Mednarodna konferenca

EDUvision 2019

»Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«



Ljubljana, 28. – 30. november 2019

Organizator

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Mednarodna konferenca EDUvision 2019
»Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«
Ljubljana, 28. – 30. november 2019

Organizator:
EDUvision
Stanislav Jurjevčič s.p.

Uredila:
mag. Mojca Orel in Stanislav Jurjevčič

Založil:
EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Kraj in datum izdaje:
Ljubljana, 9. december 2019

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

COBISS.SI-ID=304095232
ISBN 978-961-94950-0-1 (pdf)

KAZALO / INDEX

KAZALO 3

PREDGOVOR 15

MEDNARODNI PROGRAMSKI IN RECENZENTSKI ODBOR KONFERENCE 16

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI, OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI 17

Can we empower people with complex communication needs to participate? – Hungarian professionals' use of Augmentative and Alternative Communication in Autism Spectrum Condition 17

Enhancing Autism Knowledge among Primary School Pupils: First Results from the Evaluation of the 'Star-bus' Inclusion Intervention Programme (SIIP) 28

Renewal Program for Teachers in Hungary – Results of a Pilot Burnout Intervention Program Based on Self-Reported Measures 38

Sufisticirani učitelj *(Sufisticated Teacher)* 51

Dober učitelj - v očeh učencev *(A Great Teacher - in the Eyes of Students)* 59

Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece u Hrvatskoj: Prikaz tri znanstveno-stručna projekta *(Supporting Socio-Emotional Well-Being of Children in Croatia: Presentation of Three Scinetific and Professional Projects)* 69

Percepcija uloge pomoćnika u nastavi *(Perceptions on the Role of the Teaching Assistants in the Classroom)* 84

Razvoj poslušanja *(Listening Development)* 95

Razvojno jecljanje in ocenjevanje znakov le-tega pri predšolskih otrocih *(Developmental Stuttering and the Evaluation of the Symptoms of Developmental Stuttering in Preschool Children)* 109

Stavovi odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima *(Preschool Teachers' Attitudes toward Single-Parent Families)* 126

Generacija Z je tukaj. Kaj zdaj? *(Generation Z is here. Now what?)* 139

Kako postati dober govornik *(Becoming a Successful Speaker)* 144

Supervizija kot prostor za pripravo na komunikacijo vzgojitelja s starši v težkih situacijah *(Supervision as a Place to Prepare an Educator to Communicate with Parents in Difficult Situations)* 153

Kompetencije ravnatelja s naglaskom na emocionalnu inteligenciju i komunikacijske vještine *(School Principal's Competences with an Accent on Emotional Inteligence and Communication Skills)* 163

Avtoriteta učitelja *(Teacher`s Authority)* 172

Vpliv čustvene inteligence na učiteljevo delo *(The Impact of Emotional Intelligence on the Teacher's Work)* ... 182

Razvijanje čustvene inteligence in zdrave samopodobe pri pouku tujega jezika *(Building Emotional Intelligence and Healthy Self-Image in a Foreign Language Class)* ... 203

Samopodoba in socialna opora pri nadarjenih dijakih *(Self-concept and Social Suport of Gifted Students)* ... 213

Slikanica »Kje je Maks?« *(Picture Book »Where is Maks?«)* ... 227

Trema (pri otrocih) in kako jo premagati *(Overcoming Stage Fright)* ... 237

Strinjava se, da se ne strinjava *(Let's Agree to Disagree)* ... 247

Razvijanje socialnih veščin pri pouku športa *(Developing Social Skills in Sport Lessons)* ... 253

Vem, kdo sem in kam grem *(I Know Who I Am and Where I Am Going)* ... 257

Izziv poučevanja učencev z disleksijo in ADHD *(The Challenge of Teaching Learners with ADHD and Dyslexia)* ... 266

Za lepši in prijetnejši dan *(For a Brighter and more Beautiful Day)* ... 274

Gibalne in motorične ovire dijaka pri pouku *(Restrictions in Movement and Motor Abilities of Special Needs Students in Class)* ... 280

Vloga asistenta v šolskem prostoru *(The Role of an Assistant in the School Environment)* ... 286

Z izkušnjo učne mobilnosti v tujini za zmanjšanje vedenjskih težav v razredu *(Learning Mobility Abroad in Service of Reducing Behavioural Problems in the Classroom)* ... 294

Uporaba gibalnega programa Animal Fun pri urah dodatne strokovne pomoči *(Use of Motor Skills Development Program Animal Fun in Special Education)* ... 311

Šola za vse? Možnost in realnost inkluzije *(School for Everyone? Possibility and Reality of Inclusion)* ... 321

Senzorna integracija v šoli – izguba časa ali izziv? *(Sensory Integration in School – A Waste of Time or a Challenge?)* ... 329

Elementi coachinga v šolskem svetovalnem delu *(Elements of Coaching at School Counselling)* ... 337

Kaj je življenjski scenarij in kako ga lahko uporabimo v razredni situaciji? *(What is Life Script and How Can We Use it in the Classroom?)* ... 345

Vrstniška mediacija v Dijaškem domu Ivana Cankarja *(Peer Mediation at Ivan Cankar Boarding School)* ... 354

Spretnosti in veščine, ki jih bodo pripravile za življenje *(Skills and Knowledge Useful for Life)* ... 363

Razrednik lahko pomaga učencem postati odgovorni in uspešni *(Class Teacher can Help Pupils Become Responsible and Successful)* ... 369

Vloga razrednika pri oblikovanju odgovornega in uspešnega učenca *(The Role of a Class Teacher in Shaping a Responsible and Successful Student)* ... 376

Motivacija je ključ do uspeha *(Motivation is the Key to Success)* ... 383

Nadomestna komunikacija pri športni vzgoji *(Alternative Communication in Sports Education)* ... 391

Vikanje v srednjih šolah – orodje navideznega spoštovanja? *(Formal Addressing in High Schools – A Tool of Virtual Respect?)* ... 396

NEVROEDUKACIJA – RAZMIŠLJANJE IZVEN OKVIRJEV ... 400

Vpliv aerobne aktivnosti na nekatere kazalnike pozornosti v predšolskem obdobju *(The Impact of Aerobic Activity on Selected Aspects of Attention during Preschool)* ... 401

Rezilientnost kot dejavnik profesionalnega razvoja *(Resilience as a Factor in Professional Development)* ... 411

Stres plus *(Stress Plus)* ... 425

Tehnike premagovanja stresa pri učiteljih *(Techniques to Overcome Stress for Teachers)* ... 438

Dajmo telesu priložnost, zadihajmo pravilno *(Let's Give the Body an Opportunity by Breathing Properly)* ... 446

Lahkotno živeti *(Easy Living)* ... 454

Kako lahko ustrezno voljno delovanje pospeši doseganje ciljev v izobraževanju *(How can Appropriate Volition Action Accelerate Goal Achievement in Education)* ... 460

Je živčni impulz enako kot električni impulz? *(Is the Nerve Impulse Equal to the Electrical Impulse?)* ... 474

Gibanje za boljše učenje *(Motor Activities for Better Learning)* ... 483

Matematika v kinestetični učilnici *(Math in Kinesthetic Classroom)* ... 492

Z igrivimi ritmi do novih znanj *(With Playful Rhythms to New Knowledge)* ... 498

S preprostimi gibi do aktivacije celotnih možganov *(Simple Motions Lead to Wholebrain Activation)* ... 502

Od stika z naravo k čuječnemu stiku k sebi v šolskem prostoru *(From Contact with Nature to Mindful Contact with Oneself in the Classroom)* ... 509

IZZIVI SODOBNEGA POUČEVANJA (podjetnost, ustvarjalnost in inovativnost) ... 517

Podjetnost v vsakdanjem življenju *(Entrepreneurship in Everyday Life)* ... 517

Učitelji so podjetni– to kompetenco naj razvijajo tudi pri učencih in dijakih *(Teachers are Entrepreneurial – They should Help Students Develop Entrepreneurial Mindset as well)* ... 525

Razvijanje podjetniških kompetenc: Učenje skozi prakso *(Developing Entrepreneurial Competences: Learning through Practice)* ... 535

Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah *(Strengthening the Competence of Entrepreneurship and Promoting Flexible Transition between Education and the Environment in Primary and lower Secondary Schools)* ... 546

Kreativno razmišljanje, podjetnost in inovativnost osnovnošolcev *(Creative Thinking, Entrepreneurship and Innovation of Primary Students)* ... 554

Ustvarjalnost, podjetnost in inovativnost v osnovni šoli *(Creativity, Entrepreneurship and Innovation in Primary School)* ... 562

Podjetni v šoli, da bomo bolj podjetni tudi kot družba *(Entrepreneurship in Schools can Foster the Spirit of Enterprise in Society)* ... 569

Praktično izobraževanje na višji šoli *(Practical Education in Vocational College)* ... 578

Vse poti vodijo v Rim *(All Roads Lead to Rome)* ... 584

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI – JEZIKOSLOVJE ... 594

Formativno spremljanje bralnih in pisnih spretnosti učencev pri pouku angleščine *(Formative Assessment of Reading and Writing Skills at English Lessons)* ... 595

Generacija Z in učinkovitost dveh različnih učnih metod *(Generation Z and Effectiveness of Two Different Teaching Methods)* ... 602

Kreativni pristopi k poučevanju »generacije Z« *(Creative Approaches of Teaching of »Generation Z«)* ... 609

Literatura pri pouku angleščine *(Literature in the ESL Classroom)* ... 618

Vse se začne z dobro zgodbo. Zgodbe pri pouku angleščine *(It All Starts with a Good Story. Learning English through stories)* ... 626

Pravljica pri pouku tujega jezika *(Using Fairy Tales to Teach a Foreign Language)* ... 634

Zgodnje urice angleščine v vrtcih *(Early English Lessons in Kindergartens)* ... 642

Evropski dan jezikov – priložnost za projektni pouk, medpredmetno sodelovanje in motiviranje dijakov *(European Day of Languages - an Opportunity for Project Work, Cross-Curricular Cooperation and Motivating Students)* ... 647

Kolikor jezikov znaš, toliko veljaš. Spoznavajmo jezike *(A Man who Knows Two Languages is Worth Two Men (French Proverb). Let's Learn Languages!)* ... 656

Zbegani v prevodu: informacijske in komunikacijske tehnologije *(Confused in Translation: Information and Communication Technologies)* ... 664

Kako izstopiti iz povprečja? Problemski pouk – teoretična predstavitev *(How to Exit the Average? Problem-based Learning - Theoretical Presentation)* ... 671

Knjiga? Ja, prosim! *(A Book? Yes, Please!)* ... 686

Kako izboljšati tekočnost branja pri enojezičnih in dvojezičnih tretješolcih? *(How to Improve Reading Fluency in Monolingual and Bilingual Third Graders?)* 693

Straniščna literatura – da ali ne? *(Toilet Literature – Yes or No?)* 702

Učenje o letnih časih s pomočjo bralnih učnih strategij *(Teaching Seasons of the Year Using Reading Learning Strategies)* 712

Razvijanje bralne funkcije s pomočjo terapevtskega psa in R.E.A.D. programa *(Developing a Reading Function with Terapeutic Dog and R.E.A.D. Program)* 722

Pomoč učencem z učnimi težavami pri pouku slovenščine *(Helping Students with Learning Disabilities in Slovene Lessons)* 734

Formativno spremljanje napredka učencev v 5. razredu pri pouku slovenščine *(Formative Assessment of Progress that Students Make in Fifth Grade during Slovene Language Lessons)* 742

Uvodne ure slovenščine v 1. letniku gimnazije – ena ključnih oblik motivacije za učenje in osebno rast mladostnika na poti do mature *(Introductory Lessons of Slovenian in the First Year of Secondary School – One of the Key Forms of Motivation for Learning and Personal Growth of an Adolescent on the Way to Graduation)* 750

Šolski esej v gimnaziji – pisanje samo za maturo ali tudi za življenje? *(School Essay in Secondary School – Writing Only for Graduation or for Life)* 758

Večplastnost dela z dijaki tujci *(Complexity of Work with Foregin Students)* 767

Umetnost in poezija *(Art and Poetry)* 775

Po sledeh pisatelja Ivana Potrča *(On the Trails of Author Ivan Potrč)* 782

Pouk španščine na celjskih ulicah *(Walking the Streets of Celje and Learning Spanish)* 791

Obogaten pouk tujega jezika z naravnim govorcem *(Enriched Foreign Language Learning with a Native Speaker)* 800

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI – NARAVOSLOVJE 808

Razumevanje Luninih men pri študentih razrednega pouka *(Understanding of Moon Phases among Pre-Service Primary School Teachers)* 809

The Benefits of Learning Morphological Cell Image Analysis for Medical Students 818

Izzivi učiteljev pri poučevanju naravoslovja v 21. stoletju *(Teachers' Challenges in Natural Science Teaching in the 21st Century)* 826

Presenečenja motivirajo za učenje matematike *(Suprises Motivate to Learn Mathematics)* 835

Spoznavanje prestolnice skozi oči matematika *(Getting to Know the Capital City through the Eyes of a Mathematician)* 843

Preverjanje znanja pri matematiki z uporabo IKT *(Assesment of Knowledge in Mathematics with ICT)* 851

Samovrednotenje znanja *(Self-Evaluation of Knowledge)* 858

Geometrija in kiparstvo med obveznimi izbirnimi vsebinami *(Geometry and Sculpture among Compulsory Electives)* 868

Ali je učenje matematike lahko zabavno? *(Can Math Be Fun?)* 876

Teorija grafov na razredni stopnji? Eksotika, ki motivira učence! *(Graph Theory in Primary School? Exsotics that Motivates Children!)* 886

Fizikalne lastnosti morske vode *(Physical Properties of Sea Water)* 893

Plava, ne plava? *(Float, or not Float?)* 902

Imperialne enote - medpredmetna povezava fizike in angleščine *(Imperial Units - Interdisciplinary Subjects of Physics and English Language)* 908

Medvrstniško učenje z zabavnimi poskusi *(Peer Learning with Fun Experiments)* 917

Spodbujanje motivacije učencev z vključevanjem didaktičnega gradiva pri pouku kemije *(Didactic Materials in Chemistry Classes as a Way of Increasing the Students' Motivation)* 925

S sodobnim didaktičnim pristopom do kvalitetnejšega znanja o kemiji zraka *(With Modern Didactic Approach to Better Knowledge about Chemistry of Air)* 933

Delo z nadarjenimi učenci pri pouku kemije *(Working with Talented and Gifted Pupils at Chemistry)* 940

Preučevanje menstrualnega cikla pri pouku biologije v gimnaziji *(Studying the Menstrual Cycle at High School Biology Classes)* 948

Naravoslovni dan: KAJ, ZAKAJ, KAKO? (Eksperimentiranje v 3. razredu osnovne šole) *(Natural Science Day: WHAT, WHY, HOW? (Experimental work in Elementary School, Grade 3))* 955

Naravoslovje za predšolske otroke *(Science for Kids)* 969

Naravoslovni tabor za nadarjene *(Natural Science Camp for the Gifted Children)* 976

Naravoslovni dan – Zaščita in reševanje *(Natural Science Day - Protection and Rescue)* 983

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI 992

Gamification in Education and Learning 993

Performans u nastavi *(Performance in Teaching)* 1002

Primjena intervjua u istraživanjima sa djecom predškolske dobi *(Use of Interviews in Research with Preschool Children)* 1010

Ko učitelj postane učenec za en dan *(When a Teacher Becomes a Student for a Day)* 1021

Spodbujanje inovativnosti pri učencih skozi izdelavo in uporabo didaktičnih iger *(Promoting Innovation among Pupils through the Creation and Use of Didactic Games)* 1027

Preko igre vlog do veščin za prihodnost *(Role-play as a Technique for Enhancing Skills Required in the Future)* ... 1033

Kako z igro osvojiti in spodbuditi prvošolca in devetošolca k učenju? *(How to Encourage and Motivate a First Year and a Senior Year Student to Study Efficiently?)* ... 1040

Skupinsko učenje in učinkovitost metode prerazporejanja *(Cooperative Learning and Afficency of Jigsaw Classroom Learning Method)* ... 1051

Aktivni učenci v učnem procesu *(Active Students in the Learning Process)* ... 1059

Medvrstniško učenje – frontalno delo ali/in delo v paru *(Peer Learning – Frontal Work or/and Pair Work)* ... 1068

Pomembnost kompetence timsko delo v učiteljskem poklicu *(The Importance of Teamwork Competence in the Teaching Profession)* ... 1077

Učenje skozi življenje *(Learning through Experience)* ... 1090

Z mednarodnim sodelovanjem do večjega znanja učencev *(Through International Collaboration to Greater Student Knowledge)* ... 1101

Pusti svojo sled *(Leave your Trace)* ... 1107

Delo z nadarjenimi učenci – ekskurzija s terenskim delom *(Working with Talented Students - Fieldwork Excursion)* ... 1113

Erasmus+ KA2 projekti in nadarjeni učenci *(Erasmus+ KA2 Projects and Gifted Students)* ... 1121

MUN (Model United Nations) krožek in razvijanje kompetenc pri nadarjenih dijakih *(MUN Club as a Way to Develop Competences among the Gifted Students)* ... 1131

Izzivi projektnega dela pri pouku oblikovanja na SLŠ Ljubljana *(Challenges of Project Based Learning in Design Class on SLŠ Ljubljana)* ... 1140

Projektno sodelovanje dijakov s podjetji *(Project Based Collaboration between Students and Companies)* ... 1150

V novo šolsko leto s projektnim tednom *(Beginning the New School Year with Project Week)* ... 1158

Projektni dnevi za gibalno ovirane dijake *(Project Days for Physically Disabled Students)* ... 1166

Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja – projekt se zaključuje *(Centre of Expertise for Holistic Support to Blind and Partially Sighted Children and Youth, as well as Children and Youth with Special Educational Needs – The Project is Finishing)* ... 1173

Učenje matematike s projektnim delom *(Learning Math with Project Work)* ... 1180

Kompetence prihodnosti in projektno delo *(Future Competences and project work)* ... 1187

Uporaba mikrozgodovine pri pouku – primer metodologije projektne naloge učencev o življenju starih staršev *(The Use of Microhistory in Teaching – Methodology Example of a Student's Project about Grandparent's Life)* ... 1195

Gozdne antične olimpijske igre *(Forest Ancient Olympic Games)* 1203

Prešeren, kaj te je treba bilo? *(Prešeren, What was the Need of You?)* 1211

S Prešernom prešerni *("S Prešernom prešerni" or A Happy Hour with Prešeren)* 1220

Starejši učenci poučujejo mlajše: karta sveta *(Older Students Teach Younger Ones: World Map)* 1228

Erasmus+: Učenci OŠ Majde Vrhovnik spoznavajo evropsko kulturno in naravno dediščino, tokrat grško *(Erasmus+: Pupils of Majde Vrhovnik Elementary School Learn about European Cultural and National Heritage, this time Greek)* 1235

Izmenjava otrok pobratenih občin Metlika, Wagna in Ronke *(The Children Exchange from Twinned Municipalities of Metlika, Wagna and Ronchi dei Legionari)* 1241

Odnos osnovnošolcev do gospodinjskega opismenjevanja *(Elementary School Pupils' Attitude to Home Economics Literacy)* 1249

Z znanjem in ozaveščanjem spreminjamo odnos do hrane *(Changing our Relationship to Food with Knowledge and Awareness)* 1259

Poznavanje in razširjenost prehranskih dopolnil med osnovnošolci *(The Knowledge on and the Prevalence of Dietary Supplements among Primary School Students)* 1267

Prilagoditve pri urah Športa v osnovni šoli na sodoben način življenja *(Adjustments at P. E. Lessons in Elementary School to Modern Lifestyles)* 1281

Vpliv predtekmovalnih stanj na uspešnost nastopa na šolskih športnih tekmovanjih *(The Impact of Pre-Competition States on the Success of Performances at School Sports Competitions)* 1287

Motivacija dijakov športnikov pri pouku športne vzgoje *(Student-Athletes' Motivation in Physical Education Classes)* 1296

Interesna dejavnost šport in motorično nadarjeni učenci *(Extracurricular Activity Physical Education and Motoric Gifted Pupils)* 1302

Zdrava hrbtenica je steber našega telesa *(A Healthy Spine is the Pillar of Our Body)* 1310

Ergonomski pristop za preprečevanje bolečin v hrbtenici pri praktičnem pouku *(Ergonomic Approach to Prevention of Back Pain at Practical Classes)* 1316

Z razteznim vajami pri praktičnem pouku do boljše koncentracije *(With Stretching Exercises in Practical Lessons to Better Concentration)* 1328

Literatura in ples sta lahko brat in sestra *(Literature and Dance can be Brother and Sister)* 1332

Razvijanje ustvarjalnosti pri glasbeni umetnosti na drugačen način *(Developing Creativity in Musical Education: A Different Approach)* 1340

Ustvarjanje šolske televizijske oddaje kot del interesnih dejavnosti *(Creation of a School TV Show as a Part of Interest Activities)* 1349

Dnevi (otroških in mladinskih) filmov v razredu *(Film Days in the Classroom)* 1356

Vpliv vizualizacije na likovno artikulacijo *(The Influence of Visualisation on Artistic Articulation)* 1362

Četrt stoletja splošne mature v Sloveniji *(A Quarter of a Century of General Matura in Slovenia)* 1371

Vrednotenje znanja – s kreditnimi točkami do boljšega znanja nemškega jezika? *(Knowledge Evaluation – Using Credit Points to Achieve Better Knowledge of German?)* 1380

Vrednotenje znanja kemije pri vrhunskih športnikih *(Assessing Student Top Athletes' Knowledge in Chemistry Classes)* 1388

Uvajanje formativnega spremljanja v pouk geografije na osnovni šoli *(Implementation of Formative Assessment into Geography Instruction)* 1394

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ IN POUK V ZUNANJEM OKOLJU 1401

Proekološki stavovi i osobine ličnosti budućih učitelja *(Proecological Attitudes and Personality Traits of Future Teachers)* 1402

Izobraževanje in vzgoja osnovnošolcev za življenje brez odpadkov *(Educating Elementary School Pupils for Zero Waste Living)* 1415

Stavovi nastavnika i učenika o integrativnom pristupu sadržajima prirode i društva u ambijentalnoj nastavi *(Teachers' and Students' Views on Integrative Approach to the Contents of Nature and Society Subject in Ambient Teaching)* 1428

Interesna dejavnost zdravilna zelišča in priprava kozmetike *(Medicinal Herbs and Cosmetics Making Club)* 1439

Recikliranje obnovljivih odpadnih materialov *(Recycling of Renewable Waste Materials)* 1445

Korak nazaj za trajnostno pot naprej *(A Step Back for a Sustainable Way Forward)* 1453

EKO PRAZNIKI IN POČITNICE – vzgoja in izobraževanje za trajnostno potrošništvo *(ECO HOLIDAYS – Education for Sustainable Consumerism)* 1461

Krompirjeva dežela in obnovljivi viri energije *(Potato Land and Renewable Energy Sources)* 1469

Od odpadka do posladka *(From a Waste to Dessert)* 1477

Vzgoja in izobraževanje za ustvarjanje zelenih delovnih mest *(Education for Creating Green Jobs)* 1484

Uvajanje globalnega učenja v šole (na primeru pravične trgovine) *(Implementation of Global Learning in Schools (On Case of Fair Trade))* 1493

Podnebne spremembe in njihov vpliv na zdravje ljudi *(Climate Changes and their Impact on Human Health)* 1502

Krepitev naravoslovnih kompetenc pri nadarjenih učencih skozi sodelovanje z javnim zavodom Kozjanski park *(Strengthening Natural Science Competences of Gifted Students through Cooperation with the Kozjansko Regional Park)* 1508

Imejmo šolski vrt - učilnico v naravi *(Let's Have a School Garden - A Classroom in the Nature)* 1516

Pouk malo drugače *(A Little Different Lesson)* 1524

Pouk izven učilnice: čebele, pomembne žuželke *(Outdoor Classroom: Bees, Important Little Winged Insects)* 1529

Bos moraš hoditi po zemlji *(Walking Barefoot)* 1538

Izkušnje, učenje in dobro življenje *(Experience, Learning and Good Life)* 1544

Spodbujanje trajnostnih oblik mobilnosti v osnovni šoli *(Encourage Sustainable Forms of Mobility in Primary School)* 1553

Teden dni preživetja v naravi z osnovnošolskimi učenci *(A Week's Nature Survival with Primary School Pupils)* 1562

Naravoslovni tabor za učence 5. in 6. razredov osnovne šole *(Science Camp for Students in 5th and 6th Grade of Primary School)* 1570

Sodobni Robinsoni z Robinsonom Crusoem v šoli v naravi *(Modern Robinson with Robinson Crusoe at the School in Nature)* 1578

PRILAGAJANJE IZOBRAŽEVANJA NOVIM TEHNOLOGIJAM 1585

Učenje web sadržaja mentalnim mapama *(Learning Web Content with Mind Mapping)* 1586

Vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije pri predmetu naravoslovje in tehnika v osnovni šoli *(Implementation of ICT in Subject Science and Technology in Primary School)* 1603

Potovanje v virtualni svet *(Traveling around the Virtual World)* 1614

Sinergija tehnološke kreativnosti in virtualne prihodnosti v korelaciji s pomenom mednarodne izkušnje v srednjem strokovnem izobraževanju nadarjenih dijakov *(Synergy of Technological Creativity with Future Virtuality and Importance of International Experience in the Secondary Vocational Education of Talented Students)* 1623

Mladi in informacijska tehnologija *(Youth and Information Technology)* 1632

Varna raba interneta v osnovnih in srednjih šolah *(Safe Use of the Internet in Primary and Secondary Schools)* 1643

Obogatena resničnost – nova realnost v razredu? *(Augmented Reality - The New Reality in the Classroom ?)* 1649

Bi Maria Montessori tudi uporabljala tablični računalnik ali pametni telefon, če bi imela to možnost? *(Would Maria Montessori also be Using a Tablet or a Smartphone if She had a Chance to Do so?)* 1655

Ustvarjanje risank s pomočjo pametnih telefonov in tabličnih računalnikov kot del učnih ur *(Directing Cartoons on Smartphones and Tabs as a Part of Lessons)* 1663

Matematika s pametnim telefonom *(Mathematics with a Smart Phone)* 1671

Reševanje avtentičnega problema pri fiziki z uporabo IKT *(Solving Authentic Physics Problem with the Use of ICT)* 1686

Uporaba pametnih telefonov pri pouku kemije – prepoznavanje strupenih snovi *(The Use of Smartphones in Chemistry Classes – Identifying Toxic Substances)* 1694

Vključevanje IKT pri pouku naravoslovja na razredni stopnji osnovne šole *(Including ICT in Teaching of Natural Science at a Primary School)* 1701

Kahoot! in Plickers za sprotno preverjanje znanja v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom *(Kahoot! and Plickers for the On-going Assessment in Adapted Educational Program with Lower Education Standards)* 1709

Sodobni pristopi poučevanja v razširjenjem programu osnovne šole *(Contemporary Teaching Approaches in the Extened Elementary School Programmes)* 1717

Kulturna dediščina kot e-učilnica na prostem *(Cultural Heritage in the Form of an Outdoor E-Classroom)* 1725

Sodobni pristopi z uporabo IKT pri urah športa v zadnji triadi *(Contemporaty Approaches with the Use of ICT with Physical Education Classes in the Last Triad)* 1735

Going Paperless 1740

S tablico do torte *(With a Tablet to a Cake)* 1744

Demonstracija in spremljanje dela učencev v računalniški učilnici *(Demonstration and Monitoring of Students' Work* in *a Computer Classroom)* 1752

Ali so svinčnik, ravnilo in radirka preteklost? Programsko orodje za 3D modeliranje v srednji strokovni šoli *(Are the Pencil, Ruler and Eraser the Past? Software Tools for 3d Modeling in Secondary School)* 1758

Sodobna oprema in pouk CNC-tehnologije *(Modern Equipment and CNC Technology Training Classes)* 1764

Ustvarjalne metode poučevanja pri predmetu tehnično varovanje *(Creative Teaching Methods at the Subject Technical Security)* 1773

Vedoželjnost – najboljši časi za radovednost *(Eagerness to Learn – The Best Times to be Curious)* 1781

Knjižnično informacijsko znanje v srednjem strokovnem izobraževanju *(Library Information Knowledge in Technical Secondary Education)* 1790

Prednosti in pasti interneta oz. socialnih omrežij *(Benefits and Traps of the Internet and Social Networks)* 1799

Varstvo osebnih podatkov pri elektronski komunikaciji v vzgoji in izobraževanju *(Personal Data Protection Using Electronic Communication in Education)* 1806

Uporaba OneNote zvezka za izobraževalno osebje *(Usage of OneNote Staff Notebook for Education)* 1811

Z dostopnimi e-gradivi do lažje inkluzije učencev s posebnimi potrebami *(With Accessible E-Materials to Inclusive Education for Students with Special Needs)* 1819

Vloga IKT pri projektnem delu *(The Role of ICT at Project Work)* 1828

Vpliv mednarodnih projektov na motivacijo učiteljev in učencev *(The Influence of International Projects on Teacher's and Pupil's Motivation)* 1835

DELAVNICE 1843

Harmonizacija in sproščanje z zvočnimi posodami *(Harmonization and Relaxation with Sound Bowels)* 1844

Refleksologija kot učinkovita metoda pri razvojnih, učnih in vedenjskih težavah otrok *(Reflexology as Effective Method for Developing Students' Potential)* 1846

Vadba za telo in dušo *(A Body and Soul Workout)* 1849

PREDGOVOR

Mednarodna konferenca EDUvision 2019

»Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«

"Učenje je odkrivanje, da je nekaj mogoče."
Fritz Perls

Kako zelo pomembno je nenehno odkrivanje novih spoznanj in iskanje strategij reševanja izzivov, poleg tega pa tudi timsko sodelovanje in sodelovalno učenje, s čimer je res nekaj mogoče. Samostojno učenje in odkrivanje sta dragocena, toda učenje je odvisno od medsebojnih interakcij. Ob tem se nenehno spreminjamo, razmišljamo izven ustaljenih okvirjev in zremo v prihodnost ter se učimo prilagajati na nove situacije.

Vodilna tema konference EDUvision 2019 je »**UČIMO ZA JUTRI**«. Osnovni izziv konference pa je: **»Kako poučevati, katera znanja podati, katere veščine pridobiti in na kakšen način, da bodo otroci, učenci, dijaki, študentje dobro opremljeni s kompetencami za soočanje z izzivi v življenju?«**

Zato pedagoški delavci danes stojimo pred nalogo, da vse bolj postajamo motivatorji in navduševalci novodobnih generacij, ter otrokom, učencem, dijakom in študentom s kreativnimi in z IKT podprtimi učnimi okolji ter upoštevanjem ključne vloge čustev pri njihovih dosežkih omogočamo spreminjati stališča do učenja, sodelovanja, iskanja drugačnih pristopov, ki dolgoročno vodijo k bolj širokemu in trajnejšemu znanju.

V zborniku so zbrani prispevki pedagoških strokovnjakov, ki predstavljajo sodobne pristope in izzive poučevanja ter vrednotenja znanja in veščin, ki bodo učencem, dijakom in študentom omogočali večjo motivacijo do učenja, jih spodbujali h 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 **212 prispevkov** (in trije opisi delavnic) **240 avtorjev iz 6 držav** (Bosne in Hercegovine, Hrvaške, Madžarske, Severne Makedonije, Slovenije in Srbije).

Izmenjane ideje, raziskave in podeljene izkušnje, ki so jih avtorji izpostavili v prispevkih, bodo pripomogle k izgradnji kvalitetnejšega znanja in izboljšanju učnega okolja.

Programski in organizacijski odbor
mednarodne konference EDUvision 2019

MEDNARODNI PROGRAMSKI IN RECENZENTSKI ODBOR KONFERENCE

THE INTERNATIONAL PROGRAMME & REVIEW COMMITTEE OF THE CONFERENCE

mag. Mojca Orel, Gimnazija Moste, Ljubljana
Vodja programskega in recenzetnskega odbora

doc. dr. sc. Jasminka Brala Mudrovčić,
Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru, Hrvaška

mag. Julijana Juričić, Osnovna šola Trnovo

Stanislav Jurjevčič, EDUvision

Marjana Jus, Gimnazija Moste, Ljubljana

Mladen Kopasić, Osnovna šola Polje, Ljubljana

Olga Koplan, Osnovna šola Ivana Groharja Škofja Loka

Irena Kragel, Srednja zdravstvena šola Celje

mag. Nataša Kranjc, Srednja trgovska šola Maribor

Kaja Lenič, Osnovna šola Log-Dragomer

dr. Ana Logar, Osnovna šola Metlika

Jana Pertot Tomažič, Osnovna šola Domžale

Mirjana Purnat, Osnovna šola Dramlje

mag. Radmila Stojanović, Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Tina Šetina, Zavod Sv. Stanislava, Ljubljana

Olga Štancar, Srednja zdravstvena šola Celje

mag. Darja Užmah, Srednja šola za gostinstvo in turizem v Ljubljani

mag. Katarina Vodopivec Kolar, Osnovna šola Domžale

mag. Axel Zahlut, European Network of Innovative Schools Austria

dr. Srečo Zakrajšek, Inštitut in akademija za multimedije, Ljubljana

Žužana Zajtl, Gimnazija Bežigrad, Ljubljana

I

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI

COMMUNICATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT



Can we empower people with complex communication needs to participate? – Hungarian professionals' use of Augmentative and Alternative Communication in Autism Spectrum Condition

Ágnes Havasi

Faculty of Education and Psychology, ELTE University
Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
agnes.havasi@barczi.elte.hu

Krisztina Stefanik

Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
krisztina.stefanik@barczi.elte.hu

Miklos Gyori

Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
gyorimiklos@elte.hu

Abstract

Autism Spectrum Condition (ASC) is characterised by specific patterns of development and difficulties in social communication. At least one third of people with ASC are minimally verbal. Augmentative and Alternative Communication (AAC) is a set of tools and procedures by which communication skills can be maximised for functional and effective communication, enabling individuals with complex communication needs (CCN) to participate effectively in a variety of interactions and contexts. In this study, we used an online questionnaire to explore the theoretical, practical and methodological knowledge and practice of autism professionals (N = 378) in the use of AAC.
According to our results, the use of AAC to support communication is relatively widespread (56% of professionals use it) with individuals on the whole spectrum. While SEN teachers have significantly better knowledge than other professionals in the field of pedagogy of ASC and of AAC, their theoretical and practical training and technical conditions fall short of the optimal. Moreover, although the majority of respondents have an explicit intent to apply AAC in ASC-interventions, the use of AAC has not led to participation in various contexts yet. The adaptation and development of evidence-based methodologies and objective measurements of intervention effectiveness, therefore, seem highly desirable. Our results can potentially serve as a basis for an elaboration of a future research agenda for a better understanding of types of support professionals need in applying AAC effectively in daily practice to promote the participation of students with ASC and CCN.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication (AAC), Autism Spectrum Condition (ASC), Complex Communication Need (CCN), participation, professionals, special education

1. Background: Autism Spectrum Condition, Complex Communication Needs, Augmentative and Alternative Communication

Autism spectrum condition (ASC) are defined by atypical limitations in reciprocal social interactions, in reciprocal communicative behaviours, and in overall adaptive organisation of behaviours and interests (APA, 2013; WHO, 2018).

Providing effective intervention or support is challenging because of the diversity of symptoms, and of the different educational contexts and methods. Communicational difficulties are core features of individuals with ASC, and at least one third of them are only minimally verbal (Tager-Flusberg & Kasari, 2013; Kim, Paul, Tager-Flusberg & Lord, 2014).

Augmentative and Alternative Communication (AAC) is a set of tools (e.g. picture boards, speech generating devices, AAC mobile apps) and strategies (methods) by which communication skills can be maximised for functional and effective communication. AAC enables individuals with complex communication needs (CCN) to participate effectively in a variety of interactions and contexts, including family life, education, employment, healthcare and other community activities, promoting social inclusion (Beukelman & Mirenda, 2013; Light & Mcnaughton 2015; Iacono, Trembath & Erickson, 2016). Because the main goal of AAC-use is to enhance communicational competence (not just replacing absent speech), it has the potential to be beneficial not only for nonverbal children and adults on the autism spectrum (Ganz 2014; Quill & Stansberry Brusnahan, 2017). There is a rapidly growing body of research that demonstrates the positive effects of AAC intervention on communication skills in people with ASC and CCN. However, the use of mainly small samples and other methodological limitations do not yet allow drawing firm conclusions about these beneficial effects and their various preconditions (Nunes, 2015; Reichle, Ganz, Drager & Parker-McGowan, 2016; Mirenda, 2019).

Although the use of AAC tools and teaching methods are clearly supported as an "emerging practice" (NAC, 2015; Wong et al., 2015), individuals with complex communication needs continue to experience serious challenges in participating in everyday interactions (Tager-Flusberg & Kasari, 2013; Light & Mcnaughton, 2015; Light et al., 2019). Reaching a common interpretation and managing the various communicational difficulties and/or lack of speech require knowledge and preparedness from the communicational partners (family members, supporters and experts) of the individuals with autism. Furthermore, autism as a social-communicational disability represents a theoretical as well as practical challenge for education as a practice and a science, in general (Keen, Paynter, Trembath & Simpson, 2016; Iacono, Trembath & Erickson, 2016; Light & McNaughton, 2015). Professionals' (including speech-language therapists and other SEN [special needs education] teachers as well as primary, secondary or nursery school teachers, psychologists etc.) theoretical and practical knowledge of AAC is varying, uneven and often insufficient (Ratcliff & Beukelman 1995; Kent-Walsh & Light, 2003; Sutherland, Gillon & Yoder, 2005; Subihi, 2013; Light, McNaughton & Caron 2019).

2. Objectives and Method

2.1 Objectives

The broad, practice-oriented goal of our mixed-method research project is to provide a solid evidential basis to enable teachers and other professionals to support communication and participation of individuals with autism by using procedures that are evidence-based and have

a clear methodological background. In order to reach this goal, we designed three studies: (1) a large-sample quantitative survey among Hungarian ASC professionals to explore the goals, devices, functions and contexts of their AAC-use, as well as their practical, theoretical and methodological knowledge about using AAC in ASC; (2) an exploratory qualitative pilot study in teachers (N=22) which served as the basis of our subsequent AAC studies; (3) a quantitative prospective study focused on the development of spontaneous communication and AAC-use in 6-11 year old pupils with ASC and CCN (N=51) in the classroom.

The specific aim of this paper is to share our results of this first study concerning three main questions: (1) How widespread is the AAC-use in ASC-specific interventions and how effective is it according to the professionals' own opinion? (2) What kind of expertise and experience do professionals have about AAC? (3) How are the opportunities offered by AAC utilised for participation?

2.2. Methods

For this study, we developed an online questionnaire about the use of AAC in ASC. The theoretical background of the questionnaire was based on (1) the competence-based AAC concept of Light, Beukelman and Reichle (2003), (2) the Participation Model of Beukelman and Mirenda (2005, p. 137), and (3) an early communication model of the TEACCH[1] program (Watson, Lord, Schaffer & Schopler, 1989).

The questionnaire – besides demographic data – included questions on the professionals' knowledge and experience about ASC-specific education and AAC in general, and about the use of AAC in autism (33 questions, in sum). Data collection lasted for a total of three months.

Participants (N=378) were professionals with tertiary qualifications, who, at the time of the study, had regularly been supporting children or adults with ASC for a minimum of six months. They represented every regions of the country. More than the half of the professionals were SEN teachers, but only ten percent of these were trained in the education of autism spectrum condition. Most of the professionals who were not SEN teachers reported themselves to be primary, secondary or nursery school teachers. At the time of the data collection, more than eighty percent of them were teaching elementary- or high-school-aged children, and only a few professionals worked with preschool-aged children (2%) or with adults (4,2%).

3. Results

3.1 Use of AAC: frequency, forms and opinions about its efficiency

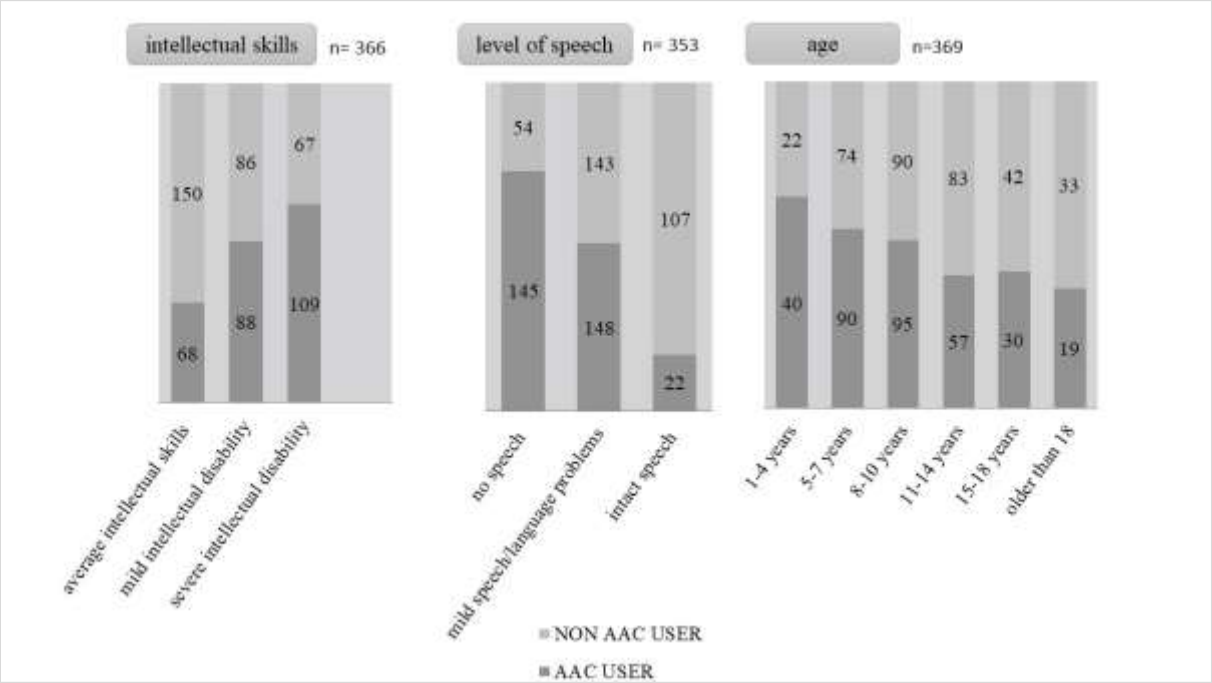
Altogether fifty-six percent of the professionals reported using AAC to support communication competence, across the whole spectrum. Sixty-one percent of the SEN teachers had been using AAC, which is a significantly higher rate ($\chi^2(1)=7,649$, $p=0,006$) than in the case of other professionals (45%).

We explored the frequency of AAC-use along three factors: intellectual skills, level of speech and age (see figure 1 below). Regarding intellectual skills, our data suggest that the amount of AAC use grows with the severity of the disability. The level of speech may also be an important factor in AAC use. According to the professionals, every fifth child or adult with intact speech use AAC, while (only) three-quarters of minimally verbal individuals use it. The

[1] Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped Children

use of AAC seems to decrease with age. We can suppose less appropriate services and/or better verbal communication in adulthood in the background of these latter results.

Figure 1: frequency of AAC use as a function of three factors: intellectual skills, the level of speech and age



We explored the forms and tools of AAC known by the professionals and examined which of these they use for supporting people with autism. According to our data, the most common group of tools/symbols were pictures in various forms (50% of the professionals used them). The use of objects (22%), written words (18%) and manual signs (16 %), as alternative forms of communication were less common.

In the past decades, there has been a growing tendency in the international literature for ICT (info-communication technology) tools to be used and included in AAC, this tendency being especially marked over in the past decade when mobile technologies have gained ground. One fifth of the professionals in our sample had never even heard of these AAC tools, and only five percent of them had been using ICT tools as AAC to support communication.

Professionals' opinions about the aims and efficiency of the use of AAC devices in autism were explored by the means of twelve, five-point Likert-type items. Respondents expressed a strong agreement with numerous statements that are in line with the principles and aims of AAC. According to their opinion, the use of AAC can be efficient in many aspects; for example, that AAC can be a real substitute for speech, or that AAC contributes to the extension of vocabulary and improves language comprehension. Most of them also agreed with the idea that AAC support is more than an actuation of speech.

According to their answers, their primary basis for forming these opinions came mostly from their work experiences (34% of the respondents), and from their knowledge acquired during their studies (18%).

3.2 Knowledge and experience

As for the professionals' qualifications, discussing the two main issues (ASC and AAC) separately, we found that more than half of the professionals (53%) had never participated in any training sessions related specifically to AAC; and almost a half of them (41%) had never participated in training related to the special education of autism. Most of them gained knowledge on the topic at different conferences or in short in-service training sessions. In general, it can be stated that professionals supporting children or adults with autism are not well-qualified enough either for autism or for AAC.

Special needs teachers are significantly better trained than other professionals in the field of education of autism ($t(197)=4{,}27$, $p<0{,}001$), and of AAC ($t(196)= 2{,}79$, $p=0{,}006$), but overall the theoretical and practical training opportunities and technical conditions seem to fall short of the optimal.

As for their expertise and experience, we also asked the professionals how long they had been working with individuals with autism, and what the total number of persons people with autism whom they had ever supported was. These results indicate that most of these professionals had limited experience in autism-specific education (57% of them had less than 5 years), and the majority of the professionals (65%) had only worked with a few (1-5) people with autism.

The professionals were asked to rate their own competences on a five-point scale, regarding their use of autism-specific methods, and the use of individualised assessment and communicational assessments of people with autism (which help in setting individualized educational goals), and the use of AAC. Averages of self-ratings were analysed and correlated with professionals' qualification levels and experience (see table 1). Results show that higher self-ratings are associated with being more qualified in the fields of autism and AAC, and with being more experienced in the field of supporting people with autism. However, no such (positive) relationship was found between self-rating and general educational experience. These results suggest that teachers need both specialised knowledge and experience to be more confident in organising AAC support for people with autism spectrum condition.

Table 1: The correlation of self-rating (use of autism specific methods, individualised assessment and communicational assessment of people with autism, and the autism specific use of AAC) and expertise and experience; Pearson correlation, r >0,3; n. s. = not significant; N=353.

	educational assessment		intervention	
	autism specific	communicational	ASC	AAC
AAC qualification	0,386 (p<0,01)	0,440 (p<0,01)	0,479 (p<0,01)	0,576 (p<0,01)
ASC qualification	0,435 (p<0,01)	0,449 (p<0,01)	0,573 (p<0,01)	0,542 (p<0,01)
ASC-intervention experience	0,391 (p<0,01)	0,353 (p<0,01)	0,409 (p<0,01)	0,313 (p<0,01)
ever supported person with ASC	0,436 (p<0,01)	0,391 (p<0,01)	0,531 (p<0,01)	0,441 (p<0,01)
pedagogical experiences	n.s.	n.s.	n.s.	n. s.

3.3 Participation via AAC

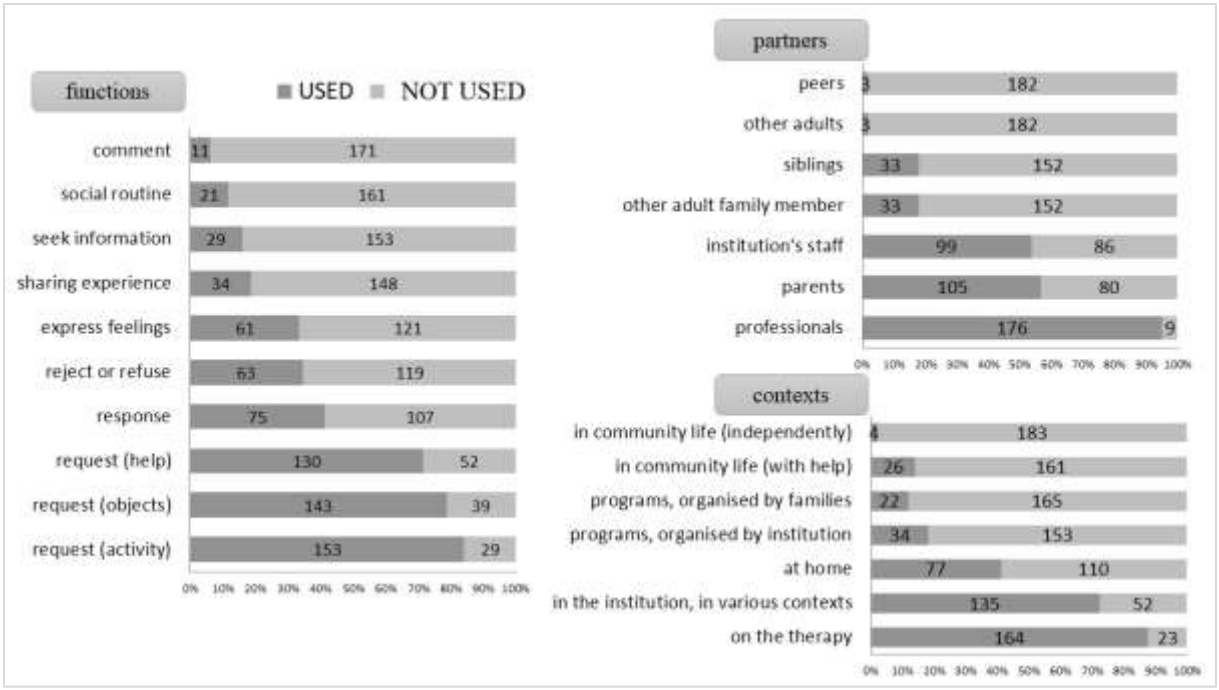
The goal of AAC use is to enable opportunities for wider participation. This was explored along three dimensions in our study: communicative functions, partners and contexts (see figure 2). Data on these were collected only from those professionals who used AAC support (n=189).

Concerning the dimension of *communicative functions*, we found a strong predominance of requests (for object, activity or help) over other functions. This seems an important and to-be-avoided limitation in the effects of AAC-use, as the flexible use of communicative functions enables us to get our messages through to our partners, alongside different communicative goals. Limited use of functions makes real participation difficult, both in learning and in managing everyday social interactions.

Participation in interactions is a necessary part of social life, in which an important factor may be who we can communicate with. This question was explored along the dimension of *partners*. Most AAC users in our sample (95%) used the tools in communication with their teachers and other professionals, but only a little more than half of them used it when communicating with other staff members or with their parents, and the ratio of use does not even reach five percentage (of total use) when interacting with other adults or peers.

One characteristic feature of communication is that we use it in various *contexts* in a flexible manner. Our results show that while the majority (87%) of AAC users use this strategy in the structured institutional context (e.g. in one-to-one learning situations in school or in clinical contexts), the ratio of AAC-use is lower in other contexts of everyday life. At home only forty percent (of the AAC users) use AAC, while in community life they hardly use it (13%). This means that children and adults use AAC in limited contexts, which deprives them of numerous opportunities for participation in their everyday lives and reduces real social participation.

Figure 2: the opportunity for participation with AAC in dimensions of communicative function (n=187), partners (n=185) and contexts (n=187)



4. Summary and perspectives

According to our results, AAC is used in everyday educational practice across the whole autism spectrum in supporting communication. The level of intellectual abilities and of speech seem to determine whether professionals choose to use AAC: it is more common in cases of ASC with co-morbid intellectual disability and/or in cases when quality and quantity of speech are lower; however, many persons with average intellectual abilities also use AAC.

We found that only a narrow range of devices and AAC methods are used, but it is not clear from this study whether this is an outcome of well-established methodological decisions or some kind of contextual necessity; further studies are needed to clarify whether this trend and the frequent absence of ICT tools are induced by financial, technical or knowledge-related constraints.

Special education needs teachers use AAC support significantly more often than other professionals, that is, the qualification may have influence on the choice of methodology. However, the design of the study did not allow us to draw firm conclusions on the causes of these differences.

A significant number of professionals find this type of support efficient and desirable for supporting communication. SEN teachers have significantly better knowledge than other professionals in the field of pedagogy of ASC and of AAC. Their theoretical and practical trainings, and the technical conditions fall short of the optimal.

Comparing the self-rating of practical pedagogical competence with qualifications and with experience we found that autism-specific educational diagnostic and methodological competences are not related to general educational knowledge and experience. This result suggests, that pedagogical approaches to autism require – in addition to experience – specific knowledge and competences.

Moreover, although most professionals have an explicit intent to apply AAC in ASC interventions, the use of AAC, in the majority of cases, has not led to participation in various contexts yet. AAC is only used with a narrow range of potential partners, mostly in school or in clinical context, mainly to express requests.

The adaptation and/or development of novel evidence-based AAC methodologies and objective measurements of intervention effectiveness seem highly desirable, as well as further improvements in training professionals in ASC and AAC in Hungary. Our results can potentially serve as a basis for an elaboration of a future research agenda also for a better understanding of forms of support professionals need in applying AAC effectively in daily practice, in order to promote the participation of students with ASC and CCN, into real empowerment:

”With improved AAC research and evidence-based interventions, children and adults with complex communication needs will have the opportunity to live happy and fulfilled lives where they are able to participate fully in education, employment, health care, family, and community life; where they are safe and secure; where they are respected and valued for who they are; and where they have the opportunity to make meaningful contributions to society.” (Light & Mcnaughton 2015, p. 93.)

Ethical approval, acknowledgements and declaration of interests

This research project complies with the research ethics guidelines of the Research Ethics Committee of the Barczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University, Budapest, Hungary.

The project was conducted in the Special Education Module of the Doctoral School of Education, Faculty of Education and Psychology, ELTE University.

The contents of this paper were developed, in part, with the financial support of a grant from the Hungarian Academy of Sciences, within its Content Pedagogy Programme.

The authors thank for the support of the ELTE University, Bárczi Gusztáv Faculty for Special Needs Education.

The authors report no conflicts of interest. The authors alone are responsible for the content and writing of the paper.

5. References

American Psychiatric Association, APA (2013). *DSM-5. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5.th ed). Washington DC: American Psychiatric Pub.

Beukelman D.R., & Mirenda P. (2005; 2013). *Augmentative Alternative Communication. Supporting children and adults whit complex communication needs*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookers.

Ganz, J. B. (2014) (Ed): Aided *Augmentative Communication for Individuals with Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.

Iacono, T., Trembath, D., & Erickson, S. (2016). The role of augmentative and alternative communication for children with autism: current status and future trends. *Neuropsychiatric disease and treatment, 12,* 2349-2361. doi:10.2147/NDT.S95967

Keen D., Paynter, J., Trembath D., & Simpson K. (2016). Translating Research to Practice in Prelinguistic Communication. In: Keen, D., Meadan, H., Brady, N.C., Halle, J.W. (Eds.). *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum.* (pp. 231-251). Singapure: Springer.

Kent-Walsh J., & Light, J. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and alternative communication, 19*(2), 104-124.

Kim, S. H., Paul, R., Tager-Flusberg, H., & Lord, C. (2014). Language and communication in autism. In: Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A., Cohen, D. J. (Eds.): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Diagnosis, Development, Neurobiology, and Behavior*. (pp. 230-263). Hoboken, New Jersey: Wiley.

Light, J., & McNaughton, D. (2015). Designing AAC research and intervention to improve outcomes for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication, 31*(2), 85-96.

Light, J., Beukelman, D., & Reichle, J. (2003). *Communicative competence for individuals who use AAC: From research to effective practice.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Light, J., McNaughton D., & Caron J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions, *Augmentative and Alternative Communication, 35*(1), 26-41.

Light, J., McNaughton, D., Beukelman, D., Fager, S. K., Fried-Oken, M., Jakobs, T., & Jakobs, E. (2019). Challenges and opportunities in augmentative and alternative communication: Research and technology development to enhance communication and participation for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication, 35*(1). 1-12.

Mirenda, P. (2019). Overview of AAC for Idviduals with Autism Spectrum Disorder and Complex Communication Needs. In: Ganz, G., & Simpson R. L. (Eds.). *Interventions for individuals with*

Autism Spectrum Disorder and Complex Communication Needs. (pp. 61-82). Baltimore: Paul H. Brookes.

National Autism Center, NAC (2015). E*vidence-Based Practice and Autism in the Schools.* 2nd Edition. Massachusetts: Randolph. Retrieved from: https://bit.ly/2oDqiye

Nunes, D. (2015). Augmentative and alternative communication for autism spectrum disorders: a review of an emerging practice. *International Journal of Behavior Analysis & Autism Spectrum Disorders*, *1*(1), 97-112. Retrieved from: https://bit.ly/2n6PBbn

Quill, K. A., & Stansberry Brusnahan, L. L. (2017). *Do-watch-listen-say: Social and communication intervention for autism spectrum disorder*. Baltimore: Paul H Brookes.

Ratcliff, A., & Beukelman, D. (1995). Preprofessional preparation in augmentative and alternative communication: State-of-the-art report. *Augmentative and Alternative Communication*, *11*(2), 61-73.

Reichle, J, Ganz, J., Drager, K., & Parker-McGowan, Q. (2016). Augmentative and alternative communication for Persons with ASD and Complex Communication Needs In: Keen, D., Meadan, H., Brady, N.C., & Halle, J.W. (Eds.) *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum.* (pp. 179-215). Singapure: Springer.

Subihi, A. S. (2013): Saudi Special Education Student Teachers' Knowledge of Augmentative and Alternative Communication (AAC). *International Journal of Special Education, 28*(3), 93-103. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024412.pdf

Sutherland, D. E., Gillon, G. G., & Yoder, D. E. (2005). AAC use and service provision: A survey of New Zealand speech-language therapists. *Augmentative and Alternative Communication*. *21*(4), 295-307.

Tager-Flusberg, H., & Kasari, C. (2013). Minimally Verbal School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder: The Neglected End of the Spectrum. *Autism Research*, *6*(6), 468-478.

Watson L.R., Lord C., Schaffer B., & Schopler E. (1989): *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Child*ren. New York: Irvington.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(7), 1951-1966.

World Health Organization, WHO (2018). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics (ICD-11 MMS)* 2018. Dec. version. Website: https://icd.who.int/browse11/l-m/en

Short presentation of the authors

Ágnes Havasi is an assistant lecturer at ELTE University 'Bárczi Gusztáv' Faculty of Special Needs Education at the 'Education for Autism Spectrum' specialisation, and a teacher at the Primary School of the Autism Foundation in Hungary, Budapest. She is also a PhD student at the ELTE University, Faculty of Education and Psychology. Her main research interests are evidence-based educational treatment of ASC; the communication difficulties and their treatment in ASC, the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) tools and teaching methods in the support of people with Complex Communication Needs (CCN). She has considerable experience in ASC-intervention, having worked with children with autism for 25 years at the Autism Foundation, Budapest.

Dr Krisztina Stefanik is a psychologist and an associate professor at the 'Bárczi Gusztáv' Faculty of Special needs Education, ELTE University, Budapest, Hungary, where she has founded, and stills leads the 'Education for Autism Spectrum' specialisation within the special needs educator BA programme. She has more than 25 years of diagnostic, clinical, educational and counselling experience in working with people with autism and their families. Her research has focussed on empirical studies in self-recognition, social cognition and early development in autism, and she has played important roles in various research-and-development projects in the field of autism, such as developing national guidelines for autism. She is the supervisor of the Ph.D. studies of the first author.

Dr Miklos Gyori is a psychologist and an associate professor at the 'Bárczi Gusztáv' Faculty of Special Needs Education, ELTE University, Budapest, Hungary, where he has directed the Institute for the Psychology of Special Needs for the last decade. He is the leader of the HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group. He has done experimental works as well as theoretical research and research-and-development works in various aspects of autism, his recent main focus being researching the use of digital technologies for diagnostic-assessment, assistive, educational and research purposes for the benefit of people with autism or with other atypical conditions.

Enhancing Autism Knowledge among Primary School Pupils: First Results from the Evaluation of the 'Star-bus' Inclusion Intervention Programme (SIIP)

Krisztina Stefanik
Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
krisztina.stefanik@barczi.elte.hu

Márta Molnár-Varga
Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
molnar.marta@barczi.elte.hu

Vivien Németh
Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
nemeth.vivien@barczi.elte.hu

Csilla Bertók
Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
bertok.csilla@barczi.elte.hu

Ágnes Havasi
Faculty of Education and Psychology, ELTE University
Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
agnes.havasi@barczi.elte.hu

Patrícia Őszi
Autism Foundation
Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
tamasne.oszi@barczi.elte.hu

Monika Janoch
Autism Foundation
Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
janoch.laszlone@barczi.elte.hu

András Ábrahám
Autism Foundation
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
abrahamandrass@gmail.com

Katalin Vígh
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
vighkata@gmail.com

Zsófia Borsos
Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
borsos.zsofia@barczi.elte.hu

Kornélia Pongrácz
Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
pongracz.kornelia@barczi.elte.hu

&

Miklos Gyori
Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, ELTE University
HAS-ELTE 'Autism in Education' Research Group
gyorimiklos@elte.hu

Abstract

Autism Spectrum Conditions (ASC) represent a unique challenge for public education. Well-planned and -managed integration can bring about several benefits for all parties, mis-managed integration may have risks and high 'costs'. Class-peers play a distinguished role in inclusion; therefore, peer education programmes to support autism-understanding and acceptance are highly needed. Our research group aimed at (1) developing a complex, picture book-based peer education programme in autism for children in primary schools (SIIP); and (2) evaluating its effectiveness and applicability, using a mixed-method prospective controlled research design. In the present study, we examined whether the programme was able to bring about positive changes in general autism-knowledge in the test group of mainstream primary school pupils. Primary school pupils in 14 second and third grade mainstream classes (8 test and 6 control) participated, a total of 283 children. Data on their general autism knowledge were gained by the Pupils' Autism Knowledge Questionnaire (PAKQ). At the beginning of the programme there was no significant difference between the two groups' knowledge of autism, but the test group showed significantly higher level of knowledge at the end of the programme. This demonstrates that our programme is able to enhance the general knowledge about autism in pupils of mainstream primary schools and confirms previous research results suggesting that inducing such effects requires systematically constructed and validated programmes, organised in several sessions of colourful and playful activities.

Keywords: autism spectrum conditions, inclusive education, knowledge in autism, peer education

1. Introduction and the background of the study

1.1 Autism and school integration

Autism Spectrum Conditions (ASC) represent a unique challenge for public education. This is especially so when pupils on the autism spectrum are educated in mainstream schools. Mis-managed integration may have various risks and high 'costs' (Jordan, 2008). One of the most severe risks is bullying, as pupils with ASC are exposed to it at a significantly higher rate than other groups of children with Special Educational Needs (SEN). International data suggest that about 75-85 % of children with ASC learning in mainstream schools have been bullied (Tipton-Fisler et al., 2018; Zeedyk et al., 2014; Cappadocia, Weiss & Pepler, 2012). Another important risk for pupils with ASC is marginalisation in the class-community. Marginalisation, in turn,

leads to decline in psychological well-being and makes the child even more exposed to bullying (Mendelson, Gates & Lerner, 2016; Humphrey & Hebron, 2015). In connection with these risks, the probability of drop-out is higher, too, than in other groups with SEN (Humphrey, 2008; Reed & Osborne, 2014).

Well-planned and well-managed integration, on the other hand, may bring about several benefits for all involved parties. Although we have not yet had sufficient amount of evidence, and available results are somewhat divergent, it appears that the social and communication skills, adaptive behaviours and academic skills of children with ASC develop more significantly in 'autism-friendly' integrated settings than in special schools (Ferraioli & Harris, 2011; Reed, 2016; Clark, Hill & Charman, 2017; Sterrett, Shire & Kasari, 2017). Similarly, the integrated co-education of pupils with ASC can be beneficial for their neurotypical peers, too: their empathy skills, self-esteem and self-confidence can develop, they can become more tolerant, and even their academic skills may show more significant improvements (Locke, Rotheram-Fuller & Kasari, 2012; McCurdy & Cole, 2014).

Preconditions of successful integration form a complex system. Besides education along autism-specific goals, the adequate adaptations of the curriculum, of the learning materials, and of the human and physical environment are also necessary (Peeters, 1997; Mesibov, Shea & Schopler, 2005). Within this complex system of preconditions, class-peers play a distinguished role. Unfortunately, research suggests that pupils in primary schools have only limited knowledge and awareness of autism, although some improvement could be detected in the last decade (Dillenburger et al., 2017). Paucity of this knowledge leads, in turn, to limited understanding of the background of autism-related behaviours in social-communication, and the behavioural difficulties often accompanying to autism. This can contribute to the occasional rejection by peers and to the exclusion of the child with ASC. Thus, peer education programmes to support autism-understanding and acceptance are highly needed (Scheil, Bowers-Campbell, Campbell, 2017).

1.2 Intervention programmes to enhance peer knowledge on autism

There exist several intervention programmes and educative materials (e.g., picture-books and story-books) for forming peer knowledge on autism, but they vary widely in their more specific purpose, contents, form, duration, complexity and quality. Gaffney & Wilkins (2016), for example, collected and analysed nearly 250 published picture-books on autism. They found that only in 9 of them the information offered about autism was correct, and text and illustration were well-adapted to the target age-group.

Our own analysis of the existing literature concluded that the available amount and quality of evidence on the pedagogical methods of peer education in autism was limited, and most of the available methods had not gone through any effectiveness study. Available evidence, nevertheless, suggest that programmes based on multiple sessions and using a complex, flexible, and 'colourful' pedagogical approach (involving interactive presentations, class-wide discussions, playful activities, movies, direct guidance, etc.) may be effective. In terms of learning content, providing descriptive information and explanations facilitating deeper understanding, as well as teaching behavioural strategies are all needed (Campbell et al., 2005; Staniland & Byrne, 2013; Leigers & Myers, 2015; Scheil, Bowers-Campbell, Campbell, 2017). Although the use of adequately composed picture-books is often recommended in the literature as a means of promoting the acceptance of autism in age-peers (Ostrosky et al, 2013; Gilmore & Howard, 2016; Favazza et al., 2017), our own review of the literature has not found any systematically upbuilt, complex peer-education programme in autism which includes a picture-book in its methodological tool-set.

2. Objectives

The study presented below is a part of a larger project which is aimed at (1) developing a complex, picture book-based, peer education programme in autism for children in primary schools, The 'Star-bus' Inclusion Intervention Programme (SIIP; see more details below), and (2) evaluating the effectiveness and applicability of the SIIP programme, using a mixed-method prospective controlled research design. In the present study, we examined whether the SIIP programme was able to bring about positive changes in general autism-knowledge in the intervention group (test group) of mainstream primary school pupils, as compared to the non-intervention group (control group) of pupils.

Other potential effects of the SIIP programme, such as changes in the psychological well-being of pupils, in their aggression and victimisation, in their attitudes towards autism, and the socio-metric position of the peer with autism will be analysed and published in forthcoming studies and publications. In case of the present and future results indicating the effectiveness of the programme, we are going to create the final version of the programme, building on the applicability data collected from pupils, teachers, and parents, via interviews and questionnaires.

3. Methods

3.1 Participants

Primary school pupils in their classes participated in our effectiveness and applicability study: 14 second and third grade mainstream classes, with a total of 283 pupils. In each of these classes there was one pupil with autism spectrum diagnosis who also participated in the study, in the same way as non-autistic peers. Written parental consent was gained for each pupil's participation, prior to starting the data collecting.

Eight of the 14 classes were test classes, that is, the SIIP programme was implemented in these. The remaining 6 classes served as control classes: the SIIP programme was not implemented in them; but, in all other respects, these classes took part in the data collection in the same ways as the test classes.

3.2 The 'Star-bus' Inclusion Intervention Programme

The SIIP intervention programme was developed by our research group via

1) an extensive literature review on autism and inclusion, on forming attitudes and knowledge on disabilities and specifically on autism, on existing picture-books, activity-books, and programmes for promoting knowledge on autism; and
2) expert consensus group sessions evaluating the results of the literature review, identifying the main foci of the programme, and creating activities based on a specific picture-book, the "Csillagbusz" ('Star-bus'; Stefanik, 2016); and
3) pilot studies on the applicability of the picture book and the activities.

The programme focuses on primary school children (6-11 years of age). The frameworks and essential contents of the programme are laid down in a teachers' instruction guide and detailed descriptions of all the activities. It contains 25 varied and playful activities, 12 of them are obligatory elements of the programme, 13 are optional, serving a further deepening of

learning experiences. We designed the activities so that they can be presented to all pupils in the class, including the pupils with autism. Teachers can (and should) implement them into their daily classroom work. Activities suit well to the curriculum and to existing teaching practices. Their main foci are: acceptance of human differences, understanding autism, strategies for relating positively to a peer with autism, strategies to prevent bullying, and raising autism awareness in the wider public.

A two-day preparatory training for the teachers of the participating classes is part of the programme, and we implemented this within the effectiveness and applicability study, too. Beyond this, a short training for the entire teaching staff of the schools has also be designed and provided.

The total duration of the programme is approximately one school term (14-16 weeks), with at least one activity per week. Its first implementation, within the framework of the effectiveness and applicability study took place between February and May, 2019.

3.3 Study design and tools

In the broader framework of the SIIP validation study, all participant pupils filled in a series of questionnaires, and interviews were administered with the pupils with autism, with the class their teachers, with a sample of their class-peers, with the parents of the children with autism, and with a sample of parents of the class-peers. The questionnaires and interviews focussed on psychological well-being, quality of life, position in the social network of the class, victimisation and aggression, attitudes towards and knowledge on autism.

From among these data collecting tools, data gained from the Pupils' Autism Knowledge Questionnaire (PAKQ; in the Hungarian original: 'Kisiskolások Autizmus Tudása Kérdőív') are analysed here. It is a 12-item questionnaire, compiled by our research group, based on the following tools: Knowledge of Autism (KOA; Campbell & Barger, 2011) and Knowledge of Autism Questionnaire (KAQ; Mavropoulou & Sideridis, 2014). The respondent child is instructed to read the 12 statements carefully and to decide one-by-one whether the given item is true of false. Responses to 5 items, testing aspects of general knowledge about autism were included in the present analyses. (The remaining 7 items, not discussed and analysed here, were focusing on more specific aspects of autism-knowledge.) Table 1 below shows these 5 items.

Table 1. *The 5 items of the PAKQ which were included in the analyses below.*

Item nr.	**The original, Hungarian wording**	**English translation**	**correct response**
1	Az autista gyerekek néha furcsán viselkednek.	Children with autism behave strangely sometimes.	TRUE
3	Az autista gyerekek úgy születtek, hogy másként értik meg a világot.	Autistic children are born with a different understanding of the world.	TRUE
10	Az autista gyerekek gyakran tehetségesek valamiben.	Children with autism are often talented in something.	TRUE
11	Az autista gyerekeknek több segítségre lehet szükségük.	Children with autism may need more help.	TRUE
12	Az autizmus egy betegség, amit el lehet kapni.	Autism is an illness which one may catch.	FALSE

Pupils filled in the questionnaires, including the PAKQ, in a paper-and-pencil format, two times: firstly, prior to the beginning of the SIIP programme in their own class ('pre-test' data

collecting); and, secondly, right after the SIIP programme was completed in their class ('post-test' data collecting). Data collecting took place group-wise, in classroom settings, supervised by a member of our research group who was blind about whether it was a test or control class, and the head teacher of the class. Filling in the PAKQ required 5-10 minutes. Pre-test measurements were made in February 2019, post-test measurements were made in May, the same year.

Questionnaire data were digitalised and fed into an electronic database. Statistical analyses were done with the IBM SPSS software (IBM Inc.), version 25.

4. Results

In sum, 280 pupils filled in both pre-test and post-test questionnaires, but in case of 6 pupils in test classes, and 4 pupils in controls classes there were not enough data gained to involve them in the present analyses. Therefore, our final analysed sample consisted of 270 pupils, 166 (78 boys and 88 girls) in the test classes, 104 (51 boys and 53 girls) in the control classes. Their mean age was 9 years.

Two kinds of statistical analyses were performed on the data. (1) Chi-square tests were run to contrast pre-test knowledge in the test vs the control groups, along each of the 5 items; and post-test knowledge in the test vs the control groups, along each of the 5 items. (2) We summed up the number of correct responses by each child, separately for the pre-test and post-test measurements, and run a 2x2 (pre-post x test-control) mixed ANOVA on these individually aggregated data.

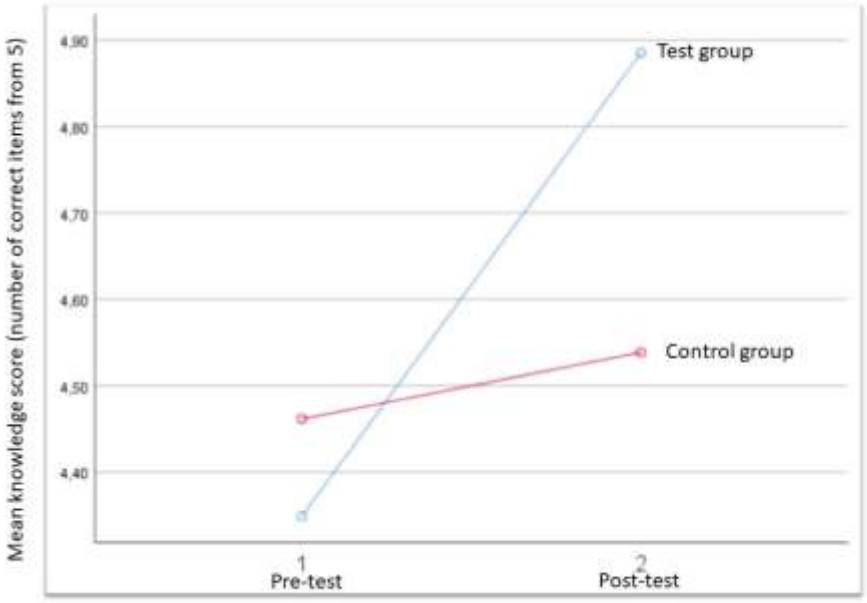
4.1 Results of the chi-square tests

Analysis revealed no significant difference between groups of test and control pupils in their general autism knowledge, in pre-test data, in any of the 5 items. This means that the pre-test data can indeed serve as a valid baseline for measuring the programme effects. Analysis revealed significant test group / control group differences in 3 of the 5 items in post-data, test group showing better knowledge than control at the end of the programme in item 10 ($p < 0.001$), in item 11 ($p = 0.025$), and in item 12 ($p = 0.025$, exact 2-sided significance in all the three items).

4.2 Results of the ANOVA

The 2x2 mixed ANOVA has brought two crucial results. Overall, the general autism-knowledge has grown significantly in the total sample from the pre-test to the post test measurements ($p<0.001$, $F = 42.747$, $df = 1$). And, equally importantly, a significant pre-post X test-control interaction arose ($p<0.001$, $F = 23.985$, $df = 1$), demonstrating the effectiveness of the intervention programme in terms of enhancing general autism knowledge, (selectively in the test group) – see Figure 1 below.

Figure 1. *The pre-test-post-test X test-group-control-group significant interaction, shown by the 2x2 mixed ANOVA on individually aggregated autism-knowledge data.*



No other main effect was significant, but a tendency-level difference emerged between the knowledge level of the test group vs. that of the control group (irrespective of pre- vs post-test measurements; $p = 0.074$, $F = 3.219$, $df = 1$), suggesting higher level of general autism knowledge in the test group, due to the programme.

5. Discussion

The main goal of our research group has been to create and validate an education programme with focus on autism, which is able to promote the school inclusion of young pupils with autism. The first results on the effectiveness of our 'Star-bus Inclusion Intervention Programme', presented above, demonstrate that our programme is able to enhance the general knowledge about autism in pupils of mainstream primary schools. This confirms the previous research results (e.g. Staniland & Byrne, 2013; Scheil, Bowers-Campbell, Campbell, 2017) having suggested that inducing such effects requires systematically constructed programmes, organised in several sessions of colourful and playful activities.

Although these first results are promising, it is necessary to analyse other data collected in our effectiveness and applicability study, in order to examine, what kind of behavioural changes (if any) are induced in the peers by their acquired knowledge, and, whether this knowledge and the potential behavioural changes have an effect on the psychological well-being and quality of life of their class-peer with autism. This is especially important to demonstrate, as this aspect (i.e., the link between knowledge, peer behaviour, and the well-being of the pupil with autism) appears only rarely in previous similar studies (Waddington & Reed, 2017).

Since the SIIP programme aims not only the acceptance of autism, but, more generally, the acceptance and respect of human differences, as well as the adaptive prevention of bullying, it is an important goal, too, to see if the programme brings about positive changes in the quality of life of all the participating children. Forthcoming publications of our results may provide more detailed answers on these issues.

Ethical approval, acknowledgements and declaration of interest

This research project complies with the research ethics guidelines of the Research Ethics Committee of the Bárczi Gusztáv Faculty for Special Needs Education, ELTE University, Budapest, Hungary. Number of the issued Ethical Approval: KEB/2018/010.

This research and the authors' work have been funded by a grant from the Hungarian Academy of Sciences, within its Content Pedagogy Research Programme.

The authors report no conflict of interests.

6. References

Campbell, J. M. Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., Marino, C. (2005). Peers' Attitudes Toward Autism Differ Across Sociomertic Groups: An Exploratory Investigation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *17*(3), 281-298.

Campbell, J. M. and Barger, B. D. (2014). Peers' Knowledge About and Attitudes Towards Students with Autism Spectrum Disorder. In Patel V., Preedy V. and Martin C. (eds.) *Comprehensive Guide to Autism*. (pp. 247–261). New York: Springer.

Cappadocia, M.C., Weiss, J.A & Pepler, D. (2012) Bullying experinces among children and youth with autism spectrum disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(2), pp. 266-277.

Clarke, C., Hill, V. and Charman, T. (2017). School based cognitive behavioural therapy targeting anxiety in children with autistic spectrum disorder: a quasi-experimental randomised controlled trail incorporating a mixed methods approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(*12), 3883–3895.

Dillenburger, K., Jordan, J. A., McKerr, L., Lloyd, K. and Schubotz, D. (2017). Autism awareness in children and young people: surveys of two populations. *Journal of Intellectual Disability Research, 61*(8) 766–777.

Favazza, P. C., Ostrosky, M. M., Meyer, L. E., Yu, S. Y. and Mouzourou, C. (2017). Limited representation of individuals with disabilities in early childhood classes: alarming or status quo? *International Journal of Inclusive Education*, *21*(6), 650-666.

Ferraioli, S. J. and Harris, S. L. (2011). Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *41*(1), 19–28.

Gaffney, M. and Wilkins, J. (2016). Selecting picture books featuring characters with autism spectrum disorder: recommendations for teachers. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(10), 1024-1031.

Gilmore, L. and Howard, G. (2016). Children's books that promote understanding of difference, diversity and disability. *Journal of Psychologist and Counsellors in Schools*, *26*(2), 218-251.

Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning, 23*(1) 41–47.

Humphrey, N. and Hebron J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a 'state of the field' review. *International Journal of Inclusive Education, 19*(8), 845–862.

Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education, 35*(1), 11–15.

Leigers, K. L. and Myers, C. T. (2015). Effect of Duration of Peer Awareness Education on Attitudes toward Students with Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 8*(1), 79-96.

Locke, J., Rotheram-Fuller, E. and Kasari, C. (2012). Exploring the social impact of being a typical peer model for included children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(9), 1895–1905.

Mavropoulou, S. and Sideridis, G. D. (2014). Knowledge of autism and attitudes of children towards their partially integrated peers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(8), 1867-1885.

McCurdy, E. E. and Cole, C. L. (2014). Use of a Peer Support Intervention for Promoting Academic Engagement of Students with Autism in General Education Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(4), 883–893.

Mendelson, J. L., Gates, J. A. and Lerner M. D. (2016). Friendship in School-Age Boys With Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analytic Summary and Developmental, Process-Based Model. *Psychological Bulletin, 142*(6), 601–622.

Mesibov, G. B., Shea, V. & Schopler, E. (2005). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders.* New York: Springer.

Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C. and Leboeuf, L. M. (2013). Pick a Book, Any Book: Using Children's Books to Support Positive Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Young Exceptional Children*, *18*(1), 30-42.

Peeters, T. (1997). *Autism: From Theoretical Understanding To Educational Intervention.* London: Singular Publishing Group

Reed, P. (2016). *Interventions for Autism: Evidence for Educational and Clinical Practice.* Chicester: John Wiley & Sons.

Reed, P. and Osborne, L. A. (2014). Mainstream Education for Children with Autism Spectrum Disorders. In Tarbox, J. et al. (eds.) *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders.* (pp. 565–615). New York: Springer,.

Scheil, K. A., Bowers-Campbell, J. and Campblell, J. M. (2017). An Initial Investigation of the *Kit for Kids* Peer Educational Program. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29*(4), 643-662.

Staniland, J. J. and Byrne, M. K. (2013). The effects of a multi-component higher-functioning autism anti-stigma program on adolescent boys. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(12), 2816-2829.

Stefanik K. (2016) *Csillagbusz [Star-bus]. Mese Dorkáról, Misiről és az autizmusról.* (Illusztráció: Bartos Erika) Veszprém: AutiSpektrum Egyesület

Sterrett, K., Shire, S. and Kasari, C. (2017). Peer Relationships Among Children With ASD: Interventions Targeting Social Acceptance, Friendships, and Peer Networks. *International Review of Research in Developmental Disabilities, 52*(1), 37–74.

Tipton-Fisler, L. A., Rodrigez, G., Zeedyk, S.M., Blacher, J. (2018) Stability of bullying and internalizing problems among adolescents with ASD, ID, or typical development. *Research in Developmental Disabilities, 80*, pp.131-141.

Zeedyk, S. M., Rodrigez, G., Tipton, L.A., Baker, B.L., Blacher, J. (2014) Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*, pp. 1173-1183.

Waddington, E. M. and Reed, P. (2017). Comparison of the effects of mainstream and special school on National Curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: an archive based analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *17*(2), 132-142.

Short presentation of the first author

Dr Krisztina Stefanik is a psychologist and an associate professor at the 'Bárczi Gusztáv' Faculty of Special needs Education, ELTE University, Budapest, Hungary, where she has founded, and stills leads the 'Education for Autism Spectrum' specialisation within the special needs educator BA programme. She has more than 25 years of diagnostic, clinical, educational and counselling experience in working with people with autism and their families. Her research has focussed on empirical studies in self-recognition, social cognition and early development in autism, and she has played important roles in various research-and-development projects in the field of autism, such as developing national guidelines for autism. She is one of the lead researchers of the HAS-ELTE ‚Autism in Education' Research Group. All of the co-authors are members of the HAS-ELTE ‚Autism in Education' Research Group which is leded by *Dr Miklos Gyori*.

Renewal Program for Teachers in Hungary – Results of a Pilot Burnout Intervention Program Based on Self-Reported Measures

Eszter Nagy

Budapest University of Technology and Economics
nagyeszter@erg.bme.hu

Dr. habil. Ildikó Takács

Budapest University of Technology and Economics
takacsi@erg.bme.hu

Summary / Abstract

In this paper, a pilot intervention program is introduced regarding teachers' burnout syndrome. The program is a 6-week long course, which includes teaching the techniques of self-compassion, and setting self-concordant personal goals. The program (Renewal program) was conducted with the participation of 5 Primary School teachers from Budapest, in April-May 2018. Before and after the program, participants filled out a test-battery, including the MBI, SCS, MMPK, WHO-Five, and RSES instruments in order to track the effects of the program. Apart from the pre- and post-measurement, final interviews were made, where participants could reflect on the most significant change they can recognize by the program and share general impressions about the program. According to the results, Renewal program decreased effectively the level of burnout, and among the self-compassion components, it had the strongest effect on the level of self-kindness. Other variables were also changed in favour of the program. Participants found especially effective the exercises of the gratitude journal, the self-compassionate letter, and the mindfulness meditation. Every participant reported a change toward a more aware and accepting attitude as a result of the program, and a strengthened self-confidence. Effects of the goal-setting were not visible for participants, due to the shortness of time participants spent with this part of the program. The Renewal program is a great start for teachers, but it is not enough to maintain a new and balanced lifestyle. The pilot program provided valuable information for developing an improved Renewal program in the future.

Key words: gratitude, intervention, personal goal-selection, practice, professional renewal, self-concordant goals, self-compassion, teacher burnout.

1. Introduction

The prevalence of burnout syndrome among teachers have been recognized both by foreign and Hungarian literature (e.g.: Colomeischi, 2015; Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Szigeti, 2016). According to a previous research of one of the authors (not published yet), by measuring 396 public-education teachers from all over Hungary, 20.4 % of them indicated a moderate level burnout, the highest scores were measured in the emotional exhaustion dimension, where 16.7 % of the teachers reached high level (reference: Maslach, Jackson, & Leiter, 1997). As a response to this phenomenon, the need of prevention and intervention programmes was pointed out in several studies in Hungary (Horváth, 2014; Lubinszki, 2010; Szelezsánné Egyed, 2016). Researchers were suggesting the application of mindfulness exercises, autogenic training, and cognitive behavioural therapy, however, no results of such a program had been published in Hungary so far.

Other burnout intervention programs that have been introduced from all over the world were based on equity theory (where the goal was to increase the fit between professionals' goals and expectations and the work situation) (Van Dierendonck, Buunk, & Schaufeli, 1998), and mMBSR (a modified mindfulness-based stress reduction) training (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013), to mention a few, both with good results. In this present research a pilot burnout intervention program was developed by taking into account two construct: self-compassion (a kind attitude towards oneself) (Veneziani, Fuochi, & Voci, 2017) and goal-orientation, self-concordant goal selection (self-concordant goals are harmonious with one's inner character) (Sheldon, 2014). Previous cross-sectional studies showed that burnout and self-compassion have a negative correlation (Barnett & Flores, 2016; Beaumont, Durkin, Hollins Martin, & Carson, 2016; Sauve, 2017). Self-compassion has the tendency to decrease the emotional components of burnout, as it is in the study of Grover et al. (Grover, Teo, Pick, & Roche, 2016) was found. Goal-orientation and self-concordant goal selection theory is derived from the self-determination theory (SDT) by Deci and Ryan (Ryan & Deci, 2000), where intrinsic motivation is a determinative for self-concordant goals. Several studies identified the reversed connection between intrinsic motivation and burnout (e.g.: Bracha & Bocos, 2015; Holmberg & Sheridan, 2013; Rawolle, Wallis, Badham, & Kehr, 2016). Bracha and Bocos (Bracha & Bocos, 2015) in their research discovered regarding first year teaching interns, that finding one's work meaningful, not only was in negative relationship with burnout, but it also made interns able to actualize their coping strategies (adapt existing coping strategies to a new situation).

In Hungary, there is no intervention program so far that has been tested within research conditions with regards to teacher burnout, and self-compassion is a relatively new approach as well. By combining it with self-concordant goal selection, our purpose with a pilot teacher burnout intervention program was to fill in the gap of a missing burnout intervention program in Hungary. In the followings, the program and the main results of it will be introduced in detail.

2. Renewal program for teachers with burnout syndrome

2.1 Development of the program

The Intervention program was named "*Renewal program*", after the inspirational research by Julia Reid (Reid, 2014), who conducted a program with similar name but with different content in her Master Thesis. In her program participants were teachers as well, who lost their enthusiasm for their work. The present program contained in its major parts the exercises and theory of self-compassion, based on Kristin Neff's work (Neff, 2004), and at the end of the program, participants had a chance to realign their goals with their true inner motives, based on the work of Kennon M. Sheldon (Sheldon, 2014), Julia Reid (Reid, 2014), and Paul Chippendale (reference: https://www.minessence.net/). In the following paragraphs a short introduction will be made with regards to the theories and measurements that formed the basis of the program.

2.1.1 Theories

Self-compassion is a three-dimensional construct, according to Kristin Neff (Neff, 2003). First, there is kindness to self, which means that at hard emotional times, when one would judge him- or herself for making a mistake or not succeeding in a project, instead of criticizing oneself, one should develop a caring and nurturing attitude. The second dimension is our

common humanity with other human beings, which indicates that no matter how serious a life situation is, one is able to recognize that there is an interconnectedness with others, and others do have the same or similar issues in their life. The third dimension of self-compassion is mindfulness, which teaches how to stay *with* emotional experiences, not *in* them, in other words it develops an aware state of mind, where one is able to juts observe and deliberately handle his or her own feelings, rather than reacting to them (Neff, 2003). Self-compassion can be a very important tool for teachers, because it makes possible for one to renew and regenerate emotionally and mentally, even during hard times at work. Teachers should be good examples in their character and personality for children, and yet they have to handle a lot of stressful situations with students, and their parents, and sometimes with their own colleagues as well. In the intervention program, teachers had the opportunity to practice several self-compassion exercises, thus develop a kind and forgiving attitude towards themselves.

Self-concordant goals ”express the person’s underlying interests, values, talents, needs, and motives” (Sheldon, 2014, p. 2.). To be a teacher in Hungary is only possible if one has a strong inner calling, because the salary is below the average salary of jobs that require a higher education degree, and in several schools there are poor conditions for teaching. However, teachers may lose their sense of purpose towards their own work, and they might even lose their integrity because of the stress, and workload, and pressure they experience during their work. The phenomenon ”emotional labor” was introduced by Hochschild (Hochschild, 1983), and he used this term for jobs where part of the job is to express a certain feeling during work. In case of teachers, they have to be understanding, kind, caring, and at the same time firm, and consistent with students. It is not an easy job to do, and when there is no more energy for so-called ”deep acting”, when one is identified with one's role and there is harmony with the self, ”surface acting” starts to work, where one is doing the job on the surface, acting like the expected role, but in the meantime one is not authentic in feeling those feelings any more. There is an opportunity to lose one's integrity. When this happens, the person will most likely moves away from intrinsically motivated goals (Ryan & Deci, 2000). In the intervention program, self-concordant goals were created by the internalization of one's goals (Ryan & Deci, 2000), and in order to do that, first, one's most significant values were identified [Sheldon (2014) appoints it as “implicit personality”].

The relationship of burnout, motivation and self-compassion was investigated by the research of Çetýn and Akin (Çetýn & Akin, 2008). They found via structural equation modelling (SEM), that among variables of self-compassion, kindness to self, common humanity and mindfulness had a positive relationship with motivation, and self-judgement, isolation and over-identification had a negative relationship with motivation. Motivation and two of the burnout dimensions [regarding the Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981)]: emotional exhaustion and depersonalization indicated a negative relationship, and personal accomplishment was positively connected with motivation. This research fit well to the structure of the intervention program, where first, participants were taught the exercises of self-compassion, which was intended to create a mental and emotional state where intrinsically motivated goals can be formed, and thus, the level of burnout syndrome would decrease.

2.1.2 Measures

There were measurements applied during the intervention, and there was a test battery for pre- and post-measurement, in order to track the effects of the program. During the program, two inventories were used:

Personal Goals and Plans Inventory

In Personal Goals and Plans Inventory (Martos, 2009), first, participants have to identify at least three goals, to which he or she paid the most attention recently. Then, the participants have to score the three most important goals, according to 17 questions about intrinsic and extrinsic motivation. The questions should be answered on a 7-point Likert scale.

The AVI (A Values Inventory)

The AVI was developed by a company, Minessence International Cooperative Ltd. The CEO of the company is Paul Chippendale, who own the rights to the inventory (Colins, Chippendale, 1995). The test consists of 48 items, where participants have to decide among eight statements per item, which they consider most important to them. The statements are connected with priority values in life that an individual can have.

In the program, first, participants filled out Personal Goals and Plans Inventory, where they could have an overview about their professional goals and the underlying motivations behind them, then, they filled out the AVI, which made clear their priority values. This made possible to them, as a third step, to create new, in-harmony goals with their inner values.

To pre- and post-measurement of the program, the following inventories were applied:

MBI-ES (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey)

The MBI-ES was developed by Maslach et al. (Maslach & Jackson, 1981). It measures on three dimensions: emotional exhaustion (which indicates the level of emotional strain one experiences during work), depersonalization (when individuals objectify others due to the lack of mental energy to see others as an alive human being), and diminished personal accomplishment (it is a reverse scale in the inventory, and indicates a decrease in one's job performance). The inventory consists of 22 items; of which all should be answered on a 7-point Likert scale. The Hungarian validation of the MBI-ES was made by Szigeti et al. (2016). The reliability of the MBI-ES was good (as a two-factor model), emotional exhaustion had a 0.86, depersonalization had a 0.64, and personal accomplishment had a 0.76 Cronbach-α value.

SCS (Self-Compassion Scale)

Self-Compassion Scale was developed by Kristin Neff (Neff, 2003), and it measures six dimensions (explained above): kindness to self, self-criticism, common humanity, isolation, mindfulness, and over-identification. The SCS was validated by Sági et al. (2013) in Hungary. Its reliability was high, with Cronbach- α values of 0.86 and 0.91. The inventory consists of 26 items, and the items should be answered on a 5-point Likert scale.

WHO-Five Well-being Index

the WHO-Five Well-being Index measures the level of well-being of individuals (KonkolyThege & Martos, 2006). It has 5 items, and individuals have to evaluate questions about how they felt regarding the last two weeks. Individuals have to answer on a 4-point Likert scale. The reliability of the scale was excellent (Cr-α=0.85), according to Konkoly-Thege et al. (2006).

MMPK (Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív – a Hungarian Coping Inventory)

This Inventory was developed by Oláh (Oláh, 2005), which is based on the coping theory of Lazarus and Folkman (Lazarus & Folkman, 1984), it distinguishes two types of coping, emotion-focused coping and problem-focused coping. There is 51 items in the inventory, which has to be evaluated by the participants on a 4-point Likert scale. The reliability of the scales were good (Katonai, 2009), all Cronbach-α values fall among 0.63 and 0.91. Previous studies show a connection between burnout syndrome and coping patterns. The study of Leiter (Leiter,

1991) pointed out, that burnout can be interpreted as a function of coping within the given demands and resources by the organization. The similar theory was shared by Demerouti et al., who created the job demands-resources model for burnout (Demerouti, E.; Bakker, A.B.; Nachreiner, F.; Schaufeli, 2001). This gives a new interpretation of burnout, that the less adaptive coping is used by an individual, the more prone to burnout syndrome he or she becomes, because the chance for balancing out job demands and resources becomes harder. Thus application of adaptive versus maladaptive coping strategies were investigated regarding the burnout intervention program.

RSES (Rosenbers Self-Esteem Scale)

The Rosenberg Self-esteem Scale was validated within Hungarian conditions by Sallay et al. (Sallay, Martos, Földvári, Szabó, & Ittzés, 2014). The Cr-α of the inventory was consistently above 0.84 (in time), as it was proven by the study. It contains 10 items, of which 5 is a positive statement about self-esteem, and 5 is a negative statement. Participants have to score their answers on a 4-point Likert scale.

The pre- and post-measurement battery was sent to participants of the Pilot program about one week before and one week after the program. It made possible to track changes in burnout level and the other variables measured by the instruments.

2.2 Participants

The participants of the pilot program were recruited by e-mails, which were sent out to Primary- and Secondary Schools of Budapest. One person applied to the program by hearing from it on a public lecture by one of the authors. Altogether 6 teachers participated in the pilot intervention program, of which one participant had to be excluded from the data analysis due to a parallely attended psychology-based development program, which he mentioned after the pilot program. The 5 participants whose results were taken in to the analysis, were all women, between 36 and 59 years, and all of them were teachers in Primary Schools of Budapest. The participants started the intervention program in the same group, and after the first session, one participant continued separately, on a one-on one setting with the conductor of the program. The pilot intervention was conducted by one of the authors (Eszter Nagy), who possess a qualification as a soft-skill development trainer.

2.3 The program structure

The program was conducted in April and May of 2018. The length of the Renewal program was 6 weeks, and every week there was a 1,5-2 hours long in-person session and a homework which had to be done until the next week. The homework was in most cases an exercise done together in the recent session of the program, and to be continued at home. Throughout the program, participants had to keep a daily gratitude journal. In the journal, they had to put at least five things every day, why they feel grateful for. Besides that, for every week, there was a main topic, and it determined the theories that were introduced and exercises that were done. The structure of the program was the followings:

Week 1 – Introduction to the Renewal program

- Agenda: introduction to the concept of self-compassion; introducing the gratitude journal

Week 2 – Kindness to self

- Agenda: introducing the theory behind self-compassion's first component, kindness to self; self-compassionate letter; self-compassionate notes; self-compassion break

Week 3 – Our common humanity

- Agenda: introducing theory and examples about our common humanity, self-compassion's second component; "letting go of definitions" exercise; loving kindness meditation

Week 4 – Mindfulness

- Agenda: introducing the concept of mindfulness, the third component of self-compassion; "noting your emotions" meditation; self-compassion journal; conclusion of the topic "self-compassion"

Week 5 – Personal goals

- Agenda: introducing the theory behind intrinsic and extrinsic motivation; filling out personal goals and plans questionnaire; filling out A Values Inventory (homework)

Week 6 – Self-concordant goals, conclusion of the Renewal the program

- Agenda: introducing the theory behind the AVI (A Values Inventory); analysing the results of AVI; formulating self-concordant goals; making appointments to the final interviews individually

As it can be seen in the last session, there were individually organized final interviews after the program. In the interviews, participants had the opportunity to share their impressions about the Renewal program (what they liked most and what might not work for them), describe the "most significant change" that they can recognize in their personal and/or professional lives that happened because of the program. The participants also could refer to whether they achieved the goals they set at the beginning of the program – on the first session participants could set out a goal for themselves, something they would like to change in their lives by the end of the program. The outcome of the interviews will be introduced among "Results", in the followings.

2.4 Results

2.4.1 Results of the interviews

For the final interviews of the Renewal program, appointments were made with the participants individually. In the interview, they answered three questions: "What was your general impression about the program?" "Could you achieve the goal that you set out at the beginning of the program?" "What was the most significant change for you in the Renewal program – regarding both your personal and professional life?"

According to the general impressions about the program, most participants liked and felt the beneficial effects on their life of the gratitude journal – they said, it gave them a positive view on their daily life, and made them notice positive moments they were not aware of before. The meditations (noting your emotions – mindfulness) helped them to feel ease with their strong emotions – one of the participants started to use conscious breathing, when feeling angry in the classroom. Kindness to self was also a new approach to most of the participants – it was a new experience for them that they give time to care for with their emotions and nurture themselves

this way, which raised the quality of their lives. One of them said at the interview, that this program is filling a gap in the training of teachers, because there has not been a program yet, that cared about their mental health as a professional. The self-compassion journal wasn't working well for the participants, because they felt like they had to analyse their bad characteristics, which made them feel bad about themselves. It may have been appropriate to include it in a later phase of the program, when participants are more familiar with the concept of self-compassion, and practice it regularly in their lives, or not include at all. One participants noted that this program was a great starting point, but there is much work for them to do if they would like to maintain the use of technics. As Germer (Germer, 2009) described in his book, "The Mindful Path to Self-Compassion", that when the ideology is introduced to an individual, it takes time to arrive at a confident practice in one's own life. According to Germer, there are three phases when being introduced to self-compassion: *infatuation*, *disillusionment*, and *true acceptance*. At first, when individuals start to work with their emotions, often times they experience an intensification of negative emotions (because they start to actually looking at them). When they ease because of the exercises, usually they become eager to use them frequently, since it had a big effect – this phase is *infatuation*. In the next phase, hoping to release negative emotions forever, one is applying the techniques in order to feel better. That is called *disillusionment*. It is not an easy phase, because after a time, when exercises worked well, negative emotions and experiences tend to arise still. Then it is time to look behind, and investigate the intention behind practicing. The one who is in the disillusionment phase, has the intention to get rid of negative emotions instead of truly accepting them and loving themselves. When one is persistent in this phase, and practice continuously the techniques with the intention of acceptance, eventually the experience of *true acceptance* arrives. Participants of the Renewal program might have felt reluctant to deal with their negative feelings in the self-compassion journal, because they were still in the phase of *disillusionment*.

Most of the participants achieved the goals they set at the beginning of the program. For some, it was a start of a progress, and they felt they need more practice to deepen the new characteristics, and some of them already felt shifted. All of the participants had a change in attitude – one of them became more positive about her life, the other got more self-confidence – and there was a participant, who could extrapolate her shift in attitude and use her changed viewpoint (not insisting on things that she cannot change any more) not only in her own life, but she had new ideas for the leadership and management of the school (this participant was a professional team leader).

As for the most significant changes due to the Renewal program, participants generally became more conscious in how they conduct their lives. They were able to note and understand their feelings, and feelings of others more than before the program, and they were able to concentrate better in their work.

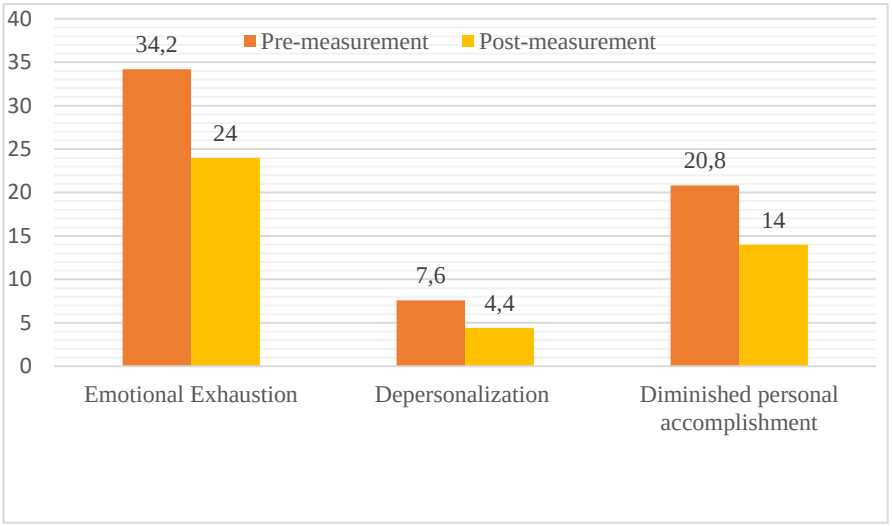
According to the interviews, the effects of self-compassion impacted mostly on the lives of participants, and the second part of the program hasn't worked as well. After becoming familiar with self-compassion, there were 1,5 sessions left for dealing with a completely new topic, personal goal-orientation, and results show that it was too short of a time for participants to understand and deepen this concept.

2.4.2 Results of the inventories

The results of the pre- and post-measurements can be seen on Table 1, 2, and 3. Since this study was a qualitative analysis with a low number of participants, running statistical analyses on the data was not relevant. Thus, descriptive statistics can be seen, presenting the average

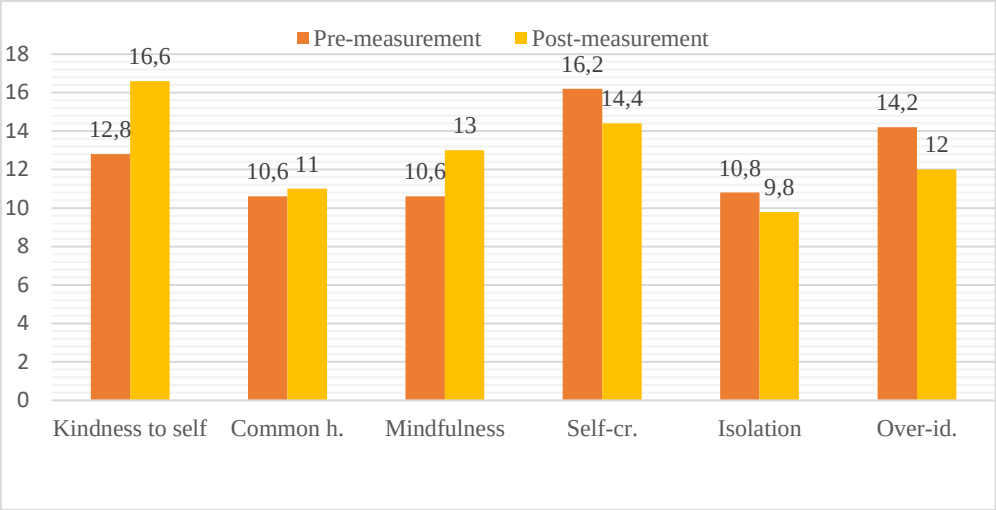
scores of the five participants by each of the measurement tools. Regarding the burnout scores (Table 1) the program had the largest effect on the emotional exhaustion dimension of burnout. This is not a surprise, since previous studies confirmed (Grover et al., 2016) that the practice of self-compassion affects the emotional components of burnout. Emotional exhaustion is the first indicator of burnout syndrome, and it occurs because of the chronic stress one experiences over a long period of time. Table 1 shows that among the other dimensions, Renewal program had a relatively big effect on sense of personal accomplishment, and a minor (but positive) effect on depersonalization.

Table 1: Average scores of the MBI scales according to the results of pre- and post-measurement



In Table 2 the results of the Self-Compassion Scale are presented. The program had the largest effect on the scores of self-kindness. According to the final interviews, participants mentioned among the most effective techniques, the techniques of self-kindness (self-compassionate letter, gratitude journal, self-compassionate notes). They also mentioned "noting your emotions" meditation to be effective, and this is confirmed by the results of the test, as the second largest effect can be observed by the dimension "mindfulness". The program had a minor positive effect of "common humanity". Table 2 shows that participants became less self-critical, isolated and over-identified with their emotions after the Renewal program.

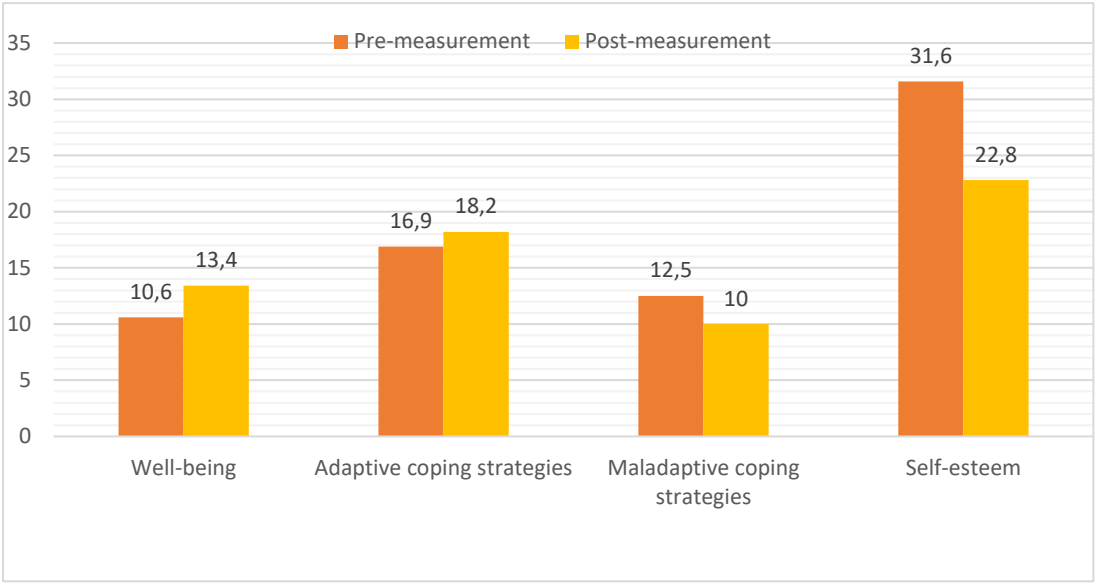
Table 2: Average scores of the SCS-scales according to the results of pre- and post-measurement



Common h.=Common humanity; Self-cr.=Self-criticism; Over-id.=Over-identification

Table 3 shows the results of the other measurements, such as the Rosenberg Self-esteem Scale, the Coping Inventory (MMPK) and the WHO-Five Well-being Index. According to the results, it can be observed that participants' well-being emerged after the program. It also can be seen that their adaptive coping strategies (according to MMPK, adaptive coping strategies are: problem-focused coping, seeking for support, stress-control, attention-diversion, positive emotion-focused coping) raised, and maladaptive coping strategies (emotion-evacuation, self-punishment, resignation) decreased. Among adaptive coping strategies, the application of stress-control strengthened the most (14,4 → 17,2), among maladaptive coping strategies, the largest difference could be observed by scores of self-punishment (14 → 10,2). Regarding self-esteem, Table 3 shows a decrease after the Renewal program, compared to the pre-measurement. In the pre-measurement there were many cases, where participants gave almost maximum scores regarding their self-esteem. Yet, on the sessions of the Renewal program, it turned out that most of them felt that they don't have confidence, and they felt shy in many professional and private life-situations. Since self-esteem is strongly connected with self-confidence, this seemed to be a contradictory result. Pre-measurement results might mirror a defence-mechanism of teachers, where they try to stand up to the expectations of being a good teacher, a role model, with no personal flaws. After the program, participants were more likely be honest about themselves, and this was likely because of the self-compassion practice and personal goal-orientation practice combined. By investigating the results of the AVI (A Values Inventory), participants could have a real impression of who they *really* are, and what positive characteristics of them they can rely on when they have hard times. With the self-compassion, it was easier to accept one's flaws in character. The result of the self-esteem score is explained well by one of the participants' comment in her final interview: "Another gain of the program is that we are brave enough to be weak, and this is a huge change".

Table 3: Average scores of RSES, MMPK, WHO-Five according to pre- and post-measurement



3. Conclusions

Renewal program was effectively decreasing the level of burnout among teachers. It also familiarized them with the ability to self-compassion, and self-kindness. The effect of the program was visible in other instruments as well, such as MMPK (Coping Inventory), and the WHO-Five Well-Being Index. Regarding the self-esteem scale, teachers' values seemingly dropped, however, according to the final interviews, it was because at the first time, they probably put false high values, and after the program they could bravely take responsibility for their weaknesses. It was also noted by one of the participants, that the program was just a starting point, and implementing self-compassion techniques in the participants' life would take more work. This can be the cause why the self-compassion journal didn't work well for them.

It was also clear after the program, that the effects of self-compassion were visible for the participants, and they didn't feel the effect of the second part of the program, personal goal-setting. This could be because of the shortness of the second part, which only took 1,5 out of the 6 sessions. Another cause of that can be, that with personal goal-setting, there was too much information to handle at once (including the theoretical background of both of the inventories). In the case, where it was done on a one-on-one setting (with the participant who continued individually after the first session), the participant reported that she found the AVI an effective part of the program.

For future research, the following changes should be implemented into the program:

- There should be more time dedicated for working with goal-setting, thus the program should be extended for 7 weeks.
- "Less is more": there should be less theory, and more examples by the introduction of the self-compassion components, as well as the inventories, for the participants to understand the main concepts better.
- There should be more "check-points" during the program, besides at the beginning and the end (setting goal for the program). There should be more parts when participants have a chance to give feedback in order to have a more precise picture of their improvements. And the sessions should be tracked, for example with an audio recorder. It would make possible to derive richer qualitative data about the sessions.

- With four participants, the group worked well, but with the one-on-one sessions sometimes the sharing of the participant became too personal, like on a personal counselling or a therapy. It isn't how the Renewal program works, so it is better to form groups the future. Group setting also made possible to reflect and connect to one another regarding the sharing.

The Renewal program was designed to help teachers of the public education, who suffer from burnout syndrome. It is filling an unfilled want, it takes care of teachers' mental health, and provides for them to do their job with a balanced heart and mind. However, this 6-week long course is just a starting point, and there is space for more advanced courses, or an intense follow-up period after the program concluded. Yet, all this should be viewed as results of a pilot study, which itself will be improved by the authors in the future.

4. Literature

Barnett, M. D., & Flores, J. (2016). Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Personality and Individual Differences*, *97*, 102–108. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.026

Beaumont, E., Durkin, M., Hollins Martin, C. J., & Carson, J. (2016). Measuring relationships between self-compassion, compassion fatigue, burnout and well-being in student counsellors and student cognitive behavioural psychotherapists: A quantitative survey. *Counselling and Psychotherapy Research*, *16*(1), 15–23. https://doi.org/10.1002/capr.12054

Bracha, E., & Bocos, M. (2015). A Sense of Coherence in Teaching Situations as a Predictor of First Year Teaching Interns' Burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *209*(July), 180–187. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.276

Çetýn, B., & Akin, A. (2008). An Investigation Of The Relationships Between Self-Compassion, Motivation, And Burnout With Structural Equation Modeling[English]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 39–45. https://doi.org/10.17240/aibuefd...-5000091399

Colins, C.J.; Chippendale, P. (1995) *New Wisdom II*. Brisbane: Acorn Publications.

Colomeischi, A. A. (2015). Teachers Burnout in Relation with Their Emotional Intelligence and Personality Traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*(November 2014), 1067–1073. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.207

Demerouti, E.; Bakker, A.B.; Nachreiner, F.; Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. Journal of Applied Psychology. https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.499

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, *28*(4), 514–525. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, *7*(3), 182–195. https://doi.org/10.1111/mbe.12026

Germer C. K. (2009) *The Mindful Path to Self-Compassion*. *Freeing Yourself from Destructive Thoughts and Emotions.* New York: Guilford publications.

Grover, S. L., Teo, S. T. T., Pick, D., & Roche, M. (2016). Mindfulness as a personal resource to reduce work stress in the job demands-resources model. *Stress and Health*, (September), 1–11. https://doi.org/10.1002/smi.2726

Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart* (20th ed.). Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press. Retrieved from

https://caringlabor.files.wordpress.com/2012/09/the-managed-heart-arlie-russell-hochschild.pdf

Holmberg, P. M., & Sheridan, D. A. (2013). Self-Determined Motivation as a Predictor of Burnout among College Athletes. *The Sport Psychologist*, *27*(2), 177–187. https://doi.org/10.1123/tsp.27.2.177

Horváth, S. (2014). Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. *Mozgás, Környezet, Egészség*, 155–173.

Katonai, E. R. (2009) „Mindenki megküzd valamivel..." - A stresszel való megküzdési módok genetikai komponenseinek vizsgálata. Thesis, Location: Eötvös Loránd University, Faculty of Pedagogy and Psychology.

KonkolyThege, B., & Martos, T. (2006). A WHO JÓL-LÉT KÉRDÕÍV RÖVIDÍTETT (WBI-5) MAGYAR VÁLTOZATÁNAK VALIDÁLÁSA A HUNGAROSTUDY 2002 ORSZÁGOS LAKOSSÁGI EGÉSZSÉGFELMÉRÉS ALAPJÁN. *Mentálhigiéné És Pszichoszomatika*, *7*(3), 153–169. https://doi.org/10.1556/Ment

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.

Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, *12*(2), 123–144. https://doi.org/10.1002/job.4030120205

Lubinszki Mária. (2010). A kiégés komplex értelmezése és prevenciós lehetőségei a pedagóguspályán, 263–276.

Martos, T. (2009). Goals, projects, strivings. II. Psychometric issues and empirical demonstration. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *64*(3), 573–592. https://doi.org/10.1556/MPSzle.64.2009.3.7

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). Maslach Burnout Inventory.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual, (June 2015), 191–218.

Neff, K. D. (2003). Self-Compassion Scale. *Self and Identity*, *2*(October 2012), 223–250. https://doi.org/10.1080/15298860390209035

Neff, K. D. (2004). Self-compassion and Well-being.pdf. *Constructivism in the Human Sciences*. https://doi.org/10.1016/j.oregeorev.2014.07.008

Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest: Trefort.

Rawolle, M., Wallis, M. S. V, Badham, R., & Kehr, H. M. (2016). No fit, no fun: The effect of motive incongruence on job burnout and the mediating role of intrinsic motivation. *Personality and Individual Differences*, *89*, 65–68. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.030

Reid, J. (2014). *This Teaching Life of Mine: A study of teacher renewal through values and purpose-based reflective practice: Julia Reid: 9783659598401: Amazon.com: Books*. Lambert Academic Publishing. Retrieved from https://www.amazon.com/This-Teaching-Life-Mine-purpose-based/dp/3659598402

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

Sági, A., Köteles, F., & V. Komlósi, A. (2013). Az Önmagunk Iránt Érzett Együttérzés (Önegyüttérzés) skála magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Pszichológia*, *33*(4), 293–312. https://doi.org/10.1556/Pszicho.33.2013.4.3

Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T., & Ittzés, A. (2014). Hungarian version of the Rosenberg Self-esteem Scale (RSES-H): An alternative translation, structural invariance, and validity. *Mentálhigiéné És Pszichoszomatika*, *15*(3), 259–275. https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.7

Sauve, J. A. (2017). *BUILDING TEACHER RESILIENCE: RELATIONS OF SELF-COMPASSION AMONG TEACHER EFFICACY AND BURNOUT*. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Sheldon, K. M. (2014). Becoming oneself: The central role of self-concordant goal selection. *Personality and Social Psychology Review*, *18*(4), 349–365. https://doi.org/10.1177/1088868314538549

Szelezsánné Egyed, D. (2016). A pedagógusok körében megjelenő stressz , pszichoterror és kiégés jelensége ; prevenciós és kezelési lehetőségek a köznevelési intézményben. *Opus et Educatio*, *3*(5), 590–603.

Szigeti, R. (2016). Burnout and depressive symptoms in teachers : Factor structure and construct validity of the Maslach Burnout inventory - educators survey among elementary and secondary school teachers in Hungary, (November), 1–10. https://doi.org/10.1002/smi.2737

Van Dierendonck, D., Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (1998). The evaluation of an individual burnout intervention program: The role of inequity and social support. *Journal of Applied Psychology*, *83*(3), 392–407. https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.3.392

Veneziani, C. A., Fuochi, G., & Voci, A. (2017). Self-compassion as a healthy attitude toward the self: Factorial and construct validity in an Italian sample. *Personality and Individual Differences*, *119*, 60–68. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.028

Short presentation of the authors

Dr. habil. Ildikó Takács
Ildikó is an Associate Professor of Budapest University of Technology and Economics, department of Ergonomics and Psychology. She is working in the post-graduate educational program for teachers, conducted by the University, for more than 30 years.

Eszter Nagy
Eszter is a PhD-candidate at Budapest University of Technology and Economics, department of Ergonomics and Psychology, in the Doctoral School of Psychology. She is doing her research about work psychology, and more precisely, teacher burnout.

Sufisticirani učitelj

Sufisticated Teacher

Marta Jenko

Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za lesarstvo
marta.jenko@scsl.si

Povzetek

Osebnostni razvoj človeka poteka celo življenje s tem, da so prva leta življenja odločilna, ker otrok takrat postavi psihološke temelje, na katerih odrasli gradi svoj psihični aparat. Srednja šola za lesarstvo gradi svojo osebnostno razvojno paradigmo na predpostavki, da ni dovolj samo podajati snov, učitelj bi moral posredovati tudi nekaj, kar bodo učenci lahko vgradili v svojo osebnost, svoj način delovanja, razmišljanja in čutenja, nekaj, s čimer bodo gradili svojo življenjsko filozofijo. Poleg vsebin bi moral posredovati še tisto več, kar lahko poimenujemo devtero učenje oz. devtero princip. To je koncept učenja, ki je podoben učenju v zgodnjem otroštvu, ko izkušnja učenja s starši za otroka pomeni ponotranjanje koncepta življenja, vrednot, maternega jezika, vraščanja v kulturo, v kateri odrašča. Visoko osebnostno razvit učitelj ponuja poleg znanja tudi model osebnostne integritete, osebnostno fleksibilnost in celovitost, ki jo je mogoče sprejeti in ponotranjiti. Učitelj, ki je osebnostno šibak, lahko posreduje samo znanje, to, kar se je naučil sam, ne pa tega, kar bi moral biti ali postati.

Ključne besede: devtero učenje, osebnostni razvoj, osebnostna struktura, sprememba, sufisticirani učitelj.

Abstract

Even though personality development takes place throughout life, it is the early years of childhood in which children set the psychological foundations on which adults build their own mental apparatus. Therefore, it isn't enough for teachers to impart only bare matter. A teacher should be teaching something more the just the subject itself, something that his pupils can incorporate in their personalities, in their way of thinking, acting and feeling. Something that they can use to build their life's philosophy. He should be teaching them by a concept known as devtero. It is a concept of learning similar to learning in the early childhood. Learning with parents, the child internalizes the concept of life, values, maternal language, mimics and views on culture that he grows in. A teacher, who is himself highly personally evolved, can offer his students something more than knowledge. He becomes a model of personal integrity, flexibility and wholesomeness. A model that the students can accept and internalize. A teacher who is personally weak can only teach the knowledge he himself possesses and not what he should be or become.

Key words: devtero learning, phases of personality growth, personal development, personality structure, internalization, sophisticated teacher

1. Uvod

Grška beseda παιδαγωγος (*paidagōgós*) pomeni vzgojitelj. »Paidagogosi« so bili grški sužnji, ki so skrbeli za dečke, jih vodili na urjenje v šolo. Grška gimnazija je bila namenjena telesni vadbi, akademija na naslednji stopnji izobraževanja pa je telesni vadbi dodala še učenje matematike, filozofije, književnosti in glasbe. Atenci so vedeli, da demokracije ni mogoče izpeljati brez poduhovljenih in izobraženih meščanov, zato so ustanavljali šole in imenovali učitelje. V neki točki so sužnjem, ki so vodili otroke, priznali njihovo vlogo, jih osvobodili in jih poimenovali pedagogi oz. učitelji. Pedagog služi učencu v smislu razvoja osebnostne in poklicne identitete. Seveda bi moral biti učitelj osebnostno in strokovno precej bolj izoblikovan od svojega učenca, da bi lahko opravljal svoje poslanstvo. Učitelja, ki je osebnostno in strokovno izoblikovan, učenci občudujejo, kar jim omogoča idealizacijo, spoštovanje in identifikacijo, ki predstavlja lestev v odraslost.

Učiteljeva vloga je ne samo multifunkcijska, ampak je predvsem dolgoročno povezovalna. Povezuje otroštvo z odraslostjo, odvisnost s samostojnostjo, otroške interese s poklicnim znanjem, varnost družinskega okolja z izzivi sveta zunaj domačega praga, otroško spontanost s socializacijo šole, kulture, družbe, odnos mladostnika s profesionalnostjo, idejno samoniklost mladega ustvarjalca z ustvarjalnim procesom in končno z njegovim unikatnim produktom. V končni fazi je učitelj tudi eden izmed mnogih pomembnih drugih oseb, ki povezujejo pubertetne osebnostne fragmente mladostnikov v celovito integrirano bolj odraslo osebnost.

2. Razvojne faze otroka, človeka, učitelja

Da bi oseba, ki se je odločila postati učitelj, lahko vodila mlade k osebnostnemu in strokovnemu razvoju, bi morala v skladu z razvojno psihoanalitično teorijo tekom svojega življenja živeti v razvojno zdravem okolju in »absolvirati« vrsto razvojnih faz, ki omogočajo celovit razvoj osebnosti. Okolje, ki omogoča zdrav razvoj, mora biti »dovolj dobro«, ne pa nujno tudi idealno, da osebnost lahko razvije največ možnih odraslih kapacitet. Pediater Winnicott (2010) je v preteklem stoletju uporabil izraz »zadosti dobra mama« za mamo, ki je otroku zadovoljila bistvene telesne in psihološke potrebe, ki jih potreboval za svoj osebnostni razvoj. Ker osebnostni razvoj poteka celo življenje in je ponovno poudarjen v času mladostništva, je šola tisti dejavnik v odraščanju, ki mora ponuditi tako dobro okolje, da bo mogoč optimalen razvoj učencev (termin učenec uporabljam za otroke in mladostnike na vseh stopnjah izobraževanja v smislu sintagme učitelj – učenec). Bistveni element tega okolja je učitelj, ki je dovolj dober. Če je osebnostno zrel, se bo lahko kompetentno in odraslo odzival na vse, kar ga bo kot učitelja doletelo in v kar se bo zaradi lastne neodraslosti ali patologije zapletel sam.

Pomembno je dejstvo, da intelektualni in osebnostni razvoj potekata relativno ločeno. Najvišji strokovni in znanstveni nazivi ne pomenijo nujno tudi osebnostnega razvoja na enakem nivoju. Osebnostno zrela je le tista osebnost, ki je v svojem razvoju dosegla, živela in presegla nekatere tipične razvojne faze, kar je princip, ki pa se ne zgodi vedno sam po sebi. Naj naštejemo tipično sosledje razvojnih faz razvoja človeka, ki se začne z rojstvom in je v začetni fazi relativno zaključen do tretjega leta starosti. Ti stadiji so po Praperju (1999): stanje nepovezanosti ob rojstvu, simbioza, diferenciacija, ambivalenca, konstantnost, separacija, identiteta. Otroci v osnovni šoli in mladostniki so nekje na omenjeni lestvici, vemo, da še niso dozoreli in s tem računamo. Šibke osebnostne strukture pa so kronološko odrasle, psihološko pa so obtičale na eni izmed nižjih razvojnih faz, si uredile življenje tako, da so mu na nek način

kos, kar pa ne pomeni, da so polno odrasle. Takšne osebnosti so del normalne populacije, tudi del normalne učiteljske populacije, vendar v vsakdanjih življenjskih situacijah ne upoštevamo, da so te osebnosti na nekaterih področjih življenja nezmožne in šibke. Ker ima učitelj v razvoju mladih predvsem tudi vzgojno in metafunkcijsko nalogo, bi bilo potrebno, da je sam diferenciran in integriran na najvišji možni ravni, da je lahko kompetenten kot posredovalec življenja. Poglejmo si podrobneje.

Po razvojno analitični teoriji je vsak človek ob rojstvu nebogljen in nepovezan in vsaj 3 leta potrebuje tesen stik z negujočo osebo, da lahko uživa simbiotično povezanost, ki mu postavi temelj občutja varnosti in sprejetosti. Ko mu hoja omogoči svobodno gibanje, začne prakticirati in se oddaljevati od matere ter se spet vračati v varen objem, dokler pri treh letih ne izgradi ločene podobe sebe in ločene podobe mame, za katero ve, da bo odšla in se vrnila nazaj. Pred vstopom v šolo sprejme še to, da imajo ljudje med seboj različne odnose, opazi, da ima mama rada očeta in da je to drugačen odnos, kot ga ima sam z mamo ali očetom. Otrok se do šole nauči še moralnih pravil, nekaj odgovornosti, dolžnosti, skrbi za sebe, motorično in kognitivno napreduje, čemur sledi eruptivni intelektualni razvoj kot druga, sorazmerno ločena razvojna os. Če so izkušnje zgodnje zadovoljitve ponotranjene in vgrajene v nezavedni svet, bo osebnost trdna, odrasla.

Takšen razvoj lahko otrok naredi ob dovolj dobrih starših in kasneje ob dovolj dobrih učiteljih, ki so sami imeli priložnost iti čez iste razvojne faze, jih prerasti, nadgraditi in se intelektualno formirati, da bi lahko polnovredno opravljali svoj poklic.

A kot gre v življenju le malokrat vse prav, tudi razvoj otroka in razvoj odraslega, ki je sedaj starš ali učitelj, ne gre vedno gladko. Ostanejo primanjkljaji, zastoji, intrapsihični konflikti pri otrocih, starših, učiteljih. Poslanstvo učitelja je posebno, saj naj bi ne glede na svoj dovršen ali manj dovršen osebnostni razvoj moral razumeti, spoštovati in upoštevati vse razvojne faze, v katerih so njegovi učenci, ker bi le tako pripomogel k zadovoljitvi primarnih razvojnih potreb. Učitelj, ki je stabilen in odrasel, bo lahko dajal svojo osebnost na razpolago svojim učencem, da bi oni ob njem lahko rasli in se osebnostno strukturirali. V srednji šoli pa se lahko zgodi situacija, da je nekaj mladostnikov realiziralo že več razvojnih faz kot kateri od učiteljev in takrat nastane težava. Takšen učitelj ni zmožen biti vodnik, lahko je samo še posredovalec znanja in to je odločno premalo, zato se lahko zgodi raznovrsten odpor ali upor učencev, ki nezavedno začutijo učiteljevo nemoč.

2.1 Identiteta, pravi in lažni self , ego učitelja

Identiteta je svojski način, kako posameznik doživlja sebe. Dokler je otrok ali mladostnik še simbiotično povezan s starši, uporablja za psihično preživetje in funkcioniranje svoje starše. V mladostništvu vezi s starši začnejo popuščati, saj mladostnika njegova vrojena potreba po avtonomnosti trga stran od njih. Če mu ta razvojni korak dobro uspe, bi v nekem trenutku lahko ostal sam, navidezno avtonomen, v bistvu pa še popolnoma nemočen in to praznino lahko zapolni učitelj, ki ga na drugi stani neznosnega strahu čaka s svojo identiteto in s svojim pristnim selfom. Če je ta izgrajen, potem se učitelj, ki polnovredno čuti sebe, lahko daje na razpolago, ne da bi obenem izgubljal sebe.

Človek, ki je oblikoval pristni self, lahko stoji za svojim mnenjem, svojimi odločitvami, svojimi cilji. Nasproti pravemu selfu stoji osebnost z »lažnim« selfom, ki ne izgradi svoje lastne podobe sebe in je celo življenje odvisna od gratifikacije drugih, identifikacij z drugimi. Praznino znotraj sebe prekriva z iluzijami o lastni veličini, grandioznosti, večvrednosti, kot navaja Praper (1999). Takšen self je odtujen od svojega bistva in zato nezrel, osebnost pa ima narcistične poteze. Učitelj z narcističnimi potezami oblikuje in skozi leta utrjuje lepo vidno

površino, brezhibno fasado, po Jungu persono (2016), za katero se skrivajo občutja nezmožnosti, grdosti, zavist in sram. Ta občutja bo učitelj podpražno posredoval svojim učencem.

Tretji del osebnosti, ki je neizogibno pomemben pri funkcioniranju človeka, je ego – jaz. Ego, kakor ga definirajo razvojni analitiki vključno s Praperjem (1999), je del osebnosti, ki povezuje notranje dogajanje z zunanjim svetom ter ji omogoča prilagajanje in vraščanje v okolje. Učitelj s trdno postavljenim egom bo razumel razliko med ugodjem in trudom, med uživanjem in delom, med koristjo za sebe in koristjo za druge in bo s svojo držo širil realen odnos do stvarnosti in bo zdržal nerealna pričakovanja vodstva, staršev in nasprotujoče težnje učencev.

3. Trije tipi osebnosti učitelja

Po razlagi osnovnih razvojno analitičnih izrazov lahko podamo tri razvojne nivoje osebnosti, ki so prepoznane v vsaki normalni populaciji in tudi v populaciji učiteljev. Trije nivoji osebnosti govorijo predvsem o doseženi osebnostni trdnosti v treh nivojih: najnižji osebnostnorazvojni nivo je osebnostna struktura blizu psihotični, sledi mejna osebnostna struktura, najvišja pa je nevrotična osebnostna struktura.

3.1 Ljudje v bližini psihotične osebnostne strukture

Ljudje v bližini psihotične osebnostne strukture so po McWilliamsovi (2017, str. 121): »obupani in dezorganizirani, pred bolečo realnostjo se branijo z umikom, zanikanjem, z omnipotentno kontrolo s podcenjevanjem, razvrednotenjem, s somatizacijo in s čustvenimi izbruhi in imajo hude težave z identiteto«. Zunanji in svoj notranji svet slabo ločijo med seboj in ju vrednotijo predvsem z dvema skrajnostma: je varno ali ni varno, obupno si želijo spoštovanja, zato so pretirano ustrežljivi in hkrati odvisni od drugih: sodelavcev, prijaznih staršev, razumevajočih avtoritet. Učitelji, ki so obtičali na tej ravni osebnostnega razvoja, imajo lahko primarno otroško izkušnjo zanemarjanja, nevarne navezanosti oz. izginjajoče odsotne matere, hudo revščino, nemogoče družinske razmere in drugo. V ozadju osebnostnih struktur blizu psihotične je temeljni strah pred izničenjem. Učitelji s takšno osebnostjo bodo imeli veliko ponavljajočih, nerazrešljivih težav v odnosu do učencev, staršev, vodstva, čudaški pogled na svet in nenavadna vedenja na robu sprejemljivega.

3.2 Mejno organizirane osebnosti

Mejno organizirane osebnosti predstavljajo naslednjo višjo stopnjo psihične organiziranosti osebnosti, ki so imele nekoliko bolj spodbudno primarno družinsko okolje kot osebnosti blizu psihotične organizacije osebnosti. Kasnejše mejne osebnosti so v prvih letih življenja zaznamovale matere, na katere se otroci niso mogli zanesti, v družini so veljala nekonsistentna pravila vzgoje. Kaj je prav in kaj narobe, se je menjavalo, starša sta si nasprotovala v vzgojnih zahtevah. Mason in Kreger (2011) opažata, da so pogosti trajni in ponavljajoči vzroki za nastanek mejnih osebnosti odvisnosti staršev od psihoaktivnih substanc, psihične bolezni staršev, kaotične družinske situacije, ki niso omogočile navezanosti oz. so se zgodile tragične nenadne izgube svojca. Starši kasnejših mejnih osebnosti so bili lahko sami mejno strukturirani oz. nedozoreli. Mejno strukturirani učitelji bodo po McWilliamsovi (2017) v kritičnih situacijah realnost subjektivizirali, zanikali ali jo sprevrgli, težka čustva bodo odcepili, da jih ne bi čutili, razvrednotili bodo dejanja in ljudi okoli sebe, da bi ohranili samospoštovanje. Ko naj bi občutili

sram in zavist, se obrambno razjezijo in poiščejo »krivca« zunaj sebe. Situacijo nezavedno rešujejo preko zdravstvenih težav in pogostih nesreč, ki jim omogočijo izhod iz težavne situacije in pozornost drugih. Te osebnosti težko uravnavajo svoja čustva, težko odložijo zadovoljitev, subjektivno popačijo dogovore, nanje se človek težko zanese, zelo se bojijo izgub. Lahko so socialno zelo visoko prilagojeni, kar pomeni, da veliko pritiskov zdržijo, ker so naučeno empatični in prilagodljivi, presenetijo pa jih navali čustev in izbruhnejo, ko se v njihovi notranjosti zgostijo občutja nemoči ali nesprejetosti. Pri mejno strukturiranih osebnostih prevladuje bojazen pred zavrnitvijo in odvisnostjo od odnosov. Učitelji s takšno osebnostno strukturo bodo pogosto konfliktni in težavni tudi v odnosu do sodelavcev, predvsem pa slabše zanesljivi, nekateri bodo dobro vodljivi, drugi pa nerazumno rigidni in trmasti in predvsem bolj trpi okolica, ki jih prenaša, kot trpijo oni sami v sebi.

3.3. Nevrotične osebnostne strukture

Nevrotične osebnostne strukture so osebnosti, ki so višje strukturirane od mejnih. V poimenovanju lastne identitete so jasne in stabilne, zmorejo integrirati različna izključujoča čustva in dogodke, imajo visoko odgovornost in empatijo. Zadovoljitve so za njih lahko tudi simbolne, ne samo konkretne, zmožne so se prilagajati in pri tem ne izgubijo sebe, so fleksibilne v razmišljanju. Nevrotične se imenujejo zato, ker v njih prevladuje notranji konflikt, kaj je prav, kaj ne, ali so ravnale dovolj etično. S tem so povezana tudi globoka občutja krivde in odgovornost. Njihove obrambe, s katerimi varujejo svojo samopodobo, so po Praperju (1999) racionalizacije, kompenzacije, sublimacije in zavestna kontrola. Njihov ego je intakten, zavedajo se svojih šibkih področij in primanjkljajev in se aktivno poravnavajo z okoljem, so kreativne, produktivne in samokritično obvladujejo konfliktne situacije ter gradijo stabilne odnose. Takšni učitelji so priljubljeni, učinkoviti, realni, prefinjeni, markantni.

Vse tri strukture se največkrat kažejo kot osebnostne lastnosti, kot ustaljen način doživljanja in poseganja v svet, kot standardna drža. Struktur blizu psihotičnih je med učitelji verjetno zelo malo, saj že način izobraževanja, strokovni izpit in delovna situacija zahteva od kandidatov za učitelje kar zajeten del integracije osebnostnih struktur in stabilnosti. Skratka, višje je učitelj psihološko postavljen, lažje se znajde v razpršenosti različnih osebnosti učencev in dražljajev, še sploh, ker so učenci vsak za sebe na neki točki svoje razvojne poti in so marsikateri od njih že oškodovani ali skrenjeni na svoji razvojni poti, kar nalaga učitelju še več odgovornosti. Učitelj, ki je osebnostno visoko razvit, lahko postane prefinjen, sufisticiran, če ga stroka, ki jo uči, zanima, če ga zanima tudi razvojni proces mladih, če je predan poslanstvu svojega poklica in če živi v urejeni stabilni bivanjski situaciji.

4. Devtero učenje in koncept spremembe

Izraz devtero učenje je prvi uporabil znanstvenik, antropolog, psihoanalitik, estetik, ekolog, mislec Gregory Bateson (2019), ki razlaga, da samo posredovane znanja ni dovolj, da se mora v procesu spoznavanja sveta in odnosov v življenju zgoditi nekaj več. Zgoditi se mora trajna sprememba v navadah, razmišljanju, ki bo postala način življenja. To je osebnostna rast, je učenje učenja v najširšem pomenu besede, v analitskem izrazoslovju je to ponotranjanje. Kot povzame Bateson (2019, str.202), » moramo biti podobni materi, ki čuti, da bo njen otrok, če mu bo le namenila dovolj pozornosti, postal tista neskončno redka reč, namreč srečna in izjemna oseba.« Starši zaupajo svojega otroka učiteljem, ker verjamejo, da jih učitelji v tem ponotranjanju lahko dopolnjujejo in da bodo učencem posredovali vse tisto, kar bo rezultiralo v spremembo k odraslosti. Učitelj s svojo pozicijo pri učencih vzbuja splošno in vnaprej

poverjeno zaupanje ne glede na to, kako osebnostno res trdno stoji. Učitelj je pač visoko izobražen strokovnjak za izbrano področje, torej mu stroka zaupa, da bo znal pripraviti mlade ljudi k radovednosti in učenju, ki pelje k znanju in poklicu. To je tudi prvi adut, ki ga ima učitelj v rokavu − ve in zna nekaj, česar drugi ne znajo, in je zato tam, da bo vodil svoje učence. Po drugi strani ima učitelj kot odrasel tudi lastnosti avtoritete. Na nek način je podoben staršu, ki bo po svoji funkciji poskrbel za tega otroka. Dovolj dobri starši in dovolj dobri učitelji delujejo na devtero način, saj svoje otroke po svojih najboljših močeh odraščajo za polnovredno življenje. Seveda ne brez težav in seveda ne brez napak. Učitelj ima možnost, da lahko nadoknadi del spodletelega primarnega razvoja svojih učencev, če je višje strukturiran, kot so njihovi starši. To priložnost ima zato, ker je učiteljeva vloga delno enaka starševski, delno pa je različna, zato dobi pri dijakih nekatere priložnosti, ki jih starši niso imeli, in je lahko on tisti, ki bo učence pripravil, da bodo celoviteje napredovali, da bodo ponotranjili spremembo. Učenci učitelja ne doživljajo tako vseobsegajoče, kot to večinoma doživljajo ob starših. Mladostniki se morajo upreti staršem, da izpolnijo svojo razvojno nalogo separacije, in to včasih storijo nebrzdano in arogantno. Najstnik sicer hoče kljubovati učitelju, ga ignorira, kaznuje, ne prenaša, ker ga doživlja kot starša, čigar moč je potrebno psihološko uničiti, da bi se izvil iz odvisnosti, a se hkrati lažje identificira z učiteljem, s katerim si ne deli kopalnice, kosila in praznovanja božiča. Ko gre za učitelja, se najstniki brzdajo in tako sklenejo nevidni kompromis med potrebo po zavračanju in učno uspešnostjo. Sprememba je v tem, da presežejo konflikt igre moči in nemoči, katere rezultat je osebnostni napredek. Ta proces popuščanja in zmagovanja ne gre gladko, kajti zmage, ki se imenuje odraslost, mladostniki v resnici ne poznajo, ne vedo, kaj jim bo prinesla, kaj bodo morali žrtvovati, kako se bodo znašli ločeni od staršev, brez svojega varnega gnezda, maminega hladilnika in svoje otroške sobe. Nekje slutijo možnosti in priložnosti, vendar zaradi stopnje trenutnega izkustva nimajo predstave o prihodnosti in so zadržani do razvojnih korakov proti samostojnosti. Marsikoga vrže tudi več faz nazaj na nižje razvojne ravni, ker se ustrašijo odgovornosti. Učitelj ima to prednost, da s svojo osebnostjo prinaša svojim učencem nek drug eksistenčni model: oblači se drugače kot oče ali mama, vredne so mu druge stvari, zanima ga morda umetnost, delovanje nekega stroja, drugače kaznuje in spodbuja, se drugače pogovarja, pričakuje druge stvari. Ker je dostopen, ker ga vidi najstnik vsak dan, skupaj z njim doživlja uspeh, neuspeh, trud, odrekanje trenutni zadovoljitvi, zmore v njem prepoznati pozitivno in profitabilno vlogo. Mladostnik se zaveda tudi tega, da mu učitelj »ne bo več dihal za vrat«, ko bo šolo zaključil. Nenazadnje bo učitelj po končanem izobraževanju odšel iz sveta tega mladostnika, starš pa bo za vedno ostal tam, kar spremeni odnos in način sodelovanja. Lastnost učitelja je tudi, da dopusti svojemu učencu, da ga dohiti, doseže in preseže. Če je bil učitelj pri svojem delu dovolj uspešen, se bo kasneje lahko odrekel svoji vlogi za vse tiste mlade ljudi, ki bodo odšli, odrasli in uspeli.

Prefinjen učitelj postopa tako, da v procesu osebnostnega napredka, pridobivanja znanja, veščin ter socialnih spretnosti, ostaneta frustracija in želja ves čas na strani mladostnika. Tako ostane tudi ustvarjanje svoje identitete njemu, ki odrašča, ker je pridobljene kapacitete iz primarne družine nadgradil s produkti devteroučenja.

5. Učiteljeva nezavedna dilema: ostati šibak v ugodju stagnacije ali tvegati osebnostni razvoj in izkusiti moč avtonomnosti?

Slabše psihično postavljene osebe, tudi učitelji, se pogosto ne zavedajo svojih težav in preprosto mislijo, da jim je bilo to naloženo in da morajo zdržati. V odnosu do drugih se čutijo krive, da so drugačni oz. jih je sram in se skrivajo za brezhibno fasado, v duši pa jih je strah zavrnitev. Ko njihova drža vseeno izbije, se iz lastne nemoči, da bi vendar naredili vse prav, osredotočijo na podrobnosti, fragmente in se ukvarjajo z nebistvenim, da bi ja vsi videli, kako se trudijo, v bistvu pa problema ne rešujejo, ker ga niso zmožni rešiti. Na nek način prepogosto odreagirajo iz svoje ponavljajoče nerazrešene stiske, lastne nemoči in spregledajo realnost, ki jim ves čas bode v oči. Težavo otroka, učenca bodo reševali tako, da bodo nehote rešili svoje trenutno nelagodje, svojo subjektivno težavo, sebe in svoj ugled, svoj deficit. In tako bo učenec realno ostal sam, na nek način prezrt.

Sufisticiran učitelj je odprt, zato lahko gleda daleč naprej, vidi celoto, ne da bi se zaustavljal na enem samem fragmentu, ki je pravzaprav povezan z enim delčkom ranjenega sebe. Ostane osredotočen na problem učenca, razreda, šole. Sufisticiran učitelj čuti lastne primanjkljaje, ampak ima energijo in moč, da soustvarja svet, prostor in odnose na način, ki ustreza ljudem okoli njega in njemu samemu, aktivno posega, spreminja, manj se pritožuje, ker ga ne ženeta strah pred zavrnitvijo in zavist, ampak želja po boljšem, in to boljše je del njega. Takšna drža učitelja ima visoko vzgojno iz razvojno moč brez pretiranega samozadrževanja, samozatajevanja in samoodtegovaja. Sufisticiran učitelj izžareva poslanstvo. Preprosto živi, misli, dela skrbno in lahkotno, sočuten je in zna postaviti meje, je fleksibilen in kot tak je vreden občudovanja, privlači in je pozitiven model tistim, ki ga imajo za vzor.

Nič ni dobljeno brez truda. Visoki cilji zahtevajo velike vložke. Sufisticirani učitelj je v svojem osebnostnem razvoju prehodil dolgo pot od nemoči do satisfakcije, od družbene ozkosti do osebnostne veličine, od nerealnih pričakovanj drugih do svoje želje, od infantilnosti do avtonomnosti, od trpljenja do sprejemanja. In na tej poti se je naučil razumeti, sprejemati in ljubiti sebe in skozi nepopolnost sebe tudi druge.

Odrasle osebnosti, ki bežijo stran od sebe, svojega nezadovoljujočega otroštva, svojih sedanjih nezadovoljujočih in škodljivih odnosov, morajo manipulirati, da bi dobili, česar jim drugi prostovoljno ne dajo. Učitelji, ki se borijo s sabo, da bi dobili naklonjenost in ljubezen učencev, sodelavcev, staršev in vodstva, ostajajo praznih rok, ker nezdravo brezmejno servilno služijo vsem, da bi nadoknadili svoj psihični manjko in nekako prišli v stik s seboj. V neskončnem trudu, da bi bili sprejeti, priljubljeni in nepogrešljivi, običajno izgorijo in se izgubijo v bolniških odsotnostih, da bi vsaj nekaj sebe ohranili oddaljeni od vsega zunanjega. Nekoristni in zapuščeni ostajajo sužnji svoje ujetosti v ne dovolj dobro usodo in fantazirajo o lepšem življenju brez učinkovitih korakov, ki bi jih spremenili v boljše ljudi, učitelje, sodelavce, partnerje. Kdor ne upa zares pogledati vase in osebnostno napredovati ter preseči svoje osebnostne omejenosti, ne more postati oz. ostati učitelj, ker naredi premalo za dobrobit učencev, napredek stroke in za lastno zadovoljstvo. Osebnostna rast, dotemeljitev razvojnih temeljev, dokapitalizacija osebnosti je mogoča. Za boljše življenje, za večjo mirnost in uspešnost moramo narediti nekaj za sebe, nekaj resnega na sebi, da bomo zmogli biti steber sebi, svojim najdražjim, mladim ljudem, ki svoj razvoj gradijo ob nas. Izbira je vsakokrat na nas samih.

6. Zaključek

Sufisticirani, prefinjeni učitelj ni nedosegljivo stanje. Je nedokončana pot, ki jo hodiš vsak dan. Je pot, kjer smiselno napreduješ, ker se sprašuješ, dvomiš o sebi, svojem znanju in svojih zmožnostih. Je pot pogovarjanja in prakticiranja, akcije, napak in njihovega popravljanja, je pot, ko zdržiš samoto in žalost in si upaš pogledati v svoje ranjeno psihično drobovje. Sufisticirani učitelj ozavešča sebe. Začutil bo, ko ga bodo na njegove težave opominjali učenci s svojim vedenjem. Kot tak bo lahko postal ideal, vodnik, svetla zvezda, vzor in tisti, od katerega lahko vzameš in ga s tem ne boš uničil, se mu lahko tudi zameriš in tvegaš nekaj bližine in naklonjenosti, da bi lahko odrasel in odšel naprej sam, zmožen in vendar povezan z drugimi. Možno je napredovati in se učvrstiti, integrirati svoje nedozorele fragmente v svobodnejšo podobo sebe. Možno je odrasti tudi kasneje v življenju in preseči svoj neodrasli del in mogoče je postati ponosna vzravnana zadovoljna osebnost, ki je kos življenju in učencem. Možno je postati to, kar želiš postati.

7. Literatura

Bateson, G. (2019). *Ekologija idej*. Ljubljana: Beletrina.

Jung, C. G. (2016). *Rdeča knjiga*. Ljubljana: Beletrina.

Mason, T. P. in Kreger,R. (2011). *Ne stopajte več po prstih*. Ljubljana: Chiara.

MCWilliams, N. (2017). *Psihoanalitična diagnostika*. Ljubljana: Umco.

Praper, P. (1999). *Razvojna analitična psihoterapija.* Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.

Winnicott, D. (2010). *Otrok, družina in svet tam zunaj*. Ljubljana: Umco.

Kratka predstavitev avtorice

Marta Jenko je prof. pedagogike s končano podiplomsko edukacijo iz analitične psihoterapije. Profesionalno je aktivna na več področjih in sicer v srednji šoli kot svetovalna delavka, ima lastno psihoterapevtsko prakso v Ljubljani, je učni terapevt za študente psihoterapije in je sodelavka Fakultete za psihoterapevtske znanosti Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani. Odklop najde v naravi: smučanje, trekingi. Njen najljubši prostor za branje so jesenske morske obale.

Dober učitelj - v očeh učencev

A Great Teacher - in the Eyes of Students

Andrej Kavčič

Osnovna šola Vide Pregarc
andrej.kavcic@osvp.si

Povzetek

Prispevek obravnava razlike, ki se pojavljajo med novimi generacijami učencev in učitelji drugih generacij ter vrzeli, ki se pojavljajo v našem sobivanju in se izražajo skozi različne vedenjske težave učencev osnovnošolcev. Osnovne razlike so razvidne že v načinih dojemanja sveta in pričakovanjih, ki jih imamo en do drugega, obenem pa tudi v osebnih potrebah, ki jih ne moremo zanemariti. Zato je biti učitelj dandanes velik izziv, saj od učitelja pričakuje mnogo več kot v katerem koli drugem poklicu. V iskanju odgovorov in možnih rešitev je bila izdelana analiza vprašalnika učencev sedmo in osmošolcev na Osnovni šoli Vide Pregarc, kjer so zajeta njihova pojmovanja dobrega učitelja, razmišljanja o vzrokih za odklonilno vedenje v šolah, kaj pripomore k lepšemu vedenju in kako bi oni vzpodbujali lepo vedenje. Na podlagi izsledkov anket in strokovne literature je predstavljenih nekaj primerov dobrih praks, ki izhajajo iz potreb in vrednot učencev novodobnih generacij in ugotovitev kako prava mera dinamičnosti in fleksibilnosti učitelja lahko pripelje do želenega uspeha in zadovoljstva vseh v učilnici.

Ključne besede: dinamično poučevanje, dober učitelj, fleksibilnost, motivacija, nove generacije, vedenjske težave.

Abstract

The paper addresses the differences between new generations of pupils and teachers of previous generations, as well as the gaps in our coexistence, which are reflected through various behavioural problems of elementary school pupils. The basic differences are already evident in the ways we perceive the world and the expectations we have for each other, whereas at the same time we each have our individual needs, which cannot be set aside. Therefore, being a teacher is a big challenge these days, expecting much more from teachers than in any other profession. Searching for answers and possible solutions, the paper discusses an analysis of the year 7 and 8 pupils survey at Vida Pregarc Elementary School, covering their perception of a good teacher, reflecting on possible causes of deviant behaviour in schools, the factors that contribute to better behaviour and pupils' view on how to encourage good behaviour. Based on the findings of the survey and professional literature, examples of good practices that emerge from the needs and values of pupils of modern generations are presented, as well as the finding out of how the right degree of dynamics and flexibility of the teacher can lead to the desired success and satisfaction of everyone in the classroom.

Key words: behavioural problems, dynamic teaching, flexibility, good teacher, motivation, new generations.

1. Uvod

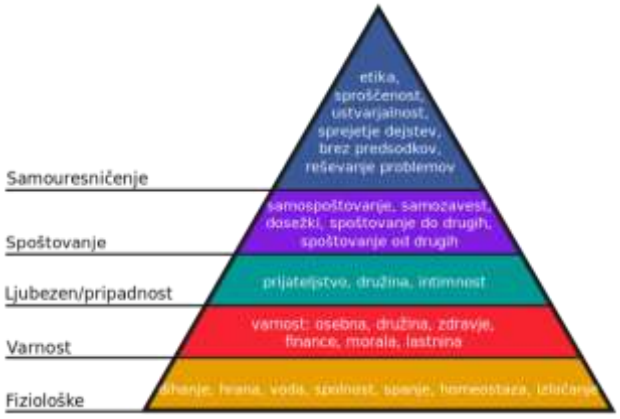
Ko učitelji prvič v svoji karieri stopimo v razred ali ko prevzamemo razred učencev, ki so prišli od mučne učne ure ali morda učitelja, s katerim še niso našli skupnega jezika, je več kot očitno, da imamo tako učitelji kot učenci en do drugega različna pričakovanja in zahteve. Izziv sobivanja, četudi kratkotrajnega, je toliko težji, saj so medsebojna pričakovanja v današnjem času glede na preteklost vedno večja. Učitelji se moramo danes bolj kot kdaj koli prej prilagajati hitrim spremembam v družbi, svetu novih poklicev, pa tudi različnim pogledom, navadam in lastnostim mlade generacije ter pričakovanjem staršev, ugotavlja dr. Barica Marentič Požarnik (2018), dolgoletna univerzitetna profesorica za pedagoško psihologijo. Prvih nekaj mesecev novega šolskega leta je običajno prisotno zatišje vzgojnih težav, vsakoletna utopična želja učiteljev, da bo le trajalo, kar pa je v veliki meri odvisno od nas samih, predvsem od naše strokovne usposobljenosti, izkušenj in osebnosti ter sposobnosti konstantno prilagajati se situacijam v razredu in novodobnim generacijam učencev. Dr. Barica Marentič Požarnik (2018) povzema dr. Freda Korthagna, ki učiteljevo profesionalnost primerjata s čebulo, ki ima več plasti:

> »Zunanjo plast opaziš na prvi pogled, ko vstopiš v razred, vidiš, kako učitelj komunicira, kako raznolike in kakovostne metode poučevanja uporablja, kako uporablja tehnologijo. Druga plast so njegova prepričanja o vlogi učitelja in učencev, ali je predvsem prenašalec znanja ali pa tudi spodbujevalec aktivnosti učencev in prisluhne njihovemu predznanju in izkušnjam. Najbolj pomembne pa so njegove osebnostne lastnosti v jedru čebule, kdo je kot osebnost, njegov zanos, predanost, poslanstvo. Te plasti vplivajo druga na drugo, najboljši učitelji jih znajo usklajevati, kar ni vedno lahko.«
>
> (Marentič Požarnik, 2018)

Učenci nas vse od vstopa v učilnico natančno opazujejo in spoznavajo. To potrebujejo za svoje preživetje pri pouku. Tu načeloma učenci prednjačijo in učitelje spoznajo hitreje kot mi njih. Posledično vede in nevede vnašajo »nered« v rutino učiteljev oz. utrip dela v razredu. Zakaj do tega pride? Morda zaradi našega pristopa k poučevanju, odpora ali izmikanja delu, nepovezanosti z učiteljem, morda zaradi nizke samopodobe učencev pri izkazovanju znanja na posameznem področju, nizke motivacije, halo efekta glede šole od doma, različnih učnih težav, čustveno-vedenjskih motenj? Možnih odgovorov je toliko, kolikor je učencev. Sčasoma učenci natančno spoznajo posameznega učitelja ter se naučijo pritiskati na prave gumbe, saj s tem (McGhie, 2011):

- vzpostavljajo nadzor v zanje »nevarnem« svetu,
- učitelja spravljajo iz tira,
- učitelja držijo na distanci.

Vzpostavljanje varnega okolja, tj. okolja v katerem se učenci počutijo dobro in imajo občutek nadzora, je po hierarhiji potreb po Maslowu na drugem mestu takoj za fiziološko potrebo. Bolj nas učenci spoznajo, bolj se sprostijo in vzpostavlja se težnja po zadovoljitvi potreb na višjih ravneh. Teorija po Maslowu sicer navaja, da dokler ne zadovoljimo potreb na nižjih ravneh, ne moremo zadovoljiti tistih na višjih ravneh.



Slika 1: Hierarhija potreb po Maslowu. Pridobljeno 29. septembra 2019 iz https://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Hierarhija_potreb_po_Maslowu.svg

Slika 1 prikazuje hierarhijo potreb, po kateri učenci v primeru nezadovoljenih potreb na nižjih ravneh težje dosegajo zadovoljitev potreb na višjih ravneh, kljub temu da obstaja velika želja. Kadar je razkorak prevelik, prihaja do frustracij, ki pa se v razredu lahko odražajo na različne načine.

1.1. »Vedenjci« in vzorni učenci

Poklic učitelja načeloma pomeni strokovno opremljenost na področju podajanja znanja z nekega specifičnega področja in opremljenost z znanjem in didaktičnimi metodami za delo z vsemi učenci, ne glede na njihove raznolikosti. Obenem so obvezen del našega poklica tudi znanja in izkušnje s področja psihologije, sociologije in številnih drugih področij. Šolski sistem namreč od učitelja v smislu diferenciacij, individualizacij, integracij ipd. pričakuje že kar nadčloveške sposobnosti znanj, izkušenj, sposobnosti ter delovanj, kar je postalo svojevrsten fenomen v našem šolskem sistemu. Vendar vse to pri delu z učenci novih generacij ni dovolj, saj moramo, poleg vsega tega znanja, izkušenj in sposobnosti, učitelji znati živeti in delovati v sodobnosti, obenem pa posedovati tudi posebne osebnostne vrline, kar predstavlja še večji izziv. V pogovoru z mojimi učenci sem na vprašanje »Kaj po vašem mnenju pripomore k lepšemu obnašanju učencev v šoli?« dobil enostaven odgovor, da mora učitelj živeti v 21. stoletju. Učitelji se tako vedno pogosteje srečujemo in delamo z učenci, ki (Delaney, 2009):

- negativno reagirajo na rutine oz. na posamezne učitelje,
- izkazujejo fizično ali verbalno nasilje do učencev in učiteljev,
- se agresivno odzivajo na pritiske v razredu,
- oz. glede na zgoraj navedeno izkažejo ravno obratno, se umaknejo vase in ne reagirajo,
- se neprimerno odzovejo na popravke ali pohvale,
- imajo težave v vzdrževanju odnosov s sošolci,
- stalno kršijo šolska pravila,
- se stalno izogibajo delu pri pouku,
- jim razpoloženje močno niha,
- gredo v skrajnosti pri iskanju, vzbujanju pozornosti,
- provocirajo ali drugače motijo učence pri pouku,
- pogosto izostajajo,
- kažejo vedenjske znake, ki bi lahko vodili v samopoškodbo ali poškodbo učencev, učiteljev ali šolske opreme.

V letih poučevanja opažam, da se frekvenca zgoraj navedenih trditev čedalje bolj odraža v vsaki naslednji generaciji učencev. Z učenci se o tem tudi pogosto pogovarjamo, skupaj iščemo vzroke in rešitve in posledično mnogo lažje sobivamo, ne glede na generacijsko razliko. Največji izziv je znati stopiti iz svojega okvirja in pogledati svojo sliko, delo in vedenje v nekem socialnem kontekstu, zato sem v sodelovanju 36 sedmošolcev in osmošolcev na moji šoli izvedel anketo, katere podatki v analizi še dodatno potrjujejo zgoraj navedene trditve Delaneyjeve. Na vprašanje »Zakaj se nekateri učenci v šoli po tvojem mnenju neprimerno obnašajo« v Sliki 2, so navedli sledeče:



Slika 2: Anketno vprašanje »Zakaj se nekateri učenci v šoli po tvojem mnenju neprimerno obnašajo?«

Ker smo učitelji zgolj ljudje, se moramo v prvi vrsti tega zavedati in tudi sprejeti, da delamo napake, četudi jih sistem ne dovoljuje. Zavedati se in poskrbeti moramo za naša lastna čustva in občutja pri delu z otroci – naše čustveno in fizično stanje ima neposreden vpliv na učinkovito poučevanje in reševanje vsakodnevnih izzivov (Delaney, 2009). Zato impulzivni odziv na navedene izzive v Sliki 2 brez zavedanja količine naših čustev, ki jih vključimo v odziv, ni ustrezna metoda pri vodenju razreda in delu s posamezniki, ki nam v razredu predstavljajo izziv. Nenazadnje, zavedati se moramo, da ne poznamo vseh dejavnikov, ki učence pripeljejo v vedenjske težave in ki so morda lahko rezultat dolgoročne nezadovoljitve posameznih potreb v otrokovem razvoju. Vzroki so lahko raznorazni, npr. nasilje doma ali v šoli, ločitveni postopek staršev ali zapleteni družinski odnosi, starši in zasvojenost, zanemarjanje, psihično zdravje staršev, žalovanja v družini, zlorabe, pretrgano življenje in ostale morebitne motnje v razvoju otroka (McGhie, 2011).

Seveda si želimo imeti v razredu idealne učence, ki izkazujejo naslednje (Delaney, 2009):

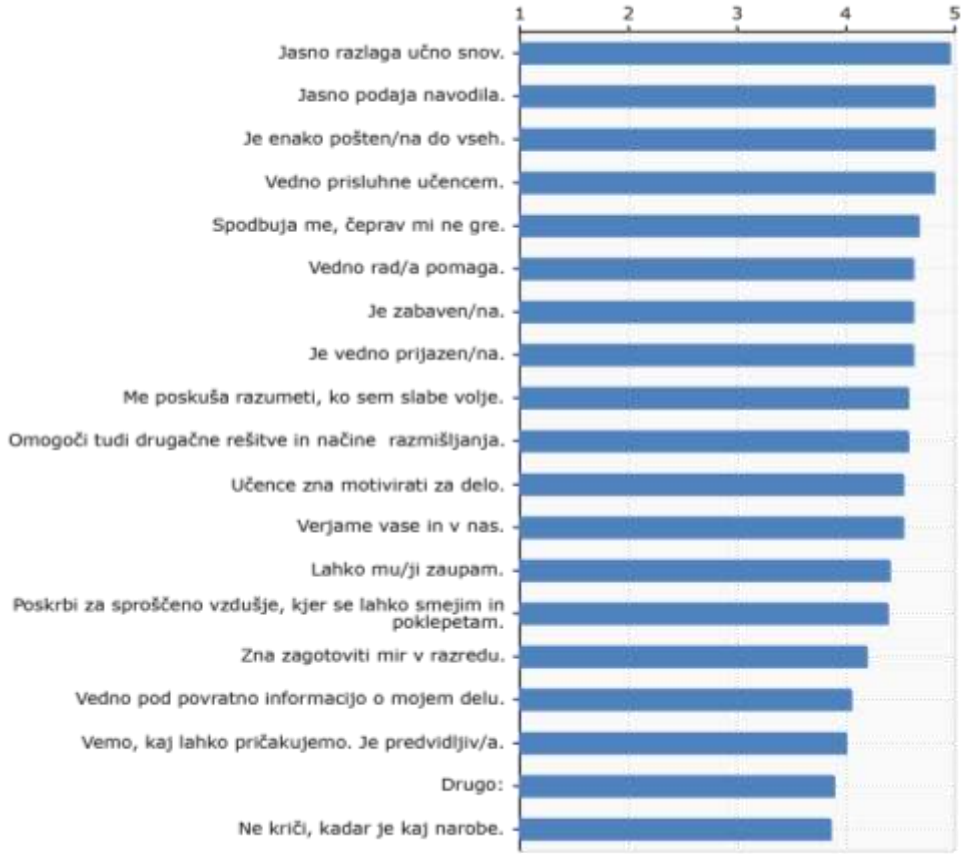
- se počutijo varne in so tako pripravljeni tvegati,
- imajo dobro samopodobo,
- vprašajo za pomoč in se pri tem ne bojijo kritike ali zasmehovanja sošolcev,
- se zmorejo osredotočiti in prezreti moteče dejavnike pri pouku,
- uspešno premagujejo frustracije, tesnobo in stres, razočaranje,

- zmorejo sprejeti, da nečesa ne vedo,
- so optimistični in pozitivno sprejemajo probleme,
- znajo počakati na našo pozornost.

Naša pričakovanja do učencev so postavljena na razmeroma visoko raven, pri učencih, ki pa navedenega še ne zmorejo doseči, le-to predstavlja dodaten stres, razlog za frustracijo in posledično odpor do šole.

1.2. Kaj po mnenju učencev velja za dobrega učitelja?

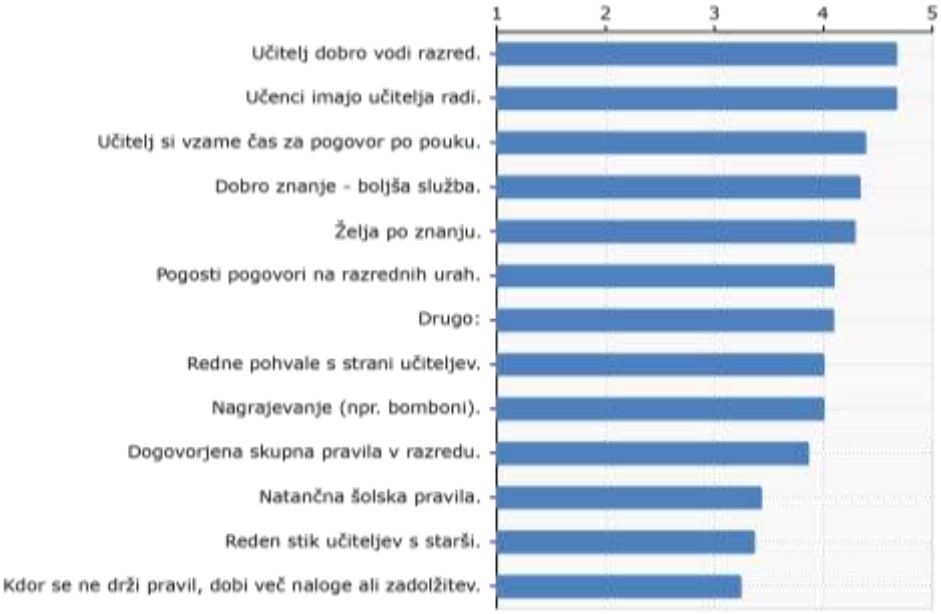
V podatkih anketnega vprašanja kot izhaja iz Slike 3 je opaziti, da so zahteve učencev do učiteljev zelo visoke. To pomeni, da je naše delo izredno kompleksno in ob številčnosti in raznolikosti učencev v razredu še toliko težje, saj mora biti učitelj izredno perceptiven, fleksibilen, razumevajoč, dosleden, natančen, zanimiv, obenem pa tudi nepredvidljiv, dinamičen pri svojem delu, saj nove generacije ne marajo ustaljenih vzorcev (Ozkan in Solmaz, 2015). Zelo zanimivo je bilo vprašanje učencev pred pričetkom reševanja ankete, saj so vprašali ali ocenjujejo mene ali učitelje na splošno, kar pomeni, da zelo kritično pristopajo do vsakega posameznega učitelja in ne posplošujejo.



Slika 3: Anketno vprašanje »Katere trditve po tvoje veljajo za dobrega učitelja?«

1.3. Kaj po mnenju učencev pripomore k lepšemu obnašanju učencev?

Kot je prikazano na Sliki 4, je iz ankete na vprašanje »Kaj po mnenju učencev pripomore k lepšemu obnašanju učencev?« razbrati tudi, da učenci novih generacij mnogo slabše reagirajo na dejavnike, ki so veljale za prejšnje generacije. Učencem je danes mnogo bolj pomembno, da smo učitelji strokovni na svojem področju, da nas vzljubijo, da si vzamemo čas zanje, obenem pa imajo sami do sebe tudi visoke želje in pričakovanja v razvoju lastne poklicne prihodnosti.



Slika 4: Anketno vprašanje »Kaj po tvojem mnenju pripomore k lepšemu obnašanju učencev v šoli?«

1.4. Kaj bi vzpodbudilo lepo vedenje pri pouku?

Ob tem anketnem vprašanju je veliko učencev dodatno izpolnilo rubriko Drugo in podalo svoje ideje, načeloma pa je iz prikazanih podatkov na Sliki 5 razbrati, da si učenci želijo več proste izbire in obenem odgovornosti, manj rutine, več pestrosti ter več dejavnosti, povezanih z digitalnim svetom. Pod drugo so zapisali ideje kot npr. izvedba pouka v različnih prostorih in izven šole, ure v izvedbi učencev (samoiniciativno na aktualne teme), praktične ure, iz dolgočasnih stvari bi naredili zabavne, manj ocenjevanj, manj sedenja in več gibanja, več učenja prek iger in tehnologije. Iz navedenega lahko razberemo, da vedo, kaj hočejo in da to želijo na drugačne, nekonvencionalne načine, da jim je pomembno zadovoljstvo z opravljenim delom, radi imajo družabne dejavnosti, cenijo neodvisnost in samostojnost ter ne sprejemajo avtoritete (Ozkan in Solmaz, 2015).



Slika 5: Anketno vprašanje »Kaj bi vzpodbudilo lepo vedenje pri pouku?«

2. Dinamičnost in fleksibilnost učitelja

Nemotivirani učenci imajo med poukom veliko časa. Ta čas namesto opravljanja pričakovanega dela pri pouku uporabljajo za ostale dejavnosti, ki jih motivirajo, bodisi klepet, sproščanje skozi kracanje, iskanje/odvračanje pozornosti, ustvarjanje socialnih povezav ipd. ter s tem zadovoljijo posamezne potrebe po Maslowu. Učitelji smo po profesiji organizirani, sistematični in za učence pogosto zelo predvidljivi. Načeloma jim s tem omogočamo varno okolje, ki pa ima tudi številne stranske učinke. Kot prvo, to varno okolje ni realno, saj se morajo učenci v življenju pri vsaki družbeni interakciji znati postaviti zase, sklepati prijateljstva, zagovarjati svoja stališča, pri pouku pa so te možnosti zelo okrnjene, saj jih učitelji v osnovni šoli pogosto opravimo namesto njih, pred tem pa so to morda počeli že starši. S tem jih ne učimo in jim ne omogočimo prevzemati odgovornosti zase, razvoja odgovornosti do svojih sošolcev in za oblikovanje svojih potreb, ki naj bi jih razvijali in popolnjevali v življenjskem procesu, ki se mu reče učenje. Šola kot sistem in načrti povedo, kaj potrebujejo in v tem je znatno preveč predvidljivosti. Biti predvidljiv je pri novodobnih generacijah učencev postal sinonim za dolgčas. Ameriški predsednik zadnja leta dnevno polni časopise in zna pritegniti pozornost, ne zaradi svoje konsistentnosti pri svojih praksah, temveč ravno zaradi svoje nepredvidljivosti. In enako učence v dobi mobitelov, tablic in z njimi povezanih družabnih medijev privlači nepredvidljivost, nekaj nepričakovanega, drugačnega, nekaj novega. Na to odreagirajo, to jim vzbudi zanimanje. In če k temu dopustimo še njihovo soodgovornost za učni proces, pridobimo v večini primerov motiviranega učenca, željnega prispevanja in razvijanja svojih idej, podaje ter zagovarjanja svojega mnenja.

V preteklem šolskem letu sem bil postavljen pred izziv dela z razredom, kjer je fantovski del slabo reagiral na rutine pri pouku (Delaney, 2009), zato sem se odločil, da bom učne ure obrnil »na glavo«, jih naredil bolj dinamične ter učence povabil k sooblikovanju pouka in jim tako predal del odgovornosti in manevrskega prostora za miselno pripravo, aktivnosti in refleksijo v učnem procesu. Zadal sem si naslednje cilje in izzive:

2.1. Razvijanje skupinske odgovornosti

Učencem sem predstavil cilje učne ure, ki jim moramo doseči, sam proces pa je potekal tako, da vsak prispeva po najboljših zmožnostih in se aktivno vključuje v proces vodenja učne ure na področjih, kjer se počuti sposobnega in uspešnega. Nekaj učencev se je tako preizkusilo v vlogi učitelja, nekateri so prevzeli vlogo motivatorjev, nadzornikov, pouk pa je potekal po dinamiki učencev, ki so narekovali tempo dela, pavze ali vračanja na posamezne točke. Učenci so poročali, da so bili za tak pouk zelo motivirani, saj niso vedeli, kaj lahko pričakujejo, preskušali so svoje sposobnosti in pedagoške vrline, pouk jim je bil v izziv. Pri delu so bili opazno bolj osredotočeni, igra vlog jih je zabavala, razvijala timski duh in obenem učila potrpežljivosti drug do drugega.

2.2. Omogočanje izbire

Načeloma pri učnih urah učenci v večini sedijo po določenem sedežnem redu, ki jim ga bodisi pripravimo učitelji oz. se v začetku leta tako posedejo sami in potem obvelja. Ker sem opazil, da se učenci, ki dlje časa sedijo z istimi učenci bodisi začno dolgočasiti, kar pomeni čas za njihove obšolske dejavnosti, in/ali pa sedijo celo tako, da lažje prihajajo v konflikte s posameznimi sošolci, smo se dogovorili, da imajo možnost dinamičnosti sedežnega reda, pod pogojem, da največ en teden lahko sedijo z istim sošolcem in v istem koncu učilnice, nato pa se morajo za daljše obdobje razsesti. Kot rezultat sem opazil, da se je število interakcij, ki niso bile povezane s poukom, v kratkem znatno zmanjšalo, učenci, ki so običajno prihajali v konflikte en z drugim oz. so izzivali konflikte, pa za to nenadoma niso imeli več časa, saj so se morali vsakodnevno/vsakotedensko prilagajati menjavam sošolcev v klopeh, imeli so manj skupnih točk za morebiten klepet in so bili posledično mnogo bolj osredotočeni na potek učne ure. Učenci so tudi poročali, da jim je bil dinamični sedežni red zanimiv, prav tako jim je bilo v izziv sodelovati s sošolci, s katerimi običajno ne sedijo v isti klopi in so se še bolj povezali.

2.3. Obrnjeno učenje

Današnje generacije učencev se ne učijo več iz knjig, njihovo igrišče v prostem času je Youtube – »Navajeni so na avdiovizualni format in vse, kar pride v avdiovizualni obliki, veliko bolje razumejo.« (Calle, 2018). Calle, ki je bil tudi nominiranec za najboljšega učitelja na svetu v 2017, meni, da bi morali učitelji postopoma začeti vključevati več dinamike v našo razredno dinamiko, da bi morali začeti vključevati vse tiste majhne tehnološke inovacije (računalnike, mobilne telefone, družabna omrežja, Twitter, Instagram, Facebook, YouTube), ki učencem omogočajo razumevanje znanosti z različnih vidikov, saj tako bolje povežejo vse tisto, kar vidijo v razredu, z resničnim svetom.

Koncept obrnjene učilnice/učenja pomeni, da se aktivnosti, ki so bile poprej opravljene izven razreda v obliki domače naloge, sedaj dokončajo v razredu med poukom. Učitelji pripravimo bodisi posnetke razlage učne snovi ali pa prek spletnih medijev poiščemo gradivo, ki naj bi si ga učenci samostojno ogledali, prebrali doma in nato opravili naloge, ki so pogosto interaktivne narave, v obliki kvizov, prispevkov in izmenjav mnenj na blogu ali forumu.

Učencem je bil ta način nekaj novega, nekaj neobičajnega. Pokazali so veliko navdušenja, glede na rezultate kvizov pa tudi angažiranosti in želje po natančnosti. Doma so si namreč ogledali videposnetek iz Youtuba (učno manj uspešni učenci tudi po večkrat) in reševali kviz, iskali odgovore na vprašanja tudi prek drugih spletnih virov (npr. Wikipedia ipd.) ter svoje

odgovore predstavljali v vnaprej pripravljenem spletišču na ed.Ted.com. Pri samem pouku pa so bili tako dobro opremljeni s podatki za zanimive razprave ter soočenja mnenj.

2.4. Senčenje učenec-učenec in učenec-učitelj

Ena izmed idej, ki jo izvajam kot razrednik je senčenje učenec-učenec. Kot izhaja iz samega pomena besede, gre za proces natančnega opazovanja oz. kritičnega prijatelja. Cilj je pridobiti vpogled v šolski vsakdan posameznega učenca, pri čemer se lahko natančneje opredelimo na opazovanje npr. načinov odzivanja na dražljaje iz okolice, načine interakcij, sodelovanja pri pouku, izražanja ipd. Učenci v obdobju med dvema urama oddelčne skupnosti (razrednima urama), tj. v času dveh tednov, skrivoma opazujejo naključno določenega sošolca/sošolko na dogovorjenem področju opazovanja ter o medsebojnih opažanjih individualno poročajo drug drugemu na razredni uri. Pri tem je zelo pomembno, da se učenci vse od začetka počutijo varne, sicer pa z aktivnostjo krepijo medsebojno zaupanje, obenem pa en drugemu postavljajo zrcalo, v katerem prepoznajo tako pozitivne lastnosti njihovega delovanja pri pouku kot tudi tiste, ki potrebujejo spremembo, razmislek, pomoč.

Z vidika generacijske razlike učitelj-učenec in želje po izboljšavah in napredku bomo izvedli tudi senčenje učenec-učitelj, pri čemer bodo posamezni učenci ali razred kot celota glede na zadane cilje opazovali mene pri poučevanju in vodenju oddelka. S tem bodo učenci tudi lažje izražali svoje potrebe, učitelj pa jih bom tudi hitreje prepoznaval in jim s tem omogočil še boljši pouk ter lažji in hitrejši napredek. Učenci so nad idejo navdušeni, s tem pa jim tudi damo odgovornost, po kateri dandanes hrepenijo, a jim je družba več ne omogoča v taki meri kot včasih.

3. Zaključek

V prispevku je predstavljeno razmišljanje o možnih vzrokih za vedenjske težave novodobnih generacij učencev, podkrepljeno z nekaterimi ugotovitvami strokovnjakov s področja poučevanja in praktičnimi idejami in pristopi za doseganje višje zbranosti in motivacije za delo pri pouku. Današnji učenci, tj. učenci generacije Z imajo do sebe, do nas in do sveta namreč različna dojemanja in pričakovanja kot jih imajo druge generacije, vključno z generacijami učiteljev, ki stopajo v razred z njimi. Predvsem se med različnimi generacijami pojavlja velik razkorak zaradi pogoste nefleksibilnosti enih in drugih oz. premalokrat smo se ob skoraj industrijskem tekočem traku poučevanja zmožni vživeti drug v drugega. Zaradi tega tudi pogosteje pride do manjše motiviranosti za delo, neosredotočenosti, do dolgčasa med poukom in nenazadnje konfliktov. Delo učiteljev je izredno kompleksen poklic in poslanstvo, ki obsega tako strokovno znanje kot praktične izkušnje s področja pedagogike, didaktike, psihologije, sociologije, defektologije, računalništva in še bi se našlo. Novodobne in iz drugih sistemov kopirane inovativne in moderne zahteve šolskih sistemov od učitelja zahtevajo številne »supermanske« sposobnosti, ki pa jih v številčno enako zastopanih razredih glede na preteklost realno ni mogoče več kakovostno udejanjati. Ob vseh raznolikostih med učenci so diferenciacija, individualizacija, integracija in nasploh čas in posluh za vsakega posameznega učenca, kar je najbolj bistvenega pomena, postali Sizifovo delo, izzivi pa gordijski vozli, ki samo še čakajo, kdaj jih bomo presekali in nekoč končno bili sposobni realno oceniti zmožnosti in pričakovanja sistema tako do učiteljev kot tudi do učencev.

V analizi vprašalnikov učencev in ob prebiranju strokovne literature je najti veliko vzporednic, ki jasno povedo, katere so potrebe današnjih učencev in kako narobe je, če jih ignoriramo. Bistvena ugotovitev je, da je za uspeh v dandanašnjem razredu potrebna velika

mera dinamičnosti in fleksibilnosti učiteljev, saj so načini in potrebe po učenju danes drugačni kot nekoč, kar je paradoksalno s številnimi zahtevami sistema, ki učitelje čedalje bolj omejujejo in nas, navkljub uzakonjenim leporečjem, le oddaljujejo od učencev. Poleg tega je naša naloga, ki nam učiteljem nemalokrat povzroča sive lase, tudi biti pripravljen stopiti iz območja udobja, naše rutine, našega občutka varnosti in kontrole ter prepustiti učencem več samostojnosti in odgovornosti v izpeljavi učnih ur, kar glede na preizkušene aktivnosti tudi pripomore k boljšemu vedenju učencev in znatno večji storilnosti pri pouku. Nenazadnje je ravno slednje bistveni cilj – da se učenci pri pouku naučijo samostojnosti, odgovornosti, iskati in povezovati informacije ter jih znati uporabiti v vsakdanjem življenju. Seveda pa to ne pomeni, da je naša naloga končana, kajti naloga dobrega učitelja je dejansko sposobnost se vsakodnevno prilagajati in stopati v čevlje drugih ter iz vsakega posameznika izvabiti in razvijati optimalne potenciale. Prihajajo pa seveda že nove generacije.

4. Literatura in viri

Calle, D. (2018). *Obrnjena učilnica pri pouku naravoslovnih in drugih predmetov.* Pridobljeno s https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/viewpoints/interviews/education-talks-flipped-class.htm

Delaney, M. (2009). *Teaching the Unteachable: Practical Ideas to Give Teachers Hope and Help when Behaviour Management Strategies Fail*. London: Worth.

Hierarhija potreb po Maslowu.svg - Wikipedija, prosta enciklopedija. Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Hierarhija_potreb_po_Maslowu.svg

Marentič Požarnik, B. (2018). Dober učitelj je kot čebula. Ima več plasti. *Intervju z Žibret A., Delo,* 21. 9. 2018.

McGhie, D. (2011). *Predicting the Unpredictable Students*. Prispevek predstavljen na *Ed Psych Forum.* Prispevek pridobljen s https://www.massey.ac.nz/massey/fms/Conference+services/Logos/McGhie,+Desiree.pdf

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

Kratka predstavitev avtorja

Andrej Kavčič je profesor angleščine na Osnovni šoli Vide Pregarc v Ljubljani. Ima enajst let izkušenj na področju poučevanja angleščine na osnovni šoli ter pri uvajanju angleščine v 1. vzgojno-izobraževalno obdobje. Pri poučevanju preskuša nove metode in išče sodobne pristope, tako samoiniciativno pri lastnem delu kot v okviru projektov.

Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece u Hrvatskoj: Prikaz tri znanstveno-stručna projekta

Supporting Socio-Emotional Well-Being of Children in Croatia: Presentation of Three Scinetific and Professional Projects

Sanja Tatalović Vorkapić

Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci
sanjatv@uniri.hr

Sažetak

Za razliku od psihološke dobrobiti odraslih, dobrobit djece nije jednostavno definirati s obzirom na to da dominirajuća razvojna komponenta pridonosi složenosti ovog koncepta. Samim time, izazovno je proučavati sve značajne korelate psihološke dobrobiti djece, što je ujedno i cilj tri znanstveno-stručna projekta koja se trenutno provode u Hrvatskoj pri Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Njihov je doprinos ujedno i u tome, što sličnih projekata ima ili vrlo malo ili ih uopće nema, a prikazana tri su u svojoj početnoj godini provedbe. Osnovni cilj prvog znanstvenog projekta jest empirijska provjera Ekološko-dinamičkog modela tranzicije u Hrvatskoj, a koji predstavlja suvremeni teorijski model u razumijevanju svih značajnih korelata tranzicije djece rane i predškolske dobi. Očekuje se utvrđivanje značajnih interpersonalnih i intrapersonalnih determinanti tranzicije djece iz obitelji u dječji vrtić, te iz vrtića u školu, temeljem kojih će biti moguće definirati praktične implikacije za facilitiranje prijelaza i prilagodbe. Cilj drugog, stručnog projekta jest postojeća znanja i vještine kojima raspolaže akademska zajednica pružiti lokalnoj zajednici kroz osiguranje podrške djeci rane i predškolske dobi i njihovim obiteljima, te odgajateljima i učiteljima tijekom tranzicija u djetinjstvu, pri čemu je naglasak na pružanju podrške socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece. Očekuje se značajan napredak u povezivanju članova akademske zajednice i praktičara, te predstavnika lokalne zajednice sa svrhom ostvarenja najviše razine dobrobiti djece. Naposljetku, u radu je prikazan međunarodni znanstveno-stručni Erasmus+ projekt KA3, kojem je voditelj Sveučilište u Milanu u Italiji, a na kojem je Hrvatska jedna od suradnih zemalja. Cilj ovog projekta je kreiranje i implementacija Kurikuluma za mentalno zdravlje djece od treće do osamnaeste godine. Očekuje se da će edukacija odgajatelja i učitelja doprinijeti efikasnoj primjeni kurikuluma, te da će evaluacijsko istraživanje ukazati na njegove pozitivne efekte. Sva tri projekta svoje teorijske temelje imaju u suvremenim postavkama socijalno-emocionalnog učenja, psihološke otpornosti i općenito dobrobiti djece, kao bazičnim pretpostavkama očuvanja mentalnog zdravlja djece, kako kratkoročno, tako i dugoročno. Premda su prikazani projekti u svojoj početnoj fazi, očekuje se potvrda postavljenih hipoteza, a temeljni izazov u budućnosti bit će njihova trajnija implementacija u društvu, kao i mogućnosti nastavka istraživanja u onim dijelovima gdje znanstvena evaluacija bude ukazala na nedostatke. Ti će nedostaci poslužiti kao osnovne smjernice za buduća istraživanja.

Ključne riječi: djeca, dobrobit, mentalno zdravlje, odgajatelji/učitelji, otpornost, tranzicija, socijalno-emocionalno učenje

Abstract

Unlike the psychological well-being of adults, children's well-being is not easy to define since the dominant developmental component contributes to the complexity of this concept. Therefore, it is challenging to study all the significant correlates of children's psychological well-being, which is also the goal of three scientific and professional projects currently underway in Croatia at the Faculty of Teacher Education in Rijeka. At the same time, their contribution is that there are very few or no such

projects, a these three presented here are at their beginning. The main objective of the first scientific project is to empirically validate the Ecological-Dynamic model of Transition in Croatia, which represents a contemporary theoretical model in understanding all the significant correlates of transition in early and pre-school children. Significant interpersonal and intrapersonal determinants of the transition of children from family to kindergarten and from kindergarten to school are expected to be identified, based on which it will be possible to define practical implications for facilitating transition and adaptation. Significant interpersonal and intrapersonal determinants of the children's transition from family to kindergarten and from kindergarten to school are expected to be identified, based on which it will be possible to define practical implications for facilitating transition and adaptation. The aim of the second, professional project is to provide existing knowledge and skills available to the academic community to the local community by providing support for early and pre-school children, their families, and teachers during childhood transitions, with an emphasis on supporting the social and emotional well-being of children. Significant progress is expected to be made in bringing together academics and practitioners, as well as local community representatives, to achieve the highest level of well-being for children. Finally, the paper presents the international scientific Erasmus + project KA3, coordinated by the University of Milano-Bicocca in Italy, in which Croatia is one of the partner countries. The aim of this project is to create and implement a Mental Health Curriculum for children aged from three to eighteen years. It is expected that teachers' education will contribute to the effective implementation of the curriculum and that research evaluation will indicate its positive effects. All three projects have their theoretical foundations in contemporary knowledge of social-emotional learning, resilience and general well-being of children, as basic assumptions for preserving children's mental health, both in the short and long term. Although the presented projects are in their initial phase, it is expected that the hypotheses will be confirmed, and that their fundamental challenge in the future will be their more permanent implementation in society, as well as the possibility to continue research in those parts where scientific evaluation indicates deficiencies. These research shortages will serve as basic guidelines for future research.

Key words: children, mental health, resilience, socio-emotional learning, teachers, transition, well-being.

Ovaj rad je sufinanciralo Sveučilište u Rijeci projektom (uniri-drustv-18-11): Dobrobit djece u prijelaznim životnim periodima: Empirijska provjera Ekološko-dinamičkog modela.

1. Uvod

Osiguranje i poticanje psihološke dobrobiti djece predstavlja osnovu svakog oblika odgojno-obrazovnog rada s djecom, bez obzira o kojoj razini i sustavu obrazovanja je riječ, što je prepoznato i u nacionalnim dokumentima u Hrvatskoj: *»Djetetova sadašnja i buduća dobrobit svrha je djelovanja svih izravnih i neizravnih sudionika odgoja i obrazovanja«* (NOK, 2010, str. 28). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) usmjeren je prema osiguranju dobrobiti za dijete, pri čemu je osiguranje dobrobiti *»multidimenzionalni, interaktivni, dinamični i kontekstualni proces kojim se integrira zdravo i uspješno individualno funkcioniranje te pozitivni socijalni odnosi u kvalitetnom okruženju vrtića«* (str. 24). Već je ovim određenjem osiguravanja dobrobiti djece vidljivo je da je riječ o složenom ali iznimno važnom konceptu, što potvrđuju i dosadašnja znanstvena istraživanja (Ben-Arieh i sur., 2014). Naime, polazeći od velikog broja istraživanja iz područja pozitivne psihologije – psihološke discipline unutar koje je došlo do postavljanja, definiranja i konceptualnog razvoja termina dobrobiti (*eng. well-being*) – jasno je uočljivo da dominiraju istraživanja s odraslim ispitanicima, te da postoji značajan nedostatak istraživanja koja jasno konceptualno i operacionalno određuju dobrobit djece. Dodajući k tome i činjenicu da jest riječ o vrlo složenom

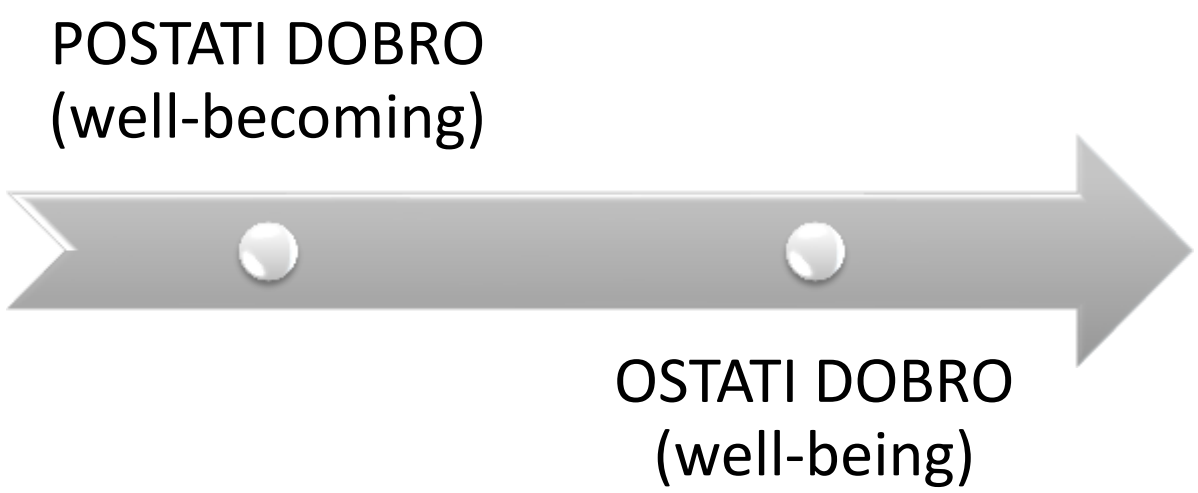
konceptu samom po sebi, nedostatak istraživanja dobrobiti djece je dodatno otežao njegovo konceptualno određenje i mjerenje.

Stoga s ciljem što jasnijeg konceptualnog određenja i razumijevanja koncepta dobrobiti djece rane i predškolske dobi, te s ciljem provjere suvremenih teorijskih modela i značajnih korelata dobrobiti djece, kako bi se dobili odgovori na ključna pitanja o tome kako zapravo osigurati dobrobit djece rane i predškolske dobi ovaj je rad usmjeren na kratki prikaz teorijskih usmjerenja i istraživačkih nacrta tri značajna znanstveno-stručna projekta koja se provode u Hrvatskoj. Zajedničko im je upravo to što su sva tri projekta utemeljena na suvremenim spoznajama iz područja socijalno-emocionalnog učenja, psihološke otpornosti i dobrobiti te mentalnog zdravlja djece, te svaki od njih analizira pojedine specifičnosti i domene dobrobiti djece. Prvi projekt koji će se prikazati odnosi se na znanstvenu validaciju, tj. empirijsku provjeru Ekološko-dinamičkog modela tranzicije (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000), koji do sada nije nikada bio proučavan u hrvatskom kontekstu (Tatalović Vorkapić, 2019a). S obzirom da ovaj model nije značajnije validiran i u svijetu, istraživanje koje se provodi pružit će doprinos ne samo razumijevanju i provjeri ovog modela u Hrvatskoj, već i općenito. Drugi projekt koji će biti prikazan jest stručni projekt kojem je osnovna svrha povezivanje akademske zajednice s lokalnom zajednicom i praksom na način da se osigura podrška djeci rane i predškolske dobi, njihovim obiteljima, odgajateljima i učiteljima tijekom tranzicija u djetinjstvu. Pritom je osiguranje podrške socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece. Treći prikazan projekt je međunarodni znanstveno-stručni Erasmus+ projekt KA3, koji za cilj ima kreiranje i implementaciju Kurikuluma za mentalno zdravlje djece i mladih od treće do osamnaeste godine. Voditelj ovog projekta je Sveučilište u Milano – Bicocca u Italiji, točnije profesorica Ilaria Grazzani (https://www.promehs.org/), a Hrvatska je uključena kao suradnik na projektu pod vodstvom Sanje Tatalović Vorkapić ispred Učiteljskog fakulteta u Rijeci (https://www.ufri.uniri.hr/hr/naslovnica/14-hr/naslovnica/3887-medunarodni-znanstveni-istrazivacki-i-strucni-projekti.html), te Lane Golob ispred Odjela za školstvo Grada Rijeke (https://www.rijeka.hr/gradska-uprava/eu-projekti/aktualni-projekti/promehs-promocija-mentalnoga-zdravlja-u-skolama/).

2. Od definiranja dobrobiti djece do njihove socijalno-emocionalne dobrobiti

Nastojeći riješiti postojeći problem nedostatka empirijskih istraživanja na području dobrobiti djece, kao i problem konceptualizacije i operacionalizacije ovog pojma, Ben-Arieh i suradnici (2014) su postavili jasne odrednice u razlikovanju dobrobiti odraslih u odnosu na dobrobit djece. Polazeći od najraširenije definicije dobrobiti odraslih kao optimalnog psihološkog funkcioniranja i iskustva (Miljković, Rijavec i Brdar, 2008), poznato je da je njezino razumijevanje smješteno u tri temeljna teorijska pravca. Hedonistički pravac ili teorija psihičkih stanja definira dobrobiti osobe na način koje je utemeljen na doživljaju ugode ili sreće. Pored toga, drugi pravac koji se odnosi na teorije temeljene na ljudskim željama, definira dobrobit u domeni ostvarenja vlastitih, osobnih želja neke osobe koje su rezultat njezine subjektivne percepcije. Treći pravac, eudemonistički pravac ili teorija utemeljena na ljudskim potrebama definira dobrobit osobe u okviru ostvarenja vlastitih potencijala, odnosno potreba koja nisu rezultat samo subjektivne već i objektivne percepcije ljudi. Drugim riječima, radi se o ostvarenju onoga što je vrijedno samo po sebi i društvu u cjelini, a ne samo toj osobi ili zato što to ona misli. Iako navedeni pravci detaljno analiziraju i propituju ljudsku dobrobit, svi imaju jedan zajednički nedostatak a to je izostanak razvojne komponente uslijed čega su tek djelomično primjenjivi u razumijevanju dobrobiti djece.

Determiniranjem ove jasne razlike, Ben-Arieh i suradnici (2014) navode interesantne tri promjene u perspektivi praćenja dobrobiti djece koje treba uzeti u obzir pri nastojanjima njezinog definiranja, konceptualizacije i mjerenja. Prva se odnosi na promjenu perspektive od preživljavanja prema dobrobiti, što je vrlo slično promjeni perspektive koja se javila unutar psihologije kao društvene znanosti kada je došlo do razvoja nove psihološke znanstvene discipline, *Pozitivne psihologije* (Seligman, 1998). Naime, dolazi do promjene fokusa s bazičnog preživljavanja i osiguranja zadovoljenja temeljenih ljudskih potreba, kao i od izbjegavanja negativnih efekata i poteškoća u životu, prema perspektivi utvrđivanja pozitivnih efekata, te povećanja zadovoljstva i kvalitete života. Drugim riječima dolazi do promjene fokusa s uklanjanja negativnih efekata u okviru poteškoća, prema fokusu na tome kako biti sretan i zadovoljan, te kako ostvariti višu raznu dobrobiti i kvalitete življenja.

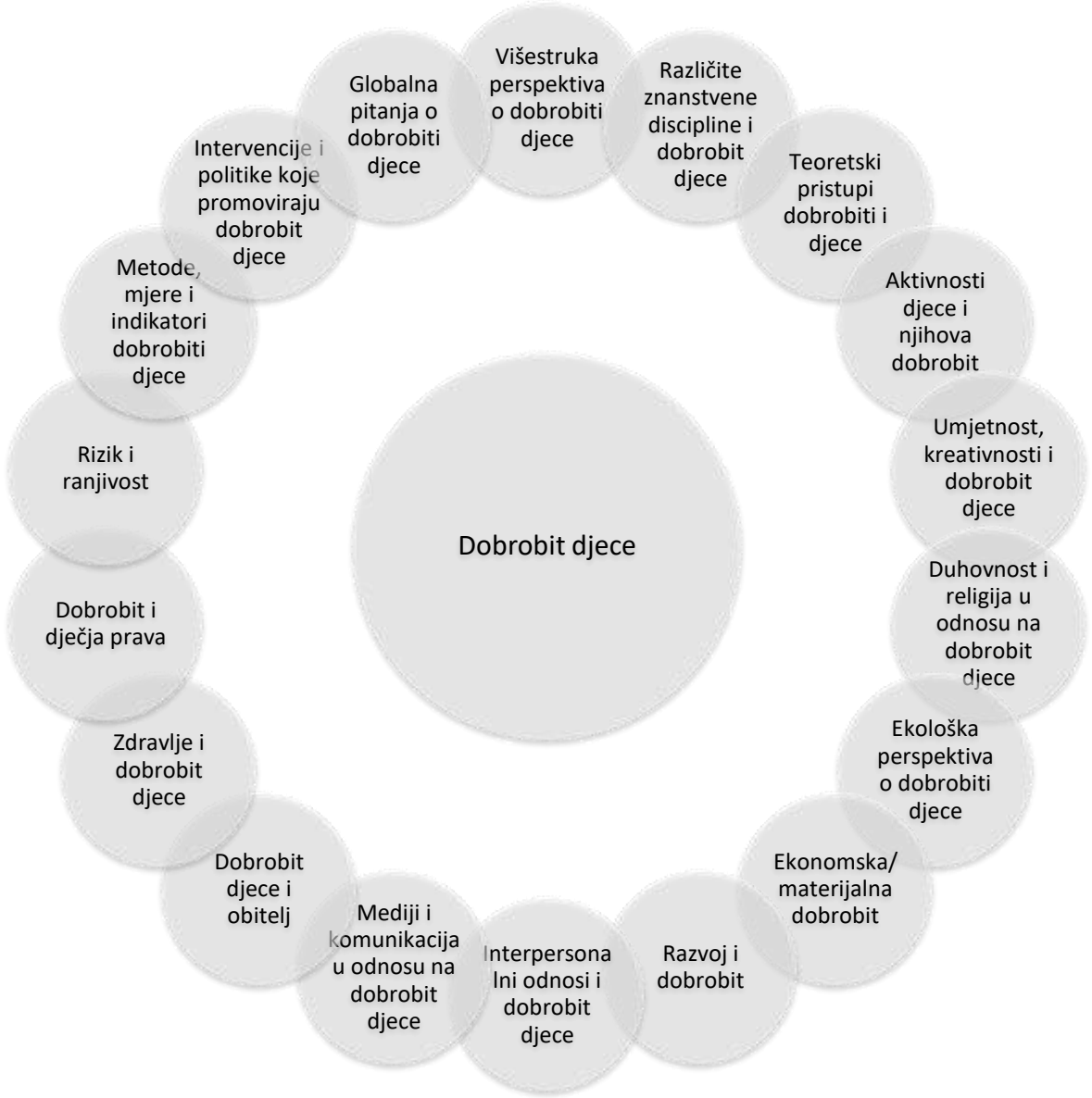


Slika 1: Ostati dobro (well-being) i postati dobro (well-becoming)

Druga promjena vidljiva je u promjeni perspektive od negativnog ka pozitivnom, točnije od mjerenja i praćenja rizičnih čimbenika i negativnih/nepoželjnih ponašanja prema perspektivi mjerenja i praćenja zaštitnih čimbenika i pozitivnih/poželjnih ponašanja. A treća promjena je u samoj terminologiji koja bi u odnosu na dobrobit djece trebala biti drugačija. Naime, uzimajući u obzir razvojnu perspektivu, dobrobit djece bi trebala uključivati (Slika 1) ne samo kako ostati dobro (*well-being*) već i to kako postati dobro (*well-becoming*). Dakle, pored definiranja dobrobiti kao stanja, uvodi se i definiranje dobrobiti kao procesa, pri čemu su važni trenutni, tj. kratkoročni ali i dugoročni efekti na dobrobit djece (Tatalović Vorkapić, 2019b).

Temeljem određivanja koncepta dobrobiti kod djece, a imajući na umu njegovu složenost, Ben-Arieh i suradnici (2014) postavljaju teorijski model dobrobiti djece. Svoje preteče ovaj model, kao i Ekološko-dinamički model tranzicije koji će biti ukratko prikazan kroz projektni prikaz, ima u Bronfenbrennerovom modelu ekoloških sustava (1979). Pored ovog modela, preteča suvremenom modelu dobrobiti jest i Bennet-ov model djeteta u društvu (2004), a zajednička im je karakteristika razmatranje uloge konteksta u životu djece, odnosno uzimanjem u obzir razvojne i kontekstualne (društveno-kulturalne) komponente. Premda oba modela stavljaju u fokus kontekst u razvoju djece kao i suvremeni model, Ben-Arieh i suradnici (2014) ukazuju na niz nedostataka a neki značajniji od njih su: nedovoljna složenost, nemogućnost operacionalizacije i mjerenja pojedinih koncepata, usmjeravanje fokusa na odrasle a ne na djecu, te zanemarenost dječje perspektive u istraživanjima. Slijedom navedenog, predložen je

Multidimenzionalni model dobrobiti djece koji uključuje niz elemenata ili dimenzija, a mogu se vidjeti na Slici 2.



Slika 2: Multidimenzionalni model dobrobiti djece (Ben-Arieh i sur., 2014)

Unutar razvoja i dobrobiti, prepoznatljive su tri domene opće dobrobiti djece: fizičko-motorička, spoznajno-jezična i socijalno-emocionalna dobrobit. Dakle, socijalno-emocionalna dobrobit djece je sastavni dio opće dobrobiti djece. Ona se definira kao optimalno funkcioniranje i iskustvo djece u području njihovog emocionalnog doživljavanja i ponašanja, te socijalizacijskih procesa. Njihov je emocionalni i socijalni razvoj pod značajnim utjecajem niza intra-personalnih (karakteristike djeteta) i inter-personalnih čimbenika (okolina i društvo u kojima dijete živi). S ciljem pružanja adekvatne i efikasne podrške socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece rane i predškolske dobi potrebno je kvalitetno poznavanje razvojnih miljokaza u okviru socijalno-emocionalnog razvoja djece (Starc i sur., 2004; Sindik i Boban, 2016), s obzirom da *„osiguravanje dobrobiti za dijete podrazumijeva usmjerenost planiranja odgojno-obrazovnog procesa na dijete i njegovu dobrobit, kako opću, tako i socijalno-emocionalnu«.* Stoga je *»planiranje odgojno-obrazovnoga procesa usmjereno je na promišljanje dobrobiti i načine na koji se ona može ostvariti, a ne na parcijalne ciljeve, tj. područja i sadržaje učenja,*

nezavisno od individualnih značajki svakog djeteta« (NK, 2014, str. 24). Prema tome, pristupajući pružanju podrške socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece sa suvremenim spoznajama o miljokazima socijalno-emocionalnog razvoja i metodičkim kompetencijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, moguće je kreirati optimalne uvjete za zaštitu mentalnog zdravlje djece kao sindroma simptoma dobrobiti. Pritom, odgojno-obrazovna ustanova opravdava svoju ulogu zaštitnog čimbenika u dobrobiti djece (Tatalović Vorkapić, Mihić i Matovina, 2019).

3. Socijalno-emocionalno učenje

Nerijetko, socijalno-emocionalna dobrobit se često povezuje ali i poistovjećuje s konceptima socijalno-emocionalnog razvoja i socijalno-emocionalnog učenja. Stoga je važno napraviti distinkciju između ovih značajnih termina. Socijalno-emocionalni razvoj označava razvojni proces koji za posljedicu ima različite vještine pomoću kojih djeca ostvaruju različite ciljeve u domeni njihovog emocionalnog i socijalnog života. Te vještine uključuju prepoznavanje i razumijevanje tuđih osjećaja i emocionalnih stanja, upravljanje snažnim osjećajima i načinima na koje ih izražavaju, razvijanje empatije te uspostavljanje i održavanje odnosa. Ove vještine su pretpostavke razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija, što je pretpostavka socijalno-emocionalnim kompetencijama definiram kao setu znanja, sposobnosti i vještina djece pri započinjanju i održavanju zadovoljavajućih odnosa s vršnjacima, grupama i zajednicom. Za razliku od toga, socijalno-emocionalno učenje označava proces usvajanja socijalno-emocionalnih kompetencija i vještina u okviru socijalno-emocionalnog razvoja.

Socijalno-emocionalno učenje (*eng. socio-emotional learning, SEL;* CASEL, 2003) predstavlja proces kojim djeca i odrasli razumiju i upravljaju emocijama, postavljaju i postižu pozitivne ciljeve, osjećaju i pokazuju empatiju prema drugima, uspostavljaju i održavaju pozitivne odnose te donose odgovorne odluke. Ova vrsta učenja unapređuje sposobnost djece da integriraju vještine, stavove i ponašanja kako bi se učinkovito i etički bavili svakodnevnim zadacima i izazovima. U okviru socijalno-emocionalnog učenja navodi se pet temeljenih kompetencija koje se stječu: samosvijest, upravljanje sobom, društvena svijest, vještine u odnosima i odgovorno donošenje odluka, što je zorno prikazano na Slici 3.



Slika 3. CASEL-ov integrirani okvir socijalnog i emocionalnog učenja
(prema https://casel.org/wp-content/uploads/2017/01/CASEL-Wheel-2.pdf)

Samosvijest je sposobnost ispravnog prepoznavanja vlastitih osjećaja, misli i vrijednosti te načina na koji utječu na vlastito ponašanje. Ona uključuje i sposobnost precizne procjene svojih prednosti i ograničenja, uz dobro utemeljen osjećaj samopouzdanja, optimizma i razmišljanja o vlastitom napretku i učenju. Uključuje prepoznavanje emocija, ispravno samopoimanje, prepoznavanje snaga, samopouzdanje i samoučinkovitost. ***Upravljanje sobom*** se odnosi na sposobnost uspješnog reguliranja svojih emocija, misli i ponašanja u različitim situacijama. Pored toga, ova kompetencija uključuje i sposobnost djelotvornog upravljanja stresom, kontroliranje impulsa i samomotivaciju. U okviru nje nalazi se i sposobnost regulacije ponašanja u odnosu na neki cilj: npr. Ispravno se postaviti i činiti prema osobnim i akademskim ciljevima. U ovu kompetenciju ulaze: kontrola impulsa i stresa, samodisciplina, samomotivacija, postavljanje ciljeva i organizacijske vještine. ***Društvena svijest*** je kompetencija koja uključuje prihvaćanje perspektive drugih i suosjećanja s drugima, uključujući one iz različitih sredina i kultura; sposobnost razumijevanja društvenih i etičkih normi ponašanja i prepoznavanja obiteljskih, školskih i društvenih resursa i podrške. U ovoj su domeni prepoznatljive: preuzimanje tuđe perspektive, suosjećanje, poštovanje raznolikosti, te poštovanje drugih. ***Vještine u odnosima*** podrazumijevaju sposobnost uspostavljanja i održavanja zdravih i korisnih odnosa s različitim pojedincima i skupinama; sposobnost jasnog komuniciranja, kvalitetno slušanje, suradnju s drugima, odupiranje neprikladnom društvenom pritisku, konstruktivno pregovaranje o sukobu te traženje i pružanje pomoći kada je to potrebno. One uključuju sposobnosti komuniciranja, društvene uključenosti, izgradnje odnosa, te stvaranje i njegovanje suradnje i timskog rada. Naposljetku, ***odgovorno donošenje odluka*** se odnosi na kompetenciju konstruktivnog izbora o osobnom ponašanju i društvenim interakcijama na temelju etičkih standarda, sigurnosnih pitanja i društvenih normi. Pritom uključuje i realističnu procjenu posljedica različitih akcija i razmatranje dobrobiti sebe i drugih. Elementi koje podrazumijeva su jasna identifikacija problema, analiza situacija, rješavanje problema, evaluacija, refleksija i etička odgovornost. Suvremena znanost i praksa navode značajne efekte učinka tzv. SAFE pristupa, koji uključuje modeliranje, dijalog, grupno

donošenje odluka, suradničke i timske zadatke, analizu skupa pitanja temeljenih na modelu rješavanja problema, integrirano mentorstvo, te refleksivno slušanje (CASEL, 2003). Dosadašnja su primijenjena istraživanja pokazala da primjenom SEL-a u školama dolazi do značajnog poboljšanja akademskog uspjeha i ponašanja kod djece i mladih, efikasnije upravljanje stresom, kvalitetnije stavove o sebi i drugima, više razine zadovoljstva školom i učenjem, te su ti pozitivni efekti kratkoročni i dugoročni (Cefai i Cavioni, 2014). U odgojno-obrazovnim skupinama dolazi do značajno kvalitetnijeg ozračja u skupini, boljih odnosa između učitelja i djece, međusobnih odnosa učitelja, te posredno učitelja i roditelja.

4. Psihološka otpornost i mentalno zdravlje

Psihološka otpornost (*eng. resilience*) se definira u vidu vještina i sposobnosti temeljem kojih djeca uspijevaju ostvariti svoje ciljeve i zadatke na, kako za njih tako i za okolinu, optimalnoj razini, bez obzira na to što su izloženi snažnom utjecaju jednog ili više negativnih čimbenika u svojem životu (Masten 2018). Kada se postavilo pitanje što razlikuje djecu s visokom otpornošću od one koja je nemaju, utvrđeno je da psihološki otporna djeca posjeduju određene karakteristike koje ih upravo čine psihološki otpornima na negativne vanjske utjecaje. Te se karakteristike odnose na vještine rješavanja problema, socijalna kompetentnost, autonomiju i osjećaj za postojanje svrhe i budućnosti. Podrobnije opisane ove bi četiri domene psihološke otpornosti uključivale slijedeće značajke djece: izraženu sposobnost izazivanja pozitivnih emocija kod drugih; izražen optimizam, vedrinu i energiju; visoku znatiželju i potrebu za istraživanjem; ustrajnost i visoka koncentracija; pozitivno samopoimanje i samopoštovanje; adekvatnu kontrolu afekata; smirenost i opuštenost; autonomiju i nezavisnost; pozitivne socijalne odnose; proaktivan pristup rješavanju problema; empatiju i prosocijalnu orijentiranost; zadovoljstvo u novim doživljajima; pozitivno procesiranje i restrukturiranje negativnih doživljaja; sposobnost odgode zadovoljenja; adekvatnu ekspresiju osjećaja i želja; veliki broj hobija i interesa; osjećaj smislenosti života i usmjerenost na budućnost; te sposobnost brzog oporavka na stresne događaje.

Mentalno zdravlje je temeljna komponenta općeg ljudskog zdravlja (WHO, 2013). Dobro mentalno zdravlje omogućuje ljudima da realiziraju svoje potencijale, da se suočavaju s normalnim životnim stresorima, da produktivno rade i doprinose svojoj zajednici. Ono nije samo odsustvo mentalne poteškoće, već percepcija osobe da se osjeća dobro i zadovoljno. Kada je riječ o mentalnom zdravlju tijekom razvoja djece tada je fokus na definiciji mentalnog zdravlja kao adekvatno usvojenih životnih vještina koje omogućuju prikladnu interakciju s drugima i lako suočavanje sa stresnim situacijama. Suvremeni model autora Mayr i Ulich (2009) upravo objedinjuje ključne koncepte socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece, te njihovog mentalnog zdravlja. On uključuje šest značajnih dimenzija. Prva se dimenzija odnosi na uspostavljanje kontakta i socijalne vještine, što uključuje sposobnost lakog pozitivnog kontakta; sposobnost primjerenih sredstava za uključivanje u igru s drugom djecom; sposobnost i spremnost verbalnog komuniciranja s drugom djecom; sposobnost iniciranja igara koje su atraktivne drugoj djeci. Druga dimenzija samokontrole i promišljenosti označava sposobnost svjesnog i namjernog upravljanja ponašanjem na način da se kontroliraju nagoni, održava koncentracija i preuzimaju zadatci iako postoje poželjniji, spriječi vlastita akcija i započne druga na zahtjev. Asertivnost je sposobnost ili spremnost verbalnog izražavanja i komuniciranja o svojim osjećajima, potrebama i željama koje ne ometa osjećaje, potrebe i želje drugih, a emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom je sposobnost prilagođavanja vlastite emocionalne reaktivnosti i brzog vraćanja u početno emocionalno stanje). Orijentiranost na zadatak uključuje karakteristike ugode i predanosti aktivnosti, te osjećaj uronjenosti u proces

učenja, kada djeca sama planiraju i smisleno izvršavaju uz visoki stupanj samostalnosti). Naposljetku, šesta dimenzija, uživanje u istraživanju označava težnju djece da budu optimistična i znatiželjna više nego defenzivna prema novim situacijama te pokazuju konstruktivni stav prema izazovima; te težnju za doživljavanjem, traženjem i stvaranjem novog, uočavanjem pitanja i problema, te pronalaženjem odgovora i rješenja. U našoj je zemlji model empirijski validiran prije pet godina (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014), temeljem procjena ponašanja 1792 djece (939 djevojčica i 853 dječaka) prosječne dobi M=4,891 godina od strane 112 odgajateljica. Faktorskom analizom definirano je pet subskala čija je struktura replicirana, uz izuzetak subskale Orijentiranost na zadatak, koja nije zadržana. Istraživanje je utvrđeno da sve dimenzije socijalno-emocionalne dobrobiti rastu s dobi, te su značajno višima procjenjivane kod djevojčica nego kod dječaka.

5. Znanstveni projekt: „Dobrobit djece u prijelaznim životnim periodima: Empirijska provjera Ekološko-dinamičkog modela“

S obzirom na značajan nedostatak sličnih istraživanja u našoj zemlji, provodi se istraživački, znanstveni projekt koji propituje značajne korelate dobrobiti djece tijekom tranzicije i prilagodbe u dječjim vrtićima i osnovnim školama. Riječ je o projektu kojeg financira Sveučilište u Rijeci, te traje od 2019 do 2021. godine. Voditeljica ovog projekta je izv. prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić (https://www.ufri.uniri.hr/files/projekti/S__Tatalovi_Vorkapi_UNIRI_projekt.pdf). Polazeći od suvremene definicije tranzicije kao procesa *„ ...promjene koji se doživljava od momenta u kojem djeca (i njihove obitelji) prelaze iz jednih okolnosti u druge… do momenta kada djeca postaju punopravni i prilagođeni članovi u svojem novom okruženju. To je obično vrijeme intenzivnih i ubrzanih razvojnih zahtjeva koji su društveno regulirani.“* (Fabian i Dunlop, 2002, str. 3), istraživanjem se nastoje obuhvatiti svi značajni elementi novih okolnosti. Dakle, kako bi se prema socio-kulturnom modelu promjena konteksta istaknula, prijelaz se označava kao proces promjene i kretanje iz jednog identiteta u drugi (Griebel i Niesel, 1997, 2002), što je prepoznatljivo i u prije spomenutom Bronfenbrennerovom razvojnom modelu ekoloških sustava (1979), točnije ekološkom modelu prijelaza Piante i suradnika (1999a,b), koji su predstavljali temelj za razvoj suvremenog Ekološko-dinamičkog modela prijelaza autora Rimm-Kaufman i Piante (2000). Prema ovom modelu koji će biti empirijski validiran u istraživanju, upravo su ključni različiti konteksti u kojima i kroz koje dijete prolazi, te njihovi međuodnosi tijekom vremena. Međuodnosi su značajno determinirani svim elementima različitih konteksta koje autori grupiraju u inter-personalne i intra-personalne čimbenike. Stoga će se na reprezentativnim uzorcima djece rane (prijelaz iz obiteljskog doma u vrtić) i predškolske dobi (prijelaz iz vrtića u osnovne školu) analizirati intra-personalni čimbenici djece (temperament, socijalno-emocionalna dobrobit, snaga i poteškoće, otpornost), skrbnika (ličnost, osjetljivost, subjektivna dobrobit, otpornost) i odgajatelja/učitelja (ličnost, subjektivna dobrobit, otpornost); te inter-personalni čimbenici djece-skrbnika-odgajatelja/učitelja (privrženost, prilagodba, odnos sa skrbnikom, odnos s odgajateljem/učiteljem, način rada u dječjem vrtiću/osnovnoj školi, odnos obitelj-vrtić-škola, odnos između obitelji, odnos vrtić-škola-lokalna zajednica, društvene vrijednosti). Značajan doprinos ovog projekta leži u tome što sličnih istraživanja u našoj zemlji gotovo da i nema, te ih je vrlo malo i u međunarodnom kontekstu. Nadalje, provedenom znanstvenom metodom obit će se jasan uvid u prakse tranzicije i prilagodbe u našoj zemlji, te koji su od navedenih čimbenika prema modelu ključni za adekvatnu tranziciju i prilagodbu djece, kako kratkoročno, tako i dugoročno. Temeljem utvrđenih rezultata bit će moguće kreirati smjernice za facilitaciju tranzicije i prilagodbe u odgojno-obrazovnom kontekstu, pružiti direktnu podršku osiguravanju pedagoškog

kontinuiteta djece, čime se stvaraju uvjeti za osiguranje najviše razine dobrobiti za djecu i njihove obitelji u osjetljivim životnim periodima. Pored navedenog, temeljem utvrđenih rezultata pružit će se smjernice za međusobnu iskoordiniranost i usklađenost prakse, znanosti i odgojno-obrazovnih politika, te smjernice za kreiranje programa cjeloživotnog učenja za odgajatelje i učitelje iz područja optimalne tranzicije i prilagodbe s naglaskom na njihovu značajnu ulogu u tim procesima ključnima za dobrobit djece.

6. Stručni projekt: „Kako bez suza u dječji vrtić i osnovnu školu: Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece tijekom prijelaza i prilagodbe“

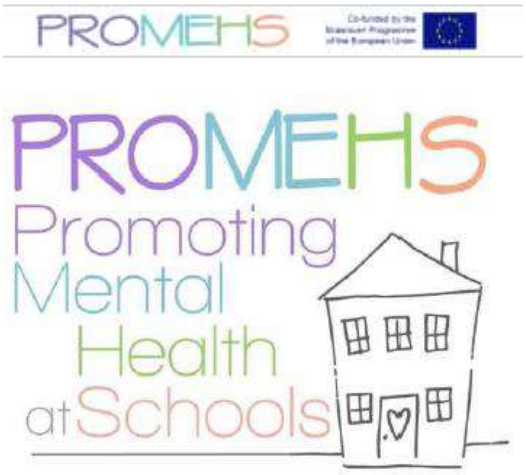
Rani i predškolski, te osnovnoškolski period predstavljaju vrlo dinamične i intenzivne periode u razvoju djece s obzirom na značajan broj promjena koje se događaju. Posebno je značajan socijalno-emocionalni razvoj djece u okviru kojeg se razvijaju vještine koje djeci omogućuju uspjeh u dječjem vrtiću, školi i životu općenito, a odnose se na sposobnost prepoznavanja i razumijevanja tuđih osjećaja i emocionalnih stanja, upravljanje snažnim osjećajima i načinima na koje ih izražavaju, razvijanje empatije te uspostavljanje i održavanje odnosa, te razvoj privrženosti. Prijelazna razdoblja i način prilagodbe djece u tim periodima predstavljaju pravi izazov za djecu i njihove obitelji, kako u okviru njihovog cjelokupnog socijalno-emocionalnog razvoja, tako i u okviru razvoja privrženosti, pri čemu je uloga odraslih (roditelja, obitelji), te odgojno-obrazovnih djelatnika (odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika) od iznimne važnosti. Drugim riječima, pri suočavanju s novom i nepoznatom situacijom, razvoj privrženosti djece je „na testu“, pri čemu jasno do izražaja dolazi koja vrsta privrženosti je razvijena kod djeteta. Kako je sigurna privrženost ona koja predstavlja osnovu psihološke dobrobiti i mentalnog zdravlja, važno je nastojati je razvijati i poticati kod djece. Upravo je podrška roditelja, odgajatelja i učitelja ključna za osiguranje socijalno-emocionalne dobrobiti djece u prijelaznim razdobljima (Brajša-Žganec, 2018; Mihić, Divljan, i Stojić, 2010; Stojić, Divljan i Avramov, 2010). Stoga je cilj ovog projekta međusobno povezati Učiteljski fakultet, dječji vrtić, osnovnu školu i lokalnu zajednicu, te kroz tu interakciju pružiti stručnu podršku roditeljima i djeci koji prolaze, koji su prošli i koji će tek proći kroz period prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću i osnovnoj školi. Istovremeno, polazeći od suvremenih znanstvenih i praktičnih spoznaja, cilj projekta jest osnažiti postojeće kompetencije odgajatelja i učitelja u radu s djecom tijekom prijelaza i prilagodbe u odnosu na njihov razvoj privrženosti, s obzirom da sličnih programa stručnog usavršavanja nema u nas. S obzirom na postavljeni cilj projekta, uz voditeljicu projekta izv. prof. dr. sc. Sanju Tatalović Vorkapić (https://www.ufri.uniri.hr/files/projekti/300519_Projekt_Stv_27susjedstva_KakoBezSuzaDVOS_zaWEB.pdf), suradnici na projektu su Dječji vrtić „More“ i Osnovna škola Trsat. Projekt traje dvije godine (2019. i 2020.). Do sada je provedeno interaktivno predavanje s učiteljima, odgajateljima i stručnim suradnicima o njihovoj suradnji tijekom tranzicije i prilagodbe djece, te stručni skup s temom: *„Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti i razvoju privrženosti djece tijekom prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću i osnovnoj školi«* koji je bio usmjeren na prakse koje se provode tijekom tranzicije i prilagodbe djece. Što se tiče rada s djecom predškolske dobi, provedene su četiri radionice s djecom koja polaze Predškolu u Dječjem vrtiću »More«, s ciljem pružanja podrške njihovoj socijalno-emocionalnoj dobrobiti prije tranzicije iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. U drugoj godini projekta, planira se provesti interaktivno predavanje s roditeljima djece ran, predškolske i osnovnošolske dobi na temu tranzicije i njihovim iskustava. Pored toga planiraju se provesti tri radionice s djecom rane dobi, u jaslicama, s ciljem pružanja podrške tijekom tranzicije iz obiteljskog doma u jaslice. Također, u drugoj godini se planira organiziranje predstave ili igrokaza za djecu rane i predškolske, te osnovnoškolske dobi, na temu tranzicije i prilagodbe u dječjem vrtiću i osnovnoj školi.

Značajan doprinos ovog projekta jest povezivanje znansgvenika i praktičara, te studenata koji su uključeni u projektne aktivnosti krou nastavu pojedinih kolegija Učiteljskog fakulteta u Rijeci ili kao volonteri na projektu. Naime, krajnji cilj projekta jest omogućiti pristup suvremenim znanstveno-stručnim spoznajama odgojno-obrazovnim ustanovama, tj. dječjem vrtiću i osnovnoj školi, roditeljima i djeci, što će u konačnici snažno pozitivno djelovati na kvalitetu života obitelji i mentalnog zdravlja djece, te iniciranje i daljnji razvoj povezivanja tri važne institucije u životu djeteta: obitelji, odgajatelja i učitelja primarnog obrazovanja. Osim toga, značaj predloženog projekta je otvaranje i približavanje Sveučilišnog Kampusa na Trsatu, točnije Učiteljskog fakulteta u Rijeci, odgojno-obrazovnim ustanovama (DV Đurđice i OŠ Trsat), te široj društvenoj zajednici uz uključivanje lokalnog stanovništva u provedbu zajedničkih projekata i događaja na Kampusu, točnije roditelja i djece predškolske i rane osnovnoškolske dobi. Ostvarivanjem kvalitetne povezanosti i protočnosti spoznaja od akademske zajednice prema građanstvu i obrnuto osiguran je osnovni cilj svake znanosti, pa tako i društvenih znanosti a to je podizanje kvalitete života ljudi temeljem znanstveno-stručnih spoznaja uz istovremeno osluškivanje poteškoća i promjena koje se javljaju u životu ljudi i na koje bi znanost trebala na vrijeme reagirati i djelovati s ciljem svojeg doprinosa njihovom rješavanju.

7. Znanstveno-stručni projekt: „Promocija mentalnog zdravlja u odgojno-obrazovnim ustanovama – PROMEHS“

Prethodno prezentirani projekti specifično su usmjereni na tranziciju i prilagodbu djece rane i predškolske dobi, s obzirom da se radi o iznimno izazovnim i nerijetko teškim periodima u životu djece i njihovih obitelji. Kao takvi sastavni su dio razvijanja psihološke otpornosti djece koja pored socijalno-emocionalnog učenja čine značajne temelje očuvanju mentalnog zdravlja djece. Upravo ove tri varijable čine okosnicu međunarodnog znanstveno-stručnog projekta Erasmus + KA3 pod nazivom Promocija mentalnog zdravlja u odgojno-obrazovnim ustanovama (*eng. PROMEHS: Promoting Mental health at Schools (606689 – EPP-1-2018-2-IT-EPPKA3-PI-POLICY*), kojeg sufinancira Europska komisija Erasmus+ programom u okviru Ključne aktivnosti 3, Podrška reformi politika. Logo projekta prikazan je na Slici 4. Stoga je osnovni cilj ovog projekta kreiranje, implementacija i evaluacija Kurikuluma za mentalno zdravlje djece i mladih od treće do osamnaeste godine u dječjim vrtićima, osnovnim, te srednjim školama. Time bi se osnažila povezanost između školskih programa temeljenih na istraživačkim rezultatima i odgojno-obrazovnih institucija, odnosno osnažila veza između prakse, znanosti i politika. Značajan doprinos ovog projekta leži u tome što bi trebao rezultirati prvim kurikulumom mentalnog zdravlja kojeg zajednički stvaraju znanstvenici, praktičari i predstavnici lokalnih zajednica, te zakonodavstva iz 20 institucija iz 7 uključenih zemalja u projektu. Pri kreiranju kurikuluma kreće se od postojećih znanja iz područja socijalno-emocionalnog učenja, psihološke otpornosti i mentalnog zdravlja djece i mladih, te se očekuje da će njegova primjena, nakon edukacije odgajatelja, učitelja i nastavnika, rezultirati značajno većom razinom dobrobiti djece i mladih, kao i odgojno-obrazovnih djelatnika. Samim time, očekuje se da će navedeni pozitivni ishodi dovesti do facilitiranja očekivane implementacije kurikuluma u dječje vrtiće, osnovne i srednje škole. Konačni cilj projekta jest povećati mentalno zdravlje djece i učitelja putem integriranog kurikuluma u nastavni plan i program, temeljem provedenog empirijskog istraživanja. Ključno je pritom dijeliti promjere dobre prakse, te smjernice o promociji mentalnog zdravlja u odgojno-obrazovnim ustanovama, pri čemu će pored djece i učitelja biti uključeni i roditelji. Najveće se promjene očekuju kod djece, u njihovom socijalno-emocionalnom stanju, kvalitetnijim i pozitivnijim stavovima prema sebi, drugima i učenju, što bi s druge strane trebalo doprinjeti smanjenju niza poteškoća koje se

javljaju u okviru internaliziranih (emocionalna uznemirenost, tjeskoba, depresija) i eksternaliziranih (problemi u ponašanju, agresivnost) problema kod djece. Trajanje projekta je od veljače 2019. godine do veljače 2022. godine, a inicijator istraživačke ideje i voditelj projekta jest prof. Ilaria Grazzani sa Sveučilišta Milano-Bicocca u Milanu, Italija (https://www.promehs.org/). Partnerske zemlje na projektu su: Malta, tj. Sveučilište u Malti; Latvija, tj. Sveučilište u Latviji; Rumunjska, tj. Sveučilište Suceava, te Ministarstvo obrazovanja Rumunjske; Grčka, tj. Sveučilište Panepistimio Patron, Portugal, tj. Sveučilište iz Lisabona, te Hrvatska s Učiteljskim fakultetom u Rijeci, Odjelom za gradske uprave za odgoj i školstvo Grada Rijeke i Upravnim odjelom za odgoj i obrazovanje Primorsko-goranske županije: Voditeljica hrvatskog time je izv. prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić (https://www.ufri.uniri.hr/hr/znanstvena-i-strucna-djelatnost/znanstveni-projekti/medunarodni-znanstveni-istrazivacki-i-strucni-projekti.html).



Slika 4: Logo projekta PROMEHS

8. Zaključak

Osnovni cilj ovog rada bio je promovirati socijalno-emocionalnu dobrobit, psihološku otpornost i mentalno zdravlje djece i mladih uz kratki prikaz započetih znanstveno-stručnih projektnih aktivnosti u Rijeci, u Hrvatskoj. Promišljanja o ovim projektima zapravo proizlaze iz iste značajne domene kvalitetnog života djece i mladih, a to je njihova socijalno-emocionalna dobrobit. Suvremeni diskursi vezani uz dobrobit djece oslanjaju se na socijalno-emocionalno učenje i programe koji se nastoje na različite načine implementirati u odgojno-obrazovne programe. Premda nacionalni dokumenti ističu važnost ove domene dobrobiti kod djece, što je vidljivo u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kroz planiranje odgojno-obrazovnog rada s djecom (NK, 2014), te kroz međupredmetne teme aktualne kurikularne reforme u Hrvatskoj (https://skolazazivot.hr/tag/kurikularna-reforma/), epidemiološki podaci o porastu internaliziranih i eksternaliziranih poteškoća kod djece i mladih, kako u našoj zemlji, tako i u svijetu (Boričević Maršanić, Zečević, Paradžik i Karapetrić Bolfan, 2017), ukazuju na snažnu potrebu za kvalitetnim i empirijski utemeljenim intervencijskim programima u odgojno-obrazovnim sustavima. Pritom je svakako ključno voditi sustavnu skrb o dobrobiti odgojno-obrazovnih djelatnika, jer je dobrobiti učitelja značajno povezana s dobrobiti djece, što je zorno prikazano u poznatom radu: *»Well teachers, well students«* (McCallum i Price, 2010).

9. Literatura

Ben-Arieh**,** A., Casas**,** F., Frønes**,** I. i Korbin**,** J.E. (2014). *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective.* Springer: Heidelberg, Germany.

Bennet, M. (2004). Children and social identity. *The psychologist, 17(9),* 512-514.

Boričević Maršanić, V., Zečević, I., Paradžik, Lj. i Karapetrić Bolfan, Lj. (2017). Probir i rana detekcija psihičkih odstupanja/poremećaja kod djece u predškolskim ustanovama i adolescenata u osnovnim školama Grada Zagreba – rezultati probnog projekta. *Socijalna psihijatrija, 45,* 169-186.

Brajša-Žganec, A. (2018). Sigurna privrženost i rani socioemocionalni razvoj djeteta u obiteljskom i vrtićkom okruženju. U: L. Krolo i D. Vučenović (ur.) *Interdisciplinarni pristup razvoju osjetila i osjećaja u djetinjstvu: znanstvena monografija* (str. 11-28). Split: Društvo psihologa Zadar & Društvo za Montessori pedagogiju Split.

Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs.* Chicago, IL.

Cefai, C. i Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: integrating theory and research into practice.* London, Springer.

Fabian, H. i Dunlop, A. (2002). Introduction. In: *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education* (str. 1-7). London: Routledge Falmer.

Griebel, W. i Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. U: H. Fabian, A. Dunlop (ur.), *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education* (str. 64-75). London: Routledge Falmer.

https://casel.org/wp-content/uploads/2017/01/CASEL-Wheel-2.pdf , preuzeto 20. 08. 2019.

https://www.promehs.org/ , preuzeto 10. 06. 2019.

https://www.rijeka.hr/gradska-uprava/eu-projekti/aktualni-projekti/promehs-promocija-mentalnoga-zdravlja-u-skolama/ , preuzeto 21. 08. 2019.

https://skolazazivot.hr/tag/kurikularna-reforma/ , preuzeto 22. 08. 2019.

https://www.ufri.uniri.hr/files/projekti/S__Tatalovi_Vorkapi_UNIRI_projekt.pdf , preuzeto 23. 08. 2019.

https://www.ufri.uniri.hr/files/projekti/300519_Projekt_Stv_27susjedstva_KakoBezSuzaDVOS_zaWEB.pdf , preuzeto 23. 08. 2019.

https://www.ufri.uniri.hr/hr/naslovnica/14-hr/naslovnica/3887-medunarodni-znanstveni-istrazivacki-i-strucni-projekti.html) , preuzeto 23. 08. 2019.

Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory & Review 10,* 12–31. DOI:10.1111/jftr.12255

Mayr, T. i Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings - PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early Years: An International Journal of Research and Development, 29(1),* 45-57.

McCallum F. i Price D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing, 4(1),* 19–34.

Mihić, I., Divljan, S. i Stojić, O. (2010). Procena kvaliteta sigurne baze u odnosu sa majkom na jaslenom uzrastu: primer ljestvice. *Primenjena psihologija*, 3(4), 347-355.

Miljković, D., Rijavec, M. i Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. IEP, Zagreb.

NOK (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Zagreb.

NK (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto 20. 08. 2019. s http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf

Pianta, R. C. i Cox, M. J. (1999a). *The transition to kindergarten.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. i Early, D. (1999b). Kindergarten teachers' practices related to transition into schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal, 100,* 71–86.

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.

Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism.* New York: Pocket Books.

Sindik, J. i Boban, M. (2016). *Miljokazi razvoja predškolske djece: Studija na uzorku djece u Hrvatskom predškolskom institucionalnom kontekstu.* Institut za antropologiju i HAD, Zagreb.

Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi.* Zagreb: Golden market.

Stojić, O., Divljan, S. i Avramov, N. (2010). Adaptacija dece jaslenog uzrasta u kontekstu teorije afektivne vezanosti: iskustva predškolskih ustanova Srema. *Primenjena psihologija,* 2, 357-376.

Tatalović Vorkapić, S. (2019b). Socio-emocionalna dobrobit i otpornost djece rane i predškolske dobi: Kako omogućiti da djeca (p)ostanu dobro? *Dijete, vrtić, obitelj, 89,* 2-6**.**

Tatalović Vorkapić, S. (2019a). Children's well-being during transition periods in Croatia: The proposal of empirical validation of Ecological-dynamic model. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.) *INTED2019 Proceedings, 13th International Technology, Education and Development Conference,* 11th-13th March, Valencia, Spain (str. 265-276).

Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije Ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 502, 102-117.*

Tatalović Vorkapić, S., Mihić, I. i Matovina, M. (2018). Kindergarten as a protective factor in the development of preschool children from risk groups: Perception of preschool teachers' capacities. *Croatian Journal of Education, 20(sp.ed.3), 217-242.* https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3025

WHO (2013). *World Health Statistics 2013.* Geneva, Switzerland.

Kratka bilješka o autoru

Izv. prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić je svoje radno iskustvo stekla u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama: vrtiću, osnovnoj i srednjoj školi. Posljednjih 15 godina predaje na Učiteljskom fakultetu u Rijeci različite psihološke predmete na studijskim programima i za buduće učitelje i za buduće odgajatelje. Dobitnica je Nagrade za znanost Sveučilišta u Rijeci, te Nagrade za nastavnu izvrsnost. Napisala je 110 radova i jednu knjigu, te je voditeljica tri znanstveno-stručna projekta kojima nastoji doprinjeti dobrobiti djece i mladih.

Short presentation of the author

Associate Professor, Ph.D. Sanja Tatalović Vorkapić gained her work experience in various educational institutions: kindergarten, primary and secondary schools. For the last 15 years she has been teaching various Psychology courses at the Faculty of Teacher Education in Rijeka for both, future preschool and primary school teachers. She has been awarded by the University of Rijeka with Science Award and the Teaching Excellence Award. She has written 110 papers and one book, and is the leader of three scientific and professional projects that seek to contribute to the well-being of children and young people.

Percepcija uloge pomoćnika u nastavi

Perceptions on the Role of the Teaching Assistants in the Classroom

Smiljana Zrilić

Sveučilište u Zadru
szrilic@unizd.hr

Diana Nenadić-Bilan

Sveučilište u Zadru
bnenadic@unizd.hr

Sažetak

U radu se obrazlažu zakonske odrednice angažmana pomoćnika u nastavi te njihov doprinos inkluzivnom obrazovanju, a u funkciji optimalnog postignuća svakog učenika. Temeljna uloga pomoćnika u nastavi je pružiti neposrednu individualnu pomoć učeniku s teškoćama u razvoju tijekom odgojno-obrazovnog procesa. S obzirom da je u Republici Hrvatskoj projekt pomoćnika u nastavi započeo 2005. godine, potrebno je iznova promišljati i vrednovati njihovu ulogu i doprinos. Stoga se u radu podrobno analiziraju rezultati istraživanja percepcije rada pomoćnika u nastavi s dvojakog aspekta – samopercepcije pomoćnika u nastavi te percepcije roditelja i njihovog zadovoljstva radom pomoćnika u nastavi. Rezultati ukazuju na brojne dobrobiti, ali i manjkavosti u dosadašnjem angažmanu pomoćnika u nastavi.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju; inkluzija; pomocnici u nastavi; roditelji djece s posebnim potrebama.

Abstract

This paper explains the legal determinants of teaching assistant engagement and their contribution to inclusive education, in the function of optimal achievement of each child. The fundamental role of teaching assistants is to provide immediate individual assistance to children with disabilities during the educational process. Given that in Croatia the project of teaching assistants began in 2005, it is necessary to rethink and evaluate their role and contribution. Therefore, the paper analyzes in detail the results of research into the perceptions of work of teaching assistants from a dual aspect - the self-perception of teaching assistants and the perceptions of parents and their satisfaction with the work of teaching assistants. The results indicate a number of benefits, but also shortcomings in the teaching assistants' engagement so far.

Key words: children with developmental difficulties; inclusion; parents of children with developmental difficulties; teaching assistants.

1. Uvod

Odgojno-obrazovni rad u školi ima za cilj poticanje razvoja svakog učenika u svim njegovim potencijalima. Da bi se navedeno ostvarilo, neophodno je maksimalno poticajno školsko okruženje u funkciji ostvarenja postignuća svakog djeteta. Konvencija o pravima djeteta (1989) posebno ističe *razvojna prava* djeteta koja osiguravaju njihov najbolji mogući razvoj. Agencija Europske unije za temeljna prava i Vijeće Europe (2016) posebice ističe kako djeca nisu samo predmet zaštite, nego nositelji prava. Ključne točke prava na obrazovanje su:

> „Ograničenja dostupnosti obrazovanja moraju biti predvidljiva, usmjerena ka legitimnom cilju te moraju biti opravdana i nediskriminatorna. Prihvatljivost obrazovanja, koja zahtijeva poštivanje vjerskih i filozofskih uvjerenja roditelja, ne isključuje mogućnost vjerskog ili spolnog odgoja u školama. Prilagodljivost zahtijeva posebne mjere za djecu s teškoćama i mogućnost da djeca koja pripadaju manjini uče i primaju poduku na vlastitom jeziku. Djeca imaju pravo na obrazovanje bez obzira na državljanstvo ili migracijski status". (Agencija Europske unije za temeljna prava i Vijeće Europe, 2016,p.135).

Okvirni nacionalni kurikulum (2016) u definiranju načela učenja i poučavanja na prvom mjestu navodi načelo *uvažavanja individualnih razlika*, a koje, između ostaloga prihvaća „ jedinstvenost svakoga djeteta i mlade osobe i činjenicu da se osobe razvijaju i napreduju različitom brzinom i načinima …kojima se osigurava dodatna podrška (intelektualna, socijalna, emocionalna) pojedinoj djeci i mladim osobama s ciljem ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva" (Okvir nacionalnog kurikuluma, 2016, p.20).

Odgoj djece s teškoćama u razvoju mijenjao je tijekom zadnjih desetljeća svoja polazišta, načela i oblike: od diskriminacije i izdvajanja u posebne ustanove, preko prihvaćanja različitosti do integracije i inkluzije. Zakonskim propisima iz 1980. g. započeo je proces integracije djece s teškoćama u razvoju u redovni odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske. Postupno se naziv „djeca s teškoćama u razvoju" zamijenio terminom „djeca s posebnim potrebama", a učinjen je i pomak od integracije djece s posebnim potrebama prema njihovoj inkluziji. Prema izvješću o stanju razvoja obrazovanja za djecu s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj (Obrazovne politike u jugoistočnoj Europi za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju, 2007), potrebno je učiniti dodatne napore, kako zakonske tako i odgojno-obrazovne, da bi inkluzija zaživjela u praksi:

> „Zakonske odredbe kojima se jamči pravo školovanja u redovnim razredima se, nažalost, još uvijek neodgovarajuće prate u školskoj praksi (veliki razredi s previše učenika, nedostatak stručne edukacijsko-rehabilitacijske podrške, neodgovarajuća stručnost učitelja, drugi učenici i njihovi roditelji, itd.), što onda rezultira činjenicom da su rezultati integracije lošiji od očekivanih. Međutim, uvjeti koji su već stvoreni u nekim područjima, uključujući direktnu pomoć i podršku učenicima koju pružaju stručnjaci s edukacijsko-rehabilitacijskog područja, «resource rooms», individualizirane pristupe, prilagođene nastavne planove i programe, provođenje rehabilitacijskih programa i dodatni rad s učenicima na svladavanju nastavnog gradiva, ukazuju da se u budućnosti u Republici Hrvatskoj mogu očekivati bolji rezultati odgojno-obrazovne integracije. Zakonske odredbe kojima se jamči pravo školovanja u redovnim razredima se, nažalost, još uvijek neodgovarajuće prate u školskoj praksi (veliki razredi s previše učenika, nedostatak stručne edukacijsko-rehabilitacijske podrške, neodgovarajuća stručnost učitelja, drugi učenici i njihovi roditelji, itd.), što onda rezultira činjenicom da su rezultati integracije lošiji od očekivanih. Međutim, uvjeti koji su već stvoreni u nekim područjima, uključujući direktnu pomoć i podršku učenicima koju pružaju stručnjaci s edukacijsko-

rehabilitacijskog područja, «resource rooms», individualizirane pristupe, prilagođene nastavne planove i programe, provođenje rehabilitacijskih programa i dodatni rad s učenicima na svladavanju nastavnog gradiva, ukazuju da se u budućnosti u Republici Hrvatskoj mogu očekivati bolji rezultati odgojno-obrazovne integracije „ (Obrazovne politike u jugoistočnoj Europi za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju, 2007, p.12).

U zadnjem desetljeću odgojno-obrazovna politika Republike Hrvatske prepoznaje vrijednost i ulogu pomoćnika u nastavi[2]. Pomoćnici u nastavi predstavljaju svojevrsni „inkluzivni alat" u odgojno-obrazovnom radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Ministarstvo znanosti i obrazovanja je 2018. godine donijelo *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* kojim se utvrđuju „ načini uključivanja, način i sadržaj osposobljavanja i obavljanja poslova pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika u školama i drugim javnim ustanovama koje provode djelatnost odgoja i obrazovanja (u daljnjem tekstu: škola) te uvjeti koje moraju ispunjavati, kao i postupak radi ostvarivanja prava učenika s teškoćama u razvoju (u daljnjem tekstu: učenik) na potporu pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika" (Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, 2018, p.1).

2. Pomoćnici u nastavi

U Republici Hrvatskoj uobičajen je termin *pomoćnik u nastavi*. U drugim zemljama najčešće se koristi termin *asistent u nastavi* (npr. Malta), ali i *asistent posebnih potreba* (Irska), *asistent učeniku s posebnim potrebama* (Njemačka), *asistent nastavniku* (Španjolska).

Prva inicijativa o pomoćnicima u nastavi u Republici Hrvatskoj pojavila se 2005. godine kada je Udruga roditelja djece s posebnim potrebama PUŽ (Put u život) pokrenula projekt „Asistent u nastavi" na natječaju Ministarstva obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, uz suglasnost Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (Zrilić, Buterin, 2016). Prvi učenici koji su imali pomoćnike u nastavi bili su učenici s teškoćama koji su članovi udruge PUŽ, a bili su uključeni u osnovne škole grada Zagreba. Projekt je tijekom godina poprimio sve veće razmjere, a danas se takvi projekti provode u skoro svim hrvatskim gradovima.

Kako je položaj pomoćnika u nastavi kao sudionika inkluzivnog procesa postao sve značajniji, uočena je potreba zakonske regulative njihovog položaja i djelokruga djelatnosti. Višegodišnji napori doprinijeli su donošenju Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima kojim je, između ostaloga, definiran djelokrug djelatnosti pomoćnika u nastavi:

> „Pomoćnik u nastavi je osoba koja pruža neposrednu potporu učeniku tijekom odgojno-obrazovnoga procesa u zadacima koji zahtijevaju komunikacijsku, senzornu i motoričku aktivnost učenika, u kretanju, pri uzimanju hrane i pića, u obavljanju higijenskih potreba, u svakodnevnim nastavnim, izvannastavnim i izvanučioničkim aktivnostima, a sve prema izrađenome programu rada prema utvrđenim funkcionalnim sposobnostima i potrebama svakoga pojedinog učenika te uputama učitelja/nastavnika, stručnih suradnika škole, odnosno stručnoga tima. Pomoćnik u nastavi može pružati potporu jednom ili dvoje učenika u istome razrednom odjelu ili različitim razrednim odjelima ili kao pomoćnik u nastavi skupini učenika istoga razrednog odjela/odgojno-

[2] Sintagma *pomoćnik u nastavi* koristit će se u cijelom radu za oba spola

obrazovne skupine uzimajući u obzir individualne potrebe svakog učenika“ (Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, 2018, p.2).

Cilj potpore učenicima jest osiguravanje jednakih mogućnosti u odgojno-obrazovnom procesu te osamostaljivanje učenika. Pomoćnik u nastavi ne može preuzeti ulogu nositelja nastavnog procesa ili zamijeniti druge stručnjake potrebne za dodatne odgojno-obrazovne ili rehabilitacijske programe. Poslovi pomoćnika u nastavi su: potpora u komunikaciji i socijalnoj uključenosti; potpora u kretanju; potpora pri uzimanju hrane i pića; potpora u obavljanju higijenskih potreba (samo u slučaju nepostojanja adekvatne medicinske/njegovateljske pomoći za obavljanje tih potreba); potpora u obavljanju školskih zadaća i školskih aktivnosti; suradnja s djelatnicima škole te s vršnjacima u razredu. Prema Pravilniku o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (2018), pomoćnik u nastavi mora imati završeno najmanje četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje te završeno osposobljavanje i stečenu djelomičnu kvalifikaciju.

Pravilnikom o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (2018, p.7) određeni su način i sadržaj osposobljavanja pomoćnika u nastavi: inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju; razvojne osobitosti učenika s teškoćama u razvoju (za sve vrste teškoća); potpora učenicima s teškoćama u razvoju; komunikacijske vještine i suradnja sa sudionicima u odgoju i obrazovanju; pomoćne tehnologije i potpomognuta komunikacija; prava i odgovornosti učenika s teškoćama u razvoju; etički aspekti odgoja i obrazovanja; sadržaji iz osnova zdravstvene zaštite i zaštite na radu.

U relevantnoj suvremenoj literaturi prepoznata je aktualnost i značenje koncepta pomoćnika u nastavi. Bentham i Hutchins (2006) obrazlažu temeljne uloga pomoćnika u nastavi: davanje i pojašnjavanje uputa; motiviranje i poticanje učenika; uspostava toplog i podržavajućeg odnosa s drugom djecom; promicanje i poticanje djetetova samopouzdanja i neovisnosti; poticanje učenikova postavljanja vlastitih ciljeva i samoprocjene, te pomoć učeniku u učenju i praćenju nastave. McConkey i Abbott (2011) upozoravaju kako bi u programima osposobljavanja pomoćnika u nastavi naglasak trebao biti na specifičnim ulogama i dužnostima pomoćnika te specifičnostima rada u odnosu na teškoću koje dijete ima.

Na uzorku od 152 pomoćnika u nastavi Drandić (2017) je ustanovila kako je ulogu pomoćnika u nastavi moguće opisati pomoću sedam faktorskih dimenzija: odgojno-obrazovna uloga; suradnja s ostalim sudionicima u inkluziji; poticanje socijalizacije; spremnost na dodatnu edukaciju; spremnost na dodatni angažman; izgradnja međusobnog povjerenja te doprinos inkluzije dobrobiti za sve učenike.

Romstein i Velki (2017) ukazuju na neke probleme u implementaciji projekta pomoćnika u nastavi: uključivanje pomoćnika u nastavi se nerijetko shvaća kao mjera smanjenja stope nezaposlenosti; čestom izmjenom pomoćnika u nastavi ne ostvaruje se kontinuitet potpore i stalnosti osobe; ograničeno vremensko razdoblje angažmana pomoćnika u nastavi; nemotiviranost i izloženost stresu pomoćnika za rad zbog neizvjesnosti angažmana u sljedećoj školskoj godini; neuređenost zakonske regulative zbog čega se pomoćnici u nastavi dodjeljuju učenicima kojima je utvrđena teškoća u razvoju, ali i onima za koje postoji sumnja na teškoću u razvoju; problemi u osposobljavanju pomoćnika u nastavi.

3. Percepcija rada pomoćnika u nastavi

U ovom dijelu rada osvrnut ćemo se na dva istraživanja vezana za percepciju rada pomoćnika u nastavi, a u kojima je sudjelovala jedna od koautorica rada[3] i čiji su rezultati objavljeni u znanstvenom članku te u obranjenom diplomskom radu.

Istraživanje učinkovitosti edukacije pomoćnika u nastavi i njihovog doprinosa inkluziji provele su Zrilić i Buterin (2016). U istraživanju su definirane sljedeće zadaće: ispitati stavove i iskustva samih pomoćnika u inkluziji/inkluzivnoj nastavi; ispitati koliko pomoćnici u nastavi pružaju podršku djeci s teškoćama, učiteljima, roditeljima, školi i kurikulumu; ispitati stavove i iskustva samih pomoćnika o njihovim dužnostima i odgovornostima, zadaćama i aktivnostima, samom odgojno-obrazovnom procesu te olakotnim i otegotnim okolnostima vezanim za njihov rad; ispitati stavove i iskustva samih pomoćnika o tome koliko im je pomogla edukacija koju su prošli za posao pomoćnika u nastavi. Uzorak ispitanika čini 20 pomoćnika u nastavi zaposlenih u školama Grada Zadra i Zadarske županije. Ispitanici rade s djecom s teškoćama (poremećaj pažnje i hiperaktivnosti, autizam i motoričke teškoće) koja su uključena u redovne razredne odjele osnovnih škola u Gradu Zadru i Zadarskoj županiji od 1. do 8. razreda.

Ispitanici su se očitovali u prvoj subskali na tvrdnje o **dužnostima i odgovornosti pomoćnika** koje se očituju **kao podrška učenicima, učiteljima, roditeljima, školi, kurikulumu i samoprocjene osobnih kvaliteta i drugih vještina.** Odgovori pomoćnika na tvrdnje o **podršci učenicima** upućuju na to da je najzastupljeniji oblik podrške učenicima pružanje emocionalne potpore: poticanje, ohrabrivanje, pozitivno potkrepljivanje poželjnih ponašanja pohvalama i uspostavljanju pozitivnih odnosa sa svim učenicima u razredu.

Odgovarajući na pitanje **koliku su podršku pružali učiteljima**, ispitanici su se najviše složili oko dva oblika pomoći: praćenje napretka učenika i informiranje učitelja o tom napretku te pomoć učiteljima u održavanju discipline. Najnižu razinu slaganja očitovali su glede dvije tvrdnje: pomoć u pripremi materijala i organizaciji nastavnog sata te priprema i procjenjivanje nastavne aktivnosti.

Prema samoprocjeni pomoćnika na pitanja **o davanju podrške roditeljima** vidljivo je da su ostvarili dobar odnos s roditeljima. Najviše su se složili oko tvrdnje da imaju ulogu poveznice između škole i roditelja. Međutim manje su se složili oko tvrdnje da pomažu roditeljima kako bi postali svjesni svoje kompetentnosti i svoje uloge u kreiranju oblika i programskih sadržaja svoje djece.

Iz odgovora pomoćnika vidljivo je da daju **podršku školi**. Najviše su se složili oko tvrdnje da razumiju i podržavaju politiku škole, primjerice na području zdravlja i sigurnosti, zaštite djece, tolerancije.

Najniža samoprocjena pomoćnika odnosi se na **podršku kurikulumu**. Najviše su se složili oko tvrdnje da mogu pojednostaviti učiteljevo predavanje i nastavne zadatke, a najmanje su se složili oko tvrdnje da mogu planirati i provoditi nastavne aktivnosti.

Za svoje **osobne kvalitete i druge vještine** pomoćnici su odgovorili kako smatraju da su dobro organizirani, da mogu surađivati s drugima te da uživaju u radu s djecom.

Druga subskala sastojala se od 11 tvrdnji u kojima su ispitanici trebali procijeniti **koliko su kao pomoćnici u nastavi naučili o odgojno-obrazovnom procesu**. Rezultati istraživanja pokazuju kako se većina ispitanika slaže da su kao pomoćnici u nastavi naučili o:

[3] Prof. dr.sc. Smiljana Zrilić

- pripremi, organizaciji i realizaciji odgojno-obrazovnog procesa,
- vrednovanju nastavnog procesa,
- individualizaciji nastave,
- oblicima podrške i pomoći djetetu glede lakšeg snalaženja u školskom okruženju i kvaliteti prilagodbe,
- oblicima suradnje s roditeljima učenika s teškoćama,
- oblicima suradnje sa stručnjacima i zajednicom,
- praćenju i dokumentiranju rada i procesa napredovanja djeteta,
- uspostavi toplog i podržavajućeg ozračja,
- motiviranju i poticanju učenika na rad i učenje, suradnju i angažman,
- promicanju i poticanju učenikova samopouzdanja i neovisnosti,
- poticanju učenikova postavljanja vlastitih ciljeva i samoprocjena .

U trećoj subskali koja se sastoji od sedam tvrdnji, pomoćnici su trebali procijeniti **koliko im je pomogla edukacija koju su prošli za osposobljavanje rada u poslu pomoćnika u nastavi u radu s učenicima s teškoćama.**

Na osnovi aritmetičkih sredina, vidljivo je da pomoćnici smatraju da su završenom edukacijom za posao pomoćnika u nastavi dovoljno kompetentni u radu s djecom s teškoćama. Najniža procjena u ovoj subskali se odnosi na petu tvrdnju, **da su nakon završene edukacije kompetentni koristiti podršku mobilnog stručnog tima (**M=3,95;SD=1,05). Najviša procjena očekivano se odnosi na drugu tvrdnju, da su **nakon završene edukacije pomoćnici kompetentni provoditi i pružati podršku učenicima s teškoćama, u obrazovanju i razvoju socijalnih vještina uz nadzor stručnjaka** (M=4,50;SD=0,68).

Zadnja pitanja su bila otvorenog tipa u kojemu su pomoćnici iz vlastitog iskustva izdvojili **olakotne i otegotne okolnosti vezane uz rad pomoćnika u nastavi**. Kao pozitivne okolnosti naveli su:

- rad s djetetom s teškoćama, zadovoljstvo i sreću u pomaganju djetetu u dostizanju određenih ciljeva,
- uspješnu suradnju s nastavnim osobljem,
- dobru prihvaćenost u školi.

S druge strane, ispitanici su naveli i otegotne okolnosti vezane uz rad pomoćnika u nastavi:

- nerazumijevanje i izrabljivanje od strane učitelja,
- loša suradnja sa stručnim suradnicima,
- sukob sa školskom zajednicom zbog nerazumijevanja prema djetetu,
- osobno shvaćanje djetetovog neuspjeha,
- stresan posao,
- premala plaća,
- nedovoljna pripremljenost i educiranost pomoćnika prije samog početka rada,
- jedan pomoćnik naveo je i lošu suradnju s roditeljima kao negativnu okolnost.

U drugom primjeru problem istraživanja odnosio se na roditeljsku samoprocjenu zadovoljstva radom pomoćnika u nastavi. Istraživanje je provedeno u okviru izrade diplomskog rada *Zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama participacijom pomoćnika u nastavi* [4](Dasović, 2016). Istraživanje je provedeno u pet osnovnih škola i dvije srednje škole u Ličko-senjskoj

[4] Izradu diplomskog rada vodila je mentorica prof.dr.sc.Smiljana Zrilić.

županiji 2016. godine na uzorku od 26 roditelja djece s teškoćama (najmlađe dijete s teškoćama je imalo 8 godina, a najstarije 19 godina). Djeca su iskazivala različite teškoće: od teškoća učenja u jednom ili više nastavnih predmeta, preko ADHD-a, usporenog kognitivnog razvoja, do teškoća u govorno-glasovno-jezičnoj komunikaciji i kroničnih bolesti. Najkraće vremensko razdoblje u kojem dijete imalo pomoćnika je pola godine, a najduže vremensko razdoblje iznosi osam godina. S obzirom na stalnost i broj pomoćnika u nastavi, rezultati istraživanja pokazuju kako su djeca često mijenjala pomoćnike. Djeca koja su pohađala više razrede osnovne škole, češće su mijenjala pomoćnike u nastavi, što ukazuje na problem njihove česte izmjene i nesigurnosti u budućem angažmanu u nastavi. U prvom razredu osnovne škole djeca nisu mijenjala pomoćnike u vrijeme provedbe ankete.

Rezultati istraživanja pokazuju da 25 od 26 ispitanika procjenjuje uvođenje pomoćnika u nastavu pozitivnim postupkom, dok je samo jedan ispitanik negativno odgovorio smatrajući da njegovo dijete nema teškoće u učenju. Roditelji su obrazložili **dobrobiti uvođenja pomoćnika** u nastavi sljedećim argumentima: „integracija djeteta u redovnu školu i u razred, vidljivi su pomaci u učenju, radu i svladavanju nastavnih sadržaja i odgovarajućeg programa, dijete sustavno prati gradivo i manje je opterećeno vikendom jer sve stigne u školi, djeca su samostalnija i prate nastavu; djeca su motivirana i zadovoljna sama sobom, jača im samopouzdanje te je uvijek netko uz njih komu se mogu obratiti za pomoć; pomoć u kretanju i prilagodba uvjeta u razredu/školi; pomoćnici su velika pomoć učiteljima te svu pozornost mogu posvetiti učeniku; dijete provodi vrijeme sa svojim vršnjacima, a i roditelji su sigurniji kada znaju da dijete ima podršku u razredu; svaka pomoć dobro dođe.“ (Dasović, 2016, p. 42).

Zanimljivi su odgovori roditelja na pitanje **kako je izgledao djetetov prvi susret s pomoćnikom u nastavi**: 42 % roditelja procjenjuje prvi susret dobrim; 26 % roditelja procjenjuje prvi susret odličnim; 16 % roditelja ne zna kako bi procijenilo prvi susret; 16 % roditelja smatra kako je prvi susret bio suzdržan.

Roditelji su se na pitanje **prihvaćaju li djeca suradnju s pomoćnicima** polarizirali u dvije skupine: 53 % roditelja smatra kako njihova djeca prihvaćaju suradnju, dok 42 % roditelja izjavljuje kako djeca ponekad prihvaćaju suradnju. 5 % djece, prema izjavama roditelja, ne prihvaća suradnju. Autorica podrobnije analizira dobivene rezultate:

> „Djeca s teškoćama prihvaćaju suradnju s pomoćnicima u nastavi jer vide da im je potrebna pomoć te roditelji navode da djeca prihvaćaju pomoć u potpunosti/jako dobro/vrlo dobro/uglavnom, vole svoje pomoćnike i osjećaju se sigurnije uz njih te se lijepo snalaze u radu. Određeni broj djece surađuje ovisno o situaciji, kada vide da mogu sami nešto odraditi to i odrade pa odbijaju pomoć, ponekad odbijaju suradnju zbog umora, nesuglasica u školi, lošeg raspoloženja, tj. ovisno o trenutnom raspoloženju; neka djeca pokušavaju zaobići pravila i riješiti probleme na kraći način odbijajući pomoć i pružajući otpor ili ako ne žele raditi taj dan u potpunosti će odbiti suradnju i odraditi će to neki drugi dan. Neka djeca žele biti poput vršnjaka i pokušavaju što bolje sami savladati određeno gradivo, a kada ne uspiju u nekim područjima, tada prihvaćaju pomoć jer shvaćaju koliko im je potrebna u napretku. Veliku ulogu u prihvaćanju ili ne prihvaćanju pomoćnika i suradnje s njim igra mijenjanje pomoćnika u nastavi pa jedan roditelj navodi kako je dijete jako loše prihvatilo novog pomoćnika koji nema razumijevanja za dijete i pružanja potrebne potpore u radu“ (Dasović, 2016, p.46).

Većina roditelja je u odgovoru na pitanje **Koliko Vaše dijete prihvaća mijenjanje pomoćnika u nastavi** izjavilo kako djeca dobro (ili jako dobro) prihvaćaju mijenjanje pomoćnika (58 %), dok 19 % roditelja izjavljuje kako njihova djeca teško (ili vrlo teško) prihvaćaju promjenu. Samo 19 % djece nije mijenjalo pomoćnike u nastavi, a u 4 % slučajeva

prihvaćanje ovisi o samom pomoćniku (prema izjavama roditelja pomoćnici ne znaju na koji način pomoći djetetu s teškoćama ili nemaju razumijevanja i potrebna znanja).

Na pitanje o **prednostima uvođenja pomoćnika u nastavi**, roditelji su imali mogućnost navesti pet prednosti angažmana pomoćnika u nastavi. Navodimo učestalost pojedinih kategorija:

- 25 % roditelja izjavljuje kako pomoćnici pomažu u integraciji, radu i praćenju nastave;
- 18 % roditelja ukazuju na pomoć u komunikaciji;
- 11 % roditelja ističe pomoć u postizanju dobrih rezultata;
- 11 % roditelja ističe stručnost pomoćnika u nastavi;
- 6 % roditelja ukazuju na potporu pomoćnika u razvoju djetetovog samopouzdanja i motiviranosti;
- 6 % roditelja je istaknulo strpljivost pomoćnika u radu s djecom;
- 6 % roditelja ukazuje na suosjećanost pomoćnika;
- 3 % roditelja ističe optimizam pomoćnika;
- 2 % roditelja ukazuje na doprinos socijalizaciji djece.

Ispitanici su u anketnom upitniku zamoljeni navesti pet **nedostataka rad pomoćnika u nastavi.** Navodimo učestalost roditeljskih odgovora:

- 49 % roditelja izjavljuje kako pomoćnici nemaju nedostataka:
- 11 % roditelja smatra kako pomoćnici ne pomažu i ne usmjeravaju dijete u radu;
- 8 % roditelja očekuje od pomoćnika više suradnje i druženja izvan škole;
- 8 % roditelja procjenjuju kako pomoćnici nisu dovoljno educirani za rad:
- 8 % roditelja smatraju kako pomoćnici u nastavi imaju lošu suradnju i komunikaciju s učiteljima i roditeljima;
- 6 % roditelja uočava drskost i nemarnost pomoćnika;
- 5 % roditelja izjavljuje kako su pomoćnici u nastavi popustljivi;
- 5 % roditelja uočavaju ne prihvaćanje kritike i vršenje nepotrebnog pritiska na dijete od strane pomoćnika u nastavi.

Na pitanje **Jeste li zadovoljni načinom rada roditelja**, 85 % roditelja izjavljuje da su zadovoljni njihovim radom. Dobiveni rezultat je u izvjesnoj kontradikciji s odgovorima na prethodno pitanje o nedostacima rada pomoćnika u nastavi. Objašnjenje nesuglasja rezultata možda leži u činjenici kako su roditelji, unatoč uočenim nedostacima, zadovoljni što je njihovoj djeci ipak omogućena svakodnevna potpora u školi.

Razmatajući **razloge zadovoljstva pomoćnicima u nastavi**, dobiveni su sljedeći odgovori:

- 46 % roditelja ističe veliku pomoć u radu i uspješnom svladavanju gradiva;
- 24 % roditelja ukazuje na dobrobiti u području razvoja samostalnosti i samopouzdanja;
- 10 % roditelja ističe pomoć u boljoj prilagodbi djeteta;
- 10 % roditelja smatra kako pomoćnici pridonose boljoj komunikaciji i suradnji između pomoćnika, učitelja i roditelja;
- 10 % roditelja navode ostale razloge (otvorenost, iskrenost).

Razmatrajući **razloge nezadovoljstva pomoćnicima u nastavi**, navodimo sljedeće odgovore ispitanika:

- 34 % roditelja izjavljuje kako nema dovoljno suradnje i komunikacije;
- 33 % roditelja smatra kako pomoćnici nemaju razumijevanja za djecu s teškoćama u razvoju;

- 33 % roditelja izjavljuje kako pomoćnici u nastavi nemaju dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Navedeni razlozi zaslužuju posebnu pozornost i potrebu daljnje empirijske provjere i istraživanja na većem uzorku ispitanika. „Često zbog svog „neznanja“ ometaju učiteljicu u radu, ali i ostalu djecu u razredu, ponekad pomoćnik radi bez odobrenja učiteljice pa idu u krivom smjeru, pomoćnik ponekad ne sudjeluje u radu i nema razumijevanja za dijete s teškoćama, nema dobar pristup djetetu i ne zna objasniti gradivo. Često se kod učenika s teškoćama javlja otpor kad imaju pomoćnika u kojima ne vide potrebnu pomoć i oslonac pa odbijaju raditi i postaju nezadovoljni „ (Dasović, 2016, p.52).

Odgovarajući na pitanje **Vidite li napredak kod svog djeteta?,** 96 % roditelja procjenjuje kako je dijete pokazalo napredak zahvaljujući angažmanu pomoćnika u nastavi. Na pitanje **u kojem području vide napredak**, ispitanici odgovaraju:

- 44 % roditelja uočavaju napredak u području razvoja samopouzdanja, samostalnosti i socijalizacije;
- 21 % roditelja uočavaju napredak u predmetu Hrvatski jezik;
- 15 % roditelja ukazuje na napredak u ponašanju;
- 14 % roditelja zapažaju napredak u svim nastavnim predmetima;
- 4 % roditelja smatraju da dijete iskazuje napredak u apstraktnom mišljenju;
- 2 % roditelja uočava napredak u matematici.

Roditelji su se očitovali o **pružanju informacija o napretku djeteta** od strane pomoćnika u nastavi. Rezultati istraživanja pokazuju da pomoćnici u nastavi uglavnom redovito informiraju roditelje o napretku djece: 37 % pomoćnika pruža roditeljima informacije nakon nastave; 33 % pomoćnika koristi komunikacijsku bilježnicu, a 30 % pomoćnika komunicira putem telefonskog razgovora, sms-om ili elektroničkom poštom.

Na pitanje **održavaju li roditelji kontakt s pomoćnicima u nastavi za vrijeme školskih praznika** potvrdno je odgovorilo 68 % roditelja, a 32 % roditelja je odgovorilo kako ne održavaju kontakte s pomoćnicima u nastavi. Tijekom školskih praznika roditelji najčešće kontaktiraju pomoćnike telefonski ili sms porukama, a rjeđe se dogovaraju sastanci.

Na pitanje o **suradnji s pomoćnicima nakon nastave i drugih školskih aktivnosti**, „veliki broj roditelja se izjasnio kako, nažalost, ne surađuju s pomoćnicima nakon nastave i drugih školskih aktivnosti te su naveli kako im je žao zbog toga. Razlozi su uglavnom jer pomoćnik nije zainteresiran za suradnju nakon škole i dijete se ne snalazi s pomoćnikom“ (Dasović, 2016, p. 63). **Dječje reakcije na ponovne susrete s pomoćnicima** su u većini slučajeva pozitivne. „Nezadovoljstva su iskazana jer se djeci mijenjaju pomoćnici pa su djeca zbog toga nesretna ili se nisu previše vezala za svoje pomoćnike“ (Dasović, 2016, p. 64).

Roditeljima je postavljeno pitanje **što bi mijenjali u radu pomoćnika u nastavi**? Većina roditelja, njih 61 %, izjavljuje kako ne bi ništa mijenjali „ uz objašnjenja da su zadovoljni načinom rada pomoćnika, suradnjom i komunikacijom i kako im je što uvođenje pomoćnika u nastavu prije nije zaživjelo u školama jer je svrha vrlo kvalitetna. Roditelji su vrlo zahvalni pomoćnicima na trudu, radu, upornosti, ljubavi. Roditelji navode da je potrebna veća potpora pomoćnicima (npr. razmjena iskustava, dodatna edukacija, seminari, uređenje radno-pravnog sustava i sl.)“(Dasović, 2016, p.65).

4. Umjesto zaključka

Učitelji se sve više susreću s problemom kako organizirati nastavni proces u funkciji optimalnog postignuća svakog djeteta. Inkluzivno obrazovanje, kao obrazovanje za svu djecu, zahtijeva odgovarajuće modele obrazovanja uz kvalitetan angažman pomoćnika u nastavi. Odabrana istraživanja o angažmanu pomoćnika u nastavi otkrivaju brojne prednosti, ali i nedostatke u realizaciji navedenog projekta. Iako su uzorci istraživanja nereprezentativni, a obrada podataka deskriptivna, moguće je uočiti buduće pravce daljnjeg istraživanja ovog problema – učenička percepcija potpore koju dobivaju od pomoćnika u nastavi, percepcija učitelja o radu pomoćnika u nastavi, percepcija stručnih suradnika o ulozi i radu pomoćnika u nastavi.

Unatoč dobrom startu projekta pomoćnika u nastavi, nemoguće je ne zamijetiti potrebu šireg pristupa, odnosno uključivanja roditelja učenika i cijele obitelji. Guralnick (2011) ističe važnost tzv. sistemske perspektive, odnosno bolju uključenost roditelja i obitelji. Pomoćnici u nastavi trebaju potporu i kontinuiranu suradnju ne samo s učiteljima i stručnom službom škole, nego i roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Škola ima zakonsku obvezu uključiti roditelje i surađivati s njima u svim etapama inkluzije djece s teškoćama u razvoju.

Za uspješnu inkluziju potrebno je raditi na stvaranju školskog inkluzivnog ozračja - inkluzivna škola s obogaćenim kurikulumom, učitelji s kompetencijama za rad s djecom s posebnim potrebama, uključeni roditelji, kvalitetno obrazovani pomoćnici u nastavi te kvalitetna suradnja s ustanovama u lokalnoj zajednici (inkluzivna zajednica).

5. Literatura

Agencija Europske unije za temeljna prava i Vijeće Europe. (2016). *Priručnik o pravima djeteta u europskom pravu*. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Bentham S., Hutchins, R. (2006). *Practical Tips For Teaching Assistants*. New York: Routledge.

Dasović, M. (2016). *Zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama participacijom pomoćnika u nastavi.* Gospić: Sveučilište u Zadru (neobjavljeni diplomski rad).

Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja. *Napredak,* 158(4), 439-459.

Guralnick, M.J.(2011). Why Early Intervention Works? *Infants Young Child*, 24(1), 6-28.

Konvencija o pravima djeteta. (1989). https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/radni_matgerijali/Konvencija_o_pravima_djeteta.pdf

McConkey, R., Abbott, L. (2011). Meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1419-1424.

Obrazovne politike u jugoistočnoj Europi za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju. (2007). Pariz: Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj.

Okvir nacionalnog kurikuluma. Prijedlog (2016). http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/ONK-18.2-POPODNE-2.pdf

Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima. (2018). *https://www.azoo.hr/userfiles/materijali_prezentacije/Pravilnik_o_pomocnicima_u_nastavi.pd*

Romstein, K., Velki, T. (2017). Pomoćnici u nastavi: problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu. *Život i škola*, 63(1), 151-158.

Zrilić, S. i Buterin, T. (2016): Teaching assistants as support to inclusive upbringing and education in the Republic of Croatia. *Technics technologies Education Management*. DRUNPP. 11(2), 132-143.

Kratko predstavljanje autora

prof. dr. sc. Smiljana Zrilić je redovna profesorica na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. Predaje kolegije: Opća pedagogija, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Obiteljska pedagogija, Inkluzivni odgoj i obrazovanje, te Specifične teškoće učenja. Zamjenica je pročelnice Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja te članica Senata Sveučilišta u Zadru.

doc. dr. sc. Diana Nenadić-Bilan je docentica na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. Predaje kolegije: Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Kurikulum predškole, Cjeloživotno profesionalno obrazovanje, Profesionalne kompetencije odgojitelja, Predstojnica je Odsjeka za predškolski odgoj.

Razvoj poslušanja

Listening Development

Damjana Kogovšek[1], Mojca Hrovat[2], Jerneja Novšak Brce[1]

[1]*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*
[2]*Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana*
Damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si; hrovat19mojca@gmail.com; jerneja.novsak@pef.uni-lj.si

Povzetek

Poslušanje je rezultat iskanja pomena zvoka in je hkrati proces, v katerem se otrok uči prepoznavati in razumeti zvočne signale. Ključni elementi tega procesa zajemajo štiri stopnje: zaznavanje, razločevanje, prepoznavanje in razumevanje zvočnih signalov. Na stopnji zaznavanja se otrok preprosto odzove na prisotnost ali odsotnost zvoka, je pozoren na zvok. To sposobnost ima že šestindvajset tednov star zarodek. Sposobnost razločevanja nastopi, ko se otrok nauči suprasegmentalnega razlikovanja jakosti, trajanja in frekvence (višine) zvoka. Znano je, da že novorojenček loči moški glas od ženskega. Na stopnji prepoznavanja otrok ponovi ali pokaže na izvor zvoka. Za to je potreben spomin, ne pa tudi dojemanje. Končna stopnja je razumevanje zvočnih signalov, ko otrok ne le ponovi, ampak z adekvatno reakcijo tudi pokaže, da razume pomen zvoka, ki ga je slišal. Vodi v razumevanje zvokov in seveda tudi besed. Otrokova reakcija na zvoke vedno bolj postaja beseda. Ta stopnja je posledica učenja, neprestanega poslušanja, akustičnega pomnjenja, motorične dejavnosti, asociacijskih miselnih povezav, kot tudi kontrole nad lastno produkcijo.
V članku smo se najprej osredinili na opredelitev poslušanja, značilnosti poslušanja in pomen poslušanja v zgodnjem obdobju. Del pa je namenjen tudi razvoju poslušanja in njegovim stopnjam. Predstavljena teoretična spoznanja o poslušanju predstavljajo izhodišče za nadaljnje raziskave, ki bodo usmerjene v ocenjevanje sposobnosti poslušanja pri slišečih otrocih kot tudi otrocih z izgubo sluha, še posebj pri otrocih s polževim vsadkom.

Ključne besede: pomen poslušanja, poslušanje, razvoj poslušanja, slišanje, stopnje poslušanja.

Abstract

Listening is the result of finding the meaning of sound and it is also a process in which a child learns to recognize and understand sound signals. The key elements of this process include four stages: the detection, differentiation, recognition and understanding of sound signals. At the level of perception, the child simply responds to the presence or absence of sound, paying attention to the sound. This ability has a twenty-six weeks old embryo. The ability to distinguish occurs when a child learns to suprasegmentally differentiate the volume, duration and frequency (pitch) of sound. Already, a new-born baby is known to separate the male voice from the female. At the recognition stage, the child repeats or points to the sound source. It takes memory, not perception. The final stage is the understanding of the sound signals, when the child not only repeats, but with adequate reaction, also shows that he understands the meaning of the sound he has heard. This leads to understanding sounds and of course words. The child's reaction to the sounds is increasingly becoming a word. This level is the result of learning, constant listening, acoustic memory, motor activity, associative mental connections, as well as control over one's own production.
The paper is focused on the definition of listening, the characteristics of listening, and the importance of listening at early age. The second part also focuses on the development of listening and its stages. All of the above theoretical background is a starting point for further research that will focus on assessing the listening skills of hearing and deaf children and those children with cochlear implants.

Keywords: hearing, listening, the development of listening, the importance of listening, the stages of listening.

1. Sluh

Ko govorimo o poslušanju, ne moremo mimo sluha in njegovega pomena. Sluh je posebna sposobnost človeškega ušesa in je eden najpomembnejših zaznavnih mehanizmov, ki pomembno vpliva na celostni govorno jezikovni razvoj posameznika. Sluh je osnova za razvoj poslušanja, saj z njim lahko vplivamo na razvoj govorjenega jezika.

Človeško uho je parni organ za zaznavo zvoka in uravnavanje ravnotežja. Sestavljeno je iz zunanjega, srednjega in notranjega ušesa. Za kvalitetno zaznavo zvoka mora delovati celotno uho. Zunanje in srednje uho skrbita za prenos in ojačenje valovanje zraka, ki nastane zaradi zvoka. To valovanje se prenese na tekočino v notranjem ušesu. Ko se valovanje zraka prenese na tekočino notranjega ušesa, se vzdražijo zaznavne celice, ki se imenujejo dlačnice. Vzdražene dlačnice po slušnem živcu pošiljajo podatke o zvočni zaznavi v ustrezna področja možganske skorje, kjer povzročajo slušno zaznavo (Battelino, 2013).

2. Slišanje ≠ poslušanje

Poslušanje je analiza in predelava slušnih informacij. Predelava zvokov poteka od spodaj navzgor. Periferni del slušne poti (uho) kodira zvok glede na jakost, višino in barvo tona, ritem in ostale časovne dejavnike. Živčni dražljaj, ki je rezultat kodiranja, se po živčnih poteh prevaja v osrednji slušni sistem v možganih. Tam se dokončno predela in tako nastane slušna zaznava. Periferni slušni procesi so fiziološke funkcije, ki pogosto potekajo podzavestno. Ta del slušne poti bi lahko imenovali slišanje. Slušna zaznava v možganih pa je kognitivno-senzorni proces, ki je povezan z zavestno in hoteno aktivnostjo in reakcijami in ga štejemo k poslušanju (Coninx, 1999, v Brumec idr., 2000).

»Ko zaznamo dražljaj, ga v možganih zadržimo, primerjamo s prejšnjimi zaznavami, predelamo, oblikujemo naš odgovor in ga preverjamo glede na odziv sogovornika. Te zahtevne naloge izvajamo tako rekoč sočasno« (Hernja idr., 2010).

Samo slišanje (prenos zvoka iz okolja preko zunanjega, srednjega in notranjega ušesa, slušnega živca in preostale slušne živčne poti do slušnega centra v možganih, kjer nastane slušna zaznava) ni dovolj, saj moramo slišane zvoke znati primerno uporabiti. Vsekakor pa je slišanje pogoj za poslušanje.

3. Poslušanje

L. Plut-Pregelj (1990) definira poslušanje kot psihološki proces, pri katerem sprejemamo slušne dražljaje in jim dajemo pomen – jih interpretiramo v skladu s svojimi sposobnostmi, čustvi, hotenji in izkušnjami. Poslušanje je zahtevna intelektualna in emocionalna dejavnost, kljub temu pa večinoma poslušamo brez zavestnega truda (Bench, 1992). Vključuje poslušanje naravnih in umetno ustvarjenih šumov, kamor prištevamo glasbo in človekov govor. Če imamo zdrave slušne organe, se refleksno odzovemo na zvok, vendar ne poslušamo avtomatično. Poslušanje je hotena dejavnost, čeprav nam je tako samoumevna, da se ne zavedamo in ne razmišljamo o dejavnikih, ki vplivajo na učinkovitost našega poslušanja. Zaradi tega pogosto

nismo pozorni na slišane vsebine, jih ne znamo analizirati in napačno vrednotimo govorčevo sporočilo (Plut-Pregelj, 1990).

Wolvin in C. G. Coakley (1982, v Plut-Pregelj, 1990) ob definiranju poslušanja upoštevata še usmerjanje pozornosti: poslušanje je proces slišanja, usmerjanja pozornosti in pripisovanja pomena slišani informaciji. Glede na njun komunikacijski model poslušanja poteka dekodiranje slišanega slišno in vidno, saj je ob komunikaciji prisotna tudi slika (npr. izgled sogovornika, mimika, geste), na podlagi katere poslušalec govornemu sporočilu pripiše dodaten pomen. Slišimo več informacij, kot jih lahko sprejmemo in predelamo. Poslušalskemu procesu lahko sledi povratna informacija, kjer sprejete informacije predelamo in obogatimo s svojim predznanjem in izkušnjami ter jih posredujemo govorcu. Ko poslušalec odgovarja, pa se vlogi poslušalca in govorca zamenjata in začne se nov poslušalski proces (Bench, 1992; Wolvin in Coakley, 1982, v Plut-Pregelj, 1990).

Poslušanje ni možno brez miselne dejavnosti. Isto sporočilo je lahko za vsakega poslušalca drugačno, saj ga vsak povezuje s svojimi izkušnjami, znanjem in čustvi. Zato pravimo, da je poslušanje močno individualen proces (Wolvin in Coakley, 1982, v Plut-Pregelj, 1990). Bench (1992) ter Wolvin in C. G. Coakley (1982, v Plut-Pregelj, 1990) menijo, da običajno poslušamo z nekim namenom (npr. da bi slišano razumeli, vrednotili, ob tem uživali), Wolvin in C. G. Coakley (1982, v Plut-Pregelj, 1990) pa dodajata, da ob poslušanju ne moremo hkrati zadostiti več namenom. Vrednotenje mora slediti razumevanju. Zaradi različnih miselnih procesov, ki se pojavljajo zelo hitro, vendar zaporedno, pravimo, da je poslušanje dinamičen proces (Wolvin in Coakley, 1982, v Plut-Pregelj, 1990).

Poslušanje po Launer-Nikischevem (Hernja idr., 2010) komunikacijskem modelu zajema naloge zaznave zvoka; slušne selekcije (kar pomeni filtriranje pomembnih zvokov od nepomembnih); slušnega razlikovanja (razlikovanje med zvoki, toni, glasovi); prepoznavanja slušnih dražljajev; lokalizacije (določanje smeri in oddaljenosti izvora zvoka); obojestranskega združevanje (povezovanje dražljajev obeh ušes v celoto); slušnega razločevanja (analiza dveh različnih istočasnih informacij na vsako uho); slušno vzorčne analize (prepoznavanje najkrajših negovornih slušnih vzorcev); slušne analize (prepoznavanje elementov iz serije zlogov); slušne sinteze (povezovanje glasov v besede); slušnega dopolnjevanja (dopolnjevanje nerazumljivih glasovnih vzorcev v pomenske besede); slušnega kratkotrajnega spomina (shranjevanje slišanih informacij in povezovanje z že znanim); selektivne pozornosti (zavestno poslušanje le pomembnih informacij).

Weaver (1972, v Plut-Pregelj, 1990) dodaja še nekaj spretnosti dobrega poslušalca: poslušanje težavnih vsebin, poslušanje v težavnih razmerah, upiranje vplivu čustveno nabitih besed in dejstev, pisanje zapiskov ob poslušanju, vzdrževanje koncentracije, razumevanje ustvarjanja razpoloženja s posameznimi besedami, razumevanje konotativnega in denotativnega pomena izgovorjenih besed, ustvarjanje predstave o poslušani vsebini s pomočjo fantazije, analiziranje svojih težav pri poslušanju, zavedanje sredstev, ki jih govorec uporablja za prepričevanje …

3.1 Pomen poslušanja

Poslušanje je torej prva in najpogostejša komunikacijska dejavnost; od nje je odvisen razvoj drugih jezikovnih komunikacijskih sposobnosti: govor, branje in pisanje (Plut-Pregelj, 1990). Poslušanje je ključni dejavnik tudi pri učenju in usvajanju akademskih veščin (Košir, 1999), saj ima veliko vlogo pri pomnjenju, oblikovanju pojmov in razvoju mišljenja (Kastelic, 2014), poleg tega pa je najpogostejši način pridobivanja znanja v šoli (Plut-Pregelj, 1990). Slaba

sposobnost poslušanja najbolj prizadene komunikacijo in posledično vpliva na socialni in čustveni razvoj (Košir, 1999).

Učinkovito poslušanje nam omogoča hitro pridobivanje in izmenjavo informacij, kar vpliva na naše sporazumevanje in delovno učinkovitost (Vatovec, Gros in Geczy, 2006, v Kastelic, 2014). Nasprotno, izguba sluha omeji količino prejetih informacij, kar negativno vpliva na otrokov razvoj na skoraj vseh področjih (Marschark, Lang in Albertini, 2002). Poslušanje zavzema pomembno mesto v človekovi komunikaciji s svetom, kar pomeni, da so tudi komunikacijske spretnosti neločljivo povezane s socialnimi spretnostmi. Cilji medsebojne komunikacije so namreč: vzpostavljanje osebnega stika, grajenje in vzdrževanje odnosov (Stamm in Pearce, 1971, v Bench, 1992), kratkočasenje in zabava, izmenjevanje informacij, izmenjevanje opažanj, mnenj, prepričanj in s tem tudi izkazovanje lastne vrednosti ter vplivanje na druge, deljenje nasvetov, iskanje razumevanja, naklonjenosti in potrditev od drugih (Bench, 1992), skupno reševanje problemov (Collins in Raven, 1969, v Bench, 1992).

Če primerjamo poslušanje in govor, lahko poslušanje enačimo s pasivno, govor pa z aktivno rabo jezika (Plut-Pregelj, 1990). Otrokova sposobnost produkcije govora se pojavi razvojno preko poslušanja (Cole, 1992, v Franz, Caleffe-Schenck in Iller Kirk, 2004). V prvem letu otrokovega življenja govor zaostaja za učenjem poslušanja. Najprej poslušamo, nato govorimo (Barris Perigoe in Paterson, 2013), kar je razumljivo, saj ekspresija sledi primarno vzpostavljeni slušni poti in asociativnim povezavam (Geers in Moog, 1990, v Mihelčič, 2000). Otroci zato običajno več razumejo, kot zmorejo povedati, saj proces razumevanja govora prehiteva sam govor (Plut-Pregelj, 1990). C. Barris Perigoe in M. M. Paterson (2013) razlagata, kako je vnos slušne informacije (angl. »input«) povezan z govorno-jezikovnim rezultatom (angl. »output«):

»Input« oziroma vnos slušne informacije zajema slušno percepcijo (sposobnost ušesa, da sliši govorni signal) ter slušno procesiranje (sposobnost možganov, da razumejo govor in jezik). Za »output« oziroma rezultat slušne informacije sta potrebni govorno-jezikovna organizacija (sposobnost možganov, da uredijo oziroma organizirajo govor in jezik) ter govorno-jezikovna produkcija (sposobnost produciranja brezpomenskih govornih elementov ter pomenskega govora in jezika).

Ko opazujemo otroka in spremljamo njegov razvoj, nam veliko informacij da govorno-jezikovni rezultat, saj je ta pokazatelj, kolikšen in kakšen slušni vnos prejema otrok ter kako ga procesira. Če je slušni vnos slabši ali onemogočen, bo to negativno vplivalo na govorjeni jezik (Barris Perigoe in Paterson, 2013).

Otrok posluša govor okolja, ga imitira, rekombinira in na novo ustvarja (Košir, 1999) in s tem postaja njegov govor čedalje bolj podoben govoru odraslih oseb v njegovem okolju (govornim modelom) (Pollack, Goldberg in Caleffe-Schenck, 1997, v Barris Perigoe in Paterson, 2013). Na ta način se s poslušanjem uči običajnega zvena glasu, prozodičnih značilnosti, artikulacije in drugih elementov govora ter svoj govor usklajuje s slišanim (Franz, Caleffe-Schenck in Iller Kirk, 2004). Verbalno okolje je izredno pomembno za otrokov jezikovni razvoj (Plut-Pregelj, 1990), saj otroci govorijo tako, kot slišijo (Ling, 2002, v Barris Perigoe in Paterson, 2013). Za razvoj ustreznih govorno-jezikovnih sposobnosti jim je potrebno zagotoviti jezikovne spodbude (Barris Perigoe in Paterson, 2013).

Poslušanje je velikega pomena tudi za razvoj branja in pisanja. Branja in pisanja se običajno začnemo učiti, ko imamo že usvojen govorjeni jezik (Bench, 1992). Takrat že razvijamo notranji govor, ki je odvisen od celotne komunikacije, s katero pridobimo širok razpon pomembnih izkušenj (Quigley in Kretschmer, 1982, v Bench, 1992). Pri branju prisluhnemo notranjemu govoru, saj si z njim v mislih ponavljamo zapisane simbole in besede, pomaga nam prepoznati zaporedja črk in besed, razbrati kontekst in razumeti vsebino prebranega (Bambord in Saunders, 1985; Conrad, 1979; Hanson idr., 1991; Nolen in Wilbur, 1984; Wood, 1980;

Wood idr., 1986, v Bench, 1992). Če ima otrok težave pri govoru, jih bo verjetno imel tudi pri opismenjevanju (Hanson, 1986; Vellum, 1979, v Bench, 1992).

Da sta poslušanje in branje, ki sta receptivni jezikovni sposobnosti, med seboj tesno povezani, se kaže predvsem pri otrocih z izgubo sluha. Za učinkovito branje je potrebno dobro poznavanje verbalnega jezika, česar gluhim osebam običajno močno primanjkuje (Clarke idr., 1982, v Bench, 1992). Tudi če gluh otrok prepozna posamezne besede, besedila ne bo razumel brez dobrega jezikovnega temelja (Quigley in Kretschmer, 1982, v Bench, 1992). Razvoj jezika in razvoj pismenosti sta soodvisna: razvoj pismenosti je odvisen od razvoja jezikovnih sposobnosti, hkrati pa pismenost omogoča nadgrajevanje jezikovnih sposobnosti (Albertini in Schley, 2003). Poslušanje pa je predpogoj za usvajanje jezika. Tudi otroci z minimalno izgubo sluha imajo lahko težave pri učenju branja, in sicer zaradi težav s slušnim razlikovanjem. Sposobnost razlikovanja med posameznimi glasovi je namreč osnova poučevanja začetnega branja (Plut-Pregelj, 1990).

Kljub močno izraženi povezanosti med poslušanjem in branjem, kjer se napredek pri enem izraža v napredku pri drugem, pa so med njima tudi bistvene razlike, ki jih moramo upoštevati pri učenju enega in drugega. Z branjem ne razvijamo avtomatično tudi poslušanja. Poslušanje je relativno samostojna sposobnost, ki jo otrok razvija že pred branjem. Lahko rečemo, da je poslušanje osnova za branje (Plut-Pregelj, 1990). Za učenje branja je koristno, če otrok že od zgodnjih let sliši veliko glasbe, pesmi, rim in besednih iger (Therres, 2015).

Poslušanje je receptivna dejavnost z govorjenim medijem, pisanje pa ekspresivna dejavnost s pisanim medijem, zato bi lahko rekli, da je izmed komunikacijskih dejavnosti pisanje najbolj oddaljeno od poslušanja. Vendar pa poslušanje spremlja tudi pisanje (Plut-Pregelj, 1990). Tako kot govor in branje, tudi pisanje simbolov in besed vodi notranji govor, s katerim si v mislih ponavljamo to, kar želimo zapisati. Prav pomanjkanje notranjega govora najbolj otežuje branje in pisanje gluhim osebam (Bench, 1992). Poleg tega je uspešnost pri pisanju povezana z uspešnostjo pri branju, saj oboje temelji na poznavanju besedišča, sintakse in semantike (Graves, 1983; Walmsley, 1983, v Bench, 1992). Pisanja se učimo šele, ko pridobimo nekaj spretnosti pri branju, zato slabša sposobnost branja napoveduje tudi slabšo sposobnost pisanja (Bench, 1992).

Na razvoj poslušanja pomembno vpliva tudi samo mišljenja, saj se mišljenje se razvija pod vplivom celotne senzorike. Če je sposobnost poslušanja slabša, se le-ta lahko bolj osredotoča na vidne slike, akustične komponente je manj, kar pomeni, da je mišljenje bolj konkretno, manj abstraktno, manj dinamično in relativno (Košir, 1999). Poslušanje ima veliko vlogo pri zapomnitvi, oblikovanju pojmov in razvoju mišljenja, kar vpliva tudi na oblikovanje lastne identitete (Brumec idr., 2000).

Poslušanje je ključen dejavnik tudi za socialni in čustveni razvoj. Kot pravijo Marschark, Lang in Albertini (2002), je učinkovita komunikacija pomembna za zdravo psihološko funkcioniranje. Težave v komunikaciji lahko vodijo k odstopanjem v čustvenem in socialnem razvoju (Košir, 1999) in posledično zmanjšajo kvaliteto življenja (Newton, 2009, v Broz Frajtag in Doko Jelinić, 2018). Poslušanje namreč posredno vpliva na razvoj socialnih veščin, na sklepanje (novih) prijateljstev, sprejemanje s strani vrstnikov (saj se v primeru slabe sposobnosti poslušanja težko razumejo), posledično tudi na čustveno stanje. Izguba sluha zato vpliva na to, kako na otroka gledajo slišeči in ali je sprejet z njihove strani, kar deloma oblikuje njegovo samospoštovanje in samopodobo ter močno vpliva na njegovo počutje v družbi (Marschark, Lang in Albertini, 2002).

Poslušanje je eden od pomembnih načinov pridobivanja znanja. Na splošno je pridobivanje akademskih znanj verbalno pogojeno, zato je poznavanje verbalnega jezika nujno (Košir,

1999). M. E. Wilt (1950, v Plut-Pregelj, 1990) je v obsežni raziskavi v različnih predelih ZDA ugotovila, da so šolske dejavnosti, ki so zahtevale poslušanje, zavzemale okrog 60 % vsega časa, ki so ga otroci preživeli v šoli. Med učnimi metodami sta najpogosteje prisotni metoda razlaganja z demonstracijo in razgovorna metoda, med učnimi oblikami pa prevladuje frontalni pouk, kar kaže na to, da učenci v osnovni šoli veliko poslušajo (Bogovič in Šalamun, 1974; Plut, 1978, v Plut-Pregelj, 1990). Sposobnost poslušanja (in govora) je zato nujna za pridobivanje izobrazbe (v vzgojno-izobraževalnem programu večinskih šol) in je v tesni zvezi z izobrazbeno ravnjo, ki jo oseba lahko doseže (Hočevar Boltežar, 2014). Otroci, ki imajo zaradi izgube sluha težave s poslušanjem, imajo kot učenci posebne potrebe, zaradi česar potrebujejo določene prilagoditve kurikuluma – prilagojene cilje in učne izkušnje oziroma načine učenja, da bi dosegali na splošno enake rezultate kot njihovi slišeči vrstniki (Luetke-Stahlman in Luckner, 1991; Marschark, 1997; Marschark, Lang in Albertini, 2002; Stewart in Kluwin, 2001, v Power in Leigh, 2003). Stopnja izgube sluha in morebitne dodatne motnje ali težave otroka vplivajo na odločitev, v katerem vzgojno-izobraževalnem programu se bo otrok šolal.

3.2 Razvoj poslušanja

Poslušanje se razvije kot rezultat iskanja pomena zvoka (Ling in Ling, 1978, v Barker, Dettman in Dowell, 1997). Otrok aktivno išče pomen slišanega, da bi razumel in vplival na dogajanje okoli sebe. Že pri 6 mesecih slišeč otrok spozna, kateri zvoki so pomensko pomembni (Kuhl idr., 1992; Ling in Ling, 1978, v Barker, Dettman in Dowell, 1997).

V zadnjem času se veliko raziskuje prenatalno zvočno okolje in najzgodnejše tedne in mesece razvoja sluha in poslušanja. Ugotovitve raziskav potrjujejo, da moramo biti pozorni na najzgodnejše stopnje razvoja poslušanja (Boothroyd, 1997, v Barris Perigoe in Paterson, 2013). Pri določanju mejnikov razvoja sposobnosti poslušanja je potrebno upoštevati, kako in kdaj se oblikuje slušni sistem zarodka oziroma ploda in v kolikšni meri je otrok izpostavljen zvokom skozi maternično steno. Otrok naj bi že pred rojstvom poslušal materin srčni utrip, materin glas, glasbo ter druge govorne in okoljske zvoke in celo zgodbe, ki so dovolj glasne, da jih sliši (Saffran, Werker in Werner, 2006, v Barris Perigoe in Paterson, 2013). Raziskovalci domnevajo, da je kategorična percepcija govora prirojena (Owens, 2012, v Barris Perigoe in Paterson, 2013). Slušna pot pa ob rojstvu ni povsem formirana, temveč dozoreva še naprej v prvih dveh letih življenja (Hočevar Boltežar, 2014). Najpomembnejša so slušna izkustva v prvih tednih in mesecih po rojstvu. Od 6. meseca do 2. leta se močno poveča število sinaps v predelu možganov, ki je odgovoren za govor (Željan, 2002). Raziskovalci zato poudarjajo kritično obdobje za razvoj slušne živčne poti (Sharma, Dorman in Kral, 2005, v Barris Perigoe in Paterson, 2013). Novorojenčkove sposobnosti percepcije so večje in bolj raznolike, kot smo predhodno mislili. Ob rojstvu se novorojenček ne samo zaveda zvoka, ampak ga že procesira (Welling, 2010, v Barris Perigoe in Paterson, 2013). Seveda na začetku sliši le »vihar zvokov«, v tej pestrosti zvokov pa se počasi uči razbirati jezikovna pravila in glavni pomen besed in stavkov. Predpogoj za učenje in razumevanje jezika pa je, da sliši mnogo akustičnih pojavov (Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter in Mehl, 1998; Siniger, Doyle in Moore, 1999, v Božič, 2014). V nadaljevanju so predstavljeni mejniki značilnega razvoja sposobnosti poslušanja.

Tabela 1: *Mejniki razvoja sposobnosti poslušanja*

RAZVOJ SPOSOBNOSTI POSLUŠANJA (Cole in Flexer, 2011; Oller, 1986; Owens, 2012, v Barris Perigoe in Paterson, 2013)	
Prenatalno obdobje	Slušna izkustva v maternici: • otrok z značilnim razvojem je že 20 tednov pred rojstvom izpostavljen slušnim dražljajem, zato je ob rojstvu že pripravljen na zvok; • posluša materin glas in zvoke okolja (znotraj in izven maternice); • ob rojstvu preferira materin glas; • ob rojstvu preferira pesmi in zgodbe, ki jih je slišal v maternici.
Obdobje od rojstva do 3 mesecev	Reakcije na zvoke: • Morojev refleks (refleks zdrznjenja); • mežika/široko odpira oči; • preneha z aktivnostjo; • premika ude; • obrača glavo proti zvoku ali stran od zvoka; • dela grimase/joka; • sesa; • se vzburi; • spremeni dihanje. Percepcija govora: • zazna skoraj vse foneme; • prepozna posamezne foneme; • preferira samoglasnike. Prozodija/suprasegmenti: • preferira človeški glas; • pozoren je na dvig in spust v intonaciji; • pozoren je na vzorce v govoru; • raje posluša materin glas kot vse druge glasove. Prepoznavanje: • prepozna materin glas; • preferira pesmi, ki jih je slišal prenatalno.
3–4 meseci	Prozodija/suprasegmenti: • raje posluša stavke z raznoliko intonacijo kot monoton glas; • razlikuje med visokimi in nizkimi zvoki.
4–7 mesecev	**Zgodnja slušna povratna informacija** Privajanje na poslušanje: • govor posluša daljši čas; • kaže zavedanje zvokov okolja; • ob glasbi ali pesmi se umiri. Govorna percepcija: • prepozna materin govor; • reagira na spremembo razpoloženja v glasu. Lokalizacija: • začne se pojavljati lokalizacija zvoka: od usmerjanja pogleda do obračanja glave v smer, od koder prihaja zvok (ta sposobnost je direktno povezana z motoričnim razvojem). Slušni spomin: • začetek slušnega spomina (razlikuje med poznanimi glasovi in glasovi tujcev).

5 mesecev	Zgodnje razumevanje: • odziva se na svoje ime. Prozodija/suprasegmenti: • razlikuje materni jezik od drugih jezikov z enako prozodijo.
6 mesecev	**Povezava med trenutnimi sposobnostmi govorne percepcije ter kasnejšim besednim razumevanjem, besedno produkcijo in tvorjenjem fraz** Govorna percepcija: • preferenca do samoglasnikov se konča. Zgodnja slušna povratna informacija: • posluša se v igri z glasom (ko vokalizira). Prepoznavanje: • začenja prepoznavati svoje ime in imena družinskih članov. Zanesljiva lokalizacija: • prepozna zvok in se odzove na smer, iz katere prihaja zvok. Selektivna slušna pozornost: • preusmeri pozornost iz ene slušne aktivnosti na drugo, privlačnejšo slušno aktivnost. Povezava zvoka s pomenom: • Melodija poda sporočilo. Otrok interpretira namen staršev s poslušanjem in reagiranjem na spremembo v tonu glasu. To se zgodi pred besednim razumevanjem.
8–10 mesecev	Tvorjenje sinaps med nevroni: • eksplozija tvorjenja sinaps naj bi bila povezana s spremembo v percepciji in produkciji. Fonotaktična pravila (pravila združevanja fonemov) in prozodija: • prepoznava zakonitosti mej med besedami v »k otroku usmerjenem govoru« (angl. »infant-directed speech«), celo v drugem jeziku; • začenja skladiščiti slušne vzorce besed, vendar še brez pomena. Razumevanje: • razumeva prve besede.
9 mesecev	Govorna percepcija: • raje posluša izmišljene besede – tvorjenke iz visokih fonotaktičnih komponent Slušna pozornost: • dlje vzdržuje slušno pozornost; • pri slušni aktivnosti je navzoč dalj časa. Fonotaktična verjetnost: • predvideva verjetnost, da se pojavi določeno glasovno zaporedje; raje posluša tvorjenke z visoko fonotaktično verjetnostjo kot tiste z nizko verjetnostjo.
10 mesecev	Privajanje na zvok: • zoži slušno pozornost in govorno percepcijo: posluša predvsem materni jezik, izgubi splošen interes za vse govorne glasove.
11 mesecev	Govorna percepcija: • prepozna alofone (fonemske različice) in meje med besedami.
12 mesecev	Govorna percepcija: • prepozna meje med soglasniki.

12–18 mesecev	Zgodnje razumevanje: • spoznava pomen besed (simbolna funkcija jezika); • nenavadno povezuje besede; • posluša cele povedi; • zmožen je slediti navodilom; • popolnoma se zaveda imen znanih objektov in družinskih članov. Slušno okolje: • očitno uživa ob slušnih aktivnostih, kot so glasba, igra s prijatelji, smejanje, branje. Izkustva poslušanja: • poslušanje govora daljše časovno obdobje je nujno za začetek govora (uporabo besed).
18 mesecev	Besedišče: • ogromen skok v razumevanju besedišča; otrok razume 100-200 besed.
18–24 mesecev	Lokalizacija: • samostojno poišče izvor zvoka v drugem prostoru. Razumevanje: • razume enostavne stavke; • razume in sledi verbalnim navodilom z dvema ključnima elementoma; • razume enostavna vprašanja (začenja se ustrezno odzivati na vprašalnici »kaj« in »kje«);
2–3 leta	Prepoznavanje: • prepozna zvok in to navdušeno deli z drugo osebo; • želi deliti slušno informacijo z drugo osebo. Slušni spomin: • spomni se slušne izkušnje in jo deli z drugimi (leva možganska hemisfera); • po spominu zapoje (celo ali skoraj celo) pesem (desna možganska hemisfera).
3–4 leta	Slušni spomin: • začenja kazati preference za poslušanje najljubših zgodb ali glasbe; • sledi preprostim zvočnim navodilom. Slušna pozornost: • slušno pozornost vzdržuje čedalje več časa. Naključno učenje preko poslušanja: • ve, kaj se dogaja, tudi če ni direktno vključen v komunikacijo; • uporablja besede in izraze, ki se jih ni direktno učil. Slušna povratna informacija: • razvoj mehanizma slušne povratne informacije; • razvoj fonološkega zavedanja in časovnega procesiranja. Poslušanje z razdalje: • sposoben je poiskati slušno informacijo v okolju, tudi če je vključen v drugo aktivnost.
4–5 let	Otrok preko poslušanja pridobi metalingvistično sposobnost: • prepozna napako v govoru nekoga drugega in poroča o tem; • v pogovoru uporablja slušne iztočnice, da prepozna prozodične, pragmatične, semantične in sintaktične napake v govoru odraslih in vrstnikov.

5–6 let	Slušna pozornost: • razvoj zmožnosti koncentracije tudi na vsebine, ki ga ne zanimajo. Slušni spomin: • razvoj dolgotrajnega slušnega spomina za jezikovne informacije. Notranja slušna povratna informacija: • razvoj notranje slušne povratne informacije (»tiho branje« oziroma notranji govor pri branju); • slušno samopopravljanje (popravljanje svojega govora s pomočjo notranje slušne povratne informacije).
7 let	Višje funkcije slušnega procesiranja: • do konca se razvijejo višje stopnje sposobnosti poslušanja: dihotično poslušanje, izločanje hrupov okolja, selektivna slušna pozornost. Fonološko zavedanje: • poveže posamezne glasove v določenem zaporedju v besedo (npr. m, a, m, a v besedo »mama«), poveže glas s črko. Prozodija in suprasegmenti: • zazna sarkazem v glasu; • sposoben je ignorirati močan naglas in slediti vsebini pogovora. Besedišče: • razume približno 14000 besed.
8 let	Strategije slušnega procesiranja ob prekomernem slušnem »inputu«: • ob preobremenjenosti s slušnimi informacijami razvije kompenzatorne strategije; • spremembe jakosti uporabi kot vodilo za usmerjanje pozornosti. Pozornost na glasbo: • razvije okus za glasbo; • slušna pozornost na glasbena navodila;
9 let	Poslušanje je primarni način učenja in pridobivanja znanja: • poslušanje postaja primarni način pridobivanja znanja; • razvijejo se višje sposobnosti slušne in vidne integracije, ki jih uporabi pri organizacijskem upravljanju (npr. delanje zapiskov); • konec prednosti dominantnega ušesa (običajno desnega).

Poslušanje je povezano z mentalnimi sposobnostmi, torej tudi z inteligentnostjo, vendar pa ta ni zadosten pogoj za dobrega poslušalca. Jezikovni razvoj otroka, kamor spada tudi poslušanje, je močno odvisen od njegovega socio-kulturnega okolja, ki mora biti čim bolj stimulativno. Poslušanje je torej pridobljena komunikacijska sposobnost, ki jo lahko razvijemo, vendar pa se moramo zavedati, da se oblikuje nezavedno ob zgledih v učnem okolju. Raziskave so pokazale, da je sposobnost poslušanja povezana z osebnostnimi lastnostmi osebe, s katero otrok preživlja večino časa, saj se v predšolskem obdobju v glavnem oblikuje s posnemanjem odraslih. Kasneje, v šoli, pa se razvija ob učenju branja, govora in drugih učnih dejavnostih. Poslušanje sicer poteka na nezavedni ravni, zato sistematičnemu razvijanju poslušanja, če otrok pri njem nima večjih težav, ne posvečamo pozornosti – vendar pa bi bilo to vseeno potrebno (Plut-Pregelj, 1990).

4. Tri Stopnje razvoja poslušanja

Model razvoja sposobnosti poslušanja, ki ga je najprej predlagal Hirsh (1970, v Barris Perigoe in Paterson, 2013) kot okvir za slušno rehabilitacijo odraslih in so ga kasneje popularizirali Erber (1982, v Barris Perigoe in Paterson, 2013), Ling (2002, v Barris Perigoe in Paterson, 2013), Ling in A. H. Ling (1978, v Barris Perigoe in Paterson, 2013) in drugi, še vedno predstavlja izhodišče sedanjih modelov in hierarhij, ki jih uporabljamo pri delu z mlajšimi otroki z izgubo sluha (Barris Perigoe in Paterson, 2013).

Razvoj sposobnosti poslušanja je pogosto predstavljen hierarhično. Poteka po stopnjah zaznave (detekcije), razlikovanja (diskriminacije), prepoznavanja (identifikacije) in razumevanja (Barris Perigoe in Paterson, 2013; Košir, 1999; Therres, 2015):

- **Zaznava** je sposobnost zaznati prisotnost ali odsotnost zvoka. Otrok pokaže zavedanje zvoka ali govora.
- **Razlikovanje** je sposobnost določiti, ali sta dva zvoka enaka ali različna. To sta lahko na primer: dva okoljska zvoka, dva govorna zvoka, dve besedi, dve frazi, dva stavka ali dve pesmi. Pri razlikovanju nam pomagajo suprasegmentalne značilnosti.
- **Prepoznavanje** je sposobnost identificirati, kar je bilo imenovano. Na tej stopnji otrok začne graditi besedišče in slušni spomin. Prepozna preproste besede, fraze in stavke.
- **Razumevanje** je najvišja stopnja slušnega procesiranja. Otrok razume pomen slišanega in ga poveže s predhodnim znanjem in izkušnjami. Razume jezik (tudi daljše in sestavljene povedi), sposoben je odgovoriti na vprašanje, izvesti navodilo in sodelovati v pogovoru.

Zaznava in razlikovanje sta osnovni funkciji polža, prisotni že pri novorojenčkih. Zanju niso potrebne kognitivne sposobnosti (Govaerts idr., 2006). Otrok se rodi z izrednimi slušno-razlikovalnimi sposobnostmi, zaradi katerih lahko loči človeške glasove od drugih glasov in razlikuje med človeškimi glasovi glede na intenzivnost, višino, hitrost in smer izvora. Pri starosti 6-8 mesecev ločuje celo glasove različnih jezikov, ki se v slovenščini ne pojavljajo, vendar ta sposobnost pri starosti 10-12 mesecev zamre (Levitt, Youdelman in Head, 1990, v Mihelčič, 2000). Zaznavo zvoka in razlikovanje lahko ocenjujemo s preverjanjem refleksnih in orientacijskih odzivov. Prepoznavanje pa je že vezano na kognitivne sposobnosti, saj je potrebno zvok povezati s pomenom (Govaerts idr., 2006), pa ne le to: potrebno je razpoznati ciljni dražljaj in ostale moteče dražljaje, si zapomniti ciljni dražljaj in ga primerjati z zvočno sliko ostalih dražljajev, izbrati ustreznega … (Boothroyd, 1995; Dillon in Ching, 1995, v Govaerts idr., 2006). Prepoznavanje ocenjujemo s preverjanjem vedenjskih odzivov (Govaerts idr., 2006).

Otrok z značilnim razvojem, brez težav s sluhom, razvije sposobnost poslušanja spontano, v naravnem jezikovnem okolju. Otroci z izgubo sluha pa potrebujejo bolj strukturiran pristop k učenju in treningu poslušanja (Barris Perigoe in Paterson, 2013). V splošnem velja: starejši kot je otrok (kasneje ko začnemo z obravnavo) in slabša kot je njegova sposobnost poslušanja, bolj strukturirana in formalna mora biti intervencija (Ling, Perigoe in Gruenwald, 1981, v Barris Perigoe in Paterson, 2013).

Predstavljene stopnje poslušanja pa v resnici sovpadajo oziroma se prekrivajo. Seveda je ključno, da otrok z izgubo sluha kot temeljni veščini razvije zavedanje zvoka in slušno pozornost, vendar ni nujno, da otroci, tako tisti z izgubo sluha kot slišeči, elemente poslušanja razvijajo strogo hierarhično. Vse štiri stopnje – zaznavo, razlikovanje, prepoznavanje in razumevanje – razvijajo sočasno, in sicer na fonemski ravni, besedni ravni, stavčni ravni in

ravni pogovora oziroma diskurza (Barris Perigoe in Paterson, 2013). Običajno je, da otroci z izgubo sluha poglabljajo že pridobljeno veščino in hkrati pridobivajo novo veščino na višji stopnji (Anderson, 2004, v Barris Perigoe in Paterson, 2013). To moramo upoštevati pri ocenjevanju poslušanja, zastavljanju ciljev in načrtovanju obravnave. Npr. ne smemo »obtičati« pri besednem razlikovanju; otroka moramo usmeriti k razumevanju celotnega diskurza (Barris Perigoe in Paterson, 2013). Z drugimi besedami: namesto da čakamo, da bo otrok obvladal eno raven poslušanja, moramo načrtovati učenje poslušanja na več različnih ravneh (Walker, 2009, v Barris Perigoe in Paterson, 2013).

5. Zaključek

Poslušanje je ena od ključnih komunikacijskih dejavnosti, ki otroku omogoča uspešno usvajanje akademskih veščin. Poslušanje je aktiven psihološki proces pri katerem sprejemamo slušne dražljaje in jim dajemo pomen, jih interpretiramo v skladu s svojimi sposobnostmi, čustvi, hotenji in izkušnjami in je ključno za sprejemanje informacij, za razvoj govora, jezika in komunikacije. Predpogoj sposobnosti poslušanja je proces slišanja. Razvoj sposobnosti poslušanja poteka po stopnjah zaznave, razlikovanja, prepoznavanja in razumevanja. Stopnje poslušanja v resnici sovpadajo oziroma se prekrivajo. Poznavanje procesa poslušanja, predvsem pa njegovega razvoja in stopenj poslušanja, je izrednega pomena za vse, ki se ukvarjajo s predšolskimi otroki, kajti kot je razbrati v samem prispevku, se proces poslušanja najbolj intenzivno odvija ravno v predšolskem obdobju. Zato lahko vsi strokovnjaki, ki delajo s predšolskimi otroki, s poznavanjem stopenj razvoja poslušanja doprinesejo k uspešnemu razvoju sposobnosti poslušanja, s tem pa vplivajo na razvoj govora, jezika in komunikacije, ki je ključno za kasnejše uspešnejše usvajanje akademskih veščin.

Članek predstavlja teoretična izhodišča o poslušanju, na podlagi katerih se lahko oblikujejo naloge poslušanja primerne za ocenjevanje sposobnosti poslušanja pri slišečih predšolskih otrocih, prav tako pa tudi pri otrocih z izgubo sluha.

6. Literatura

Albertini, J. A. in Schley, S. (2003). Writing: Characteristics, Instruction, and Assessment. V M. Marschark in P. E. Spencer (ur.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (str. 123-135). New York: Oxford University Press.

Barker, E. J., Dettman, S. J. in Dowell, R. C. (1997). Cochlear Implantation for Infants and Children: Advances. V G. M. Clark, R. S. C. Cowan in R. C. Dowel (ur.), *Habilitation: Infants and Young Children* (str. 171-190). San Diego: Singular Publishing Group.

Barris Perigoe, C. in Paterson, M. M. (2013). Understanding Auditory Development and the Child with Hearing Loss. V D. R. Welling in C. A. Ukstins (ur.), *Fundamentals of Audiology for the Speech-Language Pathologist* (str. 173-204). Burlington: Jones & Bartlett Learning. Pridobljeno s http://samples.jbpub.com/9781449660307/9781449657314_ch12_pass03.pdf

Battelino, Saba (2013). *Anatomija ušesa in fiziologija sluha*. V S. Battelino (ur.), *Avdiometrija, vestibulometrija in avdiološka elektroakustika v vsakdanji praksi* (str. 31-37). Ljubljana: Medicinska fakulteta.

Bench, R. J. (1992). *Communication Skills in Hearing-Impaired Children*. London: Whurr Publishers.

Božič, M. (2014). Zgodnje odkrivanje in začetna obravnava otrok z izgubo sluha. V S. Battelino (ur.), *Avdiometrija, vestibulometrija in avdiološka elektroakustika v vsakdanji praksi* (str. 79-86).

Ljubljana: Katedra za otorinolaringologijo Medicinske fakultete: Univerzitetni klinični center, Klinika za otorinolaringologijo in cervikofacialno kirurgijo, Avdiovestibulološki center.

Broz Frajtag, J. in Doko Jelinić, J. (2018). Communication Problems and Quality of Life of People with Hearing Loss. V M. Gačnik in N. Skamlič (ur.), *Komunikacija – za boljši jutri: zbornik prispevkov / V. kongres logopedov Slovenije z mednarodno udeležbo, 8. - 10. 3. 2018* (str. 107-112). Maribor: Društvo logopedov Slovenije; Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana.

Brumec, M., Grögl, S., Hernja, N., Ropert, D., Tetičkovič, B. in Werdonig, A. (2000). Rehabilitacija otrok s polževim vsadkom. V M. Žargi (ur.), *Medicinski razgledi, 39*(3), *3. kongres otorinolaringologov Slovenije, Maribor, 15. - 17. junij 2000: zbornik predavanj* (str. 221-224). Ljubljana: Medicinski razgledi.

Franz, D. C., Caleffe-Schenck, N. in Iller Kirk, K. (2004). A Tool for Assessing Functional Use of Audition Children-Results in Children with the MED-EL COMBI 40+ Cochlear Implant System. *Volta Review, 104*(3), 175-196. Pridobljeno s http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=024a1e82-b0ec-465c-9d19-4661631e86f5%40sessionmgr4008

Govaerts, P. J., Daemers, K., Yperman, M., De Beukelaer, C., De Saegher, G., De Ceulaer, G. (2006). Auditory Speech Sounds Evaluation: A New Test to Assess Detection, Discrimination and Identification in Hearing Impairment. *Cochlear Implants International: An Interdisciplinary Journal, 7*(2), 92-106. Pridobljeno s http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=024a1e82-b0ec-465c-9d19-4661631e86f5%40sessionmgr4008

Hernja, N., Werdonig, A., Brumec, M., Groegl, S., Ropert, D. in Varžič, I. (2010). *Priročnik za delo z gluhimi in naglušnimi otro*k. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Hočevar Boltežar, I. (2014). Vpliv sluha na govorni razvoj in uravnavanje glasu. V S. Battelino (ur.), *Avdiometrija, vestibulometrija in avdiološka elektroakustika v vsakdanji praksi* (str. 119-124). Ljubljana: Katedra za otorinolaringologijo Medicinske fakultete: Univerzitetni klinični center, Klinika za otorinolaringologijo in cervikofacialno kirurgijo, Avdiovestibulološki center.

Kastelic, A. (2014). Polžev vsadek in novejši, operativno vstavljeni slušni pripomočki. V S. Battelino (ur.), *Avdiometrija, vestibulometrija in avdiološka elektroakustika v vsakdanji praksi* (str. 111-117). Ljubljana: Katedra za otorinolaringologijo Medicinske fakultete: Univerzitetni klinični center, Klinika za otorinolaringologijo in cervikofacialno kirurgijo, Avdiovestibulološki center.

Košir, S. (ur.) (1999). *Sluh: naglušnost in gluhost*. Ljubljana: Zveza gluhih in naglušnih Slovenije.

Marschark, M., Lang, H. G. in Albertini, J. A. (2002). *Educating Deaf Students: From Research to Practice*. New York: Oxford University Press.

Mihelčič, M. (2000). Razvoj govora pri otrocih s polžkovim vsadkom. V M. Žargi (ur.), *Medicinski razgledi, 39*(3), *3. kongres otorinolaringologov Slovenije, Maribor, 15. - 17. junij 2000: zbornik predavanj* (str. 211-215). Ljubljana: Medicinski razgledi.

Plut-Pregelj, L. (1990). *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: Državna založna Slovenije.

Power, D. in Leigh, G. R. (2003). Curriculum: Cultural and Communicative Contexts. V M. Marschark in P. E. Spencer (ur.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (str. 38-51). New York: Oxford University Press.

Therres, M. (2015). Auditory Development Series: Auditory Development Hierarchy. *Audiology Online*, Article 15458. Pridobljeno s https://www.audiologyonline.com/articles/auditory-development-series-hierarchy-15458

Željan, I. (2002). Metode dela pri osebah s polževim vsadkom. V N. Hernja (ur.), *Zbornik referatov 2. slovenskega posveta o rehabilitaciji oseb s polževim vsadkom, Maribor, 8. in 9. november 2002, Kongresni center Habakuk / Center za sluh in govor Maribor* (str. 98-102). Maribor: Center za sluh in govor.

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.

Mojca Hrovat je magistrica profesorica logopedije in surdopedagogike. Zaposlena je na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana.

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.

Razvojno jecljanje in ocenjevanje znakov le-tega pri predšolskih otrocih

Developmental Stuttering and the Evaluation of the Symptoms of Developmental Stuttering in Preschool Children

Jerneja Novšak Brce[1], Eva Polančec[2], Damjana Kogovšek[1]

[1]Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, [2]Zdravstveni dom dr. Jožeta Potrate Žalec
jerneja.novsak@pef.uni-lj.si; polanceceva@gmail.com; Damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si

Povzetek

Predšolsko obdobje je izrednega pomena, saj se jecljanje največkrat pojavi med tretjim in petim letom. Predšolski otroci, ki jecljajo, potrebujejo čimprejšnjo vključitev v terapijo, saj otroci, ki s terapijo začnejo zgodaj, v terapiji dosegajo boljše rezultate. Predpogoj za pravo izbiro terapije je proces diagnosticiranja, ki mora upoštevati afektivne, vedenjske in kognitivne vidike motnje jecljanja. Za celovit vpogled v fluentnost govora predšolskega otroka so ključne informacije, ki jih strokovnjaku posredujejo starši predšolskih otrok. Cilj diagnostičnega intervjuja s starši oz. skrbniki predšolskega otroka je seznanitev s širokim spektrom dejavnikov, ki lahko vplivajo na otrokov govor za oblikovanje posebnega načrta logopedske obravnave. Prispevek predstavi razvojno jecljanje in njegove značilnosti pri predšolskih otrocih. V drugem delu pa opisuje ocenjevanje znakov jecljanje pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, saj glede na to, da v Sloveniji še ni poenotenega diagnostičnega vprašalnika za starše predšolskih otrok, ki jecljajo, ta teoretična izhodišča predstavljajo osnovo za oblikovanje le-tega.

Ključne besede: diagnostični intervju, logopedska obravnava, ocenjevanje znakov razvojnega jecljanja, predšolski otroci, razvojno jecljanje.

Abstract

The preschool period is very important as stuttering occurs most often between the ages of three and five. Stuttering pre-schoolers need early involvement in therapy as early-onset children achieve better results in therapy. A prerequisite for the right choice of therapy is the process of diagnosis, which must take into account the affective, behavioural and cognitive aspects of the stuttering disorder. For comprehensive insight into the fluency of pre-schooler speech, information provided to the expert by the parents of pre-schoolers is crucial. The goal of a diagnostic interview with parents or caregivers of a preschool child is to make them aware of a wide range of factors that can influence a child's speech to formulate a specific speech therapy plan. The paper presents developmental stuttering and its characteristics in preschool children. The second part describes the evaluation of the symptoms of stuttering in preschool children who stutter, since, given that there is no unified diagnostic questionnaire for parents of stuttering preschool children in Slovenia, these theoretical starting points are the basis for shaping it.

Keywords: developmental stuttering, diagnostic interview, evaluation of the symptoms of developmental stuttering, pre-school children, speech and language therapy.

1. Razvojno jecljanje

Ameriško psihiatrično združenje (2013) je v DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) jecljanje opredeljuje drugače kot v preteklosti. Jecljanje kot tako ni več uradna diagnoza, temveč od leta 2013 govorimo o razvojnem jecljanju, nevrorazvojni motnji, ki se pojavi v otroštvu, in jecljanju, ki se pojavi kasneje kot posledica specifičnih nevroloških insultov ter drugih zdravstvenih oz. duševnih stanj. Med diagnostične kriterije je bil dodan kriterij anksioznosti.

Diagnostični kriteriji razvojnega jecljanja (American Psychiatric Association, 2013) so:

A. Motenost razvojno tipične fluentnosti in časovnega vzorca govora, ki ni primerna za posameznikovo starost in jezikovno zmožnost, je prisotna dalj časa in se kaže v pogostih, opaznih dogodkih, tj. vsaj enem izmed sledečih: ponovitve glasov in zlogov, ponovitev enozložnih besed, podaljševanje glasov (tako vokalov kot konsonantov), premori znotraj besede, slišne ali tihe blokade, zamenjava besed z namenom izogibanja problematičnih besed in pretirana fizična napetost ob tvorbi besed.
B. Motena fluentnost povzroči anksioznost glede govora ali omejitev efektivne komunikacije, socialne participacije in/ali akademskih in kariernih dosežkov.
C. Simptomi se prvič pojavijo v zgodnjem razvojnem obdobju.
D. Motena fluentnost ni posledica govorno-motornega ali senzornega dificita, nevrološkega insulta (kap, tumor, travma) ali drugega zdravstvenega stanja ter ne more biti bolje pojasnjena z drugo duševno motnjo.

Ob bok zgornji definiciji lahko postavimo definicijo, ki je starejša, pa vendar zelo znana in zajema vse zgoraj naštete vidike jecljanja. To je Wingatova (1964, str. 488) definicija, ki jo v literaturi srečamo tudi pod imenom standardna definicija jecljanja: "Jecljanje je sindrom, ki pomeni prekinitve v toku izražanja zaradi nenamernih glasnih ali tihih ponavljanj oziroma podaljševanj v izgovorjavi kratkih govornih elementov. Te prekinitve so pogoste, zelo izražene in jih je težko kontrolirati. Včasih jih spremljajo dejavnosti, v katere so vključeni govorni aparat, bližnje in oddaljene telesne strukture glede na govorni aparat ali stereotipi v govoru. Kaže, da so te dejavnosti povezane z naporom, da se proizvede govor. Prav tako so pogosta emocionalna stanja, katerih razpon se giblje od splošnega stanja vzburjenosti do specifičnih negativnih čustev, kot so strah, anksioznost, neugodje itd."

1.1 Značilnosti

Yairi in C. H. Seery (2011) o jecljanju govorita kot o motnji, ki je multidimenzionalna in vsebuje veliko več kot samo odkrite simbole. Govorita o šestih dimenzijah, ki se pri osebah, ki jecljajo, razlikujejo:

1. odkrite značilnosti: to so motnje fluentnosti govora, ki se zgodijo na respiratornem, fonacijskem ali artikulacijskem nivoju in so akustično opazne kot ponavljanja glasov, zlogov, podaljševanja glasov;
2. fizične spremljajoče simptome: te simptome lahko opišemo kot napetost premikov telesa, še posebej glave in vratu, pa tudi drugih delov telesa, ki se pogosto povezujejo s pojavom nefluentnosti v govoru. Drugi avtorji npr. Bloodstein in Berstein Ratner (2008)

pridružene gibe uvrščata k sekundarnim vedenjem. Ti simptomi se ne pojavljajo nujno ob vsakem jecljanju in pri vsaki osebi, ki jeclja;

3. fiziološke aktivnosti: jecljanje je povezano s spremembami krvnega tlaka, kožnimi reakcijami, netipičnimi kortikalnimi in refleksnimi spremembami. Večina teh sprememb s prostim očesom ni opazna, zato gre v večini primerov za prikrite značilnosti;
4. afektivne značilnosti: za osebe, ki jecljajo, je značilno, da razvijejo močne čustvene reakcije ne govor, strah pred govorom, strah pred različnimi situacijami. Če te reakcije postanejo zelo intenzivne, vodijo k izogibanju govora in tako lahko čustvena dimenzija celo zasenči nefluentnost govora. Pojavijo se celo pri majhnih otrocih z občutljivim temperamentom, nizko zmožnostjo prilagajanja na spremembe in s problemi s samoregulacijo. Njihove težave z govorom se lahko odražajo kot izogibanje, strah pred govorom, žalost in/ali frustracija;
5. kognitivne procese: logopedi pogosto slišimo starše, učitelje, sorodnike in druge poslušalce reči, da oseba, ki jeclja, "tako hitro razmišlja, ne more pa tako hitro povedati" ali "tako veliko ima povedati, pa ne more vsega naenkrat". Ta predvidevanja so lahko resnična. Kognitivni procesi selekcioniranja, načrtovanja, priklica, priprave in izvrševanja govora (kaj reči, kako reči, kdaj reči …) lahko za osebo, ki jeclja, predstavljajo prevelik hkraten izziv in izzovejo nefluentnosti v govoru. Kognitivna dimenzija se nanaša tudi na nivo zavedanja, ki ga ima oseba o lastnem jecljanju, doživljanja v trenutku jecljanja in doživljanja reakcij poslušalcev. Prav tako se ta dimenzija nanaša na to, kako oseba dojema naravo svoje motnje in kako jo opiše z besedami;
6. socialno dinamiko: jecljanje ima lahko usodne posledice na medosebno komunikacijo, ker lahko strah pred jecljanjem prispeva k težavam v različnih socialnih interakcijah (v razredu, navezovanje stikov, pogovori po telefonu, zmenki, prilagajanje novim situacijam, izbira kariere).

Guitar (2014) značilnosti jecljanja razdeli v tri skupine:

- v temeljna vedenja sodijo osnovna vedenja značilna za jecljanje (opisana že v začetku tega poglavja): ponavljanja, podaljševanja in blokade. Za temeljna vedenja je značilno, da se pojavljajo nezavedno in da oseba nanje nima vpliva, jih ne more kontrolirati;
- sekundarna vedenja se od temeljnih razlikujejo po tem, da jih oseba, ki jeclja, pridobi kot naučene reakcije na temeljna vedenja. Reakcije na podaljševanja, ponavljanja in zastoje vodijo k izogibanju, kar Guitar (2014) razdeli na dve skupini: vedenja bega – ko oseba, ki jeclja želi prenehati jecljati in dokončati besedo, pri tem pa se pojavijo različna vedenja, kot so mežikanje oči, premiki glave, vrivanje medmetov. Vedenja izogibanja pa se pojavijo takrat, ko govorec pričakuje, da bo jecljal in se želi jecljanju izogniti, pri tem pa uporabi ista vedenja kot pri begu;
- čustva in stališča so lahko del jecljanja tako kot temeljna in sekundarna vedenja. Sprva lahko v ponavljanja in podaljševanja rezultira pozitivno čustvo vznemirjenja ali negativno čustvo strahu. Z večjo pogostostjo jecljanja pa se začnejo pojavljati frustracije in sram, krivda … Stališča so čustva, ki so trajnejša od prepričanj oseb. Oseba, ki izkusi vedno več trenutkov jecljanja, začne o sebi verjeti, da je oseba, ki ima težave z govorom.

Tako ima negativna stališča do lastnega govora, ki se z leti še stopnjujejo (Vanryckeghem in Brutten, 1997). Prav tako oseba, ki jeclja, pogosto projecira svoja čustva na poslušalca, prepričana, da ta misli, da je neumna ali nervozna. Včasih pa prav poslušalci lahko prispevajo k negativnim stališčem osebe, ki jeclja, s stereotipnimi prepričanji in vedenji tako učiteljev, otrok, staršev in celo logopedov, da so osebe, ki jecljajo, napete, negotove, boječe. Ta stereotipna prepričanja vplivajo na to kako oseba, ki jeclja, vidi samega sebe in spreminja njegova stališča do samega sebe v negativno smer, kar pa je, kot bomo še pisali, lahko potem srž problema in glavni cilj terapije.

Bloodstein in Bernstein Ratner (2008) značilnosti prav tako razdelita v več skupin, predvsem s ciljem, da bi jecljanje čim bolj definirala in pokazala na njegove različne vidike. Značilnosti jecljanja sta razdelila na:

1) Fiziološke in akustične kazalnike, kamor sodijo dogajanja na področju dihanja, fonacije in artikulacije.
2) Pridružene simptome (po Guitarju sekundarna vedenja), ki jih je veliko in so zelo različni, zato jih delita še na podskupine:
   - očitni spremljajoči simptomi, kamor spadajo pridruženi gibi, mašila (oz. vrinjeni deli govora), fonacijske nenormalnosti, fizične reakcije,
   - fiziološki spremljajoči simptomi, kamor sodijo premiki oči, kardiovaskularni fenomeni, tremor, neobičajna kortikalna aktivnost, biokemijske spremembe, elektrodermalni odgovori in druge refleksne aktivnosti,
   - introspektivni spremljajoči simptomi, kamor pripadajo občutki frustracije ob poskusih govorjenja, občutenje mišične napetosti, čustvene in afektivne reakcije.
3) Stališča in prilagoditve: v to skupino na eni strani spadajo reakcije otroka, oz. osebe, ki jeclja, na drugi strani pa reakcije poslušalca. O stališčih oseb, ki jecljajo, vemo, da se začnejo oblikovati že v zgodnjem otroštvu in da so otroci že pri tretjem letu sposobni razlikovati fluenten govor od nefluentnega (Ezrati idr., 2001). To zavedanje nefluentnosti pa negativno vpliva na vedenje predšolskih otrok do otrok, ki jecljajo. Po raziskavah Davisa in drugih (2007) so predšolski otroci, ki jecljajo, v primerjavi z vrstniki, ki govorijo fluentno, večkrat zavrnjeni v igri in jih vrstniki večkrat zbadajo in žalijo, kar se z leti še stopnjuje. Tako se že v zgodnjem predšolskem obdobju pri otrocih, ki jecljajo, začne oblikovati negativno stališče do lastnega govora, ki pa z leti samo še narašča (Vanryckeghem in Brutten, 1997). Otroci, ki jecljajo, kažejo socialni strah pred govorjenjem – manj govorijo, se izogibajo govornim situacijam, igrajo "klovna" v razredu … (Bloodstein in Bernstein Ratner, 2008). Na stališča oz. reakcije na lasten govor osebe, ki jeclja, kot smo že omenili, vplivajo reakcije poslušalcev. Craig in drugi (2002) so ugotovili, da ljudje, ki ne poznajo motnje jecljanja osebe, ki jecljajo, še vedno vidijo kot anksiozne, sramežljive, boječe, nesamozavestne. Klassen (2002) je ugotovil, da so osebe, ki govorijo fluentno, v pogovoru z osebami, ki jecljajo, večkrat kimale z glavo, se bolj smehljale in uporabljale manj besed. Prav tako je ugotovil (Klassen, 2002), da so osebe, ki jecljajo, bolje sprejeli tisti poslušalci, ki poznajo nekoga, ki jeclja. Kar pa je zanimivo, je to, da so tudi osebe, ki jecljajo, druge, ki prav tako jecljajo, ocenile manj pozitivno, kot so ocenile osebe, ki govorijo fluentno.

1.2 Razvojne stopnje

Raziskovalci (Bloodstein, 1960, Bluemel 1932, Froeschels, 1921, Van Riper, 1971, 1982, v Bloodstein in Bernstien Ratner, 2008), ki so raziskovali, ali jecljanje poteka po določenih stopnjah, so prišli do nekaterih zaključkov, ki so jih združili v različne stopnje razvoja, vsi pa so se strinjali, da noben model ne zaobjame vzorca razvoja jecljanja vseh oseb, ki jecljajo.

Froescehls (1921, v Bloodstein in Bernstien Ratner, 2008) in Bluemel (1932, v Bloodstein in Bernstien Ratner, 2008) sta razvoj jecljanja razdelila na dve stopnji, in sicer kot primarno in sekundarno jecljanje, ki ju deli zavedanje jecljanja kot drugačnost govora. Van Riper (1954, v Bloodstein in Bernstien Ratner, 2008) je tema stopnjama dodal še vmesno tranzicijsko stopnjo in tako razdelil jecljanje na primarno, za katerega pravi, da ga je težko ločiti od fiziološkega, otrok ni zavesten nefluentnosti, ni napetosti ali katerihkoli drugih sekundarnih karakteristik jecljanja. Za tranzicijsko jecljanje Van Riper pravi, da je prehodna faza med primarnim in sekundarnim jecljanjem. Vsi otroci ne prehajajo skozi to fazo. To tranzicijsko obdobje ima dve osnovni karakteristiki: nefluentnosti v govoru so pogostejše, napetost že obstaja, ponavljanja pogosto prehajajo v krče. Druga karakteristika pa je, da se otrok začne zavedati jecljanja, ampak še nima sekundarnih karakteristik. Prav tako pa to jecljanje ni stalno. Tretja faza pa je sekundarno jecljanje, ki je pravo, otrok kaže splošno mišično napetost, ne samo na govornih organih, ampak celega telesa. Otrok se začne bati govora in govornih situacij. Razvija zavest o sebi kot o osebi, ki jeclja, pojavljajo se tiki in obrambni mehanizmi, razvija se dizritmija med dihanjem in fonacijo in fonacijo in artikulacijo.

Kasneje Van Riper (1982) govori o shemi štirih stopenj razvoja jecljanja:

1. stopnja: običajno se pojavi med 2,5 leta in 4 letom, postopen začetek, pred tem govor fluenten, ponavljanje zlogov, ni napetosti, ni zavedanja, dolge remisije, dobra artikulacija, normalna hitrost, ni strahu, želi govoriti.
2. stopnja: pojavi se pri osebah, ki pozno spregovorijo, postopen začetek, hiter in napet govor, nikoli popolnoma fluenten, ponavljanje slogov, besed, ni remisij, ni napetosti, ni zavedanja, ni strahu, želi govoriti.
3. stopnja: nagel začetek, pogosto po kakšni travmi, pred tem govor fluenten, brezzvočna ponavljanje, blokade, veliko napetosti, zavedanje nefluentnosti, strah pred govorom.
4. stopnja: nagel začetek, pogosto kasneje, po 4. letu, pred tem govor fluenten, normalna hitrost, variabilna napetost, spremljajoči pojavi, zavedanje, ni strahu in želi govoriti.

Bloodstein (1995) prav tako govori o štirih stopnjah razvoja jecljanja, za katere pa poudarja, da so tipične, ne pa univerzalne:

1. stopnja: pojavi se med 2. in 6. letom, ima značilne remisije (obdobje fluentnosti in nefluentnosti), otrok bolj jeclja, ko je vznemirjen, pojavljajo se predvsem ponavljanja na začetku stavka ali fraze, nefluentnost se ne pojavi samo na vsebinskih besedah, ampak tudi na drugih (predlog, veznik, zaimek), otroci kažejo malo skrbi zaradi načina govora.
2. stopnja: najpogosteje se pojavi v osnovnošolski dobi, jecljanje je kronično, otrok se doživlja kot oseba, ki jeclja, jecljanje se v glavnem pojavlja pri vsebinskih besedah, kot so samostalnikih, glagolih, pridevnikih in prislovih, kljub zavedanju jecljanja otrok kaže

malo oz. ne kaže skrbi zaradi načina govora, jecljanje se poslabša ob vznemirjenju ali ko otrok hitro govori.

3. stopnja: najpogosteje značilna za starost 8 let in več, jecljanje se spreminja glede na različne situacije, določeni glasovi in besede so za osebo težji kot drugi, v določenih primerih oseba zamenja besede in število besed, ni izogibanja govoru, malo ali nič strahu in občutkov sramu.
4. stopnja: pojavi se običajno okrog 10. leta in kasneje, jecljanje spremlja strah, strah se pojavlja pred določenimi besedami, glasovi in situacijami, pogosta je zamenjava besed in različno število besed, izogibanje govornim situacijam, strah in sram.

Najsodobnejša razdelitev se zdi Guitarjeva (2014), kjer jecljanje razdeli v pet razvojnih stopenj, ki jih potem poveže tudi z različnimi terapijami glede na samo stopnjo. Guitar (2014) vsako razvojno stopnjo opiše na štirih področjih: temeljna vedenja, sekundarna vedenja, čustva in stališča ter osnovni procesi. Stopnje po področjih so napisane v Tabeli 7.

Tabela 1: Razvojne stopnje po Guitarju (Guitar, 2014, str. 132).

Razvojna stopnja	**Temeljno vedenje**	**Sekundarno vedenje**	**Čustva in stališča**	**Osnovni procesi**
Normalna nefluentnost: od 1,5 leta do 6 let	10 ali manj nefluentnosti na 100 besed, ena ponovitev, večinoma ponovitve, mašila, popravki.	Ni prisotno.	Otrok se jecljanja ne zaveda in ga govor ne skrbi.	Poudarjen govor, jezik in psihosocialni razvoj.
Mejno jecljanje: od 1,5 leta do 3 let	11 ali več nefluentnosti na 100 besed, več kot dve ponovitvi, več ponovitev in podaljševanj kot mašil in popravkov.	Ni prisotno.	Otrok se jecljanja ne zaveda, občasno lahko pokaže trenutno presenečenje nad govorom ali rahlo frustracijo.	Poudarjen govor, jezik in psihosocialni razvoj, ki sta v interakciji s konstitucijsko predispozicijo.
Začetno jecljanje: od 3,5 leta do 6 let	Hitre, nepravilne in napete ponovitve, blokade.	Vedenje bega, kot npr. mežikanje oči, povišana višina glasu in glasnost, ko je prisotno zatikanje.	Zavedanje nefluentnosti, lahko se izraža frustracija.	Čustvene reakcije povzročajo napetost, instrumentalno pogojevanje rezultira v vedenje bega.
Srednje jecljanje: od 6 do 13 let	Blokade, pri katerih je glas in pretok zraka prekinjen.	Prisotno je vedenje izogibanja in vedenje bega.	Strah, frustracija, zadrega, sram.	Vsi zgoraj navedeni procesi in vedenje izogibanja.
Razvito jecljanje: starejša adolescenca, odraslost	Dolge napete blokade, prisoten je tremor.	Prisotno je vedenje izogibanja in vedenje bega.	Strah, frustracija, zadrega, sram, negativna samopodoba.	Vsi zgoraj navedeni procesi in kognitivno učenje.

S. Sardelič (1988) pravi, da različni avtorji jecljanje v otroštvu običajno delijo na fiziološko, primarno, sekundarno, abruptno ali akutno jecljanje in na nevrogeno jecljanje.

Fiziološko jecljanje, se pojavi v fazi intenzivnega razvoja govora, od 2. do 4. leta, ko se otrok šele uči govora, v govoru se mu zatika, ker ima nespretno motoriko govoril in manjši besednjak, mnogo besed pa uporablja prvič. Takšno jecljanje je normalno v razvoju otrokovega govora in mine samo od sebe. Otroci, ki so nagnjeni k motnji jecljanja, imajo več nefluentnega govora.

Primarno jecljanje po S. Sardelič (1988) še ni pravo jecljanje, saj se otrok govora še ne zaveda, se v govoru ne napreza in se mu ne izogiba. Sam proces komunikacije še ni otežen, otrokov govor pa že pritegne pozornost poslušalca. Zastoji v govoru so pogostejši kot pri fiziološkem jecljanju, razlika v primerjavi s fiziološkim jecljanjem je tudi ta, da se pri primarnem jecljanju pogosteje pojavljajo ponavljanja glasov in zlogov, ne pa besed in fraz. Otrok lahko s tem, ko njegovemu govoru namenjamo veliko pozornosti, razvije pravo jecljanje.

Sekundarno jecljanje S. Sardelič (1988) opisuje kot pravo jecljanje, ki se ga oseba zaveda in ima lahko različne simptome in jakost. Pojavljajo se mišična napetost, strah pred govorom, zavedanje motnje, pojavi spremljajočih pojavov in neskladnost dihanja, fonacije in artikulacije.

Abruptno ali akutno jecljanje karakterizira nagel začetek, pojav veliko simptomov preko noči, pri otrocih, katerih govor je bil povsem fluenten. Običajno nastane z nekim velikim šokom, stresom, strahom in se razvija zelo hitro. Pomembno je reagirati v štirinajstih dneh, da ne postane naučeno obnašanje. Če se intervenira pravi čas, ga je možno zmanjšati do petdeset odstotkov. Ta vrsta se najpogosteje pojavlja pri otrocih, starih od 2,5 leta do 4 let, izjemoma tudi pri odraslih.

Do nevrogenega jecljanja prihaja zaradi poškodbe centralnega živčnega sistema. Težave nastopijo pri motorični realizaciji. Napačna realizacija govora je rezultat napačne percepcije govora zaradi disfunkcij centralnega živčnega sistema. Poleg ostalih simptomov, ki se pojavljajo pri ostalih vrstah jecljanja, se nevrogeno jecljanje prepozna po tem, da ni konsistentnosti, lokacija jecljanja se lahko spreminja, ni adaptacije, prihaja do variabilnosti tona znotraj enega in istega glasu. V nalogah, ki jih diagnostika predvideva za popravljanje fluentnosti, ni izboljšanja stanja.

Glede na različen čas začetka pojava jecljanja, različne značilnosti, ki se lahko pojavijo ob motnji jecljanja, različne vrste jecljanja, različne rizične dejavnike, ki lahko pripomorejo k pojavu jecljanja, in različne dejavnike, ki lahko pripomorejo k spontanemu izzvenevanju te motnje, ter različna kritična obdobja nastanka in različno jakost jecljanja, lahko predvidevamo, da mora obstajati vrsta različnih metod, terapij odpravljanja jecljanja, in da glede na vse zgoraj našteto, kar lahko vpliva na pojav in samo jecljanje, ne izberemo vedno iste terapije.

2. Ocenjevanje znakov razvojnega jecljanja pri predšolskem otroku

Guitar (2014) pravi, da mora biti logoped, ki deluje na področju motenj fluentnosti, dvoje: humanist in znanstvenik. Ocenjevanje jecljanja namreč poteka na dveh različnih nivojih – kot znanstvenik logoped zbira objektivne podatke z intervjuji, meritvami, testi in vprašalniki, istočasno pa na subjektivnem nivoju spoznava osebnost, življenjske izkušnje in družinske člane posameznika, ki jeclja.

Dodaten izziv pri razvojnem jecljanju logopedu predstavljajo intervalna obdobja nefluentnosti in fluentnega govora (Kotolenko, 2011).

Zaradi kompleksnosti motnje je ugotovitev izraženosti razvojnega jecljanja zahtevna naloga (Gačnik, 2013). Razvojno jecljanje se namreč lahko izraža s širokim spektrom simptomov, zato številni avtorji (Guitar, 2014; Guitar in Conture, 2013; Healey, 2012; Yaruss idr., 1998; Wall

in Myers, 1984) poudarjajo pomen podrobne diagnostike, ki se ob poglabljanju znanja o jecljanju spreminja ter vedno bolj izpopolnjuje (Yaruss idr., 1998).

Tradicionalne mere jecljanja vključujejo pogostost in trajanje jecljanja ter prisotnost sekundarnega vedenja, dotakniti pa se je potrebno tudi misli, čustev in stališč, razumevanja in zavedanja jecljanja, reakcij ter sprememb (Healey, 2012). Diagnostika razvojnega jecljanja je tako v večji meri podobna diagnostiki drugih komunikacijskih motenj, a v primerjavi z drugimi motnjami več pozornosti posvetimo otrokovim čustvenim odzivom in stališčem do govora (Yairi in Seery, 2011).

Silverman (2004) med cilje ocenjevanja fluentnosti govora uvršča opredelitev, ali je pri posamezniku prisotna motnja fluentnosti ali razvojno tipična nefuentnost, določitev tipa nefluentnosti (diferencialna diagnostika, ki predstavlja usmeritev pri načrtovanju terapije) in natančno opredelitev pojavne oblike nefluentnosti. Tekom terapije periodično ocenjevanje fluentnosti omogoča evalvacijo napredka in zaznavanje sprememb.

Yairi in Seery (2011) izpostavljata, da je pri ocenjevanju znakov jecljanja pomembno vzpostaviti odnosa z osebo, ki jeclja, pridobiti osnovne informacij o posamezniku in zgodovini motnje, opisati značilnosti posameznikovega govora in identificirati faktorje, ki nanj vplivajo, razumeti posameznikovo okolje in vpliv motnje na življenje, zagotoviti informacije o naravi jecljanja in njegovi terapiji ter predlagati načrt terapije.

Healey (2012) kot cilje ocenjevanja navaja, potrditev prisotnosti jecljanja pri otroku, določanje stopnje izraženosti jecljanja in njeno variabilnost v različnih okoljih in situacijah, preučitev otrokove čustvene reakcije na jecljanje, določitev vpliva motnje na akademsko področje, socialno-emocionalno funkcioniranje, neodvisnost in celotno komunikacijo posameznika in uporaba pridobljenih podatkov za načrtovanje terapije.

Cilj ocenjevanja znakov razvojnega jecljanja je razumevanje narave motnje in težav, s katerimi se posameznik sooča. Usmerjeno naj ne bo le k ocenjevanju jecljanja, temveč k številnim različnim vidikom otrokovega funkcioniranja (Healey, 2012). Guitar (2014) navaja, da mora strokovnjak od staršev pridobiti tako informacije o opaženih znakih razvojnega jecljanja kot tudi splošne podatke o otroku in njegovem družinskem okolju.

Bloodstein in Bernstein Ratner (2008) izpostavljata, da je ugotoviti, ali je v govoru zaznati jecljanje ali le razvojno tipične nefluentnosti, najzahtevnejše prav pri otrocih. Logoped mora sprva presoditi, ali se v otrokovem govoru pojavlja razvojno jecljanje ali le t.i. razvojno tipične nefluentnosti, kakšna je verjetnost, da bo razvojno jecljanje spontano izzvenelo (Manning in DiLollo, 2018) in v primeru, da je potrebna obravnava, določiti, kako bo potekala (Guitar, 2014). Razvojno tipične nefluentnosti in zgodnje znake razvojnega jecljanja je pogosto težko razlikovati (Guitar in Conture, 2013; Wall in Myers, 1984), zato je tekom diagnostičnega procesa potrebno pridobiti informacije glede otrokovega govora v različnih okoljih in različnih pogojih tako s strani staršev kot z opazovanjem otroka (Guitar in Conture, 2013). Yaruss idr. (1998) so že pred dvemi desetletji opozarjali na opazovanje fluentnosti v različnih okoljih, situacijah in v daljšem časovnem obdobju. Predlagali so, da se strokovnjak v sklopu ocene otrokove fluentnosti osredotoči tudi na morebitno prisotnost jecljanja pri družinskih članih otroka, hitrost govora ter sekundarno vedenje.

Wall in Myers (1984) pri ocenjevanju znakov jecljanja predlagata gestalt pristop, ki se osredotoča na celotno komunikacijo. Otrokov govor opazujemo in ocenjujemo v širšem

kontekstu splošnih komunikacijskih spretnosti, ne le fluentnosti. Stremimo k zaznavanju tudi manjših, tako vizualnih kot slišnih ter kvalitativnih in kvantitativnih odstopanj v govoru. Ob ocenjevanju znakov razvojnega jecljanja se osredotočamo na psihosocialne, fiziološke in psiholingvistične elemente govora:

1. Psihosocialni kontekst vključuje faktorje, povezane z otrokom, ki jeclja, poslušalcem ter govorno situacijo, ki se med seboj prepletajo in sovplivajo. Med psihosocialne faktorje vključujemo otrokove pomembne druge (tako odrasle kot vrstnike, v predšolskem obdobju se osredotočamo predvsem na starše) in intrapersonalni vidik jecljanja, tj. kako otrok vidi sebe in lasten govor.
2. Fiziološki faktorji vključujejo dihanje, fonacijo, koartikulacijo ter aerodinamiko vokalnega trakta. Opazujemo sinhroniziranost gibanja, tempo govora, pavz in suprasegmentalih elementov.
3. Psiholingvistični faktorji zajemajo sintakso, semantiko in pragmatiko. Logopeda naj zanima, ali se nefluentnosti pogosteje pojavljajo na jezikovno zahtevnejših enotah (sintaksa), pomembnejših besedah oz. delih pripovedi, zahtevnejših sporočilih (semantika) in v kakšnem kontekstu se pojavljajo nefluentnosti (pragmatika). Glede na ocenjeno strokovnjak prilagodi ocenjevalno situacijo.

Healey (2012) je na podlagi multidimenzionalnosti motnje oblikoval t.i. CALMS (Cognitive, Affective, Linguistic, Motor, and Social) model za ocenjevanje jecljanja. Medsebojno povezana področja, ki se jih mora strokovnjak v diagnostičnem procesu dotakniti, so kognitivno (posameznikove misli, percepcija, zavedanje in razumevanje jecljanja), afektivno (čustva, stališča in odnos do govora), jezikovno (jezikovna zmožnost, diskurz in kompleksnost jezika), motorično (senzomotorična kontrola govoril) in socialno (vpliv poslušalca in situacije).

V diagnostiki in terapiji motenj fluentnosti je pomembno zajeti tako jecljanje samo kot tudi z njim povezano anksioznost (Craig in Tran, 2006; Wall in Myers, 1984) ter jezikovni in kulturni kontekst posameznika (American Psychiatric Association, 2013). Prepoznavanje določenih dejavnikov, bodisi varovalnih bodisi rizičnih, predstavlja usmeritev pri načrtovanju terapije (Guitar, 2014) in omogoča oblikovanje individualnega profila močnih in šibkih področij posameznika (Healey, 2012).

Za zagotavljanje čimprejšnje podpore so potrebni primerni, predšolskim otrokom prilagojeni diagnostični postopki. Le ustrezna ocena stanja, zbiranje in obdelava relevantnih informacij, aplikacija testov ter organizacija in integracija ugotovljenega namreč zagotavljajo poglobljeno razumevanje problema, ki strokovnjaku omogoča oblikovanje specifičnega načrta terapije (Choca in Van Denburg, 1996). Instrumentov, primernih za ocenjevanje znakov jecljanja pri predšolskih otrocih, je malo, saj je njihov razvoj dolgo zaviralo prepričanje, da se v zgodnjem otroštvu otroci še ne zavedajo lastnega nefluentnega govora (Gačnik, 2013). Slovenske logopedinje in logopedi, ki delujejo na področju motenj fluentnosti, se zaradi pomanjkanja ustreznega diagnostičnega materiala v procesu diagnostike opirajo predvsem na tuje vire oz. lastno znanje in izkušnje, pridobljene med izobraževanjem in delom.

V tujini se v diagnostičnem procesu pri otrocih uporabljajo različni instrumentariji. Najbolj razširjen je Stuttering Severity Instrument (SSI-3 in SSI-4), ki je zanesljiv, standardiziran test. Pri predšolskih otrocih na podlagi govornega vzorca, ki ga tudi posnamemo, preučujemo pogostost in trajanje trenutkov jecljanja ter prisotnost fizioloških spremljajočih simptomov

(spremljajoči zvoki, obrazne grimase, gibi glave in okončin) (Riley, 2018). The Illinois Clinician Stuttering Severity Scale (ICSSS) je inštrument, ki se osredotoča na ocenjevanje pogostosti in trajanja trenutkov jecljanja, napetosti in fizioloških spremljajočih simptomov (Howell, 2011). The Behavior Assessment Battery for School-Age Children Who Stutter (BAB) je namenjena otrokom med 6. in 15. letom starosti. KiddyCAT omogoča ocenjevanje odnosa do govorne komunikacije otrok do 6. leta starosti (Brutten in Vanryckeghem, 2007). S pomočjo teh testov lahko zaznamo negativna prepričanja do govora in jecljanja (Cardell, 2010). Testa CAT in KiddyCAT sta prevedena tudi v slovenski jezik (Novšak Brce, 2015). Test of Childhood Stuttering (TOCS) se osredotoča na fluentnost govora in pridruženo vedenje pri otrocih med 4. in 12. letom starosti. Omogoča identifikacijo otrok, ki jecljajo, določitev stopnje izraženosti jecljanja in spremljanje sprememb fluentnosti skozi čas (Gilliam, Logan in Pearson, 2009). The Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES) je protokol za ocenjevanje vpliva jecljanja na posameznikovo življenje, primeren za osebe, starejše od 7 let (Manning in DiLollo, 2018).

Howell (2011) opozarja, da je diagnostične instrumentarije potrebno premišljeno uporabljati ob direktnem opazovanju otroka, ki jeclja, ter opisu njegovega govora in jezika, intervjujih z otrokom, ki jeclja, njegovimi starši ter vzgojitelji, pregledu zgodovine ocene govora in jezika ter zdravstvenega stanja in avdioloških preiskavah.

Guitar (2014) je oblikoval shemo komponent ocenjevanja in diagnostike razvojnega jecljanja pri otrocih. Predlaga, naj logoped pred srečanjem z otrokom in njegovimi starši zbere osnovne informacije (anamneza, pridobitev izpolnjenih vprašalnikov, pregled pridobljenih posnetkov in vprašanj, ki jih je potrebno zastaviti) in dodatne informacije (intervju s starši in učitelji). Na samem srečanju se osredotoči na opazovanje trenutnega vedenja in čustev ob interakciji otroka s starši ter logopedom, ob strukturiranem pogovoru ter branju. Interpretaciji pridobljenih podatkov ter določitvi razvojno/terapevtske stopnje razvojnega jecljanja sledi postavitev diagnoze ter nazadnje ponovno srečanje s pacientom in družino: svetovanje staršem, razlaga in načrtovanje terapije.

Logoped tako s strani staršev pridobi informacije o njihovih opažanjih ter skrbeh, izvede poglobljeno anamnezo in diagnostiko otrokovega govora ter presodi, ali gre za pravo jecljanje (Podbrežnik, 2012).

Klinik v prvi fazi prične z zbiranjem informacij, ki jih bo potreboval pri nadaljnjem ocenjevanju. Najpogosteje prvi stik zaskrbljenega starša z logopedom poteka preko telefonskega pogovora. Takrat je ključno, da logoped starše dobro posluša in skuša čim bolje razumeti njihove skrbi in želje ter se dogovori za termin srečanja. Če bo do prvega srečanja preteklo dalj časa, staršem ponudimo nekaj usmeritev in manjših zadolžitev, kot je npr. vsakodnevna nekajminutna umirjena igra z otrokom (Guitar, 2014). Logoped naj pred prvim srečanjem staršem posreduje anamnestični vprašalnik (Silverman, 2004) ter od njih pridobi avdio oz. video posnetek njihove igre z otrokom ter otrokovega govora, ki razkrije otrokovo govorno-jezikovno okolje (Bloodstein, 1993; Guitar, 2014).

Pred dejanskim opazovanjem otroka stremimo k pogovoru s starši, najbolje na samem (Guitar in McCauley, 2010; Yairi in Seery, 2011), ko bodo lažje zaupali opažanja in strahove, ki se porajajo (Guitar, 2014). Reilly idr. (2013) pravijo, da je starše potrebno sprva pomiriti z informacijo, kako pogosto je jecljanje pri predšolskih otrocih.

"Starše otrok, ki močno jecljajo, skrbi, ali bo njihov otrok vedno jecljal tako močno in kako mu lahko pomagajo. Veliko staršev meni, da so krivi za otrokovo jecljanje, kar pa ni res.

Pomembno je, da se zavedajo, da je otrokovo jecljanje rezultat mnogih dejavnikov." (Novšak Brce, 2015, str. 46)

Tudi Vlasta Podbrežnik (2012) navaja, da je prvi obisk pri logopedu v prvem delu namenjen staršem otroka, pri katerem se pojavljajo nefluentnosti v govoru. Za ustrezno vključitev družine in razumevanje njihovih potreb mora logoped preveriti njihovo stališče glede otrokovega govora, saj starši omogočajo poglobljen vpogled v situacijo in so tako lahko naši največji zavezniki v diagnostiki in nadalje v terapiji (Wall in Myers, 1984).

Pogovor pričnemo s seznanitvijo staršev o poteku diagnostike. Strokovnjak pred pričetkom opazovanja otrokovega govora ob postavljanju vprašanj odprtega tipa (Guitar, 2014) zbere in organizira vse pomembne informacije, kot so čas pojava, potek razvoja in trenutna pojavna oblika motnje, značilnosti domačega okolja, družinska anamneza, variabilnost motnje, narava in učinek morebitnih preteklih terapij (Yairi in Seery, 2011), motivacija, komunikacijska sposobnost in stil, stopnja zavedanja, oviranosti in prilagoditve, odnos starši-otrok, drugi okoljski vplivi, otrokove spretnosti, interesi ter lokus kontrole (Ramig in Dodge, 2010). Staršem ponudimo priložnost, da s svojimi besedami opišejo otrokove težave (Guitar, 2014). Wall in Myers (1984) pravita, da je optimalno, če starši otrokove nefuentnosti tudi imitirajo. Reilly idr. (2013) opozarjajo, da so informacije o družinski zgodovini jecljanja, pridobljene s strani staršev, lahko pomanjkljive. Pred pojavom jecljanja je namreč o pozitivni družinski zgodovini jecljanja poročalo le 8,8% staršev, sodelujočih v raziskavi, ob ponovnem intervjuju po pojavu jecljanja pa je ta odstotek narasel na 51,%.

Guitar (2014) za pridobitev vseh potrebnih informacij predlaga diskusijo ob sledečih postavkah:

- Zapleti med nosečnostjo in/ali porodom (če starši poročajo o težavah, natančneje preverimo motoriko in kognicijo).
- Odstopanja oz. hiter razvoj ali zaostanek otrokovega govorno-jezikovnega in motoričnega področja, prisotnost govorno-jezikovnih motenj pri drugih družinskih članih.
- Otrokov temperament, odnosi s sorojenci ter vrstniki (presoja o vplivu nefluentnosti na odnose, identifikacija morebitnih pritiskov in tekmovalnosti).
- Čas pojava otrokove nefluentnosti (morebitna povezava s spremembo oz. stresom, ki mu je bil otrok izpostavljen - staršem lažje svetujemo glede potrebnih sprememb).
- Narava nefluentnosti ob pojavu, spremembe v pojavni obliki ter situacijsko variiranje nefluentnosti (identifikacija motečih in spodbujevalnih dejavnikov).
- Otrokovo zavedanje lastne nefluentnosti (ali se na nefluentnost odziva, jo komentira, izraža frustracije ipd.) in strategije za izogibanje trenutkom nefluentnosti (ali otrok v pričakovanju trenutka nefluentnosti spremeni besedo, ki jo je želel izgovoriti, ali se v določenih situacijah, ki jih povezuje s potencialnim pojavom trenutka nefluentnosti, izogiba govoru idr.)
- Vzrok nefluentnosti, kot ga vidijo starši (pomembno prediskutirati in razložiti staršem, da niso krivi za pojav nefluentnosti, a lahko pomembno pripomorejo k otrokovemu napredku) in njihovi občutki glede otrokove nefluentnost (skrb, krivda idr. - nazori staršev lahko pomembno vplivajo na funkcioniranje otroka).

- Načini, s katerimi starši poskušajo pomagati otroku v trenutku nefluetnosti (nasveti in startegije) in dosedanji pregledi, svetovanja ali terapije.
- Potek tipičnega dneva otroka in družine (presoja o zasedenosti, hitenju, rutinah).

Wall in Myers (1984) predlagata, naj starši skupaj z logopedom opazujejo otroka v komunikaciji s tretjo osebo, najbolje za enosmernim ogledalom. Svoje komentarje in opažanja naj prvi delijo starši, nato logoped poda svoj vidik in obrazložitev videnega.

Intervju s starši Guitar (2014) vidi tudi kot priložnost, da se dotakne tega, kako lahko odkritost glede jecljanja pozitivno vpliva na zmanjševanje sramu tako otroka kot staršev.

Vse pridobljene informacije predstavljajo izhodišče za nadaljnje ocenjevanje znakov jecljanja pri otroku (Wall in Myers, 1984; Yairi in Seery, 2011).

Ocenjevanje znakov razvojnega jecljanja zajema opazovanje otrokovega funkcioniranja ob interakciji s starši ter ob igri oz. pogovoru z logopedom, pri čemer nivo prilagajamo otrokovi razvojni stopnji.

Guitar (2014) piše, da sam ocenjevanje začne z opazovanjem interakcije staršev in otroka, ki jo, kadar je le mogoče, posname. Tako lahko opazuje otrokov govor, komunikacijsko vedenje staršev ter reakcije staršev in otroka na njegov govor. Sporočilnost komunikacije je namreč le ena izmed njenih funkcij: pomembno vpliva na soustvarjanje prepričanj o njih samih ter svetu, ki jih obdaja (Vec, 2010). Prisotnost logopeda običajno predstavlja moteči dejavnik, zato naj, če je to mogoče, logoped interakcijo otroka s starši opazuje skozi enostransko ogledalo. Tako obstaja večja verjetnost, da bo komunikacija kar se da naravna (Guitar in McCauley, 2010). Ocenjevanje na tem nivoju je lahko formalno ali neformalno. Skupaj s predhodno pridobljenim posnetkom govora in igre v domačem okolju predstavlja osnovo za načrtovanje nadaljnje diagnostike in priporočil za obravnavo. (Guitar, 2014).

Interakcija logopeda z otrokom predstavlja enega najpomembnejših delov diagnostičnega procesa v predšolskem obdobju, saj nam pogovor z otrokom ob vzpostavitvi zaupnega odnosa (Yairi in Seery, 2011) omogoča pridobitev informacij o fluentnosti, njegovem zavedanju nefluentnosti in sprejemanju lastnega govora (Guitar, 2014) Otrok problematiko namreč dojema z drugega zornega kota kot njegovi starši (Howell, 2011).

Sprva je potrebno ugotoviti, ali gre za jecljanje ali za razvojno tipično nefluentnost, ter določiti, na katerem nivoju klasifikacije Razvojno/terapevtskih stopenj jecljanja je otrokov govor. Omenjeno preverimo tako, da preučimo vrste in pogostost pojavljanja nefluentnosti v različnih situacijah, otrokove odzive na lasten govor ter morebitno prisotnost dejavnikov tveganja za pojav jecljanja. Hkrati oceni tudi druge postavke, kot so artikulacija, kvaliteta glasu (hripavost ter spremembe glasnosti in višine, ki nakazujejo napetost grlnih mišic), sluh in celostni razvoj (ali otrok ravno prehaja skozi obdobje hitrega kognitivnega razvoja, kakšne so njegove socialne, emocionalne, jezikovne in motorične spretnosti - sovpadanje šibkejše motorike in dobre jezikovne zmožnosti je pomemben indikator etiologije) ter po potrebi otroka napoti na nadaljnje preiskave k drugemu specialistu (Guitar, 2014), npr. psihologu, otorinolaringologu idr.

Ramig in Dodge (2010) v proces neposrednega ocenjevanja fluetnosti govora uvrščata elemente primarnega kot tudi sekundarnega vedenja. Opazujemo sledeče: ponovitve, podaljševanja, spremembe v višini in jakosti glasu, tihe blokade, distorzije, trdi nastavek, napetost in trud, težave ob začetku fonacije/zračnega toka, očesni stik (zapiranje oči, mežikanje), gibe glave in telesa, mašila, revizije in slišne vdihe.

Osredotočamo se tako na spontani govor kot na ponavljanje, obnovo, branje in govor pri stereotipnih besedilih, kot so npr. izštevanke. Vključujemo nevtralne in čustveno obarvane vsebine (Podbrežnik, 2012).

Logoped mora presoditi, ali se otrok zaveda svoje nefluentnosti, kar ugotavlja ob osredotočanju tako na verbalne kot neverbalne znake (npr. vedenja izogibanja) (Wall in Myers, 1984). Logoped pripravi igrače, primerne otrokovi razvojni stopnji, ter se z njim igra, pri čemer pusti otroku, da vodi, sam pa komentira njegovo igro. Ne postavlja vprašanj, zgolj sproščeno komentira. Če v otrokovem govoru ob sproščeni igri opazi le razvojno tipične neflentnosti oz. otrok govori povsem fluentno, kar se ne sklada s pripovedjo staršev, logoped poveča hitrost govora, postavi več vprašanj oz. otrokov govor prekine. To stori z namenom, da izzove nefluentnosti – v izogib napačni oceni otrokovega govora zaradi njegove trenutne fluentnosti. V primeru, da se nefluentnosti otrok ne zaveda, logoped nadaljuje z opazovanjem govora med igro in ne odpira teme nefluentnosti (Guitar, 2014). Če se otrok nefluentnosti zaveda, preučuje njegove odzive na trenutek nefluentnosti. Tako presodi otrokovo pojmovanje lastne kontrole nad govorom v trenutku nefluentnosti (Wall in Myers, 1984). V nadaljevanju se logoped osredotoči na to, ali je otrok pripravljen spregovoriti o nefluentnosti. Z otrokom, ki ne zavrača pogovora o jecljanju, želi logoped v pogovoru doseči dvoje: oceniti njegovo sprejemanje lastnega govora ter mu zagotoviti, da mu bo s pomočjo staršev poskusil pomagati. Pri otroku, ki ne želi govoriti o jecljanju, se logoped posluži psevdo-jecljanja. Ob tem komentira, da ima včasih težave z zatikanjem ter otroka vpraša, ali jih ima tudi on, ter tako na sproščen način poskuša otroka spodbuditi h komunikaciji (Guitar, 2014).

Tabela 2: Področja ocenjevanja znakov razvojnega jecljanja pri otrocih (Healey, 2012).

Ocenjevanje zavedanja, razumevanja in znanja o jecljanju	- Otrok naj identificira lastne trenutke jecljanja med branjem in spontanim govorom ter trenutke jecljanja pri drugi osebi. - Logoped preveri otrokovo poznavanje osnovnih dejstev o jecljanju.
Ocenjevanje reakcij, čustev in odnosa do jecljanja	- Logoped oceni nivo otrokovih negativnih reakcij na jecljanje. Otrok naj na lestvici *nikoli, malo, včasih, veliko in vedno* opredeli, kako pogosto ga jecljanje spravi v slabo voljo, kako pogosto je deležen zbadanja ipd. Na enaki lestvici naj otrok oceni tudi to, kako pogosto je njegovo razpoloženje (žalost, strah, zaskrbljenost, jeza idr.) povezano z jecljanjem. - Otrokov odnos do komunikacije preverimo tako, da otrok z *da* ali *ne* odgovarja na vprašanja, kot so npr. "Težko govorim", "Moj govor mi ni všeč", "Strah me je govoriti", "Težko izgovorim svoje ime", "Mamo in očeta skrbi moj govor" idr.
Ocenjevanje vpliva govorno-jezikovnih sposobnosti na jecljanje	- Logoped oceni otrokovo jezikovno zmožnost in artikulacijo. - Oceni vpliv jezikovne zahtevnosti na pojavnost jecljanja, pri čemer uporabi spekter od enostavnih do vedno bolj zahtevnih kontekstov: avtomatiziran govor, ponavljanje stavkov, opis slike in zaporedja slik, obnova zgodbe in pripoved o ozadju zgodbe).
Ocenjevanje specifičnih vidikov jecljanja	- Logoped pridobi podatke o tipih nefluentnosti, povprečnem številu enot na ponovitev, tempu in enakomernosti ponovitev, stopnji truda, odstotku jecljanja v spontanem govoru ter pri branju, trajanju tipičnega trenutka nefluentnosti in prisotnosti sekundarnega vedenja.

Verbalni in neverbalni odzivi na temo nefluentnosti nudijo pomembne informacije o stopnji otrokovih čustev in stališč po Guitaru (2014), kjer se otrok: a) lastne nefluentnosti ne zaveda,

b) lastne nefluentnosti občasno zaveda, le-ta ga ne moti pretirano, c) lastne nefluentnosti zaveda, kar ga frustrira, d) lastne nefluentnosti zelo zaveda, kar ga frustrira in povzroča strah pred govorom.

Če je le mogoče, interakcijo posnamemo - tako pred obravnavo pridobljeni posnetek govora v domačem okolju dopolnimo z novejšo dokumentacijo. Pozorni smo, da vsak vzorec vsebuje vsaj 200 zlogov (Guitar, 2014; Yairi in Seery, 2011). Analiza avdio in video posnetkov ter transkripcija so uporabna orodja pri objektivizaciji, a se jih zaradi časovne zamudnosti v praksi logopedi ne poslužujejo pogosto (Kotolenko 2011). Transkripcija sicer omogoča natančno določitev vzorca nefluentnosti, analiza posnetkov pa je pomembna zaradi variacij nefluentnosti glede na časovno obdobje (Guitar, 2014).

Ob interpretaciji vseh pridobljenih podatkov logoped postavi diagnozo, pri čemer je predhodno izločil razvojno tipične nefluentnosti, senzorne in senzomotorne primanjkljaje, ki bi lahko povzročili jecljanje, stranske učinke zdravil na fluentnosti govora ter Tourettov sindrom, ki povzroča tike in ponovitve (American Psychiatric Association, 2013).

Pomembna je tudi poglobljena diferencialna diagnostika. Nefluenten govor je ob jecljanju značilen tudi za brbotanje, ki se lahko pojavlja samostojno ali hkrati z jecljanjem (Bambič, b.d.) več nefluentnosti, značilnih za jecljanje, pa je značilnih tudi za govor otrok z ADHD (attention deficit hyperactivity disorder – motnja pozornosti in hiperaktivnosti) (Lee, Sim, Lee in Choi, 2017). Logoped se mora zavedati verjetnosti, da je pri otroku, ki jeclja, morda prisotna tudi druga motnja. Pomemben delež otrok, ki jecljajo, ima namreč pridružene motnje (Blood, Ridenour Jr., Dean Qualls in Scheffer Hammer, 2003), kot so npr. artikulacijske, fonološke, jezikovne, glasovne in čustvene motnje ter motnje branja in pisanja (Arndt in Healey, 2001). Pridružene motnje so pogosteje prisotne pri dečkih kot deklicah (Blood idr., 2003).

Na zaključnem intervjuju logoped staršem predstavi svoje ugotovitve, priporočila in najprimernejši način spremljanja oz. pristop k terapiji (Guitar, 2014). Na tem mestu je ključno svetovanje staršem, kako ravnati glede nefluentnosti (Podbrežnik, 2012).

3. Zaključek

Razvojno jecljanje je nevrorazvojna motnja, ki se pojavi v zgodnjem obdobju in jo je pogosto težko razmejiti od razvojno tipičnih nefluentnosti (Guitar in Conture, 2013). Pomembno je poznati razlike med tipičnimi nefluentnostmi, ki se lahko pojavljajo v govoru vsakega izmed nas in nefluentnostmi, ki so značilne zgolj za jecljanje. Pomembno vlogo igra tudi sam proces ocenjevanja znakov razvojnega jecljanja. Predšolski otroci, ki jecljajo, potrebujejo čimprejšnjo vključitev v terapijo, saj otroci, ki s terapijo začnejo zgodaj, v terapiji dosegajo boljše rezultate (Finn, 2003; Kotolenko, 2011). Lincoln in Onslow (1997) kot razlog za ta fenomen navajata plastičnost možganov – terapija v obdobju še razvijajoče se govorno-jezikovni sposobnosti prinese boljši in dolgotrajnejši rezultat. Poglobljena diagnostika in ustrezna terapija sta tako ključnega pomena za otroke, ki jecljajo. Z zgodnjo obravnavo zmanjšamo možnost razvoja negativnih občutkov tako pri otrocih kot pri njihovih starših (Guitar, 2014). Otrok lahko namreč ob negativnih čustvenih odzivih razvije mehanizme za izogibanje nefluentnostim, kot je npr. uporaba krajših, enostavnih stavkov in izogibanje govora v javnosti (American Psychiatric Association, 2013). Izogibanje komunikaciji v vsakdanjem življenju zaradi jecljanja negativno vpliva na posameznikovo kvaliteto življenja (Gerlach, Totty, Subramanian in Zebrowski, 2018), zato je pomembno, da otrokom pravočasno zagotovimo ustrezno podporo. V Sloveniji še ni poenotenega diagnostičnega vprašalnika za starše predšolskih otrok, ki jecljajo, zato teoretična izhodišča pričujočega članka ponujajo pregled vseh iztočnic, ki pomembno vplivajo

na proces diagnostike jecljanja in predstavljajo osnovo za oblikovanje diagnostičnega vprašalnika v slovenščini, kar je eden izmed ciljev, ki si ga bomo zastavili v prihodnjih raziskavah.

4. Literatura

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition.* Arlington: American Psychiatric Publishing.

Arndt, J. in Healey, E. (2001). Concomitant Disorders in School-Age Children Who Stutter. *Language, speech, and hearing services in schools, 32*(2), 68-78.

Bambič, M. (b.d.). *Kaj je brbotanje*. Pridobljeno s http://www.dlogs.si/kaj-je-brbotanje/

Blood, G., Ridenour Jr., V., Dean Qualls, C. in Scheffer Hammer, C. (2003). Co-occurring disorders in children who stutter. *Journal of Communication Disorders, 36*, 427–448.

Bloodstein, O. (1993). *Stuttering: The Search for a Cause and Cure.* Boston: Allyn and Bacon.

Bloodstein, O. (1995). *A handbook on stuttering* (5. Izd.). Singular Publishing Group: San Diego, CA.

Bloodstein, O. in Bernstein Ratner, N. (2008). *A Handbook on stuttering (6th edition).* Clifton Park, NY: Delmar.

Brutten G. in Vanryckeghem, M. (2007). *KiddyCAT Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children Who Stutter.* Pridobljeno s https://www.pluralpublishing.com/publications/kiddycat-communication-attitudetest-for-preschool-and-kindergarten-children-who-stutter

Cardell, E. (2010). Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children who Stutter (KiddyCAT). *International Journal of Disability, Development and Education, 57*(2), 236–238.

Choca, J. in Van Denburg, E. (1996). *Manual for clinical psychology trainees*. New York: Brunner/Mazel.

Craig, A., Hancock, K., Tran, Y., Craig, M. in Peters, K. (2002). Epidemiology of stuttering in the community across the entire lifespan. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45*(6), 1097–1105.

Craig, A. in Tran, Y. (2006). Fear of speaking: Chronic anxiety and stammering. *Advances in Psychiatric Treatment, 12*(1), 63–68.

Davis, S., Shisca, D. in Howell, P. (2007). Anxiety in speakers who persist and recover from stuttering. *Journal of Communication Disorders, 40*(5), 398–417.

Ezrati, R., Platzky, R., Yairi, E. (2001). The young child's awareness of stuttering-like disfluency. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*, 368–380.

Finn, P. (2003). Addressing generalization and maintenance of stuttering treatment in the schools: A critical look. *Journal of Communication Disorders, 36*, 153–164.

Gačnik, M. (2013). *Razvoj diagnostike osnovnošolskih otrok z motnjo jecljanja in postavitev norm za slovenski prostor za uporabo testne baterije BAB* (Doktorska disertacija). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper.

Gerlach, H., Totty, E., Subramanian, A. in Zebrowski, P. (2018). Stuttering and Labor Market Outcomes in the United States. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 61*(7), 1–15.

Gillam, R., Logan, K. in Pearson, N. (2009). *TOCS: Test of Childhood Stuttering.* Pridobljeno s https://www.proedinc.com/Products/12200/tocs-test-of-childhood-stuttering.aspx

Guitar, B. (2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment, 4th edition*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Guitar, B, in Conture, E. (2013). *The child who stutters: to the pediatrician, fifth edition*. Memphis: Stuttering Foundation of America.

Guitar, B. in McCauley, R. (2010). *Treatment of stuttering: Established and Emerging Interventions*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Healey, C. (2012). *A Multidimensional Approach to the Assessment and Treatment of School Age Children Who Stutter, Part I.* [PowerPoint]. Pridobljeno s

https://studylib.net/doc/5566383/the-calms-assessment-scale-for-school-age-children.

Howell, P. (2011). *Recovery from stuttering.* New York: Psychology Press.

Klassen, T. R. (2002). Social distance in the negative stereotype of people who stutter. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 26*, 90–99.

Kotolenko, N. (2011). *Prediktorji uspešnosti terapije jecljanja za predšolske otroke* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Lee, H., Sim, H., Lee, E. in Choi, D. (2017). Disfluency characteristics of children with attention deficit/hyperact disorder symptoms. *Journal of Communication Disorders, 65*, 54–64.

Lincoln, M. in Onslow, M. (1997). Long-Term Outcome of Early Intervention for Stuttering. *American Journal of Speech-Language Pathology, 6*(1), 51–58.

Manning, W. in DiLollo, A. (2018). *Clinical Decision Making in Fluency Disorders, Fourth Edition*. San Diego: Plural Publishing.

Novšak Brce, J. (2015). *Osebnostne značilnosti predšolskih otrok z govorno motnjo jecljanja in njihov odnos do lastnega govora* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Podbrežnik, V. (2012). *Jecljam! Si mi kos – Sem si kos?* Ljubljana: Društvo Vilko Mazi.

Ramig P. in Dodge, D. (2010): *The child and adolescent stuttering treatment and activity resource guide*. Clifton Park : Delmar Cengage Learning

Reilly, S., Onslow, M.,Packman, A., Cini, E., Conway, L., Ukoumunne, O., … Wake, M. (2013). Natural History of Stuttering to 4 Years of Age: A Prospective Community Based Study. *Pediatrics, 132*(3), 460–467.

Riley, G. (2018). *(SSI-4) Stuttering Severity Instrument, Fourth Edition.* Pridobljeno s https://www.wpspublish.com/store/p/2995/ssi-4-stuttering-severity-instrument-fourthedition

Sardelić, S. (1998). *Mucanje.* V: Škarić, I. (ur.), *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.

Silverman, F. (2004). *Stuttering and other fluency disorders: Third edition*. Illinois: Waveland Press.

Vanryckeghem, M., Brutten, G. (1997). The speech-associated attitude of children who do and do not stutter and the differential effect of age. *American Journal of Speech-Language Pathology, 6*, 67–73.

Vec, T. (2010). *Osnove dobre komunikacije z otroki in njihovimi starši*. V T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti* (str. 361–388). Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.

Van Riper, C. (1982). *The nature of stuttering (2nd edition)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wall, M, in Myers, F. (1984). *Clinical management of childhood stuttering*. Austin: Pro-Ed.

Wingate, M. (1964). A standard definition of stuttering. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 29*(4), 484–489.

Yairi, E. in Seery, C. (2011). *Stuttering: foundations and clinical applications*. Boston: Pearson.

Yaruss, J., LaSalle, L. in Conture, E. (1998). Evaluating Stuttering in Young Children: Diagnostic Data. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *7*(4), 62–76.

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.

Eva Polančec je magistrica profesorica logopedije in surdopedagogike.

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.

Stavovi odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima

Preschool Teachers' Attitudes toward Single-Parent Families

Sanja Skočić Mihić

Učiteljski fakultet u Rijeci
sskocicmihic@uniri.hr

Martina Košeto Kišić

Dječji vrtić Višnjan
martina.koseto@hotmail.com

Sažetak

Jednoroditeljske obitelji izložene su većim materijalnim, psihofizičkim i emocionalnim zahtjevima, te društvenim predrasudama i negativnim stavovima. U suvremenoj paradigmi ranog i predškolskog odgoja ističe se važnost pružanja podrške roditeljima, osobito roditeljima koji imaju izraženije potrebe za društvenom podrškom. Izostaju istraživanja stavova odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima u Republici Hrvatskoj te je cilj rada bio ispitati stavove odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima i utvrditi postoje li razlike među njima u odnosu na kronološku dob, radni staž i stručnu spremu odgajatelja, kao i iskustvo savjetovanja s roditeljima.
U istraživanju je sudjelovalo 195 odgajatelja iz pet županija, koji su ispunjavali *Skalu stav odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima*. Faktorskom analizom dobivena su dva faktora: (1) *Opći stav* (α=0,97) i (2) *Roditeljska uloga* (α=0,782). Očekivano, utvrđeni su pozitivni stavovi i visoka korelacija među faktorima. Nije utvrđena povezanost stava s dobi i radnim stažom odgajatelja. Odgajatelji koji izjavljuju da imaju iskustvo u savjetovanju roditelja smatraju da su jednoroditeljske obitelji izloženije većim zahtjevima u odnosu na odgajatelje bez iskustva.
Dobiveni rezultati ukazuju na senzibiliziranost i profesionalizam odgajatelja prema roditeljima koji samostalno ostvaruju roditeljsku ulogu. Implikacije dobivenih nalaza analiziraju u smjeru kvalitete profesionalnog razvoja odgajatelja u kontekstualnom promišljanju o obiteljima.

Ključne riječi: inkluzija, jednoroditeljske obitelji, odgajatelji, podrška, savjetovanje, stavovi.

Abstract

Single-parent families are facing higher level of material, psychological and physical and emotional demands, as well as social prejudices and negative attitudes. The current paradigm of early and preschool education emphasizes the importance of supporting parents, especially parents who have a stronger need for social support. While scant attention has been paid studies examining the teachers' attitudes toward single-parents, the aim of this paper is to examine the teachers' attitudes toward single-parent, and to determine whether there are differences between them in relation to chronological age, length of service and qualifications of teachers, as well as experience consulting with parents.
The study included 195 educators from five Croatian regions, who completed a Teachers' attitudes toward single-parent Scale. Two-factor were obtained by factor analysis: the attitude to single-parent (α

= 0.97) and single-parent exposure to higher demands (α = 0.782). It is obtain high correlation between factors, and no correlation between preschool teacher's attitudes and their age and length of teaching experience. Analysis of variance showed difference in the attitudes of teachers toward single-parent exposure to higher demands in relation to their experience in counseling parents. Preschool teacher with experience in in counseling parents consider that single-parent are exposure to higher demands, than teacher without counseling experience with parents.
The results indicate preschool teachers' sensibility and professionalism to signal parents and their parental role. Implications of these findings are discus in line of quality of teachers' professional development in contextual thinking about families.

Keywords: attitudes, counseling, educators, inclusion, single-parent families, support.

1. Uvod

Demografske promjene 60-tih godina utjecale na značajan porast jednoroditeljskih i drugih netradicionalnih obitelji. Jednoroditeljske se obitelji javljaju kao alternativa brojčano najzastupljenijoj tradicionalnoj obitelji (Grozdanić, 2000, Raboteg-Šarić, Pećnik i Josipović, 2003). Više ljudi živi izvan obitelji, stupaju u brak i imaju djecu u kasnijoj dobi (Puljiz i Zrinščak, 2002). Stopa razvoda osamdesetih se godina popela na oko 30% svih sklopljenih brakova, a u nekim zapadnoeuropskim zemljama razvodi se svaki drugi brak (Puljiz i Zrinščak, 2002). U razvijenim zemljama broj jednoroditeljskih obitelji kreće se između 15% do 30% (Raboteg-Šarić i sur., 2003, Puljiz i Zrinščak, 2002), a pet puta je više jednoroditeljskih obitelji s majkom (Puljiz i Zrinščak, 2002, Fišer, Marković, Ogresta i Radat, 2006). U Hrvatskoj je 2001. godine ukupno 15% jednoroditeljskih obitelji, od čega 12,5% samohranih majki i 2,5% samohranih očeva (Statistički ljetopis, 2002).

Jednoroditeljske obitelji nisu jedinstvena sociološka kategorija (Fišer i sur., 2006), terminološki se različito opisuje, a definira se prema zakonskoj regulativi pojedine zemlje. U Hrvatskoj *jednoroditeljska obitelji* je obitelj koju čine dijete/djeca i jedan roditelj, a *samohrani roditelj* je roditelj koji nije u braku već u izvanbračnoj zajednici, sam skrbi i uzdržava svoje dijete (*Zakon o socijalnoj skrbi,* 2013). Nerijetko se termini jednoroditeljska obitelj i samohrano roditeljstvo koriste kao sinonimi, premda je važna njihova diferencijacija radi ostvarivanja prava u sustavu socijalne skrbi prema članku 232. stavka 4. Obiteljskog zakona (2003). Jednoroditeljska obitelj znači da roditelj koji živi s djetetom može primati alimentaciju za uzdržavanje djeteta, dok samohrani roditelj sam financijski skrbi o djetetu. U ovom radu koristi se termin jednoroditeljska obitelj za zajednicu jednog roditelja i djeteta ili djece, neovisno obliku i načinu uzdržavanja.

Roditelji koji žive u jednoroditeljskoj obitelji orijentirani su na cjelodnevno pružanje skrbi za dijete ili na traženje dodatnih financijskih sredstava za život obitelji (Udruga za unaprjeđenje kvalitete življenja LET, 2014). Sukladno, okolnosti života djece i roditelja u jednoroditeljskim obiteljima povezane su s prisutnijim financijskim teškoća i teškoćama u skrbi za djecu, kao i kvaliteti društvenog života, pojavnosti emocionalnih teškoća, izloženosti riziku od marginalizacije (Halmi, 1997) i izolacije u društvu (Udruga za unaprjeđenje kvalitete življenja LET, 2014). „Relativni rizik od siromaštva za jednoroditeljske obitelji s jednim ili više djece je 70% veći od prosječnog" (Fišer i sur., 2006). Ekonomske teškoće mogu utjecati na pojavu disfunkcije, opterećenost ulogama, tenziji od donošenja odluka nasamo, nedostatku podrške partnera (McKenry i Price, 1994), osudom i negativnim stavovima iz okoline (Fišer i sur., 2006).

Osim povećanih financijskih zahtjeva, samostalna skrb o djetetu postavlja na roditelja povećane emocionalne i praktične zahtjeve, veći psihički i fizički teret odgovornosti za djecu, koji su još izraženiji ukoliko izostaje podrška drugog roditelja (Raboteg-Šarić i sur., 2003). Oni iskazuju niže zadovoljstvo životom, lošije zdravlje i veću depresivnost u usporedbi s roditeljima iz dvoroditeljskih obitelji (Raboteg-Šarić i sur., 2003). Jedna od najvećih briga roditelja u jednoroditeljskim obiteljima je nesigurnost za budućnost djece, strah da će umrijeti ili se razboljeti prije nego djeca budu sposobna brinuti se o sebi i moguće posljedice na razvoj djece, brige o financijskoj sigurnosti djece sada i u budućnosti, strah da im dijete ne „upadne" u loše društvo, tj. strah od rizika droge, uličnog nasilja, ali i izbora lošeg partnera, brige o tome kakva će djeca ispasti, kakva će biti u životu, brige vezane uz sadašnje ili daljnje školovanje djeteta, strah od negativnih emocionalnih ili ponašajnih posljedica po dijete zbog nedostatka drugog roditelja u odgoju (Raboteg–Šarić i sur., 2003). Roditelji iz jednoroditeljskih obitelji manje su vremena i kraće s djetetom, što može dovesti do slabije socijaliziranosti djeteta, ranijeg preuzimanja uloga i odgovornosti (McKerny i Price, 1994), manju uspješnost u odrasloj dobi (McLanahan; Sandefur, 1994), konfuzno slijeđenje modela ponašanja roditelja i veću nesigurnost (Chen, 2013, McKenry i Price, 1994).

Ganong, Coleman i Mapes (1990) navode da su u društvu prisutne predrasude i negativni stavovi i stereotipi prema roditeljima iz jednoroditeljskih obitelji u odnosu na tradicionalnu, monogamnu obitelj, što može utjecati na stigmatizaciju djece i roditelja (Raboteg-Šarić i Pećnik, 2010). Vanjski promatrači skloniji su stereotipnom mišljenju o roditeljima iz jednoroditeljskih obitelji, u skladu s prevladavajućim mišljenjem većine (Raboteg-Šarić i sur., 2003). U većini skandinavskih zemalja jednoroditeljske obitelji izložene su manjim negativnim društvenim stereotipima, imaju zakonski propisanu veću financijsku potporu, skraćeno radno vrijeme roditelja, organiziranu podršku u obliku igraonica, psihološku pomoć roditeljima i djeci, čime se roditelju olakšava odgoj djeteta (Fanlo Cortés, 2015).

Brojni su razlozi koji dovode do podizanja djeteta od strane jednog roditelja, a za potrebe ovog rada kratko se kontekstualizira jednoroditeljstvo u odnosu na prekid bračne zajednice u obiteljima s djecom s teškoćama. Naime, je li učestalosti razvoda braka u obiteljima koje imaju djecu s teškoćama veća u odnosu na prosječne pokazatelje bilo je predmetom brojnih istraživanja i dobiveni su suprotni nalazi o utjecaju. Neka istraživanja pokazuju da su ove obitelji vulnerabilniji za razvod braka (Hartley i sur., 2010; Seltzer, Krauss, Orsmond i Vestal, 2000; Smith, Hong, Seltzer i Greenberg, 2010, Wymbs i sur., 2008, Leutar i Starčić, 2007). Suprotno, Risdal i Singer (2004) u metaanalizi istraživanja stope razvod braka utvrdili su mali efekt utjecaja razvojne teškoće na razvod braka. Pri čemu, se istraživani fenomeni povezani uz rođenje djeteta s teškoćom vezani, među ostalim, uz zdravlje majke i financijske teškoće. Za sve roditelje koji samostalno podižu djecu izuzetan značaj ima podrška, a osobito za roditelje u jednoroditeljskim obiteljima s djecom s teškoćama.

Naime, "roditeljski posao" ima izuzetan značaj u društvu, pa se promiče univerzalna podrška svim roditeljima, a osobito za potrebe roditelja koji djecu podižu u zahtjevnijim okolnostima (Pećnik i Starc, 2010). Hrvatsko zakonodavstvo definira podršku roditeljstvu kroz njihovu redovitu i trajnu suradnju s djelatnicima u odgojno-obrazovnim ustanovama (*Nacionalna obiteljska politika Republike Hrvatske*, 2003, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, 2010, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*, 1997). Općenito u europskom prostoru potiču se djelatnici u ranom i predškolskom odgoju da pruže podršku roditeljima kao primarnim odgajateljima svoje djece (Preporuka Vijeća Europe 19 o politici potpore pozitivnom roditeljstvu, 2006, *European* Commission, 2011). Roditelji ima pravo na pouzdane informacije, materijalnu i drugu pomoć u brizi o djeci, imaju pravo na *savjetovanje* (Pećnik i Starc, 2010).

Savjetodavni rad s roditeljima propisana je obveza odgajatelja (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008; čl.29, st.2). „U savjetodavnom radu s roditeljima polazi se od pretpostavke da će boljim poznavanjem sebe, suočavanjem s vlastitim sposobnostima, stavovima, ograničenjima i interesima, načinom komuniciranja, boljim upoznavanjem svog odnosa s djetetom uz poučavanje o učinkovitim pristupima djetetu mijenjati se kvaliteta odnosa u obitelji“ (*Priručnik za savjetodavni rad roditelja djece s posebnim potrebama s drugim roditeljima djece s posebnim potrebama*, 2007, str 9). Odgajatelj ima značajno mjesto u pružanju podrške roditeljima u odgoju djeteta koje mu je povjereno na odgoj i obrazovanje, a ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavljaju prikladno mjesto gdje roditelji mogu postaviti pitanja i potražiti savjete usmjerene k uspješnoj realizaciji roditeljske uloge (Skočić Mihić, Blanuša Trošelj i Katić, 2015). Odgajatelji su roditeljima najpoželjniji izvor savjetodavne podrške (Pećnik, 2013., Mlinarević i Tomas, 2010, Srića i Skočić Mihić, 2016). Nalazi domaćih istraživanja (Petrović Sočo, 1995, Kanjić, Boneta, 2012/13, Tadić, Skočić Mihić i Srića, 2016) govore o roditeljskom zadovoljstvu suradnjom s odgajateljima i općenito predškolskim ustanovama. Zadovoljstvo suradnjom povezano je s njihovim sudjelovanjem na roditeljskim sastancima, individualnim razgovorima, priredbama, izletima, radnim akcijama ili volontiranjem u skupini (Skočić Mihić i Srića, 2016). Roditelji percipiraju odgajatelje profesionalcima koji im, savjetima i korisnim informacijama o djetetu i dostupnim resursima zajednice, pružaju značajnu podršku u roditeljstvu (Tadić, Skočić Mihić i Srića, 2016).

Nedostaju istraživanja o odgajateljevim stavovima prema jednoroditeljskim obiteljima, te se u radu se polazi od hipoteze da će odgajatelji, sukladno profesionalnim znanjima i vještinama, imati pozitivne stavove prema roditeljima iz jednoroditeljskih obitelji. Temeljem navedene hipoteze postavljeni su ciljevi rada: 1) utvrditi stavove odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima, (2) utvrditi povezanost stavova odgajatelja u odnosu na kronološku dob i radni staž i (3) utvrditi razlike u stavovima odgajatelja u odnosu stručnu spremu, iskustvo rada s roditeljima i iskustvo u savjetovanju roditelja.

2. Metoda

2.1. Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 195 odgajatelja (N=188 odgajateljica) s područja Istarske, Primorsko-goranske, Zagrebačke, Osječko-baranjske, Brodsko-posavske županije i grada Zagreba. Prosječna starosna dob odgajatelja je 31 godinu (SD=31,18, Min=20, Max=62 godine), s prosječno 9 godina rada na radnom mjestu odgajatelja (SD=8,47, Min=0, Max=32). Polovica odgajatelja (52%) ima završen trogodišnji stručni ili sveučilišni studij, 29% dvogodišnji stručni studij, 14% diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a 5% srednju školu za odgajatelje. U odgojno-obrazovnim skupinama, prema izjavi odgajatelja, prosječno je 3 djece iz jednoroditeljskih obitelji. Tri četvrtine odgajatelja (76%) imalo je iskustvo u savjetovanju roditelja, a polovica (51%) iskustva u savjetovanju roditeljima iz jednoroditeljskih obitelji.

2.2. Mjerni instrument

Sociodemografske varijable odnose se na dob, spol, radni staž na radnom mjestu odgajatelja, stručnu spremu i iskustvo odgajatelja u savjetovanju roditelja.

Skala stavova odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima konstruirana je za potrebe ovog istraživanja. Prva subskala modificirana je skala Stavova prema samohranim roditeljima

autora Raboteg-Šarić i sur. (2003:161). Od originalnih 10 čestica preuzeto je 4 koje opisuju loš utjecaj jednoroditeljskih obitelji na dijete u usporedbi na djecu iz cjelovitih obitelji (ako *živi samo s jednim roditeljem pati, ima nižu emocionalnu stabilnost, nižu uspješnost u životu i češće skreće s pravog puta),* 5 koje opisuju inferiornost strukture i samih roditelja u jednoroditeljskim obiteljima *(djeca imaju potrebu živjeti s oba roditelja, jedan roditelj i djeca ne znače normalnu obitelj, očevi iz jednoroditeljskih obitelji nisu u mogućnosti jednako dobro brinuti o djeci kao majke iz istog tipa obitelji te da su roditelji iz jednoroditeljskih obitelji nervozni, napeti i umorni*), te je dodana čestica da su *roditelji iz jednoroditeljskih obitelji negativniji u odgojnom pristupu*. Druga subskala sadrži pet varijabli koje opisuju opterećenost jednoroditeljskih obitelji većim zahtjevima i posljedično slabijoj realizaciji roditeljske uloge: *opterećenost radnim i roditeljskim obvezama, potreba za većom podrškom, djeca su uskraćena, samohrani roditelji imaju mnogo više zahtjeva od ostalih roditelja i negativniji su u odgojnom pristupu*. Stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom označavao se na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva: od uopće se ne slažem (1), uglavnom se ne slažem (2), ne mogu se odlučiti (3), uglavnom se slažem (4) i u potpunosti se slažem (5).

Pouzdanost na subskali *Opći stav* je visoka, a na subskali *Roditeljska uloga* zadovoljavajuća (Cronbach alfa koeficijent=0,917; 0,782).

2.3. Postupak

Istraživanje je provedeno ispitivanjem odgajatelja upitnikom u e-obliku. Upitnik je postavljen na internet, a informacija je poslana na adrese vrtića i udruga odgajatelja. Upute o cilju i svrsi istraživanja, načinu ispunjavanja upitnika, objašnjenju termina i kontakt podaci dani su u zaglavlju upitnika. Ispitanici su sudjelovali u istraživanju po načelu dragovoljnosti i anonimnosti. Istraživanje je provedeno uz poštivanje etičnih načela i osigurana je povratna informacija o rezultatima istraživanja.

2.4. Način obrade podataka

Prikazani su osnovni deskriptivni pokazatelji (aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalni i maximalni rezultat) na Skali stavova odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima. Eksplorativnom faktorskom analizom izlučeni su faktori, uz ekstrakciju faktora metodom zajedničkih komponenata. Za određivanje značajnih faktora korišten je Gutman_Kaiserov kriterij i Cattelov grafički prikaz opadanja vrijednosti karakterističnog korijena („Scree plot“). Pearsovnovim koeficijentom korelacije izračunata je povezanost između faktorima skale, te s kontinuiranim varijablama. Za utvrđivanje razlika provedene su jednosmjerne analize varijance.

3. Rezultati i rasprava

Kako bi se provjerila latentna struktura *Skale stavova odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima roditeljima* provedena je eksplorativna faktorska analiza. Karakteristični korijeni (6,815 za prvi i 1,348 za drugi) objašnjavaju 58,302% zajedničke varijance (48,676% i 9,626%). KMO i Barthlett's test je 0,918. Dvofaktorska struktura *Skale,* faktorska zasićenja i osnovni deskriptivni pokazatelji prikazani su u tablici 1.

1.

Tablica 1. Faktorska struktura i osnovni deskriptivni pokazatelji na Skali stavova odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima

Skala stavova odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima	h^2	β	N	Min-Max	M(SD)
Subskala stavova prema jednoroditeljskim obiteljima			*189*	*1,00 5,00*	*2,088(,825)*
Djeca iz jednoroditeljskih obitelji manje su emocionalno stabilna od djece iz cjelovitih obitelji	0,58	0,71	192	1-5	2,39(1,092)
Da bi izrasla u zdrave ljude, djeci je potrebno da žive s oba roditelja	0,52	0,64	194	1-5	2,35(1,191)
Kad-tad na djetetu će se loše odraziti to što je živjelo samo s jednim roditeljem	0,64	0,63	194	1-5	2,31(1,132)
Djeca u jednoroditeljskim obiteljima pate	0,61	0,66	193	1-5	2,16(1,107)
Roditelji iz jednoroditeljskih obitelji uglavnom su nervozni, napeti i umorni	0,60	0,64	194	1-5	2,14(1,092)
Djeca iz cjelovitih obitelji uglavnom su uspješnija u životu od djece iz jednoroditeljskih	0,60	0,73	195	1-5	2,05(1,073)
Djeca iz jednoroditeljskih obitelji češće će skrenuti s pravog puta od djece iz cjelovitih obitelji	0,77	0,90	194	1-5	2,05(1,059)
Očevi iz jednoroditeljskih obitelji nisu u stanju jednako dobro brinuti o djeci kao majke	0,47	0,71	195	1-5	1,79(1,055)
Obitelj koju čine samo jedan roditelj i djeca nije normalna obitelj	0,64	0,89	194	1-5	1,59(1,020)
Subskala stavova o izloženost jednoroditeljskih obitelji većim zahtjevima			*190*	*1,00*	*2,843(,891)*
Smatram da jednoroditeljske obitelji trebaju veću podršku od dvoroditeljskih	0,52	0,74	194	1-5	3,49(1,157)
Roditelji iz jednoroditeljskih obitelji su opterećeniji radnim i roditeljskim obvezama	0,64	0,82	193	1-5	3,19(1,294)
Smatram da su djeca u jednoroditeljskim obiteljima uskraćena	0,66	0,57	194	1-5	2,84(1,240)
Roditelji iz jednoroditeljskih obitelji imaju mnogo više zahtjeva od ostalih roditelja	0,52	0,56	194	1-5	2,59(1,194)
Roditelji iz jednoroditeljskih obitelji su negativniji u odgojnom pristupu	0,42	0,44	194	1-5	2,12(1,179)

h2-komunalitet; β-faktorsko zasićenje iz matrice obrasca (prikazana su samo zasićenja veća od 0.3)

Iz faktorskih zasićenja na prvom faktoru *Općeg stava,* vidljivo je da najviše zasićenje ima varijabla: djeca roditeljima iz jednoroditeljskih obitelji češće će skrenuti s pravog puta od djece iz cjelovitih obitelji a visoka zasićenja imaju varijable: obitelj koju čine samo jedan roditelj i djeca nije normalna obitelj i djeca iz jednoroditeljskih obitelji manje su emocionalno stabilna od djece iz cjelovitih obitelji.

Drugi faktor *Stavovi o izloženost jednoroditeljskih obitelji većim zahtjevima* osrednje zasićuju varijable koje opisuju uskraćenost djece u jednoroditeljskim obiteljima, potreba za većom podrškom ovih obitelji u odnosu na dvoroditeljske i roditeljsku opterećenost radnim i roditeljskim obvezama. Nisko zasićenje na faktoru imaju varijable da roditelji iz

jednoroditeljskih obitelji imaju mnogo više zahtjeva od ostalih roditelja i da su negativniji u odgojnom pristupu.

Aritmetičke sredine na faktorima Skale govore da odgajatelji imaju pozitivne stavove prema jednoroditeljskim obiteljima i neutralne stavove o tome jesu li jednoroditeljske obitelji izložene većim zahtjevima.

Minimalni rezultat na svim česticama skale Stavova prema jednoroditeljskim obiteljima je 1, a maksimalni 5, što ukazuje na dobru osjetljivost skale. Raspon rezultata od 1,59 do 2,39 na dimenziji stava prema jednoroditeljskim obiteljima govori da se odgajatelji ne slažu niti s jednom tvrdnjom, odnosno da nemaju negativne stavove prema jednoroditeljskim obiteljima. Smatraju da djeca iz jednoroditeljskih obitelji nisu emocionalno manje stabilna od djece iz cjelovitih obitelji, da nije potrebno da djeca žive s oba roditelja kako bi izrasla u zdrave ljude, da se življenje samo s jednim roditeljem neće loše odrazi na dijete, da djeca u jednoroditeljskim obiteljima ne pate, da roditelji iz jednoroditeljskih obitelji nisu nervozni, napeti i umorni, da djeca iz cjelovitih obitelji nisu uspješnija u životu od djece iz jednoroditeljskih, da djeca iz jednoroditeljskih obitelji neće češće skrenuti s pravog puta od djece iz cjelovitih obitelji, da očevi iz jednoroditeljskih obitelji jesu u stanju jednako dobro brinuti o djeci kao majke, te da je obitelj koju čine samo jedan roditelj i djeca normalna obitelj.

Međutim, na dimenziji Roditeljske uloge u jednoroditeljstvu odgajatelji izražavaju neutralne stavove. Neodlučni su u procjeni izloženosti jednoroditeljskih obitelj zahtjevnijim okolnostima od dvoroditeljskih, odnosno da su roditelji iz jednoroditeljskih obitelji opterećeniji radnim i roditeljskim obvezama, da su djeca u jednoroditeljskim obiteljima uskraćena i da roditelji iz jednoroditeljskih obitelji imaju mnogo više zahtjeva od ostalih roditelja. Ne slažu se da su roditelji iz jednoroditeljskih obitelji negativniji u odgojnom pristupu. Treba istaknuti da su u procjeni da je jednoroditeljskim obiteljima potrebna veća podrška u odnosu na dvoroditeljske skloni skloni složiti se (M=3,49).

Kolmogornov-Smirnov testom utvrđeno je da su rezultati normalno distribuirani na oba faktora (z_1=,073; z_2=,230).

Interkorelacije Izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije između faktora skala i s kontinuiranim varijablama dobi i godina radnog staža odgajatelja (Tablica 2.).

Tablica 2. Interkorelacije među faktorima i korelacija stavova s dobi i radnim stažom

Faktori	1.	2.	Dob	Radni staž
1. Stavovi prema jednoroditeljskim obiteljima	1	**,664*** **	,060	,065
2. Stavovi o izloženost jednoroditeljskih obitelji većim zahtjevima		1	,014	-,006

Dobivena je visoka povezanost među faktorima (r=,664; p<0,000). Odgajatelji s pozitivnim stavom prema jednoroditeljskim obiteljima skloniji su smatrati da okolnosti života u jednoroditeljstvu nisu zahtjevnije, te da roditelji iz jednoroditeljskih obitelji nisu opterećeniji obvezama i da ne trebaju veću podršku. Nije utvrđena statistički značajna korelacija dobi i godina radnog staža sa stavom odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima.

3.1. Razlike u stavovima odgajatelja

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u *stavovima odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima* među odgajateljima u odnosu na stručnu spremu, iskustvo rada s roditeljima kao i roditeljima iz jednoroditeljskih obiteljima roditeljima, pomoć stručnih suradnika, iskustvo savjetovanja s roditeljima kao i roditeljima iz jednoroditeljskih obiteljima roditeljima, provedene su analize varijance. Dobivene su statistički značajne razlike u stavovima odgajatelja na faktoru Zahtjevnijih okolnosti u odnosu na njihovo iskustvo u savjetovanju roditelja i pomoć stručnih suradnika (Tablica 3), dok u odnosu na druge nezavisne varijable nisu dobivene statistički značajne razlike.

Tablica 3.. Rezultati analize varijance na Skali stavova odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima u odnosu na iskustvo savjetovanja roditelja

		Opći stav			*Roditeljska uloga*		
		N	M(SD)	F(df)	N	M(SD)	F(df)
Iskustvo savjetovanja roditelja	Ne	42	1,98 (,89)	1,068 (1)	43	2,52 (,88)	**8,249(1)****
	Da	145	2,13 (,81)		145	2,95 (,86)	

**p<0,01

Postoji statistički značajna razlika (F(1,187)= 8,249; p<0,05) u stavu o roditeljskoj ulozi u jednoroditeljskoj obitelji među odgajateljima koji imaju iskustva u savjetovanju roditelja. Odgajatelji koji su imali iskustvo u savjetovanju roditelja imaju stav da su jednoroditeljske obitelji izloženije većim zahtjevima, u odnosu na odgajatelje koji nemaju iskustvo. Interesantno je da u odnosu na sve ostale značajke nisu dobivene razlike.

U ovom istraživanju, kao i u ranijem (Raboteg-Šarić i sur., 2003), nisu dobiveni negativni stavovi prema jednoroditeljskim obiteljima. Može se pretpostaviti da su pozitivni stavovi odgajatelji utemeljeni na premisi da je „za uspješno ispunjavanje roditeljske uloge presudna kvaliteta odnosa roditelja i djeteta“ (Raboteg-Šarić i sur., 2003: 462), koja više ovisi o personalnim vrijednostima roditelja, a manje o tipu obitelji u kojoj žive. Evidentno, odgajatelji kontekstualno promišljaju o obiteljima što govori o kvaliteti profesionalnog razvoja i dobro su polazište za daljnju afirmaciju istog. Naziv jednoroditeljska obitelj samo je „formalni“ termin koji opisuje jednu zajedničku značajku ovih obitelji, koje se razlikuju po mnogim drugim relevantnim značajkama (Raboteg-Šarić i sur., 2003). Tako je vidljiva otvorenost odgajatelja prema različitim tipovima obitelji i njegovu spremnost da roditelje percipira individualno u odnosu na kontekst iz kojeg dolazi, a ne na temelju jedne značajke radi koje „formalno“ pripada kategoriji.

Također, sukladno spoznajama o većoj izloženosti roditelja iz jednoroditeljskih obitelji većim psihofizičkim, materijalnim, emocionalnim i drugim zahtjevima (Raboteg-Šarić i Pećnik, 2010), odgajatelji izražavaju neutralne stavove o opterećenijoj ulozi roditelja u jednoroditeljskim obiteljima. Neutralni stav može artikulirati razumijevanje kompleksnosti ovog fenomena. Naime, roditeljima iz jednoroditeljskih obitelji važna je socijalna podrška pružena od strane odgojno-obrazovnih ustanova (Raboteg-Šarić i sur., 2003), a podrška obiteljima nakon razvoda povećava otpornost i pomaže u razvoju njihovih potencijalnih resursa (Greeff i Van der Merwe, 2004). Također, profesionalci u ranom i predškolskom odgoju razumiju nelinearnosti odgojnih utjecaja. Naime, poznato je da su procesi unutar obitelji važniji prediktor djetetove prilagodbe od strukture obitelji (Raboteg-Šarić i Pećnik, 2010). Sukobi među roditeljima utječu na djetetovu dobrobit (Hanson i McLanahan, 1996). Pereira Tercero (2015) navodi da radi veće izloženosti stresu roditelji iz jednoroditeljskih obitelji češće koriste nasilje kao „odgojnu metodu“ vlastite djece a takav odgoj negativno utječe na razvoj djeteta u zdravu i samopouzdanu individuu. Međutim, mnoga djeca koja su živjela u teškim uvjetima postala su uspješni odrasli ljudi. Djeca nisu samo pasivni primatelji utjecaja iz okoline već su

ona sama akteri vlastitog razvoja te svojom osobnošću i temperamentom djeluju na roditelje i na ostale važne osobe u njihovu životu (Raboteg–Šarić i sur., 2003). Razlike u razvojnim posljedicama između jednoroditeljskih obitelji i obitelji s oba roditelja nisu velike, a svaka od njih ima jednak kapacitet biti ili zdrava ili disfunkcionalna (Grozdanić, 2000).

Kako nisu utvrđene razlike u odnosu na stručnu spremu odgajatelje može se pretpostaviti da različite razine inicijalno obrazovanje odgajatelja, i stručnog i sveučilišnog, omogućuju podjednaku razinu stjecanja spoznaja o razvoju djeteta u obiteljskom kontekstu. K tome treba uzeti u obzir i trajni profesionalni razvoj. Stalno stručno usavršavanje zakonska je obveza prema kojoj je odgajatelj dužan u skladu sa svojim sposobnostima i potrebama rada školovati se, obrazovati, osposobljavati i usavršavati se za rad (*Zakon o radu*, 2004: čl. 36, st.2.). Predškolske ustanove pravilnicima o radu i svojom unutarnjom organizacijom određuju prava i obveze odgojitelja vezane za stručno usavršavanje a načini i provedba prepušteni su odgojiteljima i odgojiteljskim vijećima. Tako je u kvalitativnoj studiji Blanuša Trošelj, Mikelić i Skočić Mihić (2016) utvrđeno da odgajatelji ističu svjesnost o važnosti izgradnje odnosa s roditeljima, osobito u situacijama koje su roditelju izazovne kao što su razvojne teškoće djece. Pri tome, postavljaju pitanja o osobnoj osposobljenosti i podršci kroz stručni timski pristup u pružanju podrške roditeljima, kao i etičkim dilemama o tome treba li roditelju iznositi informacije za koje roditelj ne pokazuje spremnost da o njima razgovara, te ulozi kolega u vrtiću u rješavanju ovakvih situacija. Zasigurno izazovi koji prate jednoroditeljske obitelji, osobito oni u vremenu razvoda braka, odgajateljima predstavljaju dodatne izazove za koje izražavaju potrebu stjecanja dodatnih kompetencija tijekom inicijalnog i trajnog profesionalnog razvoja (Skočić Mihić, Blanuša Trošelj i Mikelić, 2018).

Dobivene razlike u stavu odgajatelja o izloženosti jednoroditeljskih obitelji povećanim zahtjevima u odnosu na njihovo iskustvo savjetovanja roditelja, daje dodatnu dimenziju u ovom radu. Naime, odgajatelji koji su se izjasnili da imaju iskustvo savjetovanja roditelja u okviru svojih profesionalnih zadaća, a odnosi se na dvije trećine odgajatelja koji su sudjelovali u istraživanju, smatraju da su roditelji koji žive u jednoroditlejskim obiteljima izloženiji većim zahtjevima, u odnosu na trećinu kolega koji nisu imali iskustvo savjetovanja roditelja. Savjetovanje roditelja jedan od oblika podrške obiteljima (Kušević, 2008) i jedan od organizacijskih oblika obrazovanja roditelja (Milanović i sur., 2001). Vjerojatno je da odgajatelji s iskustvom savjetovanja roditelja tijekom razgovora stvorili odnose s roditeljima i imali dublji uvid u obiteljske prilike različitih obiteljskih struktura. Može se pretpostaviti da se njihova percepcija više temelji na poznavanju stvarnih okolnosti u kojima žive roditelji iz jednoroditeljskih obitelji i izazove s kojim se susreću u odgoju djece. Savjetodavnu pomoć u odgoju roditelji iz jednoroditeljskih obitelji percipiraju jednim od značajnih oblika podrške, na petom mjestu od 12 ponuđenih najpotrebnijih oblika pomoć, koju prima 6,2% roditeljima, a čak 23% smatra je najpotrebnijom (Raboteg-Šarić i Pećnik, 2010). Odgajatelji koji imaju iskustva u savjetovanju roditelja, što znači i roditelja iz jedno i dvoroditeljskih obitelji, upoznati su s izazovima s kojima se susreću roditelji iz jednoroditeljskih obitelji u odgajanju djeteta.

Kad je teret skrbi za dijete dominantno na jednom roditelju potrebna je šira potpora države (Puljiz i Zrinščak, 2002) i pozitivni stavovi davatelja socijalnih usluga prema jednoroditeljskim obiteljima (Raboteg-Šarić i sur., 2003). Kako je briga za predškolsko dijete vremenski i fizički najintenzivniji period u roditeljstvu, roditeljima koji samostalno brinu o djetetu, može biti značajna podrška odgajatelja u njihovom roditeljstvu. Kokić i Bogdanović (2006) smatraju da je zahtjevnije roditeljstvo u samostalnoj skrbi jednog roditelja za dijete te bi odgajatelji trebali razvijati drugačiju vrstu odnosa. Osobito je to značajno za roditelje djece s razvojnim teškoćama.

Zaključno, suvremeno doba karakterizira dualna socijalizacija što znači da djeca utjecaje iz okoline primaju u roditeljskoj i institucionalnoj socijalizaciji (Denick, 1989; prema Ljubetić, 2007). Pri tome obitelj označava intimno utočište i zonu stabilnosti, a odgojno-obrazovne institucije (jaslice, vrtići i sl.) mjesta gdje djeca vježbaju samokontrolu svojih ponašanja. Priprema za kvalitetan život počinje upravo predškolskim odgojem i obrazovanjem, a razvoj djeteta je zajednička odgovornost svih sudionika (Lučić, 2007). Primjerice, u Skandinaviji više od 90% sadašnjih roditelja provelo je otprilike 25 000 sati djetinjstva u odgojnim ustanovama ili školama s produženim boravkom, izloženi više profesionalnoj pedagogiji nego odgoju u obitelji (Jull, 2008). U cilju usklađenog utjecaja „dualne socijalizacije" na dječji razvoj naglašava se partnerstvo radi zajedničke odgovornosti roditelja i odgajatelja za odgoj djeteta, kao i otvorena dvosmjerna komunikacija među njima radi djetetove dobrobiti (Petrović Sočo, 1995, Slunjski, 2008). Razvoj pozitivne afirmacije i motivacije između odgajatelja i roditelja vode pozitivnom odnosu dijaloga i suradnje (Ljubetić, 2007; Vlah i Tatalović Vorkapić, 2011), što je od osobitog značaja za bilo kojeg roditelja koji se nosi sa dodatnim izazovima u svojoj roditeljskoj ulozi. Kako roditeljstvo u jednoroditeljskoj obitelji može biti a u velikoj mjeri i je povezano s dodatnim izazovima u podizanju djece, pozitivni stavovi odgajatelja prema ovim i drugim oblicima obitelji temelj su za kvalitetan profesionalni rad s djecom i njihovim obiteljima. Jer su odgajatelji profesionalci u ranom i predškolskom odgoju koji kroz različite zajedničke aktivnosti (predavanja, radionice i informacije) formiraju potpuniju sliku o djetetu (Mlinarević i Tomas, 2010) te razmjenom informacija s obitelji mogu doprinijeti rješavanju izazova u odrastanju djeteta.

4. Zaključak

Obitelji se osim prema strukturi (jedno ili dvoroditeljske) razlikuju i prema kvaliteti obiteljskih odnosa (Ljubetić, 2007). Postoje velike razlike u odnosima među roditeljima i u odnosima između roditelja i djece, kako u obiteljima roditeljima iz jednoroditeljskih obiteljiih roditelja, tako i u obiteljima u kojima oba roditelja žive s djecom (Raboteg Šarić, 2003:132). Mišljenje da život u jednoroditeljskim obiteljima nepovoljno utječe na dječji razvoj znači i svojevrsnu stigmatizaciju djece (Raboteg Šarić i sur., 2003:85). Pozitivni stavovi odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima ukazuju da odgajatelji profesionalno promišljaju o značajkama roditeljstva, oprečno prisutnim stereotipima o jednoroditeljskim obiteljima u društvu. Također, ukazuju na razumijevanje dječjeg razvoja u obuhvatnosti svih čimbenika koji ga oblikuju. Odgajatelji kao profesionalci ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja gledaju na dijete kao pojedinca i pokušavaju razumjeti interakciju različitih čimbenika iz okruženja na njegov razvoj i ulogu djeteta u oblikovanju i modifikaciji utjecaja iz okruženja. Roditeljima pristupaju individualno, neovisno o nekim značajkama koje roditelje formalno svrstavaju u neku od kategorija kao što je jednoroditeljska obitelj. Upravo pozitivni stavovi su dobro polazište u suradnji odgajatelja s roditeljem kako bi ujednačavajući odgojne postupke utjecali na kvalitetnu „dualnu socijalizaciju" djeteta. Interesantno je da različite sociodemografske značajke odgajatelja njihova iskustva u radu ne razlikuju odgajatelje u stavu prema jednoroditeljskim obiteljima. Rezultati ovog istraživanja, dosad oskudno istražene teme u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ukazuju da je potrebno dodatno istražiti čimbenike profesionalnog razvoja povezane sa pozitivnim stavovima odgajatelja prema jednoroditeljskim obiteljima roditeljima.

5. Literatura

Blanuša Trošelj, D., Mikelić, K., Skočić Mihić, S. (2016). Dominantna etička pitanja u savjetovanju roditelja. U N. Tatković, M. Radetić-Paić, I. Blažević (Ur.), *Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, str. 193-207. Pula: Dječji vrtić Medulin i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, 2016.

Chen, R. (2013). *Divorce affects Parenting Negatively*. Eng: OpenLab Pribavljeno 14.04.2013., sa R Chen - openlab.citytech.cuny.edu

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Narodne novine, 63/08, 90/10.

Fanlo Cortés, I.(2015). *Congedi genitoriali, politiche del diritto e diseguaglianze di genere. Riflessioni sul caso italiano nel quadro Europeo*. Palermo: Diritto e questioni pubbliche.

Fišer, S., Marković, N., Ogresta, K., Radat, J. (2006). *„Za"i „O"jednoroditeljskim obiteljima*. Zagreb: Udruga za unapređenje kvalitete življenja LET.

Ganong, L. H. , Coleman, M., Mapes, D. (1990). A Meta-Analytic Review of Family Structure Stereotipes. *Journal of Marrage and Family, 52*(2), 287–297.

Halmi, A. (1997) Marginalizacija samohranih roditelja - strategije protiv isključenja. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 4, 77-92.

Hanson, T. S., McLanahan, S. S. (1996). Double Jeopardy: Parental Conflict and Stepfamily Outcomes for Children. *Journal of Marriage and Family*, 58, 141-154.

Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G., Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43), 24*(4), 449–57.

Jull, J. (2008.). *Život u obitelji: Najvažnije vrijednosti u zajedničkom životu i odgoju djece*. Zagreb: Naklada Pelago.

Kanjić, S., Boneta, Ž. (2012/13). Viđenje partnerstva obitelji i vrtića očima roditelja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 70, 8-10.

Kokić, I., Bogdanović, D. (2006). Savjetovališta za djecu, mladež, brak i obitelj (model budućih obiteljskih centara). *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*, 8(1), 233–235.

Košeto, M. (2013). *Neki aspekti savjetodavnog rada odgajatelja sa samohranim roditeljima*. Diplomski rad. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci Sveučilišta u Rijeci.

Kušević, B. (2008). Roditeljstvo u suvremenoj Europi: pozitivan pristup. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*, 10(1-2), 511–515.

Leutar, Z., Starčić, T. (2007). Partnerski odnosi i dijete s poteškoćama u razvoju, *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, 14*(1), 27-58.

Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti, 9*(1), 135–150.

Ljubetić, M. (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(1), 43–56.

McKenry, P. C., Price, S. J. (1994). *Family coping with problems and change: A conceptual overview.* U: P.C. McKenry, S.J. Price (Eds.), *Families and change: Coping with stressful events*. Thousand Oaks, CA: Sage.

McLanahan, S. S., Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mlinarević, V., Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgajatelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, *5*(5), 143–158.

Nacionalna obiteljska politika Republike Hrvatske (2003). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Republika Hrvatska Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

Obiteljski zakon (2003). Narodne novine, 116/03

Pećnik, N. (2010.). *Suvremeno roditeljstvo i njegova društvena podrška*. U N. Pećnik i B. Starc (Ur.). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

Pereira Tercero, R. (2015). Psichoterapia dela violenza filoparentale. *Psichoobietivo*, 35, 155-170.

Petrović Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. *Društvena istraživanja, 18-19*(4-5), 613–625.

Puljiz, V., Zrinščak, S. (2002). Hrvatska obiteljska politika u europskom kontekstu, *Revija za socijalnu politiku, 9*(2), 117-137.

Raboteg-Šarić, Z., Pećnik, N. (2010). Stavovi prema samohranom roditeljstvu. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), 5–26.

Raboteg-Šarić, Z., Pećnik, N., Josipović, V. (2003). *Jednoroditeljske obitelji: osobni doživljaj i stavovi okoline.* Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Radna uloga jednoroditeljskih obitelji: Kodeks dobre prakse za poslodavce i vlade (2014). Zagreb: Udruga za promicanje kvalitete življenja LET.

Risdal, D., Singer, G. H. S. (2004). Marital Adjustment in Parents of Children with Disabilities: A Historical Review and Meta-Analysis. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*(2), 95–103.

Seltzer, M. M., Krauss, M. W., Orsmond, G. I., & Vestal, C. (2000). Families of adolescents and adults with autism: Uncharted territory. *International Review of Research in Mental Retardation, 23*, 267–294.

Skočić Mihić, S. i Srića, S. (2016). Jesu li zadovoljniji roditelji koji češće surađuju s odgajateljima. U M. Orel (ur.), *Modern Approaches to Teaching Coming Generation - Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 315 – 327). Ljubljana: Eduvision.

Skočić Mihić, S., Blanuša Trošelj, D., Katić, V. (2015). Odgajatelji predškolske djece i savjetodavni rad s roditeljima. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 156*(4), 385-401.

Skočić Mihić, S., Blanuša Trošelj, D., Mikelić, K., (2018). Preschool Teachers' Competenices for Professional Ethics in Parents Counselling. U N. Tatković, F Šuran, M. Diković (Ur.), *Reaching Horizons in Contemporary Education*, str. 49-63. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, 2018.

Slunjski, E. (2006.). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb, Čakovec: Mali profesor, Visoka učiteljska škola u Čakovcu.

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.

Smith, L. E., Hong, J., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Almeida, D. M., & Bishop, S. L. (2010). Daily experiences among mothers of adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(2), 167–178.

Srok, N., Skočić Mihić, S. (2012). Odgajatelji i stručni suradnici u savjetodavnoj ulozi. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 70*, 19–21.

Statistički ljetopis (2002) Državni zavod za statistiku.

Sunko, E. (2008). Utjecaj provedbe programa za roditelje na njihove stavove o odgoju. *Odgojne znanosti, 10*(2), 383–401.

Tadić, M., Skočić Mihić, S. i Srića, S. (2016). Parenting support by preschool teachers and parental satisfaction with the cooperation. U N. Tatković, M. Radetić-Paić, I. Blažević (ur.), Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (str. 247 - 264). Pula: Dječji vrtić Medulin i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile.

Van der Merwe G.(2004). Variables associated with resilience in divorced families. *Social Indicators Research,* 68, 59–75.

Vlah, N., Tatalović Vorkapić, S. (2011). Suradnja s roditeljima u predškolskoj ustanovi: analiza pojedinih aspekata. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 152*(1), 61–71.

Vračić, I., Kraljević, R. (2007). *Priručnik za savjetodavni rad roditelja djece s posebnim potrebama s drugim roditeljima djece s posebnim potrebama*. Zagreb.

Wymbs, B. T., Pelham, W. E., Molina, B. S. G., Gnagy, E. M., Wilson, T. K., Greenhouse, J. B. (2008). Rate and predictors of divorce among parents of youths with ADHD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*(5), 735–744.

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (1997). Narodne novine, 10/97, 107/07, 94/13.

Zakon o radu (2004). Narodne novine, 137/04, 61/11, 82/12.

Zakon o socijalnoj skrbi (2013). Narodne novine, 157/13, 152/14, 99/15, 52/16.

Prezentacija autora

izv.prof.dr.sc. Sanja Skočić Mihić nositeljica je kolegija Inkluzivni odgoj i obrazovanje i Savjetovanje na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Područja znanstvenog interesa su joj kompetencije odgajatelja i učitelja za rad u inkluzivnim okruženjima, u radu s darovitim učenicima s teškoćama i savjetovanju roditelja, te facilitaciji inkluzivnih vrijednosti kroz razredna ozračja, biblioterapiju i volontiranje.

Martina Košeto Kišić je 2010. završla Preddiplomski stručni studij predškolskog odgoja u Puli te se iste godine zaposlila u DV Višnjan u u kojem je i danas zaposlena.Shvačajući da su joj potrebna nova suvremena znanja u svakodnevnoj praksi 2014. završava Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Rijeci.

Generacija Z je tukaj. Kaj zdaj?

Generation Z is here. Now what?

Alenka Gortan

Gimnazija Velenje, Šolski center Velenje
alenka.gortan@scv.si

Povzetek

Generacija Z je generacija digitalne dobe, pri kateri učni procesi, kakršnih smo bili vajeni doslej, ne vzdržijo. Članek ponudi opis širšega konteksta družbe, v kateri živi generacija Z, opisuje spremembe, do katerih je prišlo v šolskem procesu zaradi digitalizacije in umešča vlogo učitelja znotraj učnega procesa. Kljub temu, da so digitalni mediji pri poučevanju lahko zelo dobrodošli, pa vendar ne morejo nadomestiti učitelja. Zadnji del članka se nanaša na vlogo šole pri celostnem oblikovanju osebnosti dijaka.

Ključne besede: digitalna doba, generacija Z, poučevanje, spremembe, vzgoja in izobraževanje.

Abstract

Generation Z is a generation of a digital era in which classical teaching patterns do not work. The article describes a wider context of the society in which the generation Z lives. It describes the changes in a teaching process due to the digitalisation and it places the role of a teacher within the study process. Even though the digital media are extremely welcome in modern teaching, they cannot substitute for the teacher. The last part of the article deals with the role of a school in integrated development of a student's personality.

Keywords: Changes, digital era, education, generation Z, teaching,

1. Uvod

Otroci, ki danes vstopajo v šolo, se bodo upokojili leta 2065 ali kasneje. To pomeni, da mora učitelj otroka in mladostnika pripraviti na življenje, kakršno bo čez dvajset, petindvajset, trideset in več let. Tehnika in tehnologija, še zlasti IT, napredujeta tako bliskovito, da smo temu komaj še kos. Pred dvajsetimi in tridesetimi leti si nismo niti v sanjah predstavljali, da bomo danes učitelji v šolah imeli na voljo internet v vsaki učilnici, da bomo lahko vse, o čemer govorimo, ponazorili s filmčki z Youtuba, s slikovnim materialom z interneta …

Znanje se je v zadnjih tridesetih letih temeljito spremenilo. Stvari, ki smo se jih učili v šoli, danes pogosto sploh ne držijo več. Pri geografiji smo se učili o državah, ki jih danes ni več in o glavnih mestih, ki to niso več. Pri zgodovini smo se učili dejstva, za katera danes vemo, da ne držijo. Pri kemiji je danes operiramo z elementi, o katerih pred tridesetimi leti ni vedel nihče in jih ni bilo v periodnem sistemu elementov. Pri fiziki ni bilo znanega delca, ki bi bil manjši od elektrona. O sinhrotronu v Cernu se v šolah nismo pogovarjali, saj je bil komaj šele v gradnji. Pri matematiki ni bilo niti množic, ne ukrivljenih prostorov in ne teorije kaosa. Pri slovenščini

smo se učili štiri sklanjatve, danes se jih dijaki učijo enajst. In še in še. Celotno svetovno znanje se podvoji v treh letih in zdaj morda celo še prej.

Ob tem bliskovitem tehnološkem napredku mora učitelj pripravljati svoje dijake na življenje. Kako, če niti za nekaj let vnaprej ne vemo, s čim novim nam bo postregel tehnološki napredek? Seveda z današnjimi učnimi načrti in metodami to ne bo šlo. Učne načrte in metode poučevanja je potrebno temeljito prevetriti in domisliti, kakšna znanja bodo naši dijaki potrebovali v prihodnje.

Dijaki bodo potrebovali informacije. Konkurenčna prednost bo nedvomno sposobnost pridobivanja kvalitetne informacije ali podatkovno rudarjenje. Kako pa priti do kvalitetne informacije v poplavi informacij? Dijake je potrebno naučiti, kako informacijo poiskati, jo preveriti, ločiti zrno od plev in novo informacijo nato uporabiti v čisto novi situaciji. Vsaka generacija pa do znanja prihaja na drugačen način, pač glede na njihove sposobnosti, zahteve in pričakovanja.

V nadaljevanju bomo prikazali lastnosti generacije Z ter navedli glavne prednosti in izzive, s katerimi se soočamo profesorji pri poučevanju nove generacije dijakov.

2. Značilnosti generacije Z

Generacija Z je najmlajša v shemi generacijske slike, ki temelji na vrednostnem sistemu in vrednotah osebnosti (Ovsenik, Kozjek, 2005). Po tej klasifikaciji je prva generacija veteranov (1922 – 1943), sledi ji baby boom generacija (1944 – 1960), nato generacija X (1961 – 1980), generacija Y (1981 – 1990), ter generacija Z (rojeni v 90. letih prejšnjega stoletja). V generacijo veteranov umeščamo več kot polovico svetovnega prebivalstva, starejših od 50 let. Po drugi svetovni vojni so gradili svet, čutijo pripadnost družbi in zanje velja rek: najprej delo, potem zabava. Baby boom generacija je odraščala v času gospodarske rasti, optimizma. To je čas kontracepcije, poletov v vesolje. Generacijo X je že zaznamovalo osamljeno otroštvo. Starši so se ukvarjali s karierami, si prizadevali za ekonomski standard in za otroke niso imeli časa. Posledica je ogromno razpadlih družin, nasilje med vrstniki, okoljski problemi. Tradicionalne vrednote v tej generaciji izginjajo. Predstavniki generacije X ne želijo stalnih zaposlitev, namesto tega hočejo dobre pogoje za delo, so konkurenčni na trgu delovne sile. Strogo ločijo zasebno od poslovnega, več časa namenjajo družini, prostemu času in hobijem. V delu iščejo zadovoljstvo, želijo fleksibilni delovni čas. Generacija Y je izpostavljena številnim informacijam, iz česar izhaja tudi potreba po nenehni novi zabavi, tudi na delovnem mestu. Predstavniki generacije Y zahtevajo višje plače, so individualisti, zahtevajo svobodo pri delu, najraje delajo na projektih. Ne prevzemajo odgovornosti za druge, niso deloholiki, bolj cenijo individualnost kot napredovanje po lestvici navzgor (povzeto po Ovsenik Kozjek, 2015).

Generacija Z drugačna od vseh predhodnih generacij. Imenujemo jo tudi mrežna generacija ali iGen. Njihove mreže so virtualne, hibridne. Pri generaciji Z nas preseneti odmik od mladostniške zlorabe alkohola, drog, manj je kajenja, bistveno manj je najstniških nosečnosti. To je generacija, ki spreminja način učenja, potrošnje in komunikacije. Emocionalno so odprti, mobilni, učijo se z raziskovanjem in so daleč od tega, da bi bili samotarji. Prednost dajejo delu in učenju po lastni izbiri (povzeto po Ovsenik, Kozjek, 2015). So izredno dobro podkovani v digitalni tehnologiji, saj je generaciji Z digitalna tehnologija dobesedno položena v zibelko in s to tehnologijo rastejo. Kljub temu pa opažamo, da četudi so izjemno spretni na družbenih omrežjih, s težavo pridejo do znanstveno preverjenih in zanesljivih podatkov. In zaradi vpetosti v e-komunikacijo, so pripadniki generacije Z razvili svojstven način komuniciranja in učenja. Svoj prosti čas preživljajo na spletu, imajo online identitete (96% je aktivnih na omrežju), so močno povezani (Wingard, 2018).

2.1 Individualni pristop

To je generacija mladih, ki so od malih nog vajeni osebnih prilagoditev. Personalizacijo ali osebne prilagoditve imajo na voljo vsepovsod, tako v on-line trgovinah, restavracijah hitre prehrane, kot tudi na Netflixu, ko izbirajo svoje najljubše serije. Tako pričakujejo tudi v drugih sferah, da bodo deležni osebnih prilagoditev, pri tem pa zelo jasno vedo, kaj želijo in česa nočejo. In nova tehnologija v resnici ponuja vrsto možnosti za prilagoditve posameznikom . To je pristop, ki nedvomno vpliva tudi na izobraževanje in kaže na to, da se mora šola kot sistem začeti prilagajati. McGraw-Hill poroča, da 70% dijakov med učno uro pošlje v povprečju 12 besedilnih sporočil, uporabniki lap-topov pa porabijo 2/3 časa v učilnici za dejavnosti, ki niso povezane s snovjo (povzeto po Ovsenik, Kozjek, 2015). Mnogi profesorji želijo temu narediti konec s prepovedjo rabe mobilnih telefonov in računalnikov pri pouku. Vendar je takšna rešitev ne samo nemogoča, ampak tudi ni niti smiselna niti sprejemljiva. Temu se je mogoče izogniti z mrežami, tako da bo Z generaciji omogočeno aktivno sodelovanje pri pouku. Primer dobre prakse kaže, da lahko dijaki uporabijo avdiovizualne sisteme za komunikacijo med seboj, med skupinami in s profesorjem. Če imajo dijaki jasno nalogo, bodo uporabljali svoje naprave za šolsko delo in ne za razvedrilo. Da bi uspešno vzgajali in izobraževali te dijake, moramo profesorji nujno spremeniti svoje pedagoške pristope. Pri tem nam bo poleg individualizacije v pomoč še nekaj skupnih lastnosti, ki jih opažamo pri generaciji Z.

2.2 Tukaj in zdaj

Poleg zahteve po individualnem pristopu je za generacijo Z značilno, da pričakujejo rezultate takoj. Tukaj in zdaj. Poglobljeno znanstveno raziskovanje, poglobljen študij določene snovi jih ne zanima. Njihovo družabno življenje je omejeno na družbene spletne strani. In to ne kot nadomestek za pristne odnose, temveč je to njihov način vedenja. To je za njih običajno družbeno obnašanje. Pričakujejo, da jim bo vse naj voljo tukaj in zdaj. Takoj. Tako kot se to dogaja na spletu. Do informacije lahko pridejo takoj. Isti hip, ko se odločijo, lahko naročijo hrano, obleke ali čevlje… Tudi knjigo berejo takoj on-line, ne da bi čakali na delovni čas trgovine ali knjižnice, ki se morda odpre šele jutri, ko lahko to knjigo ali revijo kupijo v fizični obliki. Znanstveniki sicer ugotavljajo, da niso bolj neučakani kot druge generacije, le da je za njih normalno, da se ne čaka. E-mail jim je tako zelo odveč, kot je generaciji pred njimi glasovna pošta. Nikoli je nihče ne preverja, ravno tako kot generacija Z ne komunicira preko e-pošte. Četudi generacija Z bere knjige na spletu in bere spletne novice, pa ji je bližji video. Od dijakov raje ne pričakujmo, da nam bodo pošiljali e-maile. Prej nam bodo poslali video posnetek s svojim sporočilom. Po vsem tem upravičeno pričakujemo, da bo generacija Z svoje vedenje in način delovanja prenesla tudi v šolske klopi. In šola se jim bo hočeš nočeš morala prilagoditi.

2.3 Modeli poučevanja generacije Z

Po tem, ko smo se leta in leta upirali temu, da bi prinesli IT v učilnice, ker je bila IT za generacijo Y motilec pouka, je zdaj drugače. Generacija Z se preko spletnih omrežij dogovarja okoli šolskega projekta, organizirajo se, razdelijo si vloge in delo pri projektu, sodelujejo v skupinskem delu, vendar vsak s svojega doma. Pri tem uporabljajo video klepetalnico. Učenje ne poteka več v knjižnicah, temveč od doma v klepetalnicah (chatrooms). Primer dobre prakse: Dijaki prvega letnika gimnazije dobijo domačo nalogo, naj v skupinah (ki jih lahko oblikujejo sami ali pa jih določi profesor) predstavijo različne vidike življenja in dela znotraj plemena Akha. Ena skupina naj obdela čas otroštva pri Akha ljudstvu (kako otroci živijo, kako preživljajo svoj čas, s čim se igrajo, pri čem pomagajo odraslim, katere so njihove zadolžitve…)

Druga skupina obdela življenje, delo in obveznosti moških članov plemena Akha. Tretja skupina se posveti življenju, delu in obveznostim ženske populacije. Četrta skupina dobi nalogo, da se osredotoči na šolstvo. Peta skupina obdela kulturo in mitologijo. Dijaki znotraj skupine, ki so ji dodeljeni, sodelujejo preko spletnih omrežij. Najprej si znotraj skupine razdelijo vloge – kdo bo iskal informacije, kdo jih bo preverjal, kdo jih bo umeščal v nalogo, kdo bo oblikoval izdelek, kdo bo pripravil predstavitev in nato vsi skupaj svoje delo v šoli predstavijo sošolcem. V preteklosti so dijaki skupaj v knjižnici oblikovali nalogo, pogosto izdelali plakat, ob katerem so predstavili temo, zdaj pa to počnejo, ne da bi odšli od doma in oblikujejo predstavitev na power pointu ali v kakšni drugačni aplikaciji. Bistveno manj je prilagajanja glede časa in poti.

Kot že rečeno, generacija Z pričakuje, da bo učenje prilagojeno njihovim potrebam. Pri tem ne gre za to, da bi vsakemu posebej pisali program na kožo, temveč uporabljamo načine dela, ki posamezniku omogočijo osebni vpogled. Eno takšnih je formativno preverjanje znanja. Pri tem profesor ugotovi, ali je potrebno snov razložiti še bolj podrobno ali pa morda ne. Primer dobre prakse: pred predstavitvijo življenja in dela plemena Akha dijaki pišejo kratek test s petimi vprašanji, pri čemer nas zanima, če in koliko poznajo način življenja življenje tega plemena. Po predstavitvi svojih prezentacij dijaki znova pišejo enak test in ugotovimo, koliko so se naučili ob predstavitvah. Test je lahko napisan kot kratka anketa z nekaj osnovnimi vprašanji, ki se nam zdijo pomembna za razumevanje življenja in dela plemena Akha. Gre za spletne vprašalnike (teste), ki dijaku takoj nudijo vpogled v njegov rezultat. Pri tem ne gre za to, da bi rezultat prelili v oceno in jo vpisali v redovalnico.

Individualne (govorilne) ure s profesorjem generacija Z najraje opravi online. Video aplikaciji, kot sta Google Hangouts ali Zoom, omogočata, da se v diskusijo hkrati vključi več dijakov, tako da lahko delajo na projektu in rešujejo probleme skupaj s profesorjem. Pri nas doslej to še ni pogosta praksa, v tujini je pa že. Dobra plat online govorilnih ur je to, da niso vezane na fizično prisotnost v šoli in lahko potekajo od koderkoli. Na mnogih univerzah je tovrsten sistem že vpeljan, tudi na Univerzi v Ljubljani, vendar pa strokovnjaki ugotavljajo, da se študenti največkrat želijo pogovoriti s profesorjem ravno med 20.00 in 22.00 zvečer, kar pomeni za profesorja vdor v njegovo osebno življenje. Primer dobre prakse: dijak dela vaje pred testom. Pride do težave, ki je ne zna rešiti in tudi sošolci ne vedo, kako bi rešili nalogo. Spletna govorilna ura omogoči dijakom, da skupaj s profesorjem ugotovijo, kje se zatika in odpravijo težavo. Ker profesorji dijakom vendarle ne moremo biti na voljo 24 ur na dan, se dogovorimo za določen dan in uro, ko se po potrebi lahko srečamo na skypu.

Generacija Z pričakuje, da bomo navodila za pisanje nalog objavili na spletnem portalu v zaprti skupini. Tam želijo jasna navodila, ki se jim lahko posvetijo v času, ko jim najbolj ustreza. Ko profesorji naložimo dijakom domačo nalogo ali govorni nastop ali seminarsko nalogo, si dijaki sicer zapišejo, kako in kaj je treba narediti, hkrati pa se počutijo bolj gotove, če jim profesor navodila pošlje še v digitalni obliki. Prav tako nimajo nič proti, če v zaprti skupini njihove izdelke objavimo in na spletu (znova v zaprti skupini) o njih razpravljamo. Za njih je takšen način tako samoumeven, kot je za nas televizija ali knjige. Objavljanje njihovih prispevkov, pa naj bodo to eseji ali video predstavitve, motivira ne samo avtorje objavljenih del, temveč tudi sošolce.

Mnoge od teh načinov smo profesorji uporabljali že pri dosedanji Y generaciji. Dejstvo pa je, da se profesorji z leti težje prilagajamo novim tehnikam in tehnologijam in potrebujemo pri tem seminarje s primeri dobre prakse. Druga težava je tehnična opremljenost šol – če hočemo dijakom približati učno snov, potrebujemo dobro tehnično opremo. Seveda so pri tem potrebne tehnične zmogljivosti v šolah, kajti generacija Z je še veliko bolj spretna pri ravnanju z informacijsko tehnologijo kot generacije pred njo. In šole morajo to izkoristiti kot prednost. Bolj kot bomo prilagodljivi, lažje bo za vse in bolj bodo tudi dijaki generacije Z uspešni.

3. Zaključek

Da bi bili pri poučevanju učinkoviti in da bi dijakom omogočili kar najboljšo izobrazbo, bomo profesorji morali spremeniti svoj odnos do poučevanja in svoje pedagoške prijeme ter se prilagoditi generaciji dijakov, ki je izredno spretna na področju IT, kar pa ne pomeni, da zna suvereno poiskati preverjene informacije in zanesljive podatke ter jih povezati v smiselno celoto. Poučevanje bolj kot kdaj prej temelji na komunikaciji med profesorjem in dijakom, in ravno ta je podvržena najbolj zahtevnim spremembam. Pomembno je, da se skupaj z novo generacijo oblikujejo učni načrti tako, da bodo sledili potrebam v sodobnem spreminjajočem se svetu, profesorji pa naj dobijo priložnost izobraževati se s primeri iz dobre prakse, ki jih lahko prenesejo v razred. Vendar pa, kot je zapisal Morin, velja: »Kljub sporočilom preko videoposnetkov, Skypea in drugih kanalov internetu manjka telesna, psihična, aktivna, reaktivno in retroaktivna prisotnost učitelja in sicer ne v vlogi pomočnika, ampak v vlogi dirigenta orkestra, ki omogoča razmišljanje, kritiziranje in urejanje internetnega znanja.« (Morin, 2014, povzeto po Globokar 2019).

4. Literatura

Doucette, D., (2018). Meeting the Educational Demands of the Generation Z. *Focus on Higher Education, EdTech.* Pridobljeno s https://edtechmagazine.com/higher/article/2018/10/meeting-educational-demands-generation-z

Globokar, R., (2019). *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*. Znanstvena knjižnica TF, Ljubljana.

Ovsenik, R. , Kozjek, D., (2005). Vrednote generacij. *Revija za univerzalno odličnost*, 4 (2), 17-32.

Wingard, J., (2018). Training generation Z. *Forbes Analyitics,* pridobljeno s https://www.forbes.com/sites/jasonwingard/2018/11/21/training-generation-z/

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Alenka Gortan je profesorica angleškega in španskega jezika na Gimnaziji Velenje. Je zunanja ocenjevalka na državni maturi iz angleščine in od leta 2015 svetnica. Za bralno značko na državni ravni (EPI reading badge) že vrsto let izbira knjige in pripravlja državno bralno tekmovanje za dijake gimnazij. Je avtorica številnih strokovnih in znanstvenih člankov. Raziskovanje usmerja v modele izobraževanja klasičnih in e-študentov.

Kako postati dober govornik

Becoming a Successful Speaker

Mersiha Pašić

OŠ Škofljica
mersiha.pasic@guest.arnes.si

Povzetek

Učenci se v šoli srečujejo z različnimi predmeti, kjer so bolj ali manj sproščeni oz. bolj ali manj uspešni. Določeni predmeti zahtevajo risanje ali telovadbo, zato so učenci posledično tu bolj sproščeni. Spet pri drugih spoznajo znanost, drugje umetnost, glasbo, tretji spodbujajo veščine in spretnosti. Spretnosti se je treba naučiti, vendar odvisno od predmeta in obenem od količine utrjevanja. V šoli učitelji opažamo, da je javno nastopanje postala težava, učenci se ne želijo izpostavljati, govornih nastopov se izogibajo, javnega izražanja in zagovarjanja lastnih mnenj še bolj. Niso vešči govorništva, javnega nastopanja ter prepričevanja poslušalstva. Beseda »retorika« pomeni govorništvo, pri katerem gre za spretnost javnega in prepričljivega nastopanja, in se je je mogoče naučiti. Retoriko oz. govorniško tehniko uporabljamo v primerih, ko želimo jasno izraziti svoja stališča in v ta prepričati poslušalce. Uspešen govornik se ne rodi, ampak postane, torej je v vsakem učencu potencial, da pri vsaki učni snovi vidi tematiko, ob kateri bi se lahko razvile iztočnice za uspešno okroglo mizo, delavnico ali predavanje. Govorništvo naj bi bilo sestavni del pouka pri večini šolskih predmetov, saj bi s tem učenci dobili vpogled v cilje predmeta, tisto kar jih veseli, jim vzbuja zanimanje, izoblikuje stališča in ne nazadnje odgovornost in zanimanje za bodoče oblikovanje države in sistema. Učenci bi z urjenjem veščin govorništva uspeli premagati nizko samozavest, nezainteresiranost za težave in nepravilnosti v državnih sistemih ter se umaknili iz zasvojenosti z družabnimi omrežji in pasti virtualne realnosti. Govorništvo bi tako postalo sestavni del vsakega krožka, društva ali organizacije pod vodstvom učencev, dijakov ali študentov. Učenci, ki so pri predmetu angleščina uspešno opravili nastop, kjer so bile izpostavljene vse prvine govorništva, so izkušnjo ocenili kot koristno za življenje, pozitivno za nadaljnje šolsko delo ter njihovo samopodobo in stališča. Torej takšno odgovorno delo, ki posledično prinese višjo samozavest, kritično mišljenje, zmožnost reševanja problemov ter ima pomembno vlogo pri soustvarjanju prihodnosti je nujno vpeljati v šolski prostor.

Ključne besede: govornik, poslušalstvo, prepričevanje, veščine, retorika, učenci, samozavest, soustvarjanje, stališča, kritično mišljenje, družba, odgovornost.

Abstract

Students encounter different subjects at school where they are more or less relaxed or more or less successful. Firstly, drawing or physical exercise is requested, therefore students are more relaxed there. Secondly, science, art, music is acquired. Thirdly, some subjects require a certain amount of skill and practice. Skills need to be learnt but depending on the subject and the amount of practice involved. The word »rhetorics« means elocution and deals with the skill of public and persuasive performing and it is possible to acquire. Rhetorics is used when one's standpoint needs to be expressed and persuaded into. A successful speaker is not born but created, thus every student holds a potencial to see a possibility to form a topic where cues for a successful round table debate, workshop or lecture could be evolved everytime a new subject matter is introduced in different school subjects. Elocution should be a constituent part of lessons with most school subjects because it would give students insight into school subjects' aims, a matter of interest, forms students' standpoint and last but not least the responsibility and interest for future formation of the country and the system. By practising the skills of elocution

students might overcome low self-confidence, uninterestedness for issues and irregularity in country's systems, consequently moving away from falling into virtual reality's trap. Therefore elocution might become a constituent part of every club, society or organization led by primary school, secondary school or university students. Primary school students who successfully carried out the performance, where all elements of elocution were emphasized, assessed the experience as useful for life, positive for further school work as well as their self-confidence and standpoint. Thus, such a responsible work which consequently brings greater self-confidence, critical thinking, problem solving ability and has a significant role in co-creating the future is necesary to introduce in the school environment.

Key words: a speaker, audience, persuasion, skills, rhetoric, students, self-confidence, co-creating, standpoint, critical thinking, society, responsibility.

Pesnik se rodi, govornik postane **(kitajski pregovor)**

1. Uvod

"V vsakem od nas je kralj. Spregovorite z njim in prišel vam bo naproti."
(skandinavski pregovor)

Govorništvo ali retorika je pomemben del današnje družbe, saj so govorniki povsod in občinstvo je tisto, ki loči uspešne govornike od neuspešnih. Če pogledamo osnovno razliko med govorcem in govornikom, ugotovimo, da SSKJ (Slovar slovenskega knjižnega jezika) pravi, da *kdor govori, pripoveduje, kdor izraža, posreduje določeno besedilo z govorjenjem, kdor zna spretno govoriti, pripovedovati,* je govorec in *kdor neposredno podaja v javnosti sestavek o kaki stvari*[5], je govornik. Pri svojem delu lahko učitelj tujega jezika hitro ugotovi, da je želja po govoru kakršnekoli oblike dandanes zelo zmanjšana. Učenci se ne želijo izpostavljati z govorom, še posebno z javnim govorom ne, kajti sprememba družbe določa smernice. Te gredo v smeri individualizma in zapiranja v lastni svet s pomočjo družabnih omrežij. Javno izražanje lastnih stališč in zagovarjanje le-teh sčasoma postaja utopija. Uveljavljene metode so virtualno izražene želje, cilji in stališča brez kakršnekoli strokovne opore in jasnih razlogov za opredelitev za in proti. Posledica je zmanjšano število javnih govorov v javnosti pred širokim avditorijem kot orodje za izražanje stališč in spremembo neželenega državnega sistema. Upad javnih demonstracij in s tem javnega izražanja stališč je pripeljalo preselitev retorike le na politično sceno. Razvoj govorništva beleži podoben zaton v rimskih časih in v srednjem veku.

2. Zgodovina govorništva

"Demokracija izhaja iz razmišljanja ljudi, da če so enaki v vsakem pogledu, so absolutno enaki." (Aristotel)

Govorništvo oz. retoriko so utemeljili že stari Grki kot veščino spretnega in učinkovitega govornega prepričevanja in argumentiranja. Nastala je že leta 485 pr. n. št., ko sta bila na Siciliji odstavljena tirana Gelon in Hieron, kar je pripeljalo do uvedbe demokratičnega sistema. Ljudje so želeli vračilo svoje zemlje, ki jim je bila odvzeta v času tiranov, zato so sodišča postala prizorišče nastopov, kjer so ljudje iskali pravdo. Poroto na sodišču je bilo treba prepričati z učinkovitimi sodnimi govori. Zaradi številnih sodb je začelo naraščati število ljudi, ki so na

[5] https://fran.si/iskanje?View=1&Query=govorec

učinkovit način napisali ali povedali govor. Zaradi potrebe po uspešnejših metodah prepričevanja in argumentiranja ter osebah s temi sposobnostmi pride do preboja prvih učiteljev te nove veščine, logografov, ki so bili v bistvu teoretiki in praktiki. Teoretično so v svojih priročnikih svetovali, na kakšen način sestaviti učinkovit in prepričljiv govor, torej kako uspešno prepričati občinstvo.

Popotni poklicni učitelji, sofisti, kakršen je bil Gorgias, so to teorijo povzdignili na novo raven. Platon, grški filozof, jim je s podporo ostalih filozofov očital, da jih zanima le ugajanje in ne resnica, saj je bila za Platona retorika le oblika prevare. Bil je celo mnenja, da je bila neprestano govoriti in ničesar povedati od nekdaj največja odlika govornika. Retoriki je očital zanimanje v verjetnost in denar za razliko od filozofov, ki jih zanima resnica. Aristotel, Platonov učenec in utemeljitelj moderne znanosti, je imel nasprotno mnenje. Je prvi, ki je sistematično opredelil temelje retorične teorije. Ukvarjal se je z govornikom in s procesom pred govorom, bolj natančno kaj mora govornik storiti, preden sestavi govor, kako mora biti govor sestavljen in kakšne morajo biti govornikove odlike.

Rimljani so prevzeli grško navdušenje nad retoriko. V tem času se je pojavil največji rimski govornik Mark Tulij Ciceron. Za razcvet govorništva je pomembna demokracija in z njo svoboda govora. Prav zaradi tega je po ukinitvi svobode govora prišlo do zatona retorike v javnem življenju in se je govorništvo preselilo v izobraževalni sistem s pojavom Marka Fabija Kvintilijana, rimskega retorika španskega rodu. Oče ga je poslal v Rim, da bi študiral retoriko. Pozneje v življenju je odprl javno šolo retorike. Edino njegovo obstoječe delo in priročnik govorništva je učbenik Institutio Oratoria (slovensko 'Šola govorništva'), objavljen okoli leta 95 n. št., v katerem so poleg ostalega pojasnjene osnove retorike.

Večji zaton retorike je opazen v srednjem veku, ko retorika izgubi prvotni namen prepričevanja in argumentiranja ter postane sestavni del ustvarjanja bleščečih, pretirano okrašenih govorov.

Renesansa postavi retoriko v ospredje kot pomembno humanistično vedo, vendar žal le na ravni pisanja uradnih pisem. V celoti se je preselila v izobraževalni sistem s ciljem poudarjati razpravljanje, jezikovna slogovna sredstva in jezikovni slog. O utemeljevanju, prepričevanju in argumentiranju ni bilo ne duha ne sluha.

V 20. in v začetku 21. stoletja vidimo nov preobrat: poudarja se veščina prepričevanja in utemeljevanja, v stilu antičnega Aristotela. Ljudstvo želi jasne cilje, iztočnice, poudarjene so prvine prepričevanja množic. Vendar se v drugem desetletju 21. stoletja individualizem, ki je v porastu, odraža tudi v javnem govorništvu. Tukaj imamo učitelji pomembno vlogo pri soustvarjanju ugodnega ozračja za nastanek javnih nastopov in govornikov. Stališča za in proti ter prepričevanje množic bi morala biti stalnica v šolskem prostoru. Tako se bodo učenci začeli zavedati, da soustvarjajo družbo in izbirajo sisteme ter vodje. Čas je, da vzamejo vajeti v svoje roke in se začnejo zavedati svojih dolžnosti, ne le pravic. Dolžnost vsakega državljana je zagovarjanje lastnih pravic, želja in stališč z argumentiranjem, prepričevanjem in razglabljanjem. Vendar, tako kot vse, to zahteva ogromno dela, vključenosti in priprav.

3. Govor

"Svet osvajamo z besedami, ne z izdrtim mečem." (georgijski pregovor)

Izgovorjena beseda ima neizmerno moč. Lahko prepriča, ublaži, razjezi, razžalosti, užali, pohvali in celo zaznamuje, zato je izjemnega pomena, kaj bomo povedali. Retor ali govornik mora, tako kot v stari Grčiji, pri sestavi govora upoštevati nekaj korakov. Sprva mora vedeti, kaj bo povedal (*inventio*): proces zbiranja, razvijanja in dodelave podatkov in argumentov. Nato sledi proces urejanja in oblikovanja argumentov za najboljši učinek (*dispositio*), izbiranje primernih besed, metod za nastanek jasnih, prepričljivih in razumljivih misli (*elocutio*). Vsi se strinjamo, da je javni nastop odmevnejši in prepričljivejši, kadar govornik govori na pamet (*memoria*). Na koncu sledi še izvedba (*actio*). Torej, preden učenec izpelje govor, je potrebno zbrati podatke, sestaviti argumente, razmisliti o načinih pridobivanja pozornosti in zaupanja občinstva, tj. sošolcev, razporediti vsebino: začetek, uporaba dejstev, zagovarjanje svojega mnenja, zaključek; izbrati primerne besede in besedne strukture za oblikovanje jasnih, prepričljivih, razumljivih misli v obliki povedi, preden se nauči na pamet, vadi nastop sam in ga na koncu izpelje.

3.1 Kaj povedati (inventio)

"Pogosto zadostuje ena sama beseda, da človeka razglasijo za modreca, in prav toliko, da ga razglasijo za tepca. Resnično moramo paziti, kaj govorimo." (Konfucij)

Najpogostejša vprašanja, ki bi si jih naj predhodno postavili so: *kdo, kaj, zakaj, kdaj, kako, komu, na kakšen način*. Vprašanja osebi pomagajo pri ustvarjanju mnenja, da bi na koncu izpeljali zaključno trditev, ki jo je potrebno argumentirati na popolnoma jasen način. Vedno želimo prepričati občinstvo, zato so potrebna dodatna dejstva in orodja oz. dodatna sredstva prepričevanja, ki so lahko *zunanja* in *notranja*. Na zunanja sredstva oz. dokaze nimamo vpliva – to so potrjene teorije, zakoni, pogodbe, prevladujoče mnenje – a nam lahko pomagajo pri argumentiranju. Notranje oblikujemo sami na način, da prepričljivo argumentiramo, pridobimo pozornost in čustven odziv poslušalcev ter njihovo zaupanje. S *patosom, etosom* in *logosom* prepričamo poslušalce in jih pridobimo na svojo stran. S patosom govornik spodbuja čustvene odzive pri občinstvu, z etosom v ospredje postavi svojo osebnost z namenom pridobiti zaupanje, z logosom izpostavi logične, razumske argumente, s katerimi podkrepi svoje trditve.

Najpomembnejše in najbolj zapleteno notranje sredstvo prepričevanja je zagotovo logos, latinska beseda, nanašajoča se na logiko, ki je tesno povezana s preučevanjem zakonitosti pravilnega mišljenja in sklepanja. Torej gre za utemeljevanje svoje izhodiščne trditve z namenom prepričati poslušalce. Lahko argumentiramo s primeri, torej z dogodki, ki so se dejansko zgodili v povezavi s trditvijo, ali s t. i. entimemi, Aristotelovo različico silogizma. Silogizem sklepanje dojema kot resnično – pravilno ali neresnično – nepravilno. Če imamo pravilne trditve, je takšen tudi sklep in obratno. Entimem oz. retorični način sklepanja ne predstavlja nujno popolne zgradbe (tj. dva argumenta, iz katerih je izpeljan sklep), ampak je lahko kakšen od sestavnih elementov (argument, sklep) izpuščen, najpogosteje takrat, ko vsebuje izpuščen del nekaj tako enostavnega in splošnega, da tega sploh ni potrebno omenjati. Pri prepričevanju občinstva mora govornik dopustiti poslušalstvu, da razume neizrečene ali implicirane dele z razumom, izkušnjami ali domišljijo. Torej se je pri argumentaciji (razumskem sklepanju) silogizem (logično sklepanje) preoblikoval v retorično sklepanje, kjer

ne gre za ločevanje med resnično ali neresnično trditvijo, ampak med sprejemljivo ali nesprejemljivo trditvijo.

3.2 Razporeditev argumentov (dispositio)

"Kadar govornikom manjka globine, gredo v širino."
(Charles de Secondat, Baron de Montesquieu)

Vsaka celota naj bi bila razdeljena na smiselne dele, najpogosteje so to začetek – uvod, osrednji del – jedro in končni del – zaključek. *Iznajdba* oz. inventio je najpomembnejši in najtežji korak pri pripravi govora, saj mora govornik točno predstaviti zunanje in notranje dokaze. Učenec naj bi raziskal, v kaj je prepričan in kakšno je njegovo mnenje ter vključil zunanje dokaze, s katerimi bi moral prepričati poslušalstvo. Smiselna razporeditev (*dispositio*) na prej omenjene dele je zelo pomembna.

3.2.1 Uvod

1.

V uvodu moramo pritegniti pozornost poslušalcev. Pri učencih je to najbolje narediti s pomočjo življenjskih anekdot ali pripetljajev, ki lahko vzbudijo pozornost.

Na primer: pri pouku angleščine je imel učenec A temo govornega nastopa *Daily chores* (slovensko 'Hišna opravila'), kjer je poleg naštetih hišnih opravil in opisa na koncu moral argumentirati opravljanje hišnih opravil. Odločil se je za očetov pripetljaj iz preteklosti, ko so bila hišna opravila nujna in obsežna ter kako se je njegov oče temu enostavno izognil, ko je pojedel dva surova krompirja, se pozneje počutil slabo in ostal v postelji. Njegova opravila je posledično morala prevzeti mlajša sestrica, ki ji to ni bilo všeč, poleg tega ji je zmanjkalo časa za domačo nalogo. Učenec je s tem pritegnil pozornost svojih sošolcev na malce hudomušen način in s tem sprožil zanimanje za zaključni del, ko bi naj argumentiral pomen opravljanja hišnih opravil. Učenec B, čigar tema govornega nastopa je bila *Transport and its history* (slovensko 'Prevoz in njegova zgodovina'), se je odločil za opis manjše letalske nesreče, ki jo je videl, kar je tudi v zadnjem delu povzročilo burno argumentiranje o uporabnosti kot tudi nevarnosti prevoznih sredstev. Torej z uvodom predstavimo trditev ali uvodno zgodbo, nato strukturirano nadaljujemo pripovedovanje.

3.2.2 Jedro

Grški govorniki so v osrednjem delu začeli z močnimi argumenti, nadaljevali s šibkejšimi in na koncu uporabili najmočnejše dokaze. Vedno se prepletajo notranji in zunanji načini prepričevanja.

Učenec A je predstavil strokovne argumente, ki so govorili v prid opravljanju domačih opravil, obenem vpletel notranji način oz. svoje mnenje in mnenje celotne družine. Učenec B je predstavil strokovno raziskavo o razširjenosti prevoznih sredstev in njihovi uporabi v letalstvu, pomorstvu in ostalih sferah ter vpletel osebno mnenje o obravnavani temi. Vedno se je potrebno sklicevati na primere, saj ti prepričajo poslušalstvo. Če konkretnih dokazov nimamo, nam osebno mnenje nič ne pomaga. Jedro je osnova oz. osrednji del govornega nastopanja in predstavlja temelj le-tega. Če so temelji slabi, se celotna konstrukcija poruši, če so dobri, je poslušalstvo že skoraj prepričano v govornikov prav in je zaključek le potrditev.

3.2.3 Zaključek

Zaključek vedno pomeni povzetek vsega povedanega, napisanega, utemeljenega. V retoriki je to čas, ko lahko vpletemo notranji način argumentiranja oz. osebna čustva in stališča. Tukaj se lahko predstavijo lastne rešitve, pobude in smernice za problem, ki je bil predstavljen, ali se potrdi vse, kar je bilo dokazano v osrednjem delu. Zaželena je povezanost s poslušalstvom, ki stališča sprejme za svoja.

Učenec A je svoj govorni nastop zaključil s prepričljivim stališčem, da je pomoč doma zaželena in pomembna, saj s tem pomagamo staršem po že zelo utrujajočem delovniku, obenem urimo spretnosti, izboljšujemo držo in pripomoremo k boljšemu počutju. Učenec B je s svojim stališčem prepričal sošolce z idejo, da so v preteklosti boljše živeli kljub manjšim možnostim prevozov, saj je v ospredje postavil nevarnost in trajanje, povedano podkrepil z dokazi in s svojim mnenjem ter tako prepričal sošolce, ki so bili pred njegovim govorom drugačnega mnenja.

3.3 Izbira ustreznih besed in metod (elocutio)

"Manj je več." (Robert Browning)

Izvedba govornega nastopa je odvisna tudi od *jezikovne uspešnosti, izbire jezikovnega načina* in *samega namena.* Jezikovna uspešnost je odvisna od tega, koliko beremo in pišemo, saj s tem izboljšamo besedišče in urimo jezikovne prvine. Govor je lahko skrajno dolgočasen kljub vpletenosti izvrstnih jezikovnih prvin, če je način, kako govornik izpelje govorni nastop, napačen. Pri retoriki je zelo pomembno, da je jezikovni slog ali način primeren, jasen, jedrnat, natančen in živ. Primeren je tisti govor, kjer smo upoštevali namen govora, bodisi je vesela ali žalostna priložnost.

Enako velja v razredu. Hišna opravila lahko argumentiramo na hudomušen način, medtem ko Martina Luthra Kinga ml. in suženjstvo ter državljanske pravice v ZDA na resen in odločen način. Pri vsem tem mora biti jasno sporočilo, kaj točno želimo povedati, argumentirati, pojasniti, da ne pride do nerazumevanja, in v kaj želimo naše poslušalce prepričati. Poleg tega se je treba izogibati ponavljanju dejstev, besed in besednih zvez ter stališč. Govor bo jedrnat in živ, če se izpustijo puste, splošne besede in namesto njih uporabijo zanimive in konkretne. Ni odveč uporaba metafor, okrasnih pridevnikov in primerjav, kar sega že v obdobje antične Grčije.

Učenec A je pri zagovarjanju stališča, da je delo boljše od lenobe in da lene čaka težka usoda, namesto težka usoda uporabil strgan rokav (Lenega čaka *strgan* rokav). Učenec B je za opisovanje brezizhodnega položaja črncev od obdobja suženjstva do sredine 20. stoletja uporabil metaforo *slepa ulica*. Na takšen način damo besedam novo preobleko, saj izstopajo in vzbujajo pozornost.

3.4 Pomnjenje (memoria)

"Jezik je kot lev: če ga brzdaš, te bo branil, če ga pustiš uiti, te bo požrl." (arabski pregovor)

Pozornost občinstva, poslušalcev, je nekaj, kar spreten govornik nikakor ne sme izgubiti. To se najverjetneje lahko zgodi z branjem vnaprej pripravljenega besedila, saj to vzbuja dolgočasje, monotonijo in enoličnost. V antiki so bili vsi govori naučeni na pamet; dandanes imamo različna pomagala, kot so projekcije, miselni vzorci ali oporne točke. Učenje na pamet je za

nekatere težje kot za druge, vendar si zadevo lahko olajšamo, če si ustvarimo navidezno občinstvo, kot so recimo igrače, stoli, fotografije ali drugi predmeti in vadimo pred njimi. Ob tem je potrebno analizirati uspešnost zanimivih govornikov današnjega časa, kot so igralci, športniki, vlogerji ali celo politiki, ki uspešno prepričujejo svoje občinstvo že več let. Potrebno je analizirati vzroke za nastanek vplivnega in uspešnega govornika ter jih vplesti v svoj govor. Obstajajo načini, kako si najhitreje zapomniti besede, besedne zveze, povedi in odstavke. Določenim pomagajo ključne besede, drugim glasba, tretjim navezovanje podatkov iz govora na nekaj ali nekoga znanega.

3.5 Izvedba (actio)

"Vreden si samo toliko, kolikor je vredna tvoja beseda." (John Marks Templeton)

Govorniška spretnost ne zajema le vidnega in slušnega polja, saj je retorika več kot le nastopanje. Potrebno je biti pozoren na govorico svojega telesa, saj lahko z napačnimi gibi oblikujemo popolnoma drugačno sliko od želene. Govornik naj bi obvladoval svoje telo, poglede, držo, kretnje in višino glasu. Telesna drža mora biti osredotočena na pravilen položaj glave, umirjeno dihanje, gibe rok in ravno telesno držo. Pravilen položaj glave je tisti, ki ne odstopa od normalne, saj privzdignjena glava lahko nakazuje na vzvišenost, spuščena na nebogljenost in brezup. Roke ne smejo biti v žepih, so vedno nekje med rameni in pasom brez mahanja in pretirane gestikulacije, ki preusmeri pozornost poslušalcev na premikanje namesto na trditve v govoru.

Vedno gledamo v oči (manjša skupina) ali v obraz (večja skupina). Večje občinstvo razdelimo na tri dele: središčni, levi in desni del poslušalcev. Poleg gledanja občinstva je pomemben naš glas – višina tona, hitrost, barva, poudarki, jakost in izgovorjava. Vse mora biti v popolnem ravnovesju, ne preveč in ne premalo. Pomemben je tudi molk, predvsem ob pomembnih delih, vendar ne predolg, saj lahko ustvari nelagodje, nepredvidljivost in občutek nepripravljenosti. Kot že omenjeno ima pri izvedbi velik pomen notranja metoda argumentiranja s patosom, etosom in logosom. Ni dovolj le uporaba razuma, temveč tudi vzbujanje čustvenega odziva z rabo čustveno obarvanih besed (»predstavljajte si«, »pomislite«, »zamislite si«), s katerimi želimo občinstvo prepričati v dobroto svojega značaja in poštenost svojih dejanj. Po Aristotelu je etos zadolžen za dajanje vtisa zdravega razuma, odkritosti in naklonjenosti poslušalcem.

4. Zaključek

"Ne hodite tja, kamor vodi utečena pot. Namesto tega pojdite tja, kjer ni poti, in pustite sled. Samo tisti, ki si drznejo iti predaleč, lahko ugotovijo, kako daleč lahko sežejo."
(T. S. Eliot)

Govorništvo ali retorika ima izredno moč in pomen še dandanes. Govornikov namen mora biti čist, njegov značaj pošten, cilji jasni. Skozi zgodovino smo bili priča govornikom, ki niso imeli čistih in dobrih namenov ter so ljudi prepričevali v slaba dejanja, kot na primer Hitler. Beseda ima moč še dandanes, saj nas lahko prepriča v dobro ali slabo stvar, odvisno od govornikovih namenov. Zaradi vpliva besede na vodenje množic je danes med politiki ogromno retorikov, ki želijo v svoja stališča prepričati svoje bodoče volivce. Retorika je bila v stari Grčiji v rokah navadnih ljudi, kajti skozi zgodovino so prav ti spreminjali potek politične oz. državne

ureditve. Danes smo priča drugačni zgodbi, saj javnih nastopov pred množicami praktično ni več, te se prepričuje preko medijev. Retorika je zavzela vodilni položaj na televiziji ter se umaknila s trgov in ulic.

V učilnici lahko učitelj prednosti retorike uporabi pri izpeljavi učne snovi, prepričevanju učencev ali urjenju bodočih govornikov, kajti ti bodo spreminjali potek prihodnosti. Zavedati se morajo, da imajo platno in škarje v svojih rokah in da so spremembe nujne in potrebne. Umakniti se morajo iz virtualnega življenja, polnega utvar in domišljije, ter se zavedati pomena lastnega življenja z vsemi prednostmi in slabostmi. V znanju je moč, v izgovorjeni besedi še večja, kajti znanje brez uporabe in prenosa nima veljave. Učitelji imamo vpliv, da prinesemo spremembe v šolski prostor in učence spodbudimo, da postanejo novi Aristoteli sedanjega časa. Urijo naj se prvin retorike in zbudijo naj željo po izražanju in zagovarjanju lastnih stališč na vseh področjih, kajti velik upad volivcev, retorikov ne prinaša nič pozitivnega prihodnjim rodovom.

Prihodnost svojega dela v šolstvu vidim kot omogočanje in urjenje učencev, da postanejo boljši govorniki, oblikujejo in zagovarjajo lastna stališča ter postanejo soodgovorni pri oblikovanju prihodnosti na vseh področjih.

5. Literatura

Banaji, Shakuntala; Burn, Andrew & Buckingham, David (2006). The Rhetorics of Creativity: A Review of the Literature, London: Arts Council of England.

Banaji, Shakuntala & Burn, Andrew (2007). Creativity through rhetorical lens: implications for schooling, literacy and media education, (pp.62-70) in Cremin, Teresa; Comber, Barbara & Wolf, Shelby (eds.) Literacy, vol.41 (2). Oxford: Blackwell Publishing.

Beetlestone, Florence (1998). Creative Children, Imaginative Teaching. Buckingham: Open University Press.

Boden, Margaret (1990). The Creative Mind: Myths and Mechanisms. London: Weidenfeld and Nicolson.

Buckingham, David & Jones, Ken (2001). New Labour's cultural turn: some tensions in contemporary educational and cultural policy. Journal of Educational Policy 16(1): 1-14.

Chávez. R. K. (2018. Maj). The Body: An Abstract and Actual Rhetorical Concept. Journal Rhetoric Society Quarterly, 48(3), 242-250.

Craft, Anna (1999).Teaching Creativity: Philosophy and Practice. London and New York:Routledge.

Craft, Anna (2003). Creative Thinking in the Early Years of Education. Early Years, 23(2), 147-158.

Cropley, Arthur J. (2001). Creativity in Education and Learning: a guide for teachers and educators. London, Kogan Page.

Csikszentmihalyi, Mihály (1997). Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention: New York: Harper Perennial.

Fran>SSKJ. URL: https://www.fran.si

Hawhee, D. (2006. September). Rhetorics, Bodies, and Everyday Life. Journal Rhetoric Society Quarterly, 36(2), 155-164.

Koritnik, A.; De Cecco M. URL: https://www.abesednjak.si/wp-content/uploads/2019/02/vesela_sola_tema_6_retorika.pdf

When & How to Improve Your Rhetoric. URL: https://literaryterms.net/when-and-how-to-improve-your-rhetoric/

Phillips, B. (2011). *Nine Rhetorical Devices For Your Next Speech*. URL: https://www.throughlinegroup.com/2011/03/15/nine-rhetorical-devices-for-your-next-speech/

Kratka predstavitev avtorice

Mersiha Pašić že 10 let poučuje angleščino na OŠ Škofljica. Zanimajo jo različne tehnike vključevanja učencev v učni proces – od soustvarjanja učne ure v okviru projekta *Postani učitelj za 1 dan*, ko se učenci učijo biti učitelji, do sodelovanja in povezovanja med učenci v okviru projekta znotraj razrednega tutorstva *Tutor in ponosen na to*, ko inštruirajo šibkejše učence. Žene jo trdna prepričanost, da je vsak učenec lahko uspešen in pomemben, a na svoj način in na svojem področju ob majhni spodbudi. Verjame, da je govorcev lahko veliko, govornikov ne. Vključenost učencev v procesu izražanja lastnih stališč (za in proti) in ustvarjanje bodočih govornikov, ne le govorcev, se ji zdi nov korak pri sodobnem poučevanju.

Supervizija kot prostor za pripravo na komunikacijo vzgojitelja s starši v težkih situacijah

Supervision as a Place to Prepare an Educator to Communicate with Parents in Difficult Situations

Ajda Eiselt Črešlovnik

CIRIUS Kamnik
ajda.eiselt@cirius-kamnik.si

Povzetek

Članek pojasni, da je doživljanje težkih situacij v odnosu vzgojitelja s starši odvisno od percepcije posameznika. Pogosto se pojavi neprijeten občutek, kadar prihaja do razhajanja v stališčih in vrednotah ter je potrebno soočenje. Konflikt sam po sebi ni težaven, problem je napačna komunikacija, zato se je v zadnjih desetletjih povečala potreba po razvijanju komunikacijskih kompetenc vzgojitelja. Sledi povzemanje lastnosti kakovostne komunikacije vzgojitelja s starši. V nadaljevanju članek pojasni, kaj je supervizija in kako nudi prostor za pripravo na komunikacijo v težkih situacijah. V superviziji je najprej treba prepoznati problem. To se izvede tako, da supervizant predstavi konkretno izkušnjo in s tem težavo ubesedi. Pomembno je, da supervizant v središče postavi svoje vedenje in prevzame odgovornost zanj. Pomen konkretizacije je prikazan s primerom. Naslednja stopnja – soočenje s problemi – je predstavljena skupaj z razlago, kateri mehanizmi pri človeku zavirajo soočenje. Na konkretnem primeru se ukvarja z enim od obrambnih mehanizmov: regresijo. Pojasni, da je reflektirajoča komunikacija model komunikacije, ki ga supervizor z zgledom ponudi supervizantom in je kot tak tudi najprimernejši način komuniciranja s starši v težkih situacijah. Priprava na reševanje težav je zaključni del, kjer supervizor z različnimi tehnikami spodbuja supervizante k zbiranju idej za možno ravnanje, temu sledita vrednotenje teh idej in priprava na pogovor z igro vlog. Sledi dajanje povratne informacije, poudarek je na tem, kako so pogovor doživeli. Glavna zaključna misel je, da nam komunikacija ni prirojena, temveč se je moramo sistematično učiti in jo vaditi.

Ključne besede: komunikacija, konflikt, refleksija, starši, supervizija, vzgojitelji

Abstract

The article explains that experiencing difficult situations in an educator's relationship with parents depends on the individual's perception. Often there is an uncomfortable feeling when there is a difference of opinions and values and confrontation is needed. Conflict is not a problem in itself, the problem is miscommunication, so in the last decades the need to develop the communication skills of the educator has increased. A summary of the qualities of constructive communication between the teacher and the parents follows. Then the article explains what supervision is and how it provides a place to prepare for communication in difficult situations. In supervision, the problem must first be identified. This is done by supervisee presenting a concrete experience and with that the problem is addressed. It is important for the supervisee to focus on his or her behaviour and take responsibility for it. The importance of concretization is exemplified. The next stage – coping with issues – is presented along with an explanation of what mechanisms in humans inhibit coping. Article presents one of the defence mechanisms in a real-life case: regression. It explains that reflective communication is a model of communication that the supervisor exemplarily offers to the supervisee and, as such, is the most appropriate way to communicate with parents in difficult situations. Problem solving preparation is the final part, where a supervisor with various techniques encourages supervisees to gather ideas for possible

behaviour, followed by an evaluation of those ideas and role-playing the difficult situation. This is followed by giving feedback, the emphasis being on how the supervisees experienced the conversation. The main concluding thought is that communication is not innate to us, but we must systematically learn and practice it.

Keywords: communication, conflict, reflection, parents, supervision, educators

1. Uvod

Namen prispevka je razmišljanje o učinkovitem in hkrati subtilnem komuniciranju pedagoških delavcev s starši, sodelavci in otroki. V središče postavljam (težke in konfliktne) konkretne situacije. Kot težke razumem tiste situacije, ki jih nekdo doživlja kot težke, ker se zaveda, da v nekem odnosu prihaja do razhajanja v stališčih in vrednotah ter da je potrebno soočenje, vendar se mu pri tem vzbujajo negativna čustva, ki ga morda odvračajo od konfrontacije. Konflikti sicer sami po sebi niso nič slabega, če jih rešujemo konstruktivno. Zaplete se torej pri njihovem reševanju. V medsebojnih odnosih so neizogibni, zato je smiselno razvijati sposobnosti za njihovo obvladovanje in reševanje. K nekonstruktivnemu reševanju konfliktov uvrščam tiste situacije, ki so že pripeljale do krize v interakciji ali pa celo do negativne in destruktivne komunikacije.

Potreb po pogovoru med starši in vzgojitelji je veliko, časa, namenjenega temu, pa malo. Po pogovoru s starejšo učiteljico, ki se je po tridesetletnem premoru vrnila k poučevanju (nadomeščanje), mi je dal misliti njen odgovor na vprašanje, kako se je bilo po dolgem času vrniti v šolo in kje vidi razlike. Rekla je, da so otroci ostali enaki, pač pa so se od tistih časov močno spremenili starši. Je to mogoče pripisati dejstvu, da so se vrednote, cilji in sredstva vzgoje od takrat spremenili?

Eden od vzrokov za večjo potrebo po komunikaciji med vzgojiteljem in staršem je razhajanje v vrednostnih sistemih in stališčih. Tako starši kot vzgojitelji so pred časom uporabljali samo eno vzgojno metodo: korenček in palico. Danes je sprejetih pristopov mnogo več. Kot pišeta Juul in Jensen (2009), so v pedagoških institucijah in družinah dolga desetletja zagovarjali enake vrednote. Obe strani sta se na splošno strinjali tudi glede tega, kdaj je otrok priden in lepo vzgojen in kdaj ne ter kako dobro obvlada umetnost poslušanja.

V zadnjih desetletjih se je v vzgojno-izobraževalnem procesu poleg vrednot, ciljev in sredstev vzgoje spremenilo tudi to, da starši vstopajo v odnos z vzgojiteljem/učiteljem kot partnerji. Vsak partner pa pričakuje od odnosa sodelovanje. Juul in Jensen (2009) pišeta, da se starši v sodelovanju kažejo v številnih odtenkih: prvi kot samozavestni, glasni, vase usmerjeni starši, ki postavljajo učiteljem in vzgojiteljem mnogo zahtev, drugi kot starši, ki se skrivajo za bojazljivim, objestnim soljenjem pameti na dobro pripravljenih srečanjih, kjer obe strani govorita druga mimo druge, ter tretji kot starši, s katerimi lahko vzpostavimo zelo plodno sodelovanje, ki ga odlikujejo pripravljenost in sposobnost za dialog ter velika prilagodljivost.

Učitelji so zaradi te drže staršev, zlasti tistih v prvih dveh odtenkih, pogosto negotovi. Počutijo se nadzorovane in doživljajo, da jim je odvzeta profesionalna avtonomija. Vse to pa priča samo o tem, da je potreba po komunikaciji med starši in učitelji večja, s tem pa je večja tudi potreba po razvijanju dodatnih kompetenc učitelja.

Specialni pedagogi se v timih z različnimi sestavami pogovarjamo s starši o šolanju otroka. Pogosto so vsebine našega razgovora namenjene razhajanju med zahtevami programa in

zmožnostmi ter potrebami otroka. To so situacije, ki pogosto vzbujajo močna čustva. Tudi kot supervizorka večkrat prisluhnem čustveno intenzivnim zgodbam o odnosih s starši. Spoznanje, da je komunikacija v težkih situacijah izjemno težavna, me še dodatno motivira k raziskovanju tega področja.

Strokovni delavci so nosilci partnerskega odnosa med šolo in domom. Po mnenje Vörösheve (2015) strokovni delavci naj ne bi kazali čustvenih odzivov. Ali je to res? Ali pa je morda res ravno nasprotno: lahko učitelj s kazanjem svojih čustev pripomore k lažjemu sodelovanju v težkih situacijah?

O potrebi po razvijanju dodatnih komunikacijskih veščin pričajo navedene predpostavke, članek pa bo poskušal osvetliti posamezne vidike problemov in nakazati, kako jih reševati. Čeprav napisano velja za učitelje in vzgojitelje, bom v nadaljevanju uporabljala samo en izraz.

2. Kakovostna komunikacija vzgojitelja s starši

Beseda komunikacija je izpeljana iz latinske besede communicare, kar pomeni nekaj prikazati ali narediti, se pravi, da neko informacijo ali vedenje o neki stvari čim natančneje prenesemo od ene osebe k drugi. Ta pomen pa ne zajema vsega, kar obsega komunikacija. To ni le izmenjava besed, temveč je proces, v katerem udeleženec prejema, sporoča, interpretira in sklepa (Rungapadiachy, 2003).

Osnova dobre komunikacije med vzgojiteljem in starši je dober odnos, ki mora temeljiti na zaupanju. Tega vzgojitelj izraža tako, da je do staršev odprt, da ga zanima njihovo razmišljanje, sprejema njihove pobude, razume njihove reakcije, jim daje podporo in sodeluje z njimi. Vzgojitelj je v pogovoru s starši uspešen tedaj, ko oblikuje razumljiva sporočila. Med pomembnejše načine komunikacije spadajo mimika obraza in izraz oči, intonacija glasu in telesna drža (Intihar, Kepec, 2002). V komunikaciji starši in vzgojitelji drug drugemu prenašajo neko vsebino, hkrati z njo pa tudi odnos do vsebine in do prejemnika sporočila

Avtorica poudari, da mora biti sporočilo oblikovano tako, da je iz njega razvidna osebna odgovornost zanj. V komunikaciji namreč uporabljamo jaz, ti, mi ali se izražamo brezosebno. Kadar vzgojitelj sporoča »jaz sporočila« (pričakujem, prosim, želim), prevzame odgovornost za sporočeno. Z »jaz sporočili« vzgojitelj vzpostavi osebni stik s starši, ta sporočila so običajno kontrolirana. Vzgojitelj z njimi najbolj osebno izrazi lastna opažanja, izkušnje, doživljanje, občutke, ideje, predstave, pričakovanja, bojazni in upe. Nasprotje teh sporočil so »ti sporočila« (prideš, moraš, poslušaj), ki jih strokovni delavec uporablja pri napadanju, obsojanju ali očitanju, navaja J. Lepičnik Vodopivec (1996). S »ti sporočanjem« se največkrat podajajo pravila in dokončna mnenja, ki starše postavljajo v podrejen položaj ter onemogočajo iskreno in odprto komunikacijo. Kadar se vzgojitelj želi izogniti osebni odgovornosti, uporablja »mi sporočila« (moramo, zahtevamo), pri čemer si krepi lasten položaj in prikriva lastna stališča. S takim sporočanjem želi vzgojitelj posredno vplivati na starše in druge. V takem sporočanju (mi) postane komunikacija le navidezno iskrena, stik med starši in vzgojitelji pa ni neposreden. Popolnoma neosebna sporočila pa so sporočila v slogu »dobro bi bilo«, »treba je«, ki povsem izključujejo vzgojiteljevo odgovornost za povedano ter ne izražajo njegovih občutkov, mnenj ali opažanj.

2.1. Razvijanje komunikacijskih veščin v superviziji

Glede na to, da bom pisala o izkušnjah vodenja supervizije, se mi zdi smiselno, da pojasnim, kaj je supervizija. Gre za skupinsko metodo dela, katere cilj je razbremenitev strokovnjakov, tako da lahko konstruktivno preživijo stresne situacije in ohranijo zmožnosti za učenje. Strokovnjaku pomaga ohraniti in razvijati profesionalnost in osebnostne potenciale. Cilj supervizije je učenje in iskanje lastnih rešitev v zvezi s problemi, ki se mu porajajo pri delu. Supervizija vključuje učinkovito soočanje s stresnimi situacijami, pomaga pa tudi pri integraciji praktičnih izkušenj, poglabljanju in širjenju znanja. Predmet supervizije je izkušnja, povezana s poklicno dejavnostjo (Meglič, 2004), torej problem, ki ga supervizant prepozna pri svojem delu. V vzgoji in izobraževanju so ti problemi pogosto povezani s komunikacijo s starši.

Kako učinkovito bo strokovni delavec v supervizijskem procesu reševal problem, je odvisno od mnogih dejavnikov. Pomembne so kompetence supervizorja ter odnosi, vzdušje in naravnanosti v supervizijski skupini. Učeče vzdušje, zaupanje in vera v spremembe so temelj dobrega izida. Seveda pa je marsikaj odvisno tudi od strokovnega delavca, njegove kognitivne baze, osebnostnih lastnosti in pripravljenosti na soočanje s problemom. Pred soočanjem s problemom mora vzgojitelj problem sploh prepoznati.

2.1.1. Prepoznavanje problema

Soočanje s problemom v komunikaciji je zahtevna naloga vsakega vzgojitelja in učitelja, vendar pa je edina pot k spremembam v poklicnem življenju. Prvi korak pred soočanjem in reševanjem komunikacijskih težav je prepoznavanje problema. Ubesedenje težave je prva vaja komunikacije.

Učitelj na supervizijskem srečanju predstavi izkušnjo iz svoje pedagoške prakse. Te izkušnje učitelj ni znal predelati, in tako postane iztočnica za pogovor vseh udeležencev – supervizantov. V začetku učiteljeva pripoved pogosto ne vsebuje vseh pomembnih informacij, ki so potrebne za razumevanje. Supervizanta vedno spodbujam k opisu konkretne situacije in opogumljam, da se pristno izraža: spomin na dogodek naj prepleta s čustvenim doživljanjem in pri tem uporablja prvo osebo ednine (jaz, moj). S tem prevzame odgovornost za svoje misli in čustva, saj govori v svojem imenu. Uporaba posplošenih oblik je znak distanciranja od izjave, tihega zavračanja in prikrivanja lastnih stališč. V redu je, če vtis o izkušnji izrazi samo z vsebino in načinom pripovedi. Vsebina nakazuje, česa se želi učiti, kje je in kje ni ravnal profesionalno (Vec, 2004). Neverbalna komunikacija in interakcija med verbalno in neverbalno komunikacijo dasta vpogled v supervizantovo spoprijemanje z dogodkom. Pomembno je, da je mogoče opaziti, katere vidike izkušnje postavlja v ospredje, kako interpretira sebe in druge. Ravno tako je pomembno, kako predstavi svojo vlogo: uporablja posploševanje ali morda druge podcenjuje?

Ljudje ne maramo podoživljati stresnih situacij, zato je supervizanta včasih treba malo usmeriti, da se spet postavi v izkušnjo. To dosežem z vprašanji »Kaj natančno se je zgodilo?«, »Kakšna je bila tvoja vloga?« ter »Kaj si čutil in kaj meniš, da so čutili drugi?«. Spodbujam ga, da citira druge in da dogodek odigra. S specificiranjem se strokovni delavec postavi v vlogo udeleženca in opazovalca svoje izkušnje. Tako jo lažje reflektira in interpretira.

Ana je vzgojiteljica in se je na začetku enega od supervizijskih procesov javila, da bi predstavila svoj primer. Ker je bila to njena prva izkušnja s supervizijo, ni poznala načina dela. Začela je pripovedovati o mami, s katero ne moreta rešiti problema glede samostojnosti otroka, in sicer v povsem neosebnem tonu: »Starši bi morali …« namesto z: »Menim, da…« in: »Vzgojitelji želimo …« namesto z: »Jaz želim.« S tem se je želela distancirati od svojih izjav

in prikriti lastna stališča. Želela si je le splošnega pogovora o načinu, kako se strokovnjaki pogovarjamo s starši o samostojnosti. Čutila je, da bi morda svoj način komunikacije lahko spremenila, vendar pa pri opisu dogodka ni želela biti specifična. Spodbudila sem jo h konkretnemu opisu in sčasoma je tudi sama prišla do spoznanja, da brez opisa konkretne situacije ne pridemo do razmišljanja o lastnih vedenjih in prepričanjih ter do stika z doživljanjem neke situacije (Gogala Švarc, 2002). Namen opisa situacije, postavljanja supervizijskega vprašanja in kasnejšega reflektiranja je, da supervizant ozavesti, katere cilje je z nekim ravnanjem (ali neravnanjem) skušal zasledovati, s kakšnimi sredstvi jih je skušal doseči, čemu se je poskušal izogniti, česa si želi v tej situaciji ter kako bi lahko ravnal drugače.

Po opisu in igranju svojega namišljenega srečanja z mamo in odsevanjem te situacije s pomočjo drugih udeležencev supervizije (dale so ji povratno informacijo, kako so jo razumele in doživele) je prišla do distanciranega pogleda na situacijo. Sčasoma je prišla do uvida, da podobno kot na supervizijskem srečanju tudi na srečanjih s starši ni dovolj konkretna, da sicer zna ustvariti primerno okolje, vendar pa nikoli ne definira in izrazi problema, zaradi katerega si je želela srečanja z njimi.

Konkretizacija je tista vaja v komunikaciji, ki supervizanta pripelje do tega, da prepozna svoja ponavljajoča se nefunkcionalna ravnanja in prognozira funkcionalne alternativne izide. Brez nje supervizant ne bo prišel do dolgotrajnih korenitih sprememb. V našem primeru je vzgojiteljica svojo komunikacijo s starši, ko je z njimi želela reševati problem, ponovila na superviziji. Zaradi delnih in nespecifičnih sporočil je pri komunikaciji s starši prišlo do tega, da so govorili drug mimo drugega in ob koncu srečanja niso niti opredelili namena srečanja.

2.1.2. Soočanje s problemom

Funkcija refleksije je, da ob razmišljanju o preteklem dogodku spodbuja možnosti drugačnega ravnanja, ponuja različne poglede na situacijo in izkušnjo ter vabi k spremembi. Vendar to povabilo k spremembi še ne pomeni njenega udejanjanja. Do tja je lahko dolga pot. Prve prepreke so v nadaljevanju omenjeni mehanizmi in naravne nagnjenosti.

Kateri mehanizmi človeka pripeljejo do tega, da se težko sooča s problemom in dela spremembe? Kot piše Kristančičeva (1995), so vzroki v obrambnih in prilagoditvenih mehanizmih ter naravni nagnjenosti človeka, da ohrani »status quo«.

Obrambni mehanizmi se začenjajo razvijati v zgodnjem obdobju življenja in so takrat življenjskega pomena, ker posamezniku pomagajo, da obvlada različne stresne razmere. Obrambni mehanizmi so tisti, ki ščitijo pred pretirano anksioznostjo, ki je povezana z bolečimi spomini, nesprejemljivo impulzivnostjo, občutki krivde in z drugimi neprijetnimi čustvi. Vendar pa so lahko mehanizmi, ki imajo v otroštvu življenjsko pomembno obrambno funkcijo, v kasnejših obdobjih življenja neučinkoviti. Lahko zavračajo, zadržujejo čustva in zavedanje ter s tem onemogočajo rešitev problema.

Mehanizme projekcije in racionalizacije uporabljamo, kadar želimo pozunanjiti odgovornost za nastali problem, čustva ali motive, vse to pa povzroča, da uporabljamo neustrezne reakcije (Kristančič, 1995). Ti mehanizmi in drugi podobni načini vedenja človeka odvračajo od neposrednega soočenja s problemi, kar podaljšuje težave.

Mnoge čustvene in kognitivne reakcije so že same po sebi globoko ukoreninjene in nasprotujejo spremembam. Prav zato sprememba teh naučenih reakcij zahteva precej truda. Mnogi vztrajajo v odporu tudi takrat, ko so soočeni z nujnostjo spreminjanja.

Vendar vztrajanje v starih vedenjskih vzorcih situacijo samo še poslabša. Pomočnica vzgojiteljice Sandra je na supervizijskem srečanju predstavila primer, ko je z mamo enega od otrok zašla v hud konflikt. Najboljši način reševanja problemov, kadar gre za medosebni konflikt, je usklajevanje različnih interesov, še preden sploh pride do konflikta, saj takrat še ni vključen emocionalni naboj. Kadar pa je ta med udeleženci konflikta že prisoten, je reševanje konfliktov bistveno težje. Sandra je sicer v supervizijski skupini, ko so imele njene kolegice gradiva, aktivno sodelovala. Sposobna je bila delovati podporno in sčasoma je razvila reflektivno razmišljanje. V odnosu do omenjene mame pa je kazala v kognitivnem in čustvenem funkcioniranju regresno obnašanje.

Sandra je zjutraj ob šestih odpirala vrtec. Povod za konflikt je bil, da je mama nekega otroka pričakovala, da bo Sandra ob šestih že pripravljena, da otroka sprejme, in je zato izrazila nezadovoljstvo. Mama in Sandra sta imeli še nekaj takih nesporazumov in komunikacija med njima je postala zelo nestrpna in napeta – vsakič, ko sta se videli, sta izpostavljali napake druge. Sandra je pri predstavitvi gradiva govorila o teh situacijah, ponavljala je besede, s katerimi sta se z mamo dečka obmetavali, ter govorila o tem, kakšno krivico ji omenjena mama dela. Prepoznati je bilo, da sta obe že zelo globoko zabredli v konflikt.

Težava je bila v tem, da konflikta ni želela rešiti, temveč si je prizadevala zmagati v boju z nasprotnico. Od preostalih supervizantk in od mene si je želela potrditve, da ravna pravilno. Povprašala sem jo, ali se je kdaj na mamo odzvala še kako drugače. Na vprašanje mi ni odgovorila. Bila je tako razburjena, da sem ocenila, da v danem trenutku ni pripravljena za soočenje s samo seboj in s težavo ali za opuščanje starega obnašanja. Povedala je, da bo o problemu obvestila vodstvo in naj oni rešujejo težavo.

Sandro sem prosila, da se pripravi na igro vlog. Prosila sem jo, da se odstrani iz supervizijskega kroga, z eno od bolj izkušenih supervizantk pa sem se dogovorila, da odigra vlogo mame, in sicer tako, da naj bo, ko sreča Sandro, do nje spoštljiva in naj jo povabi na pogovor. Pri pogovoru naj ubesedi svoje poglede na problem odkrito, izrazi naj čustva, vendar tako, da to kar najmanj ogroža Sandro. Pokaže naj zanimanje za Sandrin pogled na problem in njena čustva. Naj je ne obtožuje, išče naj le vedenja, ki bi jih lahko sama spremenila. To vlogo je tudi zelo dobro odigrala.

Pri Sandri se je ob igri vlog spet sprožil obrambni mehanizem. »Mamo« je ponovno napadala, čeprav je bila ta razumevajoča in neogrožajoča. Le počasi je ohladila svojo jezo in nadaljevala v nekoliko mirnejšem tonu. Ob kasnejši refleksiji je povedala, da bi ona morala prevzeti vedenje, ki ga je odigrala njena kolegica. Izrazila je dvom, da v konkretni situaciji ne bo zmogla tega dejanja. Vseeno pa je začela razmišljati o alternativnih odzivih. Naredila je miselni premik in začela razmišljati o tem, da je njeno vedenje podobno tistemu, ki ga ima v sporu s svojo materjo, pri čemer se je zavedela, da se vrača v nazadnjaške vzorce obnašanja. Pri tako globoko zakoreninjenih težavah se moje kompetence končajo in so domena psihoterapevta.

Za reševanje tega konflikta bi bila najbolj učinkovita pomoč zunanjega strokovnjaka, najustreznejši se mi zdi mediator, supervizija je naredila le prvi korak k soočenju s problemom. Vodstvo vrtca ni primerno za reševanje takih sporov.

Navedeni primer opisuje odprto, svobodno in neogrožajočo komunikacijo. Ne ogroža, ker skrbi za individualnost sogovornika in razpon njegovega odzivanja. Reflektirajočo

komunikacijo označuje govorjenje, poslušanje sogovornika, razmišljanje o slišanem in sporočanje o svojem razmišljanju (Brajša, 1993).

V superviziji se uporablja reflektirajoča komunikacija. To je specifična oblika komunikacije, posebna metoda ravnanja s problemi, način spodbujanja sprememb, metoda zastavljanja cirkularnih in refleksivnih vprašanj pa tudi takih, ki preverjajo predpostavke. Je poseben način razmišljanja. To je metoda razvijanja novih možnosti, zaznavanja neopaženih razlik, novih opisov, pojasnil, definicij in pomenov.

Reflektirajoči vzgojitelj zna poslušati in razmišljati, zna staršu jasno in svobodno sporočiti, o čem je razmišljal, kaj je zaznal, zna spreminjati mnenja staršev. Spoštuje starša, njegovo osebnost, ga sprejema takega, kot je, in mu daje vedeti, da je vreden njegove pozornosti in posluha. Posluša starše, razmišlja o tem, kar je izvedel od njih, in preverja, ali je dobro razumel, kar so mu starši sporočili. Starši se ob takem vzgojitelju počutijo varne in čutijo, da ne bo posegel v njihovo intimno življenje. Vzgojitelj v pogovoru s starši ne zlorablja svoje pozicije avtoritete. V predlogih, mnenjih vidi dobro, dobronamerno ter pozitivno.

2.1.3. Reševanje problemov

Zaključni del supervizijskega srečanja je načrt reševanja. Supervizant vnese v svojo komunikacijo spremembe, ki jih je med supervizijo prepoznal kot bolj funkcionalne. Seveda pa je za načrtovanje drugačnega ravnanja potrebna energija hotenja (»willing«). V tej fazi uporablja supervizor metode ustvarjalnega mišljenja, s katerimi se zbirajo ideje za možno ravnanje, supervizanti pa jih vrednotijo. Razmišljajo o pozitivnih in negativnih posledicah izbranih dejanj. Pomembno je, da uporabijo direktivni jezik (nameravam storiti …). Izbira takega jezika je znak, da je namen aktivnosti resen (Gogala Švarc, 2002).

Pri komunikacijskih težavah se supervizor pogosto odloči za »suhi trening«, na primer za igro vlog. Ta igra vlog je za razliko od tiste na začetku srečanja (namenjene prikazu in vživljanju v situacijo) namenjena pripravi na srečanje in pogovor s starši.

Karin je na supervizijskem srečanju predstavila primer dečka Marka, ki je začel šesti razred njihove šole obiskovati pred štirimi meseci. Opisala ga je kot dečka z zelo nizkimi sposobnostmi, zaradi česar so se neuspehi v šoli kar vrstili. Karin je kot izvajalka dodatne strokovne pomoči z dečkom preživljala čas individualno, zato je zelo močno čutila, kako deček v šoli trpi. Tudi če se je matematiko učil več dni in naredil veliko število vaj, na ocenjevanju znanja ni dosegel več kot dve točki od petdesetih. Karin je pogosto videla njegove izpade, ko je dobil negativno oceno. Razočaranje je kazal tako, da je metal stvari in vpil. Poleg tega ga tudi sošolci niso sprejeli kot sebi enakega. Opisala je dogodek, ko je Mark čakal, kdo od sošolcev se bo odzval povabilu na njegov rojstni dan. Začutila je Markovo veliko pričakovanje, toda tudi njegov najboljši prijatelj mu je povedal, da ne utegne priti na zabavo. Takrat ni več mogel skrivati razočaranja. Karin je ob vsakem njunem srečanju čutila njegovo nemoč, razočaranje nad svetom in sabo ter jezo.

Spoznala je, da šola, v katero je vključen, ni primerna zanj. Zahtev rednega programa zaradi nizkih sposobnosti ne bo zmogel in tudi enakovrednih odnosov s sovrstniki mu ne bo uspelo zgraditi. Karin je menila, da bi bila zanj boljša vključitev v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom.

Povedala je, da je deček dodatno prizadet zaradi težke družinske situacije. Do Marka zelo ljubeča mama je bila žrtev nasilja in med njima je bila močna čustvena vez. Na edinem srečanju,

ki so ga imeli, je Karin mami pokazala svojo prizadetost zaradi situacije doma. Izrazila je željo, da bi se vsaj v šoli stvari uredile. Namignila je na rešitev s prešolanjem, vendar je opazila, da ima mama precej odklonilen odnos do šole s prilagojenim programom. Karin ji je želela pojasniti, da sin nima dovolj dobrih sposobnosti za uspešno delo, vendar se je pogovor kmalu končal, ker je mama pokazala prizadetost.

Karin je ob reflektiranju situacije prišla do uvida, da deček na tej šoli ne bo nikoli doživel uspeha in zmagoslavja, ki sta tako pomembna za razvoj vsakega izmed nas. Poleg nenehnih neuspehov, ki slabo vplivajo na njegovo samopodobo, tudi ne bo našel svoje socialne sredine. O tem je bila Karin prepričana, vendar pa jo je še vedno obremenjevala misel na mamo. Spoznala je, da ne želi biti tista, ki bi ji prizadejala bolečino. Za vživljanje v mamino kožo in razumevanje njene perspektive sem uporabila kreativno tehniko, s pomočjo katere je Karin prepoznala mamine strahove in tudi svojo vlogo v tem odnosu. Spoznala je, da je zdaj mama tista, ki potrebuje podporo in da je pomembno, da vzpostavi odnos z njo ter postane njena sogovornica. Razmišljala je o tem, da so bile mamine potrebe, da bi ji kdo prisluhnil, preslišane. Karin je ugotovila, da se mama ni želela pogovarjati o Markovih sposobnostih, ker so se ji prebudili stari odpori, ki so nastali že na prejšnji šoli.

Spodbudila sem jo, da se mami odpre kot človek, in ne zgolj kot korekten strokovnjak (v takem tonu je pripovedovala, ko je razlagala, kaj je povedala mami), in naj ji – tako kot je nam – zaupa svoje občutke in strahove, če se bo šolanje tako nadaljevalo. Kot da bi ji s tem dala dovoljenje, da lahko prestopi meje stroge profesionalnosti, so se ob igri vlog iz nje vsuli stavki: »Imate krasnega sina. Res si želim, da bi bil srečen. Težko mi je, ko ga gledam tako osamljenega. Še hujše je, ko dobi povratno informacijo o svojem znanju in je ta ne glede na njegov trud vedno negativna. Tudi meni se trga srce, ko meče stvari po prostoru in se počuti tako nemočnega. Želim si, da bi bilo okolje, v katerem se šola, bolj spodbudno in tako, ki mu bi sporočalo, da se izplača vlagati in truditi. Razumem vašo stisko, da bi zapustil to prijazno šolo, ki pa je on ne doživlja tako, saj v njej ni sprejet. Bi si želeli, da grem z vami in si ogledava eno od šol s prilagojenim programom in se dogovorim za sestanek?« Karin je odšla s srečanja dobre volje in pomirjena, začetno zaskrbljenost zaradi brezizhodne situacije je zamenjal optimizem.

Na kasnejših srečanjih je poročala, da ji je srečanje odprlo oči in da zdaj mamo večkrat pokliče in se z njo iskreno pogovarja, pove ji, kako je doživela dečkov neuspeh in da si želi, da bi bil Mark srečen. Čez čas si je šla mama sama ogledat šolo in k sreči je dobila dober vtis. Z naslednjim šolskim letom se je Mark prešolal. Karin ni bila povsem prepričana o svoji odločitvi in zato je mamo poklicala. Mama je povedala, da se jim je življenje končno uredilo in da je Mark na šoli uspešen, našel si je tudi prijatelja in je socialno uspešen. Zahvalila se je Karin in dejala, da je bila odločitev glede prešolanja prava poteza.

Karin je poleg svojih občutkov mami opisala tudi svojo predstavo, kje vidi dečka v prihodnosti (končal bo nižjo poklicno šolo in služil denar s fizičnim delom, za dosego tega cilja pa je dovolj, če konča OŠ z nižjim izobrazbenim standardom). Markova mama je zaradi Karinine primerne komunikacije to razumela kot dobronamerno argumentacijo in ne kot prepričevanje v svoj prav. Tudi Rupnik Vecova (2016) pove, da je cilj argumentiranja odkriti »resnico« in zbližati stališča, cilj prepričevanja pa je za vsako ceno doseči, da oseba, ki jo prepričujemo, spremeni stališče v našo smer.

Učitelj lahko s tem, ko s pretirano profesionalnega in distanciranega odnosa preide v osebni odnos, v katerega je vpetih precej več čustev, zaobide marsikatero obrambno reakcijo staršev in s tem omogoči rešitev težkih situacij.

3. Zaključek

Dobra, učinkovita komunikacija ni nekaj, kar bi nam bilo prirojeno. Ozaveščanje, spoznavanje, upoštevanje in uporaba zakonov komunikacije, ovir v komunikaciji ter učinkovitih načinov pošiljanja in prejemanja sporočil je nekaj, česar bi se morali sistematično učiti in vaditi od najzgodnejših let (Vec, 2002). Ti elementi bi morali postati pravzaprav temeljni predmet vseživljenjskega učenja. Še bolj zahtevna je komunikacija v težkih situacijah, kjer so čustva še veliko bolj intenzivna.

Problemsko naravnan pogovor med strokovnim delavcem in starši je osrednji sestavni del problemsko naravnanega sodelovanja. Nekateri to označujejo kot težke pogovore. Juul in Jensen (2009) jih imenujeta nujni pogovori. Kako jih pojmujemo sami, je verjetno odvisno od tega, ali jemljemo konflikte in probleme kot nujen in potreben sestavni del življenja ali pa življenje romantiziramo in idealiziramo (Juul in Jensen, 2009). Približati se staršu kot učitelj, ki ima drugačno razumevanje problema, drugačna prepričanja in stališča, pri čemer sogovornika za sporazumevanje o vsebini začenjata s povsem različnih pozicij, zahteva veliko več kot zgolj korektnost in vljudnost, učitelj mora biti pripravljen vključiti tudi sebe kot osebnost.

Korektnost in vljudnost sta namreč pogosto fasada, katere edina funkcija je, da na formalni ravni naredi človeka nedostopnega. Za nekatere ljudi je taka oblika korektnosti življenjski slog, za večino pedagogov pa le oblika obrambnega mehanizma, ki naj bi praviloma kompenziral pomanjkanje samospoštovanja, negotovost in ranljivost, pišeta Juul in Jensen (2009). Menita, da taka drža vedno sproži nepredvidljive odzive. Nekateri starši upoštevajo učiteljevo ranljivost in so zato previdnejši, drugi pa so zaradi neusklajenosti besed in vedenja razdražljivi in napadalni. Pojasnita, da sta korektnost in vljudna prijaznost prozorna obrambna mehanizma. Okolica tudi za fasado vedno skuša začutiti osebnost. In če učitelj daje vtis, da njega kot človeka ni nikjer, bo rezultat za obe strani frustrirajoč. Razlog za to je, da so vsi udeleženci v ta proces vpleteni zelo osebno: starši s svojo ljubeznijo do otrok, ki je obenem nekaj nerazumskega, in učiteljica s svojim poklicem, katerega najosnovnejša bit in najučinkovitejše sredstvo je osebna kakovost. Staršem se zdijo pogovori smiselni, če začutijo tudi učiteljevo človečnost, zato je uspešnost reševanja težkih situacij nemalokrat odvisna od učiteljevih komunikacijskih kompetenc.

4. Literatura

Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.

Gogala Švarc, B. (2002). Supervizija skozi prizmo dveh modelov: primerjava nizozemskega koncepta s sprocesnim modelom supervizije. V S. Žorga, (ur.), *Supervizija modeli in oblike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 149 - 77.

Intihar, D., Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Juul, J., Jensen, H. (2009). *Od poslušnosti do odgovornosti.* Ljubljana: Didakta.

Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.

Lepičnik Vodopivec, J. (1996). *Med starši in vzgojitelji ni mogočene komunicirati*. Ljubljana: Misch

Meglič, G. D. (2004). Modeli supervizije: Vodenje in dinamika supervizijskih skupin na slovenskih centrih za socialno delo. *Socialno delo,* 43(5/6), 265-275.

Rupnik Vec, T. (2016). Psihologija mišljenja: najpogostejše zmote pri argumentiranju in vsakodnevnem sklepanju. *Vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. XLVII (1), 3 - 10.

Rungapadiachy, D. M. (2003). *Medosebna komunikacija v zdravstvu: teorija in praksa*. Ljubljana: Educy.

Vec, T. (2002). Dejavniki učinkovite komunikacije in komunikacijski zakoni. *Socialna pedagogika,* 6 (1) , 67- 80.

Vec, T. (2004). Intervencije v superviziji na področju vzgoje in izobraževanja. V A. Kobolt, (ur.), *Supervizija metode in tehnike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 147 – 174.

Vöröš, B. (2015). Komunikacija med šolo in starši otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. XLVI (6), 56 - 60.

Kratka predstavitev avtorja

Ajda Eiselt Črešlovnik je profesorica defektologije in specialistka supervizije. Sedemnajst let dela kot specialni in rehabilitacijski pedagog za dodatno strokovno pomoč za gibalno ovirane otroke v večinskih šolah in kot učiteljica v razredu v prilagojenem programu za gibalno ovirane otroke. Kot supervizorka vodi skupine strokovnih delavcev v šolah in vrtcih s pogostimi gradivi s področja otrok s posebnimi potrebami. Je avtorica več strokovnih člankov s področja supervizije in razmišljanj o inkluziji otrok v večinskih šolah.

Kompetencije ravnatelja s naglaskom na emocionalnu inteligenciju i komunikacijske vještine

School Principal's Competences with an Accent on Emotional Inteligence and Communication Skills

Tatjana Gergorić

Doktorandica Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Pula
Poslijediplomski doktorski studij "Nove paradigme obrazovanja"
tatjana.gergoric@gmail.com

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

U ovom radu prikazane su odrednice ravnatelja za uspješno obavljanje svoje funkcije, odnosno za rukovođenje odgojno-obrazovnom ustanovom. Također, prikazana je uloga ravnatelja kao menadžera i kao voditelja. Ravnateljeva uloga, uz ulogu učitelja, postaje ključna u školi obzirom da o njegovim sposobnostima i umijeću vođenja ovise rezultati škole, postignuća učenika, radna atmosfera te se izgrađuje kultura škole. Ravnatelj je središnja osoba u školi koja može učiniti ljude sposobnim za uspješan rad i zajednički život te pritom postići da njihova snaga bude djelotvorna, a slabosti nevažne (Bahtijarević-Šiber, 1999., prema Matijević Šimić, 2011). Cilj rada je kroz znanstvenu i stručnu literaturu istražiti komunikacijske vještine, emocionalnu inteligenciju i socijalne kompetencije kao ključne karakteristike uspješnih ravnatelja kojima se uspostavlja povjerenje, poštovanje i razvoj kapaciteta zaposlenika škole kao i same ustanove.

Ključne riječi: emocionalna inteligencija, komunikacija, menadžer, ravnatelj, socijalna kompetencija, voditelj.

Summary

This paper presents main characteristic of school principals for successful performance of his function, that is for the management of an educational institution. Also, this paper explains the role of school principal as a manager and as a leader. The principal's role, alongside with the role of the teacher, becomes crucial in the school. His abilities and leadership skills depend on the results of the school, student achievement, working atmosphere and the culture of the school. The principal is the central person in the school who can make people capable of successful work and living together, while achieving that their strength is effective and their weaknesses are irrelevant (Bahtijarević-Šiber, 1999, according to Matijević Šimić, 2011). The aim of this paper is to explore communication skills, emotional intelligence and social competencies through the scientific and professional literature as key characteristics of successful principals who establish the trust, respect and capacity development of school employees and the institution itself.

Key words: communication, emotional intelligence, leader, manager, principal, social competencies.

1. Uvod

Živimo u svijetu brzih promjena na svim poljima ljudskog djelovanja. Međutim, škole se veoma sporo prilagođavaju tim promjenama. „Kvaliteta škole u većoj mjeri postaje ovisna o upravi, osobito o ravnatelju, njegovoj osposobljenosti za organizaciju rada škole (menadžment), njegovu stručno-pedagoškom vođenju, značajkama njegove osobnosti te drugim potencijalima.“ (Peko, Mlinarević i Gajger, 2009:67/68). U navedenom okolnostima ravnatelji naglasak nastavljaju na kvalitetu i učinkovitost same škole, a kao posljedica ističe se menadžerska uloga ravnatelja.

Ravnatelj vodi ustanovu u kojoj rade ljudi. Ukoliko ravnatelj želi biti uspješan vođa te ostvariti ciljeve i zadaće mora imati razvijenu emocionalnu inteligenciju. Prema Goleman (2000) emocionalna inteligencija odnosi se na prepoznavanju vlastitih osjećaja i osjećaja drugih ljudi, motiviranja sebe i dobrog upravljanja emocijama u sebi i svojim odnosima. Da bi mogao povezati i usmjeriti ljude na postizanje zajedničkih ciljeva bez prisile, rješavanja tekućih problema i prepreka, da bi znao što reći, kome i na koji način, pravilno reagirati u određenim situacijama, treba posjedovati izvrsne komunikacijske vještine, tj. socijalne kompetencije i emocionalnu inteligenciju. One su mu potrebne kako bi mogao pregovarati i izvan škole. Efikasno komuniciranje je uvjet za uspjeh u poslovnom procesu. „Komunikacija je „krvotok“ svake organizacije.“ (Miljković i Rijavec, 2002: 1) Ona je i znanje i umijeće. Bez komunikacije ne može opstati niti jedna organizacija, ustanova ili institucija. Prema Fox (2006) ona je vitalan dio poslovanja, organizacije i menadžmenta, njegov *spiritus movens*. Briga o ljudima, temeljena na načelima jednakosti i pravednosti teško zadovoljava planove, želje i ambicije svih članova skupine (Matijević Šimić, 2011). Ključne odrednice rukovođenja, kao jedna od funkcija menadžmenta, uključuju sposobnost motivacije, razvijanje komunikacijskih vještina i poticanje primjerene komunikacije, sposobnost stvaranja korektnih međuljudskih odnosa i stvaranje timskog rada, sposobnost izgradnje zajedničke vizije, uvođenja promjena i inovacija, sposobnost poticanja i stvaranja uvjeta za osobno i stručno usavršavanje djelatnika škole te stvaranje uvjeta za što bolji ugled škole u društvu (Blažević, 2014).

Postoji mnogo definicija pojma kompetencija ovisno o znanstvenim disciplinama i kontekstima. Sukladno navedenom postoji i mnogo znanstvenih i stručnih rasprava gdje se upozorava na terminološku i pojmovnu neujednačenost (Weinert, 2001; Westera, 2001, Baranović, 2006, Babić, 2007, prema Ćatić 2012). Kompetencija se može definirati kao „osobna sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način“ (Mijatović, 2000; prema Ćatić 2012:176). Palekčić (2005) poslužio se definicijom Weinerta (2001), koji naglasak stavlja na kognitivnim sposobnostima i vještinama pomoću kojih pojedinci rješavaju određene probleme.

2. Ravnatelj kao menadžer i voditelj

„Menadžment je svoje mjesto pronašao u različitim profitabilnim i neprofitabilnim organizacijama, a u obrazovanju ga se naziva različitim terminima: menadžment škole, školski menadžment, pedagoški menadžment (Jurić, 2004), odgojno-obrazovni menadžment, obrazovni menadžment (Staničić, 2006) i menadžment obrazovanja.“ (Blažević, 2014:8)

„Školski menadžment relativno je mlada disciplina koja predstavlja integrirani segment menadžmenta u obrazovanju.“ (Jukić, 2012:157). Školski menadžment razvija odgojno-obrazovnu sredinu kroz planiranje, organiziranje, koordiniranje i vođenje. Treba omogućiti da ustanova stvori dobar „proizvod“ koji se sastoji od kvalitetnih nastavnih planova i programa te

učitelja koji ih stvaraju i izvode u ustanovi opremljenoj za rad i učenje. Škola treba surađivati s lokalnom i širom zajednicom. Profit takvog rada su učenici osposobljeni za život i rad.

Prema Staničić (2006) je menadžment u obrazovanju koordinacija djelatnika, financija i materijalnih dobara kako bi se ostvarili ciljevi koji su utemeljeni školskom, lokalnom i državnom prosvjetnom politikom. Nadalje, Staničić (2006a) ravnatelja opisuje kao osobu koja planira, organizira, skrbi za ljude, vodi i vrednuje. Ravnatelj ima ulogu i menadžera i voditelja. Vođenje je upravljanje ljudima, a menadžment poslovanjem. Ulogu menadžera obavlja kroz planiranje i organizaciju rada, brigu o financijama, nadzor, dok ulogu voditelja obavlja kroz komunikaciju s ljudima, motivaciju i podršku istima kako bi ih usmjerio prema ostvarenju zajedničkih ciljeva. „Kada stavimo menadžment i vođenje u odnos, možemo reći da se menadžment bavi svladavanjem složenosti posla, a vođenje svladavanjem promjena," (Sikavica i Bahtijarević-Šiber, 2004:29, prema Seme Stojnović i Hitrec, 2014.).

Prema Seme Stojnović i Hitrec (2014) definicije o načinu vođenja odgojno-obrazovnih institucija uglavnom su preuzete iz poslovnog svijeta. Od privatnih, pa do poslovnih situacija među ljudima se neprestano odvija neka vrsta vođenja. U odgojno-obrazovnoj ustanovi ulogu vođenja preuzima ravnatelj.

Prema Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (NN 22/13, 41/16, 64/18), standard zanimanja (engl. *Occupational Standard*) ravnatelja je popis svih poslova što ih obavlja kao (ruko)voditelj odgojno-obrazovne ustanove i popis kompetencija što su mu potrebne za njihovo uspješno obavljanje.

Prema Programu za osposobljavanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola (MZOS, 2005:7) „rukovodne funkcije ravnatelja sistematiziraju se kao: planiranje i programiranje rada i razvoja škole, organiziranje ljudskih i materijalnih resursa, briga za ljudski potencijal koji treba ostvariti školski program, vođenje zaposlenika na putu ostvarenja ciljeva škole te vrednovanje pedagoškog procesa i ostvarenih rezultata." Cilj programa je da ravnatelji steknu osposobljenost za uspješno rukovođenje školom. Uz rukovodne funkcije ravnatelja, u Programu definirana su područja rada škole i ravnatelja (administrativno i pedagoško područje) kao i znanja i kompetencije potrebne ravnatelju za uspješno vođenje škole. Neke od zadaća Programa odnose se na usvajanje osnova menadžmenta i vođenja kao stručnog ishodišta rukovodnih funkcija u obrazovanju te razvijanje sposobnosti, vještina i vrednota potrebnih za uspješno rukovođenje i vođenje u školi.

Veoma važno je i umijeće vođenja u problemskim situacijama kao što su nepovoljna financijska situacija, neslaganje s pravilima ili međusobna neslaganja u kolektivu, očekivanja i zahtjevi roditelja i zaposlenika, zapošljavanje novog djelatnika, anonimne prijave i sl., ako se ravnatelj ne zna nositi s takovim situacijama događa se da one toliko zaokupe djelatnike da im postaju važnije od posla. Uspješan ravnatelj zna primijeniti više taktika za svaku osobu kako bi je pridobio za učenje i rad kao što treba poznavati i sposobnosti i stavove ljudi s kojima radi kako bi se znao postaviti u nepredviđenim situacijama. U razgovorima treba aktivno slušati, pokazati razumijevanje i zainteresiranost za sugovornika što znači da je važna otvorena komunikacija u kojoj se pokazuje potpora, poštovanje i kompetentnost. Premalo sukoba je znak apatičnosti i nedostatak kreativnosti, dok previše sukoba izaziva nezadovoljstvo i nemogućnost timskog rada. Iz toga zaključujemo da je optimalna umjerena mjera sukoba te da ravnatelj treba poticati kreativan sukob mišljenja i ideja kako bi došli do boljeg rješenja.

Istraživanja su pokazala kako se izvrsni rukovoditelji razlikuju od osrednjih u najvećem djelu upravo u emocionalnoj ili socijalnoj inteligenciji. Razlikuju se prema interpersonalnim vještinama koje se sastoje od empatije, rješavanja konflikata i slično. Socijalno kompetentan ravnatelj motivira djelatnike, rješava sukobe, dostupan je svim djelatnicima, ljubazan i srdačan

te je vješt u komunikaciji (Staničić, 2000, Hitrec i Bilankov, 2005., prema Janković, 2012). Uspješan vođa, odnosno ravnatelj je osoba koja razumije, vodi brigu o osjećajima i idejama djelatnika, stvara međusobno povjerenje, važno mu je zadovoljstvo djelatnika, prijateljski je nastrojen, empatičan, samodisciplinirani, otvoren te uspješan u međuljudskim odnosima (McClelland, 1973.,prema Janković, 2012).

„Stručnjaci za gospodarstvo jednoglasno zaključuju da se organizacije mogu izjednačiti u materijalnim resursima, ali će se uvijek razlikovati u ljudima. Ta se razlika smatra ključnim faktorom uspjeha u tržišnim uvjetima poslovanja." (Bahtijarević,1999; Marušić, 1994; Vujić, 2004., prema Staničić, 2006a, str.516). Temeljni čimbenik za ostvarenje postavljenih ciljeva su ljudi koji će pravilnim vođenjem sprovesti zadane ciljeve u djelo.

3. Važni čimbenici uspješnog vođenja

Interpersonalne vještine u suvremenom menadžmentu čine temelj vođenja te je njihova uloga uz motiviranje, komuniciranju i inspiriranje zaposlenika ključna u stvaranju uspješnih ravnatelja (Goleman, 1998., North 2008., prema Jukić, 2012). Prema Garača, Kadlec (2011) uspješan menadžment rezultat je uspješne komunikacije. Veliki dio menadžerskih pogrešaka (90%) pripisuje se interpersonalnim vještinama, a empatičnost je dvostruko važnija od stručnosti što znači da su interpersonalne vještine ključne kompetencije ravnatelja. (Staničić, 2002., prema Jukić, 2012). Međutim, postoji predrasuda da je komunikacija, koja je toliko svakodnevna u ljudskom životu, nešto što svi znaju. O sposobnostima ravnatelja ovise rezultati škole; iz sposobnih djelatnika treba znati izvući ono najbolje, a apatične motivirati, usmjeriti, podržati. Ravnatelj je uspješan u komunikaciji ukoliko pronalazi i prenosi prave riječi u određenim situacijama, odnosno kada svojom komunikacijom (verbalnom i neverbalnom) nadahne i potakne kolege na uspješan rad (Belamarić, 2009., prema Janković, 2012).

„Menadžeri su neprestano u procesu komunikacije, a nedavna anketa provedena na izvršnim direktorima ide u prilog tvrdnji da je komunikacija osnovna menadžerska vještina." (Garača, Kadlec, 2011:121). Komunikacija je jedan od važnijih čimbenika uspješnog vođenja.

Poslovna komunikacija se odvija unutar i izvan ustanove. Prema Fox (2006) unutarnja komunikacija se odvija između zaposlenika unutar ustanove, a sastoji se od vertikalne komunikacije prema dolje i prema gore te horizontalne komunikacije. Izvan ustanove surađuje s roditeljima, s osnivačem, tijelima državne uprave i drugim tijelima. Ravnatelj treba imati razvijene komunikacijske vještine kako bi u poslu mogao voditi i verbalnu i neverbalnu poslovnu komunikaciju. U verbalnu poslovnu komunikaciju, koja može biti usmena i pisana, spadaju razgovori, diskusije, javna izlaganja, obrasci, pisana izvješća, mailovi i sl., a u neverbalnu komunikaciju spada tumačenje i odašiljanje neverbalnih znakova. Iako izgleda da verbalna komunikacija dominira, tomu baš i nije tako. Komunikacijske mreže mogu biti formalne i neformalne. U formalne mreže spadaju razredna i učiteljska vijeća, školski odbor i sl., a u neformalne opća komunikacija među zaposlenicima. Dok kod formalne komunikacije probleme mogu izazvati pretrpanost informacijama i nedostatak povjerenja, kod neformalne se najčešće razvijaju ogovaranja i glasine, ali može sadržavati i važne informacije. Zna se da će se novi oblici društvenog standarda lakše uvesti u onim radnim sredinama u kojima se njeguje brižljiv odnos i lijepo ponašanje među zaposlenicima.

Staničić (2000., prema Peko, Mlinarević i Gajger, 2009) kao ključne kompetencije ravnatelja za uspješno rukovođenje školom navodi: osobne, stručne, razvojne, socijalne i akcijske kompetencije. Osobna kompetencija se prepoznaje kao karakteristična značajka doživljavanja, ponašanja i reagiranja ravnatelja. Obuhvaća odrednice kao što su: iskrenost, dosljednost,

komunikativnost, pristupačnost, povjerenje, marljivost, samopouzdanje, poduzetnost, radna energija i slično (Staničić, 2006., MZOS, 2005). Socijalna kompetencija ravnatelja odnosi se na njegova znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa. Uključuje poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa, umijeće motiviranja zaposlenih, sudjelovanje u rješavanju sukoba, umijeće demokratskog vođenja te prepoznavanje kvalitetnih doprinosa nastavnika i suradnika (Staničić, 2006., MZOS, 2005). Socijalne ili komunikacijske vještine nazivaju se i vještinama upravljanja odnosima. U suvremenom školskom menadžmentu predstavljaju suvremenu paradigmu. Uključuju sposobnost menadžera da razvija dobre odnose sa svojim zaposlenicima te da razvijaju empatičnost (Bahtijarevic-Šiber i dr., 2008., Goleman, 2002., prema Jukić, 2012). Janković (2012) socijalno kompetentnog djelatnika ili rukovoditelja opisuje kao nekog „ ...s kim je ugodno raditi, netko tko može prihvatiti stajališta drugih, tko posjeduje komunikacijske vještine i vještine rješavanja sukoba, empatiju, kulturu ophođenja, onaj tko objektivno i kritički promatra svijet oko sebe“ (Janković, 2012:117).

Kompetentan ravnatelj je „…komunikativna osoba koja umije raditi s ljudima i rješavati sukobe što otežavaju ostvarenje školskog programa. On ima jasnu viziju i trajno unosi promjene s ciljem da tu viziju ostvari. Takav ravnatelj dobro poznaje pedagoška načela na koja se temelji nastava. I napokon, dobar ravnatelj potiče i ističe vrijedna postignuća.“ (Staničić,2006:156)

Ravnatelj treba znati postaviti prave ljude na prava mjesta te ih zadržati dobrim vođenjem, podrškom u usavršavanju i profesionalnom rastu, motiviranjem i nagrađivanjem uspješnosti u radu. Da bi rad takvih pojedinaca dosegnuo maksimum i da bi do izražaja došle njihove sposobnosti, vještine i znanja, ravnatelj treba davati ljudima povratne informacije, organizirati podučavanje kako bi uspješnije djelovali, uključivati ih u procese i zbivanja u školi. Treba znati stvoriti dobre odnose, izgraditi međusobno povjerenje, ugodno radno okruženje, širiti pozitivno ozračje i pogodnu suradničku klimu. Da bi to mogao treba imati u vidu individualne osobine pojedinaca i posao koji obavljaju. „Uspješno vođenje traži od ravnatelja da zna kvalitetno komunicirati, konstruktivno rješavati sukobe, izabrati stil vođenja primjeren situaciji, timski raditi, uvjerljivo artikulirati ciljeve, voditi prema viziji, djelovati poticajno, znati surađivati, donositi odluke, afirmirati kvalitetan rad i sl.“ (MZOS,2005: 8) Prema Vodopija (2006) svaki uspješan poslovni čovjek teži ovladati svojom komunikacijom jer je svjestan da je svako ponašanje komunikacija koja utječe na druge. Prema Fox (2006) u stvaranju dojmova prema pojedincu i organizaciji ključnu ulogu ima upravo komunikacija.

U odgojno-obrazovnim ustanovama prisutno je timsko vođenje, a prema Staničiću (2006) puno više u pripremi nego u samoj izvedbi. Djelatnici su podijeljeni u grupe koje čine određeni broj članova ovisno o veličini same ustanove. Njihova uloga je koordiniranje svoje aktivnosti kako bi došli do zadanog cilja. Tako postoje timovi za kvalitetu, za kulturno-umjetničko područje, tim za uređenje okoliša, za prevenciju, etičko povjerenstvo i sl. Postoje i učiteljska i razredna vijeća. Da bi tim postigao cilj, među članovima mora vladati povjerenje kako bi mogli planirati i postaviti strukturu problema ili zadatka. Svim timovima upravlja ravnatelj koji je najvažniji čimbenik uspješnosti tima. Kod timskog rada vođenje u organizaciji je horizontalno i provodi se demokratski stil komunikacije. Upravljanje ljudskim resursima je jedan od najvažnijih poslova ravnatelja. „Uspješno vođenje nije samo rad na vlastitom uspjehu već poticanje drugih na uspjeh.“ (Seme Stojnović, Hitrec, 2014: 135) Da bi uspješno ostvario promjene nije dovoljno imati samo dobre ideje i plan rada već i kretanje malim koracima uz pomoć, podršku, razumijevanje i suradnju, jer ljudi vole poznato i izbjegavaju promjene.

Kako bi ravnatelj bio uspješan komunikator u poslu, odnosno socijalno kompetentan, treba dobro poznavati jezik, znati prilagoditi komunikaciju određenoj situaciji, imati razvijene interakcijske vještine te poznavati kulturu sredine u kojoj komunicira. Prema Janković (2012) možemo zaključiti da je to osoba s kojom je ugodno raditi, koja prihvaća stajališta drugih,

posjeduje empatiju, vještine rješavanja sukoba te zna kritički i objektivno promatrati svijet oko sebe.

Obzirom na vođenje odgojno-obrazovne ustanove etičnost na radnom mjestu je nužna i neupitna. Ravnatelj treba i djelatnicima i učenicima biti dobar primjer jer većina pojedinaca prihvaća njegovo ponašanje. „Stupanj moći pojedinca u organizaciji ne ovisi samo o njegovu položaju na hijerarhijskoj ljestvici već i o percepciji ostalih." (Fox, 2006:87)

Unutar znanstvene zajednice postoji nekoliko umjetno postavljenih podjela uspješnih ravnatelja. Određeni autori (Katz, 1974, Wojach, 1992; Wihric i Koontz, 1994., prema Staničić, 2006) uspješne ravnatelje opisuju prema poželjnim karakteristikama, drugi autori (Harris i sur., 2003; Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009; OPC, 2013; prema Staničić, 2006., Gurr, 2015) govore o temeljnim ravnateljskim vještinama i sposobnostima za obavljanje određenih poslova, odnosno govori o kompetencijama u okviru kompetencijskih profila ravnatelja.

Međunarodni projekt uspješnih ravnatelja (eng. *The International Successful School Principalship Project*[6]), je projekt koji prikuplja podatke te na temelju podataka donosi pregled karakteristika koje posjeduju uspješni ravnatelji. Rezultati istraživanja pokazali su sljedeće karakteristike uspješnih ravnatelja (Gurr, 2015): visoka očekivanja, pragmatičan pristup, distribucija vodstva, temeljni postupci i praksa vođenja, herojsko vođenje, razvoj kapaciteta školskih zaposlenika, povjerenje i poštovanje, kontinuirano učenje, osjetljivost na kontekst te održavanje uspjeha. Uspješni školski ravnatelji usmjereni su na ljude. Iako im najveće zadovoljstvo predstavlja razvoj i napredak njihovih učenika, oni također vode brigu i o profesionalnom razvoju odraslih u školskoj zajednici. Pri tom je ključan njihov interes i sposobnost izgradnje kapaciteta nastavnog i nenastavnog osoblja za davanje maksimuma i postizanje najboljeg što mogu. Ukoliko se promatra poštovanje i povjerenje kao jedna od glavnih karakteristika uspješnih ravnatelja u okviru emocionalne i socijalne inteligencije, onda se odnosi na stupanj u kojemu ravnatelji vjeruju i poštuju svoju školsku zajednicu. Povjerenje i poštovanje odnosi se na ravnateljevo djelovanje s integritetom te transparentnost prema vrijednostima, uvjerenjima i djelovanju svih u školi, ravnopravan i uvažavajući odnos prema svim zaposlenicima škole te uključivanje ostalih djelatnika u donošenje odluka.

Kada govorimo o karakteristikama uspješnih ravnatelja govorimo o elementima emocionalne inteligencije. Emocionalna inteligencija predstavlja sposobnost prepoznavanja vlastitih osjećaja i osjećaja drugih ljudi, motiviranja sebe i dobrog upravljanja emocijama u sebi i svojim odnosima. Emocionalna kompetencija sastoji se od osobne kompetencije koja uključuje samosvijest, samovladanje i motiviranost te od društvene kompetencije koja uključuje empatiju i društvena umijeća (Goleman, 2000). Goleman (1995) navodi da je socijalna kompetencija dio emocionalne inteligencije te obuhvaća znanja i promišljanja o vlastitim osjećajima pri donošenju odluka, ostvarivanje odnosa s drugima, sposobnost vođenja i uvjeravanja drugih te sposobnost nenasilnog rješavanja sukoba.

4. Uloga emocionalne i socijalne kompetencije ravnatelja u obavljanju funkcije ravnatelja

Istraživanje koje je proveo Staničić (2006) pokazuje kao ravnatelj može obavljati svoju funkciju ukoliko ima razvijenu socijalnu kompetenciju. Odnosno, ako na prvom mjestu, prepoznaje zakonitosti međuljudskih odnosa, zna rješavati nesporazume te ima sposobnost

[6] Dostupna na: https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/isspp-brochure-27_jul_final_amended.pdf (pristupljeno: 16.09.2019)

motiviranja zaposlenika za bolji rad. Komuniciranje, motiviranje, timski rad i rješavanje sukoba odrednice su vođenja kao funkcije menadžmenta. Bez uspješne i vrsne komunikacije, vrlo je teško rukovoditi školom – utvrditi i provesti ciljeve, planirati, organizirati ljude i druge resurse, odabrati kadar te brinuti o njihovom razvoju, voditi, motivirati i kreirati pozitivnu klimu. Kada govorimo o motivaciji, vrlo je važno da ravnatelj prvenstveno zna motivirati sebe, a time će moći motivirati i svoje suradnike. Ukoliko je ravnatelj odlučio motivirati svoje zaposlenike, svakako treba otkriti što njegovi suradnici žele, a potom im pokazati kako da to što žele doista i postignu. Jedna od profesionalnih karakteristika uspješnih ravnatelja je rješavanje sukoba. Odnosno, od ravnatelja se očekuje da je uključen te da poznaje narav sukoba te efikasno sudjeluje u njihovom rješavanju (Staničić, 2006).

Važnost socijalne kompetencije ravnatelja ističe se i u analizi najčešćih pogrešaka. Najčešće se ravnatelji razrješuju funkcije zbog pogrešaka u međuljudskim odnosima, kao što su to naprimjer: nepovjerenje među ljudima, površnost u odnosima, nedostatak pozitivnog ozračja, držanje na distanci, nedostatak prisnosti u komunikaciji, nedozvoljavanje zaposlenima da sudjeluju u odlučivanju, neprakticiranje pohvala i slično. Također, pogreške se očituju i u slabim komunikacijskim vještinama. Odnosno, nepažljivog slušanja sugovornika što zaposleni tumače kao nebrigu za njihove probleme i školu (Staničić, 2006).

Janković (2012) istraživala je odnos između spola ravnatelja i njihova zvanja s neverbalnim socijalnim vještinama koje uključuju vještinu emocionalne izražajnosti, emocionalne osjetljivosti i emocionalne kontrole i verbalnim socijalnim vještinama koje uključuju socijalnu izražajnost, socijalnu osjetljivost i socijalnu kontrolu. Kao rezultat istraživanja, autorica zaključuje kako ne postoje statistički značajne razlike između ispitanika muškog i ženskog spola niti u jednoj neverbalnoj socijalnoj vještini, niti u verbalnim socijalnim vještinama. Također, autorica je zaključila kako se ispitanici različitih zanimanja ne razlikuju niti u jednoj verbalnoj niti neverbalnoj socijalnoj vještini.

5. Zaključak

Ravnatelj je ključna osoba u školskom menadžmentu. Ravnatelj motivira ljude, uspješno komunicira na svim razinama i sa svim sudionicima, sposoban je rješavati sukobe, kreira pozitivnu klimu unutar ustanove te pritom uspješno ostvaruje ciljeve i zadaće škole. Navedene karakteristike ujedno su i karakteristike uspješnih ravnatelja. Mnogi rezultati istraživanja također govore u prilog socijalnoj kompetenciji i emocionalnoj inteligenciji kao važnoj karakteristici uspješnih ravnatelja. Veliku ulogu u uspješnom (ruko)vođenju školom ima razvijena socijalna kompetencija i emocionalna inteligencija. Odnosno poznavanje međuljudskih zakonitosti, uspješna komunikacija na svim razinama, poznavanje principa i teorija motiviranja zaposlenika, uspješno rješavanje sukoba i slično. Komunikacija ravnatelja odvija se unutar organizacije i izvan organizacije stoga ravnatelj treba biti vješt u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji. Bez uspješne i vješte komunikacije vrlo je teško uspješno rukovoditi ustanovom. Kroz uspješnu i vještu komunikaciju ravnatelj vodi prema ostvarenju vizije škole, djeluje poticajno na zaposlenike ustanove, potiče timski i kvalitetan rad.

6. Literatura

Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 7-21. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/123227

Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja, 9* (1/2), 175-187. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/113448

Fox, R. (2006). *Poslovna komunikacija*. Hrvatska sveučilišna naklada.

Garača, N., i Kadlec, Ž. (2011). Komunikacija u procesu menadžmenta. *Praktični menadžment: stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta*, *2*(2), 118-125.

Goleman, D. (1995.). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga

Goleman, D. (2000). *Emocionalna inteligencija u poslu*. Zagreb: Mozaik knjiga

Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5, 136-150

Janković, M. (2012). Socijalna kompetencija i zvanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola. *Andragoški glasnik, 16* (2. (29)), 117-129. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/103386

Jukić, D. (2012). Uloga interpersonalnih vještina u suvremenom školskom menadžmentu. *Ekonomska misao i praksa*, (1), 157-178. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/83767

Jukić, D., i Krznarić, V. (2010). Motivacijski faktori upravljanja ljudskog potencijala u školskom menadžmentu. *Praktični menadžment: stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta*, *1*(1), 22-28.

Kovač, V., i Buchberger, I. (2014). Suradnja škola i vanjskih dionika. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, *51*(3 (197)), 523-545.

Markić, I. (2010). Socijalna komunikacija među učenicima. *Pedagogijska istraživanja*, *7*(2), 307-315.

Miljković, D., i Rijavec, M. (2002). *Komuniciranje u organizaciji*. IEP.

Matijević Šimić, D. (2011). Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja. *Napredak, 152* (2), 227-248. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/82735

MZOS (2005). *Program osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola*. Zagreb: MZOS

Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja, 2* (2), 209-232. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/139324

Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti, 11* (2 (18)), 67-84. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/48442

Seme Stojnović, S., i Hitrec, S. (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga

Standardi za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova (Izvješće o ostvarenju 1. i 2. zadaće Ekspertne radne skupine za provedbu 5. cilja Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije – ERS-e5). Preuzeto s https://www.azoo.hr/images/.../Prijedlog_standarda_za_ravnatelje_.pdf

Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada

Staničić, S. (2006a). Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne znanosti, 8*(2 (12)), 515-533.

Vodopija, Š. (2006). Opća i poslovna komunikacija. *Naklada Žagar, Rijeka*.

Vodopija, Š., i Vajs Felici, A. (2007). Poslovno ponašanje i etiketa. *Zadar, Edicija erudita*.

Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (NN 22/13, 41/16, 64/18)

Kratko predstavljanje autora

Tatjana Gergorić, stekla je zvanje dipl. učitelj na Filozofskom fakultetu u Puli. Radi kao učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi već 27 godina. Trenutno je studentica sveučilišnog (doktorskog) studija Nove paradigme obrazovanja na Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Mia Matković, **mag. paed**, diplomirala je pedagogiju i stekla zvanje magistra pedagogije na Sveučilištu u Rijeci. Trenutno je studentica sveučilišnog (doktorskog) studija Nove paradigme obrazovanja na Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Avtoriteta učitelja

Teacher`s Authority

Natalija Kirar

Šolski center Novo mesto, Srednja strojna šola
natalija.kirar@sc-nm.si

Povzetek

Članek se osredotoča na razmišljanje o avtoriteti učitelja v razredu. Na začetku razloži, kaj je definicija pojma avtoriteta, povzeta po slovarju SSKJ. Opisani so različni tipi avtoritete v vzgoji v sedanjem času, sledi pa tudi kratek pogled v preteklost, ko so se z razmišljanjem o avtoriteti ukvarjali veliki umi človeštva, kot so danski filozof Søren Kierkegaard, francoski filozof Jean-Jacques Rousseau in prusko-nemški filozof Immanuel Kant. Avtoriteto učitelja lahko povežemo tudi z različnimi tipi učiteljev, pri čemer raziskovalci ugotavljajo, da je skoraj idealni tip učitelja tolerantni avtoritativni tip. V članku je omenjeno tudi, zakaj je učitelje potrebno naučiti uporabljati avtoriteto v izogib težavam v razredu in predvsem zaradi razvoja osebne integritete posameznega dijaka.

Ključne besede: vzgoja, moralni kompas, učno okolje, avtonomija učitelja

Abstract

The article is focused on contemplating teacher`s authority in the classroom. It starts by explaining the definition of authority as found in the dictionary SSKJ. It describes different types of authority in education in the present time and also in the past, when great human minds like Danish philosopher Søren Kierkegaard, French philosopher Jean-Jacques Rousseau and Prussian-German philosopher Immanuel Kant thought about this issue. Teacher`s authority can be associated with different types of teachers, where researchers conclude that the almost ideal type of teacher is the tolerant authoritative type. In the article is mentioned why teachers should be taught using authority in order to avoid troubles in the classroom and most importantly for development of each student`s integrity.

Key words: education, moral compass, study environment, teacher autonomy

1. Uvod

Avtor Robi Kroflič v knjigi Avtoriteta v vzgoji zapiše, da: »Vzgoja je torej vedno bolj ali manj načrtno vodenje gojenca v smer zgleda (cilja), ki ga postavlja vzgojitelj. Avtoriteta pa je izvor moči, ki jo potrebuje vzgojitelj, da bi vodil razvoj gojenčeve osebnosti v zaželeni smeri.«

Ko učitelji stopijo v razred, morajo uro učinkovito izpeljati od začetka do konca. Vemo pa, da brez določenih pedagoških znanj in avtoritete tega ne morejo izpeljati. Avtoriteta omogoča, da vodimo in usmerjamo učne dejavnosti. Dijaki pa so tisti, ki avtoriteto učitelju priznajo ali pa ne. Vsak od nas se je verjetno že kdaj v svojem poučevanju srečal z razredom, ko je po petinštiridestih minutah razlage prišel iz razreda vidno utrujen.

2. Kaj je avtoriteta

Beseda avtoriteta izvira iz dveh latinskih izrazov, in sicer auctor in auctoritas. Auctor pomeni množitelj, ustanovitelj, svetovalec, dostojanstvenik, učitelj, zastopnik in vzor, medtem ko auctoritas pomeni oblast, veljava, ugled in vpliv. Zanimivo je, da imata izvora te besede toliko pomenov, najzanimivejše pa je, da je eden od teh pomenov tudi beseda učitelj. (Kroflič, R., 1997, Avtoriteta v vzgoji, str. 13).

V SSKJ je avtoriteta definirana kot ugled ali vpliv, ki izhaja iz vodilnega položaja, moči, znanja (https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=avtoriteta). Vidimo lahko, da s pojmom avtoriteta razlagamo odnose med zelo različnimi ljudmi, kot so znanstveniki, politiki, cerkveni dostojanstveniki in med širšo laično javnostjo. Da nekomu priznamo, da je avtoriteta, mora le-ta pokazati veliko veljavo na svojem področju, mi kot javnost pa mu moramo to veljavo priznati, saj drugače nima vpliva na nas. Avtoritete so v določenih oblikah prisotne vsepovsod okoli nas in to vsak dan. Na primer takrat, ko kupimo mleko, vidimo nalepko best buy ali ko gledamo dokumentarni film o Parkinsonovi bolezni in nam strokovnjaki povejo dejstva o bolezni, ko pridemo v šolo in vidimo, da smo dobili dodatne ure pouka. Avtoriteta je vseprisotna in brez nje ne bi živeli tako harmonično, kot živimo. Ljudje smo v osnovi programirani tako, da nekoga ubogamo, če je v poziciji avtoritete, kar so pokazali tudi eksperimenti socialnega psihologa Stanleya Milgrama in so opisani v knjigi Obedience to Authority: An Experimental View.

3. Tipi avtoritete v vzgoji

Učitelji med poučevanjem vodijo in usmerjajo svoje učence. Da pa ga učenci ubogajo, mora izžarevati moč in avtoriteto. Obstaja pet različnih tipov avtoritete, ki jih delimo na: karizmatično, strokovnjakovo, nagrajevalno, prisilno in avtoriteto položaja. Učitelje lahko glede na naštete tipe avtoritet delimo na tiste, ki uporabljajo eno od posameznih naštetih avtoritet ali pa, kot je pogostejše, neko kombinacijo teh tipov (https://www.educationworld.com/blog/types-teacher-authority-which-ones-work-you).

Za karizmatično avtoriteto se mora vložiti veliko truda v vzpostavljanje odnosov z učenci, saj ta tip avtoritete vzgaja učence s pomočjo deljenih zanimanj in dobrih interakcij med učencem in učiteljem. Stephen Covey (1995) pravi, da v čustveno banko damo naša dobra dejanja ali osebnost. To vključuje učiteljevo zanimanje za učenčevo napredovanje in razpoloženje, da učenci vidijo, kako jim želi samo dobro. Sem lahko spada tudi zabavanje učencev s šalami in prijaznost. S temi vložki – osebnim kapitalom – lahko potem vpliva na njihovo vedenje, saj se učenci poistovetijo z učiteljem. Vsak učitelj bi moral vsaj delno uporabljati to vrsto avtoritete, saj imajo učenci rajši takšnega učitelja in se zato bolj potrudijo pri učenju snovi. Nikoli pa ne pričakujmo, da če smo učitelji prijazni, bodo prijazni tudi učenci do nas. V tem primeru lahko učenci začnejo izkoriščati prijaznost, hkrati pa nikoli ne smemo postati njihovi prijatelji.

Strokovnjakova avtoriteta se kaže v pripravljenosti na uro, v širokem poznavanju snovi in inteligenci. Za to avtoriteto je gonilna sila zanimanje za povedano snov. Lahko je zelo učinkovita, saj je za človeštvo naravno, da sledimo modrecem. Pri tej avtoriteti učenci spoštujejo učitelja. Učitelja tako ubogajo zaradi spoštovanja in ker ga vidijo kot sposobnega, da jih nauči nečesa novega. Čeprav je strokovnjakova avtoriteta učinkovita, pa tudi ta tip avtoritete ne sme biti edini tip. Nevarna je v primeru, če njihovo zanesenost do predmeta ne čutijo v enaki meri tudi učenci ali da jih snov, ki jim je podana, ne zanima. To lahko hitro privede do razočaranja.

Učitelj ima v razredu veliko možnosti za nagrajevanje pridnih učencev, to pa jim da moč, da vplivajo na učenčevo vedenje. Ta tip se imenuje nagrajevalna avtoriteta. Nagrade pomagajo učitelju kontrolirati učilnico, a ker vse nagrade niso enakovredne, lahko različne nagrade sprožijo različen odziv. Seveda je dobro nagrajevati učence s pohvalami, včasih tudi z ocenami za sodelovanje na različnih tekmovanjih itd., še pomembneje pa je, da opazimo učenčev trud in ga takrat pohvalimo. Če hvalimo samo najbolj opazne stvari, kot so dobre ocene in podobno, obstaja nevarnost, da se učenci učijo za nagrado, ne pa za svoje napredovanje.

Pri prisilni avtoriteti učitelj kaznuje učence in tako prisili učence, da delajo tako, kot je prav. Pri tej avtoriteti vedno visi nad učenci grožnja kazni in odvzemanja privilegijev, kar je za učence nezaželeno. Brez uporabe te avtoritete lahko nekateri učenci izkoriščajo učitelja in njegovo zaupanje. Z uporabo te avtoritete pa pokažemo, kje so meje učenčevega obnašanja. To je dobro tudi za tiste, ki ne mislijo prestopiti mej, saj tako vedo, da se bodo lahko učili v miru. Ni pa priporočljiva preveč vneta uporaba te ali samo te avtoritete, saj zmanjša motivacijo v razredu in učencem povzroči nelagodje. Pri obeh tipih avtoritet (prisilni in nagrajevalni) je pomembno, da učenci občutijo nagrado kot nagrado in kazen kot kazen.

Edina avtoriteta, ki je avtomatična, pa je avtoriteta položaja. Učitelj je predstavnik ustanove in kot tak mu šola da v upravo učilnico in zaupa v učinkovito delovanje razreda. Nihče ne bo opravljal te naloge, zato jo mora učitelj. Poleg tega, da učitelj sprejme to voditeljsko vlogo, pa morajo tudi učenci videti učitelja kot tipičnega. To pa se doseže z obnašanjem, oblačenjem in govorjenjem kot stereotipni učitelj.

Tip avtoritete se mora spreminjati glede na razmere in posledično se s tem utrjujejo pravilni vzorci vedenja, hkrati pa se izboljša kvaliteta učenja. V srednjih šolah se mi zdi najprimernejši način vzpostavljanja avtoritete s kombinacijo karizmatičnega tipa s prisilnim, saj s karizmatičnim tipom vzpostaviš primerne odnose, ki pomagajo pri vzgoji, v povezavi s prisilnim tipom pa imaš še vedno možnost kaznovanja, tako da učenci nimajo priložnosti izrabljanja učiteljevega zaupanja (https://web.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/AppendixG-TeacherAuthorityPower.htm).

4. Oblike avtoritete iz zgodovine

Po Kierkegaardu je apostolska avtoriteta v najbolj osnovnem pomenu avtoriteta po božjem pooblastilu. To je pojmovanje moči po Svetem pismu. S to povezavo je bil ta tip avtoritete močno povezan s šolanjem v srednjem veku, saj je le-ta imela v tistih časih monopol nad poučevanjem. V vzgojno-izobraževalnem procesu to avtoriteto teolog in filozof utemelji z božjim poslanstvom: »Vzgojitelj je otroku namestnik božji in nositelj božje avtoritete.« (Kierkegaard, S.) Kot so bili apostoli prenašalci in učitelji božjega nauka, smo tudi mi – učitelji prenašalci znanja za naše učence. To je bila avtoriteta položaja in vsak dvom v učitelje se je lahko razumel kot dvom v boga. Tako učitelj za svoj položaj avtoritete izniči svojo osebnost, saj je odnos zasnovan na veri v učiteljevo poslanstvo, ne pa na medosebnem odnosu. Apostolska avtoriteta ima slabe plati, saj je samo predajanje znanja učencu in kot taka zelo pasivna, za učence pa tudi ni najbolj učinkovit način učenja. Druga slabost te oblika avtoritete je, da je dala učitelju dovoljenje za telesno kazen. Če smo kdaj obiskali učilnico iz 19. stol. v Slovenskem šolskem muzeju, smo lahko videli v kotu koruzo za klečanje in šibo. Ta tip avtoritete je slab tudi zato, ker povzroči preveliko navezanost na zunanjo avtoriteto.

V času razsvetljenstva so se filozofi po prevladi srednjeveške miselnosti v vsemogočnost boga spet vrnili v antiko in postavili v središče človeka in njegov razum. Takrat je Kant opredelil osnove simbolne avtoritete uma in tako dal konceptu moralne avtonomije, prevzete iz

klasične grške filozofije, trdno podlago. Kantova znamenita misel se glasi: »Človek je edino bitje, ki ga je treba vzgajati,« kar pokaže njegov splošni pogled na vzgojo. Za učiteljevo avtoriteto pa Kant meni, da temelji na zaupanju, ki zagotavlja prostovoljno poslušnost ali zunanji prisili, ki ustvari občutek dolžnosti zakonu in mora biti za vse enaka. Učenci nimajo nagonov kot živali in so zato samovoljni. Ta njihova močna volja ni podvržena razumu in zakonom. Zato mora učiteljeva avtoriteta z disciplino, in če je potrebno s prisilo, to njihovo samosvojo voljo usmeriti v razumevanje zakonov in ga tako naučiti uporabljati svojo svobodo. Naslednje stopnje vzgoje so kultiviranje, civiliziranje in moraliziranje. Kant želi utemeljiti avtoriteto v človekovem razumu, ki se kaže kot svobodno razsojanje in prisotnost moralnega kompasa. Kantova avtoriteta v nasprotju z apostolsko avtoriteto je notranja avtoriteta in je razkol med čutnimi potrebami in zahtevami razuma. Danes za to avtoriteto velja, da je pokazala pomembnost discipline in doslednosti.

V razsvetljenstvu je tudi francoski filozof Rousseau razvil svojo teorijo skrite avtoritete. Zavračal je apostolsko avtoriteto in kritiziral Kantovo mnenje o otrokovi volji, saj je menil, da napačna vzgoja povzroča slabo vedenje. Geslo njegove teorije je skladno z otrokovo naravo, ključna pa je njegova predpostavka o nagnjenosti otroka k svobodi. Rousseau z avtoriteto poskuša prisiliti učenca k svobodi. Figura avtoritete po tem principu ne potrebuje zahtev, saj otrok ne potrebuje discipline in otroka naj se ne bi nikoli kaznovalo. Spodbuja, naj bo vzgoja naravna, kar se doseže z dobro urejeno svobodo in navidezno svobodnim podrejanjem. Tako mora učitelj narediti iluzijo svobode in prikrivati svojo avtoriteto. Rousseau spodbuja tudi nedirektno poučevanje. To pomeni, naj poučevanje izhaja iz otrokove radovednosti, učitelj pa samo pomaga pri procesu pridobivanja znanja s tem, da zagotovi, da učenca vodi razum, kar spremeni odnos med učencem in učiteljem v prijateljskega. Tako je vzgojitelja zasnoval ne kot brezpogojno avtoriteto, ampak kot vodiča skozi probleme, saj verjame, da se učenčeva vest in razum oblikujeta le, ko nista vezana na avtoriteto učitelja. S tem skrivanjem avtoritete se poveča njena moč kasneje, saj se učenci s preveč strogo vzgojo lahko začnejo upirati (Kroflič, R., str. 138–246). Učitelju zagotavlja avtoriteto tudi ljubezen, ker priljubljenega učitelja učenci manjkrat dražijo in so mu bolj pokorni, kot če je nepriljubljen. Ta njegov tip avtoritete je vplival na waldorfsko pedagogiko. Slabost te permisivne avtoritete je še posebej izrazit v osnovni šoli, saj otrok ne ve, kaj je moralno sprejemljivo brez odmerjanja svobode, otroci pa nujno potrebujejo pravila (https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2017/10/31/dileme-uciteljev-avtoriteta-v-oli/).

5. Tipi učiteljev in njihove avtoritete

Avtorji Wubbels, Brok, Tartwijk in Brekelmans opredelijo osem tipov učiteljev, ki so bolj ali manj povezani s tipi avtoritete. To so direktiven, avtoritativen, toleranten in avtoritativen, toleranten, negotov toleranten, negotov agresivni, represivni ali zatiralni in garaški tip učitelja.

Direktiven tip učitelja je zelo dosleden in direkten. Učno okolje je dobro strukturirano in organizirano do te mere, da daje prednost pouku ne pa interesom učencev. Z učenci si običajno ni blizu, je pa lahko razumevajoč. Za svoje učence ima visoke standarde in dela za dobre rezultate ter želi, da se v šoli učijo, in tiste, ki se ne obnašajo primerno, več sprašuje o snovi, kar jih umiri. Ker se striktno drži pravil, ni zadovoljen, ko nekaj ne gre prav. Ta tip učitelja se očino zanaša na pozicijsko in na strokovnjakovo avtoriteto, kar lahko povzroči, da učenci dojemajo takšnega učitelja kot hladnega.

Avtoritativen učitelj je odprt za ideje učencev in se zanima zanje, zato ima v svojem razredu ugodno atmosfero, usmerjeno v dosežke. Ure so tako načrtovane in logično strukturirane v ta

namen, pravila in postopki so jasni. Pri tem tipu učenci tudi točno vedo, kje so meje. Pri tem tipu učitelja je najpomembnejša karizmatična avtoriteta.

Skoraj idealni tip učitelja je tolerantni avtoritativni. Učne ure so strukturirane za spodbujanje učenčeve odgovornosti in izražanja. Učenci delajo velikokrat v skupinah in aktivno sodelujejo pri učenju. Poleg aktivnega vključevanja v učni proces se znajo skupaj z učiteljem pošaliti in zato uživajo v urah. Zaradi tesnih medosebnih odnosov učencem ni potrebno poudarjati pravil in jim avtomatično sledijo. Je pravo ravnovesje poučevalnih avtoritet in tukaj lahko celo zaznamo tisto iluzijo svobode, o kateri govori Rousseau, ki pomaga usmerjati učence nezavedno.

Toleranten učitelj je bolj popustljiv učitelj in da več svobode učencem kot tolerantno avtoritativni učitelj. Zaradi te svobode imajo učenci radi take učitelje, pa tudi zaradi dobrega osebnega stika med učenci in učiteljem. Pri takih urah se učenci učijo po svojih zmožnostih, saj so odgovorni za svoje delo in tempo učenja, ker učitelj velikokrat najprej pove snov, nato pa sami rešujejo delovne liste. Ker je osredotočen na to, da se nobenemu ne zameri, lahko učenci z njim manipulirajo. Tak učitelj uporablja samo karizmatično avtoriteto, kar pa pogosto ni dovolj za dobro urejeno učilnico.

Negotov tolerantni tip učitelja lahko sodeluje, ni pa vodja in ure so slabo zastavljene, ampak vseeno vedno odpredava zadano snov. Želi, da učenci sodelujejo, ampak zaradi strpnosti do nereda sodelujejo le tisti v prvih vrstah. Z zadnjimi vrstami pa ima nenapisano pravilo, da če oni ne motijo pouka, jih tudi on ne kaznuje. Če so motnje, niso prehude, a učitelj jih vseeno ne more umiriti. Takemu učitelju očitno manjka avtoritete, saj ne more uveljavljati svoje moči v razredu.

Negotov agresivni učitelj ima v učilnici atmosfero nemira. Učenci in učitelj so si smrtni sovražniki in učenci pograbijo vsako priložnost za draženje in motenje učitelja do te mere, da to postane zanje zabava. Učiteljev odziv na tako izzivanje je kaznovanje, a ne nujno krivcev. Nujno je samo to, da nekoga kaznuje. Za ta nered zaradi njegovih velikokrat pretiranih reakcij učenci krivijo učitelja. Pri takem pouku so uspehi slabi in prav takšna je tudi motivacija, saj je za učitelja bolj pomembno obdržati disciplino, kot pa narediti zanimivo uro. Ta tip največ lahko pridobi od seminarjev za vzpostavljanje avtoritete, saj s takim načinom učenja, kjer nobeden od možnih tipov avtoritete ne deluje, škoduje sebi in učencem.

Če je učitelj represiven, je to z drugo besedo poimenovan avtokratski tip. Učenci so zelo ubogljivi, ker se bojijo naslednjega izbruha ob prvem znaku neznanja, drugačnega mnenja ali celo vprašanja. Do učencev je sarkastičen in poniževalen ter išče priložnost, ko jim lahko da slabo oceno, za to je atmosfera v učilnici zelo nelagodna. Ure so dobro pripravljene s slabo izvedbo in če pri prvi razlagi česa ne razumejo ali imajo težave z individualno nalogo, ne dobijo dodatnega pojasnila. Ta tip učitelja se zanaša na kombinacijo prisilne in pozicijske avtoritete, kar je dobro za strašenje učencev, ne pa toliko za njihov napredek, saj se v takem okolju ne morejo aktivno učiti.

Učitelj garač porabi veliko truda in energije za vzdrževanje miru pri pouku, kar se pozna pri kakovosti pouka, saj nima volje za poskušanje novih metod poučevanja, ne za poučno uro. To preveliko vlaganje v mir lahko v skrajnem primeru povzroči izgorelost. Disciplina v razredu se spreminja iz kaosa v mir. Če mu le uspe umiriti razred za dovolj časa, so njegove ure rutinsko usmerjene v snov. Da bi se izognil vprašanjem, kaj bi lahko delal bolje v razredu, bi moral vzpostaviti svojo avtoriteto že prvi dan pouka in nato disciplino konsistentno obdržati na enakem nivoju (http://mss.si/datoteke/dokumenti/diplomske/2015/zidaric_magistrska.pdf).

Menim, da ima tak tip učitelja potenciale za vse tipe avtoritete, samo da ni bil dovolj jasen že na začetku in je tako izgubil svojo moč nad učenci. Četudi imajo učitelji v razredu avtomatsko pozicijsko avtoriteto, jo v primeru, da je ne znajo zadržati, lahko izgubijo.

Ti tipi nam lahko pomagajo pri razumevanju, katero avtoriteto uporabljamo in na kateri bi se lahko morda izboljšali. To vedenje je zelo uporabno, saj tako učitelj lažje pri sebi identificira težavo pri poučevanju, hkrati pa mu izkoriščanje tipov avtoritet lahko zelo pomaga pri lažjem obvladovanju razreda.

6. Vzpostavljanje avtoritete v učilnici

Samo ena možnost je, da se naredi dober prvi vtis. Enako je pri projiciranju avtoritete v učilnici. Učitelji v razredu morajo biti primerno oblečeni, ne preveč sproščeno v trenirki in teniskah, ampak vsaj v kavbojke in srajco, ni pa nujno potrebno nositi formalne obleke. S pravilnim oblačenjem kot odrasli ljudje nas učenci hitreje prepoznajo kot resne sposobne ljudi in hitreje sprejmejo našo avtoriteto nad njimi. Tudi starši na ta način vidijo, da ste resni, ko vas vidijo na govorilnih urah. Seveda je tudi izjema, ki potrjuje pravilo, in to so različni športni dnevi, šole v naravi, ko je bolj primerna športna oprema.

Ključno za grajenje dobrih odnosov in s tem karizmatično avtoriteto je njihova gradnja že takoj, ko vstopiš v nov razred (Kunaver Dušica, Učim se poučevati, samozaložba, 2008). To pomeni dobro samopredstavitev, rokovanje z učenci, ko pridejo v razred ali pa morda celo spoznavna igra, pri kateri si tudi ti zapomniš njihova imena, saj je to učencem všeč.

Na naši šoli se vsako leto sprejme dijake prvih letnikov tako, da z njimi preživimo prvi teden v mesecu septembru v bolj sproščenem okolju. V različnih organiziranih delavnicah se dijaki spoznavajo med seboj in z učitelji. Razkažemo jim šolo, delavnice, šolski okoliš ... Pomembno je, da učencem pokažemo spoštovanje do njih od samega začetka in jim dopovemo, da bodo samo s spoštovanjem do vseh napredovali.

Takoj prvo uro je pomembno vzpostaviti red v učilnici. To pomeni, da jasno povemo, kakšna so naša pričakovanja do njih. Ne samo, da jim mi povemo pravila. Vzeti si moramo čas in jih oblikovati z učenci: kako oni želijo, da jih mi kaznujemo ali nagrajujemo, saj če kazen ni vzgojna, se nepravilno vedenje nadaljuje. Ta pravila lahko dijaki zapišejo tudi na plakat, ki ga obesimo v njihovo učilnico in jih lahko med letom dopolnjujejo. Velikokrat ne vemo, kaj imajo dijaki za kazen, brez tega pa jih ne moremo pravilno vzgojiti. S takim pristopom jim damo vedeti, da jih spoštujemo in tudi oni bodo bolj spoštovali pravila, saj so pri sestavi sodelovali in postala bodo ne samo učiteljevo orodje, ampak tudi njihova skupna lastnina. Ko pa so pravila postavljena, jih mora učitelj večkrat ponavljati in nikoli ne sme popustiti. Če popusti pri enem učencu, bodo potem drugi pričakovali enako popustljivost in tako bo učitelj izgubil avtoriteto.

Priporočljivo je vzpostaviti odnos ne samo z učenci, ampak tudi z drugimi učitelji in še pomembneje s starši. Na začetku leta je dobro poklicati, povabiti starše, da vidimo, ali se zanimajo za otrokov uspeh. Takrat pohvalimo delo učenca, s čimer nadaljuješ čez celo leto. S tem načinom dela lahko z zadovoljnimi starši, ki dobro spoznajo delo in trud učitelja za njihovega otroka, pripomoremo pri njegovi izobrazbi.

Skupna tema vseh teh priporočil je ustvarjanje pozitivne skupnosti v razredu in izven njega, z drugimi učitelji in starši učencev. Vse to je naloga učitelja, predvsem pa učitelja razrednika. Čeprav je učitelj glavni v razredu, je razmerje med učenci in učiteljem dinamično. Vsak učitelj ima svoj način učenja in vzpostavljanja avtoritete, ki se je je naučil tekom prvih let učenja ali pa tudi kasneje, ko je prepoznal svoje napake.

7. Zakaj moramo učitelje učiti avtoritete

Za učitelje velikokrat pravijo, da nič ne delajo. To dejstvo me ne čudi, še posebej, ko ljudje v nas poenostavljeno rečeno vidijo, kako brezumno sledimo ukazom šolskega ministrstva, ravnateljem itd. Ker nimamo avtoritete v učilnici, da vpeljemo spremembe, smo tudi sami začeli verjeti, da je najbolje delati čim manj in čim prej priti do pokojnine. Avtoriteta in vodenje učilnice sta povezana.

Predaja vodenja učiteljem pomaga ustvariti večje zaupanje v avtoriteto učitelja. Če učitelj pravično kaznuje učenca, potem pa se starši le-tega pritožijo, spodkopavajo avtoriteto. Starši morajo imeti zaupanje v učitelje, da bodo pravilno vzgajali njihovega otroka. Takšno neupravičeno nezaupanje dodatno prepriča učitelje v njihovo nemoč in se raje ne trudijo. Z učenjem vzpostavljanja avtoritete lahko vrnemo samozavest učiteljem, kajti brez tega se ne da učinkovito učiti.

Če se ne naučimo vzpostavljanja avtoritete, nas bo javnost vedno videla kot ljudi na »sončni upravi«, ravno tako ne bomo pridobili nujno potrebnega zaupanja staršev in ne bomo imeli kompetentnih ravnateljev, saj bomo imeli ljudi, ki se niso naučili vodenja (https://www.facultyfocus.com/articles/trends-in-higher-education-leadership-not-just-for-administrators/).

8. Težave z avtoriteto v šoli

Dandanes je težko vpeljati in vzdrževati avtoriteto v razredu. Vsak meni, da bi lahko bolje od učitelja kontroliral učence v razredu, naj bo to bodisi ravnatelj, soprog, prijatelj, ki si mu ravno povedal o težavah v razredu. Tudi starši učencev niso vedno ravno v pomoč zaradi njihovega osnovnega nagona po zaščiti svojih otrok.

Težavno je že od prvega dne novega šolskega leta. Prideš v razred, vidiš učence in na hitro moraš oceniti njihovo razpoloženje in nato še pravilno ukrepati v primeru neposlušnosti. Na učence moraš projicirati osebnost in moč ter upati, da bo vse v redu. In to ponoviti vsakič, ko vidiš ta razred. Uporabiti moraš vse prijeme, ki se jih naučiš v času svoje kariere, četudi ne veš, kaj točno so, veš pa, da delujejo. Kar se mi zdi najtežje, pa je iskanje odgovorov, kako izboljšati to svoje izvajanje avtoritete, saj učenci niso neumni in vedno ugotovijo, kako nas lahko prenesejo okoli. Zato se poskušam izobraževati preko interneta, seminarjev, knjig in preko meni najljubše metode pogovarjanja s sodelavkami oziroma sodelavci. Po mojem mnenju je največja težava formalnih izobraževanj, da strokovnjaki premlevajo teorije avtoritete od Kanta in Rousseauja in dajejo nasvete na podlagi tega, ne da bi kadarkoli stopili v učilnico. Za milo avtoriteto permisivne vzgoje, navdihnjene po Rousseaujevih načelih, vidimo, da ne deluje, a jo še vedno veliko strokovnjakov priporoča.

Druga težava učiteljeve avtoritete je njeno spodkopavanje. Nekoč sem videla poster z dvema slikama, ki sta prikazovali učitelja, ki je ugotovil učenčevo napako, učenca in njegove starše. Poster je na eni sliki prikazal to situacijo v preteklosti in v tem prvem primeru so bili starši na strani učitelja in grdo gledali svojega otroka. Na drugi sliki pa je bila enaka situacija, samo v današnjem času. Razlika je bila v tem, da so bili starši na strani otroka, medtem ko se je otrok nasmihal. Poster je bil hudomušen prikaz izgube podpore staršev in s tem izgube avtoritete. Zna se zgoditi, da če želimo kaznovati učenca, se bodo starši pritožili in bo učenec ostal nekaznovan. Tu nosijo krivdo ne samo starši, ampak cela družba. Včasih je bil poklic učitelja spoštovan kot poslanstvo, danes pa ljudje mislijo, da smo leni. S tem drugačnim pojmovanjem učiteljev se je

zmanjšala naša avtoriteta položaja in posledično so postali ostali tipi avtoritete bolj pomembni, a ti tipi so težji za kultiviranje.

Za rešitev krize učiteljeve avtoritete bi morali sodelovati vsi akterji v izobraževalnem procesu, od ministra za šolstvo pa do nas učiteljev, staršev in učencev. Najprej pa bi se moral popraviti ugled učiteljskega poklica. To bi bistveno pripomoglo k avtoriteti učitelja in tudi k temu, da bi se več pametnih mladih ljudi odločalo za ta poklic. Nato pa bi morali vzpostaviti več forumov za konstruktivno izmenjavo mnenj med učitelji, saj bomo le tako pridobili več znanj o vzgoji in izobraževanju učencev, kot pa če samo poslušamo strokovnjake.

9. Odnos med učiteljem in učencem

Pri odnosu med učiteljem in učencem je vedno težavno določiti mejo prijateljstva, da ne izgubiš avtoritete. Vsak dan ugotavljaš, do kod lahko greš in kako se lahko obnašaš.

Pred nekaj leti sem imela učenca, ki se nikakor ni znal pravilno obnašati. Vedno me je preizkušal in nobena kazen ni zalegla. Nato sem si enkrat po pouku vzela čas, da se pogovorim z njim. Vprašala sem ga, zakaj se tako obnaša. Najprej mi ni želel povedati, a čez nekaj časa je odgovoril, da se tako obnaša, ker je želel biti znan kot tisti, ki se nikogar ne boji. Kar želim s to zgodbo povedati je, da moja pozicijska avtoriteta ni zalegla, saj nisem pravilno pristopila k učencu. In ravno to je težava. Pravilno moramo odmerjati različne avtoritete za najboljše rezultate, saj samo avtoriteta položaja dandanes ni dovolj. V starih časih je bilo to lažje, saj je ta avtoriteta položaja tesno povezana s prisilno avtoriteto. Ker so lahko fizično kaznovali otroke, smo vzbujali strahospoštovanje in so lažje sprejeli našo avtoriteto. Seveda ne trdim, da je bilo to pravilno, je pa bilo definitivno lažje, saj so naše kazni pri najhujših primerih nepravilnega obnašanja velikokrat neučinkovite.

Veliko pa je učencev, s katerimi se lahko normalno pogovarjaš. Velikokrat s tem pogovorom lahko daš učencu napačen signal tako, da mislijo, da si njihov prijatelj in boš zato bolj popustljiv. Na žalost lahko našo popustljivost izkoriščajo in s tem, ko vidijo, da smo naša pravila in s tem avtoriteto popustili, od tebe ne bodo nikoli več sprejeli stroge avtoritete in bodo vedno lahko pokazali na dan, ko si bil malo bolj prijazen. Po drugi strani je pa tudi res, da se včasih ne da prepričati razreda, da se bodo učili in je bolje, da ustrežeš njihovim željam, ker vsi vemo, kako je lahko ena ura naporna, ko se učenci ne želijo učiti in jih moraš ves čas miriti. V takih primerih je bolje poenostaviti uro, saj imamo v nasprotnem primeru učitelji uničene živce, učenci pa se tudi niso nič naučili.

Kot vsak človeški hierarhični odnos je odnos med učencem in učiteljem počasen proces, v katerem avtoriteta učitelja pomeni veliko za njegovo vzpostavljanje. Takoj ko izgubiš to avtoriteto ali jo napačno uporabiš, se ta odnos skrha in ni več lahko poučevati. Zato moramo vedno s pametjo priti v razred.

10. Povezava avtonomije učitelja z avtoriteto

Avtonomija učitelja v razredu je omejena. Omejujejo jo pravila šole in zakoni ministrstva, a vseeno lahko rečemo, da ko učitelj stopi v razred, lahko samostojno upravlja z učenci v okviru mej, zadanih s pravili. Avtoriteta je tesno povezana z avtonomijo, saj se brez nje ne da kontrolirati razreda brez pomoči drugih.

Ker smo učitelji v prvi vrsti javni uslužbenci in učimo ter posledično tudi vzgajamo mlajše generacije, je naša družbena naloga ustvariti otroke, ki doprinesejo k skupnemu dobremu. Zato

poskuša država vpeljati direktive, ki pa velikokrat okrnijo našo avtoriteto. Ker manjšina učiteljev, ki se jim ne da delati, še pospešijo razkroj naše moči v discipliniranju, se zgublja zaupanje v institucijo šolanja in posredno tudi v naš poklic. Da se po mnenju politikov ohrani višji družbeni cilj vzgajanja vzornih državljanov, lahko kot v Veliki Britaniji centralizirajo šolstvo. V takem centraliziranem sistemu ni zaželeno eksperimentiranje z učnimi metodami in ni toliko avtonomije v razredu. To otežuje pozicijsko avtoriteto in povzroči večje zanašanje na druge vrste avtoritete.

Po drugi strani pa smo tudi strokovnjaki, ki predajamo znanje učencem. Če vzamemo naš poklic kot tak, to pomeni, da imamo zagotovljeno avtonomijo in avtoriteto. Strokovnjaki so dandanes zelo spoštovani in tako nas otroci gotovo spoštujejo že zato, ker imamo neko znanje, ki ga oni nimajo. To spoštovanje je najbolj izrazito v starejših učencih in študentih, saj starejši kot postajajo, več znanja želijo. Tako se pri strokovnjakovi avtonomiji uporablja strokovnjakova avtoriteta, pri kateri pa je ključna dobra pripravljenost na uro, ker te drugače učenci ne jemljejo več resno (https://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_ped_sem_strokovna_avtonomija_ucitelja_01).

Ko se poveča avtonomija, to vpliva na povečanje avtoritete. Najboljši sistem za ohranjanje avtoritete in avtonomije je tako decentraliziran sistem uprave.

11. Zaključek

Učitelji se morajo zavedati, da imajo veliko odgovornost, ko stopijo pred razred učencev katerekoli starosti. Kakšen pristop bodo ubrali, je odvisno od učiteljeve osebnosti, za katero bi se v idealnih pogojih moralo izkazovati, da je trdna (Jasper Juul in Helle Jensen). Vendar je resnica v življenju pač ta, da so tudi učitelji ljudje, ki imajo dobre in slabe dni ter da ne morejo biti idealni v vsakem trenutku. Da bi bili dobri učitelji, bi morali osebnostno rasti in se s pomočjo izobraževanj naučiti avtoritete, pri čemer bo nekaterim to uspelo, seveda pa ne vsem. Velika sreča za učitelja je, če že ima neko naravno avtoriteto in strast do opravljanja svojega poklica. Menim, da bi morali imeti učitelji razvito določeno stopnjo čustvene inteligence in sposobnost ali veščino vzpostavljanja dobrih odnosov z učenci. Dr. Bogdan Polajnar je na enem svojih predavanj omenil, da bi za opravljanje učiteljskega poklica le-ti morali imeti talent. To sem slišala prvič, zato me je tudi močno presenetilo, kajti za npr. profesionalnega glasbenika samoumevno velja, da ima talent, drugače ni uspešen. Seveda tudi v tem poklicu niso vsi uspešni, vendar vseeno. Kaj pa za učitelja? Tako se je začelo tudi moje samoizpraševanje. Seveda nimam dokončnega odgovora na zgoraj zapisano vprašanje, mi pa je v tolažbo vedenje, da dokler bo potekalo moje razmišljanje v to smer, obstaja upanje, da bom delala na avtoriteti in spoštljivih odnosih. V razlagi snovi se trudim učence pritegniti k poslušanju z različnimi načini podajanja snovi, še posebej če opazim, da so se pričeli dolgočasiti.

V pripravi na ta članek sta bila dva učenca vprašana, kakšno je njuno mnenje o avtoriteti učiteljev na splošno in o avtoriteti tistih učiteljev, ki so jih učili. Zanimalo me je, če sta si kaj posebnega zapomnila o karizmi učitelja in kako so ti učitelji dosegli red in disciplino v razredu.

Mnenje prvega dijaka je, da imajo učitelji vedno manj avtoritete, vendar ne samo zaradi zunanjih vzrokov, kot je izguba spoštovanja do poklica, ampak tudi njihovega lastnega vedenja. Kot primer je navedel učitelja, ki je na začetku ure vedno rekel, da dijakom dovoli uporabo telefona, lahko so se pogovarjali, učili, karkoli, samo da so bili tiho in niso motili pouka. Čeprav pravi, da je bilo to zelo prijazno, je gotovo pripomoglo k temu, da ga ni nihče poslušal in jih tudi ni mogel prepričati, da bi ga poslušali. Pravi, da si je zapomnil tudi učiteljico, ki je bila vedno lepo oblečena in strokovno podkovana, zato je pri njenih urah od začetka bolj pozorno

poslušal, saj mu je to sporočalo, da ji je mar za službo, ki jo opravlja. Drugi učitelj, ki si ga bo zapomnil, pa je s šalo znal obvladovati razred in noben dijak naj ne bi bil pri tej uri nemogoč, vsaj ne preveč. S tem učiteljem so se lahko vedno dogovorili o pravilih in o delu.

Mnenje drugega dijaka pa je bilo, da ni nikoli preveč razmišljal o avtoriteti učitelja, a razume, da brez nje učitelj ne bi mogel obvladovati celega razreda glasnih učencev. Pravi, da so bile njegove slabe izkušnje z učitelji zelo redke, zato težko komentira položaj avtoritete učitelja. Opiše primer iz osnovne šole, ko mu je učiteljica dala opomin, ker ni naredil domače naloge. Začel se je usajati na učiteljico, ki pa ga je po petih minutah obrazložitve prepričala tako, da se je prenehal jeziti. Učiteljica mu je s pogovorom, prvič v njegovem mladem življenju, dala občutek, da ga odrasla oseba lahko jemlje resno.

Kar lahko vidimo iz teh dveh pričevanj je, da učenci lahko začutijo avtoriteto učitelja in jo sprejmejo – ubogajo, če jim je nekaj pravilno povedano. V prvem primeru lahko vidimo dobro in slabo izvedene elemente karizmatične avtoritete, pozicijske avtoritete in strokovnjakove avtoritete. Drugi primer pa ima znake prisilne avtoritete in karizmatične avtoritete.

12. Viri

Haberlin Steve, Education world: Types of Teacher Authority: Which One(s) Work for You. Pridobljeno s https://www.educationworld.com/blog/types-teacher-authority-which-ones-work-you

Hozjan (2018), Študentski.net, Zbirka gradiv Strokovna avtonomija učitelja. Pridobljeno s https://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_ped_sem_strokovna_avtonomija_ucitelja_01

Hvala (2017), Pogled kroz prozor – Dilema učiteljev – avtoriteta v šoli, Pridobljeno s https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2017/10/31/dileme-uciteljev-avtoriteta-v-oli/

Juul, J. (2010), Od poslušnosti do odgovornosti: za novo kulturo vzgajanja, Didakta.

Kelly (2008), Faculty focus: Leadership Not Just for Administrators. Pridobljeno s https://www.facultyfocus.com/articles/trends-in-higher-education-leadership-not-just-for-administrators/

Kroflič, R. (1997), Avtoriteta v vzgoji, str. 13 in str. 138-246, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kunaver, D. (2008), Učim se poučevati, Ljubljana: samozaložba D. Kunaver. Pridobljeno s https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=avtoriteta

Transformative Classroom Management (TCM), Teacher Authority as Power. Pridobljeno s https://web.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/AppendixG-TeacherAuthorityPower.htm

Zidarič (2015), Vzpostavljanje avtoritete v razredu: 19 – 26. Pridobljeno s http://mss.si/datoteke/dokumenti/diplomske/2015/zidaric_magistrska.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Natalija Kirar je po izobrazbi univerzitetna diplomirana inženirka strojništva. Svoje šolanje je zaključila na Univerzi za strojništvo v Ljubljani. Na Šolskem centru, Srednji strojni šoli iz Novega mesta, je zaposlena že 20 let. Dijake poučuje strojne strokovne predmete, kamor spadajo predvsem moduli, ki se navezujejo na področje energetike, in kamor spadajo med drugim Učinkovita raba energije, Energetski sistemi, Strojne inštalacije ... V dodatnem strokovnem delu, kamor uvrščа svoja izobraževanja, pa se ukvarja še z ekološkimi temami, kot so podnebne spremembe, poraba in ukrepi za zmanjševanje energije, z retoriko, čuječnostjo idr.

Vpliv čustvene inteligence na učiteljevo delo

The Impact of Emotional Intelligence on the Teacher's Work

Biljana Bahat

Šolski center Novo mesto
biljana.bahat@sc-nm.si

Povzetek

V prvem delu prispevka je teoretično, s pomočjo različnih avtorjev, opredeljena čustvena inteligenca. Zanimalo nas je, kakšen je vpliv čustvene inteligence na učiteljevo delo pri vodenju razreda ter medsebojnih odnosih. Tako smo v empiričnem delu med učitelji Šolskega centra Novo mesto izvedli raziskavo. Raziskovali smo vpliv čustvene inteligence na izbiro učinkovitega vedenja pri vodenju dijakov ter zadovoljstvo le-teh. Namen raziskave je bil prikazati učitelje z vidika čustvene inteligentnosti.
Inovativnost je preučevanje dejavnikov zaradi boljšega razumevanja pedagoškega vodenja učitelja ter postavitev temeljev, na katerih je moč načrtovati programe za trening večje učinkovitosti le-teh ter vpliva na celotno klimo šole.
Znanstveni prispevek poskuša odgovoriti na vprašanje, kakšen naj bo učitelj 21. stoletja, če trdimo, da imamo avtoritete, kolikor imamo kompetenc in toliko ugleda, kolikor sami menimo, da smo vredni ugleda.
Prispevek k razvoju znanosti z raziskavo, ki smo jo izvedli na Šolskem centru Novo mesto in s katero smo želeli ugotoviti, kako pedagoško osebje vidi sebe z vidika čustvene inteligence, je pokazal, da so se učitelji ocenjevali kar z visokimi ocenami.
Razred je drugi dom tako za otroke kot tudi za pedagoške delavce, zato moramo čustveno inteligenco povezati s prakso, da postane sestavni del učne ure, načina življenja, delovanja in poučevanja.

Ključne besede: čustvena inteligenca, dijak, komunikacija, osebnostne značilnosti, pedagoško vodenje, učitelj

.

Abstract

The first part of this paper includes theoretically defined emotional intelligence, including different authors,. We were interested in that how emotional intelligence affects teacher's work by leading class and relationships. In the empirical part we made research in Šolski center among teachers and students. We were researching the effect of emotional intelligence on choosing the effective leadership on leading students and their satisfaction. The purpose of research was to show teachers or educators through the eyes of students from emotional intelligence perspective.
Innovativeness is exploring factors for better understanding of pedagogical leadership of a teacher and lay the foundations on which it is possible to plan programmes for training of greater efficiency of and the impact on overall school climate and students' motivation for work.
Our scientific contribution in this exercise was to answer the question, how should teacher be in the 21 century, if we claim to have authority, as much as we have competencies and so much reputation as we claim that we are worthy of it.

The contibution to the evolution of science with this research which was done at Šolski center Novo mesto. We wanted to find out how the teaching staff sees themselfs from the point of the view of emotional intelligence, it has been shown that the teachers rate themselfs very high.
Class is a second home for children and also for pedagogical workers, therefore we should connect emotinal intelligence and choice theory with practice, so that it becomes a part of a lesson, the way of living, interaction and teaching.

Keywords: communication, emotional intelligence, pedagogical leadership, personal characteristics, student, teacher

1. Čustvena inteligenca

1.1 Razvoj in opredelitev pojma čustvene inteligence

Čustvena inteligenca ni genetsko pogojena in se ne razvije zgolj v otroštvu. V nasprotju z IQ, ki se po najstniških letih skoraj ne spreminja, se čustvena inteligenca vse naše življenje razvija in spreminja ter bogati z izkušnjami.

Poglejmo si najprej nekaj pomembnejših definicij čustvene inteligence. Caruso (1999) definira čustveno inteligenco kot »sposobnost uporabiti čustva pri reševanju problemov in živeti bolj učinkovito življenje«. Pravi, da čustvena inteligenca brez kognitivne inteligence ali kognitivna inteligenca brez čustvene inteligence pomeni le delno rešitev težav. Popolna rešitev je sodelovanje »glave in srca«. Za vodenje ta definicija pomeni informacijo, da imajo vse poslovne odločitve elemente »čustvenih odločitev«. Ni namreč vseeno, kako se ljudje počutijo v najrazličnejših poslovnih situacijah ali procesih. Pogosto je ključni razlog za posameznikovo odločanje njegova percepcija stanja, ki bo sledilo, ko bo sprejel določeno odločitev.

Eno natančnejših definicij čustvene inteligence je podal Martinez (1997), ki meni, da je čustvena inteligenca področje nekognitivnih sposobnosti, spretnosti in kompetenc, ki vplivajo na posameznikovo sposobnost soočanja z zahtevami in pritiski okolja.

Avtor znanih del o čustveni inteligenci Daniel Goleman (2001) je v nekem intervjuju na vprašanje, kateri so temelji čustvene inteligence, odgovoril, da so to samozavednost, sposobnost obvladovanja svojih čustev, znati vživeti se v čustva drugih oz. socialna zavednost in ravnanje z odnosi. Ti štirje stebri so med seboj povezani in odvisni drug od drugega, saj je samozavednost podlaga za sposobnost obvladovanja svojih čustev in tudi za socialno zavednost, slednji pa sta skupaj podlaga za oblikovanje medčloveških odnosov, kar pomeni, da je samozavednost temeljni in glavni steber čustvene inteligence in tudi najbolj prezrt v poslovnem svetu (Bernhut, 2002, str. 15).

1.2 Sestavine čustvene inteligence

Pojem čustvene inteligence je na prvi pogled zelo enostaven, vendar pa je, če ga vzamemo pod drobnogled, veliko bolj kompleksen, kot se zdi. Marsikdo morda zato čustveno inteligentnost razume površno oz. ne more vedeti, kaj vse obsega. Za lažje razumevanje obravnavanega pojma bomo našteli in opisali sestavine čustvene inteligence.

Čustveno inteligenco lahko najprej razdelimo na dva temeljna dela, in sicer na osebnostne ter socialne lastnosti. Oba dela sta sestavljena iz več elementov, prvi vsebuje samozavednost,

samoobvladovanje ter samomotiviranje, drugi del pa je sestavljen iz socialne zavednosti in socialnih spretnosti oz. veščin (Goleman, 2001).

Prvi element osebnostnih lastnosti – samozavednost obsega več lastnosti, ki jih ima čustveno inteligenten posameznik. To so čustvena zavednost, pravilna ocena samega sebe in samozavest. Prva lastnost se nanaša na to, da je posameznik sposoben spoznati in razumeti svoja čustva. Takšna oseba razume povezave med svojimi čustvi in dejanji ter tudi vpliv čustev na njegovo delo. Posameznik, ki se je sposoben pravilno oceniti, se zaveda svojih prednosti in slabosti, se zna učiti iz svojih napak, je odprt za konstruktivne kritike, nagnjen k neprestanemu učenju ter samoizboljševanju. Tretja lastnost pa je samozavest, ki posamezniku omogoča sprejemati odločitve tudi v negotovih in stresnih okoliščinah.

Samoobvladovanje je drugi element osebnostnih lastnosti, ki prav tako zajema več različnih sestavin, kot je samokontrola, kar pomeni, da posameznik zna obvladovati svoja čustva in ostane miren ter zbran tudi v stresnih okoliščinah. Biti vreden zaupanja pomeni, da se posameznik vede etično, s svojo zanesljivostjo lahko zgradi zaupanje ter zna priznati in sprejemati odgovornost za svoje napake. Ljudje z lastnostjo zavestnosti sprejemajo posledice za svoja dejanja, izpolnjujejo obljube ter so organizirani in pazljivi pri svojem delu. Prilagodljivost je lastnost, s katero se lahko ljudje hitro odzivajo na spremembe v okolju, tako poslovnem kot tudi zasebnem. Zadnja lastnost pa je inovativnost, kar pomeni, da so posamezniki odprti za nove predloge, ideje ter uporabljajo nove, včasih bolj tvegane prijeme pri svojem delu.

Zadnji element osebnostnih lastnosti je samomotiviranje, ki ga oblikujejo štiri lastnosti, in sicer: usmerjenost k ciljem, predanost, iniciativnost in optimizem. Prva pomeni, da posameznik stremi k izboljšanju samega sebe, takšne osebe hočejo videti rezultate svojega dela, postavljajo si zahtevne in visoke cilje ter želijo izboljšati svoje delo. Predanost pomeni, da se posameznik poistoveti s cilji organizacije oz. jih vzame za svoje in je zato pripravljen tudi žrtvovati kakšen osebni cilj, da bi dosegel skupnega. Posameznik, ki je iniciativen, je pripravljen "zgrabiti" vsako priložnost, stremi k doseganju ciljev, ki so nad potrebnimi in pričakovanimi. Optimistična oseba pa se zavzema za doseganje ciljev kljub oviram, ki se lahko pojavijo, ter raje upa na uspeh, kot pa se boji neuspeha.

Posameznik, ki je nagnjen k timu, gradi sloves, ga brani ter vzdržuje, skuša pritegniti druge člane z aktivnim sodelovanjem ter oblikuje identiteto skupine.

1.3 Konstrukt merjenja čustvene inteligence

Čustvena inteligenca je pojem, ki ni le zapleten pri svoji razlagi oz. razumevanju, vse skupaj se namreč še bolj zaplete pri vprašanju merjenja čustvene inteligence posameznika, saj so mnenja različnih avtorjev deljena. Težava merjenja čustvene inteligence se pojavlja že od njene opredelitve, saj ima ta teorija tako pristaše kot tudi tiste, ki se z njo ne strinjajo in zato tudi zatrjujejo, da je njeno merjenje netočno in potemtakem tudi brezpredmetno. Različni avtorji vsak po svoje opredeljujejo, s kakšnimi instrumenti in metodami naj bi se merila čustvena inteligenca. Testi, ki merijo obravnavani pojem, se med seboj razlikujejo v treh temeljnih skupinah, in sicer po osebi, ki dela oceno, po metodi merjenja ter po osnovnem ogrodju oz. osnovni obliki, ki se med avtorji razlikuje. Večino testov lahko posameznik reši kar sam, oziroma ga nihče ne ocenjuje in nadzira njegovega načina reševanja testa, pri čemer pa se pogosto pojavlja vprašanje verodostojnosti in pravilnosti rezultatov takšnega testa.

Mnogo avtorjev je poudarjalo, da čustvene inteligence ni mogoče resno obravnavati kot dejavnik, ki vpliva na uspešnost posameznika, dokler ne bo razvitega primernega sredstva oz. inštrumenta, ki bi ta pojem lahko meril in konkretiziral. Mayer, Salovey in Caruso so leta 2000 prvi razvili test čustvene inteligence, ki temelji na človekovih sposobnostih, in ga poimenovali večfaktorska lestvica čustvene inteligence (v nadaljevanju VLČI).

2. Vpliv čustvene inteligence na učiteljevo delo

2.1 Modeli osebnih značilnosti

Leta, ki jih mladostnik preživi v srednji šoli, so zelo občutljiva leta in čas, v katerem lahko veliko pridobi in vzpostavi zdravo in pozitivno samopodobo, lahko pa so tudi leta in čas, ko se v iskanjih svoje identitete izgubi. Prav zato je v tem obdobju tako pomembno, da mladostnikom ponudimo različne poti in možnosti za potrjevanje, sproščanje in odkrivanje področij, ki jih veselijo in na katerih so lahko uspešni.

Vsak otrok je lahko dober učenec in moč je v učiteljih in starših, da v otroku prebudijo najboljše. To pa naredijo tako, da verjamejo v otroke, da jim dovolijo, da so med seboj različni, da delajo napake in da razmišljajo po svoje. Vsi otroci tudi potrebujejo občutek zaupanja, čustvene varnosti in ljubezni. Razlika med dobrim učiteljem in odličnim učiteljem je, da dober učitelj učence uči po učnem načrtu, odličen učitelj pa z njimi vzpostavi odnos kot s celovito osebnostjo – z njegovim umom, telesom in dušo. Dober učitelj poučuje učno snov, odličen učitelj pa ljudi. Odličen učitelj ne sodi, temveč se potrudi za vsakega učenca, ki je zaupan njegovi skrbi. Pri otrocih je potrebno spodbujati občutek lastne vrednosti. To potrebujejo, da postanejo samozavestni in odgovorni učenci za vse življenje (Robert Reasonar, 2000).

V šoli lahko dijaki pridobijo poleg znanja tudi veščine in izkušnje na drugih področjih življenja. Z novo šolsko zakonodajo in uvajanjem novih programov imajo šole veliko več možnosti za individualen pristop do dijakov. Možnost imajo, da prilagodijo pouk tudi za tiste, ki so pri učnih urah zaradi raznih vzrokov moteči in ne zmorejo slediti šolskim zahtevam.

V najstniških letih, ko se posameznik počasi oddaljuje od staršev in vzpostavlja svojo samopodobo, je za marsikoga zelo pomembno, da ima ob sebi odraslo osebo, ki ji zaupa. Prav v najstništvu se bolj intenzivno izrazijo relacijske potrebe, ki v otroštvu niso bile zadovoljene. To je čas, ko je mladostnik ranljiv, občutljiv in hkrati zelo dovzeten za vplive okolja, tako pozitivne kot tudi negativne. Prav zato je tako pomembno, da z njim vzpostavimo kontakt in pridobimo njegovo zaupanje. To ne pomeni, da ga skušamo spreminjati in prilagoditi svojim kalupom. To pomeni, da mu prisluhnemo, da ga spoštujemo, da mu postavljamo meje in okvirje, ki jih je zmožen upoštevati.

Pri oblikovanju dijakove samopodobe ima šola velik vpliv. Četudi mladostniki včasih govorijo, da jim je vseeno, da jim ni mar, da jih ne skrbi za šolo …., je za mladostnika doživljanje uspeha ali neuspeha v šoli ključnega pomena. Vsakdo si želi uspeh in vsakdo si želi biti pomemben. Vsi, ki težje sledijo šolskim zahtevam in doživijo več neuspehov v šoli, so veliko bolj pogosto nagnjeni k dokazovanju in iskanju pozornosti na provokativne in konfliktne načine. Velikokrat pa so spremembe dijakovega vedenja v šoli lahko tudi posledica stiske, v kateri se mladostnik nahaja. Ko se učenec v šoli spremeni, ko se mu začne slabšati šolski uspeh, ko začne neopravičeno izostajati od pouka, ko prihaja v konflikte z učitelji ali drugimi učenci, se je potrebno vprašati, kaj nam s svojim vedenjem sporoča. V kolikor poskušamo razumeti, kaj se s posameznikom dogaja, kakšne vzorce obnašanja prinaša iz družinskega okolja, kateri so njegovi obrambni mehanizmi, na katerih področjih se počuti močnega in katera so njegova šibka področja, se velikokrat pri tem razkrije zelo kompleksna problematika, ki presega okvire šolskega področja. Prav zato je tako pomembno, da se šola povezuje z drugimi institucijami in

da se vzpostavi mreža strokovnih delavcev, ki lahko pristopajo do problematike z različnih področij in se na ta način ponudi mladostniku in njegovi družini podporo, ki jo potrebujejo. Prepričani pa smo, da je za petnajstletnika najboljša možnost, ki jo ima v tem obdobju, da ostane v šolskem sistemu in da je vpet v določena pravila in obveznosti (Bratina in Pipan, 2010).

Učitelji in strokovni delavci v šoli imajo enkratno poslanstvo in možnost, da mladostniku ponudijo drugačno izkušnjo življenja, da mu pomagajo odkriti njegove pozitivne strani, razrešiti težave in mu poleg znanja ter poklica odprejo drugačen pogled na svet. Nemogoče je pričakovati, da bodo vsi mladostniki našli pravo pot, zaključili šolanje in se znašli v življenju. Zelo veliko je odvisno od njihove volje in prevzemanja odgovornosti za svoje življenje. Dolžnost in poslanstvo učiteljev in strokovnih delavcev pa je, da poskušajo narediti vse, da jim pri tem pomagajo.

Modeli osebnih značilnosti temeljijo na domnevi, da so osebnostne, socialne, delovne in fizične posebnosti značilne za učitelja kot vodjo. V skladu s tem pojmovanjem je prisotnost oz. odsotnost teh značilnosti osnovnega pomena za raziskovanje med vodji in nevodji (Možina,1994).

Glavna pomanjkljivost teh modelov je, da preveč poudarjajo fizične in osebnostne značilnosti.

Ljudje velikokrat menijo, da je samo po sebi razumljivo, da imajo pedagoški delavci posebne interese, odlike, znanje in osebnostne lastnosti.

Toda izkazalo se je, da modeli osebnih značilnosti niso dosledno razlikovali dobrih pedagoških delavcev v vlogi vodij od slabih. Upoštevati je potrebno, da obstajajo razlike v vodenju pri šolskem delu v različnih kulturah, npr. v zahodnem svetu se od voditelja pričakuje, da bo racionalen in logičen, medtem ko je v vzhodnem svetu pomembneje, da je holističen in intuitiven. Sočutnost, eden glavnih elementov čustvene inteligence, v nekaterih arabskih in vzhodnjaških kulturah ni ne zaželena ne učinkovita.

V Glasserjevi dobri šoli (Glasser, 2008) so razvili pristop k vzgajanju značaja, ki temelji na medsebojnih interakcijah, tako da upoštevajo zlato pravilo – stori drugemu, kar želiš, da bi drugi storil tebi. Da bi se to uresničilo, morajo biti učitelji pripravljeni z zgledom pokazati, kako se vesti po tem zlatem pravilu, čeprav vedo, da jim bodo otroci vračali šele čez čas. Številni učitelji uporabljajo to, kar imenujemo sedem škodljivih navad izredno neučinkovitih ljudi. Če jih uporabljamo in nam uspe obvladovati nekoga drugega, bomo zadovoljni, ta oseba pa bo nesrečna ali jezna ali oboje. Če jih uporabljata oba (otrok in učitelj) in nikomur ne uspe, ko se običajno zgodi, bosta oba nesrečna. Te navade so kritiziranje, obtoževanje, pritoževanje, sitnarjenje, grožnja, kaznovanje in nagrajevanje z namenom nadziranja. V pravu imenujejo nagrado podkupovanje. Ljudje, skupaj z otroki, imajo radi podkupnino, toda ne spoštujejo podkupovalca.

Navade zunanjega nadzora so tako zelo navzoče v našem življenju. Teorija izbire, ki temelji na zlatem pravilu, je bistvo vzgajanja značaja. Če torej kot učitelji poznamo zlato pravilo, vemo, da ne smemo uporabljati škodljivih navad. Učitelji uporabljajo škodljive navade vsak dan, ko se bojujejo z otroki, ki ne naredijo tega, kar jim naročijo. Torej, učitelji se moramo potruditi, da vedenje zunanjega nadzora nadomestimo z vedenji, ki jih priporoča nova psihologija, ki ji pravimo teorija izbire. Teorijo izbire ni težko razumeti, vendar ji pogosto nasprotujejo, saj je nasprotje prepričanju o možnosti zunanjega nadzora vedenja, ki se ga oklepa večina ljudi na svetu. Živimo v svetu zunanjega nadzora. Oddaljiti se od prepričanja, razširjenega po vsem svetu, je zelo težka izbira. Toda vsak učitelj se prav tako zaveda, da se že od tedaj, ko je začel poučevati, bojujejo otroci, ki se nočejo učiti, in se še vedno ukvarja s tem, kaj naj naredi z njimi.

Najdragocenejše, česar se otroci morajo naučiti, je, da potrebujejo drug drugega. Potreba po sodelovanju (pripadnosti, prijateljstvu in ljubezni) nam je prirojena. Vsaka težava, ki se morda pojavi v šoli, se lahko odpravi tako, da otroke naučimo pogovarjati se med seboj in s svojimi učitelji. Najpomembnejše za vzgajanje značaja je, da lahko v razredu, ki temelji na pouku usposobljenosti učitelja, vsak otrok uspe, v šoli uživa in je pripravljen uporabljati svoje znanje in razvijati značaj.

2.2 Izražanje čustvene inteligentnosti na delovnem mestu

Samo izražanje čustev na delovnem mestu danes ni več strogo »prepovedano«, seveda do neke razumne meje.

Ravno nasprotno v poslovnem svetu prevladuje prepričanje, da so čustva zelo pomembna in imajo velik vpliv na poslovno in kakovostno uspešnost šole. Na delovno mesto pa vseeno ne sodijo vsa čustva, ki se nam v določenem trenutku porajajo. Izražanje napačnih čustev ob napačnih trenutkih ima lahko dolgotrajnejše negativne posledice tako na kakovosti pouka kot tudi na razvoju in napredovanju posameznika (Grubar, 2001, str. 3).

Vsak posameznik izraža čustva na svoj način, nekateri bolj, nekateri manj intenzivno. Na delovnem mestu, v delovnem okolju se počutje zaposlenih najbolj očitno izraža skozi pripovedi zaposlenih o dogodkih, ki so se zgodili in so povezni s podjetjem.

Na izražanje čustev vpliva tudi prevladujoči način komuniciranja v šoli. Imamo šole, v katerih se pogovarjajo, in šole, v katerih so večinoma tiho. Poleg tega razlikujemo šole, v katerih se delavci lahko pogovarjajo, in šole, v katerih morajo biti tiho. Kljub temu pa v obeh šolah komunicirajo z besedami ali brez njih. Če je komunikacija v šoli samo neverbalna, prihaja zaradi tega do problemov, saj se z molčečnostjo ustvari vzdušje, ki potencira večpomenskost, zaradi katere prihaja do nejasnosti v medsebojnem komuniciranju.

Med zaposlenimi v takšni šoli je najverjetneje zelo malo čustveno inteligentnih ljudi, predvsem pa jih verjetno primanjkuje med vodilnimi, na katerih v takšnih primerih sloni pobuda za spremembe, ki bi znova pognale komunikacijski proces.

3. Vpliv čustvene inteligence na delovnem mestu učitelja

3.1 Namen raziskave

V empiričnem delu naloge bomo predstavili rezultate lastne empirične raziskave, katere namen je ugotoviti, kakšen vpliv ima čustvena inteligenca na zadovoljstvo učiteljev na delovnem mestu.

Pričakujemo, da bomo z našo raziskavo potrdili pričakovanja, da so učitelji kot visoko izobražen kader ljudje z visoko razvito čustveno inteligenco.

Inovativnost raziskave bo uporabna tako pedagogom na Šolskem centru Novo mesto kakor tudi ostalim, ki želijo izboljšave, aktualnost in uravnoteženost na tem področju, kajti predstaviti želimo, kako čustveno inteligentni so.

3.2 Prestavitev Šolskega centra Novo mesto

Za izvajanje dejavnosti zavoda so organizirane naslednje organizacijske enote:

Srednja strojna šola, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija, Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola, Srednja farmacevtska, zdravstvena in kemijska šola, Višja strokovna šola in Enota za izobraževanje odraslih ter MIC (medpodjetniški center).

3.3 Opis vzorca

Vzorec sestavljajo vsi učitelji v izbrani šoli (Šolski center Novo mesto), kjer je zaposlenih 326 učiteljev.

Stopnja odziva je bila: 204 učiteljev in učiteljic Šolskega centra Novo mesto. Vsebina raziskave je bila predstavljena na pedagoških konferencah.

Učitelji so vprašalnike prejeli v elektronski obliki. Vprašalnik je bil anonimen.

3.4 Raziskovalna sredstva

V raziskavi smo uporabili vprašalnik Večfaktorska lestvica čustvene inteligence – VZČI, ki obsega 15 področij čustvene inteligence, in sicer: izražanje čustev, empatijo, samomotiviranje, obvladovanje lastnih čustev, srečo, družabnost, impulzivnost, zaznavanje čustev, asertivnost, optimizem, obvladovanje čustev drugih, medčloveške odnose, prilagodljivost, obvladovanje stresa in samozavest. Vprašalnik je bil sestavljen tako, da je moral sodelujoči posamezno trditev oceniti z oceno od 1 do 5, pri čemer najmanjša vrednost pomeni, da trditev sploh ne velja, najvišja pa pomeni, da navedena trditev drži. Na enak način smo razčlenili ocenjevalno populacijo še na moške in ženske, torej za katero skupino posamezna trditev bolj drži.

3.5 Delovne hipoteze

Postavili smo naslednje delovne hipoteze:

Hipoteza 1: Obstaja statistično pomembna razlika med učitelji, ki so na testu dosegli visoko stopnjo čustvene inteligentnosti, da so se tudi glede učinkovitosti komuniciranja bolje ocenili.

Hipoteza 2: Obstaja statistično pomembna razlika med stopnjo čustvene inteligentnosti med moškim in žensko.

Hipoteza 3: Obstaja statistično pomembna razlika med samoocenjevanjem čustvenih kompetenc med učitelji z več kot pet let delovnih izkušenj in tistimi, ki imajo manj kot pet let delovne dobe.

Hipoteza 4: Obstaja statistično pomembna povezave med zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu in motiviranostjo ter zavzetostjo za delo.

Hipoteza 5: Obstaja statistično pomembna razlika med učitelji, ki razumejo in uporabljajo čustveno inteligenco pri svojem pedagoškem delu vodenja dijakov, ter tistimi, ki jim je ta pojem tuj.

3.6 Statistična obdelava

Dobljeni rezultati so bili statistično obdelani v skladu z nameni in predvidevanji raziskave. Vse statistične analize so bile opravljene ob pomoči statističnega programskega paketa SPSS/PC.

Razlike med skupinami smo izračunali z analizo variance.

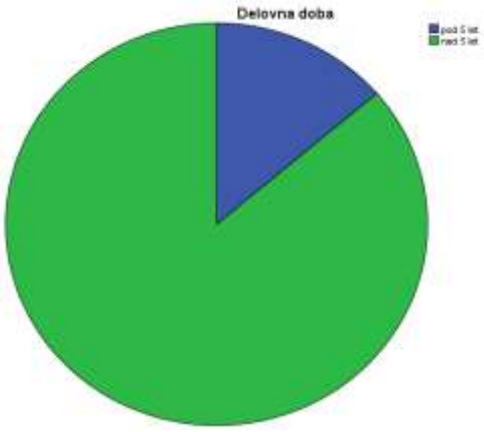
Korelacijsko matriko smo izračunali za vse tiste neodvisne spremenljivke, ki naj bi potrjevale ali zavračale postavljene nulte hipoteze. Želeli smo ugotoviti, kolikšna in kje je povezava med nekaterimi za raziskavo in interpretacijo pomembnimi odvisnimi spremenljivkami.

4. Interpretacija rezultatov

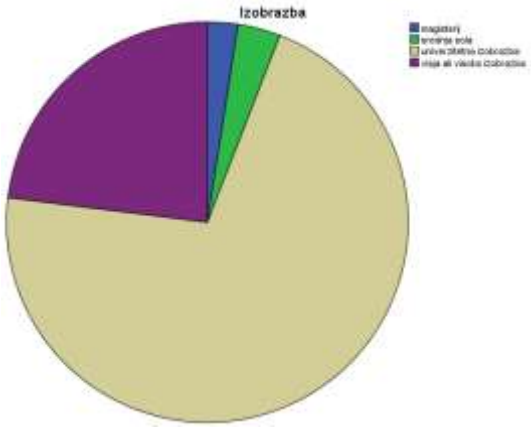
Demografske značilnosti vzorčne populacije so ostale anonimne, ker je bil to pogoj, da smo tako z učitelji sploh lahko izvedli raziskavo na šoli. Iz pridobljenih podatkov je razvidna le izobrazba in delovna doba v šolstvu, kar zadostuje naši raziskavi.

Na Šolskem centru Novo mesto je večina učiteljev z več kot 5 let delovne dobe, kar je med ostalim posledica tudi gospodarske krize in ne zaposlovanja v javnem sektorju. Izobrazba učiteljev, zajetih v raziskavo, je pri večini univerzitetna, srednjo oziroma višjo šolo imajo laboranti, kar je tudi zakonsko določeno. Na šoli nimamo nobenega pedagoškega delavca, ki ne bi imel pogoje, torej diplome ter pedagoško-andragoške izobrazbe, zato je bilo še toliko bolj zanimivo raziskovati vprašanje čustvene inteligence, saj naj bi imeli tovrstna znanja najbolj visoko razvita ravno pedagoški delavci.

Grafikon 1: Delovna doba



Grafikon 2: Izobrazba



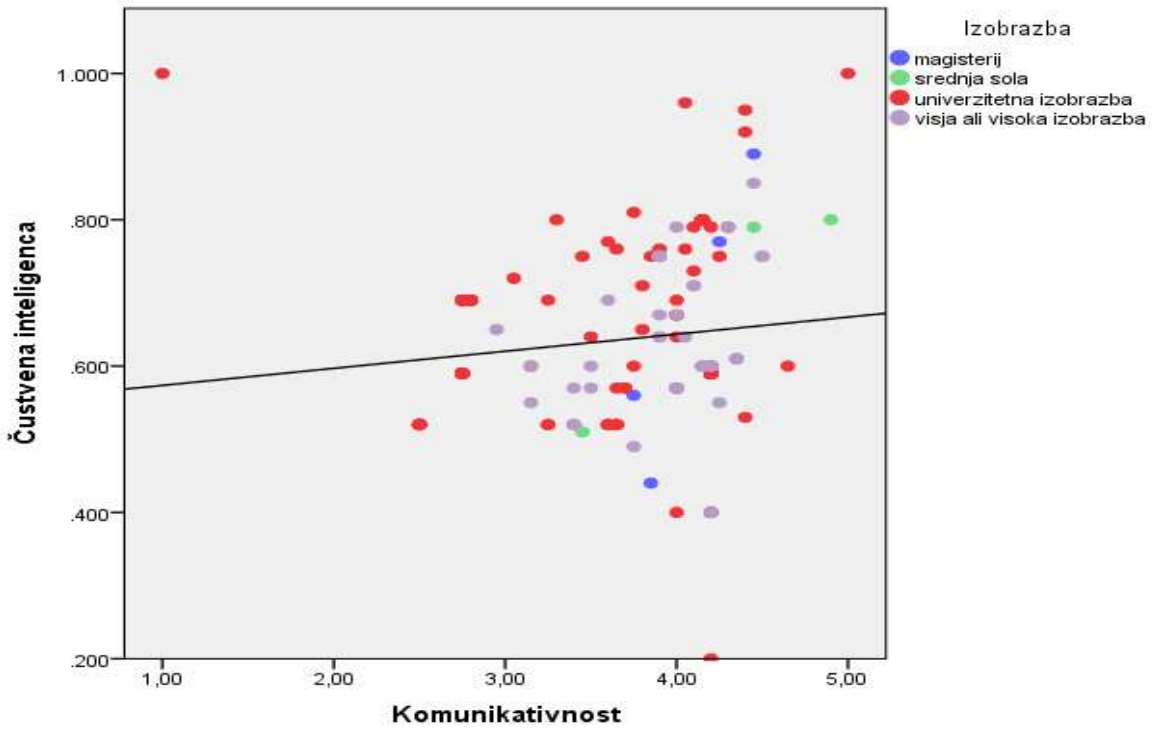
Hipoteza 1:

Obstaja statistično pomembna razlika med učitelji, ki so na testu dosegli visoko stopnjo čustvene inteligentnosti, da so se tudi glede učinkovitosti komuniciranja bolje ocenili.

Z linearno regresijo smo želeli ugotoviti, ali dosežena stopnja čustvene inteligentnosti vpliva na učinkovitost komuniciranja. Glede na pridobljene rezultate hipotezo zavrnemo.

Komunikativnost predstavlja sklop 1, ki ima 20 vprašanj. Izračunamo njihovo povprečje za vsakega učitelja in tako dobimo novo spremenljivko »Komunikativnost« na skali med 1 in 5. Čustveno inteligenco predstavlja sklop 8, kjer prav tako za vsakega učitelja izračunamo povprečje vseh vprašanj in tako dobimo novo spremenljivko »Čustvena inteligenca« na skali med 0 in 1. Zdaj lahko izračunamo njuno korelacijo. Korelacija je 0.135, torej majhna. Bolj kot je korelacija bližje 1, bolj soodvisni sta spremenljivki. Soodvisnost je torej majhna. Imamo tudi sliko, ki je bolj podobna oblaku kot ravni premici. Potegnemo tudi premico, da si predstavljamo odvisnost, in vidimo, da nista preveč povezani.

Grafikon 3: Korelacija med čustveno inteligenco in komunikativnostjo



Nulto hipotezo zavrnemo in ugotavljamo:

Ne obstaja statistično pomembna razlika med učitelji, ki so na testu dosegli visoko stopnjo čustvene inteligentnosti, da so se tudi glede učinkovitosti komuniciranja bolje ocenili.

Glede na nepričakovan rezultat pri lastni raziskavi smo v različni znanstveni literaturi iskali primerjavo. Vse raziskave so, sicer na različne načine, povezane s čustveno inteligenco in komunikacijo.

Hipoteza 2: Obstaja statistično pomembna razlika med stopnjo čustvene inteligentnosti med moškim in žensko.

Prvi način metodološke analize naredimo tako, da imamo 14 vprašanj. Pri vsakem je učitelj lahko označil moškega ali žensko. Npr 8-krat žensko in 6-krat moškega. Vsota moških in žensk je 14. To preštejemo za vsakega učitelja in s tem dobimo dve novi spremenljivki, prvo za moške in drugo za ženska. Če seštejemo obe spremenljivki, dobimo konstantno spremenljivko z vrednostjo 14. Zdaj naredimo T-test na teh dveh spremenljivkah in pogledamo, ali se povprečji statistično razlikujeta. Odgovor je pritrdilen, p-vrednost je 0.003.

Tabela 1: Primerjava vzorca med moškimi in ženskami

Statistika Para Vzorcev

		Povprečje	N
Par	Moški	6,4608	204
	Ženske	7,5392	204

Drug način obdelave podatkov je tak, da testiramo vsako vprašanje posebej. Vse odgovore pri enem vprašanju razdelimo na dve skupini; prva je tista, kjer so sugerirane ženske, in druga je tista, pri kateri so sugerirani moški. Ti dve skupini sta lahko različno veliki. Potem vzamemo ocene med 1 in 5, ki so pripisane moškim, in ocene, ki so pripisane ženskam, in primerjamo, ali se povprečji razlikujeta. Tukaj dobimo bolj zanimive rezultate. Ponekod zmagajo moški, ponekod ženske. S to metodologijo dopolnimo in bolj podrobno razdelamo rezultat prve metodologije. Res je, da je v splošnem več žensk, vendar pa imajo pri posameznih področjih moški višje ocene.

Pri prvi metodologiji, v kateri upoštevamo samo to, kolikokrat naj bi bile boljše ženske in kolikokrat moški, so boljše ženske.

Pri drugi metodologiji, v kateri pa pogledamo posamezna vprašanja in gledamo dejanske ocene, vidimo, da imajo pri nekaj vprašanjih moški višje povprečje kot ženske. Rezultati obeh se zdijo smiselni, načeloma naj bi ženske imele višjo čustveno inteligenco, vendar je jasno, da naj bi bili pri posameznih vprašanjih moški načeloma boljši.

Pedagoški delavci so boljše ocenjevali moške na področjih prilagodljivosti, optimizma, samomotiviranja, obvladovanja lastnih čustev, obvladovanja stresa, družabnosti, pri zagovarjanju svojih stališč, impulzivnosti in asertivnosti.

Ženski del pedagoškega osebja pa je prejel boljšo oceno na področjih čustvene inteligence, ki obsega izražanje in zaznavanje čustev, medčloveških odnosov in obvladanja čustev drugih.

Nulto hipotezo lahko potrdimo, kajti rezultati prve in druge metodologije pokažejo statistično pomembno razliko.

Torej obstaja statistično pomembna razlika med stopnjo čustvene inteligentnosti med moškim in žensko.

Hipoteza 3: Obstaja statistično pomembna razlika med samoocenjevanjem čustvenih kompetenc med učitelji z več kot pet leti delovnih izkušenj in tistimi, ki imajo manj kot pet let delovne dobe.

Na Šolskem centru Novo mesto je večina učiteljev z več kot 5 let delovne dobe, kar je tudi razvidno iz raziskave. To pa je med ostalim dejavniki posledica tudi gospodarske krize in nezaposlovanja v javnem sektorju.

Tabela 2: Delovna doba - čustvene kompetence 1 in 2

Statistika skupin

Delovna doba		N	Povprečje
Čustvene kompetence 1	5+	176	3,2135
	5-	28	3,6250
Čustvene kompetence 2	5+	176	2,1488
	5-	28	2,0000

Tabela 3: Čustvene kompetence 1 in 2 pri celotnemu vzorcu in primerjavi delovne dobe

Test neodvisnih vzorcev

	T-test za enakost povprečij		
	t	df	p-vrednost
Čustvene kompetence 1	-3,797	202	,000
Čustvene kompetence 2	2,601	202	,010

Zanimalo nas je, ali učitelji z daljšimi delovnimi in življenjskimi izkušnjami dosežejo tudi višjo stopnjo samoocenjevanja čustvenih kompetenc. Da bi potrdili ali zavrnili zgornjo hipotezo, smo izvedli analizo linearne odvisnosti med delovnimi izkušnjami kot čustvenimi kompetencami ter spremenljivkami. Glede na to, da se čustvenih kompetenc učimo in da je pri pedagoškem delu to še bolj izrazito, smo pričakovali takšen rezultat, saj nas tako delovne kot življenjske izkušnje bogatijo na tem področju, če je človek le dovzeten in je mnenja, da to potrebuje.

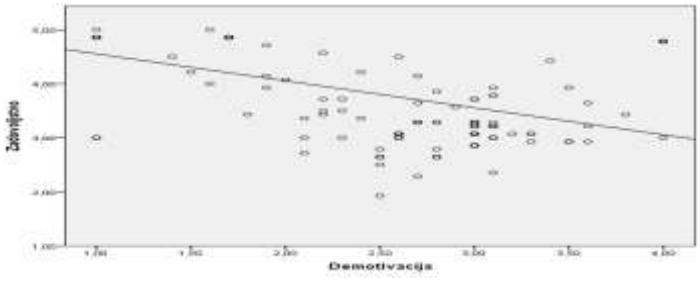
Nulto hipotezo potrdimo in ugotavljamo:

Obstaja statistično pomembna razlika med samoocenjevanjem čustvenih kompetenc med učitelji z več kot pet leti delovnih izkušenj in tistimi, ki imajo manj kot pet let delovne dobe.

Hipoteza 4: Obstaja statistično pomembna povezave med zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu in motiviranostjo ter zavzetostjo za delo.

Z analiza organizacijskih vrednot ter zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu smo želeli dokazati njihovo povezavo, kar nam je tudi uspelo, saj rezultati kažejo na to, da so učitelji, ki so sicer zadovoljni s šolskimi vrednotami, bolj motivirani in zadovoljni na delovnem mestu.

Grafikon 4: Povezana demotivacija in zadovoljstvo



Nulto hipotezo glede na rezultate analize potrdimo in ugotavljamo:

Obstaja statistično pomembna povezave med zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu in motiviranostjo ter zavzetostjo za delo.

Dobro razumevanje samega sebe igra ključno vlogo pri dobrem razumevanju in vodenju drugih. Dober učitelj je zadovoljen učitelj in na njegovo zadovoljstvo nedvomno vpliva atmosfera v oddelku ter uspešnost upravljanja svojega življenja in doseganja ravnovesja med službo in zasebnim življenjem. Motivacija, čeprav zelo individualnega značaja, je tesno povezana s cilji, ki jih želimo doseči. Posamezniki imajo različne potrebe, želje in interese.

Čeprav je visok dohodek pomemben spodbujevalec k večji storilnosti, ni edini in zadostni dejavnik, kajti za večino delavcev osebni dohodek, ki ga prejemajo v organizaciji, ni edini vir dohodka. Iz vse prebrane strokovne literature bi lahko zaključili, da v uspešnih organizacijah, motiviranost delavcev spodbujajo s širjenjem obzorja, t. j. s seznanjanjem delavcev s problemi dela – poslovanja, ustvarjanjem ugodne klime v kolektivu, spodbujanjem strokovnih delavcev za lastno izobraževanje (branje strokovnih revij, udeležba na seminarjih, obiskovanje sejmov itd.), kot tudi z neformalnimi oblikami informiranja, neposrednimi stiki, dobro organiziranostjo dela, z večjo skrbjo za osebni in družbeni standard, s krepitvijo medsebojnega zaupanja, z enakostjo pri delitvi stimulativnega dohodka, ki izvira iz skupnih naporov, ter dajanja oziroma dobivanja predlogov za boljše delo in poslovanje.

Zanimiv bi bil odgovor na vprašanje: Koga motivirati – pasivne delavce ali čim bolje izkoristiti visoko motivirane delavce? Do sedaj zbrani primeri kažejo, da uspešne organizacije posvečajo pozornost predvsem visoko motiviranim delavcem. Menimo, da bo tudi v prihodnje največja pozornost posvečena prav visoko motiviranim delavcem. Zakaj smo takšnega mnenja?

Pravilna usmerjenost in izkoriščenost visoke motiviranosti vsekakor daje večje rezultate, kot pa majhna motiviranost pasivnih, nezainteresiranih delavcev. Uspehi visoko motiviranih delavcev bi vsekakor imeli tudi pozitivni vpliv na pasivne delavce, vsaj nekatere od njih bi potegnili za seboj. Človeška narava je morda takšna, da tuje uspehe sprejema s kančkom nevoščljivosti, ljubosumja in zavisti; v bistvu pa vsak posameznik v tej zavisti teži k doseganju podobnih ciljev oziroma uspehov, kot jih je dosegel njegov sodelavec. Rezultat vsega tega bi bil, da bi tudi pasivni delavci kaj pridobili na motivaciji. Gre pa še za drugo. Če za visoko motivirane delavce ni v organizaciji, kjer so zaposleni, nikakršne spodbude, nikakršne potrditve njihove iniciativnosti, bo kaj kmalu njihova takšna ali drugačna motivacija usahnila, slej ko prej jih bomo našli med pasivni delavci, kot se to danes velikokrat dogaja. Mislimo, da bodo morale ravno zato organizacije-šole- posvečati pozornost predvsem visoko motiviranim delavcem.

Človek pravzaprav sam od sebe ne dela, če ni za to motiviran. Lahko ga k nekemu delu prisilimo, vendar v tem primeru ne moremo računati na njegov pristanek in sodelovanje, niti na njegove možne prispevke.

Hipoteza 5: Obstaja statistično pomembna razlika med učitelji, ki razumejo in uporabljajo čustveno inteligenco pri svojem pedagoškem delu vodenja dijakov, ter tistimi, ki jim je ta pojem tuj.

Statistična pomembna razlika, ki nam je z raziskavo ni uspelo dokazati, je bila pričakovana, saj smo iz teoretičnega dela, ki je strokovno in znanstveno podprt, lahko razbrali, da se čustvene inteligence zavestno učimo in učitelji, pedagoški delavci, že v času študija in kasneje, pri opravljanju poklicne poti, se ves čas izobražujejo na tem področju.

Če želi biti učitelj pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu z dijaki uspešen, učinkovit in omogočati take razmere v učnem procesu, ki dijake spodbujajo k uspešnosti in želji po znanju, se od njega pričakujejo osebnostne in družbene sposobnosti, znanja in veščine, ki jih pridobiva že na dodiplomskem študiju.

Iz pridobljenih rezultatov bi lahko naredili zaključek, da učitelji opravljajo svoje pedagoško delo z veliko mero čustvene inteligence, ne da bi se s tem kaj posebej ukvarjali in zavedali, kajti večina jih ta pojem pozna in tovrstne veščine in znanja uporablja pri svojem pedagoškem delu.

Tabela 4: Poznavanje izraza čustvene inteligence pedagoških delavcev, ki so bili zajeti v analizo

Statistika skupin

Poznajo ČI		N	Povprečje
Čustvena inteligenca	Da.	190	,63984
	Ne.	14	,60357

Pogledamo čustveno inteligenco, primerjamo obe skupini med seboj. Skupina tistih, ki poznajo čustveno inteligenco, je precej večja, 190 učiteljev, in imajo rahlo višje povprečje, vendar ne dovolj, da bi p-vrednost padla pod 0.05, p-vrednost je 0.244

Nulto hipotezo zavrnemo in ugotavljamo:
Ne obstaja statistično pomembna razlika med učitelji, ki razumejo in uporabljajo čustveno inteligenco pri svojem pedagoškem delu vodenja dijakov, ter tistimi, ki jim je ta pojem tuj.

5. Zaključek

Testi čustvene inteligentnosti nimajo enakih značilnosti kot druge vrste testov, kajti ključnega pomena je, da niso ponovljivi in so narejeni na osnovi lastne ocene anketiranca ter drugih vplivov na tistega, ki sodeluje v raziskavi, npr. opravljanje med poukom, ko so lahko prisotne tudi stresne situacije, učitelji v času pouka, ko je veliko motečih dejavnikov.
Z analizo odvisnosti smo prišli do sklepa, da sta stopnja čustvene inteligentnosti in učinkovitost komuniciranja medsebojno povezani, vendar zelo šibko. Učitelji imajo pogosto občutek, da imajo na dijake neposreden vpliv, kar seveda ni res. Ukazi, navodila, zahteve in podobno so le informacije za dijaka. Kaj bo s temi informacijami storil, je odvisno od njega samega. Če ima učitelj nerealna pričakovanja o svojem vplivu, bo pogosto zelo razočaran, saj bo ugotovil, da njegov vpliv ni takšen, kot bi si želel. Čim pogosteje bo soočen s to ugotovitvijo, tem večje bo razočaranje in večje bo izgorevanje pri delu. Čustveno inteligentni učitelji se zavedajo svojih omejitev in dometa svojega vpliva. Realna slika o sebi in okolju je močan dejavnik, ki ga varuje pred stresom in izgorevanjem na delovnem mestu.

Bistveno večja je verjetnost, da bo dijak bolj motiviran in da bo dobro opravljal naloge, če učitelj ne bo kričal, če se ga ne bo bal in če bo verjel, da s kakovostnim delom lahko zadovolji več svojih potreb. Čustveno inteligenten učitelj bo izbiral take vedenjske vzorce, ki bodo skupaj tvorili učinkovito vedenje. Prav je, da se odloči, da bo v svoje vedenje vključil čustva. Tako bo bolj verodostojen. Ključna pa bo njegova odločitev, ali bo pri vpitju izbral vedenjski vzorec, ki vključuje žaljivke, ali ne. Vedenjski vzorci, ki vključujejo pričakovanja o kakovostnem delu dijakov, ne da bi poskušali pri tem ljudi omalovaževati, so izjemno učinkoviti, ne glede na to, ali jih spremljajo čustva jeze ali ne. Čustva so tista komponenta vedenja, ki dajejo vedenju verodostojnost in prepričljivost. Predstavljajmo si učitelja, ki trdi, da je besen, obenem pa sproščeno in z nasmeškom na ustnicah razlaga, kako si predstavlja, da bi moralo biti delo

opravljeno. Najbrž ne bo ravno prepričljiv. Če želi biti prepričljiv, mora pokazati svoja čustva, še več, zavedati se mora, da mora vključevati svoja čustva v skladu s cilji, ki jih želi doseči.

Učitelj bo bolj učinkovit, če bo premišljeno kazal potrebna čustva; ne vedno v skladu s tem, kar čuti, ampak v skladu s tem, kar želi doseči. Učitelj mora predvidevati, s katerim vedenjem bo najbolj učinkovit.

Učitelj, ki bo znal v razredu zagotoviti pogoje, da se bodo dijaki počutili varne, bo lahko pripravil dijake do sprejemanja sprememb, v nasprotnem primeru bodo dijaki odklanjali drugačnost, spremembe in ob tem doživljali stresne trenutke. Občutek varnosti daje dijakom varnost, da se ne bodo bali sprememb in ovir pri zadovoljevanju potreb. Spremembe morajo dojemati kot izziv in priložnost za kvalitetnejše življenje in ne kot možni generator najrazličnejših težav. Da bi se dijaki počutili varne, morajo biti o spremembah, njihovi naravi in vplivu na njihovo življenje dobro obveščeni.

Da bi dijaki sprejemali spremembe, morajo biti prepričani, da se sprememba splača. Treba je poudariti dobiček, ki pa se meri s kvaliteto življenja, z večjim zadovoljstvom pri doseganju ciljev, boljšimi medsebojni odnosi in zabavnejšim delom. Dolgoročno ta dobiček pomeni srečo in zadovoljstvo.

Skozi vso nalogo smo ugotavljali, kako pomembna je uporaba čustvene inteligence za odnos do sebe in drugih. Vse to nas vodi - in zato bi si morali vsi prizadevati - k izgradnji čustveno inteligentne organizacije, v kateri zaposleni pri svojem delu nenehno uporabljajo sposobnosti čustvene inteligence. Vsak pedagog mora prevzeti odgovornost za rast lastne čustvene inteligence, za uporabo čustvene inteligence v odnosih do sodelavcev in dijakov.

Čustvena inteligenca ni nekaj, kar se dogaja le v intimi človeka. To je dinamika, ki se dogaja v celotni družbi. To so spretnosti, ki se jih učimo skupaj iz dneva v dan, so vrednote, o katerih se pogovarjamo v šolskih klopeh, za kuhinjsko mizo, v zbornici. Učiteljska skupnost, ki jo otrok opazuje, je zanj zgled sodelovanja, komuniciranja, delovanja. Razred je zanj drugi dom, v katerem preživi pol dneva in tam osvaja metode čustvenega preživetja. In prav zato učenje čustvene inteligence ni nekaj, čemur bi se tu in tam namenilo nekaj ur časa, temveč so spretnosti, je način življenja, delovanja, poučevanja, ki je vseskozi z nami. Zato se trudimo in delujemo v smeri, da čustvena inteligenca postane sestavni del življenja in učne ure ter ne občasni trenutek neizbežnega. Delujmo skupaj v zavedanju, da sta razum in čustva enakovredna ter potrebujeta medsebojno sodelovanje. Pokažimo otrokom, da je empatija prav tako dragocena kot odličen uspeh.

Zato smo izoblikovali model Učitelj 21. stoletja:

Razmere v šolah so res marsikje zelo težke. Učitelj naj ima dobro samopodobo, da bo razmišljal s svojo glavo. Učitelj, ki vidi probleme in se samostojno nanje odziva, ima svojo zdravo filozofijo življenja, lestvico vrednot in notranjo motivacijo, je vedno zanimiv človek. Učitelj, ki svoje življenje doživlja kot lepo, bo to iskal in spodbujal tudi pri učencih, bo spoštoval kolege; učitelj, ki se zna spopasti s svojimi težavami, bo teh veščin učil tudi učence. Kdor živi iz notranjega ognja in žara, pritegne druge. Takšne ljudi imamo vsi radi. Učitelj naj bi osvojil veščine dobre komunikacije, pozornega poslušanja, jasnosti v zahtevah, doslednosti pri pravilih in postavljanju meja, ki ustvarjajo varno in delovno okolje, spodbujanja aktivnega razmišljanja. Dober učitelj ni vseved, ampak učljiv človek. Ker se svet hitro spreminja, sproti študira novosti, spremembe v družbi in se zna smiselno odzivati, ostaja UČITELJ.

Kdor hoče biti uspešen pri vodenju razreda, mora najprej spoznati sebe, da bi lahko spoznal dijake in jih bolje razumel. To predstavlja poseben izziv. Učitelj - vodja mora vsakemu prilagoditi način dela in ravnanja: pri nekom z lepo besedo vse dosežemo, pri drugem je

potrebna ostrejša zahteva; kar nekdo obljubi, tudi izpolni, drugega je potrebno nekajkrat opomniti, da bo izpeljal naloge, ki jih je sam svobodno prevzel. Za uspešno vodenje je bistvo tudi to, koliko je sposoben zaznavati njeno notranje dogajanje, vzajemno vplivanje posameznikov na posameznike in celotno skupino, da skupini pomaga prebroditi težave, krize, s katerimi se srečuje. Vodenje razreda in delo z ljudmi zahteva ogromno tovrstnega znanja, kar nove teorije povezujejo v skupno ime: čustvena inteligenca. Ne glede na to, ali gre za vodjo, npr. ravnatelja ali učitelja v razredu ali starša, v vseh primerih gre za vodenje v različnih življenjskih vlogah, za kar potrebujemo znanje s področja čustvene inteligence, ki smo jo predstavili s teorijo in raziskavo v nalogi.

Nalogo zaključujemo s strokovnim izhodiščem, ki ga je podala dr. Zdenka Zalokar Divjak (2013): » V šoli sta delo in učenje glavna naloga otrok in ne debatiranje in skupni projekti staršev, učiteljev in otrok.«

Sicer se stališče nanaša predvsem na osnovnošolce, pa vendar velja tudi za srednješolce. Opozorila je tudi, da otroci nujno potrebujejo meje in doslednost, da jih je treba naučiti spoštljivosti in jim privzgojiti delovne navade, vztrajnost in VESELJE DO ŽIVLJENJA.

In ravno to je naša naloga, torej pripraviti otroka na življenje, ga naučiti samostojnosti in odgovornosti ter presoditi, kaj je prav in kaj narobe, kaj je dobro in kaj slabo.

Vesna Godina (2010) je v enem izmed člankov zapisala, da je otroku prijazna šola, ki se je gremo, kriminalna institucija, pri kateri se za všečnim videzom skrivajo vsaj tri problematične značilnosti, ki bi nas morale kot starše in državljane zelo skrbeti.

Kaj v resnici pomeni otroku prijazna šola? Nekomu to pomeni šola, ki nima nobenih meja ter otroci delajo, kar hočejo, se požvižgajo na avtoriteto in na račun drugih skrbijo za svoje ugodje. Vsi, ki delajo v šoli, bodo prikimali, da je to daleč od resnice. Prijazno šolo dojemamo kot šolo, ki odločno, vztrajno in dosledno, a brez kričanja in verbalnega nasilja, dosega cilje vzgojno-izobraževalnega procesa. Učitelji danes potrebujejo drugačna znanja in veščine kot pred 20 leti. Beremo Glasserja, Winterhoffa, Julla, Blusteinnovo, Ščuko in Žorža ter iščemo lastne modele in poti, ne samo do preživetja v danih razmerah, temveč do uspeha.

Zato zaključimo:

Vzgoja je preveč pomembna, osebna, večplastna, da bi jo lahko prepustili samo drugim.

Spoštovani učitelji, vzgojitelji in starši! Mladim ste most med preteklostjo in prihodnostjo človeštva; zavedajte se svojega pomembnega in zahtevnega poslanstva, zavrzite vlogo »izvajalca vzgoje« in postanite subjekt tega plemenitega dogajanja.

Kajti:

Biti učitelj je poklic z izjemnim poslanstvom, vreden je posebne časti in je nepogrešljiv za razvoj odgovorne družbe. SREČNO!

6. Literatura

Bernhut, S. (2002). Primal leadership, with Daniel Goleman. *Ivey business journal*, London, 66 (5), 14-15.

Bratina, A. in Pipan, T. (2010). *Spodbujanje mladostnikov k aktivnemu preživljanju prostega časa, celoten pristop do mladostnikov*. Ljubljana. Tehniški šolski center Nova Gorica.

Caruso, D. (1999). *MultiFactor Emotional Intelligence Scale*. Feedbac Booklet. Wolfe Associates.

Dulewicz, S.V., Higgs, M.J., (2000). Emotional intelligence -A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, Vol 15 Issue 4, ISSN 02683946.

fakulteta.

Glasser, W. (2008). *Kontrolna teorija za menedžerje*. Radovljica. Top Regionalni izobraževalni center.

Glasser, W. (2007). *Nova psihologija osebne svobode*. Ljubljana. Narodna in univerzitetna knjižnica.

Goleman, D. (2010). *Socialna inteligenca. Nova veda o odnosih med ljudmi*. Ljubljana. Mladinska knjiga.

Goleman D. (2001). *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga, , 351. str.

Godina, V. (2010). *Kaj je narobe s prijazno šolo*. Delo. Ljubljana

Grubar B. (2001). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Dialogos d.o.o., , 8. str.

Martinez, M. N. (2017). *The smarts that count* [URL:http://www.shrm.org/hrmagazine/articles/119/cov.htm], 28. 9. 2019

Možina, S. (2002). *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede,. 431. str.

Reasoner, R. (2000). *Občutek lastne vrednosti*. Radovljica. Izobraževanje za mentorje z licenco.

Zalokar Divjak, Z. (2013). V vrtincu permisivnosti. Učitelj za 21. Stoletje. *Ona*. Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Biljana Bahat je učiteljica družboslovnih predmetov na Šolskem centru Novo mesto, Srednji gradbeni in lesarski in vzgojiteljski šoli. Pri svojem delu se ves čas trudi iskati in uporabljati drugačne načine komunikacije in razmišljanja ter ustvariti učno okolje za dijake, ki bi jih motiviralo ter spodbujajo k sodelovanju. Zaveda se, da njena vloga v življenju dijakov ni odločilnega pomena, pa vendar je najpomembnejše, da s svojim zgledom dokazuje, da je mogoče biti srečen.

Priloga 1: VPRAŠALNIK

VPRAŠALNIK Z NASLOVOM VPLIV ČUSTVENE INTELIGENCE NA UČITELJO DELO

Spoštovani,

vabim Vas k izpolnjevanju anonimnega vprašalnika, ki sem ga pripravila za namen raziskave Vpliv čustvene inteligence na učiteljevo delo.

1. V spodnji tabeli je navedenih nekaj trditev. Prosim, da ocenite vaše strinjanje z vsako napisano trditvijo tako, da obkrožite ustrezno številko. Pri tem pomeni 1-nikoli, 2 -redko, 3-včasih, 4-večinoma, 5-vedno!

TRDITEV	1-nikoli, …,5-vedno				
a. Sem potrpežljiv.	1	2	3	4	5
b. Nimam težav z nadzorovanjem svoje jeze.	1	2	3	4	5
c. Do človeka, ki mi je povzročil sitnosti, mi uspe čutiti razumevanje.	1	2	3	4	5
d. Rad se komu izpovem.	1	2	3	4	5
e. Rad pojasnim svoje stališče.	1	2	3	4	5
f. Nimam potrebe po tem, da bi imel/a zadnjo besedo.	1	2	3	4	5
g. Nimam težav s sprejetjem sebe takšnega kot sem.	1	2	3	4	5
h. Če moram opisati svoja čustva, mi to ne povzroča težav.	1	2	3	4	5
i. Ne delam v nasprotju z mojimi načeli.	1	2	3	4	5
j. Pripravljen sem opraviti dodatno delo.	1	2	3	4	5
k. Ne bom odnehal, dokler ne bo opravljeno tako, kot je treba.	1	2	3	4	5
l. Ovire uspešno premagam.	1	2	3	4	5
m. Ni mi vseeno, kaj se zgodi drugim ljudem.	1	2	3	4	5
n. Ni treba, da mi ljudje povedo, kaj čutijo – jaz to zaznam sam.	1	2	3	4	5
o. Rad delam v skupini.	1	2	3	4	5
p. Ljudje se v primeru težav lahko obrnejo name.	1	2	3	4	5
q. Ko srečam znance, ne postanem napet.	1	2	3	4	5
r. Lahko se pogovarjam s komerkoli.	1	2	3	4	5
s. Pomembne telefonske pogovore lahko opravim brez težav.	1	2	3	4	5
t. V družbi sem zabaven.	1	2	3	4	5

2. V spodnji tabeli je navedenih nekaj razlogov za nezadovoljstvo na delovnem mestu. Prosim, če za vsak razlog ocenite, kolikšen vpliv ima na vaše nezadovoljstvo na delovnem mestu. Pri tem pomeni 1-nima vpliva , 2-zelo majhen vpliv, 3-majhen vpliv, 4-velik vpliv,5-zelo velik vpliv.

TRDITEV 1- nima vpliva,.. 5- zelo velik vpliv

a. Nerazumevanje s sodelavci/ starši/ dijaki/ nadrejenim.	1	2	3	4	5
b. Neprimerno izražanje čustev nadrejenega.	1	2	3	4	5
c. Neprimerno izražanje čustev sodelavca.	1	2	3	4	5
d. Pomanjkanje informacij.	1	2	3	4	5
e. Nesodelovanje.	1	2	3	4	5
f. Nezaupanje.	1	2	3	4	5
g. Pomanjkanje strokovnega znanja in izkušenj vodje ali sodelavcev.	1	2	3	4	5
h. Pomanjkanje lastnega strokovnega znanja in izkušenj.	1	2	3	4	5
i. Slabi odnosi.	1	2	3	4	5
j. Neustrezno plačilo.	1	2	3	4	5
k. Prevelik obseg dela.	1	2	3	4	5

3. Kaj se zgodi z vami, ko ste na delavnem mestu zelo nezadovoljni/razočarani/jezni/…?Obkrožite vaše strinjanje s posamezno trditvijo. Pri tem pomeni 1-nikoli, 2-redko, 3–včasih, 4–večinoma, 5-vedno.

TRDITEV 1-nikoli,…..5-vedno

a. Upade mi motivacija za delo.	1	2	3	4	5
b. Težko pridem do novih idej.	1	2	3	4	5
c. Opravim manj dela kot sicer.	1	2	3	4	5
d. Manj se pogovarjam.	1	2	3	4	5
e. Težje se skoncentriram.	1	2	3	4	5
f. Najdem razloge, da lahko izostanem z dela.	1	2	3	4	5
g. Postanem nervozen/na.	1	2	3	4	5
h. Vzamem si daljše odmore.	1	2	3	4	5
i. Za isto delo porabim veliko več energije kot sicer.	1	2	3	4	5
j. Kakovost opravljenih nalog je slabša.	1	2	3	4	5

4. Kako pogosto ste bili, v zadnjih treh mesecih, na delovnem mestu nezadovoljni?

a. Nikoli.
b. Redko.
c. Včasih.
d. Pogosto.
e. Ves čas.

5. Ali ste že slišali za pojem čustvena inteligentnost?

1. DA
2. NE

Če *ste na vprašanje 5odgovorili z DA, prosim odgovorite še na naslednje vprašanje*:

5.a Ali menite, da je čustvena inteligentnost eden izmed najpomembnejši dejavnikov osebnostne prilagoditve ter uspešnosti v odnosih in na delovnem mestu?

a. Da.
b. Ne.
c. Ne vem.

6. Kako razumete pojem čustvene inteligence oziroma kaj pravzaprav naj bi to bilo?

7. Pri naslednjih vprašanjih prosim, da označite prostor pod številko od 1 do 5, glede na to kako močno menite, da posamezna trditev velja za pedagoško osebje na Šolskem centru Novo mesto, pri čemer 1 pomeni, da trditev ne drži in 5, da trditev drži.

Trditve:	1	2	3	4	5
a. Znajo izražati svoja čustva.	1	2	3	4	5
b. So zmožni razumeti in sprejeti mnenja drugih.	1	2	3	4	5
c. Stremijo k visokim ciljem in se ne vdajo zlahka.	1	2	3	4	5
d. Lahko obvladujejo svoja čustva.	1	2	3	4	5
e. Dajejo vtis, da so zadovoljni s seboj in s svojim delom.	1	2	3	4	5
f. So družabni.	1	2	3	4	5
g. Skrbno proučijo informacije, preden podajo odločitev.	1	2	3	4	5
h. Znajo razbrati čustva drugih.	1	2	3	4	5
i. Znajo dobro zagovarjati svoja stališča in so dobri vodje.	1	2	3	4	5
j. So optimistični.	1	2	3	4	5
k. Znajo obvladovati čustva drugih (svetovati, pomirjati).	1	2	3	4	5
l. Imajo dober odnos z drugimi (z dijaki).	1	2	3	4	5
m. Se prilagajajo novostim.	1	2	3	4	5
n. Se dobro znajdejo pri delu pod pritiskom.	1	2	3	4	5

8. Pri naslednjih vprašanjih prosim, da označite za koga napisana trditev bolj drži, za moške ali ženske.

	M	Ž
a. Znajo izražati svoja čustva.	M	Ž
b. So zmožni razumeti in sprejeti mnenja drugih.	M	Ž
c. Stremijo k visokim ciljem in se ne vdajo zlahka.	M	Ž
d. Lahko obvladujejo svoja čustva.	M	Ž
e. Dajejo vtis, da so zadovoljni s seboj in s svojim delom.	M	Ž
f. So družabni.	M	Ž
g. Skrbno proučijo informacije, preden podajo odločitev.	M	Ž
h. Znajo razbrati čustva drugih.	M	Ž
i. Znajo dobro zagovarjati svoja stališča in so dobri vodje.	M	Ž
j. So optimistični.	M	Ž
k. Znajo obvladovati čustva drugih (svetovati, pomirjati).	M	Ž
l. Imajo dober odnos z drugimi (z dijaki).	M	Ž
m. Se prilagajajo novostim.	M	Ž
n. Se dobro znajdejo pri delu pod pritiskom.	M	Ž

9. Označite s križcem kako pogosto za vas veljajo naslednje trditve!

Trditve	Vedno	Včasih da, včasih ne	Nikoli
Zavedam se svojih občutkov, tudi najbolj subtilnih.			
Svojim občutkom prisluhnem, da me vodijo pri sprejemanju pomembnih življenjskih odločitev.			
Da bi dosegel/a svoj cilj, sem sposoben/a počakati in ne dopustiti trenutnemu vzgibu, da prevlada.			
Ob soočenju s porazi in razočaranji prihranim upanje in optimizem ter se ne predam. Ni potrebno, da mi ljudje povedo, kaj občutijo, saj to začutim.			
Moja sposobnost prepoznavanja čustev drugih ljudi mi omogoča sočustvovati z njimi.			
Sposoben/a sem občutiti utrip skupine ali določenega odnosa in opredeliti neizrečena čustva.			
Sposoben/a sem obvladati neprijetna čustva, da me ne bi ovirala pri stvareh, ki jih moram storiti.			

Trditve	Vedno	Včasih da, včasih ne	Nikoli
Slabo razpoloženje me v celoti prevzame.			
Ko sem jezen/a, se zelo razburim ali pa tiho trpim.			
Ko sem pred izzivom (npr. javnim nastopom) in me prevzame tesnoba, se ne morem dobro pripraviti.			
V svojih odnosih z drugimi ljudmi, imam težave pri obvladovanju konfliktov in čustvenih izpadov.			

Za konec pa samo še nekaj podatkov, ki mi bodo v pomoč pri sami analizi.

10. Izobrazba

a. srednja šola

b. višja ali visoka izobrazba

c. univerzitetna izobrazba

d. magisterij

e. doktorat

12. Leta delovnih izkušenj?

a. do 5 let

b. več kot 5 let

Za vaše sodelovanje se vam iskreno zahvaljujem! Mag. Biljana Bahat

Razvijanje čustvene inteligence in zdrave samopodobe pri pouku tujega jezika

Building Emotional Intelligence and Healthy Self-Image in a Foreign Language Class

Špela Oman

Gimnazija Škofja Loka
oman.spela@gmail.com

Povzetek

Ob porastu anksioznih motenj in – kot se zdi – vse manjši opremljenosti dijakov za soočanje s psihičnimi obremenitvami, razvijanje čustvene inteligence in psihične odpornosti mora postati ena prioritet današnje šole. Kurikul pri pouku tujih jezikov se zdi dovolj odprt, da je (tudi znotraj njegovih okvirov) tovrstnim vsebinam mogoče nameniti kar nekaj prostora. Namen prispevka je tako, da poda nekaj predlogov, kako skozi učenje tujega jezika dijake obenem čustveno opismenjevati, krepiti njihovo samozavedanje in samopodobo ter jih spodbujati k reflektiranju lastnih miselnih obrazcev in duševnih vsebin. Avtorica v članku izhaja iz aktivnosti, ki jih sama izvaja pri pouku španščine, a jih je mogoče aplicirati tudi na pouk ostalih jezikov ali uporabiti pri kakšni od razrednih ur. Članek nakaže, kje je pouk tujega jezika s pomočjo pogostega spodbujanja dijakov, da prepoznavajo lastna čustva in občutja drugih ter jih skušajo poimenovati, mogoče združiti z učenjem čustvene abecede, ponazori, kako s pomočjo samoevalvacije, ki se ne osredotoča zgolj na učni proces, ampak tudi na ostala področja življenja, krepiti samopodobo mladostnika in kako slednjemu z usmerjanjem pozornosti na različne vidike njegove notranje pokrajine pomagati, da se ne začne istovetiti s svojim učnim uspehom. Za konec poseben pomen pripiše še uporabi zgodb, ki so lahko močno orodje na poti spoznavanja sebe, svojih odzivov ter govorice lastnih in tujih čustev.

Ključne besede: čustvena inteligenca, čustveno opismenjevanje, pouk tujih jezikov, razvoj osebnosti, samopodoba, samozavedanje, španščina .

Abstract

As the prevalence of anxiety disorders increases and at the same time the ability of students to cope with the psychological demands decreases the development of emotional intelligence and stress resistance should become one of the priorities in present-day education. The foreign language curriculum seems open enough (also in its context) that it allows enough space for the aforementioned subjects. The purpose of this article is to present several proposals on how to improve emotional literacy, self-consciousness, and self-image of the students and at the same time encourage them to reflect their thought-forms and psychological content. The author executes the described activities in Spanish class, but they could be also applied to other foreign language classes or used even in a class assembly. The article implies how we can combine teaching a foreign language with teaching the emotional alphabet by frequently encouraging students to recognize their own emotions and feelings of others and to try to name them. It also demonstrates how a self-evaluation when not limited exclusively to the learning process, but when it also includes other spheres of life, can help improve adolescent's self-image and how directing the students' attention to different aspects of their inner landscape can help identify themselves not solely by their academic success. Finally, it attributes the particular value to the use of stories that can be a powerful tool on a path of discovering yourself, reactions and emotional language of your own and others.

Keywords: emotional intelligence, emotional literacy, foreign language class, personality development, self-consciousness, self-image, spanish.

1. Uvod

Naslovi simpozijev, seminarjev in raznih pedagoških izobraževanj, ki jih je zaznati v tekočem letu,[7] kažejo na krepitev zavesti o tem, da čustveno opismenjevanje ter skrb za psihično odpornost in zdravje mladostnikov morata postati ena prioritet današnje šole. Zdi se, da je povečano zanimanje stroke za vključevanje vsebin, ki učence in dijake spodbujajo k samorefleksiji, razvijajo čustveno inteligenco in krepijo samozavedanje, (najbrž zakasnel) odgovor na ruševine, ki jih za seboj puščajo leta neoliberalne paradigme. Slednja je s svojo teorijo o družbi znanja in človeškem kapitalu, ki ga je v imenu konkurenčnosti na trgu dela v prvi vrsti treba opremiti z ustreznimi kompetencami in znanji,[8] namreč še kako posegla tudi v izobraževalni sistem (prim. Krašovec, 2014). Če so se na izobraževanjih učiteljev še do nedavnega skoraj v neskončnost ponavljale besedne zveze, kot sta npr. »učenje učenja« in »vseživljenjsko učenje«, za katerima je jasno čutiti logiko proizvajanja kompetentne in fleksibilne delovne sile (prim. Vezjak, 2014, str. 8), se zdi obrat k razmišljanju o razvijanju empatije, učenčeve/dijakove osebnosti in njegove čustvene pismenosti več kot dobrodošel, predvsem pa nujen korak k šolskemu sistemu, ki bi mladega človeka obravnaval manj popredmeteno in bolj celostno.

Nesporno dejstvo je, da so čustvene težave med mladimi v porastu in da anksiozne motnje dosegajo razsežnosti epidemije, kar Bourne (2014) med drugim pripisuje vse hitrejšim tehnološkim spremembam, katerim se nismo zmožni dovolj hitro prilagoditi, in nejasni prihodnosti (str. 11), ki najbolj zadeva generacijo, vpeto v izobraževalni sistem. Galimberti (2010) za nihilizem, ki se po njegovem kot »grozljivi gost« naseljuje v mladih, krivi prav vsesplošno negotovost,[9] ki prihodnost iz obljube spreminja v grožnjo (str. 22–23), pri čemer je nadvse kritičen do ravnodušnosti šole, ki je po njegovem podlegla trendu objektivizacije in identiteto učencev, kot je sicer navada v svetu gospodarstva, omejuje predvsem na njihovo »učinkovitost in dosežke« oz. na njihov šolski uspeh (str. 30), čustveno vzgojo pa zanemarja,[10] saj je ob emotivnem varčevanju »katalogiziranje informacij bolj enostavno« (str. 31).

Ena od poti iz brezna malodušja, ki ga šola – vsaj v nekaterih aspektih – pomaga poglabljati, po Galimbertiju (2010) tako vodi preko grajenja čustvenih vezi in solidarnosti (str. 25), preko čustvene vzgoje, saj otroci nimajo »nujnega čustvenega orodja, s katerim bi v sebi vzbudili samozavest, samoobvladanje in empatijo« (str.41). Prav dejstvo, da se pri svojem delu z najstniki srečujem z vse večjo apatijo in ne nazadnje z vse večjim številom učencev, ki trpijo za povečano tesnobo, me je napeljalo, da sem začela iskati poti, kako v pouk španščine vplesti (čim) več vsebin, ki bi dijakom poleg učenja jezika pomagale tudi graditi samopodobo, jih spodbujale k opazovanju samih sebe in ki bi naslavljale tudi njihova čustva, ne zgolj intelekta, kot to pogosto počnemo. Kurikul pri pouku tujih jezikov je dovolj odprt, da je tovrstnim

[7] Takšna je npr. konferenca MINDfulness 2019, ki skuša na izobraževalni sistem aplicirati najnovejša dognanja kognitivne znanosti, s čustvenim opismenjevanjem se ukvarja v oktobru 2019 organizirani seminar za učitelje z naslovom Spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu, veliko prostora tovrstnim vsebinam pa med drugim namenja tudi letošnja konferenca EDUvision.

[8] Pri čemer, kot opozarja Krašovec (2014), v kapitalizmu vsa znanja niso enakovredna in je poudarek zgolj na tistih, ki pripomorejo k povečanju produktivnosti (str. 73).

[9] Povečevanje negotovosti razlaga kot odsev družbene krize in napredka tehnološke znanosti, ki nas – čeprav napreduje – »potiska v obliko nevednosti« in zgolj krepi strah in zaskrbljenost (Galimberti 2010, str. 23).

[10] »Ker je količino mogoče računsko izmeriti, so iz šole pregnane vse vsebine, ki se ne dajo izračunati, se pravi ustvarjalnost, čustva, identifikacija, projekcija, želje, veselja, žalosti, ki zaznamujejo odraščanje in ki jih šola sploh ne upošteva.« (Galimberti, 2010, str. 30).

dejavnostim (tudi znotraj njegovih okvirov) mogoče nameniti kar veliko prostora, da ne zasedajo zgolj obrobnega mesta kot podčrtna opomba, temveč da jih tudi dijaki začutijo kot integrativni del samega učnega procesa.

Namen pričujočega članka je tako, da učiteljem tujih jezikov poda nekaj konkretnih predlogov, kako spodbujanje čustvene inteligence in ukvarjanje z učenčevo samopodobo na kontinuiran način vplesti v svoje delo. Dejavnosti, ki jih predlagam, sama izvajam pri pouku španščine, a so dovolj splošne, da jih je mogoče aplicirati na pouk katerega koli tujega jezika in navsezadnje tudi na kakšen drug predmet ali uporabiti kot material za katero od razrednih ur. Gre za preproste aktivnosti, ki pa – če uspejo pasti na plodna tla – pri dijakih vendarle lahko sprožijo tektonske premike prav na tistih področjih, za katere se zdi, da jim je šola doslej namenjala (pre)malo pozornosti.

2. Čustvena vzgoja pri tujem jeziku: nekaj predlogov

2.1. Začnimo z A, B, C: čustveno opismenjevanje

Podobno kot se moramo naučiti črk in abecede, nam tudi abeceda čustev še zdaleč ni vrojena in jo usvajamo postopoma. Prepoznavanje občutij in čustvenih stanj je kompleksno področje, v precejšnji meri odvisno od tega, kako so se na naša čustva odzivali npr. starši, ali so jih znali pristno izražati sami, zanemariti pa nikakor ne gre niti vloge branja in ne nazadnje družbenega konteksta. Zdi se, da doba »nenehne vzhičenosti«, ki srečo zapoveduje skoraj kot imperativ, manj prijetna čustva pa tako rekoč stigmatizira (prim. Bruckner 2004),[11] otroku in mlademu človeku ne ponuja veliko priložnosti za razvoj zdravega odnosa do lastnega čustvovanja. Tudi danski pedagog Jasper Juul (2017) v eni svojih zadnjih knjig opozarja na nevaren tabu, ki ga je sodobna družba ustvarila v zvezi z agresivnimi čustvi, kakršna je npr. jeza. Galimberti (2010) je prepričan, da so mladi danes čustveno nepismeni in hkrati otopeli, saj jih ob pomanjkljivi komunikaciji s prevelikim številom dražljajev, ki jim niso kos, vzgajata predvsem televizija in sodobna tehnologija (str. 36–39).

Kar pri poučevanju tako slovenščine kot španščine že nekaj let opažam tudi sama, je, da dijaki čustva pogosto slikajo črno-belo[12] in da jim je pester diapazon čustev, ki se razpira med veseljem in žalostjo – to sta namreč čustvi, ki ju najpogosteje imenujejo – povsem tuj. Z mislijo na to, da so meje našega sveta pravzaprav meje našega jezika, in da je nezmožnost, da bi ubesedili tisto, kar čutimo, pravzaprav nadvse strašljiva,[13] sem pri pouku več poudarka začela dajati samemu poimenovanju čustev in v ta namen pripravila preproste didaktične pripomočke, ki jih je mogoče uporabiti na različnih stopnjah znanja jezika in v okviru različnih učnih sklopov, eden od ciljev pa je vedno tudi ta, da bi dijakom približala čustveno abecedo in jih spodbudila k pogostejšemu opazovanju lastnih občutij in tega, kako se posamezna čustva kažejo v telesu.

---

[11] Nemajhno vlogo pri ustoličevanju sreče in tabuizaciji manj prijetnih čustev igra oglaševalska industrija kot eden paradnih konjev, ki sodelujejo pri oblikovanju kolektivnega vrednostnega sistema. Glede na to da se znotraj učnega načrta pri tujem jeziku obravnava tudi oglaševanje in potrošniško družbo, se je smiselno tega tematskega sklopa lotiti z vso občutljivostjo in dijake spodbujati h kritičnemu premisleku, tudi v povezavi s čustvi, ki nam jih vzbujajo npr. reklamni oglasi.

[12] Daniel J. Siegel in Tina Payne Bryson (2014) črno-belo tehniko izražanja čustev pripisujeta predvsem mlajšim otrokom, ki se še niso imeli priložnosti spoznati s pestro paleto različnih čustvenih stanj in odzivov (str.104). Zdi se, da je danes raznobarvna pahljača čustev tuja tudi mladostnikom, saj se tudi oni vse večkrat zatekajo k črno-belemu opisovanju čustvenih stanj.

[13] »Kdor […] ne zna črkovati čustvene abecede, kdor je pustil, da se korenine do srca posušijo, hodi po svetu prežet z nezaupljivostjo in strahom,« pravi Galimberti (2010, str. 38).



Slika 1: Didaktični material za pogovor o čustvih

Kot je razvidno iz slike, sem v ta namen izbrala manj strukturiran material, ki dopušča različne interpretacije čustvenih stanj in spodbuja k prepoznavanju široke palete čustev. Paličice z različnimi vremenskimi pojavi v razredu uporabljamo na več načinov. Še zlasti po obdobjih večjega čustvenega stresa (npr. po strnjenih obdobjih preverjanj), po počitnicah, izmenjavah itd. mi služijo kot uvodna motivacija, da se z dijaki usedemo v krog in preverimo »lastno vreme«: Vsak si izbere eno od podob, pove, kako se počuti, in (odvisno od stopnje znanja jezika) skuša povedati tudi, zakaj méni, da se počuti tako.[14] Ob tem se na prijeten način učimo tudi slovničnih struktur, konkretno v španščini npr., katerega od različnih glagolov je treba uporabiti z izražanjem čustev. V višjih razredih isti material uporabimo, ko se učimo pogojnih stavkov, tako da dijakom prebiram ali prikazujem različne situacije, oni pa s pomočjo vremenskih sličic, ki jih izberejo, odgovarjajo na vprašanje »Kako bi se počutil, če …?«, kar prav tako prispeva k razvoju čustvene inteligence. Na podoben način je mogoče vaditi rabo preteklika: dijaki lahko opišejo, kdaj v življenju so začutili določeno čustvo, in opišejo situacijo, v kateri so se znašli. Ob tematskem sklopu, ki zajema telo in zdravje, skušamo različna čustva povezati z občutji v telesu in ugotoviti npr., kje čutimo jezo, kako razpoznamo, da je nekdo potrt, kakšna telesna občutja nam sproža strah ipd.

Možnosti, da učenje o čustvih na povsem organski način vpletemo v delo v razredu, je nešteto, treba je zgolj izkoristiti in ponekod nadgraditi teme in področja, ki jih z dijaki obravnavamo tudi sicer. Namen vsekakor ni, da bi iz pouka tujega jezika naredili posvetovalnico za čustvene težave, saj za to niti nismo usposobljeni, temveč da dijakom sploh približamo abecedo čustev in jim damo osnovno orodje – jezik –,[15] da bodo lažje spoznavali same sebe in svoje odzive.

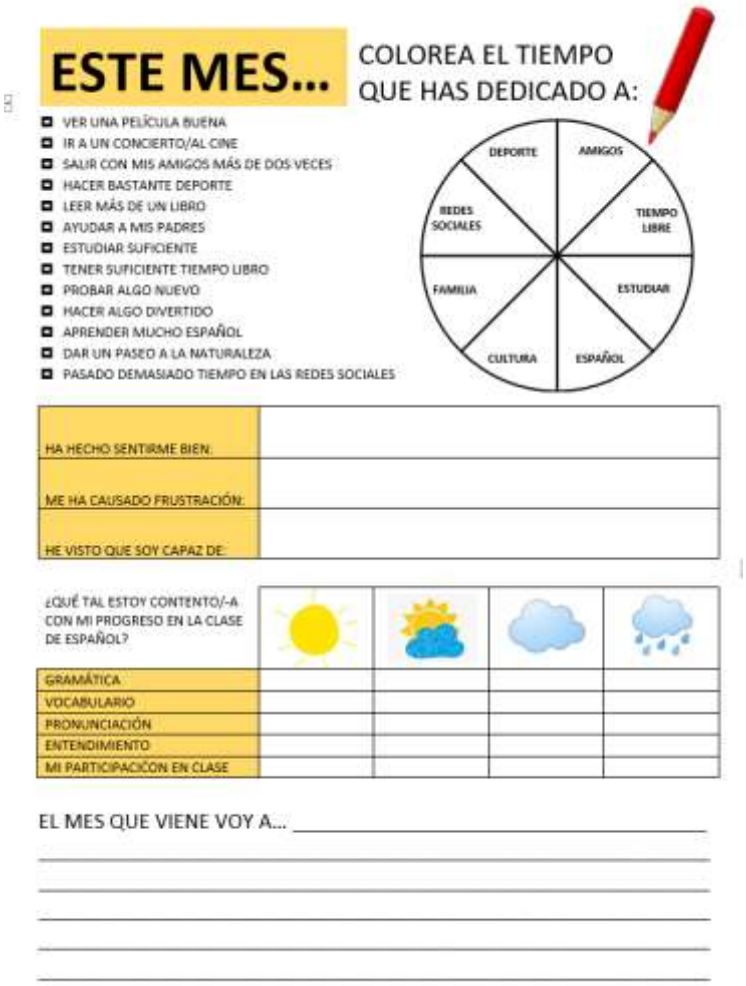
[14] Tu dijaki pogosto potrebujejo nekoliko pomoči, da so zmožni imenovano čustvo uskladiti z vzrokom, za katerega mislijo, da je do čustva privedel. Nemalokrat se namreč zgodi, da žalost npr. povežejo s tem, da so zaspani ali da zunaj dežuje ipd. Na takšnih mestih je vsekakor zaželeno, da dijaka spodbudimo, da poišče ustreznejše poimenovanje, saj jih na ta način ne učimo zgolj jezika, ampak tudi čustvene abecede.

[15] Ko se učimo poimenovanj čustev v tujem jeziku, se hkrati seveda učimo tudi materinščine.

2.2. Mesečni obračun: spodbujanje k vrednotenju različnih področij življenja

V zvezi s (samo)vrednotenjem učnega procesa se je v zadnjih letih v šolski praksi uveljavilo t. i. formativno spremljanje, katerega eno glavnih orodij je (samo)evalvacija, ki naj bi učencu pomagala odgovoriti na vprašanja, kot so npr., kje na poti do učnega cilja se nahaja, kako naj se loti učenja, da bo cilj lažje dosegel, ipd. Kot navaja Brodnikova (2015), je vloga učitelja v tem procesu, da spodbuja k razmišljanju o pomenu doseganja ciljev, da predstavi različna orodja učenja učenja in skrbi za povratne informacije, tudi z navajanjem učencev k samoevalvaciji (str. 67–69). Seveda gre za pomembne in nesporno plodne strategije, brez katerih si je težko predstavljati sodobno šolstvo, ki pa so vendarle izrazito ciljno usmerjene in osredotočene zgolj na proces učenja pri posameznem predmetu, pri čemer učitelj zlahka zdrsne v zanko objektivizacije, o kateri govori Galimberti: s konstantnim (samo)evalviranjem zgolj učnega uspeha – ob hkratnem in nenehnem poudarjanju pomembnosti le-tega za uspešno vključitev na trg dela – učencu namreč nehote sporočamo, da je ta eden najpomembnejših gradnikov njegove identitete, kar pri mladostniku zlahka vodi v frustracijo in nizko samopodobo (prim. Galimberti, 2010, str. 28–30).

Pri pouku španščine sem dolgo tudi sama po preverjanjih ali zaključenih učnih sklopih z dijaki evalvirala predvsem njihov proces učenja jezika in vzroke za posamezne primanjkljaje, jim predstavljala različne učne strategije in z njimi iskala poti do bolje usvojenega znanja. Tega seveda nisem opustila, saj dijaki potrebujejo vodenje pri načrtovanju učnega procesa, nekoliko pa sem spremenila način samoevalvacije, ki jo sedaj opravimo ob koncu vsakega meseca, pri njej pa se ne osredotočamo zgolj na španščino, temveč na različna področja v življenju dijakov, s čimer hkrati vadimo besedišče, pretekli in prihodnji čas, dijaki pa dobijo sliko, da je – v tem primeru – učenje španščine zgolj ena v nizu dejavnosti, ki sestavljajo njihovo življenje, in da uspešnost ali neuspešnost na tem področju ne določa tudi vrednosti njih samih.



Slika 2: Izroček za mesečno vrednotenje različnih področij življenja

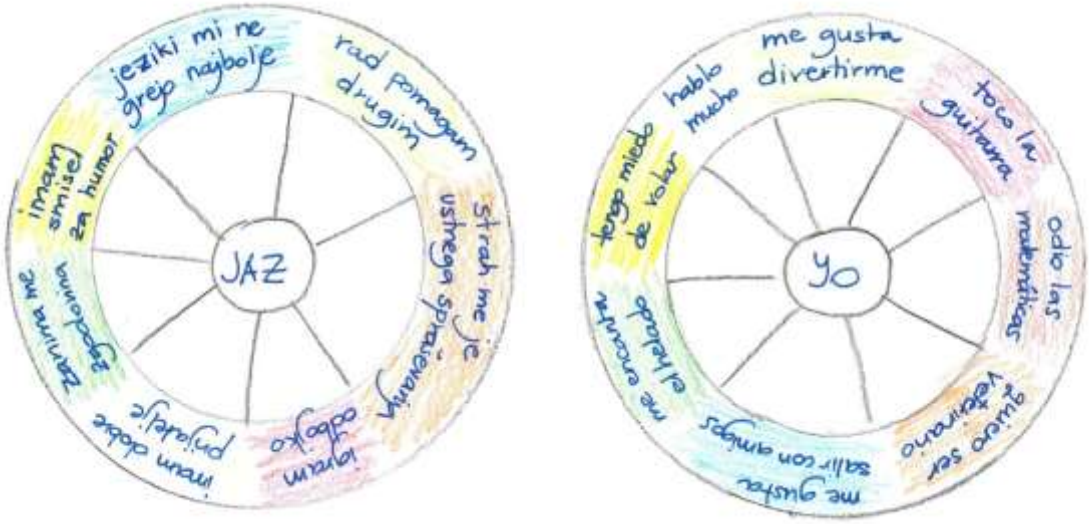
Kot kaže slika, dijaki na listu[16] najprej označijo, kaj so oz. česa niso počeli v preteklem mesecu, v krogu, enakomerno razdeljenem na osmine, pa pobarvajo, približno koliko časa so namenili prijateljem, družini, športu, prostemu času, kulturi, družabnim omrežjem, učenju in španščini. Šola s tem zajema le del tega, kar združuje njihovo življenje, obenem pa – ne da bi jih bilo na to treba posebej opozarjati – dobijo povratno informacijo o tem, čemu namenijo dovolj in čemu premalo časa. V naslednjem delu se evalvacija osredotoči na to, kaj jim je v zadnjem mesecu prinašalo veselje, kaj jim je povzročalo frustracijo in na katerem področju so se počutili zmožne, s čimer imajo vsi možnost navesti tudi svoja močna področja, tudi če učenje jezika to ni. Šele temu sledi tudi vprašalnik o napredku pri pouku španščine, za konec pa še načrtovanje prihodnjega meseca, kjer dijaki na osnovi pretekle refleksije razmislijo o kratkoročnih ciljih, ki jih želijo doseči tako pri samem pouku (jezika) kot tudi drugje. Na ta način izpustimo nekoliko zraka iz ogromnega balona, ki ga predstavlja šola, za katero se hitro zgodi, da v življenju mladostnika začne zasedati toliko prostora, da so ostala (ne nujno manj pomembna) področja izrinjena povsem na obrobje.

[16] Ideja za tovrstni izroček se mi je porodila ob učnih listih, na katere sem naletela na spletnem portalu, ki nudi zanimive ideje za učitelje španščine kot tujega jezika https://www.lapizdeele.com/fichas/.

2.3 Jaz nisem moje ocene: kolo zavedanja

V duhu tega, o čemer govori prejšnji odstavek, se učitelji pogosto premalo zavedamo, da so mladostniki v najbolj občutljivih letih, ko se šele gradi njihova identiteta, nenehno podvrženi (številčnemu) ocenjevanju, kar neobhodno vpliva na njihovo samopodobo. Kot poudarja Galimberti (2010) »identiteto gradimo na osnovi *potrditve* drugih« (str. 29), pri čemer »prevelik odmerek frustracije […] prestavlja drugam iskanje potrditve, brez katere ni mogoče zgraditi nobene identitete in brez katere ni mogoče živeti« (prav tam), zaradi česar se mladi pogosto zatekajo v svet omame in zabave. Številke, s katerimi vrednotimo njihovo znanje – ne pozabimo, da slednje v t. i. »družbi znanja« kotira visoko na lestvici vrednot – hitro lahko postanejo številke, skozi katere začnejo vrednotiti same sebe, od tu pa (seveda ne nujno kot edini vzrok) dvomi o lastni vrednosti, nizko samospoštovanje in navsezadnje tudi tesnoba, ki je žal že postala tiha spremljevalka marsikaterega mladostnika, ki sedi pred nami.

Kar kot učitelji lahko naredimo, je, da dijakom pomagamo ločiti med njihovim šolskim uspehom ali uspehom pri posameznih predmetih in njimi samimi, saj je njihova pozornost pogosto tako zelo usmerjena na določena področja, kjer se počutijo neuspešne, da z ostalimi pozitivnimi vidiki lahko tudi povsem izgubijo stik. Daniel J. Siegel in Tina Payne Bryson (2014) v knjigi o celostnem razvoju otroških možganov govorita o moči usmerjene pozornosti in kolesu zavedanja, ki lahko pomaga ločevati med »čutim« in »sem« (str. 97). Človeško psiho ponazorita kot kolo z osjo in naperami, ki segajo do obroča, v katerem se nahaja vse, »na kar smo lahko pozorni, ali česar se lahko zavedamo: naše misli in čustva, sanje in želje, spomin[i], zaznave zunanjega sveta ter telesna občutja.« (str. 94). Če se predolgo zadržujemo zgolj na eni od robnih točk, npr. pri strahu zaradi enega od predmetov ali občutju nesposobnosti zaradi slabih ocen (če ostanemo pri šolski sferi), se s tem pogosto začnemo istovetiti in izgubimo stik z vsem ostalim, kar je vrednega in kar prav tako tvori del naše pokrajine. Šele ko se vrnemo v os kolesa, od koder se razpre pogled na širšo sliko, negativna občutja lažje pripišemo zgolj konkretni situaciji (npr. strahu pred ustnim izpraševanjem) in jih prenehamo posploševati ali se z njimi celo enačiti. Točke na obodu kolesa nam jasno pokažejo, da so takšna in drugačna občutja zgolj začasna, da si zaradi težav na enem področju ni treba pripisovati omejujočih oznak, kot so »nesposoben«, »neumen« itd., in da navsezadnje tudi sami izbiramo, katera občutja hranimo s svojo pozornostjo (str. 97).



Slika 3: Kolo zavedanja po modelu, kot ga predlagata Daniel J. Siegel in Tina Payne Bryson

Ker sem idejo kolesa zavedanja zlahka povezala z različnimi tematskimi sklopi (besedišče prostočasnih aktivnosti, zanimanj, poklicev, čustev, telesa), sem ga vključila tudi v pouk španščine, dijaki pa s pomočjo slik, ki jih narišejo (glej *Sliko 3*),[17] raziskujejo različne dele sebe, opazujejo, kje se najpogosteje zadržujejo njihove misli in kako se glede na to, kam usmerjajo svojo pozornost, spreminjajo tudi njihova čustva in telesni občutki. Da bi bila vaja učinkovita, se je h kolesu zavedanja smiselno vračati večkrat, saj se navsezadnje spreminja tudi notranja pokrajina dijakov, večkratna izkušnja s kolesom zavedanja pa jih navaja, »da lahko izbirajo, na kaj se bodo osredotočili[,] in […] jim omogoča združiti različne dele sebe, tako da niso več ujetniki enega negativnega skupka občutij ali misli« (Siegel in Bryson, 2014, str. 97–98).

2.4 Moč metafore: zgodbe, zgodbe in še enkrat zgodbe

Pri raziskovanju lastnih miselnih obrazcev in duševnih vsebin so v veliko pomoč lahko tudi najrazličnejše zgodbe, ki jih je pri pouku tujega jezika moč s pridom uporabiti tako za bralno razumevanje, za nadgradnjo besedišča, utrjevanje preteklih časov, predlogov, kreativno pisanje (npr. z izmišljanjem lastnega zaključka, dopolnjevanjem delov besedila, pisanjem na osnovi nekaj izhodiščnih besed …) itd. Ker pri jezikovnih urah veliko delamo z besedili, je smiselno izbirati takšna, v katerih začutimo transformacijski potencial in ki niso namenjena zgolj suhoparnemu utrjevanju jezikovnih struktur, ampak nagovarjajo tudi desno – bolj čustveno in intuitivno – polovico možganov, saj imamo od tega dvojno korist: zgodbe, ki uspejo nagovoriti učenčeva čustva, v njem zbudijo tudi zanimanje (za predmet, obravnavano snov …),[18] obenem pa mu uspejo ponuditi globlji uvid v lastno duševnost in na subtilen način pomagajo graditi njegovo samopodobo. Branje (še zlasti del s terapevtskim potencialom) po Ruglju (2000), ki biblioterapiji pripisuje izjemen pomen, namreč oblikuje »bralčevo razumevanje in odnos do sveta, razvija […] ozavedovanje [in] pomaga (ponovno) zbuditi ali (sploh) pridobiti določeno stopnjo samozavesti, ki je potrebna za ustrezno občevanje z ljudmi« (str. 703).

Sama pri pouku španskega jezika največ delam z zgodbami Jorgeja Bucaya, ki so primerne tako po obsegu kot po jezikovni zahtevnosti, s svojo bogato metaforiko pa dijake zlahka nagovorijo in se dotaknejo tem, ki so na tak ali drugačen način del njihovega sveta. Čeprav gre za avtorja iz špansko govorečega sveta, so njegove zgodbe dostopne tudi v drugih jezikih. Med njegovimi teksti, ki jih obravnavam z dijaki, bi izpostavila zgodbo »Priklenjeni slon«, ki z metaforo o cirkuškem slonu in njegovem prepričanju, da se ni zmožen osvoboditi majhnega količka, na katerega je priklenjen, ker tega ni zmogel kot mladič, vliva pogum, da se soočimo z lastnimi omejujočimi prepričanji, zgodbo »Kralj z dvojno osebnostjo«, ki se ukvarja z osredotočanjem na občutke malodušja in problematičnostjo ravnanja, ki izhaja zgolj iz prepuščanja čustvenim stanjem, ter – podobno kot kolo zavedanja – pokaže, da so vsa občutja zgolj začasna, in besedilo »Sadilec datljev«, ki bralca spodbuja, naj vztraja pri tistem, v kar verjame, saj bo za to slej ko prej nagrajen.[19]

Susan Perrow (2018), avtorica zanimivega priročnika *Zdravilne zgodbe za vedenjske izzive*, ki na nazoren način pokaže, kako zgodbe vpeljati v šolsko življenje, je prepričana v njihov zdravilni potencial in trdi, da nam prav zgodbe lahko »dajo upanje in pogum, da se lažje soočamo z življenjskimi preizkušnjami« (str. 58), obenem pa na subtilen način »pomagajo ponovno vzpostaviti izgubljeno ravnovesje« (str. 59). Moč metafore kot bistvene sestavine

[17] Zaradi same ponazoritve je eno kolo izpisano v slovenščini, drugo pa v španščini.
[18] Galimberti (2010) trdi, »da *volje* ni brez *zanimanja* [in] da zanimanje ne more biti ločeno od *čustvene vezi*« (str. 31). Demotivacijo mladih v veliki meri pripisuje prav odsotnosti čustvenih spodbud v šolah, kjer se vsebine prepogosto podajajo suhoparno, ne da bi v učencih z lastno zavzetostjo uspeli vzbuditi navdušenje (str. 32–35).
[19] Dela Jorgeja Bucaya so prevedena tudi v slovenščino. Zgodbe, ki jih navajam, so iz dela *Ti povem zgodbo?*

terapevtske zgodbe (str. 71) nam je pri razvijanju čustvene inteligence in grajenju samopodobe v razredu tako lahko v veliko pomoč.

3. Zaključek

Predlagane dejavnosti pokažejo, da pouk tujega jezika ponuja nemalo priložnosti, da vanj vključimo tudi vsebine, ki pomagajo razvijati samozavedanje in graditi učenčevo samopodobo. Učenje jezika je v mnogih aspektih mogoče združiti s čustveno vzgojo in nekatere od aktivnosti, ki jih izvajamo tudi sicer, preoblikovati tako, da z njimi ne krepimo zgolj dijakove jezikovne, temveč tudi njegovo čustveno kompetenco. Kot opozarja Galimberti (2010), ima šola »opraviti s tisto začasno fazo v življenju, adolescenco, ko pri komaj zarisani identiteti ne gre kot v odrasli dobi za nihanje med tem, kar smo, in strahom pred tem, da bi izgubili, kar smo, temveč za dosti bolj dramatičen razkorak med tem, da ne vemo, kdo smo, in strahom, da nam ne bo uspelo biti to, o čemer sanjamo« (str.27). Če premoremo dovolj rahločutnosti, da uvidimo, kako s svojim delom in svojo (ne)zavzetostjo na tak ali drugačen način vsak dan delujemo kot gradniki še ne (do konca) izoblikovanih identitet, potem svoje delo moramo vzeti z vso odgovornostjo, da mladim vsaj nakažemo izhod iz brezna malodušja, v katerega vse bolj vrtoglavo drvijo.

4. Literatura

Bourne, E. J. (2014): *Anksioznost in fobije*. Ljubljana: Modrijan.

Brodnik, V. (2015): Sprotno (formativno) spremljanje znanja. V V. Brodnik (ur.), *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi. Zgodovina* (str. 65–140). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Bruckner, P. (2004): *Nenehna vzhičenost: Esej o prisilni sreči*. Ljubljana: Študentska založba.

Bucay, J. (2011): *Ti povem zgodbo?* Ljubljana: Mladinska knjiga.

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

Juul, J. (2017). Agresivnost: nov in nevaren tabu. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Krašovec, P. (2014). Človeški in nečloveški kapital in šola. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, XLII*(256), 65–83.

Perrow, S. (2018): *Zdravilne zgodbe za vedenjske izzive*. Ljubljana: Zavod RWŠV Slovenije.

Rugelj, J. (2000): *Pot samouresničevanja*. Ljubljana: samozaložba.

Siegel, D. J. in Payne Bryson, T. (2014): *Celostni razvoj otroških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.

Vezjak, B. (2014). Neoliberalizem v šolstvu. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, XLII*(256), 7–12.

Izroček (*Slika 2*) je priredba materialov, ki jih je mogoče najti na spletnem portalu za učitelje španščine kot tujega jezika https://www.lapizdeele.com/fichas/.

Kratka predstavitev avtorja

Dr. Špela Oman je leta 2008 na Filozofski fakulteti v Ljubljani diplomirala iz slovenskega jezika s književnostjo in španskega jezika s književnostjo, leta 2016 pa na isti ustanovi pridobila naziv doktorica znanosti s področja literarnih ved. Doktorirala je s tezo o odmevih španskega in portugalskega pesništva pri Prešernu, povezave med špansko in slovensko literaturo ter obdobje baroka v književnosti pa tudi sicer predstavljajo osrednji del njenega raziskovanja. S svojimi prispevki je med drugim sodelovala na mednarodnem znanstvenem simpoziju Obdobja (2012) in na 3. mednarodnem simpoziju kateder za španski jezik in književnost Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (2011). Od leta 2009 je zaposlena na Gimnaziji Škofja Loka, kjer poučuje španščino in slovenščino, pri svojem delu pa se tako ves čas ukvarja tudi z raziskovanjem novih pedagoških in didaktičnih pristopov.

Samopodoba in socialna opora pri nadarjenih dijakih

Self-concept and Social Suport of Gifted Students

Sonja Kitak

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana
sonja.kitak@guest.arnes.si

Darja Kobal Grum

Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta
Univerza v Ljubljani
darja.kobal@ff,uni-lj.si

Povzetek

V prispevku raziskujemo področja samopodobe in socialno oporo pri nadarjenih dijakih v primerjavi s tistimi, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni v uveljavljenem postopku prepoznave nadarjenih v slovenskem šolskem prostoru. Zanima nas, na katerih področjih samopodobe in socialne opore se dijaki med seboj razlikujejo, na osnovi teh ugotovitev pa oblikujemo smernice za učinkovitejše delo z nadarjenimi dijaki. V raziskavi je sodelovalo 518 četrtošolcev, od tega je bilo 311 prepoznanih kot nadarjenih. Uporabili smo Vprašalnik samopodobe SDQ III in Lestvico socialne opore za otroke in mladostnike. Rezultati so pokazali, da imajo nadarjeni dijaki višje izraženo samopodobo na področjih matematičnih sposobnosti in na področju odnosov z nasprotnim spolom, deloma pa tudi splošno samopodobo. Nadarjeni fantje imajo višjo splošno samopodobo od nadarjenih deklet. Pomembnih razlik v socialni opori med skupinama nismo našli. Rezultati kažejo, da zaznavo opore učiteljev dijaki uvrščajo skoraj na zadnje mesto. Na osnovi bolj poglobljenih statističnih analiz, prikazanih v tem članku, sklepamo, da je socialna opora tisti dejavnik, ki nadarjenim dijakom omogoča učinkovitejše razvijanje svojih potencialov. Opozarjamo, da je tudi v slovenskem šolskem prostoru potrebno pristopiti k sistematičnimi opori tem dijakom npr. v obliki mentorstva in kovčinga.

Ključne besede: akademska samopodoba, nadarjeni dijaki, razlike med spoloma, samopodoba, socialna opora.

Abstract

In the article we research the areas of self-concept and social support of gifted students in comparison to those who were not recognised as gifted in Slovenian formal procedure of identification of gifted students. We are interested in which of the main self-concept and social support areas do students differ the most. On this basis we are forming the directions for more efficient work with the gifted. 518 4th grade students participated in the study by filling in the Self perception questionnaire III (SDQ III) and the Social support scale. The results show that gifted students express higher self-concept in the areas of mathematics as well as relations with the opposite sex. Partially, their general self-concept was also higher. Gifted boys express higher general self-concept than gifted girls. There were no significant differences in social support. The results also indicate that social support from teachers is among the lowest perceived forms of support for all students. On the grounds of deeper statistical analysis shown in the paper we conclude that social support is a crucial factor for further development of giftedness. We argue that in Slovenia we need to form the systematic strategies of academic support to gifted students, such as tutoring or coaching.

Keywords: Self-concept, Academic self-concept, Social support, Gifted students, Gender differences

1. Uvod

1.1. Nadarjenost

Obstaja več opredelitev nadarjenosti, saj ni enotnega mnenja ali gre pri nadarjenosti za doseganje izrednih rezultatov, vrhunsko spretnost, visok inteligenčni količnik ali ustvarjalnost. Definiranje pojma je zelo pomembno, saj je od tega odvisno, kateri posamezniki bodo veljali za nadarjene.

Renzulli (2000) loči dve vrsti nadarjenosti, to sta akademska in kreativno-produktivna. Akademsko nadarjeni so uspešni v šoli, kar kažejo testi inteligentnosti in testi kognitivnih sposobnosti, manj pa v življenju. V nasprotju z njimi so kreativno nadarjeni uspešni v premagovanju življenjskih izzivov, ki jih rešujejo na različne načine, saj informacije v miselnih procesih uporabijo na izviren način. Omenjeno delitev zaokroža vplivna Renzoullijeva teorija (Renzulli, 1986), ki pojmuje nadarjenost kot sklop treh dimenzij: nadpovprečne sposobnosti, ustvarjalnosti in visoke zavezanosti nalogi oz. visoke motiviranosti. Šele združitev vseh treh dimenzij lahko pripelje do dosežkov in izdelkov, ki so nenavadni za otrokovo starost, kar lahko označimo kot nadarjenost. Nadgradnja modela poudari tudi socialni kontekst razvoja nadarjenosti in sicer družino, šolo in vrstnike (Renzulli, 2000).

V slovenskem šolskem prostoru Renzullijev teoretski okvir povezujemo s splošno znano Marlandovo definicijo nadarjenosti, ki je zapisana v Konceptu vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju, 2007). Nadarjeni ali talentirani so po tej definiciji otroci in mladostniki, ki so na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti. V definiciji so poleg splošne intelektualne sposobnosti omenjeni tudi talenti na specifičnih akademskih področjih, v umetnosti, ustvarjalnosti in na področju vodenja.

Nadarjenost je lahko torej splošna ali pa specifična. Visoko splošno sposobnost, ki vodi do izjemnih dosežkov na več področjih, ta definicija pojmuje kot nadarjenost, visoke specifične sposobnosti, ki so temelj za doseganje izjemnih rezultatov na posebnih področjih, pa kot talentiranost. Zaradi neenotne definicije nadarjenosti se ta dva izraza v literaturi prekrivata in ni jasne meje med njima, zato smo v nejasnih primerih poskušali iz konteksta ugotoviti, kaj pomeni določen izraz.

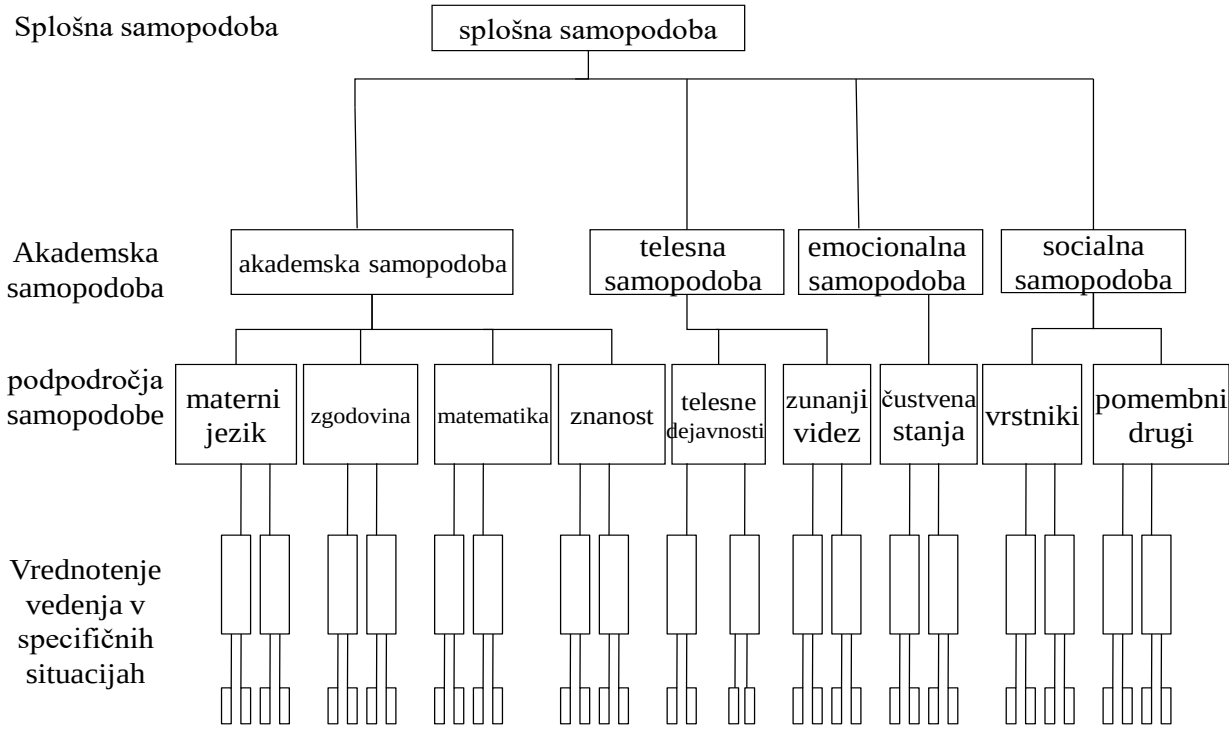
1.2. Samopodoba

Osnovna psihološka razlaga samopodobe je, da je samopodoba predstava, ki jo ima posameznik o sebi. Nanaša se na vse tisto, kar posameznik o sebi doživlja in misli. To je psihološki pojav, ki nas spremlja domala vse življenje. Razvija se že od rojstva dalje, njeni zametki se oblikujejo okrog 15. meseca otrokovega življenja po rojstvu, nato pa se gradi in spreminja do poznega mladostništva, ko se stabilizira in jasno strukturira. Od posameznikove ocene samega sebe je v veliki meri odvisno, kakšen odnos bo razvil do sebe, kako bo čustvoval, kako bo mislil, se obnašal, kako bo vstopal v medosebne odnose, kakšen bo njegov odnos do okolja, skratka, od njegove lastne samopodobe je odvisno, kako bo živel. Z drugimi besedami: samopodoba posamezniku odpira okno v svet in poglabljanje vase.

V psihologiji razumemo samopodobo kot množico odnosov, ki jih posameznik - zavestno ali nezavedno - vzpostavlja do samega sebe. V te odnose s samim seboj vstopa postopoma, s

pomočjo predstav, občutij, vrednotenj, ocen samega sebe, svojih tipičnih socialnih naravnanosti in ravnanj itd., ki jih - najprej prek prvotnega objekta, t.j. matere, nato prek širšega družbenega okolja - razvija že od rojstva dalje. S takšno organizirano celoto pojmovanj, stališč, sposobnosti, doživljanj itd., uravnava in usmerja svoje ravnanje ter povezuje svoj vrednostni sistem z vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja.

Poznamo več modelov samopodobe, a za našo raziskavo je zanimiv tisti, ki izhaja iz hipoteze o hierarhičnosti in strukturiranosti tega pojava. Gre za model avstralskih psihologov Shavelsona in Bolusa, ki na vrh hierarhične strukture postavljata splošno samopodobo, nato pa jo delita na akademski in neakademski del. Akademski del zajema naslednja podpodročja: materni jezik, zgodovina, matematika in naravoslovne vede. Neakademski del pa zajema socialno, čustveno in telesno samopodobo, kar zopet delita na ustrezna podpodročja: vrstniki, druge osebe, s katerimi je posameznik povezan, posamična čustvena stanja, telesne sposobnosti in zunanji videz. Na dnu sheme so specifični odzivi na različne situacije (Slika 1).



Slika 1: *Hierarhična organiziranost strukture samopodobe v mladostništvu (prirejeno po Shavelson & Bolus, 1982; v Kobal Grum, 2017).*

Marsh je s sodelavci (Marsh, Barnes, Cairns, in Tidman, 1984; Marsh in O'Neill, 1984; Marsh, Parker in Smith, 1983; Marsh in dr., 1983) je sestavil ustrezne vprašalnike in s faktorskimi analizami izdvojil 7, 11 in 13 faktorjev (Marsh, 1989, 1990; Marsh in O'Neill, 1984; Marsh in dr. 1983).

1.3. Samopodoba in nadarjeni

Nadarjeni otroci s pozitivno samopodobo znajo izkoristiti svoje potenciale in so uspešni (Heller, Monks, Sternberg in Subotnik, 2000). Pripravljeni so tvegati in se lotevajo težkih nalog, zaradi pozitivnega mnenja o sebi se ne ustrašijo neuspeha. Znajo se spopasti z zahtevami današnjega časa, na področju izobraževanja s storilnostjo in samonadzorom in znajo to združiti s hedonistično in porabniško kulturo mladih (Heller idr., 2000). Pozitivno samoocenjevanje je pomembno za uspešno delovanje vsakega posameznika na kakršnemkoli področju, pospešuje izobraževanje ter je osnova za pravilne odločitve in karierno usmeritev. Omogoča svobodno uresničitev potencialov na najbolj produktivnih področjih. Vendar pa Ferbežar (2008) navaja, da naj bi bili nadarjeni bolj občutljivi za družbene teme in včasih pretirano kritični, kar lahko povzroča težave pri samopodobi. Da se pri nadarjenih razvije nizka samopodoba, obstaja mnogo razlogov, npr. če ne morejo dosegati družbeno cenjenih spretnosti, da ne morejo uporabiti sposobnosti, ki jih imajo, da imajo previsoke želje in občutijo zunanje pritiske kot npr. previsoka pričakovanja pomembnih drugih (Hreščak, 2010, Ferbežer in Kukanija, 2008; Ferbežer, Težak in Korez, 2008). Hattie v svoji raziskavi predlaga, da naj učitelj ali kovč dijaka pripravi do tega, da preseže svoja pričakovanja in cilje. To deluje pozitivno na povečanje zanimanja in zvišuje njegovo samopodobo (Hattie, 2012, 2015).

O prepričanju posameznika, kako kompetenten je na določenem področju ali pri določeni nalogi, govorita teoriji o samopodobi in zaznavi samoučinkovitosti. A. Schnick (2008) razlikuje akademsko samopodobo, specifično za določeno področje (npr. visoka akademska samopodoba za učenje jezikov) in zaznavo samoučinkovitosti, ki je bolj povezana z nalogo (npr. občutek za spreganje fr. glagolov). A. Schinck trdi, da je zaznava samoučinkovitosti posameznika ocena, ali je uspešen pri določeni nalogi oz. ne samo, ali je dober, ampak tudi, ali ima sposobnosti, da uspešno dokonča posamezno nalogo. Za posameznikovo oceno, da je učinkovit, mora biti prepričan, da se mu sposobnosti povečujejo (Clinkenbeard, 2012). Nadarjeni imajo visoko akademsko samopodobo in zaznavo samoučinkovitosti na področjih, kjer so nadarjeni D. B. McCoach in Siegle (2003) sta primerjala uspešno in manj uspešno nadarjene. Skupini se na področju zaznave samoučinkovitosti nista bistveno razlikovali, pri uspešnih pa sta ugotovila višjo pripravljenost za delo in samoregulacijo. S. Belle, D. Konye in M. Majerle (2009) so v slovenski raziskavi potrdile domnevo, da so dijaki z visoko specifično samopodobo bolj učinkoviti, dosegajo boljše uspehe in si zastavljajo višje cilje. Trud ni samo osrednji, ampak temeljni pogoj v razvoju od potencialov in sposobnosti do dosežkov, strokovnosti in odličnosti (Subotnik in Olszewski - Kubilius in Worrell, 2012). Smith in Smoll (1990) sta skladno z zgoraj omenjenim modelom za razvijanje sebstva ugotovila, da so otroci z nizko samopodobo signifikantno izboljšali dosežke ob kovčih, ki so jih resnično podpirali in jih opogumljali, negativno pa so se odzvali na kovče, ki jim niso nudili opore. Odzivi otrok s srednjo in visoko samopodobo niso bili tako intenzivni glede na način vodenja.

Izsledki omenjenih raziskav kažejo, da imajo nadarjeni višjo akademsko in splošno samopodobo ter samoregulacijo v primerjavi z dijaki, ki niso bili prepoznano nadarjeni.

1.4. Socialna opora in nadarjeni

C. K. Malecky in M. K. Demaray (2002) socialno oporo opisujeta kot zaznavo splošne ali specifične opore ljudi posameznikove socialne mreže, zaznavo, da so mu ti ljudje naklonjeni in ga cenijo. Opora posamezniku pomaga pri njegovem delovanju, lahko vpliva na zdravje in zmanjšuje posledice stresnih dogodkov (Malecky in M. K. Demaray, 2002). Potrebno je razlikovati med zaznavo opore (Dunkel - Shetter in Benett, 1990) in dejansko oporo, ki jo

prejme posameznik. Posameznikova zaznava opore in občutek, da ga drugi ljudje cenijo in skrbijo zanj, naj bi nastala na podlagi različnih tipov navezanosti v zgodnjem otroštvu. Zaznava in dejanska opora sta med seboj nizko povezani.

Bronfenbrennerjeva ekološka teorija (Marjanovič in Zupančič, 2009), obravnava značilnosti socialnih okolij, njihove medsebojne povezanosti, njihov vpliv na posameznikov razvoj in učenje ter raziskovanje značilnosti odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja v različnih socialnih okoljih. Po tej teoriji se posameznik razvija v kompleksnem sistemu odnosov na ravni petih okoljskih sistemov: mikrosistema, mezosistema, ekosistema, makrosistema in kronosistema. Mikrosistemi so okolja, ki jim posameznik neposredno pripada, to so družina, razred, vrstniška skupina in v njih vzpostavlja dolgotrajne odnose in zadovoljuje temeljne potrebe po varnosti, sprejetosti, avtonomiji in kompetentnosti. Temelji uspešnega mikrosistema so jasni odnosi, vzajemnost, spodbujanje raziskovanja in eksperimentiranja, obilje informacij in učinkovito vodenje. Različni mikrosistemi se medseboljno povezujejo v mezosisteme. Za uspešnost je pomembno, v kolikšni meri sta učenje in znanje vrednoti v posameznih mikrosistemih. Ti so med sabo lahko bolj ali manj povezani, kar lahko predstavlja dejavnike tveganja za šolsko učenje. Mednje spadajo tudi razne spremembe v posameznikovem življenju kot npr. selitev, ločitev staršev itd., ki lahko oslabijo mezosistem. Ekosistem je širša skupnost oz. so to družbene ustanove, ki enosmerno, posredno in neosebno delujejo na posameznika in na njegovo delovanje. Odločitve v podjetju lahko pripeljejo do selitve, ko mora posameznik zamenjati šolo in vrstniško skupino ter v njih vzpostaviti nove odnose. Makrosistem se nanaša na družbene – kulturne vzorce, ki jih določajo zgodovinski dogodki, torej socialne, politične in tehnološke spremembe. To so značilnosti določene kulture v obliki nazorov, vrednot, stereotipov, ideologij, ki se izražajo v obliki pravil, zakonov in regulacij.

Za razvoj potencialov so zelo pomembna prepričanja, vrednote, in norme o nadarjenosti, torej, kako je nadarjenost v posameznem sistemu opredeljena, kaj pomeni za določen sistem in če je cenjena. V družbah, kjer so dosežki in nadarjenost visoko cenjeni, so pogoji boljši in obratno. Pomembna je torej opredelitev in vrednost nadarjenosti v vseh sistemih, tudi na ravni kraja bivanja, širšega in ožjega: šole, razreda, socialne mreže, pomembnih drugih, staršev itd.

Raziskava Lee, P. Olszewski – Kubilius in Thompson (2012) razkriva, da nadarjeni dijaki pozitivno ocenjujejo svoje sposobnosti pri vzpostavljanju in ohranjanju dobrih odnosov z drugimi, tudi z vrstniki, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni. Medosebne sposobnosti in vrstniški odnosi naj bi bili primerljivi z enako skupino vrstnikov, ki niso bi bili prepoznani kot nadarjeni. Svoje nadarjenosti ne ocenjujejo kot negativen faktor v medvrstniških odnosih, kljub temu pa so njihove ocene akademske samopodobe bolj pozitivne v primerjavi s socialno samopodobo. Razlike v spolu so se pokazale pri hitrejšem šolskem napredovanju (preskakovanju razredov), dekleta navajajo boljše izkušnje. Akademsko močni dijaki se soočajo z večjimi težavami v medvrstniških odnosih (Lee, Olszewski – Kubilius in Thompson, 2012).

Problem raziskave je proučiti vlogo samopodobe in zaznane socialne opore s strani učiteljev, staršev in vrstnikov, ki jo prejmejo nadarjeni dijaki ter ugotoviti morebitne razlike med njimi in tistimi, ki v identifikacijskem postopku niso bili prepoznani kot nadarjeni.

2. Metoda

2.1 Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 518 dijakov četrtošolcev. V vzorec smo vključili 311 nadarjenih dijakov srednješolcev, ki so bili identificirani kot nadarjeni v 9. razredu osnovne šole in 207 tistih, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni. Od tega je bilo 297 deklet (57,3%) in 221 fantov (42,7%). Dijaki so bili identificirani v 9. razredu po uspešno opravljenem vsaj enem pogoju za pridobitev potrdila o nadarjenosti. Nadarjeni so lahko na enem ali več področjih, to so intelektualno, učno, ustvarjalno, športno, umetniško ali vodstveno. V raziskavi je bilo nadarjenih 164 deklet in 147 fantov, neprepoznanih pa 133 deklet in 74 fantov. V času izpolnjevanja e-vprašalnika so bili stari 18 let.

2.2 Pripomočki

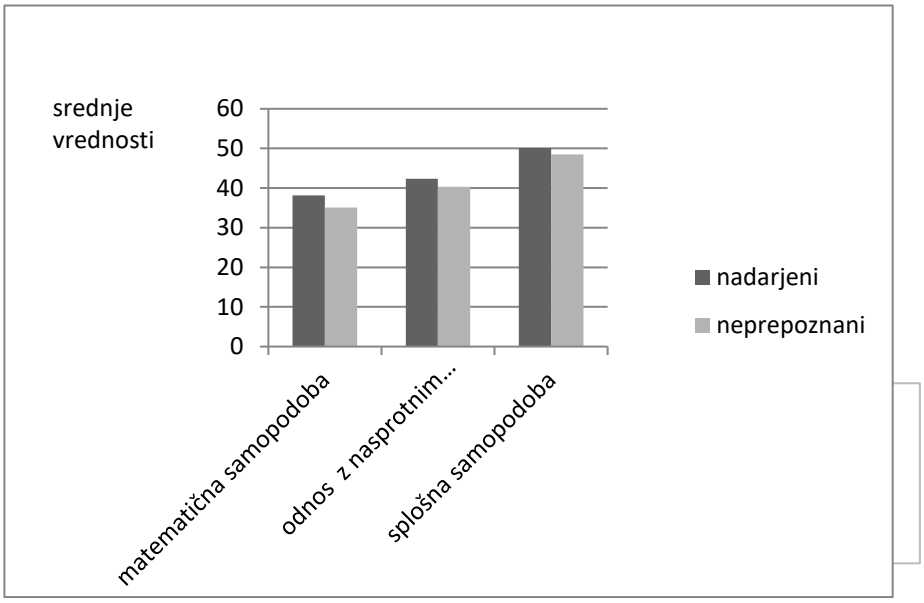
Dijaki so izpolnili Vprašalnik samopodobe SDQ III (Marsh, 1992a) in Vprašalnik lestvice socialne opore (Malecki, Demaray in Elliott, 2000).

V vprašalniku samopodobe SDQ III so navedene trditve o trinajstih dimenzijah (matematične sposobnosti, verbalno izražanje, akademska samopodoba, reševanje problemov in ustvarjalnosti, telesne sposobnosti in šport, zunanji videz, odnosi z vrstniki istega spola, odnosi z vrstniki nasprotnega spola, odnosi s starši, religija in duhovnost, iskrenost in zanesljivost, emocionalna stabilnost in varnost ter splošna samopodoba). Vprašalnik je sestavljen iz 136 vprašanj, ki jih udeleženci vrednotijo na lestvici od 1 (popolnoma se ne strinjam) do 6 (popolnoma se strinjam). Lestvice vsebujejo približno deset do dvanajst postavk, približno polovica se jih točkuje obratno. Zanesljivost lestvice je 0.94 (Marsh, 1992b).

V Vprašalniku lestvice socialne opore so navedene trditve o zaznani pogostosti različnih vrst opore in o pomembnosti opore oziroma pomoči, ki jo prejemajo dijaki s strani staršev, učiteljev, sošolcev, prijateljev in ljudi v šoli. Vprašalnik je sestavljen iz 5 lestvic s po 12 postavkami o pogostosti zaznane opore, ki jih udeleženci vrednotijo na lestvici od 1 (popolnoma se ne strinjam) do 6 (popolnoma se strinjam) in 60 vprašanj o pomembnosti opore, ki jih udeleženci vrednotijo na lestvici od 1 (nepomembno) do 3 (zelo pomembno). Zanesljivost vprašalnika za pogostost zaznave in pomembnost opore je med 0.96 in 0.98, za posamezne podlestvice pa med 0.88 in 0,96 (Malecki, Demaray in Elliott, 2000).

3. Rezultati in interpretacija

Na Sliki 2 so prikazane razlike v izraženosti komponent samopodobe med nadarjenimi in tistimi, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni. Opazimo, da se statistično pomembne razlike pokažejo pri matematični samopodobi in komponenti odnosa z nasprotnim spolom. Pri splošni samopodobi je rezultat statistične pomembnosti razlikovanja med nadarjenimi in neprepoznanimi blizu mejne vrednosti, zato smo jo vključili v prikaz statistično pomembnih dimenzij na Sliki 2.



Slika 2: *Statistično pomembne razlike v izraženosti samopodobe za nadarjene in neprepoznane*

Iz Tabele 1 je razvidno, da se vrednosti zaznane opore kot tudi ocenjene pomembnosti opore pri nobeni od komponent socialne opore, prav tako pa ne pri vsoti komponent statistično ne razlikujejo glede na nadarjenost.

Pri nekaterih komponentah so srednje vrednosti večje za nadarjene, to je pri socialni opori učiteljev z vrednostjo 46,07, sošolcev z dosežkom 51,91 na lestvici do 72 in vsoti komponent z vrednostjo 253,7 na lestvici do 359. Pri ostalih so vrednosti nekoliko večje pri neprepoznanih, ocena opore staršev je 55,28, opora dobrih prijateljev 60,66 in drugih ljudi 40,52 na lestvici do 72. Višje izraženo pomembnost celotni opori pripisujejo tisti dijaki, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni ter skoraj vsem komponentam opore. Povprečna vrednost za pomembnost opore staršev je za neprepoznane 30,86, opore učiteljev 28,57, ostalih ljudi 24,02 na lestvici do 72 in celotne ocenjene opore 143,57 na lestvici do 180. Nekoliko večjo pomembnost opore pa pripisujejo nadarjeni opori sošolcev, to je 28.63 in opori prijateljev s srednjo vrednostjo 31,84 na lestvici do 72.

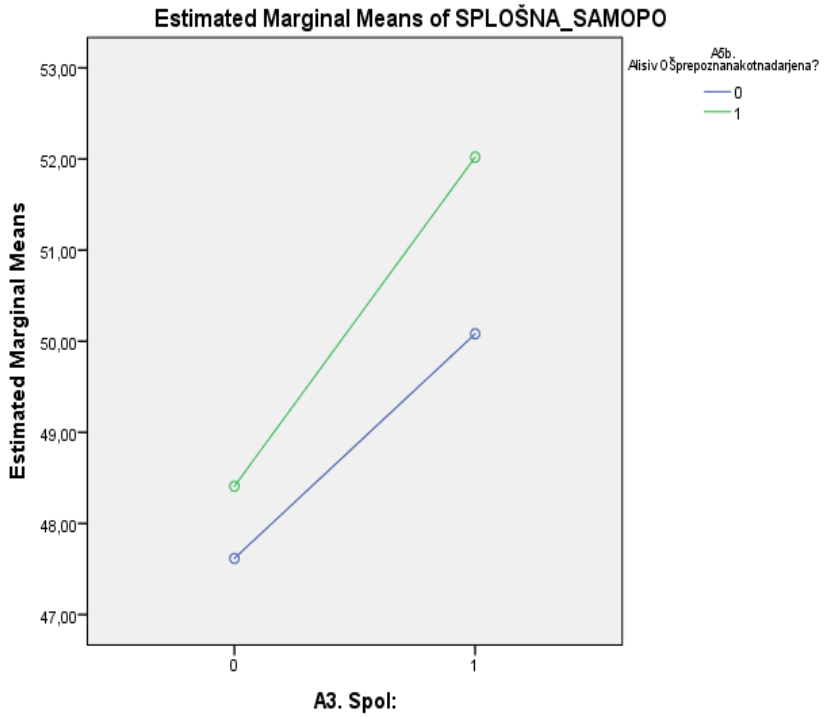
Tabela 1. *Razlike v izraženosti socialne opore pri nadarjenih in neprepoznanih*

	N	*nad.*	*M*	*SD*	*As*	*Spl*	*t*	*p*
Starši								
	311	da	54,88	10,57	−0,89	0,97	0,40	0,69
	207	**ne**	**55,28**	12,11	−1,15	1,60		
Učitelji								
	311	**da**	**46,07**	10,87	−0,23	0,14	−1,10	0,27
	207	ne	44,95	12,03	−0,27	−0,31		
Sošolci								
	311	**da**	**51,91**	11,52	−0,82	0,76	−1,37	0,17
	207	ne	50,48	11,95	−0,86	0,82		
Dobri prijatelji								
	311	da	60,55	9,09	−1,22	2,44	0,13	0,90
	207	**ne**	**60,66**	9,90	−1,64	4,65		
Ljudje								
	311	da	40,31	14,44	0,11	−0,60	0,17	0,87
	207	**ne**	**40,52**	14,10	−0,13	−0,61		
Vsota pogostost								
	311	da	253,72	41,32	−0,29	1,14	−0,49	0,62
	207	**ne**	**251,89**	41,42	−0,51	1,60		
Starši pomembno								
	311	da	30,51	4,43	−0,87	0,55	0,89	0,38
	207	**ne**	**30,86**	4,36	−1,15	2,31		
Učitelji pomemb.								
	311	da	28,47	4,69	−0,54	0,34	0,24	0,81
	207	**ne**	**28,57**	4,59	−0,53	0,51		
Sošolci pomemb.								
	311	**da**	**28,63**	5,54	−0,68	0,09	−0,69	0,49
	207	ne	28,28	5,83	−0,61	−0,03		
Prijatelji pomemb.								
	311	**da**	**32,04**	4,20	−1,11	0,99	−0,50	0,62
	207	ne	31,84	4,60	−1,37	2,40		
Ljudje pomembno.								
	311	da	23,25	6,87	0,07	−0,79	1,26	0,21
	207	**ne**	**24,02**	6,63	−0,03	−0,45		
Vsota pomembnost								
	311	da	142,90	19,88	−0,30	−0,90	0,38	0,70
	207	**ne**	**143,57**	19,42	−0,46	1,07		

Opombe: N = število dijakov, M = aritmetična sredina, SD = standardni odklon, As. = asimetrija; Spl. = sploščenost

Če povzamemo, imajo nadarjeni statistično pomembno višjo samopodobo na področju odnosov z nasprotnim spolom ter dosegajo boljše rezultate na področju akademske samopodobe.

Rezultate dvosmerne analize variance za preverjanje učinka med nadarjenostjo in spolom na splošno samopodobo prikazujemo na Sliki 3. Najvišje vrednosti dosegajo nadarjeni fantje, splošna samopodoba nadarjenih deklet je višja od vrednosti, ki jo dosegajo glede na nadarjenost neprepoznana dekleta. Prav tako je pri fantih, splošna samopodoba nadarjenih je fantov višja od splošne samopodobe, ki jo izražajo glede na nadarjenost neprepoznani fantje.



Slika 3: *Povprečne vrednosti za splošno samopodobo za nadarjene (zgornja) in neprepoznane (spodnja premica) glede na spol*

V Tabeli 2 so prikazane razlike med posameznimi dimenzijami socialne opore glede na nadarjenost in spol, zapisani so rezultati dvosmerne analize variance za preverjanje učinka med nadarjenostjo in spolom na socialno oporo in na njene posamezne dimenzije pri statistično pomembnih razlikah.

Interakcija nadarjenosti s spolom na področju odnosov z učitelji, prijatelji in drugimi ljudmi ni statistično pomembna, pa tudi ne na področju pomembnosti opore staršev in prijateljev. Nadarjenost nima statistično pomembnega vpliva. Pomemben dejavnik pa je spol, kar je analiza variance potrdila. Najvišjo oporo zaznavajo oboji oporo s strani dobrih prijateljev in staršev, sledijo sošolci in učitelji, na koncu pa drugi ljudje. Dekleta zaznavajo statistično pomembna višjo oporo dobrih prijateljev (M = 62,77, fantje pa M = 57,67), fantje pa oporo strani učiteljev (M = 46,67, dekleta M = 44,85). Dekletom je statistično bolj pomembna opora staršev (M = 31,26, fantje pa M = 29,84) in prijateljev (M = 32,80, fantje pa M = 30,82), pri drugih dimenzijah ni statistično pomembnih razlik med spoloma.

Interakcija nadarjenosti in spola, pa tudi sama nadarjenost ali spol niso statistično pomembni dejavniki pri naslednjih dimenzijah socialne opore: odnosi s starši, sošolci in vsoti zaznane pogostosti celotne socialne opore, prav tako ne pri naslednjih področjih pomembnosti opore: socialna opora učiteljev, sošolcev in drugih ljudi.

Če povzamemo, dekleta zaznavajo statistično pomembna višjo oporo dobrih prijateljev, fantje pa oporo s strani učiteljev. Dekletom je statistično bolj pomembna opora staršev in prijateljev v primerjavi s fanti, pri drugih dimenzijah ni statistično pomembnih razlik med spoloma.

Tabela 2: *Povzetki dvosmerne analize variance za preverjanje učinka med nadarjenostjo in spolom na socialno oporo*

		SS	*df*	*MS*	*F*	*P*
Učitelji	nad.	45,79	1	45,79	0,36	0,55
Pogostost	**spol**	**511,90**	**1**	**511,90**	**4,00**	**0,05**
	nad. * spol	284,42	1	284,42	2,22	0,14
Prijatelji	nad.	50,60	1	50,60	0,61	0,43
Pogostost	**spol**	**3403,15**	**1**	**3403,15**	**41,30**	**0,00**
	nad. * spol	89,85	1	89,85	1,09	0,30
Ljudje	nad.	75,26	1	75,26	0,37	0,54
Pogostost	**spol**	**1487,26**	**1**	**1487,26**	**7,34**	**0,01**
	nad. * spol	127,82	1	127,82	0,63	0,43
Starši	nad.	3,85	1	3,85	0,20	0,65
pomembnost	**spol**	**233,30**	**1**	**233,30**	**12,29**	**0,00**
	nad. * spol	0,23	1	0,23	0,01	0,91
Prijatelji	nad.	23,64	1	23,64	1,30	0,25
pomembnost	**spol**	**495,41**	**1**	**495,41**	**27,32**	**0,00**
	nad. * spol	1,17	1	1,17	0,06	0,80

Opombe: SS – vsota kvadratov, df – stopnja prostosti, MS – srednji kvadrat, F – vrednost F razmerja, p = verjetnost, da je F dobljena slučajno, nad. = nadarjenost

4. Sklepi

Raziskava je potrdila ugotovitve ostalih raziskovalcev (Hoge in Renzulli, 1993; Litster in Roberts, 2011), da imajo nadarjeni višje vrednosti akademske in matematične samopodobe, a statistično pomembno se razlikujejo le v matematični samopodobi. Pri akademski samopodobi se niso pokazale statistično pomembne razlike, pri matematični pa v prid nadarjenim. Poleg višjih rezultatov v dimenzijah učne samopodobe pri nadarjenih so nekateri znanstveniki (Košir, Horvat, Aram, Jurinec, 2016; Juriševič, 2012a; McCoach in Siegle, 2003) potrdili višje vrednosti tudi pri splošni samopodobi. Naši rezultati to napovedujejo, saj je statistična pomembnost razlike med nadarjenimi in neprepoznanimi blizu mejne vrednoti ($p = 0.08$). Vendar pa so ugotovitve raziskovalcev različne. Nekateri ugotavljajo, da ni statistično pomembnih razlik med skupinama (Li in Shi, 2005; raziskava Lopez in Sotillo, 2009), drugi pa celo, da se razlike pojavljajo v prid tistim, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni.

Na področju socialne samopodobe so vrednosti samopodobe pri nadarjenih v povezavi z odnosi skoraj povsod nižje, razen pri odnosu z nasprotnim spolom, kjer so vrednosti statistično pomembno višje. Zgleda, da so nadarjeni zaradi hitrejšega razvoja bolj zreli in že bolj spretni v odnosih z nasprotnim spolom, kar se zrcali v višji samopodobi na področju odnosov z nasprotnim spolom. Rezultati dvosmerne analize variance za preverjanje učinka med nadarjenostjo in spolom na splošno samopodobo kažejo, da imajo nadarjeni fantje višjo splošno samopodobo kot nadarjena dekleta.

Raziskava kaže, da se nadarjeni in neprepoznani ne razlikujejo statistično pomembno v zaznani socialni opori. Najvišjo zaznano oporo pripisujejo vsi, tako nadarjeni kot glede na nadarjenost neprepoznani dijaki, opori dobrih prijateljev, sledi opora staršev, sošolcev in učiteljev. Da je opora prijateljev na najvišjem mestu, je v tem obdobju razumljivo, opora staršev pa tudi še ostaja na visokem mestu. To lahko potrjuje izsledke W. Vialle (2017), da imajo starši ali skrbniki odločilno vlogo za razvoj potencialov pri mladih. Starši lahko kompenzirajo pomanjkljivosti in pomagajo zagotoviti vire za izpolnitev potreb svojih otrok, ki niso uresničene v izobraževanju (Margrein, 2013). Vprašanje pa je, koliko staršev lahko svojim otrokom v celoti pomaga pri razvoju njihovih kvalitet. V raziskavi znanstveniki W. Viale, Heaven in Ciarrochi ugotavljajo, da vzorec avstralskih nadarjenih srednješolcev navaja več občutkov žalosti in nezadovoljstva s socialno oporo kot glede na nadarjenost neprepoznani dijaki (Vialle, Heaven in Ciarrochi, 2007).

Rezultati naše raziskave kažejo, da zaznavo opore učiteljev dijaki uvrščajo skoraj na zadnje mesto. Predpostavimo lahko, da je premajhna ali ni prava. Dimitriadis (2016) razlaga, da morajo programe za nadarjene izvajati visoko usposobljeni specializirani učitelji (Dimitriadis, 2016), katerih pa pri nas v javnih šolah ni. Ker pa še posebno nadarjeni za razvoj svojih potencialov potrebujejo mnogo več, kot jim je ponujeno, je vloga usposobljenega odraslega, ki mu mladostnik lahko zaupa in prisluhne, zelo pomembna. To nalogo lahko prevzame neke vrste kovč (coach), ki ga z individualiziranim pristopom spremlja, s pravimi vprašanji usmerja in in mu vedno stoji ob strani (Dansinger, 2000; Erjavec, 2014). Kaže, da je trening psihološke trdnosti enako pomemben kot nasveti in izkušnje na določenem specifičnem področju.

Raziskave in izkušnje kažejo, da nadarjeni lahko svoje potenciale izkoristijo le v spodbudnem okolju, ob ozaveščenih starših in kompetentnih strokovnih delavcih v šoli in izven nje, kadar so jim omogočeni intelektualni izzivi ter socialna sprejetost njihove referenčne skupine in širšega okolja.

Ocenjujemo, da ima raziskava teoretično in praktično vrednost. Izvedena raziskava prispeva k bolj celovitemu razumevanju lastnosti nadarjenih, praktične implikacije pa so dobrodošle predvsem v izobraževalnem kontekstu, pri osebni rasti in razvoju potencialov.

5. Literatura

Bele, S., Konye, D. in Majerle, M. (2009). Optimizem, učinkovitost in samopodoba: Zakaj nekateri dijaki pričakujejo večji akademski uspeh kot drugi? *Psihološka obzorja, 18*(2), 91-108.

Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research, *Psychology in the Schools, 49* (7), 622-630.

Dansinger, D. (2000). *Achademic coaching for the gifted Learner*, Eric Document Reprodustion Service No. ED 444 278.

Dimitriadis, C. (2016). Gifted Programs Cannot Be Successful Without Gifted Research and Theory: Evidence From Practice With Gifted students of Mathematics. *Journal for the Education of the Gifted, 39*(3), 221-236.

Erjavec Bertolj, A. (2014). Using Coaching in Educational and Counselling Work with Gifted Students. *ECHA zbornik, 14th International ECHA Conference Re:Thinking Giftedness: Giftedness in the Digital Age*, 123.

Ferbežer, I. in Kukanja, M. (2008). *Svetovanje nadarjenim učencem.* Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Ferbežer, I., Težak, S.in Korez, I. (2008). *Samopodoba nadarjenih*. Didakta d.o.o, Radovljica.

Freeman, J. (2013). 'The long-term effects of families and educational provision on gifted children'. *Educational and Child Psychology, 30* (2), 7 – 17.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers. *Routledge (New York in London)* www.routledge.com/books/details/97804156901.

Hattie, J. A. C. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship Teaching* and *Learning* in *Psychology*,. *1*, 79-91.

Heller, K., Monks, F. J., Sternberg, R.J. in Subotnik, R. F. (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent* (2 izd.) Amsterdam: Elsevier.

Hoge, R. D. in Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of the Educational Research*, *63*(4), 449-465.

Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v Slovenski šoli*. Pedagoške fakulteta Univerze Lj.

Kobal Grum, D. (2017). *Samopodoba v diferencialni psihologiji*. Filozofska fakulteta. Ljubljana.

Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007) (D.Žagar). Razširjena programska skupina za odkrivanje in delo z nadarjenimi.

Košir, K., Horvat, M., Aram, U. in Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students, *High Ability Studies, 27*, 129-148.

Lee, S.Y., Olszewski – Kubilius, P. in Thompson, D. T. (2012). Academically Gifted Students` Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationship. *Gifted Child Quarterly, 56*, 90-104.

Li, Y. in Shi, J. (2005). The big - fish – little - pond effect: Consideration of the educational placement of gifted children. *Advances in Psychological Science, 13*, 623-628.

Litster, K. in Roberts, J. (2011). The self concept and perceived competences of gifted and non-gifted students: a mesta-anaysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *11*(2), 130-140.

Lopez, V. in Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience, approach in Spanish – speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20, 39-53.

Malecki, C. K., Demaray, M. K. in Elliott, S. N. (2000). *The Child and Adolescent Social Support Scale.* Northern Illinois University: DeKalb, IL.

Malecki, C. K., in Demaray, M.K. (2002). Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, *39*(1), 1-18.

Margrain, V. G. (2013). Gifted and Talented Students: Meeting their Needs in New Zeland schools. *The New Zealand Journal of Gifted Education*. 13(1).

Marjanovič, U. L. in Zupančič, M. (2009). *Razvojna psihologija*. Znanstvena založba Filozofske fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.

Marsh, H. W., Parker, J. W. in Smith, L. D. (1983). Preadolescent self – concept: Its relation to self – concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology, 53*, 60-78.

Marsh, H. W. in O`Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self – concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement, 21* (2), 153-174.

Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L. in Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology, 76*(5), 940-956.

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self – concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 417-430.

Marsh, H. W. (1990). *Self Description Questionnaire II: SDQ II Manual.* Macarthur: University of Western Sydney.

Marsh, H. W. (1992a). *Self Description Questionnaire (SDQ) III*: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.

Marsh, H. W. (1993c). *Academic self-concept: Theory, measurement, and research. V: J. Suls (Ur), Psychological perspectives on the self* (vol.4 - The self in social perspective, str. 59-98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McCoach, D. B. in Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high – achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.

Renzulli, J. S. (1986). The Three - ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity. *Conceptions of Giftedness*, eds R. J. Sternberg and J. E. Davidson, Cambridge University Press, London, New York, Sydney, 53-92.

Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of Science Education and Technology*, *9*(2), 95-114.

Renzulli J. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach, *Gifted Child Quarterly*, *56*(3), 150-159.

Smith, E. R. in Smoll, L. F. (1990). Self - Esteem and Children`s Reactions to Youth Sport Coaching Behaviours: A Field Study of Self- Enhancement Processes. *Developmental Psychology*, *26*(6), 987-993.

Subotnik, R. F., Olszewski – Kubilius, P. in Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, *56*(4), 176-188.

Vialle, W., Heaven, P. C. L. in Ciarrochi, J. (2007). On being Gifted, but Sad and Misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth study. *Educational Research and Evaluation*, *13*(6), 569-586.

Vialle, W. (2017). Supporting Giftedness in Families: A Resources Perspective. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(4), 372-393.

Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Znanstvena založba Filozofske fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.

Kratka predstavitev avtoric

Sonja Kitak, doktorantka psihologije na Filozofski fakulteti, je profesorica fizike na gimnaziji Jožeta Plečnika Lj. in mati dveh študentov naravoslovnih ved. Poleg pedagoškega dela se ukvarja z razvojem človeških potencialov in kovčinga v Sloveniji.

Darja Kobal Grum je redna profesorica za občo psihologijo na Oddelku za psihologijo na Filozofski fakulteti. Poleg pedagoškega dela se raziskovalno ukvarja predvsem s samopodobo, samospoštovanjem in motivacijo v različnih kontekstih, s poudarkom na izobraževanju učencev in dijakov.

Slikanica »Kje je Maks?«

Picture Book »Where is Maks?«

Simona Kuplen

OŠ IV Murska Sobota
simona.kuplen@gmail.com

Povzetek

Otroci zelo radi prebirajo slikanice in preko zgodb pridobivajo nova znanja z različnih področij. Vendar pa vsi otroci tega ne zmorejo. Otroci z motnjo pozornosti in aktivnosti ne zmorejo sedeti ob knjigi in poslušati zgodbe, pa naj je še tako doživeto brana in predstavljena. Zato potrebujejo drugačne slikanice. Odločili smo se, da izdelamo slikanico, ki bo spodbudila otrokovo pozornost in aktivnost. Iz blaga (filca) smo izdelali slikanico »Kje je Maks?«. Ta je namenjena otrokom, ki imajo težave s pozornostjo in koncentracijo. Pri branju slikanice je otrok ves čas aktivno vključen, saj mora opravljati različne naloge, pri tem pa razvija različne veščine, predvsem finomotorične in govorne. Učenci z motnjo pozornosti in aktivnosti so preizkusili slikanico in rezultati so pokazali, da je pritegnila njihovo pozornost, obenem pa so se tudi zabavali.

Ključne besede: fina motorika, govor, motivacija, motnja pozornosti in aktivnosti, primer dobre prakse, slikanica, veščine.

Abstract

Children love to read picture books and with that gain new knowledge considering diverse situations. Children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) have trouble listening to stories, even when read and presented to them in the most expressive way. Therefore, they need different picture books. We have decided to create a picture book that stimulates the child's attention and level of activity. We made the picture book “Where is Maks” from fabric (felt). This picture book is meant for children with attention and concentration deficits. While reading the picture book, the child is actively included by performing different tasks which mostly promote his fine motor skills and speech. Pupils with ADHD have tried the picture book and the results have shown that it attracted their attention and that they had a lot of fun while reading.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, example of good practice, fine motor skills, motivation, picture book, skills, speech.

1. Uvod

Na osnovnih šolah s prilagojenim programom mora biti različnim skupinam učencev prilagojeno ne le učno okolje, ampak tudi učni pripomočki. Avtorica je zaposlena kot učiteljica podaljšanega bivanja na osnovni šoli z nižjim izobrazbenim standardom in posebnim programom vzgoje in izobraževanja v Murski Soboti, kamor so vključeni učenci s primanjkljaji na različnih področjih. Pri delu se vedno sooča z izzivom, kaj bi lahko še naredila, da bi učence, ki imajo težave s pozornostjo in koncentracijo, pritegnila oziroma pri njih spodbudila zanimanje, ki bo trajalo dlje časa. Odločila se je, da izdela slikanico, ob kateri bodo učenci aktivno vključeni pri poslušanju pravljice, obenem pa bodo razvijali še različne veščine (natančno polaganje, pincetni prijem, zapenjanje gumbov, prepletanje vrvice itd.).

Otroci se ob branju pravljic veliko naučijo. Ob gledanju, pripovedovanju in branju zgodb otroku posredujemo tudi psihološka orodja, ki jih bo kasneje uporabljal sam, da bo z njimi obvladoval svoje vedenje. Družbeno sprejemljivih oblik vedenja se otrok uči v socialnem kontekstu, lahko pa mu ta znanja posredujemo na zanj ustrezen način s pripovedovanjem ob gledanju slikanic, branjem zgodb, pravljic in pripovedk (Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja Peklaj in Kavčič, 2003).

2. Otroci z motnjo pozornosti in aktivnosti

Motnja pozornosti in aktivnosti je kronična nevrobiološka motnja, ki vpliva na reguliranje ravni aktivnosti (hiperaktivnost), inhibicijo vedenja (impulzivnost) in lotevanje nalog (nepozornost) (Peklaj, 2016).

Mnogi raziskovalci so v preteklosti to motnjo različno poimenovali: zgodnji otroški eksogeni psihosindrom, minimalna cerebralna disfunkcija, hiperkinetični sindrom itd. V Sloveniji in drugih državah, kjer uporabljamo klasifikacijo MKB-10, govorimo o hiperkinetični motnji. Ves anglosaksonski svet in druge države, kjer uporabljajo klasifikacijo DSM-5, ter praktično vse študije pa govorijo o motnji pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo ali brez nje – ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) (Gregorič Kumperščak, 2015).

ICD-10 (1995) motnjo pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo – ADHD – uvršča v skupino čustvenih in vedenjskih motenj, ki se navadno začnejo v otroštvu in adolescenci (Žagar, 2012).

Za težave s pozornostjo, nemirnostjo in hiperaktivnostjo Černe v svoji knjigi Pomoč otrokom z motnjo pozornosti in aktivnosti (2016) uporablja poimenovanje, povzeto po mednarodni klasifikaciji, ki govori o motnji pozornosti in aktivnosti. V nadaljevanju bomo ta izraz uporabljali tudi mi.

Motnja pozornosti in aktivnosti ovira psihosocialno funkcionalnost v razvojnem obdobju posameznika. Značilnost otrok s to motnjo je, da so stalno v gibanju in imajo težave pri usmerjanju ter vzdrževanju miselne pozornosti. Motnja zajema okoli 5 % otrok in je pri dečkih pogostejša kot pri deklicah. Pri dečkih je pogosteje opaziti impulzivnost in nagnjenost k agresivnemu vedenju, pri deklicah pa je pogostejše ponotranjenje nepozornosti, zato so dekleta manj moteča pri pouku in spregledana (Brlan, Kajzar, Pušenjak in Burger, 2017).

Simptomi motnje pozornosti in aktivnosti se začnejo kazati že v predšolskem obdobju. Najpogosteje se težave kažejo pri (Peklaj, 2106):

- selektivni pozornosti (ločevanje, kaj je v določeni situaciji bolj in kaj manj pomembno),

- obsegu pozornosti (pretežko, če morajo delati dve stvari hkrati),
- vzdrževanju pozornosti (ne morejo dalj časa vztrajati pri neki dejavnosti),
- kontroliranju impulzov (nezmožnost vzdrževanja impulzov, nepremišljeno vedenje – npr. vskoči v besedo, težko počaka, da pride na vrsto itd.),
- motorični nemir (neprestana aktivnost – gibanje rok, nog).

Otroci z motnjo pozornosti in aktivnosti ostajajo pogosto neprepoznani do otrokovega vstopa v šolo, še posebej če njihovi simptomi niso izraziti ali živijo v manj občutljivem okolju, kjer od njih ne pričakujejo in zahtevajo vztrajnosti in konstruktivne dejavnosti. Otrok s to motnjo je pogosto označen kot izredno »živ«, »poreden«, »otročji«, z vstopom v šolo pa se izkaže, da otrok teh zahtev zaradi svoje nemirnosti in nezbranosti ne more izpolnjevati (Tomori, 2013).

Izraziteje je motnja pozornosti vidna v šolskem obdobju, predvsem zaradi pravil, organizacije in načina dela v šoli. Lahko je povezana še z drugimi motnjami, ki obremenjujejo področje razvoja šolskih veščin: disleksijo, disgrafijo, diskalkulijo, dispraksijo ipd. Poleg osnovne motnje se pri mnogih otrocih pojavljajo še čustvene, socialne in vedenjske težave (Černe, 2016).

Motnjo pozornosti in aktivnosti pri otroku/učencu prepoznamo na naslednje načine: otrok ne sedi dolgo pri miru, se obrača na stolu, hodi po razredu, ne sledi navodilom, pozablja in izgublja pripomočke, pozablja domače naloge in vsakodnevne zadolžitve, se dolgočasi, moti druge, pogosto klepeta, je impulziven, težje razume pravila ter jih prireja, težje razpoznava ter upošteva svoje čustveno-socialne potrebe ter potrebe drugih, zato prihaja v konflikte z okolico (Černe, 2016).

Za učinkovito učenje sta zelo pomembna pozornost in koncentracija. Otroci z motnjo pozornosti in aktivnosti imajo primanjkljaje na področju regulacije pozornosti: usmerjanje, vzdrževanje, selekcioniranje. Zmotijo jih aditivni (šumi, besede, nenadni zvoki, notranji govor), vizualni (slike, dogajanje pred očmi) ali kinestetični (intenzivno čustvovanje, notranje doživljanje, neugodnosti v telesu) dejavniki, ki so največkat razlog za manj uspešno šolsko delo (predhodno zaključijo z učenjem, niso pripravljeni na učno uro, ji ne sledijo) in šibko šolsko samopodobo. Zato je pri teh otrocih pomembno, da razvijejo ustrezne učne, organizacijske in samoregulacijske strategije učenja. Z učenjem strategij prepoznajo upade svoje pozornosti, se naučijo uravnavati moteče dražljaje, vplivajo na lastno motivacijo ter povečajo lastno kompetenco in samozaupanje, ki sta ključna dejavnika učenja (Černe, 2016).

Učenje je povezano tudi z motivacijo. Pri spodbujanju učne motivacije ima učitelj zelo pomembno vlogo, saj lahko s svojim načinom dela v razredu pomembno spodbuja tako motivacijska védenja in prepričanja kot tudi uči učence uporabljati ustrezne motivacijske strategije (Peklaj, 2016).

Pozornost in koncentracijo lahko otroci razvijajo pri vsakodnevnih opravilih in aktivnem preživljanju prostega časa. Preko raznih aktivnosti lahko razvijajo vztrajnost, pozornost, koncentracijo in druge spretnosti, ki so pogosto šibko razvite (finomotorične, socialne, senzorne spretnosti ter spretnosti vidno-motorične koordinacije), ter se učijo obvladovati svoje misli, želje in impulzivnost. Ob tem se naj otroci počutijo sprejete in enkratne kljub svojim posebnostim (Černe, 2016).

Če povzamem: otroci z motnjo pozornosti in aktivnosti se lahko pozornosti, vztrajnosti, koncentracije ter drugih spretnosti učijo pri vsakodnevnih opravilih, slikanica z nalogami pa je

lahko primeren način treninga za razvijanje pozornosti, fine motorike, govorno-jezikovnih spretnosti in še česa.

3. Primer dobre prakse: Slikanica »Kje je Maks?«

Slikanico uvrščamo med multimodalna besedila, ki bralca nagovarjajo z jezikovnim (besedilo) in likovnim (ilustracije) kodom sporočanja. Za slikanico je značilno, da je besedilni del navadno manj obsežen od slikovnega. Osnovne sestavine slikanice so besedilo, ilustracije in interakcija med besedilom in ilustracijo (vsebinsko-oblikovni odnos). Besedila, izdana v slikanicah, se razlikujejo od besedil, ki niso ilustrirana ali pa so izdana v ilustriranih knjigah (Batič in Haramija, 2017).

Glede na materialni vidik slikanice ločimo na: običajne (trša naslovnica z mehkejšimi listi), bolj trpežne slikanice (namenjene mlajšim otrokom, ki se učijo rokovanja s knjigo; v to skupino spadajo kartonke, knjige iz blaga in umetnih mas), leporelo (zgibanke za najmlajše otroke), slikanice s premičnimi elementi (npr. zavihki in vrtljivi elementi) in slikanice sestavljanke (Batič in Haramija, 2017).

Slikanica Kje je Maks? je slikanica, ob kateri učenci urijo bralne veščine, slušno pozornost, motorične spretnosti, ob tem pa jim daje tudi možnost aktivnega sodelovanja preko opravljanja različnih nalog. Vsaka naloga je sestavljena tako, da učenec ob njej uživa in se uči. Slikanica se lahko bere na način, da odrasli bere besedilo, učenec pa sodeluje kot poslušalec, lahko pa učenec slikanico bere sam.

3.1 Opis izdelka

Slikanica ima malo besedila. V zgodbi nastopata psička Šaja in Maks, ki živita na kmetiji. Nekega dne, ko se je Šaja zbudila, Maksa ni bilo nikjer. Šla ga je iskat. Ko ga je iskala po kmetiji, je srečala veliko živali (ježa, zajčka, pikapolonico, kravo, muco, čebelo, pajka, gosenico, ptičke in štorkljo) in jih spraševala, ali so kje videli njenega prijatelja Maksa. Če je živalim pomagala opraviti določeno nalogo, so ji povedale, kje so videle Maksa. Ko je opravila vse naloge, je na koncu v hlevu našla Maksa, ki jo je čakal s torto. Hotel jo je presenetiti, imela je namreč rojstni dan.

Slikanica je sešita, formata A4, izdelana iz filca, gumbov, prijemalnega traku, vrvice, ščipalk, magnetov, plastične folije itd. Vsebuje tudi pripomočke, kot so: ribiška palica, pinceta in glasbena voščilnica.

Slikanica je izdelana tako, da se lahko obseg besedila in nalog zmanjša glede na sposobnost učenca, saj je besedilo v plastičnih mapah in se lahko poljubno dodaja ali odstrani.

Slikanica ima poleg besedila tudi 10 didaktičnih nalog (pobiranje rdečih in zelenih jabolk z drevesa ter sortiranje v ustrezno košaro, zalivanje in puljenje korenčka, iskanje in polaganje pik na ustrezno mesto, umivanje zob (kravi), lovljenje ribic, zapenjaje rožic na gumbe, pletenje pajkove mreže (prepletanje vrvice okoli gumbov), pranje nogavic in iskanje parov, pobiranje ptičkov (obešanje ptičkov, pritrjenih na ščipalko, na vrvico), hranjenje štorkljinih mladičev (vlečenje črvov (iz vrvi) iz luknjice s pomočjo pincete).



Slika 4: Pikapolonica



Slika 5: Krava



Slika 3: Naloga: pobiranje jabolk



Slika 4: Naloga: umivanje zob kravi



Slika 5: Naloga: zapenjanje rožic na gumbe



Slika 6: Naloga: lovljenje ribic



Slika 7: Naloga: pranje in sortiranje nogavic



Slika 8: Naloga: obešanje ptičkov na vrvico



Slika 9: Naloga: Hranjenje štorkelj Maksa



Slika 10: Presenečenje. Šaja najde prijatelja

3.2 Postopek izdelave

Kot je bilo že omenjeno, je avtorica zaposlena na osnovni šoli z nižjim izobrazbenim standardom in posebnim programom v Murski Soboti, v katero so vključeni učenci z različnimi primanjkljaji. S strokovnima delavkama Strokovnega centra Pomurje na OŠ IV Murska Sobota Mirjam Bregar in Dašo Könye je prišla do idejne zasnove slikanice. Avtorica je zanjo napisala preprosto besedilo in jo izdelala. Besedilo je lektoriral Leon Banko.

3.3 Preizkušanje izdelka

Po izdelavi je sledilo preizkušanje, saj nas je zanimalo, ali bo knjiga pritegnila učenčevo pozornost. Učenca smo seznanili z načinom rokovanja s slikanico. Psička Šaja naj skozi zgodbo potuje od ene do druge strani, učenec pa naj opravi naloge.

Najprej je knjigo preizkusil mlajši učenec iz nižjega izobrazbenega standarda. Besedilo mu je bilo brano, on pa je opravil naloge, ki so bile del besedila. Učenec je ves čas aktivno sodeloval

in prišel do konca slikanice. Ko smo ga vprašali, katero slikanico smo brali, je odgovoril: »Kje je Maks?«. Tako je nastal naslov slikanice.



Slika 11: Preizkušanje slikanice

Slikanico smo preizkusili tudi v oddelku posebnega programa vzgoje in izobraževanja, kjer so učenci prisluhnili zgodbi, vsak od njih pa je opravil po eno nalogo. Po branju so hoteli, da zgodbo preberemo še enkrat in zamenjamo naloge med učenci. Ob opravljanju nalog so utrjevali barve in finomotorične veščine.

Slikanica je danes last šole in si jo učiteljice mobilne službe, ki opravljajo dodatno strokovno pomoč, sposojajo in uporabljajo pri svojem delu v različnih šolah in vrtcih v Pomurju.

3.4 Ugotovitve

Sešita slikanica se je izkazala kot zelo uporaben pripomoček, saj ga lahko uporabljajo vsi učenci naše šole kakor tudi učenci, ki jim mobilne specialne pedagoginje nudijo dodatno strokovno pomoč. Sam izdelek je narejen tako, da ga lahko uporabljajo učenci, ki potrebujejo spodbudo pri branju, učenci, ki imajo težave z govorom in motoriko, ter učenci, ki imajo težave s pozornostjo in koncentracijo. Posebno so se ob njeni uporabi pokazale priložnosti za spontano govorno izražanje in dramatizacijo otrok. Naloge v slikanici so zastavljene tako, da spodbujajo k dejavnosti. Pri nekaterih otrocih vsebina pravljice sploh ne pride do izraza, toliko bolj pa do izraza pride sama aktivnost.

4. Zaključek

Delo učitelja, ki poučuje učence z motnjo pozornosti in aktivnosti, je v marsičem izvirno. Za dosego učnih ciljev in uspešen pouk je potrebna stalna učiteljeva inovativnost in prilagodljivost individualnim potrebam učencev.

Dober učitelj zmeraj išče možnosti in načine, kako učence spodbuditi, jih pritegniti k poslušanju in sodelovanju. Iz tega razloga je nastala tudi ta slikanica. Slikanica Kje je Maks? je didaktični pripomoček, ki je namenjen učencem z motno pozornosti in aktivnosti, lahko pa jo berejo in se ob njej zabavajo tudi ostali učenci, obenem pa urijo posamezne veščine.

Ta slikanica je narejena iz filca, lahko bi bila izdelana tudi iz kakšnega drugega trpežnega materiala (trši karton), penaste gume (moos gumi) itd. Pomembno je, da se z njim lahko večkrat rokuje.

Sama slikanica je izdelana tako, da omogoča možnost zmanjšanja obsega zgodbe, omogoča pa tudi možnost dopolnitve in razširitve in gotovo ne bo ostala zgolj v tem obsegu. Nasmeh in zadovoljstvo učencev ob prebrani slikanici nas že silita k novim idejam.

5. Literatura

Batič, J., in Haramija, D. (2017). Slikanica kot posebna oblika knjige. V D. Haramija (Ur.), *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti* (str. 31–38). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Brlan, K., Kajzar, J., Pušenjak, N., in Burger, T. (2017). *ADHD – motnja pozornosti in hiperaktivnosti.* Prispevek predstavljen na Strokovni konferenci *"Tako velik, pa še vedno nevzgojen." – Mavričnost otrok z ADHD.* Prispevek pridobljen s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-N2QO6STE/290eab65-2d82-4b38-967f-320f358025f4/PDF.

Černe, T. (2016). *Pomoč otrokom z motnjo pozornosti in aktivnosti.* Ljubljana : Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Gregorič Kumperščak, H. (2015). Uvodnik. *Viceversa – glasilo Združenja psihiatrov pri Slovenskem zdravniškem društvu*, (str. 4–5). Pridobljeno s http://www.zpsih.si/media/documents/VV59HKM.pdf.

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja Peklaj, U., in Kavčič, T. (2003). *Kurikulum za vrtce: Učinki na področju komunikacije in socialno-emocionalnega razvoja otrok*. Ljubljana : Državni izpitni center.

Peklaj, C. (2016). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana : Filozofska fakulteta.

Tomori, M. (2013). Duševne motnje v razvojnem obdobju. V P. Pregelj, B. Kores Plesničar, M. Tomori, B. Zalar in B. Ziherl (ur.) *Psihiatrija* (str. 299–321). Ljubljana : Psihiatrična klinika.

Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci.* Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorja

Simona Kuplen je magistrica inkluzivne pedagogike z dolgoletnimi izkušnjami na področju vzgoje in izobraževanja. Zaposlena je na osnovni šoli s prilagojenim programom v Murski Soboti kot učiteljica podaljšanega bivanja. Po izobrazbi je tudi inženirka tekstilno-konfekcijske tehnologije in ta znanja koristno uporablja pri izdelavi didaktičnih pripomočkov. Na OŠ IV Murska Sobota vsako leto decembra organizirajo prireditev Podarimo srečo, za potrebo katere sešije večino kostumov. Poleg poučevanja je aktivna prostovoljka pri Društvu prijateljev mladine in društvu Sožitje, kjer spremlja otroke in odrasle na različnih letovanjih in taborih.

Priloga 1
Besedilo iz slikanice: Kje je Maks?

Na kmetiji sta živela dva psa.
Psička Šaja in pes Maks.
Nekega dne, ko se je Šaja zbudila, Maksa ni bilo nikjer.
Šla ga je iskat.

Ko je šla čez dvorišče, je ob jablani srečala ježa.
»Si kje videl mojega prijatelja Maksa?« ga je vprašala.
»Če mi pomagaš pobrati jabolka, ti povem, kje je,« ji je odgovoril jež.

Ko sta delo opravila, ji je rekel: »Videl sem ga na vrtu.«

Pri vrtu je srečala zajčka.
»Si kje videl mojega prijatelja Maksa?« ga je vprašala.
»Če mi pomagaš zaliti korenček in ga populiti, ti povem, kje je,« ji je odgovoril zajček.

Ko sta delo opravila, ji je rekel: »Videl sem ga na travniku.«

Stekla je na travnik.
Na travniku je srečala pikapolonico.
»Si kje videla mojega prijatelja Maksa?« jo je vprašala.
»Če mi pomagaš poiskati pike, ti povem, kje je,« ji je odgovorila pikapolonica.

Ko sta delo opravili, ji je rekla: »Videla sem ga na pašniku.«

Na pašniku je srečala kravo.
»Si kje videla mojega prijatelja Maksa?« jo je vprašala.
»Če mi pomagaš umiti zobe, ti povem, kje je,« ji je odgovorila krava.

Ko sta delo opravili, ji je rekla: »Videla sem ga pri ribniku.«

Pri ribniku je srečala muco.
»Si kje videla mojega prijatelja Maksa?« jo je vprašala.
»Če mi pomagaš uloviti ribice, ti povem, kje je,« ji je odgovorila muca.

Ko sta delo opravili, ji je rekla: »Videla sem ga pri cvetlični gredi.«

Pri cvetlični gredi je srečala čebelo.
»Si kje videla mojega prijatelja Maksa?« jo je vprašala.
»Če mi pomagaš dvigniti rože, da naberem med, ti povem, kje je,« ji je odgovorila čebela.

Ko sta delo opravili, ji je rekla: »Videla sem ga pri grmu za hišo.«

Pri grmu je srečala pajka.
»Si kje videl mojega prijatelja Maksa?« ga je vprašala.
»Če mi pomagaš splesti mrežo, ti povem, kje je,« ji je odgovoril pajek.

Ko sta delo opravila, ji je rekel: »Videl sem ga na njivi.«

Pri njivi je srečala gosenico.
»Si kje videla mojega prijatelja Maksa?« jo je vprašala.
»Če mi pomagaš oprati nogavice in poiskati pare, ti povem, kje je,« ji je odgovorila gosenica.

Ko sta delo opravili, ji je rekla: »Videla sem ga pri električnem drogu.«
Pri električnem drogu je našla ptičke, ki so se učili leteti in so padli na tla.
»Ste kje videli mojega prijatelja Maksa?« jih je vprašala.
»Če nas dvigneš s tal, ti povemo, kje je tvoj prijatelj Maks,« so ji odgovorili ptički.

Ko je delo opravila, so ji povedali: »Videli smo ga pri štorkljinem gnezdu.«

Odhitela je do štorkljinega gnezda.
»Si kje videla mojega prijatelja Maksa?« jo je vprašala.
»Če mi pomagaš nahraniti mladiče, ti povem, kje je,« ji je odgovorila štorklja.

Ko sta delo opravili, ji je rekla: »Videla sem ga pri hlevu.«

Odhitela je k hlevu.
Zunaj ni bilo nikogar.
Odprla je vrata.

»Presenečenje!
Vedel sem, da me boš našla.
Vse najboljše za tvoj rojstni dan!«

Trema (pri otrocih) in kako jo premagati

Overcoming Stage Fright

Darja Pipuš

OŠ Frana Roša Celje

Povzetek

Članek Trema pri otrocih in kako jo premagati je kratek pregled strokovnih člankov in literature o strahu pred nastopanjem oziroma tremi pri ljudeh in še posebej pri otrocih. Raziskuje pojavnost treme pred nastopanjem pri odraslih in otrocih, opredeljuje, kaj trema sploh je in kako se soočiti s tremo pred nastopanjem. Pri pripravi članka je avtorica spoznala, da se velika večina poklicnih glasbenikov sooča s tremo pred nastopanjem celo življenje, da trema lahko tudi negativno vpliva na nastop, da pa ima lahko tudi pozitivne učinke. Spoznala je tudi, da se otroci prav tako srečujejo s tremo pred nastopanjem in kako pomembno je, da se jih že zgodaj nauči, kako se soočiti in obvladovati tremo. Članek opisuje tudi nekaj praktičnih načinov, kako se soočiti s tremo in kako lahko učitelji pomagajo učencem premagati tremo pred nastopanjem.

Ključne besede: dihanje, glasbeniki, otroci, strah pred nastopanjem, stres, tehnike sproščanja,trema.

Abstract

The article Overcoming Stage Fright is a brief overview of scientific articles and literature that explore stage fright and performance anxiety which adults as well as children frequently experience when performing. It explores the incidence of stage fright in adults and children, defines what stage fright in fact is and how to cope with stage fright. In preparing the article the author has discovered that a vast majority of professional musicians regularly experience stage fright before performing throughout their careers. The author has also found that stage fright can have a negative and both positive effect on the performance and how important it is to teach children at a young age on how to deal with stage fright and how to manage their performance anxiety. The article also describes some practical ways on how to deal with performance anxiety and stage fright and the role of the teacher in performance anxiety management.

Keywords: breathing, children, musicians, performance anxiety, relaxation techniques, stage fright, stress.

1. Uvod

Avtorica je za strokovni članek izbrala temo Trema pri otrocih, ker jo tema zanima tako zasebno kot poklicno. Že v preteklosti je raziskovala področje stresa pri delu in stresnega življenja, ki je v današnjem času vse bolj pogost in uporabo pravilnega dihanja, meditacije in tehnik sproščanja pri soočanju s stresom v vsakdanjem življenju in na delovnem mestu. Sama se je srečala s tremo v otroštvu na plesnih nastopih. Prepričana je bila, da se veliko ljudi srečuje s tremo pred javnim nastopanjem, kot so poklicni glasbeniki, igralci in plesalci, po drugi strani pa je bila mnenja, da otroci s tremo nimajo večjih težav. Zanimalo jo je, koliko se zares poklicni glasbeniki in drugi, ki javno nastopajo, soočajo s tremo, kako jo obvladujejo ter kako se trema sploh kaže. Prav tako jo je zanimalo, ali se tudi otroci soočajo s tremo in če je to za njih težava. Na koncu strokovnega članka je raziskala nekaj načinov, kako tremo omiliti oziroma zmanjšati.

2. Namen (cilj)

Namen strokovnega članka je pregledati literaturo in strokovne vire o strahu pred nastopanjem oziroma tremi pri odraslih in otrocih. V uvodnem delu predstavlja, kaj trema sploh je, kako se kaže, kako pogosta je trema pri osebah, ki nastopajo, kako pogosta je pri glasbenikih in drugih, ki nastopajo. V osrednjem delu opredeljuje tremo in strah pred nastopanjem, predstavlja vzroke za tremo, na kratko povzema nekaj strokovnih člankov in teorij o tremi in strahu pred nastopanjem ter opredeljuje, ali je trema nekaj pozitivnega ali negativnega. Nato članek odgovarja na vprašanje, ali se tudi otroci soočajo s tremo in strahom pred nastopanjem, kako pogosto se soočajo in če je to za njih težava. Na koncu članka je opisanih nekaj tehnik, ki učinkovito zmanjšajo tremo ter nekaj napotkov za učitelje, ki pripravljajo otroke na nastope.

3. Metodologija

Članek Trema pri otrocih in kako je premagati je, kar se tiče metodologije, teoretične narave, uporablja se deskriptivna metoda, ki opisuje dosedanja dognanja na to temo ter komparativna metoda, ko primerja strokovna in znanstvena spoznanja različnih avtorjev. Članek se opira na strokovno literaturo in znanstvene članke slovenskih in tujih avtorjev.

4. Kaj je trema?

Vsakdo, ki se ukvarja z glasbo ali je nastopal pred občinstvom, se je že srečal s strahom pred nastopanjem oziroma tremo. Trema je strah pred javnim nastopanjem, ni pa samo prisotna pri glasbenem nastopanju, ampak tudi na splošno pri nastopanju v javnosti kot na primer pri govoru, plesu, ipd. Avtorica članka se je najprej srečala s tremo na plesnih nastopih kot otrok, saj je edino v takšni situaciji nastopala pred velikim številom ljudi. Nastopala je že kot otrok in ne glede na leta nastopanja ali vaje, je občutila nekaj treme pred vsakim nastopom, ki pa je potem med nastopom minila.

Stres pred nastopanjem je področje, ki je kar dobro raziskano. Beseda stres je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika opredeljena kot:

»odziv organizma na škodljive {zunanje} vplive«. **Trema pa kot »*velika, neprijetna živčna napetost, vznemirjenje zlasti pred javnim nastopom.«*** (SSKJ, 1995)

Stres pred nastopanjem se kaže s povišanjem adrenalina v telesu tako, da:

- se začnemo potiti,
- poviša se nam srčni utrip,
- težko požiramo slino,
- imamo občutek, da imamo suha usta,
- postanemo omotični,
- začnemo plitko dihati,
- imamo težave s koncentracijo,
- težave s spominom.

Trema najbolj prizadene glasbenike, čeprav je prisotna pri vseh, ki javno nastopajo:

- glasbeniki (47 %)
- pevci (38 %)
- plesalci (35 %)
- igralci (33 %)

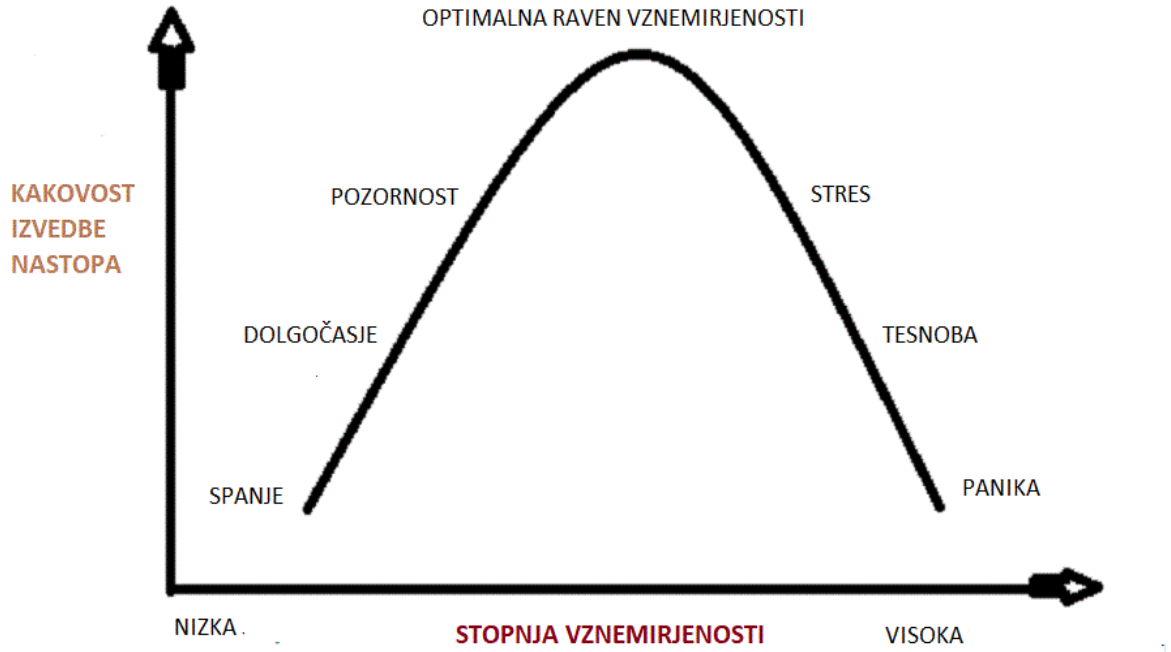
(Marchant-Haycox in Wilson, 1992).

Trema vpliva kar na 70 % glasbenikov, ki zatrjujejo, da trema z leti ne izgine, temveč se nanjo preprosto navadijo. Trema oziroma strah pred nastopanjem je hujši pri solistih oziroma izvajalcih, ki nastopajo sami kot pri osebah, ki nastopajo v skupini, prav tako je trema hujša na tekmovanjih in avdicijah kot na premierah. Trema oziroma strah pred nastopanjem se pojavlja pri začetnikih, kot tudi pri študentih glasbe in vrhunskih glasbenikih. Strah pred nastopanjem ni povezan z nadarjenostjo ali sposobnostjo, tudi zelo nadarjeni glasbeniki ali govorniki se soočajo s tremo. Kaže, da trema bolj prizadene ženske kot moške. Strah pred nastopanjem ali trema se kaže na štirih ravneh:

- **fiziološka komponenta**: v telesu pride do spremembe v živčnem in hormonskem sistemu, v krvni obtok se začne sproščati adrenalin, kar privede do povišanega utripa srca, suhega občutka v ustih, potenja dlani, tresenja rok, slabosti, plitkega dihanja, vrtoglavice in motenega vida;
- **kognitivna komponenta**: zaradi treme pride do težav s koncentracijo, naši čuti postanejo bolj izostreni, začnemo negativno razmišljati o svojih zmožnostih in nastopu in prihaja do motenj v zaznavi;
- **čustvena komponenta**: zaradi strahu pred nastopanjem imamo občutek strahu, panike, negotovosti in manjvrednosti;
- **vedenjska komponenta**: zaradi treme naredimo več napak pri nastopu;

(Steptoe, 1989).

Do neke mere je stres pred nastopanjem pozitiven. Psihologa Robert M. Yerkes in John Dillingham Dodson sta empirično dokazala, da srednja stopnja vznemirjenosti oziroma nekaj treme pomaga pri tem, da opravimo nastop najboljše, kolikor lahko oz. optimalno, da torej obstaja povezava. Dokazala sta, da obstaja neka srednja raven stresa ali živčnosti, ki je optimalna za dober nastop, medtem ko je pri višji živčnosti ali nižji izvedba slabša. To se imenuje **Yerkes-Dodsonov zakon.**



Slika 1: Srednja raven stresa ali živčnosti, optimalna za dober nastop Yerkes in Dodson (1908).

Določena mera treme je tako pozitivna in je v nekem smislu pozitivna ustvarjalna energija. Pomembna je količina oziroma jakost treme. Dejstvo je, da med anksioznostjo in nastopom obstaja odnos, ki ga lahko ponazorimo z invertirano U-krivuljo; nizka stopnja vznemirjenosti vodi do nastopa, ki mu manjka življenja in tiste posebne iskrice, visoka stopnja vznemirjenosti pa vodi do manifestacije stresnih simptomov (Habe, 1998). Posameznik je pri izvajanju določene dejavnosti najuspešnejši takrat, ko je njihov organizem ravno prav aktiviran. Katarina Habe je tremo opisala kot vir električne energije, ki je potreben, da nek električni aparat deluje. Če bo aparat priključen na prenizko napetost, ne bo deloval. Prav tako pa ne bo deloval, če bo priključen na previsoko napetost. Torej mora biti električna napetost ravno ustrezna, da bo aparat deloval. Podobno je s tremo, če je prenizka, je posameznik premalo zbran, če pa je treme preveč, pa je posameznik preveč raztresen in se pojavijo napake. Glasbeni nastop je izredno zahtevna dejavnost, ki pričakuje od posameznika veliko zbranosti. Trema glasbeniku omogoči, da aktivacijo usmeri v večjo budnost in večjo zbranost, kar pa spodbudi boljšo interpretacijo in komunikacijo z občinstvom (Habe, 2002).

Pri stresu in tremi se v naš v krvni obtok sprosti adrenalin, srce nam začne hitreje biti in dihanje postane hitrejše in plitkejše. V takšnem čustvenem stanju postanemo bolj pozorni in

pazljivi ter se na ta način lahko lažje pripravimo ali izognemo morebitni nevarnosti. V »naravni« obliki stres pomaga posamezniku, da se sooči z nevarnostjo, tako da ali pobegne ali se bori (Habe, 1998).

Zmerna trema ali stres pred nastopanjem je lahko pozitivna, saj so naši čuti izostreni, bolj smo osredotočeni in motivirani za delo. Trema ali stres pred nastopanjem ima tudi velik pozitiven vpliv na uspešen nastop in sicer motivacijski. Na pozitiven učinek treme je opozoril tudi filozof Kierkegaard, ki pravi, da je ***»trema poglavitni motivator ustvarjalnosti.«*** Prav tako ugotavlja, da se zares ustvarjalni ljudje ne izogibajo tremi ali strahu pred nastopanjem, temveč se s temi čustvi soočajo in jih premagujejo.

5. Vzroki za tremo

Trema ali strah pred nastopanjem ni povezan z nadarjenostjo, talentom ali sposobnostjo. Lahko bi rekli, da je do neke mere trema povezana z našo samopodobo. V smislu kako mi sami ocenjujemo našo pripravljenost na nastop in kako visoka so naša merila do samega sebe, da bo nastop dovolj dober. Tako imamo lahko previsoka merila, ki jih nismo sposobni doseči (Milivojević, 1993), kar privede do stresa pred nastopanjem.

Katarina Habe (1999) je v svoji raziskavi o tremi in izvajalski anksioznosti, ki jo je opravila med dijaki glasbene šole v Ljubljani, ugotovila, da so najpogostejši vzroki treme naslednji:

- pomanjkanje samozavesti,
- strah pred napakami,
- slaba pripravljenost,
- strah pred občinstvom,
- strah pred kakovostjo izvedbe,
- strah pred neuspehom,
- strah pred kritiko

(Habe 1999).

Trema in anksioznost naj bi se večinoma pojavila tik pred nastopom (82 %) in med nastopom (32 %). 5 % glasbenikov naj bi anksioznost doživljalo že mesece pred nastopom, 10 % nekaj tednov pred nastopom, 21 % nekaj dni pred nastopom, 45 % glasbenikov pa nekaj ur pred nastopom (Habe, 1998).

6. Otroci in trema

Kaj pa otroci? Trema se pojavlja že pri predšolskih otrocih in otroci imajo lahko resne težave s tremo in strahom pred nastopanjem že v 1. razredu. Pomembno je, da se jim sošolci ne posmehujejo ali jih zavračajo zaradi treme (Milivojević, 1993).

Anica Uranjek je raziskovala tremo in strah pred nastopanjem pri otrocih v šoli in ugotovila, da več treme doživljajo otroci, ki nimajo zaupanja vase (Uranjek, 1992). Trema je tako tudi pri

otrocih tesno povezana s (slabo) samopodobo, ki se pri šolskih otrocih šele razvija. Otroci v šoli spoznavajo in odkrivajo svojo samopodobo. Samopodoba in trema sta med sabo povezana tako da pozitivna samopodoba pripomore k manjši tremi, nizka, slaba samopodoba pa k večji tremi. Če ima otrok velike težave s tremo, to sčasoma vodi v vedno slabšo samopodobo. Samospoštovanje v veliki meri pripomore k posameznikovem zaupanju v lastne sposobnosti in s tem k manjši tremi in negotovosti. Znanstveniki trdijo, da je obdobje srednjega otroštva med starostjo šest in deset let, ključno za oblikovanje posameznikove samopodobe, na eni strani zaradi **kognitivnega razvoja otrok** v tem obdobju, na drugi strani pa zaradi **socialnega okolja**, ki ima močan vpliv na otroke v tem obdobju (Hazel in Nurius, 1984). V tem obdobju se oblikujejo in utrdijo temelji samopodobe, samopodoba pa se razčleni na različna področja. Razčlenjevanje ne poteka na vseh področjih enakomerno, še posebej se razčlenjuje na področju akademske samopodobe. Ob vstopu v šolo se vpliv socialnih dejavnikov na posameznikovo samopodobo bistveno poveča, že zaradi časa, ki ga šolski otroci preživijo v šoli. Otroci so v šoli v povprečju sedem ur na dan ali 190 dni na leto (Bela knjiga, 2011). Zato je v tem zgodnjem obdobju, ko se otrokova samopodoba šele razvija, pomembno, da imajo otroci dobro izkušnjo pri nastopanju, ko se verjetno tudi prvič šele srečajo s tremo. Tako pri samopodobi kot pri tremi so zelo pomembne pohvale in spodbude, ki jih učitelj in starš uporablja v razredu ali po nastopu. Pomembno je, da se pohvali pogum, izpostavi dobro pri otrocih, ki veliko zahtevajo sami od sebe in se srečujejo z višjo tremo ter da damo otroku vedeti, da ni nič hudega, če se kdaj zmoti.

7. Kako zmanjšati strah pred nastopanjem?

Podobno kot pri obvladovanju stresa je pri strahu pred nastopanjem pomembno, da se soočimo s svojimi čustvi ter da razvijemo strategije še preden pride do treme. Prav tako se moramo zavedati, da naš strah oz. trema lahko prideta do stopnje, ko preprosto ne moremo več nič storiti. Treba se je soočiti z znaki treme takoj, ko se pojavijo prvi fiziološki znaki (potenje rok, pospešeno bitje srca, itd.) (Habe, 1999). Pri obvladovanju treme obstaja veliko načinov, kako strah pred nastopanjem zmanjšati oziroma ga obvladovati. Spodaj je opisano nekaj tehnik.

7.1. *Dihanje*

Pri strahu pred nastopanjem in stresu na splošno je zelo pomembno dihanje. Dihanje daje telesu vedeti, kako smo. Ko smo živčni in pod stresom, dihamo hitro in plitko. Ko zaznamo, da smo pod stresom in živčni, se moramo ustaviti in osredotočiti na dihanje. Dihalne vaje so izjemnega pomena pri sproščanju in boju proti stresu, strahom pred nastopanjem in tremo. Če lahko umirimo svoje dihanje, bomo umirili tudi svoj srčni utrip in znižali stres v telesu. Tukaj si lahko pomagamo z vajo, da dihamo in počasi štejemo do 5, 6, 7 in ves čas vdihujemo ter nato štejemo od 7 do 0 in ves čas izdihujemo (Slika 2).



Slika 2: Vaja dihanja

Ta vaja je zelo preprosta tudi za otroke in pomembna, da nasploh ozavestijo svoje dihanje. Dihanje se dogaja nezavedno, zaradi tega pa je lahko naše dihanje plitko. Otrokom lahko naročimo, da si na trebuh položijo dlan ali če ležijo, plišasto igračo in opazujejo, kako se trebuh dviguje in spušča.

7.2. Preusmerjanje pozornosti

Pri strahu pred nastopom si lahko tudi pomagamo s preusmerjanjem pozornosti. Pred nastopom se lahko osredotočamo na tri stvari:

1. Nase: Kako sem videti? Ali dobro pojem, dobro igram, kako govorim?
2. Na občinstvo: kako se jim zdi? So navdušeni ali jim je dolgčas?
3. Na nastop: pozornost na delo, čustva, ki jih občutimo med nastopanjem, kaj moramo zaigrati, kaj predstaviti.

Raziskave kažejo, da je najbolje pozornost usmeriti na nastop ali predstavitev in da je to povezano z najmanj treme in optimalnim nastopom.

7.3. Vizualizacija

Vizualizacija je koristen pripomoček, ki pomaga pri strahu pred nastopanjem, ki jo lahko vključimo poleg dihanja pred vsak nastop. Vizualizacija je sicer bolj primerna za vizualne tipe ljudi, vendar jo lahko izvajajo vsi in se jo da preprosto naučiti. Vizualizacija se lahko izvaja pred nastopom ali že prej, ko ponavljamo nastop. Z otroki je zelo koristno, da jim predstavimo vizualizacijo tako, da jo opravimo z njimi. Pred nastopom je pomembno, da nastop dobro zvadimo, da otrokom pokažemo, kje bodo nastopali, kje bodo stali, ko bodo nekaj peli, plesali, govorili, kje se bodo gibali na odru, da spoznajo prostor, kjer bodo nastopali, da točno vejo, kje bodo oni, kje občinstvo in vse. Ko otroci ali mi sami poznamo vse te informacije, si vzamemo nekaj minut in naredimo najprej dihalne vaje za sproščanje. Nato v umirjenem stanju ali zapremo oči ali prosimo otroke, da zaprejo oči (če jih niso med dihanjem) in jih vodimo skozi ves nastop. Poskusimo čim bolj natančno opisati, kako se nastop odvija, kaj se dogaja, kakšne

so reakcije občinstva, kako se je nastop začel, končal, vse do poklona in bučnega aplavza z mirnim glasom in poudarjanjem globokega dihanja. Z otroki to lahko naredimo večkrat pred nastopom in jih tako navadimo kako se umirijo in si pomagajo pri zmanjšanju treme pred nastopom. Odrasli seveda lahko vizualizacijo opravijo sami pri sebi.

8. Učitelji

Pri otrocih je tudi pomembno, da učitelji pripravijo nastop tako, da je otrokom kar se da najlažje, da lahko pokažejo svojo nadarjenost in da imajo že od začetka pozitivne izkušnje z nastopanjem. Pomembno je, da se učitelji zavedajo, da se otroci prvič srečujejo s tremo in da se njihova samopodoba glede nastopanja šele oblikuje. Negativna izkušnja v tem obdobju bi jih lahko zaznamovala za celo življenje. Pri glasbi to pomeni, da otroci najprej nastopajo v skupini, šele nato sami (Habe, 2001). Večje je število otrok, manjša je trema. Podobno lahko naredimo pri kakršnem koli nastopu ali celo ustnem ocenjevanju znanja oziroma govornem nastopu. Pomembno je tudi, da otroke navadimo na nastopanje in da gremo od manjših k večjim nastopom, od neformalnih k bolj formalnim. Naj otroci nastopajo najprej pred svojimi vrstniki, v razredu, skozi igro. Šele nato vključimo starše (Habe, 2001) in širše občinstvo. Prav tako je pomembno, da otroke ne silimo nastopati, temveč, da jih spodbujamo in postopoma pripravljamo na nastopanje (Habe, 2001). Po nastopu so pomembne povratne informacije. Kot so povratne informacije, pohvale in kritike pomembne pri motivaciji pri otrocih v razredu, pomembne pri oblikovanju samopodobe, tako so tudi tukaj pomembne za uspešno nastopanje. Učitelji morajo dajati natančne pohvale, ne splošne, pohvaliti dejanje ali del nastopa, nikoli kritizirati otroka, ki je nastopal, ipd. Prav tako je pomembno poudariti pozitivne dele nastopa in pohvalo. Ne smemo se osredotočiti samo na napake. Katarina Habe priporoča tudi snemanje nastopov in da si učitelji z otroki skupaj ogledajo nastop.

Pomembno je tudi govoriti o tremi z otroki, jim razložiti, kaj to sploh je, da jo znajo prepoznati, jim predstaviti, da je strah do neke mere nekaj povsem običajnega in jim dati priložnost, da se s tremo soočijo. Morajo jim omogočiti, da spoznajo, da je trema lahko tudi pozitivna. Še posebej za mlajše otroke, ampak tudi za starejše, mora biti nastopanje neke vrste igra. Igra vlog je tukaj tudi izvrsten pripomoček, ki jo lahko učitelji večkrat vključijo v pouk in priprave za nastopanje. Pomembno je tudi, da so učitelji in odrasli dober zgled otrokom, da tudi sami nastopajo, zapojejo kdaj na kakšnem nastopu in tako pokažejo otrokom, da se tudi sami srečujejo s tremo (Habe, 2001). Kot pri drugih stvareh, tudi pri tremi pomaga vaja. Raziskave kažejo, da glasbeniki trdijo, da k zmanjšanju treme pripomore samo veliko število nastopov ter da se na tremo preprosto navadijo (Cox, 1993). Zato je pomembno, da imajo otroci čim več možnosti za nastopanje.

9. Zaključek

Članek je bil namenjen raziskovanju strahu pred nastopanjem oziroma tremi. Avtorico je zanimalo, kako pogosta je trema pri odraslih in otrocih, pri poklicnih glasbenikih, govorcih, plesalcih in običajnih ljudeh. Spoznala je, da je trema pred nastopanjem zelo pogosta tako pri odraslih in otrocih, da ni povezana z nadarjenostjo ali sposobnostjo ter da trema ni nekaj, kar s

časom mine, ampak da se osebe preprosto naučijo živeti z njo. Spoznala je, da je trema nekaj povsem običajnega ter da je trema lahko in pozitivna in negativna, da je lahko izvrsten vir ustvarjalne energije, na drugi strani pa tudi zelo negativen zaviralec ustvarjalne energije. Članek opisuje vzroke za tremo in ugotavlja, da je trema tesno povezana s samopodobo. Članek ugotavlja, da se tudi otroci pogosto srečujejo s strahom pred nastopanjem ter da lahko (prve) slabe izkušnje pri nastopanju pri otrocih vodijo v slabšo samopodobo in še večji strah pred nastopanjem. Članek na koncu opisuje nekaj tehnik, kako se soočiti s tremo, kako nasploh obvladovati stres ter podaja nekaj napotkov za učitelje.

10. Literatura

Cox, T. (1993). *Stress research and stress management: putting theory to work*. Centre for Organizational Health and Development, Department of Psychology, University of Nottingham. Pridobljeno s http://www.hse.gov.uk/research/crr_pdf/1993/crr93061.pdf

Habe, K. (1998). *Vpliv izvajalske anksioznosti na uspešnost glasbenega nastopanja*. Psihološka obzorja, letnik 7, številka 3, str. 5-28. Pridobljeno s http://www.dlib.si.

Habe, K. (1999). *Trema in izvajalska anksioznost pri slovenskih glasbenikih*. Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk v osnovnih in srednjih šolah, za glasbene šole in zborovstvo, letnik 6, številka 1, str. 13-23. Pridobljeno s http://www.dlib.si.

Habe, K. (2001). *Različni načini obvladovanja treme*. Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk v osnovnih in srednjih šolah, za glasbene šole in zborovstvo, letnik 6, številka 3/4, str. 18-28. Pridobljeno s http://www.dlib.si.

Hazel, M. J. in Nurius, P. S. (1984). *Development During Middle Childhood, Self-understanding and Self-Regulation in Middle Childhood.* National Academies Press (US). Pridobljeno s https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK216782/.

Krek, J. in Metljak, M., ur. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanjuu v Republiki Sloveniji.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si.

Mak, P. (2010). *Peak performance & reducing stage fright: implementation research HeartMath training programme with students of the Prince Claus Conservatoire*. Research Group Lifelong Learning in Music & the Arts. Pridobljeno s https://research.hanze.nl/en/.

Marchant-Haycox, S. E., *& Wilson,* G. D. (*1992*). *Personality and stress in performing artists. Personality and Individual Differences.* London: Department of Psychology, Institute of Psychiatry.

Milivojević, Z. (1993). *Psihoterapija i razumevanje emocija.* Novi Sad: Prometej.

Mueller, I. (2009). *Trema pred glasbenim nastopanjem*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Rezar, S. (2007). *Trema in nastopanje pred učitelji, vrstniki in starši v osnovni šoli.* Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Steptoe, A. (1989). *Stress, Coping and Stage Fright in Professional Musicians*. Psychology of Music, 17(1), 3-11.

Uranjek, A. (1992). *Strah in trema v šoli.* Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela, 23 (1), 19-21.

Yerkes RM, Dodson JD (1908). *The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation*. Journal of Comparative Neurology and Psychology. Pridobljeno s https://onlinelibrary.wiley.com

Kratka predstavitev avtorice



Darja Pipuš je profesorica angleškega jezika in univerzitetna diplomirana sociologinja kulture. V izobraževanju je že slabih dvajset let, najprej je poučevala angleščino na jezikovnih tečajih, pol leta delala na šoli na Finskem, nato na dveh osnovnih šolah v Kranju, od koder se je preselila na Štajersko pred dvanajstimi leti. Takrat se je odločila za samostojno pot na področju izobraževanja in več kot sedem let organizirala ter vodila tečaje angleščine in nemščine na vseh ravneh znanja, obenem pa delavnice in seminarje na področju obvladovanja stresa, dobrega počutja in sproščanja. Predlani se je ponovno znašla na šoli, kjer nadaljuje s svojim delom in ves čas išče inovativne, zanimive pristope, ki bi motivirali učence k učenju in vodili k boljšemu znanju.

Strinjava se, da se ne strinjava

Let's Agree to Disagree

Mojca Kosi

Gimnazija Vič
mojca.kosi@gimvic.org

Povzetek

Eden od krovnih ciljev sodobnega pouka angleščine je krepitev sporazumevalne kompetence, ki jo dijaki med drugim razvijajo tudi z aktivnim vključevanjem v razpravljanje in pogovarjanje v angleščini. Nemalokrat se zgodi, da udeleženci pouka pri določeni temi trčimo ob nestrinjanje, kar lahko hitro vodi v prepiranje.
Da v razredu ne bi prevladala pristranskost določenega mnenja, lahko učitelj v pouk uvede klasično »pro et contra« debato, s čimer lahko izzove dijaško trmoglavost. Obstaja več različnih debatnih formatov, skupna značilnost vseh pa je pogled na določen problem z dveh različnih in naprotujočih si strani.
Uporaba debate in debatnih tehnik se je v razredu izkazala za dobrodošlo, saj prekinja z rutinskim delom in dijake navaja k aktivnemu sodelovanju. Poleg tega da je takšna metoda poučevanja zabavna, ima tudi izjemen potencial, da dijakom ponudi celostni uvid v razumevanje določenega problema. Debata širi njihova obzorja in razvija prepotrebno empatijo v današnjem času, ko tehnološki razvoj rase, sočutje za sočloveka in globlje razumevanje sodobnih problemov pa pada.

Ključne besede: debata, debatne tehnike, najstniki, sporazumevalna kompetenca.

Abstract

One of the key learning objectives in modern English class is the development of communicative competence which students acquire by actively engaging in conversations and discussions on different topics in English. It occurs frequently that a certain topic can spark a difference of opinion among students, leading to bitter and loud quarreling.
To avoid one-sidedness taking over, a teacher can occasionally incorporate the use of classic *pro et contra* debate which can challenge students' opinions and beliefs. There are several debate formats, but at the heart of all of them lies the simple idea of two opposing teams that clash over a specific issue.
The application of the debate method in class proves to be very useful and enjoyable, bringing the class to life as everyone is engaged in work. Beside the fun aspect of it, what is arguably the greatest benefit of this activity is the prospect of a shift in students' thinking. Additionally, the debate broadens their horizons and develops the much needed empathy in the world of such advanced technology.

Keywords: communcative competence, debate, debate techniques, teenagers.

1. Uvod

Pri sodobnem pouku angleščine učitelj skorajda ne naleti na temo, ki ne bi izzvala različna, velikokrat nasprotujoča si mnenja dijakov. Ne glede na to, kako koristno je, da jim učitelj pusti, da svobodno izrazijo svoje mnenje, vedno obstaja nevarnost tiste ene teme, ki razdeli razred na pol in ki lahko hitro vodi v prepir.

V izogib enoumju, ki lahko prevlada, učitelj lahko občasno popestri jezikovni pouk z uporabo klasične »pro et contra« debate, ki lahko postavi mnenja in prepričanja dijakov pred izziv. Obstaja veliko različnih debatnih formatov, a vsem je skupna ista ideja, in sicer spopad dveh ali več nasprotujočih si skupin, ki z zagovarjanjem različnih stališč ustvarijo konstruktivni konflikt.

Uporaba debate oziroma debatnih tehnik je zelo uporabna in prijetna metoda poučevanja, ki poživi razred, saj v aktivnosti sodelujejo vsi udeleženci pouka. Poleg tega da je zabavna in da krepi različne kompetence, je tudi način posrednega poučevanja, ki na nevsiljiv način učence spodbuja k novemu načinu razmišljanja, saj morajo v debati večkrat zagovarjati stališče, ki ga sami osebno ne bi podprli. Takšno vživljanje v nasprotno stališče spodbuja razvoj medosebne ali interpersonalne inteligence, ki pomeni sposobnost učinkovite komunikacije in sočustvovanje z drugimi. (Mineo, 2018) Debata, drugačen način razmišljanja in posledično novo razumevanje določenega problema širi njihova obzorja, predvsem pa spodbuja in krepi empatijo, ki je v današnjem tehnološko naprednem svetu tako zelo pomembna.

Prispevek bo na kratko orisal osnovne elemente debate kot discipline, ki se je udeležujejo učenci, dijaki in študentje na lokalnih, regionalnih, nacionalnih in mednarodnih debatnih turnirjih, ter uporabo debate in debatnih tehnik v razredu. Predstavil bo tudi konkretno aktivnost, opravljeno v razredu, in ponudil nekaj ključnih ugotovitev, zakaj je raba debate in debatnih tehnik koristna za vse udeležence pouka.

2. Kaj je debata?

Debata je v svojem bistvu izmenjava argumentov med dvema posameznikoma ali skupinama. Debatiramo pravzaprav vsi, a ko govorimo o debati kot o disciplini, imamo v mislih srečanja debaterjev na lokalni, regionalni, narodni in mednarodni ravni, in sicer v izobraževalnem ali akademskem okolju. Gre za aktivnost, ki jo v slovenskem učnem prostoru šole vključujejo v ponudbo obšolskih dejavnosti, drugod po svetu pa je lahko tudi del predmetnika ali zgolj učna metoda, ki jo učitelji uporabljajo pri pouku.

Osrednja ideja debate je pristop k določeni problematiki z različnih strani – afirmacijske in negacijske. Na kateri strani bo posameznik debatiral, določi organizator debatne tekme, a velja omeniti, da se ekipe ponavadi pripravijo na zagovarjanje obeh strani, kar pomeni, da bo debater na tekmi najverjetneje moral zagovarjati stališče, ki ga sam ne podpira. S tem ko se je primoran poglobiti v problem ter ko skuša razumeti stran nasprotnikov, hkrati krepi svojo toleranco do drugače mislečih, tako da je debata v svojem bistvu tudi prostor medsebojnega razumevanja in spoštovanja.

Na debatni tekmi oziroma turnirju o uspehu posameznih debatnih ekip in o zmagah odločajo nepristranski sodniki. Ti ocenjujejo izbor argumentov, kvaliteto in izpeljavo argumentacije ter izvirnost in slog debatiranja. Sodelujoči debaterji morajo poznati format debate, ki ga debatirajo, in pravila, ki se tičejo posameznih govorov v debati, včasih celo zahtev, ki predpisujejo določeno obnašanje in obleko.

Tema, o kateri se debatira na debatni tekmi ali turnirju, je podana kot debatna trditev, ki jo debatne ekipe izvejo več tednov pred samim turnirjem, da se lahko nanjo uspešno pripravijo. Na samem turnirju ponavadi predstavlja en krog debate tudi improvizirana debata. V tem primeru ekipe izvejo debatno trditev in stran, ki jo bodo zagovarjale, eno uro pred tekmo, kar pomeni, da se pri pripravi na argumentacijo lahko zanesejo le na svoje splošno znanje in razgledanost. Seveda so trditve pri improviziranih debatah lažje kot pri vnaprej pripravljenih debatah, saj je cilj teh debat debatirati o temeljnih načelih določene teme.

- Primer debatne trditve pri vnaprej pripravljeni debati: »Vlade držav z velikim številom migrantov bi morale spodbujati nastanek etnično homogenih con.«
- Primer debatne trditve pri improvizirani debati: »Distribucija glasbe na internetu bi morala biti brezplačna.«

Ekipa, imenovana propozicija ali vlada, s svojimi argumenti predlaga spremembo stanja, nasprotna ekipa oziroma opozicija pa njegovo ohranitev, s čimer seveda negira vladine spremembe. Zmaga ekipa, ki uspešneje predstavi in zagovarja svoj model (»case«) in ki učinkoviteje napade argumente nasprotne ekipe ter brani svoje. (Sanchez, 2012)

3. Karl Popper debatni format

Obstaja več različnih debatnih formatov, tisti, ki ga sama uporabljam pri pouku, pa je Karl Popper debatni format. V okviru tega se spopadeta dve ekipi s po tremi govorci: prvi govorec, drugi govorec in tretji govorec vlade oziroma opozicije. Prvi štirje govori trajajo največ šest minut, zadnja dva pet minut. Vlada se med posameznimi govori lahko pripravlja na naslednjega pet minut, opozicija pa sedem minut.

Debato začne prvi govorec vlade, ki enostavno predstavi argumente modela svoje ekipe v prid debatne trditve. Po zaključenem prvem govoru vlade sledi navzkrižno spraševanje: tretji govorec opozicije zasliši prvega govorca vlade z namenom, da izzove njihove argumente in pokaže na pomanjkljivosti v njihovi argumentaciji. Ker gre za spraševanje, je potrebno zastavljati vprašanja, ne postavljati trditev, traja pa lahko od ene do treh minut.

Sledi drugi govor debate, ki ga nadaljuje prvi govorec opozicije. Ta mora najprej negirati oziroma ovreči argumente vlade, tudi s pomočjo novo pridobljenih informacij iz navzkrižnega spraševanja, nato pa predstaviti model oziroma argumente svoje ekipe, ki nasprotuje debatni trditvi. Po zaključenem govoru spet sledi navzkrižno spraševanje, v katerem tretji govorec vlade zasliši prvega govorca opozicije z istim namenom, opisanim zgoraj.

Debata se nadaljuje s tretjim govorom, v katerem drugi govorec vlade najprej negira argumente nasprotne ekipe in ponovno vzpostavi model svoje ekipe, če je potrebno tudi z novimi argumenti. Ponovno sledi navzkrižno spraševanje, ko prvi govorec opozije zasliši drugega govorca vlade. Na enak način nadaljuje četrti govor drugi govorec opozicije, ki najprej negira argumente vlade in še utrdi model svoje ekipe z možnimi novimi argumenti, prav tako pride še do zadnjega navzkrižnega spraševanja, ko prvi govorec vlade zasliši drugega govorca opozicije.

Zadnja dva govora v debati sta zaključna govora, kar pomeni, da nove informacije oziroma novi argumenti niso več dovoljeni. Naloga obeh tretjih govorcev je predstaviti glavne točke trka v debati in jo povzeti ter poskušati prepričati sodnike v zmago svoje ekipe. Glede na to, da sta zadnja govora tista, ki si ju bo sodnik najverjetneje najbolj zapomnil, ga opravijo tisti debaterji, ki so v tej disciplini najprepričljivejši. (Skrt in Šerc, 2013)

4. Primer iz prakse

Debato skušam uporabiti pri pouku angleščine vsaj enkrat na leto v drugem in tretjem letniku. V letošnjem šolskem letu sem jo uporabila v drugem letniku v sklopu teme o hrani, prehrambenih navadah in motnjah hranjenja. Idealni časovni okvir za izvedbo debate sta dve šolski uri, a jo je možno izvesti tudi v eni šolski uri pod pogojem, da so pravila debate bila razložena že prej, tako da se petinštirideset minut porabi samo za pripravo ekip, debato in refleksijo.

Potem ko smo v razredu obdelali celotno temo skozi pogovor o problematiki in s pomočjo različnih vaj usvojili novo besedišče, sem jo zaključila z debato. Za uvodno motivacijo sem dijakom pokazala video na platformi YouTube, ki prikazuje ameriški trend tako imenovanega hitrostnega prenajedanja (»competitive eating«) – priljubljene discipline, pri kateri zmaga tisti kandidat, ki v najkrajšem možnem času poje največ hrane, ponavadi hrenovk ali kakšne druge oblike hitre hrane, in odnese domov dobršno denarno nagrado. Po ogledu videa smo se najprej frontalno pogovorili o problemu, pri čemer se je velika večina dijakov do njega opredelila negativno in v zvezi z njim izrazila nestrinjanje, celo ogorčenje. Nato sem naznanila, da bomo v razredu izvedli debato na omenjeno temo. Najprej sem temeljito razložila debatni format in vlogo posameznih govorov oziroma govorcev, nato sem na tablo zapisala naslednjo debatno trditev: »Competitive eating is a good way to earn money.« (Hitrostno prenajedanje je dobra oblika zaslužka denarja.) Šele potem ko sem natančno razložila debatni format in naloge govorcev ter zapisala debatno trditev, sem razred razdelila na dve skupini.

Velja poudariti, da je debato možno izvesti tako v večjih kot manjših razredih. Tudi v razredih s tridesetimi dijaki je možno izpeljati delo tako, da so vsi učenci do določene mere udeleženi v aktivnosti. Dejstvo je, da bodo največ aktivnega dela opravili tisti dijaki, ki bodo prevzeli vloge govorcev, kar pa ne pomeni, da drugi samo pasivno poslušajo.

Potem ko sta ekipi določeni in govorci izbrani (lahko jih izberejo sošolci v ekipi oziroma učitelj, če si želi, da ne bi debatirali samo najboljši v angleščini), je potrebno določiti časovni okvir priprave – v eni šolski uri to ni več kot petnajst minut. Pri pripravi sodelujejo vsi dijaki v posamezni ekipi. Če gre za številčno večji razred, se lahko dijaki znotraj posamezne ekipe povežejo v manjše skupine, od katerih vsaka pripravi en argument za model svoje ekipe. Pri pripravi je dovoljena raba mobilnih telefonov za dostop do spletnih informacij, če so potrebne. Ker je to del učne ure, ki je najglasnejši, velja dijake opomniti, da naj poskušajo delati čim tišje, da nasprotnik ne sliši njihovih argumentov, saj bo le tako debata zares zanimiva.

Ko je piprava zaključena, sledi sama debata, ki jo je treba prilagoditi glede na dan časovni okvir, kar pomeni, da so seveda posamezni govori lahko krajši od predpisanega, prav tako čas za pripravo med govori. Tudi pri tej dejavnosti so lahko vključeni vsi dijaki, tudi tisti, ki niso govorci, saj lahko pomagajo svoji ekipi z vprašanji za navzkrižno spraševanje – če ji želijo pomagati, seveda pomeni, da morajo debato aktivno poslušati, da lahko pripravijo čimboljša vprašanja, ki jih govorci njihove ekipe potem lahko s pridom izkoristijo pri navzkrižnem spraševanju. Preden se debata začne, pa je potrebno določiti tudi časomerilca, ki je zadolžen za merjenje časa posameznih govorov.

Po končani debati sledi razglasitev zmagovalne ekipe in refleksija, zato je pomembno, da je učna ura načrtovana tako, da ne zmanjka časa za ta zaključni, a nič manj pomembni del. Učitelj razglasi zmagovalca in poda utemeljitev za izbiro, saj dijaki le tako lahko dobijo povratno informacijo o svojih argumentih in govorih. Izbira zmagovalca je zaželena, saj je tekmovalnost pogosto dobra motivacija za sodelovanje, kljub temu pa je dobro, da učitelj

pohvali obe ekipi, saj ni enostavno nastopati pred publiko, govoriti v tujem jeziku in najverjetneje celo zagovarjati stališče, s katerim se osebno ne strinjamo.

Čisto na koncu velja spregovoriti tudi besedo o tem, ali so dijaki po slišani debati mogoče spremenili svoje prejšnje mnenje, zdaj ko poznajo dve plati zgodbe. Če ga že ne spremenijo, je dobro, da se vsaj zavedajo, da vedno obstajata dve strani iste medalje oziroma da stvari niso samo črne ali bele.

5. Prednosti uporabe debate v razredu

Poleg najočitnejše prednosti aktivne rabe angleščine pri pouku prinaša uporaba debate tudi številne druge koristi tako za dijake kot učitelje. Za učitelja predvsem pomeni dobrodošel premor z običajno rutino dela in mu omogoča bogat vpogled v način razmišljanja mladostnikov. Poleg tega ko jim omogoči, da se spopadejo v različnih mnenjih, krepi kulturo dialoga, s čimer jim sporoča, da je njegov pouk varen prostor, kjer se dijaki lahko svobodno in brez predsodkov izrazijo. Učitelj nikoli ne ve, kdaj se njegov vpliv zares konča, zato je sporočilo o pomembnosti nenasilne in spoštljive komunikacije toliko pomembnejše. (Mineo, 2018) Vživljanje v stališče drugega in poglobljeno razumevanje določenega problema je lahko tudi pomemben moment v vzpostavljanju in ohranjanju medosebnih odnosov, za katerega je potreben fokus obeh strani. Pri tem gre za še eno od vedno pomembnejših veščin, ko nam v današnjem svetu poplava različnih razvedril odvrača pozornost od problemov, ki se tičejo celotnega človeštva. (Goleman, 2013)

Dijaki z udeleževanjem pri debati usvajajo in krepijo številne veščine. Ker gre pri celotni dejavnosti bolj za proces kot za končni rezultat, na različnih stopnjah dela pridobivajo oziroma poglabljajo različne kompetence, in sicer:

- komunikacijske sposobnosti znotraj skupinskega dela, ko kot skupina morajo pripraviti argumente, pri čemer se morajo znati spogajati o tem, kateri argumenti bodo vključeni v model njihove ekipe in kako bodo izpeljani,
- sposobnost strukturiranja stališča oziroma argumenta,
- retorične sposobnosti,
- pridobivanje in krepitev samozavesti pri nastopanju,
- poglobljeno razumevanje določene problematike, ki lahko seže čez okvirje predpisanih vsebin v učnem načrtu,
- širjenje splošnega znanja in razgledanosti, saj se dijaki srečujejo s temami, ki so žive in aktualne,
- vzpostavljanje in ohranjanje dobrih medosebnih odnosov,
- in, verjetno najpomembnejša kompetenca, razvijanje slušnega razumevanja, saj njihovo poslušanje za odgovarjanje postane poslušanje za razumevanje.

6. Sklep

Debata je tako odlično komunikacijsko orodje, saj predstavlja konstruktivni konflikt, ki v svojem bistvu pravzaprav poraja nove ideje in inovacije. Odpira tudi polje medsebojnega spoštovanja in razumevanja ter omogoča strpni dialog v razredu in izven šole. Učiteljem in učencem prinaša prijetno in zabavno poživitev rutinskega pouka ter se dotika tem in problemov, ki so sodobni in relevantni. Še nikoli v zgodovini človeštva nismo stali na pragu zavedanja, da je lahko svet, kot ga poznamo, enkrat uničen, zato mora biti poziv k plodni, polemični in nenasilni komunikaciji toliko glasnejši.

7. Literatura in viri

Goleman, D. (2013). *Focus: The Hidden Driver of Excellence*. New York City: Harper.

Mineo, L. (2018). The greatest gift you can have is a good eduaction, one that isn't strictly professional. Pridobljeno s https://news.harvard.edu/gazette/story/2018/05/harvard-scholar-howard-gardner-reflects-on-his-life-and-work/

Sanchez, C. (2012). *A Quick Introduction to Debating in Schools*. Pridobljeno s http://www.schoolsdebate.de/pdf/DSGIntroductionToDebating.pdf

Skrt, B. in Šerc, A. (2013). *Misliti in govoriti boljši svet*. Pridobljeno s http://www.zainproti.com/web/Prirocnik_slo.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Kosi je profesorica angleškega in slovenskega jezika, ki ju poučuje na Gimnaziji Vič. Njeno področje zanimanja je aktualizacija pouka in inovativnost v poučevanju.

Razvijanje socialnih veščin pri pouku športa

Developing Social Skills in Sport Lessons

Nina Ciuha Cerkovnik

OŠ Log-Dragomer
nina.cerkovnik1@guest.arnes.si

Povzetek

Socialne veščine so veščine na področju samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, odnosnih spretnosti in odgovornega sprejemanja odločitev. Šola kot ustanova, kjer se srečujejo različni deležniki, že v osnovi predstavlja poligon, kjer lahko in kjer smo primorani uriti socialne veščine. Pri učencih gre za neformalno in neorganizirano obliko izkustvenega učenja socialnih veščin, ki je nujna v razvoju vsakega človeka. V svetu, kjer je tekmovanje prisotno na vseh področjih življenja, imamo učitelji športa priložnost in dolžnost socialne veščine razvijati načrtno in organizirano. Glavno orodje in izhodišče za organizirane oblike delavnic socialnih veščin lahko predstavlja fair play. Na vseh starostnih stopnjah skozi pravila športnih iger in tekmovanjih izpostavljamo načela fair playa. Skozi igro, učenje pravil in tekmovanja poskušamo oblikovati etična načela v športu, s tem pa tudi razvijati pozitivne vrednote in načela, ki vodijo v socialno kompetenco posameznika na vseh področjih življenja.

Ključne besede: delavnice, fair play, osnovna šola, socialne veščine, šport.

Abstract

Social skills are skills in the areas of self-awareness, self-management, social awareness, relational skills and responsible decision-making. School, as an institution where different participants meet, is basically a testing range where we can be and are forced to practice social skills. For students, it is an informal in the disorganised type of experiential learning of social skills that is essential in the development of each person. In a world where competition has been involved in all areas of life, as a sports teacher, I have the opportunity and duty to develop social skills intentionally and in an organised way. For me personally the main tool and starting point for organised forms of social skills workshops is fair play. At all ages, the principle of fair play is emphasised through the rules of sports games in competitions. Through game, learning rules and competition, we try to form ethical principles in sport, and thus try to develop positive values and principles that lead to social competence of an individual in all areas of life.

Keywords: elementary school, fair play, social skills, sports, workshops

1. Uvod

Današnji čas je čas individualizma in preseganja meja. V športu se to izraža v pretirani in nezdravi tekmovalnosti, ki jo lahko začutimo že pri majhnih otrocih. Da bi spodbudili pozitiven vpliv športa na oblikovanje osebnosti, moramo vplivati na njegovo moralno-etično plat. Z delavnicami fair playa pri pouku športa lahko spodbujamo razvoj različnih socialnih veščin in pozitivno vplivamo na oblikovanje življenjskih vrednot. Temeljni cilj delavnic je spodbujati socialno kompetenco posameznika.

»Odnos je majhna stvar, ki napravi veliko razliko.« *(Belfiore, 2018)*
(anonimni)

2. Socialne veščine in socialna kompetenca

Ker je socialna kompetenca tesno povezana s čustvenim razvojem otroka, moramo govoriti o socialni in čustveni kompetenci, ki se glede na opredelitev združenja CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2013) nanaša na pet med seboj povezanih področij. Gre za področja samozavedanja (prepoznavanje čustev, lastnih močnih področij, samozaupanje), samouravnavanja (nadzor čustev, samodisciplina, postavljanje ciljev, organizacijske spretnosti), socialnega zavedanja (empatija, spoštovanje drugih, spoštovanje drugačnosti), odnosne spretnosti (komunikacija, socialna vključenost, vzpostavljanje odnosov, timsko delo) in odgovornega sprejemanja odločitev (prepoznavanje, analiziranje in reševanje problemov, osebna moralna in etična odgovornost). Z izvajanjem delavnic socialnih veščin z omenjenimi vsebinami želimo torej spodbuditi razvoj mladostnikov na področju mišljenja, čustvovanja, komunikacije in vedenja (Tacol, Lekić, Sedlar, Roškar in Konec, 2019). Na kratko, gre za učenje reflektiranja lastnega vedenja ob upoštevanju drugih, s katerimi smo v odnosu, in odgovorno ravnanje, kjer lastna ustvarjalnost ne izgublja pomembnega mesta. Socialna kompetenca posamezniku omogoči izkušnje zadovoljevanja lastnih potreb ob upoštevanju drugih (Rozman, 2006). Socialne veščine so posamezne veščine, ki vodijo k socialni kompetenci.

3. Šola in vloga učitelja pri razvoju socialne kompetence

Šola kot ustanova že v osnovi predstavlja poligon, kjer smo vsi udeleženci primorani uriti svoje socialne veščine, učni načrti pa konkretno ne določajo poučevanja posameznih socialnih veščin. V šolskem sistemu torej mnogokrat ni dovolj prostora, kjer bi se lahko učenci učili konkretne komunikacije, sodelovanja, timskega delovanja, empatičnega poslušanja, raziskovanja svoje kreativnosti idr., zato je ta neformalni del učenja še toliko bolj pomemben in potreben (Rozman, 2006). Formalni del poučevanja predstavlja akademsko znanje, neformalni del pa praktična znanja.

Na razvoj in oblikovanje socialne in čustvene kompetence otroka vplivajo razvojni dejavniki, izkušnje posameznika in okolje. Tu je seveda v ospredju družina (starši, bratje, sestre), pomembni so vrstniki, velik del časa pa otroci preživijo v šoli. Velikokrat se ne zavedamo, kako pomembno vlogo imamo pri razvoju otrokove socialne kompetence tudi učitelji. Če je učitelj zgrajena in trdna osebnost z usvojeno socialno in čustveno kompetenco, je lahko pozitiven vzornik svojim učencem. Najpomembnejši je učiteljev odnos do učencev. Ta naj bo spoštljiv in sprejemajoč. Pomembno je postavljanje zahtev in primernih omejitev ob razumevanju otrokovih potreb (Tacol, idr., 2019).

4. Socialne veščine pri pouku športa

Šport je zelo razširjen, priljubljen in skoraj vsak se ukvarja s kakšnim športom. Športniki so številnim otrokom veliki vzorniki. Tako imamo idealno okolje, kjer lahko kot dober pedagog pozitivno vplivamo na razvoj socialnih in čustvenih kompetenc otroka. Fair play predstavlja moralno-etično področje značaja posameznika, ki ni prirojeno, ampak se ga učimo v svojem življenjskem okolju. Obnašanje posameznika v vsakdanjem življenju se kaže tudi v športu, s

katerim se ta ukvarja. Športnik je človek, njegovo vedenje pa je lahko pozitivno ali pa tudi ne. Pomen 'fair playa' se pri pouku športa v osnovni šoli kaže v izoblikovanju vrednot mladega športnika.

4.1 Primeri učenja socialnih veščin pri pouku športa

Na naši šoli imamo že nekaj let prakso in izvajamo urjenje socialnih veščin v sklopu preventivnih dejavnosti pod naslovim Noč v šoli. Športni pedagogi, ki smo del tima, ki vodi te delavnice, poskušamo razvijati socialne kompetence tudi pri pouku športa. Izhodišče in orodje nam pri pouku športa predstavlja fair play in njegova načela.

Dobra praksa fair playa se najbolj kaže pri enostavnih igrah, kjer se učenci čustveno angažirajo v tolikšni meri, da težko kontrolirajo svoje vedenje. Med dvema ognjema (ekipna) in igra lovljenja finec (individualna) imata dokaj enostavna pravila, ki se jih je potrebno držati v duhu fair playa. Kaj to pomeni? Naše osnovno vodilo je misel »šport je tak, kakršnega naredim sam« (Fleischman, Hosta in Smrdu, 2004). Določili smo osnovna načela fair playa, ki so različna glede na starost. Pri mlajših učencih (prva in druga starostna stopnja) je pomembna igra in upoštevanje njenih pravil, medtem ko pri starejših učencih (tretja starostna stopnja) prihaja do bolj zapletenih in konfliktnih situacij. Tu morajo biti pravila fair playa že bolj dodelana in natančna. Naša načela so:

Spoštujem in upoštevam pravila!
Spoštujem in upoštevam tekmeca!
Spoštujem in upoštevam sodnika!
Vsi naj imajo enake možnosti za sodelovanje!
Ohranim oblast nad seboj in svojim ravnanjem!
Upoštevam vse našteto. To dokazujem z besedami in ravnanjem! (Fleischman, idr., 2004).

Pomembno je tudi sodelovanje po svojih najboljših močeh. Sprejemanje drugačnosti in spodbujanje pride do izraza pri učencih, ki imajo slabše gibalne sposobnosti, predvsem se to kaže v ekipnih športih. Spodbujamo fair dejanja in se pogovorimo o nefair dejanjih. Ob začetku vsake ure poleg osnovnih pravil spomnimo tudi na evalvacijo prejšnje ure in poskušamo ravnati boljše. Sčasoma učenci sami začnejo spodbujati drug drugega k fair play vedenju in pohvalijo fair play poteze.

V šolskem letu 2018/2019 smo se v zimskem času (november, december) načrtno ukvarjali s fair playem in dali vsebinam še večji poudarek. Koncept izvedbe je bil naslednji: razgovor o fair playu, postavili smo si številna vprašanja, ob katerih smo o fair playu razmišljali, zapisali smo načela fair playa, ki smo jih povzeli po knjižici Fair play za mlade športnike, ki jo je izdal Zavod za fair play in strpnost v športu, ustvarili smo »Fair play steno« na način grafita, zapisali misli učencev in obiskovalcev na steno, izvedli smo Fair play športni dan. Na steno smo napisali naše vodilo (misel) in vprašanja, na katera smo si poskušali odgovoriti. Vse učence, učitelje in obiskovalce naše telovadnice smo povabili k zapisu svojih misli o fair playu na našo steno. Ob zaključku smo pripravili športni dan, kjer smo tekmovali v fair playu. Vsebina Fair play športnega dne je bilo medrazredno tekmovanje v igri »med štirimi ognji«. Vključili smo vse učence, ki so sodelovali v različnih vlogah. Vsak razred je izbral tekmovalno ekipo, ostali učenci so bili fair play navijači. Za zmago je štel rezultat ob koncu igre in točke, ki so jih ekipe dobile za upoštevanje pravil, fair play poteze, spoštovanje nasprotnika in fair play navijanje.

Vsebina zapisanih misli na steni in športno obnašanje naših učencev nam dajo vedeti, da delamo dobro in vplivamo na pozitivnost vedenjskih vzorcev za življenje.

5. Zaključek

Športni pedagogi se premalo zavedamo možnosti, ki nam jih daje otroška igra, ki je nujna za kasnejše ukvarjanje s športom. Ob na videz manj pomembnih igralnih situacijah se med sodelujočimi vzpostavljajo odnosi, ki temeljijo na prijateljstvu, sodelovanju, občutku odgovornosti, strpnosti in spoštovanju različnosti. Tako vplivamo na mnoga zgoraj našteta področja socialne in čustvene kompetence otroka. Šport je okolje, kjer se z upoštevanjem načel fair playa lahko mnogo naučimo in znanje prenesemo tudi na odnose izven igrišč. Zato bi fair play moral predstavljati eno bistvenih značilnosti športa mladih in glavno orodje športnih pedagogov v osnovni šoli za oblikovanje pozitivnih vedenjskih vzorcev pri otrocih.

6. Literatura

Belfiore, C. (2018). *Več kot igrišče*. Ljubljana: Salve.

Fleischman, M., Hosta, M. in Smrdu, M. (2004). *Fair play za mlade športnike*. Ljubljana: Zavod za fair play in strpnost v športu.

Hosta, M. (2015). Sportikus fair play kot nacionalna kampanja spodbujanja športnega obnašanja. *Šport: Revija za teoretična in praktična vprašanja športa 63* (3/4): 66 –70.

Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin*. Nova Gorica: Educa, Melior.

Tacol, A., Lekić, K., Sedlar, K. N., Roškar, S. in Konec, J. N. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: priročnik za preventivno delo z mladostniki* (prenovljena izdaja priročnika 10 korakov do boljše samopodobe iz leta 2011). Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Kratka predstavitev avtorja

Nina Ciuha Cerkovnik, po izobrazbi ekonomistka in profesorica športne vzgoje, po duši ustvarjalka in šivilja. 19 let zaposlena na OŠ Log-Dragomer, kjer opravlja poklic učiteljice športa in podaljšanega bivanja. Deluje na številnih področjih, ki niso nujno povezana s športom (sindikalna zaupnica, kaligrafija, različne komisije, prva pomoč, gasilci …). Delo z otroki jo osrečuje.

Vem, kdo sem in kam grem

I Know Who I Am and Where I Am Going

Valerija Jakop

OŠ Glazija Celje
valerija.jakop1@gmail.com

Povzetek

V šoli se znanje vrednoti z ocenami. Vsak otrok si želi, da je uspešen.
Zdravi, ti. nevrotipični otroci brez večjih težav napredujejo skozi devetletno šolsko obdobje in dosegajo učne cilje. »Drugačni« otroci se v šoli pogosto soočajo z učnimi težavami in neuspehom. Kot otroci s posebnimi potrebami so lahko upravičeni do dodatne strokovne pomoči in prilagoditev med poukom ter pri ocenjevanju znanja. Ob tem in z domačo podporo ter primerno notranjo motivacijo premagujejo in odpravljajo svoje primanjkljaje. A vendar se zgodi, da komu kljub prizadevanju in pomoči vseh to ne uspe. Celodnevno učenje in pisanje domačih nalog do večera jim vzame prosti čas, prijatelje in hkrati ne prinese tako želenega uspeha. Njihov obraz in telesna drža izražata razočaranje in nemoč. Negativne ocene in pogosti neuspehi povzročijo jezo ali apatičnost. »Kako je to težko! Čeprav se trudim, mi ne gre! Ne zmorem več!« Tako je svojo stisko izražal Matic. V njegovo največjo korist in zaščito je bilo potrebno odreagirati; starše soočiti z resnico, da njihov otrok potrebuje lažji program izobraževanja.
Prispevek *Vem, kdo sem in kam grem* je primer dobre prakse. V njem so predstavljene oblike pomoči otroku in vloga specialnega pedagoga pri tem. Prispevek govori o tem, kdaj in kako pripraviti starša otroka s posebnimi potrebami na prešolanje; na kakšen način je mogoče pospremiti otroka v novo šolo, da je prehod zanj čim lažji; kako prešolanje in prilagojen izobraževalni program predstaviti otrokovim sošolcem. Predvsem pa prispevek oriše, kako dragocena in pomembna je za otrokov celostni razvoj pravočasna vključitev v zanj ustrezen izobraževalni program.

Ključne besede: dodatna strokovna pomoč, otrok s posebnimi potrebami, prešolanje, prilagojen izobraževalni program, učni neuspeh.

Summary

At school the knowledge is evaluated by school marks. Every child wants to be successful.
Healthy or so-called neurotypical children navigate through the nine-year school period without difficulties and they achieve the learning goals. The “different” children often face learning difficulties and failures at school. As children with special needs, they may be entitled to additional professional assistance and adjustments in the classroom or at grading. In doing so, with the support of the home environment and with their inner motivation, they overcome and eliminate their deficits. And yet it happens that despite the efforts and help of everyone, they fail. Whole-day learning and doing homework until the evening takes away their free time and friends and it does not bring the desired success. Their facial expressions and posture express disappointment and helplessness. Negative grades and frequent failures lead to anger or apathy. “This is too hard! Although I try, I fail! I can’t do this anymore!” Matic expressed his distress with previous sentences. To child’s protection and to his highest interests, it was needed to react, to confront his parents with the truth - their child needs an easier educational program.
The article called *“I know who I am and where I am going”* is an example of good practice. It presents forms of child support and the role of a special educator at this. It outlines the following questions: When and how to prepare a parent of a child with special needs for his or her transfer to other school? How the child can be escorted to a new school to make the transition as easy as possible? How to present ex-classmates his or her transfer and the adopted educational program?

Above all, the article outlines how valuable and important the child's timely inclusion into the appropriate educational program is for his or her integral development.

Key words: a child with special needs, additional professional assistance, adjusted educational program, learning failure, transfer to other school.

1. Uvod

Učitelji se vsakodnevno srečujejo z otroki, ki imajo različne posebne potrebe in potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja. Najštevilčnejša kategorija otrok s posebnimi potrebami so otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Njihove učne zmožnosti so tolikšne, da zmorejo ob dodatni strokovni pomoči in prilagoditvah doseči vsaj minimalne cilje programa, v katerega so vključeni (Kriteriji, več avtorjev, 2015). Izvajalec dodatne strokovne pomoči je praviloma specialni pedagog, saj s posebnimi tehnikami in metodami priuči otroka odpravljati specifična odstopanja na področju šolskih veščin, tj. branja, pisanja, računanja, pravopisa.

Specialno-pedagoško pomoč vse pogosteje potrebujejo tudi otroci s težavami na področju pozornosti in koncentracije; le-te so bolj pogoste pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, motnjami avtističnega spektra in pri dolgotrajno bolnih. Različne bolezni, potek zdravljenja ali morebitne posledice obojega namreč pomembno vplivajo na otrokovo šolsko funkcioniranje (Kriteriji, več avtorjev, 2015). Otrok poleg dodatnih razlag, ki jih nudi učitelj ustrezne strokovnosti, potrebuje tudi podporne tehnike za krepitev spomina, podaljševanje usmerjene pozornosti in ohranjanje miselne aktivnosti. Z odločbo o usmerjanju je zato dolgotrajno bolnemu otroku, zlasti na razredni stopnji, pogosto dodeljena dodatna strokovna pomoč, ki jo izvaja specialni pedagog.

2. Osrednji del besedila

V skupino dolgotrajno bolnih otrok Zakon o usmerjanju uvršča otroke, katerih bolezen ne izzveni najmanj v treh mesecih. Dolgotrajna bolezen lahko v določenem obdobju miruje, lahko pa pride do njenih ponovnih zagonov oz. do ponovnega poslabšanja otrokovega zdravstvenega stanja. (ZUOPP-1, 2011).

Med dolgotrajne bolezni zdravniki uvrščajo tudi epilepsijo in motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje. Obe diagnozi velikokrat zahtevata prejemanje stalne podporne terapije z zdravili in redno specialistično spremljanje. Obe diagnozi sta lahko istočasno prisotni in vplivata na otrokov razvoj. Tako je pri Maticu. Obe diagnozi sta njemu lastni in pomembno zaznamujeta njegovo življenje in izobraževalno pot.

2.1 Dolgotrajno bolan otrok

Matic je danes trinajstletni fant. Od predšolskega obdobja se zdravi zaradi hude oblike epilepsije in je redno voden pri nevrologu. Motnjo ima ravno v predelu možganov, kjer je središče za kratkoročni spomin, pozornost in koncentracijo, kar močno vpliva na njegovo šolsko delo. Vsa leta prejema številna protiepileptična zdravila. Zaradi napredujoče bolezni mu poskusno uvajajo novo terapijo in je zato pogosto hospitaliziran in odsoten od pouka. Zaradi motenj aktivnosti in pozornosti je voden pri kliničnem psihologu in pedopsihiatru ter prejema

medikamentozno terapijo. V 3. razredu je z odločbo o usmerjanju pridobil štiri ure dodatne strokovne pomoči specialne pedagoginje.

Matičeve posebnosti v socialnem odzivanju in šolskem funkcioniranju so opazne od vstopa v šolo. O njegovih močnih in šibkih področjih ter raznolikih odtenkih odzivanja skozi leta dela z njim je mogoče napisati knjigo, toliko nasprotij je v enem telesu in eni glavi. Le najbolj ključna so opisana v prispevku.

2.1.1 Otrok z epilepsijo in motnjo pozornosti v šolskem okolju

Matic je vljuden in lepo vzgojen fant, bonton vedenja uporablja na vsakem koraku. Na prvi pogled deluje izgubljen v trenutnem prostoru in času, a ko je postavljen pred izziv, preseneti z odločitvijo, samostojnostjo in izvirnostjo. Njegova specifična in izrazita odstopanja se kažejo na več področjih razvoja. V skupini je tih, miren in neopazen. V interakcije praviloma vstopa na povabilo ali po naključju. Je opazovalec dogajanja, pogosto sam in sebi zadosten, a sprejet med vrstniki, in ti so do njega pozorni in zaščitniški.

Govori zelo tiho, kot da je ves čas v zadregi, slovnično pravilno in besedno bogato. V dialogu le bežno vzpostavi očesni kontakt s sogovorcem. Za prehajanje od ene aktivnosti k drugi potrebuje čas. Veliko časa. Hitri miselni preskoki niso njegova veščina. Težko sprejema nove strategije, le-te lahko celo ovirajo njegovo zbranost, saj ne zmore mimo svojih ustaljenih ritualov. Rad ima svoj red, vse na svojem mestu in na enak način.

Natančno opazuje svet okoli sebe, opazi malenkosti in te preusmerijo njegovo že tako kratkotrajno pozornost. Njegova interesna področja so vesolje, človeško telo in možgani, živalski svet; o tem veliko ve in le takrat se je pripravljen sproščeno in dolgo pogovarjati. Njegova vprašanja so lahko tudi za odraslega trd oreh in nanje želi odgovore, takšne, da potešijo njegovo radovednost. Zna biti vedoželjen in poseduje široka splošna znanja, ki jih podeli s specialno pedagoginjo. V kabinetu pri njej se počuti varnega, sprejetega, razumljenega. Tam pokaže tudi svojo živahnost, razigranost, navihanost, zgovornost, vse, kar je sošolcem nepoznano in skrito.

Velika odstopanja od povprečja izkazuje na šolskem področju. Med poukom je nesamostojen, neodziven in močno upočasnjen. Ob zanj prezahtevnem obsegu in tempu je razvil svojstveni mehanizem preživetja; obsežnih zapisov in nalog se ne loti, ker ve, da jih ne bo uspel zaključiti, in se tako izogne neuspehu. Manjkajočo snov prejme v obliki fotokopij. Med učno razlago je miselno odsoten; ko drugi pišejo ali rešujejo naloge, opazuje dogajanje okoli sebe. Ko je povabljen k sodelovanju, največkrat molči, tudi, če odgovor pozna. Njegov reakcijski čas, čas od prejema informacije do predelave, je namreč izjemno dolg.
Ocenjevanje je zanj stres, ki ga kaže s ščipanjem, praskanjem, presedanjem na stolu, prestopanjem z noge na nogo. Pokaže bistveno manj, kot zna.

Bere primerno tekoče in prebrano razume. S fonološkim zavedanjem glasov nima težav. Le tempo pisanja je izjemno upočasnjen. Matičev rokopis je enak od faze opismenjevanja in ne zori s kronološko starostjo. Zanj je v vrsticah pomembna vsaka črtica, pikica, linije morajo biti brezhibne. Veliko se ukvarja s popravljanjem. Pri pisanju nikoli ne hiti; pravzaprav bije notranjo bitko s samim seboj, ali dejavnost sploh začeti.

Zaveda se svoje šibkosti na področju številske predstavljivosti in do vsega v povezavi s številkami ima odpor. Matematika je prvo nepotrebno zlo na urniku, drugo je športna vzgoja.

Moštvene igre, igre z žogo, tekmovalne igre, vsega tega ne mara. Rad pa kolesari, plava, planinari, raziskuje mlake in travnike, rešuje žabe in proučuje žuželke. Tudi šole ne mara, najraje ima pouka proste dni.

Matica ovira zelo slab delovni spomin in hitro pozabljanje naučenega. Abstrakten šolski jezik in množica podatkov kljub učenju s pomočjo spominskih asociacij ne sedejo v dolgoročni spomin. Pozabi tudi lastna doživetja. Njegov pogost odgovor je: »*Sem že pozabil*«.

Upad spomina je posledica napredujoče bolezni. Njegovo odzivanje je močno nasprotujoče. Popoldne zna, pojasni, izračuna. Ponoči je v glavi nevihta, na katero Matic nima vpliva. Nenormalna elektrika, ki se vpleta v spanje, moti počitek in močno vpliva na spominske funkcije. Zjutraj isto snov prvič vidi in sliši, uči se od začetka, med poukom je neodziven. Da bo naučeno znanje trajno, ali vsaj ohranjeno, ni zagotovila. Potrebnega znanja je skoraj vselej premalo. Ocene niso zadostne. Vloženega časa in truda v šolsko delo pa je preveč. Matic posledično nima časa za prostočasne dejavnosti, ki jih za svoj razvoj nujno potrebuje. Prav tako mu upada motivacija in postaja razdražljiv ter otopel.

2.1.2 Koraki pomoči

Posebnosti v zdravstvenem, socialnem, vedenjskem in učnem funkcioniranju zahtevajo dobro načrtovanje individualiziranega programa. V njem so natančno opredeljene oblike in način izvajanja pomoči, uporaba pripomočkov v procesu sprejemanja in izkazovanja znanja ter prilagoditve v procesu pouka in pri ocenjevanju. Individualiziran program je živ dokument in se spreminja glede na napredek otroka.

V prispevku so opisane prilagoditve pri pouku od pridobitve odločbe, kot tudi druge oblike sodelovanja šole z zunanjimi institucijami, ki so bile v pomoč učiteljem za poznavanje in razumevanje Matičevega odzivanja.

V tretjem razredu Maticu zadošča maksimalna specialno-pedagoška pomoč in učenje s pomočjo konkretnega in didaktičnega materiala. Ure pomoči rad obiskuje, iz razreda odhaja drugačne drže in veselega obraza. Doma ima pomoč in podporo mame. Učne zapiske mu pomaga urejati učiteljica. Pri testih mu zadošča podaljšan čas reševanja. Obiskuje tudi dopolnilni pouk. Standarde za napredovanje dosega pri vseh predmetih.

V četrtem razredu se povečata obseg in zahtevnost snovi. Pričakuje se večja samostojnost pri šolskem delu in avtomatizacija šolskih veščin. Matic zaradi upočasnjenega delovnega tempa tabelnim slikam in prepisom ne zmore slediti, zato so vse bolj potrebne fotokopije učne snovi. Dodatna strokovna pomoč se delno izvaja v razredu; specialna pedagoginja je v vlogi asistenta in spodbujevalca za delo. Veliko šolskega dela že ostaja nedokončanega. Matic potrebuje količinsko in vsebinsko zmanjšan obseg domačih nalog, sicer zanje porabi bistveno več časa kot vrstniki (celo popoldne).

Pri pisanju domačih nalog in pri učenju ves čas potrebuje mamino prisotnost. Pisna ocenjevanja piše v kabinetu pri specialni pedagoginji, kjer je manj motečih elementov in ima možnost podpornih vprašanj ter dela po korakih. Pisni preizkusi so oblikovno prilagojeni (poudarki ključnih pojmov, naloge jasno ločene, več prostora za zapis, možnost alternativnih odgovorov namesto priklica točno določenih pojmov). Potrebuje podaljšan čas. Odstopanja od vrstnikov so vse bolj izražena. Učni dosežki so skromni, najnižje dosega pri matematiki, a še zadoščajo za napredovanje. Prvič se pojavi dvom o ustreznosti programa.

Konec maja je Matic vključen v psihoterapevtsko obravnavo pri otroškem zdravniku in terapevtu, dr. Viljemu Ščuki. V sodelovanje z njim se vključi specialna pedagoginja.

V petem razredu je korakov pomoči več. Zelo pomemben dejavnik je, da razred vodi učitelj. Matic se prebudi, poveča se interes za šolske vsebine. Motorično in miselno je še upočasnjen, količini in tempu zelo težko sledi. Tabelne slike delno prepisuje, sicer prejme gradivo v obliki fotokopije. Ustna ocenjevanja ima datumsko dogovorjena, učitelj si za ocenjevanje načrtuje dovolj časa, da Matic lahko brez časovnega pritiska oblikuje misli in podaja odgovore. Učitelj išče znanje. Teste piše individualno in ima pomoč bralca; matematične preizkuse piše v dveh delih v dveh ločenih dnevih. Povsod s pomočjo prilagoditev dosega standarde, le pri matematiki komaj zadosti minimalnim.

Na šoli se izvede strokovno srečanje; specialna pedagoginja skupaj z vodstvom šole organizira obisk dr. Ščuke, ki pripravi posvet za celoten učiteljski zbor. Tematika posveta je delo z učencem z motnjo pozornosti in koncentracije v učnem procesu. Dogovori se obdobno spremljanje napredka in nadaljnje sodelovanje.

Šola staršem predlaga spremembo odločbe zaradi potrebe po več izvajalcih dodatne strokovne pomoči. Šola predlaga, da se specialno pedagoška pomoč delno nadomesti z učno pomočjo. Zahtevek je vložen na Zavodu za šolstvo ob zaključku šolskega leta.

Matic prejema zdravila za izboljšanje pozornosti, a je po zdravilih celo dopoldne zasanjan, »izklopljen«, neodziven. Ker v šoli ni vidnega učinka medikamentozne terapije, specialna pedagoginja predlaga sodelovanje še z zunanjimi institucijami, kjer je Matic v obravnavi. Steče dogovor za srečanje z zdravniki specialisti (nevrolog, klinični psiholog, pedopsihiater). Krajši čas je nato poskusno brez terapije. Njegovo funkcioniranje se bistveno spremeni. Postane bolj aktiven in sodelujoč. Vstopa v komunikacijo, vključuje se med vrstnike, med poukom odgovarja pri razlagi. Individualne ure so zanimive in pestre. A povsem drugačen je popoldne doma. Povsod ga je polno, ni ga mogoče ukrotiti, za šolsko delo ga ni mogoče motivirati. Energije ima preveč.

Matičevo vedenje je res nekaj posebnega in hkrati izjemnega, predvsem težko razumljivega. Ker je v domačem okolju trmast, uporniški, jezikav, samosvoj, pretirano razposajen, je za družino takšno vedenje naporno. Mama se od izčrpanosti vrne k terapiji.

Šesti razred prinese dobre in manj dobre spremembe ter hkrati nove korake pomoči. Šola pridobi zaposlitev preko Projekta Mladi asistent. Šolski svetovalni tim Maticu dodeli spremljevalca, ki je ob njem pri pouku, mu ureja zapise, ga spodbuja k delu, spremlja iz učilnic, je vez med šolo in domom.

Matic pridobi novo odločbo. Ohrani dve uri specialno pedagoške pomoči, pridobi učno pomoč pri matematiki in angleščini.

Specialna pedagoginja v novembru na šoli izpelje strokovni posvet z zdravnikoma iz UKC Ljubljana, ki Matica vodita in spremljata. Nevrolog in klinični psiholog predstavita tip epilepsije, za katero se Matic zdravi, njene značilnosti, delovanje in posledice na vsakodnevno življenje in šolsko funkcioniranje. Predstavita tudi vpliv zdravil na učne zmogljivosti. Ker je omenjeno zdravljenje zaradi najtežje oblike epilepsije in prejemanja številnih zdravil tek na dolge proge, najtežje obdobje lahko šele prihaja.

V drugi polovici šolskega leta bolezen napreduje. Zdravniki poskušajo napredovanje ustaviti z novo terapijo, ki pa zahteva pogoste hospitalizacije in zato odsotnost od pouka. Matic veliko manjka, njegovo telesno počutje ni dobro. Smiselno je ponavljanje razreda, a predlog in odločitev (še) nista zrela. Z velikimi vrzelmi v znanju napreduje.

Prvi tedni sedmega razreda so obetavni. Matic je navdušen, dobro razpoložen, odziven, pripravljen za učenje. Tudi doma samostojno opravi večji del količinsko prilagojenega

domačega dela. Skoraj ni podoben Maticu iz prejšnjih let. Naj traja in se nadaljuje, je iskrena želja vseh, ki z njim delajo. A začetni obeti se hitro razblinijo. Najverjetneje so dolge počitnice prispevale k večji motivaciji in spočiti glavi. Morda tudi nova zdravila. A potem gre samo še navzdol. Med poukom nič ne naredi. Je zgolj fizično prisoten. Vrzeli v znanju so tako ogromne, da jih niti ob maksimalni dodatni strokovni pomoči ni mogoče premostiti. Kako vzporedno slediti še zahtevnejšim in še bolj abstraktnim vsebinam? Huda nazadovanja se kažejo tudi pri individualnih urah. Le ob nenehnem vodenju in usmerjanju zmore opraviti tretjino, četrtino od načrtovanega dela, samostojno skoraj nič. Znanja ne izkaže. Sproti pozablja, utrjevanja spomina ni. Negativnih ocen je vse več . Matic je žalosten, otopel, brez energije in veselja. Po šoli hodi izgubljen, a je šele tretji mesec pouka.

Specialna pedagoginja skliče učiteljski zbor in zbere opažanja o Matičevem (ne)sodelovanju med poukom. Izpostavljene so hude težave, a je srčnost učiteljev tako velika, da preseže realno oceno. Ker to ni v Matičevo korist, je potreben nov korak - razgovor s starši.

Pri delu je poleg dobrega odnosa učitelj - učenec pomemben odnos učitelj - starš. Ne nastane čez noč, gradi se leta. Empatičen učitelj izhaja iz otroka in tako ve, kaj otrok v dani situaciji potrebuje. Specialna pedagoginja zato tenkočutno, a odkrito predstavi svoje strokovno mnenje Matičevi mami. Pet let spremljanja njegovega razvoja da tehtne argumente. In rodi zaupanje starša v strokovnega delavca. Na govorilni uri teče pogovor o nujni učni razbremenitvi, to je o potrebi po lažjih zahtevah, ki jih Maticu obstoječi program ne more ponuditi. V trenutnem okolju je Matic pod nenehnim pritiskom, ne počuti se dobro, ni uspešen, obremenitve sprožajo odpor do šole, jezo, bes in slabo samopodobo. Ponavljanje je možnost, a ni rešitev, saj je šele začetek šolskega leta. Koliko časa bo izgubljenega in s koliko neuspehi se bo še soočil? Bo drugo leto res lažje? Bo uspešen? Je smiselno vztrajati v prezahtevnem programu, če je v učenje že vložen maksimalni napor, uspeha pa ni? Kako dolgo vztrajati v situaciji, ki ni ugodna? Mu z vztrajanjem v trenutnem programu ni odvzeta priložnost doživljanja uspeha v lažjem? Ob vsakodnevnih neuspehih se znižuje njegovo samospoštovanje, je vredno s tem nadaljevati in ogroziti osebnostni in čustveni razvoj? Je redni program res optimalna možnost zanj, in navsezadnje, je to edini izobraževalni program? Koliko napora še lahko zdrži družina? Kako celodnevno učenje in vikendi, namenjeni šolskim obveznostim, vplivajo na družinske odnose? Je v družini čas za mlajšega sorojenca? Je v družini čas za partnerstvo? Je šola edina dejavnost, s katero se naj Matic ukvarja? Pravico ima do igre, prostega časa, druženja s prijatelji, a za vse to je prikrajšan. Je to dobro za njegovo telesno in duševno zdravje? Kako je vključen med sošolce, kako se med njimi resnično počuti, so sošolci tudi prijatelji? Kje je tu Matic? O teži šole je potrebno prisluhniti najprej njemu.

Samo iskren, spoštljiv in zaupanja vreden odnos med strokovnim delavcem in staršem lahko prinese odločitve v pravo smer. V otrokovo korist. Staršu je potrebno predstaviti realne otrokove dosežke. To je učiteljeva odgovornost. In pravica starša. Hkrati mora starš čutiti, da je strokovnemu delavcu pomembna dobrobit otroka. Izjemno dragocen in ključen pa je realen pogled starša na otrokove zmožnosti.

Razgovor med specialno pedagoginjo in Matičevo mamo je odločilen korak pomoči. Začne se postopek preusmeritve v lažji program.

2.1.3 Postopek prešolanja

Kadar se spremenijo okoliščine trenutne usmeritve, je potrebno vložiti zahtevo za spremembo odločbe. Šola pripravi poročilo o aktualnem otrokovem funkcioniranju, starši

navedejo koristi nove usmeritve. Priložena je vsa dokumentacija (zdravstvena, psihološka, specialno pedagoška, itd.), ključna za oblikovanje novega strokovnega mnenja.

Specialna pedagoginja v okviru šolske svetovalne službe pripravi poročilo šole. Decembra je zbrana dokumentacija poslana Zavodu za šolstvo. Da postopek hitreje steče, mama vlogo osebno vloži s prošnjo za prednostno obravnavo.

Opravljen je pogovor z Maticem. Doma in v šoli. Da se ga sliši. Povsod pove isto; šola je pretežka. Veliko časa mu vzame. Celo popoldne dela za šolo, potem pa dobi enko. Žalosten je. Veliko je snovi, hitro se piše, računi so težki, on tega ne zmore. Preveč je vseh podatkov, on hitro pozablja. Velikokrat ne razume, kaj mora pri nalogi narediti. Želi si, da bi v šoli bilo lažje. Želi si boljših ocen. Želi si proste vikende. V šolo bi rad hodil z veseljem.

Doma si ogleda spletno stran šole, ki jo obiskujejo otroci, ki imajo podobne težave kot on. Všeč mu je, kar prebere in vidi. Ko ima pregled pri zobozdravniku, se strinja, da se z mamo sprehodita v okolici šole.

Pri individualnih urah postane sproščen, radoveden, želi si pogovora. Veliko o novi šoli ga zanima. Veseli se, ker mu bo tam lažje. Malo ga skrbi le, kako se bo ujel z novimi sošolci.

Specialna pedagoginja mamo usmeri na novo šolo in ji uredi srečanje z vodstvom. Ob prvem obisku gre za odgovore na vprašanja in dileme. Ob drugem obisku je prisoten tudi Matic, ogleda si šolske prostore, spozna nove sošolce in razredničarko.

Specialna pedagoginja seznani učiteljski zbor, da teče za Matica postopek prešolanja. Sprejet je dogovor o prilagojenem ocenjevanju in obveznostih, koliko in kaj zahtevati od njega. Matic razume, da točke in ocene ne izražajo njegove osebnostne vrednosti. Doma omejijo naloge. Mama zdaj razume, da pisanje nalog namesto otroka nima smisla; zdaj ve, česa njen otrok ne zmore in si to lažje prizna. »Z vašo pomočjo in podporo, za kar sem vam neizmerno hvaležna«, zapiše v sporočilu specialni pedagoginji.

V začetku februarja Matic v spremstvu specialne pedagoginje ponovno obišče novo šolo. Šolo kot stavbo že pozna, zdaj je čas, da spozna, kako tam poteka pouk. Šola je v drugem kraju, tja bo odhajal z avtobusom. Zato ta dan izpeljeta točno tako, kot bo kmalu potekal njegov šolski vsakdan. Odhod do vstopne avtobusne postaje, pregled voznega reda, nakup vozovnice, spremljanje poti, merjenje časa od postaje do šole, izstop iz avtobusa in pot do šole.

Novi sošolci mu v pozdrav sežejo v roko in zaželijo dobrodošlico. Zanj pripravijo delovni prostor in mu priskrbijo potrebščine.

Pri uri matematike, ki je zanj najtežji in najmanj ljub predmet, je zelo zadržan, nervozen, odlaša z zapisom, a hkrati radovedno in začudeno pogleduje. Matematika je tukaj drugačna, učenci računske operacije konkretno prikažejo. Pri pouku vsi učenci uporabljajo različne pripomočke, tako kot on pri individualnih urah; učiteljica s pripomočki razlaga snov. Veliko se gibajo po učilnici in sodelujejo z učiteljem. Manj je pisanja. Čas mu hitro mine in začudeno povpraša, če so tu šolske ure krajše. Specialna pedagoginja natančno ve, kaj se z njim dogaja; v celoti spremlja razlago in se zaradi drugačnega metodičnega dela ne izklopi, kot to sicer počne.

V nadaljevanju pouka je že manj zadržan in se bolj vključuje v pogovor. Prav dobro sodeluje pri angleščini. Na poti domov opazuje raznoliko množico dijakov in pridobiva izkušnjo iskanja prostega sedeža na avtobusu.

»Preživet dan na novi šoli je nanj naredil res lep vtis. Veseli se novega začetka in s tem je tudi meni lažje«, njune vtise in občutja strne Matičeva mama.

Zaradi spremljanja učinkov nove terapije je Matic v naslednjih tednih pogosto hospitaliziran in odsoten od pouka. Specialna pedagoginja v sodelovanju z razredničarko v času njegove odsotnosti izpelje razredno uro z njegovimi sošolci. Le-ti že vedo, da Matic kmalu odhaja na drugo šolo. Pove jim sam. Specialna pedagoginja jim predstavi šolo s prilagojenim programom in odgovarja na številna njihova vprašanja. Učence povabi, da mu pripravijo spominek kot simbol na skupna šolska leta. Spodbudi jih, da razmislijo o dogodku, zgodbi, lepi misli, ki jih spominja nanj. Vsak zapiše svoj vtis, ki se kasneje strne v lično knjižico.

Pri uri tehnike izdelajo še leseno drevo po načrtu specialne pedagoginje, ki k sodelovanju povabi učiteljico za obdelavo lesa. Na naslednji razredni uri nastane še seznam dobrih želja, ki jih napišejo na liste drevesne krošnje na eni strani, na drugi strani pa svoja imena.

Dvema skupnima fotografijama, uokvirjenima in opremljenima z lepo spremno mislijo, sošolci dodajo svoje avtograme. Podpisom se pridruži še celoten učiteljski kolektiv.

Strokovno mnenje je pripravljeno konec februarja. Predlagana je preusmeritev v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Nova šola takoj potrdi prostorske pogoje za vključitev, mama poda izjavo, da na strokovno mnenje nima pripomb. Prehiti se pritožbeni rok. Izdana je odločba.

Matic se po zimskih počitnicah vključi v drug program izobraževanja. Zdaj že bivši sošolci mu pripravijo zaključno srečanje. Povabljen je na razredno uro, kjer zanj pripravijo program. Izbirajo besede, podarijo mu spominke, ki so jih zanj sami izdelali. Prepevajo, se objemajo, zaigrata kitara in harmonika. Sladkajo se z dobrotami in se sproščeno družijo. Trenutek se ujame še v objektiv. Uspešno novo šolsko pot mu zaželijo tudi predmetni učitelji in vodstvo šole. Slovo je srčno in ganljivo.

Matic na gregorjevo, začetek pomladi, postane učenec nove šole. Začne se pomlad njegove šolske poti in pomladni razcvet celotne družine. »Tako sem srečna, da sem naredila ta korak! Preprosto vem, kako dobro bo to za Matica in kako pozitivno bo vplivalo na našo družino.«

Matic se res dobro vključi v novo sredino. Vsakodnevna vožnja z avtobusom zahteva od njega toliko samostojnosti, ki mu je nikoli ne bi pripisali, da jo zmore. A jo. Ko je porinjen v situacijo, se izkaže. In tako pridobiva neprecenljive izkušnje na področju samostojnosti, življenjskih spretnosti in se celostno razvija.

Specialna pedagoginja sodeluje z novo razredničarko in strokovnim timom. Njene dolgoletne izkušnje dela z njim in poznavanje njegovega funkcioniranja so za načrtovanje prilagoditev strokovnega tima koristno priporočilo.

V stiku z Maticem ostaja preko maminih sporočil. Fotografije povedo več kot besede; čas ima za kolo, sprehode s psom, lovljenje žab, igro z bratcem. Domače naloge piše navdušeno in samostojno. Zadnji dan šolskega leta ima fotografija zaključnega spričevala pripis: »Ponosna nanj! Hvala še enkrat za vse«.

4. Zaključek

V kateri program izobraževanja je vključen otrok s posebnimi potrebami, je odvisno od vrste in stopnje motnje. Vsak otrok ima pravico do izobraževanja v sebi primernem programu, a pot do tja je lahko vijugasta in trnova. Vzrok za učni neuspeh je lahko huda oblika epilepsije, ki povzroči upad kognitivnih sposobnosti. Otrok kljub pomoči v šoli in domači podpori ni uspešen. Najtežja faza, s katero se starš sooča, je priznanje, da otrok in starš ne zmoreta več.

Prešolanje je boleč in težek postopek. A ko je na prvem mestu otrok in njegovo dobro, je odločitev lažja, še vedno pa ni lahka.

Prešolanje zahteva veliko strokovnosti in sodelovanja več vključenih ter je prilagojeno vsakemu otroku posebej. Matičeva zgodba je primer dobre prakse. Prispevek potrdi, da je za otrokov vsestranski razvoj izredno pomembna vključenost otroka med sebi enake. Ponazori, da je vključenost v prezahteven program in nenehni neuspeh previsok davek, ki ga plačuje celotna družina. Predstavi, kako otroku omogočiti čim lažji prehod v novo okolje. Je primer zaupljivega sodelovanja med staršem in specialno pedagoginjo. Je dokaz, da prešolanje ni le trenutno dobro, temveč je rešitev na dolgi rok.

Otrok sebe in svoje zmogljivosti dobro pozna. Matic točno ve, kdo je, kam gre in s kom. V novem programu je zadovoljen, ima prijatelje, šola ni več nočna mora, ima prosti čas in njegova družina zdaj živi življenje.

5. Literatura

Ščuka,V. (2016). Otrok z motnjo pozornosti in aktivnosti. Gradivo za strokovni posvet.

Več avtorjev (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. 2. Izd., uredila Ornik Vovk, N., Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Uradni list RS.

Primeri iz prakse so prispevek avtorice.

Kratka predstavitev avtorja

Valerija Jakop je profesorica defektologije in že dobrih 21 let dela z otroki s posebnimi potrebami. Dragocene izkušnje je pridobivala na OŠ Glazija Celje s poučevanjem v posebnem in prilagojenem izobraževalnem programu. Zadnjih deset let nudi dodatno strokovno pomoč na osnovni šoli. Delo ji predstavlja izziv zaradi raznolikega spektra otrok, s katerimi se vsakodnevno srečuje, kot tudi zaradi možnosti nenehnega učenja in osebne rasti.

Izziv poučevanja učencev z disleksijo in ADHD

The Challenge of Teaching Learners with ADHD and Dyslexia

Jasmina Pušnik

OŠ Koroški jeklarji
jasmina.pusnik1@gmail.com

Povzetek

V zadnjem času se v šolah pojavlja vedno več otrok, ki imajo poleg disleksije še motnjo pozornosti in aktivnosti. Nanje se z vseh strani vrstijo pritiski, saj hočemo, da so vsi enako pridni, poslušni, športno in glasbeno aktivni ter uspešni, hkrati pa od njih zahtevamo, da se odpovejo svoji posebnosti, vedoželjnosti, neodvisnosti in dogodivščinam, ki si jih tako močno želijo. Starši in učitelji jih večkrat grajamo, saj težavno funkcionirajo na številnih področjih Rezultat tega je njihova nizka samopodoba, čeprav na prvi pogled zaradi njihove živahnosti ta ni vidna, ter okrnjena motivacija za šolsko delo. Ko učitelj dobi v razred takšnega otroka, to za nas predstavlja velik izziv. Kako mu v razredu učinkovito pomagati, da bo v šoli čim bolj uspešen in da bo lažje premagoval težave? Poslanstvo učitelja je, da je vzgled učencem, da podaja znanje in kompetentno vzgaja, spoštuje sebe in učence ter je pozitivno in optimistično naravnan. Tak učitelj pri teh otrocih vidi, kje je njihovo močno področje. Spodbuja jih, da izkoristijo lastne potenciale in jih razvijajo. Pomembno je, da učence, ki niso iz kalupa, čuti in jim skuša pomagati na način, da njihova šolska pot ni trnova. Sodelovanje vseh učiteljev in staršev je ključ do uspeha.

Ključne besede: disleksija, motnja pozornosti in aktivnosti, izziv učitelja v razredu, pomoč učencem, poslanstvo učitelja.

Abstract

Nowadays, there are more and more children in schools that have dyslexia and attention deficit and activity disorder at the same time. We put pressures on children from all sides because we want everyone to be equally hardworking, obedient, athletically and musically active and successful, but unfortunately, we ask them to give up their specialty, curiosity, independence and adventures they strongly want. Due to difficult functioning in many fields, these children are repeatedly criticized by parents and teachers. The result is their low self-esteem, although their liveliness does not show that, and lack of motivation for school work. It becomes quite a challenge for a teacher when a child like that comes into the class. How to effectively help such a child in the classroom to be as successful in school as possible, or to overcome problems easier, is a question that often arises among teachers. The mission of the teacher is to set an example for learners, to deliver knowledge and to educate them competently, to respect both sides, and to be positive and optimistic. It is necessary to find the strong field in these children and encourage them to develop their own potentials. It is important that the teacher feels the learners who do not fit the mould and tries to help them in a way that their schooling is not a path of thorns. The involvement of all teachers and parents is the key to success.

Key words: attention deficit and activity disorder, classroom teacher challenge, dyslexia, learner support, teacher mission.

1. Uvod

V šolah se vsakodnevno srečujemo z novimi izzivi. V veliki meri nam te predstavljajo otroci z motnjami pozornosti in koncentracije ter disleksijo. Če pa ima otrok obe motnji, je izziv za učitelja še večji. Ravno zato iščemo rešitve, da bi bil pouk zanimivejši, pestrejši in nenazadnje, da bi z motivacijo dosegli večjo uspešnost učencev. Velikokrat učitelji in specialni pedagogi iščemo take oblike dela, s katerimi bi lažje vzdrževali pozornost otrok ter da bi bil pouk zanje zanimivejši. V današnji osnovni šoli raste število otrok z disleksijo v kombinaciji z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo. Tem sta sedenje pri miru in klasičen način poučevanja izredno naporna, saj nenehno iščejo gibanje, ker pa imajo še bralno-zapisovalne težave, je njihova motivacija za šolo nizka. Velikokrat ne vemo, kako umiriti učenca, pravilno usmeriti njegovo pozornost ter ga naučiti pravilnega branja in pisanja. Tudi specialni pedagogi nimamo vedno ključa do rešitve, zato je sodelovanje med nami in učitelji izredno velikega pomena. Predvsem pa je prvotnega pomena naša toplina, prijaznost, sposobnost empatije, mirnost, ki jo ti otroci izjemno potrebujejo, hkrati pa fleksibilnost in iznajdljivost, da se z vsakodnevnimi izzivi uspešno spopadamo in ob nemoči ter doživljanju neuspeha ne vržemo puške v koruzo.

2. Disleksija

Disleksija se je kot motnja najverjetneje pojavljala že od nastanka človeštva. Prvi opisi težav z branjem so se pojavili že v 17. stoletju, izraz pa se je prvič pojavil leta 1887. Od prvega opisa do sedanjosti so naredili že veliko raziskav, odkrivali so vzroke in simptome, prav tako možne načine odpravljanja te motnje ter kako omiliti težave, ki jih disleksija povzroča (Guardiola, 2001).

Ko slišimo besedo disleksija, po navadi pomislimo na probleme, ki jih ima otrok v šoli pri branju, pisanju, črkovanju in pri matematiki. Je prvi splošni izraz za različne motnje pri učenju. Ravno zaradi tega velja za mater vseh primanjkljajev na področju učenja. Leta 1920 je dr. Samuel Torrey Orton definiral disleksijo kot »križno« lateralizacijo možganov. Menil je, da leva stran možganov dela tisto, kar bi normalno morala desna, in desna, kar bi normalno morala leva (Davis in Braun, 2008).

Disleksija je najpogostejša nevrološko pogojena motnja, za katero so značilne motnje v delovanju miselnih procesov (Magajna idr., 2008); spada med specifične učne težave. Primarno jo lahko prepoznamo kot težave pri branju, saj posamezniki s to motnjo po navadi berejo na ravni, ki je znatno nižja od pričakovane. Skupne značilnosti posameznikov z disleksijo so težave s fonološkim zavedanjem (prepoznavanjem delov besed, povezavo glas-črka …), črkovanjem in težave s hitrostjo vizualnih – verbalnih odzivov, pomembno pa je vedeti, da se motnja od posameznika do posameznika tudi razlikuje (Magajna idr., 2008).

Težave, ki se pojavijo z disleksijo, so posledica drugačnega delovanja možganov, eden izmed pomembnih dejavnikov, na podlagi katerega se motnja pojavlja, pa je tudi šibkejši delovni in dolgotrajni spomin.

2.1 Pojavnost disleksije

Znanstveniki so v svojih raziskavah ugotovili, da je pojavnost disleksije v določenih družinah pogostejša kot v drugih, zato predpostavljajo, da je motnja dedna oz. genetsko pogojena. Po zadnjih raziskavah naj bi bilo to zapisano na šestem kromosomu.

Po pojavnosti je najbolj razširjena učna težava. Na osnovi različnih virov je ocenjeno, da se kaže pri 3-20 % celotnega svetovnega prebivalstva. Čim bolj zgodaj je disleksija odkrita, tem boljši rezultati se pokažejo oz. se kasneje pokaže manj težav kot pri osebah, pri katerih je bila odkrita prepozno (Davidson, Elliot, Lewin, 2007).

2.2 Znaki disleksije

Posameznik:

- izgleda bister, vendar ima v primerjavi s svojimi vrstniki težave na področju branja, pisanja in pravopisa;
- ima pri pisanju veliko napak, kot so zamenjava črk, izpuščanje/dodajanje črk;
- je pogosto opisan kot »len« ali »nezrel«, učitelji pa imajo o učencih z disleksijo pogosto izoblikovano napačno mnenje, kot je npr. da se za šolsko delo ne trudijo dovolj, ali da je njihovo obnašanje v šoli neprimerno in moteče;
- dosega visoke dosežke na ustnem preverjanju znanja, medtem ko so na pisnem preverjanju znanja dosežki slabši;
- ima težave s prepisom učne snovi s table v zvezek;
- lahko zamenjuje levo in desno stran;
- stavke pri samostojnem zapisu pogosto nepravilno strukturira, zapisi so skopi in vsebinsko nepopolni;
- ima pogosto težave pri razumevanju prebranega in samostojni obnovi zapisanega;
- ima lahko težave pri matematiki s predstavljivostjo številske vrste, bralnim razumevanjem navodil pri besedilnih nalogah in učenjem poštevanke, pogosto lahko menja mestne vrednosti števil (npr.37 =73, 85=58 …);
- se lažje uči preko preizkusov in opazovanja, učenja na primerih;
- je pri učenju manj učinkovit, težave se lahko pojavijo pri učenju daljših zapisov in iskanju informacij v besedilih;
- ima težave z organizacijo delovnega prostora, urejanjem zvezkov in zapisane učne snovi;
- ima težave s časovno orientacijo in predstavljivostjo;
- je pogosto zasanjan, ima težave z ohranjanjem pozornosti in koncentracije.

2.3 Nadarjenost pri disleksiji

Večina učencev z disleksijo ima nadpovprečne sposobnosti. Imajo izredno močna področja, ki jih skušamo skupaj s starši in učitelji odkriti ter jih vzpodbujati pri vsem, za kar so nadarjeni.

Ob branju člankov o disleksiji in spremljanju oddaj o njej lahko vidimo, da se je s to motnjo spopadalo (ali se še) kar nekaj znanih osebnosti. To so: H. C. Andersen, Alexander Bell, Winston Churchill, Leonardo da Vinci, Walt Disney, Henry Ford, Whoopi Goldberg, Saša Pavček, Jurij Zrnec, Gojmir Lešnjak in verjetno bi se našel še kdo. Njihova genialnost se ni pojavila kljub disleksiji, temveč prav zaradi nje. Seveda disleksija ne bo iz vsake osebe s to motnjo napravila genija, toda za samospoštovanje vsakega človeka z disleksijo je dobro, da ve,

da njegov um deluje na enak način kot um genijev. Pomembno je tudi, da se zaveda, da bralno-zapisovalne težave in težave pri matematiki ne pomenijo, da je neumen. Isti duševni procesi, ki vodijo do genialnosti, lahko hkrati sprožijo ta problem. Vsi ljudje z disleksijo ne razvijejo enake nadarjenosti, vendar pa imajo skupne nekatere duševne procese.

Osnovne sposobnosti, ki so dane ljudem z disleksijo:

- znajo uporabljati posebno sposobnost možganov, da spreminjajo in ustvarjajo zaznave,
- močno se zavedajo okolja,
- nadpovprečno so radovedni,
- razmišljajo v slikah in ne v besedah,
- so intuitivni,
- razmišljajo večdimenzionalno,
- misli doživljajo kot resničnost,
- imajo bujno domišljijo.

Če starši oz. učitelji teh sposobnosti ne potlačijo, se bodo razvile v dve značilnosti: inteligenco, ki je višja od povprečne, in izjemne ustvarjalne sposobnosti. Iz te se pojavi resničen dar – dar obvladovanja (Braun in Davis, 2008).

2.4 Učenec z disleksijo in šola

Za otroke z disleksijo je šola trnova pot. Kar naprej se soočajo z neuspehom, nerazumevanjem, žalitvami. Za veliko dela dobijo majhne nagrade (nižje ocene) ali pa so kljub trudu neuspešni.

Zaradi šolskega neuspeha se počutijo slabo. Odvzet jim je velik del brezskrbnega otroštva.

Zaradi tega potlačijo stvari, ki jih zanimajo in pri katerih so dobri, ker mislijo, da so nesposobni. Ne upajo si povedati, kaj jih veseli, saj se bojijo neuspeha.

Ker ima večina probleme z razumevanjem, koncentracijo in pomnjenjem, težje sledijo pouku, potrebujejo dodatno razlago ter več časa za pomnjenje. Delajo veliko več kot sošolci, rezultati pa niso dobri. Zaradi napornega dela so utrujeni, zvezki neurejeni, pomečkani. So počasnejši pri pisanju in branju, zato jih ne smemo preganjati, ker zablokirajo in ne morejo pokazati dejanskega znanja (Gale, 2014).

Naše poslanstvo je, da vidimo, da je vsak otrok drugačen in potrebuje drugačen pristop. Poskušajmo spregledati težave in otroka spodbujajmo na področjih, kjer je nadarjen.

3. Motnje pozornosti in hiperaktivnost (ADHD)

Motnja pozornosti in hiperaktivnost (ADHD) je kronična nevrobiološka motnja, ki vpliva na reguliranje ravni aktivnosti (hiperaktivnost), inhibicijo vedenja (impulzivnost) in lotevanje nalog (nepozornost) (Peklaj, 2016).

Otroci s sindromom ADHD se odzovejo brez razmisleka, imajo težave s sledenjem navodilom, težko sedijo pri miru. So kot vrtavke z vgrajeno baterijo, veliko govorijo, vse naredijo impulzivno, so vihravi, raztreseni, glasni. Težje usmerjajo pozornost in se s težavo osredotočajo na podrobnosti. Zaradi slabe samokontrole naredijo veliko napak (Žunko Vogrinc, 2011).

Hiperaktivni otroci so pogosto impulzivni, nagibajo se k nezgodam in se pogosto znajdejo v konfliktih zaradi nepremišljenih kršitev pravil, ne pa iz namernega kljubovanja. Tudi njihovi odnosi z odraslimi so brez socialnih zavor, manjka jim običajne opreznosti in zadržanosti (Kesič Dimic, 2008).

3.1 Vzroki za ADHD

Motnja ADHD še vedno ni dobro pojasnjena. Pomembno je, da se zavedamo, da ni posledica napačne vzgoje.

Vzroki so lahko:

- genetski: pojavi se kar pri 30 % odstotkih sorojencev otrok s to motnjo;
- nevroanatomski: razlike v interhemisferičnem nitju, bazalnih ganglijih in malih možganih;
- nevrofiziološki: manjši pretok krvi v frontalnih delih možganov, manjši metabolizem glukoze v bazalnih ganglijih in manjša količina dopamina;
- nevropsihološki: zaostanek v izvršilnih funkcijah, ki jih nadzira čelni reženj v možganih, njihova naloga pa je regulacija in integracija miselnih funkcij, uravnavanje vedenja in vzdrževanje kontrole; posamezniki se ne učijo iz izkušenj, imajo moteno sposobnost načrtovanja, ne morejo odložiti zadovoljstva ter težko obvladujejo čustva, predvsem jezo in agresijo (Peklaj, 2016);
- okoljski: kajenje v nosečnosti, svinec, prezgodnje rojstvo, nizka porodna teža ter poškodba možganov ob rojstvu.

3.2 Simptomi ADHD

Pri otrocih se značilnosti začnejo kazati že v predšolskem obdobju. Značilna je zelo visoka raven aktivnosti, manjši obseg pozornosti, otroci ne morejo biti pri miru, so v konfliktih, kažejo se znaki nezrelosti. Zmoti jih najmanjši dražljaj. Težave z adolescenco pojenjajo, vendar so v odrasli dobi še vedno prisotne.

Najpogostejše težave:

- selektivna pozornost,
- obseg in vzdrževanje pozornosti,
- kontrola impulzov (nezmožnost zadrževanja impulzov, nepremišljeno vedenje, skakanje v besedo),
- vedenje (neprestana aktivnost, gibanje nog, rok brez posebnega cilja) (Peklaj, 2016).

3.3 Prepoznavanje učencev z ADHD

Učencev z motnjo ADHD nikakor ne moremo spregledati, saj imajo potrebo po zibanju, skakanju, brcanju, udarjanju s prsti, kar kaže na primanjkljaj različnih gibalnih izkušenj predvsem z lastnim telesnim občutenjem in telesno energijo. Oteženo je izvajanje usmerjenih gibanj, saj se zaradi nenehnega gibanja ne morejo osredotočiti na delo. Učenci so nepozorni, imajo slabo sposobnost koncentracije, so pozabljivi in slabo pozorni na bistvo dogajanja. Tudi tisti z nadpovprečnimi intelektualnimi sposobnostim ravno zaradi tega v šoli dosegajo nižje rezultate.

Težave so prisotne tudi pri sklepanju prijateljstva, prijateljev pa ne zadržijo. Pogosto se igrajo z mlajšimi, da lahko dominirajo. Težave so tudi pri samokontroli, zato ne vidijo nevarnosti in se pogosto poškodujejo. Svojo impulzivnost, pomanjkljivo koncentracijo in nemir nosijo in občutijo v sebi kot krivdo (Žunko Vogrinc, 2011).

4. Nika in jaz

Z Niko se poznava že od drugega razreda, ko so se začele pojavljati težave z začetnim opismenjevanjem. Mojo pomoč je takoj sprejela in kmalu sva postali dobri zaupnici. Zaradi vedno večjih težav sem staršem v tretjem razredu predlagala usmeritev, saj bi tako dobila več ur za odpravljanje primanjkljajev. Strinjali so se, saj so se takrat že zavedali Nikinih težav. Pri branju kljub velikim naporom doma in v šoli ni napredovala, pri pisanju je neprestano obračala črke, kmalu so se začele pojavljati težave s časovno orientacijo, saj se nikakor ni mogla orientirati na navadni ali analogni uri. Občasno so se pojavljaje tudi težave pri matematičnih postopkih; teh prej ni bilo zaznati.

Ker je Nika izjemno komunikativna, sva se zbližali. Kljub solzam pri vajah branja in pisanja sva se pri urah zabavali in si veliko povedali. Takoj je opazila, če nisem bila prave volje. Ima izjemno moč empatije. Kljub stalni komunikaciji in opazovanju pa sem potrebovala kar nekaj časa, da sem opazila, da Nika nima samo disleksije, temveč tudi ADHD. Preveč sem se ukvarjala z bralno-zapisovalnimi motnjami, ne pa z »mojo Nikico«, ki mi je vedno bolj rasla k srcu. V četrtem razredu, ko je dobila novo razredničarko, je bila čisto zmedena in začela sem opažati lastnosti, ki prej niso bile tako očitne. Z učiteljico nista bili na istih vibracijah in se nikakor nista ujeli. Pogosto je bila zmedena, izgubljala je svoje stvari, pozabljala domače naloge, se stepla s fanti. Postajala je vedno bolj nemirna. Ker je izredno nadarjena športnica, je delala kolesa in stoje po razredu, učiteljica pa tega ni dovolila in jo je grajala, saj ni vedela, da je Nika hiperaktivna in da se mora gibati. Ko sva šli od razreda do mojega kabineta, sem ji pustila, da skače in se vrti, saj je to potrebovala. S starši smo se hitro dogovorili za pregled pri pedopsihiatru, ki je mojo domnevo potrdil. Nika je danes že sedmošolka s težjo obliko disleksije in izrazito ADHD. Je izjemna športnica, zato jo skušamo na tem področju čimbolj spodbujati in ji pomagati. V mojem, kabinetu sedi na vrtljivem stolu, na ramenih ima kuščarja (didaktični pripomoček, ki je težak več kot dva kilograma), da jo obteži, pisnih ocenjevanj ne more več pisati brez njega. Pri pouku stoji ali sedi za kinestetično mizo, te je lani šola nabavila za vse učilnice. Ker potrebuje ogromno gibanja, ji tak način pouka zelo ustreza.

Menim, da nas prav ona in učenci, ki so ji podobni, učijo, kako delati, se spopadati s težavami, saj svet dojemajo drugače. Rešitve moramo najti v srcu. Tako vzpostavimo most med otrokom in nami. Izjemno sem ji hvaležna za vse, kar me je v petih letih naučila.

5. Napotki za delo in pomoč učencem z ADHD in disleksijo

Pozornost in koncentracijo lahko razvijamo tako doma kot v šoli pri vsakdanjih opravilih. To so priprava šolske torbe, urejanje šolskih potrebščin, brisanje table in miz, pospravljanje lego kock. Otrok z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo ter pridruženo motnjo disleksijo delo pogosto odklanja zaradi enostavnih in dolgotrajnih opravil. Ob vztrajanju pridobi izkušnje, da delo oziroma zadolžitev izpelje sproti.

Staršem naložimo, naj poskrbijo, da bo otrok v popoldanskem času gibalno aktiven, da opazuje naravne pojave in premaguje sebe preko športa, kar vpliva na doživljanje uspeha. Ker potrebuje od 30- do 40-krat več ponovitev posamezne aktivnosti kot njegovi vrstniki, ga

moramo močno vzpodbujati. Ko osvoji določene spretnosti, ga pohvalimo in mu predstavimo nove.

Otroku z disleksijo je šolsko delo izredno naporno. Potrebuje vsakodnevno razumevanje in spremljanje, da se mu povečuje učna uspešnost, pa tudi prilagoditve, brez katerih šolskega dela ne bi zmogel. Ko delamo s takim otrokom, vedno najprej poskrbimo, da je prostor (učilnica) urejen, brez nepotrebne navlake. Vnaprej pripravljen prostor je v pomoč pri vzdrževanju pozornosti, torej naj bo prezračen ter primerno osvetljen. Pri mlajših učencih naj bo v razredu igralni kotiček, kamor se lahko po potrebi umaknejo, v višjih razredih pa izjemno prav pride kinestetična miza, za katero lahko otrok sedi ali stoji ter nemirnost preusmerja v gibanje nog. Na mizi lahko ima učenec samo pisala in učne pripomočke, ki jih za določeno uro potrebuje. Na tabli ali mizi naj ima nalepljen list s strategijami in postopki reševanja nalog. Obvezen pripomoček je beležka, kamor naj si sam zapisuje domače naloge, ki jih pogosto pozablja, opomnike za ocenjevanja in preverjanja ter dneve dejavnosti na šoli. Zvezke in učbenike za posamezne predmete naj ima ovite z isto barvo, saj si lahko tako torbo lažje pripravi. Starše opozorimo, naj otroku kupijo barvne zvezke, ki so primerni za učence z disleksijo,

Ker imajo vsi ti učenci težave z organizacijo in nimajo časovne orientacije, jim moramo pomagati pri vsakodnevnem šolskem delu. Dogovorimo se lahko za zmanjšan obseg nalog, izbiramo lažje berljive knjige, pri čemer nam je lahko v pomoč knjižničarka. Ker vemo, da današnji otroci preveč časa preživijo pred televizijo in računalnikom, ravno zaradi tega pa je njihova pozornost pri miselnih dejavnostih okrnjena, se s starši in otroki dogovorimo za čim krajši čas gledanja televizije ter uporabe računalnika in telefona. Pomagajmo jim pri načrtovanju učenja in učenju učnih strategij (miselni vzorci, barvne opore, bralna ravnila, gibanje med učenjem). Skupaj z učencem izdelamo tudi urnik domačega dela in popoldanskih aktivnosti.

Otroci z disleksijo imajo pogosto težave s kratkoročnim in dolgoročnim spominom. Z velikim naporom ohranjajo v mislih eno ali dve pomembni informaciji hkrati. Nalogo moramo razdeliti na manjše korake, ki naj bodo jasni in v zaporedju. S tem se jim omogoča strukturiran pristop (Green in Reid, 2012).

Ker vemo, da ti učenci ne sledijo pouku tako kot njihovi vrstniki, potrebujejo pri učenju večletno pomoč in daljše spremljanje. Včasih to traja celo osnovnošolsko obdobje. Učence moramo naučiti, da se veselijo svojega truda, napredka in uspeha.

6. Zaključek

Poučevanje učenca z disleksijo in hiperaktivnostjo ter delo z njim sta pogosto zahtevni opravili. Ko se posvetimo eni motnji in uspešno odpravljamo primanjkljaje, se pojavijo težave, povezane z drugo, kar nas včasih zopet vrne na začetek. Za reševanje problemov ne obstajajo vedno iste rešitve, zato smo prisiljeni stopiti izven svojih okvirjev.

Izzivi poučevanja otrok s kombiniranimi motnjami so vedno večji. Potrebnih je veliko ur srčnega truda in dodatnega izobraževanja. Izredno velikega pomena je, da imajo ti otroci ob sebi nekoga, ki mu lahko zaupajo, ki jih vzpodbuja in verjame vanje. Naše poslanstvo je, da učimo otroke, vidimo njihova močna in šibka področja ter jim skušamo skozi obdobje šolanja pomagati na način, da njihova pot ne bo preveč strma in ovinkasta ter da ne bodo omagali pred prvo oviro, temveč jo bodo z našo pomočjo premagali in tako tudi vse, ki bodo sledile. Zaželeno je, da bi vsi učitelji videli te učence kot enkratne osebe ter slišali njihove srčne želje. Ob njihovih uspehih in neuspehih doživljamo raznolikost življenja, ki nas znova in znova preseneča in bogati.

7. Literatura

Braun, E. M. ,Davis, R. D. 2008. *Dar disleksije*. Ljubljana: V. B. Z.

Beljev, N., Pušnik, Z., Šilc, M., Žunko Vogrinc, S. 2018. *Učinkovito soustvarjanje učnega procesa z učenci s težavami na področju pozornosti s hiperaktivnostjo*. Maribor: OŠ Gustava Šiliha Maribor.

Bregar Golobič K., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Magajna, L., Nagode, A. in Pečjak, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: ZRSŠ.

Davidson, J. K., Elliot, D. L., Lewin, J. 2007. *Review of Current Approaches to the Provision of Education for Children with Dyslexia*. Livingston, UK: HM Inspectorate for Education.

Gale, V. (2014). *Dokaži, da znaš*. Ljubljana: Forma 7.

Green, S., Reid, G. 2012. *100 idej v pomoč učencem z disleksijo*. Ljubljana: Institut Scientist.

Guardiola, J. G. 2001. *Evolution of Research on Dyslexia*. Psychologia, 32(1): 3-30. Spain: Institute for Behavioral Genetics and Department of Psychology.

Kesič Dimic, K. 2008. *ADHD – ali deklice hitijo drugače: spregledanost deklic z motnjo ADHD*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami.

Peklaj, C. 2016. *Učne težave pri učencih z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti*. V. C. Peklaj (ur.). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj* (str. 64-72). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Žerdin, T. in sodelavke. 1991. *Težave, težavice, učne motnje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Žunko Vogrinc, S. 2011. *Otroci s težavami na področju pozornosti s hiperaktivnostjo*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.

Kratka predstavitev avtorice

Jasmina Pušnik, profesorica defektologije, je specialna pedagoginja na OŠ Koroški jeklarji Ravne na Koroškem od leta 2002. Kot koordinatorica za otroke s posebnimi potrebami in izvajalka dodatne strokovne pomoči se redno izobražuje na področju specialne pedagogike. Je tudi članica Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Kot rekreativni športnici, mami treh osnovnošolk, pevki v pevskem zboru in vodji folklorne skupine na šoli ji delo z učenci s posebnimi potrebami in učitelji predstavlja izziv.

Za lepši in prijetnejši dan

For a Brighter and more Beautiful Day

Simona Zupan Šmigič

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

POVZETEK

V prispevku so predstavljene strategije in didaktični material za delo z gluhimi in naglušnimi učenci v prvih letih osnovnošolskega izobraževanja.
Otroci ob vstopu v šolo prihajajo z različnim predznanjem, navadami, interesi, sposobnostmi in spretnostmi. Učitelj metode in oblike dela prilagaja starosti, interesom, sposobnostim, spretnostim in predznanju učencev. Pri delu si pomagamo z različnimi fotografijami, slikovnim materialom, video posnetki in pametno tablo.
S pomočjo strategij je učenec med poukom prikrito voden in se tako počuti varno. Didaktični material za delo z učenci, ki ga prikazujemo v članku, učencu omogoča razumevanje, kaj se bo zgodilo. Vsak učitelj ga lahko pripravi sam in učencem s tem zagotovi občutek varnosti. Varnost pa je tista, ki pripelje do prijetnejšega šolskega okolja, ki je za učenca najpomembnejša.
Z vnaprej pripravljenimi urniki in seznami mu prinašamo toplino in potrebo po varnosti.

Ključne besede: didaktični material, gluh/ naglušen učenec, šolsko okolje, varnost.

ABSTRACT

In this paper there are strategies and didactic materials for working with deaf and hard of hearing children presented, during their first years of primary education.
Children begin their studies with different prior knowledge, habits, interests, skills, and abilities. The teacher has to adjust the methods and forms of work to the students' ages, interests, skills, abilities, and their prior knowledge. We also use the smart board, photos and video clips for teaching.
With the help of various strategies, the students are secretly guided in class, and therefore feel safe. The didactic material presented in this article enables children to understand what is about to happen. Every teacher can prepare his/her own material, which guarantees a sense of safety for their students; safety is what brings about a pleasant and loving school environment, which is the most important thing for the children.
With schedules and lists that are prepared in advance, we bring warmth to the kids and satisfy their need for safety.

Key words: deaf/hard of hearing student, didactic material, safety, school environment.

1. Uvod

Avtorica prispevka poučuje učence s težavami na področju sluha in govora v prvem, drugem in tretjem razredu v prilagojenem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom.

Poslušanje je proces, ki pomeni mnogo več kot slišati. Za slišati potrebujemo ušesa, za poslušanje in razumevanje slišanega pa je potrebna zahtevna predelava v naših možganih. Poslušanje je najpomembnejši komunikacijski člen. Omogoča nam razvoj govora ter jezika in je pomemben element zdravega socialno-emocialnega razvoja. Poslušanje je pridobljena sposobnost, ki se začne razvijati že pred rojstvom in je nujna za razvoj govora in jezika.

Poučevanje v prvih treh razredih je izziv za učitelja začetnika in izkušenega učitelja. Kljub dolgoletni praksi se pri obravnavi gluhih in naglušnih otrok večkrat znajdemo pred izzivom, kako doseči jasno zapisane cilje v učnem načrtu enakovrednega izobrazbenega standarda, ki jih je potrebno doseči.

Pri delu z omenjenimi učenci je izrednega pomena struktura. Učenci se znotraj strukture počutijo varne in so pripravljeni na aktivnosti, ki se bodo dogajale tekom dneva. To strukturo je potrebno postaviti že takoj ob vstopu učenca v prvi razred. Varno šolsko okolje je v veliki meri povezano s šolsko kulturo in klimo. Pri učencih se odraža predvsem v tem, kako se počutijo v učnem okolju in kako ga doživljajo. Sprva moramo pridobiti njihovo zaupanje in jim zagotoviti občutek varnosti v šolskem okolju, da lahko nato gradimo na učnem sistemu.

Za varno šolsko okolje smo odgovorni vsi, ki smo vpleteni v ta sistem. V veliki meri smo to učitelji, ki največ časa preživimo z učencem. V članku bodo predstavljene ideje, pripomočki, strategije, kako doseči pri učencu občutek varnosti in sprejetosti.

Vsakodnevna rutina učenca ob vstopu v šolski sistem učencu pomaga pri zmanjševanju intenzivnosti svojih težav, ki se lahko pojavljajo tako na socialnem, komunikacijskem in čustvenem področju, kot tudi na učnih področjih. Didaktični material za delo z učenci, ki je prikazan, omogočajo razumevanje učencu, kaj se bo zgodilo.

2. Didaktični material, delo in strategije – dobra praksa

Velik izziv v delu z otroki s posebnimi potrebami predstavljajo ravno učenci s težavami na področju sluha in govora. Ti učenci so navajeni na rutino, navade in določene vzorce. Težijo k načrtovanju in stalnem nadzoru nad dogajanjem, saj se pri tem počutijo varni.

Pri posameznih predmetih in vzgojnih področjih je potrebno določiti in prilagoditi časovno ureditev pouka, vsakemu otroku in mladostniku s posebnimi potrebami je potrebno prilagoditi didaktične postopke (pripomočke in pomagala za učenje, strategije učenja, prilagoditev didaktičnega materiala), utrjevanje snovi, preverjanje in ocenjevanje znanja.

Slikovni material je tisti, ki omogoča učencem razumevanje. Preko slikovnih opor se lahko izrazijo in tako pokažejo in dokažejo razumevanje, hkrati pa počasi krepijo socialne veščine. Slikovne opore so jim blizu, saj se besedno ne znajo dovolj dobro izražati. Predvsem se to pokaže na čustvenem področju, ko svojih občutkov ne morejo in ne znajo izraziti besedno. Navadno se zato pokažejo neprimerni vzorci vedenja, ki se lahko odražajo na učnem področju.

2.1. Slikovni urnik

Gluhim in naglušnim učencem skušamo pomagati pri razvijanju njihove celotne osebnosti. Pomagamo jim razvijati določene sposobnosti in jih naučiti:

- komunikacije z glasovnim govorom, znakovnim jezikom in pisano besedo,
- razumevanja komunikacije,
- zahtevane šolske snovi,
- uporabljati naučene vsebine v vsakdanjih situacijah,
- samostojnega govornega in pisnega sporazumevanja,
- jih usposobiti za samostojno življenje.

Pri učencih se pojavlja potreba po stalnem nadzoru njihovega dela. Želijo vedeti, kaj bo njihov naslednji korak, kaj bodo morali narediti, kaj jih čaka. Želijo rutino, urnik za celotno dogajanje. Način komunikacije je odvisen od koda, ki je učencu razumljiv. Poiskati moramo pot do razumevanja in izražanja. V ta namen se vedno izdela slikovni urnik, ki mu učenci sledijo. Urnik omogoča razumevanje, kaj se bo zgodilo, v kakšnem vrstnem redu se bo zgodilo in kdaj bo konec, za vsak dan v tednu. Predvsem pa uporaba urnika vodi k otrokovi samostojnosti.



Slika 6: Primer slikovnega urnika v razredu

2.2. Dežurni učenec

Že prej omenjeno se varno šolsko okolje ne more graditi samo od sebe. Kot dobra praksa so se pokazala slikovno opredeljena dela, ki jih mora dežurni učenec opraviti. Učenci tako sledijo slikam ter točno vedo, kaj morajo narediti.



Slika 7: Primer slikovnega opravljanja nalog dežurnega učenca v razredu

2.3. Šolska pravila

Posebno pozornost je potrebno nameniti tudi pravilom, ki jih želimo vzpostaviti pri učencih. To so slikovna pravila, ki prikrito vodijo učenca k varnemu šolskemu okolju. Šolska pravila moramo upoštevati vsi, ki smo vpeti v šolsko okolje. Pri njihovem upoštevanju moramo biti dosledni.

Otroci spoznavajo šolska pravila preko posterjev, ki jih imamo na stenah učilnice. Iz posterjev lahko naredimo knjigico, ki je učencem vedno dostopna. Znanje se nato podkrepi še s karticami, ki jih otroci lahko odnesejo domov ter tako obnavljajo željeno obnašanje v šoli.

Šolska pravila so lahko odlično orodje za vse otroke, saj jim prikupne ilustracije tudi vizualno predstavijo vsako pravilo obnašanja. Za naše otroke je značilno, da morajo stvar videti in slišati večkrat, da si jo zapomnijo.



Slika 8: Primer šolskih pravil v razredu

2.4. Šolski dnevnik

Ob začetku leta vsako leto posameznemu učencu natisnemo šolski dnevnik. Z njim beležimo vedenje, domače naloge in sodelovanje med poukom. Staršem s tem podamo povratno

infomacijo o šolskem delu učenca. Posledično lahko vodimo tudi nagrajevanje in nadzorujemo odklonilno vedenje. Beležimo vedenjski vzorec učenca, hkrati pa uvedemo sistem nagrajevanja ter s tem izboljšamo negativno vedenje. S tem zagotavljamo varno šolsko okolje tudi pri odnosu s starši, kajti brez vztrajnega dela doma ne bo napredka, kot bi si želeli. Naučiti ga moramo vztrajnosti in pozornosti (ga usmerjati k določenim aktivnostim) ter samostojnosti (otrok se mora zavedati svojih dolžnosti).



Slika 9: Primer tedenske tabele v šolskem dnevniku

Dnevnik je namenjen spremljanju vedenja skozi posamezen dan, po urniku in ostalih vsebinah obveznega in razširjenega programa osnovne šole, skozi celoten teden. Beležimo vedenje s tremi narisanimi obrazi: smeško ☺ - vedenje je sprejemljivo, resni (z ravno črto na obrazu) – vedenje ni bilo sprejemljivo, a je prenehal ob opozorilu, in žalko ☹ - vedenje odstopa od dogovorjenega. Seveda v višjih razredih stanje lahko beležimo s kljukicami. Za različne stvari lahko uporabljamo različen vzorec. Pomembno je, da ob tem vključimo legendo in se je dosledno držimo.

3. Zaključek

Učenje pogosto poteka preko konkretnih izkušenj, različnih didaktičnih iger, kar omogoča postopen prehod k šolskemu delu, otrokom olajša prehod iz vrtca ali domačega varstva v šolo, ure pa so prijetnejše, bogatejše in zanimivejše. Učenci se na tak način niti ne zavedajo, da pridobivajo določena znanja.

Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami potrebujejo kombinacijo različnih metod dela in pristopov, ki omogočajo optimalne rezultate. Vsi, ki smo vpeti v šolsko okolje, moramo na najboljši možni način zagotavljati varno šolsko okolje. Šele takrat lahko stremimo k učinkovitemu poučevanju in učenju. Seveda pa moramo pri tem uporabljati učinkovite strategije in jih prilagajati glede na učenčeve potrebe. Te potrebe se glede na starost učenca razlikujejo. Doslednost, sprejetost, postopnost in potrpežljivost so vrednoste, ki so za varno šolsko okolje nujne.

Otrokom želimo narediti svet, v katerem so razumljeni in jim približati stvari na način, ki ga bodo razumeli.

4. Literatura

Pavlič, M. (2016). *Kako otrok z okvaro sluha usvoji jezik?* Ljubljana: ZDGNS

Hernja, N. (1998). *Vaje poslušanja*. Maribor: CSGM

Iljaš, S., Zupan Šmigič, S. (2004). Sodelovanje učitelja in individualnega terapevta v osnovni šoli. *Cogito, 9*: 36-39

Kuhar, D. (1994). Gluhota kot sprejemljiva drugačnost, *revija Didakta*

Levec, A., Suhadolnik, I., Škvor, J. (1998). Pomoč gluhemu učencu doma. *Cogito, 4*:78-95.

Kratka predstavitev avtorja

Simona Zupan Šmigič je študirala na ljubljanski Pedagoški akademiji, smer specialna pedagogika – surdopedagogika in logopedija. Po študiju se je zaposlila na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, kjer je vrsto let delala kot surdopedagoginja na predšolskem oddelku, kasneje pa je bila učiteljica v osnovni šoli. Nekaj let je obiskovala otroke in učence v rednih vrtcih ter osnovnih in srednjih šolah, kjer je nudila mobilno surdopedagoško in logopedsko pomoč. Svoje znanje trenutno podaja gluhim in naglušnim otrokom na razredni stopnji ZGNL.

Gibalne in motorične ovire dijaka pri pouku

Restrictions in Movement and Motor Abilities of Special Needs Students in Class

Klemen Klavčič

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
Klemen.klavcic@zgnl.si

Povzetek

V prispevku je opisan primer dijaka, ki ima poleg avtistične motnje tudi slepoto z desetimi procenti ostanka vida in je popolnoma gluh. S pomočjo polževega vsadka sliši.
Predstavljeno je, kako delo z dijakom poteka, odnos dijaka od začetka šolanja pa do danes. Zaradi njegovih potreb mu je med poukom dodeljen stalni spremljevalec. Kako to vpliva na delovni proces?
Uporabljene so tri metode. V začetku je bila opazovalna metoda, sedaj pa praktična metoda razgovora in metoda ovrednotenja dela.
V zaključku je naveden napredek, ki ga je dosegel v smislu miselnosti, samostojnosti, delovanja in rokovanja z živili in predmeti (stroji).
Dijak je osvojil znanje, da bo samostojen pri pripravi sladic, da pri delu ne bo potreboval spremljevalca.
V nadaljevanju se lahko dijak specializira za določene segmente slaščičarstva (testa, kreme…).

Ključne besede: avtizem, gluhota, metode in oblike dela, posebne potrebe, slepota.

Abstract

This presentation focuses on a student with Autism Spectrum Disorder who is also visually impaired, with 90 % vision loss, and deaf. He uses a Cochlear Implant.
The teacher's work with the student will be outlined, as well as the student's attitude from the beginning of his studies till today. Because of his special needs he was assigned an assistant. How does this affect the work process?
When working with the student mostly three methods are used: observation (at the beginning), discussion, and work evaluation.
The following is going to be outlined: the progress achieved in his thinking, autonomy, work, and handling foods and objects (machines).
Our goal is to help the student become independent at preparation of desserts so that he will not require an assistant. Afterwards, the student can specialise in different segments of confectionery (doughs, creams …).

Keywords: autism, blindness, deaf, methods and forms of work, special needs.

1. Uvod

1.1 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)

V poglavju Temeljne določbe, 2. člen, je zapisano, da so otroci s posebnimi potrebami (OsPP):

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami ter
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Vsi ti potrebujejo prilagojeno izvajanje programom vzgoje in izobraževanja.

11. člen, 2. alineja, opredeljuje, da se lahko otrokom, ki so vključeni v prilagojene programe osnovnošolskega izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom, prilagodi predmetnik, organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, način eksternega preverjanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka.

1.2 Značilnosti otrok z avtističnimi motnjami (AM)

Otroci z AM izkazujejo primanjkljaje oziroma motnje na področjih:

1. socialne komunikacije in socialne interakcije (težave v verbalni in neverbalni komunikaciji, socialno čustvenih izmenjavah ter pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovem razumevanju in vzdrževanju) ter
2. vedenja, interesov in aktivnosti (ponavljajoča in stereotipna gibanja, uporaba predmetov na neobičajen in vedno enak način, stereotipen in ponavljajoč govor, rigidnost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, preokupiranost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno, ter neobičajni odzivi na senzorne dražljaje.

Otroci z AM imajo, ne glede na kognitivni potencial, različno znižane zmožnosti za prilagajanje zahtevam okolja, v katerem živijo. Stopnje izraženosti težav se, v različnih življenjskih obdobjih in v različnih socialnih situacijah, spreminjajo, predstavljajo pa pomembno oviro pri socialnem vključevanju in razvoju samostojnosti. Še posebej veliko podpore, pomoči in prilagoditev pa potrebujejo na področjih konceptualnih, socialnih in praktičnih veščin.

1.3 Izobraževanje otrok z AM

V 2. poglavju Zakona o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), 5. člen, so navedeni programi, v katerih se lahko OsPP izobražujejo, in sicer v:

- programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojenem programu za predšolske otroke,
- vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom,
- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebnem programu vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugih posebnih programih in
- vzgojnih programih.

V dokumentu Navodila za delo otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom (Berložnik idr., 2014) je zapisano, da otroci z avtističnimi motnjami po navadi težko sledijo učiteljevi razlagi in navodilom, še posebej, če so ta podana v frontalni obliki. Zato v vzgojno-izobraževalnem procesu uporabljamo veliko didaktičnih pripomočkov. Otroci se morajo pripomočke naučiti uporabljati v različnih okoliščinah (med poukom, med odmorom, v drugih prostorih šole), z različnimi osebami (učitelj, svetovalni delavec, sošolec). Končni cilj je, da bo otrok dosegel potrebne posplošitve in samostojno rabo, ki mu bo omogočala neodvisnost, samostojnost, doseganje minimalnih in temeljnih standardov znanja in prilagojeno vedenje.

Preden otroku ponudimo pripomočke, moramo poznati njegova močna področja, njegove največje primanjkljaje, senzorične posebnosti, specifične strahove, vedenje itn.

Pripomočki, ki jih lahko uporabimo:

- vizualna pomagala (piktogrami, peščene ure, semafor),
- vizualni urniki (slikovni urniki, urniki s predmeti ali besedni urniki; lahko so poldnevni, celodnevni, tedenski …),
- opomniki (besede, slike, dotik),
- vizualna navodila (slikovna ponazorila; pozitivno naravnana (kaj naj dela)),
- vidne opore (uporaba učencu ljubih barv, predmetov) in
- IKT.

Prav tako lahko pouk prilagodimo še z drugimi dejavniki:

- odstranimo moteče dejavnike,
- pripravimo poseben prostor/škatlo, kamor učenec z AM pospravi svoje stvari,
- dnevno vodenje razpoloženjskega dnevnika,

- knjiga uspehov,
- na mizi ima samo predmete, ki jih potrebuje,
- podaljšan čas pri preverjanju in ocenjevanju znanja,
- uporaba motivacijskih nalepk, žigov (takojšnja nagrada),
- kratka, jasna, enoznačna navodila.

2. Delo z dijakom

Dijak je v šolskem letu 2017/18 obiskoval 1. letnik srednjega poklicnega izobraževanja, program slaščičar.

Iz strokovnega mnenja Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri Zavodu RS za šolstvo, Komisija 5, Ljubljana je razvidno, da je dijak opredeljen kot slepi otrok z ostankom vida, otrok z lažjimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji, otrok z lažjimi primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti, otrok z avtističnimi motnjami, dolgotrajno bolan otrok in otrok s popolno izgubo sluha - gluhi otrok. Dijaku po odločbi pripada začasni spremljevalec.

Vsako jutro dijak potrebuje spremljevalca, ki ga sprejme. Skupaj pregledata urnik za tisti dan, spremembe, ki jih prinesejo ure nadomeščanj in druženj, ga vznemirijo. Kadar spremljevalca ni, ki bi mu lahko pri tem pomagal, opažamo pri dijaku moteče vedenje.

Potrebuje predvidljivo okolje. Prav tako potrebuje spremljevalca pri dnevih dejavnosti (izleti, športni dnevi, ekskurzije, ipd.). Za dneve dejavnosti potrebuje program prilagojen njegovim posebnim potrebam, ki se izvaja v individualni obliki.

Dijak slabše vidi in težje hodi po stopnicah. Večkrat se je že zgodilo, da je padel ali se spotaknil na hodniku. Zaradi slabovidnosti je ogrožajoč sebi in ostalim dijakom. Velikokrat tudi spotakne dijake, poliva vodo po razredu in s tem povzroča nevarne situacije. Potrebuje pomoč pri pripravi šolskih potrebščin za pouk, preverjanje zapisane snovi pri pouku in dodatne motivacijske naloge.

Potrebuje stalno spodbudo oziroma pozornost, da ne moti procesa v razredu. Tudi pri praktičnem pouku in športu se kažejo specifične težave zaradi katerih težko opravlja vse potrebne naloge in zadolžitve. Zaradi omenjenega motečega vedenja, se izobraževalni proces, ne more izvajati v skladu s pričakovanji. Ob sebi potrebuje spremljevalca, da lahko učitelj in ostali dijaki nadaljujejo pouk. V oddelku so dijaki s različnimi posebnimi potrebami, ki jih njegovo vedenje vznemirja.

Dijak ne zmore samostojno opravljati praktičnega usposabljanja pri delodajalcu in potrebuje stalnega spremljevalca.

Z vrstniki se ne druži in jih ne sprejema. Misli, da mu vrstniki in učitelji želijo slabo. Vključen je bil tudi v med-vrstniško nasilje in prejel opomin razredničarke. Kljubuje pravilom oziroma jih želi prilagoditi sebi. Zaradi neprimernega vedenja pri pouku je dobil tudi ukor razrednika.

Dijak je pomoč strokovne delavke za otroke z avtistično motnjo sprejel, menimo, da bi sprejel tudi pomoč stalnega spremljevalca, saj tudi sam izraža potrebo po stalni pomoči in spremstvu. Le to podpirajo tudi starši.

Prvič sem se z dijakom srečal, ko je prišel na informativni dan v naš zavod. S svojimi motnjami je že na začetku izstopal od drugih dijakov. Pri njem je bila prisotna nervoza, sram in nemir. Pri delavnici ni želel pomagati, izrazil pa je željo, da bi poizkusil z delom po koncu delavnice, vendar brez uspeha.

Dijak se je vpisal v program slaščičar. Zaradi novega okolja in sošolcev se ni prijetno počutil, izražal je nezadovoljstvo in želel, da bi za njega pouk potekal v individualni obliki, kljub temu, da pri praktičnem pouku sodelujejo največ štirje (4) dijaki. Pri delu je zaradi nizke samopodobe iskal izgovore v stvareh, ki so bile popolnoma brezpredmetne, izgovarjal se je na sošolce, da ne bo delal, če bodo oni v učilnici, da ne bo nosil kuharske kape, ker ga moti (nič ne sliši čez kapo), da nič ne naredi dobro, da bo vse ocena ena in podobno.

Ko so delo opravljali drugi dijaki, je začel motiti pouk, odrivati stole, trkati pod mizo češ, da se dolgočasi, da nič ne delamo, da se bo prepisal na drugo šolo. Po pogovoru s psihologinjo se je umiril – do naslednje ure. Zaradi izpadov mu je bil dodeljen spremljevalec, ki pa ga je zavračal z izgovorom, da ga ne rabi, da z njim ni nič narobe, da so sošolci nesposobni in zakaj ga oni nimajo. Ko je videl, da ne bo nič dosegel, je sprejel dejstvo, kot tudi spremljevalca. Pouk je nato potekal nemoteno, ker se je lahko pogovarjal s spremljevalcem in ni motil drugih in učitelja pri pouku in delu. Treba pa je poudariti, da je za delo priden in učno uspešen.

Na začetku je bila uporabljena metoda opazovanja. Opazovano je bilo, kako se dijak privaja na novo okolje, nove ljudi, kaj je za njega moteč dejavnik, njegova močna področja, kje lahko napreduje v znanju in osebnostni rasti. Tako, kot za vse stvari, je bil potreben čas. Čas za razmislek mene kot učitelja, v katero smer usmeriti dijaka, da bo z veseljem sodeloval pri praktičnem pouku, kot čas za njega, da se reši svojih strahov, da svojo energijo usmeri v delo, ne pa v iskanje napak drugih in sebe. Ko je bila končana »faza opazovanja«, je sledila metoda razgovora. Ta tako ali tako poteka z vsemi dijaki skozi praktično izobraževanje, vendar pa dijak potrebuje še dodatno spodbudo v pogovoru. Vedno začnemo s predstavitvijo dela za tekoči dan, razdelimo ga po segmentih kdo in kaj naredi. Med samim delom dijak rabi pogovor. Najraje pripoveduje o stvareh iz področij, v katerih je močan (gore, reke, mesta, gorske poti …). Tak pogovor ga sprošča, ga ne moti med delom. Je bolj samozavesten. Zelo rad se postavi v vlogo spraševalca, zastavlja vprašanja, na katera seveda ne znamo odgovoriti (primer: vsi pritoki določene reke). Pred zaključkom praktičnega izobraževanja, pride na vrsto metodo ovrednotenja dela – kako je delo potekalo, kje je napredek, kje so potrebne izboljšave, načini in tehnike, ki jih je danes uporabljal. Ovrednoten je tudi izdelek, videz, dekoracijo, prezentacijo.

Dijak sedaj obiskuje tretji letnik smeri slaščičar. V tem času je napredoval kot dijak-sošolec. Za njegov napredek je najbolj zaslužen čas. Okolje in ljudje so mu znani, spoznal nas je kot osebe, mi pa njega. Njegova miselnost je bolj pozitivna kot na začetku izobraževanja, vsekakor v povezavi z njegovo večjo sproščenostjo v razredu. Želi biti samostojen. Sprejme osnovna navodila za delo, nato poskusi sam izpeljati postopek do konca. Če se kje zatakne, vpraša in nato nadaljuje. Na začetku šolanja je zaradi takšnega vprašanja vedno sledil samogovor v smislu nizke samopodobe. Na začetku šolanja je imel velike težave pri rokovanju z živili. Živila, ki so kupljena, so po njegovem mnenju vsa zastrupljena in kontaminirana. Pravi, da imajo doma samo domača živila in samo ta so dobra. Sedaj rokuje z živili brez težav, vendar pa, če mu izdelek ni uspel – ponesrečil, so bila kriva živila, ker niso »domača«. To se doma ne bi nikoli naredilo. Doma bi vse »ratalo«. Ne želi pometati, ker je metla umazana, ker se jo vsi dotikajo. S kuhinjskimi aparati zna rokovati, sestaviti jih zna in je zelo natančen glede varstva pri delu.

3. Zaključek

Dijak potrebuje strukturirano okolje. Ustreza mu delo s pomočjo slikovnega urnika in vizualnih opor. Potrebuje veliko dodatne razlage, jasna in enoznačna navodila. Dobro bi bilo izdelati tudi slikovni slovar, kjer bi dijak recepte in potek izdelave opremil s slikami in sebi razumljivimi napotki.

Dijak ima vse potencialne možnosti, da bo pri pripravi sladic ali peciva samostojen. Delo poteka sistematično in dijak sprejema tako delo. Ima interes za učenje in novosti. V naslednjih dveh letih šolanja bom presodil smiselnost dela določenih artiklov in ga bom probal bolj usmeriti v določen segment slaščičarstva, kot so testa, kreme, sladoledi …

Sistematično se bomo posvetili uvajanju dijaka v proces iskanja zaposlitve in odnosu do delodajalcev. S pomočjo asistentke za AM in začasnega spremljevalca bomo naredili individualni načrt, kjer bomo sistematično uvajali spremembe, da jih bo dijak lažje sprejemal. Skušali bomo navezati stik s potencialnimi delodajalci, izvesti izobraževanje o značilnostih otrok s posebnimi potrebami in navodili, kako naj strukturirajo delovni prostor, da bo dijaku prehod na trg dela lažji (urniki, slikovna in pisna navodila, slikovne opore …).

4. Literatura

Berložnik idr. (2019). Navodila za delo otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom. (online). Citirano 10. 11. 2019; dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/PP__navodila_AM_NIS.pdf.

Kriteriji za opredelitev vrste in motnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (online). Citirano 12. 11. 2019, dostopno na spletnem naslovu: https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/kriteriji-puopp-2015/files/assets/basic-html/index.html#36.

Prilagojeni program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (AM). (online). Citirano 24. 1. 2019; dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/PP_AM_enakovredni.pdf.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (online). Citirano 11. 11. 2019; dostopno na spletnem naslovu: http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896.

Kratka predstavitev avtorja

Klemen Klavčič je učitelj praktičnega pouka na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, kjer se kot začetnik programov slaščičar in gastronom trudi, da otrokom s posebnimi potrebami pomaga do njihove izobrazbe.

Vloga asistenta v šolskem prostoru

The Role of an Assistant in the School Environment

Iva Kaplan

Gimnazija in srednja šola Kočevje
Iva.kaplan@guest.arnes.si

Povzetek

V okviru projekta šolskega ministrstva smo v letu 2017 za eno leto zaposlili "Asistenta". Določili smo mu več različnih vlog. Osnovna naloga je bila prisostvovanje pri pouku in pomoč dijaku s posebnimi potrebami. V današnjem času se razdalje spreminjajo, prenasičeni smo z možnostmi izbire med množico ponujenih informacij in mladi dostikrat podhranjeni na področju odnosov, posebej robne skupine. Rezultati poskusa so pokazali izredno pozitiven vpliv na razred, na posameznike, na dijake iz drugih razredov in doprinesli k izboljšanju šolske klime. Obenem smo uvedli nove oblike druženja z izmenjavo mnenj in preizpraševanjem vrednot. V razredu so bili tudi različni dijaki, ki so preko pozitivnega vzora, a brez klasične vzgojno-izobraževalne vloge oz. avtoritete, lažje sprejemali posredovane vrednote in norme v odnosih preko asistenta. Zavedali smo se nevarnosti stigmatizacije dijaka oz. razreda v katerem bo asistent prisoten. Način vodenja nalog asistenta je doprinesel nasproten status. Njegova prisotnost je bila zaželena, njegova odobravanja so imela vrednost, postal je tudi zaupnik in "gostitelj" dijakov s celotne šole v prostorih knjižnice med odmori. Dijaki, ki čakajo pred zaprtimi vrati na srečanje, razgovor in druženje v knjižnici med glavnim odmorom in ne odhajajo iz šole, so zgovoren argument, kako zelo je v šolskem prostoru zaželena vloga nekoga, ki jim omogoča zgolj varno sprejetost. Z novo vlogo druženja šolski prostor pridobi še drugo vlogo in morda je včasih lažje zdržati pri pouku tudi zaradi te komponente. Ministrstvo projekta (še) ni ponovilo.

Ključne besede: asistent - nova vloga, , klima, različnost, sprejetost, šolski prostor.

Abstract

We hired an 'assistant' as part of a project by the ministry of education in 2017. We decided to assign him different roles. His primary tasks were attending classes and helping students with special needs / learning disabilities. Nowadays, distances are changing, we are overwhelmed with the possibilities of choosing from the multitude of information provided and young people are often malnourished in the field of relations, especially the marginal group. The experiment proved that the assistant's influence was positive for the class, the individuals in it and the students from other classes, as well as the school climate in general. The assistant also initiated new forms of socialising with an exchange of views and values. The assistant helped with the different students who found it easier to accept the transmitted values and norms acceptable in relationships, through the assistant's positive example and without the classic educational authority teachers have. We were conscious of the danger of stigmatisation the assistant could bring to the students or the classes in which he was present. However, the manner in which his tasks were lead out brought forth a completely opposite result. The assistant's presence was desired, his approval had value and he became both a confidant and a 'host' for all of the students in the library during the breaks. The fact that the students did not leave the school during lunch break in order to socialise in the library, or to wait for a meeting should be a good enough argument for how desirable such a role is in the school environment. After all the person carrying it out gives the students a feeling of safe acceptance. The additional socialisation in the school also helps keeping the students in school during the classes. The ministry did not repeat the project (yet).

Keywords: acceptance, assistant – new role, climate, diversity, norms, school environment.

1. Uvod

V sodobnem času iščemo nova prava ravnotežja za uteži šolske gugalnice med vzgojo in izobraževanjem. V okviru potreb današnje družbe je v šolstvu aktualen razmislek o nekakšni atrofiji vloge pos(r)edovalcev informacij in »podhranjenosti« mladih na odnosni ravni. Kar bi po pričakovanjih zahtevalo modifikacijo prve vloge in krepitev oz. uvedbo novega v prazni prostor druge. V okviru projekta Asistent, ki uvaja novo vlogo v šolski prostor, ki je sicer bila namenjena v osnovi za delo z otroki s posebnimi potrebami, smo se srečali z efektom spremembe klime in družabnih rutin dijakov, ki jih je s svojimi nalogami in prisotnostjo uvedel asistent z razširjenim opisom nalog. Vloga asistenta je bila »pisana« brez formalne avtoritete, statusa in kompetenc učitelja, nasprotno ob vodenju je asistent ob osnovnih nalogah lahko ponudil dijakom prisotnost, druženje in odnos. Namen projekta je bil tudi usposobiti in izobraziti asistenta za delo na šolskem področju in za delo z dijaki s posebnimi potrebami. V prispevku se bomo omejili predvsem na učinek nove vloge v šolskem prostoru.

V razpisanem projektu smo videli krasno priložnost, da nam koncept »uide preko prve meje« in poskušamo ujeti nove potrebe nehomogenih skupin v šoli, bodisi priseljencev, Romov, dijakov različnih socialnih ozadij, dijakov s posebnimi potrebami, nadarjenih dijakov, dijakov z različnimi družinskimi obrazci, verskih prepričanj,… Svet, ki prehaja čez prag, prinaša nove koncepte večkulturnosti in interkulturnost, generacije, ki jih ločuje tehnologija, pa tudi čedalje večji razkorak med socialnimi ozadji družin in naraščajočo neenakost. To so le nekateri pokazatelji, ki nam doma pokažejo različnost – ali pa morda drugačnost. V negotovem svetu ambicij, tempa ter finančne negotovosti velikokrat umanjka čas za odnose, pri mladih pa tudi čas in priložnost za veščino odnosa. Prostor kjer si dobrodošel in pričakovan je to, kar smo želeli oblikovati v času malice v prostorih knjižnice in predvsem pritegniti dijake iz odmaknjenosti skritih kotov in klopi ali izpred različnih ekranov in ekrančkov v osebni klepet. Morda še bolj dragocen rezultat projekta je bila organizacijska oblika, ki je nudila druženje, občutek prostora varnosti in sprejetosti ter je ta občutek povezovala s šolo.

1.1.Globalizacija in razdalje

Razdalje so druge. Razdalje med kraji se manjšajo s stopnjo njihove dostopnosti, razdalje med ljudmi se manjšajo z mobilno tehnologijo in spletom. Posledica večje mobilnost in globalne povezanosti prebivalstva so spremembe. Včasih je težko videti, katere razdalje so vse večje in katere vse manjše. Že mladostniki vidijo, da svet, kakor ga živijo sami, ni enak svetu v katerega rastejo mlajši otroci. »Ob tem pozabljamo na opozorila, da mladi morda sprejemajo svet povsem drugače kot naše generacije in da ne sprejemajo opisa sveta, kot jim ga ponujamo,« menita Barle Lakota, A. in Trunk Širca, N. (2010). Razdalje med generacijami postajajo tako velike, da morda celo presegajo razdalje med kulturami in imamo starejše generacije več skupnega z ljudmi svoje generacije iz različnih kultur, kot z mlajšimi generacijami doma. Svetovi se razlikujejo in z vpetostjo v tehnologijo prehitevajo mlade generacije. Pomembna komponenta je hitrost družbenih sprememb, tehnoloških sprememb, posledično sprememb življenjskega sloga. Pa tudi daljšanje življenjske dobe, višanje življenjskega standarda in spremembe pokojninskih sistemov. Oblike dela se spreminjajo, vse več je dela na lokacijah in prekarnega dela – kar je svet novih generacij. Razdalje pa se večajo med bogatimi in revnimi,

kot povsod v svetu, tudi pri nas. Migracije so dejstvo. Raznolikost je na obeh straneh praga. Nekaj že pri nas, nekaj še pred pragom.

Ali se ob tem razdalje med ljudmi res manjšajo in ali se oddaljujemo v odnosu?

V družbi, ker so migracije dejstvo, ne govorimo več le o integraciji otrok s posebnimi potrebami, Romov in drugih manjšin, ampak se srečujemo in pričakujemo več različnosti tudi z migracijami. V kolikor gre za vključevanje priseljencev iz sorodnih jezikovnih skupin, so težave premostljive. Običajno družine sledijo očetu, ki že nekaj časa biva v Sloveniji in se oglasi v začetku kot prevajalec in uvajalec svoje družine tudi v šoli. V kolikor pa gre za otroke s popolnoma drugačnim in nam nerazumljivim jezikom, npr. v nekaterih mestih je veliko priseljencev albanske narodnosti, so težave precej večje in težko premostljive. »Izobraževanje mora služiti populaciji, ki obstaja, ne populaciji, ki je obstajala,« tako Alexander Krauss, nemški sociolog. Sprememba v pojmovanju znanja je s seboj prinesla zamenjavo znanje - kompetence. Ob tem ugotavljajo, da je močnejši napovedovalec uspeha kot kultura posameznika - njegova socialna situacija. »Jasno je, da se ob družbenih spremembah šola mora spremeniti in najti nove meje delovanja,» se strinjajo avtorji (Barle Lakota, A. in Trunk Širca, N., 2010). »Stvari postajajo vse bolj zanimive, ko pričnemo spoznavati tudi poglede drugih ljudi, zlasti če jih oblikujejo različna kulturna in družbena ozadja,« menijo avtorji priročnika za učitelje Svet med vrsticami (2012), ki se ozirajo v globalno učenje.

1.2. Vloga šole

Kako bo svoje mesto našla oz. opredelila meje delovanja v dogajanju sprememb slovenska šola? »Spremembe zahtevajo ponovne premisleke tako o konceptih osvajanja, kot posredovanja znanja, o načinih vrednotenja znanja. Zagotovo bodo novi koncepti osvajanja in posredovanja znanja zahtevali tudi spremembe v organizaciji šole, spremembo odnosov avtoritete in moči, avtonomije in odgovornosti. Pedagoški procesi preprosto ne bodo mogli več potekati na osnovi podrejanja razuma verovanju,« navajata avtorici Andreja Barle A. in Trunk Širca N. (2010).

Sedanja raznolikost v razredih se bo povečevala in šola bo morda prevzemala nase vse večjo vlogo v družbi, ki pa ne bo namenjena le pridobivanju znanja, temveč tudi varni izgradnji osebnosti. Kar pa bo v negotovih časih, ob hitrih spremembah in mobilnosti mlad človek potreboval kot prostore definiranih in dokaj stabilnih okvirov.

»Interkulturnost ni posebna kompetenca, je zmožnost, da ustrežeš trans-kulturni publiki in odseva visok nivo pedagoške kompetence v splošnem,« pravi Akexander Krauss (2019) in dodaja, da pa je ta način poučevanja daleč najbolj stresen in je nujno potrebno ob tem poskrbeti za učitelje, za njihovo izobraževanje in supervizijo. Navaja, da so nemške raziskave pokazale, da otroci s šibkejšim socialnim ozadjem ali/in migracijsko preteklostjo, potrebujejo več: strukture, orientacije in bazičnega občutka sprejetosti, da so enostavno sprejeti namesto označeni kot »posebni primer. Poudarja, da otroci potrebujejo prostor za izgradnjo identitete in razvoj lastne osebnosti ter potrebujejo prostor, da pokažejo talente, težnje in dosežke

V ideji o šoli, ki prevzema v lokalnem okolju in državi tudi nove vloge, razpravljajo kot o možnem stičišču skupnosti v prispevku *Premene v družbi, spremembe v šoli* Slavko Gaber, Živa Kos in Veronika Tašner (2016), ki opredeljujejo šolo med ostalim kot najbolj pogosto prisotno javno institucijo v lokalnih skupnostih v državi, ki z obsegom dejavnosti, številom zaposlenih ter razpoložljivimi prostori predstavlja realen potencial oblikovanja stičišča skupnosti. Menijo, da bi kot taka lahko prevzemala poleg temeljne dejavnosti šole, torej prenosa temeljnih vednosti, vrednot in veščin na naslednjo generacijo, tudi nekatere širše naloge v družbi.

1.3. Odnosi

Anica Mikuš Kos (2019) uporablja izraz »kakovost življenja v šoli« s čimer nima v mislih le sreče in zadovoljstva učencev tukaj in zdaj. »Na podlagi šolske izkušnje, tako kot na podlagi vseh drugih izkušenj, gradi otrok podobo o sebi in podobo o svojem okolju in svetu. Le da je šolska izkušnja posebej vplivna zaradi intenzitete in trajanja, pa tudi zato, ker ima tako širok vsebinski razpon,« pravi v članku v Delu in nadaljuje, da dobri socialni odnosi z vrstniki pripomorejo k boljšemu socialnemu in učnemu funkcioniranju učenca, saj socialna vključenost deluje kot pomemben varovalni dejavnik. Prilagojeno vedenje do učencev vodi v prijateljske odnose, v sprejetost s strani vrstnikov, medtem ko neprilagojeno vedenje vodi v zavračanje. Prilagojeno vedenje do učiteljev s seboj prinaša sprejetost s strani le-teh in večjo učno uspešnost, neprilagojeno vedenje do avtoritete pa zavračanje s strani le-teh in manjšo učno uspešnost z znižanjem aspiracij (Peklaj, Pečjak, 2015).

V domači raziskavi L. Magajna, S. Pečjak, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler in S. Tancig (2008) so raziskovalci ugotovili, da lahko socialna vključenost deluje kot pomemben varovalni dejavnik pred učnimi težavami in menijo, da je zelo pomembno, da strokovni delavci poiščejo različne možnosti za vključevanje učencev s težavami v oddelčno skupnost. Da je občutek lastne vrednosti povezan z občutkom lastne ustreznosti, samozaupanja in samospoštovanja in je izjemno pomemben za zdrav psihični razvoj in oblikovanje v uravnoteženo osebnost, meni dr. Zora Rutar Ilc (2018) in dodaja: »Ne kaže ga zamenjevati z nerealno samopodobo, z napihnjenostjo in domišljavostjo ali z nezmožnostjo za refleksijo. Nasprotno: občutek lastne vrednosti pomeni, da se čutimo vredne in kompetentne, da vemo, kako ravnati v danih okoliščinah, da razumemo svoje mesto v svetu, znamo vzpostavljati odnose z okolico in se spoprijemati z izzivi in preizkušnjami.« Povezanost med šolsko klimo in zaznano učinkovitostjo šole oz. dosežki učencev ni nič novega, tudi v raziskavi TIMSS 2007 in 2008 v Sloveniji rezultati kažejo, da so bili v šolah, kjer je bila šolska klima bolj pozitivno ocenjena, matematični in naravoslovni dosežki učencev in dijakov višji. Klima temelji na skupnih zaznavah in doživljanjih, medtem ko kultura na skupnih prepričanjih in vrednotah ter delovanju.

Zgodbe dijakov in učencev se nahajajo na zelo različnih oporah domače varnosti bodisi zaradi preteklih dogodkov, pomanjkanja časa, financ ali pa veščin in prav dobra izkušnja okrepi psihično odpornost ter »…omogoča otroku, da kljub preteklim hudim izkušnjam ali sedanjim slabim psihosocialnim okoliščinam življenja popravi podobo o sebi, o svojih zmožnostih, o odnosih drugih do njega samega, o svetu, v katerem živi in bo živel. Torej šolska izkušnja vpliva na osebnostni profil učenca, na njegova stališča ter delovanje in na njegovo duševno zdravje v sedanjosti in prihodnosti,« pove Anica Mikuš Kos (2019), ko govori o varovalni vlogi šole in meni, da se tudi v sedanjih razmišljanjih o spremembah v šolskem sistemu posveča premalo pozornosti šolski klimi: »Kot bi bila premalo oprijemljiva, za storilnostne dosežke premalo pomembna, preveč abstraktna lastnost šole humanističnega značaja. Ali pa je razlog v tem, da nas zanima le delo – njegove vsebine, obremenitve, rezultati? Morda je nasploh, pa tudi v šolskem sistemu, nespodobno veliko razmišljati o čustvenih razsežnostih.«

Posameznega učenca ni mogoče razumeti izolirano od vedenja drugih, s katerimi ta posameznik stopa v odnose. Vpliv spremembe v sistemu lahko opazimo v spremembi vedenja posameznika, saj sprememba sistema lahko vpliva na počutje oz. spremembo občutka o sebi, odnosa do drugih in sveta ter doživetje sprejetosti in varnosti tukaj in zdaj.

2. Projekt Asistent

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport je razpisalo projekt, ki je bil namenjen pomoči dijaku s posebnimi potrebami v razredu med poukom na eni strani, šola pa je bila dolžna zaposlenemu asistentu nuditi spoznavanje šolskega sistema in dela z dijaki s posebnimi potrebami na drugi ter ga tako opremiti z izkušnjami za bodoče iskanje delovnega mesta. Ministrstvo je pustilo šolam dokaj odprte roke pri konkretizaciji delovnih nalog asistenta. Na šoli smo mu po premisleku določili več različnih vlog. Predvidena osnovna naloga je bila prisostvovanje pri pouku in pomoč dijaku s posebnimi potrebami. Dijaki naše šole so precej nehomogeni, prihajajo iz različnih kulturnih okolij, njihov materni jezik večkrat ni slovenski, socialna okolja so različna, v nižjih in srednjih poklicnih programih je precej dijakov s posebnimi potrebami, dostikrat prihajajo sprijaznjeni z občutki neuspešnosti in s slabimi ocenami iz osnovnih šol. V novi vlogi smo zaznali možnost, da naloge razširimo na prazni prostor in vplivamo na klimo in počutje dijakov.

Naša predvidevanja so se v poskusu potrdila, saj se je izkazalo, da je asistent v novi vlogi izredno pozitivno deloval na razred, na posameznike, na dijake iz drugih razredov in doprinesel k izboljšanju klime, pa tudi uvedel nove oblike druženja z izmenjavo mnenj in preizpraševanjem vrednot. Dijaki različnih sociokulturnih obrazcev so preko pozitivnega vzora, a brez klasične vzgojno-izobraževalne vloge oz. avtoritete, lažje sprejemali posredovane »drugačnosti«, korekcije, vrednote in norme odnosih preko asistenta.

2.1. Projekt Asistent in raznolikost v šoli

V šolskem letu 2017/18 se je šola javila na razpis Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport »Zaposlovanje asistentov za delo z otroki s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalnih zavodih«. Cilj razpisa je bil znižanje brezposelnosti mladih ter spodbuditi in zagotoviti večjo zaposljivost ciljne skupine mladih, ki imajo končano najmanj srednješolsko izobrazbo. Zaposlovanje asistentov za delo z otroki s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalnih zavodih je bilo predvideno za obdobje pouka in je bilo namenjeno mladim brezposelnim osebam z izkušnjami in znanji pri delu z dijaki s posebnimi potrebami. Poleg osnovnega namena je evalvacija projekta pokazala tudi druge pozitivne spremembe v šolskem letu med dijaki šole. Z umestitvijo dodatnih nalog smo želeli uvesti nov prostor srečanj, kjer so dijaki pričakovani in se čutijo sprejete in zaželene in s tem vplivati na klimo in sprejemanje šole.

2.2. Pomisleki in pozornost

Projekt je v osnovi predvideval prisostvovanje asistenta v razredu pri pouku z namenom pomoči dijaku s težjimi učnimi težavami. Umestitev nove vloge v šolski prostor, posebej nove osebe v razred, kjer je zelo opazen in s prisotnostjo nehote vpliva na učitelja, na potek učne ure in na ostale dijake, je občutljiva tema. Zelo spolzek teren, kjer se kaj hitro lahko konča s stigmatizacijo dijaka, razreda ali asistenta. Posledično se lahko ta sreča z zavračanjem, negativnimi občutki in odklanjanjem z več strani: s strani samega dijaka, razreda in tudi s strani učiteljev. Kar seveda onemogoči izvajanje nove vloge asistenta in izzove negativne odzive na njegovo prisotnost. Zato je bilo potrebno posvetiti posebno pozornost uvajanju nove vloge in tekoče spremljati odzive vpletenih ter po potrebi spreminjati, dodajati nove naloge, osmišljati in povezovati njegovo vlogo s prijetnimi (pri športni vzgoji) ali nevtralnimi aktivnostmi (pomoč pri gradivih učitelja), družabno vlogo v šolski knjižnici, učno pomočjo ostalim dijakom ipd. Projekt je vodila šolska psihologinja, ki je sestavila in dopolnjevala nabor delovnih obveznosti,

nadgrajevala vloge/aktivnosti ter koordinirala samoizobraževalno delo asistenta in delo z dijaki na šoli.

2.3. Opredelitev nalog delovnega mesta asistenta

Aktivnosti so predvidevale v **uvodni fazi** informiranje kandidata in seznanitev s področjem posebnih potreb, z njegovo vlogo v konceptu dela z otroci s PP na šoli ter navezavo stika z dijakom s posebnimi potrebami, ki mu bo asistent v pomoč. Sledila je vpeljava v razred na način v katerem se skušamo izogniti stigmatizaciji in zavrnitvi ter spodbuditi pozitiven sprejem osebe. Zavedali smo se nevarnosti izpostavljenosti dijaka oz. razreda, v katerem bo asistent prisoten. Ni šlo za z odločbo dodeljeno delovno mesto spremljevalca dijaka zaradi gibalne ali zaznavne oviranosti. Seveda nova vloga odraslega v razredu prinaša s seboj radovednost in željo po osmišljanju le te v sklopu pravil šolskega prostora. Upoštevati je bilo potrebno tudi nesprejemanje, nezaupljivost do sprememb in odpor učiteljev, saj asistent ni bil določen dijaku v prilagoditvah odločbe o usmerjanju, temveč preko projekta umeščen v razred k pouku po urniku.

Faza vpeljave se je nanašala na seznanitev asistenta s področjem posebnih potreb, z delom koordinacije posebnih potreb na šoli, načinom dela ter pripadajočo administracijo, ipd. ter na dogovor o posredovanju navodil, poročanju in tekočem prilagajanju vsebinskih, operativnih in administrativnih nalog situacijam. Obsegala je tudi seznanitev kandidata s formalno organiziranostjo sistema izobraževanja, zakonodajo, postopki in pravilniki ter določitev konkretnih nalog in aktivnosti. Na evalvacijskih sestankih je tekoče potekalo spremljanje in svetovanje glede dela z dijakom, v razredu in na šoli. Na več sestankih učiteljskega zbora smo skušali doseči vključenost učiteljev z informiranjem in možnostjo vpliva na potek projekta ter upoštevanjem mnenj.

Po vzpostavitvi sistema je sledila **delovna faza** in dnevno delo z dijakom, delo v razredu, sprotno tekoče posvetovalno delo in določitev spreminjajočih se nalog ter predlogi sprememb. Ob tem spremljanje odzivov s strani dijakov in učiteljev, spremljanje klime in odzivov na prisotnost, poročanje in konzultacije. V okviru potreb projekta poročanje o opravljenih nalogah, časovnicah in poročilih po navodilih s strani ministrstva glede formalnega vodenja in poročanja projekta v sistemu eMa.

Predviden obseg nalog se je nanašal na:

- Prisotnost in spremstvo dijaka pri pouku.
- Pomoč pri organiziranosti za pouk.
- Pomoč pri osredotočanju in vzdrževanju koncentracije na šolsko delo med urami pouka.
- Dodatno poučevanje, ko dijak ni več zmožen slediti razlagi.
- Pomoč in intervence v primerih vedenjsko pogojenih težav in morebitni odmik dijaka iz razreda (po vnaprej dogovorjenih usklajenih kriterijih, posvetu in presoji).
- Podpora pri razvoju socialnih veščin.
- Podpora in pomoč pri razumevanju socialnih odnosov v odnosu do sošolcev, do odzivov drugih na dijakove reakcije.
- Pomoč pri prepoznavanju šolskih pravil v posameznik dnevnih situacijah (sledenje in predvidene posledice neupoštevanja) s ciljem prepoznave, uporabe, upoštevanja in ponotranjenje le teh).
- Sodelovanje z razrednim učiteljskim zborom, svetovalno službo, vodstvom šole.
- Vstopanje v različne razrede s predstavitvijo knjige o upravljanju s časom.
- Aktivno sodelovanje pri pouku športne vzgoje in ostalih športnih aktivnostih.

- Vzpostavitev varnega okolja med glavnim odmorom v knjižnici s pogovori in pomočjo dijakom.
- Dnevne in tedenske konzultacije s psihologinjo.

Asistent je po uvodni fazi dnevno prisostvoval pri pouku in pomagal dijaku s posebnimi potrebami, a ob tem vzporedno izpolnjeval tudi druge naloge. Učinek prijaznosti asistenta in prostora knjižnice samega, kjer so bili dijaki sprejeti, dobrodošli in zaželeni, je prerasel občasna srečanja in postal pričakovana dnevna rutina. Ta sprememba v druženju dijakov je imela svoj učinek na povezanost med njimi, občutek pomembnosti vsakega od njih in jim omogočila priložnost, da so se le pogovarjali z nekom, ki ne vrednoti in ne daje zahtev in nalog. Je mlad, a bolj izkušen in lahko svetuje. Menim, da je ta pozitivni vpliv na posameznike in na klimo bil dragocen. V luči v uvodu predstavljenih pristopov sem obrazložila, zakaj je potrebno slediti potrebam časa in mladih ter tudi pri interkulturnem pristopu razmišljati v smeri podpore osebnega razvoja. Projekt Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport »Asistent« je imel več ravni učinkov tako za posameznega dijaka, razred in šolo, pa tudi za samega asistenta. V prispevku sem se osredotočila predvsem na vpliv prisotnosti asistenta na klimo šole in na počutje dijakov v naši izvedbi nalog projekta.

3. Zaključek

Projekt ministrstva Asistent je bil uspešen. Z razporeditvami in postopnim vpeljevanjem nalog in osmišljanjem nove vloge v šolskem prostoru je asistentu pripadel nasproten status od naših bojazni ob previdnem načrtovanju. Njegova prisotnost je bila zaželena, njegova odobravanja so imela vrednost, postal je tudi zaupnik in "gostitelj" dijakov s celotne šole v prostorih knjižnice med odmori. Dijaki, ki čakajo pred zaprtimi vrati na skupna srečanja, razgovore in druženje v knjižnici med glavnim odmorom in ne odhajajo iz šole, so zgovoren argument, kako zelo je v šolskem prostoru zaželena vloga nekoga, ki jim omogoča zgolj varno sprejetost in poskrbi za občutek, da so dobrodošli. Z novo vlogo se je šolski prostor malo spremenil in pridobi še drugo. Morda je včasih lažje zdržati pri pouku zaradi tega občutka in morda vidim sebe, svet in druge tudi malo drugače v prostoru, kjer sem varen in sprejet - tudi na tak način. Ob drugačnem doživljanju šole morda mladim nudimo nekaj več, kot jim poskušamo posredovati z osvajanjem znanja in kompetenc v popotnico za negotovi čas prihodnosti, oblik dela, napredka in hitrosti sprememb. Ko napredek pospešuje vse hitreje in so spremembe generalne in v prostoru majhnih časovnih enot, je uporabnost veščin in znanj lahko minljiva. In takrat potrebujejo čvrste noge na tleh občutka lastne vrednosti, s katerimi bodo lahko naredili korak lastnih sprememb, ki jih bo od njih terjalo življenje. Ta občutek pa se gradi in morda se zelo prav sprašuje dr. Anica Mikuš Kos, ki meni, da premalo pozornosti posvečamo šolski klimi:» Kot bi bila premalo oprijemljiva, za storilnostne dosežke premalo pomembna, preveč abstraktna lastnost šole…?« Dr. A. Mikuš Kos govori prvenstveno o otrocih, ki so doživeli hude stvari in jim doživetja močnega stresa puščajo posledice. Nikakor ne moremo primerjati naših življenj z življenji na vojnih področjih. Vendar, če odrasli danes in tu pogledamo stres, ki ga doživljamo vsak dan in je vsakodnevno vpleten in vcepljen v delo in življenje ali v boj za preživetje, težko zanikamo, da mladostniki niso deležni vsaj dela stresa našega življenja, pa tudi svojega in svoje negotove prihodnosti. Zato menim, da mora šola temu področju nameniti več pozornosti.

Ministrstvo (še) ni ponovilo projekta.

4. Literatura

Barle Lakota, A. in Trunk Širca, N. (2010). *Pomen izobraževanja v družbi prihodnosti.* Pridobljeno s https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=3441

Biolek, J. in Suša, R. (2012). Svet med vrsticami.: *priročnik za učitelje, ki jih zanima globalno učenje*. Ljubljana: Društvo Humanitas

Gaber, S., Kos, Ž. in Tašner, V. (2016). *Premene v družbi, spremembe v šoli.* Ljubljana: Šolsko polje, letnik xxvii, številka 5–6

Krauss, A. (2019). *Pedagogical and social aspects as multicultural vs transcultural dimensions in schools, ISOB, Germany*. Prispevek predstavljen na International conference - RoMigSc Inclusion of Roma and Migrants in Schools: Training, Open Discussions and Youth Volunteering Activities. Prispevek pridobljen na konferenci, Zbornik bo objavljen na www romigsc.eu

Mikuš Kos, A. (2019) Ne gre le za to, koliko se mora otrok naučiti v šoli. *DELO*, 3.8.2019. Pridobljeno s https://www.delo.si/sobotna-priloga/ne-gre-le-za-to-koliko-se-mora-otrok-nauciti-v-soli-209967.html

Rutar Ilc, Z. (2018). V šoli smo zato, da se učimo in da se imamo fajn. *DELO*, 23.2.2018. Pridobljeno s https://www.delo.si/sobotna/v-soli-smo-zato-da-se-ucimo-in-da-se-imamo-fajn.html

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Oddelek za psihologijo

Predstavitev avtorja

Iva Kaplan, univ.dipl.psih., je zaposlena kot šolska psihologinja v srednji šoli. Je certificirana mediatorka, EuroPsy, prva stopnja vedenjsko kognitivne psihoterapije, transakcijske analize, čuječnosti. Izkušnje iz: penologije, spremljanja in analiz medijev, novinarskega dela, odnosov z javnostmi ter raziskave in razvoj.

Z izkušnjo učne mobilnosti v tujini za zmanjšanje vedenjskih težav v razredu

Learning Mobility Abroad in Service of Reducing Behavioural Problems in the Classroom

Monika Hajdinjak

OŠ Cankova
monika.hajdinjak@oscankova.si

Povzetek

Projekti učne mobilnosti omogočajo udeležencem izkušnjo v tujini, ki prinaša pozitivne učinke na njihov osebni in strokovni razvoj. Glavni cilj je udeležencem omogočiti pridobitev znanja in kompetenc, ki prinašajo dodano vrednost njihovemu izobraževanju ali delu. Na šoli smo bili uspešni na razpisu projekta Erasmus+ KA 101 z naslovom *»Po korakih v svet za boljšo prihodnost naših otrok«* v okviru katerega bo šest mobilnosti posameznikov v petih državah. V prispevku je predstavljena mobilna izkušnja strokovnega usposabljanja, ki je potekala julija 2019 na Cipru. V šolah se pojavljajo različne vedenjske težave, kot so nedisciplina, rasizem in nasilje, ki motijo pouk, preusmerjajo pozornost učencev, vplivajo tudi na učinkovitost učenja ter duševno zdravje posameznika. Na izobraževanju so se udeleženci seznanili s teoretičnimi izhodišči vedenjskih težav. Diskusije, ogledi znamenitosti Cipra in skupinsko delo so bili zasnovani tako, da so si udeleženci izmenjali ideje in praktične primere povezane z obravnavano temo. Ob tem je potekalo načrtovanje strategij in aktivnosti, tudi na terenu, s katerimi lahko učinkovito kontroliramo vsakodnevne incidente, jih zmanjšujemo in preprečujemo njihovo ponovno nastajanje. Če učitelj ustvarja pozitivno učno okolje za svoje učence in poučuje s sodobnimi didaktičnimi pristopi, ki učence motivirajo za šolsko delo, je tudi vedenjskih težav manj. V kolikor se te kljub temu pojavljajo, je potrebno sodelovanje vseh na šoli, ki s takimi učenci stopajo v stik. Timske skupine naj spremljajo vedenje učencev in so pomembna vez med šolo in starši ter vsemi vpletenimi. Z vključenostjo v projekt in učnimi mobilnostmi želimo razvijati evropsko dimenzijo našega dela, vzpostaviti varno in pozitivno učno okolje za vse učence v razredu in omogočiti odpiranje šole v svet.

Ključne besede: Ciper, Erasmus+, kompetence, nasilje, nedisciplina, učna mobilnost posameznikov, vedenjske težave

Abstract

Projects about learning mobility provide participants with an experience abroad that has a positive impact on their personal and professional development. The main objective is to enable participants to acquire knowledge and competences that bring added value to their education or activities. At our school, we were successful in the call for proposals for the Erasmus + KA 101 project entitled "*Po korakih v svet za boljšo prihodnost naših otrok*" (Stepping out into the world for the better future of our children), in which six selected individuals will take their learning mobility abroad to five countries. This article presents the learning mobility experience that took place in July 2019 in Cyprus. Various behavioural problems in schools were faced, such as lack of discipline, racism and violence, that disrupted lessons, diverted students' attention, and affected the effectiveness of learning and mental health of the individuals. During this education, participants learned about theoretical starting points for behavioural problems. Discussions, sightseeing tours of Cyprus and teamwork were designed to allow participants to exchange ideas and practical examples related to the topic. In addition, strategies and activities were planned, including those in the field, aimed at effectively controlling daily incidents, reducing them and preventing them from recurring. If the teacher creates a positive learning environment

for his students and teaches active contemporary didactic approaches that motivate students to do schoolwork, there is also less chance of behavioural problems. However, if they do occur, everyone in contact with pupils in question should get involved in tackling the issue. Teams monitor student behaviour and are an important link between the school and the parents, and all other persons involved. Through involvement in the project and learning mobility, we wish to add and develop the 'European dimension' in our work, in order to create a safe and positive learning environment for all students in the classroom and to open up the school to the world.

Keywords: behavioural problems, bullying, competences, Cyprus, Erasmus +, indiscipline, individual mobility.

1. Uvod

Evropsko izobraževanje Erasmus+ KA 101(za učitelje posameznike) z naslovom *Facing behavioral problems - indiscipline, racism and bullying in the classroom (Spoprijemanje z vedenjskimi težavami - nedisciplino, rasizmom in nasiljem v razredu)* je potekalo od 15. do 21. julija 2019. Vključevalo je širok spekter pridobitve kompetenc. Izobraževanje je med drugim ponujalo tudi avtentično spoznavanje Cipra in njegove bogate zgodovine, predvsem mesta Limassol z okolico. Potekalo je v organizaciji izobraževalne agencije *EDUculture* na Cipru, v konferenčni sobi hotela Pefkos City Hotel v Limassolu. Kot učiteljica geografije, zgodovine in domovinske in državljanske kulture in etike se želim z dodatnim izobraževanjem dokazati tudi na področju pridobivanja osebnostne in družbene kompetence ter kompetence kulturne zavesti. Izbrala sem Ciper, saj rada raziskujem tuje dežele in njihove kulture. Ciper je zelo zanimiva dežela, z 10 000 letno zgodovino, bogato kulturno dediščino, zanimivo kulinariko, pestrim naravnim okoljem ter s čudovitim morjem in z veliko sonca. Drug razlog pa je soočanje z vedenjskimi težavami v šoli. Kot učiteljica z dvajsetletnimi izkušnjami v pedagoškem poklicu si želim, da bi bil pouk učencem zanimiv, da bi bili motivirani za delo in da bi imeli vsi možnost aktivno sodelovati ter soustvarjati pouk, kar pa žal mnogokrat ni mogoče, saj ga prekinjajo vedenjsko moteči učenci. V prispevku je predstavljen povzetek obravnavanih vsebin na strokovnem spopolnjevanju, ki je bil preveden iz angleščine in dopolnjen z nekaj strokovnimi mnenji iz literature. Vključeni so primeri kratkotrajnih aktivnosti, s katerimi so se seznanili udeleženci in so uporabni za dvig motivacije pri pouku. Da bi kar najbolj izkoristili dodano vrednost tovrstnega izobraževanja pa so predstavljeni še primeri avtentičnih nalog, s katerimi učenci spoznavajo pokrajino in dosegajo učne cilje na zanimiv način. V zaključku so predstavljeni učinki mobilnosti in izzivi za nadaljnje delo.

2. Program Erasmus+ KA 101 v okviru Erasmus+

2.1. Namen in cilji programa

Program Erasmus+ je program EU, ki je namenjen usposabljanju, sodelovanju in posodobitvam na področju izobraževanja. Projekt učne mobilnosti udeležencem omogoča izkušnjo v tujini, ki prinaša dolgoročne pozitivne učinke. Erasmus+ omogoča dve vrsti mobilnosti: mobilnost študentov z namenom študija in praktičnega usposabljanja in mobilnost zaposlenih z namenom poučevanja in usposabljanja.
Cilji učne mobilnosti so:

- izboljšanje učnih kompetenc,
- povečanje zaposljivosti in možnosti zaposlitve,
- povečanje iniciativnosti in podjetništva,

- povečanje samozavesti in samospoštovanja,
- izboljšanje jezikovnih sposobnosti,
- povečanje medkulturne zavesti,
- aktivnejše sodelovanje v družbi,
- boljše poznavanje EU projektov in EU vrednot,
- povečanje motiviranosti za nadaljnje izobraževanje (formalno in neformalno) in usposabljanje po opravljeni mobilnosti.

Mobilnost in vse aktivnosti v povezavi s projektom omogočajo strokovno in osebnostno rast zaposlenih, kar je pogoj za izboljšanje kvalitete dela z učenci, za razvoj ključnih kompetenc le-teh in zaposlenih ter za dvig prepoznavnosti in ugleda šole.

Naša šola je bila v šolskem letu 2018/2019 uspešna na razpisu Erasmus+KA 101 s projektom, ki nosi naslov *»Po korakih v svet za boljšo prihodnost naših otrok,«* v okviru katerega se bo šest strokovnih delavcev udeležilo usposabljanja v petih evropskih državah: v Združenem kraljestvu, Nemčiji in Irski ter na Islandiji in Cipru. Projekt traja do leta 2020, nastal pa je iz različnih zaznanih potreb manjše obmejne šole. S projektom želimo dvigniti kvaliteto poučevanja in učenja, narediti pouk še bolj zanimiv, pester in dinamičen, kjer bi bili učenci z novimi pristopi, metodami in tehnologijami še bolj motivirani za pridobivanje znanja in bolj aktivni v procesu učenja. Še posebej želimo motivirati tudi učence z učnimi ali vedenjskimi težavami. Naša prizadevanja izhajajo iz vizije naše šole, saj učencem želimo nuditi poti do znanja, ki je primerljivo z znanjem evropskih vrstnikov.

2.2. Potek izobraževanja z izbranimi aktivnostmi, ki jih lahko vključujemo v pouk

Med sedemdnevnim strokovnim spopolnjevanjem so udeleženci diskutirali o vlogi učinkovitega organiziranja pouka za doseganje ustreznega vedenja učencev. Pridobivali so različne ideje, s katerimi se lahko učinkovito kontrolirajo vsakodnevni incidenti med poučevanjem, jih zmanjšujemo in preprečujemo njihovo ponovno nastajanje. Cilj izobraževanja je bil izboljšati znanje udeležencev o vedenjskih težavah v razredu, še posebej o nedisciplini, rasizmu in nasilju v predšolskem, osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju.

Izobraževanje želi pomagati udeležencem pri načrtovanju različnih aktivnosti, projektov in programov, ki so del učnega načrta in so povezani z življenjem na šoli. Seznanja s protirasističnimi in drugimi programi proti nasilju, ki so v veljavi pod okriljem Ministrstva za izobraževanje in drugih privatnih organizacij na Cipru. Udeleženci so predstavili pogostejše praktične primere vedenjskih težav iz šolskih praks različnih držav in načine njihovega obvladovanja tudi preko različnih programov in aktivnosti. Torej, kako se soočiti z incidenti v šolskem prostoru. Ob ogledih kulturnih znamenitosti na Cipru so načrtovali aktivnosti za delo z učenci. Diskusije, ogledi kulturnih znamenitosti in skupinsko delo so bili zasnovani tako, da so si udeleženci izmenjevali ideje in praktične primere ves čas strokovnega izobraževanja. Udeleženci so prihajali iz petih različnih evropskih držav: Španije, Slovenije, Avstrije, Madžarske in Romunije.

V uvodnem delu so se udeleženci med seboj seznanili preko različnih krajših spoznavnih aktivnosti. Uporabimo jih lahko tudi pri pouku kot uvodno motivacijo, za dvig motivacije med učnim procesom, kot tudi pri razrednih urah.

Primeri spoznavnih aktivnosti, ki so bile uporabljene v uvodu ali v okviru posameznih tem:

-SPOZNAVNI KROG: učenci se zberejo v krogu. Učitelj stopi v sredino kroga, pove svoje ime in se z določeno gesto predstavi drugim. Ti njegovo gesto ponovijo in ga pozdravijo z njegovim imenom. Učenci se v krogu izmenjujejo in vsi pozdravijo s svojo gesto.

-IME IN DVE VPRAŠANJI: na list papirja napišeš ime učenca in dve vprašanji, kar bi želel izvedeti o njem. Nato učenec, ki je vprašanja sestavil obišče tega učenca (ali mu vrže zmečkano sporočilo). Ta se mu predstavi in odgovori na vprašanja.

-STOPI NA LINIJO, ČE: učenci se postavijo v dve vrsti. Na sredini je potegnjen trak. Učiteljica pove neko zanimivost, lastnost ali dejstvo. Če se s povedanim strinjajo, jim je všeč ali imajo radi, se postavijo na črto, sicer ostanejo v vrsti. Tako se učenci med seboj spoznavajo, kdo ima rad sladkarije, kdo rad poje, rad slika, potuje in podobno.

- IMENA Z ŽOGO: žogo iz papirja vržeš sošolcu in ga poimenuješ. Ta nadaljuje z igro tako, da vrže žogo naslednjemu.

- KAJ IMAŠ RAD/RADA: učenec na listek napiše kaj ima rad ali česa ne mara. Učitelj zbere listke udeležencev. Sledi ugotavljanje, kdo je kdo, glede na zapisano lastnost posameznika.

-Aktivnosti za boljše spoznavanje drug drugega:

PREDSTAVI SE: jaz sem srečna Marija..(k imenu doda pridevnik).

VPRAŠAJ SOSEDA: vprašaj učenca na desni, kaj ima najraje/rad.

SREČAJVA SE: učenci se sprehajajo, na učiteljev znak se ustavijo in si podajo roke z učencem, na katerega naletijo.

POGLEJ, KAJ ZMOREM: vsak učenec z gibi pokaže njegov najljubši šport, drugi ga ugibajo.

POVEJ, KOT POVEM JAZ: učenci sedijo v krogu. Vsak učenec pove kaj ima rad in česa ne mara. Drugi učenec najprej njegovo ponovi, nato doda svoje.

-Aktivnosti za motivacijo:

-MOČAN VETER PIHA ZA TISTE, KI…: učenci sedijo na stolih v krogu. Eden stol je manj. Učenec stopi v sredino in dokonča stavek s hobijem, kaj ima rad. Kdor ima rad njegov hobi vstane in zamenja stol. Učenec ki ostane, nadaljuje z igro.

-PUZZLE: razrežemo neko sliko na A4 puzzle. Posamezne liste razdelimo učencem, ki morajo z medsebojnim sodelovanjem sestaviti sliko.

-RISANJE PO HRBTU: učenci sedijo na tleh, v vrsti drug za drugim. Zadnji potegne kartico in zapisano nariše s prstom na hrbtu sošolca. Drugi to ponovijo. Prvi v vrsti nariše na papir.

-ZMAJEVO SRCE: učenci so razdeljeni v skupine po 6-8. Oblikujejo krog okrog učenca, ki je zmaj in ima pod nogami papirnato srce. Učenci mu morajo ukrasti srce, brez da bi se jih zmaj dotaknil. Zmaj lahko premika le trup in roke. Kdor uspe ukrasti srce, je novi zmaj.

-BODI ZVEZDA: eden od učencev stoji na preprogi v sredini kroga. Drugi mu pristopijo in mu izrečejo eno pozitivno sporočilo, na kar so pri njem ponosni.

-VZLET: učenci štejejo 10, 9, 8…a le eden učenec lahko izgovori številko. Ko se zmotijo, ponovijo od začetka. Štetje lahko poteka v različnem vrstnem redu 1, 2, 3….20.

-NAKUPUJEMO: učenci sedijo v krogu. Eden od učencev reče: »Bil sem v trgovini in sem kupil…nato ga naslednji dopolni s svojim nakupom. Tistemu, ki ne najde ustrezne besede, drugi pomagajo.

-USTREZNA BESEDA: učitelj pove besedo, učenec najde ustrezno (Primer: zelenjava – brokoli; beseda na zadnjo črko: ananas – sliva – avokado idr.).

Predstavnica agencije EDUculture je predstavila projekt Erasmus+ in njihovo izobraževalno agencijo na Cipru. Udeleženci so predstavili svoje delo, ustanove s katerih prihajajo in svoja pričakovanja v zvezi z izobraževanjem. Izpostavili so tudi vedenjske težave, s katerimi se srečujejo na svojih ustanovah. Ob tem se je razvila debata o različnih vedenjskih primerih in pravilih, ki veljajo v posameznih državah.

Voditeljica je predstavila potek izobraževanja po dnevih. Vsak dan smo z izobraževanjem pričeli ob 9.00 uri, z delom pa zaključili v popoldanskem času, ko smo izvajali terensko delo pa tudi kasneje. Teoretična izhodišča o vedenjskih težavah so bila razporejena po dnevih, z ogledi znamenitosti in z vključevanjem tudi skupinskih aktivnosti, ki jih učitelji lahko vključujemo v okviru pouka.

Primeri skupinskih aktivnosti:

- **Odgovornost za vedenjske težave,**

V skupini se je razvila debata o vlogi posameznih dejavnikov in oseb, ki so povezani z vedenjem učencev (ravnatelj, pedagog, učitelji ki poučujejo, razrednik idr.). Nato je bilo potrebno razvrstiti odgovorne glede na pomembnost in izkušnje, ki jih imajo udeleženci v posameznih državah.

- **Različne vrste nediscipline, ki jo zaznavamo v šolah,**

V skupinah so bili nanizani različni primeri, s katerimi se srečujejo udeleženci v posameznih državah.

- **Kategorije, ki ločijo ljudi,**

V skupinah je bilo potrebno navesti čim več različnosti med ljudmi.

- **Jezna oseba,**

Vsak udeleženec je izrazil svoje občutke v situaciji, ko se v njem pojavi jeza. Nato so udeleženci v skupini izdelali jezno osebo. Osredotočili so se na njeno telesno govorico, notranje občutke in morebitne posledice tovrstnega izražanja na počutje, kot prikazuje slika 1. Jezne osebe so razstavili na panoju. Tudi učenci z vedenjskimi težavami naj svoje občutke in čustvena doživetja izrazijo preko risbe. Priporočljivo je, da se jim naj določi del stene v učilnici ali na hodniku, ki jo morajo urediti ali kotiček, ki ga naj opremijo po svoji zamisli.

- **Celotedenska avtentična naloga,**

Predstavljati si je bilo potrebno, da so na šoli kjer delamo, pogosti incidenti v zvezi z nedisciplino, rasizmom ali nasiljem med učenci. Načrtovati je bilo potrebno prireditev na šoli s posameznimi dogodki, katerih cilj je bil pomagati učencem voditi in sprejemati drug drugega. Del naloge je predstavljen na sliki 1. Drugi del naloge je bilo iskanje motivov na terenu, ki jih je bilo potrebno opremiti s pozitivnimi sporočili, ki učencem osmislijo šolsko delo in cilje v življenju. Za potrebe izvajanja te naloge so bili udeleženci seznanjeni tudi z osnovnimi načeli fotografiranja na terenu. Primer iz tovrstne naloge prikazuje slika 2, katere sporočilo je, da je potrebno v življenju slediti pozitivnim vrednotam in večkrat med poukom dati učencem pozitivna sporočila za življenje. Za osnovo je vzet nekdanji obris Nikozije, glavnega mesta

Cipra, s katerim so se udeleženci seznanili ob ogledu muzeja. Zanimive predstavitve tovrstnih nalog so potekale ob koncu spopolnjevanja.



Slika 10: Učenci z vedenjskimi težavami naj izrazijo svoje občutke z risbo



Slika 11: Pozitivna sporočila za življenje za dvig motivacije v razredu

2.3. Teoretična izhodišča o vedenjskih težavah v razredu s strategijami za njihovo zmanjševanje

Po definiciji v SSKJ je *vedenje* celota dejanj, ki izraža in kaže razpoloženje, odnos koga do ljudi in okolja. Označujemo ga kot nekaj, kar ljudje počno, kar se pojavi kot odgovor na različne stimulacije, tako notranje kot zunanje, zavedne ali nezavedne, odkrite ali prikrite, prostovoljne ali neprostovoljne. Funkcije vedenja lahko razumemo kot nekaj dobiti, pobeg ali izogib (od neke aktivnosti), določeno komunikacijo (učenci s posebnimi potrebami), samoregulacijo in občutek moči. Vedenjske težave se pojavljajo v vseh starostnih stopnjah. Pojavljajo se takrat, ko je vedenje učencev izven normalnega in ko resno kršijo pravila, ki so bila postavljena bodisi doma ali v šoli. K njihovemu nastanku vodi kombinacija različnih negativnih izkušenj, med njimi so: genetika, vpliv staršev, osebnostne lastnosti, revščina, učna neuspešnost, ustrahovanja ali zlorabe, zanemarjanja, nizkih ali visokih pričakovanj, strogih pravil, hiperaktivnost, zmedenost ali nemir ali celo depresije čez daljše obdobje, okolje in kultura ter drugi.

Pri nastajanju vedenjskih težav gre za preplet bioloških, psiholoških in socialnih dejavnikov, ki delujejo interaktivno v procesu otrokovega razvoja. Učenci z vedenjskimi težavami se vedejo letom neprimerno, tako vedenje moti učenca samega kakor tudi njegove sošolce pri učenju (npr. nenehno klepetanje v razredu, odpor do dela, nagajanje sošolcem). V njihovem vedenju je prepoznati znake čustvenega nemira (npr. nepričakovan jok, umik iz socialnih dejavnosti) in izrazite so težave pri oblikovanju ter vzdrževanju pozitivnega odnosa do drugih npr. umik od sošolcev, agresivnost do drugih otrok in odraslih oseb. (Kobalt, 2011)

Gre za način funkcioniranja, za proces, ki ga lahko opazujemo in merimo. Učitelji ga morajo redno opazovati, analizirati in vrednotiti. Funkcionalna analiza vedenja lahko poteka na različne načine in pomaga učitelju določiti, kdaj je potrebno ukrepati, izbrati strategije za ukrepanje in vrednotiti napredek. Funkcionalna analiza in ocena prispevata k odgovornosti. Učitelji morajo pomagati učencem, da vedenje spremenijo v ustrezno, tako, ki je sprejemljivo v šolskem okolju in v družbi nasploh. Kajti pri učencih se nesprejemljivo vedenje pogosto ponovi. Ameriški raziskovalec Molnar je mnenja, da je moteče vedenje s strani učencev premišljeno, ponavljajoče in da se manifestira kot prestop razrednih pravil, ki jih postavljajo učitelji. (Razpotnik, 2015)

Ko se pojavijo vedenjske težave, mora šolsko osebje pripraviti ustrezne strategije za njihovo reševanje. Opraviti mora razgovor o vedenju z vedenjsko motečimi učenci, starši in vpletenimi na rednih sestankih. Oblikuje se naj timska skupina, ki redno opazuje in spremlja vedenje, ga dokumentira ter opiše problematične situacije. Na podlagi samoopazovanja in analize vseh

dokazov oblikuje tudi načrt aktivnosti in strategij, ki so lahko učinkovite za rešitev ali zmanjšanje vedenjskih težav.

Ugotovljena priporočila, ki jih poda timska skupina za reševanje vedenjskih težav je potrebno dosledno upoštevati. Potrebno je identificirati značilnosti problematičnega vedenja in pogoje, v katerih se pojavljajo, spremeniti učno okolje v razredu, se izobraževati in okrepiti nove kompetence za zagotovitev primernega vedenja, vzpostaviti ustrezne stike s strokovnjaki in starši učencev za nadaljnje vodenje in podporo.

Vloga učinkovitega vedenja je odvisna od dinamike v razredu, od interakcije med učenci in učitelji, od učinkovitega poučevanja, ki naj ne postane rutina ob kateri se učenci dolgočasijo; ter od učinkovite rabe časa in doslednosti. Učitelj naj v razredu razvija pozitivno vedenje s pomočjo desetih preprostih strategij, tako da:

- je prijazen,
- ustno pohvali prizadevanje ali trud učenca,
- uporabi humor z učenci,
- opomni učence, da bi morali biti ponosni nase,
- razvija empatijo,
- je odprt, tudi za njihove interese,
- je vzoren primer primernega obnašanja,
- sledi svojim obljubam in pravilom in se izogiba praznim grožnjam.

Če se pojavijo vedenjske težave z enim ali več učenci v nekem razredu, to ne pomeni, da se to tiče le učitelja tega razreda. Vsi učitelji morajo čutiti in razumeti, da so ne le učitelji enega, dveh ali treh razredov ampak učitelji cele šole, zato morajo pomagati rešiti problem in sprejete strategije dosledno upoštevati.

2.3.1 Nedisciplina

O nedisciplini govorimo, ko učenci ne kontrolirajo svojega vedenja ali ne upoštevajo pravil. V šolah se pojavlja med vrstniki ali znotraj odnosa učitelj - učenec. Ozula (1986) piše, da dejanja nediscipline vključujejo: neposlušnost, vandalizem, prepiranje, bojevanja, nemirnost, hudobnost, brezvoljnost, nezmožnost, odsotnost, nepoštenost in druge oblike neprimernega vedenja.

Oblike nediscipline v razredu se pojavljajo na več stopnjah. Na prvi stopnji so: nošenje neprimernih oblačil, netočnost, odhajanje iz šole, vstajanje in sprehajanje po razredu, neposlušnost pri pouku, neopravljanje domačih nalog, pogovarjanje med poukom, smejanje, kričanje in povzročanje nemira, laži, pozabljanje potrebščin ali neprimerno vedenje proti učitelju. Na drugi in tretji stopnji se pojavljajo: nasilje proti učiteljem in vrstnikom, motenje, potiskanje in brcanje vrstnikov, ustrahovanje in krutost, izvajanje trikov, goljufanje vrstnikov in učiteljev, uporaba neprimernih besed in oznak, izsiljevanje, psihično nasilje, uničevanje lastnine in huliganstvo, kraja, uporaba alkohola in drog in druge neprimerne oblike vedenja.

Vzroki za nedisciplino so različni. Odvisni so od značilnosti posameznika (osebnost, navade, obnašanje idr.). Mnogi starši in učenci se v sodobnem času niso pripravljeni soočiti s problemi adolescence. Starši se neuspešno soočajo s postavljanjem meja v družinah in s sprejemljivimi vrednotami v družbi, kar vodi v nedisciplino. Vzrok so lahko tudi slabe navade, ki se sistematično ponavljajo, morda celo iz drugih šol ali razredov. Odnos učenci - starši je pogosto problematičen tudi zaradi pomanjkanja naklonjenosti, razumevanja in odsotnosti komunikacije, saj predvsem zaposleni starši vedno manj časa posvečajo otrokom. V družinah se zaradi nestabilnosti pojavljajo nesoglasja, zaradi česar postanejo učenci bolj občutljivi. Zelo

pomemben je vpliv odnosa učitelj - učenec, ki je bistvenega pomena za učni proces. Če se ta poruši, se pojavi nedisciplina. V razredu se ne sme pojavljati favoriziranje določenih učencev, saj tudi to lahko vodi k povečani nedisciplini. Ko neupoštevanje pravil ni zaustavljeno, se neustrezno vedenje stopnjuje. To se pojavlja tudi, ko pravila niso pravilno zapisana v pozitivni smeri (Primer: Ne govori v razredu. Pravilen zapis bi bil: Dvigni roko, ko želiš besedo.) ali če pride do pomanjkanja komunikacije. Nedisciplina se povečuje tudi, ko učenci niso dovolj motivirani za delo pri pouku, ko ni ustrezen način poučevanja in ni učinkovitega vodenja. K pojavu pa veliko prispeva tudi vpliv okolja in medijev.

Na začetku šolskega leta je učencem potrebno predstaviti šolska pravila, ki jih lahko sooblikujejo skupaj z učiteljem. Ustvariti je potrebno ustrezno učno okolje, ki jih bo pritegnilo in pojasniti sprejemljive norme v vsaki situaciji (za terensko delo, pouk, skupinsko delo idr.). Učitelj lahko uporablja tudi neverbalno, telesno govorico, s katero izrazi zahtevano vedenje. Pri soočanju z nedisciplino je v razredu potrebno upoštevati določena načela. Preden se začne pouk ali kakršna koli dejavnost, je potrebno pritegniti pozornost učencev. Učitelj mora uporabljati pozitivni pristop, ne le sedeti pred razredom. Učencem mora prisluhniti, jih poslušati, saj imajo tudi oni ustrezne predloge za reševanje nesoglasij. Ustvarja naj realne življenjske situacije, saj so primeri neprimernega vedenja dobri primeri za učenje discipline. Uporabljati mora umirjen pristop pri reševanju nesoglasij (tiho, mirno, neopazno) in sam predstavljati vedenje, ki se lahko tudi od njih pričakuje. Dvigovanje glasu in kričanje ne sodi v razred.

Za lažje obvladovanje nedискipline naj učitelj uporablja »Jaz« sporočila. Sestavljena so iz treh delov:

1. Vključuje opis učenčevega vedenja: »Glasno si govoril, medtem ko sem hodila…
2. Pojasnjuje vpliv učenčevega vedenja na učiteljevo delo: »..zato sem morala prekiniti pouk…«
3. Pustiti učencu da pozna občutke, ki jih je povzročil: »…kar me je razočaralo…«

Besedna »kaznovanja« morajo biti osebna, kratka in takojšnja. Potrebno je biti enak do vseh učencev v razredu in dopuščati demokracijo, saj pravila za vse veljajo enako. Učitelj tako pomaga učencem, da znajo sami kontrolirati svoja vedenja.

Na voljo so različni programi in tehnike, ki so v pomoč učitelju za izboljšanje vedenja (npr. spletna aplikacija *Class Dojo*, dostopna na www.classdojo.com/). Za razreševanje konfliktov so na voljo različni pristopi. Učitelji lahko pomagajo učencem razvijati socialne veščine; kako se pomiriti, ko so vznemirjeni; kako se odkrito in prijazno pogovarjati drug z drugim; kako pozorno poslušati in natančno povzeti njihove besede; predlagati rešitve in poskušati najdi skupne. Učitelji učencem predstavijo preprost model, kako prepoznati problem, kako razviti načrt za njegovo reševanje, načrt izvajati in ga evalvirati.

Obravnavan je bil primer mediacije kot eden od učinkovitih primerov reševanja težav z nedisciplino. Pri mediaciji je potrebna previdna izbira učencev, ki so mediatorji. Na začetku je potrebno starše seznaniti s potekom mediacije. Mediacija poteka po določenih korakih; pozdrav in postavljanje pravil (Ne boste motili drug drugega. Ne boste nasilni. Povedali boste resnico in boste zvesti. Skušali boste poiskati resnico). Učencem je potrebno dati možnost da govorijo brez prekinjanja, da povedo kako se počutijo, da povedo kaj se lahko naredi (Če bi jaz imel tvoje čevlje…). V okviru mediacije se iščejo rešitve ki bodo vse zadovoljile in problem evalvirajo. Učenci zmeraj pričakujejo rešitev *»Jaz sem zmagovalec, ti si poraženec.«* Tovrstna rešitev lahko ustavi nedisciplino ali konflikt, a lahko poraja nove probleme. Učitelj predlaga rešitev, kjer sta obe strani zmagovalca (*The model Win-Win*). Bil je prikazan vzorčen primer: v odmoru je učenec A vrgel proč sendvič učenca B. Učenec B se je razjezil in je potisnil učenca

A, ki je padel in se udaril v nogo. Več korakov je vodilo do skupne rešitve, ko sta učenca sklenila dogovor, da se dejanje več ne ponovi in sta si segla v roki.

Kaznovanje je bilo včasih učinkovito orodje v razredu, saj se z njim nenadoma zaustavi neprimerno vedenje. Vendar pa kaznovanja ne učijo učencev, kako se obnašati. S kaznovanji jih učimo kaznovati druge. Pomembno se je tudi zavedati, da sta pri nedisciplini vedno dve plati ene zgodbe in je potrebno prisluhniti obema.

2.3.2 Rasizem

Rasa je klasifikacija ljudi v skupine, ki temelji na fizičnih lastnostih, prednikih, genetiki ali socialnih odnosih ali na odnosih med njimi. Rasizem je zaznavanje, ki kategorizira eno raso bolj kot drugo. Korenine ima v stereotipih, ki se razvijajo in vodijo k predsodkom, kar lahko vodi v različne rasistične incidente. Stereotipi so posplošena mnenja (pozitivna ali negativna) ali ideje o skupini ljudi. Temeljijo na izkrivljanjih, pretiravanjih in preveliki poenostavitvi realnosti. Te pa se tičejo vseh članov skupine in utemeljujejo njihovo vedenje. Predsodki presegajo podobo in posploševanje in opisujejo odnos proti drugim, ki nas določajo pozitivno ali negativno. Stereotipi so del predsodkov.

Rasistični incidenti se pojavljajo povsod v vsakdanjem življenju in v vseh socialnih skupinah, a v različnih oblikah. Pogosto je verbalno nasilje (ustno, pisno ali elektronsko - sporočila po družabnih omrežjih); stereotipne izjave, posmehljivi komentarji, šale; zbadanje in šale o hrani, odnosih, socialno ekonomskem statusu, imetju ali fizičnem izgledu; uporaba vzvišenih izrazov; žaljivi komentarji, glamur ali norčevanje o gibanju, rasistični komentarji; promocija rasizma ali sprejemanje ali ne sprejemanje drugačnosti preko interneta ali drugih elektronskih sredstev. Socialno nasilje lahko rani občutek sprejemanja neke osebe kot celote, na primer: namerno izključevanje, ko drugim povemo, da naj niso prijatelji z nekom ali z neko skupino, sodelovanje pri širjenju slave; ko učenci odklanjajo, da bi sedeli zraven nekoga ali se igrali ob določenem učencu; izključevanje iz socialnih in drugih skupin.

Neverbalno nasilje pogosto nekomu rani samozaupanje; gre za znake ali simbole na oblačilih, ki so proti določeni kulturi ali drugim skupinam ali ki povzročajo občutke proti posamezniku ali skupini; žaljivo obravnavanje ali rasistični grafiti ali slogani (na šolskih zidovih, straniščih, mizah). Psihično nasilje lahko zamaje samozaupanje ali občutek za varnost osebe ali skupine, kot so: grožnje in neprimerne kretnje, udarci, podiranje; kraja, preganjanje, brcanje, kaznovanje, fizični napadi ali nadlegovanje. Sem sodi tudi uničevanje osebne ali javne lastnine in drugih vrednosti (spomeniki, umetniška dela idr.).

Rasizem krši človekove pravice, svobodo posameznika in vpliva na človekovo dostojanstvo. Zaznamuje posameznike in skupine z rezultatom, da družba izgublja ljudi, ki lahko prispevajo k razvoju družbe. Zaradi rasističnih incidentov lahko izbruhnejo konflikti, pojavi se nered, prevlada nasilje ali celo kriminaliteta. Prispeva tudi k izkoriščanju in zasužnjevanju ljudi. Ustvarja nepravičnost, zatiranje in socialno izključenost.

Da bi v šolah zmanjševali pojave rasističnih incidentov, si morajo učitelji prizadevati za socialno pravično učenje. Pojavlja se takrat, ko; učitelji kritizirajo osebne predsodke in socialne strukture; skozi aktivnosti iščejo in ustvarjajo pošteno naravnane prebivalce; so aktivno predani in pripravljeni nagovoriti socialne in izobraževalne neenakosti; so prepričani, da se vsak lahko uči; določajo pomanjkljivosti vsakega učenca, ki temeljijo na njihovih individualnih karakteristikah. Pri socialno pravičnem učenju zagotavljajo vsem učencem enako možnost izobraževanja. Vsak učenec si prizadeva, da bi bil izobražen, kot je v skladu z njegovimi sposobnostmi. Učitelji spoštujejo in prepoznavajo kulturne razlike kot pozitivne in ne kot

primanjkljaj, v praksi ne delajo klasifikacij med poukom (po navadi nezavedno), promovirajo samozavest, empatijo in pošteno obravnavo vseh učencev. Ne le da delajo različne programe, preko katerih bi se učenci iz drugih držav počutili dobro ampak vnašajo dobre prakse, ki širijo pravico in pošteno organiziranost življenja na šoli. Prizadevajo si naj za kritični anti - rasistični pristop, ki pomaga učencem premagati socialno kritičnost, izboljšati odločanje, kritično izbrati in angažirati se v socialnih aktivnostih, z drugimi besedami biti aktivni.

Izogibati se moramo različnim pastem, ki lahko taka rasistična dejanja pospešijo. Gre za primere, ko pretvarjanje nečesa v skupnosti (festivali, hrana iz drugih držav idr.) lahko povzroči nasproten učinek. Podobno je pri pretvarjanju nečesa v simbole (npr. šola ima migrante, zato je šola na nizki ravni; učenci, ki živijo samo z enim od staršev so problematični idr.). Podobno se zgodi, če gre za prekinitev anti - rasističnega izobraževanja z vsakodnevno rutino v razredu (poučevati o rasizmu in nikoli več biti del njega). Ne sme se označiti učence s klicanjem po etničnih skupinah ali z rasnim ozadjem (črni, Kitajci, Sirijci idr.) Klicati jih je potrebno po imenih. Prav tako se ne sme razvrščati ali delati kategorije po smislu, da »je vsak iz te skupine enak«.

Za globlje razumevanje rasizma in stereotipov je možno v razredu uporabiti različne aktivnosti in prikazati krajše video posnetke s sporočilno vrednostjo (*The glasses of diversity, Teach respect, For the birds, The triangle in a circle country*) ki so dostopni preko aplikacije youtube. Za aktivno vključevanje učencev v preprečevanje rasističnih incidentov je bilo izvedenih več aktivnosti. Ena od njih je bil *Kviz o stereotipih*. Učenci prejmejo tri barvne zapise: *se strinjam* (zelen), *nisem prepričan* (rumen), *se ne strinjam* (rdeč). Učiteljica prikaže različne trditve, učenci izberejo svoje mnenje in sodelujejo z dvigom zapisov. Druga izvedena aktivnost se imenuje *Svetovni vlak / The world train*, kjer učenci predlagajo, kdo vse lahko gre na vlak in kdo ne in zakaj so se tako odločili. Tretja primerna aktivnost je *Kovček/ The suitcase,* ki ga ima vsak učenec. Vsebuje naj nevidne stvari (spomine, občutke idr.) in vidne stvari (barvo kože, videz idr.). Zanimivi so primeri zgodb *Eden…med/ One…among…*, kjer je ena stvar med drugimi (rumen tulipan med rdečimi idr.) Zanimiv primer aktivnosti je *Krompir* (*Potatoes*). Učenci vzamejo iz škatle krompir, ki postane njihov prijatelj. Na njem najdejo neko posebnost in jo utemeljijo. Nato položijo svoje krompirje nazaj v škatlo in jih poskušajo ponovno najti. Ko jih polagajo nazaj v škatlo so z njimi tudi bolj previdni kot so bili prej, saj so sedaj to njihovi prijatelji.

Za opazovanje rasističnega vedenja v razredu so zelo primerni različni obrazci, ki jih vodi učitelj ob pomoči učencev in vodenje zbirk podatkov o tem. Tako lahko v daljšem obdobju vidimo tudi napredek pri posameznem učencu.

2.3.3 Nasilje in konflikti

Nasilje (pogosto *bullying*) je nezaželeno negativno vedenje, izvedeno s strani posameznika ali skupine proti drugi osebi ali osebam in se ponavlja. Gre za rabo moči z namenom prestrašiti ali poškodovati druge, in za dlje trajajoča dejanja, ki se večkrat ponavljajo. Strokovnjaki v Sloveniji *bullying* različno prevajajo, in sicer kot medvrstniško in vrstniško nasilje, ustrahovanje, trpinčenje, zlorabljanje, šikaniranje, nagajanje in podobno. *Bullying* je vedenje, ki je lahko definirano kot ponavljajoči se napad - fizične, psihične, socialne ali verbalne narave, s strani tistega, ki ima pozicijo moči, na tistega, ki se nima moči upreti, z namenom da povzroča neugodje zaradi lastne koristi ali užitka. (Razpotnik, 2015)

Z nasiljem so učenci vedno znova izpostavljeni negativnim dogodkom s strani enega ali več učencev, zato je škodljivo za vse vključene. Nasilje se mora zaustaviti, preden so drugi prizadeti. Nacionalni center proti nasilju na Cipru razlikuje pet različnih vrst nasilja. Pri

fizičnem nasilju gre za fizične napade, kot so udarjanje, pokanje, spotikanje ali potiskanje. Ti ranijo in ustrahujejo druge. Sem sodi tudi ponavljajoče se in namensko poškodovanje stvari, ki nekomu pripadajo. Verbalno nasilje vključuje uporabo negativnih besed, kot so klicanje z neustreznimi imeni, homofobične ali rasistične žalitve, ki nastanejo z namenom, da nekoga užalijo. Pri socialnem nasilju so prisotne laži, širjenje govoric in potegavščin, ki vključujejo tudi ponavljajočo mimiko in namerno izključitev iz skupine. Psihično nasilje vključuje ponavljajoče in namenoma uporabljene besede in akcije, ki lahko povzročijo psihološko škodo (ustrahovanje, manipulacije in zalezovanje). Ko se uporabi tehnologijo za verbalno, socialno ali psihično nasilje, govorimo o spletnem nasilju. Pojavlja se v spletnih klepetalnicah, na socialnih omrežjih, po spletni pošti ali po mobilnih telefonih.

Nasilje v šolah ima specifične značilnosti. Glavni element nasilja na šolah je potreba žrtve, da izkazuje svojo moč. Pojavlja se sistematično, saj posameznik ali skupina poskuša povzročiti bolečino in nelagodje v več kot enem primeru in v stalnem ponavljajočem tempu. Nasilneži namerno ciljajo na posameznike iz svojih lastnih razlogov. Skupna značilnost pojava nasilja na šolah je možna prisotnost strahu zaradi fizičnega nasilja. Žrtve se običajno bojijo fizičnega efekta nasilnega vedenja proti njim. To je običajno primer z grožnjo, katera zadostuje, da se zgodi le enkrat in strah žrtve je lahko sistematičen.

V primerih nasilja so vloge vključenih porazdeljene. Nasilnež je oseba ali skupina oseb, ki izvaja nasilje. Težko upošteva pravila znotraj šole, je popularna med vrstniki in ima poseben fizični razvoj za svojo starost. Žrtev je oseba ali skupina oseb, ki je izsiljevana in je lahko močno čustveno naravnana. Včasih želijo žrtve obvladovati situacijo po svoje in postanejo nasilneži.

Za obravnavo nasilnega dejanja so pomembne priče.

Učinki nasilja so za žrtve dolgoročni. Nasilneži nadaljujejo z uničevalnim vedenjem tudi ko postajajo starejši. Da je bil učenec žrtev nasilja se pojavljajo različne indikacije, na katere bi morali biti učitelji pozorni. Med pomembnejše sodijo:

- zmanjšano razpoloženje ali odklanjanje šole,
- neopravičene odsotnosti,
- spreminjanje poti v šolo,
- zamuda pri pouku ali pri prihodu domov,
- zavrnitev sodelovanja na šolskih dogodkih in aktivnostih,
- zmanjšana zmogljivost v šoli,
- iskanje pozornosti učitelja med odmori,
- izogibanje razlagam o fizičnem počutju oz. modrice,
- znaki napada (raztrgana oblačila in poškodovani osebni predmeti),
- izguba osebnih stvari,
- pogosto prosšnje za denar, medtem ko pove staršem, da ga je izgubil,
- nenadne spremembe v obnašanju, ki trajajo dlje časa,
- psihosomatski problemi, kot so glavoboli in bolečine v trebuhu brez vzrokov,
- je izoliran, sramežljiv, potrt, izgubljen, izogiba se očesnemu stiku.

Za lažjo pomoč žrtvi ali nasilnežu je priporočljivo izvajati različne aktivnosti. Učencu, ki je bil vpleten v nasilje, in je žrtev, damo narisano prazno dlan. Na vsakega od prstov zapiše imena petih ljudi, ki bi jim zaupal, če bi doživel nasilje. Na ta način se lažje izvede razgovor. Pri drugi aktivnosti žrtvi ali tudi nasilnežu damo prazno figuro človeka, vanjo mora vpisati svoja čustva. V drugem primeru lahko učenec svoje občutke tudi nariše (kakšen je, ko je jezna oseba).

Na razvoj neustreznega nasilnega vedenja močno vpliva šolska klima. Šola sprejme jasne predpise, ki jih predstavi učencem in staršem in se na šoli dosledno in pošteno uporabljajo. Razredna pravila naj učenci podpišejo. To zagotavlja na šoli občutek pravičnosti. Med učitelji mora biti prisotno sodelovanje, spoštovanje ter razumevanje. Imeti morajo redne sestanke, da

skupaj rešujejo probleme povezane z učenci njihove šole, ne glede na to, če je učenec v njihovem razredu ali ne. Učenci morajo biti v šoli aktivni. Šola bi morala angažirati učence za življenje, jim dati priložnosti za izražanje svojih občutkov in predloge o tem, kaj se dogaja okrog njih.

Pomembna je splošna naravnanost šole do agresivnih vedenj: ali so ta strogo in dosledno sankcionirana ali ne. Na šolah, ki postavijo in ohranijo pravila vedenja, jih jasno sporočajo, vztrajno obnavljajo in nagrajujejo njihovo spoštovanje ter kaznujejo neupoštevanje, se odražajo nižje stopnje agresivnih vedenj. Raziskave kažejo, da je pogostost agresivnih vedenj v šolah in izpostavljenost takemu vedenju visoka. Ugotavlja se porast zaznavanja telesnega agresivnega vedenja predvsem v obdobju 1995-2007. Vendar pa kljub temu večina otrok in mladostnikov poroča o varnem počutju v šoli ter njeni okolici. (Leban, Kozina in Perše, 2011)

Za preprečevanje nasilja je potrebno vgrajevati preventivne aktivnosti, kar je najboljša investicija za izgradnjo ugodne klime in za zmanjševanje pojava nasilja. Za izgradnjo ugodne klime na šoli je pomemben element kvaliteta sodelovanja s starši. Sodelovanje je doseženo z obveščanjem, z vključevanjem v šolske aktivnosti in tudi z izobraževanjem. Sodelovanje šole z drugimi organizacijami lahko dvigne prizadevanja in socialni uspeh učencev šole. Kvaliteta življenja na šoli je zelo pomembna, zato si naj šola prizadeva ponujati učencem prijetno, čisto in funkcionalno okolje, ki je ustrezno opremljeno ter je pomemben parameter za ustvarjanje pozitivnega učnega okolja, kjer učitelji in učenci radi delajo in so kreativni. Za dobro medsebojno sodelovanje in zaupanje lahko izvedemo aktivnost med učitelji ali med učenci. Tvorimo manjše skupine. Vsak član skupine prejme zgibanko *Be a star (Bodi zvezda)*. Zgibanke si člani med seboj zamenjajo in drug drugemu vanje zapišejo pozitivne misli za življenje.

Za preprečevanje nasilja je priporočljivo izvajati različne krajše aktivnosti, ki dvignejo motivacijo v učnem procesu in razbijejo monotonost. Pomagajo tudi vedenjsko težavnim učencem k lažji koncentraciji pri pouku. Ena takih je *Igra s kartami* (po vzoru življenja v srednjem veku). Vsak učenec prejme eno karto, ki je ne sme pogledati. Drug učenec mu jo prilepi na hrbet. Nato se začne plesni večer. Učenci se premikajo po prostoru, a se ne smejo pogovarjati, le z mimiko lahko nakažejo koga imajo pred seboj. Pripadniku višjega sloja se priklonijo, nižjega ne pogledajo in podobno. Med seboj morajo učenci dobro sodelovati, da lahko nato tvorijo skupine glede na sloje prebivalstva. Pri tem je potrebno dobro sodelovanje.

V kolikor izvajamo pouk s sodobnimi didaktičnimi pristopi, ki vključujejo na primer pripovedovanje zgodb, igro vlog, ogled videov, uporabo diskusijskih krogov in skupinskih iger, lahko največ prispevamo k zmanjševanju pojava nasilja. Za obvladovanje nasilja v šolah evropske države šolam nalagajo sistematično ukvarjanje s to problematiko in oblikovanje celostne politike do tega problema. Tako morajo šole v številnih državah, podobno kot v Sloveniji, oblikovan načrt odziva na nasilje, za katerega izpolnjevanje mora skrbeti ravnatelj. (Berčnik, 2008)

Da bi znali vrstniško nasilje strokovno obravnavati, moramo upoštevati načela obravnave nasilja, predvsem temeljno načelo, da je treba žrtvi verjeti. Sledijo naj takojšnje intervencije, ki so usmerjene v zaščito žrtve in prekinitev nasilja, kasneje pa v šoli timsko oblikovati procesne intervencije, kjer se opredelijo specifične vloge učiteljev, vodstva šole in svetovalne službe ter dejavnosti za vse vpletene: žrtev, povzročitelja in opazovalce pa tudi za starše. (Klemenčič in Lešnik, 2014)

Nasilje se razlikuje od konflikta med vrstniki. Pri konfliktu ne pride do neravnovesja v moči, saj sta obe ali več vpletenih strani približno enakovredni in enako močni v izražanju svojih stališč in interesov. Tako je v konfliktu komunikacija med vpletenimi običajno sicer ovirana in neučinkovita, ena stran poudarja pomanjkljivosti druge strani, neprijetna in boleča čustva se intenzivirajo, zaupanje med vpletenimi se zmanjšuje, a vendarle ne pride do izraza zloraba

moči. V šolskem prostoru pogosto razlike med nasiljem in konflikti težje prepoznamo in jih pogosto neustrezno obravnavamo (Klemenčič in Mugnaioni, 2014).

Koraki za reševanje konfliktov temeljijo na treh pristopih; na srečanju z žrtvijo, z nasilnežem in z očividci.

Oblikuje se timska skupina, ki poskrbi, da se šola zaveda problema nasilja na šoli in da se učenec, ki je žrtev, počuti varno. Učencu da vedeti, da ni on kriv za to, kar se mu dogaja. Zbira informacije o dogodkih, nasilnežih, prostoru in času dogajanja, ponavljanju dogodkov, prisotnosti prič, predstavitev dejstev s strani učencev, akcijah učencev za njihovo zaščito in učinke oziroma posledice dejanj. Poskrbi in vztraja, da se bo šola ukvarjala s to težavo, da bo ravnala v skladu s šolskimi pravili in s sprejetimi dokumenti glede obravnave nasilja (Pravila šolskega reda, Vzgojni načrt). Seznanja učence z akcijami, ki jih morajo izvesti in opravi razgovor s starši, pa tudi z nasilneži. Dogovori se za sestanek v enem tednu in zagotovi, da je na voljo, če bo učenec potreboval kakršnokoli pomoč. O dogodku seznani tudi žrtvine starše. Pomembno je, da zagotovi, da se incident ne razširi po šoli.

Timska skupina ravna z nasilnežem strogo, da spozna, da je dogodek, ki se je zgodil resen. Pogovarja se o njegovem obnašanju in občutkih med dogodkom in išče vzroke za njegovo vedenje. O dogodku se ne pregovarja in vztraja na zapisih v šolskih dokumentih proti nasilju.

Razvija empatijo, saj pomaga žrtvi dati povratno informacijo o vedenju, da razmisli o načinih, v katerih lahko stanje izboljša. Skliče ponovni sestanek v enem tednu, kjer se dogovarja o uresničevanju obljub in aktivnosti, ki so bile dogovorjene za izboljšanje situacije. Skupina spremlja njegovo gibanje. S šolskim incidentom seznani starše. Če je nasilnež del večje skupine, je potrebno imeti ločene sestanke, enega za drugim, brez možnosti komunikacije in posvetovanja med člani skupine.

Timska skupina prisluhne verziji zgodbe, ki jo povedo očividci (opis dogodka, kako so učenci reagirali, vzroki, možna odgovornost). Pomaga očividcu razmišljati o njegovem vedenju, da lažje razvije empatijo. Pomaga opazovalcem, da razmislijo o načinih, kako bi lahko pomagali pričam. Če je prisotna več kot ena priča, pripravi ločene sestanke z vsakim, da prepreči komunikacijo in predhodno posvetovanje med njimi.

Obstajajo različne strategije za preprečevanje nasilja, ki jih lahko uporabijo odrasli, starši in tudi učitelji. Osredotočiti se je potrebno na pozitiven pristop za zaščito žrtve nasilja, sodelovati v timih, biti pripravljen poslušati in dajati nasvete, izraziti dejstvo, da je bilo početje nasilneža napačno, pokazati učencem da dogodke spremljamo zato, da bi jim želeli pomagati. Pogovarjati se z otroki/učenci o situacijah, da tudi oni lažje pridejo do določenih zaključkov. Nikakor se ne sme ignorirati, kar se dogaja otroku/učencu. Treba je spodbujati otroka/učenca, da odrasli osebi zaupa, se pogovarjati o tem, kar se dogaja v šoli, na družabnih omrežjih ali na računalnikih. Učinkovito je, če je računalnik doma nameščen v bolj dostopnem delu hiše in da se otroku omejuje uporaba mobilnih naprav, kadar je to potrebno. Starši morajo sodelovati z učitelji v kolikor se izkaže, da otrok doživlja nasilje. (Notar in Padgett, 2013)

2.4. Izbrani primeri vključevanja zanimivosti s terenskega raziskovanja na Cipru v pouk

V sklopu izobraževanja so udeleženci s terenskim raziskovanjem spoznavali tisočletno zgodovino Cipra, tretjega največjega otoka v Sredozemskem morju. Obiskali so več kulturnih znamenitosti, ki jih lahko učitelj ustrezno vključi v pouk in s tem še dodatno motivira učence za delo. Ob ogledih so iskali motive, s katerimi bi učencem podali pozitivna sporočila za življenje in prispevali k zmanjševanju vedenjskih težav v šolskem prostoru.

Obiskali so *Kourion,* ki je bilo pomembno antično mesto in nekdanje kraljestvo na JZ delu Cipra. Naselbina se dviguje sto metrov nad obalo Episkopi. Glede na vire je bila odkrita v 13. stoletju in je preživela helenistično, rimsko in krščansko obdobje. Bila je uničena v 4. stoletju, zaradi več močnejših potresov. Arheološke ostaline so med najbolj veličastnimi na otoku. Večina najdb je iz rimskega obdobja (Estolijeva hiša, Nimfeum, javna kopališča, hiša gladiatorjev, Ahilova hiša, agora). Del kompleksa je tudi rimsko gledališče, ki je bilo obnovljeno in je namenjeno za glasbene in gledališke dogodke. V Limassolu so si ogledali arheološki muzej, nacionalno umetniško galerijo, srednjeveški grad z muzejem, nekdanji mlin rožičev in pristaniški del mesta. Rožičevo drevo je simbol Cipra. Rožiči pa so bili nekoč eden od glavnih izvoznih artiklov Cipra. Izdelujejo bonbone, čokolado, kavo in še kaj z okusom rožičev.

Na celodnevni ekskurziji v Nikoziji so spoznavali zgodovino tega edinega razdeljenega glavnega mesta na svetu. Ogledali so si muzej Levantis v starem delu ciprskega glavnega mesta. Nato smo se povzpeli v Shiakolas muzej in observatorij, ki v 11. nadstropju ponuja čudovit razgled na mesto. Tam se nahajajo fotografije in opisi nastanka Nikozije, večjezični zapis zgodovine mesta in teleskopi za opazovanje.

Ob koncu spopolnjevanja so se odpravili še na celodnevno ekskurzijo v zahodni del Cipra, v mesto Paphos. Med vožnjo ob obali so lahko občudovali znamenito Afroditino skalo, kjer naj bi se po legendi iz morske pene rodila grška boginja Afrodita. V Paphosu so si ogledali arheološki park *Kato Paphos*, ki je eden od najbolj pomembnih arheoloških znamenitosti v državi. Je na seznamu svetovne dediščine UNESCA že od leta 1980. Med 2. in 4. stoletjem je bil Paphos glavno mesto Cipra. V arheološkem parku so znamenitosti in spomeniki vse od 4. stoletja do srednjega veka, medtem ko je večina najdb iz rimskih časov. Najveličastnejši so talni mozaiki v štirih vilah in predstavljajo najbogatejše najdbe (Dionizijeva, Tezejeva, Aionova in Orfejeva hiša). Mozaiki predstavljajo različne zgodbe iz grške zgodovine in mitologije. V kompleksu so tudi drugi pomembni spomeniki, kot je Aesklepion, Odeon, agora, Saranta Kolones in drugi. Sledil je še ogled srednjeveške trdnjave, od koder je lep razgled na obale in pristaniški del Paphosa.

Primeri nalog in aktivnosti za delo v razredu:
-pri pouku zgodovine:

- *Oglej si slikovno gradivo gradbenih dosežkov Kouriona in jih opiši! Izberi enega in ga nariši!*
- *Opiši dosežke Rimljanov, ki so jim omogočili dostojno vsakdanje življenje v Kourionu: kanalizacija, vile, kopališča!*
- *Pripravi vprašanja za intervju z arheologom, ki je sodeloval pri izkopavanjih v arheološkem parku Paphos!*
- *Povabljen si na glasbeni dogodek v rimsko gledališče Kourion. Pripoveduj, kaj te je ob obisku gledališča najbolj navdušilo (videz, način gradnje, akustika, oblika) in ga primerjaj z današnjim gledališčem! Učenec uporabi slikovno gradivo, katerega primer prikazuje slika 3!*
- *Oglej si Orfejevo hišo v arheološkem parku Paphos! Kaj bi te ob njenem obisku najbolj navdušilo? Nariši. Slika 4 prikazuje učiteljico zgodovine med ogledom kulturnih znamenitosti, kar pomeni učencem dodatno motivacijo za delo.*



Slika 12: Primer slikovnega zgodovinske-ga vira za reševanje avtentične naloge



Slika 13: Učiteljica s terenskega raziskovanja med antičnimi ruševinami Paphosa

-pri pouku geografije:

- *Zamisli si, da živiš v Kourionu, kjer je kraj prizadel potres. Opiši posledice potresnega delovanja za prebivalce Kouriona!*
- *Preživljal si počitnice v Larnaci, na južni ciprski obali. Na podlagi slikovnega gradiva ovrednoti vpliv množičnega turizma na življenje tamkajšnjega prebivalstva. Napiši poročilo!*
- *Ciper je tipičen mediteranski otok. Na podlagi slikovnega gradiva predstavi kulturne rastline, ki uspevajo na tem otoku in so značilne za sredozemsko podnebje (limone, limete, mandarine) v obliki letaka!*
- *V Limassolu preživljaš poletne počitnice. Vsakodnevno nedaleč od obale opazuješ naftne ploščadi. Sklepaj o njihovem vplivu na okolje in sestavi ozaveščevalni letak, s katerim bi spodbujali trajnostno rabo naravnih virov!*
- *Izdelaj zloženko, ki prikazuje turistično promocijo Cipra in predstavlja naravne in družbene pogoje za razvoj turizma na tem priljubljenem turističnem otoku!*

-pri izbirnem predmetu turistična vzgoja:

- *Pred tabo so poletne počitnice, odločil si se da obiščeš Afroditin otok. Načrtuj turistično potovanje, kjer vključiš oglede naravnih znamenitosti in kulturno dediščino grškega dela Cipra!*
- *Izdelaj primerjavo med kulinariko Cipra in domače pokrajine. Kakšna je razlika med obema? Sestavi jedilnik tradicionalne kulinarike za obe državi!*
- *Si lastnik turistične agencije na Cipru, k tebi pridejo slovenski turisti. Kaj jim bo tvoja agencija ponudila? Kaj vse si lahko ogledajo?*

- pri domovinski in državljanski kulturi in etiki:

- *Predstavljaj si, da obiščeš Nikozijo, edino glavno mesto na svetu, ki pripada dvema državama. Pripoveduj o svojih doživetjih pri prečkanju meje med državama!*
- *Na podlagi slikovnega gradiva sestavi nekaj stereotipnih mnenj o prebivalcih Sredozemlja (siesta, počasnost idr.)!*

2.5. Učinki učne mobilnosti

Ob koncu strokovnega spopolnjevanja na Cipru je sledila še evalvacija dela z refleksijo materiala, vsebin, učiteljev izobraževanja ter lastnega dela. Pridobljene oziroma nadgrajene so bile različne kompetence. Med potekom izobraževanja, kot tudi na neformalnih popoldanskih aktivnostih, smo izboljšali jezikovno-komunikacijske veščine V skupinskih diskusijah smo izmenjevali ideje z drugimi udeleženci in razvijali prijateljske vezi z učitelji iz drugih držav. Izmenjali smo si tudi podatke za morebitno sodelovanje v prihodnosti. Pri pripravi skupinske naloge je bila uporabljena strokovna literatura v angleškem jeziku. Med strokovnimi

kompetencami lahko izpostavimo izpolnjevanje dokumentacije, pridobivanje novih znanj, spretnosti in informacij o soočanju z nedisciplino, rasizmom in nasiljem v šolah in iskanje rešitev za njihovo uspešno spoprijemanje v šoli. Eden od ciljev, ki je bil dosežen, je bila seznanitev s primeri dobre prakse, kako ravnati v različnih situacijah, ki so nastale kot posledica rasizma, nasilja in nedisciplne v šoli. S predstavitvijo lastne dobre prakse pa so bile omogočene diskusije s kolegi iz drugih držav. Digitalne kompetence so bile razvijane z uporabo različnih IT orodij pri pripravi primerov dobre prakse, pri obdelavi dokumentacije, pri obdelavi fotografij, za potrebe predstavitve poteka in analize seminarja, za promocijo pa uporaba družabnih omrežij (Instagram, Twitter, Facebook) in računalniških aplikacij za sprotno delo in seznanjanje o poteku izvedenih aktivnosti. Organizacijske ali vodstvene kompetence so bile razvijane z vodenjem skupinskega dela in aktivnim sodelovanjem v skupini pri načrtovanju in izvedbi aktivnosti za učence, s sodelovanjem pri glavni skupinski zaključni nalogi in z načrtovanjem aktivnosti z upoštevanjem različnih potreb posameznikov. Med druge kompetence bi lahko uvrstili: pridobitev znanj o ravnanju z nasiljem in iskanju rešitev za reševanje problemov z nasiljem, ki jih izvajajo na Cipru ter načrtovanje aktivnosti na terenu, ki lahko vplivajo na zmanjševanje pojava nasilja v šolah.

V okviru usposabljanja je bila v kratkih filmih predstavljena zgodovina Cipra in posebej izobraževalni sistem na Cipru. Šolski sistem vključuje predšolsko vzgojo, osnovno šolo, gimnazijo, licej ali tehniško šolo in visoko šolo. Na osnovnošolski stopnji se pouk prične ob 7.45, učne ure trajajo 40 minut, s tremi odmori, konča pa se ob 13.05. Razlikuje se predmetnik, saj izobraževalni sistem poudarja pridobivanje veščin za življenje, religijo, umetnost in znanost. V šoli so obvezne šolske uniforme. Učitelji učijo kot razredni učitelji vse do 12. leta starosti otrok, šele nato poučujejo predmetni učitelji.

S pristopi in idejami pridobljenimi na strokovnem spopolnjevanju bomo popestrili pouk in dvignili motivacijo učencev. Z glavnimi izsledki z izobraževanja bomo seznanili vse strokovne delavce na šoli in objavili prispevke v lokalnem časopisu ter v eni od strokovnih revij. V okviru izbirnega predmeta bomo z učenci navezali stik s partnerskimi šolami z vključevanjem pridobljenih znanj in aktivnosti. Pridobljene izkušnje z izobraževanja bomo medsebojno delili in tako prispevali k pozitivni naravnanosti zaposlenih in učencev na šoli in z uporabo novih idej k zmanjšanju vedenjskih težav.

3. Zaključek

Čeprav smo udeleženci tovrstnih učnih mobilnosti iz različnih držav, nas povezuje poklic učitelja in raznorazna tematika, še posebej so bili tokrat izziv vedenjsko težavni učenci. Skupaj smo razmišljali o različnih pristopih poučevanja in aktivnostih učencev, postali smo bogatejši za številna nova spoznanja. Želimo si, da bi z veseljem opravljali poslanstvo učitelja in omogočili vsem učencem v razredu zanimiv in pester pouk, da bi bilo vedenjskih težav čim manj. Uporaba različnih sodobnih učnih pristopov in vmesnih aktivnosti ter vključevanje primerov dobre prakse bo podpora strokovnemu pedagoškemu delu in neposrednemu delu z učenci v razredu. Učna mobilnost učitelja je tudi eden od načinov deljenja in širjenja medsebojnih učiteljskih izkušenj. Za vsakega geografa ali zgodovinarja je prav gotova najlepša izkušnja terensko raziskovanje, kar je prineslo veliko zanimivih utrinkov iz bogate zgodovine Cipra tudi v razrede naše šole. V ta namen so bile sestavljene različne avtentične naloge, ki bodo uporabljene pri pouku. Izobraževanje na Cipru je prineslo nove ideje za delo z vedenjsko težavnimi učenci. Nedisciplina ali nasilje v katerikoli obliki je resen problem šole, saj vpliva na šolsko klimo, odnose, zadovoljstvo in uspešnost. Naš izziv bo, da ko bomo zaznali nasilje bomo nujno ukrepali, v skladu s svojimi vlogami. Opogumljali bomo učence, da bodo svoje potrebe

izražali na način, ki drugim ne bo škodljiv ali boleč. Da bo vedenjskih težav manj, pa bomo v pouk vključevali predstavljene kratke aktivnosti, ki bodo učencem popestrile pouk, nam pa bodo v pomoč pri lažjem vodenju razreda. V kolikor bo potrebno, bomo oblikovali timske skupine za opazovanje vedenja, vedenje redno in dosledno opazovali, odgovornosti za ukrepanje pa ne bomo prelagali na druge. Z učnimi mobilnostmi bomo v sklopu projekta Erasmus+ zagotovo nadaljevali, saj nam ponuja veliko priložnosti za osebni in strokovni razvoj ter razvoj znotraj ustanove.

4. Literatura

Berčnik, Sanja (2008). Vzgojni koncept v javni šoli in vprašanje nasilja. *Sodobna pedagogika, letnik 59 = 125, številka 1, str. 122-135*. pridobljeno s: http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-RZCSMS4J

Erasmus+, pridobljeno s: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide

Evropska spletna platforma za šolsko izobraževanje, School education gateaway, pridobljeno dne 19.9.2019 iz https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/index.htm

Facing behavioral problems-Indiscipline, rasizm and bullying in the classroom, Erasmus+course KA1staff mobility course book, EDUculture, Limassol 2019.

Kobolt, Alenka (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialnapedagogika (Ljubljana), letnik 15, številka 2, str. 153-173*. URN:NBN:SI:DOC-KDMQ0ECI pridobljeno s http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-KDMQ0ECI

Lešnik, Doroteja, Klemenčič, Ingrid (2014). Smernice za obravnavo vrstniškega nasilja v šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, letnik 12, številka 1, str. 33-57, 129-130*. pridobljeno s http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-E8990YCS

Notar E. Charles, Padgett Sharon (2013). Adults Role in Bullying. Universal Journal of Educational Research 1 (4), str. 294-297. pridobljeno s: http://www.hrpub.org

Razpotnik, Špela, Dekleva, Bojan (2015). Medvrstniško nasilje v šoli. *Socialna pedagogika (Ljubljana), letnik 19, številka 3/4, str. 217-230*. pridobljeno s:http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-DQ92LH6I/e3450d3b-6ac7-45b7-945b-25cc015723ca/PDF

Vedenje, pridobljeno s: https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=Vedenje

Vršnik Perše, Tina, Kozina, Ana, Rutar Leban, Tina (2011). Zaznavanje agresivnih vedenj otrok in mladostnikov v šolah. *Šolsko polje, letnik 22, številka 1/2, str. 73-89, 263-264*. pridobljeno s: http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-PBWXWOS9

Kratka predstavitev avtorja

Monika Hajdinjak je profesorica geografije in zgodovine. Na OŠ Cankova poučuje geografijo, zgodovino, domovinsko in državljansko kulturo in etiko, turistično vzgojo ter v oddelku podaljšanega bivanja. Kot učiteljica se pri pouku ukvarja predvsem z iskanjem inovativnih pristopov v procesu vključevanja šolskega prostora v kontekst vseživljenjskega učenja posameznika. Kot pobudnica uvaja novosti, ki pomembno izboljšujejo pedagoški proces in so naravnane k trajnostnemu razvoju. Pri pouku uporablja različne sodobne učne in pedagoške pristope; je inovativna, učence pripravlja na tekmovanja in natečaje. Njeno poslanstvo je delo z nadarjenimi – pod njenim mentorstvom so zaživeli različni projekti na šoli. Vodi interesno dejavnost, kjer učence spodbuja in usmerja v različne raziskovalne dejavnosti – v obdobju 2009-2019 je nastalo več kot 20 različnih raziskovalnih projektov. V okviru pedagoškega in raziskovalnega dela se posveča umeščanju kulturno-zgodovinske dediščine v lokalnem okolju ter kot predsednica kulturno umetniškega društva v kraju povezuje aktivnosti društva s šolskimi dejavnostmi. Vključuje se v mednarodno sodelovanje šol; preko projekta Erasmus+ se izobražuje v tujini in sodeluje na izmenjavah, v okviru eTwinning-a pa pripravlja krajše dogodke in se seznanja z novostmi na izobraževanjih.

Uporaba gibalnega programa Animal Fun pri urah dodatne strokovne pomoči

Use of Motor Skills Development Program Animal Fun in Special Education

Eva Slapšak

OŠ Mokronog
eva.slapsak@osmokronog.si

Povzetek

Razvijanje gibalne učinkovitosti je zelo pomembno predvsem v predšolskem obdobju, v katerem otroci usvajajo temeljne gibalne spretnosti, ki so osnova za celoten nadaljnji razvoj. V prispevku je predstavljen avstralski gibalni program Animal Fun, pri nastanku katerega je sodeloval multidisciplinarni tim strokovnjakov s področij psihologije, fizioterapije, gibalne znanosti in delovne terapije Univerze v Curtinu. Program dokazano razvija gibalne spretnosti in spodbuja socialno-emocionalen razvoj otrok.

Predstavljena je uporaba programa Animal Fun pri specialno-pedagoških urah dodatne strokovne pomoči s petletnim dečkom, ki je opredeljen kot lažje gibalno oviran otrok. Opisano je načrtovanje in izvedba programa pri urah ter prilagajanje dejavnosti in vaj za gibalno oviranega otroka. Rezultati, izmerjeni z inštrumentarijem ABC gibanja 2, so pokazali, da je deček v desettedenskem programu napredoval na področju spretnosti rok, ciljanja in lovljenja ter statičnega in dinamičnega ravnotežja. Ob spremljanju kvalitete gibanja je bilo opaženo, da se je izboljšala tudi kakovost dečkovega gibanja, vztrajnost in motivacija za gibalne dejavnosti.

Ključne besede: ABC gibanja 2, dodatna strokovna pomoč, gibalni program, gibalni razvoj, program Animal Fun.

Abstract

The development of movement efficiency is of utmost importance in the preschool period, in which children adopt basic motor skills that are a foundation of a wholesome future development. The article presents the Australian movement program Animal Fun, that was developed by a multidisciplinary team of professionals from the fields of psychology, physiotherapy, movement science and occupational therapy at Curtin University. It was proven, that the program helps with the development of motor skills and encourages social and emotional development in children.

Disclosed in the article is the use of the program during the hours of special education with a five-year old boy, who is impaired by some mild motor disabilities. The planning of and practical application of the program during the special education hours is described, as are the adjustments of the exercises, to better fit the boys movement capabilities. The results, acquired with the help of Movement Assessment Battery for Children (MABC - 2), have shown, that the boy has significantly improved his hand dexterity, his aim and catching skills and static and dynamic balance during the ten week program. Improvement in the quality of the boys movement was also noticed, as was his increased endurance and motivation to partake in movement - based activities.

Keywords: Animal Fun program, motor development, motor program, Movement Assessment Battery for Children (MABC-2), special education.

1. Uvod

Predšolsko obdobje je čas temeljnega gibalnega razvoja (Videmšek in Visinski, 2001), otroci naj bi do 8. leta obvladovali temeljne spretnosti, ki predstavljajo osnovo za nadaljnje uspešno funkcioniranje. Prehod iz predšolskega obdobja v osnovnošolsko izobraževanje zahteva določen nivo spretnosti in sposobnosti, zato so za vsakega otroka primerno razvite gibalne spretnosti in sposobnosti ključne (Piek, Hands in Licari, 2012).

»Otrok, ki se ustrezno gibalno razvija, ima ugodnejše možnosti za komuniciranje in socialno interakcijo z okoljem ter za oblikovanje novih spoznanj o sebi in okolici. Hkrati pa mu to predstavlja tudi pomemben prispevek k lastni preventivi in obrambni mehanizem pred vplivi sodobnega, sedentarnega življenjskega sloga.« (Videmšek in Pišot, 2007, str. 47).

Otroci, ki imajo slabše gibalne spretnosti, pri dejavnostih gibanja manjkrat sodelujejo, so rizični za pojav debelosti, sladkorne bolezni ter bolezni srca in ožilja. V primerjavi z vrstniki se dojemajo kot manj atletsko in akademsko kompetentni ter menijo, da imajo manj prijateljev. Posledica je lahko nižja samopodoba, tesnobnost in depresija (Piek, Baynam in Barrett, 2006). Ker se gibalno manj spretni otroci pogosteje izogibajo gibalnim dejavnostim, kar je večkrat posledica strahu pred neuspehom in/ali strahu pred kritiko vrstnikov, s tem omejujejo število priložnosti za utrjevanje gibalnih spretnosti (Skinner in Piek, 2001).

Dinamika gibalnega razvoja je rezultat medsebojnega vpliva dednosti in okolja ter poteka v tesni povezavi s telesnim, kognitivnim, čustvenim in socialnim razvojem (Škof, 2016). Na gibalni razvoj vplivajo tudi posameznikove izkušnje. Za razvoj novih gibalnih spretnosti je torej potrebna določena raven razvitosti otrokovega mišičja, živčnega in zaznavnega sistema, pomemben pa je tudi proces učenja (Videmšek in Pišot, 2007). Z ustrezno zgodnjo intervencijo ter spodbudami in priložnostmi za sodelovanje in utrjevanje temeljnih gibalnih veščin se lahko izognemo številnim kompleksnejšim fizičnim in psihičnim težavam, ki bi lahko nastale (Animal Fun, 2018). V predšolskem obdobju si mora otrok pridobiti čim pestrejšo in širšo paleto gibalnih izkušenj, ki so osnova kasnejšim gibalnim vzorcem. Zamujeno v najzgodnejšem razvojnem obdobju kasneje težko ali sploh ne moremo nadoknaditi (Zajec idr., 2010).

2. Gibalni program Animal Fun

Animal Fun (AF) je program zgodnje intervencije, katerega glavni cilj je izboljšanje gibalnih in socialnih spretnosti otrok ter izboljšanje sodelovanja otrok pri gibalnih dejavnostih, predvsem tistih, ki imajo pri tem težave (Piek idr., 2017). Temelji na načelih razvoja gibalnih spretnosti otrok, njegov končni cilj pa je usvojitev temeljnih gibalnih znanj (Piek idr., 2017). Avtorji navajajo, da program izboljšuje mišični tonus otrok, razvija moč trupa, povečuje telesno pripravljenost otrok in zvišuje nivo njihove energije, izboljšuje pozornost in koncentracijo, zmanjšuje hiperaktivnost in nemirnost, izboljšuje mobilnost in koordinacijo, socialne spretnosti (čakanje na vrsto, sodelovanje ipd.) ter samozavest in posledično zmanjšuje tesnobnost (Animal Fun, 2018).

Program, ki upošteva razvojne potrebe otrok, vključuje vaje, preko katerih otroci posnemajo gibanje živali v zabavnem in inkluzivnem okolju. Primeren je za predšolske otroke, stare od 3 do 6 let (Piek idr., 2017), in se lahko izvaja na netekmovalen način znotraj oddelka z vsemi otroki ne glede na razvitost njihovih gibalnih spretnosti in sposobnosti (Piek idr., 2013).

Izhodišče pri oblikovanju programa, ki je nastala pod okriljem Univerze v Curtinu, je bilo, da bodo otroci pri igri raje sodelovali in posledično urili gibalne spretnosti, če bodo vaje zabavne (Animal Fun, 2018). Poleg tega ima večina mlajših otrok rada živali in se veliko nauči

preko opazovanja in imitacije, zato program še dodatno spodbuja otroke k sodelovanju in domišljijski igri (Piek idr., 2017). Otrok imitira gibanje živali in s tem vadi nove spretnosti in vedenja znotraj igre pretvarjanja, kjer so napake dovoljene. Tako lahko preizkusi nove spretnosti brez občutkov tesnobe. Otrok izvaja funkcionalne gibe znotraj smiselnega konteksta, kar poveča motivacijo. Če se otrok zabava in uživa znotraj načrtovanih dejavnosti, bo naredil več ponovitev in jih pogosteje vključili v svojo igro. Posledično je vaje več in otrok bo napredoval na področju kompetenc in izboljšal zaupanje vase (De Oliveira idr., 2018).

2.1 Vsebina programa AF

Program AF je sestavljen iz devetih modulov. Štirje se osredotočajo na razvijanje grobe motorike, štirje fine motorike in eden na razvijanje socialno-emocionalnega področja.

Moduli za razvoj grobe motorike (modul 1–modul 4) vsebujejo vaje, ki razvijajo statično in dinamično ravnotežje, krepijo moč spodnjih okončin in razvijajo interes za lokomotorne dejavnosti, kot so tek, korakanje, galopiranje, skakanje, poskakovanje in plezanje. Preko vaj se otroci učijo pravilnih tehnik metanja, lovljenja in brcanja ter izvedbe zahtevnejših sestavljenih gibov. Moduli, ki razvijajo fino motoriko (modul 5 – modul 8), vsebujejo vaje, s katerimi otroci razvijajo stabilno držo in krepijo mišice ramen, komolcev, zapestja in dlani. Otroci razvijajo spretnosti, ki so pomembne za pisanje in rezanje, tako da manipulirajo s predmeti in se učijo pravilnosti prijema. Urijo tudi spretnosti izvedbe sestavljenih finomotoričnih gibov in motoričnega načrtovanja. Modul za razvijanje socialno-emocionalnega področja vključuje vaje prepoznavanja, označevanja in spremljanja čustev, tehnike sproščanja ter vaje za krepitev prosocialnega vedenja.

Vsak modul je v priročniku AF (Piek idr., 2017) predstavljen v svojem poglavju. Vsako poglavje vsebuje kratko začetno predstavitev, ki ji sledi podrobnejša predstavitev vseh vaj (*Slika 1*).



Slika 1: Primer predstavitve vaje v priročniku AF (Animal Fun, 2019)

2.2 Uporaba programa AF

Avtorji (Piek idr., 2017) zapišejo, da naj bi se program za doseganje dobrih rezultatov izvajal 30 minut dnevno, štirikrat tedensko, vsaj 10 tednov. Program lahko izvajalec uporablja v formalnih ali neformalnih oblikah. Vaje se torej lahko uporabijo v sklopu celodnevnega predšolskega programa, večkrat dnevno v neformalnih okoliščinah, npr. pri prehodu z blazin do miz, za čakanje v vrsti, vaje pred pisanjem in risanjem ipd. Vsaka dejavnost lahko traja nekaj minut, minute posameznih izvedenih vaj pa seštevamo. Načrtovanje in izvedba vaj pa je lahko tudi bolj strukturirana, takrat vaje izvajamo v večji ali manjši skupini glede na nivo razvitih spretnosti in sposobnosti otrok.

Ključna komponenta programa AF je fleksibilnost. Program namreč ne vsebuje načrta za izvedbo vaj, temveč zgolj informacijo o zahtevnosti posamezne vaje ter opis gibalnega vzorca. Znotraj vsakega modula so vaje razdeljene na tri različne nivoje zahtevnosti, in sicer na lahke vaje, vaje srednje zahtevnosti in težke vaje. Izvajalec lahko tako sam prilagaja in izbira vaje glede na razvojno stopnjo otrok, njihove potrebe in interese (Piek idr., 2017). To omogoča izvajalcu, da poljubno prilagaja hitrost učenja, razdeli otroke v skupine po razvitosti gibalnih spretnosti in sposobnosti ter tistim otrokom, ki so bolj uspešni, postavlja zahtevnejše naloge (Piek idr., 2013).

2.3 Raziskave o učinkovitosti programa AF

J. Piek idr. (2013) so raziskovali vpliv programa AF na izboljšanje gibalnega dosežka otrok, starih od 4 do 6 let. Raziskava je pokazala pomemben napredek na področju gibanja otrok, ki so bili vključeni v intervencijski program AF. J. Piek idr. (2015) so raziskovali vpliv programa AF na izboljšanje socialno-emocionalnih in vedenjskih izidov otrok starih od 4 do 6 let. Raziskava je pokazala, da program AF vpliva na socialni razvoj vseh otrok. Vsi otroci, vključeni v intervencijsko skupino, so ne glede na gibalne sposobnosti pokazali pomemben napredek na področju prosocialnega vedenja in ta napredek ohranili. Izboljšave so se pri skupini otrok, vključenih v intervencijski program AF, pokazale tudi na področju hiperaktivnosti in nepozornosti. De Oliveira idr. (2018) so raziskovali, ali program AF izboljša ravnotežje otrok, starih od 4 do 6 let, ter njihove spretnosti ciljanja in lovljenja. Študija je pokazala obetavne rezultate učinkovitosti programa AF na področju ravnotežja pri stoji na eni nogi pri vseh otrocih in izboljšanje spretnosti metanja pri otrocih s slabše razvitimi gibalnimi spretnostmi. F. Policastro idr. (2019) je dokazala, da so otroci, stari od 3 do 6 let, vključeni v AF program, napredovali na področju ročnih spretnosti in ravnotežja. Izboljšala se je njihova skupna ocena gibanja.

3. Primer iz prakse: Uporaba programa AF pri urah dodatne strokovne pomoči

Specialni in rehabilitacijski pedagog (SRP) se pri svojem delu pogosto srečuje z gibalno oviranimi otroki. Skupaj s strokovnim timom oblikuje individualiziran program (IP) ter načrtuje ustrezno intervencijo z namenom premagovanja primanjkljajev, ovir oz. motenj.

Ustrezna intervencija je pomembna, ne samo za razvijanje gibalnih spretnosti, temveč tudi za prevencijo oziroma zmanjšanje zdravstvenih, učnih in psiho-socialnih težav, ki so povezane s slabšimi gibalnimi sposobnosti (Piek idr., 2012). Otrok z zaostankom v gibalnem razvoju potrebuje sistematično razvijanje funkcij, ki se pri nevrotipičnem otroku razvijajo spontano (Martinjak, 2004).

V specialno-pedagoško obravnavo je bil vključen petletni deček s hipotonijo. V razvojni ambulanti so pri njem ugotovili zaostanek v motoričnem in telesnem razvoju. Deček je takrat obiskoval vrtec, vključen je bil v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP). Opredeljen je bil kot lažje gibalno oviran otrok. Zaradi hipotonije je imel zmanjšano moč mišic, prekomerno gibljive sklepe in bil je manj vzdržljiv. Njegova drža je bila pogosto slabša, oteženo je dosegal razvojne mejnike, predvsem na področju grobe in fine motorike. Za gibalne dejavnosti je bil manj motiviran, pogosto se jim raje kar izogibal. V šolskem letu 2018/2019 bi moral vstopiti v prvi razred, vendar je bilo šolanje zaradi zaostanka v razvoju, odloženo za eno leto.

Po pregledu literature s priporočili za delo z otroki s hipotonijo nas zanimalo, ali lahko pri urah DSP s pomočjo gibalnega programa AF, katerega avtorji (Piek idr., 2017) navajajo, da je končni cilj usvojitev temeljnih gibalnih znanj in izboljšanje sodelovanja otrok pri gibalnih dejavnostih, razvijamo gibalne spretnosti in sposobnosti omenjenega dečka.

Pred oblikovanjem IP za razvoj spretnosti in sposobnosti gibanja je bil deček ocenjen z inštrumentarijem za oceno gibanja ABC gibanja 2 (Henderson, Sugden in Barnett, 2014). Pri začetnem ocenjevanju so rezultati pokazali, da ima pomembne primanjkljaje na področju grobe in fine motorike.

3.1 Načrtovanje in izvedba programa pomoči

Glede na ugotovljene značilnosti dečkovega funkcioniranja in rezultate, dobljene s pomočjo inštrumentarija ABC gibanja 2, je bil načrtovan program za razvijanje gibalnih spretnosti in sposobnosti, ki je bil zasnovan po programu AF. Glavni cilj programa je bil, da deček izboljša grobomotorične in finomotorične gibalne spretnosti ter sposobnosti, zato so bili v program vključeni vsi moduli programa AF, ki razvijajo grobo in fino motoriko.

Ker priročnik AF vključuje zgolj nabor vaj, ne opredeljuje pa natančnih načinov in načrta za vključevanje le-teh v delo na tedenski oz. dnevni ravni, je bila s pomočjo Pistotnikovih (2017) priporočil o uporabi naravnih oblik gibanj pri gibalnih urah, oblikovana shema, ki je služila načrtnemu vključevanju vseh modulov v obravnave glede na dan in del ure. Glede na priporočeno sestavo ur in vsebino modulov programa AF so bile v uvodni del ure, ki je namenjen ogrevanju, vključene vaje drugega in tretjega modula. V glavnem delu ure so se izvajale vaje od prvega do petega modula, v zaključnem delu pa vaje od šestega do osmega modula. Z željo, da so na tedenski ravni v obravnave vključene vaje vseh osmih modulov, je bila oblikovana shema dnevnih obravnav (*Tabela 1*).

Tabela 1: Shema tedenske obravnave (Slapšak, 2019)

UVODNI DEL	MODUL 2 in/ali MODUL 3

GLAVNI DEL	1. dan	2. dan	3. dan	4.dan
	MODUL 1 MODUL 2 MODUL 3	MODUL 1 MODUL 2 MODUL 3	MODUL 1 MODUL 3 MODUL 5	MODUL 1 MODUL 4 MODUL 5

ZAKLJUČNI DEL	1. dan	2. dan	3. dan	4. dan
	MODUL 6	MODUL 7 ali MODUL 8	MODUL 6 ali MODUL 7	MODUL 7 ali MODUL 8

V desetih tednih je bilo z dečkom izvedenih 38 individualnih obravnav, namenjenih izvajanju načrtovanega programa. Ure so potekale po priporočilih avtorjev programa (Piek idr., 2017) štirikrat tedensko, po 30 minut.

3.2 Načini vključevanja in prilagajanja vaj programa AF

Program AF je fleksibilen program, ki je omogočil prilagajanje in izbiro vaj glede na ugotovljeno razvojno stopnjo vključenega dečka. Po priporočilih avtorjev (Piek idr., 2017) so bile v začetne obravnave vključene lažje vaje. Glede na otrokov napredek se je zahtevnost znotraj vsake posamezne vaje stopnjevala, počasi so se vpeljevale vaje srednje zahtevnosti in tudi nekatere zahtevne vaje. V obravnave je bilo vključenih 47 vaj za razvoj grobe motorike in 22 vaj za razvoj fine motorike. Pri izvajanju vaj so bile uporabljene gibalne kartice s sliko živali in gibalnim vzorcem.

Vse gibalne vaje so bile v obravnave vključene preko igre. Deček je spoznaval nove živali, njihove značilnost, posnemal njihovo oglašanje, se učil novih gibov ter razvijal domišljijo in ustvarjalnost. Na podlagi otrokovih povratnih informacij so se prilagajali vsebina in pravila igre, način in količina izvedbe, prostor, motivatorji in tudi vrstni red načrtovanih dejavnosti.

Zaradi slabše vztrajnosti in motivacije dečka je imel pri vsaki gibalni igri svoj izziv, ki ga moral doseči (npr. da najde vse muhe, da zbere vse štampiljke, da nabere vse lešnike ipd.), preko njih pa so se uresničevali načrtovani cilji IP.

Vse uporabljene vaje so bile prilagojene dečkovim gibalnim spretnostim in sposobnostim. Prilagojene so bile tudi podlage, na katerih so se vaje izvajale (trde, mehke, nagnjene …). Po potrebi se je spreminjala velikost uporabljenih pripomočkov (od večjih do manjših). Novi gibi so se učili postopno. Pri učenju nalog so dečku pomagala navodila, podana po korakih, uporaba vizualnih in verbalnih namigov ter fizično usmerjanje. Za boljšo kontrolo dihanja se je pri vsaki vaji spodbujalo posnemanje oglašanja živali. Zahtevnost se je stopnjevala s podaljševanjem trajanja dejavnosti, spreminjali so se hitrost in ritem dejavnosti ter smer in razdalja gibanja. Postopno se je povečevala količina moči, ki je bila potrebna za izvedbo naloge (npr. močnejša brca, daljši in višji meti …). Gibalnim dejavnostim se je dodajala tudi kognitivna komponenta (npr. razvrščanje predmetov po barvi, obliki in velikosti, preštevanje predmetov ipd.). Za boljšo motivacijo so bile uporabljene spodbude (verbalne pohvale, petke, štampiljke, nalepke), začetna napoved vsebine učne ure, delo po sistemu naprej to, potem to, odštevanje nalog oz. ponovitev, slikovno gradivo ter različne ciljno naravnane dejavnosti (npr. pobiranje zaklada ipd.).

3.3 Povzetek gibalnega napredka

Dečkovo gibanje je bilo ocenjeno s pomočjo inštrumentarija ABC gibanja 2 (Henderson, Sugden in Barnett, 2014), in sicer na začetku in ob koncu izvedbe programa. Ocenjevanje gibanja je bilo izvedeno v celoti za prvo starostno obdobje. Med izvajanjem le-tega se je kvalitativno opazovala otrokova drža, nadzor intenzitete gibanja, spremembe tempa ipd., za povzemanje teh ugotovitev pa se je uporabilo smernice inštrumentarija. Deček je bil v času začetnega ocenjevanja star 5 let 10 mesecev in 22 dni, v času končnega ocenjevanja pa 6 let 1 mesec in 24 dni. Rezultati začetnega in končnega ocenjevanja so prikazani v tabeli (*Tabela 2*). Med obema ocenjevanjema se je izvajal program za razvijanje dečkovih gibalnih spretnosti in sposobnosti, ki je bil oblikovan s pomočjo progama AF.

Na področju spretnosti rok je deček po desettedenskem programu napredoval, saj je pri vseh treh nalogah dosegel boljše rezultate. Na področju spretnosti rok so ga rezultati končnega ocenjevanja uvrstili v 0,5 centil, pri prvem ocenjevanju pa v 0,1 centil. Med opazovanjem in primerjanjem kvalitete dečkovega gibanja je bilo opaziti, da se je izboljšala njegova drža. Med izvajanjem nalog je na stolu sedel ustrezno, noge je imel trdno na tleh. Vse dejavnosti je izvajal hitreje in bolj natančno, pri tem pa je potreboval manj spodbud.

Ocenjevanje dečkovih spretnosti ciljanja in lovljenja je po desettedenskem programu pokazalo pomemben napredek. Pred začetkom izvajanja programa se je dečkov testni rezultat uvrščal v 1. centil, kar je nakazalo pomembne gibalne težave na omenjenem področju. Po desettedenskem programu so testni rezultati uvrstili dečka v skupino otrok, ki na omenjenem področju nimajo gibalnih težav. Testni rezultati končnega ocenjevanja se namreč uvrščajo v 37. centil. Med opazovanjem in primerjanjem kvalitete gibanja začetnega in končnega ocenjevanja je bila zaznana izboljšana tehnika ciljanja in lovljenja. Deček je pokazal hitrejše reakcije ter boljše sposobnosti prilagajanja smeri in sile tako pri lovljenju kot tudi pri ciljanju.

Po desettedenskem gibalnem programu je deček napredoval tudi na področju ravnotežja. Pri začetnem ocenjevanju se njegovi rezultati testiranja uvrščajo v 2. centil, ob končnem ocenjevanju pa v 5. centil, kar še vedno nakazuje na precejšne gibalne težave. Pri opazovanju kvalitete dečkovega gibanja je bilo videti, da je zmogel pri ravnotežnih nalogah dlje vzdrževati ravnotežne položaje, vendar je bilo pri tem njegovo telo še vedno precej majavo, zgornje

okončine pa napete. Še vedno je bila prisotna nestabilnost spodnjih okončin. Ker so bile zanj ravnotežne dejavnosti težke, je imel za njihovo izvajanje slabšo motivacijo.

Sinteza ugotovitev pokaže, da je deček napredoval na področju spretnosti rok, ciljanja in lovljenja ter ravnotežja. Najbolj je napredoval pri ciljanju in lovljenju. Ob spremljanju kvalitete gibanja je bilo opaženo, da se je izboljšala kakovost dečkovega gibanja, vztrajnost in motivacija za gibalne dejavnosti. Kljub napredku pa končna ocena dečkovega gibanja nakazuje, da ima še vedno pomembne gibalne težave, saj instrumentarij ABC gibanja 2 uvrsti v to kategorijo vse otroke, katerih testni dosežki se uvrstijo na ali pod 5. centil.

Tabela 2: Primerjava začetnega in končnega ocenjevanja z ABC gibanja 2 (Slapšak, 2019)

Komponentni dosežek		Standardni dosežek		Centil	
začetno merjenje	končno merjenje	začetno merjenje	končno merjenje	začetno merjenje	končno merjenje
SPRETNOSTI ROK					
10	16	1	2	0,1	0,5
CILJANJE IN LOVLJENJE					
10	18	3	9	1	37
RAVNOTEŽJE					
19	21	4	5	2	5
SKUPNI TESTNI DOSEŽEK					
39	**55**	**1**	**4**	**0,1**	**2**

4. Zaključek

Spodbujanje gibalnega razvoja je pomembno predvsem v predšolskem obdobju, saj zamujeno v kasnejšem razvojnem obdobju težko nadomestimo. Otrok mora biti v predšolskem obdobju za razvoj temeljnih spretnosti podvržen pestri in široki paleti gibalnih izkušenj, ki so osnova za nadaljnje uspešno funkcioniranje na telesnem, kognitivnem, čustvenem in socialnem področju. Kadar je v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in DSP vključen gibalno oviran otrok, dela z njim SRP, ki skupaj s strokovno skupino in starši načrtuje in oblikuje IP. Glede na primanjkljaje gibalno oviranega otroka je smiselno, da pri urah DSP razvija njihove gibalne spretnosti in sposobnosti, pri čemer se moramo zavedati, kot zapišeta L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (2009), da so za uspešno izvajanje gibalnih dejavnosti izjemnega pomena otrokova motivacija, pomen priložnosti za gibanje, načrtna vadba in strokovno vodenje. Eden izmed programov za razvijanje gibanja, ki upošteva vse omenjeno, je nedvomno avstralski program AF, ki je zaradi svoje fleksibilnosti, primeren za vse otroke stare od 3 do 6 let. Program ob redni uporabi obljublja napredek vključenih, kar dokazujejo številne raziskave (Piek idr., 2013; Piek idr., 2015; De Oliveira idr., 2018; Policastro idr., 2019). Program zajema vsa področja gibalnega razvoja ter zaradi motivacijske vsebine izboljšuje sodelovanje otrok.

V prispevku opisan način uporabe in prilagajanja vaj progama AF pri urah DSP je bil preizkušen v praksi in se je izkazal za učinkovit način sistematičnega razvijanja gibalnih spretnosti in sposobnosti lažje gibalno oviranega dečka. Primerjava začetne in končne ocene gibalnih dosežkov vključenega dečka je pokazal napredek na vseh področjih merjenja. Izboljšal je spretnosti rok, ciljanja in lovljenja ter statično in dinamično ravnotežje. Ob spremljanju kvalitete gibanja s pomočjo sprotne evalvacije vsake obravnave je bilo opaženo, da se je pri dečku izboljšala kakovost gibanja, vztrajnost in motivacija za gibalne dejavnosti. Pri poročanju

o rezultatih programa pa moramo biti previdni, saj je lahko dečkov napredek rezultat drugih dejavnikov, ki jih ni bilo mogoče nadzirati, kot npr. specifike dozorevanja posameznika in drugih individualnih dejavnikov, kot npr. gibalne dejavnosti doma in v vrtcu, izvenšolske dejavnost ipd. Našteti dejavniki niso bili kontrolirani in predstavljajo pomanjkljivost raziskave, vendar pa je napredek pri lovljenju in ciljanju tako velik, da bi ga težko pripisali drugim dejavnikom. Pomanjkljivost raziskave je tudi, da rezultatov ne morem posploševati, saj se je izvajala zgolj z enim dečkom. Rezultati bi bili bolj zanesljivi, če bi se program izvajal z večjim številom otrok, kjer bi rezultate lahko primerjali in posplošili. Kljub pomanjkljivostim raziskave lahko zapišemo, da rezultati nakazujejo na to, da bi program AF lahko bil del intervencije za spodbujanje gibalnega razvoja lažje gibalno oviranih otrok. Omenjen program ponuja specialnim in rehabilitacijskim pedagogom ter tudi drugim strokovnim delavcem, ki delajo s predšolskimi otroki, strukturiran nabor dejavnosti in idej, ki ga lahko pri svojem delu uporabijo za razvijanje gibalnih spretnosti in sposobnosti predšolskih otrok.

5. Literatura

Animal Fun (2018). *Program Benefites for Children*. Pridobljeno s https://animalfun.com.au.

Animal Fun (2019). *Online Manual Example*. Pridobljeno s https://animalfun.com.au/wp-content/uploads/2017/02/Online-Manual-Example.pdf.

De Oliveira, J. A., Rigoli, D., Kane, R., McLaren, S., Goulardins, J. B., Straker, L. M., …, Piek, J. P. (2018). Does Animal Fun program improve aiming and catching and balance skills in young children? *Research in Developmental Disabilities*. Pridobljeno s https://animalfun.com.au/wp-content/uploads/2018/08/FMS-Article-in-RIDD-Jorge-Aug2018.pdf.

Henderson, S. E., Sugden, D. A. in Barnett, A. L. (2014). *Baterija za oceno otrokovega gibanja 2.* Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2009). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Martinjak, N. (2004). Telo, gibanje in razvoj mišljenja. *Socialna pedagogika, 8 (2),* 153–172. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-7HO4GO48/ae60b81c-97d3-4db9-a3b1-5843712502e9/PDF.

Piek, J. P., Baynam, G. B. in Barrett, N. C. (2006). The relationship between fine and gross motor ability, self – perceptions and self worth in children and adolescents. *Human Movement Science, 25,* 65–75.

Piek, J. P., Hands, B. in Licari, M. K. (2012). Assesment of Motor Functioning in the Preschool *Period.Neuropsychol Rev 22,* 401–413.

Piek, J. P., Kane, R., Rigoli, D., McLaren, S., Roberts, C. M., Rooney, R., …, Straker, L. (2015). Does Animal Fun program improve social-emotional and behavioral outcomes in children aged 4–6 years? *Human Movement Science, 43,* 155–163. Pridobljeno s http://animalfun.com.au/wp-content/uploads/2016/06/Piek-Kane-Rigoli-McLaren-et-al-2015.pdf.

Piek, J. P., McLaren, S., Kane, R., Jensen, L., Dender, A., Roberts, C. M., … Straker, L. (2013). Does Animal Fun program improve motor performance in children aged 4–6 years? *Human Movement Science, 32,* 1086–1096. Pridobljeno s http://animalfun.com.au/wp-content/uploads/2016/06/Piek-McLaren-et-al-2013.pdf.

Piek, J. P., Roberts, C., Rooney, R., Straker, L., Jensen, L., Packer, T., Dender, A. in McLaren, S.(2017*). ANIMAL FUN. A movement program promoting physical activity and mental health – Online Manual.* Australia: Curtin University.

Pistotnik, B. (2017). *Osnove gibanja v športu*. Osnove gibalne izobrazbe (Popravljena izdaja). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Policastro, F., Zoia, S. in Biancotto, M. (2019). *Movement activity for pre-schooler children following the Australian »Animal Fun«: an Italian proposal.* Trieste: University of Trieste.

Skinner, R. A. in Piek, J. P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science*, 20 (1), 73–94.

Slapšak, E. (2019). *Razvijanje gibalnih spretnosti in sposobnosti otroka s hipotonijo pri urah dodatne strokovne pomoči.* (Magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/5715/1/Odklenjen_PDF.pdf

Škof, B. (2016). *Šport po meri otrok in mladostnikov. Pedagoški, didaktični, psiho-socialni, biološki in zdravstveni vidik športne vadbe mladih. Druga dopolnjena izdaja*. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za šport.

Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Videmšek, M. in Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Zajec, J., Videmšek, M., Štihec, J., Pišot, R. in Šimunič, B. (2010*). Otrok v gibanju doma in v vrtcu*. Povezanost gibalne/športne dejavnosti predšolskih otrok in njihovih staršev z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja. Koper: Univerza na Primorskem, Zdravstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna založba Annales.

Kratka predstavitev avtorja

Eva Slapšak je magistrica specialne in rehabilitacijske pedagogike, smeri posebne razvojne in učne težave. Svoje delo opravlja na OŠ Mokronog, kjer je izvajalka dodatne strokovne pomoči za otroke s posebnimi potrebami. Pri svojem delu, predvsem s predšolskimi otroki in učenci prve triade, daje poudarek razvijanju gibanja, saj se zaveda pomembnosti le tega na celosten razvoj otrok.

Šola za vse? Možnost in realnost inkluzije

School for Everyone? Possibility and Reality of Inclusion

Žužana Zajtl

Gimnazija Bežigrad
zuzana.zajtl@gimb.org

Povzetek

Obstaja veliko dvomov o možnosti vključevanja dijakov s posebnimi potrebami v učni proces, vendar so vsem učiteljem na voljo teoretična in praktična znanja o tem, kako se lahko dijakom z disleksijo, avtizmom ali drugimi posebnostmi približamo in jim omogočimo uspeh v šoli in kasneje uspeh pri delu. Zato so potrebna posebna znanja, socialne veščine, pristna pozitivna naravnanost in zavzeto spodbujanje k razvijanju njihovih potencialov kar vse so značilnosti dobrega učitelja. Tako delo z dijaki ni enostavno, saj je po eni strani individualno, po drugi pa so vključeni v velike razrede in poteka kot stalno iskanje novih oblik dela, vse to pa predstavlja za nas pedagoge in za učence velik izziv. Na Gimnaziji Bežigrad imamo ustaljene postopke za disleksijo, avtizem, nadarjene dijake, ne pa za gibalno ovirane, ker nimamo dvigala in zaradi tega je tem učencem onemogočen vpis na našo šolo.

Ključne besede: inkluzija, nadarjeni dijaki, posebne potrebe, smernice, učinkovitost.

Summary

There is a lot of doubt about the inclusion of students with special needs in the learning process, but all the teachers are offered theoretical and practical knowledge about ways how to approach and enable success in education and later at work to students with dyslexia, autism or other disabilities. In order to achieve this we need characteristics of a good teacher such as special knowledge, social skills, a natural and positive attitude as well as engaged encouragment to develop students' potentials. This type of work is not easy as it is individual on the one hand and on the other hand teaching students in big classes demands a constant search for new ways of work. This presents a big challenge to students as well as us, teachers. Gimnazija Bežigrad has had regular procedures for students with dyslexia, autism and talented students, but not for physically disabled students. Therefore these students cannot enrol in our school.

Keywords: Directions, effectivness inclusion, special needs, talented students.

1. Uvod

Še 50 let nazaj smo živeli v prepričanju, da je potrebno otroke s posebnimi potrebami izobraževati ločeno od ostalih. Šele danski strokovnjak Mikkelsen (1991) , je integracijo v šoli definiral kot možnost poučevanja dijakov s posebnimi potrebami na način, ki jih čim bolje in v čim večji meri vključi v izobraževalni proces. Tako se je s časom izoblikovala praksa inkluzije, ki zajema tako dijake s posebnimi potrebami, kot na primer dijake z disleksijo, avtizmom, z mišično distrofijo, slepe in slabovidne, gluhe dijake, športnike in nadarjene dijake. V literaturi se sicer pojavljajo štirje različni pojmi: diferenciacija , individualizacija, integracija in inkluzija. Vsi pojmi so med seboj povezani, vendar pa pojem inkluzija, ki zajema tudi načelo

individualizacije in diferenciacije vključuje »drugačne otroke«; otroke s posebnimi potrebami, učnimi težavami idr.

UNESCO-ov Vodič za inkluzijo iz leta 2005 določa glavne elemente razumevanja inkluzije. To so: Svet Evrope, Evropski parlament in Evropska komisija, ki so decembra 2017 sprejeli Evropski steber socialnih pravic, ki med drugim poudarja pravico vsakega posameznika do kvalitetnega in inkluzivnega izobraževanja za pridobivanje spretnosti in veščin, ki omogočajo uspešno udeležbo na trgu dela.

Sayilir (2012) pravi, da ima inkluzija v švicarskem izobraževalnem okolju več prednosti kot pomanjkljivosti, vendar je za učinkovito izvedbo le tega potrebna pripravljenost in podpora vseh deležnikov šolskega procesa.

Marija Kavkler (2015) pravi, da inkluzija v šoli spodbuja okolje v katerem sta poleg uspešnosti pomembna tudi občutje povezanosti in dobro počutje dijakov. »Inkluzija pomeni vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole, ampak do tiste meje, ko lahko dosegajo standarde. Ko oziroma če jih ne dosegajo več, se ne morejo več vključiti. Otrok, ki je na vozičku, ne more obiskovati šole, v kateri ni dvigala. Otrok, ki je slep ali slaboviden, ne more obiskovati šole, ki nima ustreznih pripomočkov. Otrok z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi se ne more vključiti v redno šolo, ker ne more uresničevati standarda, ki ga zahteva kurikulum. Integracija tako po navadi pomeni, da se otrok prilagodi pričakovanjem, če želi priti v neko ustanovo.« Ker pa na Gimnaziji Bežigrad nimamo dvigala, je gibalno oviranim učencem vpis na našo šolo onemogočen.

VRSTE ZMANJŠANIH ZMOŽNOSTI (PRIMANJKLJAJEV, OVIR, MOTENJ) OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

- Otroci z motnjami v duševnem razvoju
- Slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije
- Gluhi in naglušni otroci
- Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami
- Gibalno ovirani otroci

Gibalno ovirani otroci oz. otroci z zmanjšanimi zmožnostmi gibanja imajo prirojene ali pridobljene okvare gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Posledično imajo težave pri vključevanju v dejavnosti in sodelovanju.

Poučevanje v 21. stoletju zahteva od učitelja kompetence za poučevanje dijakov s posebnimi potrebami, za katere pa v času študija ne dobi dovolj znanja. Psihologija, kot eden izmed predmetov na Filozofski fakulteti je za bodoče profesorje osnova, dodaten predmet (delo z otroki s posebnimi potrebami v 4. letniku) pa je nadgradnja za inkluzijo. A to ni dovolj, potrebujemo več znanja, praktičnih veščin, izobraževanja, strokovnih razprav, iskanj strokovnega konsenza, primerov dobre prakse in smernice za načrtovanje dela. V praksi se učitelji srečujemo z različnimi posebnostmi, ki vsaka posebej zahteva načrtovanje, prilagajanje, izvedbo in sodelovanje med dijaki, starši, svetovalno službo in učitelji.

2. Disleksija

Disleksija je najpogostejša nevrološko pogojena motnja, za katero so značilne motnje v delovanju miselnih procesov (Magajna idr.,2008) in spada med specifične učne težave. Disleksija zahteva individualen pristop, saj se dijak sooča z različnimi sklopi težav in niti dva

učenca z disleksijo nista enaka (Dimic, 2008). Prilagoditve, s katerimi se jim omogoči učinkovito delo v šoli zahtevajo sodelovanje vseh deležnikov v učnem procesu.

Prilagojeno učno okolje, kakor tudi pozitivna motivacija sta le dva od pogojev za uspešno izvajanje prilagoditev dijakom z disleksijo. Dijaka je potrebno spodbujati k samostojnemu učenju, vseeno pa rabi pomoč s strani šole in staršev. V šoli so med možnostmi za prilagoditev pouka naslednje: sedenje v prvi klopi, seznam besed, ki smo jih uporabili pri uri, uporaba različnih barv na tabli, pastelno obarvan papir v delovnih zvezkih ali na učnih listih, uporaba post-it listkov, zmanjšan kontrast med črnim črkami in belim ozadjem, povečavo besedila na izročkih, pisne izročke z barvno označenimi ključnimi besedami in drugo. Za poudarjeno besedilo odebelimo besede, pri tem pa se izogibamo podčrtovanju, poševni pisavi in pisavi z velikimi tiskanimi črkami. Predstavljene prilagoditve, dijaku omogočajo, da tudi sam prevzame odgovornost za organizacijo dela in pri tem mu je treba pomagati. Po navadi ima lahko težave pri branju zato mu dovolimo, da pri dolgih in kompleksnih besedah bere počasneje, ter ga ne določamo za glasno branje. Besedilo mu lahko damo tudi vnaprej, da se doma lahko pripravi. Dijaka spodbujamo k uporabi miselnih vzorcev, diagramov, barvnemu označevanju besed, ki mu delajo težave. Primerno je, da si dijak dela oseben seznam besed, ki pa ga preveri učitelj ali starši.

Preverjanja znanja so za učenca z disleksijo težavna, saj npr. pri reševanju testa potrebujejo dodaten čas, pomoč računalnika ali bi bili raje ustno ocenjevani. Veliko je primerov, kjer učencu ne odobrijo prošnje za prilagoditve ali pa posamezni učitelji trdijo, da disleksija sploh ne obstaja. Kljub temu je zavedanje o motnji vedno večje, nekateri učitelji jo pri otrocih že zgodaj prepoznajo in v skladu s tem tudi ukrepajo ter prilagodijo pouk njihovim potrebam (Melbourne Child Psychology in School Psychology Services, 2017). Dijaki z disleksijo imajo zato podaljšan čas pisanja, ki pa mora biti zagotovljen v mirnem prostoru. Glede na obremenjenost učiteljev in učilnic je to na šolah postal velik problem, saj je težko zagotoviti pogoje in nadzor dijakov s posebnimi potrebami. Ne pozabimo pa na povratno informacijo dijaku in staršem saj je ključnega pomena pri delu z učencem z disleksijo dobro sodelovanje med starši, učitelji in strokovnjaki.

Kljub težavam med odraščanjem in v šoli, imajo mnogi dislektiki posebne zmožnosti, npr. ustvarjalni dar, bujno domišljijo, razvito intuicijo, hitro branje (knjigo od začetka do konca preberejo samo v nekaj urah). Pogosto zmorejo nove veščine hitreje obvladati kot drugi ljudje, so izredno radovedni, razmišljajo v slikah, imajo razvito večdimenzionalno mišljenje in zelo dobro intuicijo (Davis, 2008). Ta, nadarjenost je razvojna, to pomeni, da se mora postopno razviti in jo mora dislektik s pomočjo drugih ali sam spoznati in postopno izpopolnjevati.

Za dijake gimnazije Bežigrad z disleksijo imamo posebno toleranco pri napovedanem preverjanju in ocenjevanju znanja:

- možnost podaljšanega časa pri pisnem in ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja (do 100%)
- možnost dodatne razlage navodil pri ocenjevanju znanja
- toleranca do napak, ki izhajajo iz motnje (počasno branje, napake v zapisu)
- barvni papir (pastelno modra) na ocenjevanjih in preverjanjih znanja
- pisava ariel, font 14, dvojni razmik med vrsticami, več prostora za odgovore
- možnost pridobivanja ustne ocene izven oddelka (zaradi anksioznosti)
- ustno ocenjevaje je zelo stresno; težave s priklicem, če se ne spomni odgovora na koncu spraševanja ponovno povprašajte
- sedi v prvih klopeh

PRILAGODITEV
Toleranca specifičnih napak v zapisu (SLO, ANG, NEM) - Zamenjava vidno podobnih črk (d-g, a-o, r-p, m-n, b-d, p-b, a-e, e-i,…) - Izpuščanje podvojenih črk - Izpuščanje črk (nedefinirano) - Mikrostrukturne napake (izpuščanje črtic na t, podoben zapis črk l, t, r, j) - Izpuščanje ločil - Napačen ali izpuščen zapis preglasov - Opuščanje velikih začetnic pri samostalnikih v daljših zapisih - Podvojen zapis posameznih besed Toleranca specifičnih napak v zapisu (MAT, FIZ, BIO, KEM) - Menjave števk v zapisu - Napačen prepis podatkov

3. Avtizem

Motnje avtističnega spektra (MAS) ali spektroavtistične motnje so kompleksne razvojne motnje z začetkom v obdobju malčka, za katere so značilne kvalitativne abnormnosti v socialnih interakcijah in vzorcih komunikacije ter utesnjen, stereotipen, ponavljajoč se repertoar interesov in aktivnosti (Barnhill 2012). Avtizem je spekter motenj različnih stopenj, ki vpliva na vseživljenjsko stanje in se kaže v tem, kako posameznik dojema svet okoli sebe, procesira informacije in komunicira z okolico. Aspergerjev sindrom je oblika avtizma in takšni dijaki imajo težave s socialno komunikacijo, socialno interakcijo in aktivnostmi na področju fleksibilnosti mišljenja. Imajo nekoliko manj težav pri govorjenju in so povprečno ali nadpovprečno inteligentni.

Pri osebah z MAS gre za kombinacijo motenj na različnih področjih (Davidovič 2009, Dobnik-Renko 2008):

- motnje v socialnem funkcioniranju: nezanimanje za stike z drugimi ljudmi, težave pri navezovanju stikov in prepoznavanju čustvenih stanj drugih, slabša čustvena izraznost, slabše razumevanje socialnih pravil;
- motnje v komunikaciji in govornem razvoju: jezikovno-govorne posebnosti, odsotnost in nerazumevanje telesne komunikacije, težave z izbiro teme pogovora;
- težave na področju prožnosti mišljenja: težave z usvajanjem novih veščin in znanj, upiranje spremembam, ponavljanje aktivnosti, usmerjanje na nepomembne detajle;
- ponavljajoča se vedenja, zanimanja in rutine: veliko ponavljajočih se ritualov, neobičajne ali zelo omejene aktivnosti in interesi, neobičajna drža in hoja;
- zaznava in odziv na dražljaje: slušne in vidne težave, preobčutljivost.

V svetu in Sloveniji je pogostost pojavljanja motnje ocenjena na 3 % v celotni populaciji in predstavlja enega pomembnejših deležev v celotni skupini oseb z motnjo v razvoju (Davidovič 2009). Macedoni Lukšič (2006) opaža, da se je število oseb z avtizmom v zadnjih 15-20 letih

močno povečalo, kar pa je lahko tudi posledica spremenjenih diagnostičnih kriterijev in določenih družbenih dejavnikov.

V šolskem okolju je delo z dijaki z avtizmom zelo specifično in ga je potrebno skrbno načrtovati. Pričakovanja staršev so velikokrat zelo visoka, vendar pa kljub vsem možnim prilagoditvam, ki jih šola lahko omogoči dijaku z avtizmom, lahko ta pričakovanja presegajo realne možnosti. Največje težave dijakov se pojavijo pri nerazumevanju nenapisanih »socialnih pravil«, ki so za ostale deležnike v šolskem okolju samoumevne, npr. primernost ali neprimernost tem pogovora ali dotikanja. Dijakom z avtizmom se lahko drugi dijaki zdijo nepredvidljivi ali celo zmedeni, zato se izolirajo in pogosto ne kažejo zanimanja za druge. Težave se lahko pojavijo tudi pri razumevanju gest, mimike in intonacije, zato lahko pride do nesporazumov v komunikaciji. Prav tako ne vedo, kdaj se pogovor začne in konča, uporabljajo zapletene besede in besedne zveze, za katere pa ne vedo pomena. Njihovo dojemanje metafor in idiomov je dobesedno, zato ne razumejo šal in humorja. Dijaki z avtizmom si sicer želijo biti družabni, vendar pa imajo strah pred vzpostavljanjem in vzdrževanjem socialnih odnosov oz. socialno anksioznost. Pri pouku se vrtijo, zibajo ali mahajo z rokami, da vzpodbudijo določene občutke, vzpostavijo ravnotežje ali pa s tem nadzorujejo stres. V komunikaciji z njimi je priporočljiv pozitivna pozornost in izražanje v kratkih, jasnih in jedrnatih stavkih. Marsikdo bi si želel imeti jasno postavljena pravila, ki bi dijake z avtizmom umirila in jim omogočila delovanje v »našem svetu«. Normalni in avtistični svet sta ali postavljena vsak zase ali pa ju po načelu inkluzije približamo eden drugemu. V praksi je to zahtevna naloga, vendar ni neizvedljiva.

4. Nadarjeni dijaki

Po definiciji iz leta 1972, ki je bila zapisana v ameriškem zakonu o izobraževanju so nadarjeni in talentirani tisti mladostniki, ki pokažejo visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju. Nadarjeni in talentirani učenci, poleg običajnih učnih programov potrebujejo tudi prilagojen pouk in dejavnosti, da bi lahko optimalno razvijali svoje sposobnosti. Nadarjene dijake zaradi njihovih posebnih učnih in drugih značilnosti in potreb uvrščamo v skupino dijakov s posebnimi potrebami .

Za odkrivanje nadarjenih in talentiranih dijakov se uporablja merila iz Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (Koncept, 1999), iz katerega izhajamo tudi v vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju. Pri izvajanju dejavnosti na šoli se najprej ocenijo sposobnosti, osebnostne lastnosti in interesi, , nadgradnja temeljnega znanja, z namenom hitrejšega napredovanje v procesu učenja ali razvijanja ustvarjalnosti ali spodbujanja oblik mišljenja in učenja ter spodbujanje samostojnosti in odgovornosti. Pri tem se spodbuja celovit - kognitivni, emocionalni, socialni, moralni in telesni razvoj dijaka.

Šole ponujajo raznolike oblike dodatnega dela, ki zagotavljajo uresničevanje zgoraj zastavljenih ciljev. Možnosti so različne: dodatni pouk, priprava na tekmovanja, individualni učni načrt, obiskovanje predavanj na visokošolskih zavodih, vzporedni programi, poletne šole in tabori, vrhunski treningi, tekmovanja, tečaji, osebno svetovanje, projektno in raziskovalno delo, e- učenje, eksperimentalno delo, ekskurzije in terensko delo.

Pri tem jim na šoli pomagajo učitelji mentorji, svetovalni delavci, zunanji sodelavci šole in visokošolski učitelji, ki se mnogokrat za individualizirano ter diferencirano delo z nadarjenimi dijaki dodatno angažirajo in izobražujejo. Dosežki njihovih dijakov na državnem in

mednarodnem nivoju so seveda tudi potrditev njihovega vloženega dela, znanja in časa. S tako vpeljanimi vsebinami je na šolah smiselno nadaljevati, ob tem pa spodbujati ostale šole, da se vključijo v delo z nadarjenimi dijaki.

Dijaki Gimnazije Bežigrad so v preteklosti dosegali in nekateri še danes dosegajo vrhunske rezultate na področjih športa in znanosti. Imamo dolgo tradicijo dela z nadarjenimi dijaki, med njimi so izobraževanje na naši šoli v nacionalnem programu kakor tudi na mednarodni maturi zaključili ali še zaključujejo mnogi vrhunski športniki, kot so Erazem Lorbek, Sara Isaković, Manca Pislak, Kaja Juvan, Tara Volk, Laura Unuk, Anže Urankar in čudežni deček, znanstvenik Aleksej Jurca. Verjamemo, da so dijaki za svoje dosežke zaslužni predvsem sami, vendar pa jim pomagajo tudi programi na šoli, prilagoditve zapisane v individualnem osebnem načrtu, mentorji in celoten šolski tim, ki skrbi za izvajanje šolskih obveznosti v povezavi z njihovim dodatnim delom izven šole. Obenem kot predstavniki naše šole in Slovenije v tujini predstavljajo pojem odličnosti, ki se v drugih državah ceni še bolj kot doma.

Na šoli izvajamo mnoge dodatne programe, tečaje, krožke, dejavnosti in izpite. Brezplačno se izvaja program in izpit iz Nemške Diplome (DSD) in Francoske Diplome (Delf), ki jezikovno nadarjenim dijakom omogočata dodatno znanje in pridobitev certifikata. Dijaki se na izpite s pomočjo domačih in tujih profesorjev na šoli pripravljajo tri leta, zato je uspeh na stopnji B2 ali C1 zagotovljen. Če si želijo bolj eksotičnih znanj, je na šoli na voljo tudi brezplačni tečaj kitajščine. Druge dejavnosti, ki so na voljo našim dijakom so še debatni krožek, filmski krožek, razmišljanje po de Bonu, Cankarjevo tekmovanje, Šila, astronomija, pevski zbor, priprave na tekmovanja in digitalna umetnost.

5. Delo z dijaki s posebnimi potrebami na Gimnaziji Bežigrad

Na gimnaziji Bežigrad imamo v šolskem letu 2019-2020 36 dijakov z odločbo o usmeritvi dijakov s posebnimi potrebami, 12 jih je še v postopku. Dijakom z odločbo o usmeritvi omogočamo:

- prilagojeno organizacijo pouka in prostora,
- prilagojeno ocenjevanje in preverjanje znanja,
- pomoč pri organizaciji učenja,
- možnost opravljanja obveznosti s pomočjo pedagoške pogodbe,
- ure dodatne strokovne pomoči in ure konzultacij,
- ustrezne prilagoditve na maturi,
- svetovalno storitev ter
- pomoč pri odpravljanju primanjkljajev, ki izvirajo iz motnje.

Učitelji se na gimnazijah pri delu z dijaki s posebnimi potrebami držijo navodil za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in navodil za dodatno strokovno pomočjo za gimnazijski program in program individualizirajo glede na posameznega dijaka in njegove primanjkljaje. Ključno za vsakega dijaka pa je, da so o posebnostih in prilagoditvah poleg učiteljev obveščeni tudi vrstniki, ki jim potem pomagajo pri vključevanju in premagovanju primanjkljajev. Podporna vrstniška skupina je za to starost izredno pomembna in na naši šoli ta pomoč poteka že vrsto let: pomagajo jim z zapiski, z dodatno razlago dijakom s slabšim

uspehom pri predmetih, kjer so dobri ali se skupaj učijo in pri nerazumevanju takoj priskočijo na pomoč. Ta medsebojna pomoč zelo prav pride posebej pred pisnim načinom preverjanja.

Za dijake s posebnimi potrebami in s PPPU (s primanjkljaji na posameznih področjih učenja) so glede na vrsto in stopnjo njihovih primanjkljajev, ovir oz. motenj ali kombinacijo le-teh možne naslednje prilagoditve: podaljšanje časa opravljanja ustnega in/ali pisnega izpita in v povezavi s tem zagotovitev posebnega prostora, opravljanja izpita s pomočjo računalnika, prilagoditev oblike izpitnega gradiva in prilagoditev načina ocenjevanja. Pri delu z njimi je nujno potrebno ugotoviti metode in pristope, ki jim olajšujejo učenje (omogočajo uspešno učenje) in tiste, ki ovirajo učenje (povečujejo njegovo neuspešnost) ter graditi nadaljnje delo na upoštevanju obeh.

Težave se pojavijo takrat, ko bi se nekateri učenci s PPPU radi vpisali na določeno srednjo šolo oz. gimnazijo, pa jim to ni omogočeno zaradi realnih možnosti npr.: nedostopne učilnice za učence, ki so gibalno ovirani, zaradi pomanjkanja dvigala. S podobnimi težavami se soočajo na marsikateri popolno izvajanje inkluzije v šolskem prostoru. Smernice v Evropi nas vodijo, vendar pa je potrebno veliko dodatnega izobraževanja, truda in entuziazma za učinkovito inkluzijo dijakov s posebnimi potrebami. Nujen predpogoj pa so za gibalno ovirane tudi fizične, prostorske prilagoditve, če slednjega ni, realizacija na žalost ni možna, čeprav si to učenci in učitelji želimo.

6. Marjana - Primer vključitve dijakinje s PP pred uveljavitvijo strategije inkluzije

Pred leti mi je bil dodeljen razred, v katerem je bila tudi učenka Marjana z gibalno oviro na invalidskem vozičku. Ob sebi je imela še stalno spremljevalko, ki je skrbela zanjo, in sta v primeru težav, kot je bila dihalna stiska, takoj zapustili učilnico, da ji je pomagala. Na srečo smo imeli takrat še eno navadno učilnico v pritličju in je bil dostop z vozičkom še možen. Žal so kasneje to učilnico zaradi prostorske stiske preuredili v jedilnico, tako da tako dostopne učilnice za dijake z gibalnimi ovirami zdaj več ni. Sicer na šoli poteka pouk v štirih nadstropjih in še prizidkih, saj imamo čez 1300 dijakov vpisanih v različnih programih, tako je problem nastal pri specialnih predmetih, ki jih ni mogla obiskovati, saj so bili v nadstropjih. Tedaj je Ministrstvo za šolstvo s pomočjo novinarke Jasne Tepina organiziralo nakup posebnega voza na gosenicah, na katerega so naložili voziček z Marjano, da je z njim prišla v višje nadstropje. Ko smo opazovali ta vzpon, nas je spreletel srh, tako nevarno je zgledalo, pa tudi Marjana se ni počutila varno, zato smo tako vzpenjanje opustili. Pouk je nato potekal samo v pritličju, le maturo je zaradi psihične stiske in ob pomoči mamine oskrbe opravljala doma, tako da smo šli profesorji na dom pazit maturo.

Marjana je bila pravi drobižek, vendar zelo odločna in je ob pomoči profesorjev in sošolcev uspešno zaključila gimnazijo in še študij. Njeni sošolci so jo zelo lepo sprejeli, na nekatere se je še posebno navezala in so prijatelji še danes. Na koncu tretjega letnika imamo na šoli organizirano ekskurzijo oz. t.i. maturitetno ekskurzijo, ki se je hotela tudi Marjana udeležiti. Ko so to sošolci izvedeli, so s peko mafinov zbrali denar za ekskurzijo, vendar ji ponos ni dopuščal, da bi sprejela denar, ki smo ga potem podarili v dobrodelne namene in ni šla z nami na maturantski izlet. Izredno sem ji hvaležna za vse, kar sem se v teh štirih leti naučila od nje, hvaležna pa sem ji tudi zaradi vzdušja, ki je vladalo v razredu v njeni prisotnosti, saj ni bila nobena pomoč njej pretežka za njene sošolce.

7. Zaključek

Čeprav so bili začetki inkluzije v šolskem okolju nespodbudni, je razumevanje drugačnosti v družbi pripomoglo k izboljšanju statusa dijakov s posebnimi potrebami, in tako je danes inkluzija v šoli postala stalnica. Otroci se še vedno morajo prilagajati, ampak prilagoditi se moramo tudi učitelji in okolje.

Danes ni šole, ki ne bi vpisala dijaka z avtistično motnjo, disleksijo ali drugo posebnostjo. Njihovi sošolci jih sprejmejo take kot so in ob njih postanejo bolj razumevajoči, strpni, pripravljeni pomagat, tako da se od njih veliko naučijo. Njihova prisotnost je spodbuda tudi nam učiteljem, saj ob njihovih uspehih in neuspehih doživljamo vsakdanjik drugače, s svojo prisotnostjo nas presenečajo in bogatijo.

8. Viri in literatura

Barnhill, J, McNelis, D. (2012). Overview of Intellectual/Developmental Disabilities. *Focus the journal of lifelong learning in psychiatry 2012*; 3: 300–307.

Davidovič, B. (2009). *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroavtističnimi motnjami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.

Dobnik-Renko, B. (2008). Avtizem kot razvojna motnja. http://www.pednevro.pedkl.si/wp-content/uploads/2008/07/avtizem.pdf

Davis, R.D., Braun, E.M. (2008). *Dar disleksije.*Ljubljana: V. B. Z.

https://inclusiveschools.org/together-we-learn-better-inclusive-schools-benefit-all-children/

http://www.avtizem.net/kaj-je-aspergerjev-sindrom

Kavkler, M. (2015). *Inkluzija ni le za otroke s posebnimi potrebami* Delo,oktober 2015 Sobotna priloga Pridobljeno s https://www.delo.si/sobotna/inkluzija-ni-le-za-otroke-s-posebnimi-potrebami-prinas-vsi-neradi-hodijo-v-solo.html

Kesič Dimic, K. (2008). *Prilagoditve pouka: otroci s posebnimi potrebami v šoli*. Revija Otrok in družina, februar. Dostopno na: http://katarinakesicdimic.com/uploads/3/4/6/5/34653316/prilagoditve.pdf

KRITERIJI za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015). [Elektronski vir] / uredila Natalija Vovk-Ornik. - 2. izd. - El. knjiga. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf

Macedoni Lukšič,M. (2006). *Stopenjska obravnava otrok s spektroavtističnimi motnjami* Delo 2013 Sobotna priloga Dostopno na: http://www.instavtizem.org/izobrazevanje/clanki/stopenjska_obravnava_otrok_s_spektroavtisticnimi_motnjami.php

Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. in Nagode, A. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: ZRSŠ

Sayilir, C.F. (2012). *Zur Entwicklung einer inklusiven Pädagogik in der Schweiz* Pridobljeno s http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2012-3/Baby2012_3Frigerio_Sayilir.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Žužana Zajtl je diplomirana pedagoginja in diplomirana učiteljica nemškega jezika in književnosti. Zaposlena je na Gimnaziji Bežigrad, kjer poučuje nemščino .

Senzorna integracija v šoli – izguba časa ali izziv?

Sensory Integration in School – A Waste of Time or a Challenge?

Maja Mivšek

OŠ Idrija, PŠ Godovič
maja.mivsek@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku izpostavimo nekatere dileme, povezane s poučevanjem in učenjem otrok v najzgodnejšem obdobju šolanja. Teoretična dognanja na področju učiteljeve kompetence kritičnega reflektiranja lastne učne prakse in omogočanje učinkovitega učnega okolja povežemo s trenutno aktualnimi raziskavami o pomenu raznolikih gibalnih in senzornih izkušenj v otrokovem razvoju. Avtorica članka prikazuje nekaj konkretnih izvedb za krepitev senzorne integracije in gibalnih aktivnosti pri učencih v prvih dveh letih osnovne šole, saj so po mnenju številnih avtorjev ustrezno razviti gibalni vzorci v otroštvu temelj uspešnega nadaljnjega učenja. Izgradnja t. i. telesne sheme, ki se intenzivno razvija v predšolskem obdobju, se ob prehodu iz vrtca v šolo nadaljuje. Omogočanje učnega okolja, ki vključuje gibanje in senzorno integracijo, postavlja učitelje pred nove izzive in vabi k inoviranju pouka.

Ključne besede: gibanje, senzorna integracija, učenec, učenje, učitelj, učno okolje.

Abstract

The article highlights certain dilemmas regarding teaching and learning in the earliest period of children's school education. Theoretical knowledge in the field of teacher's competence to critically evaluate and reflect on their own teaching practice and enabling an effective learning environment is linked to the current research on the importance of various movement and sensory experiences in the child's development. The author of the article demonstrates some practical applications to enhance sensory integration and movement activity of pupils in the first two years of primary schooling since several authors believe that properly developed movement patterns from childhood are the basis of successful further learning. The building of the so-called body schema, which develops most intensively in the prenatal and preschool period, continues during the transition from kindergarten to school. Ways of enabling learning environment, which includes movement and sensory integration, faces teachers with new challenges which call to using innovative approaches in their classes.

Keywords: learning, learning environment movement, pupil, sensory integration, teacher.

1. Uvod

V zadnjih letih opažamo trend naraščanja števila odlogov šolanja šoloobveznih otrok, kar sproža vedno nove polemike o zrelosti in zmožnostih pet oz. šest-letnikov. Dileme, ki nastajajo na tematiko šolanja najmlajših otrok, se nanašajo na čustveno zrelost, telesno pripravljenost, zmožnost organizacije, samostojnost, pozornost, slušno in vidno zaznavanje, socializacijo, ipd. Konkretne prakse v prvem razredu so po šolah različne, kar je povezano tudi z usposobljenostjo in učnimi stili učiteljev ter različnimi vizijami in načini vodenja in sodelovanja delavcev v šolah in med njimi ter drugimi organizacijami.

1.1 Učitelj – inovator in soustvarjalec kvalitetnega učnega okolja

Nova dognanja v znanosti se odražajo v delu učiteljev in jih nenehno spodbujajo k refleksiji lastne pedagoške prakse in premišljenemu prilagajanju, spreminjanju ter inoviranju pouka. Valenčič Zuljan in Kalin (2007, str. 162) menita, da »sposobnost za učenje in odzivanje na spremembe postaja v sodobnem svetu ena temeljnih učiteljevih kompetenc«. Učinkovit pouk omogoča otroku razvoj znanja in sposobnosti, s katerimi bo lahko kompetentno deloval v sodobni družbi, zahteva pa spremenjen pogled na poučevanje in učenje (Plut Pregelj, 2008). Spremenjena vloga učitelja, ki pripravlja spodbudno učno okolje, v katerem se prepletata tako poučevanje, kot samostojno učenje in prevzemanje odgovornosti za svoje učenje, zahteva od učitelja konstantno strokovno izpopolnjevanje. Učitelj kot moderator učnega okolja na podlagi stvarne ocene zmožnosti učencev presodi, katere dejavnosti bo uporabil pri določeni učni situaciji, da bodo učenci dosegli višji nivo znanja (Dumont, Istance, 2013). Pri tem je zelo pomembno, da upoštevamo realno stanje učenca, tako njegovo psihofizično, kognitivno, kot čustveno in socialno komponento (Sentočnik, 2004).

Angažiran in dobro strokovno usposobljen učitelj, ki ima podporo v širšem smislu, lahko oblikuje učno okolje, prilagojeno potrebam učencev, kar po raziskavah tudi prispeva k doseganju višjih ravni učenja (Mivšek, 2016). Individualizacija učenja z omogočanjem ustreznega učnega okolja se opira na ideje Vigotskega (2010), ki poudarja vlogo pomembnih, izkušenejših v odnosu z učečim se v območju bližnjega razvoja in na konstruktivistične ideje o iskanju načinov nudenja podpore na tistih mestih, kjer jo učenec potrebuje, da lahko napreduje glede na svoje zmožnosti in predznanje (npr. De Corte, 2013; Wood, Bruner, Ross, 1976).

1.2 Pomen gibanja in uporaba vseh čutil pri učenju

Razvoj nevroznanosti je v edukaciji pripomogel k pojavu drugačnega razumevanja učenja in poučevanja razvijanju novih oblik poučevanja oz. reflektiranju že uveljavljenih oblik v luči novih spoznanj. Na razvoj miselnih funkcij vplivajo raznovrstni dražljaji iz okolice, ki jih prejmemo prek čutil in gibanja. Vedenje o razvoju senzorike in motorike, oziroma o vplivu gibanja in sodelovanju vseh čutil na učinkovito učenje, se postopoma zliva v pedagoško prakso številnih terapevtov in učiteljev.

Tako doma, kot v šoli to spodbujamo in razvijamo spontano in bolj ali manj zavestno, s porastom dognanj v nevroznanosti v zadnjem času pa v vzgojo in poučevanje mlajših otrok vedno bolj prodira t. i. *senzorna integracija,* ki jo je še posebej potrebno spodbujati v otrokovem najzgodnejšem obdobju pred šolo in v začetnih razredih osnovne šole. **Ena od** svetovno znanih terapevtk na tem področju je avtorica programa Movement Based Learning (2012), Cecilia Koester, ki nudi izobraževanja na področju t. i. gradnikov gibanja tudi v našem prostoru. Na področju kineziologije v edukaciji delujejo tudi nekateri domači in tuji terapevti po metodi MNRI®, Brain Gym®, Double Doodle Play®, ipd.

Nova dognanja (npr. Dennison, 1994) spodbujajo k oblikovanju aktivnosti v razredu, ki bodo zadostile otrokovim potrebam po gibanju, taktilnih izkušnjah, sodelovanju, opazovanju, predvsem lastnemu raziskovanju. Učinkovit pouk vključuje otrokove potrebe in izhaja iz čim bolj natančne ocene učitelja, kaj otrok na določeni stopnji potrebuje, da bo naloga ustrezno motivirala otroka.

2. Primeri vaj, ki spodbujajo razvoj senzornih in motoričnih zmožnosti

V nadaljevanju bomo prikazali nekaj konkretnih primerov za razvijanje senzorike in motorike (zaznavanje z več čutili, spodbujanje koordiniranega gibanja). Primeri so nastali na podlagi pridobivanja novih teoretičnih izhodišč in praktičnih idej, pridobljenih na izobraževanjih, z raziskovanjem literature, sodelovanjem z drugimi strokovnimi delavci na šoli ter v povezavi z razvijanjem idej in inoviranjem učnih praks z namenom iskanja učinkovitejših poti poučevanja in učenja. Dejavnosti učenci v prvem in drugem razredu osnovne šole je pripravila in izvedla Maja Mivšek v sodelovanju z Majo Simnjanovski.

2.1 Vaje s palicami

Pri vajah s palicami uporabimo plastične palice, z njimi izvajamo vaje za krepitev vseh treh anatomskih ravnin telesa (dimenzija fokusiranja, centriranja in lateralnosti). Pri vajah izvajamo tudi ustrezne zaporedne korake za aktivacijo jedra (slike 1 – 6).



Slike 1 – 6: Vaje s palicami

2.2 Vaje s trakovi

Učenci z uporabo gimnastičnih trakov sproščeno gibajo ob glasbi. Vaja poleg raznolikega gibanja v povezavi z glasbo omogoča izražanje različnih čustvenih razpoloženj. Glasba, ki jo predvajamo, je raznolika od umirjene klasične do bolj energične, tako počasne, kot hitre, tihe, glasne, … (slika 7).



Slika 7: Vaje s trakovi

2.3 Raziskovanje in izdelovanje tipnih knjig

Razvijanje tipnih zaznav in predstav s pomočjo tipne knjige, npr. z zavezanimi očmi, tanjšo ali debelejšo rokavico na roki, … (slika 8). Tipne knjige tudi sami izdelujemo npr. na podlagi ugank, pesmi ali drugih krajših besedil. Uporabimo čim bolj raznovrsten material (npr. plastika, papir, karton, različne vrste tkanin, vrvi, plodovi, …) (slike 8 – 11).



Slika 8: Raziskovanje tipne knjige



Slike 9 – 11: Primeri strani tipnih knjig otrok

2.4 Raznolike vaje za razvijanje fine motorike

Vaje orientacije, koordinacije oko – roka, krepitev pincetnega prijema, ipd. predstavljajo nepogrešljivo predstopnjo pisanju v zvezke. V nižjih razredih lahko tovrstne vaje (pletenje, prebiranje, gnetenje, rezanje, zavezovanje, šivanje, prenašanje s pincetami, izvajamo v povezavi z vsemi šolskimi predmeti. Pomembno je, da jih znamo načrtno vključiti in povezati s kognitivnimi cilji pouka.



Slika 12: Pisanje v brivsko peno



Slika 13: Možiček kopitljaček



Slika 14: Pletenje s papirjem



Slika 15: Gnetenje, valjanje



Slika 16: Kaj najdemo v prsti?



Slika 17: Razvrščanje s pincetami



Slika 18: Šivanje



Slika 19: Tipna črka



Slika 20: Pletenje



Slika 21: Razvrščanje

2.5 Vaje z rutkami

Možnosti uporabe rutk je veliko, npr. vaje z rutkami v parih: gibanje (vlečenje) homolateralno – naprej/nazaj (slika 22), kontralateralno (slika 23); vaje z bosimi nogami: mečkanje rutke v kroglo (slika 24), pobiranje rutke s tal (slika 25), hoja – drsanje z rutko (slika 26), možne so tudi različne druge izvedbe, npr. metanje in podaja rutke z nogo, lovljenje z roko, ipd. Slika 27 prikazuje izvajanje vaj za ravnotežje.








Slika 22 – 26: Vaje z rutkami

Slika 27: Ravnotežje

2.6 Senzorni poligon in uporaba obročev

Učenci plazijo, lazijo, hodijo, tečejo, plezajo po različnih površinah in izvajajo različne dejavnosti, kot je plazenje skozi tunel, tek v smeri ležeče osmice, hoja naprej in nazaj, dotikanje različnih podlag, plazenje skozi in nad ovirami, plezanje po letvenikih gor in dol, … Pri tem bi izpostavili vaje, ki jih izvajamo v vzvratni smeri. Pri vajah spodbujamo zavedanje in skladnost gibanja celega telesa (slika 28). Obroč, ki potuje v krogu otrok, ki se držijo za roke (slika 29), spodbuja gibanje v sodelovanju različnih delov telesa. Senzorni obroč pa je obroč, na katerem so pritrjeni trakovi različnih struktur in barv, nudijo otrokom možnost poigravanja in prepletanja, pri tem se krepi fina motorika, koordinacija oko – roka, pozornost, … (slika 30).





Slika 28: Plazenje skozi obroče

Slika 29: Obroč potuje

Slika 30: Senzorni obroč

2.7 Pozornost, iskanje parov s pomočjo vseh čutil

Senzorna škatla: škatlo napolnimo z drobnim materialom (na primer na drobno narezan karton, stiropor, drobne kroglice, …), vanjo pa položimo nekaj drobnih figuric, ki jih otrok z brskanjem po škatli skuša poiskati med drobnim materialom. Nalogo lahko otežimo tako, da otrok brska po škatli z rokavico (različne vrste) na roki ali z zavezanimi očmi, išče par enakih predmetov, ipd. (slika 31). Iskanje zvočnih parov (npr. ropotulj) služi k vaji slušne pozornosti, zaznavanja in razločevanja (slika 32), kartoni, po dva z enako strukturo (npr. tkanina, karton, les, folija, mehurčkasta folija, brusni papir, …) pa spodbuja razvoj taktilnih zmožnosti (slika 33). Slika 34 prikazuje iskanje parov posodic z enakim vonjem, slika 35 iskanje enakih okusov.



Slika 31: Senzorna škatla



Slika 32: Iskanje parov (sluh)



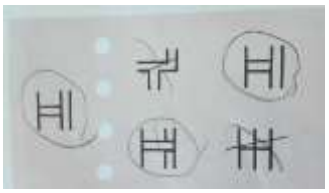
Slika 33: Iskanje parov (tip)



Slika 34: Iskanje parov (voh)



Slika 35: Iskanje parov (okus)



Slika 36: Iskanje parov (vid)

2.8 Ritmiziranje, križno gibanje, ritmično izrekanje

Razvoj preopismenjevalnih zmožnosti se tesno povezuje z razvojem občutka za ritem, rimo, preprosto z glasbo. Pri predmetu glasbena umetnost vidimo priložnost v izvajanju gibanja v povezavi z ritmiziranjem, npr. ploskanjem, tako na lastnem telesu, kot v parih. Metodo uporabljamo za učenje izštevanke ali pesmi v korelaciji z zlogovanjem besed (slike 37 – 39).







Slike 37 – 39: Ritmično izrekanje, križno gibanje v skupini, v parih in individualno

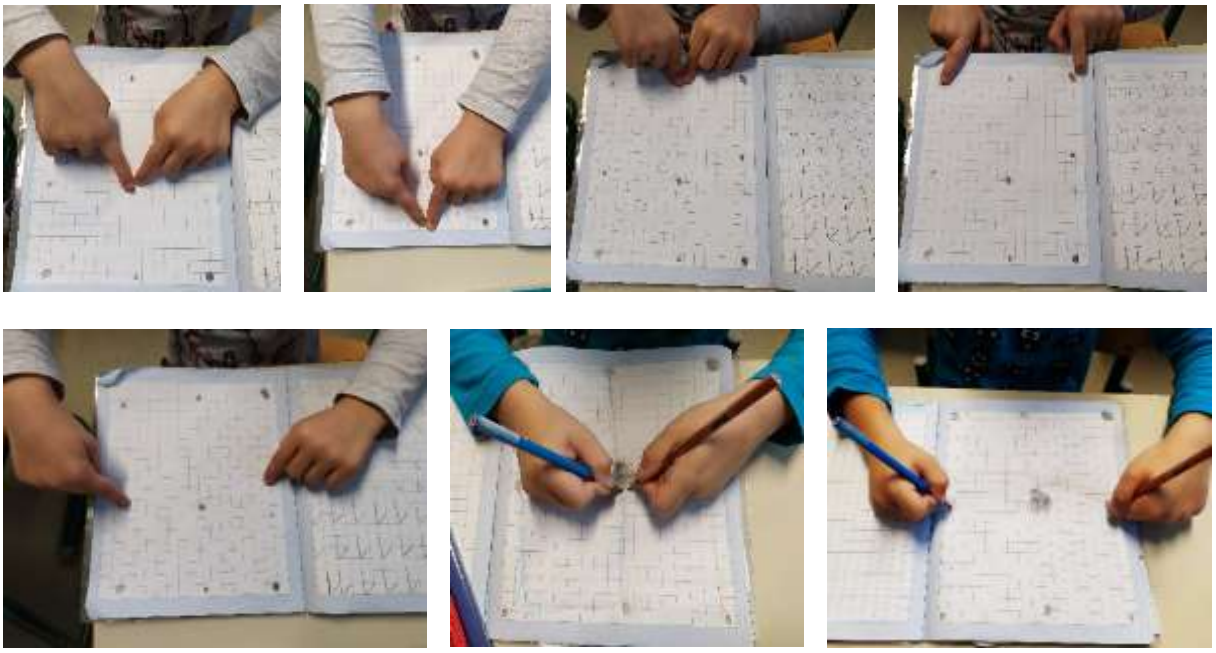
2.9 Vaje zaznavanja telesa



Po mnenju senzornih terapevtov (npr. Klančar, 2019) je pozornost povezana s telesno zmožnostjo zaznavanja dražljajev. Težave s pozornostjo lahko izvirajo iz različnih vzrokov, od zaspanosti do nevroloških in drugih težav. Z vajami umirjanja in ozaveščanja ter spodbujanjem senzornih zaznav na različnih področjih lahko pripravimo otroka na ustrezen način, da bo lahko s konkretnega nivoja zaznav lažje in z manj stresa prehajal na simbolno in kasneje abstraktne ravni učenja.

Slika 40: Vaja zaznavanja telesa

2.10 Sinhrono risanje z obema rokama



Slike 41 – 47: Sinhrono risanje z obema rokama

3. Zaključek

Učitelji se s pomočjo raziskovalcev na področju kineziologije v edukaciji in subtilnega zaznavanja otrokovih potreb vse bolj zavedamo pomena in povezanosti gibanja in učenja. Vaje senzorne integracije so pomemben del otrokovega vsakdanjika v predšolskem obdobju, ki se z vstopom v šolo ne konča, ampak nadaljuje v ustreznem obsegu in zahtevnosti. Vaje, ki jih izvajamo, obsegajo razna gibanja, še posebej taka, ki z reševanjem gibalnih problemov spodbujajo mišljenje in povezovanje leve in desne možganske polovice. Pri tem ne gre za vprašanje: Kaj vse od otrok zahtevamo? ampak: Česa vse so otroci zmožni in na katerem področju potrebujejo podporo ali več spodbud. Njihovih spretnosti se veselimo, težavam pa skušamo najti vzrok in jih z ustreznim, predvsem pravočasnim ukrepanjem premostiti. Pri tem je pomemben tudi čas, saj mnoge težave ravno s pomočjo ustreznih spodbud iz okolja in kot posledica zorenja, izzvenijo. Tako večji del začetnih težav premostimo v začetnih razredih,

seveda se je pri večjih težavah potrebno posvetovati s strokovnjaki in otroka čim prej ustrezno podpreti v njegovem razvoju.

4. Literatura

Dennison, P. E., Dennison, G. E. (1994). *Brain gym®. Teacher's Edition. Simple Activities for Whole-Brain Learning.* Ventura: Edu-Kinesthetics.

De Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. V: Dumont, H., Istance, F. in Benavides, F. (ur.), *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf (26. 9. 2019).

Dumont, H. in Istance, F. (2013). Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. stoletje. V: Dumont, H., Istance, H. in Benavides, F. (ur.), O *naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 23–35. Dostopno na http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf (26. 9. 2019).

Klančar, A. (2019). *Pozor(nost)! Za starše in učitelje.* Žiri: Klančar.

Koester, C. (2012). *Movement based learning for Children of All Abilities.* https://movementbasedlearning.com (29. 9. 2019).

Mivšek, M. (2016). *Učinkovitost konstruktivističnega modela opismenjevanja.* Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Plut Pregelj, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk. *Sodobna pedagogika.* 59 (4), 14–26.

Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 583–596.

Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). *Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. Sodobna pedagogika.* 58 (2), 162–179.

Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor.* Gaber, S., Marjanovič Umek, L. (ur.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Wood, D. J., Bruner, J. S. in Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psyhiatry and Psychology*. 17 (2), 89–100.

Kratka predstavitev avtorice

Maja Mivšek, magistrica razrednega pouka, ima na področju poučevanja v osnovni šoli 15 let izkušenj v različnih homogenih in heterogenih oddelkih, tako na matičnih šolah, kot na podružnicah. Na svoji profesionalni poti je v začetku raziskovala področje začetnega opismenjevanja, ki ga je razširila na raziskovanje in omogočanje učinkovitih poti poučevanja in učenja, vključno s spremljanjem učenčevih dosežkov. Na PŠ Godovič postavlja most med vrtcem in šolo, pri čemer raziskuje potrebe in išče ustrezne pristope poučevanja mlajših otrok.

Elementi coachinga v šolskem svetovalnem delu

Elements of Coaching at School Counselling

Karmen Kanalec

Šolski center Kranj
karmen.kanalec@sckr.si

Povzetek

Prispevek predstavi coaching kot strategijo in praktičen pristop, ki ljudem omogoča, da ozavestijo lastne potenciale in dosežejo izjemne rezultate pri delu in v življenju. Prikaže številne možnosti in obetavne učinke vključevanja veščin in orodij coachinga v delo šolske svetovalne službe, tako v individualno svetovanje kot v skupinske dejavnosti z dijaki in tudi v delo s starši. Svetovalni razgovor, izpeljan po modelu coachinga, ima v primerjavi z običajnim svetovalnim razgovorom močnejše in trajnejše učinke, ker aktivira dijakove lastne miselne procese; omogoči mu dostop do lastnega znanja in virov moči, da le-ti postanejo ozaveščeni in uporabni za nadaljnje spremembe. Coaching ljudi uči, namesto da bi jih poučeval. V coachingu je eno ključnih orodij postavljanje močnih, razmislek sprožajočih vprašanj, ki glede na potrebe sogovornika spodbujajo globlji premislek, raziskovanje, načrtovanje ali izvedbo aktivnosti. Temu služijo številni coaching modeli, med najbolj znanimi je T-GROW model. V prispevku so opisane njegove glavne značilnosti in primer vodenja pogovora po modelu. Svetovalec oz. coach ciljno vodi pogovor po logičnem zaporedju štirih korakov; pri tem sogovorniku odpira prostor za čuječe raziskovanje trenutnih razmer in za ustvarjanje najboljših rešitev za prihodnost. Medtem ne svetuje, ne sugerira, ne daje sodb in ne vrednoti. Številna coaching orodja so učinkovita za krepitev ključnih kompetenc. Prikazana je uporaba popularne Coveyeve matrike upravljanja s časom kot sredstvo za razvijanje ključne kompetence učenje učenja.

Ključne besede: coach, coaching, model coachinga T-GROW, orodja za coaching, osebnostna rast, veščine coachinga.

Abstract

This article presents coaching as a strategy and practice which enables people to become aware of their own potencials to achieve extreme results. It shows a variety of possibilities and promising effects of including coaching skills in school couselling, no matter if it is individual counselling, group work or working with parents. The discussion led by principles of coaching has stronger and longer-lasting effects because it activates student's mind processes and enables him to access his own knowledge and sources of power. Students become aware of this knowledge and power and they become useful for their further changes. Coaching teaches instead of forcing them to learn. One of the key tools of coaching is asking powerful questions according to the needs of person the coach is talking to. Such questions trigger deeper thinking, exploring, planning, and execution of activity. There are many coaching models – one of the most known is T-GROW model. This article describes the main characteristics and an example of leading conversation following this model. The cousellor/ coach leads the discussion by following four steps. He gives the person he is talking to enough room to explore the momentary situation and to create the best possible solution for the future. He does not give advice or suggest, judge or evaluate. Many coaching tools are effective at empowering key competences. Here the popular Convey Matrix is presented and it shows us how to use time as means of developing key competence of learning how to learn.

Keywords: coach, coaching, coaching skills, personal development/growth, T-GROW model of coaching.

1. Uvod

V zadnjih letih se coaching uveljavlja kot inovativna metoda osebnostne in poklicne rasti. Tako drugod kot tudi v Sloveniji si je najprej utrl pot predvsem v poslovnem svetu, kasneje pa je postopno začel prodirati tudi v izobraževanje in na sorodna področja. Eden od razlogov je ta, da se na vseh področjih življenja srečujemo z zahtevami po učinkovitosti, tudi pri osebnostni rasti in učenju. »Ljudje stremijo po čim bolj učinkovitem učenju.« (Krajnc, 2008, str. 26) Izraz coaching izvira iz športnega trenerstva. V slovenščini zanj zaenkrat še nimamo ustreznega izraza oz. prevoda, zato uporabljamo angleško besedo, tako za zapis kot za izgovor.

Coaching ljudem omogoča, da odkrivajo in uresničujejo svoje potenciale. Profesionalni coaching izvajajo posebej usposobljeni coachi. Poleg teh lahko veščine in znanja coachinga uporabljajo tudi v drugih poklicih, da z njimi dodatno podprejo svojo osnovno dejavnost. Tako lahko svetovalne delavke v šoli z uporabo coachinga obogatijo proces svetovanja, učitelji pa proces poučevanja. Coaching je namreč odlična razvojna podpora tudi za otroke in mladostnike, ne glede na to, ali gre za šolsko ali izvenšolsko tematiko: torej za izboljšanje učnega uspeha ali pa odnosov, navad in samopodobe. V nekaterih državah je coaching za otroke in mladostnike enakovredna alternativa dejavnostim svetovanja in psihoterapije.

Verjetno je ena od najbolj očitnih možnosti uporabe veščin coachinga v šoli prav v svetovalnem razgovoru, ki spada med ključne dejavnosti šolske svetovalne delavke. Motiv za vključevanje elementov coachinga v svetovalni razgovor je, da se povečata sogovornikova aktivnost in angažiranost in da dobi razgovor zanj večji smisel in bolj oseben pomen.

Orodja coachinga in samocoachinga je možno vključevati tudi v skupinske dejavnosti z dijaki, v ure učenje učenja, v razne tematske razredne ure ali v dejavnosti manjših skupin, ki predhodno izkažejo določen interes, kot so npr. nadarjeni ali ponavljavci. Prav tako coaching pristope učinkovito uporabljamo v posvetovalnih razgovorih s starši.

Po primerjavi definicij in funkcije obeh procesov, tj. coachinga in šolskega svetovanja, bomo v nadaljevanju opisali naštete prakse vključevanja coachinga v delo srednješolske svetovalne delavke na ŠC Kranj, predstavili bomo transformativni pomen coaching vprašanj in na primeru pogovora prikazali uporabnost T-GROW modela coachinga. Nazadnje bomo predstavili možnost uporabe orodij za coaching pri razvijanju ključne kompetence učenje učenja.

2. Modeli in orodja coachinga v šolskem svetovalnem delu

2.1 Opredelitev coachinga

Mednarodna zveza coachev opredeljuje profesionalni coaching kot »nenehen proces, ki ljudem pomaga doseči izjemne rezultate v življenju, karieri, podjetjih in organizacijah. Skozi proces coachinga posamezniki poglobijo svojo sposobnost za učenje, povečajo svojo uspešnost in poglobijo kakovost svojega življenja«. (Potočnik, 2014, str. 5)

Procesa coaching in svetovanje sta si kot strokovni podporni dejavnosti v marsičem sorodna, a ju lahko vendarle ločimo. Svetovanje, tako šolsko kot drugo, je »proces, ko poskuša svetovalec skupaj s svetovancem/svetovanci poiskati rešitve, ki bodo zmanjšale ali odpravile problem svetovanca/svetovancev, oz. proces, ki bo vsaj delno zadovoljil potrebe svetovanca oz. svetovancev.« (Pečjak in Košir, 2012, str. 15) Svetovalec torej svetuje in pomaga najti rešitve. Pri coachingu pa se klient uči priti do rešitve s pomočjo coachevega usmerjanja miselnih procesov. Pri svetovanju je naloga svetovalca, da se dobro spozna na področje svetovanja, medtem ko pri coachingu to ni potrebno oz. tudi ni zaželeno.

Ana Krajnc (2008) coaching kot izobraževalno metodo poimenuje učno krmiljenje.

2.2 Transformativna moč coaching vprašanj

Voltairjeva izjava, naj človeka raje sodimo po njegovih vprašanjih kot pa odgovorih, je v coachingu še posebej aktualna, saj »so vprašanja eno ključnih orodij, veščina njihove uporabe pa ena ključnih veščin coachinga.« (Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič Adlešič, 2012, str. 61)

Pri šolskem svetovalnem delu coaching vprašanja učinkovito zastavljamo pri pogovorih o običajnih šolskih temah: o izboljšanju učnih navad, krepitvi motivacije, boljših odnosih s sošolci in tudi pri obravnavi vzgojne problematike, npr. ob izreku vzgojnega ukrepa. Rupar in Prinčič Röhler (2014) menita, da z močnimi vprašanji spodbujamo poglobljeno razmišljanje, občutenje, zaznavanje, doživljanje in širimo področje zavedanja različnih vidikov sogovornikovega položaja. Dobra vprašanja pri sogovorniku izzovejo spremembe, te pa omogočijo premik v razreševanju nastale situacije. Spremembe se pokažejo kot nov pogled na razmere, ozaveščanje lastnih virov moči ali pa omejujočih prepričanj, uvid novih možnosti in rešitev. Coaching vprašanja so odprta, raziskovalna, ciljna; usmerjena so v raziskovanje in razumevanje dogajanja, brez očitanja, obtoževanja in vzbujanja občutkov krivde. Izhajajo iz perspektive moči posameznika in mu na ta način dodajajo moč. Tudi po oceni dijakov so coaching vprašanja tista, ki sprožijo razmislek namesto avtomatiziranih miselnih vzorcev. Menimo, da so kot taka odličen način za krepitev razvijajočega se čelnega možganskega režnja pri mladostnikih.

V drugih okoliščinah so primerni bolj direktivni pristopi: dajanje nasvetov, sugestij, informacij, navodil, poučitev. Pokazalo se je, da tistim dijakom, ki so močneje motivirani za razrešitev določene situacije oz. izziva in imajo ob tem tudi visoke sposobnosti, bolj ustreza pogovor z elementi coachinga, medtem ko imajo manj motivirani in manj sposobni dijaki raje neposredno usmerjanje, svetovanje, dajanje navodil in spodbudne povratne informacije. Največkrat je potrebna kombinacija bolj in manj direktivnih pristopov.

Povsem nasproten učinek od coaching vprašanj imajo vsakodnevna, necoaching vprašanja; ta na sogovornika vplivajo obtožujoče, ožijo njegov manevrski prostor, mu jemljejo moč in ga silijo v obrambno držo; to so problemsko naravnana vprašanja. Dejstvo, da dijaki na pogovorih v svetovalni službi za svoj položaj pogosto obtožujejo druge osebe, npr. učitelje in sošolce, ali pa sebe, nam pove, da jim je problemski, »zasliševalski« način komuniciranja dobro poznan; naučili so se ga doma, kasneje pa tudi v vrtcu in šoli. V tabeli (Tabela 1) podajamo nekaj primerov dvojic vprašanj, zastavljenih na oba opisana načina. Hkrati je to prikaz, kako lahko problemska vprašanja preoblikujemo v raziskovalno-ciljna.

Tabela 1: *Problemsko in raziskovalno-ciljno zastavljena vprašanja*

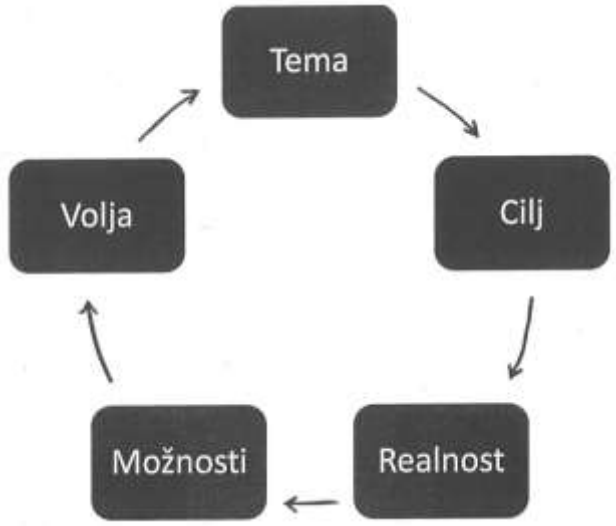
	PROBLEMSKA VPRAŠANJA	RAZISKOVALNO-CILJNA VPRAŠANJA
1.	Kdo je kriv?	Kaj se je zgodilo?
2.	Zakaj se nisi pripravil na test?	Kaj potrebuješ, da se pripraviš na test?
3.	Ali ne veš, da ti to škoduje?	Kako to vpliva nate?
4.	Zakaj si naredil to?	Kakšen je bil tvoj namen?
5.	Zakaj odgovarjaš?	Na kakšen način se lahko drugače postaviš zase?

2.3 Svetovalni pogovor po modelu T-GROW

Spretno zastavljanje močnih coaching vprašanj je dobra podlaga za vodenje razgovora po celovitem coaching modelu. Modeli coachinga pomagajo coachu oz. svetovalcu strukturirati pogovor in ohranjati fokus. Eden najbolj poznanih in preglednih za uporabo je model GROW oz. T-GROW. Ime tvorijo prve črke zaporednih faz oz. korakov modela (Topic – tema, Goal – cilj, Reality – trenutna realnost, Options – možnosti in Will – volja). Slika 1 prikazuje posamezne faze modela T-GROW.

Funkcije posameznih korakov:

- tema: na kratko napove, kaj bo tema pogovora;
- cilj: jasen cilj predstavlja usmeritev za nadaljevanje pogovora. Sogovornik določi cilj, ki ga v danih razmerah želi doseči, poleg tega pa tudi cilj aktualnega pogovora;
- trenutna realnost: gre za pojasnjevanje in raziskovanje trenutnih razmer z namenom, da sogovornik čim bolje razume svojo situacijo, da se zave dejstev in resničnosti, kar mu bo omogočilo nove uvide;
- možnosti: po zgledu brainstorminga najti čim več možnosti za rešitev, brez omejitev;
- volja: zaključna faza je namenjena načrtovanju in izvedbi akcije, dejanj. Zaveza k akciji oz. obljuba močno poveča možnost realizacije.



Slika 1: *Koraki po modelu T-GROW*

Za ponazoritev modela bomo predstavili primer svetovalnega pogovora z dijakom. Za potrebe prispevka je pogovor močno skrajšan; pri posameznih korakih modela so ohranjeni le najbolj bistveni deli.

Pogovor:

T: tema
Svetovalna delavka (SD): O čem se želiš pogovoriti?
Dijak (D): O moji šolski situaciji; letos ponavljam, ponovno mi ne gre, imam slabe ocene.

G: cilj
SD: Kaj si v letošnjem šolskem letu želiš v zvezi s šolo?
D: Želim izdelati letnik; brez popravnih izpitov.

SD: Na kakšen način lahko narediva ta pogovor najbolj koristen zate?
D: Najbolj koristen bi bil, če bom po tem bolj motiviran za učenje; če bom vedel, kako naj se lotim učenja, pa če ne bom imel več ideje, da se kar izpišem iz šole.

R: realnost
SD: Povej mi kaj o tem, kaj se ti trenutno dogaja v šoli.
D: Letos ponavljam 3. letnik; začel sem kar dobro, a potem so se mi ocene poslabšale.
SD: Kako si to razlagaš?
D: Najprej sem mislil, da bo ponavljati lažje in da se mi letos ne bo treba toliko učiti.
SD: Povej mi, kakšne so tvoje dejanske ocene?
D: Imam 3 nezadostne.
SD: Kaj se bo zgodilo, če se nič ne spremeni?
D: Isto kot lani.
SD: Kako se počutiš ob tem?
D: Zelo slabo, tako v odnosu do učiteljev kot sošolcev; počutim se kot zguba.
SD: Kako bi se lahko počutil kot zmagovalec?
D: Če bi imel boljše, višje ocene, ne le dvojke.

O: možnosti
SD: Katere možnosti za rešitev vidiš? Naštej jih nekaj.
D: Lahko bi se začel več učiti, lahko se začnem učiti prej, ne ob koncu šolskega leta in lahko bi se začel učiti malo drugače.
SD: Kaj od naštetega se ti zdi najboljša rešitev?
D: Pravzaprav kombinacija vsega naštetega.

W: volja
SD: Kako bi se lotil zadeve, če bi vedel, da ti ne more spodleteti?
D: Veliko bolj samozavestno.
SD: Kaj je prvi korak, ki ga boš naredil?

Opisana je logična pot iskanja rešitev za dijakovo situacijo; pot, po kateri ga po korakih vodimo skozi celoten cikel modela. Funkcija modela je prav v logičnem zaporedju korakov oz. v vnaprej predpisanih fazah pogovora. Ko občasno povzamemo vsebino pogovora, lahko dijaka v razumljivem jeziku na kratko seznanimo z zaporedjem korakov. Odpovemo se vrednotenju dijakovih pobud, gre za enakovredno komunikacijo, s katero mu sporočamo, da zaupamo njegovim sposobnostim, da sam zase najde najboljše rešitve; tak odnos posredno okrepi njegovo samozaupanje. Pomembno je, da dijak sam določi temo pogovora in pove, kakšen način pogovora je zanj najbolj koristen.

Običajni pogovor v svetovalni službi bi namesto coaching vprašanj vključeval več predlogov, nasvetov in pobud svetovalne delavke.

2.4 Coaching orodja kot sredstvo za razvoj nekaterih ključnih kompetenc

Coaching orodja lahko uporabimo pri vseh dejavnostih, s katerimi želimo povečati osebno učinkovitost in omogočiti vsestranski osebnostni razvoj. V tem smislu so možnosti njihove uporabe skorajda neomejene tudi pri skupinskem delu. Večinoma gre za preproste grafične in tabelarične prikaze in vprašalnike, katerih namen je povečati zavedanje o aktualni tematiki.

V šoli lahko z njihovo pomočjo bolj ali manj neposredno vplivamo na razvoj vsaj nekaterih izmed osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, to sta zlasti učenje učenja ter

samoiniciativnost in podjetnost. Po evropskem referenčnem okviru gre pri učenju učenja za sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah (Osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, 2012). Definicija poudarja še odločilen pomen motivacije in samozaupanja.

Na ŠC Kranj razvijanje ključne kompetence učenje učenja poteka v okviru interesnih dejavnosti oz. obveznih izbirnih vsebin; v 1. letnikih sistematično, v višjih letnikih pa po potrebi oz. po dogovoru posameznih učiteljev s svetovalno službo. Namen razvijanja kompetence je opremiti dijake s samoregulacijskimi spretnostmi, da bodo samostojno uravnavali svoje učenje, si sami zastavili svojih učne cilje, izbirali ustrezne strategije, ohranjali ustrezno motivacijo in uspeh ovrednotili tudi po svojih kriterijih.

Za krepitev motivacijskih in organizacijskih spretnosti znotraj kompetence učenje učenja je zelo uporabno orodje Coveyeva matrika upravljana s časom. Namenjena je temu, da ozavestimo, na kakšen način preživljamo čas. Vsako naše delovanje lahko uvrstimo v enega od štirih kvadrantov, ki jih določata dimenziji nujnost in pomembnost (tabela 2).

Tabela 2: *Matrika upravljanja s časom, avtor (R. Covey)*

	NUJNO	**NI NUJNO**
POMEMBNO	**I** • krize • neodložljive težave • načrti, ki imajo skrajne roke, sestanki, priprave	**II** • priprave • preprečevanje • jasne vrednote • načrtovanje • grajenje odnosov • prava rekreacija • moč • mnoge priljubljene dejavnosti
NI POMEMBNO	**III** • prekinitve, nekateri telefonski klici • nekatera pošta in poročila • nekateri sestanki • mnoge neposredne, neodložljive zadeve	**IV** • nepomembnosti, nesmiselno delo • nepomembna pošta • nekateri telefonski klici • zapravljanje časa • »ubežne« dejavnosti

Ali naše delovanje temelji na vzorcu nujnosti ali na vzorcu pomembnosti? Covey meni (1997), da so od tega odvisni rezultati, ki jih dosežemo v življenju. Ko dijaki odgovarjajo na vprašanje, v kateri kvadrant sodi največ njihovih dejavnosti prejšnjega tedna, ugotovijo, da gre pri matriki le na videz samo za upravljanje s časom, dejansko gre za upravljanje sebe in svojega življenja in za odločitve o izbiri prioritet. Dijaki izdelajo tudi lastno matriko upravljanja s časom za različne časovne enote v prihodnosti. Matriko lahko uporabijo kot orodje za načrtovanje ali samoevalvacijo ali pa kot orodje za refleksijo, razmislek o sebi.

3. Zaključek

Z uvajanjem coachinga odpiramo v šoli prostor pozitivni psihologiji, katere temeljno poslanstvo je, da raziskuje človekove vire in moči.

Vključevanje znanj in veščin coachinga v šolsko svetovalno delo pomeni za slednje znatno obogatitev. V tem primeru ne gre za profesionalni coaching, kljub temu lahko opazimo spodbudne učinke: dijaki poročajo o bolj ciljnem ravnanju, o večjem zavedanju lastnih motivov in o večjem nadzoru nad svojim šolskim delom. Opaziti je tudi njihovo večjo odgovornost za šolski uspeh in za lasten razvoj. V jeziku transakcijske analize bi lahko rekli, da imajo coaching vprašanja in druga orodja moč, da v mladostniku prikličejo ego stanje odraslega; to je najbolj funkcionaleni del osebnosti, ki je edini sposoben narediti spremembo.

Nedvomno ima coaching kot podpora dijakom pri osebnostnem razvoju ugodne vplive, manj izkoriščen pa ostaja kot podpora pri razvoju kognitivnih in metakognitivnih kompetenc, ki so tesneje povezane s poukom in so v pristojnosti učiteljev posameznih predmetov. Dejstvo je, da je coaching med učitelji še dokaj neuveljavljena metoda učenja. Da bi ga lahko uporabljali pri delu z dijaki in za lastni strokovni razvoj, se morajo zanj najprej izobraziti in usposobiti. Ustrezni začetni motiv bi lahko pomenilo uvajanje kolegialnega coachinga kot načina medsebojne kolegialne podpore in strokovne rasti v kolektivu.

Priložnost za načrtnejše uvajanje elementov coachinga v delo šole, tako šolske svetovalne službe kot učiteljev, vidim na področjih razvoja nekaterih ključnih kompetenc, zlasti samoiniciativnosti in podjetnosti ter vseživljenjske karierne orientacije.

4. Literatura

Covey, S. R., Roger Merrill, R. in Merrill, R. R. (1997). *Najprej najbolj pomembno.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pečjak, S. in Košir, K. (2012). *Šolsko psihološko svetovanje.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Rutar Ilc, Z., Tacer, B., in Žarkovič Adlešič, B. (2014). *Kolegialni coaching: priročnik za Strokovni in osebnostni razvoj.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Prispevki s spleta:

Krajnc A. (2018). Učno krmiljenje (coaching) kot uspešna metoda usposabljanja in izobraževanja posameznika. *Andragoška Spoznanja*, *14*(1-2), 26-32. Pridobljeno s https://doi.org/10.4312/as.14.1-2.26-32

Potočnik, B. (2014). Veščine coachinga za vodenje. Glotta Nova. Pridobljeno s http://www.konfederacija-sjs.si/vcv_zzzs/media/Coachinga%20za%20vodje_gradivo.pdf

Rupar B., Prinčič Röhler. A. (2014). *Veščine vodenja pogovorov in skupinskih procesov.* Prispevek predstavljan na *Pedagoško vodenje-realnost ali iluzija.* Prispevek pridobljen s https://www.zrss.si/konferenca-ravnatelji/files/Vescine_vodenja-Rupar-Princic.pdf

Osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. (2012). RS Ministrstvo za izobraževanje, šolstvo, znanost, kulturo in šport. Pridobljeno s https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/432495/mod_resource/content/0/Gradivo/Osem_kljucnih_kompetenc.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Karmen Kanalec, univ. dipl. ped. in prof. soc., NLP praktik, je šolska svetovalna delavka na ŠC Kranj. Opravlja svetovalno delo z dijaki, starši in učitelji ter razvojne in preventivne naloge. Je mentorica klasičnih študijskih krožkov in bralnih študijskih krožkov Beremo z Manco Košir.

Kaj je življenjski scenarij in kako ga lahko uporabimo v razredni situaciji?

What is Life Script and How Can We Use it in the Classroom?

Janja Javoršek

Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
Šolski center Novo mesto
janja.javorsek@sc-nm.si

Povzetek

V članku avtorica podrobno opiše življenjski scenarij, ki je eden izmed pomembnih konceptov vrste psihoterapije – transakcijske analize. Gre za osebni življenjski načrt, ki ga posameznik ustvari v zgodnjem otroštvu na podlagi sporočil, ki jih prejema od staršev ali skrbnikov. Brez dela na sebi v obliki psihoterapije se posameznik scenarija običajno ne zaveda, pa vendar celo življenje deluje v skladu z njim. Za delo učitelja je poznavanje koncepta izrednega pomena, saj z njim bolje razume dogajanje v razredu, ozadje neprimernega vedenja težavnejših učencev, kot tudi dogajanje v učitelju samem. To mu omogoča objektivnejšo držo ter širši nabor možnih odzivov, s tem pa varnejšo, strpnejšo, sočutnejšo in bolj sprejemajočo razredno klimo, s čimer učencem ponudi priložnost za testiranje in preseganje negativnih aspektov lastnega življenjskega scenarija ter pot k uresničnitvi njihovih pravih potencialov.

Ključne besede: dovoljenja, drajverji, etiketiranje, prepovedi, transakcijska analiza, zapovedi, življenjski scenarij.

Abstract

In this article author thoroughly describes life script, which is one of the main concepts of transactional anaysis – a type of psychotherapy. It is a personal life plan which one creates during early childhood by messages he gets from parents or guardians. Without psychoterapeutic work one usually is not aware of his life script, despite the fact that he acts according to it his whole life. The knowledge of this concept is crucial for teacher's work. It gives him better understanding of what is going on in the classroom, the background of the inappropriate behavior of more troubled students, as well as an understanding of what is happening within himself. This gives him a more objective attitude and a wider range of possible responses, thereby making the class climate more secure, tolerant, compassionate and more accepting. This provides students with an opportunity to test and overcome the negative aspects of their own life scripts and the path to realizing their true potentials.

Keywords: counter-injunctions, drivers, injunctions, labeling, life script, permissions, transactional analysis.

1. Uvod

Ko se spominjamo lastnih dni v šolskih klopeh, so v našem najlepšem spominu običajno tisti učitelji, ki so se z učenci dobro povezali in ob katerih smo se dobro počutili. Dali so nam občutek, da smo spoštovani in pomembni. Človečnost, kot ena izmed potrebnih odlik posameznika za poklic učitelja, je v sodobnem svetu pogosto zanemarjena. Pa vendar je dober odnos učitelja z učenci še vedno pravi razlog, ki pospeši učni proces.

Transakcijska analiza ponuja učiteljem okvir, v katerega lahko umestijo in s tem bolje razumejo trenutno dogajanje v razredu in v njih samih. Z njeno pomočjo učitelji lažje uvidijo logiko v ozadju vedenja učencev, z zavedanjem le-tega pa se pojavi več možnosti, kako ustrezno reagirati ter delati stvari drugače.

V nadaljevanju avtorica razloži enega izmed uporabnih in pomembnih konceptov znotraj transakcijske analize - koncept življenjskega scenarija. Predstavi, kako in na kakšne načine se le-ta oblikuje tekom zgodnjega otroštva. Poda njegove prednosti in pomanjkljivosti. Predstavi uporabnost poznavanja koncepta za učitelja kot pomoč pri razumevanju in delu z različnimi učenci ter tudi kot področje nadaljnjega osebnega ter posledično profesionalnega razvoja učitelja.

2. Življenjski scenarij

2.1 Kaj je transakcijska analiza?

Transakcijska analiza je vrsta psihoterapije za osebno rast in spremembo. Obravnava vse oblike psiholoških težav in motenj, od vsakodnevnih življenjskih problemov do resnih psihoz. Kot teorija osebnosti nam jasno razloži psihološko strukturo človeka, ki nam pomaga razumeti, kako ljudje funkcioniramo. Posamezniku ponuja možnost, da stare, nefunkcionalne vzorce vedenja, mišljenja in čustvovanja iz otroštva, ki vodijo v nezadovoljstvo in konflikte, nadomesti z odraslimi, učinkovitejšimi vzorci, ki omogočajo razvoj posameznikovih potencialov. Eden izmed konceptov transakcijske analize je koncept življenjskega scenarija.

2.2 Kaj je življenjski scenarij?

Življenjski scenarij je osebni življenjski načrt, ki ga človek sestavi v zgodnjem otroštvu (običajno v tretjem ali četrtem letu starosti). Otrok na podlagi svoje interpretacije sporočil, ki jih prejema od staršev ali skrbnikov, sprejme odločitve o sebi, o drugih ljudeh ter o svetu, v katerem živi (Berne, 1975). Na primer, zase verjame, da je sposoben, za druge ljudi, da niso vredni zaupanja ter da je življenje eno samo garanje. Otrok piše osebni scenarij za življenje kot scenarij za odrsko predstavo, ki jo nato odigrava skozi celo življenje. Ljudje se po večini svojega življenjskega scenarija ne zavedajo.

2.3 Kako se življenjski scenarij oblikuje?

Sporočila, ki jih otroku o njem samem, drugih ljudeh in svetu posredujejo njegovi starši, so lahko besedna ali nebesedna, posredna ali neposredna. Otrok lahko sporočila staršev sprejema preko posnemanja njihovega vedenja, etiketiranja ter preko zapovedi, prepovedi, drajverjev in dovoljenj, ki mu jih starši vsakodnevno posredujejo. Sčasoma na podlagi teh sporočil oblikuje odločitve oziroma prepričanja o sebi, drugih ljudeh ter svetu nasploh.

V času, ko otrok sprejema te odločitve, so le-te zanj najboljša strategija preživetja v svetu, ki včasih deluje ogrožajoče ali pa je v primerih zanemarjanja otrok ali različnih zlorab njegovo

življenje dejansko ogroženo. Z delovanjem v skladu s temi odločitvami lahko zadovolji svoje potrebe in dobi pozitivne spodbude ter potrditve svojih staršev. Da bi lahko preživel znotraj družine, sčasoma takšno vedenje ponotranji. Otrokov scenarij odslej določa način, kako otrok vidi sebe, druge ljudi in svet ter tako nezavedno vpliva na obnašanje znotraj različnih vlog, ki jih bo igral kasneje v svojem življenju (Newell in Jeffery, 2002).

V odraslosti oseba skuša reševati probleme na način, ki se je izkazal kot učinkovit v preteklosti. Ker pa so se življenjske okoliščine in ljudje, s katerimi smo v odnosu, spremenili, takšno vedenje ni več učinkovito. Nasprotno - ustvarja nove težave. A vendar se starega načina obnašanja znova in znova poslužuje, saj se ne zaveda svoje determiniranosti z njim in ga zato ni zmožna spremeniti. Glavni vzrok je v tem, da oseba še vedno upa, da bo razrešila bazični problem iz otroštva – pridobila brezpogojno sprejetost in ljubezen. Tako ne more izpolniti svojega resničnega potenciala. Posameznik lahko preko intenzivnega dela na sebi ali psihoterapije posodobi svoj scenarij tako, da ponovno ovrednoti oziroma preveri resničnost starih prepričanj in prične reševati težave s sredstvi in sposobnostmi, ki so mu sedaj kot odraslemu človeku na razpolago.

Pomembno je vedeti, da otroci sprejemajo in interpretirajo sporočila staršev na različne načine. Zato se lahko zgodi, da imajo sorojenci, čeprav so prejemali enaka sporočila svojih staršev, različne življenjske scenarije (Joines in Stewart, 2012). Berne (1975) podaja zanimiv primer dveh bratov, ki jima je mama pogosto govorila, da bosta pristala v psihiatrični bolnišnici. Eden izmed bratov je kasneje postal psihični bolnik, drugi pa psihiater.

Starši otrokom ta sporočila pošiljajo na različne načine (Newell in Jeffery, 2002):

- z modelnim učenjem, tj. preko posnemanja,
- z zapovedmi,
- z etiketiranjem,
- s prepovedmi,
- z drajverji,
- z dovoljenji.

2.3.1 UČENJE S POSNEMANJEM

Otrok lahko zaradi pomanjkanja fizičnega kontakta s strani enega ali obeh staršev sklepa, da približevanje drugim ljudem ni dobro. V neki drugi družini lahko starši s trmanjem dosežejo, kar želijo. Tako lahko otrok sprejme odločitev, da je trmanje najboljši način, da v življenju dobiš željeno.

2.3.2 ZAPOVEDI

Zapoved je ponotranjeno starševsko sporočilo o tem, kakšen naj bo otrok, da bo ljubljen in vreden življenja. Primeri zapovedi so:

- »Dečki ne jokajo.«
- »Nikoli ne obupaj.«
- »Naredi, kar ti rečem.«

2.3.3 ETIKETIRANJE

Starši sporočajo otrokom, kakšni naj bodo. Pripisujejo jim različne lastnosti.

- »Vedno narediš narobe. Nekoristen si.«
- »Dobro izbiraš. Pameten si.«
- »Enak si kot tvoj stric (dober/slab).«

2.3.4 PREPOVEDI

Bob in Mary Goulding sta identificirala dvanajst prepovedi (Goulding, 1979). Prepoved je ponotranjeno starševsko sporočilo, s katerim je omejena določena otrokova osnovna pravica ali potreba. Pogosto se začne z besedo "ne". Običajno otroku prepovedi niso izrečene direktno, temveč posredno, sugerirano.

- *Ne obstajaj.*

Tako sporočilo posredujejo otrokom starši, ki si otroka nikoli niso želeli ali pa jim je postalo tekom vzgoje žal, da se jim je rodil.

Primer učenca s takšno prepovedjo je lahko učenec, ki je pri uri popolnoma neopazen.

- *Ne bodi ti.*

Starši, ki otrokom sporočajo to prepoved, si običajno želijo drugačnega otroka, bodisi drugega spola ali drugačnega temperamenta.

Primer učenca s takšno prepovedjo je lahko učenec, ki si močno prizadeva, da bi zadostil željam in pričakovanjem učitelja. Tako lahko redno sodeluje pri pouku, zelo vestno dela zapiske, vse naloge naredi odlično dovršeno. Učitelj včasih lahko začuti, kako si preko dejanj učenec želi njegovega priznanja. Svojo vrednost pogojuje z izpolnjevanjem pričakovanj drugih.

- *Ne bodi otrok.*

Nekateri starši so bili vzgojeni v zelo restriktivnem okolju. Zato lahko nezavedno zavidajo svojim otrokom sproščeno igro in svobodo, ki ju sami niso mogli zaužiti. Zato od svojih otrok pričakujejo, da se obnašajo kot »majhni odrasli«.

Primer učenca s takšno prepovedjo je lahko učenec, ki deluje nenaravno preveč zrel, odrasel, odgovoren, nesproščen, se raje druži z odraslimi in se ne vključuje v sproščeno otroško igro in zabavo.

- *Ne odrasti.*

Včasih se starši bojijo praznine, ki bi nastala, ko bi otrok odrasel in zapustil dom.

Primer učenca s takšno prepovedjo je lahko dijak, čigar starši namesto njega sprejemajo odločitev glede vpisa na fakulteto. Zadovoljstvo je lahko obojestransko – sam ni pripravljen sprejeti odgovornosti za tako veliko odločitev, staršem pa ustreza podaljšano upravljanje z njegovim življenjem.

- *Ne bodi uspešen*

Nekateri starši zaznavajo otrokove uspehe kot ogrožujoče, predvsem takrat, kadar sami niso uspeli pridobiti dobre izobrazbe, službe ali veščin pri določenem športu. Bojijo se, da so jih njihovi otroci presegli in postali uspešnejši od njih.

Primer učenca s takšno ponotranjeno prepovedjo je študent, ki je bil vsa leta študija uspešen, nato pa mu leta in leta nikakor ne uspe diplomirati.

- *Nič ne delaj.*

Včasih se starši tako bojijo za otroka, da preveč stvari opravijo namesto njega. Brez ustreznih izkušenj takšen otrok odraste v moškega ali žensko, ki ne zmore poskrbeti zase. Taka oseba čuti, da se v življenju nikamor ne premakne, a tudi ne naredi ničesar, da bi izboljšala svojo situacijo.

- *Ne bodi pomemben.*

Takšno prepoved lahko ponotranji posameznik, ki so ga starši zavračali in mu neverbalno sporočali, da on in njegove potrebe niso pomembne. Kasneje v življenju si takšna oseba ne upa odkrito prositi za tisto, kar si želi (npr. za napredovanje), ne mara voditeljske pozicije, v družbi se ne mara javno izpostavljati, čuti se nepomembno.

Primer je učenec, ki je na kakšnem področju izven šole izredno uspešen, a na šoli nikoli ne govori o tem.

- *Ne pripadaj.*

Učenci s to prepovedjo imajo občutek, da ne morejo pripadati nobeni skupini. Težko se jim je družiti in nimajo prijateljev. Običajno jim starši sporočajo, da so drugačni od drugih otrok ali pa imajo tudi sami težave z udejstvovanjem v skupinah.

Obstajajo še druge prepovedi, a zgoraj omenjene najpogosteje zaznamo v razredni situaciji.

2.3.5 DRAJVERJI

Ko se znajdemo v stresni situaciji, se poslužimo, kot temu pravimo v transakcijski analizi, drajverskega vedenja. V slovenščini uporabljamo besedo drajver v pomenu gonilo. Gre za vedenjski vzorec, pri katerem oseba verjame, da mora nekaj delati oziroma izpolnjevati določene kriterije, sicer se bo zgodila katastrofa. To je vedenje, ki ga izražamo neposredno, preden »pademo« v svoj scenarij, in pričnemo delovati v skladu z njim. Obstaja pet drajverjev:

Bodi popoln; ugajaj drugim; trudi se; bodi močan; pohiti.

Priporočeno branje na to temo je knjiga Iana Stewarta in Vanna Joinesa z naslovom Sodobna transakcijska analiza - novi uvod v transakcijsko analizo (Joines in Stewart, 2012).

Drajverji so še en sklop sporočil, ki so nam jih v preteklosti sporočali pomembni odrasli o načinu, kako naj se obnašamo. Na površinskem nivoju lahko vedenje v skladu z drajverjem deluje sprejemljivo. Eden od staršev lahko namreč sporoča otroku, naj ponovno naredi nekaj, kar ni dobro opravil. Če otrok neprestano posluša to sporočilo, lahko v svojih mislih sklepa, da je kot oseba vreden zgolj, če stvari opravlja popolno. Razvije drajver »bodi popoln«. Ljudje se običajno drajverjev zavedamo in smo nanje ponosni. Dober primer je posameznik, ki se rad pohvali, da je perfekcionist. Z vedenjem v skladu z drajverjem skuša posameznik od drugih ljudi dobili pozornost in odobravanje. Zavedati se moramo, da takšno vedenje ni avtonomno in spontano in nas zato lahko v življenju močno ovira (Joines in Stewart, 2012).

2.3.6 DOVOLJENJA

Dovoljenja so neverbalna, pozitivna sporočila staršev otrokom. So nasprotje prepovedim. Gouldingova (1979) navajata naslednja dovoljenja:

Da obstajaš; imaš osnovne potrebe; da čutiš; da misliš; da si blizu; da se vedeš svojim letom primerno; da uspeš.

2.4 Prednosti in pomanjkljivosti življenjskega scenarija

Življenjski scenarij ima svoje prednosti: življenje namreč postane bolj predvidljivo, posameznik se v situacijah lažje znajde, ve, kaj reči ali storiti. Po drugi strani pa scenarij človeka omejuje, saj vedenje v skladu z njim ni spontano in avtonomno. To pomeni, da velikokrat človekovo vedenje v neki stresni situaciji ni zares v skladu s trenutno situacijo, temveč gre za star odziv iz človekove preteklosti, za vedenje, ki mu je koristilo v otroštvu. Nazoren primer je voznik, ki prične glasno kričati in preklinjati, ko mu policist napiše kazen za prehitro vožnjo. Šolski primer je učenka, ki poskusi z jokom izsiliti boljšo oceno. Iz preteklosti ima namreč

izkušnje, da je s solzami moč doseči željeno. Pomembno pa je vedeti, da se vsak človek v odrasli dobi lahko osvobodi svojega scenarija in prične izpolnjevati svoj pravi potencial. Živeti lahko začne po načelu "tukaj in zdaj", svoje potrebe zadovoljuje in težave rešuje s sredstvi in sposobnostmi, ki so mu dostopne kot odrasli osebi (Joines in Stewart, 2012).

2.5 Uporabnost poznavanja koncepta življenjskega scenarija za učitelje

Učitelji niso psihoterapevti, saj za to niso strokovno usposobljeni. Poleg tega v razredni situaciji ni ne časa, ne priložnosti za poglabljanje v življenjski scenarij posameznega učenca ter morebitne težave, povezane z njegovim vedenjem.

Vseeno pa lahko učiteljem poznavanje koncepta izjemno koristi pri razumevanju izvorov negativnih prepričanj težavnega učenca o sebi in drugih. Učitelj, ki je ozaveščen, da ima lahko vsak posameznik vnaprej pripravljen življenjski scenarij, ki povzroča njegovo negativno vedenje, lahko z učencem postopa drugače. Z osnovnim poznavanjem t. i. življenjskega scenarija učitelj razume učenčevo logiko v ozadju neprimernega vedenja, zato lahko nanj pogleda sočutno in ne kot osebni napad nase. Težave v razredu rešuje razumneje in z manj osebne vpletenosti.

Nemalokrat na primer učiteljice naletijo na učenca, ki je od doma prevzel prepričanje, da so ženske manjvredne, podrejene. V skladu s tem prepričanjem lahko posameznik učiteljici v razredu ruši avtoriteto. Če le-ta zaznava njegovo vedenje kot predhodno programirano in ne kot izbrano, ji je to razumevanje lahko v pomoč, da morebitne napade nase ne jemlje osebno, temveč vidi učenca kot žrtev osebnega scenarija; ni sposoben izbirati vedenja, saj se ne zaveda, da je pod kontrolo svojega scenarija (Newell in Jeffery, 2002).

Z ustreznim odzivanjem na neprimerno vedenje ozaveščen učitelj posledično rahlja stara prepričanja učencev o sebi in drugih ter jim jih pomaga nadomestiti z novimi, skladnimi z realnostjo. S tem jim pomaga osvoboditi se življenjskega scenarija.

S poznavanjem koncepta življenjskega scenarija lahko učitelj v razredu pripravi okolje, v katerem se ponudi za posameznika priložnost za izhod iz scenarija. Z uporabo spodaj zapisanih strategij lahko učencem pomaga usvojiti pozitivnejši in primernejši odnos in pogled nase ter na druge ljudi. Tako lahko nekatere učence spodbudi, da do sebe razvijajo občutek, da so vredni in da se pričnejo osvobajati negativnih vidikov svojega življenjskega scenarija.

- Prvi in hkrati najpomembnejši pogoj za pomoč učitelja učencu pri spreminjanju starih prepričanj je spoštovanje posameznika. Le učitelj, ki avtentično sprejema in spoštuje vse svoje učence ter verjame vanje, lahko pričakuje, da mu bodo tudi težavnejši učenci sčasoma prisluhnili, mu sledili in ga upoštevali.
- Učence preko lastnega zgleda uči, da pohvale podajamo javno, pred vsemi, in sicer tako pohvale osebnih lastnosti posameznika kot njihovega dela. Kritike pa, kadar situacija dopušča, podajamo raje na štiri oči in vedno le na posameznikovo vedenje.
- Učence spodbuja, da podajajo pohvale sebi in drug drugemu. S tem jim pomaga razvijati samozavest, spoštovanje drugih in samospoštovanje.

Newell in Jeffery (2002) navajata naslednje načine, kako lahko učitelj pomaga učencem osvoboditi se negativnih scenarijev:

- spodbuja jih, da ozavestijo svoje močna področja in svoje pozitivne lastnosti;
- daje jim dovoljenja, da preizkušajo nove oblike vedenja ter drugačen odnos do sebe in drugih;
- ustvarja atmosfero zaupanja, pozornosti in varnosti, v kateri se vsak učenec čuti sprejet kot posameznik;

- vedenje v skladu z drajverji jim pomaga opustiti tako, da se osredotoči na tisto, kar delajo dobro. Učencem, ki očitno delujejo po drajverju "bodi popoln", daje dovoljenje, da delajo napake. Učitelj jim lahko z lastnim primerom pokaže, kako so včasih napake pravzaprav priložnost, da se naučimo česa novega. Učenci lahko eno stran v zvezku namenijo zapisovanju nejasnosti in vprašanj, na katera bi želeli dobiti odgovore. Po učilnici lahko obesimo imena znanih ljudi, ki so se kdaj zmotili, a so bili kasneje vseeno proglašeni za genije;
- učence, ki imajo prepoved obstoja ali pomembnosti lahko uči, da ima vsak človek pravico, da ga drugi obravnavajo spoštljivo. Z opazovanjem, kako učitelj uporablja spodbude in z učenjem, kako lahko sami sebe spodbujajo in nagradijo, lahko učenci uvidijo, da je uspeh nekaj, kar lahko dosežejo;
- učenci s prepovedjo "ne bodi blizu" lahko skozi skupinsko delo uvidijo, da lahko varno delajo in delijo občutke z drugimi.

Burnsova (2009, po Grant, 2016) pa navaja še tri miselne strategije, kako uporabiti prepovedi in zapovedi v prid učenju. Z njimi predvsem starejši udeleženci izobraževanja, torej dijaki, študenti in odrasli, lažje obvladujejo negativna čustva, ki se pojavljajo med učenjem. Te tri miselne strategije so naslednje:

- *Ne misli (na to kar v tem trenutku čutiš)*. Učenca spodbujamo, da ob spoznavanju nove učne teme ali seznanjanju z novo aktivnostjo ne razmišlja o čustvih, ki jih trenutno doživlja, saj se ob tem večina ljudi počuti bolj ali manj tesnobno,
- *Misli (o tem, kako se boš počutil ob zaključku)*. Učenca spodbujamo, da si vizualizira, kako se ob dobro počutil po tem, ko bo delo opravljeno oziroma ko bo dosegel zastavljen cilj,
- *Samo začni*. Učenca spodbudimo, da namesto odlašanja samo hitro prične z delom, naj bo to pričetek dela domače naloge ali začetek branja v učbeniku.

Po Burnsovi (2009, po Grant, 2016) je naloga učitelja, da razume učenčeva negativna čustva v povezavi z učenjem, ga podpira ob pomanjkanju motivacije ter ga uči, da so morebitna negativna čustva in odpori naraven del procesa usvajanja nove snovi.

Pri vsem tem je potrebno omeniti, da bodo omenjene strategije pri nekaterih učencih delovale in jih bodo izkoristili za osebno rast. Pri drugih morda ne bo interesa, nekateri učenci pa prihajajo iz izredno težkih družinskih razmer (zanemarjanja, zlorabe) in trenutno ne zmorejo večjih sprememb pri sebi. To je potrebno spoštovati.

Seveda tudi učitelj v razred vstopa s svojim življenjskim scenarijem. Z drajverjem »pohiti« bo lahko tako obremenjen s hitenjem predelave gradiva, da mu bodo učenci le s težka sledili. Učitelj z drajverjem »bodi popoln« bo morda učence obremenjeval s kopico manj pomembnih podatkov in učenjem faktografskega znanja na pamet, namesto da bi se osredotočal na učence in na to, katero znanje jim bo resnično koristilo v življenju. Sebi bo na ta način povzročal nepotreben stres.

Če imate občutek, da "nikoli ne dobite tistega, kar si želite" ali da se "vedno vrtite okrog enih in istih stvari" (Harris, 1995), je morda potrebno, da ozavestite, raziščete in spremenite svoj življenjski scenarij. To najlažje storite skozi delo na sebi z usposobljenim psihologom ali psihoterapevtom. Certificirane psihoterapevte transakcijske analize najdete na spletni strani društva SLOVENTA.

Starševske veščine niso prirojene, temveč privzgojene oziroma naučene. Mnogi starši postopajo enako, kot so se po naučili po vzoru svojih staršev, v dobri veri, da delajo dobro. Vseeno lahko takšna vzgoja vključuje zlorabo in zanemarjanje. Zato je pomembno, da tudi šole starše vabijo na predavanja usposobljenih strokovnjakov ter jih obveščajo o tečajih za urjenje strarševskih veščin. V Sloveniji je primer tovrstne organizacije FamilyLab Slovenija.

3. Zaključek

V članku avtorica razloži dokaj kompleksen koncept življenjskega scenarija. Zlasti se posveti razlagi načinov, kako se scenarij razvije. Razumevanje nastanka življenjskega scenarija je za učitelja izrednega pomena, saj mu omogoča boljše razumevanje učencev, zlasti težavnih, ter mu zagotovi bolj empatično držo do njihovega vedenja v razredu. Neustrezno vedenje učenca je zmožen pogledati v luči njegove nezavedne pogojenosti s preteklostjo in vzgojo staršev. Posledično učitelj napadov nase ne jemlje več osebno, vzpostavi distanco, to pa mu omogoči širšo paleto možnih ustreznejših odzivov na neprimerno vedenje.

Zavedati se moramo, da učitelj v razredu ni, ne sme in ne more biti psihoterapevt. Kljub temu pa transakcijska analiza kot vrsta pihoterapije učitelja opremi z zelo uporabnim znanjem o medčloveških odnosih, ki mu lahko omogoči ne le kakovostnejše delo z učenci, temveč tudi osebno rast, kar mu koristi tako profesionalno kot zasebno. V članku je torej za učitelje dovolj podrobno opisan eden izmed konceptov transakcijske analize, zagotovo pa se priporoča nadaljnje prebiranje knjig, navedenih v tem članku, kot tudi izobraževanje iz transakcijske analize.

Avtorica je tekom lastnega izobraževanja iz transakcijske analize z veseljem ugotavljala, da so se izobraževanja udeleževali tudi strokovni delavci šol, sicer se je udeležilo več svetovalnih delavcev kot učiteljev, pa vendar so bili tam na lastno željo in predvsem so si izobraževanje financirali iz lastnega žepa. Ker so novejše generacije učencev vedno bolj drugačne od generacij, katerim pripadajo učitelji, pa tudi zaradi hitrega razvoja tehnologij, stari načini poučevanja več niso dovolj učinkoviti. Tudi zgolj strokovno znanje področja, ki ga posamezni učitelj poučuje, za učinkovito pedagoško delo ni dovolj. Poklic učitelja zahteva posameznika, ki je visoko usposobljen na področju mehkih veščin in komunikacije. Zato upamo in si želimo, da bo v prihodnosti tovrstno kakovostno znanje ponujeno in dosegljivo tudi v okviru zavoda, ki je najbolj odgovoren za izobraževanje in razvoj učiteljev – Zavoda za šolstvo Republike Slovenije.

5. Literatura

Berne, E. (1993). *What do you say after you say hello?*: The Psychology of human destiny. London: Corgi.

Goulding, M in Goulding, R. (1979). *Changing lives through redecision therapy*. New York: Brunner/Mazel.

Grant, J. (2016). Revising transactional analysis in adult education. V G. Barrow (ur.) in T. Newton (ur.), *Educational transactional analysis – an international guide to theory and practice* (203 – 215). New York: Routledge.

Harris, T. A. (1995). *I'm OK – You're OK.* London: Arrow Books.

Joines, V. in Stewart, I. (2012). *TA today: A new inroduction to transactional analysis.* Nottingham: Russell Press Ltd.

Newell, S. in Jeffery, D. (2002). *Behaviour management in the classroom – a transactional analysis approach*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Kratka predstavitev avtorja

Janja Javoršek je univerzitetna diplomirana psihologinja, zaposlena na Srednji gradbeni, lesarski in vzgojiteljski šoli Šolskega centra Novo mesto. Že 8 let poučuje psihološke predmete v programu Predšolska vzgoja, v preteklosti pa je poučevanje dopolnjevala z delom v svetovalni službi na srednji in osnovni šoli. Zaključila je tudi izobraževanje iz vrste psihoterapije – transakcijske analize. Tovrstno znanje koristi tako pri delu v šolstvu kot tudi v okviru popoldanskega dela, kjer nudi psihološko svetovanje in psihoterapijo.

Vrstniška mediacija v Dijaškem domu Ivana Cankarja

Peer Mediation at Ivan Cankar Boarding School

Katja Čarman

Dijaški dom Ivana Cankarja
katja.carman@dic.si

Povzetek

Dijaški dom Ivana Cankarja je največja vzgojno-izobraževalna ustanova v Sloveniji, ki sledi potrebam mladih. V njem živijo dijaki, ki obiskujejo različne šole in prihajajo iz različnih socialnih okolij. Kot v vsakem vzgojno-izobraževalnem sistemu tudi v dijaškem domu prihaja do konfliktnih situacij med dijaki. Zaposleni se zato zavedamo, da je potrebno odraščajoče mladostnike naučiti spretnosti reševanja konfliktov. V ta namen smo v šolskem letu 2008/2009 pričeli z izvedbo projekta »Vrstniška mediacija v Dijaškem domu Ivana Cankarja«, ki dijakom daje možnost reševanja konflikta na način, ki spodbuja pozitivno komunikacijo, spoznavanje samega sebe in drugih, njihovih čustev ter bogati in poglablja odnose. Pričujoči članek se osredotoča na mediacijo kot postopek mirnega reševanja sporov, še posebej na tako imenovano vrstniško mediacijo. V zadnjem delu članka je opisana uvedba mediacije v Dijaškem domu Ivana Cankarja in usposabljanje vrstniških mediatorjev.

Ključne besede: Dijaški dom Ivana Cankarja, konflikt, mediacija, mladi, vrstniška mediacija.

Abstract

Ivan Cankar Boarding School is the largest educational institution in Slovenia that follows the needs of young people. It accepts students from different schools and backgrounds. As in any other educational system, boarding schools are familiar with conflict situations among students. As employees at such institutions, we recognize the need for educating youth in resolving conflict situations. For that purpose we began the project “Peer mediation” at Ivan Cankar Boarding school, which provides students with skills for resolving conflicts in a way that promotes positive communication, getting to know themselves and others, their feelings and enrichens relationships. Present article describes mediation as a peaceful conflict procedure, especially the so called peer mediation. In conclusion the implementation of mediation at the Ivan Cankar Boarding School and the peer mediators training is described.

Keywords: conflict, Ivan Cankar boarding school, mediation, peer mediation, young people.

1. Uvod

Živimo v času hitrega življenjskega ritma. Vsakdanjost s seboj prinaša tudi določene konfliktne situacije, ki se lahko pojavljajo na različnih področjih človekovega delovanja. 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. V konfliktih se ljudje pogosto počutimo užaljeni, ponižani in osramočeni, zato na problem težje pogledamo iz distance oziroma bolj objektivno. Eden izmed načinov, kako spore reševati na mirnejši način, ki upošteva čustva drugih, hkrati pa krepi dostojanstvo vpletenih in njihovo samospoštovanje, omogoča spoznavanje samega sebe ter poglablja odnose, je mediacija. V Dijaškem domu Ivana Cankarja tako od šolskega leta 2008/2009 izvajamo projekt » Vrstniška mediacija«, v okviru katerega mlade učimo socialnih veščin in veščin komuniciranja, sprejemanja odgovornosti za samega sebe in svoje odločitve ter z njimi sodelujemo pri pripravi številnih promocijskih materialov in video vsebin.

Pričujoči članek se osredotoča na mediacijo kot postopek mirnega reševanja sporov, še posebej na tako imenovano vrstniško mediacijo. V zadnjem delu članka je predstavljena uvedba mediacije v Dijaškem domu Ivana Cankarja in usposabljanje vrstniških mediatorjev.

2. Mediacija

Mediacija je postopek, v katerem se osebi ali osebe, ki imajo konflikt (medianti), ob pomoči mediatorja (tretje, nevtralne osebe) pogovorijo ter ugotovijo, kje so točke njihovega spora, izrazijo svoja mnenja, ideje, težave in pričakovanja, si izmenjajo stališča ter na podlagi izraženih interesov poskušajo najti rešitev, ki bo zadovoljila vse udeležence. Odgovornost za oblikovanje rešitve oziroma dogovora je na strani udeležencev (Metelko, 2018a).

Lahko bi dejali, da mediacija ni izvedba današnjega časa, pač pa gre za nadgradnjo načina reševanja konfliktov, ki obstaja, vse odkar so bili na Zemlji prvi trije ljudje. Uporabljali so jo že stari Rimljani, prav tako je bila omenjena v Bibliji. Na Kitajskem je bila mediacija glavno sredstvo za reševanje konfliktov, mediaciji podobni postopki pa so bili prisotni tudi v različnih religioznih in cerkvenih skupnostih, kjer so duhovniki in rablji reševali predvsem družinske zaplete. Do ponovnega razcveta mediacije je prišlo v šestdesetih letih prejšnjega stoletja v ZDA. Poglavitni razlog za razvoj je bilo dejstvo, da se je zaradi vietnamske vojne ter različnih gibanj (študentskih, feminističnih, potrošniških …) pred ameriškimi sodišči pojavilo tako veliko število različnih sporov, da ta niso mogla zadostiti vsem potrebam. Lahko rečemo, da je danes mediacija najbolj znana metoda reševanja sporov, ki bi jih sicer obravnavalo sodišče. Gre za medsosedske spore, spore na delovnih, gospodarskih ter družinskopravnih področjih (Metelko, 2018a).

Pojav mediacije v Sloveniji je intenzivnejši po letu 2000. Najprej jo začnejo uporabljati sodišča, tudi s ciljem zmanjšanja sodnih zaostankov. Poleg sodišč pa v današnjem času mediacijo ponujajo tudi številne druge organizacije in institucije (Mediacija, b.d.).

Kot pravi Tanja Pia Metelko, mediatorka in vodja Inštituta za mediacijo Concordia, gre pri mediaciji za neformalen, strukturiran in neobvezujoč, alternativen postopek, ki lahko prispeva k doseganju dobrih rešitev za sprte udeležence (Metelko, 2018b).

2.1 Temeljna načela mediacije

Čeprav je mediacija proces, ki ni izoblikovan formalno, pa ima kljub temu predvideno določeno strukturo. Poteka po fazah, upoštevajoč naslednja temeljna načela:

PROSTOVOLJNOST IN ZAUPNOST: v proces mediacije ni mogoče nikogar prisiliti, kar pomeni, da se stranki v sporu sami odločita za mediacijo kot eno izmed oblik alternativnega reševanja sporov. Na ta način povečamo možnost aktivnejšega sodelovanja in motivacije udeležencev. Tudi vsi podatki, pridobljeni v procesu mediacije, so zaupne narave. Zanje vedo le udeleženi, razen če je bilo dogovorjeno drugače ali če tako zahtevajo različni zakonski predpisi.

NEVTRALNOST MEDIATORJA: mediacijo kot postopek mirnega reševanja sporov med dvema oziroma več sprtimi stranmi vodi mediator. Gre za nevtralno in nepristransko osebo, ki s svojo prisotnostjo in uporabo različnih mediacijskih tehnik pomaga izoblikovati dinamiko komunikacije. Njegova naloga tako ni svetovanje ali predlaganje rešitev, temveč vodenje in usmerjanje procesa mediacije, ki bi pripeljal do rešitve, ki je sprejemljiva za obe strani. Medianta mora spoštovati, jima namenjati enako časa in postavljati enaka vprašanja. S tem jima zagotovi enakopravno obravnavo.

SAMOODGOVORNOST: udeleženca mediacije sta odgovorna, da zastopata svoje interese, sprejemata odločitve, hkrati pa sta odgovorna tudi za izvedbo mediacijskega dogovora.

INFORMIRANOST/ODPRTOST: udeleženca naj bi v procesu mediacije čim bolj odkrito in iskreno spregovorila o konfliktu. Udeležencem, njihovim interesom in predlogom mora biti naklonjen tudi mediator (Metelko Lisec in Lisec, 2006).

2.2 Cilji mediacije

Mediacija je namenjena reševanju konfliktov oziroma je eden izmed načinov oblikovanja dogovora med sprtima stranema. Lahko bi rekli, da »se z mediacijo reševanje sporov vrača tja, od koder izvira – k ljudem samim. Nihče ni namreč boljši izvedenec glede lastnih problemov, kot so stranke same.« (Zalar v Metelko, 2018a, str. 15). Pri mediaciji kot procesu mirnega reševanja sporov so pomembni štirje temeljni cilji:

Obvladovanje konflikta: pomembno je, da konflikt razumemo in ga naredimo bolj obvladljivega;

Razreševanje konflikta: preko procesa mediacije želimo doseči sporazumno rešitev problema, pri čemer naj bi upoštevali interese in potrebe vseh udeleženih;

Osebnostna rast in razvoj: v procesu mediacije lahko prihaja do transformativnih oziroma preobrazbenih sprememb udeležencev, ki imajo preko komunikacije možnost pridobiti vpogled vase, v svoja čustva, stališča, obrambne mehanizme itd.;

Dajanje pomoči za samopomoč: v procesu mediacije se udeleženci učijo konstruktivne komunikacije, sodelovanja, ohranjanja dostojanstva, krepitve samospoštovanja, hkrati pa lahko pridobijo tudi določene veščine pogajalskih spretnosti ter se učijo spretnosti za samostojnejše reševanje konfliktov (Metelko, 2018a).

2.3 Prednosti in pomanjkljivosti mediacije v primerjavi s sodnim postopkom

Uporaba mediacije pri strankah ima številne prednosti v primerjavi v sodnim postopkom. Ena poglavitnejših je hitrejše oblikovanje rešitve. To pomeni, da se sporazumi na mediaciji običajno hitro dosežejo, medtem ko sodni postopki večinoma trajajo dalj časa. Mediacija je v primerjavi z ostalimi oblikami razreševanja sporov cenovno ugodna in vpletenim predstavlja nižje stroške kot vodenje postopka na sodišču. V večini primerov, ki se rešujejo z mediacijo, pride do končne ali delne rešitve oziroma dogovora o nastali težavi. Če do tega ne pride, ima kljub temu večina udeležencev pozitivne izkušnje s procesom mediacije. V nasprotju s sodnim postopkom, kjer o rešitvi odloča sodnik, ki pri tem sledi resničnosti ene ali druge stranke, med katerima ni direktne komunikacije, saj ju zastopata odvetnika, pa se v procesu mediacije, kljub različnostim na začetku, s skupnim dogovorom in komunikacijo vseh vpletenih resničnost na novo ustvari. To pomeni oblikovanje sporazuma, ki ustreza obema strankama v procesu, pri čemer stranki nista obravnavani kot nasprotnici. Odgovornost za rešitev problema nosita stranki, s tem pa vedno obstaja možnost ohranitve odnosa med sprtima stranema (Mediacija, b.d.). Zanemariti ne gre niti dejstva, da je mediacija za udeležene manj stresen proces kot obravnavna primera na sodišču.

Po drugi strani pa mediacija kot proces alternativnega reševanja sporov ni primerna za vsak konflikt, kar pomeni, da so pogosto aktualni tudi sodni postopki (npr. v primeru kaznivih dejanj). To velja zlasti, ko ena izmed strank ne želi mediacijskega procesa, v kolikor je ena izmed njih izrazito v podrejenem ali nadrejenem položaju (neravnovesje), če stranka na mediaciji ne sodeluje, pa tudi kadar je v igri prizadevanje za dosego velikih zneskov, npr. odškodnine (Metelko, 2018a).

2.4 Vrste mediacij

Mediacija kot način reševanja konfliktov je uporabna na številnih področjih:

Družinska mediacija: gre za reševanje sporov med družinskimi člani, med zakoncema, med starši in mladostniki, med mladostniki … Glede na občutljivost področja predstavlja družinska mediacija enega izmed manj travmatičnih načinov reševanja družinskih razmerij.

Mediacija v gospodarskih, delovnopravnih in civilnih sporih: gre za alternativo sodnemu reševanju sporov, je hitrejša kot sodne obravnave, hkrati pa tudi cenejša.

Mediacija med žrtvijo in oškodovancem: pomaga obema, da razčistita stvari med seboj in nadalje zaživita svoje življenje, npr. v primeru kaznivega dejanja.

Mediacija v lokalni skupnosti: predstavlja reševanje konfliktov na področju civilne družbe. Pogosto gre za obravnavo sosedskih sporov, ki poteka pod okriljem centrov za mediacijo posameznih občin.

Mediacija v delovnih skupnostih: obravnava reševanje sporov, ki potekajo na delovnih mestih.

Šolska in vrstniška mediacija: šolsko mediacijo izvajajo strokovni delavci na šoli. Poteka med učitelji, med učitelji in učenci, med učitelji in starši. Vrstniško mediacijo pa vodijo učenci za učence oziroma dijaki za dijake (Metelko, 2018a; Metelko Lisec in Lisec, 2006).

2.5 Potek mediacije

Mediacija je strukturiran proces, katerega izvedba poteka v štirih fazah:

UVODNA FAZA: pred pričetkom uvoda je zaželeno, da mediator z uporabo različnih, t. i. otvoritvenih izjav (npr. »Ste našli parkirišče?«) poskuša razbremeniti ozračje. V tej fazi se mediator in stranki med seboj predstavijo. Naloga mediatorja je, da strankama v uvodnem nagovoru predstavi mediacijo in njen namen ter temeljna načela, po katerih ta deluje. Razloži in opiše lastno vlogo ter vlogo strank – mediantov. Pojasni jima pravila mediacijskega procesa (med drugim zaupnost vsebine, ki je predmet mediacije ter prostovoljnost odločitve za sodelovanje) in časovni okvir mediacije. Stranki morata biti seznanjeni, da je potrebno v procesu mediacije spoštovati drug drugega, se ne žaliti in si ne skakati v besedo. Vsaka izmed strank je poučena, da bo imela v nadaljevanju mediacije priložnost predstaviti problem s svojega zornega kota, biti slišana, izpovedati svoja čustva, stališča, potrebe in predlagati rešitev. Mediator udeležencema predstavi tudi možnost tehnike ločenih srečanj (gre za individualne pogovore mediatorja s stranko, ki lahko prispevajo k jasnejšemu razumevanju situacije in pridobitvi dodatnih podatkov). Pojasni jima logistične zadeve, kot so npr. odmori. Uvodno srečanje je za mediatorja priložnost, da preveri, ali so informacije, s katerimi se je seznanil v pripravi za mediacijo, pravilne. Na ta način lažje oceni, kako obravnavati problem. Medianta v uvodni fazi podpišeta izjavo o zaupnosti ter soglasje za mediacijo oziroma mediacijsko pogodbo, če sta po seznanitvi s pravili in postopkom mediacije še pripravljena sodelovati.

FAZA RAZISKOVANJA: v tej fazi se predstavijo stališča strank in njihove zgodbe. Mediator stranki povpraša, katera bi rada prva začela oziroma dobila besedo, pri čemer ga zanima, kaj je tisto, o čemer bi se stranki radi pogovorili in dosegli dogovor. Poglavitna naloga mediatorja v tej fazi je spodbujanje komunikacije med sprtima stranema ter odkrivanje spornih točk. K temu bistveno pripomorejo različne mediacijske tehnike, ki jih uporablja mediator (npr. postavljanje vprašanj, povzemanje …). Mediator mora biti pozoren na čustva mediantov in jima dati dovolj prostora in časa, da jih izrazita. Na podlagi njunih zgodb mediator lažje raziskuje interese prisotnih, njune želje, potrebe, strahove in skrbi. Preko seznama interesov ene in druge stranke lahko oblikuje skupne oziroma kompatibilne interese obeh. Pred nadaljevanjem postopka je potrebno preveriti, ali so znana vsa dejstva in interesi ter hkrati ugotoviti, ali sta se stranki pripravljeni sprejeti za pogajalca.

FAZA RAZREŠEVANJA (POGAJANJA): v omenjeni fazi poteka poglobljeno razreševanje konflikta in analiziranje spornih točk, kar lahko pripomore k oblikovanju seznama možnih rešitev in k izbiri najboljše opcije. Gre za iskanje odgovorov na vprašanja o željah obeh strank in o tem, kaj lahko ena stranka ponudi drugi, da bi se izpolnil njen interes.

ZAKLJUČNA FAZA: gre za fazo, v kateri se sestavi sporazum. Ta predstavlja jasen dokaz, da sta stranki prišli do skupnega dogovora. Vsebuje vse tisto, o čemer se strinjata, hkrati pa preprečuje nadaljnja nesoglasja in pomeni zaključek mediacijskega procesa (Metelko, 2018a; O mediaciji, b.d.).

2.6 Konflikt v mediaciji

Konflikti so sestavni del naših življenj, pri čemer konflikta vnaprej ne moremo opredeliti kot dobrega ali slabega. Večina ljudi besedo konflikt razume kot prepir ali fizično nasilje. Vendar temu ni tako, saj gre v teh primerih le za načine odzivanja na konflikt. Rečemo lahko, da konflikt v širšem pomenu predstavlja vsako srečanje neusklajenih dejavnikov (npr. potreb, vrednot, pričakovanj, stališč …), ki se izražajo v besedah ali dejanjih med dvema ali več posamezniki. Gre torej za pojav neusklajenosti ali neharmonije med akterji konflikta (Iršič, 2005), pri čemer je za konflikt značilno, da se pojavi znotraj določenega odnosa.

Konflikte običajno delimo v dve kategoriji:

- znotrajosebne (konflikti v človeku),
- medosebne (konflikti med ljudmi, skupinami …) (Metelko, 2018a).

Konflikt posamezniku običajno povzroča stisko, stres in nelagodje, zato si ga prizadeva rešiti oziroma se nanj odzvati. Odzovemo se lahko na različne načine:

- z umikom: ne verjamemo, da konflikt lahko rešimo, zato se umaknemo;
- s podreditvijo: podreditev je posledica strahu pred morebitnim pritiskom, ki bi se pojavil, če bi problem izrazili;
- z izvajanjem pritiska: pritisk izvajamo, ker želimo da drugi popusti in sprejme naše želje, stališča;
- s kompromisom: vsak od akterjev delno popusti v svojih potrebah, da se najde skupna rešitev;
- z razreševanjem: predstavlja iskanje rešitve, ki bi bila najboljša za oba, pri čemer vsak ohrani lastne interese in dober odnos z drugim (Iršič, 2005).

Ob besedi konflikt ljudje pogosto pomislimo na že omenjene negativne vidike. Konfliktov se bojimo, saj jih dojemamo kot nekaj, kar se slabo konča in povzroča neugodje, prekinja odnose (Čelebič, 2005). Po drugi strani pa je pojav konflikta tudi priložnost posameznika za rast in razvoj. Čeprav se konfliktom ne moremo izogniti, je njihova prednost v tem, da lahko pripomorejo k osebnostni rasti, nas opolnomočijo, obogatijo, pripomorejo k temu, da bolje spoznamo drug drugega in nas naučijo, da k problemom pristopamo konstruktivneje. Eno od (mirnih) poti za razreševanje konfliktov predstavlja tudi mediacija.

2.7 Reševanje konfliktov s pomočjo vrstniške mediacije v Dijaškem domu Ivana Cankarja

Vsak sistem, znotraj katerega se posameznik nahaja in giblje, predstavlja kraj morebitnih nesporazumov in konfliktov. Enega izmed takšnih sistemov oziroma okolij predstavljajo tudi vzgojno-izobraževalne ustanove, med njimi dijaški dom. V njem bivajo dijaki številnih šol, izhajajoč iz različnih socialnih okolij. V dobi, v kateri živimo, pogosto prihaja do nesoglasij med mladimi, priča smo različnim oblikam nestrpnosti in nasilja. Zaposleni v dijaškem domu se zato zavedamo, da je potrebno dijake naučiti spretnosti razreševanja konfliktov, kar predstavlja dobro naložbo za njihovo prihodnost.

Vrstniška mediacija je eden od načinov spodbujanja moralnega razvoja dijakov in strpnega ter konstruktivnega reševanja konfliktov. Pomeni »proces, v katerem sta udeležena vsaj dva dijaka, med katerima je prišlo do nesoglasja, spora ali konflikta in ki sta pripravljena nastalo situacijo razrešiti na miren, strpen in produktiven način, pri čemer jima pomaga tretja oseba z različnimi tehnikami, veščinami in znanji.« (Metelko Lisec in Lisec, 2006, str. 22).

Vrstniški mediator je dijak, ki ima opravljeno izobraževanje za vrstniške mediatorje, pri čemer mora iti za posameznika, ki je pri svojem delu objektiven in nevtralen, vreden zaupanja, zna poslušati, ne sodi in ne kritizira, spoštuje obe vpleteni strani in zaupa sprtima dijakoma, da bosta ob poslušanju drug drugega našla skupno rešitev.

Vrstniška mediacija, ki jo izvajajo učenci za učence, poteka po vnaprej določenih fazah:

PREDSTAVITEV: mediator se predstavi in dijakoma, mediantoma, pojasni pravila mediacije. Dijaka se obvežeta, da se bosta trudila rešiti problem, da drug drugemu ne bosta skakala v besedo, se žalila, da bosta govorila resnico, da v procesu ne bosta uporabljala fizičnega nasilja in da bosta ohranjala zaupnost procesa.

OPREDELITEV PROBLEMA: sprta dijaka predstavita problem s svojega zornega kota, naloga mediatorja je, da izlušči njun skupni problem.

UGOTAVLJANJE DEJSTEV IN IZRAŽANJE ČUSTEV: mediator da besedo najprej enemu, nato drugemu udeležencu, ponovi zgodbo prvega in drugega ter s postavljanjem vprašanj in drugimi tehnikami mediacije, skuša ugotoviti, kaj se dogaja ter spodbuja medianta, da izrazita svoje občutke in ponovita občutke drug drugega.

ISKANJE REŠITVE: mediator spodbuja udeleženca, da oblikujeta čim več rešitev problema, končna rešitev mora biti sprejemljiva za oba.

DOGOVOR: mediator zapiše dogovor na čim bolj konkreten način in preveri, ali ga udeleženca mediacije razumeta. Podpišejo ga mediator in medianta (Metelko, 2007).

Do konfliktov med dijaki v dijaškem domu največkrat prihaja zaradi nerazumevanja med sostanovalci ali nespoštovanja medsebojnih dogovorov. V takšnih situacijah dijakom ponudimo možnost udeležbe na mediaciji. Doprinos vrstniške mediacije se kaže v tem, da izboljša »klimo«, saj se v večini konflikti uspešno rešijo oziroma postanejo vsaj obvladljivejši. Dijake preko procesa mediacije učimo veščin komunikacije, sprejemanja odgovornosti za samega sebe in svoje odločitve. Mediacijo jim predstavimo kot miren način reševanja sporov, ki je koristnejši kot nasilno reševanje sporov in ki prispeva k razvijanju pogajalskih sposobnosti, zmožnosti zaznavanja čustev drugih (empatije), hkrati pa ohranja dostojanstvo vpletenih, krepi samospoštovanje, omogoča spoznavanje samega sebe in drugih ter bogati in poglablja odnose (Metelko Lisec in Lisec, 2006).

2.8 Uvedba mediacije v Dijaškem domu Ivana Cankarja – usposabljanje vrstniških mediatorjev

V Dijaškem domu Ivana Cankarja smo kot eno izmed oblik strokovnega dela pri reševanju konfliktov in kvalitetnega načina komuniciranja uvedli mediacijo. V juniju 2006 je Inštitut za mediacijo Concordia predstavil mediacijo celotnemu vzgojiteljskemu zboru. Leto kasneje sta na inštitutu z izobraževanjem za šolski mediatorki pričeli dve vzgojiteljici, v avgustu 2008 pa je bil uvodnega izobraževanja deležen še vzgojiteljski zbor.

Projekt »Vrstniška mediacija v Dijaškem domu Ivana Cankarja« se je tako pričel s šolskim letom 2008/2009, ko je bila mediacija predstavljena tudi dijakom po vzgojnih skupinah in na internetni strani. Uveden je bil razpis za logotip mediacije. V istem šolskem letu se je pričelo usposabljanje vrstniških mediatorjev, ki ga je prvo leto uspešno zaključilo pet dijakov in en študent. Do vključno lanskega šolskega leta je izobraževanje zaključilo 54 dijakov. Prvotni skupini za mediacijo, ki sta jo na začetku sestavljali dve vzgojiteljici, so se tekom šolskih let pridružili še trije zaposleni, ki so opravili izobraževanje za šolskega mediatorja na Inštitutu za mediacijo Concordia, zadnja v šolskem letu 2018/2019.

Usposabljanje za vrstniškega mediatorja tako poteka pod vodstvom usposobljenih mentorjev - vzgojiteljev. Sestavljeno je iz različnih oblik in metod izobraževanja, od predavanj s »Power Point« predstavitvami do iger vlog (dijaki nastopajo tako v vlogi mediantov kot mediatorjev), debat, študija primerov iz prakse in snemanj mediacije. Usposabljanje traja 32 ur, predvidoma od začetka novembra do konca marca, enkrat tedensko, eno šolsko uro. Ob koncu usposabljanja dijaki opravljajo izpit in pridobijo naziv vrstniški mediator. Na podlagi uspešno opravljenega izobraževanja se dijakom, ki so sodelovali v projektu mediacije, podeli tudi potrdilo o izobraževanju. Znanja, ki jih mladi osvojijo v programu so različna, zajemajo predvsem področja komunikacije, čustev ter konflikta kot dela življenja, predstavljene so jim faze mediacije in temeljne mediacijske tehnike. Od leta 2012 projekt podpira Mestna občina

Ljubljana. Gre za preventivno zasnovan projekt, ki je namenjen vsem dijakom v času bivanja v domu, ki si želijo v svojem prostem času pridobiti znanja s področja reševanja sporov in komunikacije ter spretnosti za samostojno vodenje mediacij, v ospredju pa je tudi spodbujanje medsebojnega sodelovanja. Dijaki ob koncu usposabljanja podajo oceno usposabljanja, v kateri opisno ovrednotijo usposabljanje in mentorje, uporabnost pridobljenih znanj ter podajo predloge za morebitne spremembe usposabljanja. Dijaki, ki so izobraževanje že zaključili, lahko nastopajo v vlogi somediatorjev, kar krepi vrstniški vpliv in medgeneracijsko sodelovanje.

Tekom implementacije mediacije v dijaškem domu, ki je bila predstavljena tudi vsem delavcem doma, so vključeni dijaki sodelovali pri izdelavi številnih promocijskih materialov in video vsebin ter se udeležili tudi zunanjih dogodkov, konferenc (npr. konferenca Evropske pravne fakultete Nova Gorica na temo »Pravno in alternativno reševanje sporov« v šolskem letu 2012/2013). Do vključno lanskega šolskega leta so tako v sodelovanju z delavnico Video svet načrtovali in izvedli izpeljavo snemanja štirih videov na temo vrstniške mediacije (na prvega, posnetega v šolskem letu 2011/2012, so se dijaki aktivno pripravljali na taboru v Izoli). V dijaškem domu smo gostili tudi zunanje strokovnjake, aktivne na področju mediacije, kot npr. dr. Jerneja Šoštarja, mednarodnega eksperta za mediacijo. V šolskem letu 2011/2012 so dijaki izdali prvi promocijski material na temo mediacije, publikacijo z naslovom »BITI MEDIATOR«. Njen namen je bil predstaviti bralcem, dijakom in staršem ter drugi zainteresirani javnosti proces mediacije in njene pozitivne učinke. V šolskem letu 2017/2018 so vključeni dijaki sodelovali pri pripravi besedila letaka na temo vrstniške mediacije, ki smo ga razdelili vsem dijakom novincem v domu, v lanskem šolskem letu pa so bili aktivni še pri nastajanju priponk, t. i. »badgov« (BITI mediator, 2011; DIC JE SVET, 2019; Mediacija v Dijaškem domu Ivana Cankarja, b.d.; Vrstniška mediacija, b.d.).

V okviru projekta mediacije v dijaškem domu organiziramo tudi delavnice za dijake na temo samopodobe.

3. Zaključek

Človek je sestavni del določenega sistema, znotraj katerega lahko prihaja tudi do pojava konfliktov. Temu se ne morejo izogniti niti vzgojno-izobraževalne ustanove, med njimi dijaški domovi. V njih bivajo dijaki številnih šol, izhajajoč iz različnih socialnih okolij. V dobi, v kateri živimo, smo priča številnim nesoglasjem med mladimi, različnim oblikam nestrpnosti in nasilja, nasprotovanjem, obrekovanjem, žaljenju, itd. Zaposleni v dijaškem domu se zato zavedamo, da je potrebno dijake naučiti spretnosti razreševanja konfliktov. Učenje socialnih veščin pri mladostnikih je vsekakor eden izmed poglavitnih ciljev vzgojno-izobraževalnih ustanov, zato je svoj del v njih našla tudi mediacija, ki ustvarja novo kulturo medsebojnih odnosov. V Dijaškem domu Ivana Cankarja smo v ta namen v šolskem letu 2008/2009 pričeli z izvedbo projekta vrstniške mediacije, ki dijakom daje možnost reševanja konfliktov na način, ki spodbuja pozitivno komunikacijo, spoznavanje samega sebe in drugih, njihovih čustev ter bogati in poglablja odnose.

Odzivi sodelujočih dijakov so zelo dobri, želeli pa bi si še več konkretnih primerov konfliktov, s katerimi se soočajo dijaki v času bivanja v domu. S projektom nadaljujemo tudi v letošnjem šolskem letu.

4. Literatura

BITI mediator. (2011). Pridobljeno s https://pozitiv.si/wp-content/uploads/2018/06/2011-BITI-mediator-za-tisk.pdf

Čelebič, T. (2005). Reševanje konfliktov: Za začetek se poslušajmo. *Moja tajnica,* 23-34. Pridobljeno s https://www.finance.si/129112

DIC JE SVET. (2019). Pridobljeno s https://www.dic.si/wp-content/uploads/2019/06/dicjesvetpublikacija2019.pdf

Iršič, M. (2005). *Uvod v razreševanje konfliktov v medosebnih odnosih*. Pridobljeno s http://www.rakmo.si/knjizica.pdf

Mediacija. (b.d.). Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Mediacija

Mediacija v Dijaškem domu Ivana Cankarja. (b.d.). Pridobljeno s https://www.dic.si/wp-content/uploads/2019/06/Implementacija_mediacije_v_DIC-u.pdf

Metelko, T. P. (2007). *Usposabljanje za šolskega mediatorja.* Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.

Metelko, T. P. (2018a). *Osnovno mediacijsko usposabljanje*. Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.

Metelko, T. P. (2018b). *Mediacijske tehnike in veščine 1-50. Priročnik za učinkovito preprečevanje in reševanje konfliktov ter osebno rast v komuniciranju*. Ljubljana: PRO CREAThOR.

Metelko Lisec, T. in Lisec, M. (2006). *Uvajalni seminar v šolsko mediacijo*. Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.

O mediaciji. (b.d.). Pridobljeno s http://www.slo-med.si/mediacije/o-mediaciji

Vrstniška mediacija. (b.d). Pridobljeno s https://www.dic.si/vrstniska-mediacija/

Kratka predstavitev avtorja

Katja Čarman je univerzitetna diplomirana pedagoginja, zaposlena v Dijaškem domu Ivana Cankarja, na delovnem mestu svetovalne delavke. Svetuje dijakom, zaposlenim ter staršem in opravlja številne razvojno-analitične naloge.

Spretnosti in veščine, ki jih bodo pripravile za življenje

Skills and Knowledge Useful for Life

Metka Uršič

Osnovna šola Bršljin, Novo mesto
metka.ursic@brsljin.si

Povzetek

Na OŠ Bršljin smo na podlagi analize in evalvacije dela v prvem razredu poglobili sodelovanje z vrtci in starši bodočih prvošolcev. Razkorak med usvojenimi in pričakovanimi spretnostmi otrok je bil vzrok za usmerjene aktivnosti in celostno sodelovanje. Poudarek je na konkretnem delu strokovnih delavk s starši in otroki pred vpisom v šolo ter poglobljenim sodelovanjem z vrtci. S konstruktivnim sodelovanjem omogočamo, da distruktorje omilimo in vznemirjenje preusmerimo v vedoželjnost in zadovoljstvo, katera omogočata celostni napredek posameznika. Preko posvetovalnega modela staršem s konkretnim materialom in seznamom veščin in spretnosti jasno predstavimo pričakovanja šole ter njih in njihove otroke tako opolnomočimo za vstop v šolo.
Starši izražajo zadovoljstvo s tovrstnim sodelovanjem, seznam spretnosti vrednotijo kot jasen in strukturiran, ki jim služi kot orientacija za delo z otrokom. Roditeljski sestanek pa opredeljujejo kot pomembno in smiselno druženje s šolo, ki omili starševsko stisko.
Usklajevanje in razjasnitev pričakovanj staršev, otrok in strokovnih delavcev je temeljno za dobro nadaljnje sodelovanje v vzgoji in izobraževanju.

Ključne besede: veščine in spretnosti, vstop v šolo.

Abstract

Based on the analysis and evaluation of first grade work at the Bršljin Elementary School, we deepened our cooperation with kindergartens and parents of future first-graders. The gap between the adopted and the expected skills of the children was the cause of focused activities and integrated cooperation. Emphasis is placed on the concrete work of teachers with parents and children prior to school entry and in-depth collaboration with kindergartens. Through constructive collaboration, we enable distractors to be mitigated and their excitement diverted into the curiosity and satisfaction that enable the individual's overall progress. Through a consultation model, parents are presented with concrete materials and a list of skills and competences to clearly convey the expectations of the school and thus empower them and their children to enter school. Parents express their satisfaction with this type of cooperation, and evaluate the skills list as clear and structured, which serves as their orientation for working with the child. However, they define a parent meeting as important and meaningful socializing with a school that alleviates parental distress. Coordination and clarification of the expectations of parents, children and professionals is fundamental to good continued participation in education. The emphasis is on the activities which professional worker prepares for the children and their parents before school entry and another aspect of good cooperation is on thorough cooperation with the kindergartens. Constructive cooperation is of a great value to disable and to redirect excitement into the curiosity and satisfaction.

Parents, children and professional workers have high expectations and it is very important to coordinate and clarify them to enable the good future cooperation.

Key words**:** *school entry, skills and knowledge.*

1. Uvod

V letih od 1996 do 1999 so program devetletnega izobraževanja sprejele prve šole. V tem času se je marsikaj spremenilo, tako na področju šolstva kot tudi v celotni slovenski družbi. »Sistem je bil premišljen vse do igralnih kotičkov. O njih smo se povsem resno pogovarjali, kot tudi o tem, da se razred odpre v hodnik, na vrt, kjer so bili kotički,« je pojasnil nekdanji minister Slavko Gaber (Sobotna priloga Dela, Merljak, 8. 10. 2016). Tega ne more zanikati nihče, ki je sodeloval pri načrtovanju in izvajanju dela v prvem razredu. Žal so mnogi ravnatelji in učitelji na to pozabili.

Na OŠ Bršljin menimo, da je za mehak prehod iz vrtca v šolo nujno, da izvajamo vsaj tisto, kar je bilo načrtovano ob uvajanju devetletne osnovne šole za prvo triletje oz. prvi razred. Strokovni delavci morajo imeti znanja in veščine, ki so potrebne za delo s šestletniki, da lahko s sodobnimi metodami dela v inovativnem, vzpodbudnem in varnem učnem okolju izvajajo pouk prvega razreda.

Zagotovo danes prihajajo v 1. razred drugačni otroci, otroci, ki odraščajo v svetu tehnologije, v času, ko je otrokom ponujeno veliko informacij, obšolskih dejavnosti, ko se delavniki staršev daljšajo. Tega se zavedamo tudi pedagoški delavci, ki moramo ob oblikovanju njihovih interakcij, sodelovalnega učenja, timskega dela ipd. uporabljati drugačne metode, kot smo jih v preteklosti. Te spremembe moramo prepoznavati in izvajati dejavnosti ob tem zavedanju. Skupaj moramo soustvarjati in se uglaševati z njimi ter jim omogočiti optimalni razvoj, hkrati pa usvojiti vzgojno-izobraževalne cilje. Na naši šoli imamo tudi otroke, ki niso obiskovali vrtca. To so v večini otroci s socialnega roba in jim slovenščina ni materni jezik, zato je delo z njimi bistveno drugačno in uvajalno obdobje dolgo. Tu prepoznamo, kolikšna vrednost je v tem, da so otroci vključeni v predšolsko institucionalno vzgojo.

2. Svetovalna služba ob vstopu šestletnika v osnovno šolo

Programske smernice o delu svetovalne službe (Programske smernice, 2008) narekujejo dejavnosti, ki so v praksi medsebojno prepletene. Poleg dejavnosti načrtovanja in evalvacije ter razvojno-preventivnih dejavnosti so tudi dejavnosti pomoči. Kot dejavnost pomoči je najpogosteje zastopano svetovanje, ki je med oblikami pomoči intenziven proces, s katerim želi svetovalni delavec zbrati določene podatke, da svetovanec (učenec, starši, učitelj) doseže določene cilje, izboljša svoje funkcioniranje ter s tem zmanjša ali odpravi problem (Pečjak in Košir, 2017).

Z mnogimi spremembami v družbi se naše delo ne samo spreminja, ampak dopolnjuje z novimi dejavnostmi. Svetovalni odnos med deležniki izobraževanja je potrebno vse bolj ohranjati, ga nadgrajevati in s strokovnimi znanji in pristojnostmi opredeliti kot temelj soustvarjanja vzpodbudnega učnega okolja. Zato mora biti svetovalni delavec fleksibilen v izbiri svetovalnega pristopa zaradi širokega razpona težav, s katerimi se vsakodnevno ukvarja. Njegova bistvena značilnost sodobnega šolskega svetovanja je sistematična in premišljena uporaba idej z različnih teoretičnih področij/perspektiv v svetovalčevem osebnem konstruktu ali eklekticizem. Znotraj tega je pomembno izpostaviti posvetovalni model, pri katerem

svetovalec pomaga posvetovancu (učitelju, staršu) pri njegovem neposrednem delu s svetovancem (učencem, otrokom) tako, da odkriva in spodbuja strokovne pristope posvetovanca. Starši in učitelji, vzgojitelji torej neposredno delajo z učencem, otrokom in imajo nanj neposreden vpliv, svetovalec pa prek staršev in učiteljev le posredno vpliva na učence, otroke (Pečjak in Košir, 2017, str. 70-83).

Menimo, da je šola, bolj kot vrtec, pozorna na prehod, kar je razumljivo, saj bodo ti otroci v šoli devet let, glede na družbene spremembe moramo biti še bolj konstruktivni in do neke mere tudi jasni ter ohranjati/graditi avtoriteto, ki mora temeljiti na strokovnosti, odgovornosti in spoštovanju.

Ob vpisu otroka v institucijo imamo prvi stik z otrokom in starši ravno svetovalne delavke. Vpis naj ne bo le postopek, ampak dogodek. Vsak ki je vpisal otroka v vrtec in kasneje v šolo, najbolje ve, kako pomemben je prvi občutek. Pomembno je, da se počutijo sprejete, slišane in varne. Če tako čutijo starši, ta občutek prenašajo tudi na otroka. Pri tem je pomembno uskladiti pričakovanja, saj njihovo neuresničenje prinaša razočaranje in nejevoljo, njihova negotovost in dvomi pa močno vplivajo na odnos vseh do šole. Menimo, da je za mehak prehod iz vrtca v šolo nujno, da svetovalna delavka vzpostavi sodelovalni odnos s starši ter sodeluje s strokovnimi službami drugih institucij.

3. Sodelovanje učiteljic in vzgojiteljic

V *Zakonu o osnovni šoli* je v 38. členu zapisano: »V prvem razredu osnovne šole hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, izjemoma pa lahko tudi dva učitelja razrednega pouka. Drugi učitelj oziroma vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka.« Izhajajoč iz prakse dajemo večjo prednost tandemu učitelj – vzgojitelj kot tandemom učitelj – učitelj. Menimo, da je za mehak prehod iz vrtca v šolo nujno, da je druga strokovna delavka vzgojiteljica, ki vsaj na dve leti izvede prehod iz zaposlitve v vrtcu v zaposlitev v šolo in obratno. Tako jo šolski sistem ne bo posrkal vase in bo z vsemi svojimi veščinami in znanjem o delu z otroki do šestega leta starosti prispevala k delu v prvem razredu.

Da bi bilo to v praksi izvedljivo, bi bilo najprej potrebno vzpostaviti zelo dobro sodelovanje med vodstvenimi timi vrtcev in šol. V vodstvenem timu pa imajo pomembno vlogo tudi svetovalne delavke.

4. Dolgoročno ciljno načrtovano sodelovanje s starši

S starši smo se ob uvajanju devetletke veliko pogovarjali in jim predstavljali način dela s šestletniki, sedaj pa je to prešlo v rutinsko opravilo. Še vedno je potrebno, da se med nami razvije pozitiven, sodelovalen odnos in se jasno predstavi, kaj se od njih in njihovih otrok pričakuje pred vstopom v šolo. Kaj lahko naredimo, da bodo starši in strokovni delavci soustvarjalci otrokovega razvoja? Nekateri imajo ravno pri prehodu v šolo precej pomislekov, ali bodo njihovi otroci sposobni opravljati šolske zadolžitve, ali so dovolj samostojni, ali so dovolj zreli. Ravno zato smo na OŠ Bršljin leta 2013, izhajajoč iz analize potreb staršev, pripravili strategijo dela s starši in otroki pred, med in po vpisu v prvi razred. Ker smo imeli v času vpisa v prvi razred precej prepisov na druge šole, smo v fazi pred vpisom še toliko bolj aktivni, saj si želimo, da bi starši dobili direkten in realen vpogled v naše delo in ne samo preko individualnih občutkov posameznih staršev.

S starši se skupinsko srečamo v januarju, maju in avgustu. V januarju dobimo iz MIZŠ sezname otrok, ki so v našem šolskem okolišu. Skupaj jih povabimo na prvo srečanje, kjer z otroki v delavnicah ustvarjajo učiteljice in vzgojiteljice. Aktivnosti so pripravljene tematsko in zajemajo aktivnosti s področja fine in grobe motorike, vidne in slušne zaznave, koordinacije, orientacije, ustvarjalnosti, domišljije… Med delom strokovne delavke opazujejo tudi interakcije med otroki in ti podatki so kasneje koristni pri razporeditvi otrok v oddelke. Ko je otrok že všolan, se s starši srečujemo na govorilnih urah, roditeljskih sestankih, srečanjih za starše.



Slika 1: *Sestanek s starši*



Slika 2: *Delavnica z otroki*

Kot svetovalna delavka pa staršem istočasno konkretno predstavim pričakovane spretnosti in veščine otroka ob vstopu v šolo (osebna higiena, hranjenje, obuvanje in oblačenje, upoštevanje pravil, motorika in finomotorika …). Starši rokujejo s konkretnim materialom, pokažemo jim urjenje veščin in s slikovnimi predstavitvami ponudimo možnosti dela doma in s tem tudi osvetlimo pomembnost usvojene veščine za nadaljnje delo v šoli. Seznam pričakovanih spretnosti in veščin dobijo starši fizično v roke na listu papirja. V fazi izdelave smo jih usklajevali z delavkami vrtcev, učiteljicami in vzgojiteljicami v šoli. Osnova nam je bila strokovna literatura, praksa in analiza vprašalnika staršem, ki predvsem izražajo potrebo po zbliževanju, premoščanju starševske stiske, jasnih pričakovanjih in usmeritvah za konkretno delo z otrokom.





Slika 3 in 4: *Seznam spretnosti in veščin, ki jih pričakujemo od otrok pri prehodu iz vrtca v šolo*

Po srečanjih starše anketiramo s spletnim vprašalnikom o prvem roditeljskem sestanku predavateljice, šolske pedagoginje Metke Uršič ter o seznamu pričakovanih spretnosti in veščin otrok pri vstopu v šolo. Izkazalo se je, da so starši po vseh podanih informacijah in usmeritvah bolj umirjeni, ker imajo jasnejšo sliko o delu v 1. razredu na OŠ Bršljin. V letu 2016 se je 90 % vprašanih staršev strinjalo z oceno 4 in 5, da roditeljski sestanek pred vpisom omogoča razjasnitev starševske dileme in omili »starševsko stisko« ter v 96 % poudarjalo, da so delavnice in roditeljski sestanek smiselni, koristni in jih je potrebno ohraniti tudi v prihodnje. 86 % izraža z oceno 5 in 4, da so njihova pričakovanja, strahove in nejasnosti lažje uskladili in premostili,

vsi pa ocenjujejo, da so imeli možnost aktivnega vključevanja. Seznam pričakovanih spretnosti je bil v 96 % ovrednoten kot jasen, pregleden ter strukturiran, 88 % staršev je »pomiril« in kar v 96 % je služil kot orientacija za delo z otrokom doma in jih »dodatno vzpodbudil« za usmerjeno nadaljnje delo. Starši ocenjujejo (92 % z oceno 5 in 4), da smo pri njih in njihovem otroku vzpodbudili zanimanje oz. veselje do šole in »prebili led«.

5. Zaključek

Prehod iz vrtca v šolo je velik korak, ki ga vsak posameznik doživlja drugače. Poskrbeti moramo, da je slišan in viden predvsem tisti posameznik, ki ima pri tem težave. Včasih so to otroci, drugič starši. Pomembno je, da odrasli delujemo sodelovalno in s tem odpravljamo dileme, strahove in nezadovoljstva otrok.

Imamo pozicijo otrokovega kompetentnega partnerja, ki mu formalno ali neformalno pomaga pri premagovanju razdalj med njegovo dejansko razvojno stopnjo, na kateri deluje, ko problem rešuje sam, in ravnjo njegovega potencialnega razvoja. To zavedanje nam kaže pot našega delovanja in je čar pedagoškega poklica.

Svoj poklic opravljamo z zadovoljstvom, ker lahko na mikro nivoju šolskega sistema veliko doprinesemo. Trudimo se biti dobri učitelji/svetovalni delavci, ki ne plezamo pred učenci in starši, ne plezamo z njimi, temveč za njimi v podporo.

6. Literatura

Brezovar, D. in Uršič, M. (2016). *Nisem več majhen, sem prvošolec*. Šolsko svetovalno delo, Letnik XX, številka ¾, str. 54 -61.

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi – 2014 (poročilo omrežja Eurydice in Eurostata). Pridobljeno s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166sl.pdf

Krek, J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Merljak, S. (2016, 8. oktober). *Napako ustavljanja izobraževanja smo že naredili. Ne ponovimo je!* Sobotna priloga Dela.

O vrtcih in devetletki z učitelji in starši (april in maj 2004). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/

Pečjak, S., in Košir, K. (2017). *Šolsko psihološko svetovanje* (2.izd.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Programske smernice (2008). *Svetovalna služba v vrtcu, osnovni šoli, gimnazijah, poklicnem in strokovnem izobraževanju ter dijaških domovih.* Ljubljana: Nacionalna kurikularna komisija.

Trpin, A. (2006). *Delo v tandemu med učiteljico in vzgojiteljico v prvem razredu devetletke (specialistično delo)*. Fakulteta za organizacijske vede, Maribor.

Zakon o osnovni šoli. Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448

Kratka predstavitev avtorja

Metka Uršič je svetovalna delavka, pedagoginja OŠ Bršljin, profesorica pedagogike in biologije ter specialistka managementa v izobraževanju. Eno izmed njenih področij dela zajema vpis prvošolcev. Zaradi aktualnosti in pomembnosti prehoda ga je smiselno nadgrajevati in poglabljati. Sodelovanje s strokovnimi delavci vrtcev, šol in starši je ključno pri usklajevanju pričakovanj. Jasno opredeljene pričakovane spretnosti in veščine s strani šole pa so temeljne za dobro sodelovanje in nadaljnje delo. Metka Uršič med drugim tudi aktivno sodeluje z vrtci na območju Novega mesta in Krške občine ter starši otrok bodočih prvošolcev.

Razrednik lahko pomaga učencem postati odgovorni in uspešni

Class Teacher can Help Pupils Become Responsible and Successful

Saša Setničar Jere

Osnovna šola Gradec, Litija
sasa.setnicar-jere@osgradec.si

Povzetek

Biti razrednik je odgovorno delo. Sedanji sodobni čas učiteljem, še posebej pa razrednikom, nalaga veliko odgovornosti za učence. Ti v osnovni šoli šele začenjajo dojemati, kaj pomeni biti oz. kako postati odgovoren učenec. Učitelj na predmetni stopnji, ki je v nekem oddelku hkrati tudi razrednik, z učenci preživi tudi do 6 šolskih ur tedensko. To je odvisno od predmeta, ki ga poučuje. Drugače je z razrednikom na razredni stopnji – ta večino ur preživi s svojimi učenci. Več ur, ki jih posamezen učitelj preživi z učenci, večji vpliv ima na njihovo delovanje. Razrednik učencem pomaga oblikovati se v odgovorne in uspešne učence. Vsak učitelj to lahko počne pri svojih urah pouka, levji delež pa je na razredniku, ki svoj program razrednih ur načrtuje v dobrobit učencev. Splošni cilji razrednih ur so razvijanje dobrih medsebojnih odnosov, vzgajanje vseh učencev v skupnosti in za skupnost, reševanje problemov z učnim uspehom, spodbujanje vseh učencev h kulturnemu obnašanju do drugih ter razvijanju moralno odgovornega človeka.

Ključne besede: odgovornost, razredne ure, razrednik, šolski uspeh.

Abstract

Being a class teacher is a responsible job. The present modern time imposes a great deal of responsibility on the teachers, and especially class teachers. In elementary school, children are just beginning to understand what it means to be or become a responsible pupil. Teachers of 6th - 9th grades, who are also class teachers, can spend up to 6 school lessons a week with the same pupils. This depends on the subject he/she teaches. It is different for teachers from 1st - 5th class, who spend most of their time with their students. The more time an individual teacher spends with his/her pupils, the greater the impact they can have on their responsibilities and success. Class teacher helps pupils become responsible and successful. This can be done by every teacher during their lessons. However, the lion's share is on the class teacher who plans his/her class programme for general pupils' benefit. The goals of the programme are for the pupils to develop good relationships with each other, to educate all students to live in the community, to deal with school success, to encourage all students to behave, and to develop a morally responsible person.

Keywords: class hours, class teacher, responsibility, school success.

1. Uvod

Razrednikovo delo ne zajema le pedagoškega dela, temveč tudi organizacijske in administrativne zadolžitve. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 63. členu opredeli naloge razrednika. **Ta** »vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom«. Zakon o osnovni šoli v 19. členu določa, da razrednik pri razrednih urah obravnava vprašanja, povezana z delom in življenjem učencev. Po 51. členu istega zakona predlaga odvzem statusa športnika oz. umetnika, po 60. f členu preveri pisni predlog vzgojnega opomina in poda (ali pa zavrne) predlog za vzgojni opomin v odločanje učiteljskemu zboru.

Od razrednika se pričakuje zelo veliko. Ravnatelj želi, da razrednik odgovorno vodi razred in kar najbolje sodeluje s starši. Za starše je razrednik prva oseba, na katero se obračajo s svojimi vprašanji in težavami. Učenci od razrednika pričakujejo pomoč, nasvete, razumevanje. Oddelčni učiteljski zbor pričakuje, da jim razrednik pomaga pri konfliktnih situacijah z učenci. Tako razrednik postane povezovalni člen med starši, njihovimi otroki – učenci, vodstvom in oddelčnim učiteljskim zborom. Vsi deležniki od razrednika pričakujejo zelo veliko.

Pri svojem delu mora razrednik upoštevati in spoštovati raznolikost svojih učencev, prepoznavati in se odzivati na njihove potrebe, itd. Preko različnih dejavnosti pa krepi različne vrline, kot npr. občutek pripadnosti, odgovornost, poštenost, idr. Poleg odgovornosti je še vrsta spretnosti oz. lastnosti, ki jih naj bi mlad človek osvojil, da bi lahko postal uspešen in odgovoren. Gre za osebnostne lastnosti, kot npr. vztrajnost, pogum, poštenost, odločnost, zaupanje vase in v svoje zmožnosti, ipd. Na razvoj vseh teh vrlin lahko vplivamo.

Učitelj s svojim vedenjem učencem predstavlja zgled. Mora biti pozitivno naravnan do učencev, dosleden, usmerjen v proces (ne v končni rezultat), daje možnost izbire (a tudi posledice), usmerjen je v nagrade (ne kazni), njegove potrebe so enako (ne bolj ali manj) pomembne kot učenčeve (Bluestein, 1997).

Kaj je odgovornost? Odgovoren otrok je želja vsakega starša. A najprej morajo otroka za odgovornost vzgajati starši. Če starši k temu ne prispevajo, imamo učitelji zelo težko nalogo. Cilj šole je odgovoren učenec. Skozi različne vzgojne dejavnosti učitelji spodbujamo odgovornost učencev do samih sebe, soljudi oz. družbe nasploh, materialnih dobrin, učnih rezultatov, svojih dejanj, itd.

Kako lahko razrednik pomaga svojim učencem postati odgovorni in uspešni? S katerimi dejavnostmi lahko razrednik vzpodbuja razvoj odgovornosti? V nadaljevanju prispevka so predstavljene dejavnosti, s katerimi spodbujam učence, da bi postali bolj odgovorni in učno uspešnejši. To ni lahko delo, saj vidimo, da je v današnji družbi veliko odraslih ljudi, ki se bojijo prevzeti odgovornost. Kdo bo v prihodnosti prevzemal pomembna mesta v družbi, če ne mladi odgovorni ljudje?

2. Kako lahko razrednik učencem pomaga k večji odgovornosti in uspehu?

Ko enkrat vemo, kaj želimo doseči pri učencih, sledi vprašanje kako to storiti. Obstajajo različne metode, kako učence v šoli vzgajati v odgovorne in uspešne ljudi. Ob prebiranju strokovne literature se za vsak problem v razredu najde več rešitev. Učitelj razrednik sam presodi, kaj ustreza njegovemu razredu in tudi njemu samemu.

Vsi učitelji si želimo, da bi bili naši učenci odgovorni in uspešni. Skrbimo za jasna navodila, držimo se dogovorjenih rokov, učence podpiramo pri učenju, jim dajemo povratne informacije o napredku, idr. Ti kratkoročni cilji pa morajo prerasti v dolgoročne, v čas ko bodo naši učenci zaključili s formalnim šolanjem. Dolgoročni cilj sedanjega zavzemanja za večjo odgovornost in uspeh učencev pa je zavedanje potrebe in želje po vseživljenjskem učenju. Med pomembnimi dejavniki za uspeh je odgovornost učencev do samih sebe, notranja motivacija in krepitev vloge učenca. Na ta način učitelj lahko vodi učenca, da zase odkrije, kakšen sploh je kot učenec. Učenje odgovornosti učencem pripomore k razvoju pozitivnega odnosa do učenja, tako v šoli kot izven nje oz. celo po zaključku šolanja.

2.1 Prevzemanje odgovornosti za lastna dejanja

Da bi učenje naših učencev postalo vseživljenjsko, morajo sami prevzeti osebno odgovornost za to, da ustvarijo in vzdržujejo pozitiven odnos do učenja. Ko dosežejo zrel odnos do učenja, raziskujejo stvari tudi izven šole, si zastavljajo lastne cilje in vedo, da so sami odgovorni za svoj učni proces. Učence je treba naučiti, da ne iščejo izgovorov za slabo ali neopravljeno nalogo, ampak da se naučijo spretnosti prevzemanja odgovornosti za lastna dejanja. Ni dovolj da učenec prevzame odgovornost za slabo oceno, temveč mora načrtovati, kako slabe ocene popraviti – enako kot počnemo odrasli na svojih delovnih mestih.

V začetku šolskega leta z razredom izpeljem pogovor o tem, kaj sploh odgovornost je. S konkretnimi primeri ponazorim, kaj odgovornost pomeni v resničnem življenju. Pogovor nadaljujemo z razmišljanjem o tem, katere odgovornosti so jim že do sedaj naložene doma in v šoli.

Sledi razprava o prevzemanju novih odgovornosti – za katere nove zadolžitve doma, v razredu ali v družbenem okolju učenci lahko prevzamejo odgovornost? Učenci si zadajo razredne naloge: ugašanje luči po koncu pouka, urejanje stolov in miz po šolski uri, zapisnikar, pomočnik razredniku pri beleženju seznamov, ipd.

Pogosto učenci krivdo zvračajo na druge, s čimer moraj čim prej končati. Za primer jim preko interneta predvajam kratko avdio zgodbo avtorice Julie Cook z originalnim naslovom *But It's Not My Fault!* Glavni junak te humorno zapisane zgodbe okrivi druge za vse kar mu gre narobe. Naučiti se mora prevzemati odgovornost za lastna dejanja.

2.2 Pristop oz. interakcija z učenci

Poznamo tri vrste interakcije z učenci (Bluestein, 1997). Za 21. stoletje je najprimernejši sodelovalni pristop oz. t.i. »zmagam-zmagaš« pristop, kjer so potrebe učenca in učitelja enakovredne. Ta sistem spodbuja sodelovanje in vsem učencem daje možnost za uspeh – učenci imajo možnost izbire, saj sistem »določa pogojne posledice, daje podporo, posluša, usmerja,

informira, sprejema, izvaja običajne posledice, daje priznanje in podkrepitev« (Bluestein, 1997, str. 54).

V preteklosti se je uporabljal pristop z nadvladovanjem, ki je temeljil na učiteljevi avtoriteti, ki z nadiranjem, nadziranjem, prisilo, kaznovanjem, ipd. obvladuje razred. Permisivni pristop, kjer učenčeve potrebe zasenčijo učiteljeve, pa velja za najmanj učinkovito sredstvo motiviranja učenčevega sodelovanja. Zelo verjetno je, da smo učitelji v času svojega šolanja in v lastni poučevalni praksi že izkusili ali celo izvajali vse tri pristope – vsak ima seveda svoje prednosti in tudi pomanjkljivosti.

2.3 Možnost izbire

Učencem pomagamo pri njihovih odločitvah, a zato morajo imeti možnost izbire. Začnemo z majhnimi odločitvami, nadaljujemo z bolj pomembnimi. Dajanje možnost izbire pri učencih poveča motiviranost, pomaga pa tudi preprečevati moteče oblike vedenja. Sprejemanje odločitev je zelo odgovorno dejanje, saj mora učenec znati oz. imeti pogum, da obrazloži in zagovarja razloge za svojo odločitev. Učenci morajo imeti možnost izbire, da se naučijo prevzemati odgovornost za svoje odločitve. Tako se naučijo zaupati v svoje ravnanje. Ko sprejmejo preproste, a odgovorne odločitve, lahko učenci napredujejo k bolj pomembnim in odgovornim odločitvam.

Na razredni uri določimo razredne zadolžitve, ki jih bodo učenci sami izvajali tekom šolskega leta, s čimer jim damo vedeti, da so vredni našega zaupanja. V debati omenimo vse možne zadolžitve, učenci pa lahko izberejo, kaj bi počeli. Kot razredničarki se mi zgodi, da na kaj »pozabim«. En učenec se je javil, da me bo vsako razredno uro spomnil, da ne pozabim določiti novih dežurnih učencev. Spet drugi me spomni na rojstne dneve sošolcev in sošolk, tretji ugasne luči. Drugi učenci upajo prevzeti nase pomembnejše odgovornosti – postanejo predstavniki šolske skupnosti, nekdo drug zapisnikar razrednih ur. Za vsakega učenca se najde delo, za katerega mora odgovorno poskrbeti.

Razrednik sledi učnemu uspehu svojih učencev. Ali se dovolj vključujejo v pouk in neobvezne dejavnosti na šoli? Realnost je žal taka, da učenci neradi delajo kar je neobvezno. Sem sodijo razne interesne dejavnosti, dodatni pouk, sodelovanje v projektih, na tekmovanjih, natečajih, medsebojna učna pomoč, sodelovanje v zbiralnih akcijah zamaškov in odpadnega papirja, itd. Kako torej povečati odgovornost učencev tudi na učnem področju? Učence kot razrednik nagovorim naj se udejstvujejo na svojih močnih področjih in o udeležbi vodim evidenco.

2.4 Umetnost motiviranja

Kako naj učitelj motivira, da bodo učenci opravili kar zahtevamo? To je spretnost, ki se je lahko naučimo. Najpomembneje je, da »poiščemo rešitev, ki bo za učence bolj privlačna in pomembna kot to, da se izognejo naši zahtevi« (Bluestein, 1997, str. 113). Učiteljev odziv - (ne)odobravanje je pri nekaterih učencih učinkovito, drugim učencem pa morda nič ne pomeni. Poiskati moramo druge rešitve – ugotoviti moramo, kaj jim veliko pomeni, le tako bomo prišli do situacije, kjer bosta tako učitelj kot učenec zmagovalca.

Želimo torej doseči, da učenci opravijo določeno nalogo. Ali so nalogo opravili zaradi strahu oz. ker se bojijo kazni, ali zato, da jih bo učitelj odobraval? Učenci nalogo res opravijo, a njihova motivacija je zunanja. Delo so opravili, da bi ugajali drugi osebi. Notranje motivirani učenci delo opravijo zaradi njihovih lastnih potreb – ne zato, da se izognejo učiteljevi jezi ali da jih ta pohvali, temveč ker vedo, da sledi nagrada - manj domače naloge oz. več prostega časa, zabavna zadolžitev, igrica, pesem, itd.

2.5 Pogojne posledice

Že majhen otrok se nauči, da bo lahko pojedel sladico, potem ko bo pojedel zelenjavo. Otrok tvega le sladico, ne pa tudi mamine ljubezni. Morda je to podkupovanje, a se obnese. V življenju počnemo oz. si izbiramo stvari, ker nam nudijo smiselne posledice oz. pozitiven rezultat: plača, zadoščenje, zabava, druženje, itd. Bluestein (1997) trdi, da učenec krepi odgovornost za lastne odločitve, ko občuti povezavo med pozitivno izbiro in rezultati. Izbrano vedenje in pozitivna posledica njegove izbire sta v vzročno-posledičnem odnosu.

V vsakem razredu so učenci, ki delajo brez težav, saj jim je predmet všeč. Drugi delajo za čim boljše ocene. Teh ni težko motivirati. Preostali učenci potrebujejo več vzpodbud in jih je treba drugače motivirati. Posamezni učenci, bodo potem ko bodo nalogo končali, lahko ali se sprehodili po šoli - za učitelja šli iskat flomaster, nesli v tajništvo pomemben dokument, igrali igrico, imeli manj domače naloge, reševali križanko, pomagali urediti polico, ipd. – skratka, lahko bodo počeli nekaj, kar jih veseli. Pri izbiri nagrade moramo upoštevati njihovo individualnost.

S postavljanjem smiselnih in pomembnih posledic, učenca spodbujamo, da prevzame novo vedenje. Paziti moramo le, da ne postavljamo negativnih posledic (grožnja s kaznijo, prikrajšanje za nekaj). Zahtevnost sčasoma povečujemo, nagrajevanje pa zmanjšujemo.

2.6 Pohvala in nagrada

Odgovorno delo učencev moramo opaziti, izpostaviti in pohvaliti. Opravila vezana na delo v šolski oz. razredni skupnosti si razrednik beleži. Najbolj odgovorni učenci v oddelku na koncu šolskega leta po šolskem pravilniku prejmejo pisno pohvalo razrednika. A Bluestein (1997) opozarja na pasti pohvale, ki sicer velja za pozitivno podkrepitev. Uporabljajmo še druge, ki so lahko besedne ali nebesedne, kot npr. učencu prikimamo, se mu nasmehnemo, mu pomežiknemo, se ga dotaknemo, pripišemo pozitivno pripombo k nalogi, ipd. Besedna podkrepitev mora vsebovati konkreten opis pozitivnega želenega vedenja.

2.7 Zastavljanje ciljev

Ko enkrat vedo kaj odgovornost je, ko začnejo prevzemati nove in se več ne izgovarjajo na druge, pa si je potrebno zastaviti cilje. Na 1. razredni uri učence vprašamo kaj si želijo v tem šolskem letu. Svoje želje oz. cilje zapišejo na lično izdelano predlogo. Cilji so različni: boljše ocene pri posameznih (ali vseh) predmetih, izboljšanje športnih veščin, se udeležiti tekmovanja iz znanja in se dobro uvrstiti, postati član šolske nogometne ekipe, itd. Sledi razmišljanje o tem, kako svoje cilje lahko dosežejo in kaj morajo početi drugače, da bodo uspešni. Svoje zgodbe o uspehu delijo s sošolci.

2.8 Odgovornost in uspeh

Odgovornost in uspeh sta v tesni povezavi. Se tudi kdaj zgodi, da oseba požanje uspeh brez vloženega truda, a večinoma so odlični rezultati sad trdega dela, odrekanja in prevzemanja odgovornosti. Najpomembnejši cilj učiteljevega dela mora biti učenčev uspeh. Ta se meri individualno – za enega učenca je uspeh lepa ocena, za drugega boljše sodelovanje pri pouku, za tretjega pa to, da zdržijo pri pouku ostati disciplinirani in ne motijo sošolcev oz. učitelja pri delu.

2.9 Strategije ki spodbujajo uspeh učencev

1. Zastavimo visoke, a ne nedosegljive cilje. Učenci jih bodo počasi začeli dosegati, eni prej, drugi kasneje.
2. Vzpostavimo rutino. Na začetku šolskega leta jasno postavimo pravila, jim povemo, kaj od njih pričakujemo in česa ne. Ko je struktura vzpostavljena, se lažje izognemo motečemu vedenju, kar nam omogoča več časa za poučevanje.
3. Ko so pravila in posledice za neupoštevanje učencem jasna, moramo odreagirati na vsako odstopanje. Učenci ugotovijo, da imajo njihova neprimerna dejanja posledice. Od tu dalje bi morale zadeve teči gladko in se lahko začnemo fokusirati na uspeh.

2.10 Samostojno reševanje medsebojnih konfliktov

Učence je potrebno spodbujati, da sami rešujejo konflikte – če pa potrebujejo pomoč, si učitelj takoj ali kasneje vzame čas zanje. Odgovornost za rešitev problema se mora prepustiti otrokom. Preizkušeno pravilo reševanja problemov po Bluestein (1997) je, da je oseba s problemom odgovorna za rešitev le-tega, in ta nikakor ne sme postati problem nekoga drugega. Učence tako spodbujam k reševanju lastnih problemov, na način, ki ni v neskladju s šolskimi pravili. Ko učitelj začne reševati problem namesto učenca, mu s tem odvzame priložnost za prevzemanje odgovornosti, s čimer moti njegovo učenje in rast. Enako velja za dajanje nasvetov. Vsekakor posežemo v reševanje problema, kadar ta ogroža njihovo varnost.

A kako naj učitelj odvrne, da ga učenci vpletejo v svoje spore? Potrudimo se, da mu prisluhnemo - tako si olajša dušo in se nato sam lažje dokoplje do rešitve. Bluestein (1997) to tehniko imenuje dejavno poslušanje. Učitelj objektivno ponovi, kar je slišal – s tem da veljavo otrokovim čustvom oz. damo jim vedeti, da razumemo njihovo stisko. S tem namesto otroka ne razrešujemo problema, ampak mu omogočimo, da o problemu spregovori, ga predela in reši. Pri učencu na ta način podkrepimo občutek o lastni zmožnosti reševanja konfliktov.

3. Zaključek

Delo razrednika sigurno ni lahko, je pa lahko vznemirljivo, in lahko prinaša zadovoljstvo. Med vsem nujnimi zadolžitvami pa lahko kot razredniki pozitivno vplivamo na odgovornosti in uspeh učencev. Pomembno je, da učence naučimo biti odgovorni – da nase sprejemajo nove odgovornosti, v primeru neodgovornega vedenja pa morajo pričakovati naravne posledice, brez prevračanje krivde na druge. Pri delu z učenci moramo ubrati primerno interakcijo, jim dajati izbiro, se jih naučiti motivirati, razmisliti o smiselnih posledicah, uravnoteženo deliti pohvale, jih naučiti mirno reševati medsebojne spore, ipd. Morda sadov svojega dela ne bomo videli že

na koncu šolskega leta in bomo morali počakati leta. Zelo lepo je srečati bivše učence, ki so zdaj že odrasli ljudje in videti, da so uspeli. Uspeh je relativen – za ene učence je to povezano z učnim uspehom, za druge na vedenjskem področju, tretji pa bodo uspešni na športnem ali umetniškem področju. Za nekatere bo uspeh, da bodo uspešno zaključili osnovnošolsko ali srednješolsko izobraževanje in pridobili svoj sanjski poklic in tako uživali v svojem delu. Nekaterim bo uspeh življenje v urejenih družinah. Kot razrednik nameravam še naprej slediti smernicam, ki spodbujajo razvoj uspešnih in odgovornih mladih ljudi.

4. Literatura

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bluestein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja: kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Cook, J. (2015). *But it's not my fault.* Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=WyJMbWM_hmc

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2004-01-3333?sop=2004-01-3333

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445

Zakon o osnovni šoli. Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448

Kratka predstavitev avtorice

Saša Setničar Jere ima univerzitetno izobrazbo in je profesorica angleškega jezika. Na Osnovni šoli Gradec poučuje angleščino 14 let, prej je poučevala na srednji šoli. Vsa leta se dodatno izobražuje na seminarjih, kot učiteljica in razredničarka se trudi izboljševati vzgojno-izobraževalni proces v dobrobit vseh udeležencev procesa.

Vloga razrednika pri oblikovanju odgovornega in uspešnega učenca

The Role of a Class Teacher in Shaping a Responsible and Successful Student

Marijana Levstik

OŠ Boštanj
marijana.levstik@guest.arnes.si

Povzetek

Na več kot 35-letni poklicni poti je poleg poučevanja matematike bila avtorici prispevka pogosto dodeljena vloga razredničarke; vloga razredničarke je vsaj tako pomembna, kot je pomembno posredovanje matematičnega znanja. Zgraditi most na relaciji razrednik – učenec, ki je v občutljivem obdobju odraščanja, predstavlja poseben izziv. V prispevku so predstavljeni temelji, na katerih gradimo zaupanje, samostojnost, odgovornost, skratka veščine, ki so ključnega pomena za oblikovanje osebnosti. Opisano je, kako se ustvarja vez med razrednikom in učencem, kakšna je razlika med učilnico in zunanjim svetom ter kako uspešno so potekale ure oddelčne skupnosti, ki so jih vodili učenci.

Ključne besede: oblikovanje osebnosti, razrednik, učenec, ura oddelčne skupnosti.

Abstract

In more than 35 years of teaching Mathematics, the author has often been assigned the role of a class teacher. This role is at least as important as passing on Mathematical knowledge. It is a particular challenge to build a bridge between a class teacher and a student, who is in a sensitive period of growing up. This article presents foundations on which we build trust, independence, responsibility and skills that are crucial for personality formation. It is described how to create a bond between the class teacher and the student, what is the difference between the classroom and the outside world and how well the class meeting hours, led by students, were spent.

Keywords: class meeting, class teacher, personality formation, student.

1. Uvod

Vsakodnevno srečevanje z učenci pri pouku matematike moramo razredniki razumeti kot prednost, saj lahko učence spremljamo in jih vzpodbujamo, ne le na matematičnem področju, ampak tudi v odnosu do sprotnega in vestnega pristopa do dela in na vseh ostalih segmentih vzgoje, še posebej na področju vzgoje za vrednote in življenja v skupnosti, kjer je vsak član še kako pomemben. Razredna skupnost se oblikuje, nadgrajuje, njeni člani zorijo in odraščajo. V tem procesu je veliko nepredvidljivih situacij, potrebna je velika mera tankočutnosti, potrpežljivosti in iznajdljivosti.

2. Predstavitev dela razrednika

2.1 Osnovna vloga razrednika

Po Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom.

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (2011) je opredeljeno, da naj bi bilo delo razrednika usmerjeno predvsem v vzgojno delovanje v oddelku, v krepitev integracijske vloge oddelčne skupnosti pri učencih ter v sodelovanje z učitelji oddelčnega učiteljskega zbora, s šolsko skupnostjo ter z drugimi strokovnimi delavci šole in starši.

Naloga razrednika se je v letih mojega poučevanja precej spremenila. Biti razrednik je v začetnih letih poučevanja pomenilo opravljati pedagoško, administrativno in organizacijsko delo (tudi pobiranje denarja za malice, kosila).

2.2 Odgovornost razrednika

Zanimivo je, da se vsi zavedamo, da moramo otroke učiti branja, pisanja, matematike, fizike itd., ker verjamemo, da bodo ta znanja kasneje v življenju potrebovali. Z enako zavzetostjo pa se moramo učiti tudi medsebojnih odnosov, mirnega reševanja konfliktov, prijateljstva, sodelovanja, poguma, strpnosti (Vtič, 2007). O teh vrednotah pa se je potrebno še poglobljeno pogovarjati.

Sposobnost reševanja problemov, odgovornost vodenja, sposobnost poslušanja/ odgovarjanja, sposobnost mišljenja, sposobnost predstavitve pred publiko, priprava prispevka, ki je še po učenčevem izboru, odločanje in načrtovanje različnih aktivnosti, učenčevo osebnost še posebej oblikuje (Styles, 2008).

V nadaljevanju Stylesova ugotavlja, da učenci postajajo sčasoma vedno uspešnejši pri oblikovanju pozitivnih odnosov in kritični do okolice, ki ni pripravljena na izzive. Postanejo zadovoljni, ker so upoštevani njihovi predlogi, ker so vključeni v načrtovanje in organizacijo aktivnosti. Vsak učenec je viden kot del skupine, pomemben pri oblikovanju skupnosti, upoštevan je kot najmočnejši člen, kot posameznik, brez katerega enostavno ne moremo funkcionirati.

2.3 Razrednik postavljen v novo vlogo

Danes postajamo razredniki moderatorji, osebe, ki morajo znati prisluhniti učencem in njihovim željam, pa čeprav delujejo na prvi pogled čisto zgrešene. Oblikovanje učenca, ki bo v svojem okolju dobro razumljen, je velik izziv za vsakega izmed nas razrednikov. Da pa bo ta učenec uspešen, odgovoren do sebe in okolice, da se bo znal vključiti v okolje, preudarno in jasno izražati svoja mnenja, je korak k zrelosti, oziroma pripravljenosti za vstop v življenje, ki je pogosto neizprosno in pred posameznika in družbo vsakodnevno postavlja probleme, stranpoti, skratka izzive. Pomembno je, kako se jih lotimo. Samozavest in pozitivna

samopodoba sta nujni. Za osebnostno rast učencev pa imamo v šoli številne priložnosti, vzgibe. Pogosto prav razredniki iščemo poti do pravega pristopa, iščemo načine dela, prebiramo literaturo in predvsem živimo s skupnostjo, ki nam je zaupana. Vsak posameznik pušča sled na nas, vsak je edinstven in pomemben. Pristno zbližanje z razredno skupnostjo pušča v njej tudi našo sled, naš prispevek, trud.

2.4 Razlika med učilnico in dejavnostmi zunaj nje

Vse vrednote, ki jih poskušamo razredniki s svojim strokovnim znanjem in izkušnjami posredovati, pa sprejemajo učenci zelo različno. Eden izmed ključnih elementov je vsekakor socialno okolje, iz katerega izhaja posameznik. Ker smo na podeželju, so nekatere navade izrazito zakoreninjene že v osnovni enoti – to je družina. Kako sooblikovati učenca iz takšnega okolja, je še dodatna težava, včasih pa velika prednost. V šoli je na prvem mestu prav gotovo šola s svojimi pravili in vrednotami. Velikokrat pa ravno v šolskem okolju naletimo na odpor posameznika. Izkušnje nam potrjujejo Ažmanovo razmišljanje, da največ informacij dobimo z opazovanjem učenca v različnih okoljih in različnih aktivnostih pri pouku kot učitelj in kot razrednik pri spremstvih športnih dnevih, taborih (Ažman, 2012). Tu je meja med razrednikom in učencem vsaj na videz manj strogo zarisana. Na to vpliva že dejstvo, da ni šolske stavbe, ni hodnikov in učilnic, ni urnika, spraševanja. Razredniki tako z učenci preživimo nepozabne trenutke, kjer učenca še posebej spoznamo, se z njim individualno pogovarjamo, mu dodelimo zadolžitev, da se čuti pomembnega. Marsikateri učenec se pokaže, še bolje povedano, ga spoznamo, v povsem novi luči. Nekateri pozitivno presenetijo, drugi razočarajo. Pogovori so enostavno drugačni, življenje dobi nove dimenzije.

Tudi v odmorih, ki so bili odmerjeni za malico, smo se redno družili in z vsaj skromnimi tremi, štirimi besedami vzpostavili stik ter spoznavali in zaznavali počutje izven učilnice, prijateljske naveze, odnose, navade. Navajali smo se drug na drugega, veliko smo se pogovarjali in gojili strpnost v komunikaciji.

3. Razrednik in ure oddelčne skupnosti

3.1 Razredne ure

Posebno vlogo pri oblikovanju osebnosti imajo tudi ure oddelčne skupnosti. Ure oddelčne skupnosti sodijo v obvezni program osnovne šole, kjer učenci skupaj z razrednikom obravnavajo vprašanja, povezana z delom in življenjem učencev (Zakon o osnovni šoli, 2006). To so ure, ki so bolj sproščene, a ob pravilnem vodenju silno pomembne. To so ure, kjer se lahko ob poljubni vsebini dotakneš številnih moralnih vrednot. To je čas in priložnost za pogovore, za izpovedi, za nasvete, za odprt, a strpen dialog. So seveda tudi ure, ki posledično nimajo domačih nalog v pravem pomenu besede, a na drugi strani prinesejo več na ravni osebnostne rasti. Takšno razmišljanje nam je bilo v izziv in hkrati navodilo za delo v devetem razredu. Skupaj smo bili drugo leto, ravno prav, da smo se dobro poznali in vedeli za številne izven šolske dejavnosti, za mnoge interese, hobije. To se nam je zdelo odlično izhodišče za delo. Prav nič se nismo motili in porušili smo kar nekaj ovir.

3.2 Razdeljene naloge

Dogovorili smo se, da v večji meri vodenje ur oddelčne skupnosti prevzamejo učenci v svoje roke, saj bodo tako prisluhnili vsebinam, ki so zanimive, aktualne. Seveda pa smo morali v program umestiti tudi predpisane vsebine, ki so prednostna naloga, reševanje morebitnih težav, analiza vzgojnih problemov, analiza uspeha. A vse to so okvirne teme, najpomembnejšo vsebino vdahnemo sami, tako razrednik kot tudi učenci. Pred nami je bil prazen list, ki je čakal na nove zgodbe, snovalci zgodb smo bili skupnost devetega razreda.

Po enotedenskem premoru smo dobili na uri oddelčne skupnosti zelo pestre predloge. Ker je bil oddelek izredno športno motiviran in ker smo bili v času Eurobasketa, smo se zavedali, da bo kar nekaj vsebin s športnega področja. Naša predvidevanja so se uresničila, a dodane so bile mnoge druge, morda nepričakovane vsebine. Dogovorili smo se, da jih razvrstimo po področjih. Naj izpostavimo le nekatere:

Športno področje:
- predstavitev državne reprezentance v košarki (jasno - Eurobasket 2017),
- predstavitev nogometnih klubov Real Madrid in Barcelona,
- predstavitev življenja znanih športnikov.

Glasbeno področje:
- predstavitev glasbenih instrumentov,
- različne zvrsti glasbe, glasbeni navdušenci,
- mladi upi,
- tekmovanja, npr. Ema, Evrovizija.

Šolstvo:
- primerjava šolstva po svetu s slovenskim,
- ocenjevanje znanja,
- sistem devetletke.

Poklicna kariera:
- predstavitev poklicev,
- kariera ali družina,
- ženski in moški poklici - sploh obstajajo?

Drugo:
- pomoč pri izdelavi prazničnih voščilnic z učenci 1. razreda.

Najslajši prispevek pa, kot je običajno, na koncu (glej Sliko 1).



Slika 1: Kulinarični prispevek

3.3 Izvedba nalog

Nekateri učenci so prispevke predstavljali individualno, nekateri v dvojicah. Poiskali in pripravili so različne predstavitve. Gradivo, ki je vsebovalo športno področje, smo obravnavali kar tri ure. Po vsaki obdelani vsebini pa smo prišli do enake ugotovitve; uspeh je posledica dolgotrajnega treninga, odpovedovanj, doslednosti, timskega dela, medsebojnega sodelovanja. Jasno, pomembne so sposobnosti, vendar je delo tisto, ki te sposobnosti nadgrajuje in oblikuje. Mar ni tako tudi v šoli? Dobili smo številne iztočnice za delo, za pogovor, za izmenjavo mnenj, pa tudi za nova, pomembna spoznanja. Pogovor je bil najpomembnejši segment, res, pogovarjali smo se veliko, se učili in izmenjavali stališča, bili smo povezani.

V začetnem delu so se predstavili bolj samozavestni učenci, kasneje tudi ostali, za katere nas je navadno kar malce strah, kako bodo izpeljali dano situacijo. Ob tehnologiji, ki nam je na voljo, so bile te ure pravi balzam za dušo. Številne računalniške predstavitve, fotografije, filmčki, predvajana glasba, joga, vaje za ogrevanje, izdelava voščilnic in kratek kulturni program skupaj z učenci 1. razreda; vse smo pripravili in realizirali skupaj. Bili smo prijetno presenečeni in ponosni na našo skupnost.

Po vseh letih dela z učenci smo razredniki lahko v zmoti. Ne vemo, od kod prihaja vsa ta energija, samozavest, retorika. Zanimiva mi je bila izvedba ure deklice, ki je bila odločena postati frizerka. Predstavljen je bil njen bodoči poklic in vzrok za njeno odločitev. Hkrati pa je bilo praktično prikazano pletenje kitk z lasmi po celi glavi. Ves oddelek je bil na kupu, vsak si je želel zagotoviti mesto v bližini dogajanja. Si sploh lahko predstavljamo to samozavest učenke? Prav posebno pa sta me presenetili tudi deklici, ki sta prikazali najbolj nenavadne šole po svetu ter jih primerjale z našim šolstvom. Teza o sprotnem ocenjevanju znanja je bila tako prepričljivo utemeljena, da smo jima lahko le čestitali. Njuna predstavitev je bila umeščena v program razrednih ur ostalih oddelkov, spremljali smo jo celo na pedagoški konferenci šole. Nepozabno. Koliko idej, pristopov, domišljije, znanja, interesa in talenta je skritega v mladih. Morda jim damo premalo priložnosti, da vse to pokažejo, delijo z drugimi. Včasih moramo enostavno zaživeti v njihovem svetu.

3.4 Okrepljene vezi in rast samozavesti

Iz vsake drobtinice je bilo potrebno izluščiti zrno, iz vsakega prispevka je bilo potrebno potegniti bistvo, ga analizirati, iskati pozitivne zaključke. Z metodo dela, ki smo jo izvajali, smo razvijali cilje, ki se nanašajo na delovne navade (sposobnost organizacije dela ter osebne cilje, kot so delo v skupini, predstavljanje pred skupino, izražanje pozitivnih stališč… Menim, da nam je s čisto vsakdanjimi vsebinami odlično uspelo. Bila sem neopazen člen v skupnosti, ki je le po potrebi zastavljal vprašanja ali rahlo usmerjal. Kot pravi Gordon (1992), naj bo učitelj v razredu samo človek. Potrebno pa je razvijati takšen odnos, v katerem bomo vsi zmagovalci. In zmagovalci smo bili vsi, ure so postale prijetnejše, krepila se je njihova samozavest, zrelost ob razpravi, občutek, da so slišani. Če ni vzajemnega sodelovanja, postaja med učenci in razrednikom razkorak. V takšni situaciji pa je nemogoče oblikovati odgovornega in uspešnega učenca. Pomembno je iti učencem nasproti. Tudi oni gredo nam, zato je pomembno, da se srečamo in nadaljujemo skupaj. Razredniki imamo več izkušenj, imamo modrost, a učenci so polni energije, imajo mladost.

4. Zaključek

Referat prikazuje, kako smo na malce nenavaden način in z drugačnimi vsebinami okrepili sodelovanje med razrednikom in učenci in tudi med učenci samimi. Bregarjeva (2013) ugotavlja, da razredniki najpogosteje pri urah oddelčne skupnosti obravnavajo medsebojne odnose, vzgojno problematiko in odnose do odraslih (učiteljev, starejših). Iz klasičnega načina poteka razredne ure, ki jo vodi razrednik in z več ali manj znanimi vsebinami, smo prešli na razredne ure, ki so jih skoraj povsem oblikovali učenci. Sodelovanje je dobilo nove razsežnosti, nekateri so s takšnem načinom dela prvič zares zablesteli. S takšnimi metodami dela, je tudi vloga razrednika dobila nov pomen. Če nanj pogledamo z matematičnega zornega kota, je to krog, sklenjena črta, znotraj njega pa en sam užitek. Takšne so bile tudi naše ure. Dober učitelj postaneš šele tedaj, ko najdeš svojo pot v pravi razdalji med pisanimi šolskimi zakonitostmi in nepisanimi zakoni mladosti (Kunaver,1992).

5. Literatura

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. (2011) Krek, J. in Metljak, M. (ur.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf

Bregar, M. (2013). *Naloge razrednika v osnovni šoli in usposobljenost učiteljev za to vlogo* (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1571/

Gordon, T. (1992). *Trening večje učinkovitosti za učitelje.* Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Kunaver, D. (2008). *Učim se poučevati.* Ljubljana: samozal. D. Kunaver.

Styles, D. (2008). *Oddelčni sestanki: (razredne ure).* Nova Gorica: Educa.

Vtič, D. (2018). *Glavo imaš in srce!: gradivo za delo z otroki in mladostniki : za razredne ure, projektne dneve, izbirne vsebine, delavnice v okviru rednega pouka.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet.

Vtič Tršinar, D. (2007). *Priročnik za razredne ure: gradivo za razredne ure, projektne dneve, izbirne vsebine in roditeljske sestanke.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet.

Zakon o osnovni šoli /ZOsn-UPB3/ (2006). Uradni list RS, št. 81, (31. 7. 2006). Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535?sop=2006-

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI-UPB5/ (2007). Uradni list RS, št. 16 (23. 2. 2007). Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2007-01-0718?sop=2007-01-0718

Kratka predstavitev avtorice

Marijana Levstik je učiteljica matematike in fizike. Zaposlena je na OŠ Boštanj kot učiteljica matematike. Njeno osnovno načelo, ki jo vodi skozi vsa leta poučevanja je, kako približati matematiko vsakemu učencu ne glede na njegove sposobnosti. Z veseljem deli dodatno znanje učencem, ki se udeležujejo matematičnih tekmovanj in osvajajo zlata priznanja. S polno odgovornostjo se loteva del in nalog razredničarke.

Motivacija je ključ do uspeha

Motivation is the Key to Success

Marija Majzelj-Oven

Srednja šola Josipa Jurčiča Ivančna Gorica
marija.majzelj-oven@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek opisuje zakaj so nam določene aktivnosti privlačne in zelo priljubljene ter pri njih vztrajamo. Odgovor je v motivaciji, ki je tesno povezana z našimi prioritetami in cilji. V uvodnem delu je opredeljen pojem motivacije. Navedene so notranje in zunanje motivacijske spodbude. V osrednjem delu prispevka so navedeni tipi učiteljev, učencev in motivacijski triki. Sledijo rezultati ankete in uspehi šolske plesne skupine latinsko ameriških, standardnih in sving plesov. V anketi so bila zastavljena vprašanja, zakaj mladi plešejo, kaj jim ples pomeni in če poznajo pozitivne učinke plesa. V prispevku je z dovoljenjem avtorja objavljena pesem, ki je nastala na literarno-plesni delavnici. Iz nje je možno razbrati, zakaj avtor pesmi pleše. V sklepnem delu so navedene ugotovitve, misli o plesu, motivaciji in načrti za delo v prihodnosti. Plesne predstave, uspehi na Šolskem plesnem festivalu, številni nastopi na šolskih, izven šolskih in občinskih prireditvah so plod načrtovanega, vztrajnega, strokovnega in kontinuiranega dela, ter motivacije, ki je ključ do uspeha.

Ključne besede: mladostnik, motivacija, ples, učitelj, uspeh.

Abstract

The article describes why are we fond of some activities and why do we stick to them. The answer is in motivation, which is tightly related to our priorities and goals. In the introduction we define the term motivation and state internal and external encouragement factors. The following section describes types of students, teachers and motivation strategies. After that poll findings and achievements of school ballroom dancing team are presented. In the polling we were interested why young people dance, what dancing means to them and if they know the beneficial effects of dancing. With authors permission a song that was written at the literary-dance workshop is published. From that song, it is possible to deduce why author of it dances. In the last part, we present the findings, thoughts about dancing, motivation and plans for working in the future. Dance shows, School dance festival achievements, numerous performances at school, municipal and other events are fruits of planned, persistent, professional continuous work and motivation, which is the key to success.

Keywords: dance, motivation, success, teacher, teenager.

1. Motivacija - opredelitev v strokovni literaturi

Motivacija pomeni,

- ... »da smo pripravljeni usmerjati svojo energijo v doseganje zastavljenih, tudi zahtevnejših ciljev in pri tem tudi vztrajati.« (Požarnik, 2000)
- ... »kompleksen psihološki fenomen oz. duševni proces, ki izzove učenčevo aktivnost ter jo uravnava v procesu učenja do zaključka učne dejavnosti.« (Juriševič, 2012)
- … »psihični proces, ki izzove človekovo delovanje, mu daje moč, da vztraja (kljub oviram) tako dolgo, da doseže cilj, s katerim zadovolji potrebo, ki je bila izvor motivacije. « (Razdevšek-Pučko, 2013)
- ... »gibanje, usmerjeno s cilju« (Tušek)

Motivacijo lahko tudi ponazorimo z besedami kot so: moč, zagon, energija, pripravljenost, želja, zanimanje, volja, spodbuda, da nekaj naredimo v življenju. Usmerja naše vedenje, mu določa intenzivnost, raven vpletenosti, in uspešnosti, določa vztrajnost in omogoča osredotočenost, vpliva na naša čustva in samopodobo. S tem zaznamuje našo osebnost in s svojo močjo vpliva na to, kar smo in kar delamo. Če smo žalostni in potrti, ne moremo biti motivirani. Ko smo dobre volje, evforični, bi lahko objeli ves svet in premikali gore- presegali meja svojih zmogljivosti.

2. Brez ciljev ni prave motivacije

Motivacija je velikokrat podprta z jasno zastavljenimi prioritetami in cilji. Dobro je treba obvladati tudi čas. Če želimo doseči cilje, moramo na poti vztrajati in premagovati vse ovire, kar ni vedno lahko. Verjeti moramo v to, kar počnemo, biti pozitivni, večni optimisti in tudi idealisti. Spodleti nam lahko le, če nehamo vztrajati in verjeti vase in v svoje sposobnosti. Čim bolj smo samozavestni in imamo jasne cilje, tem bolj smo motiviran za delovanje. Formula za motivacijo = samozavest x jasni cilji.

2.1. Notranje in zunanje motivacijske spodbude

Obstajajo notranje motivacijske spodbude, ki izhajajo iz nas samih, kot so radovednost, interesi, vznemirljivost, zanos, pozitivna samopodoba. Za notranje motivirane je že aktivnost sama po sebi nagrada. Notranja motivacijska usmerjenost je značilna v šoli za nadarjene učence. Odlikuje jih vztrajnost, oblikovani življenjski cilji, samozaupanje v svojo zmožnost. Nadarjeni učenci so učenci z visoko nadpovprečnimi sposobnostmi mišljenja in /ali izjemnimi dosežki na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. (Marentič-Požarnik, 2002) Za njih je bolj pomembnejši proces od rezultata, ker v dejavnosti uživajo in se dobro počutijo, uspeh pa tudi pričakujejo. Notranje motivirani za učenje so bolj tisti učenci in dijaki, ki živijo v varnem in spodbudnem okolju in imajo pozitivno samopodobo.

Zunanje motivacijske spodbude izhajajo iz okolja. Motivirani smo zaradi pohvale, priznanja na tekmovanjih, graje, plače, nagrade, slave, denarja, diplome, kazni, preverjanja in ocenjevanja, napredovanja. Pogosto zunanja motivacija ni trajna, se pa lahko tudi zgodi, da zunanja motivacija spodbudi notranjo, oz. da neuspeh spodbudi prizadevanja, ki vodijo v uspeh.

2.2. Učenci, učitelj, motivacija

Ljudje smo različni in različno motivirani. Raziskava dr. M. Juriševič, 2006 je pokazala, da obstajajo: učno aktivni učenci, učno tekmovalni učenci, učno nesamozavestni, učno pasivni učenci, učno nemotivirani učenci. Razdevšek –Pučko učitelje deli na aktivne (notranje motivirane), tekmovalne (pretežno zunanje motivirane) in pasivne učitelje, ki delajo samo tisto, kar je nujno potrebno z minimalnim naporom, so nesamozavestni, da bi spodbudili akcijo.

Učitelj s svojim načinom dela in s svojo karizmo vpliva na motivacijo učencev. In kakšen naj bi bil učitelj? Strokovnjak na svojem področju, optimističen, strpen, živahen, zaupati mora sebi in učencem. Pripravljen je poslušati in pri svojem delu skrbno izbira metode in oblike poučevanja, izraža svoja pričakovanja in daje povratne informacije učencem. Mora biti tudi pravičen in strog do vseh učencev enako in mora znati deliti pohvale ob pravem času in na pravem mestu in svoje delo mora imeti rad. Zagotoviti mora varno in spodbudno okolje. Znati mora odkrivati in razvijati pri učencih njihova močna področja, jih spodbujati, usmerjati v procesu učenja, da lahko zadovoljijo potrebe, postanejo bolj samozavestni, aktivni in učno motivirani, da dosežejo cilj, priznanje in so pripravljeni na učenje za vse življenje..

2.3. Tehnike motiviranja - motivacijski triki

Se pa dogaja, da nas motivacija tudi zapusti. Takrat si pomagamo z različnimi tehnikami. (Strniša, 2019). Dobro je imeti zapisani načrt s kratkoročnimi in dolgoročnimi cilji. Odstranimo vse, kar nam krade motivacijo. Predstavljajmo si pot do cilja. Zavedajmo se potencialnih ovir na katere imamo vpliv in tudi tistih ovir, na katere nimamo vpliva. Imejmo pozitivne samogovore. Počnimo stvari, ki nas osrečujejo, izpopolnjujejo in notranje bogatijo. Nagradimo se. Včasih lahko **motivacija** tudi sama **»potrka na naša vrata«,** ker smo ljudje spreminjajoča bitja. Naši občutki neprestano nihajo in povsem normalno je , da nismo ves čas polni zagona in energije. Zato se moramo tudi sprostiti, umiriti, početi stvari, ki so nam všeč. Če nam uspe najti aktivnost, v kateri smo zadovoljni, v kateri uživamo in se dobro počutimo, je to najvišja oblika notranje motivacije(Tušak, 2019)

2.4. Ples kot priljubljena interesna dejavnost na šoli

Pred več kot 20 leti so mi bile na srednji šoli dane možnosti, da poučujem ples kot interesno dejavnost. Pri plesu niso ključnega pomena samo talent in gibalne spretnosti, spodbudno in primerno okolje, temveč gre tudi za osebnostne lastnosti, kot so: notranja motivacija, vztrajnost, delavnost, podpora staršev.

Na začetku šolskega leta si zastavimo kratkoročne in dolgoročne cilje. Z vsakim doseženim kratkoročnim ciljem, se krepi motivacija, dvigneta se samozavest in občutek kompetentnost, da nekaj obvladamo, znamo, zmoremo. Radi torej počnemo tisto, v čemer smo dobri, uspešni, Če vemo, kaj si želimo, se lažje osredotočimo. Predvsem plešemo, da koristno izrabimo prosti čas, za zdravje in dobro počutje, za sprostitev po napornem urniku, za promocijo šole na raznih šolskih in izven šolskih, občinskih in državnih prireditvah, za bolj ambiciozne pa plešemo zaradi šolskih in državnih tekmovanj ter plesnih predstav. Tehnika postavljanja ciljev je ena najbolj učinkovitih metod v procesu motiviranja.

Na koncu šolskega leta pa analiziramo in zapišemo v poročilo, v kolikšni meri nam je uspelo uresničiti načrt in doseči cilje. Vsakih nekaj let nam uspe tudi celovečerna plesna predstava-muzikal, ki je potrditev našega strokovnega in kontinuiranega dela v spodbudnem okolju. Imamo z ogledali opremljeno plesno učilnico, na tleh je parket, stene pa krasijo slike in plakati

plesnih projektov in slik plesalcev in plesalk, ki so dali Srednji šoli Josipa Jurčiča še poseben pečat.

Plesna srečanja potekajo 1-krat ali 2-krat tedensko, posamezniki pa vadijo tudi brez prisotnosti mentorice. Najbolj motivirani pozabijo na čas in vadijo še dolgo potem, ko smo ostali že doma.

V strokovni literaturi je zapisano, da ples dokazano pozitivno vpliva na vsestranski telesni, mentalni, čustveni in estetski in socialni razvoj otroka in mladostnika.(Zagorc, 2001).

2.5. Anketa in rezultati ankete, Šolski plesni festival, muzikali

Zanimalo me je, zakaj nekateri mladi tako radi plešejo, zato sem izvedla anketo, v kateri je sodelovalo 6 plesalcev in 6 plesalk šolske plesne skupine latinsko ameriških, standardnih in sving plesov. Postavila sem jim tri vprašanja: Zakaj plešejo, kaj jim pomeni ples in če vidijo pozitivne učinke plesa na njih. Rezultati ankete so pokazali, da mladi plešejo predvsem zaradi užitka, druženja z vrstniki, ker se sprostijo in zabavajo. Ples se jim zdi zelo lep in privlačen. Tudi plesni partner igra v njihovih očeh zelo pomembno vlogo pri plesu. Prepričani so, da jim bo s plesom tudi kasneje lažje in lepše v življenju. Tisti, pri katerih prevladuje notranja motivacija za ples so napisali, da jih ples osrečuje, izpopolnjuje in notranje bogati in da vsak teden komaj čakajo na vaje. Premagajo vse ovire, vse težave, samo da lahko plešejo. Opazili so tudi, da jim je ples pomagal preoblikovati telo, da imajo lepšo, bolj pokončno držo in tudi več mišic. Povedo, da so njihovi gibi bolj skladni, koordinirani, čutijo se močne in hitre. Vidno je bilo zaznati, da so preko plesanja okrepili tudi samozavest in razvili pozitivno samopodobo. To je bilo še zlasti primerljivo med plesalci in plesalkami prvega in četrtega letnika. Nenazadnje jih motivira tudi mentorica plesne dejavnosti, zanimiv način s humorjem in smehom prepleten način podajanja plesnega znanja in povratna informacija. Plesne prireditve in nastope snemamo in potem skupaj analiziramo, komentiramo, kritiziramo in hvalimo.

Večina mladih pleše zato, ker to radi počnejo, ker vedo, da so v plesu dobri in so prepričani, da lahko dosežejo uspeh, oz. so si zadali cilj in usmerili vso energijo za dosego cilja. Zato tudi vztrajajo in so uspešni. Vsi naši uspehi se začnejo z odločitvami v naših glavah (predavanje Mateja Tuška na izobraževanju za plesne kadre) Tisti, s tekmovalnim duhom , ki se hočejo primerjati in dokazovati, plešejo predvsem zato, ker vedo, da lahko z rednimi treningi dobijo zlata priznanja in osvojijo prva mesta na Šolskem plesnem festivalu. Tekmujejo v naprej določenih plesih in koreografijah, ki jih izbere Plesna zveza Slovenije na razpisu. Pari upoštevajo pravila tekmovanja in oblačenja. Črno-bela kombinacija se jim zdi dolgočasna, oni bi se oblekli v plesne obleke. Tekmujejo lahko srednješolci, ki niso člani plesnih klubov, in sicer v šestih plesih: samba, cha-cha, r&r, angleški valček, tango, quickstep. Na tovrstnem državnem tekmovanju plesalci SŠJJ že 13 let zapored sodelujejo in zmagujejo, osvajajo medalje, pokale in zlata priznanja. Zmagovalni plesni par dobi laskavi naslov »Naj srednješolski plesni par Slovenije« (slika 1, slika 2). Vse slike so objavljene z dovoljenjem plesalcev in plesalk.



Slika 1 Trojna zmaga na ŠPF 2009



Slika 2: Nejc in Neža 1. mesto ŠPF 2018

Veliko mladostnikom pomeni tudi pohvala in priznanje vrstnikov, drugih učiteljev, staršev, prijateljev. Plešejo tudi zato, da se sprostijo, navežejo stik z nasprotnim spolom, da se znebijo šolskega stresa, se v prijetnem in spodbudnem okolju poveselijo, nasmejijo in hkrati še naučijo plesati. Občutijo, da ples ni samo lep in privlačen, ampak tudi fizično naporen. Zavedajo pa se, da je ples del kulture naroda in sodi k splošni izobrazbi in da tudi zato plešejo. Večina plesnih parov želi plesati in nastopati za publiko na kulturnih prireditvah, plesnih tekmovanjih in celovečernih plesnih predstavah. Najpomembnejše pa je, da plešejo za sebe, za » dušo in telo«. Takrat jih ne motijo boleče noge, morebitni žulji, potenje, od potu mokra oblačila. Takrat preprosto uživajo v gibanju v različnih ritmih, so navdušeni, evforični, srečni in pozabijo na vse težave. Posledično se lahko bolje koncentrirajo tudi na naloge, ki jih ne marajo preveč.. Občasno so organizirane na šoli tudi literarne delavnice. Na eni izmed njih je nastala pesem, iz katere lahko jasno razberemo, zakaj on pleše. Pesem je objavljena z dovoljenjem avtorja.

KADAR PLEŠEM

Kadar plešem, se mi zdi, da lebdim,
od torka do torka samo za to živim.

Z veseljem se nov ples učim,
včasih pri tem zelo trpim.
Ampak ko ga enkrat znam,
plešem, kot da perutnice imam.

Z dušo in srcem sem pri stvari,
še raje pa s telesom pri "hudi postavi".
Ta suče okrog mene se kot vrtavka,
to je ONA – moja prelepa plesalka!!

Kdor kakšne zablode ima, da plesati ne zna.
prepusti se naj, da ga ples zapelje v raj!

David Kastelec, 2a

Da ples tudi spodbuja samozavest, krepi in oblikuje pozitivno samopodobo, spodbuja čut za estetiko kreativnost in ustvarjalnost, pa so dokaz tudi tri plesne predstave, za katere smo napisali scenarij, ga popravljali in dopolnjevali z izvirnimi idejami. Skupaj smo postavili sceno, izbrali glasbo, preskrbeli tonskega tehnika in osvetljevalca prireditve. Sponzorjem prireditve smo napisali pismo in jih prosili za finančno pomoč. Na prireditvi smo se jim javno zahvalili. Napisali in natisnili smo vabila, obvestili medijske hiše, da so objavile termin predstave.

To so bili plesni vrhunci in rezultati prepleta njihove tako notranje kot tudi zunanje motivacije. Navajali so se na samostojno in odgovorno delo, na vseživljenjsko učenje. Motivacija spreminja proces poučevanja v proces učenja (Cveta Razdevšek-Pučko, 1999). Učitelji moramo usposobiti učence , da se učijo za življenje vse življenje. Učili so se lepega obnašanja, sodelovanja in medsebojnega spoštovanja, prilagajanja in vztrajnosti. Pri tem so dobili spodbudo, vodenje, usmeritev in moralno podporo, da zmorejo imeti svoj muzikal in uresničiti svoje sanje. Ker so bili notranje tako močno motivirani in vztrajni pri doseganju ciljev, je bila predstava pravi spektakel. Navdušena publika je nagradila nastopajoče srednješolce z dolgim bučnim aplavzi in stoječimi ovacijami.

KDOR SI UPA, TA USPE! To je bila prva plesna predstava, v kateri so aprila in oktobra 2009 uprizorili romantično ljubezensko zgodbo z mnogimi komičnimi in resnimi zapleti in s srečnim koncem (slika 3, slika 4).



Slika 3: Zaključna poza JIVE. (show program)



Slika 4: David in Nika-rumba

Sporočilo naše druge plesne božično-novoletne predstave z naslovom **SANJE SO!** pa je, »da mora vsak izmed nas imeti svoje sanje in jih uresničevati.« (slika 5). »Prihodnost pripada tistim, ki verjamejo v lepoto svojih sanj« (Roosevelt E.).



Slika 5: Blaž in Neža quickstep

»Živeti s plesom je lažje in lepše, od rane mladosti do pozne starosti. Pri ljudeh spodbuja vedrost, sproščenost, komunikativnost in družabnost. Ples nas povezuje in osrečuje. Morda je najlepše življenje kar preplesati«, so zapisali dijaki v svojem vabilu na tretjo predstavo **PLES SKOZI ŽIVLJENJE...**. Ta projekt je šola prijavila na razpis Zavoda za šolstvo in šport. Bil je izbran kot primer dobre prakse dela z nadarjenimi dijaki (slika 6, slika 7).



Slika 6: Akrobatska figura: Matej in Nika



Slika 7: Dunajski valček

3. Kjer je volja, se vedno najde tudi pot

Pri delu je potrebno vztrajati in biti predvsem notranje motiviran, s pravo mero entuziazma in samokritičnosti. Tudi kakšna zunanja spodbuda pride občasno zelo prav, še zlasti takrat, ko nas motivacija zapusti in si moramo pomagati z različnimi triki, da ponovno najdemo motivacijo in si pridobimo nazaj izgubljeni zagon.

Ugotavljam, da so najbolj motivirani za delo nadarjeni mladostniki, ki živijo v zdravem, spodbudnem in varnem okolju, v družini, kjer igra vsak svojo pomembno vlogo in ima tudi vsak svoje naloge. Takšni otroci so tudi bolj komunikativni, sproščeni, vedri in kreativni.

Če hočemo nekaj spremeniti v življenju, se moramo odločiti tu in zdaj. Vse se začne v naših glavah, z našimi odločitvami, s kakšnimi načrti in cilji se podajamo na pot. Nihče noče biti poraženec, vsi hočemo biti zmagovalci. Ni vedno lahko, ker naletimo na različne ovire. Tudi naši plesni skupini čas ni ravno vedno naklonjen. Ko se bliža čas pisanja testov in kontrolnih nalog, ekskurzije, počitnice, izvajanje drugih dejavnosti in projektov, ki časovno sovpadajo z našimi vajami in pripravami na različne nastope, se zgodi , da motivacija pri posameznikih pade in so potrebne dodatne zunanje spodbude. Vendar že oblikujemo načrte za prihodnost. Smo večni optimisti, idealisti s svojimi sanjami, gledamo na življenje skozi rožnata očala, znamo prisluhniti, biti samozavestni in odločni, da gremo v akcijo. Ne le ples, ampak vsaka fizična aktivnost pozitivno vpliva na naše zdravje in počutje. Smo učinkoviti tudi takrat, ko imamo opraviti z zoprnimi nalogami.

Za večino nekdanjih plesalcev in plesalk plesne skupine na šoli je ples postal in ostal del njihovega življenja. Izžarevajo pozitivno energijo, so izredno aktivni, srečni in zadovoljni, zdravi, pogumni, vztrajni in uspešni pri študiju, v službi in tudi privatno.

Lahko torej zaključim z mislijo, da je motivacija resnično ključ do uspeha, osebnostne rasti, zadovoljstva in sreče.

Všeč mi je tudi misel dr. Cvete Razdevšek –Pučko, ki pravi da »učenje ne more biti vedno zabava, ne sme biti vedno tekma, je izziv, je pot in cilj, je napor, ki vodi k zadovoljstvu«.

Želim vam čim več zagona in energije in predvsem notranje motivacije, da boste lahko dosegli vse tisto, kar si želite ter postanete in ostanete srečni.

Hvala za vašo pozornost!

4. Literatura

Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli.

Kastelec, D. (2007). Literarno ustvarjanje dijakov na temo PLES in njihove izjave.

Razdevšek–Pučko C. (2009). Motivacija in učenje.

Razdevšek–Pučko C. (2013). Vloga motivacije v učenju in poučevanju. Pridobljeno s http://www.solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2013/03/Cveta-Razdevsek-Pucko_Vloga-motivacije-v-ucenju-in-poucevanju.pdf.

Strniša, K. (2019). Motivacija. Pridobljeno s https://www.brstpsihologija.si/motivacija/.

Tušak, M. (2009). Ples kot most med športom in življenjem,

Tušak, M. (2016). Psihološki dejavniki uspeha.

Tušak, M. (2016). Krepitev motivacije s tehniko postavljanja ciljev. Pridobljeno s https://www.aktivni.si/ostali-sporti/krepitev-motivacije-s-tehniko-postavljanja-ciljev/

Zagorc, M. (2001). Ples - Družabnost, šport, umetnost, Domus.

Kratka predstavitev avtorice

Marija Majzelj-Oven, profesorica nemškega jezika, končala študij nemščine in slovenščine na Pedagoški akademiji, nadaljevala študij nemščine in diplomirala 1987 na Filozofski fakulteti v Ljubljani, 2008 zaključila izobraževanje z diplomo o usposobljenosti za strokovno delo v športu pri Plesni zvezi Slovenije, smer latinsko ameriški in standardni plesi.

Od 1990 je zaposlena na Srednji šoli Josipa Jurčiča v Ivančni Gorici, kjer že več kot 20 let navdušuje mlade za ples in je 13 let koordinatorica in mentorica projekta Šolski plesni festival. Učno obveznost dopolnjuje zadnja 4 leta tudi na osnovnih šolah, trenutno na OŠ Stična ter na PŠ Zagradec in PŠ Ambrus.

Plesno znanje nadgrajuje in izpopolnjuje na plesnih seminarjih in tečajih. Pleše pa tudi v prostem času, saj jo ples osrečuje in izpopolnjuje. Je aktivna, vztrajna, odločna, motivirana za delo v razredu, v plesni učilnici in tudi za delo v privatnem življenju.

Nadomestna komunikacija pri športni vzgoji

Alternative Communication in Sports Education

Franci Oblak

Srednja elektro in računalniška šola Velenje
franci.oblak1@gmail.com

Povzetek

Slovenska zakonodaja slehernemu otroku omogoča, da se neposredno vključi v izobraževalni proces, ne glede na status staršev ali je to slovenski otrok ali otrok priseljencev. Naloga izobraževalne ustanove je, da jih sprejme, izobražuje in jim pri tem tudi pomaga. Odzivi okolice in tudi samih učiteljev so pri tem različni, velikokrat pogojeni z neznanjem oziroma nepoznavanjem resničnih dejstev, s predsodki ter pomanjkanjem informacij. Od učiteljev se pričakuje, da so strokovni, da ne širijo nestrpnosti, da širijo svojo medkulturno zmožnost ter da se izobražujejo na tem področju. Izkaže se, da je velikokrat glavni vir težav odpor do drugačnosti podkrepljen s stereotipi. V šoli so nenehno novi izzivi in pomagati nekomu, da se počuti v naši sredini sprejetega, enakovrednega ter v svoji biti
enkratnega in neponovljivega, je velik izziv. Otroci priseljencev pri izražanju in sporočanju potrebujejo pomoč, potrebujejo različne izkušnje in možnosti, da se učijo. Dali smo jim priložnost. **Nadomestna komunikacija (s slikami podprta komunikacija) je sistem komunikacije, ki ga izvajamo pri urah športne vzgoje.** Oblika komunikacije vključuje predstavitev nepoznanih besed s pomočjo sličic in videoposnetkov, ki dijakom priseljencev omogočajo učinkovito vzpostavljanje, oblikovanje in ohranjanje medosebnih odnosov ter pozitivno vplivajo na vključevanje v dejavnosti pri urah športne vzgoje. Razvijanje sporazumevanja s sistemi podporne in nadomestne komunikacije se je pri športni vzgoji pri dijakih priseljencih izkazalo za dobro sprejeto.

Ključne besede: izobraževalni proces, otrok, priseljenec, sličice, športna vzgoja

Abstract

Slovene legislation allows every child to be directly included in an educational process without regard to origin – a Slovene or an immigrant origin. Every educational institution is obliged to accept, educate and help each and every child. Teachers as well as ordinary people react differently because they lack in knowledge, information or are filled with prejudice. Teachers are expected to be professional and must not spread intolerance; they should educate themselves about the issues and promote intercultural abilities. The unwillingness to accept national diversity is mostly reinforced with stereotypes. It is a big challenge for teachers to enable foreign students – immigrants - to feel welcomed, equal and unique. Introducing unknown words with the help of pictures and videos at sports education for students immigrants was well accepted.

*Key words***:** educational process, a child, an immigrant, pictures, sports education

1. Uvod

V vsej svoji zgodovini Slovenija nikoli ni bila etično homogena država. In tudi danes ni. V okolju kjer živimo, se prepleta veliko narodnosti in jezikov. Velenje je mesto z mlado populacijo in Šolski center Velenje obiskuje več kot 1600 dijakinj in dijakov. Vsako leto se vpiše tudi veliko tujcev, ki s starši iščejo boljše življenjske pogoje ter dostojno preživetje. Vpisani dijaki so različnih narodnosti: Srbi, Muslimani, Makedonci in Albanci. Z večino dijakov iz republik nekdanje Jugoslavije na podlagi znanja srbskega ali hrvaškega jezika najdemo kontakt. Seveda je to pomoč samo v uvodnih urah. Težje je sporazumevanje pri Albancih. Slednji v zadnjem času prevladujejo v nekaterih učnih programih in ponekod tvorijo večino oddelka. Prihajajo iz okolja, kjer je učenje tujih jezikov minimalno, obvladajo zgolj materni jezik. Kar precejšen problem nastane, ko želimo z dijaki vzpostaviti prvi stik, povedati osnovne informacije ter podati navodila za učno uro. Ob razmišljanju kako tem dijakom omogočiti podobne pogoje, kot jih imajo ostali, smo uporabili enostavne rešitve, katere smo nadgrajevali v zahtevnejše. Svoje informacije smo tujim dijakom podajali s sličicami (slika 1, slika 2, slika 3), prevodi na sličicah (slika 1), fotografijami in posnetki. Zamisel se je pokazala za zelo praktično. Hitro so razumeli kaj želimo na posamezni uri in napredek je bil viden že po enem mesecu. V nadaljevanju smo se večinoma posluževali posnetkov na telefonih ter ostalih informacijsko komunikacijskih tehnologijah. Dijaki so hitro osvojili osnovne pojme in sprejeli naš način dela.

2. Nadomestna komunikacija preko slikovnih simbolov

Na uvodnih urah v novem šolskem letu smo pri dijakih albanske narodnosti največ uporabljali sličice, ki so jasno in nazorno prikazovale kaj želimo od njih. Pod sličico je bila napisana slovenska beseda, angleška beseda in črtica kamor je dijak vpisal poimenovanje stvari v svojem jeziku. Na koncu ure smo želeli, da vsaj tri stvari poimenujejo v slovenskem jeziku. Vse besede so bile vezane na pouk in v povezavi s športno vzgojo. Slika 1 predstavlja primer uporabljenih sličic.

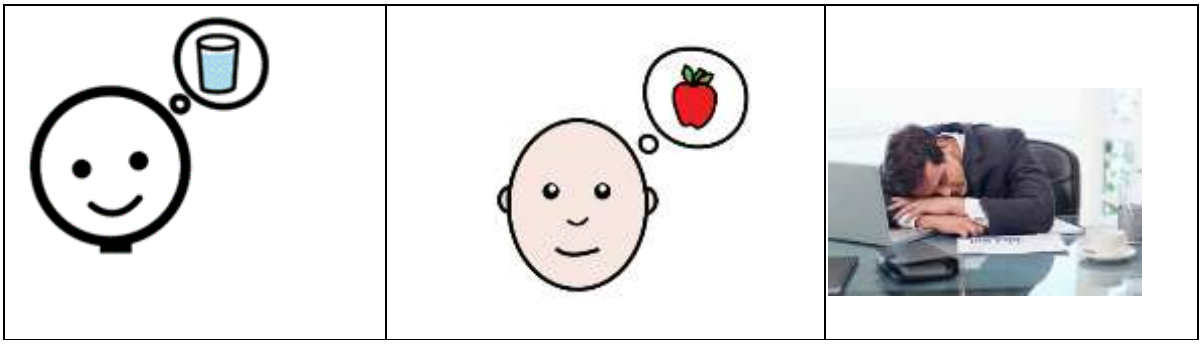
Slika 1: Sličice za razumevanje osnovne opreme.

			
Hlače Trousers Pantallon	Majica T-shirt T-këmishë	Brisača Towel Peshqir	Športni copati Shoes _____

Vir: lasten, 2019.

V nadaljevanju, ko so otroci osvojili osnovne pojme in zahteve, smo se posvetili tudi nekaterim njihovim potrebam, ki nastajajo v času pouka. Pri tem je bilo nekoliko lažje, saj je komunikacija za izražanje utrujenosti, žeje, potrebe po higieni, bila vidna z njihovim namigom proti določenem prostoru: k sedenju na klop, odhodu v umivalnico ali sanitarije. Nadomestno komunikacijo, komunikacijo preko slikovnih simbolov predstavlja slika 2.

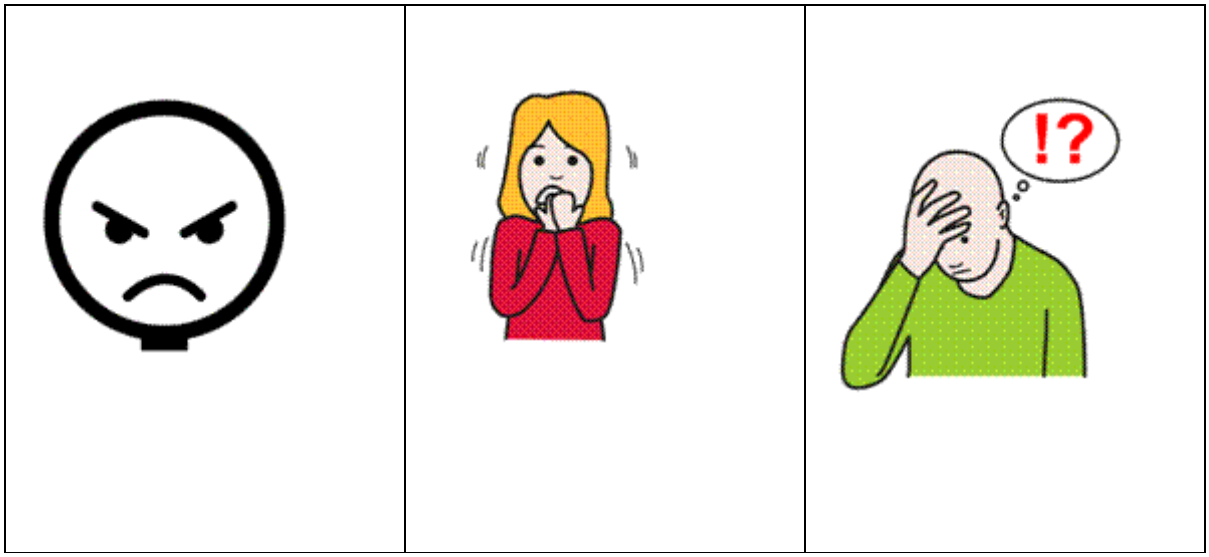
Slika 2: Sličice za razumevanje potreb in razpoloženja.



Vir: lasten, 2019

Poznavanje načina nadomestnega komuniciranja večine dijakov albanske narodnosti, nas je navdušil, da tovrstno komuniciranje prenesemo tudi na čustveno področje. Naredili smo slikovne simbole izražanja občutkov, ki jih prikazuje slika 3.

Slika 3: Sličice za razumevanje čustvenih stanj.



Vir: lasten, 2019

Pri izvajanju nekaterih bolj zahtevnih vsebin smo si pomagali s telefonom, kamero, projektorjem in video analizo. Določeno gibanje pri obravnavani športni panogi smo posneli na telefon. Pri tem smo izbrali dijaka, ki je pravilno demonstriral vajo ter tudi dijaka, ki je naredil napako. Prvi posnetek smo označili z zeleno kljukico, drugega z rdečim križcem. Posnetek smo pokazali albanskemu dijaku, ki je nazorno predstavitev hitro spoznal ter nato tudi sam izvedel vajo. Posnetek je bil prikazan v počasni izvedbi ter ga je primerjal z ostalimi dijaki. Za še boljšo ponazoritev smo si vsi skupaj določene posnetke ogledali v učilnici. S projektorjem je bilo na velikem platnu bilo vidno, kaj želimo doseči na posamezni uri in poučno ter zanimivo tudi za vse ostale dijake. Takšne komunikacije se poslužujemo skozi celotno leto. Ob koncu šolskega leta je napredek očiten, ker je pouk športne vzgoje v večini zasnovan na praktičnem nivoju. Dijaki albanske narodnosti poleg osvojenih osnovnih besed, kakor tudi z opazovanjem ostalih sošolcev hitro razumejo namen določene vaje. V veliki meri si lahko pomagamo tudi s posnetki iz socialnih omrežij. Kljub temu, da nekateri dijaki niso imeli svojih telefonov, so si dijaki med seboj pomagali in tako omogočili, da je bil vsakemu dostopen posnetek ali ogled na družbenih omrežjih.

3. Zaključek

Z opisanim pristopom pri urah športne vzgoje smo si olajšali delo. Dijaki so takoj spoznali, kaj želimo in pri tem osvajali nove pojme. Kljub temu, da je začeten pristop s sličicami dokaj enostaven, je učinkovit in primeren. V nadaljevanju smo uporabljali bolj zahtevne metode, ki so jih dijaki tudi uspešno osvojili. Današnja mladina uporabo telefonov koristi večinoma za svoj prosti čas. V tem primeru je šlo za učni pripomoček, ki je dijakom omogočil hitro in uspešno komunikacijo. Osvojili so znanje na več nivojih ter se normalno vključili v pedagoški proces. Ob tem ne smemo pozabiti dejstva, da ti dijaki obiskujejo tudi tečaj slovenskega jezika. Z voljo in željo po novem znanju se lahko hitro vključijo v novo šolsko okolje.

Dijaki Albanci različno osvajajo nove vsebine. Opazili smo pomoč in sodelovanje med njimi. Dober pristop v začetku šolskega leta se je pokazal za primernega pri novi generaciji dijakov.

Informacija se je razširila na njihove mlajše vrstnike, ki se učijo določenih besed tudi v športni terminologiji in prihajajo na pouk z določenim predhodnim znanjem. To ni pri vseh, a je opazno pri nekaterih posameznikih.

V prihodnje bomo nadaljevali z opisanim pristopom ter nekatere vsebine dopolnili z novitetami.

Določeni osnovni pojmi in tudi zahteve ter pravila pri športni vzgoji so v več jezikih izobešeni na stenah pred telovadnico. Pri tem ne gre za zanemarjenje slovenskega jezika. Določenim dijakom omogočimo lažji prehod v novo okolje ter komunikacijo v šoli ter doma.

Ob dejstvu, da je vsak dijak pomemben, je vložen trud na mestu in ga bom dajali tudi naslednjim rodovom. »Več jezikov znaš, več veljaš«.

3.1. V razmislek

Židan (2004) pravi: »V slovenski družbi so tako nastale velike razlike v kulturnih, socialnih in etničnih identitetah, kar večinoma vodi v zavračanje, obračunavanje, nacionalizem, nestrpnost in medsebojno nasprotovanje « (str. 55).

»Priseljenci imajo ob preselitvi v sprejemno državo Slovenijo največkrat opravka s številnimi problemi, težave imajo z nepoznavanjem uradnega jezika države sprejemnice, z družbenimi in kulturnimi praksami, pomanjkanjem socialnih mrež in z nepoznavanjem delovanja slovenskih institucij.« (Bešter, 2009, str. 59).

Medvešček (2006) meni, da mora večinsko prebivalstvo znati priseljence sprejeti kot ljudi, ki so za razliko od njih v državo Slovenijo priselili (str. 127).

»Sodobna demokratična družba mora imeti javni sistem izobraževanja, ki predvsem temelji na načelih nediskriminatornosti, izobraževanju, ki vključuje in na zavzemanju za enake možnosti.« (Serdoč, 2006, str. 13)

Židan (2004) opredeli izziv integracije in pravi: »Za slovensko družbo tako še danes predstavlja velik izziv integracija priseljencev in njihovih potomcev v izobraževalni sistem ter krepitev medkulturnega učenja in socializacije. V Sloveniji je tako zelo pomembno poudarjati medkulturno sodelovanje, medkulturno učenje, globalna vas pa ob tem zahteva državljana, ki je ozaveščen in izobražen.« (str. 55)

Židan (2007) zapiše: »Dejstvo je, da živimo v globaliziranem prostoru in času družbenih sprememb, kjer spreminjajoča se družba spodbuja h kakovostni vzgoji in izobraževanju.« (str.19)

Otroci priseljenci se ob prihodu v državo sprejemnico soočajo z veliko osebno stisko. Na samem začetku so že prikrajšani v samih socialnih odnosih in prijateljstvih, velika ovira je nepoznavanje slovenskega jezika in kulturnih značilnosti. Obenem se nahajajo v obdobju pubertete, veliko težav jim povzroča samopodoba, identiteta, pripadnost. In če učitelji ne začutimo in ne zaznamo njihovega klica na pomoč in jim ne stopimo nasproti, lahko samo nemo opazujemo in spremljamo posledice, ki zaznamujejo takšne otroke skozi celotno življenje in vplivajo na kvaliteto življenja nas vseh.

4. Literatura

Bešter, R. (2009). Vključevanje imigrantskih otrok v izobraževalni sistem. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 59, 90-114.

Medvešek, M.. (2006).Vloga vzgojno – izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 57, 124-147.

Serdoč, M. (2006). *Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja*. *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*.(ur.) Božidar Založnik. 115-148.

Židan, A. (2004). *Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični in znanstveni prispevki.* Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Židan, A. (2009). *Vzgoja za evropsko demokracijo: vzgoja mladih za demokracijo v 21.stoletju.* Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Oblak Franci je na Elektro in računalniški šoli zaposlen več kot 25 let. Kot profesor športne vzgoje svoje znanje prenaša na mladostnike, ki si izberejo tehnični poklic. Kljub temu, da pri svojem delu ne uporabljajo komunikacije kot kje drugje, je za njih pomembna. Še posebej v času, ko veliko dialoga poteka preko komunikacijske tehnologije. Pri tem spodbuja zavedanje pomena gibanja v njihovem življenju, da jim je to del vsakdana. Z ustrezno energijo bodo lažje prenašali težave, ki se pojavljajo pri njihovem delu.
Z nadomestno komunikacijo se srečuje tudi pri treniranju nogometašev. Z izkušnjami, ki si jih je pridobil v šoli, se kakšna težava reši tudi v nogometu in obratno.

Vikanje v srednjih šolah – orodje navideznega spoštovanja?

Formal Addressing in High Schools – A Tool of Virtual Respect?

Nejc Marinšek

Šolski center Ljubljana
Srednja strojna in kemijska šola
nejc.marinsek@sclj.si

Povzetek

V strokovnem članku je opisana ideja, kaj bi tikanje učiteljev prineslo v srednje šole in da vikanje ni pogoj za pridobitev spoštovanja. Doprinos uvedbe tikanja učiteljev v srednjih šolah bi lahko bila večja bližina med učitelji in dijaki, kar bi lahko močno vplivalo na potek pedagoškega procesa. Posledica večje bližine med učitelji in dijaki bi lahko bila večja zakladnica uporabnega znanja pri dijakih. Za učinkovito poučevanje in učenje sta pomembna učiteljev način predajanja informacij in dijakov način razumevanja informacij. Tikanje in večja bližina med učiteljem in dijakom bi lahko spremenila način registriranja informacij s strani dijaka, po drugi strani pa bi posledice lahko bile nazadovanje, nespoštovanje in anarhija v razredu.

Ključne besede: bližina, dijak, pedagoški proces, predajanje informacij, razumevanje informacij, tikanje učiteljev, učitelj.

Abstract

An expert article describes the idea of what would addressing teachers by name bring to high schools and that addressing teachers formally is not a prerequisite for gaining respect. Contributing to the introduction of addressing teachers formally in secondary schools would be greater proximity between teacher and student, which could greatly influence the course of the pedagogical process. Better relation between student and teacher could result in a greater treasure trove of useful knowledge for the students. Teachers way of transmitting information and students way of registering information are important for effective teaching and learning. Addressing teachers non-formally and getting closer relation between teacher and student could change the way students understand information, but on the other hand, the consequences could be regression, disrespect, and anarchy in the classroom.

Keywords: addresing teachers formally, information transfer, information understanding, pedagogical proces, relation, student, teacher.

1. Uvod

V šolah se že od nekdaj srečujemo z vikanjem učiteljev s strani dijakov. Vikanje ni pogoj za izraz spoštovanja, ampak orodje za navidezno spoštovanje. Do sogovornika smo lahko izredno nespoštljivi in ga kljub temu vikamo, saj s tem običajno ustvarimo distanco in si prizadevamo resnost pogovora, lahko pa ga zelo spoštujemo, a kljub temu tikamo. To tezo lahko potrdimo s tem, da nekateri jeziki ne poznajo vikanja na tak način kot slovenščina, izražanje spoštovanja med ljudmi pa vseeno obstaja. Teoretično lahko uvedemo tikanje v srednjih šolah, vendar bodo primeri iz prakse pokazali, ali se je uvedba izkazala za efektivno ali ne.

2.Vikanje

2.1 Razlaga temeljnega pojma

Vikanje pomeni uporabljati v govoru s kom obliko druge osebe množine moškega spola (SSKJ, 1994).

2.2 Začetki vikanja

Spoštljivo ogovarjanje v obliki vikanja je primerljivo z drugimi evropskimi jeziki, kar ni presenetljivo, saj naj bi se vikanje sprva pojavilo v francoščini ter se od tam preneslo s trgovanjem, diplomacijo in drugimi jezikovnimi stiki v druge jezike. (Wikipedija, 2013)

2.3 Zgodovina vikanja v šolah

Učenci in učitelji so se najprej tikali, na 1. pokrajinski prosvetni konferenci pa so sklenili, da se v vse šole uvede vikanje. (Zgodovina šolstva v Šempasu, 2019)

2.4 Primerjava vikanja v različnih jezikih

Sodobna angleščina iz ne povsem pojasnjenih razlogov ne pozna več posebne oblike za vikanje oz. tikanje, kot je to značilno za staro in srednjeveško angleščino. V angleški poeziji še lahko najdemo oblike *thee* in *thou* za tikanje ali *ye* in *you* za vikanje. Nekateri skandinavski jeziki ta način ogovarjanja opuščajo, npr. švedščina, medtem ko je v francoščini, ruščini in litovščini podobno kot v slovenščini (Salobir, 2017).

Prevajanje vikanja oz. tikanja iz angleščine v slovenščino (in obratno) predstavlja problem, saj moderna angleščina tega razlikovanja ne pozna. V slovenski prevod ga mora vpeljati prevajalec, tudi če v izvirniku ni jasne informacije o stopnji formalnosti ali vljudnosti, ki jo vikanje oz. tikanje izraža (Onič, 2013).

3. Avtoriteta

3.1 Razlaga temeljnega pojma

Avtoriteta pomeni ugled ali vpliv, ki izhaja iz vodilnega položaja, moči, znanja (SSKJ, 1994).

3.2 Pomen avtoritete

Danes imamo v pedagoških in psiholoških publikacijah predstavljenih veliko verodostojnih raziskav pri uvedbah novih načinov vzgoje in poučevanja ter hkrati veliko člankov z opisom posledic uvedbe novih načinov vzgoje in izobraževanja. Prav zato ima sodobni učitelj vse možnosti, da si zdravo avtoriteto vzpostavi z učinkovitimi, sodobnimi in že preverjenimi pristopi.

3.3 Odnos učitelj - dijaki

V knjigi Psihologija za učitelje so napisane osebnostne lastnosti učitelja, ki vplivajo na psihosocialno ozračje, v katerem lahko poteka učenje (Žagar, 2009):

- učiteljeva kongruentnost – skladnost, kar pomeni, da je učitelj v odnosih pristen, da pri njem ni neskladja med doživljanjem in izražanjem;

- brezpogojna naklonjenost in zaupanje učencem, kar ustvarja ozračje gotovosti;
- empatično razumevanje učenca takega, kot je.

Strokovnjaki opozarjajo, da se mora učitelj izogibati naslednjim možnim napakam v odnosu do učencev:

- pristranskemu izražanju naklonjenosti posameznim učencem;
- oblikovanju različnih pričakovanj do učencev;
- vplivu socialnoekonomskega statusa na oblikovanju odnosa do učencev;
- stereotipnemu odnosu do spolne vloge dečkov in deklic.

V zvezi s tem posredujejo tri skupine nasvetov učiteljem (Žagar, 2009):

- Odnos med učitelji in učenci je bistvenega pomena za učenje in razvoj. Zato naj bi učitelji gojili dobre odnose z učenci in jim pomagali zlasti, ko so v stiski (npr. V primeru bolezni ali problemo v domačem okolju).
- Interakcija učitelja z učenci determinira vrednost tega odnosa. Zato je pomembno, da je učitelj pošten in pravičen do vseh učencev. Učitelji naj bi si pogosto zastavljali vprašanja: Sem pravičen do vseh? Se do vseh enako vedem?
- Učitelj mora težiti k dobremu ujemanju z učenci. Učitelju mora biti njegova vloga jasna. Kljub temu, da je avtoriteta, se s to vlogo ne sme slepiti, saj ga morajo učenci spoznati in videti kot vsakdanjo osebo.

Za dober odnos med dijaki in učiteljem ni nikjer omenjeno vikanje učitelja.

Kljub temu, so pri vzpostavljanju zdrave pedagoške avtoritete in dobrega psihosocialnega ozračja, zelo pomembna tudi naslednja dejstva:

1. Da se učitelj zaveda, da biti učitelj ne pomeni biti vseved, ampak človek, katerega naloga je, da kar se da efektivno predaja učno snov in ko je potrebno dijakom odgovoriti na vprašanje, na katerega odgovora nima, lahko pošteno izjavi, da bo odgovoril naslednjič oz. da lahko odgovor skupaj poiščejo v knjigi ali na spletu, ipd.,
2. Da dijaki ne prepisujejo s table celo šolsko leto brez kakršnekoli razlage in da »Powerpoint predstavitev« ni orodje, ki bi snov razlagalo samo od sebe,
3. Da se ocenjevanje izvaja v okvirju predelane snovi in ne iz »Nečesa, kar še nismo jemali«,
4. Da so dovoljene napake in napačna vprašanja. (Paradoks šole je, da je šola tista, ki bi morala učiti in hkrati dopuščati napake ter na njih opozoriti, saj se na napakah učimo, pa je na žalost šola tista, ki dopušča najmanj napak, sploh pri ocenjevanju).

Učiteljevo obvladanje aktivne učne snovi in njeno efektivno predajanje dijakom, ima pri vzpostavljanju avtoritete veliko vrednost, spomin na to ostane še dolgo po tem, ko aktualni dijaki zaključijo s šolanjem. Takrat se pogosto slišijo stavki »Ta nas je vsaj kaj naučil«. Namesto gospod učitelj, običajno uporabijo »ta« ali samo priimek učitelja, spoštovanje pa očitno obstaja in ostaja.

4. Izredni primer iz prakse

V zadnjih letih se je z vpisom otrok z različnimi posebnimi potrebami v klasične šole, vpisalo na Srednjo strojno in kemijsko šolo v Ljubljani tudi nekaj takšnih, ki so delno gluhi in gluhonemi. Pouk pri mojih učnih urah poteka brez težav, kljub temu, da me delno gluhi dijak tika, ker enostavno ne razloči med tikanjem in vikanjem ter je hkrati spoštljiv do mene. Njegovo tikanje mi ne povzroča občutka nespoštovanosti in v teh situacijah nimam nikakršnih težav.

5. Zaključek

Kljub vsemu, za vzpostavitev zdrave avtoritete in spoštovanja med učitelji in dijaki, ni pravila, da mora dijak vikati učitelja ali obratno. Za konkretno analizo novega prijema, bi bil potreben večletni eksperiment, ki bi lahko bil pokazatelj rezultatov, kaj med balkanski narod prinese tikanje namesto vikanja v šolah, kakšni bi bili družbeni odzivi in ali bi bil osnovni cilj (zbližanje učitelja in dijaka), z namenom efektivnejšega predajanja in prejemanja ter razumevanja informacij, dozežen. Obstaja verjetnost, da bi bili najbolj na udaru učitelji, ki si spoštovanja in avtoritete v svoji karieri (še) niso ustvarili. Do strokovne diskusije, kako uvesti eksperiment, ideja ostaja le na papirju.

6. Literatura

Onič, T. (2013). *Vikanje in tikanje v slovenskih prevodih Albeejeve drame Kdo se boji Virginie Woolf?* Opis. Pridobljeno s https://www.fdv.uni-lj.si/dela-fdv/iskanje/?lang=slv&cmd=izpis&ID=77471

Salobir, A., R.D. (2017). *Jezikovni spletovalec: Tikanje, Vikanje, (na) polVIkanje in ONIkanje.* Pridobljeno s https://www.rtvslo.si/kultura/jezikovni-spletovalec/jezikovni-spletovalec-tikanje-vikanje-na-polvikanje-in-onikanje/411038

Wikipedija. (2013). *Vikanje.* Pridobljeno s: https://sl.wikipedia.org/wiki/Vikanje

Zgodovina šolstva v Šempasu. (2019). *V času 2. svetovne vojne.* Pridobljeno s http://www.ossempas.si/zgodovina-olstva-v-empasu/5/

Slovar slovesnkega knjižnega jezika: knjiga. (1994). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Žagar, D. (2009). *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje.

Kratka predstavitev avtorja

Nejc Marinšek, dipl. inž. strojništva, je učitelj strokovno teoretičnih predmetov strojništva na Srednji strojni in kemijski šoli v Ljubljani ter inštruktor vaj za mehatroniko na Višji šoli za mehatroniko. Je vodja aktiva strojnikov in organizator obiskov s predstavitvami Srednje strojne in kemijske šole na osnovnih šolah.

II

NEVROEDUKACIJA – RAZMIŠLJANJE IZVEN OKVIRJEV

NEUROEDUCATION – THINKING OUTSIDE THE BOX



Vpliv aerobne aktivnosti na nekatere kazalnike pozornosti v predšolskem obdobju

The Impact of Aerobic Activity on Selected Aspects of Attention during Preschool

Jera Gregorc*, Maruša Koren**, Alenka Humar*

**Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta*
***samostojna raziskovalka*
jera.gregorc@pef.uni-lj.si

Povzetek

Med izvajanjem aerobnih aktivnosti se poveča pretok krvi in s tem količina kisika v možganih. Hkrati se poveča aktivnost neurotransmiterjev in prostornina bazalnih ganglijev ter aktivacija predfrontalnega korteksa. Vse našteto je v tesni povezavi z eksekutivnimi funkcijami, med katere nekateri umeščajo tudi pozornost. V pričujoči raziskavi smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri je 20 minutna aerobna aktivnost povezana z izbranimi kazalniki pozornosti petletnih otrok. Vzorec raziskave predstavlja 30 predšolskih otrok, 13 deklic in 17 dečkov. S prilagojenim merskim inštrumentom za merjenje pozornosti (D2-CPTP 1 in 2) smo testirali otroke 2x. Prvič brez predhodne aerobne aktivnosti in drugič po njej. Rezultate smo primerjali s parnim t-testom in ugotovili, da je bila ocena pozornosti predšolskih otrok, če so bili predhodno deležni aerobne dejavnosti statistično značilno boljša, kot če aerobnih dejavnosti ni bilo. Ugotovili smo tudi, da je bil napredek v oceni pozornosti večji pri dekletih kot pri dečkih. Rezultati nakazujejo, da bi bilo smiselno raziskati povezavo med naporom in pozornostjo ter nato vpeljati bolj individualno aerobno vadbo.

Ključne besede: aerobna aktivnost, gibalni razvoj, kognitivni razvoj, pozornost, predšolski otrok.

Abstract

During aerobic activities blood flow in the brain and therefore the amount of oxygen increases. At the same time, the activity of neurotransmitters and the volume of the basal ganglia and the activation of the prefrontal cortex is raised. All of these are closely related to exquisite functions, among which also attention takes place. Within the framework of these criteria, this paper seeks to determine to what extend the 20 minutes of aerobic activity is related to selected attention indicators of five-year-old children. The sample represents 30 preschool children, 13 girls and 17 boys. We tested them 2-times with a customized attention measuring instrument (D2-CPTP 1 and 2). First, without pre-performing aerobic activity, and second after performing aerobic activity. We compared the results with a paired t-test and found that the score in attention was statistically significantly better when children perform aerobic activity before solving the test. We also found that the progress in attention was greater for girls than for boys. The results suggest that it might make sense to investigate the link between effort and attention and then introduce more individualized aerobic exercise.

Key words: aerobic activity, attention, cognitive development, motor development, preschool child.

1. Uvod

V pričujočem prispevku želimo preučiti povezanost med izbranimi vidiki kognitivnega in gibalnega področja. Oba omenjena področja se v predšolskem obdobju izrazito hitro spreminjata in zorita. Skozi sintezo sodobnih raziskav bomo zato predstavili nekaj ključnih dejstev o latentnosti in spremenljivosti omenjenih področji ter s tem povezanimi težavami objektivnega merjenja. Preko analize raziskav o povezanosti med področjema in razlikah med spoloma bomo postavili hipotezo o vplivu aerobnih dejavnosti na nekatere kazalnike pozornosti v predšolskem obdobju.

1.1 Gibalno in kognitivno področje kot latentni dimenziji posameznika

V predšolskem obdobju je otrokov razvoj zelo intenziven in poteka celostno na vseh področjih, in sicer čustvenem, socialnem, telesnem, gibalnem in kognitivnem področju (Marjanovič Umek, 2013). Omenjena področja opredeljujemo z večdimenzionalnimi shemami, s katerimi skušamo opredeliti t.i. latentne dimenzije (npr. gibalne, kognitivne, socialne idr. sposobnosti), ki človeku omogočajo delovanje na posameznih področjih. Z razvojem novodobnih naprav, ki omogočajo vpogled v strukturo in funkcioniranje možganov, so ta področja vedno bolj natančno opredeljena, a se hkrati s tem odpirajo težave v preglednosti večdimenzionalnih shem in opredelitvi medsebojnega vplivanja.

Tako gibalne (Pišot in Planinšec, 2010) kot kognitivne sposobnosti (Musek, 2012) so torej latentne dimenzije človeka, kar pomeni, da na njih sklepamo na podlagi odzivov posameznika na vnaprej strukturirane naloge oz. merske inštrumente. Skozi desetletja so se tako na kognitivnem kot gibalnem področju oblikovali številni merski inštrumenti in se povezovali v merske baterije. Z njimi so raziskovalci merili posameznikove sposobnosti in tako bolj ali manj celostno opredelili merjena področja. Na gibalnem področju se je v slovenskem prostoru model latentnih dimenzij spreminjal od leta 1970 do danes (Matejek, 2012), podobne spremembe pa je skozi daljše obdobje z novimi spoznanji doživljal tudi model latentnih spremenljivk na kognitivnem področju (Musek, 2012). S skokovitimi novimi spoznanji neuroznanosti pa lahko pričakujemo nove modele, saj nam raziskave o aktivnostih v možganih omogočajo vedno boljši vpogled v človeško delovanje.

Najpogosteje je latentni prostor gibalnega področja opredeljen z gibalnimi sposobnostmi, kot so moč, hitrost, preciznost, koordinacija, gibljivost, ravnotežje ter s funkcionalno sposobnostjo (vzdržljivostjo) (Pišot in Planinšec, 2010), vendar se z novodobnimi ugotovitvami ta prostor močno spreminja, njegova shema pa raste, zato se novi faktorji ponovno združujejo, da bi bila shema na koncu razumljiva. Enako velja za kognitivni prostor, ki pa je opredeljen s kognitivnimi sposobnosti. Tudi te se skozi nova spoznanja spreminjajo in njihova shema se dopolnjuje. Najpogosteje pa se citirajo kot epizodni besedni spomin, delovni spomin, besedne sposobnosti in hitrost, fluidna inteligentnost, hitrost predelovanja informacij in ohranjanje v spominu nasproti pozabljanju (Musek, 2012). Tem sposobnostim nadrejene pa so t.i. kognitivne funkcije (Best in Miller, 2010), ki so se enako različno opredeljevale skozi čas in je morda ena od pogostejših delitev na ihibicijo, delovni spomin in menjavanje setov.

Za učinkovito delovanje na vseh področjih je ključno, da ta področja čim bolj ustrezno, dovolj pogosto in intenzivno razvijamo. Gibalne sposobnosti razvijamo z rednimi, pestrimi in primerno intenzivnimi gibalnimi aktivnostmi (Volmut, 2014). Podobno pa velja tudi za kognitivno področje, le da tu izbiramo vaje in naloge spomina, zaznavanja, sklepanja, presojanja, sposobnosti reševanja problemov, spremembe govornih procesov, ki omogočajo mišljenje, odločanje in učenje (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2011).

1.2 Težave objektivnega merjenja

S katero obliko/vrsto/načinom, kako intenzivno in kako pogosto naj izvajamo kognitivne in gibalne naloge za optimalni gibalni in kognitivni razvoj je še vedno aktualna in nedokončno raziskana tema. Za ustrezno dnevno gibalno aktivnost za ohranjanje zdravja v predšolskem obdobju je priporočena minimalno 60 minutna zmerno do visoko intenzivna vadba (WHO, 2010). Medtem, ko take definicije za kognitivno področje verjetno še ni, kljub temu, da je vrednotenje kognitivnega napora tema mnogih raziskav (Janko, 2017; Novak, 2017).

Zagotoviti »zmerno do visoko intenzivno vadbo« v praksi (npr. vzgojiteljica v vrtcu), brez ustreznih inštrumentov, predstavlja subjektivno vzgojiteljičino oceno. Tudi sicer se na gibalnem področju pogosto uporabljajo subjektivne ocene napora, intenzivnosti itd.

Gibalna aktivnost, ki jo najpogosteje opišemo kot gibanje celega telesa oz. posameznih telesnih delov in, ki ga proizvedejo skeletne mišice (Volmut, Pišot in Šimunič, 2013), je namreč lahko različno dolga, intenzivna, pogosta, izbiramo med različnimi načini premikanja itd. Te razlike pa imajo različno močne vplive na gibalno in druga področja razvoja, kot npr. kognitivno (Mandolesi, 2018).

Objektivno merjenje gibalne aktivnosti raziskovalcem še vedno predstavlja velik metodološki in tehnični problem (Škof, 2010). Obstajajo namreč različni subjektivni in objektivni merski inštrumenti za merjenje gibalne aktivnosti. Z objektivnimi, med katere uvrščamo npr. pospeškometre, lahko izmerimo med drugim intenzivnost, trajanje in pogostost gibalne aktivnosti, kar nam ob ustrezni transformaciji podatkov omogoča vpogled v dnevno oz. tedensko obremenitev (Volmut, 2014). Ustrezna obremenitev kot taka je nujna tudi za učinkovit vpliv na razvoj kognitivnih sposobnosti (Novak, 2017), ki opredeljujejo človekovo inteligentnost in mu omogočajo pridobivanje informacij, njihovo organizacijo in ohranjanje ter preko zaznavanja, učenja in spomina omogočajo njihovo predelavo in modeliranje ter nato integracijo in uporabo.

1.3 Gibalna aktivnost v predšolskem obdobju za dečke in deklice

V Sloveniji se v predšolskem obdobju vse dejavnosti pri vseh kurikularnih področjih, vključno z gibanjem, izvajajo v spolno mešanih skupinah (Bahovec idr., 1999). Številne raziskave (Hardy, King, Farrell, Macniven in Howlett, 2010; LeGear idr., 2012; Van Waelvelde, Peersman, Lenoir, Smits Engelsman in Henderson, 2008) potrjujejo, da se predšolski otroci v splošnih ocenah pri osnovnih oblikah gibanja (npr. lokomocijah, ko so: tek, hoja, skok ipd.) ne razlikujejo. Pa vendar so le-te povezane s funkcionalno sposobnostjo (vzdržljivostjo) in nekaterimi motoričnimi sposobnostmi (npr. koordinacijo in ravnotežjem). Pri slednjih pa so raziskovalci ugotovili razlike med spoloma (Malina, 2004; Foulkes idr., 2015). Teoretično bi nekatere od teh razlik morda lahko pripisali razlikam v zorenju možganov, saj je npr. koordinacija tista motorična sposobnost, ki je verjetno najtesneje povezana s hitrim razvojem leve hemisfere (Piek, Gasson, Barrett in Case, 2002; Alexander in Wilcox, 2012). V praksi pa se vzroke za razlike v gibalni učinkovitosti najpogosteje išče v številnih posrednih dejavnikih okolja (možnost pogostega gibanja v različnih gibalno spodbudnih okoljih, finančne spodbude, mnenja vzgojiteljev in staršev) ipd. in ne bazirajo na novodobnih raziskavah. Kratek povzetek zgoraj naštetih raziskav kaže na nekoherentnost dobljenih rezultatov v enakosti med spoloma in zato vzgojitelju in raziskovalcu pušča nejasen odgovor o sočasnem načrtovanju in izvajanju gibalnih aktivnosti tako za dečke kot za deklice.

1.4 Nekatere povezave med gibalnim in kognitivnim področjem

Za kognitivni in gibalni razvoj je sicer dokazano, da se v predšolskem obdobju sočasno razvijata in imata podobne časovne mejnike (Abdelkarim idr., 2016). Fernandes idr. (2017) ugotavljajo, da je bila povezava med kognitivnimi in gibalnimi sposobnostmi pri mlajših otrocih pogosto dokazana, in sicer so bile ugotovljene povezave med gibalno aktivnostjo ter strukturnimi in funkcionalnimi spremembami v možganih. Fels idr. (2015) ugotavljajo, da so te povezave močnejše pri mlajših otrocih (starih med 4 in 13 let) kot pri starejših (starih 13 let in več) ter poudarjajo, da so te povezave močnejše med kompleksnejšimi gibalnimi in kognitivnimi sposobnostmi.

Redna gibalna aktivnost pozitivno vpliva na številne vidike gibalnega razvoja (npr. razvoj motoričnih sposobnosti, razvoj funkcionalnih sposobnosti, napredek v tistih gibalnih spretnostih, ki jih oseba redno izvaja idr.) ter na zdravje na splošno, saj se z redno gibalno aktivnostjo povečuje mineralizacija kosti, izboljšuje se srčno-žilni sistem, zmanjšuje se verjetnost nastanka kroničnih nenalezljivih bolezni idr. (Garber idr., 2011). Učinke redne gibalne aktivnosti pa je mogoče povezati tudi z učinki na kognitivnem področju (Haapala idr, 2014). Neuroznanstvene študije namreč kažejo, da se med izvajanjem kognitivnih in gibalnih aktivnosti nekatera možganska področja prekrivajo (npr. prefrontalni reženj, bazalni gangliji idr.) (Diamond, 2000). Tudi Grad (2015) potrdi prekrivanje možganskih področij med ločenim izvajanjem kognitivnih in gibalnih aktivnosti, saj ugotovi, da se tako med prostorsko orientacijo kot gibalno aktivnostjo poveča aktivnost hipokampusa. Povečavo hipokampusa pri ljudeh povezujajo z molekularnimi odzivi, kot so sinaptogeneza, angiogeneza in nevrogeneza (Erickson idr., 2011). Gibalna aktivnost namreč neposredno poveča količino krvi in dotok kisika v možgane (Pereira idr., 2007), poveča se količina nevrotransmiterjev (npr. norepinefrina, dopamina in serotonina) in poveča se prostornina bazalnih ganglijev (Chaddock idr., 2010).

Chaddock idr. (2012) so potrdili povezavo med maksimalno aerobno kapaciteto (VO2max), kognitivno kontrolo, selektivno pozornostjo in vizualnim spominom. Vse to pa je bilo povezano s povečanim volumnom bazalnih ganglij in aktivacijo predfrontalnega in parietalnega kortiksa.

Analiza 31 raziskav o vplivu neposrednih in posrednih učinkov gibalnih aktivnosti na povečano pozornost in nekatere vidike boljše učne uspešnosti, ki je bila narejena med letoma 2000 in 2017, kaže, da ima gibalna aktivnost takojšnje in neposredne pozitivne učinke na povečano pozornost, medtem ko ima redna gibalna aktivnost pozitivne učinke tako na pozornost kot tudi na nekatere druge vidike učne uspešnosti (de Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher in Hartman, 2018).

Sinopsis raziskav (Basso in Suzuki, 2017; Abdelkarim idr., 2016; Mandolesi idr., 2018), ki iščejo povezave med akutnimi in dlje trajajočimi gibalnimi dejavnostmi in nekaterimi izvršilnimi funkcijami kognitivnega področja kaže, da je še vedno nemogoče popolno zaobjetje vseh dejavnikov, ki sovplivajo drug na drugega, da so predvsem aerobne dejavnosti tiste, ki vplivajo na izvršilne funkcije kognitivnega področja, da je za pozornost pomembna tako akutna aerobna dejavnost, kot njena implementacija v vsakodnevne aktivnosti ter, da je teh raziskav v predšolskem obdobju v primerjavi s šolskim manj.

Analiza dosedanjih raziskav kaže, da je razvoj predšolskih otrok celosten, zelo intenziven in težko merljiv. Poleg tega nanj vplivajo številni dejavniki, ki jih je morda nemogoče zaobjeti v eni raziskavi. Izkazalo se je, da na daljše izboljšanje pozornosti pozitivno vpliva predvsem redna aerobna dejavnost. Trenutno izboljšanje pozornosti pa je zaznano tudi po akutnih aerobnih gibalnih dejavnostih. Gibalne dejavnosti naj bi v predšolskem obdobju izvajali z dečki

in deklicami skupaj, zato nas je v tej raziskavi zanimalo ali 20 minutna aerobna dejavnost enako vpliva na izboljšanje pozornosti tako pri dečkih kot pri deklicah.

2. Cilji

Ugotoviti, v kolikšni meri se izboljša pozornost 5-letnih dečkov in deklic, če so pred testom deležni enake 20 minutne aerobne aktivnosti.

3. Metode dela

Uporabili smo kavzalno-eksperimentalno metodo raziskovanja in na podlagi dobljenih rezultatov pojasnili vzročno-posledično stanje.

3.1 Vzorec

V vzorec smo zajeli 30 5-let starih otrok iz izbranega Ljubljanskega vrtca. Od tega je bilo 13 dečkov in 17 deklic. Otroci so bili enako stari, vendar izbrani iz dveh različnih homogenih skupin. Sodelovanje je bilo prostovoljno in vnaprej dogovorjeno.

3.2 Spremenljivke

V vzorec spremenljivk smo vključili dve vrsti spremenljivk. Prva je predstavljala rekonstrukcijo dveh testov pozornosti, in sicer »testa pozornosti d2« (prirejenega po: Krpač, Jerman in N. Kos (2010) in testa »Continuous Performance Task for Preschoolers (CPTP) (Corkum, Byrne in Ellsworth, 1995)«. Test smo priredili tako, da smo s pilotno študijo ugotovili povprečen čas izpopolnjevanja (10 min). Nato smo sestavili dva zelo podobna testa. Rezultate smo merili s pravilnostjo in natančnostjo reševanja testov, ki smo ju poimenovali (D2-CPTP1 in D2-CPTP2). Otrok je lahko na posameznem testu teoretično dosegel od 0 do 60 točk.

Druga spremenljivka je predstavljala aerobno gibalno aktivnost, ki smo jo izvajali v obsegu 20 minut, kjer so otroci menjavali različne naravne oblike med izvajanjem elementarnih iger.

3.3 Metoda zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali dva dni (dva zaporedna torka), in sicer sočasno v dveh skupinah otrok. Otroci iz prve skupine otrok so med 8.30 in 8.40 rešili test (D2-CPTP1) in nadaljevali običajno delo, otroci druge skupine pa so od 8.30 do 8.50 izvajali aerobno dejavnost in med 8.50 in 9.00 rešili test (D2-CPTP1). Naslednji torek smo postopek ponovili, vendar je bila sedaj prva skupina deležna aerobne aktivnosti, druga pa ne, reševali pa so test (D2-CPTP2).

3.4 Metoda obdelave podatkov

Za obdelavo podatkov smo najprej naredili kompozitno spremenljivko »pozornost« tako, da smo sešteli dobljene vrednosti testa: natančnost in pravilnost, nato smo primerjali aritmetične sredine nove spremenljivke, in sicer dobljene brez predhodnega izvajanja aerobnih gibalnih dejavnosti in dobljene po izvajanju aerobnih dejavnosti. Pri urejevanju statističnih podatkov

smo uporabili program SPSS, verzija 22. Uporabili smo osnovne statistične podprograme. Za primerjavo med skupinama smo uporabili parni t-test. Statistično značilnost smo preverjali s 5-odstotnim tveganjem.

4. Rezultati

Predpostavljali smo, da bodo otroci, ki bodo pred izpolnjevanjem testa pozornosti deležni aerobne gibalne dejavnosti, na testu dosegli boljše rezultate.

Tabela 1: *Pregled srednjih vrednosti in rezultati parnega t-testa za vse testirane otroke skupaj*

				parni t-test		
	N	M	SD	t	df	sig.
Pozornost 1 (test reševan brez predhodne aerobne dejavnosti)	30	50,03	7,57	-2,28	29	,030*
Pozornost 2 (test reševan po predhodni 20 minutni aerobni dejavnosti)	30	53,40	7,95			

Legenda: N – število otrok; M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon, t – vrednost t-testa; df – stopnje prostosti, sig. – statistična značilnost, * – označuje sig. manjšo od 0,05.

Iz tabele 1 najprej razberemo razlike v dosežkih otrok pri reševanju testa pozornosti 1 in 2. Pozornost 1 prikazuje rezultate, ki so jih otroci dosegli takrat, ko pred reševanjem testa niso imeli aerobnih gibalnih aktivnosti. Pozornost 2 pa prikazuje rezultate na testu pozornosti, ki so jih otroci dosegli takrat, ko so pred reševanjem testa imeli 20 minutno aerobno aktivnost. Skladno s prikazom v Tabeli 1 lahko trdimo, da so otroci v povprečju dosegli za 3,4 točke višji rezultat, če so pred testom imeli aerobno dejavnost. Med rezultati parnega t-testa pa razberemo, da so razlike v pozornosti, če pred njo izvajamo aerobno dejavnost statistično značilne ($t(29) = -2{,}28$, $p = 0.03$).

V nadaljevanju nas je zanimalo ali so napredki oz. razlike v pozornosti enake za dečke in deklice.

Tabela 2: *Pregled srednjih vrednosti in rezultati parnega t-testa ločeno po spolu*

					parni t-test		
spol	Test pozornosti	N	M	SD	t	df	sig.
dečki	Brez predhodne aerobne dejavnosti $_{(1g)}$	13	53,53	8,06	-,912	12	,380
	S predhodno 20 minutno aerobno dejavnostjo $_{(2g)}$	13	54,77	8,38			
deklice	Brez predhodne aerobne dejavnosti$_{(1g)}$	17	47,35	6,12	-2,12	16	,050*
	S predhodno 20 minutno aerobno dejavnostjo $_{(2g)}$	17	52,35	7,69			

Legenda: N – število otrok; M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon, t – vrednost t-testa; df – stopnje prostosti, sig. – statistična značilnost, * – označuje sig. manjšo od 0,05.

Iz rezultatov tabele 2 lahko razberemo, da so deklice v povprečju pri testu pozornosti, če je bila pred njim izvajana aerobna dejavnost, napredovale bolj kot dečki. Deklice so namreč napredovale za 5 točk ($M_{2g} - M_{1g} = 52{,}53 - 47{,}35 = 5$), medtem ko so dečki napredovali za

1,24 točke ($M_{2g} – M_{1g} = 54,77 – 53,53 = 1,24$). Parni t-test prikaže, da je napredek v pozornosti statistično značilen le pri deklicah ($t(16) = -2,12$, $p = 0.05$).

5. Razprava

V pričujočem prispevku smo želeli ugotoviti, ali bo 20 minutna akutna aerobna gibalna aktivnost pozitivno vplivala na višjo stopnjo pozornosti 5-letnih otrok. Raziskavo smo osnovali na rezultatih podobnih raziskav (Krpač idr., 2010; Basso in Suzuki, 2017; Abdelkarim idr., 2016; Mandolesi idr., 2018), ki pa so zajele predvsem šolske otroke in zato osnovali svoje članke na pomenu boljšega učnega uspeha. V našo raziskavo pa smo vključili predšolske otroke s ciljem, da ugotovimo ali bi bilo smiselno uvesti 20 minutne aerobne gibalne dejavnosti pred začetkom izvajanja dejavnosti kurikularnih področij (npr. branje pravljice in pogovor ob knjigi), za dvig pozornosti.

Ugotovili smo, da je 20 minutna aerobna gibalna aktivnost statistično značilno pripomogla k višji pozornosti 5-letnih otrok (Tabela 1). Tudi Krpač idr. (2010) so ugotovili pozitivno povezanost aktivnega gibalnega odmora s pozornostjo. Šibko, vendar pozitivno povezanost med akutno gibalno aktivnostjo in kognicijo so potrdili tudi Sibley in Etner (2003). Do podobnih rezultatov o šibki, a pozitivni povezanosti med pozornostjo in akutno gibalno aktivnostjo so prišli tudi raziskovalci s pomočjo meta analize oz. preglednih člankov (Basso in Suzuki, 2017).

V raziskavi smo nato ugotavljali ali je bil napredek v pozornosti za oba spola (dečke in deklice) enak. Argumentacijo za smiselnost raziskovanja smo iskali na podlagi dveh vrst raziskav. Prva predstavlja raziskave o povezavi med stopnjo telesne pripravljenosti in močjo povezave med akutnimi gibalnimi dejavnostmi s pozornostjo. Avtorji raziskave (Llorens, Sanabria in Huertas, 2015), so potrdili, da osebe s slabšo telesno pripravljenostjo, po akutni obremenitvi ne dosegajo napredkov v nekaterih eksekutivnih funkcijah. Na drugi strani pa smo predpostavili, da na podlagi raziskav o razlikah med dečki in deklicami v gibalnih sposobnostih (Malina, 2004; Foulkes idr., 2015), le te vplivajo tudi na stopnjo pozornosti. Ugotovili smo, da so bili dečki v splošnem že brez dodatne gibalne dejavnosti boljši od deklic. Prednost oz. višjo stopnjo pozornosti pa so pred deklicami zadržali tudi pri testiranju po akutni aerobni dejavnosti. Deklice pa so napredovale za skoraj 4 t več kot dečki, ob dejstvu, da so imele ob začetku ocenjeno nižjo stopnjo pozornosti (Tabela 2). Naši rezultati niso povsem povezani z dosedanjimi študijami. Raziskava (Russo-Johnson idr., 2017) je pokazala, da obstajajo razlike med spoloma v pozornosti in nekaterih drugih eksekutivnih funkcijah, in sicer v prid deklicam. Medtem, ko so nekatere študije (Mileva-Seitz idr., 2015) pokazale na razlike v nekaterih eksekutivnih funkcijah v prid dečkom.

6. Zaključek

Menimo, da smo z raziskavo uspeli potrditi pomen akutne aerobne gibalne dejavnosti pred izvajanjem ostalih načrtovanih dejavnosti v vrtcu in s tem podati argument za spremembo vrtčevske rutine. Ugotavljamo, da bi bilo nujno raziskati še intenzivnost in dolžino aerobnih dejavnosti za akutne učinke na pozornost. Trenutna dejstva nas usmerjajo k različno dolgim in različno intenzivnim gibalnim dejavnostim za dečke in deklice. Nakazuje pa se rešitev v metodi igre po konceptu I-G-R, ki omogoča individualno vadbo ob sočasni participaciji vseh otrok.

7. Literatura

Abdelkarim, O., Ammar, A., Chtourou, H., Wagner, M., Knisel, E., Hökelmann, A. idr. (2017). Relationship between motor and cognitive learning abilities among primary school-aged children, *Alexandria Journal of Medicine, 53,* 4.

Alexander, G. in Wilcox, T. (2012). Sex Differences in Early Infancy. *Child Dev Perspect*. *64,* 400-406.

Bahovec, E. D., Bregar, K. G. Čas, M., Domicelj, M., Hribar-Saje, N., Japelj, B. idr. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Basso J. C. in Suzuki W. A. (2017). The effects of acute exercise on mood, cognition, neurophysiology and neurochemical pathways: a review. *Brain Plast. 2,* 127-152.

Best, J. R. in Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development, 81* (6), 1641-1660.

Chaddock, L., Erickson, K. I., Prakash, R. S., Van Patter, M., Voss, M. W., Pontifex, M. B. idr. (2010). Basal ganglia volume is associated with aerobic fitness in preadolescent children. *Developmental. Neuroscience,* 32, 249-256.

Chaddock, L., Erickson, K. I., Prakash, R. S., Voss, M. W., VanPatter, M., Pontifex, M. B. idr. (2012). A functional MRI investigation of the association between childhood aerobic fitness and neurocognitive control. *Biological Psychology, 89,* 260-268.

Chang, Y., K., Labban, J. D., Gapin, J. I., in Etnier, J. L. (2012). The effects of acute exercise on cognitive performance: A meta-analysis. *Brain Res*. 1453, 87-101.

Corkum, V., Byrne, Y., M. in Ellsworth, C. (1995). Clinical assessment of sustained attention in preschoolers (CPTP). *Child Neuropsychology*, 1:1, 3-18,

de Greeff, J.W, Bosker, R.J., Oosterlaan, J., Visscher, C. in Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: A meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport, 21*(5), 501-507.

Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71, 44-56.

Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L. idr. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proc Natl Acad Sci, 108* (7), 3017-3022.

Fernandes J., Arida R. M. in Gomez-Pinilla F. (2017). Physical exercise as an epigenetic modulator of brain plasticity and cognition. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 80*: 443-456.

Foulkes, J., Knowles, Z., Fairclough, S., Stratton, G., O'dwyer, M., Ridgers, N. idr. (2015). Fundamental movement skills of preschool children in northwest england. *Percept Mot Skills, 121*(1), 260-283.

Garber, C. E., Blissmer, B., Deschenes, M. R., Franklin, B. A., Lamonte, M. J., Lee, I. M. idr. (2011). Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 43,* 1334-1359.

Grad, A. (2015). Tudi telesna vadba poveča spominski center za prostorsko orientacijo. *Sinapsa, 9,* 6.

Haapala, E. A., Poikkeus, A.-M., Tompuri, T., Kukkonen-Harjula, K., Leppänen, P. H. T., Lindi, V. idr. (2014). Associations of motor and cardiovascular performance with academic skills in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 46,* 1016-1024.

Hardy, L., King, L., Farrell, L., Macniven, R. in Howlett, S. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *J Sci Med Sport, 13*(5), 503-508.

Janko, A. (2017). *Vrednotenje kognitivnega napora prostoročnih uporabniških vmesnikov na osnovi subjektivne ocene in analize EEG meritev s pomočjo naprave emotiv EPOC+* : (Magistrsko delo). Univerza v Mariboru: Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.

Kokstejn, J., Musalek, M. in Tufano, J. J. (2017). Are sex differences in fundamental motor skills uniform throughout the entire preschool period? *PLoS One 12*.

LeGear, M., Greyling, L., Sloan, E., Bell, R., Williams, B., Naylor, P. idr. (2012). A window of opportunity? Motor skills and perceptions of competence of children in Kindergarten. *Int J Behav Nutr Phys Act, 9*(1), 29.

Llorens, F., Sanabria, D. in Huertas, F. (2015). The Influence of Acute Intense Exercise on Exogenous Spatial Attention Depends on Physical Fitness Level. *Experimental Psychology*, *62*(1), 20-29.

Malina, R. (2004). Motor development during infancy and early childhood: overview and suggested directions for research. *Int J Sport and Health Sci. 2,* 50-66.

Mandolesi, L., Polverino, A., Montuori, S., Foti, F., Ferraioli, G., Sorrentino, P. idr. (2018). Effects of Physical Exercise on Cognitive Functioning and Wellbeing: Biological and Psychological Benefits. *Frontiers in Psychology*, *9*, 509.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2011). Ocenjevanja govora otrok in teorije uma. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme*. (108-156). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2013). *Razvojna psihologija: izbrane teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Matejek, Č. (2012). *Povezanost telesnih razsežnosti in gibalnih sposobnosti z nekaterimi okoljskimi dejavniki otrok, starih 11 in 14 let*. (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Mileva-Seitz, V. R., Ghassabian, A., Bakermans-Kranenburg, M. J., van den Brink, J. D., Linting, M., Jaddoe, V. W. idr. (2015). Are boys more sensitive to sensitivity? Parenting and executive function in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*,130,193-208.

Musek, J. (2012). Kognitivne sposobnosti. *Anthropos* (Ljubljana), 44(3/4), 103-123.

Novak, K. (2017). *Ocenjevanje kognitivne obremenitve voznikov s pomočjo psihofizioloških meritev.* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani: Fakulteta za elektrotehniko.

Pereira, A. C., Huddleston, D. E., Brickman, A. M., Sosunov, A. A., Hen, R., McKhann, G. M. idr. (2007). An in vivo correlate of exercise-induced neurogenesis in the adult dentate gyrus. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, U.S.A. 104.

Piek, J., Gasson, N., Barrett, N. in Case, I. (2002). Limb and gender differences in the development of coordination in early infancy. *Hum Mov Sci*., *21*(5-6), 621-639.

Pišot, R. in Planinšec, J. (2010). Motor structure and basic movement competences in early child development. *Annales Kinesiologiae, 1*(2), 145-165.

Russo-Johnson, C., Troseth, G., Duncan, C. in Mesghina. A. (2017). All Tapped Out: Touchscreen Interactivity and Young Children's Word Learning. *Frontiers in Psychology*, *8,* 578.

Sanger, M. J., Phelps, A. J. in Fienhold, J. (2000). Using a computer animation to improve students' conceptual understanding of a can-crushing demonstration. *Journal of Chemical Education, 77*(11), 1517-1519.

Sibley, B. A. in Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatr Exerc Sci, 15,* 243-256.

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.

van der Fels, I. M. J., te Wierike, S. C. M., Hartman, E., Elferink-Gemser, M. T., Smith, J. in Visscher, C. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4-16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport, 18* (6), 697-703.

Van Waelvelde, H., Peersman, W., Lenoir, M, Smits Engelsman, B. in Henderson, S. (2008). The Movement Assessment Battery for Children: similarities and differences between 4- and 5-year-old children from Flanders and the United States. *Pediatr Phys Ther, 20*(1):30-38.

Volmut, T. (2014). *Z merilnikom pospeška izmerjena gibalna/športna aktivnost mlajših otrok in analiza izbranih intervencij*. (Doktorska disertacija). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Volmut, T., Pišot, R. in Šimunič, B. (2013). Objectively measured physical activity in children aged from 5 to 8 years. *Zdravstveno varstvo, 52*(1), 9-18.

World Health Organisation (2010). Global recommendations on physical activity for health. Geneva: WHO.

Kratka predstavitev avtorjev

***dr. Jera Gregorc** je izredna profesorica za področje motopedagogike, zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Opravlja funkcijo namestnice predstojnice Oddelka za predšolsko vzgojo. Področja njenega raziskovalnega dela so vezana na različne oblike gibanje predšolskega otroka, njegov motorični razvoj in povezave gibanja z ostalimi razvojnimi področji.

***Alenka Humar** je asistentka za področje motopedagogike, zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njena področja raziskovanja so vezana na motorični razvoj predšolskega otroka.

****Maruša Koren** je samostojna raziskovalka in študentka Pedagoške fakultete, smer Predšolska vzgoja.

Rezilientnost kot dejavnik profesionalnega razvoja

Resilience as a Factor in Professional Development

Mihaela Jakomini

Center Janeza Levca Ljubljana, OE Jarše
elaspela@gmail.com

Povzetek

Stres in izgorelost sta med učitelji pogosta pojava in razvijanje strategij za spoprijemanje s stresom je pomembno tekom celotne kariere. V prispevku smo raziskovali rezilientnost kot dejavnik profesionalnega razvoja. Ugotoviti smo skušali, , ali je faza profesionalnega razvoja pomemben dejavnik doživljanja različnih področij rezilientnosti. Za namen raziskave smo uporabili Lestvico osebnostne prožnosti. V raziskavo smo zajeli 208 učiteljev (101 udeleženec poučujejo na večinski šoli brez posebnih ali prilagojenih programov; 107 pa jih poučuje v šoli s prilagojenim programom). Udeleženci so v povprečju stari 38,8 let; imajo med 1 in 38 let delovne dobe s povprečjem 13,5 leta. Rezultati raziskave so pokazali, da na ni statistično pomembnih razlik ($p > 0,05$) v zaznavanju rezilientnosti glede na stopnjo profesionalnega razvoja, v kateri se učitelj nahaja. Prav tako ne prihaja do statistično pomembnih razlik ($p > 0,05$) v rezilientnosti po spolu ali glede na vrsto šole, kjer udeleženci poučujejo. Menimo, da so za razvoj rezilientnosti in spoprijemanje s stresom pomembni drugi dejavniki, ki jih nismo preučevali. To so npr. podpora v delovnem okolju, občutek zaupanja v kolektivu, samoučinkovitost, motivacija za delo, usklajenost poklicnega in družinskega življenja, varnost zaposlitve, druge osebnostne kompetence. Menimo, da leta delovne dobe (stopnja profesionalnega razvoja) niso ključnega pomena. V zaključku prenašamo ugotovitve na polje profesionalnega razvoja pedagoških delavcev in predstavljamo supervizijo kot eno izmed možnosti in metod profesionalnega razvoja, obvladovanja stresa ter krepitve rezilientnosti.

Ključne besede: profesionalni razvoj, rezilientnost, stres, supervizija, učitelji.

Abstract

Stress and burnout are common among teachers, which is why it is important to develop strategies to cope with stress throughout the entire career. The article explores resilience as a factor in professional development. It tries to find an answer to the research question of whether the professional development phase is an important factor in experiencing different areas of resilience. For the purpose of the research, the Resilience Scale was used. The survey included 208 teachers (101 participants teach at a regular school, with no special or customized programmes; 107 participants teach at a special education school). The average age of the participants was 38.8 years old; their work experience was between 1 and 38 years with an average of 13.5 years. The results of the study have shown that in the sample there were no statistically significant differences ($p > 0.05$) in the perception of resilience with regard to the level of professional development of the teacher. Likewise, there were no statistically significant differences ($p > 0.05$) in resilience based on gender or the workplace. It is believed, that for the development of resilience and coping with stress, other factors, which have not been studied, are important. These are, for example, support in the work environment, a sense of trust among the staff, self-efficiency, work motivation, well-balanced professional and personal life, job security and other personal competences. It is also believed that work experience (professional development) alone is not of key importance. In conclusion, the article brings the findings to the field of professional development of teaching staff and presents supervision as one of the options and methods of professional development, stress management and the strengthening of resilience.

Keywords: professional development, resilience, stress, supervision, teachers.

1. Uvod

Raziskave kažejo, da so učitelji podvrženi številnim stresnim dejavnikom (Slivar, 2009), stopnja stresnosti dela pa je visoka tako pri učiteljih, zaposlenih v običajni šoli (Poraj, 2011) kot pri učiteljih učencev s posebnimi potrebami (Košir, Licardo, Tement in Habe, 2014). Vuković (2011) navaja, da se oseba doživljanju stresa lahko izogne, če postane na nek način nanj odporna oziroma da ima razvite vire, s katerimi stres premaguje. Dodaja, da so viri in stres dvosmerno povezani – viri stres povečujejo ali zmanjšujejo in na drugi strani povečana količina stresa zmanjšuje vire za obvladovanje.

Študije izvedene v Angliji, Nemčiji in na Nizozemskem so identificirale učiteljski poklic kot še posebej stresen, nagnjen k izgorelosti (Johnson et al., 2005; Kieschke, Schaarschmidt, 2008; Schaufeli et al., 1994). Študije so preučevale relativne dejavnike posameznikovih razlik, delovnega okolja in dejavnikov soočanja z izgorelostjo pri učiteljih. Avtorji ugotavljajo, da so posamezniki, ki ocenjujejo vidike svojega dela kot ogrožajoče in verjamejo, da se ne morejo učinkovito spopadati s takšnimi zahtevami, bolj dovzetni za stres in izgorelost.

Betoret (2006) je poročal o vzorcu španskih učiteljev, pri katerih so bili najopaznejši dejavniki napovedujoče izgorelosti ravno ogromne delovne obremenitve, odnosi s sodelavci ter odnosi/zahteve z vodstvom šole. Rezultati študije, ki je preučevala izgorelost pri Irskih učiteljih (Foley in Murphy, 2015), nakazujejo, da dejavniki delovnega okolja, zahteve dela ter interakcije s sodelavci, z vodstvom šole ter s študenti igrajo pomembno vlogo pri predvidevanju učiteljeve izgorelosti, vendar manjšo kot posameznikove razlike v osebnostnih lastnostih, občutek lastne izpopolnitve ter zmožnost soočanja in obvladovanja stresa. Študija nakazuje, da šele vsi trije dejavniki skupaj lahko resnično predvidijo učiteljevo izgorelost in bi se jih kot takšno celoto moralo tudi obravnavati; pristop usmerjen tako na osebo kot na organizacijo dela bi moral biti upoštevan pri reševanju učiteljevih izgorelosti.

Stresorjem in stresnim situacijam se ne da preprosto izogniti ali jih izvzeti, zato je pomembno razviti določene strategije oziroma veščine, ki pomagajo pri spoprijemanju. Rezilientnost (tudi osebnostna prožnost) je lastnost oziroma zmožnost posameznika, da se uspešno odziva v stresnih, zahtevnih situacijah in je zato pomembno področje raziskovanja strategij in pristopov pri zmanjšanju izgorelosti pri učiteljih. Pri raziskovanju dejavnikov, ki vplivajo na razvoj rezilientnosti, se lahko osredotočimo na različne aspekte: spol, starost, delovna doba, osebnostne lastnosti, psihično zdravje in druge. V nalogi se osredotočamo na vlogo izkušenj, delovne dobe oziroma stopnje profesionalnega razvoja učiteljev.

Namen prispevka je raziskati vlogo profesionalnega razvoja pri zaznavanju rezilientnosti pri učiteljih. Uvodoma v teoretičnih izhodiščih definiramo rezilientnost ter dejavnike tveganja in varovalne dejavnike. Opredelimo tudi profesionalni razvoj in podrobneje opišemo enega izmed modelov, ki ga nato uporabimo tudi v empiričnem delu. Tam smo se osredotočili na raziskovalno vprašanje, *ali in na kakšen način je faza profesionalnega razvoja, v kateri se nahaja učitelj oziroma učiteljica, pomemben dejavnik zaznavanja rezilientnosti*. Na vprašanje skušamo odgovoriti z empirično raziskavo, ki jo v zaključnem delu interpretiramo in umeščamo v širši kontekst pedagoškega dela in profesionalnega razvoja pedagoških delavcev.

2. Teoretična izhodišča

2.1 Rezilientnost

Rezilientnost predstavlja enega izmed ključnih mehanizmov za človekov obstoj (Kiswarday, 2011). Je splošen mehanizem, ki se vzpostavlja kot kompleksen, z značilnostmi posameznika in okolja opredeljen učno-odnosni proces, ki omogoča življenjsko prožnost ter odpornost v kritičnih in prelomnih situacijah. Posameznika spodbuja k hitri normalizaciji stanja in omogoča učinkovit proces nadaljnjega razvoja (Kiswarday in Valenčič Zuljan, 2015). Masten in Obradović (2006) navajata, da lahko o rezilientnosti govorimo, kadar sta izpolnjena dva pogoja:

1. prisotnost hudih ali dolgotrajnih težav, stisk in nevarnosti,
2. pozitivni odgovor na za posameznika neugodne situacije, kar preprečuje njegovo nadaljnjo ogroženost oziroma zmanjšuje škodo (Masten in Obradović, 2006).

Teorija rezilientnosti se usmerja v močna področja in išče dejavnike, ki dodatno krepijo posameznikovo učenje, delovanje potencialov, želeno vedenje, uspešnost in premagovanje ovir (Kiswarday in Valenčič Zuljan, 2015). Nadalje nekateri avtorji (Masten, Burt, Roisman, Obradović, Long in Tellegen, 2004, v Kiswarday, 2013) rezilientnost opredeljujejo kot zmožnost pozitivnega odziva posameznika na težke situacijske, dlje časa trajajoče ali bistveno spremenjene okoliščine.

Connor in Davidson (2003) navajata, da lahko rezilientnost delimo na pet področij:

1. področje **doživljanja nadzora nad dogajanjem** (posameznik ima občutek nadzora nad svojim življenjem in ob sebi osebo, ki mu je v pomoč v kriznih situacijah);
2. področje **pozitivnega spoprijemanja** s spremembami in doživljanja varnosti v odnosih (posamezniki se hitro prilagodijo na spremembe, se uspešno spoprijemajo z različnimi situacijami);
3. področje **zaupanja vase** (oseba je sposobna obvladovati neprijetna čustva, zaupa v svoje sposobnosti in se zanaša nase);
4. področje **kompetentnosti, pričakovanj in vztrajnosti** (posameznik je vztrajen, se ne vda zlahka, ima rad izzive, je ponosen na svoje dosežke);
5. področje **duhovnosti** (posameznik verjame v usodo ali boga ter da se vse zgodi z razlogom).

V okviru opredelitev rezilientnosti je pomembno razmišljati o dejavnikih tveganja in varovalnih dejavnikih, povezanih s samim konceptom rezilientnosti. V stresnih situacijah se posameznik opre na svoje sposobnosti, izkušnje ter notranje in zunanje vire moči. Prisotnost dejavnikov tveganja in varovalnih dejavnikov vpliva na posameznikovo splošno delovanje in pojmovanje samega sebe. Za povečevanje njegove odpornosti in prožnosti je potrebno ustvarjati pogoje, v katerih so vzpostavljeni varovalni dejavniki in pogoje, ki omogočajo zmanjšanje prisotnosti dejavnikov tveganja (Masten idr., 2008, v Kiswarday, 2011).

Med dejavnike tveganja sodijo tisti dejavniki, katerih prisotnost povečuje verjetnost neugodnih izidov za posameznika. Dejavniki so lahko povzročeni od narave (npr. poplave, potresi, naravne nesreče) ali od človeka (npr. različne vrste nasilja, posledice zasvojenosti). Dejavniki tveganja za učitelje bi lahko zajemali slabše psihično zdravje (npr. depresija), težave

v kolektivu, občutek razvrednotenja učiteljskega poklica, pomanjkanje podpore delovnega okolja ali vodstva, nejasne ali kaotične delovne obveznosti, pomanjkanje nadaljnjih usposabljanj, ... Varovalni dejavniki predstavljajo vse dejavnike in procese, ki preprečujejo ali zmanjšujejo vpliv učinkov dejavnikov tveganja. Z izogibanjem dejavnikom tveganja oziroma vplivanjem na zmanjševanje tveganja, ki ga povzročajo stiske, motnje ali ovire v posameznikovem razvoju, delujejo kot pomoč oziroma podpora pri pozitivnem razvoju posameznika (Kiswarday, 2012). Med te dejavnike lahko pri učiteljih sodi podpora v delovnem okolju, občutek zaupanja v kolektivu, samoučinkovitost, motivacija za delo, usklajenost poklicnega in družinskega življenja, varnost zaposlitve, druge osebnostne kompetence.

2.2 Profesionalni razvoj

Profesionalni razvoj (Valenčič Zuljan, 2001) opredeljujemo kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega izkustvenega učenja, pri katerem posamezniki osmišljajo svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso delovanja«. Avtorica meni, da je kakovost profesionalne rasti odvisna od uvajanja v pedagoški poklic, kakovosti nadaljnjih izobraževalnih programov, usposobljenosti njihovih izvajalcev, napredovanja v strokovne nazive in širše družbene podpore, ki je ponujena v različnih fazah profesionalnega razvoja.

Profesionalni razvoj pedagoških delavcev v vzgoji in izobraževanju je vseživljenjski proces. Muršak, Javrh in Kalin (2011) menijo, da je eden od temeljnih pogojev za nadaljnji razvoj profesionalnih kompetenc zavedanje lastnega profesionalnega razvoja. Vsak pedagoški delavec v svojem razvoju preide določena obdobja, ki se razlikujejo po vlogi, značilnostih in posledicah. Je notranji proces, ki se ga ne zavedajo vsi ljudje in vodi v proces samorazvoja vsakega posameznika na številnih področjih.

Na profesionalni razvoj pedagoškega delavca lahko vplivajo številni dejavniki, ki jih avtorji pogosto delijo na notranje (npr. prepričanja, kognitivni modeli, pojmovanja) in zunanje (npr. različne oblike formalnega izobraževanja, spremembe v sistemu, izpopolnjevanja). Kot enega izmed pomembnih dejavnikov tako Vonta (2005) navaja upoštevanje faz profesionalnega razvoja. To pomeni, da morajo biti pridobivanje znanja in sposobnosti, načrtovanje izobraževanja oziroma strokovnega usposabljanja, motivacija in sodelovanje prilagojeni razvojni stopnji in so celo odvisni od stopnje profesionalnega razvoja, na kateri se pedagoški delavec nahaja. Modeli, ki opisujejo stopnje in faze profesionalnega razvoja so številni.

Epistemološko gledano lahko izdvojimo dva pristopa profesionalnega razvoja pedagoških delavcev, in sicer **tradicionalnega** ter **refleksivnega**. Pristopa sta osnovana na različnem razumevanju vloge njihovega poklica in poklicnega učenja, kar se kaže v razlikovanju razumevanja dejavnikov, ki so potrebni za profesionalno rast posameznika (Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj, 2014). Tradicionalni pristop pedagoškega delavca razume kot pasiven objekt, ki ga je potrebno prisiliti k razvoju, pobuda za njegov razvoj pa prihaja od zunaj. Za razliko od tradicionalnega refleksivni model izhaja iz predpostavke, da se je potrebno ukvarjati z razmišljanjem in pristopom strokovnega delavca do svojega poklica in do učencev oziroma otrok. Avtorici ključne razlike med obema pristopoma zajameta v spodnji tabeli (Tabela 1).

Tabela 2: *Dejavniki razlikovanja med tradicionalnim in refleksivnim modelom profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj, 2014)*

Dejavniki	**Tradicionalni pristop**	**Refleksivni pristop**
Pojmovanje poklicne vloge	Pasiven – izvrševalec	Aktiven – razmišljajoč in avtonomen profesionalec
Pobuda za poklicno učenje in razvoj	Od zunaj – ni učiteljeva	Od znotraj – učiteljeva
Usmerjenost razvoja	Ravnanje Rutine, pridobljene po modelu	Pojmovanja in ravnanja Rutina in refleksija
Socialni vidik	Individualni proces	Sodelovalni proces kolegialnega učenja
Časovna dimenzija in didaktična organizacija učenja	Začetno izobraževanje in občasni seminarji za nabiranje novih idej	Vseživljenjsko izobraževanje Konstruktiven pristop

V Tabeli 1 so predstavljene ključne razlike med tradicionalnim in refleksivnim pristopom in sicer na področju pojmovanja poklicne vloge, vira pobud za poklicno učenje, usmerjenosti razvoja, socialnega vidika in glede na časovno dimenzijo ter didaktično organizacijo učenja. Če povzamemo, je za refleksivni pristop bolj aktiven, samoiniciativen in odraža reflektirajočega praktika, ki je pripravljen na vseživljenjsko izobraževanje.

Valenčič Zuljan (2001) navaja, da je kakovost profesionalne rasti odvisna od uvajanja v pedagoški poklic, od kakovosti nadaljnjih izobraževalnih programov, od usposobljenosti njihovih izvajalcev, od napredovanja v strokovne nazive in od širše družbene podpore, ki je ponujena v različnih fazah profesionalnega razvoja. Modelov, ki pojasnjujejo različne faze profesionalnega razvoja, skozi katere gre pedagoški delavec, je več. Za namen te naloge bomo opisali model profesionalnega razvoja po Hargreaves in Fullan (1992, v Peček, 2003).

Model profesionalnega razvoja po Hargreaves in Fullan (1992, v Peček, 2003) vključuje sedem faz, ki se razdelijo v pet stopenj:

1. prva faza je začetek kariere (poteka od vstopa do tretjega leta poklicne poti),
2. druga faza je faza stabilizacije (poteka od četrtega do šestega leta poklicne poti),
3. tretja (faza eksperimentiranja ali aktivizma) in četrta (faza samoocenjevanja ali dvoma o sebi) faza potekata vzporedno, in sicer od sedmega do 18. leta poklicne poti,
4. peta (faza umirjenosti ali distance) in šesta (faza konservativnosti) faza potekata vzporedno (od 19.– 30. leta poklicne poti),
5. zadnja faza se imenuje faza odmikanja in poteka od 31.– 40. leta poklicne poti.

Rezilientnost lahko posameznik gradi in oblikuje v posameznih stopnjah profesionalnega razvoja, in sicer z začetnim izobraževanjem, z nadaljnjim profesionalnim razvojem in s spodbujajočim okoljem (Day idr., 2011). Za izgrajevanje rezilientnega vedenja je pomembna pripravljenost za vseživljenjski profesionalni razvoj, to pomeni za proaktivno usmerjenost in iniciativnost (Drljić in Kiswarday, 2016).

Poklic učitelja oziroma učiteljice je zahteven in povezan s pogostim doživljanjem stresnih situacij. Ne glede na specifike dela z različno populacijo je rezilientnost oziroma osebnostna prožnost lastnost, ki lahko pomaga pri obvladovanju stresnih situacij, reševanju problemov in prispeva k občutku kompetentnosti ter nadzora nad dogajanjem. Skladno s tematiko prispevka

in teoretskimi izhodišči smo zastavili raziskovalno vprašanje, ki je rdeča nit za empirični del in evalvacijo ugotovitev.

Raziskovalno vprašanje: Ali je faza profesionalnega razvoja pomemben dejavnik doživljanja različnih področij rezilientnosti?

3. Metoda

Osnovni metodi, ki sta bili uporabljeni v raziskavi sta deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda. Opravljena je bila kvantitativna, presečna raziskava, kjer smo z naključnim vzorčenjem zbirali podatke z vprašalnikom.

3.1. Opis vzorca

V vzorec smo zajeli 208 učiteljev in učiteljic, od tega 42 moških (20,4 %) in 166 žensk (79,6 %).

Tabela 3: *Starost udeležencev.*

	M	SD	Min	Max
Starost	38,80	10,02	23	62

M = aritmetična sredina. SD = standardna deviacija. Min = minimalna vrednost. Max = maksimalna vrednost.

Udeleženci so stari med 23 in 62 let s povprečno starostjo 38,8 let (SD = 10,02). 98 udeležencev (47,2 %) poučuje na večinski šoli, brez posebnih ali prilagojenih programov, 110 (52,8 %) pa jih poučuje v šoli s prilagojenim programom vzgoje in izobraževanja, v oddelkih z nižjim izobrazbenim standardom ali v vzgojnem domu tovrstnega izobraževalnega centra.

Tabela 4: *Vrsta šole, kjer udeleženci poučujejo.*

	f	f (%)
Večinska	98	47,2
NIS	37	17,6
PPVI	60	28,7
DOM	13	6,5

NIS = nižji izobrazbeni standard. PPVI = prilagojeni program vzgoje in izobraževanja. DOM = vzgojni dom centra.

Če pogledamo podrobneje, ugotovimo, da 37 udeležencev (17,6 %) poučuje v oddelkih z nižjim izobrazbenim standardom, 60 udeležencev (28,7 %) v oddelkih s prilagojenim programom in 13 udeležencev (6,5 %) v vzgojnem domu. Za raziskovanje rezilientnosti kot dejavnika profesionalnega razvoja smo zbrali še podatke o dopolnjenih letih delovne dobe, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Tabela 5: *Delovna doba.*

	M	SD	Min	Max
Delovna doba	13,52	10,36	1	38

M = aritmetična sredina. SD = standardna deviacija. Min = minimalna vrednost. Max = maksimalna vrednost.

Na našem vzorcu imajo udeleženci povprečno 13,52 dopolnjenih let delovne dobe z razponom od 1 do 38 let. Skladno s teorijo smo udeležence razporedili v pet skupin, glede na stopnjo oziroma fazo profesionalnega razvoja, v kateri se nahajajo.

Tabela 6: *Udeleženci glede na stopnjo profesionalnega razvoja.*

	f	f (%)
1. Začetek kariere	44	21,2
2. Faza stabilizacije	23	11,1
3. Faza eksperimentiranja oziroma samoocenjevanja	77	37,0
4. Faza umirjenosti oziroma konservativnosti	46	22,1
5. Faza odmikanja	18	8,5

Ugotavljamo, da je največji delež zajetih v raziskavi v **tretji fazi** profesionalnega razvoja (eksperimentiranja oziroma samoocenjevanja); takšnih je namreč 77, kar predstavlja 37 % celotnega vzorca. Sledi 46 udeležencev (22,2 %), ki se nahajajo v **peti fazi** (odmikanje) in 44 takšnih (21,2 %), ki so v **prvi fazi** profesionalnega razvoja na začetku kariere. Manj je takšnih, ki so v drugi fazi (stabilizacija) in sicer 23 udeležencev, kar predstavlja 11,1 % celotnega vzorca.

3.2. Merski instrument

Udeleženci so reševali Lestvico osebnostne prožnosti avtorjev Connor in Davidson (2001, 2013, 2015). Uporabili smo slovensko verziji avtoric Dolenc, Petrič in Kavčič. Lestvica je samoocenjevalna, sestavljena iz 25 trditev in meri 5 področij delovanja:

1. kompetentnost, pričakovanja in vztrajnost (8 trditev) – »kompetentnost«,
2. zaupanje vase in spoprijemanje s težavami (7 trditev) – »zaupanje vase«,
3. odzivanje na spremembe in doživljanje kakovostnih medsebojnih odnosov (5 trditev) – »pozitivno sprejemanje«,
4. doživljanje občutka nadzora nad dogajanjem (3 trditve) – »nadzor«,
5. duhovnost (2 trditvi).

Udeleženci na lestvici od 1 do 5 označijo v kolikšni meri se s posamezno trditvijo strinjajo ozirom v kolikšni meri velja za njih: 1 – sploh ne velja, 2 – redko velja, 3 – včasih velja, 4 – pogosto velja in 5 – skoraj vedno velja). Merski instrument je zajemal še vprašanja o starosti, spolu, dopolnjenih letih delovne dobe in vrsti šole, kjer so udeleženci zaposleni.

3.3. Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Učitelji in učiteljice so vprašalnike prejeli v pisni obliki in jih izpolnili pred pedagoško konferenco. Vprašalnike smo razdelili v Centru Janeza Levca Ljubljana in na eni izmed večjih osnovnih šol v okolici Ljubljane. Vprašalnik je bil anonimen. Rešene vprašalnike smo vnesli v pripravljeno bazo v statističnem programu IBM SPSS 21.0 in jih obdelali. Raziskava je kvantitativna in presečna. Uvodoma smo opravili deskriptivno analizo, kjer smo prikazali osnovne opisne podatke o vzorcu in vseh zajetih spremenljivkah rezilientnosti. Testirali smo normalnost porazdelitve podatkov in sicer s pregledom koeficientov asimetrije in sploščenosti

ter z uporabo Kolmogorov-Smirnov testa. Pri spremenljivkah, kjer porazdelitev statistično pomembno ne odstopa od normalne porazdelitve, smo v nadaljevanju uporabili parametrične teste (ANOVA); kjer pa porazdelitev pomembno odstopa od normalne pa smo uporabili neparametrične teste (Kruskal-Wallis test). Nato smo testirali še statistično pomembnost razlik v povprečjih glede na spol in vrsto šole. Dobljene rezultate prikazujemo tabelarično.

4. Rezultati

Uvodoma predstavljamo opisno statistiko za področja delovanja, ki jih zajema Lestvica osebnostne prožnosti – pet spremenljivk.

Tabela 7: *Opisna statistika spremenljivk rezilientnosti.*

	M	SD	Min	Max	Skew	Kurt
Nadzor	4,36	0,54	2,33	5,00	-1,25	2,58
Kompetentnost	4,13	0,48	2,00	5,00	-0,65	1,99
Pozitivno spoprijemanje	4,19	0,50	1,20	5,00	-2,22	11,55
Zaupanje vase	3,73	0,58	1,43	4,86	-0,69	1,34
Duhovnost	3,23	1,05	1,00	5,00	-0,30	-0,60
Skupaj	3,93	0,46	1,59	4,89	-1,15	5,16

M = aritmetična sredina. SD = standardna deviacija. Min = minimalna vrednost. Max = maksimalna vrednost. Skew = koeficient sploščenosti (Std. Er. = 0,233). Kurt = koeficient asimetrije (Std. Er. = 0,461).

Rezultati v Tabeli 6 kažejo, da je na našem vzorcu najvišje povprečje na področju »doživljanje občutka nadzora nad dogajanjem« in sicer znaša 4,36 (standardno odklon 0,54). Sledi področje »pozitivno sprejemanje« s povprečno vrednostjo 4,19 in standardnim odklonom 0,50. Na tretjem mestu je področje kompetentnosti, ki ima na vzorcu povprečno vrednost 4,13 in standardni odklon 0,48. Nekoliko nižja povprečna vrednost je pri področju zaupanja vase, kjer povprečje znaša 3,73, standardni odklon pa 0,58. Najmanj izraženo na našem vzorcu je področje duhovnost s povprečno vrednostjo 3,23 in standardnim odklonom 1,05. Izračunali smo še povprečno vrednost rezilientnosti kot skupnega skora (seštevek ocen vseh 25 postavk in deljeno s 25) in sicer znaša 3,93 s standardnim odklonom 0,46.

V nadaljevanju smo se ukvarjali z rezilientnostjo glede na stopnjo profesionalnega razvoja, v kateri se strokovni delavec nahaja. Za obdelavo podatkov smo vzeli izhodišče modela profesionalnega razvoja po Hargreaves in Fullan (1992, v Peček, 2003), saj ima jasno opredeljene faze glede na predvidena leta delovne dobe in je bila delitev v skupine za potrebe empiričnega dela smiselna.

Tabela 8: *Odgovori udeležencev v različnih fazah profesionalnega razvoja pri posameznih področjih rezilientnosti.*

	Nadzor	Kompetentnost	Pozitivno spoprijemanje	Zaupanje vase	Duhovnost
Začetek kariere N = 44	**4,30**	4,21	4,22	3,86	**3,17**
SD	0,41	0,42	0,32	0,54	0,91
Faza stabilizacije N = 23	**4,53**	4,07	4,23	3,61	**3,04**
SD	0,30	0,38	0,33	0,60	1,03
Faza eksperimentiranja oziroma samoocenjevanja N = 77	**4,29**	4,06	4,12	3,59	**3,14**
SD	0,63	0,56	0,65	0,64	1,09
Faza umirjenosti oziroma konservativnosti N = 46	**4,46**	4,22	4,26	3,85	**3,58**
SD	0,49	0,45	0,44	0,50	1,01
Faza odmikanja N = 18	**4,33**	4,07	4,24	3,89	**3,11**
SD	0,71	0,48	0,47	0,52	1,36

V Tabeli 7 prikazujemo povprečja pri posameznih področjih rezilientnosti glede na stopnjo profesionalnega razvoja. V splošne ugotavljamo, da je pri udeležencih na vseh stopnjah profesionalnega razvoja najvišje povprečje pri področju nadzor (povprečna vrednost se pri posamezni skupini giblje med 4,29 in 4,53), najnižje pa pri področju duhovnost (povprečne vrednosti so med 3,04 in 3,58).

Kolmogorov-Smirnov test normalnosti je pokazal, da se podatki normalno porazdeljujejo na spremenljivki »zaupanje vase«, zato smo za analizo tega področja uporabili parametrični test in sicer ANOVA. Za ostale spremenljivke, pri katerih porazdelitev podatkov statistično pomembno dostopa od normalne ($p<0,05$), smo uporabili neparametrični test in sicer Kruskal-Wallis test.

Tabela 9: *Prikaz pomembnosti razlik na področjih rezilientnosti glede na stopnjo profesionalnega razvoja (test ANOVA).*

		Vsota kvadratov	df	Srednja vrednost kvadratov	F	p
Zaupanje vase	Med skupinami	3,49	4	0,87	2,670	0,053
	Znotraj skupin	66,24	203	0,33		
	Skupaj	69,73	207			

Tabela 10: *Prikaz pomembnosti razlik na področjih rezilientnosti glede na stopnjo profesionalnega razvoja (Kruskal-Wallis test).*

	Nadzor	Kompetentnost	Pozitivno spoprijemanje	Duhovnost
χ^2	6,27	4,72	2,14	6,94
df	4	4	4	4
p	0,18	0,32	0,71	0,14

Udeleženci na različnem profesionalnem nivoju ne zaznavajo razlik v rezilientnosti. Rezultat lahko potrdimo tudi z izračunom Pearsonovega korelacijskega koeficienta med leti dopolnjene delovne dobe in petimi področji rezilientnosti. Vrednosti koeficientov se gibljejo med 0,01 in 0,18, vendar na našem vzorcu niso statistično pomembni ($p > 0,05$), zato o povezanosti števila let delovne dobe in zaznavanjem rezilientnosti ne moremo govoriti.

V nadaljevanju smo dodatno testirali še statistično pomembnost razlik v povprečjih pri posameznih področjih rezilientnosti glede na spol (t-test za dva neodvisna vzorca in Mann-Whitney U-test) ter vrsto šole (ANOVA in Kruskal-Wallis). Zanimalo nas je ali morda prihaja do razlik glede na spol in ali je morda pomemben dejavnik vrsta šole. Ugotovimo, da na našem vzorcu ne prihaja do statistično pomembnih razlik, saj je statistična pomembnost v vseh primerih večja od 0,05 ($p > 0,05$) in razlike po spolu ali vrsti šole niso signifikantne in jih zato tudi ne vključujemo v podrobnejšo analizo.

5. Diskusija

Stres in izgorelost sta med učitelji pogosta pojava in razvijanje strategij spoprijemanja s stresom je pomembna dejavnost tekom celotne profesionalne poti. V prispevku smo raziskovali rezilitentnost kot dejavnik profesionalnega razvoja in pri tem poskušali odgovoriti na zastavljeno raziskovalno vprašanje: Ali je faza profesionalnega razvoja pomemben dejavnik doživljanja različnih področij rezilientnosti?

Na našem vzorcu so učitelji pokazali visoko stopnjo rezilientnosti na vseh merjenih področjih, kar je skladno z nekaterimi predhodnimi raziskavami (npr. Gu in Day, 2007; Bon, 2017). Rezultati so pričakovani tudi glede na navedbe različnih avtorjev, da je učiteljski poklic eden izmed bolj stresnih (Slivar, 2009; Poraj, 2011; Košir idr., 2014). Pričakovali smo, določene razlike (kot predvideva npr. Vonta, 2005), saj so po navedbah nekaterih avtorjev

učitelji začetniki bolj izpostavljeni stresnim situacijam, kar bi lahko rezultiralo v bolj izrazitem zaznavanju rezilientnosti ali nasprotno. Podobno bi lahko rekli za učitelje z večletnimi izkušnjami, saj bi pričakovali, da bodo učitelji na podlagi pridobljenih izkušenj bolj zaupali vase, se zanesli na svoje kompetence in imeli večji občutek nadzora nad dogajanjem.

Rezultati raziskave so pokazali, da v našem vzorcu ni prišlo do statistično pomembnih razlik v zaznavanju rezilientnosti glede na stopnjo profesionalnega razvoja, v kateri se učitelj nahaja. Rezultate razumemo predvsem v luči dejavnikov, ki vplivajo na razvoj rezilientnosti, pa jih v nalogi nismo zajeli. Med te dejavnike lahko pri učiteljih sodi podpora v delovnem okolju, občutek zaupanja v kolektivu, samoučinkovitost, motivacija za delo, usklajenost poklicnega in družinskega življenja, varnost zaposlitve, druge osebnostne kompetence (Kiswarday, 2012). Tako menimo, da zgolj leta delovne dobe ne vplivajo pomembno na rezilientnost; za kakovosten profesionalni razvoj strokovnega delavca pa je potrebno mnogo več kot le dolžina delovne dobe. Gotovo so izkušnje pomembne pri soočanju s stresnimi situacijami, a zgolj izkušnje ne zagotavljajo uspešnega odziva. Številni strokovnjaki že v temelju nasprotujejo faznim modelom profesionalnega razvoja, saj jim očitajo linearnost, kar je v nasprotju s procesom profesionalnega razvoja, saj je le ta odvisen od značilnosti posameznika in različnosti njegovega delovnega okolja ter drugih spremljajočih osebnostnih dejavnikov posameznika (Krajnc, 2014). Menimo, da tovrstna razdelitev zanemari mnoge druge dejavnike, ki definirajo dobro pedagoško prakso oziroma profesionalni razvoj pedagoškega delavca.

Omejitve raziskave so tako vsebinske kot statistične. Iz vsebinskega vidika je gotovo omejitev v arbitrarnosti razdelitve učiteljev v faze profesionalnega razvoja glede na število let delovne dobe. Empirična raziskava je omejena z majhnim, naključno zbranim in nestrukturiranim vzorcem. Prav tako je omejitev v njeni naravnanosti – naše ugotovitve smo oblikovali na podlagi presečne raziskave, zaradi procesnosti opazovanega fenomena pa bi bila potrebna longitudinalna raziskava, kjer bi udeležence testirali večkrat v različnih fazah profesionalnega razvoja in na ta način opazovali spremembe v zaznani rezilientnosti. Iz vidika veljavnosti uporabljenega merskega instrumenta je omejitev v tem, da nismo izvedli preliminarnih analiz (npr. faktorske analize), da bi ugotavljali ali je tudi na našem vzorcu faktorska struktura podobna predlagani v izvirniku. Menimo, da bi bile potrebne obsežnejše raziskave, z več merskimi instrumenti, ki bi bolj celovito zajele tematiko in odgovorile na zastavljeno raziskovalno vprašanje. Tako raziskavo v tem prispevku razumemo kot preliminarno merjenje, iz katerega izhajajo mnoga odprta vprašanja, ki jih naslavljamo v nadaljevanju.

6. Zaključek

Rezilientnost, osebnostna prožnost, odpornost na stresne situacije je pomembno, a zaenkrat še skromno raziskano področje na pedagoškem polju. Za namen raziskave smo želeli zajeti raznovrstnost učiteljev, ki delajo z različnimi populacijami in vzorec strukturirati po letih delovne dobe ter posledično fazah profesionalnega razvoja. Ugotavljamo, da bi bilo potrebno glede na izsledke raziskave preučiti druge dejavnike, ki bi pripomogli k profesionalnemu razvoju, spoprijemanju s stresom in rezilientnosti.

V nadaljevanju predstavljamo supervizijo, ki se v zadnjih letih vse bolj uveljavlja na pedagoškem področju in je ključna metoda pri nudenju podpore profesionalnem razvoju pedagoških delavcev. Supervizijo vidimo kot pomemben del gradnje obeh – profesionalnega razvoja in rezilientnosti. Supervizija je oblika profesionalne refleksije in svetovanja za

zagotavljanje kvalitetnejšega opravljanja poklicnega dela in spodbujanje profesionalnega in osebnega razvojna strokovnih delavcev na različnih delovnih področjih[...]. Razumemo jo kot učni proces in specifično učno in podporno metodo, ki predstavlja izhodiščno točko za poklicno samorefleksijo (Žorga v Kobolt in Žorga, 2006). Žorga (1995) navaja, da supervizija kot posebna učna, razvojna in podporna metoda omogoča posamezniku, da z lastnimi izkušnjami prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj, da integrira praktične izkušnje s teoretičnim znanjem, da se razbremeni napetosti in stresov in da kontinuirano izgrajuje svojo strokovno identiteto. Kot proces podpira profesionalni razvoj strokovnih delavcev in pomaga pri soočanju s stresom ter grajenje osebnostne prožnosti in odpornosti v stresnih situacijah.

O pozitivni učinkih supervizije pri učiteljih poroča Brigita Rupar (2014), ki je v svoji doktorski disertaciji raziskovala, v kolikšni meri sodelovanje v supervizijskih skupinah razvija refleksivnost in emocionalno učinkovitost učiteljev, ali vpliva na večjo uporabo aktivnih strategij za spoprijemanje s stresnimi situacijami, v kolikšni meri jih ozavešča o bistvenih nalogah za doseganje vzgojno izobraževalnih ciljev. V raziskavo sta bili vključeni dve skupini udeležencev in sicer 75 učiteljev, ki so bili udeleženi v superviziji in 69 učiteljev, ki niso bili. Avtorica ugotavljala, da vključenost v supervizijo ne pripomore k bolj sistematični in načrtni uporabi problemsko usmerjenih strategij spoprijemanja s stresom in ovirami, se pa je pokazala vrsta drugih pozitivnih učinkov - učinkovitejši odzivi v poklicnih situacijah, učinkovitejše izražanje in poimenovanje emocij, višja stopnja refleksivnosti in drugi pozitivni učinki, ki pa lahko posredno pripomorejo k zmanjšanju občutenja stresa ali dolgoročno k preprečevanju izgorelosti.

Nekaj raziskav o učinkovitosti supervizije za obvladovanje stresa je bilo narejenih tudi na šolskih svetovalnih delavcih. Šolski svetovalni delavci so pogosto deležni premalo strokovne podpore, ki je lahko vzrok za slabšo delovno učinkovitost (Herr, 2002; Sears in Granello, 2002; Baker in Gerler; 2004; Wilkerson in Bellini, 2006, vse v Kovač, 2012). Predvsem visok nivo izgorevanja in pomanjkanje strokovne podpore v obliki supervizije vplivata na nastanek poklicne izgorelosti svetovalni delavcev v šolah (Kovač, 2012).

Borders in Usher (1992, v Kovač, 2012) navajata, da so šolski svetovalni delavci v primerjavi z drugimi svetovalnimi delavci deležni najmanj supervizije, saj je bila supervizija kot strokovna pomoč dolga leta spregledano področje. Kot navajata avtorja je nacionalna ameriška raziskava ugotovila, da je le nekaj več kot 20 % šolskih svetovalnih delavcev deležnih supervizije, medtem ko je zgolj 5 % šolskih svetovalnih delavcev izrazilo, da potrebe po superviziji ne čutijo. Borders (1991, v Kovač, 2012) v svoji raziskavi ugotavlja, da šolski svetovalni delavci potrebujejo supervizijo, ker se pri svojem delu srečujejo s spreminjajoči vlogami, zahtevnimi primeri in kompleksnostjo dela. Vendar številne sodobne tuje raziskave (Borders in Usher, 1992; McMahon in Solas; 1996; Paisley in Borders, 1995; Page, Pietrzak in Sutton, 2001; Roberts in Borders, 1994; Sutton in Page, 1994, vse v Kovač, 2012) dokazujejo, da šolskim svetovalnim delavcem primanjkuje supervizije, kljub temu da so izrazili potrebo po njej.

Če povzamemo, je idej za raziskovanje mnogo, predvsem pa vidimo velik potencial v raziskavah, ki merijo in povezujejo različne dejavnike rezilientnosti ter profesionalnega razvoja ter na ta način poskušajo zaobjeti tematiko celostno. V pedagoški praksi vidimo supervizijo kot eno izmed možnih učinkovitih metod, ki spodbuja profesionalni razvoj pedagoških delavcev in pripomore k obvladovanju stresa ter krepitvi rezilentnosti.

7- Literatura

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.

Bon, B. (2017). *Rezilientnost učiteljev razrednega pouka in njihova pripravljenost za spodbujanje rezilientnosti pri učencih* (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta UL). Pridobljeno s: http://pefprints.pef.uni-lj.si/4748/1/Barbara_Bon_Magistrsko_delo.pdf

Connor, K. M. in Davidson, J. R. T. (2003). Developmental of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety, 18*, 76–82.

Day, C., Edwards, A., Griffiths, A. in Gu, Q. (2011). *Beyond survival: Teachers and resilience*. Pridobljeno: https://www.nottingham.ac.uk/research/groups/crelm/documents/teachers resilience/teachers-resilience.pdf.

Drljić, K. in Kiswarday, V. (2016). Razvijanje rezilientnosti študentov preko doživljanja inkluzije na pedagoški praksi. *Revija za elementarno izobraževanje, 9*(3), 53–74.

Foley, C. in Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, 46-55.

Gu, Q. in Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), str. 1302-1316.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. J. in Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across applications. *Journal of Management*, 20, 178-187.

Kieschke, U. in Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18, 429-437.

Kiswarday, V. (2011). Razvijanje življenjske odpornosti in prožnosti v vrtcu in šoli izboljšuje kakovost telesnega in duševnega zdravja, vseživljenjskega učenja in socialne kohezivnosti v družbi. V B. Borota in D. Hozjan (ur.), *Strokovne podlage za oblikovanje socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju* (str. 39–49). Koper: Pedagoška fakulteta.

Kiswarday, V. (2012). *Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učencih in dijakih* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kiswarday, V. (2013). Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *Andragoška spoznanja, 3*, 46–64.

Kiswarday, V. in Valenčič Zuljan, M. (2015). Paradigmatski premik sodobne šole od usmerjenosti v primanjkljaje k rezilientnosti. V T. Grušovnik (ur.), *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 179–194). Koper: Annales.

Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.). (2006). *Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu.* Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja, 23,* str. 110-124.

Kovač, J. (2012). *Model individualne supervizije svetovalnih delavcev na osnovnih šolah* (Doktorska distertacija). Filozofska fakulteta UM, Maribor.

Krajnc, S. (2014). *Kolegialno sodelovanje vzgojiteljev kot dejavnik profesionalnega razvoja posameznika in celotne organizacije* (Magistrska naloga). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Masten, A. S. in Obradović, J. (2006). *Competence and resilience in development.* New York: Academy of science annals.

Muršak, J., Javrh., P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Peček, P. (2003). Pogledi na osebni in strokovni razvoj in profesionalizem zaposlenih v vrtcu. V S. Puš Seme (ur.), *Posvet: zaupaj vase, poskrbi zase (biti vzgojitelj)* (str. 23–33). Portorož: Skupnost vrtcev Republike Slovenije.

Poraj, G. (2011). Psihološki poklicni stresorji in izgorevanje pri učiteljih. *Vzgoja in izobraževanje, 42*(4), str. 33-40.

Rupar, B. (2014). *Razvoj refleksivnega mišljenja in supervizija pedagoških delavcev*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Schaufeli, W. B., Daamen, J. in Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An BMI validity study. *Educational and Psychological Measurement,* 53(3), 803-812.

Slivar, B. (2009). *Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih.* Ljubljana: SVIZ.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika, št. 2*, str. 122-141.

Valenčič Zuljan, M. in Blanuša Trošelj, D. (2014). Profesionalni razvoj vzgojiteljev z vidika vzgojiteljevih pojmovanj. *Andragoška spoznanja*, *20*(1), 43–60.

Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V R. Malej (ur.), *Strokovna avtonomija vzgojitelja* (str. 13–32). Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.

Vukovič, S. (2011). Vzroki stresa učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje, 42*(4), str. 41-45.

Žorga, S. (1995). Supervizija v razvojnih projektih. V: Dekleva, B. (ur): *Supervizija za razvojne in preventivne programe*. Ljubljana: Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela, str. 5-30.

Kratka predstavitev avtorja

Mihaela Jakomini, univerzitetna diplomirana psihologinja, s strokovnim izpitom v VIZ, opravljeno specialno pedagoško izpopolnjevanje za delo z otroci z motnjo v duševnem razvoju, članica komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, specializantka geštalt terapije, v zaključevanju edukacije s področja iz supervizije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, predavateljica v Modularnem usposabljanju kariernih svetovalcev.

Stres plus

Stress Plus

Andreja Blimen Majcen

OŠ Pod goro
andreja.blimen@podgoro.si

Povzetek

Stres je naš vsakdanji spremljevalec in kot takega ga ljudje različno doživljamo. Učiteljski poklic je med prvimi na lestvici najbolj stresnih poklicev. V prispevku je predstavljeno, kaj je stres, kako ga prepoznamo, kako vpliva na naše zdravje in psihofizično stanje, kako se lahko s stresom spopadamo, v kakšnem odnosu s stresom sta prehrana in gibanje ter kakšne dihalne tehnike lahko uporabimo za spoprijemanje z njim. Glede na to, da ima stres običajno negativni predznak, je predstavljeno, kako lahko stres obrnemo sebi v prid, če smo dobro seznanjeni z njegovim učinkom.

Ključne besede: dihanje, gibanje, prehrana, spoprijemanje s stresom, stres, tehnike in strategije.

Abstract

Stress is our daily companion and it affects people in different ways. Teacher is one of the most stressful jobs. This article talks about identifying stress, how it affects on psychophysical condition, how we can manage it, how diet and exercise can help and what breathing techniques can be used to overcome stress. Stress is usually defined as something negative, that is why I have tried to show how we can turn it to our advantage, provided that we are aware of its effects.

Keywords: Stress, stress management, techniques and strategies, diet, exercise, breathing.

1. Kaj je stres

1.1 Definicija stresa

Različni avtorji opisujejo stres na različne načine, bistvo pa je enako, in sicer da se človek na stres odziva tako na psihološki, fizični kot vedenjski ravni. Kako intenziven bo njegov odziv na dejavnike iz okolja, pa je odvisno od vsakega posameznika glede na njegovo trenutno psihofizično stanje in izkušnje iz preteklosti. V nadaljevanju so zapisani povzetki različnih avtorjev, ki dobro opišejo stres.

Po Selyevu (1975, v Tušak in Masten, 2008) je stres nespecifičen odziv telesa na zahteve, ki se dogajajo. Stres je stanje, v katerem se posameznik nahaja, in zajema mobilizacijo telesnih virov za odgovor na različne dražljaje (stresorje). Ti odzivi pa vključujejo različne fiziološke ter kemične spremembe v telesu (Tušak in Masten, 2008).

Kralj (2003) v svojem članku navaja, da stres ni bolezen. Če pa traja dalj časa in je močan, pa lahko poslabša tako duševno kot fizično zdravje. Psihična napetost povzroča fiziološke procese, ki ogrožajo organizem. Psihična napetost je posledica odziva organizma na stres, ki so ga izzvale zunanje okoliščine oziroma doživetje.

Na zunanje ali notranje dražljaje (stresorje) se skuša posameznik, oseba čim bolj prilagoditi. Zato stres opišemo kot psihološki, fiziološki in vedenjski odziv vsakega posameznika na dogodek, osebo ali predmet (Dernovšek, Gorenc, Jeriček 2006).

Stres je psihološki, fiziološki in vedenjski odziv posameznika na neravnovesje med zahtevami in sposobnostmi, ki jih posameznik ima, da tem zahtevam ugodi. Konstantno neravnovesje lahko čez nekaj časa pripelje do bolezni (Palmer, 1989).

V članku Jackson (2013) opisuje, da je stres prekinitev homeostaze (stanje organizma, v katerem fiziološki procesi tečejo optimalno) ali stanje neskladja kot odziv na resnično ali zaznano grožnjo ali izziv. Ko se posameznik sooči s stresom, se telo pripravi na odziv grožnji ali izzivu. Avtonomni živčni in endokrini sistem odgovorita s proizvajanjem hormonov: adrenalina, noradrenalina in kortizola. Ti hormoni vplivajo na psihološki odziv organizma na stres. Adrenalin in noradrenalin pripravita telo na reakcijo in soočanjem z izzivom. Odzivi na stres fizično povzročijo povišan srčni utrip, krvni pritisk, hitrejše dihanje, močnejše potenje ter zvišanje nivoja energije. Zatre se imunska funkcija, produkcija beta endorfina, ki je naravni blažilec bolečin, poveča pa se čutna ostrina. Vse te spremembe v telesu povzročijo odziv »bori se ali zbeži«, ki pripravijo telo na spoprijemanje s stresom.

Če povzamemo, vsi ti avtorji pravijo, da se človeško telo odzove na stres na psihološki, fiziološki in vedenjski ravni. Povzročijo ga različni dražljaji (stresorji) iz okolice in v človeku, ki se na te dražljaje odzovejo. Pri tem se v telesu sprožijo različne kemične reakcije.

Iz izkušenj bi stres opisali na dva načina:

1. obvladljiv,
2. neobvladljiv.

Obvladljiv stres se lahko predstavi kot trema pred nastopom, ko se poviša srčni utrip in požene kri po žilah, kar posledično pripelje do več kisika v možganih, telo se ogreje, se poti, a mu vse to omogoča soočanje s situacijo in uspešno opravljeno nalogo tudi zaradi pozitivnih preteklih izkušenj.

Neobvladljiv stres pa se lahko predstavi kot odklop funkcij normalnega delovanja, ko odpove telo, komaj stoji, iz spomina si ne more priklicati podatkov (črna luknja, prazna glava), telo drhti, ga zebe, a se vseeno poti … Kar je lahko posledica negativne izkušnje ali več teh in prepričanje, da česa človek ne zmore in nima samozavesti.

O stresu se v zadnjih letih veliko govori, razpravlja in piše. Veliko ljudi je bilo s tem pojmom seznanjenih in začelo besedo »stres« uporabljati v svojem delovnem okolju, kjer se včasih tudi zlorablja. Od kdaj nas ta termin spremlja in kdaj se je začel uporabljati, opisujejo naslednji opisi.

Že jamski človek se je srečeval s stresom, ko se je bojeval z živalmi in to je v njem povzročilo dražljaj strahu, ki nato sproži verižno reakcijo: v telesu se sprostijo hormoni adrenalin, noradrenalin in kortizol, ki vodijo do odziva »bori se ali umri«. S tem odzivom je stres človeka ubranil pred nevarnostjo in obenem omogočil, da kot vrsta preživimo.

Vse te spremembe človeka še danes varujejo pred nevarnostjo in se fiziološko niso spremenile – vse, od dražljaja, sprostitve hormonov, notranje fiziologije do telesnega odziva. Danes gre v večini primerov za stresne dogodke, na katere vsaka oseba odreagira po svoje (Kennedy, 2009).

Odzivi na stres se v človeku od takrat niso spremenili. Z razvojem so se spremenili le dražljaji, ki se imenujejo stresorji.

1.2 Kako prepoznamo stres in kakšni so simptomi

Ločimo pozitivni (evstres) in negativni (distres) stres. Razlika med njima je, da nam pozitivni stres omogoča jasno presojo, poveča motivacijo za delo ali druge opravke, napolnjeni smo z energijo, namesto težav vidimo izzive in si zastavimo visoka pričakovanja. Medtem ko nas negativni stres hromi, naša pričakovanja se negativna, strah nas je, najraje bi se vsemu izognili. Čutimo ga kot velik pritisk, ki ga ne bomo zmogli vzdržati. Zato je pomembno, da se ju naučimo prepoznati, da se bomo znali spopasti predvsem z negativnim stresom (distresom), ki je lahko zdravju škodljiv, če je dolgotrajen (Miholič, 2018).

Glede na to, da stresu ne moremo ubežati in smo mu izpostavljeni vsakodnevno, je dobro za naše zdravje, če znamo pri sebi prepoznati simptome, da se lahko s stresom spopademo. Simptomi se lahko odražajo na našem telesu (fizično), v naših mislih in občutkih (psihično) in glede na naše vedenje.

1.3 Sprožilci stresa

Človek se na različne dražljaje (stresorje) iz okolice odziva drugače. Dražljaji lahko pri posamezniku izzovejo pozitiven ali negativen odziv, odvisno od spomina in preteklih izkušenj. Sprožilcev stresa je verjetno toliko, kolikor nas je ljudi. Enaka situacija lahko nekoga pusti popolnoma ravnodušnega, medtem ko bo pri drugemu izzvala burno reakcijo.

V življenju se lahko soočamo z enim stresnim dogodkom, ki je kratkotrajen, reakcija na stres pa se pojavi takoj, in ko dogodek mine, se lahko vrnemo v naše prvotno, naravno in nestresno stanje. Takšni dogodki so lahko na primer pisanje testa, trema pred javnim nastopom, opravljanje vozniškega izpita ali pogovor za službo. Ti sprožilci stresa so akutni. Kadar pa govorimo o kroničnem stresu, pa gre za dalj časa trajajočo stresno situacijo in se z njo spopadamo vsak dan (Pirman, 2018).

<u>Kaj vse lahko sproži stres:</u>

1. **Velike življenjske spremembe:** poroka, nosečnost, selitev, smrt ljubljene osebe. Tudi pozitivne spremembe lahko povzročajo stres. Vsaka nova situacija, ki nam zamaja ravnovesje, lahko pripelje do stresa, pa četudi je pozitivna.
2. **Okolje, v katerem bivamo**: zoprni sosedje, vpitje otrok, promet v okolici. Vse, kar nas jezi, vznemirja ali spravlja v slabo voljo.
3. **Nepredvidljivi dogodki**: morda je to samo nenapovedan obisk ali kakšna neprijetna novica, ki smo jo slučajno izvedeli. To so situacije, na katere se nismo mogli pripraviti in jih nismo mogli predvidevati.
4. **Delovno okolje**: sodelavci, nadrejeni, prevelik obseg dela.
5. **Družabno življenje**: ne glede na našo družabnost, je včasih le ta povezana s stresom, kadar smo izpostavljeni novi družbi ali posameznikom, če moramo nagovoriti večjo množico in jim kaj predstaviti. Stres nam lahko povzročijo tudi odnosi s sorodniki, prijatelji ali partnerjem (Pirman, 2018).

1.4 Spoprijemanje ali »coping« s stresom

Za naše zdravje je pomembno, da se znamo s stresom spoprijeti. Da se lahko z njim spoprimemo, moramo najprej prepoznati simptome, se naučiti, da se pretiranemu stresu pravočasno izognemo, spoznati različne tehnike in strategije ter prevzeti zdrav življenjski slog.

Spoprijemanje s stresom je proces, pri katerem se aktivirajo tako kognitivna kot vedenjska prizadevanja, kako obvladati in uravnavati notranje in/ali zunanje zahteve, ko pride do stresne situacije. Kakšen bo odziv posameznika na stresni dogodek, je odvisno od osebnih virov, ki jih ima na razpolago (Selič, 1999).

V diplomskem delu Kralj (2013**,** v Jerman 2005) opisuje, da do stresnih situacij najpogosteje pride, kadar smo v odnosu z drugimi ljudmi (na delovnem mestu in doma). Stres lahko zmanjšamo s spremenjenim načinom življenja, z optimističnim pristopom do stresnih situacij in do življenja nasploh.

Selič (1999; po Antonovsky, 1979; Sheridan in Radmacher, 1992) opisuje, da so za učinkovito poravnavanje s stresom ključne tri, med seboj povezane komponente, ki sestavljajo strategijo. To so:

1. **Racionalnos**t – ocena stresorja in situacije.
2. **Fleksibilnost** – uporaba različnih strategij. Od človeka je odvisno, da izbere tisto, ki mu najbolj ustreza in je zanj najbolj učinkovita.
3. **Vizija prihodnosti** – zmožnost posameznika, da gleda naprej v prihodnost, da si zna prihodnost tudi predstavljati. Zmožnost se pojavi takrat, ko je človek že sposoben racionalno gledati na problem, na mentalni ravni pa tvoriti in preverjati hipoteze.

Od uporabe obeh strategij hkrati ali vsake posamezno je odvisna razvojna stopnja posameznika. Odrasel človek v zrelih letih za spoprijemanje s stresom uporablja problemsko usmerjene strategije, medtem ko v nižji starosti uporablja strategije, usmerjene k emocijam (Selič, 1999; po Folkman in Lazarus, 1984).

Recepta za strategijo za točno določeno stresno situacijo ni in jo je tudi nemogoče predpisati. Vsak posameznik na isti dogodek reagira drugače, kar je odvisno od osebnostnih lastnosti, preteklih izkušenj in z njimi povezane strategije, ki jih je posameznik razvil, ter kognitivnih sposobnosti.

Kralj (2013; po Jeriček, 2007) v svojem diplomskem delu navaja, da je za spoprijemanje oziroma poravnavanje s stresom pomembno, da si znamo dobro organizirati čas, da živimo uravnoteženo v vseh segmentih našega življenja, da se znamo sprostiti in umiriti, da prepoznamo svoje težave in jih znamo uspešno sproti reševati, da smo pozitivno naravnani ter zadovoljni. Prav tako po Youngsu (2001) opisuje, da naporen dan lažje prebrodimo in se opolnomočimo v boju proti stresu že z nekaj minutami fizične aktivnosti zjutraj, obenem pa tudi z načrtom in dobro organizacijo delovnega dne. Za razvijanje strategij za spopadanje s stresom je odgovoren posameznik sam. Od njega je odvisno, ali si bo znal organizirati dan, ali se bo spopadel s stresom s fizično aktivnostjo ali kako drugače ter ali se bo sprostil in umiril.

Prav tako Selič (1999; po Lakein, 1973; Sarafino, 1990) opiše, da organiziranost časa (time manegement) zmanjšuje in blaži občutke frustriranosti, neproduktivnega izgubljanja časa, s čimer lahko posledično preprečimo ali vsaj ublažimo mogoč pojav nekaterih stresnih situacij. Opiše tudi, da telesna (fizična) dejavnost, kot je na primer telovadba v fitnesu, znižuje dovzetnost na stres, visok krvni pritisk, anksioznost in odzivnost. Pomembno pa je tudi

predvidevanje nekega stresnega dogodka in pripravo nanj. V primeru, ko se določeni situaciji ne moremo izogniti (obisk zdravnika, selitev, ločitev …), pa se lahko nanjo vnaprej pripravimo tako, da se o zadevi informiramo, si poskušamo dogodek vizualizirati in si opredelimo lastna pričakovanja.

1.5 Učitelji, stres in strategije

Nacionalna raziskava v Ameriki je pokazala, da so najbolj izpostavljeni stresu učitelji. V raziskavi so pri učiteljih ugotavljali:

1. vire stresa (stresorje),
2. manifestacije stresa in
3. strategije za spoprijemanje s stresom ali »coping«.

Zapisali so, da učitelji ne morejo spremeniti šole, revščine, podpore vodstva, števila učencev v razredu ali razpoložljivosti materiala. Moč, ki jo imajo, pa je ta, da lahko v praksi pokažejo, kako so uspešni pri premagovanju stresa z različnimi tehnikami za spopadanje s stresom in da svoje izkušnje tudi delijo.

Botwinik (2007) je v svoji raziskavi vprašal učitelje, ki so uspešni pri premagovanju izzivov in poučevanjem že več kot dvajset let, o njihovi skrivnosti spopadanja s stresom. Navaja nekaj njihovih skrivnosti – strategij:

1. Vzemite si čas zase.
2. Vzemite si čas za telovadbo.
3. Dovolj spite in se zdravo prehranjujte.
4. Vzemite si čas za družino in prijatelje.
5. Vadite meditacijo in samoto.
6. Prepustite se smislu za humor in vključite nekaj humorja tudi v poučevanje: humor je povezan z odpornostjo – možnostjo učinkovitejšega soočanja z življenjem.
7. Odločite se za pozitiven odnos in pustite, da stvari tečejo izven vaše kontrole.

V zaključku te raziskave so zapisali, da ima učenje tehnik spopadanja s stresom velik doprinos za učitelje in da predlogi v tej raziskavi ponujajo možnosti, ki lahko pripomorejo k učiteljevemu boljšemu počutju (Richards, 2012).

Kakšne tehnike in strategije za spoprijemanje s stresom bomo izbrali, je odvisno od nas samih. Kaj nas navdušuje, kaj imamo radi, s čim si napolnimo »baterije«, kaj nas sprošča, umiri ali povzdigne, kakšna hrana nam ustreza … so samo nekatera od vprašanj, ki si jih lahko zastavimo, ko opazimo, da se nas polašča stres. In če mu bomo dopustili, bomo izgoreli.

Brownova (2018) nam v svojem članku ponuja:

Trinajst različnih tehnik in strategij za obvladovanje stresa:

1. bodite trdni,
2. zmanjšajte hrup,
3. organizirajte si čas,
4. postavite meje,
5. izklopite se – Get out of your head,

6. naučite se pozitivnih afirmacij in predstav,
7. prestrukturirajte mišljenje,
8. spoznajte ABC-tehnike,
9. jejte zdravo in se gibajte,
10. meditirajte in se fizično sproščajte,
11. povečajte si odpornost,
12. povejte na glas,
13. privoščite si dobro spanje.

Za obvladovanje stresa je pomembna zdrava prehrana in gibanje, hkrati pa je dobro temu dodati tudi pomen dihanja na zdravje in življenje.

Zdravo življenje ali zdrav življenjski slog je način življenja, ki ohranja naše zdravje optimalno in poskrbi za splošno dobro počutje. V zdrav življenjski slog spada zdrava prehrana, telesna in protistresna aktivnost (različni športi in tehnike sproščanja, meditacija, joga), zdravi medsebojni odnosi in ravnovesje med delom ter počitkom. Vsi ti dejavniki so soodvisni eden od drugega in vsako neravnovesje vpliva na ravnovesje ostalih (Pori idr., 2013).

Že Leonardo da Vinci je bil kot vegetarijanec in odličen kuhar prepričan, da je premišljen in uravnotežen način prehranjevanja ključ do zdravja in dobrega počutja. Menil je tudi, da moramo sami prevzeti odgovornost za svoje zdravje in dobro počutje. Vedel je, kako čustva in navade vplivajo na fiziologijo (ter bil tako predhodnik vede o psihonevroimunologiji) in svetoval, da je treba biti neodvisen od zdravnikov in medicine. Poudarjal je, da se je potrebno naučiti ohranjati svoje zdravje in dajal tudi nasvete, med drugimi: izogibajte se objestnosti in pazite na prehrano, jejte samo takrat, ko ste lačni, večerjajte malo, držite se pokonci, ko vstanete od mize, redno telovadite, vino mešajte z vodo, pijte po požirkih, toda ne med dvema obrokoma in ne na prazen želodec, jejte preprosto hrano (na primer vegetarijansko), hrano dobro prežvečite … (Gelb, 2003).

V času od 15. stoletja do danes se glede vzdrževanja zdravega življenjskega sloga ni veliko spremenilo. Nasvetov Leonarda da Vincija bi se lahko držali še danes, le z eno razliko, in sicer da moramo danes poskrbeti, da najdemo ekološko pridelano hrano ali pa si jo pridelamo sami, če imamo pogoje za to.

Mnoge raziskave so pokazale, da sta prehrana in gibanje močna dejavnika za samozavest in dobro počutje posameznika.

Preventiva in promocija v vseh družbenih okoljih igrata pri izboru zdravega načina življenja ključno vlogo. Kar vključuje prehrano, gibanje in duševno zdravje. Zdrava prehrana je pomemben dejavnik za počutje posameznika tako psihično kot fizično. Vsak izmed nas je že izkusil dobro ali pa slabo počutje po izboru določene hrane. Kot visoko razvita bitja imamo sposobnost izbire in odločanja. Kaj in kako bomo izbrali, pa je odvisno od tega, kako se želimo počutiti v lastnem telesu in koliko nam je mar za svoje zdravje.

Poleg zdrave prehrane k dobremu počutju veliko prispeva gibanje, prava mera fizične aktivnosti. Za kakšno obliko gibanja se odločimo, je odvisno od tega, kakšno okolje nam je bolj všeč (odprti ali zaprti prostori), ali imamo raje aerobno vadbo ali vadbo za sproščanje in pomirjanje (joga, meditacija …), raje vadimo v skupini ali sami … Možnosti je veliko, izbira pa je naša.

Zdravo prehranjevanje in redna telesna dejavnost sta nosilca boljšega zdravja in počutja, prispevata k večji kakovosti življenja in zmanjšujeta obremenitev zdravstvenih sistemov.

Pomembna sta v vseh starostnih obdobjih: v otroštvu, odrasli dobi in starosti (Dober tek Slovenija, 2016).

Rotovnik Kozjek (2004) pravi, da je življenje ljudi, ki se ukvarjajo s športom, bolj kakovostno in izpolnjeno. Zaradi fizične aktivnosti so tudi bolj zdravi in imajo posledično manj zdravstvenih težav kot tisti, ki se s športom ne ukvarjajo.

Gelb (2003) v svoji knjigi opiše vpliv telesne pripravljenosti na um. Če je telo skrčeno in togo ali mlahavo in brez življenja, bo takšen tudi naš um. Koren besede *korporacija* je *corpus,* kar pomeni telo. Togost telesa in navad pripomore k temu, da človek obstane na mrtvi točki. Veliko podjetij že uvaja kratke odmore za masažo, različne tečaje (joga), da bi ljudem pomagali razviti večjo psihično in umsko prožnost. Lahko poskusimo tudi z različnimi vajami za razgibanje celotnega telesa, k čemur lahko povabimo tudi sodelavca. Takšne vaje namreč pretresejo stare navade, sprostijo energijo in spodbudijo možnosti za nove povezave.

Pomembno je spomniti, da je telovadba le ena od komponent pri programu spoprijemanja s stresom in ni nujno, da bo rešila težave, ki jih povzročajo stresorji. Zato je potrebno na težave, ki se pojavijo kot posledica stresa, pogledati celostno in jih tako tudi obravnavati s pomočjo strokovnjakov (Jackson, 2013).

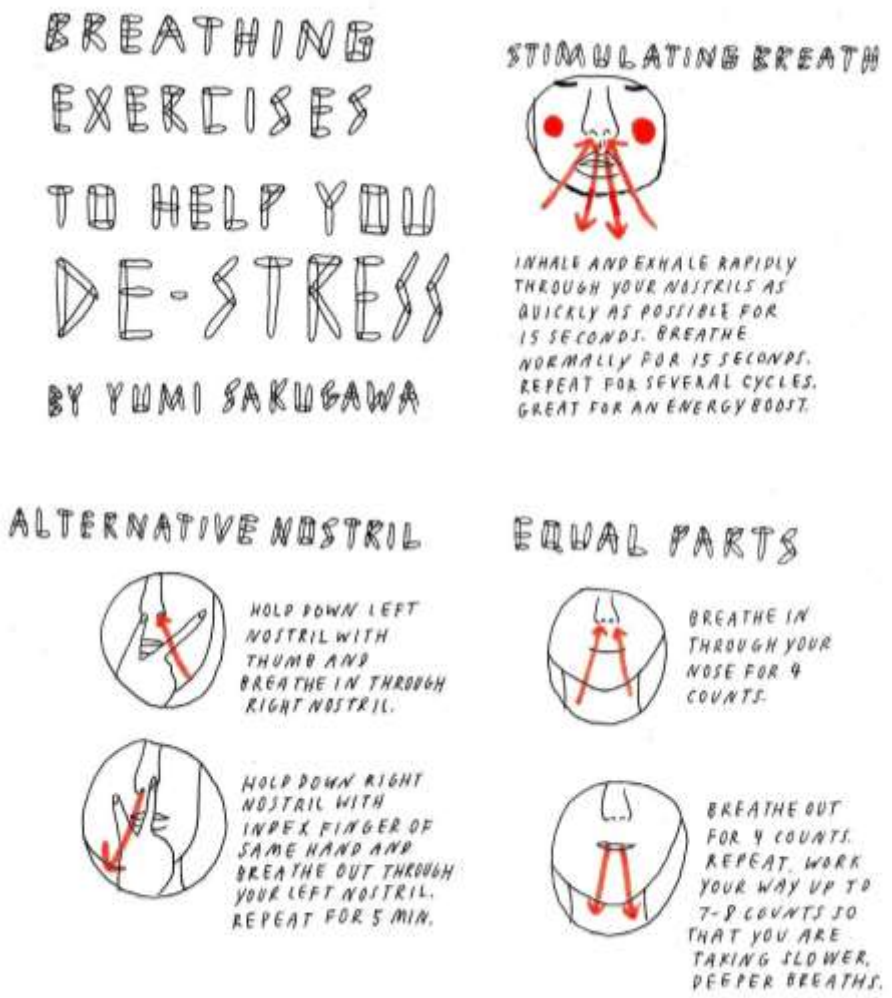
2- Dihanje

Dihanje se nam zdi samoumevno. Če z njim nimamo težav, nanj niti ne polagamo posebne pozornosti. Vendar se je dihanju smiselno posvetiti, četudi nimamo težav z njim, saj nam lahko v določenih trenutki pomaga ohranjati zdrav razum.

Na dihanje še vedno gledamo kot na nekaj samoumevnega in mu posvečamo premalo pozornosti. Dihanje je za življenje najpomembnejše in bistveno, saj oskrbuje naše telo s kisikom v korelaciji s srcem in možgani. Pomaga tudi pri sproščanju in spoprijemanju s stresom. Zato je pomembno, da posvetimo dihanju več pozornosti in se naučimo zavestnega dihanja, ki ga lahko uporabimo, ko se znajdemo v stresni situaciji. Dihanje povzroča ravno nasprotni učinek kot stres – spodbuja sproščanje (Kennedy, 2009).

2.1 Dihalne tehnike

Tušak in Masten (2008) za spoprijemanje s stresom ponujata relaksacijske tehnike, kot so hipnoza in avtohipnoza po Sachsu (1982), meditacija, avtogeni trening, Jacobsonovo metodo progresivne relaksacije ter tudi dihalne tehnike. Slika 1 prikazuje dihalne vaje za pomoč pri sproščanju in premagovanju stresa.



Slika 1: Dihalne vaje za pomoč pri sproščanju.

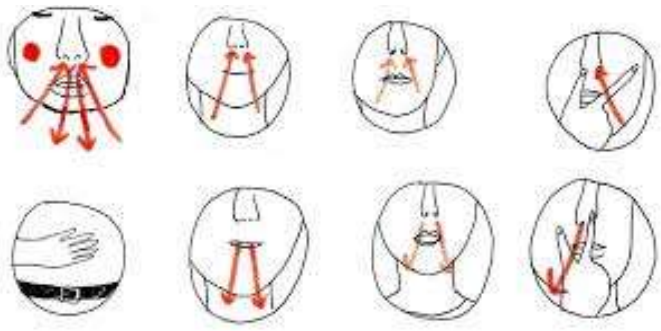
Vir:
https://www.google.com/search?tbm=isch&q=breathing&chips=q:breathing,online_chips:breathing+techniques,online_chips:stress&sa=X&ved=0ahUKEwiX48Dd6dnfAhWhposKHbPACcsQ4lYILygJ&biw=1366&bih=608&dpr=1#imgrc=.

Če se želimo naučiti sproščati, se moramo dihanja globoko zavedati in spoznati, da lahko tako globino in hitrost zavestno nadziramo. Najprej se moramo naučiti pri sebi prepoznati, kdaj smo v stresu, nato pa vzpostaviti dialog med srcem in možgani. Namesto, da odreagiramo refleksno (čustva), lahko zavestno izberemo tehniko dihanja, kar nam omogoča, da se v stresu znova zberemo in umirimo.

Z redno vajo in uporabo dihalne tehnike lahko okrepimo imunski sistem ter znižamo krvni tlak in srčni utrip. Pri stresu pa nam pomaga, da hitro in učinkovito izzovemo odziv sproščanja. Kako terapije z dihanjem koristijo, lahko danes objektivno dokažejo z magnetno resonančno tomografijo in pozitronsko izsevno tomografijo (Kennedy, 2009).

Kakšno tehniko oziroma način bomo v določenem trenutku uporabili, je odvisno od situacije in okoliščine, v kateri smo se znašli, kar ponazarjajo vaje na Sliki 2. Dihalnih tehnik in načinov je več, med njimi v svojem diplomskem delu Gojkovič (2009) navaja naslednje tehnike, ki so primerne za sproščanje v kratkem času:

1. **Hitra sprostitvena tehnika**: globoko vdihnite skozi nos, zadržite zrak za približno od 10 do 20 sekund in hkrati napnite mišice celega telesa. Izdihnite skozi usta in popustite napetost v mišicah.
2. **Ritmično dihanje**: vdihnite skozi nos in štejte do tri. Izdihujte skozi nos in štejte do istega števila. Ne zadržujte diha. V tem ritmu dihajte nekaj minut.
3. **Globoko dihanje**: večkrat dnevno vadite dihanje s trebušno prepono.



Slika 2: Načini dihanja.

Vir: https://www.google.com/search?tbm=isch&q=breathing&chips=q:breathing,online_chips:breathing+techniques,online_chips:stress&sa=X&ved=0ahUKEwiX48Dd6dnfAhWhposKHbPACcsQ4lYILygJ&biw=1366&bih=608&dpr=1#imgrc=.

3. Izkušnje in aktivnosti

Izkušnje v preteklosti in danes, ki vključujejo športno aktivnost (triatlon – plavanje, kolesarjenje, tek, in trail), so pokazale, da je šport izjemen antistresni dejavnik. Med treningom oziroma dejavnostjo, v kateri uživamo, se sproščajo:

1. dopamin, ki vpliva na dobro voljo, več energije, motivacijo, lažje razmišljanje in domišljijo;
2. serotonin, ki je odgovoren za občutek sreče in dobro spanje;
3. endorfini, ki zmanjšujejo bolečino.

Med športno aktivnostjo so misli usmerjene v premagovanje telesnih naporov, zato se lahko možgani v tem času odpočijejo od vsakdanjih skrbi. Telo postane bolj odporno na zunanje dražljaje, tako fizično kot psihično. Pri triatlonskem treningu sta potrebni vztrajnost in kontinuiteta, saj tak trening vključuje plavanje dvakrat na teden, tek in kolesarjenje ter skupinsko jogo enkrat na teden. Pri pripravah na vzdržljivostne tekaške preizkušnje izven urejenih površin (trail) se treningi preusmerijo na daljše teke in pohode po sosednjih hribih in dolinah, medtem ko zimski trening vključuje tek na smučeh. Vse te aktivnosti delujejo kot meditacija. Velikokrat ni enostavno, a je končni rezultat vedno zadovoljstvo, sreča in »prazna glava«, ki je pripravljena za ponovno polnjenje. Na enemu izmed triatlonov so ob prijavi na tekmovanje podarili majico z napisom »*Pain is Temporary Victory is Forever«, kar pomeni, da je bolečina začasna, medtem ko je zmaga večna. Ta slogan je postal stalnica v življenju. Vsak dosežen korak do cilja, ki si ga je posameznik izbral, je lahko zanj zmaga, ne glede na obliko in dolžino aktivnosti.*

Izrednega pomena je uravnotežena zdrava prehrana. Nekatera hrana na telo deluje zaviralno in mu škodi, druga pa telesu daje energijo in korist. Zato je zelo pomembno je, da si hrano pripravljamo sami. S tem se razvije pozitiven odnos do hrane, izbira zdravih lokalnih in sezonskih živil, ustvarjalnost pri oblikovanju menijev, nadzor nad skupinami potrebnih živil za uravnoteženo prehrano. Za vse to je potreben interes in učenje s pomočjo različnih receptov in poizkusov.

Na delovnem mestu k zmanjšanju stresa pripomorejo dobri medsebojni odnosi, spoštovanje in sodelovanje. Za delo v razredu, za sam učni proces so dobrodošle in pomembne različne oblike in metode dela. V delo se lahko vključi gibanje z namenom, da se pripravijo možgani na učenje. Tako se lahko prepreči, da bi se učenci dolgočasili in postali nemirni. Slike 3, 4, 5 in 6 prikazujejo aktivnost učencev med učnim procesom.



Slika 3: Risanje s celim telesom.

Vir: lasten.



Slika 4: Risanje leže na hrbtu na list pod mizo.

Vir: lasten.



Slika 5: Slikanje z nogami.
Vir: lasten.



Slika 6: Učenci pod pajkovo mrežo.
Vir: lasten.

Kadar pa se zgodi, da kljub različnim oblikam dela, ni učinka in postane delo za učitelja neznosno, lahko med samim poukom učitelj uporabi kakšno od tehnik dihanja. Na primer, če ima možnost, se umakne za minuto ali dve v kabinet, kjer enakomerno vdihuje in izdihuje, pri tem za vsak vdih in izdih prešteje do pet. Če se ne more umakniti, lahko stopi do okna, se zazre skozenj in neopazno enakomerno nekajkrat vdihne in izdihne ali pri sebi šteje do deset. Pri tem se umiri, srčni utrip se zniža, racionalnost ponovno stopi v ospredje pred čustvi in učitelj lahko mirno opravlja svoje delo naprej, ne da bi »izgubil živce«. Tudi učenci so izpostavljeni stresu, zato je smiselno tudi njih naučiti, kako obvladati stres na njim primeren način. Te vsebine lahko vnaša učitelj razrednik na razredne ure. Najlažje pa vnaša tiste vsebine, ki jih sam obvlada, jih je preizkusil in se mu zdijo učinkovite.

4. Zaključek

Stres se doživlja kot nekaj slabega, negativnega in tako se ne vidi njegove druge plati, ki je lahko tudi vzpodbudna. Šele spoznanje in zavedanje, da človek brez stresa ne bi preživel in se

ne bi premaknil v nobeno smer, vzpodbudi interes in vprašanji, kaj se da narediti in kako gledati na stres, da postane človekov zaveznik in ne sovražnik.

Pri iskanju različnih virov, ki opisujejo stres, je veliko različnih informacij, zato je prisotna misel, da je o tej temi že vse napisano in ni več kaj dodati. Vendar je tu dodan tisti del, ki je pomemben za delovanje učitelja v sodobnem svetu, ki je stresu najbolj izpostavljen. Za spoprijemanje s stresom lahko vsak posameznik najde lastne strategije. Vse te izkušnje in spoznanja v preteklih letih, so močno spremenila telesno počutje, psihično stabilnost, odnos do sebe in drugih, voljo do ponovnega učenja in ustvarjalnosti. Za vse to pa sta potrebni vztrajnost in kontinuiteta.

Različni koncepti poučevanja v razredu se kažejo kot nekaj dobrega, uspešnega, učenci se pri tem zabavajo in učijo. Znanstveno dokazano je, da si možgani zapomnijo več, če so pri tem telesno aktivni, v gibanju. Zato bomo z učenjem skozi gibanje tudi nadaljevali in s tem skušali omiliti ali preprečiti stres tako pri učencih kot pri učiteljih.

Vsak v naši družbi je že slišal za stres in ga verjetno tudi doživel, marsikdo se je pod njegovo težo tudi zlomil. Nenehno učenje je v pomoč za lažje soočanje in takšno znanje je potrebno deliti. Cilj tega prispevka je ozaveščanje in stalno opominjanje sebe in drugih o možnostih spoprijemanja s stresom in življenja z njim v simbiozi.

5. Literatura

Botwinik, R. (2007). Dealing with teacher stress. Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(6): 271–72. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/254350988_Dealing_with_Teacher_Stress.

Brown, A. (2018). 62 stress management techniques & tips to prevent a burnout. Pridobljeno s https://positivepsychologyprogram.com/stress-management-techniques-tips-burn-out/.

Dober tek Slovenija (2016). Nacionalni program o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025 (ReNPPTDZ), Uradni list RS štev. 58/2015) Ministrstvo za zdravje RS. Pridobljeno s http://www.mz.gov.si/fileadmin/mz.gov.si/pageuploads/javno_zdravje_2015/resolucija_preh_gib/DTSbrosura__zgibanka_slo_in_angl/SLO_brosura_web_2016.pdf.

Gelb, M. (2003). Postanite ustvarjalni kot Leonardo da Vinci. Ljubljana: Tangram.

Dernovšek, M. Z., Gorenc, M., Jeriček, H. (2006): *Ko te strese stres. Kako prepoznati in zdraviti stresne, anksiozne in depresivne motnje.* Ljubljana: Tiskarna knjigoveznica Radovljica.

Gojkovič, A. (2009). *Vpliv ukvarjanja s telesno aktivnostjo na stres mladostnikov.* (Diplomsko delo, Fakulteta za šport). Pridobljeno s http://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Diplome/Diploma22049990GojkovicAnja.pdf.

Jackson, E. (2013). Stress relief: The Role of Exercise in Stress Management. *ACSM's Health & Fitness Journal*: May/June 2013, 14–19. Pridobljeno s https://journals.lww.com/acsm-healthfitness/fulltext/2013/05000/STRESS_RELIEF__The_Role_of_Exercise_in_Stress.6.aspx.

Kennedy, J. M. (2009). *Dihamo!: Kako v petnajstih minutah na dan obvladati stres in poskrbeti za zdravo srce*. Ljubljana: Orbis.

Kralj, K. (2013). *Učitelj in stres* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=5566.

Miholič, M. (2018). *Ko vas stresa ... stres*. Strokovni prispevek. Pridobljeno s http://www.zdstudenti.si/strokovni-prispevki/56-strokovni-prispevki/181-stres.

Palmer, S. (1989). Occupational Stress. *The Health and Safety Practitioner*, 7, 16–18. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/288261696_Occupational_stress.

Pirman, I. (2018). *Kaj v nas sproža stres in kako se ga rešimo*. Pridobljeno s https://www.zdravje.si/kaj-v-nas-sproza-stres-in-kako-se-ga-resimo.

Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: *A national snapshot*, 299–316. Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131725.2012.682837?src=recsys.

Rotovnik-Kozjek, N. (2004). *Gibanje je življenje.* Ljubljana: Domus.

Selič, P. (1999). *Psihologija bolezni našega časa*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Tušak, M. in Masten, R. (ur.). (2008). *Stres in zdravje.* Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

Varvogli, L., Darvili, C. S*tress management techniques: evidence-based procedures that reduce stress.*

Pridobljeno s http://www.hsj.gr/medicine/stress-management-techniques-evidencebased-procedures-that-reduce-stress-and-promote-health.php?aid=3429.

Predstavitev avtorice

Andreja Blimen Majcen je profesorica likovne umetnosti in študentka 2. letnika magistrskega študija Pomoči umetnosti na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Zaposlena je na OŠ Pod goro v Slovenskih Konjicah kot likovna pedagoginja, svojo delovno obveznost pa dopolnjuje v oddelku podaljšanega bivanja ter na OŠ V parku v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. V svojem delu velikokrat združi gibanje in umetnost v obliki delavnic, saj je delo v manjši skupini bolj učinkovito. Osredotoča se na pozitiven vpliv stresa, kako ga obvladati in se z njim soočati.

Tehnike premagovanja stresa pri učiteljih

Techniques to Overcome Stress for Teachers

Damjana Pregeljc

Srednja tehniška šola Koper
damjana.pregeljc@sts.si

Povzetek

Članek obravnava stres, ki ga posameznik doživlja tako na zasebnem, kot tudi na poslovnem področju. Posebej so osvetljeni dejavniki, ki povzročajo stres na delovnem mestu učitelja. Opisana so znamenja stresa na posamezniku. Predstavljeni so ukrepi za zmanjšanje stresa na ravni šole ter ukrepi, tehnike in strategije za soočanje s stresom na ravni posameznika. Ključnega pomena je, da se učitelj spoprime s stresom in ne dovoli, da ta prerase v kaj več. Nujno je poznavanje stresorjev v okolju, prepoznavanje posledic stresa na lastnem telesu ter poznavanje metod in tehnik za samopomoč.

Ključne besede: delovno okolje, premagovanje stresa, stres, stresorji, šola, učitelj.

Abstract

The article considers stress, experienced by an individual in its personal, as well as business life. There is an emphasis on workplace-related stress on teachers. Signs of stress are also described. Actions for decreasing stress levels in schools are suggested, alongside measures, techniques and strategies for stress relief on an individuals` level. It is crucial for a teacher to cope with stress and not let it evolve into something more serious. It is important to recognize causes of stress, its consequences on one`s body and be aware of the methods and techniques for self-aid.

Keywords: causes of stress, school, stress, stress relief, teacher, workplace.

1. Uvod

Stres je bistven del našega življenja. Je prilagoditveni odziv telesa, ki ga sprožijo spremembe v okolju. Človeški vrsti je pomagal preživeti v nevarnih okoliščinah.

V pradavnini, ko so ljudem stregle po življenju divje živali, ko so morali v lov za hrano ali so se spopadali z naravnimi ujmami, je stres pomagal pri ustreznem telesnem odzivu.

Danes živimo v veliko bolj prijaznem okolju, življenje je postalo udobno. Ni se nam potrebno boriti za hrano, živimo v toplih in udobnih stanovanjih, življenje nam lajšajo najsodobnejši tehnološki dosežki. Kljub temu pravimo, da je stres kuga 20. stoletja. Zakaj je temu tako?

Dejstvo je, da je življenjski tempo vse hitrejši. Srečujemo se s preobremenjenostjo, vedno manj imamo časa zase, vse bolj smo napeti, izžeti. Dihamo za svoje delo, zanemarjamo pa lastne potrebe, zanimanja, želje in občutke. Vse več je tekmovalnosti na službenem področju in tudi sicer. Delovna mesta so vse bolj zahtevna, delamo pod pritiski, tekmujemo s konkurenco, s časom in med seboj. Srečujemo se z zahtevami iz zasebnega življenja, s skrbjo za družino, za

socialno varnost, dobre medsebojne odnose. Lahko nas doletijo bolezni, težave v zakonu, smrt ljubljene osebe, finančne težave ali težave v odnosih v družini. Življenjske prelomnice, kot so poroka, rojstvo, ločitev, odhod otrok od doma ali upokojitev so še dodatni razlogi za stisko. Tudi premajhna obremenjenost, naveličanost in zdolgočasenost so lahko razlogi za stres. Ljudje postajamo vedno večji individualisti. Smo samostojni v vseh pogledih in ne potrebujemo pomoči drugih ljudi. Skupaj s soodvisnostjo smo izgubili tudi sposobnost za gradnjo odnosov, zato nimamo dovolj močne zaslombe in podpore drugih ljudi. Mučita nas osamljenost ali prevladujoč občutek, da nam je v življenju spodletelo.

Kolesje sodobnega časa nas je posrkalo v svoj ritem. Zaradi vseh pritiskov se v človeku sproži stresna reakcija, pa naj bo koristna ali ne. Naše telo je pripravljeno na boj. Lahko smo jezni ali napadalni, vendar se ne moremo zaplesti v telesni obračun. Aktiviranje stresnega odziva, ki se ne more sproščeno izraziti v telesni reakciji, je potencialno škodljivo zdravju (Looker in Gregson, 1993).

Stres je lahko občutek, da določenega dogodka ali situacije nismo sposobni obvladati. Ko se nam zdi, da bomo položaj uspešno obvladali, bo stresna reakcija v normalnih mejah. Ščepec stresa nam začini življenje in ga dela lepo. Takrat je stres dober. Prinese nam prijetno vznemirjenje, navdušenost, spodbudo, ustvarjalnost, uspešnost, doseganje zastavljenih ciljev in večjo produktivnost. Kadar pa prevladujeta dvom in strah, da položaju ne bomo kos, se spopadamo z različnimi stopnjami škodljivega stresa. Pri stresu gre za neskladje med dojemanjem zahtev na eni strani in sposobnostjo za obvladovanje zahtev na drugi strani.

Preveč stresa slabi imunski sistem, povečuje občutljivost za bolezni, povzroča bolečine in zmanjša fizično vzdržljivost. Stres izčrpa duševno stanje, katerega simptomi so razdražljivost, nihanje razpoloženja, izčrpanost, ki privede v depresijo, tesnobo in nižjo kakovost življenja. Dolgotrajen stres povzroča kronično utrujenost, ki ga imenujemo sindrom izgorelosti. V najhujših primerih lahko privede do bolezni, med katerimi so najpogostejše čir, srčni infarkt in rak.

Dejstvo je, da smo si ljudje med seboj različni in tako je tudi naše dojemanje stresa. Stres je individualna izkušnja, kar nekdo dojema kot stres, je lahko za drugega normalna okoliščina. Na to vplivajo človekove izkušnje, prepričanja, nazori, ki so odvisni tudi od podedovanih značilnosti, vzgoje, starosti, spola in splošnega zdravstvenega stanja.

Stres je občutek, ki ga sami izzovemo in ga zato nadzorujemo in obvladujemo izključno sami. S svojim stresom lahko upravljamo in tega se da naučiti.

Stres nas lahko poživlja ali ubija. Učinkovito spopadanje z njim pomeni, da znamo prepoznati, kdaj je naš zaveznik, kdaj sovražnik. Svoje odzive nanj nadzorujemo sami. Stres je potrebno sprejeti in se prijazno naučiti, kako se soočiti z njim. Najpomembnejša je naša reakcija na stresne dogodke. Nekaj moramo narediti zase, da se znebimo napetosti in da predelamo izkušnje, ki hromijo našo ustvarjalnost in uspešno delo.

2. Kako prepoznamo stres

Stres prepoznamo po telesnih ali duševnih znamenjih. Med telesne štejemo mokre in mrzle dlani in stopala, razbijanje srca, povečan srčni utrip, zasoplost, cmok v grlu, pospešeno plitvo dihanje, suha usta, želodčne krče, prebavne motnje, splošna mišična napetost, zlasti v čeljustih, škripanje z zobmi, stiskanje pesti, povešena ramena, bolečine v mišicah, tresoče dlani, pretirana ješčost ali izguba teka, pretirano uživanje alkohola, nespečnost … Psihična znamenja stresa so nepotrpežljivost, nemir, razdražljivost, hiperaktivnost, splošno nezadovoljstvo, zdolgočasenost,

občutek pomanjkanja pozornosti, občutek nemoči, jokavost, zaskrbljenost (Looker in Gregson, 1993) …

3. Stres na delovnem mestu učitelja

Poklic učitelja sodi med najbolj stresne poklice, kar potrjujejo številne raziskave (Slivar, 2013).

Pouk zahteva angažiranje celotne osebnosti. Med poukom je učitelj visoko koncentriran in visoko čustveno obremenjen. Čustvenih reakcij, ki se v njemu pojavijo ne more izraziti povsem sproščeno. Poleg tega je ves čas izpostavljen hrupnemu okolju.

Skozi zgodovino se je vloga učitelja spreminjala. V začetku 20. stoletja je bil učitelj v vlogi vodje, sam je določal cilje, učne vsebine, metode in oblike dela. Danes naj bi učenci sami določali kdaj, kaj in kako se bodo učili, učitelj naj bi jim le utiral pot, da bo učencem lažja. Vloga učitelja je postala bistveno bolj zahtevna.

Zaradi finančnih razlogov ima lahko učitelj v razredu tudi do 32 otrok. Tudi če v razredu ni težavnih otrok, je to za učitelja velika obremenitev.

Nemalokrat se srečujemo z otroki, ki izhajajo iz nestabilnih socialno – ekonomskih razmer. Na otrocih se izražajo posledice v obliki nasilja in nediscipline. Učitelj naj bi razumel otrokovo stisko in naj bi znal pravilno reagirati, kljub temu pa takšni otroci učitelja izčrpajo. Menimo, da učitelj nemalokrat v svoji stiski ostaja sam in ni deležen zadostne podpore s strani strokovnih delavcev in vodstva šole.

Otroci z boljšimi materialnimi možnostmi iz urejenih družin so nemalokrat tudi predrzni, prezirljivi in nevzgojeni, še posebno, če so jim starši naklanjali pozornost z darili, razvajanjem in potuho. Takšni starši od šole pričakujejo vedno več in utrujajo z nenehno prisotnostjo.

Leta 2000 je bil sprejet zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke. Učitelji pogostokrat nimamo ustreznega znanja niti ustrezne pomoči s strani strokovnega kadra in vodstva. Podvrženi smo situacijam, ki jih ne poznamo in ne obvladamo. Vedno večje zahteve, pričakovanja in povečana odgovornost učitelja ter zahtevni nejevoljni starši nas še dodatno obremenijo.

Znanost in tehnologija se razvijata z bliskovito naglico. Učitelj mora slediti novostim, da bo ostal v koraku s časom. Če temu ni tako, se v njem pojavi občutek, da nalogam ni kos, kar se zopet izraža kot stres.

Pomanjkanje discipline, moteče vedenje, pomanjkanje podpore in sodelovanja, preveliko število učencev, vedenjsko nesprejemljivi učenci, pomanjkanje podpore s strani vodstva in velika pričakovanja, nas nemalokrat pripeljejo do bojazni, da ne bomo zmogli zadovoljiti pričakovanj in ciljev. Žalostno je dejstvo, da je veliko učiteljev na začetku svoje kariere navdušenih in zagnanih. Z leti pa postanejo nezadovoljni, frustrirani, apatični, pojavljati se začnejo psihosomatske bolezni.

Težava se torej pojavi, ko se človeško telo ne uspe več prilagajati stresnim situacijam, takrat na plano privrejo različni negativni simptomi. Zato je potrebno ali preprečiti, da do stresnih situacij sploh ne pride, ali pa simptome stresa omiliti z različnimi aktivnostmi.

Stres vpliva na zmogljivost in uspešnost, odraža se na področju kakovosti in učinkovitosti izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela, večji odsotnosti z dela, slabša zadovoljstvo z delom, da o tem, kako škoduje učitelju niti ne omenjamo.

Če nimamo dovolj znanja, se vrtimo v začaranem krogu, za delo nismo motivirani, posledice pa občutijo učenci in mi sami. Zato so nujna prizadevanja za zmanjšanje stresa in njegovih negativnih učinkov.

4. Premagovanje stresa na ravni šole

Šole bi morale razmišljati o sistematičnem, preventivnem delovanju na področju zmanjševanja stresa. To delovanje naj bi potekalo na treh nivojih in sicer preventiva, blaženje in zdravljenje (Slivar, 2013).

V prvem nivoju je potrebno delovati na zmanjševanju potencialnih rizičnih dejavnikov ali spreminjanju narave stresorjev. Sem prištevamo spreminjanje ali zmanjševanje zahtev na delovnem mestu, pomoči posameznikom pri srečevanju s stresorji, izboljšanju komunikacije, posodabljanju organiziranja in vodenja šole, zmanjšanju učne obveze za posamezne skupine delavcev … Na drugi ravni se osredotočamo na posameznikov odgovorov na zahteve delovnega mesta. Cilj je opremiti zaposlene z veščinami in sredstvi za spoprijemanje s stresom, sem sodijo tehnike obvladovanja jeze, tehnike sproščanja … Na tretji ravni, ki ji pravimo reaktivnost pa gre za zdravljenje in rehabilitacijo zaposlenih z dolgotrajnimi stresnimi simptomi in boleznimi, delovne terapije …

O stresu se praviloma ne govori, od učiteljev se pričakuje profesionalen odnos. Razume se, da je učitelj usposobljen in obvlada svoj položaj. Neprimerno vedenje učiteljev, ki je običajno posledica stresa, se v nobenem primeru ne tolerira. Mislimo, da moramo učitelji sami poskrbeti, da se o težavah, ki so povezane s stresom, ozaveščamo sami in tudi vodstvo. Dejstvo je, da lahko tudi učitelj kot posameznik veliko pripomore k preprečevanju stresa, za to obstaja veliko ukrepov, tehnik in strategij.

5. Premagovanje stresa na ravni posameznika

Obstajajo določene osebnostne značilnosti, ki določajo raven dovzetnosti oz. ranljivosti posameznika na stres (Slivar, 2013).

Za stres so dovzetnejše osebe, ki so po naravi bolj tekmovalne, storilnostno usmerjene, nestrpne, jezne in usmerjene k dosežkom. Osebe, ki so čustveno labilne in imajo pomanjkanje kontrole nad čustvenimi reakcijami ter tiste, ki so bolj napete in imajo manj učinkovito obrambo ter so nagnjene k depresiji. Osebe z nizkim samospoštovanjem in osebe, ki osebnostno niso čvrste, torej težje nevtralizirajo učinke stresa.

Modro je, da se v tej smeri podučimo, tako se bomo bolje razumeli in si lažje izbirali ukrepe, strategije in tehnike spoprijemanja s stresom. Z njimi lahko spreminjamo svojo percepcijo, stališča in vedenje, da bomo ohranili dobro počutje in zdravje. Slivar predlaga predvsem kognitivno restrukturiranje, konstruktivni samogovor, upravljanje s časom, socialno podporo, trening asertivnosti, in supervizijo. Odlične rezultate lahko posameznik doseže z vajami avtogenega treninga, v zadnjem času pa je vse več v uporabi čuječen pristop pri pouku. Posameznik si lahko ustvari tak življenjski stil, da bo ta odporen na stres.

5.1 Kognitivno restrukturiranje

Kognitivno izkrivljanje je samoobramben in pogosto iracionalen vzorec negativnega mišljenja, ki je posledica anksioznosti (Slivar, 2013). Pri posamezniku ga lahko povzroči stres. Gre za vztrajna in trdovratna prepričanje na zavedni ravni.

Pogosto posplošujemo na podlagi posameznih informacij. Na primer, s tem učiteljem sva se sprla, nikoli več ne bova v dobrih odnosih. Včasih si zapomnimo posamično negativno podrobnost neke okoliščine in se tako osredinimo nanjo, da ne vidimo nič pozitivnega. Morda smo dobili drobno kritiko s strani ravnatelja in ne glede na to, da smo dobili tudi več pohval, nas ta drobna kritika razjeda. V dejanjih ne vidimo dobrega namena, temveč verjamemo, da imajo dejanja negativno ozadje. Lahko smo prepričani, da vemo, kaj si mislijo drugi. Na primer, sodelavec se me izogiba, ker me ne mara. Prevelik pomen dajemo svojim negativnim dejanjem. Naredil sem napako, zato bo uničen moj ugled. Ne poslušamo nasvetov drugih ali njihovih utemeljenih razlogov in smo ves čas prepričani, da imamo mi prav. Razmišljamo po principu moral bi, nujno je. Na primer, do vseh učencev moram biti enak, moral bi se znati spoprijeti s težavami, sodelavci se morajo obnašati spoštljivo do mene, ne bi smel prositi za pomoč. Negativno samopodobo si ustvarimo na podlagi ene same napake ali pa vidimo sebe kot vzrok za negativne zunanje dogodke. Na primer, razred je slab, ker nisem dober razrednik.

Če nam misli pogosto odtavajo v tovrstna razmišljanja je prav, da si na tem področju pomagamo. Obstaja več programov in pristopov za spoprijemanje s kognitivnim izkrivljanjem. Veliko lahko naredimo že s tem, da se ozavestimo in se trudimo, da bo takih in podobnih razmišljanj v naši glavi čim manj.

5.2 Konstruktivni samogovor

Konstruktivni samogovor je zavesten napor posameznika, da zamenja negativne, samouničujoče, pogosto iracionalne misli s pozitivnim, krepilnim in bolj racionalnim samogovorom (Slivar, 2013).

Tekom dneva večina ljudi občasno vodi mentalne monologe o dogodkih, ki so jih doživeli in svojih reakcijah na njih. Ti monologi so lahko pozitivni ali negativni. Negativni nas izčrpavajo in povzročajo stres, zato jih je potrebno zamenjati s pozitivnimi. Včasih se nam zgodi, da nam ura ne uspe, kot bi mi želeli in potem se v naših mislih prepletajo razmišljanja o tem, da je razred grozen, da delu nismo kos, da ne bo nikoli bolje in podobno. Namesto pesimističnega gledanja bi lahko ubrali bolj pozitiven pogled. Lahko bi rekli, da so bili učenci še posebej mladostniško razposajeni, da bi morda naslednjič ubrali drugačno metodo dela, da smo si danes pa zares zaslužili plačo in podobno.

Konstruktivni samogovor omogoča posamezniku, da spremeni svoj pogled na stresne dogodke. Tako se zmanjša škodljivi vpliv stresorjev. Posameznik s tem izkoristi moč pozitivnega mišljenja.

5.3 Upravljanje s časom

Za učiteljevo delo je značilno, da mora v kratkem času kvalitetno zaključiti veliko število delovnih nalog. Zato se mora naučiti natančnega načrtovanja. Odlašanje z nalogami zagotovo ni dobro, prav tako ni dobro, da namenjamo več časa nalogam, ki so nam všeč, ostale pa zanemarjamo. Slepo opravljanje nalog v takšnem zaporedju, kot se pojavljajo, se tudi ne

obnese. Pri načrtovanju je pomembno določiti prioritete in kritično presoditi, koliko časa bomo porabili za posamezno nalogo. Manj zahtevne naloge naredimo čimprej. Naloge lahko, če je to mogoče, porazdelimo med sodelavce ali med učence. Včasih je dobro znati reči ne, v primeru, da smo sami že zelo obremenjeni ali so roki nerealni.

5.4 Trening asertivnosti

Asertivnost je socialna veščina, katere bistvo je biti pošten in spoštljiv v komunikaciji z drugimi (Slivar, 2013).

Asertivno vedenje je posledica zaupanja vase, sprejemanja sebe in spoštovanja ter prav takega odnosa do drugih ljudi.

Za asertivne ljudi značilno to, da so optimistični, pozitivni, skrbni, racionalni, spoštljivi, odločni in iskreni. Neverbalna komunikacija je sproščena, drža je umirjena, očesni stik je neposreden. Prevladujejo čustva, imajo smisel za humor, so odločni, aktivni, učinkoviti, demokratični in ustvarjalni. Zavedajo se svojih pravic, s katerimi ne ogrožajo drugih. Na primer, imam pravico do jasnega izražanja svojih potreb, čustev, do svojega mnenja, imam pravico delati napake, imam pravico reči ne. Učitelji, ki obvladajo veščine asertivnosti, doživljajo manj stresa in so bolj učinkoviti pri spoprijemanju z njim.

5.5 Socialna podpora

Ljudje smo socialna bitja in ko smo v stiski, nam dobro dene podpora bližnjih, prijateljev ali sodelavcev. Kljub temu, da se trudimo delati po svojih najboljših močeh, se nam včasih zgodijo konfliktne situacije, lahko smo tarča problematičnega otroka ali starša. Po konfliktnem dogodku nam je v največjo uteho, če se lahko zaupamo sodelavcem. Ti bodo najbolje razumeli našo stisko, saj opravljajo isto delo kot mi. Sodelavci nam lahko pomagajo pri razumevanju stresnih dogodkov in nam nudijo podporo pri spoprijemanju s stresom. Opažamo, da smo učitelji med seboj pogosto zelo kritični in si ne nudimo zadostne podpore, kar bi v prihodnje lahko spremenili. Med sodelavci bi moral prevladati občutek varnosti, sprejetosti, spoštovanja in pripadnosti. Učitelji bi tako dobili občutek, da lahko spregovorijo o svojih najglobljih občutkih.

5.6 Supervizija

Supervizija je refleksija posameznika z distanco o tem, kar poklicno vidi, misli in čuti (Kovač, 2013). V supervizijskem odnosu sta supervizor in supervizant. Supervizor je izkušen strokovnjak, ki vodi in usmerja supervizanta ter mu nudi optimalno okolje v katerem lahko spregovori o svojih stiskah, težavah in dilemah na delovnem mestu. Supervizant reflektira svoje poklicne težave, probleme in dileme ter s pomočjo izkustvenega učenja izboljšuje svoje strokovne kompetence ter s tem posledično tudi kvaliteto svojega dela.

5.7 Avtogeni trening

Naše telo ne loči med tistim, kar se v okolju res dogaja od tistega, kar se kuha v naši glavi. Če je naša glava polna negativnih misli bo, dolgoročno gledano, telo zaradi prehudih živčnih impulzov v glavi zbolelo (Kožar, 1995).

Pri avtogenem treningu gre za niz vaj, s katerimi se poleg telesnih sprememb doživlja tudi psihična relaksacija. Posameznik naj bi prenesel predstavo o občutkih v telesu v dejanski

občutek. Z redno vadbo naj bi ohranjali svoje zdravje. Pomaga nam, da poiščemo svoj notranji mir in razmišljamo bolj pozitivno ter s tem utrjujemo svojo osebnosti. Z njo popolnoma razbremenimo napetosti telesa in duha.

Priporoča se redno in dolgoročno izvajanje vaj, ki jih opisuje v svoji knjigi. Postopoma nam bodo pomagale spremeniti način in stil življenja, poiskati notranji mir in prehoditi določeno pot vase. Zanimivo je, da so vaje zelo preproste in jih lahko izvaja vsak sam, je pa potrebna zadostna mera vztrajnosti in potrpežljivosti.

5.8 Čuječnost

Čuječen pristop pomeni, da je posameznik pozoren na svoje misli, čustva in občutke. Gre za ne obsojajoče, sprejemajoče se zavedanje svojega delovanja v sedanjem trenutku. V čuječnem stanju se posameznik zaveda svojih misli, čustev in razpoloženj ter telesnih občutkov, kot tudi zunanjega dogajanja. Ko se posameznik preko prakticiranja čuječnosti nauči zavedati se svojih misli, čustev, občutkov in vedenj, lahko prekine stresni cikel, še preden izgubi nadzor nad stresnim dogodkom. Tako občuti manjšo stopnjo stresa (Erbežnik, 2016).

Čuječen pristop lahko vadimo med hojo, pri čemer smo pozorni na svoje dihanje, korake, držo … Med pogovorom z učencem ali sodelavcem poslušamo pozorno, sogovornika gledamo v oči, vračamo svoje misli k poslušanju, ko te odtavajo in podobno. Med govorjenjem si vzamemo čas, da razmislimo o svojih besedah, jih izberemo skrbno in razmišljamo, kako si bo druga oseba te besede razlagala.

Čuječnost je spretnost, ki jo je možno s prakso razviti.

5.9 Življenjski stil posameznika

Za zmanjševanje stresa je dobra vsaka sprostitvena tehnika, ki jo posameznik občuti kot naravno in jo uporablja brez občutka, da si je nakopal še eno dolžnost več, vendar sama po sebi ne zadošča. Stresa se je potrebno lotiti celovito.

Potrebno si je vzeti čas in razmisliti o najrazličnejših vidikih svojega vsakdanjega življenja, kot tudi o možnostih, da spremenimo vsaj tisto, kar se da. Pri sebi moramo pozorneje spremljati učinke stresa tako na telesnem kot tudi duševnem področju, da lahko opazimo, če nam stres škoduje. Naučiti se moramo razlikovati med prijaznim in škodljivim stresom.

Upoštevati moramo življenjske preizkušnje, ki nas doletijo in če je teh preveč, si ne nalagajmo še dodatnih. Naučimo se reči ne. Organizirajmo si življenje in določimo prednostne naloge, ter si zastavljajmo realne cilje. Izogibajmo se perfekcionizmu in razporejajmo odgovornosti. Poiščimo pomoč, ko smo preobremenjeni. Poiščimo si službo, ki bo ustrezala naši osebnosti in sposobnostim. Po drugi strani pa povečujmo tiste dejavnosti, ki nas osrečujejo in sproščajo. To so razni hobiji in razvedrilo.

Današnji tempo je hiter. Med obveznostmi si vzemimo čas, da napolnimo svoje akumulatorje in se sprostimo. Pazimo na pravilno dihanje, lahko si pomagamo s tehnikami za mišično sproščanje ali meditacijo. Paziti moramo, da uživamo zdravo hrano, se izogibamo alkoholu, kofeinu in kajenju. Skrbimo za telesno pripravljenost, ustrezno telesno težo, zadosten počitek in spanec. Potrudimo se, da upočasnimo svoj ritem, smo bolj popustljivi do svojih in drugih napak, se ne obremenjujemo s stvarmi, ki jih ne moremo spremeniti. Naučimo se poslušati, naučimo se sprostiti. V svoj življenje vnesimo več ljubezni in razumevanja. Krepimo samospoštovanje in se naučimo biti odločni. Razmišljajmo pozitivno in se čim več smejmo ter

razvijajmo smisel za humor. Bodimo prijazni do sebe. Privoščimo si peneča kopel, sprehod na svežem zraku, zavrtimo si najljubšo glasbo, prebirajmo zanimive knjige. Pojdimo v gledališče, privoščimo si odmor in počitnice … Poenostavimo si življenje in ne bodimo zavezani materialnim dobrinam. Vzemimo si čas za druženje s svojo družino in prijatelji.

6. Zaključek

Pomembno je, da se zavedamo negativnega delovanja stresa v šolah. Ozaveščati je potrebno širšo javnost, učitelje in vodstva šol o negativnih učinkih stresa. Spodbujati je potrebno zavedanje, da stres na delovnem mestu ni posledica šibkosti posameznika, temveč pojav, ki zadeva celo šolo. Pri nadaljnjem razvoju sistema vzgoje in izobraževanja bi morali stremeti k temu, da bi sprejemali in izvajati ukrepe, ki bi prispevali k zmanjšanju negativnih učinkov stresa, povečanju pomena učiteljevega poklica, premišljenem uvajanju sistemskih sprememb, večji zaščiti učiteljev pred nasiljem, zmanjšanju šolske administracije in še kaj. Na ravni šole se je potrebno lotiti ugotavljanja glavnih virov stresa. Potrebno je oceniti, kateri so najbolj rizični in kako bi lahko ukrepali. Pomemben je načrt za zmanjšanje stresa tako na individualni kot organizacijski ravni.

Vsi imamo sposobnost, da nadzoruje svoje misli in čustva. Vse je v glavi je priljubljen in zelo resničen rek. Ne obremenjujmo se s stvarmi, na katere nimamo vpliva in jih ne moremo spremeniti. Čustva usmerimo v miren in premišljen način odzivanja na stresno situacijo. Gradimo samokontrolo, da ne bodo naše reakcije burne in agresivne. Naučimo se ločiti pozitivnima čustva od neprijetnih, negativnih. Negativne misli prenesimo v pozitivne in izkoristimo moč pozitivnega mišljenja.

Dokler imamo zdravje, imamo vse, zato si moramo ustvariti tak življenjski slog, ki bo odporen proti stresu. To pomeni, da zgradimo dovolj pozitivnih virov zadovoljstva in užitkov, ki bodo odtehtali negativnosti, ki jih ne moremo odstraniti.

7. Literatura

Erbežnik, A. (2016). Čuječnost v povezavi s stresom na delovnem mestu. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije.

Kovač, J. (2013). *Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev.* Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnost, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru.

Kožar, A. (1995). *Premagajmo stres in druge bolezni z vajami avtogenega treninga.* Ljubljana: Založba Lunik.

Looker, D. T. in Gregson, D. O. (1993). *Obvladajmo stres.* Ljubljana: Cankarjeva založba.

Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Damjana Pregeljc je po izobrazbi univerzitetna diplomirana inženirka strojništva. Svoje šolanje je zaključila na Univerzi za strojništvo v Ljubljani. Na srednji šoli v Kopru poučuje že več kot 20 let. Dijake poučuje strokovno teoretične predmete, kamor sodijo predvsem moduli s področja tehničnega komuniciranja, načrtovanja konstrukcij in mehanike. Od nekdaj jo zanimajo teme s področja psihologije, zato rada posega po tovrstni literaturi. V zadnjem času se ukvarja predvsem z vpeljavo čuječnega pristopa k pouku.

Dajmo telesu priložnost, zadihajmo pravilno

Let's Give the Body an Opportunity by Breathing Properly

Melita Meglič

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana
melita.meglic@gjp.si

Povzetek

Kisik je vir življenja. Zadostno količino kisika v telesu si zagotovimo s pravilnim dihanjem. Dojenčki in majhni otroci dihajo pravilno, z leti pa pričnemo dihati površno in plitko. Z dihanjem vplivamo na vegetativni živčni sistem, ki sicer deluje brez naše volje, in posledično uravnavamo delovanje simpatičnega in parasimpatičnega živčevja. Prav simpatično živčevje pa je tisto, ki v stresni situaciji izloča stresni hormon kortizol. Stres do določene mere v organizmu sicer mora biti. Kadar je stresa preveč, se v telesu poruši ravnotežje, ki vodi v različna bolezenska stanja, kot so: bolezni srca, sladkorna bolezen, debelost, visok krvni pritisk itd. Zaradi vsega naštetega je nujno, da pravilno dihanje uvedemo tudi v šole in naučimo naše učence spet pravilno dihati.

Ključne besede: dihanje, stres, pravilno dihanje, vegetativni živčni sistem.

Abstract

Oxygen is the source of life. Adequate oxygen supply to the body is ensured through proper breathing. Babies and young children breathe properly, but over the years we begin to breathe shallowly and shortness of breath appears. Breathing affects the vegetative nervous system, which in fact works without any influence of our will, and consequently regulates the functioning of the sympathetic and parasympathetic nervous system. It is the sympathetic nervous system that secretes the stress hormone named cortisol in a stressful situation. Stress has to be present in the body to a certain extent. When there is too much stress, the body balance breaks down leading to various medical conditions such as heart disease, diabetes, obesity, high blood pressure, etc. For all these reasons we urgently have to bring proper breathing into schools and teach our students to breathe properly again.

Key words: breathing, breathing properly, stress, vegetative nervous system.

1. Uvod

Biti prisoten tukaj in zdaj je največja umetnost sodobnega življenja. Pravilno dihanje, ki je globoko in mirno, je tisto, ki nas lahko umiri in nam omogoči, da se v celoti zavedamo danega trenutka. S tem ko se umirimo in osredotočimo na dihanje, se v našem telesu sprožijo številni procesi, ki imajo pozitiven vpliv na naš organizem. Na ta način telo oskrbujemo z zadostno količino kisika, hkrati pa razvijamo tudi psihično stabilnost.

Kisik je ključno življenjsko gonilo. Vsaka celica v našem telesu lahko deluje le, kadar je zdrava in preskrbljena s kisikom. Danes je na trgu ogromno prehranskih dopolnil in kozmetičnih preparatov z dodatkom kisika, ki obljubljajo zdravje, lepoto, mladost in dobro počutje. Ljudje so pripravljeni odšteti ogromno denarja za čudežne preparate in kreme, toda najlažji način, da dosežemo vse to, je pravilno dihanje.

Srce zdravega odraslega človeka udari 72-krat na minuto. Pri tem vdihne in izdihne 18-krat. Razmerje med dihom in srčnim utripom je 1 : 4. Moški vdihne od 15 do 16-krat na minuto, ženska 18-krat, otroci pa še večkrat. Gripozni bolnik vdihne od 80 do 120-krat na minuto. Povprečno zdrav človek vsak dan vdihne 21.000-krat.

S plitkim in hitrim dihanjem si življenje dobesedno nenehno skrajšujete, če pa je vaše dihanje pravilno, torej globoko in dolgo, si koristite, saj si s tem podaljšujete lastno življenje. Le zakaj torej dihanju sodobni človek ne nameni več pozornosti?

2. Kisik je vir življenja

Od vseh hranil, ki jih naše telo potrebuje, je le kisik tako nujno potreben, da bi brez njega umrli v nekaj minutah. Na kisik običajno ne gledamo kot na ključno življenjsko hranilo, vendar pa njegovo pomanjkanje vodi do slabosti, bolezni ali obolenja. Kisik pa ni le ključno hranilo, je tudi nevidni zdravilec s precej dolgimi rokami (Černe, 2015).

Učitelji joge že stoletja poznajo pozitivne učinke in zdravilne lastnosti, ki jih ima pravilno dihanje na naš organizem. Tudi dobitnik Nobelove nagrade in predsednik Inštituta za celično fiziologijo, dr. Otto Warburg, je povedal: »*Tehnike globokega dihanja, ki dvigujejo ravni kisika v celicah, so najpomembnejši dejavniki, da živimo energijsko polno življenje brez bolezni.«*

Telo ima naravno sposobnost, da se znebi toksinov s pomočjo metaboličnih procesov, to je s pomočjo dihanja, potenja in izločanja odpadkov. Dajmo mu priložnost, zadihajmo na pravilen način.

3. Pot kisika od pljuč do celic

Kisik v organizem vstopa preko pljuč. Pljuča so pravzaprav največja površina človeškega telesa, ki se stika z zunanjim okoljem, saj merijo pri odraslem človeku kar okoli 100 kvadratnih metrov. Pljučno tkivo je gosto prepleteno s krvnimi kapilarami. Ob vdihu steče zrak v pljučno tkivo, v pljučne mešičke in takrat preidejo kisikove molekule skozi tanke membranske strukture v kri, kjer vstopijo v rdeče krvne celice ali eritrocite. V eritrocitu se kisikova molekula »oprime« hemoglobinske molekule. Ta vezava povzroči, da se kri obarva svetlo rdeče, zato je na prvi pogled mogoče razlikovati med arterijsko in venozno krvjo. Krvne kapilare obdajajo vsa telesna tkiva in eritrociti, ki potujejo s tokom krvi po krvnem ožilju, dosežejo prav vse telesne celice. Hemoglobin pospešeno izpušča svoje štiri molekule kisika na prav določenih mestih v organizmu, tam, kjer je najnižja koncentracija kisika in višja koncentracija ogljikovega dioksida To pa je točno tam, kjer so mišice bolj dejavne, kjer aktivneje obnavljajo svoje energijske zaloge, povedano drugače, izvajajo notranje ali celično dihanje.

Vsi življenjski procesi so vezani na oksidacijo, saj brez kisika ni življenja. Pri preskrbi s kisikom so naše celice odvisne od tega, koliko kisika priteče po krvi. Kri, bogata s kisikom, izboljša vitalnost naših notranjih organov in posledično celega organizma.

4. Popoln dih

Dihanje je pomembno življenjsko gonilo. Vdih je aktivna ritmična kontrakcija dihalnih mišic, ki je vodena preko centra za dihanje. Izdih je pasivna posledica vdiha. Za ustrezno oskrbo s kisikom je zelo pomembno pravilno dihanje.

Kadar smo pod stresom, se naše telo odziva, kot da smo v nevarnosti. Kadar smo resnično v nevarnosti, nam to seveda pomaga preživeti, če pa nismo v resnični nevarnosti, ampak nas je npr. samo razjezil počasen voznik na cesti, pa takšna reakcija uničuje našo mentalno, psihično in fizično stabilnost. V takšnih trenutkih si ljudje običajno vzamejo nekaj minut za dihanje. Žal dihajo v prsni koš in je vdih daljši kot izdih, zato ni želenih učinkov.

Glede na sodelujoče mišične skupine ločimo tri načine dihanja:

a) *Trebušno dihanje*

Pri tem načinu dihamo tako, da se prepona spusti v trebušno votlino. To dihanje ni samo sproščujoče, ampak je tudi eno najaktivnejših gibal krvnega obtoka. Prepona je drugo srce, saj kot bat napihuje spodnji del pljuč, ki tako vsrkajo veliko venozne krvi. Poveča se dotok venozne krvi v srce in posledično se izboljša ves krvni obtok. Stalno gibanje prepone pa nežno in obenem intenzivno masira trebušne organe.

b) *Prsno dihanje*

Prsno dihamo tako. da razširimo rebra in kot meh napihnemo prsno votlino. S tem dihanjem napolnimo srednji del pljuč. Z njim prodre v pljuča manj zraka kot s trebušnim dihanjem. Prsno dihanje v kombinaciji s trebušnim učinkovito prezrači pljuča.

c) *Dihanje z vršički pljuč*

Zrak vstopi v zgornji del pljuč, ko dvignemo ključnici. Tako dobi svež zrak samo zgornji del pljuč. To je najslabši način dihanja in je značilen predvsem za ženske.

4.1 Dihalni vzorec

Dihalni vzorec je način, kako človek diha. Dih je sestavljen iz vdiha in izdiha, med njima pa je trenutek mirovanja – apneja pri izdihu in apneja pri vdihu. Dihalni vzorec označujeta globina in hitrost vdiha in izdiha ter čas trajanja posamezne apneje.

Prevladujoč dihalni vzorec je tisti način dihanja, ki prevladuje v določenem življenjskem obdobju posameznika. Tak vzorec pa se dnevno večkrat spreminja glede na psihofizične obremenitve posameznika.

Na dihalni vzorec močno vpliva naše čustveno stanje, hkrati pa tudi način dihanja vpliva na čustveno doživljanje.

Doživljanje določenega čustva sproži določen vzorec dihanja. Jeza in strah se odražata s hitrim in globokim dihanjem, anksioznost spremlja hitro in plitko dihanje, medtem ko veselje spremlja počasno in enakomerno dihanje skozi nos.

Zelo pomembno pri dihalnem vzorcu je dihanje skozi nos; skozi usta dihamo le v izrednih primerih. Poleg tega da se zrak pri dihanju skozi nos v nosni votlini očisti, navlaži in primerno segreje pred vstopom v naša pljuča, pa naj bi pri dihanju skozi nos prejeli večjo količino chi-ja ali prane (subtilna energija). Poleg tega s funkcijo vonja nos zazna ugodne, neugodne ali strupene vonjave, na katere se človekov organizem ustrezno odziva.

4.2 Zakaj dihanje postaja plitko in površno

Dojenčki in majhni otroci dihajo pravilno. Z odraščanjem pa se žal dihalni vzorec spreminja, dihati pričnemo bolj plitko in površno. Dihalni vzorec se iz idealne prsno-abdominalne koordinacije spreminja v nezadovoljivo obliko pretežno prsnega dihanja, ki se pojavi zaradi spremenjene telesne drže in telesne morfologije (pretirana debelost), bolezenskih stanj, ali zaradi vpliva, ki ga ima na dihanje čustveno doživljanje.

5. Kaj je stres

Stres je postal naš vsakodnevni spremljevalec. Z njim se srečujemo povsod, vsi, brez izjem. Pravzaprav ljudje delujemo tako, da stres do določene mere potrebujemo, v kolikor ga ni, si ga ustvarimo sami. Na stresno situacijo se ne odzivajo vsi enako. Odziv je odvisen od posameznikove osebnosti, starosti, psihofizične kondicije, življenjske naravnanosti, vrednot, prepričanj, okoliščin, v katerih se stres pojavi, ter ožjega in širšega socialnega okolja, v katerem posameznik biva.

Določen dogodek bo za nekoga dobrodošla spodbuda in motivacija, za drugega pa stresna situacija. Kadar se čutimo sposobni »spopasti« se z določeno situacijo pomeni, da situacijo doživljamo kot izziv. V tem primeru smo zelo motivirani in se bomo z veseljem lotili določene naloge. Če pa se ne čutimo dovolj sposobne in so zahteve ali pričakovanja zelo visoka, pa se lahko počutimo nemočni in ujeti, takrat situacijo doživljamo kot stres.

Pojem stresa ni popolnoma enoznačno opredeljen. Ljudje ob besedi stres največkrat pomislijo na njegove slabe strani. Opisujejo ga kot neprijetno psihično stanje, povezano s situacijami, v katerih čutijo, da nimajo nikakršnega nadzora nad izhodom iz krize. Ker okoliščinam niso kos, ga ponavadi spremlja negativno vrednotenje samega sebe. Negativne vidike stresa spremlja občutek ogroženosti (Lamovec, 1998: 199).

Življenje brez stresnih dogodkov bi hitro postalo dolgočasno in nezanimivo. Ljudje pa lahko doživljajo nekatere vrste stresa tudi kot prijetne, vznemirljive in ga zato aktivno iščejo. Razlika med pozitivnim in negativnih stresom je predvsem v tem, kako neko situacijo ocenimo, vrednotimo. Če se čutimo sposobni, da se s situacijo spoprimemo, je ne bomo doživeli kot grožnjo, temveč kot izziv. Stres, ki ga doživljamo kot izziv, daje stimulacijo, ki izboljšuje našo učinkovitost in ustvarjalnost. Dve osebi enako situacijo dojemata kot različno stresno, kar je za nekoga stres, je za drugega lahko izziv.

5.1 Kaj se dogaja v telesu, ko smo pod stresom

Primarni odziv telesa na stres se je oblikoval že v pradavnini, saj je človeku to omogočilo preživetje in ga pripravilo na boj ali beg pred nevarnostjo. V stresni situaciji se aktivira vegetativno živčevje in pričnejo se izločati stresni hormoni, ki pospešijo srčni utrip, zvišajo krvni tlak, pospešijo dihanje in zavirajo prebavo. Tak telesni odziv je pračloveku pomagal ubežati ali se spopasti z nasprotnikom. Danes nam stres povzročajo služba, sestanki, vožnja z avtomobilom, otroci ... Pogosto se dogaja, da prehajamo iz ene stresne situacije v drugo. Telo prekomerno izloča stresne hormone in pravzaprav smo ves čas v »boj – beg« situaciji.

Z odzivom »boj ali beg« se organizem zelo hitro pripravi na intenzivno telesno aktivnost. Hipotalamus preko hipofize povzroči povečano delovanje žlez z notranjim izločanjem. Aktivira se nadledvična žleza, ki poveča izločanje stresnih hormonov (adrenalin, noradrenalin in kortizol). Sproščanje stresnih hormonov pa sproži niz drugih procesov: dvig krvnega tlaka, višjo frekvenco srčnih utripov in pospešeno ventilacija. Večje mišice in mišične skupine so močneje prekrvavljene, zaradi povečanega celičnega metabolizma naraste tudi koncentracija sladkorja v krvi. Poveča se potenje, predvsem dlani in stopal, poveča se stopnja pozornosti, očesne zenice se razširijo. Telesne funkcije, ki niso nujne za boj ali beg, se zmanjšajo (prebava, rast, razmnoževanje, imunski sistem), zmanjša se prekrvavljenost kože. Hkrati z značilnimi telesnimi spremembami se pogosto pojavijo tudi psihološke spremembe. Človek, katerega

živčni sistem je v stanju odziva »boj ali beg«, pogosto občuti strah ali anksioznost (Cerar, Lasan, 2010: 25).

Ko nevarnost za boj in beg mine, spremembe v možganih telesu povedo, naj se sprosti in pomiri. Vključi se sprostitvena reakcija, kar pomeni, da se dihanje in utrip srca upočasnita, tlak pade in pojavi se občutek ugodja. Obe reakciji sta v domeni vegetativnega živčnega sistema, kar pomeni, da sta spontani in se zgodita brez naše kontrole. To pa ne pomeni, da na odziv vegetativnega živčnega sistema ne moremo vplivati.

5.2 Stres in vegetativni živčni sistem

Vegetativno živčevje ureja delovanje notranjih organov. Deluje samostojno, zato ga imenujemo tudi avtonomno živčevje. Tudi nadledvične žleze, ki izločajo stresni hormon kortizol, so del avtonomnega živčnega sistema. Avtonomno živčevje regulira vse telesne funkcije: dihanje, srčni utrip, delovanje ledvic, črevesja itd., skratka vse, kar upravlja naše telo brez naše lastne volje. Glede na funkcijo in anatomsko mesto izvora delimo vegetativno živčevje v simpatično in parasimpatično.

Simpatično živčevje izvira iz prsnega in ledvenega dela hrbtenice, pripravi telo na akcijo in povečuje sposobnost organizma za premagovanje večjih telesnih naporov. Deluje tako, da nas pripravi na samoobrambo ali beg pred nevarnostjo. To živčevje aktivira oz. pospešuje utrip srca, širi bronhiole, dviguje krvni tlak, sprošča sladkor iz jeter, pospeši izločanje stresnih hormonov in zavira prebavo. Simpatično živčevje se aktivira takrat, kadar smo pod stresom. Stres ima do določene mere na organizem pozitiven vpliv, kadar pa smo predolgo izpostavljeni stresnim situacijam, se v telesu poruši ravnotežje.

Parasimpatično živčevje izvira iz podaljška hrbtenjače in križnega dela hrbtenice. Aktivira se takrat, kadar naše telo počiva in smo varni. Zmanjšuje število srčnih utripov, znižuje krvni tlak, oži bronhiole in s tem umirja dihanje, pospešuje delovanje prebavne cevi in izločanje prebavnih sokov. Parasimpatik prevladuje v spanju in po jedi, zato smo takrat pogosto nekoliko »leni«, zaspani. Delovanje parasimpatika je nasprotno simpatičnemu živčevju. Oba sistema povezujeta vse organe in delujeta usklajeno. V zdravem telesu sta torej v ravnovesju. Današnji način življenja je tak, da veliko bolj aktiviramo simpatično živčevje.

5.3 Stresni hormoni kortizol

Kortizol je kortikosteroidni hormon, ki se sintetizira v skorji nadledvične žleze. Spada med tako imenovane stresne hormone, saj se v telesu izloča ob stresnih situacijah. Njegova funkcija je povišanje krvnega tlaka in krvnega sladkorja ter utišanje imunskega odziva na vnetje. Kortizol pripravi telo na akcijo, da se lahko odziva stresni situaciji primerno.

Kortizol je na nek način povezava med miselnim (nefizičnim) in fizičnim telesom. Naše misli se odražajo v telesu s količino kortizola, ki ga lahko izmerimo v krvi, slini in urinu. Na podlagi količine kortizola v krvi se uravnava delovanje drugih žlez z notranjim izločanjem v našem telesu.

6. Napotki za dihanje med poukom

Idealno bi bilo, da pravilno dihanje redno vključujemo v pouk, ker pa za to žal ni vedno časa, bi bila to vsaj občasno dobrodošla popestritev. Nekaj pravilnih vdihov in izdihov na

začetku ali med uro, ko učenci postajajo nemirni, je odlična metoda, da se učenci umirijo, saj se na ta način možgani bolje prekrvavijo, posledično pa se izboljša tudi miselna koncentracija.

Preden začnemo z dihanjem najprej obvezno prezračimo razred. Učenci lahko dihanje izvajajo sede ali stoje. Vedno pazimo, da imajo hrbtenico poravnano, poudarek je na pravilni drži. Osredotočamo se na pravilen vdih in izdih, pri čemer naj se izdih postopno nekoliko podaljšuje. Roke lahko položimo na trebuh in spremljamo dvigovanje in spuščanje trebuha med dihanjem. Takšno dihanje izvajamo od 2 do 3 minute.

Pravilno dihanje:

- konica jezika se dotika neba;
- dihamo skozi nos;
- dihamo tiho oziroma neslišno;
- dihamo umirjeno;
- dihamo počasi;
- dihamo temeljito in gladko;
- pljuča napolnimo in izpraznimo do 70 odstotkov;
- diha nikoli ne zadržujemo;
- nikoli zavestno ne spreminjamo ritma dihanja;
- hrbtenica je vzravnana in iztegnjena, prav tako vrat;
- med izdihom se zavestno sproščamo;
- dihamo s trebuhom (preponsko dihanje).

7. Zaključek

Ugotovili smo, da dojenčki in majhni otroci dihajo pravilno, z odraščanjem pa se zaradi različnih dejavnikov naš dihalni vzorec spreminja. Pravilno dihanje je izredno pomembno za ohranjanje zdravja in psihofizičnega ravnovesja. Tudi naši osnovnošolci so zaradi šole, številnih obšolskih dejavnosti in velikih pričakovanj staršev močno izpostavljeni stresu. Za zmanjšanje stresa je zato zelo pomembno, da jih že v osnovni šoli naučimo pravilnega dihanja. Le tako se bodo naučili umiriti in se osredotočiti na svoje misli v danem trenutku. Odrasli bodo v zdrave in stabilne posameznike, ki bodo steber naše družbe.

8. Literatura

Amalieti, P. (2011). *Negovanje diha*. Amalietti&Amalietti.

Cerar, K. in Lasan, M. (2010). *Dihanje in zdravje.* Univerza v Ljubljani: Fakulteta za šport.

Černe, B. (2015). *Zdravljenje s kisikom.* Ljubljana: ARA.

Toljan, S. (2015). *Čudesna moć hormona*. Zagreb: Intermed.

Vranich, B. (2016). *Dihajte.* Ljubljana: Založba BP.

Kratka predstavitev avtorice

Melita Meglič je svojo pot v vzgoji in izobraževanju pričela na osnovni šoli, sedaj pa več kot dvajset let poučuje na Gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana. Že med študijem je delala v fitnesih, kjer je vodila različne vodene vadbe za osnovnošolce, srednješolce in odrasle. »Stretching« je redno vključevala v vadbeni proces. Zaradi številnih pozitivnih učinkov se je odločila vadbo podrobneje preučiti, zato je na to temo napisala tudi diplomsko nalogo. Iz angleščine v slovenščino je prevedla knjigo Boba Andersona Stretching (Založba Grahovac, 2001), kasneje pa tudi knjigo Od joginga do maratona avtorja Jeffa Gallowaya.

Lahkotno živeti

Easy Living

Majda Primec

Osnovna šola Oskarja Kovačiča
majda.primec@gmail.com

Povzetek

Sodobnega učitelja težnja po napredku žene k nenehni aktivnosti in posledično k stalni napetosti. Porušeno ravnovesje se odraža na učiteljevem zdravju in počutju. Išče načine, kako ostati v vsakodnevni dobri telesni in psihični kondiciji. To pomeni poskrbeti zase, biti čuječ, se zavedati sebe in okolja, razmišljati jasno in osredotočeno, biti tukaj in zdaj. Pri tem mu pomagajo tehnike sproščanja telesa, opazovanja misli, čustev in spreminjanja pogleda na svet. V prispevku želimo prikazati pomen zavestnega delovanja ob upoštevanju spoznanja, da lahko spreminjamo le sebe. Učitelju predstavljamo tehnike, ki pripomorejo k boljši zbranosti, osredotočenosti in k boljšemu počutju. Zadovoljen učitelj vnaša tehnike tudi v delo z učenci, daje boljše učno-vzgojne rezultate, pripomore k svojemu zdravju in zdravju učencev ter živi bolj polno, zadovoljno in srečno življenje.

Ključne besede: kratke vsakodnevne sprostitvene aktivnosti, ravnovesje, stres, zadovoljstvo, zavestno delovanje.

Abstract

Modern-day teachers' incentive to achieve progress results in constant activity and thus permanent tension. Disrupted balance can be reflected in teachers' health and welfare. They seek ways to retain good physical and mental condition. These include: taking care of oneself, being vigilant and self-aware, environmental awareness, clear and focused thinking, and being present here and now. To achieve this, teachers employ stress-relief techniques, practice meditation and work on changing their worldviews. The article explains the importance of conscious action, considering the fact that one can only change oneself. It also introduces techniques which lead to greater concentration and improved welfare. Content teachers implement these techniques in lessons, achieve better educational outcomes, improve their health and students' health, and live a fuller, more satisfying and happier life.

Keywords: balance, conscious action, short everyday relaxational activities, stress, welfare.

1. Uvod

Stres je učiteljev vsakodnevni spremljevalec. Zmeren stres nam omogoča, da nam delo dobro teče, da smo aktivni in bolj produktivni. Počutimo se uspešne. Povečan stres je tisti, ki nam povzroča preglavice. Prinaša stisko, naša produktivnost pade. Tok časa, v katerem živimo, nas brez našega privoljenja potegne vase, da se vrtimo v izpolnjevanju nalog in obveznosti, ki jim ni videti konca. Posledica hitrega tempa življenja, stalne napetosti in preobremenjenosti je povečan vsakodnevni stres. Zdi se nam, da nas življenje vodi po svoje in da na stanje, v katerem smo, nimamo vpliva. Kadar smo dolgo izpostavljeni napetosti, nas na to prične opozarjati naše telo. Čutimo bolečine, postajamo nestrpni, razdražljivi, pozornost nam bega, zato smo

neučinkoviti in pogosteje zbolimo. Vse to v naše službeno in privatno življenje prinaša nezadovoljstvo in izgorelost. Napet učitelj se slabše odziva v razredu, impulzivno vedenje učencev občuti kot breme. Takrat tudi sam impulzivno reagira. Napetosti in nezadovoljstvu pa ne more ubežati niti doma. Postaja manj učinkovit, utrujen in nezadovoljen. Vse to vpliva na medsebojne odnose doma in na delovnem mestu. Življenje pričenja izgubljati smisel. Trenutek zavedanja stanja in spoznanje, da smo sami odgovorni za stanje, v katerem smo, je pot k spremembi. Ugotavljamo, da le če smo sami »v redu«, lahko poskrbimo za druge. Prevzamemo odgovornost za svoje počutje. Sproščeni in umirjeni smo polni energije, delovnega elana, smo učinkoviti dlje časa, zmanjšamo pritisk na telo. Zavedanje, da upravljamo s svojim življenjem, nam prinaša občutek zadovoljstva in sreče. Spet postanemo navdušeni, občutimo živost in smisel življenja. To pa prinaša zdravje in vitalnost. Svojo pozitivno energijo prenašamo na učence in ljudi, s katerimi živimo. Življenje in delo postaneta lažja, spet imamo občutek nadzora nad seboj in situacijami, počutimo se učinkoviti in živi.

2. Spreminjam lahko samo sebe

V vsakdanjem življenju smo obremenjeni in nezadovoljni zaradi veliko stvari. Delovnih obveznosti, ki si jih naložimo sami, ker ljudje ne ravnajo, ne čutijo ali ne mislijo tako, kot bi mi hoteli, ali ker drugi od nas zahtevajo, da bi ravnali, mislili in čutili tako, kot si ne želimo (W. Glasser, 1998). Nezavedno prepuščanje, da okolje in ljudje vplivajo na naše počutje, nas v najboljšem primeru privede do slabega počutja, telo začne slabeti, zato se težje borimo proti boleznim. Ugotavljamo, da se stresu ne moremo izogniti. Ko spoznamo, da je zavedanje nas samih in naše reakcije na stres ključ do spremembe, do spoprijemanja s stresnimi situacijami in do načrtovanja naših odzivov, smo na poti k manj stresnemu vsakdanu (B. B. Youngs, 2001). Izobražujemo se na področju osebnosti. Le to nas spodbuja k razmišljanju, kako bi znanja učinkovito uporabili na delovnem mestu, v domačem okolju, v življenju. Vadimo spretnosti za razvijanje čuječnosti in spoznavanje sebe. Z različnimi tehnikami in spretnostmi poskrbimo zase, za svoje telo, umirimo čustva in misli ter enak odziv izzovemo tudi pri drugih, učencih, sodelavcih, bližnjih … Učimo se razumeti in opazovati sebe, svoja čustva, misli in reakcije na stresne dogodke v dnevu. Iščemo poti, ki so za nas najbolj učinkovite. Iščemo načine, kako med vsakodnevnimi obveznostmi in aktivnostmi poskrbeti zase. Ugotavljamo, da se telo pozitivno odziva na dihanje in sproščanje, ki ga izvajamo s pozornostjo. Ko zavestno poskrbimo zase, se počutimo bolje.

2.1. Sproščanje z dihanjem

Želimo si spoznati svoje telo, se ga postopoma zavedati, ga krepiti in sprostiti. Da bi nekatere stvari izkusili, potrebujemo čas in nekaj vaje. Potrebno se je za trenutek ustaviti in se opazovati. Z vajami zavedanja, opazovanja in sproščanja spoznavamo svoje telo in z njim navežemo stik (Trampuž A. in Trampuž M., 2013–2016). Poiščemo trenutek, ko smo sami. Primeren je čas, preden vstanemo in preden gremo spat. Zaprtih oči nekaj trenutkov samo opazujemo svoje dihanje, potem pa pozornost usmerimo na telo. Občutimo svoje telo. Pri tem opazujemo morebitne napetosti, bolečine. Ne naredimo nič drugega, kot da na delu telesa, kjer čutimo spremembe, s pozornostjo ostanemo nekoliko dlje, samo opazujemo in dihamo (Tolle, 2010). Opazovanje vdihov in izdihov ter usmerjena pozornost na telo nam zelo koristita, nas sprostita, umirita in nam prineseta nova spoznanja o sebi. Gre za daljši proces, ki zahteva več ponavljanj in potrpežljivosti. Vsakodnevno ponavljanje iste vaje nam prinese nova videnja in spoznanja na dolgi rok. V procesu življenja so trenutki sprostitve in umiritve zelo dobrodošli. Ko smo že bolj vešči, opazujemo telo in dihanje tekom dneva. Najprej takrat, ko nam je dobro,

kasneje pa, ko smo napeti. Vajo lahko sede ali leže izvajamo tudi skupaj z učenci. Sede učenci dlani položijo v naročje, zaprejo oči in nekaj trenutkov samo opazujejo svoje dihanje. Leže položijo roke na trebušček. Opazujejo svoje dihanje. Učenci sledijo učiteljevemu vodenemu potovanju. Začutijo svoje telo: trebušček, ki se dviga in spušča, noge, roke ... V mislih se pobožajo in objamejo. Vaja je namenjena učenju zaznavanja preko čutil, opazovanju sebe in sproščanju.

2.2 Zmagoviti dih

Iz jogijske prakse poznamo zmagoviti dih. Zmagoviti dih je preprosta tehnika dihanja, ki je zelo koristna za fizično zdravje telesa, omogoča boljše obvladovanje stresnih situacij, v trenutku sprosti in umiri. Osnovna tehnika dihanja nekoliko posnema govor v šepetu. Pri vdihu obdržimo pozicijo grla, kot bi zaprtih ust v šepetu izgovarjali glas A. Za trenutek zadržimo dih. Pri izdihu obdržimo pozicijo grla, kot bi v šepetu izgovarjali glasova HA. Med izvajanjem zmagovitega diha je slišati določen zvok, podoben zvoku oceana v daljavi ali vetra v krošnjah dreves, kar je posledica rahlo stisnjenega grla. Pri izvajanju zmagovitega diha grlo ostaja rahlo stisnjeno, zato je naš vdih daljši in počasnejši, prav tako izdih. Dolga, počasna vdih in izdih umirita telo, srčni utrip, prinašata sprostitev in umirjenost.[20] Takojšnje rezultate prinese že 10 do 15 takih vdihov in izdihov. Zmagoviti dih sprošča, pomirja um in telo, lajša stres.

V začetku prakse vadimo zjutraj in zvečer v postelji. Kasneje lahko zmagoviti dih vadimo med dnevnimi aktivnostmi, v avtu pred semaforjem, v čakalnici, na sestanku. Zmagoviti dih lahko izvajamo kadarkoli v dnevu.

2.3 O čem razmišljam

Misli, ki se ves čas spretno oglašajo, težko zaustavimo. Pogosto nam pravijo: ne morem, nisem dovolj dober, nisem dovolj pameten, če bi … Ne vprašamo se, kaj je res. Sodimo, primerjamo, pretiravamo, sklepamo o prihodnosti, beremo misli drugih, gledamo na stvari črno-belo, napovedujemo katastrofe ... (Trampuž A. in Trampuž M., 2013–2016). Ugotavljamo, da je naš um aktiven ves čas. Kadar se mislim prepuščamo, imajo veliko moč. Ne zavedamo se, da vplivajo na naše občutke, da za nas dobijo pomen. Svojim mislim verjamemo. Vplivajo na naše razpoloženje, na sprejemanje odločitev in reševanje problemov. Najpogosteje reagiramo na negativne misli, ki so povezane z našimi negativnimi izkušnjami iz preteklosti. Slepo sledenje negativnim mislim lahko zelo zagreni naše življenje in povečuje stres (Trampuž A. in Trampuž M., 2013–2016).

Cilj vaje »opazovanje misli« ni sprostitev, pač pa zavedanje toka misli. Udobno se namestimo, zapremo oči in s pozornostjo spremljamo dihanje, nato se osredotočamo na posamezne dele telesa in nazadnje se »ustavimo« v glavi. Opazujemo misli, kako pridejo in grejo. Mislim lahko damo imena (misel o službi, misel o delu, misel o možu ...). Ko prisluhnemo mislim, se vprašamo: Zakaj razmišljamo na tak način? Imamo možnost, da jih spremenimo? Zavedanje nam pomaga, da pričnemo opazovati, kaj se dogaja v naših mislih. Z opazovanjem misli in zavedanjem se lahko od njih oddvojimo. Spoznanje, da imamo misli, a da nas misli ne določajo, da mi nismo naše misli, nam prinese olajšanje, moč in sprostitev. Same misli nimajo teže. Ko zmoremo na naše misli pogledati od daleč in postanemo le opazovalec, takrat misli izgubijo moč. Tako lahko izstopimo iz toka, preusmerimo pozornost ali miselni

[20] https://www.beyond.si/blog/zmagovalni-dih-ali-dih-oceana-udzaji-dih/ (september 2019)

problem ali pa misli preprosto opazujemo. Jih ne spreminjamo, ne sodimo, nanje ne želimo vplivati.

Opazovanje misli lahko vadimo tudi z učenci. Učenci dlani položijo na mizo, čelo položijo na dlani, zaprejo oči. Povabimo jih, da spremljajo svoje dihanje, nato jih vodimo, da z mislimi potujejo po svojem telesu od nog, preko trupa do vratu in glave. Povabimo jih, da opazujejo svoje misli in jim dajo imena. Po končani vaji lahko učenci, ki to želijo, povedo, kako so poimenovali misli (Trampuž A. in Trampuž M., 2013–2016).

Lahko izbiramo, katerim mislim bomo sledili in katere bomo samo opazovali: kako pridejo, in jim, brez da bi jih spreminjali, pustimo oditi. Vsakodnevno urjenje opazovanja, zavedanja in preoblikovanja misli nam prinaša občutek lahkotnosti, saj se zavemo, da imamo izbiro in lahko vplivamo na odzive in razpoloženje že s tem, ko se odločimo, katerim mislim bomo sledili. Vadimo lahko nekaj minut zjutraj, takoj ko se zbudimo, zvečer pred spanjem ali v delu dneva, ko se imamo možnost umakniti v samoto. Že samo opazovanje zmanjša negativne misli. Prevzamemo odgovornost, ustavimo misel, se vprašamo, kaj je res, in misel spremenimo v pozitivno (B. B. Youngs, 2001).

2.4 Usmerjanje pozornosti v pozitivno

Preizkušamo se v opazovanju misli. Zapremo oči, opazujemo svoje misli. Pustimo, da pridejo in gredo, ničesar ne spreminjamo, ne vplivamo. Ob izvajanju vaj opazimo, kako pogosto se pojavijo negativne misli. Negativne misli spreminjamo v pozitivne. Postopoma postanemo vešči v videnju in čutenju pozitivnega. Ne želimo sodelovati pri kritiziranju. Kadar nas stvari motijo, svoje nestrinjanje izrazimo tako, da opišemo dano situacijo in nato izrazimo svoja občutja, potrebe, želje. Ne zahtevamo, ne kritiziramo. Usmerimo se v izražanje želja, hrepenenj, pohval, zahval, podpore … To prinese mir nam in sogovorcem. Usmerjanje pozornosti v pozitivno ne pomeni, da smo ves čas pozitivni. Dovolimo, da negativne misli pridejo, jih ne potlačimo, odrivamo. Sprejmemo jih in jih samo opazujemo. Z ohranjanjem pozitivnosti v sebi hranimo dobro voljo in prijetne občutke.

2.5 Moj odziv je moja odločitev

V ozadju naših misli in vedenj so osnovne človekove potrebe po svobodi, ljubezni, po moči samospoštovanju … Da bi zadovoljili svoje potrebe in dosegli svoje cilje, smo razvili raznovrstna vedenja, ki pa najpogosteje niso zavestna in učinkovita. A jih kljub temu nezavedno uporabljamo (nenehna tekma s časom, besnenje zaradi vsake malenkosti, iskanje krivde pri drugih ljudeh). Tako se zapletamo v pogoste spopade z okoljem, ki ga želimo spreminjati in imeti pod nadzorom. Veliko zaslug za to ima vzgoja. Ko se misli in vedenj zavedamo, jih lahko spreminjamo. Za to potrebujemo nekaj časa in vztrajnosti. Spoznanje, da na svet, dogodke in ljudi nimamo vpliva, nam pomaga, da za to ne izgubljamo svoje energije. Zavedamo se, da večino svojega dejavnega in miselnega vedenja izbiramo sami. Sprejmemo odgovornost za svoja vedenja, se opazujemo in izbiramo drugačne načine, spremenimo odziv na dane situacije. Tako pridobimo nadzor nad življenjem. Nič več nismo odvisni od vedenj in razpoloženj drugih ljudi. Sami se odločimo, kako se bomo počutili, o čem bomo razmišljali, kako se bomo odzvali na situacije iz okolja. Prenehamo se ukvarjati s stvarmi, na katere nimamo vpliva. Ob tem uporabljamo tehnike sproščanja, dihanja, opazovanja misli. Počutimo se umirjeni, dobrovoljni, potrpežljivi.

2.6 Hvaležnost

Naše naravno stanje je, da smo v dobrih občutkih in se z njimi počutimo dobro. Že v otroštvu si ustvarimo predstavo o življenju. To je naše vodilo, smisel življenja, iskanje sreče. Življenje pa nas vsak dan preizkuša. Bolečini se ne moremo izogniti. Je naša učiteljica, ob kateri se pričnemo spraševati o smislu življenja. Negativni dogodki in bolečine nam odprejo nove perspektive razumevanja drugih. Imamo možnost, da med težavami vsak dan odkrijemo nekaj, za kar smo hvaležni. Za to potrebujemo le nekaj trenutkov osredotočenosti. Vsakodnevno iskanje hvaležnosti nas vodi k dobremu. To nam prinaša mir in zadovoljstvo. Ob koncu dneva, preden utrujeni zaspimo, se z mislimi sprehodimo skozi preživet dan. Razmislimo, za kaj v dnevu smo hvaležni, katero dejanje v dnevu nas navdaja s ponosom, kaj bomo prihodnjič naredili bolje. Poiščemo smisel preživetega dne ter sebi in vsem, s katerim smo bili v stiku, zaželimo vse dobro (Trampuž A. in Trampuž M., 2013–2016). Postopoma uvidimo pomen dneva in smo ponosni nase. Naši dnevi dobijo vrednost in naše življenje smisel. Slika življenja se spreminja. Pridejo prijetni, vedri občutki, da nas življenje podpira. Če čutimo hvaležnost, odpiramo vrata za občutek obilja (Trampuž A. in Trampuž M., 2013–2016). Hvaležni smo za spoznanje, da so nas dogodki pripeljali na pot, po kateri hodimo, da smo, kar smo.

2.7 Izbira je naša

Nezavedno slepo sledimo tempu življenja. Ne vprašamo se o smislu našega dela, pa naj bodo to različna opravila na delovnem mestu ali v zasebnem življenju. Pogosto si sami naložimo delo, nad katerim se kasneje pritožujemo. Vprašamo se: Kaj mi to delo prinaša? Zakaj ima to zame smisel? Ali v tem, kar počnem, občutim radost, lahkotnost? Vedno so izbire (Tolle, 2010). Prepričanje MORAM postopoma spremenimo v NI NAM TREBA. To je za nas velika sprememba v življenju. Ob tem naše aktivnosti dobijo drugačen pomen. Zavedamo se, da imamo izbiro in se lahko sami odločimo. Zavestno izberemo, ker sami tako želimo, zato se ne pritožujemo. Ob tem opravila izgubijo negativno konotacijo. Ne osredotočamo se na stvari, ki so izven našega vpliva. Ne izgubljamo energije za svet, dogodke in ljudi, na katere nimamo vpliva. Spreminjamo lahko svoje misli, odzive na dogodke. Ne obsojamo se in ne obsojamo drugih. Delujemo najbolje, kot v danem trenutku znamo in zmoremo. V miru sprejemamo posledice naših vedenj in dejanj. Delo opravimo z zadovoljstvom, hitreje, bolj učinkovito, saj je to naša zavestna izbira.

3. Zaključek

Sodoben hiter tempo življenja nas posrka vase in že se vrtimo v začaranem krogu prehitevanja samega sebe. Na lastni koži izkušamo preobremenjenost, izgorelost in nezadovoljstvo.

Da bi se učitelj lahko uspešno soočal z vsakodnevnimi izzivi, mora najprej zelo dobro poznati sebe, svoje razmišljanje, čustva, občutke in delovanje. Šele nato si lahko za lažje obvladovanje stresa in vsakodnevnih težav pomaga z različnimi tehnikami. Spremljanje dihanja nam pomaga biti v trenutku. Dihalne tehnike uporabljamo večkrat v dnevu. Opazujemo svoje misli, čustvena stanja (veselje, žalost, ljubezen, radost) in odzive na dogodke.

Čuječnost nam pomaga pri učencih, starših, sodelavcih prepoznati stiske in nezavedna vedenja. Z razumevanjem, empatijo, pristnim odnosom in upoštevanjem svojih potreb in potreb sogovornika delujemo preventivno in tako preprečimo čustveno-vedenjske motnje ali pa ustvarimo ugodno okolje za nenasilno komunikacijo. Spreminjanje dolgoletnih navad

delovanja in mišljenja ni lahka naloga. Pridejo trenutki, ko nimamo energije in moči zavestno delovati. Naša prizadevanja se tedaj zdijo nesmiselna in neučinkovita. Takrat ne delamo na silo, ne obsojamo se, prepustimo se in se opazujemo. Čakamo na boljše trenutke.

Pogosto izvajanje vaj nas postopoma vodi k pozitivnosti, k spreminjanju našega ustaljenega življenja in delovanja. To nas dela zadovoljne in bolj srečne.

4. Literatura

Glasser, dr. W. (1998). *Teorija izbire, nova izbira osebne svobode*. Radovljica: TOP regionalni izobraževalni center.

Tolle, E. (2010). *Živeti v sedanjem trenutku*. Kranj: Založba Ganeš.

Trampuž, A., Trampuž, M. (2013–2016). *Necto - program kakovosti odnosov in življenja, delavnice*. Ljubljana.

Youngs, B. B. (2001). *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje, priročnik za uspešnejše odzivanje na stres.* Ljubljana: Educy.

https://www.beyond.si/blog/zmagovalni-dih-ali-dih-oceana-udzaji-dih/ (september 2019)

Predstavitev avtorja

Majda Primec kot učiteljica razrednega pouka 30 let opravlja poslanstvo poučevanja in vzgajanja učencev v osnovni šoli. Ves čas se dodatno izobražuje in išče nove pristope poučevanja za uspešno sodelovanje z učenci ter dobro počutje učitelja in učencev v procesu izobraževanja. Življenje jo je pripeljalo na pot raziskovanja sebe. Spoznala je veščine čuječega delovanja, sproščanja, razumevanja in zavedanja sebe, razumevanja drugih. Nova znanja in veščine je pričela vnašati v svoj vsakdan. Čuječnost ji pomaga »živeti bolj lahkotno«. V osebnem in poklicnem življenju raziskuje tudi gib kot izrazno sredstvo, jogo, meditacijo in druge alternativne pristope za vzpostavljanje ravnovesja v osebnem in poklicnem življenju.

Kako lahko ustrezno voljno delovanje pospeši doseganje ciljev v izobraževanju

How can Appropriate Volition Action Accelerate Goal Achievement in Education

Mojca Čerče

Šolski center Slovenj Gradec, Gimnazija Slovenj Gradec
mojca.cerce@gmail.com

Povzetek

Prispevek predstavlja, kako lahko znanja s področja voljnih procesov in vedenjsko kognitivne terapije pomagajo pri doseganju ciljev v šolskem kontekstu. Voljni procesi pospešijo doseganje ciljev, še posebej, kadar je to oteženo s problemi, kot so težave z začenjanjem aktivnosti zaradi pomanjkanja dobrih priložnosti, prisotnost drugih mamljivih ciljev in skušnjav ipd. Predstavljeni bodo Osebnostno sistemske interaktivne teorija (Kuhl, 2000), Hierarhični sistem voljnega uravnavanja (Kuhl, 2000) in Osemstopenjski krožni model sistema motivacije in kognitivno-čustvenega samouravnavanja istega avtorja. Prispevek bo dopolnjen z nekaterimi znanji in smernicami kognitivno-vedenjske terapije ter s povezanostjo teorije s spoznanji čuječnosti. Oboji ponujata koristna znanja pri implementaciji ciljev v izobraževanju in premeščanju ovir, povezanih z voljnim delovanjem.

Ključne besede: čuječnost, izobraževanje, osebnostno sistemska interaktivna teorija, vedenjsko kognitivna terapija, voljno delovanje.

Abstract

The aim of this paper is to speak about how knowledge in the fields of volition processes and behavioural cognitive therapy can help to achieve goals in education. Volition processes tend to accelerate goal achievement, mostly when it's hindered by problems such as difficulties in starting an activity due to the lack of good opportunities or the abundance of other temptations. The basis for findings is the Personality System Interaction Theory (Kuhl, 2000). In the paper it will be also presented Theory of volitional action - Core of PSI Theory (Kuhl, 2000) and Sequence of 8 motivational and volitional phases and cognitive-affective systems (Conatice Cycle) by the same author. This paper also talks about the some basic concepts and guidelines of behavioural cognitive theory and show connection between PSI Theory and mindfulness. Both offer extremely useful knowledge that can be drawn upon in the context of education when implementing goals and overcoming barriers associated with volitional acts.

Key words: behavioural cognitive therapy, counselling process, education, mindfulness, Personality System Interaction Theory, volitional action.

1. Procesi volje (PSI teorija) v izobraževanju

Voljni nadzor predstavlja pomembno, od intelektualnih primanjkljajev neodvisno dimenzijo samouravnavanja (Rothbart, Ellis in Posner, 2004; Kuhl in Fuhramnn, 1998). Posamezniku omogoča, da se upre takojšnjim čustvenim skušnjavam ali dejanjem, ki slabijo njegov primarni cilj (npr. čeprav te prijatelj povabi v kino, ostaneš doma in se učiš, saj pišeš naslednji dan test; čeprav sošolka v prvi vrsti zavije z očmi ob tvojem govornem nastopu, ti vseeno nadaljuješ s predstavitvijo kljub veliki tremi). Pomanjkljiv nadzor volje nasprotno vodi do neželenih učinkov (npr. ker se ne morem znebiti negativnih misli o neuspehu po tem, ko ne znam rešiti druge naloge na testu matematike, raje preneham z reševanjem testa; ker začne prijateljica vedno jokati, ko ji sporočam, kaj me pri njej moti, ji raje ničesar ne rečem). Razlike med posamezniki v sposobnosti nadzora volje imajo dramatične učinke na vedenje, še posebej v obdobju poznega otroštva, mladostništva in odraslosti (prav tam).

Učenci se pogosto srečujejo z okoliščinami, ki od njih zahtevajo dodatna prizadevanja in osredotočenost na učni cilj kljub vabljivim vplivom iz okolja ter drugim subjektivnim potrebam. Ciljev, čeprav lahko oblikovanih in spodbujenih z visoko ravnijo motivacije, preprosto ni mogoče vedno enostavno doseči (Corno in Kanfer, 1993). Voljni procesi so tisti, ki spodbudijo namere o delovanju v konkretno akcijo, ter tako posredno vplivajo na dosežek in doseganje cilja (Corno in Kanfer, 1993; Garcia, McCann, Turner in Roska, 1998).

Procesi volje pospešijo doseganje ciljev, še posebej, kadar je to oteženo s problemi, kot so težave z začenjanjem aktivnosti zaradi pomanjkanja dobrih priložnosti, prisotnost drugih mamljivih ciljev in skušnjav (Corno in Kanfer, 1993; Kuhl in Fuhrmann, 1998; Gollwitzer, Fujita, Oettingen, 2004; Koole, Kuhl in Jostman, 2006) (npr. učenec v okolju ne prepozna različnih virov pomoči pri soočanju z negativno oceno ali pri navezovanju stikov z osebo, ki mu je všeč, raje pomaga mami pri hišnih opravilih, kot se uči zahtevno snov, ki je ne razume in mu ni zanimiva; socialno anksiozno dekle raje ostane doma in šiva, kot pa da bi odšla s prijatelji na pijačo).

Težave, s katerimi se učenci soočajo pri učenju, delu, reševanju problemov in se povezujejo s samouravnavanjem njihovega vedenja in čustvovanja, lahko pomaga razumeti Osebnostno sistemska interaktivna teorija - Personality System Interaction Theory - PSI teorija (Kuhl, 2000). Teorija poudarja povezanost med posameznikovim kognitivnim sistemom in sistemom njegove osebnosti, pri čemer poteka to delovanje na različnih ravneh (glej sliko 1). Kot ključno spremenljivko samouravnavanja vedenja izpostavlja čustveno doživljanje posameznika in njegovo sposobnost prehajanja med različnimi čustvenimi stanji (Kuhl, 2000; Koole in Kuhl, 2008).

Dve najbolj pomembni nalogi voljnih procesov sta ohranjanje/vzdrževanje posameznikovih ciljev in integritete lastnega selfa. Skladno s tem teorija volje predpostavlja obstoj dveh različnih in temeljnih oblik volje: samonadzora in samouravnavanja. Način, preko katerega procesi volje ohranjajo aktivnost cilja, imenujemo samonadzor. Način, ki podpira ohranjanje posameznikovih delovanj v skladu z njegovim integriranim selfom, imenujemo samouravnavanje (Kuhl in Fuhramnn, 1998). Ko ljudje delujemo voljno, lahko opravljamo obe voljni nalogi (samonadzor in samouravnavanje) sočasno. To se zgodi preko sprožitve ustrezne celovite predstave o lastnih potrebah in prepričanjih (samouravnavanje) na način, da se v nas okrepita sposobnost osredotočenosti na bistven cilj in ignoriranje konkurenčnih ciljev (samonadzor) (Kuhl in Fuhrmann, 1998). V kolikor želimo uspešno zasledovati svoje cilje, morata biti v ta proces vključena tako samonadzor kot samouravnavanje. To pomeni, da je v

procesu doseganja učnih ciljev poleg samega doseganja le-teh enako pomembno upoštevati tudi, kako se učenec kot individuum počuti, kakšne so njegove potrebe, osebne izkušnje, predstave, miselne sheme idr. (samouravnavanje).

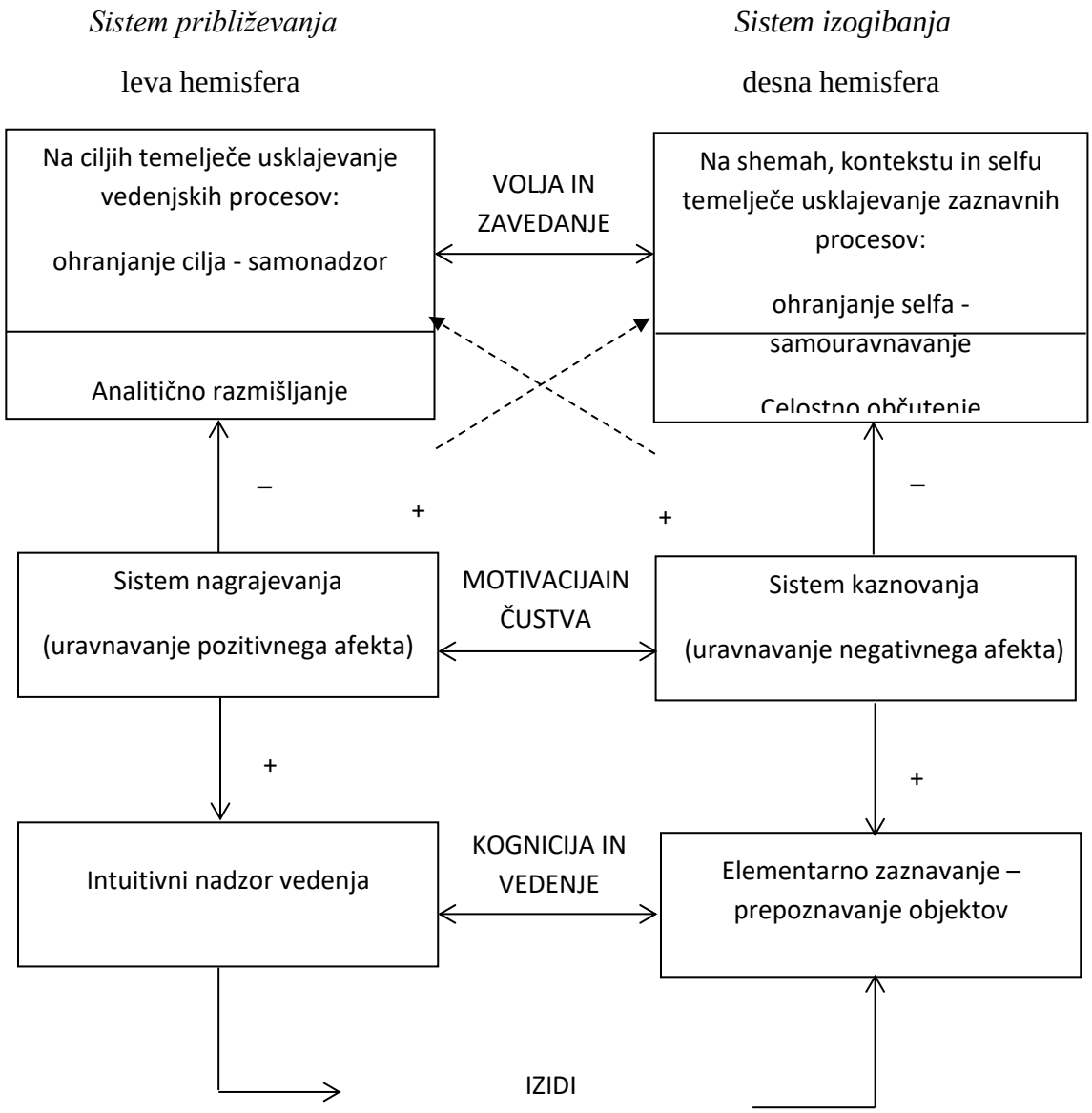
Hierarhično zasnovana PSI teorija razlikuje sedem stopenj uravnavanja, ki so med seboj povezane v tri glavne stopnje (Kuhl, Kazen in Koole, 2006) (glej sliko 1). Uravnavanje poteka s pomočjo štirih kognitivnih mikrosistemov, ki sodelujejo na različnih stopnjah procesiranja informacij. Na učinkovitost samouravnavanja vpliva poleg uravnavanja čustev relativna raven aktivacije vsakega izmed teh sistemov. Ti štirje sistemi so (Kuhl in Fuhrmann, 1998; Kuhl, 2000, glej sliko 1):

a) sistem analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere (*angl. intention memory*);
b) sistem celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja (*angl. extension memory*);
c) sistem intuitivnega nadzora vedenja (*angl. intuitive behavioral control*) in
d) sistem za zaznavanje neskladnosti med objekti (*angl. object recognition*).

Sistem analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere je struktura, ki hrani abstraktne, jasne predstave o ciljih ali prihodnjih akcijah (Kuhl, 2000). Sistem celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja je implicitni predstavitveni sistem in predstavlja shrambo razširjene mreže oddaljenih semantičnih povezav, pomembnih izkušenj, potencialno sprejemljivih izidov, možnosti za delovanje, osebnih vrednot in mnogih drugih vidikov celovitega selfa (Baumann in Kuhl, 2002; Kuhl, 2000). Intuitivni nadzor vedenja je sistem, ki nudi konkretne predstave o ciljih ali namerah ter veščine in znanja, ki so potrebni za izvedbo predvidenih akcij (Kuhl, 2000). Sistem prepoznavanja objektov je usmerjen v prepoznavanje notranjih objektov (npr. čustev, misli, potreb) ali zunanjih objektov, ki so nepričakovani ali neželeni in opozarjajo na neskladje s primarnim ciljem.

Na najnižji ravni človekovo vedenje usmerjajo elementarne zaznave, t. i. njegove posamične lastnosti (npr. ker ima učenec slabe ocene pri enem predmetu, sebe doživlja kot na splošno v vsem neuspešnega učenca in spregleda vse svoje kvalitete; ker ga ne sprejemata dva priljubljena sošolca, razmišlja samo o tem, kako je nesprejet med ljudmi in spregleda vsa ostala prijateljstva in kvalitete, ki jih ima). Na najnižji ravni delovanje usmerja tudi intuitivni vedenjski nadzor, zaradi česar je tudi vedenje, ki ga uravnava ta sistem, precej rigidno in nefleksibilno (npr. posameznik odreagira v skladu s prvim impulzom, neupoštevajoč okoliščine in namen; npr. hitro zaključi, da nekaj ni smiselno ali se ne splača, naredi tako, kot mu velijo drugi, odgovornost premesti na druge, deluje po bližnjici ali na način, ki prinaša najhitrejše ugodje) (Kuhl, 2000; Kuhl, Kazen in Koole, 2006).

Večja fleksibilnost in prožnost vedenja se pojavita na naslednjih, višjih stopnjah (Kuhl, 2000; Kuhl, Kazen in Koole, 2006). Na srednji stopnji vedenje posameznika uravnavajo čustva in sistemi spoprijemanja. PSI teorija razlikuje med pozitivnim in negativnim čustvenim sistemom, ki uravnavata posameznikovo vedenje na način približevanja oziroma izogibanja. Na najvišji stopnji hierarhičnega sistema vedenje posameznika uravnavata dva kompleksna kognitivna sistema: sistem, specializiran za zaporedno analitično procesiranje in samonadzor, ter sistem, specializiran za vzporedno celostno procesiranje in samouravnavanje (Kuhl in Fuhrmann, 1998; Kuhl, Kazen in Koole, 2006).



Slika 1. Izhodiščni koncept hierarhičnega sistema uravnavanja PSI teorije (Kuhl in Fuhrmann, 1998), predstavljen glede na dinamiko približevanje/izogibanje. Na sliki 1 je visok afekt ponazorjen s plusom (+), nizek afekt z minusom (–). Smer puščice označuje sistem, ki se aktivira kot posledica visokega (+) ali nizkega (–) afekta.

Iz slike 1 lahko vidimo, da pozitivni afekt[21] koordinira delovanje dveh sistemov: sistema analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere in sistema intuitivnega nadzora vedenja. Negativni afekt koordinira delovanje drugih dveh sistemov: sistema celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja in sistema za zaznavanje neskladnosti med objekti (v shemi predstavljeno kot elementarno zaznavanje). Kadar je pozitivni afekt nizek (ko se oseba sooča z zahtevnimi okoliščinami, frustriranostjo ali zavrnitvijo), se aktivira sistem analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere in inhibira sistem intuitivnega nadzora vedenja. Ko je pozitivni afekt visok (ko oseba doseže uspeh ali je deležna nagrade), se sistem analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere inhibira, aktivira pa se sistem intuitivnega nadzora vedenja ter dostop do sistema celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja. Ko je negativni afekt visok (ko oseba doživlja grožnjo, strah ali bolečino), se aktivirata sistem

[21] Z besedo afekt označujemo čustvena stanja, ki vključujejo čustva in razpoloženja.

za zaznavanje neskladnosti med objekti in dostop do sistema analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere ter inhibira sistem celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja. Ko pa je negativni afekt nizek (ko se oseba počuti umirjeno in sproščeno), se sistem za zaznavanje neskladnosti med objekti inhibira, aktiviran pa postane sistem celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja (Kuhl in Fuhrmann, 1998; Kuhl, Kazen in Koole, 2006).

V primeru frustriranosti se torej ob neučinkovitem uravnavanju čustev (ki vodi do porasta negativnega afekta in odsotnosti pozitivnega afekta) aktivirajo sistemi na najnižji ravni. To pomeni, da je vedenje učenca v času frustriranosti ob odsotnosti voljnega delovanja usmerjeno v rutinirane, preproste vedenjske akcije, ki jih vodi intuitivni nadzor vedenja (npr. ko naleti na težjo snov, se neha učiti; od prvi slabši oceni v četrtem letniku opusti svoj študijski cilj ipd.) ter v osredotočenost na preproste, elementarne zaznave sebe (npr. ker je maturanta zelo strah angleščine na maturi, se večino dni v četrtem letniku bojuje z obremenjujočimi misli o sebi kot neuspešni osebi; zaradi nezadovoljstva s svojo postavo, mladostnica ne sprejme povabila na snemanje dijaškega filma, kar je sicer njena velika želja). Tak učenec se v stresni situaciji ni sposoben osredotočiti na celotno predstavo, vidike sebe, temveč je rigidno osredotočen zgolj v eno, od celotne osebnosti izolirano značilnost. Prav tako na poti doseganja ciljev ne posega po kompleksnih in zahtevnejših akcijah, temveč se zateka v preproste rutinirane aktivnosti, ki jih vodi intuitivni nadzor vedenja.

Pri učencih, ki delujejo na nižji ravni, pogosteje zasledimo tudi značilne miselne napake, ki jih opredeljuje vedenjsko-kognitivna terapija (npr. mišljenje »vse ali nič«, napovedovanje prihodnost, katastrofiziranje, etiketiranje, čustveno presojanje, poveličevanje negativnega in minimaliziranje pozitivnega, posploševanje, enostransko videnje idr. Beck, 1995; Anić, 2009; Živčić-Bećirević, 2009). Te se lahko pojavijo kot produkt neučinkovitega uravnavanja čustev, hkrati pa predstavljajo prediktor vztrajanja delovanja na nižji ravni. Učencu, pri katerem opazimo nizko raven voljnega delovanja (elementarne, izolirane zaznave sebe in preproste, toge odzive), lahko predstavimo listo miselnih izkrivljenj oz. miselnih napak in skupaj z njim v svetovalnem procesu z ustreznimi kognitivno vedenjskimi tehnikami prepoznamo, sprejmemo in prestrukturiramo tiste, ki se pri njem pojavljajo. S tem posameznika vodimo tudi do višjih in bolj zahtevnih stopenj samouravnavanja, za katere so značilne večja prožnost, fleksibilnost in kompleksnost vedenja, ki omogočajo uspešno doseganje ciljev. Večja konceptualna fleksibilnost, zmanjšanje tuhtajočega negativnega mišljenja, zdrav pristop k problemom, zmožnost uravnavanja emocij in prepoznavanje alternativnih načinov reševanja problemov so tudi dokazani pozitivni učinki treningov čuječnosti (za pregled glej Černetič, 2005). Zaradi doprinosa, ki ga čuječnost obsega, jo lahko razumemo tudi kot pomemben in nepogrešljiv prediktor učinkovitega voljnega delovanja na najvišji ravni.

2. Uravnavanje pozitivnega afekta in samonadzor

V skladu s PSI teorijo doživljanje pozitivnih čustev pospeši ciljne namere in sprosti inhibicije, povezane z njimi. Nasprotno inhibicija pozitivnega afekta (občutja frustriranosti) okrepi vzdrževanje zahtevnih namer v sistemu analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere in inhibira njihovo udejanjenje. To pomeni, da se učenec, kadar je pozitivni afekt inhibiran, sooča s težavami pri udejanjenju zahtevnih namer (Kuhl in Fuhrmann, 1998; Kuhl, 2000).

V primeru uresničevanja zahtevnih namer ali ko mora učenec pri reševanju problema počakati na ustrezno priložnost za izvršitev svoje namere (na primer postaviti vprašanje po tem, ko je učitelj zaključil z razlago), predstavlja začetna inhibicija pozitivnih čustev prilagojen mehanizem. Zahtevne namere vključujejo cilje, ki od posameznika zahtevajo vnaprejšnjo previdnost, pripravo in reševanje problema, zato predstavlja inhibicija prezgodnje realizacije namere funkcionalni mehanizem. Ko pa se pojavi ustrezna priložnost za realizacijo namere, predstavlja doživljanje pozitivnega afekta čustveni pokazatelj primernosti za delovanje. Z okrepitvijo pozitivnega afekta pride do razbremenitve delovanja sistema analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere, kar pomeni signal, da oseba lahko prične z izvrševanjem s ciljem povezanih namer (Kuhl, 2000).

Inhibitorni odnos med sistemom analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere in sistemom intuitivnega nadzora vedenja pojasnjuje, zakaj se nekateri posamezniki soočajo s težavo pri lotevanju reševanja problema (Kuhl, 2000). Dobre namere in želje, ki jih imajo o cilju namreč niso dovolj, potrebno je tudi, da posameznik pri doseganju cilja doživlja zadostno raven pozitivnega afekta.

Z vidika voljnega delovanja je lahko neugodno tudi opozarjanje posameznika na njegove namere (npr. starši mladostnika vedno znova opominjajo na njegove obljube o sprotnem učenju; učitelj dijake vsako šolsko uro spominja na intenzivno domače pripravljanje na bližajočo maturo), saj težavo z lotevanjem naloge le še okrepi. Opozarjanje pri njem okrepi delovanje sistema analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere ter inhibira vedenjsko aktivacijo, kar doživlja kot upad energije za delovanje. V kolikor te izgube energije ne zmore uravnati in nadomestiti, ga lahko ta izguba energije vodi do odlašanja in zunanjega (namesto notranjega) nadzora delovanja (Kuhl, 2000). Dane ugotovitve se ponovno skladajo s spoznanji ugodnih učinkov čuječnosti. Černetič (2005) tako npr. v znanstveno preglednem prispevku povzema, da čuječnost zmanjšuje pretirano identifikacijo posameznika z njegovimi mislimi ter mu omogoča, da vidi le-te kot zgolj misli in ne kot osebne direktive, katerim mora slediti. Pretirano opozarjanje učenca na njegove cilje lahko tako v njem vzbudi povečano identifikacijo z njegovimi mislimi, kar ga vodi do upada čuječnosti in nižjih ravni voljnega delovanja.

Posamezniki, ki odlašajo, zapostavljajo večino svojih namer predvsem zaradi zanimivih, družabnih alternativ (Dewitte in Schouwenburg, 2002). Inhibicija pozitivnega afekta namreč onemogoči dostop do sistema analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere, kar pomeni, da tak posameznik ne zmore ohraniti lastnega primarnega cilja ter da postane bolj občutljiv na prijetne zunanje alternativne možnosti in druge skušnjave. Povečana občutljivost za zanimive, družabne alternative ob odsotnosti ohranjanja jasnih primarnih namer vodi osebo do odlašanja (Kuhl, 2000).

Kuhl (2000) opozarja, da pozitivni afekt vodi do voljne podpore le v primeru jasno oblikovanih, konkretiziranih ciljev in v primeru, ko so ti shranjeni v sistemu analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere. To pomeni, da bo učenec udejanjil zahtevnejšo namero, cilj le, če bodo koraki pri reševanju problema aktivirali sistem analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere. To je mogoče doseči tako, da učence usmerjamo k razmišljanju in sprejemanju težava, ki jih je potrebno premostiti na poti, da bi dosegli cilj (Kuhl, 2000). Ob tem v njih spodbujamo okrepitev pozitivnega afekta (prav tam), na primer tako, da z njimi poiščemo načine reševanja teh sprotnih težav, jih spominjamo na prednosti, rast in razvoj, ki ga bodo dosegli ob novih spremembah, jih povabimo, da si privoščijo prijetno aktivnost po tem, ko so dosegli cilj. Zgolj razmišljanje o novih ciljih (zahtevnih namerah) ali zgolj pozitivne fantazije o željah in uspešnosti za učinkovito doseganje zahtevnih namer niso dovolj (prav tam).

3. Uravnavanje negativnega afekta

Na poti doseganja ciljev se učenci lahko srečajo s frustracijami, razočaranji in drugimi oblikami negativnih čustev. Zmerne količine negativnih čustev so funkcionalne, saj v njih vzbudijo čuječnost, akcijsko naravnanost in mobilizacijo energije. Negativna čustva pa postanejo razdiralna in nekonstruktivna, kadar postanejo vztrajna. Vztrajanje negativnih čustev ovira uravnavanje čustev, povzroča odtujitev od notranjih potreb in čustvenih preferenc ter slabi psihično in fizično zdravje posameznika (za pregled raziskav glej Koole in Kuhl, 2008).

V skladu s PSI teorijo oslabitev negativnega afekta aktivira povezanost med makrosistemom, specializiranim za prepoznavanje neskladja med objekti in sistemom celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja (slika 1). In nasprotno, ohranjanje visoke ravni negativnega afekta onemogoča sprostitev inhibicijske povezanosti obeh sistemov (Baumann in Kuhl, 2002; Kuhl in Fuhrmann, 1998; Kuhl, 2000). To pomeni, da je ob visokem negativnem afektu oziroma odsotnosti njegovega uravnavanja onemogočeno sodelovanje obeh sistemov, kar pomeni, da oseba v primeru, ko zazna neželene ali nepričakovane elemente v procesu doseganja cilja teh ne zmore povezati z razširjeno shemo predstav o sebi, ki se nahajajo v sistemu celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja. V šolski situaciji to pomeni, da se bo učenec pretirano ukvarjal zgolj z eno lastno značilnostjo, problemom (t.i. od selfa izolirano elementarno zaznavo). Zaradi tega ne bo imel vpogleda v alternativne dobre rešitve, ki so skladne z njim, in ki bi mu omogočile iskanje rešitev. Učenci, ki ne zmorejo zmanjšati negativnega afekta, so zato v primerjavi z učenci z razvitimi veščinami uravnavanja negativnega afekta pomembno bolj nagnjeni k ruminiranju in odlašanju, ker ne prepoznajo možnosti za uresničitev svojih namer in »obtičijo« v razmišljanju o problemu.

Primanjkljaj na področju samouravnavanja negativnega afekta se torej odraža v nenadzorovanih ruminacijah o neprijetnih vsebinah (Kuhl, 2000). Ruminiranje predstavlja strategijo osredotočenosti na simptome distresa in razmišljanja o vzrokih in posledicah teh simptomov na pasiven in ponavljajoč način. Za ljudi, ki ruminirajo, je značilno, da problemov ne rešujejo aktivno, v kolikor pa jih, so njihove rešitve manj ustrezne, kot bi bile, če ne bi ruminirali (prav tam). Černetič (2005) predlaga treninge čuječnosti kot enega izmed možnih načinov preseganja tega primanjkljaja, saj čuječnost vpliva na zmanjšanje ruminacij, njen učinek na tuhtajoče mišljenje pa se ohranja tudi po kontroli vpliva na afektivne simptome in disfunkcionalna prepričanja (prav tam).

Sistem celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja se povezuje z implicitno, na skladnost orientirano pozornostjo, ki konstantno spremlja dogajanje v zunanjem in notranjem okolju. Ta vrsta sistema zato išče informacije, ki so skladne z aktivirano vsebino, in je močno sorodna pojmu čuječnosti. Posamezniku pomaga odkriti signale v okolju in priložnosti za izvršitev namer ter doseganje ciljev. V kolikor oseba nima dostopnosti do sistema celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja (v pogojih visokega negativnega afekta), ne pomeni le, da pomembno več ruminira, temveč da je tudi manj čuječna in izgublja priložnosti za uresničitev svojih ciljev (Kuhl, 2000).

Vidik čuječnosti sistema celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja opisuje fenomen odlašanja. Nekateri učenci pozabljajo svoje namere, pa ne zato, ker ne bi imeli energije, ali ker bi bili motivirani z zahtevami drugih ljudi, kar je značilno za inhibicijo pozitivnega afekta (opisano zgoraj). Z udejanjenjem nalog odlašajo zato, ker ne prepoznajo

priložnosti za izvršitev svoje namere, ko se ta pojavi (Kuhl, 2000; Dewitte in Schouwenburg, 2002).

4. Osemstopenjski krožni sistem motivacije in samouravnavanja [22] (Kuhl, 2000)

Z namenom, da bi bolje razumeli, kako deluje PSI teorija na področju izobraževanja, svetovanja in klinične prakse (Kuhl, 2000), je v nadaljevanju predstavljen osemstopenjski krožni sistem motivacije in samoregulacije. Vse dokler je izobraževalni proces učinkovit in se posameznik ne sooča z zahtevnimi namerami in težavami, za doseganje ciljev ne potrebuje aktivnih voljnih procesov. V primeru, ko pa se sooča z neuspehom, zahtevnimi namerami, mamljivimi alternativami in drugimi ovirami na poti doseganja ciljev, je učinkovito delovanje procesov volje nujno. Poznavanje in upoštevanje osem stopenjskega motivacijsko samoregulacijskega kroga lahko olajša doseganje učenčevih ciljev, saj ponuja razumevanje čustveno-motivacijske dinamike delovanja posameznika v zahtevnih okoliščinah ali pri soočanju z neuspehom (Kuhl, 2000).

4.1 Stopnja občutljivosti (zaznavanje problema)

Prvi korak v krogu vključuje elementarno zaznavo in občutljivo prepoznavanje neskladnosti med objekti. Na prvi stopnji posameznik prepozna potencialni ali aktualni problem.

Kuhl (2000) pojasnjuje, da lahko pretirana občutljivost posameznika na problem oslabi njegovo koncentracijo ali ga vodi do upada učinkovitosti. To se zgodi, ko je njegova osredotočenost na reševanje problema oslabljena zaradi vsiljevanja misli o možnem neuspehu in njegovih posledicah. Pretirana pozornost na problem je učinkovita le v primeru, ko reševanje problema od učenca zahteva povečano natančnost in ko so napake pri reševanju problema lahko zanj usodne (prav tam).

Tudi premajhna občutljivost na neskladje (npr. dijaku je vseeno in ne »vidi« problema, učitelju se zdi nesmiselno) je lahko nasprotno pogubna. Povzroči, da neizogibna in z reševanjem problema povezana dejanja preprosto niso izvršena, saj posameznik ne zaznava potrebe po njih. Slednje se lahko zgodi tudi v primeru prekomernega in hitrega znižanja negativnega afekta (npr. posameznik prehitro zaključi, da se ne splača reševati problema in opusti svoje cilje). Tako lahko na primer učenec, ki je pretirano optimističen, svoje probleme potlačuje ali olepšuje (racionalizira), namesto da bi se osredotočil na njihovo reševanje. Na problem potlačevanja problemov opozarjata tudi Marcks in Woods (2005, v: Černetič, 2005), ki ugotavljata, da raziskave kažejo na neučinkovitost supresije problema. Ta naj bi vodila k še večji frekvenci misli, ki se jim skušamo izogniti, ter k večji emocionalni stiski (prav tam).

Kuhl (2000) v tej fazi predlaga tehnike samorelaksacije in na akcijo orientirano voljno delovanje (angažiranost) kot dva pristopa, ki spodbujata učinkovito uravnavanje čustev. To pomeni, da je koristno, da učence učimo različnih tehnik relaksacije. Te jim bodo pomagale uravnati in znižati njihova z zaznanim problemom povezana negativna čustva in jim posledično omogočale posegati po višjih, bolj kompleksnih nivojih voljnega delovanja. Učenci bodo lažje uvideli možne rešitve, lažje prepoznali svoja močna področja in vire, občutili smisel reševanja problemov in doseganja ciljev, se zavedali svojih preteklih uspehov ter pri iskanju rešitev

[22] Samouravnavanje ali samoregulacija. Gre za samouravnavanje v širšem pomenu besede, obsega oba voljna procesa.

izhajali iz osebnih vrednot, značilnosti, sposobnosti (in ne želja drugih ljudi). Tehnike relaksacije so učinkovita pot, da posameznikom pokažemo, kako lahko povečajo učinkovitost samokontrole nad motečimi simptomi napetosti ter vsiljivimi negativnimi mislimi. Sproščanje poveča dostopnost pozitivnih informacij v spominu, vpliva na fleksibilnost misli in omogoča, da v stresnih situacijah lažje najdemo alternative za negativne ali katastrofične misli (Hawton s sod., 1989, v: Adamčič Pavlović in Jakša, 2008; Križnik Novšak, 2007). Ponovno velja na tem mestu opozoriti na dopolnjujoče pozitivne učinke čuječnosti, ki predstavlja kapaciteto posameznika za svež pogled na svoje psihološke sheme sebe in drugih, sprejemljivost za nove informacije in ustvarjanje novih alternativ (Černetič, 2011).

4.2 Stopnja realističnega postavljanja ciljev in identificiranja z njimi

Proces postavljanja realističnih, dosegljivih ciljev predstavlja kompleksen proces odločanja, v katerem posameznik preverja ustreznost postavljenih ciljev preko primerjave ciljev s potrebami, vrednotami in drugimi vidiki svojega razširjenega selfa. Ta proces preverjanja ujemanja je pomemben, saj okrepi motivacijsko podporo za doseganje cilja (posameznik vidi smisel, korist zase) in predstavlja funkcionalno osnovo za notranjo motivacijo, identifikacijo in čustveno povezanost s cilji (Kuhl, 2000).

Realistično postavljanje ciljev je v skladu s PSI teorijo mogoče le ob aktiviranju sistema celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja, kar pa je mogoče le ob ustreznem zmanjšanju negativnega afekta (slika 2). V primeru, da učenec ne oblikuje realističnih ciljev, se primarno funkcionalna občutljivost na probleme spremeni v nefunkcionalno zadrževanje (»obtičanje«) na problemu (Kuhl, 2000).

4.3 Stopnja vztrajanja pri sledenju ciljem

Postavljati si realne cilje ne pomeni le, da so cilji povezani z verjetno možnostjo uspeha. Pomeni tudi, da posameznik upošteva predvidene težave, na katere lahko naleti na poti doseganja ciljev, in katere mora preseči.

V primeru zahtevnega cilja potrebuje učenec kapaciteto za toleriranje nizke ravni pozitivnega afekta (frustracijska tolerantnost). Hayes in Feldman (v: Černetič, 2005) celo povzemata, da se danes različne teoretske orientacije strinjajo, da so izpostavitve vsebinam, ki se jim posameznik izogiba, afektivno vzburjenje in emocionalna toleranca pomembni elementi procesa spreminjanja v terapiji. Eden izmed možnih razlogov, da se učenec v izobraževanju izogiba zahtevnim nalogam je zato lahko povezan tudi z nesposobnostjo ustvarjanja in vzdrževanja inhibicije pozitivnega afekta (frustracijska netolerantnost) (Kuhl, 2000). Frustracijska netolerantnost prepreči aktivacijo sistema analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere, ki hrani jasne predstave o ciljih ali prihodnjih akcijah. To pomeni, da učenec ne zmore vztrajati pri doseganju cilja ter da ne ohranja izdelanega načrta, kako doseči svoj cilj.

Dani posledici kažeta na oslabljeno delovanje voljnih procesov, zaradi česar njegovo vedenje uravnava sistem intuitivnega nadzora vedenja na najnižji ravni. To pomeni, da učenec opusti svoje primarne cilje in raje poseže po preprostih, enostavnih in manj ustreznih odzivih. Odrasla oseba lahko učencu pomaga premostiti omenjen izziv frustracijske netolerance tako, da ga spodbuja k razvijanju čuječnosti, frustracijski tolerantnosti, ga poučuje o njenem pomenu v procesu reševanja problema, ga opogumlja, mu kaže njegove pretekle uspehe in močna

področja, z njim načrtuje majhne in obvladljive korake v doseganju ciljev ter je preprosto ob njem, s čemer bolj občutljiv učenec lažje prešel to stopnjo.

4.4 Stopnja pozornega spremljanja zunanjega in notranjega okolja – dostopnih kognitivnih, čustvenih in situacijskih virov, ki so skladni s cilji

Samospremljanje je ena izmed strategij, ki omogoča učinkovito samouravnavanje zunanjega in notranjega okolja. Njeno delovanje je usklajeno z delovanjem sistema celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja in z njim povezano pozornostjo. Ta pozornost vključuje usmerjenost k ciljem ali k selfu skladnim informacijam v zunanjem in notranjem okolju ter je podprta s funkcijo čuječnosti. Čuječnost je mogoče pospešiti na način zmanjšanja negativnega afekta (Kuhl, 2000). Pri prakticiranju čuječnosti posameznik opazuje svoje misli, čustva ter druge kognitivne, emocionalne in telesne pojave s položaja nepristranskega opazovalca, brez poskusov, da bi jih spremenil ali se jim izognil (Černetič, 2005), kar pa je tudi predpogoj učinkovitega voljnega delovanja na tej stopnji. Vzpostavljanje povezanosti med funkcijo strategije spremljanja in samosprostitvijo (zmanjševanjem negativnega afekta) učencu omogoča, da lahko spremlja lastna motivacijska in čustvena stanja ter dogajanje v okolju, ki so povezani z doseganjem cilja.

Poleg tehnik relaksacije, ki so omenjene pri opisu prve stopnje, se v vedenjsko-kognitivni terapiji uporabljata še dve tehnike, ki krepita pozitivni afekt. Svetovalec lahko predlaga učencu, da za domačo nalogo sestavi seznam t.i. »pleasure activities«, ki jih rad počne. Seznam prijetnih aktivnosti lahko učenec oblikuje povsem sam, lahko pa mu pomaga svetovalec. Spodbuja ga, da poleg aktivnosti, za katere potrebuje veliko časa, poišče tudi aktivnosti, ki trajajo kratek čas (npr. nekaj minut). Del domače naloge v svetovanju nato predstavlja redno izvajanje teh aktivnosti. Druga vaja pa je povezana z oblikovanjem liste pozitivnih lastnosti, kvalitet učenca. Pri tem lahko učenec sam zapiše svoje dobre lastnosti, kvalitete, lahko jih poišče skupaj s svetovalcem, dopolni pa jih tako, da vpraša tudi pomembne druge in prijatelje po svojih dobrih lastnostih. Svetovalec lahko za zelo samokritične učence in tiste z visoko ravnijo negativnega afekta listo različnih pozitivnih osebnostnih lastnosti pripravi že vnaprej, učenec pa nato svoje kvalitete iz seznama le podčrta.

4.5 Stopnja učinkovitega samoupravljanja pozornosti, čustvenih in motivacijskih stanj (samomotivacija in samorelaksacija)

Samospremljanje in samoupravljanje sta dve med seboj tesno prepleteni komponenti voljnega delovanja. Samomotivacija je oblika samoupravljanja, ki lahko nadomesti izgubo pozitivnega afekta, ki se pojavi kot posledica obremenitve sistema analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere z zahtevnimi namerami. Predstavlja na miselni ravni izvedeno ponovno obuditev predhodnih uspehov v podobnih situacijah in aktivacijo osebne pomembnosti pri uresničitvi cilja (Kuhl, 2000):

4.6 Stopnja načrtovanja in reševanja problemov

Šesta faza je potrebna, ko izvedbe zahtevnih namer ni mogoče začeti takoj, na primer, ko problemi, ki jih je potrebno rešiti, zahtevajo znaten dodaten vložek časa in truda. Ta faza vključuje preobrat od samomotivacije ali samosprostitve do inhibicije pozitivnega afekta in posledično z njim povezane aktivacije sistema analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere, kar prikazuje slika 2 (Kuhl 2000).

Dlje časa trajajoče obdobje reševanja problemov torej zahteva od posameznika določeno mero tolerantnosti do nizke ravni pozitivnega afekta in celo do samega stanja frustriranosti.. Prepletajoče faze samomotivacije in samorelaksacije med načrtovanjem in reševanjem problema ohranjajo ravnovesje med zmanjševanjem pozitivnega afekta, ki je potrebno, da se posameznik izogne prehitrim zaključkom pri načrtovanju (impulzivnosti), in vključevanjem krajših obdobij pozitivnega afekta, kar je potrebno za ohranjanje minimalne motivacije in preprečevanje morebitne pasivnosti ali celo občutij brezupnosti (prav tam).

4.7 Stopnja pobude in izvedbe načrta

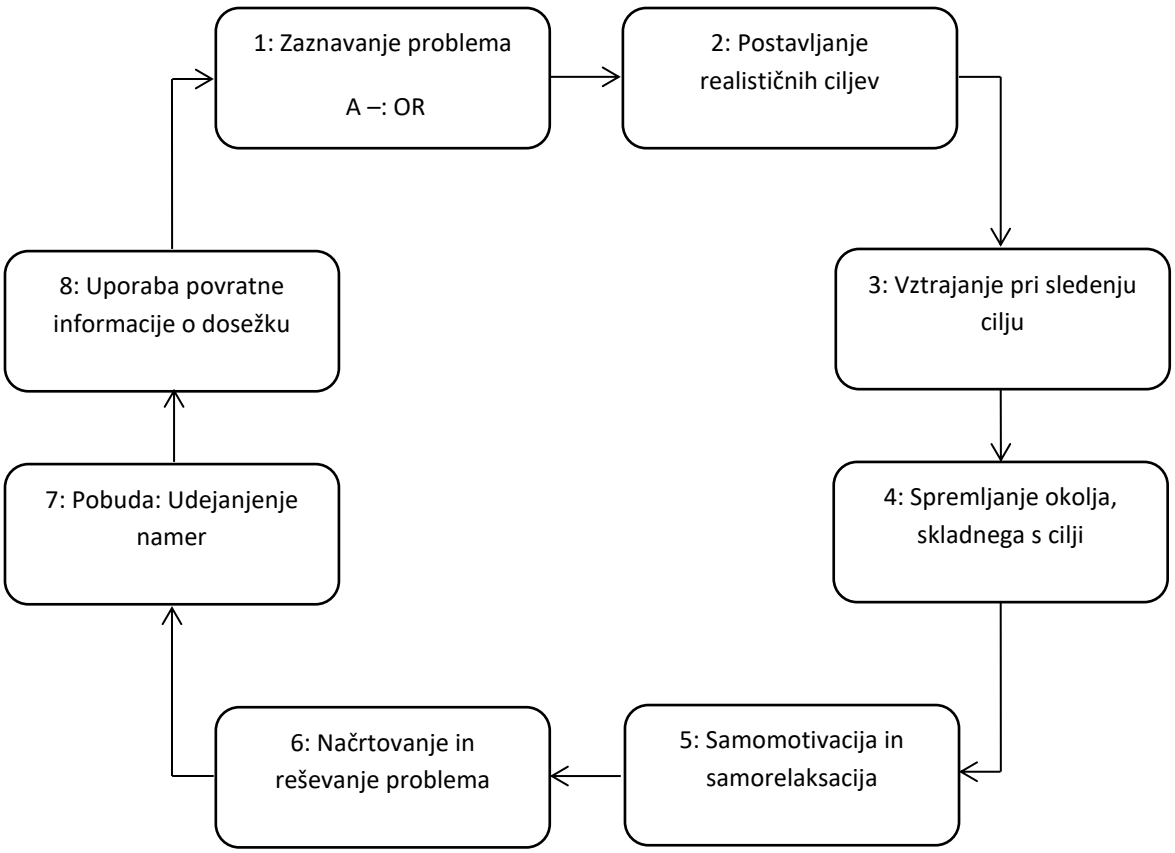
Samomotivacija omogoča posamezniku, da ne podleže obremenjujočim negativnim afektom, ko se sooča s težavami. Pozitivni afekt pa je potreben tudi za konkretne dejavnosti, s katerimi skuša učenec izvršiti zahtevno namero (slika 2). Doseganje zahtevnih ciljev zahteva v primerjavi s preprostimi od učenca več pozitivne energije. Samomotivacija priskrbi zadostno količino pozitivnega afekta, ki sprosti inhibicijsko povezanost sistema analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere s sistemom intuitivnega nadzora vedenja (Kuhl, 2000).

Pozitivni afekt lahko nastane zaradi spodbudnih komentarjev svetovalca, učiteljev ali staršev, zaradi samega zadovoljstva, ki se pojavi kot posledica zavedanja, da je učenec uspešno dosega zastavljeni cilj, ali kot posledica procesov samoupravljanja (samorelaksacije in samomotivacije) (Kuhl, 2000).

Izvedba (implementacija) namere, stabilizacija želenega doseganja ciljev s pojasnitvijo, kako izvesti nalogo, je koristna zato, ker pospešuje udejanjenje cilja. Zajema vedenje, načrt o tem, kako se bo učenec odzval v primeru, da naleti na določeno kritično situacijo. Učenec torej v primeru, ko se sooči s kritično situacijo, ne potrebuje več dodatnega časa, da bi iskal rešitev, temveč jo že ima pripravljeno in izbrano ter lahko deluje v skladu z njo. Implementacija namere mu omogoča, da se na kritično situacijo odzove tudi v primeru, ko mora istočasno izvesti še drugo zahtevno dejavnost (Gollwitzer, Fujita in Oettingen, 2004).

4.8 Doživljanje uspeha in neuspeha: nadzor na osnovi povratne informacije

Zaključna faza krožnega modela vključuje povratno informacijo in njeno spremljanje. Predstavlja ključni pogoj motiviranja posameznika za nove napore in nova vlaganja ter predstavlja osnovo za izboljšanje njegovih strategij v primeru neuspeha. Z vidika kognitivne perspektive obstaja pomembna razlika v tem, ali je povratna informacija omejena le na najnižji sistem prepoznavanja objektov ali pa je razširjena do najvišjega in bolj kompleksnega sistema celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja. Kadar učenec prejme povratno informacijo o uspehu ali neuspehu, ki je omejena na posamezni dogodek (objekt), to pomeni, da je ta dogodek težko povezati z razširjeno mrežo posameznikovih vrednot in akcijskih alternativ v sistemu celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja. V primeru uspeha oblikuje povezava z razširjeno mrežo osebnih vrednot, potreb in drugih vidikov sebe v posamezniku bolj intenzivna občutja zadovoljstva, kot pa bi jih ta doživljal, če bi bila povratna informacija o uspehu posredovana zgolj kot ločen dogodek. V primeru neuspeha in posredovanja povratne informacije do sistema celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja pa se okrepi fleksibilnost, ki omogoča, da po doživetem neuspehu posameznik poišče alternativno akcijo (Kuhl, 2000).



Slika 2. Zaporedje stopenj krožnega modela samouravnavanja v pedagoškem kontekstu s pripadajočimi kognitivnimi mikrosistemi in čustvenimi spremembami (Kuhl, 2000). EM = sistem celostnega občutenja in spomina za razširjena semantična polja; IM = sistem analitičnega razmišljanja in spomina za jasne namere; OR = sistem za zaznavanje neskladnosti med objekti; IBC = sistem intuitivnega nadzora vedenja. Vsi štirje sistemi so natančneje predstavljeni v nadaljevanju; A + = pozitivni afekt; A – = negativni afekt, A (-) = zmanjšanje negativnega afekta; A (+) = inhibicija pozitivnega afekta.

5. Zaključek

Voljno delovanje predstavlja enega izmed pomembnih in nujnih virov uspešnega doseganja izobraževalnih ciljev učenca. Potrebno je takrat, ko doseganje učnih ciljev za učenca ni enostavno in od njega zahteva dodaten napor, visoko osebnostno čvrstost ter ko se na poti doseganja ciljev soočajo z mamljivimi alternativami, ki slabijo njihov primarni cilj. PSI teorija v izobraževalnem kontekstu ponuja številne koristne smernice za učitelje, svetovalne delavce starše in druge odrasle osebe, s katerimi sodeluje učenec. Uči nas, kako učencu pomagati pri doseganju zahtevnejših ciljev in reševanju drugih problemov v izobraževanju. Opozori nas na pomen aktivacije in inhibicije negativnih kot pozitivnih čustev na posameznih stopnjah reševanja problemov ter na pomen učinkovitega čustvenega prehajanja med posameznimi stanji. Čustvene spremembe razlaga v povezavi z aktivacijo štirih kognitivnih mikrosistemov, zaradi česar omogoča lažje razumevanje celotne voljne dinamike in osmislitev na ravni možganskega delovanja. Končno poudarja pomen dveh voljnih procesov, samonadzora in samouravnavanja, kar aplikativno pomeni, da ciljev v izobraževanju ni mogoče doseči brez upoštevanja počutja in celovitega selfa učenca. Pri pojasnjevanju čustvenega in motivacijskega samouravnavanja se teorija neredko tesno prepleta s spoznanji s področja raziskovanja čuječnosti. Zdi se, da sama čuječnost vsebinsko in konceptualno dragoceno dopolnjuje teorijo,

ponuja dragoceni aplikativni most v prakso ter smernice za spodbujanje voljnega delovanja na najvišji ravni.

6. Literatura

Anić, N. (2009). *Praktikum iz vedenjsko-kognitivne terapij I in II, interno gradivo.* Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo.

Adamčič Pavlović, D. in Jakša, L. (2008). *Globina samodotika, Obvladovanje stresa.* Ljubljana: samozaložba.

Baumann, N. in Kuhl, J. (2002). Intuition, affect, and personality: unconscious coherence judgements and self-regulation of negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(2), 1213-1223.

Beck, J. S. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond.* The Guilford Press: New York, London.

Boekaerts, M. in Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54*(2), 199-231.

Corno, L. in Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education, 19,* 301-341.

Černetič, M. (2005). *Biti tukaj in zdaj:* Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja, 14 (2),* 73-92.

Černetič, M. (2011). Kjer je bil id, tam naj bo… čuječnost – Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija. *Kairos 5/3-4.* 37-92.

Dewitte, S. in Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptation, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators in the punctual. *European Journal of Personality, 16,* 469-489.

Garcia, T. McCann, E. J., Turner, J. E. in Roska, L. (1998). Modeling the mediating role of volition in the learning process. *Contemporary Educational Psychology, 23,* 392-418.

Gollwitzer, P. M., Fujita, K. in Oettingen, G. (2004). Planning and the implementation of goals. V R. F. Baumeister in K. D. Vohs (ur.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (str. 211-228). New York: The Guilford Press.

Koole, S. L. in Kuhl, J. (2008). Dealing with unwanted feelings; the role of affect regulation in volitional action control. V J. Y. Shah in W. L. Gardner (ur.), *Handbook of motivation science* (str. 295-307). New York: Guilford Press.

Koole, S. L., Kuhl, J. in Jostmann, N. B. (2006). Self-regulation in interpersonal relationships: the case of activation versus state orientation. V K. D. Vohs in E. J. Finkel (ur.), *Intrapersonal and interpersonal processes: how they relate* (str. 360-386). New York: The Guilford Press.

Novšak, A. (2007). Vedenjske tehnike. V N. Anić in P. Janjušević (ur.). *Izbrane teme iz vedenjsko-kognitivne terapije: Zbornik II* (str. 79-96). Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo.

Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research, 33,* 665-703.

Kuhl, J. in Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: the volitional components inventory. V J. Heckhausen in C. S. Dweck (ur.), *Motivation and self-regulation across the life span* (str. 15-49). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kuhl, J. in Kazen, M. in Koole, S. L. (2006). Putting self-regulation theory into practice: a user's manual. *Applied Psychology: An International Review, 55*(3), 408-418.

Larsen, R. J. in Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. V R. F. Baumeister in K. D. Vohs (ur.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (str. 40-61). New York: The Guilford Press.

Rothbart, M. K., Ellis, L. K. in Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. V R. F. Baumeister in K. D. Vohs (ur.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (str. 357-372). New York: The Guilford Press.

Živčić-Bećirević, I. (2009). *Praktikum iz vedenjsko-kognitivne terapij I in II, interno gradivo.* Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo.

Kratka predstavitev avtorja

dr. Mojca Čerče, univ. dipl. psih.

Je živčni impulz enako kot električni impulz?

Is the Nerve Impulse Equal to the Electrical Impulse?

Jana Škrlep

Gimnazija Poljane
jana.skrlep@guest.arnes.si

Povzetek

Razumevanje nastanka in potovanja živčnega impulza je za dijake vedno težko. Zato smo poskušali, z medpredmetno povezavo biologije, matematike in fizike primerjati potovanje živčnega impulza po živčni celici s potovanjem električnega toka po žicah. Napetostne spremembe na membrani živčne celice smo, na osnovi podatkov o razporeditvi natrijevih in kalijevih ionov ter prepustnosti membrane za te ione, tudi izračunali in narisali akcijski potencial. Na koncu smo hitrost potovanja živčnega impulza poskušali določiti s pomočjo pogačničnega refleksa. Dijaki so predvsem pohvalili povezavo teoretičnega dela s praktičnim. Pri pogovoru z dijaki smo ugotovili, da je bilo tudi razumevanje dogajanja na membrani živčne celice boljše kot v razredih, kjer te medpredmetne povezave nismo izvedli.

Ključne besede: akcijski potencial, membranski potencial, pogačnični refleks, živčni impulz.

Abstract

Students always find it difficult to understand how the nerve impulse begins and travels. Using the method of interdisciplinary teaching which included biology, mathematics and physics we compared how a nerve impulse travels from one end of the neuron to the other with the way electricity travels through wires. Based on the data about the distribution of sodium and potassium ions and the permeability of the membrane we calculated the changes in the membrane potential and drew the action potential. At the end we determined the speed of the nerve impulse with the help of the patellar reflex. The students were satisfied with the combination of theoretical and practical work. After a discussion with the students we came to the conclusion that understanding how the cell membrane works was better in the classes where the interdisciplinary approach had been used than in the classes where it had not.

Keywords: action potential, membrane potential, nerve impulse, pattelar reflex.

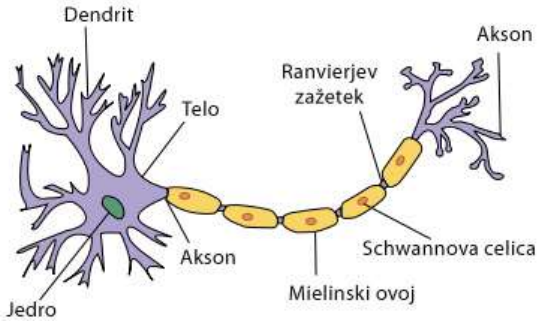
1. Uvod

Prevladujoč način izvajanja kurikula in pouka je monodisciplinaren. Znanje se podaja fragmentirano, tako med predmeti kot pogosto tudi znotraj predmetov. Kljub predpostavki, da bodo učenci tako predstavljeno znanje sami povezali, se to največkrat ne zgodi (Bransford, 2000). Zato se na osnovnih in srednjih šolah vzpodbuja medpredmetmo povezovanje, pri katerem poskuša učitelj določeno vsebino ali problem podati ali obravnavati čim bolj celostno – isti problem poskuša osvetliti z različnih vidikov (Šuen, 2009). Pri tem se vsekakor vzpodbuja čuječnost pri vsakem dijaku. Na naši šoli so takemu povezovanju namenjeni tudi projektni dnevi. Učitelji različnih predmetov smo povabljeni, da izvedemo medpredmetno povezavo na določeno temo. Naš cilj je uporabiti pridobljeno znanje v različnih praktičnih situacijah. Ob tem pa morajo učitelji dobro poznati cilje različnih predmetov in predmetnih področij ter poiskati najoptimalnejše organizacijske oblike (Šuen, 2009).

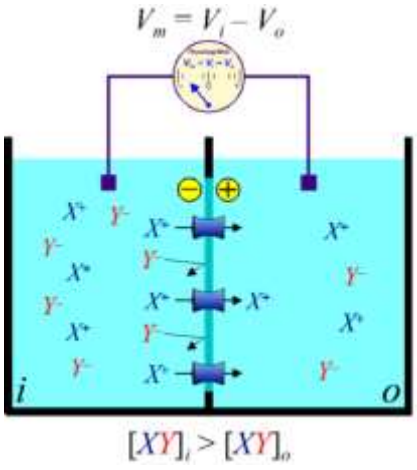
Tako smo se učiteljici biologije, fizike in učitelj matematike odločili, da na projektnem dnevu dijakom pomagamo razumeti pojav živčnega impulza. Odgovoriti smo želeli na vprašanje, ali živčni impulz, ki potuje po živčni celici, deluje isto kot električni tok po žicah. V ta namen smo najprej teoretično opisali na čem temelji živčni impulz, izpeljali enačbe za izračun membranskega potenciala ter jih uporabili pri razumevanju nastanka akcijskega potenciala. Nato smo si ogledali na čem temeljijo napetostne spremembe pri električnem toku ter jih primerjali z napetostnimi spremembami na membrani živčne celice. Na koncu smo, s pomočjo pogačničnega refleksa, izmerili hitrost potovanja živčnega impulza.

2. Živčna celica in membranski potencial

Živčne celice (slika 1) so se sposobne vzdražiti, kar pomeni, da se odzovejo na dražljaj. Dražljaj je neka sprememba energije, ki pa mora doseči vzdražni prag. Temelj električne vzdražnosti je napetost na membrani živčne celice. Z voltmetrom lahko izmerimo napetost med 60 in 100 mV (Belušič s sod., 2018). Ker je notranjost živčne celice nabita negativno, ima ta napetost negativen predznak (slika 2). Tej napetosti rečemo tudi membranski potencial. Ta nastane zaradi neenakomerne razporeditve ionov na eni in drugi strani celične membrane in ga določajo vsi ioni, za katere je membrana prepustna.



Slika 1: *Zgradba živčne celice, vir* http://www.cenim.se/UserFiles/image/zivcni-sistem/nevron.jpg



Slika 2: *Neenakomerna razporeditev ionov, zaradi izbirne prepustnosti membrane povzroči napetost na membrani. Membrana je v tem primeru prepustna samo za X^+ ione.*
Vir https://www.physiologyweb.com

Vsak ion k vrednosti membranskega potenciala prispeva del svojega Nernstovega potenciala (Stožer s sod., 2013). Nernstov potencial je vrednost razlike v električnem potencialu med

zunaj- in znotrajceličnim prostorom, ki nasprotuje in uravnovesi razliko v kemični potencialni energiji med zunaj- in znotrajceličnim prostorom za določen ion (Stožer, 2013).

Nernstov potencial za določen ion lahko izračunamo po enačbi:

$$N_{ion} = -\frac{61{,}5\ mV}{z} \cdot \log\frac{C\ ic}{C\ ec}$$

Pri tem je
z valenca iona
C_{IC} znotrajcelična koncentracija iona
C_{EC} zunajcelična koncentracija iona

2.1. Izračun Nernstovega potenciala za kalijeve in natrijeve ione

Če predpostavimo, da je razporeditev kalijevih in natrijevih ionov zunaj in znotraj celice v stanju mirovanja takšna, kot jo prikazuje tabela 1, lahko izračunamo Nernstov potencial za oba iona.

Tabela 1: *Razporeditev Na^+ in K^+ zunaj in znotraj celice*

	Zunajcelična koncentracija (Cec)	**Znotrajcelična koncentracija (Cic)**
Na^+	10 mmol/l	146 mmol/l
K^+	140 mmol/l	4 mmol/l

Izračun Nernstovega potenciala za Na^+ ione:

$$N_{Na} = -\frac{61{,}5\ mV}{1} \cdot \log\frac{Cic}{Cec} = -61{,}5\ mV \cdot \log\frac{10\ mmol/l}{146\ mmol/l} = +71{,}6\ mV$$

Izračun Nernstovega potenciala za K^+ ione:

$$N_K = -\frac{61{,}5\ mV}{1} \cdot \log\frac{Cic}{Cec} = -61{,}5\ mV \cdot \log\frac{140\ mmol/l}{4\ mmol/l} = -94{,}96\ mV$$

2.2. Izračun vrednosti membranskega potenciala

V resnici je celična membrana prepustna tako za kalijeve kot za natrijeve ione. V tem primeru membranski potencial zavzame vrednost, ki jo določata oba iona. Vsak ion pa ima tem večji vpliv, čim večja je prepustnost za ta ion. Ta odnos izraža tako imenovana Goldman-Hodgkin-Katzova enačba (Stožer, 2013):

$$MP = \frac{N_{Na} \cdot p_{Na} + N_K \cdot p_K}{p_{Na} + p_K}$$

Pri tem je

MP membranski potencial
N_{Na}, N_K Nernstov potencial za Na^+ oziroma za K^+
p_{Na}, p_K prepustnost membrane za Na^+ oziroma K^+

Za izračun vrednosti membranskega potenciala nam dejansko ni potrebno poznati absolutnih vrednosti prepustnosti membrane za posamezne ione, ampak le razmerje med prepustnostjo za natrijeve in kalijeve ione. Če torej poznamo ta razmerja v določenem trenutku, lahko izračunamo vrednosti membranskega potenciala na membrani.

2.3. Akcijski potencial

Vsak dražljaj, ki sproži tok ionov preko membrane, povzroči spremembo v membranskem potencialu. Celica, ki je dražljaj prejela, se nanj lahko odzove bodisi z nastankom stopenjskega potenciala bodisi z nastankom akcijskega potenciala. Za slednjega je značilna hitra in prehodna depolarizacija membrane, ki je posledica spremenjene prevodnosti membrane za ione. Nastanek akcijskega potenciala lahko sproži samo nadpražni dražljaj (Skelin Klemen, 2014)

S pomočjo Goldma-Hodgkin-Katzove enačbe so lahko dijaki izračunali vrednosti membranskega potenciala ob draženju živčne celice (tabela 2).

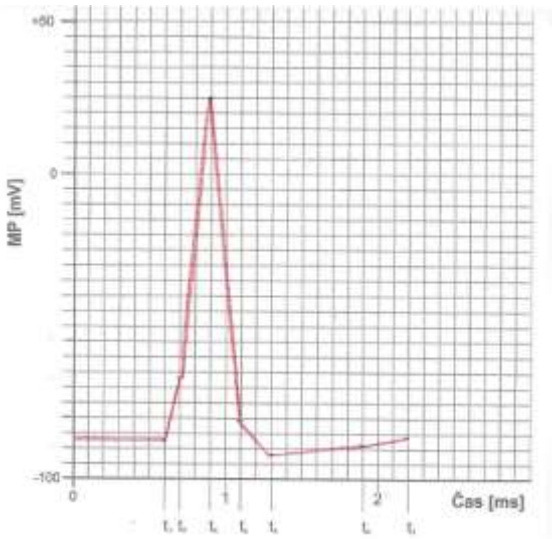
Tabela 2*: Prevodnost membrane za Na^+ in K^+ ione ter vrednosti membranskega potenciala v različnih fazah akcijskega potenciala. Ležeče napisane vrednosti naj bi dijaki izračunali.*

Čas		**Prevodnost za Na^+**	**Prevodnost za K^+**	**Vrednost MP (mV)**
t_0	MMP	1	20	*-87,03*
t_1	Dražljaj	1	20	*-87,03*
t_2	Depolarizacija do vzdražnega praga	1	20	MMP+20
t_3	Vrh AP	100	30	*33,16*
t_4	Repolarizacija	15	150	*-79,82*
t_5	Hiperpolarizacija 1	2	150	*-92,77*
t_6	Hiperpolarizacija 2	1	30	*-89,59*
t_7	MMP	1	20	*-87,03*

Primer izračuna membranskega potenciala v času t_0 (MMP):

$$MP_{t0} = \frac{N_{Na} \cdot p_{Na} + N_K \cdot p_K}{p_{Na} + p_K} = \frac{71{,}6mV \cdot 1 + (-94{,}96) \cdot 20}{1 + 21} = -87{,}03\ mV$$

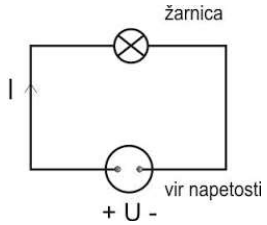
Na osnovi izračunanih vrednosti so dijaki narisali graf (graf 1) in tako spoznali obliko akcijskega potenciala.



Graf 1: *Izrisan akcijski potencial na osnovi izračunanih vrednosti v tabeli 2*

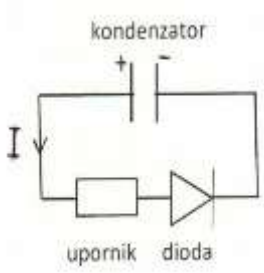
3. Napetost in električni tok

Dijaki so, z baterijo in žarnico (slika 3), sestavili preprost električni tokokrog in določili smer električnega toka, ki teče v smeri nižjega potenciala, v nasprotni smeri gibanja elektronov v vezju. Potencialno razliko v električnem tokokrogu zagotavlja baterija. Če na priključkih baterije ni dovolj velike potencialne razlike (napetosti), ta ne more zagotavljati dovolj velikega toka v vezju in posledično žarnica ne sveti.

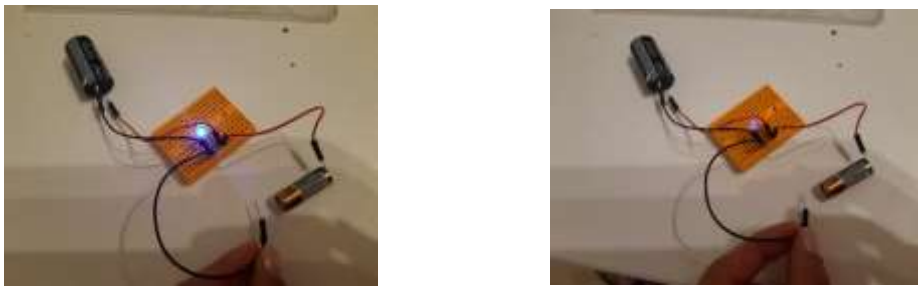


Slika 3*: Preprost električni tokokrog z žarnico.*

Nato so dijaki pripravili električno vezje, kjer so vzporedno s kondenzatorjem vezali upornik s svetlečo diodo (slika 4). Kondenzator je električni element, ki lahko shrani naboj, če ga priključimo na napetost. Naboj ostane v kondenzatorju tudi, če odstranimo vir napetosti. Spraznimo ga lahko, če nanj priključimo porabnika (npr. svetlečo diodo). Poln kondenzator med čigar ploščama vlada napetost, se, ko izklopimo baterijo, sam obnaša kot baterija in tok teče skozi upornik ter svetlečo diodo v smeri nižjega potenciala (od pozitivno naelektrene plošče k negativno naelektreni plošči kondenzatorja). Pri tem se kondenzator prazni, tok se zmanjšuje, dokler se kondenzator ne izprazni in tok ne teče več. Dioda torej sveti, dokler se kondenzator ne izprazni, vendar zaradi zmanjševanja toka njena svetilnost pojema (slika 5).



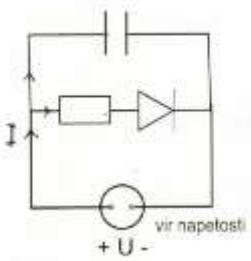
Slika 4 *: Shema vezja pri praznjenju kondenzatorja preko upornika.*



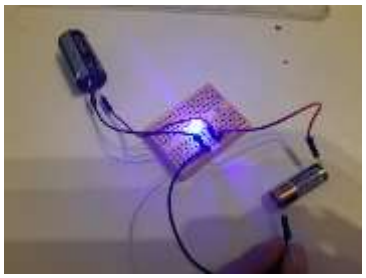
Slika 5*: Prikaz spreminjanja svetilnosti diode med praznjenjem kondenzatorja. Vir: K.Mivšek*

Poln kondenzator lahko v grobem primerjamo z membrano in njenim potencialom, medtem ko upornik, skozi katerega teče električni tok, poenostavljeno primerjamo z ionskimi kanalčki, ki skozi membrano prepuščajo nabite ione.

Da bi na kondenzatorju ponovno zagotovili potencialno razliko oz. električno napetost, ga priključimo na baterijo (slika 6). Pri polnjenju kondenzatorja teče skozi upornik stalen tok, kar lahko vidimo po svetilnosti diode, ki se ne spreminja (slika 7). Tok skozi kondenzator pa se zmanjšuje dokler se kondenzator ne napolni in toka skozenj ni več. Kondenzator se ponovno izprazni, če izklopimo baterijo.



Slika 6*: Shema vezja pri polnjenju kondenzatorja.*



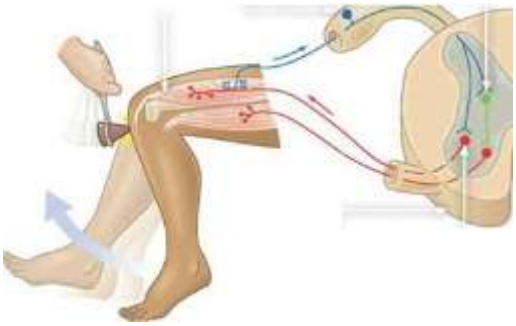
Slika 7 : Prikaz svetilnosti diode med polnjenjem kondenzatorja. Vir: K.Mivšek

Baterijo, s katero polnimo kondenzator, lahko primerjamo z ionskimi črpalkami, ki črpajo ione v nasprotni smeri, da zopet zagotovijo začetni potencial na membrani.

4. Merjenje hitrosti prevajanja po živcu

Cilj projektnega dne je bil tudi uporabiti znanje v praktičnih situacijah, zato smo se odločili, da s pomočjo Vernierjevega računalniškega vmesnika, Vernierjevega EKG senzorja ter računalniškega programa *Logger Pro* izmerimo hitrost pogačničnega refleks.

Pogačnični refleks je iztegnitev noge v kolenu zaradi udarca po pogačnični vezi (slika 8). Udarec namreč raztegne zgornjo stegensko mišico. Mišica je opremljena s čutilom (mišičnim vretenom), ki zazna njeno dolžino in napetost. Nenadna sprememba izzove čutilni signal, ki potuje do hrbtenjače. Informacija o nategu se s pomočjo živčnega prenašalca prenese preko ene same sinapse do gibalnega nevrona, ki v to mišico pošlje niz akcijskih potencialov. Posledično se mišica skrči, kar opazimo kot brco. Refleks se odvije v času 30 do 40 ms po udarcu. Večina tega časa je prevajanje po vlaknih obeh nevronov, sinaptični prenos poteče v slabi milisekundi (Belušič, 2018).



Slika 8: *Pogačnični refleks. Vir:https://opusteno.rs/zdrav-zivot-f28/sta-je-uslovni-refleks-kolena-t17698.html*

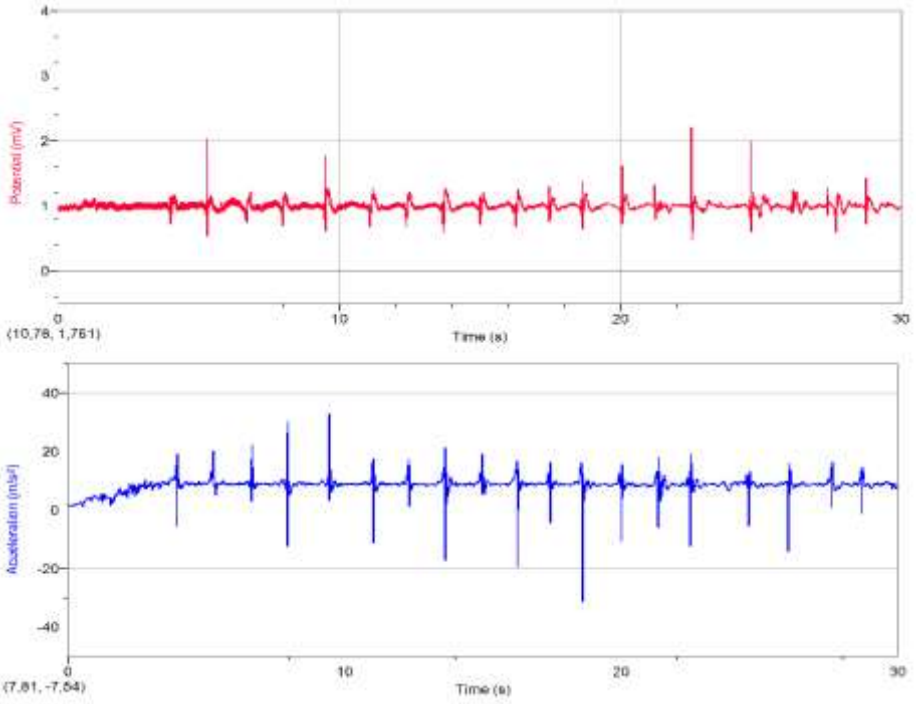
4.1. Potek izvedbe merjenja pogačničnega refleksa

1. Dijaki so Vernierjev EKG senzor in merilec pospeška, pritrjen na refleksno kladivo, priključili na Vernierjev vmesnik. Slednjega so povezali z računalnikom in odprli datoteko » *A14 Reflexes with ACC«.*
2. Testiranec se je usedel na klop tako, da so mu noge prosto visele nad tlemi. Nad koleno so mu nalepili dve elektrodi, tretjo elektrodo pa na golen (slika 9).
3. Nato so začeli zajemati podatke s pritiskom na gumb »*Collect*«. Pri tem so s kladivcem udarjali na tetivo pogačice (slika 9). Posneli so od 5 do 20 refleksov. Testiranec je moral imeti pri tem zaprte oči in moral je biti sproščen.
4. Na zaslonu računalnika sta se izrisali dve krivulji (graf 2).
5. Podatke so obdelali tako, da so določili čas, v katerem so s kladivcem udarili po tetivi (čas dražljaja), in čas, v katerem je testiranec iztegnil koleno (čas refleksa). Podatke so odčitali za več refleksov in na koncu izračunali srednjo vrednost.

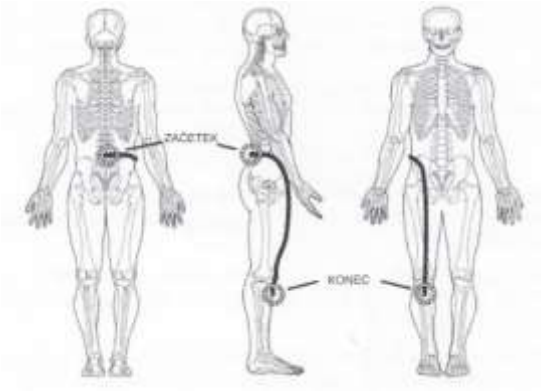


Slika 9: *Dijaki pri merjenju. Vir: Škrlep J.*

Graf 2: *Krivulji, ki se izrišeta pri testiranju in so ju dijaki analizirali*



Če so dijaki hoteli ugotoviti, kolikšna je hitrost potovanja živčnega impulza, so morali izmeriti še pot, ki jo je prepotoval akcijski potencial. S pomočjo šiviljskega metra so izmerili dolžine, kot prikazuje slika 10.



Slika 10: *Merjenje dolžine potovanja živčnega impulza pri pogačničnem refleksu. Vir Skelin Klemen M.*

5. Zaključek

Rezultati, do katerih so prišli dijaki pri testiranju pogačničnega refleksa, se niso ravno skladali s podatki iz literature, saj so ugotovili, da je do refleksnega odgovora prišlo v času od 40 do 90 ms po udarcu. Zato je bila tudi izračunana hitrost potovanja po živcu manjša, kot je v resnici. Z dijaki smo se pogovarjali o možnih napakah pri poskusu. Ugotovili smo, da je iz grafa težko odčitati točen čas udarca in čas napetostne spremembe v mišici. Ravno tako je bilo težko natančno izmeriti pot potovanja živčnega impulza.

V grobem bi lahko živčni impulz primerjali z električnim tokom, vendar se moramo zavedati, da so za napetostne spremembe na membrani živčne celice odgovorni ioni, pri električnem toku pa elektroni.

Dijaki so pohvalili povezavo teoretičnih spoznanj s praktičnim delom. Naj navedemo dve njihovi razmišljanji:

»Projektni dan se mi je zdel zelo zanimiv, saj v šoli redko povezujemo teorijo z enačbami in praksami, ki se uporabljajo vsak dan.«

»Bilo je zanimivo – to, kar smo videli v teoriji, smo prenesli v prakso, kar ti tudi izboljša predstavo o obravnavanem in si bolje zapomniš.«

Ob preverjanju znanja smo ugotovili, da je bilo tudi razumevanje živčnega impulza boljše kot v razredih, kjer te medpredmetne povezave nismo izvedli. Lahko zaključimo, da čuječnost, ki pomeni zavedanje izkušenj doživljanja, poveča znanje dijakov.

Žal si, zaradi časovne stiske, takšne obravnave živčnega impulza ne moremo privoščiti pri rednih urah. Morda bi lahko pogačnični refleks pokazali samo demonstracijsko. Vsekakor pa ne bi mogli tako dobro povezati živčnega impulza z matematičnimi izračuni in električnim tokom.

6. Literatura

Belušič, G., Dolenc Koce, J., Turk, M., Vittori, M., Zalar, P. (2018). Biologija 2, O zgradbi in delovanju organizmov. Ljubljana: Mladinska knjiga

Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). How People Learn, Washington D.C.:

Skelin Klemen,M,(2014). Akcijski potencial. *Medicinski razgledi*,*2014* (2), 203-217

Stožer, A. (2013). Kako nastane Nernstov potencial. V Kregar, S., in Vičar, M. (ur.), *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi* (str. 240-248). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Stožer, A., Slak Rupnik, M.,(2013). V čem se membranski potencial razlikuje od Nernstovega? V Kregar, S., in Vičar, M. (ur.), *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi* (str. 249-254). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Šuen, N. (2009). Medpredmetno povezovanje pri pouku v srednji šoli (Diplomsko delo, Filozofska fakulteta). Pridobljeno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=11697

Kratka predstavitev avtorice

Jana Škrlep je profesorica biologije na Gimnaziji Poljane v Ljubljani od leta 1998. Poučuje v oddelkih splošne in klasične gimnazije ter od leta 2008 tudi v skupini s poglobljenim naravoslovjem v 2. in 3. letniku splošne gimnazije.

Gibanje za boljše učenje

Motor Activities for Better Learning

Katja Kojnik Vengust

Osnovna šola Glazija Celje
katja.kojnik@guest.arnes.si

Povzetek

Zaradi vse večjih težav učencev v procesu opismenjevanja, pri usvajanju in avtomatizaciji računskih postopkov, slabše sposobnosti zapomnitve učnih vsebin in upada gibalnih sposobnosti so učitelji na IV. osnovni šoli Celje iskali rešitve v posebej zasnovanih oblikah gibanja, ki vplivajo na razvoj omenjenih spretnosti. Od leta 2016 do 2019 se je na šoli izvajal program MiMo®, ki vključuje gibalne dejavnosti, pitje vode in poslušanje klasične glasbe. Zasnovan je bil v Angliji in naj bi vplival na razvoj kognitivnih sposobnosti, razširil naj bi se obseg pozornosti pri učencih, izboljšal naj bi se spomin. Želeli so preveriti, ali je res tako, zato so z različnimi testi testirali učence v začetku in ob koncu šolskega leta. Ugotavljal se je napredek pri predbralnih zmožnostih učencev, matematičnih spretnostih in pri kratkoročnem oz. delovnem spominu. Skupno je bilo testiranih 114 prvošolcev. Ugotovili so napredek, večji od pričakovanega, in sicer pri razvoju matematičnih spretnosti in pri kratkoročnem oziroma delovnem spominu. Napredek pri predbralnih spretnostih prvošolcev je bilo zaradi testnega instrumentarija, ki ne vsebuje enakih norm na začetku in ob koncu šolskega leta, težko oceniti. Rezultati ocenjevanja učencev v Angliji, kjer so izvajali enak program, kažejo na napredek, ki je nad pričakovanim, in sicer pri branju, bralnem razumevanju, črkovanju in pri matematiki. Zaradi preproste uporabe programa, malo časa, ki ga porabimo zanj med poukom, in dokazane učinkovitosti, bi bil zelo uporaben v osnovnih šolah po svetu. Edina, a precej velika ovira je, da je trenutno plačljiv.

Ključne besede: bralne spretnosti, gibalne aktivnosti, matematične spretnosti, spomin, učenje.

Abstract

Escalating problems with teaching students how to read, write and calculate, deteriorating abilities for memorizing teaching contents and decreasing motor abilities in students, forced teachers at IV. osnovna šola Celje to search for more efficient teaching approaches. Between years 2016 and 2019 they carried out MiMo® programme, which contains especially designed motor activities, water drinking and listening to the classical music. It was designed in United Kingdom and was expected to have influence on cognitive abilities of students. Improvements should also be seen in mathematical and reading skills, the attention span should be increased, improvements of memory should be marked. The teachers wanted to check if that is the fact, so during years of exercising the programme activities they tested 114 first graders for their pre-reading abilities, mathematic abilities, short term memory and working memory. They tested them in the beginning and in the end of every school year. They found the progress of students was over expected in areas of mathematical skills, short term memory and working memory. Progress in pre-reading skills couldn`t be measured accurately because the testing instrument didn`t contain the same norms for the beginning and for the end of school year. The results of assessment of students in United Kingdom where they performed the same programme show progress over expected in reading, reading comprehension, spelling and in mathematics. The programme is very simple to use, it takes a small amount of time during class and is proven to be affective so it is advised to be used in schools all over the world. The only obstacle is that it is not free of charge.

Keywords: learning, mathematic skills, memory, motor activities, reading skills.

1. Uvod

Zadnja leta je v šolah pri učencih moč opaziti ne samo upad motivacije za delo in pomanjkanje učnih navad, pač pa tudi zmanjšano sposobnost zapomnitve vsebin, težave pri usvajanju spretnosti pisanja, branja, računanja ter domnevno preobremenjenost z učnimi vsebinami in šolskimi dejavnostmi nasploh. Hkrati opažajo upad gibalnih spretnosti.

1.1 Raziskave na področju povezanosti učnega uspeha in gibanja

Številne raziskave kažejo na pozitivno povezanost učnega uspeha in gibalnih dejavnosti, nekatere pa med njima ne ugotavljajo povezav. Zurc (2006) ugotavlja, da z naraščanjem pogostosti telesne dejavnosti v prostem času narašča tudi delež otrok z višjim učnim uspehom. Ugotovljeno je bilo, da je gibalna učinkovitost pri otrocih pozitivno povezana z učno uspešnostjo, predvsem pri matematiki in bralnih veščinah (Davis in Cooper, 2011). Da je fizična aktivnost povezana z boljšimi dosežki na področju matematike in izvršilnih funkcij so ugotovili tudi Egger, Benzig, Conzelman in Schmidt, vendar mora biti hkrati s fizično dejavnostjo povečana tudi kognitivna dejavnost učencev. Številni raziskovalci (Gabbard in Barton, 1979; McNaughten in Gabbard, 1993) ugotavljajo, da kratkotrajna športna dejavnost nima učinkov na natančnost računanja pri matematiki, medtem ko dolgotrajna športna dejavnost učinkuje pozitivno na natančnost računanja pri matematiki; še več, nekateri raziskovalci (Dexter, 1999; Knight in Rizzuto, 1993) opozarjajo, da obstaja pozitivna povezava tudi med športno dejavnostjo in predmetom materinščine. Szabo-Reed, Willis, Lee, Hillman, Washburn in Donnelly so v svoji raziskavi potrdili povezanost med zmerno do visoko fizično aktivnostjo med poukom in rezultati pri matematiki in črkovanju, na pa tudi pri branju. Prav nasprotno pa mnogi avtorji (Daley in Ryan, 2000; Fisher, Juszczak in Friedman, 1996; Oja in Jürimäe, 2002) ugotavljajo, da športna dejavnost ni v nikakršni povezavi z učno uspešnostjo in razvojem mentalnih sposobnosti. Nekateri raziskovalci (Caterino in Polak, 1999; Raviv in Low, 1990) ugotavljajo celo, da je športna dejavnost pozitivno povezana s koncentracijo otrok in mladostnikov. Jasnih dokazov o povezanosti gibalnih dejavnosti in kognitivnih sposobnosti učencev torej ni.

1.2 Kaj naj bi vplivalo na razvoj kognitivnih spretnosti?

Kateri pa sploh so sistemi, na katere je potrebno vplivati z gibanjem, da bodo učenci v šoli dosegali boljše učne rezultate? Kahaner in Nathan (2018, str.10–14) trdita, da je za izboljšanje učnih dosežkov z vajami treba vplivati na ravnotežni sistem, propriocepcijo, kinestezijo, mišični tonus, z gibanjem je potrebno ustvarjati medhemisferne povezave, krepiti telesno shemo in čutno povezovanje (senzorno integracijo). Poleg tega je izjemno pomembna hidracija telesa s srkanjem vode po slamici, ki vpliva na medhemisferne povezave, delovanje nekaterih mišic, pomembnih za artikulacijo, ter pripomore k boljšemu gledanju z obema očesoma, ki ga potrebujemo v šoli recimo pri prepisovanju s table. Poleg gibalnih aktivnosti naj bi na razvoj kognitivnih spretnosti vplivalo tudi poslušanje glasbe. Študija, izvedena leta 2016 na institutu Brain and Creativity Univerze v Južni Kaliforniji, je proučevala poslušanje glasbe v otroštvu. Ugotovili so, da »Poslušanje glasbe v otroštvu lahko pospeši možganski razvoj, zlasti na področju poznavanja jezika in sposobnosti branja.« Harris (2014).

Poleg tega so leta 2016 na Institutu za izobraževanje Univerze v Londonu proučevali učinke programa, ki je spodbujal poslušanje klasične glasbe med odmori in v razredih. Zaključki njihove raziskave so naslednji: »Poslušanje glasbe pri otrocih izboljša sposobnosti poslušanja

kasneje v življenju, poslušanje klasične glasbe v otroštvu pa poveča njihovo koncentracijo, samodisciplino in socialne spretnosti.« Gersema (2016). Učitelji so poročali tudi o povečanju sposobnosti poslušanja, poznavanja glasbe in prizadevanja učencev za doseganje dobrega učnega uspeha, v nekaterih primerih pa tudi izboljšanje uspeha pri pouku materinščine.

1.3.Nevrorazvojni program MiMo®

Kahaner in Nathan sta po dvajsetih letih kliničnih izkušenj in desetih letih testiranj razvila nevrorazvojni program MiMo®, kar je kratica za »Minimum Input – Maximum output (minimalen vložek – maksimalen učinek), ki so ga v uporabo, poleg dvanajstih šol v Angliji, dobili tudi na IV. osnovni šoli Celje. Program s posebej zasnovanimi oblikami gibanja, ki učencem v enem dnevu vzame le 6 minut, s poslušanjem klasične glasbe in primerno hidracijo, skrbi za razvoj globlje ležečih nevroloških struktur, ki so osnova za branje, pisanje, računanje ter povečevanje obsega pozornosti in koncentracije ter kratkoročnega oz. delovnega spomina. Na šoli so želeli tudi sami raziskati vpliv izvajanja aktivnosti iz programa na predbralne sposobnosti, matematične spretnosti in razvoj delovnega oz. kratkoročnega spomina.

2. Osnovne informacije o raziskavi in povezanosti z drugimi sorodnimi raziskavami

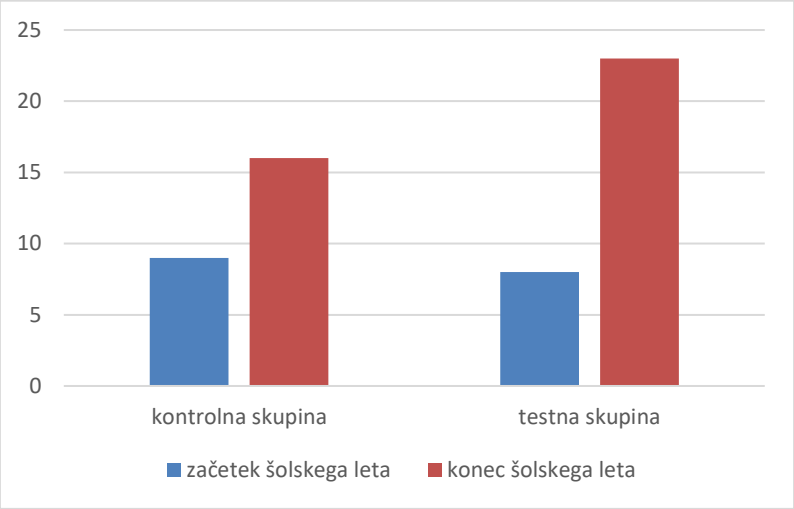
V treh letih uporabe so tri generacije prvošolcev, ena drugošolcev in ena generacija tretješolcev na omenjeni šoli preizkusile program MiMo®. Prvošolci so bili vsako leto vključeni v testiranje z različnimi testnimi instrumentariji, uporabljenimi ob začetku in koncu šolskega leta. Učitelji so tako želeli priti do spoznanj, ali program skrbno izbranih gibalnih dejavnosti, pitja vode in dejavnosti poslušanja klasične glasbe, ki se izvaja vsakodnevno in vzame le 6 minut, vpliva na razvoj predbralnih in matematičnih spretnosti ter kratkoročnega spomina. V nadaljevanju bodo predstavljeni s testnimi rezultati dokazani pozitivni učinki programa na nekatere kognitivne spretnosti učencev, ki naj bi jih program razvijal in krepil. Rezultati bodo podkrepljeni z ugotovitvami o učinkih programa MiMo® v raziskavah, ki so bile opravljene v nekaterih šolah v okolici Londona, ki so prav tako uporabljale program.

Na IV. osnovni šoli Celje so se v vseh letih raziskovanja vpliva programa MiMo® na določene spretnosti učencev osredotočili le na eno starostno skupino, to je na prvošolce. Gre za starostno skupino učencev, starih od 6 do 7 let. Avtorja programa na podlagi svojih bogatih kliničnih izkušenj z učenci trdita, da je program uspešen le, če se ga izvaja vsakodnevno. V ta namen je bilo potrebno izpolnjevati dnevnike izvajanja vaj, pitja vode iz posebej zasnovanih bidonov (vsaj 3 dl tekom pouka) in poslušanja klasične glasbe.

2.1 Raziskava v šolskem letu 2016/2017

Učenci so bili v šolskem letu 2016/2017 testirani z dvema testnima instrumentarijema. Matematične spretnosti so učitelji preverjali z Basic Number Screening Test (Hesse, Gillham, McCarty), predbralne zmožnosti pa z Ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti za učence od 1. do 3. razreda (Pečjak, Magajna, Podlesek). Prvi test se je izvajal skupinsko, drugi pa individualno. Na šoli so imeli testno in kontrolno skupino. En oddelek prvega razreda je namreč redno izvajal program, drugi oddelek pa ga sploh ni izvajal. Učenci obeh oddelkov so bili testirani na začetku in ob koncu šolskega leta. Testna in kontrolna skupina sta šteli vsaka po 18 učencev. Testni instrumentarij Ocenjevalna shema bralnih spretnosti za učence od 1. do 3. razreda obsega dve različici. Eno učitelj uporabi na začetku šolskega leta, drugo pa na koncu. Normirane vrednosti

so prilagojene pričakovanemu nivoju znanja na začetku in ob koncu šolskega leta. Zaradi tega je bilo v nekaterih postavkah težko primerjati napredek učencev na začetku in ob koncu šolskega leta. Odločili so se, da bodo upoštevali oziroma primerjali samo rezultate pri podtestu »fonološko zavedanje«. Napredek so izrazili z odstotki učencev, ki so ob koncu šolskega leta dosegli najvišji možni percentil, kar je pomenilo, da so vse naloge rešili pravilno.



Slika 1: Napredek učencev 1. razreda v šolskem letu 2016/2017 pri matematiki, izražen v percentilih

Kot prikazuje slika 1, je bilo ugotovljeno, da so učenci kontrolne skupine pri matematiki v enem šolskem letu v povprečju napredovali za 7 percentilov, učenci testne skupine pa za 15 percentilov, zaradi česar je vpliv programa na razvoj matematičnih spretnosti lahko potrjen.

Tabela 1: Odstotek učencev, ki je ob koncu šolskega leta 2016/2017 dosegel najvišji možni rezultat (vsi odgovori so bili pravilni) pri posameznih kategorijah podtesta »fonološko zavedanje«.

postavke v podtestu »fonološko zavedanje«	Kontrolna skupina	Testna skupina
ugotavljanje prvega glasu v besedi	95 %	95 %
razlikovanje prvega glasu v besedi	33 %	50 %
ugotavljanje zadnjega glasu v besedi	72 %	83 %
slušna analiza	66 %	95 %
slušna sinteza	78 %	95 %

Ugotovilo se je, da so učenci testne skupine v vseh kategorijah, razen pri ugotavljanju prvega glasu v besedi, v višjem odstotku kot učenci kontrolne skupine dosegali najvišji možni percentil pri posameznih spretnostih, kar prikazuje tabela 1. Kljub temu nismo mogli z gotovostjo potrditi, da je večji napredek pri testni skupini posledica izvajanja aktivnosti programa MiMo®.

2.2 Raziskava v šolskem letu 2017/2018

V šolskem letu 2017/2018 se je za ocenjevanje napredka učencev uporabila samo Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti za učence od 1. do 3. razreda, in sicer podtest »fonološko zavedanje«, saj so skušali potrditi rezultate, pridobljene v preteklem šolskem letu. Testiranje je bilo ponovno izvedeno individualno. Tokrat sta oba oddelka prvošolcev izvajala program MiMo®, kar pomeni, da ni bilo kontrolne skupine. Vsaka skupina je obsegala po 25 učencev, torej je bilo skupno v raziskavo vključenih 50 učencev.

Tabela 2: Odstotek učencev, ki so ob koncu šolskega leta 2017/2018 dosegli najvišji možni rezultat (vsi odgovori so bili pravilni) pri posameznih kategorijah podtesta »fonološko zavedanje«.

postavke v podtestu »fonološko zavedanje«	učenci obeh oddelkov 1. razreda
ugotavljanje prvega glasu v besedi	98 %
razlikovanje prvega glasu v besedi	62 %
ugotavljanje zadnjega glasu v besedi	90 %
slušna analiza	92 %
slušna sinteza	88 %

Generacija prvošolcev v šolskem letu 2017/2018 je dosegla še višje rezultate kot generacija prvošolcev v šolskem letu 2016/2017, vendar testni instrumentarij, zaradi različnih norm ob začetku in ob koncu šolskega leta, ne omogoča zanesljive primerjave napredka. V tabeli 2 lahko vidimo rezultate testiranja v šolskem letu 2017/2018, ki kažejo izjemno visoke dosežke prvošolcev ob koncu šolskega leta. Vendar je težko reči, kolikšen napredek se sme pripisati izvajanju aktivnosti programa in kolikšen normalnemu procesu učenja oz. nivoju znanja, ki ga učenec pridobi v enem šolskem letu. Lahko pa potrdijo večji napredek testne skupine na področju razlikovanja prvega glasu v besedi, ugotavljanja zadnjega glasu v besedi, slušne sinteze ter slušne analize, kot so ga zaznali pri kontrolni skupini v šolskem letu 2016/2017.

2.3 Raziskava v šolskem letu 2018/2019

V šolskem letu 2018/2019 so bili učenci testirani z The digit span test - short term auditory memory test, s katerim ocenimo delovni in kratkoročni spomin učencev. Gre za ponavljanje serije števil naprej, s čimer preverjamo kratkoročni spomin, in za ponavljanje števil v obratnem vrstnem redu, s čimer preverjamo delovni spomin. Surovim rezultatom prirejamo pričakovano kronološko starost, v kateri so otroci sposobni ponoviti določeno število števk. Testiranih je bilo 58 učencev 1. razreda. Napredek je prikazan v tabeli 3.

Tabela 3: Napredek učencev, izmerjen s testom, imenovanim The digit span test - short term auditory memory test

	izmerjen napredek v letih in mesecih	napredek nad pričakovanim v letih in mesecih
Ponavljanje števil naprej – kratkoročni spomin	2 leti 7 mesecev	1 leto 7 mesecev
Števil v obratnem vrstnem redu – delovni spomin	2 leti 4 mesece	1 leto 4 mesece

Učenci niso izvajali nobenih drugih aktivnosti za izboljšanje kratkoročnega ali delovnega spomina, tako da je napredek z veliko gotovostjo mogoče pripisati izvajanju programa MiMo®.

2.4 Raziskave, ki so neposredno povezane z raziskavo na IV. osnovni šoli

Poudariti je potrebno, da so pred raziskavo na IV. osnovni šoli Celje potekale še druge raziskave v zvezi z omenjenim programom, ki bodo v nadaljevanju na kratko predstavljene, saj v nekaterih postavkah podpirajo ugotovitve raziskav na IV. osnovni šoli Celje.

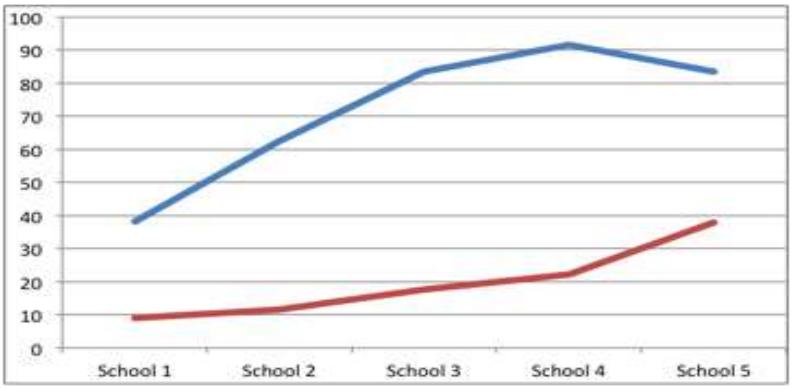
Predhodna raziskava je bila izvedena na osnovni šoli Sudbury, Wembley, UK, kjer so prvi izvajali prvo različico programa MiMo®. V šolskem letu 2006/2007 je pokazala napredek na področju vizualno-motorične koordinacije, vidnega zaznavanja, finomotorične kontrole, pri branju, črkovanju in pri matematiki. Učenci so bili testirani s standardiziranimi testnimi instrumentariji, s katerimi se je preverjal napredek na omenjenih področjih. Tabela 4 prikazuje napredek učencev na prej omenjeni šoli na področjih vizualno-motorične koordinacije, vidnega zaznavanja, finomotorične kontrole, branja, črkovanja in matematike.

Tabela 4: Napredek učencev na osnovni šoli Sudbury, Wembley, UK, v šolskem letu 2006/2007

vizualno-motorična koordinacija	1 leto in 9 mesecev
vidno zaznavanje	2 leti in 1 mesec
finomotorična kontrola	2 leti in 0 mesecev
branje	1 leto in 10 mesecev
črkovanje	1 leto in 7 mesecev
matematika	0 let in 7 mesecev

V šolskem letu 2016/2017 so preizkusili program MiMo® tudi na dvanajstih šolah v Angliji. Učiteljem so pred začetkom in po koncu izvajanja programa dali v izpolnjevanje obrazce, kjer je bilo potrebno podati oceno o stopnji razvitosti koncentracije in pozornosti, sposobnosti večopravilnosti, dokončanja naloge, pomnjenja zaporednih informacij, organizacije, samostojnosti, razumevanja prebranega, socialne zmožnosti, zanimanja za učenje in sodelovanje med poukom. Učence so učitelji ocenili s petstopenjsko lestvico, a so za raziskavo lahko uporabili samo rezultate, pridobljene na petih šolah, saj aktivnosti na ostalih šolah niso izvajali redno. Vseh učencev v petih šolah je bilo skupaj 116.

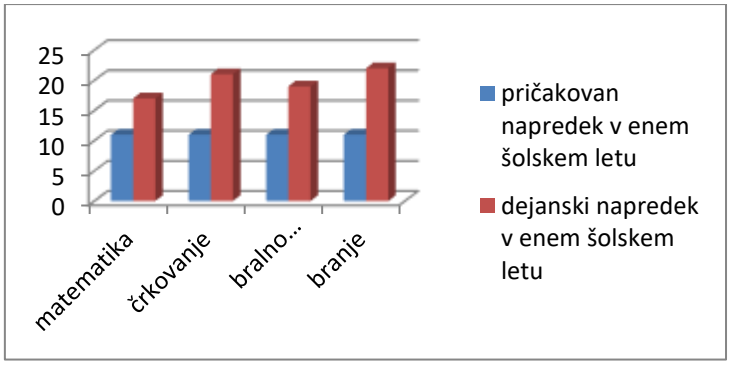
Slika 2 prikazuje ne samo izboljšanje v oceno učiteljev zajetih spretnosti, pač pa kaže tudi odvisnost izboljšanja teh veščin glede na pogostost izvajanja aktivnosti iz programa. Bolj redno in popolno, kot so se aktivnosti izvajale, večji je bil napredek.



Slika 2: Prikaz napredka učencev pri ocenjevanih sposobnostih

MODRA ČRTA – odstotek pogostosti izvajanja aktivnosti
RDEČA ČRTA – odstotek izboljšanja merjenih spretnosti (nad pričakovano rastjo)

V šolskem letu 2017/2018 sta avtorja zaradi dobrih rezultatov raziskave iz prejšnjega šolskega leta uspela k izvajanju programa pridobiti še več šol. Osredotočila sta se na učinke na nivo znanja oz. razvoj akademskih sposobnosti. Sodelovalo je 8 različnih šol, sodelovali pa so učenci od 1. do 6. razreda. Vsi otroci so bili pred izvedbo in po njej testirani s testom matematičnih sposobnosti in črkovanja, 10 otrok iz vsakega razreda pa je bilo testiranih s testom branja povedi in bralnega razumevanja. Ob koncu šolskega leta sta testirala 357 učencev s testom matematičnih sposobnosti Basic number screening test, 228 učencev s testom črkovanja besed Graded Word Spelling Test, 98 učencev s testom branja povedi New Salford sentence Reading Test, ki vsebuje tudi dodatek, in sicer razumevanje prebranega, s katerim je bilo testiranih 77 učencev.



Slika 3: Napredek učencev pri šolskih veščinah, izražen v mesecih v šolskem letu 2017/2018 na različnih šolah, ki so izvajale program MiMo®

Rezultati, prikazani s sliko 3 kažejo napredek pri učencih 1., 2. in 3. razreda. Opozoriti je potrebno, da napredek pri učencih v Angliji v šolskem letu 2016/2017 ni bil ugotovljen na podlagi testov, pač pa ocen učiteljev, kar je bistveno manj zanesljivo kot testiranje s testnimi instrumentariji. Rezultati, pridobljeni v šolskem letu 2017/2018, so zanesljivi, saj so bili podatki pridobljeni s standardiziranimi testi.

3. Zaključek

V raziskavi o učinkovitosti programa MiMo® na populaciji prvošolcev IV. osnovne šole je bilo ugotovljeno, da so učenci, ki so izvajali aktivnosti iz programa v šolskem letu 2016/2017 dosegli več kot enkrat višji napredek (15. percentil) na področju matematičnih veščin kot učenci, ki teh aktivnosti niso izvajali (7. percentil). S tem so učitelji dokazali, da izvajanje aktivnosti iz programa MiMo® pripomore k napredku pri matematičnih spretnostih, ki je nad pričakovanim, značilnim za obdobje enega šolskega leta.

Vpliva programa na razvoj predbralnih spretnosti prvošolcev ni bilo mogoče zanesljivo dokazati kljub testiranju učencev z enakim testnim instrumentarijem dve leti zapored. Potrditi je mogoče le pomembno večji napredek testne skupine v primerjavi s kontrolno skupino v šolskem letu 2016/2017. Testi, izvedeni v tujini z drugimi instrumentariji, so potrdili napredek, ki je večji kot pričakovani, sicer značilen za obdobje enega šolskega leta, in sicer pri bralni tehniki, razumevanju prebranega in pri črkovanju.

V šolskem letu 2018/2019 je bil ugotovljen izjemen napredek na področju razvoja delovnega oz. kratkoročnega spomina. Učenci so v razvoju kratkoročnega spomina v enem šolskem letu napredovali za 2 leti in 7 mesecev, kar je 1 leto in 7 mesecev nad pričakovanim napredkom. Pri delovnem spominu pa je bil napredek v enem šolskem letu 2 leti in 4 mesece, kar je 1 leto in 4 mesece nad pričakovanim napredkom.

Želijo si, da bi v prihodnje lahko ugotavljali tudi napredek pri bralni tehniki ter pri bralnem razumevanju, z namenom da bi potrdili rezultate raziskav v tujini tudi pri slovenskih učencih. Napredek pri bralni tehniki in razumevanju bi lahko merili, če bi izvajali program MiMo® tudi v drugem in tretjem razredu, učence pa testirali s testom Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti za učence od 1. do 3. razreda in rezultate primerjali z rezultati testiranj enako starih učencev, ki programa niso izvajali. Avtorja programa želita v letošnjem šolskem letu s hitrim testom slušnega spomina testirati še večji vzorec učencev na londonskih šolah, ki izvajajo program, da bi potrdila učinek programa na razvoj delovnega oz. kratkoročnega spomina, ki je bil že potrjen na IV. osnovni šoli Celje.

Program MiMo® je v letošnjem šolskem letu za omenjeno šolo še na voljo v testni, to je brezplačni različici, za šole, ki bi ga še želele uporabljati, pa je plačljiv. Avtorja se trudita, da bi znižala njegovo ceno in omogočala njegovo dostopnost šolam po svetu.

4. Literatura

Davis, C.L. in Cooper, S. (2011). Fitness, fatness, cognition, behavior, and academic achievement among overweight children: Do cross-sectional associations correspond to exercise trial outcomes? *Preventive Medicine 52,* 65-69.

Caterino, M.C.in Polak, E.D. (1999). Effects of two types of activity on the performance of second, third and fourth grade students on a test of concentration. *Perceptual and Motor Skills, 89,* 245-248.

Daley, A.J. in Ryan, J. (2000). Academic performance and participation in physical activity by secondary school adolescents. *Percept Mot Skills, 91,* 531-534.Dexter, T. (1999). Relationship between sport knowledge, sport performance and academic ability: empirical evidence from GCSE Physical Education. General Certificate of Secondary Education. *Journal of Sports Sciences, 17,* 283-295.

Egger F., Benzing V., Conzelmann A. in Schmidt M. (2019). Boost your brain, while having a break! The effects of long-term cognitively engaging physical activity breaks on children's executive

functions and academic achievement. *PLoS ONE, 14(3),* 1-20. Pridobljeno s https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0212482

Fisher, N., Juszczak, L., in Friedman, S.B. (1996). Sports participation in an urban high school: Academic and psychological correlates. *Journal of Adolescent Health,189,* 329-334.

Gersema, E. (2016). Children's brains develop faster with music training: Five-year USC study finds significant differences between kids who learned to play instruments and those who didn't. *USC News*. Pridobljeno s https://news.usc.edu/102681/childrens-brains-develop-faster-with-music-training/

Harris, S. (2014). Playing classical music to your child can improve their listening skills later on in life. *Mail online*. Pridobljeno s https://www.dailymail.co.uk /sciencetech/article-2536032/Playing-classical-music-baby-improve-listening-skills-later-life.html

Nathan, T., Kahaner M. (2018). *Research paper MiMo*® (interni vir) London: 2018

Oja, L. in Jürimäe, T. (2002). Physical activity, motor ability, and school readiness of 6-year-old children. *Percept Mot Skills, 95(2),* 407-415.

Raviv, S.in & Low, M. (1990). Influence of physical activity on concentration among junior high-school students. *Perceptual and motor skills,70,* 67-74.

Szabo-Reed, A., Willis, E., Lee J., Hillman, C., Washburn, R. in Donnelly J. (2019). The Influence of Classroom Physical Activity Participation and Time on Task on Academic Achievement. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine, 12(4),* 84-95

Zurc, J. (2006). Razlike v učni uspešnosti mladih šolarjev glede na gibalno aktivnost v prostem času. V M. Kovač (Ur.), *Zbornik 19. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije*. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

Kratka predstavitev avtorja

Katja Kojnik Vengust je zaposlena na Osnovni šoli Glazija Celje, opravlja pa delo mobilne specialne pedagoginje na IV. osnovni šoli Celje. Po izobrazbi je profesorica defektologije. Aktivna je na področju mednarodnih mobilnosti, kamor je v preteklosti pogosto odhajala in navezala stike s strokovnjaki z različnih področij, povezanih s šolstvom. Med drugim se je pričela ukvarjati s proučevanjem vpliva gibanja na bralne, matematične in druge spretnosti učencev v osnovni šoli.

Matematika v kinestetični učilnici

Math in Kinesthetic Classroom

Maja Končar

Šolski center Novo mesto
Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
maja.koncar@sc-nm.si

Povzetek

Nevroznanstveniki so ugotovili, da gibanje pozitivno vpliva na delovanje možganov. V kinestetični učilnici poteka pouk za kinestetičnimi mizami, ki omogočajo nemoteno gibanje. Gibanje v učilnici nudi učiteljem in dijakom spodbudno okolje, izboljšuje delovanje možganov in zmanjšuje stres. Pri pouku se vaje izvajajo na začetku ure, med obnavljanjem in učenjem nove učne snovi. Najbolj zabavne so vaje za razbremenitev možganov od učenja in za krepitev medsebojne povezanosti v razredu. V prispevku je opisan način dela pri matematiki v kinestetični učilnici.

Ključne besede: kinestetični razred, matematika, učenje z gibanjem.

Abstract

Neuroscientists have found that movement positively effects brain function. In the kinesthetic classroom, classes are held behind the kinesthetic desks, which allow proper movement. Movement in the classroom provides teachers and students with a stimulating environment, enhances brain function and reduces stress. In the class exercises are performed at the beginning of the lesson, during the renewal and learning of the new teaching material. The most fun exercises are to relieve the brain from learning and to enhance interconnectivity in the classroom. This article describes the way of teaching math in a kinesthetic classroom.

Keywords: learning with movement, kinesthetic classroom, math.

1. Uvod

V šolskem letu 2018/2019 je bila na Šolskem centru Novo mesto opremljena kinestetična učilnica. To je učilnica, ki je opremljena s kinestetičnimi mizami. Kinestetična miza je didaktični pripomoček, ki omogoča nemoteče gibanje med poukom. To je stoječa miza, ob kateri si uporabniki s komolci podpirajo hrbtenico. V izobraževalnem programu Kinestetični razred, ki ga izvaja mag. Jani Prgić, je bilo rečeno, da so možgani precej bolj učinkoviti med gibanjem kot med mirnim sedenjem. Porodilo se je vprašanje, zakaj ne bi bilo gibanje vključeno v pouk, če se možgani zaradi telovadbe bolje učijo. Padla je odločitev, da bo imel vsak oddelek vsaj eno uro matematike na teden v kinestetični učilnici. V nadaljevanju so opisani prvi koraki in način dela pri urah matematike v takšni učilnici.

2. Učenje z gibanjem

2.1.Kaj pravijo nevroznanstveniki?

Jensen (2005) trdi, da nevroznanost s svojimi raziskavami dokazuje, da gibanje pozitivno vpliva na delovanje možganov. Možgani so zaradi gibanja precej bolj učinkoviti kot med mirnim sedenjem, saj gibanje spodbuja nastanek novih možganskih celic in povezav med njimi.

Prgić (2018) pravi, da so znanstveniki odkrili, da so mali možgani neposredno povezani s prefrontalno skorjo. Mali možgani so središče za gibalne vzorce in koordinacijo. Prefrontalna skorja opravlja izvršilno funkcijo odločanja, načrtovanja, organiziranja in pozornosti. Z izvajanjem gibalnih vaj, pri katerih prečimo os trupa, spodbujamo delovanje malih možganov in učinkovitejše delovanje prefrontalne skorje.

2.2.Kinestetični razred

Kinestetični razred je metoda poučevanja, ki najnovejša nevroznanstvena dognanja o učenju prenaša v učno okolje (Prgić, 2018). To je učilnica, ki je opremljena s kinestetičnimi mizami. Na šoli je v učilnici postavljenih 31 miz, na stenah pa visijo plakati, na katerih so pojasnjena osnovna načela, po katerih poteka poučevanje in učenje.

Kinestetične mize so v učilnici postavljene v obliki črke U (slika 1). Tako se lahko dijaki med sabo vidijo in komunicirajo. Na začetku učne ure je čas dijakove priprave na pouk v kinestetični učilnici krajši. Vsak dijak si najprej prilagodi višino mize. Prostor je hitro pripravljen za različne oblike dela, saj dijak prime svojo mizo in jo enostavno premakne, da lahko delo poteka v skupinah ali dvojicah (slika 2). Premikanje kinestetičnih miz pri tem ni moteče, ker se ne dela hrupa s premikanjem stolov. Na koncu zadnje šolske ure dijakom ni treba postavljati stole na klopi. Včasih dijaki sedijo pri pouku na blazinah v krogu ali po delovnih kotičkih. V učilnici je postavljena navadna miza, pri kateri sedijo dijaki z zdravstvenimi težavami. Med poukom lahko tudi učitelj uporablja kinestetično mizo.

Gibanje učitelja je v kinestetični učilnici enostavnejše kot v klasični učilnici. Do vseh dijakov se lahko pride hitro in tiho, ker se dijakom ni treba umikati s stoli. Prav tako se dijaki med nudenjem medsebojne pomoči gibajo po učilnici neopazno in nemoteče.



Slika 14: Kinestetična učilnica



Slika 15: Delo v dvojicah

Prgić (2018) predlaga, da se med poukom v kinestetični učilnici držimo šest načel ″gibanja z namenom″, ki sem jih združila v štiri načela poučevanja:

- priprava možganov na učenje,
- odmori za možgane,
- ustvarjanje medsebojne povezanosti v razredu,
- ponavljanje, učenje in utrjevanje učne snovi.

2.3.*Učna ura matematike v kinestetični učilnici*

Na začetku ure matematike se izvajajo gibalne vaje, s katerimi se možgani pripravijo na učenje. To so prečno-lateralne vaje, pri katerih z roko ali nogo sežemo z ene na drugo stran telesa (sliki 3 in 4). Gibalne vaje sestavlja zaporedje preprostih in lahkotnih gibov, ki jih izvajajo dijaki za izboljšanje učenja s celotnimi možgani (Dennison in Dennison, 2007).



Slika 16: Dotikanje kolena



Slika 17: Od ušes do prstov na roki

Prgić (2018) pravi, da takšen gib

- pripravi dijaka na učenje, ker prisili obe možganski polobli, da pričneta sodelovati,
- spodbudi pretok krvi in energije,
- zmanjša zakrčenost mišic,
- spodbudi možgane k večji zbranosti in pozornosti,
- omogoča vizualno sledenje.

Cilj odmora za možgane je, da se le-ti spočijejo od učne vsebine in s tem izboljšamo učinkovitost celotnega procesa (slika 5). Gibalne vaje, ki jih uvrščamo med odmore za možgane in ustvarjanje medsebojne povezanosti v razredu, so večinoma zabavne. Dijaki se nasmejijo in sprostijo, klima v razredu se občutno izboljša, dijaki razvijajo družabne veščine, zmanjša se občutek preobremenjenosti z vsebino. Med šolsko uro sta načrtovani vsaj dve možganski pavzi. Prgić (2018) trdi, da gibalne aktivnosti, ki ustvarjajo medsebojno povezanost v razredu, prinašajo naslednje koristi:

- počitek za možgane,
- lažje sledenje učni snovi,
- priložnost za reševanje problemov in višje miselne procese,
- boljša motivacija,
- večje sodelovanje pri pouku,
- občutek pripadnosti,
- večja samozavest.

Pri izvajanju vaj velikokrat poslušamo glasbo ali plešemo. Edwards (2015) pravi, da ples poveča nevronske povezave, izboljšuje spomin, spodbuja socialno interakcijo, odpravlja stres, povečuje raven hormona serotonina, izboljšuje razpoloženje in določene kognitivne sposobnosti, kot sta zaznavanje in reševanje problemov.

Dijaki imajo pri pouku matematike možnost izbirati glasbo in ples. Običajno izberejo na spletni strani *https://www.youtube.com video posnetek Just Dance, ki je plesna igra namenjena igranju videoiger s konzolo. Radi izvedejo otroško koreografijo (slika 6).*



Slika 18: Pisanje s telesom



Slika 19: Ples

Pri delu v kinestetičnem razredu predstavlja največji izziv načrtovanje gibalnih aktivnosti za ponavljanje, poučevanje in utrjevanje učne snovi (sliki 7 in 8). Priprava takšnih gibalnih aktivnosti je zahtevna in dolgotrajna, potrebna sta načrtovanje in ustvarjalnost. Pri izvajanju gibalnih aktivnosti uporabljamo različne učne oblike in metode dela ter različne didaktične pripomočke.



Slika 20: Učenje nove snovi



Slika 21: Utrjevanje znanja

Med učnimi oblikami velikokrat uporabljamo delo v dvojicah in skupinsko delo, kjer so dijaki največkrat naključno razdeljeni v pare ali skupine. Naključno oblikovane skupine omogočajo spoznavanje drug drugega in krepitev medsebojnih odnosov v razredu.

V kinestetični učilnici poleg klasičnih metod dela uporabljamo tudi metodo viharjenja možganov, metodo stene z listki, metodo mešanja skupin, metodo naključnega oblikovanja skupin in igro vlog.

Poleg didaktičnih pripomočkov, ki jih priporoča Zavod RS za šolstvo, uporabljamo tudi:

- barvne krede,
- igralno kocko in karte,
- številski trak,
- barvni samolepilni trak,
- vrvice različnih dolžin,
- žoge in balone,
- didaktične kartončke,
- lističe z različnimi nalogami.
- papir različnih barv in velikosti.

Gibalne vaje za učenje, ponavljanje in utrjevanje znanja so kratkotrajne. Med gibanjem prikazujemo s telesom ali z deli telesa števila, računske operacije, geometrijske oblike, simetrijo, razvrščanje, primerjanje po velikosti, grafe funkcij in njihove lastnosti, načine odločanja v kombinatoriki in srednje vrednosti.

3. Zaključek

Z uvajanjem gibalnih dejavnosti smo začeli počasi in postopoma. Prvi mesec v kinestetični učilnici so dijaki delali vaje za pripravo možganov na učenje, možganske pavze in vaje za ustvarjanje medsebojne povezanosti v razredu. Za te gibalne dejavnosti ni potrebno veliko učiteljeve ustvarjalnosti, ker so vaje natančno opisane v člankih in priročnikih. Pozitivni odzivi dijakov so vplivali na učiteljevo naraščajočo samozavest, tako smo začeli načrtovati gibalne dejavnosti za učenje, ponavljanje in utrjevanje učne snovi. Med izvajanjem gibalnih vaj so

dijaki sproščeni, motivirani in domiselni. Poleg običajnih priprav na pedagoško delo veliko časa porabimo za pripravo na delo v kinestetični učilnici. Motivacijo za delo najdemo v nasmejanih dijakih, ki so z odprtimi rokami sprejeli drugačen način dela.

4. Literatura

Dennison, E., P. in Dennison, E., G. (2007). *Telovadba za možgane*. Ljubljana: Rokus Klett.

Edwards, S. (2015). Dancing and the Brain. *On The Brain.* Pridobljeno s https://neuro.hms.harvard.edu/harvard-mahoney-neuroscience-institute/brain-newsletter/and-brain-series/dancing-and-brain

Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind, Revised 2nd Edition*. Alexandria: ASCD.

Prgić, J. (2018). *Kinestetični razred: učenje skozi gibanje*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

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.

Z igrivimi ritmi do novih znanj

With Playful Rhythms to New Knowledge

Marija Tratnik Rupar

Osnovna šola Karla Destovnika – Kajuha Ljubljana
marija.tratnik.rupar@gmail.com

Povzetek

Pri današnji generaciji otrok je opažen velik primanjkljaj v gibanju in posledično pri celostnem razvoju. Nevrofiziološkim znanstvenikom in strokovnjakom z vzgojno-pedagoškega področja predstavlja velik izziv predvsem, kako z novimi programi nadoknaditi izostanke. Program Brain Gym je del področja pedagoške kineziologije s poudarkom na živčnih povezavah med gibanjem in hkratnimi spodbudami povezovanja različnih možganskih predelov. NTC je specializiran program, pri katerem gre za nov pristop učenja, v katerem prevladuje aktivnost otroka in njegov uspešen psihomotorični razvoj. Učitelj je pred izzivom, kako naj s svojim delom prispeva k celostnemu razvoju otroka. V igro »Sledimo novim ritmom«, predstavljeno v osrednjem delu, učitelj vključuje motorične aktivnosti, ki vzpodbujajo usklajeno delovanje obeh možganskih hemisfer in posledično celostni razvoj otroka. Igra vključi vse učence, jih sprosti, dvigne koncentracijo, vzpodbudi ustvarjalnost.

Ključne besede: celostni razvoj otroka, glasbeno-didaktična igra, igra, ritem.

Abstract

Nowadays, children have a huge lack of physical abilities and consequently holistic development. This represents quite a challenge for neurophysiological scientists and experts in educational area. The main problem is how to use new programmes to compensate for the deficit. Programme Brain Gym is part of a pedagogical kinesiology with the emphasis on nerve synapsis. This is between the movement and simultaneous stimulations of connecting separate cerebral parts. NTC is a specialised programme with a new approach to the study in which children's activity and successful psychomotoric progress are prevailed. A teacher is challenged to contribute to the integral progress within her own work. A game "Sledimo novim ritmom", presented in the main part of the article, includes motoric activities which supports coordinating activity of both cerebral hemispheres and the integral progress of a child. A game integrates all students, relaxes them, raises concentration and encourages creativity.

Keywords: a game, holistic development of a child, a musically-didactic game, a rhythm.

1. Uvod

Učitelj glasbene umetnosti je vedno znova postavljen pred izziv, kako učence vključiti v glasbene dejavnosti, ki v največji meri vzpodbujajo celostni razvoj. V četrtem in petem razredu osnovne šole imajo učenci eno uro in pol glasbene umetnosti, v šestem, sedmem, osmem in devetem razredu pa eno uro glasbene umetnosti v tednu. To je zelo malo glede na razvojne potrebe učencev in ambiciozno obsežne učne načrte. Današnja generacija otrok je motorično vse manj spretna, sedenje pred ekrani jim odvzame preveč dragocenega časa za igranje na igriščih, plezanje po drevesih, kolesarjenje. Strokovnjaki, ki ugotavljajo omenjene primanjkljaje, razvijajo nove programe, ki pripomorejo k celostnemu razvoju otroka. V

nadaljevanju bomo predstavili programa Brain Gym in NTC. Oba izpostavljata potrebo po igri in gibanju, ki sta lahko vključena tudi v dobro zastavljeni ritmičnih glasbeno-didaktičnih igrah.

Brain Gym je program, ki temelji na predpostavki, da je motorično (telesno) učenje temelj vsega učenja. Brain Gym je del področja pedagoške kineziologinje, ki poudarja pomen živčnih povezav med gibanjem in hkrati spodbuja povezovanje različnih možganskih predelov. Seznanja nas s pomenom učenja z usklajenim delovanjem obeh možganskih hemisfer. Z različnimi vajami povečujemo učinkovitost učenja (koordinacija, koncentracija, izboljševanje šibkih področij, spomin, motivacija, socializacija) in razvijamo različne spretnosti, kot so branje, pisanje, govor, računanje, groba in fina motorika ter zmanjšujemo stres. Brain gym nas seznanja, zakaj je potrebno za uspešno branje in pisanje razviti določene slušne, vidne in motorične sposobnosti. Zavzema se za učenje po naravni poti.

Ustanovitelja programa dr. Paul Dennison in Gail Dennison (2010) menita, da je človekovo gibanje močno povezano z miselnim in čustvenim dogajanjem v možganih. Program zajema 26 izbranih gibalnih aktivnosti, ki neposredno vzpodbujajo delovanje možganov za učinkovito učenje in tako omogočajo učencem vseh starosti, da izvabijo ter optimalno izkoristijo svoje skrite mentalne potenciale. S ciljanimi aktivnostmi brain gyma učenci izboljšujejo koncentracijo in spomin, bralne, pisalne, jezikovne in matematične spretnosti, komunikacijske in organizacijske spretnosti, razumevanje, čustveno ravnovesje, lažje obvladovanje stresa.

Podobno kot brain gym se tudi program NTC – Nurture of Talented Children (Jurišević, Rajović in Dragan, 2010), sistem učenja, katerega avtor je dr. Ranko Rajović, ukvarja s celostnim razvojem otroka. NTC je specializiran program, ki temelji na teoretičnih osnovah nevrologije, nevropsihologije in drugih znanosti, zlasti pedagoško-družinske pedagogike, didaktike in metodologije za predšolsko in osnovnošolsko izobraževanje. Gre za nov pristop učenja, v katerem prevladuje aktivnost otroka in njegov uspešen psihomotorični razvoj. NTC program sestavljajo trije sklopi dejavnosti, ki prispevajo k učinkovitejšemu pomnjenju ter razvijajo funkcionalno mišljenje tako, da aktivirajo povezave v možganih. Prvi sklop dejavnosti spodbuja razvoj sinaps v možganih (nevronska mreža) in vključuje telesno-gibalne igre, grafomotorične igre in igre za akomodacijo. V drugem sklopu pri učencih spodbujamo pomnjenje z asociacijami, tako da vključujemo glasbene dejavnosti, igre s simboli in igre spomina. Tretji sklop zajema dejavnosti, s katerimi spodbujamo funkcionalno mišljenje, tako da učencem zastavljajmo problemska vprašanja in uganke ter v učni proces vključimo igre za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja. Učitelji glasbene umetnosti smo postavljeni pred izziv, kako in katere izmed zgoraj naštetih dejavnosti naj vključimo v učne ure. Glasbene vsebine lahko učencem predstavimo preko telesno-gibalnih iger. Kot smo že omenili, ima gibanje pomembno vlogo pri otrokovem razvoju, če le-tega (vrtenje, premikanje po prostoru) vključimo v glasbeno didaktične igre, bodo te kompleksnejše.

Poleg omenjenih programov dr. Barbara Sicher Kafol v knjigi Izbrana poglavja iz glasbene didaktike navaja izsledke raziskav, ki kažejo, da učenje z glasbo vzpodbuja celostni razvoj otroka, in sicer razvoj samozaupanja, emocionalne občutljivosti, timskega dela, koncentracije, fine motorike, medosebnih odnosov, socialnih spretnosti, pozitivne samopodobe, sposobnosti branja in matematične sposobnosti, ustvarjalnosti, prostorskega razmišljanja, spomina, samoizražanja, kritičnega mišljenja in reševanja problemov (Sicherl-Kafol 2015).

2. Z igrivimi ritmi do novih znanj

V osrednjem delu se bomo seznanili z glasbeno dejavnostjo, ki se je oblikovala iz potreb, ki izpostavljajo nova dognanja o celostnem razvoju otroka, iz potreb po gibu, igri, ritmu. Omenili bomo dve glasbeni dejavnosti »body percussion« in ritmično glasbeno-didaktično igro »Sledim novim ritmom«.

Body percussion je glasbena dejavnost, ki učence zelo pritegne. Že v četrtem razredu učenci ob spoznavanju glasbenih zasedb spoznajo skupine in soliste, ki izvajajo glasbo z lastnim telesom ali tudi z malimi tolkali (body percussion). Učenci si ogledajo več nastopov body percussion, kratek nastop Keitha Terryja pa se tudi naučijo.

Pred leti je našemu učiteljskemu zboru doc. dr. Martina Ozbič s Pedagoške fakultete iz Ljubljane predavala o poti do boljše koncentracije, zbranosti in pomnjenja ter presenetila s pobudo, naj vsi učitelji v svoje ure vključujejo vaje z odmevom. Le nekaj minut igre odmeva namreč pri učencih dvigne koncentracijo, da lažje nadaljujejo z delom. Vzpodbude doc. dr. Ozbičeve so dodatna potrditev o pomenu ritmično-glasbenih iger in nas vodijo v nova iskanja, kako privabiti vse učence v glasbeno izvajanje. Pri dejavnosti »Sledimo novim ritmom« učitelj začne igrati ritmični vzorec, učenci se mu priključijo in igrajo, kar igra učitelj. Ta igra zahteva večjo pozornost učencev, ker morajo igrati in obenem budno spremljati, kdaj in s katerimi deli telesa bo učitelj igral v nadaljevanju. Igra »Sledimo novim ritmom« omogoča učitelju vključevanje rotacije telesa, križnih gibov, gibanja, ki intenzivneje spodbuja, ne le celostno delovanje možganov, ampak celostni razvoj učenca.

Učenci se pri tej igri ne izmikajo, so vedri in učitelja kar iščejo s pogledom. Želijo, da je njihova uspešnost opažena in tako igra doseže svoj prvotni namen: igrivost, zadovoljstvo, vključenost vseh učencev, občutek uspešnosti. V nadaljevanju si bomo vključitev dejavnost podrobneje ogledali. Dejavnost vključimo v uro, ko opazimo, da so učenci nezbrani, morda utrujeni od predhodnih ur ali napeti pred uro, ki sledi.

Učitelj učencem zaigra preprost ritmični vzorec. Učenci, s katerimi je dejavnost že izvajal, ga posnemajo: vstanejo in z učiteljem ponavljajo ritmični obrazec. V istem tempu po nekajkratnih ponovitvah učitelj spremeni ritmični vzorec, igra z drugimi deli telesa. Učenci morajo biti ves čas pozorni, kaj se bo spremenilo in sami enako posnemajo. Igra »Sledim novim ritmom« jih pritegne, prebudi, razvedri. Predstavljena ritmična dejavnost je nadgradnja ritmičnega odmeva in zahteva večjo učenčevo angažiranost. Med izvajanjem ritmičnega obrazca, ki ga je slišal, mora biti učenec ves čas pozoren, kdaj, kje, kako se bo kaj spremenilo, sledi spremembam in jih izvaja. Želja, da bo enako odigral ritem kot učitelj in seveda sošolci, terja veliko zbranost, odzivnost, usklajeno možgansko aktivnost obeh hemisfer, kar nam z novimi raziskavami potrjuje nevroznanost. Učitelj, ki vodi igro, presodi, kdaj določi novega dirigenta izmed učencev, ti sledijo njemu in ne več učitelju. Učitelj opazuje »dirigentovo« ustvarjalnost, ta sam določi naslednika.

3. Zaključek

Campbell (2004) ugotavlja, da je spajanje mentalnih in čutnih zaznav nujno potrebno za produktivno učenje. Učenec dirigent pri dejavnosti »Sledimo novim ritmom« aktivno ustvarja glasbo in tako povezuje prej omenjena procesa bolj učinkovito kot če bi samo pasivno poslušal ali izvajal prikazani vzorec. Vsi učenci so aktivno vključeni, tu gre za aktivno učenje, učenje s celim telesom, ki spodbuja drug spominski sistem in aktivira več delov možganske skorje kot pri pasivnem oziroma verbalnem učenju.

Značilnosti, ki jih nakazuje nova generacija, lahko vidimo kot problem ali pa kot izziv. Ugotovitve in predlogi strokovnjakov nam pomagajo, da probleme prekujemo v izzive in tako pridemo glasbeni pedagogi do novih glasbeno-didaktičnih iger, ki učenčeve sposobnosti razvijajo, učence in učitelje pa razveseljujejo.

4. Literatura

Campbell, D. (2004). Mozart za otoke: prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe. Ljubljana: Tangram.

Dennison, P., Dannison, G. (2010). Brain gym: iskanje ravnotežja v vsakdanjem življenju: priročnik brain gym 101. Ljubljana: M. Končar

Juriševič, M., Rajović, R., Dragan, L. (2010). NTC učenje: spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju. Pridobljeno s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/NTC/NTC_seminarsko_gradivo.pdf

Michelle, W. (b. d.). Body Percussion in the Classroom. Pridobljeno s https://www.bodypercussionclassroom.com/#

Sicerl-Kafol, B. (2015). Izbrana poglavja iz glasbene didaktike. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Marija Tratnik Rupar, profesorica glasbe, zaposlena kot učiteljica glasbene umetnosti na Osnovni šoli Karla Destovnika – Kajuha Ljubljana, zborovodkinja otroškega in mladinskega zbora osnovne šole, šolska mediatorka, članica projektnih timov: Zdrava šola in Eko šola.

S preprostimi gibi do aktivacije celotnih možganov

Simple Motions Lead to Wholebrain Activation

Maja-Barbara Kokot

Srednja zdravstvena šola Celje
kokotmb@gmail.com

Povzetek

Namen prispevka je predstaviti pedagoško kinestezijo oziroma telovadbo možganov, za katero velja Dennisovo načelo »Gibanje odpira vrata v učenje«. Telovadba možganov zajema gibanje, s pomočjo katerega aktiviramo ne le posamezne dele možganov (levo ali desno polovico, možgansko deblo ali čelna režnja, limbični sistem ali možgansko skorjo), ampak celotne možgane. Te vaje krepijo naše dojemanje, vidno in prostorsko iznajdljivost, strukturiranje, logično sklepanje in besedne spretnosti. Prispevek podrobneje predstavi štiri vaje, njihovo izvajanje ter vpliv na delovanje možganov ter posledično na učne sposobnosti. Predstavljene vaje so vezane predvsem na področje jezikoslovja, saj avtorica poučuje angleški jezik. Čeprav avtorica poučuje dijake najstnike, ki jih je za ostale športne aktivnosti težje motivirati, te vaje dijaki radi izvajajo in so po njihovem izvajanju boljše razpoloženi za delo. Všeč jim je dejstvo, da lahko med uro tudi pijejo vodo, saj pedagoška kinestezija poudarja pomen rednega pitja vode v manjših količinah. Voda je ključnega pomena, ker pomaga pri sproščanju stresa, lajšanju umske utrujenosti ter pri pomnjenju in priklicu informacij.

Ključne besede: centralna, fokusna, lateralna dimenzija, prečkanje telesne sredine, voda.

Abstract

The purpose of the article is to represent Edu-Kinesthetics or simply Brain Gym whose guideline principle by Dennison is “Motion opens doors to learning”. Brain Gym encompasses motion which does not only activate parts of the brain (the left or right hemisphere, the brain stem or brain lobes, the limbic system or cerebral cortex), but the whole brain. These exercises strengthen our perception, visual and spatial orientation, structuring, logical thinking and verbal skills. The article presents four of the exercises in detail, their execution, their influence on the brain and consequently their impact on learning abilities. The exercises presented are related to the field of linguistics as the author is a teacher of English. Despite the fact she teaches teenagers, who are not highly motivated for other sport activities, they like doing the exercises and after having done they seem to be better motivated for learning. They like the idea of being allowed to drink water during classes as educational kinesthetics emphasises the importance of regular water drinking in small quantities. Water is of crucial importance, because it contributes to relieve stress and mental weariness as well as helps to remember and recall information.

Key words: central, focal, lateral dimension, crossing the midline, water.

1. Uvod

Telovadbo za možgane (Brain Gym) ali pedagoško kinestezijo sta v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja razvila zakonca Dennison. Zajema gibanje oziroma niz gibov, ki aktivirajo celotne možgane, ne le posameznih delov, in tako spodbujajo nastajanje novih nevroloških poti. Njune raziskave so pokazale, da pomanjkanje povezav med levo in desno možgansko polovico povzroča učne težave. Zagovorniki telovadbe možganov trdijo, da imajo te preproste vaje

pomemben učinek na celoten učni proces, ker pomagajo spreminjati enostransko dominantnost možganov in telesa v medsebojno, uravnoteženo delovanje.

Namen prispevka je predstaviti nekaj preprostih vaj, ki jih lahko učitelj uporabi kot motivacijsko orodje na začetku učne ure, kot način sproščanja med zahtevnejšimi nalogami ali način umirjanja pred preizkusi znanja. Z rednim izvajanjem teh vaj, za katere je potrebno od pet do deset minut, se posledično izboljšujejo specifične spretnosti in vedenje.

Telovadbo za možgane nam je na Srednji zdravstveni šoli predstavila sodelavka, profesorica nemščine, Urška Zakošek. Profesorica Zakošek se je sprva udeležila izobraževanja na Handelsakademie na Dunaju, kjer so takšno telovadbo sistematično vpeljali v pouk, v učilnice pa celo namestili merilce kisika. Nato se je povezala z dunajsko Bundesgymnasium, kjer je sedež gibanja »Vital for Brain / Simply Strong« za Avstrijo (https://www.simplystrong.at/). Tam se je usposobila za inštruktorico in nato tudi nas naučila izvajati te vaje.

Prispevek najprej telovadbo možganov predstavi s teoretičnega vidika, sledi opis izvajanja posameznih vaj, kako slednje spodbujajo delovanje možganov, katere učne spretnosti in sposobnosti izboljšujejo ter njihov vpliv na vedenje in držo.

2. Telovadbe za možgane

2.1 Teoretični del

Možgane z vidika pedagoške kinestezije delimo na:

- levo in desno polovico oz. **lateralno dimenzijo** možganov, ki je temeljna za branje, pisanje, govorjenje, poslušanje, sposobnost mišljenja in gibanja. Znotraj lateralnosti obstaja možnost za povezavo med levo in desno polovico ter zmožnost prečkanja telesne sredine. Ta sposobnost je ključna za učni uspeh. Če telesne sredine posameznik ne zmore prečkati, ima učne težave, kot je disleksija.

- možgansko deblo in čelna režnja oz. **fokusno dimenzijo** - ta omogoča prečkanje sredinske linije, ki loči sprednji in zadnji del telesa, kakor tudi zatilni in prednji možganski reženj. Temeljna je za sposobnost razumevanja, jezikovnega sporazumevanja in sposobnost videnja dela kot celote. V kolikor ni (dovolj) razvita, se posameznik ne zmore tekoče izražati, ima težave pri razumevanju, motnje pozornosti, zaostanek na jezikovnem področju ali težave s hiperaktivnostjo.

- limbični sistem in možgansko skorjo oz. **centralno dimenzijo.** Centralna dimenzija je sposobnost prečkanja med zgornjim in spodnjim delom telesa, pomeni prečkanje meje med višjimi in nižjimi možganskimi centri; srednjimi možgani (čustva) in velikimi možgani (abstraktno mišljenje). Gre za sposobnost, ki omogoča uravnoteženje razuma in emocij. Če posameznik tega ne zmore, se odziva z nerazumljivim strahom (»načelo boj ali beg«), ni pripravljen sprejemati informacij brez negativnega čustvenega predznaka ali ne zmore izražati čustev.

Določene vaje telovadbe možganov so učinkovite za določene ovire. Vaje za lateralno dimenzijo imajo funkcijo spodbujanja, vaje za fokusno dimenzijo sproščajo, tiste za centralno pa umirjajo.

V slovenskem prostoru Prgič govori o »utelešeni kogniciji«, ki pravi, da so možgani in telo pri učenju soodvisni.« Kognitivni pojmi se vgradijo v spomin s pomočjo asociativnih gibov.« (Prgič, 2018). Gibanja se naučimo že v zgodnjem otroštvu, pri čemer se stimulirajo čuti (vidni, slušni, tipni ter čut za ravnotežje), deli možganov pa se povežejo tako, da so nam na voljo za opravljanje različnih nalog kasneje v življenju. Če ti čuti v določenem obdobju niso zadostno razviti, bo posameznik imel težave pri branju, razumevanju, poslušanju, pisanju, računanju, imel bo težave s pozornostjo in spominom. Prgič pri pouku priporoča uporabo kinestetične mize oziroma kinestetične učilnice (kinestetična miza, pripomočki za gibanje, plakati z bistvenimi informacijami o delovanju možganov ter pomenu gibanja za učenje).

Telovadba za možgane je zdrava alternativa za napetost, z njo lahko odpravljamo učne blokade, izvajamo jo, kadar smo soočeni s preizkušnjami in izzivi. Telovadba za možgane je učinkovito orodje za izboljšanje:

1. telesne koordinacije
2. spominskih veščin
3. slušnih, govornih bralnih veščin
4. matematičnih veščin
5. organizacijskih sposobnosti
6. motenj pozornosti
7. samokontrole in notranje motivacije.

2.2 Vaje

Predstavljene vaje so vezane predvsem na jezikovno področje, saj jih uporabljam pri pouku angleškega jezika. Za več vaj glede na področje, ki ga učitelj želi spodbujati, priporočam praktični vodnik *Telovadba za možgane. Revidirana izdaja za učitelje*. (Dennison in Dennison, 1994). Vaje so razdeljene v tri sklope: gibanje prek telesne sredine, raztezne vaje ter vaje za energijo in poglabljanje občutkov.

2.2.1 Gibanje prek telesne sredine

Leva polovica možganov nadzira desno stran telesa in obratno. Obe strani sta povezani s prečnikom, ki vsebuje 250 milijonov živčnih niti ter omogoča medsebojno komunikacijo obeh strani možganov. Gibanje prek telesne sredine obe strani prisili v sodelovanje, spodbudi krvni in energijski pretok, zmanjšuje zakrčenost mišic in povečuje zbranost ter pozornost. Teorija pravi, da križno gibanje spodbuja govorni in jezikovni center v možganih (Dennison in Dennison, 1994). Takšno gibanje spodbuja receptivno in ekspresivno možgansko polovico in tako omogoča učenje s celotnimi možgani.

Vaja 1: **Križno gibanje**

Opis vaje: Izmenično dvigujemo roko in nasprotno nogo. Občasno prečkamo telesno sredino in se z roko dotaknemo nasprotnega kolena. (Slika 1 in slika 2 prikazujeta vajo 1.)

Vaja spodbuja možgane za:
1. prehajanje vidne, slušne, gibalne ali tipne sredine,
2. sledenje z očmi od leve proti desni,
3. izboljšanje binokularnega vida.

Vaja vpliva na vedenje in držo:
1. boljša koordinacija leve in desne strani telesa,
2. zavedanje prostora,
3. boljši sluh in vid.

Vaja vpliva na učne spretnosti in sposobnosti:
1. črkovanje,
2. branje,
3. poslušanje,
4. branje in razumevanje.





Sliki 1 in 2: Vaja križno gibanje

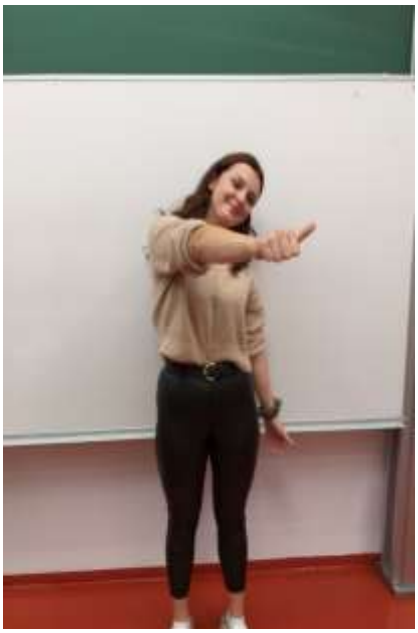
Vaja 2: **Ležeča osmica ali simbol neskončnosti**

Opis vaje: Z iztegnjeno roko rišemo ležečo osmico. Središčna točka je v višini oči. Risati pričnemo v sredini z levo roko, v nasprotni smeri urinega kazalca (navzgor, počez in okrog). Ko rišemo, premikamo tudi glavo. Z vsako roko narišemo tri osmice. (Slika 3 ponazarja vajo ležeča osmica.)

Vaja spodbuja možgane za:
1. prehod čez sredinsko linijo vida in povezavo obeh možganskih polovic,
2. binokularni in periferni vid,
3. bolj usklajeno delovanje očesnih mišic pri sledenju nekemu predmetu.

Vaja vpliva na vedenje in držo:
1. sproščanje oči, vratu in ramen med osredotočanjem,
2. boljše zaznavanje globine,
3. boljša osredotočenost, ravnotežje in usklajenost gibov.

Vaja vpliva na učne spretnosti in sposobnosti:
1. način branja (odpravljajo se težave za obračanje ali zamenjevanje vrstnega reda črk),
2. prepoznavanje simbolov za razumevanje pomena besedila,
3. bralno razumevanje (dolgoročni asociativni spomin).



Slika 3: Vaja ležeča osmica

2.2.2 Raztezne vaje

S tem sklopom vaj razvijamo in krepimo živčne poti, ki omogočajo povezovanje informacij, shranjenih v zadnjem predelu možganov, s sposobnostjo, da jih izrazimo in predelamo v sprednjem delu možganov (Dennision in Dennison, 1994). Te vaje blažijo reflekse, ki so povezani z določenimi jezikovnimi ovirami. Nekateri učenci se učenja branja, pisanja, poslušanja in govorjenja ne lotijo z radovednostjo in vedoželjnostjo, zaznavajo ga kot neke vrste grožnjo, kot nekaj neprijetnega, kar sproži mehanizme za preživetje. Njihovo središče je v možganskem deblu. Ko se posameznik znajde v položaju, da iz okolja dobiva preveč informacij, se zapre vase ali se odziva zadržano. Eden izmed telesnih odzivov na nevarnost je krčenje in krajšanje mišic na zadnjem delu telesa, kar pa zmoti delovanje vestibularnega sistema. Slednji je zadolžen za zaznavanje in nadzor gibanja ter čut za prostorska razmerja. Krčevit odziv se lahko utrdi in postane običajen odziv.
Da se odzovemo racionalno, da razumemo in nadzorujemo svojo motoriko, je odgovoren prednji del možganov, predvsem čelni reženj, zato je zelo pomembno, da z razteznimi vajami sproščamo tiste mišice, ki se skrčijo zaradi refleksa v možganih, ko smo v neznani učni situaciji. Te vaje so podobne razteznim vajam, ki se izvajajo po športnih aktivnostih.

Vaja: **Sova**

Opis vaje: Z eno roko stiskamo ramo na nasprotni strani telesa. Glavo obrnemo najprej v levo, nato v desno in spet na sredino. Pri teh položajih glave, izdihnemo, da sprostimo vratne mišice. Ponovimo še z nasprotno ramo. (Slika 4 predstavlja vajo sova.)

Vaja spodbuja možgane za:
1. slušno pozornost, zaznavanje in spomin,
2. notranji govor in umske sposobnosti,
3. povezovanje vida in sluha z gibanjem celega telesa.

Vpliv na vedenje in držo:
1. krepi moč prednjih in zadnjih vratnih mišic,
2. omili škiljenje ali strmenje,
3. sprošča vratne, ramenske mišice,
4. zmanjšuje potrebo po naslanjanju ali nagibanju glave.

Vaja vpliva na učne spretnosti in sposobnosti:
1. slušno razumevanje,
2. govor in besedno izražanje,
3. računanje,
4. spomin (črkovanje in večmestno števila),
5. delo z računalnikom, tipkovnico.



Slika 4: Vaja sova

2.2.3 Vaje za energijo in poglabljanje občutkov

S sklopom teh vaj se vzpostavijo živčne povezave med telesom in možgani, spodbudi se pretok elektromagnetne energije in pospeši električne ter kemične izmenjave, ki potekajo med umskimi in telesnimi procesi.

Naše telo ima zelo zapleten elektrofiziološki sistem. Vse čutne informacije (vidne, slušne, gibalne) se spremenijo v električne signale, ki se preko živčnih vlaken prenesejo v možgane. Možgani nato vidnim, slušnim in mišičnim sistemom po drugih živčnih vlaknih pošljejo električne signale, ki narekujejo odziv telesa. Motnje v nevroloških in fizioloških signalih onemogočijo pretok informacij med telesom in možgani, zato je pomembno, da energija kroži v vseh smereh in ima posameznik občutek za stranskost, zunanjo in notranjo orientacijo, zavedanje položaja telesa v prostoru in v odnosu do okolice (Dennision in Dennison, 1994).

Vaja: **Zehanje**

Opis vaje: Zapremo oči in med zehanjem masiramo področje gornjih in spodnjih kočnikov. Med masiranjem oddajamo globok, sproščen glas. Ponovimo trikrat. (Slika 5 predstavlja vajo zehanje.)

Vaja spodbuja možgane za:

1. boljšo preskrbo telesa s kisikom,
2. boljšo vidno pozornost in zaznavanje,
3. boljše ločevanje pomembnih in nepomembnih informacij.

Vpliv na vedenje in držo:

1. sprošča vid,
2. izboljšuje ravnotežje,
3. poglablja glasovno resonanco.

Vaja vpliva na učne spretnosti in sposobnosti:

1. glasno branje,
2. kreativno pisanje,
3. javno govorjenje.



Slika 5: Vaja zehanje

2.3 Voda

Zaradi dejstva, da je človeško telo sestavljeno iz 70 odstotkov vode, avtorja pripisujeta izredno velik pomen pogostemu pitju vode, vendar v majhnih količinah. Dennison je postal pozoren na učinke vode, ker so njegovi učenci, potem ko potešili žejo, postali pozornejši in živahnejši. Voda omogoča prevodnost električnih tokov med možgani in čutili, od česar so odvisni vsi električni in kemični procesi v možganih in osrednjem živčevju. Voda je ključna pri sproščanju stresa, pri lajšanju umske utrujenosti, pri pomnjenju in priklicu informacij.

3. Zaključek

Čeprav imajo Dennisonnova dognanja nasprotnike (Hyatt, 2007), ki mu očitajo predvsem nezadostno število raziskav, sta njegova teorija in izvajanje telovadbe možganov zelo razširjena in priljubljena, ne samo v Evropi, ampak tudi v svetu. Osebna izkušnja ob izvajanju vaj pri pouku angleščine potrjuje, da dijaki vaje radi izvajajo in da so za delo bolje motivirani. Slednje nas je prepričalo, da bomo pri pouku angleščine in nemščine z vajami nadaljevali, pilotno izvajanje v posameznih razredih razširili v ostale letnike ter v prihodnje telovadbo možganov predstavili tudi ostalim strokovnim aktivom šole.

Telovadba za možgane ni omejena zgolj na šolski prostor in učenje šolske snovi. Izvajamo jo lahko tudi odrasli, saj se pri tem integrirajo posameznikova psihološka, fizična ter čustvena komponenta in zatorej lažje dosegamo zastavljene cilje ali opravljamo določene naloge. Telovadbo za možgane vidim tudi kot pristop, ki posamezniku omogoči, da se svojega telesa bolje zaveda, da opazuje njegovo delovanje, da je v danem trenutku prisoten »tukaj in zdaj«, kar je v tem sodobnem hektičnem svetu velikokrat težko. Posameznik se s pomočjo preprostih vaj tudi umiri.

4. Literatura

Dennison, P. E. in Dennison, G. E. (1994). *Telovadba za možgane. Revidirana izdaja za učitelje.* Ljubljana: Rokus Klett, d.o.o.

Hyatt, K.J. (2007). Building Stronger Brains or Wishful Thinking?. *Remedial and Special Education, 28*(2), 117-124. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/249835283_Brain_GymR_Building_Stronger_Brains_or_Wishful_Thinking

Maslanka, C. in Owen, D. (2011). *Aerobika za možgane*. *Oblikujte lasten program za treniranje možganov*, Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, d.d.

Prgič, J. (2018). *Kinestetični razred, Učenje skozi gibanje, praktični priročnik z več kot 100 vajami in igrami*, Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Russel, P. (1990). *Knjiga o možganih, Spoznajte svoj razum in se ga naučite uporabljati*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kratka predstavitev avtorice

Maja-Barbara Kokot je po poklicu profesorica francoščine in angleščine. Zaposlena je na Srednji zdravstveni šoli Celje, kjer poučuje angleščino v programih zdravstvena nega in kozmetični tehnik. Že štirinajst let je članica skupine za pripravo tekmovanj iz znanja angleščine za srednje strokovne in poklicne šole, Poliglot in Poliglot 3. Poleg poučevanja je vključena tudi v obšolske dejavnosti (jezikovne ekskurzije, priprava dijakov na tekmovanja).

Od stika z naravo k čuječnemu stiku k sebi v šolskem prostoru

From Contact with Nature to Mindful Contact with Oneself in the Classroom

Urška Kovačič

Oš Nove Fužine
urskakovacic92@gmail.com

Povzetek

V članku so predstavljeni sodobni pristopi poučevanja, ki temeljijo ne samo na intelektualni ravni, temveč tudi na čustvenem in mentalnem nivoju, kar omogoča celostni razvoj otrok.
Šola je prostor, kjer se poleg intelektualnega odvija tudi čustveni in socialni razvoj. Izobraževanje, ki se nanaša samo na znanje, ki ga lahko preverimo s testi, ki preverjajo samo kognitivne sposobnosti, zmanjša zadovoljstvo učencev in njihovo ustvarjalno mišljenje. Potemtakem ni čudno, da ima vse več otrok danes težave z branjem, pozornostjo in so v šolskih klopeh pogosto nemirni. Na ta način izobraževanje tudi ne more spodbuditi učencev, da postanejo "modri" in imajo dober občutek za moralnost. Eden od načinov, kako lahko to rešimo, je z učenjem čuječnosti, igro v naravi in izkustvenim učenjem, ki spodbuja celostni razvoj otrok.
Ker bodo v prihodnosti zaradi razvoja tehnologije poklici drugačni, je pomembno učiti učence ustvarjalnosti in uporabnega znanja ter povezave z realnim življenjem.
Programi, ki temeljijo na povezanosti z naravnim okoljem in čuječnostjo, se v tujini že vrsto let vključujejo v sistem izobraževanja. Pozitivni učinki so vidni tako na intelektualni ravni, kot tudi na čustvenem in mentalnem področju

Ključne besede: čuječnost, gozd, izkušenjsko učenje, narava, vrt.

Abstract

The article presents contemporary teaching approaches based not only on the intellectual, but also on the emotional and mental levels, which enable the holistic development of children.
School is a place where emotional and social development takes place in addition to the intellectual. Teaching practices, which focus only on the assessment of knowledge and cognitive skills reduces the satisfaction and creative thinking of learners. It is no wonder, then, that more and more children today have difficulty reading, paying attention and are often restless at school. In this way, education also cannot encourage learners to become " wise " and have a good sense of morality. One way we can tackle this problem is by teaching mindfulness, playfulness in nature and with experiential learning that fosters holistic child development.
As the professions will be different in the future due to the development of technology, it is important to teach students creativity, applied knowledge and connections to real life.
Programs based on the connection with the natural environment and mindfulness have been integrated into the education system abroad for many years. The positive effects are visible both at the intellectual level as well as in the emotional and mental fields.

Key words: experiential learning, forest, garden, mindfulness, nature.

1. Uvod

Kot učitelji, bi se morali zavedati, da intelektualne sposobnosti niso edina pomembna stvar, ki jo je potrebno pri otrocih razviti. Poleg kognitivnih znanj, je potrebno poskrbeti tudi za čustveni in socialni razvoj otrok. Kot je bila mnenja že Marija Montessori, je telesna in čustvena dobrobit otrok predpogoj njihovega intelektualnega razvoja.

Učitelji imamo poleg staršev pomembno vlogo v okolju in družbi, saj prispevamo k vzpostavitvi skupka prepričanj, pričakovanj, na podlagi katerega otrok dojema in sprejema svet okoli sebe. Način dojemanja sveta, ki ga otrok usvoji v otroštvu, pogojuje ustvarjanje rešitev in idej, ki jih uresničujemo pozneje v življenju. Prav zato je pomembno, da so otroci v najzgodnejšem obdobju deležni izkušenj in vtisov celostne obravnave narave, ki aktivno vključuje vse sposobnosti posameznika in vodi k čutečemu odnosu do okolja. To, kar kot družba vlagamo v otroke, predstavlja našo prihodnost.

2. Izkustveno učenje, učenje v naravi

V današnjem visoko razvitem tehnološkem svetu, ki temelji na specializirani informacijski družbi, so ljudje stik z naravo izgubili ali so celo odtujeni. Posledici tega sta nevednost in brezbrižnost.

Poleg tega ima vse več otrok danes težave z branjem, pozornostjo in so v šolskih klopeh pogosto nemirni. Večurno sedenje v šolskih klopeh to le še poslabšuje. Eden od načinov, kako lahko to rešimo, je z igro v naravi in izkustvenim učenjem, ki vključuje tako izkušnje kot čustva in spodbuja celostni razvoj otrok.

John Amos Komenski je menil, da je resnično razumevanje sveta mogoče le preko stika z naravo in da znanje ni prirojeno, temveč pridobljeno s spektrom praktičnih senzornih izkušenj. Otroci potrebujejo stik s predmeti, z okoljem, s pravim življenjem. Otroci hočejo razumeti, zakaj se nekaj zgodi in kako. O tem ne želijo le poslušati, ampak morajo to izkusiti. Konkretne izkušnje pa najlažje pridobijo zunaj, v naravi.

Učenje v naravi omogoča tudi boljši kognitivni razvoj, saj so otroci skozi igro in učenje na prostem celovito aktivni, s čimer se v možganih vzpostavi večje število sinaps, kar pozitivno vpliva tudi na njihove miselne zmožnosti (Györek, 2014). Izkustveno učenje v naravi namreč omogoča »pestrost uravnoteženih čutnih dražljajev, ki predstavljajo osnovo za razvoj višjih možganskih funkcij« (Györek, 2014, str. 46).

2.1 *Pozitivni* učinki pouka na prostem

Rickinson idr. (2004) so opredelili štiri glavna področja prednosti, ki jih prinaša pouk na prostem:

- kognitivno področje: znanje, razumevanje in drugi učni rezultati;
- afektivno področje: odnos do vrednot, mnenja in prepričanja ter samozaznavanja;
- socialno področje: spretnosti komuniciranja, spretnosti vodenja in dela v skupini in zmožnost socialnih stikov;
- fizično/vedenjsko področje: povezuje se s treningom moči, fizičnih spretnosti in vedenja.

Učenci so na prostem bolj fizično aktivni, z uporabo naravnih materialov (konkretnih ponazoril) se jim izboljšajo miselne predstave o abstraktnih pojmih, v naravi dobijo več asociacij, imajo več možnosti, da lahko teorijo povežejo s prakso ter si veliko več zapomnijo, saj so pri dejavnostih aktivni. Avtorji Hopwood-Stephens (2013) ter Beames, Higgins in Nicol (2012) se strinjajo, da kakovostno organiziran pouk na prostem izboljša sposobnost reševanja problemov in nudi mnogo priložnosti za razvijanje ustvarjalnega mišljenja. Z učenjem na prostem je nujno delo v skupinah, učenci pa tako razvijajo socialne veščine. Pouk na prostem ponuja možnosti za učenje različnih ročnih spretnosti ter življenjskih veščin. Dejavnosti v naravi, kot je navedeno v 'Every child outdoors' (RSPB, 2010), prinašajo mnogo prednosti tudi učencem z ADHD. Simptomi te motnje se za 30 % zmanjšajo v primerjavi z mestnimi aktivnostmi in aktivnostmi v notranjih prostorih. Grahn idr. (1997, v Hopwood-Stephens, 2013) pa so ugotovili, da so učenci, ki so veliko v naravi, manj bolni, imajo boljšo koncentracijo, saj imajo v organizmu manj stresnega hormona.

Poleg vseh zgoraj omenjenih pozitivnih učinkov pa D. Skribe Dimec (2014) dodaja še izboljšanje fizičnega in mentalnega zdravja, povečanje motivacije, navdušenja, samozavesti, manj je težav z motnjami pozornosti, izboljšanje vedenja učencev v razredu, koordinacije, ravnotežja, izboljšanje učnih dosežkov, omogočanje socialnega razvoja, povečana skrb in odgovornost za okolje ter omogočanje medpredmetnega povezovanja.

Razvijanje pozitivnega odnosa do narave, spodbujanje zavedanja, empatija, učinkovito delo v skupini, samozavest, socialne spretnosti idr. daje torej učencem orodje, da se spopadajo z vsakodnevnimi nalogami tako v šoli kot izven nje.

2.2 *Šolski vrt*

Tudi v današnjem svetu, ko vse več otrok svoj prosti čas preživlja v družbi elektronskih naprav, so šolski vrtovi pomemben sodobni učni in vzgojni pripomoček, saj omogočajo neposreden stik z naravo.

Šolski vrtovi so lahko učilnica na prostem za številne predmete: naravoslovje, matematiko, umetnost ali športno vzgojo. Izkušnje mnogih držav dokazujejo, da predstavljajo posebna mesta za praktično preverjanje osvojenega teoretičnega znanja in spoznavanje novih stvari preko raziskovanja, poskusov, proučevanja. Obenem učence navajajo na potrpežljivost in sodelovanje ter jih vzgajajo v skrbi za okolje.

Vključevanje otrok v proces obdelovanja vrtička poveča tudi njihove sposobnosti načrtovanja in reševanja težav ter krepi organizacijske veščine, ki jih lahko prenesejo na druge dejavnosti. Nauči jih odgovornosti, saj je potrebno redno skrbeti za semena, če želijo vzgojiti zdrave in okusne rastline. Prav tako krepi zavedanje, koliko dela je potrebnega za rast vrtnin in da te torej niso samoumevne. Obenem se spremeni odnos do zdrave prehrane Mali vrtnarji običajno poskusijo tudi tiste vrtnine, ki jim sicer ne gredo ravno v slast, kot sta denimo solata ali brokoli, saj so na svoje pridelke izjemno ponosni. Na vrtu hitro postane jasno tudi, kako pomembna je potrpežljivost, saj nobena rastlina ne zraste čez noč. Zaradi preobilice nalog in dela ne smejo postati preobremenjeni, kajti na ta način se prej doseže odpor kot zanimanje. Potrebno je poskrbeti, da vrtnarjenje za njih ostane igra in zabava.

Za otroke je narava zelo navdušujoča in čudijo se stvarem, na katere sami sploh nismo več pozorni. Običajno pred nami opazijo listne uši, pajke, mravlje, deževnike, polže in druge živali. Spoznavajo vonj različnih zelišč in cvetov, opažajo živahnost barv in se radi dotikajo

zemlje, semen ali listov. Na ta način torej aktivirajo vse čute. Najmlajši med vrtnimi gredicami ne samo neizmerno uživajo, temveč ima vrtnarjenje številne pozitivne učinke na njihov telesni in umski razvoj. Otroci, ki pomagajo na vrtu, se v povprečju gibajo več kot njihovi vrstniki, saj puljenje plevela ali prekopavanje zemlje predstavljata aktivno rekreacijo. Ob določenih opravilih, kot je sajenje semen v lončke, se izboljšajo tudi finomotorične sposobnosti.

Šolski vrtovi, kot pravi Blair (2009), prinašajo mnogo prednosti na vedenjskem, fizičnem in socialnem (poveča se občutek pripadanja, samozavesti in sočutje učencev) področju razvoja učencev. Šolski vrtovi so lahko tudi del skupnostnih prostorov in s tem ozaveščajo lokalno skupnost o pomembnosti samooskrbe ter zdravem prehranjevanju

Tako se v otrocih gradi interes za okolje, odgovornost ter skrb zanj. Le, če bo imela prihajajoča generacija v sebi čut za naravo, bo lahko poskrbela za naš planet.

3. Čuječnost v izobraževanju

Yeganeh in Kolb (2009) razumeta čuječnost kot orodje, pripomoček učečim se, da izboljšajo svoj učni potencial.

Različne raziskave so pokazale, da ima lahko urjenje čuječnosti pozitivne učinke na učence. Med pomembnejšimi veščinami, ki si jih učenci pridobijo z urjenjem, so uravnavanje svojih čustev, naučiti se biti zbran in kako odreagirati v neprijetnih situacijah, izboljšanje komunikacijskih veščin in biti sočuten. Vpliva na boljše zavedanje sebe in svojih sposobnosti, kako lažje uravnavati stresne situacije, izboljšuje organizacijske sposobnosti ter dvigne nivo optimizma in veselja v razredu. Učenci se začnejo zanimati za svoje misli in čustva. Najpomembneje je, da učencem pomagamo začutiti sedanji trenutek in občutljivost na njihovo dojemanje sedanjosti. Raziskave kažejo, da je redno izvajanje prakse čuječnosti posameznikom pomagalo vzgojiti dolgoročno in globoko izkušnjo notranje mirnosti, dobrega počutja in višjega vrednotenja samega sebe, vključno z zmanjšanjem stresa, tesnobe in depresivnosti.

Čuječnost v izobraževanju sodi med sodobne pristope poučevanja, kjer spodbujamo kreativno razmišljanje in inovativnost pri učencih, kritično razmišljanje in reševanje avtentičnih problemov, obvladovanje čustev in konfliktov ter premagovanje stresa s pomočjo vsakodnevnih vaj čuječnosti.

Razvijanje čuječnosti ima za posameznika številne koristi, ki so znanstveno dokazane: pomembno zmanjšane fizičnih simptomov stresa (zmanjšanje bolečin, znižanje krvnega tlaka, izboljšanje različnih bolezenskih stanj, boljše delovanje imunskega sistema), izboljšanje duševnega zdravja in blagostanja (zmanjšanje doživljanja stresa, tesnobe, depresivnosti, izboljšanje spanja, krepitev socialnih in čustvenih spretnosti (povečano samozavedanje, zmanjšanje impulzivnosti, občutek nadzora, vzpostavljanje pomenljivih odnosov, spoprijemanje s težkimi in neprijetnimi čustvi, krepitev občutja notranje mirnosti, nepresojajoče sprejemanje življenjskih izkušenj), izboljšanje pozornosti/fokusa, večje sočutje in empatija (Baer, 2003; Gotink idr., 2015; Grossman idr., 2003; Hempel idr, 2015; Khoury idr., 2015; Salmon idr., 2003, Zeidan idr., 2010).

3.1 *Čuječni sprehod v naravi*

Poslušati naravo pomeni tudi prisluhniti sebi. Ko se notranje odpremo do narave, se v nas samodejno zgodi premik bliže k sebi, k našemu jedru, notranjemu jazu.

Čutenje prinaša izkušnjo. Čutenje je resnično, pomeni neposreden stik in celostno izkušnjo ob stiku z okoljem.

Učence peljimo na sprehod po okolici šole. Pred sprehodom jim podamo navodilo, da usmerijo pozornost na to, kar vidijo, slišijo, na različne vonje, da otipajo različne stvari, ki jih srečajo na poti. Osredotočijo naj se morda na stvari, ki jih prej niso nikoli videli.

Med hojo se namerno posvečamo občutkom, ki se pojavijo v telesu, medtem ko hodimo. Namen je usmerjanje pozornosti. Občutimo težo telesa, ki se premika navzdol, stik stopali s tlemi, premikanje pozornosti preko celega telesa, od glave, do nog. Opazujmo, kaj se dogaja v umu, mislih, ki so prisotne v sedanjem trenutku. Občutimo strukturo tal, na katerih stojimo, začutimo eno in nato drugo stopalo, težo, ki jo nosijo, napetost mišic. Zavedajmo se zvokov okoli sebe.

Ob srečanju z drevesom spremljamo, kako vpliva na naše dihanje, čustva in miselni tok. Že od daleč opazujemo izbrano drevo, skušamo razbrati vtis, ki nam ga daje. Opazujemo okolje, v katerem raste. Zaznavo in vtise lahko okrepimo z usmerjanjem dlani k opazovanemu drevesu.

3.2 *Vaja povezovanja z drevesom za krepitev zavedanja*

1. Stojite ali sedite ob drevesu.
2. Naslonite se na drevo, se sprostite in osredotočite na povezovanje. Globoko vdihnete se umirite in začutite svoje energije in se odprete in pripravite za stik z drevesom.
3. Razširite roke in obrnite dlani proti drevesu in se poskusite povezati z drevesom. Ko se drevo odzove in se poveže z vami s svojo energijo, jo začnete sprejemati in jo z globokim vdihom ponesete v svoje telo.

Če prislonimo uho na deblo drevesa, se odpremo različnim zvokom in šumom, ki jih drugače ne slišimo. Imejmo zaprte oči in roke na deblu drevesa, tako zaznamo mravljince ali drhtenje, morda ugodje, takoj ko pa se umaknemo začutimo spremembo. Pri normalnem umirjenem dihanju, zaznamo vonjave, ki nam krepijo zavedanje.

3.3 *Čuječno dihanje*

Usmerjanje pozornosti na dihanje in zavedanje dihanja je ena izmed osnovnih in ključnih vaj pri razvijanju čuječnosti. Učenci se preko te vaje naučijo opazovati svoj dih ne da bi ga poskušali nadzorovati ali spreminjati. Preko tega se učijo usmerjati pozornost na sedanji trenutek. Vaja ima tudi namen umirjanja.

Učenec se uleže tako, da s hrbtom leži na tleh. Na svoj trebuh položi plišasto igračko in med dihanjem najprej opazuje guganje plišaste igračke. Nato poskuša z guganjem, ki ga povzroča njegovo dihanje, uspavati plišasto igračko. Učenec diha tako kot običajno, nič počasneje in nič hitreje kot drugače. Učenec opazuje svoje dihanje. Pozornost naj usmeri na to, kako zrak vstopa skozi nos v telo, gre po telesu in ga izdihne skozi usta. Učenec naj ne poskuša spreminjati

svojega dihanja, ampak ga samo opazovati. Naj ne razmišlja o ničemer drugem. Tudi če se pojavijo kakršnekoli misli, naj jim pusti, da odidejo stran in se ponovno osredotoči na opazovanje dihanja.

3.4 *Zvonec čuječnosti*

Zvoneč čuječnosti je meditativna vaja, pri kateri uporabljamo pojočo posodo. S to vajo lahko učencem pomagamo pri učenju čuječnosti, meditaciji in izboljšanju koncentracije.

Pri tej vaji je ena oseba v vlogi zvonarja, čigar naloga je da igra na zvon. Če to vajo počnemo s skupino učencev več dni zapored, se lahko učenci menjavajo v vlogi zvonarja. Učenec si lahko vlogo zvonarja prisluži zaradi prijaznosti, učnega napredka itd., kar nam dodatno lahko pomaga pri motivaciji.

Zvočno posodo zvonar postavi pred seboj in sklene roke tako, da ima dlani položene drugo ob drugo v višini prsnega koša. Pri tem je osredotočen na dihanje. Nato roki položi nad posodo v obliki loka, da se vzpostavi povezava med zvonarjem in posodo in energija lahko kroži. Med osredotočanjem na dihanje zvonar prime posodo z obema rokama in jo položi v eno izmed dlani. Prsti na roki so stegnjeni, tako da posoda počiva. Lahko si predstavljamo, da so prsti na roki kot cvetovi rože, ki se odpira.

Z drugo roko zvonar prime udarjalko, s katero izvabi zvok iz posode. Učencem je potrebno razložiti, da ni naš namen da po posodi udarjamo, ampak iz nje izvabljamo zvok.

Nato se zvonar nežno dotakne z maletko posode, da jo prebudi. Naslednji udarec ki sledi, je močnejši, da se lahko sliši petje posode.

Med petjem posode in dihanjem, smo pozorni na zvok. Učence lahko spodbudimo, da z dvigom roke nakažejo, kdaj prenehajo slišati zvok posode. Na ta način spodbujamo in krepimo njihovo koncentracijo. Petje posode lahko ponovimo nekajkrat zapored.

Zvok posode lahko uporabimo tudi med odmori. Ko učitelj zaigra na posodo, je naloga učencev, da se čim hitreje ustavijo na varnem mestu, zaprejo oči, se osredotočijo na svoje dihanje in zvok.



Slika 22: Čuječno dihanje

4. Zaključek

Vrsta raziskav potrjuje, da čuječnost spodbuja intelektualni, socialni in čustveni razvoj učencev ter jih hkrati opremi z veščinami, ki so življenjskega pomena, saj skrbijo za njegov zdrav mentalni in duševni razvoj. Prav tako čuječnost pripomore k zmanjšanju stresa in večji motivaciji učiteljev.

V današnjem visoko razvitem tehnološkem svetu, ki temelji na specializirani informacijski družbi, so ljudje stik z naravo izgubili ali so celo odtujeni. Posledici tega sta nevednost in brezbrižnost. Da bi otrokom privzgojili pozitiven odnos do narave, jih je potrebno usmerjati k čutečemu odnosu do okolja, to pa lahko storimo samo na način, da jim omogočamo vsakodnevni stik z naravo, ki jim nudi konkretno izkušnjo sobivanja z njo.

Zaradi opisanih koristnih učinkov, ki jih ima implementacija čuječnosti in povezanost z naravo ne samo na učence, temveč na skupno prihodnost ljudi, se kaže smotrnost vključevanja le tega v slovenski učni prostor.

Otroci za svoj zdrav psihofizičen razvoj ne potrebujejo le besed in vzgojnih programov, ampak nujno rabijo programe, ki jim omogočajo, da se povežejo z naravo in sami s seboj, in jim nudijo optimalne pogoje za dosego ciljev.

5. Literatura

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention. A conceptual and empirical review. Clinical Psychology: *Science and Practice,10(2),*125–43.

Beames, S., Higgins, P. in Nicol, R. (2012). Learning outside the classroom: theory and guidelines for practice. New York, London: Routledge RSPB.(2010). Every child outdoors.Pridobljeno s https://www.rspb.org.uk/Images/everychildoutdoors_tcm9-259689.pdf

Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. Journal of Environmental Education, 40(2),15–38. Pridobljeno s http://www.mariaarambula.com/wp-content/uploads/2014/01/childrens-gardens.pdf

Gotink, R.A., Chu, P., Busschbach, J.J., Benson, H., Fricchione, G.L., Hunink, M.G.(2015). Standardised mindfulness-based interventions in healthcare: an overview of systematic reviews and meta-analyses of RCTs. *PLoS ONE 10(4)*: e0124344. doi:10.1371/journal.pone.0124344.

Grossman, P., Neimann, L., Schmidt, S., Walach, H. (2003). Mindfulness-Based Stress Reduction And Health Benefits: A Meta-Analysis. *Journal of Psychosomatic Research (57)*, 35–43.

Györek, N. (2014). Otroci potrebujemo gozd. Kamnik : Vrtec Antona Medveda : Inštitut za gozdno pedagogiko

Hempel, S., Taylor, S.L., Marshall, N.J. in sod. (2014). Evidence Map of Mindfulness [Internet]. Washington (DC): Department of Veterans Affairs (US). Pridobljeno s http://www.ncbi.nlm.nih.gov/ books/NBK268640/

Khoury, B., Sharma, M., Rush, S.E., Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research, 78(6)*: 519–528.

Hopwood-Stephens, I. (2013). Learning on your doorstep: Stimulating writing through creative play outdoors for ages 5-9. New York, London: Routledge.

RSPB (*2010*) *Every Child Outdoors* – Children Need Nature: Nature Needs Children. Summary report, Sandy, Bedfordshire. RSPB. Pridobljeno 20.9.2019 iz www.rspb.org.uk

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. in Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. London: Field Studies Council. Pridobljeno s https://www.field-studies-council.org/media/268859/2004_a_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf

Salomon, P., Sephton, S., Weissbecke, I., Hoover, K.,Ulmer, C., Studts, J.I. (2004). Mindfulness meditation in clinical practice. *Cognitive and Behavioral Practice*, *11*: 434-46.

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.

Yeganeh, B. in Kolb, D. (2009). Mindfulness and Experiential Learning. OD Practioner, 41(3), 13–18.

Zeidan, F., Johnson, S.K., Diamond, B.J., David, Z., Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: evidence od brief mental training. *Counscious Cognition, 19(2):*597–605.

Kratka predstavitev avtorja

Urška Kovačič je učiteljica razrednega pouka in se v prostem času ukvarja z različnimi tehnikami sproščanja in alternativnimi pristopi k zdravljenju. Je certificirana praktičarka bioenergijskega in alternativnega zdravljenja, kamor sodi tudi terapija z zvočnimi posodami, ki so že omenjene v članku. S svojim znanjem želi svojo prakso razširiti tudi v slovenske in tuje šole.

Svojo pot je začela z magistrskim delom *Tehnika vizualizacije kot možen način zmanjšanja stresa, povezanega s preizkusi znanj, pri učencih osnovne šole*, v katerem je raziskovala, kako lahko z uporabo različnih tehnik sproščanja, kot so vizualizacija, meditacija, čuječnost idr., pomagamo učencem, da povečajo svojo sposobnost koncentracije in zbranosti ter si zapomnijo več, kot bi si sicer.

V šoli kot razredna učiteljica že drugo leto zapored izvaja sprostitveno vzgojo, na kateri z učenci izvaja različne tehnike sproščanja in si tako prizadeva za njihovo dobro psihično blagostanje. Ker se rezultati njenega dela kažejo kot pozitivni, si prizadeva svoje delo razširiti na področje šolstva z uporabo različnih tehnik, ki jih učitelj lahko uporabi tako pri pouku kot v času odmora.

III

IZZIVI SODOBNEGA POUČEVANJA (PODJETNOST, USTVARJALNOST IN INOVATIVNOST)

CONTEMPORARY CHALLENGES IN TEACHING (ENTREPRENEURSHIP, CREATIVITY AND INNOVATION)



Podjetnost v vsakdanjem življenju

Entrepreneurship in Everyday Life

Andreja Špernjak

Fakulteta za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru
andreja.spernjak@um.si

Povzetek

Razvijanje kompetenc podjetnosti v šolskem prostoru mnogim učiteljem predstavlja težavo, saj ob obilici učne vsebine ne vedo, kako vključiti še podjetnost. Razvijanje kompetenc podjetnosti ni vezano na izbrana strokovna področja. Kompetence podjetnosti lahko razvijamo pri kateremkoli predmetu in kadarkoli v vsakdanjem življenju. Večina učiteljev se ne zaveda, da pri učečih že razvijajo kompetence podjetnosti, saj o tej tematiki nikoli niso razmišljali na takšen način. Za lažje razumevanje je v prispevku predstavljen primer razvoja kompetenc podjetnosti v vsakdanjem življenju, ki je z nekaj dopolnitvami in spremembami oblik in metod poučevanja prenosljiv v razred. Z razvojem kompetenc podjetnosti razvijamo prenosljive in obnovljive spretnosti za različne življenjske priložnosti. Večino kompetenc podjetnosti uvrščamo med mehke veščine, ki so na trgu dela vedno bolj iskane. Zaradi vedno večje količine znanja in hitrih sprememb na trgu dela je učeče težko pripravljati za določen poklic. Lahko pa jih z razvojem kompetenc podjetnosti pripravimo na lažje in hitrejše prilagoditve na nepredvidljive spremembe na trgu dela.

Ključne besede: kompetence podjetnosti, razvijanje spretnosti, zaposlitve prihodnosti.

Abstract

For many teachers is developing entrepreneurship in the school space a problem. They have quite full syllabuses and they do not know how to integrate entrepreneurship in regular school process. The development of entrepreneurship is not related to the selected school subjects. Entrepreneurship can be developed by any subject, and at any time, even in our daily lives. Most teachers are not aware that they are already developing entrepreneurship with the students, but they have never thought about it in this way. For better of understanding, the paper presents an example of the development of entrepreneurship in everyday life, which, with some additions and changes in teaching forms and methods, is transferable to the classroom. By developing entrepreneurship, we develop transferable and renewable skills for different life opportunities. Most of the entrepreneurship are classified as soft skills that are increasingly sought after in the labour market. Due to the increasing amount of knowledge and rapid changes in the labour market, it is difficult for learners to prepare for a particular profession. However, by developing entrepreneurship, we can prepare them for easier and faster adjustments to unpredictable changes in the labour market.

Keywords: entrepreneurship, future of jobs, skills development.

1. Uvod

Evropska komisija promovira kompetence podjetnosti kot sposobnost posameznika, da svoje zamisli in ideje spremeni v realnost in jih uresniči. Uresničitev idej vključuje kreativnost, inovativnost, sprejemanje negotovosti in tveganja, sposobnost načrtovanja in vodenje projektnega dela (Commission Staff Working Document, 2018).

Zadnja tri leta je v Sloveniji na področju vzgoje in izobraževanje ena od glavnih tem razvoj kompetenc podjetnosti pri učencih in dijakih. Prva večja nacionalna projekta na tem področju sta bila POGUM (PO-djetnost, Gradnik za-Upanja Mladih), ki pomeni »Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah« (Zavod RS za šolstvo, 2016), in PODVIG (PODjetnost V Gimnazijah), ki pomeni »Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah« (Zavod RS za šolstvo, 2017). Tako kot pred vsakim novim projektom je peščica učiteljev izziv sprejela pozitivno, večina pa s strahom, saj so menili, da kompetence podjetnosti spadajo v področje ekonomije in ne v vsak razred, čemur sta projekta POGUM in PODVIG namenjena (Zavod RS za šolstvo, 2016, 2017).

Postavlja pa se vprašanje, ali lahko resnično vsak učitelj, ne glede na njegovo strokovno specifično usposobljenost, v svojih razredih razvija kompetence podjetnosti. Na to vprašanje odgovarjam pritrdilno, saj večina učiteljev to že počne v vsakodnevni šolski praksi, a se jih tega veliko ne zaveda, saj o vsebini kompetenc podjetnosti do današnjih dni nismo razmišljali na tak način ali bili o njih poučeni.

Učitelji, ki so se usposobili in izobrazili za poučevanje določenega predmetnega področja, so se spraševali oz. se še sprašujejo, kako naj npr. pri predmetu biologija razvijajo kompetenco podjetnosti, saj menijo, da niso usposobljeni za tovrstne ekonomske zadeve. Prva in najtežja ovira zadnjih let je bil preskok v razumevanju in interpretaciji pojmov podjetnosti in podjetništva. Večina učiteljev je ti besedi razumela kot sopomenki in kar nekaj časa je minilo, preden so učitelji sprejeli bistveno razliko med podjetnostjo in podjetništvom. Podjetništvo je le ena od različnih kompetenc podjetnosti, ki so naštete v Tabeli 1.

Tabela 11: *Kompetence podjetnosti v okviru EnterComp* (*EntreComp, 2016)*

Ideje in priložnosti	Viri	Prenos in izvedba
zaznati priložnosti	samozavedanje in samoučinkovitost	prevzem pobude
kreativnost	motivacija in vztrajnost	načrtovanje in upravljanje
vizija	mobilizacija sredstev	sprejemanje negotovosti in tveganje
ovrednotiti ideje	finančno-ekonomska pismenost	delo v skupini
etično in trajnostno mišljenje	mobilizacija ostalih	izkustveno učenje

V človeški naravi je, da se bojimo neznanega in novega, zato tudi mnogim učiteljem ni bilo razumljivo, kako pri svojem predmetu razvijati kompetence podjetnosti. Pa vendar razvoj kompetenc podjetnosti ni vezan na določena strokovna področja, kot je npr. razvijanje naravoslovnih kompetenc v nacionalnem projektu Razvoj naravoslovnih kompetenc (2008), v okviru katerega bi učitelji jezikovnih in družboslovno-humanističnih predmetov pri učencih težko razvijali naravoslovne kompetence. Kompetence podjetnosti so znanja, spretnosti in veščine, ki jih za uspešnejše vsakodnevno življenje razvijamo in potrebujemo na vsakem koraku.

Z naslednjim praktičnim primerom je prikazano razvijanje kompetenc podjetnosti v vsakdanjem življenju. V letu 2018 je bilo na eni izmed slovenskih komercialnih televizij predstavljeno delovanje finskega in slovenskega šolskega sistema ter primerjava med njima. Ker sem po stroki profesorica biologije in kemije, me je prispevek pritegnil in vzpodbudil k razmišljanju o prikazanem in povedanem. Takoj po oddaji sem postala sumničava in moja prva ideja je bila: *"To moram videti in sama preveriti."* V nadaljevanju je zapisan in prikazan primer uporabe in razvoja kompetenc podjetnosti v vsakdanjem življenju.

1. Vizija (ideje in priložnosti) – preveriti želim vsebine prikazanega finskega šolskega sistema v realnem življenju.
2. Ovrednotiti ideje (ideje in priložnosti) – ali je teoretično in praktično možno v sklopu svojega delovnega procesa obiskati Finsko in preveriti delovanje finskega šolskega sistema? *Odgovor 1:* Da, a poišči realno izvedljive možnosti.
3. Ovrednotiti ideje (ideje in priložnosti)/načrtovanje in upravljanje (prenos in izvedba) – koliko časa potrebujem, da mi brez poznanstev uspe priti v finski šolski sistem in da dobim realno sliko o delovanju?/V manj kot 3 tednih bivanja na Finskem ne bom mogla realno ovrednotiti tamkajšnjega življenja.
4. Samozavedanje in samoučinkovitost (viri) – ali bom glede na osebnostne lastnosti sposobna samostojnega življenja na Finskem, kjer ne poznam nikogar in ne obvladam njihovega jezika? Da, čeprav se zavedam omejitev in vem, da bom morala vložiti veliko energije.
5. Zaznati priložnost (ideje in priložnosti) – pred predvajanjem oddaje sem bila na fakulteti povabljena v nacionalni projekt INOVUP (Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu), v okviru katerega naj bi na primeru mobilnosti opazovala in se učila dobrih praks poučevanja v visokem šolstvu. Mobilnost bi trajala mesec dni na eni izmed avstrijskih visokošolskih ustanov. V času oddaje sem zaznala priložnost, da bi mobilnost v Avstriji zamenjala za mobilnost na Finskem.
6. Prevzem pobude (prenos in izvedba) – vodilnim na projektu predlagam spremembo države mobilnosti. Po prvi iniciativi je bil odgovor negativen, saj smo prijavili mobilnost v Avstriji, predvideni čas mobilnosti na Finskem tudi presega predvidena finančna sredstva.
7. Motivacija in vztrajnost (viri) – misel in želja po proučevanju finskega šolskega sistema sta me vodili naprej, zato sem vodilnim predlagala, da glede na finančna sredstva prilagodim dolžino mobilnosti.
8. Finančno-ekonomska pismenost (viri) – preračunati standard na Finskem in v Avstriji ter izračunati možno dolžino mobilnosti na Finskem (op.: na koncu mi je finska univerza

ponudila bivanje v njihovem stanovanju, s čimer so mi omogočili enomesečno mobilnost, kot je bilo v prijavi projekta).

9. Mobilizacija ostalih (viri) – z realnimi predlogi vodeči odobrijo zamenjavo države mobilnosti.
10. Kreativnost (ideje in priložnosti) – kako priti v želeno finsko inštitucijo, prikazano v oddaji? V oddaji je bilo dovolj informacij, da sem prišla v stik s Slovenko, ki študira na pedagoški fakulteti v Tamperah na Finskem, ona pa me je napotila naprej na tamkajšnje visokošolske učitelje.
11. Načrtovanje in upravljanje (prenos in izvedba) – svetovno znanemu finskemu visokošolskemu učitelju je potrebno poslati načrt, vsebino in razlog prihoda za enomesečno mobilnost na njihovi inštituciji (op.: na Finsko hodijo celotne delegacije, da bi videle ključ "uspeha" njihovega šolskega sistema. Le kdo se ima čas ukvarjati z menoj? Pa vendar mi je uspelo).
12. Sprejemanje negotovosti in tveganje (prenos in izvedba) – od začetka ideje do zaključka je bilo veliko negotovosti in tveganj: sprememba države mobilnosti; zadostna finančna sredstva; ali bom našla primeren kontakt s finsko inštitucijo in njihovimi profesorji; ali me bodo sprejeli; ali me bodo vključili v proces izobraževanja (op.: uspelo se mi je vključiti v celotno izobraževalno vertikalo); ali bom doživela primere dobre prakse, ki jih pričakujem; kako se bom na tujem znašla; kako in kdaj bom organizirala študijski proces, ki je bo počakal na domači inštituciji … Seznam negotovosti in tveganj je veliko daljši, a dokler ne naredimo koraka in ne poskusimo, ne moremo vedeti, ali nam bo uspelo).
13. Izkustveno učenje (prenos in izvedba) – izvedba celotnega projekta je predstavljala izkustveno učenje. Tudi če bi zadevo ponovila v kateri drugi inštituciji ali v drugačnih okoliščinah, bi ponovno šlo za učenje in razvoj kompetenc podjetnosti, saj situacije ne bi bile enake, zagotovo pa bi bilo lažje, saj bi izhajala iz že pridobljenih izkušenj.

Z zapisanim primerom sem želela prikazati razvoj kompetenc podjetnosti v vsakdanjem življenju, ki nam jih ne bo težko prenesti v razred. V konkretnem primeru razvoja kompetenc podjetnosti nisem zaznala razvoja kompetence dela v skupini, ki ga je v šolskih praksah vedno več, pa tudi sodobne oblike zaposlitev vedno bolj pričakujejo kompetence dela v skupini. Kompetenca etičnega in trajnostnega mišljenja v opisanem primeru ni natančneje izpostavljena, čeprav bi lahko zajemala celoten primer, saj sem na vsakem koraku delovala etično (nikomur nisem škodila). Trajnostno sem razvijala izkušnje in razvoj mišljenja, saj bom tako pridobljeno znanje in izkušnje lahko uporabila tudi v drugih življenjskih situacijah. Kompetence podjetnosti načeloma ne razvijamo po vnaprej določenem in natančnem vrstnem redu. Pri različnih nalogah je sistem razvoja kompetenc podjetnosti drugačen, saj je odvisen tudi od kompleksnosti problema. Nekatere kompetence podjetnosti razvijamo sočasno s katero drugo kompetenco, nekatere razvijamo skozi celoten proces, so pa primeri, kadar določene kompetence podjetnosti sploh nismo razvijali.

V kolikor pri učečih razvijamo kompetence podjetnosti, razvijamo trajnostne spretnosti. Na takšen način učečih ne pripravljamo za točno določeno nalogo, ampak jih pripravljamo za razvoj obnovljivih spretnosti. Celoten finski izobraževalni sistem, tudi visokošolski, je ciljno naravnan na razvoj spretnosti, ki jih lahko uporabimo v različnih situacijah, saj danes pripravljamo učeče na poklice, ki še sploh ne obstajajo (WEF, 2018). Kako naj učeče torej

vsebinsko pripravim na nekaj, kar sploh ne vem, da obstaja? Ne morem, lahko pa jih s prenosljivimi spretnostmi in mehkimi veščinami (kompetence podjetnosti) opolnomočim za iznajdljivost v vsakodnevnih situacijah ali pri reševanju zapletenih vprašanj. Učečih ne moremo teoretično naučiti kompetenc podjetnosti ali jih prenesti nanje. Lahko jih vodimo in jim pomagamo, razviti pa jih morajo sami. "Takrat, ko nekomu pokažemo nekaj, kar bi lahko odkril sam, preprečimo, da bi to povsem dojel" (cit. Bucay, 2017).

2. Kompetence podjetnosti v luči bodočih poklicev in zaposlitev

Po poročilih svetovnega ekonomskega foruma (WEF, 2018) lahko zasledimo, da bo 65 % današnjih 12-letnikov imelo službe, ki še ne obstajajo. Iz slednjega je razvidno, da je razvoj kompetenc podjetnosti zelo pomemben dejavnik, saj s tem razvijamo predvsem mehke veščine in spretnosti, uporabne v različnih življenjskih situacijah.

Količina znanja je zmeraj večja in razvoj tehnologij izjemno hiter. V letu 2015 so izmerili, da se je količina znanja v zadnjih 20 letih podvojila. Po napovedih bo v letu 2020 za podvojitev količine znanja potrebnih le še 6 mesecev (Bucay, 2016), zato bomo količini znanja težko sledili. Po navedbah WEF (2018) bo znanja toliko, da bo v letu 2022 vsak od nas potreboval dodaten 101 dan za izobraževanje. V poplavi informacij se bomo brez razvitih kompetenc podjetnosti težko znašli. Zaradi izjemne količine podatkov se skladno s tem zelo hitro spreminjajo zahteve trga dela. Samo v 5 letih se je lestvica znanj in veščin za uspešno zaposlitev precej spremenila (Tabela 2).

Tabela 12: *Lestvica zaposlitvenih znanj in veščin (WEF, 2018)*

	2015	**2020**
1	Reševanje kompleksnih primerov.	Reševanje kompleksnih primerov.
2	Usklajevanje z drugimi.	Kritično mišljenje.
3	Vodenje ljudi.	Kreativnost.
4	Kritično mišljenje.	Vodenje ljudi.
5	Pogajanje.	Usklajevanje z drugimi.
6	Kontrola kakovosti.	Čustvena inteligenca.
7	Usmerjanje v usluge.	Presojanje in odločanje.
8	Presojanje in odločanje.	Usmerjanje v usluge.
9	Aktivno poslušanje.	Pogajanje.
10	Kreativnost.	Kognitivna prilagodljivost.

Iz Tabele 2 lahko razberemo, da bo uspešno reševanje kompleksnih problemov še nekaj časa na vrhu lestvice zaželenih znanj in veščin za zaposlitev, saj brez tega ni ne razvoja in ne napredka. Ker pa je količina znanja vedno večja, bo zaradi hitrega napredka razvoja tehnologij za zaposlitve v bližnji prihodnosti potrebna kognitivna prilagodljivost posameznika. Nekdo, ki

se danes izuči za določen poklic, ga čez 10 let morebiti ne bo več opravljal, ker njegov poklic na trgu dela ne bo več potreben, zato se bo moral prilagoditi in morebiti na novo priučiti znanja in veščine za drug poklic ali opravljanje dela. V tem koraku bodo zelo zaželene kompetence podjetnosti, ki jih pri učečih lahko razvijamo že danes. Glede na vsebino Tabele 2 lahko vidimo, da je večina spretnosti povezana s kompetencami podjetnosti (npr.: kreativnost, kritično mišljenje, usklajevanje z drugimi, presojanje in odločanje).

Kompetence podjetnosti je zaželeno razvijati po celotni izobraževalni vertikali: od najmlajših v vrtcih do zaključka najvišjega možnega izobraževanja. Za uspešnejše in zadovoljnejše življenje pa jih je v vsakdanjem življenju moč razvijati na vsakem koraku.

3. Zaključek

Vloga klasičnega učitelja se iz prenašalca znanja bliskovito spreminja v vodjo, usmerjevalca in motivatorja. Učeči lahko potrebno znanje že danes veliko hitreje in iz domačega naslonjača poiščejo na hitro dostopnem spletu. Postavi pa se vprašanje, ali učeči znajo v poplavi informacij poiskati relevantne informacije. Kritično presojanje je ena od veščin, ki spada med kompetence podjetnosti in se je s sodobno tehnologijo samo teoretično težko priučimo. Kompetence podjetnosti so tako imenovane mehke veščine in jih je potrebno razvijati na konkretnih učnih primerih. Ker niso vezane na določeno predmetno področje ali učni predmet, jih lahko razvijamo pri kateremkoli predmetu. Za razvoj kompetenc podjetnosti v razredu je potrebne nekaj učiteljeve kreativnosti in sprememb metod ter oblik poučevanja, kar pa že samo po sebi sodi med učiteljeve kompetence podjetnosti.

Zaradi hitrega razvoja tehnologij in kopičenja informacij je priporočljivo, da je celotna vertikala (vzgoje in) izobraževanja usmerjena v trajno obnovljive spretnosti, med katere uvrščamo tudi kompetence podjetnosti. Gre za vsestransko uporabne spretnosti, ki vsebujejo teoretične osnove in omogočajo možnost ponovne uporabe v novih in obnovljenih kontekstih. Z razvojem kompetenc podjetnosti se bodo učeči lažje prilagajali novemu in hitro spreminjajočemu se trgu dela, postali pa bodo tudi iznajdljivejši v vsakdanjem življenju.

4. Literatura

Bucay, J. (2016). *Pot samoodvisnosti.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Bucay, J. (2017). *Cuentos clasicos para conocette mejor.* Barcelona: Espasa Libros, S. L. U.

Commission Staff Working Document. (2018). Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation. Pridobljeno s https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN

EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework (2016). Pridobljeno s https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework

Razvoj naravoslovnih kompetenc (2008). Pridobljeno s http://kompetence.uni-mb.si/

WEF – World Economic Forum (2018). The Future of Jobs Report 2018. Pridobljeno s http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

Zavod RS za šolstvo (2016). POGUM. Pridobljeno s https://www.zrss.si/objava/projekt-pogum

Zavod RS za šolstvo (2017). PODVIG. Pridobljeno s https://www.zrss.si/objava/projekt-podvig

Kratka predstavitev avtorice

Andreja Špernjak je doktorica znanosti iz področja didaktike biologije. Na Fakulteti za naravoslovje in matematiko, Univerze v Mariboru je zaposlena kot docentka, kjer poučuje študente kako naj najboljše poučujejo biologijo in kako naj poklic učitelja začutijo ter izvajajo kot poslanstvo. Ukvarja se inkluzijo ter razvojem digitalnih kompetenc v poučevanje, z razvojem naravoslovnih kompetenc, kompetenc podjetnosti ter digitalne pismenosti. Na znanstvenem področju sodeluje z uglednimi evropskimi strokovnjaki, najraje pa slovenskimi učitelji, saj meni, da imamo učinkovit izobraževalni sistem in, da bi celotna vertikala izobraževanja morala biti bolj povezana. V prostem času se ukvarja z različnimi rekreacijskimi aktivnostmi, rada bere, najbolj pa se sprosti v naravi.

Učitelji so podjetni– to kompetenco naj razvijajo tudi pri učencih in dijakih

Teachers are Entrepreneurial – They should Help Students Develop Entrepreneurial Mindset as well

Sonja Golob

Grm Novo mesto - center biotehnike in turizma, Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija
sonja.golob@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek opisuje pomembnost vključevanja ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje v pouk, s poudarkom na kompetenci podjetnosti. Poudarjena je razlika med podjetnostjo in podjetništvom. Podanih je nekaj smernic, kako naj učitelji prav vseh predmetov to kompetenco vključijo v svoje vsakdanje delo. Predstavljen je Evropski kompetenčni okvir za podjetništvo (EntreComp), ki je učitelju lahko v pomoč za načrtno in postopno uvajanje posameznih veščin, ki jih ta kompetenca zajema: od spoznavanja svojih močnih strani, ustvarjalnosti, motivacije, vztrajnosti, dela v timu, do dela z viri itd. Učitelji so tudi sami že zelo podjetni pri svojem delu in se morda tega niti ne zavedajo, zato je nujno, da pri sebi odkrijejo svoj potencial. Naštetih je nekaj organizacij in agencij, preko katerih si učitelji lahko pridobijo dodatna znanja s področja podjetnosti, saj gre za zelo kompleksno kompetenco. Učitelj mora vseskozi imeti pred očmi vizijo učenca ali dijaka 21. stoletja, ki bo razmišljal izven okvirjev in se bo dobro znašel v svetu, ki se nenehno spreminja. Samo znanje brez veščin ne bo več dovolj. Predstavljene so zahteve trga dela 2030, na katere jih moramo pripravit in primer iz prakse.

Ključne besede: Evropski kompetenčni okvir (EntreComp), ključne kompetence, kompetenca podjetnosti.

Abstract

The paper describes the importance of Key Competences for Lifelong Learning which students should acquire during their schooling, with the emphasis on the Entrepreneurship Competence. The paper highlights that Entrepreneurship Competence in education focuses on personal development, mind-set, skills and abilities, it does not necessarily focus on business. Some guidelines for teachers how to introduce The *Entrepreneurship Competence* in their classroom are given. As a tool for teachers EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework is presented. It comprises different skills, from self-awareness and self-efficacy, creativity, motivation and perseverance, working with others, to mobilising resources, etc. In the paper teachers are described as entrepreneurial role models but they are usually not aware of that. However, they should find their entrepreneurial potential within themselves to be able to develop entrepreneurial competency in the classroom with their students. Some agencies and organizations offering support and further education for teachers, regarding Entrepreneurship Competence, are listed. Teachers should have 21st century mindsets and envision students, who will be able to think outside the box, who will be able to function in the world which is changing so fast that being equipped with knowledge without integrated skills is just not enough. Therefore, the required skills for the job market in 2030 are presented and a classroom example is described.

Key words: EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework, Entrepreneurship competence, Key Competences.

1. Uvod

V obstoječem šolskem sistemu mora priti do drugačnega pristopa k poučevanju, saj naj bi bila vloga šole, da poleg podajanja znanja otroke nauči, kako se znajti v svetu, ki se zelo hitro spreminja. Zato samo učenje snovi, predpisane z učnimi načrti, ni več dovolj. Otroci sedanjih generacij pogosto nimajo samozavesti, manjka jim izkušenj, saj so starši veliko šolskega dela opravili namesto njih. Potrebujejo izzive, morajo se učiti iz svojih napak, nadgraditi svoje delo in videti, česa so sposobni, da se jim okrepi samozavest. Poleg tega jih je potrebno naučiti dela v timu, medsebojne komunikacije, naučiti se morajo vztrajati. Kot vemo, so motivirani za stvari, ki se jim zdijo koristne za življenje, zato jim moramo ponuditi čim bolj avtentičen pouk. Otroci Alfa generacije bodo znali uporabljati tehnologijo do te mere, da se bodo sami sposobni naučiti stvari, ki jih zanimajo, šola jim mora seveda ponuditi neko širše, splošno znanje in spodbujati kritično mišljenje. Ker so ustvarjalni, je potrebno to njihovo razmišljanje izven okvirjev razvijati, jim dati priložnost, da sami ustvarjajo, kreirajo, razvijajo, eksperimentirajo. Vse te veščine so zajete v kompetencah, predvsem v kompetenci podjetnosti, ki ji bo v šolah potrebno nameniti še posebno pozornost.

1.1 Kaj je kompetenca?

»Kompetenca je zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah — gre torej za znanje o uporabi znanja (Perrenoud v Svetlik, 2006)«. Čeprav so ključne kompetence nadpredmetne, so neločljivo vpete v pridobivanje kakovostnega predmetnega in medpredmetnega znanja. Kot take predstavljajo jedro vsake izobrazbe. Kompetence se med seboj povezujejo in medsebojno podpirajo. (Sentočnik, 2012).

1.2 Ključne kompetence glede na evropski referenčni okvir

Države Evropske unije so leta 2006 sprejele dogovor, da je v sodobni družbi za uspešno delovanje vsakega posameznika pomembnih 8 ključnih kompetenc**:**

- pismenost ali sporazumevanje v maternem jeziku;
- jezikovna kompetenca ali sporazumevanje v tujih jezikih;
- matematična kompetenca ter osnovne kompetenca v znanosti in tehnologiji;
- digitalna kompetenca;
- osebna, družbena in učna kompetenca ali učenje učenja;
- socialne in državljanske kompetence;
- kompetenca podjetnosti ali samoiniciativnost in podjetnost;
- kulturna zavest in sposobnost izražanja. (Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta, 2006).

1.3 Kako uvajamo kompetence v pouk?

Zasledujoč načelo razvijanja posameznikovih potencialov, kompetenčni pristop poudarja procesno opredelitev ciljev: razumevanje vsebine, razvijanje veščin in oblikovanje stališč, ki jih ni mogoče nizati linearno ali z dodajanjem vsebin in veščin, ampak spiralno ali tako, da

učenec od ene do druge učne situacije poglablja razumevanje, izboljšuje obvladovanje veščin in dograjuje stališča, kar pomeni, da gre za stopnjevanje zahtevnosti, kompleksnosti in sistematičnosti v odnosu do trajanja šolanja, razvoja in zrelosti učencev. Učenec namreč razvija svojo kompetentnost tako, da izgrajuje sistematiko teoretičnega znanja z uporabo veščin in spretnosti, ki postanejo v povezavi s sistematičnim obvladovanjem teorije osmišljene, ob hkratnem razvijanju kritičnega odnosa, samorazvoja in lastne osebnostne rasti. (Sentočnik, 2012).

2. Kompetenca podjetnosti ali samoiniciativnost in podjetnost

Vedno večje je zavedanje, da se podjetniške spretnosti, znanje in odnosi lahko naučijo in posledično vodijo k splošno razširjenemu razvoju podjetniškega mišljenja in kulture, kar koristi posameznikom in družbi kot celoti. Razvoj podjetniške sposobnosti evropskih državljanov in organizacij je že več let eden glavnih ciljev politike EU in držav članic. Zato je Evropska komisija opredelila **"kompetenco samoiniciativnosti in podjetnosti"** kot eno od osmih ključnih kompetenc, ki so potrebne za vse člane družbe znanja.

2. 1 Kaj obsega kompetenca podjetnosti?

Potrebno je poudariti, da podjetnost ni podjetništvo. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je »podjetništvo« opredeljeno kot »prizadevanje za dosego čim večjega finančnega uspeha ob tveganju«. Primarni cilj podjetništva je torej finančni uspeh – dobiček, ki ga podjetnik ustvarja s svojim podjetjem, pri čemer se srečuje z različnimi tveganji (finančna, karierna itd.). Pridevnik »podjeten« pa slovar opisuje kot »tisti, ki se pri svojem delu uspešno loteva več nalog, stvari. Nekdo, ki je drzen, samozavesten.« Podjetništvo lahko tudi opišemo kot zaznavanje potreb ljudi in družbe, prepoznavanje priložnosti in načinov za njihovo zadovoljevanje ter uresničevanje teh potreb. V moderni družbi so se potrebam pridružile tudi želje, kar še povečuje možnosti podjetnih ljudi za opravljanje različnih dejavnosti. (Socialni inovatorji, 2019).

Kompetenca podjetnosti torej pomeni zmožnost izkoriščanja priložnosti in uresničevanja zamisli ter pretvarjanja teh priložnosti in zamisli v vrednost za druge. Temelji na ustvarjalnosti, kritičnem mišljenju in reševanju problemov, dajanju pobud in vztrajnosti ter sposobnosti za sodelovanje pri načrtovanju in vodenju projektov s kulturno, socialno ali poslovno vrednostjo.

2.2 Znanje, spretnosti in odnosi, povezani s kompetenco podjetnosti

Kompetenca podjetnosti zahteva zavedanje, da obstajajo različne okoliščine in priložnosti za udejanjanje zamisli z osebnimi, socialnimi in poklicnimi dejavnostmi, ter razumevanje njihovega nastanka. Posamezniki bi morali poznati in razumeti pristope k načrtovanju in vodenju projektov, kar vključuje tako postopke kot vire. Morali bi razumeti ekonomijo ter družbene in gospodarske priložnosti in izzive, s katerimi se sooča delodajalec, organizacija ali družba. Zavedati bi se morali tudi etičnih načel ter lastnih prednosti in slabosti.

Podjetniške spretnosti temeljijo na ustvarjalnosti, ki vključuje domišljijo, strateško mišljenje in reševanje problemov, ter kritičnem in konstruktivnem razmisleku v razvijajočih se ustvarjalnih procesih in inovativnosti. Vključujejo sposobnost delovanja posamično ali

sodelovanja v skupinah, mobilizacije virov (ljudi in stvari) ter vzdrževanja dejavnosti. To vključuje sposobnost sprejemanja finančnih odločitev glede stroškov in vrednosti. Bistvena je sposobnost učinkovitega sporazumevanja in pogajanja z drugimi in soočanja z negotovostjo, dvoumnostjo in tveganjem v okviru sprejemanja informiranih odločitev.

Za podjetnostni odnos so značilni samoiniciativnost in aktivnost, proaktivnost, pogled v prihodnost, pogum in vztrajnost pri doseganju ciljev. Vključuje željo po motiviranju drugih in vrednotenju njihovih zamisli, empatijo ter skrb za ljudi in svet ter sprejemanje odgovornosti z etičnim pristopom v celotnem procesu. (Evropska komisija, 2018.)

3. Evropski kompetenčni okvir za podjetništvo (EntreComp)

EntreComp, ki je slikovno predstavljen v Sliki 1, podaja poenoteno definicijo podjetnosti kot kompetence, in sicer v želji razvoja skupnega razumevanja podjetnosti s strani vseh deležnikov in premostitve razlik med akademskim svetom in trgom dela. Okvir je lahko osnova za razvoj kurikuluma in izobraževalnih dejavnosti, ki spodbujajo razvoj podjetnosti kot kompetence. EntreComp pa lahko služi učiteljem predvsem kot pomoč za načrtovanje uvajanja kompetence podjetnosti v pouk. (School Education Gateway, Evropska spletna platforma za šolsko izobraževanje, 2018).



Slika 1: *Evropski kompetenčni okvir za podjetništvo (EntreComp)*, (2019*, Spletna učilnica Podjetnost v gimnaziji)*

4. Zakaj so učitelji med najbolj podjetnimi?

Učitelji se vedno, ko se v šole uvajajo novi pristopi, sprašujejo, ali je res potrebno ponovno v šolstvu nekaj spreminjati. Na začetku se jim pogosto pojavijo dvomi, če imajo sami dovolj znanja za uvajanje novosti. Tudi ob uvajanju kompetence podjetnosti je med učitelji zaznati negotovost, kako to kompetenco razvijati v razredu. Mnogi se niti ne zavedajo, da pri svojem delu že razvijajo večino veščin v okviru te kompetence, morda samo ne načrtno (glej Sliko 1). Kljub pomislekom, ki jih morda imajo o svoji usposobljenosti glede podjetništva, je potrebno poudariti, da so učitelji zelo podjetni. Dokazi za to so naslednji:

- Učitelji se morajo pri svojem delu vseskozi prilagajati učencem in dijakom v razredu, slediti morajo novim pristopom, metodam dela, digitalizaciji itd.
- Učitelji v šoli vsakodnevno rešujejo probleme, na primer, težave z disciplino v razredu, nadomeščajo kolege …
- Pri reševanju težav so iznajdljivi, fleksibilni.
- Pri svojem delu so odgovorni in predani, vztrajajo, tudi ko jim je težko.
- Delajo z različno populacijo: s starši, dijaki in učenci različnih starosti, z dijaki s posebnimi potrebami …
- Delajo v velikem kolektivu, znajo delati v timu, izvajajo medpredmetni in timski pouk.
- Vseskozi se prilagajajo drug drugemu in novim generacijam.
- So večopravilni: v razredu delajo z različno sposobnimi dijaki, nivojski pouk …
- Kot razredniki delujejo povezovalno med dijaki in učenci v svojem razredu, razrešujejo konflikte, motivirajo. Poleg tega sodelujejo s starši in svetovalno službo.
- So zaupniki dijakom in učencem, znajo nuditi prvo pomoč.
- Opazijo nadarjene dijake in dijake, ki potrebujejo pomoč pri učenju.
- Prilagajajo pouk infrastrukturi in različnim učilnicam.
- Z dijaki in učenci pripravljajo šolske časopise, razstave, proslave, predstave; so ustvarjalni.
- Delajo, tudi ko so osebno na dnu (dopust težko vzamejo takrat, ko ga resnično potrebujejo).
- Vseskozi nadgrajujejo svoja znanja.
- Delajo in izobražujejo v skladu z etiko in trajnostnim razvojem in še in še.

4. 1 Kako prenesti podjetniško miselnost na učence in dijake?

Učitelji imajo moč, da navdihujejo, mnogokrat predstavljajo vzor svojim učencem in dijakom. Prednost dela učitelja je, da večinoma z istim razredom preživi štiri leta in v tem času res dobro spozna svoje dijake ali učence. Zato je pomembno, da učitelji v sebi odkrijejo in uzavestijo to podjetniško miselnost in prepoznajo koristnost uvajanja kompetence podjetnosti v svoj pouk, ne glede na predmet, ki ga poučujejo. Pomembno je, da vsak učitelj pozna svoje potenciale. Če ne vidijo smisla pri uvajanju kompetence podjetnosti pri predmetu, ki ga

poučujejo, naj razmislijo o drugih opcijah: razredne ure, krožki, OIV, dijaška skupnost … Morda bo delo v razredu potekalo počasneje, a pridobljeno znanje bo trajnejše.

Učitelj naj nadgradi svoj pouk z aktivnimi metodami dela, z izkustvenim učenjem, učenjem v avtentičnih situacijah. Pred seboj je vseskozi potrebno imeti podobo dijaka, kot bi si ga želeli po koncu izobraževanja na šoli: samostojnega, sposobnega prepoznati svoje močne in šibke strani, ki ve, kaj si želi početi v življenju, si zna postaviti cilje, načrtovati pot za dosego postavljenih ciljev, zna uporabiti različne vire za dosego tega cilja, se je sposoben odločiti; dijaka, ki kritično razmišlja, prevzame iniciativo, ne odneha zlahka in je vztrajen, se iz svojih napak uči in raste; dijaka, ki zna motivirati druge in sebe, zna delati sam in v skupini, je empatičen, odgovoren državljan, razmišlja trajnostno in je finančno pismen. Tako pravzaprav sklenemo krog EntreCompa, ki sem ga predstavila na Sliki 1.

4.2 Uvajanje kompetence podjetnosti v osnovne šole

Kompetenco podjetnosti je potrebno uvajati postopoma in jo nadgrajevati v skladu s starostjo učencev in dijakov. Gre za spretnosti, ki se razvijajo celo življenje, zato ne moremo pričakovati, da bomo v enem letu razvili vse veščine te kompetence do najvišje ravni. Seveda jo lahko začnemo uvajati že v vrtcih, čim prej, bolje je, a sistematično in postopoma naj bi jo razvijali v šolah.

V osnovni šoli je potrebno razvijati samozavedanje in samopodobo učencev. Naučiti jih je potrebno delati v skupinah in najti svojo vlogo v okviru le-teh. Pustiti jih moramo sanjati in jim dopuščati, da izživijo svojo kreativnost, spodbujati je potrebno učenje skozi praktično delo. Posebno pozornost je potrebno posvetiti sodelovanju in socialnim veščinam, prevzemanju odgovornosti za svoje delo in jih pustiti, da sprejmejo odločitve. Prav tako jim je potrebno pokazati, da šola ni edino učno okolje, temveč se lahko veliko naučijo v avtentičnem okolju zunaj šole. Kar se tiče finančne pismenosti, zadostuje, da je omejena na učence, na družino in lokalno skupnost. (Icee progression model, 2018).

4.3 Uvajanje kompetence podjetnosti v srednje šole

V srednji šoli še naprej razvijamo začete kompetence, ki jim dodajamo naloge za samostojno reševanje problemov, poudarjamo veščino odločanja in mreženja. Še vedno je zelo pomembno, da dijaki razvijajo ustvarjalnost, tudi pri reševanju problemov. Dijaki morajo spoznati različne tehnike in načine za zbiranje idej, znati se morajo posvetovati z drugimi, dobro morajo že delovati v timih, znajo prepoznati tveganje, sposobni so sprejemati odločitve po predhodni analizi tveganja. Spoznati morajo realne situacije v resničnem svetu, npr. poklice, delovanje institucij, kot so banke, zavarovalnice, zdravstvo … Seznanijo se s financami, tveganji glede vlaganj, kreditov, poznajo razliko med bruto in neto plačo, osnove davčnega sistema, naučiti se morajo napisati prošnje za službo, se znati pripraviti na razgovor za službo … Na tej stopnji jih že pripravimo na realne življenjske situacije. (Icee progression model, 2018).

Če bodo dijaki v času šolanja opremljeni z vsemi temi veščinami, jim ne bo težko najti svojega mesta na trgu dela, ko bodo končali šolanje.

5. Trg dela 2030

The Future of Jobs (2016) navaja, da bodo spremembe, ki jih prinaša četrta industrijska revolucija (razvoj na področju genetike, umetne inteligence, nanotehnologije, 3D tiskanja in biotehnologije, pametnih sistemov - hiš, tovarn, omrežij ali mest), zahtevale hitro prilagajanje, ne samo zaposlovalcev, temveč tudi vsakega med nami, saj tako veliki razvojni koraki pomenijo tudi, da večina poklicev doživi temeljito preobrazbo. Nekatera delovna mesta bodo ogrožena, obstoječa pa že zdaj zahtevajo spremembe v spretnostih, znanjih in veščinah. Več kot tretjina, natančneje 35 % obstoječih znanj, spretnosti in veščin, ki jih danes štejemo za pomembne, se bo že do leta 2021 spremenila.

Četrta industrijska revolucija temelji na digitalizaciji in zahteva nova znanja. Sposobnosti in lastnosti, ki jih bodo delodajalci leta 2030 pri iskalcih zaposlitve iskali, so zelo povezane z veščinami, ki jih pokriva kompetenca podjetnosti:

- sposobnost kompleksnega reševanja problemov, razmišljanje izven ustaljenih okvirjev;
- kritično razmišljanje;
- ustvarjalnost;
- delo v timu, empatija;
- poznavanje naravoslovnih ved;
- interdisciplinarna znanja (družboslovje, sociologija …) (Crimson, 2017).

6. Primer iz prakse

Uvajanje kompetence podjetnosti zahteva spremembo načina dela pri nas, učiteljih. Prežemati mora naše vsakodnevno delo in biti mora sistematično. Dovolj je že, če pogledamo svoj učni načrt in umestimo posamezne veščine kompetence podjetnosti v pouk. Svoje dosedanje delo bo potrebno »obrniti na glavo«, saj bodo učitelji v prihodnje bolj usmerjevalci pouka in mentorji.

Pri angleškem jeziku, na primer, lahko sklop TOURISM spremenimo v vprašanje: »Na kakšen način privabiti turiste v svoj kraj?« Dijaki ali učenci napišejo svoje ideje na listke, nato sošolci izberejo tiste, ki so jim najbolj všeč in v skupini, po dva ali sami delajo na zastavljeni ideji. Poiskati morajo, npr., prostor, ceno najema, odkupa, narediti maketo, film ali PowerPoint predstavitev. Idealno je, če se lahko dijaki odpravijo v mesto in si ogledajo že obstoječo ponudbo, se pogovorijo z meščani, česa bi si želeli, opravijo raziskavo. Skratka, nalogo je potrebno narediti čim bolj avtentično. Svoje končne ideje nato predstavijo sošolcem, jih zagovarjajo in samoevalvirajo. Prav tako sošolci ocenijo in pokomentirajo vsako predstavitev, postavljajo vprašanja …

Na Sliki 2 je primer ideje dijakinj, ki bi v Novem mestu odprle trgovino z oblačili, na katerih bi bile stilizirane podobe Novega mesta. Poiskale so lokacijo, izračunale stroške, poiskale dobavitelja majic, blaga, šivilje, tiskarja …



Slika 2: Primer ideje dijakov: NM butik in lokacija v centru mesta
(Vir slike: Občina Novo mesto.)

Za tako izveden sklop se res porabi več časa, a dijaki poleg besedišča, vezanega na turizem, spoznajo še besedišče iz sveta prava, financ itd. Poleg tega delajo na izzivu, ki so si ga sami izbrali, so zato bolj motivirani. Gre za dokaj avtentično situacijo, saj morajo svojo idejo umestiti v realen prostor, biti mora izvedljiva, zanimiva, trajnostna. Dijake ali učence dobro pripravimo tudi na predstavitev njihovih idej (ang. elevator pitch), katere namen je, da dijaki čim bolj strjeno, v omejenem času, ki ne presega treh minut, predstavijo svoj projekt in vzbudijo zanimanje pri sošolcih. Dijake je potrebno naučiti, da naj bo njihova predstavitev kot v realnem svetu, naj vsebuje prikaz poslovne ideje, ciljne potrošnike, že obstoječo konkurenco na trgu, finančni vložek, način pridobitve sredstev, potencialni dobiček in predviden tim ljudi za izvedbo projekta. Gre za veščino nastopanja, na katero se morajo dobro pripraviti in si razdeliti vloge v timu, poleg tega pa gre za uvajanje kompetence podjetnosti (dijaki opazijo priložnost, uporabijo svojo domišljijo, so ustvarjalni, imajo vizijo, ocenijo vpliv njihove ideje na okolje, razmišljajo etično in trajnostno, so motivirani, vztrajni, znajo poiskati vire, razvijajo finančno in ekonomsko pismenost, načrtujejo, delajo v timu, spoznavajo svoje močne strani …).

Ta sklop bi se lahko izvajal tudi medpredmetno, s pomočjo umetnostne vzgoje (izdelava maket, risb …), matematike (izračuni kredita, obrestne mere, čas izplačila …), slovenščine (dvojezične brošure, meniji …) ali kateregakoli drugega predmeta.

Po opravljeni evalvaciji je bilo razvidno, da so bili dijaki mnenja, da jim bodo spretnosti, ki so jih pridobili z delom na tem svojem mini projektu, koristile, ne samo pri bogatitvi besedišča iz angleškega jezika, temveč v življenju. In to naj bi pravzaprav bil tudi namen poučevanja in izobraževanja.

7. Kakšne dijake si torej želimo po koncu srednje šole?

Dijake, ki bodo imeli dovolj znanja, da se vpišejo na želeno fakulteto.

Dijake, ki bodo znali prepoznati svoje močne strani.

Dijake, ki bodo vedeli, česa si želijo v življenju in si bodo znali postavljati cilje.

Dijake, ki bodo znali prepoznati priložnosti.

Dijake, ki bodo znali ideje spremeniti v akcijo.

Dijake, ki bodo motivirani.

Dijake, ki bodo vztrajni in bodo znali prenesti neuspeh in se učiti iz njega.

Dijake, ki bodo zmožni delovati v timu in prispevati svoj del.

Dijake, ki bodo znali samostojno reševati konflikte.

Dijake, ki bodo znali sprejeti odgovornost za svoje odločitve.

Dijake, ki bodo etično naravnani in trajnostno ozaveščeni.

Dijake, ki se bodo zavedali svojega pomena v družbi.

8. Zaključek

Kaj lahko naredimo kot učitelji, da bomo pri dijakih te veščine razvili? Odgovor je preprost - čim prej je potrebno začeti kompetenco podjetnosti načrtno uvajati v svoje vsakdanje delo. Postopoma, počasi, s pomočjo učiteljev prav vseh predmetov, bodo naši dijaki osvojili vse veščine, ki jih kompetenca podjetnosti zajema. In za njihovo prihodnost se nam ne bo potrebno bati. Če citiram Malcolma X: »Izobraževanje je naš potni list za prihodnost, ker jutri pripada ljudem, ki se danes pripravljajo.«

Če se učitelji še vedno ne počutijo dovolj suverene, jim je na voljo kar nekaj izobraževanj za mentorje podjetniških krožkov ali delavnic, ki jih izvaja SPIRIT, Javna agencija Republike Slovenije za spodbujanje podjetništva, internacionalizacije, tujih investicij in tehnologije. Poleg tega v srednjih šolah poteka štiriletni projekt Podjetnost v gimnaziji PODVIG, končal se je že projekt YOUthSTART in gradiva, ki so nastala, so lahko v pomoč učiteljem pri načrtovanju različnih sklopov.

Upamo lahko, da bo v prihodnosti zavedanje o pomenu uvajanja kompetence podjetnosti v šole nekaj samo po sebi umevnega in da ni omejitve, pri kateri starosti začeti. Učitelji pa morajo v sebi odkriti odprtost za nov način poučevanja in se večkrat premakniti izza katedra. Kot je napisal Ken Robinson: »Vloga ustvarjalnega vodje ni v tem, da vse ideje predlaga sam, ampak da ustvari tako okolje, v katerem vsak lahko poda svoje mnenje in se čuti upoštevanega.«

9. Literatura

Crimson Education. (2017). Skills You Need Now to Land the Jobs of the Future, 2017. [Blog post]. Pridobljeno s https://www.crimsoneducation.org/ca/blog/jobs-of-the-future.

EntreComp. (2019). *Spletna učilnica Podjetnost v gimnaziji*. Pridobljeno s https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/726175/mod_label/intro/osnovna%20shema%20za%20objavo.png).

Evropska komisija. (2018). *Priloga k predlogu za priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje,* Evropska komisija, Bruselj. Pridobljeno s https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0016.02/DOC_2&format=PDF.

Icee progression model: From EntreComp to Practice in Schools. (2018). *JA Europe.* Pridobljeno s http://icee-eu.eu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=647:ICEE-Progression-Model.

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES). (2006). Pridobljeno s https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds, Learning To Be Creative.* Capstone Publishing Ltd. Pridobljeno s http://www.fredkemp.com/5365su12/robinsonchpt123.pdf.

Sentočnik, S. (2012). Umeščanje ključnih kompetenc v načrtovanje in izvedbo pouka. *Smernice za uresničevanje vključevanja ključnih kompetenc v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja,* Center RS za poklicno izobraževanje, 2(3),17. Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Smernice.pdf.

Skupnost SIO. (2019). *Spletna učilnica Podjetnost v gimnaziji.* Pridobljeno s https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/726175/mod_label/intro/osnovna%20shema%20za%20objavo.png.

Socialni inovatorji prihodnosti. (2019). *Podjetnost in podjetništvo.* Pridobljeno s http://www.socialni-inovatorji.si/knjiga/socialno-podjetnistvo/21-podjetnost-podjetnistvo.

Svetlik, I. (2006). O kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje (tematska številka), letnik 37, št. 1,* str. 4–12. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Uradni list Evropske Unije 30. 12. 2006.

World Economic Forum, The Future of Jobs. (2016). Pridobljeno s http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.

Kratka predstavitev avtorice

Sonja Golob, univ. dipl. ang. in hisp., zaposlena kot profesorica angleškega jezika na zavodu Grm Novo mesto - center biotehnike in turizma, Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija. Članica šolskega razvojnega tima, vodja šolskega tima za promocijo in vodja šolskega tima za projekt PODVIG – krepitev kompetence podjetnosti v gimnaziji.

Razvijanje podjetniških kompetenc: Učenje skozi prakso

Developing Entrepreneurial Competences: Learning through Practice

Cirila Hajšek Rap

Srednja šola Slovenska Bistrica
cirilahr@sssb.si

Povzetek

Kompetenca »samoiniciativnost in podjetnost«, ki je ena od vseživljenjskih kompetenc Evropejca, predstavlja ustvarjalnost, samoiniciativnost, inovativnost, sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov, ki vodijo k uresničevanju zamisli in idej. Podjetnost je neločljivo povezana s podjetništvom.
Prispevek ponazarja načine pridobivanja in razvijanja podjetniških kompetenc med srednješolci. Le-te usvajamo z ustvarjanjem realnih – praktičnih situacij in praks pri pouku ter v obšolskih projektih, s katerimi spodbujamo sodelovanje z ožjo in s širšo lokalno skupnostjo. Dijaki v sklopu pouka v 3. letniku izobraževalnega programa ekonomski tehnik ustanovijo učno podjetje: izberejo ime, logotip, dejavnost, v katerem zasedejo različna delovna mesta. Namen aktivnosti je učenje in usposabljanje oseb za uspešno in učinkovito vključitev v delo v pravo zaposlitveno okolje. Cilj izvedbe je učenje na podlagi izkušenj, izmenjava različnih vlog ter učenje ustvarjalnega in inovativnega sprejemanja odločitev. Razvijanje podjetništva izven pouka vežemo na izvajanje programa Moje podjetje, ki poteka po licenci neprofitne organizacije Junior Achievement Worldwide. Dijaki med šolskim letom izkusijo vse faze vodenja podjetja (ustanovitev, poslovanje, likvidacija). Namen programa je prenesti poslovno idejo v prakso. Cilj izvedbe je realizacija poslovne ideje.

Dijaki, ki aktivno sodelujejo v navedenih aktivnostih, so pripravljeni na timsko delo, znajo načrtovati, so sodelovalni in inovativni ter znajo kritično razmišljati.

Ključne besede: podjetje, podjetništvo, podjetnost, produkt, ustanovitev.

Abstract

One of a European's lifelong competences is "self-initiative and entrepreneurship", which is represented by creativity, self-initiative, innovative thinking, risk-taking, and the ability to plan and manage projects leading to the realisation of ideas. The entrepreneurship is inseparably linked with the entrepreneurial spirit.
This article illustrates different ways of acquiring and developing entrepreneurship competences among the secondary school students. These competences are acquired through realistic and practical situations during the lessons and in extracurricular projects, where the co-operation with the local and wider local community is encouraged. As a part of the lessons in the 3rd year of the economic technician educational programme, the students set up a learning company, where they take up different posts. They even choose a name, a logo, and a business activity. The purpose of the activity is to educate and train people for a successful and effective integration into work and the real working environment. The goal of the implementation is to learn from experience, exchange different roles, and learn the creative and innovative decision-making. The out-of-class entrepreneurship development is based on the implementation of the My Company Programme, licensed by the non-profit organisation Junior

Achievement Worldwide. During the school year, students experience all stages of running a business (starting a business, business performance, liquidation). The purpose of the programme is to put a business idea into practice. The goal of the implementation is the business idea realisation.
The students who are actively involved in these activities are ready for teamwork, they can plan, they are co-operative and innovative, and know how to think critically.

Keywords: company, entrepreneurship, entrepreneurial spirit, product, starting a business.

1. Uvod

Razvijanje vseživljenjskih kompetenc, ki predstavljajo kombinacijo veščin, znanja, stališč in vedenja, je nepogrešljiv proces vsakega vzgojno-izobraževalnega procesa. Države Evropske unije so leta 2006 sprejele dogovor, da je v sodobni družbi za uspešno delovanje vsakega posameznika pomembnih 8 ključnih kompetenc:

- sporazumevanje v maternem jeziku,
- sporazumevanje v tujih jezikih,
- matematična kompetenca,
- kompetence v znanosti in tehnologiji,
- digitalna pismenost,
- učenje učenja,
- socialne in državljanske kompetence,
- samoiniciativnost in podjetnost,
- kulturna zavest in izražanje (Ljudska univerza Koper, 2019).

7. kompetenca »Samoiniciativnost in podjetnost« pomeni sposobnost posameznika za uresničevanje svojih zamisli. Vključuje ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev. Ta sposobnost je v pomoč posameznikom ne le v njihovem vsakdanjem življenju in v družbi, ampak tudi na delovnem mestu pri razumevanju ozadja njihovega dela in izkoriščanju priložnosti, je pa tudi podlaga za bolj posebne spretnosti in znanje, ki ga potrebujejo tisti, ki ustanavljajo socialne ali gospodarske dejavnosti ali k temu prispevajo (Škulj, 2009).

Podjetnost in podjetništvo sta neločljivo povezana. Podjetnost obsega osebnostne lastnosti (motiviranost, samoiniciativnost, samostojnost, inovativnost), ki jih potrebuje vsak posameznik v skoraj vseh kontekstih, na področju izobraževanja, zaposlovanja in v življenju na splošno. Podjetnika ne moremo narediti iz človeka, ki ni podjeten.

Navedene lastnosti posamezniku omogočajo identifikacijo in izkoriščanje ponujenih priložnosti, realizacijo idej, načrtovanje in upravljanje procesov, ki vodijo k zastavljenim ciljem. Posameznik izbere podjetništvo kot odgovor na izzive sodobne družbe, kot možno karierno pot ali le rešitev problema brezposelnosti pri mladih, kar pomeni ustanovitev in delovanje v lastnem podjetju, preživeti z ustvarjanjem, lastnim znanjem, s storitvami in produkti.

Podjetništvo ima več pozitivnih učinkov za posameznika oziroma potrošnika, saj omogoča oskrbovanje potrošnikov z izboljšanimi izdelki in storitvami, odkrivanje novih prodajnih poti za izdelke in storitve ter dvig konkurenčnosti. Pozitiven učinek na družbo kot celoto je v ustvarjanju novih delovnih mest ter prispevku h gospodarski rasti družbe (Lah, 2009).

Srednja šola Slovenska Bistrica posveča posebno pozornost dvigu kompetence podjetnosti in podjetništva med mladimi. Mlade želi navdušiti in spodbuditi k prvim podjetniškim korakom in jih seznaniti z zakonitostmi podjetniškega delovanja. Tako se soustvarja pomemben trend tudi na državnem nivoju, ki želi povečati število mladih v svetu podjetništva in s tem izboljšati njihove možnosti za kreiranje lastnega delovnega mesta oziroma samozaposlitve. Razvijanje podjetniških kompetenc pri dijakih se izvaja integrirano pri pouku ali skozi projekte, ki se izvajajo na ravni šole ali v sodelovanju z drugimi šolami ter ožjo in širšo lokalno skupnostjo.

2. Ustanavljanje malih podjetij v sklopu pouka

Majhno podjetništvo se je v Sloveniji začelo razvijati na začetku 90-ih let s prehodom Slovenije v tržno gospodarstvo. Majhno podjetništvo je v vseh razvitih ekonomijah pomemben dejavnih gospodarskega razvoja. Njegov pomen se kaže na področju zaposlovanja, deleža v bruto družbenem produktu posameznih držav, opremljenosti s sredstvi in drugod. Zato razvite države z najrazličnejšimi ukrepi (financiranje podjetništva, odstranjevanje administrativnih ovir, davčne spodbude) vzpodbujajo oblikovanje podjetništvu prijaznega okolja (Flisar, 2010).

Cilji ustanavljanja malih podjetij pri pouku:

- vzpostavljanje dejanskih razmer z uporabo orodij IKT in tujih jezikov kot orodij za delo v realnem okolju,
- učenje na podlagi izkušenj, saj se morajo učne potrebe dijakov oblikovati na podlagi različnih težav, s katerimi se bodo soočili,
- učenje različnih vlog v procesu učenja,
- učenje ustvarjalnega in inovativnega sprejemanja odločitev, razvoj zaupanja v svoje sposobnosti in večje spoštovanje potrebe po vseživljenjskem učenju.

Malo podjetje, ki ga imenujemo »učno podjetje«, je navidezno podjetje, ki deluje po načelih pravega podjetja. Ustanovijo ga dijaki srednjih ekonomskih šol v 3. letniku izobraževanja. Je zrcalna slika pravega podjetja, ni več učilnica, temveč pisarna. Learning by doing – učenje skozi prakso je najprimernejši način poučevanja bodočih mladih generacij. Omogoča neposredno povezavo teorije in prakse, povezovanje in vključevanje v družbeno in gospodarsko okolje regije.

Učno podjetje UNIWOOD, d. o. o., na Srednji šoli Slovenska Bistrica je ustanovilo 16 dijakov, ki predstavljajo podjetniško ekipo na sliki 1 (na sliki zaradi bolezni manjkajo 3 dijaki). Ob začetku šolanja dijaki podajo soglasje za objavo videoposnetkov in fotografij, ko gre za dobrobit in promocijo šole.



Slika 1: Ekipa učnega podjetja UNIWOOD, d. o. o. (Vir: lasten)

Dijaki so pod mentorstvom izbrali ime, logotip, direktorja ter zaposlene na področju nabave, prodaje, kadrov, marketinga ter mednarodnega poslovanja. Dejavnost podjetja je izdelovanje in prodaja unikatnih izdelkov iz različnih vrst, pretežno slovenskega lesa.

Izjava dijakinje Tine Vešnik: »Kar nekaj časa so padale ideje o izbiri dejavnosti, vendar ob nobeni se nismo vsi strinjali. Ko pa je šlo za les, kot da bi čutili našo povezanost z naravo, gozdnatostjo Slovenije in bližino Pohorja, smo bili takoj za.«

Po izbiri dejavnosti so dijaki precej časa posvetili izbiri imena, postavili so si naslednje kriterije: je zapomljivo, lahko izgovorljivo, se navezuje na dejavnost podjetja, je pozitivno in mednarodno razumljivo.

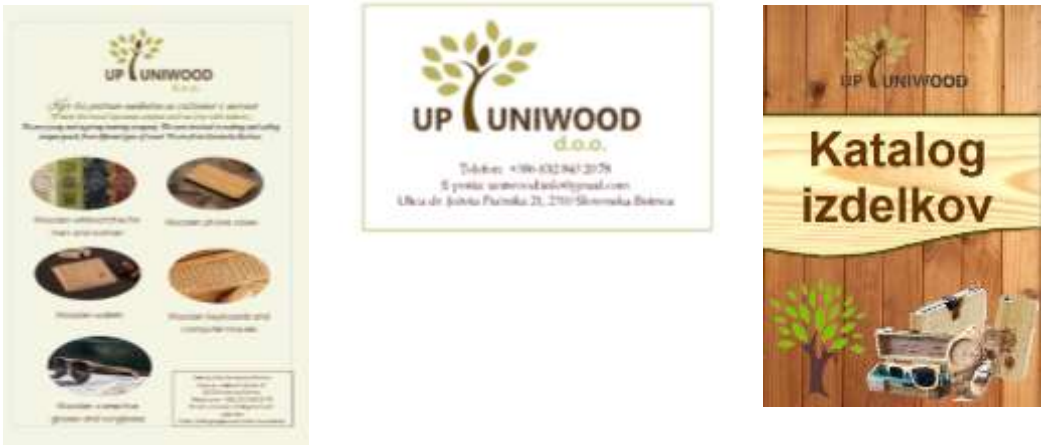
Izjava dijaka Jana Alenc: »Pri izbiri imena smo sledili osnovnim smernicam: kratko, hitro zapomnljivo, lahko izgovorljivo … Ime smo želeli povezati z dejavnostjo in biti mednarodno razumljivi, zato UNI – unikaten, WOOD – les: UNIWOOD.«

Sledila je izdelava logotipa. Na sestanku so ekipno opredelili smernice logotipa, ki so bile: povezanost z naravo in les. Sodelovali so dijaki, ki so želeli. Nekateri so ustvarjali ročno, drugi s pomočjo računalniških aplikacij.

Izjava dijaka Roka Sagadin: »Pri pouku so sošolci izdelali kar nekaj predlogov za logotip podjetja. Vedel sem, da mora izražati povezanost človeka z naravo. Tako je (čez noč) nastalo drevo, ki predstavlja človeka kot del narave.«

Izjava dijakinje Špele Tomažič: »Osnovni barvi učnega podjetja sta zelena in rjava. Zelena barva simbolizira naravo in mladost. Deluje sproščujoče ter pozitivno vpliva na komunikacijo in poslovne sposobnosti. Rjave barve je v naravi veliko. Deluje prijetno, materinsko in domače. Simbolizira ugodje in varnost.«

Dijaki so izbrali predstavljen logotip na sliki 2.



Slika 2: Logotip učnega podjetja UNIWOOD, d. o. o. (Vir: lasten)

V nadaljevanju so dijaki s programom Publisher izdelali promocijski material učnega podjetja, ki je prikazan na sliki 3.



Slika 23: Promocijski material učnega podjetja UNIWOOD, d. o. o. (Vir: lasten)

Logično nadaljevanje je povezovanje z gospodarstvom, torej s podjetjem, ki se ukvarja z dejavnostjo, podobni dejavnosti učnega podjetja. Pripravljenost sodelovanja je pokazal inovativni podjetnik, ki izdeluje unikatna lesena očala: **PRODUKT Feliks Jesse iz Oplotnice,** na sliki 4 je naveden njegov logotip in kontakt. Bil je odličen mentor, ki je s svojo pozitivno energijo motiviral dijake. Sodelovanje je potekalo predvsem na področju marketinga: oblikovanje promocijskega materiala, odnosov z javnostmi in predstavitve izdelkov.

PRODUKT Feliks Jesse
Partizanska cesta 115
2317 Oplotnica
produkt.fj@gmail.com

Tel: 040-814-086
http://www.fj-produkt.com/

Slika 24: Logotip podjetja FJ PRODUKT, Oplotnica (Vir: https://www.fj-produkt.com/)

2.1 Neizprosen (dijaški) podjetniški svet

Še tako dobro idejo pa je potrebno tudi prodati. Kot preizkus poslovne ideje in delovanja se je učno podjetje predstavilo na 10. mednarodnem sejmu učnih podjetij v dvorani Golovec v Celju. Slovenske šole, ki so se sejma udeležile, so poslale učna podjetja, ki so zmagala na šolskih tekmovanjih. Ker je potrebno voditi podjetje v skladu z vsemi pravili in standardi, so se dijaki na tekmovanje pripravljali več mesecev. Tokrat so se v Celju predstavili še dijaki iz Hrvaške, Črne gore in Litve.

Učno podjetje UNIWOOD, d. o. o., Srednja šola Slovenska Bistrica, se je zelo dobro približalo kriterijem komisije, ki ocenjuje učna podjetja. Kriteriji so: inovativnost ideje, reševanje določenega problema, povezovanje z gospodarstvom, celotna grafična podoba podjetja (logotip, izgled stojnice, dokumentacija, promocijski gradivo, interaktivno promocijsko gradivo), osebje, animacija obiskovalcev, testiranje proizvodov. Učno podjetje UNIWOOD, d. o. o., se je uvrstilo na odlično 6. mesto. Predstavitev učnega podjetja UNIWOOD, d. o. o., na mednarodnem sejmu v Celju prikazuje slika 5.



Slika 25: Predstavitev UP UNIWOOD, d. o. o. na mednarodnem sejmu UP v Celju (Vir: lasten)

Dijaki so v procesu poslovanja v učnem podjetju pridobili pomembne kompetence podjetništva in podjetnosti, zagotovo bodo nekateri izmed njih podjetništvo izbrali kot karierno pot svoje prihodnosti.

2.2 Predstavitev učnega podjetja v tujini: Zagreb

Privatna gimnazija in ekonomska šola Katarine Zrinski iz Zagreba tradicionalno organizira teden podjetnosti in podjetništva. Poleg strokovnih predavanj poteka tekmovanje učnih in dijaških podjetij v več kategorijah. Dijaki učnega podjetja UNIWOOD, d. o. o., so se odzvali vabilu in sodelovali na Sejmu učnih in dijaških podjetij. Predstavilo se je 40 učnih podjetij iz Hrvaške, Madžarske, Slovenije ter Bosne in Hercegovine.

Rezultati tekmovanja po kategorijah:

- priznanje za najboljšo vizualno podobo podjetja: UP UNIWOOD, d. o. o.:1. mesto

- priznanje za najbolj urejen sejemski prostor in komunikacijo s poslovnimi partnerji: UP UNIWOOD, d. o. o.: 2. mesto
- priznanje za največje število opravljenih transakcij (prodaj/nakupov): UP UNIWOOD, d. o. o.: 2. mesto

Dijaki UP UNIWOOD, d. o. o., Srednja šola Slovenska Bistrica, so se odlično odrezali, saj so blesteli prav v vseh kategorijah ter postali absolutni zmagovalci sejma. Razglasitev zmagovalcev v Zagrebu prikazuje slika 6.



Slika 6: Absolutni zmagovalci učnega podjetja UNIWOOD, d. o. o., Slovenska Bistrica (Vir: lasten)

3. Ustanavljanje malih podjetij samoiniciativno izven pouka

3.1 Ustanovitev dijaškega podjetja po programu Moje podjetje - Junior Achievement Company Program

Program poteka po licenci neprofitne organizacije JA Worldwide in je v uporabi in stalnem izpopolnjevanju že 25 let v veliki večini evropskih držav ter tudi izven meja EU ter po svetu (skupaj 120 držav). »Moje podjetje« je učni program za srednješolce,v katerem dijaki v šolskem letu izkusijo vse faze vodenja podjetja od ustanovitve do likvidacije. Tekom leta dijaki dobro spoznajo sami sebe in ugotovijo, kako pomembno je sodelovanje v skupini za dosego skupnih ciljev. V začetku šolskega leta preko različnih aktivnosti in vaj spoznajo svoje kreposti in šibkosti ter kako lahko svoje talente uporabijo za zaposlitev po koncu šolanja. Sledi iskanje podjetniške ideje. Z gradivi in vajami, ki jih njihovi učitelji prejmejo od zavoda, dijaki skušajo najti podjetniško idejo, ki bi jo lahko realizirali. Tedaj naredijo poslovni načrt, razdelijo vloge v podjetju in ga tudi ustanovijo z registracijo pri Zavodu za spodbujanje podjetnosti mladih Ljubljana. Dijaška podjetja poleg svojega uporabljajo tudi logotip Zavoda, ki je prikazan na sliki 7 (JA Slovenija, 2019).



Slika 7: Logotip JA Slovenija (Vir: https://www.jaslovenija.si/)

Seveda je aktivnosti podjetja potrebno financirati. Dijaki to storijo sami ali s prodajo delnic. Delnice prodajajo svojim sošolcem, staršem, učiteljem, ravnatelju ... in če bo šlo vse po načrtih, bodo delničarji poplačani z dividendami podjetja. Nato se prične izdelava izdelkov in trženje po šoli, po internetu in preko socialnih omrežij. Nazadnje pa sledi finale programa, sejem dijaških podjetij. Vsako leto v maju organiziramo sejem, na katerem dijaki svoje izdelke prodajajo in tekmujejo za naziv "Dijaško podjetje leta". Po končanem sejmu dijaki napišejo poročilo o delovanju podjetja in podjetje likvidirajo. Zmagovalci se nato uvrstijo na evropsko tekmovanje Company of the year competition, na katerem tekmujejo s svojimi vrstniki iz drugih evropskih držav (JA Slovenija, 2019).

V Srednji šoli Slovenska Bistrica spodbujamo dijake različnih programov in različnih letnikov k ustanavljanju dijaških podjetij. Namen programa je prenesti poslovno idejo v realnost - izvedba poslovne ideje v praksi. Projekt izvaja od 4 do 10 dijakov istega ali različnih izobraževalnih programov (gimnazija, ekonomski tehnik, metalurški tehnik, trgovec, poklicno-tehniško izobraževanje) istega ali različnih letnikov šolanja. Dijaki ustanovijo dijaško podjetje, ki je organizirano kot delniška družba (d. d.). Najprej izvedejo javno prodajo delnic dijaškega podjetja, nato sledi razvoj in proizvodnja produkta. Produkt promovirajo in tržijo na šoli, na prireditvah lokalnega okolja ter na organiziranem skupnem srečanju dijaških podjetij na Gospodarskem razstavišču v Ljubljani. Tekom poslovanja, končno pa ob zaključku šolskega leta (maj, junij) ugotavljajo finančni izid podjetja (dobiček ali izgubo), skličejo skupščino delničarjev, nato pa sledi zapiranje podjetja.

3.1.1 Dijaško podjetje Sadni raj, d. d.

Dijaško podjetje Srednje šole Slovenska Bistrica Sadni raj, d. d., je sestavljalo 5 dijakinj 4. letnika programa ekonomski tehnik. Dijakinje Jožica Kos, Tamara Pišotek, Ana Korez, Sara Jevšenak, Vesna Blažič in Fellenza Krasniqi so prikazane na sliki 8, za kar so podale soglasje za objavo videoposnetkov in fotografij, ko gre za dobrobit in promocijo šole.



Slika 8: Ekipa dijaškega podjetja Sadni raj, d. d . (Vir: lasten)

Izbrale so dejavnost proizvodnje marmelad in sokov iz naravi prijazno pridelanega sadja in z manj sladkorja. Dijakinje so izvedle uspešno javno predstavitev vizije dijaškega podjetja na šoli in tako prodale 22 delnic. Vrednost posamezne delnice je znašala 5,00 EUR. Produkt, ki so ga razvile in proizvedle, je bila hruškova marmelada s cimetom in jabolčna marmelada s cimetom, ki sta prikazani na sliki 9.



Slika 9: Hruškova in jabolčna marmelada s cimetom (Vir: lasten)

Smernice, ki so jih dijakinje uporabile pri izbiri in izdelavi logotipa, so sledile dejavnosti dijaškega podjetja: ljubezen do naravnih zdravih surovin, predvsem sadja. S pomočjo brezplačne računalniške aplikacije so izdelale logotip, ki je prikazan na sliki 10.



Slika 26: Logotip dijaškega podjetja Sadni raj, d. d. (Vir: lasten)

Ker so dijakinje obiskovale zaključni letnik, so poslovanje podjetja zaključile meseca maja. Razlika med prihodki (od prodaje) in odhodki podjetja je znašala +33,00 EUR. Ker je sledilo dokončno zapiranje podjetja, so naveden znesek izplačale vlagateljem kot dividendo v znesku 1,50 EUR na delnico. Na zaključni prireditvi programa Moje podjetje na Gospodarskem

razstavišču v Ljubljani so se predstavile s stojnico in poročilom poslovanja dijaškega podjetja Sadni raj, d. d., kar je prikazano na sliki 11. Dijakinje so za sodelovanje v programu prejele potrdilo Zavoda za spodbujanje podjetnosti mladih.



Slika 11: Javna predstavitev dijaškega podjetja Sadni raj, d. d. (Vir: lasten)

4. Zaključek

Razvijanje podjetniških kompetenc posamezniku omogoča identifikacijo in izkoriščanje ponujenih priložnosti, realizacijo idej ter načrtovanje in upravljanje procesov, ki vodijo k zastavljenim ciljem. Podjetništvo ima mnogo pozitivnih učinkov za posameznika oziroma potrošnika, saj omogoča oskrbovanje potrošnikov z izboljšanimi izdelki in storitvami, odkrivanje novih prodajnih poti za izdelke in storitve ter dvig konkurenčnosti. Pozitiven učinek na družbo kot celoto je v ustvarjanju novih delovnih mest ter prispevku h gospodarski rasti družbe. Mladi, ki v času šolanja usvojijo kompetence podjetnosti in podjetništva, aktivno delujejo v obstoječem ali lastnem podjetju, kar nam predstavijo kot gostje pri pouku (bivši dijaki opišejo karierno pot) in so pomembna motivacija trenutnim dijakom.

Da je potrebno razvijati podjetništvo med mladimi, smo kot družba že usvojili, pojavlja se vprašanje, če je v obstoječem šolskem sistemu dovolj prostora in časa za to. Projekti, ki so razpisani od različnih zavodov so le enkratna, časovno omejena aktivnost in dosežejo le zainteresirane šole in posameznike. S sistemskimi spremembami v nacionalnih kurikulih bi ustvarjali trend tudi na državnem nivoju ter tako povečali število mladih v svetu podjetništva in tako izboljšali njihove možnosti za kreiranje lastnega delovnega mesta oziroma samozaposlitve.

5. Literatura

Flisar, A. (2010). *Ustanovitev malega podjetja »X«.* Diplomsko delo, Ekonomsko poslovna fakulteta Maribor.

JA Slovenija. (2019). Uradna stran Zavoda za spodbujanje podjetnosti mladih. Pridobljeno s http://jaslovenija.si/.

Lah. S. (2009). *Podjetništvo*. Učbenik. Šolski center Novo mesto.

Ljudska univerza Koper. (2019). Uradna stran Ljudske univerze Koper. Pridobljeno s http://lu-koper.si.

Škulj, J. (2009). *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje v programu Mladi v akciji.* Publikacija. Movit na mladina. Birografika Bori d. o. o., 2009.

Kratka predstavitev avtorja

Cirila Hajšek Rap je profesorica strokovnih predmetov iz področja ekonomije ter organizatorka praktičnega usposabljana za dijake različnih izobraževalnih programov. Trenutno poučuje za Srednji šoli Slovenska Bistrica, kjer se poleg poučevanja aktivno ukvarja z razvijanjem podjetnosti in podjetništva med mladimi. Je nosilka in koordinatorica številnih projektov, ki razvijajo podjetnost in podjetništvo in povezujejo dijake z drugimi udeleženci ožjega in širšega lokalnega okolja.

Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah

Strengthening the Competence of Entrepreneurship and Promoting Flexible Transition between Education and the Environment in Primary and lower Secondary Schools

Marko Juretič

Osnovna šola Lucijana Bratkoviča Bratuša Renče
marko.juretic@os-rence.si

Povzetek

Trg dela se spreminja z bliskovito hitrostjo, konkurenčnost postaja vse ostrejša, trendi pa kažejo, da se bodo sedanje zakonitosti na trgu dela še dodatno postavile na glavo. V prispevku je predstavljen projekt, katerega namen je razvoj didaktičnih pristopov in strategij ter spodbujanje podjetnosti v osnovnih in srednjih šolah. Nadalje predstavlja, kaj podjetnost sploh je, kakšni so ukrepi EU na tem področju, kako se podjetnost v EU poučuje in dodaja primer izvedbe dejavnosti za razvoj tovrstnih kompetenc v osnovni šoli. Kako pri učencih razvijati kompetence EntreComp: samozavedanje in samoučinkovitost, motiviranost in vztrajnost, vključevanje virov, finančna in ekonomska pismenost, vključevanje človeških virov, prevzemanje pobude, načrtovanje in upravljanje, obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganj, sodelovanje, izkustveno učenje, odkrivanje priložnosti, ustvarjalnost, vizija, vrednotenje zamisli ter etično in trajnostno mišljenje? Kako jih pripraviti na samostojno in odgovorno vključevanje v družbo, udejanjanje ciljev in načel trajnostnega razvoja, spreminjanje osebnega odnosa in ravnanja do sebe in okolja itd.? Pri tem pa ne smejo pozabiti in zanemarjati načel spoštovanja in vključevanja v raznolika področja delovanja, sodelovanja in samooskrbe, timskega dela, spoštovanja različnosti, enakih možnosti, medgeneracijske pravičnosti in solidarnosti, globalne odgovornosti, povezovanja gospodarskih, družbenih in okoljskih ciljev, razvijanja digitalne pismenosti in drugih. V luči trendov in hitrega gospodarskega razvoja se je zagotovo smiselno dotakniti številnih t. i. kompetenc podjetnosti, ki bodo v naslednjih letih in desetletjih na trgu dela nepogrešljive. Diploma in z njo pridobljeno znanje še zdaleč ne bosta več dovolj, v ospredje vse bolj stopajo osebnostne lastnosti in druge kompetence (mehke veščine). Brez nenehnega vlaganja v ljudi na vseh ravneh, ki bodo imeli tudi čez 30 let ustrezne kompetence, uspeha v prihodnosti ne bo. Katere bodo torej ključne kompetence v prihodnosti?

Ključne besede: kompetenca podjetnosti, kompetence EntreComp, osnovna šola, prihodnost, spoštovanje načel, trajnostni razvoj, trg dela,

Abstract

The labour market is changing rapidly. Competitiveness is increasing steadily, and trends show that current labour market laws will be completely changed. The article presents a project with the aim of developing didactic approaches and strategies and promoting entrepreneurship in primary and lower secondary schools. Furthermore, presents what entrepreneurship is, what are the EU actions in this field, how entrepreneurship is taught in the EU and we add an example of implementation of activities for the development of such competences in primary school. How to develop EntreComp skills for students: self-awareness and self-efficacy, motivation and persistence, activation of resources, financial and economic literacy, motivating others, taking initiative, planning and managing, managing uncertainty, ambiguity and risk, collaboration, experiential learning, opportunity-finding, creativity, vision,

evaluation of ideas and ethical and sustainable thinking? How to prepare them for independent and responsible integration into society, implementation of the goals and principles of sustainable development, changing personal attitudes and behaviour towards oneself and the environment, etc.? In doing so, the principles of respect and inclusion in the diverse fields of activity must not be forgotten and neglected. Besides principles of cooperation and self-care, teamwork, respect for diversity, equal opportunities, inter-generational justice and solidarity, global responsibility, integrating economic, social and environmental goals, developing digital literacy and others should be mentioned. Considering the trends and rapid economic development, it certainly makes sense to talk about many so-called entrepreneurial competences that will be indispensable in the labour market over the coming years and decades. A diploma and the knowledge gained from it will no longer be enough, with personality traits and soft skills becoming more prominent. Without continuous investment in people at all levels who will have the appropriate competencies in 30 years, there will be no future success. So, what will be the key competences in the future?

Keywords: Adherence to Principles, EntreComp, future, Labour Market, Primary School, Sustainable Development, The Entrepreneurship Competence Framework.

1. Uvod

Podjetnost pogosto napačno povezujemo samo z gospodarsko dejavnostjo in ustanavljanjem podjetij. S to težavo smo se tudi sami soočali na začetku projekta, ko so številni brez pomisleka in posluha zavračali podjetnost v osnovni šoli, češ da, narobe razumljeno »podjetništvo« namesto »podjetnost«, v šoli nima kaj iskati. Podjetnost je veliko širši pojem. Samoiniciativnost in podjetnost skupaj predstavljata eno od osmih kompetenc za vseživljenjsko učenje (po definiciji Evropske unije). Samoiniciativnost in podjetnost je kompetenca, ki posamezniku omogoča identifikacijo in izkoriščanje ponujenih priložnosti, realizacijo idej, načrtovanje in upravljanje procesov, ki vodijo k zastavljenim ciljem. V priročniku, ki ga najdemo na spletni strani Evropske komisije (izobraževanje in usposabljanje), z naslovom Key competences for lifelong learning (Bacigalupo, Kampylis, Punie, Van den Brande, 2016) najdemo podrobnejši opis omenjene ključne kompetence in tudi praktične nasvete za učitelje.

V burnih razpravah v medijih in tudi v vsakodnevnih pogovorih staršev in širše javnosti pogosto slišimo očitek, da je pouk dandanes še vedno preveč osredotočen na vsebine in na pomnjenje različnih podatkov, učenci in dijaki pa izobraževanje zaključijo slabo pripravljeni na življenje. Če česa ne bomo spremenili, se v hitro spreminjajoči se družbi lahko to tudi dejansko uresniči.

Sprememb si želimo tudi učitelji vpleteni v razvojni projekt Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ). Konceptualni model kompetence podjetnosti je zaokrožen v razvoju kompetenc znotraj posameznega področja: od ZAMISLI IN PRILOŽNOSTI, preko VIROV, do prenosa idej v prakso – K DEJANJEM. Razvoj posamezne kompetence temelji na didaktični izvedbi pouka, zato je delo razvojnih timov v projektu usmerjeno v didaktične strategije, ki spodbujajo kompetenco podjetnosti in inovativnosti. Poleg tega, je v projektu sočasno potekala razvojna skupina pedagoškega vodenja s poudarkom na vzpostavitvi in vodenju učeče se skupnosti. Na ravni države je MIZŠ skrbnik za izvajanje projekta preko strateškega sveta. Ta je neposredno povezan s strateškim timom projekta, ki sprejema ključne odločitve dela v projektu.

V prispevku bo predstavljen pristop k poučevanju, ki ima za svoj cilj razvoj kompetenc, ki so ključne za življenje in delo. Globalizacija in potrebe svetovnega gospodarstva namreč od posameznikov zahtevajo prav razvoj kompetenc in znanj, ki so nujno potrebni za uspešno

delovanje v sodobni družbi. Globalno gospodarstvo potrebuje posameznike, ki so sposobni učinkovitega komuniciranja v maternem in tujih jezikih, sodelovanja in reševanja problemov. Na trgu dela je vedno manj potreb po posameznikih, ki obvladajo zgolj osnovne veščine in vedno več povpraševanja po posameznikih, sposobnih kompleksnega razmišljanja in sporazumevanja (Levy in Murnane, 2005).

Izobraževalni sistem mora nujno slediti potrebam trga dela. Podobe učilnic, kjer dijaki sedijo v klopeh in pasivno sprejemajo znanje, ki ga podaja učitelj, morajo postati stvar preteklosti. Izbrati moramo model oziroma metode poučevanja, ki omogočajo dosego cilja oz. optimalen razvoj posameznikovih kompetenc.

2. Pomen in poučevanje ključnih kompetenc

Vsakdo ima pravico do kakovostnega in vključujočega izobraževanja, usposabljanja in vseživljenjskega učenja, da lahko pridobi ključne kompetence ter osnovna znanja in spretnosti.

2.1. Pomen ključnih kompetenc ter osnovnih znanj in spretnosti

Vsak posameznik potrebuje ključne kompetence ter osnovna znanja in spretnosti za osebnostno izpolnitev in razvoj, zaposljivost, socialno vključenost in aktivno državljanstvo. Vendar rezultati programa za mednarodno ocenjevanje študentov (PISA) iz leta 2015 kažejo, da ima eden od petih učencev v EU nezadostno znanje na področju branja, matematike in naravoslovja. Rezultati zadnjega preverjanja PISA (PISA 2018) bodo odličen pokazatelj primerjave zadnjih let in bodo objavljeni 3. decembra 2019.

V primerjavi z rezultati raziskave PISA 2012 pa rezultati iz leta 2015 kažejo, da se je delež posameznikov s slabimi rezultati v naravoslovju povečal na 20,6 % (povečanje za 4 odstotne točke), v branju na 19,7 % (povečanje za 1,9 odstotne točke) in v matematiki na 22,2 % (povečanje za 0,1 odstotne točke). Poleg tega ima 44 % prebivalcev Unije slabe digitalne spretnosti ali pa jih sploh nima (19 %).

2.2. Ukrepi EU na tem področju

Evropski svet je sprejel posodobljeno priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (European commission, 2018). Poročilo spodbuja razvoj ključnih kompetenc ter osnovnih znanj in spretnosti z:

- zagotavljanjem kakovostnega izobraževanja, usposabljanja in vseživljenjskega učenja
- podporo pedagoškim delavcem pri izvajanju učnih pristopov na podlagi kompetenc
- spodbujanjem različnih učnih pristopov in kontekstov z vidika vseživljenjskega učenja
- preučevanjem pristopov na področju ocenjevanja in vrednotenja ključnih kompetenc

2.3. Kaj sledi?

V skladu s ciljem, ki so ga države članice določile v okviru evropskega sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja (ET2020), bi morali zmanjšati na manj kot 15 % delež

petnajstletnikov, ki dosegajo slabe rezultate v osnovnih znanjih in spretnostih. Ta cilj bo ocenjen na podlagi novih podatkov PISA.

Komisija podpira države članice EU pri krepitvi osnovnih znanj in spretnosti ter ključnih kompetenc za vse državljane s spodbujanjem vzajemnega učenja in izmenjave dobrih praks.

3. Kaj je podjetnost?

Zelo pomembno je poudariti, da je podjetnost kompetenca, ki jo potrebujemo v skoraj vseh kontekstih, na področju izobraževanja, zaposlovanja in v življenju na splošno.

3.1. EntreComp: evropski referenčni okvir za podjetnost v izobraževanju

EntreComp: evropski referenčni okvir za podjetnost v izobraževanju (European commission, 2016) pravi, da je podjetnost prečna kompetenca, povezana z vsemi področji življenja, **osebnim razvojem**, aktivno **participacijo v družbi, (ponovnim) vstopom na trg dela** v vlogi delavca ali samozaposlene osebe in **skupnimi podvigi**, ki so lahko kulturne, socialne ali komercialne narave.

EntreComp je rezultat 18 mesecev dela različnih evropskih strokovnjakov, ki so pri določanju referenčnega okvirja upoštevali številne perspektive in razvoj v različnih državah. Določa tri področja in petnajst kompetenc (*Slika 27*). Referenčni okvir je koristno orodje za različne ljudi, pedagoge, oblikovalce politik, delodajalce itd., ki skrbijo za razvoj in ocenjevanje kompetenc ljudi, s katerimi delajo in za katere so odgovorni.



Slika 27:EntreComp: Evropski referenčni okvir za podjetnost v izobraževanju.

Druga pomembna publikacija nosi naslov Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How (OECD in Evropska komisija, 2015). Uporabljen je teoretični pristop. Predstavljena je analiza trenutnih razprav o podjetnosti v izobraževanju.

3.2. Kako poučujemo podjetnost v Evropi?

V poročilu Eurydice Entrepreneurship Education at School in Europe (Evropska komisija, 2016) je predstavljena primerjava regij in regionalnih pristopov. V poročilu je zapisano, da več kot polovica evropskih držav del državnih in evropskih sredstev nameni razvoju podjetnosti. Študija je pokazala, da so praktični podjetniški tečaji, ki jih organizirajo šole, slabo obiskani in je potrebno še naprej iskati načine za razvoj spretnosti mladih za reševanje problemov. Poročilo podaja komparativno primerjavo učnih izidov (znanje, spretnosti in odnos) in podrobnejše podatke za posamezne države.

3.3. Kako lahko podjetniško izobraževanje vključim v svoje pedagoško delo?

Virtualni priročnik za podjetniško izobraževanje (JA-YE Europe, 2013) je le ena od možnosti, ki je na voljo v kar devetih jezikih. To je praktično orodje za učitelje osnovnih, srednjih in poklicnih šol. Vsebuje preko 125 virov, iz katerih lahko učitelji črpajo navdih in praktične primere, primere dobrih praks iz različnih držav, orodja za samoocenjevanje in dokumente. Priročnik je nastal v okviru projekta »Entrepreneurial School«, ki ga sofinancira Evropska komisija in koordinira JA Europe.

Tudi v okviru eTwinninga lahko najdete številne zanimive vire. V publikaciji Razvijanje kompetenc učenca s pomočjo eTwinninga (Gilleran in Kearney, 2014) so predstavljeni uspešni projekti, povezani z osmimi ključnimi kompetencami, vključno s samoiniciativnostjo in podjetnostjo. Na voljo je tudi izobraževalno gradivo Mladi podjetniki, ki je bilo sprva mišljeno kot osnova za projekt eTwinning, a ga lahko uporabite tudi samostojno. Gradivo je na voljo v 23 jezikih. Namenjeno je razvoju podjetniški znanj in spretnosti skozi prakso ustanavljanja podjetij v evropskem kontekstu.

Na voljo je tudi priročnik Teacher 2020: podjetniško izobraževanje, pobude in smernice (Masgrau in Sutherland, 2016), ki ponuja najboljše primere projektov Erasmus+ o podjetniškem izobraževanju in opisuje dejavnike uspeha, ki bodo učiteljem pomagali pripraviti uspešne projekte.

4. Primer izvedene dejavnosti, ki razvija ključne kompetence

Primerov razvijanja kompetenc je veliko in zagotovo lahko trdimo, da vsaka metoda ali dejavnost, ki vzpodbuja posameznika k uporabi vsaj ene kompetence je prava, če le posameznik s tem razvija svojo osebnost v pravo smer. Tako smo se na naši šoli v okviru dneva dejavnosti odločili, da poskusimo učence prikritega učenja v avtentični situaciji.

Učiteljem je delovna projektna skupina predhodno pripravila navodila za natečaj »Polepšajmo kotičke šole.« Dan pred izvedbo je bil na oglasni deski objavljen razpored učencev, učiteljev in delovnih prostorov. Urnik dela se ni spreminjal. Zbor vseh udeležencev je bil določen s prvo šolsko uro v spodnji avli šole, kjer so se učenci posedli na tla in poslušali

uvodni nagovor ravnatelja in arhitektov, ki se je končal s predstavitvijo problema. Sledilo je delo po skupinah (16 skupin) ter kroženje petih arhitektov po skupinah (svetovanje, usmerjanje ...). Po končani aktivni izvedbi je sledila priprava razstave na že vnaprej pripravljenih mizah v avli šole, zaključni del (predstavitev izdelkov po skupinah - kratka ustna predstavitev vsake skupine) in povratna informacija arhitektov.

Uvodoma smo jih brez predhodnih navodil skupaj s skupino arhitektov nagovorili in najprej predstavili poklic arhitekta in širok spekter možnih dejavnosti v tem poklicu (ena šolska ura). Za nalogo so jim arhitekti na koncu podali navodila, da prostor, ki na šoli ali zunaj šole po njihovem mnenju ni pravilno izkoriščen preuredijo in pripravijo maketo ali drugi izdelek, ki ga bodo na koncu zadnjo šolsko uro predstavili pred ostalimi (pogovor o možnih lokacijah za prenovo – vrt, podstrešje, avla, kolesarnica, hodniki, učilnica, ogled terena, fotografiranje, dogovor o načinu dela itd.).

Skupine so bile sestavljene heterogeno po vertikali od 3. do 9. razreda in v vsaki skupini je bilo do največ deset učencev. V naslednjih štirih šolskih urah pa so učenci skozi aktivnosti samostojno a kljub vsemu pod nadzorom in mentorstvom strokovnih in zunanjih delavcev razvijali in urili naslednje kompetence: **samozavedanje in samoučinkovitost** (kateri prostor bi želeli spremeniti, kako bi ga želeli spremeniti, osnutki sprememb ipd.), **motiviranost in vztrajnost** (želja po izdelavi konkurenčnega izdelka, spodbujanje skupinskega dela, želja po lastni participaciji in lastnem prispevku ipd.), **aktiviranje virov** (pregled knjižničnega gradiva, uporaba spletnih virov, uporaba in informiranje pri strokovnih delavcih, uporaba in informiranje pri arhitektih ipd.), **finančna in ekonomska pismenost** (katere materiale uporabiti, kateri prostor je smiselno spremeniti, kateri posegi v prostor so sprejemljivi, kakšna je finančna vrednost projekta ipd.), **pritegnitev drugih** (timsko sodelovanje, spodbujanje vseh sodelujočih v skupini, razdelitev vlog ipd.), **prevzemanje pobude** (prevzem vloge vodje – eden v skupini, prevzem odgovornosti za predstavitev končnega izdelka ipd.), **načrtovanje in upravljanje** (idejna zasnova, skica, odločitev o vsebini, odločitev o prostoru, zakaj in s kakšnim namenom bomo preurejali določen prostor ipd.), **obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganj** (ali smo se prav odločili, ali je res ta prostor pravi za preurejanje, ali so res to pravi materiali, vztrajanje pri svoji ideji in kritično presojanje odločitev ipd.), **sodelovanje** (občutek pripadnosti skupini, sodelovanja, možnosti uveljavljenja svojih idej, biti poslušen in slišan ipd.), **izkustveno učenje** (merjenje prostorov, ustvarjanje realnih izdelkov, rezanje, ustvarjanje ipd.), **odkrivanje priložnosti** (v skupini imam svojo priložnost in vsaka ideja je pravilna), **ustvarjalnost** (možnost ustvarjanja, soustvarjanja, oblikovanja lastnih idej ipd.), **vizija** (kakšno šolo želim, kakšne prostore želim, kaj želim ustvariti in pustiti naslednjim rodovom učencev ipd.), **vrednotenje zamisli** (tehtanje idej in odločitev za najboljšo ipd.) ter **etično in trajnostno mišljenje** (zakaj je ta vsebina najboljša, zakaj je ta prostor najboljši, uporaba recikliranih in trajnostnih materialov ipd.).

Učenci so po zaključenem ustvarjalnem dnevu bili vidno zadovoljni, pozitiven odziv pa je bil viden tudi pri strokovnih delavcih in zunanjih sodelavcih kar se je videlo predvsem na počutju še posebej pa na rezultatih otrok.

Sledilo je neformalno druženje z arhitekti, ki je preraslo iz pogovora v pravo evalvacijo. Arhitekti so bili vidno navdušeni nad idejo in pogumom za izpeljavo takšnega aktivnega, avtentičnega dne, ki je v otrocih pustil vidne pozitivne učinke. Nevede so namreč razvijali kompetence, ki so ključne za našo prihodnost. Svet potrebuje ljudi, ki prevzemajo odgovornost in svojo prihodnost jemljejo v svoje roke.

Takšen način dela razvija vsa tri področja EntreCompa in kot koristnega ga ocenjujemo tudi strokovni delavci. Pozitivno ga ocenjujejo tudi svetovalci v izobraževanju, karierni svetovalci, kadrovski delavci, menedžerji podjetij in posamezniki, ki želijo preveriti svoje podjetniške kompetence.

5. Zaključek

Ne potrebujemo velikih raziskav, da ugotovimo, da se trg dela spreminja in da je konkurenčnost postala vse ostrejša. Sprememb pa zagotovo ne občutijo samo iskalci zaposlitve, prilagajajo se jim tudi delodajalci, ki jih v prihodnosti čaka prava bitka za talente. Medtem ko je bilo v času gospodarske krize delovnih mest premalo, kandidatov za posamezno prosto delovno mesto pa prava množica, se je že danes situacija korenito spremenila.

Raziskava Svetovnega gospodarskega foruma iz leta 2016 navaja, da naj bi se več kot tretjina kompetenc, ki so bile na trgu dela pomembne takrat, do »jutri« (2020) spremenila kot posledica novosti, ki jih prinaša četrta industrijska revolucija.

Ključne kompetence prihodnosti bodo tako zagotovo postale reševanje konfliktov, kritično razmišljanje, ustvarjalno razmišljanje, upravljanje z ljudmi, organizacijske sposobnosti, čustvena inteligenca, etična presoja in odločanje, sposobnost osredotočiti se na stranke, pogajalske spretnosti in kognitivna fleksibilnost.

Zatorej bomo tudi v prihodnje vse te kompetence poskušali krepiti tako pri izpeljavi dni dejavnosti, kot tudi med samim rednim procesom, torej poukom. Otroke bomo poskušali narediti radovedne, jih motivirati, da bodo sami podajali pobude in rešitve, učitelj pa bo le neke vrste mediator, ki jih bo iz ozadja vodil k ciljem. Želja po doseganju ciljev in znanja mora prihajati namreč iz notranjosti otrok, le tako bodo iz celotnega procesa nekaj odnesli. Pri vseh vsebinah namreč lahko najdemo vsaj eno od kompetenc, ki jo učenci lahko primarno razvijajo, v sekundarni fazi pa še vse ostale. Projekti, dnevi dejavnosti, obvezni ali neobvezni izbirni predmeti, tabori in srečanja, vse te dejavnosti bodo v prihodnje postajale poligon za pridobivanje kompetenc. Ključnega pomena je namreč, da šole spremembe in trende upoštevajo že danes, da bodo že v bližnji prihodnosti lahko izkoristile priložnosti, ki jih ponujajo spremenjene razmere. Da pa bo to uspešno zaživelo v izobraževalni instituciji morajo delodajalci to povezati s sistematičnim razvojem kompetenc svojih zaposlenih. Brez nenehnega vlaganja v učitelje in posledično učence in dijake na vseh ravneh šole, uspeha v prihodnosti zagotovo ne bo.

6. Literatura

Bacigalupo, M. Kampylis, P. Punie, Y. Van den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework.* Pridobljeno s: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework

Directorate - General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). (2019) *Key competences for lifelong learning, Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, Evropska komisija.* Pridobljeno s: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en.

European commission. (2018). Commission staff working document. *Accompanying the document Proposal for a council recommendation on Key Competences for LifeLong Learning, Spremni*

delovni dokument služb Komisije. Pridobljeno s: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0014

Gilleran, A. in Kearney, C. (2014), Centralna svetovalna služba eTwinning (European Schoolnet), *Developing pupil competences through eTwinning*, Pridobljeno s: http://files.eun.org/etwinning/EN_Developing%20pupil%20competences%20through%20eTwinning.pdf

Kvas, K. (2018). Poučevanje kompetenc za 21. stoletje. V M. Orel, S. Jurjevčič (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 528-534). Ljubljana: EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Levy, F. in Murnane, R. (2005). *The new division of labor: how computers are creating the next job market*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Masgrau, M. in Sutherland, M. (2016), Entrepreneurial education, Initiatives and Guidelines, Teacher 2020, *On the Road to Entrepreneurial Fluency in Teacher Education* (projekt Erasmus+). Pridobljeno s: https://issuu.com/teacher2020/docs/teacher_2020_entrepreneurial_educat

OECD. (2015). *PISA 2015 Results.*. Pridobljeno s: https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf.

OECD. European commission. (2015). *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How.* Pridobljeno s: http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf.

Official Journal of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, *Priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Pridobljeno s: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC

Kratka predstavitev avtorja

Marko Juretič je profesor fizike in tehnike (UN) in poučuje na Osnovni šoli Lucijana Bratkoviča Bratuža Renče. Trenutno poleg rednega dela na področju fizike, tehnike in tehnologije, računalništva in ostalih izbirnih predmetov dela tudi kot koordinator na projektih: Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah, Trajnostna mobilnost v vrtcih in osnovnih šolah, Načrti šolskih poti in številnih drugih za šolo pomembnih vsebinah.

Kreativno razmišljanje, podjetnost in inovativnost osnovnošolcev

Creative Thinking, Entrepreneurship and Innovation of Primary Students

Nataša Šuen

Osnovna šola Sveti Tomaž
natasa.suen@ostomaz.si

Povzetek

Šola se spreminja in ni več podobna tisti izpred 10-ih let. Vse bolj pomembno postaja, da se učenci znajo učiti, predvsem, da se naučijo uporabnih stvari za življenje. Zato jih sodobna šola mora naučiti veščin in spretnosti, ki jim bodo koristile še dolgo po tem, ko bodo zapustili šolske klopi.
V prispevku je predstavljen primer izvajanja interesnih dejavnosti, kjer smo spodbujali kreativno razmišljanje, podjetnost in inovativnost pri učencih na OŠ Sveti Tomaž.
Sprva je bilo potrebno učence navdušiti za interesno dejavnost. V naslednjem koraku pa pri učencih spodbuditi kreativno razmišljanje, ustvarjalnost in podjetnost. Predstavili smo jim poslovni model Canvas, na osnovi katerega so spoznali osnove podjetnosti in inovativnosti ter kreativnega mišljenja.
Tako smo učence pri interesni dejavnosti »ročna dela« naučili veščin in spretnosti, ki jim bodo omogočale izražanje lastnih želja in potreb ob upoštevanju potreb drugih ter trženja oz. promocije njihovih idej.

Ključne besede: interesna dejavnost, kreativno razmišljanje, podjetnost, poslovni model Canvas, samoiniciativnost, ustvarjalnost.

Summary

The school changes all the time and is not the same as it was 10 years ago. It is important for students to know how to learn, and that they learn useful things. School today must teach students skills that are useful and will be useful long after they leave school.
In this article, we present how extracurricular activities in school can promote creative thinking, entrepreneurship and innovation to primary school students in OŠ Sveti Tomaž.
We encouraged students to sign in extracurricular activities. We also wanted to encourage creative thinking, creativity and entrepreneurship. Firstly, they learnt about a business model Canvas that presented the basics of entrepreneurship.
In “hand work” class, students learnt skills and crafts that enabled them to express their own needs and desires. Meanwhile they also considered other student’s needs and marketing of new ideas.

Key words: Business Model Canvas, creative thinking, creativity, entrepreneurship, extracurricular activities, self-initiative.

1. Uvod

Interesna dejavnost je del programa vsake šole. Ponuja nam širok nabor dejavnosti za izvajanje, saj lahko obravnavamo vsebine, ki formalno niso predpisane oz. predlagane, bistveno pa pripomorejo k razvoju splošnih kompetenc posameznika. Pojavlja pa se vprašanje, če jih zmoremo tudi tako izkoristiti.

Interesnih dejavnosti in njihovih vsebin učencem ne vsiljujemo, ampak jih le-ti izbirajo prostovoljno. Tako obstaja večja verjetnost, da so pri dejavnosti sproščeni, ustvarjalni in samoiniciativni ter kreativno razmišljajo.

Učitelji radi iščemo izzive v že obstoječih stvareh ali pa jih nadgrajujemo in to smo naredili tudi na naši šoli. Razmišljali smo o problemih okolja in kako jih lahko razrešujemo s kreativnim razmišljanjem naših učencev in učiteljev. V interesno dejavnost »ročna dela« smo spontano vključili tudi podjetnost. Gre za kompetenco, ki jo potrebujemo na vseh ravneh človekovega delovanja.

Pri takšni obliki dejavnosti lahko opazimo, da učenci pridobijo dodatna znanja, ki jih lahko uporabijo za ustvarjalno preživljanje prostega časa. Razvijajo se na socialnem področju, razvijajo pozitivno osebnostno podobo, ustvarjajo pozitivno klimo in še mnogo drugih pozitivnih učinkov je moč zaznati.

2. Opredelitev interesnih dejavnosti

V konceptu Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo (Kolar, et al., 2008) je zapisano, da je interesna dejavnost pomemben del vseživljenjskega učenja. Šola te dejavnosti organizira zunaj šolskega pouka kot razširjeni program osnovne šole z namenom, da bi omogočila odkrivanje in razvijanje učenčevih interesov in učence praktično uvajala v življenje ter jih s tem usposabljala za koristno in zdravo preživljanje prostega časa.

2.1 Zakonska opredelitev

Zakon o osnovni šoli navaja, da program osnovnošolskega izobraževanja obsega obvezni, kakor tudi razširjeni program izobraževanja. Razširjeni program obsega jutranje varstvo, podaljšano bivanje, dopolnilni in dodatni pouk, interesne dejavnosti ter šolo v naravi. Šola za razvijanje različnih interesov učencev organizira interesne dejavnosti. Te dejavnosti pa šola določi z letnim delovnim načrtom.

V dejavnosti razširjenega programa, kamor sodijo tudi interesne dejavnosti, se učenci vključujejo prostovoljno. Za posamezni razred sta za izvajanje interesnih dejavnosti v Predmetniku devetletne osnovne šole določeni dve uri tedensko (Kolar, et al., 2008).

3. Namen interesnih dejavnosti

Osnovni namen interesnih dejavnosti je razvijati interesna področja učencev s poudarkom na kakovosti izvedbe, ki se udejanja ob aktivnostih vseh, ki so vključeni v proces. Poudarjen je razvoj na učnem in socialnem področju, pri čemer učenci razvijajo produktivno mišljenje in so celostno, miselno in čustveno aktivni.

Izpostavljena je svetovalna vloga mentorjev, ki s sodobnimi oblikami in metodami dela omogočajo učencem soustvarjanje programov posameznih interesnih dejavnosti in posledično

pridobivanje novih znanj. V okviru interesnih dejavnosti lahko učenci poglabljajo in nadgrajujejo vsebine šolskega kurikuluma in spoznavajo vsebine, ki formalno niso predpisane oziroma predlagane. Temeljni namen je uporaba pridobljenih vedenj in znanj za preživljanje prostega časa, kar lahko služi kot izhodišče za nadaljnje izobraževanje. Povezovanje in druženje v ožjem in širšem okolju na osnovi interesov ustvarja ugodno klimo za razvoj lastne osebnostne podobe. Z vidika vseživljenjskega učenja je pomembno navajanje na samoorganizacijo oziroma »samoregulacijo«, kar omogoča razvoj posameznika tudi na drugih področjih in v različnih obdobjih življenja (Kolar, et al., 2008).

4. Mentor interesne dejavnosti

Mentor interesnih dejavnosti je oseba, ki načrtuje, usmerja in evalvira potek interesnih dejavnosti. Pri interesnih dejavnostih učitelji učencev v šoli ne ocenjujejo, hkrati pa interesne dejavnosti kot oblika prostovoljnega sodelovanja niso evidentirane v nobeni dokumentaciji, ki beleži ali sporoča učenčev napredek(Kolar, et al., 2008).

4.1 Znanja mentorjev interesnih dejavnosti

Kot navaja Kolar (2008), izvajanje interesnih dejavnosti zahteva strokovno in pedagoško usposobljene ljudi. Mentor interesnih dejavnosti je lahko učitelj, ki v okviru svojih strokovnih kompetenc avtonomno načrtuje in vodi program interesnih dejavnosti. Njegova vloga je vodenje, posredovanje in usmerjanje ter spodbujanje učencev k spoznavanju pomembnosti lastnega učenja in razvoja interesov. Poznati in izvajati mora sodobne metode in oblike dela, ki predstavljajo pomemben del profesionalnih spretnosti in spodbujajo k aktivnosti in ustvarjalnost posameznika. Poznati mora razvojne značilnosti učencev, razumeti psihološke posebnosti posameznikov in zakonitosti skupinske dinamike.

Načrtovanje programa interesnih dejavnosti izvedejo mentorji s sodelavci in učenci, ki so vključeni v posamezne dejavnosti. Priporočljivo je pridobiti čim več pobud od učencev in staršev. Učenci naj tudi predlagajo organizacijo dela, saj nemalokrat presenetijo z izvirnimi idejami. Postopek načrtovanja upošteva interese učencev in druge predloge, ki so izvedljivi v čim večji meri. Dokončno izdelan načrt oziroma program dela predstavi učencem mentor in pojasni kriterije za sprejetje oziroma zavrnitev njihovih predlogov. S takšnim načinom sodelovanja postavimo temelje za nadaljnjo motivacijo vseh sodelujočih.

5. Ustvarjalnost

Ustvarjalnost lahko opišemo kot dejavnost in hkrati lastnost mišljenja, način mišljenja, sposobnost, osebna lastnost oz. poteza. Ustvarjanje je delovanje, odpiranje problemov, preoblikovanje situacije v okolju, izvirno preoblikovanje informacij.

Fiziološka ustvarjalnost je v različno delujočih možganskih hemisferah, od katerih je leva specializirana za razumske, besedne in analitične procese, desna pa za prostorske, vizualne, čustvene, intuitivne, sintetične procese. Delovanje desne hemisfere je tudi osnova ustvarjalni dejavnosti, vendar ne brez povezave z levo razumsko hemisfero (Kroflič, 1999).

Ustvarjalnost ni vezana na neko specifično aktivnost. Človek je lahko ustvarjalen na različnih področjih, v znanosti ali umetnosti, kakor tudi v preprostih vsakdanjih opravilih. (Glogovec in Žagar, 1992).

5.1 Kreativno razmišljanje

Mulejeva (2016) meni, da je proces kreativnosti že to, ko gremo po nakupih. Vemo, s kakšnim ciljem gremo. Svoj cilj ubesedimo s tem, ko pojasnimo, za kakšen namen se bo kupljen izdelek uporabljal. Poznamo podatke oziroma katere dejavnike moramo upoštevati. Poznamo tudi stališča bližnjih, vemo, kaj jim je všeč in kaj ne. Ko pa poznamo cilje in imamo naštete podatke, gremo v akcijo.

Če povzamemo, so kreativno razmišljanje ideje, nekaj, kar ustvarimo, izražanje samega sebe, sproščanje možganov, izmišljotine, fantazije. Kreativno razmišljanje je tudi razmišljanje, s katerim razumemo, da je veliko načinov razmišljanja, prav tako je takšen način razmišljanja lahko tudi nekonvencionalen, ki nam pomaga pri iskanju novih idej, nenavadnih poslov ali rešitev za razne probleme ter način razmišljanja, ki nam omogoči, da se rešimo težav na več različnih načinov.

6. Podjetnost

Obstajajo različna enostavna pojmovanja, od tistih, da se človek kot podjetnik preprosto rodi, ali da podjetnika oblikuje okolje, do tistih poenostavljenih pojmovanj, da je podjetnik človek, ki ustanovi oz. ima podjetje (Steblovnik-Župan, et al., 2000).

Veliko ljudi podjetnost pogosto napačno povezuje samo z gospodarsko dejavnostjo in ustanavljanjem podjetij. Podjetnost je veliko širši pojem. Samoiniciativnost in podjetnost skupaj predstavljata eno od osmih kompetenc za vseživljenjsko učenje (po definiciji Evropske unije). Samoiniciativnost in podjetnost je kompetenca, ki posamezniku omogoča identifikacijo in izkoriščanje ponujenih priložnosti, realizacijo idej, načrtovanje in upravljanje procesov, ki vodijo k zastavljenim ciljem (Evropska spletna platforma za šolsko izobraževanje, 2017).

Ob tem je zelo pomembno poudariti, da je podjetnost kompetenca, ki jo potrebujemo v skoraj vseh kontekstih, na področju izobraževanja, zaposlovanja in v življenju na splošno, hkrati pa je kompetenca pojmovana kot gonilna sila človekovega napredka in razvoja družbe. Vsekakor pa jo učenci, kakor tudi učitelji razvijamo s prepoznavanjem problemov družbe, ožjega, kakor tudi širšega okolja, v katerem živimo.

6.1 Poslovni model Canvas

Ta model je le ena od oblik skrbno izdelanega poslovnega načrta, s pomočjo katerega lahko ugotovimo ali je naša ideja zares dobra poslovna priložnost oz. bo rešila nek problem. Hkrati pa učencem osnovne šole, na poenostavljen način približa dejavnost poslovnega načrtovanja, da jim je le-ta bolj razumljiva ter jim predstavlja izziv. Več raziskav kot bomo naredili, bolj bodo naši izsledki verodostojni.

Poslovni model naj vsebuje več možnih scenarijev (optimističnega, realističnega in pesimističnega). Tako se lažje pripravimo na razplet dogodkov, hkrati pa pokažemo potencialnim investitorjem in drugim, da smo predvidevali poslovne dogodke v prihodnosti ter analizirali tveganja in nevarnosti.

Poslovni model zajema informacije o tem **kako je** organizacija ustvarjalna, kako **pridobiva na vrednosti** in **jo ohranja**. Predstavlja strategijo in inovativno razmišljanje, ki kaže na konkurenčno prednost in vodi k uspešnosti poslovnega modela (Evropska spletna platforma za šolsko izobraževanje, 2017).

Ta poslovni model je sestavljen iz devetih segmentov. In sicer iz segmentacije kupcev, ponudbe vrednosti, distribucijskih poti, odnosov s kupci, virov prihodkov, ključnih virov, ključnih aktivnosti, ključnih partnerjev in strukture stroškov. Ker smo interesno dejavnost izvajali z učenci iz bližnjega okolja šole, smo jih motivirali do te mere, da na osnovi preglednice Canvas poskušajo ugotoviti, katere ideje lahko razvijajo in kako lahko prepoznajo probleme v bližnji okolici šole. Pri tem je ključno njihovo kreativno razmišljanje, timsko delo in sodelovalna klima v razredu oz. skupini. Hkrati pa se morajo zavedati, da je vsak problem, ki ga zaznavajo oni, potrebno preveriti na terenu. Tako z intervjuji krepijo svojo samozavest, znanje o dotičnem problemu ter aktivno delajo na boljši komunikaciji. Znajo se poistovetiti z vlogo v skupini in jo sprejemati. Prav v ta namen smo model nekoliko racionalizirali in priredili njihovemu predznanju, tako, pa so učenci kljub vsemu lahko vzročno – posledično razvijali idejo ter jo integrirali v okolje iz katerega prihajajo.



Slika 1: Poslovni model Canvas

7. Primer dobre prakse

Tako kot je zapisano in priporočeno v konceptu interesnih dejavnosti za devetletno osnovno šolo, smo vsebine za interesno dejavnost »ročna dela« oblikovali skupaj z učenci. To dejavnost so obiskovali učenci 9. razreda in porodilo se je kar nekaj idej. Pojavilo se je tudi vprašanje ali obstaja možnost, da bi se povezali z okoljem in za okolje. Po prvem srečanju smo prišli do zaključka, da bi bilo zaželeno, če bi obstajala možnost, da bi z izdelki tudi kaj zaslužili in s tem zmanjšali stroške valete devetega razreda ter s tem finančno razbremenili starše.

Takoj naslednjo uro smo se seznanili s poslovnim modelom Canvas. Povzeli smo točke, ki so bile za nas bistvenega pomena, jih poenostavili na osnovnošolsko raven in pričeli razvijati ideje. Skrbno smo izdelali načrt. Pomembno nam je bilo, kaj bomo delali, kakšen material bomo potrebovali, kje bomo dobili denar za material, kje bomo nabavili material in kdaj ter kje bomo

izdelke ponujali in kdo jih bo ponujal. Seveda smo se zavedali, da izdelkov ne moremo prodati, marveč jih lahko ponudimo samo v zameno za prostovoljne prispevke.

Na tej točki smo se znašli v situaciji, ki nas je veliko naučila, saj smo že predhodno omenili, da naša ideja ni nujno ideja oz. problem družbe. Tako smo se podučili o tem, da je potrebno idejo preveriti v javnosti, brez da bi ljudem predstavili rešitev. Učencem smo predstavili možnost, da njihova ideja ne bo prepoznana kot problem okolja ter da jo bodo morali spremeniti oz. izvesti fazo pivotiranja.

Izdelali smo vse tri možne scenarije. Najprej optimističnega, nato realnega in na koncu še pesimističen scenarij.

Začeli smo pri točki kdaj in kje bi izdelke lahko ponudili ciljni publiki. Učenkina ideja je bila, da bi izdelke ponudili na praznični tržnici, ki se odvija vsako leto na prvo adventno nedeljo v središču naše občine, zraven cerkve. Zakaj prav tam smo se spraševali in tudi na to vprašanje smo hitro dobili odgovor. Zato, ker je na prvo adventno nedeljo oz. prvo nedeljo v decembru pretočnost ljudi največja med mašami in takrat bi učenci 9. razreda ponujali izdelke.

Tako smo izbrali čas in kraj. Odločili smo se za prvo nedeljo v decembru, izdelke bi ponujali od 8. do 12. ure v središču občine Sv. Tomaž.

Potem smo razmišljali o ciljni publiki. To je bila pretežno starejša populacija. Raziskali smo trg in prišli do zaključka, da je najbolje če izdelujemo božično-novoletne voščilnice, saj je bilo povpraševanje po le-teh prejšnje leto tako veliko, da so vse pošle v pičlih dveh urah. Tako je padla še odločitev o tem kaj bomo izdelovali. V nadaljevanju smo razmišljali o nabavi materiala ter o sredstvih za nabavo. Težavo s sredstvi smo rešili tako, da smo na šolski sklad naslovili prošnjo za denar za potreben material in prošnjo so nam odobrili. Z nabavo materiala nismo imeli težav, saj je to za nas opravila tajnica šole. Za izdelavo voščilnic smo potrebovali barvni karton, barvni papir in papir z bleščicami. Potrebovali smo tudi orodje za izdelavo, tega pa smo imeli na šoli in ga ni bilo potrebno nabavljati.

Izdelava voščilnic je potekala v učilnici, kjer se je tudi običajno izvajala interesna dejavnost. Tukaj so učenci lahko pokazali vso svojo ustvarjalnost, uporabljali različne pripomočke za rezanje papirja (Slika 2) in se navduševali nad svojimi izdelki (Slika 3). Ko so videli, kako dobro jim gre, so postajali pogumnejši, samozavestnejši in upali so si izdelovati in ustvarjati tudi bolj drzne kreacije.



Slika 2: Del pripomočkov za rezanje papirja

Hkrati so tekom izvajanja interesne dejavnosti znatno napredovali v javnem nastopanju, saj smo večkrat izvedli predstavitev ideje za ostale učence, učitelje in starše (pičanje).



Slika 3: Božično-novoletne voščilnice, ki so jih izdelali učenci OŠ Sveti Tomaž.

8. Zaključek

Ugotavljamo, da je pri interesni dejavnosti učiteljeva vloga pomembna, saj mora znati motivirati učence in jih z zgledom napeljevati h kritičnemu razmišljanju o problemih družbe oz. njihovih problemih. Je pa mentor vsekakor oseba, ki jo dejavnost mora zanimati, imeti mora

željo po razvoju in krepitvi lastnih kompetenc na tem področju, skupaj z razvojem kompetenc učencev.

Učenci preko interesne dejavnosti niso uresničevali samo splošno vzgojno-izobraževalnih ciljev, ampak so tudi osebnostno rastli in se razvijali. Prav tako so učenci razvijali miselne procese ter se moralno, intelektualno in osebnostno razvijali, spoznavali in razvijali spoštovanje do sebe in drugih. Učenci medsebojno komunicirajo in razvijajo socialno-komunikacijske spretnosti in veščine. Vse to pa je prispevalo k boljšim medosebnim odnosom in dobri klimi.

V bistvu ima ta način dela z otroki več prednosti kot pa pomanjkljivosti. Med pomanjkljivost lahko štejemo slabo opremljeno šolo s pripomočki, ki so za tovrstne dejavnosti nujno potrebni in premajhna osveščenost s kompetenco podjetnosti in inovativnosti pri učiteljih. Na šoli smo izkoristili vse ponujene priložnosti in dosegli zastavljene cilje.

9. Literatura

Glogovec, Z. in Žagar, D., (1992). Ustvarjalnost. Projektno vzgojno delo, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport

Kolar, M., Komljanc, N., Kuščer, K., Arnejčič, B. in Bizant, T. (2008), Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib- tretja razsežnost pouka, Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.

Mulej, N. (2016). Kreativno razmišljanje omogoča, da si svoboden, samostojen človek. Pridobljeno s https://liza.aktivni.si/intervju/mag-nastja-mulej-kreativno-razmisljanje-omogoca-da-si-svoboden-samostojen-clovek/

Steblovnik-Župan, Z., Melink-Pavlin, N., Leban, I., Šček-Prebil, T., Obal, J. in Levstek, M. (2001). Podjetništvo, Ljubljana: Lesarska založba.

School Education Gateway - Evropska spletna platforma za šolsko izobraževanje(2017) Pridobljeno s https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/resources/tutorials/entrepreneurship-empowering-y.htm

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Šuen je profesorica pedagogike in univerzitetna diplomirana prevajalka in tolmačinja za nemški jezik. Kot šolska svetovalna delavka je bila najprej zaposlena na gimnaziji, od leta 2012 pa delo šolske svetovalne delavke opravlja na OŠ Sveti Tomaž.

Ustvarjalnost, podjetnost in inovativnost v osnovni šoli

Creativity, Entrepreneurship and Innovation in Primary School

Nuša Ocvirk

OŠ Antona Aškerca Rimske Toplice
nusa.ocvirk@os-rimsketoplice.si

Povzetek

V šolskem letu 2010/2011 smo na osnovni šoli Antona Aškerca Rimske Toplice začeli s projektom Ustvarjalnost, podjetnost in inovativnost, ki smo ga organizirali kot Krožek UPI. Temeljno izhodišče programa je, da ves vzgojno-izobraževalni proces v osnovnih šolah spodbuja razvoj kompetenc inovativnosti, samoiniciativnosti in podjetnosti, kar se kaže skozi vedenje učencev kot ustvarjalnih in podjetnih oseb, ki bodo znale iskati in prepoznati priložnost, ustvarjalno reševati konflikte in probleme, odgovorno sprejemati tvegane odločitve in delovati v negotovih okoliščinah. Program spodbuja učence, da razvijajo podjetne zmožnosti, eksperimentirajo z različnimi podjetniškimi projekti, sami sprejemajo odločitve. Učenca razvijejo kot posameznika, pripravljenega na priložnost in odgovornost. Temelj celotnega šolskega procesa je holističen pristop. Predstavljam načine razmišljanja, tehnike ustvarjalnega mišljenja pri inovativnih metodah poučevanja.

Ključne besede: inovativnost, kompetence, podjetnost, ustvarjalnost.

Abstract

In the school year 2010/2011 we started with the project Creativity, Entrepreneurship and Innovation, which was organized as workshop CEI. The basic premise of the program is that the whole educational process in primary schools encourages the development of competencies in innovation, self-initiative and entrepreneurship, which is manifested by the behaviour of students as creative and enterprising people who will know how to seek and recognize the opportunity to creatively resolve conflicts and problems, responsibly take risky decisions and to function under uncertain circumstances. The program encourages students to develop entrepreneurial abilities, experiment with various commercial projects and to make decisions by themselves. The pupils develop as an individual, prepared for an opportunity and responsibility. The cornerstone of whole modern school process is a holistic approach. I present ways of thinking, creative thinking techniques and innovative teaching methods.

Keywords: competence, creativity, entrepreneurship, innovation.

1. Ustvarjalno –podjetniško – inovativno

Program Spodbujanje ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti med mladimi je pripravil SPIRIT, javna agencija pod okriljem Ministrstva za gospodarski razvoj in tehnologijo. Mentorji (učitelji, podjetniki) smo se usposabljali za prenos ustvarjalnih, inovativnih in podjetniških vsebin na osnovnošolce.

Zakaj mladi? Ker so ustvarjalni in vidijo stvari drugače. Žal psihologi ugotavljajo, da se ustvarjalnost z leti zmanjšuje. V veliki meri sta za to odgovorna vzgoja in izobraževanje, ki ne pomagata dovolj razvijati prirojenih ustvarjalnih potencialov. Izkušnje kažejo, da manjši del

mladine izkorišča svoje ustvarjalne sposobnosti. Žal pa le redki uspejo zamisel razviti do inovacije – koristne, včasih tudi dobičkonosne novosti.

Ker je inovativnost temeljni kamen za dosego bolj dinamičnega, konkurenčnega in na znanju temelječega gospodarstva, je glavno vprašanje, ali šolski sistem »ustvarja« ustvarjalce ali »izdeluje« rutinerje?

V 24 pedagoških urah so učenci pridobili kompetence iskanja priložnosti za izboljšave, načine ustvarjanja idej in osnove njihovega ocenjevanja. Krepili smo njihove komunikacijske veščine in sposobnosti za delo v skupini. Delo je potekalo v majhnih skupinah. Optimalno skupino sestavlja 6–12 udeležencev, najbolj nenavadne ideje, ki dajo včasih rezultate se pojavijo pri 8–10 udeležencih. Vključili smo vrsto tehnik, ki spodbujajo domišljijo, ustvarjalnost, vztrajnost, inovativnost in podjetnost. Učencem smo predstavili tudi različne karierne poti iz lokalnega okolja. Podrobneje je predstavljeno delo v drugem triletju (od 4. do 6. razreda) osnovne šole.

Namen projekta se uresničuje vsako šolsko leto, saj učenci svojo podjetno idejo ob vodstvu usposobljenih mentorjev tudi uresničujejo v obliki raziskovalnih nalog in natečajev. Kar nekaj učiteljev in mladih na naši šoli dokazuje, da skriti zaklad obstaja in da se z ustvarjalnostjo, znanjem in odločenostjo lahko plemeniti.

2. Inovativne metode poučevanja

Sodobno izobraževanje v ospredje postavlja učenca. To pomeni, da ima vsak učenec različne potrebe in potrebuje njemu lasten pristop. Učenec sam odloča kaj, kje, kako in kdaj se bo učil ter sam določa tempo učenja, da bo dosegel zastavljene oziroma predpisane cilje (Flogie, 2016).

Kakovost izobraževalnega sistema je odvisna od kakovosti njihovih učiteljev. Podatki iz raziskave PISA 2015 kažejo, da je uporaba inovativnih pristopov v izobraževanju pozitivno vpliva na doseganje višjih taksonomskih in kognitivnih ravni dosežkov učencev. (OECD, 2018 Effective Policies: Insights from PISA)

Raziskave OECD in drugih izobraževalnih inštitutov kažejo, da se po svetu izboljšujejo dosežki učencev. K temu pripomorejo inovativne metode učenja in poučevanja, podprte z IKT. Omogočajo učinkovito pridobivanje znanja in hkrati konkurirajo pri zadovoljevanju potreb sodobne družbe (Dumont idr., 2013 v Levant, 2019).

Metode niso nove, a jih imenujemo inovativne, ker pri izvedbi uporabimo sodobne tehnologije (digitalno pero, OneNote, Outlook, Skype, Lego Education, Prezi, Story Kit, e-gradiva, e-učbeniki, e-komunikacije) in medmrežje v sodobno-interaktivno opremljeni učilnici ter na sodoben pedagoški pristop. (Levant, 2019)

Inovativne metode so: metoda sodelovalnega učenja (timsko učenje, neformalne oblike skupinskega učenja), raziskovalni pouk (problemski pouk, projektno delo), zavrnjeno učenje (angl. flipped learning), vzajemno učenje (angl. peer learning). (Levant, 2019)

3. Tehnike ustvarjalnega mišljenja

Vse ideje, ki nastanejo s pomočjo tehnik ustvarjalnega razmišljanja so dobre ali pa se lahko razvijejo v dobre. Pomembna je količina, iz katere izberemo najboljšo.

Razmišljanja glede na smer misli (vertikalno in lateralno razmišljanje) je uvedel Edvard de Bono. De Bonove misele tehnike razmišljanja (1992) so: tehnika PNZ (pozitivno, negativno,

zanimivo), tehnika UVD (upoštevaj vse dejavnike), tehnika P&N (posledice in nadaljevanje), tehnika NCD (nameni, cilji, dosežki), tehnika PPP (prve pomembne prioritete), tehnika AMI (alternativne možnosti izbire).

Razmišljanje glede na usmerjenost misli (konvergentno in divergentno razmišljanje) lahko ponazorimo z konveksno lečo. Žarki se zbirajo v samo eni točki – gorišču. Pri tem razmišljanju je možna samo ena rešitev (Pečjak, 1989).

Kratek pregled nekaterih tehnik ustvarjalnega mišljenja, zlata pravila za njihovo izvedbo in generiranje idej so povzeta iz priročnika za mentorje (Likar, idr. 2004).

Možganska nevihta (brainstorming, vihar, burjenje možganov) je tehnika, ki jo je utemeljil psiholog Aleks F. Osborn iz ZDA. Trdi, da se je s treningom mogoče naučiti ustvarjalnosti. Je metoda skupinskega reševanja problemov v neformalnem vzdušju. Kritika ni dovoljena. Utečena skupina je sposobna izvesti 50 različic rešitve nekega problema. Le 5% idej je uresničljivih. Seansa traja 30–60 minut.

Philips buzz 66 je metoda mini možganske nevihte za več udeležencev in manj časa. Razdelijo se v skupine po 5 ali 6 oseb in v 6–10 minutah kreirajo ideje in jih kritično pretresajo. Izberejo nekaj najboljših.

Zapisovanje idej (brainwriting) je primerna za tiste, ki ideje lažje izrazijo s svinčnikom in papirjem in so vešči pisnega komuniciranja. Med pisanjem ne pazimo na pravilnost pisanja. Udeleženec zapiše idejo in preda listek levemu sosedu. Ta doda še tri nove. Ideje se tako razvijajo in dopolnjujejo.

Tehnika najbolj nore ideje je tehnika, kjer se ideje med klasično možgansko nevihto izkažejo kot izvirno izhodišče. Skušamo jo spremeniti v uporabno ali celo koristno.

Na voljo so še druge vrste tehnik, kot so npr.: usmerjene prisilne povezave (iskanje povezav med naključno izbranimi besedami), metoda pobega, world cafe, Gordonova tehnika (samo vodja skupine ve natančno bistvo problema), bionika, metoda Walta Disneya, šest miselnih klobukov, metoda odskočne deske. Pravo izberemo glede na konkreten problem, pričakovanja, razpoložljive vire in ljudi.

3.1. Zlata pravila za izvedbo tehnik ustvarjalnosti

Zlata pravila za izvedbo tehnihk ustvarjalnosti so: med ustvarjalno seanso ni kritike, vsaka ideja je dobrodošla, gradimo na idejah drugih članov skupine, ne dopuščamo dolgega razmišljanja, ideje naj bodo kratke in jasne, naredimo ustvarjalno seanso zabavno, jasno določimo problem (pri večini tehnik), ločimo ustvarjalni del od ocenjevanja, pojasnimo bistvo tehnik, izberemo miren in prijeten kraj, kot vodja si postavimo nekaj provokativnih idej, diskusijo usmerimo v razvoj nenavadnih, »odštekanih« idej.

3.2. Kako pridemo do idej?

Pomembno je tisto, kar nas razveseljuje. Lahko posnemamo nekoga, ki ima uspešno idejo. Kako pridemo do nove ideje: dve ali več idej združimo v novo idejo, rešujemo probleme, ki jih imamo ljudje, ugotovimo, kje je konkurenca šibka ali slaba, idejo razvijemo iz lastnega hobija, gradimo na lastnih spretnostih, uporabimo odpadni material za nekaj uporabnega, prinašamo ideje s

počitnic, burimo možgane v skupini, prepoznavamo »luknje« (pomanjkanje) v trgovini, gostilni, šoli, kraju, opazujemo dogajanje v okolici, najdemo nove načine, da lahko nekaj naredimo, izboljšamo izdelek ali storitev, fantaziramo in sanjarimo, najdemo rešitve, ki premagujejo dolge, na videz nepremagljive razdalje.

4. Koncept dela v triletjih

Koncept dela je tak, da mladi znanja, veščine in osebnostne lastnosti povezujejo in jih na funkcionalen način uporabijo. Postavljeni so v konkretne življenjske situacije, ki tak pristop nujno zahtevajo. Pristop razvijanja kompetenc je kombinacija holističnega in taksonomskega pristopa znotraj posameznih nalog (npr. divergentno razmišljanje, komunikacijske sposobnosti, obvladovanje ustvarjalnega mišljenja, obvladovanje posameznih tehnik ustvarjanja idej). Koncept dela je na kratko predstavljen po triletjih in je povzet po priročniku za mentorje (Likar, idr. 2004).

4.1. Prvo triletje

Tu se otroci na igriv način seznanijo s pomeni (ustvarjalno, podjetno, inovativno) – preko igre na zabaven a konkreten način. Raven je prilagojena in poteka skozi verbalno komunikacijo, igro, risanje, pogovor ipd. Vključena je vrsta tehnik, npr. igre vlog, spodbujanje domišljije in fantazije, perceptivne rotacije, naloge spreminjanja vsebin. Uresničuje se sposobnost poguma, vztrajnosti in podjetniške usmerjenosti ob ideji. Močan vidik je čustveni, saj je samozaupanje osnovno gonilo inovacijskega procesa. Ključna kompetenca je projektno delo. Izbrano idejo ob minimalnem vodenju mentorja razvijejo tako, da jo v okviru dogodka (npr. mini koncert, športno tekmovanje) predstavijo oz. izvedejo pred javnostjo (starši, sošolci).

Učenci so na prednovoletnem druženju članov Območne obrtno–podjetniške zbornice Laško prodali preko 400 svojih – ročno izdelanih voščilnic. Prostovoljne prispevke so namenili za šolski sklad. Od takrat imamo nekaj stalnih naročnikov, ki vsako leto naročijo preko 500 voščilnic.

4.2. Drugo triletje

Tu razvijamo ustvarjalno opazovanje in krepimo vztrajnost. Divergentno in variantno razmišljanje ustvarja nove vzorce razmišljanja in dela. Pomembne so tehnike za spodbujanje problemov in njihovo zaznavanje ter tehnike kreiranja in izbora idej. Ključna kompetenca je obvladovanje tveganja, sposobnost ocenjevanja in celovitega razmišljanja. Naloge z vsakodnevnimi izzivi (ekologija, izboljšanje šolskega okolja, doma) razvijajo skupinsko sodelovanje in krepijo komunikacijo v tesni povezavi z zagovarjanjem lastnih stališč. Inovativne so vse učne vsebine, ki jih v okviru samostojne naloge čim bolje povežemo in uporabimo.

Pri konkretnem projektu izboljšajo ekološki problem v njihovem okolju. Ob kriterijih izberejo najbolj aktualnega in ob kritičnem dialogu poiščejo najboljšo rešitev, načrt za izvedbo in realizacijo. Ta je predstavljena javnosti (ravnatelju, sošolcem, učiteljem, krajanom).

V okviru projekta je s pomočjo biologa dr. Janka Rodeta nastal zeliščni šolski vrt, v katerem so si lahko postregli tudi krajani. Potekala je tudi izmenjava oziroma štafeta semen in sadik zelišč. Kasneje smo dodali še medenega, v katerem smo zasadili medovite rastline.

4.2.1. Program za drugo triletje

Traja najmanj 20 pedagoških ur. V tem času učenci obiščejo podjetje, znanstvenika, raziskovalca ali umetnika. V skupini izdelajo zaključno nalogo oziroma izdelajo izdelek, opravijo storitev, ki je primerna starostni skupini, in zanjo pripravijo tudi gradivo.

Učenci dobijo informacijo in spodbudo, da obstajajo natečaji in predstavitve, na katerih bo možno predstaviti svoj izdelan projekt.

Izvedba je sestavljena iz petih sklopov. Predstavljeni so v tabeli 1. Povzeta je po delovnem zvezku za podjetniški krožek (Bakračevič, Erlih in Lorber, 1998).

Tabela 1: *Pregled dejavnosti po sklopih*

Sklop	Namen:	Naloge (okvirni čas)
Igre za spoznavanje in spodbujanje osebnostne rasti	– Vzpostavljanje medsebojnega stika; – spodbujanje fantazije; – spodbujanje osebnostne rasti; – krepitev samozavesti in vztrajnosti; – razvijanje pozitivnega mišljenja; – razvijanje komunikacije.	Predstavimo se (20 minut) Branje z ustnic (10 minut) Lepe stvari, ki so se mi pripetile (15 minut) Laž in resnica (30 minut)
Zaznavanje izzivov in spodbujanje ustvarjalnosti	– Razvijanje ustvarjalnega opazovanja; – zavedanje pomembnosti inovativnosti in podjetnosti za družbo, organizacijo in posameznika; – seznanitev z osnovnimi pojmi; – razvijanje divergentnega mišljenja.	Ustvarjalno zaznavanje (1 ura) Zakaj inovativnost in podjetnost (20 minut) Lateralno mišljenje (out of the box): Mož v dvigalu, Anthony and Cleopatra (15 minut) Zakaj vse lahko uporabljamo sponko za papir? (20 minut) Variantno in lateralno razmišljanje (20 minut)
Šolski predmeti na inovativen način	– Prikaz šolskih predmetov (matematika, biologija, fizika, slovenščina) na drugačen način; – razvijanje tehnik ustvarjalnega načina reševanja problemov; – razvijanje zavedanja o problemih tveganja; – spoznavanje pomembnosti izziva; – razvijanje potrebe po vzpodbudi posameznikove zmožnosti; – ugotoviti zmožnosti posameznika – razvijanje ustvarjalnega mišljenja.	Košarka z odpadnim papirjem ŠPO (20 minut) Primeri inovativnosti pri predmetih MAT, FIZ, KEM, SLJ: Koliko kovancev potrebuješ? Koliko las je na glavi? Preurejanje besedila, Manjkajoče črke (2 uri) Ali je narava inovativna? BIO (30 minut) Čudoviti jedilniki GOS (1 ura) Problem papirnatega stolpa TIT (30 minut) Problem zidaka TIT (30 minut) Modna revija LUM (1 ura)
Inovativnost in podjetnost	– Spodbujanje ustvarjalnosti; – krepitev komunikacijske sposobnosti; – pripravljanje na obisk in pogovor z enim od staršev otrok iz razreda ali z vsem znanim uspešnim lokalnim podjetnikom, ki je znan po ustvarjalnih pristopih (nujno mora biti pozitivna oseba, nesporna tako po poslovnih kot moralnih vidikih); – spoznavanje ustvarjalnih, inovativnih in podjetnih vidikov poklicev; – razvijanje koncepta sodelovalnosti in povezovanja z okoljem (odprto inoviranje).	Naš izdelek je drugačen (1 ura) Prisluhnimo inovativnim (3 obiski)

Projektno delo	– Spoznavanje tehnike za izbor ideje; – seznanjanje s problematiko ekologije; – krepitev komunikacijske sposobnosti; – razvijanje organizacijske sposobnosti; – obvladovanje kompleksnosti; – krepitev vodstvene sposobnosti; – krepitev vztrajnosti do končne realizacije; – izvedba konkretne ideje.	Okolje kliče na pomoč – pomagajmo mu! (6 ur) Iskanje inovativne ideje (6 ur)

4.3. Tretje triletje

V tretjem triletju ponovimo predstavljene vsebine, vendar na višji ravni. Poudarek je na podjetniški realizaciji. Za dosego podjetniških rezultatov je nujno poznavanje raziskovalnega in inovacijsko-podjetniškega podpornega okolja − Slovenije in EU. Učenci skozi samostojno delo spoznajo faze poslovnega načrta in ekonomskih znanj. Končni izdelek je projekt, ki ga razvijejo in realizirajo. Pripravijo mini poslovni načrt z uporabno vrednostjo. Odigrajo svoje vloge pri posameznih poslovnih funkcijah. Pri tem sami iščejo potrebne informacije.

V okviru turističnega krožka že 14 let sodelujemo pri projektu Turistične zveze Slovenije z naslovom Turizmu pomaga lastna glava. 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. Za svoje delo so bili do sedaj učenci že večkrat nagrajeni z zlatim priznanjem za dosežek (naj turistična tržnica po mnenju mladinske komisije, tržnica prilagojena osebam s posebnimi potrebami, najbolj uglašen nastop, naj promotor, naj turistični spominek). Lokalno turistično društvo je v svojo ponudbo vključilo semenske bombe (izdelek učencev) in majice z logom (RIMSKE SO FEjST), ki so ga oblikovali učenci.

Nabrali smo že kar nekaj izkušenj v iskanju prave ideje in navezali mnogo stikov s partnerji, ki nas pri projektih v celoti podpirajo z donacijami in sponzorstvom pri nakupu materiala. To pa je največje priznanje in največja motivacija.

5. Zaključek

Ob zaključku in predstavitvi projektov v šolskem letu 2011/2012 se je izkazalo, da je odločilna vloga učitelja. Vendar, ali je ta dovolj usposobljen in motiviran za tako delo, ki ne zahteva le znanja ampak tudi izkušnje, inovativno miselnost in kulturo ustvarjalnosti? Odgovor je da, ob podpori vodstva, kolektiva in kraja. S svojimi pogosto bogatimi, a prikritimi znanji (tacit knowledge) pomembno prispevamo k uspešnosti projektov.

Krožka UPI ne izvajamo več. Tehnike in izkušnje uporabljamo pri raziskovalnih nalogah učencev. Učence motiviramo k večji radovednosti, pogumu za razmišljanje in vztrajnosti, razvijanju učinkovitega usmerjanja pozornosti in občutljivosti za probleme, opogumljamo jih za generiranje idej, razvijajo spretnosti skupinskega dela ter zavest o pomembnosti učinkovitega razmišljanja. Na razpolago jim je sodobna tehnologija. Doživljajo lastno učinkovitost in oblikujejo pozitivno samopodobo.

6. Literatura

Bakračevič, K., Erlih, Z., Lorber, N., (1998). *PODJETNIŠKI KROŽEK – PRIROČNIK ZA MENTORJE*. Gornja Radgona

Bakračevič, K., Erlih, Z., Lorber, N., (1998). *PODJETNIŠKI KROŽEK – DELOVNI ZVEZEK*. Gornja Radgona

Bennett, S., Bennett, R., (2005). *365 DNI BREZ TELEVIZIJE Igre za vsak dan v letu*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d.

De Bono, E., (2006). *Lanterno razmišljanje*. Ljubljana: New Moment d.o.o.

European Innovation Scoreboard 2018. Pridobljeno s https://ec.europa.eu/growth/industry/innovation/facts-figures/scoreboards_en

Flipped Learning Network (FLN). The Four Pillars of F-L-I-P. Dostopno na: https://flippedlearning.org/deffinition-of-flipped-learning/.

Flogie, A., (2016). *Vpliv inovativnega izobraževanja in informacijsko-komunikacijske tehnologije na spremembe pedagoške paradigme* (Doktorska disertacija). Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor

Flogie, A. (2019). *Inovativna učna okolja podprta z IKT*. Pridobljeno s Inovativna pedagogika 1:1: http://www.inovativna-sola.si

Likar, B., Pečjak, V., Trček, D., Križaj, D., Futur, P., Berginc, J., ...Dimovski, V., (2004). *Inovativnost v šoli: Od ustvarjalnega poučevanja do inovativnosti in podjetnosti*. Ljubljana: Inštitut za inovativnost in tehnologijo – Korona plus.

Levant, S. (2019). *Inovacije in inovativne metode v izobraževanju* (Magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Oddelek za tehniko, Maribor

Pečjak, V., (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: DZS

Kratka predstavitev avtorja

Nuša Ocvirk je po izobrazbi profesorica razrednega pouka. Opravila je tudi študijski program za izpopolnjevanje učiteljic/učiteljev, študentk/študentov razrednega pouka za poučevanje angleškega jezika v drugem triletju osnovne šole. Trenutno poučuje angleščino v prvem in drugem triletju Osnovne šole Antona Aškerca Rimske Toplice. Je načelnica mladinskega odseka Planinskega društva Rimske Toplice in mentorica planinskega ter turističnega krožka.

Podjetni v šoli, da bomo bolj podjetni tudi kot družba

Entrepreneurship in Schools can Foster the Spirit of Enterprise in Society

Sonja Sušin

Šolski center Velenje
sonja.susin@scv.si

Povzetek

Z zadnjo prenovo izobraževalnih programov leta 2001 so se v Sloveniji začele uvajati kompetence kot preplet znanj, spretnosti in stališč posameznika. Kako se kompetence dejansko vključujejo v pouk je stvar vsakega učitelja. Verjetno nekatere v večji meri kot druge. Med manj vključenimi kompetencami je podjetništvo. Sploh, če opazujemo prisotnost vsebin podjetništva v vseh programih in na vseh nivojih izobraževanja. Že po osnovni definiciji je en element kompetence znanje. V večini izobraževalnih programov še nimamo vključenih znanj ekonomije, podjetništva ali financ. V članku je predstavljen primer uspešnega vključevanja podjetniške kompetence v programu ekonomski tehnik. Opisana sta dva dogodka, izpeljana pri urah praktičnega pouka v šoli. Z izkustvenim učenjem so dijaki razvijali kreativnost, komunikacijo, iznajdljivost in podjetnost ter svoje teoretično znanje uporabili v konkretnih poslovnih situacijah.

Ključne besede: ključne kompetence, podjetna družba, podjetništvo, praktični pouk v šoli, učno podjetje.

Summary

The latest reform of Slovenian educational programmes from 2001 launched competences, which intertwine knowledge, skills and personal views of an individual. The integration of competences into a curriculum is a matter for teachers concerned, to some of them in a much higher extent than to others. Among all the competences, entrepreneurship is the most ignored one in programmes at all levels of education. A basic definition of competence reveals know-how as its main element. In the majority of educational programmes, the know-how of economy, entrepreneurship and finance is not included. An inclusion of entrepreneurship as a competence in the programme of economic technician, explained in this article, is based on events, carried out during two practical lessons in school. This kind of experiential learning encouraged students to develop creativity, communication, ingenuity and entrepreneurship and enabled them to use theoretical knowledge in everyday business situations.

Key words: enterprising society, entrepreneurship, key competences, practical lessons in school, practice company.

1. Uvod

Slovenija se na lestvici inovativnosti ne uvršča med vodilne države na svetu. Po podatkih za leto 2019 smo zdrsnili na 31. mesto. (Objavljen globalni inovacijski indeks, 2019) Ali torej postajamo družba vedno manj inovativnih, manj kreativnih, manj podjetnih? Razloge nekateri vse pogosteje in vse bolj glasno pripisujejo šolskemu sistemu, ki naj bi bil še vedno preveč usmerjen v storilnost, v memoriranje in manj v kreativno reševanje problemov, komunikacijo, prevzemanje odgovornosti, podjetnost.

1.1 Evropske ključne kompetence vseživljenjskega učenja

Evropski svet je junija 2018 objavil nov Evropski referenčni okvir kot priporočilo državam glede vključevanja osmih ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja v šolski sistem. Na podlagi ugotovitve, da vse hitrejši tehnološki razvoj spreminja vsa področja našega življenja, so zapisali, da so za zagotavljanje odpornosti ter prilagodljivosti tem spremembam vse bolj pomembne podjetniške družbene in državljanske kompetence. Poudarili so tudi, da so za uspešen razvoj družbe vedno bolj potrebne spretnosti, kot so reševanje problemov, kritično mišljenje, sposobnost sodelovanja, ustvarjalnost in računalniško razmišljanje. Evropski referenčni okvir sedaj vsebuje osem nekoliko spremenjenih ključnih kompetenc: pismenost; večjezičnost; matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca; digitalna kompetenca; osebnostna, družbena in učna kompetenca; državljanska kompetenca; podjetnostna kompetenca; kulturna zavest in izražanje. (Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 2018)

1.2 Vključevanje kompetence podjetništva v šole

Ključne kompetence naj bi se razvijale pri vseh predmetih, modulih, tudi interesnih dejavnostih in kot medpredmetno povezani projekti, ki se na šolah izvajajo. To je lažje pri kompetencah, kjer imajo učenci in dijaki o določeni temi že neko znanje: pismenost, večjezičnost in matematični ali digitalni kompetenci.

Najnovejše Priporočilo vsebuje tudi bolj natančne usmeritve, da naj vsi učenci in dijaki med šolanjem pridobijo vsaj eno praktično podjetniško izkušnjo. Pričakuje se, da posameznik pozna pristope k načrtovanju in vodenju projektov, razume ekonomijo in gospodarske priložnosti ter izzive, s katerimi se sooča delodajalec, sprejema finančne odločitve glede stroškov in vrednosti. (Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 2018) Tukaj pa nastane težava, saj te tematike učenci in dijaki (vsaj v splošnem izobraževanju) v Sloveniji ne obravnavajo pri nobenem predmetu. Za uspešno vključevanje te kompetence bi morali uvesti v vse osnovnošolske in srednješolske programe osnovna znanja s področja podjetništva, ekonomije ter financ.

Kot kaže Sporočilo Komisije Svetu so v evropskih državah politike vključevanja podjetništva in podjetnosti v šolske kurikule zelo različne. Nekatere države so se tega lotile že davno. Izstopa primer Poljske, kjer so bile Osnove podjetništva že v letu 2006 obvezni predmet v vseh splošnih srednjih in poklicnih šolah. (Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu parlamentu, Ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij, 2006)

1.3 Ključne kompetence v srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju v Sloveniji

V srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju se to področje razvija že nekaj let. Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje je skupaj z Zavodom Republike Slovenije za izobraževanje leta 2001 izdal Koncept vključevanja ključnih kompetenc v srednje poklicno in strokovno izobraževanje. Te kompetence so: podjetništvo, informacijsko-komunikacijsko opismenjevanje, načrtovanje in vodenje kariere, učenje učenja, okoljska vzgoja, socialne spretnosti ter zdravje in varnost pri delu. Evalvacija v letu 2008 je pokazala, da skoraj polovica učiteljev teh konceptov sploh ne pozna. Leta 2012 so bile objavljene Smernice za vključevanje ključnih kompetenc v programe poklicnega in strokovnega izobraževanja, kot pripomoček učiteljem pri vključevanju kompetenc v njihove učne načrte. (Smernice za uresničevanje vključevanja ključnih kompetenc v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanje, 2012)

1.4 Novi projekti za podjetne tudi za osnovne šole in gimnazije

Trenutno se v Sloveniji izvajajo projekti, ki so namenjeni krepitvi kompetence podjetnosti. Gre za prve korake, ki bodo morda vendarle nekoč nadgrajeni s sistemsko rešitvijo na področju celotnega osnovnega in srednjega šolstva. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport skupaj z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo in Evropsko unijo od leta 2017 izvaja projekt POGUM (POdjetnost Gradnik zaUpanja Mladih), v katerega je vključeno 120 osnovnih šol in projekt PODVIG (PODjetnost V GIMnaziji), ki vključuje 70 gimnazij. Cilj je doseči, da ta kompetenca postane del kulture okolja. (Projekt Pogum; Projekt Podvig, 2018). Pohvalno, a brez osnovnih znanj podjetništva manjka ena od sestavin kompetence - znanje.

2. Podjetništvo in podjetnost v programu ekonomski tehnik

V programu ekonomski tehnik se dijaki dejansko lahko praktično srečajo s tematiko gospodarjenja in podjetništva, reševanja problemov in poslovanja malega podjetja pri praktičnem pouku v šoli. Pri številnih strokovnih modulih dijaki prepletajo teoretična in praktična znanja s področja ekonomije, prava, financ, davkov in organizacije. Praktični pouk v šoli omogoča razvijanje vseh ključnih kompetenc.

2.1 Poslovanje podjetja

Eden od modulov, ki je vsebinsko namenjen podjetništvu se imenuje Poslovanje podjetja. Na naši šoli ga izvajamo dve šolski leti, po štiri ure na teden kot praktični pouk. V 2. letniku se dijaki srečajo s temeljno teorijo in praktičnimi vajami o verbalni in neverbalni komunikaciji, načrtovanju kariere, poslovni korespondenci, raziskavi trga, trženjskih aktivnostih, vodenju, organiziranju dela, načrtovanju in nadziranju poslovanja podjetja. V 3. letniku pa dijaki ustanovijo svoje fiktivno podjetje (učno podjetje) in pridobljeno teoretično znanje uporabijo v praksi.

Pouk poteka v specializirani učilnici, ki je opremljena kot velika pisarna. V prostoru je večja miza za poslovne sestanke, vsak dijak ima svojo pisalno mizo z računalnikom. Z dijaki na začetku šolskega leta izpeljemo celoten postopek ustanovitve podjetja od iskanja idej, njihovega preizkušanja, raziskave trga, proučitve možnih pravnoorganizacijskih oblik, registracije družbe in načrtovanja primerne organizacijske strukture podjetja.

Za uspešno in nemoteno delo učnih podjetij so potrebni tudi davčni in bančni servis, inšpekcija, registrski organ, zavod za zaposlovanje, pokojninski in invalidski zavod. Vse te naloge opravlja Centrala učnih podjetij Slovenije, ki nudi podporo učnim podjetjem v državi in jim omogoča tudi vključevanje v mednarodno mrežo učnih podjetij. (Jarc, Markač Hleb in Ušaj Hvalič, 2011).

2.2 Učno podjetje

V učnem podjetju so dijaki zaposleni celo šolsko leto. Razporejeni so po oddelkih, glede na svoje želje. Funkcijo poslovnega sekretarja in direktorja opravljata samo dva dijaka, v ostalih oddelkih jih je zaposlenih več: vodja oddelka in referenti. Vsak oddelek ima dodeljene naloge, zaposleni jih opravljajo po nalogu in pod nadzorom nadrejenih in mentorja. Med šolskim letom se nekateri dijaki že dobro znajdejo na svojih delovnih mestih, zato se kakšno leto odločimo tudi za rotacijo, ko dijaki rotirajo iz enega delovnega področja na drugo in s tem pridobijo še širša znanja in spretnosti.

Najbolj osnovne naloge posameznih oddelkov so:

- Oddelek nabave: spremlja in analizira prejete ponudbe poslovnih partnerjev, po predhodnem dogovoru znotraj drugih služb podjetja naroča potrebne izdelke ali storitve, preverja in likvidira prejete račune, vodi evidence strank in izvršenih poslov.
- Kadrovska služba: prijavi potrebe po delavcih, izpelje zaposlitveni razgovor s kandidati za prosta delovna mesta, sklene pogodbe o zaposlitvi, skrbi za razvoj zaposlenih, ugotavlja zadovoljstvo zaposlenih, vodi personalne mape, izpelje letne razgovore, prerazporeja zaposlene med oddelki, pravočasno prijavi in odjavi zaposlene v socialno zavarovanje.
- Trženje, oblikovanje in prodaja: oblikuje prodajni sortiment, pošilja ponudbe s predstavitvami svojih izdelkov in storitev, pogaja se s potencialnimi strankami, sklepa posle, izdaja račune, spremlja zakonodajo, vodi evidence strank in izvršenih poslov, oblikuje celostno grafično podobo podjetja, pripravlja sejemski nastop in druge dogodke.
- Finančno - računovodska služba: obračuna vse potrebne davke, obračuna vse potrebne obveznosti do zaposlenih in države, skrbi za pravočasno poravnavo obveznosti, spremlja plačila terjatev, pravočasno oddaja potrebno dokumentacijo na davčno upravo.
- Tajništvo: sprejema in razvršča prejeto pošto, ureja elektronsko pošto, vodi evidence prisotnosti zaposlenih, vodi evidenco sestankov, vabil, zapisnikov.
- Direktor: z vodji oddelkov načrtuje in organizira celotno poslovanje, razporeja delo ter nadzira delo vsakega zaposlenega, predlaga morebitne izboljšave in prezaposlitve med oddelki, ocenjuje opravljeno delo zaposlenih.

Učno podjetje je metoda učenja, ki vključuje igro vlog, simulacijo, izkustveno učenje, in skupinsko delo. Dijaki se učijo iz svojih neposrednih in osebnih izkušenj ter tako preizkušajo svoje sposobnosti ter prenašajo teoretična znanja različnih predmetov in strokovnih modulov v praktično delo. Gre za vsestransko pridobivanje novih spretnosti in krepitev veščin, ki dijake bogatijo in jim dajejo svojevrstno samozavest, krepijo samoiniciativnost, kreativnost in radovednost. Metoda omogoča hkratno krepitev vseh ključnih kompetenc. Takšen pouk zahteva široko znanje učitelja, ki ima celo šolsko leto vlogo mentorja in je pripravljen vsak trenutek

vskočiti za nasvet dijaku v vlogi tajnice, računovodje, direktorja, nabavnega ali prodajnega referenta, kadrovnika, oblikovalca ali sodelavca za informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.

3. Sejemski nastop učnega podjetja Bober, d. o. o.

Vsako leto v Sloveniji poteka Mednarodni sejem učnih podjetij in državno tekmovanje učnih podjetij. Cilj obeh je spodbujanje podjetnosti, krepitev spretnosti javnega nastopanja in sposobnosti pogajanj z domačimi in tujimi poslovnimi parterji ter vzgoja poštenih, zanesljivih, radovednih in odgovornih bodočih podjetnikov.

Dijaki, zaposleni v UP Bober, adrenalinski park, d. o. o., so se resno lotili načrtovanja sejemskega dogodka. Celotne priprave so potekale tri mesece in aktivno so bili vključeni prav vsi. Na uvodnem sestanku so oblikovali štiri delovne time in si porazdelili naloge. Člani skupine za pripravo stojnice so se odločili, da bo stojnica v naravnih barvah. Dodali so srčke, saj je bilo na dan dogodka ravno Valentinovo (Slika 1). Dogovorili so enotna oblačila za osebje in izdelali vso potrebno dekoracijo.



Slika1: Razstavni prostor in prodajno osebje

Skupina za dokumentacijo je oblikovala gradivo za predstavitev podjetja in za sklepanje poslov izven učilnice: katalog, naročilnice, račune, cenik, letake, vizitke, vabila. Tretja skupina je razmišljala o animaciji obiskovalcev. Naročili so kostume bobrov in tako enotno oblečeni po dvorani delili vabila k stojnici ter pripravili plesno točko za glavni oder sejmišča (Slika 2). Za tekmovalni del sejma je bil zadolžen četrti tim, ki je pripravil predstavitveni video, radijski oglas in poskrbel za fotografije. V parku so posneli nekaj res adrenalinskih scen in oblikovali prikupen video spot. Priprave in sam sejemski dogodek so ovekovečili na fotografijah. Izbrane fotografije smo s soglasjem vseh sodelujočih uporabili za promocijo in predstavitev na spletni strani šole, v šolskih publikacijah in tudi za ta prispevek.



Slika 2: Dijaki animatorji

4. Dan odprtih vrat učnega podjetja Bober, d. o. o.

V nadaljevanju bo predstavljen uspešen primer povezave dijakov dveh generacij. Dijaki 3. letnikov so organizirali dan odprtih vrat svojega učnega podjetja in na dogodek povabili dijake 2. letnikov in učitelje. Postavljeni in realizirani so bili naslednji cilji:

- Predstavitev uspešnega skupinskega dela. Dijaki 3. letnikov so pripravili povzetek svojega dela v celotnem šolskem letu. Izvedbo je koordiniral direktor podjetja.
- Predstavitev individualnega prispevka vsakega zaposlenega. Vsak dijak je poglobljeno pregledal in pripravil predstavitev svojega osebnega dela.
- Nastop pred skupino. Dijaki so doživeli izkušnjo komunikacije v nekoliko širšem krogu slušateljev. Vsi dijaki so navajeni komunikacije v udobnem krogu znotraj razreda. To je bila priložnost tudi za tiste dijake, ki sicer ne nastopajo radi, da se preizkusijo v verbalni in neverbalni komunikaciji. Zahtevno vlogo so neverjetno suvereno prevzeli, saj so svoje delo zelo dobro poznali in niso imeli težav opisati kaj in kako so delali, kaj so se naučili ter pokazati svoje konkretne izdelke in dokumente.
- Teoretično znanje o dnevih odprtih vrat, kot eni od aktivnosti na področju tržnega komuniciranja, je bilo dejansko praktično uprizorjeno za dijake obeh letnikov.
- Dijaki 2. letnika so bili deležni uvoda v nov vsebinski sklop, ki jih čaka v naslednjem šolskem letu in so že začeli razmišljati o svoji vlogi v njihovem bodočem podjetju.

4.1 Postopek organiziranja dogodka

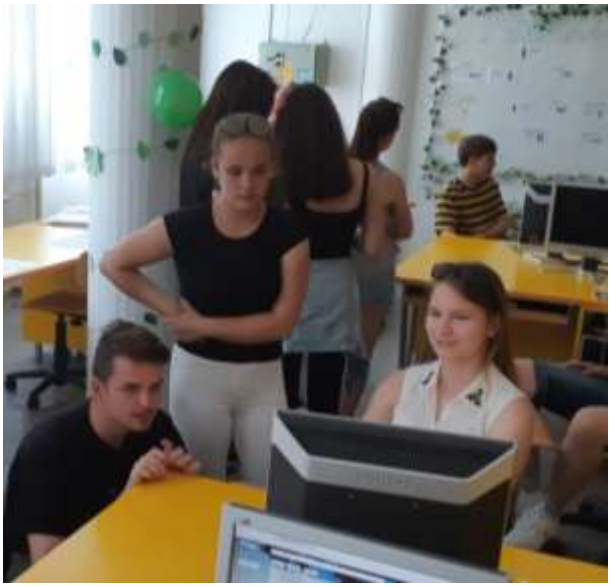
Dijaki so dogodek organizirali sami. Dobili so navodilo, da morajo aktivno sodelovati prav vsi, predstaviti svoje skupno delo in individualne prispevke vsakega zaposlenega, aktivno vključiti obiskovalce in jim pripraviti kakšno presenečenje. Direktor učnega podjetja je koordiniral celotno načrtovanje in izvedbo dogodka. Najprej je sklical sestanek in delo se je začelo: oblikovali so seznam vseh aktivnosti ter si razdelili vloge. Znanje organiziranja dela (organiziranje procesa in oblikovanje strukture) je prišlo prav. Priprave na dogodek so potekale tri delovne dni, torej 12 šolskih ur. Fotografije dogodka so bile objavljene na spletni strani šole in v predstavitveni publikaciji šole.



Slika 3:Uvodni nagovor direktorja

4.2 Izpeljava dneva odprtih vrat Učnega podjetja Bober, d. o. o.:

- pozdravni nagovor direktorja podjetja in predstavitev dnevnega reda dogodka (Slika 3)
- razlaga učnega podjetja kot metode dela
- plesna točka »bobrov« v uniformah
- predstavitev dejavnosti in uspešnosti poslovanja Učnega podjetja Bober, d. o. o.
- predstavitev nastopa na Mednarodnem sejmu učnih podjetij
- ogled televizijskega oglasa, ki so ga zaposleni posneli v celjskem mestnem parku
- aktivna vloga obiskovalcev, kjer so v 5 minutah pripravili 2 minutno predstavitev svoje inovativne podjetniške ideje
- razporeditev zaposlenih po delovnih mestih in kroženje manjših skupin obiskovalcev po oddelkih podjetja (Slika 4)



Slika 4: Predstavitev delovnega mesta

- pogostitev obiskovalcev z domačim pecivom in napitkom, opremljenim z logotipom podjetja (Slika 5)
- neformalni razgovori zaposlenih in obiskovalcev.



Slika 5: Prigrizki z logotipom podjetja

5. Zaključek

Podjetna sodobna družba se razvija, spreminja, pravočasno reagira na vse, tudi negativne pojave. Zato je družbeno odgovorna in deluje v smeri trajnostnega razvoja. Ključno kompetenco podjetnost počasi tkemo v kulturo družbe. Ne s ciljem, da bi vsi postali podjetniki in ustanovili svoje podjetje, pač pa predvsem, da vsi postanemo bolj podjetni ljudje. Torej, da krepimo vedenje v smeri inovativnega in kreativnega reševanja problemov, krepimo komunikacijo, prevzemanje tveganj, večjo samozavest in kritično razmišljanje. S praktičnim poukom v srednjem strokovnem izobraževanju smo vsemu temu dejansko korak bližje. V prikazanih primerih so imeli vsi dijaki res aktivno vlogo, ki so si jo sami prikrojili, glede na znanje in interese. Z vsakim dogodkom, ko so lahko svoje znanje uporabili v konkretni poslovni situaciji, so postali bolj pogumni in bolj inovativni. Morda bi lahko tovrstne izkušnje prenesli tudi v druge izobraževalne programe.

6. Literatura

Jarc B., Markač Hleb, A. in Ušaj Hvalič, T. (2011). *Poslovanje podjetij,* Celovec: Mohorjeva založba.

Objavljen globalni inovacijski indeks. (2019). Pridobljeno s http://www.uil-sipo.si/uil/urad/o-uradu/novice/elektronske-novice/clanki/objavljen-globalni-inovacijski-indeks-2019/

Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. (2018). Uradni list Evropske unije, št. C189 (4. 6. 2018). Pridobljeno s https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=SL

Projekt Pogum; Projekt Podvig. (2018). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/objava/projekt-pogum in https://www.zrss.si/objava/projekt-podvig

Smernice za uresničevanje vključevanja ključnih kompetenc v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanje. (2012). Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Smernice.pdf

Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu parlamentu, Ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij. (13.2.2006). Komisija evropskih skupnosti. Pridobljeno s https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0033&qid=1572710372666&from=SL

Kratka predstavitev avtorice

Sonja Sušin je po izobrazbi univerzitetna diplomirana ekonomistka. Diplomirala je na Ekonomsko - poslovni fakulteti Maribor, smer Trženje. Od leta 1998 je zaposlena na Šolskem centru Velenje, Šoli za storitvene dejavnosti, kot učiteljica strokovnih modulov na področju ekonomije. Poleg rednega pouka vsa leta pripravlja dijake na številna tekmovanja, organizira projektne dni in interesne dejavnosti ter sodeluje pri drugih projektih, ki potekajo na šoli. Že več let je učiteljica ambasadorka Evropskega parlamenta.

Praktično izobraževanje na višji šoli

Practical Education in Vocational College

Darko Rupret

Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije, Ljubljana
darko.rupret@guest.arnes.si

Povzetek

Delodajalci ugotavljajo, da znanja, ki jih izobraževanci pridobijo v rednem izobraževalnem procesu na različnih nivojih izobraževanja, niso ustrezna. Absolventi pridobijo premalo praktičnih znanj in preveč splošnih. Poleg tega je Evropska komisija za Slovenijo izdala opozorilo, da bo v prihodnjih letih ključni izziv za mala in srednja podjetja pomanjkanje kvalificirane delovne sile. Država bi zato morala več pozornosti nameniti dvigu spretnosti delovne sile in bi morala izboljšati izobraževalni sistem. Komisija ocenjuje, da bi morala Slovenija na vseh ravneh izobraževanja v učni program vključiti podjetništvo. V visokošolske strokovne, višješolske in srednješolske strokovne izobraževalne programe je podjetništvo na programih ekonomske usmeritve že v veliki meri vključeno. Izvaja se v okviru rednega oz. odprtega kurikuluma in v okviru raznih projektov. V srednjih šolah se dijaki srečajo s podjetniškim okoljem pri predmetu poslovanje podjetij v t. i. učnih podjetjih, na višješolskem in visokošolskem nivoju pa šele pri praktičnem izobraževanju. Podoben model izobraževanja bi kazalo uvesti tudi na višjih strokovnih šolah v povezovanju s sorodnimi izobraževalnimi področji ali moduli. V ta namen je treba preveriti skladnost predmetnih specifičnih kompetenc in nivo doseganja. Pri analizi skladnosti ciljev se je pokazalo, da z uvajanjem bolj praktično usmerjenih vsebin v kurikul, le-te ne morejo nadomestiti praktičnega izobraževanja pri delodajalcu v konkretnem delovnem okolju.

Ključne besede: izobraževanec, kurikulum, modul, praktično izobraževanje, višja šola.

Abstract

Employers all over the world as well as in Slovenia know that the knowledge acquired by learners during the course of regular education hardly meets their requirements. The graduates are well informed about some general facts, yet their practical skills are inadequate. A warning has been issued for Slovenia by European Committee concerning the years to come, predicting the main challenge for small and middle-sized companies will be the lack of skilled labour. The state should therefore pay more attention to the increase of labour's skills and try to improve the system of education. The committee has assessed that entrepreneurship should be part of syllabus on every level of education in Slovenia. It has already been included in economic specialization programs of technical higher education system, in post-secondary and secondary technical ones. It is performed as part of regular or open curriculum and as various project activities. In secondary schools, students are confronted with the entrepreneurial environment in the so called training companies at the subject of Business Operations, whereas at the post-secondary and higher education level it is not until practical education that they learn about entrepreneurship. It would therefore be wise to introduce a similar model of education in vocational colleges in conjunction with related educational fields or modules. For this purpose, it is necessary to check the conformity of specific subject competences and the level of achievement. The analysis of goals coordination showed that by introducing more practically-designated contents into curriculum, the latter fail to replace work experience at an employer's concrete work environment.

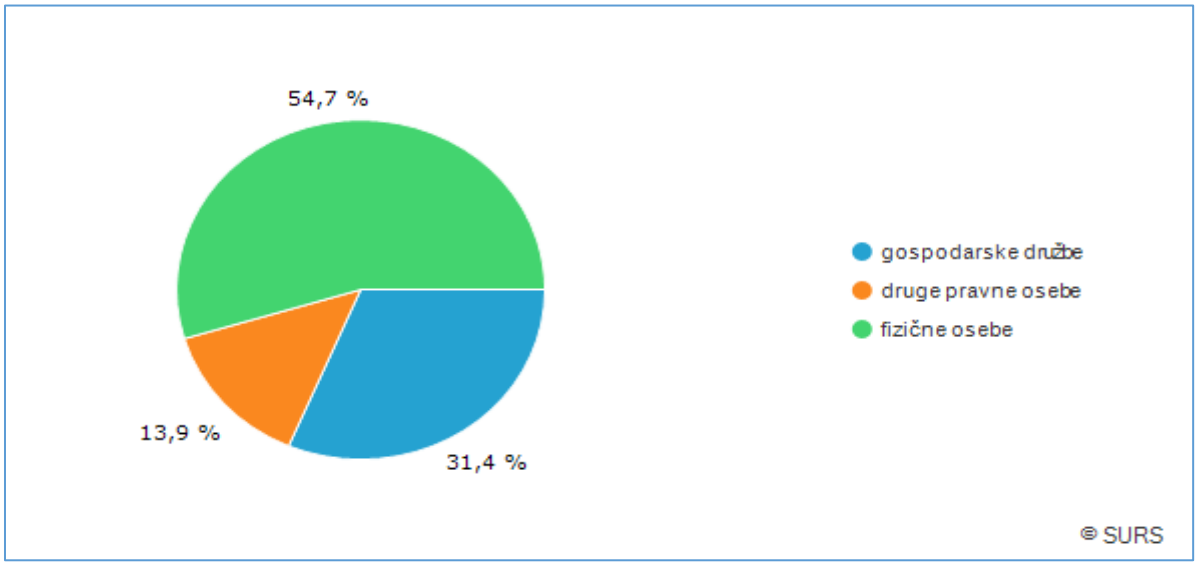
Key words: curriculum, learner, module, practical education, vocational college.

1. Uvod

Delodajalci ugotavljajo, da znanja, ki jih izobraževanci pridobijo v rednem izobraževalnem procesu, niso ustrezna. Absolventi pridobijo premalo praktičnih znanj in preveč splošnih, zato je potrebno za njih dodatno organizirati razne tečaje in druge izobraževalne oblike, da si ta znanja pridobijo. Ta vrzel nastaja predvsem zaradi nesodelovanja strokovnjakov iz prakse pri oblikovanju šolskih programov. Izobraževalne organizacije ponujajo delodajalcem izobraževalne programe, namesto da bi delodajalci opredelili kompentence za kadre, ki jih nameravajo zaposlovati. Če bi bil položaj obrnjen, bi izobraževalne organizacije pripravljale programe za izobraževanje kadrov, kakršne delodajalci dejansko potrebujejo.

Mayer (1991) je že v devetdesetih letih prejšnjega stoletja v svoji raziskavi ugotovil, da šole niso usmerjene niti v dograjevanje ustvarjalnih osebnosti niti v ustvarjalno sodelovanje. Torej šole ne usmerjajo izobraževancev v raziskovanje in skupinsko delo, ampak na reševanje zaprtih problemov, pri katerih pride do izraza sposobnost konvergentnega mišljenja.

Statistični podatki kažejo, da v Sloveniji mala in srednja podjetja predstavljajo 99,1 odstotka vseh podjetij in ustvarijo 50,9 odstotka vrednosti izvoza. Največ podjetij se je uvrščalo v strokovne, znanstvene in tehnične dejavnosti. Druga najštevilnejša skupina so bila podjetja v dejavnosti trgovina, vzdrževanje in popravila motornih vozil, tretja pa podjetja v drugih dejavnostih. 54,7 odstotka v letu 2017 evidentiranih podjetij so bile fizične osebe, 45,3 odstotkov pa pravne osebe. Kot je prikazano na sliki 1 so najštevilnejši med vsemi bili samostojni podjetniki posamezniki; bilo jih je 48,5 odstotkov. Obeti za slovenska mala in srednja podjetja so po ocenah Evropske komisije pozitivni. Mala in srednja podjetja v Sloveniji naj bi ustvarila več kot 10.000 novih delovnih mest. Glavni motor rasti pa naj bi bila mikro podjetja. Imela naj bi 12,5-odstotno rast dodane vrednosti in približno 5-odstotni dvig števila zaposlenih.



Slika 1: Podjetja glede na pravni status (Poročilo na skupščini malih in srednjih podjetnikov).

Evropska komisija je za Slovenijo izdala opozorilo, da bo v prihodnjih letih ključni izziv za mala in srednja podjetja pomanjkanje kvalificirane delovne sile. Država bi zato morala več pozornosti nameniti dvigu spretnosti delovne sile in bi morala izboljšati izobraževalni sistem. Komisija ocenjuje, da bi morala Slovenija na vseh ravneh izobraževanja v učni program

vključiti podjetništvo. Memorandum Komisije Evropske skupnosti govori o treh odločilnih dejavnikih izobraževanja. To so:

- poudarek na človeškem potencialu
- evropski trg usposabljanja in izobraževanja
- permanentno izobraževanje, ki je vezano na poklicno usposabljanje.

Cilj, ki se tu zastavlja, je naslednji: zagotoviti svobodno kroženje oseb in razviti skupno politiko izobraževanja. Na področju izobraževanja in pridobivanju poklicnih kvalifikacij Evropska skupnost daje velik pomen predvsem poklicni identifikaciji in socializaciji, kjer je povezovanje teorije s prakso razumljeno predvsem kot tesno povezovanje šol z gospodarstvom.

V visokošolski strokovni, višješolski in srednješolski strokovni izobraževalni sistem je podjetništvo in pridobivanje praktičnih znanj na programih ekonomske usmeritve že v veliki meri vključeno. Izvaja se v okviru rednega oz. odprtega kurikuluma in v okviru raznih projektov.

2. Praktično usposabljanje na srednjih in višjih strokovnih ekonomskih šolah

V srednjih ekonomskih šolah se v okviru modula poslovanje podjetij izvaja praktično podjetniško usposabljanje. Ta oblika izobraževanja predstavlja simulacijo delovnega procesa, kjer so izobraževanci in učitelji zaposleni na konkretnih delovnih mestih podjetja, banke ali zavarovalnice. Izobraževanci z opravljanjem svojega dela poglabljajo predhodno pridobljena teoretična in pridobivajo praktična znanja s področja računalništva in informatike, podjetniškega in gospodarskega prava, gospodarskega poslovanja in korespondence, računovodstva, poslovnega slovenskega in tujih jezikov, komuniciranja in poslovnega bontona pod vodstvom učitelja – mentorja, ki delo vodi, spremlja, analizira, usmerja in svetuje. Fuchs in Posad (1995) tovrstno izobraževanje opredeljujeta, da: »/Predstavlja podjetniški center v izobraževalni organizaciji.« Delo je organizirano v učilnici, ki je opremljena kot podjetniška pisarna z vso sodobno opremo in razdeljeno na delovne naloge. Delovne naloge so lahko razdeljene različno, običajno pa si izobraževanci razdelijo naloge v računovodstvu, tajništvu, kadrovski službi, marketingu in nabavi. Izobraževanci ustanovijo svoje podjetje in se aktivno vključujejo v ta namen organiziran »skupni trg učnih podjetij« doma in po svetu. Delovanje je pogojeno z medsebojnim povezovanjem učnih družb, oblikovanih na sorodnih šolah in »centralo učnih podjetij«, ki simulira izvajanje manjkajočih organizacij, kot so državna uprava, upravni in davčni organi, centralna banka, pošta ipd.

V takšnem učnem okolju morajo učitelji oblikovati drugačen pristop do izobraževancev, vsebine, metodologije dela in okolja. Sprememba odnosa z okoljem pomeni izdelavo takšnih izobraževalnih programov, ki podpirajo sodobne oblike in metode dela, zagotavljanje ustreznih kadrov. V takšni klimi so dani vsi pogoji za demokratične in kooperativne odnose ter medsebojno spoštovanje, ki izobraževanca spodbujajo k aktivnemu sodelovanju, ga uvaja v skupinsko delo in mu hkrati omogoča samostojno in ustvarjalno reševanje problemov ter izvajanje nalog. Celoten proces sloni na številnih interakcijskih odnosih. Izobraževanec s pridobivanjem znanja razvija tudi samokritičnost, samostojnost, samoiniciativnost, ustvarjalnost, sposobnost komuniciranja in skupinskega dela ter samozavest.

Na nekaterih srednjih strokovnih šolah se izvaja tudi projekt JA (Junior Achievement), kjer dijaki konkretno izdelujejo izdelke in jih tudi tržijo. To sili izobraževance, da na nov, izviren način skušajo individualno ali skupinsko reševati novonastale nenaučene situacije. Skozi ta model izobraževanec skuša uveljaviti svoje ideje, svoj način reševanja problemov.

Njihove ideje se izoblikujejo v skupini pri skupinskem delu in se kažejo v njihovih izdelkih in dejavnostih, ki imajo določen namen.

Osnovni namen, gledano skozi prizmo podjetništva, je ustvarjanje prihodka in v končni fazi dobička. Gledano skozi prizmo pedagogike, didaktike in metodike pa je namen, da se pri izvajanju pouka ustvari takšna delovna klima, kjer je izobraževanec motiviran za reševanje konkretnih problemov, ki v dani situaciji nastopijo. Da model izobraževance motivira, bi lahko potrdili s podatki o izostankih, kajti motiviran izobraževanec ne bo izostajal od organiziranih oblik pouka, če ni za to resnega razloga. Avtor je izvedel raziskavo med izostanki v dneh, ko je običajni pouk in v dneh, ko je pouk v obliki učnega podjetja. Ugotovljeno je bilo, da so neopravičeni izostanki v dneh izvajanja pouka v obliki učnega podjetja v povprečju trikrat manjši od neopravičenih izostankov ob drugih dneh (Rupret, 1999). Ugotovljeno je bilo tudi, da je učni uspeh pri strokovnih predmetih v tesni korelaciji z izobraževanjem po modelu učno podjetje (Rupret, 1999).

Poleg »šolskega« modela praktičnega izobraževanja imajo dijaki tudi praktično usposabljanje pri delodajalcu v obsegu 152 ur.

V okviru kurikuluma za višje strokovne šole je predvideno tudi praktično usposabljanje v obsegu 400 ur. Študente je treba usmeriti v praktično izobraževanje k ustreznemu delodajalcu glede na izbrano smer študija. V okviru izobraževalnega področja se splošni cilji, predmetno specifične kompetence, informativni cilji in formativni cilji razlikujejo. Pri organizaciji praktičnega izobraževanja mora šola:

- poiskati ustrezno podjetje,
- skleniti pogodbo o praktičnem izobraževanju,
- skleniti pokojninsko in invalidsko zavarovanje v skladu z Zakonom o pokojninskem in invalidskem zavarovanju.

Delodajalec, pri katerem se študent usposablja, je dolžan:

- zagotoviti ustrezno delovno mesto,
- zagotoviti in usposobiti mentorja, ki bo študenta v času usposabljanja spremljal in nadzoroval in ga na koncu ocenil,
- zagotoviti mentorstvo študentu pri pripravi projektne naloge v povezavi z določenim modulom,
- skleniti zavarovanje za primer nesreče pri delu v skladu z Zakonom o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju.

Kot je razvidno iz obveznosti šole in delodajalca, nastanejo z napotitvijo študenta na praktično usposabljanje stroški. Poleg tega pa neusposobljen študent lahko predstavlja motnjo v delovnem procesu. Predstavlja tudi večje tveganje za nesrečo pri delu. Glede na navedeno, bi kazalo dopolniti izobraževalni proces že v šoli s pridobivanjem bolj praktičnih znanj. V srednješolskem izobraževalnem kurikulumu je dodano izobraževanje v učnem podjetju (predmetno področje: poslovanje podjetij) z naslednjimi cilji (http://www.cpi.si/srednje-strokovno-izobrazevanje.aspx):

- uporablja teoretična znanja v praksi;
- razvija podjetniške sposobnosti;
- uporablja najsodobnejšo opremo in tehnologijo;
- načrtuje in izvaja prodajo in druge trženjske dejavnosti za stranke v malih in srednje velikih podjetjih;
- razvija motiviranost in sposobnost za timsko delo, sodelovanje in reševanje problemov;
- uporablja veščine besedne in nebesedne komunikacije;
- uspešno komunicira v poslovni situaciji;

- osvoji osnovna pravila poslovnega bontona;
- samostojno načrtuje, organizira in vodi delovne postopke;
- se usposobi za uvajanje sodobnih metod in oblik dela;
- razvija natančnost, vztrajnost, samostojnost in odgovornost;
- oblikuje primeren odnos do lastnega zunanjega videza in osebnostne urejenosti;
- razvija vedoželjnost in pripravljenost za vseživljenjsko izobraževanje.

Glede na opredeljene cilje bi kazalo o tem razmišljati tudi za višješolski kurikulum. Tako bi lahko razvijali zahtevane kompetence že v rednem izobraževalnem procesu. Pri tem se pojavlja vprašanje, ali je to v skladu z izobraževalnimi cilji. Katere od predmetno specifičnih kompetenc, ki naj bi jih študent pridobil pri praktičnem izobraževanju v okviru splošnih vsebin (specifične so za posamezni izbirni modul), bi lahko pridobil že v rednem izobraževalnem procesu, je opredeljeno v spodnji tabeli (predmetno specifične kompetence so povzete po: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/kurikulum).

Tabela 1: Predmetno specifične kompetence in možnost izvedbe v šoli

PREDMETNO SPECIFIČNE KOMPETENCE	IZVEDBA
spozna vlogo in pomen vodenja in organiziranja	da
spozna vlogo in pomen finančnega poslovanja	da
spozna informacijske procese med poslovnimi funkcijami	delno
zbira in analizira pridobljene informacije z različnih področij poslovnega procesa	delno
pozna baze podatkov	ne
zbira razpoložljive informacije v vseh oblikah	delno
komunicira s sodelavci in strankami/dobavitelji	delno
posreduje informacije nadrejenim	da
ugotavlja priložnosti in nevarnosti poslovanja	da
pozna metode spremljanja poslovanja v podjetju	delno
pozna pristojnosti in odgovornosti različnih funkcij	da
se zaveda pomena varovanja osebnih podatkov in poslovnih skrivnosti	da
se zaveda pomena varnosti pri delu	ne
se zaveda in upošteva racionalno uporabo in trošenja razpoložljivih sredstev	delno
teoretična spoznanja povezuje s prakso	da
pozna in uporablja pravila internega komuniciranja v poslovnem okolju	da
spozna pomen računovodske informacije	delno

3. Zaključek

V obdobju gospodarske konjunkture se pokaže uspešnost izobraževalne politike, ki je sposobna uravnavati potrebe po kadrih in tudi zagotavljati kadre z ustreznimi kompetencami. Takrat se pojavijo zahteve po večjem številu usposobljenih delavcev. Gospodarstvo bi tudi moralo biti na to pripravljeni in permanentno ciljno usmerjeno v usposabljanje kadrov. Višji nivo bi dosegli s sodelovanjem z izobraževalnimi inštitucijami, sprejemom dijakov in študentov na prakso, zagotavljanjem mentorstva, štipendiranjem in drugimi pristopi. Čeprav (lahko) predstavlja usposabljanje stroške (zavarovanje, mentorstvo, slabša kvaliteta ipd.), jih takšen pristop hitro povrne z bolje usposobljenimi kadri. Poleg tega so kadri pridobili tista specifična znanja, ki se na konkretnem delovnem mestu pričakujejo. Pridobijo pa lahko tudi informacije o t. i. mehkih veščinah, ki jih imajo kandidati za bodoča delovna mesta. V tem primeru bi bilo smiselno podati izobraževalni organizaciji, ki je izobraževanca napotila, povratno informacijo o izpolnjevanju pričakovanj in manjkajočih znanjih.

Cilj izobraževalnih organizacij je vsekakor izobraževati in čim bolje usposobiti izobraževance za vstop na trg delovne sile. Odzovejo se lahko na povratne informacije in pripravijo nove ali korigirajo obstoječe izobraževalne programe. Za boljšo podjetniško usposobljenost so na srednjih tehniških šolah ekonomske usmeritve uvedli t. i. učna podjetja. Tu se dijaki prvič srečajo s podjetniškim okoljem. Študentje višjih strokovnih šol pa se z njim velikokrat prvič srečajo šele na praktičnem izobraževanju. Mogoče bi kazalo uvesti podjetniške vsebine in prilagoditi oz. povezati učne načrte posameznih predmetnih področij ali modulov. Tako bi študentje že prej spoznali delovanje podjetij in soodvisnost posameznih delovnih področij. Predvidevamo lahko, da bi se tudi hitreje vključili v praktično usposabljanje pri delodajalcu, saj bi že poznali nekaj osnov delovanja.

Glede na cilje, ki jih določajo izobraževalni programi in učni načrti za posamezna izobraževalna področja na višjih strokovnih šolah, bi ta pristop lahko bil samo dodatek k izobraževalnim vsebinam, nikakor pa ne more nadomestiti praktičnega izobraževanja.

4. Literatura

Fuchs, W. in Posad, C. (1995). *Das Ausbildungskonzept zum Übungsfirmen-trainer und Übungsfirmenleiter*. Wien: ACT.

Fuchs, W. in Posad, C. (1995). *ACT – die Servicestelle österreichischer Übungsfirmen stellt sich vor*. Wien: ACT.

Katalog znanja: SSI ekonomski tehnik. Pridobljeno s http://www.cpi.si/srednje-strokovno-izobrazevanje.aspx

Mayer, J. (1991). *Ustvarjalno mišljenje in delo*. Kranj: Moderna organizacija.

Podjetja glede na pravni status (Poročilo na skupščini malih in srednjih podjetnikov). Pridobljeno s https://data.si/blog/2017/11/26/mala-in-srednja-podjetja/

Rupret, D. (1999). *Uvajanje izobraževalnega modela »učna družba« v izobraževalni sistem v Republiki Sloveniji (Magistrska naloga).* Fakulteta za organizacijske vede: Kranj.

Višješolski študijski program ekonomist, 237–279. Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/kurikulum/Programoteka/PROG-VIS/Ekonomist_Z_3.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Darko Rupret se je po dokončani srednji šoli zaposlil v podjetju Steklarna Rogaška. Ob delu je dokončal še visokošolski študij na Fakulteti za organizacijske vede v Kranju. Področje njegovega dela je bilo usmerjeno v ergonomsko oblikovanje delovnih mest in statistično zagotavljanje kakovosti. Leta 1994 se je zaposlil na Šolskem centru za pošto, ekonomijo in telekomunikacije najprej na srednji in nato še na višji strokovni šoli. Sodeloval je pri oblikovanju učnih programov in v več projektih. V Republiki Srbiji je sodeloval kot ekspert pri uvajanju učnih podjetij. Leta 1999 je magistriral s kadrovsko izobraževalnega področja, kar je trenutno tudi področje njegovega dela.

Vse poti vodijo v Rim

All Roads Lead to Rome

Hajdeja Črnko

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
hajdeja.crnko@gmail.com



Povzetek

V prispevku je predstavljen inovativni in sodobni pristop poučevanja pri praktičnem pouku manikire na srednji šoli, ki izobražuje bodoče kozmetične delavce. Dijakinjam 3. letnikov, smer kozmetični tehnik, je ponujeno aktivno sodelovanje na državnem tekmovanju v kozmetiki, in sicer v kategorijah naravna in permanentna manikira te nail art v škatlici. V prispevku bo prikazano nastajanje izdelka, s katerim se je dijakinja udeležila tekmovanja v kategoriji nail art v škatlici ter na njem dosegla 1. mesto. Pri delu je uporabila različne sodobne tehnike in različne materiale za poslikavo naravnih in umetnih nohtov, ki jih je nadgradila s tehnikami ter materiali, ki jih je spoznala v okviru priprave na tekmovanje. Prikazano bo sodelovanje med mentorjem in tekmovalko, medpredmetno povezovanje ter razvijanje in spodbujanje ustvarjalnosti, domišljije, samostojnosti, podjetnosti ter tekmovalnosti. Končni izdelek in dosežek na tekmovanju je primer, kako mladostniku v okviru obveznega šolanja ponuditi več in ga tako usmeriti v učenje za prihodnost, »učenje za jutri«.

Ključne besede: manikira, nail art v škatlici, najnovejše tehnike in materiali, sodelovanje, tekmovanje, ustvarjalnost.

Abstract

In this article innovative and modern approaches of teaching and training manicure at a Secondary school of Nursing and Cosmetics are presented. Third year students of a cosmetic technician programme are encouraged to take part in the National cosmetic and nail art competition, consisting of a range of activities, such as Natural and permanent manicure and Boxed nail art. The article describes gradual development of the product that won the first prize in Boxed Nail Art category. In this working process, our award-winning student used different modern techniques and materials for making natural and artificial nails. The student further upgraded her previously acquired knowledge with new knowledge and skills, gained during a pre-competition training. The article focuses on mentor - student cooperation, cross-curricular activities in a learning process, and also on different ways of stimulating students' creativity, imagination, independence, entrepreneurship and competitiveness. Our award-winning work is the result of how beneficial it can be for a student to get an opportunity to learn something 'new', to learn for the future, to 'learn for tomorrow'.

Keywords: Boxed nail art, cooperation, competitiveness, creativity, manicure, the latest techniques.

1. Uvod

V prispevku je predstavljen primer sodobnega poučevanja v srednji strokovni šoli pri praktičnem pouku manikire. Predstavljen je postopek nastajanja izdelka, s katerim se je redna dijakinja udeležila državnega tekmovanja iz kozmetike, in sicer v kategoriji nail art v škatlici. H korakom je dodana dokumentacija oz. portfolio. Poudarek je na sodelovanju z mentorico, ki je dijakinjo vodila skozi vse procese dela, tako s strokovnimi nasveti kot s spodbudami in predlogi. Prikazan primer je ena od možnosti, kako dijakom ponuditi dejavnost, s katero spodbujajo svojo ustvarjalnost, domišljijo, inovativnost, se preizkusijo v novih situacijah, spoznajo svoje bodoče strokovno področje z drugega vidika in strokovnjake, ki na tem področju delajo že dalj časa. Prav tako se preizkusijo z vrstniki, spoznajo svoje sposobnosti in so konstruktivno kritični do svojih izdelkov ter izdelkov drugih.

2. Vse poti vodijo v Rim

2. 1 Modul manikire

Modul manikire se izvaja v 3. letniku programa kozmetični tehnik in načrtovane so tri šolske ure na teden. Letno imajo dijakinje 70 ur praktičnega pouka in 35 ur teorije. Cilji modula so, da »dijak/inja spozna delovno okolje in zahteve dela; poveže teoretična znanja z izkušnjami pri praktičnem delu; razvija ročne spretnosti in koordinacijo gibov; upošteva moralno etična načela pri delu s človekom; razvija strokovno in poklicno odgovornost ter organizacijsko kulturo na delovnem mestu; prepozna nevarnosti na delovnem mestu in zna zagotoviti varno delovno okolje ob upoštevanju predpisov o varstvu pri delu; racionalno rabi energijo, material in čas; načrtuje potek dela; strokovno ustno in pisno komunicira ter uporablja strokovno terminologijo; svetuje strankam pri izbiri in uporabi izdelkov in pripomočkov za manikiro; ustvarja samopodobo in razvija samostojnost, odgovornost, natančnost, kreativnost in podjetnost; razvija zavest o vse življenjskim izobraževanjem ter spremlja, uvaja in se prilagaja novim znanstvenim spoznanjem na področju stroke; spozna pomen dobrih medosebnih odnosov za učinkovitost pri delu.« (CPI, 2019)

»Ključna znanja, ki jih mora maniker/-ka obvladati, so anatomija rok in fiziologija kože ter poznavanje zgradbe in funkcije nohtov. Prepoznati mora tipe nohtov ter bolezni kože in nohtov. Zna ločiti mokro in suho manikiro, pozna postopke pravilnega lakiranja, podaljševanja nohtov z gelom/akrilom, permanentnega lakiranja ter postopke masaže...« (Ilovar Hribar, 2016).

2.2 Z znanjem do lepote

Ob rednem pouku je dijakinjam ponujeno več možnosti dodatnega izobraževanja, usposabljanja in nabiranja izkušenj na strokovnem področju manikire. Ena od teh je tudi aktivna udeležba na državnem tekmovanju iz kozmetike z naslovom: *Z znanjem do lepote*. Tekmovanje vsako leto organizira ena od srednjih zdravstvenih šol v Sloveniji ali višja kozmetična šola iz Novega mesta, soorganizatorki pa sta Akademija studio lepote ter Bardo šola ličenja. V šolskem letu 2018/2019 je tekmovanje potekalo meseca aprila 2019 na Srednji zdravstveni šoli Murska Sobota. Dijakinje in dijaki ter študentke so se preizkusili v kategorijah:

- ličenje – tema: naravno ličenje
- nail art v škatlici – tema: Svetovne prestolnice
- celostna podoba – tema: Pravljični junak, ki te navdušuje
- naravna manikira
- permanentno lakiranje

Na tekmovanju so v šolskem letu 2018/19 sodelovale naslednje šole:

- Srednja zdravstvena šola Celje,
- Šolski center Novo mesto, Srednja zdravstvena in kemijska šola Novo mesto,
- Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo Ljubljana,
- Srednja zdravstvena šola Murska Sobota,
- Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor,
- Srednja šola Izola.

Prijavljenih tekmovalcev in modelov je bilo letos kar 200, učiteljev – mentorjev pa 17. (Srednja zdravstvena šola Murska Sobota, 6. državno tekmovanje Z znanjem do lepote, 2019)

Vsaka od šol lahko na tekmovanje prijavi do 5 tekmovalk v vsaki kategoriji. Naša šola je na področju manikire prijavila 8 dijakinj, ki so se preizkusile v naravni manikiri, v permanentnem lakiranju ter v kategoriji nail art v škatlici. Na vseh treh področjih so bili doseženi vidni rezultati, in sicer 3. mesto v kategoriji naravna manikira (med 25 tekmovalkami) ter 1. in 2. mesto v kategoriji nail art v škatlici (med 17 prijavljenimi izdelki).

2.3 Nail art v škatlici

Nail art v škatlici je kategorija, v kateri dijaki na 10 plastičnih konic oblikujejo izdelek na predpisano temo. *(slika 1)* Pri tem lahko uporabijo vse materiale in pripomočke, ki se uporabljajo v manikiri pri permanentni in gel tehniki (akrilne barve, 3D-geli, gradilni geli, gel barve, šablone, peresa, bleščice, čopiči…). Izdelek se na dan tekmovanja skupaj s portfolio odda organizatorju tekmovanja. Ocenjevanje izdelkov se odvija na tekmovanju po v naprej predpisanih kriterijih.



Slika 1: 10 zlepljenih plastičnih konic

Tekmovalka izdela načrt *(slika 2)*, pri katerem upošteva predpisano temo. Letošnja tema je bila **Svetovne prestolnice**. Po pogovoru s tekmovalko in po izdelavi načrta je bil nabavljen potreben material. Med delom se je izkazalo, da tekmovalka potrebuje še nekaj dodatkov, zato je bil z dobaviteljem sklenjen dogovor, da lahko vse potrebno dijakinja nabavi še naknadno. Vse nastale stroške je pokrila šola.



Slika 2: Skica skladna s temo Svetovne prestolnice

2.4 Svetovne prestolnice

Na predpisano temo se je ponujalo veliko možnosti, saj je znamenitosti, po katerih so znane določene prestolnice, zelo veliko. Z dijakinjo je bilo dogovorjeno, da upodobi **London,** in sicer **Londonsko oko**/London Eye *(slika 3)*, ki je izdelano iz 3D-gradilnega gela ter akrilnih in gel barv.



Slika 3: London Eye

Ker London ponuja številne znamenitosti, je bil izbran še stolp **Big Ben** *(sliki 4 in 5)*. Izdelan je iz 3D-gela, gradilnega gela, akrilnih in gel barv. Najprej je oblikovan na šabloni, nato pa pritrjen na podlago.



Slika 4: Big Ben na šabloni



Slika 5: Izdelovanje podrobnosti na Big Benu



Slika 6: Big Ben pritrjen na podlago

Naslednja znamenitost, ki je skoraj nepogrešljiva med svetovnimi posebnostmi, je pariški **Eifflov stolp** *(sliki 6 in 7)*. Za izdelavo le-tega je bila izbrana bronasta barva narejena iz bronastih bleščic in top gela. Iz belega gradilnega gela je izdelan vrh Eifflovega stolpa, ki sega čez rob podlage.



Slika 7: Eifflov stolp

Po barvanju ozadja v zeleno in sivo barvo je sledila izdelava **mlina na veter** *(slika 8)*, ki je značilnost Nizozemske. Iz 3D-gela je bila na šablono izdelana vetrnica, pobarvana je bila z gel barvami ter z akrilnimi barvami dodani tulipani in listi. Vetrnica je na podlago pritrjena z akrilom.



Slika 8: Mlin na veter

Sledila je izdelava vatikanskega **Trga sv. Petra** *(slika 9)*. Z barvnim gelom bele barve je izrisano središče trga s stolpom ter s tem dosežen učinek tridimenzionalnosti.



Slika 9: Trg sv. Petra

Naslednja znamenitost je **Škot z dudami**. Njegova izdelava je bila kompleksna, od silhuete na šabloni do vseh podrobnosti njegove obleke, dud ter pokrivala. Vključevala je večino tehnik in končna podoba je izdelku dala še večjo vrednost *(slike 10, 11, 12, 13)*.



Slika 10: Škot na šabloni



Slika 11: Podrobnosti Škotove obleke



Slika 12: Izdelava pokrivala



Slika 13: Končna podoba Škota z dudami

Zadnja znamenitost je **londonski avtobus** *(slika 14)*, ki je bil izdelan in dodan na koncu. Z njim se je zaokrožila podoba svetovnih prestolnic.





Slika 14: Izdelava avtobusa

Avtobus je pritrjen na nohte z akrilom. Z belim barvnim gelom je izrisan še rob ceste in z zeleno barvo drevje med cesto in trgom Sv. Petra *(slika 15).* Na koncu so ob Eifflovem stolpu narisane še ptice, rahli sončni žarki ter z bleščicami izpostavljena vetrnice mlina. Na koncu so na konice Big Bena pritrjene zlate kroglice.



Slika 15: Končni izdelek

Ob izdelku mora tekmovalka oddati še portfolio, v katerem predstavi postopke dela, materiale in tehnike, temu pa doda še **zgodbo**, s katero svoje delo besedno obogati. Naloga mentorice je, da dijakinjo pri delu vodi ter ji nudi jezikovno ter slogovno korekturo.

ZGODBA:

Kot govori stari rek, da vse poti vodijo v Rim, tako govori tudi moja slika in moj naslov. Najprej predstavljam znamenit londonski Big Ben, ki zaradi svoje ure in značilne zlate barve predstavlja središče časa. Zraven njega stoji London eye, ki ima pogled čez vse znamenitosti mesta, v mojem izdelku pa čez vso podobo. Dodan je še londonski avtobus, ki pelje v središče Trga Sv. Petra v Italiji. Za London sem postavila Pariz, mesto ljubezni, in njegovo značilnost Eifflov stolp, za katerega verjamem, da je ena izmed največjih in najbolj prepoznavnih znamenitosti Evrope. Od njega se selimo na Nizozemsko, deželo mlinov na veter in tulipanov. Na moji sliki so predstavljeni tulipani kot veselje, mlin na veter pa se kaže kot spomenik preteklosti in pomemben del nizozemske zgodovine. V ospredje postavljam še Škota, ki v rokah nosi dude ter na njih igra. Predstavlja mi mladostno razigranost, ki jo imamo vsi mladi, prav tako pa jo potrebuje tudi moja slika. Takšen se mi zdi predvsem zaradi raznobarvnega kostuma in njihovih značilnih moških kril.

3. Zaključek

Končni izdelek in doseženo 1. mesto na državnem tekmovanju sta dokaz, da lahko s primerno motivacijo, strokovnim vodenjem, spodbujanjem in nasveti tudi v srednji šoli dijake motiviramo za nalogo, ki presega vsebine učnega načrta in ki od dijaka terja veliko dodatnega

dela. Izdelek je nastajal mesec dni in vanj je bilo vloženih več kot 200 ur dela. Dijakinja je bila pri delu zelo samostojna, hkrati pa je sprejemala nasvete mentorice in se je bila vedno znova pripravljena učiti. Ves proces dela in udeležba na tekmovanju je bila pozitivna izkušnja tudi za mentorico, doseženo 1. mesto pa potrditev, da je bilo delo opravljeno odlično.

Državno tekmovanje iz kozmetike se odvija vsako leto in zelo dober izkupiček na letošnjem bo dobra motivacija za dijakinje, ki v novem šolskem letu obiskujejo 3. letnik v programu kozmetični tehnik. Prav tako je izkušnja dala smernice mentorici in z njimi bo lahko oplemenitila delo v razredu ter izven njega, predvsem v času priprav na novo tekmovanje.

4. Literatura

CPI, Center RP za poklicno izobraževanje, Kurikul, Srednje strokovno izobraževanje, Kozmetični tehnik. Pridobljeno s http://www.cpi.si/

Ilovar Hribar, N. (2016). Nohtnik: priročnik za manikerje/ke: Skupaj spilimo vašo prihodnost. Ljubljana: samozaložba.

Srednja zdravstvena šola Murska Sobota, 6. državno tekmovanje Z znanjem do lepote. Pridobljeno s http://www.szsms.si/6-drzavno-tekmovanje-z-znanjem-do-lepote/

Kratka predstavitev avtorice

Hajdeja Črnko kot profesorica poučuje v srednji šoli že 26 let. Po izobrazbi je profesorica slovenščine in sociologije, pred 10 leti pa je zaključila še srednjo frizersko šolo ter nacionalno poklicno prekvalifikacijo za pedikerja. Poučuje na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor, in sicer slovenščino, zadnjih 7 let pa še praktični pouk manikire.

Obe poklicni področji sta na prvi pogled nezdružljivi, hkrati pa ponujata možnost, da ju poveže prav ob takih izzivih, kot je državno tekmovanje v kozmetiki. Dijakinjam lahko ob strokovnem znanju iz manikire kot slovenistka nudi še pomoč pri oblikovanju portfolije ter poskrbi za jezikovni pregled le-te.

Ob delu v razredu je zadolžena še za šolsko kroniko, organizacijo ogleda gledaliških predstav ter za povezovanje zaključne prireditve ob podelitvi maturitetnih spričeval.

IV

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI - JEZIKOSLOVJE

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES - LANGUAGES



Formativno spremljanje bralnih in pisnih spretnosti učencev pri pouku angleščine

Formative Assessment of Reading and Writing Skills at English Lessons

Veronika Jelen Polak

Primary School Frana Kranjca Celje
veronika.jelen.polak@guest.arnes.si

Povzetek

V uvodnem delu je na kratko predstavljeno kaj formativno spremljanje je, kako je prišlo do seznanitve s to metodo in sama aplikacija le te v poučevanje. V nadaljevanju sta opisana primera dobre prakse urjenja bralnih in pisnih spretnosti pri pouku angleščine, spremljanja napredka pri učencih in dajanja povratne informacije. Prakse bralnih spretnosti so opisane za učence od šestega do devetega razreda, na opisanih praksah pisnih spretnosti pa je razvidno stopnjevanje le teh za učence od četrtega do šestega razreda. V zaključku so zapisane prednosti in slabosti formativnega spremljanja v praksi, še posebej na danem primeru.

Ključne besede: bralne spretnosti, formativno spremljanje, pisne spretnosti, povratne informacije, spremljanje napredka, urjenje.

Abstract

What formative assessment is, how I have heard of the method, why I have included it into my teaching are the themes presented in the introduction. Later there are two best practice examples introduced based on drilling reading and writing skills at English lessons, assessing the progress of the students and giving them feedback on their progress. Reading skill practices are described for students aged eleven to fourteen (classes six to nine), while writing skills are described for students aged nine to eleven (classes four to six). In the end there are advantages and disadvantages of formative assessment presented, especially based on the specific examples presented above.

Keywords: assessing progress, drill, feedback, formative assessment, reading skills, writing skills.

1. Uvod

Spoznavanje formativnega spremljanja poteka z menjavo navalov navdušenja in obupa. V lastnem spominu prvega izobraževanja v Ljubljani, so bili predstavljeni razni teoretični pristopi, nato pa je svoje izkušnje podelila tudi Mateja Peršolja. Kot učiteljica matematike je povedala, da učence vpraša, kaj se želijo naučiti in potem to delajo. Znanstvena fantastika, misija nemogoče, skratka, popolnoma nesprejemljivo. S spoznanjem, da to ni vse, kar formativno spremljanje je, je postala stvar veliko bolj zemeljska.

Da spomnimo, kot navaja Formative Assessment, Improving Learning in Secondary Classrooms (str. 44), je formativno spremljanje metoda, način poučevanja, ki združuje naslednje elemente:

1. Vzpostavitev razredne kulture, ki spodbuja interakcijo in rabo različnih orodij za vrednotenje.
2. Vzpostavitev učnih ciljev in sledenje posameznikovemu napredku k uresničitvi teh ciljev.
3. Uporaba raznovrstnih metod poučevanja za različne cilje učencev.
4. Uporaba raznovrstnih metod za spremljanje učenčevega razumevanja.
5. Dajanje povratnih informacij učencem o njihovih dosežkih in rabi metod za doseganje določenih ciljev.
6. Aktivno sodelovanje učencev v učnem procesu.

V iskanju novih informacij, je bilo potrebno spregovoriti z drugimi učiteljicami na šoli, ki so bile vešče formativnega spremljanja znanja, pa tudi z učiteljicami drugih šol. Prišlo je do spoznanja, da so tovrstne metode že v vsakdanji rabi poučevanja, sistematičnosti pa se pridobi s prebiranjem razne literature, s konkretnim povezovanjem s skupino »formativk« na šoli in hospitiranjem ur angleščine po drugih šolah, ter z odprtim pogovorom z učiteljicami, ki že nekaj časa ne samo poučujejo, ampak tudi živijo formativno.

V nadaljevanju bosta predstavljena dva primera dobre prakse urjenja, spremljanja napredka učencev in dajanja povratnih informacij pri bralnih in pisnih spretnostih, ki sta uporabljena v razredu. Predstavljen bo primer dobre prakse za bralne spretnosti od šestega do devetega razreda, za pisne pa od četrtega do šestega.

2. Spremljanje napredka učencev in dajanje povratne informacije

Napredek učencev se spremlja pri različnih spretnostih. Njihovi rezultati se zapisujejo v zato pripravljene tabele, ki se redno dopolnjujejo, in tudi učenci sami spremljajo svoj napredek.

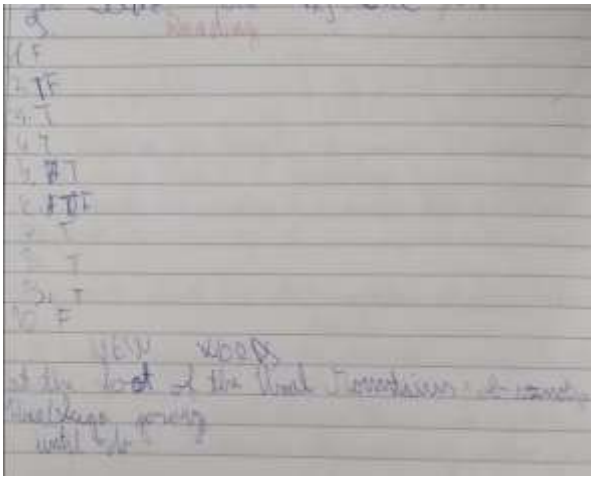
2.1 Spremljanje napredka učencev in dajanje povratne informacije pri bralnih spretnostih

Izpopolnjevanje spretnosti bralnega razumevanja poteka ves čas med letom. Kot je razvidno iz slike 1, so v razredu bralne mape, kjer so zbrana besedila bralnega razumevanja.



Slika 1: *Zbrana bralna razumevanja po razredih*

Z učenci se v začetku leta pogovorimo o strategijah branja. Nato ure namenimo urjenju bralnih spretnostih. Učenec vzame bralni list in prične z branjem. Navadno gre za različna besedila, ki so tematsko povezana z obravnavanimi temami. Učenec se loti reševanja. Če njegova strategija vključuje podčrtovanje besedila, mu je na voljo folija, s katero prekrije besedilo in si s flomastrom za belo tablo podčrta izbrane informacije. Rešitve zapisuje v vložene liste v mapi, v vnaprej dorečeni obliki. Zapiše številko bralnega lista. Nato zapiše tip naloge, torej ali gre za prav, narobe, ni v besedilu, ali je to naloga tipa kratek odgovor ali gre za povezovanje, itd. Sledi zapis rešitev, kot je razvidno iz sličice spodaj. Nato poišče rešitve, ki se nahajajo v bralni mapi, in jih primerja s svojimi v zvezku. Označi si pravilne in popravi napačne odgovore, ki jih še enkrat poišče v besedilu.

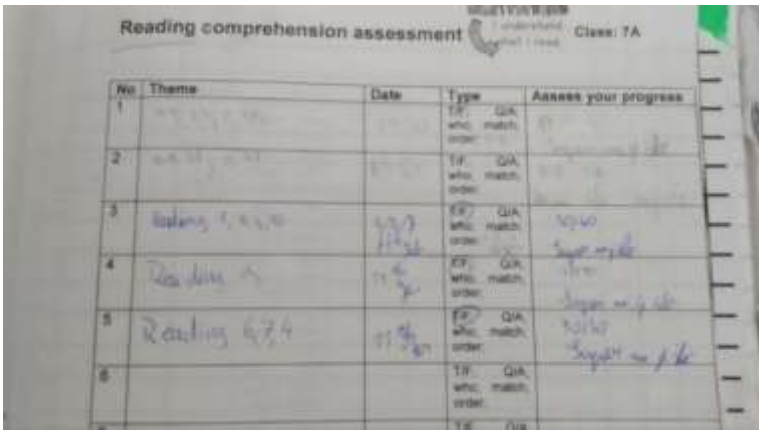


Slika 2: *Učenčeve, že pregledane rešitve bralnega razumevanja in zbrano novo besedišče*

Nazadnje si v zvezek zapiše številko in naslov bralnega razumevanja in izpiše tudi novo besedišče tega besedila. Nekaj besed je že označenih v besedilu, še katere druge, ki so posameznim učencem nepoznane, si jih izpiše vsak posameznik sam. Pomene besed poišče s pomočjo Pons slovarja, ki je učencem na voljo v razredu, lahko uporabi klasične angleško slovenske slovarje, ki so tudi vedno na knjižni polici v razredu, lahko pa vpraša tudi katerega

od sošolcev, ki je že končal s svojim branjem. Iz teh besed doma ali prihodnjo uro učenec tvori svoje povedi, kjer prikaže razumevanje besed.

Svoj zbirnik spremljanja napredka pri bralnem razumevanju imajo učenci nalepljen na zadnji strani zvezka. Tabelica vsebuje naslednje podatke: zaporedna številka branja, številka bralnega lista, datum branja, tip naloge, število doseženih točk in kratka obrazložitev rezultata. Učenci zapišejo, da jim je bilo besedilo še posebej težko, da jim tip naloge še vedno ne leži, tudi da se jim danes ni dalo se je že našlo med razlogi.



Slika 3: Samovrednotenje na koncu učenčevega zvezka

Učenčeve mape so na voljo v razredu, zato lahko v svoje tabelice tudi sami sproti beležimo rezultate in spremljamo učenčev napredek. Posamezni učenci so lahko po potrebi vabljeni na mentorsko uro, kjer teče pogovor o njegovih strategijah in o načrtih za naprej, da bo učenec tudi pri bralnem razumevanju uspešen. Tudi Wiliam (2013) navaja »tri ključne procese poučevanja, ki ugotavljajo:

1. Kje v procesu učenja se učenci nahajajo.
2. Kam gredo.
3. Kaj je treba storiti, da bodo do tja prišli.« (str 124).

2.2 Spremljanje napredka učencev in dajanje povratne informacije pri bralnih spretnostih

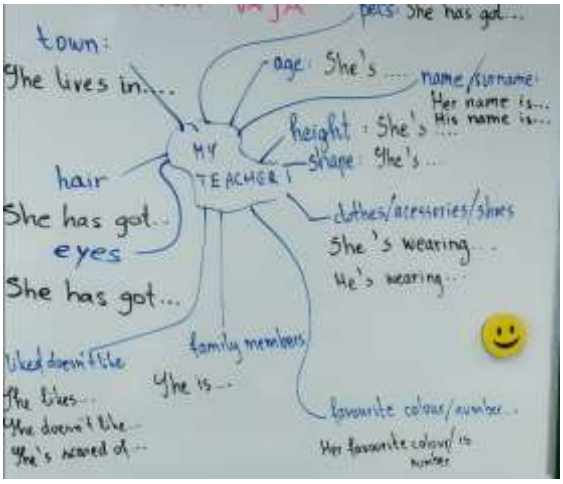
Z urjenjem pisnih spretnosti smo pričeli že v 4. razredu. Poučevanje učencev od 4. do 9. razreda je v tem primeru prednost. Z učenci smo določili merila odličnih prepisov (pravopis in lepopis) in metode, kako se tega lahko lotimo, nato pa spremljali napredek pri različnih prepisih. Navadno smo vzeli krajše besedilo iz učbenika ali delovnega zvezka, ki so ga učenci z največjo natančnostjo zapisali na list. Navadno so si izdelke med sabo preverili in oddali. Nazadnje pregleda zapise še učitelj in si zabeleži posameznikov napredek. Učenci so si svoj napredek beležili v tabelico, prilepljeno na koncu zvezka. Zapisali so datum prepisa, naslov besedila in število napak. Liste so zlagali v mapo za spremljanje dosežkov. Z učenci, ki imajo največ težav pri prepisih, se učitelj pogovori na mentorski uri, kjer učenec poda smernice za izboljšanje svojega rezultata. Saj, kot navaja Marentič Požarnik (2000): »Učitelj ni več le dajalec takih ali drugačnih ocen, ampak pomaga učencu, da si ustrezno razloži informacije, ki jih dobi pri preverjanju, in jih vgrajuje v svoje nadaljnje učenje.« (str. 5).



Slika 4: *Mape za spremljanje dosežkov*

Cilj v 5. razredu je učence pripraviti na samostojen zapis kratkega pisnega sestavka. Ves čas še vedno poteka urjenje v prepisih besedila, vendar se med kriterije poleg natančnega prepisa doda še časovna omejitev, odvisna od dolžine besedila.

Pri kratkih sestavkih smo veliko časa posvetili pripravi na pisanje, tj. miselnemu vzorcu, opornim točkam, idejam … kot je razvidno iz slike številka 5.



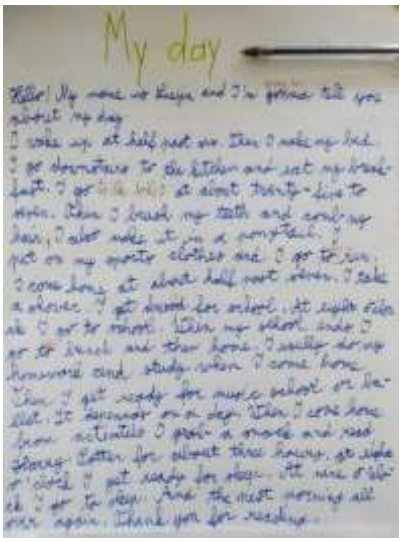
Slika 5: *Miselni vzorec, ki je nastal na beli tabli*

Opaziti je, da je učencem v višjih razredih zelo težko tvoriti povedi iz besed, še huje, iz posameznih povedi tvoriti kratke sestavke. Tako smo poudarjali pomen opornih točk. Lotili smo se opisa oseb. Najprej so opisali svojo učiteljico. Nastal je vzorec, ki so si ga učenci zapisali v zvezek, kar nekaj naslednjih ur pa je ostal zapisan tudi na velikem belem listu. Nato so vadili na članih kraljeve družine, saj so jim bili izredno pri srcu. Na karticah so bile njihove slike z osnovnimi podatki (barva oči, las, višina, pri nekaterih tudi teža …). Glede na fotografijo, so imeli podatek tudi o njihovih oblačilih, ki jih nosijo. Učenec je vzel kartico in se vrnil na svoje mesto. Učenec je na list iz mape za spremljanje napredka opisal svojo izbrano kartico. Ob koncu je pregledal svoje delo in ga primerjal z vzorcem. Nato je opis delil s sošolcem. Sošolec je opis popravil, dopolnil in ga vrnil sošolcu. Lotil se je nove kartice. Ob koncu ure sem opise pregledala še sama. Naslednjo uro je učenec zapisal popravo in se lotil novih kartic. Postopek preverjanja in dajanja povratnih informacij smo ponovili. V kolikor kakšen posameznik še ni bil uspešen, sem se z njim pogovorila in ga usmerila na ustrezno reševanje problema. Ko so bili učenci pripravljeni, so pripravili zapis kratkega sestavka z naslovom My imaginary family, kjer so opisali družino, ki so jo imeli na sliki. Opisali so osnovne podatke oseb (ime in priimek,

starost, kraj bivanja, najljubša barva, izgled, kaj imajo radi in česa ne marajo, kaj imajo oblečeno). S podobnimi pripravami so ob koncu šolskega leta napisali še sestavek My imaginary animal, njihov izdelek pa je bil tudi ocenjen.

V 6. razredu učenci pišejo sestavke skozi vse leto, na različne teme. Učencem se še vedno poudarja pomen priprave na sestavek (ideje!), poudarek pa damo tudi že na prvih veznikih. Tako se prvega sestavka lotimo skupaj. Na tablo se zapisujejo ideje na posamezno iztočnico, učenci pa si jih hkrati zapisujejo v zvezek. Ko končamo z idejami, skupaj zapišemo sestavek v zvezek. Učenci ustno tvorijo povedi, ki jih učitelj zapisuje na tablo, učenci v zvezek. Učitelj opozarja še na vsebinsko obliko – uvod, jedro, zaključek, kot tudi na vizualno obliko – odstavki. Ob koncu v besedilo z drugo barvo zapišemo veznike, v kolikor se ti niso pojavili v povedih že prej, sicer jih samo obkrožimo. Učenci vidijo razliko med prvim, preprostim besedilom, in drugim, bogatejšim besedilom.

Pri eni naslednjih ur vsak učenec zapiše pisni sestavek na določeno temo na list iz mape spremljanja napredka. Po trije učenci pregledajo tri zapisane sestavke. Najprej prvega, ki ga glasno preberejo in se pogovorijo, kaj bi učenec še lahko napisal, torej se pogovorijo o vsebini. Nato pogledajo, ali je morda učenec napisal veliko pravopisnih ali slovničnih napak… Nato drugega in še tretjega. Nato izdelke evalvirajo še pisno. Na ocenjevalne lističe učenec zapiše točke po kriteriju za svoj spis, in zapiše tudi utemeljitev. Pri vsebini zapiše še konkretne ideje za obogatitev vsebine. Enako stori še za sva sošolčeva spisa. Ob koncu ure ima učenec vrnjen svoj spis, s tremi ocenjevalnimi lističi – svojim in še lističa dveh sošolcev. Doma naredi izboljšavo, ki jo priloži svojemu originalnemu sestavku in odda učitelju v pregled. Sestavek se pregleda, popravi in poleg točk, se zapiše tudi povratna informacija. Učenec pregleda popravljen izdelek in ga nato vloži v mapo. Tako nadaljujemo z urjenjem pisnih spretnosti, a učenci po dveh napisanih spisih v šoli, spise pišejo doma. V šoli samo evalvirajo po enakem postopku kot prej. Ob koncu leta so učenci ocenjeni za doseganje standardov pisnega sporočanja.



Slika 6: *Popravljen pisni sestavek šestošolke*

3. Zaključek

Metode formativnega spremljanja so odlične, saj so učencem všeč in se radi učijo. Vidijo namreč, da imajo priložnost biti boljši, nadgraditi svoje znanje, odpraviti napake. Veliko lahko naredijo v šoli, kar pomeni manj domačih nalog.

Formativno spremljanje je všečno učiteljem, saj je viden napredek učenca, trud in delo, ki ga je vložil v svoj napredek. Zadovoljstvo je tudi na strani učenca, saj je zadovoljen, ponosen nase, da mu je nazadnje uspelo. Res gre več časa za ponavljanje, urjenje, preverjanje, podajanje povratnih informacij, zapis dosežkov, ampak stvar hitro postane enostavna. Ko učenci postanejo vešči, hitro, natančno in kritično evalvirajo delo sošolca. Tudi snov se kljub vsemu lahko predela. Bolj smo učitelji tisti, ki moramo dati priložnost slišati mlade glave, jim zaupati in predati odgovornost. Je pa to velik korak za posameznega učitelja. Zato moramo v prvi vrsti najprej prisluhniti sebi. In šele, ko smo pripravljeni stopiti iz udobja svojih čevljev, nam bodo odprta nova vrata. Ali kot pravi Hargreaves (2005) »tisti, ki imajo moč v izobraževanju odločajo o vrstah ocenjevanja in poučevanja v razredu, in posledično tudi o kvaliteti učenčevih učnih procesov in izdelkov.«

4. Literatura

Centre for Educational Research and Innovation OECD (2005). Formative Assessment.Improving Learning in Secondary Classrooms. Pridobljeno na strani: http://www.edra.gr/pdf/9605021E.pdf (julij 2019).

Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. Cambridge Journal of Education, V35, št. 2, str. 213–224. Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640500146880.

Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, str. 5.

William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S.Sentočnik (ur.), O naravi učenja. Ljubljana, ZRŠŠ, str. 124.

Fotografije: lastna zbirka

Kratka predstavitev avtorice

Veronika Jelen Polak je profesorica angleščine in sociologije. Angleščino poučuje na osnovni šoli že dvanajst let, zadnje leto pa tudi državljansko vzgojo in etiko. Je tudi šolska mediatorka in članica raznih timov na šoli. Tako sodeluje pri aktivni uporabi spletne učilnice, pri uvajanju formativnega spremljanja, usposabljanju vrstniških mediatorjev, navdušuje pa jo tudi fit pedagogika. Je mnenja, da lahko novi pristopi pripomorejo k lažjemu usvajanju znanja učencev.

Generacija Z in učinkovitost dveh različnih učnih metod

Generation Z and Effectiveness of Two Different Teaching Methods

Špela Grum

Šolski center Ljubljana, Srednja lesarska šola
spela.drmota@gmail.com

Povzetek

Danes so generacijske razlike med učitelji in dijaki verjetno večje kot nekoč, kar je posledica hitrih sprememb, ki jih prinaša sodobni čas. V srednješolskih klopeh trenutno sedi generacija Z, ki je odrasla ob sodobni tehnologiji in razvila drugačne navade ter komunikacijske spretnosti, kot jih imajo pripadniki starejših generacij. Dobri pedagogi se teh razlik zavedajo in se trudijo prilagajati učne metode, ki vodijo k uspešnemu premagovanju ovir na poti usvajanja trajnega in uporabnega znanja.
V prispevku je opisan primer iz prakse, ki je bil izveden v srednjem poklicnem izobraževanju pri pouku tujega jezika. V paralelnih oddelkih je bila ena strokovna tema obravnavana z dvema različnima učnima metodama (frontalno in skupinsko delo). Zanimalo nas je, v kolikšni meri teorija odstopa od prakse, katera metoda je bolj učinkovita pri generaciji Z in kakšni so njihovi učni stili. Prispevek opisuje prednosti in slabosti obeh metod, analizira doseženo znanje ter razglablja o možnih vzrokih za precejšnjo razliko v učinkovitosti uporabljenih metod. Sledi razmišljanje o tem, kako naj pripadnikom generacije Z uspešno podajamo znanje, ki ga bodo lahko uporabili na svoji poklicni poti.

Ključne besede: generacija Z, primerjava učinkovitosti, učne metode, učni stili.

Abstract

Nowadays the generation gap between teachers and students seems to be bigger than it used to be, which is a result of rapid changes brought about by modern times. Generation Z is currently sitting in secondary schools, they have grown up with modern technology and developed different habits and comminication skills than previous generations. Good educators are aware of these differences and strive to adapt teaching methods that lead to successful overcoming of problems to acquire enduring and useful knowledge.
The paper describes a case study from a secondary vocational educational course in a foreign language class. One specific topic was covered in parallel classes by means of two different teaching methods (frontal and group work).We were interested in the extent to which theory deviates from practice, which method is more effective with Generation Z and what their learning styles are like. This paper points out the advantages and disadvantages of both methods, analyzes the level of gained knowledge and discusses the possible causes for the significant difference in the effectiveness of the used methods. Further on, we discuss how to sucessfully convey to members of Generation Z the knowledge they will be able to use in their careers.

Keywords: Comparison of effectiveness, generation Z, learning styles, teaching methods.

1. Uvod

Z vsako novo generacijo dijakov se začne nova zgodba, vsaki pa želijo učitelji podati kvalitetno in trajno znanje. Trenutno sedi v srednješolskih klopeh tako imenovana generacija Z, ki se po načinu razmišljanja in značaju močno razlikuje od učiteljev, ki so večinoma pripadniki generacije X, ali pa so celo baby boom otroci. Poraja se vprašanje, kako naj »X približa Z-ju« znanje, za katerega meni, da mu bo na poklicni poti prišlo prav. Večna uganka je, kateri učna oblika je najbolj efektivna in dober učitelj se ne sme bati eksperimentiranja, četudi se izkaže, da nova metoda ni najboljša. Skladno s tem je bila izvedena primerjava učinkovitosti dveh različnih učnih oblik v paralelnih oddelkih nove generacije v srednjem poklicnem izobraževanju.

V prispevku je na kratko opisan potek obravnave ene strokovne teme z dvema različnima učnima metodama – frontalnim in skupinskim delom. Pod vplivom strokovne literature so se rodila velika pričakovanja od učne ure, ki je bila usmerjena v dijake, njihovo skupinsko delo in raziskovanje s pomočjo različnih virov, vendar se je zopet izkazalo, da teorija v marsičem odstopa od prakse. V nadaljevanju članka sledijo ugotovitve o tem, zakaj se je ena učna oblika izkazala za bolj uspešno, premišljevanje o vzrokih za takšno situacijo in predlog za nadaljnjo delo z generacijo mladih, ki se bo spreminjala tako hitro kot čas, v katerem živimo.

2. Karakteristike generacije Z

Generaciji Z, ki je včasih imenovana tudi net ali e-generacija, pripadajo tudi današnji učenci in dijaki, rojeni po letu 2000. Značilno za njih je, da odraščajo v svetu hipnih informacij in njihovo življenje je močno prepleteno s tehnologijo. Jasmina Rihar je po Massotovi (2018) povzela, da so pri učenju zelo samostojni in da odgovore na vsako vprašanje poiščejo na svetovnem spletu. Doda še, da imajo pripadniki generacije Z slabo koncentracijo, a so dobri v opravljanju več nalog hkrati (multitaskingu), komunicirajo s kratkimi povedmi, slike in podobe pa imajo na njih večji vpliv kot besede. Jurenka, Stareček, Vranakova in Caganova (2018) navajajo, da pripadniki generacije Z namesto osebne komunikacije uporabljajo tehnologijo, zato jih pogosto imenujemo »digitalni ljudje, med njihovimi največjimi pomanjkljivostmi pa je manko nekaterih veščin (vzpostavljanje pristnega človeškega stika, raba slovnice in knjižnega jezika). Zatorej ne preseneča, da je za veliko slovenskih učiteljev, ki so po navedbi Žistove (2019) v povprečju stari 46 let, vsakodnevno delo z generacijo Z velik izziv.

Dober učitelj mora za uspešno opravljanje svojega poslanstva upoštevali vsaj nekatere omenjene značilnosti in temu primerno tudi prilagoditi učne metode. Kozinsky (2017) je iz raziskave, ki jo je izvedel Barnes and Noble College, povzel, da je 51% anketiranih študentov, pripadnikov generacije Z, pri učenju bolj uspešnih, če so pri učenju dejavni, le 12% vprašanih pa se uči tako, da posluša predavanja. Več kot polovica jih trdi, da imajo raje interaktivno učno okolje in razredne razprave kot tradicionalno frontalno obliko pouka. Posledično so učni stili generacije Z zelo drugačni od tistih, s katerimi so znanje usvajale predhodne generacije, še vedno pa velja, da poznavanje in upoštevanje dominantnih učnih stilov pozitivno vpliva na učni proces.

Ex katedra teze vedno dobro zvenijo, vsakdanje življenje v razredu pa se dostikrat ne ujema z dobronamernimi smernicami sodobnega pedagoškega dela. Porajata se dve vprašanji, zaradi katerih smo v praksi izvedli eksperiment, ki je opisan v nadaljevanju. Kateri učni stil torej dominira med današnjimi srednješolci? Če sklepamo po opisu njihovih karakteristik, bi morala bolj kot bralni in gibalni prevladovati vidni in slušni učni stil. Kakšne učne metode naj uporabljamo učitelji? Takšne, ki vključujejo veliko sodobne tehnologije, slikovnega in video

materiala in so usmerjene v dejavnost učenca. Čeravno je frontalna oblika pouka bolj primerna za delo v večjih skupinah, nudi večji nadzor nad delom in predstavlja zagotovljeno pot do cilja, ni najbolj primerna izbira za poučevanje »digitalne generacije«. Pri takem pouku so dijaki preveč pasivni, so le poslušalci in nimajo priložnosti za individualizacijo. Boljša izbira je skupinsko delo, kjer ob dobrih navodilih dijaki sami organizirajo delo in iščejo sebi primerne poti do cilja. Takšno delo pomaga tudi razvijati sposobnost kritičnega mišljenja in krepiti spoštovanje oziroma razumevanje drugih.

3. Ena tema, dve različni metodi

Večina dijakov, ki je letos prvič prestopila srednješolski prag, se je rodila leta 2004 in so torej predstavniki generacije Z. V nadaljevanju je opisan primer pouka tujega jezika (angleščina), kjer se je obravnavala ena strokovna tema (drevesne vrste) na dva različna načina v paralelnih oddelkih 1. letnikov srednjega poklicnega izobraževanja (program »mizar«). Namenoma so bili izbrani novinci, ker je učitelj v takem razredu neobremenjen s preteklimi izkušnjami, preferencami in predsodki. Z uporabo dveh različnih učnih oblik smo želeli spodbuditi različne učne stile, seveda pa nas je na koncu zanimalo tudi to, katera skupina bo dosegla boljše rezultate pri preverjanju znanja. S tem poskusom smo želeli potrditi oziroma zavreči prepričanje strokovne javnosti, ki pravi, da naj bi pripadniki generacije Z znali iskati informacije na internetu, uspešno sodelovati v timu in bolj uspešno usvajati znanje pri skupinskem delu kot pri frontalni obliki podajanja znanja.

V oddelku C je obravnava strokovne teme potekala frontalno, tako kot že z mnogo predhodnimi generacijami. Ob učiteljevi razlagi, ki je bila podprta z avtorskim gradivom pripravljenim za interaktivno tablo, so dijaki ustvarili zapiske. Ni šlo zgolj za prepisovanje strokovne terminologije in prevodov, dijaki so svojo ustvarjalnost izražali tudi z risanjem (drevesa, plodovi, listi, itd.) in ob risbah zapisovali termine. V razredu je bila pozitivna delovna klima, dijaki so se dobro odzvali na vprašanja in izzive, ki jih je postavljal učitelj.

V oddelku Č je delo potekalo v štirih skupinah po šest dijakov. Vsaka skupina je prejela knjigo v angleškem jeziku, ki se je nanašala na izbrano temo, dovoljena je bila uporaba interneta (pametni telefoni, profesoričin računalnik), na voljo pa so imeli tudi kar nekaj plakatov, na katerih je bilo ogromno fotografij in strokovne terminologije s področja izbrane teme. Vsak dijak je dobil delovni list, na katerem so bile tri različne naloge. V prvi so iz nabora besed na označene dele ob sliki prepisali besedo, ki poimenuje specifične dele drevesa. V drugi nalogi so dopolnjevali tabelo z manjkajočimi prevodi strokovnih besed. V tretji nalogi so bili podani opisi dreves, dijaki pa so morali s pomočjo virov poiskati angleški izraz za opisano drevesno vrsto. Tudi v tem razredu je bila pozitivna delovna klima (kljub temu, da je bila to njihova zadnja, 8. ura). V dveh skupinah so si dijaki porazdelili delo in si med seboj delili ugotovitve, uporabljali so vse vire, ki so jih imeli na razpolago, daleč najbolj pogosto pa so posegali po internetu. V preostalih dveh skupinah so dijaki delali bolj ali manj vsak zase kljub učiteljevi spodbudi, naj si delo porazdelijo. Ob koncu ure so skupine poročale, kaj so ugotovile, vsi pa so imeli možnost dopisati, popraviti in urediti delovni list.

Oba oddelka sta bila ob koncu ure seznanjena, da bo točno čez teden dni sledilo preverjanje znanja in vsi so bili seznanjeni, da se izvaja primerjava uspešnosti dveh različnih učnih metod. S tem smo želeli pri dijakih vzbuditi ambicioznost, da bi se kar se da dobro odrezali in morda v znanju prehiteli paralelni oddelek, seveda pa ne gre zanemariti primarnega cilja – usvojeno znanje strokovne terminologije.

4. Presenetljivi rezultati

Če bi se pred preverjanjem znanja morali odločiti, kateri oddelek se je naučil več, bi se odločili za oddelek Č, kjer je potekalo skupinsko delo. Dijaki so bili pri učnem procesu (vsaj na videz) bolj aktivni, delo je potekalo v manj strogem ambientu, za pridobivanje znanja so lahko uporabljali internet, imeli so možnost sodelovanja s sošolci. Lahko bi rekli, da je bila njihova učna ura bolj sproščena, neobičajna in prijetnejša, zato so bila učiteljeva pričakovanja glede usvojenega znanja velika.

Po enem tednu je v obeh oddelkih sledilo kratko pisno preverjanje znanja. Dijaki so reševali tri naloge: v prvi so na sliki poimenovali dele drevesa, v drugi so reševali anagrame, v tretji so dopolnjevali tabelo z manjkajočimi prevodi besed. Ko so končali z reševanjem nalog, so dijaki odgovorili na dve vprašanji, njihovi odgovori pa so že nakazovali rezultate. Oddelek C, kjer je pouk potekal frontalno, je preverjanje znanja vzel veliko bolj resno, kot oddelek Č, bili so tudi bolj zadovoljni s tem, kar so napisali.

Tabela 1: Kdo se je učil za preverjanje znanja?

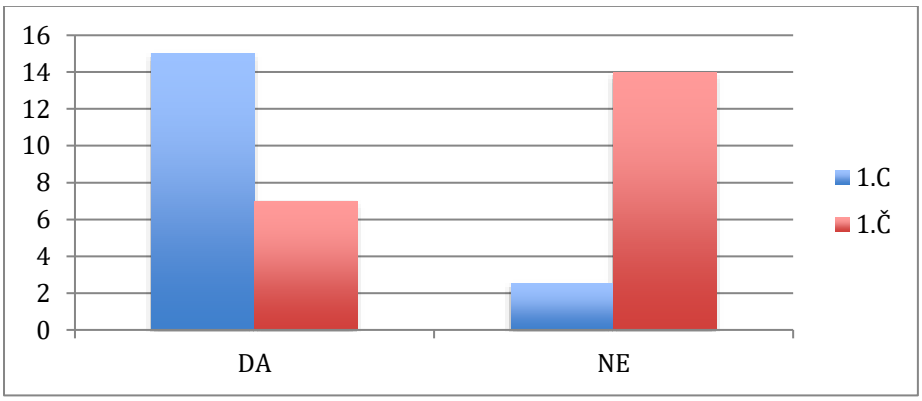


Tabela 2: Si zadovoljen s tem, kar si pokazal na preverjanju znanja?

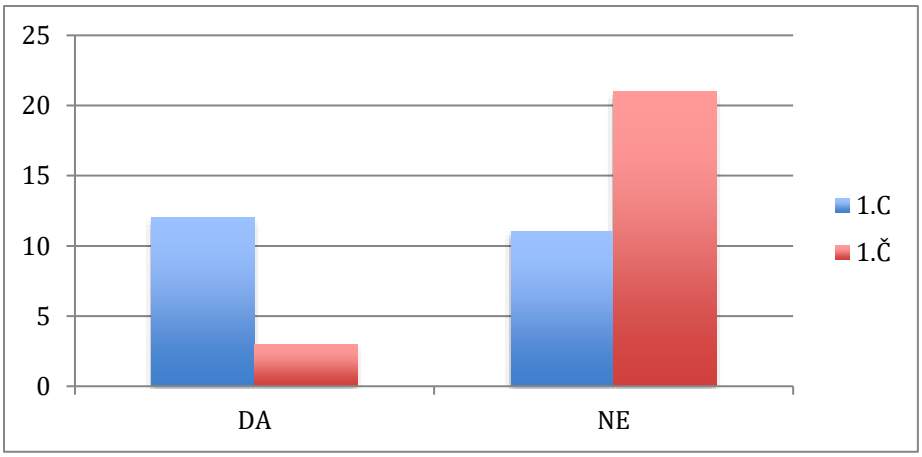
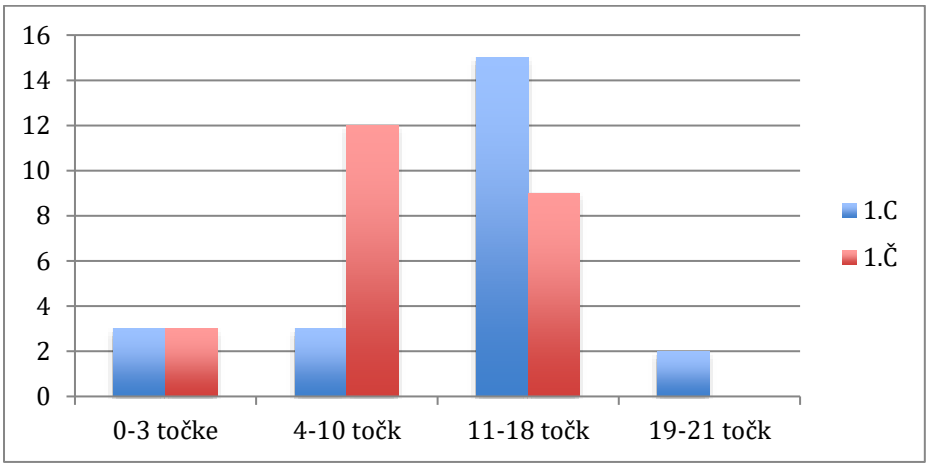


Tabela 3: Rezultati preverjanja znanja



Analiza preverjanja znanja je pokazala, da je oddelek C dosegel bistveno boljši rezultat. 74% dijakov je doseglo več kot polovico točk, od tega je bilo 9% takih, ki so bili skoraj brez napake. V oddelku Č je 62,5% dijakov doseglo manj kot polovico možnih točk, od tega jih je 12,5% pokazalo skoraj popolno neznanje (dosegli so manj kot 10% vseh možnih točk). Za bolj utemeljeno trditev, katera učna metoda in učni stili so se izkazali kot bolj uspešni pri tem reprezentativnem vzorcu generacije Z, bo potrebno počakati na rezultate ocenjevanja znanja. Rezultati se zna spremeniti, najverjetneje pa bodo tudi takrat dijaki iz oddelka C bolj uspešni. Katere so možne razlage za takšno situacijo?

5. Evalvacija in predlogi za delo z generacijami, ki prihajajo

Po analizi rezultatov je sledil premislek o izvedenem eksperimentu, iskanje možnih razlag nastale situacije in načrtovanje prihodnjega dela. Dijaki obeh oddelkov bi gotovo dosegli boljše rezultate, če ne bi bilo poudarjeno, da bomo zaenkrat le preverjali in ne tudi ocenjevali znanje. Žal je še vedno tako, da so gonilo in motivacija za učenje številke, ki jih učitelji zapisujemo v redovalnice, usvajanje trajnega znanja, ki ga bodo lahko uporabljali na poklicni poti je veliko srednješolcem v poklicnih programih drugotnega pomena. Možno je, da je oddelek C, kjer je učno uro vodil učitelj, vzel bolj resno, ker je potek ure deloval bolj šolsko, formalno, strogo oziroma tako, kot so tega vajeni. V oddelku Č so morda dijaki zaradi sproščene in manj formalne atmosfere delo dojemali kot neke vrste igro ali tratenje časa. Pozabiti tudi ne smemo dejstva, da je primerjava potekala v programu poklicnega izobraževanja, v katerega so vključeni dijaki, ki nimajo najbolj blestečih učnih navad, goreče želje po odkrivanju novih znanj, sodobno tehnologijo pa bolj kot v izobraževalne namene uporabljajo za igro in komuniciranje preko socialnih omrežij. Razloge za boren izplen znanja, ki smo ga dobili v oddelku Č, lahko iščemo tudi v ne najbolj optimalno pripravljeni učni uri. Če bi bile skupine manjše, bi bili vsi prisiljeni raziskovati temo, tako pa so nekaleri le pasivno čakali in na delovni list zapisali to, kar so jim narekovali sošolci. Naloge na delovnem listu bi lahko vključevale več slikovnega materiala in manj besedila. Dijake bi morali spodbuditi, da si ob delovnem listu ustvarijo še lastne zapiske, kar bi gotovo povečalo njihovo aktivnost in ustvarjalnost v učnem procesu. Zanimivo bi bilo tudi obrniti situacijo in obravnavati eno temo z dvema različnima metodama tako, da bi v oddelku Č uro izpeljali frontalno, v oddelku C pa bi uporabili kakšno manj konvencionalno metodo, ki vsaj v teoriji bolj ustreza karakteristikam učnih navad in stilom generacije Z.

S tem kritičnim pogledom na opravljeno delo se že porajajo ideje, kako povečati učinkovitost učnih metod, ki se jih učitelji redkeje in manj navdušeno poslužujemo. Tudi v prihodnje je

potrebno vztrajati pri preizkušanju različnih učnih metod, če ne drugega, razbijemo monotonost učnega procesa, še vedno pa lahko situacijo korigiramo s frontalno obliko pouka, če zaslutimo, da stvari ne peljejo v pravo smer. Še naprej moramo navajati dijake na samostojno delo, saj je danes zelo pomembna in uporabna veščina iskanje pravih in verodostojnih informacij, ne pa recitiranje podatkov. Pedagoški delavci moramo delati na profesionalni rasti, da ne bomo zakrneli. Truditi se moramo razumeti in prilagajati delo generacijam, ki se zmeraj bolj oddaljujejo od podobe učencev, kakršni smo bili sami. Upati si moramo eksperimentirati z učnimi metodami in verjeti v to, da kdor poskuša, bo našel pravo pot.

6. Sklepna misel

Hitre spremembe na vseh področjih življenja, ki smo jim priča v sodobnem času, so botrovale dejstvu, da je danes razkorak med učitelji in dijaki še večji, kot je bil nekoč. Nič ni narobe s tem, da smo si različni, pri (šolskem) delu pa je te razlike potrebno upoštevati. Zavedanje tega je prvi korak, sledi pa prilagajanje ustaljenih učnih metod in načinov dela. Iz opisanega primera iz prakse lahko povzamemo, da je frontalna oblika učenja pri generaciji Z še vedno uspešna učna metoda, če je dobro skonstruirana in izpeljana. Priporočljivo je uporabljati sodobna orodja (interaktivno tablo, video gradivo, internet, itd.), ki proces popestrijo, ga približajo digitalni generaciji in hkrati sporočajo, da se tudi mi, pripadniki starejše generacije, zavedamo, kako atraktivne in uporabne so novodobne stvari. S frontalno metodo dela učitelj s svojo avtoriteto še vedno prenaša sporočilo, da je delo v razredu pomembno, posledično dijaki tako delo še vedno jemljejo dokaj resno.

Za manj uspešno se je izkazalo skupinsko delo. Tu je učiteljeva vloga potisnjena ob rob, postane le koordinator dela, opazovalec in mentor, ki usmerja, če dijaki ne napredujejo pri pridobivanju informacij tako, kot bi si želeli. Morda del pripadnikov generacije Z res raje usvaja znanje z brskanjem po največji knjižnici tega sveta, morda so res dobri pri opravljanju več nalog hkrati, vendar se je v našem primeru izkazalo, da so temu ni čisto tako. Dijaki se niso najbolje znašli v preobilju virov, medsebojna komunikacija je bila šibka in takšno obliko dela pri pouku niso vzeli zelo resno. Profil dijaka v srednjem poklicnem izobraževanju je težko primerljiv z nekom v gimnazijskem programu. Večina slednjih je verjetno precej uspešna pri skupinskem raziskovanju neke teme, bodoči rokodelci pa so pri usvajanju teoretičnega znanja bolj uspešni, če je le to dobro podano na klasičen, frontalen način. S tem ni prav nič narobe, prav tako pa učitelj nič ne zgreši, če sem in tja v razredu preizkusi kaj novega. Kot že večkrat do sedaj se je izkazalo, da je najučinkovitejša smiselna kombinacija tradicionalnih in malo manj konvencionalnih oblik dela, sodobna informacijsko-komunikacijska orodja naj poenostavijo in popestrijo delo, ne smejo in ne morejo pa nadomestiti učitelja. Ta ima v razredu še vedno izredno pomembno vlogo, saj vodi pouk glede na odzive dijakov in z izžarevanjem strasti do predmetnega področja neti radovednost, ki vodi v osvajanje novih znanj. Če nič drugega, učitelj z drugačnim delom razbije vsakodnevno rutino in poskrbi, da sam v profesionalnem smislu ne zakrni.

7. Literatura

Jurenka, R., Stareček, A., Vranakova, N. in Caganova, D. (2018). The Learning Styles of the Generation Group Z and Their Influence on Learning Results in the Learning Process. *16th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications* (str. 251 – 259). Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/329648919_The_Learning_Styles_of_the_Generation_Group_Z_and_Their_Influence_on_Learning_Results_in_the_Learning_Process

Kozinsky, S. (2017). How Generation Z is Shaping the Change in Education. Pridobljeno s https://www.forbes.com/sites/sievakozinsky/2017/07/24/how-generation-z-is-shaping-the-change-in-education/#6fe83dc56520

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

Žist, F. (2019). Raziskava: Slovenski učitelji so precej stari. Pridobljeno s https://www.vecer.com/raziskava-slovenski-ucitelji-so-precej-stari-10028349

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Špela Grum je profesorica angleškega jezika na Srednji lesarski šoli Ljubljana, s poučevanjem se ukvarja že skoraj dve desetletji. 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. Glavna cilja njenega dela z dijaki sta razvijanje komunikacijskih kompetenc, spodbujanje kritičnega razmišljanja in širjenje splošne razgledanosti.

Kreativni pristopi k poučevanju »generacije Z«

Creative Approaches of Teaching of »Generation Z«

Simona Diklič

Elektro in računalniška šola Velenje
simona.diklic@gmail.com

Povzetek

Sodobna informacijsko-komunikacijska družba in t. i. »generacija Z« zahtevata uvajanje sodobnih metod poučevanja in učenja v šolski sistem. Te metode naj bodo uporabljene tako, da so v skladu z načelom vseživljenjskega učenja, ki omogoča posamezniku, da ostane kompetenten in (samo)zaposljiv. V članku je predstavljeno inovativno projektno učenje angleščine z uporabo »mešanih metod« učenja, ki usmerjajo dijaka k samostojnemu, aktivnemu delu; prav tako se spodbuja razvijanje sposobnosti sodelovanja in pogovora posameznika z drugimi v skupini, javno nastopanje in medpredmetno povezovanje. Prikazan je postopen potek izvedbe govornega prispevka dijakov (reportaža obiskanega kraja v obliki intervjuja, ki se posname v video obliko) in pisnih prispevkov s slikovnim materialom za bilten v času projektnega tedna. Učitelj deluje le kot mentor – svetovalec, ki navaja dijake na uporabo IKT, razvija spretnosti za uporabo IKT pri procesu učenja, kar dijake še dodatno motivira za samostojno delo. Takšne «mešane metode« učenja angleščine vključujejo načela vseživljenjskega učenja, veščine klasičnega in sodobnega ustnega in pisnega sporazumevanja, pri čemer se dijak razvija v kompetentno in učečo se osebo, kar je tudi cilj izobraževanja v 21. stoletju.

Ključne besede: generacija Z, informacijsko-komunikacijska družba, informacijsko-komunikacijska tehnologija, »mešane metode« poučevanja in učenja, projektni teden, vseživljenjsko učenje.

Abstract

Modern information-communication society as well as so called »generation Z« demand modern methods of teaching and learning to be introduced into our school system. The methods should be used within a context of so-called lifelong learning, which enables an individual to become competent and (self)-employable. The article highlights an innovative project-based learning of English with the use of "mixed methods" which lead a student to an active self-study work, encouraging the development of cooperative and communication skills, public performance and cross-curricular integration. The focus is on the gradual presentation of a verbal assignment (on the spot report in the form of an interview made into a video form) and written assignment with photo material for a bulletin. A teacher acts only as an advisor who leads students to a proper use and skills of ICT, which motivates students for a self-study work. The "mixed methods" include the principle of lifelong learning, traditional and modern verbal and written communication, enabling a student to become a competent and self-learning individual - which is the aim of 21st century education.

Key words: generation Z, information communication society, information communication technology, lifelong learning, «mixed methods« of teaching and learning, project week.

1. Uvod

V začetku 90-ih se je po političnih pretresih in formiranju nove demokratične države začelo obdobje tranzicije, ki so ji sledile spremembe na vseh področjih družbenega življenja, kar je zajelo tudi področje šolstva, procese učenja in poučevanja.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi navaja tri prelomne dejavnike, ki zahtevajo spremembe v pristopih izobraževanja v šolah (Marentič Požarnik v Škerjanc, 2011, str. 8):

- vpliv internacionalizacije in globalizacije vseh vidikov življenja,
- nastanek informacijske družbe,
- neustavljivo napredovanje znanosti in tehnologije.

Kot učiteljica angleščine z več kot dvajsetletno prakso poučevanja v srednji strokovni šoli sem zadnja leta precej spremenila pripravo na pouk, saj mi internet in dostop do avdio-vizualnih gradiv na spletu omogoča popestritev pouka. Ne samo da sem uvedla sodobnejše metode poučevanja, podprte z računalniško tehnologijo, ampak sem bila prisiljena spremeniti tudi način motiviranja dijakov in komuniciranja z njimi, saj sem v nekem obdobju opazila, da se nove generacije odzivajo pri šolskem delu drugače, kot sem bila tega vajena od dijakov izpred preteklih let. Govorim o dijakih, ki so rojeni po letu 1995. To so pripadniki generacije, ki so odraščali s tehnologijo in svetovnim spletom, SMS-i, pametnimi telefoni, z YouTube-om in drugimi medijskimi tehnologijami (Kapil in Roy, 2014). Ta t. i. »generacija Z« deluje drugače, zdi se mi zahtevnejša od generacij na začetku moje poklicne poti, ki je dokaj »pridno« poslušala pri pouku in bila zadovoljna že s kakšnim slikovitim učbenikom in avdio posnetkom. Te generacije so nestrpnejše in bolj agilne kot njihovi predhodniki ter nenehno iščejo nove izzive. Ne bojijo se avtoritet, zaradi svetovnega interneta imajo dostop do velike količine informacij. Za reševanje problemov skušajo pogosto najti rešitve na internetu (Bencsik idr., 2016).

Naloga učitelja 21. stoletja je torej zahtevna: mlade ljudi mora znati ustrezno motivirati za šolsko delo in učenje, jih pri uporabi IK-tehnologije voditi skozi pasti internetnega sveta, jih opozarjati na kritičen odnos do informacij, ki jim ga le-ta ponuja ter jim s t. i. vseživljenjskim pristopom učenja pomaga, da se razvijejo v samostojno in učečo se odraslo osebo. »Slediti je torej treba načelu vseživljenjskega izobraževanja, kajti »naučiti »učiti se« pomeni odpravo odvisnosti ter možnost lastne dejavnosti in samostojnosti« (Jank in Mayer v Škerjanc, 2011, str. 28).

»Posameznik tekom svojega življenja lahko v informacijski družbi večkrat doživi, da se znajde ali v samem centru ali pa na robu družbe, na ta način pa je njegov status, družbeni položaj, zelo nestabilen. Prav zato se danes govori o konceptu vseživljenjskega učenja kot nujnosti preživetja v informacijski družbi, saj le-ta omogoča posamezniku, da ostane kompetenten in zaposljiv« (Kranjc, 2010, str. 13-16).
»Zaradi informacijske družbe, sredi katere živimo, je v šole potrebno uvesti IKT. Eden izmed ciljev, ki naj bi mu sledila šola, je navajanje na IKT in razvijanje spretnosti ter znanj za uporabo IKT pri učenju. Učenje ob IKT naj bi bilo enostavnejše, učinkovitejše, zanimivejše in samostojnejše« (Krnel v Jurančič, 2016, str. 11).

Osebno se pridružujem razmišljanju, »da togo vztrajanje pri modelih in načinih dela, ki so bili uporabni včeraj, danes učitelju morda še res dajejo občutek varnosti, otežujejo pa mu prilagajanje dejanskim potrebam poučevanja in učenja v sodobnem svetu« (Bajd in Artač, 2002, 109). Seveda pa tudi menim, da vse, kar je tradicionalno, ni potrebno zavreči kot nujno slabo. Večinoma tudi sama uporabljam pri poučevanju in učenju kreativne poti z različnimi že uveljavljenimi in sodobnimi metodami, podprtimi z IK-tehnologijo, kadar je to smiselno in

potrebno. Upravičeno stremimo k uvajanju kreativnih pristopov k učenju in poučevanju, ki so primerni novim generacijam, a jim hkrati kot starejši in življenjsko modri pokažimo tudi prednosti osebnega sodelovanja in pomembnost človeškega stika.

2. Projekt »Poti do kreativnih učnih okolij«

Elektro in računalniška šola Velenje je v okviru projekta Zavoda RS za šolstvo »Poti do kreativnih učnih okolij« izvajala od leta 2009 večletne poskusne oblike projektnih tednov, in sicer kot inovacijski projekt z naslovom »Različni vidiki organizacije in izvedbe projektnih tednov«. To pomeni, da smo učitelji celotne šole namesto klasičnega pouka po urniku izvajali 5-dnevni projekt (6 ur na dan) z dijaki različnih letnikov, ki so se preko spletne aplikacije prijavili v projektne skupine glede na izbrano tematiko po lastni izbiri. Učitelji smo svoje teme skrbno pripravili nekaj mesecev vnaprej, med samim projektnim delom pa smo delovali kot mentorji – svetovalci.

2.1 Aktivno učenje angleščine, medpredmetno povezovanje in vseživljenjsko učenje

Kot učiteljica angleščine sem s kolegico anglistko ustvarila skupino za angleščino. Želeli sva, da bi dijaki uporabljali angleščino vsak dan aktivno, da bi v svoje delo vključili znanje iz različnih predmetnih okolij, in sicer naj bi delovali po načelu vseživljenjskega učenja, vključujoč sodobne in že preverjene metode projektnega dela. Glede na smernice, ki jih podaja učni načrt in katalog znanja, vezan na uporabo IKT in vključevanje kompetenc pri predmetu tuji jezik I - angleščina za GIM in SSPI, je bil projekt v okviru inovacijskega načrta izveden po le-teh. Opredelitev predmeta za prvi tuji jezik (KZ Tuji jezik I, 2011, str. 4-8) določa, naj bo pouk tujega prilagojen globalizacijskim procesom v družbi, naj se imajo dijaki možnost pripravljati na stike z drugimi kulturami, učitelji naj uporabljamo sodobne pristope, informacijsko-komunikacijsko tehnologijo ter uporabne in življenjske učne vsebine, ki so v sozvočju z dijakovimi osebnimi in poklicnimi interesi.

Dijaki so se v času projektnega tedna usposabljali za govorne in pisne stike v angleškem jeziku s sovrstniki, pridobivali podatke iz svetovnega spleta. Učinkovito je bil uporabljen tudi komunikacijski vidik, ki poudarja, da je jezik sredstvo za sporazumevanje, usvajanje, povezovanje in poglabljanje novih, tudi nejezikovnih učnih vsebin. Za spodbujanje motivacije so dijaki uporabljali informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Prav tako je bila v ospredju socialna zmožnost, ki se odraža v dijakovi zmožnosti tvornega sodelovanja v skupini. S projektnim pristopom, skupinskim delom, delom v paru, z didaktično osmišljeno uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije smo želeli vzpodbuditi socialne veščine. Pri tem so dijaki razvijali sposobnost prilagajanja drug drugemu ter gradili motivacijo za učenje in timsko delo (primer na sliki 1).



Slika 1: Dijaki razvijajo sposobnost prilagajanja skupini

Moj osebni cilj uvedbe projektnega dela je predvsem navajati učence na samostojnost, lastno aktivnost, samorefleksijo in odgovornost. V bistvu je v takem načinu dela poučevanje podrejeno učenju, ki postane primarno in glavno v učnem procesu.

2.2 Projektno delo z »mešanimi metodami« učenja

V začetnih letih projektnega tedna je skupina za angleščino izvajala temo »Angleščina v vsakdanjem okolju – reportaža«. V to skupino so se prijavili dijaki, ki imajo radi ta tuj jezik (potrebna notranja motivacija), ki si ga želijo izboljšati z vsakodnevno uporabo; ki radi nastopajo pred kamero, imajo solidno znanje angleščine, ki jim omogoča pisanje kratke predstavitve kraja, o katerem napišejo in posnamejo reportažo s kamero.
Končni izdelek projekta je izdelati govorni prispevek – nastop pred kamero (predstavitev obiskanega kraja v obliki intervjuja) in pisni prispevek s slikovnim materialom za bilten. Tako smo si vsako leto izbrali določen kraj in izvedli snemanje prispevkov v angleščini na terenu.
Pri izvedbi dela smo se držali načela vseživljenjskega učenja – pridobivanje znanja z drugih predmetnih področjih (kultura, zgodovina, geografija, računalniška obdelava posnetkov, potopis…), javno nastopanje pred kamero, dvosmerna komunikacija, individualno in timsko delo.

Vpeljali smo različne že uveljavljene in sodobne pristope ter metode učenja. V ospredju dejavnosti je bila aktivnost dijaka, učiteljici sva delovali samo kot mentorici in koordinatorici projekta.

Uvodni del prvega dne je potekal po METODI LEKCIJE: mentorici sva dijakom podali navodila za delo, vsebino, način sodelovanja in kakšen naj bo končni izdelek. Celoten uvod je bil izveden s pomočjo slik, diagramov in video posnetkov, kjer je IKT služil klasični projekciji v obliki *powerpoint* predstavitve.

Nato je sledila aktivnost dijakov: METODA INDIVIDUALNE KOMUNIKACIJE in oblika okrogle mize: vsak dijak se je predstavil, povedal, zakaj se je pridružil projektni skupini za angleščino, kje vidi smisel učenja tujega jezika in kaj pričakuje, da bo pridobil v takšni skupini. Z dijaki sedimo v krogu, napak v govoru in izgovorjavi namenoma ne popravljamo.

METODA INTERVJUJA (delo v dvojicah, krepitev sodelovalnega načela): dijak izvleče iz bobna določeno temo v zvezi s predstavitvijo kraja, ki ga v naslednjih dneh obiščemo in predstavimo s posnetki in lastnimi besedili. Dijaki nato v dvojicah pripravijo novinarski intervju (kot je prikazano na sliki 2), kjer drug drugemu zastavijo vprašanja glede na izbrano temo (krepi se način sodelovanja in povezovanja– timskega dela), kjer oba dijaka nosita enako odgovornost za uspešnost njunega projekta.
.



Slika 2: Dijaki intervjuvajo drug drugega v dvojicah

METODA ISKANJA SPLETNIH INFORMACIJ: individualno delo (na sliki 3 vidimo zavzetost dijaka za delo pri uporabi spleta): vsak dijak nato poišče za svojo tematiko informacije na spletu (navajamo jih na kritičnost uporabe informacij, ustrezno navajanje virov), jih uredi v pisno obliko za prispevek v biltenu. Ta prispevek nato uredi še v skrajšano obliko, ki je primerna za nastop pred kamero na terenu. IKT tehnologija jim je v pomoč pri ustrezni rabi besedišča, pravopisa, bogatosti besedišča – raba spletnih slovarjev.



Slika 3: Uporaba IKT-ja motivira dijake

METODA IGRE VLOG: dijaki se nato izmenjaje igrajo vlogo spraševalca in poročevalca v angleščini.

METODA INŠTRUKCIJ: dijaki imajo med svojim delom takojšnjo pomoč mentorja, ki delo dijaka usmerja z nasveti, kot je razvidno iz slike 4.



Slika 4: Učiteljica sodeluje kot mentorica

METODA DEMONSTRACIJE – vaje: dijaki nato v paru demonstrirajo svoje primere intervjujev, s poudarkom na ustrezni izgovorjavi; mentorici jim dava tudi nasvete za neverbalno nastopanje in ustrezno ustno izražanje pred kamero.

Tretji dan se izvede DELO NA TERENU: obisk določenega kraja, kjer dijaki s prenosno kamero izvedejo/posnamejo svoj »projekt« – predstavitev geografskih, kulturno-zgodovinskih in drugih znamenitosti kraja (na sliki 5 vidimo praktično uporabo medpredmetnega znanja – povezovanje angleščine, javnega nastopanja in veščin snemanja).



Slika 5: Uporaba medpredmetnega znanja: snemanje, javni nastop in raba angleščine

Četrti dan so dijaki doma, kjer samostojno uredijo posnetke v video in pisni del z lastnimi fotografijami kot prispevek za skupni bilten. Zadnji dan prinesejo dijaki svoje izdelke v šolo.

VREDNOTENJE: z vsakim dijakom se po oddaji prispevkov opravi individualen razgovor, mentorici jim osvetliva dobre plati njihovega dela in dosežkov ter opomniva tudi na elemente v projektu, ki jih je treba še izboljšati; dijaki so zadovoljni s takšnim načinom vrednotenja, ki nima lestvice ocen, saj so tako manj pod stresom; dijakovo delo vrednotimo kot »opravljeno/ni opravljeno«.

Vsi posneti prispevki so nato urejeni še v film na CD-ju, pisni prispevki pa v obliki biltena (slika 6).



Slika 6: Prispevki dijakov so urejeni v bilten

NADGRADNJA projekta: z napredovanjem sodobnih aplikacij in medijev sta bila prvotna klasična reportaža in bilten preoblikovana v zadnjih treh projektnih tednih v t. i. »obliko »vloga« in »bloga« (slika 7 prikazuje uporabo novejše tehnologije za snemanje vloga).



Slika 7: Dijaka uporabljata sodobnejšo tehnologijo – s pametnim telefonom snemata video za vlog

2.3 Prednosti in slabosti projektnega dela

Pozitivne lastnosti:

- dijaki so pri delu notranje motivirani, saj so si skupino in tematiko sami izbrali;
- pri delu uporabljajo računalnik in splet, kar jim omogoča hiter dostop do informacij, besedišče in pravopis preverjajo s pomočjo spletnih slovarjev in aplikacij;
- pri izbiri informacij so samostojni in hkrati odgovorni ter kreativni tako, da iz njih na koncu nastane avtorski prispevek;
- delo je individualno in v paru, kar jih zavezuje k samostojnosti in sodelovanju;
- učna situacija je vseživljenjsko naravnana, saj se dijak nauči pridobivati in uporabljati znanje iz različnih področjih;
- ob morebitni zadregi jim lahko mentor takoj priskoči na pomoč;
- svoje znanje jezika nadgrajujejo (pisno in ustno), hkrati se urijo v javnem nastopanju;
- ustvarijo svoj lastni vlog (s podnapisi ali pa z govorno spremljavo) in blog (nadgradnja pisnega sporočanja) – sodoben način sporočanja mladih v današnjem svetu;
- vzdušje pri delu je sproščeno (dijaki sedijo skupaj v skupinah), toda delovno in aktivno;
- učitelj in učenec sta v sodelovalnem odnosu, saj imajo učenci veliko znanja s področja multimedije in se tako način dela lahko med samim projektom nadgradi;
- šolsko delo lahko dopolnjujejo tudi doma;
- vrednotenje dela: mentorici podava dobre strani končnih izdelkov, hkrati pa kritično pripomniva, kaj bi se še dalo pri izdelkih izboljšati (vsebinsko, jezikovno ali tehnično).

Takšen način učenja tujega jezika deluje zelo povezovalno med vsemi udeleženimi, vključuje se načelo vseživljenjskega učenja, medpredmetno povezovanje, vključuje veščine klasičnega in sodobnega ustnega in pisnega sporazumevanja z uporabo IKT-ja in javno nastopanje. Po anketah sodeč, so dijaki vsa leta navdušeni nad takšnim sproščenim pridobivanjem znanja in bolj motivirani za delo, saj so lahko vseskozi aktivni in ustvarjalni. Takšno delo imajo radi tudi zato, ker jih ne ocenjujemo s številčnimi ocenami, ampak spodbujevalno s kritičnim komentarjem.

K prijavi v skupino za angleščino se jih veliko odloči tudi zaradi dela na terenu – del projektnega tedna preživimo v izbranem kraju; v preteklem šolskem letu smo bili tri dni v Londonu (sliki 8 in 9); pred tem smo bili na Dunaju, v Gradcu, Trstu in tudi v slovenskih krajih. Obisk tujine je bila za marsikaterega dijaka edinstvena življenjska in kulturna izkušnja.



Slika 8: Obisk Veleposlaništva RS v Londonu – edinstvena življenjska izkušnja za dijake



Slika 9: Vedno več dijakov v naši skupini

Kot večletna mentorica vidim veliko več prednosti takšnega projektnega načina učenja kot slabosti.

Slabosti predvsem izhajajo iz sledečega:

- takšen način dela se lahko uspešno izvaja v majhnih skupinah v času projektnega tedna;
- dijakom, ki niso dovolj disciplinirani in vajeni samostojnega ter odgovornega dela, je projektno delo naporno;
- dijaki morajo imeti svoje lastne prenosne računalnike in mobilne telefone;
- organizacija projektnega dela je zahtevna predvsem v logističnem smislu, če se potuje v tujino (roditeljski sestanki, pridobivanje soglasij staršev za uporabo slikovnega in posnetega gradiva za objavo, urejanje birokracije za potovanje v tujino, izbira ustrezne turistične agencije za vodenje v tujini…);
- cena takšne dejavnosti.

Cilj takšnega učenja z »mešanimi metodami« je, da se dijak v letih izobraževanja oblikuje v samostojno osebo, sposobno komunikacije – pisne in ustne; da avtonomno in kritično pristopa k delu; da je ob mentorstvu sposoben kritičnosti do lastnega dela.

3. Zaključek

Kreativni pristopi k poučevanju in učenju so dandanes nujnost, saj je pred nami generacija otrok, ki se je rodila in zrasla ob novi tehnologiji in uporabi svetovnega spleta. Učitelj 21. stoletja naj uporablja sodobne metode, podprte z novimi tehnologijami, a se hkrati zaveda, da same po sebi še ne pomenijo večje kakovosti pouka in učenja; le-to lahko doseže z dobro premišljenim načrtovanjem in izvajanjem pouka. IKT omogoča vključevanje interaktivnosti, vizualizacije in drugih možnosti za podporo kognitivnim procesom, posredovanje povratnih informacij in ocenjevanja znanja, sodelovalno delo, medpredmetno povezovanje. Dijaki so pri delu z IK-tehnologijo bolj motivirani, navajajo se na samostojno delo, kritičnost branja informacij; projektno delo pa jih spodbuja k timskemu delu, poročanju in predstavitvam. Vsekakor pa je potrebno poudariti, da je pri uvajanju metod, ki so računalniško podprte, potrebno imeti urejeno računalniško infrastrukturo ali vsaj računalniški kotiček. Prav gotovo je zelo pomembno dejstvo, da so dijaki dovolj pripravljeni za aktivno in samostojno delo z IK-tehnologijo, da ne zaidejo v razne klepetalnice ali v uporabo zabavnih aplikacij. Zato je tukaj še posebej potrebno učiteljevo mentorstvo, da dijake ustrezno usmerja pri delu. Menim, da je za t. i. vseživljenjsko učenje potrebno učence naučiti strategij, kako se uporablja IKT, predvsem pa uporabljati kombinacijo »mešanih metod dela«(le-te naj spodbujajo sodelovalno učenje, pogovor, predstavitve…), ki dosegajo svoj namen, kar na Elektro-računalniški šoli uspešno uporabljamo v skupini za angleščino v okviru projektnih tednov.

4. Viri in literatura

Bajd, B. in Artač, S. (2002). Nekateri vidiki postopnega prehajanja tradicionalnega poučevanja k procesnemu. *Sodobna pedagogika,* 53(2), 108-122.

Bencsik, A. Horvath-Csikos, G. in Juhasz T. (2016). Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of Competitivness*, 8 (3), 90-106.

Jurančič, A. (2016). Uporaba videokonference pri pouku angleščine v osnovni šoli (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Koper.

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

Katalog znanja PRVI TUJI JEZIK – angleščina/nemščina. (2014). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kranjc, A.(2010). Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko izobraževanje iz industrijske v družbo znanja. *Andragoška spoznanja*, 16 (2), 12 -25.

Škerjanc, P. (2011). Tradicionalni – sodobni modeli učenja in poučevanja družboslovja. (Diplomsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorice

Simona Diklič poučuje angleški jezik več kot dvajset let, občasno pa tudi slovenski jezik in poslovno sporazumevanje na Elektro in računalniški šoli Velenje. Dijake pripravlja na vodenje kulturnih prireditev in na javne predstavitve šolskih in izvenšolskih dosežkov, delovala je tudi kot mentorica dijakom pri mladinski radijski oddaji Mulci. Veseli jo multimedija in kreativna rabe pisne in ustne podobe jezika, kar z veseljem prenaša tudi na svoje dijake.

Literatura pri pouku angleščine

Literature in the ESL Classroom

Sonja Pavlenič

OŠ Markovci
spavlenic@gmail.com

Povzetek

V članku je poudarjen pomen vključevanja literature kot učnega materiala pri poučevanju angleškega jezika. Predstavljenih je nekaj načinov, kako uporabiti različne vrste literature. Pravljice in kratke zgodbe se navadno bolj obnesejo z mlajšimi otroki, poezija, romani, dramatika in drugi avtentični materiali pa so primernejši za starejše otroke. Različni žanri in oblike literature omogočajo učencem, da se vseh štirih spretnosti (slušno razumevanje, govorno sporočanje, bralno razumevanje in pisno sporočanje) učijo in jih vadijo bolj učinkovito, saj so bolj motivirani. Po bralni aktivnosti so učenci navadno zelo ustvarjalni in polni zamisli. Pripravljeni so diskutirati in ustvariti nekaj novega. V prispevku je predstavljenih nekaj dejavnosti, primerov dobre prakse, ki učencem po bralni aktivnosti ponudijo priložnost, da izrazijo svoje misli in ustvarjalnost.

Ključne besede: literatura pri pouku angleščine, poezija, pravljica, zgodbe.

Abstract

The purpose of this article is to point out the importance of integrating literature as a language teaching material in ESL classes as well as to look at some of the issues and ways in which literature can be used in the classroom. Fairy tales and short stories are usually used with younger children, while poetry, novels, plays and other authentic materials can be successfully used with older children. Different literary forms and genres allow students to learn and practise four skills (listening, speaking, reading and writing) more effectively as they are more motivated. After reading students are usually very creative and full of ideas, keen on discussing and creating something new. The article also presents some post-reading activities, examples of good practice, which offer students the opportunity to express their thoughts and creativity.

Key words: fairy tale, literature in ESL classes, poetry, story.

1. Uvod

Literaturo oz. književnost v šoli navadno povezujemo z učnimi urami slovenščine, redkeje pa z urami tujega jezika, a se v zadnjem času besedna umetnost v različnih oblikah prebija tudi na tem področju in vse pogosteje predstavlja nepogrešljivo komponento pri poučevanju tujega jezika.

Bralno razumevanje je ena od osnovnih spretnosti, ki se je mora naučiti učenec pri pouku angleščine. Strategija, ki jo bo izbral učitelj, je odvisna od mnogih dejavnikov – od učnega načrta, ravni učenčevega znanja, do tega, čemur daje prednost učitelj oz. kakšne izkušnje ima s tem. Ko govorimo o materialu za bralno razumevanje, s tem mislimo na potrjene učbenike, avtentično literaturo ter množico besedil, ki jih najdemo na spletu. Učitelj se mora nato odločiti,

kaj od tega bo izbral in kako bo besedilo prilagodil učencem (Gilmanova, Nikitina in Khasanova, 2016).

Kaj pa literatura sploh je?

Literatura je razložena kot *umetnost, ki ima za izrazno sredstvo besedo, jezik, književnost* (SSKJ, 1995); nekoliko natančneje pa morda z naslednjo definicijo: *označuje ... umetnost, upodabljajočo z uporabo dovršene jezikovne oblike: torej leposlovje* (Prijatelj, 1952).

Širše razlage pravijo, da so zgodbe, poezija in dramatika proizvodi, ki odražajo različne vidike družbe. Gre za kulturne dokumente, ki ponujajo globje razumevanje kulture nekega naroda (Basnet & Grundy, 1993).

Vsekakor je literatura nekaj, kar človeka spremlja že vse od zgodnjega otroštva naprej – pravljice za lahko noč in kratke pesmi kasneje nadomestijo zahtevnejše zgodbe in poezija. S pomočjo besedne umetnosti se v materinščini učimo jezikovnih značilnosti – črkovanja, slovnice, izgovorjave, hkrati pa bogatimo besedišče. Zgodbe nas popeljejo v nove svetove in naši domišljiji puščajo prosto pot (Nagy, 2019). Zakaj torej tega ne bi prenesli tudi na področje tujega jezika?

Literatura je avtentični material, ki ima bogat potencial. Učencem daje priložnost, da spoznajo jezik in način komunikacije, ki ga uporabljajo naravni govorci v resničnih situacijah. Poleg tega spodbuja interakcijo. Besedila so pogosto večplastna in več kot primerna za diskusijo, kar pomeni, da besedila niso namenjena le branju in bralnemu razumevanju, temveč tudi govornemu sporočanju in slušnemu razumevanju (Clandfield, 2011). Nadalje literatura učence spodbudi k razvijanju novih idej, ponuja jim nov pogled na svet, razvija osebnost, popelje jih v tuje države ali v deželo domišljije, vpliva na obnašanje in jim ponuja priložnost, da sami sebe razumejo tudi skozi to, kar preberejo oz. kasneje tudi ustvarijo (Rakhees, 2014).

2. Vrste besedil, ki jih lahko uporabimo pri pouku tujega jezika

2.1 Pravljice

S pravljicami se srečujemo že od zgodnjega otroštva naprej. Otroci si jih hitro zapomnijo in z njimi stopijo v svet književnosti. Bogatijo si besedni zaklad, hkrati pa razvijajo domišljijo. Pritegnejo jih srečni konci, nenadni pozitivni preobrati v zgodbi, čarobnost in nenavadne lastnosti (Dujmović, 2006). Prav zato jih lahko enostavno vključimo v učni proces. Pravljice imajo otroci radi, zato bodo tudi zelo motivirani in bodo do jezika razvili pozitivni odnos. Lažje je, če v nižjih razredih otroci v tujem jeziku poslušajo pravljice, katerih vsebino poznajo že v slovenščini. Z ustrezno vizualno podporo lahko nato učitelj predstavi ali utrdi besedišče ali celo strukturo povedi. Zaradi ponovitev, ki so značilne za pravljico, otroci besedišče in strukture osvojijo zelo hitro in besede zaradi nenehnega ponavljanja hitro povežejo v preproste povedi.

2.2 Kratke zgodbe

Pri poučevanju tujega jezika s pomočjo literature so se kot najbolj uporabne izkazale kratke zgodbe. Uporabimo jih lahko z vsemi starostnimi skupinami in vsemi nivoji znanja. Z različnimi dejavnostmi jih lahko uporabimo za poučevanje slovnice, pisno sporočanje ali govorno sporočanje. Kratke zgodbe imajo kar nekaj prednosti: so dovolj kratke, da jih je moč obdelati v eni ali dveh učnih urah, vsebina učence navadno pritegne, pa tudi z razumevanjem

nimajo težav, če učitelj izbere zgodbo, ki ustreza ravni znanja. Kratke zgodbe spodbujajo kreativnost in sposobnost kritičnega mišljenja, primerna vsebina pa zagotavlja konstruktivno diskusijo po prebrani zgodbi. Na tak način razvijamo bralno in slušno razumevanje ter govorno sporočanje, hkrati pa učenci bogatijo besedni zaklad (Rakhees, 2014). Dodatna aktivnost je lahko tudi pisno sporočanje – učenci imajo nalogo, da spremenijo konec zgodbe, da zgodbi dodajo določene elemente in jo spremenijo.

2.3 Poezija

Poezija je v kontekstu poučevanja tujega jezika pogosto potisnjena na stranski tir. Mnogi menijo, da gre pri poeziji za eno najbolj prefinjenih oblik literarnega izražanja. Zaradi tega naj bi bila prezahtevna in posledično neprimerna za uporabo pri poučevanju tujega jezika. Kljub temu pa ima poučevanje jezika s pomočjo poezije kar nekaj prednosti. Ena od teh je gotovo izjemno bogato besedišče, ki ga ponuja poezija. Poleg tega spodbuja kreativnost in omogoča pobeg iz vsakodnevne šolske rutine. Med prebiranjem pesmi učenci mnogokrat dobijo zamisli za kreativno pisanje. So zelo motivirani, saj poezija v njih vzbudi močne čustvene reakcije, hkrati pa jih navdihuje in obogati z novimi spoznanji (Panavelil, 2011).

Če želimo izkoristiti vse te prednosti, je treba seveda skrbno izbrati primerno pesniško obliko. Pri izbiri mora učitelj upoštevati potrebe učencev, njihovo motiviranost, interes, starost in raven znanja. Pomembno je tudi, da izbere pesem s primerno dolžino – krajše pesmi so ustreznejše zaradi časovne omejitve, prednost daljših pa je, da povedo celo zgodbo. Po branju pesmi lahko podobne pesniške oblike ustvarijo sami.

2.4 Romani

Romani so daljša besedila primerna za učence višjih razredov. Pri branju romanov v tujem jeziku se učenci poleg avtentičnega besedišča in rabe struktur srečujejo tudi z resničnimi življenjskimi situacijami, drugo kulturo in navadami, razvijajo spretnost kritičnega razmišljanja, razvijajo ustvarjalnost, domišljijo. Ne gre več le zato, da sledijo zapisanim besedam, ampak se vživijo v zgodbo in jo razumejo na višjem nivoju. Prepoznajo čustva in občutke junakov zgodbe in njihove izkušnje ali težave povežejo s svojimi. Pomen neznanih besed prepoznajo iz konteksta in tako bogatijo besedišče (Hişmanoğlu, 2005).

Po branju lahko o temi diskutirajo v bralnem krožku – svoje občutke in mnenje o romanu delijo z drugimi učenci in na naraven način razvijajo spretnost govornega sporočanja.

2.5 Dramatika

Dramska dela poleg ostalih prednosti, ki so omenjena že pri prejšnjih vrstah besedil, močno spodbujajo govorno sporočanje. Učenci izboljšajo izgovorjavo, govor je tekoč, razločen. S pomočjo dramskih del se učenci srečajo z zgodbo v dialogih. Na podlagi tega lahko nato v razredu izvajajo tri aktivnosti. Te so dramatizacija, igra vlog in improvizacija.
Dramatizacija je predstavitev nekega besedila – lahko je zgodba, roman, pesem ali drama. Učenci lahko dramatizirajo tudi besedilo, ki so ga sestavili sami. Če ne gre za dramo, morajo sami napisati dvogovor glede na vsebino.

Improvizacijo učenci izvedejo brez napisanega besedila. Gre za sistematično dejavnost, s pomočjo katere predstavijo začetek, sredino in konec nenapisane zgodbe.

Pri igri vlog ne gre toliko za zgodbo, pač pa bolj za dvogovor v obliki intervjuja ali diskusije

(Hişmanoğlu, 2005). Poleg prej naštetih prednosti igranje vlog v skupini med učenci vzpostavi zaupanje, prisili jih, da zapustijo cono udobja, hkrati pa okrepi njihovo samozavest (Morgan, 2018).

2.6 Časopisi, revije, pesmi, televizijske oddaje, filmi …

Avtentični viri so tisti, ki učence najbolj prepričajo, saj odražajo realnost. Pogosto je treba te vire prilagoditi, posebej če gre za zahtevnejše članke z besediščem, ki presega znanje učencev. Pri uporabi avtentičnega gradiva komunikacija navadno steče zelo spontano, saj na učence deluje bolj prepričljivo kot ostalo gradivo.

3. Praktični primeri

Kadarkoli se lotimo bralnega ali slušnega razumevanja, je potrebno poskrbeti za dejavnosti pred, med in po branju oziroma poslušanju. Z aktivnostjo pred branjem motiviramo učence – učenci se začnejo zanimati za tematiko in se bodo z večjim veseljem lotili branja. Da ohranimo njihovo pozornost, pripravimo dejavnost, ki poteka med branjem. Ta ne sme biti prezahtevna in ne sme trajati predolgo, da ne prekine toka branja. Ob koncu razumevanje preverimo s tretjo aktivnostjo. Če želimo branje povezati z govornim sporočanjem, sta lahko prva in tretja aktivnost namenjeni pogovoru, če bi raje utrjevali pisno sporočanje, sta aktivnosti pisni. Aktivnost med branjem je pisna, da ne motijo ostalih.

3.1 Pravljica v prvem in drugem razredu

Pravljice imajo otroci radi. Vedno znova jih popeljejo v čudoviti svet domišljije, poistovetijo se z njihovimi junaki in z njimi delijo žalost in veselje.

Pri pouku angleščine je bolje izbrati pravljico, ki so jo učenci že slišali ali prebrali v materinščini. Če otroci poznajo vsebino, se lahko bolje osredotočijo na novo besedišče in strukture povedi v angleščini. Učence najprej seznanimo s ključnimi besedami, ki se bodo pojavile v pravljici. Ko izgovorimo besedo v angleščini, učencem istočasno pokažemo sliko te osebe/živali/stvari. Sličice so prikazane na sliki 1 in sliki 2. Besede večkrat ponovimo s pomočjo različnih iger.

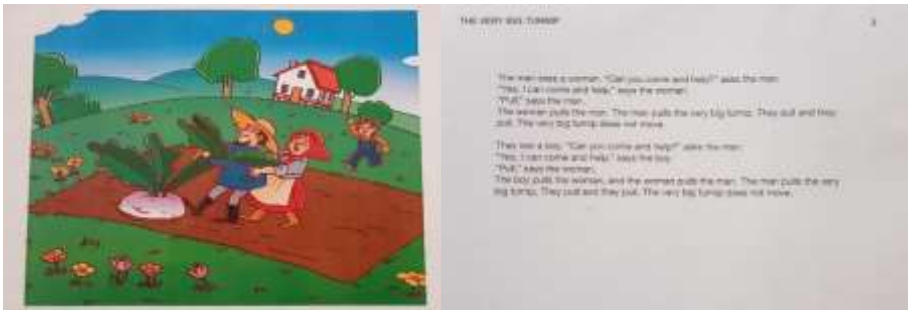


Slika 1: *Sličice za predstavitev besedišča pravljice Volk in trije prašički (1. razred) (osebni arhiv)*



Slika 2: *Sličice za predstavitev besedišča pravljice Repa velikanka (2. razred) (osebni arhiv)*

Pred branjem poskrbimo za prijetno vzdušje. Najbolje je, da se učenci skupaj z učiteljem posedejo po tleh, branje lahko spremlja tiha glasba. Učenci v tej starosti lahko zbrano poslušajo pravljico v tujem jeziku le takrat, če lahko hkrati vidijo slike dogajanja. Zato je bolje, da učitelj pravljico pripoveduje na pamet, lahko pa si vsebino napiše na hrbtno stran slike, kot je prikazano na sliki 3.



Slika 3: *Sprednja in zadnja stran slike z vsebino pravljice (osebni arhiv)*

Med poslušanjem učenci opazujejo slike in lažje spremljajo potek zgodbe. Zaradi nenehnih ponovitev, ki so značilne za pravljice, se učenci naučijo novih besed, hkrati pa slišijo cele povedi v tujem jeziku.

3.1.1. Medgeneracijsko sodelovanje

Pravljice združujejo generacije. Zanimive so tako mlajšim kot tudi starejšim otrokom. V obliki medgeneracijskega sodelovanja, ki smo jo izvedli v lanskem šolskem letu, so devetošolci poučevali prvošolce, v pomoč pa jim je bila pravljica o Rdeči kapici. Pravljico so oboji dobro poznali v slovenščini. Devetošolci so že pred tem srečanjem dobili natančna navodila, kaj početi v tej učni uri. Dobili so ves potreben material in imena otrok v skupini. Cilj je bil, da morajo prvošolci usvojiti od tri do pet novih angleških besed. Besede so lahko devetošolci izbrali sami, a so morali izbirati med tistimi, ki so ključne za razumevanje pravljice. Delo je potekalo v manjših skupinah – trije devetošolci s tremi prvošolci. Najprej so jim s pomočjo sličic, ki so prikazane na sliki 4, predstavili ključne besede, nato so se posedli po tleh in pravljico pripovedovali ob slikah.



Slika 4: *Nekaj kartic z besediščem, ki so jih uporabili devetošolci (osebni arhiv).*

Po branju so prvošolci ob pomoči devetošolcev reševali različne naloge in z njimi ponavljali besedišče iz pravljice. Delo je ponovno potekalo v manjših skupinah. Primeri nalog so prikazani na sliki 5 in sliki 6.





Slika 5 in slika 6: *Primeri nalog, ki so jih ob nenehnem ponavljanju ključnih besed reševali prvošolci (osebni arhiv).*

Ob koncu srečanja, ko smo skupaj preverili znanje prvošolcev, smo ugotovili, da so prav vsi učenci dosegli zastavljen cilj. Vsi udeleženci so povedali, da jim je bil tak način dela všeč. Starejši so ponosno ugotovili, da so s svojim znanjem zmožni učiti in naučiti mlajše, mlajši pa so bili za delo veliko bolj motivirani kot med učnimi urami, ki jih izvede učitelj.

3.2 Kratke zgodbe v sedmem razredu

Bralno oz. slušno razumevanje v sedmem razredu velikokrat preverjamo s kratkimi zgodbami. Veliko jih je moč najti na spletu ter v revijah. Pred branjem ali poslušanjem učenci s pomočjo besednih iger (asociacije, anagrami, rime …) ali slik skušajo ugotoviti, o čem bo v zgodbi tekla beseda. Nato dobijo nalogo, ki jo rešujejo med branjem/poslušanjem. Dejavnosti po branju/poslušanju so različne: o zgodbi se pogovarjamo in čas namenimo govornemu sporočanju, učenci rešujejo različne naloge – naloge izbirnega tipa, pišejo vprašanja na dane odgovore, odgovarjajo na vprašanja, spremenijo konec zgodbe, zgodbo ali del zgodbe dramatizirajo … V drugi polovici šolskega leta učenci svojo kreativnost in zamisli izrazijo s pomočjo pisnega sporočanja in sami ustvarijo svoje zgodbe. Dve od teh vidimo na sliki 7.



Slika 7: *Primera kratkih zgodb sedmošolcev (osebni arhiv)*

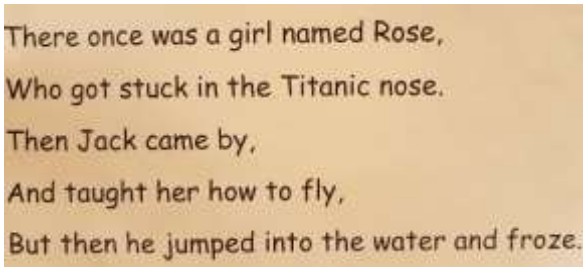
3.3 Poezija v osmem razredu

V osmem razredu bralnemu/slušnemu razumevanju dodamo še poezijo. Preden se učenci soočijo s pesmimi v angleščini, si pogledajo, kako je v angleščino prevedena Zdravljica. Učenci primerjajo izvirnik in prevod ter se seznanijo z besediščem. Poiščemo značilnosti poezije (rima, kitica in druge posebnosti) in se o njih pogovorimo. Nato preberejo angleško pesem. Izbrati je treba takšno, ki ima enostavnejše besedišče in preproste metafore. Po branju oziroma poslušanju se učenci o pesmi pogovorijo. Povedo, kako si razlagajo pesem, kakšne občutke jim vzbuja, poiščejo rimo, razložijo metafore in pomen stalnih besednih zvez …

Nekoliko podrobneje se posvetimo dvema pesniškima oblikama: limerik in haiku. Obe sta kratki in zanju veljajo preprosta pravila. Limerik je zabavna pesniška oblika, haiku nekoliko resnejša, a obe s svojo zgradbo in rimo ponujata precej svobode za kreativno ustvarjanje. Učenci spoznajo pravila, ki veljajo za vsako od oblik, nato sprostijo svojo domišljijo in se poskusijo v sestavljanju pesmi. Nekaj idej v verzih je ujetih na sliki 8 in sliki 9.


SCHOOL
Maths, History, Art
My thoughts are wandering
School makes me restless

CHOCOLATE
Brown, sweet and sticky
Fills my mouth with joy and pleasure
Such a wonderful moment


There once was a girl named Rose,
Who got stuck in the Titanic nose.
Then Jack came by,
And taught her how to fly,
But then he jumped into the water and froze.

Slika 8 in slika 9: *Dva haikuja osmošolcev in primer limerika, ki ga je napisala ena od učenk (osebni arhiv).*

3.4 Roman in devetošolci

Z romanom se učenci pri tujem jeziku srečajo v osmem in devetem razredu. Gre za romane s prilagojeno/skrajšano vsebino (graded readers). Osmošolci v šolskem letu preberejo vsaj tri zgodbe ali romane, vsebino predstavijo individualno in precej na kratko.

Devetošolci prav tako v šolskem letu preberejo več knjig, dve od teh preberejo vsi. O vsebini teh knjig nato pripravimo diskusijo. Učenci razpravljajo o različnih stvareh. Povedo, kaj je po njihovem mnenju to, kar je želel sporočiti avtor, predstavijo svoje mnenje o tej temi, diskutirajo o odnosih med glavnimi junaki, o tem, kaj vpliva na zaplet/razplet zgodbe itd. Učenci se o zgodbi/romanu najprej pogovorijo v manjših heterogenih skupinah, nato se razvije debata, v katero so vključeni vsi učenci. Dele nekaterih romanov/zgodb poskusijo dramatizirati ali jih spremenijo in predstavijo svojo verzijo.

4. Zaključek

Vključevanje literature v pouk angleščine ima veliko pozitivnih učinkov, a je treba skrbno izbrati ustrezna besedila. Ta morajo biti za učence zanimiva in primerna njihovi ravni znanja. S pomočjo literature učenci obogatijo svoje znanje angleškega jezika, razširijo besedišče in izboljšajo tako bralno in slušno razumevanje, kot tudi govorno in pisno sporočanje. Poleg tega se naučijo razbrati pomen neznanega besedišča iz konteksta, nezavedno utrjujejo tudi slovnične strukture in zgradbo povedi. Avtentičnost besedil ponuja vpogled v kulturo drugih narodov, učenci razvijajo kognitivne in komunikativne spretnosti, hkrati pa jih literatura navdihne in v njih sprosti ustvarjalnost, ki se odraža v dejavnostih po branju.

5. Viri in literatura

Bassnett, S. in Grundy, P. (1993). Language through literature. Harlow: Longman.

Clandfield, L. (2011). Teaching materials: using literature in the EFL / ESL classroom. *Onestopenglish.* Pridobljeno s http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article

Dujmović, M. (2006). Storytelling as a Method of EFL Teaching. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu,* 1(1). Pridobljeno s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=17682

Gilmanova, A. A., Nikitina, S. E. in Khazanova, N. F. (2016). Using authentic literature to teach reading at EFL classes. *International Journal of Humanities and Cultural Studies ISSN 2356-5926,* posebna izdaja, 355-362. Pridobljeno s https://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/article/viewFile/2133/1990

Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 1(1), 53-66. Pridobljeno s http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/6/7

Morgan, K. (2018). Drama games for teenagers. Pridobljeno s https://classroom.synonym.com/knock-skype-14680.html

Nagy, N. (2019). Hooked on stories: Interview with Amy Sutton. Pridobljeno s https://www.helblinglanguages.com/int/en/blog/hooked-on-stories-interview-with-amy-sutton

Panavelil, A. (2011). Teaching Poetry in an EFL/ESL Class: An Integrative and Communicative Approach. *ELT Voices ISSN 2230-9136,* 11-20. Pridobljeno s https://docplayer.net/29478083-Teaching-poetry-in-an-efl-esl-class-an-integrative-and-communicative-approach.html

Prijatelj, I. (1952). Izbrani eseji in razprave. Ljubljana: Slovenska matica.

Rakhees, A. A. (2014). The Role of Literature in Teaching and Learning English as a Foreign Language: A Theoretical Perspective. Pridobljeno s https://www.academia.edu/11338056/The_Role of Literature_in_Teaching_and_Learning_English_as_a_Foreign_Language_A_Theoretical_Perspective

Slovar slovenskega knjižnega jezika. (1995). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kratka predstavitev avtorice

Sonja Pavlenič je profesorica angleškega jezika s književnostjo in sociologije. Že vrsto let je zaposlena na OŠ Markovci pri Ptuju, kjer poučuje angleški jezik na predmetni stopnji, nekaj let pa si je nabirala izkušnje v vrtcu, prvi in drugi triadi. Občasno poučuje odrasle in se ukvarja s prevajanjem. Pri svojem delu išče vedno nove izzive in preizkuša metode, s katerimi želi motivirati učence in jih pripraviti do tega, da bi vzljubili angleščino ter jo z veseljem in samozavestjo uporabljali pri stikih s tujci.

Vse se začne z dobro zgodbo
Zgodbe pri pouku angleščine

It All Starts with a Good Story
Learning English through stories

Anja Frank

Osnovna šola Dragotina Ketteja Ilirska Bistrica
frank.anja@gmail.com

Povzetek

V prispevku želimo predstaviti zgodnje učenje in poučevanje angleščine, ki temelji na sodobnih učnih pristopih, ki spodbujajo celostno učenje. Osvetlili smo učenje angleščine z uporabo zgodb. Zgodbe so odličen vir za učenje in razvoj jezika, še posebej v najzgodnejšem šolskem obdobju. Želeli smo se osredotočiti na to, kako iz zgodb izhajamo in kako so zelo učinkovita iztočnica za nadaljnjo obravnavo in nadgradnjo vsebin pri učenju angleščine. Osredotočili smo se na dejavnosti, ki sledijo pred in med branjem ter po njem in na aktivno vlogo učenca od ideje do zaključka bralnega procesa. Prikazati smo skušali, kako zelo imajo učenci zgodbe radi, še posebej, če jih povežemo z gibalnim izražanjem in ostalimi ustvarjalnimi dejavnostmi, ki so priprava na branje ali pa sledijo branju. Prav tako smo v učilnici pripravili in opremili bralni kotiček, ki učencem omogoča branje, prebiranje ali listanje knjig in revij med odmorom, po pouku ali po uspešno opravljeni učni nalogi.
Podrobneje je prikazan potek učne ure z uporabo zgodbe v tretjem razredu, in sicer z namenom ponovitve že znanega besedišča in usvajanja nove jezikovne strukture v angleščini.
Z učenci smo se pogovorili, zbrali njihova opažanja in misli o učenju in poučevanju angleščine brez učbenika in delovnega zvezka. Zlasti nas je zanimal vidik učenja z uporabo zgodb. Ugotovili smo, da imajo učenci zgodbe zelo radi in je njihova motivacija za nadaljnje delo po prebrani zgodbi zelo visoka. Navdušeni so nad dejavnostmi, ki vključujejo in povezujejo branje z gibanjem.
Vsi se zavedamo, da se je branje v današnji informacijski dobi spremenilo, zato menimo, da je vključevanje zgodb v pouk odlična spodbuda in motivacija, da bodo učenci tudi popoldan v roke vzeli knjigo in jo z užitkom prebrali.

Ključne besede: dejavnosti pred branjem in po branju, gibalno ustvarjanje, zgodbe pri pouku angleščine, zgodnje učenje angleščine.

Abstract

The article aims to introduce early learning and teaching English based on modern teaching approaches that encourage holistic learning. We focused on learning English using stories.Stories are a great resource for language learning and development, especially during the earliest school years. We wanted to focus on how we draw from stories and they are a very effective starting point for further reading and upgrading content when learning English. We focused on the activities that follow before, while and after reading and the active role of the learner from idea to completion of the reading process. We tried to show how much the students love stories, especially if we associate it with physical expression and other creative activities that are preparation for reading or that follow reading. We have also prepared and equipped a reading corner in the classroom that allows students to read or flip through books and magazines during breaks, after classes, or after successfully completing a teaching assignment. The lesson using the story in the third grade is presented in more detail in order to acquire a new language structure in English.

We talked to the students and gathered their observations and thoughts on learning and teaching English without a textbook and a workbook. We were particularly interested in the aspect of learning by using stories. We have found that students love stories and their motivation to continue working after reading a story is very high. They are excited about activities that involve reading with movement.
We are all aware that reading has changed in today's information age, so we think that a good example of incorporating stories into lessons is a great stimulation and motivation for students to pick up a book in the afternoon and enjoy reading it.

Keywords: before while and after reading activities, early English learning, early learning and teaching English using stories, movement activities.

1. Uvod

O primernosti in učinkovitosti pristopov in načinov učenja in poučevanja tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) se je ob uvajanju tujega jezika kot obveznega predmeta pojavljalo veliko vprašanj. Pristopi in metode temeljijo na igri, gibanju, poslušanju, veččutnem učenju in drugih dejavnostih, ki spodbujajo celostno učenje. Kovačič (2016) meni, da je pri inovativnih pristopih bistvenega pomena predvsem velika aktivnost učencev, učitelj pa mora izbrati primerne učne oblike in metode ter učencem zagotoviti kvalitetno povratno informacijo. Učenci se večinoma radi učijo angleščino, saj se zavedajo njene koristnosti, veliko pa pripomoremo tudi učitelji z ustrezno izbiro obravnavanih tem, ki jih poznajo iz vsakdanjega življenja. Učitelji večinoma kombinirajo različne pristope in metode dela ter izberejo dejavnosti, ki so primerne za učence in njihove potrebe.

V prispevku nas bodo zanimale zlasti prednosti in učinki uporabe zgodb ter dejavnosti pred, med in po branju pri pouku angleščine. Predstavili bomo pozitivno povezavo med zgodbo in gibanjem ter med ostalimi ustvarjalnimi dejavnostmi, ki sledijo branju z namenom zagotoviti čim bolj učinkovito poučevanje angleškega jezika v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole.

2. Vse se začne z dobro zgodbo

Naša zgodba se je začela v šolskem letu 2014/2015, ko smo začeli z uvajanjem angleščine kot obveznega predmeta v 2. razredu v prvem krogu šol. Že prej smo imeli ogromno izkušenj s poučevanjem angleščine pri najmlajših, saj so na šoli ves čas delovali krožki angleščine, vendar je bilo šolsko leto 2014/2015 zelo pomembno in ključno pri postavitvi ustreznih smernic za nadaljnje poučevanje angleščine v najzgodnejših letih formalnega šolanja.

Vodilo pri poučevanju in učenju angleščine v 1. VIO je bilo že od samega začetka delo brez učbenika in delovnega zvezka. Glavni vir je bil učni načrt za angleščino v 1.VIO, ki je zasnovan zelo odprto in učiteljem pušča odprto pot, da smo pri svojem delu ustvarjalni in si oblikujemo učne ure tako, da sledimo ciljem jezika ter istočasno ciljem ostalih predmetov, ki jih povezujemo in vključujemo z izbranimi obravnavanimi vsebinami. V center smo postavili učenca, ki je aktiven od začetne ideje do zaključka učnega procesa. Učitelj je pa pomemben usmerjevalec, koordinator, ki vzbudi zanimanje za učenje pri vseh učencih in ga prilagodi posameznim učencem ter tako poskrbi za aktivnost vseh učencev v okviru njihovih zmožnosti. Uporablja metode, ki morajo biti dovolj zanimive in raznolike, pri otrocih pa morajo vzbujati vedoželjnost in veselje do spoznavanja novega.

3. Zgodnje učenje angleščine

V zgodnjem obdobju otroci zelo radi govorijo, tako v maternem jeziku kot v tujem jeziku. »Za otroka jezik ni učenje, ampak sredstvo, preko katerega se izživlja in v katerem lahko razvija govorne sposobnosti.« (Fistrovič in Kordaš, 1962, v Videmšek idr., 2003, str. 34).

Brumen (2003, str. 101) poudarja, da je »obdobje ob vstopu v osnovno šolo idealno za začetek učenja tujih jezikov, predvsem zaradi sposobnosti otrok, da v tem obdobju na naraven in nenaporen način pridobijo fonološko zavedanje tujega jezika.«

Ko otrokom ponudimo tuj jezik, jim razširjamo obzorja, spodbujamo njihovo navdušenje in radovednost o jezikih (Pinter, 2006, str. 32). Učitelji morajo biti pri delu z učenci kar najbolj motivirani najprej sami, da lahko s svojim ravnanjem in delom svoje navdušenje nad izbrano vsebino prenesejo tudi na učence. Hkrati pa morajo zaznati močna področja pri učencih, ki jim bodo omogočila kakovostnejše delo z njimi. Učitelj mora neprestano iskati nove oblike in metode dela pri poučevanju tujega jezika, stremeti k uvajanju sodobnih pristopov in s tem motivirati učence za aktivno udeležbo pri pouku.

Brewster in drugi (2002) navajajo šest didaktičnih pristopov za poučevanje tujih jezikov:

a) slušno-jezikovni;
b) celostni telesni odziv;
c) komunikacijski;
d) tak, ki temelji na dejavnostih;
e) na zgodbah temelječ pristop;
f) medpredmetni pristop.

Poudarek, ki je v ospredju pri vseh pristopih, razen pri slušno-jezikovnem, je na komunikacijski spretnosti. Dejavnosti, ki so vključene v komunikacijskem pristopu, so motivacijske, spodbujajo komunikacijske spretnosti in zadoščajo otrokovim potrebam (Brewster idr., 2002, str. 43). Učitelji pri tem pristopu spodbujajo učence k rabi tujega jezika preko igre vlog, gibanja, risanja, poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Dejavnosti in aktivnosti so povezane z učenčevim vsakdanjim življenjem in prav zato so učinkovite pri zgodnjem učenju angleščine.

Pomemben je tudi vidik medpredmetnega povezovanja, kar pomeni, da so vsebine, ki so obravnavane pri pouku angleščine, del predmetnika ostalih predmetov in je tako učenje zaokrožena celota in ni strogega ločevanja po posameznih predmetih. Osredotočanje na nejezikovne vsebine, vzporedno pa tudi premišljeno jezikovno delo, je sodoben in aktualen didaktični koncept.

4. Učenje angleščine z uporabo zgodb

Pomembno je, da kot učitelji zagotovimo učno okolje, ki bo na učence delovalo motivacijsko in jim dalo občutek domačnosti in zadovoljstva. Uporaba zgodb je takšno motivacijsko učno okolje, ki poleg motivacije učencem ponuja zadostno količino kakovostnega jezikovnega vnosa. Izbrani učni pristop se je pri urah angleščine pokazal kot izredno priljubljen in učinkovit. Učenci vedno radi prisluhnejo zgodbi in že sama napoved dejavnosti poslušanja zgodbe predstavlja visoko motivacijo in takojšnjo pripravljenost za sodelovanje. Dejavnosti učenja angleščine v prvih letih šolanja so večinoma skupinske, kar poslušanje zgodbe vsekakor je. Učenci skupaj delijo navdušenje, veselje, žalost in to jih povezuje med seboj. Z uporabo zgodb lahko ponovimo besedišče, učence seznanimo z ritmom in intonacijo ali pa obravnavamo jezikovne strukture na sproščen, zabaven način. Zgodbe povezujejo in zagotavljajo

medpredmetnost in imajo tako dvojni učinek, saj mimogrede lahko obravnavamo teme ostalih predmetnih področij, kot so npr. matematične, glasbene vsebine, teme spoznavanja okolja in druge. Skozi zgodbe učenci spoznavajo tudi kulturne značilnosti jezika, medkulturne podobnosti in razlike. Zgodbe učencem pripovedujemo ali beremo. Sami jih najraje prebirajo v bralnem kotičku, in sicer tako, da udobno sedijo na kavču ali na tleh. V učilnici so učenci sami opremili in uredili bralni kotiček.

Izbira zgodbe je lahko naša ali učenčeva. Največkrat izberemo avtentične zgodbe, v katerih stopnja zahtevnosti besedišča in jezikovnih struktur ni prirejena za učence. Takšne zgodbe ponujajo bogat besedni vnos, saj ponujajo resnične fraze in pristno besedišče. Včasih so pa zgodbe kratke, enostavne in vsebujejo veliko ponavljanja. Liki v zgodbah so zanimivi in preprosti. Pomembno je, da zgodba otroka takoj pritegne. Vsebina zgodbe mora biti dovolj jezikovno bogata in v povezavi z neko aktualno obravnavano tematiko. Pripovedovanje mora biti podprto z mimiko, rekviziti, zvoki in ilustracijami.

Učence vedno pripravimo na branje z uvodno motivacijo, ki napove dejavnost in temo obravnavane zgodbe. Največkrat uporabimo uganko, pantomimo, glasbo ali gibalno uprizoritev. Po uvodni napovedi sledi branje in med branjem preverjanje razumevanja ter vzdrževanje motivacije z raznimi glasovnimi vložki. Pri preverjanju razumevanja med branjem uporabimo materni jezik, saj tako ustvarimo sproščenost komunikacije in povečamo možnost, da sodelujejo vsi, tudi tisti učenci, ki so še zadržani pri uporabi angleščine. Zgodba nam je velikokrat izhodišče za obravnavo nove vsebine in takrat je še posebej pomembno, da sproti preverjamo razumevanje in ves čas branja vzdržujemo zbranost učencev.

Po branju pa sledijo ustvarjalne dejavnosti, ki poglobijo ali preverijo razumevanje prebranega.

Učenci velikokrat sami izberejo med ponujenimi možnostmi, kaj bi želeli početi oziroma ustvarjati po prebrani zgodbi. Dejavnosti se razlikujejo glede na starostno stopnjo učencev. Najraje zgodbo dramatizirajo. Še posebej so ponosni nase takrat, ko si lahko sami izdelajo maske ali kostume, zgodbo postavijo na oder in pripravijo nastop za starše ali vrstnike. Velikokrat je dejavnost po branju usmerjena v branje, in sicer v 3. razredu, ko se učenci že urijo v prebiranju. V primeru bralne dejavnosti upoštevamo načelo sistematičnosti in postopnosti. V dejavnost branja prehajamo od enostavnega k zahtevnejšemu. To pomeni, da so takoj po branju dejavnosti, kot so odgovarjanje na vprašanja, postavitev delov zgodbe v pravi vrstni red, opisi glavnih likov, postavljanje vprašanj, pripovedovanje ob ilustraciji, dramatizacija in šele na koncu branje. Učenci najprej berejo zborno, nato po skupinah, pozneje drug drugemu in na koncu bere posameznik, ki je pripravljen zgodbo prebrati sam. Dejavnosti so večinoma skupinske in povezovalne. Vloge v skupinah so načrtovano in skrbno razdeljene, tako da se lahko vsakdo preizkusi na področju, na katerem se čuti suvereno in močno. Nikoli ne izpostavljamo posameznikov, še posebej, če so v fazi tako imenovane tihe dobe in se še niso pripravljeni govorno izražati. V tem primeru lahko učenci zborno preberejo, zapojejo …

Učenci se ob zgodbi izredno radi gibalno izražajo. Z gibom radi uprizarjajo nastopajoče like, junake, dogodke iz zgodbe. Gibalna dejavnost pride v ospredje pri dramatizaciji zgodbe, kjer se učenci skušajo kar najbolj vživeti v zgodbo in se poistovetiti z glavnimi liki. Učenci si z gibanjem veliko lažje zapomnijo obravnavane vsebine. Njim je gibanje naravno in z njim zaznavajo svet. Otroci se hitreje, predvsem pa lažje in bolj spontano učijo prav ob gibanju. »S pomočjo čutil je pot do spoznav neposredna. Kadar otrok z besedo pove in z gibom ponazori, kar je povedal, z gibalno dejavnostjo utrjuje jezikovno usvajanje« (Čok, 1999, str. 145).Velikokrat gibalnemu izražanju dodamo glasbeno spremljavo, ki jo bodisi učenci ustvarijo z malimi instrumenti bodisi zapojejo in zaplešejo. Petje in ples sta del dramatizacije.

5. Obravnava zgodbe v 3. razredu (Giles Andreae: Giraffes can't dance)

Zgodbo smo izbrali v 3. razredu kot iztočnico za obravnavo jezikovne strukture I can, I can't, in ponovitev že znanega besedišča o barvah, živalih, čustvih. Obravnavi zgodbe smo posvetili šest učnih ur.

Potek obravnave zgodbe

- Učenci v uvodni motivaciji rešujejo uganko, katere rešitev je bila žirafa. Pogovarjamo se se o žirafah, jih opisujemo in se gibalno izražamo. Zelo dobro so učenci posnemali žirafino hojo in poudarjali dolgi vrat. Poimenujemo in ponovimo dele telesa ljudi in živali. Učenci naštevajo živali, ki jih že znajo poimenovati v angleščini in iščejo poimenovanja za tiste, ki v zgodbi nastopajo, a poimenovanj še ne poznajo (igra spomin). V skupinah se gibalno izražajo in skušajo čim bolj prikazati gibanje posamezne živali.

  Gibanje smo nadgradili z glasbeno podlago oglašanja živali.

  Prepevali smo pesmi o žirafah in živalih.
- Učenci razmišljajo o svojem plesu in povedo, ali radi plešejo ozirama ali znajo plesati (Can you dance?). Učenci odgovarjajo. (Yes, I can., No, I can't.). Pogovarjamo se o različnih zvrsteh plesa. Povedo, katere poznajo in znajo zaplesati. Povedo, kaj znajo (I can read., I can't ski.) in kaj bi radi znali, pa še ne znajo. Odgovarjajo v slovenščini.
- Učenci se usedejo v bralni kotiček. Ogledajo si naslovnico knjige in skušajo napovedati, o čem zgodba pripoveduje. Poslušajo zgodbo. Med poslušanjem vzdržujemo njihovo zbranost z glasovnimi poudarki in mimiko. Zastavimo jim nekaj vprašanj o čustvih žirafe Geralda, ki jih doživlja ob posmehu ostalih živali.
- Po branju učenci razmišljajo o zgodbi in jih pustimo v minutni tišini, da strnejo misli. Vprašamo jih, ali jim je bila zgodba všeč in zakaj (Do you like the story? Why?). Odgovarjajo v maternem jeziku ali s kratkimi odgovori v angleščini. (Yes., No.).
- Pogovarjamo se o različnih zvrsteh plesa in skupaj zaplešemo na ustrezno glasbeno podlago. Učencem damo dovolj časa, da se lahko sprostijo in gibalno izrazijo.
- Učenci s pomočjo vprašanj obnovijo zgodbo.

  Pogovarjamo se, kako se obnašamo do nekoga, ki nečesa ne zna. Na tej točki se vključi vzgojni vidik zgodbe. Učenci povedo, kako se počutijo, ko se jim nekdo posmehuje.
- Učenci zgodbo ilustrirajo. Na ilustracijah skušajo prikazati čustva živali, še posebej žirafe Geralda.
- Učenci izdelajo maske in zgodbo dramatizirajo. Vloge razdelimo učencem premišljeno in pazimo na vključenost vseh učencev.
- Pripravimo ustrezno glasbeno podlago in glasbeno spremljavo. Učenci ustvarijo kratko pesem, ki vsebinsko ustreza zgodbi, in jo zaigrajo na male instrumente.
- V učilnici priredimo ples v maskah. Plesali smo različne zvrsti plesov, ki se pojavijo v zgodbi.
- Učenci zapišejo slikopis in ga predstavijo. Uporabijo slovnične strukture I can…, I can't ….

O obravnavi zgodbe in dejavnostih so učenci povedali:

- Zelo mi je bila zgodba všeč, ker ima srečen konec.
- Všeč mi je bilo, ker smo plesali.
- Najlepši mi je bil ples.
- Všeč mi je bila igra in ko smo delali maske.
- Vse mi je bilo lepo.
- Meni je bilo najlepše, ko smo plesali.
- Meni je bilo lepo, ko si ti dala glasbo in smo plesali in ko smo delali maske in igrali zgodbo..
- Ti si lepo pripovedovala in mi je bilo zanimivo.
- Ni mi bilo lepo plesati, ker ne maram plesati.



Slika 1 : Odgovori učencev na vprašanje, ali radi poslušajo zgodbe in zakaj.



Slika 2: Učenci poslušajo zgodbo v bralnem kotičku.



Slika 3: Učenci upodobijo živali z gibanjem.



Slika 4,5: Učenci izdelajo maske za dramatizacijo zgodbe.



Slika 6,7: Dejavnosti pred in po branju, dejavnosti branja in pisanja

6. Zaključek

V prispevku je predstavljen le en primer dobre prakse, kako se učenci učijo angleščine v 1. VIO. Obstaja še veliko pristopov, metod in dejavnosti, ki so učinkovite pri učenju angleščine.

Učenje z uporabo zgodb ima zagotovo veliko prednosti. Na zanimiv, sproščen način omogoča usvajanje, utrjevanje in ponavljanje vsebin. Učenci se na tak način radi učijo, so motivirani in zato se naučijo več. Dejavnosti jim omogočajo dovolj medsebojne komunikacije in odpirajo možnosti za ustvarjalnost. Uživajo v poslušanju zgodb, pesmi in petju, gibanje pa naredi uro še bolj sproščeno in nenazadnje omogoči lažje pomnjenje.

Povratne informacije učencev so bile pozitivne in doseženi so bili vsi operativni cilji; zelo dobro so usvojili prepoznavanje in pomnjenje angleških besed ter izgovorjavo. K pravilni izgovorjavi je po našem mnenju še posebej pripomoglo glasbeno ustvarjanje – petje angleške pesmi, v katero je bilo vključeno vse obravnavano besedišče. Ustrezno in pravilno so uporabljali slovnično strukturo, tvorili krajša besedila v angleščini ter jih pozneje tudi zapisali. Nekateri učenci niso bili navdušeni nad plesom v paru, a smo se pogovorili o izvedbi in učencem omogočili, da si sami izberejo plesnega partnerja.

Po večletnih izkušnjah lahko zaključimo, da povezovanje zgodbe, glasbe in gibanja prinaša dobre rezultate in ustreza načinu poučevanja na razredni stopnji oziroma pri mlajših učencih. Sodobni načini poučevanja angleščine v 1. VIO zelo navdušijo učence in zato se nam zdi pomembno zadržati njihovo visoko motiviranost za učenje in jo še nadgraditi z iskanjem novih

možnosti poučevanja, ne pa ponovno preiti na tradicionalen frontalni pouk z učbenikom in delovnim zvezkom kot glavnim virom dejavnosti učenja in poučevanja.

7. Viri in literatura

Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education.

Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje*. Teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole. Ljubljana: DZS

Čok, L., Skela J., ... (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče R Slovenije Koper.

Kovačič, M. (2016). Inovativni pristopi pri poučevanju in učenju angleščine. V E. Valant (ur.), V. znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju:Udejanjanje inovativnih učnih okolij kot izziv vrtcev, šol in izobraževalnega sistema: zbornik povzetkov (str. 36).Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Mekiš, P. (2015). *Učenje tujega jezika v otroštvu z uporabo zgodbe in gibalnih dejavnosti*. Magistrsko delo. Koper: UP PEF.

Pevec Semec, K., Andrin A. idr (2013). *Učni načrt TUJ JEZIK V 2. IN 3. RAZREDU*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford Handbooks forLanguage Teachers. New York: Oxford University Press.

Videmšek, M., Drašler, A. in Pišot, R. (2003). *Gibalna igra kot sredstvo za seznanjanje s tujim jezikom v zgodnjem otroškem obdobju*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Kratka predstavitev avtorice

Anja Frank je profesorica razrednega pouka in angleščine na razredni stopnji. Na Osnovni šoli Dragotina Ketteja Ilirska Bistrica poučuje angleščino od 1. do 5. razreda. Na področju zgodnjega učenja in poučevanja prvega tujega jezika uvaja sodobne didaktično-metodične pristope in v sodobnem, odprtem didaktičnem okolju, ki upošteva značilnosti in potrebe otrok, ustvarjalno nadgrajuje učni načrt.

Vse fotografije so lasten vir (avtorica fotografij Anja Frank).

Pravljica pri pouku tujega jezika

Using Fairy Tales to Teach a Foreign Language

Vida Vajda

Osnovna šola Markovci
vida.vajda@os-markovci.net

Povzetek

Pravljice nas spremljajo že v zgodnjem otroštvu, z njimi se otroci srečajo v prvih razredih osnovne šole, pri pouku materinščine ji več pozornosti z natančnejšo definicijo namenja učni načrt v šestem razredu. S pravljico pa je popestren tudi pouk tujega jezika, malo več v tretji triadi, kjer se s pravljično tematiko srečamo z različnimi metodami in oblikami poučevanja. Zaradi svoje tipične zgradbe pravljica kot vrsta besedila ponuja odlično izhodišče za bogatitev in utrjevanje besedišča. Večina pravljic ima podoben začetek in konec, besedišče se ponavlja, učenci vsebino pravljice poznajo že v maternem jeziku. Preko pravljice učenci spoznajo tudi različne slovnične strukture v rabi, npr. uporabo nesestavljenega preteklika. Še najbolj motivacijsko pa spoznavanje pravljice in utrjevanje njenega besedišča deluje v obliki igre vlog, ko učenci po skupinah pripravijo lastno dramatizacijo. Za utrjevanje besedišča so možne tudi različne jezikovne igre. V prispevku so predstavljene pozitivne izkušnje z uporabo pravljične tematike pri pouku nemščine kot drugega tujega jezika, najprej teoretično, potem s primeri iz prakse.

Ključne besede: dramatizacija, igra, pravljica, tuji jezik, utrjevanje besedišča.

Abstract

Fairy tales are introduced to children in the early years and frequently read to them when they start school. A more precise definition awaits them in class 6, as teaching fairy tales is part of the national curriculum for mother tongue. Fairy tales can diversify foreign language learning, especially with older students in the third educational cycle. A fairy tale can be taught using different methods and forms of teaching. Because of its typical structure, same beginnings and endings, repetitions, as well as the fact that students are familiar with the contents in their mother tongue, a fairy tale offers an excellent opportunity to enrich and practise vocabulary. With the help of a fairy tale, students learn different grammar structures, e.g. past simple tense. It is very motivating if role-playing is used to introduce a fairy tale or to practise vocabulary, and students can prepare dramatization in groups. Different language games can also be used to practise vocabulary. This article introduces positive effects of using fairy tales in the German second language classroom in the third educational cycle – first theoretically and then with examples of good practice.

Key words: dramatization, fairy tale, foreign language, play, practise vocabulary.

1. Uvod

Skeptiki poučevanja tujega jezika večkrat zagovarjajo mnenje, da imajo otroci težave z razumevanjem besedil in sporazumevanjem že v materinščini, v šoli pa jim že zelo zgodaj dodamo še učenje enega ali celo dveh tujih jezikov. Pravljica pri pouku tujega jezika se zato mogoče zdi na prvi pogled pretežka, še posebej v izvirniku, a podrobnejša analiza iz prakse je pokazala nasprotne rezultate.

2. Razlogi za učenje s pravljico

2.1 Preprost jezik

Preprost in slikovit jezik evropske ljudske pravljice je primeren ravno za uporabo v začetni stopnji učenja. V primerjavi z ostalimi besedili je dogajanje v zgodbi lažje razumeti. Potek pravljičnega dogajanja je pričakovan. Značilnosti pravljičnega sloga, ki prispevajo k lažji obravnavi, so: zgradba stavkov, točno določeni izrazi in dialogi. Veliko dialogov olajša razumevanje in naredi besedilo bolj živo. Pogosto se določene situacije, dialogi ali dogajanje skoraj dobesedno trikrat ponovijo, kar je tisto, kar to zvrst razlikuje od drugih (Bach, 2008). Ravno zaradi preprostega jezika in ponavljajočih fraz je pravljica zelo smiselno besedilo za uporabo pri pouku jezika. Zaradi ponavljanja posameznih izrazov si učenci besedišče lažje zapomnijo.

2.2 Poznavanje besedila v maternem jeziku

Pravljice bratov Grimm so prevedene v slovenščino, zato otroci vsebino poznajo že iz materinščine in besedilo laže razumejo. Skoraj vsak pozna pravljice, obstaja več različic, a ogrodje ostaja podobno. Vedno se zaključijo s srečnim koncem, v njih so lepe princese, ki jih rešijo princi pred zlobnimi. Pravljice so most med fantazijo in resničnostjo, po tihem se vsi želimo zbuditi v pravljici. Jezik pravljice je skrivnosten in lep, po večini lahek za poenostavljeno rabo pri pouku. Predstavljajo zaklad za pouk jezika in so kombinacija pridobivanja besednega zaklada ter učenja kultur. Besedišče lahko poenostavimo, tako da se še vedno da razbrati zgodba. Iz tega sledi, da so pravljice primerne za dramatizacijo in igro vlog (Gregorec, 2016).

2.3 Utrjevanje določenih slovničnih struktur in pridobivanje občutka za ritem

Pravljica je odlična za učenje nesestavljenega preteklika v zadnjih dveh razredih osnovne šole. Ker je besedišče poznano, učenci tudi nove slovnične oblike lažje usvojijo. Za utrjevanje pripravimo besedilo, v katerem manjkajo izrazi v pretekliku. Učenci se v zgodbi lažje naučijo posamezne izraze, ker že iz konteksta in iz poznavanja pravljice v domačem jeziku razberejo pomen. Za nižje razrede je pravljica primerna za utrjevanje pridevnikov: lep, hudoben, reven, bogat, dober, srečen … Možno je tudi utrjevanje stopnjevanja pridevnika na vseh treh stopnjah (npr. Sneguljčica je lepša/najlepša).
Pravljice so odlično sredstvo za širjenje besedišča v tujem jeziku, preko pravljic lahko otroci osvajajo različne slovnične strukture. Pri pouku takšna besedila predstavljajo izhodiščno točko za razvoj bralnega in slušnega razumevanja. Imajo strukturo, ki otrokom ponuja občutek za ritem v tujem jeziku, kar omogoča osvajanje ritma in pravilnega izgovora v tujem jeziku (Budin, 2017).

2. 4 Krepitev vseh štirih spretnosti

Pravljice so bolj kot katerakoli druga literarna zvrst primerne za utrjevanje vseh štirih jezikovnih spretnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Vse je možno razvijati z istim besedilom. S pomočjo besedila, ki nudi trikratno ponovitev določenih delov, lažje utrjujemo besedišče. Dobro poznavanje besedila prispeva k lažjemu razumevanju pri branju in poslušanju ter boljši komunikaciji pri govoru. Tudi pri pisnem izražanju o besedilu imajo učenci manj težav (Bach, 2008).

2.5 Možnosti za dramatizacijo

Igra z besedami in igra vlog pri tujem jeziku delujeta zelo pozitivno na učence, razvija se spretnost govorjenja, krepi se besedni zaklad v tujem jeziku. Dramatizacija pomeni predelavo literarnega besedila za oder, za nastopanje, uveljavlja se skozi igro vlog. V prvi vrsti razvijamo spretnost govorjenja, z uprizoritvijo privedemo do natančnejšega razumevanja besedila. Tudi pri pomanjkljivejši jezikovni kompetenci učenca vseeno pride do lažje diskusije o temi. Z igro vlog postanejo učenci pogumnejši pri govorjenju v tujem jeziku (Gregorec, 2016). Večkrat se zgodi, da presenetijo učenci, ki drugače niso tako vešči in samozavestni pri govoru. Vživetje v pravljične like pa jih spodbudi k učenju, zavedajo se, da se učijo, da se bodo čim bolj izkazali v razredni predstavi. Učenci se z igro besedilo lažje naučijo, želijo ga pravilno izgovarjati in razumeti. Poleg razvijanja lastne govorne spretnosti in motivacije pa učenci s spremljanjem igre vlog drugih razvijajo tudi poslušanje drugih. Tu pride do izraza formativno spremljanje, ko lahko komentirajo svoje in druge nastope. Med igro spremljajo izgovor ter poznavanje besedišča, po igri komentirajo – pohvalijo ter predlagajo izboljšave.

2.6 Poznavanje kulture dežele tujega jezika

Pri spoznavanju s pravljico učenci osmega in devetega razreda spoznajo tudi življenjepis bratov Grimm. Ker za razliko od ostalih piscev njuna besedila poznajo, tudi z večjim interesom spoznavajo njuno življenje in delo. V pravljici Bremenski mestni godci spoznajo tudi mesto Bremen.

2.7 Bralna značka

Nekatera pravljična besedila izberemo za pouk in so namenjena vsem učencem. Določene pravljice pa preberejo le določeni učenci za šolsko nemško bralno značko. V okviru uradne nemške bralne značke so vsako leto na voljo nove knjige, to včasih predstavlja za šolo prevelik strošek. Pomagamo si z iskanjem primernih besedil na internetu. Najlažje v nemščini kot tujem jeziku najdemo pravljice: Die Bremer Stadmusikanten, Aschenputtel, Schneewitchen, Die Prinzessin auf der Erbse … Branje je tako omogočeno večjemu krogu učencev, ker knjig ni treba kupiti. Za lažje razumevanje pripravim slikovni material in razlago nekaterih besed. Učenci za dobro prebrano besedilo dobijo priznanja, kar jih še dodatno spodbudi k branju in pisanju o besedilu.

2.8 Dvig motivacije za učenje tujega jezika

Otroci imajo radi pravljice, branje pravljic deluje motivacijsko na učence. Z branjem pravljičnega besedila po vlogah ter z vživljanjem v osebe popestrimo pouk. Učenci so pri pouku bolj aktivni, interes za delo z besedilom in učenje tujega jezika se poveča. Seveda pa je pomembna pravilna izbira vsebine in težavnosti, ki je primerna za učence določene starostne stopnje.

3. Izbira primerne pravljice

Uporaba pravljic se morda nekaterim ne zdi smiselna zaradi pretežkega nerealnega besedišča in slovničnih struktur. Določeni izrazi so v praktičnem življenju neuporabni. Vsebina pravljic je v vseh kulturah podobna, pojavi se vprašanje, ali ponujati isto pravljico tudi v tujem jeziku (Bach, 2008). A ravno zaradi podobnosti v materinščini je to besedilo smiselno za uporabo, saj ga učenec lažje razume. Čeprav princi in princeske predstavljajo svet mlajših otrok, se tudi starejši učenci v pravljici radi vživijo v različne vloge. Uživajo, ko spreminjajo glas ali celo pripravijo kostume, tako se standarden frontalni pouk prelevi v zanimivejšega.

Kljub zahtevni slovnici in nekaterim starinskim izrazom razumevanje lahko olajšamo, če ključne besede zapišemo na tablo in pojasnimo. Pred branjem predstavimo najpomembnejše besede s pomočjo slik. Preteklik spremenimo v sedanjik, besedilo poenostavimo, kake zahtevnejše strukture in izraze izpustimo, a bistvo zgodbe naj vseeno ostane. Učitelj se odloči, ali bo izbral avtentično ali poenostavljeno verzijo.

4. Uresničitve pri pouku

Z uporabo pravljice pri pouku drugega tujega jezika začnemo že ob koncu prvega leta učenja. Najenostavnejša pravljica z lažjim besediščem (seveda prirejenim) je Bremenski mestni godci. Primerna je za bralno značko že po enem letu učenja, ker ima preprosto tematiko o živalih. Podkrepljena je s sličicami, tako da jo učenci lažje razumejo. Pravljica, ki smo jo pri pouku največkrat obravnavali, je Rotkäppchen (Rdeča kapica), ki je poenostavljena primerna že od petega razreda (drugo leto učenja). V šestem razredu lahko dodamo še Schneewittchen (Sneguljčico). Obe pravljici sem poenostavila v sedanji čas, priredila sem tudi besedišče ter ga pred obravnavo predstavila s slikami. Za obravnavo nesestavljenega preteklega časa sem v osmem razredu (četrto leto učenja drugega tujega jezika) uporabila pravljico Hänsel und Gretel (Janko in Metka). V osmem ali v devetem razredu smo si ogledali tudi filmsko parodijo Schnewittchen (7 Zwerge). Potem smo govorili o filmu ter primerjali podobnosti in razlike med filmom in pravljico. V prispevku je predstavljen učni sklop za pravljico Rotkäppchen (Rdeča kapica).

5. Učni sklop s pravljico Rdeča kapica

Za sklop Pravljica Rdeča kapica namenjamo najmanj šest ur (drugo ali tretje leto učenja), lahko tudi več, odvisno od razumevanja učencev.

5.1 Cilji

Pri splošnih ciljih učni načrt za nemščino navaja krepitev vseh štirih spretnosti: slušnega in bralnega razumevanja ter ustnega in pisnega sporočanja.

Učenci razvijajo potrebo po izražanju, sposobnost dela v skupini in medsebojno sodelovanje. Učenci kritično vrednotijo svoje dosežke.

Učenci razumejo preprosta besedila ter o njih govorijo in pišejo.

5.2 Učne oblike in metode

Uporabimo različne metode in oblike dela: delo z besedilom, naloge prav/narobe, ubesedovanje slikovnih impulzov, naloge povezovanja in razvrščanja, prevzemanje in igranje vlog.

5.3 Potek dejavnosti pri pouku

Učencem najprej za uvodno motivacijo zavrtim posnetek pesmice Was hast du für große Ohren (Kinderlieder zum Mitsingen und Bewegen, 2016), kjer je zanimiv dialog med Rdečo kapico in volkom. Med poslušanjem si del besedišča zapomnijo, ker se velikokrat ponavlja, zato je nekaj besedišča že usvojenega. Potem dopolnjujejo vaje na delovnem listu v zvezi s pesmico. Na koncu ure pesmico zapojejo.

V drugi uri pripravim delovni list, na katerem so sličice in besede iz pravljice. Učenci povežejo besede in sličice. Nato na tablo pritrdim nekaj povedi in dodam slovenske ustreznice ali pa tudi povedi v slikah. Učenci to povežejo. Na tabli so povedi s prevodi. Seveda najprej prosim učence, da na tabli poiščejo prevode. Na sliki 1 je prikazana naloga, pri kateri učenci povežejo sličice s povedmi ali besednimi zvezami.



Slika 1: *Poveži sličice s pomeni*
Vir sličic: https://www.bing.com/images/search?q=clip+art+rotk%c3%a4ppchen&FORM=HDRSC2

Sledi branje pravljice. Najprej berejo učenci, ki so jezika že bolj vešči in imajo zelo dobro izgovorjavo. V tabeli 1 je poenostavljeno besedilo (Islcollective, b.d.) za pravljico o Rdeči kapici v sedanjiku.

Tabela 1: *Prirejeno besedilo Rdeča kapica*

Rotkäppchen
Ein Mädchen heißt Rotkäppchen. Großmutter schenkt R. ein Käppchen, das Käppchen ist rot. Sie trägt immer dieses Käppchen. Eines Tages sagt die Mutter: „Rotkäppchen, die Großmutter ist krank. Hier hast du einen Korb. Da sind Wein und Kuchen für Großmutter.“ Die Großmutter wohnt im Wald. Der Wald ist groß und dunkel. Hier wohnt auch der Wolf. Rotkäppchen geht durch den Wald und singt. Da kommt der Wolf. Er sagt: „Rotkäppchen, was machst du?“ Rotkäppchen sagt: „Ich gehe zu Großmutter. Sie wohnt im Wald. Sie ist krank und ich bringe ihr Kuchen.“ „Ah, interessant“ sagt der Wolf. „Hier sind schöne Blumen. Nimm Blumen für deine Großmutter.“ Rotkäppchen findet die Idee sehr gut. Der Wolf geht schnell zu Großmutters Haus. Er frisst die Großmutter, zieht ihre Kleider an und legt sich ins Bett.

Dann kommt Rotkäppchen. Die Tür ist offen. Rotkäppchen fragt: „Großmutter, wo bist du?“ Der Wolf sagt: „Ich bin im Bett.“
Rotkäppchen sagt: „Großmutter, warum hast du so große Augen?“
Der Wolf sagt: „Damit ich dich besser sehen kann?“
„Und warum hast du so große Ohren?“
„Damit ich dich besser hören kann.“
„Und warum hast du einen so großen Mund?“
„Damit ich dich besser fressen kann.“ Und er frisst das Rotkäppchen.
Danach schläft der Wolf. Er schnarcht sehr laut. Da kommt der Jäger. Er hört den Wolf schnarchen. Er geht in das Haus und sieht den Wolf. Sein Bauch ist sehr dick. Der Jäger nimmt eine Schere und schneidet den Bauch vom Wolf auf. Rotkäppchen und die Großmutter springen aus dem Bauch.
Der Jäger füllt Steine in den Bauch. Der Wolf wacht auf und hat Durst. Er möchte trinken und geht zum Fluss. Die Steine im Bauch sind sehr schwer und er fällt ins Wasser. Rotkäppchen, die Großmutter und der Jäger essen den Kuchen. Sie sind glücklich, wenn sie nicht gestorben sind, leben sie noch heute.

Z branjem pravljice nadaljujemo tudi naslednjo uro. Za motivacijo na tablo izrežem in na listkih dam povedi iz zgodbe, učenci ugotavljajo, kdo to reče: volk ali Rdeča kapica. Lahko tudi na projekciji pokažemo dialog med volkom in Rdečo kapico, ki ga učenci po skupinah preberejo ali zapojejo.

Nato v besedilu podčrtamo, kaj reče volk, kaj reče Rdeča kapica ter to beremo po vlogah.

Potem učenci rešujejo naloge. Možnost je tudi, da učenci sami sestavijo naloge, zapišejo na primer povedi, ki so pravilne ali napačne, naredijo križanko … V tabeli 2 so primeri nalog, učenci morajo ugotoviti osebo iz pravljice, nato med dvema možnostma izberejo pravi odgovor.

Tabela 2: *Primeri vaj*

Vaja 1	Vaja 2
Welche Person aus dem Märchen ist das? der Wolf/ die Grossmutter/der Jäger/ Rotkäppchen. Zapiši, za katero osebo iz pravljice gre.	Was ist richtig, wähle das richtige Wort aus. Kaj je pravilno? Izberi in obkroži pravilno besedo.
… hat rotes Käppchen … gibt dem Mädchen den Korb mit Essen … geht zur kranken Grossmutter … ist böse … rettet die beiden Frauen … lebt im Haus im Wald … ist sehr hungrig … zieht die Kleider des Grossmutters an.	1. Rotkäppchen will die kranke Mutter/ die kranke Grossmutter/Freundin besuchen. 2. Auf dem Weg trifft sie einen Wolf/ eine Katze. 3. Der Wolf ist gut/ böse. 4. Die Grossmutter von Rotkäppchen wohnt im Wald/ im Zoo 5. Die Grossmutter ist krank/gesund. 6. Der Wolf will Grossmutter und Rotkäppchen retten/fressen. 7. Rotkäppchen pflückt/sagt die Blumen. 8. Er frisst/trinkt die alte Frau. 9. Er klopft/ sagt an die Tür

Četrto ali peto uro so učenci pripravljeni za dramatizacijo. Razdelim jih v skupine, kjer so enakomerno razporejeni po zmožnostih. Razdelijo si vloge: pripovedovalec, volk, Rdeča kapica, mama in lovec. Če je učencev manj, lahko eden igra dve vlogi.

Potem dve uri namenimo vaji, branju vlog, izgovorjavi, pripravi scene. Po treh urah dela z besedilom in dveh/treh urah priprave na uprizoritev sledi razredni nastop, ki ga po želji tudi posnamemo. Nato učenci posnetek pogledajo in komentirajo, povejo, kaj je bilo zelo dobro, kaj pa bi lahko še izboljšali.

Učenci so že na začetku dela z besedilom zelo motivirani, ker vedo, da bodo na koncu pravljico uprizorili, kar pa radi počnejo. Na sliki 2 je besedilo za dramatizacijo.

Mutter: Rotkäppchen, die Großmutter ist krank. Hier hast du einen Korb. Da sind Kuchen und Wein für die Großmutter. Geh zu Großmutter, die Großmutter mag Kuchen und Wein.
Erzähler: *Die Großmutter wohnt im Wald. Der Wald ist groß und dunkel. Hier wohnt auch der böse Wolf. R. geht durch den Wald und singt.*
R. Lalala... Ich bin ein kleines Mädchen, Rotkäppchen.
Wolf: Hallo, wie heißt du?
R. Ich bin Rotkäppchen. Und du?
Wolf: Ich bin der Wolf. Was machst du?
R. Ich gehe zu Großmutters Haus. Sie wohnt im Wald.
Der Wolf ist böse – böse, böse, böse. Er will Rotkäppchen und die Großmutter fressen
Wolf: Oh interessant. Hier sind schöne Blumen. Du kannst Großmutter Blumen bringen *(...und mmmmmh – ich fresse die Großmutter. Lecker, lecker).*
R. Super Idee! Danke! Ich pflücke die Blumen.
Wolf: Auf Wiedersehen!
R. Auf Wiedersehen!
Erzähler: Der Wolf geht ins Grossmutters Haus und frisst sie.
Wolf: Ich habe Hunger! *Lecker....* Ich habe Appetit! *Lecker!*
Der Wolf kommt zum Haus der Grossmutter und klopft an die Tür.
G. Wer ist es?
Wolf: Ich bin es - Rotkäppchen.
G. Komm herein, Rotkäppchen!
Wolf: Hallo! Guten Tag!
G. Hilfe !
Wolf: Lecker! Lecker! Ich fresse dich.
Rotkäppchen kommt zum Haus der Großmutter. Die Tür ist offen.
R. Großmutter, Großmutter – wo bist du?
W: Ich bin hier im Bett.
R. Aber Großmutter, warum hast du so große Augen?
W: Damit ich dich besser sehen kann.
R. Und warum hast du so große Ohren?
W: Damit ich dich besser hören kann.
R. Und warum hast du einen so großen Mund?
W: Damit ich dich besser fressen kann. *mpf – mhhhhhhh.* Lecker! Lecker!
Jäger: Was ist los? Warum schnarcht die alte Oma so? Hallo, Oma, wo sind Sie?Oh! Der Wolf. Wo sind Rotkäppchen und Großmutter? Im Bauch! Ich nehme die Schere und schneide den Bauch auf.
R. + G. Guten Tag, Herr Jäger! Danke, du rettest uns. Danke noch einmall.
Jäger: Hallo Rotkäppchen und Großmutter! Super, dass ihr wieder da seid.Ich fülle diese Steine in den Bauch und nähe ihn zu.
Der Wolf hat Durst, er geht zum Fluss/ Brunnen und trinkt Wasser. Er fällt ins Wasser.
R.+G.+J. Wir machen Party. Wir essen Kuchen und tanzen.
Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

Slika *2: Besedilo za dramatizacijo Rotkäppchen und der böse Wolf (Vir: lasten)*

6. Zaključek

Pravljico obravnavamo skozi vsa leta učenja drugega tujega jezika od četrtega do devetega razreda. Izberemo primerno besedilo, ki ga učenci razumejo ter lahko govorijo o njem. V nižjih razredih uporabimo več prirejenih besedil, v devetem razredu pa so lahko besedila avtentična. Tudi v istem razredu lahko diferenciramo in ponudimo drugačno težavnostno stopnjo besedila glede na zmožnosti in jezikovni napredek učencev. Splet danes ponuja celo bogastvo prirejenih pravljic, vaj v zvezi z besedili ter različnih posnetkov. Sami gradiva priredimo za svoje učence.

Obravnava pravljice pri pouku jezika naredi pouk zanimivejši. Učenci radi poslušajo in tudi sami pojejo pesmice v zvezi s pravljico, starejši pa so zainteresirani predvsem za dramatizacijo. Ker vedo, da bodo pravljico uprizorili ali pa mogoče samo brali po vlogah, se učenci tudi z večjo motivacijo lotijo vaj v zvezi z besedilom. Pravljica je literarna vrsta, za katero so značilni dialogi, ki se po navadi trikrat ponovijo. Vsebina je poznana že v maternem jeziku, učenci nimajo toliko težav pri razumevanju, o besedilu tudi brez težav govorijo. Tako utrjujejo besedišče in slovnične strukture, z govorjenjem in pisanjem o besedilu pa krepijo samozavest.

7. Viri in literatura

Bach, E. (2008). *Märchen im DaF-Unterricht* (Diplomsko delo, Wien). Pridobljeno s http://othes.univie.ac.at/2263

Budin, C. (2017). *Pravljica kot didaktično sredstvo pri pouku italijanščine v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole* (Magistrsko delo, Filozofska fakulteta). Pridobljeno s https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=100716&lang=slv&prip=rup:1726480:d2

Islcollective. (b.d.). *Rotkäppchen sehr einfach.* Pridobljeno s https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/grammatik/konjugation/rotkappchen-sehr einfach/22792¨?page=7

Gregorec, M., B. (2016). *Dramatizacija najbolj poznane Grimmove pravljice pri pouku nemščine kot tujega jezika* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s https://core.ac.uk/display/67612039

Kinderlieder zum Mitsingen und Bewegen. (16. september 2016). *Was hast du für große Ohren (Rotkäppchen) – Märchenlieder zum Mitsingen Kinderlieder* [Video]. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=eQvFp4ZD4Hc

Kratka predstavitev avtorice

Vida Vajda je profesorica slovenskega in nemškega jezika s književnostjo. Na Osnovni šoli Markovci poučuje slovenščino in nemščino. Zbira šolske prispevke za lokalni časopis, sodelovala je pri projektih s šolami iz tujine ter pri izdaji šolskega časopisa. Pripravlja učence na državno tekmovanje iz nemščine ter sodeluje pri različnih projektih v zvezi s poučevanjem drugega tujega jezika nemščina.

Zgodnje urice angleščine v vrtcih

Early English Lessons in Kindergartens

Mihaela Korošak

III. gimnazija Maribor
Predavateljica: Mihaela Korošak, mihaela.korosak@tretja.si

Povzetek

Učenja tujega jezika je v današnjem svetu še kako pomembno, saj smo člani Evropske unije in del vrtoglave globalizacije. Zgodnje učenje angleščine se začne že v vrtcih. Otroci jezik slišijo, se ob tem igrajo, zabavajo, hkrati pa so pozorni na nekaj novega. Prvi stik z angleščino se začne tako, kot pri materinščini–z igro, petjem in plesom. Na III. gimnaziji Maribor izvajamo program srednjega strokovnega izobraževanja–predšolska vzgoja, kjer v okviru odprtega kurikuluma spodbujamo zgodnje učenje angleščine v vrtcih. Dijaki pri urah *Sodobni izzivi za otroka* ob glasbi in maternem jeziku praktično načrtujejo ure zgodnjega učenja tujega jezika. Na različne teme sestavijo uro in napišejo pripravo ure, ki bi jo lahko izvedli v vrtcih. V razredu praktično prikažejo različne aktivnosti, s katerimi bi lahko malčke učili novega jezika. Pri dijakih želimo vzpodbuditi kreativnost, domiselnost in iznajdljivost. S tem pa tudi spoznajo svoje zmožnosti, sposobnosti in pa celo ustreznost poklica.

Ključne besede: aktivnost, igra, odprt kurikulum, poklic, zgodnje učenje tujega jezika.

Abstract

Learning English as a second language at an early age has become very important since we are part of European Union. Early English learning can be presented as a game, meant to play, have fun and listen to the language. The first contact with the foreign language can start in a kindergarten, the same way as with the mother tongue. It includes a lot of dancing, singing and playing. On III. gimnazija Maribor we carry out pre-school education program. With an *open part of the curriculum, which includes Slovene and Music,* students are encouraged to learn the first steps of how to teach some simple English words. At lesson Contemporary Challenges for a Child students work on a lesson plans with different activities that may be carried out in a kindergarten. They can test the activities and themselves in the class. Students are highly motivated, which is shown with their creativity, ingenuity and inventiveness. And what is the most important they realize if this profession is still suitable for them.

Keywords: activity, early learning,,game, open curriculum, profession.

1. Uvod

Učenje tujih jezikov danes ni več samo dodana vrednost, ampak počasi postaja spretnost, ki bi jo naj že skoraj vsak obvladal. Kdaj začeti s prvimi koraki nematernega jezika ni določena, vsekakor pa je treba začeti zgodaj. Kdaj je najprimerneje? Mlakar (2011) navaja misel dr. Ljubice Marjanović Umek : »Zdaj je modna muha, da gredo starši pri svojih otrocih v čedalje nižjo starost, tako z jezikom kot z vsemi ostalimi dejavnostmi. To, da se dojenček mnoge stvari lahko uči, je sicer res, a čisto vsega se vendarle ne more. Zabeleženo imamo, da je bil najmlajši udeleženec v Sloveniji, ki se je udeležil zgodnjih uric angleščine, star osem mesecev.«

Znano je, da zgodnje učenje tujega jezike vpliva na otrokov umski razvoj, stimulira otrokovo inteligenco ter sposobnost izražanja. Do šestega leta se pri otroku razvijajo možganske povezave, ko otroci z učenjem brez naporov besede ohranijo v trajnem spominu.

Številna spoznanja jezikoslovcev, psihologov, nevrologov ter znanstvenikov na področju nevrolingvistike, nevrobiologije in nevrodidaktike potrjujejo tezo o zgodnjem učenju tujega jezika v predšolskem obdobju. Razvojna psihologija poudarja čustveno in intelektualno pripravljenost otroka za učenje. Otrok je spontan, neobremenjen in željan naučiti se čim več novega. Nevropsihologija trdi, da se v obdobju otroštva tvori možganska mreža–povezovanje nevronov, ki se zaključi s puberteto. Brumen (2003) je dejal, da je zgodnja plastičnost možganov kapital, ki ga moramo izkoristiti. Otroci si z lahkoto zapomnijo slovnične strukture ter melodijo jezika. Pedagogika in antropologija pa poudarjata pomen kulture jezika, dar identifikacije z jezikom ter možnost komunikacije.

Lahko zaključimo, da starši izpolnjujejo svoje ambicije, ko otroka pripravijo na zgodnje učenje tujega jezika. S tem vsekakor ni nič narobe, saj v takem primeru njihov otrok ne bo izpostavljen zadregi, nelagodju ali stiski, ko se bo moral v nepredvideni situaciji hitro odzvati, in to v tujem jeziku. Torej, danes je učenje tujih jezikov potrebno, skorajda nujno in ga lahko tretiramo že kot spretnost. Vsekakor pa ne smemo pozabiti, da ima zgodnje učenje tujega jezika pozitivni učinek na razvoj otrokove samopodobe, kar mu omogoča večjo odprtost za spoštovanje in sprejemanje razlik med kulturami.

2. Program predšolske vzgoje na III. gimnaziji Maribor

Naša šola že 70 let izvaja program predšolske vzgoje. Začetki izobraževanja v tem programu segajo vse v čas po koncu II. svetovne vojne. Jugoslovanske oblasti so po sovjetskem vzoru začele ustanavljati Domove igre in dela (krajše DID). V njih so delale otroške vrtnarice, usposobljene na tečajih. V letu 1948/49 pa je v Mariboru nastala prva vzgojiteljska šola. Sprva je bila šola enoletna in je spadala pod Mariborsko učiteljišče. Kasneje, zaradi rastočega števila prebivalcev pa je Zveza prijateljev mladine Okrajni ljudski odbor Maribor l 1950 ustanovil Srednjo vzgojiteljsko šolo Maribor. Po mnenju takratnih oblasti je izobraževanje za vzgojiteljski poklic prevzelo učiteljišče zaradi tam najustreznejšega učiteljskega kadra in strokovne usmerjenosti šole. Vse do šolskega leta 1963/64 je srednja vzgojiteljska šola Maribor delovala kot del Mariborskega učiteljišča. Na vzgojiteljski šoli so tako poučevali učitelji iz učiteljišča, vodil jo je isti ravnatelj.

V letu 1963/64 se je Srednja vzgojiteljska šola fizično ločila od učiteljišča, delovala pa je še zmeraj v isti stavbi. V letu 1977/78 je ponovno prišlo do združitve obeh šol, to je Gimnazije pedagoške smeri in Srednje vzgojiteljske šole. Ob združitvi se je preimenovala v Pedagoško šolo, s programom predšolska vzgoja. Vpis je bil izjemen, saj so imeli pet

oddelkov v posameznem letniku. Sam program je trajal pet let. Z letom 1978/79 je srednješolski vzgojiteljski program postal štirileten.

Od leta 1982 je šola še dvakrat spremenila ime. Danes, III. gimnazija Maribor poleg programa gimnazije še zmeraj ponuja program srednjega strokovnega izobraževanja-vzgojitelj predšolskih otrok.

Prenova programa v študijskem letu 2008/09 je omogočila spremembe, ki so vodile v povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja, ki ga tako dijaki ne pridobivajo le v vrtcu. Znotraj programa so se oblikovali strokovni moduli. Pridobivanje praktičnih znanj pred odhodom v vrtec je postalo ključno. Tako dijaki po prenovi že v prvem letniku odhajajo na praktično usposabljanje v vrtce in se že vključujejo v njihovo dnevno rutino. M. Lešer (2019) je dejala, da si prizadeva povečati delež praktičnih znanj v odprtem kurikulu in tako dijake zares opremiti s potrebnim znanjem za uspešen začetek delovne poti.

3. Preko igre do prvih korakov angleščine

V Katalogu znanja (2011) je zapisano, da se ciljna priprava dijakov na evropski delovni prostor odraža tudi z uvedbo pouka tujega jezika stroke, namenjenega določeni ciljni skupini, ki bo ta jezik uporabljala pri opravljanju svojega poklica. Zahteve na področju poučevanja jezika stroke se udejanjajo z vključevanjem strokovnih vsebin in ustreznih metod, s katerimi dijaki poleg usvajanja strokovnega besedišča razvijajo tudi ključne zmožnosti.

Angleščina se v programu srednjega strokovnega programa poučuje 2 uri tedensko, od 1. do 3. letnika, po nivojih pre–intermediate in itermediate. V četrtem letniku se dodata še dve uri, in sicer odprtemu modulu Sodobni izzivi za otroke. Poleg glasbe, likovne umetnosti in slovenščine je namenjen tudi tujemu jeziku–jeziku stroke. Eden od ciljev predmeta je spodbujanje razvoja in učenja otrok osnovnih angleških besed skozi igro. V okvirju učenja skozi igro in opazovanja različnih metod komunikacije in jezika smo si zastavili naslednje ure jezika.

4. Urice angleščine

Dijaki, še posebej v četrtem letnik v vrtcu že pripravljajo in izvajajo nastope. Za podoben korak smo se odločili pri angleščini. Osredotočili smo se na osnovno besedišče, kot so barve, številke, igrače, hrana… Dijaki so se razdelili po parih. Njihova naloga je bila, da vsak par sestavi in pripravi uro, ki bi jo lahko izvedel v vrtcu. Določili smo število besed– do pet, ki bi jih naj ponavljali in utrjevali z različnimi igrami. Kot njihova učiteljica sem prva pripravila uro, ki jim je lahko bila za vodilo za njihov nastop ali pa samo namig. Želela sem jim pokazati nekaj tehnik učenja besedišča in jih pripeljati do spoznanja, da je domišljija ključna za doseganje cilja. Zagotovo pa so se vsi zavedali, da je dobra igra poslušanja, razumevanja, doživljanja in gibanja lahko spontano učenje tujega jezika.

Vsi pari so pripravili Urico angleščine na približno enak način. Najprej so se otroci/ dijaki zbrali, se posedli na tla, po možnosti v krog in se pogovarjali. Počasi jih je »učiteljica« pripeljala k cilju ure. Sledil je praktični del, kjer so se otroci/ dijaki veliko igrali, se premikali in plesali. Z utrjevanjem so si/ bi si z lahkoto zapomnili vsaj dve novi besedi.

Po vsakem nastopu so bili otroci/ dijaki razigrani, dobre volje. Nekateri pa so pesmico, ki so se jo naučili pri angleščini, peli še ves dan.

5. Ura Številke

1. Uvod/ Warmer:
   »Otroci/ dijaki« se primejo za roke in se posedejo v krog. Postavijo pravila pogovora, npr. ko eden govori, ga drugi poslušajo. Učiteljica ponovno vpraša, ali vedo, zakaj je dobro, če razumeš še kakšen tuj jezik, kot npr. angleščino. Steče pogovor, v katerem se omenijo številke.
2. Jedro ure: Učiteljica napove, da se bodo danes naučili šteti. Vpraša, če že znajo šteti po slovensko.
3. Na tablo nalepi veliko številko in jo poimenuje v slovenščini. Na drugo stran table nalepi eno žogo in jo poimenuje z angleško številko. Tako ponavlja postopek od številke do žoge vse do pet.
4. Otroci nato sami štejejo in imenujejo številke po angleško.
5. Utrjevanje:
   Po razredu strese teniške žoge. Otroci v parih pobirajo žoge po razredu in jih prinašajo do velike košare. Če jih želijo oddati v košaro, jih morajo prešteti po angleško.
   - Igra spomina. Iskanje parov po načinu tekmovanja. Memory game.
   - Ples na pesmico »Once I caught a fish…«



Slika 1: Zbiranje žogic



Slika 2: Štetje žogic

Cilji ure:- ponavljanje številk preko gibanja,
- oddaja žog ob pravi številki,
-učenje angleščine z igro.

6. Zaključek

Pripraviti Urico angleščine v četrtem letniku srednje šole ni preprosto, še posebej, če ti jezik ne leži. Malce s strahom, predvsem pa z zanosom in kreativnostjo so dijaki pripravili odlične predstavitve, kako bi lahko otroka v vrtcu naučili nekaj osnovnega besedišča. Preko evalvacije sem zbrala nekoliko zelo pomembnih sporočil.

Kot prvo so povedali, da so se v tem obdobju resnično veselili ur angleščine. Na vprašanje, ali menijo, da so bile ure dovolj praktične in zanimive so povedali, da so nabrali ogromno idej, ki jih bodo lahko uporabili v bodoče, tudi pri materinščini. Naslednje je bilo vprašanje, ali so s tem delom pridobili tudi kako drugače. Dijaki so bili mnenja, da je bila ta predstavitev koristna za vse, še najbolj pa za dijake, ki se drugače ne želijo izpostaviti, so tihi in neizrazni. Tukaj smo jih jaz in sošolci lahko videli drugače; kot odgovorne, zrele in samostojne vodje ure oz. aktivnosti.

7. Literatura

Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*: Priročnik za učitelje, Ljubljana: DZS

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanjuv Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana*:* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Katalog znanja PRVI TUJI JETIK- angleščina/ nemščina.(2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lončar, A. (2015). *Povezanost med gibalnimi aktivnostmi in znanjem angleščine pri učencih 4. razreda osnovne šole*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Mlakar, P. (2011). Prezgodje učenje tujega jezika. Pridobljeno 20. 9. 2011 iz Dnevnik: *https://www.dnevnik.si/1042473941*

Mojzer, T. (2018). *Otroci so kot spužve, ki kar srkajo in srkajo znanje, kar potrjujejo tudi številni kognitivni psihologi!* Pridobljeno 14. 9. 2018 iz MMC RTV SLO: https://www.rtvslo.si/zabava/zanimivosti/otroci-so-kot-spuzve-ki-kar-srkajo-in-srkajo-znanje-kar-potrjujejo-tudi-stevilni-kognitivni-psihologi/465607.

70 let programa predšolska vzgoja III. gimnazija Maribor, *zbornik ob sedemdeseti obletnici programa predšolska vzgoja*. (2019). Maribor: III. gimnazija Maribor.

Kratka predstavitev avtorice

Mihaela Korošak je profesorica angleškega in slovenskega jezika, zaposlena na III. gimnaziji Maribor. Zdaj že svetovalka, drugače pa na delovnem mestu učiteljice angleščine poučuje že 24 let. Ob programih srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega izobraževanja in splošne gimnazije si je pridobila bogate izkušnje za delo z dijaki. Ob svojem rednem delu je angleščino poučevala tudi na Andragoškem zavodu - Ljudski univerzi, in sicer samo odrasle. Mlade srednješolce je preko AsAssistenta spremljala v Brighton in tam imela dodatne ure za priprave na maturo. Hkrati je tudi mentorica študentom s filozofske fakultete, sodeluje pa tudi pri izvajanju mednarodnih projektov v okviru šole.

Evropski dan jezikov – priložnost za projektni pouk, medpredmetno sodelovanje in motiviranje dijakov

European Day of Languages - an Opportunity for Project Work, Cross-Curricular Cooperation and Motivating Students

Mateja Legan Crnoja

Gimnazija Vič
mateja.legan.crnoja@gimvic.org

Povzetek

26. september je poseben dan za učitelje jezikov. Na skoraj vsaki šoli v Sloveniji pripravijo različne aktivnosti, s katerimi obeležijo ta dan jezikovne raznolikosti in spodbujajo učenje jezikov. Ker se na naši šoli dijaki učijo šestih različnih jezikov (slovenščina, angleščina, nemščina, francoščina, italijanščina in španščina), pripravimo vsako leto praznovanje, ki traja cel teden in je vsako leto drugače obarvano. S pomočjo projektnega dela in medpredmetnega sodelovanja na ta način motiviramo dijake, saj je sodelovanje pri aktivnostih povezanih s tednom jezikom zabavno. V prispevku je razloženo, kako poteka sodelovanje med učitelji različnih jezikov, tako da je vključenih čimveč dijakov ter strokovnjakov in profesorjev z univerz. Tema, ki je predstavljena, je vezana na idiome, pregovore in poezijo.

Ključne besede: evropski dan jezikov, medpredmetno povezovanje, motivacija, projektno delo.

Abstract

The 26th September is a special day for language teachers. At almost every school in Slovenia they prepare different activities in order to celebrate this day of linguistic diversity and promote language learning. Because there are 6 languages taught at our school (Slovene, English, German, French, Italian and Spanish) we prepare a week-long celebration of the European Day of Languages every year – but with a different theme. Based on project work and cross-curricular cooperation, it motivates our students because it is fun to play part in these activities connected to the European week of languages. This presentation will offer an insight into how to work together with other language teachers so that there are as many students as possible involved, as well as experts and professors from universities. The theme that is presented is that of idioms, proverbs and poetry.

Key words: cross-curricular cooperation, European day of languages, motivation, project work.

1. Uvod

Motivacija dijakov za delo v šoli v današnjem času predstavlja problem. Velikokrat je odvisna od zunanjih dejavnikov, kot npr. spodbude staršev, učiteljev ali vrstnikov. Pri nekaterih posameznikih pa motivacijske spodbude izvirajo iz njih samih, torej govorimo o notranji motivaciji (… želim razumeti, zanima me, rad bi izvedel več …). Ker je takšnih dijakov malo,

je zelo pomembna vloga učitelja. Njegove spodbude, njegov odnos do poučevanja in dijakov igrajo odločilno vlogo. Učitelj deluje na dijake z vso svojo osebnostjo, ki se izraža tudi v oblikovanju aktivnosti znotraj in izven razreda (Čok, Skela, Kogoj, Razdevšek - Pučko, 1999).

Zato je zelo pomembno, da se poleg tradicionalne oblike poučevanja v šolah odvijajo tudi nove, bolj odprte oblike učenja. Dve izmed teh sta projektni pouk in medpredmetno sodelovanje, ki nam pomagata motivirati dijake. V nadaljevanju prispevka je predstavljen projekt, ki temelji na obeležitvi evropskega dneva jezikov na naši šoli in ki lahko služi kot vodnik ostalim učiteljem pri pripravi projektnega dela.

2. Izhodišča (teorija)

2.1. Motivacija

Mladi v današnjem času velikokrat poslušajo kritike, da so pasivni in da se ne navdušijo zlahka. Velika večina starejših je mnenja, da je za to kriva situacija v kateri se nahajamo, ko smo vsakodnevno bombardirani s številnimi nepomembnimi informacijami in so te informacije tudi na dosegu roke. Zakaj bi hodil v šolo in se učil, če lahko v trenutku najdem vse, kar me zanima s pomočjo telefona ali računalnika? Učitelji so postavljeni pred izziv – na kakšen način motivirati dijake, da bodo spoznali, da šola ni samo učenje na pamet, ampak prostor, kjer se gradijo kot osebnosti. Zato je zelo pomembno, da v sam proces poučevanja vključujemo tudi dijake. Le če bodo dijaki notranje motivirani za delo, bodo uspešni. Da bi učitelji v dijaki sprožili motivacijski proces, moramo poskrbeti za motivacijske spodbude (Čok idr., 1999). Velikokrat se nam zgodi, da dijaki niso motivirani med samimi učnimi urami, kljub temu da imamo odlično uvodno motivacijo in se tudi med uro trudimo ohranjati pozornost. Zato je včasih potrebno pripraviti presenečenja, npr. v obliki projektnega dela ali medpredmetne povezave.

2.2. Medpredmetno sodelovanje

Medpredmetne povezave so prisotne že vrsto let. Pri določenih temah, npr. pri jezikovni pismenosti, je zelo pomembno sodelovanje učiteljev različnih jezikov. Ker gre pri medpredmetnem povezovanju za celosten didaktični pristop, ki zahteva povezovanje znanj, vsebin in učnih spretnosti, je za dober rezultat pomembno medpredmetno načrtovanje (Sicherl-Kafol, 2008). Le-to temelji na povezovanju različnih predmetnih področij, tako da se določena učna enota poučuje hkrati preko različnih kurikularnih disciplin. Medpredmetnega načrtovanja se običajno na šolah poslužujejo kadar načrtujejo projektne tedne in ob izvedbi naravoslovnih, kulturnih, ali tehniških dni dejavnosti (Širec idr., 2011).

Ker učitelji uporabljajo inovativne strategije poučevanja in spodbujajo aktivno pridobivanje učnih izkušenj ter razvoj različnih učnih spretnosti, so dijaki bolj motivirani za učenje. Posledično dosegajo boljše učne rezultate, kažejo bolj kakovostne medsebojne odnose ter so zmožni povezovati učne spretnosti z različnih predmetnih področij. Za uresničevanje medpredmetnih povezav morajo biti zagotovljeni številni ustrezni pogoji, najpomembnejša dva pa sta fleksibilna organizacija pouka in pripravljenost za sodelovalno delo (Sicherl-Kafol, 2008). Če ima učitelj podporo ravnatelja in je možno izvesti projektne dneve ali celo projektni teden, obenem pa so njegovi kolegi pripravljeni sodelovati, potem ni nobenih ovir za kvalitetno izpeljan projekt.

2.3. Projektni pouk

Projektni pouk naj bi presegal določene okvire klasičnega pouka in naj bi posledično izboljšal položaj in odnose med dijaki samimi kot tudi med dijaki in učitelji. Ker gre za odprto obliko učenja, pri kateri dijaki spoznavajo določeno učno temo na interdisciplinaren način, je potrebno sodelovanje med učitelji. Učitelji spodbujajo dijake k pridobivanju poglobljenega razumevanja preučevane vsebine, zato je bistveno, da so dijaki aktivni ter sodelujejo pri načrtovanju in izvajanju dela (Drevenšek, 2015).

Najprej je potrebna pobuda za projektno delo. Le-ta lahko nastane neposredno iz učnega programa ali življenjske situacije. Nato sledi oblikovanje projektne teme, znotraj katerega izvajalci razmišljajo o konkretnih dejavnostih, ki jih je potrebno opraviti. Naslednji korak je načrtovanje izvedbe (kdo, kdaj, kje, kako, s čim). Treba je predvideti, kateri učni predmeti bodo vključeni in kdaj ter koliko ur pouka bo zajetih in med seboj povezanih. Sledita še izvedba in predstavitev rezultatov. Eden najpomembnejših ciljev je spodbujanje udeležencev k aktivnemu udejstvovanju in čim večji samostojnosti pri pridobivanju znanja. Učiti jih je potrebno na kakšen način lahko samostojno pridobivajo informacije. Udeleženci predstavijo rezultate na različne načine, kot so kvizi, različne predstave in kulturne prireditve, s katerimi se projekt konča, hkrati pa naj bi bili doseženi tudi cilji. Pomembna faza je tudi evalvacija, s katero pridobimo pomembne povratne informacije o uspešnosti samega projektnega dela in ideje za prihodnje nadgradnje (Drevenšek, 2015).

3. Evropski dan jezikov

Svet Evrope in Evropska unija sta leta 2001 organizirala evropsko leto jezikov, ki je bilo tako uspešno, da je istega leta Svet Evrope dal pobudo, da 26. september postane evropski dan jezikov, ki ga obeležujemo vsako leto. Namen tega dne je ozaveščanje Evropejcev o tem, kako pomembno je znanje večih jezikov, ker jezikovna raznolikost pomembno vpliva na boljše medkulturno razumevanje in predstavlja ključno sestavino bogate kulturne dediščine naše celine (Evropski dan jezikov).

Osnovni cilji evropskega dneva jezikov (povzeto po: Evropski dan jezikov):

1. Opozarjanje javnosti na pomen učenja jezikov in razširjanja nabora jezikov, ki se jih učimo, z namenom spodbujanja večjezičnosti in medkulturnega razumevanja.
2. Zavzemanje za bogato jezikovno in kulturno raznolikost v Evropi, ki jo je treba ohraniti in spodbujati.
3. Spodbujanje vseživljenjskega učenja jezikov v šoli in izven nje, za potrebe študija, poklicnega dela, povečevanja mobilnosti ali za zabavo in izmenjavo.

4. Evropski »teden« jezikov na naši šoli

4.1. Ideja in načrt

V šolskem letu 2014/15 je bil prvič osnovan in izpeljan projekt Evropski »teden« jezikov na naši gimnaziji. Že v letih prej smo obeležili evropski dan jezikov, toda pred začetkom šolskega leta 2014/15 smo se odločili, da se vsega skupaj lotimo bolj organizirano in temu dogodku posvetimo kar cel teden. Temeljni cilj je bil medpredmetno sodelovanje jezikovnih

predmetov (slovenščine in tujih jezikov) na izbrano temo – IDIOMI, PREGOVORI, POEZIJA…

Načrt je bil, da v projektni teden vključimo vse dijake na naši šoli. To je bilo mogoče le tako, da smo vključili vse učitelje slovenščine, angleščine, nemščine, španščine, francoščine in italijanščine. Vsak izmed njih se je odločil, v katerih razredih bo z dijaki obravnaval določeno temo, tako da smo se prepričali, da so bili res vključeni vsi dijaki. S to idejo in ciljem sta bila uresničena prva dva koraka projektnega pouka.

4.2. Potek projekta

OGLAŠEVANJE: že od začetka šolskega leta smo na oglasni deski in drugje po šoli opozarjali dijake na teden jezikov. Na ta način so bili obveščeni o dogajanju že tedne pred samim dogodkom.

RDEČA NIT: odločili smo se, da bo rdeča nit projektnega dela poezija, in sicer Pavčkova pesem Popotnik. Poskušali smo jo prevesti v vse jezike, ki se jih učimo na naši šoli. Pri nekaterih urah so dijaki tudi prebirali pesmi v tujih jezikih, ki so bile vezane na isto tematiko ter primerjali obe pesmi. Poleg poezije so se lahko dijaki ukvarjali še z idiomi, pregovori in frazemi, ki so jih iz slovenščine prevedli v tuje jezike, ali pa so iskali podobne idiome v tujih jezikih. Nekateri dijaki so se odločili tudi za risanje idiomov, pregovorov, ipd., ali pa so na kakšen drugačen način obeležili teden jezikov. Pri urah slovenščine so nekaj časa namenili pogovoru o pomembnosti ohranjanja slovenskega jezika.

GLASBA: ta dan in vse ostale dneve se je med odmori predvajala glasba države, ki ji ta dan pripada. Za glasbo so poskrbeli dijaki ali učitelji.

HRANA: malica in kosilo sta bila cel teden v sozvočju s kulturo, o kateri smo na določen dan govorili.

PROSTOR: šolska avla je bila okrašena z idiomi in izbrano poezijo. Vsak dan so se dodajali idiomi in prevodi poezije ali pa stvaritve (v verzih ali pa v prozi) na temo poezije (vsak jezik je imel svoj kotiček in svoje panoje, kamor so dijaki obesili svoje izdelke). Na panoju je bila tudi glasbena lista za vsak dan in jedilnik za malico in kosilo (skupaj z recepti) – seveda v jeziku, ki smo ga obeležili določeni dan.

ZUNANJI SODELAVCI: vsak dan smo imeli 7. in 8. šolsko uro predavanja zunanjih strokovnjakov o jezikih, ki so se ga udeležili vsaj trije razredi dijakov istočasno.

Tabela 13: Razpored jezikov po dnevih

***PETEK,* 19. 9.**	***MONDAY,* 22. 9.**	***MARTEDÌ / MARDI,* 23. 9.**	***MITTWOCH*, 24.9.**	***JUEVES,* 25. 9.**	***PETEK,* 26. 9.**
SLOVENŠČINA	**ANGLEŠČINA**	**ITALIJANŠČINA, FRANCOŠČINA**	**NEMŠČINA**	**ŠPANŠČINA**	**ZAKLJUČEK**

SLOVENŠČINA, petek, 29. 09. 2014

Osnovno vodilo tedna jezikov je bila Pavčkova pesem Popotnik, ki smo jo najprej prebrali in interpretirali pri urah slovenščine. Prav tako smo se pogovarjali o frazemih in pregovorih ter o pomenu ohranjanja slovenskega jezika. Ta dan so bile za malico in kosilo tipične slovenske jedi (sendvič s pršutom in olivami, potica, gibanica – slika 3); ob odmorih pa smo prisluhnili slovenski glasbi. Vrhunec dogajanja sta bili srečanji z gosti z Univerze v Katovicah (Center za

slovenščino kot drugi/tuji jezik – slika 1) ter pesnikom in dramskim igralcem Tonetom Kuntnerjem (slika 2).



Slika 30: Gostje z Univerze v Katovicah



Slika 31: G. Tone Kuntner



Slika 32: Slovensko kosilo

ANGLEŠČINA, ponedeljek, 22. 09. 2014

V ponedeljek smo se pri urah angleščine ukvarjali s prevajanjem Pavčkove pesmi ali branjem poezije v angleščini ter iskanjem najbolj znanih frazemov v slovenščini in njihovih prevodov v angleščini. Prav tako smo namenili nekaj časa pogovoru o vplivu angleščine na slovenščino ter pomembnosti ohranjanja maternega jezika. Za malico (slika 5) in kosilo (slika 6) smo pokusili nekaj tipičnih britanskih jedi (English sandwich, bakewell tart, fish and chips, jelly and ice-cream); ob odmorih pa poslušali britansko glasbo. 8. šolsko uro pa so dijaki višjega nivoja angleščine prisluhnili predavanju dr. Gašperja Ilca s Filozofske fakultete o registru (slika 4).



Slika 33: Dr. Gašper Ilc



Slika 34: Angleška malica



Slika 35: Angleško kosilo

ITALIJANŠČINA in FRANCOŠČINA, torek, 23. 09. 2014

Pri urah italijanščine in francoščine v torek smo se ukvarjali predvsem z iskanjem najbolj znanih frazemov in pregovorov v slovenščini in njim ustreznih prevodov v omenjenih tujih jezikih. Nekatere izmed najbolj zanimivih frazemov in pregovorov smo tudi narisali na plakate in jih razstavili v avli. Poleg francoske glasbe zjutraj pred začetkom pouka in italijanske med glavnim odmorom, smo poskusili tudi nekaj francoskih in italijanskih jedi (rattatouille, mousse au chocolat; pizza, tiramisù, gelato). 7. šolsko uro pa nam je profesor Cedric Klein predstavil Francoski inštitut, DELF (certifikat o znanju francoskega jezika) in spregovoril nekaj besed o možnostih uporabe francoskega jezika v Sloveniji.

NEMŠČINA, sreda, 24. 09. 2014

Že zjutraj je po šoli odmevala nemška glasba, ki smo ji prisluhnili tudi med glavnim odmorom; za malico (slika 8) so nas presenetile naslednje jedi: Bretzeln, Apfelmuβ in Apfelsaft; za kosilo pa smo poskusili Spätzle mit Gulasch in Apfelstrudel mit Vanillesoße. Ta dan smo se udeležili predavanja profesorja Marca Wolfa z naslovom Uvod v jezikoslovje (slika 7); pri rednih urah nemščine pa smo se ukvarjali s frazemi v nemškem jeziku.



Slika 36: G. Marco Wolf



Slika 37: Nemška malica

ŠPANŠČINA, četrtek, 25. 09. 2014

Pri urah španščine smo se ukvarjali s prevodom Pavčkove pesmi, iskanjem frazemov in pregovorov v španščini, prepustili pa smo se tudi kreativnosti in tako je nastalo kar nekaj risb. Poslušali smo špansko glasbo; za malico in kosilo pa smo poskusili naslednje jedi: empanada mejicana, tarta de almendras y cítricos, salsa guacamole con pan in paella. Celoten dan nam je popestrilo še srečanje z Lauro Repovš, našo bivšo dijakinjo in študentko španščine, ki nam je povedala marsikaj zanimivega o študiju.

ZAKLJUČNA PRIREDITEV, petek, 26. 09. 2014

Na Evropski dan jezikov (26. 9.) smo na naši šoli zaokrožili celoten teden in med glavnim odmorom pripravili prireditev za vse dijake (slika 9). Najprej smo spregovorili nekaj besed o lepoti jezika; prebrali Pavčkovega Popotnika in njegova prevoda v angleščino in španščino, nato pa prisluhnili enakim frazemom v jezikih, ki se jih učimo na šoli. Za konec pa smo pod vodstvom prof. Kleina imeli še tekmovanje v poznavanju frazemov in pregovorov, povezanih z različnimi živalmi (slika 10). Tekmovali smo v šestih skupinah, in sicer slovenski, angleški, francoski, italijanski, nemški in španski ter poizkušali najti čimveč pravilnih frazemov/pregovorov povezanih z določeno živaljo (slika 11). Po šestih krogih je slavila slovenska ekipa, drugo mesto je osvojila angleška ekipa, tretje mesto pa španska skupina. Dijaki so na koncu prejeli tudi priznanje za odlično poznavanje jezikov (slika 12).



Slika 38: Prireditev



Slika 39: Tekmovanje v poznavanju idiomov



Slika 40: Skupine dijakov, ki so tekmovali



Slika 41: Priznanje za odlično poznavanje jezikov



Slika 42: Zaključna misel

S to prireditvijo smo na najlepši možni način – z nekaj poezije, nekaj jezikovnimi značilnostmi ter obilico smeha – obeležili evropski dan jezikov (slika 13).

Preko celega tedna smo v avli šoli dodajali gradivo na panoje (slike 14-20), glede na jezik, kateremu smo se na določen dan posvetili.



Slika 43: Slovenščina



Slika 44: Angleščina



Slika 45: Italijanščina



Slika 46: Francoščina



Slika 47: Nemščina



Slika 48: Španščina



Slika 49: Zaključek

4.3. Ideje za prihodnje

V šolskem letu 2015/16 smo Evropski teden jezikov izvedli podobno, vendar smo spremenili temo, ki je bila klasična glasba.

V šolskem letu 2016/17 pa smo za temo izbrali šport, in sicer olimpijske igre v Riu 2016 ter na ta način aktualizirali naše projektno delo.

Idej je še veliko – film, literatura, znanost, slavni ljudje, ipd.

5. Zaključek

Glavni cilj našega projektnega tedna je bila popestritev pouka in na ta način večja motivacija dijakov. 26. september tako ni več le še en dan oziroma dan, ki je poseben zgolj za učitelje jezikov. Tudi dijaki vsako leto komaj čakajo zadnji teden v septembru, ko na šoli pripravimo evropski teden jezikov, zato lahko rečemo, da je projekt uspešen. Dijaki so motivirani za sodelovanje in vsako leto ustvarijo nekaj novega. Vključeni so vsi dijaki na šoli, bodisi pri pouku, pri pripravi malice, v šolskem radiu, na prireditvi bodisi na zaključnem tekmovanju.

Posebnih ovir pri pripravi Evropskega tedna jezikov ni bilo, pomembno pa je, da sodeluje čim več profesorjev (jezikoslovcev) ter da eden izmed njih prevzame koordinacijo projekta. Predlagam, da se načrt za projektni teden pripravi že konec junija ali pa najkasneje v avgustu pred začetkom novega šolskega leta; pri samem načrtovanju pa naj bo udeležen vsaj po en predstavnik vsakega aktiva tujega jezika in slovenščine. Pomembno je pravočasno vključiti še organizatorja šolske prehrane in dijake, ki skrbijo za glasbo na šolskem radiu. Na naši šoli so bili poleg dijakov motivirani tudi profesorji, zato nam je tudi uspelo vse skupaj tako lepo izpeljati.

Projektno delo in medpredmetno sodelovanje sta ključna faktorja pri razvijanju sposobnosti, spretnosti in domišljije dijakov, prav tako pa vodita do obogatitve znanj, pridobivanja izkušenj ter razvijanja sposobnosti za skupinsko delo (Drevenšek, 2015). Zato sta nujna v sodobnem poučevanju.

6. Viri in literatura

Čok, L., Skela, J., Kogoj B. in Razdevšek - Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.

Drevenšek, Š. (2015). *Projektni dnevi kot izhodišče medpredmetnega povezovanja v osnovni šoli* (Magistrsko delo, Filozofska fakulteta, Maribor). Pridobljeno s https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=54524&lang=slv.

Evropski dan jezikov. Pridobljeno s https://edl.ecml.at/Home/tabid/1455/language/sl-SI/Default.aspx.

Sicherl-Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta, XVIII/XIX*, 7-9. Pridobljeno s http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_november.pdf.

Širec A. idr. (2011). Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli. *Vodenjev vzgoji in izobraževanju, 9,* 33-58. Pridobljeno s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TW57QGYK.

Predstavitev avtorice

Mateja Legan Crnoja je profesorica angleščine na Gimnaziji Vič. V obdobju 2014-2017 je bila vodja projektnega tedna »Evropski teden jezikov« in mednarodnega projekta Erasmus+ »Involve me and I learn« (2014-2016).

Kolikor jezikov znaš, toliko veljaš

Spoznavajmo jezike

A Man who Knows Two Languages is Worth Two Men (French Proverb)
Let's Learn Languages!

Saška Aleksandra Pogorevc

OŠ Gorje
saska.pogorevc@guest.arnes.si

Povzetek

Učenje tujih jezikov postaja vse bolj popularno in verjetno skoraj ni več nikogar, ki ne bi znal vsaj še enega jezika poleg maternega. Znanje angleščine je danes že samoumevno, znanje vsaj dveh tujih jezikov pa je ključen pogoj za zaposlitev. Boljše poslovne možnosti, širjenje obzorij, sporazumevanje s komerkoli po svetu, spoznavanje tujih ljudi, dežel in kultur, utrjevanje in cenjenje lastnega maternega jezika – vse to so neprecenljive prednosti znanja tujih jezikov. V prispevku so predstavljene ideje in spodbude, s katerimi sem pri učencih v prvi in drugi triadi želela ozavestiti pomen večjezičnosti in medkulturnosti ter jih navdušiti za spoznavanje in učenje tujih jezikov. Vsem dejavnostim je skupno sproščeno, ustvarjalno-igrivo vzdušje ter celostni način poučevanja, saj le tako učitelj hkrati spodbuja učenčev kognitivni, afektivni in psihomotorični razvoj.

Ključne besede: medkulturnost, mlajši učenci, tuji jeziki, večjezičnost

Abstract

Learning foreign languages is popular, and there is probably nobody left without knowledge of at least one foreign language beside their mother tongue. The knowledge of English today is taken for granted; the knowledge of at least two foreign languages is a key prerequisite for employment. Better business possibilities, broadening of horizons, communicating with anyone in the world, getting to know another people, foreign countries and cultures, consolidating and appreciating your own mother tongue - all of these are invaluable advantages of foreign language skills. The paper presents ideas and incentives used when teaching pupils of the first and second triad in order to raise their awareness of the importance of multilingualism and interculturalism and to inspire them to love and learn foreign languages. All activities have in common a relaxed, creative, playful atmosphere and an integrated teaching style, as this is the only way teachers can promote students' cognitive, affective and psychomotor development.

Key words: foreign languages, interculturalism, multilingualism, young learners

1. Uvod

Albert Einstein je nekoč dejal, da ko se nehamo učiti, začnemo umirati. Na fizični ravni sicer ne, a naše umske sposobnosti začnejo pešati. Živimo namreč v času in prostoru, ki je zaznamovan s spremembami in novostmi. Da bi zmogli uspešno delovati v današnjem svetu, se moramo

neprestano učiti in pridobivati nova znanja, spretnosti in veščine. Danes praktično ni več izgovorov, da se ne bi učili in nadgrajevali svojih znanj, spretnosti in sposobnosti. Znanje še nikoli ni bilo tako dostopno, kot je danes, zahvaljujoč svetovnemu spletu in splošnemu zavedanju družbe o pomenu izobraževanja. Učimo se vedno in povsod: preko formalnega (šole), neformalnega (delovno mesto, krožki, središča za samostojno učenje) in naključnega izobraževanja (znotraj družine, med prijatelji, branje knjig, gledanje televizije itd.).

Tudi v šolah spodbujamo vseživljenjsko učenje. Kot učiteljica angleščine se trudim spodbujati vseživljenjsko učenje jezikov v šoli in izven nje ter pri svojih urah dvigniti zavest o pomembnosti učenja jezikov in razumevanja medkulturnosti. Z dejavnostmi, navedenimi v nadaljevanju, sem želela spodbuditi radovednost, začudenje in veselje pri odkrivanju »lepot« jezikov.

2. O jezikih

2.1. Kdaj in zakaj se učiti tujih jezikov

Učenje jezikov je odvisno od procesiranja glasov v možganih. Teza, da se začnejo dojenčki govora učiti takoj po rojstvu, zveni splošno znana. Slovenska znanstvenica, Naja Ferjan Ramirez, ki deluje na Inštitutu za učenje in možganske znanosti Univerze Washington v Seattlu, pa je to s sodelavci tudi dokazala. Enajstmesečnikom so na glavo posadili napravo, ki se imenuje magnetoencefalografija (MEG), in na podlagi delovanja njihovih možganov ugotovili, da je center za govor dejaven že v času, ko še ne govorijo. Ko se otrok rodi, zanj noben jezik še ni tuj, čeprav obstajajo domneve, da je že v maternici sposoben zaznati, kateri je materni. Opremljen z vsemi 800 glasovi oziroma fonemi, kolikor jih vsebujejo vsi jeziki sveta, se je sposoben vsakega jezika naučiti, celo več njih, a pod pogojem, da posluša naravne govorce (Bandur, 2018).

Z učenjem tujega jezika se nam izboljša spomin. Delovni spomin, ki skrbi za shranjevanje in obdelavo informacij v kratkem časovnem obdobju, je bolje razvit pri dvojezičnih govorcih. Ljudje, ki govorijo več jezikov, so navajeni, da neprestano preklapljajo med enim in drugim jezikom oz. da se odločajo, kateri jezik bodo v obstoječi situaciji uporabili. Na podlagi tega so možgani že navajeni, da se na eno stvar osredotočijo, medtem ko so sposobni druge nepomembne dejavnike preslišati ali spregledati. Posledično to pomeni, da se dvojezične osebe bolje koncentrirajo in bolje obvladujejo motnje iz okolja. Poleg tega da so ljudje, ki obvladajo več jezikov, sposobni boljše koncentracije in se ne pustijo tako enostavno zmotiti, jim iste sposobnosti koristijo tudi pri tem, da opravljajo več opravil naenkrat. Ker so njihovi možgani zaradi poznavanja več jezikov navajeni preklapljanja iz enega v drugega, jim tudi preklapljanje med enim in drugim opravilom predstavlja manjše težave. Študije so pokazale boljše rezultate dvojezičnih govorcev tudi pri testih bralnega razumevanja, ustne komunikacije in splošne inteligence. To pomeni, da s povišanim jezikovnim znanjem lažje pridobivamo druga znanja. Pri tem pa ni pomembno, kakor poudarjajo strokovnjaki, kdaj se človek začne učiti jezika. Tudi s poznim učenjem tujega jezika si bo lahko vsak izboljšal kognitivne sposobnosti. Če govorite več jezikov, lažje sprejemate nove odločitve, kajti pri odločanju ste sposobni zaznati tudi najmanjše podrobnosti, ki so odločilne. Torej je sposobnost razumevanja kompleksnejših situacij večja, zaradi česar je sprejeta odločitev kakovostnejša. Ko se učite drugega jezika, posredno izboljšate tudi znanje maternega jezika. Z učenjem slovničnih pravil tujega jezika postanejo strukture prvega jezika bolj zavedne, medtem ko vpliva izboljšan besedni zaklad enega jezika hkrati na boljši besedni zaklad drugega. Na podlagi tega se izboljša sposobnost tvorjenja besedil, s čimer postane človek tudi boljši govorec. Dokazano je tudi, da se v

primerjavi z enojezičnimi govorci pojavi demenca pri dvojezičnih govorcih do 5 let kasneje (Klančnik, 2018).

2.2. Življenje jezikov

Na svetu je po nekaterih ocenah že več kot 7000 jezikov, ki jih govori 7 milijard ljudi, ki živijo v 189 samostojnih državah. Največ govorcev ima mandarinščina, sledijo ji španščina, angleščina, hindijščina ter arabščina. Na Papui Novi Gvineji, ki velja za eno od jezikovno najbolj pestrih področij na Zemlji, je v rabi več kot 300 jezikov. Ne glede na število naravnih govorcev, pa je v svetu »lingua franca« angleščina. Tako je že zasidrana v globalno skupnost, da nas ob obisku tuje dežele, kjer odpove sporazumevanje v lokalnem jeziku, fraza »Do you speak English?«, lahko reši iz zadrege in morda omogoči hitrejšo in bolj tekočo komunikacijo.

Jeziki pa tudi izumirajo. Na otoku Man med Veliko Britanijo in Irsko je še pred sto leti okrog 5000 ljudi govorilo jezik manx, po drugi svetovni vojni pa je znalo ta jezik le še nekaj starcev. Ribič Ned Maddrell, ki je umrl leta 1974, je bil zadnji otočan, čigar materni jezik je bil manx. Se pa zadnja leta trudijo, da bi jezik ponovno oživili. Ohranjenih imajo namreč veliko zapisov in zvočnih posnetkov, tako da ta sicer uradno izumrli jezik zdaj spet razume že okoli 1800 ljudi ali nekaj več kot dva odstotka prebivalcev otoka Man (Uri, 2016).

So si pa jeziki med seboj zelo različni. Za slovenščino se nam zdi, da ima veliko posebnosti, a obstajajo še bistveno bolj nenavadni jeziki, kot je naš. Na svetu je okrog 400 jezikov, ki poznajo dvojino, tako da slovenščina glede tega nikakor ni izjema. Obstajajo celo jeziki, ki imajo štirino in petino. Slovenščina pozna tri slovnične spole, medtem ko jih jezik kivunjo, ki ga govorijo v Tanzaniji, pozna kar 16. So pa tudi jeziki, ki slovničnih spolov sploh nimajo. V teh jezikih so vse besede istega spola oz. so brezspolne (Uri, 2016).

2.3. O slovenskem jeziku in tujih jezikih na slovenskih tleh

Nekateri menijo, da bo slovenščina kmalu izumrla, saj bo na svetu zavladala angleščina oz. kak drug jezik. To ne drži. Slovenščina se razvija, spreminja in prenaša iz roda v rod. Slovenščina se uvršča med tri odstotke največjih jezikov sveta, tako da trenutno ni nobene bojazni, da bi ji grozilo izumrtje. Pogosteje jo slišimo tudi v Italiji, Avstriji, na Hrvaškem, na Madžarskem, v Nemčiji, v ZDA, Kanadi, Argentini, Avstraliji in Južnoafriški republiki. Slovenščina pozna kar 48 narečij in govorov, kar je veliko za jezik, ki se govori na tako majhnem geografskem območju. Narečja se med seboj močno razlikujejo, združena pa so v 8 narečnih skupin: dolenjsko, gorenjsko, koroško, primorsko, štajersko, panonsko, rovtarsko in kočevsko. Slovenski jezik ima 25 črk, s katerimi zapisujemo 29 glasov. Pozna 3 slovnična števila, 6 sklonov, 8 sklanjatev, 3 slovnične spole in 4 slovnične čase. Lahko se je naučimo tudi v tujini. Poučujejo jo kar na 54 univerzah v 25 državah po svetu. Pri pisanju uporabljamo gajico, pisavo, ki jo je razvil hrvaški jezikoslovec Ljudevit Gaj, vendar pa smo jo prilagodili svojim potrebam. Naša oblika gajice se imenuje slovenica (Krajc, 2010).

V Sloveniji se na državni ravni zavzemamo za večjezično vzgajanje. Takšna usmeritev izhaja iz geografskega položaja Slovenije, iz njenih zgodovinskih in kulturnih danosti, števila prebivalcev, pestre jezikovne soseščine in nenazadnje iz smernic Sveta Evrope za evropsko državljanstvo (Kač, 2010).

Večjezičnost je eno od temeljnih načel Evropske unije, zapisano v prvi uredbi Sveta iz leta 1958 in vključeno v Listino EU o temeljnih pravicah**.** Evropska komisija s svojo jezikovno politiko spodbuja večjezičnost in se zavzema za to, da bi vsak državljan EU poleg maternega znal vsaj dva tuja jezika.

V slovenskih osnovnih šolah se lahko otroci tujega jezika učijo že v prvem razredu, a to ni obvezno. Prvi tuji jezik je obvezen v drugem razredu, v četrtem pa si lahko otroci izberejo drugi tuji jezik kot neobvezen izbirni predmet. Prvi tuji jezik je najpogosteje angleščina, za drugega lahko šolarji najpogosteje izbirajo med nemščino, italijanščino, španščino in še kakšnim drugim jezikom. Po zadnjih podatkih Statističnega urada Republike Slovenije iz leta 2014 se je v okviru rednega osnovnošolskega programa učilo prvega tujega jezika angleščine 97 % otrok. Od tistih, ki so se učili tudi drugega tujega jezika, pa se jih je največ, 92 %, učilo nemščine. Med jeziki okolja je po številu tistih, ki so se jih učili, izstopal italijanski jezik; učilo se ga je okoli 82 % od vseh, ki so se učili jezika okolja. Od učencev, ki so se učili tujih jezikov fakultativno, se jih je v letu 2014 učilo angleščine približno polovico; 41 % se jih je učilo nemščine, 3 % italijanščine, 2 % francoščine, preostali pa še drugih manj pogostih jezikov. 11 učencev se je v slovenskih osnovnih šolah v tem letu učilo latinščine.

3. Praktični primeri

Sem učiteljica tujega jezika angleščine na majhni podeželski šoli. V prvem razredu naše šole se skoraj vsi učenci že srečajo z angleščino kot neobveznim izbirnim predmetom. V četrtem razredu pa nekateri učenci izberejo tudi nemščino. Učencev, ki bi govorili še kakšen drug tuj jezik, ni veliko. Nekaj pa jih je, zato sem za začetek izhajala iz njihovih maternih jezikov. Dejavnosti so bile izvedene ob dnevu jezikov, nekaj pa tudi ob koncu ali začetku šolskega leta, vedno z namenom spoznati, raziskati, zmanjšati strah in predsodke pred novim, neznanim.

*3.1.*S prvimi razredi smo si ogledali risane filme in ugotavljali, v katerem jeziku govorijo risani junaki. V pomoč pri odgovoru so bile učencem zastave držav, od koder prihaja risani junak.

Pujsa Pepa (Velika Britanija), Čebelica Maja (Nemčija), Krtek (Češka), Baltazar (Hrvaška)

3.2. Naučili smo se pesem Mojster Jaka v angleškem, nemškem in francoskem jeziku.



Slika 1: Ritmiziranje pesmi Mojster Jaka

3.3. V drugem razredu smo spoznali pozdrave v državah, ki so po številu prebivalstva največje. Vsi učenci so znali pozdrave v jezikih sošolcev iz tujih držav ter pozdraviti v angleščini in nemščini, zato smo to znanje nadgradili. Zamislili smo si svet kot vasico, v kateri je skoraj 7000 jezikov. Več kot polovica ljudi te vasi bi govorila naslednjih osem jezikov: mandarinščino,

angleščino, hindujščino, španščino, arabščino, bengalščino, portugalščino in ruščino. Če bi znali pozdraviti v teh 8 jezikih bi lahko pozdravili več kot polovico ljudi v vasi. Pozdravi so bili: NI HAO! HELLO! NAMASTE! HOLA! AHLAN! NAMASKAR! ZDRAVSTVUJTE!

3.4 Naučili smo se šteti do 10 v angleškem, nemškem, španskem in makedonskem jeziku (iz Makedonije prihaja namreč eden izmed učencev).

3.5. Poslušali smo državne himne teh štirih jezikov in prepoznavali zastave.

3.6. S tretješolci smo spoznavali najbolj znane jedi držav sosed in jih za kosilo tudi okusili. Učenci predmetne stopnje so nam namreč cel teden pripravljali okusne jedi (testenine, čevapčiče, paello, cmoke, dunajski zrezek).

3.7. Spoznavali smo tudi skladatelje, glasbenike iz sosednjih držav in poslušali njihova znana dela (W. A. Mozart, Franz Liszt, Vatroslav Lisinski, Antonio Vivaldi, Rok Golob, Slavko Avsenik).

3.8. S četrtošolci smo spoznavali znamenite zgradbe (Tromostovje, Kitajski zid, Tadž Mahal, katedralo Sv. Vasilija v Moskvi, Tower Bridge iz Londona, kip Kristusa Odrešenika iz Ria v Braziliji, amfiteater v Rimu, Eiflov stolp v Parizu).

3.9. Imamo nekaj nadarjenih učencev, ki obiskujejo Neobvezni izbirni predmet likovna umetnost. Ti so mi pomagali poiskati in obrazložiti likovna dela Italijana Leonarda da Vincija, naše Ivane Kobilica in Avstrijca Gustava Klimta.



Slike 2, 3, 4, 5, 6 in 7: Takole je izgledala končna podoba naše sosede Italije.

3.10. S petošolci smo se zabavali ob jezikovnih igrah v angleškem, nemškem in slovenskem jeziku. Na spletnih straneh Evropski dan jezikov sem našla kar nekaj jezikovnih izzivov.

3.10.1. Najprej smo poiskali, prebrali najdaljše besede ter poiskali njihov pomen:

- pneumonoultramicroscopicsilicovolcanoconiosis (45 črk) supercalifragilisticexpialidocious (34 črk) iz filma Mary Poppins,
- Grundstücksverkehrsgenehmigungszuständigkeitsübertragungsverordnung (67 črk) dialektičnomaterialističen (26 črk),
- lopado-temacho-selacho-galeo-kranio-leipsano-drim-hupotrimmatosilphio-karabo-melito-katakechumeno-kichl-epikossuphophatto-peristeralektruon-opto-kephallio-kigklo-peleio-lagoio-siraio-baphe-traganopterugon. Našli smo zanimiv podatek, da so najdaljšo besedo iz 183 črk skovali Starodavni Grki.

3.10.2. Nato smo v teh treh jezikih poiskali palindrome – besede, ki se iz leve ali desne strani berejo enako. Našli smo naslednje:

Race car Madam, I'm Adam. Do geese see God?
Trug Tim eine so helle Hose nie mit Gurt?
V elipsi spi lev. Perica reže raci rep.

3.10.3. Trn v peti so nam bili t.i. lomilci jezika. S temi besedami smo ob večkratni ponovitvi dodobra razmigali jezičke.

Thin Thing/ French Friend/ Red Leather, Yellow Leather/ Unique New York
Sister Sue sells sea shells. She sells sea shells on shore. The shells she sells are sea shells she sees. Sure she sees shells she sells.
Zwei schwarze schleimige Schlangen sitzen zwischen zwei spitzen Steinen und zischen

3.10.4. Poiskali smo še edinstvene besede: zloveščc, krščen matiček, Zechpreller (oseba, ki odide brez da bi plačal računa), Ohrwurm (zvok, ki te nervira), higgledy-piggledy (umazan, neorganiziran), dilly-dally (počasen, okoren).

3.11. Kaj smo se naučili smo preverili v kvizu.

- Kje je uradni jezik nemščina?

A Avstrija B Nemčija C Liechtenstein D Luksemburg

- Koliko jezikov se govori po svetu?

A okrog 1000 B okrog 90 C okrog 7000 D okrog 100.000

- Evropski dan jezikov praznujemo:

A 26. septembra B 29. decembra C 26. oktobra D 24. marca

- Dan maternega jezika praznujemo:

A 26. septembra B 21. februarja C 21. marca D 3. aprila

- Kaj pomenijo naslednje fraze How are you? Wie geht's dir? ¿Cómo estás?

A Lep je dan. B Zebe me. C Rad bi mleko. D Kako si?

- Znakovni jezik temelji na uporabi:

A šestila B plesa C zemljevida D rok, mimike obraza, oči in ustnic ter gibanju telesa

- Poliglot je oseba, ki

A poje in pleše B kuha in kvačka C govori več jezikov D piše knjigo

- Kdo je uglasbil himno Evropske unije – Odo radosti?

A France Prešeren B Jan Plestenjak C Ludwig van Beethoven D W. A. Mozart

4. Zaključek

Zavedati se moramo, da so v vsakem razredu učenci z različnimi sposobnostmi, različnimi pričakovanji in odnosi. Isti učenci vedno končajo prvi, začnejo se dolgočasiti ali postanejo moteči. Enim gre jezik, drugim logika. Pogosto je težko najti pravi ritem dela, ob katerih bi otroci z večjimi sposobnostmi ostali zainteresirani, a pri tem ne bi izgubili tistih, za katere je snov težka. Rešitev je v sodelovalnem ozračju, projektnem delu, delu v parih ali skupini. Pogosto bo učenec, ki se čuti neuspešnega pri učenju tujega jezika, lahko prispeval risbo, zemljevid ali graf in tako čutil, da je prispeval nekaj k celotnemu projektu, da je tudi njegovo delo cenjeno in koristno.

Kar se tiče večjezičnosti – uporabe več kot enega jezika v vsakodnevnem življenju – je le-ta postala zaradi večje mobilnosti ljudi in hitrega prenašanja sporočil mnogo pogostejša. Razvija se tudi z globalizacijo in digitalizacijo. Uporaba nekaterih jezikov se je razširila v meddržavnih in kulturnih stikih, pri tem pa so številni jeziki manjšin in staroselcev ogroženi. To močno vpliva na razvoj pismenosti. Vendar pa je zaskrbljujoč podatek, da kar okoli 40 % ljudi nima dostopa do izobraževanja v jeziku, ki ga govorijo ali razumejo.

Veliko škode pri učenju tujih jezikov v slovenskem šolstvu povzročajo točke za vpis v šolo na višji stopnji. Ker je verjetnost, da bo imel učenec, če si bo za izbirni predmet izbral jezik, pri tem predmetu slabšo oceno, kot če bo na primer izbral šport, in zato kakšno točko manj za vpis v srednjo šolo, se skupaj s starši pragmatično odloči za lažji izbirni predmet.

Obstaja veliko metod, kako se naučiti tujega jezika. Vse bolj priljubljeno je učenje prek spleta, obstaja celo metoda učenja jezikov s hipnozo, ki naj bi po zagotavljanju ponudnikov omogočala kar štirikrat hitrejše učenje jezika. Toda nikar ne nasedajte tistim, ki trdijo, da se je jezika mogoče naučiti tako rekoč čez noč in s skoraj nič truda. Učenje jezikov je tek na dolge proge, kjer sta potrebna vztrajnost in delavnost. A se splača. Nelson Mandela je nekoč rekel: »Če govoriš nekomu v jeziku, ki ga razume, pride to do njegove glave. Če mu govoriš v njegovem jeziku, mu pride to do srca«.

5. Literatura

Bandur, S. (2018). Možgani govorijo, še preden otroci izustijo besedo. *Sobotna priloga Delo.* Pridobljeno s https://www.delo.si/sobotna-priloga/mozgani-govorijo-se-preden-otroci- izustijo-prvo-besedo-56645.html

Evropski dan jezikov. Pridobljeno s https://edl.ecml.at/.

Kač, L., Holc, N., Šečerov, N., Lesničar, B., Cajhen, S. (2010). *Drugi tuji jezik v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Klančnik, D. (2018). Pozitivni učinki tujega jezika *Hiša jezikov*. Pridobljeno s http://www.hisajezikov.si/clanki/pozitivni-ucinki-ucenja-tujega-jezika.

Krajc, G., dr. Prebilić, V. in dr. Rebernik, D. (2010). *EU v šoli. Priročnik za učitelje o Evropski uniji z delovnimi listi*. Ljubljana: Rokus Klett d.o.o.

Smith, D. J. (2011). *Če bi bil svet vasica*. Hlebce: Zala.

Uri, H. (2016). *Jezičnica*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

.

Kratka predstavitev avtorja

Saška A. Pogorevc se je rodila v Kranju in študirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer razredni pouk. Končala je program PIAOŠ na Pedagoški fakulteti za poučevanje angleščine v 1. in 2. triadi. Zaposlena je na OŠ Gorje. Poučevala je razredni pouk, neobvezni izbirni predmet angleščino, tuji jezik angleščino od 2. do 5. razreda in tudi v oddelkih podaljšanega bivanja. Je mama treh sinov, ki so njeni največji učitelji.

Zbegani v prevodu: informacijske in komunikacijske tehnologije

Confused in Translation: Information and Communication Technologies

Alenka Potočnik Zadrgal

Šolski center Kranj
alenka.potocnik.zadrgal@sckr.si

Povzetek

Poučevanje informacijskih in komunikacijskih tehnologij zahteva iznajdljivost pri poimenovanju strokovnih pojmov. Izrazi za strokovne pojme večinoma izvirajo iz angleškega jezika, nakar so z bolj ali manj posrečenimi prevodi poslovenjeni. Globlje, ko gremo v stroko, več različnih slovenskih prevodov se pojavi za uradni angleški izraz, na neki točki pa tudi prevoda ni več.
Različna poimenovanja istih strokovnih pojmov dijake begajo – nenadoma se znajdejo v dilemi. Izven šole uporabljajo enotne angleške izraze, učitelji pa pri pouku za iste pojme zahtevajo uporabo slovenskih izrazov, včasih celo več za isti pojem. Ko se ravno navadijo prevedenega izraza, se na nekem drugem dogodku pojavi novo slovensko poimenovanje.
Članek predstavlja primer dobre prakse, kako dijake pripraviti, da se znajdejo v situaciji, kjer je potrebno hitro razumeti in obvladovati strokovni jezik tako v angleškem kot slovenskem jeziku. Opisana je izvedba ure pri strokovnem tehniškem modulu s področja računalniških omrežij, kjer je težava s prevodi še toliko večja. Ura je izvedena v angleškem jeziku z elementi formativnega spremljanja, kjer angleško in slovensko govoreči učiteljici pojasnita izraze v angleškem in slovenskem jeziku na inovativen način. To od dijakov zahteva večjo pozornost in aktivnost, kar jim ni najbolj všeč, vendar jim prinaša samozavest, opolnomočenje ter znanje tako stroke kot tudi angleščine.

Ključne besede: angleško govoreči, formativno spremljanje, IKT, medpredmetno povezovanje.

Abstract

Teaching Information and Communication Technologies demands quite a lot of inventiveness for naming professional concepts. Professional terms mostly derive from English and are consequently more or less successfully translated into the Slovenian language. The deeper we go into the technical vocabulary, the more different Slovenian translations we have – and then at a certain point, there are no Slovenian translations at all.
Students are confused by all these different translations. Outside the school some terms, mostly English, are used, and then the teacher suddenly demands from them to use the Slovenian terms, sometimes even more for the same term. And when they finally get used to new terms, a totally new one appears.
This article represents an example of a good practice, how students can be prepared to manage such situations when they have to understand and handle different terms quickly and reliably. The lesson at ICT subject is innovatively performed by two teachers, an English native speaker and a Slovenian teacher. Both of them explain the terms to students, one in English and the other in Slovenian. Such teaching demands more actions from the students, but also boosts their self-confidence, empowerment and knowledge of both: English and profession.

Keywords: English native speaker, Formative assessment, ICT, Interdisciplinary connectivity.

1. Uvod

Učitelji strokovnih modulov na srednjih tehniških šolah rokujejo z lepim številom strokovnih izrazov, izvorno angleških, ki so bolj ali manj posrečeno prevedeni v slovenščino. Dijakom angleški izrazi niso tuji, zatakne se jim pri slovenskih. Ne le da sodobna družba v vsakdanjem življenju uporablja angleške izraze, slovenskih prevodov dostikrat ni, niso dovolj natančni, za nekatere angleške pojme pa obstaja celo več različnih slovenskih prevodov.

Za področje računalniških omrežij našteto še toliko bolj velja. Učitelj posameznik svoje znanje angleških in slovenskih izrazov pridobi od svojih učiteljev, sodelavcev ter s pomočjo spletnih iskalnikov. Vsak učitelj si slovenske prevode razlaga nekoliko po svoje. Ena od težav pri računalniških modulih je ta, da ni učbenikov, ki bi različne slovenske prevode poenotili v enega samega vsaj v šolskem sistemu. Nemalokrat se zgodi, da učitelji dijakom predstavijo aktualne slovenske izraze za strokovni pojem, potem pa se na nekem drugem dogodku, kot je na primer matura, pojavi novo poimenovanje. Samo iznajdljivosti dijakov se je treba zahvaliti, da pojme pravilno povežejo.

Uro spoznavanja angleških in slovenskih izrazov s področja računalniških omrežij je možno izvesti frontalno. Učiteljica izraze našteje in jih zapiše na tablo. Da pa je poimenovanje dijakom bližje in lažje, učiteljica uro izvede v angleškem jeziku. S tem dijakom na nevsiljiv in zanimiv način približa tako angleške kot slovenske izraze.

Izvesti uro v angleškem jeziku učiteljem strokovnih modulov ne predstavlja večje težave. Večkrat so na obisku dijaki in učitelji iz tujine, ki prisostvujejo rednim uram, te pa takrat potekajo v angleščini. Izvedba ure v angleškem jeziku zahteva od učitelja, ki ni anglist, kar precejšnjo mero samozavesti in iznajdljivosti. Čeprav je močan na svojem strokovnem področju, je v angleščini pogosto šibkejši kot dijaki. Dijaki lahko v njegovo angleško slovnico in izreko podvomijo, namen ure pa izvodeni. Zaradi zaupanja dijakov učiteljica k uri običajno povabi angleško učiteljico, ki je trenutno na šolskem centru v okviru enega od projektov.

2. Načrtovanje in izvedba ure z angleško učiteljico

2.1 Iskanje ustreznih strokovnih izrazov

Učiteljico je zanimalo, kaj o strokovnih izrazih in njihovih prevodih menijo drugi. Pogovori z ostalimi učitelji stroke niso prinesli nič novega – tudi oni imajo enake težave, rešitev pa ne. Še najlažje je tistim učiteljem, ki imajo za svoj strokovni modul učbenik. Tudi če ga ne uporabljajo, lahko iz njega črpajo slovenske izraze, ki bodo enotni vsaj za obdobje šolanja dijaka.

Sledilo je preverjanje v spletnih iskalnikih. Ena od zelo uporabnih spletnih strani je stran Elektrotehniške zveze Slovenije, kjer se nahajajo povezave do prevajalnikov strokovnih pojmov (EZS, 2018). Te povezave usmerijo iskalce tako na slovar s področja elektrotehnike kot tudi na slovarje s področja informacijskih tehnologij in računalništva.

Dokler gre za osnovne prevode, težav ni. Globlje, ko gre iskalec v stroko, težje je najti enotni izraz. Za občutek je v nadaljevanju prikazano iskanje prevodov treh različnih izrazov s področja računalniških omrežij: *usmerjevalnik, koncentrator* in *plast omrežnega vmesnika*. Pri tem primerjamo dva znana slovarja za strokovne izraze: Slovar Fakultete za elektrotehniko v Ljubljani (LTFE, 2012) in Računalniški slovar Inštituta Jožef Štefan (IJS, 2018).

Prvi primer: *usmerjevalnik* oz. *router* – gre za vsem znani pojem, skoraj vsak ima doma brezžični usmerjevalnik, torej tudi pri prevodih ni pričakovati težav. Oba prevoda za angleški izraz *router* se glasita *usmerjevalnik* in sta prikazana na slikah 1 in 2.



Slika 1: Primer prevoda za router – LTFE slovar



Slika 2: Primer prevoda za router – slovar IJS

Drugi primer: *koncentrator* oz. *hub* – gre za strokovni pojem, znan bolj administratorjem kot uporabnikom. Izkaže se, da slovarja vrneta različna prevoda. LTFE slovar vrne *dostopovni vozel*, slovar IJS pa *zvezdišče*. Prevoda obeh slovarjev sta prikazana na slikah 3 in 4.



Slika 3: Primer prevoda za hub – LTFE slovar



Slika 4: Primer prevoda za hub – slovar IJS

Tretji primer: *plast omrežnega vmesnika* oz. *Network Interface Layer* – gre za strokovni pojem, znan omrežnim administratorjem in sistemskim razvijalcem, poznati pa ga morajo tudi dijaki v programu tehnik računalništva. Izkaže se, da tega prevoda v tehniških slovarjih sploh ni. Rezultati iskanja za *plast omrežnega vmesnika* so prikazani na slikah 5 in 6.



Slika 5: Primer prevoda za Network Interface Layer – LTFE slovar



Slika 6: Primer prevoda za Network Interface Layer – slovar IJS

Pojavi se vprašanje, kateri izraz naj uporablja učiteljica. Odloči se, da dijakom predstavi različne slovenske izraze, na koncu pa uporablja enega samega. Tistega, ki ji ga je povedal njen učitelj in ki ga uporabljajo drugi poznani učitelji.

2.2 Priprava ure

Učiteljica je morala poskrbeti, da bo čas njen zaveznik in ne sovražnik, zato je bilo potrebno termin izvedbe skrbno izbrati. Časovno je moral sovpadati s snovjo, za izvedbo sta bili potrebni dve šolski uri skupaj in angleška učiteljica je morala biti takrat prosta. Uro sta izvedli z dijaki tretjih letnikov programa tehnik računalništva, in sicer pri strokovnem modulu s področja računalniških omrežij. Bil je ravno pravi čas, da se razčisti poimenovanja v angleškem in slovenskem jeziku.

Ker učiteljica ni vedela, ali dijaki znajo dovolj angleško, jim je eno uro prej snov na kratko razložila že v slovenščini. Ura je potekala frontalno z vmesnimi dialogi. Učiteljica je dijakom razjasnila dilemo glede slovenskega in angleškega izrazoslovja. S tem je dijake pripravila, da se bodo v bodoče kljub različnim prevodom lažje znašli.

Eden izmed projektov, v katere je šola vključena, je tudi projekt Formativno spremljanje pouka. Obe učiteljici sta pripravili uro z omenjenimi elementi ter jo izvedli na način, ki sledi v nadaljevanju.

2.3 Izvedba ure

Ura se je pričela z ugotavljanjem predznanja. Vsak dijak je moral priti pred tablo, se predstaviti v angleščini, izreči enega od strokovnih pojmov, ki jih je spoznal prejšnjo uro, ter ga v slovenskem jeziku zapisati na tablo. Pri tem je lahko uporabljal svoje zapiske ali snov iz spletne učilnice. Če se mu je zataknilo, je na pomoč priskočila slovenska učiteljica.

Ko so vsi dijaki zapisali izbrane pojme, so se razdelili v skupine po tri. Vsaka skupina je izbrala tri pojme in jih na tabli označila kot svoje. Te tri pojme so si člani skupine medsebojno razložili ter za vsak pojem poiskali sliko v spletnem iskalniku, ki bi pojem kar najbolje predstavila. Ta del ure je potekal v slovenskem jeziku.

Po preteku določenega časa je predstavnik vsake skupine prišel pred tablo, v angleškem jeziku opisal izbrane tri pojme ter pokazal slike na računalniku. Ostali dijaki in obe učiteljici so ga poslušali. Ob koncu vsake predstavitve so dijaki podali svoje mnenje glede predstavitve. Naloga učiteljic je bila, da sta opozorili na morebitne napake ter možnost različnega poimenovanja v slovenskem jeziku. Več kot šolsko uro je trajalo, da so dijaki prišli do konca naloge, s katero so osvojili ne le strokovne izraze, temveč tudi pomen teh izrazov.

Pri predstavitvah se je izkazalo še nekaj, na kar prej ni nihče pomislil. Angleške izraze izgovarjamo različno (primer *router* beremo angleško *ruter* ali pa ameriško *rauter*). Angleška učiteljica je razlike v obeh izgovorjavah strokovno pojasnila in izbiro prosto prepustila vsakemu posamezniku.

Po prvi uri je angleška učiteljica zapustila razred, saj je imela svoje obveznosti, dijaki pa so uro nadaljevali v slovenskem jeziku. Učiteljica je z dijaki razjasnila vse, česar niso razumeli, skupaj so analizirali uro, podali svoje refleksije in izpolnili vprašalnik. Časa za preverjanje ob koncu ure sicer ni bilo, so pa dijaki naslednji ocenjevalni test pisali zelo dobro, k čemur je najverjetneje pripomogla tudi ta ura.

3. Refleksija dijakov in učiteljice

Refleksija dijakov se je skladala s kasnejšimi odgovori v vprašalniku. Nekaterim je bila ura v angleškem jeziku zelo všeč, drugim manj. Nekaterim je bila všeč aktivna vloga, ki so jo imeli, ostali bi raje samo poslušali. Nekateri bi tovrstno uro takoj ponovili, spet drugi si tovrstne ure ne želijo več. Nekaterim je bila angleška učiteljica všeč, drugi so podvomili v njeno strokovno znanje. Učiteljica jim je pojasnila, da je bila angleška učiteljica prisotna le zaradi angleščine, glede stroke pa slovenska učiteljica.

Dijaki so tudi povedali, da že imajo predmet, ki se imenuje angleščina v stroki, vendar pri njem pogrešajo več strokovnih področij. Ura, ki so jo izvedli skupaj z angleško in slovensko učiteljico, pa je ravno to vrzel zapolnila.

Učiteljica je priznala, da je bila izvedba ure v angleščini zanjo kar velik izziv. Bolj kot dijakov se je bala angleščine. Izkazalo se je, da je bil strah odveč – učiteljici sta se lepo ujeli, angleščina je gladko tekla, dijaki pa so pridno sodelovali. Ura je bila pestra, zanimiva in dobro izvedena, zato jo bodo zagotovo še kdaj ponovili.

4. Analiza vprašalnika

4.1 Rezultati vprašalnika

Izvedba ure z angleško učiteljico ni potekala prvič, je pa bilo prvič, da sta jo izvedli z elementi formativnega spremljanja. Da bi učiteljica od vsakega dijaka pridobila mnenje o izvedeni uri, se je odločila, da za dijake pripravi vprašalnik. Vprašanja in možni odgovori so prikazani v tabeli 1. Vprašalnik je izpolnilo 20 dijakov.

Tabela 1: Rezultati vprašalnika: Učna ura z angleško učiteljico

Vprašanje	Rezultat (število odgovorov)	
1. Kako bi ocenil/-a izpeljavo ure z angleško učiteljico?	Ura mi je bila zelo všeč.	4
	Ura mi je bila še kar všeč.	9
	Ura mi ni bila preveč všeč.	5
	Ura mi sploh ni bila všeč.	2
2. Ali sem imel/-a težave pri poslušanju v angleškem jeziku?	Vse sem razumel/-a.	14
	Nisem razumel/-a vsega.	5
	Zelo malo sem razumel/-a.	1
	Nič nisem razumel/-a.	0
3. Ali sem imel/-a težave pri izražanju v angleškem jeziku?	Nisem imel/-a težav.	13
	Imel/-a sem malo težav.	7
	Imel/-a sem veliko težav.	0
	Nič nisem znal/-a povedati.	0
4. Meniš, da si z uro kaj pridobil/-a?	Da.	4
	Ne.	16
Če si odgovoril/-a z 'da', kaj meniš, da si pridobil/-a?	Novo znanje.	2
	Utrdil/-a sem staro znanje.	1
	Brez odgovora.	17
Če si odgovoril/-a z 'ne', zakaj meniš, da nisi nič pridobil/-a?	Angleška učiteljica ni dobro razumela snovi.	1
	To snov smo se že učili, zato nisem izvedel/-a nič novega.	7
	Omenjene strokovne izraze sem se naučil/-a že pri angleščini.	1
	Brez odgovora.	11
5. Kaj ti je bilo najbolj všeč pri uri z angleško učiteljico?	Nič.	8
	Govorjenje v angleščini.	4
	Drugačen pouk in posledično bolj zanimiva ura.	1
	Ura je bila zelo razumljiva glede na naše pomanjkljivo znanje angleškega jezika.	1
	Brez odgovora.	6
6. Kaj bi spremenil/-a pri izvedbi ure?	Angleško učiteljico z drugo.	3
	Nič.	8
	Vse.	1
	Večja interakcija z učenci, malo več praktičnih primerov.	1
	Ne bi več izvajal/-a take ure.	1
	Brez odgovora.	6
7. Si želim še kdaj ponoviti to izkušnjo?	Da.	7
	Ne.	13

4.2 Korelacija med rezultati vprašalnika ter znanjem angleščine

Rezultati vprašalnika kažejo, da je od 20-ih prisotnih dijakov 12 takih, ki so snov v celoti razumeli. En dijak snovi ni razumel, posledično mu ura ni bila všeč in je ne bi ponovil. Ostali dijaki so znalo angleško toliko, da so sledili snovi, vendar tovrstne ure ne bi več ponovili.

Od dijakov, ki so snov v celoti razumeli, bi jih približno polovica izkušnjo ponovila. Obrazložili so, da je takšna ura drugačna in popestri pouk, čeprav se niso naučili nič novega. Druga polovica je menila, da je takšna ura izguba časa, ker se niso naučili nič novega. Lahko bi rekli, da je všečnost ure v angleškem jeziku bolj povezana z znanjem jezika kot z notranjo motivacijo.

Všečnost ure je povezana še z nečim, česar nismo izvedeli iz vprašalnika, ampak preko pogovora z dijaki: nekaterim dijakom ni odgovarjalo, da so morali biti aktivni. Drugi so bolj slušni tipi – slišijo in znajo – zato jim je ta aktivnost presedala. Vsi ti dijaki tovrstne ure ne bi več ponovili, čeprav jim angleščina ni delala težav.

5. Zaključek

Ura je bila uspešno izvedena, predvsem po zaslugi formativnega spremljanja. Dijaki so ponovili snov zadnje ure, se naučili nekaj novega ter podali svoje mnenje o vsebini ter izvedbi ure. Tovrstne ure so vsekakor dobrodošle, ni pa jih možno pogosto izvajati, saj vzamejo veliko več časa, kot bi ga vzela klasična izvedba ure – frontalno in z dialogom.

Učiteljica je bila zadovoljna, ker je upala sprejeti izziv, kot je izvedba ure v angleškem jeziku, in to ne le pred dijaki, ampak tudi pred angleško učiteljico. V bodoče strahu ne bo več. Nekaj se je naučila tudi angleška učiteljica – če je bil slovenski učiteljici izziv angleščina, je bil angleški stroka. Obe pa sta se naučili vsaj toliko kot dijaki.

Dijaki z angleščino nimajo težav. Večina dijakov posluša, bere in govori tekoče angleško. Angleške izraze razumejo, vendar jih različno izgovarjajo. Obe učiteljici sta uporabljali angleško izgovorjavo.

Verjetnost, da bodo dijaki v prihodnosti za strokovne pojme uporabljali slovenske izraze, je precej majhna. Od lokalnega okolja in delodajalcev tega ni mogoče pričakovati, lahko pa bi se strokovno izrazoslovje uredilo vsaj v slovenskem šolstvu. V ožjem prostoru, kot je Šolski center Kranj, smo glede slovenskih izrazov še poenoteni, težava se pojavi v širšem slovenskem prostoru. To se je najbolj pokazalo na eksterni maturi iz predmeta računalništvo. Najbolje bi bilo, da bi za strokovne module obstajal nekakšen šolski tehniški slovarček, ki bi ga uporabljale vse slovenske tehniške šole in s tem uredile zmedo glede slovenskih prevodov.

6. Literatura

EZS. (2018). *Terminologija*. Pridobljeno s http://www.ezs-zveza.si/aktivnosti/terminologija, 26. 9. 2019.

IJS. (2018). *Računalniški slovarček*. Pridobljeno s: http://dis-slovarcek.ijs.si/search?text=router&x=38&y=17, 26. 9. 2019.

LTFE. (2012). *LTFE IKTK slovar*. Pridobljeno s: http://slovar.ltfe.org, 26. 9. 2019.

Kratka predstavitev avtorice

Alenka Potočnik Zadrgal je začela svojo službeno pot na Srednji tehniški šoli v Kranju, kjer poučuje tudi danes. V vmesnem času je poučevanje zamenjala za delo v podjetju, kjer je ostala 16 let in si pridobila bogate izkušnje. A stika s šolo ni izgubila, saj je v popoldanskem času nadaljevala s poučevanjem odraslih. V vsem tem času se je želela vrniti k prvotnemu poklicu. Pred sedmimi leti se ji je ta želja tudi uresničila in zdaj poučuje maturitetne strokovne module v programu tehnik računalništva.

Kako izstopiti iz povprečja?
Problemski pouk – teoretična predstavitev

How to Exit the Average?
Problem-based Learning - Theoretical Presentation

Tanja Brčić Petek

Konservatorij za glasbo in balet Maribor
tanja.brcic.petek@konservatorij-maribor.si

Povzetek

Problemski pouk je oblika pouka, ki zahteva aktiven miselni odnos do pojavov in učenčevo samostojno raziskovanje problemov. Ustvarjalni in raziskovalni pouk se s takšnim načinom dela oddaljujeta od tradicionalnega pouka, katerega temelj je pasivno opazovanje pojavov in posnemanje učiteljeve dejavnosti. Učenci samostojno, domiselno in ustvarjalno, z miselnimi postopki, rešujejo nastalo problemsko situacijo, probleme – neznana vprašanja in tako širijo svoje znanje. V literarnem problemu se poleg miselnih in intelektualnih procesov prepletata tudi čustvena in fantazijska aktivnost. Učitelj učence pri raziskovanju, ustvarjanju usmerja in jim pomaga, učenci pa prevzemajo vlogo soorganizatorja učne ure.

Ključne besede: problem, problemska situacija, problemski pouk, reševanje problema, samostojno raziskovalno in ustvarjalno učenje.

Summary

Problem lesson in school is the is the form of lesson which demands active mental attitude towards the phenomena and pupil's autonomous research of the problems. With such method of work creative and research oriented lesson move off from the traditional lesson whose basis is passive observation of the phenomena and imitation of the teacher's activities. The pupils solve the problem situations, problems – unknown questions and so broaden their knowledge independently, thoughtfully and creatively using the mental procedures. Beside the mental and intellectual procedures in the literal problem also the emotional and imaginative activity are intertwined. The teacher directs and helps the pupils by their research and creativeness, the pupils, however, take the role of the co-organisers of the lesson.

Key words: independent research and creative learning, problem, problem lesson, problem situation, solving of the problem.

1. Uvod

V današnjem času v vse bolj zahtevni družbi, ki vedno bolj ceni ustvarjalnost, skupinsko delo, samoinciativnost, so se potrebe ljudi po drugačnem načinu izobraževanja zelo konkretizirale. Temu se je morala prilagoditi tudi največja izobraževalna institucija, torej šola, ki je tako bila prisiljena spremeniti način dela s svojimi učenci.

Posledično se je spremenil tudi odnos med učiteljem in učencem. Šola je včasih temeljila na golem posredovanju suhoparnih podatkov, dejstev. Učitelji so zahtevali strogo disciplino, brezpogojno podrejenost, poslušnost. Za razliko od tega učitelj danes priznava svojo nevsemogočnost in usmerja ter spodbuja učenca pri iskanju novih virov, sodelovanju, organizaciji in izvedbi učne ure.

Učni načrt devetletne osnovne šole poleg številnih novosti prinaša tudi pomembne spremembe, ki vodijo k višji funkcionalni pismenosti učencev in razvijajo sposobnosti literarno estetskega doživetja umetnostnih besedil.

Osnovni cilj pouka književnosti, torej obravnave umetnostnega besedila, je razvijanje in ohranjanje otrokovega pozitivnega odnosa do književnosti. Otroci sprejemajo umetnostna besedila, ki se jih učijo presojati in vrednotiti, razvijajo sposobnosti literarno estetskega sporazumevanja.

Pri izbiri didaktičnih oblik in metod je potrebno upoštevati dejavnosti in cilje, ki jih učitelj skupaj z učenci/dijaki uresničuje pri pouku. Učitelj ne sme pozabiti na učenčeve individualne lastnosti. Vse to zahteva kombinacijo različnih oblik in metod: frontalno, individualno, skupinsko delo, delo v dvojicah, didaktično igro, sodelovalno učenje, projektno delo, **problemski pouk.**

> Kot vsako didaktično načelo vsebuje tudi načelo problemskosti pouka temeljna spoznanja in posplošene izkušnje o tem pouku, ki postaja vse bolj nujnost današnje šole. Ni nujno, da je tradicionalno učno delo brez vsakih problemskih sestavin. Je pa res, da jih je veliko premalo in da so največkrat priložnostne, »tujek«, omejen na posamezne, slučajno identificirane problemske situacije in le pri kakšnem učnem predmetu ter odvisne od slučajne naklonjenosti učitelja takemu pouku (Strmčnik, 1995).

Radovednost in ustvarjalnost sta pojma, tesno povezana s pojmom problemskega pouka.

»Radovednost ni lepa čednost«, pravi pregovor. Bo že držalo, da ni lepo vtikati svojega nosu v tuje reči in se dotikati zasebnosti drugih. Toda če je radovednost odziv notranje motivacije, ki zbuja željo po raziskovanju in spoznavanju ter širjenju znanja, radovednosti ne moremo pripisati nečednosti.

Problemski pouk zagotovo je nov izziv in drugačnost, ki jo zahteva devetletka, zato smo se odločili, da ta »problem« zastavimo kot uganko, ki zbuja radovednost in vzpostavlja miselni odnos do pojavov ter vodi k samostojnemu raziskovanju in ustvarjanju.

Prispevek predstavlja značilnosti, prednosti, omejitve, posebnosti problemskega pouka. Z raziskavo želimo potešiti radovednost, kako se na drugačno obliko pouka – problemski pouk odzivajo otroci, kako dejavni in aktivni so v novem sistemu. Z analizo izdelkov učencev pa priti do rezultata, ki odgovarja na vprašanje, ali s problemskim poukom pri obravnavi umetnostnega besedila dosežemo vzgojno-izobraževalne cilje. Radovedni?

2 Teoretični del

2.1 Problemski pouk

Pri preseganju tradicionalnih sistemov pouka ima problemski pouk posebno mesto. Gre za pouk, poznan kot metoda reševanja problemov, ustvarjalni pouk ali ustvarjalna metoda. To je pouk, ki ne temelji na pasivnem opazovanju pojavov in posnemanju operacij, ki jih izvaja učitelj, ampak ustvarja problemsko situacijo, ki izzove miselne procese pri učencih, ki z lastno miselno aktivnostjo, po lastni spoznavni strukturi, tempu in s samostojnim raziskovanjem pridejo do rešitve problema, do novega znanja.

Strmčnik (1995) govori o problemskem pouku kot novem didaktičnem načelu, ki nastaja zaradi vpliva novejših izsledkov psihologije mišljenja, zlasti pa didaktike in metodike, ki prakso učenja vedno bolj preučujeta z vidika prilagojenega zbliževanja učenja in raziskovanja.

Glede na obseg snovi, ki jo obravnavamo problemsko, obstaja več modelov:

- Problematiziramo lahko celotno učno temo, kar zahteva več učnih ur, organiziranih oz. izvedenih s problemskim poukom.
- Pogosteje se problemska obravnava pojavlja v posameznih delih učne snovi ali pa je tako zasnovana le kaka učna etapa.

2.2 Problem

Problem je vprašanje, ki je za učenca novo, neznano in zaradi tega niso sposobni poiskati odgovora zgolj na osnovi spomina, osebnih izkušenj, znanja, temveč z miselnimi postopki.

Problem vsebuje objektivne in subjektivne problemske sestavine in je osnovni in nujni pogoj za problemski pouk.

Didaktična teorija pozna različne definicije problema:

Welchova definicija pravi, da je problem celovita dejavnost opažanja, spominjanja, povezovanja, posploševanja in rekonstruiranja idej.

Legrand definira problem kot povezavo dveh operacij.

McConell pravi, da je problem pojavljanje težav pri zadovoljevanju lastnih ciljev.

Dominovski problem prepoznava kot posebno obliko učenja in dojemanja idej.

Definicije so povezane s pojmi težava, ovira, zapleteno vprašanje, novo vprašanje (Rosandič, 1991) .

2.2.1 Vrste in oblike problemov

Strmčnik (1995) ugotavlja, da lahko probleme razvrstimo po več kriterijih, ki se med seboj prepletajo, zato vrste problemov niso ekskluzivne.

»Problem združuje v sebi objektiven in subjektivne problemske sestavine in je le kot tak lahko podlaga za problemski pouk« (Strmčnik, 1995, str. 3).

a) Problemi glede na ontološki izvor problemskosti

- Objektivni problemi se nahajajo v neposredni stvarnosti narave ali družbe in so neodvisni od človekovega hotenja.
- Subjektivni problemi so problemi, ki poznajo različne oblike:
  - problemi, povzročeni z vrzelmi,
  - problemi, povzročeni s subjektivnimi nasprotji,
  - problemi, povzročeni z domišljijo,
  - problemi, povzročeni z nepotrebnim zapletanjem; učenci se predolgo zadržijo pri nebistvenih stvareh, bistveno pa zanemarjajo in napačno vrednotijo (Strmčnik, 1995).

b) Problemi glede na sestavljenost

- enostavni,
- sestavljeni problemi.

Podlaga tega kriterija sta število in kvaliteta problemskih značilnosti (število izhodišč, vidikov, metodološka in metodična zahtevnost problema). Problem je lahko po obsegu skromen, vendar zelo zahteven, obratna situacija je zelo obsežen obseg z manjšim številom zahtevnejših sestavin. Težavnost problema je najpogosteje odvisna tako od obsega kot tudi zahtevnosti problemske situacije (Strmčnik, 1995).

c) Problemi glede na spoznavno izhodišče

- Teoretični problemi, za katere je značilno, da učenci problemsko ustvarjene neznanke iščejo in rešujejo po racionalnih miselnih poteh.
- Praktično reševanje problemov pa pomeni eksperimentiranje, delo v šolskih delavnicah, delo na terenu. Gre za združevanje racionalnega in eksperimentalnega učnega ravnanja (Strmčnik, 1995).

d) Problemi glede na življenjskost

- Zaprti (formalni) problemi. Rešitve takega zaprtega formalnega problema so po navadi enostavne, enosmerne, imajo samo eno rešitev.
- Odprti (realni) problemi, ki se pojavljajo neposredno v življenju. Takšni problemi so kompleksni, zahtevajo temeljitejše in bogatejše predznanje, ponujajo več možnih rešitev (Strmčnik, 1995).

e) Problemi glede na različnost metodoloških reševalnih pristopov

- Primerjalno historična metoda je namenjena pridobivanju novih spoznanj, dejstev, pa tudi poglobljenemu razumevanju, dolgotrajnemu pomnjenju.
- Metoda analogije je metoda, ki omogoča, da učenci na podlagi znanega spoznajo neznano. To jim omogočajo podobne lastnosti znanega in neznanega.
- Statistična metoda je nepogrešljiva za boljše razumevanje stvarnosti, saj učencem omogoča natančno razumevanje kvantitativnih danosti in njihovih odnosov (tabele, klasifikacija podatkov, vzorci, srednje vrednosti).
- Metoda, ki temelji na iskanju problemskih vzrokov in namenov na podlagi učinkov, posledic in ravnanj.
- Povratno sklepanje oblikuje učenčevo razvojno mišljenje.
- Metoda rekonstrukcije celote na podlagi delov omogoča s pomočjo analitičnih miselnih procesov nove sinteze.
- Problemi z deduktivnim metodološkim izhodiščem vodijo učence od sinteze, posplošitve k analizi posameznega.

- Lingvistična metoda razpolaga s primerjavami in analogijami, ki so različno lingvistično zasnovane.
- Hipotezni problemi, katerih značilnosti so vnaprej postavljene hipoteze, ki jih postavi učitelj ali pa znotraj samega problema učenci. Je zelo zahtevna metoda, saj je poleg učenčevega predznanja pomembna tudi njegova učna samostojnost, primerjanja, ugotavljanja podobnosti in razlik (Strmčnik, 1995).

f) Problemi glede na namen reševanja

- Pojasnjevalni problemi, gre za probleme, s katerimi se srečujemo največkrat. Njihov cilj je razumevanje nekega dogodka, pojava, predmeta. Potrebno je medsebojno povezovanje problemskih sestavin.
- Predvidevani problemi se navezujejo na razumevanje prihajajočih dogodkov, o katerih nimamo izkušenj. Poznati moramo okoliščine, ki vplivajo na določen problem in možne kombinacije. Pogosto se pri reševanju takih problemov zatekamo k ugibanju, saj so odločitve reševanja odvisne od učenčeve ustvarjalne naravnanosti, splošne razgledanosti.
- Invencijski problemi ponujajo manj namigovanj in so za učence pretežki. Značilni so za znanstvenike, izumitelje in umetnike (Strmčnik, 1995).

g) Problemi glede na reševalno samostojnost

- Reševanje problemov po vzoru oz. modelu

Delo učencev poteka na osnovi učencem znanega vzorca in s pomočjo podrobnih navodil. Primer vzorčnega problemskega učenja so tabele in sheme, ki jih učenci dopolnjujejo in izpolnjujejo po obravnavi učne teme.

- Rekonstruirano samostojno problemsko učenje

Značilnost takega problemskega učenja je, da naloga že vsebuje rešitev, vendar jo morajo učenci, z upoštevanjem strukture in pogojev naloge, preoblikovati v konkretne rešitvene postopke. Takšen način problemskega učenja odpira različne možnosti: spreminjanje tekstnih oblik v nove zveze, ustno ali pisno preoblikovanje nečesa na podlagi informacij, izbiranje in urejanje učne vsebine v sistem na podlagi preoblikovanja bistvenega, raba pravil in drugih posplošitev v spremenjenih učnih situacijah, oblikovanje vadbenih iger, simuliranje vlog, iskanje novih ilustracij za obravnavo vprašanj, izdelovanje predmetov na podlagi načrtov.

- Variirano samostojno problemsko učenje

Gre za učno samostojnost, pri kateri se variirajo spoznanja, sposobnosti in izkušnje, ki so si jih učenci pridobili z reševanjem problemov po modelu in rekonstruiranim samostojnim problemskim učenjem, bodisi pri pouku ali zunaj njega. Rezultati takega učenja so nove kvalitete, spoznanja in izkušnje.
Posebna vrednost variirane učne samostojnosti je v njenem med timskem in med predmetnem značaju, saj se izkušnje in predznanje učencev povezujejo v okviru učnega predmeta in z drugimi sorodnimi predmeti (Strmčnik, 1995).

2.2.2 Literarni problem

Literarni problem ima posebne lastnosti, saj ne temelji samo na miselnih ali intelektualnih procesih. V njem se povezujeta in prepletata tudi emocionalna in fantazijska aktivnost. Otrok, ki literarni problem rešuje, se angažira čustveno, kar pomeni, da problem podoživlja in ga skuša

rešiti. Pri reševanju literarnega problema se uveljavlja subjektivni faktor, rešitev pa vedno ni ena sama. Od učenca se zahteva individualni način reševanja.

Književni problem je večpomenski pojav, ki zbuja različne asociacije, čustva in misli. Vse to pa je odvisno od občutljivosti, izkušenosti in zrelosti raziskovalca.

Raziskovalni problem se vedno pojavlja v okviru določene miselne celote:

- celoti književnega dela, ki mu pripada,
- celoti opusa,
- celoti časa,
- celoti avtorjevega svetovnega nazora,
- v slogovni celoti (Rosandić, 1991).

Ko literarni problem postane središče učenčevega zanimanja, učenec določi različne odnose in povezave, ki jih bo odkrival in razlagal.

Del literarnega problema je določena spoznavna težava:

- učence sooča z nepojasnjenimi pojavi,
- zbuja interes učencev,
- omogoča, da učenci postavljajo vprašanja in hipoteze (Rosandić, 1991).

Učencev odnos do samega problema je odvisen od:

- stopnje psihičnega razvoja,
- obsega izkušenj in informacij,
- čustvenega razpoloženja in informacij,
- motiviranosti učenca (Rosandić, 1991).

Literarni problem je nujno potrebno prilagoditi duševnemu razvoju učencev. Čeprav nekateri teoretiki trdijo, da je problemski pouk primeren le za srednješolce, to še zdaleč ni res. Izvajanje problemskega pouka je lahko zelo uspešno tudi v osnovni šoli, če učencu ponudimo ne preveč zapletene etične, psihološke in literarne probleme, saj obseg njihovih izkušenj in informacij za reševanje tovrstnih problemov ni zadosten. Zato v osnovni šoli izbiramo enostavnejše tipe literarnih problemov, ki so jih učenci sposobni rešiti.

2.2.3 Reševanje problema

Temeljni pogoji za reševanje problema so:

- Videnje problema; učenci morajo problem zaznati, začutiti. Zato je pomembno, da so problemi konkretni, življenjski in primerni razvojni stopnji otrok.
- Motivacija naj bo izrazita, tako da učenci vložijo v raziskovanje maksimalne napore in angažirajo vse svoje sposobnosti. Motivacija je notranja napetost, radovednost, zanimanje za problem, veselje do reševanja.
- Zmožnost reševanja (Cencič, Blažič, Požarnik in Strmčnik, 1991).

Metoda reševanja problemov združuje vse tri didaktične namene učenja:

- načrtovanje in izvajanje učenčeve dejavnosti,
- razvoj miselnih operacij,
- oblikovanje novih pojmov, ki jih učenci razvijajo sami (Cencič, 1990).

Reševanje problemov je razvojno in hevristično učenje, ki poteka v več fazah.

Rosandić (1991**)** reševanje problemov deli na naslednje faze:

- **1. FAZA –** problem prihaja v območje učenčeve pozornosti, kar pomeni, da učenec problem prepoznava, zaznava nejasnosti, zavestno usmerja svojo spoznavno dejavnost za odkrivanje odnosov in posebnosti, ki jih vsebuje problem. V učencu se zbuja radovednost in želja po razrešitvi. Postavljen je pred izbiro, odločitev, zastavljanje vprašanj, kar pomeni, da problem ustreza njegovi izkustveni, čustveni, razumski ravni.

- **2. FAZA** je faza bolj podrobnega opredeljevanja problema. Gre za povezovanje dejstev, spoznanj, ki bodo pri reševanju problema v pomoč. V tej fazi problem razčlenjujemo in iščemo možnosti za njegovo reševanje.

- **3. FAZA** je faza, v kateri se učenci spopadejo s problemom in ga poskušajo rešiti. Pri tem si pomagajo z zastavljanjem problemskih vprašanj, hipotez. Za reševanje problema navajajo določena dejstva, določajo odnose, ki jih problem postavlja, iščejo argumentacijo za postavljene teze, primerjajo problem z drugimi podobnimi problemi, ki so jih že reševali. To je faza, ki od učencev zahteva ustvarjalnost – ustvarjalne zmožnosti učenca pri zajemanju, opredeljevanju in razlaganju problema.

- **4. FAZA** je faza, v kateri prihaja do potrditve zastavljenih hipotez. Učenec s pomočjo opiranja na književno besedilo in druge vire informacij oblikuje argumentacijo za postavljene trditve. Trditve, ki jih ne zna utemeljiti, pa opušča, saj je argumentacija temelj, na podlagi katerega se problem razreši (Rosandič, 1991).

Cencičeva (1991) faze reševanja problemov poimenuje in razčleni.

- **1. FAZA – IZHODIŠČE**

Faza, v kateri problem imenujemo. Sama predstavitev problema zbuja radovednost in sproži miselno aktivnost.

- **2. FAZA – VPELJAVA**

Od te faze je v precejšnji meri odvisna rešitev problema. V tej fazi ponovimo potrebno predznanje, spomnimo se na dejstva, podatke, metode. Zahtevnejši problemi zahtevajo razčlembo. Učenci s pomočjo navodil, smernic pristopijo k iskanju informacij.

- **3. FAZA – REŠEVANJE**

Učenci problem rešujejo.

- **4. FAZA – POROČANJE O REZULTATIH**

Učenci poročajo o doseženih rezultatih in dobijo povratno informacijo o rešitvi.

- **5. FAZA – VREDNOTENJE**

Presojanje, katere rešitve so pravilne, nepopolne, napačne. Sledi poglabljanje, popravljanje, ki je še posebej pomembno za učence, ki problema niso rešili.

- **6. FAZA – TRANSFER (PRENOS)**

V tej fazi navajamo nove primere (Cencič, 2002).

Bistvenih razlik v sami klasifikaciji faz problemskega pouka pri Rosandiću in Cenčičevi ni. Četrta in peta Cenčičeva faza sta pri Rosandiću združeni v četrti fazi, prenosa ali transfera pa Rosandić ne navaja.

Menimo, da je Rosandićeva razdelitev primernejša, saj je nekoliko enostavnejša, pa tudi bolj natančna in nazorna, zato smo jo uporabili kot vodilo pri izvedbi problemskega pouka, upoštevali pa tudi razdelitev Cenčičeve.

Tabela 1: Tabela faz reševanja problemov

FAZA	**POIMENOVANJE FAZE**	**ZNAČILNOSTI**
1. faza	IZHODIŠČE	▪ predstavitev problema, ▪ preverjanje predznanja.
2. faza	VPELJAVA	▪ iskanje postopkov, ▪ delitev na etape.
3. faza	REŠEVANJE	▪ skupinsko, ▪ v dvojicah, ▪ individualno.
4. faza	POROČANJE O REŠITVAH	▪ ustno, ▪ pisno.
5. faza	PREVERJANJE REZULTATOV	▪ frontalno, ▪ skupinsko.
6. faza	TRANSFER – PRENOS	▪ postopkov, ▪ vsebine.

(Cencič idr., 1991)

2.3 Struktura učne ure problemskega pouka

Rosandić (1991) strukturo učne ure deli podobno kot Cenčičeva faze reševanja problemov:

1. Oblikovanje problemske situacije.
2. Definiranje problema in metod za raziskovanje problema.
3. Organizacija samostojnega dela učencev.
4. Analiziranje rezultatov raziskave, korigiranje, dopolnjevanje.
5. Dajanje nalog za učenčevo samostojno delo (Rosandić, 1991).

V okviru učne ure, oblikovane in realizirane v logično spoznavnem okvirnem načrtu, uresničujemo vzgojne, izobraževalne in funkcionalne cilje pouka.

Najbolj primerljivi in podobni sta tretja in četrta točka. V tretji fazi (Cencič) gre za reševanje problema, torej učenčevo samostojno delo (Rosandić). Četrta faza (Cencič) je faza, kjer učenci primerjajo rezultate, jih popravljajo, dopolnjujejo, torej gre za analiziranje rezultatov raziskave (Rosandić).

Razlika je v prvi fazi, kjer pri Cenčičevi gre že za soočanje s problemom, pri Rosandiču pa se tukaj problem šele ustvarja. Razlike so vidne tudi v peti fazi, v kateri Cenčičeva preverja rezultate, Rosandić pa daje navodila za samostojno delo.

2.4 Vsebina učne ure problemskega pouka

Učna vsebina ima na problemsko kot tudi neproblemsko zasnovo pouka velik vpliv.

V okviru problemskega pouka je mogoče obravnavati celotna književna dela ali posamezne moralne, estetske, filozofske, družbene, idejne probleme, vezane na posamezno književno delo.

Sistem problemskega pouka literarno vsebino člení na določene probleme. Obseg problema se prilagaja okviru učne ure, torej možnostim, ki so na voljo za interpretacijo problema v časovno omejeni enoti. Probleme odpiramo na idejno-tematski ravni, fabulativno-kompozicijski ravni in jezikovno-stilistični ravni.

S problematizacijo vsebine to dvigamo na višjo raven, posledica česar je večja motiviranost, vestnost, odgovornost, natančnost učencev.

2.5 Metode pri problemskem pouku

Problemski pouk uvaja učne metode, ki uveljavljajo samostojnost pri raziskovanju in ustvarjanju učencev. Same metode imajo glede na učno vsebino velik vpliv na intelektualni in znanstveni razvoj učenca.

2.5.1 Metoda hevrističnega razgovora

Metoda omogoča, da pri analizi literarnega problema dosegamo aktivnost učencev.

- **Problemska vprašanja** so vprašanja, ki postavljajo učenca pred problem. Odgovor je možen po analizi problema, torej preko opredeljevanja problema, definiranja njegovih ravnin, postavljanja tez in njihove potrditve.
- **Perspektivna vprašanja** odpirajo možnosti in namen raziskovanja. Vsebujejo opredelitve, do katerih prihajamo z analizo.
- **Posploševalna vprašanja** zahtevajo jasen odgovor in so podobna perspektivnim vprašanjem, vendar se od njih tudi razlikujejo, saj ne odpirajo perspektive, ampak težijo k utemeljitvi in obdelavi.
- **Alternativna vprašanja** postavljajo raziskovalca pred dilemo in zahtevajo opredelitev. Ponudimo lahko več možnih odgovorov, kar povečuje stopnjo razmišljanja in odločanja (Rosandić, 1991).

2.5.2 Metoda ustvarjalnega branja

Učence osamosvaja pri odkrivanju besedila in odpira možnosti za njihov individualen, ustvarjalen pristop. Uvrščamo jo med težje metode, saj zahteva:

- razumevanje vsebine in avtorjevega stališča,
- sposobnost čustvenega podoživljanja ponujenih situacij s strani besedila,
- sposobnost vrednotenja.

Izvajamo jo s pomočjo dodatnih didaktičnih sredstev:

- učnih listov,
- tehničnih sredstev in pripomočkov.

Ustvarjalnost in ustvarjalni pouk poudarjata štiri temeljne sestavine ustvarjalnega procesa:

- odprtost za lastno doživljanje,
- osrediščenje tega doživetja,
- vrsta dejavnosti za obdelavo osrediščenega doživetja,
- sklep – zaključevanje dejavnosti.

Besedilo bralca vabi k sodelovanju v dogajanjih, provocira izkušnje, se postavlja v središče bralčevega zanimanja in doživljajsko-spoznavnih aktivnosti, zahteva urejenost pri odkrivanju in spoznavanju, kar vodi k presoji in oblikovanju občutij, doživetij in spoznanj (Rosandić, 1991).

2.5.3 Raziskovalna metoda

pomeni najvišjo stopnjo samostojnosti pri delu in se pri problemskem pouku še posebej uveljavlja.

Učenec se skozi vse etape raziskovanja prebija samostojno:

- definira problem,
- pripravi načrt za raziskovanje, zastavlja hipoteze,
- oblikuje sodbe in sklepe.

S tem se približuje delu znanstvenika, med njima pa vendarle ostajajo razlike, saj znanstvenik odkriva nove resnice, učenec pa odkriva resnice, ki niso neznane znanosti, pač pa so nove za učenca (Rosandić, 1991).

2.5.4 Reproduktivno-raziskovalna metoda

V sistemu problemskega pouka jo najdemo v kombinaciji z drugimi metodami.

2.6 Sredstva in pripomočki

Zelo pomembno je, da v organizaciji in nato izvedbi problemskega pouka uporabljamo sodobna didaktična sredstva in pripomočke:

- Tehnična sredstva
  - vizualna tehnična sredstva:
    - diafilmi, diapozitivi,
  - avdio tehnična sredstva:
    - radio, kasetofon, CD–predvajalnik, avdio kasete, zgoščenke,
  - avdio-vizualna tehnična sredstva:
    - učni filmi, televizija, računalniška tehnologija.

Avdio-vizualna sredstva in pripomočke uporabljamo tako v fazi ustvarjanja problemske situacije kot tudi v fazi samostojnega raziskovanja in fazi analize in pregleda dela.

- Različne vrste učnih listov, ki so namenjeni individualizaciji učne dejavnosti. Njihova naloga je tudi usmerjanje učencev k določenim problemom in reševanju le-teh.

Zanimivo je, da so ta sredstva pogosto v funkciji pojasnjevanja in prikazovanja. Premalo so izrabljene njihove problemske situacije, ki so v veliki meri odvisne od učiteljeve iznajdljivosti in njegove interpretacije.

2.7 Oblike učenčeve dejavnosti

Izvedbo problemskega pouka je mogoče organizirati na 3 načine:

- frontalno, kar pomeni, da vsi učenci rešujejo isti problem ustno ali pisno;
- individualno, kar omogoča razširitev kroga problemov, ki jih bomo reševali;
- skupinsko, kar poleg tega, da ustreza diferenciaciji in razširjanju raziskovalnih problemov, pozitivno vpliva tudi na usvajanje metodologije raziskovalnega dela.

2.8 Vloga učitelja in učenca

Vloga učitelja in učenca se pri problemskem pouku spremeni, prav tako tudi odnos med njima.

2.8.1 Vloga učitelja

Za razliko od tradicionalnega pouka, kjer je učitelj osrednja oseba učnega procesa, posrednik znanja, v problemskem pouku prevzema drugačno vlogo, vlogo organizatorja ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti učencev. Učitelj naj pazi, da učencev miselno ne omejuje, da spodbuja in podpira raznolikost njihovega razmišljanja in reševanja.

Tako problemski pouk tudi za učitelja predstavlja nov izziv, saj priprava in izvajanje takega pouka postavljata pred njega nove zahteve, obveznosti, zahtevata višjo stopnjo strokovnosti in metodičnosti.

Učitelj pri oblikovanju posebnih nalog, ki jih učenci rešujejo samostojno, upošteva individualne interese in sposobnosti učencev. Individualne naloge razvijajo določene sposobnosti, ki omogočajo doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Pravilen odgovor posameznih učencev učitelj ne sme jemati kot sporočilo, ki je razumljivo celemu razredu. Potrebno je omogočiti glasno sodelovanje in v razpravo vključiti čim več učencev. Odločilne korake reševanja problemov pa oblikovati tako, da jih bo razumel ves razred.

Tovrstne zahteve dela povečujejo zahtevnost učiteljeve priprave na delo v razredu. Učitelj v središče pozornosti postavlja učenca in njegovo individualizirano problemsko učno delovanje (Rosandić, 1991; Cencić idr., 1991).

2.8.2 Vloga učenca

Učenec se v sistemu problemskega pouka iz pasivnega poslušalca in posnemovalca učiteljevega posredovanja znanja prelevi v aktivnega in samostojnega raziskovalca. Preizkusi se v vlogi soorganizatorja in sooblikovalca učne ure. Ker problemski pouk predstavlja odprto obliko učenja, ki omogoča, da učitelj prisluhne učencu in njegovemu razmišljanju ter interesom učenca. Zanimivo je, da so vsi učenci v enakopravnem položaju ne glede na razlike med njimi. Takšen način dela omogoča, da se v vsaki novi priložnosti ponovno ali na drugačen način učenec izkaže in pokaže svoje sposobnosti in znanje.

Problemski pouk pa ne spreminja samo odnosa učitelj–učenec, ampak z uvajanjem skupinskega dela kot možnim načinom izvajanja problemskega pouka vpliva tudi na spremembe odnosov med samimi učenci, saj skupinsko delo prinaša številne prednosti:

- bližja komunikacija med učenci,
- dinamično delo,
- motivacija,
- večja aktivnost učencev, medsebojno sodelovanje, prilagajanje in pomoč.

Učenci se tako učijo strpnosti, prilagajanja poslušanja drugih in medsebojne komunikacije.

2.9 Problemska situacija

Problemska situacija je izhodiščna faza v sistemu problemskega pouka. V sami problemski situaciji pride do izraza doživljajsko-spoznavna aktivnost učencev. Da bi se ta dejavnost razvila, je potrebno soočanje s problemom, ki zahteva razrešitev. Nastalo problemsko situacijo razvijamo na:

- primerjanju različnih pogledov ob vprašanjih, ki jih problem odpira,
- nasprotovanjih, ki jih je treba rešiti,
- vprašanjih, ki zahtevajo odgovor in argumentacijo,
- tezi, ki jo je potrebno dokazati in potrditi. Lahko pa jo tudi ovržemo.

Čeprav gre za uvodni korak učnega procesa, se že v začetku odpirajo različne smeri razmišljanja, pogledi in stališča, opredelitve in mnenja, ki se med seboj razlikujejo in si nasprotujejo. Diferenciran pristop literarnega problema razvija individualnost učencev in vodi k individualizaciji učnega postopka. V nadaljnjih fazah, ki sledijo problemski situaciji, učitelj določi obliko individualnega in skupinskega dela.

2.9.1 Načini ustvarjanja problemske situacije

Problemsko situacijo ustvarjamo na različne načine:

a) Učenci o **istem književnem pojavu, torej problemu, izrekajo različne misli, nasprotujoče si sodbe.** Nastane problemska situacija, ki zahteva razrešitev. Mnenja, sodbe o nastalem problemu učenci izražajo v razpravi ustno ali pisno. Do tako nastalih problemskih situacij prihaja v pogovoru o književnih osebah, njihovih dejanjih, o posameznih dogodkih v delu.

b) Problemsko situacijo ustvarimo s **postavitvijo teze**, ki odpira možnosti za različne odzive. Učenci tako tezo sprejmejo ali jo zavrnejo. V primeru, da učenec tezo sprejme, svoje raziskovanje usmeri v iskanje tistih elementov, ki to tezo potrjujejo. Argumentacijo pa zahteva tudi negativno opredeljevanje do teze.

c) Problemska situacija nastane **z uporabo ankete.** V orientacijski anketi, ki jo imenujemo tudi provokativna anketa, zastavimo problemska vprašanja, ki od učenca zahtevajo izražanje svojih stališč, mnenj, sodb o določenih problemih v literarnem delu. Anketa lahko vsebuje vprašanja, ki so aktualna za idejne moralne, družbene, estetske in psihološke probleme. Na anketni list lahko zapišemo vprašanja, ki so učencem v pomoč in iztočnica za analizo problema.

d) Primeren in zanimiv način ustvarjanja problemske situacije je **citiranje pregovora, aforizma ali gesla.** V pregovorih, aforizmih, geslih je v zgoščeni in posredni obliki

izražena določena resnica, odnos do življenja, življenjska filozofija. Velikokrat učinkujejo provokativno in od učenca zahtevajo, da izraženo sporočilo razčlenijo in ga povežejo s problemom v določenem književnem delu.

e) Problemsko situacijo ustvarja **interpretativno branje umetnostnega besedila**, saj je isto književno besedilo možno interpretirati na različne načine. Vsak bralec besedilo doživlja oz. podoživlja po svoje in s tem ustvarja lastno interpretacijo besedila. Učencu morata biti predstavljeni vsaj dve različni interpretaciji, saj se le tako lahko opredeljujejo za tisto, ki po njihovem mnenju bolj izvirno in resnično izraža ustvarjalčevo idejno in estetsko zamisel.

f) Problem lahko nastane **s primerjavo glasbenega in književnega dela,** ki je podlaga oz. navdih glasbenemu ustvarjalcu. Literarno delo je podloga za nastanek glasbenega dela. Primerjava obeh del bo pokazala razlike, ki so vzrok problemske situacije. Potrebno je ugotoviti, zakaj se je skladatelj oddaljil od književnega dela in poiskati motivacijo za to oddaljevanje oz. odstopanje. Za ustvarjanje tega tipa problemske situacije pa je potrebno, da učenci poznajo književno delo v celoti. Poslušanje in analiza glasbenega dela se izvaja po interpretaciji besedila. Postopek je uporaben, če med obema deloma, torej književnim in glasbenim, obstajajo zveze in povezave.

g) Način ustvarjanja problemske situacije je **primerjava književnega in gledališkega dela.** Književno delo je navdih oz. podloga za nastanek gledališke predstave, ki lahko z medsebojno primerjavo ustvari problem in odpre vprašanje, ali je režiser predstave spremenil sporočilo literarnega dela. Razrešitev problema omogoča natančna primerjava obeh del in analiza.

h) Tudi **primerjanje književnega in filmskega dela** lahko ustvari problemsko situacijo, pri čemer je književno delo podloga za filmski scenarij. Primerjava knjige in filma, ki je po njej posnet, odpira vprašanja o prenosu književnega dela v novo, torej filmsko, obliko. Ustvarjalec filma iz književnega dela izvzame tiste epizode, ki jih v filmu lahko uspešno predstavi. Najpogosteje se v tej zvezi postavlja problemsko vprašanje, ali je s tem prenosom filmski ustvarjalec spremenil idejno in estetsko sporočilo literarnega dela ali pa je literarni podlagi dal nov pomen, nova sporočila. Film je smiselno prikazovati po interpretaciji književnega dela, saj je za primerjavo potrebno poznavanje obojega. Razrešitev problema bo dala primerjalna analiza.

i) Verjamem, da so otrokom bolj všeč literarna dela, ki so ilustrirana. Primer uspešno ustvarjene problemske situacije je **primerjanje književnega dela in ilustracij.** Ilustracije so upodobljene na podlogi literarnega dela. Različni ilustratorji isto osebo, dogodek predstavijo na različne likovne načine, nakazani so različni likovni odtenki v karakterizaciji književne osebe. S primerjavo besedila, torej pisateljeve zamisli o literarnem liku ali dogodku in slikovne upodobitve nastane problem, konflikt, ki zahteva podrobnejšo analizo in argumentacijo sodb in mnenj.

j) Problemska situacija nastane **s primerjavo dveh epizod iz književnega dela, ki temeljita na istem motivu.** Odgovor nam ponuja primerjalna analiza obeh odlomkov.

k) Učitelj **postavi vprašanje** tako, da se skupaj s vprašanjem izrazi problem, ki učence usmerja k razmišljanju in opredeljevanju.

l) Podlaga za ustvarjanje problemske situacije **je literarno kritično besedilo.** Predstavitev dveh nasprotujočih si mnenj o nastalem književnem problemu učence postavi pred dejstvo, da se odločijo za eno od izraženih mnenj in svojo odločitev tudi utemeljijo.

m) Problemsko situacijo lahko ustvari **učenec,** in sicer tako, **da postavi vprašanje ali tezo,** ki izzove konflikt, tega pa je potrebno razrešiti, najpogosteje z iskanjem argumentov.

n) Problemsko situacijo ustvarimo **z zastavljanjem razčlenjenega alternativnega vprašanja.** Učenec med več ponujenimi možnostmi izbere tiste ali tisto, ki so/je zanj sprejemljive/-a (Rosandić, 1991).

Predstavljeni načini ustvarjanja problemske situacije so zelo zanimivi, vendar pa zahtevajo izredno miselno aktivnost učencev in segajo tudi na druga področja znanosti. Tako poleg znanja slovenščine, obravnave umetnostnega besedila širijo tudi splošno razgledanost učencev, bogatijo znanje in vedenje z drugih področij.

Učitelj mora biti pri izbiri oblike oz. načina, kako ustvariti problem, zelo previden, saj je potrebno upoštevati starost, interes in psihično razvojno stopnjo otrok, saj se sicer lahko zgodi, da je že samo ustvarjanje problemske situacije za otroke prezahtevno in pretežko, kar pa onemogoča nadaljnje delo. Torej se v takšnem primeru izvajanje problemskega pouka pokaže kot neuspešna oblika vzgojno-izobraževalnega procesa, ki pa to ni.

2.10 Problemski pouk v učnem načrtu za 9-letno osnovno šolo

Zanimalo nas je, ali učni načrt omenja problemski pouk kot eno izmed možnih učnih oblik v tretjem triletju 9-letne osnovne šole. V poglavju specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave učnega načrta za slovenščino je možno razbrati, da je izbira učna oblike v tretjem triletju osnovne šole odvisna od dejavnosti in naloge, ki jo uresničujemo pri pouku

Didaktično sta priporočljivi frontalna in individualna oblika, v ospredje pa učni načrt postavlja skupinsko delo; delo v manjših skupinah ali dvojicah. Otroci v tem obdobju razvijajo zmožnosti in znanje s pomočjo aktivnih oblik učenja, kot so sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem in **problemsko učenje**, saj s tem dejavno razvijajo zmožnost dvogovornega sporazumevanja; učenci razpravljajo o problemu, usklajujejo mnenja, oblikujejo skupno mnenje, zagovarjajo in predstavljajo oz. posredujejo svoja mnenja.

Učni načrt torej zahteva kombinacijo različnih učnih oblik, v tretjem triletju posebej izpostavlja skrb za večji delež aktivnih oblik učenja, med katere uvrščamo tudi problemski pouk (Učni načrt Slovenščina, 2019).

2.11 Problemski pouk v praksi

Didaktično metodo problemski pouk lahko izvajamo tako pri pouku književnosti kot tudi jezikovnem pouku in obravnavi besedilnih vrst, in sicer v vseh fazah učne ure, torej kot uvodno motivacijo, pridobivanje novega znanja, ponavljanja in utrjevanja.

Pri pouku književnosti lahko to metodo dela vključimo pri obravnavi katerega koli književnega dela, izvedli smo jo pri obravnavi Levstikovega Martina Krpana. Obravnava jezikovnih tem je s vključevanjem problemskega pouka, privlačnejša, zanimivejša in učinkovitejša, saj so učenci bolj motivirani za delo in sodelovanje. Z omenjeno metodo smo obravnavali frazeme in pregovore. Besediloslovje je ravnina, ki je pri pouku nekako najbolj zapostavljena, učencem pogosto dolgočasna in neprivlačna. Z vidika strokovnosti v učnih gradivih najslabše opredeljena in terminološko ohlapna. Pri obravnavi besedilne vrste ocena

literarnega dela/filma se je pokazala kot dobra popestritev pouka, ki je omogočila lažje razumevanje obravnavane snovi in učinkovitejše ustvarjanje oz. tvorjenje te besedilne vrste.

3. 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.

4. Literatura in viri

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: MMŠ.

Brčić, T. (2004). *Problemski pouk pri delu z umetnostnim besedilom v sedmem razredu devetletne osnovne šole* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.

Cencič, M. (1990). Od razvojnega pogovora k problemskemu pouku. *Pedagoška obzorja* (15), 45–54.

Cencič, M. (2002). *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Cencič, M., Blažič, M., Požarnik, B. in Strmčnik, F. (1991). *Izbrana poglavja iz didaktike.* Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Rosandić, D. (1991). *Metodika književne vzgoje.* Maribor: Obzorja.

Slovenščina (2019). *Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja.* Ljubljana: MŠZŠ, Zavod RS za šolstvo.

Strmčnik, F. (1995). Problemsko orientiran pouk kot didaktično načelo. *Pedagoška obzorja* (3–4), 3–15.

Strmčnik, F. (1995). Vrste in oblike problemov. *Pedagoška obzorja* (1–2), 3–17.

Strmčnik, F. (1995). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. *Pedagoška obzorja* (5–6), 3–16.

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.

Knjiga? Ja, prosim!

A Book? Yes, Please!

Suzana Robek

Osnovna šola Adama Bohoriča Brestanica
suzarensek@yahoo.com

Povzetek

Knjiga, čudoviti pripomoček, ki človeka popelje v različne svetove, pomaga razložiti nerazumljive odnose, potolaži in tudi nasmeji. S svojo vsebino razvija domišljijo in krepi samozavest. Marsikomu je najboljša in tudi edina prijateljica, ki potrpežljivo čaka, da jo primeš v roke. Pa vendar vsi ne vidijo njene neverjetne moči. Pri delu v šoli je opaziti, da še vedno veliko otrok ne bere rado. Poraja se vprašanje, kaj še storiti, da bi knjigo vzljubila večina otrok. V 21. stoletju je ob močnem vplivu sodobnih tehnologij precej težko otroke in mladostnike prepričati, koliko pozitivnih lastnosti ima branje dobre knjige. Kljub temu da se velika večina otrok že v zgodnjem otroštvu sreča s knjigami, to še ne zagotavlja, da bodo v dobi odraščanja postali in ostali »knjigoljubi«. Na šolskem področju se že vrsto let izvajajo aktivnosti in projekti, s katerimi skušamo spodbuditi branje in razvoj bralcev. V prispevku so predstavljene različne dejavnosti, ki so potekale v šolskem letu 2018/2019. Ob izvedenih aktivnostih so otroci in mladostniki razmišljali o knjigi, ustvarjali in prenašali svoje izkušnje mlajšim. Cilj, vzpodbuditi zanimanje za knjigo, je bil pri marsikom dosežen, zato se bodo omenjene dejavnosti izvajale tudi v prihodnje.

Ključne besede: bralec, branje, knjiga, motivacija, pravljica.

Abstract

A book, a wonderful accessory that takes an individual to different worlds, it helps to explain incomprehensible relations, it comforts and also makes one smile. With its contents it develops imagination and strengthens self-confidence. To many a person it is the best and also the only friend which awaits patiently to be taken into one's hands. And yet not everyone sees its unbelievable power. With working at school it is noticeable that many children still do not like reading too much. The question rises what to do to make most of the children grow fond of books. In the 21st century, with the strong influence of modern technology, it is quite difficult to convince children and adolescents of how many positive characteristics reading a good book actually has. In spite of the fact that a great majority of children encounters books already in their early childhood it does yet not ensure that in the phase of growing up they will become and remain "book lovers". In the school field, activities and projects with which we try to encourage reading and the development of readers have been carried out for many years. The article presents various activities which were taking place in the school year 2018/2019. On the carried out activities children and adolescents were thinking about books, creating and passing on their own experiences to younger children. The objective to encourage the interest for books was achieved with many children therefore the mentioned activities will be carried out in the future as well.

Key words: a book, a fairy tale, motivation, a reader, reading.

1. Uvod

Govoriti, pripovedovati, brati in pisati. Tako preprosto, pa vendar zapleteno in marsikomu izjemno težko. Precejšen del pozornosti namenjamo ravno branju, kljub temu pa v medijih velikokrat zasledimo, da so na tem področju stvari zaskrbljujoče. Furedi (2017) omenja, da ima vedno več ljudi motnje branja, pri tem navaja disleksijo ter kratkotrajno pozornost, ki naj bi jo povzročali digitalni mediji. Skrbi o negativnem vplivu interneta in ostale tehnologije na pismenost in bralce sicer označi kot neutemeljene. Prav tako Nancy Newman (2017) predstavlja splošno razširjene zmote o branju. Omenja predpostavke, ki jih razvršča v tri skupine: predpostavke o tehnoloških napravah, o času in o učiteljih ter šoli. Zavrača mnenje, da otroci ne berejo zaradi računalnikov in drugih naprav, in navaja načine, kako lahko na pozitiven način vzpodbudimo otroka k branju tudi s pomočjo računalnika. Pa vendarle, kako v času močno prisotne digitalne tehnologije že v zgodnjem otrokovem obdobju spodbuditi k branju in razvijanju različnih veščin branja? Kako približati otrokom knjigo, ki jo primeš v roke?

2. Pomembnost branja

Proces branja ima pomembno vlogo pri razvijanju jezikovnih zmožnosti, kot sta razvoj govora in pisanja. Meta Grosman (2006) navaja, da dobro razvita bralna zmožnost ne omogoča samo dostopa do znanja, ampak tudi prispeva k spoznavnemu razvoju in razvoju jezikovnih zmožnosti. Slednje omogoča uspešnejše delo in posledično tudi kakovostnejše življenje. V času sodobne tehnologije strokovnjaki opozarjajo na spremembe, ki so opazne pri mlajših generacijah. Otroci so navajeni gledanja risank ter spremljanja pravljic na televiziji in računalniku. Čas, ki so ga prej namenili branju, sedaj porabijo pred ekrani, kar posledično lahko vpliva na pomanjkljivo bralno pismenost (Grosman, 2006). Zavedati bi se morali, da je bralna sposobnost v današnjem času nujno potrebna, saj nas vseskozi obdajajo različna besedila, ki od nas zahtevajo jezikovno sodelovanje. Branje je ena izmed jezikovnih zmožnosti, ki je na razpolago v neomejenih količinah, zanj potrebujemo le čas in knjigo (Grosman, 2003).

Dobro branje in pisanje posamezniku omogočata, da vse življenje samostojno pridobiva informacije in različna znanja. Pri pridobivanju omenjenih veščin ima poleg družine pomembno vlogo šola. Mednarodna raziskava PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) raziskuje bralno pismenost učencev, povprečno starih 10 let. Leta 2016 se je Slovenija vanjo vključila že četrtič. Doupona (2017) na podlagi izsledkov raziskave iz Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2016 ugotavlja, da je Slovenija v 15 letih napredovala na tem področju. Veliko odraslih, mladostnikov in otrok vse več bere na spletu, prav tako se tudi v šolskem prostoru več časa posveča tudi digitalnim vsebinam, zato je omenjena raziskava zajela tudi to področje. Ugotovitve so pokazale, da slovenski šolarji dosegajo nižje rezultate pri branju v spletnem okolju kot pri klasičnem branju.

2. 1 Motivacija za branje

Motivacija, ki bo bodočega bralca spodbudila k branju, je lahko zelo različna. Težko bi jo poenotili, saj je pri vsakem posamezniku drugačna. Veliko vlogo pri pozitivnem odnosu do branja ima družina. Pomembno je, da je otrok že v svojem zgodnjem obdobju obkrožen s knjigami, da ima v svoji bližini odrasle, ki berejo z užitkom, in da je branje pri otroku povezano s pozitivnimi in čustveno ugodnimi izkušnjami (Bucik, 2003). V šolskem prostoru je opaziti, da na razredni stopnji otroci veliko posegajo po knjigah, si jih izposojajo, jih berejo in tudi predstavljajo. Kasneje pa se ta želja postopoma zmanjšuje in število otrok, ki bere in se želi

pogovarjati o knjigah, upada. Nataša Bucik (2003) navaja, da se za branje otroci odločajo zaradi različnih razlogov. Nekateri berejo, ker so radovedni, nekaterim predstavlja branje izziv, drugi se enostavno radi pogovarjajo o knjigah, tretji pa berejo, da ustrežejo učiteljici in se na nek način prilagodijo večini v razredu. Lahko bi dejali, da je navsezadnje vseeno, zakaj otrok bere. Pomembno je, da ostaja vzpodbuda za branje tako močna, da se spremeni v veselje do branja. Ko otrok to doseže, smo pridobili bralca za vse življenje.

Bucik (2003) govori o notranji in zunanji motivaciji za branje. Notranja motivacija je posameznikova želja in zavzetost. Kaže se tako, da otrok sam izbira knjige, jih bere v prostem času tako doma kot v šoli. Tak otrok ne potrebuje nobene dodatne vzpodbude ali nagrade. Zunanja motivacija se kaže pri posamezniku, ki bere zgolj zaradi nalepke ali druge nagrade. Zunanja vzpodbuda za branje povzroča takojšnje učinke in je zelo močna, vendar traja kratek čas. Ko otrok doseže določen cilj, bralna aktivnost ne poteka več. Želimo, da bi otroci in mladostniki imeli več notranje spodbude, saj je le-ta za vseživljenjsko branje nujna. »Če otrok uživa in je zadovoljen, ko bere, že njegova bralna aktivnost sama postane zanj nagrada« (Bucik, 2003, str. 115).

Motivacija je bistvenega pomena za branje in lahko rečemo, da se začne v otrokovem zgodnjem otroštvu v družinskem okolju. Starši oziroma družina so torej tisti, ki začnejo z otrokovo bralno aktivnostjo. Najprej seveda z branjem, s poslušanjem pravljic in zgodb ter pripovedovanjem. Kasneje, ko pride otrok v šolo, je potrebno to motivacijo spremljati in jo vzpodbujati. Učitelj lahko s svojim pristopom in z različnimi načini pozitivno vpliva na učenčev odnos do knjige in branja.

2. 2 Aktivnosti za razvijanje »knjigoljubcev«

Vsako šolsko leto predstavljata branje in predstavljanje mnenja o prebranih knjigah kar precejšen izziv, tako za učence kot tudi za učitelja. Skoraj v vsakem razredu obstaja prava paleta različnih bralcev: vsakodnevni bralci, vikend bralci, občasni bralci in bralci po potrebi. Vsak izmed njih zahteva prav posebno pozornost. Kljub temu da se v šolskem prostoru že kar nekaj časa izvajajo različni projekti, ki vzpodbujajo otroke in mladostnike k branju, še vedno iščemo nove, zanimive načine in dejavnosti.

2.2.1 Knjiga, kam greš?

Običajno govorimo o knjigi kot o predmetu, ki nam omogoča, da skozenj prebiramo pravljice in različne zgodbe. Dejansko je knjiga predmet, ki ga otrok ali odrasel doživlja z vsemi čutili in s celim telesom. Otrok v zgodnjem otroštvu raziskuje, preverja in išče. Margareta Dolinšek-Bubnič (1999) opisuje prvi stik otroka z glino ter ga primerja s stikom s knjigo. Pri obeh gre za raziskovanje njune vsebine. Otrok glino stiska, mečka, tipa, jo oblikuje, prav tako to počne pri knjigi. Vendar odrasli mnogokrat posežemo v to raziskovanje, saj ne želimo, da se knjiga uniči. Knjigo doživljamo na različne načine. Pritegnejo nas lahko njena platnica, barve, ilustracije, velikokrat tudi vonj, ki je lahko prijeten ali neprijeten. Zanimivo je, da otroci velikokrat hodijo s knjigami spat, ker jim dajejo prijetne občutke in jih morda tudi povezujejo z najbližjimi (Dolinšek-Bubnič, 1999).

Splošno mnenje je, da je vsak posameznik na svoje knjige zelo navezan. Po pogovorih z učenci različnih starosti smo ugotovili, da so otroci res navezani na knjige, vendar ne ravno na vse, ki jih imajo v lasti. Izrazili so tudi željo po novih knjigah, ki se jih vedno zelo razveselijo. Tako smo prišli do zamisli o izmenjavi knjig. Odločili smo se za mesec september, saj je ta namenjen začetku bralne sezone. Določili smo dan in oblikovali vabilo (slika 1), s katerim smo

povabili učence k izmenjavi knjig. Sodelovali smo tudi s Kulturnim domom Krško (izpostava Grad Rajhenburg) in dogodek poimenovali Knjiga, kam greš? Izmenjavo knjig, ki je dopoldan potekala v šoli (slika 2 in slika 3), smo v popoldanskem času nadaljevali na gradu Rajhenburg (slika 4). Učenci so za vsako prineseno knjigo pridobili »knjižni žetonček«, s katerim so si kasneje lahko izbrali drugo knjigo oziroma toliko knjig, kolikor so imeli žetončkov. Knjige, ki so ostale neizbrane, smo odnesli v šolsko knjižnico in v šolski bralni kotiček. V popoldanskem času je izmenjava potekala na podoben način na Gradu Rajhenburg. Knjige, ki so ostale neizbrane, pa so postale mimobežnice in začele svojo pot med naključnimi bralci. Dogodek je bil zelo dobro sprejet. Veliko navdušenje je bilo med najmlajšimi, saj je bil zanje izbor knjig zelo pester. Izkazalo se je, da je bil dogodek marsikomu vzpodbuda k branju.



Slika 50: Vabilo v šoli



Slika 2: Izmenjava knjig v šoli



Slika 3: Izmenjava knjig v šoli



Slika 4: Izmenjava knjig na Gradu Rajhenburg

2.2.2 Pravljice, pravljice

Pravljica je pripoved o čudežnih in fantastičnih dogodkih, predmetih in sposobnostih, brez časovne in krajevne opredelitve, prisotno je nasprotje med dobrim in zlom, konec je srečen, saj je dobro vedno nagrajeno in slabo kaznovano. Pravljica je najpogostejša književna vrsta v ljudskem slovstvu (Kmecl, 1996). Otrokom so pravljice blizu, saj jih na nek način spremljajo že od zgodnjega otroštva. Pri pouku se učenci s pravljicami srečujejo že od prvega razreda. Pravljice poslušajo, berejo, ilustrirajo, spremenijo začetek ali konec, skratka z njimi se ukvarjajo na različne načine. V 5. razredu so učence pravljice tako navdušile, da smo se odločili, da napišejo svoje. Pri pouku slovenščine smo podrobno spoznali in ponovili značilnosti pravljic ter izpostavili njihove osnovne zakonitosti. Nato so učenci začeli z ustvarjanje lastnih pravljic. Po nekajtedenskem ustvarjanju so nastale avtorske pravljice z zelo zanimivimi naslovi: Zlata pomaranča, Tempelj zlata, Sladkodolne težave, Čarobna dežela, Sedem sester itd.

2.2.3 Dan dejavnosti – izdelava knjige

Po končanem ustvarjanju pravljic je sledil dan dejavnosti. Začeli smo ga v šolski knjižnici, kjer je knjižničarka učencem predstavila nastanek knjige ter njeno zgradbo. Sledila je izdelava lastne knjige. Učenci so iz tršega papirja oblikovali platnici knjige, med kateri so vstavili liste ter vse skupaj ročno zvezali (slika 5). Nato so oblikovali naslovnico in jo opremili s podatki o avtorju. Sledilo je pisanje že prej pripravljenega besedila pravljice. Delo so zaključili z lastnimi ilustracijami (slika 6). Pred učenci je bilo dvaindvajset različnih pravljic, ki so jih predstavili drug drugemu. Predstavitev je potekala dva tedna, vsak dan smo začeli z branjem dveh ali treh pravljic. Ob koncu so učenci izbrali nekaj tistih, ki so jih najbolj navdušile. Te pravljice so se uvrstile v Pravljično dopoldne.



Slika 5: Izdelava knjige



Slika 6: Ilustriranje pravljice

2.2.4 Pravljično dopoldne

Z učiteljicama 1. in 2. razreda smo se dogovorile za povezavo med razredi pri urah slovenščine. Z učenci smo 5. razred spremenili v pravljični prostor, ki smo ga polepšali s pravljičnimi junaki, čarobnim ribnikom in z gozdom. Vse rekvizite so učenci poiskali v šoli ter prinesli v učilnico in jo tako pripravili za učence 1. in 2. razreda. Že predhodno smo skupaj določili bralce pravljic, s katerimi smo vadili branje. Prav tako smo z učenci pripravili tudi krajše uganke za čas med eno in drugo pravljico. Učenci so si delo razdelili tako, da je vsak izmed njih imel svojo nalogo oziroma zadolžitev. Tako sta dva učenca odšla k prvemu razredu in jih povabila na uro pravljic. Pospremila sta jih do pravljične učilnice, kjer sta jih pričakala druga dva učenca ter jim zastavila krajšo uganko. Pravilen odgovor jim je odprl vrata in lahko so vstopili v pravljično učilnico. Ko so se posedli na vnaprej pripravljeno preprogo, jih je nagovoril učenec in vodil skozi uro. Učenci so prebrali pet pravljic. Po vsaki prebrani pravljici je sledilo nekaj krajših vprašanj, na katera so prvošolci odgovorili in tudi uspešno opravili naloge, ki so bile povezane z znanimi pravljicami in njihovimi junaki (slika 7). Nato smo izvedli podobno uro tudi za učence drugega razreda. Odzivi obeh skupin učencev so bili zelo pozitivni.



Slika 7: Naloge, povezane s pravljicami in pravljičnimi junaki

3. Zaključek

Z opisanimi dejavnostmi in aktivnostmi smo želeli še dodatno vzpodbuditi in motivirati učence, da bi še bolj posegali po knjigah. Izmenjava knjig je bila že ob koncu dogodka predlagana za ponovitev v naslednjem šolskem letu. Pri ustvarjanju pravljic je bilo opaziti navdušenje, predvsem pozitivno je bilo medrazredno povezovanje. Učenci petega razreda so izkazali veliko mero empatije in zrelosti. Pravljična ura je bila v obeh primerih odlično izpeljana. Pomembno je bilo, da so jo učenci izvedli zelo samostojno. Proces priprave je bil zahteven in je morda trajal dlje časa, vendar se je potem izkazalo za pozitivnega. Potrebnega je bilo več časa za izdelavo in sestavo nalog. Dejstvo je, da celotna priprava ni potekala samo pri pouku slovenščine, saj pri tem na razpolago zagotovo ni toliko časa. Pripravljali smo se tudi pri bralnem krožku, podaljšanem bivanju ter v prostem času. Zadovoljni in ponosni obrazi petošolcev so dober pokazatelj, da je bila dejavnost uspešna. Zelo pozitivno je, da so pri tem sodelovali prav vsi, da so nekako našli način in si razdelili delo glede na lastno zanimanje in aktivnost. Občutiti je bilo medsebojno sodelovanje in s tem so učenci nenačrtovano krepili in urili še druge veščine. Pozitivni odzivi učencev, staršev in obiskovalcev so vsekakor motivacija in vzpodbuda za nadaljnje delo. Dejavnosti, ki so bile izvedene v šolskem letu 2018/2019 se bodo izvajale tudi v prihodnje, saj pozitivno vzpodbujajo in razvijajo branje pri posamezniku. Omenjenim dejavnostim bomo v prihodnje dodali še nove, s katerimi bomo skušali povezati tudi starše in jih vključiti v branje.

4. Literatura

Bucik, N. (2003). Motivacija za branje. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 112–118). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Dolinšek-Bubnič, M. (1999). *Beri mi in se pogovarjaj z mano!:strokovni priročnik z nasveti za kreativno uporabo otroških slikanic*. Ljubljana: EPTA.

Doupona, M. (2017). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2016*. Ljubljana: Pedagoški inšitut. Pridobljeno s https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PIRLS_povzetek.pdf

Grosman, M. (2003). Pomen branja za posameznika in širšo družbo. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 10–12). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.

Furedi, F. (2017). *Moč branja: od Sokrata do Twitterja*. Ljubljana: UMco d. d.

Kmecl, M. (1996). *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Založba M&N.

Newman, N. (2017). *Vzgajanje strastnih bralcev: 5 preprostih korakov do uspeha v šoli in življenju.* Maribor: Hiša Knjig, Založba KMŠ.

Kratka predstavitev avtorja

Suzana Robek je profesorica razrednega pouka, zaposlena v Osnovni šoli Adama Bohoriča Brestanica kot učiteljica razrednega pouka in poučuje v 5. razredu. Leta 2018 je opravila usposabljanje za mediatorja. Vključuje se v dejavnosti šole, predvsem z dejavnostmi, ki krepijo otrokovo samopodobo. Je aktivna prostovoljka v različnih društvih, predsednica Društva prijateljev mladine Brestanica in podpredsednica Zveze prijateljev mladine Krško.

Kako izboljšati tekočnost branja pri enojezičnih in dvojezičnih tretješolcih?

How to Improve Reading Fluency in Monolingual and Bilingual Third Graders?

Sandra Vuleta

OŠ Koper
sandra.vuleta@guest.arnes.si

Povzetek

Poučevanje branja otrok, katerih materni jezik ni učni jezik, spada med pomembne naloge šole, zato je izboljšanje tekočnosti branja še posebej pomembno pri dvojezičnih učencih in učencih s težavami na področju branja. Namen raziskave je bil ugotoviti vpliv dobre poučevalne prakse in treninga za razvoj tekočnosti branja na bralno tekočnost in drugih bralnih zmožnostih pri enojezičnih in dvojezičnih učencih v 3. razredu osnovne šole. V raziskavi je sodelovalo 13 učencev iz proučevane skupine in 9 učencev iz kontrolne skupine. Vsi učenci so obiskovali 3. razred osnovne šole in so izhajali iz enojezičnega in dvojezičnega družinskega okolja. Učenci v proučevani skupini so bili deležni primerov dobre poučevalne prakse na področju branja v okviru pouka in dodatnega 17-urnega treninga, ki je potekal dvakrat tedensko. Kontrolna skupina pa tega ni bila deležna. Za ugotavljanje bralnih zmožnosti učencev je bil uporabljen standardiziran merski instrument Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učenca za 3. razred (OSBZ-3), ki služi za preverjanje bralnih zmožnosti učencev in odkrivanje tistih učencev, ki ne dosegajo minimalnih bralnih standardov. Uporabljena je bila verzija OSBZ-3 (Z-verzija na začetku in K-verzija ob koncu šolskega leta). Dobljeni rezultati kažejo napredek enojezičnih in dvojezičnih učencev z bralnimi težavami, ki so bili deležni dobre poučevalne prakse in treninga razvoja tekočnosti branja.

Ključne besede: branje, bralna tekočnost, bralno razumevanje, dvojezičnost, dobra poučevalna praksa, trening bralne tekočnosti.

Abstract

Teaching reading skills to children, whose mother tongue is not the language of instruction is one of the major tasks of education. As a consequence, the improvement of reading fluency is particularly important with bilingual students and students with reading disability. The main goal of the research was to discover the impact of good teaching practice and reading fluency training on monolingual and bilingual students in year three at primary school level. The experimental group consisted of 13 students with reading disabilities and the control group included 9 students. All of them were third graders and were either from a monolingual or bilingual family background. The experimental group partook in good teaching practice for the development of reading fluency within regular classes and further participated also in a 17-hours training which took place two times a week. The control group was not involved in any of these teaching practices.
In order to assess the reading skills a standardized measuring tool was used Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učenca za 3. razred (OSBZ-3) (Assessment grid for reading skills for third graders), which is used to assess the reading skills of students and to identify students who do not reach the minimum reading standards. The version OSBZ-3 was used (Z-version at the beginning and K-version at the end of the school year). The results show a progress of monolingual and bilingual students with reading

disabilities who were involved in good teaching practice and training for the development of reading fluency.

Keywords: reading, reading fluency, reading comprehension, bilingualism, good teaching practice, training of reading fluency.

1. Uvod

Pregled rezultatov tujih in domačih raziskav je pokazal povezanost med tekočnostjo branja in bralnim razumevanjem. Natančnost, ritem, hitrost in izraznost branja so elementi, ki vplivajo in vodijo k tekočnosti branja.

Bralci, ki tekoče berejo, zmorejo svojo energijo in pozornost usmeriti v razumevanje prebranega. Njihovo branje zveni naravno, hitro, natančno in ekspresivno.

Bralci, ki berejo manj tekoče, svojo pozornost usmerjajo v prepoznavanje besed. Njihovo branje zveni monotono, nezanimivo in manj ekspresivno. Pri tekočnosti branja gre za sposobnost hitrega prepoznavanja besed in razumevanja besedila (NICHD, 2000; Samuels, 2006).

Obstajajo različne tehnike branja za razvijanje tekočnosti, kot so ponavljajoče glasno in tiho branje, branje ob pomoči, branje v paru, partnersko branje, branje v skupini, branje z odmevom ipd.

Učitelj mora pri svojem delu spoštovati in upoštevati vse učence, tudi tiste, ki imajo bralne težave ali pa se opismenjujejo v jeziku, ki ni njihov materni jezik. Nujno potrebno je, da se jim omogoči uspešno izobraževanje in nudi strategije dobre poučevalne prakse. Tako poučevanje zahteva sodelovanje z drugimi učitelji, s specialnimi pedagogi, svetovalnimi delavci in z vodstvom šole.

2. Tekočnost branja

Branje je poleg govora, poslušanja in pisanja eno izmed najpomembnejših komunikacijskih dejavnosti, ki jih učenci usvajajo v začetnem procesu opismenjevanja (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak, 2012), kar velja tudi za dvojezične učence. Usvojena tekočnost branja vodi do bralnega razumevanja, kar je osnova za uspeh in napredovanje tudi na drugih področjih učenja. Johns in Berglund (2006) opredeljujeta tekočnost branja kot spretnost natančnega, primerno hitrega in izraznega branja, ki vključuje tudi vidik spremljanja bralnega razumevanja.

Branje mora biti razvito že v zgodnjem obdobju šolanja, ker je pomembno za uspešno doseganje bralnih dosežkov. Po študiji Eurydice (2011) so temelji za zgodnje razvijanje branja sestavljeni iz fonološkega in fonemskega zavedanja, vzpostavljanja povezave glas – črka in tekočega branja. Ravno netekoče branje povzroča učencem težave pri razumevanju prebranega.

Učenci z bralnimi težavami počasneje razvijajo svoje besedišče. Pogosto zaostajajo v spretnosti hitrega prepoznavanja besed in v razvoju strategij za razumevanje prebranega. Velikokrat ne uspejo obvladati vseh šolskih obveznosti in doživljajo neuspehe. Magajna, Gradišar, Mesarič, Pečjak in Pust (1999; Pečjak, Magajna in Podlesek, 2012) so ugotovili, da zaostanki v tehniki in avtomatizaciji branja, ki nastanejo v prvem triletju, ostanejo tudi kasneje. Zato v izobraževanju učenci z bralnimi težavami pri branju ne dohitijo vrstnikov.

2.1 Elementi tekočnosti branja

Tekoče branje vsebuje tri ključne elemente: *natančno* branje, ki postaja tako *hitro* kot naraven in sproščen govor z *ustrezno izraznostjo*. Bralec doseže spretnost tekočega branja z urjenjem in rednim branjem. Vsak element ima pomembno povezavo z bralnim razumevanjem. Brez natančnega branja besed bralec ne razume avtorjeve misli, ideje, sporočila. Slabše avtomatizirano branje besed ali bolj počasno branje znižuje oz. upočasni bralčevo interpretacijo besedila. Manj doživeto ali manj izrazno branje lahko vodi v zmedeno ali napačno razumevanje skupine besed.

a) Natančno prepoznavanje besed

Natančno prepoznavanje besed zahteva, da besedo prepoznamo in pravilno dekodiramo. Bralec mora imeti usvojen abecedni sistem, poznati mora povezavo med glasom in črko, izurjen mora biti v izgovorjavi, prepoznavanju besed v besedilu ter imeti dobro razvito besedišče najbolj pogostih besed (Torgesen in Hudson, 2006). Približno 95 % pravilno prepoznanih besed se smatra za natančno branje.

b) Avtomatizirano prepoznavanje besed

Avtomatizirano prepoznavanje besed zahteva hitro in avtomatično prepoznavanje besed z malo kognitivnega napora. Bralec, ki tekoče bere, usmeri zelo malo pozornosti v prepoznavanje besed. Ta element je pogoj za izgradnjo naslednjega elementa – izraznost. To komponento se najpogosteje ocenjuje z določanjem števila pravilno prebranih besed na minuto ob branju odlomka za primerno starostno stopnjo.

c) Izrazno glasno branje

Izrazno glasno branje se nanaša na sposobnost branja z natančno izraznostjo (ekspresivnostjo) in s smiselnostjo. Zveneti mora kot naraven in sproščen govor. Izrazno branje je velik pokazatelj tekočnosti branja in ena težjih komponent pri razvijanju le-te.

2.2 Strategije za razvijanje tekočnosti branja

Učenci z bralnimi težavami in učenci priseljenci potrebujejo intenzivnejšo pomoč in podporo, ki jo dobijo s prilagojenimi metodami poučevanja, z oblikami dela v manjših skupinah, s specifičnimi oblikami pomoči v dodatni individualni in skupinski pomoči. Taka skupinska učna pomoč je primerna za izvajanje specifičnega treninga za razvoj tekočnosti branja.

Najboljši način, da učenec usvoji tekočnost branja, je, da mu učitelj predstavi različne tehnike branja in didaktične besedne igre, mu predstavi branje kot prijetno aktivnost in omogoči za njo dovolj časa. Predstaviti in pojasniti mu mora tudi, kaj ni primerno kot tekoče branje npr. monotono branje, pretirano počasno branje, hitro branje ipd.

2.2.1 Modelirano glasno branje (echo branje)

Modelirano glasno branje je eden od načinov branja ob podpori. Učitelj običajno prebere del odstavka doživeto, dovolj hitro in natančno. Učenci za njim čim bolj pravilno ponovijo oz. posnemajo glasno branje.

2.2.2 Branje ob pomoči

Učenca izmenično glasno bereta med seboj. V paru sodelujeta bralec, ki dobro bere, in bralec z bralnimi težavami. Pri tej metodi učitelj spodbuja učence k branju, učenci berejo po slišanem modelu (npr. učitelju).

2.2.3 Partnersko branje v šoli

V paru sodelujeta boljši in šibkejši bralec, pri čemer boljši bralec služi kot model tekočega branja. Brati začne boljši bralec po modelu učitelja. Nato odlomek prebere šibkejši bralec, boljši bralec pa mu nudi pomoč. Lahko pa sodelujeta tudi dva šibkejša bralca, pri čemer spoznata, da nista edina z bralnimi težavami.

2.2.4 Eksplicitno učenje intonacije

Pri tem postopku je potrebno učence navajati na branje po skupinah besed in spreminjanje intonacije glasu glede na ločila, da bi lažje razumeli prebrano.

2.2.5 Zborovsko branje

Zborovsko branje je glasno branje s celim razredom ali skupino učencev in poteka istočasno z vsemi. Takšno branje pomaga graditi tekočnost, samozavest in motivacijo pri učencih.

2.2.6 Jezikovno-izkustveni pristop

Pri tem postopku učenci sestavljajo svoje zgodbe, ki jih nato uporabijo za urjenje branja. Po tej metodi učenci vidijo neposredno povezavo med govorom in branjem.

2.3 Dobra poučevalna praksa

Učenci z bralnimi težavami morajo biti pri pouku obravnavani hitro in učinkovito. Pouk v manjših skupinah ali individualni pouk sta učinkovita načina pomoči učencem z bralnimi težavami, saj omogočata priložnosti za hitro odzivanje na težave in takojšnje povratne informacije.

A. Jereb (Magajna, 2008; Jereb, 2011) navaja, da je dobra poučevalna praksa del učinkovitega učnega okolja, v katerem učitelj:

- spodbuja in omogoča aktivno učenje,
- jasno strukturira poučevanje in učenje,
- poučuje na učencem razumljiv način,
- redno spremlja učenčev napredek,
- sprotno podaja povratno informacijo o napredku,
- podaja jasna, razumljiva navodila,
- uči po korakih,
- uporablja opore za učenje,
- uri učence v utrjevanju znanja,
- posreduje snov na različne načine,
- poučuje učne strategije učenja,
- poudarja in vključuje v svoje delo sodelovalno učenje.

2.4 Dvojezičnost in branje

Problem bralne pismenosti pri enojezičnih in dvojezičnih učencih je pomemben izziv slovenskega šolstva. Mednarodna raziskava na področju pismenosti PISA (2009) opredeljuje bralno pismenost kot zmožnost, da posameznik razume, uporablja in se odziva na pisno gradivo z namenom, da doseže cilje in razvije znanje.

Za mnoge učence v Evropi učni jezik ni njihov materni jezik, za razvoj bralne pismenosti pa je ključnega pomena, v kakšni meri je otrok usvojil jezik, v katerem se uči branja in pisanja. L. Knaflič (2010) meni, da je šolanje v jeziku, ki ga otrok še ne obvlada, dejavnik, ki povečuje tveganje za šolsko neuspešnost.

Poučevanje branja otrok, katerih materni jezik ni učni jezik, spada med zelo pomembna vprašanja. Učitelji na slovenskih osnovnih šolah poučujejo branje po predpisanih kulikularnih napotkih, ki pa po poročilu Eurydica (2011) potrebujejo korenite spremembe. Omenjena študija navaja podatek, da je 12 % sodelujočih osnovnošolcev v raziskavi PIRLS priseljenskega porekla, kar pomeni, da doma govorijo v drugem jeziku kot v šoli.

3. Opredelitev problema in cilja raziskave

Predmet naloge je ugotavljanje pomena in vpliva programa razvijanja tekočnosti branja in dobre poučevalne prakse na razvoj tekočnosti branja in drugih bralnih zmožnostih pri enojezičnih in dvojezičnih tretješolcih.

Glede na problem raziskave smo postavili naslednji cilj:

- preveriti vpliv dobre poučevalne prakse in treninga za razvoj tekočnosti branja na izboljšanje tekočnosti branja in drugih bralnih zmožnostih pri enojezičnih in dvojezičnih tretješolcih z bralnimi težavami.

4. Metode dela

4.1 Vzorec

Preglednica 1: Skupina učencev glede na jezičnost

			Skupina		Skupaj
			eksperimentalna	kontrolna	
Jezičnost	enojezičnost	Število	5	4	9
		Odstotek	38,5 %	44,4 %	40,9 %
	večjezičnost	Število	8	5	13
		Odstotek	61,5 %	55,6	59,1 %
Skupaj		Število	13	9	22
		Odstotek	100,0 %	100,0 %	100,0 %

V preglednici 1 prikazujemo vzorec oseb, v katerega je bilo zajetih 22 učencev 3. razreda osnovne šole. Ti so bili razdeljeni v proučevano in kontrolno skupino. V proučevani skupini je bilo skupaj 13 enojezičnih in dvojezičnih učencev, ki so bili deležni primerov dobre poučevalne

prakse na področju branja treninga razvijanja tekočnosti branja. Učenci proučevane skupine so se opismenjevali v maternem jeziku (enojezični učenci) in v drugem jeziku, ki ni njihov materni jezik (dvojezični učenci). Materni jezik teh učencev je bila srbščina, hrvaščina, bosanščina in albanščina. Kriterij za izbor učencev s težavami na področju tekočnosti branja je bil dosežek 30. ali nižji percentil na podtestu Hitrost tihega branja.

V kontrolni skupini je bilo 9 enojezičnih in dvojezičnih učencev, ki niso bili deležni primerov dobre poučevalne prakse in treninga razvijanja tekočnosti branja. Učenci proučevane in kontrolne skupine so bili iz dveh različnih primorskih osnovnih šol. Obe skupini učencev sta bili dokaj izenačeni po starosti in deležu enojezičnosti in dvojezičnosti.

4.2 Postopek zbiranja podatkov

Za ugotavljanje bralnih zmožnosti učencev smo uporabili standardiziran merski instrument OSBZ-3 Z, s katerim smo diagnosticirali učence. Učenci, ki so na podtestu Kakovost glasnega branja brali besedilo več kot 7 minut in tisti, ki so prebrali 34 ali manj besed na minuto, so bili diagnosticirani kot učenci z bralnimi težavami. Po izbranem podtestu so dosegli 30. ali nižji percentil, zato so bili vključeni v vzorec.

4.3 Merski inštrumentarij

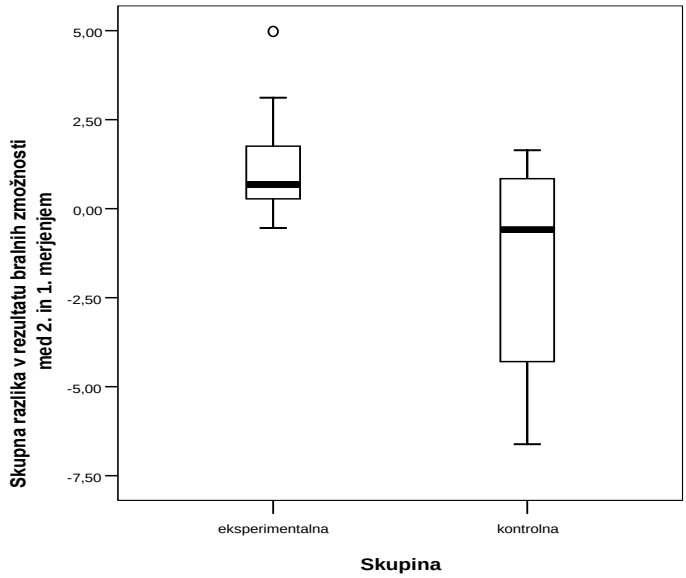
Za ugotavljanje bralnih zmožnosti učencev smo uporabili standardiziran merski instrument Ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti za 3. razred (OSBZ-3) avtoric Sonje Pečjak, Lidije Magajna in Anje Podlesek (2012). Test ima ustrezne merske karakteristike in vsebuje dve različici ocenjevalne sheme, označene s kraticama OSBZ-3 Z (Z-začetek šolskega leta) in OSBZ-3 K (K-konec šolskega leta). Meri sposobnosti fonološkega zavedanja, razumevanje prebranega, motivacijo za branje, kakovost glasnega branja ter hitrost (oz. avtomatiziranost) tehnike tihega branja. Izvedba Ocenjevalne sheme zahteva individualen pristop z izjemo podtestov Hitrost tihega branja, Razumevanje in Motivacija za branje, ki se lahko izvedejo tudi skupinsko. V tej študiji je bil skupinsko izveden podtest Hitrost tihega branja in Motivacija za branje. Večina podtestov je časovno neomejena, le merjenje hitrosti tihega in glasnega branja je časovno omejeno. Dosežke posameznega učenca učitelj ovrednoti po danem ključu, jih prikaže v obliki zbirne preglednice in pretvori v percentilne norme, ki mu omogočajo, da umesti učenca glede na bralni dosežek v skupino njegovih vrstnikov.

5. Rezultati z interpretacijo

Učenci proučevane in kontrolne skupine so reševali podteste Ocenjevalne sheme bralnih zmožnosti za 3. razred (OSBZ-3) dvakrat. Prvič v novembru 2014, ker smo želeli ugotoviti začetno stanje na področju tekočnosti branja in drugih bralnih zmožnosti pri proučevani in kontrolni skupini tretješolcev na dveh primorskih šolah. Drugič pa v maju 2015, ker smo želeli ugotoviti končno stanje na področju tekočnosti branja in drugih bralnih zmožnosti pri proučevani in kontrolni skupini tretješolcev na dveh primorskih šolah ter ali je prišlo do razlik med skupinama.

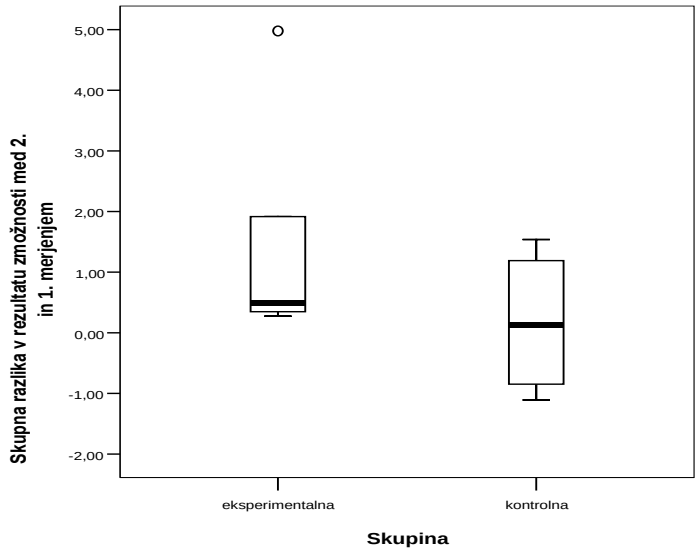
Za potrebe preverjanja cilja smo za vsak preizkus izračunali razliko med rezultatom, doseženim v drugem merjenju in rezultatom, doseženim v prvem merjenju. Ker je bilo možno doseči pri vsakem od preizkusov različno število točk, smo te razlike v nadaljevanju

standardizirali in jih nato sešteli. Seštevek teh standardiziranih razlik nam pove, za koliko so se posameznemu učencu izboljšale bralne zmožnost v drugem merjenju glede na prvo.



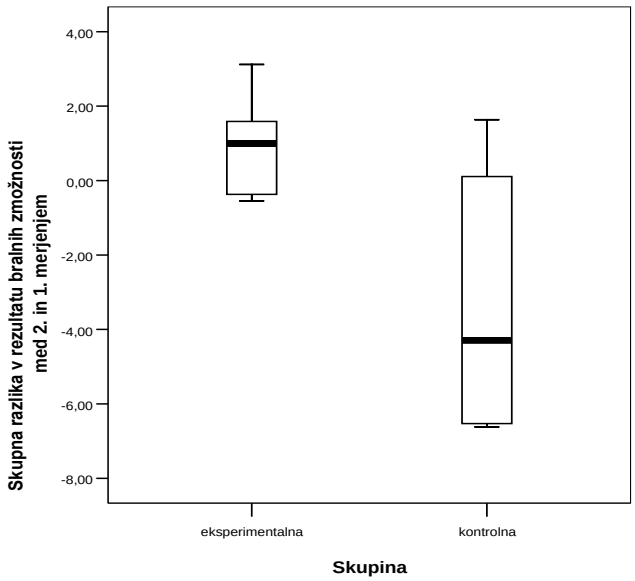
Slika 1: Skupna razlika vseh tretješolcev z bralnimi težavami v rezultatu bralnih zmožnostih med 2. in 1. merjenjem

Kot lahko razberemo iz slike 1, je mediana skupnih razlik pri tretješolci z bralnimi težavami, ki so bili deležni dobre poučevalne prakse in treninga razvoja tekočnosti branja nekoliko nad 0, medtem ko je pri kontrolni skupini celo pod 0, kar kaže na to, da se v tej skupini tekočnost branja in druge bralne zmožnosti (hitrost tihega branja, hitrost glasnega branja, število napak, odstotek pravilno prebranih besed, izraznost, razumevanje prebranega, odstranjevanje glasov iz besed, odstranjevanje zlogov iz besed) niso izboljšale.



Slika 2: Skupna razlika enojezičnih tretješolcev z bralnimi težavami v rezultatu bralnih zmožnostih med 2. in 1. merjenjem.

Iz slike 2 je razvidno, da sta obe skupini učencev napredovali, saj je mediana razlike v skupnem rezultatu med 2. in 1. merjenjem pozitivna; v eksperimentalni skupini znaša 0,49, v kontrolni pa 0,13. Enojezični tretješolci z bralnimi težavami, ki so bili deležni dobre poučevalne prakse in treninga razvoja tekočnosti branja, so napredovali v bralni tekočnosti in drugih bralnih zmožnostih (hitrost tihega branja, hitrost glasnega branja, število napak, odstotek pravilno prebranih besed, izraznost, razumevanje prebranega, odstranjevanje glasov iz besed, odstranjevanje zlogov iz besed) v primerjavi s kontrolno skupino.



Slika 3: Skupna razlika dvojezičnih tretješolcev z bralnimi težavami v rezultatu bralnih zmožnostih med 2. in 1. merjenjem

Iz slike 3 je razvidna mediana razlike med 2. in 1. merjenjem. Ta je v eksperimentalni skupini pozitivna (Med.=0,997), v kontrolni skupini pa celo negativna (Med.=-4,295). Dvojezični tretješolci z bralnimi težavami, ki so bili deležni dobre poučevalne prakse in treninga razvoja tekočnosti branja, so napredovali v bralni tekočnosti in drugih bralnih zmožnostih (hitrost tihega branja, hitrost glasnega branja, število napak, odstotek pravilno prebranih besed, izraznost, razumevanje prebranega, odstranjevanje glasov iz besed, odstranjevanje zlogov iz besed) v primerjavi s kontrolno skupino, ki je celo nazadovala.

5. Zaključek

Dobljeni rezultati kažejo, da so učenci z bralnimi težavami, tako enojezični kot dvojezični, v proučevani skupini po opravljenem treningu razvijanja tekočnosti branja in dobri poučevalni praksi pokazali večji napredek v tekočnosti branja in drugih bralnih zmožnostih kot učenci z bralnimi težavami v kontrolni skupini. Dvojezični učenci v proučevani skupini so celo bolje napredovali v bralni tekočnosti in drugih bralnih zmožnostih (hitrost tihega branja, hitrost glasnega branja, število napak, odstotek pravilno prebranih besed, izraznost, razumevanje prebranega, odstranjevanje glasov iz besed, odstranjevanje zlogov iz besed) v primerjavi s kontrolno skupino, ki pa je celo nazadovala. Naš pristop je pokazal pozitiven vpliv na dvig bralnih zmožnosti pri učencih z bralnimi težavami. Pomembno je, da pri učencih sistematično razvijamo tekočnost branja, saj je le usvojena tekoča tehnika branja z razumevanjem osnova za uspeh in napredovanje.

6. Literatura

Eurydice. (2011). Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse. Ljubljana: MŠŠ.

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

Johns, J. in Berglund, R. (2006). Fluency: Strategies and Assessments (3. izdaja), Newark, DE: International Reading Association.

Knaflič, L. (2010). Pismenost in dvojezičnost. *Sodobna pedagogika*, 61(2), 280–294.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Pečjak, S. (2012). Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

PISA 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=18.

Pečjak, S., Magajna , L. in Podlesek, A. (2012). Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1.–3. razreda OSBZ. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (24-46). Newark, DE: International Reading Association.

Torgesen, J. K. in Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (130–158). Newark, DE: International Reading Association.

Kratka predstavitev avtorice

Sandra Vuleta je profesorica razrednega pouka in magistrica znanosti s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike. Poučuje na Osnovni šoli Koper v 1. VIO. Intenzivno proučuje tehnike branja, ki razvijajo bralno tekočnost in izvaja delavnice za razvoj tekočega branja pri učencih z bralnimi težavami in pri priseljencih.

Straniščna literatura – da ali ne?

Toilet Literature – Yes or No?

Jana Jerenec

OŠ Kidričevo
jana.jerenec@os-kidricevo.si

Povzetek

Z učenci devetih razredov smo raziskovali bralne navade oz. grde razvade straniščnih bralcev oz. piscev ob upoštevanju 7. pravila Daniela Pennaca, da lahko beremo kjerkoli. Raziskovali smo javna stranišča, njihovo zgodovino, prav tako zgodovino hišnega stranišča in dogodke, povezane z njimi. Našli smo prav posebno obliko zapisov oz. poezije – straniščno poezijo, ki pomeni, da je nespodobna, prostaška.
Zastavili smo si raziskovalno vprašanje: »Ali je straniščna poezija del kulturne dediščine?«
Ob prebiranju najrazličnejše literature smo izvedli metodo ankete in analizirali odgovore ciljne publike (mlajši, starejši občani). Njihove odgovore smo prikazali v obliki grafov in tabel, ki so izdelani na osnovi rezultatov analize ankete.
V teoretičnem delu smo raziskovali zgodovino stranišča, straniščno literaturo in vsebino zapisov na stenah in lističih, najdenih na straniščU na Ptuju. Tudi danes se zapisi mnogih avtorjev znajdejo na toaletnem papirju, predvsem tistih, ki imajo hipergrafijo. Želeli smo izvedeti, kaj ljudje, predvsem mladostniki, pišejo na javnih mestih in kaj berejo oz. pišejo na domačih straniščih. Ugotovili smo, da ogromno ljudi bere in piše v toaletnih prostorih, ker imajo čas samo zase, predvsem za pisanje SMS sporočil.

Ključne besede: kulturna dediščina, straniščna literatura, straniščna poezija oz. zapisi, zgodovina stranišča.

Abstract

Our research work explores reading habits or bad habits of toilet readers and writers, taking into account the 7th Daniel Pennac's rule that we can read anywhere. We investigated public toilets, their history, as well as the history of domestic toilets and the events associated with them. We found a very special form of records, called toilet poetry, which is indecent, vulgar.
We also asked the research question: Is toilet poetry a part of cultural heritage?
When reading a wide variety of literature, we carried out a survey and analyzed the responses of the target audience (younger, older people). In the research paper, we also presented tables and graphs that were based on the results of the survey's analysis.
In the theoretical part, we studied the history of the toilet, toilet literature and the content of records on the walls and sheets found in the toilets in Ptuj. Even today, many authors' writings find themselves on toilet paper, especially those with hypergraphy. We wanted to find out what people, especially adolescents, write and read in public places and domestic toilets. We found that a lot of people read and write in the toilet facilities, because they have time for themselves, especially for writing sms-messages.

Key words: cultural heritage, history of the toilet, records, toilet literature, toilet poetry.

1. Uvod

Številne spremembe na področju izobraževanja učitelja spodbujajo k uporabi aktivnejših pristopov poučevanja, med katere spada tudi raziskovalno delo, medtem ko gre pri frontalni obliki za neposredno poučevanje, kjer učenci pridobivajo novo učno vsebino z učiteljevo neposredno pomočjo oziroma z njegovim poučevanjem. Pri tej obliki učitelj podaja znanje vsem učencem v razredu, neposredno komunicira z učenci in spremlja, če mu vsi sledijo. Pri frontalnem poučevanju delo poteka po točno določenem časovnem načrtu in s tempom, ki ga narekuje učitelj. To obliko največkrat uporabimo pri obravnavi nove učne snovi ali pa pri usvajanju bolj zahtevne učne vsebine. Učitelj jo lahko kombinira z ostalimi učnimi oblikami. Učenci sprejemajo učno snov in imajo možnost, da sproti sodelujejo z vprašanji ali svojim znanjem. Oblika ima tudi nekaj slabosti, saj je pouk monoton, učenci se spremenijo v poslušalce, sposobnosti nadpovprečnih učencev so slabo izkoriščene …

Pri delu z nadarjenimi učenci ter z učenci, ki jih je zanimala zgodovina, slovenščina ter življenje nekoč in danes, smo se lotili raziskovalnega dela in preučili zgodovino stranišč. Prednosti raziskovalnega dela so angažiranost in večja dejavnost učencev, večja motiviranost za delo, učenci se manj dolgočasijo in so bolj navdušeni nad učnim procesom … Prav tako se učenci s pomočjo raziskovanja dokazujejo, čutijo, da so uspešni, razvijajo pozitivno samopodobo, čutijo, da imajo možnost izbire in vplivanja na učni proces, ter krepijo spretnosti razmišljanja. Učiteljeva naloga je tudi zagotoviti odprto učno okolje, razvijati odprtost do novih idej, nuditi strokovno podporo pri učenju in spoštovanje otrokovih sposobnosti. Ustrezno celostno usmerjeno in sistematično raziskovalno delo omogoča dovolj fleksibilnosti in prilagajanja ter podpira in omogoča napredovanje posameznikov.

Raziskovalno delo je pomembno v učnem procesu, saj je ta pristop pomemben vir za kakovostno in učinkovito šolsko delo ter za napredek posameznika. Z vključevanjem zunanjih sodelavcev, in sicer z medpredmetnim in medgeneracijskim sodelovanjem v okviru pouka, s poudarkom na inovativnosti in ustvarjalnih dosežkih udeležencev, razvijamo nove strategije učenja. Ustrezno izvedeno raziskovalno delo je ključen dejavnik za bolj dejavno vlogo učencev in s tem za prehajanje odgovornosti z učitelja na učence. Pri tem pa je ključna njihova ustrezna motiviranost. Ključno vlogo pri tem odigra učitelj, ki na številnih področjih ne nastopa več samo v vlogi prenašalca znanja, temveč tudi kot spodbujevalec in mentor pri doseganju zastavljenih ciljev. Mladi bi morali imeti veliko priložnosti za razvijanje ustvarjalnosti in inovativnosti, zato moramo v šolah nameniti čas in trud oblikovanju inovativnih učnih okolij, ki jih s sodelovalnimi oblikami učenja, z uporabo tehnološko naprednih oblik učenja, razvijanjem kritičnega in kreativnega razmišljanja, lastnim raziskovanjem in mreženjem le še nadgrajujemo.

2. Raziskovalno delo

Z učenci smo se odločili preučiti zgodovino stranišč in ta tabu osvetliti iz nekaj zanimivih vidikov; predvsem, kaj ljudje počnejo v tem zapostavljenem in dokaj mladem prostoru v hiši. Ali berejo?

Vprašanja o skrbi za lastno telo, straniščnih navadah in pojem straniščne literature so nas pripeljali v svet raziskovanja, kjer smo spoznali, da nekoč ljudem ni bila pomembna skrb za lastno telo, da se navade v straniščih ločijo po spolu ter da je straniščna literatura lahko prav tako literatura, ki je namenjena širšemu krogu ljudi. Ta literatura se ukvarja z aktualnimi temami. Med njimi prednjačijo politična, socialna, verska, družbena in istospolna vprašanja.

Delo smo razdelili na teoretični in empirični del. Obzorja smo si pomagali razjasniti s pomočjo spleta, anket in strokovne literature. Posebno pozornost smo posvetili straniščni literaturi in njenemu pomenu.

Za raziskovanje smo si izbrali temo straniščne navade in straniščna literatura, saj nas je zanimala zgodovina stranišč, predvsem pa navade moških in žensk na »posvečenem« prostoru, in straniščna literatura ter v kolikšni meri stranišča nudijo neko zavetje in prostor za razmišljanje.

V ta namen smo izvedli anketo z najrazličnejšimi vprašanji glede straniščnih navad, ki smo jih temeljito preučili in statistično prikazali v tabelah. Ankete smo razdelili med starše naših učencev, učencem 6.–9. razredov ter celotnemu učiteljskemu zboru. Nato smo ankete obdelali in primerjali odgovore med seboj.

Zanimalo nas je tudi, ali anketiranci poznajo različne vrste stranišč, kakšno literaturo berejo na straniščih oz. kaj počnejo na straniščih. Zbrali smo tudi zanimive verze iz stranišč kot tudi izvedli literarni natečaj za učence naše šole, kjer je bila osrednja naloga naših učencev, da napišejo verz, pesmico, haiku ali kratko zgodbo na stranišču. Njihove prispevke smo nato ovekovečili na »zidu sramu« tako na ženskih kot na moških sanitarijah.

Cilj raziskovanja je bil torej predstaviti dediščino stranišč, seznaniti se z različnimi navadami posameznikov ter straniščno literaturo, ki jo lahko razdelimo na moško oziroma žensko.

3. Teoretični del

3.1 Stranišče

Stranišče velja za iznajdbo, ki je rešila več življenj kot katerakoli druga v zgodovini človeštva. Urejene sanitarije namreč zelo izboljšajo higienske in posledično tudi zdravstvene razmere. Dokler se človek ni stalno naselil, tudi ni poznal stranišča. Izločal je, kjerkoli se mu je zazdelo. Ko pa si je omislil hišo, je stranišče preselil na dvorišče, naposled pa znotraj svojega bivališča. Zaradi smradu si je človek zaželel stranišče, ki bi lahko sprejelo iztrebke, jih odstranilo iz hiše in tako pomagalo vzdrževati čistočo. Ljudje so preizkusili številne metode: od nočnih posod in preprostih stranišč z luknjo do tega, da so preprosto vstopili v reko ali potok in se olajšali. Medtem ko so bogati med opravljanjem potrebe sedeli na razkošnih stolih, so revni izločali na prostem, ob cestah, v gozdovih in rekah (Kojić, 2015; Šekli, 2016).

Sedeča oblika stranišča se je prvič pojavila 2500 let pred našim štetjem na območju današnjega Pakistana. Ostanki razkrivajo, da so imeli ljudje že takrat v vsaki hiši vodna stranišča. Ta so bila med seboj povezana z odtokom, pokritim z opekami. Izkopavanja so prvo sedečo obliko stranišča odkrila še v Egiptu in na Kitajskem (Kojić, 2015; Šekli, 2016).

Stari Grki so se lajšali zunaj hiš in se niso sramovali opravljanja potreb. Na večernih zabavah so sužnji prenašali naokrog nočne posode, izdelane iz srebra. Rimljani pa so že poznali luknje v tleh, pod katerimi je tekla tekoča voda. Rimljani so stranišča res poznali, a privoščili so si jih lahko le premožni. Plebejcem pa so bile na voljo latrine, opremljene s spužvami za brisanje zadnjice. Hkrati je lahko potrebo opravljalo tudi dvajset oseb (Kojić, 2015; Lambton, 1995; Modic, 2014).

V srednjem veku so ljudje iztrebke puščali vsepovsod. To je bil čas nočnih posod, greznic, smradu in iztrebljanja v reke. Lajšanje na cesti, odprtem prostoru ali v reki je bilo povsem običajno. Oblasti so ljudi učile, naj si omislijo zasebne prostore za izločanje in jih tudi čistijo, a se tega v praksi skoraj nihče ni držal. Nesnaga in umazanija sta preplavljali mesta. Konec

srednjega veka so bila na srednjeveških gradovih stranišča že nameščena ob zunanjih stenah kot pomožna stranišča (Kojić, 2015; Šekli, 2016).

V času humanizma so v Franciji sprejeli edikt, s katerim so prepovedovali na ulice in trge mest in njihovih predmestij prazniti in metati smeti, pepel, kužne snovi ali kakršne koli odpadne vode. Prav tako je bilo prepovedano hraniti urin, smrdljivo in pokvarjeno vodo. Ukazali so, da jih je treba naglo odnesti in izprazniti v ulični jarek in za njimi zliti vedro čiste vode. Policijski pravilniki, ki so sledili, so lastnikom zasebnih hiš nalagali gradnjo latrin, v katerih bi opravljali potrebe. S tem je opravljanje velike in male potrebe postalo zasebna zadeva in ne več javna. Žal pa je to veljalo le za višji sloj, saj revni niso imeli ne denarja niti niso želeli spremeniti svojih obstoječih navad (Kojić, 2015; Lambton, 1995; Žužek, 2014).

Leta 1596 je John Harrington izumil vodno omaro, a ta več kot 180 let ni prišla v široko rabo. Še vedno so najraje uporabljali nočne posode, zaradi česar je še naprej obstajal problem čiščenja odpadkov. Škot Alexander Cummings je leta 1775 patentiral prvo stranišče na vodno izplakovanje, a je v času industrijske revolucije večina ljudi še vedno metala odpadke kar skozi okno, pri čemer so kričali opozorilo "Gardez l'eau", ki dobesedno pomeni "Pazite, voda!", kar je tudi izvor angleške besede "loo" in najbrž tudi slovenske za lulanje. Medtem ko so bogati za brisanje uporabljali volno ali konopljo, so revni uporabljali travo, pesek ali vodo. Zelo razširjena je bila tudi raba časopisnega papirja. Rešitev vprašanja brisanja zadnje plati je nastopila leta 1857, ko je Američan Joseph Cayetty izumil toaletni papir (Kojić, 2015; Laporte, 2004).

V nasprotju s preteklostjo je 20. stoletje stranišču vrnilo spoštovanje. Toaletni prostori so postali razkošnejši in prostornejši. Medtem ko je raba stranišča v gospodinjstvu rešila vprašanje čistoče, pa je ostala težava, kako se v mestih rešiti človeških odpadkov. Zadrego so rešili z uvedbo kanalizacijskega sistema. Kljub temu je kanalizacijski sistem v številnih nerazvitih državah celo dandanes še vedno nekaj nedosegljivega.

3.2 Branje

Branje je zelo pomembna sposobnost, ki jo potrebujemo na vsakem koraku. Branja se učimo že od rane mladosti, saj takrat otroci preučujejo slikanice, potem pa postopoma napredujejo k zahtevnejšim besedilom. Z branjem si od mladosti ljudje osmišljajo svet, v katerem živimo. Je hkrati pomembna sposobnost, ki je človeku potrebna tako v šoli kot pri igranju. Učenje in sposobnost branja je sicer zahtevno in obsežno, ki traja skozi celotno mladostniško obdobje. Da pa oseba postane »bralec«, mu morajo starši že v zelo zgodnjem obdobju prebirati vsakodnevno, brati raznolike knjige ter se o prebranem veliko pogovarjati, da otrok premišljuje o prebranem in daje komentarje. Ob branju ljudje razvijamo in bogatimo govor, mišljenje in domišljijo, kar spodbuja k različnim oblikam ustvarjalnosti. Prebrano je vir različnih informacij z različnih področij, prav tako pa s pomočjo branja lažje obvladujemo vsakdanje probleme in situacije. S pomočjo prebranega pa se odpirajo možnosti za medsebojno komunikacijo (Branje).

3.3 Literatura

Knjižévnost ali literatura opredeljuje poseben način komunikacije, ki ga prepoznavamo po oznakah njegovih specifičnih oblik, npr. roman, sonet, tragedija, idilična povest. V ožjem pomenu obsega samo besedila v umetnostnem jeziku, v širšem pa tudi žanre drugačnega značaja: dnevnike, pisma, spomine, pridige, molitve itd. (Portal: Literatura, 2015).

Poznamo tudi t. i. WC literaturo. Namreč ko sedimo na straniščni školjki, lahko iz dolgčasa posežemo po branju navodil za uporabo šampona, sredstev za čiščenje, beremo tisk na toaletnem papirju … Lahko rečemo, da obstaja celo WC knjižnica z vsemi temi artikli in z

navodili za uporabo. Predvsem v času, ko ljudje še niso imeli na razpolago toaletnega papirja, so na straniščih uporabljali časopisni papir, narezan na lističe, ki so bili nataknjeni na žeblju, zabitem v les na stranišču na štrbunk. Obenem se je med opravljanjem potrebe izvajala tudi bralna dejavnost – brali so članke na lističih.

3.3.1 Straniščna literatura

Branje je dejavnost, ki zahteva prosti čas in mir. V sodobnem času je za marsikoga stranišče prostor takšnega miru. Nekateri ljudje imajo na straniščih prave male knjižnice. V njih se najde marsikaj – od strokovne literature do resnih, zajetnih romanov, od poezije do stripov …

Skrivnost, zakaj ljudje berejo na stranišču, ni bila nikoli razjasnjena. Verjetno je branje na WC-ju posledica, da si ljudje radi vzamejo "čas zase", in to po prepričanju drugih lahko naredijo samo na stranišču. Branje revij, časopisov ali uporaba mobilnih naprav na stranišču je zelo razširjena, zlasti med moškimi. A ta navada je, sodeč po raziskavah, zdravju zelo škodljiva. Študije so dokazale, da je dolgo sedenje na straniščni školjki zelo slabo za zadnjo plat, bolj natančno za pojav hemoroidov (A. L., 2016; Kojić, Branje na stranišču prikliče hemoroide; Zakaj moški beremo časopis na stranišču, 2007;).

Javna stranišča so z jezikoslovnega vidika prava zakladnica. Švicarska jezikoslovka Christina Cuonz je raziskala grafite na javnih straniščih na Norveškem in v Veliki Britaniji. Grafite, ki jih ljudje puščajo za sabo na straniščih, se je odločila raziskati, in sicer po merilih spola. Pri grafitih je odkrila razlike med spoloma tako pri temah, jeziku kot obliki. Prišla je do ugotovitev, da ženske pišejo predvsem o odnosih, spolnosti in filozofiji vsakdana, moški pa o seksu, politiki in športu. Prav tako je ugotovila, da so javna stranišča z jezikoslovnega vidika prava zakladnica in da je tako rekoč za vsak stavek mogoče predvideti, ali je zapisan na moškem ali ženskem stranišču. Pri grafitih je odkrila razlike med spoloma tako pri temah, jeziku kot obliki. Moški se tako v kratkih sporočilcih na stenah straniščukvarjajo predvsem s seksom, politiko in športom, o odnosih in seksu pa pogosto pišejo tudi ženske. Pogosto nežnejši spol izjave črpa tudi iz filozofije vsakdana ali pa so te povsem osebne (A. P. J., 2009; Najrazličnejša sporočila na stenah javnih straniščrazkrivajo razlike med spoloma, 2009).

4. Empirični del

4.1 Analiza anketnih vprašalnikov

Vzorec anketirancev so bili starši naših učencev, učenci višjih razredov ter strokovni delavci šole. Našim staršem smo oddali 340 praznih anketnih vprašalnikov, izpolnjenih in primernih za obdelavo je bilo 293. Na anketni vprašalnik so odgovarjale osebe, starejše od 25 let in mlajše od 60 let. Prav tako smo izvedli anketo med učenci od 6. do 9. razreda. Oddali smo 133 anket. Izpolnjenih in primernih za obdelavo je bilo 131. Anketo je izpolnilo in rešilo tudi 40 strokovnih delavcev. Le-te so bile vse primerne za obdelavo.

Zastavili smo si veliko število vprašanj. V naslednjih vrsticah bom predstavila le nekaj najpomembnejših.

Večina anketiranih je na prvo vprašanje, ali poznajo sopomenke za stranišče, odgovorila z več sopomenkami. Za statistično obdelavo smo upoštevali prvo omenjeno sopomenko. 49,9 % staršev je na prvo mesto postavilo kot sopomenko za stranišče WC. 19,5 % jih je na prvo mesto postavilo toaleto, 9,9 % hajzl, 8,5 % sekret, 2,8 % sanitarije, 2 % štrbunkec ter klozet. Le 1,4 % jih je kot sopomenko navedlo 00 in 1 % pisarno. Zanimivost: 00 je iz časov, ko hoteli še niso

imeli WC-ja v vsaki sobi, ampak skupni WC na hodniku za več sob ... In ker so se sobe številčile z 1 in naprej, je bilo stranišče označeno z 0 oz. 00. Manj kot procent staršev pa je na prvo mesto postavilo sopomenke zahod, John, latrina ter aport. 44,3 % anketiranih učencev je na prvo mesto kot sopomenko postavilo WC. Nekoliko manj, 40,5 %, jih je na prvo mesto postavilo toaleto. Kar 9,9 % jih ni zapisalo nobene sopomenke. Po pregledu smo ugotovili, da večina le-teh izhaja iz 6. razreda. 1,5 % je kot sopomenko zapisalo hajzl oziroma njene različice kot tudi sekret in sanitarije. Le 0,8 % anketiranih je kot sopomenko napisalo klozet. Kar 67,5 % strokovnih delavcev je na prvo mesto zapisalo WC. 12,5 % jih je kot sopomenko umestilo hajzl, 10 % toaleto, 7,5 % sekret in 2,5 % čučalico.

Na drugo vprašanje, ali poznajo stranišče na štrbunk, je kar 82,3 % staršev poznalo besedo in izgled stranišča na štrbunk. 17,7 % jih takšnega stranišča ne pozna. Večina staršev je zapisala, da je bilo stranišče na štrbunk zbito iz lesa, kasneje je lahko bilo tudi zidano. Večinoma so ga postavili ob gnoju, hlevu in običajno ni imelo odtoka. Lesena uta je običajno merila 1 m krat 1,5 m. Tri stranice so bile lesene, spredaj vrata z luknjico v obliki srca ter poševna streha. V notranjosti je imela leseno klopco z »okroglo luknjo v sredini«. Luknja je bila nad jamo ali vedrom, kamor si opravljal potrebo. Torej je blato in urin padalo brez izpiranja z vodo. Za brisanje so nekoč uporabljali koruzno ličje ali časopisni papir. Spominjajo se ga kot zelo mrzlega, saj je stalo zunaj. Poleg tega pa še, da je bilo majhno in da so bile vonjave zelo »strašne«. Ker je spodaj včasih stala tudi gnojnica (voda), je ob veliki potrebi štrbunknilo – od tod ime takšnega stranišča. 61,8 % anketiranih učencev pozna stranišče na štrbunk. 38,2 % jih stranišča na štrbunk ne pozna. Večina je zapisala, da je stranišče na štrbunk iz lesa. Na sredini sedišča je luknja, ki predstavlja straniščno školjko. Nekatera imajo pokrov, ki to luknjo pokrijejo. Prav tako so zapisali, da nima vode za izplakovanje, temveč odpadki prosto padajo in se zbirajo v zato pripravljeni luknji. Veliko jih je zapisalo, da so že takšno stranišče videli in da ga ponekod še imajo njihove prababice oziroma stari starši. Prav tako pa so zapisali, da v njih pogosto zaudarja. Kar 92,5 % anketiranih strokovnih delavcev pozna stranišče na štrbunk. Večina je podobno opisala stranišče na štrbunk, kot so ga opisali anketirani starši. Opisali so ga kot stranišče, ki je bilo leseno in je bilo del gospodarskega poslopja. Povezano je bilo z gnojiščem, a je bilo iz higienskih razlogov umaknjeno od bivalnega okolja. Stranišče je bilo zbito iz lesa, na sredini je imelo okroglo odprtino, ob strani pa narezan papir, običajno star časopis. Odprtino so po navadi zaprli z leseno desko. Večina anketiranih strokovnih delavcev je zapisala še, da so ga imeli nekoč doma, da je bilo v njem običajno zelo mrzlo, še posebej v zimskih mesecih, ter da je v njem velikokrat zelo »smrdelo«.

Na naslednje vprašanje, ali poznajo angleško stranišče, je 80,9 % staršev je odgovorilo, da je angleško stranišče stranišče, kot ga poznamo danes. Odgovorili so, da kratica WC (water closet) pomeni stranišče na izplakovanje z vodo. 89,3 % anketiranih učencev ne pozna angleškega stranišča, medtem ko 10,7 % le-tega pozna. Tisti, ki so odgovorili pritrdilno, so zapisali, da je angleško stranišče takšno, kot ga imamo danes v domovih. Angleško stranišče so po pričakovanjih poznali učenci višjega oziroma devetega razreda. Le 55 % anketiranih strokovnih delavcev je odgovorilo, da poznajo angleško stranišče. Kar 45 % jih je odgovorilo, da takšnega stranišča ne poznajo, oziroma, da ne vedo, kakšno stranišče je to.

Na vprašanje, ali se strinjajo s trditvijo, da predstavlja stranišče v hiši kotiček miru in kaj počnejo v njem, je kar 75,4 % anketiranih staršev menilo, da stranišče predstavlja kotiček miru. Med najpogostejšimi odgovori pa je možno zaslediti, da na stranišču razmišljajo, se sproščajo, meditirajo, »odklopijo misli«, berejo reklame in časopis, igrajo igre na telefonu, v miru pogledajo na telefon (prebirajo novice, Facebook, brskajo po Youtubu), poslušajo glasbo, zberejo svoje misli, umaknejo se od vsega hrupa in so sami s seboj, razmišljajo, kaj še morajo postoriti, rešujejo križanke, imajo mir, kjer jih nihče ne moti, se skrijejo pred otroki, si oddahnejo od dela, preverjajo SMS sporočila ter berejo elektronsko pošto itd. 73,3 % učencev

je odgovorilo na vprašanje pritrdilno. Zapisali so, da v stranišču opravljajo fiziološke potrebe, imajo mir, se sproščajo, brskajo po telefonu, berejo revije, novice na spletu in časopis, poslušajo glasbo, pojejo, pišejo SMS-e, telefonirajo, igrajo igrice na telefonu ali tabličnem računalniku, rešujejo križanke, si nabirajo energijo itd. Najbolj nas je presenetil odgovor, da nekateri učenci na stranišču opravljajo nalogo ter se učijo. 26,7 % pa jih je na to vprašanje odgovorilo nikalno. 90 % anketiranih strokovnih delavcev meni, da je stranišče kotiček miru. Le 10 % jih meni, da ne. Strokovni delavci se običajno na stranišču umaknejo pred domačim direndajem, razmišljajo, včasih berejo, se sproščajo, berejo spored za naslednji teden, brskajo po spletu, se odklopijo, pojejo, meditirajo, gledajo slike itd.

Če berejo na stranišču in kaj berejo, je 61,4 % mam odgovorilo, da na stranišču berejo in prebirajo predvsem reklame in prospekte, revije, kot so Gea, Zdravje, Story, Lady, Zvezde itd., SMS sporočila ter elektronsko pošto, medtem ko je 32,8 % mam odgovorilo, da prebirajo literaturo. Manj jih rešuje križanke. Kljub temu da rezultati anketnega vprašalnika kažejo, da le 5,1 % očetov prebira na stranišču, lahko predvidevamo, da bi rezultati bili višji od rezultatov mam, če bi anketni vprašalnik reševalo več očetov. Očetje radi predvsem prebirajo dnevne časopise, kot so Večer, Štajerski tednik in Slovenske novice. Očetje berejo še knjige ter novice na internetu, SMS sporočila, Facebook, spletne vsebine, preverijo vremensko napoved na tablici ali telefonu ter 24-urne novice. 37,4 % anketiranih učencev in 28,2 % anketiranih učenk na stranišču ne bere, medtem ko 8,4 % fantov in 26 % deklet na stranišču občasno prebira različne vire. Največ jih bere članke na spletu, najbolj priljubljena sta Facebook in Instagram. Razlika med dekleti in fanti je v tem, da dekleta na stranišču prebirajo še knjige, med katerimi so najbolj priljubljene kriminalke, revije, kot so Lady, Story ter Cosmopolitan ali Elle ter snov za šolo. Občasno posežejo tudi po časopisu, če se jim zdi kakšen članek zanimiv. Fantje medtem najraje prebirajo športne novice na spletu, občasno tudi tedenski spored ter humor ali zanimivosti v različnih časopisih. Oba anketirana strokovna delavca bereta na stranišču. Oba strokovna delavca običajno prebirata televizijski spored ter novice na spletu oziroma sporočila v elektronski pošti. 45 % strokovnih delavk bere na stranišču, kar 50 % strokovnih delavk pa na stranišču ne bere. Tiste strokovne delavke, ki so odgovorile z da, pa na stranišču običajno berejo krajše verze, citate, pregovore, pripete na tabli v stranišču, razne revije, knjige, članke z interneta, časopis itd.

Na vprašanje, ali ste že kdaj pisali na WC papir in kaj pišete, je 90,8 % staršev zapisalo, da še ni pisalo na WC papir. Le 9,2 % jih je kaj napisalo na papir. Pisali so igre, loto številke, sporočila, imena, smešne trače, vice, ljubezenske izpovedi, kaj nujnega, telefonske številke, pesmi, verze, ideje pri poklicnem ustvarjanju, kar si morajo v tistem trenutku zapomniti ter nakupovalni seznam. 85,5 % učencev še ni pisalo na toaletni papir. 14,5 % pa jih je že pisalo na papir. Večina jih je risala različne emoji-je ter rožice. Nekateri so si pisali vprašanja in račune. Ena oseba je zapisala, da je reševala matematični račun oziroma problem, ki ji je rojil ta dan po glavi. Nekateri pišejo angleške besede, drugi različne fraze pa opomnike, kaj vse še morajo postoriti itd. 95 % anketiranih strokovnih delavcev še ni pisalo na straniščni papir. Le 5 % jih je že napisalo kaj na straniščni papir. Obe osebi sta odgovorili, da sta zapisali kakšno šalo, razmišljanje, idejo, zamisel oziroma nujno opravilo.

Na vprašanje, kaj menijo o »življenju« oz. početju na stranišču, je večina staršev zapisala, da so se na WC-ju »prisiljeni« ustaviti in umiriti, zato se jim ob tem porodijo številne domislice. Poleg tega menijo, da čas, ki ga preživiš na stranišču, porabiš še za kaj koristnega ali razvedrilnega. Menijo, da si na stranišču zagotoviš svojih »pet minut miru«, ki jih izkoristiš, kakor pač želiš, če ti je v veselje brati, igrati igre na telefonu, pisati pesmi, verze ... Zakaj pa ne? Večina odgovorov daje slutiti, da nekateri ljudje tukaj opravijo delo, ki ga drugače ne utegnejo. Je torej prostor, kjer potrebuješ zasebnost in mir, kar tudi maksimalno izkoristijo. Večina učencev meni, da je stranišče zaseben prostor, kjer opravljaš fiziološko potrebo. Je tudi

prostor, kjer imajo mir. Nekateri so zapisali, da v stranišče ne bi smeli nositi telefonov, saj prenašamo bakterije iz stranišča na telefon, in ker večino prostega časa preživimo s telefonom, hkrati prenašamo bakterije s telefona na roke ter s tem vase. Večina jih je zapisala, da obstajajo »straniščna« pravila, ki bi se jih morali držati. Zapisali so, da cigaretni ogorki, odpadna maščoba, papirnate brisače, blazinice za odstranjevanje ličil, zdravila, vlažilni robčki, kondomi ter vložki ne sodijo v straniščno školjko. Prav tako menijo, da obstaja določen čas, ki je primeren za zadrževanje v stranišču. En učenec je citiral Alberta Einsteina: »Ne sedi predolgo, to zna biti nevarno.« V verzu je veliko resnice, saj so znanstvena dognanja dognala, da sedenje na školjki lahko povzroča težave s hemoroidi, poleg tega pa se na stranišču zadržuje veliko število bakterij, ki škodujejo zdravju. Tudi pisanje nesmislov ter sovražni govor ne sodi na stene stranišč, saj s tem škodujemo posameznikom in jih s tem tudi prizadenemo. Večina anketiranih strokovnih delavcev meni, da se jim na stranišču porodijo najboljše ideje, da jim je načeloma vseeno, kaj počnejo drugi na stranišču, dokler niso predolgi. Poleg tega večina odgovarja, da si na stranišču zaslužimo mir oziroma je edini prostor, v katerem nam pripada mir. Poleg tega je verjetno to edini prostor, kjer nam je zagotovljena zasebnost. Zapisali so, da toliko, kolikor je ljudi, toliko je navad, kar je tudi naša pravica.

Na vprašanje, ali lahko vse napisano na straniščih opredelimo s terminom literatura, je 13 % staršev menilo, da lahko vse, kar je napisano na straniščih, opredelimo s terminom literatura. Zapisali so, da avtor želi nekaj sporočiti, svoje počutje, občutja ... Zagotovo pa, če je napisano namenjeno izobraževanju ljudi in ima tekst določeno sporočilo. Se pa strinjajo, da so reklamni panoji literatura – vsaj neumetnostna. Vsaka pesem je poezija in tako predstavlja literaturo. So pa zapisali, da občasno vseh napisov ne morejo šteti k literaturi, saj so nekateri zapisi popolnoma neprimerni. Vedno več pesmi, verzov je zabavnih in hkrati poučnih, saj te razvedrijo, nasmejijo ali ti dajo misliti o različnih stvareh. Kjerkoli je zapisano kaj pozitivnega, lepega, je dobrodošlo, pa čeprav je to pesem, zapisana na WC-ju. Če je zapis dober, ni pomembno, kje je zapisano. Starši so že naleteli na stranišče v lokalu, kjer je bilo zapisanih veliko pesmi, misli, verzov, ob katerih so se nasmejali in tudi zamislili, skratka sproščujoče, domiselno in konec koncev tudi poučno. 87 % staršev meni, da takšnih zapisov ne moremo umestiti v literaturo, predvsem zato, ker zidovi na WC-ju včasih premorejo tudi neprijetne zapise (žaljivke, zlorabe imen ...). Včasih je zapisano neprimerno, kar ne sodi v literaturo. V modernem času je velikokrat stranišče tudi prostor za reklame, oglaševanje, nabiranje glasov politikov – to težko opredeliš kot literaturo ali pač? Predvsem pa se strinjajo, da takšni zapisi ne sodijo v literaturo, saj jim manjka »globlji« pomen. Poleg tega mora imeti literatura vsebino, pomen in neko premišljeno obliko. »Domislice«, takšne in drugačne, pa so plod trenutnega, kratkega navdiha. Običajno brez neke prave vrednosti. 87,8 % učencev meni, da vsega napisanega na straniščih ne moremo opredeliti s terminom literatura, 12,2 % učencev pa je drugačnega mnenja. Tisti, ki so odgovorili z da, so zapisali, da vse, kar je zapisano, nekaj govori in pojasnjuje. S tem ko smo zapisali nekaj na steno stranišča, pokažemo, da smo razmišljali. Poleg tega so zapisali, da je vse, kar zapišemo, besedilo, in da če je dobro zapisano, ni pomembno, kje zapišeš, temveč kaj zapišeš. Hkrati pa je vsaka pisana beseda nekaj, kar podaja neko vsebino. Tisti, ki pa so odgovorili z ne, so zapisali, da vse zapisano ne more biti literatura. Podpisi, grde besede, telefonske številke ter druge nepomembne zadeve ne spadajo k literaturi. Menijo, da je literatura nekaj, kar te obogati, in ne nekaj, kar te prizadene oziroma te spravi v slabo voljo. 85 % strokovnih delavcev je odgovorilo, da vse na straniščih ni opredeljeno s terminom literatura. 15 % jih je mnenja, da vsega zapisanega na straniščih ne moremo opredeliti kot literaturo. Tisti, ki so odgovorili z da, so zapisali, da je vse, kar človek zapiše, del kulture, ne glede na to, kaj je zapisano. Kljub temu pa je veliko tega, kar je zapisanega na stranišču, lahko neprimernega oziroma prostaškega. Je pa vse, kar je zapisano, pokazatelj stanja duha oziroma razpoloženja pisca. Vsi, ki so odgovorili z da, pa so zapisali, da gre bolj kot ne za manj zahtevno literaturo, kjer ni veliko umetnostnega jezika. Nekateri so zapisali, da ne vidijo

razloga, zakaj bi kraj pisanja vplival na to, ali gre za literaturo ali ne. Tisti, ki so odgovorili z ne, menijo, da prostaški izrazi, ki jih je veliko na javnih straniščih, velikokrat užalijo druge, poleg tega je preveč erotične vsebine. Poleg tega so zapisali, da tako kot vsaka izdana knjiga ni literatura, tudi tistega, kar je napisano na stranišču, ne moremo enačiti s tem terminom.

4.2 Literarni natečaj »zid sramu«

Učencem od 7. do 9. razreda naše šole smo razdelili samolepilne lističe, na katere so napisali odgovor na naslednje vprašanje: »Kakšna misel se ti utrne, ko slišiš besedo stranišče oz. straniščna literatura, in kakšno sporočilo imaš za »zid sramu« v šolskem stranišču?«

Zapise, ki smo jih razdelili na moške in ženske, smo obesili na »zid sramu« v fantovskem in dekliškem stranišču na šoli.

Nekaj najbolj zanimivih verzov, haikujev oziroma misli v dekliškem stranišču:

- Na kaj misliš, ko na WC-ju sediš? Jaz nate, ko sediš in se trudiš. LOL.
- Ni pomembno, kaj je zunaj; pomembno je, kaj je znotraj nečesa.
- Ni pomembno, da te imajo vsi radi. Pomembno je, da te imajo radi tisti, ki jih imaš ti!
- Na WC-ju potrebo opraviš in na šolo pozabiš.
- Na WC-ju se sprostiš in si misli osvežiš.
- Nikoli ne pozabi, kdo v resnici si, ker te bodo drugi težko opomnili.
- Zakaj je toliko imen po svetu le za tebe? Lahko bi bilo eno in to povsod po svetu, le za tebe.
- Stranišče je pravo odlagališče. Tam se skriva veliko nezaupanja vrednih stvari. Zato se sam prepričaj in noter ne kukaj.
- Lahko je moški ali ženski, samo naj bo večen.

Nekaj najbolj zanimivih verzov oziroma misli v deškem stranišču:

- Kaj je življenje? Zakaj obstajamo? Kaj je resnica?
- Ne zadržuj se. Ko začutiš, izpusti.
- WC je nekaj, kar vsak ima. Brez njega ni dobro doma.
- Kaj imata skupnega velika potreba in smrt? Ko moraš it', moraš it'.
- WC je edini kraj v šoli, v katerem si lahko sam in imaš tišino, torej je edini kraj, kjer imaš možnost, da pozabiš na tečne učitelje.
- Izprazni se in razmisli, kdaj bo spet odmor.
- Drekec iz ritke prileti. Oh, kako smrdi!
- Vse okoli tebe je lahko neresnično, zato uživaj v tem, kar imaš.

5. Zaključek

Mladi raziskovalci so pri raziskovalnem delu prišli do pomembnih izkušenj, ki so zanje neprecenljive, saj so se soočili s konkretnimi okoliščinami, ki so omogočile razvoj osebnostnih potencialov. Z veseljem lahko raziskovalno delo poimenujemo kot primer dobre prakse. Uporaba novih metod in pozitivni odzivi za učence predstavljajo nove poti za nadaljnje raziskovanje bralnih navad, saj so učenci raziskovalci prišli do odgovora, da vsaka straniščna literatura lahko obogati bralca in mu širi obzorja. Obzorja si lahko širimo z idejami, mislimi in temami, ki se nam ali porodijo na stranišču ali pa ob prebiranju le-te literature na stranišču.

Prišli so do spoznanja, da z branjem na stranišču ni nič narobe, saj očitno večina ljudi to tako ali tako počne. Veliko anketirancev ima v kopalnici pravo mini knjižnico. Anketa med njimi je pokazala, da berejo od znanstvenih razprav do vrhunske literature in vse vmes. “Straniščno branje” je skratka očitno sinonim za tisto, kar si človek pač zares želi prebrati – pa četudi na stranišču!

6. Literatura

A. L. (2016). *Zakaj na stranišču ne berite*. Pridobljeno 21. oktobra 2018 s https://www.zurnal24.si/zdravje/zakaj-na-straniscu-ne-berite-276725.

A. P. J. (2009) *Povej mi, kaj pišeš na stranišču, in povem ti, kdo si!*. Pridobljeno 21. oktobra 2018 s https://www.rtvslo.si/zabava/zanimivosti/povej-mi-kaj-pises-na-straniscu-in-povem-ti-kdo-si/218618.

Branje. Pridobljeno 11. 1. 2019 s file:///D:/prenosi_ucenec/BRANJE[1].pdf.

Kojić, T. (2015). *Branje na stranišču prikliče hemoroide*. Pridobljeno 21. oktobra 2018 s http://www.viva.si/Novice/12484/Branje-na-strani%C5%A1%C4%8Du- prikli %C4% 8De-hemoroide.

Kojić, T. (2015). *Kam so šli še cesarji peš?*. Pridobljeno 21. oktobra 2018 s http://www.viva.si/Zabavne-vsebine/1586/Kam-so-%C5%A1li-%C5%A1e-cesarji-pe%C5%A1.

Lambton, L. (1995). *Temples of convenience and chambers of delight*. New York: St. Martin's Press.

Laporte, D. (2004). *Zgodovina dreka*. Ljubljana: Študentska založba.

Modic, M. (2014). *Muzej straniščne zgodovine*. Pridobljeno 21. oktobra 2018 s https://www.mladina.si/159214/muzej-straniscne-zgodovine/.

Najrazličnejša sporočila na stenah javnih stranišč razkrivajo razlike med spoloma. *Primorski dnevnik, leto LXV (štev. 291)*, 1–20. Pridobljeno 22. oktobra 2018 s https://dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-HUQEHQV7/416a2468-a100-4e44-a35b-23bdc37f5062/PDF.

Portal: Literatura. (2015). Na Wikipedia.org. Pridobljeno 14. februarja 2019 s https://sl.wikipedia.org/wiki/Portal:Literatura.

Šekli, M. (2016). *Stranišče*. J. Škofic (ur.). Slovenski lingvistični atlas 2: Kmetija. Ljubljana. ZRC SAZU. Pridobljeno 22. oktobra 2018 s http://sla.zrc-sazu.si/publikacije/SLA2-komentarji.pdf.

Šekli, M. (2015). *Najpomembnejši higienski pripomočki skozi zgodovino*. Pridobljeno 21. oktobra 2018 s https://www.dnevnik.si/1042719736.

Zakaj moški beremo časopis na stranišču. (9. 11. 2007). Pridobljeno 21. oktobra 2018 s https://www.had.si/blog/2007/11/09/zakaj-moski-beremo-casopis-na-straniscu/.

Žužek, A. (2014). Vse, kar ste si vedno želeli vedeti o Škotih, pa si niste upali vprašati. Pridobljeno 21. oktobra 2018 s https://siol.net/novice/svet/vse-kar-ste-si-vedno-zeleli-vedeti-o-skotih-pa-si-niste-upali-vprasati-184174.

Kratka predstavitev avtorja

Jana Jerenec, diplomirana profesorica angleščine in zgodovine, zaposlena na OŠ Kidričevo, se z učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja vsako leto loteva raziskovanja različnih zgodovinskih, etnoloških oziroma sociooloških tem, ki se nanašajo na življenje prebivalcev v občini. Pomembno se nam zdi, da učenci s pomočjo raziskovanja in kritičnega mišljenja pridejo do nekih novih spoznanj in odgovorov.

Učenje o letnih časih s pomočjo bralnih učnih strategij

Teaching Seasons of the Year Using Reading Learning Strategies

Tadeja Česen Šink

Osnovna šola Frana Albrehta Kamnik
tadejacesensink@os-fa.si

Povzetek

Na šoli že nekaj let na sistematičen način poučujejo bralne učne strategije. Po koncu državnega projekta Izpopolnjevanje za samoevalvacijo so želeli še naprej slediti zastavljenemu cilju na področju bralne pismenosti, zato so oblikovali operativni načrt poučevanja bralnih učnih strategij po Sonji Pečjak. V prispevku je predstavljen način poučevanja letnih časov s kombinacijo več strategij. Ta način je bil izveden v obliki delavnice za učitelje. Na šoli namreč vsako leto posvetijo eno pedagoško konferenco pogovorom o učenju, kjer si učitelji med seboj izmenjujejo primere dobrih praks. Avtorica je vodja delovne skupine za bralno pismenost na šoli, zato je skupaj z učiteljico drugega razreda in drugo knjižničarko pripravila omenjeno delavnico, ki je natančno predstavljena v prispevku. V uvodnem delu je predstavljenih nekaj teoretičnih osnov s področja bralnih učnih strategij, v nadaljevanju pa je prikazan primer kombinacije oziroma uporabe več bralnih učnih strategij pri obravnavi ene tematike, v konkretnem primeru pri obravnavi letnih časov s pomočjo prirejene pravljice z naslovom *O velikanu, ki je kradel letne čase.*

*Ključne besede:*bralne učne strategije, časovni trak, Paukova strategija, pojmovna mreža, ribja kost.

Abstract

Our school has been teaching reading strategies systematically for several years. At the end of the national project Improving self-evaluation, there was still the desire to strive towards the main aim of the project, thus, the operative plan to teach reading and learning strategies by Sonja Pečjak was formed. There are various approaches and strategies to teaching seasons of the year described, which were presented to the teachers. Our school dedicates a pedagogic conference to discussion about learning each year, which gives teachers the opportunity to exchange examples of good practice. The author is the leader of the work group for reading literacy at the school, thus she carried out the before-mentioned activity at the conference together with her co-workers. Initially the author presented some theoretical background of the strategies, then she presented various examples of using different strategies in learning a new topic in class.

Keywords: fishtail, mind map, Pauk's strategy, reading and learning strategies, timeline.

1. Uvod

Na Osnovni šoli Frana Albrehta Kamnik že tretje leto zapored učence sistematično učimo uporabe bralnih učnih strategij. Za poučevanje le-teh smo se odločili po končanem triletnem državnem projektu Izpopolnjevanje za samoevalvacijo. Dva glavna cilja državnega projekta na nivoju šole sta bila »izboljšati funkcionalno pismenost učencev v slovenskem jeziku« in »okrepiti pozitiven odnos do sebe in ustvariti okolje, ki bo spodbujalo samospoštovanje, samozavest in skrb za zdravje«. Za doseganje prvega cilja smo izbrali naslednjo strategijo: z

različnimi učnimi metodami in oblikami ter z ustvarjanjem vzpodbudnega učnega okolja učencem omogočamo razvijanje in izboljševanje funkcionalne pismenosti. Za dosego drugega cilja smo določili strategijo: z različnimi dejavnostmi pri učencih razvijamo samospoštovanje in samozavest, omogočamo razvoj socialnih veščin in vzpodbujamo skrb za telesno in duševno zdravje. Ker smo tudi po zaključku projekta želeli nadaljevati z razvijanjem obeh ciljev, predvsem pa izboljševati funkcionalno in bralno pismenost pri učencih, je na šoli začela delovati delovna skupina za bralno pismenost, ki jo sestavljamo učiteljica slovenščine in (polovična) knjižničarka, specialna pedagoginja, razredne učiteljice od prvega do petega razreda in jaz kot knjižničarka, ki sem hkrati tudi vodja skupine.

2. Od teorije k praksi

Članice skupine smo bile zadolžene za pripravo pedagoške konference, na kateri smo predstavile nekaj teoretičnih osnov s področja bralnih učnih strategij. Teoretičnemu delu je sledila delavnica, v kateri smo v obliki strokovnih aktivov razmišljali, kaj na šoli na tem področju že delamo in kaj bi še radi delali. Pri razmišljanju so nas vodila naslednja vprašanja: Kako se pri naših učencih kažejo težave na področju bralne pismenosti in pri učenju učenja? S katerimi aktivnostmi bi izboljšali bralno pismenost in kompetenco učenje učenja? Katere aktivnosti bi želeli zase, za svoj profesionalni razvoj na tem področju? V katere teme, področja bralne pismenosti in učenja učenja bi se želel poglobiti? Sodelavci so zapisali veliko različnih odgovorov, ki pa jim je bilo skupno, da naj bo naša glavna naloga še naprej razvijanje bralne pismenosti in učenje učenja. Čez dva meseca smo zato na šoli gostili eno pomembnejših raziskovalk tega področja, dr. Sonjo Pečjak, ki nam je predstavila veliko teoretičnih osnov. Članice delovne skupine smo menile, da vendarle potrebujemo še nekaj konkretnih idej in nasvetov, kako vse to udejanjiti v praksi, da bi lahko pripravili konkretne primere nalog, ki bi jih lahko kadarkoli uporabili pri pouku. Specialna pedagoginja se je zato dogovorila za obisk še ene izmed strokovnjakinj s področja bralnih učnih strategij in obiskala nas je gospa Mira Kramarič, upokojena učiteljica razrednega pouka. Gospa Kramarič je z dr. Pečjak sodelovala pri pripravi priročnika z naslovom Bralne strategije (Pečjak in Kramarič, 2015). Gospa Kramarič nam je predstavila njihovo praktično uporabo v razredu.

To nam je dalo zagona za nadaljnje delo. Po končanem srečanju smo se namreč spet sestale članice delovne skupine in razmišljale, na kakšen način se bomo sistematično lotili poučevanja bralnih učnih strategij na naši šoli. Ker smo želeli začeti z majhnimi koraki, smo se omejili na poučevanje na razredni stopnji. Za posamezne razrede smo določile nabor bralnih učnih strategij in predlog poslale vodjem strokovnih aktivov v presojo. Predlog je bil potrjen, zato smo potrebovali le še način, kako oz. kdo bo strategije poučeval. Kot knjižničarka sem videla priložnost v medpredmetnem povezovanju, in sicer v okviru knjižnično informacijskega znanja. Oblikovali smo načrt, ki je prikazan v tabeli 1.

Tabela 14: Načrt poučevanja bralnih učnih strategij

razred	**bralna učna strategija**	**izvajalec**
1. razred	časovni trak	knjižničarki
2. razred	pojmovna mreža v obliki dlani in ribja kost	knjižničarki
3. razred	Vennov diagram	knjižničarki
4. razred	Paukova strategija do 3. faze	knjižničarki
5. razred	Paukova strategija vse 4 faze	knjižničarki

Načini poučevanja so različni oz. po dogovoru knjižničarke in učitelja. Včasih učencem predstavim strategijo, potem jo skupaj z učiteljico uporabijo še na drugih primerih besedil. Če

so učitelji izbrano strategijo že sami predstavili učencem, knjižničarka z učenci strategijo na drugem besedilu še enkrat ponovi. Včasih se z učitelji dogovorimo, da bomo določeno strategijo uporabili za uvajanje nove snovi ali pa za ponovitev že znane snovi. Glavni namen takega načina je, da se učenci do vstopa na predmetno stopnjo vsako leto naučijo eno bralno učno strategijo in tako v nekaj letih pridobijo znanje različnih načinov samostojnega učenja.

3. Poučevanje strategij v okviru knjižnično informacijskega znanja

3.1 Časovni trak

S prvošolci se učimo uporabljati preprost časovni trak. Metodo uporabljamo za prikazovanje časovnega zaporedja dogajanja informacij (Pečjak in Kramarič, 2015). Časovni trak uporabimo na primeru dveh pravljic. Z učenci s pomočjo ilustracij iz znane pravljice na tablo oblikujemo časovno zaporedje dogodkov. Potem preberemo še pravljico, ki je učenci ne poznajo in v zvezke nalepimo sličice po pravilnem vrstnem redu ter označimo, kaj se je zgodilo zjutraj, opoldne in zvečer. Pravljica, ki jo preberemo, ima naslov Polž Vladimir gre na štop. Rešen primer prikazuje slika 1.

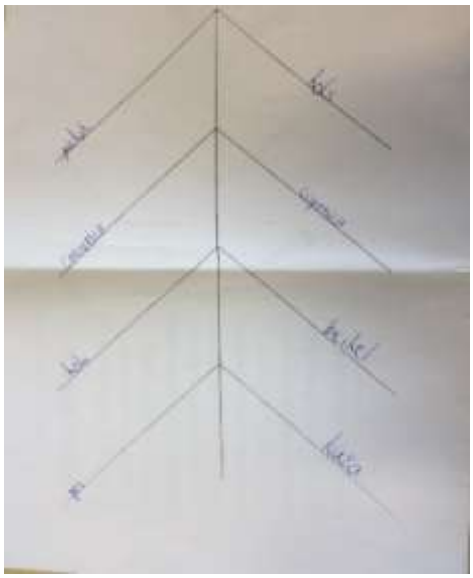


Slika 51: Primer časovnega traku (foto: Tadeja Česen Šink)

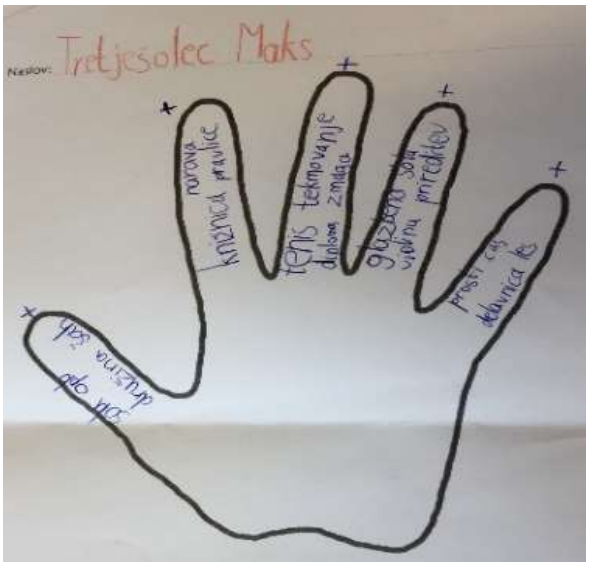
3.2 Ribja kost in pojmovna mreža v obliki dlani

Drugošolci se naučijo ribje kosti in pojmovne mreže v obliki dlani. Ribjo kost uporabljamo za prikazovanje vzročno-posledičnih odnosov, pozitivnih oz. negativnih lastnosti, prednosti in pomanjkljivosti in za razvoj besedišča (iskanje sopomenk, protipomenk, učenje pomanjševalnic) (Pečjak in Kramarič, 2015). Na sliki 2 je prikazan rešen primer.

Ker je učenje ribje kosti hitro in enostavno, učence naučimo še uporabe pojmovne mreže v obliki dlani. Strategijo uporabljamo tako, da v vsak prst napišemo po eno ali nekaj besed, s katerimi si pomagamo npr. pri obnovi zgodbice, kot je prikazano na sliki 3. Te besede so ključne besede. Strategija je primerna kot pomoč pri govornih nastopih, pri začetnem učenju poštevanke, pri usvajanju prvih pravil slovnice, poimenovanju števil in znakov pri računskih operacijah, učenju angleških besed (Pečjak in Kramarič, 2015).



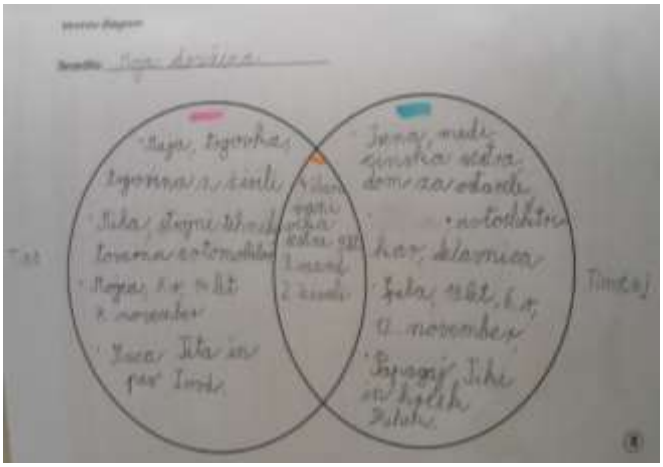
Slika 52: Ribja kost (foto: Tadeja Česen Šink)



Slika 53: Pojmovna mreža v obliki dlani (foto: Tadeja Česen Šink)

3.3 Vennov diagram

Tretješolci se pri matematiki učijo uporabe Vennovega diagrama, zato jim je kasneje v sklopu učenja bralnih učnih strategij način dela in namen uporabe že poznan. Kljub temu pa imajo kar precej težav, ko med seboj primerjamo dve besedili, ki opisujeta družino in njene člane. S pomočjo tega prikaza učenec lahko hkrati prikaže podobnosti in razlike med dvema osebama, dogodkoma, rastlinama, pojavoma … Vennov diagram predstavljata dva prekrivajoča se kroga. V prekrivajočem delu obeh krogov prikazujemo skupne značilnosti, v levem in desnem krogu pa lastnosti značilne za posamezen predmet (Pečjak in Kramarič, 2015). Dela smo se lotili tako, da smo najprej enkrat prebrali obe besedili. Sledilo je drugo branje, ob katerem smo že podčrtavali skupne in specifične lastnosti. Ob tem smo uporabili tri različne označevalce besedila oz. barvice. Potem smo v diagram le še vpisali podčrtane besede. Rešen primer je na sliki 4.



Slika 54: Primer rešenega Vennovega diagrama (foto: Tadeja Česen Šink)

3.4 Paukova strategija (3 faze)

Četrtošolce učimo uporabo Paukove strategije, vendar le tri faze, četrto fazo naredimo ustno. Iskanje ključnih besed, to je tretja faza, jim povzroča precej težav, ustno povzemanje pa presenetljivo ne. Učencem povemo, da je Paukova strategija primerna za postopno zgoščevanje besedila, ki se zaključi s povzemanjem.

Strategijo izvedemo tako, da list papirja A4 razdelimo navpično v dva dela (črta je 1/4 od desnega roba). Učenec najprej pozorno prebere besedilo. Daljše besedilo razčleni v manjše dele (odstavke). Potem na levo stran lista zapiše pomembne besede, besedne zveze in povedi. V naslednji fazi na desno stran lista zapiše bistvene, ključne besede kot obrobne razlage, ki pozneje pomagajo pri priklicu informacij. V zadnji fazi pa na podlagi ključnih besed napiše kratek povzetek, ki mu pomaga pri ponavljanju (Pečjak in Kramarič, 2015).

Izvedbo te strategije smo prilagodili. Učiteljice so predlagale besedilo na temo otrokovih pravic, ki jih obravnavajo pri družbi. Iz učbenika Družba in jaz 1 (Umek in Janša Zorn, 2016) smo prepisali besedilo z naslovom Enake pravice za vse otroke. Učenci imajo učbenike izposojene iz učbeniškega sklada, zato vanje žal ne smejo pisati ali podčrtovati, kar pa je pri tej metodi ključno. Dela smo se lotili tako, da smo z učenci najprej prebrali besedilo. Ob drugem branju smo podčrtali pomembne dele besedila. Sledilo je skupno oblikovanje in zapis ključnih besed v obrobni prostor. Ob koncu smo s pomočjo ključnih besed ustno sestavili povzetek. Tabela 2 prikazuje del besedila in vse ključne besede.

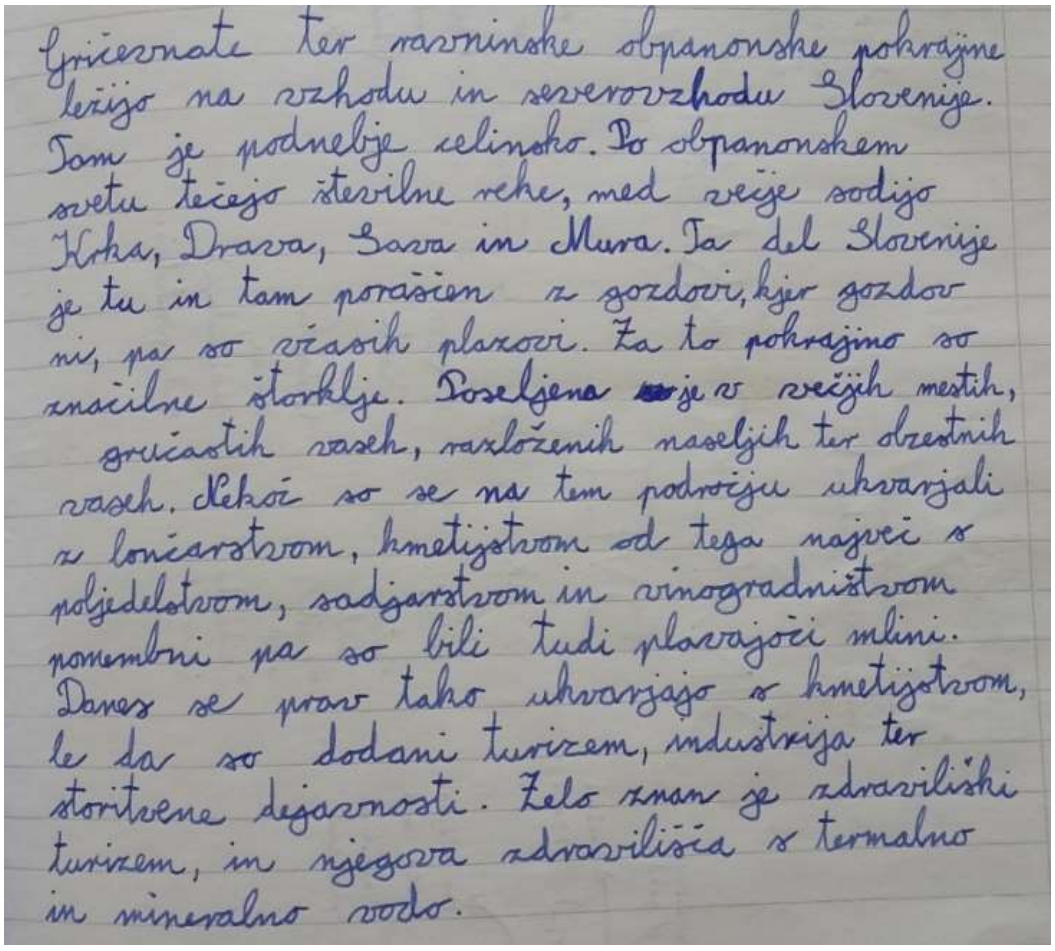
Tabela15: Otrokove pravice

NASLOV: OTROKOVE PRAVICE	
Zapis/besedilo (1. in 2. faza) "Vsi ljudje na svetu bi morali imeti možnosti zadovoljiti svoje osnovne potrebe. Predstavniki držav v Organizaciji združenih narodov so te potrebe prepoznali kot pravice ljudi. Posebej so zapisali pravice otrok. Pravica do imena in državljanstva: ko se otrok rodi, njegovo ime in priimek, datum rojstva, imena staršev in državljanstvo zapišejo v rojstni list. Državljani Slovenije imajo slovensko državljanstvo. Pravica do družine: otroci imajo pravico, da živijo pri svojih starših. Kadar starši ne živijo skupaj, imajo pravico do stikov s staršem, ki živi drugje."… (Umek in Janša Zorn, 2016).	Ključne besede (3. faza) OZN pravice otrok ime in državljanstvo (rojstni list) družina (starši, rejniki) zdravje (hrana, obleke, zdravnik) igra in prijatelji šolanje nenasilje (stiska, TOM telefon) dolžnosti (spoštujem druge)

3.5 Paukova strategija (vse faze)

Petošolci se naučijo vseh faz Paukove strategije, saj na koncu oblikujemo tudi pisni povzetek. Tabela 3 prikazuje del besedila iz učbenika za družbo (Verdev in Žlender, 2015), ključne besede in povzetek.

Tabela 16: Obpanonski svet

NASLOV: OBPANONSKI SVET	
Zapis/besedilo (1. in 2. faza) "Obpanonske pokrajine ležijo na vzhodu in severovzhodu Slovenije. Na skrajnem severovzhodnem delu je gričevnato Goričko. Na obeh straneh Mure leži Murska ravnina. Med Muro in Dravo so Slovenske gorice. Ob reki Dravi sta Dravsko in Ptujsko polje, ob meji s Hrvaško so Haloze in Kozjansko. Na skrajnem jugu je ob reki Krki Krška kotlina. V obpanonskih pokrajinah je največ ravnega površja z obsežnimi kmetijskimi površinami. Med ravninami so gričevja. Podnebje je podobno kot v večjem delu Slovenije – z vročimi poletji in mrzlimi zimami, le da tu pade najmanj padavin."… (Verdev in Žlender, 2015).	Ključne besede (3. faza) V in SV Slovenije ravnine, gričevja podnebje (vroča poletja, mrzle zime) gosto rečno omrežje (Sava, Drava, Mura Krka)-poplave štorklje gospodarstvo nekoč (kmetijstvo, lončarstvo, mlini) gospodarstvo danes (kmetijstvo, sadjarstvo, turizem – zdravilišča)
Povzetek (4. faza):  Gričevnate ter ravninske obpanonske pokrajine ležijo na vzhodu in severovzhodu Slovenije. Tam je podnebje celinsko. Po obpanonskem svetu tečejo številne reke, med večje sodijo Krka, Drava, Sava in Mura. Ta del Slovenije je tu in tam porašen z gozdovi, kjer gozdov ni, pa so včasih plazovi. Za to pokrajino so značilne štorklje. Poseljena [illegible] je v večjih mestih, gručastih vaseh, razloženih naseljih ter obrestnih vaseh. Nekoč so se na tem področju ukvarjali z lončarstvom, kmetijstvom od tega največ s poljedelstvom, sadjarstvom in vinogradništvom pomembni pa so bili tudi plavajoči mlini. Danes se prav tako ukvarjajo s kmetijstvom, le da so dodani turizem, industrija ter storitvene dejavnosti. Zelo znan je zdraviliški turizem, in njegova zdravilišča s termalno in mineralno vodo.	

Slika 55: Primer povzetka pri Paukovi strategiji (foto: Tadeja Česen Šink)

4. Bralne učne strategije za učitelje

Na šoli vsako leto eno pedagoško konferenco posvetimo izmenjavi dobrih praks, imenujemo jo Pogovori o učenju. Na lanski konferenci smo tri članice delovne skupine za bralno pismenost vsem učiteljem predstavile način poučevanja bralnih učnih strategij na razredni stopnji. Pripravile smo delavnico, na kateri smo na enem besedilu prikazale hkratno uporabo več bralnih strategij. Najprej smo izbrale temo, ki smo jo želele predstaviti. Izbrale smo si letne čase. Moja naloga je bila, da poiščem primerno pravljico na to temo in našla sem pravljico z naslovom *O velikanu, ki je kradel letne čase*. Ker originalno besedilo ni bilo povsem primerno za uporabo, smo ga priredile, tako da smo dodale nekaj pesmic o letnih časih in staroslovenska poimenovanja za mesece. Objavljam del prirejenega besedila (Androjna, 1996).

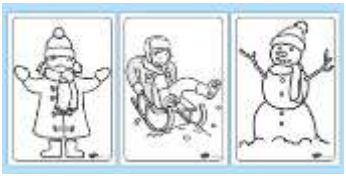
O VELIKANU, KI JE KRADEL LETNE ČASE

(priredile: Irena Milivojevič Kotnik, Barbara Spruk Golob, Tadeja Česen Šink)

Nekoč je živel velikan, ki je kradel letne čase. Najprej je ukradel **zimo** in s tem DECEMBER, JANUAR IN FEBRUAR. Ljudje se zaradi izgube niso vznemirjali. »Nas vsaj ne bo več zeblo«, so rekli. Samo otrokom je bilo žal snega. Tako prijetno se je bilo sankati, kepati in delati snežne može. A odrasli se za to niso zmenili. Rekli so, kaj nam bodo mrzli GRUDEN, PROSINEC IN SVEČAN, ne potrebujemo jih. Otroci so žalostno povedali tole pesmico:



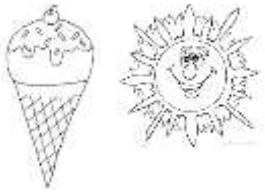
Sever piska na piščal. Koj po kožuh, kučmo, šal!
Zima drobno moko seje. Nor je, kdor snežinke šteje.
Mlin, vkovan v sneg in led, lepši je kot grad zaklet.
Pri zamrzli žabji mlaki kepajo se. Kdo? Snežaki!
Streha bela. Sajast dim. Burja divje pleše z njim.



Nato je velikan ukradel **poletje** in z njim JUNIJ, JULIJ IN AVGUST. Tudi zdaj si ljudje niso predolgo belili glave. Kaj bi? Nam vsaj ROŽNIKA, MALEGA IN VELIKEGA SRPANA ne bo več tako zelo vroče, so rekli. Otrokom je bilo hudo, ker ne bodo imeli več počitnic, ne bodo se mogli kopati in jesti sočnih lubenic. Spet so se spomnili pesmice in jo deklamirali:



Bela jadra. Modra gladina. V zraku galebi. Morje. Tišina.
Nepremične so cvetlice. Drobne plešejo mušice.
Mavrica, nežna, krhka kot sanja, konec neurja zemlji oznanja.
Ko z neba se ploha ulije, Žaba se pod regrat skrije.
Sredi polja mak s plavico v vetru raja med pšenico.
Srna v mlako pogleduje, sama sebe občuduje.
Luna. Murni. Nočni mir. Tiho leta netopir.



»Ukrenite vendar kaj,« so prosili starše. Ti pa so le zmignili z rameni in odmahnili: »Bo že.«
Velikan je ukradel tudi **jesen**. Torej SEPTEMBER, OKTOBER IN NOVEMBER. Zdaj so bili ljudje že bolj zaskrbljeni, vendar so kmalu sklenili: »Eh, sama moča in dolgčas. Kaj bi z jesenjo in s KIMAVCEM, VINOTOKOM IN LISTOPADOM.« Otroci pa so tudi o jeseni sestavili pesmico:



Majhni srednji in veliki, vsepovsod samo dežniki.
Zlate krošnje. Šum dreves. V vetru velih listov ples.
Polhek v duplu tolst, kosmat, v suho listje leže spat.
Ribnik, kakor solza čist. V vodi tone rdečkast list.



Otroci so bili nesrečni. »Kaj pa jabolka in hruške, in zlato listje v vetru?« so vzkliknili.
Odrasli so se malce zamislili, nato pa so jih tolažili: »Pomislite, ne bo vam treba začeti novega šolskega leta. In konec koncev vam še vedno ostane pomlad!«
Otroci niso bili tako prepričani, da si ne bi želeli iti v šolo. Še manj so bili prepričani, da jim velikan ne bo ukradel tudi **pomladi** in s tem SUŠCA, MALEGA TER VELIKEGA TRAVNA … (Androjna, 1996).

V sodelovanju z drugo knjižničarko na šoli in učiteljico drugega razreda smo oblikovale naloge in navodila delavnice. Najprej smo prikazale vse primere bralnih učnih strategij, ki jih poučujemo, potem pa smo jih povabile k reševanju naslednjih nalog.

5. Delavnica: Bralne učne strategije

Spoštovani sodelavci. Dobrodošli na delavnici o bralnih učnih strategijah. Najprej preberite besedilo, potem pa bomo skupaj rešili naloge. 1. Pravljica O velikanu, ki je kradel letne čase.

Med branjem besedila smo po tleh razvrstili listke s staroslovenskimi in slovenskimi imeni za mesece. Ko so sodelavci prebrali besedilo, smo jih povabili, naj vsak vzame en listek z imenom meseca in upošteva naslednje navodilo:

2. Vzemite listek z imenom meseca in se razporedite v pare. Poiščite sopomenko (staro slovensko in sodobno ime meseca).

Ko so se razvrstili v pare, smo jim naročili, naj na tleh oblikujejo ribjo kost. Posebej smo poudarili še, da naj ne razvrščajo mesecev po vrsti, ampak naključno.

3. Na tleh iz parov oblikujte ribjo kost. Mesecev ne razporejajte po vrsti.

Naslednja naloga je od udeležencev zahtevala, naj iz listkov oblikujejo časovni trak. Prvi časovni trak naj predstavlja stara imena mesecev in drugi sodobna imena.

4. Uredite mesece v časovni trak. Naredite dva, enega za stara imena, drugega za sodobna.

Po končanem oblikovanju ribje kosti in časovnih trakov, smo se zopet lotili dela z besedilom. Naloga je zahtevala, naj uporabijo Paukovo strategijo, in sicer naj v besedilu podčrtajo pomembne lastnosti posameznih letnih časov.

5. Paukova strategija: pomembne lastnosti letnih časov v besedilu podčrtajte.

V nadaljevanju je naloga zahtevala, naj za posamezen letni čas določijo pet ključnih besed in naj jih zapišejo ob besedilo. Tukaj smo uporabili tretjo fazo Paukove strategije, oblikovanje ključnih besed iz besedila.

6. Paukova strategija: ob besedilu za posamezen letni čas izpišite po 5 ključnih besed.

Potem smo želeli prikazati še uporabo pojmovne mreže v obliki dlani, zato smo zapisali navodilo, naj izbranih pet ključnih besed zapišejo v pojmovno mrežo v obliki dlani.

7. Besede zapišite v pojmovno mrežo v obliki dlani.

Po določitvi ključnih besed, smo zahtevali, naj s pomočjo le-teh sestavijo povzetek in tako predstavijo en letni čas.

8. S pomočjo dlani sestavite povzetek.

Ob koncu je sledila še predstavitev povzetkov vsake skupine.

9. Vsaka skupina predstavi svoj povzetek.

Ker je bil to dan, ki smo ga namenili pogovorom o učenju in načinom poučevanja, smo si lahko v miru privoščili še pogovor o izvedeni delavnici in o tem, kje naši sodelavci vidijo prednosti in težave pri praktični uporabi takega načina dela v razredu. Ugotovili smo, da vsaka

strategija ni primerna za vsako temo. V našem primeru namreč nismo uporabili Vennovega diagrama, ker so letni časi preveč različni, da bi lahko iskali podobnosti. Sodelavcem smo želeli pokazati, da je uporaba bralnih učnih strategij samo eden izmed načinov, kako lahko predstavimo določeno snov. S tem, da snovi ne predstavimo na tradicionalen način, ne pomeni, da smo izgubili dragocen čas in da nismo dosegli vseh zastavljenih ciljev, ampak smo učence pripeljali do cilja po drugi poti. Učence s tem učimo samostojnega učenja. Na naši šoli že nekaj let v pouk vnašamo tudi elemente formativnega spremljanja. Na šoli deluje delovna skupina za to področje. Člani nam posredujejo in predstavljajo dobre prakse in prav način poučevanja v obliki formativnega spremljanja pouka učence spreminja v aktivne udeležence učnega procesa. Vsak učenec lahko po svoji poti doseže zastavljene cilje in uporaba različnih bralnih učnih strategij je ena izmed možnosti.

Naj za konec povem še to, da je naša šola ena večjih na našem območju, deluje na petih lokacijah – imamo matično šolo in štiri podružnice, obiskuje jo 830 učencev, imamo pa več kot sto zaposlenih. Za širšo sliko o vsebini naše konference Pogovori o učenju navajam še njen program. Program smo oblikovali tako, da smo delavnice v enem dnevu trikrat ponovili, saj je tako vsak imel možnost poslušati in sodelovati na več različnih delavnicah, ki so trajale po dve uri. Teme ostalih delavnic so bile: učni stili in strategije učenja, izdelava pripomočkov za formativno spremljanje, uporaba IKT in vaje za spodbujanje aktivnosti učencev.

Sledila je še evalvacija, ki smo jo izpolnili v obliki treh zvezdic in ene želje, in sicer: Všeč mi je bilo …, Spoznal sem …, Pri pouku bom uporabil … in Želim si, da v prihodnje …

Odzivi so bili pozitivni, ker smo si sami izbrali delavnice, ker smo imeli dovolj časa za pogovor in ker si želimo izmenjave dobrih praks.

6. Zaključek

Po končanem triletnem usposabljanju za samoevalvacijo smo na šoli še naprej želeli razvijati bralno pismenost učencev. Delovna skupina za bralno pismenost je zato pripravila pedagoško konferenco, v nadaljevanju sta nas obiskali dve raziskovalki s tega področja, in sicer dr. Sonja Pečjak in Mira Kramarič. Potem smo oblikovali operativni načrt poučevanja izbranih bralnih učnih strategij za razredno stopnjo. Strategije v okviru knjižnično informacijskega znanja poučujemo že tretje leto. Na lanski pedagoški konferenci, ki jo imenujemo Pogovori o učenju, smo tri članice delovne skupine za sodelavce pripravile delavnico, na kateri smo prikazale hkratno uporabo več strategij na primeru besedila o letnih časih. Ker je bil ta dan namenjen samo izmenjavi dobrih praks, smo si res lahko vzeli veliko časa za razmišljanje in pogovor. V zaključku naše delavnice smo razmišljali o prednostnih in slabostih uporabe bralnih učnih strategij oziroma zakaj smo si sploh izbrali učenje teh strategij. Med drugim tudi zato, ker smo želeli, da učenci več berejo, razvijajo bralno pismenost, če želijo priti do odgovorov, se povečuje motivacija za branje. Ugotovili smo, da vse strategije niso primerne za uporabo na vsakem besedilu oziroma tematiki, da vsem učencem niso všeč, da so nekatere primerne samo za določene učence, da si lahko vsak učenec sam izbere strategijo, ki mu ustreza glede na učni stil, da učence učimo samostojnega učenja, da so učenci bolj aktivni in da cilje dosežemo na drugačen način.

7. Literatura

Androjna, I. (1996). *O velikanu, ki je kradel letne čase*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Verdev, H. in Žlender, B. (2015). *Radovednih pet*: učbenik za družbo v 5. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.

Pečjak, S. in Kramarič, M. (2015). *Bralne strategije*: priročnik za učitelje 3., 4. in 5. razreda. Ljubljana: Rokus Klett.

Umek, M. in Janša Zorn, O. (2016). *Družba in jaz 1*: družba za 4. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.

Kratka predstavitev avtorja

Tadeja Česen Šink je univerzitetna diplomirana bibliotekarka in profesorica nemščine. Na osnovni šoli Frana Albrehta Kamnik je 15 let zaposlena kot šolska knjižničarka. Učence želi naučiti, da je branje in bralno razumevanje eno izmed glavnih orodij v današnji poplavi informacij. Pomembno je tudi, da učenci spoznajo, da brez branja v življenju ne moremo delovati in da je pravilna presoja informacij in iskanje ključnih poudarkov bistvenega pomena. Kot vodja delovne skupine za bralno pismenost je področje njenega raziskovanja tudi učenje bralnih učnih strategij. Z učitelji si izmenjujejo dobre prakse, kako bi učence naučili samostojnega učenja in z elementi formativnega spremljanja tudi večje soudeležbe pri doseganju ciljev. Različne načine v praksi uporablja v obliki medpredmetnega povezovanja v okviru poučevanja knjižnično informacijskega znanja.

Razvijanje bralne funkcije s pomočjo terapevtskega psa in R.E.A.D. programa

Developing a Reading Function with Terapeutic Dog and R.E.A.D. Program

Mateja Slapnik

OŠ Pod goro
mateja.slapnik@podgoro.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen razvoj bralne funkcije v prvem triletju osnovne šole. Za razvijanje le-te je v prvi fazi pomemben razvoj govora in pozitivno domače okolje. Če je otrok v zgodnji dobi otroštva izpostavljen spodbudnemu govornemu okolju, ki od njega pričakuje aktivno sodelovanje v komunikaciji, so to indici, da naj ne bi imel kasneje težav z razvijanjem bralne funkcije.

Bralna funkcija se razvija v prvem triletju osnovne šole in je odvisna od sposobnosti otroka in sledenju učnih faz bralne funkcije. Otrok mora spoznati in razviti posamezne stopnje bralne funkcije. Bralno veščino je potrebo uriti dnevno, vendar čas branja ne sme biti predolg.

V tem prispevku ne govorimo o otrocih s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami, kot je npr. disleksija, ampak o pridobitvi bralne funkcije povprečnih otrok, ki jih srečujemo v prvem triletju osnovne šole, in imajo posamezne težave pri razvoju bralne funkcije.

Pri teh otrocih je prav tako smiselno v učni proces vključevanje terapevtskih parov (vodnik psa in pes) in R.E.A.D. programa za odpravljanje posameznih težav, ki se pojavijo pri usvajanju bralne funkcije. Vzroki so lahko nespodbudno domače okolje ali minimalno odstopanje od povprečja. Pri nekaterih učencih je potrebna samo dodatna motivacija.

Ob koncu prvega triletja osnovne šole bi morali biti učenci sposobni glasnega in tihega razumskega branja.

Ključne besede: branje, govor, otrok, terapevtski par, terapevtski pes, učenje.

Abstract

In the article the author demonstrates the development of the reading function in the first three years of school. In the first phase it is important to develop speech and a positive home environment to create a good reading function. If the child grows up in a positive speech environment which expects from them to actively engage in talking, it helps them to not have problems with speech later on in their lives.

The reading function develops in the first three years of elementary school, it depends on the chialds capabilities and the ability to follow the steps of the procedure of learning to read. The steps must be learnt and developed gradually. Reading must be practiced daily but it must not be too long.

In this article I did not write about children with specific reading disabilities, for example dyslexia, but about average children, from the first to the third grade that gained the ability to read, and might have problems with developing the reading function.

With these children it is also encouraging to add therapy pairs from the R.E.A.D. program to their study programs to correct problems that might appear during the process of learning to read due to a negative

home atmosphere or being below average. All that is necessary for some students is a bit of extra motivation.

At the end of third grade, children should be able to read quietly or outloud and understand what the text is conveying to them.

There is no better motivation for developing reading than a loyal, fuzzy listener which is professionally trained to do their work.

Keywords: child, learning, reading,, speech, therapeutic dog, therapeutic pair.

1. Razvoj govora

Predpogoj za dobro razvito bralno funkcijo oz. razvito branje z razumevanjem je dobro razvit govor. Otrokov govor je »nosilec« višjih psihičnih procesov oz. kot otrokovo simbolno orodje, s katerim vstopa v svet predstavljivosti, spominskih strategij in metaprocesov.

Vygostky (1967) navaja, da je predšolsko obdobje intenzivnega razvoja spoznavnih zmožnosti in razvoja višjih psihičnih procesov. Malčki v zgodnjem otroštvu uporabljajo jezik za pretvarjanje zaznavnega sveta, razvijajo pozornost, prve spominske strategije, domišljijo, predstavljivost in pred pojme.

Za razvoj govora in višjih psihičnih procesov je potrebna interakcija med otrokom in odraslo osebo, in sicer v prvotni fazi preko igre ter komunikacije ob igri.

Na govorni razvoj otroka zelo vpliva vzorec govora, ki ga otrok zaznava v svojem zgodnjem otroštvu. Če starši uporabljajo pri govoru bogate besedne zveze, povedi, ki imajo bogato besedišče, otroci to sprejemajo in tudi sami pričnejo svoj govor graditi na teh osnovah.

Koncepti in razlage povezanosti govora in pismenosti segajo že daleč v preteklost. Pojem celostnega jezika se nanaša na komunikacijski proces, v katerem so govor, poslušanje, branje in pisanje medsebojno prepleteni.

Pogoji za normalen razvoj govora ter kasneje branja in pisanja so:

- uporaba govora za sporazumevanje,
- otrokova govorna kompetentnost in pismenost se razvijata skozi otrokovo dejavno vključevanje v okolje - zaželeno je, da gre za simbolno bogato okolje,
- otrokov govor in pismenost se razvijata skozi interakcijo z drugimi - otroci se naučijo govoriti, brati in pisati zato, ker se želijo sporazumevati z drugimi,
- okolje, v katerem se od otrok pričakuje, da bodo tiho, in okolje, v katerem večinoma govorijo odrasli, ni spodbudno za razvoj otrokove govorne kompetentnosti in pismenosti, saj otroke ne prikrajša le za govorne interakcije, pač pa zavira tudi njihovo željo po sporazumevanju.
  (Hohmann in Weikart, 1995)

Tudi S. E. Mol in A. G. Bus (2011) ugotavljata, da branje v zgodnjih razvojnih obdobjih ne temelji le na temeljnih bralnih spretnostih, temveč tudi na govorjenem jeziku, zlasti na razvoju besedišča. Otroci sprva oblikujejo koncepte o povezanosti med govorjenimi in pisanimi besedami in spoznajo pomen besede s črkovanjem le-teh. Najprej razvijejo:

- abecedno znanje (npr. poznavanje črk in povezovanjem med črkami in glasovi),
- fonološko zavedanje oziroma procese (npr. prepoznavanje posameznih glasov v besedah, zmožnost rabe fonemov),

- pravopisne spretnosti (branje, pisanje).

Avtorici navajata, da izpostavljenost otrok otroški literaturi v zgodnji otroški dobi pozitivno vpliva na njihov govor in kasnejše branje. Ta izpostavljenost ima že pred formalnim začetkom poučevanja branja zelo pozitiven vpliv na kasnejši razvoj bralne funkcije oz. učenju branja. Temu rečemo pozitivno družinsko okolje za razvoj pismenosti.

1.1 Vpliv družinskega okolja na govor in branje

Družinsko okolje, predvsem z vidika socialnih, ekonomskih in kulturnih značilnosti, je eden od najpomembnejših dejavnikov otrokovega govora v različnih obdobjih razvoja. Pomembno vlogo imajo dostopnost do knjižnega gradiva (otroška literatura), spodbujanje otrokovega govora med različnimi dejavnostmi ter dostopnost spodbudnih dejavnosti in materialov zunaj družinskega okolja (obisk knjižnice). Pri razvoju govora morajo imeti starši pozitiven pogled na pomen razvoja otrokovega govora. Pomembno vlogo igra tudi vzor, koliko so starši izpostavljeni knjigam in koliko berejo. Če otrok vidi, da starš veliko bere, pridobi otrok do te rutine pozitivni vidik.

Pri razvoju govora ima velik vpliv tudi:

- spodbujanje otrokovega govora in pojasnjevanje,
- vključevanje v skupno branje,
- obiskovanje lutkovnih in gledaliških predstav,
- obiskovanje knjižnice,
- spodbujanje otrokovega govornega izražanja med vsakodnevnimi rutinskimi dejavnostmi in skupnimi dejavnosti med starši in otrokom.

Na razvoj otrokovega govora ima ključen vpliv govor odraslih. Pomembno je, da odrasli otroku pojasnjujejo določene besede, jih uporabljajo v različnih konceptih, tvorijo bogate povedi. Otroku razlagajo, kar ga zanima in seveda otroka poslušajo.

V različnih raziskavah je zaznati, da ostaja učinek izobrazbe staršev na govor otroka/mladostnika pomemben tudi v poznejših razvojnih obdobjih (npr. Davis-Kean, 2005).

Pri branju otroške literature v domačem okolju otrok pridobi veliko novih besed, več kot pri drugih interakcijah s starši (npr. pri igri ali ostalih dnevnih rutinah), s tem branjem spodbujajo bralno razumevanje in že v obdobju zgodnjega otroštva omogočajo razvoj bralnih tehnik.

Otrok, ki je bil izpostavljen takšnemu branju, kasneje raje bere, prav tako pogosteje prične brati sam in lažje razvije bralno rutino, pri tem pa iz knjig spozna več besed, ki mu omogočajo še nadaljnji razvoj branja in večje uživanje pri njem.

Otroške kakovostne knjige vključujejo trikrat več besed kot otroške televizijske oddaje ali pogovarjanje odraslih z otroki.

Skupno branje staršev in otrok ima zelo velik pozitiven vpliv na kasnejše razvijanje bralne tehnike.

2. Razvoj branja v prvem triletju osnovne šole

Izurjen bralec ima dobro razviti dve sposobnosti:

- sposobnost identifikacije (dekodiranja) posameznih besed,
- sposobnost razumevanja prebranega.

Tak bralec bere hitro. Brez posebnega napora prebere med 200 in 300 besed na minuto. Pot k temu končnemu cilju – samostojnemu branju – pa se začne s procesom sistematičnega opismenjevanja oz. razvoja bralnih zmožnosti otrok v prvem triletju osnovne šole.

Otrok mora imeti razvite naslednje stopnje bralne funkcije:

1. razvitost koncepta knjige, branja in pravil o branju,
2. sposobnost fonološkega zavedanja,
3. sposobnost branja (tehnika branja),
4. sposobnost razumevanja pri branju,
5. motivacija za branje.

(Pečjak, Magajna in Podlesek, 2011)

2.1 Pomen poznavanja koncepta knjige in pravil o branju

Poznavanje koncepta tiska in s tem povezanega koncepta knjige pomeni začetek na poti razvijanja bralne zmožnosti otroka. V okviru porajajoče se pismenosti je to ena od prvih zmožnosti, ko otrok postane pozoren na tiskano gradivo. Prepoznava ga v svetu, ki ga obkroža (PETROL, LIDL, WC …).

Otrok začne najprej ločevati slikovno gradivo od pisanega in nato črke od številk.

K hitrejšemu razvoju te sposobnosti vpliva otrokovo okolje. Pogosteje kot se otrok srečuje z različnimi tiskanimi gradivi in ima možnost manipuliranja z njim hitreje se mu razvija »funkcija zavedanje tiska«.

Enako velja za oblikovanje koncepta knjige in branja. Otrok, ki mu odrasli pogosto berejo zgodbe, kmalu spozna, da je tisk (besedilo) nosilec sporočila. Tisti, ki ima večkrat v rokah knjige (slikanice), kmalu uvidi tudi razliko med sliko in pisanim delom. Ko opazuje odrasle pri branju zgodb, kmalu razume, kako poteka proces branja (npr. da odrasli pričnejo brati zgodbe na vrhu strani, da berejo od leve proti desni in od zgoraj navzdol …).

Mnogo otrok ima ta koncept že razvit pri vstopu v šolo, kaj je knjiga in kaj ljudje počnemo z njo pri branju, vendar jih ima še vedno približno 40 odstotkov težave z razumevanjem tega, zakaj ima knjiga naslov in s poznavanjem knjižne/jezikovne terminologije (npr. pokazati besedo, črko in v besedi s štirimi črkami prešteti število črk). Približno 25 odstotkov otrok ima težave z razlikovanjem slik in besedila.

2.1.1 Vključevanje terapevtskega para pri R.E.A.D. programu pri otroku s težavami sprejemanja koncepta knjige in pravil branja

Terapevtski pari se v večini primerov srečujejo z otrokom, ki ima težave z branjem. To je običajno otrok, ki obiskujejo prvi ali tudi drugi razred. Na branje s psom jih v večini primerov prijavijo starši ali strokovni delavci šol, ker zaznajo pri njih težave pri branju.

Večina vodnikov terapevtskih psov nima pedagoške izobrazbe, vendar so s pridobitvijo licence za R.E.A.D. program usposobljeni za to delo.

Reading Education Assistance Dogs je licenčni program registriran pri Intermountain Therapy Animals USA. Je svojstven program, ki pomaga otrokom izboljšati bralne in komunikacijske sposobnosti s pomočjo posebne metode: otrok bere psu. Pes v programu R.E.A.D.® je izšolan terapevtski pes, ki skupaj s svojimi vodnikom obiskuje šole, knjižnice in ostale ustanove, kot poslušalec otrok, ki berejo.
(povzeto http://www.tackepomagacke.si/terapevtski)

Program poteka individualno. Predpogoj za izvajanje tega programa je usposobljen terapevtski par, primeren, to je miren prostor in primero izbrana literatura glede na starost otroka in njegove bralne sposobnosti.

Če se sreča terapevtski par z otrokom, ki ne ve, kako bi se lotil branja knjige, ne ve, kje je naslov knjige, ne prične brati na začetku vrstice ali morda knjigo postavi na glavo, se lahko loti terapije tako, da prebere knjigo/slikanico vodnik psa. Po branju otrok knjigo natančno pregleda nato pa:

- se pogovorita, kje je začetek/konec knjige,
- se pogovorita o naslovu knjige (zakaj ima knjiga naslov, zakaj ima točno tak naslov, kakšen naslov bi še lahko imela …),
- skupaj prelistata knjigo in se pogovorita, kje je slikovni del in kje je napisano besedilo,
- se pogovorita o tem, kje knjigo začnemo brati (na začetku, na vrhu strani, od leve proti desni, zakaj ravno tam, kako bi bilo, če bi brali drugače …),
- pregledata, kako je videti napisna beseda, prepozna kakšno črko …

Od otroka, ki ima takšne začetne težave pri branju, ne bomo zahtevali, da nam bere in se ob branju utrudi, ker bomo izgubili začetni zagon za branje. Pri vključevanju psa v bralno situacijo želimo terapevtski pari dejansko otroke motivirati za branje in jim ustvariti prijetno okolje in pozitivno motivacijo, ki prihaja s strani psa. Pri otroku želimo s pomočjo psa priklicati pozitivna čustva. Dejavnosti, ki se jih učimo ob pozitivnih čustvih, se jih naučimo hitreje in lažje.

Naš namen je, da vzpostavimo pozitivna čustva za funkcijo branja in iz tako vplivati na otroka. Ob branju mora doživljati ugodje, pozitivne emocije in pogojno ga bo to privedlo, da bo raje posegal po različni literaturi in pričel sam brat.

2. 2 Sposobnost fonološkega zavedanja

Fonološko zavedanje je tista funkcija pri branju, ki napoveduje uspešnost otroka pri učenju bralne tehnike. Fonološko zavedanje je dekodiranje črka – glas (učenec mora prepoznati posamezne črke in jih pretvoriti v glasove) in sposobnost združevanja posameznih glasov v besedo. Zato pomenijo dobro razvite sposobnosti fonološkega zavedanja (zlasti sposobnost glaskovanja in združevanja) temeljni potencial za uspešen začetek učenja branja.

Nekateri otroci ne razvijejo sposobnosti fonološkega zavedanja brez neposrednega poučevanja. Zato bi moralo biti fonološko zavedanje sestavni del pouka začetnega branja. Če te funkcije ne razvijemo, bo imel otrok in kasneje kot odrasla oseba nenehne težave pri branju.

Bell in McCallum (2008) navajata šest ravni fonološkega zavedanja:

- Izolacija glasu.
  Od učenca zahteva prepoznavanje posameznega glasu v besedi, npr. kateri je prvi in zadnji glas v besedi nos.
- Prepoznavanje več glasov.
  Od učenca zahteva prepoznavanje skupnega glasu v različnih besedah, npr. kateri glas se pojavlja v vseh besedah: nos, dan, okno, učilnica – glas n.
- Razvrščanje glasov.
  Od učenca zahteva med tremi besedami izločitev besede, ki ne spada mednje, npr. katera beseda med naštetimi je tujek: obala, oblak, ata.
- Prepoznavanje glasov.
  Od učenca zahteva, da slišane glasove poveže v besedo, npr. katera beseda je, če rečem s/k/o/d/e/l/i/c/a – skodelica.
- Razčlenjevanje besede.
  Od učenca zahteva, da slišano besedo razčleni v posamezne glasove, tako da ob tem ploska ali udarja s svinčnikom (in tako šteje glasove).
- Odstranjevanje glasu.
  Od učenca zahteva, da pove besedo brez glasu, ki ga mora odstraniti, npr. taca brez t-ja, je …aca).

2.2.1 Vključevanje terapevtskega para pri R.E.A.D. programu pri otroku s fonološkimi težavami

Pri razvoju fonološkega zavedanja imamo terapevtski pari veliko prednost pred klasičnim učenjem te funkcije, saj imamo prisotnega psa, ki ga lahko izkoristimo za izvajanje najrazličnejših nalog s tega področja. Pes nam je lahko v veliko pomoč, kajti vse naštete faze fonološkega zavedanja lahko izvajamo z njegovo pomočjo.

Seveda je potrebno slediti temu, da pričnemo razvijanje fonološkega zavedanja s preprostejšimi nalogami, npr. določanje posameznega glasu v besedi, do zahtevnejših nalog, kot je npr. zamenjava in izpuščanje določenih glasov.

Postopnost izvajanja posameznih vaj:

- Prepoznavanje prvega glasu v besedi, prepoznavanje zadnjega glasu v besedi.
  Pričnemo z imenom psa, npr. Kiti - prvi glas je k, zadnji glas je i; to lahko nadgrajujejo z besedami za pasje pripomočke, imena drugih psov …
- Glaskovanje posamezne besede.
  Glasove poimenuje in jih s pomočjo ploskanja tudi prešteje, beseda povodec ima 7 glasov, p-o-v-o-d-e-c; pričnemo s krajšimi besedami in nato dolžino stopnjujemo.
- Prepoznavanje posameznih glasov v besedi.
  Besedo črkujemo, npr. k-u-ž-a; otrok jo prepozna in pove kuža.
- Prepoznavanje določenega glasu v nizu besed.
  Otrok mora v slišanih besedah ugotoviti, kateri glas je skupen, npr. v besedah oprsnica, pes, povodec, rep skupen je glas p.
- Prepoznavanje rime.

Vodnik psa lahko bere otrokom besede, ki se rimajo, in tiste, ki se ne rimajo. Otrok ugotavlja, katere besede se rimajo, npr. rep – kost – most – taca – maca – uho …, otrok išče pare besed, ki se rimajo.

- Razčlenjevanje povedi v posamezne besede.
  Otrok slišano poved razčleni na posamezne besede in prešteje število besed, npr. otrok v povedi KUŽA PAZI, Z REPKOM MIGA prepozna pet besed in zato petkrat zaploska ali udari z nogo ob tla.
- Tvorjenje rime.
  Otrok samostojno tvori rimo na določeno besedo, npr. dlaka – tlaka – mlaka …

Otrok lahko dobi za izhodišče urjenja fonoloških sposobnosti tudi slikovni material z narisanimi podobami (npr. živali, pasji pripomočki, osebe rastline …). Najprej poimenuje narisane stvari na sliki, nato pa v skladu z navodili vodnika, vadi zlogovanje, išče rime, išče glasove, izloča besede …

2. 3 Sposobnost branja (tehnika branja)

Kaj sploh pomeni brati? Branje je proces, pri katerem gre za pretvorbo vidnih znakov (črk) v slušno obliko (v glasove). To imenujemo tudi proces dekodiranja. Brati torej pomeni, da zna posameznik iz napisanega besedila ali njegovih delov (povedi, besed) hitro in natančno priklicati slušno podobo teh vidnih znakov in tudi pomen zapisanih besed in povedi. Sodobni model, ki razlaga proces branja, se imenuje model dveh poti (Colheart, Rastle, Perry, Langdon in Ziegler, 2001). V skladu s tem modelom poteka prepoznavanje besed pri branju po dveh poteh:

- Direktna leksična pot, pri kateri si bralec pomaga s poznavanjem pravila/zveze črka – glas. Pri branju preprosto pretvori vse vidne znake v glasove, jih poveže in prebere besedo. Tako lahko prebere vse besede (znane, neznane, nebesede), pri čemer ni nujno, da prebrano razume.

- Indirektna neleksična pot, pri kateri si bralec lahko pomaga ali s semantičnim znanjem, tj. poznavanjem pomena besed ali s skladenjskim znanjem, tj. poznavanjem pravilnega skladenjskega zapisa besede. Tako bere znane besede, tj. besede, ki so že v njegovem pomenskem in ali skladenjskem besedišču.

Ko se otrok loti branja besede (besedila), se sočasno sprožita obe poti. Večje ko ima otok svoje notranje besedišče, bolj mu to – poleg poznavanja zveze med črko in glasom – pomaga pri procesu branja.

Da se otrok nauči brati, da usvoji tehniko branja, so pomembne različne sposobnosti, ključni za začetno branje pa sta:

- poznavanje črk (ali uporaba glasovnega ključa)
- in sposobnost predvidevanja (ali uporaba semantičnega in sintaktičnega ključa).

Sama sposobnost branja se kaže skozi tehniko tihega in glasnega branja (glasno branje je težje in zahtevnejše).

2.3.1 Vključevanje terapevtskega para pri R.E.A.D. programu pri otroku s težavami prepoznavanja črk

Menim, da lahko izkušen vodnik terapevtskega psa naredi učenje ali tudi samo utrjevanje prepoznavanja črk zelo zanimivo in privlačno. Ponovno lahko izhajamo iz psa in začnemo med narejenimi črkami (na kartončkih ali lesenimi črkami ali magnetnimi črkami) iskati tiste črke,

ki sestavljajo ime psa, ime otroka, pasjih pripomočkov … Otrok bo to delal z veseljem, če bo kuža vse to nato pregledal in ga na določen način pohvalil.

Poznavanje črk lahko preverimo na različne načine:

- Otroku ponudimo serijo črk, ki jih mora hitro prepoznati in poimenovati – ta hiter glasovni priklic omogoča otroku dostop do pomena.
- Pisanje črk, ki kaže na samostojen priklic vidne podobe črke ali celo na povezavo glas – črka.
- Otroku ponudimo črke, med katerimi poišče začetnico svojega imena ali začetnico pasjega imena; to nadgradimo s poznavanjem ostalih črk v imenih.
- Otrok lahko sam izdeluje črke iz kartona, papirja in različnih drugih materialov.
- V besedilu, ki ga skopiramo, lahko otrok išče določene črke, ki mu jih povemo (npr. poišči vse črke b in jih pobarvaj ali obkroži z modro barvico. To počne eno minuto in nato prešteje število najdenih črk).
- Imamo vrečko s pasjimi pripomočki in črke na kartončkih otrok izvleče predmet in poišče, npr. črko na katero se predmet začne, konča, poišče črke, ki so v besedi ...

Vsi, ki pomagamo otrokom do boljšega branja, se moramo zavedati, da je učenje branja proces, ki zahteva vztrajnost, kar pomeni, da mora potekati kontinuirano – vsak dan in krajši čas, ali »malo in pogosto«.

2.3.2 Vključevanje terapevtskega para pri R. E. A. D. programu pri otrocih s težavami sposobnosti predvidevanja

Otrok lahko za branje besed poleg glasovnega ključa uporablja še druge, in sicer:

- Semantični ali pomenski ključ.
  Otrok si pri branju povedi pomaga s tem, da manjkajočo besedo dopolni s pomensko smiselno besedo.
- Sintaktični ključ ali skladenjski ključ.
  Otrok si pri branju besed pomaga s tem, da prebere besedo na način, ki je skladenjsko, ortografsko ustrezen.
- Grafo-fonetični ali glasovni ključ.
  Otrok posamezne črke pretvarja v glasove in jih povezuje med seboj.

Za bralca začetnika je značilno, da pri branju največ uporablja glasovni ključ, s čimer preobremeni svoj delovni spomin z dekodiranjem, tako da ne more hkrati spremljati in predvidevati pomena prebranega. Sam proces dekodiranja lahko nekoliko sprosti, če si pri branju pomaga še s preostalima ključema – torej s predvidevanjem ali uganjanjem besed, ki so pomensko ali pravopisno ustrezne.

Za razvoj semantičnega ali pomenskega ključa in sintaktičnega ali skladenjskega ključa je pomembno bogato besedišče, ki ga otrok pridobiva z branjem.

Vaje, ki jih lahko vključimo v razvoj semantičnega in sintaktičnega ključa, so:

- Vodnik otroku bere nepopolne povedi, ta pa jih smiselno dopolnjuje, npr.:
  Kuža Muri spi v pasji …….
  Muri je …….. barve.
  Najraje …. klobaso.
  Na ……. rad teka za žogo.

- Vodnik bere besedilo, v katerem ključno besedo v besedilu zamenjuje z nesmiselno besedo. Otrok posluša besedilo in poizkuša ugotoviti pomen nesmiselne besede, npr.:
  Če bi rad imel socko, moraš doma urediti njegov prostor. Moraš kupiti sockino uto, posodi za hrano in vodo. O socki se moraš prej pozanimati in kaj prebrati, da boš vedel, kaj vse moraš narediti, ko pride k hiši. Socko je potrebo vsak dan peljati na sprehod.
  Socka je ……
- Vodnik pove dve ali tri besede, otrok nato tvori povedi, ki so skladenjsko pravilne (te povedi lahko tudi zapiše). Na podoben način lahko to izvedemo tudi s slikovnimi predlogami, slike mora predhodno najprej poimenovati, npr. pes – povodec.
  Psa pelješ na sprehod s povodcem.

2.3.3 Vključevanje terapevtskega para pri R.E.A.D. programu pri otroku s težavami glasnega in tihega branja

Otrok načeloma najprej usvoji tehniko glasnega branja in nato preide na tiho branje. Pomembno je, da obvlada obe tehniki branja, ker ju uporablja ločeno v določenih situacijah. Vedeti moramo, da je tiho branje tisto funkcionalno branje, ki ga uporabljamo večino časa v dobi učenja in nato v odrasli dobi.

Glasno branje je pomembno predvsem na začetku učenja branja, ker lahko na tak način spremljajmo otokov napredek pri branju. O avtomatiziranem branju v osnovni šoli lahko govorimo, ko otrok prebere od 100 do 120 besed v minuti.

Načini, s katerimi ugotovimo, da je otrok dober glasni bralec so:
- hitrost branja (v besedah na minuto),
- ritem branja,
- napake pri branju (število in vrste napak),
- natančnost branja (število pravilno prebranih besed oz. odstotek pravilno prebranih besed),
- izraznost pri branju.

(Pečjak idr. 2011)

Tekoče branje za otroka ni naporno in zaradi tega se pogosto v prostem času zateka k branju. Drugače je z otrokom, ki ima težave pri branju. Zanj je branje naporno, zato se mu izogiba ali pa si poišče drugačne tehnike, da bi prikril svoje napake pri branju. izogibanja branju. To je izpuščanje kratkih besed, predvidevanje – branje na pamet in narobe, polglasno branje nerazločno branje, Pri takšnem otroku pride v veliki meri v poštev vključevanje terapevtskih psov, da jim branje naredijo prijaznejše.

V takšnem primeru lahko vodnik terapevtskega psa otroku bere knjigo. S tem mu daje vedeti, da je branje pomembno, kajti bolj in več kot so otroci izpostavljeni glasnemu tekočemu branju odraslih oseb, bolj se jim izboljšuje glasno branje. Vodnik lahko bere tako leposlovna dela kot tudi poljudnoznanstvena besedila. Branje knjig lahko izvaja na tri načine:
- vodnik bere knjigo otroku,
- vodnik bere skupaj z otrokom (pri branju se dopolnjujeta),
- branje otroka terapevtskemu psu in vodniku (vodnik samo posluša branje in sprva ne korigira napak).

Ker je tehnika branja spretnost, zahteva veliko časa in vsakodnevno vajo, ki naj traja od 5 do 10 minut.

2.4 Sposobnost razumevanja prebranega besedila

Glavni cilj branja je razumevanje prebranega besedila. Bralec bere besedilo z namenom, da bi ga razumel, kajti še le s tem ima branje svojo uporabno funkcijo. Seveda je najbolj izpostavljena v obdobju učenja (osnovna šola, srednja šola in fakulteta).

Kdaj lahko rečemo, da bralec razume prebrano? Bralec razume prebrano, kadar mu uspe ustvariti mentalno (miselno) predstavo o stvareh, o katerih je bral. To pomeni, da je sposoben v prebranem besedilu osmisliti osebe, jih postaviti v neko časovno obdobje, jim dodati karakter in ugotoviti dogajanje in interakcijo med njimi.

Če to prestavimo v branje poljudnoznanstvenih besedil, to pomeni, da mora bralec poznati pojme, ki se v njem pojavljajo, da jih lahko med seboj smiselno poveže in izlušči bistvo iz besedila.

Zaradi teh funkcij je pomembno, da ima otrok bogat besedni zaklad. Tudi če ne pozna vseh pojmov, lahko s povezovanjem že znanih pojmov predvideva pomen določenega novega pojma, ki ga sreča v besedilu.

2.4.1 Vključevanje terapevtskega para pri R.E.A.D. programu pri otroku s težavami razumevanja prebranega besedila

Pri razumevanju prebranega besedila lahko najbolj vplivamo na otroka tako, da mu širimo besedni zaklad. Če se to dogaja v prijetnem okolju ob psu, smo naredili velik korak k boljšemu razumevanju prebranih besedil.

Besedišče lahko razvijamo tako, da:

- z vprašanji pred branjem ugotovimo, kakšno je otrokovo predznanje o branem besedilu,
- besedilo predhodno poznamo in predvidevamo, kakšno je znanje otroka, mu poskušamo razložiti težje oz. nove besede, ki se pojavijo v besedilu,
- z vprašanji med branjem ugotavljamo razumevanje delno prebranega besedila,
- ob koncu branja s postavljanjem vprašanj preletimo vso prebrano besedilo in preverimo njegovo razumevanje.

V vse te aktivnosti lahko aktivno vključimo psa kot spraševalca, ali pa otroku razložimo, da pes določenih besed ne pozna, zato naj mu jih razloži, da pes ni dobro slišal in ga prosimo za razlago besede …

Postopnost razlage neznanih besed v besedilu:

- po prebrani zgodbi povemo neznano besedo otroku,
- otrok neznano besedo ponovi,
- vodnik pojasni pomen neznane besede s pomočjo opisa ali drugih besed,
- vodnik neznano besedo uporabi v novi povedi, v novem kontekstu,
- otrok sam poizkuša novo besedo uporabiti v povedi,
- otrok ponovi novo besedo in razloži njen pomen.

Vse te aktivnosti počnemo ob psu, ki ga spretno vključujemo v dejavnost.

3. Primer dobre prakse

Na Osnovni šoli Pod goro v Slovenskih Konjicah že sedmo leto uvajamo v pedagoški proces terapevtskega psa.

Kity je aktiven terapevtski pes s certifikatom Slovenskega društva za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke. Poleg tega ima ameriški certifikat R.E.A.D. (Reading Education Assistance Dog), ki potrjuje, da je usposobljena za izvajanje programa, s katerim pomagamo pri spodbujanju branja. Ker je terapevtski pes, je vsako leto dvakrat veterinarsko pregledana, kar zagotavlja, da je primerna za bližnje stike z ljudmi, da nima zajedavcev in podobno.

Spodbujanje branja - R.E.A.D. program se izvaja individualno. Branje ob prisotnosti psa (»branje brez korekcije napak«). K branju se učenci prijavljajo sami ali jih prijavijo učiteljice po predhodnem dogovoru, če ugotovijo, da imajo učenci težave z bralno tehniko ali z motivacijo za branje. Vključeni so učenci od prvega do tretjega razreda. Branje s Kity poteka po dogovoru in traja približno pol ure. Učenec se najprej seznani s Kity tako, da se igra ali jo boža. Nato si izbere knjigo, ki je primerna njegovim bralnim sposobnostim in znanju. Po predhodnem pogovoru z učiteljico pridobim informacije o bralnih sposobnostih učenca in glede na to s pomočjo knjižničarke izberem primerne knjige za branje.

Učenec se ob Kity namesti na udobno mesto. Skušam jim pripraviti čim bolj sproščeno okolje. Prične glasno brati. Trajanje branja je odvisno od učenčevih bralnih sposobnosti. Pri prvem in drugem srečanju pustim, da učenec bere Kity, čeprav dela napake. Ga ne korigiram, ker želim doseči, da ima učenec občutek uspešnosti oz. da ga nekdo posluša in si vzame čas zanj.

Če ima učenec še težave pri branju pri naslednjih srečanjih, skušam s pomočjo opazovanja ugotoviti, kaj je vzrok. Takrat običajno prekinem branje in poizkušam učencu pomagati na prijazen način z izvajanjem različnih vaj za izboljšanje branja, ki sem jih navedla v članku. Ali pa učenca ustavim pri branju s pripombo, da ga Kity ni razumela, zato ga prosim, da besedo prebere še enkrat. Učenci se za Kity potrudijo in skušajo besede prebrati pravilno. Po končanem branju ima učenec možnost sprostitve ob Kity. Lahko jo nagradi s priboljškom, izvedeta lahko pasji trik ali pa jo boža.

Ugotovili smo, da je pri takšnem branju potrebna kontinuiranost. Žal pa je zaradi prezasedenosti terapevtskega para ne moramo izvajati kot bi si jo želeli. Vendar nam ugotovitve kažejo, da se vsekakor izboljša motivacija za branje in pri nekaterih učencih tudi bralna tehnika in razumevanje prebranega besedila.



Slika 1: Individualno branje ob terapevtskem psu.

4. Zaključek

Branje je najpomembnejše sredstvo učenja, dobro razvita bralna zmožnost (tekoče, avtomatizirano branje) pa eden od ključnih ciljev poučevanja v prvem triletju osnovne šole. Bralno slabši učenci se izogibajo branju, kar posledično vodi k manjši učni uspešnosti in slabi samopodobi.

Zato je pomembno, da pri učencih, ki imajo bralne težave, poizkušamo na vse načine izboljšati notranjo motivacijo za branje in menim, da ni boljšega recepta kot miren, prijazen, zvest kosmat poslušalec, ki te ne ocenjuje, popravlja in reče, še moraš brati.

5. Literatura

Bell, S.M., McCallum, R.S. (2008). *Handbook of reading assessment*. R. Steve McCallum , Taylor & Francis, New York, 73.

Colheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1):204-56.

Hofman, M., Weikart, D. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73, 2: 418-433

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Pečjak, S. (2012). *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Dr. Zlatka Cugmas in mag. Milena Košak Babuder, Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana, 106

Mol, S.E., 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

Pečjak, S., Magajna, L. in Podlesek, A. (2011). *Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1. – 3. razreda: OSBZ*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Slovensko društvo za terapijo s pomočjo psov. (2019). Pridobljeno na https://www.tackepomagacke.si/terapevtski

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its mental role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 53, 6 - 18.

Predstavitev avtorice

Mateja Slapnik je po izobrazbi prof. defektologije. Zaposlena je na OŠ Pod goro Slovenske Konjice kot specialna pedagoginja in izvajam ure dodatne strokovne pomoči. Že sedmo leto v svoje delo uspešno uvaja terapevtskega psa. Ker so izsledki dela s terapevtskim psom v šoli zelo uspešni, se je odločila, da to prestavi širši javnosti, zato sodeluje na konferencah.

Pomoč učencem z učnimi težavami pri pouku slovenščine

Helping Students with Learning Disabilities in Slovene Lessons

Mira Vidmar

OŠ Karla Destovnika – Kajuha, Ljubljana
miravidmar1@gmail.com

Povzetek

Članek se nanaša na učence, ki imajo težave pri pouku materinščine, ki jo spoznavajo postopoma, od prvega razreda dalje in je osrednji učni predmet, v katerem se poučujejo vsi učni predmeti, celo tuji jezik. Ker učence z učnimi težavami običajno spremljajo nemotiviranost, nesamostojnost, manjvrednostni občutki in odpor do šole, se težave odražajo pri enem ali več predmetih. Mnogi imajo govorne motnje in težave v pisanju in branju, posledice pa so težave pri učenju pri vseh predmetih, slabši učni uspeh, nižja raven dosežene izobrazbe. Ker z običajnimi metodami ni mogoče odpraviti ali zmanjšati težav, je za uspešno delo pomemben individualni pristop, nudenje dodatne pomoči, spodbujanje razvoja močnih področij in talentov, skrbno načrtovanje dela in poznavanja motnje. V prispevku je na kratko predstavljeno, kako se motnje kažejo, kateri so vzroki zanje in nekaj primerov korekcij motenj pri pisanju, ki so namenjene učiteljem v pomoč pri pouku ter raziskovanju in iskanju novih poučevalnih strategij pri odpravljanju primanjkljajev, ki so pri otrocih v ospredju.

Ključne besede: korekcija, materni jezik, motnje branja in pisanja, otroci z učnimi težavami, pouk materinščine.

Abstract

This article will focus on students with learning difficulties that arise in the process of learning their mother tongue. This process is gradual, from the first year onward, since it is the central subject and it is used to teach all other subjects, even foreign languages. Since learning difficulties are often accompanied with school refusal and the lack of motivation, independence or self-worth in students, the difficulties arise in one or more subjects. Many students have speaking, writing and reading disorders. These challenges result in learning difficulties in all subjects setting the student for a poor academic achievement and even a lower level of education.
Since conventional methods aren't suitable to diminish or remove these difficulties, an individual approach, extra professional support, the encouragement of the student's strengths and talents, careful planning and a good understanding of the disorder is needed to assure a successful performance. In the article I will describe in short how the disorders arise, where the causes lie and some examples of how to solve writing disorders. These are meant to assist teachers in their teaching and to explore new teaching strategies that help diminish the difficulties that the students experience.

Keywords: correction, mother tongue, reading and writing disorders, children with learning disabilities, mother tongue learning.

1. Uvod

Na svetu je več tisoč jezikov. Jezik je poseben sestav znakov, s katerim ljudje izražajo svoje misli, čustva, sodbe, hotenja, se med seboj obveščajo, ki vse, kar si mislimo ali kar je, lahko odraža. Človek je edino bitje, ki se sporazumeva z besednim jezikom. Lahko govori v svojem jeziku ali v jeziku tujega naroda. To je metajezikovna zmožnost, po kateri se loči od drugih bitij.

Govorjenje, govorica je del narave, hkrati pa je jezik umetnost, v večji meri kot glasba, arhitektura, slikarstvo ... Jezik obstaja kot del človekovega razvoja, kot življenjska nujnost (Dolgan, 1985).

2. Jezik

Za jezik je značilno, da ima glasove, ki se družijo v večje ali manjše stalne enote, ki nekaj pomenijo. Človek si je značilnosti, ki jih ima samo človeški jezik, pridobil v milijonih let razvoja.
Naših predniki so določene vrste sporočil (krike), kakršne poznajo opice, začeli družiti v večje enote, ki so pomenile nekaj drugega kakor le vsoto prvih samostojnih krikov. S ponavljanjem in s posnemanjem se je sčasoma čedalje več povezanih krikov ohranilo v zavesti ljudi. Tako je nastala beseda, ki je sprva pomenila zaključeno sporočilo, bila je stavek, sčasoma pa je človek za eno sporočilo začel uporabljati več besed (Toporišič, 1971).

Z jezikom ubesedujemo predmetnost okrog sebe, si kaj predstavljamo, razmišljamo, čustvujemo, navezujemo, ohranjamo stike z drugimi, drugim sporočamo svoje doživljanje česa, prepričanja o čem, svojo vednost, hotenje, razodevamo sebe. Sredstvo za sporazumevanje je besedni jezik, ki ga dopolnjuje tudi nebesedni jezik, kot so mimika, kretnje, glasnost (Žerdin, 2003).

Beseda v najširšem pomenu besede je obstajala že na začetku človekovega obstoja in ga spremlja že vse življenje. Besedni jezik je torej temeljno sredstvo sporazumevanja, ki človeka ustvarja in ga razvija. Govorno in pisno se sporazumevamo ne le z besedami, temveč s povezovanjem teh v višje enote, v dogovorjeni sistem besednih znamenj in pravil za tvorjenje besedil. Za sporočanje v določenem jeziku pa niso dovolj le posamične besede, obvladati moramo tudi slovnične, pravorečne in pravopisne zmožnosti. Slovnične zmožnosti urejajo povezovanje besed v višje enote, povedi, besedila. Pravorečne zmožnosti nas učijo pravilne oz. knjižne izreke.Pravopisne zmožnosti nas učijo obvladovanja prvin danega jezika (Križaj in Bešter, 2018).

2.1 Slovenski jezik

Jezik, ki ga govori večina Slovencev, je slovenski jezik. Slovenščina je za večino od nas materni jezik, za nekatere ljudi je tuji jezik. Naučimo se ga kot prvega. V njem razmišljamo, doživljamo, razumevamo sebe in druge, sporočamo. Materni jezik je pomemben za človekov osebni razvoj in za kulturo lastnega naroda.
V naših šolah je slovenski jezik materni jezik učencev. Praviloma je to edini jezik, ki ga vsi razumejo, govorijo in pišejo.
Ker ima pouk slovenskega jezika trajno vlogo, imajo tudi učitelji na razredni stopnji zelo odgovorno nalogo, saj poučujejo od prvega do petega razreda večino učnih predmetov. Tudi

drugi učitelji, ki po svoji stroki niso učitelji slovenskega jezika, se morajo vedno zavestno truditi, da svoj predmet učencem razlagajo v pravilnem in razumljivem jeziku, ki je naraven, razumljiv in kultiviran (Žerdin, 2003).

Prvega jezika se otrok nauči doma, zato ni vseeno, kakšen govor govorijo starši. Najprej otrok raste sredi pogovornega jezika, načrtno pa se jezikovna vzgoja in znanje širi z vstopom v šolo, kjer postopno spoznava knjižni jezik, ki se ga vsak otrok mora naučiti in ga najbolj neposredno spoznava iz knjig.
Že v starih časih so poudarjali pomen govorništva, s katerim so govorniki najbolj učinkovali na množice. Govorništvo ima svojo pomembno vlogo še dandanes.

Mišljenje in jezik sta med seboj v posebnem odnosu, čeprav nista istovetna. Vendar mora med njima vladati skladnost. Če pa otrok iz kateregakoli vzroka zaostane v jezikovnem oziru, ima lahko težave tudi v intelektualnem pogledu. Navedene trditve utemeljujejo ugotovitve psihologije, ki pravijo, da z govorom izražamo svoje misli in jih istočasno jezikovno oblikujemo. Čim jasneje se izražamo, tem jasneje mislimo.

3. Otroci z učnimi težavami

V šolo so vključeni tudi otroci, ki imajo učne težave. Za težave pri matematiki med ljudmi na splošno velja, da je težka, da je to učni predmet, pri katerem imajo otroci pravico do težave. Za učni predmet slovenski jezik pa prevladuje mnenje, da pri njem otroci ne bi smeli imeti problemov, saj govorijo materni jezik že od malega. Vendar je slovenski jezik bolj nepriljubljen in težak kot matematika, kar ima za posledico tudi težave pri drugih učnih predmetih in v samem življenju otrok, ki doživljajo stiske, ki ob težavah nastajajo (Kavkler, Žerdin in Magajna, 1991).

Otroci z učnimi težavami so nehomogena skupina. Učne težave se lahko poudarjeno izražajo le pri enem predmetu (npr. pri slovenščini) ali pa pri vseh predmetih. Vsak učenec z učnimi težavami je problem zase, zato ga moramo obravnavati individualno. Delo z učencem bo uspešno le, če bodo vsi, ki ga vzgajajo in izobražujejo, enotno ravnali v skladu s skupnimi dogovori.

Otroci z učnimi težavami so zelo občutljivi, sami si ne morejo pomagati, potrebujejo veliko pozornosti in dodatne pomoči pri učenju. S pristopom, ki je prilagojen otrokovim posebnostim, pozitivno vplivamo na njegov celostni osebni razvoj, na motivacijo za učenje, na oblikovanje njegove samopodobe, na njegovo čustvovanje.
Vse težave in druge motnje učenja so problemi, ki ovirajo nekatere otroke, da ne dosegajo izobrazbe in da njihov razvoj ni optimalen. Pravočasna in ustrezna pomoč tem otrokom vpliva na njihove boljše učne uspehe, na izboljšanje samopodobe, izboljšuje odnos do dela, šole ...

3.1 Motnje branja in pisanja

Učenci z učnimi težavami imajo največ težav ravno pri pouku slovenskega jezika, še posebno pri branju ter pisnem in ustnem izražanju. V Sloveniji se za to vrsto motnje uporablja izraz legastenija. Disleksija je motnja branja, disgrafija ter disortografija pa sta motnji pisanja.

Motnje branja in pisanja so najpogosteje povezane z zaostankom v razvoju govora in jezika, kar se še posebno odraža pri pisnem izražanju. Otrok ne zna pravilno pisati, stavke oblikuje zelo težko in pogosto napačno. Besedni zaklad je skromen.

Tak otrok ima pogosto v višjih razredih hude težave pri učenju, saj se težko prebija skozi zahtevne stavčne formulacije v učbenikih, zahtevnejši pisni jezik težko dojame in še težko se izraža.
Motnje branja in pisanja vplivajo tudi na učenje matematike. Bralno-napisovalne motnje slabo vplivajo na uspešnost pri vseh učnih predmetih, ki zahtevajo tudi branje in pisanje. Že na razredni stopnji se pojavijo težave pri učenju, saj slabemu bralcu branje vzame preveč časa, zaradi slabe pisave, napak in neberljivosti se otrok tudi ne more učiti iz lastnih zapisov (Kavkler idr., 1991).

3.1.1 Kako se kažejo motnje pri branju in pisanju v šoli

Najbolj pogoste oz. tipične napake ali motnje pri branju opisujejo različni avtorji:
- počasno branje, črkovanje in nato zlaganje besede, horizontalne zamenjave, vertikalne zamenjave, prestavitve besede, dela besede, številk, izpuščanje ali dodajanje besed, počasno branje, smer branja, ne razumejo prebranega, prebrano razumejo, preberejo napačno, branje z napakami ali hitro, zaletavajoče in neritmično, hud odpor do branja (Černe, 2002 in Žerdin, 2003).

3.1.1.1 Najbolj pogoste oz. tipične napake ali motnje pri pisanju

Najbolj pogoste oz. tipične napake ali motnje pri pisanju: počasnost, nerodnost, ne spomni se črke, pisanje z napakami, zamenjava vidno podobnih črk, številk, izpuščanje črk, besed, dodajanje črk, besed, podvojitev besed, razcepitev besed, veliko časa za pripravo na pisanje, nedokončanje pisanja, slaba prostorska orientacija v zvezku, fonetično pisanje, pozabljanje na velike začetnice in ločila, nepravilno oblikovanje črk, ne zna oblikovati stavkov, pri sestavljanju opisov, obnov ... nesamostojnost, neberljiva pisava (Černe, 2002 in Žerdin, 2003).

3.1.2 Vzroki slabega pisanja in načini za izboljšanje

Za nastanek motenj so pogosto vzroki organskega izvora, kot so izguba ali slabe zmožnosti vidnega in slušnega zaznavanja in sposobnost avtomatiziranja. Izključiti ne moremo tudi dejavnikov okolja.
Značilno je, da se specifični razvojni zaostanek pri posameznem otroku pojavi že v začetku šolanja in ga ne pogojujejo zunanji dejavniki. Običajno motnja ni pogojena z znižanimi globalnimi in intelektualnimi zmožnostmi (Žerovnik, 2004).

3.2 Korekcija nekaterih motenj pri pisanju

Ne le pri nas, temveč tudi v drugih državah število otrok in mladostnikov z motnjo branja in pisanja narašča. Napake se pri otroku utrdijo, avtomatizirajo, kar trajanje korekcije podaljšuje. Odpravljanje avtomatizmov je zelo težko. Preventivno ukrepanje je mnogo bolj spodbujajoče za otrokovo samozavest, motivacijo, emocionalno doživljanje kot pa dodatna pomoč in trening ob neuspehu.

Primeri korekcij so iz knjig Tereze Žerdin Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja (2003), iz priročnika Angelce Žerovnik Otroci s posebnimi potrebami (2004) in Angelce Žerovnik ter Danice Golli Priročnik z vajami za delo z učenci, ki imajo specifične učne težave (1978).

3.2.1 Avtomatizacija pisanja

Pisanje se avtomatizira z vajo. Samodejno pišemo takrat, ko ne razmišljamo več o posameznih črkah, ampak se naše misli ukvarjajo z vsebino. Pisanje se pri večini otrok avtomatizira v prvih dveh letih opismenjevanja. Motnja na ravni avtomatizacije pa pomeni, da mora otrok pri pisanju še močno razmišljati o posameznih črkah (tudi še v četrtem in petem razredu). Kakršnokoli avtomatiziranje zahteva veliko vaje, ponavljanja in volje. Tem otrokom pomagamo tako, da jim damo več časa za pisanje, manj pisanja, manj naloge, pisanje z računalnikom.

3.2.2 Menjava črk

Do menjave črk prihaja v podobnosti v obliki črke, izgovoru ali slišnosti glasu. To razliko mora otrok dojeti, jo vidno in slušno zaznavati (kos – koš, slike predmetov npr. na m in n, barvanje določenih črk v besedah – a in o, zgodba na p …).

3.2.3 Pravopisne napake

Pravopis – pravila o pisavi, rabi črk in ločil, pisanju skupaj in narazen, deljenju besed ...

3.2.4 Prepis

Otrok je pri prepisovanju odvisen od samega sebe. Zgubi se v vrstah, v stavkih, v besedah. Prepisovati pomeni: prebrati – zapomniti si – napisati – prepoznati mesto v knjigi (na tabli) – ponoviti postopek (velike, male tiskane črke v pisane – velika začetnica, prepis besedil s sličicami, besedni red …).

3.2.5 Reševanje križank

Reševanje križank je sestavni del učenja pisanja. Število kvadratkov za vpis črk otrokom pomaga pri nadziranju samega sebe. V začetku križanka le vodoravno
Je dober pripomoček za navajanje na sistematično preverjanje pravilnosti nameravanega dejanja.

3.2.6 Narek

Pisanje po nareku je dejavnost, kjer je pomembna sposobnost slušnega razlikovanja, razčlenjevanja in pomnjenja. Učitelj lahko opozori na pravopisno pravilo, nekatere besede napiše na tablo – že prej ali sproti, opozori na »past«, pokaže črko na steni).

3.2.7 Poprava

Poprava je za otroka z motnjo pisanja dodatna obremenitev. Morda bi res napisal nekatere besede v popravi pravilno, vendar se ne bo ničesar naučil. Naredi celo napake pri besedah, ki so bile prej pravilne. To se dogaja pri popravah, ki so same sebi namen in kjer ni učiteljeve pomoči.
Pri pisanju ne velja, da se na napakah učimo. Pravilnega pisanja se učimo s pravilnim pisanjem. Zato otroku pomagamo tako, da napake preprečujemo.
Naloga poprave je doseči, da si učenec zna sam popraviti napake in si pridobi stalno sposobnost popravljanja lastnih napak pri pisanju, na samokontrolo.

3.3 Korekcijske vaje

3.3.1 Dovoljene napake

Učenec si določi število napak, ki jih sme narediti
Ta način jih razbremeni strahu, se kontrolirajo in običajno naredijo malo napak.

3.3.2 Pazil boš samo na ...

Z učencem se dogovorimo, da lahko naredi različne napake, pazi naj samo na npr. črki a in o, ali strešice na črkah ...
Naloga je usmerjena le na najizrazitejšo težavo. Usmerjena pozornost pa se posploši na celotno pisanje.

3.3.3 Bralno-zapisovalni par

En učenec bere – narekuje besedilo drugemu. Bere slab bralec, piši tisti, ki je šibek pri pisanju. Oba se potrudita.
Situacijo lahko obrnemo, da bere tisti, ki dobro bere, piše tisti, ki nima težav. Tako pokažeta svojo močno stran.

3.3.4 Iskanje škratov

Napačno napisane besede »označimo« - podčrtamo, označimo s piko, na koncu vrstice naredimo za vsako napako znak ...

3.3.5 Pravilni listki

Besede, ki jih učenec pogosto piše napačno, vadimo posebej.
Narekujemo besede, učenci na vsak listek napišejo le po eno besedo. Listke s pravilno napisanimi besedami zberemo na kupček, z napačno napisanimi pa odvržemo in pišemo še enkrat.

3.3.6 Utrjevanje z gibanjem

Ta način učence spodbudi k sodelovanju in popestri pouk. Z gibanjem utrjujemo besede, ki se slišijo enako, pišejo pa različno.
Pri besedi z glasom t počepnemo, pri d pa poskočimo (Na sprehod smo šli skozi gost gozd.).

3.3.7 Pisanje okrajšav

Otroke, ki so pri pisanju počasni, navajamo na krajšanje besed.

3.3.8 Uporaba računalnika

Tipkanje pomeni otrokom motivacijo, saj je zanje nekaj drugačnega in prinaša motorično sprostitev. Pri tipkanju učenec hitro prepozna črke. Ne zamuja se z radiranjem, popravljanjem črk …

4. Zaključek

Motnje branja in pisanja pri otrocih so odvisne od jezika, od uporabljenih metod začetnega opismenjevanja, od števila ur, ki so namenjene pouku maternega jezika, od hitrosti obravnave, od pismene tradicije naroda, od načina pisave ...

Vsaka napaka še ne pomeni motnje. Vsak otrok se ima pravico izpopolnjevati vseh obveznih devet let šole. Mi pa smo žal naravnani tako, da pričakujemo od otroka znanje branja in pisanja takoj v začetku opismenjevanja. Dati jim moramo dovolj časa, jih pozitivno spodbujati, skrbeti, da bo napak čim manj, napake preprečevati in ne le opozarjati nanje.
Naša naloga je, da skušamo učenčeve težave odkriti in mu pomagati, da bo te težave lažje premagal.

Glede na predvidene vsebine v učnem načrtu in obseg vsebin, pa so otroci s posebnimi potrebami, v tem primeru učenci z motnjami branja in pisanja, v nezavidljivem položaju. Z običajnimi metodami in dodatnimi nalogami ni mogoče odpraviti oz. zmanjšati teh težav. Le s skrbno načrtovanim delom, poznavanjem motenj, otrokovih primanjkljajev, njegove osebnosti, doživljanja, posluhom za težave lahko takim učencem pomagamo. Vsekakor ne brez strokovne pomoči in sodelovanja staršev.

Otrok naj svojo motnjo razume kot nekaj, kar je možno odpraviti, če se dovolj trudi za to. Ne potrebuje stalnih pritiskov in pridiganja tega ne znaš, saj se tega sam zaveda, kar pa še ne pomeni, da bo sam znal ven iz tega.

5. Literatura

Černe, T. (2002). Obravnava otroka in mladostnika s specifično motnjo branja in pisanja. V *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč.* Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Dolgan, M. (1985). *Preizkušanje jezika*. Ljubljana: samozaložba.

Kavkler, M., Žerdin, T. in Magajna, L. (1991). *Brati, pisati, računati.* Murska Sobota: Pomurska založba.

Križaj, M., Bešter Turk, M. (2018). *Jezikovni pouk: Čemu, kaj in kako?: priročnik za učitelje in učiteljice v osnovni šoli.* Ljubljana; Rokus Klett.

Toporišič, J. (1971). *Slovenski knjižni jezik*. Maribor: Založba Obzorja

Žerdin, T. (1990). *Branje in pisanje: kako prepoznavamo motnje in jih odpravljamo.* Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo.* Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Žerovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Družina.

Žerovnik, A., Golli, D. (1978). *Priročnik z vajami za delo z učenci, ki imajo specifične učne težave.* Ljubljana: Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani.

Kratka predstavitev avtorice

Mira Vidmar je profesorica razrednega pouka. Poučuje peti razred in slovenščino v šestem razredu. Nekajletne delovne izkušnje ima kot vzgojiteljica predšolskih otrok in kot knjižničarka v splošno izobraževalni

knjižnici. Pridobila je tudi izobrazbo za mediatorko in končala šolo za ravnatelje. Več let je aktivno sodelovala z ZPM in še sodeluje s SPVC. Trinajst let je bila članica uredniškega odbora glasila Varna pot (SPVC), za katerega je napisala številne uvodnike, poljudne članke, strokovne članke, intervjuje in sodelovala s prispevki učencev. S strokovnimi predavanji za učitelje, vzgojitelje in starše je sodelovala z Differentom, Zavodom za šolstvo, ZPM in na nekaj mednarodnih konferencah. Objavila je pregledni znanstveni članek in nekaj drugih strokovnih člankov s področja vzgoje in izobraževanja v strokovnih revijah.

Formativno spremljanje napredka učencev v 5. razredu pri pouku slovenščine

Formative Assessment of Progress that Students Make in Fifth Grade during Slovene Language Lessons

Martina Govejšek

OŠ Griže
martina.govejsek@os-grize.si

Povzetek

Namen članka je predstaviti elemente formativnega spremljanja pri pouku slovenščine v petem razredu. Učenci in učenke razvijajo v tem obdobju zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih in neumetnostnih besedil, tako da tvorijo smiselno, zanimivo in ustrezno besedilo. V tem obdobju oblikujejo pripovedovalno besedilo, tvorijo pismo, voščilo, čestitko, obnovijo vsebino daljše pripovedi, opišejo rastlino, predmet, zapisujejo utemeljitve, razlage, definicije … Ob učiteljevi usmeritvi razvijajo odgovoren odnos do učenja in s tem pridobivajo trajno znanje.
V članku so opisani proces in strategije, ki smo jih z učenci uporabili pri tvorjenju različnih besedil. S tem smo želeli poudariti aktivno učenčevo vlogo in ohranjanje radovednosti ter ustvarjalnosti, ki je v današnjem času pogosto premalo izražena.

Ključne besede: aktiven učenec, formativno spremljanje, radovednost, trajno znanje, tvorjenje besedil, ustvarjalnost.

Abstract

The intent of this article is to present elements of formative assessment in fifth grade during the Slovene language lessons. Students at this age develop the ability to experience, to understand and to evaluate fictional and non-fictional texts by forming logical, interesting and corresponding texts. During this time period they form narrative texts, letters, greetings, they write a summary of a story, describe plants, objects, write arguments, interpretations, definitions and more. With guidance from the teacher they develop a responsible relationship towards learning, and with that, gain permanent knowledge.

The process and strategies which I used with pupils to form different texts is described in this article. Whit it I wanted to emphasize the active role of the student and the preservation of curiosity and creativity which, today, is often forgotten.

Key words: active pupil, creativity, curiosity, formative assessment, forming texts, permanent knowledge.

1. Uvod

Vplivni strokovnjak na področju formativnega spremljanja Paul Black je formativno spremljanje znanja opredelil kot eno najpomembnejših aktivnosti učenca in učitelja za vzpostavljanje vezi in premagovanje vrzeli med procesoma učenja in poučevanja.

Učenje ni le razumski proces, njegova učinkovitost je odvisna od motivacije učencev in njihovih čustev. Učitelji v pouk vključujemo aktivnosti, v katerih učenci v učnih ciljih iščejo osebni smisel in jih povezujejo s svojimi interesi. S skrbno izbiro učnih aktivnosti vzbudimo naravno radovednost učencev, ki jim omogoča, da spremljajo in vrednotijo kakovost svojega dela. Tako postane njihovo učenje kakovostnejše in bolj osmišljeno. Učenci sodelujejo pri načrtovanju dejavnosti; vedo, kaj in zakaj se bodo učili ter kaj bodo morali storiti, da bodo uspešni. Pri vrednotenju učenčevega dela učitelj daje prednost opisni povratni informaciji, ki učence usmerja naprej k izboljšavam in napredku (Holcar Brunauer idr., 2016).

V naslednjem poglavju bo predstavljen proces vodenja učencev skozi elemente formativnega spremljanja.

2. Formativno spremljanja pri pisanju besedil

Raziskave so pokazale, da formativno, k učencu usmerjeno, poučevanje dviguje raven znanja in na splošno izboljšuje kakovost pouka, ker upošteva, kar pove učenec ter tako vpliva na učni proces. Učiteljem se priporoča, da od preprostega podajanja snovi in »zaprtega« sloga poučevanja, pri katerem je možnost komunikacije omejena, preidejo k interaktivnemu slogu, pri katerem si vzamejo dovolj časa, da premislijo o učenčevih odzivih in jim dajo dovolj časa zanje. Zanimanje zanje učitelja vodi k poslušanju otrokovih razmišljanj o vsebini in njegovem umevanju (Komljanc, 2004).

Pri načrtovanju strategij formativnega spremljanja se učenec in učitelj vprašata, kam učenec gre na poti do učnega cilja, kako ga dosega in kako bo do njega prišel. Pomembna pa je tudi vloga vrstnikov kot virov učenja pri kritičnem prijateljevanju.

Učitelji opažajo, da imajo učenci težave pri zapisih različnih besedil. Njihov besedni zaklad je skromen, so nevešči in nemotivirani pri njihovem tvorjenju. Odločili smo se, da učenci na tem področju potrebujejo sistematično vodenje, obravnavo in argumentirano vrednotenje svojega dela ter dela svojih sošolcev.

2.1 Ugotavljanje predznanja

Glavni cilj ugotavljanja predznanja je ugotoviti, kje mora učitelj začeti z obravnavo snovi. Učitelj s tem odkriva tiste, ki imajo šibko predznanje pri določeni temi, in tiste, ki temo že dobro poznajo. Na podlagi teh spoznanj pripravi različne naloge, kjer učenci nadgrajujejo svoje znanje (Peršolja, 2019).

V razredu smo preverili njihovo predznanje tvorjenja besedil, ki so ga pridobili do petega razreda. Brez predhodne obravnave smo zapisali besedilo. Učenci so lahko izbirali med naslednjimi naslovi: Moja dogodivščina iz preteklosti, Obdržal sem skrivnost zase, Dobil sem … Zapisi so bili zelo različni: dolgi, kratki, sistematični, nesmiselni, zanimivi, dolgočasni.

Rezultati so pokazali, da je predznanje zelo različno, zato smo načrtovali različne naloge za različno zahtevnost znanja.

2.2 Zastavljeni cilji in načrtovanje dejavnosti

Vsako načrtovanje se začne z opredelitvijo ciljev. Pogosto so zapisani strokovno, učencem nerazumljivo. Če želimo, da učenec sam uravnava proces učenja, mora dobro poznati cilje, ki jih pretvorimo v namene učenja. Ob načrtovanju učenja je potrebno osmisliti učenje.

Zakaj se učimo? Kako nam bo to znanje koristilo? Kaj se bom naučil?

V našem primeru smo z učenci prebrali besedila. Sledil je pogovor o njih (zgradbi, ustreznosti, slovnični pravilnosti …), glede na njihove predhodne izkušnje. Z učenci smo si zastavili cilj: čez leto se bomo učili pisati različna besedila, ki bodo zanimiva, razumljiva, slovnično pravilna. Učenci so podali predloge, izrazili so svoje interese za dosego cilja. Postali so ustvarjalci, počutili so se pomembne, saj so soodločali o poteku učenja. Izdelali so mapo besedil (slika 1), v katero bodo shranjevali svoja besedila z vsemi popravki, dopolnitvami in povratnimi informacijami sošolcev in učiteljice.



Slika 1: Mapa z besedili

2.3 Merila

Merila omogočajo učencu vpogled v naučeno in v učiteljeve zahteve. Merila za spremljanje in vrednotenje znanja smo oblikovali z učenci skupaj. Določenih meril so se učenci spomnili iz četrtega razreda, do nekaterih pa smo prišli s predstavitvijo vzorčnega primera. V razredu je začel nastajati plakat z merili, ki so ga učenci izdelali sami ter ga čez leto dopolnjevali (slika 2 in 3).



Slika 2 in 3: Plakat z merili

2.4 Učenje in vsebina

V učnem načrtu je zapisano, da učenci in učenke razvijajo zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil ter prvin umetnostnega besedila, tako da pišejo (po)ustvarjalna besedila, »strokovna« besedila oz. fragmente besedil, ki vključujejo jezikovne in druge značilne prvine umetnostnih besedil; pri tem upoštevajo značilnosti dane umetnostne zvrsti/vrste (Učni načrt Slovenščina, str. 29).

V tem obdobju spoznamo značilnosti ljudske in klasične umetne pravljice. Učenci lahko pišejo zamešano pravljico, v kateri nastopajo osebe iz različnih pravljic, in nadaljevanje pravljice. Ustvarjajo zgodbe »kaj bi bilo, če …«. Pišejo zgodbe, ki se dogajajo danes/v preteklosti/v prihodnosti – pri tem izhajajo iz svojega znanja in izkušenj.

Pri predmetu slovenščina pa ne gre samo za tvorbo umetnostnih besedil, temveč razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil, kjer tvorimo smiselno, ustrezno in razumljivo besedilo. V petem razredu je pri slovenščini in tudi drugih predmetih velik poudarek na tem področju. Učenci naj bi v tem obdobju oblikovali pripovedovalno besedilo, napisali pismo, voščilo, čestitko, obnovili vsebino daljše pripovedi, opisali rastlino, predmet, zapisovali utemeljitve, razlage …

Pri tvorbi teh besedil lahko nastopijo težave, ki v veliki meri ovirajo otroke, da ne dosegajo zastavljenih standardov znanja. Bistvenega pomena je, da otrokom pravočasno nudimo pomoč, ki jo potrebujejo, saj s tem ne izboljšamo le njihovega učnega uspeha, ampak tudi njihovo samopodobo, odnos do dela, šole in družbe. V prispevku so prikazane strategije, ki jih uporabljamo pri pouku.

Pisanje besedila s pomočjo ogrodja, kjer je že nakazan uvod, jedro in zaključek, je ena izmed pogostih strategij (slika 4). V posameznih delih so dodane začetne povedi in usmeritev, o čem naj pišejo v nadaljevanju. Takšna oblika dela učencem daje oporo in jih usmerja v zapis jasnega, smiselnega ter zanimivega besedila (slika 5 in 6).

NASLOV

UVOD **Bilo je že temno. Na dvorišču je nekaj šumelo in greblo** (Napiši, kaj vse si domneval-a, da je.)

JEDRO (3 ODSTAVKI) **Ustrašil sem se in pobegnil v hišo. Rekel sem bratu, da je nekaj na dvorišču.** (Opiši iskanje.)

Poleg žive meje sva zagledala ježa. (Opiši ježa in svoje razpoloženje.)

ZAKLJUČEK **Pobegnil nama je v grmovje**. (Opiši še končno pomiritev.)

Slika 4: Ogrodje besedila



Slika 5: Prvi zapis besedila z vrstniškim vrednotenjem



Slika 6: Deklica je besedilo dopolnila s pomočjo sošolčeve in učiteljičine povratne informacije

Pri strategiji barvnega prepoznavanja sledijo učenci delom, ki so barvno oblikovani. S tem je nakazan uvod, jedro in zaključek (slika 7). V posamezne dele zapišemo ključe besede, ki so jim v pomoč pri zapisu besedila.

- Izbrani besedilni vrsti (obnovi, opisu …) nakaži zgradbo npr. uvod, jedro, zaključek. Vsakemu delu besedila nameni drugo barvo. Oblikuj preglednico.



- V preglednico zberi ideje oziroma zapiši ključne besede.
- Zapiši osnutek besedila in v njem z ustrezno barvo označi povedi, ki spadajo k posameznemu delu besedila.
- Tvoje besedilo naj prebere sošolec in zapiše komentar.

Slika 7: Strategija barvnega prepoznavanja delov besedila

Strategija, pri kateri učenci dobro obvladajo pisanje besedil in jim daljša navodila ne predstavljajo težav (slika 8). Učenci sledijo navodilom ter oblikujejo besedilo.

- Za svoj spis izberi enega med naslednjimi naslovi. (Prvič v bolnišnici, Prvi šolski dan, Ples strahov v moji sobi, Z družino smo obiskali …) Razmisli, o čem boš pisal. Dogodek, ki ga boš opisoval, naj bo zanimiv, smešen ali pretresljiv.
- Na list papirja, v obliki miselnega vzorca, napiši načrt za besedilo.
- Dogodke razvrsti tako, kot so v resnici sledili. Oštevilči jih.
- Razmisli, s čim boš začel svojo pripoved. Zapiši, o čem boš pisal, komu se je to zgodilo, kje in kdaj.
- Zapiši, s čim boš zaključil svojo pripoved. V zaključku izrazi svoje mnenje, ponovi zanimivosti …
- Na list papirja zapiši besedilo. Pazi na uvod, jedro in zaključek.
- Besedilo večkrat preberi in ga popravi. Nato ga oddaj učiteljici, da ga popravi in te opozori na napake, ki jih sam nisi našel.
- Popravljeno besedilo prepiši na list papirja. Pazi, da boš popravil vse napake in da boš pisal lepo ter čitljivo.
- Besedilo naj prebere sošolec in zapiše komentar.

Slika 8: Nasveti za samostojno pisanje

Dejavnosti smo izvajali mesečno po obravnavani snovi. Gradiva smo shranjevali v mape. Učenci so bili pri delu zelo motivirani, radi so pisali in pričakovali so učiteljeve povratne informacije ter povratne informacije sošolcev.

2.5 Povratna informacija

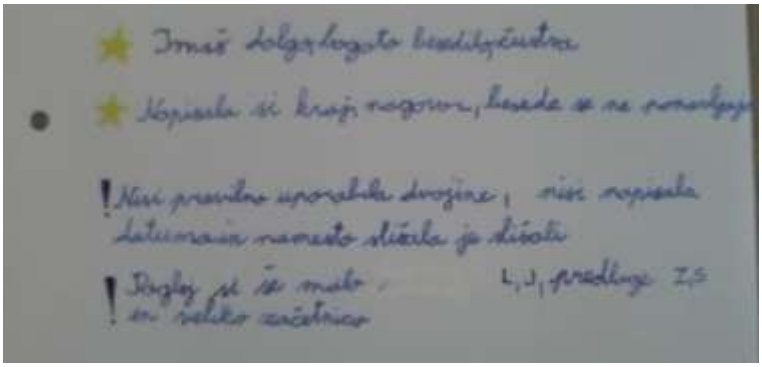
Eden izmed elementov formativnega spremljanja je natančna in specifična povratna informacija, ki prinaša učencu odgovore na vprašanja:

- kaj sem dosegel v odnosu do učnih ciljev oz. pričakovanih dosežkov?
- Kako napredujem?
- Kaj mi uspeva? Katera so moja močna področja, katera pa bi moral še razviti in izboljšati?

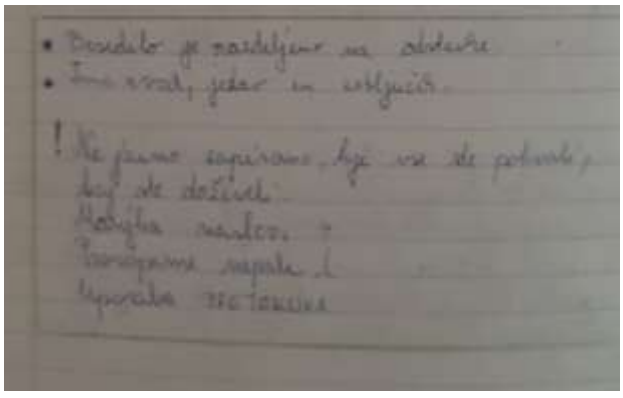
Učitelj pa se glede na povratno informacijo sprašuje:

- kako napreduje proces učenja?
- Kako ga moje poučevanje podpira?
- Kako naj svoje poučevanje spremenim, prilagodim, da bom učence še bolj podprl v procesu učenja in izboljševanja znanja? (Brodnik, 2019)

Najpomembnejše je učence naučiti, kako dajati kakovostno povratno informacijo sebi ali sošolcem (slika 9). Najboljši način tega je učiteljev zgled (slika 10).



Slika 9: Povratna informacija učenca učencu



Slika 10:Povratna informacija učiteljice

2.5.1 Samovrednotenje

Med učenjem snovi, usvajanjem posameznega cilja presojamo, kje smo in kako smo usvojili cilje. Ugotavljamo, kje se nam še zatika, kaj moramo še vaditi in kaj nam gre dobro. Tako imata

učenec in učitelj stalni nadzor nad učenjem in znanjem (slika 11). Ob napisanih merilih si učenec lahko označi, katere cilje dosega in katerih še ne (Peršolja, 2019).

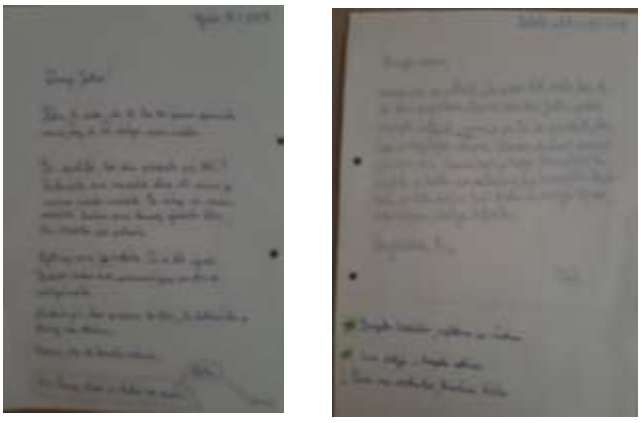


Slika 11: Primer samovrednotenja besedil

2.5.2 Vrstniško vrednotenje

Z uvajanjem vrstniškega vrednotenja učence učimo opazovati meje lastne subjektivnosti in spoštovati različnost. Učimo jih, da s poslušanjem povratne informacije drugih lahko bolje razumejo sebe in svet, z dajanjem kakovostne povratne informacije pa lahko učinkovito pomagajo drugim (Holcar Brunauer idr., 2016).

Tudi z moji učenci smo po vsakem zapisu besedila menjali in glede na merila uspešnosti pisali povratno informacijo (slika 12 in 13). Na začetku smo imeli težave z njihovim pisanjem, saj so pogosto uporabili izraze, kot so lepo, lepše piši, super. Po pogovoru in usmerjanju k merilom uspešnosti so učenci začeli upoštevati mnenja. Tudi moja povratna informacija jim je bila usmeritev, kako zapisati dobro kritiko, da lahko sošolec izboljša svoj zapis.



Slika 12 in 13: Popravljena pisma s povratno informacijo

3. Zaključek

S sodobnimi pristopi poučevanja učitelj slehernega učenca navaja k samostojnemu, kritičnemu in ustvarjalnemu mišljenju, samoiniciativnosti pri izbiri lastnega učnega stila, zanimivih učnih vsebin in ga spodbuja k reševanju problemov pri vseh šolskih predmetih, hkrati pa tudi učenci spodbujajo učitelja k inovativnemu poučevanju.

Formativno spremljanje pa je zanimivo tudi zaradi povratne informacije učencu in učitelju. Učencu pove, kaj je dobro pri njegovem učenju, učitelju pa pove, kaj je dobro pri poučevanju. Učenje in poučevanje se lahko na osnovi povratnih informacij izboljšujeta.

Pri delu z učenci opažam, da so se trudili po svojih zmožnostih in si prizadevali doseči zastavljeni cilj. Postajali so kritični do svojega dela in izkazovali željo po različnih tvorbnih nalogah. Med sabo so si pomagali, svetovali in se dopolnjevali. Pogosto smo uporabljali metodo kritičnega prijatelja in pri delu najprej poiskali močna področja ter priporočili izboljšave. Tako je postajalo njihovo učenje kakovostnejše in bolj osmišljeno. To pa je največji razlog, da s takšnim delom nadaljujemo v prihodnje.

4. Literatura

Brodnik, V. (2019). *Formativno spremljanje in vrednotenje znanja in učenja.* Pridobljeno s http://jazon.splet.arnes.si/formativno-spremljanje-in-vrednotenje-znanja-in-ucenja/ (Pridobljeno 25.9.2019)

Holcar Brunauer, A., Bizjak. C., Cotič Pajntar, J., Bosnar, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju.* Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Kapko, D., Cajhen, N., Drusany, N., Križaj Ortar, M. in Bešter Turk, M. (2005). *Gradim slovenski jezik 5*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Založba Rokus d. o. o.

Komljanc, N. (2004). *Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja.* Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Peršolja, M. (2019). *Formativno spremljanje znanja v praksi.* Priročnik za učitelje. Domžale: M. Peršolja.

Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina.* Ljubljana: Ministerstvo za šolstvo in šport: Zavod RP za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Martina Govejšek je zaposlena na Osnovni šoli Griže že 27 let. Po izobrazbi je profesorica razrednega pouka. Poučuje v petem razredu. Ves čas se izobražuje, išče nova znanja in spoznanja ter jih vnaša v svoje delo. Trenutno vodi projekt NA-MA POTI in aktivno sodeluje v razvojni nalogi Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu ter razvoju vključujoče šole. Vsa svoja znanja prenaša na učence. Upošteva želje otrok, jih spodbuja k samostojnemu delu in avtonomnosti.

Uvodne ure slovenščine v 1. letniku gimnazije – ena ključnih oblik motivacije za učenje in osebno rast mladostnika na poti do mature

Introductory Lessons of Slovenian in the First Year of Secondary School – One of the Key Forms of Motivation for Learning and Personal Growth of an Adolescent on the Way to Graduation

Dušica Štiblar Božović

II. gimnazija Maribor
dusica.stiblar@druga.si

Povzetek

Raziskave so pokazale, da slovenščina sodi med nepriljubljene predmete, saj naj bi bila glede na učna področja preobsežna (kompleksna) ter posledično prezahtevna za učenje. Dijaki, ki slovenščine ne marajo, svoj odpor do nje kažejo že ob vstopu v gimnazijo, žal pa je teh dijakov veliko. Slovenščina je predmet, ki dijake spremlja skozi celotno osnovnošolsko in gimnazijsko izobraževanje, zato v 1. letnik vstopajo že z različnimi spomini na ure slovenščine v osnovni šoli, prav tako pričakujejo, da se bo njihova osnovnošolska izkušnja nadaljevala ali ponovila tudi v gimnaziji. Ker se prvi vtis glede česar koli v življenju praviloma izkaže tudi kot najpomembnejši, se učitelji slovenščine zavedamo, da to velja tudi za naš predmet, ko dijaki novinci prvič pridejo k naši uri, zato je načrtovanje prav uvodne šolske ure zelo pomembno. V prispevku so prikazane aktivnosti med uvodnimi urami slovenščine v 1. letniku, ki so – ob sicer tipičnih, pričakovanih, a za dijake nezanimivih uvodnih informacijah o predmetu – na subtilen, »nevsiljiv« način peljale dijake skozi različne zgodbe in zanimivosti s področja umetnosti in kulture ter tako, že v samem začetku, notranje motivirale dijake za pouk slovenščine in obšolske dejavnosti s področja književnosti. Dijaki so bili motivirani za sodelovanje in medsebojno interakcijo, saj je učiteljici uspelo v dijakih prebuditi radovednost ter željo po raziskovanju. Uzavestili so si tudi, da pouk slovenščine ni le začrtana obravnava učnih vsebin iz predpisanega učnega načrta, temveč je predvsem pot, po kateri se gimnazijec, bodoči intelektualec, oblikuje v razgledanega, kultiviranega in vsesplošno oblikovanega posameznika, ki bo soustvarjal sodobno družbo.

Ključne besede: gimnazija, notranja motivacija, osebna rast, slovenščina, uvodna šolska ura.

Abstract

Studies have shown that Slovene is an unpopular subject because it is too extensive (complex) and consequently too difficult to learn in terms of teaching areas. Unfortunately, there are a lot of students who do not like Slovene and show their resistance to it already when entering secondary school. Slovene is a subject that accompanies students throughout the primary and secondary school, so they enter the first year with different memories of Slovene lessons in primary school, and they also expect that their primary school experience with Slovene will continue or be repeated in secondary school. As the first impression of anything in life usually turns out to be the most important, teachers of Slovene are aware that this also applies to our subject when novice students first come to Slovene, which is why planning an introductory lesson is very important. The article presents activities during the introductory lessons of Slovene in the 1st year of secondary school, which – while typical, expected but uninteresting introductory information for the students – in a subtle, "unobtrusive" way, guided the students through various stories and interesting facts in the field of art and culture and in this way, from the very beginning, motivated students to learn Slovene and some extracurricular activities in the field of

literature. The students were motivated to participate and interact with each other, as the teacher succeeded in awakening the students' curiosity and desire to explore. They also realized that the Slovene lesson is not only a deliberate treatment of the curriculum contents of the prescribed syllabus, but is above all the way in which the secondary school student, a future intellectual, transforms into a well-regarded, cultivated and universally formed individual, who will co-create a modern society.

Key words: secondary school, inner motivation, personal growth, Slovene, introductory lesson.

1. Uvod

Po osnovnih didaktičnih smernicah za uvodno šolsko uro slovenščine velja, tako kot sicer za uvodno uro pri vseh učnih predmetih, da učitelji seznanimo dijake z osnovnimi informacijami o predmetu: z obsegom učne snovi, načinom dela pri pouku, domačim branjem, s preverjanjem in ocenjevanjem znanja ter kriteriji ocenjevanja znanja (pravilniki), pričakovanimi dosežki in z informacijami, ki se nanašajo na maturo iz slovenščine. Načeloma naj bi ta uvod zajel eno šolsko uro ali kvečjemu dve. Zlasti v 1. letniku dijaki po uvodnih informacijah še pričakujejo, da jih učitelji pozovemo, naj se nam predstavijo. To pa je tudi vse, kar pričakujejo od uvodne šolske ure. Približno tako je bilo, kot sami povedo, tudi v osnovni šoli, torej nič novega, nič nepričakovanega, nikjer nobenega presenečenja ali vzgiba, ki bi v njih sprožil kakršno koli čustveno ali miselno reakcijo.

Ker so dosedanje raziskave na slovenskih osnovnih in srednjih šolah pokazale, da je slovenščina (načeloma) nepriljubljena med učenci in dijaki (Lipošek, 2015, str. 34–37) in ker dijaki v razredu velikokrat povedo, da če jim je slovenščina vendarle všeč kot predmet, je to v veliki meri zaradi učiteljevega načina poučevanja oziroma uspešne učiteljeve motivacije za delo in učenje, potemtakem nedvomno učitelji moramo znati to tudi doseči pri dijakih v razredu.

Nastja Škrlec (2016) navaja, da učitelji opravljamo veliko funkcij. Ob tem, da učencem posredujemo učno snov in jih tudi vzgajamo, je prav tako pomembno, da jih poskusimo čim bolj motivirati. Ugotavlja tudi, da je motiviranost učencev eden izmed ključnih dejavnikov, da bo učenec z veseljem obiskoval pouk slovenščine, pri njem sodeloval in dobival lepe ocene.

Kako pa notranje motivirati učenca oziroma dijaka, ki predmeta ne mara? Kako sploh današnjo mladino, ki je vse preveč zunanje motivirana za šolske aktivnosti in učenje, ki je torej precej pragmatična in utilitaristično usmerjena, prepričati, da je prav vsako znanje vrednota, četudi v danem trenutku ne prinaša neke konkretne koristi ali pa točk na maturi, potrebnih za vpis na želeno fakulteto? Tovrstna (zmotna) življenjska naravnanost gimnazijcev se zlasti v 3. in 4. letniku izkaže kot skorajda vseprisotna.

Tudi s tega vidika je zelo pomembno, da dijak že na začetku 1. letnika, ob vstopu v gimnazijsko izobraževanje, ne glede na prejšnje izobraževalne izkušnje s slovenščino, postopoma začne razvijati – če že ne ljubezni – vsaj pozitiven odnos do pouka jezika in književnosti. Prepričani smo, da se ta proces začne že s prvo (uvodno) šolsko uro.

II. gimnazijo Maribor obiskujejo dijaki, ki so večinoma naravoslovno usmerjeni, kar načeloma tudi pomeni, kot nam sami povedo, da pri pouku slovenščine imajo raje jezikovni pouk kot pouk književnosti ter da tudi sicer manj berejo literaturo oziroma redkeje spremljajo aktualne literarne, umetniške ali kulturne dogodke. Torej ugotavljamo, da je ravno področje književnosti oziroma umetnosti in kulture tisto ključno področje, za katero je potrebno notranje motivirati dijake pri pouku slovenščine.

Učni načrt za slovenščino v gimnazijah (2008) navaja: »V gimnaziji je književni pouk namenjen vzgoji kultiviranega bralca, bodočega izobraženca. To je bralec, ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušenost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost. /…/ Književnost naj bi dojemal kot del kulturnega dogajanja v času, nacionalnem in mednacionalnem prostoru, tj. kot pojav, ki sooblikuje vrednostni sistem posameznika in družbe.« To so cilji, ki jih učitelji želimo in moramo uzavestiti dijakom, saj želimo, da spoznajo, koliko je pouk književnosti pomemben tudi za njihovo osebno rast na poti do mature.

Učitelji vplivamo na motivacijo učencev in ta mora biti notranja, kar v osnovnem opisu te motivacije pomeni, da se dijaki učijo iz radovednosti. Boža Krakar Vogel (2004) navaja, da se po pedagogu Janku Bezjaku uvodna motivacija definira kot »ustvarjanje zanimanja in pravega razpoloženja« (str. 79), sicer pa avtorica hkrati poudarja, da uvodna motivacija pri dijakih vzbudi začetno zanimanje ter aktivira čustveno motivacijske in kognitivne dejavnike; pravi, da se z uvodno motivacijo v dijaku prepletajo čustva, interesi, domišljija, mišljenje in znanje (Krakar Vogel, 2004).

Izhajajoč iz navedenih dognanj in upoštevajoč opaženo motivacijsko naravnanost dijakov bomo na konkretnem primeru pokazali, kako se lahko uvodne ure slovenščine v 1. letniku gimnazije izkažejo kot ena ključnih oblik motivacije za učenje in osebno rast mladostnika na poti do mature.

Ker smo vedeli, kaj dijaki sicer pričakujejo oziroma česar ne pričakujejo od prve (uvodne) ure slovenščine, smo dejansko vso motivacijo, »ogrevanje« za predmet in vzbujanje interesa (zlasti za pouk književnosti) bazirali na »metodi presenečenja«, če jo lahko kar tako poimenujemo. Ustvarjali smo torej tako zanimanje kakor tudi pravo razpoloženje za nadaljnje aktivno, kreativno, inovativno in notranje motivirano učno delo pri pouku slovenščine v 1. letniku ter postavljali tovrstni temelj še za vsa nadaljnja leta izobraževanja do zaključne mature.

2. Uvodne ure slovenščine v 1. letniku gimnazije

V nadaljevanju predstavljamo uvodno učno uro slovenščine, kot je bila izpeljana v tem šolskem letu v dveh oddelkih 1. letnika gimnazije. Takoj naj poudarimo, da je ta učna ura presegla svoj didaktični okvir ter prerasla v kar 4 uvodne ure, kar bo tudi jasno razvidno iz nadaljnje predstavitve.

Ker gre za šolsko uro, na kateri se dijaki prvič srečajo tako s predmetom kot tudi z učiteljem, se prvih nekaj minut posveti pozdravu in predstavitvi profesorice. Temu sledijo standardne pričakovane aktivnosti uvodnih ur, ko učitelji dijakom predstavimo predmet in o njem podamo tiste osnovne informacije, ki so bile navedene že zgoraj v Uvodu.

Osrednji del tega prispevka pa bo temeljil na prikazu tistih aktivnosti, ki so nastajale med prej navedenimi »primarnimi« aktivnostmi uvodne ure ter s ciljem notranje motivirati dijake za pouk slovenščine in nekatere obšolske dejavnosti s področja književnosti. Večina teh aktivnosti je nastala med podajanjem informacij o literarnih delih, predvidenih za prostoizbirno domače branje v 1. letniku, ter dejavnostih, ki jih dijaki opravijo v sklopu pridobivanja kreditnih točk, ki so na naši šoli ena izmed oblik vrednotenja dijakovega znanja in dela.

Učiteljica je dijakom predstavila seznam za prostoizbirno domače branje:

- Feri Lainšček, Strah za metulje v nevihti (avtor = večkratni nominiranec za nagrado kresnik ter dvakratni nagrajenec),
- Polona Glavan, Kakorkoli (roman, nominiran za nagrado kresnik),
- Tadej Golob, Jezero (roman, nominiran za nagrado kresnik; avtor = enkratni nagrajenec),
- Anthony Doerr, Vsa ta nevidna svetloba (Pulitzerjeva nagrada za književnost 2015),
- Svetlana Aleksijevič, Černobilska molitev (Nobelova nagrada za književnost 2015).

Kratka vsebinska predstavitev navedenih literarnih del je bila tudi izhodišče za našo prvo aktivnost, in sicer poglobljen pogovor in raziskovalno delo o slovenskih in tujih (mednarodnih) literarnih nagradah: nagrada kresnik, Pulitzerjeva nagrada za književnost in Nobelova nagrada za književnost. Dijaki so tokrat med poukom lahko uporabljali svoje mobilne telefone in tablice, saj so morali o teh nagradah na medmrežju sami poiskati podatke, ki jih še niso poznali.

Monika Rebec in Barbara Skalec (2015) navajata, da je učna aktivnost učencev temeljni pogoj za uspešen potek in doseganje ciljev pouka v šoli z vidika trajnosti in kakovosti znanja. Zato smo si tudi prizadevali, da so bili dijaki čim bolj učno aktivni, učiteljica pa jih je vsakič s kakšno novo informacijo dodatno motivirala k raziskovanju, saj je v dijakih na ta način vzbujala zanimanje in radovednost. Ugotovili smo, da dijaki ne vedo skorajda ničesar o teh nagradah, so pa poznali nagrade, ki se podeljujejo slovenskim avtorjem za področje mladinske književnosti (npr. večernica in desetnica), prav tako so poznali pomen Prešernove nagrade. Največ časa smo posvetili slovenski nagradi kresnik, dijakom se je namreč zdela najzanimivejša, so pa samoiniciativno poiskali še druge slovenske literarne nagrade, zlasti s področja pesništva in dramatike (npr. Jenkova, Veronikina in Grumova nagrada).

Golobov roman Jezero spada med redke kvalitetne slovenske kriminalne romane, zato je naš pogovor stekel tudi v tej smeri – izpostavili smo pomen žanrske literature, ki pa vendarle ni trivialna, čeprav jo bralci morda tako doživljajo. Ugotovili smo, da najbolj poznajo legendarno pisateljico Agatho Christie ter nič manj legendarnega detektiva Sherlocka Holmsa.

Ker je učiteljica priporočila dijakom v branje tudi roman Kradljivka knjig, napisan leta 2005, in ker večina dijakov za ta roman ni še slišala oziroma (še) niso videli niti filma, ki je leta 2013 nastal po tem romanu, se je odločila dijakom kar v razredu prebrati prvo poglavje iz romana. Eden izmed dijakov se je najprej odpravil v šolsko knjižnico po knjigo. Koliko je učiteljičino doživeto glasno branje uvodnega dela romana, ki v obliki prvoosebne pripovedi predstavi pripovedovalko zgodbe – smrt, bilo učinkovito, med drugim pove prav dejstvo, da dijak, ki je prinesel knjigo iz knjižnice, te ni želel več vrniti tja, temveč si jo je kar pospravil v torbo, da bi jo odnesel domov in prebral.

Prej opisane aktivnosti so trajale 2 šolski uri. V naslednjih dveh (še vedno torej uvodnih) šolskih urah pa so se vrstile dejavnosti, ki so se nanašale na podajanje osnovnih informacij o načinu pridobivanja obveznih kreditnih točk. Ena izmed dejavnosti, ki jo dijaki opravijo za kreditne točke, je obisk gledališča oziroma ogled gledališke predstave po lastni izbiri, o kateri dijaki nato še napišejo refleksijo ali komentar. To je bilo tudi izhodišče za pogovor o njihovi dotedanji izkušnji z gledališko umetnostjo ter nadaljnje odkrivanje zanimivosti in, v smislu razvijanja splošne razgledanosti, pomembnih informacij s tega področja. Učiteljica je najprej pogovor usmerila k dvema aktualnima umetniškima oziroma kulturnima dogodkoma, saj je bila mnenja, da gre za izredno pomembno kulturno dogajanje v okolju, v katerem dijaki živijo, zato je tudi pomembno, da ju nikakor ne spregledajo: prvi dogodek je 100-letnica Slovenskega narodnega gledališča Maribor, ki ga gledališče obhaja 27. septembra, drugi pa je festival slovenskih gledališč Borštnikovo srečanje, ki se zgodi v Mariboru vsako leto oktobra.

Iztočnice za nadaljnje aktivnosti oziroma pogovor ter samostojno iskanje informacij in odgovorov so bile naslednje:

- prva (slovenska) premiera v SNG Maribor leta 1919 (Jurčič: Tugomer),
- Borštnikovo srečanje, Borštnikov prstan, Ignacij Borštnik,
- znani gledališki režiserji – Mariborčani (Tomaž Pandur, Jernej Lorenci, Matjaž Latin),
- Tomaž Pandur in njegove gledališke stvaritve,
- znani slovenski gledališki igralci in igralke.

Glede na to, da so bili dijaki z zgoraj navedenimi temami zelo slabo seznanjeni – pravzaprav se je skorajda vse, kar so vedeli, nanašalo le na slovenske gledališke igralce in igralke – so bili zelo prizadevni pri svojem raziskovalnem delu o neznanem, saj jih je učiteljica dodatno motivirala in zainteresirala z raznimi fotografijami ter avdio in video posnetki, ki jim jih je predvajala med uro in ki so dodatno popestrili že tako zelo aktivno dogajanje v razredu. Učitelji namreč pri svojem delu moramo upoštevati nekatere pomembne didaktične ugotovitve, in sicer: ugotovljeno je, da pozornost učencev in obseg informacij narašča, če učitelj poleg govora pri pouku uporablja tudi slike, zvok in animacije. Pouk, izveden z več mediji, je torej kakovostnejši od pouka, pri katerem učitelj le govori in opisuje stvari. Ob uporabi učnih sredstev so učenci dodatno motivirani in pripravljeni za delo, s tem pa dosegamo tudi povečano aktivnost pri doseganju določenih ciljev (Pučko, 2009). Ker so dijake najbolj pritegnili posnetki Pandurjevih gledališki predstav (Faust, Brezmadežna), je bila njihova motivacija najbolj usmerjena v raziskovanje njegovega življenja in gledališkega ustvarjanja. Z navdušenjem so ugotovili, da je bil Pandur dijak mariborske Prve gimnazije ter da je že kot dijak tam ustanovil gledališko skupino Tespisov voz – seveda so naprej raziskovali, zakaj takšno ime za gledališko skupino oziroma kaj to sploh pomeni. Zanimivo je bilo opazovati, kako so se vedno znova odpirala nova vprašanja – kot verižna reakcija – ter s kakšno vnemo so dijaki iskali in raziskovali naprej do končnega odgovora. Ves čas so tudi med seboj sodelovali, saj so se kar spontano oblikovale dvojice in manjše skupine, da bi lahko med seboj izmenjali čim več informacij. Ena izmed pomembnih ter za dijake zlasti zanimivih in presenetljivih ugotovitev je bila tudi ta, da je Mariborčan Matjaž Latin – človek, ki režira predstave/muzikale slovitega EST (English Student Theatre) na II. gimnaziji – prav tako renomiran slovenski gledališki režiser. Seveda, dijaki 1. letnika, ki ga še ne poznajo (dobro), tega sicer ne vedo.

To so le nekatere izmed dejavnosti, ki so nastale med našim delom, so pa dijaki na koncu zadnje uvodne ure dobili 15 minut časa, da so sestavili kratko refleksijo, kaj jim je bilo najbolj všeč oziroma kaj jih je najbolj zaintrigiralo oziroma kaj je tisto, kar jim bo najbolj ostalo v spominu. Napisati so morali tudi krajši komentar, koliko se jim sploh zdijo pomembne oziroma uporabne in koristne informacije, ki so jih slišali oziroma izvedeli v preteklih 4 šolskih urah. Njihovi odgovori so bili različni, so pa vsi izpostavili podobno misel, in sicer da so tovrstna »znanja« in informacije del posameznikove kultiviranosti in splošne razgledanosti, kar pa igra zelo pomembno vlogo pri oblikovanju zlasti mladostnikove osebnosti. Nekaj dijakov je zapisalo tudi čudovito in hkrati pomembno misel, da so začutili ponos, da so Mariborčani, ter da so prav tako spoznali, kako zelo lepa je slovenska gledališka umetnost, kar krepi tudi njihovo nacionalno zavest.

Da so navedene aktivnosti med štirimi uvodnimi urami zelo notranje motivirale posamezne dijake k še dodatnim šolskim in obšolskim dejavnostim, lepo pokažejo naslednji primeri, s katerimi tudi zaključujemo osrednji del tega prispevka:

- Dve dijakinji sta se odločili, da bosta pripravili učno uro o Ignaciju Borštniku, slovenski moderni, Ivanu Cankarju in Zofki Kvedrovi. Namreč njuna raziskovalna pot do dejstev o Ignaciju Borštniku ju je pripeljala še do ostalih zgoraj navedenih dogodkov oziroma

ustvarjalcev, tako da želita raziskati njihovo medsebojno povezanost in sodelovanje. Ta učna ura je planirana za januar, po zaključku 1. ocenjevalnega obdobja, ko bodo dijaki imeli malo več časa za »dodatne dodatne« aktivnosti.

- En dijak, navdušen nad Pandurjem, je bil pripravljen pripraviti montažo video posnetkov oziroma scen iz Pandurjevih predstav, ki jih bo našel na spletni strani YouTube. Glede na to, da obiskuje računalniške delavnice, te zadeve obvlada. Svojo aktivnost je že izpeljal. Pri delu sta mu pomagala še dva sošolca. Ogledali smo si scene iz gledaliških predstav Faust, Brezmadežna, Somrak bogov, Medeja, Barocco ter Vojna in mir.
- Ena dijakinja je zelo motivirana, da bi pripravila raziskovalno nalogo o položaju slovenskih pisateljicah v naši literaturi – zelo jo je namreč razburilo dejstvo, da so v dolgih 28 letih, odkar se podeljuje nagrada kresnik, bile nagrajene le tri pisateljice, vsi ostali prejemniki te prestižne nagrade pa so bili pisatelji, torej moški ustvarjalci. Najbolj jo sicer intrigira pisateljica Zofka Kveder.
- Skupina petih dijakov bo pripravila govorni nastop o gledaliških igralcih, ki so jim najljubši, ker so jih že videli v živo na odru in so jih s svojo igro navdušili. To so igralci igralskega ansambla SNG Maribor: Aleš Valič, Ksenija Mišič, Matevž Biber in Maša Žilavec. Spregovorili bodo tudi v čast priljubljenemu, a že pokojnemu igralcu Jerneju Šugmanu, ki so ga tako radi gledali v vlogi prikupnega vratarja Vese v nadaljevanki Naša mala klinika. Govorni nastop se bo izvedel januarja, po zaključku 1. ocenjevalnega obdobja.
- En dijak, ki je – sicer spodbujen k branju na podlagi ogleda trenutno najbolj popularne tuje nadaljevanke Černobil – do naše zadnje uvodne ure že začel prebirati delo Černobilska molitev (prostoizbirno domače branje), je predlagal, da bi takrat, ko se bomo pogovarjali o teh prostoizbirnih delih, prebrali na glas v razredu tudi nekaj pričevanj iz te knjige – torej za vse tiste, ki si tega dela ne bodo izbrali za domače branje. Rekel je, da so to ene izmed najpretresljivejših zgodb, ki jih je kdaj prebral, zato meni, da bi jih tudi sošolci morali slišati. Predlog je bil soglasno razglašen za odličnega.
- Dijakinja, ki se je z družino pred dvema letoma iz Srbije preselila v Slovenijo, je ob omembi Nobelove nagrade za književnost znala povedati, da je veliki pisatelj Ivo Andrić, ki ga je v Srbiji obravnavala že v osnovni šoli, še danes edini književnik, Nobelov nagrajenec, s področja bivše Jugoslavije. O njegovem življenju in literarnem ustvarjanju bo pripravila govorni nastop, ki bo prav tako kot ostali govorni nastopi izpeljan januarja.

3. Zaključek

Avtorji visokošolskega učbenika Didaktika navajajo, da uvodno motiviranost okrepijo presenečenja, kar pomeni, da dijakom predstavimo oziroma povemo nekaj povsem nepričakovanega in dokaj zanimivega. Pravijo, da na osnovi tega lahko sklenemo, da ima uvodna motivacija svojo notranjo podlago v vedoželjnosti, interesih in izkušnjah dijakov. Poudarjajo tudi, da so strokovnjaki, ki so se ukvarjali z didaktiko in s preučevanjem pouka, opozorili, da se v šoli uvodnim motivacijam ne posveča dovolj časa oziroma da nekateri učitelji celo menijo, da se z njo zapravlja čas – s tem se strokovnjaki nikakor ne strinjajo, saj menijo, da se uvodnim motivacijam mora nameniti dovolj časa (Blažič, I. Grmek, Kramar, Strmčnik, 2003).

S primerom šolskih ur, ki smo jih predstavili, dokazujemo, da vsa zgoraj navedena teorija še kako drži tudi v praksi. Prikazali smo prednosti in dolgoročne koristi tovrstnega uvoda v pouk slovenščine v 1. letniku gimnazije, med samo izvedbo predstavljenih aktivnosti pa nismo zasledili nobenih možnih pomanjkljivosti oziroma kakršne koli slabosti. Dijaki so ves čas bili aktivni, zainteresirani, tudi zabavno je bilo. Skratka, videti so bili motivirani in zadovoljni – tako nad tem, kar so izvedeli (torej se novega naučili ali le nadgradili svoje znanje), kot tudi nad tem, kar so sami naredili in dosegli med poukom.

Odločitev za tovrstno uvodno motivacijo na začetku 1. letnika gimnazije se je torej izkazala kot pravilna, zato bo zagotovo pozitivno in zlasti motivacijsko vplivala na naše delo v razredu tudi v prihodnje, saj na uspešen način v praksi preizkušene oblike in metode dela z dijaki ponujajo tudi učitelju dodatno spodbudo v smislu optimističnega zavedanja, da z ustrezno izbrano učno strategijo oziroma obliko motivacije lahko dosegamo odlične (učne) rezultate tudi pri predmetih, ki jim dijaki sicer načeloma niso naklonjeni.

Mojca Juriševič (2012) pravi, da se učna motivacija vedno dogaja v učencu in je učenec osrednji vir lastnega motivacijskega delovanja, kar pomeni, da učencu torej nikakor ne moremo dati motivacije, saj je ta pravzaprav že v njem. Zato izpostavi, da se učitelji moramo nenehno zavedati, da učno motivacijo z različnimi motivacijskimi spodbudami lahko dodatno negujemo, spodbujamo, ozaveščamo in krepimo ali pa, nasprotno, celo pripomoremo k njenemu zniževanju. Torej ključnega pomena je, da učitelji med svojimi učnimi urami dijake motiviramo in ne demotiviramo za učenje in delo v šoli.

Kot je bilo že uvodoma povedano in kot se lahko razbere iz osrednjega dela tega prispevka, je naša uvodna šolska ura slovenščine presegla svoj siceršnji didaktični okvir ene ali dveh ur – prerasla je namreč v kar 4 šolske ure, saj vseh načrtovanih dejavnosti – in vseh tistih, ki so se spontano porodile kot posledica notranje motiviranega raziskovalnega dela dijakov in sodelovalnega učenja med njimi – ni bilo niti možno niti smiselno izpeljati v krajšem času.

Dijaki so se skozi izpeljane aktivnosti učili tudi poslušati drug drugega, učiti se drug od drugega – spoznavali so, da ni samo učitelj tisti, ki prinaša ter posreduje informacije in znanje. Eden izmed glavnih ciljev, ki smo mu sledili in ga dosegli, je bil tudi ta, da si dijaki uzavestijo pomembnost splošne razgledanosti za človeka, saj so med drugim spoznali, kako malo v resnici vedo predvsem o aktualnem umetniškem in kulturnem dogajanju v Mariboru, torej v okolju, v katerem živijo. Razumeli so, kako pomembno zanje bo stopiti iz virtualnega sveta, ki je stalnica njihovega vsakdana, ter se ozreti po realnih dogodkih in ljudeh, kajti le tako se bodo lahko osebnostno in intelektualno razvijali ter rasli.

6. Literatura

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar M., Strmčnik, F. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče.

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

Krakar Vogel, B. (2004). Poglavja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.

Lipošek, Š. (2015). *Odnos osnovnošolcev do pouka slovenščine* (Diplomska naloga, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta). Pridobljeno s https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=55302

Pučko, M. (2009). *Sodobni pouk slovenščine ob uporabi interaktivne table* (Diplomska naloga, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta). Pridobljeno s https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=11444

Rebec, M., Skalec, B. (2015). *Aktivnost učencev in vloga učitelja pri pouku matematike v osnovni šoli* (str. 263–279). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales. Pridobljeno s www.zrs-kp.si/wp-content/uploads/2018/10/Aktivnosti-ucencev-v-ucnem-procesu_2015.pdf

Škrlec, N. (2016). *Motiviranost učencev pri pouku slovenščine 3. triletja osnovnih šol v občini Ljutomer* (Diplomska naloga, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta). Pridobljeno s https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=64523

Učni načrt: Slovenščina – Splošna, klasična in strokovna gimnazija (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Kratka predstavitev avtorice

Dušica Štiblar Božović je profesorica slovenščine in srbohrvaščine, na področju vzgoje in izobraževanja dela že 20 let. Na II. gimnaziji Maribor, kjer je zaposlena, poučuje slovenščino v nacionalnem programu gimnazija ter materni jezik in književnost (Language A: Literature – Serbian A, Croatian A, Bosnian A) v programu mednarodne mature (IBDP - International Baccalaureate Diploma Programme). Aktivno je vključena tudi v mnoge šolske in obšolske dejavnosti ter projekte. Delo z mladostniki osrečuje in osmišlja njeno življenje.

Šolski esej v gimnaziji – pisanje samo za maturo ali tudi za življenje?

School Essay in Secondary School – Writing Only for Graduation or for Life

Nataša Preglau Borko

II. gimnazija Maribor
natasa.borko@druga.si

Povzetek

Šolski esej pri slovenščini predstavlja večini dijakom enega izmed večjih učnih naporov v vseh štirih letih šolanja na gimnaziji. Mnogi so prepričani, da se pisanja ne da naučiti, zato hitro obupajo. Esej na maturi predstavlja 50 % celotne ocene pri slovenščini, zato pisanje eseja ni izziv samo za dijake, ampak tudi za učitelje, ki se zavedamo odgovornosti priprave na uspešno napisan esej. Prispevek predstavlja priprave na esej v vseh štirih letih in dodaja sodobne metode za izboljšanje jezika in sloga pisanja. V ospredju prispevka je tudi vprašanje, ali dijake pripravljamo samo na maturitetni esej ali s pripravo na šolski esej pri dijaku razvijamo zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil, sporazumevalne zmožnosti in kritično aktualizacijo, kot je zapisano v učnem načrtu (Poznanovič Jezeršek idr., 2008). Vsekakor je največja težava, da dijaki ne preberejo predpisanih književnih del in zato niso sposobni poglobljene interpretacije, o delih se ne morejo pogovarjati, jih ne razumejo ter niso sposobni kritičnega razmišljanja. Ker ne berejo dovolj, nimajo besednega zaklada, so jezikovno šibkejši in slogovno okornejši. Dijakom moramo osmisliti pomen književnega, jezikovnega in slogovnega znanja. Upoštevati moramo tudi, da t. i. generacija Z zahteva nove metode poučevanja, zato se jim moramo prilagoditi in jih notranje motivirati.

Ključne besede: generacija Z, maturitetni esej, nove metode, šolski esej.

Abstract

The Slovene essay for the majority of students represents one of the major learning efforts in all four years of secondary school. Many are convinced that writing cannot be learned, so they give up quickly. The matura essay represents 50 % of the total mark in Slovene, so writing an essay is not only a challenge for students, but also for teachers who are aware of the responsibility of preparing for a successfully written essay. The article presents the preparation for the essay in all four years and adds modern methods to improve writing language and style. At the forefront of the article is the question of whether the students are prepared only for the matura essay, or by preparing for the school essay the student develops the ability to read and interpret literary texts, communication skills and critical actualization, as stated in the syllabus. By all means, the biggest problem is that students do not read the prescribed literary works and therefore are not capable of in-depth interpretation, cannot discuss and understand them, and are not able to think critically. Because they do not read enough, they have no vocabulary, they are linguistically weaker and more stylistically cumbersome. Students need to understand the importance of literary, linguistic and stylistic knowledge. It also must be borne in mind that Generation Z requires new teaching methods, so we need to adapt to them and find appropriate intrinsic motivation.

Keywords: generation Z, matura essay, new methods, school essay.

1. Uvod

Esej na maturi predstavlja 50 % celotne ocene pri slovenščini, zato pisanje eseja ni izziv samo za dijake, ampak tudi za učitelje, ki se zavedamo odgovornosti priprave na uspešno napisan esej. Prispevek predstavlja priprave na esej v vseh štirih letih in uvajanje novih metod za usvajanje znanja. Upoštevamo, da ima generacija Z zaradi spoznavanja sveta preko spleta nove zahteve, ki presegajo tradicionalne načine poučevanja. V ospredju prispevka je tudi vprašanje, ali dijake pripravljamo samo na maturitetni esej ali s pripravo na šolski esej pri dijaku razvijamo zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil, sporazumevalne zmožnosti in kritično aktualizacijo, kot je zapisano v učnem načrtu (Poznanovič Jezeršek idr., 2008).

Vsekakor je največja težava, da dijaki ne preberejo predpisanih književnih del in zato niso sposobni poglobljene interpretacije, o delih se ne morejo pogovarjati, jih ne razumejo ter niso sposobni kritičnega razmišljanja. Ker ne berejo dovolj, nimajo besednega zaklada, so jezikovno šibkejši in slogovno okornejši. Dijakom moramo osmisliti pomen književnega, jezikovnega in slogovnega znanja. Rešitev vidimo v pravi bralni spodbudi in novih metodah za izboljšanje jezika in sloga pisanja, ki jih bomo tudi predstavili.

Zavedati se moramo, da smisel eseja ni v tem, da bi si učenci zapomnili besedila, ki so jih za maturitetni esej morali prebrati. Izhajati moramo iz tega, da se bodo tisti dijaki, ki opravljajo maturo, najverjetneje vpisali na univerzo. Vsak študent, torej bodoči intelektualec, se bo znašel v položaju, ko bo moral znati izraziti svoje stališče, bodisi pisno ali ustno, ga utemeljiti in z argumenti tudi razložiti. Prav to predstavlja tisto bistvo, zakaj je pisanje esejev tako zelo pomembno v času pridobivanja srednješolske izobrazbe (Barbarič idr., 2000).

2. Priprava na šolski esej pri pouku slovenščine

»Šolski esej iz književnosti je pisna naloga, v kateri dijak piše o svojem branju literarnih besedil s sredstvi doživljajskega in strokovnega sporočanja« (Krakar Vogel in Šimenc, 2000, str. 11). Dijaki se v gimnaziji naučijo napisati razpravljalni in razlagalni esej; na maturi se sami odločijo, katerega bodo pisali.

Metode za pisanje eseja se v vseh letih, odkar dijaki pišejo maturitetni esej, niso spremenile, generacije dijakov pa so se. Strokovnjaki (Nabergoj, Perko in Šorli, 2020) glede na opredelitev eseja v Predmetnem izpitnem katalogu za slovenščino poudarjajo, na kaj moramo pri pisanju razpravljalnega eseja biti pozorni: branje v širino, natančno branje, večkratno branje, dnevnik branja, podrobna obnova, vodeno branje, branje spremnih besed in drugih virov, miselni postopki (umestitev, predstavitev, obnova, povzetek, ponazoritev, razvrstitev, primerjava, utemeljevanje, razlaganje, posploševanje, opredeljevanje, vrednotenje, komentiranje), jasnost, jedrnatost, izviren in živ slog, koherentnost, jezikovna pravilnost.

2.1 Priprava na šolski esej v prvem letniku gimnazije

Kljub natančnim opredelitvam in zahtevam za pisanje eseja ter učiteljevemu zavzemanju, da bi dijaki znali napisati dober esej, ti niso tako uspešni, kot pričakujemo. Dijaki v prvem letniku prihajajo iz različnih šol, zato je tudi njihovo znanje slovenščine (žal) različno. Nekateri že poznajo večino besedilnih vrst, drugi imajo težave pri osnovnem izražanju. Največ težav opažamo pri jeziku in slogu. Ker se zavedamo, da se dijaki bojijo že samega izraza esej, jim povemo, da ga prvo leto še ne bodo pisali, saj gre za predesejske oblike. V prvem letniku dijaki

do književnega dela razvijajo bolj osebni vidik, objektivizacija pride v poštev v višjih letnikih.

V prvem letniku pišejo dijaki dva spisa; prvega na temo Sofoklejeve tragedije Antigona, drugega na temo Shakespearjeve tragedije Hamlet in komedije s tragičnimi elementi Beneški trgovec. Vsa dela so predpisana za domače branje; dijaki dobijo navodila, na kaj so med branjem in po njem pozorni.

Prvi spis je za dijake težek zaradi samega književnega dela: tragedija Antigona je napisana v verzih, gre za arhaičen jezik, kar pomeni, da po prvem branju ne razumejo veliko, tudi sama tema (prepoved pokopa in upor) jim je tuja. V ta namen jim za domačo nalogo pripravimo delovne liste z odlomki in vprašanji. Pri pouku odlomke še enkrat preberemo in odgovorimo na vprašanja. Dijaki tako preverijo, ali so doma vse razumeli. Ko dijakom približamo fabulo, se z njimi pogovorimo o glavnem problemu (zapletu) dela. Zelo pomembno je njihovo mnenje, ki ga morajo znati argumentirati. Sledi aktualizacija, ki je prav tako ključna pri razumevanju književnega dela.

Ko se začnemo pripravljati na pisanje spisa, skupaj ponovimo ključne besedilne vrste in slogovne postopke (predstavitev, oznaka, pojasnilo, utemeljevanje, primerjava, povzemanje ...). Tisti, ki želijo, doma napišejo tudi spis za vajo – po navadi jim damo naslov dva tedna pred pisnim ocenjevanjem (spisom), da jim ga lahko popravimo in napišemo, na kaj morajo biti pozorni. Prav tako jim posredujemo najpogostejše napake, ki jih skupaj popravimo. Spis se od eseja razlikuje tudi po številu besed. Esej mora vsebovati najmanj 700 besed, spis najmanj 500.

Primer navodil: NE DA SOVRAŽIM, DA LJUBIM SEM NA SVETU (literarni spis)
V Sofoklejevi tragediji *Antigona* se spopade dvoje idej, dvoje pogledov na svet, dvoje zakonov. Predstavi osebo, ki je kriva za spopad, in pojasni, kdo vse je vpleten v ta konflikt. Kdo je na strani Antigone in na kakšen način jo zagovarjajo? Pojasni citat iz naslova besedila in ga umesti v tragedijo. Vrednoti Antigonino odločitev za upor.

2.1.1 Uvajanje novih metod za izboljšanje jezika in sloga pisanja pri dijakih v prvem letniku

Ugotavljamo, da dijaki vsebinski del obravnavanega književnega dela pri pouku hitro usvojijo, kar dokažejo tudi s poskusnim esejem, problematično je njihovo jezikovno in slogovno znanje. Pred pisnim ocenjevanjem se osredinimo predvsem na njihove najpogostejše napake, ki jih izpišemo iz njihovih poskusnih esejev. To metodo ocenjujemo za sodobno, saj po navadi učitelj predstavi napake po pisnem ocenjevanju znanja in niso tako koristne, ker se dijakom zdi, da so za svoje znanje dobili oceno in so tem tematskim sklopom zaključili. Dijaki si napake zapomnijo in jih lahko odpravijo že pred ocenjevanjem. Pomembno je, da se napake nanašajo na književna dela, ki pridejo v poštev pri pisanju spisa, saj jih drugače ne bi uzavestili oz. jih ne bi povezali s prihajajočim spisom. Tudi v pogovoru z njimi ocenjujejo to metodo za najboljšo.

Primeri najpogostejših jezikovnih in slogovnih napak: Kljub temu, da; Kar se tiče tragedije; Tekom tragedije, skozi delo; za razliko od; starša; Sam knjig ne berem rad; /…/ je pripravljal sobo za svojega otroka, kateri ne ve …; Tu pa se izraža pomen kraja …; Tukaj lepo vidimo, koliko mu pomeni; /…/ skoraj brez vsebine, kot, da; Z samo idejo se lahko poistovetim; Pisal je o svojih občutjih, ljudeh ter nasplošno vsem; Če nebi bil tako okruten se Antigona nebi obesila, njegov sin Hajmon se nebi zabodel, kot tudi Kreonova žena; Morda mislite, da sem bila razočarana, a temu ni bilo tako; Z njo se ne morem istovetiti. Ampak se lahko z njegovo sestro; /…/ me je presunil ta dramatičen dogodek; Ni rabil raziskovati; Potrebno je ugotoviti, katere komponente so zajete; Ponavadi se osredotočajo …; Njegova življenska odločitev bo vplivala na potek dogodkov; Na oblast se je povzpel stric od Antigone; Odločila se je, da nebo

šla z glavo skozi zid; …, saj dobi novico o smrti njenih bratov; Bolj všeč mi je ideja od Antigone. Vendar ne bi storila isto kot ona; Gledalce presune njena neustrašnost in odločnost; Antigona je glavni junak tragedije, je protagonist; Za razliko od Antigone, je Ismena zelo strahopetna; Bogovi, kateri imajo v tistem času veliko vlogo; Kreon, kateri je razglasil prepoved pokopa; Na drugi strani imamo antagonista, kateremu je mar le za državo; Lahko bi poslušala svoje srce ter izbrala drugo pot; Kreon je v sebe zagledan …; Antigona nas prepriča z svojo pogumnostjo.

2.2 Priprava na šolski esej v drugem letniku gimnazije

V drugem letniku se dijaki dobro seznanijo z obema tipoma šolskega eseja – z razpravljalnim in razlagalnim (interpretativnim).

Ker Prešernov Krst pri Savici ponuja odlično izhodišče za razlagalni esej, se z njim seznanimo že na začetku šolskega leta. Za domače branje jim tudi v tem primeru pripravimo naloge, ki jih rešijo sami. Pri pouku dobijo fotokopiran izvod pesnitve, da si lahko ob branju dopisujejo pomembne opombe – tako se učijo branja s svinčnikom in jezikovno-slogovne analize, ki je zelo pomembna za interpretativni esej. Interpretativni esej od dijakov zahteva več sposobnosti in znanja, zato celotno pesnitev preberemo pri pouku. Zelo pomembno je, da dijaki razumejo vsak verz, sledijo branju in si zapisujejo opombe, saj interpretativni esej med drugim zahteva umestitev odlomka, jezikovno-slogovno analizo (dobro poznavanje literarne teorije) in lastno vrednotenje.

2.2.1 Uvajanje novih metod za izboljšanje jezika in sloga pisanja pri dijakih v drugem letniku

Tudi v drugem letniku dijaki popravljajo napake iz poskusnih esejev, ampak nekoliko drugače. Vsak dijak v razpredelnico docs.google.com vpiše svoje napake in dopiše popravek; ostali sošolci napake vidijo, se z njimi seznanijo in si jih zapomnijo. Vedno so presenečeni, ko vidijo število napak in ponavljajoče se iz prvega letnika. Novost je tudi ta, da dijaki poskušajo ločevati jezikovne napake od slogovnih. To je zelo pomembno za njihovo razumevanje napak in posledično za izboljšanje pisanja.

Nekaj primerov:

– jezikovne napake/popravek

krst/ Krst; Primicova Julija/ Primičeva Julija; Tako, kot/ Tako kot; Po tem ko .../ Potem ko ...; ... se ga usmili kljub temu, da .../ ... se ga usmili, kljub temu da ...; Všeč mi je kako trdno Bogomila .../ Všeč mi je, kako trdno Bogomila ...; Krščanstvo/ krščanstvo; “kriva sreča”/„kriva sreča”; Nebosta/ Ne bosta; ... mu ne bo potrebno umreti, ampak, da .../ … mu ne bo treba umreti, ampak da ...¸ Bi odšel živeti .../ Bi odšel živet ...; ... zaradi smrti njegovega prijatelja .../ ... zaradi smrti svojega prijatelja ...; Smrt Matije Čopa, kateremu je delo tudi posvetil/ Smrt Matije Čopa, komur je delo tudi posvetil; ajdovski grad/ Ajdovski grad; vrjame/verjame; Pred vsem/ Predvsem; V naprej/ Vnaprej; Tukaj/ V tem delu; doben/noben; Primicove Julije/Primičeve Julije; Zaradi česa/Zaradi česar.

– slogovne napake

Verniki gredo po smrti v nebesa, v katerih živijo večno; Zaradi spleta naključnih dejanj, se Črtomir dokončno odloči ...; Bogomila uporabi tudi mnogovezje ...; Življenja je prekratko, ni ga vredno zapravljati za ljubezen; Njegova ljubimka; vseeno je vzel vero; Temu v prid se obnaša

skozi vso zgodbo; Skozi celotno pesnitev je bogata metaforika; Pokristjanjuje na silo ...; Bogomila in Črtomir se po koncu vojne srečata in Črtomir se iz ljubezni do Bogomile da krstiti; … in so zato morali v boj ali pa se predati; vojna se vleče; Tako ali tako; pravzaprav; v bistvu; V nadaljevanju se njegov značaj nekoliko spremeni ...; Črtomir tako ponovno dobi življenje v sebe.

2.3 Priprava na šolski esej v tretjem letniku gimnazije

Dijaki znajo napisati oba tipa eseja. Novost tretjega letnika je v številu knjižnih del, ki pridejo v poštev za esej. V prvem pišejo esej na temo treh Cankarjevih dram – Hlapci, Za narodov blagor in Kralj na Betajnovi.

Primer za vajo: MOČ IN OBLAST V HLAPCIH, NARODOVEM BLAGRU IN KRALJU NA BETAJNOVI
V vseh treh dramskih besedilih imamo ljudi, ki so za moč in oblast pripravljeni storiti vse. Predstavi vse tri dramske like in primerjaj njihov vzpon. Kakšne so posledice njihovih dejanj? Opredeli se do njihovega ravnanja na koncu dramskega besedila.

Ugotavljamo, da se njihove najpogostejše napake še vedno ponavljajo, pogostejše so tudi vsebinske napake. Sklepamo, da dijaki ne preberejo vseh književnih del.

Primer jezikovnih in slogovnih napak:
Tukaj lepo vidimo …; Krnec je postal berač …; Delujejo na družbo »razsvetljevalno«; V zgodbi je predstavljen s poklicom žurnalista oziroma novinarja in je zelo ciničen, sarkastičen ter ironičen; … nadere Ščuko …; Ščuka bi tako pravzaprav pokazal, da je hlapec; Na sploh se mi zdi …; Jasno mu da vedeti, da njega in njegove tišine ni mogoče kupiti; S svojo neomajnostjo Kantorja privede do te točke, da ga spremeni v svojo naslednjo žrtev; Z majhnim dejanjem …; Posamezniki živijo razklana življena. // …, saj bi se življenja vseh spremenila; se vdajo v usodo ter sprejmejo oblast, kakršna koli že je; Ni bil za oblast družbe v kateri je živel …; Konec koncev …; Kljub temu, da mati spoštuje, je ne uboga; Lahko bi potegnili vzporednice; vendar značaj takoj zavrnemo, ko izve rezultate volitev; Skozi 3 Cankarjeva dela … // Skozi delo spoznamo …; Njegov vzrok je predvsem maščevanje očeta, ki je zaradi Kantorja izgubil krčmo in je propadel; Stoji za svojimi stališči; Živi svoje življenje; Bo vodil svoje ideje; Po poklicu je žurnalist in dela za Grozda; To dejanje navda Ščuko z energijo in prežene njegove misli o samomoru; da bi maščeval krivico, ki se je zgodila Kantorjevemu bratu; Njegova trma je bila zelo močna; da jasno vedeti; Za razliko od; Skozi dogajanje Maks znova in znova poskuša najti načine, kako bi Kantorja prepričal do tega, da prizna krivdo; Ščuka je po značaju neprepričljiv, ciničen in uporniški; Je narod nekako stopil skupaj; Je sebi naredil mir; Da jih čez nekaj časa tako ali tako ne bo več; Dvomiti v njuno navidezno dobroto; ki je pravtako; da ga poskušajo čimbolj omejiti; Jerman v za narodov blagor, Maks v Kralj na Betajnovi in Jerman v Hlapci; Tri družbeno kritične drame; Kljub temu, da so se vsi opisani liki borili za družbene spremembe; Povspetnik; Ki se borijo zoper pohlepu in lažem; Drama Hlapci, katera govori o; je bil vzgojen za Hlapca; Ponavadi; za voljo;Vso bogastvo; obadva; Bolj samozavestni, bolj pomembno, najbolj vpliven; Bolana mati; Noben ga nebo pogrešal; Gruden je nasprotnik, katerega cilj je enak; Ni rabil priti.

2.4 Šolski esej v četrtem letniku gimnazije

Republiška predmetna komisija že pol leta pred začetkom novega šolskega leta (februar)

razpiše tematski sklop za esej, zato je treba posebno pozornost nameniti sistematični obdelavi izbranih besedil. V tem letu pišejo eseje samo na temo izbranih književnih del na maturi.

Pri razumevanju in razčlenjevanju besedil so zelo koristne tudi spremne besede in opombe v Klasju in Kondorju. Vsako leto izide več priročnikov, v katerih je predstavljen tematski sklop za tekoče šolsko leto – vsebujejo poglobljeno analizo, naloge, navodila za eseje. Gre za koristno gradivo, ki ga dijaki kupijo, ampak ga ne znajo uporabljati. Mislimo, da je pametneje, da priročnike pregleda učitelj in jim svetuje, kaj je za njih najkoristnejše.

3. Uvajanje novih metod za izboljšanje jezika in sloga pisanja pri dijakih v vseh štirih letih

Zanimivo je, da se v vseh letih, odkar obstaja matura, metode za dobro napisan esej niso spremenile; strokovnjaki v priročnikih priporočajo vajo – več esejev bo dijak napisal, boljši pisec bo postal –, večkratno branje in pogovor. Seveda se s tem strinjamo – ampak kako prepričati dijaka, da bo vse pridobljeno znanje nujno potreboval vse življenje? Z branjem obveznega branja za domače branje tega ne dosegamo, zato moramo uporabljati nove metode, s katerimi bomo dvignili raven pismenosti, vrednotenja, razmišljanja in kritičnosti. Najpomembnejše pri odločitvi, da moramo spremeniti načine motiviranja in metode pri pripravi na esej, je sprejemanje, da imamo opraviti z drugo generacijo.

Generacija Z je mobilna generacija, ki spoznava svet preko spleta. So nestrpni, vse bi radi dosegli hitro, brez napora, kar jim pri prenosu informacij pomaga mobilni telefon – za nove informacije so samo par klikov stran (Rossi, 2015). Upoštevati moramo tudi, da radi delajo v skupinah, kar lahko pri pouku dobro izkoristimo. Dokazano je, da je skupinsko delo eno izmed najuspešnejših načinov poučevanja, saj dijaki aktivneje razvijajo sporazumevalno zmožnost (Ažman, Brejc in Koren, 2014).

V današnjem času zelo spodbujajo sodelovalno učenje, tj. učenje v majhnih skupinah, ki so oblikovane tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju (Ažman, Brejc in Koren, 2014).

Načela uspešnega sodelovalnega učenja tako predvidevajo, da: to poteka v skupinah; so člani pozitivno soodvisni; je vsak odgovoren za svoj del naloge; je naloga ustrezno strukturirana; učenci obvladujejo sodelovalne veščine (Peklaj idr. 2001, str. 20, v Ažman, Brejc in Koren, 2014). Učitelj postane moderator, učencem poda navodila, jih opazuje in jim sproti podaja povratno informacijo.

3.1 Vsebinske drobitnice na spletu

Najuspešnejša metoda, ki jo uporabljamo za preverjanje in utrjevanje vsebine književnega dela v vseh letnikih, je iskanje pravilnih in napačnih trditev na spletu. Dijaki za to nalogo uporabljajo telefon in delajo v skupini, kar za njih predstavlja najvišjo stopnjo motivacije. Vsaka skupina dobi list z enakimi pravilnimi in napačnimi vsebinskimi sklopi določenega književnega dela in mora ugotoviti, kaj je prav in kaj ni. Dodamo tudi tekmovalno noto: ko prva skupina preveri vse trditve, se iskanje po spletu konča. Na tak način se izognemo morebitnemu nepotrebnemu zasebnemu brskanju. Prva skupina tudi predstavi pravilnost trditev. Dodana vrednost te naloge je učenje iskanja kakovostnega gradiva na spletu.

Primer delovnega lista / Ivan Cankar: Za narodov blagor

Ali so trditve pravilne? Odgovore najdite na spletu, dopišite tudi vire, kjer ste našli informacije.

1. Ivan Cankar je napisal roman Za narodov blagor leta 1900, snovno podlago je dobil pri Ibsenovih Strahovih.
2. Nad delom so bili vsi navdušeni, Cankar je hitro našel založnika.
3. Glavne osebe v delu so Gornik, Gruden in Grozd.
4. Antagonist dela je Ščuka.
5. Zaplet dela predstavlja Grozdov prihod v mesto.
6. Gornik je premožen plemič, ki želi s svojim denarjem podkupiti glavna politika.
7. Ščuka dela za Grozda.
8. Ščuka se želi upreti, ker ima slabo plačo.
9. Grudnovka je pretkana ženska, ki dokazuje dominanco nad svojim možem.
10. Gornikov citat izraža idejo dela. »Ali jaz bi rad gledal ljudi, ki bi govorili brez strahu in brez ozirov in brez sebičnosti; rad bi gledal ljudi, ki bi pljunili pod mizo, preden bi izgovorili eno tistih fraz, od katerih zdaj živimo in ki so cilj in konec vsega našega neumnega in brezpomembnega delovanja ... In to bi vendar ne bilo takó težko! — Samo oči bi bilo treba odpreti ... Nič drugega bi ne bilo treba: — samo oči odpreti, dokler jih prah popolnoma ne zapraši ... Zrak bi se izčistil, in mi vsi bi dihali ... dihali ... (Daljši prestanek. Z mirnejšim glasom.) No, daleč je do tega ...«
11. Ščuka pokaže svojo ponižnost tako, da zaveže Grozdu čevelj na levi nogi.
12. Gornik da svoje premoženje Grudnu in odide iz mesta.
13. Konec je srečen; vsi ugotovijo, da morajo sodelovati in delovati za narodov blagor.

3.2 Jezikovne in slogovne napake na spletu

Visoko razvita digitalna era je zaradi velike količine informacij razvrednotila branje knjig, zato je treba dijakom osmisliti namen branja in obvladanja knjižnega jezika. Pri slovenščini smo tako za prikaz slabe pismenosti izkoristili spletne medije oz. portale, s katerimi so dijaki dobro seznanjeni in jih dnevno obiskujejo. Namen branja člankov iz različnih portalov je bil zavedanje, da so izpostavljeni zelo slabemu jeziku in slogu pisanja. Ko dijaki na praktičen način osmislijo jezikovne in slogovne napake, si jih lažje zapomnijo.

Tudi pri tej nalogi se je delo v skupinah izkazalo za najkoristnejše, saj dijaki med seboj komentirajo vsebino besedila, se spodbujajo, kdo bo našel več napak, in si pomagajo pri razumevanju (npr. dijak pojasni sošolcu rabo velike začetnice ali vejice …).

Primer besedil na spletu

- https://siol.net/trendi/kultura/najbolj-dramaticna-razmerja-iz-literarne-zgodovine-86922;
- https://radiostudent.si/dru%C5%BEba/mladinski-informator/branje-in-mladi;
- http://www.skrivnost-zdravja.si/blog/telesno-in-dusevno-zdravje/alkohol-ubija-najveckrat-nedolzne-pijani-vozniki-alkoholizem-prometne-nesrece-statistika-voznja-pod-vplivom-alkohola/;
- https://www.24ur.com/ekskluziv/zanimivosti/sms-sporocila-tudi-za-slepe.html;
- https://www.24ur.com/ekskluziv/zanimivosti/princ-charles-vecerjal-z-osaminim-bratom.html;
- https://siol.net/trendi/film/zoe-kravitz-bo-nova-catwoman-video-509658

3.3 Nova bralna spodbuda

Največji izziv za učitelje slovenščine predstavlja prava bralna spodbuda – kako dijake spodbuditi, prepričati, da berejo zase, ne za esej ali za ocene? Kot zelo koristen portal, preko katerega spoznavamo nove knjige, se je izkazal dobreknjige.si, ki ponuja tudi mobilno aplikacijo, kar je za dijake dodana vrednost, saj večino spletnih vsebin spremljajo na telefonu.

»Dobreknjige.si je spletni portal s priporočilno literaturo, namenjen promociji dobrega branja. Njegovo zanesljivost, nepristranskost in ažurnost vzajemno zagotavljamo slovenske splošne knjižnice, v sodelovanju z literarnimi kritiki ter našimi bralkami in bralci, uporabniki portala o dobrih knjigah. Portal namenjamo vsem, ki v poplavi literature iščete nekaj »res dobrega« zase (Dobre knjige, 2019).«

4. Zaključek

Dijaki se od prvega letnika naprej učijo pisati šolski esej. Zunanja motivacija (ocena) je še vedno njihova glavna motivacija, zato moramo najti metode, s katerimi bomo osmislili pomen obvladanja pisanja ne samo za esej, ampak tudi za življenje.

V prispevku smo predstavili sodobne metode, s katerimi upoštevamo, da dijaki pripadajo generaciji Z, ki večino informacij pridobi s telefonom, in so se izkazale za najuspešnejše. Delo v skupinah z rabo telefona predstavlja dijakom najvišjo stopnjo motivacije, na praktičnih primerih osmislijo pomen jezika in si zaradi načina iskanja napak (portali) te tudi bolje zapomnijo.

Ker gre za generacijo, ki je navajena hitrega pretoka informacij, moramo upoštevati tudi dejstvo, da je pisanje eseja proces, ne s klikom pridobljeno gradivo, ki se ga lahko naučijo na pamet, zato jih moramo naučiti, da se tega zavedajo tudi oni.

Bralna spodbuda preko portala Dobre knjige se je izkazala za uspešno, saj ta nudi sistematično iskanje kvalitetnega leposlovja (po žanrih, založbah, narodnosti, letu izida, nagradah …) tudi preko mobilne aplikacije, ki jim je na voljo ob vsakem času.

Dijaki se ne zavedajo, da pisanje esejev ni namenjeno samo maturi, ampak gre za pomemben proces v njihovem razmišljanju, vrednotenju in argumentiranju – vse to bodo potrebovali vse življenje. Naša naloga je, da jim skušamo osmisliti pomen obvladanja maternega jezika in začnemo pri tem uporabljati tudi metode, ki so bližje njihovemu razumevanju in dojemanju sveta. Eseja torej ne pišemo samo za maturo, ampak nujno za življenje.

5. Literatura

Avsenik Nabergoj, I., Perko, J., Šorli, M. (2019). *Esej na maturi 2020.* Ljubljana: Intelego.

Ažman, T., Brejc, M., Koren, A. (2014). *Učenje učenja: primeri metod za učitelje in šole. Elektronska knjiga*. Maribor: Filozofska fakulteta; Kranj: Šola za ravnatelje. Pridobljeno s https://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-61-9.pdf.

Barbarič, N., Cuderman, V., Koler, s., Perko, J. in Rovtar, B. (2000). *Esej na maturi 2001*. Ljubljana: Gyrus.

Dobre knjige, spletni portal o dobrih knjigah (2019). Pridobljeno s https://www.dobreknjige.si/.

Krakar Vogel, B. in Šimenc, B. (2000). *Vodnik skozi književnost na maturi*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Poznanovič Jezeršek, M., idr. (2008). *Učni načrt slovenščina: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovensc ina_gimn.pdf.

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

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Preglau Borko je študirala slovenščino na Filozofski fakulteti v Mariboru. Od leta 2010 je zaposlena na II. gimnaziji Maribor. Je mentorica dijakom pri pripravi raziskovalnih nalog s področja jezika in književnosti in na raznih tekmovanjih. Na šoli je tudi administratorka spletne strani, Facebooka in Instagrama.

Večplastnost dela z dijaki tujci

Complexity of Work with Foregin Students

Ernesta Dejak Furlan

Šolski center Nova Gorica
ernesta.furlan@scng.si

Povzetek

Z besedo vstopa človek v odnos z drugim človekom in v odnos z okoljem.
Članek nam odkriva specifičen pogled na vključevanje dijakov tujcev v novo okolje, v naš srednješolski sistem. Praktično izhodišče članka je poučevanje slovenščine kot tujega jezika v letih 2009 do 2019, teoretično izhodišče pa temelji na delu enega največjih jezikoslovcev 19. stoletja Stanislava Škrabca. Predmet Škrabčevega raziskovalnega dela je jezik kot živ organizem /sociolingvistika/ in zvočna podoba jezika /glasoslovje/. Prav ti dve področji sta pri delu z dijaki tujci posebej izpostavljeni. Učenje besedišča jezika je za dijake tujce prvi stik z novim okoljem. Glasoslovje pa je jezikovno področje, ki je prisotno pri vseh fazah osvajanja novega jezika in mnoge govorce še po mnogih letih izdaja, da slovenščina ni njihova materinščina. Zato je prvi cilj vključevanja dijakov tujcev v naš šolski sistem spoznavanje in učenje slovenščine.

Ključne besede: dijaki tujci, knjižna forma, naglas, povezovanje, slovenščina kot tuj jezik, večplastnost, živa govorica.

Abstract

Word is what connects a human with others and with his environment.
This paper presents a specific perspective on the integration of foreign students into the new environment of our secondary school system. Its practical foundation is teaching of Slovene as a foreign language from 2009 to 2019, while its theoretical foundation is based on the work of one of the most important linguists of the 19th century, Stanislav Škrabec. The object of Škrabec's research is language as a living organism (sociolinguistics) and sounds of speech (phonetics). These two domains are emphasized in working with foreign students. Learning new vocabulary is their first interaction with the new environment. Phonetics, on the other hand, is a field of language that is present in all phases of acquisition of a new language and can reveal that the speaker's native language is not Slovene even after several years of learning. Therefore the primary goal of integration of foreign students into out secondary school system is familiarisation and learning of Slovene.

Key words: accent, complexity, foreign students, integration, living speech, literary form, Slovene as a foreign language.

1. Uvod

V članku je predstavljeno vključevanje dijakov tujcev na Šolski center Nova Gorica. Na tem centru avtorica prispevka poučuje dijake tujce že od leta 2009, ko je januarja Tega leta prvič začela s sistematičnim poučevanjem slovenščine kot tujega jezika.

Škrabčevo delo na področju knjižne in neknjižne izreke in pisave ter pomen glasoslovja za učenje slovenščine nas praktično vsako uro dela z dijaki tujci opominja, kako pomembno je to

področje jezikoslovja. Teoretični del članka se zato naslanja na delo jezikoslovca Stanislava Škrabca, ki je 42 ustvarjalnih let preživel v neposredni bližini našega centra, na Kostanjevici nad Novo Gorico, zato si z dijaki tujci knjižnico, imenovano po njem tudi ogledamo. Navadno je to je zanje prva »strokovna ekskurzija« v novem okolju.

Na Kostanjevico se povzpnemo peš, zato nimamo nikakršnih organizacijskih ali finančnih težav in se lahko posvetimo vsebinam, ki nam jih to okolje nudi. To je primer učne ure, ki je spontano nastala že v prvem letu dela z dijaki tujci. Ekskurzija je združila jezikovno vzgojo z zgodovino, geografijo in umetnostjo, hkrati pa je pozitivno vplivala na odnose med nami.

»Jezik mora povezovati in ne ločevati« je na slavnostni prireditvi ob zaključku Škrabčevega leta v Novi Gorici oktobra 2018 rekel dr. Edvard Kovač, sicer v drugem kontekstu, vendar še kako sporočilno.

Članek zato v začetku razkriva, kako je postopoma začel rasti sistem, ki smo ga vsako leto, z vsako novo generacijo dijakov tujcev s kolegicami postopno dograjevale in dopolnjevale. Marsikatera ideja se je rodila spontano, zaživela med učno uro in našla naslednje leto mesto v učnem načrtu ali pripravi. Prav tako je potekal proces v obratni smeri, nekatere metode dela niso zaživele, zato sem jih opustila, oz. shranila za novo priložnost.

Poučevanje slovenščine kot tujega jezika je živ proces, tako kot je živa beseda sama, saj vemo, da nekatere besede zažarijo in ugasnejo, spet druge pa preživijo nešteto generacij.

2. Kronološki potek dela z dijaki tujci – večplastnost idej

V šolskem letu 2009/10, natančneje meseca januarja, je šola prvič ponudila dijakom priseljencem tečaj slovenskega jezika. Kot srednješolska profesorica sem bila prvič postavljena v situacijo, naj razlagam učne vsebine in pravila slovenskega jezika nekomu, ki slovensko sploh ne razume. Delo je potekalo v obliki tečaja, izven pouka, temeljilo je na spoznavanju jezika preko vsakdanjih situacij. Intuitivno sem si pomagala z raznimi učbeniki za osnovne šole in slikanicami.

Prva večplastna izkušnja je bil ogled Škrabčeve knjižnice s prvo generacijo dijakov tujcev. Sprehod smo izkoristili za orientacijo v okolju, ki je bilo dijakom novo, za spoznavanje šolskega okolja in kulturne dediščine. Prišlo je tudi do težave, saj so se je nekateri dijaki muslimanske vere uprli ogledu cerkve, ki jo poleg Škrabčeve knjižnice in grobnice Burbonov ponuja Kostanjevica. Postavljena sem bila v vlogo, ki je do takrat nisem poznala. Z dijaki se je bilo treba pogovoriti o pomenu kulturne dediščine, o verstvih, o zgodovini in seveda o razlikah med nami, ki jih moramo spoštovati. Ekskurzija je združila jezikovno vzgojo z zgodovino, geografijo in umetnostjo, hkrati pa nas je naučila strpnosti in medsebojnega spoštovanja.

Oblika dela, ki ni zgolj učenje jezika, temveč tudi spoznavanje kulture, geografije in socialnih veščin se je izkazala za koristno in dobro, zato tudi naše nadaljnje delo z dijaki priseljenci temelji na medpredmetnem povezovanju. Postavljeni smo bili pred dejstvo, da tečaj nikakor ni samo vprašanje jezika.

Naslednje šolsko leto sem začela sodelovati s Centrom za slovenščino kot tuj jezik, kar je povzročilo velik preobrat v mojem delu in postavilo temelje, ki jim sledim še sedaj. Dijaki, s katerimi smo delali, so največkrat prihajali iz bivših jugoslovanskih republik, poučevali sva jih dve profesorici. Istega leta sva s kolegico pripravili tudi praznično uro, ki smo jo poimenovali kar »potica«, saj na koncu predstavitve dijakov res postrežemo s to slovensko praznično jedjo. Ure pred tem vadimo javni nastop dijakov ter govorimo o praznikih in iščemo skupni imenovalec praznovanja v različnih religijah, katerim pripadajo udeleženci tečaja.

Naslednje leto je bila pomembna novost uvedba začetne in nadaljevalne skupine in povezava z dvema projektoma: Razvijanje sporazumevalne zmožnosti dijakov tujcev v slovenskem jeziku in Projekt uvajanja induktivnega pristopa v šolo z naslovom »Vsi smo tukaj in vsi smo pomembni«. S sodelovanjem v teh dveh projektih se je začelo tudi naše povezovanje z raznimi institucijami v lokalnem in danes tudi mednarodnem okolju.

Šolsko leto 2013/14 je še utrdilo naše sodelovanje s Centrom za slovenščino kot tuj jezik, uvedli smo roditeljski sestanek za starše dijakov tujcev, na katerem poskrbimo tudi za prevajanje v jezike udeležencev s pomočjo dijakov tutorjev. Število dijakov tujcev se je povečalo, zato od takrat poučujemo tečaj tri profesorice. Na koncu šolskega leta smo prvič uvedli preizkus znanja, nadaljevali pa smo s praznično uro in končnim izletom.

Pouk je že potekal po preverjenem učnem načrtu, ki smo ga obogatili z vsebinami, povezanimi z lokalnim okoljem, ter spoznavanjem slovenske kulture in zgodovine.

Tudi v naslednjih letih smo svoje didaktično gradivo stalno dopolnjevali, pravo prelomnico pri našem delu pa je postal didaktični pripomoček »Slika jezika«, predvsem za začetne ure tečaja in albansko govoreče dijake.

Na roditeljskem sestanku, ki je postal stalnica, staršem predstavimo potek dela, svetovalno službo in ravnatelje ter vse ustanove v okolišu, ki ponujajo tečaje slovenščine (Mladinski center, Ljudska univerza …). Oblikujmo tri skupine: začetno, nadaljevalno ter skupino za začetnike - albansko govoreče, hkrati pa med šolskim letom omogočamo prehod iz ene skupine v drugo glede na uspešnost dijakov. Predlagamo pedagoško pogodbo, po kateri dijaki tujci niso ocenjeni v prvi polovici šolskega leta; že prvi šolski dan sprejmemo dijake tujce v učilnici namenjeni tečaju in že predlagamo intenzivni začetni tečaj v mesecu septembru. Uvedemo tudi sodelovanje z razredniki. Večina naših predlogov je ob podpori vodstva našega centra tudi zaživela.

V zadnjem šolskem letu 2018/19 nam nova zakonodaja omogoča, da mnoge inovacije, kot so izpit na stopnji A2, intenzivni tečaj, začetni preizkus znanja, obvezno obiskovanje tečaja, tudi izvedemo v sodelovanju z vodstvom šole.

3. Večplastnost težav in izzivov - delo v kolektivu

V vseh teh letih sem veliko pozornost namenjala svojemu izobraževanju in izpopolnjevanju ter medsebojni komunikaciji o problemih, ki sem jih zaznala pri delu.

3.1 Izguba motivacije

Pri delu smo pogosto opažali, da so dijaki tujci kljub začetni zagnanosti po določenem času izgubili motivacijo. K nam prihajajo tudi dijaki, ki so bili pred selitvijo v Slovenijo uspešni ali zelo uspešni, pri nas pa je bil pogled v redovalnico prav žalosten: negativne ocene.

Imeli smo primer dijaka, (M. M). ki je bil v Makedoniji odličen, na naši štiriletni strojni šoli pa do decembra ni dobil niti ene same pozitivne ocene. Na tečaju je bil vedno prisoten, vesten, delaven in sposoben. Meseca decembra je prekinil šolanje in se vrnil v Makedonijo, čeprav je več učiteljev z obžalovanjem komentiralo, da je bil dijak zelo vesten in sposoben. Vendar ocene tega niso pokazale in dijak je šolanje doživljal kot svoj neuspeh.

Pri sedanjem načinu dela se temu problemu precej izognemo z individualnim vzgojnim načrtom, ki dijakom omogoča določene prilagoditve, hkrati pa že ob vpisu starše in dijake

seznanimo s potekom tečaja in realnimi pogoji za napredovanje. Zaradi tega so mnogi pripravljeni na to, da je prvo leto namenjeno učenju jezika in uspeh v letniku omejimo na določeno število predmetov.

3.2. Problem socializacije in pritiski na učitelja

Vsak dijak si želi biti sprejet v skupini, tako tudi dijaki tujci. Problem nastane takrat, ko si dijak tujec zaradi neznanja jezika poišče družbo istogovorečih vrstnikov in z njimi govori v svojem jeziku, ob tem se ne poskuša vključiti v širšo skupino.

Ta problem je bil zelo pereč lansko šolsko leto v razredu, kjer so prevladovali albansko govoreči dijaki.

Ti so med poukom med seboj govorili albansko, učitelji so bili v zelo neprijetni situaciji in so se počutili nemočni, saj so albansko govorili tudi tisti, ki so bili v Sloveniji že več let ali celo rojeni tukaj.

Problem je nastal tudi v primerih, ko dijaki tujci niso neuspeha povezovali s svojim nedelom, ampak s konkretnim predmetom, konkretnim učiteljem ali celo z enim testom. Pogosto so tako razmišljali tudi njihovi starši.

Rešitev tovrstnih težav vidimo v timu strokovnih delavcev, ki spremlja pot dijaka in skupaj sprejema odločitve. V posameznih primerih je bilo očitno, da dijak nima interesa niti cilja ostati v Sloveniji, zato je bilo potrebno, da to dejstvo sprejme tudi šola.

3.3 Integracija ni samo tečaj

Že kmalu smo pri svojem delu z dijaki tujci ugotovili, da je pri vključevanju dijakov nujno sodelovanje z razredniki, učitelji splošnoizobraževalnih predmetov in povezovanje s prakso v šolskih delavnicah. Tudi v tem delu smo bili pogosto prepuščeni lastni iznajdljivosti. Tečaj je omejen na določene ure, vsebine in specifične govorne situacije. Ko je dijak tujec prišel v svoj razred k rednemu pouku, je bil prepuščen odločitvam posameznega učitelja, ta ga je lahko posedel v zadnjo klop, se z njim ni ukvarjal, lahko pa je z njim govoril bosansko ali angleško.

Primer A – stiske učiteljev

»Tisti tvoj dijak«, »kaj naj delam z njim«, »nič ne razume« so bile pogosto besede učiteljev na hodnikih našega centra, ki jih nisem razumela kot kritiko, temveč kot izraz nemoči in predvsem stiske ob situaciji, za katero učiteljev ni nihče izobraževal oz. pripravljal. Taki pogovori s kolegi v zbornici so postopoma preraščali v boljšo in predvsem bolj konstruktivno komunikacijo o problemih pri delu z dijaki tujci.

Primer B - stiske dijakov

Dijak R. H. iz BiH se je vpisal v enega od poklicnih programov našega centra. Živel je v dijaškem domu, imela sem stike z njegovim očetom. Dijak je najprej dokaj hitro napredoval v razumevanju jezika, kar je značilno za slovanske govorce. Nekako na polovici šolskega leta je začel vse pogosteje manjkati tako pri tečaju kot tudi pri pouku. Meseca aprila je bilo povsem jasno, da letnika ne bo izdelal. Dijak je povsem nehal obiskovati pouk. Tudi stika s starši nismo uspeli vzpostaviti.

Navedena primera sta vzorčna, veliko je bilo podobnih zgodb in opažanj. Posamezni učitelji so prisluhnili, pomagali, nekateri dijaki so zavzeto obiskovali pouk, se dogovarjali s posameznimi učitelji za individualno popravljanje ocen, in nenadoma niso več prihajali k pouku, včasih so se izpisali, včasih ne. Pozneje smo ugotavljali, da je za nekatere dijake Slovenija samo tranzitna država na poti v Nemčijo, Avstrijo ali katero drugo evropsko državo. Včasih smo tovrstne stiske dijakov reševali s povezovanjem z ostalimi ustanovami v okolju in izobraževanji za ves kolektiv. Zelo je bilo koristno sodelovanje v projektu »Le z drugimi smo«, saj smo preko njega lahko sodelovali s šolami v našem ožjem in širšem prostoru.

4. Večplastnost besede in besedila - delo pri tečaju slovenščine

4.1 Poimenovanje (izreka in zapis)

»Kako ti je ime?« in »Kaj je to?« sta največkrat ponovljeni vprašanji na prvih urah tečaja za dijake tujce. Z dijaki poskušamo poimenovati sebe, učilnico, predmete v šolski torbi, učitelje, šolske predmete na urniku in svojo okolico. Spoznamo abecedo in iščemo besede, ki so podobne v različnih jezikih *(film, avto, banana, žirafa, špageti ipd*). Besedišče postopoma širimo na različna tematska področja. Pomagamo si s slikami, vsakdanjimi situacijami in strokovnimi izrazi, ki jih potrebujejo dijaki pri praktičnih oz. strokovnih predmetih. Ne smemo namreč pozabiti, da so dijaki tujci vključeni v redni pouk, ki zajema delo v delavnici, v bolniški sobi, na strojih, z različnim orodjem.

Pri učenju se soočimo z razliko v izreki in pisavi, s pomembnostjo pravega besednega naglasa. Slovanski govorci ugotovijo, da je včasih samo naglas tisti, po katerem se loči slovenski izraz od njihove materinščine.

4.2 Glagol in prve povedi (stavčna fonetika)

»Kaj delajo?« je vprašanje, ki se pojavi, ko tvori dijak prve preproste povedi v slovenščini. Te povedi imajo svoj začetek in konec, ki ga označujemo v pisavi z ločili, pri branju pa z intonacijo in premori.

Z dijaki se naučimo prve povedi in ob tem spoznamo pomen ločil.

Povejte še enkrat, prosim, jaz ne razumem slovensko.

Oprostite, ne razumem. Hodim na tečaj.

Zelo pomembno je, da si vse nove besede dijaki vedno zapisujejo v slovenščini in materinem jeziku. Hkrati z ločili se pri tečaju seznanimo z matematičnimi in ostalimi simboli.

*! %, ? * + = , : x, zapis ulomkov, poimenovanje geometrijskih likov.*

Ob spoznavanju le-teh zelo pazimo, da dijak vedno napiše slovensko besedo, nato izgovor in prevod v materinščino. Naučimo jih uporabljati oglati oklepaj, s katerim označimo izreko.

Ta del tečaja je zelo pomemben, saj dijaki števila in številke hitro razumejo, hkrati pa imajo možnosti, da bolje sledijo pouku matematike. Prav pri matematiki nekateri dijaki hitro pridobijo prve pozitivne ocene, kar zelo dobro vpliva na njihovo motivacijo. V ta skop vključimo tudi navodila pri pouku in pozdravljanje. Pri tem delu tečaja se že odpirajo vsebine iz poglavij zvrstnosti in sociolingivistike.

4.3 Pridevniki, prislovi in predlogi, vezniki

Vprašanja »kakšni so« in »kje so«, povezovanje besed z vezniki in prostorska orientacija s predlogi je naslednja stopnja našega dela z besedami in besedilom. Tudi to področje ponuja nešteto izhodišč za naše delo. Pridevnike vključimo kar hitro v naše besedišče, saj zaradi ujemanja s samostalnikom ni večjih zapletov, predloge predstavimo prostorsko, veznike prevedemo.

4.4 Členki in medmeti oz. kje se skriva moje mnenje

Učenje členkov in medmetov je zelo zanimivo področje, saj ga skušamo povezati z osebnimi stališči. Medmeti so odlično izhodišče tudi za poimenovanje čustev in občutkov. Členki predstavljajo večji problem in z njimi se lahko dejansko ukvarjamo šele takrat, ko imajo dijaki že utrjeno pridobljeno znanje.

4.5 Knjižni in neknjižni jezik ali kako naj povem, da bo za vse prav?

»Kako se kličeš?« Že prvo uro, ko se na tečaju predstavljamo z imeni, dijaki, ki so prišli v stik s slovenskimi vrstniki, ugotavljajo, da jih nihče na Primorskem ne vpraša: »Kako ti je ime?«

Vsako uro znova ugotavljamo in predstavljamo razlike med knjižno normo in vsakdanjim govorom. Podobne izkušnje imamo tudi z narečji, včasih prav z veseljem prisluhnem narečnim »napakam« naših tečajnikov, ki z dialektizmi izdajajo, da se jezika ne učijo le na tečaju, temveč tudi iz okolja. To je odlična izkušnja, saj vemo, da smo na pravi poti integracije.

4.6 Umetnostna in neumetnostna besedila

Pri urah tečaja se pogosto posvetimo tudi umetnostnim besedilom. Ljudske pesmi so zelo primerne zaradi ritma in se jih dijaki radi in hitro naučijo, zlasti izštevanke. Kar nekaj ur posvetimo Gregorčiču, predvsem zaradi njegovega primorskega porekla. Letos smo poskušali celo s petjem in plesom. S tečajniki si upam obravnavati tudi zahtevnejše avtorje, kot sta Prešeren in Cankar.

Seveda zelo pazimo, da odlomku namenimo dovolj časa in primeren kontekst.

5. Večplastnost rešitev oz. predlogi za nadaljnje delo z dijaki tujci, ki so nastali na osnovi večletnih izkušenj in ob zaključki prvega leta intenzivnega tečaja.

Šolsko leto 2018/19 je bilo specifično, saj se je tečaj prvič izvajal po različnih šolah v okviru centra in prvič se je izvajal intenzivno. Zato so se rezultati in problemi pri našem delu izkristalizirali prej kot v prejšnjih letih. V nadaljevanju so navedeni predlogi in opažanja, ki so plod dolgoletnega dela z dijaki priseljenci na ŠC Nova Gorica.

Jezik je osnova integracije. Dijak se mora naučiti slovensko, saj bo le tako lahko uspešno prišel do želenega poklica.

Vpisni postopek bi moral vsebovati tudi seznanitev priseljencev in njihovih staršev ali skrbnikov z zahtevami in dolžnostmi, ki jih narekuje vpis na posamezne izobraževalne

programe. Dijaki priseljenci so pogosto starejši od vrstnikov in tudi njihovo dosedanje izobraževanje pogosto ni primerljivo z našim.

Večletne izkušnje potrjujejo dejstvo, da slovanski in neslovanski govorci lahko začnejo tečaj v eni skupini (to je celo koristno, kasneje pa se morata nujno oblikovati dve skupini, saj lahko v isti skupini začnejo slovanski govorci nazadovati, neslovanski pa obupajo in tudi popolnoma izgubijo motivacijo. Na SPLŠ (tudi na ŠC) so to albansko govoreči, ki napredujejo počasneje kot ostali dijaki tujci.

Popuščanje oz. zniževanje kriterijev dijakom priseljencem prav tako dolgoročno ne prinaša dobrih rezultatov, saj lahko preide v izsiljevanje. Do dijakov je potrebno biti zahteven, vendar v okviru, ki je zanje še obvladljiv. Za reševanje tega problema je nujen osebni izobraževalni načrt, ki dijaku omogoča uspešnost, učitelj pa ob tem ostaja zahteven.

Integracija mora potekati na več nivojih, saj samo ure tečaja ne zadostujejo. To pomeni sodelovanje vseh učiteljev razrednega učiteljskega zbora. Na tem področju vidimo tudi največji izziv za prihodnost. Mnogi učitelji pri delu s priseljenci ravnajo instinktivno, saj nimajo na tem področju dovolj znanj in izkušenj. Do sedaj smo ta problem vse profesorice, ki poučujemo TST, reševale s pogovorom in pomočjo kolegov iskali rešitev.

Integracija je dvosmeren proces in je mogoč le, če sta aktivna in pripravljena na sodelovanje oba, dijak s starši na eni strani in šola na drugi. Starše dijakov priseljencev je potrebno seznaniti z dolžnostmi, ki jih prinaša vpis na ŠC, dijak mora pokazati željo in pripravljenost za učenje, šola pa je dolžna, da dijakom omogoča postopnost in obvladljiv okvir, znotraj katerega so lahko uspešni. Prav ta izkušnja »biti uspešen« je nujna za motivacijo in uspešno integracijo.

Integracija je edina možnost, saj se dejstvu, da so dijaki priseljenci med nami ne moremo izogniti. Šola ni samoten otok, je odraz širšega družbenega dogajanja. Hkrati pa se moramo zavedati, da so vsi dijaki tudi naše ogledalo. Pri našem delu ne smemo pozabiti poudarjati, da morajo dijaki tujci posvečati pozornost tudi svoji materinščini. Dobro poznavanje, negovanje in učenje materinščine je najboljša podlaga učenja kateregakoli tujega jezika.

Naj zaključimo z nadaljevanjem zgodbe iz primera B. Dijak R. H. iz BiH, katerega začetni koraki so bili opisani, je danes uspešen tretješolec. Po neuspešnem šolskem letu se je ponovno vpisal v isti program in zavzeto delal tudi na tečaju. Danes nima negativnih ocen. Z optimizmom zre v prihodnost in skoraj ne opazimo več, da slovenščina ni njegova materinščina. Izda ga le naglas in včasih struktura povedi. Njegovo življenjsko pot je zaznamovala izkušnja, ki jo je čudovito opisal sam. Ob prebranem domačem branju se je moral poistovetiti z junaštvom Martina Krpana, primer aktualizirati in napisati primer iz življenja. Hitro sem mu pregledala obnovo in odgovore na vprašanja in mu svetovala, naj v zaključku opiše gasilce ali kaj podobnega. Mojo pomoč je v tem delu naloge odklonil in ko sem kasneje prebrala njegovo razmišljanje in primerjavo z Martinom Krpanom, sem bila vesela, da je bilo tako.

Napisal je:

Opisal bom svojega očeta. Pred šestnajstimi leti je iz rodne vasi O…… odšel v Slovenijo. Jaz in brat sva ostala doma z mamo. V Sloveniji je živel še z drugimi v majhni sobi in ves denar pošiljal nam. Nič si ni privoščil. Vse je dal za nas. Ko sem končal osnovno šolo, mi je oče omogočil, da sem v Slovenijo lahko šel tudi jaz. Zdaj živim v dijaškem domu. Oče dela v drugem kraju v Sloveniji. Želimo si, da bi lahko prišla za nama tudi moj mlajši brat in mama. Oče mi

je s svojim žrtvovanjem omogočil, da bom lahko opravljal poklic, ki si ga želim in mi omogočil lepše in bolj kvalitetno življenje, kot ga je imel on. Zato je zame on moj največji junak.

To je zgodba, s katero zaključujem odstiranje plasti mnogih izkušenj, ki sem jih pridobila v letih dela z dijaki tujci.

6. Literatura

Dejak, E., Žežlina, S., Malik, M., Zorzut, M., Poročila o delu z dijaki tujci, Nova Gorica: ŠC NG, 2009-2018.

Dejak, E., Predstavitev problematike dela z dijaki tujci na kolegiju, Nova Gorica: ŠC NG, 2018.

Čar, J., 1995, Pravorečje pri Škrabcu, Ruplu in Toporišiču. V*: Škrabčeva misel I: zbornik s simpozija* '94, Nova Gorica: Frančiškanski samostan Kostanjevica, str. 45-52.

Kovač, E., 2018, Slavnostni nagovor p. dr. Edija Kovača. Dostopno na: http://samostan-kostanjevica.si/sl/zaklju%C4%8Dna-prireditev-%C5%A1krab%C4%8Devega-leta-2018.

Knez, M., Kern, D., Klemen, M., Alič, T., 2018, ČAS za slovenščino 1.: Delovni zvezek za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2018.

Knez, M., Kern, D., Klemen, M., Alič, T., 2018, ČAS za slovenščino 1.: Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2018.

Knez, M., Kern, D., Klemen, M., Slika jezika, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2013.

Toporišič, J., 1995, Stanislav Škrabe o samem sebi. V*: Škrabčeva misel I: zbornik s simpozija* '94, Nova Gorica: Frančiškanski samostan Kostanjevica, str. 1-20.

Kratka predstavitev avtorice

Ernesta Dejak Furlan, zaposlena na Šolskem centru Nova Gorica, je profesorica slovenščine in pedagogike. Diplomirala je na Filozofski fakulteti v Ljubljani leta 1986 iz smeri A slovenski jezik in književnost, B-pedagogika in od takrat poučuje slovenščino. Prva zaposlitev je bila Srednja šola Postojna, po selitvi na Goriško pa je poučevala na različnih smereh srednjih strokovnih šol ŠC Nova Gorica. Leta 2008/9 je eno leto živela v Sarajevu, kjer se je aktivno vključila v Kulturno društvo Ivan Cankar in se prvič srečala s poučevanjem slovenščine kot tujega jezika. Ta izkušnja jo je vzpodbudila, da je po vrnitvi v Novo Gorico sprejela leta 2009 tečaj slovenščine za dijake tujce na ŠC Nova Gorica. Delo z dijaki tujci jo je povezalo z mnogimi ustanovami v okolju, kjer živi in dela, preko različnih mednarodnih projektov pa spoznava reševanje te problematike tudi zunaj meja RS. Del svojih profesionalnih izkušenj predstavlja v članku »Večplastnost dela z dijaki tujci«.

Umetnost in poezija

Art and Poetry

Manca Herlec

Osnovna šola Šenčur
manca.herlec@os-sencur.si

Povzetek

Znanje je skupek različnih dejavnikov, ki potekajo vse življenje. Kakovost in trajnost znanja je odvisna od nas samih in vsebin, ki posredujejo določena znanja. V prispevku je predstavljena eno od možnosti, kako na igriv, ustvarjalen in nevsiljiv način uriti veščine branja in nastopanja s pomočjo umetnosti. Delo je potekalo v učilnici likovne umetnosti ter na šolskem igrišču. V učni proces so bili vključeni tako učenci predmetne kot tudi razredne stopnje. S pomočjo preprostega gledališča so se lahko preizkusili v vlogi gledalca, igralca ali likovnega ustvarjalca. Vsebina oziroma učno gradivo za gledališče je lahko znana literarna predloga ali literarno besedilo, ki ga učenec napiše sam. S takim načinom dela učencem omogočimo občutek sprejetosti, širjenje socialnih omrežij ter večji pretok znanja, ki je pridobljen na izkustven način in je trajnosten.

Ključne besede: Branje, igra, izkustveno učenje, lutkovno gledališče, slovenščina, umetnost.

Abstract

Knowledge is an aggregate of different factors that we are exposed to throughout our lives. The quality and sustainability of our knowledge depends on ourselves and the content that imparts certain knowledge in the paper. We will present one of the ways how to practice reading and speaking skills through the art, in a playful, creative and unobtrusive way. Work was done in the art classroom and the school playground. Both lower and higher grade students were involved in the learning process. With the help of simple theater they were able to test themselves in the role of viewer, actor or artist. The story used for the theater can be either based on a famous literary work or a story written by a student. This method gives students a sense of acceptance, their social network expands and it enables greater knowledge flow that is acquired in an experiential and sustainable manner.

Keywords: art, experiential learning, play, puppet theater, reading, Slovene.

1. Uvod

Naše znanje lahko primerjamo z mozaikom. Sestavljen je iz raznobarvnih koščkov, ki so pravilnih ali nepravilnih oblik. Kako trden je mozaik, je odvisno od podlage, ki trdno veže koščke, da se le-ti ne razletijo. Lahko rečemo, da je trajnost znanja v prvi vrsti odvisna od kvalitetnega načina podajanja informacij, ki je eden od pomembnejših dejavnikov za kakovosten in trajen način zagotavljanja znanja. Za raznobarvnost mozaika pa smo odgovorni sami oziroma na to vplivajo različni dejavniki, ki jih srečujemo v vsakdanjem življenju.(Herlec, 2016)

Poučevanje likovne umetnosti ne zajema zadostnega števila ur, zato je potrebno učno obveznost dopolnjevati z urami v oddelku podaljšanega bivanja. V času podaljšanega bivanja

naj bi otroci naredili domačo nalogo, pojedli kosilo, obiskali interesne dejavnosti in se igrali v telovadnici oziroma na zunanjem igrišču. Navkljub vsem naštetim obveznost so učenci v lanskem letu preživeli delček časa v podaljšanem bivanju na drugačen, ustvarjalen način.

Navajeni smo, da izdelki, nastali pri urah likovne umetnosti, običajno krasijo šolske stene, učilnice … Namesto tega so bili uporabljeni kot učno gradivo za lutkovno gledališče kamišibaj. V učnem procesu se je prepletalo likovno ustvarjanje, gledališka dejavnost, medpredmetno povezovanje ter urjenje veščin pri branju in nastopanju.

V učni proces so bili vključeni tako učenci razredne kot tudi predmetne stopnje. Vloge učitelj, mlajši in starejši učenec so si bile enakovredne. Učili so se drug od drugega. Ideje za gledališko in likovno dejavnost so se na ta način nadgrajevale. Bile so pridobljene na inovativen način in so presegle okvirje klasičnega učenja in poučevanja. Na ta način smo pri učencih dosegli večjo motivacijo za delo, ustvarjalen način dela, nadgradnjo znanja in izmenjavo izkušenj, vse skupaj pa je potekalo na igriv in nevsiljiv način. Ker pa je lutkovno gledališče kamišibaj silno preprosta zadeva, jo nameravamo v letošnjem letu uporabiti na lep spomladanski dan in z njim popestriti dogajanje na šolskem igrišču.

2. Umetnost

Kako nekomu razložiti oz. opisati, kaj je umetnost, je zelo težka naloga, kajti ta je lahko marsikaj. Lahko rečemo, da ni samo risba, ampak tudi kolaž, mozaik, grafika, fotografija, video, slika, skulptura. Prikazuje nam določena čustva, kot so na primer jeza, veselje, žalost ali začudenje. Ne najdemo je samo v galerijah, ampak je navzoča tudi v cerkvah, javnih stavbah, parkih in na ulicah - skratka vsepovsod. Umetnostna zgodovina nam pripoveduje zgodbe iz preteklosti in ni le podoba. Po svojem značaju ni vselej sprejemljiva, ampak je lahko tudi uporniška, sporna, dramatična ali poduhovljena. Prav tako je lahko srhljiva, škandalozna in izzivalna, skratka ne najbolj ljubka. S svojo pojavnostjo zaznamuje minljiv trenutek v času in je abstraktna, simbolična in domišljijska in ni vedno samo realistična. In na koncu bi lahko dejali, da ni namenjena samo ljubiteljem umetnosti, ampak vsem ljudem različnih starosti. (Herlec, 2016)

Pri urah likovne umetnosti učenci razvijajo racionalne, motorične in emocionalne sposobnosti in razvijajo: (Tacol, 2011)

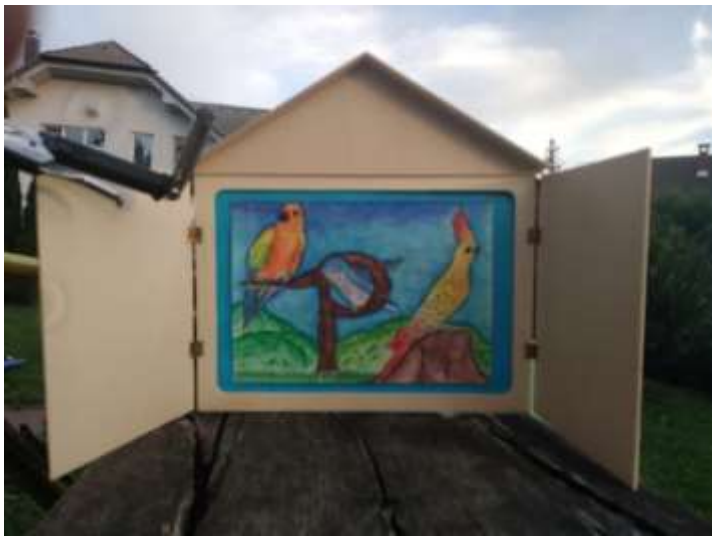
- sposobnosti izražanja z besedami in oblikami v prostoru;
- ustvarjalne zamisli;
- povezujejo likovne pojme iz likovne umetnosti, in sicer: likovno teorijo, zgodovino umetnosti in likovne tehnologije ter tudi druga predmetna področja. (Gerlovič,1968)

Razvijanje le-teh naj bi dosegli v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa za daljši čas oziroma za vse življenje. (Tacol, 2011)

V umetnosti ukvarjamo z razvojem razumevanja in s pridobivanjem znanja, povezanega z umetnostjo, in je mnenja, da bi morala biti pridobitev spretnosti v prvih letih šolanja do približno štirinajstega leta s poudarkom poučevanja na »mejnih spretnostih«. Pojem »mejne spretnosti« obrazloži s pomočjo analogije žabe ob vznožju stopnic: »Žaba želi ujeti sočno muho na vrhu stopnic, ki so visoke deset centimetrov. Ker žaba lahko skoči samo devet centimetrov visoko, ne more skočiti niti na prvo stopnico. Po končanem študiju skakalne tehnike in praksi žabi uspe skočiti še dodaten centimeter višje in tako lahko preskače vso pot do sočne muhe na vrhu stopnic«. (Herlec, 2016)

3. Kamišibaj

Po Japonsko “kami” pomeni papir, šibaj pa gledališče, drama. Kamišibaj je gledališko pripovedovanje besedila ob lesenem odru (butaju, prikazano na sliki 1). Pri vsem skupaj gre za bolj ali manj domiselni prikaz besedila v 12–16 slikah. Oder lahko kamišibajkar postavi na mizo ter ob njem sedi ali stoji. Prednost kamišibaja je tudi, da ima lahko besedilo napisano na hrbtni strani sličic in je primeren za malo množico gledalcev.



Slika 1: Lesen oder, butaj

Glede na namen lahko uporabljamo umetnostni in didaktični kamišibaj, poimenovan tudi butaj. Pri umetnostnem kamišibaju izvajalec poskrbi za estetski izgled in vzbujanje čustev, medtem ko je pri didaktičnem kamišibaju v ospredju predvsem praktični namen. Seveda pa ne smemo pozabiti, da je v obeh primerih potrebno pristopiti ustvarjalno.

V gledališču se predstava začne, ko se dvignejo zavese. V našem primeru se odprejo lesena vratca. S pomočjo prve sličice nas nastopajoči povabi v svojo pripoved. Pripovedovalec s pomočjo očesnega stika ter čim bolj doživetim govorom ves čas skuša ohranjati zainteresiranost publike. Eden od bistvenih namenov butaja je tudi, da služi kot medij, preko katerega učenec premaguje tremo pred nastopom, kajti pri nastopanju ga butaj delno zakriva, roke pa zaposli z vlečenjem slik. Ko učenec izvleče zadnjo sličico in se vratca butaja zaprejo, je predstave konec. Zgodba pa se ne konča vsakič na enak način, ampak jo skušamo naslednjič interpretirati drugače. (Cvetko, 2018)

4. Likovni motivi

Pri urah likovne umetnosti je pogovor najprej tekel o likovnem motivu, ki je sicer na prvi pogled zelo enostavna zadeva. Ugotovili smo, da so likovni motivi različni. Likovni motiv je lahko preprost ali sestavljen. Ugotovljeno je bilo, da je na slikah največkrat upodobljen človek, in sicer v obliki avtoportreta, portreta, akta, figure, karikature. Umetnik pa lahko na sliki upodobi tudi naravo, živali, predmete – tihožitje, opravila oziroma dogodke iz vsakdanjega življenja (žanrsko sliko), notranji prostor. Skratka, v likovnem smislu je motiv vse to, kar iz slike razberemo. Če analiziramo likovno delo z motivi, ločimo:

- vsebino, kjer podrobno razčlenimo motiv, ga povežemo z avtorjem in obdobjem, v katerem je delo nastalo;

- snov, ki nam pove, od kod je umetnik črpal navdih za svoje delo; ali je bila to mitologija, vsakdanje življenje … (Tavčar,1995)

Motive za lutkovno gledališče smo dobili na različne načine. Izbrana je bila poezija oziroma rima kot vrsto stika, kjer se ponavljajo čim bolj podobni končni glasovi dveh ali več besed, ki so si prostorsko ali časovno dovolj sosednji, bodisi v verzu ali v nevezanem govoru. Izkazalo se je, da učenka, ki je hodila na obvezni izbirni predmet umetnost, veliko raje piše, kot riše, zato ji je bila dana možnost, da lahko napiše rime na temo abeceda. Ker v sedmem razredu učenci po učnem načrtu obravnavajo poezijo kot učno snov, so učenci pri uri slovenščine ustvarili nekaj abecednih rim. Motiv za risbice so bili izdelki, ki so jih ustvarili učenci pri urah likovne umetnosti. Tako je nastala ilustrirana abeceda. Pri ustvarjanju oziroma risanju smo si pomagali s:

- točko kot osnovno likovno prvino, ki omogoča izdelavo risbe ali slike;
- linijo kot zgovorno likovno izrazno sredstvo, ki nosi včasih tudi čustven naboj (ravne črte kažejo na žalost, ostrino, agresijo, medtem ko krive linije izražajo neko mehkobo);
- barvo kot zelo močno prvino, ki ima pogosto simboličen pomen (npr. rumena barva – sonce);
- zakonitostmi kontrasta, in sicer smo uporabili barve, ki so si nasprotne. Na ta način smo poudarili risbo. (Tavčar,1995)

Na začetku vsake likovne naloge skupaj z učenci napišemo, kaj so zastavljeni cilji. Ciljev ni deset, zadostujejo trije, ki jih je potrebno jasno začrtati. Dvajsetletno obdobje poučevanja v šoli prinese veliko izkušenj in zavedanja, da je poti, ki vodijo do cilja, veliko, pri čemer otroci vsakič sproti presenetijo.

Pesmice in risbice, ki so jih napisali in narisali učenci.

MIŠ

Je majhna in tiha
in rep dolg ima,
ušesa velika
in k sirčku jo mika.

Je hitra kakor strela,
nihče je ne opazi,
da bi hitro pobegnila
po luknjicah se plazi.

Pod zemljo si predore gradi
in po njih hiti,
da bi mucki pobegnila
in nekje se skrila.



Slika 2: Risbica, ki je nastala pri urah likovne umetnosti

ZEBRA

Bela in črna,
s progami vred
se potepa kakor konj
mimo savanskih gred.

Kopita ima
in grivo prav tako,
z repom si mahlja,
ko ji je pretoplo.

Vsem levom zbeži,
tigra prehiti,
da je ta ne bi ujel
in za zajtrk imel.



Slika 3: Risbica, ki je nastala pri urah likovne umetnosti«

VRTILJAK

Vrti vrti se do neba,
saj vrti se brez meja.
Če oče dovolj cekinov ima,
gre tudi do neba
ali drugega sveta.



Slika 4: Risbica, ki je nastala pri urah likovne umetnosti

5. Igra in branje

Najpomembnejša dejavnost otrokovega razvoja med odraščanjem je igra, ki spodbuja otrokov razvoj. Pri igri gre za razvijanje otrokovih gibalnih spretnosti in sposobnosti, kot tudi za razvoj kongitivnih, emocionalnih, socialnih in osebnostnih področij otroka. Glede na vsebino ločimo funkcijsko igro, simbolno igro, kjer si otrok predstavlja stvari, ljudi ali dogodke, ki v bistvu niso dejansko prisotni in dojemalno igro, kjer se prepleta poslušanje, opazovanje, posnemanje in branje. Igra ni pomembna samo v času otroštva. Pomembna je tudi za odrasle, ki se z otrokom ukvarjajo in preko nje ustvarjajo čustvene relacije. V igri se prepletajo otroško veselje, otrokova radovednost in otrokova ustvarjalnost, ki sta seveda eni izmed najpomembnejših elementov odraščanja. Ker naj bi bila igra spontana, ustvarjalna aktivnost, je

zelo pomembo, da jo odrasli ne skušamo neprestano usmerjati z nenehnimi navodili. (Batistič Zorec, 2002)

V današnjem času se zdi nemogoče, da bi popolnoma prepovedali uporabo tehnoloških naprav, pogosto pa prav zaradi tega trpi branje. Knjiga se na prvi pogled zdi manj vznemirljiva, čeprav otroci pogosto sami ugotovijo, da je branje še kako zanimivo, če naletijo na pravo knjigo. V zadnjem času opažamo, da nekateri otroci zelo slabo berejo.

Branje otroku vsestransko koristi, saj vzpodbuja njegov čustveni, socialni in intelektualni razvoj. Težave pri branju lahko nastanejo zaradi pomanjkanja koncentracije. Veliko je odvisno od motivacije oziroma koliko veselja in zanimanja za branje in raznovrstne zgodbe so jim predali starši ali kasneje učitelji. Ugotovljeno je bilo, da je najbolj učinkovita metoda kratka vadba branja. (Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj, 2006)

Z malce ustvarjalnega mišljenja in kljub neprestani bitki s časom smo se v času podaljšanega bivanja posvetili interpretativnemu branju in se osredotočili na:

- razumevanje besedila z glasnim branjem;
- razumljivo in doživeto recitiranje besedila.

Za branje besedila smo uporabili rime na temo abeceda in ilustracije, ki so nastale pri urah likovne umetnosti in slovenščine. Izkazalo se je, da smo s pomočjo lesenega odra, ki na igriv način pritegne tako igralca kot tudi poslušalca, uspeli motivirati učence za branje in nastopanje kljub temu, da so v tistem času že pošteno naveličani šolskih klopi.

6. Zaključek

Nekoč se je kamišibajkar pripeljal s kolesom, na prtljažniku je imel pritrjen lesen oder, pod katerim so bili pritrjeni predali za sladoled. Ker lahko lesen oder postaviš kamorkoli, ga prisloniš na drevo in začneš nastopati kjerkoli - v parku, na igrišču sredi ulice. Zato sem se odločila, da v letošnjem šolskem letu lesen oder postavim na zunanje igrišče in s tem pripomorem k pestrejši ponudbi dogajanja na šolskem igrišču v času, ki je namenjen sprostitveni dejavnosti.

Bojazen, da smo otroke prikrajšali za sodobno tehnologijo oziroma »digitalizacijo« je odveč, kajti kamišibaj je v zadnjem času najbolj moderna oblika lutkovnega gledališča, s katerim lahko pričaramo čudovito lutkovno predstavo ali pa ga uporabimo zgolj kot didaktični pripomoček za doseganje določenih veščin. S svojo toplino in neposrednostjo na pristen način povezuje ljudi ob pripovedovanju zgodb.

Ker je kamišibaj v bistvu strip brez oblačka, je vloga pripovedovalca in risarja enakovredna. Pri tem je potrebno upoštevati dejstvo, da so otroci različni tako po sposobnostih kot tudi interesu za določeno dejavnost. Nekateri so dobri risarji, drugi dobri pripovedovalci, medtem ko so tretji odlični in hvaležni gledalci oziroma poslušalci.

Izkazalo se je, da je kamišibaj odlično orodje, ki spodbuja branje, pisanje, umetniško izražanje in nastopanje. Ker otroška domišljija nima meja, me ne skrbi, da bi zaloga novih ilustracij in zgodb za kamišibaj pošla. Zavedati pa se je treba, da je učitelj v tem procesu usmerjevalec, ki je dolžan poskrbeti, da so učne vsebine in likovni izdelki skrbno izbrani ter v skladu z cilji, ki smo si jih zadali na začetku učnega procesa.

7. Literatura

Batistič Zorec, M. (2002). Psihološki vidiki otrokove igre in novejša spoznanja o igri. Pridobljeno s http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-rp-t4-igra.doc

Cvetko, I. (2018). Dan, ko se igra kamišibaj. Pridobljeno s https://www.delo.si/kultura/oder/dan-ko-se-igra-kamisibaj-49029.html

Herlec. M. (2016). Trajnost znanja likovnih pojmov (str.7-17) (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Pečjak, S. Buciki, N. Gradišar, Gradišar A, Peklaj, C. Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje (str. 31-27). Ljubljana: Zavod republike za šolstvo.

Tacol, T. (2011). Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. (str. 21). Ljubljana: Debora

Tavčar, L. (1995). Galerija v šoli, vrtcu in doma. (str.7-25). Ljubljana: Narodna galerija.

Predstavitev avtorja

Manca Herlec poučuje likovno umetnost na Osnovni šoli Šenčur že dvaindvajseto leto. Leta 2016 je na Pedagoški fakulteti pridobila znanstveni naziv magistra znanosti, in sicer na podlagi dela z naslovom Likovni pojmi. Zaradi nezadostnega števila ur likovne umetnosti svojo učno obveznost dopolnjuje z delom v oddelkih podaljšanega dela. V sklopu svojega dela sodeluje oziroma se medpredmetno povezuje z učitelji tako na razredni kot tudi predmetni stopnji. Pri poučevanju skuša na različne načine podajati predpisano učno snov. Poleg dela v razredu z učenci sodeluje na ex temporih, likovnih natečajih, pri oblikovanju šolskega časopisa Žarki. Z učenci izdeluje scene za razne predstave in kulturne prireditve. V zadnjem času praktično delo, ki ga izvaja pri rednem pouku likovne umetnosti, neobveznem izbirnem predmetu in oddelku podaljšanega bivanja, predstavlja na mednarodnih konferencah, sodelovala pa je tudi pri mednarodnem projektu Comenius.

Po sledeh pisatelja Ivana Potrča

On the Trails of Author Ivan Potrč

Renata Debeljak

OŠ Olge Meglič Ptuj
renata.debeljak@olgica.si

Povzetek

Prispevek z naslovom *Po sledeh pisatelja Ivana Potrča* prikazuje obravnavo slovenskega pisatelja Ivana Potrča in njegovih del s pomočjo sodobnih učnih metod, in sicer interpretacije, problemsko-ustvarjalnega, komunikacijskega pouka, medpredmetne povezave, igre vlog in izkustvenega učenja. Učencem 9. razredov se dokaj odmaknjeno snov in čas socialnega realizma približa ne samo v učilnici, ampak spoznavajo otroška in mladostna leta lokalnega pisatelja tudi na terenu. Predvsem zbujajo v učencih poseben interes kraji dogajanja, saj si je Potrč za večino svojih literarnih del izbral za mikrolokacijo tiste dele Ptuja z okolico, v katerih živijo naši učenci ali so jim le-ti zelo dobro poznani. Ob tem ne spoznajo zgolj lokalnega pisatelja in njegova dela, ampak kreativno soustvarjajo pouk, katerega rezultat je razstava *Po sledeh Ivana Potrča.*

Ključne besede: interpretacija, komunikacijski pouk, problemsko-ustvarjalni pouk, slovenska književnost, slovenščina, sodoben pouk.

Abstract

The article titled *On the Trails of Author Ivan Potrč* presents teaching about Slovenian author Ivan Potrč and his works using modern teaching methods, such as interpretation, creative problem-solving, communicative approach, cross-curricular integration, role play and experience-based learning. Students of class 9 are taught quite an unrelatable topic and the period of social realism not only in the classroom but also outside, where they are able to learn more about the childhood and young adult years of the author who used to live in their local area. What students are especially interested in are the locations mentioned in Potrč's work, the reason being is that the majority of our students live in the areas that Potrč often described in his books. This helps them not only to learn about the local author and his works but also creatively cocreating the lessons, which result in the exhibition titled On the Trails of Ivan Potrč.

Keywords: communicative approach, creative problem-solving, interpretation, modern teaching methods, Slovenian language, Slovenian literature.

1. Uvod

Učitelj mora danes zraven strokovnega izobraževanja pouk usmeriti v smer učence usposobiti v vseživljenjske učence, v kar se da uspešne reševalce težav in konstruktivne mislece, v dobre poznavalce lastnih potreb, načrtovalce lastnih ciljev in posameznike, ki bodo sposobni uspešno vrednotiti lastne uspehe v življenju (Ažman, 2008).

1.1 Sodobne učne strategije

Strmčnik (2003) ugotavlja, da so učne strategije in metode ključne pri oblikovanju in načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Učne strategije konkretno predvidevajo ravnanje učitelja in učencev pri posamezni učni uri. Metoda v ožjem pomenu pa je zreducirana predvsem na instrumentarij konkretnih monoloških, dialoških, demonstracijskih, tehničnih idr. posredovalnih in komunikacijskih učnih ukrepov, postopkov, tehnik idr. za uresničevanje določenega učnega cilja oziroma strategije (Strmčnik, 2003). V današnjem času se je izoblikovala postmoderna antropološka paradigma, v kateri pomembno mesto zavzema ekološka ozaveščenost, pojmovanje človeka kot svobodnega, mislečega subjekta, ki zahteva kritično udeležbo v vsem, kar ga zadeva. Zato so se spremenile tako vloge učencev kot tudi učitelja. Učenci so bolj aktivni, sodelujejo pri oblikovanju pouka, učitelj pa deluje bolj v posredni vlogi, ko pripravlja učne okoliščine, iz katerih bodo učenci čim bolj samostojno črpali znanje, pouk zgolj usmerja, je tihi voditelj, v glavni vlogi so učenci. Strmčnik sodobnega učitelja opiše takole: »*Zanj je značilno, da se učnih ciljev, vsebin in metod ne oklepa okostenelo, da je usmerjen na učence, diferenciran in individualiziran, da omogoča učencem učno anticipiranje in participiranje, da se navezuje na življenje lokalne skupnosti*« (Strmčnik, 2003).

Blažič (2003) navaja naslednje učne strategije, ki jih lahko uporabimo pri pouku:

a) ***Odkrivajoči pouk*** je najsplošnejša strategija, ki prinaša učencem vpogled v neko snov in razumevanje, ki je najvišji smisel vsakega učenja. Njegove prednosti so večja motiviranost, aktivnost, koncentracija, vztrajnost in samozavest.

b) ***Raziskovalni pouk*** vsebuje elemente znanstvenega dela, učence navaja k izbiri in kombiniranju različnih metod, postopkov in raziskovalnih načel, k načrtovanju hipotez in etap raziskovanja, verificiranju in preverjanju rezultatov. Njegov glavni namen je uvajanje v metode in tehnike raziskovalnega, znanstvenega, tehnološkega in organizacijskega mišljenja ter delovanja.

c) ***Projektni pouk*** vsebuje elemente raziskovalnega, le da je obsežnejši, zaokrožen, povezuje več učnih predmetov. V središču raziskovanja je problem, tako nastane zapletena učna situacija, ki ni rešljiva s trenutnimi izkušnjami in znanjem, ampak zahteva precej intelektualnega napora.

d) ***Ravnanjsko ali delovno orientirani pouk*** prinaša učencem poleg teoretičnega predvsem praktično znanje, ki ga bodo lahko uporabljali tudi pozneje v življenju.

e) ***Izkustveno usmerjen pouk*** zagovarja pozitiven vpliv izkušenj na učenje, vendar le ob človekovem zavestnem aktivnem spoznavanju ali ravnanju in ob zavestnem doživljanju te aktivnosti.

f) ***Programirani pouk*** je oblika samostojnega učenja, ki poteka po v naprej pripravljenem programu z učnimi navodili. Njegove prednosti so večja aktivnost učencev, individualizacija idr.

g) ***Timski pouk s sodelovanjem učiteljev*** poveže sorodne učne predmete, kar daje učencem celovitejše znanje, večjo aktivnost in samostojnost, pouk pa je bolj prilagojen različnim zmožnostim učencev. Ker sodeluje več učiteljev, si lahko delo razdelijo po svojih interesih in sposobnostih (Blažič, 2003).

1.2 Sodobne učne metode

Kot smo že povedali, so za uspešen pouk pomembne poleg dobro izbranih učnih strategij tudi učne metode, s katerimi učitelji in učenci uresničujejo vzgojno-izobraževalne namene oziroma dosegajo cilje izobraževalnega procesa. Sodoben pouk naj bi čim bolj spodbujal in omogočal samostojnost, soodločanje, sodelovanje in ustvarjanje učencev pri učenju, zato je v ospredju proces komunikacije in interakcije med učitelji in učenci. Blažič (2003) navaja, da je učiteljevo metodično ravnanje med drugim odvisno od sposobnosti, da samostojno organizira izobraževalni proces in oblikuje najustreznejše didaktične situacije, da bi učenci dosegli zastavljene cilje (Blažič, 2003).

Metode poučevanja definira Tomić (2003) kot »*znanstveno in praktično preverjene načine učinkovite komunikacije med učiteljem in učenci na vseh stopnjah učnega procesa, od pripravljanja, obravnavanja ali obdelovanja nove učne vsebine, vadenja, ponavljanja in preverjanja znanja, sposobnosti in spretnosti*« (Tomić, 2003).

V izobraževalnem procesu imajo po Blažićevem mnenju (2003) osrednje mesto metode obravnave nove snovi. V njih se prepletajo različne dejavnosti: iskanje, odkrivanje, oblikovanje, posredovanje, zaznavanje, sprejemanje, razumevanje, usvajanje in zadrževanje znanja. Med poukom ima učitelj za izvajanje zgoraj naštetih dejavnosti in interakcijo z učenci na voljo več vrst metod: metodo razlage, predavanja, razgovora, prikazovanja, primera, metodo z uporabo besedila, problemsko metodo (Blažić, 2003).

1.3 Metode poučevanja književnosti

V preteklosti so pri pouku književnosti na splošno prevladovale metode, ki so skušale »prenesti« znanje od učitelja na učenca. To pomeni, da je učitelj večino ure predaval in razlagal novo snov, učenci so bili pri tem pasivni oziroma je bilo njihovo delo omejeno na zapisovanje učiteljeve razlage, za mlajše učence pa so učitelji snov narekovali. Ta metodični sistem književnega pouka Rosandić (1991) imenuje *dogmatsko-reproduktivni sistem*. Naslednji po njegovi klasifikaciji metodičnih sistemov pouka književnosti je *reprodukcijsko-eksplikacijski sistem*. V osnovi gre še vedno za reproduktivno znanje, vendar pa učenec s svojimi besedami obnavlja književne vsebine in poskuša razložiti pojave znotraj literarnega dela. V ospredju učnega procesa je še vedno učitelj. V *interpretacijsko-analitičnem sistemu* je v ospredju pouka književnosti književno delo, s katerim komunicirajo učenci, predavateljska metoda se umakne dialoški metodi in metodi dela z besedilom. Učitelj ni več edini vir informacij. *Problemsko-ustvarjalni sistem* je pouk, pri katerem postavimo učenca pred književni problem in ga motiviramo za samostojno raziskovanje. Učenec sam naredi načrt dela, postavi hipotezo, postopek reševanja problema, razvršča in primerja dobljene podatke, si pri tem pomaga z

različnimi viri. Lahko pa problem rešuje učitelj, učenci pa delno sodelujejo pri iskanju rešitev (Rosandić, 1991).

Po letu 1992 je bil uveden nov pristop pri obravnavi literarnega dela z elementi ***interpretacije***, ***problemsko-ustvarjalnim poukom*** in ***komunikacijskim poukom***.

B. Krakar Vogel (2004) šolsko *interpretacijo* definira takole: »*Šolska interpretacija je skupno branje in obravnava leposlovnih besedil v problemsko-ustvarjalni interakciji učitelja in učencev. Poteka tako, da vsak posameznik ob učiteljevih spodbudah dojema literarno besedilo (in svoje dojemanje izraža) na vseh temeljnih spoznavno-sprejemnih stopnjah*« (2004, 57).

Problemsko-ustvarjalni pouk, ravno tako kot šolska interpretacija, predvideva izkušenjsko učenje – to je učenje, pri katerem učenec novo znanje povezuje z izkušnjami, hkrati pa ga pridobiva tudi skozi novo konkretno izkušnjo – in učenje z razumevanjem in za razumevanje. Reševanje problema je po mnenju Žbogarja (2007) odvisno od stopnje učenčevega psihološkega razvoja (čustvena zrelost, izkušenost, motiviranost, senzibilnost …), po drugi strani pa tudi od problema samega; pri pouku književnosti so to literarnozgodovinski in literarnoteoretski kontekst, avtor, stil … Pri oblikovanju ure problemsko-ustvarjalnega pouka mora učitelj upoštevati objektivne (literarno delo sámo) in subjektivne (učenec in njegove osebnostne značilnosti) dejavnike in problem prilagoditi učencem (Žbogar, 2007).

Za *komunikacijski pouk* pa Saksida in Leben Jazbec (2007) pravita, da temelji na spremenjeni vlogi učenca in na razumevanju branja literature kot dialoga. Učenec ni več pasiven sprejemnik učiteljeve razlage o književnosti, ampak mora razviti neke vrste »pogovor« najprej z literaturo in nato o literaturi s sošolci in z učiteljem. Bistveni metodi komunikacijskega pouka sta torej metoda razgovora oziroma dialoška metoda in metoda z uporabo besedila. I. Saksida navaja, da »*ni bistveno, koliko definicij ali avtorjev pozna mladi bralec, pač pa, kako in do katere mere je zmožen vstopati v ustvarjalni dialog z besedilom*« (Saksida in Leben Jazbec, 2007). Prednosti komunikacijskega pouka so upoštevanje učenca kot aktivnega subjekta pri pouku, upoštevanje literarnega besedila kot posebne (umetnostne) besedilne vrste, ki ima svoje zakone, in iz tega izhajajoče branje, ki daje prednost doživljanju besedila.

Ob zgoraj navedenih metodah smo pri projektu *Po sledeh Ivana Potrča* uporabili tudi druge sodobne metode, ki so vzbujale domišljijo, kreativnost, povečale notranjo motivacijo, saj je učenje, kot trdi Bizjak (2013), ki ga doživljamo kot prijetnega, najbolj učinkovito. Predvsem jih je bilo potrebno najprej motivirati za branje; Montserrat Sarto v uvodu k svoji knjigi *Strategije motiviranja za branje* (2015: 17) poudarja, da je didaktiko nujno ločiti od vzgoje in smatra motiviranje za branje kot vzgojni proces. Prav tako smo uporabili metodo izkustvenega učenja, za katerega se učenec uči iz neposredne izkušnje, je čustveno vživet, raziskuje in rešuje probleme. Pri obravnavi literarnega besedila smo uporabili tudi igro vlog, katere pomen in vrste Brodnik (2013) podrobno opiše v delu *Izkustveno učenje in aktivno poučevanje zgodovine s pomočjo igre vlog in simulacije*. Ob spoznavanju zgodovinskih dejstev pa smo se medpredmetno povezali z zgodovino.

2. Po sledeh Ivana Potrča

Upoštevaje sodobne metode pouka književnosti je bila v lanskem šolskem letu (2018/19) učencem v 9. razredu podana snov socialnega realizma na zanimivejši način. Na Ptuju se je namreč rodil socialni realist – Ivan Potrč, ki pa ga učenci poznajo zgolj bežno. V preteklih letih se je nemalokrat ugotavljalo, da učenci na vprašanji *Kdo je Ivan Potrč* ali *Zakaj se naša osrednja knjižnica imenuje po Ivanu Potrču* niso znali odgovoriti. Zato smo se odločili v letni delovni načrt v 9. razredu v okviru obravnave socialnega realizma vključiti tudi našega lokalnega pisatelja in njegova dela.

Pred začetkom dela smo si zastavili naslednje cilje, ki naj bi jih učenci pri omenjenem projektu dosegli. Avtorice (Bavdek, Bešter Turk, Križaj Ortar, Končina in Poznanovič, 2018) navajajo naslednje cilje:

a) Kritično in razmišljujoče sprejemanje raznovrstnih umetnostnih besedil.

b) Pridobivanje enciklopedičnega znanja in uporaba tega v vsakdanjem življenju.

c) Urjenje raznih strategij in učnih pristopov za učinkovito pridobivanje informacij govorjenih in zapisanih besedil ter razvijanje zmožnosti učenja učenja.

d) Krepitev vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti, ki omogočajo dijakom spoznati sebe in svet ter zadovoljiti temeljne čustvene in družbene potrebe. Ob tem se krepi socialna, družbena in medkulturna zmožnost.

e) Kritično in varno pridobivanje podatkov z uporabo digitalne tehnologije.

f) Ohranjanje pozitivnega odnosa do branja umetnostnih in neumetnostnih besedil.

g) Razvijanje in nadgrajevanje jezikovne zmožnosti (poimenovalno, skladenjsko, pravorečno, pravopisno), slogovne zmožnosti, zmožnosti nebesednega sporazumevanja in metajezikovne zmožnosti.

h) Preučevanje, poglobitev učne vsebine in spoštovanje kulturne dediščine.

i) Razvijanje sposobnosti kritičnega opazovanja in interpretiranja; samostojnega učenja, delovanja na terenu, medpredmetnega povezovanja, poročanja, vzpostavitve osebnega stika z domačini.

j) Navajanje na sodelovalno delo in prevzemanje odgovornosti za delo.

Najprej so učenci v timskem pouku in z medpredmetno povezanim poukom zgodovine spoznavali gospodarske, kulturne in socialne razmere 30-ih let 20. stoletja na Slovenskem ter pri raziskovalnem pouku le-te povezovali z razmerami na Ptuju in širši okolici. Učenci so kreirali lastne povzetke, ki so jim bili v pomoč pri branju in razumevanju literarnih del Ivana Potrča in drugih socialnih realistov (Prežihovega Voranca, Franceta Bevka idr.). Učencem se je predočilo dejstvo, da literarnega dela, ki spada v socialni realizem, ne morejo razumeti brez poznavanja zunajliterarnih dejstev.

Nato smo interpretativno brali del povesti *Kočarji*, in sicer *Otroci*, kjer so učenci spoznali težko življenje otrok kočarjev, viničarjev in kmetov, vsakodnevni boj za preživetje, lakoto, vsestransko pomanjkanje idr. Prav tako so spoznali otroške igre, ki so se rojevale revnim otrokom, ko so lačni, umazani in naveličani čakali cel dan v zatohlih, revnih kočah na starše, da jim ob koncu dneva prinesejo morda kakšen kos pogače, zalite z vrhnjem. V ospredju

interpretativnega branja je bil razgovor, saj smo želeli, da so učenci glavni akterji pouka in razgovora, da podajajo svoje mnenje, razmišljanje, kritiko idr.

Metoda komunikacijskega pouka je bila izjemno uspešna; učenci so se otopili v Potrčev svet kočarjev, viničarjev in gruntarjev ter tako spoznali, kako so ljudje v ptujski okolici, po haloških viničarijah in slovenskogoriških hribih živeli in kako so si revni otroci krajšali dan, medtem ko so njihovi starši trdo delali pri bogatih kmetih. Da pa pozornost učencev ne bi padla, jim je bila tu in tam povedana tudi kakšna zanimivost. In ena takih je njihovo pozornost pritegnila še posebej; povedala sem jim, da Potrč ni samo o nepravičnih razmerah pisal, ampak da se je že kot mlad fant in dijak takratne ptujske gimnazije (v njegovem času šolanja med 1926 in 1933 se je imenovala Državna realna gimnazija Kraljeviča Andreja), ki je bila v prostorih, kjer je danes naša šola, boril za pravično družbo ter da je bil ravno zaradi tega v eni izmed teh učilnic aretiran in odpeljan za 11 mesecev v Ljubljano v zapor. Posebej jih je navdušilo branje knjige *Ko smo se ženili*; imeli so namreč občutek, da skupaj s Potrčem hodijo po Panorami, Vičavi, ob potoku Grajena, saj so jim ti kraji predobro poznani. Da pa ne bi bilo branje »dolgočasno«, smo se odločili, da se bomo podali po sledeh omenjene knjige in se do omenjenih mikrolokacij tudi sprehodili.

Najprej smo se sprehodili do naših sosedov – osrednje knjižnice, ki je poimenovana po Ivanu Potrču, kjer je tudi shranjena njegova zapuščina in urejena spominska soba, polna priznanj, medalj, fotografij, knjig in spominov na Ivana Potrča. Učenci so se seznanili, da je Potrč kar dva krat prejel Prešernovo nagrado, bil častni občan mesta Ptuja itd. (slika 1).



Slika 1: Obisk Potrčeve spominske sobe v knjižnici Ivana Potrča (vir: lasten)

Po bogatem vodenem sprehodu po knjižnici, kjer smo si ogledali vse prostore knjižnice, in izčrpni knjižnični uri o Potrču in njegovem delu smo se podali po dobro uro dolgi Potrčevi poti do njegove domačije na Štukih. Po poti čez Panoramo, po kateri je zjutraj Ivan velikokrat prepozno hitel v šolo, saj je moral najprej spraviti živino na pašo, in po kateri se je kot zaljubljen mlad fant v upanju, da bo srečal svojo simpatijo, vračal domov, smo imeli resnično občutek, da smo del njegove zgodbe, saj smo se pogosto ustavljali in brali zgodbo *Ko smo se ženili*. Brali so učenci, ob branju pa smo ugotavljali, katera mikrolokacija bi to lahko bila; torej kje je npr. Potrč stal, ko je opazoval grad, kje je čakal na svoje ljubljeno dekle, kje se je ves presrečen zadnji šolski dan vračal domov, kje se je s fanti prepiral, iz katerega mesta je opazoval reko Dravo idr. Učenci so uživali, saj jim je bilo nenavadno prebirati književno delo, katero je locirano v kraje, ki so njim predobro poznani, saj hodijo po skoraj isti poti tudi sami v isto šolo kot Potrč (Slika 2).



Slika 2: Branje literarnega besedila Ko smo se ženili na Panorami (vir: lasten)

Na domačiji na Štukih pri Ptuju nas je pričakala Potrčeva nečakinja Marija Kokol in nam povedala še kaj zanimivega o Ivanu Potrču. Učenci so si ogledali notranjost hiše ter hlev (slika 3 in 4).





Sliki 3 in 4: Obisk Potrčeve rojstne hiše na Štukih pri Ptuju
(vir: lasten)

Naredili smo časovnico najpomembnejših trenutkov njegovega življenja, npr. ko je moral od doma, ko ga je kot mladega vojaka doletela vojna, ko so ga aretirali in odpeljali v koncentracijsko taborišče Mauthausen, ko se je kot partizan po izpustu iz taborišča boril za svobodo, ko je po vojni ostal zvest socialnemu realizmu in marsikateri stavek svojih del napisal ob morju, kamor je rad zahajal, in ko je leta 1993 v Ljubljani umrl. K časovnici so učenci dodali še likovne izdelke, na katerih so upodobili rojstno hišo in nastala je zanimiva razstava z naslovom *Po sledeh Ivana Potrča*.

3. Zaključek

Kot učitelji smo si primorani glede na generacijo učencev, njihovo specifiko, snov, čas idr. pouk prilagajati, ga vedno znova spreminjati s ciljem učencem podati veliko, pri tem pa pustiti, da tisto »veliko« pride do njih z njihovim aktivnim delom in zgolj z usmerjanjem in vodenjem. Zato uporabljamo pri pouku jezika kot tudi književnosti različne učne strategije kot tudi metode. In en primer pouka književnosti je bil predstavljen v tem prispevku.

Težko bi govorili o neuspehu ali o pomanjkljivostih, saj smo se trudili slehernega učenca zaposliti, motivirati in resnično ni bilo nobenega, ki h končnemu produktu – razstavi – ne bi prispeval ničesar. Od učitelja se je zahtevalo ogromno načrtovanja, kreativnosti, izvirnosti in ob koncu pridemo včasih učitelji do ugotovitve, kako lažje bi bilo snov podajati zgolj frontalno. A to je bil le trenutek razmišljanja, kajti učenci so uživali, všeč jim je bilo, da nismo bili samo v učilnici, da sta dva učitelja hkrati posredovala snov izmenično, da so sami razmišljali in oblikovali mnenja, izdelovali povzetke, bili na terenu, se potopili v Potrčev habitat, ki je hkrati tudi njihov in še bi lahko naštevali.

Seveda se pokaže tudi kakšna težava. Vso delo se je izvajalo z obema razredoma skupaj, kar pa je bila za učitelja največja težava, saj je zaradi organiziranosti pouka skoraj nemogoče izvesti takšen celodnevni projekt v majhnih skupinah. Zavedati se namreč moramo, da je potrebno za vse ure, ko smo učitelji z učenci na terenu, organizirati nadomeščanje, da devetošolcem ostali pouk ne odpade. Ampak biti moramo fleksibilni in razumevanje sodelavcev, vodstva šole in fleksibilnost vseh vključenih omogoča, da so takšni projekti, kot je *Po sledeh Ivana Potrča*, uspešni. Zato bo ostal ta projekt stalnica v našem letnem delovnem načrtu, ker je uspešen.

4. Literatura

Ažman, T. (2008). *Učenje učenja – kako uiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja: priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Bavdek, M., Bešter Turk, M., Križaj Ortar, M., Končina, M., Poznanovič, M. (2018). *Priročnik za učitelje Na pragu besedila 1 – izdaja s plusom*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.

Bizjak, C. (2013). Učenje učinkovitega učenja v sodobni šoli. *Zgodovina v šoli, XXII(1–2)*, 2–12.

Blažič, M. (2003). *Didaktika: visokošolski učbenik.* Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Brodnik, V. (2001). Izkustveno učenje in aktivno poučevanje zgodovine s pomočjo igre vlog in simulacije. *Zgodovina v šoli X(1)*, 7–10.

Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Rosandić, D. (1991). *Metodika književne vzgoje*. Maribor: Obzorja.

Saksida, I., Leben Jazbec, S. (2007). *Sledi do davnih dni*. Priročnik za učitelje. Mengeš: Založba Izolit, 25–35.

Sarto, M. (2015). *Strategije motiviranja za branje: z izkušnjami slovenskih motivatork in motivatorjev*. Medvode: Malinc.

Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika 54*(1), 80–92.

Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.

Žbogar, A. (2007). Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo 52*(1), 55–66.

Kratka predstavitev avtorja

Renata Debeljak je magistrica znanosti s področja literarnih ved in študentka študijskega programa 3. stopnje Slovenistične študije na Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Od leta 2005 poučuje slovenščino na OŠ Olge Meglič Ptuj na predmetni stopnji. Pri svojem delu daje poudarek razvijanju funkcionalne pismenosti, izboljšanju bralnega razumevanja ter razvijanju in širjenju bralne kulture, povezane z lokalno dediščino. Ker je šola, v kateri poučuje, locirana v starem mestnem jedru Ptuja (tik pod gradom), si prizadeva za večjo povezanost med šolo in drugimi kulturnimi ustanovami, kot so Knjižnica Ivana Potrča, arhiv, gledališče, grad, muzej in raznimi društvi.

Pouk španščine na celjskih ulicah

Walking the Streets of Celje and Learning Spanish

Lučka Rednak

Gimnazija Celje - Center
lucka.rednak@gcc.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen primer dobre prakse iz izobraževanja, opisane so aktivnosti pri pouku španščine med obravnavo teme *moje mesto*. V petih učnih urah španščine smo medpredmetno povezali španščino, zgodovino, umetnostno vzgojo in geografijo. Dijaki so usvajali novo besedišče v tujem jeziku, tako v učilnici kot na mestnih ulicah, in sicer z vključevanjem različnih metod dela in učnih pripomočkov. Naš cilj je bil dijakom v španščini predstavili mestne znamenitosti Celja in njegovo zgodovino. Dijaki so tako usvajali novo besedišče in urili slušne in govorne spretnosti. Zaradi težnje po vključevanju sodobnih tehnologij v pouk so dijaki posneli kratek film s predstavitvijo Celja, ki je med poukom služil za ponavljanje učne snovi, urjenje slušnega razumevanja in ustnega izražanja. Tako smo z medpredmetno povezavo in upoštevanjem teorije mnogoterih inteligentosti združili jezikovni pouk s tematiko mesta.

Ključne besede: film, izobraževanje, medpredmetno povezovanje, mesto, španščina, znamenitost.

Abstract

In the present article, the author presents some examples of good educational practice applying interdisciplinary approach when connecting Spanish, History, Art and Geography Classes. Some activities in a Spanish class are described while discussing the topic *My town*. The students learnt some new vocabulary in a foreign language not only in the classroom but also walking the streets of Celje. The aim of the activities was to familiarise the students with the monuments of their town and with its history together with the acquisition of new vocabulary and developing listening and speaking skills in the foreign language. The film on the town of Celje made by the students was used during the class for revision, listening comprehension and some oral activities. In that way, by using interdisciplinary approach and the theory of multiple intelligences, a language class was well connected with the topic *My town*.

Keywords: education, film, interdisciplinary teaching, monument, Spanish, town.

1. Uvod

V skladu z vizijo Gimnazije Celje - Center si vsi zaposleni prizadevamo spodbujati dijake k poglobljenemu učenju, usvajanju znanja in doseganju čim boljših učno-vzgojnih rezultatov s kakovostnim strokovnim in vzgojnim delom.

»*Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v izobraževanju pojasnjujejo in ozaveščajo njeno vlogo pri izboljševanju kakovosti izobraževanja in razvijanju posameznikove*

ustvarjalnosti ter poudarjajo pomen umetnosti in kulture za družbo 21. stoletja. Njene cilje uresničujemo z medpredmetnimi povezavami, gledališko in filmsko vzgojo ter obšolskimi dejavnostmi tudi na GCC in tako prispevamo k razvijanju splošne kulture, posameznikovega dejavnega odnosa do umetnosti oz. kulture, spodbujamo domišljijo dijakov, njihovo ustvarjalnost, iniciativnost, inovativnost, tolerantnost … Z razvijanjem teh veščin in zmožnosti omogočamo osebnostno rast dijakov, spodbujamo različne načine mišljenja in ravnanja, ki predstavljajo osnovo za družbo, ki temelji na znanju, ustvarjalnosti in strpnosti. Posebno pozornost že nekaj let namenjamo ozaveščanju pomena arhitekturne dediščine«, je zapisano v letnem delovnem načrtu šole.

Ker se zavedamo pomembnosti kulturno-umetnostne vzgoje mladih, si prizadevamo v načrte različnih predmetov vtkati teme povezane z umetnostjo tako širšega kot lokalnega okolja. Ker gresta umetnost in zgodovina z roko v roki, ju lahko pri mnogih tematskih sklopih medpredmetno povežemo. Pri pouku tujih jezikov tako medpredmetno povežemo še pouk jezika. Tako bomo vzgojili ustvarjalno, kritično mislečo in široko razgledano populacijo mladih. Učitelj je tisti, ki ima v rokah škarje in platno, in ker pouk samo s kredo, tablo in učbenikom ni sodoben pristop poučevanja prihajajočih generacij, moramo poiskati nove načine motivacije za učenje. Če učitelj ni kreativen pri svojem delu, s tem ne spodbuja h kreativnosti in inovativnosti mladih generacij. Ko učimo za jutri, moramo uporabljati sodobne pristope, stopiti moramo izven meja učilnice in šole in dijake spodbujati, da tudi sami aktivno soustvarjajo učni proces. Zato se pri pouku španščine, ki se je dijaki Gimnazije Celje - Center programa splošna gimnazija učijo kot drugega ali tretjega tujega jezika, nenehno trudimo predpisane tematske sklope obravnavati v smislu interakcije z vsakdanjim življenjem dijakov, vključujemo aktualno problematiko in jih spodbujamo, da pri snovanju procesa aktivno sodelujejo, saj ne učimo samo za danes, temveč predvsem za jutri.

2. Pouk španščine v učilnici in na mestnih ulicah Celja

Ko smo pri pouku španščine načrtovali obravnavo tematskega sklopa *moje mesto*, se je ponudila izvrstna priložnost prestopiti prag učilnice in celo šole. Uvodna aktivnost in preverjanja znanja smo načrtovali v učilnici, usvajanje novega besedišča pa na celjskih ulicah hkrati s spoznavanjem mestnih znamenitosti in zgodovinskih značilnosti. Ker so dijaki poslušali turistično vodnico, ki je govorila v tujem jeziku, smo tako urili spretnost slušnega razumevanja in med izpolnjevanjem učnih listov zmožnosti pisnega izražanja. Ko smo se vrnili v učilnico, je sledilo preverjanje znanja. Nato smo si ogledali še film o Celju, ki sta ga posneli sošolki. Služil nam je za ponovitev učne snovi, urili smo slušno razumevanje in ga v nadaljevanju preverili z učnimi listi, kjer smo urili zmožnost pisnega izražanja.

2.1 Prva učna ura španščine v učilnici

Na začetku ure sem na tablo napisala izraz *la ciudad, el pueblo (mesto, kraj)* in prosila dijake, da so z metodo možganske nevihte razmislili, katere izraze povezujemo s pojmoma na tabli. Izraze, ki so jih predlagali, in med katerimi so bili samostalniki, glagoli in pridevniki, smo napisali na tablo in skupaj oblikovali miselni vzorec povezan s tematskim sklopom *moje mesto.* Dijaki so izraze govorili mešano, na tabli pa smo jih med pisanjem razporedili v tri skupine: samostalniki, glagoli in pridevniki. Primeri izrazov iz miselnega vzorca: *habitante, casa, edificio, monumento, iglesia, castillo, antiguo, grande, pequeño, contaminado …*

Nato so dobili slike z miselnim vzorcem s spletne strani (Slika 1), na katerih so bili zapisani še dodatni izrazi in kamor so si lahko dopisali svoje besedišče.



Slika 1: Miselni vzorec

Pri pouku v tretjem letniku gimnazijskega programa uporabljamo učbenik *Gente hoy*, zato smo nadaljevali z uvajanjem tematskega sklopa z enoto številka 9, stran 98, z naslovom *Gente de Ciudad (Ljudje iz mesta).* Najprej smo opisali fotografije, nato so dijaki ugotavljali, katere od povedi so opisovale posamezna mesta (Las Palmas, Bogotó, Sevillo ali Buenos Aires). Na svoje miselne vzorce so si lahko dopisovali na novo usvojene izraze.

V nadaljevanju so si ogledali videoposnetek s spletne strani *YouTube* (Slika 2) s kratko predstavitvijo glavnega mesta Španije. Na posnetku se hkrati izpisuje besedišče za lažje razumevanje, tako so si dijaki lahko med gledanjem novo besedišče dodajali na svoje miselne vzorce.



Slika 2: Videoposnetek s predstavitvijo Madrida in izpisanim besediščem

Na koncu učne ure sem dijake obvestila, da bomo prihodnji dve uri preživeli na celjskih ulicah s turistično vodnico na vodenem ogledu celjskih znamenitosti v španskem jeziku.

2.2 Druga in tretja učna ura španščine na celjskih ulicah

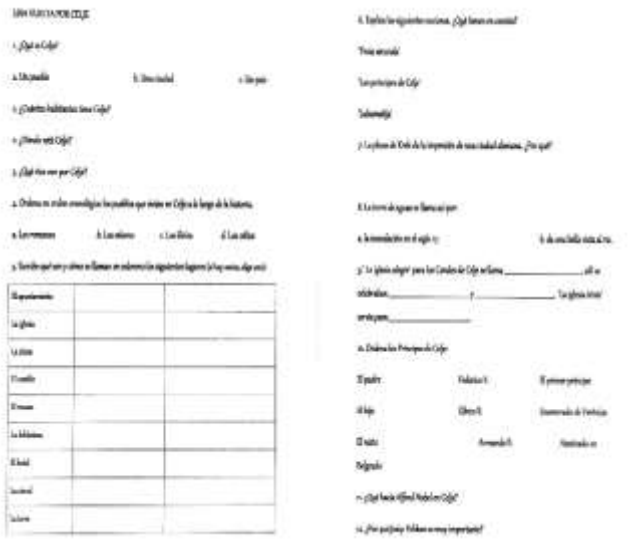
Skupina se je zbrala pred celjsko mestno hišo (Sliki 3 in 4), na Trgu celjskih knezov, kjer je spoznala turistično vodnico in profesorico španščine, gospo Tino Dimec Ivanjko. Dijaki so dobili učne liste in navodila za delo. Najprej je vodnica na kratko predstavila zgodovino mesta in pojasnila, zakaj ga imenujemo *knežje mesto*.





Slika 3 in 4: Dijaki in turistična vodnica na začetku vodenega ogleda (Avtorica fotografij: L. Rednak)

Na trgu smo se ustavili ob skulpturi znanega celjskega fotografa Josipa Pelikana, znanega po svojih fotografskih obhodih po Celju s kolesom. Ogled se je nadaljeval s sprehodom mimo Pokrajinskega muzeja Celje, kjer smo dijake nagovorili k obisku stalne razstave rimske Celeie *Mesto pod mestom*. Nato smo se sprehodili po mestnem središču. Skupina se je ustavila pri pomembnih znamenitostih, da bi poslušali razlago o zgodovinskem ozadju. Dijaki so med poslušanjem vpisovali manjkajoče podatke na izročke, ki jih je bila pripravila profesorica španščine in turistična vodnica (Slika 5).



Slika 5: Učni list za delo med vodenim ogledom mesta



Slika 6: Savinjsko nabrežje in Stari grad

Ker je reka Savinja pomemben del mesta, je bil v ogled vključen sprehod po njenem obrežju, od koder je lep razgled na Stari grad (Slika 6). Dijaki so izvedeli, da je bila to letna rezidenca grofov Celjskih. Z nabrežja se odpira lep razgled na okoliške hribe; to je tudi mesto, kjer smo ob razlagi opazovali značilnosti pokrajine, ki jo imenujemo *kotlina*.

Opazovali smo ostanke mestnega obzidja in vodni stolp z označbo o največji poplavi. Ob povratku v mestno središče smo poslušali zanimiva dejstva o dveh najpomembnejših cerkvah – celjski stolnici – cerkvi svetega Danijela (Sliki 7 in 8) in Marijini cerkvi, kjer je grobnica grofov Celjskih.



Slika 7 in 8: Pred celjsko stolnico, kjer dijaki izpolnjujejo učne liste (Avtorica fotografij: L. Rednak)

Na Krekovem trgu, kjer je najstarejši celjski hotel, smo se ustavili pri kipu svetovne popotnice, pisateljice in poliglotke, Celjanke Alme M. Karlin, kiparja Vasilija Ćetkovića. Mentorica je ob kipu povzela nekaj podatkov o pisateljičinih potovanjih in na tem mestu poudarila pomen znanja tujih jezikov, ki nam odpirajo okno v svet. Dijaki Gimnazije Celje - Center se tega dobro zavedajo, saj jih večina v drugem letniku za izbirni predmet izbere pouk tretjega tujega jezika.

Tretja pomembna znamenitost celjskega Krekovega trga je Celjski dom (Slika 9), nekdaj Nemška hiša. Dijaki so hitro opazili arhitekturno podobnost z nemškim gradom Neuschwanstein, ki so ga poznali iz risanih filmov Walta Disneya.



Slika 9: Pred Celjskim domom (Avtorica fotografije: L. Rednak)

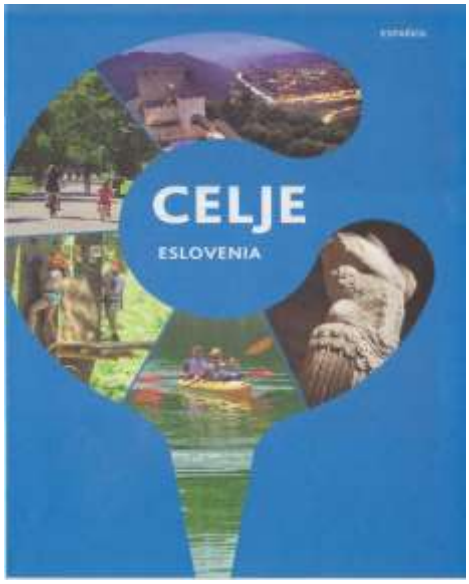
Na povratku poti proti izhodišču smo omenili stavbo Banke Celje, delo arhitekta Šubica, nato hišo, kamor je zahajal Alfred Nobel k svoji celjski partnerici in na koncu edini otroški muzej v Sloveniji – Hermanov brlog v okviru Muzeja novejše zgodovine Celje, ki kraljuje v nekdanjem celjskem magistratu.

Naši dve uri španščine po celjskih ulicah sta prehitro minili. Dijaki so bili sproščeni, hkrati pa so slišali veliko zanimivosti na drugačen način. Intenzivno so se učili, ne da bi se tega zavedali. Vodenega ogleda Celja so se sicer že udeležili v prvem letniku v okviru obveznih izbirnih vsebin in prav zato so ogled v tujem jeziku lažje spremljali, saj so tematiko do neke mere že poznali. Cilji, uresničeni med poukom španščine na mestnih ulicah, so bili:

- usvajanje novega besedišča v tujem jeziku,
- urjenje spretnosti slušnega razumevanja v tujem jeziku,
- urjenje spretnosti pisnega izražanja v tujem jeziku,
- medpredmetno povezovanje z zgodovino,
- medpredmetno povezovanje z geografijo,
- medpredmetno povezovanje z umetnostno vzgojo,
- dvigovanje splošne in kulturne razgledanosti,
- ozaveščanje pomena arhitekturne dediščine,
- večanje motivacije do učenja,
- pridobivanje znanja v interakciji z vsakdanjim življenjem in okoljem,
- razgibati telo in možgane z učenjem na prostem,
- upoštevajoč mnogotere inteligentnosti približati pouk gibalno-kinestetičnim učencem,
- uporaba inovativnega pristopa pri poučevanju.

2.3 Četrta učna ura v učilnici – delo z avtentičnim gradivom

Med naslednjo učno uro v učilnici so dijaki delali s turističnimi prospekti Celja v španskem jeziku (Slika 10), ki pri pouku predstavljajo dobrodošlo avtentično gradivo *(realia)* – gradivo iz vsakodnevnega življenja.



Slika 10: Turistični prospekt Celja v španščini

Prospekt so prebrali in v nadaljevanju opisali fotografije. Tako smo ponovili učno snov – besedišče, urili ustno izražanje in rabo glagolskega časa – *presente actual*, španskega sedanjika za opisovanje slik. Ko smo s pomočjo prospekta ponovili dejstva, ki smo se jih bili naučili na vodenem ogledu, so dijaki dobili učne liste, s katerimi smo preverili znanje pridobljeno na celjskih ulicah.

V nadaljevanju smo preverili odgovore in razjasnili morebitne dvome. V zaključku učne ure smo si ogledali kratek videoposnetek (2:56 min.) učbeniškega kompleta *Diverso,* v katerem avtorica videobloga predstavi špansko študentsko mesto Salamanco, kjer študira. Posnetek je v španščini in ima za boljše razumevanje španske podnapise (Sliki 11 in 12). Naš cilj je bil pokazati, kako lahko na enostaven način s pomočjo sodobne tehnologije vsak od nas na kratko predstavi svoj kraj, za izdelavo posnetka pa zadošča *pametni* telefon. S tem smo želeli dijake spodbuditi, da bi z uporabo moderne tehnologije pripravili predstavitev svojega kraja. In ker v današnji učilnici ne manjka navdušencev nad snemanjem in objavljanjem materiala na socialnih omrežjih, sta se hitro prostovoljno javili dijakinji, ki sta do naše naslednje ure posneli kratek film o Celju.



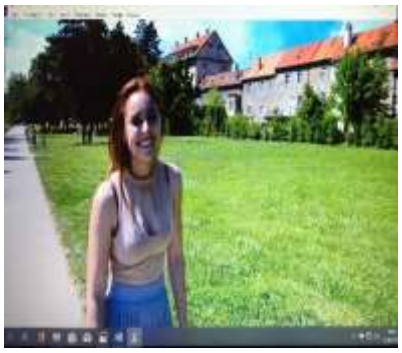


Slika 11 in 12: Videoblog s predstavitvijo mesta v španščini s španskimi podnapisi

2.4 Peta učna ura španščine z dijaškim filmom o Celju

Ker sta avtorici kratkega filma o Celju posnetek poslali v jezikovni pregled, sem lahko na osnovi njunega posnetka pripravila učne liste za pouk. Najprej smo si v razredu ogledali njun film (Slike 13, 14, 15). Svojo samoiniciativnost in občutljivost za kulturno dediščino sta ustvarjalki pokazali tudi s tem, da sta med celjske znamenitosti vključili stoletno secesijsko stavbo Gimnazije Celje - Center.







Slika 13, 14 in 15: Dijaški film s predstavitvijo Celja v španščini

Med prvim gledanjem smo samo spremljali dogajanje na posnetku. V njem so vidno uživali, saj sta bili protagonistki igrivi sošolki. Po navdušenem aplavzu, ki je sledil projekciji, so dobili učne liste (Slika 16) za delo med drugim in tretjim gledanjem filma. Naš namen je bil, hkrati s preverjanjem slušnega razumevanja, dijake motivirati za čim aktivnejše spremljanje posnetka. Do konca učne ure smo preverili rešitve, razjasnili nekatere dvome in opisali slike z učnega lista. Tako se je po petih učnih urah zaključil tematski sklop *moje mesto*.



Slika 16: Učni list za preverjanje razumevanja filma

3. Zaključek

Ob koncu obravnave učnega sklopa sem zadovoljna ugotovila, da so dijaki temo usvajali zelo hitro, lahkotno in z veliko dobre volje. S snemanjem filma so, uporabljajoč nove tehnologije, sodelovali v učnem procesu. Poleg dela na jezikovnem področju so spoznali veliko novih dejstev o celjski kulturno-zgodovinski preteklosti in postali pozorni na pomen varovanja kulturne dediščine. Spoznali so, da lahko tudi sami z znanjem, ki so ga pridobili pri pouku informatike, pripravijo predstavitev svojega kraja. Kot dokaz za pozitivno motivacijo smo že v eni od prihodnjih ur videli PowerPoint predstavitev kraja Ljubno ob Savinji. Za poravnavo stroška turistične vodnice smo izkoristili sredstva iz šolskega sklada, ki je namenjen nadstandardnim šolskim in obšolskim dejavnostim. Med izvajanjem projekta nismo naleteli na večje težave. Dijakom je sicer odpadla ena ura pouka pri drugem učnem predmetu, a zaradi razumevanja kolegov to ni oviralo aktivnosti. Izkušnja, ki sem jo dobila med projektom, me je spodbudila, da bom tudi v prihodnje pri pouku uporabljala različne didaktične pripomočke, avtentične vire in različne metode dela. Med opisanimi aktivnostmi nisem bila le prenašalka in posredovalka znanja, temveč bolj spodbujevalka, usmerjevalka in enakopravna partnerica v procesu izobraževanja, vzgoje in ozaveščanja mladih.

4. Literatura

Aprendo español – ELE. (17. maj 2017). *Mi ciudad. Nombres de los lugares* [Video]. Pridobljeno s https://youtu.be/F_zTDf7RgPU.

Cerovšek, K. in Krulec, N. (20. september 2019). *Celje po špansko* [Video]. Pridobljeno s https://youtu.be/6hurUaLuUVc.

Deleja, G. (2019). *Letni delovni načrt Gimnazije Celje - Center* (str. 6-7). Celje: Ravnateljstvo GCC.

Dimec Ivanjko, T. (2017). *Una vuelta por Celje* [učni list]. Vir avtorice.

Español para inmigrantes y refugiados. (b.d.). *En la ciudad.* Pridobljeno s https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/category/mi-ciudad/.

Maroto, A. (16. september 2015). *Diverso 1 U3 / Diverso Básico U3 / Voces 1U3 – Salamanca – Subtitulado* [Video]. Pridobljeno s https://youtu.be/WlvAUySfWlU.

Peris, E. M., Sans Baulenas, N. (2013). *Gente Hoy. Libro del alumno.* Barcelona: Difusión.

Zavod Celeia Celje. (b.d.). *Celje Eslovenia* [turistični prospekt].

Kratka predstavitev avtorice

Lučka Rednak je na Filozofski fakulteti v Ljubljani končala študij angleškega jezika s književnostjo in španskega jezika s književnostjo in je po poklicu profesorica angleščine in španščine. Na Gimnaziji Celje – Center je učiteljica angleščine in španščine in poučuje v programu gimnazija in v programu predšolska vzgoja. Poleg poučevanja je aktivno vključena v različne obšolske dejavnosti in sodeluje pri mednarodnih projektih. Je vodja šolskega tekmovanja v znanju španščine, mentorica šolskega tekmovanja za naj anekdoto v španščini in tekmovanja za naj odo v španščini. Sodeluje pri obšolski dejavnosti Filmska vzgoja in projektu Razumevanje filma. Na Državnem izpitnem centru sodeluje kot zunanja ocenjevalka pri splošni maturi iz španščine.

Obogaten pouk tujega jezika z naravnim govorcem

Enriched Foreign Language Learning with a Native Speaker

Nataša Munih

Gimnazija Nova Gorica
natasa.munih@gimng.si

Povzetek

Sodobna družba zahteva nove učinkovite metode poučevanja, katerih cilj naj ne bi bilo pomnjenje podatkov, temveč uspešen razvoj ključnih kompetenc za uspešno delovanje na osebnem in profesionalnem področju v 21. stoletju.
Zato se učitelji trudimo v pouk uvajati raznolike in inovativne metode dela, s katerimi bi učence bolje motivirali za učenje tujega jezika. Konverzacija z naravnim govorcem je ustvarjalna metoda učenja, prav tako tudi timsko poučevanje, ko dva učitelja sočasno poučujeta isto skupino učencev v istem prostoru in imata pri tem različne vloge.
Prispevek obravnava timsko poučevanje slovenskih in tujih učiteljev, ki se je uveljavilo z različnimi projekti Ministrstva za šolstvo in šport, zadnji pod imenom Obogateno učenje tujih jezikov. Timsko poučevanje pomembno prispeva h kvalitetnejšemu pouku tujih jezikov, večinoma izboljša izgovorjavo dijakov ter pri dijakih razvija sporazumevalno zmožnost in medkulturno ozaveščenost.
Ob koncu je v prispevku predstavljen primer timskega poučevanja v sklopu dveh zaporednih učnih ur, ki je vključevalo dva tuja učitelja in slovensko učiteljico.

Ključne besede: naravni govorec, obogateno učenje tujih jezikov, razvijanje medkulturne ozaveščenosti, timsko poučevanje,

Abstract

Modern society demands new effective teaching methods, whose objective should not be to memorize information but to develop key 21st-century skills, thus enabling individuals to flourish in their personal and professional lives.
In order to achieve better motivation for language learning teachers keep trying to implement various and innovative teaching methods. Verbal interaction with a native speaker is believed to be an effective creative learning method, as well as team teaching, which is characterized by having two or more teachers taking the same or different teaching responsibilities for all students in the same physical classroom, each of both sharing workload.
The article explores the team teaching between native speaking English teachers and Slovenian teachers of English, which was introduced by the Ministry of Education and Sport in Slovenian schools through several projects, the last one named Enriched Foreign Language Learning. Team teaching considerably contributes to the improvement of teaching quality with noticeable progress achieved in the improvement of students' pronunciation, it also develops students' communicative competence and intercultural awareness.
The article ends with an example of a team teaching process, which was carried out in two consecutive English lessons involving two native speakers and the Slovenian teacher.

Keywords: developing intercultural awareness, enriched foreign language learning, native speaker, team teaching.

1. Uvod

Angleščina je danes najbolj razširjen mednarodni jezik, saj ga uporablja več tujih kot domačih govorcev, in sicer za sporazumevanje v znanosti, tehnologiji, trgovini, letalstvu, meddržavnih dogovarjanjih itd. Zato je znanje angleščine danes izredno pomembno in nujno potrebno, kar opredeljuje tudi učni načrt za angleščino: prvič, omogoča boljše razumevanje sveta, saj je večina poljudnih, književnih in znanstvenih besedil napisana ravno v tem jeziku; drugič, to je jezik, ki omogoča posamezniku uspešnejšo mobilnost tako na osebni in profesionalni kot geografski ravni; in tretjič, angleščina je jezik najhitreje se razvijajočih komunikacijskih orodij, kot sta svetovni splet in elektronska pošta. Zato je angleščina najbolj razširjen jezik tudi v slovenskih šolah.

Jezik in kultura sta neločljivo povezana, učenje tujega jezika je tako tudi sredstvo za razvijanje medkulturne komunikacije, ki postaja ključni dejavnik (spo)razumevanja med različnimi narodi. Osrednji cilj učenja angleščine je, poleg seveda razvijanja splošnih jezikovnih znanj, doseganje celostne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno komunikacijo, tj., usposobiti učenca za vsebinsko in okoliščinam ustrezno govorno ter pisno sporočanje in sporazumevanje v angleškem jeziku, kar mu bo omogočilo vključevanje v vsakdanje življenje in kulturo govorcev tega jezika.

Navsezadnje pa dijake pri pouku angleščine v gimnazijskem programu navajamo na vseživljenjsko učenje, za katerega so nujno potrebne kompetence, ki jih sestavljajo veščine, znanja, sposobnosti oziroma nadarjenosti, stališča in prepričanja. Pomembni dejavniki pri vseh ključnih kompetencah so: kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje odločitev, konstruktivno obvladovanje čustev, odgovornost do znanja in ravnanja v družbi. Ključne kompetence so potrebne za osebno izpolnitev in vseživljenjski razvoj, dejavno državljanstvo in vključevanje v svoje ožje in širše družbeno okolje ter zaposljivost (Eržen, V. Budihna, A., Kogoj, B., Klobučar, B. idr. 2008).

2. Sodobni pristopi pri poučevanju tujih jezikov in spremenjena vloga učitelja

V skladu z vlogo angleščine po svetu ter glede na intenzivne globalizacijske procese in vse tesnejšo prepletenost kultur se spreminjajo tudi okoliščine in vloga pouka angleščine. Pouk tujega jezika se prilagaja novim izzivom: uvaja sodobne pristope in ustrezne, uporabne in življenjske vsebine, ki so v sozvočju z dijakovimi osebnimi in poklicnimi interesi. Mednarodna spoznanja o pomenu znanja jezikov za uspešno osebno in družbeno delovanje že več desetletij spodbujajo razna prizadevanja, da bi z učinkovitim poukom tujih jezikov pospešili čim bolj razširjeno znanje jezikov. (Eržen, idr. 2011). Novost je projektni pristop k učenju tujih jezikov, ki temelji na avtentičnih učnih situacijah in aktivnem učenju. Med sodobne pristope k učenju in poučevanju tako prištevamo avtentično učenje, aktivno učenje, problemsko učenje, raziskovalno učenje, projektno učenje in novo kulturo preverjanja in ocenjevanja znanja: avtentično vrednotenje učnih dosežkov, razvojno spremljanje učnih dosežkov, sodelovalno učenje in poučevanje, individualizirano učenje, uporaba novih tehnologij, timsko poučevanje s kolegom nejezikovnega predmeta ali s tujim učiteljem in alternativne oblike pouka, ki učenje selijo izven učilnice in dijake postavljajo še pred drugačne izzive.

S takšnimi inovativnimi pedagoškimi pristopi dijaki spoznavajo praktično uporabo jezika in sistematično usvajajo vse štiri jezikovne spretnosti – poslušanje, govor, branje in pisanje. Samozavestna uporaba jezika v najrazličnejših vsakdanjih situacijah tako za večino dijakov postane nekaj vsakdanjega in enostavnega. Ne glede na to, da je sodobni človek, posebej pa mladostnik, bistveno bolj izpostavljen angleščini kot pa pred nekaj leti, vsi učenci niso enako

dovzetni za usvajanje jezikovnih znanj, niti nimajo enakih predispozicij. S tem mislimo predvsem na prirojen občutek za jezikovno izražanje. Zato se je potrebno posvetiti tudi motivaciji učencev s slabšim jezikovnim znanjem. Sodobna šola v primerjavi s tradicionalno šolo preteklih desetletij zahteva večjo prožnost, s tem pa ne samo miselni, temveč tudi strokovni preskok pri delu z mladimi, ki si želijo motiviranega, odprtega učitelja, dovzetnega za novosti in sodoben način dela v razredu. (Macuh, 2009).

Pri delu z učenci morajo biti kar najbolj motivirani najprej učitelji sami, da lahko s svojim ravnanjem in delom svoje navdušenje nad izbrano temo prenesejo tudi na učence. Hkrati pa morajo zaznati močna področja pri učencih, ki jim bodo omogočila kakovostnejše delo z njimi. Vse omenjene spremembe močno vplivajo na delo in vlogo učitelja angleščine, ki ni več osnovni vir znanja jezika, ampak predvsem usmerjevalec učnega procesa. Osnovni učiteljev pripomoček ni več učbenik, dopolnjujejo ga številni drugi učni viri, kot so avdio in video posnetki in uporaba spleta. Pomembna dodana vrednost je tudi sodelovanje in timsko poučevanje z naravnim govorcem in s kolegi nejezikovnih predmetov. Pouk angleščine poteka v učilnici, ki je opremljena z vso tehnologijo, ki učitelju omogoča učinkovito razvijanje vseh plati živega jezika. To pa zahteva od učitelja, da se tudi sam nenehno izobražuje in izpopolnjuje v znanju angleščine.

3. Delo s tujim učiteljem

Medkulturno ozaveščanje, razvijanje medkulturne občutljivosti in medkulturne sporazumevalne zmožnosti uspešneje dosegamo od drugih zaradi prisotnosti tujih učiteljev, s katerimi izvajamo timsko poučevanje. Tujega učitelja vključujemo v delo šole z namenom izboljševati in nadgrajevati kakovost pouka tujih jezikov, predvsem z inovativnimi pristopi, ki uvajajo avtentične učne situacije (komunikacija med dijakom in tujim učiteljem), sodelovalno poučevanje v večkulturnih timih (slovenski in tuji učitelj tujega jezika, tuji učitelj tujega jezika in slovenski učitelj nejezikovnega predmeta), uporabo tujega jezika kot učni cilj in učno sredstvo, pri tem pa izdelati zbirko učnih gradiv, ki podpirajo sodobne pristope. (Pavlič Škerjanc, 2008)

3.1. Uvajanje naravnih govorcev v pouk jezikov v Sloveniji

Začetki timskega poučevanja segajo v leto 1994, ko so v Slovenijo prišli prvi **tuji asistenti za angleški jezik** v sklopu projekta, v katerega je bila vključena tudi naša gimnazija, in ga je financiralo Ministrstvo za šolstvo in šport. Vsako leto je v februarju ali marcu objavilo razpis za pridobitev asistentov pri pouku tujega jezika in nato s sodelujočimi tujimi institucijami in drugimi eksperti (učitelji, svetovalci Zavoda za šolstvo) organizacijsko in vsebinsko pripravilo uvajalni seminar zanje na začetku šolskega leta, ki je trajal od 2-3 dni.

Vloga tujega asistenta pri pouku tujih jezikov je bila dvojna: učitelju, ki je skrbel za metodologijo in potek pouka, je pomagal pri pripravah, in učence neposredno motiviral za uporabo tujega jezika. Med naloge takratnih asistentov je spadalo sodelovanje pri pripravi testov za zaključni izpit in maturo, delovanje v študijskih skupinah, sodelovanje pri pouku ob obravnavi tem, ki imajo širšo sociokulturno in medkulturno dimenzijo, v izven šolskih dejavnostih, vezanih na pouk tujega jezika (glasila, dramski krožki, predstava v tujem jeziku....), pri poučevanju nejezikovnih predmetov v angleškem jeziku in drugo.

Ker so bili asistenti največkrat mladi ljudje, je bil njihov kontakt z učenci in dijaki neposreden, neobremenjen ter sproščen. Vendar pa v večini primerov njihov osnovni poklic ni

bilo poučevanje, zato so bili pogosto brez ustrezne strokovne in metodične izobrazbe, kar je oteževalo skupno pripravo na pouk z domačim učiteljem, pa tudi izvedbo in evalvacijo timskega dela.

Veliko novosti je v način poučevanja in učenja jezika prinesel projekt **evropskih oddelkov**. Pri izvajanju programa je bila ključnega pomena prisotnost tujega učitelja pri pouku. Pouk angleščine, nemščine, francoščine, kasneje tudi italijanščine in španščine, se je razširil in poglobil z dodatnimi urami v izbirnem delu programa (SVS – Slovenija v svetu, KIC – Kultura in civilizacija, SKP – Slovenska književnost in prevodi), ki so bile namenjene razvijanju jezikovnih spretnosti na višji stopnji ter bolj sistematičnemu in poglobljenemu spoznavanju življenjskih navad, običajev in kulturne dediščine prebivalcev dežel, v katerih govorijo ciljne jezike. Posebna pozornost pa je bila namenjena tudi razvijanju zmožnosti za predstavitev lastne domovine in kulture Evropi in svetu.

V evropskih oddelkih je postalo mednarodno sodelovanje obvezna izbirna vsebina. Dijaki in učitelji so se vključevali v že uveljavljene evropske programe (Socrates, Leonardo, programi Sveta Evrope idr.), v pomoč šolam pa so se oblikovali tudi nacionalni programi mednarodnega šolskega sodelovanja, ki so nudili široko izbiro najrazličnejših oblik – od stikov preko elektronske pošte ter elektronskih in video konferenc do medsebojnih obiskov – od krajših, enodnevnih, do eno- ali dvotedenskih izmenjav z bivanjem na domovih. Pomemben element je bil tudi projektno delo z evropsko oz. globalno tematiko kot oblika načrtnega medpredmetnega povezovanja. Skupaj so ga namreč načrtovali, usmerjali in vrednotili učitelji slovenščine, učitelji tujih jezikov, učitelji predmetov s poudarjeno evropsko dimenzijo in tuji učitelji.

Od leta 2007 do 2015 je Ministrstvo za šolstvo in šport razpisalo nov projekt - **Obogateno učenje tujih jezikov** (v nadaljevanju OUTJ), **OUTJ II** in **OUTJ III**, ki so vključevali tuje učitelje. Prisotnost naravnih govorcev pri pouku angleščine in njihovo sodelovanje pri nejezikovnih predmetih je pomembno prispevalo k avtentičnosti učnih situacij, večji dinamičnosti pouka in motiviranosti dijakov.

3.2. Vloga in naloge tujega učitelja

Vloga in naloge tujega učitelja so se z uvedbo evropskih oddelkov spremenile. Tuji učitelj mora biti samostojen strokovnjak, ki naj bi ustvarjalno in inovativno prispeval k dvigu kakovosti pouka tujega jezika po načelih sodelovalnega poučevanja. Ni samo ambasador kulture, katere predstavnik je, ampak tudi dejavni promotor večkulturnosti. Izvaja pouk oz. sodeluje pri pouku, vključuje se pri interesnih dejavnostih in obveznih izbirnih vsebinah. (Pavlič Škerjanc, 2008)

3.3. Modeli timskega poučevanja

Katja Pavlič Škerjanc v sklopu projekta OUTJ opredeli timsko poučevanje kot situacijo, ko dva ali več učiteljev skupno načrtuje in izvaja učni proces v isti skupini učencev ter spremlja in ugotavlja doseganje učnih ciljev. Pri tem se sta najbolj pogosta dva modela:

- TIP A: dva učitelja sočasno poučujeta isto skupino učencev, praviloma tudi v istem prostoru in imata pri tem različne vloge.

- TIP B: dva ali več učiteljev tesno sodeluje, vendar ne poučujejo vsi iste oz. celotne skupine učencev oz. ne poučujejo iste skupine učencev sočasno, se pa člani tima redno sestajajo, učni proces načrtujejo skupaj in si izmenjujejo ideje, uporabljajo lahko iste učne priprave in učna

gradiva, poučujejo pa neodvisno in nepovezano, vsak učitelj pa po sistemu rotacije poučuje podskupine iste večje skupine učencev, glede na svojo ožjo strokovno specializacijo.

Pri pouku tujega jezika z naravnim govorcem je seveda najbolj primeren prvi model, ki se ga učitelji angleščine najbolj pogosto poslužujemo. Ta metoda je najbolj neposredna, intenzivna in vseobsegajoča oblika timskega pouka, je t. i. interaktivno timsko poučevanje. Največ terja in največ daje; zahteva veliko na vseh ravneh, od najvišje sistemske (zakonodajne in finančne) do najbolj intimnega osebnega področja; pa tudi obogati vse, ki jih kakor koli zadeva: nacionalni kurikul, šolski kurikul, šolo, učitelja, ki ga neposredno izvajata, in učence, ki jih v učni proces pritegne kot dejavne »tretje partnerje«. (Pavlič Škerjanc, 2013)

3.4. Etape procesa timskega dela s tujim učiteljem

Timsko poučevanje z naravnim govorcem ni tako enostavno, kot se morda zdi na prvi pogled. Odvisno je od več dejavnikov, celoten proces timskega dela pa terja veliko dela in potrebnega časa ter vključuje najmanj tri etape:

- timsko načrtovanje
- timsko poučevanje
- timsko evalvacijo.

3.4.1. Načrtovanje timskega poučevanja

Načrtovanje timskega poučevanja zavisi od tega, koliko je delo med sodelujočima učiteljema že utečeno. Sicer se na začetku pojavijo mešani občutki. Pomembno je, da oba učitelja, tuji in domači, pristopita pozitivno. Na začetku sodelovanja oba spoznavata drug drugega, uskladiti pa se morata glede skupnih tem in ugotoviti, kakšne učne pristope imata. Pri tem naj bi oba ravnala v skladu s profesionalno etiko, pozitivnim odnosom in veliko mero dobre volje. Na vzpostavljanje dobrega kolegialnega odnosa veliko vplivajo tudi starostna razlika in osebnostne lastnosti obeh.

Glavna vprašanja, o katerih se torej morata součitelja vnaprej sporazumeti, so: stališča in pogledi na izobraževanje, urejenost učnega okolja, načini vzpostavljanja discipline, izbor učnih orodij ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Slovenski učitelj postavi temeljna pravila dela in je dolžan jasno in pravočasno seznaniti tujega učitelja z obravnavano temo, da ima le-ta dovolj časa za pripravo. Včasih je potrebno tudi časovno usklajevanje s poukom drugih učiteljev (glede na to ali se pouk načrtuje tedensko ali so ure v urniku fiksne). Učitelja se morata predhodno dogovoriti tudi glede priprave učnih gradiv. (Pavlič Škerjanc, 2013)

Če želimo, da bo ura timskega poučevanja uspešna, mora biti načrtovanje zares skrbno in temeljito, z natančnim usklajevanjem ciljev, načina dela in primerno delitvijo nalog.

3.4.2. Timsko poučevanje

Pri pouku naravni govorec interaktivno sodeluje z domačim učiteljem, predvsem pri obravnavi medkulturnih tem in ozaveščanju o medkulturnih razlikah. Vzdušje v razredu je sproščeno, vendar delovno in intenzivno. Metoda dela je največkrat diskusija ali razlaga z razpravo. Pouk poteka izključno v tujem jeziku, poudarek pa je predvsem na konverzaciji. Dijaki na ta način ne spoznavajo samo jezika, temveč tudi kulturo in navade prebivalstva, katerega jezik se učijo. Delo lahko poteka tudi v manjših skupinah, v katerih se tuji učitelj lahko prilagodi posameznikovim potrebam in ravni znanja.

Domači in tuji učitelj se lahko dobro dopolnjujeta. Prav tukaj se pokaže dodana vrednost timskega poučevanja, saj se oba osredotočita na svoje prednosti in sta skupaj lahko bolj učinkovita kot vsak posamezno. Ko gre za obravnavo slovničnih vsebin ali je potrebna kontrastivna analiza jezika, je domači učitelj dijakom v večjo pomoč, saj se je tudi sam učil tujega jezika in je doživel podoben učni proces. Tuji učitelj, z redkimi izjemami, te izkušnje nima in morda niti ne zazna, kdaj ga dijaki ne razumejo. Včasih so njegov govor, naglas ali razlaga prehitra in prezahtevna za šibkejše učence, ki se zato redkeje odločajo za sodelovanje. Ti dijaki praviloma nimajo velikega zaupanja v svoje govorne sposobnosti v angleščini, včasih pa tudi pri govornih sposobnostih v maternem jeziku. Bojijo se napak (kaj si bodo mislili sošolci in tudi učitelj), strah jih je, da ne bodo našli ustrezne besede, pri govorjenju nimajo časa za razmislek, ker komunikacija poteka hitro. To lahko privede do situacij, v katerih se bo dijak počutil nelagodno. Zadrega se lahko še stopnjuje, če se učitelj negativno odzove na napake. Prav tako je lahko za tujega učitelja timsko poučevanje boleča izkušnja ali celo kulturni šok, če pride nepripravljen ali ni seznanjen s tem, kaj se od njega pričakuje. (Brown, 2000)

Da pride do uspešnega timskega poučevanja, je torej pomembno, da imajo vsi sodelujoči, tako učitelja kot dijaki, pozitiven odnos do te metode dela, prav tako pa učinkovito podporo drugih kolegov in vodstva šole.

3.4.3. Timska evalvacija

Dodane vrednosti timskega poučevanja pri pouku tujega jezika res ne moremo zanikati. Spodbuja avtentično učenje, razvija sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku, razvija medjezikovno povezovanje, dijaki imajo priložnost za obravnavo kulturno-civilizacijskih tem in uporabo avtentičnih gradiv. Lahko prepoznavajo različne naglase in rastejo v medkulturnem dialogu, se pogovarjajo v najrazličnejših jezikovnih kombinacijah in se tudi osebnostno razvijajo, postajajo bolj odprti do novosti in do drugačnosti. Tuji učitelji postanejo del življenja na šoli in aktivni del kolektiva, tako da se dijaki in drugi učitelji nanje navadijo, z njimi sodelujejo v šoli in zunaj nje. Obračajo se nanje po pomoč pri učenju, prevajanju, lektoriranju, kot tudi pri podatkih o vpisih na univerze v tujini. Tudi učitelji tujih jezikov imajo ob vsakodnevnem srečevanju, komuniciranju, sodelovanju in načrtovanju pouka še dodatno možnost za osebnostni in profesionalni razvoj. Pogosto razvijejo prijateljske odnose in se družijo tudi v prostem času.

3. 5. Primer timskega sodelovanja - Obravnava oziroma primerjava političnih sistemov Slovenije, ZDA in GB

Med tujimi učitelji, ki so poučevali na šoli v zadnjih letih, so bili: Američan s slovenskimi koreninami, Robert Raplenovich, v Londonu rojena Susan Anne Vuga in Američanka Laura Lee Jensen iz Oregona. Vsi so prinašali v razred svojo kulturo in s tem svoj pogled na svet. Dijaki so bili tako pri pouku izpostavljeni različnim stilom in pristopom poučevanja, spoznavali so drugačnost in se jo tudi naučili sprejemati. Robertova soproga, ga. Kay Raplenovich, ki je občasno sodelovala pri pouku tujih jezikov, ja za dijake vodila glasbene delavnice v angleščini ter pevski zbor za dijake in učitelje.

Sledi krajši opis učne priprave timskega sodelovanja med tremi učitelji, tujim učiteljem iz ZDA, britansko učiteljico in slovensko učiteljico.

V skladu s temo učnega sklopa so dijaki pri pouku spoznali in kasneje primerjali tri politične sisteme, slovenskega, ameriškega in britanskega. Izvedba tematskega sklopa je zajemala dve, oziroma tri šolske ure.

Pri prvi učni uri sodelujeta slovenska učiteljica in ameriški učitelj. Po uvajanju specifičnega besedišča učitelja dijake seznanita s posebnostmi vsak svojega političnega sistema, slovenskega in ameriškega, nato tuji učitelj z dijaki razpravlja o razlikah med obema ureditvama. Po vodenem pogovoru dijakom razdelita učne liste, ki jih je pripravila slovenska učiteljica, dijaki po jih izpolnjujejo. Učitelja spremljata delo dijakov in jim pomagata z dodatnimi razlagami, če imajo težave z razumevanjem in reševanjem. Sledi skupno preverjanje odgovorov in napotki za domačo nalogo, ki naj bo v obliki krajšega zapisa.

V naslednji učni uri timsko poučujeta slovenska učiteljica in tuja učiteljica iz Londona. Slovenska učiteljica najprej preveri domačo nalogo. Tuja učiteljica nadaljuje z nadgradnjo besedišča, nato pa s PP predstavi britanski politični sistem. Dijaki se urijo v slušnem razumevanju, po predstavitvi pa dobijo izročke s trditvami, ki jih je pripravila slovenska učiteljica. Ob ugotavljanju pravilnosti trditev sta obe učiteljici dijakom na voljo za pomoč. Za domačo nalogo dijaki napišejo kratek povzetek o razlikah med vsemi tremi sistemi.

V tretji učni uri dijaki s svojo učiteljico angleščine preverijo domačo nalogo. Ob delovnem listu z nalogami dopolnjevanja ponovijo in utrdijo obravnavane učne vsebine ter ozavestijo medkulturne razlike.

4. Zaključek

Če je timsko poučevanje izvedeno ustrezno, potem obogati vse udeležene v procesu, dijake, oba učitelja in celo šolo, saj tako sodelovanje vse sestavine in učinke pouka okrepi, v dobrem in slabem. Katja Pavlič Škerjanc zatrjuje, da bo načrtovano in kakovostno izvedeno timsko poučevanje »dodana vrednost«, okrepljeni in bolj izraziti bodo učinki na učence tako v učnem procesu samem kot v učnih rezultatih. Če bo načrtovano in izvedeno neustrezno, pa bo pod povečevalno steklo javne presoje in kritike postavilo vse slabosti in pomanjkljivosti, ki sicer ostajajo neopažene. Vidne bodo postale slabosti obeh učiteljev, ki se v neposredni medsebojni interakciji razkrijeta – kot poklicna strokovnjaka in kot človeška posameznika. (Pavlič Škerjanc, 2013)

V okviru projektov, ki so vključevali naravne govorce v poučevanje tujih jezikov, je Gimnazija Nova Gorica sodelovala kot ena izmed šol, ki so aktivno izvajale vse programe kakovostnega poučevanja tujih jezikov. Spoznanja in pridobitve smo vključili v redno delo in tako se šola, tudi po zaključenih projektih, še naprej bogati z delom tujih učiteljev. Prepoznavna je po jezikovni raznolikosti, s 25-letno tradicijo vključevanja naravnih govorcev v svoje delo, ne samo pri pouku angleščine, temveč tudi pri pouku ostalih petih tujih jezikov, med katerimi lahko dijaki izbirajo.

Španski pesnik Juan Ramón Jiménez pravi: ***»Kdor se nauči novega jezika, si pridobi novo dušo.«***

5. Literatura

Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman

Eržen, V., Budihna, A., Kogoj, B., Klobučar, B. idr. (2008). *Učni načrt. Gimnazija. Angleščina*. Ljubljana: Zavod za RS za šolstvo.

Eržen, V., Grosman. M., Pižorn, k. Kukovec. M., idr. (2011). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Angleščina.* Ljubljana: Zavod za RS za šolstvo.

Macuh, B. (2009). Kako motivirati sebe in učence za aktiven pouk. Šolski razgledi. 12, 1-2. Pridobljeno s http://www.solski-razgledi.com/e-sr-prispevek.asp?ID=177

Pavlič Škerjanc, K. (2008). Projekt Sporazumevanje v tujih jezikih. *Ključna vprašanja projekta in sodelovalno poučevanje* - Uvajanje inovativnih pristopov k poučevanju tujih jezikov z vključevanjem tujih učiteljev v izvedbeni kurikulum. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije zašolstvo

Pavlič Škerjanc, K. (2010). *Enriched foreign language learning:* PP presentation of the project. Pridobljeno https://www.slideserve.com/avari/enriched-foreign-language-learning-project

Pavlič Škerjanc, K. (2013). *Timsko poučevanje – obogateno učenje tujih jezikov.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Munih je profesorica nemškega in angleškega jezika. Na Gimnaziji Nova Gorica poučuje angleščino. Poleg rednih šolskih obveznosti sodeluje pri mednarodnih jezikovnih ekskurzijah in izmenjavah. Bila je mentorica več tujejezičnim učiteljem in sodeluje s kolegi pri medpredmetnih povezavah. Redno se udeležuje raznih izobraževanj, ki prinašajo nove priložnosti za osebnostni in strokovni razvoj.

V

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI - NARAVOSLOVJE

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES - SCIENCE



Razumevanje Luninih men pri študentih razrednega pouka

Understanding of Moon Phases among Pre-Service Primary School Teachers

Katarina Susman in Jerneja Pavlin

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
katarina.susman@pef.uni-lj.si, jerneja.pavlin@pef.uni-lj.si

Povzetek

Razumevanje Luninih men skozi izobraževalno vertikalo se kaže kot zahtevno predvsem zaradi različnih gledišč in omejenih prostorskih predstav. Učitelji, začenši na razredni stopnji, imajo pomembno vlogo pri poučevanju omenjenih vsebin, zato je pomembno, da sami vsebine razumejo. V prispevku predstavljamo izsledke raziskave, s katero smo želeli identificirati uspešnost reševanja nalog o Luninah menah in težave, ki jih imajo bodoči učitelji razrednega pouka z razumevanjem Luninin men. V raziskavi je sodelovalo 46 študentov prvega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Podatke smo zbrali s preizkusom znanja tipa papir-svinčnik. Izsledki raziskave kažejo na povprečno temeljno poznavanje Luninin men. Identificirali smo težave pri nalogah, pri katerih je bilo potrebno spremeniti gledišče oziroma sistem opazovanja zamenjati, npr. iz pogleda na postavitev objektov v vesolju na pogled iz Zemlje in obratno.

Ključne besede: astronomija, lunine mene, opazovalni sistem, poučevanje, razredni pouk.

Abstract

Understanding the Moon phases through the educational vertical is proving to be challenging, mainly due to different points of view and limited spatial representations. Teachers, starting at the primary level, play an important role in teaching the mentioned contents, so they need to understand the contents themselves. The contribution presents the findings of a study that sought to identify the students' success in solving tasks related to Moon phases and the difficulties in understanding the content among pre-service primary teachers The study involved 46 first-year students at the Faculty of Education, University of Ljubljana. Data were collected by a paper-pencil test. The results of the research indicate an average basic knowledge and understanding of Moon phases. We identified issues with tasks that required a change of view or an observing system, e.g. from the view of the placement of objects in space to the view from Earth and vice versa.

Keywords: astronomy, Moon phases, observational frame, primary school teaching, teaching.

1. Uvod

Astronomski pojavi skozi celotno zgodovino ostajajo predmet opazovanj posameznikov in skupin. Kot tematika so pojavi v vesolju tisti, ki privlačijo tudi otroke, saj se radi udeležujejo astronomskih krožkov, posegajo po poljudni literaturi o vesolju, gledajo filme o vesolju ipd. (Bailey in Slater 2003; Lellilot in Rollnick 2010). Tematika kot taka ima veliko motivacijsko noto, a vendar je samo znanje in razumevanje pojmov in teorij na področju astronomije zelo

zahtevno zaradi abstraktnosti. Za ustrezno razumevanje temeljnih pojmov je potrebno doseganje stopnje formalno-logičnega mišljenja in ustrezno razvite prostorske predstave (Labinowicz, 1989). Raziskovalci poročajo, da je razumevanje nastanka Luninih men abstraktno in povezano z zahtevnimi miselnimi procesi, kar je za velik delež učencev na razredni stopnji kot tudi za mnoge odrasle prezahtevno (Kavanagh, Agan in Sneider 2005; Sarıoğlan in Küçüközer, 2014; Trumper, 2001; Trundle, Atwood in Christopher, 2007).

Tako Trundle, Atwood in Christopher (2007) poročajo, da polovica četrtošolcev ne zna s sliko ponazoriti zaporednih Lunin men. Zaznati je, da je bližje učencem »debeljenje« Lune. Obenem avtorji omenjajo izsledke drugih raziskav, da je omenjena Lunina mena pogosteje zastopana v slikanicah. Vendar so po 8 urah aktivnosti in opazovanju učenci pokazali znatno poglobljeno znanje o Luninih menah.

Po standardih za naravoslovno izobraževanje v ZDA naj bi učenci znali pojasniti nastanek Luninih men in mrk ob koncu 8. razreda osnovne šole (Kavanagh, Agan in Sneider, 2005). Toda raziskovalci poročajo, da so napačne predstave o Luninih menah in mrkih zelo razširjene in težko spremenljive pri otrocih in odraslih. Otroci in odrasli prepogosto predpostavljajo, da Lunine mene nastanejo, ko je Luna v zemeljski senci. Avtorji tudi poročajo, da konstruktivistični pristop poučevanja v znatni meri vodi do odprave pogostih napačnih predstav od 5. razreda osnovne šole dalje. Veliko raziskav na področju analize razumevanja osnovnih astronomskih pojmov je bilo že opravljenih in veliko jih je še v teku. Trumper (2001) predstavlja izsledke raziskave z dijaki in ugotavlja, da večina dijakov ve, da Luna kroži okoli Zemlje in Sonca. Večina dijakov ve, da popolni sončev mrk nastopi ob polni luni. Dijaki so imeli težave pri nalogi o vrtenju Lune. Njihovi dosežki so se razlikovali glede na predmete, ki so jih obiskovali.

Raziskave kažejo, da je učiteljevo znanje in razumevanje vsebine ključnega pomena za suvereno poučevanje učnih vsebin. Tako sta Sarıoğlan in Küçüközer (2014) izvedla raziskavo, v katero je bilo vključenih 32 učiteljev naravoslovja in tehnike s 13 osnovnih šol. Njihova naloga je med drugim bila, da s sliko prikažejo obliko Lune v nekaj zaporednih dneh in pojasnijo razlike med slikami. Pravilen odgovor je podalo 34 % učiteljev, medtem ko je 53 % podalo napačen odgovor, ostali pa ga niso podali. Glede na rezultat raziskave je razvidno, da imajo lahko učitelji napačne predstave, podobne napačnim predstavam učencem. V tej situaciji učitelji morda ne bodo uspešni pri poučevanju, saj ne bodo prepoznali napačnih predstav učencev in jih spremenili s predstavitvijo znanstvenih dejstev. Tako so morda prav njihove razlage viri zmot, ki jih usvojijo ali poglobijo nekateri učenci.

Pri proučevanju nebesnih teles ima pomembno vlogo opazovanje. Gibanje nebesnih teles je počasno, če ga primerjamo z dogodki, ki se zgodijo otroku čez dan. Tako otroci ne morejo takoj zaznati gibanja Lune, ampak opazovanje terja daljši čas. Njihove izkušnje z opazovanjem neba niso dovolj trdni temelji za razumevanje in opis nebesnih pojavov. Četudi otroci opazujejo položaj in obliko nebesnih teles, morajo na koncu sklepati, kakšna je pot Sonca, Lune in zvezd ali kako se spreminjajo lunine mene (Plummer, 2014). Cole, Wilhelm in Yang (2015) poudarjajo, da je pomembno, da se pri opazovanju vodi dnevnik opazovanj. Luno je potrebno opazovati natančno in v daljšem časovnem obdobju, vsaj 5 tednov, da učenci opazijo vse lunine mene oz. celoten cikel. Opazovanja niso dovolj, v kolikor ne sledi primerjava učenčevih dnevnikov in komentar v šoli. Pri izdelavi dnevnikov opazovanj učenci uporabljajo znanje pridobljeno pri drugih naravoslovnih predmetih. Kaže se, da tisti učenci, ki so imeli boljše dnevnike opazovanj, imajo višje dosežke na preizkusih prostorskih predstav in razumevanja menjavanja luninih men.

Kot omenjeno je za razumevanje gibanja nebesnih teles potrebno imeti dobro izoblikovanje prostorske predstave. Obenem je potrebno usvojiti dva opazovalna sistema: opazovalni sistem

iz Zemlje in opazovalni sistem iz vesolja. Nujna je tudi menjava sistemov, da lahko pojasnimo, zakaj se objekti na nebu gibljejo in izgledajo tako, kot jih vidimo na Zemlji. Menjave sistemov pa temeljijo na tem, da si predstavljamo spremembe v različnih časovnih obdobjih (dnevi, meseci, leta) in spremembe na nivoju velikih razdalj in prostora v vesolju. V osnovni in srednji šoli so tovrstne predstave in miselni procesi nujne za razumevanje nekaterih astronomskih pojavov, kot so izmenjevanje dneva in noči, lunine mene, mrki, plimovanje, letni časi in gibanje planetov (Plummer, 2014). Raziskave pa kažejo, da imajo učenci nižjih razredov osnovne šole veliko večje težave pri preklapljanju med opazovalnima sistemoma v primerjavi s starejšimi učenci (Liben in Downs, 1993). Plummer, Koraceli in Slage (2013) izpostavljajo, da je pri poučevanju potrebno predstaviti oba opazovalna sistema, pri čemer moramo biti osredinjeni na preproste primere. Njihova študija s četrtošolci kaže, da so le posamezniki bili pri tej starosti sposobni ustvariti pravilne celostne razlage in predstave pojavov.

Pa vendar so v našem šolskem prostoru po učnem načrtu astronomske vsebine, Lunine mene, umeščene prav na razredno stopnjo, in sicer k predmetoma Spoznavanje okolja v 3. razredu osnovne šole in Naravoslovju in tehniki v 4. razredu osnovne šole, kjer so navedeni učni cilji "poznajo gibanje Lune in Lunine mene", "razložiti, zakaj nastanejo Lunine mene" in "na modelu prikazati Lunin in Sončev mrk" (Balon idr., 2011; Kolar, Krnel in Velkavrh, 2011). Prav na tej stopnji poučujejo učitelji razrednega pouka, zato je za njih izjemnega pomena, da učne vsebine razumejo v tolikšni meri, da jih lahko suvereno poučujejo.

Kot predstavljenoo pregled literature kaže, da so osnovne vsebine s področja astronomije zahtevne za otroke in odrasle, pri čemer raziskovalci poročajo o vrsti identificiranih napačnih predstav o razumevanju Luninih men in načinih poučevanja, ki bi vodilo k poglobljenemu in trajnemu znanju.

Da bi preučili raven znanja in morebitne težave bodočih učiteljev razrednega pouka, ki imajo kasneje pomembno vlogo pri strukturiranem poučevanju vsebin astronomije na razredni stopnji, smo načrtovali raziskavo.

Zastavili smo si dve raziskovalni vprašanji:
RV1: Kakšni so dosežki študentov na preizkusu znanja pri nalogah o osnovnih astronomskih vsebinah?
RV2: Kakšni so dosežki študentov pri različnih tipih nalog o Luninih menah glede na opazovalni sistem?

2. Metode dela

2.1 Vzorec

Vzorec je bil namenski. V raziskavo je bilo vključenih 46 študentov prvega letnika prvostopenjskega študijskega programa razredni pouk na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Zastopanost po spolu je bila neenakomerna, saj je v raziskavi sodelovalo 8 študentov in 38 študentk.

2.2 Inštrument

Za zbiranje podatkov je bil uporabljen preizkus znanja tipa papir-svinčnik. Preizkus znanja je vseboval naloge iz 8 vsebinskih področij. Eno od teh področij je bila astronomija, kjer so imeli učenci 6 kratkih nalog (slika 1). Preizkus znanja je bil del rednega preverjanja znanja.

Omenjeni način pridobitve podatkov je bil izbran z namenom visoke motivacije reševanja preizkusa znanja.



Slika 1: *Izsek iz preizkusa znanja: Astronomija*

2.3 Potek raziskave

Študenti 1. letnika razrednega pouka so v poletnem semestru obiskovali predmet Naravoslovje, fizikalne vsebine. Pri predmetu so poglabljali znanje in razumevanje o osnovnih vsebinah astronomije in se posebej osredinili na vsebino učnih ciljev določenih z učnim načrtom za spoznavanje okolja in naravoslovje in tehniko.

Izvedli smo sledeče dejavnosti: dvourno predavanje o nastanku dneva in noči, letnih časih, Luninih menah, Luninem in Sončevem mrku z uporabo modelov, nekaj malega o plimovanju, Osončju in najbližji galaksiji, orientaciji na nebu z zvezdno karto in prosto dostopnimi aplikacijami. Ogledali smo si animacije. Vsebine so študenti poglabljali na dvournih kliničnih vajah in eno uro na terenskih vajah. Na vajah so samostojno rokovali z zvezdnimi kartami, ponovili imena in nastanek Luninih men ob modelu, proučevali vpliv Lune in Sonca na višino morske gladine, zaigrali igro vlog astronomsko gledališče, kjer so se postavili v vloge nebesnih teles in ob igri vlog ugotavljali, kakšno obliko lunine mene opazi Zemljan, ko se spreminja položaj Lune na njeni tirnici okoli Zemlje. Obenem so bili opozorjeni na pomen opazovalnega sistema.

Kakorkoli že, cilj raziskave ni bil identificirati predznanje študentov, ampak raven znanja in razumevanja astronomskih vsebin in identifikacija obstoječih težav pri razumevanju vsebine ob interesu študentov za reševanje preizkusa znanja, zato smo podatke zbirali samo s preizkusom znanja tipa papir-svinčnik po zaključenem predmetu, in sicer v juniju 2019.

Naloge pri vsebinskem sklopu astronomija so bile točkovane na sledeči način. Po 1 točko so študenti lahko dosegli za pravilne odgovore pri nalogah 1, 3, 5 in 6. Nalogi 2 in 4 sta bili ovrednoteni z 0,5 točke. Skupno je bilo možno pri nalogah vsebinskega sklopa astronomija doseči 5 točk.

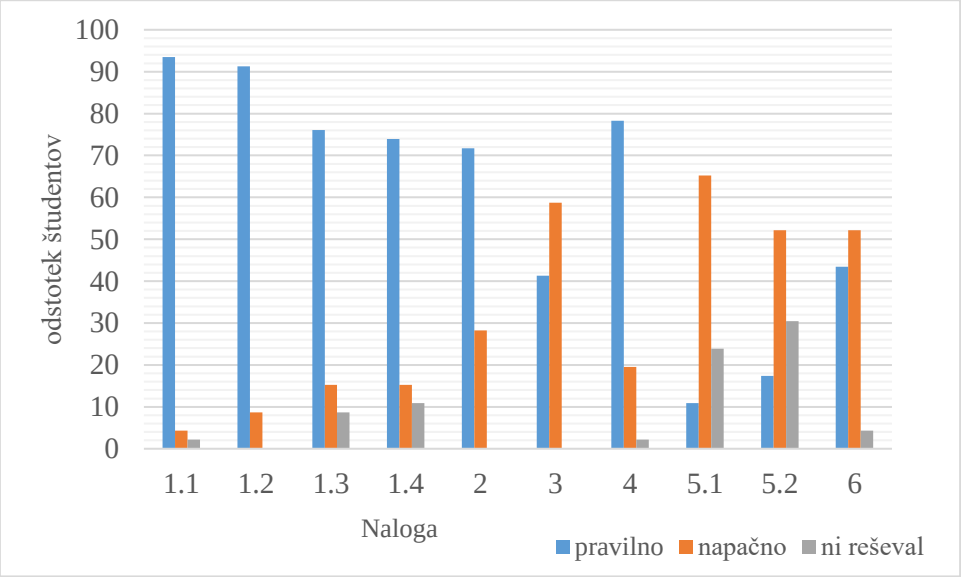
Pri 1. in 5. nalogi smo zbirali podatke o ustreznosti reševanja za posamezen del naloge. Prvo nalogo smo tako ovrednotili glede na 4 podnaloge, ki so se nanašale na tir Zemlje, tir Lune, smer gibanja Zemlje, smer gibanja Lune. Pri peti nalogi smo posebej vrednotili čas vzhoda prvega krajca in čas zahoda prvega krajca. Opredelili smo, ali je študent posamezen del naloge rešil pravilno (1), napačno (2) oziroma ga ni reševal (0). Pridobljene podatke smo analizirali s programoma Excel in SPSS.

3. Rezultati in diskusija

Da bi odgovorili na 1. raziskovalno vprašanje o dosežkih študentov razrednega pouka na preizkusu znanja pri vsebinskem sklopu astronomija, smo za posamezno nalogo preverili, koliko študentov je nalogo rešilo pravilno, koliko napačno in koliko študentov naloge ni reševalo (Tabela 1, Slika 2).

Tabela 1: *Odstotek študentov pri posamezni nalogi glede na uspešnost reševanja.*

Naloga	**1.1**	**1.2**	**1.3**	**1.4**	**2**	**3**	**4**	**5.1**	**5.2**	**6**
Pravilno rešena	93,5	91,3	76,1	73,9	71,7	41,3	78,3	10,9	17,4	43,5
Napačno rešena	4,3	8,7	15,2	15,2	28,3	58,7	19,6	65,2	52,2	52,2
Nerešena	2,2	0,0	8,7	10,9	0,0	0,0	2,2	23,9	30,4	4,3



Slika 2: *Prikaz uspešnosti reševanja po posameznih nalogah.*

Študenti so pri nalogah iz astronomije v povprečju dosegli 2,75 točke od 5 možnih oz. 51,7%. Pri celotnem preizkusu znanja pa so bili v povprečju malo bolj uspešni, saj so dosegli 54,6%. Število doseženih točk posameznega študenta korelira s številom doseženih točk pri celotnem preizkusu znanja. Pearsonov korelacijski koeficient 0,67 kaže zmerno povezanost. Dosežki kažejo na težave pri znanju in razumevanju osnovnih astronomskih vsebin, na katere opozarjajo številni raziskovalci (Liben in Downs, 1993; Sarıoğlan in Küçüközer, 2014; Trumper, 2001).

Da bi odgovorili na 2. raziskovalno vprašanje o dosežkih študentov pri različnih tipih nalog glede na opazovalni sistem smo naloge razdelili po kriteriju opazovalnega sistema med naloge,

kjer je opazovalni sistem stalen (Zemlja ali vesolje) in naloge, kjer je potrebno opazovalni sistem med reševanjem zamenjati (Tabela 2).

Tabela 2: *Porazdelitev nalog po opazovalnem sistemu.*

	Naloga					
Opazovalni sistem	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Zemlja	0	0	0	0	1	1
Vesolje	1	1	1	0	1	1
Menjava sistema	0	0	1	0	1	1

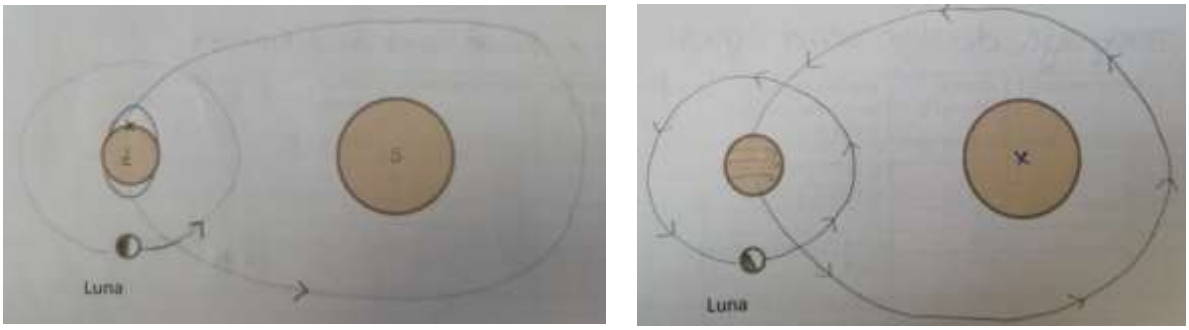
Iz tabele 2 je razvidno, da je pri reševanju naloge potrebno pri razmisleku zamenjati opazovalni sistem pri treh nalogah. Naloga 4 je naloga, ki preverja zgolj poznavanje dejstev, zato so v vseh vrsticah označene ničle. Nalogi 1 in 2 za uspešno reševanje ne zahtevata menjave opazovalnega sistema. Naloga 5 ima poseben status, saj jo je možno rešiti s tehtnim premislekom in razumevanjem ter menjavanjem sistema, obenem pa obstaja tudi možnost, da podatke o časih vzhoda in zahoda Lune prikličemo iz spomina. S slike 2 je razvidno, da je bila uspešnost reševanja večja pri nalogah, kjer so bili sistemi opazovanja stalni. Največkrat študenti na vprašanja niso odgovorili ali so odgovorili napačno prav pri nalogah, kjer je potrebno opazovalni sistem zamenjati (naloge 3, 5 in 6). Podobno se je izkazalo tudi pri raziskavah Liben in Downs (1993) in Plummer, Koraceli in Slage (2013), ki sta izpostavili težave učencev pri razumevanju astronomskih vsebin zaradi različnih sistemov opazovanja, ki se v našem primeru odražajo tudi pri bodočih učiteljih razrednega pouka.

Naloge smo razvrstili tudi po kriteriju povezanosti z aktivnostmi pri predavanjih in vajah. Naloga, ki so jih študenti v podobni obliki srečali na predavanjih in vajah, je naloga 1. V svojih zapiskih so lahko našli skico tirov Zemlje in Lune ter označene smeri gibanja. Osvetljene dele Zemlje in Lune so na predavanjih tudi že označevali. Izpitna naloga se je od primera s predavanj razlikovala po medsebojnih položajih Zemlje, Lune in Sonca. Tirnice Zemlje in Lune so študenti ustrezno označili, pri čemer smo upoštevali kot pravilne tako tirnice v obliki elipse kot kroga (>90%). Odstotek pravilnih odgovorov pri nalogi 1.3 in 1.4, kjer so morali študenti označiti ustrezno smer kroženja Zemlje in Lune, je v primerjavi za nalogama 1.1 in 1.2 nižji (74% in 76%). Nekateri študenti so verjetno smer pozabili označiti bodisi zaradi nenatančno prebranih navodil bodisi zaradi nepoznavanja smeri. Kar nekaj študentov je označilo različni smeri za kroženje Lune okoli Zemlje in za kroženje Zemlje okoli Sonca. V povprečju je bila naloga 1 reševana bolje kot vse naloge skupaj v povprečju (Tabela 3). Povprečje normiranih povprečnih deležev posameznih nalog je 55,6%.

Tabela 3: *Povprečni delež doseženih točk pri posamezni nalogi.*

Naloga	**Povprečni normirani delež doseženih točk [%]**	**Standardni odklon**	**Varianca**
1	82,6	0,25	0,06
2	71,7	0,23	0,05
3	43,4	0,48	0,23
4	78,2	0,21	0,04
5	14,1	0,32	0,11
6	43,5	0,50	0,25

Pri nalogi 2 so študenti pobarvali temni del Lune. Kljub pripravljeni modelni rešitvi naloge smo se ob pregledu preizkusov znanja študentov odločili, da bomo kot pravilni odgovor upoštevali primere, kjer so obarvali točno polovico Lune, v primerih, ko je bila meja navpična (Slika 3a) in primere, ko meja med temnim in svetlim delom ni bila navpična ampak nagnjena tako, da je bila usmerjena točno proti Soncu (slika 3b).



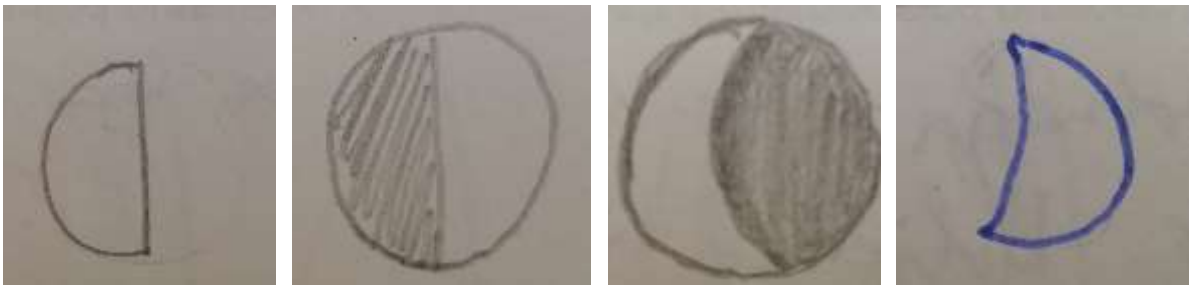
a) b)

Slika 3: *Primera različno rešene druge naloge. (a) Meja med temnim in svetlim delom Lune je navpična. (b) Meja med temnim in svetlim delom rahlo nagnjena pravokotno na zveznico med Luno in Soncem.*

S stališča skice na papirju je takšna rešitev ustrezna, glede na razmerje razdalj v vesolju pa ne. Na tem mestu nastopi precep, ali se študent zaveda, da je razdalja med Luno in Soncem tako velika, da so žarki svetlobe s Sonca praktično vzporedni in da je kot med zveznicama Zemlja-Sonce in Luna-Sonce zelo majhen. Skice z objekti (Sonce, Luna, Zemlja) v nobenem primeru ne moremo narisati na list papirja tako, da bi bil ta kot primerljiv realnim razmeram. Obstaja seveda le možnost, da z žarki nakažemo smer proti Soncu, a je naloga potem povsem ločena od prve naloge. Pri drugi nalogi v miselnem procesu ni bilo potrebno zamenjati opazovalnega sistema. Vsi študenti so nalogo reševali in odstotek pravilnih odgovorov je bil visok (71,7%). Kar precejšen delež napačnih odgovorov morda lahko izhaja iz dejstva, da so študenti nenatančno brali navodila in so namesto temnega dela Lune obarvali svetli del.

Naloga 3 je preverjala, ali študenti glede na položaj teles v vesolju znajo razbrati, kakšno obliko Lune vidi Zemljan. Za uspešno reševanje je v tem primeru nujna menjava opazovalnega sistema. Naloga temelji na abstraktnem mišljenju oziroma izkušnjah, ki so jih pri kliničnih vajah študenti pridobili ob igri vlog. Rezultati kažejo, da je bila naloga zahtevna in da je bilo napačnih odgovorov več kot pravilnih. Miselni proces, kjer morajo študenti narediti prehod iz opazovalnega sistema (vesolje) v drugo (Zemlja), je zahteven, kar odraža rezultat pravilnih odgovorov (41,3%). Podoben razmislek je bilo potrebno narediti tudi pri 6. nalogi, kjer je odstotek pravilnih odgovorom podoben (43,5%). Pri slednji nalogi ne gre le za menjavo gledišča iz vesolja na Zemljo, ampak se je potrebno vrniti v opazovalni sistem v vesolju, saj je v njem potrebno označiti položaj Zemljana.

Oblike Lune, ki so jih študenti narisali so si bile predvsem pri napačnih odgovorih zelo raznolike (slika 4). Od ozkih, tankih srpov, do oblike, iz katere prepoznamo zadnji krajec. Pri vseh tistih, ki so namesto zadnjega krajca (slika 4a) narisali prvi krajec (slika 4b) bi lahko mislili, da so bodisi zgolj pomotoma pobarvali osvetljeni del Lune namesto neosvetljenega bodisi storili napačen razmislek in niso zamenjali sistema opazovanja. Na tem mestu velja opomniti, da bi morda prav dolgotrajno opazovanje Lune na nebu omogočilo študentom, da ozavestijo oblike Luninih men tekom cikla, kar npr. priporočajo raziskovalci Plummer (2014) in Cole, Wilhelm in Yang (2015).



(a) (b) (c) (d)

Slika 4: Primeri reševanja naloge 2 o obliki Lune, ki jo Zemljan vidi na nebu.

Glede na rezultate ne moremo soditi ali gre za eno ali za drugo. Da bi domneve potrdili, bi morali s študenti opraviti razgovor. Vsi, ki so pri drugi nalogi narisali navpično mejo med temnim in svetlim delom Lune, pri obliki Lune kot jo vidijo Zemljani pa so narisali srp, je šlo za napačen razmislek (slika 4b, 4c). Pri nalogi 5 je bil delež pravilnih odgovorov najnižji in obenem najvišji delež študentov, ki naloge niso reševali. Miselni proces je pri tej nalogi najzahtevnejši, saj je potrebno povezati dinamični proces (vrtenje Zemlje okoli svoje osi) tako z gledišča Zemlje kot iz gledišča vesolja. Razmislek povezuje medsebojne položaje vseh treh teles v obeh opazovalnih sistemih. V celoti je nalogo pravilno rešilo le 5 študentov oz. 10% študentov.

4. Zaključek

Rezultati raziskave kažejo, da imajo študenti razrednega pouka težave pri znanju in razumevanju osnovnih astronomskih vsebin, s poudarkom na Luninih menah. Identificiramo več težav pri nalogah, kjer so miselni procesi, ki vključujejo menjavanje sistemov opazovanja, zahtevni. Pri predavanjih in vajah smo z mislijo na to zahtevno vsebino že predstavili nekaj predlogov za delo (Pavlin in Susman, 2016), a se zavedamo, da bo potrebno še bolj spodbujati tovrstno razmišljanje. Zgolj vizualizacija, predstavitve ob pomoči IKT tehnologije in igre vlog še niso dovolj, da bi študenti samostojno in suvereno opravljali tovrstne razmisleke, so jim pa zagotovo v pomoč. Kakorkoli že, izsledki raziskave bodo koristili učiteljem pri pripravi na poučevanje učne vsebine Lunine mene, pri čemer bodo lahko s skrbno načrtovanim (konstruktivističnim) poukom in izbranimi vizualizacijskimi sredstvi pripeljali učence do kognitivnega konflikta, ki ga bodo le-ti tekom pouka razrešili.

5. Literatura

Bailey, J. M. in Slater, T. F. (2003). A Review of Astronomy Education Research. *Astronomy Education Review*, 2 (2), 20-45.

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.

Cole, M., Wilhelm, J. in Yang, H. (2015). Student Moon Observations and Spatial-Scientific Reasoning. *International Journal of Science Education*, 37 (11), 1815-1833.

Kavanagh, C., Agan, L., & Sneider, C. (2005). Learning about Phases of the Moon and Eclipses: A Guide for Teachers and Curriculum Developers. *The Astronomy Education Review*, 1 (4), 19-52.

Kolar, M., Krnel, D. in Velkavrh, A. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja.* [Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Lelliott, A. in Rollnick, M. (2010). Big Ideas: A Review of Astronomy Education Research 1974–2008. *International Journal of Science Education,* 32 (13), 1771-1799.

Liben, L. in Downs, R. (1993). Understanding person – space- map relations: Cartographic and developmental perspectives. Developmental Psychology, 29, 739-752.

Pavlin, J. in Susman, K. (2016). Prepoznavanje primanjkljajev v znanju kot osnova za oblikovanje didaktičnih iger v naravoslovju. V Orel, M. (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. Polhov Gradec: Eduvision, str. 143-154.

Plummer, J. D. (2014). Spatial thinking as the dimension of progress in an astronomy learning progression. *Studies in Science Education,* 50 (1), 1-45.

Plummer, J. D., Kocareli, A. in Slage, C. (2014). Learning to explain astronomy across moving frames of reference:Exploring the role of classroom and planetarium-based instructional contexts. *International Journal of Science Education,* 36 (7), 1083-1106.

Plummer, J. D., Bower, C. A. in Liben, L. S. (2016). The role of perspective taking in how children connect reference frames when explaining astronomical phenomena. *International Journal of Science Education,* 38 (3), 345-365.

Sarıoğlan, A. B. in Küçüközer, H. (2014). In-service Science Teachers' Ideas about the Phases of the Moon and Brightest Star. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 116 (21), 250-255.

Trundle, K. C., Atwood, R. K., & Christopher, J. (2007). Fourth-grade Elementary Students' Conceptions of Standards-based Lunar Concepts. *International Journal of Science Education,* 29 (5), 595-616.

Trumper, R. (2001). A Cross-age Study of Senior High School Students' Conceptions of Basic Astronomy Concepts. *Research in Science & Technological Education,* 19 (1), 97-109.

Kratka predstavitev avtoric

Katarina Susman je docentka za fizikalno izobraževanje, 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 tematik v poučevanje naravoslovja in fizike.

Jerneja Pavlin je docentka za področje fizikalnega izobraževanja, zaposlena na Oddelku za fiziko in tehniko in Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju razvoja, optimizacije in evalvacije različnih pristopov poučevanja naravoslovja ter proučevanju razumevanja zahtevnih učnih vsebin na razredni stopnji.

The Benefits of Learning Morphological Cell Image Analysis for Medical Students

NevenkaVelickova

Faculty of medical sciences,
University «Goce Delcev» Stip, R.Macedonia
nevenka.velickova@ugd.edu.mk

Summary/Abstract

In the last decades, the combination of increase of ICT (information and communiication technology), computer power, high-quality of digital cameras and whole slide scanners with the development of image tools analysis, has allowed the possibility for fast and precise analyzing the slides in different field of medicine. Medical students in their practice on the course of histology can use digital images (slides) which has been transformed by the development of whole-slide imaging systems for the evaluation and interpretation of the cell and cell compartments of entire histologic sections. In this review, I will observe the benefits of learning morphological cell image analysis, their potential applications in the course of cytology and histology, and the use of digital image analysis by medical students, including theirs potential strengths, limitations, and considerations of these analysis. Some of the free downloaded software (Digimizer, Image tool ets.) provide basic informations about cell morphology, size, dimensions, nuclear/cytoplasm ratio ets. As a tools and analysis are easy-to-use by students and these are flexible image analysis software packages, that allows precise manual measurements as well as automatic object detection with measurements of cell features as a indicators for early diagnosis. Knowledge and utilization of these tools (in digital image analysis) and software is very important for medical students in their advance courses of study program, as a pathology, oncology, neurology ets. The review observe that learning morphological cell analysis has so many benefits. Image tools analysis becoming a standard method for defining morphologic changes in the cells and tissuues, with this analysis medical students and doctors can identify potential clinical biomarkers and can confirm the diagnosis.

Keywords: image analysis, morphological cell analysis, practice, software, students.

1. Introduction

Image analysis refers to the field of using algorithms to extract information from digital images. As a analysis involves different types of techniques, but the goal of most applications is to extract quantitative information from images. It can be applied in many areas including astronomy, medicine, archeology, technology ets. In the last decades, the combination of increase of ICT (information and communiication technology), computer power, high-quality of digital cameras and whole slide scanners with the development of image tools analysis, has allowed the possibility for fast and precise analyzing the bio-medical data. Interpreting tissue slides manually is labor intensive, involves the risk for human errors and subjectivity in interpretation of the results and report. Image tools analysis provide additional automatic, fast and reproducible analyses wich helping the histopathologist and other doctors to making an accurate diagnosis (Gurcan et al., 2009; Madabhushi, 2009). Identifying certain histological structures, such as nuclei, membranes or some of the cytoplasmic organelles in histological slides, is one of the great possibility of image analysis, because quantitative and qualitative data

approve the presence, extent, size and shape of these structures as a indicators for early diagnosis (Madabhushi, 2009).

Choosing the appropriate image tools analysis is dependent of the aim and field of the study, competitive od researchers, computer programming and image analysis expertise, and cost. In the field of histology and cytology, the quality of data obtained from image analysis methods depend of previously procedures and steps, such as tissue collection, fixation, processing, embedding, staining and digital image acquisition. For that point of view, the goal of image analysis is to increase the amount and quality of data preferably by providing quantitative measurements of histologic features. The cell and cellular compartments, as a nuclei and cytoplasm are visible structures in H&E (*Haemotoxylin and eosin*) stained histological slides. But, all these compartments has its own characteristics, shapes and dimensions ar very important as a indicators for different disease (Meijer et al., 1997; Irshad et al., 2014; Al‐Kofahi, 2010; Ballarò, 2008; Korde et al., 2009). For that reasons, the goal of image analysis is to achieve a quantitative representation of cell staining, morphology, and architecture that can be used to support early diagnosis. The process of define of cells or cellular structures is the first and most important step of many image analysis (Madabhushi, 2009). Also, examples of quantitative information relevant to some of the diagnosis can be the size, morphology and irregularity distribution of cells, or the ratio of cells as a diagnostic biomarker. A number of studies and researchers (Kuenen‐Boumeester, 1984; Larsimont et al., 1989; Aaltomaa et al., 1991; Pienta and Coffey, 1991; Baak et al., 1985) observe that morphological cell image analysis provide important informations to support diagnosis. Especially, nuclear area and shape, nuclear/cytoplasmic ratio, and automated mitotic detection carry prognostic value independent of other informations.

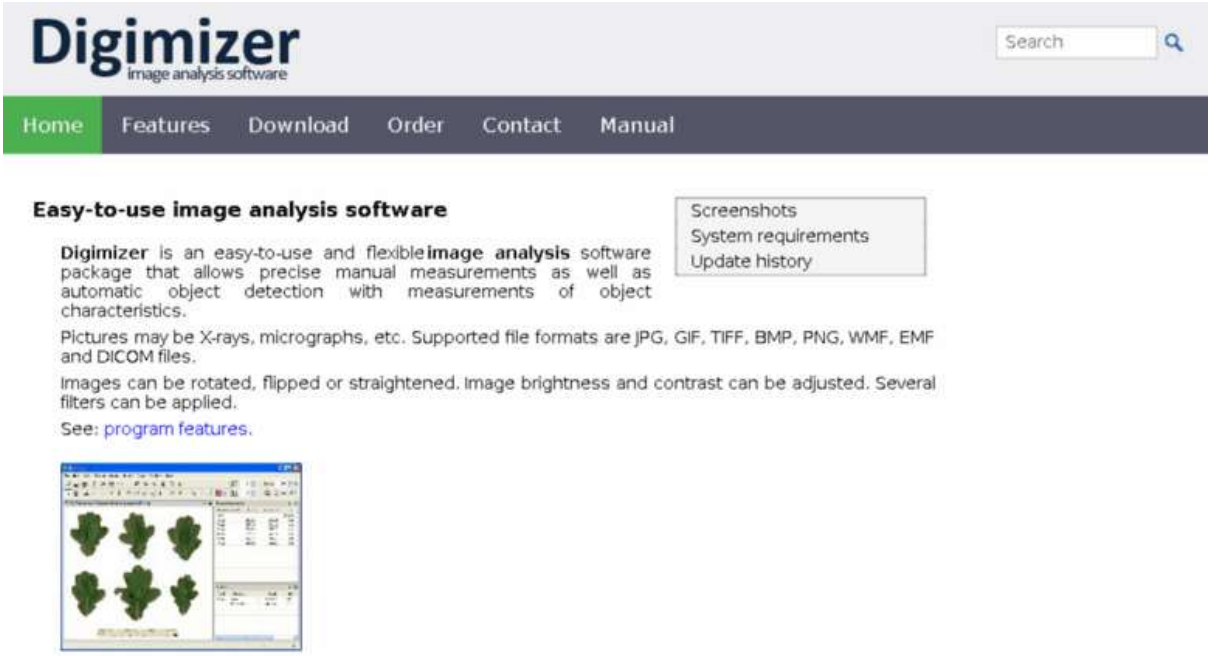
Medical students in their practice on the course of histology can use digital images (Velickova, 2018) which has been transformed by the development of whole-slide imaging systems for the evaluation and interpretation of the cell and cell compartments of entire histologic sections. Applications of whole-slide imaging include rapid transmission of the data basis for consultations and collaborations, standardization and distribution of the materials for education, tissue specimen archiving, and image analysis of histologic specimens. Morphological cell image analysis allows for the acquisition of objective measurements of histomorphologic, histochemical, and immunohistochemical properties of tissue sections (Webster and Dunstan, 2014). According to this, very usefull new technology for digital image analysis is virtual microscopy. It has several distinct advantages that can be used to address many of these challenges. Digital image files of histologic tissue sections can be created, placed on web servers, and made available to the entire student population. Since, all students evaluate the same digital histologic images, there is also elimination of slide-to-slide variability, thus ensuring that all students have the same opportunity and responsibility to evaluate the same lesion (Hamilton et al., 2012). Digital image analysis in medical training and practice in histopatology also creates unique learning opportunities because evaluation of histologic specimens on screens, increases interactions between students and facilitates classroom discussions (Webster and Dunstan, 2014). The image can be viewed through a computer interface that mimics the tools of a light microscope (Treanor, 2009). Depending on the marker of interest and specimen, microscopy may require different resolution imaging of x40, x60, or x100magnification. The benefits of digital image analysis is very suitable in the field of pathology, because it include ability to facilitate transmission of pathologic images and data worldwide and to facilitate qualitative and quantitative image analysis on pathologic specimens (Potts, 2009; Potts and al., 2010).

In this review, I will discuss morphological cell image analysis, their potential applications in the course of cytology and histology, and the use of digital image analysis by students, including theirs potential strengths, limitations, and considerations of these analysis.

2. Material and Methods

As I mention previously (Velickova, 2018) students today, are all highly computer competent, and greatly appreciate the advantages of the VM (*virtual microscopy*) systems. The delivery of the slides can easily be incorporated into existing e-learning resources that have been developed on the faculty. VM (virtual microscopy) technologies use the platform of hardware accompanying with the software and include pre-and post-image processing, compression, transmission and visualization of the slides. VM allows on-line access to entire scanned sections of tissue that can be viewed on a computer in exactly the same way as conventional glass slides with a microscope and can be explored by the learner at several magnifications. It is provide substantial educational benefits esspecialy to part-time students (Velickova, 2018).

The morphological cell image analysis is highly relevant for medical students in the process of analysis of histological images or slides. Some of the tools of image analysis are focuses on the segmentation of sub-cellular structures, such as the nuclei or cell membranes, and another on classifying different staining patterns. Very usefull image analysis software, very acceptable and easy to use for medical student in the bascic course of cytology and histology is Digimizer (*Picture 1*).



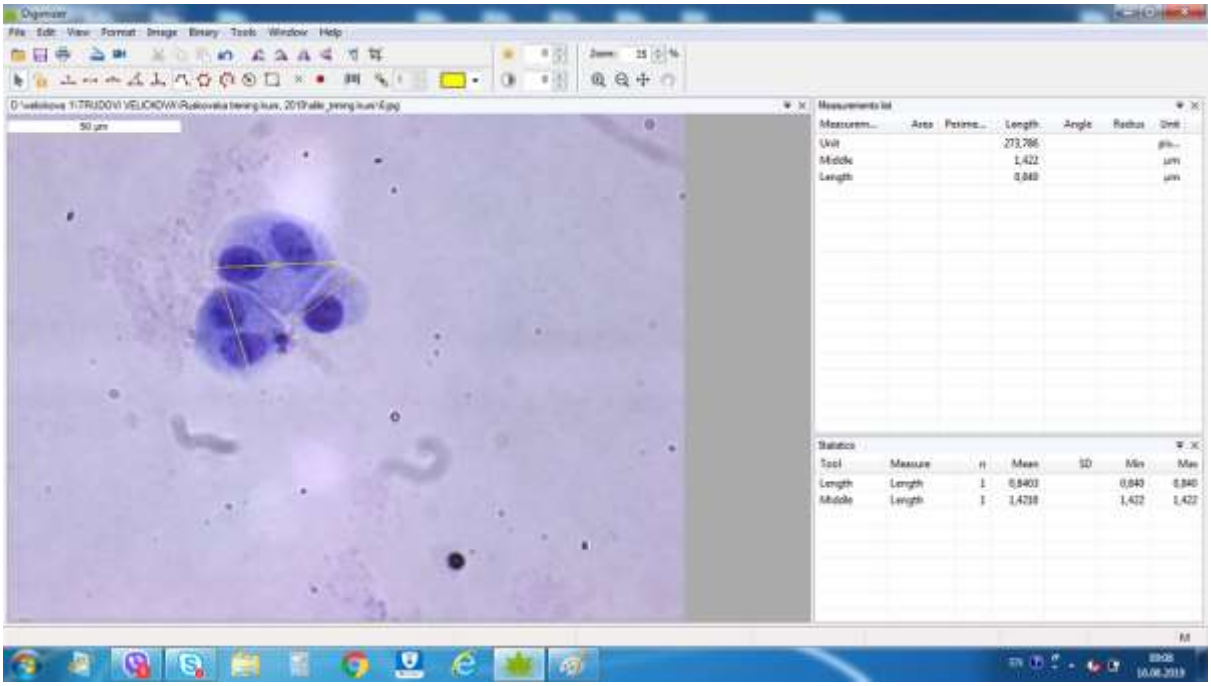
Picture 1. Screenshot of Digimizer image analysis software

Digimizer is a product of MedCalc Software, a developer of medical and statistical software. Digital image file sizes vary depending on the scanning objective and tissue size but commonly range from approximately 200 MB to 1 GB.42. The last version of the software Digimizer 4.3.0 can be free download https://digimizer.en.downloadastro.com/download/

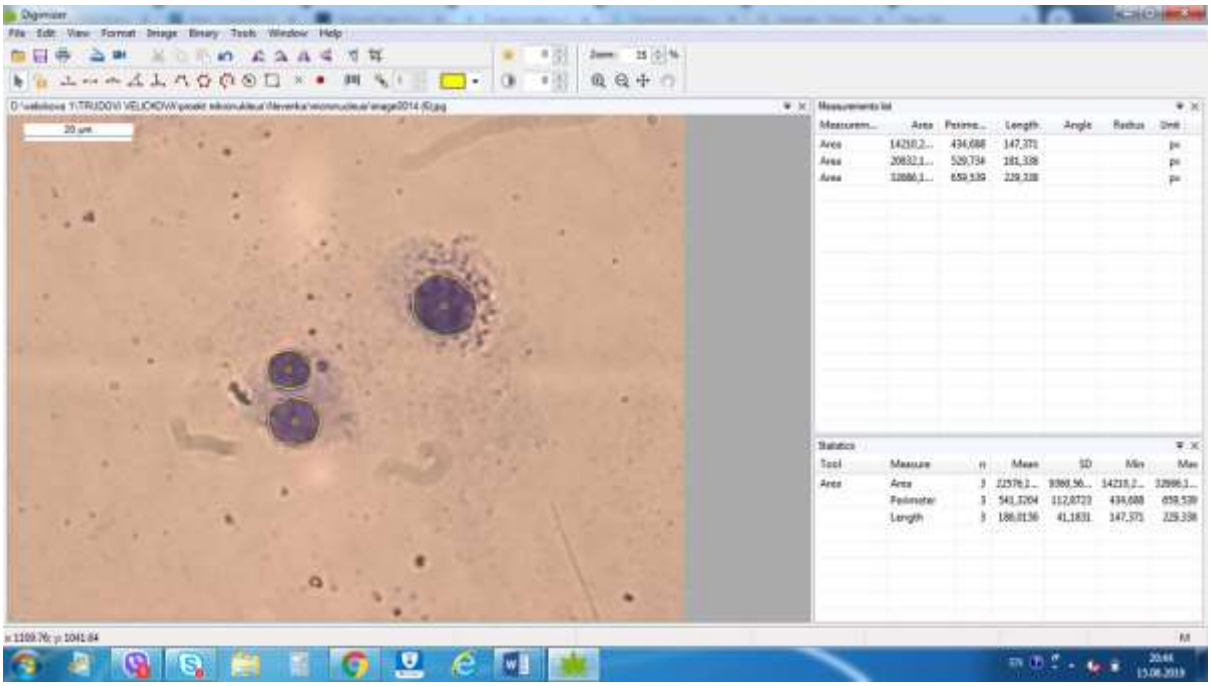
As a tools and analysis are easy-to-use and flexible image analysis software packages, that allows precise manual measurements as well as automatic object detection with measurements of object characteristics. Pictures may be X-rays, micrographs, etc. Supported file formats are JPG, GIF, TIFF, BMP, PNG, WMF, EMF and DICOM files. Images can be rotated, flipped or straightened. Image brightness and contrast can be adjusted. Several filters can be applied.

3. Results and Discussion

With this software package medical students can measure objects in the image (in their practice/histological slides) using any of the following **Measurement tools.** The Image can be manipulate, resize, crop, zoom, stretch histogra, convert to grayscale na color ets. As a software this can define unit of measurement, measure distances and lengths of line segments or paths (*Picture 2*), perimeters, area, angles, find center and calculate characteristics of circular objects ets. (*Picture 3*). With this Image analysis we can analyze the objects: object detection with measurement of perimeter and area.

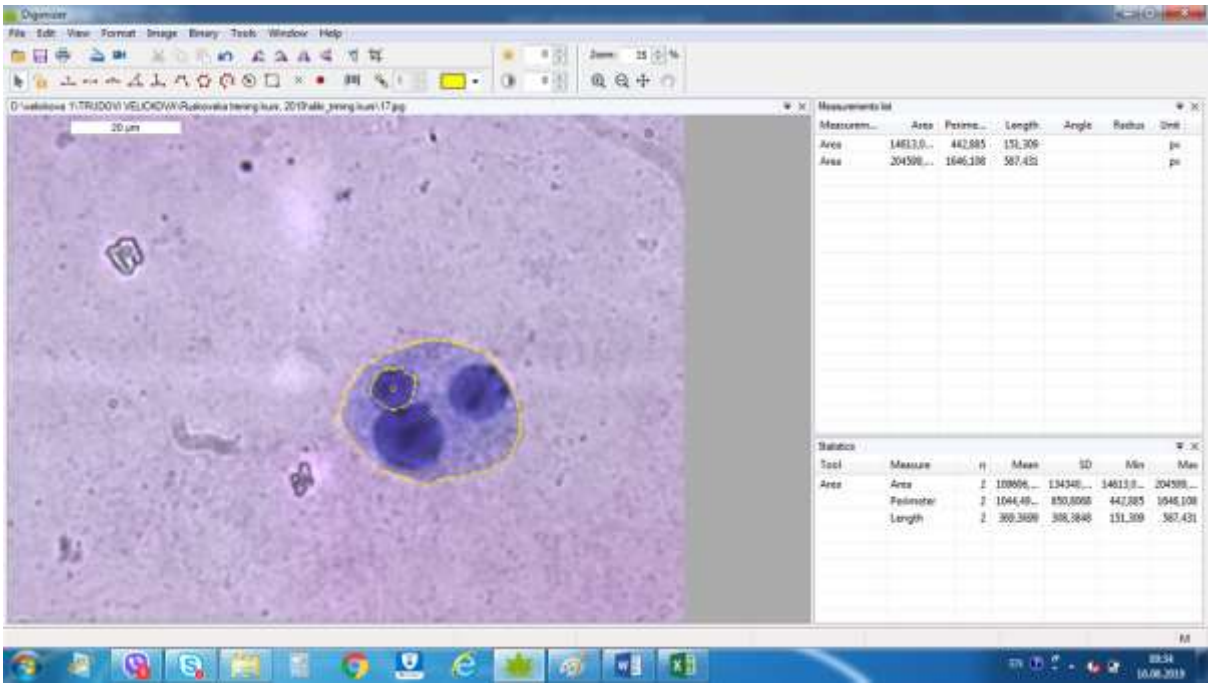


Picture 2. (Screenshot of mesurments of the lengths of human lymphocites)



Picture 3. (Screenshot of mesurments of the center and calculate characteristics of human lymphocites)

These software, provide basic informations about cell morphology, size, dimensions, esspecially nuclear/cytoplasm ratio as a very important parameter or indicator for some of the disseas and early diagnosis. Also, the integrated statistics window displays statistics (n, mean, SD, minimum and maximum) of the measurements in the Measurements list. (*Picture 4*).



Picture 4. (Screenshot of nuclear/cytoplasm ratio in human lymphocites)

Currently, numerous histologic image analysis software solutions are commercially available. Some of them can be free downloaded but, some of them are very expensive. ImageJ

should be the first program you become familiar with when looking for image analysis software. It can do simple things like crop, label, and alter the brightness and contrast of fluorescence images (visit their website: http://imagej.nih.gov/ij/**.)** FIJI (FIJI Is Just ImageJ) is a bundle of the top plugins available for ImageJ **(**visit their website: http://fiji.sc/Fiji. Cell Profiler can extract quantitative measurements from thousands of images through a custom pipeline that can first process and then analyze your images. Other Image Analysis acceptable and very usefull in the study of biomedicine are:

- **AFNI** - Software for Analysis of Functional NeuroImages
- **Bio7** - Ecological Modeling, Scientific Image Analysis, and Statistical Analysis
- **BioImage Suite** - Integrated Image Analysis Software Suite of Yale University
- **BioImageXD** - Analysis, Processing, Visualization of Multi-Dimensional Microscopy Images
- **CellProfiler** - Cell Image Analyis Software Developed at the Broad Institute
- **Crystal Image** - Software Program for Image Processing and Analysis
- **CVIPTools** - Software Package for Exploration of Computer Vision and Image Processing
- **DIPimage & DIPlib** - Toolbox and Library for Digital Image Processing
- **Endrov** - Framework for Image and Data Analysis in Microscopy
- **Fiji** - Fiji Is Just ImageJ - Batteries Included
- **FSL** - Library of Analysis Tools for fMRI, MRI, DTI Brain Images
- **Icy** - Open Community Platform for Bioimage Informatics
- **Ilastik** - Interactive Image Classification, Segmentation, and Analysis
- **ImageJ** - Java Tool for Image Processing and Analysis
- **IMAL** - Image Measurement and Analysis Lab
- **KNIME** - Data Analytics, Reporting, and Integration Platform
- **NEFI** - Tool for Network Extraction From Images
- **PhenoRipper** - Software for Microscopy Data Exploration and Interpretation
- **SPM** - Software for Statistical Parametric Mapping
- **QuPath** - Open Source Software for Quantitative Pathology
- **ORBIT** - Whole Slide Image Analysis

The morphological cell image analysis is very suitable for side-byside viewing allows for direct comparisons between two or more specimens or evaluations of differently stained sections. Each image analysis software package has its unique advantages and disadvantages. No single package is perfect for every laboratory.

4. Conclusion

The use of digital image analysis in medical education, especially in the course of histology has numerous benefits. The collection of teaching quality specimen or histological slides, free from artifacts is very important in this analysis. Also, there must be enough tissue available to produce representative sections for an entire class. Image analysis tools provide objective measures for research end points. In a fact that segmentation of sub-cellular structures in tissue is an important pre-requisite for quantitative and qualitative assessment of the expression of biomarkers. Morphological image cell analysis can be used for the extraction and quantification of sub-cellular data, e.g., nuclei, cytoplasm, membrane and gene probes, from whole slide histological slides. Knowledge and utilization of these tools (in digital image analysis) and software is very important for medical students in the advance course of their

study program, as a pathology, oncology, neurology ets. Image tools analysis becoming a standard method for defining morphologic changes in the cells and tissuues, can identify potential clinical biomarkers and can confirm the diagnosis.

5. References

Aaltomaa, S., Lipponen, P., Eskelinen, M., Kosma, V.M., Marin, S., Alhava, E, et al. *(*1991). The significance of nuclear morphometric variables as prognostic predictors in breast cancer. *Anticancer Res*;11:1663‑9.

Al‑Kofahi, Y., Lassoued, W., Lee, W., Roysam, B. (2010). Improved automatic detection and segmentation of cell nuclei in histopathology images. *IEEE Trans Biomed Eng;*57:841‑52.

Baak, J.P., Kurver, P.H., De Snoo‑Niewlaat, A.J., De Graef, S., Makkink, B., Boon, M.E., et al.(1982). Prognostic indicators in breast cancer – Morphometric methods. *Histopathology*; 6:327‑39.

Baak, J.P., Van Dop, H., Kurver, P.H., Hermans, J. (1985). The value of morphometry to classic prognosticators in breast cancer. *Cancer*; 56:374‑82.

Ballarò, B., Florena, A.M., Franco, V., Tegolo, D., Tripodo, C., Valenti, C., *et al.* (2008). An automated image analysis methodology for classifying megakaryocytes in chronic myeloproliferative disorders. *Med Image Anal*;12:703‑12.

Gurcan, M. N., Boucheron, L. E., Can, A., Madabhushi, A., Rajpoot, N. M., Yener, B. (2009). Histopathological image analysis: A review, *Biomedical Engineering, IEEE Reviews in* 2. 147–171.

Hamilton, P.W., Wang, Y., McCullough, S.J. (2012). Virtual microscopy and digital pathology in training and education. *APMIS*.;120(4): 305–315.

Irshad, H., Veillard, A., Roux, L., Racoceanu, D. (2014). Methods for nuclei detection, segmentation, and classification in digital histopathology: A review‑current status and future potential. *IEEE Rev Biomed Eng*;7:97‑114.

Korde, V.R., Bartels, H., Barton, J., Ranger‑Moore, J. (2009). Automatic segmentation of cell nuclei in bladder and skin tissue for karyometric analysis. *Anal Quant Cytol Histol*;31:83‑9.

Kuenen‑Boumeester, V., Hop, W.C., Blonk, D.I., Boon, M.E. (1984). Prognostic scoring using cytomorphometry and lymph node status of patients with breast carcinoma. *Eur J Cancer Clin Oncol;*20:337‑45.

Larsimont, D., Kiss, R., d'Olne, D., de Launoit, Y., Mattheiem, W., Paridaens, R., et al. (1989). Correlation between nuclear cytomorphometric parameters and estrogen receptor levels in breast cancer. *Cancer*; 63:2162‑8.

Madabhushi, A. (2009). Digital pathology image analysis: opportunities and challenges, *Imaging in Medicine* 1 (1) 7–10.

Meijer, G.A., Belien, JAM, van Diest, P.J., et al. (1997). Image analysis in clinical pathology. *J Clin Pathol*.;50(5):365–370.

Pienta, K.J., Coffey, D.S. (1991). Correlation of nuclear morphometry with progression of breast cancer. *Cancer;* 68:2012‑6.

Potts, S.J. Digital pathology in drug discovery and development:multisite integration. Drug Discov Today. 2009;14(19–20):935–941.

Potts SJ, Young GD, Voelker FA. The role and impact of quantitative discovery pathology. Drug Discov Today. 2010;15(21–22): 943–950.

Treanor, D. Virtual slides: an introduction. *Diagn Histopathol*. 2009;15(2):99–103.

Velickova, N. Virtual microscopy as a learning method in part-time medical education, EDUvisin 2018 »Modern Approaches to Teaching the Coming Generations« pp. 1885-1889

Webster, J.D., and Dunstan, R.W. (2014). Whole-Slide Imaging and Automated Image Analysis: Considerations and Opportunities in the Practice of Pathology, *Veterinary Pathology*. Vol 51(1) 211-223.

About the author

Nevenka Velickova works as an Associate Professor on Faculty of medical sciences, University "Goce Delcev" in Stip, R. Macedonia. She has gained experience in cytology and histology, mainly in the field of effect of pollutants on human cells. Also her research interests include e-learning and teaching strategies, according to her previous experience as a teacher in high school and in communications technology in education. She participated in many conferences at home and abroad (over 150) and she published (at home and abroad) over 50 academic papers in the field of biomedicine.

Izzivi učiteljev pri poučevanju naravoslovja v 21. stoletju

Teachers' Challenges in Natural Science Teaching in the 21st Century

Darko Korošec

Srednja šola Slovenska Bistrica, Slovenija
darko.korosec@sssb.si

Povzetek

V prispevku je predstavljeno, kako poučujemo naravoslovje in kaj učitelji pričakujejo, da se bodo učenci naučili. Na kratko so opisani nekateri vidiki znanosti in pomen naravoslovja in znanosti v izobraževanju. Na podlagi mnogih raziskav in avtorjevih izkušenj v izobraževanju so opisani namen in načini poučevanja naravoslovja ter kakšen bi naj bil učni proces pri pouku naravoslovja, kjer je pomembno, da učenci izkusijo znanstveno-raziskovalno delo, da začnejo znanstveno razmišljati in ugotovijo, kako znanost deluje. Predstavljeno je trenutno stanje pri poučevanju naravoslovja, štiri osnovne veščine, ki bi jih naj obvladali učenci, ki se učijo naravoslovje, in trenutna pedagoška praksa na področju naravoslovja, ki bi z izboljšanjem omogočala učencem boljši vpogled v naravoslovne znanosti. Predstavljene so ovire, ki upočasnjujejo uvajanje sprememb v poučevanje naravoslovja, in nakazane nekatere rešitve za sodobne pristope k poučevanju naravoslovja.

Ključne besede: kurikulum, naravoslovje, poučevanje, raziskovanje, znanost.

Abstract

The article presents how science is taught and what teachers expect students to learn. Some aspects and the importance of science and natural science in education are briefly described. Based on the research and the author's experience in education, the purpose and methods of teaching science as well as what the teaching process in science teaching should be, where it is important for students to experience scientific research to start thinking scientifically and to find out how science works is described. The current state of science teaching is presented through four basic skills to be learned by science students and current science teaching pedagogical practices that could improve students' insight into science. The obstacles that slow down the introduction of changes in science teaching are presented and some solutions for contemporary approaches to science teaching are outlined.

Keywords: curriculum, natural science, research, science, teaching.

1. Uvod

Slabih dvajset let smo v 21. stoletju, a smo v tem kratkem obdobju doživeli veliko sprememb na področju tehnologije. Učenci odraščajo v sodobnem digitalnem svetu in jim je informacijska ter računalniška tehnologija nekaj vsakdanjega. Za mnogo učencev predstavlja znanost nekaj, brez česar se ne da normalno živeti. Učitelji se eni bolj, drugi manj prilagajajo novemu času, vendar imajo pri tem težave. Za učitelje srednje generacije velja, da so imeli v času izobraževanja na voljo primitivno tehnologijo za iskanje informacij in komuniciranje v primerjavi s tem, kar imajo na voljo današnji učenci.

Majhne spremembe se dogajajo neprenehoma, zato se na splošno ne zavedamo, kako drugačen je svet okrog nas v primerjavi s tistim pred štiridesetimi leti. Večina sprememb je nastala na področju tehnologije in znanosti.

Sedaj imamo neprimerno drugačno izobraževalno okolje, v katerem lahko pridobimo novo znanje. Včasih ni bilo spletnih učilnic in interaktivnih elektronskih gradiv na spletu, dosegljivih praktično kjerkoli in kadarkoli. Učenci niso mogli povprašati učitelja za nasvet preko e-pošte ali spletnega foruma. Novo znanje so pridobivali na točno določenem kraju ob točno določenem času, niso mogli s sošolci sami ustvariti učnih gradiv, niso imeli na voljo Googla in Wikipedije, da bi lahko takoj poiskali želene informacije na svojem mobilnem telefonu praktično kjerkoli in kadarkoli (Bonk, 2009, str. 12-15). Učitelji in učenci lahko danes preko video posnetkov na spletu spremljajo predavanja priznanih profesorjev iz uglednih univerz s celega sveta.

Ni enostavnih odgovorov, kako učiti v tem času. Pregled strokovnih člankov in raziskav na spletu in v revijah, kjer raziskovalci iščejo odgovore na vprašanja o izzivih sodobnega poučevanja, lahko učiteljem pomaga, da najdejo nove načine in ideje za poučevanje. To jim bo omogočilo premišljeno in strateško načrtovanje in usposobljenost za poučevanje v novih razmerah (Franklin, 2015). Še posebej se to kaže pri poučevanju naravoslovja, kjer je razvoj znanja najhitrejši. Poučevanje naravoslovja je zahtevno in zahteva veliko truda, da se naučimo, kako to narediti dobro. Vendar se uporaba sodobnih pristopov in veščin za poučevanje obrestuje in omogoča poglobljeno učenje učencev (Adams in Gupta, 2015).

Da je današnjem času v razvitih državah mlade težko navdušiti za znanost, ugotavlja tudi mednarodna raziskava Rose (Sjøberg in Schreiner, 2010). Mladi v razvitih državah niso navdušeni nad znanostjo in si ne želijo postati znanstveniki. V Sloveniji si želi postati znanstvenik približno ¼ učencev. Prav tako znanstveni (naravoslovni) predmeti niso preveč priljubljeni. V Sloveniji so naravoslovni predmeti (znanost) najljubši okrog 30 % učencem (Sjøberg in Schreiner, 2010).

Potrebe po znanstveno pismeni populaciji se v mnogih državah vedno bolj prepoznavajo kot kritične, saj potrebujejo vedno več znanstvenikov in inženirjev za uspešno delovanje družbe v 21. stoletju. V veliko državah ugotavljajo, da je naravoslovno izobraževanje v krizi. Pri reševanju te težave se soočajo s številnimi in včasih povezanimi težavami: pomanjkanje finančnih in izobraževalnih virov, pomanjkanje ustrezno usposobljenih učiteljev ter naraščajoča priljubljenost nenaravoslovnih in neznanstvenih področij. Glede na ta globalni problem je nujno potrebno izboljšati pripravo učencev za znanstvenike v prihodnosti, ne le z zagotavljanjem kvalitetnejšega izobraževanja, ampak tudi z izboljšanjem motivacije pri učencih in študentih za znanstveno delo in privlačnost delovne kariere na znanstvenih področjih (Report of the ICSU, 2011).

2. Izobraževanje za znanost

2.1 Vpliv znanosti na družbo in pomen znanosti v izobraževanju

Ljudje občutijo zadovoljstvo, ko odkrivajo in spoznavajo naravne zakonitosti, saj s tem zadovoljijo svoje intelektualne in socialne potrebe. Dandanes lahko vse naokrog vidimo posledice vpliva znanosti na načine, kot jih doslej še ni bilo. Zato ima znanost neizogiben vpliv na preživetje človeštva na Zemlji in to je eden od razlogov, zakaj je potrebno spoznavati znanost v šolah. V današnjem času človeštvo nujno potrebuje storitve znanstvenikov in inženirjev za vzdrževanje in izboljšanje sedanjega življenjskega standarda. Končni cilj je družba, ki ceni dosežke znanstvenikov in inženirjev za družbeno blaginjo sedaj in v prihodnosti. Prav zato je znanost v izobraževanju tako pomembna (Iwuanyanwu, 2019).

Znanost pomaga razumeti svet okoli nas in je orodje za izboljšanje le-tega. To je tudi cilj izobraževanja, zato ima znanost pomembno mesto v izobraževanju.

Znanost naj učenci vidijo kot način življenja oz. razmišljanja, ne pa kot zbirko znanja v smislu faktografskih izrazov in definicij, ki je lahko strukturirana in podana v predavanjih ali knjigah. Učenci najlažje razumejo, kako znanost deluje, če so izpostavljeni poglobljenemu vpogledu v naravo znanosti, ki naj bo temelj za poučevanje in učenje naravoslovja (McComas, 2017). Pokazalo se je, da razumevanje narave znanosti pomaga učencem, da prepoznajo svojstvene vrednote znanosti in njenega razvoja. A kaže, da je najbolj pomembno, da spremenimo običajen način poučevanja naravoslovja v takšnega, ki podpira produktivno razpravo, spraševanje in razmišljanje o izkušnjah, ki so potrebne za razumevanje načel narave znanosti in za povezovanje z znanstveno prakso (Iwuanyanwu, 2019).

2.2 Učni proces pri poučevanju naravoslovja

Raziskave zadnjih let na področju izobraževanja na žalost kažejo, da se v veliko državah naravoslovje in znanost končata pri preprostem posredovanju določenih znanstvenih idej in dejstev, ki niso nič bolj znanost kot je kup opek hiša.

V mnogih državah ostaja večina snovi v naravoslovnih predmetih nespremenjena dvajset ali več let. Učni rezultat takšnih kurikulov je negativen, učenci dobijo napačno predstavo, da je znanje statično in dokončno ter postanejo mojstri v kopičenju znanja namesto v ustvarjanju znanja. In ne samo, da je v teh kurikulih kot aktivnost uporabljen predvsem transmisijski model prenosa znanja, učni izid predstavlja neprimeren pogled na to, kakšne so prakse v znanosti, poleg tega pa takšna praksa tudi razvrednoti učenčeve ideje in razmišljanje ob sprejemanju informacij (Iwuanyanwu, 2019).

Učiteljeva vloga pri prenosu naravoslovnega znanja mora biti majhna. Njegova glavna vloga je, da pripravi in motivira učence, da zaznajo vrednost v posredovanem raziskovalnem problemu, da posreduje tehnike, ki jih lahko učinkovito uporabijo pri obravnavanem problemu. V nadaljevanju učnega procesa (individualno ali skupinsko) določijo problem, ki ga preučujejo na svoj način, ga spreminjajo in dopolnjujejo, zbirajo in analizirajo podatke, ki bi lahko privedli do rešitve, predlagajo rešitve in jih primerjajo z drugimi – neposredno s pogovorom, lahko pa tudi preko komunikacijskih kanalov, ki jih običajno uporabljajo za komunikacijo z vrstniki. Seveda je običajno, da bodo nekateri našli zelo nenavadne poti za rešitve, ki so lahko pravilne, delno pravilne ali povsem napačne (McComas, 2017).

Učenec je postavljen v vlogo raziskovalca, ki pri pouku raziskuje izbran problem in išče odgovore na problemska vprašanja, ki so sestavni del njegovega življenja v okviru lastnega znanja in izkušenj. Tak raziskovalni pristop razvija intelektualne sposobnosti, znanstveno razmišljanje in iznajdljivost. Učence motivira za učenje, saj je raziskovanje povezano z njihovim realnim življenjem in izkušnjami (Petek, 2012).

Znanstveno razmišljanje se začne, ko učenci in učitelji upočasnijo pouk naravoslovja in se vprašajo, kaj določeni pojmi pomenijo in kakšni so pogoji za njihovo pravilno uporabo. Ko se učenci učijo naravoslovje, morajo učitelji poskrbeti, da se eksperimentiranje razume kot sredstvo, ki daje odgovore na njihova vprašanja. In če jim želimo dati vpogled v znanost 21. stoletja, se morajo zavedati negotovosti v znanosti in da so znanstvene teorije razmišljanja ali ugibanja, ki jih je treba zavreči ali spremeniti takoj, ko ne ustrezajo opažanju (Report of the ICSU, 2011; McComas, 2017).

3. Kako poučujemo naravoslovje?

3.1 Trenutno stanje pri poučevanju naravoslovja

V Evropi in drugod po svetu je med strokovnjaki močno prisotno zavedanje, da je klasičen način poučevanja naravoslovja neprimeren in da ga učenci nimajo radi. V Evropi in po svetu je precej projektov, katerih namen je izboljšanje poučevanja naravoslovja. Še vedno se naravoslovje poučuje abstraktno, poudarja se naravoslovne ideje, razvite pred več kot stotimi leti, premalo je praktičnega eksperimentalnega dela. Poučevaje naravoslovja ni zanimivo, ker učenci ne vidijo njegove uporabnosti, pogosto se jim zdi dolgočasno (Inovativno poučevanje, 2014, 5-6).

V več mednarodnih reformah znanstvenega izobraževanja so kot učni rezultati vključeni znanstvena pismenost, znanstvene prakse, kritično razmišljanje in družbeno-znanstvena vprašanja. Prav tako so številne države promovirale projekte naravoslovnih učnih načrtov, usmerjene v znanstveno pismenost, kjer sta kritična misel in reševanje problemov pomembna sestavina kurikula (Report of the ICSU, 2011).

Eksperimenti igrajo pomembno vlogo pri pouku naravoslovja. Učitelji velikokrat dajejo poudarek demonstraciji znanstvenih poskusov. »Učenje z rokami« v laboratoriju ima poseben pomen, saj so učenci bolj dovzetni za navodila in razvijajo spoštovanje do znanosti. Raziskave so pokazale, da so dejavnosti učencev v laboratorijih povezane z njihovo predstavo o znanosti, praktično delo pa širi njihovo predstavo o eksperimentalnem in znanstven delu. Vendar klasičen pristop k eksperimentalnemu delu vodi tudi do mnenja učencev, da delo v laboratoriju pomeni spretnost uporabe tehnologije v laboratoriju, ne pa spretnost uporabe idej in raziskav. Raziskave kažejo, da učenci običajno uporabljajo navodila za poskuse kot recepte brez razmišljanja o pomenu poskusov in brez razprave o znanstvenem pomenu poskusov (Duit, Niedderer in Schecker, 2013).

3.2 Osnovni sklopi veščin pri poučevanju naravoslovja

Nacionalni raziskovalni svet v Washingtonu je razvil okvir štirih osnovnih sklopov veščin za učence, ki se učijo naravoslovje (Taking Science to School, 2007):

1. Poznati, uporabljati, razumeti in razlagati znanstvene razlage naravnega sveta.
2. Ustvarjati in ovrednotiti znanstvene dokaze in razlage.
3. Razumeti naravo in razvoj znanstvenih spoznanj.
4. Produktivno sodelovati v znanstvenih praksah in razpravah.

Raziskave kažejo, da se v procesu doseganja veščin vsa štiri področja prepletajo, tako da napredek v enem podpira napredek v drugih treh (Taking Science to School, 2007).

Prvi sklop zahteva veščine za razumevanje, kako se temeljni koncepti, teorije in modeli v znanosti uporabljajo za različne vrste pojavov. Učitelj mora za obravnavana področja opredeliti temeljne znanstvene ideje in voditi učence, da predstavijo, kaj vedo glede na svoje predstave o svetu, ki so še posebej v začetnem obdobju spoznavanja znanosti lahko povsem drugačne od pričakovanih (Iwuanyanwu, 2019).

Drugi sklop od učitelja zahteva, da učencem zagotovi vire in izkušnje, ki so pomembni za odgovore na bistvena vprašanja in jih vzpodbuja k primerjanju in vključevanju idej iz različnih virov znanja in izkušenj. Tako se učenci naučijo zapletenih konceptov, zbirajo dokaze, rešujejo težave posamično in z drugimi kot ekipa ter izvajajo sklepe o naravnem svetu znanosti (Iwuanyanwu, 2019).

Tretji sklop od učitelja zahteva, da oblikuje strategije, ki naj pomagajo učencem, da ustvarijo več idej. Ustvarijo hipoteze, ki se lahko preskusijo. Učenci se učijo iskati odgovore na vprašanje: »Kaj bi se zgodilo, če bi ...«. Vse to počnejo v jeziku znanstvenikov: izvajajo meritve, ustvarjajo tabele, rišejo grafikone itd. (Iwuanyanwu, 2019). Vendar se je potrebno zavedati, da ne smemo pričakovati, da bodo učenci v nekaj urah prišli do odkritij in rezultatov, za katere je človeštvo včasih potrebovalo desetletja ali celo stoletja. Normalno je, da so njihovi zaključki napačni.

Pri četrtem sklopu morajo učenci usvojiti metode skupinskega dela pri zbiranju informacij, preizkušanju modelov, razumevanju in reševanju danih problemov, ocenjevanju rešitev in dokazovanju le-teh. Obravnavani problemi morajo biti iz realnega sveta in sedanjega časa, učencem ne smejo biti tuji ali abstraktni. Učenci morajo probleme »začutiti« (Iwuanyanwu, 2019).

3.3 Poučevanje v digitalni dobi

Pri pouku naravoslovja moramo uporabljati moderno tehnologijo, ker s tem pritegnemo pozornost učencev in se jim približamo v njihovem načinu komuniciranja. Zato je potrebna uporaba trenutno uporabljanih računalniških in spletnih tehnologij (spletni dokumenti, oblačne storitve, wikiji, video vodiči, ...), uporaba komuniciranja preko aktualnih socialnih omrežij ter uporaba sodobnih aplikacij za obravnavano področje. Učitelj mora obvladati digitalne in tehnične spretnosti za uporabo digitalnih tehnologij, prav tako pa tudi spretnosti za navigacijo v digitalnem svetu aplikacij in podatkov.

Verjetno so učitelji preveč naravnani na to (ker so bili sami izobraževani na klasičen način), da dijaki obvladajo faktografsko znanje, ne pa procesno znanje in k temu jih silijo tudi učni načrti. Faktografsko znanje je tudi enostavneje oceniti s pomočjo testov. Ker se naravoslovno znanje povečuje iz leta v leto, je klasičen model poučevanja zastarel. Učence je potrebno naučiti znanstvenega razmišljanja in znanstvene prakse in s temi veščinami in znanjem bodo, ko bodo odrasli, znali sami poiskati nova znanja in rešitve problemov, na katere bodo naleteli.

Pri krmarjenju v digitalnem svetu naletimo tudi na prepreko v rabi jezika: na spletu je večina podatkov o naravoslovju v angleščini. Mnogo učiteljev ima zadržke, da bi uporabilo podatke, storitve in aplikacije v angleščini.

Čeprav angleško zapisanih besedil učenci velikokrat ne razumejo najbolje, jim niso tuja zaradi jezika. Pri uporabi tujega jezika se moramo tudi zavedati, da bodo že v bližnji prihodnosti prevajalniki povsem uporabni tudi za bolj zahtevna besedila, in da jih učenci že sedaj uporabljajo.

3.4 Spremembe v poučevanju naravoslovja, ki jih je potrebno uresničiti

Z nenehnim razvojem družbe znanja raste vpliv novih tehnologij na ustvarjanje znanja. Ne samo, da hitrost ustvarjanja in obseg informacij še naprej eksponentno rasteta, tudi informacije so vse manj odvisne od prenosa besedila in vse pogosteje vključujejo zvočne, grafične in vizualne oblike prek različnih medijev. Eksponentna rast obsega informacij in njegova spreminjajoča se narava postavljata pod vprašaj avtoriteto klasičnih hramov znanja, ki jih nadzirajo nacionalne izobraževalne ustanove (Education and skills, 2012).

Pomembna težava pri razvoju znanj in kompetenc 21. stoletja med učitelji naravoslovja je predvsem nenaklonjenost učiteljev ali celo odpor do odmika od tradicionalne metode poučevanja. Tradicionalna metoda poučevanja še vedno prevladuje kot prevladujoči učni

pristop v izobraževanju v večjem delu sveta (Education and skills, 2012). Razviti je potrebno vzdušje, v katerem lahko učenci svobodno predstavijo svoja stališča, okolje, v katerem je normalno delati napake in jih popravljati. K temu lahko pomaga tudi smiselna uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije ter novih tehnoloških naprav, kar tudi poveča možnosti za učne oblike, ki jih usmerjajo učenci (Iwuanyanwu, 2019).

Več raziskav bo potrebnih, da se ugotovi, kako naj učitelji postanejo domači z znanstvenimi raziskavami in kakšen naj bo njihov pogled na to, kako izboljšati učenje naravoslovja in njihovo praktično ravnanje pri poskusih. Izkazalo se je, da je sprememba temeljnih pogledov učiteljev na način poučevanja dolgotrajen proces. Da bi lahko učitelji oblikovali bolj učinkovite pristope k poučevanju, je nujno, da učitelji poznajo trenutno prakso pri izvajanju eksperimentov v znanosti (Duit, Niedderer in Schecker, 2013).

Podobno stanje je tudi v Sloveniji. Prevladuje tradicionalna, frontalna oblika poučevanja, ki omogoča poznavanje dejstev in definicij, ne omogoča pa razumevanja in uporabe ter procesnega znanja. Ta način zmanjšuje ustvarjalno mišljenje in kritično presojanje. Posledica je učenje zaradi zunanje motivacije (ocenjevanje) in nezanimanje za podano učno snov. Veliko je tudi učenja »na pamet«.

Tudi v Sloveniji smo pričeli kurikularno prenovo že več kot pred dvajsetimi leti in od takrat je bilo veliko strokovnih konferenc, posvetov in izobraževanj za učitelje. Težava, da se spremembe niso udejanjile, ne prihaja le od »spodaj«, od učiteljev, ampak tudi od pomanjkanja sprememb in reform od »zgoraj«, od ministrstva za šolstvo in vladajoče politike, ki bi morala zagotoviti pravni in finančni okvir za spremembe. Namreč, več raziskovalnega dela pri naravoslovju pomeni več finančnih sredstev za pripomočke in materiale, več opreme v laboratorijih, več laboratorijev in več učiteljev za poučevanje v manjših skupinah. En učitelj v običajni učilnici ne more kvalitetno izvajati naravoslovnih poskusov s skupino tridesetih učencev.

4. Zaključek

V Evropi je bilo izdelanih veliko študij, ki opozarjajo na povečano potrebo po strokovnjakih s področja STEM (znanost, tehnologija, inženirstvo in matematika) in da dotok novih STEM strokovnjakov v Evropi ne bo zadosten, upada pa tudi delež žensk v poklicih s področja STEM (Does the EU need more STEM graduates?, 2015).

Postopek uvajanja sprememb v izobraževanje, ki bi prilagodile kurikul tehnološko spremenjenemu svetu, je prepočasen. Pred dvajsetimi leti so lahko učitelji še brez težav poučevali na »klasičen« način, čeprav je že takrat bilo veliko govora o potrebnih spremembah zaradi »drugačne« nove generacije učencev. Dandanes je svet tehnološko precej drugačen kot pred dvajsetimi leti, pouk pa se skoraj ni spremenil. Seveda so poskusi uporabe novih tehnologij pri poučevanju, vendar je šolstvo pri tem zelo počasno.

Digitalna pismenost dijakov in učiteljev je šibka. V evalvaciji v okviru projekta »Inovativna učna okolja, podprta z IKT« so sodelujoče učitelje in učence evalvirali tudi na področju izbranih digitalnih kompetenc. Dosežek učencev je bil 49 %, dosežek učiteljev pa 63 % pravilno rešenih nalog (Veldin, 2019). Pri tem je potrebno poudariti, da v projektu sodelujejo učitelji, ki se zavedajo pomembnosti uvajanja IKT (informacijsko-komunikacijske tehnologije) v izobraževanje.

Ena od težko premostljivih ovir je, da so učitelji zaradi starosti manj vajeni uporabljati nove tehnologije. Druga ovira je, da je spremembe težko uvajati, ker praksa poučevanja z novimi tehnologijami šele nastaja.

Tretja, po našem mnenju bistvena ovira pa je, da so kurikuli togi, ker s predvidenimi metodami in načini dela in snovno obsežnimi standardi znanja za predvideno število ur ne omogočajo novih načinov dela, kjer so pomembne tudi druge kompetence, ne le vsebinsko znanje. Če se je učni načrt oziroma katalog znanja začel izvajati okrog leta 2008, to pomeni da je začel nastajati okrog leta 2005, ko so pametni telefoni in aplikacije, ki jih poznamo danes, bili znanstvena fantastika. Če želimo uporabljati nove načine dela v razredih, je potrebno obseg snovi zmanjšati in se osredotočiti predvsem na pomembne vsebine, te pa, posebej pri naravoslovnih in tehničnih predmetih, usvojiti z metodami, ki omogočajo učencem več dela z znanstvenimi metodami in z znanstvenim pristopom k reševanju problemov.

Če usvajamo novo snov z znanstvenim in raziskovalnim pristopom, je količina usvojene snovi glede na sedanji učni načrt oz. katalog znanja manjša. Jasno je, da takšen način poučevanja vzame več časa v primerjavi s frontalnim predavanjem. Vendar je takšen način po naših izkušnjah učencem bolj zanimiv, menimo pa tudi, da je količina trajno usvojenega znanja večja.

V letih od 2011 do 2014 je v nekaterih evropskih državah potekal projekt PROFILES, v okviru katerega je v Sloveniji sodelovalo 68 učiteljev. Pokazal je, da so učitelji naklonjeni spremembam pri poučevanju in motivirani za svoj profesionalni razvoj (Inovativno poučevanje, 2014, 61). Začeti proces uvajanja sprememb bi nujno morali nadaljevati in ga razširiti na vse šole.

Uporabo novih načinov poučevanja v Sloveniji zelo omejuje tudi matura. Učitelji ne uporabljajo novih pristopov poučevanja, ker le-ti vzamejo dodaten čas in potem ni časa, da bi predelali vso snov za maturo. Ugotavljamo, da je veliko lažje uporabljati nove načine dela, če učitelji niso obremenjeni z mislijo na to, katero snov bodo predelali, ko gre za maturitetni predmet.

Preobilica snovi povzroča nezainteresiranost za razmišljanje in poglobljen pristop k delu na znanstven način tudi pri bolj motiviranih in sposobnejših učencih. Učenci naredijo vaje in naloge »po načelu najmanjšega napora«: prepišejo naloge, poiščejo rešitve pri starejših sošolcih, na spletu ipd. Naloge delajo »kot roboti«, saj nimajo časa za bolj resen pristop k delu, saj ta zahteva veliko več časa.

Že kratek pogovor s kolegi učitelji naravoslovja razkrije, da se v zadnjih dvajsetih letih slovenski kurikuli in učbeniki za naravoslovne predmete niso veliko spremenili, sploh ne v smislu, da bi bili prilagojeni velikim spremembam na področju informacijske in komunikacijske tehnologije, ki jo učenci ne le vsakodnevno uporabljajo, ampak z njo živijo. Velikokrat so bile spremembe narejene le v smislu, da se je dodala nova vsebina, ki je pokrila nova spoznanja v znanosti. Ker so socialna in kulturna okolja v različnih državah različna, moramo v Sloveniji najti ustrezne lastne rešitve. Pri tem se seveda moramo zgledovati po uspešnih tujih izobraževalnih praksah in rešitvah, vendar jih je po potrebi potrebno prilagoditi slovenskemu izobraževalnemu okolju.

Znanost je primerna, da pokaže učencem, da je intelektualno delo lahko zelo prijetno. Znanost je lahko zabavna. In tu je priložnost za učitelje, da spremenijo koncept poučevanja. Poskrbeti je potrebno za navdušenje nad znanostjo in odkrivanje neznanega, kar je človeštvu prirojeno. Brez navdušenja za znanost ni zanimanja za študij na področjih STEM (naravoslovja, tehnologije, inženirstva in matematike).

5. Literatura

Adams, J. in Gupta, P. (2015). Informal science institutions and learning to teach: An examination of identity, agency, and affordances. *Journal of Research in Science Teaching, 54(1)*, 121-138. Pridobljeno s https://cadrek12.org/resources/informal-science-institutions-and-learning-teach-examination-identity-agency-and

Bonk, C. J. (2009). *The World is Open. How Web Technology is Revolutionizing Education.* 1. izdaja San Francisco: Jossey-Bass.

Does the EU need more STEM graduates? (2015). Danish Technological Institute. Taastrup. Pridobljeno s https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/60500ed6-cbd5-11e5-a4b5-01aa75ed71a1

Duit, R., Niedderer, H. in Schecker, H. (2013). Teaching Physics. V: *Handbook of Research on Science Education.* Str. 620 – 630. https://books.google.si/books?id=leyrAgAAQBAJ

Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015. 2012. UNESCO. Geneva. Pridobljeno s https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/Think%20Pieces/4_education.pdf

Franklin, T. (2015). Embracing the Future: Empowering the 21st Century Educator. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 176 (2015)* 1089–1096. Elsevier Ltd. Pridobljeno s https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815006217

Inovativno poučevanje naravoslovja in spodbujanje naravoslovne pismenosti v osnovni in srednji šoli. (2014). Devetak, I., in Metljak, M. (ur.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2603/1/Devetak_Metljak_PROFILES.pdf

Iwuanyanwu, P. N. (2019). What we Teach in Science, and What Learners Learn: A Gap that Needs Bridging. *Pedagogical Research, 4(2),* em0032. Pridobljeno s https://www.academia.edu/39172969/What_we_Teach_in_Science_and_What_Learners_Learn_A_Gap_that_Needs_Bridging

McComas, W. F. (2017). Understanding how science work: The nature of science as the foundation for science teaching and learning. *The School science review 98(365)*:71-76. Pridobljeno s https://www.ase.org.uk/resources/school-science-review/issue-365/understanding-how-science-works-nature-science-foundation

Mynbayeva, A., Sadvakassova, Z. in Akshalova, B. (2018). Pedagogy of the Twenty-First Century: Innovative Teaching Methods. *New Pedagogical Challenges in the 21st Century - Contributions of Research in Education.* Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/326217933_Pedagogy_of_the_Twenty-First_Century_Innovative_Teaching_Methods

Petek, D. (2012). Zgodnje učenje in poučevanje naravoslovja z raziskovalnim pristopom. *Revija za elementarno izobraževanje [na spletu]. 2012. Vol. 5, št. 4*: 101–114. Pridobljeno s https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=52205

Report of the ICSU Ad-hoc Review Panel on Science Education. (2011). International Council for Science. Pridobljeno s https://council.science/publications/report-of-the-icsu-ad-hoc-review-panel-on-science-education-2011

Sjøberg, S. in Schreiner, C. (2010). *The ROSE project: An overview and key findings*. University of Oslo. Pridobljeno s https://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-Sjoberg-Schreiner-overview-2010.pdf

Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8. (2007). Duschl, R. A., Schweingruber, H. A. in W. Shouse A. W. (ur.) National Reserch Council of the National Academies. Pridobljeno s http://www.instesre.org/NSFWorkshop/TakingScienceToSchool.pdf (14. 8. 2019)

Veldin, M. (2019). *Rezultati vstopne evalvacije razvojnih šol – 2018*. (Interno gradivo, Zavod Antona Martina Slomška, Maribor)

Kratka predstavitev avtorja

Darko Korošec je univerzitetni diplomirani inženir elektrotehnike. Kot učitelj je bil zaposlen v več šolah, sedaj pa poučuje informatiko in tehnično komuniciranje v Srednji šoli Slovenska Bistrica. Zanimajo ga sodobne oblike poučevanja, področje uporabe odprtokodne programske opreme v izobraževanju in problematika učinkovite uporabe IKT v izobraževanju.

Presenečenja motivirajo za učenje matematike

Suprises Motivate to Learn Mathematics

Mojca Plut

Ekonomska šola Novo mesto
mplut7@gmail.com

Povzetek

Motivacija za učenje močno vpliva na procese in rezultate učenja. Hkrati pa vsaka izkušnja iz učnega procesa vpliva na učenčevo motivacijo. Za dobro delo v razredu ni dovolj samo zastavljati dobra vprašanja, ampak mora biti delo prežeto s pozitivnim vzdušjem, z empatijo, nasveti in podporo za spodbujanje notranje in zunanje motivacije. Skozi pedagoško prakso je ugotovljeno, da nič ne spodbudi radovednosti tako kot nekaj nepričakovanega. Zato je pri pouku za učence pripravljenih veliko presenečenj. K obravnavi nove snovi se pristopa na humoren način, matematične naloge so postavljene v realen kontekst, uporabljajo se različne oblike sodelovalnega učenja, pouk se popestri s kvizi, križankami in tekmovanji na določeno temo, uporabljajo pa se tudi motivacijske tehnike sproščanja. Dijake se tako spodbuja, da več vlagajo v učenje, se učijo z razumevanjem, so vztrajni in uporabljajo različne metode učenja. Poleg tega pa se pri pouku vsi boljše počutijo.

Ključne besede: matematika, motivacija, motivacijske situacije, učna motivacija, ugodna klima.

Abstract

The motivation for learning influences the processes of studying. At the same time, each experience from the learning process influences student's motivation. For good work in a classroom only asking good questions isn't enough, but the teacher's job is to positively encourage, empathize, give advice and support to promote internal and external motivation. In teaching practice it can be found that nothing encourages curiosity like something unexpected. This is why the students have got many surprises in the classes. The new topics is playfully approached, mathematical tasks are placed in a realistic context, various forms of collaborative studying used, lessons made more interesting by including quizzes, crossword puzzles, and competitions on a specific topic, as well as motivational relaxation techniques used. The students are encouraged to invest more in learning, to study with understanding, to be persistent and to use different learning techniques. All of this leads to feeling good in class.

Keywords: mathematics, motivacija, motivational situations, motivation to learn, supportive environment.

1. Učna motivacija

Motivacija je močno povezana s čustvi. Kadar zadovoljimo svoje potrebe in motive, smo veseli in zadovoljni. Karkoli počnemo, nas usmerjajo naši motivi. Notranje smo motivirani, ko naredimo nekaj iz svoje radovednosti, veselja, zunanje pa, kadar nekaj počnemo zaradi nagrad, denarja …

Učna motivacija je skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji, obsega vse, kar daje (od zunaj ali znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Gre za sovplivanje osebnostnih potez (interesi, stopnja storilnostne motivacije) in značilnosti učne situacije (privlačnost, težavnost, smiselnost učnih nalog, medosebni odnosi) (Marentič Požarnik, 2000).

Pri svojih učencih opažam pomanjkanje učne motivacije. Pogosto naloge rešujejo neradi, po poti najmanjšega napora ali pa se pri pouku izklopijo. Zato se z učno motivacijo veliko ukvarjam. Glasser (1994) poudarja, da se moramo naučiti prevzeti kontrolo nad svojim življenjem in to naučiti tudi učence. To pomeni proaktivno življenje in prevzemanje odgovornosti. Čeprav se učenci med seboj razlikujejo, imajo vsi pet osnovnih potreb po: preživetju, ljubezni, moči, zabavi in svobodi. Naloga učitelja je, da vodi učence tako, da tudi s šolskim delom zadovoljujejo svoje potrebe.

Ramovš (1990) pravi, da človek ni nikoli, do zadnjega diha ne, usodno zapečaten. Vsaka prejšnja odločitev, dejanje in dogodek sta za človekovo zavest novo dejstvo in nova informacija. S tem se globoko strinjam in to upoštevam pri svojem delu. Verjamem, da učitelj lahko motivacijo spodbudi, lahko pa jo tudi zatre.

Motivacija je ključni dejavnik dinamike učnega procesa, saj le motivirani dijaki učenje začnejo, se učijo in vztrajajo, vse dokler ne končajo nalog ali ne dosežejo zastavljenih ciljev (Juriševič, 2012). Učna motivacija izhaja iz učenca, ne moremo mu je dati, lahko pa jo z različnimi ustreznimi motivacijskimi spodbudami okrepimo in spodbudimo ali pa z neustreznimi zmanjšamo.

Motivacijske spodbude, s katerimi učitelji v šoli spodbujamo motivacijo, sta dveh vrst:

a) didaktične motivacijske spodbude (gre za organizacijo učnega okolja in učenja, izbira učnih metod in didaktičnega materiala …),

b) psihološko-motivacijske spodbude (vodenje učenca med učenjem s povratnimi informacijami o njegovem učenju in dosežkih; v zadnjih letih formativno spremljanje učenca).

Učenčevo motiviranost za učenje lahko obravnavamo na dveh, med seboj prepletenih ravneh. Prva raven se nanaša na to, kako konkretno je učenec motiviran za učenje. To je motivacijska struktura učenca, ki jo prepoznamo iz njegovega vedenja v šoli oziroma pri učenju. Druga raven pa se nanaša na socialno okolje, ki z značilnimi, psihološko naravnanimi motivacijskimi spodbudami učenca vsakodnevno usmerja v proces učenja – ga spodbuja ali odvrača od določenih vedenj, povezanih z učenjem. (Juriševič, 2012)

Motivacijski pobudniki začenjajo motivirano vedenje. Med motivacijske pobudnike štejemo:

a) interes za učenje (gre za učenčevo osebno zanimanje za določene vsebine ali področja ter učenca miselno in čustveno zadovoljuje),
b) cilj (gre za dosežek, h kateremu je učenec naravnan),
c) znanje v smislu vrednote (znotraj njegovega vrednostnega sistema ter znotraj njegovega socialnega okolja),
d) zaznava zahtevnosti učenja in učnih nalog (če učenec oceni, da se od njega preveč pričakuje, potem obstaja velika verjetnost, da se ne bo učil in obratno, če mu bodo naloge v izziv, potem bo to dobra spodbuda za učenje). (Juriševič, 2012)

Motivirano vedenje med učenjem vzdržujejo motivacijski ojačevalci. Mednje prištevamo:

a) učenčevo samopodobo (pomeni zaznavo lastne kompetentnosti na področju učenja. Učenci, ki zase mislijo, da obvladajo svoje učenje, so tudi dejansko bolj uspešni),
b) razlogi, ki jih učenci pripisujejo svojim uspehom ali neuspehom (če učenec razmišlja: »rešil sem naloge, ker nisem odnehal, dobro mi gre, ker se trudim«, bo ohranjal motiviranost). (Juriševič, 2012)

Stopnja motivacije se pri matematiki znižuje z naraščanjem zahtevnosti in abstraktnosti. Pri procesu učenja pa so zelo pomembna tudi učenčeva motivacijska prepričanja. Pomembna so prepričanja o tem, ali so zmožni nekaj narediti, ali poznajo dejanja, ki vodijo do uspeha, se jim zdi učenje smiselno, znajo analizirati vzroke za uspeh ali pa neuspeh. Motivacijska prepričanja so pozitivna ali negativna. Temeljijo na izkušnjah, izjavah učiteljev, staršev in vrstnikov. Pomembna pa so zato, ker vplivajo na količino truda, ki so ga pripravljeni vlagati in na njihovo vztrajnost, ko naletijo na težave.

Učna motivacija vpliva tudi na dosežke učencev. Še bolj kot z učnimi dosežki pa je motivacija povezana s shranjevanjem informacij v dolgoročni spomin in njegovim priklicem. Večja učna motivacija spodbuja k višjim oblikam učenja in večji kvaliteti učenja. Vpliva na pogostost in trajanje učenja. Pogojuje tudi napor, ki ga je učenec pripravljen vložiti v učenje in strategije, ki spremljajo učenje – načrtovanje učenja, ponavljanje in utrjevanje. Vpliva pa tudi na čustveno stanje ob učenju (predanost, zbranost, zadovoljstvo). Najnovejše raziskave so pokazale, da motivacija pojasnjuje 10 % uspešnosti, intelektualne sposobnosti pa 50–60 %. Kljub temu pa se velja ukvarjati z motivacijo, ker je v procesu učenju ključna. (Juriševič, 2002)

Glede na to, da ima učitelj v razredu učence z različnimi motivacijskimi vzorci, je motivacija zahtevna naloga. Učitelj mora uporabljati različne pristope, da k učenju spodbudi čim več učencev.

2. Motivacijski pristopi pri matematiki

Šolsko učenje je posebna vrsta učenja, drugačno kot je vsakdanje življenje. Če je učenec motiviran na določenem področju, ni rečeno, da bo tudi v šoli – v šoli si sam ne izbira vsebine, pa tudi vrstnikov in učiteljev ne.

Seveda si učitelji želimo, da sta znanje in učenje pomembni vrednoti znotraj učenčevega vrednostnega sistema ter da ga zanima vse, kar je povezano z učenjem oziroma obvladovanjem

določenih učnih spretnosti, da si želi napredovati v znanju ter ga uspehi in neuspehi spodbujajo pri aktivni udeležbi v procesu učenja in doseganju učnih rezultatov.

Za učitelja je pomembno, da naredi motivacijski načrt in spoznanja o dejavnikih motivacije vključi v pouk. Tudi sama si večkrat zastavim vprašanja: kako povečati kvaliteto motivacije pri učencih in tako opolnomočiti učence, da bodo vztrajali do cilja, kljub oviram in neuspehom na poti ter imeli pozitiven odnos do sebe in zastavljenih nalog.

Ko sem raziskovala, kaj dijake motivira, je bil njihov odgovor, da je to na prvem mestu sproščeno in zabavno vzdušje ter humor. Večji zagon jim da tudi delo v dvojicah in skupinah. Na motivacijo pa vpliva tudi učitelj s svojo osebnostjo (pozitiven odnos do dela, strokovnost, povratne informacije dijakom). Če je učna snov zanimiva, zanje smiselna oziroma uporabna, so za delo bolj motivirani. Po mojih izkušnjah pa motivira vse, kar je izven utečenih načinov dela. Z zgledi bom predstavila nekaj motivacijskih situacij, s katerimi motiviram svoje učence pri matematiki.

2.1. S humorjem nad matematične probleme

Na koncu obravnave eksponentih enačb v 2. letniku gimnazije dijakom preberem pismo s šaljivo vsebino. V pismu jih dijak Anže poziva k podpori. Bil je vprašan eksponentno enačbo, rešil jo je na pet načinov. Vedno z enakim rezultatom, ki je pravilen, kar pokaže tudi preskus, a je vseeno dobil negativno oceno.
Enačba se glasi: $4^x + 2^x = 6$. Načini Anžetovega reševanja so razvidni iz spodnje tabele.

Tabela 1: Različni načini reševanja eksponentne enačbe

1. način $(4+2)^x = 6$ $6^x = 6$ $x = 1$	2. način $4^x + 2^x = 6 \ /:2$ $2^x + 1^x = 3$ $2^x + 1 = 3$ $2^x = 2$ $x = 1$
3. način $2 \cdot 2^x + 2^x = 6$ $3 \cdot 2^x = 6 \ /:3$ $2^x = 2$ $x = 1$	4. način $\sqrt[x]{4^x + 2^x} = \sqrt[x]{6}$ $\sqrt[x]{4^x} + \sqrt[x]{2^x} = \sqrt[x]{6}$ $4 + 2 = \sqrt[x]{6}$ $6 = \sqrt[x]{6} \ /^x$ $6^x = 6$ $x = 1$

5. način

$$4^x + 2^x = 6 \quad /\log$$
$$\log 4^x + \log 2^x = \log 6$$
$$x \cdot \log 4 + x \cdot \log 2 = \log 6$$
$$x(\log 4 + \log 2) = \log 6)$$
$$x \cdot \log 6 = \log 6 \quad /: \log 6$$
$$x = 1$$

Po prebranem pismu dijake razdelim v skupine. Anžetu morajo odgovoriti, opredeliti pa se morajo tudi do njegovih različnih načinov reševanja. Nobeden izmed navedenih načinov namreč ni pravilen, dejstvo pa je, da je povsod pravilna rešitev. Ker je naloga zastavljena na hudomušen način, to pri učencih sproži veliko pozitivnih čustev. Pri taki uri je zelo pozitivna klima in dijaki si dobro zapomnijo napačne načine reševanja in seveda pravega.

2.2. Realne naloge motivirajo

Veliko poučujem s kolegi medpredmetno in timsko. Matematiko povezujem s kemijo, ekonomijo, umetnostjo, biologijo, zgodovino in športno vzgojo. Pri takšnem pouku je še posebej veliko priložnosti za uporabo matematike v praksi. Učenci zelo pogosto vprašajo, kje bodo pridobljena znanja lahko uporabili. Če dobijo odgovor na to vprašanje, jim matematika postane bolj zanimiva in želijo izvedeti še kaj več. Tudi ta način motiviranja je po mojih izkušnjah dobro sprejet pri večini dijakov.

V 2. letniku timsko poučujeva skupaj s kolegico ekonomistko temo iz ekonomije – elastičnost povpraševanja. Ukvarjamo se z odzivom kupcev na spremembe cene. Gre za izračun koeficienta, ki pove, za koliko odstotkov se spremeni obseg povpraševanja, če se cena poveča (zmanjša) za en odstotek. Izpeljava in interpretacija obrazca je matematična zadeva. Izračun koeficienta za določene dobrine in razpravo pa z dijaki opravi ekonomistka. Dijaki začutijo smiselnost uporabe matematike na ekonomskem področju. Ni namreč res, da se dohodek podjetnika poveča, če se povečajo cene izdelkov.

Dijakom tretjega letnika pri medpredmetnem povezovanju matematike in poslovne informatike s kolegom dijakom zastaviva nalogo:
Denimo, da si se ravnokar zaposlil-a. Delodajalec rad preizkuša nove delavce na različnih področjih – tudi v znanju matematike in informatike. Ob podpisu pogodbe za 20 mesecev ti ponudi tri različne modele izplačevanja plače:

A: Vsak mesec dobiš 200 €.
B: Prvi mesec dobiš 1 cent in nato vsak mesec dvakrat več kot prejšnji mesec.
C: Prvi mesec dobiš 40 € in nato vsak mesec 20 € več kot prejšnji mesec.

Za kateri model se boš odločil-a?

Dijaki rešijo nalogo z uporabo tehnologije pri uri medpredmetnega povezovanja med matematiko in poslovno informatiko, z uporabo programa Excel.

Gre za življenjski primer, zato so dijaki za reševanje zelo motivirani. Tudi odgovor dijake preseneti.

2.3. Motivacijski začetek ure

Pogosto začnemo učno uro s ponavljanjem že znanih vsebin, s priklicem starih znanj. Po mojih izkušnjah je bolj motivacijsko, če se npr. opremo na neko problemsko situacijo, v kateri se pojavi potrebno gradivo, npr. pred obravnavo koordinatnega sistema lahko zastavimo vprašanje: Kako avioni letijo in ladje plujejo brez prometnih znakov in semaforjev?

Obravnavo pravilnega šestkotnika začnem s frazemom: delaven kot čebela. Najprej se pogovorimo o pomenu frazema, nadaljujemo pa z matematiko. Učencem dam tudi priložnost, da sami poiščejo čim več zanimivosti v povezavi s čebelami in šestkotnikom in jih predstavijo.

Ko pri stožnicah obravnavamo elipso, dijaki sami poiščejo vrtnarsko konstrukcijo elipse in jo konstruirajo na šolskem dvorišču. Na osnovi te konstrukcije sami zapišejo geometrijsko definicijo elipse. Ker so »elipso doživeli«, si zapomnijo tudi definicijo.

Motivacijsko spodbudno po mojih izkušnjah deluje tudi, če na začetku ure pokažemo kakšno ilustracijo, fotografijo ali videoposnetek, ali pa navedemo pomemben podatek iz zgodovine in na to navežemo novo snov.

2.4. Motiviranje s sodelovalnim učenjem

Ker imajo moji učenci radi delo v dvojicah in skupinah, večkrat uporabim sodelovalno učenje. Sodelovalno učenje vpliva na boljšo samopodobo učencev in vzdušje v razredu, zmanjšuje strah, izoliranost, nepriljubljenost. Učenci se učijo drug drugemu pomagati. Prihaja do prenosa znanja. Dlje časa vztrajajo pri reševanju nalog, saj jih spodbujajo sošolci v skupini. Rešitev, dobljena v skupini, je navadno boljša od rešitve posameznika in skupinsko delo pozitivno vpliva na dolgoročno učenje.

Pri pouku uporabljam različne tehnike sodelovalnega učenja. Pri obravnavi računskih operacij z ulomki v 1. letniku uporabim tehniko »Daj – dam«. Učenci najprej individualno ponovijo, kar že vedo o računanju z ulomki, potem pa krožijo po razredu in si s sošolci izmenjujejo znanje.

Za razvijanje novih idej pogosto uporabim tehniko »Okrogla miza«. Vsak član skupine ima list s problemom ali nalogo. Napiše svoj odgovor in da list naprej. Naslednji prebere odgovor in ga dopolni ali razširi.

Tehniko »Notranji in zunanji krog« uporabljam za ponavljanje in utrjevanje. Učenci stojijo v dveh krogih. Notranji je obrnjen navzven in zunanji navznoter, Učitelj postavi vprašanje in učenci v notranjem krogu odgovorijo svojemu partnerju, ki stoji v zunanjem krogu. Ta ga posluša in dopolni ali popravi. Krog potem rotira.

Tudi tehnika »Tržnica« je zelo uporabna. Snov razdelim na enako obsežne dele in jo razdelim v obravnavo petim skupinam v razredu. Ko jo obdelajo, ostane ena oseba pri mizi, drugi pa se razporedijo k drugim mizam. Pri novi mizi poslušajo, kaj so ugotovili pri tej mizi. Nato se vrnejo k svoji začetni skupini in poročajo, kaj so se novega naučili pri ostalih omizjih.

Učenci z veseljem sprejmejo tak način učenja. Pri teh tehnikah se učijo tudi socialnih spretnosti. Komunikacijo pri sodelovalnem učenju še vedno vodi učitelj, a le kot spodbujevalec komunikacije med učenci in med skupinami.

2.5. Kvizi in tekmovanja za motivacijo

Za tekmovalne učence je pomembno, da zagotavljamo tekmovalne situacije, pri čemer je dobro, da jih usmerjamo k tekmovanju s samim seboj. Zato uporabljam kvize, križanke in prirejam tekmovanja na določeno temo.

Za sintezo obravnave metrične geometrije v ravnini in prostoru v 3. letniku vedno priredim tekmovanje »Dekleta proti fantom«. Dekleta in fantje rešujejo kompleksne naloge v skupini, prediskutirajo ideje in predstavijo svojo rešitev.

V Cankarjevem letu 2018 sem za dijake 4. letnika pripravila tekmovanje z naslovom »Ivan v luči matematike«. Pripravila sem devet nalog. Dijaki so tekmovanje vzeli zares in se tudi dobro izkazali. Ena izmed nalog tega tekmovanja je bila tudi:
»Začutil sem tihe korake na stopnicah. Prišla je mati, stopala je počasi in varno, v roki je nesla skodelico kave. Zdaj se spominjam, da nikoli ni bila tako lepa, kakor v tistem trenutku. Skozi vrata je sijal poševen pramen opoldanskega sonca, naravnost materi v oči … Jaz pa sem se ozrl in sem rekel z zlobnim glasom: »Pustite me na miru! … Ne maram zdaj!«
Ko je mati prinesla Ivanu kavo, je imela $68\ ^0C$, temperatura okolice pa je bila $20\ ^0C$.
Za ohlajanje kave velja enačba $T(t) = T_0 + (T_k - T_0) \cdot e^{-0,01t}$.

T – temperatura, t – čas v minutah, T_0 – temperatura okolice, T_k – začetna temperatura kave.

a) Kolikšna je bila temperatura kave, ki jo je mama prinesla Ivanu po 10 minutah?
b) Po kolikšnem času pade temperatura kave v skodelici pod $40\ ^0C$?

2.6. Ostale motivacijske tehnike

Pri svojem delu uporabljam tudi motivacijske tehnike sproščanja. Ponavadi jih izvajamo ob glasbi na začetku ure. Gre za tehnike dihanja in meditacije. Priporočam tudi masažo vratu in mišic ramenskega obroča.

Pred zahtevnejšimi nalogami z učenci izvedem motivacijske tehnike koncentracije. S pozitivno sugestijo pridemo do umirjenja in koncentracije.

Moji učenci imajo zelo radi tudi kinestetične motivacijske tehnike. Te vključujejo gibanje. Ena izmed preprostih vaj je sledeča: na zastavljeno vprašanje odgovori eden izmed učencev. Za ostale pa velja: vstanejo, če menijo, da je odgovor pravilen in sedijo, če menijo, da je nepravilen. Kinestetične motivacijske tehnike lahko prinesejo tudi nekaj nereda, a jih vseeno velja uporabljati, ker v pouk vnesejo pozitivno energijo.

Telesne vaje povečajo količino kisika v možganih. To pa je zelo pomembno, saj sta glavna energenta, ki poganjata možgane, kisik in glukoza.

3. Zaključek

Motivacijo pri pouku potrebujemo zato, da pozornost učencev usmerimo na vsebino in spremljanje pouka. V psihološki literaturi zasledimo več teorij motivacije, ki pojasnjujejo vzroke vedenja. Behavioristi pojasnjujejo motivacijo kot posledico nagrajevanja in kaznovanja. Humanisti razlagajo, da motivacijo poganjajo želje in potrebe posameznika ter načini njihovega zadovoljevanja. Kognitivne teorije pa kot temeljni dejavnik motivacije navajajo misli, razlage in pričakovanja posameznika.

Učitelj je glavni nosilec motivacije učencev. Pri razvijanju interesa pri učencih je zelo pomembna lastna angažiranost učitelja, njegov pozitiven odnos do predmeta in do določene teme. Uspeh učitelja ne temelji samo na njegovem profesionalnem znanju in tehničnih veščinah, ampak tudi na komunikacijskih in medosebnih veščinah. Enotnih motivacijskih pristopov oz. situacij za vse učence ni. Predstavila sem nekaj svojih prizadevanj, da bi ustvarila motivacijske situacije, s katerimi svoje učence spodbujam k razvijanju svojih potencialov. Raznolikost, presenečenja in izzivi so po mojih izkušnjah bistveni za ustvarjanje pravega vzdušja v razredu in pritegnitev učenčeve pozornosti. Že Goethe je zapisal: »Učimo se samo od tistih, ki jih imamo radi.«

7. Literatura

Glasser, W. (1994). Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

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

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

Ramovš, J. (1990). Sto domačih zdravil za dušo in telo 1. Celje: Mohorjeva družba.

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Plut je profesorica matematike in fizike. Na Ekonomski šoli Novo mesto poučuje matematiko že več kot trideset let. Sodelovala je v številnih inovacijskih in razvojnih projektih. V svojo pedagoško prakso rada vnaša novosti in inovativne načine učenja in poučevanja. V prostem času se rada ukvarja s športom. Rada bere in opazuje naravo.

Spoznavanje prestolnice skozi oči matematika

Getting to Know the Capital City through the Eyes of a Mathematician

Sanja Ban

ŠC Novo mesto, Srednja strojna šola
sanja.ban@sc-nm.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen dan, preživet v prestolnici Ljubljani, skozi oči matematika. Pogosto se srečamo z obiskom svetovnih prestolnic, kjer brez dobrega vodiča v človeški ali knjižni obliki ne gre. Na naši šoli smo gostili matematično nadarjene dijake iz drugih držav, zato se je pojavila potreba po tem, da povežemo obisk prestolnice z matematiko. K temu sta nas vodili dve stvari, in sicer: sistematično razkazati prestolnico in njene znamenitosti ter posamezne točke prestolnice povezati z enostavno matematiko, ki jo je mogoče rešiti tudi »na cesti«. Vsi dijaki so bili postavljeni tudi pred dejstvo, da sporazumevanje med njimi in reševanje nalog poteka izključno v angleškem jeziku. V prispevku so nakazane smernice, ki so lahko v pomoč tudi drugim osnovnim ali srednjim šolam pri tem, kako se lotiti takšnih nalog.

Ključne besede: matematika, mednarodni projekt, nadarjeni dijaki, reševanje problemov, spoznavanje prestolnice, tuje govoreči dijaki

Abstract

The article is about a day spent in Ljubljana, the capital of Slovenia, through the eyes of a mathematician. We often find ourselves visiting a capital of a country and we can feel lost without a good guide or a guidebook. At our school, we hosted mathematically gifted students from other countries, therefore we needed the trip to Ljubljana to have something to do with maths. We had two things in mind: to systematically show the capital and its sights, and to connect some sights of our capital with some simple mathematics that can be solved “on the road”. The students had to communicate in English and the solutions of the tasks had to be written exclusively in English. This paper shows some guidelines that can help other primary and secondary school teachers how to deal with such tasks.

Keywords: foreign-speaking students, getting to know the capital, international project, mathematics, problem solving, gifted students, talented students

1. Uvod

Namen prispevka je pokazati, kako spoznati svet in okolico skozi oči matematika. V današnjem času, ko je veliko govora o formativnem spremljanju pouka, je naloga, ki smo si jo v projektu zadali, enostaven primer pričetka dobre prakse. Dijaki so imeli aktivno vlogo pri izgradnji kakovostnega in trajnega znanja, lahko so izražali svojo individualnost, ohranjali radovednost in ustvarjalnost. Hkrati so o svojem načinu dela hitro dobili povratne informacije, ki so premagovale vrzeli v učenju ter jim pomagale izboljšati dosežke. Tak način učenja bi moral biti prisoten vseskozi med poukom, ne le v času projekta in na primeru matematično nadarjenih dijakov.

Pri delu z dijaki je nakazano tudi, kako uporabiti metodo reševanja problemov in kako povezati več učnih predmetov hkrati oz. kako se medpredmetno povezati. Pokazano je tudi, kako je potekalo aktivno učenje preko projektnega dela z medsebojnim sodelovanjem dijakov. Ideja nikakor ni nova in z njo se je spopadlo že veliko učiteljev matematike na različnih osnovnih in srednjih šolah.

Najprej se je potrebno vprašati, kaj prinašajo medpredmetne povezave, ali so te povezave narejene »na silo«, ali so povezave zgolj ideje nekaterih entuziastičnih učiteljev, ali dijaki osmislijo videnja učiteljev, ali to obogati in popestri pouk in podobno. Obenem so medpredmetne povezave pri rednem pouku veliko breme za samo organizacijo pouka, še posebej, če želimo le-te izvajati v vseh razredih.

»Pomembnost medpredmetne povezave se kaže v tem, da morajo dijaki za dosego cilja povezati teoretično znanje iz več predmetov in ga uporabiti na primeru, ki je njim zanimiv in aktualen« (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010, str. 365).

Medpredmetna povezava, ki je uporabljena na primeru Ogled Ljubljane skozi oči matematika, ima za temelj matematiko, poleg se povezujeta predmeta geografija in angleščina. Predstavljen primer ne sledi kurikularnim ciljem, saj je uporabljen za delo s sicer matematično nadarjenimi, vendar tujegovorečimi dijaki, ki so bili v okviru mednarodnega projekta pri nas v Sloveniji na obisku. Matematična znanja so predstavljala temelj učnega lista in s tem delovnega dne v prestolnici, poleg je vključeno sporazumevanje v nematernem jeziku, torej v angleščini. Orientacija po zemljevidu in v prostoru ter spoznavanje znamenitosti glavnega mesta so del geografije, v vse skupaj pa je zajeta tudi uporaba IKT. Dijaki so na ta način prepoznali in osmislili »popredalčkana znanja« različnih predmetov v eno vsakdanjo situacijo.

Pri takem delu z dijaki je smiselno uporabiti metodo reševanja problemov. »Metoda reševanja problemov ima v današnjem hitrem razvoju znanosti, tehnike in tehnologije pomembno mesto. Problemi, ki jih mora človek reševati, se pojavijo na vseh področjih gospodarskih in negospodarskih dejavnostih. Glede na to je potrebno učence že v šoli navajati na reševanje problemov pri posameznih učnih predmetih« (Kubale, 2003, str. 104). »Danes pedagogi navajajo pet do sedem stopenj pri reševanju problemov. Poglejmo si jih:

- spoznavanje problema
- opredelitev problema
- izbor optimalne rešitve problema
- reševanje problema oziroma naloge
- kontrola rezultatov« (Kubale, 2003, str. 105).

»Za reševanje problemov je zelo pomembna dobra motivacija učencev. To pomeni tudi, da morajo učitelji izbrati zanimive naloge, primerne razvojni stopnji učencev. Za reševanje problema je primerno delo učencev v dvojicah in skupinska učna oblika« (Kubale, 2003, str.

107). V predstavljenem primeru so upoštevane vse stopnje reševanja problemov, dijaki so bili notranje motivirani, izbrane naloge so bile zanimive, primerne, delo pa je potekalo v skupinah.

2. Ali je naša prestolnica dovolj zanimiva tudi z matematičnega stališča?

Ko se tujci odločijo za obisk Slovenije, se velikokrat ne glede na prvotni namen obiska pojavi tudi želja po obisku prestolnice. Tako je bilo tudi v opisanem primeru. Ob tej zahtevi se lahko pojavi kar nekaj zadržkov. Matematični projekti običajno terjajo matematične kompetence in ne igranja turistov, zato je bilo to potrebno združiti v eno. Za tako združitev pa je mojem mnenju smiselno, da dijaki prevzamejo aktivnejšo vlogo, ne da le poslušajo učiteljevo razlago in se nato lotijo nekih podobno rešljivih problemov.

Pod besedo učenje običajno razumemo pridobivanje znanja, spretnosti in navad. Naši udeleženci matematičnega srečanja prihajajo iz različnih okolij in kultur. Različne kulture in okolja posledično pomenijo zelo različne miselne procese in izkušnje. Tudi postavitev v nove neznane situacije je za posameznika nova izkušnja, nov izziv, za katero je potrebna pripravljenost. Dijake smo tako postavili v aktivno vlogo, saj morali čez preiskovalni proces, prepoznavo problema, oblikovanje sklepov, razpravo s tujegovorečimi vrstniki in predstavitvijo svojih ugotovitev v tujem jeziku.

2.1 Samostojen obisk prestolnice in iskanje idej

Za sestavo naloge, v kateri želimo preplesti ogled mesta z matematiko, se je najbolje odpraviti na teren. Pred tem je smiselno v vodičih po mestu oz. na internetu preveriti, katere znamenitosti so vredne ogleda oz. katere so tiste najbolj izpostavljanje točke za turiste. Sama sem za ogled Ljubljane in pripravo poti po Ljubljani uporabljala spletne strani, kjer je naštetih kar nekaj točk, ki naj jih turist ob ogledu ne bi spustil.

V turistično informativnih centrih so na voljo zemljevidi mest z opisom nekaterih znamenitosti ter kulinaričnih in zabavnih delov Ljubljane v angleškem jeziku. Propagandnega materiala je tam običajno na voljo toliko, da lahko vsak dijak oz. udeleženec dobi svoj izvod. Ta material je smiselno pregledati, nabrati in priložiti k učnim listom pred obiskom Ljubljane.

K iskanju idej o tem, kako sestaviti dober učni list, nas je vodila misel o preiskovanju. »Poučevanje matematike s preiskovanjem je torej pristop v poučevanju, ki omogoča dijakom, da aktivno sodelujejo pri dejavnosti in posledično svoje obstoječe matematično znanje prilagodijo oz. izgrajujejo novo znanje. Takšno poučevanje naj bi izboljšalo dijakovo razumevanje pomena in osnov srednješolske matematike.« (Jessen B., Doorman M., Bos R., 2017, str. 5)

2.2 Sestava učnega lista in prevod v angleški jezik

Prvotno je potrebno opredeliti, katere cilje bomo zasledovali in kako jih bomo na koncu preverili in vrednotili. Za vsak korak, ki ga načrtujemo, je treba izdelati jasna in enostavna navodila za vse udeležence. Pri tem v angleščini uporabljamo čimbolj enostavne povedi, saj ne želimo, da bi se dijaki dodatno zapletali z nerazumevanjem naloge zaradi slabega razumevanje tujega jezika (slika 1).

In front of you, there is a map of Ljubljana. The intended route is marked with red. Take a good look at Ljubljana, then solve the math tasks. You will find them at the end of this brochure.

In the first column, there is a name of a landmark or an important building. If there is a mathematical task linked to it, you will see the words "mathematical task" in brackets. In order to make the recognition of the sights easier, there are also photos of them in the second column.

Your mission is:

- Take a walk along the marked route (use any route to get to the beginning).

- Solve the math tasks.

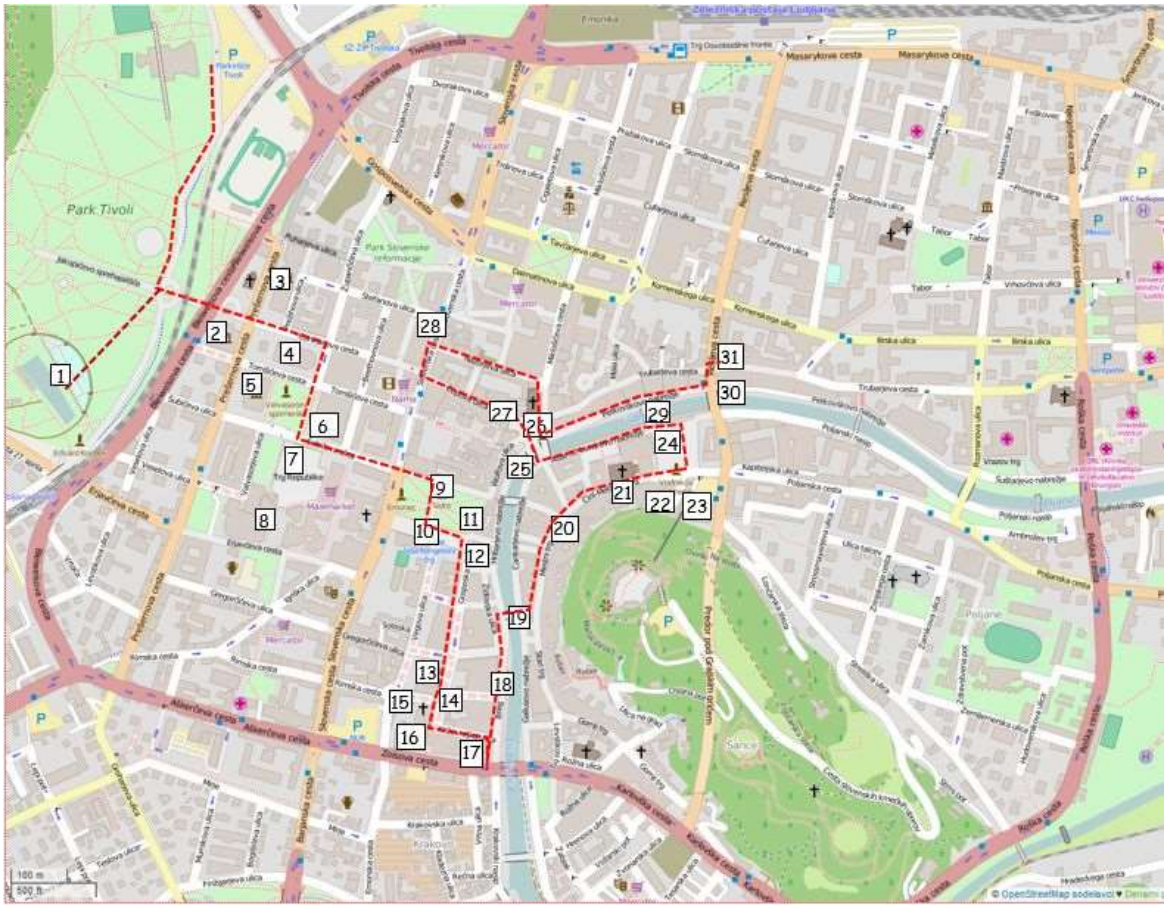
- Make a selfie or a group photo at least 10 sights. Send the photos the same day or the next day to the following email address: sanja.ban@sc-nm.si

- Stop at a place, have a cup of coffee or a glass of juice and feel the beat of Ljubljana.

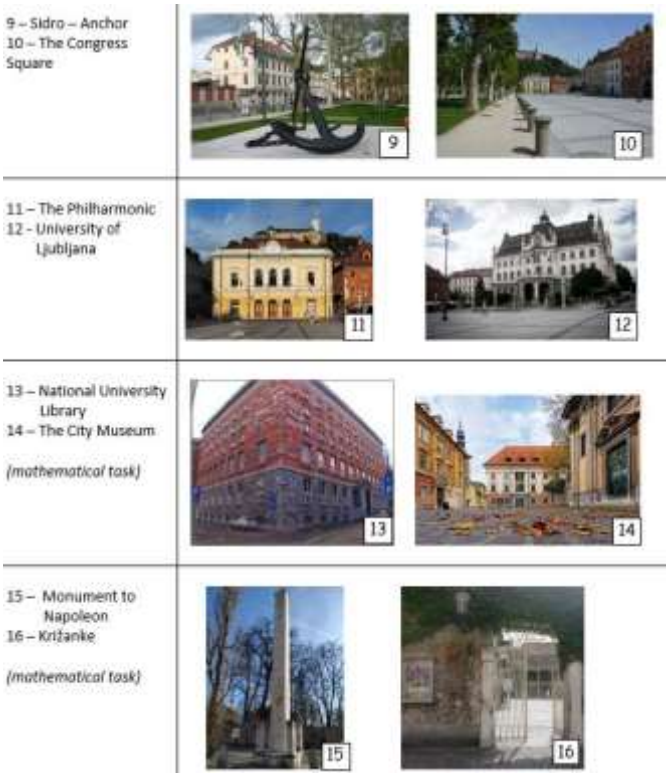
WE WISH YOU A NICE DAY AND A LOT OF SUCCESS SOLVING THE MATH TASKS.

Slika 1: Navodila za udeležence

Nadalje je potrebno načrtovati pot po centru mesta, uporabiti ustrezen zemljevid in vanj vrisati vse točke, kjer želimo, da bi se dijaki ustavili in pogledali znamenitost (slika 2). Za vsak postanek je na učnem listu manjša fotografija znamenitosti in njeno ime v angleškem jeziku (slika 3).



Slika 2: Zemljevid centra Ljubljane z vrisano potjo sprehoda



Slika 3: Del učnega lista, kjer je prikaz fotografij z znamenitostmi

Sledi smiselno uvrščanje matematičnih nalog, ki naj ne bodo prezahtevne, kljub temu, da gre za matematično bolj sposobne dijake. V našem primeru so bile vse naloge spisane v tujem jeziku, kar je vsem predstavljalo veliko jezikovno oviro, kljub uporabi sicer enostavne angleščine. Obenem je pri sestavi takšnih nalog potrebno paziti, da so le-te dovolj enostavne, starosti in razvoju primerne ter da jih je moč rešiti »na ulici na kolenih«. Velja pripomniti, da nismo imeli vpogleda, kakšno je matematično predzadnje dijakov drugih držav, kljub temu da so dijaki veljali za matematično nadarjene. Vse, kar smo vedeli, je bila njihova starost, ki je bila primerljiva s starostjo naših dijakov, prav tako je bila primerljiva stopnja izobrazbe (gimnazijski program in program srednjega strokovnega izobraževanja). Upoštevali smo torej načelo o primernosti nalog razvojni stopnji dijakov.

Naloge, ki jih sestavljamo, se morajo nanašati na določeno stavbo ali znamenitost, podatki v nalogi pa morajo biti točni in preverljivi. Prav tako morajo biti naloge zanimive, da spodbudijo dijakove miselne procese. Skupno je bilo za ogled pripravljenih 31 znamenitosti, pri 11 pa je bilo potrebno rešiti matematičen problem (slika 4).

3. **THE OLDEST WOODEN WHEEL, EXHIBITED IN THE CITY MUSEUM**

The oldest wooden wheel with an axis was found in Slovenia. It measures 72 centimeters in diameter and is about 5 centimeters thick. The 124 cm long axis is attached to the center of both wheels, so when moving it rotates together with both wheels.
How many times does this wheel turn around along the distance of 1km?



4. **MONUMENT TO NAPOLEON – HEIGHT**

A student is 1.65 m tall and her shadow is 55 cm long. At the same time the length of the shadow of the monument is 4.7 meters. Calculate the height of the monument.

Slika 4: Del učnega lista z matematično nalogo

2.3 Potek dela z dijaki

Pri reševanju problemov je smiselno uporabiti skupinsko učno metodo s prevladovanjem sodelovalnega učenja.

»Sodelovalno učenje je učenje v majhnih skupinah, ki so oblikovane tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju. Z izmenjavo znanja v skupini pomaga sošolcem, da vsi dosežejo kar najboljše rezultate« (Peklaj idr. 2001, str. 8). »Načela uspešnega sodelovalnega učenje tako predvidevajo, da:

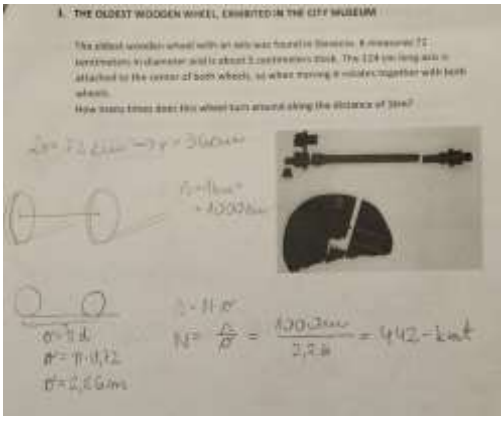
- le-to poteka v skupinah,
- so člani pozitivno soodvisni,
- je vsak odgovoren za svoj del naloge,
- je naloga ustrezno strukturirana,
- učenci obvladujejo sodelovalne veščine« (Peklaj idr. 2001, str. 20).

Dijake je zato potrebno razdeliti v skupine, vendar ne prevelike. V našem primeru smo imeli dijake razdeljene v skupine po štiri. Ker smo želeli, da med njimi poteka čim več komunikacije v angleškem jeziku, so bile vse skupine sestavljene iz po enega predstavnika vsake države, ki je sodelovala v projektu. Pri tej metodi dijaki krepijo in razvijajo komunikacijo v tujem jeziku, sodelujejo v skupini, se demokratično odločajo znotraj skupine, delo si razdelijo, predlagajo možne rešitve za problemske naloge in skupaj oblikujejo končni rezultat zastavljenih problemskih nalog. Poskušali smo se držati načel sodelovalnega učenja in menim da nam je v dobršni meri uspelo. Praksa od teorije se je razhajala le v delu, kjer nismo točno določili, kdo od članov skupine je odgovoren za posamezni del svoje naloge. Tako se je izkazalo, da so bolj komutativni dijaki in tisti z boljšim znanjem tujega jezika prevzeli vlogo vodje, ostali člani skupine pa so temu sledili (slika 5).

Ko dijaki problem rešijo, potrebujejo preverjanje oz. kontrolo rezultatov. »Preverjanje je ključna prvina izobraževalnega procesa.« (Wechterbach, 2010, str. 26). Le s tem lahko razvijejo samostojnost in samokritičnost. Ker pa je delo potekalo v sodelovalno, so pri tem razvili tudi dobro medsebojno komunikacijo in strpnost. V našem primeru so dijaki za preverjanje rešitev uporabili mobitele, saj so končno rešitev poslikali in jo po elektronski pošti poslali učiteljem. Učitelj mora pri takem delu obvezno podati povratno informacijo, sicer je vse delo zaman. Ker smo imeli dovolj časa, smo naslednji dan rešitve predstavili v šoli. Izpostavili smo tudi njihove najbolj izvirne rešitve problemov (slika 6).



Slika 5: Delo z dijaki – reševanje nalog



Slika 6: Rešena naloga, ki so jo poslali

3. Zaključek

Medpredmetno povezovanje in delo v skupinah je uspešen način poučevanja, tudi kadar združujemo med seboj na videz nemogoče vsebine. Dijaki so bili motivirani, naloge pa so jih spodbudile h kreativnemu razmišljanju. Skupinsko delo v tujem jeziku je od njih zahtevalo veliko iznajdljivosti pri podajanju svojih videnj rešitve in dobršno mero strpnosti. Ob preverjanju rešitev so dijaki še toliko bolj začutili povezanost v skupini, saj so se veselili skupnih uspehov. Tudi avtorica prispevka je s sestavljanjem nalog, drugačnim načinom dela in z delom s tujimi dijaki pridobila nova znanja iz izkušnje. Podobne naloge bi lahko sestavili za katerokoli mesto ali bližnjo okolico, ko bi želeli povezati več predmetov skupaj. Tako delo je smiselno izvajati na projektnih dnevih.

4. Literatura

Jessen B., Doorman M., Bos R. (2017). *Priročnik MERIA za poučevanje matematike s preiskovanjem*.

Ljubljana, Zavod za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/prirocnik-meria-za-matematiko.pdf

Kubale, V. (2003). *Didaktika matematike*. Celje: samozal.

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

Rutar Ilc, Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju:* Ljubljana, Zavod za šolstvo.

Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K.(2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave, Priročnik za učitelje*: Ljubljana, Zavod za šolstvo.

Suban, M., Gorše Philer, M. (2018). *Formativno spremljanje pri matematiki*, *Priročnik za učitelje:*Ljubljana, Zavod za šolstvo.

Wechtersbach, R. (2010), *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi Informatika*: Ljubljana, Zavod za Šolstvo.

Slikovni material. (vse slike arhiv avtorja prispevka)

Kratka predstavitev avtorice

Sanja Ban je profesorica matematike in fizike na Šolskem centru Novo mesto, kjer poučuje matematiko v nižjem, srednjem, strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju. Šolala se je na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V dvajsetih letih dela v vzgoji in izobraževanju je njen cilj približati matematične vsebine dijakom skozi vsakdanje primere iz okolice.

Preverjanje znanja pri matematiki z uporabo IKT

Assesment of Knowledge in Mathematics with ICT

Alenka Trpin

Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za strojništvo
alenka.trpin@scsl.si

Povzetek

Matematika je temeljni predmet v osnovnem in srednjem izobraževanju, ki učencem in dijakom povzroča težave. Mnogi učitelji se trudijo matematiko približati učencem na različne načine. Pri tem uporabijo razno tehnologijo kot so: računalnik, interaktivna tabla, različni programi in aplikacije. IKT se uporablja predvsem za poučevanje, razlago novih pojmov ter za prikaz abstraktnih pojmov. Redko se ta tehnologija uporablja za preverjanje znanja. Preverjanje je ključni dejavnik v poučevanju, saj dijaku pove kakšno je njegovo znanje in kje je njegovo znanje pomanjkljivo, učitelju pa pove kako kvalitetno je podal znanje ter kje lahko le to izboljša. Pri preverjanju znanja dijaki uporabijo IKT kot pripomoček za reševanje uporabnih nalog. V prispevku je predstavljena razlika med preverjanjem in ocenjevanjem znanja, kakšni so načini preverjanja znanja, uporaba IKT pri matematiki in splošen odziv dijakov na uporabo IKT pri preverjanju znanja iz poglavja linearne funkcije in enačbe.

Ključne besede: IKT, preverjanje znanja, ocenjevanje znanja, matematika, Symbolab.

Abstract

Mathematics is one of a basic subject in primary and secondary education, which causes problems for students. Many teachers approach mathematics in a variety of ways. They also use various information communication technologies such as: computer, interactive whiteboard, different programs and applications. ICT is used for teaching, explaining new concepts and for displaying abstract concepts.
Knowledge assessment is a key factor, because they are used to measure their students' understanding of specific content or the effective application of critical thinking skills.
With ICT technology is rarely used for assessment of knowledge. Students are expected to use ICT as a tool for solving useful tasks. This paper presents knowledge assessment, what are the methods of knowledge assessment, the use of ICT in mathematics, and the response of students to the use of ICT in knowledge testing in the chapter on linear function and equation.

Keywords: ICT, knowledge assessment, knowledge evaluation, mathematics, Symbolab.

1. Uvod

Izobraževanje in izobraževalni sistem se je skozi zgodovino spreminjal zaradi različnih dejavnikov: industrializacija, dostopnost znanja vsem slojem, revolucionarna gibanja,... Razvijale so se metode in načini poučevanja, podajanja snovi s tem pa tudi preverjanje in ocenjevanje znanja.

Razvoj družbe je človeka prisilili, da v življenju uporablja računalnik, razne komunikacijske naprave, programe, omrežje, kar skupno imenujemo informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT). Uporaba le te je neizogibna, saj posamezniku služi za povezovanje, iskanje informacij,

zabavo. In tudi učenje. IKT je vplivala na medčloveške odnose, način izražanja in tudi procese poučevanja in učenja.

Učitelj uporabi IKT kot ustrezen pripomoček pri poučevanju in preverjanju znanja, saj pripomore, da je poučevanje aktivno, zanimivo, poveča motivacijo pri dijakih ter pri matematiki izboljša predstavo abstraktnih pojmov. Zanimalo me je, kakšni bodo rezultati in kako se bodo odzvali dijaki, če preverjanje znanja izpeljem z uporabo IKT. Zato sem se odločila, da v učno uro, ki je bila namenjena preverjanju znanja, vključim uporabo računalnika in računalniškega programa.

2. Preverjanje in ocenjevanje znanja

V praksi se velikokrat zgodi, da se procesa preverjanje in ocenjevanje enačita, kar pa je v nasprotju s spoznanji strokovne literature in z zakonodajo. Tudi Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter učni načrti preverjanje in ocenjevanje opredeljujejo kot različna. V teh določilih je navedeno kdaj se ta procesa izvajata.

Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja določa, da se s preverjanjem znanja zbirajo informacije o tem, kako učenec dosega cilje in standarde znanja iz učnih načrtov. Preverjanje ni namenjeno ocenjevanju znanja. Doseganje ciljev in standardov znanja iz učnih načrtov učitelj preverja pred, med in ob koncu obravnave učnih vsebin. Ocenjevanje pa pomeni ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja. Opravlja se ob koncu učne enote, ki je bila podana, utrjena in je bilo preverjeno, da so jo učenci razumeli ter usvojili (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja, 2013).

Glavna funkcije preverjanja je, da učitelj ugotovi pomanjkljivosti v učenčevem znanju ter pri tem načrtuje kako jih bo odpravil. Druge funkcije so: preprečevanje kampanjskega učenja, kritično učenje, razvijanje samoinciativnosti in samodiscipline, vzdrževanje lastne aktivnosti in motiviranosti. Selektivna funkcija preverjanja je, da se razvija občutek, kaj je bistvo dane učne snovi. Preverjanje je pomembna informacija za učitelja, saj pove kakšno je njegovo poučevanje. Ta informacija je pomembna tudi za učenca, saj so pozitivne ocene motivacija za nadaljnje delo (Strmčnik, 2001).

Učitelj je avtonomen pri preverjanju in ocenjevanju znanja, to pomeni, da se sam odloči kako, kaj, koliko časa in kdaj bo ta dva procesa izpeljal. Pri tem uporabi različne vrste preverjanja: glede na čas (diagnostično, formativno, sumativno), glede na način preverjanja (pisno, ustno, praktično), glede na vrsto ocene (številčno, opisno) in alternativni način. Tudi ocenjevanje se deli na: samoocenjevanje, avtentično ocenjevanje, pisno, ustno (Marentič Požarnik, 2012).

Diagnostično preverjanje se izvaja pred posredovanjem novih učnih vsebin. Z njim se ugotovi predznanje in obseg obstoječega znanja. Rezultati tega preverjanja omogočijo učinkovito načrtovanje poučevanja in nadaljnjega učenja (Marentič Požarnik, 2012).

Posebno pozornost se namenja sprotnemu preverjanju, ki se ga izvaja med učnim procesom. Učitelj dobi povratno informacijo takoj. Na podlagi le te načrtuje nadaljnji proces poučevanja. Pri tem preverjanju so učenci bolj sproščeni, saj učitelj ne zahteva odgovora od posameznika, ampak od razreda kot celote (Žakelj in Borstner, 2012).

Sprotno (formativno) preverjanje se izvaja med učnim procesom. Učitelju prinaša takojšnjo povratno informacijo, na podlagi katere lahko načrtuje nadaljnji proces učenja. Prednost tovrstnega preverjanja je, da učenci pri njem niso obremenjeni, ali bodo uspešni ali ne, saj

učitelj ne zahteva odgovora od posameznika, ampak od razreda kot celote. Pri tej vrsti preverjanja učitelj ne pridobi informacije o uspešnosti posameznika (Luongo Orlando, 2008).

Ob koncu določene učne enote lahko učitelj preveri ali so učenci razumeli snov in učiteljevo razlago (sumativno preverjanje). S tem preverjanjem dobi učitelj predstavo o posameznikovem znanju ter učencu poda povratno informacijo, v kateri sta opredeljena učenčeva trenutna raven znanja in individualni cilj. Ta informacija je razčlenjena in tako ima učenec možnost, da svoje pomanjkljivo znanje izpopolni (Žakelj in Borstner, 2012).

S preverjanjem se doseže več namenov in sicer:

- pri formativnem dobi učitelj povratno informacijo o uspešnosti svojega pristopa in razlage, kar mu je v pomoč pri nadaljnjem delu in fazah poučevanja,
- pri diagnostičnem preverjanju se ugotavlja učenčeve učne težave, kar pripomore k boljši izdelavi individualnega učnega načrte,
- sumativno preverjanje omogoča, da se celoten dosežek učencev pregleda na sistematičen in povzemalen način,
- pri evalvacijskem preverjanju so vključeni tudi učenci (Novak, 2005).

Ker ima tradicionalno preverjanje in ocenjevanje znanja tudi slabosti, se vedno bolj širi uporaba alternativnih metod. Te metode pripomorejo k višjemu in bolj kakovostnemu znanju, učencu pa omogočajo aktivno vlogo in mu pomagajo pri izboljševanju učenja. Naloge niso izbirnega tipa, ampak vključujejo primere iz realnega življenja, vključuje timsko delo, itd. Primeri avtentičnega preverjanja in ocenjevanja znanja:

- samoocenjevanje raznih izdelkov po dogovorjenih in obrazloženih kriterijih;
- vzajemno ocenjevanje (izvajanja, izdelkov);
- skupinsko ocenjevanje rezultatov timskega dela/sodelovalnega učenja (skupini damo skupno oceno, ki si jo sama razdeli, gleda na prispevek posameznega člana);
- reševanje praktičnih problemov (izvedba eksperimenta ali preizkus, ki ga rešujejo s pomočjo literature, učbenikov);
- ocenjevanje izvajanja (predstavitev določene učne snovi ali reševanje težje naloge pred sošolci, plesni nastop pred publiko);
- ocenjevanje dnevnikov in zapiskov (projektnih poročil, poročil s prakse);
- ocenjevanje izdelkov (seminarske, diplomske naloge, referati, tehnični izdelki) (Lungo Orlando, 2008).

3. IKT pri pouku matematike

Razvoj tehnologije je eden od razlogov, da se vse več pozornosti posveča vprašanjem tehnologije in njenega vpliva na gospodarski in družbeni razvoj. Tehnologija predstavlja vsakršno tehnično sredstvo, ki pripomore k prenosu sporočila z informacijo v okviru komunikacijskega procesa. Množična uporaba računalnikov, pametnih telefonov in virtualnih svetov je privedla do nastanka nove družbe. Tako imenovana informacijsko komunikacijska tehnologija (IKT) omogoča enosmerni pretok informacij. Pri tem se odpirajo komunikacijski kanali, ki dijakom omogočajo cenovno ugoden in neomejen dostop do vrstnikov po celem svetu. S tem se oblikuje virtualna družba, ki briše mejo med realnim in virtualnim življenjem (Pinterič in Grivec, 2007).

Virtualna družba ima zaradi IKT neomejen dostop do znanja in informacij, ki sta glavna dejavnika za preživetje posameznika. IKT pripomore, da je učenje aktivno, učitelj pa ima vlogo mentorja, saj pomaga dijaku pri težavah in ga usmerja skozi proces reševanja nalog in problemov (Kranjc, 2012). Naloge mentorjev so usmerjene tudi k posameznikovem osebnostnem razvoju: vpliva na dijakovo mišljenje, odgovornost, motivacijo in poklicni razvoj (Govekar Okoliš, 2018).

IKT se pri pouku matematike uporablja za usvajanje novih matematičnih pojmov, izvajanju matematičnih postopkov, reševanje matematičnih problemov. Pri tem je na voljo različna tehnologija: grafična in numerična računala, prenosni ali tablični računalnik, računalniški programi, internet, interaktivna tabla, i – učbeniki, e – gradiva, spletne učilnice. Pri tem dijaki razvijajo informacijsko pismenost, raziskujejo in modelirajo probleme, avtomatizirajo postopke, preverjajo znanje, sodelujejo s sošolci, znajo zbrati in selekcionirati informacije (Sirnik in Bone, 2015). IKT nudi dostop do množice informacij, zapletene procese poenostavi ali približa dijaku s pomočjo simulacij. Služi kot orodje za prilagajanje, izboljšanje, nadgradnjo učnih vsebin za vsakega dijaka, tako nadarjenega kot tudi dijaka s posebnimi potrebami (Smeets in Mooji, 2001). Za dijake s posebnimi potrebami so primerni tudi ustrezni računalniški programi, ki lahko preučijo stopnjo znanja, identificirajo šibka in močna področja posameznika in s tem prilagodijo naloge. Hkrati tudi spremljajo napredek dijaka (Slavin, 2012).

Za matematiko so pomembna tri področja spremljanja znanja: razumevanje pojmov in izvajanje postopkov, uporaba matematičnega jezika in sposobnost za obravnavo in reševanje problemov. Prvo področje izhaja iz učnih ciljev, ki so vezani na matematične vsebine, preostali področji sta splošnejši. Sporočanje se navezuje na uporabo matematičnega jezika, problemsko znanje pa vključuje poznavanje, načrtovanje in uporabo strategij za reševanje problemov ter aplikativna znanja (modeliranje avtentične situacije) (Žakelj in Borstner, 2012).

4. Potek ure

Pri pripravi učne ure z uporabo IKT si je potrebno zastaviti osnovna vprašanja: kako bo uporaba pripomogla k uresničevanju ciljev, kakšna programska in strojna oprema je na voljo, kako dijake spremljati, kako jih aktivno vključiti v uro, kako spremljati njihov napredek, kakšni so interesi dijakov in kako prilagoditi naloge (Smeets in Mooji, 2001).

Odločila sem se, da učno uro preverjanja znanja iz matematike za dijake prvega letnika poklicnega izobraževanja izpeljem malo drugače. Pri uri smo obdelali risanje grafa linearne funkcije in reševanje enačb. Za preverjanje ali to snov razumejo in kakšne bi bile ocene, če bi pisali test iz te snovi, sem uporabila računalniške programe na računalnikih. Delo in naloge sem organizirala tako, da so reševali v parih in sicer so boljši dijaki sedeli z učno šibkejšimi. Poleg risanja grafov linearne funkcije so preverjali znanje iz osnovnih pojmov: premik in razteg grafa funkcije, kaj pomeni, da točka leži na grafu funkcije, kaj pomeni smerni koeficient in začetna vrednost. Ker sem preverjala tudi ali bi dijaki znali povezati to znanje z znanjem iz fizike, je bila ena naloga v preverjanju iz področja fizike.

Preverjanje sem pripravila na listih, ki sem jih razdelila dijakom v računalniški učilnici. Nekaj teh nalog prikazuje Slika 1.

2. V koordinatni sistem nariši grafe linearnih funkcij:

a) f(x) = x + 1 c) i(x) = - ½ x + 1

b) g(x) = 5x + 1 d) j(x) = - x + 1

Na katerem od teh grafov leži točka (1,1)?

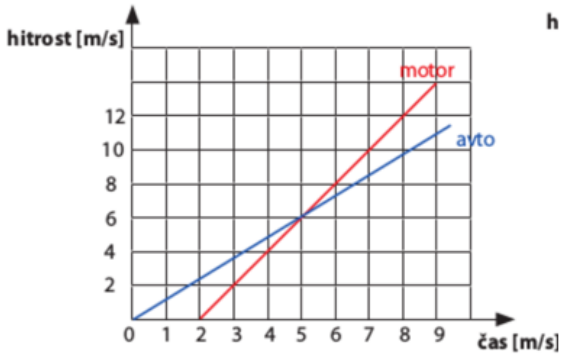
3. Dana je funkcija f(x) = 2x – 2. Kam ta funkcija preslika števila -2, 0, 2? Kaj je funkcija?

4. Nariši graf funkcije *f* (*x*) = |x-1|. Kaj lahko poveš o grafu te funkcije?

5. Izračunaj obseg in ploščino trikotnika, ki ga premica y = -3x + 9 določa z obema koordinatnima osema. Označi dani trikotnik v koordinatnem sistemu!

6. Uporabna naloga iz fizike:

Na spodnji sliki je graf, ki prikazuje pospešeno vožnjo motorja in avta, ki sta speljala/zapeljala v križišče, ko se je na semaforju prižgala zelena luč.
Katero vozilo je imelo večji pospešek? Katero vozilo je prvo speljalo v križišče? V katerem času sta imeli vozili enako hitrost? Zapiši enačbo hitrosti v odvisnosti od časa za gibanje obeh vozil! Izračunaj presečišče teh dveh funkcij! Kaj ugotoviš?



Slika 1: Primer preverjanja

Nato so preko spleta poiskali program Symbolab. To je prostodostopen program, ki omogoča matematično računaje, risanje grafov funkcij, nudi tudi nekaj razlag iz določenih matematičnih poglavij, ki so jih zapisali vrstniki. Ponuja računanje tako preprostih računskih operacij kot tudi računanje odvodov, integralov, verjetnosti … Dijaki so bili s programom že seznanjeni, zato so se takoj lotili reševanja preverjanja. Naloge so reševali postopoma in sicer tako, da so najprej rešili prvo nalogo, ki smo jo po nekaj minutah reševanja skupaj preverili. Povedala sem jim kaj in kako bi točkovala, oni pa so si sami zapisali koliko točk bi dobili.

Osnovne naloge so reševali zelo dobro, pri uporabni nalogi iz fizike pa so imeli nekaj težav, predvsem pri zapisu funkcije za hitrost za obe vozili. Zato smo jo rešili skupaj. Po skupni evalvaciji smo ugotovili, da bi večina dijakov dobila oceno dobro, eden zadostno in eden prav dobro, kar je solidno in pričakovano znanje teh dijakov. Preverjanje znanja s pomočjo IKT je bilo dijakom zelo všeč, saj je bilo drugačno od tradicionalnega preverjanja. Pri tem niso uporabili in preverjali samo znanje matematike ampak tudi uporabo sodobne tehnologije in informacij s spleta.

5. Zaključek

Preverjanje znanja je pomemben del učnega procesa, saj nudi povratno informacijo o osvojenem znanju tako učitelju kot dijakom. Ker je družba vpeta v računalnike, pametne telefone in virtualne svetove, se učitelj temu ne more izogniti, lahko pa ga koristno uporabi. Uporaba IKT pri urah matematike pomaga dijakom pri povezovanju že osvojenega znanja z novim, lažje si predstavljajo abstraktne pojme in nadgrajujejo znanje informacijske pismenosti.

Preverjanje znanja s pomočjo IKT je bilo dijakom zanimivo. Edina omejitev je bila, da so preverjanje reševali v parih, kar pomeni da so si med seboj pomagali in ocene niso pokazatelj znanja posameznega dijaka. Spodbuja pa sodelovalno učenje, ki je tudi dobrodošlo. Tudi v raziskavah so ugotovili, da učitelji za delo z IKT kreirajo dvojice in s tem spodbujajo sodelovalno učenje med učenci, še vedno pa je premajhen poudarek na aktivnosti učenca in diferenciaciji učnega načrta (Smeets in Mooji, 2001).

Pričujoče delo se lahko razširi na področja: kolikšna je prava mera uporabe IKT pri pouku, kakšno bi bilo znanje, če bi IKT pri matematiki uporabljali vsako uro, ali bi se lahko IKT uporabila pri ocenjevanju znanja, kako bi se pri tem spremenile naloge in kakšno bi bilo dejansko osvojeno znanje pri dijakih.

6. Literatura

Govekar – Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2018). Naloge mentorja za kakovostno mentorstvo višješolskim študentom. *Andragoška spoznanja*, 24(3), 73-90. Pridobljeno s: http://dx.doi.org/10.4312/as.24.3.73-90

Krajnc, A. (2012). Individualizacija izobraževanja vodi v mentorstvo. *Gibanje "Znaš, nauči drugega",* 18(2), 19-30. Pridobljeno s: http://www.utzo.si/wp-content/uploads/2015/09/Andrago%C5%A1ka-spoznanja.pdf

Luongo Orlando, K. (2008). *Drugačno preverjanje znanja: predlogi za avtentično sledenje napredka: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.

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

Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Melior, Založba Educa.

Pinterič, U. in Grivec, M. (2007). I*nformacijsko komunikacijske tehnologije v sodobni družbi: multidisciplinarni pogledi.* Nova Gorica: Fakulteta za uporabne družbene študije.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). *Uradni list RS*, št. 52/2013. Pridobljeno s: https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/113609

Sirnik, M. in Bone, J. (2016). Smernice za uporabo ITK pri predmetu matematika. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/smernice-ikt-mat/files/assets/common/downloads/publication.pdf

Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: What makes groupwork work? V H. Dumont, D. Istance, in F. Benavides (ur.), *The nature of learning: Using research to inspire practice*. (pp. 161-178). Pridobljeno s: http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-timestamp%5D/Slavin%20%282010%29%20Cooperative%20learning.pdf

Smeets, E. in Mooij, T. (2001). Pupil-centred learning, ICT, and teacher behaviour: observations in educational practice. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 403-417.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Žakelj, A. in Borstner, M. (2012). *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s: http://www.zrss.si/pdf/razvijanje-vrednotenje-znanja-2012.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Trpin je študirala matematiko na Fakulteti za matematiko in fiziko v Ljubljani. Trenutno je zaposlena kot profesorica matematike in informatike na Srednji strojni šoli v Škofji Loki. V poučevanje in preverjanje znanja skuša vpeljati uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije. Raziskuje razna področja, ki zajemajo: uporaba IKT pri pouku matematike, pomoč učencem z učnimi težavami, uporaba matematike v podatkovnem rudarjenju.

Samovrednotenje znanja

Self-Evaluation of Knowledge

Marjetka Mrakič

Osnovna šola Bovec
marjeta.mrakic@gmail.com

Povzetek

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta pomemben del pri ugotavljanju in vrednotenju znanja učenca ter njegovega napredka. Imata pomembno vlogo pri tem, kako se učenci učijo in kakšno znanje pridobivajo. Pri matematiki se znanje učencev največkrat ugotavlja na podlagi pisnih preizkusov, manj pa je drugih oblik, ki jih predvideva učni načrt. S premišljeno kombinacijo oblik spremljanja znanja pa lahko pripomoremo k učinkovitejšemu učenju in poučevanju. Ob sodobnem konceptu poučevanja in učenja, ki izhajajo iz učenca in njegovih zmožnosti, se spreminjata tudi preverjanje in ocenjevanje znanja. V prispevku je opisan primer uporabe formativnega spremljanja in samovrednotenja znanja učencev pri matematiki v sedmem in devetem razredu. To je ena od oblik, ki učenca postavlja v aktivno vlogo pri preverjanju znanja, poveča njegovo odgovornost do načrtovanja dejavnosti za doseganje zastavljenih ciljev in lastnega znanja. Skupaj z vrstniškim spremljanjem lahko pomembno prispeva k večji notranji motivaciji učencev, njihovih učnih dosežkov in s tem h kakovosti pouka in poučevanja..

Ključne besede: aktivna vloga učenca, matematika, samovrednotenje znanja, sodobne strategije preverjanja znanja pri matematiki.

Abstract

Knowledge testing and its evaluation are an important part of the assessment of the knowledge and progress of a student. They play an important role in how students learn and what knowledge they acquire. In mathematics, student's knowledge is most often evaluated based on the written exams. Other forms of evaluation, which are presented in the syllabus, are not so often used in practice. With a thoughtful combination of forms of knowledge monitoring, we can help make learning and teaching much more effective. In addition to the modern teaching and learning concept, which originates from student's abilities, knowledge assessment and it's evaluation are also changing.The paper describes an example of the use of formative monitoring and self- evaluation of students' knowledge in mathematics in seventh and ninth grade. This example is one of the forms that put the student in an active role in the assessment of knowledge, increases students' responsibility to plan his activities to achieve the desired goals and knowledge. With peer monitoring, it can make a significant contribution to increasing students' motivation, learning achievement, and thus the quality of lectures and teaching.

Keywords: mathematics, modern strategies for assessment of knowledge in mathematic, self-evaluation of knowledge, Students' active role,

1. Uvod

Sodobne metode poučevanja stremijo k temu, da izhajajo iz učenca in njegovih zmožnosti ter njegovega znanja. Učenci se najbolje učijo takrat, ko razumejo, kaj se učijo in ko vedo, kaj se od njih pričakuje (Black, 2007). Matematiko od drugih predmetov najbolj ločuje njena značilnost, da so matematični koncepti med seboj povezani. Tako je za uspešnost nadaljnjega učenja ključno ugotavljanje predznanja učencev ter ugotovitve upoštevati pri načrtovanju nadaljnjega učenja. Pomembno je, da se učenci pred in predvsem že med samim učnim procesom zavedajo ciljev in standardov, ki naj bi jih dosegli do konca obravnave. Tu je pomembna tudi vloga učitelja, da zna cilje učencem predstaviti na njim razumljiv način. Med učnim procesom je v ta namen potrebna stalna korektna informacija, ki učencu omogoča vpogled v lastno znanje in napredek. Učenci morajo znati presoditi svojo uspešnost na podlagi kriterijev uspešnosti, ki so bili dogovorjeni že v začetku. S pomočjo svoje ocene in vrednotenja vrstnikov nato učenec načrtuje naslednje ukrepe za premostitev šibkih področij. Samovrednotenje omogoči učencu vpogled v lastno znanje in podpre prepoznavanje močnih ter šibkih področij. Ob tem učenec krepi odgovornost za lastno znanje in jo prevzema nase (Suban, 2013). Učenec razvija sposobnost nadziranja in usmerjanja procesa lastnega učenja. Vloga vrstniške povratne informacije je vzpodbujati učenje in izboljšati učne dosežke. Učenci lahko drug drugemu podajajo povratno informacijo na izdelek ali nalogo, lahko pa opišejo matematični pojem ali postopek s svojimi besedami in tako prispevajo k boljšemu razumevanju pri sošolcu. Ko dobijo učenci priložnost, da razložijo določen matematični pojem ali koncept svojemu sošolcu, na ta način pravzaprav preverijo globino in obseg svojega znanja in razumevanja ter se urijo v uporabi matematične terminologije.

Samoregulacija je proces, pri katerem so vse misli, čustva in dejavnosti usmerjene v doseganje lastnih ciljev, oziroma v doseganje kriterijev uspešnosti. Kot pogoj dobre samoregulacije pa je dobra zmožnost samovrednotenja. Učenec lahko zna načrtovati dejavnosti za odpravo vrzeli v znanju le, ko zna realno presoditi raven svojega znanja.(Panadero, Alonso-Tapia, Reche, 2013). Za učno šibkejše učence je samoregulacija zelo zahteven proces. Taki učenci potrebujejo številne usmeritve in natančna navodila, kako pravilno usmeriti svoje dejavnosti za doseganje želenih rezultatov. Učiteljeva povratna informacija učence pomembno usmerja pri samovrednotenju, prav tako pa so smernice, ki jih poda učitelj v povratni informaciji, lahko učencu v veliko pomoč pri odpravljanju vrzeli v znanju.

Pomembno je, da učitelj vzpodbuja učence k čimbolj samostojnemu načrtovanju učnih strategij, s katerimi bodo doseženi nameni učenja, se z učenci pogovarja o različnih načinih učenja in jih skupaj z njimi analizira ter tako ustvarja pogoje, v katerih se učenci naučijo kakovostno ovrednotiti svoje učenje.

Glede na to, da formativno spremljanje zavzema vedno večjo vlogo v poučevanju in se poudarja sprotno preverjanje za izboljševanje znanja, smo se odločili, da z učenci sedmega in devetega razreda pri matematiki izvedemo preverjanje znanja na tak način. V devetem razredu je bilo to preverjanje pred obravnavo nove učne snovi, ki gradi na predznanju prejšnje, v sedmem razredu pa neposredno pred ustnim ocenjevanjem znanja. Učenci naj bi tako prevzeli aktivno vlogo z elementi formativnega spremljanja in bili s tem bolj motivirani za učenje. Hkrati smo želeli preveriti in primerjati kritičnost učencev pri samovrednotenju znanja ter kako evalvacija dela uspe pri učencih v različnih starostnih skupinah. Zanimale so nas strategije, ki jih bodo izbrali za doseganje načrtovanih učnih ciljev.

2. Samovrednotenje znanja

Učitelj preverja znanje pred, med in po učni enoti. Različne vrste preverjanja se med seboj razlikujejo, predvsem glede na cilje, ki jih preverjajo in tudi, v kateri fazi učnega procesa so prisotna. Preverjanje na začetku nove učne enote (diagnostično preverjanje) je preverjanje predznanja. Na podlagi ugotovitev učitelj načrtuje pouk. S sprotnim (formativnim) spremljanjem učenci, učitelj in starši pridobivajo sprotne informacije. Pri končnem (sumativnem) preverjanju pa morajo biti učenci pripravljeni. Pokazati morajo znanje, ki ustreza ciljem, ki so opredeljeni z učnim načrtom in razumevanje učnih vsebin. V dveh fazah smo za preverjanje uporabili samovrednotenje.

2.1. Izpeljava samovrednotenja znanja na začetku učne enote pri matematiki v 9. razredu

Pouk matematike v 9. razredu poteka v dveh manjših skupinah. Učenci so v skupini večinoma dovolj motivirani za delo. Težav tako nismo pričakovali, čeprav se učenci do sedaj še niso znašli v situaciji, v kateri bi morali na tak način pisno vrednotiti svoje znanje. Poleg tega pa je bila zaključena učna enota Izrazi in Uvod v linearne enačbe primerna za uvajanje učencev v tak način preverjanja znanja.

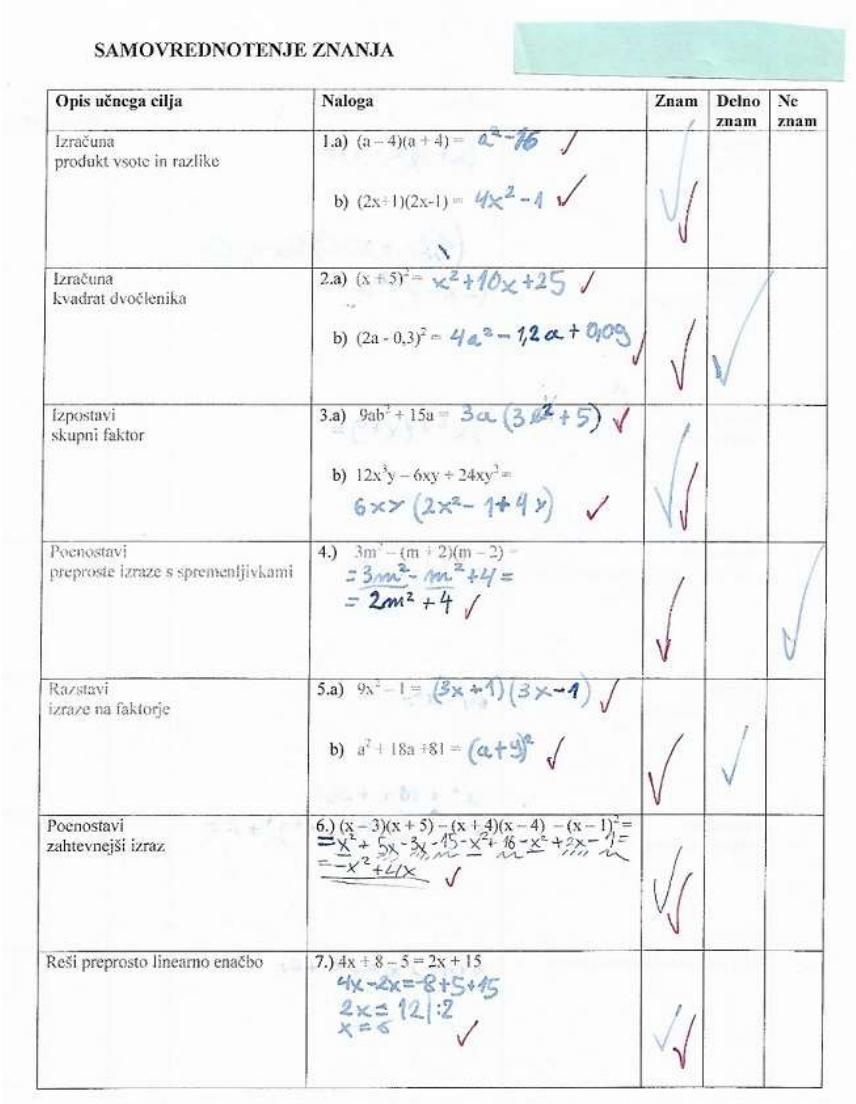
Učne liste za samovrednotenje smo jim razdelili ob koncu učne ure za domačo nalogo. Na listih so bile v preglednicah ob predvidenih učnih ciljih podane konkretne naloge, ki so jih morali rešiti. Naloge so bile različne težavnosti in različne taksonomske stopnje. Neposredno po reševanju so učenci morali ovrednotiti svoje znanje s pomočjo ponujene tristopenjske lestvice: znam, delno znam, ne znam. Na drugem listu so imeli podobno preglednico z opisanimi cilji, a brez nalog. Te so morali sestaviti sami, da so jih kasneje ponudili sošolcem. Seveda pa so jih morali prej rešiti sami.

Naslednjo učno uro smo z učenci pregledali rešitve. Svoje znanje so ponovno ovrednotili glede na pravilnost njihovih rešitev. Povratna informacija jim je bila v pomoč pri presoji, ali so svoje znanje ustrezno ovrednotili. Primer prikazuje slika 1.

Neposredno po vrednotenju so odgovorili še na vprašalnik za evalvacijo:

1. Kaj znam zelo dobro?
2. Kaj so moja šibka področja? Česa še ne znam?
3. Kako se bom naučil tisto, česar še ne znam? Koga bom zaprosil za pomoč?
   (Vprašal bom učitelja, prišel bom na dopolnilni pouk, pomagal mi bo sošolec, starši, …)
4. Katere vire bom uporabil? (učbenik, moj zvezek, zvezek sošolce, e-učbenik,…)
5. Kdaj se bom začel učiti? Do kdaj se bom naučil, česar ne znam?

Odgovori na vprašanja naj bi bili učencem v pomoč za odkrivanje močnih področij in tudi vrzeli v znanju. Učenci naj bi si na osnovi tega izdelali individualni načrt za odpravo težav pri doseganju želenih ciljev. Primer prikazuje slika 2.

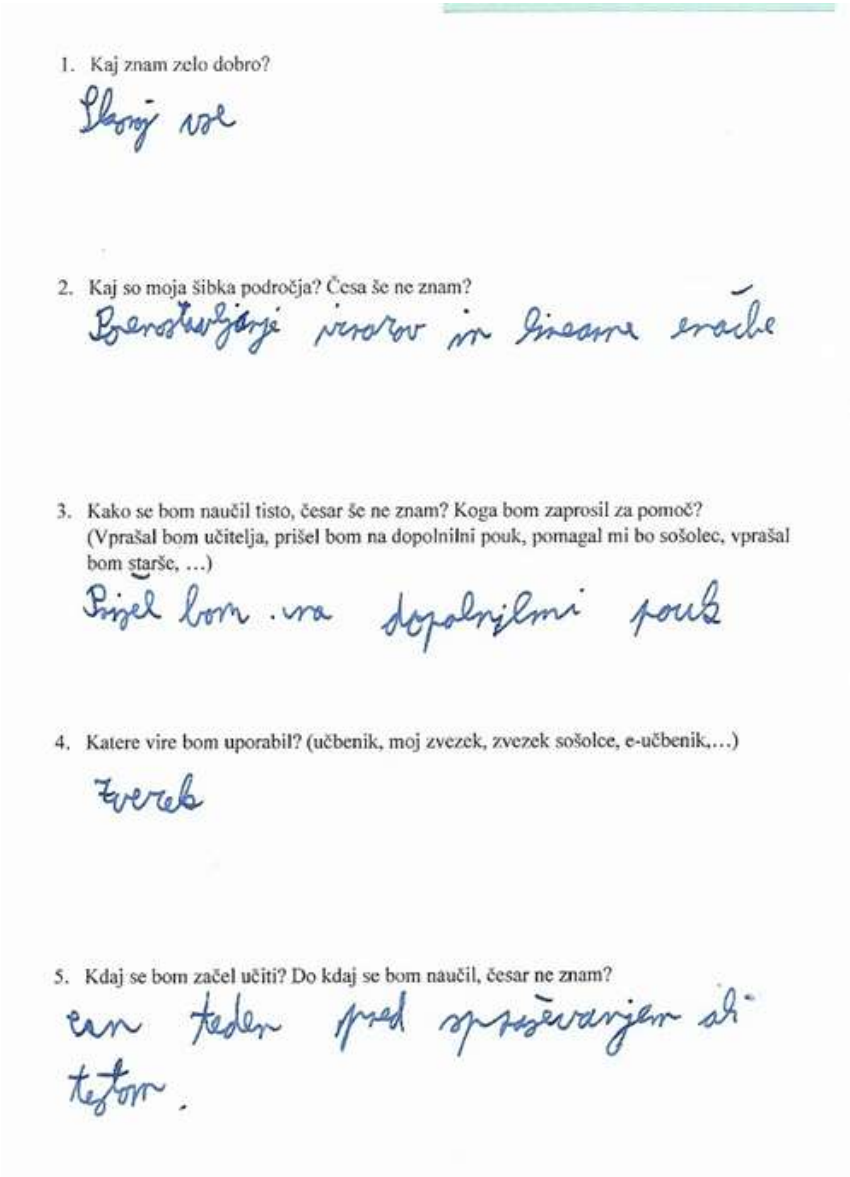


SAMOVREDNOTENJE ZNANJA

Opis učnega cilja	Naloga	Znam	Delno znam	Ne znam
Izračuna produkt vsote in razlike	1.a) $(a-4)(a+4) = a^2-16$ ✓ b) $(2x+1)(2x-1) = 4x^2-1$ ✓	✓✓		
Izračuna kvadrat dvočlenika	2.a) $(x+5)^2 = x^2+10x+25$ ✓ b) $(2a-0,3)^2 = 4a^2-1,2a+0,09$ ✓	✓	✓	
Izpostavi skupni faktor	3.a) $9ab^2+15a = 3a(3b^2+5)$ ✓ b) $12x^3y-6xy+24xy^2 =$ $6xy(2x^2-1+4y)$ ✓	✓✓		
Poenostavi preproste izraze s spremenljivkami	4.) $3m^2-(m+2)(m-2) =$ $= 3m^2-m^2+4 =$ $= 2m^2+4$ ✓	✓		✓
Razstavi izraze na faktorje	5.a) $9x^2-1 = (3x+1)(3x-1)$ ✓ b) $a^2+18a+81 = (a+9)^2$ ✓	✓	✓	
Poenostavi zahtevnejši izraz	6.) $(x-3)(x+5)-(x+4)(x-4)-(x-1)^2 =$ $= x^2+5x-3x-15-x^2+16-x^2+2x-1 =$ $= -x^2+4x$ ✓	✓✓		
Reši preprosto linearno enačbo	7.) $4x+8-5 = 2x+15$ $4x-2x = -8+5+15$ $2x = 12 \mid :2$ $x = 6$ ✓	✓✓		

Slika 1: Samovrednotenje znanja učenca 9.r.

Po opravljenem delu smo opravili še analizo. Kot smo pričakovali, so učenci svoje znanje ovrednotili zelo objektivno. Pet učencev je v celoti pravilno rešilo vseh sedem nalog. Ostali pa so ugotovili, da jim največ težav predstavlja poenostavljanje zahtevnejših izrazov. Nekaj težav je bilo tudi pri reševanju linearne enačbe, ker je ta učna snov novejša in je še nismo dovolj utrdili. Učenci so si v večini za pomoč izbrali kombinacijo pomoči. Pet se jih bo učilo samostojno. Trije si bodo pomagali z obiskom dopolnilnega pouka, dva z učiteljem. Poleg naštetega pa si jih bo pet pomagalo s starši ali starejšimi sestrami. Razen dveh učenk, ki se poleg domače naloge učita sproti, so ostali priznali, da se učijo šele, ko učitelj napove ustno ocenjevanje ali pa največ štirinajst dni pred pisnim preizkusom znanja.


1. Kaj znam zelo dobro?

Skoraj vse

2. Kaj so moja šibka področja? Česa še ne znam?

Reševanje nivojev in linearne enačbe

3. Kako se bom naučil tisto, česar še ne znam? Koga bom zaprosil za pomoč? (Vprašal bom učitelja, prišel bom na dopolnilni pouk, pomagal mi bo sošolec, vprašal bom starše, …)

Prišel bom na dopolnilni pouk

4. Katere vire bom uporabil? (učbenik, moj zvezek, zvezek sošolce, e-učbenik,…)

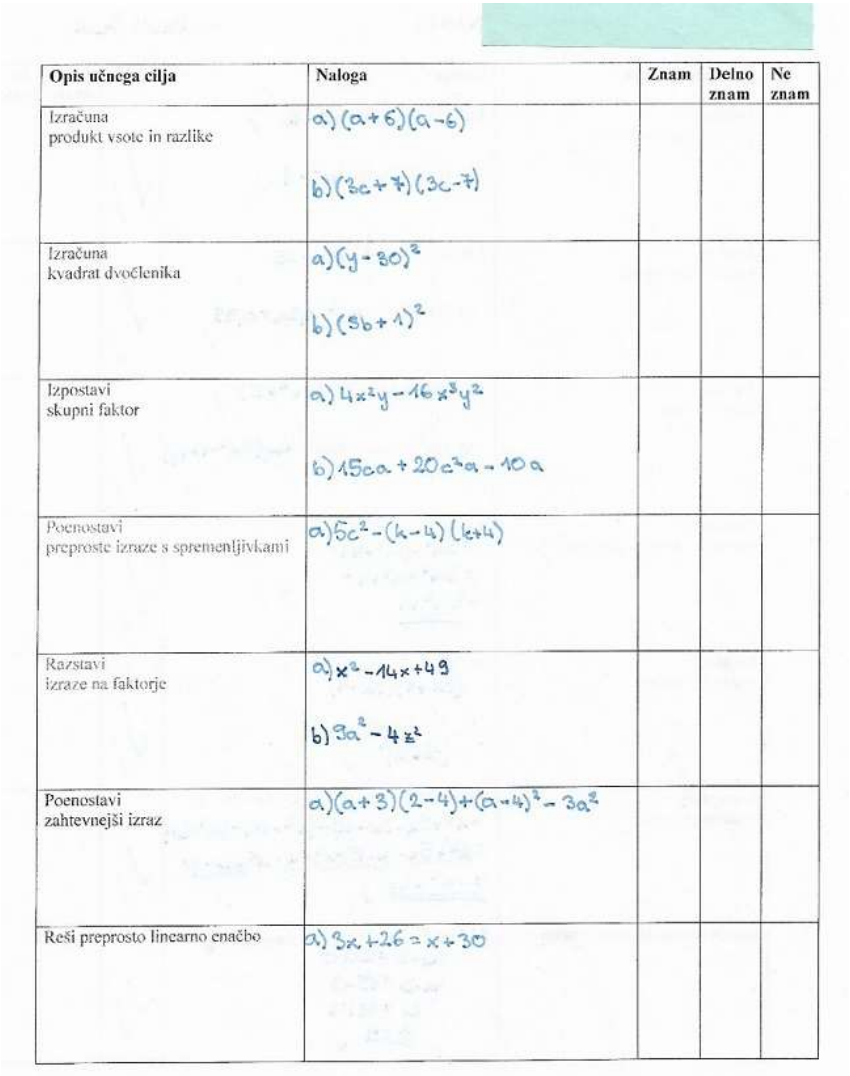
Zvezek

5. Kdaj se bom začel učiti? Do kdaj se bom naučil, česar ne znam?

en teden pred spraševanjem ali testom.

Slika 2: Evalvacija učenca 9.r.

Učenci so sestavili podobne naloge za sošolce. S sošolci so si jih izmenjali in jih rešili doma. Rešitve so preverili s pomočjo rešitev učencev, avtorjev nalog. Primer prikazuje slika 3.



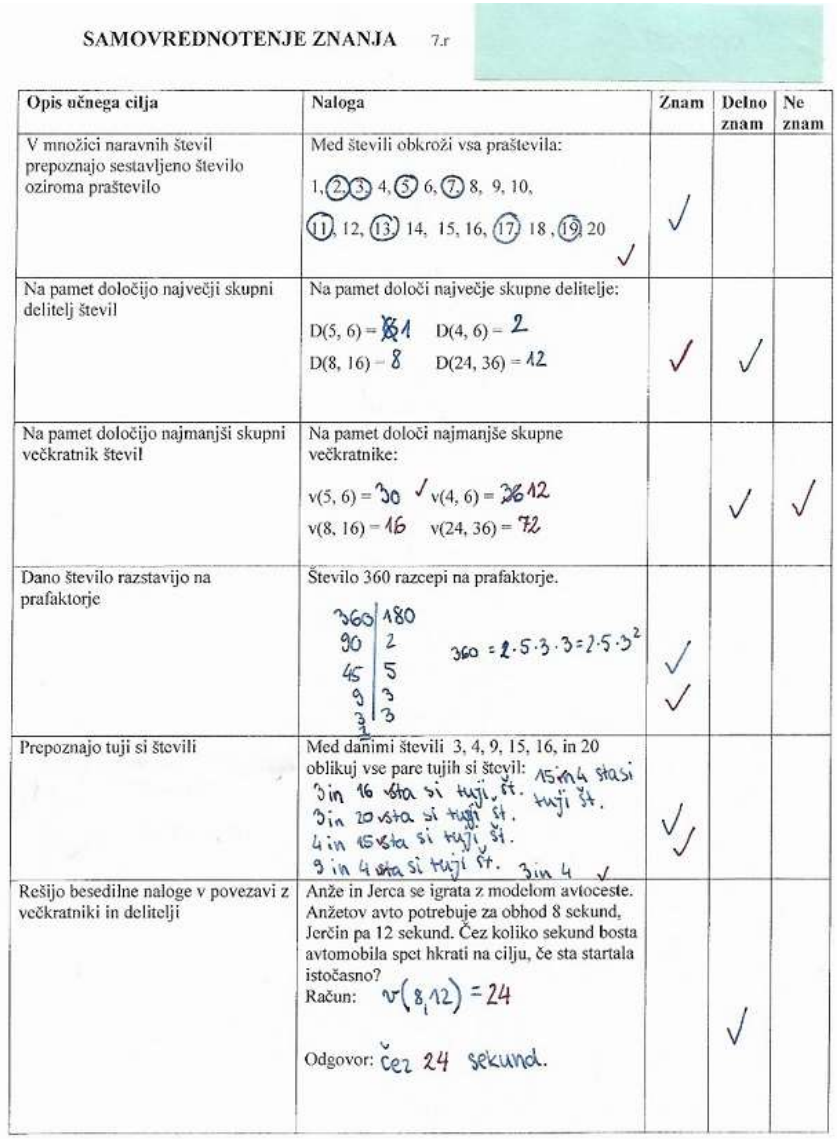
Opis učnega cilja	Naloga	Znam	Delno znam	Ne znam
Izračuna produkt vsote in razlike	a) $(a+6)(a-6)$ b) $(3c+7)(3c-7)$			
Izračuna kvadrat dvočlenika	a) $(y-30)^2$ b) $(5b+1)^2$			
Izpostavi skupni faktor	a) $4x^2y-16x^3y^2$ b) $15ca+20c^2a-10a$			
Poenostavi preproste izraze s spremenljivkami	a) $5c^2-(k-4)(k+4)$			
Razstavi izraze na faktorje	a) $x^2-14x+49$ b) $9a^2-4z^2$			
Poenostavi zahtevnejši izraz	a) $(a+3)(2-4)+(a-4)^2-3a^2$			
Reši preprosto linearno enačbo	a) $3x+26=x+30$			

Slika 3: Naloge za sošolce

2.2. Izpeljava samovrednotenja pri matematiki v 7. razredu

Zanimalo nas je, kako bi nalogo samovrednotenja znanja izpeljali učenci sedmega razreda. Tako smo poskus ponovili še v tem razredu. Tokrat smo učne liste razdelili na začetku učne ure namesto običajnega preverjanja znanja, ki pa tokrat ni bilo napovedano. Smo pa napovedali ustno ocenjevanje znanja v naslednjem obdobju. V razredu je 25 sorazmerno živahnih učencev, tako smo pričakovali razpravo v podobnem vzdušju. Vendar so nas učenci pozitivno presenetili. Potem, ko smo jim v uvodu razložili, s kakšnim namenom bodo reševali naloge in odgovarjali na vprašalnik, so zavzeto pristopili k reševanju nalog in samovrednotenju. Prav tako so odgovarjali na enak vprašalnik kot učenci devetega razreda. Delo smo omejili na 30 minut.

Na koncu ure smo opravili evalvacijo. Opisani cilji ob vsaki nalogi, so bili učencem v veliko pomoč pri izražanju in oblikovanju odgovorov na vprašalnik ter tudi kasneje v diskusiji. Večina učencev je zelo objektivno ovrednotila svoje znanje, že preden so poznali rešitve. Presenetljivo so bili med njimi tudi učenci z večjimi učnimi težavami. Primera prikazujeta sliki 4 in 5. Do svojega znanja so bili precej bolj strogi učenci, ki so sicer uspešni. Večinoma gre v tem primeru za vestna dekleta. Njihovo znanje se je izkazalo za večje, kot so ga same presodile pred samim preverjanjem rešitev.



SAMOVREDNOTENJE ZNANJA 7.r

Opis učnega cilja	Naloga	Znam	Delno znam	Ne znam
V množici naravnih števil prepoznajo sestavljeno število oziroma praštevilo	Med števili obkroži vsa praštevila: 1, (2) (3) 4, (5) 6, (7) 8, 9, 10, (11) 12, (13) 14, 15, 16, (17) 18, (19) 20	✓		
Na pamet določijo največji skupni delitelj števil	Na pamet določi največje skupne delitelje: D(5, 6) = ~~81~~ 1 D(4, 6) = 2 D(8, 16) = 8 D(24, 36) = 12	✓	✓	
Na pamet določijo najmanjši skupni večkratnik števil	Na pamet določi najmanjše skupne večkratnike: v(5, 6) = 30 ✓ v(4, 6) = ~~36~~ 12 v(8, 16) = 16 v(24, 36) = 72		✓	✓
Dano število razstavijo na prafaktorje	Število 360 razcepi na prafaktorje. 360 | 180 90 | 2 45 | 5 9 | 3 3 | 3 1 $360 = 2 \cdot 5 \cdot 3 \cdot 3 = 2 \cdot 5 \cdot 3^2$	✓ ✓		
Prepoznajo tuji si števili	Med danimi števili 3, 4, 9, 15, 16, in 20 oblikuj vse pare tujih si števil: 3 in 16 sta si tuji št. 15 in 4 stasi tuji št. 3 in 20 sta si tuji št. 4 in 15 sta si tuji št. 9 in 4 sta si tuji št. 3 in 4 ✓	✓ ✓		
Rešijo besedilne naloge v povezavi z večkratniki in delitelji	Anže in Jerca se igrata z modelom avtoceste. Anžetov avto potrebuje za obhod 8 sekund, Jerčin pa 12 sekund. Čez koliko sekund bosta avtomobila spet hkrati na cilju, če sta startala istočasno? Račun: v(8, 12) = 24 Odgovor: Čez 24 sekund.		✓	

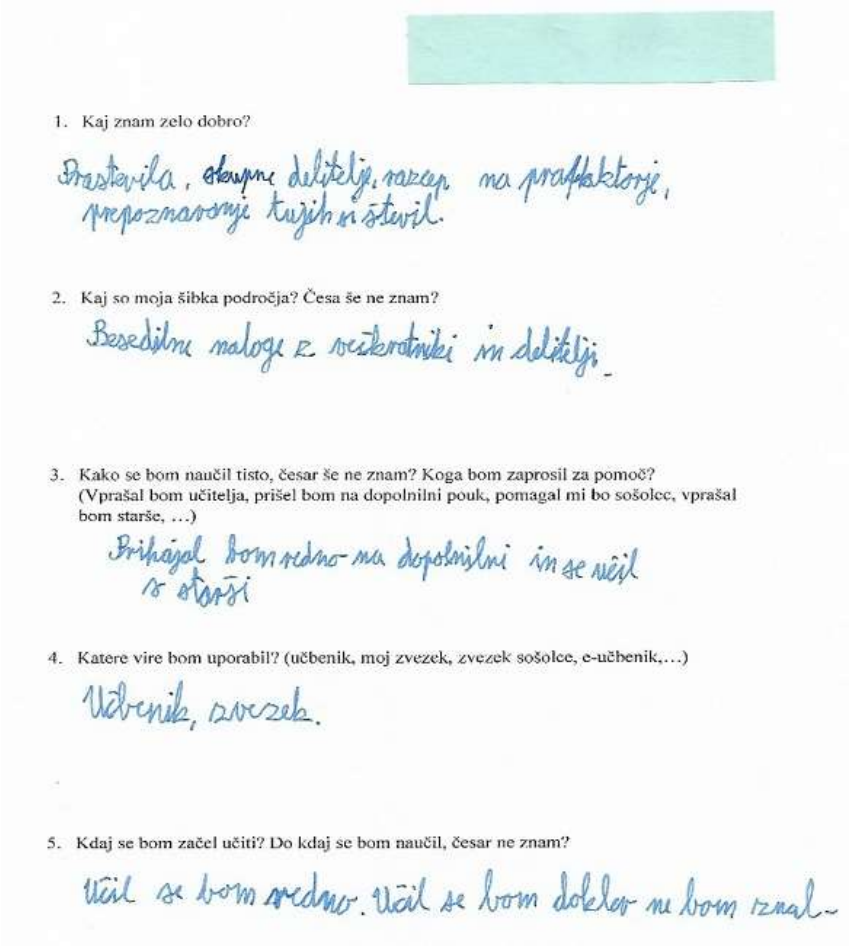
Slika 4: Samovrednotenje znanja učenca 7.r.

Učenci so skrbno odgovarjali na vprašalnik za evalvacijo. Izbrane strategije za premagovanje vrzeli v znanju učencev so bile v večini kombinacija naštetih možnosti. Deset učencev je izbralo več lastnega in sprotnega dela. Devet jih je izbralo dopolnilni pouk, sedem pomoč učitelja ter šest pomoč sošolcev. Presenetilo nas je, da je kar osemnajst učencev izbralo tudi pomoč staršev. Skoraj vsi učenci si bodo pri učenju pomagali z zvezkom in učbenikom, šest pa si jih bo poleg tega uporabilo tudi e- učbenik. Kar štirinajst učencev se je odločilo, da se bo začelo učiti že danes, dva sta to prestavila na jutri, trije bodo to storili čimprej. Dva sta učenje prestavila na čas pred ocenjevanjem. Le štirje pa se očitno po opravljeni domači nalogi učijo tudi sproti.

SAMOVREDNOTENJE ZNANJA 7.r

Opis učnega cilja	Naloga	Znam	Delno znam	Ne znam
V množici naravnih števil prepoznajo sestavljeno število oziroma praštevilo	Med števili obkroži vsa praštevila: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	✓	✓	
Na pamet določijo največji skupni delitelj števil	Na pamet določi največje skupne delitelje: D(5, 6) = 1 D(4, 6) = 2 D(8, 16) = 8 D(24, 36) = 12			✓ ✓
Na pamet določijo najmanjši skupni večkratnik števil	Na pamet določi najmanjše skupne večkratnike: v(5, 6) = 30 ✗ v(4, 6) = 12 ✗ v(8, 16) = 2 ✗ v(24, 36) = 4 ✗ 16 72		✓	✓
Dano število razstavijo na prafaktorje	Število 360 razcepi na prafaktorje. 360 | 2 180 | 2 90 | 2 45 | 3 15 | 3 5 | 5 1 360 = 2·2·2·3·3·5 = $2^3 \cdot 3^2 \cdot 5$ ✗		✓	✓
Prepoznajo tuji si števili	Med danimi števili 3, 4, 9, 15, 16, in 20 oblikuj vse pare tujih si števil: 3,4 3,16 3,20 4,9 4,15 9,16 9,20 15,16 ✗			✓ ✓
Rešijo besedilne naloge v povezavi z večkratniki in delitelji	Anže in Jerca se igrata z modelom avtoceste. Anžetov avto potrebuje za obhod 8 sekund, Jerčin pa 12 sekund. Čez koliko sekund bosta avtomobila spet hkrati na cilju, če sta štartala istočasno? Račun: v(8,12) = 24 Odgovor: To bo čez 24 sekund. ✗			✓ ✓

Slika 5: Samovrednotenje znanja učenca z učnimi težavami v 7.r.



1. Kaj znam zelo dobro?

Predstavila, skupne delitelje, razcep na praštevilske faktorje, prepoznavanje tujih in števil.

2. Kaj so moja šibka področja? Česa še ne znam?

Besedilne naloge z večkratniki in delitelji.

3. Kako se bom naučil tisto, česar še ne znam? Koga bom zaprosil za pomoč? (Vprašal bom učitelja, prišel bom na dopolnilni pouk, pomagal mi bo sošolec, vprašal bom starše, …)

Prihajal bom redno na dopolnilni in se učil iz zbirke.

4. Katere vire bom uporabil? (učbenik, moj zvezek, zvezek sošolca, e-učbenik,…)

Učbenik, zvezek.

5. Kdaj se bom začel učiti? Do kdaj se bom naučil, česar ne znam?

Učil se bom redno. Učil se bom dokler ne bom znal.

Slika 6: Evalvacija učenca 7.r.

2.3. Evalvacija

Izkušnjo, da so na tak način vrednotili svoje znanje, so učenci obeh razredov sprejeli in ocenili zelo pozitivno. Povedali so, da jim tak način preverjanja da precej več konkretnih informacij o tem, kaj se morajo še naučiti. Učenci sedmega razreda so se v večini odločili, da se bodo začeli učiti takoj. Najbrž tudi zato, ker jih je v naslednjih nekaj urah čakalo ocenjevanje znanja. Čeprav to pri nekaterih ni bilo ravno tako, kot so zapisali, so tudi ti vsaj malo razmislili v tej smeri. Učenci devetega razreda so bolj pošteno povedali o svojem učenju pred ocenjevanji znanja. Res pa je, da pouk v tem razredu poteka v manjših skupinah in je tako lahko bolj individualen. Ti učenci so pri pouku aktivni in redno delajo domače naloge.

Učencem devetega razreda je bilo zanimivo samostojno sestaviti naloge, še bolj pa jih je zanimalo, kako so bili sošolci uspešni pri reševanju njihovih nalog. Naslednjo učno uro smo obravnavali reševanje enačb z oklepaji. Na ta način preverjena učna snov nam je bila v veliko pomoč pri načrtovanju in izvedbi te ure.

Večina učencev je za odpravljanje vrzeli izbrala kombinacijo ponujenih strategij in virov. Učenci obeh razredov so se na koncu strinjali, da tak način preverjanja znanja večkrat ponovimo.

3. Zaključek

Preverjanje znanja posameznega učenca je pomemben proces, ki se odvija v vseh fazah učnega procesa. Kakovostna povratna informacija je pravočasna, dovolj pogosta, konkretna, izhajati mora iz pravih kriterijev in ciljev. Vsebovati mora tudi predloge za izboljšavo. Če učenec res dobro razume, kaj je potrebno za njegovo uspešnost, bo lažje prevzel odgovornost za lastno učenje in bo zanj bolj motiviran. Pri samovrednotenju učenci ne presojajo zgolj doseženega znanja na postavljenih kriterijih, temveč tudi sam proces učenja. Sprejemajo strategije učenja, ki so se zanje izkazale za učinkovite. Naučijo se dobro načrtovati in izvesti pot do cilja. Učenci pridobijo nadzor nad svojim uspehom. Z aktivno vlogo učenca se poveča kakovost učenja in poučevanja. Izboljša se sodelovanje med učenci in klima v razredu. S premišljenim in odgovornim vodenjem in vsem naštetim pa pridobi tudi učitelj.

4. Literatura

Holcar-Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič-Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., ...Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod za šolstvo in šport.

Eržen, V. (2014). *Povratna informacija za uspešnejše učenje.* Vzgoja in izobraževanje, letnik XLV, št. 5-6. Str. 28-32.

M. Suban, S. Kmetič, A. Žakelj, A. Lipovec, Z. Magajna, M. Sirnik, V. Vršič, P. Legvart,A.Perkovič, D. Čekada, M. Flisar, M. Magdič, K. Kmetec, A. Kodelja, J. Bone, S. Rajh, B. Repovž, J. Senekovič (2013). *Matematika. Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Žakelj, A. (2012). Od preverjanja do ocenjevanja znanja. V Žakelj, A. in Borstner, M. (ur.) *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 31–40). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

William, D. (2007). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Marjetka Mrakič je profesorica matematike in fizike. Po končani pedagoški gimnaziji v Kranju se je vpisala na Pedagoško fakulteto v Ljubljani. Po končani diplomi l. 1984 je svojo pedagoško pot je pričela na OŠ Koroška Bela in OŠ Bled. Do leta 1992 je poučevala na OŠ Gorje. Od takrat poučuje oba predmeta na OŠ Bovec. V letu 2006 je ponovno diplomirala na isti fakulteti in pridobila univerzitetno izobrazbo. Poleg poučevanja, njeno delo obsega tudi delo v podaljšanem bivanju, jutranjem varstvu, individualno in skupinsko delo z učno šibkejšimi učenci in nadarjenimi učenci. Kljub dolgoletnim izkušnjam, jo vedno znova pritegnejo sodobni pristopi k poučevanju, ki izboljšajo motivacijo učencev in prispevajo h kakovosti pouka.

Geometrija in kiparstvo med obveznimi izbirnimi vsebinami

Geometry and Sculpture among Compulsory Electives

Tanja Manfreda

Srednja šola za oblikovanje in fotografijo Ljubljana
tanja.manfreda@ssof.si

Povzetek

V prispevku bodo predstavljene obvezne izbirne vsebine na drugačen način – povezovanje matematike s kiparjenjem. Različna geometrijska telesa so zelo pomembna za obstoj človeštva. Povezovanje matematike z življenjem in drugimi šolskimi predmeti vodi v kakovosten pouk. S pomočjo geometrije se spoznava tridimenzionalni prostor, kiparstvo pa predstavlja ustvarjalen in dinamičen proces učenja na problemskih situacijah. Dijaki so za svoje kiparske izdelke uporabili znanje iz geometrijskih teles. Praktična uporaba teoretično pridobljenega znanja povzroči pri dijakih večjo motiviranost za učenje, večje zanimanje za samostojno reševanje nalog in večje zadovoljstvo pri doseganju zastavljenih ciljev. Omenjen način sodelovanja je že vrsto let izvajamo na naši šoli v obliki šole v naravi. Šola v naravi predstavlja naravni prostor, ki je lahko vir znanja, čustev, navdiha in izkustvenega učenja, saj so dijaki svoje znanje uporabili pri praktičnem kiparskem delu. Spodbujanje kreativnega mišljenja, samostojnosti in inovativnosti pa je prineslo dobre rezultate. Dijaki so s svojimi kiparskimi izdelki spoznavali geometrijske lastnosti teles in jih računsko preverili.

Ključne besede: Geometrijska telesa, kiparstvo, medpredmetno povezovanje, obvezne izbirne vsebine, praktična uporaba matematičnega znanja, ustvarjalnost.

Abstract

In article is introduced compulsory electives in a different way - linking mathematics to sculpture. Different geometric bodies are very important for the existence of mankind. Linking mathematics to life and other school subjects leads to quality lessons. By means of geometry, students learn about three-dimensional space, while sculpture represents a creative and dynamic process of learning problem situations. Students used the knowledge from geometric bodies for their sculptural products. The practical application of theoretically acquired knowledge leads students to greater motivation to learn, greater interest in solving tasks independently, as well as to greater satisfaction in achieving the set goals. This type of cooperation has been successfully implemented at our school in the form of a school in nature for many years. The school in nature represents a natural space, which can be a source of knowledge, emotions, inspiration and experiential learning, since students used their knowledge in practical sculptural work. The encouraging of creative thinking, autonomy and innovation has produced good results. Students used the sculptural products to learn about the geometric body properties and computationally check them.

Keywords: Compulsory electives, creativity, cross-curricular integration, geometric bodies, practical application of mathematical knowledge, sculpture.

1. Uvod

Obvezne izbirne vsebine so del gimnazijskega programa, opredeljuje jih 33. člen Zakona o gimnazijah. So dejavnosti, ki jih šola ponuja dijakom z veliko mero avtonomije, izvaja pa praviloma v strnjeni obliki. Zato obvezne izbirne vsebine ne smejo biti niti predmeti niti nadomestilo za pouk in niti s strogim učnim načrtom omejene dejavnosti.

Obvezne izbirne vsebine v gimnaziji se delijo na:
- vsebine, obvezne za vse,
- vsebine, obvezne za tip gimnazije,
- vsebine po dijakovi prosti izbiri.

Med obvezne izbirne vsebine za tip gimnazije Umetniška gimnazija – likovna smer spada tudi kiparjenje. Temeljni cilj kiparjenja je praktična seznanitev z arheologijo kot zgodovinsko vedo, ki raziskuje materialne ostanke razvoja človeške družbe (Srednješolski izobraževalni programi, 2019).

Matematika in umetnost sta od nekdaj zelo povezani. V prispevku predstavljamo povezavo matematike in kiparstva v okviru obveznih izbirnih vsebin. Dijaki ne pridobijo samo teoretičnega znanja, ampak to znanje uporabijo tudi v praksi. V šoli v naravi z dijaki matematično znanje uporabljamo kot orodje za izdelavo uporabnih kiparskih izdelkov. S tem načinom pri dijakih spodbujamo sodelovanje, komunikacijo, kreativnost, inovativnost, kritično mišljenje, strpnost, sprejemanje idej drugih ... Uporabljamo tudi učenje z raziskovanjem.

V času izvajanja šole v naravi lahko uresničujemo številne cilje srednješolskega programa. Povečujemo trajnost in kakovost znanja, ki ga dijak pridobiva tudi preko te oblike vzgojno-izobraževalnega dela. Spodbujamo sposobnost za opazovanje naravnega in družbenega okolja ter samostojno in odgovorno ravnanje do okolja. Razvijamo sposobnost ustvarjalnega in kritičnega mišljenja in presojanja, dijaka usposabljamo za soočanje z življenjskimi problemi. Dijakom nudimo možnost izbire in povezovanja različnih področij ter spoznavanje praktičnih veščin za življenje. Spodbujamo vseživljenjsko učenje, saj dijak spoznava različne možnosti pridobivanja znanja (Kristan, 1998).

Cilj šole v naravi je, da dijaki oblikujejo kiparski volumen z gnetenjem in oblikovanjem materiala ter osvojijo prostorsko predstavo. Dijaki so raziskovali temeljne geometrijske pojme, znanja, principe in zakonitosti za razumevanje prostora. Z metodami analize in sinteze so opredelili odnose v prostoru.

2. Geometrija in kiparstvo

Geometrija je ena najstarejših znanstvenih disciplin matematike ter veda o lastnostih teles in njihovih delov. Z njeno pomočjo spoznavamo tridimenzionalni prostor. Geometrijsko telo je v matematiki strnjeni del trirazsežnega prostora omejen s ploskvami. Značilnosti geometrijskih teles preučuje prostorska geometrija. Med pomembne značilnosti teles spadata zlasti površina in prostornina.

Kiparstvo je priljubljena likovna dejavnost in je pomembno z več vidikov. Izdelek je pri kiparstvu tridimenzionalen, njegova podoba je vidna z vseh strani. Kiparstvo predstavlja ustvarjalen in dinamičen proces učenja na problemskih situacijah. Problemska situacija, na

katerih temelji učenje, izzove pri dijakih miselne procese, ki jih pripeljejo do znanja in izvirnih likovnih rešitev. Problemsko zasnovan pouk spodbuja notranjo motivacijo in zavzetost dijakov. Temelji na komunikaciji med učiteljem in dijakom. Primerne oblike in metode dela dodatno spodbudijo dijake, da raziskujejo, razmišljajo, podoživljajo in se ustvarjalno izražajo (Čadež, 2000).

Dijaki so ustvarjalni na različnih področjih, na Srednjo šolo za oblikovanje in fotografijo pa se vpišejo tisti, ki uspešno opravijo preizkus likovne nadarjenosti. Na naši šoli izvajamo več oblik šole v naravi, kjer izvajamo tudi obvezne izbirne vsebine. Med njimi je tudi kiparska šola v naravi, ki je namenjena dijakom tretjega letnika umetniške gimnazije – likovne smeri. Kiparsko šolo v naravi smo izvajali v Prekmurju, zadnja leta pa je zaradi boljših pogojev dela izvedena v Osilnici. K sodelovanju povabimo mojstra lončarske obrti, gospoda Štefana Zelka.

Štefan Zelko je eden najboljših slovenskih tradicionalnih lončarjev, njegova družina se z lončarstvom ukvarja že več kot 130 let. Njegovo delo je postopek izdelave lončenega izdelka, od priprave ilovice do peke, vključno z izdelavo bazena za ilovico in gradnjo peči. Izdeluje tradicionalne lončarske izdelke na tradicionalnem lesenem kolovratu, ki ga je treba poganjati z nogo ali pa na sodobni električni različici. Njegovi lončarski izdelki so tradicionalno okrašeni in pobarvani. Je eden redkih, ki še obvlada že skoraj pozabljeno znanje; redukcijsko ali črno žganje. Je mojster za črno žganje lončenih izdelkov in zna kopasto peč tudi sam zgraditi.

2.1 Lončarska vretena

Lončarska vretena so stroji, ki omogočajo izdelavo okroglih lončarskih izdelkov. Njihova uporaba je bila razširjena že v starodavnih deželah Azije, Afrike in Evrope nekaj tisoč let pred našim štetjem. Vretena so s časom spreminjali in razvijali ter izpopolnjevali prenos moči. Lončar vreteno vrti s pomočjo palice, noge ali pa elektrike. Novejša električna vretena za prenos moči ne uporabljajo jermenov. Vretena lahko uporabimo tudi za struženje oziroma glajenje izdelka, pa tudi za njegovo dekoriran je in poslikavo (Praprotnik, 2016).

Dijaki so si zamislili svojo lončeno posodo in jo skicirali. Ker je bil to njihov prvi stik z uporabo vretena, so dobili navodilo, naj bodo njihovi izdelki bolj enostavni. Nato so dobili kos gline in jo poskusili centrirati na lončarskem vretenu. Za delo so uporabili glino na bazi zemlje, ki je gosta in lahka za oblikovanje. Glina ne sme biti preveč mokra, lepljiva kot tudi ne pretrda. Če je glina pretrda, je manj voljna za oblikovanje in bo začela pokati, še preden bi dokončali svoje lončene posode. Modelirali so glino iz enega kosa in jo gnetli in oblikovali v obliko posode. Za oblikovanje gline so najboljše roke, ki pa so bile umazane. Pri delu z glino so dijaki razvijali motorične spretnosti, pridobivali so si občutek za oblikovanje, uporabljali so svojo domišljijo, spomin in ideje. Profesorji različnih strok smo dijake spodbujali in jih usmerjali pri delu. Na spodnji sliki lahko vidimo, kako se je oblikovala posoda s pomočjo lončarskega vretena.



Slika 1: Vrtenje na lončarskem vretenu in oblikovanje posode (vir: osebni vir)

Narejeno posodo smo takoj posušili, poslikali z barvami za glino in jo dali v peč. Z žganjem v keramični peči pri temperature od 800 do 900 stopinj Celzija glina spremeni barvo, postane trdna in se ne topi v vodi. Krčenje pri žganju ni več tako izrazito. V peči pa lahko pečemo zgolj samo povsem suhe izdelke. Spodnja slika prikazuje črno peč, ki smo jo zakurili, da smo v njej žgali svoje posode.



Slika 2: Peč za tradicionalno črno peko (vir: osebni vir)

Med peko posod, smo morali paziti, da ogenj ni bil premočan in da ni usahnil. Posode žgane v črni peči so trdne in odporne na manjše udarce.

Ko so bile posode pripravljene, je sledil še matematični del raziskovanja. Izračunali in izmerili smo volumen posode in ga preverili v teoriji ter izračunali napake. Posode so imele

obliko valja ali prisekanega stožca. Za izračun smo uporabili matematične formule za prostornino valja in stožca (Pavlič, 2013).

Prostornina pokončnega valja z dolžino polmera r in višine v: $V = S_o \cdot v = \pi r^2 \cdot v$

Prostornino stožca izračunamo s formulo: $V = \frac{\pi \cdot r^2 \cdot v}{3}$

Prostornina prisekanega stožca: $V = \frac{\pi \cdot v}{3}(R^2 + r^2 + Rr)$



Slika 3: Valj, stožec in prisekan stožec (vir: openprof.com)

Za matematični izračun smo najprej izmerili zgornji in spodnji premer ter višino. Iz podatkov smo izračunali volumen telesa. Po matematičnem izračunu je sledil še poizkus z vodo. V posodo smo nalili vodo s pomočjo merilne čaše. Tako smo izmerili volumen vode, ki jo zadrži posoda. Dijaki so morali volumen v decilitrih pretvoriti v litre in nato v dm^3.

Izračun in meritev sta se razlikovala, ker pri izračunu nismo upoštevali debeline posode. Zato smo izračunali še absolutno in relativno napako.

- absolutna napaka (ΔV) je odstopanje izmerjene vrednosti od povprečne vrednosti.
- relativna napaka (δ) je kvocient absolutne napake in povprečne vrednosti. Pomeni napako meritve, izraženo v odstotkih.

Primer izračuna prisekanega stožca:

Pri izračunih je bilo ugotovljeno, da se izračunana vrednost razlikuje od izmerjene količine. Napake so bile od 10 % do 30 %, kar je razumljivo, saj nismo upoštevali debeline stene posode in dna telesa, ki nam prinaša napako. Spodnja slika prikazuje primer izračuna volumna prisekanega stožca, meritev količine vode v posodi in izračun napake.

PRISEKAN STOŽEC



$2r = 9\,cm \Rightarrow r = 4{,}5\,cm$

$2R = 9{,}6\,cm \Rightarrow R = 4{,}8\,cm$

$v = 11{,}7\,cm$

IZRAČUN

$$V = \frac{\pi \cdot v}{3}\left(r^2 + R^2 + r \cdot R\right)$$

$$V = \frac{\pi \cdot 11{,}7}{3}\left(4{,}5^2 + 4{,}8^2 + 4{,}5 \cdot 4{,}8\right) cm^3$$

$$V = 795\,cm^3 = 0{,}795\,cm^3 = 0{,}795\,\ell$$

KOLIKO VODE GRE V STOŽEC?

$$V = 690\,m\ell = 0{,}69\,\ell$$

NAPAKA:

$$\Delta V = 0{,}105\,\ell$$

$$\frac{\Delta V}{V} = \frac{0{,}105\,\ell}{0{,}69\,\ell} = 0{,}15 = 15\,\%$$

Vrhunec in hkrati zaključek našega projekta je bila postavitev razstave in umetniško druženje, kar prikazujeta spodnji sliki.




Slika 4: Razstava (vir: osebni vir)

3. Zaključek

V okviru obveznih izbirnih je bila matematika in kiparstvo zelo uspešen način poučevanja dijakov. S tem načinom dijaki pridobijo znanje, ki je dolgotrajnejše in uporabno. Ugotovili smo, da so bili dijaki pri delu zelo motivirani in ustvarjalni. Spodbujanje kreativnega mišljenja, samostojnosti in inovativnosti je prineslo dobre rezultate. Poleg lepih in uporabnih izdelkov ter pridobljenega znanja smo bili uspešni tudi v medsebojnih odnosih. Izkazalo se je, da so bili dijaki v delovnem okolju drug do drugega strpni, spoštovali so ideje drugih, si pomagali in se veselili skupnih uspehov.

Teden smo zaključili še z razstavo in predstavitvijo nastalih izdelkov in projektov. Tudi sama sem pridobila nova znanja in veščine. Ugotovila sem, da je oblikovanje gline zanimivo, saj jo dijaki radi gnetejo, nastajajo pa tudi lepi, izvirni izdelki. Dijakom je bilo delo všeč, vsi so se poglobili v svoj izdelek in se potrudili. Pri delu smo učitelji spodbujali razvijanje njim lastne izrazne zmožnosti, zato so nastali različni izdelki.

4. Literatura in viri

Kristan, S. (1998). *Šola v naravi.* Radovljica: Didakta.

Čadež, D. (2000). *Od glave do portreta. Modeliranje z glino*. Ljubljana: Debora.

Pavlič, G., Šparovec, J., Rugelj, M. in Kavka D. (2013). *SPATIUM NOVUM*. Ljubljana: Modrijan.

Srednješolski izobraževalni programi. (elektronski vir). (Pridobljeno 5. 9. 2019). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/gimnazija/umet_gim/posebnidel-likovna%20smer.htm

Srednješolski izobraževalni programi. (elektronski vir). (Pridobljeno 5. 9. 2019). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/gimnazija/obvezne_izbirne_vsebine.htm#1.1

Openprof. (Pridobljeno 10. 9. 2019). Pridobljeno s https://si.openprof.com/wb/stožec?ch=138

Praprotnik, A. (2016). *Glinca*. (Pridobljeno 30. 8. 2019). Pridobljeno s http://www.glinca.si

Kratka predstavitev avtorja

Tanja Manfreda, profesorica matematike in fizike na Srednji šoli za oblikovanje in fotografijo v Ljubljani. Ima dvajsetletne izkušnje na področju dela z dijaki. V tem času je bila v vlogi razredničarke, vodje aktiva matematikov in fizikov, mentorica tekmovalcem, tajnica za poklicno in splošno maturo. V zadnjih dveh letih je tudi pomočnica ravnatelja.

Ali je učenje matematike lahko zabavno?

Can Math Be Fun?

Helena Jordan

OŠ Dolenjske Toplice
helena.jordan@guest.arnes.si

Povzetek

Matematika je ena najstarejših in najbolj temeljnih človekovih dejavnosti. Razvila se je iz naravne potrebe ustvarjati red v navidezno neurejenem svetu. Za nas je pomembna njena uporabnost od najpreprostejšega računstva, ki ga potrebujemo vsi, do najbolj zapletenih načinov izvedbe v naravoslovju in tehniki. Merjenje količin je matematična vsebina, ki se nadgrajuje po vertikali od prvega do devetega razreda. Učencem povzroča veliko težav predvsem zaradi slabše predstave o merskih enotah in njihovih medsebojnih odnosih.

Ta ugotovitev nakazuje potrebo po pristopih učenja in poučevanja, pri katerih bi se učenci učili učinkoviteje, z razumevanjem, imeli več priložnosti za povezovanje znanj iz različnih področij. Eden izmed takih didaktičnih pristopov je medpredmetno povezovanje, pri katerem učitelj poskuša določen problem obravnavati čim bolj celostno. Učenje je tako učinkoviteje usmerjeno v življenjske situacije, reševanje problemov, omogoča boljši razvoj predstav, izboljša uporabnost in povezavo med določenimi znanji. Na medpredmetnem povezovanju je poudarek predvsem pri izvajanju posameznih dni dejavnosti. Dejavnosti so zastavljene tako, da vzpodbujajo učenje za medsebojno sodelovanje med učenkami in učenci v oddelku, med oddelki, s pedagoškim zborom, z okoljem. Vsi učenci in učenke so na njim primeren način aktivni, samostojni in ustvarjalni, sodelujejo pri pripravi dneva. Vključujejo se v vse faze dela: od zamisli, okvirnega in podrobnega načrta, do izvedbe in predstavitve, analiziranja in vrednotenja dela.

Da bi učencem omogočili učenje na drugačen način, smo izpeljali tehniški dan, na katerem smo izdelovali didaktične pripomočke za merjenje mase, površine in prostornine ter načrtovali učilnico na prostem. Učenci so sooblikovali načrt dejavnosti, potek izvedbe, pripravo gradiva, orodij in pripomočkov, izpeljavo teoretičnih nalog in razporeditev v delovne skupine. Izdelali so vse načrtovane pripomočke, jih preizkusili in rešili teoretične naloge.

Ob izvajanju aktivnosti učenci razvijajo različne spretnosti in sposobnosti: vedoželjnost, ustvarjalnost, samoiniciativnost, sodelovanje, utrjevanje in povezovanje znanja, uporabo znanja, praktično učenje, vključevanje v okolje.

Ključne besede: didaktični pripomočki, matematika, medpredmetno povezovanje, merjenje, praktično delo.

Abstract

Mathematics is one of the oldest and most fundamental human activities. It evolved out of a natural need to create order in a seemingly disorderly world. What matters to us is its usefulness, from the simplest computing we all need, to the most complex ways of performing in science and technology. Quantity measurement is a mathematical content that is upgraded vertically from first to ninth grade. It causes a lot of problems for the students due to the poorer conception of units of measurement and understanding relationships between them.

This finding suggests the need for learning and teaching approaches where students can learn more effectively, with understanding, and have more opportunities to interconnect knowledge from different fields.

One such didactic approach is cross-curricular integration, where the teacher tries to deal with a particular problem as comprehensively as possible. Learning is thus more focused on life situations, problem-solving, facilitates the development of ideas, improves applicability and the connection between specific skills. The emphasis on cross-curricular integration is particularly when conducting individual days of activities. The activities are designed to encourage learning to interact with students in the classroom, between classes, with the teaching staff, and with the environment. All students are active, independent and creative in the appropriate way, and they participate in the preparation of the day. They are involved in all phases of the work: from conception, outline and detailed plan to implementation and presentation, analysis and evaluation of the work.

To enable students to learn differently, we conducted a technical day on which we made didactic devices for measuring mass, surface, and volume, and designed an outdoor classroom. The students co-authored a plan of activities, a course of implementation, preparation of materials, tools and aids, derivation of theoretical tasks and assignment into working groups. They made all the planned gadgets, tested them and solved the theoretical problems.

While performing the activities, students develop different skills and competencies: curiosity, creativity, self-initiative, participation, consolidation and integration of knowledge, use of knowledge, practical learning, and integration into the environment.

Keywords: cross-curricular integration, didactic accessories, mathematics, measuring, practical work.

1. Uvod

Matematika je eden od temeljnih predmetov v osnovni šoli s številnimi izobraževalno-informativnimi, funkcionalno-formativnimi in vzgojnimi nalogami. Pomembna je tudi njena vloga podpore drugim naravoslovno-tehničnim in družboslovno-humanističnim znanostim, zato matematiko srečujemo na večini področij človekovega življenja in ustvarjanja. Obravnava temeljne in za vsakogar pomembne matematične pojme na načine, ki so usklajeni z otrokovim kognitivnim razvojem, s sposobnostmi, z osebnostnimi značilnostmi in njegovim življenjskim okoljem (npr. narava kot vir za matematično ustvarjanje in raziskovanje) (Učni načrt matematika, 2011).

Matematika se izraža v skoraj vseh področjih življenja – povsod okrog nas v naravi in v tehnologijah, ki jih je razvil človek. Matematika je jezik znanosti in tehnike – opisuje naše razumevanje vsega, kar opazujemo.

Razvoj miselnih predstav in razumevanje matematičnih dejstev ter pojmov sta pri razumevanju matematike bistvenega pomena za konstrukcijo znanja. Razumeti pojme pomeni imeti široko paleto predstav, sposobnost prehajanja med reprezentacijami (npr. reprezentacijo števila s konkretnim materialom učenec prevede v slikovno reprezentacijo in/ali reprezentacijo z matematičnimi simboli) (Žakelj, 2011).

O učenju matematike z razumevanjem je pisal tudi Skemp (1976, 1987). Pri opredeljevanju razumevanja matematike je Skemp (1976) izpostavil vidik razlikovanja med proceduralnim in konceptualnim znanjem. Pri opredeljevanju razumevanja matematičnih pojmov govori o proceduralnem in o relacijskem razumevanju. Proceduralno razumevanje opredeli kot sposobnost uporabe pravil, zakonitosti, relacijsko razumevanje pa kot uvid v odnose med pojmi, povezovanje pojmov v nove celote. Če pojme povežemo, lahko nastanejo nove lastnosti, ki integrirajo obstoječe znanje, funkcionirajo kot orodje za nadaljnje učenje in nam omogočajo razumevanje.

Pri učenju pojmov lahko učencem predstavljajo problem njihova prevelika količina, uvajamo jih hkrati ali prehitro, verbalizem (podajanje učne snovi z besednim razlaganjem, brez poudarka na razumevanju, uporabnosti, brez konkretnih ponazoril), prezahtevnost pojmov

glede na kognitivno razvojno stopnjo učencev, premajhna medsebojna povezanost pojmov in tudi uvajanje pojmov brez povezave s predznanjem učencev (Žakelj, 2011).

Pogosto izpostavljena vsebina, pri kateri imajo slovenski učenci težave oziroma dosegajo nižje dosežke, je vsebina merjenje količin (Nacionalno preverjanje znanja, 2008). Merjenje je ena izmed tistih matematičnih vsebin, ki učencem na razredni in tudi na predmetni stopnji v osnovni šoli povzroča težave (Cotič, 1998). Tovrstne ugotovitve nakazujejo potrebo po pristopih učenja in poučevanja, pri katerih bi se učenci učili učinkoviteje, z razumevanjem, imeli več priložnosti za uvid v soodvisnost različnih matematičnih in nematematičnih vsebin. Učenje z razumevanjem je tesno povezano z razvojno stopnjo otrokovega mišljenja, odvisno je od spodbude okolja (Vigotski, 1983) ter od pristopov k učenju in poučevanju.

O matematiki imajo učenci zelo različno mnenje. Nekateri se z njo mučijo, nekateri jo spoznavajo v zelo majhnih zalogajih, nekateri jo celo odklanjajo. Učitelji poskušamo najti možnosti, kako bi jo naredili učencem razumljivejšo in dostopnejšo. Načinov je veliko.

V okviru matematičnega aktiva je bil pred tremi leti izdelan pregled obravnave vsebin merjenja po vertikali. Iz učnega načrta so bili poiskani vsi cilji, standardi znanja in didaktična priporočila, povezana s to vsebino. Dodan je bil prikaz didaktične poti obravnave posameznih merskih enot za vse razrede osnovne šole. Vsi učitelji matematike so se na aktivu temeljito seznanili z zapisanim in o tem razpravljali. Za predmetne učitelje je bilo dragoceno in zanimivo spoznavati vpeljavo količin in merskih enot v prvi triadi. Učitelji razredne stopnje pa so uvideli, kako učenci pridobljeno znanje uporabijo v višjih razredih. Ugotavljali so, kje se razumevanje izgublja. Oblikovana je bila brošura z izvlečki, ki so jo objavili v spletni zbornici. Z vsebino so bili seznanjeni vsi strokovni delavci šole. Člani matematičnega aktiva so si zastavili cilj, da načrtujejo čim več aktivnosti za oblikovanje predstave o merskih enotah, za izboljšanje razumevanja odnosov med merskimi enotami in za uporabo v matematičnih nalogah ter nalogah iz vsakdanjega življenja. Ideje so bile izbrane tudi v didaktičnih priporočilih učnega načrta za matematiko.

Najprej je bil načrtovan skupni naravoslovni dan od prvega do devetega razreda, na katerem so sodelovali vsi učitelji. Cilj dni dejavnosti je utrjevanje in povezovanje znanj, njihova uporaba in nadgrajevanje s praktičnim delom in medsebojno sodelovanje. Učitelji, ki so sodelovali na naravoslovnem dnevu, so pripravili naloge, povezane z merjenjem in merskimi enotami, izhajali so iz svojega predmetnega področja. Poudarek je bil na praktičnih dejavnostih, povezanih z merjenjem in na uporabi zunanjih površin šole. Dan dejavnosti je bil uspešen, učenci so ga zelo dobro sprejeli, kar je bilo razvidno iz zaključne evalvacije.
Kot nadgrajevanje te skupne dejavnosti je bil naslednje leto izveden tehniški dan, kjer so učenci izdelovali izdelke, ki so namenjeni izboljšanju predstav o količinah in merskih enotah. Osnovni cilj je bil, da učenci prispevajo ideje, načrtujejo in izvedejo dejavnosti s pomočjo učitelja.

2. Izdelava didaktičnih pripomočkov za matematiko – tehniški dan

Tehniški dnevi v osnovni šoli so zasnovani na aktivnosti učencev, ki sodelujejo v vseh delovnih fazah od načrtovanja, konstruiranja, sporazumevanja, uresničevanja, do vrednotenja rezultatov. Načrtujemo jih za doseganje ciljev z različnih področij: povezovanje teorije s prakso, razvijanje kulture dela in pravilen odnos do njega, spodbujanje inventivnih sposobnosti, vzgajanje za odgovoren odnos do narave, navajanje na gospodarno izrabo energije, časa in gradiv (Florjančič idr., 2005).

Pri načrtovanju je potrebno upoštevati primernost vsebine razvojni stopnji otrok, povezanost s cilji iz učnih načrtov, omogočanje meddisciplinarnosti, razvijanje elementov raziskovalnega

učenja in primerno časovno opredeljenost. Vsak tehniški dan naj se zaključi z nekim tehničnim izdelkom. V nadaljevanju bo opisan potek izvedbe.
Etape načrtovanja tehniškega dneva – splošno:

- razgovor z učenci o poteku dneva, opredelitev nalog in določitev kriterijev za uspešnost,
- izvedba nalog po posameznih skupinah,
- obdelava podatkov, priprava poročila, analiza dela po skupinah,
- skupna predstavitev dela skupin,
- postavitev razstave,
- ocena realizacije tehniškega dne.

Izbrana tema tehniškega dneva je bila izdelava didaktičnih pripomočkov za merjenje mase, ploščine, površine in prostornine ter načrtovanje učilnice na prostem. Sodelovali so učenci devetega razreda. Temeljni cilj dneva je, da učenci z izdelavo, proučevanjem in utemeljevanjem povežejo svoja znanja o obdelavi gradiv (Aberšek, 1995), o izbranih količinah in jih nadgradijo z novimi spoznanji. Načrtujejo elemente učilnice na prostem in jih dokumentirajo.

Aktivna vloga učencev v tako zasnovanem učnem procesu pomembno prispeva k izboljšanju motivacije za učenje in s tem ugodno vpliva na dolgotrajnejše pomnjenje (Ferk Savec, 2010).

V uvodnem delu je bil učencem predstavljen temeljni cilj dejavnosti, sledila je razporeditev v šest delovnih skupin glede na interese učencev: površina, prostornina, masa, izdelava modela 1 m^3, načrtovanje elementov učilnice na prostem. Ker je bilo učencev štirideset, skupine niso bile prevelike. V posameznih skupinah so sodelovali pri oblikovanju načrta dejavnosti, poteka izvedbe, pripravi gradiva, orodij in pripomočkov, izpeljavi teoretičnih nalog ter določili kriterije za uspešnost.

2.1 Površina

Prva skupina se je posvetila površini. Učenci so v uvodnem razgovoru z učiteljem ponovili znanje v zvezi s količino, merskimi enotami in odnosi med njimi. Učitelj jih je spodbudil, da so razmišljali, kako bi izdelali modele, ki bi ponazarjali ploščine velikosti 1 m^2, 1 dm^2, 1 cm^2 in 1 a. Po razpravi so se odločili, da bodo iz papirja izdelali ploskev v velikosti kvadratnega metra in jo razdelili na 100 manjših kvadratov v velikosti kvadratnega decimetra. Sto teh kvadratov bodo izrezali iz papirja in jih poslikali ali pa za izdelavo uporabili vzorčast papir, da bo model kvadratnega metra tudi zanimiv na pogled. Vse pa bodo nalepili na podlago.

S pomočjo delovnega lista z navodili za potek dela so učenci oblikovali načrt za izvedbo naloge. Pripravili so trši papir, merilne in zarisovalne pripomočke za obdelavo papirja in vzorčast papir za izdelavo modelov 1 dm^2. Sami so oblikovali manjše skupine in pripravili delovno mesto ter začeli z izvajanjem dela (risanje kvadratnega metra na šeleshamer, izrezovanje le-tega, risanje kvadratne mreže na isti list, zarisovanje in izrezovanje stotih kvadratkov velikosti kvadratnega decimetra itd.). Pri izdelavi so morali biti natančni, kajti plakat bo izobešen v učilnici matematike, kjer je na steni oglasna tabla, del nje je matematični kotiček (slika 1). Pri sestavljanju v celoto so morali pazili tudi na barvno usklajenost posameznih kvadratov.

Naloga učitelja je bila, da jih usmerja k racionalni rabi gradiv, k natančnemu in varnemu rokovanju z orodjem in pripomočki ter svetuje, če je bila potrebna pomoč. Malo pomoči so potrebovali pri lepljenju kvadratov na površino kvadratnega metra, kajti nekateri kvadratki niso bili točno odrezani. Uvideli so, da jim že narisana mreža zelo koristi in so jo bolj upoštevali. S končnim izdelkom so bili zadovoljni. Veselje jih je bilo gledati, kako so sedeli na tleh in s štirih strani lepili kvadratke ter kako so upoštevali mnenje učenke, ki jih je usmerjala, kam naj

prilepijo posamezne kvadrate. Očitno so ji zaupali. S pomočjo hišnika so še isti dan pritrdili plakat na steno v učilnico matematike (slika 2).

Medtem so sošolci ugotovili, da površine enega ara ne morejo prikazati drugače kot z dolžino vrvice. Izmerili so vrvice dolžine 10 metrov in jih navili na valjaste palice. Izdelali so štiri, nato pa še štiri, kamor so navili vrvice dolžine 1 m. Predvideli so, da bodo ta pripomoček uporabili tako, da bodo štirje učenci na zunanjih površinah oblikovali kvadrat tako, da bodo vrvice maksimalno napete. Tako bo vidna površina enega ara. Znotraj tega kvadrata bodo naslednji štirje učenci na isti način prikazali velikost površine kvadratnega metra.
Po končanem praktičnem delu so rešili ostale naloge na delovnem listu, povezane s površino. Izvajali so jih v okolici šole. Uporabili so tudi nov pripomoček za določanje velikosti površine enega ara.



Slika 1: Matematični kotiček v učilnici matematike



Slika 2: Izdelan model 1 m,^{2} izobešen v učilnici matematike

2. 2. Prostornina

Druga skupina se je ukvarjala s prostornino. Učenci so v uvodnem razgovoru z učiteljem ponovili znanje v zvezi s količino, merskimi enotami in odnosi med njimi. Ugotovili so, da votle mere bolje poznajo kot pa kubične enote, na primer povezava, da je 1 liter enaka prostornina kot 1 dm^3. S pomočjo učitelja so ugotavljali, kako bi čim bolj nazorno predstavili prostornino kubičnega decimetra. Dogovorili so se, da iz različnih gradiv izdelajo kocke velikosti kubičnega decimetra, ki imajo različno maso. V učilnici tehnike so poiskali gradiva, ki bi jih lahko uporabili.

Najprej so s pomočjo delovnega lista poiskali možna gradiva za izdelavo in skicirali potek dela ter zapisali razporeditev nalog. Nato so pripravili gradiva, orodja, stroje in pripomočke ter začeli z zarisovanjem, rezanjem, žaganjem in brušenjem plošč v velikosti 1 dm^2. Uporabili so: valovito lepenko, akrilno steklo, pocinkano pločevino, filc, stiropor, vezano ploščo in jih na različne načine sestavili v kocko ali oblikovali kocko iz kosa gradiva. Dela je bilo zelo veliko, kajti nekatera gradiva so zelo tanka, izrezati pa je bilo potrebno zelo veliko ploščic velikosti kvadratnega decimetra. Za kocko iz železne pločevine so s z vzvodnimi škarjami za rezanje pločevine izrezali 80 ploščic. Za kocko iz akrilnega stekla pa so morali izžagati 33 ploščic. Vse ploščice so zlepili v celoto, jih površinsko obdelali (slika 3) in zložili v leseno škatlo. Rešili so naloge, povezane s prostornino in maso izdelanih kock.



Slika 3: Izdelane kocke 1 dm^3

2.3 Izdelava modela 1 m^3

V tretji skupini so učenci, ki so vešči uporabe orodij in strojev za obdelavo lesa, s pomočjo hišnika izdelali model 1 m^3. Z usmerjenimi navodili so načrtovali potek dela. Model so izdelali iz letvic, ki so jih spojili v kocko s pomočjo kovinskih profilov. Le tako se ne bo razdrla – lepilo se preveč izsuši. Skupaj s hišnikom so poiskali prostor za postavitev modela. Izobesili so ga pod stropom v matematični učilnici. Uporabili so zelo močno nylon vrvico. V kot kocke so pritrdili tudi model 1 dm^3 (slika 4). Nato so opravili še naloge, povezane z izdelavo modela (poraba materiala, izračun cene) in zapisali nekaj nalog iz vsakdanjega življenja, ko bi koristno uporabili novo nastali model kubičnega metra.



Slika 4: Model 1 dm^3, ki je izobešen pod stropom v učilnici matematike

2.4 Masa

Naslednja skupina je opravila dejavnosti v povezavi z maso. Prikazali so maso 1 kg in 0,5 kg različnih materialov. Uporabili so plastenke, ki so jih napolnili z različnimi snovmi: mivko, moko, oljem, zemljo, vodo. Pri delu so preizkusili različne vrste tehtnic. Uporabili so kar nekaj spretnih prijemov (tulci iz papirja, stresanje plastenk in lesena kuhalnica za tlačenje zemlje), da so bile plastenke napolnjene do določene mase (slika 5). Težave so imeli z zemljo, ki je bila zelo lahka. Za en kilogram zemlje so napolnili tri plastenke po 1,5 litra (slika 6). Sledilo je reševanje nalog v zvezi z modeli (računanje prostornine, gostota snovi). Izdelali so tudi didaktične igre za utrjevanje znanja o merskih enotah: spomin, karte in domine za učence šestih razredov, učni list z nalogami o masi pa za vse učence predmetne stopnje.



Slika 5: Polnjenje plastenk z različnimi snovmi



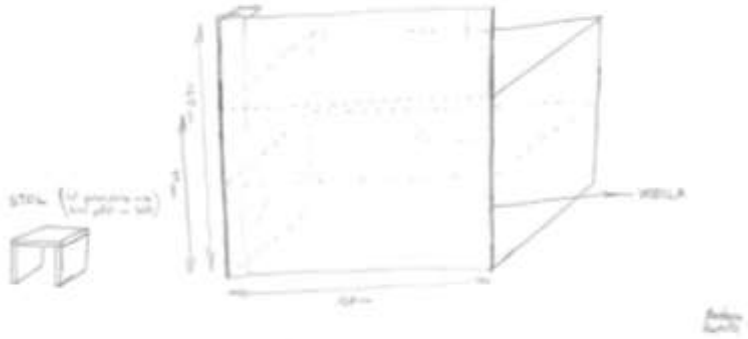
Slika 6: Del napolnjenih plastenk

2.5 Načrtovanje elementov učilnice na prostem

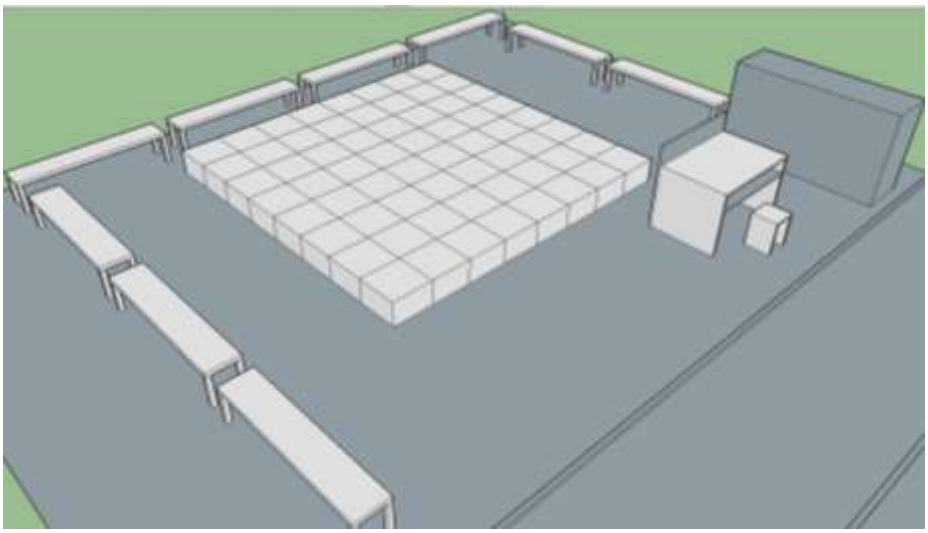
V bližnji okolici šole imamo tlakovano ploščad, okoli katere so že izdelane enostavne lesene klopi. Na tleh je naslikana šahovnica, ki je nastala v okviru projekta Šolska učna pot. Lesene šahovske figure višine približno 70 cm so shranjene v bližini v mrežasti škatli. Učenci igro uporabljajo v prostem času.

Na šoli smo imeli problem z visoko koncentracijo radona v učilnicah matematike in kemije. Sanacija je bila dolgotrajna, zato smo vsi imeli željo, da bi čim več učnih ur izpeljati na zunanjih površinah šole, za kar smo potrebovali čim ustreznejše pogoje.

Učencem te skupine je bil zastavljen izziv, da sami iščejo ideje, jih preverijo, nato pa dokumentirajo za manjkajoče elemente učilnice na prostem. Učenci so se nato z učiteljem načrtovali delo. Predlagali so, da se preselijo na prostor, kjer bo učilnica, vzamejo merilne pripomočke in najprej vse izmerijo, izdelajo skice, nato pa se preselijo v računalnico, kjer bodo izdelali še načrt s pomočjo računalnika. Učitelj je sprejel njihov načrt dela. Učenci so delali v parih. Vsaka dvojica je opravila meritve in izdelala prostoročne skice svoje ideje (slika 8). S pomočjo računalniškega programa so izdelali tudi dokumentacijo (slika 9).



Slika 7: Prostoročna skica učenkine ideje



Slika 8: Primer risbe, izdelane s pomočjo računalniškega programa Scetchup.

Ko so vse skupine zaključile z delom, je bila izvedena predstavitev končnih izdelkov, na kateri so učenci spoznali rezultate dela vseh sodelujočih.

Sledila je še ocena realizacije z vidika učencev in učiteljev. Pridobljeno je bilo mnenje učencev glede primernosti vsebine, obsežnosti in zahtevnosti nalog, zanimivosti in aktualnosti nalog, lastnega počutja pri delu, želja in pričakovanj ter lastne uspešnosti. Vsi sodelujoči učenci so pozitivno ocenili vsebine, aktualnost nalog, lastno počutje in uspešnost. Nekaterim se je naloga zdela nekoliko prezahtevna (izdelava kubičnega metra). Z rezultati so bili zadovoljni in ponosni na končne izdelke, posebej še zato, ker jih bodo uporabljali tudi mlajši učenci.

Sodelujoči učitelji so analizirali dejavnost glede na privlačnost tematike za učence, velikost in strukture skupin, aktivnosti učencev, primernosti načrtovanja nalog in ciljev, medpredmetne uporabnosti ter materialnih in organizacijskih pogojev. Ugotovitve so bile pozitivne, vodja tehniškega dneva je vsa mnenja dokumentiral.

3. Zaključek

Izpeljava dneva dejavnosti na tak način je motivacijska dejavnost, ki povezuje dve pomembni predmetni področji: matematiko ter tehniko in tehnologijo.

Ob izvajanju te aktivnosti učenci razvijajo različne spretnosti in sposobnosti: vedoželjnost, ustvarjalnost, samoiniciativnost, sodelovanje, utrjevanje in povezovanje znanja, uporabo znanja, praktično učenje, vključevanje v okolje (aktualizacijo). Velik poudarek je bil na predstavljanju idej v skupini, kjer je potrebna jasnost izražanja, učinkovitost komuniciranja in sodelovanje. Učenci so si prizadevali za skupne cilje v skupini, uporabljali so medosebne veščine, prevzemali različne vloge v skupini.

Učitelji razredne in predmetne stopnje uporabljajo izdelane pripomočke pri izvajanju določenih vsebin. Glede na njihovo uporabnost bomo v naslednjih letih zbirko dopolnjevali. V načrtovanje bo vključeno še večje število učencev, v praktično izvedbo pa bodo zaradi zahtevnosti delovnih postopkov vključeni devetošolci.

Da bi matematiko vsem učencem še bolj približali, v letošnjem letu nastaja matematična učna pot, ki jo načrtujejo učenci v okviru dodatnega pouka matematike v devetem razredu. Njen namen je matematiko preseliti iz učbenikov v vsakdanje življenje.

Že stari Kitajci so vedeli, da je učenje kot veslanje navzgor po deroči reki. Stati na mestu pomeni nazadovati. Danes velja to bolj kot kdajkoli prej, saj pridobivanje znanja postaja vse bolj pomembno povezano z mnogimi poklici. Razvoj na vseh področjih je izjemno hiter, tako da posamezna spoznanja hitro zastarevajo, nova pa se nenehno kopičijo. Učenje lahko postane pusto in odbijajoče, če posameznik zanj ni ustrezno motiviran. Vse novosti, ki v šoli nastajajo, imajo namen izboljšati znanje učencev in jih po zanimivi poti pripeljati k čim boljšim rezultatom. Ravno na področju tehnike in tehnologije imamo veliko metod, s katerimi spodbujamo učenčevo ustvarjalnost.

Ob nastajanju izdelkov, ki jih izdelujejo, razvijajo svoje sposobnosti, ideje in psihomotorične ter socialne kompetence. Pri delu v skupini se navajajo na sodelovanje in vodenje, ob praktičnem delu pa razvijajo delovne spretnosti in navade, sposobnosti za pisno, ustno ter grafično izražanje. Razvijajo vrednote, na osnovi katerih je odvisna uspešna ali neuspešna kariera posameznika: kreativnost, različnost poti do cilja, natančnost, spretnost itd. Znano je, da se odrasli v uspešnosti v istem poklicu in ob enaki izobrazbi prav na osnovi teh vrednot med seboj najbolj razlikujemo.

4. Literatura

Aberšek, B. (1995). *Tehnologija in obdelava gradiv*. Radovljica: Didakta.

Cotič, M. (1998). Merjenje na začetku osnovne šole. *Matematika v šoli, 5*(1–2), 11–16.

Ferk Savec, V. (2010). *Projektno učno delo pri učenju naravoslovnih vsebin*. Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko.

Florjančič, F., Bizjak, M., Brežnik, V. et. al. (2005). *Tehniški dnevi od 6. do 9. razreda v devetletni OŠ*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Skemp, R. (1976). Relational Understanding and Instrumental Understanding. First publis-hed in *Mathematics Teaching*, 77, 20–26. Pridobljeno 16. 6. 2011 s http://www.blog.republicofmath.com/archives/654

Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Žakelj, A. (2011). Procesno didaktični pristop pri poučevanju matematične vsebine merjenje v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje* [na spletu], 4(3), 35–50. Pridobljeno s https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=68541

Žakelj, A., Rohler, A. P., Perat, Z. et. al. (2011). *Učni načrt za matematiko*, Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Helena Jordan je po izobrazbi univerzitetna profesorica proizvodno-tehnične vzgoje in matematike. Ima dolgoletne izkušnje s področja vzgoje in izobraževanja. Na OŠ Dolenjske Toplice v letošnjem letu poučuje zelo pestro izbiro predmetov: matematika, tehnika in tehnologija, neobvezni izbirni predmet tehnika, obvezni izbirni predmet obdelava gradiv – les in umetne snovi. Izvaja tudi več ur interesnih dejavnosti s tehničnega področja – ustvarjalne delavnice in tehnični krožek. Dolga leta je bila multiplikator za tehniške dneve, sodeluje v mednarodnih projektih, poučuje odrasle na RIC- u v Novem mestu, sodelovala je s šolo za ravnatelje, vsa leta je vodja matematičnega aktiva, vodja matematičnega tekmovanja, idejni vodja novoletnega bazarja. Njen cilj je učencem približati učenje matematike in jih ozavestiti o pomembnosti tehničnega izobraževanja.

Teorija grafov na razredni stopnji? Eksotika, ki motivira učence!

Graph Theory in Primary School? Exsotics that Motivates Children!

Lidija Vinkler

Oš Cerklje ob Krki
lidija.novak80@gmail.com

Povzetek

Dandanes je opaziti velik porast padca koncentracije, motiviranosti in uspešnosti reševanja nalog pri učencih v osnovni šoli. To je zlasti opaziti pri predmetih naravoslovja, še zlasti pri pouku matematike. Učitelji iščejo rešitve in načine, kako notranje motivirati učence, uporabljajo različne didaktične pristope, vendar na koncu ugotovijo, da z njimi niso dosegli željenega napredka. Učence dane dejavnosti ne zanimajo.
Eden izmed dobrih načinov, kako zvišati motivacijo in tako tudi uspešnost učencev je, da jih grupiramo znotraj heterogenih razredov. Ta način grupiranja je zelo razširjen na nižji stopnji osnovne šole.
Opisani so trije primere zanimivih in privlačnih dejavnosti, s katerimi lahko popestrimo ure pri pouku matematike. Te dejavnosti na prvi pogled ne delujejo matematične, vendar naj vas to ne zavede. So dober primer dejavnosti, ki imajo veliko skupnega z matematiko. Opisane so dejavnosti Blatno mesto, Barvanje zemljevida in Stojnice s sladoledom (Mesto Šestka).

Ključne besede: barvanje zemljevida, Blatno mesto, didaktični pristopi, grupiranje, heterogeni razredi, motivacija, pouk matematike, stojnice s sladoledom.

Abstract

Nowadays, we can notice that there is a large decline in pupils` concentration, motivation and success at solving problems in primary school. This is especially noticeable in science subjects, especially in mathematics lessons. Teachers look for solutions and ways to motivate students internally and use different didactic approaches, but at the end they usually find out that they have not achieved the desired progress. Pupils are not interested in these activities.
One of the possible ways that is good to increase pupils` motivation and consequently their success is to group them within heterogeneous classes. This method of grouping is widespread in primary school.
In the article there are three examples described of interesting and engaging activities that can help you enrich your math lessons. These activities do not seem mathematical at first, but do not let that fools you. They are a good examples of activities that have a lot in common with math. Described activities are Muddy Town, Map Coloring and Ice Cream Stand (The city of Six).

Key words: didactic approaches, gruping pupils, heterogeneous class, Ice cream Stands, Map Coloring, mathematic class, motivation, Muddy Town.

1. Uvod

Osnovna predpostavka grupiranja učencev po sposobnostih je, da bo s tem pouk bolj prilagojen in da bodo lahko optimizirali učenje. Takšna didaktična oblika pouka je potrebna zaradi boljše, lažje, racionalne porabe časa pri organizaciji in uravnavanju učnega procesa oziroma ostane več časa za direktno (bolj učinkovito) poučevanje. To vključuje: odgovarjanje na vprašanja učencev z jasno razlago, poslušanje učencev in odzivanje na njihove odgovore, oris učnih ciljev v funkciji motiviranja, spremljanje napredka posameznika znotraj skupine in odzivanje na potrebe posameznika. Tovrsten pristop zahteva več interakcije med učiteljem in učencem, kar pa je možno le, če se učitelj bolj kot na posameznega učenca obrača na homogeno skupino učencev. Prevelika heterogenost naj bi zmanjševala čas, namenjen nalogam, in posledično dosežke učencev.(Žagar, 2003).

S problemsko orientiranimi dejavnostmi, vsebinsko vezanimi na teorijo grafov, pa povečamo uspešnost reševanja tradicionalnih matematičnih nalog.

V nadaljevanju je prikazano, kako lahko z grupiranjem učencev v skupine in s pravilnimi dejavnostmi pri pouku matematike učencem zvišujemo motiviranost z dejavnostmi, ki jih ne opravljajo pri vsakodnevnem pouku.

2. Osrednji del besedila

Oblike grupiranja:

- **Grupiranje učencev v homogene učne skupine** (angl. streaming, tracking)

  Cilj tega grupiranja je oblikovati učne skupine, ki so homogene glede na rezultate, ki jih učenci dosežejo na standardiziranih testih sposobnosti (inteligentnosti) ali testih znanja. Običajno oblikujejo tri stopnje učnih skupin: visoko, povprečno in nizko. Tako oblikovane učne skupine poučujejo na različnih ravneh zahtevnosti pri vseh ali pri večini učnih predmetov. Čeprav se vse učne skupine učijo iste predmete, dela višja skupina bolj poglobljeno in širše spoznava snov kot nižja. Učenci iz različnih učnih skupin imajo med šolskim dnevom malo ali nič stikov.

- **Grupiranje učencev pri določenih predmetih** (angl. setting, regrouping)

  Te skupine so glede na homogeni razred bolj fleksibilne v oblikovanju in ožje (bolj specifične) glede namena. Običajno učence grupirajo v skupine pri branju in matematiki, redkeje pa pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih. Če začne učenec dosegati pomembno boljše rezultate kot drugi člani skupine oziroma presega standarde znanja v svoji skupini, prestopi v višjo skupino. Pri grupiranju učencev v skupine samo pri nekaterih predmetih je prehod v višjo skupino lažji kot pri grupiranju v posebne razrede pri vseh predmetih, ko se učenci v različnih razredih učijo po različnih učnih programih.

- V ZDA poznajo še eno obliko grupiranja učencev, ki je pravzaprav različica oblike regrupiranja oziroma "setting" modela. To je **Joplinov plan**. Razlika med obema oblikama je v tem, da Joplinov plan vključuje grupiranje učencev med razredi različnih stopenj oziroma starosti učencev. Na primer: vsi učenci tretjega, četrtega in petega

razreda, ki dosegajo enake rezultate pri branju, so grupirani v posebno skupino pri pouku branja. Enako jih grupirajo tudi pri matematiki.

- **Grupiranje učencev v mešane skupine** (mixed-ability grouping)

  V tem primeru učenci niso grupirani po sposobnostih, ampak so skupine heterogene. Učitelj le občasno, bodisi namerno ali slučajno, grupira učence v skupine (po spolu, interesih itd). Ta oblika je prevladujoča v slovenskem šolskem prostoru.

- **Grupiranje učencev znotraj heterogenih razredov** (within-class grouping)

  Ta oblika grupiranja je zelo razširjena zlasti na nižji stopnji osnovne šole (primary school level). Gre za delitev učencev v istem razredu v dve ali tri skupine, običajno pri pouku branja in matematike. Uporablja se predvsem, ko sta prisotna slab učni uspeh in nizka učna motiviranost. Nekateri se je poslužujejo tudi, ko se pojavi neuspešnost dopolnilnega in dodatnega pouka. Ta oblika grupiranja je najbolj fleksibilna glede na časovno določitev skupine in je omejena na en ali dva predmeta. Težava pri tej obliki grupiranja je v tem, da učitelj težko ohranja aktivnost vseh učencev hkrati. Takrat, ko se ukvarja z eno skupino učencev, so lahko drugi pasivni. Ohranjanje aktivnosti vseh učencev zahteva posebno spretnost učitelja, ki pa je nimajo vsi učitelji. (Povzeto po Adamič, 1996, št.1–2, str.39–48).

Žagar (2003) navaja, da je najbolj znana prva metaanalitična študija Slavina iz leta 1987. Le-ta je pregledal sedem študij o grupiranju učencev v nižjih razredih osnovne šole in izpostavil naslednje ugotovitve:

- domnevani negativni psihološki učinki skupinskega grupiranja so zanemarljivi;
- nivojske skupine so oblikovane na osnovi dosežkov učencev pri branju ali matematiki;
- nivojske skupine so fleksibilne, kar pomeni, da učenci relativno lahko prehajajo iz skupine v skupino.

Slavin je te rezultate strnil v ugotovitev, da študije kažejo na učinkovitost nivojskih skupin pri posameznih predmetih le, če so metode poučevanja in učno gradivo prilagojeni potrebam učencev. Zgolj enostavno razvrščanje otrok v nivojske skupine brez ustreznih prilagoditev ni učinkovito ne glede na učni predmet. (prav tam, str. 5).

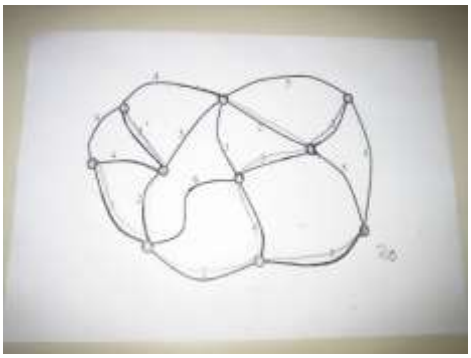
Domala vsi raziskovalci se strinjajo, da je za nižjo stopnjo izobraževanja najbolj primerna oblika razvrščanja učencev v posamezne skupine znotraj razreda (within-class grouping).

Notranja diferenciacija ohranja heterogene razrede in oddelke in znotraj le-teh se upoštevajo indivudualne zmožnosti, želje in potrebe učencev. Strmčnik (2005) poudarja, da morata notranja diferenciacija in individualizacija seči prav do vsakega učenca.

Iz posameznih modelov notranje diferenciacije, ki jih navaja Strmčnik (2001), je razvidno, da mora imeti učitelj za izvajanje notranje diferenciacije optimalne pogoje, kar pomeni, da mora biti dovolj strokovno usposobljen, imeti na razpolago dodatne usposobljene kadre, zadostno število didaktičnih pripomočkov in gradiv ter ne preštevilčenega razreda.

2.1 Primeri dobre prakse

2.1.1 Blatno mesto



Slika 1: Blatno mesto
(Lidija Vinkler, osebni arhiv)

Prebivalci Blatnega mesta želijo asfaltirati toliko cest, da bi lahko vsak prišel kamorkoli. Ne želijo velikih stroškov. Vseeno jim je tudi, če je pot potovanja po asfaltirani cesti zato daljša. Matematično gledano želimo izračunati najmanjšo možno povezavo drevesa v graf.

Veliko učinkovitih algoritmov reševanja tega problema poznamo, a jih učenci na primarni stopnji ne poznajo. Zgodba danega problema je opisana na zabaven način. Vedeti pa moramo, da obstaja tudi veliko praktičnih načinov, kako ta problem reševati.

KAKO PROBLEM PREDSTAVITI UČENCEM V PRVIH DVEH TRIADAH V OSNOVNI ŠOLI?

Pred učence položimo zemljevid Blatnega mesta (*Sliko 1*) in jim povemo zgodbo o stiski njegovega prebivalstva (avtomobili se jim ugrezajo v blato po nevihti …). Župan mesta vztraja, da morajo biti nekatere ceste asfaltirane in da je to prioroteta. Asfaltiranih mora biti toliko cest, da lahko vsakdo potuje od svoje hiše do katerekoli druge v mestu. Toda asfaltiranje mora biti opravljeno z minimalnimi stroški, ker bo preostanek mestnega sklada uporabljen za izgradnjo mestnega plavalnega bazena. Številka priključka vsake ceste na zemljevidu mesta predstavlja ceno asfaltiranja te posamezne ceste.

Težavi sta v tem, kako pripraviti shemo asfaltiranja, da bo takšna, kot si jo prebivalci želijo in kako povezati mesto z mrežo asfaltiranih cest, upoštevajoč minimalne stroške asfaltiranja. Cena asfaltiranja je izračunana s seštevanjem izbranih cest za asfaltiranje.

V literaturi (Fellows, 1993) najdemo, da nekateri petletniki pričnejo s tem, kje naj bi bil postavljen nov plavalni bazen v mestu in kateri vozel predstavlja njihovo hišo! Torej, če je razred soočen s takšnim problemom, ga rešuje z aktivnostjo. Prisotno je ogromno predlogov, kako pristopiti k stvari. Nekateri učenci hitro razumejo problem, nekateri pa potrebujejo nadaljnjo razlago, da bodo lažje prišli do rešitve in primerov. Vedno spodbudimo tiste učence, ki razumejo problem, da ga razložijo ostalim, ki ga ne razumejo. Zanimiv pogled na izkušnjo v razredu je bilo učiteljičino poročilo, da učenci, ki so se dobro odrezali pri tem problemu, niso nujno bili dobri pri navadnih matematičnih nalogah in obratno. (Fellows, 2003).

Naravna vprašanja, ki se porajajo pri reševanju tega problema, so bogata, raznolika in vključujejo skrbi in dvome, kot so: »Kako lahko na hitro poveš, da predlagana shema asfaltiranja potrebuje primeren pogoj?« Kako lahko nekdo določi, da je rešitev lahko boljša? Katero je minimalno število asfaltiranih ulic pri optimalni rešitvi?« (Fellows, 1993).

2.1.2 Barvanje zemljevida

Pri tej aktivnosti gre v bistvu za problem štirih barv.



Slika 2: Zemljevid Evrope
(Lidija Vinkler, osebni arhiv)

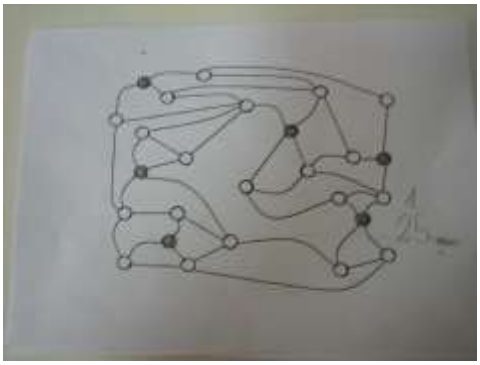
<u>KAKO PROBLEM PREDSTAVITI UČENCEM V PRVIH DVEH TRIADAH V OSNOVNI ŠOLI?</u>

Pred učence postavimo že izdelan zemljevid neke države. Zgodbo začnemo s skromno barvitostjo zemljevidov, ki bi jo lahko popestrili s samo nekaj pastelnimi barvami.
Najboljša ugotovljena rešitev s pomočjo uporabe najmanjšega števila barv je lahko prikazana s poskusi, ki bi izboljšali to rešitev. Ali obstaja način, ki bi pokazal, da rešitve ni mogoče izboljšati?
Zelo težko je učencem razložiti, ali sta dve barvi dovolj za podan zemljevid. Še težje jim je razložiti, ali so tri barve dovolj.
Vsaki skupini damo nepobarvan zemljevid Evrope. Na zemljevidu so že označene državne meje. Opozori se jih, naj pazijo, da se iste barve ne smejo stikati in naj bodo pozorni na meje držav.

Ta problem je izredno bogat z različnimi možnimi strategijami, opazovanji in idejami. Ena izmed idej je uporabljati eno barvo za čim več držav, preden bi uporabili drugo barvo. (Fellows, 1993).

2.1.3 Stojnica s sladoledom in gasilska postaja

Problem najti *minimalno število enakih oseb, stvari ipd.* pod danimi pogoji je problem, ki je že dolgo prisoten v matematiki in računalništvu, in ima veliko praktičnih aplikacij ter je klasičen računalniški problem že od samega začetka.



Slika 3: Stojnice s sladoledom
(Lidija Vinkler, osebni arhiv)

KAKO PROBLEM PREDSTAVITI UČENCEM V PRVIH DVEH TRIADAH V OSNOVNI ŠOLI?

Učencem pričnemo pripovedovati, da želimo v mestu Šestka zgraditi stojnice za sladoled na številnih vogalih, tako da lahko vsakdo iz kateregakoli dela mesta odide po sladoled, ki bo oddaljen od njega samo eno ulico. Težava je v tem, da lahko postavimo le šest stojnic.

Ob drugi priložnosti bi lahko podali zgodbo, ki bi vključevala postavljanje gasilskih postaj namesto stojnic s sladoledom. Ni važno, kakšno je minimalno število postaj za dani načrt, pač pa vrstni red postavitve tega problema.

Obstajajo različne dobre ideje, kako rešiti ta problem. Lahko kreiramo karto tega mesta, začenši z najenostavnejšo tvorbo za vsako rešitev. Nato dodajamo »zoprne« črte. Delo v tej smeri omogoča ustvariti karto mesta za vsakogar posebej, z učinkovito rešitvijo zato, ker dograjujem. Pogosto ni enostavno za kogarkoli drugega najti rešitve, vsaj tako enostavne in učinkovite. (Fellows, 1993).

3. Zaključek

Pri pouku matematike je učencem potrebno zviševati motiviranost z dejavnostmi, ki jih ne opravljajo pri vsakodnevnem pouku matematike. Dejavnosti, opisane v tem članku, niso tipične za vsakodnevni pouk, so pa povezane z matematiko in je potrebna previdnost. Učence moramo spremljati in opazovati, če v teh dejavnostih uživajo in če imajo učitelji od njih tudi kakšne koristi.

Pri tej obliki grupiranja lahko pride do težav. Učitelj mora skozi ves proces budno spremljati delo vseh skupin, kar pa ni vedno enostavno. Težko je ohranjati aktivnost vseh učencev hkrati. Zlasti učno manj uspešni učenci so pri tej obliki dela bolj pasivni. To se zlasti pokaže pri heterogenih skupinah. Nastalo situacijo lahko rešimo tako, da učno uspešnejši učenci podajajo predloge in rešitve, učno manj uspešni pa te stvari zapisujejo. Tako so tudi oni del skupine in s tem zmanjšamo njihovo pasivnost.

Ko sem te dejavnosti izvajala v homogenih skupinah (po sposobnostih) so bili učno boljši učenci uspešnejši, učno slabši učenci pa nalog niso rešili. Najbolj primerne so torej heterogene skupine.

S pričujočim delom želim učiteljem pomagati pri izbiri aktivnosti za na učenca osredotočen pouk, znotraj katerega razvijamo bolj konceptualno kot proceduralno znanje. Želim jih tudi opogumiti, naj stopijo naproti sodobnim načinom poučevanja matematike. Verjamem, da učitelji z nelagodjem posegajo po aktivnostih, ki niso direktno povezane z operativnimi učnimi cilji.

Bistveni poudarek je na konstruktivističnih načelih pouka, ki bi jih lahko dosegali celo s tako »eksotičnimi« matematičnimi vsebinami, kot je teorija grafov, ki jo običajno srečamo le na univerzitetnih nivojih.

8. Literatura

Adamič, M. (1996). *Model sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka ter dosežki nivojskih skupin*. Sodobna pedagogika, 47, št. 1–2. Ljubljana.

Fellows, M. R. (1993). *Computer science and mathematics in the elementary schools, v N. D. Fisher, H. B. Keyens, and P. D. Wagreich, Ur., Mathematicians and Education Reform 1990–1991*. Amer.Math. Society.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme. Razprava filozofske fakultete.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Strmčnik. F. (2005). *Učna diferenciacija in individualizacija v osnovni šoli.* Vzgoja in izobraževanje, let. 36, št. 2/3, str. 5–9.

Žagar, D. (2003). Evalvacijska študija: *Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence (zaključno poročilo)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša (2008). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.

Kratka predstavitev avtorja

Lidija Vinkler prihaja iz Brežic. Enajst let je profesorica razrednega pouka. Poučuje v drugi triadi (4., 5.razred) na OŠ Cerklje ob Krki. Pri svojem delu želi doseči, da bi se spremenila vloga učitelja pri samem pouku. Učitelj naj bi bil koordinator pouka, katerega bi kreiral skupaj z učenci. Z različnimi pristopi k pouku želi doseči večjo zaineresiranost učencev in posledično tudi boljše končne rezultate.

Fizikalne lastnosti morske vode

Physical Properties of Sea Water

Bojan Herman

Šolski center Celje, Srednja šola za kemijo, elektrotehniko in računalništvo
bojan.herman@sc-celje.si

Povzetek

Fiziko dijaki srečujejo med obveznimi predmeti. Zaradi narave dela se včasih zgodi, da pri pouku ne moremo v celoti predstaviti vse lepote fizike, njen izjemen vpliv na naše življenje, znanost, umetnost in filozofijo. Projektni dnevi, interesne dejavnosti in obvezne izbirne vsebine omogočajo, da posežemo v globine fizike. Na Srednji šoli za kemijo, elektrotehniko in računalništvo Šolskega centra Celje, Pot na Lavo 22, imajo dijaki vseh smeri organizirane projektne dneve, ki poleg pridobivanja znanja vključujejo strokovne ekskurzije, oglede muzejev, planetarijev, delovnih organizacij in hiše eksperimentov, različna predavanja ter laboratorijske veščine.
V okviru projektnih dni so dijaki v letošnjem in lanskem šolskem letu povezali znanje fizike o morski vodi z drugimi šolskimi predmeti: slovenščino, angleščino, matematiko, biološkim praktikumom, športno vzgojo, podjetništvom in trženjem, kemijo, kemijsko informatiko, splošno in anorgansko kemijo, kemijsko tehniko in lokalno kemijsko industrijo. Širša tema projektnih dni je bila sol ali natrijev klorid. Temeljno znanje enega predmeta omogoča kakovostnejše dojemanje in usvajanje snovi pri drugem predmetu. Dijaki naj bi razvili veščine, ki so neodvisne od vsebine in uporabne v različnih okoliščinah ter jih je mogoče prenašati. Dosegli naj bi aktivno vlogo dijakov pri pouku, njihovo premišljeno opazovanje, kritično mišljenje, samostojno reševanje problemov, obdelavo podatkov, argumentiranje in vrednotenje ter jih naučili uporabljati informacijske tehnologije.
Glavne usmeritve in cilji pri fiziki so bili: pridobiti osnovno znanje iz hidrostatike, gravitacije in kalorike. Izvedeli naj bi, kakšna je razlika med vzgonom v sladki in slani vodi ter se naučili meriti vzgon na več načinov; izmerili temperaturo tališča in vrelišča sladke in morske vode; odgovorili na vprašanja, kako je s taljenjem ledu v sladki in slani vodi, ali taljenje ledu vpliva na dvig gladine morske vode; katera voda prej zavre, morska ali sladka, ter kje tiči vzrok za plimovanje ter slanost morske vode.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje,projektni dnevi, slanost morja, tališče in vrelišče vode, vzgon.

Abstract

Physics is one of the obligatory subjects in secondary school, but due to lack of time it is not possible to present and experience all the prospects and beauty of the subject, its exceptional impact on our lives, science, art and philosophy. Nevertheless, there is an opportunity to present and show something more on Physics and its depth in so called project days and extra-curricular activities. The project days are organised in all branches of our school (Secondary school of Chemistry, Electrical engineering and Computer science) and combine various activities beside the main one, gaining the precise knowledge on the subject. Those activities are excursions, sightseeing, visiting museums, planetariums, companies, houses of experiments, various lectures and laboratories.
Last year the topic of the project days was »Salt or Natrium Chloride« and it combined the knowledge of different subjects, such as Physics, Chemistry, Slovene language, Mathematics, Biology, Entrepreneurship and marketing, general and inorganic chemistry, English language and local chemical industry.

By combining different subjects with one topic we want to achieve the development of students' skills, active role of students during the lesson, thoughtful observation, critical thinking, independence at solving the problems, processing and evaluating the data and using informational technology. By using a topic that is wide and broad we are aware that general and thorough knowledge of the topic can be used at different subject and may lead to better understanding and upgraded, sustainable knowledge.
The major aims at Physics during the project days were gaining the basic knowledge on hydrostatic, gravity and caloric. Students were also taught about the difference between buoyancy in fresh and salty water and how to measure it in different ways, they discussed how to measure the temperature of the melting and boiling point of fresh and sea water and they needed to answer the questions on melting the ice in fresh and in salty water. Students were also presented by knowledge on melting of the ice and the influence that it has on the rise of the sea surface. Furthermore, they had to think about which water boils first, and what the cause of the tide and salinity of sea water is.

Key words: Buoyancy, cross – curricular integration, melting and boiling point of water, project days, salinity of the sea.

1. Uvod

Danes je onesnaževanje vode in s tem tudi segrevanje morske vode ter spreminjanje podnebja eden glavnih problemov. Zaradi tega znanstveniki bijejo plat zvona, saj kot posledico navajajo dvig morske gladine, ki bi ogrozila življenja številnih prebivalcev ob morju. Zato so dijaki želeli spoznati lastnosti navadne in morske vode še s fizikalnega stališča. Namen projektnih dni je, da se dijaki seznanijo z novimi vsebinami preko povezovanja različnih področij, zabavnega učenja, spoznavanja teorije in prakse ter različnih virov informacij.

Na površju Zemlje je tri četrtine vode (1386 milijona km^3), od tega 96,5 % v oceanih, medtem ko je komaj 3,5 % sladkovodne. Zemljina površina pri polmeru 6367 km znaša $5{,}1.10^8\ km^2$. Oceani tehtajo $1{,}35.10^{18}$ ton, to je 1/4400 ali 0,02 % celotne Zemljine mase.

Fizikalne lastnosti, po katerih se navadna voda loči od slane vode, so tudi gostota, toplotna kapaciteta vode, vrelišče, tališče in slanost. Gostota destilirane sladke vode pri 4 °C je 1000 kg/m^3, morske v severnem Jadranu poleti 1022 kg/m^3, pozimi pa 1038 kg/m^3. Slanost morja se meri v odstotkih (%), tako je v Jadranu slanost 3,8 %, v Rdečem morju 4 %, v Baltiku zaradi dotoka sladke vode iz rek in taljenja ledu le 0,7 %, v Mrtvem morju pa kar 33,7 %. Slanost morja vpliva na plavanje teles in na morske tokove ter je odvisna od temperature morja in izhlapevanja.

V nadaljevanju je opisana meritev vzgona v navadni in morski vodi, meritve sil na potopljeno telo v navadni in morski vodi, taljenje ledu v navadni in morski vodi ter izparevanje v navadni in morski vodi. Dijaki naj bi spoznali, kako fizikalno znanje nastane. Sami naj bi prehodili del poti in doživeli usvojeno znanje, vrednote in spretnosti, ki so v sodobni družbi potrebne vsakemu posamezniku. Učili naj bi se osnovnih eksperimentalnih veščin: znanje uporabe osnovnih merilnih naprav, načrtovanje in samostojno izvajanje preprostih poskusov ter učenje zapisovanja in analiziranje rezultatov meritev. Da bi presegli predmetno razdrobljenost, naj bi v obravnavano temo vključili tudi nekaj znanja iz kemije in geografije. Kot podporni predmeti naj bi služili slovenščina, angleščina in kemijska informatika. Pri prvih dveh naj bi se dijaki naučili tehnik javnega nastopanja in priprave na javni nastop, pri kemijski tehniki pa naj bi javni nastop opremili še z diapozitivi v PowerPointu in izdelali plakat v PowerPointu.

2. Morska voda in fizika

2.1. Morska voda in vzgon

Preko plavanja teles so dijaki spoznali vzgon in Arhimedov zakon, ki je eden temeljnih fizikalnih zakonov v hidrostatiki, poznan že iz antike. Vzgon je rezultanta sil, s katerimi obdajajoča tekočina deluje na potopljeno telo. Za merjenje vzgona se lahko uporablja Arhimedovo vedro (Slika 1). Na vzmetno tehtnico obesimo vedro in utež. Vedro ima enako prostornino kot utež. Z vzmetno tehtnico se izmeri teža vedra in uteži, ki je 3,4 N. Nato se v celoti potopi utež v vodo. Zaradi vzgona se sila na prožno vzmet zmanjša. Dijaki so izmerili novo vrednost sile na vzmet in dobili 1,8 N. Zatem so vedro napolnili z vodo. Zdaj je na vzmet delovala dodatno teža vode v vedru. Še enkrat so izmerili silo na vzmet in ugotovili, da je celotna sila na vzmet enaka tisti v začetku poskusa, torej 3,4 N, ko na utež še ni deloval vzgon. Teža vode v polnem vedru je bila nasprotno enaka vzgonu na utež in je znašala 1,6 N. To vrednost so dobili tako, da so od teže na zraku 3,4 N odšteli težo v vodi 1,8 N.



Slika 1: Merjenje vzgona z Arhimedovim vedrom

Enačba za vzgon je $F_{vzg} = \rho\, V\, g$,

kjer je ρ gostota tekočine, V prostornina izpodrinjene tekočine ali potopljenega dela telesa in g gravitacijski pospešek 10 m/s^2 (Kladnik,1991 in Mohorič, 2012). Iz te enačbe so izrazili prostornino

$$V = \frac{F_{vzg}}{(\rho g)}$$

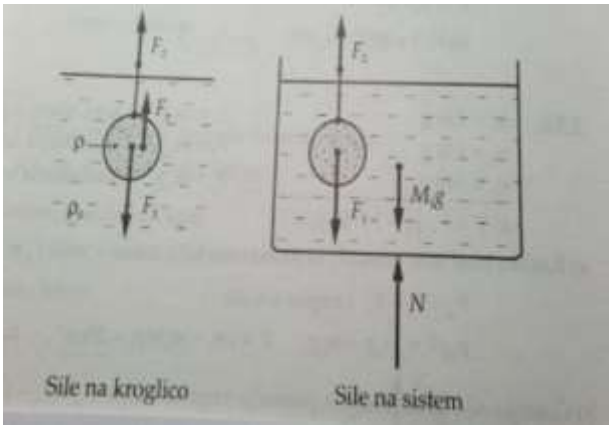
in dobili vrednost 160 ml. Rezultat so primerjali s količino vode iz vedrca. Le-to so vlili v menzuro in izmerili 158 ml, kar potrjuje ujemanje teorije s prakso. Meritev z Arhimedovim vedrom so ponovili še z morsko vodo, ki je imela 3,1 % soli. Teža Arhimedovega vedra na zraku je spet znašala 3,4 N, v vodi pa 1,65 N. Torej je bila sila vzgona na Arhimedovo vedro v slani vodi 1,65 N, kar je več kot v navadni vodi. S tem so dokazali trditev, da v morski vodi lažje plavamo.

2.1.1.Meritev sil v vodi s silomerom in namizno tehtnico

Na tehtnico so dijaki postavili posodo z navadno vodo. Na silomer pa so obesili telo z gostoto 5 g/cm^3. Tehtnica je pokazala 0,8 kg, silomer pa 3,0 N (Slika 2).



Slika 2: Merjenje sil na namizno tehtnico in na stativ obešeno vzmetno tehtnico, ko je v vodo potopljeno telo



Slika 3: K razlagi in računu sil na namizno in vzmetno tehtnico (Šolinc , 1998.)

Ko so telo potopili v vodo, je silomer pokazal 2,4 N, tehtnica pa 8,6 N oz. 0,86 kg (v sladki vodi).

Meritev so podkrepili še z računom in tako preverili ujemanje teorije s prakso.

Izmerjene podatke so zapisali takole:

M_1 =0,8 kg (masa vode s posodo) F_2 = 2,4 N (teža telesa v vodi izmerjena s silomerom)
ρ_{telesa}= 5g/cm^3 F_1 = 3,0 N (teža telesa na zraku izmerjena s silomerom)
ρ_{vode}= 1g/cm^3

V zraku kaže vzmetna tehtnica 3,0 N, tehtnica na mizi pa maso vode in posode. Ko telo s prostornino V in gostoto ρ_{telesa} potopimo v vodo z gostoto ρ_{vode}, se pojavi vzgon F_{vzg} = ρ_{vode} g V = 0,6 N. Vzmetna tehtnica sedaj kaže navidezno težo telesa, to je razliko med težo telesa in vzgonom.

$F_2 + F_{vzgona} = F_1$,

$F_2 = F_1 - F_{vzgona}$ = 3 N-0,6 N =2,4 N ali vzmetna tehtnica kaže 0,24 kg (Slika 3).

Vzmet, telo in posodo z vodo smatramo kot sistem, na katerega delujejo štiri zunanje sile. Ker sistem miruje, je ravnovesje sil:

$F_2 + N = M_1.g + F_1$ ali

$N = M_1 + F_1 – F_2 = M_1.g + F_1 – F_1 + F_{vzgona} = M_1.g + F_{vzgona} = 8\ N + 0{,}6\ N = 8{,}6\ N$. Torej namizna tehtnica kaže 0,86 kg (Kranjc, 2006 in Šolinc, 1998). S tem je ugotovljeno, da vzmetna tehtnica pokaže manjšo težo na potopljeno telo zaradi vzgona, navadna tehtnica pa večjo. Tako je to drugi način merjenja vzgona. Tretji način merjenja vzgona z areometrom so spoznali pri kemiji.

2.2. Vrenje slane vode

Z naslednjo meritvijo se je ugotavljalo vrelišče slane (3,8%) in navadne vode. S kapljevinskim in digitalnim termometrom je bilo izmerjeno vrelišče slane vode pri 103 °C in navadne vode (pri nas na 240 m nadmorske višine) pri 98 °C.

Na gorilniku se je nato segrevala enaka količina navadne in slane vode. Slana voda je časovno prej zavrela kot neslana. To je mogoče razložiti z enačbo za dovedeno toploto $Q = m\ c\ \Delta T$, kjer je m masa segrevane vode, c specifična toplota vode iz tabel 4200 J/(kg st), ΔT sprememba temperature (Mohorič, 2013). Obakrat je gorilnik enako hitro dovajal toploto, torej smo za vretje slane vode potrebovali manj toplote (Slika 4). Razlog so morali dijaki sami ugotoviti. Produkt $mc = C$ se imenuje toplotna kapaciteta, ki pove, koliko toplote lahko shranimo v snov in ugotovljeno je bilo, da je le-ta pri slani vodi manjša kot pri neslani.



Slika 4: Merjenje tališča in vrelišča navadne in slane vode

2.3. Taljenje ledu v morski vodi

2.3.1 Časovna odvisnost taljenja ledu v morski vodi

V naslednjem primeru so dijaki ugotavljali, ali se ledena kocka hitreje tali v slani ali neslani vodi. V več enakih posod so vlili enako količino vode različne slanosti in v vsako dodali enako velike kocke ledu (Slika 5 in Slika 6). Čim bolj je bila voda slana, tem počasneje se je ledena kocka talila (Slika 7).

Gostota slane vode je večja od gostote neslane. Prav tako je gostota hladne vode večja od tople vode. Ko se kocka tali v neslani vodi, hladna voda z večjo gostoto, ki nastane med taljenjem ledu, sproti tone na dno posode, nadomešča pa jo toplejša voda z manjšo gostoto iz okolice. Tako je kocka ledu, ki plava na gladini, ves čas obdana s toplo vodo in se hitro tali. Pri taljenju kocke v slani vodi ima hladna voda, ki nastane med taljenjem ledu, manjšo gostoto od slane vode v posodi, zato hladna voda ostaja na gladini, kjer pa plava tudi ledena kocka. Kocka ledu, ki plava v slani vodi, je tako ves čas obdana s hladno vodo in se zato počasneje tali.



Slika 5: Tehtanje soli in kock ledu



Slika 6: Kocke ledu v vodi s soljo različnih koncentracij



Slika 7: Taljenje enakih kock ledu v štirih čašah z različno koncentracijo soli v vodi

Voda lahko zmrzne tudi nad 0 ° C, če povečamo tlak. Temperaturo tališča vode pri normalnem tlaku lahko znižamo z dodajanjem soli, kar so dijaki sami preizkusili.

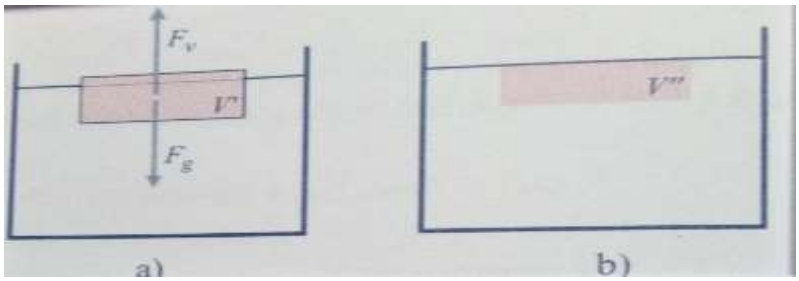
2.3.2 Izračun in rezultati

Dijake je zanimalo zvišanje gladine morske vode zaradi taljenja ledu. V čašo vode so položili kocko ledu in počakali, da se je ves led stalil in je imela voda še 0 ° C. Rezultat, da se gladina vode v čaši ni spremenila, so podkrepili še s fizikalnimi enačbami in razlago.
Ko led plava na vodi, sta v ravnovesju teža ledu in vzgon:

$$F_g = F_{vzg}$$

in $\rho_{ledu}\, V_{ledu}\, g = \rho_{vode} V'\, g,$
kjer je V′ prostornina potopljenega dela ledu. Torej je potopljeni del ledu $V' = (\frac{\rho_{ledu}}{\rho_{vode}})\, V_{ledu}.$
Potopljeno je $(V'/V_{ledu}) = (\frac{\rho_{ledu}}{\rho_{vode}})$= (0,9 g/cm^3/1,0 g/cm^3) = 0,9 ali 90 % ledu (Slika 8a).

Samo 10 % ga štrli iz vode. Ko se led stali, nastala voda zavzame manjšo prostornino V″ kot led, saj je pri 0 °C gostejša od ledu.
V''= m/ρ_{vode} =m_{ledu} /ρ_{vode} = ($\rho_{ledu}\, V/\rho_{vode}$) = (0,9 g/cm^3/1,0 g/cm^3) V_{ledu}, torej V''/V_{ledu} = 0,9 ali 90 % in sta deleža potopljenega ledu in nastale vode enaka .Nivo gladine se ne spremeni (Slika 8b).



Slika 8: a)led plava *na vodi*
b)prostornina vode, ki je nastala iz ledu (Kranjc,2006)

2.3.3 Komentar rezultatov

Zagotovo voda v čaši zavzema drugačno geometrijo kot oceani na Zemlji. Morska voda je tudi slana in temperatura oceanov ni blizu 0 °C. Taljenje vseh ledenikov, ki se niso ustvarili na kopnem, ampak plavajo na vodi, ne bodo prispevali k rasti morske gladine. Vzrok je treba iskati v Antarktiki, peti največji celini (zavzema 8,9 % kopnega), ki je pokrita z 98 % ledu povprečne debeline 1,6 km. Nekaj bi k dvigu morske gladine zagotovo prispevalo tudi termično raztezanje morij.

3. Zaključek

Za motivacijo so se dijaki najprej udeležili strokovnih ekskurzij v Salzburg in Piranske soline. Obiskali so rudnik soli Hallein, Red Bull Hangar 7, kjer so razstavljeni zgodovinski primerki letal, helikopterjev in dirkalnikov, oprema Felixa Baumgartnerja, junaka, ki je s padalom skočil iz vesolja. V mestu so si ogledali baročno mestno jedro, katedralo sv. Ruperta, dvorec Mirabell s parkom, obiskali Mozartovo rojstno hišo, poletni dvorec salzburških knezoškofov Hellbrunn, se z vzpenjačo popeljali na znamenito trdnjavo Hohensalzburg, v prirodoslovnem muzeju Haus der Natur, kjer so zbirke dinozavrov, plazilcev in vesolja. Sami preizkušali fizikalne in kemijske zakonitosti pri nastavljenih eksperimentih in se popeljali še z ladjico po reki Salzach. V okviru kemijske informatike so naredili ozadje predstavitve v PowerPointu, se naučili vstavljati zvočne učinke in slike, uporabljati animacije ter narediti plakat, pri slovenščini pa so se naučili tehnik javnega nastopanja. Na dober nastop vpliva pripravljenost, prava vsebina, suverenost, samozavest, osebni pečat in vaja. Pri matematiki so povezali kristalno strukturo natrijevega klorida s pravilnimi poliedri in kubičnimi kristalnimi mrežami, pri biološkem praktikumu ugotavljali vpliv natrijevega klorida na kalitev semen fižola, rdeče redkvice in sladke koruze, pri športni vzgoji proučevali izotonične napitke, v katerih so prisotni elektroliti (sol-ioni natrija, kalija, kalcija, magnezija, klora), pomembni za delovanje ledvic, srca in arterij. Pri podjetništvu in trženju so ustanovili virtualno podjetje SolMaks, d.o.o. Za delovanje podjetja so segmentirali trg, iskali ključne partnerje, načrtovali prihodke in odhodke v poslovnem letu in zbirali dokumentacijo za registracijo podjetja. Pri splošni in anorganski kemiji so se seznanili s kemijskimi lastnostmi natrijevega klorida (tališče 800 °C, vrelišče 1465 °C, ρ=2,163 g/cm^3, molska masa 55,4 g/mol), s topnostjo v vodi in

netopnostjo v organskih topilih. Pri kemijski tehniki so se spoznali s pridobivanjem kamene soli neposredno iz rudnikov z odkopom ali raztapljanjem kamnine v podzemnih nahajališčih, morske soli z zmrzovanjem ali z izparevanjem vode s sončno energijo. V lokalni kemijski industriji pa so izvedeli, da se talina natrijevega klorida uporablja pri elektrolizi, kjer je potrebna enosmerna napetost. Tako pridobljen natrij se koristi za redukcije, za katalizo, za sintezo klorovodikove kisline in sinteze z amalgamom, klor pa za dezinfekcijo vode, kloriranje ogljikovodikov in sintezo klorovodikove kisline. Na koncu je bilo novo pridobljeno znanje predstavljeno javnosti in mlajšim dijakom še v angleščini.

Pri fiziki so dijaki na projektnih dnevih pridobili osnovno znanje iz hidrostatike, morskih tokov, plimovanja, kalorike ter sami prišli do nekaterih fizikalnih ugotovitev, ki jim bodo dolgotrajneje koristile. Povezali so fiziko z življenjem in se naučili brskati po različnih virih informacij (Slika 9).



Slika 9 : Proučevanje informacij preko internetnih strani

Časa za bolj podrobno proučevanje plimovanja in gravitacijskega zakona je zmanjkalo, čeprav je bilo opravljenih nekaj meritev plime in oseke v Kopru julija 2018. Tako je ta del ostal še odprto vprašanje in naloga za kakšne naslednje projektne dneve.

Vsekakor je medpredmetno in projektno učenje zelo uspešen način motiviranja dijakov in vzpodbujanja njihove ustvarjalnosti .Ključnega pomena pri učenju je motivacija. To smo dosegli z vzpostavitvijo partnerskega in spoštljivega odnosa med dijaki in profesorji. Adolescenti večkrat čutijo osamljenost, žalost ,strah in stres. Sprostitev smo dosegli s humorjem, pozornostjo, slikovnim pomnenjem in igro vlog .Za ozadje pri delu smo uporabili glasbo, ki jo dijaki radi poslušajo .Dijake smo spodbujali pri samodisciplini, samostojnosti ,navduševali za učenje z zabavnimi anekdotami ali šalo o znanih fizikih in sistematično pristopali k reševanju problemov v parih in v skupinah .Pri tem smo uporabili različne metode: metode razlage, predavanja, razgovora ,metode z uporabo besedila, metode prikazovanja in metode primera..Za motivacijo in uspeh pa je pomemben vzvod tudi povezanost generacij. To smo dosegli na roditeljskem sestanku pri javni predstavitvi, ko so dijaki staršem predstavili svoje delo.

4. Literatura

Kladnik, R., (1991). *Visokošolska fizika, 1.del.* Ljubljana: DZS.

Kladnik, R., Kodba, S., (2016). *Gibanje in sila*. Ljubljana: DZS.

Kranjc, T., Jagličić, Z., Peternelj, J., (2006). *Fizika za srednje šole, 1. del.* Ljubljana: DZS.

Mohorič, A., Babič, V., (2012). *Fizika 1*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Mohorič, A., Babič, V., (2013). *Fizika 2*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Šolinc, H., (1998). *Skozi fiziko z rešenimi nalogami.* Ljubljana: DZS.

Kratka predstavitev avtorja

Bojan Herman je profesor fizike na Šolskem centru Celje (Srednja šola za kemijo, elektrotehniko in računalništvo). Ima že več kot tridesetletne izkušnje na področju dela z dijaki in odraslimi. V tem času je bil v vlogi profesorja fizike, matematike, fizikalnih merjenj, računalništva, v vlogi razrednika, vodje študijske skupine, zunanjega ocenjevalca fizike na splošni maturi, mentorja študentom in mentorja tekmovalcem iz fizike in astronomije.

Prej je poučeval in predaval tudi na Gimnaziji Jožeta Plečnika v Ljubljani, na Srednji zdravstveni šoli v Celju, na Srednji naravoslovni šoli v Kopru, na Centru srednjih šol v Velenju, ki je vključeval rudarsko, strojno, elektrotehniško in gimnazijsko usmeritev, in na 1. gimnaziji Celje, delal pa tudi na oddelku F2 Instituta Jožef Stefan ter kot razvojni inženir v Tovarni tehtnic Libela Celje. Pridobil si je veliko pedagoških in andragoških izkušenj, s tem ko je poučeval zelo nadarjene slušatelje, ki so kasneje študirali fiziko na dodiplomskem, podiplomskem in doktorskem študiju fizike, pa tudi tiste, katerim je bil cilj pridobiti le potrdilo o opravljenem tečaju iz fizike v okviru izobraževanja v tehniških strokah.

Plava, ne plava?

Float, or not Float?

Blanka Perpar

OŠ Žužemberk
perpar.blanka@gmail.com

Povzetek

Mnogi učenci imajo težave z napovedovanjem in razumevanjem plovnosti predmetov. Nekateri povezujejo plovnost s težo, drugi z velikostjo. Ne zavedajo se, da je razmerje med maso in volumnom predmeta glede na razmerje med maso in volumnom tekočine tisto, ki določa, ali bo predmet plaval ali ne, oziroma kako dobro bo plaval.
V članku je predstavljena motivacijska učna enota, ki jo učitelj lahko uporabi pred vpeljavo pojma »gostota«.

Ključne besede: Kartezijev plavač, naravoslovje, plavanje.

Abstract

Many pupils find it difficult to predict and understand if an object floats in liquid. Some of them relate the beuoyancy to its eight others to its size. They are not aware that it is ratio of the mass and the volume of both, the object and the liquid, that determines if the object will float or not.
The article presents a lesson how to motivate pupils before introducing the theme »density«.
The knowledge gained enables new approaches and methods of teaching physics- and chemistry-related content at the subject “natural sciences for primary school” for the first 5 grades.

Keywords: buoyancy, Cartesian diver, natural sciences for primary school,

1. Uvod

Kaj potone? Kaj plava? Ladja, kamen, lesena palica… Zakaj več ton težka ladja plava, železna palica pa ne?

Vsa ta vprašanja burijo duhove naših malih raziskovalcev, pa vendar pogosto dobijo napačne predstave, zakaj nekatera telesa plavajo, druga spet ne.

Učenci se s plavanjem in potapljanjem seznanijo že zelo zgodaj, ko jih izkušnje z vodo in igračami, s katerimi se v vodi igrajo, vodijo do prvih spoznanj.

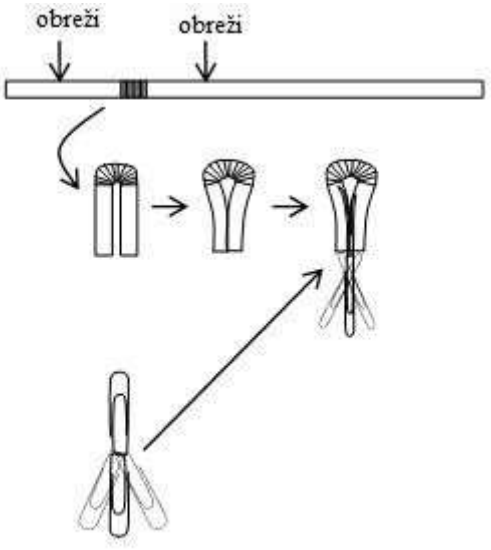
V vrtcu in prvih razredih osnovne šole se pogosto prek učnih vsebin srečajo z različnimi lastnostmi predmetov, ki jih potem razvrščajo in urejajo. V petem razredu se nato prvič srečajo s pojmom gostote. S konkretnimi premeti in snovmi preko poskusov vpeljemo pojem gostote, na podlagi katerega lahko sklepamo o plovnosti predmetov in snovi. V osmem razredu osnovne šole pa spoznajo vse zakonitosti, ki vplivajo na plovnost predmetov in snovi (Spoznavanje okolja, Naravoslovje in tehnika, Fizika, Učni načrt, 2011). S pomočjo konstruktivističnega pristopa lahko že pri mlajših otrocih raziskujemo in odkrivamo njihove predstave, ugotavljamo kjer so težave, kaj in kdo na njihove predstave vpliva in kako jim pomagati, da bodo dogajanje

razumeli (Krnel, 2004). Na področju razumevanju gostote in z njim povezanega plavanja je bilo izvedenih veliko raziskav, v katerih so raziskovali in odkrivali predstave otrok. Gostota pa je namreč ena težjih fizikalnih vsebin, saj od otroka zahteva sklepanje ob sočasnem upoštevanju dveh spremenljivk, mase in prostornine oziroma količnika med njima, kar je za otroke pa tudi za odrasle (Furlan in Fošnarič, 2014) precejšen miselni izziv.

2. Raziskovanje s Kartezijskim plavačem

S preprostim poskusom lahko razburkamo možgane naših otrok (jih privedemo do kognitivnega konflikta) in pridemo do pravih odgovorov, zakaj nekateri predmeti plavajo, drugi pa potonejo. To lahko dosežemo s Kartezijevim plavačem (v nadaljevanju plavač), ki je narejen iz slamice in sponk za papir (slika 1) in ga lahko uporabimo kot učni pripomoček. Je preprost za izdelavo, hitro narejen, cenovno ugoden in nudi veliko možnosti za raziskovanje. S tem pripomočkom lahko odkrivamo dojemanje mnogih konceptov, kot so npr. gostota povezana s plavanjem in potapljanjem, vplivom tlaka na prostornino in podobno ... (Cepič, 2006)

Plavač izdelamo iz slamice, ki jo prepognemo in pisarniških sponk, s katerimi spnemo oba kraka plavača. Na to sponko pripnemo poljubno število pisarniških sponk, od česar je odvisno, kakšen plavač želimo izdelati (težji ali lažji). Ko plavač izdelamo, ga pred tem preizkusimo v kozarcu vode. Če je najvišji del plavača tik nad površjem, je ustrezen.



Slika 1: Načrt izdelave Kartezijevega plavača (Practical activity samples, b.d.).

2.1 Kako deluje plavač?

Telesa so plovna takrat, ko imajo manjšo povprečno gostoto kot voda. Plavač v vodo položimo tako, da ima odprto stran slamice obrnjeno navzdol. V to odprtino se ujame mehurček zraka, ki plavaču zmanjša povprečno gostoto in s tem poveča plovnost.

2.2 Prvi poskus

Za poskus potrebujemo: stekleno kadičko, slamice, škarje, sponke za papir ter tehtnico prevesnico.



Slika 2: Pripomočki, ki smo jih potrebovali pri poskusu (Perpar, 2016).

Učence lahko razdelimo v pare, skupino ali pa raziskujejo individualno. Najbolj pomembno je, da najprej učence povprašamo, kateri predmeti dobro plavajo in kateri potonejo. Učenci določijo kriterije plovnosti, ki jih učitelji ne popravljajo.

Nato se lotimo izdelave plavača. Učitelj pokaže učencem, kako se plavač izdela, v nadaljevanju ga izdelujejo sami.

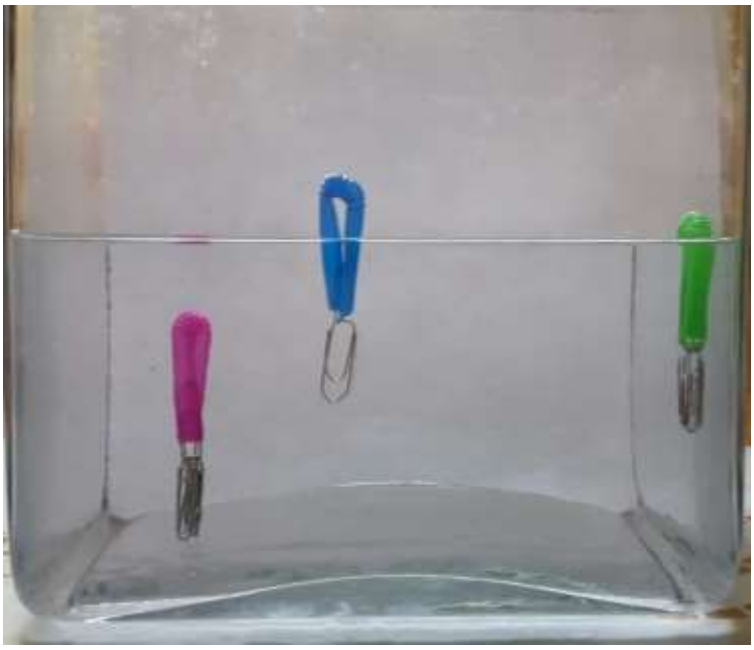
Izdelajo enako velike plavače, na katere damo različno število papirnatih sponk. Prej učitelj preizkusi, koliko sponk je potrebno pripeti na plavača, da je razlika med njimi očitna.

Predno jih spustimo v vodo, učenci narišejo, kako bodo plavali.

Nato jih spustijo v stekleno kadičko in opazujejo, kako plavajo. Ugotovijo, da najbolje plava tisti plavač, ki je najlažji (ima najmanj sponk) in najslabše tisti, ki ima najtežji (ima največ sponk). Učenci lahko preverijo, če res najtežji plavač, najslabše plava, s tehtnico prevesnico. Preprosto tehtnico prevesnico se lahko izdela tudi doma (glej sliko 2).

Učenci preverijo, če kriteriji plovnosti še držijo in pregledajo svoje risbe, ali so bila njihova predvidevanja pravilna. Če risbe ne ustrezajo dejanskemu stanju, poleg narišejo pravilno sliko.

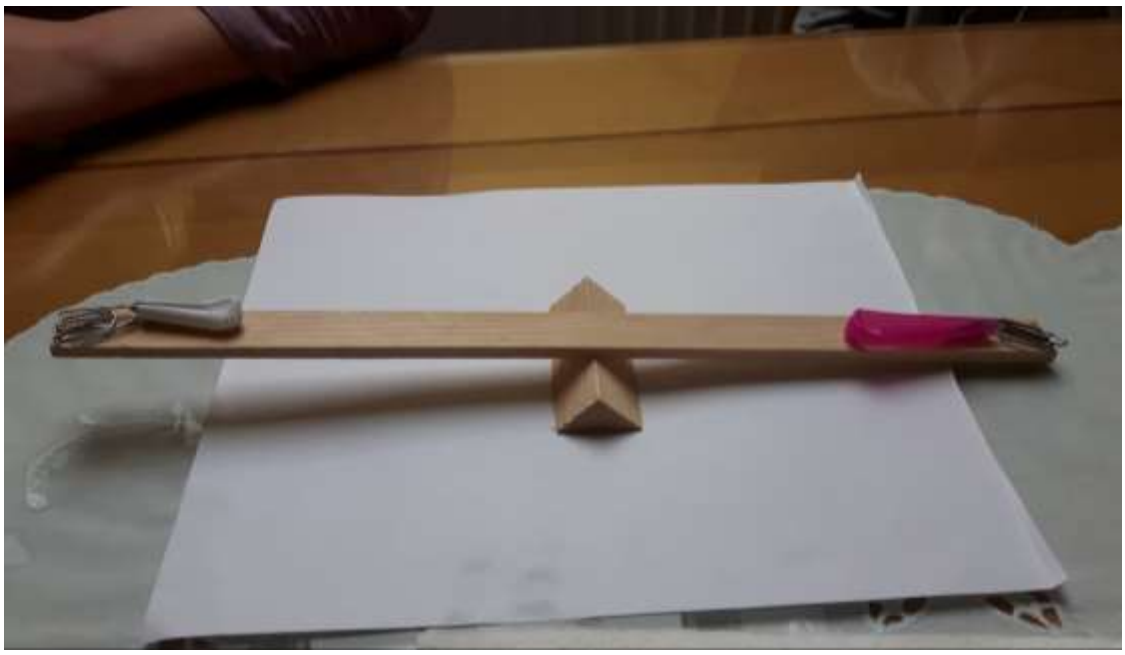
2.3 Drugi poskus



Slika 3: Enako dolgi plavači z različnim številom sponk (Perpar, 2016).

Izdelamo plavače različnih velikosti, na njih pa pritrdimo enako število sponk. S tem smo jim povečali prostornino, teža pa je ostala enaka.

Učenci zopet narišejo, kako bodo plavali. Plavače spustimo v vodo in jih opazujemo. Učenci v tem poskusu so postavljeni pred izziv, kako to, da plavač, ki je težji, daljši, bolje plava od krajšega in lažjega. Mnogi ne verjamejo, da najtežji plavač najbolje plava (Yin, Tomita in Shavelson, 2008), zato zopet lahko preverijo težo s tehtnico prevesnico (glej sliko 4).



Slika 4: Primerjanje in urejanje plavačev po teži (Perpar, 2016).

Učenci ugotovijo, da predmeti z večjo prostornino pri enaki teži bolje plavajo, kot pa tisti z manjšo prostornino.

Ponovno preverijo svoje risbe in jih popravijo, če je to potrebno. Prav tako preverimo kriterije plovnosti. Ugotovimo, da na plovnost vpliva tako teža kot prostornina.



Slika 5: Plavači z različno dolžino slamice (Perpar, 2016).

3. Zaključek

Pri vpeljavi pojma gostota ali preučevanjem plovnosti oziroma obojega je pomembno, da preverimo otrokove predstave in določimo kriterije plovnosti, ki jih po poskusu preverimo in določimo nove, če je to potrebno.

Poskus lahko izvedemo tudi z mlajšimi učenci, saj se je pokazalo, da tudi mlajši otroci že razumejo z na videz (za njih) nasprotujočimi si trditvami (daljši in težji, bolje plava kot krajši in lažji plavač) (Perpar, 2016). Vendar je to odvisno tudi od njihovih izkušenj, predznanja in tudi zanimanja za naravoslovje. Veliko vlogo imajo tudi učitelji. Pomembno je, da zapletenih naravoslovnih vsebin ne posplošujemo preveč in pri tem ne vplivajo na oblikovanja napačnih predstav, saj potem učenci potrebujejo bistveno več časa, da te vsebine pravilno razumejo, če jih sploh.

4. Literatura

Cepič, M. (2006). Praktični pouk naravoslovja – kartezijev plavač. *Naravoslovje v teoriji in šolski praksi. Pogledi in izkušnje*, str. 137 – 143. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Furlan, P. in Fošnarič, S. (2014). Analiza razumevanja pojma plovnosti v kontekstu njegovega prenosa od vzgojitelja na otroke. *Revija za elementarno izobraževanje= Journal of elementary education*, let. 7, št. 1(april), str. 109-122. Pridobljeno s http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2014_letnik7%20_stev_1/REI%207%201%2....

Krnel, D. (2004). Kaj početi z idejami otrok – konstruktivizem v začetnem naravoslovju. *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 267 – 277.

Perpar, B. (2016). *Razumevanje vpliva Kartezijevega plavača na njegovo plovnost pri učencih razredne stopnje* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Poučevanje na razredni stopnji, Ljubljana.

Practical activity samples (b.d.) Pridobljeno s http://zamcopter.web.fc2.com/experiment/practical.htm

Program osnovna šola, Spoznavanje okolja, Učni načrt, Ljubljana, Ljubljana, (2011). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf

Program osnovna šola, Naravoslovje in tehnika, Učni načrt, Ljubljana, (2011). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf

Program osnovna šola, Fizika, Učni načrt, Ljubljana, (2011). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_fizika.pdf

Yin, Y., Tomita, K. M., Shavelson, J. R. (2008). Diagnosing and Dealing With Students Misconceptions: *Floating and Sinking*, 34–39. Pridobljeno s http://web.stanford.edu/dept/SUSE/SEAL/Reports_Papers/k12_papers/Yin%20Tomita%20Shavelson%20Diagnosing%20Stu%20Misconcept.pdf.

Kratka predstavitev avtorja

Blanka Perpar je učiteljica razrednega pouka na OŠ Žužemberk. Diplomirala je leta 2002, na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, magistrirala pa leta 2016. Ves čas aktivno sodeluje pri mnogih projektih in raziskovalnih nalogah.

Imperialne enote - medpredmetna povezava fizike in angleščine

Imperial Units - Interdisciplinary Subjects of Physics and English Language

Goran Kosem

I. gimnazija v Celju
goran.kosem@prvagim.si

Povzetek

Živimo v času vse večje družbene povezanosti. Svetovni splet in družbena omrežja nam omogočajo enostavno komunikacijo z ljudmi s celega sveta, preko različnih medijev pa lahko spoznavamo drugačne kulture. Naši dijaki in študenti imajo na voljo številne možnosti za mednarodno sodelovanje. V kolikor komunicirajo s prebivalci angleško govorečih držav, se zelo verjetno srečajo z angleškimi oziroma imperialnimi enotami. Kljub temu da večina sveta uporablja mednarodni metrični sistem merskih enot, v Združenem kraljestvu in njegovih bivših kolonijah ter ZDA, še vedno uporabljajo tradicionalne imperialne enote. Zaradi razširjenosti in pomembnosti angleškega jezika, pa se s temi enotami vsaj občasno srečamo tudi pri nas. Ta prispevek opisuje primer medpredmetne povezave fizike z angleščino, pri kateri se dijaki seznanijo z izvorom in uporabo nekaterih imperialnih enot. Poleg pretvarjanja med omenjenimi enotami, se dijake pri dejavnosti spodbuja k razumevanju in sprejemanju različnih kultur.

Ključne besede: čevelj, funt, imperialne enote, metrični sistem, milja.

Abstract

We live in a time of increasing social cohesion. The internet and social networks allow us to easily communicate with people from all over the world, and through different media we can learn about different cultures. Our students have many opportunities for international cooperation. If they communicate with residents of English-speaking countries, they are likely to encounter English or imperial units. Although most of the world uses the international metric system of units of measurement, traditional imperial units are still used in the United Kingdom and its former colonies and in the US. Due to the prevalence and importance of the English language, we at least occasionally meet with these units in our country. The following article describes an example of an interdisciplinary lesson of physics and English language in which students learn about the origin and use of some imperial units. In addition to converting between these units, students in the activity are encouraged to understand and accept different cultures.

Key words: foot, imperial units, metric system, mile, pound.

1. Uvod

Proučevanje naravnih zakonitosti zahteva skrbno opazovanje pojavov. Da lahko nek naravni proces zapišemo v matematičnem jeziku in ga nato kvantitativno preverjamo, pa je nujno natančno merjenje. Eden izmed prvih učnih ciljev pri pouku fizike, tako v osnovni, kot v srednji šoli, je zato spoznavanje s sistemom merskih količin in enot. Velika večina držav danes

uporablja Mednarodni metrični ali SI merski sistem (SI, skrajšano iz francoskega Système international), toda v angleško govorečih delih sveta ostaja priljubljen angleški imperialni sistem merskih enot.

Zaradi razširjenosti in pomembnosti angleškega jezika se z imperialnim enotami občasno srečujemo tudi pri nas. Velikokrat jih zasledimo v ameriških in angleških filmih, knjigah, pesmih, resničnostnih šovih ali kuharskih oddajah. V inčih tudi pri nas izražamo na primer velikost zaslona naših mobilnikov in televizorjev, premer avtomobilskih pnevmatik ali vodovodnih cevi in celo kaliber strelnega orožja. Kadar potujemo s plovilom, nam hitrost podajajo v vozlih, moč avtomobilov pa še vedno opisujemo s konjskimi močmi. V času vse večje povezanosti, se bomo torej slej kot prej srečali tudi z imperialnimi merskimi enotami.

Medpredmetno in kurikularno povezovanje je v zadnjih letih postalo ustaljen način poučevanja v naših šolah. Z njim učitelji že vrsto let skušamo preseči monodisciplinarno in fragmentirano podajanje znanja ter izoliranost posameznih predmetov (Pavlič Škerjanc in Rutar Ilc, 2010). Ko govorimo o medpredmetnih povezavah pri pouku fizike, večina verjetno najprej pomisli na povezovanje z ostalimi naravoslovnimi predmeti, matematiko, tehniko ali informatiko. Ta članek pa, zaradi obravnavane teme, prikazuje medpredmetno povezavo fizike z angleščino.

2. Merski sistemi

2.1 Metrični (SI) sistem

SI sistem merskih količin in enot je sodobna oblika metričnega sistema in svetovno najbolj razširjen sistem merjenja. Nastajati je začel kot odgovor na številne različne merske sisteme, ki so veljali v različnih državah, mestih in celo med različnimi vejami obrti v evropskih deželah. Zmedo in težave, ki so nastajale pri trgovanju, na potovanjih in pri razlaganju znanosti, so skušali odpraviti predstavniki Francoske akademije znanosti, ki so konec 18. stoletja sprejeli osnovni dogovor o poenotenju enot za razdaljo, maso in volumen. Kasneje so zaradi potreb in napredka znanosti dodali tudi druge enote ter k sodelovanju povabili ostale narode. Leta 1875 se je Franciji pridružilo še 16 držav in mednarodni sistem je bil rojen.

Danes SI sistem sestavlja 7 osnovnih in 22 izpeljanih enot. Njihove definicije so se skozi desetletja spreminjale, saj je prevladovala težnja, da so osnovne enote vezane na nespremenljive naravne konstante in tako zelo natančno definirane. Zadnjo spremembo je SI sistem doživel leta 2019, ko je enota kilogram, kot zadnja od osnovnih enot, postal definiran s pomočjo (Planckove) konstante. Trenutno Mednarodni urad za uteži in mere združuje 61 držav članic, tudi Slovenijo, in 41 pridruženih držav (BIMP, 2019).

2.2 Imperialne enote

Druga popularna oblika merskega sistema ostajajo angleške imperialne enote. Te imajo zanimivo in dolgo zgodovino, ki sega vse od časa Rimljanov naprej. Ljudje so skozi stoletja uporabljali merske sisteme, ki so temeljili na dimenzijah, ki so jim bile vsakodnevno blizu. Tako so na primer za enoto površine uporabljali področje, ki ga je mogoče preorati v enem dnevu, za masno enoto pa so izbrali maso določenega števila srebrnikov ali kakšnega primernega kamna. Veliko imperialnih enot temelji na dimenzijah človeškega telesa, kot so na

primer čevelj, palec, seženj, milja … Običajno so kot model teh enot uporabili dimenzije takratnih kraljev, zato so se definicije pogosto spreminjale. Izogibali so se desetiškega sistema, saj so bila ljudem bliže števila, ki so enostavno deljiva (6, 12, 18, 36, 60). V imperialnih enotah se odraža bogata in burna britanska zgodovina, z vplivi vseh pomembnejših narodov, ki so jo pomagali izoblikovali.

2.3 Razširjenost imperialnih enot

Imperialne enote so se v državah z britanskim vplivom obdržale tudi po rojstvu SI sistema. Razlogov za to je več. Od navezanosti na tradicijo, sklicevanja na ljudskost in preprostost, do zaskrbljenosti o finančnem vložku pri prehodu na drug sistem. Vse večje težave pri trgovanju z evropskimi državami so sicer prisilile Združeno kraljestvo k uradnemu prehodu na metričen sistem v začetku 60. let prejšnjega stoletja. Vendar raziskave kažejo, da predvsem v pogovornem jeziku in pri starejši populaciji še vedno močno prevladuje raba imperialnih enot (BBC, 2011). Prehod na metrični sistem v Veliki Britaniji torej še ni končan in imperialne enote ostajajo legalna oblika zapisa. V nekaterih panogah prevladujejo zapisi z metričnimi, v drugih z imperialnimi enotami, pogosto pa se uporablja kar dvojno označevanje (Metrication - Wikipedia).

Podobno mešanico obeh sistemov uporabljajo tudi v Kanadi, Irski, Hong Kongu, Šrilanki in Jamajki. V Avstraliji, Novi Zelandiji, Južni Afriki, Indiji in Pakistanu je proces prehoda na metrični sistem uradno končan. V državnih organih, šolah in uradnem jeziku se v slednjih državah uporablja izključno metrični sistem, v pogovornem jeziku pa je še vedno mogoče zaslediti nekatere imperialne enote.

Danes ZDA, Burma in Liberija ostajajo edine države na svetu, kjer se uporablja izključno imperialne enote (v ZDA se definicije nekaterih enot lahko razlikujejo od angleških).

3. Medpredmetna povezava fizika - angleščina

S sodelavko, ki poučuje angleščino, sva si medpredmetno povezavo zamislila kot sklop dveh zaporednih učnih ur znotraj rednega pouka. Izvedla sva jih v prvem letniku, ko so dijaki že poznali SI sistem. Menimo, da je takšen način dela primeren, saj so dijaki nekaj ur pred dejavnostjo usvojili pretvorbe metričnih enot, zato vpeljava imperialnih enot predstavlja logično nadgradnjo znanja. Tip učne ure je timsko poučevanje - učna ura pridobivanja nove snovi in razvijanje strokovne pismenosti. Prevladujoča učna oblika je bila delo v skupinah oziroma dvojicah, večina pouka pa je potekala v angleščini.

Pričakovani operativni izobraževalni, vzgojni in psihomotorični cilji so bili:

- dijaki spoznajo imperialni merski sistem,
- dijaki poznajo zgodovinski izvor nekaterih imperialnih merskih enot,
- dijaki znajo pretvarjati med imperialnimi in metričnimi enotami,
- dijaki usvojijo novo besedišče,
- dijaki ponovijo tvorbo in rabo prislova v angleščini,
- dijaki razumejo pomen obravnavanih fizikalnih količin v vsakdanjem življenju,
- dijaki se navajajo na delo v dvojicah in pretvarjanje med različnimi merskimi enotami,
- dijaki razvijajo logično mišljenje.

3.1 Potek dela

Za začetno motivacijo je profesorica angleščine dijakom s pomočjo slikovnega materialna predstavila skoraj usodno nesrečo kanadskega letala, ki mu je leta 1983 med letom zmanjkalo goriva, saj so letališki delavci namesto pričakovanih galon v letalo nalili litre goriva. Po frontalno vodenem uvodnem delu je sledila učna metoda dela z delovnim listom. Učni pripomočki so bili delovni listi, kalkulator in angleško-slovenski slovar.

DELOVNI LIST 1

English unit	Symbol	Definition	Relation to SI-unit
Acre	*ac*	$1/640$ of square mile	$1\ ac \approx 4050\ m^2$
Degree Fahrenheit	^0F	Water freezes at 32 ^0F and boils at 212 ^0F.	$^0F = {}^0C \cdot \frac{9}{5} + 32$
Foot	*ft*	12 inches or $1/3$ of yard	$1\ ft \approx 0{,}31\ m$
Gallon	*gal*	Volume of 10 *lb* of water.	$1\ gal \approx 4{,}55\ l$
Horsepower	*hp*	Approximate power of a horse.	$1\ hp = 746\ W$
Inch	*in*	$1/12$ of foot or $1/36$ of yard	$1\ in = 2{,}54\ cm$
Knot	*kn*	Speed of 1,151 miles per hour.	$1\ kn \approx 1{,}85\ kmh^{-1}$
Mile	*mi*	5280 feet or 1760 yards	$1\ mi \approx 1609\ m$
Ounce (fluid ounce)	*oz* *fl oz*	$1/16$ of pound	$1\ oz \approx 28\ g$, $1\ fl\ oz \approx 28\ ml$
Pint	*pt*	$1/8$ of gallon	$1\ pt \approx 0{,}57\ l$
Pound	*lb*	16 ounces	$1\ lb \approx 0{,}45\ kg$
Pound per square inch	*psi*	1 pound of force applied to 1 inch^2	$1\ psi \approx 6900\ Pa$
Square foot Square inch	*sq ft* *sq in*	Area of a square with sides of 1 foot. Area of a square with sides of 1 inch.	$1\ sq\ ft \approx 0{,}093\ m^2$ $1\ sq\ in \approx 6{,}5\ cm^2$
Yard	*yd*	3 feet or 36 inches	$1\ yd \approx 0{,}91\ m$

1. ACRE

The **acre**(***ac***) is a unit of area and is derived from an Old English word for open field. During the Middle Ages, an acre was the amount of land that could be ploughed in one day with a yoke of oxen, which was _____ (approximate) 4840 square yards.

2. DEGREE FAHRENHEIT

Fahrenheit (***°F***) is a temperature scale based on proposal of German_____ (physics) D. Fahrenheit (18th century). He developed his scale using 3 reference points - temperature of freezing salt water (brine – commonly used for preserving food, $0\ ^0F$), temperature of freezing still water ($32\ ^0F$) and temperature of human body ($96\ ^0F$).On this scale the boiling temperature of still water is $212\ ^0F$. This puts the boiling and freezing points of water_____(exact) 180 degrees apart.

3. FOOT

The **foot** (***ft***) is a unit of _____ (long) dating back to ancient Egypt. It was introduced to Britain by the Romans. As the name implies it's a length of average human foot. Foot size is proportional to human _____ (high), so different values of foot were used in different regions. British foot was established in the 13th century, probably by King Henry III. It was defined as the length of his foot (with a shoe).

4. GALLON

The **gallon** (***gal***) is a measure of volume and was used in the Middle Ages for measuring the amount of wine and beer. British gallon (different than US gallon) is defined as the volume of 10 pounds of water at $62\ ^0F$.

5. HORSEPOWER

Horsepower (***hp***) is the unit for measuring power, the rate at which work is done. The term was adopted in the 18th century by Scottish engineer James Watt. In order to advertise the power of his steam engine for pumping water from mine shafts, he compared it with the power of horses. His estimate of horse power was a bit high, because he disregarded the time – animals cannot work_____(indefinite), but still, the unit took on. An average human can produce briefly 0,3 *hp* for a period of several hours.

6. INCH

Inch (***in***) is a unit of length dating back to the 7th century. At first it was defined as the length of 3 grains of barley (England) or as the _____ (wide) of an average man's thumb (Scotland). One millennium later _____ (mathematics) argued that these values cannot be fixed, so they introduced a more reliable definition: an inch is $\frac{1}{12}$ of foot or $\frac{1}{36}$ of yard.

7. KNOT

The **knot** (***kn***) is a unit of speed used in meteorology, naval and air navigation. It was developed by English sailors – knowing your speed was crucial to determine your position and navigate through unknown seas. First a sailor would cast a wooden floater attached to a rope from the moving vessel into the water. The rope had knots placed at a fixed _____ (distant). He then counted how many knots passed through his fingers in a period of 30 seconds. The time

was measured by another sailor using sandglass. A modern definition of knot is the speed of one nautical mile per hour.

8. MILE

A **mile** (***mi***) is a unit of length commonly used all around the world. It was introduced by the Romans. Their armies measured the travelling distance by paces (two steps), so a mile meant _____ (literal) 1000 paces. A value of mile varies from country to country. Most often used today are **land mile** (1760 yards) and **nautical mile** (2025 yards).

9. OUNCE

The **ounce** (***oz***) is a unit of mass and volume, dating to the Middle Ages. It has _____ (probable) more definitions and variations than any other unit. The value of ounce depends on historical era, region and even profession (physics, pharmacy, engineering…). The most commonly used today is approximately 28 grams for mass or 28 *ml* for volume (**fluid ounce**).

10. PINT

The **pint** (***pt***) is a unit of volume primarily used as a measure for olive oil, draught beer and cider. The imperial pint is slightly over ½ litre, but the value varies between countries from ¼ to over 1 litre. There were numerous incidents in Canadian pubs some years ago, when the government replaced the French pint (0,95*l*) by imperial pint (0,57 *l*).

11. POUND

The **pound** (***lb***) is a unit of mass and _____ (weigh) first used by the Romans, mainly for weighting precious metals. In medieval England one pound was the mass of 120 Arabic silver coins. Around 250 British silver pennies were minted from one pound of pure (sterling) silver. The British monetary pound (£) is _____ (history) linked with the minting of these coins.

12. YARD

A **yard** (***yd***) is an old unit of length. The precise origin of the measure is not definitely known. Different theories suggest that yard represents either the length of one step or the girth of human waist. The British claim that this measure was invented by King Henry I (12th century) as being the distance between the tip of his nose and the end of his thumb.

V prvem delu se dijaki seznanijo z nekaterimi imperialnimi enotami, spoznajo njihov izvor in relacijo glede na metrične enote. Z izpolnjevanjem delovnega lista razvijajo strokovno pismenost ter tvorbo in rabo prislova v angleščini. V pomoč jim je angleško-slovenski slovar. Profesorica angleščine med delom pomaga dijakom pri razumevanju snovi in neznanih ali zahtevnejših izrazih ter nadzoruje pravilno rabo angleščine. Nato dijakom razdelimo drugi delovni list.

DELOVNI LIST 2: Convert Imperial units to metric

TASK1 A WEATHER FORECAST

London - Tuesday, 2 July 2019 *Today:* Becoming cloudy with occasional light rain.

Temperature: ***64°F =*** ^{0}***C =*** ***K***	*Wind:* SSW at ***12 mph =*** ***kmh^{-1}***
Humidity: 66 %	Chance of rain: 70 %
Pressure: ***14,6 psi =*** ***mbar***	*Past 24-hr Precipitation (sq yd):* ***1,2 in =*** ***cm***
Visibility: ***9,5 mi =*** ***km***	*Elevation:* ***79 ft =*** ***m***

TASK2 A RECIPE: Easy chocolate cake ingredients:

8 oz plain flour = ***g***	***0,5 pt*** milk = ***dl***
¾ lb caster sugar = ***dag***	***½ lb*** plain chocolate = ***g***
1½ tsp baking powder	***¼ gal*** boiling water = ***l***
2 free-range eggs	***7 fl oz*** double cream = ***dl***
Preparation method: Preheat the oven to ***350 ^{0}F =*** ^{0}***C***…	

TASK3 NATIONAL SPEED LIMITS

VEHICLE TYPE	Built-up area	Carriageway, non built-up area	Motorway
Cars, motorcycles	***30 mph =*** ***kmh^{-1}***	***60 mph =*** ***kmh^{-1}***	***70 mph =*** ***kmh^{-1}***
Goods vehicles	***30 mph =*** ***kmh^{-1}***	***40 mph =*** ***kmh^{-1}***	***60 mph =*** ***kmh^{-1}***
Boats (river Thames)	***4 kn =*** ***kmh^{-1}***	***5 kn =*** ***kmh^{-1}***	/

TASK 4 REAL ESTATE ADVERTISEMENT

5 bedroom house for sale Folley Road, Hundon, Sudbury, Suffolk

An exceptional 5 years old timber and brick barn conversion with an impressive 5465 *sq ft* of accommodation set within 3.6 acres of woodland, formal garden and paddock with stunning views of the Suffolk countryside.

Living room:	***15 sq yd =*** ***m^2***
Dining room:	***4 yd X 2 yd 2 ft =*** ***m^2***
Kitchen:	***90 sq ft 20 sq in =*** ***m^2***

Master bedroom:	***13 ft 8 in X 14 ft =*** ***m^2***
Residential area:	***5465 sq ft =*** ***m^2***
Lot size:	***3,65 ac =*** ***m^2 =*** ***ar***
Asking price:	£ 369.000

V drugem delu je poudarek na pretvarjanju iz imperialnih v metrične enote. S pomočjo prvega delovnega lista in kalkulatorja dijaki pretvarjajo dane enote. Pri tem jih usmerja in jim nudi pomoč profesor fizike.

Zadnjih petnajst minut je namenjenih preverjanju rezultatov. Profesorica angleščine v dialogu z dijaki preveri njihove rešitve z obeh delovnih listov. Dijakom pomaga pri pravilnem izražanju v angleščini, dopolnjuje njihove odgovore, navaja različne pomene novih besed, naglase, sinonime, pravilen čas… Profesor fizike je pozoren na pravilno rabo strokovnih izrazov in fizikalno pravilnost rezultatov. Za domačo nalogo naj dijaki nekaj svojih podatkov spremenijo iz metričnih enot v imperialne, npr. telesno višino (v čevlje in palce), telesno težo (v funte), oddaljenost do šole (v milje in jarde) ipd.

4. Zaključek

V prispevku je prikazana medpredmetna povezava fizike s tujim jezikom - v našem primeru z angleščino. Z njo smo dijake bolj podrobno seznanili z enotami, ki jih pri nas ne uporabljamo pogosto, zato pa so pomembne predvsem v angleško govorečem delu sveta. Na ta način smo jim približali nekatere pojme, ki jih vsakodnevno srečujejo na televiziji ali internetu, ter jih naredili bolj razumljive.

Dijaki so usvojili osnovne učne cilje tako pri fiziki (pretvorba enot), kot pri angleščini (strokovno besedišče in raba jezika). Dejavnost je bila zanje zelo zanimiva, ni pa bila enostavna, saj je od njih zahtevala sklepanje, primerjanje in veliko mero kritičnega razmišljanja ter računanja. Z njo so krepili tudi veščine dela v dvojicah ter se urili v uporabi kalkulatorja in slovarja. Na ta način so lahko prepoznali znanstveni in pragmatični pomen enotnega merskega sistema ter težave, ki lahko nastajajo zaradi različnih merskih sistemov. Prednost omenjene dejavnosti pa je v tudi tem, da so dijaki poleg pričakovanih učnih ciljev, spoznali tudi zgodovinske in medkulturne razlike med evropskimi in angleško govorečimi narodi, ki so v času negotove usode Velike Britanije v Evropski uniji, še toliko bolj aktualne.

5. Literatura in viri

BBC - Will British people ever think in metric? (2011). Pridobljeno s: https://www.bbc.com/news/magazine-16245391

BIMP (Bureau International des Poids et Mesures) (2019). Pridobljeno s: https://www.bipm.org/en/measurement-units/

Imperial units - Wikipedia. Pridobljeno s: https://en.wikipedia.org/wiki/Imperial_units

Metrication - Wikipedia. Pridobljeno s https://en.wikipedia.org/wiki/Metrication

Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (2010). Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Goran Kosem je profesor fizike na I. gimnaziji v Celju. Poleg poučevanja pripravlja dijake na tekmovanja in maturo. Trudi se, da bi pri dijakih vzbudil zanimanje za naravoslovne vede in naredil pouk fizike zanimiv.

Medvrstniško učenje z zabavnimi poskusi

Peer Learning with Fun Experiments

Mojca Zemljič

Osnovna šola in vrtec Sveta Trojica
mojca.zemljic@ostrojica.si

Povzetek

Dnevi dejavnosti so priložnost, da učencem omogočimo izkustven način dojemanja sveta in njegovih teorij. Tako se lahko učenci naučijo mnogo več, kot pri klasičnem pouku. Zato je potrebno razmišljati, kako bi lahko pouk postal bolj zanimiv, bolj kakovosten, hkrati pa bi učni proces odgovorno vključeval tudi učence.
Prispevek predstavlja primer medvrstniškega sodelovanja na dnevu dejavnosti - naravoslovnem dnevu. Naravoslovni dnevi učencem nudijo spoznavanje narave v vsej svoji obliki in danosti. Izvajajo se lahko povsod in na različne načine. Tako je možna izvedba dneva dejavnosti, kjer so devetošolci aktivno vključeni v iskanje idej, pripravi pripomočkov ter izvedbi zanimivih eksperimentov. V nadaljevanju pa vodijo prvošolce skozi svet eksperimentiranja.
Učenci so za tovrstno delo motivirani, vedoželjni, samozavestni hkrati pa se krepijo medgeneracijske vezi.

Ključne besede: dnevi dejavnosti, eksperimentiranje, medvrstniško učenje, motivacija, sodelovanje.

Abstract

Activity thematic days are an opportunity to give students an experiential way of understanding the world and its theories. In this way, students can learn much more than in the class. Therefore, it is necessary to think about how the classes could be made more interesting and of a better quality, while at the same time teaching the students responsibly.
This article is an example of peer collaboration on Activity Day - Day of Natural Sciences. This thematic days provide students with an insight into nature in all its forms. They can be performed everywhere and in different ways.
Thus, it is possible to provide the activity day where nine students are actively involved in the search for ideas, the preparation of gadgets and the execution of interesting experiments. In the following, they guide first-graders through the world of experimentation. Students are motivated for this kind of work, self-interested, and self-confident, while strengthening intergenerational ties.

Keywords: activity days, collaboration, experimentation, motivation, peer learning.

1. Uvod

Dnevi dejavnosti medpredmetno povezujejo učne vsebine, ki so vključene v predmetnik. Za dosego načrtovanih ciljev moramo načrtovati učinkovito. Cilji dnevov dejavnosti so: omogočiti učencem utrjevanje in povezovanje znanja pridobljenega pri posameznih predmetnih področjih, uporabljanje tega znanja in njegovo nadgrajevanje s praktičnim učenjem ter razvijanje spretnosti za samostojno reševanje problemov. Ob teh dejavnostih učenci znanje z različnih področij povezujejo v celoto. Tako se lahko naučijo mnogo več, kot pri klasičnem pouku. Zato

je potrebno razmišljati, kako bi lahko pouk postal bolj zanimiv, bolj kakovosten hkrati pa bi učni proces odgovorno vključeval tudi učence.

2. Naravoslovni dan

Naravoslovni dnevi učencem nudijo spoznavati naravo v vsej svoji obliki in danosti. S skrbno izbrano vsebino, in dobro organiziranostjo lahko učencem na dojemljiv in zanimiv način omogočimo spoznavanje zakonitosti delovanja in življenja na Zemlji. Tako lahko pri učencih vzpodbujamo vedoželjnost, ustvarjalnost ter samoiniciativnost.

Naravoslovje ima pomembno vlogo pri vzgoji, izobraževanju in oblikovanju mladega človeka. Zato bi naj bilo spoznavanje naravoslovnih ved prijetno, zabavno predvsem pa izzivalno.

Pri pripravi naravoslovnega dne je bil poudarek predvsem na vzpodbujanju učenja z medsebojnim sodelovanjem med devetošolci in učenci prvega razreda. Vsi učenci so pri tem na primeren način aktivni in samostojni.

3. Medvrstniško sodelovanje

Na naši šoli posvečamo veliko pozornost medvrstniškemu sodelovanju. Ena izmed oblik tovrstnega sodelovanja je projekt Veliki prijatelj. Namen projekta je tutorstvo devetošolcev prvošolcem, kjer vsak učenec prvega razreda dobi svojega velikega prijatelja iz devetega razreda. Devetošolci mlajšim učencem pomagajo pri premagovanju ovir. Starejši, ki imajo več znanja in izkušenj, pomagajo mlajšim. Tako se mladostniki učijo na drugačen način, hkrati pa se tudi spoznavajo, spoprijateljujejo, zabavajo in igrajo. Pri tutorstvu se dviga otrokova samozavest, učijo se spoštovati druge osebe, mlajše ali starejše ter njihove prijatelje. Tovrstno sodelovanje je zelo koristno za razvoj otrokovega uma (Selinšek Jahić, 2014).

4. Aktivno učenje

Metoda, ki ima prednosti pred tradicionalnimi pristopi je tako imenovano raziskovalno oz. aktivno učenje ki je bolj učinkovito od običajnega.

Med metode aktivnega učenja spadata tako raziskovanje kot izkustveno učenje, kjer ustvarimo pogoje, v katerih otroci poskušajo reševati probleme na različne načine in čim bolj spontano. Učenci z dejavnim vključevanjem v pouk in s praktičnim delom odkrivajo in razvijajo svoje sposobnosti, urijo spretnosti in razvijajo pozitivne osebnostne lastnosti (Škvarč, 2014).

Prednosti izkustvenih metod učenja in poučevanja so večja motivacija učencev in kvalitetnejši pouk. Učitelj ima pri sodobnem pouku aktivno vlogo pri načrtovanju, pri pouku pa aktivno vlogo prevzamejo učenci. Učitelju takšno načrtovanje vzame veliko časa in zahteva veliko učiteljevega truda ter ustvarjalnosti. Vendar pa je učitelj za svoj trud in ustvarjalnost nagrajen z bolj motiviranimi učenci in širjenjem svoje profesionalne poti. Učitelj mora učence navdušiti za pridobivanje najrazličnejših znanj, jim pomagati pri osebnem razvoju ter jih pripraviti na sodelovanje v širših socialnih skupinah.

5. Dejavnosti učencev

Devetošolci so pri pripravi naravoslovnega dne vključeni v več faz dela: od zamisli, okvirnega in podrobnega načrta do izvedbe in vrednotenja dela.

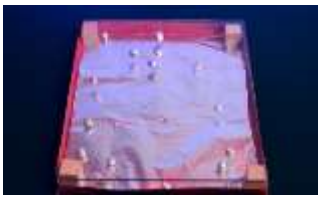
Pri razrednih urah smo izdelali načrt o sami pripravi in izvedbi naravoslovnega dne. Tako so učenci s pomočjo knjižnega gradiva in spletnih strani samostojno zbrali številne zanimive poskuse. Vsaka skupina (5 učencev) je načrtovala nekaj poskusov. Za eksperimente so pripravili potreben material. Pri izbiri eksperimentov so med seboj izmenjevali mnenja, izkušnje, sodelovali pri pripravi pripomočkov, hkrati pa so se posluževali uporabe nove informacijske tehnologije. Devetošolci so tako spoznavali nove metode in tehnike raziskovalnega dela.

Na dnevu dejavnosti so le te razvrstili po učilnicah ter jih preizkusili. V drugi polovici naravoslovnega dne pa so samostojno predstavili svoje delo mlajšim učencem.

5.1.Zanimivi eksperimenti

Predstavljenih je bilo veliko poskusov, katere so učenci tudi poimenovali (*tabela 1*), npr.: ukrivljen vodni curek, plesoče kroglice, luknja pri luknji, težišče, poskočno jajce, , tekočinski steber, vrtavka, poševna pločevinka, tekočina ali trdna snov, kako ugasnemo svečo brez pihanja, lepljivi kovanci, levo ali desno, kaj se skriva na dnu posode, obrnjen kozarec, menjava prostora, balon na žebljičkih, žogica v zraku, vrtenje s pomočjo toplote, pojoči kozarci, …

Tabela 1: Izvedeni eksperimenti

<table>
<tr>
<td>Plesoče kroglice
Majhne kroglice iz aluminijaste folije postavimo pod ploščo pleksi stekla (slika 1). Ko se s naelektreno palico približamo kroglicam, se le te premikajo.
 
Slika 1: Plesoče kroglice</td>
<td>Ukrivljen vodni curek
Z naelektreno palico se približamo vodnemu curku (slika 2). Le ta se zaradi električne sile odkloni.
 
Slika 2: Ukrivljen vodni curek</td>
</tr>
<tr>
<td>Luknja pri luknji
Steklen kozarec napolnimo z vodo ter ga pokrijemo z gazo (slika 3). Skozi narobe obrnjen kozarec potiskamo zobotrebce. Pri tem voda iz kozarca ne izteka.
 
Slika 3: Luknja pri luknji</td>
<td>Poskočno jajce
Jajce namočimov kis. S tem sprožimo reakcijo, pri kateri se lupina raztaplja. Tako jajce ostane obdano le z membrano, kar je ralog, da lahko jajce poskakuje (slika 4).
 
Slika 4: Poskočno jajce</td>
</tr>
</table>

Elektromagnet

Okoli daljšega vijaka ovijemo žico. Navitje priključimo na električno napetost (slika 5). S tem ustvarimo elektromagnet.



Slika 5: Elektromagnet

Tekočinski steber

V merilni valj nalijemo nekaj obarvanih kapljevin z različnimi gostotami tako, da dobimo lep barvni steber (slika 6).



Slika 6: Tekočinski steber

Poševna pločevinka

Prazno pločevinko poskušamo postaviti po robu (slika 7). Le to nam uspe s spremembo težišča tako, da vanjo nalijemo nekaj žlic vode.



Slika 7: Poševna pločevinka

Tekočina ali trda snov

Pripravimo t. i. Newtonovo tekočino iz jedilnega škroba in vode. Kadar jo gnetemo s hitrimi gibi imamo občutek trde snovi (slika 8). Če jo držimo v dlani ali pa vanjo damo prst, se nam zdi kot tekočina.



Slika 8: Tekočina ali trda snov

Kako ugasniti svečo brez pihanja

K prižgani sveči približamo kozarec s pecilnim praškom kateremu dodamo nekaj kapljic kisa (slika 9). Pri tem poteče kemijska reakcija, pri kateri se sprošča ogljikov dioksid, ki povzroči, da sveča ugasne.



Slika 9: Ugašanje sveče s CO_2

Kaj se skriva na dnu posode

Na dno posode damo kovanec na katerega nalijemo nekaj obarvane vode. V vodo postavimo gorečo svečko, čez katero poveznemo kozarec (slika 10). Z gorenjem sveče se nivo vode v kozarcu viša, zunaj pa niža. Tako se nam na dnu posode prikaže kovanec.



Slika 10: Skriti kovanec

Levo ali desno

Za prazen kozarec postavimo sliko. Ko vanj nalijemo vodo, vidimo zrcalno sliko (slika 11).



Slika 11: Levo ali desno

Lepljivi kovanci

Na zgornjo stran deščice postavimo magnet. Zaradi magnetne sile lahko pod deščico ustvarimo stolp iz kovancev (slika 12).



Slika 12: Lepljivi kovanci

Obrnjen kozarec

kozarec napolnjen z vodo pokrijemo s tršim papirjem in ga previdno obrnemo (slika 13). Voda zaradi razlike v tlaku iz kozarca ne izteče.



Slika 13: Obrnjen kovanec

Menjava prostora

Dva enaka kozarca do vrha napolnimo s tekočinama različnih gostot (olje, voda). Na kozarec z oljem postavimo narobe obrnjen kozarec napolnjen z vodo pokrit s tanjšim kartonom (slika 14). Kartonček previdno izmaknemo. Pri tem tekočini zamenjata prostora.



Slika 14: Menjava prostora

Balon na žebljičkih

Napihnjen balon postavimo na risalne žebljičke (slika 15). Ko ga z dlanjo pritiskamo navzdol, le ta ne poči.



Slika 15: Balon na žebljičkih

Žogica v zraku

Žogica za namizni tenis lebdi v zraku, ko nanju pihamo s sušilnikom za lase (slika 16).



Slika 16: Žogica v zraku

Prelivanje vode na daljavo

Vodo prelivamo iz enega kozarca v drugega s pomočjo napete vrvice med kozarcema (slika 17).



Slika 17: Prelivanje vode na daljavo

Vrtenje s pomočjo toplote

V kozarcu nad katero je lahka vetrnica, prižgemo svečko (slika 18). Zaradi dviga toplega zraka, se vetrnica zavrti.



Slika 18: Vrtenje s pomočjo toplote

Pojoči kozarci

V kozarce s podstavki nalijemo vodo do različnih višin. Z mokrim prstom krožimo po robu kozarca (slika 19). Pri tem dobimo različne zvoke.



Slika 19: Pojoči kozarci

Leva ali desna

Iz sveče naredimo gugalnico prevesnico. Svečo prižgemo na obeh straneh (slika 20). Gugalnica se preveša zdaj na eno, zdaj na drugo stran.



Slika 20: Leva ali desna

Plava ali potone

Tri kozarce napolnimo z vodo. V dva dodamo različno količino soli. Zaradi različne gostote kapljevin jajce v sladki vodi potone v slani pa lebdi ali plava (slika 21).



Slika 21: Plava ali potone

Premik pločevinke brez dotika

Prazno pločevinko postavimo v skodelico za kavo (slika 22). S pomočjo pihanja povečamo tlak pod pločevinko tako, da le ta »preskoči« v drugo skodelico.



Slika 22: Premik pločevinke brez dotika

Risba v zrcalu

Pred zrcalo postavimo sličico. Ko gledamo v zrcalo, poskušamo sličico obrisati (slika 23). Zaradi zrcalne slike, je to precej težko.



Slika 23: Risba v zrcalu

Vodni vulkan

V kozarec napolnjen z mrzlo vodo postavimo manjši kozarec poln tople obarvane vode (slika 24). Zaradi manšje gostote se topla voda giblje proti površju.



Slika 24: Vodni vulkan

Pribor na zobotrebcu

Žlico in vilico previdno postavimo na zobotrebec tako, da pribor visi (slika 25). Na prostem koncu prižgemo zobotrebec, ki zgori samo do roba kozarca tako, da pribor obvisi.



Slika 25: Pribor na zobotrebcu

Gor in dol

V plastenko polno vode vstavimo obtežen pokrovček za kemični svinčnik. Plastenko zapremo (slika 26). Ko plastenko stisnemo, se pokrovček giblje proti dnu, ko popuščamo pa priplava na vrh.



Slika 26: Gor in dol

Iz malega raste veliko

V vakumski zvon postavimo čašo napolnjeno s peno za britje (slika 27). Ko iz njega sesamo zrak, se pena širi.



Slika 27: Iz malega raste veliko

Ali zvoni?

Pod vakumski zvon postavimo budilko (slika 28). Ko iz njega izsesamo zrak, budilke ne slišimo, saj se zvok skozi prazen prostor ne širi.



Slika 28: Ali zvoni?

5.2.Izvedba poskusov

Delo je v večini časa potekalo v učilnici naravoslovja ter kabinetu. Predstavitev eksperimentov pa je bila razporejena v treh učilnicah.

Devetošolci so mlajšim učencem podali podrobna navodila ter jim pomagali pri eksperimentiranju (slika 29-33).







Slike 29-33: Eksperimentiranje otrok

Učenci prvega razreda so pokazali veliko mero vedoželjnosti in radovednosti, saj sta to lastnosti, ki ju srečamo prav pri vsakem otroku. Naučili so se tudi upoštevati navodila starejših otrok.

5.3. Evalvacija naravoslovnega dne

Po zaključenemu programu so prvošolci izpolnili evalvacijski vprašalnik z namenom, da bi v bodoče lahko izboljšali program.

Učenci so se v splošnem počutili zelo dobro. Lahko rečemo, da so bili otrokom všeč vsi eksperimenti. Nekateri bolj, drugi manj. Iz odgovorov se vidi, da je to odvisno od posameznika. Navdušenje prevladuje nad eksperimenti, s katerimi se v vsakdanjem življenju niso srečali. Vsekakor bi si želeli veliko pouka v tovrstni obliki.

Veselijo nas rezultati analize evalvacijskega vprašalnika, saj smo mnenja, da smo dosegli zastavljene cilje, kajti učenci so nad tovrstno obliko učenja izredno navdušeni.

6. Zaključek

Opisani so eksperimenti, ki so bili prvošolcem najbolj zanimivi. Z eksperimentalnim delom postane učenje prijetnejše, hkrati pa spodbujamo sodelovalno delo, kreativnost. Motiviranost je velika, zato so posledično rezultati take oblike dela zelo dobri. Aktivna udeležba vpliva na samopodobo otrok. Hkrati pa z učenci, ki so aktivno vključeni v izvedbo naravoslovnega dne navezujemo in poglabljamo pristen stik ter globlje spoznavamo njihovo osebnost.

Naravoslovni dan je tako učencem kot tudi nam učiteljem, hitro minil. Tovrstno delo je zahtevalo aktivno vključevanje vseh učencev in učiteljev. Pouk je bil ne samo zanimiv in poučen, ampak tudi zabaven. Na tak način bomo poskušali tudi v bodoče aktivno vključevati in medgeneracijsko povezovati čim več otrok.

7. Literatura

Ippavitz, S., Z. Wltavsky, D Harb in B. Vuser.(2011). *Metodološki priročnik za mentorje in tutorje.* Ptuj: Šolski center.

Krnel, D. (2007). *Pouk z raziskovanjem*. Naravoslovna solnica, 11 (3), 8-11.

Peklaj, C. (2001). Kaj je sodelovalno učenje. *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve.* Ljubljana: DZS.

Selinšek Jahić, V.(2014). *Tutorstvo kot medvrstniška učna pomoč*. Vodenje v vzgoji in izobraževanju 12 (3),147–162.

Skvarč, M. (2014). Ključni poudarki pri eksperimentalnem delu v osnovni šoli. *Aktivne metode in oblike dela pri naravoslovju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Šorgo, A. (2014). *Spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti v pouku naravoslovnih predmetov*, Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi Naravoslovje. Pridobljeno 12.9.2019, s: http://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-naravoslovje.pdf .

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Zemljič je profesorica fizike, tehnike in tehnologije ter naravoslovja. Diplomirala je na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Ves čas se dodatno strokovno izpopolnjuje in pridobiva dodatna funkcionalna znanja. V svoje delo vključuje sodobne oblike in metode dela ter se vključuje v različne projekte.

Spodbujanje motivacije učencev z vključevanjem didaktičnega gradiva pri pouku kemije

Didactic Materials in Chemistry Classes as a Way of Increasing the Students' Motivation

Ajda Medvešek

OŠ Ivana Skvarče, Zagorje ob Savi
ajda.medvesek2@gmail.com

Povzetek

Za pouk kemije je značilna velika aktivnost učencev znotraj praktičnega dela. Aktivno obliko pouka imajo učenci radi, za delo so motivirani in so sami konstruktorji svojega znanja. Učenci so znanje usvajali, utrjevali in nadgrajevali v manjših skupinah s pomočjo rabe didaktičnega gradiva, ki ga je zanje pripravil učitelj. Učenci so na podlagi konkretne izkušnje gradili svoje znanje. S takšnim načinom pouka smo pri učencih spodbujali motivacijo za učenje kemije, ki je zelo pomemben dejavnik in vpliva na uspešnost učenca v šoli.

Ključne besede: didaktično gradivo, kemija, kemijsko izobraževanje, motivacija, sodelovalno učenje.

Abstract

In chemistry classes students are very active during practical work. They like tasks where they actively participate, they are motivated for work and they construct their own knowledge. Students gained new knowledge, used it and upgraded it in small groups with the help of teaching materials prepared for them by the teacher. Thus, the students built their knowledge practically. This method of work enhanced the students' motivation for chemistry learning. Motivation is an important aspect of school work as it influences one's success in school.

Key words: chemical education, chemistry, collaborative learning, didactic tools, motivation.

1. Uvod

Kemija je temeljna naravoslovna in eksperimentalna veda, ki preučuje snovi, njihovo zgradbo, lastnosti in spremembe (Učni načrt, 2011). Pri razumevanju kemije so pomembni vsebina (pojmi, dejstva, modeli, teorije), procesi in metode, s katerimi pridobivamo znanje (prav tam). Izkušnje kažejo, da imajo učenci radi, da so pri pouku aktivni, sodelujejo v manjših skupinah in da so sami konstruktorji svojega znanja. Pri kemiji je veliko možnosti za izvajanje praktičnega dela. Učenci pri pouku zelo radi izvajajo eksperimente in so za delo precej motivirani. Želimo pa tudi, da bi bili deležni motivacijskih spodbud z vključevanjem in uporabo didaktičnega gradiva pri pouku. Pomembno je, da učencem približamo zanimanje za kemijo, saj je včasih razumevanje določenih kemijskih vsebin učencem precej abstraktno in težko razumljivo, zato so konkretne izkušnje lahko zelo uporabne. Teoretično in eksperimentalno znanje lahko učenci poglobijo, utrdijo in povežejo z uporabo didaktičnega gradiva, ki ga predstavljamo v prispevku.

2. Motivacija

Zavedamo se, da je motivacija zelo pomembna za uspešno učenje. Pri pouku se srečujemo z različno motiviranimi učenci, naša naloga pa je, da skušamo v njih vzbuditi zanimanje za šolsko delo in jim približati učenje.

Motivacija je psihološki proces, ki posameznika spodbudi k dejavnosti, ga pri tej dejavnosti usmerja in dejavnost tudi vzdržuje skozi čas (Pintich, 2003, v Peklaj idr., 2009).

Barica Marentič Požarnik (2003) navaja, da je učna motivacija skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji; obsega vse, kar daje (od zunaj ali znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost (Marentič Požarnik, 2003).

Kadar govorimo o učni motivaciji, se sprašujemo, kaj je tisto, kar učenca pripravi k učenju, ga pri učenju usmerja, določa intenzivnost učenja in mu omogoča, da pri učenju vztraja (Peklaj idr., 2009).

Učna motivacija je pomemben psihološki dejavnik učne uspešnosti, saj učenčeva nepripravljenost sodelovanja pri pouku, nizka prizadevnost in trud, ki ga vlaga v učenje, hitro prenehanje z učenjem, kadar pride do težave, ter nepripravljenost spoprijemanja s težjimi nalogami resno ogrožajo kakovostno učenje (Peklaj idr., 2009). Motivacija ne pomeni le pobud k udejstvovanju v učnih dejavnostih. Pomembno tudi soodloča, v kolikšni meri in kako kakovostno se bodo učenci nekaj naučili na osnovi dejavnosti, ki jo izvajajo, ali podatkov, ki so na voljo. Bolj motivirani učenci namreč v učnih situacijah uporabljajo višje in kompleksnejše spoznavne procese ter se zato tudi več in bolj kakovostno nekaj naučijo kot manj motivirani učenci (Jetton in Alexander, 2001; Pintrich, 2003, v Peklaj idr., 2009).

Mojca Juriševič (2014, v prim. Juriševič, 2012) navaja, da je učna motivacija posebna vrsta motivacije, ki jo učenec s svojim vedenjem izraža v situacijah (šolskega) učenja; motivacija je psihološki proces (Weiner, 1992), ki se pojavlja v obliki različnih motivacijskih sestavin – interesov, samopodobe, ciljev, vrednot ali povsem zunanjih spodbud – ter energetizira učni proces, tako da ga najprej aktivira, nato pa usmerja vse do zaključka učne naloge oziroma učnega cilja.

Po mnenju Stipek (2002) se učna motivacija izraža predvsem v odnosu učencev do učenja in v različnosti pristopov učencev k učenju (Juriševič, 2014).

Za razumevanje in spodbujanje učne motivacije je najpomembnejše, kako razrešujemo dilemo in odnos med zunanjo ali ekstrinzično in notranjo ali intrinzično motivacijo za učenje (Marentič Požarnik, 2003). Barica Marentič Požarnik (2003) opisuje, da o zunanji motivaciji govorimo, kadar se učimo zaradi zunanjih posledic, ki niso nujen sestavni del dejavnosti, torej učenja; kadar cilj ni v dejavnosti, ampak zunaj nje, v določeni posledici, npr. v oceni, pohvali, v želji, da nekomu ustrežemo ali se izognemo graji. Pri notranji motivaciji je cilj delovanja v dejavnosti sami, vir podkrepitve pa je v nas; želimo razviti svoje sposobnosti, doseči nekaj, kar nas zanima, obvladati določeno spretnost, nekaj novega spoznati in razumeti (prav tam). Barica Marentič Požarnik (2003) navaja, da je delitev na zunanjo in notranjo motivacijo preveč toga, črno-bela ter ne more zajeti vseh ravni in vrst motivacije. Raziskave pa tudi izkušnje učiteljev kažejo, da se lahko v eni dejavnosti obe vrsti motivacije povezujeta in tudi vplivata drugo na drugo (prav tam).

Učitelji igrajo pomembno vlogo pri motiviranju učencev za učenje, pomagajo jim, da se zanimajo za to, kar se morajo naučiti, in da vidijo ustreznost snovi zanje (Peklaj idr., 2009). Učitelji so najučinkovitejši, ko učijo po svoji metodi, vendar morajo vključiti, upoštevati in spoštovati različne učne nagnjenosti (prav tam). Večje zavedanje učne nagnjenosti in stilov

poučevanja pomaga učiteljem k večji fleksibilnosti in zavedanju potrebe po uvajanju različnih pristopov v učnem procesu, da bi tako vsi učenci lahko dosegali boljše rezultate (Peklaj idr., 2009).

3. Didaktično gradivo

Didaktično gradivo opredelimo kot gradivo, ki ga učenci in učitelji uporabljajo pri pridobivanju znanja (Hodnik Čadež, 2013).

Poleg termina didaktično gradivo/didaktični material se uporabljajo tudi termini učna sredstva, učni pripomočki, didaktični pripomočki, didaktična sredstva, konkreten material.

Za vsako temo, ki jo želite posredovati otrokom, je treba uporabiti učni pripomoček (Jank in Meyer, 2006). Vprašanje o učnih pripomočkih je izjemno pomembno (prav tam). Tako pomembno je zato, ker morajo biti smoter, tema in uporabljeni učni pripomoček med seboj usklajeni, notranje povezani … (Jank in Meyer, 2006).

Pri pripravi didaktičnih sredstev je nujna tehtna racionalna presoja, tako da bo učitelj razbremenjen, sredstva, ki jih bo vključeval v izobraževalno-vzgojni proces, pa bodo resnično didaktično (pedagoško) funkcionirala (Kramar, 1993).

Z uporabo didaktičnega gradiva lahko učitelj za učence pripravi različne aktivnosti in didaktične igre, s katerimi naredi pouk zanimivejši in učencem bolje razumljiv.

Bognar (1987) navaja, da je igra učinkovit način za izobraževanja, ker vzbuja pozornost učencev in jih motivira k dejavnosti.

Aktivnost učencev ima značilnost igre, je pa hkrati aktivnost, v kateri nastajajo izobraževalno-vzgojni učinki in učenci dosegajo izobraževalne (učne) in vzgojne rezultate (Kramar, 1993).

Pri pouku mora imeti igra vlogo uresničevanja vzgoje in izobraževanja, ker pomeni, da morajo biti cilji na določen način vgrajeni v njo (Tomić, 2002). Didaktične igre se od prostih iger razlikujejo po tem, da niso spontane, torej ne nastanejo iz učenčeve notranje potrebe, ampak jih sestavijo odrasli, najpogosteje učitelj, ki jih podredi določenim učnim ciljem (prav tam).

Pouk, pri katerem so učenci pasivni, ni učinkovit (Bognar, 1987). Popolnoma se lahko strinjamo s t. i. Šamovim, ki pravi, da je »aktivno poučevanje učencev ena temeljnih poti za povečanje učinkovitosti in kakovosti pouka v sodobni šoli« (Bognar, 1987).

V nadaljevanju prispevka se bomo osredinili na vidik spodbujanja motivacije pri pouku kemije prek rabe in vključevanja didaktičnega gradiva.

4. Uporaba didaktičnega gradiva pri pouku kemije – kaj so pokazale praktične izkušnje?

Pri uporabi didaktičnega gradiva pri pouku kemije se moramo vprašati, kateri je namen njegovega vključevanja v učno uro.

Izobraževalne strategije pri pouku kemije morajo voditi k znanju z razumevanjem in vključevanjem makroskopske, submikroskopske in simbolične ravni kemijskih pojmov (Devetak, Drofenik Lorber, Juriševič in Glažar, 2009).

Makroskopska raven – konkretna ali senzorična predstavitev kemijskih pojmov – je predstavljena s poskusi (Devetak idr., 2009). Opazovanja na makroskopski ravni pojasnjuje oz. razlaga submikroskopska raven (abstraktna, delčna) (prav tam). Simbolna raven kemijskih pojmov (simboli elementov, kemijske formule in enačbe, matematične enačbe, grafični prikazi, kot so na primer submikroskopska predstavitev delcev snovi, različni modeli, sheme itn.) uporabljajo ljudje, ki delajo v znanosti, da lahko komunicirajo o abstraktnih pojavih; to je za učence najtežje razumeti, še posebej, če ne razumejo submikroskopske ravni kemijskih pojmov (Devetak idr., 2009).

Devetak idr. (2009) navajajo, da kar zadeva kemijo, so študentje zelo motivirani za učenje na konkretni, makroskopski ravni, manj pa na submikro- in simbolični ravni. Večina učencev meni, da je kemija zanimiva zaradi eksperimentalnega dela, ki je pomembna motivacija (prav tam), vendar je cilj ohraniti visoko stopnjo motivacije pri učencih kemije na submikroskopski in simbolični ravni kemijskih pojmov, kar pa je učiteljem zelo težko doseči (Harrison in Treagust v Devetak idr., 2009).

Učenci so pri pouku zelo radi aktivno vključeni v učni proces. Razveseli jih že prihod v razred, če vidijo drugačno postavitev šolskih miz. Pomembno je, da učencem na različne načine približamo kemijo in da spoznajo, da do cilja in razumevanje učnih vsebin vodi več poti. Prizadevamo si, da učencem poleg eksperimentalnega dela omogočimo in zanje pripravimo še druge dejavnosti, pri katerih bodo aktivni, ustvarjalni in imeli stik s konkretnimi izkušnjami.

Delo z didaktičnim gradivom je potekalo v manjših heterogenih učnih skupinah, v »trojkah« ali dvojicah. Poudarek je bil na vključevanju elementov izkustvenega in sodelovalnega učenja. Sodelovalno učenje je poseben način skupinskega dela, pri katerem so cilji celotne skupine hkrati cilji vsakega posameznega člana v skupini (Peklaj idr., 2009). Cirila Peklaj in sod. (2001) ter M. Puklek Levpušček in B. Marentič Požarnik (2005, v Peklaj, 2009) poudarjajo, da ta oblika dela v razredu deluje pozitivno na doseganje spoznavnih učnih ciljev, čustveno-motivacijskih ciljev pa tudi psihomotoričnih oz. spretnostnih ciljev, med katere se uvrščajo komunikacijske spretnosti, spretnosti vodenja in sodelovanja itn. Število učencev v skupini se je razlikovalo od vrste naloge, načelno pa ni presegalo števila štiri. V razredu se učitelj sreča z različno motiviranimi in sposobnimi učenci. Didaktično gradivo in manipuliranje z njim je lahko učno šibkejšim učencem v koristno pomoč pri razumevanju učnih vsebin. Kompetentnejši učenci pri tem utrjujejo in nadgrajujejo svoje znanje ter krepijo socialne veščine. Učenci pri praktičnem delu razvijajo ustno in pisno komunikacijo ter sposobnost samostojnega in timskega dela. Učencem na podlagi konkretne izkušnje, ki jo pridobijo z lastno aktivnostjo, ta omogoča, da svoje znanje uporabijo in preizkusijo v drugačni situaciji in ga med seboj povezujejo. Učenci pri tem gradijo svoje znanje in niso več le sprejemniki učiteljevih informacij, ampak aktivni oblikovalci svojega znanja. Lažje se je učiti, če vključimo čim več čutil, če torej učne poti v spomin vodijo prek gledanja, poslušanja, tipanja, okušanja in vonjanja (Kolb in Miltner, 2005). Zapomnimo si približno 10 odstotkov tega, kar preberemo, 20 odstotkov tega, kar slišimo, 30 odstotkov tega, kar vidimo, 70 odstotkov tega, kar vidimo in slišimo ali kar sami rečemo, ter 90 odstotkov tega, kar sami počnemo (prav tam). Učenci so nad takšnim načinom dela navdušeni. V skupini se učenci pozitivno povezujejo, imajo možnost učiti se drug od drugega, pripravljeni so znanje in izkušnje deliti z drugimi, saj vedo, da bo cilj naloge dosežen, le če bo vsak posameznik prispeval k rešitvi nalog. Kadar učenec sprejme cilje, ki jih je zastavil učitelj, ali svoje lastne cilje, sprejemanje ciljev spodbudi motivacijo (Woolfolk, 2002). V medsebojni interakciji skupine učencev ti sami ugotovijo, če kdo ne razume poteka naloge in potrebuje dodatno razlago. Večkrat je učencem razlaga vrstnikov razumljivejša, saj je bližja njihovi ravni razmišljanja kot učiteljeve razlage. Delo v skupini lahko pripelje tudi do konfliktov na miselni ravni, ki jih lahko učenci na podlagi jasnih argumentov rešijo sami. Didaktično gradivo je za učence pripravljeno z namenom, da bi bolje razumeli kemijske vsebine

in da bi vsi uspešno rokovali z njim. Kadar je učenec prepričan o lastni učinkovitosti pri doseganju učnih ciljev, bo vložil več truda v učenje in ne bo obupal, in to kljub trenutni neuspešnosti (Bandura, 1997, v Peklaj, 2009). Zelo pomembna je učiteljeva povratna informacija, pohvala za dobro opravljeno delo, spodbuda ali pozitivna smernica za delo naprej. Obstajajo dokazi, da so najučinkovitejše povratne informacije tiste, ki poudarjajo napredek (Woolfolk, 2002).

Pri obravnavi kemijskih (naravoslovnih) pojmov v osnovni šoli izhajamo iz znanj, ki so jih učenci pridobili po naravoslovni vertikali osnovne šole pri predmetih spoznavanje okolja, naravoslovje in tehnika, predvsem pa pri naravoslovju, s ciljem po čim bolj celostnem razumevanju kemije (Učni načrt, 2011). Od znanih primerov prehajamo k novim (prav tam).

V nadaljevanju predstavljam nekaj primerov dela z didaktičnim gradivom pri urah kemije v osmem in devetem razredu osnovne šole.

Pri razlagi vsebine snovi so iz delcev se učenci srečajo s pojmom agregatna stanja snovi. Delce prikažemo s kroglicami. Učenci pa so jih na beli ploskvi (list, karton) ponazorili z gumbi. Gumb kot model ponazarja delec snovi in učenci lahko prikažejo zgradbo delcev v trdni, tekoči in v plinasti fazi. Prikažejo pa lahko tudi različne prehode med agregatnimi stanji.

Kemijske modele sistematično uporabljamo pri vseh vsebinskih sklopih in fazah pouka kemije. Za razvijanje prostorskih predstav učencev je nujna njihova aktivna vloga (Učni načrt, 2011). Učenci so samostojno, v dvojicah ali manjši heterogenih učnih skupinah pridobivali in razvijali prostorske predstave pri delu z modeli in s submikroskopskimi prikazi. V skupinah so učenci s fizičnimi kemijskimi modeli ponazorili model atoma, sestavljali modele molekul elementov in spojin. S pomočjo uporabe kemijskih modelov so učenci prikazali delitev snovi – čiste snovi (elementi in spojine) in zmesi – ter razlikovali med kemijskimi pojmi (element, spojina, atom, molekula) na submikroskopski ravni. Učenci so pri uri kemije tudi sami izdelovali kemijske modele elementov in spojin, in sicer iz vnaprej pripravljenega slanega testa. Iz testa so oblikovali kroglice, jih pobarvali z dogovorjenimi barvami, paličice pa uporabili za prikaz kemijskih vezi med atomi. Tako učenci ponazorijo atome in molekule z modeli, v katerih so atomi prikazani s kroglicami. Vsaka skupina je zapisala tudi simbole oz. formule danih elementov oz. spojin in jih poimenovala. Pri sestavljanju modela molekul iz kroglic in palčk lahko vsak učenec sam izdela svoje modele molekul ali pa si naloge v manjših učnih skupinah porazdelijo (oblikovanje kroglic, barvanje kroglic dogovorjenih barv, barvanje paličic, sestavljanje modelov, poimenovanje …). V šoli spodbujamo h gibanju in k aktivnostim na prostem. Tako smo z učenci s pomočjo uporabe barvnih kred na šolskem dvorišču risali modele atomov, molekul elementov in spojin ter jih poimenovali.

Pri vsebinskem sklopu atom in periodni sistem lahko učenci pri spoznavanju zgradbe atoma sami izdelalo preprost model atoma. Učna tema je učencem abstraktna, a vendar jim je blizu, jih zanima. Model atoma učenci sestavijo iz perlic, žice, palčice, iz lesenega podstavka. Perlice naj bodo treh različnih barv, pri čemer ena barva prikazuje pozitivno nabite delce (protone), druga nevtralne delce (nevtrone), tretja pa negativno nabite delce (elektrone). Pri velikosti delcev smo lahko pozorni, da so perlice elektronov manjše. Delo poteka v manjših skupinah, v katerih se učenci znotraj skupin odločijo, model katerega atoma bodo sestavili. Znotraj skupin si lahko delo tudi porazdelijo (štetje perlic, branje in razumevanje podatkov iz zgibanke Periodni sistem elementov, zvijanje žice, lepljenje, sestavljanje …). Lahko sestavimo tudi modele izotopov določenega elementa, model kationa izbranega elementa, model aniona izbranega elementa … Modeli atomov krasijo učilnico in so postavljeni na vidnem mestu. Pri utrjevanju snovi se lahko vedno vračamo k izdelanim modelom.

Učenci lahko spoznavajo zgradbo in razporeditev elektronov po lupinah prek praktičnega dela. Na večji bel karton narišemo manjši krog, ki predstavlja jedro atoma in krožnice, ki predstavljajo lupine oz. energijske nivoje. Kartonov pripravimo toliko, kolikor želimo, da imamo skupin. Učenci nato razporejajo gumbe, ki ponazarjajo delce protone, nevtrone in elektrone. Gumbi naj bodo treh različnih barv, lahko smo pozorni tudi na velikost. Polnjene elektronov po lupinah lahko učitelj najprej izvede demonstracijsko, nato s primeri, potem pa učenci elektrone razporejajo sami. Znotraj skupin si učenci razdelijo naloge (branje in razumevanje podatkov iz zgibanje Periodni sistem elementov, štetje gumbov, postavljanje elektronov po lupinah …). Za različne elemente učenci ponazorijo postavitev delcev in utrjujejo znanje.

Učenci spoznavajo, nadgrajujejo ali utrjujejo znanje o ionskih vezi in ionskih kristalih s pomočjo lesenih kock. Vsaka skupina po dva ali tri učence prejme šest lesenih kock, na treh kockah so zapisani simboli različnih pozitivno nabitih delcev kationov, na preostalih treh kockah pa so zapisni simboli različnih negativno nabitih delcev anionov. Učencem so tako v pomoč naboji ionov, ki so na kockah že zapisani. Učenci s pomočjo kock sestavljajo in določajo formulske enote ionskih spojin. Na predložen učni list zapisujejo različne formulske enote kombinacij ionskih spojin ter jih s pomočjo uporabe zgibanke Periodni sistem elementov poimenujejo. Pri tem utrjujejo kemijsko nomenklaturo in razvijajo naravoslovno pismenost ter veščine komunikacije, ko poročajo, kako »sestavljajo« kocke.

Pri razlagi nastanka kovalentne vezi ter razlikovanju med polarno in kovalentno vezjo smo poleg klasičnih kemijskih modelov uporabili tudi magnete, ki se pritrdijo na šolsko tablo (magnetne okrogle plošče, ki imajo reže za vstavljanje lističa, na katerem je zapisan simbol elementa, okrogli ploščki – modeli elektronov, paličice – predstavljajo kemijske vezi). Didaktično gradivo ponuja številne kombinacije za sestavljanje različnih oblik modelov molekul spojin. Učenec poišče želen simbol, prešteje, koliko zunanjih elektronov potrebuje, doda vezi in oblikuje model molekule. Če ima učitelj na voljo v razredu dve tabli, so prikazani modeli kemijskih molekul lahko dlje časa na tabli.

Na makroskopski ravni so učencem kemijske reakcije zelo zanimive. Zapisovanje enačb kemijskih reakcij in urjenje v tem pa zahteva veliko razlag, ponazoritev in vaj. Učencem lahko približamo razumevanje kemijskih reakcij z uporabo vizualizacijskih sredstev – modelov. S pomočjo uporabe modelov se učenci urijo v zapisovanju preprostih enačb kemijskih reakcij. Učenci zapišejo besedno enačbo in prek submikroskopske ravni (modelni prikaz) zapišejo še simbolni zapis. Kemijske modele za izbrane enačbe reakcij smo pripravili iz preprostih perlic oz. kroglic. Izdelamo tudi kartončke s plusi in puščicami. Pripravimo toliko kompletov, kolikor želimo, da je skupin. Delo lahko poteka tudi individualno ali v dvojicah. Učenca imata tako kemijske modele ves čas pred seboj. Modeli molekul so tako že pripravljeni, učenci jih poznajo, znanje povežemo s prepoznavanje reaktantov in produktov ter nadgradimo s pisanjem in z urejanjem enačb kemijskih reakcij.

Molekule ogljikovodikov predstavimo z modeli. Delo poteka v manjših heterogenih skupinah, v katerih učenci sestavljajo različne modele ogljikovodikov. Prek praktičnega dela z modeli učenci spoznajo tudi pojma izomerije in izomer. Z učenci oblikujemo tabelsko sliko. Na tablo pripenjamo magnetne tablice (alkani, alkeni, alkini, njihove splošne in molekulske formule), ki so ves čas obravnavane snovi na tabli. Pripnemo ali zapišemo še imena. S pomočjo magnetnih tablic oblikujemo tudi zapise enačb kemijskih reakcij substitucije in adicije. Učenci imajo na voljo simbole in formule elementov (ogljik, vodik, klor …), ploščice v obliki paličic, ki predstavljajo vezi, puščice. K enačbi reakcije zapišemo imena reaktantov in produktov ter pogoj reakcije. Vizualizacijske predstave učencem omogočajo boljše razumevanje naučenega. V naravoslovnem kotičku smo za učence oblikovali blazine in torbe. Blazine so oblikovane

tako, da so na enih oblikovana imena ogljikovodikov (npr. metan, etan …), na drugih pa molekulske formule (npr. CH_4, C_2H_6 …). Na torbicah, v katerih so revije, so prišite strukturne formule izbranih ogljikovodikov. Učenec tako poišče »komplet« dveh blazin in torbice, torej ime in molekulsko formulo ogljikovodika ter njegovo strukturno formulo.

Učenci ob preprostih sestavljankah (t. i. puzlih) sestavljajo pare formul kislin in baz. Najprej je naloga zastavljena tako, da učenci poiščejo ustrezen par – ime in formulo kisline oz. baze. Nadaljujemo z ustreznimi deli formul kislin in baz, ki jih morajo učenci poiskati in sestaviti skupaj. Učenci tako utrjujejo kemijske formule osnovnih kislin in baz. Naloge dopolnimo tudi s preprostimi formulami in z imeni produktov nevtralizacije, ki jih morajo učenci sestaviti v ustrezno sestavljanko.

Z magnetnimi tablicami lahko učenci sestavijo različne formule kisikovih organskih spojin. Na voljo so jim ploščice s simbolnimi zapisi (CH_3-, CH_2-, C, -OH, -COOH …) in pravokotne ploščice, ki prikazujejo kemijske vezi. Funkcionalne skupine kisikovih organskih spojin so označene z rdečo barvo. K tabelski sliki učenec zapiše ime dane spojine.

Z ustvarjanjem varnega in spodbudnega učnega okolja, sprotnega nudenja povratnih informacij o usvojenem znanju in spretnostih ter s spodbujanjem odgovornosti učencev za njihovo učenje in vedenje učitelji lahko omogočijo tudi kakovostnejše in notranje bolj motivirano okolje (Peklaj idr., 2009).

5. Zaključek

S praktičnem delom učenci razvijajo naravoslovno terminologijo, socialne in komunikacijske veščine.

Pozorni moramo biti, da učencem na ustrezen način predstavimo, kaj je model, da skupaj z učenci razmišljamo, katere so prednosti, pomanjkljivosti in omejitve modelov.

Pri načrtovanju takšnih dejavnosti je zelo pomembna skrbna priprava učiteljeve učne ure. Priprava didaktičnega gradiva je časovni zalogaj in učitelj mora predvideti, koliko časa potrebuje za izdelavo ter koliko časa naj bi trajala aktivnost. Učitelj aktivnosti načrtuje tako, da je osredinjenost učne ure prenesena na učence, sam pa kot moderator spremlja interakcije med učenci, njihovo delo in jim nudi morebitno pomoč. Pomembno je tudi, da smo pozorni, da manipuliranje z didaktičnim gradivom ne postane nadomestek za želeno miselno aktivnost. Racionalno je treba razmisliti o smiselnosti uporabe in izpolnjevanja delovnih listov med aktivnostjo. Učitelj mora razmisliti, ali je priprava učnih listov nujna ali naj učenci le rokujejo z materialom ter pozneje rešijo naloge.

Raznolik in aktiven pouk ustvarja motiviranega in radovednega učenca ter spodbuja zanimanje za kemijo. Raziskave poučevanja so ugotovile, da lahko različnost pri pristopih poučevanja in nalogah podpira učenje (Brophy in Good, 1986; Stipek, 1996, v Woolfolk, 2002).

Učitelji naravoslovja smo ključni pri spodbujanju in motiviranosti učencev za naravoslovno področje. Pomembno je, da smo pozorni in osredinjeni na nujno povezovanje teoretičnih dejstev, eksperimentalnega znanja in dela z vizualizacijskimi elementi. Učence moramo navaditi in naučiti, da se različne vsebine ter dejavnosti združujejo v celoto, ki jo z učenjem in znanjem širijo.

6. Literatura

Bognar, L. (1987). *Igra pri pouku na začetku šolanja.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Devetak, I., Drofenik Lorber, E., Juriševič, M. in Glažar, S. (2009). *Comparing Slovenian year 8 and year 9 elementary school pupils' knowledge of electrolyte chemistry and their intrinsic motivation. Chemistry Education Research and Practice, 10* (4), 281-290. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1016/1/b920833jclanek.pdf

Hodnik Čadež, T. (2013) *Reprezentiranje matematičnih pojmov pri pouku matematike na razredni stopnji*. Prispevek predstavljen na *Učne težave pri matematiki in slovenščini – izziv za učitelje in učence.* Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/UTMIS-zbornik-prispevkov-2014.pdf

Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični model.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Juričevič, M. (2014). Učni izziv PROFILES: motivacija učencev za učenje naravoslovja. V I. Devetak in M. Metljak (ur.), *Inovativno poučevanje naravoslovja in spodbujanje naravoslovne pismenosti v osnovni in srednji šoli.* (str. 23-37). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kolb, K. in Miltner, F. (2005). *Otroci se zlahka učijo.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kramar, M. (1993). *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli.* Nova Gorica: Educa.

Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Program osnovna šola. Učni načrt. Kemija (2011). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_kemija.pdf

Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija.* Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorice

Ajda Medvešek je profesorica kemije in biologije na OŠ Ivana Skvarče v Zagorju ob Savi. Poučuje kemijo, biologijo, naravoslovje, izbirni predmet poskusi v kemiji, dela z nadarjenimi učenci na področju kemije in biologije.

S sodobnim didaktičnim pristopom do kvalitetnejšega znanja o kemiji zraka

With Modern Didactic Approach to Better Knowledge about Chemistry of Air

Lea Jusufović Glažar

I. gimnazija v Celju
lea.glazar@prvagim.si

Povzetek

Vloga učitelja se spreminja in potrebno se je posluževati sodobnih pristopov poučevanja. V učnem načrtu za kemijo v gimnazijah je v 2. letniku predlagana vsebina Elementi v periodnem sistemu. V okviru te vsebine so dijaki pridobili znanje o zraku v obliki timskega dela. Zastavljeno timsko delo se je izkazalo za učinkovito obliko učenja, saj je bila v razredu ves čas prisotna dobra klima in vključenost vseh sodelujočih dijakov. Dijaki so se tako počutili varni, aktivno vključeni v pouk, razvijali so medsebojne odnose in komunikacijo, kritično presojali informacije, vrednotili vire …. Sproščeno in učinkovito so usvajali novo znanje, ki ga bodo lahko uporabili v vsakdanjem življenju. Doseženi so bili vsi zastavljeni cilji in takšen način poučevanja bo še večkrat uporabljen.

Ključne besede: kemija, timsko delo, zrak.

Abstract

The role of a teacher is changing, and it is necessary to use modern approaches of teaching. In the school curriculum for chemistry, the content Elements in periodic table for the second graders is suggested. Based on that subject the students gained knowledge on the air by using the teamwork method. This method was proven to be a successful and efficient one as there was a great atmosphere in the class and all students were willing to work and participate. Students felt safe, actively involved in the learning process, they were developing relationships and communication among each other, they were using critical thinking and were valuing the sources… New knowledge that was gained efficiently and in a relax mode, can be used in everyday life. All the set aims were achieved and this approach to teaching will be used in the future as well.

Keywords: air, chemistry, team work.

1. Uvod

Sodobni pristopi k poučevanju naravoslovja temeljijo na izkustvenem učenju in aktivnem sodelovanju dijakov v vseh fazah pouka, zato je potrebno preseči klasičen način poučevanja in dati dijakom priložnost za razmišljanje (Gnidovec, 2012). Vloga učitelja se spreminja in učitelj ni več le prenašalec znanja pasivnim dijakom, ampak spodbujevalec. Zato mora učitelj poleg dobrega poznavanja svojega predmeta, imeti še vrsto drugih kompetenc. Zelo pomembno je, da se dijaki pri pouku počutijo dobro, varno, učitelj z njimi komunicira odkrito, vljudno, sprejemajoče, organizirano, uporablja konstruktivno povratno informacijo, izraža jasna in

enotna pričakovanja (Rutar Ilc, 2017). V zadnjih letih kognitivna znanost in nevroznanost ponujata čedalje natančnejši vpogled v procese učenja. Pomembno je, da so dijaki aktivno vključeni v pouk, znajo kritično presojati informacije, vrednotiti vire, oblikovati argumente, sodelovati med seboj, povezovati predznanje z novo pridobljenim znanjem, zamišljati nove ideje, rešitve, si zastavljati vprašanja ter nato pridobljeno znanje uporabiti v vsakdanjem življenju (Grah, Rogič Ožek in Žarkovič Adlešič, 2017). Obravnavana vsebina je bila izvedena v obliki timskega dela. Opisano timsko delo temelji na avtentičnem učenju, saj dijaki pri usvajanju znanja izhajajo iz okoljskih tem. Gre za sodoben pristop poučevanja, saj pri dijakih krepi tudi kompetence trajnostnega ravnanja in kompetenco podjetnosti.

2. Pridobivanje znanja s pomočjo timskega dela

V učnem načrtu za kemijo v gimnazijah je v 2. letniku predlagana vsebina Elementi v periodnem sistemu (Bačnik, Bukovec, Poberžnik, Požek Novak, Keuc, Popič in Vrtačnik, 2008). Dijaki so pridobili znanje o zraku v obliki timskega dela. Pri timskem delu so bili člani skupin odvisni drug od drugega, odgovorni za kritično presojo informacij, ki so jih našli preko spleta in predstavitev le teh sošolcem.

2.1 Potek in cilji ure

Dijaki so bili seznanjeni s potekom in cilji ure.

Potek ure je bil sledeč:
- razdelitev dijakov v skupine,
- predstavitev naslova teme posamezne skupine,
- dovoljena uporaba mobitela za iskanje informacij po spletu,
- priprava miselnega vzorca ali diagrama za posamezno temo,
- predstavitev dodeljene teme sošolcem,
- gradnja miselnega vzorca na tablo od vseh skupin,
- interpretacija in oblikovanje zaključkov,
- refleksija današnje ure s strani dijakov.

Cilji ure so bili:
- pridobitev zahtevanih informacij preko spleta,
- kritična presoja informacij,
- izdelan miselni vzorec ali diagram za posamezno temo,
- predstavitev dodeljene teme sošolcem,
- celotni miselni vzorec na tabli,
- skupen povzetek ure.

2.2. Teme posameznih skupin

Teme posameznih skupin so bile:
1. skupina: Delež kisika v sestavi zraka skozi zgodovino Zemlje in sestava zraka danes (diagrama).
2. skupina: Pridobivanje plinov iz zraka.
3. skupina: Lastnosti plinov (O_2, N_2, Ar in CO_2).
4. skupina: Dokaz kisika in ogljikovega dioksida.

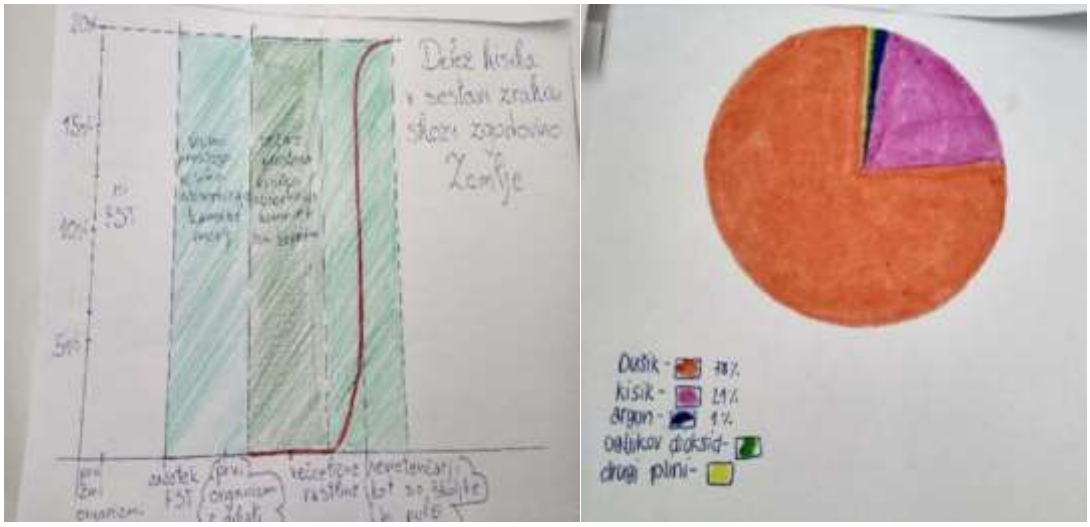
5. skupina: Glavni onesnaževalci in viri njihovega nastanka.
6. skupina: Opis posameznega onesnaževalca (žveplov dioksid, dušikovi oksidi, ogljikov dioksid, ozon, PM10, PM2.5 in organske spojine).
7. skupina: Vpliv onesnaženja na človeka in okolje ter predlogi za zmanjšanje onesnaževanja.

2.3. Izvedba ure

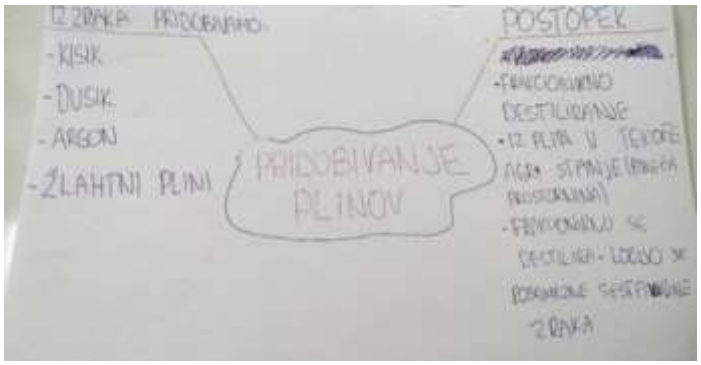
Dijaki so se razdelili v sedem skupin. V skupinah je bilo različno število dijakov, od 2 do 6. S pomočjo mobilnega telefona so na spletu poiskali informacije o dodeljeni temi. Informacije so morali kritično presoditi. Posamezne skupine so bile tekom ure usmerjene, spodbujene z razpravo znotraj skupine in morebitna vprašanja so bila sproti razjasnjena. S medsebojnim sodelovanjem so nato izdelali miselni vzorec ali diagram (Slike 1-7). Sledila je predstavitev dodeljene teme sošolcem. Na tabli je nastajal skupni miselni vzorec (Slika 8), ki je prikazoval celoto obravnavane vsebine. Na koncu je sledil še skupni povzetek ure in refleksija današnje ure s strani dijakov.

Za obravnavamo vsebino in predstavitev le te so imeli na razpolago eno šolsko uro časa.

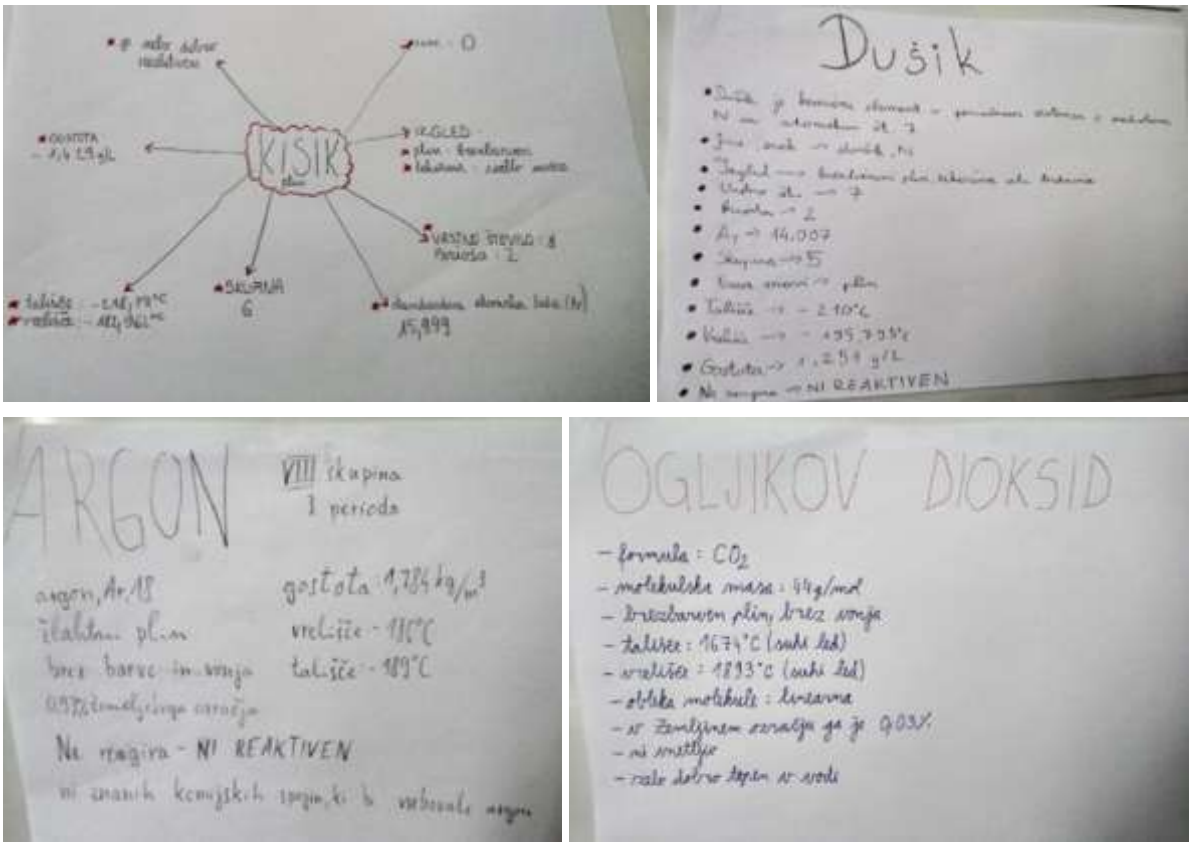
2.4 Miselni vzorci ali diagrami posameznih skupin



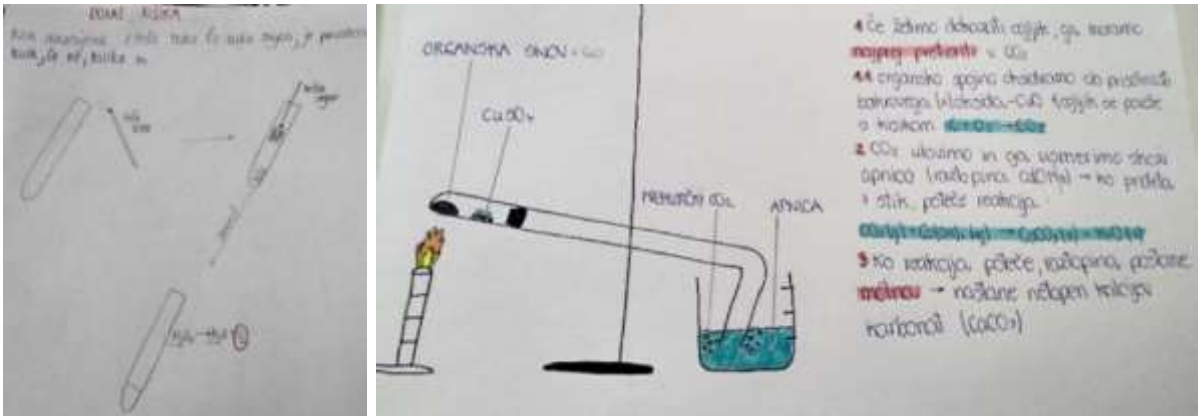
Slika 1: *Delež kisika v sestavi zraka skozi zgodovino Zemlje in sestava zraka danes (diagrama)*



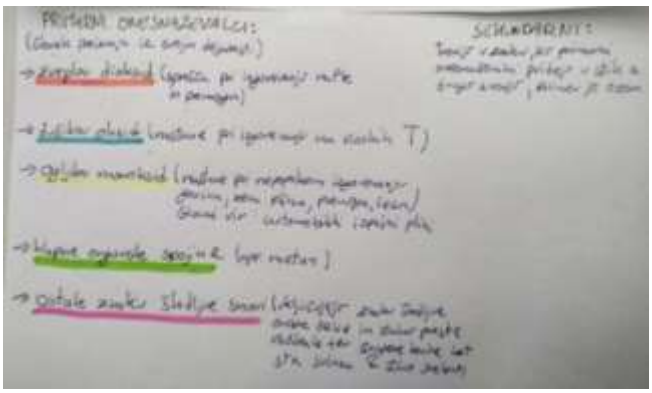
Slika 2: *Pridobivanje plinov iz zraka*



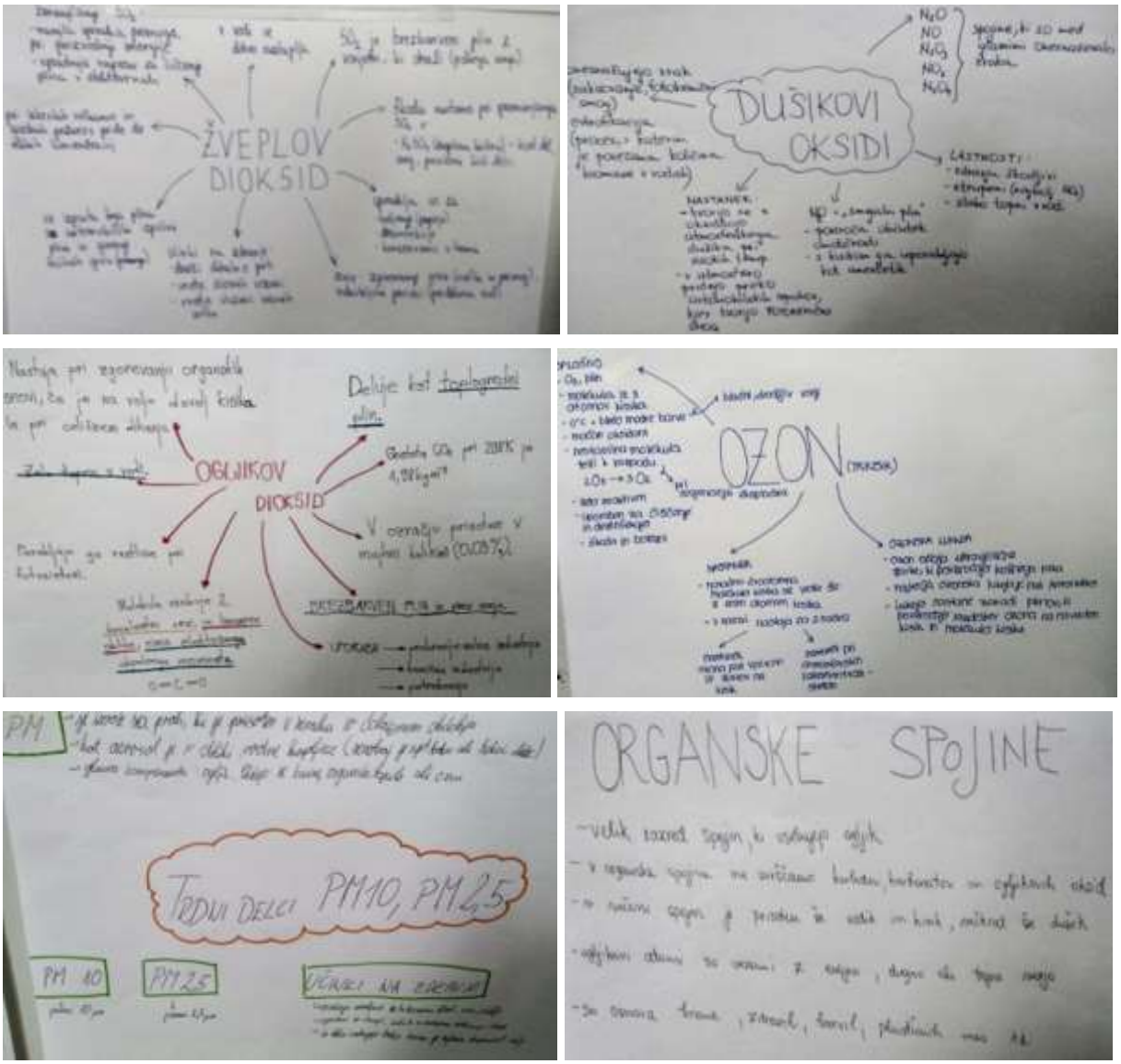
Slika 3: *Lastnosti plinov (O_2, N_2, Ar in CO_2).*



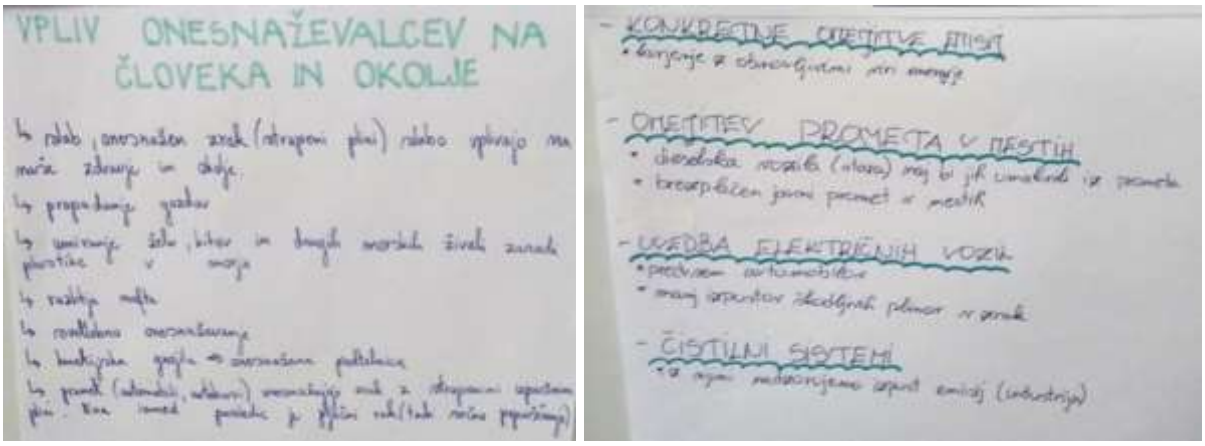
Slika 4: *Dokaz kisika in ogljikovega dioksida.*



Slika 5: *Glavni onesnaževalci in viri njihovega nastanka.*



Slika 6: *Opis posameznega onesnaževalca (žveplov dioksid, dušikovi oksidi, ogljikov dioksid, ozon, PM10, PM2.5 in organske spojine)*



Slika 7: *Vpliv onesnaženja na človeka in okolje ter predlogi za zmanjšanje onesnaževanja.*

2.5 Celotni miselni vzorec na tabli



Slika 8: *Celotni miselni vzorec*

3. Zaključek

Zastavljeno timsko delo se je izkazalo za učinkovito obliko učenja, saj je bila v razredu ves čas prisotna dobra klima in vključenost vseh sodelujočih dijakov. Dijaki so se tako počutili varni, aktivno vključeni v pouk, razvijali so medsebojne odnose in komunikacijo, kritično presojali informacije, vrednotili vire …. Sproščeno in učinkovito so usvajali novo znanje. Pri refleksiji so povedali, da jim je takšen način dela zanimiv in koristen za življenje. Doseženi so bili vsi zastavljeni cilji in takšen način poučevanja bo še večkrat uporabljen. Ugotovljeno je bilo, da bi bilo smiselno pri ponovni izvedbi ure uporabiti medpredmetno povezavo z geografijo in za to nameniti dve šolski uri.

9. Literatura

Bačnik, A., Bukovec N., Poberžnik A., Požek Novak T., Keuc Z., Popič H. in Vrtačnik M. (2008). *Učni načrt. Kemija: gimnazija*. [elektronski vir]. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_kemija_gimn.pdf

Gnidovec, L. (2012). *Odnos srednješolcev do biologije* (Diplomsko delo). Biotehniška fakulteta, Ljubljana

Grah, J., Rogič Ožek, S. in Žarkovič Adlešič, B. (2017). *Zakaj vključujoča šola*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Lea Jusufović Glažar, magistrica znanosti s področja kemije, univerzitetna diplomirana kemičarka in profesorica kemije. Zaposlena na I. gimnaziji v Celju. Je avtorica in soavtorica nekaterih člankov, objavljenih v domačih in tujih strokovnih revijah.

Delo z nadarjenimi učenci pri pouku kemije

Working with Talented and Gifted Pupils at Chemistry

Dominika Slokar De Lorenzi

Osnovna šola Sostro
mesojedec.dominika@gmail.com

Povzetek

Identifikacija nadarjenih učencev poteka v treh stopnjah in poteka v daljšem časovnem obdobju. V postopek so vključeni šolska svetovalna služba, starši skupaj z otrokom ter učitelji.
Delo z nadarjenimi učenci predstavlja za učitelja kemije velik izziv. Kemija je naravoslovna veda, ki temelji na eksperimentalnem in raziskovalnem delu. Pri delu z nadarjenimi je primerno vključevati tudi sodelovalno in izkustveno učenje. Vse te oblike dela imajo učenci zelo radi, posebno takrat, ko se izvajajo izven razreda.
Nadarjenim učencem lahko ponudimo najrazličnejše dejavnosti (delavnice, obiski kemijskih ustanov v Sloveniji in tujini, priprave na kemijska tekmovanja, delavnice za mlajše učence, tabori …), kjer se upošteva individualizacijo in diferenciacijo načina dela.

Ključne besede: eksperimentalno delo, kemija, nadarjeni učenci, raziskovalno delo, tabori.

Abstract

The identification of gifted students is ongoing in three stages and takes place over a long period of time. In this process are included school counseling service, parents along with their child and teachers.
Working with talented and gifted pupils presents a major challenge for the chemistry teacher. Chemistry is a natural science based on experimental and research work. In working with talented in gifted pupils it is also appropriate to include collaborative and experiential learning. Pupils enjoy in all these types of work, especially when they are performed outside the classroom.
We can offer a wide variety of activities to talented and gifted pupils (workshops, visits of chemical establishments in Slovenia and abroad, preparations for chemical competitions, workshops for younger pupils, camps …), where individualization and differentiation of working methods are taken into account.

Keywords: camps, chemistry, experimental work, research work, talented and gifted pupils.

1. Uvod

Učence, ki so bili prepoznani kot nadarjeni učenci in katerih sposobnosti in rezultati presegajo šolsko okolje, je potrebno pri delu, prav tako kot ostale, spodbujati, jih motivirati, jim omogočiti razvoj socialnih veščin, veščin sodelovanja, raziskovanja, odgovornosti … Nadarjeni učenci v prvih šolskih letih pri učenju potrebujejo jasne usmeritve in stabilno oporo pri učenju učenja, da pozneje lahko postanejo samostojni, učinkoviti ter uspešni učenci (Juriševič, 2012).

Delo z nadarjenimi učenci in učenkami za učitelje naravoslovnih predmetov (kemije, biologije, naravoslovja ter gospodinjstva) predstavlja izziv, priložnost za uporabo drugačnih oblik in metod dela pri poučevanju, možnost za organizacijo in pripravo različnih

medpredmetnih dejavnosti. Za nadarjene učence poskušamo pripraviti dejavnosti, ki bi jim približale naravoslovne predmete in njihovo povezanost. Delo z nadarjenimi učenci in učenkami učitelje navdihuje z veliko veselja, saj so za novo znanje hvaležni in si raznolikih dejavnosti želijo vedno več.

2. Odkrivanje in identifikacija nadarjenih učencev

Model odkrivanja nadarjenih učencev poteka v treh stopnjah: evidentiranje, identifikacija, seznanitev in mnenje staršev. Vsi koraki so skrbno načrtovani in potekajo v daljšem časovnem obdobju. Tako je omogočeno, da se pridobijo podatki več vrst in tako pridobimo verodostojno oceno o učenčevi nadarjenosti (Gabrijelčič Kukanja, 2015).

Prva stopnja je evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni. Ta poteka na osnovi različnih kriterijev brez testiranj ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov. Kriteriji, ki so predlagani, so: učni uspeh, izjemnost dosežkov, učiteljevo mnenje o vedenjskih znakih nadpovprečnih sposobnosti, najvišji rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih, izjemnost na področju izbranih interesnih dejavnosti ter mnenje šolske svetovalne službe (Gabrijelčič Kukanja, 2015).

Identifikacija nadarjenih učencev (druga stopnja) zajema poglobljeno in podrobnejšo obravnavo evidentiranih učencev in vključuje naslednja merila:

- ocena učiteljev – učitelji podajo oceno o že evidentiranih učencih s pomočjo posebnega ocenjevalnega pripomočka, ki naj bi zajel naslednja področja: o razumevanju in pomnjenju snovi, o sposobnosti sklepanja, o ustvarjalnosti, o motiviranosti in interesih, o vodstvenih sposobnostih, o telesno-gibalnih sposobnostih, o izjemnih dosežkih na različnih področjih,
- test sposobnosti – individualni ali skupinski test,
- test ustvarjalnosti (Žagar in sod., 1999).

Testa sposobnosti in ustvarjalnosti izvede in ovrednoti šolski psiholog. Kot nadarjeni oziroma talentirani so identificirani tisti učenci, ki so vsaj na enem od kriterijev dosegli nadpovprečen rezultat: na testu inteligentnosti je IQ enak ali večji od 120, na testu ustvarjalnosti sodi rezultat med 10 odstotkov najboljših rezultatov evidentiranih učencev, na ocenjevalni lestvici za učitelje pa je učenec dobil nadpovprečno oceno na posameznem področju nadarjenosti. Ugotovitev o tem, da je učenec nadarjen, se sprejme na sestanku razrednega učiteljskega zbora, na katerem sodelujeta tudi šolska svetovalna služba in koordinator za delo z nadarjenimi (Žagar in sod., 1999).

Seznanitev in mnenje staršev je zadnja stopnja odkrivanja nadarjenih, ko svetovalna služba skupaj z razrednikom seznani starše, da je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega in pridobi tudi njihovo mnenje o otroku. Odkrite nadarjene učence se tekoče spremlja. Dokumentacija o nadarjenih učencih se arhivira na šoli, vodi pa jo šolska svetovalna služba (Žagar in sod., 1999).

3. Značilnosti nadarjenih učencev

Raziskave kažejo, da imajo nadarjeni učenci nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Vendar ti učenci niso neka homogena skupina, ampak obstajajo med njimi tudi razlike. Osebnostne lastnosti, ki jih najdemo v skupini nadarjenih, se nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko, socialno-čustveno.

Najbolj tipične so:

Miselno-spoznavno področje:

- razvito divergentno mišljenje (na primer: originalnost),
- razvito logično mišljenje (na primer: analiza, posploševanje, sposobnost sklepanja),
- nenavadna domišljija,
- natančnost opazovanja,
- dober spomin,
- smisel za humor.

Učno-storilnostno področje:

- široka razgledanost,
- visoka učna uspešnost,
- bogato besedišče,
- hitro branje,
- spretnost v eni od umetniških dejavnosti (glasba, ples, risanje, dramatizacija),
- motorična spretnost in vzdržljivost.

Motivacija:

- visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti,
- radovednost,
- raznoliki in močno izraženi interesi,
- vztrajnost pri reševanju nalog,
- visoka storilnostna motivacija.

Socialno-čustveno področje:

- močno razvit občutek za pravičnost,
- neodvisnost in samostojnost,
- sposobnost vodenja in vplivanja na druge,
- izrazit smisel za organizacijo,
- empatičnost.

Čim bolj dosledno se kažejo posamezne lastnosti pri učencu, tem bolj verjetno je, da je nadarjen (Ferbežer, Kukanja, 2008; Gabrijelčič Kukanja 2015; Žagar in sod., 1999).

4. Delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli

Delo z nadarjenimi učenci izhaja iz naslednjih temeljnih načel:

- širitev in poglabljanje temeljnega znanja,
- hitrejše napredovanje v procesu učenja,

- razvijanje ustvarjalnosti,
- uporaba višjih oblik učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- skrb za celostni osebnostni razvoj,
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa,
- skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti,
- ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese (Bezič in sod., 2006; Žagar in sod., 1999).

5. Delo z nadarjenimi učenci pri kemiji

Šola in učitelji morajo biti naklonjeni poučevanju in celotni oskrbi nadarjenih učencev, kar terja drugačne izobraževalne pristope (didaktično-metodične pristope, diferenciacijo in individualizacijo) kot za ostale učence (Ferbežar, 2002; Gabrijelčič Kukanja, 2015; Gabrijelčič Kukanja, 2017).

Učni načrt pri kemiji omogoča učiteljem obravnavo obveznih in izbirnih vsebin, kar omogoča ustvarjanje individualiziranega programa za nadarjene učence. Prilagoditev so deležni vsi učenci, ki jih vsebina zanima, si želijo izvedeti več ali nadgraditi svoje znanje (Učni načrt za kemijo, 2011).

Vsebinske prilagoditve pri predmetu kemija, ki jih ponudimo:

<u>1. pri rednem pouku:</u>

a) reševanje zahtevnejših nalog (Prilagoditev poteka skoraj vsako uro, saj nadarjenim učencem ponudimo naloge, ki zahtevajo višje miselne procese. Učencem predstavljajo izziv. Naloge izhajajo iz vsakdanjega življenja in urijo kritično mišljenje, ustvarjalnost in podjetništvo.),

b) pomoč pri izvedbi demonstracijskih poskusov pri pouku,

c) vodje skupin pri skupinskih poskusih,

d) priprava izbirne vsebine in predstavitev le-te (Učenci si lahko poljubno izberejo vsebino, ki jih zanima, pripravijo ali seminarsko ali raziskovalno ali projektno nalogo in jo predstavijo ostalim učencem).

<u>2. pomoč pri pripravi in izvedbi naravoslovnih dni in ustvarjalnih delavnic:</u>

Nadarjeni učenci so vključeni v organizacijo in izvedbo naravoslovnih dni, ki jih izvajamo ali v šoli ali izven šole. Z učenci predhodno pripravimo terminski načrt ter vsebine posameznih delavnic. Pri naravoslovnih dnevih, kjer se izvajajo poskusi, z nadarjenimi učenci predhodno le-te izvedemo. Njihova naloga je, da pojasnjujejo nejasnosti pri izvajanju poskusov in usmerjajo ostale učence pri izvajanju meritev, zapisu opažanj in rezultatov.

3. dodatni pouk kemije/priprave na različna tekmovanja:

Od septembra do aprila je organiziran dodatni pouk, v katerega se vključijo učenci, ki bi želeli sodelovati na katerem od kemijskih tekmovanj:

a) tekmovanje iz kemije za Preglovo priznanje (Na tekmovanje se pripravljamo z reševanjem nalog iz preteklih let. Naloge rešujemo po sklopih, kot si sledijo pri rednem pouku. Naloge, ki so povezane z eksperimentalnim delom tudi praktično izvedemo. Določene naloge rešujemo skupaj, določene pa učenci rešijo doma ter jih kasneje analiziramo. O napačnih odgovorih se pogovorimo in ugotavljamo, kje in zakaj je do napak prišlo.)

b) tekmovanje iz kemijskega poskusa (Tekmovanja se lahko udeležijo učenci 8. in 9. razreda. Pripravijo inovativen poskus, ker pride do barvnih sprememb. Zaželeno je tudi, da uporabijo snovi, ki niso škodljive za zdravje in okolje (Slika 1 in 2). Učenci posnamejo film o poskusu, kjer ga predstavijo vsebinsko in teoretsko.)



Slika 1 in 2: Priprava in izvedba inovativnega poskusa (Vir: Dominika Slokar De Lorenzi).

c) Prvaki znanja (Pri dodatnem pouku se poglobimo v kemijske vsebine tega tekmovanja.)

4. raziskovalne, seminarske in projektne naloge:

Učenci si lahko po lastnem interesu izberejo temo raziskovalne, seminarske ali projektne naloge. Izdelava le-te zahteva veliko njihovega prostega časa. S pomočjo mentorice se učenci samostojno ali skupinsko spopadejo z že obstoječo literaturo, pripravijo raziskovalni del, ga izvedejo, analizirajo ter ugotovitve tudi primerno zapišejo. Raziskovalne naloge predstavijo vsem ostalim učencem in tričlanski komisiji v sklopu projekta Mladinska raziskovalna dejavnost. (Slika 3)



Slika 3: Izdelava raziskovalnih nalog (Vir: Dominika Slokar De Lorenzi).

5. naravoslovni tabor in ekskurzije:

Nadarjeni učenci so povabljeni na vikend naravoslovni tabor ter različne ekskurzije po Sloveniji in tujini (Slika 4), kjer poglobijo znanje o določenih naravoslovnih temah.



Slika 4: Obisk rudnika soli (Vir: Dominika Slokar De Lorenzi).

6. sodelovanje z zunanjimi izvajalci:

Nadarjeni učenci se lahko udeležijo različnih naravoslovnih delavnic (Slika 6), ki jih izvedejo zunanji izvajalci. Povežemo se lahko z mnogimi zunanjimi inštitucijami: Čebelarska zveza Slovenije, Noč raziskovalcev, Biotehniška fakulteta Ljubljana (Slika 5), Mikro+polo (Slika 7), Vodni agent, tovarna Krka in Lek …



Slika 5: Kemijske delavnice v sodelovanju z Biotehniško fakulteto Ljubljana (Vir: Dominika Slokar De Lorenzi)



Slika 6: Izdelava naravne kozmetike (Vir: Dominika Slokar De Lorenzi).



Slika 7: Izdelava šumečih kroglic (Vir: Dominika Slokar De Lorenzi).

Pri vseh ponujenih vsebinskih prilagoditvah ponudim nadarjenim učencem različne oblike in metode dela.

6. Zaključek

Učitelji smo hote ali nehote vpleteni v proces vseživljenjskega učenja učencev. Za pedagoške delavce je nenehen profesionalni razvoj nujen. Poučevanje zahteva, da se učitelji zavedajo svoje temeljne odgovornosti pri poučevanju ter so sposobni spodbujati, razvijati potencialne značilnosti nadarjenih učencev (Gabrijelčič Kukanja, 2017).

Nadarjeni učenci lahko izbirajo med množico najrazličnejših dejavnosti. Učenci ob tem pridobijo veliko novega znanja ali svoje znanje dopolnijo. Učence najbolj motivirajo tiste dejavnosti, kjer je vzdušje sproščeno, sodelovalno, ponuja možnost odločanja, sprejemanja napak in eksperimentalno delo.

Delo z nadarjenimi učenci predstavlja učiteljem izziv, več dela in hkrati tudi več zadovoljstva Učitelji naravoslovnih predmetov imamo odličen pripomoček, s katerim pritegnemo večje število učencev, in to je: eksperiment.

7. Literatura in viri

Artač, J., Bezič, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bezič, T., Blažič, A., Boben, D., Brinar Huš, M., Marovt, M., Nagy, M., idr. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti.* Nova Gorica: Educa.

Ferbežer, I., Kukanja, M. (2008). *Svetovanje nadarjenim učencem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gabrijelčič Kukanja, M. (2015). *Nadarjeni in talentirani učenci.* Koper: Univerzitetna založba Annales.

Glažar, S. A., Godec, A., Vrtačnik, M., Wissiak Grm, K. S. (2005). *Moja prva kemija 2.* Ljubljana: Modrijan.

Juriševič, M. (2012). *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole.* V: T. Bezić (ur.). Učna motivacija nadarjenih učencev (38-51), Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt za Kemijo. (2011). Program osnovna šola, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf

Letni delovni načrt Osnovne šole Sostro. (2018) Pridobljeno s http://www.os-sostro.si/images/stories/pdf/sola/dokumenti_pravilniki/181026_Letni_del_nacrt_18-19.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Dominika Slokar De Lorenzi, učiteljica kemije, biologije, naravoslovja in gospodinjstva na Osnovni šoli Sostro. Vodja interesnih dejavnostih, kot so Vodni agent, Prvi kemijski poskusi, Kemija v okolju, Prva pomoč … Je tudi mentorica mladim raziskovalcem, ki tako na regijskem kot državnem nivoju dosegajo najvišja priznanja na različnih področjih (kemija, turizem, podjetništvo, ekologija).

Preučevanje menstrualnega cikla pri pouku biologije v gimnaziji

Studying the Menstrual Cycle at High School Biology Classes

Vesna Hojnik

II. gimnazija Maribor
vesna.hojnik@druga.si

Povzetek

Menstrualni cikel predstavlja eno od pomembnejših tem, ki jih v okviru poglavja o razmnoževanju zajema učni načrt za biologijo v gimnaziji, po drugi strani pa je zaradi svoje zapletenosti vsakič znova ne zgolj izziv za dijake pač pa tudi za učitelja biologije. Predstavljen bi moral biti na takšen način, da lahko dijaki razumejo osnovne mehanizme delovanja hormonov, po drugi strani pa bi morala razlaga omogočiti povezavo teoretičnega znanja z menstrualnim ciklom kot delom vsakdanjega življenja ter preprečiti morebitne zaplete, do katerih lahko pride ob pomanjkljivem poznavanju omenjene tematike (delovanje hormonske kontracepcije, sindrom toksičnega šoka ipd.). Namen pričujočega prispevka je predstaviti nabor inovativnih metod (uporaba animacij, obdelava podatkov, vodeno iskanje podatkov), s katerimi je mogoče razumevanje menstrualnega cikla približati dijakom. Te metode so se v razredu izkazale za neprimerno bolj učinkovite od gole frontalne razlage o poteku menstrualnega cikla.

Ključne besede: jajčni folikli, menstrualni cikel, ovulacija, spolni hormoni, statistična obdelava podatkov.

Abstract

The menstrual cycle is one of the most important topics covered by the reproduction chapter of high school biology syllabus, but because of its complexity, it is not only a challenge for students but also for biology teacher. It should be presented in such a way that the students can understand the basic mechanisms of hormones action, on the other hand the presentation should allow the theoretical knowledge to be linked to the menstrual cycle as a part of everyday life and prevent any complications that may arise from a lack of knowledge (mechanism of hormonal contraception, toxic shock syndrome etc.). The purpose of this paper is to present a set of innovative methods (use of animations, data processing, guided data search) that can help the students to understand the menstrual cycle. These methods are proven to be far more effective in the classroom than the bare frontal explanation of the menstrual cycle.

Keywords: egg follicles, menstrual cycle, ovulation, sex hormones, statistical data processing.

1. Uvod

Menstrualni cikel predstavlja eno od pomembnejših tem, ki jih v okviru poglavja o razmnoževanju zajema učni načrt za biologijo v gimnaziji, po drugi strani pa je zaradi svoje zapletenosti vsakič znova ne zgolj izziv za dijake, ki morajo razumeti sosledje delovanja številnih hormonov, njihove številne učinke na žensko telo ter učinke enega hormona na drug hormon, pač pa tudi izziv za učitelja biologije. Ta mora po eni strani omenjeno tematiko predstaviti na takšen način, da dijaki razumejo osnovne mehanizme delovanja hormonov ter njihove posledice, po drugi strani pa bi moral biti cilj razlage predvsem to, da znajo dijakinje (in dijaki) usvojeno znanje povezati z menstrualnim ciklom kot delom vsakdanjega življenja vsake ženske v reproduktivni dobi ter s potencialnimi zapleti, do katerih lahko pride v vsakdanjem življenju, če je poznavanje omenjene tematike preskopo (npr. delovanje hormonske kontracepcije, sindrom toksičnega šoka zaradi uporabe tamponov ipd.). Omeniti velja tudi pomembnost vključitve koncepta evolucije v razlago o menstrualnem ciklu, saj bi morala biti prav evolucija osrednji koncept biološkega izobraževanja na vseh nivojih. Namen omenjenega prispevka je predstaviti nabor inovativnih pristopov, s katerimi je mogoče menstrualni cikel približati dijakom na takšen način, da so zapisani cilji doseženi.

2. Umestitev primera v učni načrt za biologijo

Pričujoči primer se v celoti umešča v poglavje učnega načrta za biologijo v gimnaziji z naslovom *Zgradba in delovanje človeka in drugih živali*, v katerem je v delu *Razmnoževanje* med drugim zapisano, da naj bi dijaki spoznali zgradbo in delovanje spolnih organov pri človeku ter delovanje povezali z znanjem o hormonski regulaciji; razumeti bi morali procese nastajanja in zorenja spolnih celic pri človeku, jih povezati s procesi oploditve ter razumeti principe preprečevanja neželenih zanositev in spoznati najpogostejše bolezni in motnje razmnoževalnega sistema (tudi neplodnost in probleme umetne oploditve).

Omeniti velja tudi, da se del pričujočega prispevka (obdelava podatkov o trajanju menstrualnega cikla) zelo dobro povezuje tudi z zahtevo učnega načrta za biologijo po tem, da naj bi dijaki pri pouku biologije spoznali pomen statistične analize pri razlagi bioloških pojavov v povezavi z veliko variabilnostjo podatkov, pridobljenih iz bioloških raziskav. Statistiko bi morali spoznati kot orodje za objektiven prikaz in analizo podatkov ter se naučiti osnove statistične analize (npr. povprečje, standardna napaka itd.). Osnove statistike naj bi dijaki usvajali predvsem pri lastnem raziskovalnem delu, učitelji pa naj bi statistično analizo čim večkrat vključevali tudi v teoretično podajanje snovi (Vilhar, Zupančič, Sojar in Devetak, 2008).

3. Metoda dela

3.1 Profil dijakov

Opisana metoda dela je bila izvedena pri urah biologije v 3. letniku splošne gimnazije in sicer v treh oddelkih, ki so jih v vseh primerih sestavljali približno podobni deleži dijakinj in dijakov.

3.2 Pristopi dela z dijaki

V pričujočem prispevku bodo predstavljeni naslednji pristopi, ki so se izvajali v sledečem vrstnem redu (v oklepajih je podan čas, ki je bil potreben za izvedbo posameznega pristopa):

- teoretična predstavitev menstrualnega cikla - frontalna razlaga profesorja (prva polovica prve šolske ure),
- ogled dveh animiranih filmov na temo menstrualnega cikla (druga polovica prve šolske ure),
- analiza podatkov s pomočjo ene od aplikacij za menstrualni koledarček za pametne telefone (druga šolska ura),
- seznanitev s sindromom toksičnega šoka (polovica tretje šolske ure).

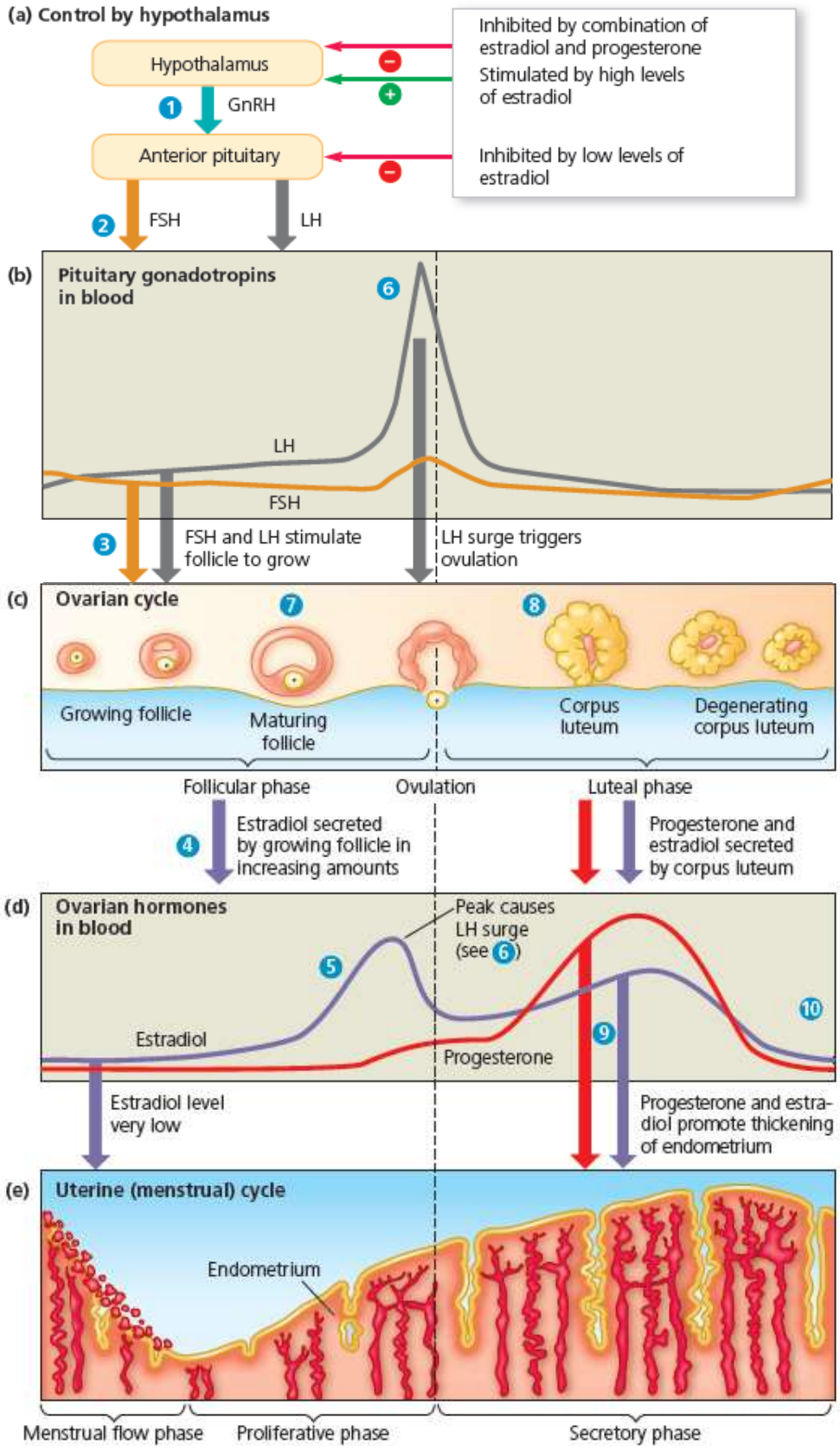
Po izvedbi opisanih pristopov se je v vsakem razredu izvedlo ponavljanje in preverjanje obravnavane snovi (običajno druga polovica tretje šolske ure) z namenom ugotoviti, kakšna je učinkovitost omenjenih pristopov. Za vse skupaj so bile torej potrebne približno tri (do štiri) šolske ure, odvisno od dinamike dela v posameznem razredu.

3.2.1 Teoretična predstavitev tematike (frontalna razlaga profesorja)

Dijaki so bili s strani profesorja seznanjeni z osnovnimi koncepti menstrualnega cikla. S pomočjo Slike 1, ki predstavlja najpogosteje uporabljeno slikovno in grafično predstavitev dogajanja med menstrualnim ciklom pri urah biologije v splošni gimnaziji, je bila tudi tokrat podana razlaga z naslednjimi poudarki, ki naključnega bralca lahko prepriča, da gre za precej zapletene mehanizme, ki si jih dijaki težko zapomnijo in na prvo žogo težko razumejo brez dodatnih aktivnosti, ki so predstavljene v naslednjih točkah tega prispevka. Razlaga je podana v skrajšani različici, a z namenom poudarjanja dejstva, da gre za eno od bolj zapletenih snovi pri pouku biologije v gimnaziji.

Menstrualni cikel traja v povprečju traja 28 dni. Tekom menstrualnega cikla se dogajajo spremembe na vsaj treh nivojih, na katere je skoncentrirana razlaga o menstrualnem ciklu v splošni gimnaziji. To je nivo maternice oziroma njene sluznice, nivo jajčnikov oziroma jajčnih foliklov v jajčnikih ter nivo spreminjanja koncentracije štirih poglavitnih hormonov v krvi, to so folikel stimulirajoči hormon (FSH), luteinizirajoči hormon (LH), estrogen ter progesteron. Menstrualni cikel se začne z dnem začetka menstrualne krvavitve. FSH, ki ga izloča hipofiza v možganih, sproži dozorevanje jajčnih foliklov v jajčnikih in izločanje estrogena iz jajčnikov. Estrogen nato preko negativne povratne zanke inhibira nadaljnje izločanje FSH in hkrati stimulira izločanje LH. LH, ki ga prav tako izloča hipofiza, stimulira ovulacijo, to je sprostitev jajčeca iz zrelega jajčnega folikla (Graafovega folikla). LH stimulira izločanje progesterona in estrogena iz praznega folikla (corpus luteum), progesteron inhibira sproščanje FSH in LH. Progesteron in estrogen povzročata debelitev endometrija (estrogen: pospeši rast žil v endometriju, progesteron povzroči, da celice endometrija začno kopičiti hranilne snovi in izločati encime). Če se jajčece ne oplodi, rumeno telesce po 14 dneh propade, zato upade tudi količina hormonov, ki jih izloča rumeno telesce, posledično se ponovno začneta pospešeno izločati LH in FSH, kar pomeni začetek novega menstrualnega cikla.

Po frontalni razlagi je bilo pri dijakih s pomočjo vprašanj s strani profesorja preverjeno, kaj in koliko od povedanega so razumeli in si zapomnili.



Slika 1: *Grafična in slikovna predstavitev menstrualnega cikla, najpogosteje uporabljena pri pouku biologije v splošni gimnaziji (Urry, Cain, Wasserman, Minorsky in Reece, 2017)*

3.2.2 Ogled dveh animiranih filmov na temo menstrualnega cikla

Dijaki so si pri uri biologije nato ogledali dva kratka izobraževalna animirana filma iz sklopa izobraževalnih filmov Youtube kanala TED-Ed, ki sicer nastajajo v sodelovanju s strokovnjaki iz različnih področij in kot takšni zagotavljajo dovolj visok nivo strokovnosti, po drugi strani pa zapletene stvari predstavijo na takšen način, da so razumljive in zanimive tudi za dijake. Vsi Ted.Ed animirani filmi so podnaslovljeni, nekateri celo v slovenskem jeziku, vsi pa so podnaslovljeni v vsaj enem od svetovnih jezikov, ki ga razume večina dijakov (najpogosteje angleščina).

Naslov prvega animiranega filma, ki so si ga ogledali dijaki, je *Kako deluje menstruacija* (Bryce, 2016) in govori o osnovnem mehanizmu menstrualnega cikla, kar zaradi odlične animacije oziroma kreativnega slikovnega materiala predstavlja dobrodošel dodatek k razlagi, ki je bila predhodno predstavljena s strani profesorja.

Naslov drugega filma, ki so si ga ogledali dijaki, je *Zakaj imajo ženske menstruacijo* (Why do women have periods, 2017), ki med drugim govori o tem, da so ženski predstavniki človeške vrste poleg opic ena redkih vrst, ki imajo menstruacijo, edine s tako pogostimi krvavitvami predvsem pa o njenem evolucijskem smislu, ki temelji na vsakomesečni odstranitvi maternične sluznice z namenom odstranitve morebitnih nefunkcionalnih zarodkov, ki bi lahko, kljub temu, da se niso uspeli ugnezditi v maternično sluznico, ogrozili maternico oziroma ženski organizem.

Po ogledu obeh animiranih filmov je bilo pri dijakih s pomočjo vprašanj s strani profesorja ponovno preverjeno, kaj in koliko od povedanega so razumeli in si zapomnili.

3.2.3 Analiza podatkov s pomočjo ene od aplikacij za menstrulani koledarček za pametne telefone

Dijakinje so dobile navodilo, da pri uri s pomočjo pametnega telefona aktivirajo eno od aplikacij za menstrualni koledarček, kakršna je npr. aplikacija *Flo* (Flo – ovulation calendar, period tracker, and pregnancy app). S pomočjo podatkov iz te aplikacije so med šolsko uro anonimno izpolnile prej pripravljeno tabelo na Google Drivu (Tabela 1), v kateri so morale poleg številčnih podatkov o dolžini zadnjih treh menstrualnih ciklov, zapisati tudi simptome, ki jih opažajo v treh različnih obdobjih menstrualnega cikla (folikularna faza tik pred ovulacijo, ovulacija, pred predvidenim začetkom menstruacije).

Tabela 1: Tabela, v katero so dijakinje anonimno vpisale podatke o svojem menstrualnem ciklu [*]

Zaporedna številka dijakinje	Trajanje zadnjih treh menstrualnih ciklov (število dni)			Simptomi, ki jih opazite v folikularni fazi tik pred ovulacijo	Simptomi, ki jih opazite v času predvidene ovulacije	Simptomi, ki jih opazite v dneh pred predvidenim začetkom menstrualne krvavitve
1						
2						
3						
4						
5						

*Tabela zaradi praktičnega vidika predstavlja zgolj 5 kandidatk, v resnici je bilo v omenjeni primer vključenih 48 dijakinj.

Potem, ko je bila tabela izpolnjena, so dijakinje in tokrat tudi dijaki (torej razred v celoti) dobili nalogo, da ustrezno analizirajo podatke iz tabele in sicer so morali s pomočjo Exela izračunati povprečno dolžino menstrualnega cikla vseh dijakov, izračunati standardni odklon od povprečja ter komentirati dobljene rezultate, potem ko so v literaturi in na spletu morali poiskati podobne podatke, s katerimi so svoje podatke lahko primerjali. S tem se niso zgolj seznanili z dolžino menstrualnega cikla, pač pa je bil dosežen tudi eden od ciljev učnega načrta za biologijo, v skladu s katerim se morajo dijaki naučiti analizirati podatke s pomočjo osnovnih statističnih metod. Ob koncu tega dela smo skupaj preverili, ali so dobljeni rezultati pravilni. Kjer rezultati niso bili pravilni, smo skupaj ugotovili, kaj je razlog za to (neustrezna uporaba Exela ipd…).

Naslednja naloga, ki so jo dijaki dobili v zvezi s podatki iz tabele je bila, da so morali za simptome, ki so jih dekleta pripisala posameznim obdobjem menstrualnega cikla, povezati z učinki posameznih hormonov, ki vodijo menstrualni cikel in so se z njihovim osnovnim principom delovanja seznanili že v delu s frontalno razlago. Pri tem so si morali ponovno pomagati s podatki iz literature in spleta. Njihove izsledke smo preverili in zaključili, kateri podatki o učinkih hormonov so pravilni in kateri ne.

3.2.4 Seznanitev s sindromom toksičnega šoka

Sindrom toksičnega šoka (angl. toxic shock sindrome, TSS) je akutno, življenje ogrožujoče stanje z večorgansko prizadetostjo, ki je povzročeno s toksini nekaterih sevov bakterij *Staphylococcus aureus* in *Streptococcus pyogenes*. Kaže se z visoko vročino, hipotenzijo, slabostjo, bruhanjem in izpuščajem, ki mu nato sledi luščenje kože. Prisotna je večorganska prizadetost, ki vključuje vsaj tri organske sisteme in hitro napreduje v šok (Lukić, 2014). Znan v javnosti je TSS postal, ko so odkrili pojavljanja sindroma pri ženskah med menstruacijo, ki so uporabljale visoko vpojne tampone.

Dijaki so dobili nalogo v literaturi in na spletu poiskati odgovore na naslednja vprašanja.

- Kakšna je klinična slika (simptomi) ob pojavu TSS?
- Katere bakterije ga povzročajo?
- Kako je TSS povezan z uporabo tamponov med menstruacijo?
- Kakšna so zdravniška priporočila za preprečevanje TSS?

Tudi odgovore na ta vprašanja smo ob koncu skupaj predebatirali in tako preverili njihovo pravilnost.

4. Zaključek

Ogled animiranega filma o tem, kaj je menstruacija, je predstavljal izjemno dobrodošlo podporo predhodni frontalni razlagi, saj so dijaki takoj po ogledu filma poročali o tem, da se jim zapleten mehanizem menstrualnega cikla zdi bistveno manj abstrakten kot pred ogledom filma, prav tako so povedali, da se jim zdi vrstni red posameznih korakov menstrualnega cikla zaradi ogleda filma precej bolj logičen in posledično lažje zapomnljiv. Ob preverjanju njihovega znanja na tej točki se je pokazal bistven napredek v primerjavi z njihovim znanjem po frontalni razlagi.

Ogled animiranega filma, ki razlaga evolucijski smisel relativno pogostih menstrualnih krvavitev pri človeku v primerjavi z večino ostalih vrst sesalcev, je bil za dijake presenetljivo in zaradi filma zelo logično odkritje, saj se o evolucijskem smislu menstrualnega cikla pred tem niso spraševali. Tako je bil dosežen eden ključnih ciljev gimnazijske biologije, v okviru katere naj bi bil koncept evolucije vključen v tako rekoč vsako obravnavano snov.

S pomočjo obdelave podatkov o dolžini menstrualnega cikla so se dijaki v praksi seznanili z uporabo statističnih metod za obdelavo podatkov, ki se po mnenju dijakov prepogosto omenja zgolj teoretično. Prav tako se je dijakinjam zdela zanimiva možnost primerjave njihove dolžine menstrualnega cikla in njihovih simptomov, ki se pojavljajo med menstrualnim ciklom, z dolžino in simptomi sošolk. V prihodnje bi bilo smiselno podatke večih razredov združiti in dijake na ta način seznaniti z enim od statističnih testov za ugotavljanje statistično značilne razlike med vzorci podatkov (npr. *t*-test). Prav tako bi bilo zanimivo dijakom predočiti podatke o dolžini menstrualnega cikla pri različnih starostih in jih ob tem seznaniti s pojmom korelacije, saj naj bi med starostjo ženske in dolžino menstrualnega cikla obstajal odnos negativne korelacije (McKeown, Gibson in Dougray, 1954).

Sindrom toksičnega šoka je bil za mnoge dijake kljub nevarnosti, ki jo predstavlja za zdravje žensk, nekaj popolnoma novega. S pomočjo vodenih vprašanj so se dijaki sami dokopali do tega, kaj sindrom toksičnega šoka sploh je, še pomembneje pa je, da so se seznanili s tem, kako lahko sindrom toksičnega šoka preprečijo.

Opisani pristopi so se v razredu izkazali za neprimerno bolj učinkovite od gole frontalne razlage o poteku menstrualnega cikla, saj so lahko s temi pristopi dijaki teoretično znanje o menstrualnem ciklu učinkovito in na zanimiv ter inovativen način povezali s temami, ki se tičejo menstrualnega cikla v vsakdanjem življenju ter tako poglobili razumevanje te tematike.

5. Viri

Bryce, E. (2016). *How menstruation works*. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=ayzN5f3qN8g

Flo – ovulation calendar, period tracker, and pregnancy app. Pridobljeno s https://apps.apple.com/us/app/flo-period-ovulation-tracker/id1038369065

Lukić, M. (2014). *Stafilokokni in streptokokni sindrom toksičnega šoka*. Združenje za infektologijo, SZD.

McKeown, T., Gibson, J. R. in Dougray, T. (1954). A study of variation in the length of the menstrual cycle. *An International Journal of Obstetrics & Gynaecology* (volume 61, issue 5). 678-682.

Urry, L. A., Cain, M. L., Wasserman, S. A., Minorsky, P. V. in Reece, J. B. (2017). *Campbell biology* (stran 1030). 11. izdaja. New York: Pearson.

Vilhar, B., Zupančič, G., Vičar, M., Sojar, A. in Devetak, B. (2008), *Učni načrt. Biologija: gimnazija: splošna gimnazija*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Why do women have periods (2017). Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=cjbgZwgdY7Q

Kratka predstavitev avtorice

Vesna Hojnik je študirala biologijo (molekularno-biološka smer) na Biotehniški fakulteti Univerze v Ljubljani, pedagoško izobrazbo pa si je naknadno pridobila na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Od leta 2010 je zaposlena na II. gimnaziji Maribor, kjer poučuje biologijo v nacionalnih oddelkih in od leta 2013 tudi v oddelkih mednarodne mature. Poučevala je tudi samostojni izbirni predmet projektno delo z osnovami raziskovalnega dela.

Naravoslovni dan: KAJ, ZAKAJ, KAKO? (Eksperimentiranje v 3. razredu osnovne šole)

Natural Science Day: WHAT, WHY, HOW? (Experimental work in Elementary School, Grade 3)

Lilijana Kurnik

Osnovna šola in vrtec Sveta Trojica
lilijana.kurnik@ostrojica.si

Povzetek

Naravoslovje je področje, ki pri učencih spodbuja radovednost, želje in zadovoljstvo v odkrivanju novega ter naklonjenost do narave. Učitelj v prvem izobraževalnem obdobju osnovne šole je tako postavljen pred izziv, kako spodbujati otrokovo vedoželjnost, veselje do usvajanja znanja ter obenem razvijati naravoslovno mišljenje. Eden izmed najučinkovitejših pristopov pri poučevanju naravoslovja je učenje z raziskovanjem, ki zajema tudi eksperimentiranje. Otroke je potrebno pritegniti, da raziskujejo in jim s tem omogočiti aktivno vlogo pri usvajanju naravoslovnih pojmov.
Eksperimentiranje omogoča medpredmetno povezovanje spoznavanja okolja z matematiko, likovno umetnostjo in slovenščino, kar omogoča učencem celostni način učenja. Delo je večinoma organizirano v manjših skupinah, kar vsem članom skupine omogoča enakovredno vlogo v skupini in možnost aktivnega sodelovanja ter izražanja lastnega mnenja. Organizacija skupinskega dela v prvem izobraževalnem obdobju pa je za učitelja izziv tudi zaradi dejstva, da so učenci v tem obdobju še dokaj nesamostojni in pogosto potrebujejo učiteljevo pomoč oz. vsaj usmerjeno vodenje. Ta izziv lahko premagamo z medgeneracijskim povezovanjem, ko k sodelovanju povabimo starejše učence, ki mlajšim nudijo pomoč oz. jih usmerjajo pri njihovem delu.
V predstavitvi bo poudarjen tematski sklop Snovi iz učnega načrta za Spoznavanje okolja, ki omogoča, da učenci s svojo aktivnostjo in izvajanjem različnih eksperimentov lažje razumejo nekatere naravoslovne pojme in pojave. Predstavljena bo izvedba naravoslovnega dne, ki je bil namenjen eksperimentiranju z vodo in zrakom.

Ključne besede: eksperimentiranje, medgeneracijsko povezovanje, medpredmetno povezovanje, naravoslovje, 1. vzgojno-izobraževalno obdobje

Abstract

Natural science is an area that encourages curiosity, desires and leads to satisfaction for students in discovering something new. It also increases affection for nature. The teacher of the 1st educational period is confronted with the challenge of encouraging a child's curiosity, a joy for gaining knowledge, and at the same time the development of natural scientific thinking. One of the most effective approaches to teaching science is learning through research and experimentation. Children need to be encouraged to research and to enable them to play an active role in the acquisition of science concepts.
Experimentation enables the cross-curricular integration of Learning about the Environment, Mathematics, Arts and Slovene, which enables students a holistic way of learning. The work is mainly organized in small groups; therefore, each member of the group has an equal role and the opportunity to actively participate and express their own opinion. During the first educational period, the organization of group work can also be a challenge for the teacher due to the fact that the pupils are still

quite independent during this period and often need the teacher's assistance or guidance. This challenge can be overcome by inter-generational integration by inviting older pupils who can help or assist young pupils or guide them through their work.
In the presentation, the focus is on topic Substances (from Learning about the environment syllabus), which enables students to understand some of the natural concepts and phenomena through their activity and the execution of various experiments. The science day that was designed to experiment with water and air will be presented.

Key words: cross-curricular integration connection, experimentation, inter-generational integration, natural science, 1st educational period

1. Uvod

Če želimo, da je učenje naravoslovja konstruktivno, moramo pri učencih zagotoviti, da reflektirajo svoje učenje, da so pristopi k učenju smiselni, da tisto, kar se učijo, povežejo s predhodnimi izkušnjami oz. predznanjem, spremljajo svojo raven razumevanja pojmov in da so sposobni izraziti svoja občutja o tem, kar se naučijo (Gunstone in Mitchell, 1998).

Naravoslovje je področje, ki pri učencih spodbuja radovednost, želje in zadovoljstvo v odkrivanju novega ter naklonjenost do narave. Zgodnje naravoslovje je potrebno načrtno vpeljevati že v predšolsko obdobje, ko so otroci posebej dovzetni za nove ideje in izkušnje, spontano zastavljajo vprašanja, razvijajo pomembne spretnosti, znanje in stališča, ki vplivajo na njihov osebni, socialni, čustveni in kognitivni razvoj. Učitelj v prvem izobraževalnem obdobju osnovne šole je tako postavljen pred izziv, kako spodbujati otrokovo vedoželjnost, veselje do usvajanja znanja ter obenem razvijati naravoslovno mišljenje.

Eno ključnih vprašanj, ki si ga zastavi vsak učitelj, je vprašanje o tem, kako najbolj učinkovito motivirati učence. Motivacijo učencev spodbujajo učne situacije, ki izhajajo iz ustvarjalnega ter problemsko zasnovanega učnega okolja. Učenci, ki so aktivno vključeni v učne dejavnosti, prevzamejo odgovornost za svoje učenje.

Eden izmed najučinkovitejših pristopov pri poučevanju naravoslovja je učenje z raziskovanjem, ki zajema tudi eksperimentiranje. Otroke je potrebno pritegniti, da samostojno rešujejo naravoslovne probleme in raziskujejo, saj jim s tem omogočimo aktivno vlogo pri usvajanju naravoslovnih pojmov.

Namen eksperimentiranja je postaviti temelje za konstruktivno razmišljanje, obenem pa učenci razvijajo samostojnost, samozavest, sposobnost raziskovanja in usmerjenega opazovanja, sposobnost doživljanja občutkov, pridobivajo izkustva, novo znanje in sposobnost uporabe le-tega v vsakdanjih življenjskih situacijah.

Eksperimentiranje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju omogoča medpredmetno povezovanje naravoslovja oz. naravoslovnih vsebin v sklopu spoznavanja okolja z matematiko, likovno umetnostjo in slovenščino, kar omogoča učencem celostni način učenja. Delo je večinoma organizirano v manjših skupinah, kar vsem članom skupine omogoča enakovredno vlogo v skupini in možnost aktivnega sodelovanja ter izražanja lastnega mnenja. Organizacija skupinskega dela v prvem izobraževalnem obdobju pa je za učitelja izziv tudi zaradi dejstva, da so učenci v tem obdobju še dokaj nesamostojni in pogosto potrebujejo učiteljevo pomoč oz. vsaj usmerjeno vodenje. Ta izziv lahko premagamo z medgeneracijskim povezovanjem, ko k sodelovanju povabimo starejše učence, ki mlajšim nudijo pomoč oz. jih usmerjajo pri njihovem delu.

V učnem načrtu za spoznavanje okolja je zapisano, da se cilji in vsebine spoznavanja okolja nadgrajujejo v dnevih dejavnosti. V nadaljevanju bom tako predstavila izvedbo naravoslovnega dne v 3. razredu z naslovom KAJ, ZAKAJ, KAKO; poskusi z vodo in zrakom.

2. Izvedba naravoslovnega dne: KAJ, ZAKAJ, KAKO?

2.1 Kaj že vem?

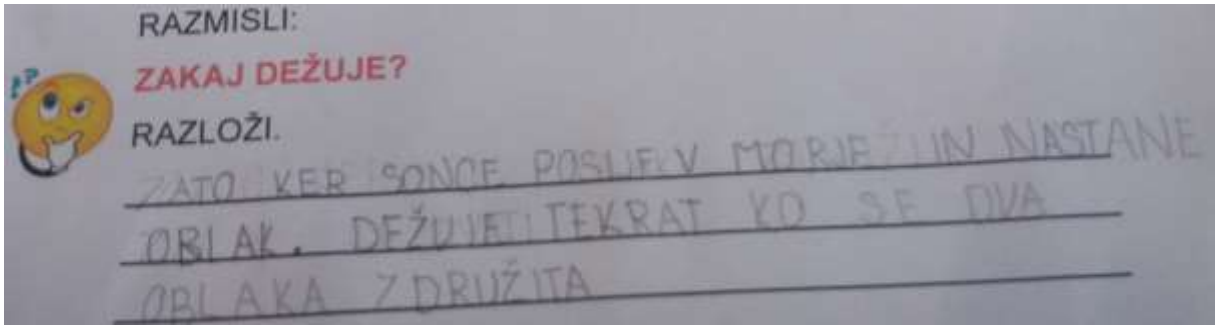
Predpriprava na izvedbo naravoslovnega dne se je pričela z vprašanjem: »Kaj že vem o vodi?« oz. »Kaj že vem o zraku?«, saj sem na tak način želela preveriti predznanje učencev o obravnavani temi. Učenci so se razdelili v manjše skupine in na liste zapisali svoja vedenja o vodi oz. zraku. Sledilo je poročanje skupin, po poročanju pa smo odgovore strnili, se o njih pogovorili in jih zapisali na plakat (*tabela 1*).

Tabela 1: Kaj že vem?

Kaj že vem o vodi?	Kaj že vem o zraku?
Voda je najbolj pomembna tekočina. Voda je lahko v treh stanjih: tekočem, trdnem in plinastem. Če vodo segrejemo, nastane para. Če voda zamrzne, nastanejo ledene kocke. Voda se pozimi spremeni v trdno stanje. Če led stopiš, se spremeni v tekoče stanje. Sneg nastane iz vode. Pozimi lahko iz vode nastane žled. Kadar v naravi primanjkuje vode, rečemo, da je suša. Ob močnem deževju lahko prihaja do poplav. Les na vodi plava, kamen potone. Vodo potrebujemo za pitje, tuširanje, kuhanje. Voda je v potokih, jezerih, rekah in morjih.	Zrak je vsepovsod. Zrak potrebujemo za dihanje. Zrak potrebujejo živa bitja. Zrak raznaša semena rastlin. Brez zraka bi umrli. Kadar se zrak giblje, nastane veter. Ko se gibljemo, začutimo zrak. Zrak je lahko močan. Zrak lahko povzroči tornado. Zrak lahko premika predmete. Zrak je neviden. Zrak nima barve. Zrak nima vonja. Zrak nima oblike.

2.2 Raziskovalno vprašanje

Z namenom, da oblikujem problemsko učno situacijo in tako pri učencih spodbudim konstruktivno razmišljanje, je nadaljevanje naravoslovnega dne potekalo tako, da so učenci iskali odgovore na raziskovalna vprašanja, povezana z vodo oz. zrakom. Učenci so na ta način izkazali svoje predznanje, sposobnost povezovanja učnih vsebin ter sklepanja (priloga1).
Iskanje odgovorov na raziskovalna vprašanja je prav tako potekalo v skupinah. Vsi člani skupine so imeli možnost izraziti svoje mnenje, medseboj so se posvetovali in šele nato zapisali odgovor na zastavljeno vprašanje (slika 1 in 2).



Slika1: Odgovor na raziskovalno vprašanje



Slika2: Odgovor na raziskovalno vprašanje

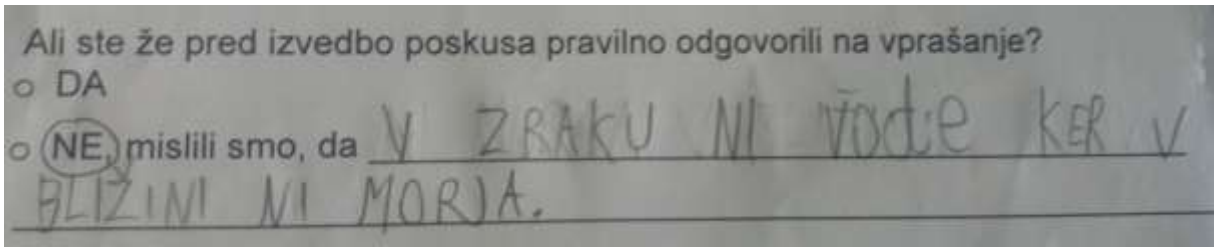
2.3 Eksperimentiranje

Sledila je priprava na izvedbo poskusov. Vsi člani skupine so dobili delovni list, na katerem so bili na vrhu navedeni vsi pripomočki, ki jih bodo potrebovali pri izvajanju poskusa. Pripravili so si pripomočke in pričeli z eksperimentiranjem. Navodila za izvedbo poskusa so bila zapisana po korakih. Zastavljena podvprašanja so učence vodila do pravilne ugotovitve (priloga 2).

Pri nekaterih poskusih je bila zaradi varnosti potrebna pomoč učencev 9. razreda, sicer pa so bili devetošolci večinoma le usmerjevalci. Z moje strani so bili učenci deležni sprotne povratne informacije.

2.4 Preverjanje napovedi

Po izvedenih poskusih in doseženih ugotovitvah smo preverili, ali so bila njihova predvidevanja, ki so jih zapisali kot odgovore na raziskovalna vprašanja, pravilna (slika 3).



Slika 3: Preverjanje napovedi

2.5 *Povzetek: Naučili smo se*

Učenci posameznih skupin so pod to točko zapisali, kaj so se naučili s pomočjo opravljenega poskusa.

2.6 Uporaba usvojenega znanja v vsakdanjih življenjskih situacijah

Po opravljenih poskusih in vsebinskem zaključku so učenci usvojeno znanje prenesli na vsakdanje življenjske situacije, npr.: kako kroži voda v naravi, kako pogasiti požar v kuhinji, kaj se zgodi, če zaprto polno steklenico vode damo v zamrzovalnik, v katerih primerih je gibanje zraka koristno oz. škodljivo, zakaj se zarosijo vetrobranska stekla, kam izginejo luže…

2.7 Poročanje

Sledilo je poročanje skupin. Ob pripravi na poročanje so pomembno vlogo odigrali devetošolci, s pomočjo katerih so si člani posameznih skupin razdelili vloge:

1. Opis poskusa
2. Kaj smo se naučili?
3. Kako lahko to znanje uporabimo v vsakdanjih življenjskih situacijah?

Poročanje o izvedbi poskusa je potekalo ustno ali praktično ob prikazu poskusa (slika 5 in 6).



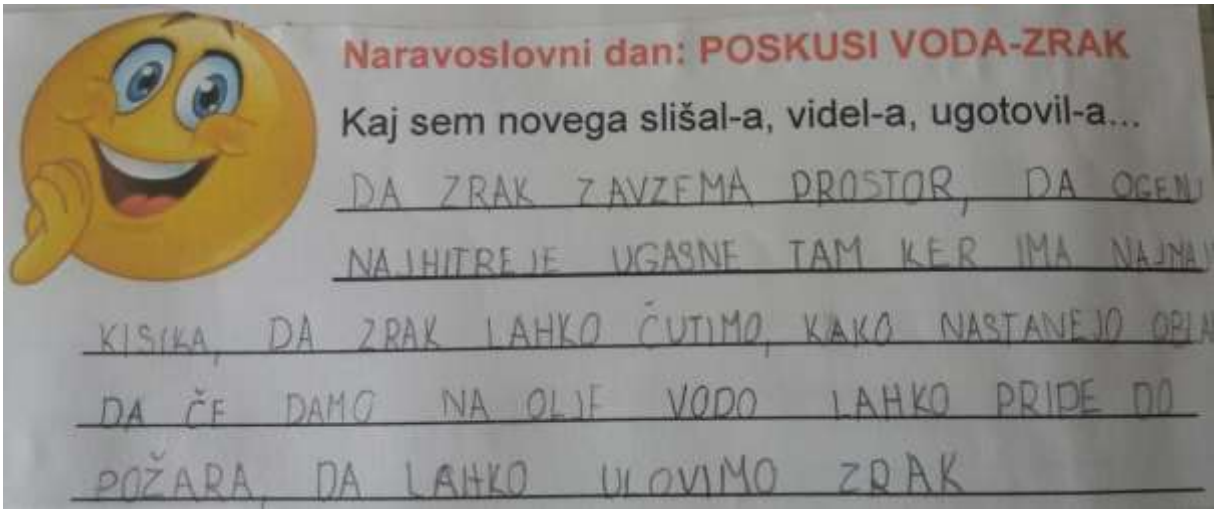
Slika 5: Ustno poročanje



Slika 6: Poročanje ob prikazu poskusa

2.8 Evalvacija

Po poročanju vseh skupin sem učencem zastavila vprašanje: »Kaj sem novega slišal-a, videla-a, ugotovil-a?…« Učenci so strnili novo pridobljena znanja in jih samostojno zapisali na list (slika 7).



Slika 7: Evalvacija

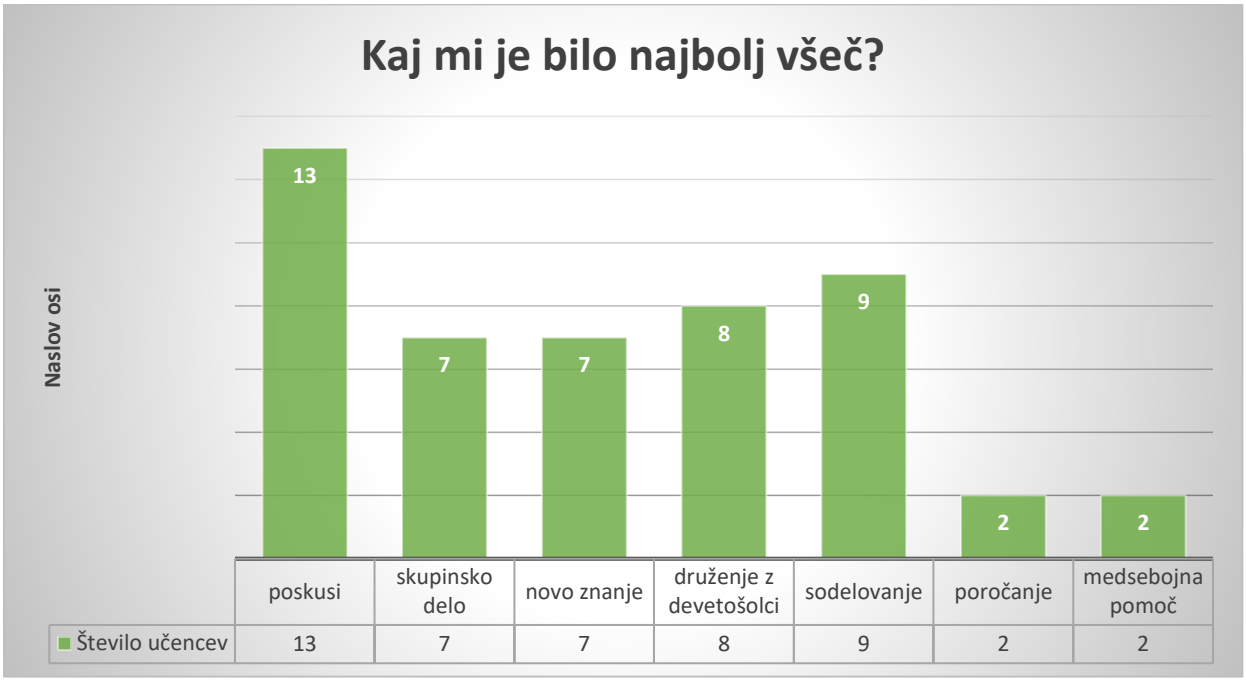
2.9 Refleksija

Učencem sem zastavila vprašanje, kako so se počutili ob takšnem načinu dela. Vsi so bili zelo zadovoljni in so svoje odzive tudi zapisali (slika 8 in graf 1).



Slika 8: Refleksija

Graf 1: Refleksija



3. Zaključek

Celostno in problemsko naravnan pouk, ki omogoča učencem aktivno vlogo pri usvajanju učne snovi je vsekakor recept za kvalitetnejše in trajnejše znanje. Eksperimentiranje je ena izmed učnih metod, ki učence zmeraj pritegne in motivira za nadaljnje delo, kar se je pri izvedbi

opisanega naravoslovnega dne tudi potrdilo. Učenci so ob problemsko zasnovanem pouku aktivno raziskovali naravoslovne pojave, pridobivali nova znanja in izkušnje, jih povezovali s svojim predznanjem in jih uspešno reflektirali na vsakdanje življenjske situacije. S pomočjo eksperimentov so se naučili veliko novega, obenem pa so razvijali samostojnost, sposobnost opazovanja in raziskovanja, krepili samozavest in medsebojno sodelovanje, doživljali pozitivne občutke… V sam učni proces sem vključila tudi elemente formativnega spremljanja, kar je zaradi dinamičnosti pouka učence še dodatno motiviralo.

Prisotnost učencev 9. razreda nam je omogočila medgeneracijsko povezovanje, obogatitev medčloveških odnosov, predvsem pa izmenjavo izkustvenega znanja in možnosti, da skupaj z mlajšimi učenci ustvarjajo novo znanje. Svojo vlogo pomočnikov oz. usmerjevalcev so odigrali izredno odgovorno in učinkovito.

Kot učiteljica sem predhodno poskrbela za didaktično in vsebinsko načrtovanje naravoslovnega dne, pri sami izvedbi pa sem bila večinoma v vlogi opazovalca in posredovalca povratnih informacij.

4. Literatura

Beznec, B., Cedilnik, B., Černilec, B., Gulič, T., Lorger, J., Udir, V., Vončina, D. (1998). *Poskusi s plastenkami.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Devetak, I. in Metljak, M. (2014). *Inovativno poučevanje naravoslovja in spodbujanje naravoslovne pismenosti v osnovni in srednji šoli.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta univerze v Ljubljani.

Grinberg, D. (2007). *Poskusi z vodo.* Ljubljana: Tehniška založba Slovenije. Om Books International (2016). *365 znanstvenih poskusov.* Jezero: Morfemplus. Kuščer, S. in Podreka, E. (2000). *Zrak.* Ljubljana: Mladinska knjiga. Žižek, J. (2015) *Eksperimentalno delo pri pouku spoznavanja okolja v tretjem razredu – Voda* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.

Kratka predstavitev avtorja

Lilijana Kurnik je profesorica razrednega pouka. Dela v Osnovni šoli in vrtcu Sveta Trojica, kjer poučuje že 27 let. Zadnjih 15 let uči v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju in trenutno poučuje 3. razred. Poleg poučevanja je tudi mentorica šolske skupnosti, mednarodnega projekta Naša mala knjižnica, z učenci predmetne stopnje pa ustvarja radijske oddaje Iz osnovnošolskih klopi, ki se predvajajo na lokalnem radiu Slovenske gorice.

Priloga 1**: Raziskovalna vprašanja**



PREBERI BESEDILO IN RAZMISLI:

KAM JE IZGINILA VODA?

_____

_____



Teja je polila vodo po mizi. Mizo je pobrisala s papirnatimi brisačkami. Mokre brisačke je pozabila na mizi. Čez nekaj časa je opazila, da so brisačke suhe.

»Le kam je izginila voda z brisačk?« se je čudila Teja.



RAZMISLI:

ALI SE VODA LAHKO ŠIRI (POVEČA SVOJO PROSTORNINO)?

DA NE

RAZLOŽI!

_____

_____



RAZMISLI:

ALI JE V ZRAKU VODA?

DA NE

KAKO VEŠ?

_____

_____



RAZMISLI:

ZAKAJ DEŽUJE?

RAZLOŽI.

_____

_____



RAZMISLI:

ALI ZRAK ZAVZEMA PROSTOR?

DA **NE**

KAKO VEŠ?

_____

_____



RAZMISLI:

ALI ZRAK LAHKO ČUTIMO?

DA **NE**

RAZLOŽI.

_____

_____



RAZMISLI: **KATERA SVEČA BO NAJPREJ UGASNILA?**

OBKROŽI!







ZAKAJ?

_____

Priloga 2: **Delovni listi za izvedbo poskusov**



POSKUS: **KAM JE IZGINILA VODA?**

➢ **KAJ POTREBUJEMO?**

KOZAREC Z VODO,
PAPIRNATE BRISAČKE

➢ **POSTOPEK:**

1. **Po mizi pokapljajte malo vode. Mizo nato pobrišite s papirnatimi brisačkami. Potipajte brisačko.**

➢ Kaj čutite? Brisačka je _____.

2. **Sedaj brisačko razgrnite in pustite za 20 minut na mizi?**

➢ Kakšna je sedaj brisačka?_____



UGOTOVITEV:

_____

➢ Zakaj se je to zgodilo?

_____



POSKUS: **ALI JE V ZRAKU VODA?**

➢ **KAJ POTREBUJEMO?**

KOZAREC Z VODO,
KOCKE LEDU



➢ **POSTOPEK:**

1. **Kozarec napolnite z vodo.**

2. **V vodo dajte ledene kocke**

3. **Počakajte 15 minut in opazujte zunanjo ploskev kozarca.**

4. **Po 15 minutah s prstom povlecite po zunanji ploskvi kozarca.**

➢ Kaj čutite? _____



UGOTOVITEV:

Zakaj se je to zgodilo? Razložite!

_____

_____



POSKUS:
ALI SE VODA LAHKO ŠIRI (POVEČA SVOJO PROSTORNINO)?

➢ **KAJ POTREBUJEMO?**
PLASTIČNI KOZAREC Z VODO,
ZAMRZOVALNIK

➢ **POSTOPEK:**

1. **Plastični kozarec do polovice napolnite z vodo. Z alkoholnim flomastrom označite, do kod sega gladina vode.**

2. **Kozarec odnesite v zamrzovalnik in ga tam pustite do naslednjega dne.**
   S poskusom boste nadaljevali jutri!

3. **Nadaljevanje poskusa: Prinesite kozarec iz zamrzovalnika.**

➢ Kaj ste opazili? _____

_____



UGOTOVITEV:

➢ Zakaj se je to zgodilo?

_____

Narišite:

PREJ	POTEM

_____



POSKUS: **ALI ZRAK LAHKO ČUTIMO?**

➢ **KAJ POTREBUJEMO?**
BALON
STIROPORNE KROGLICE
KOŠČKE PAPIRNATE BRISAČKE, VATO, POPER…

➢ **POSTOPEK:**

1. **Napihnite balone**

2. **Iz balona počasi spuščajte zrak in ga usmerite proti svojemu obrazu.**

   Kaj čutite? _____

3. **Sedaj zrak usmerite proti papirčkom, vati, kroglicam?**

   Kaj vidite? _____



UGOTOVITEV: _____

Zrak lahko čutimo, kadar se _____.

POSKUS: **ZAKAJ DEŽUJE?**



➢ **KAJ POTREBUJEMO?**

VELIKO SKLEDO
KOZAREC
KOCKE LEDU
PLASTIČNO FOLIJO

➢ **POSTOPEK:**

1. **Veliko posodo do polovice napolnite z vročo vodo.**
2. **Vanjo v sredino postavite kozarec.**
3. **Večjo posodo tesno pokrijete s folijo.**
4. **Na folijo naložite kocke ledu.**



➢ Kaj se dogaja z vročo vodo? _____

➢ V kaj se je spremenila vodna para ob stiku z ledom?

_____

➢ Kaj se je zgodilo s kapljicami? _____



UGOTOVITEV: Dežuje zato, ker _____

_____

_____



POSKUS:
KATERA SVEČA BO NAJPREJ UGASNILA?



➢ **KAJ POTREBUJEMO?**

3 SVEČKE, VŽIGALICE
2 RAZLIČNO VELIKA KOZARCA

➢ **POSTOPEK:**

1. **Z vžigalicami previdno prižgite vse tri svečke.**
2. **Drugo svečko pokrijte z večjim kozarcem, tretjo pa z manjšim kozarcem.**
3. **Opazujte, kaj se bo zgodilo.**



➢ Kaj ste opazili?

_____



UGOTOVITEV:

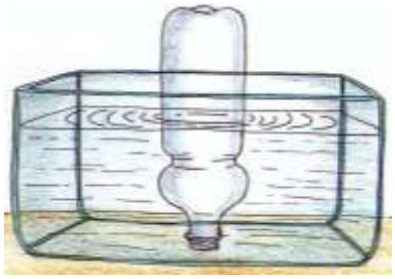
_____



POSKUS: **ALI ZRAK ZAVZEMA PROSTOR?**

➢ **KAJ POTREBUJEMO?**

VELIKO STEKLENO POSODO
PLASTENKO



➢ **POSTOPEK:**

1. **Veliko posodo napolnite z vodo?**
2. **Vanj navpično položite plastenko?**

➢ Ali se kaj dogaja? _____

➢ Ali je voda stekla v plastenko? _____

➢ Zakaj ne?

Kaj je tista snov, ki vodi preprečuje, da bi stekla v plastenko? _____

➢ Kaj se bo zgodilo, če boste plastenko nagnili? Izvedite poskus in opazujte?

➢ Ali je sedaj voda lahko stekla v plastenko? _____

➢ Zakaj? _____



UGOTOVITEV:

Voda v prvem poskusu ni stekla v plastenko, ker je v njej bil _____.

Naravoslovje za predšolske otroke

Science for Kids

Andreja Senčar

III. gimnazija Maribor
andreja.sencar@tretja.si

Povzetek

Naravoslovje je spoznavanje in odkrivanje sveta, njegove vsebine pa so vključene po celotni vertikali vzgojno-izobraževalnega procesa. Biti opolnomočen v naravoslovju pomeni ozavestiti in sprejeti temeljne naravoslovne pojme, spretnosti in sposobnosti. V vrtcih je vloga vzgojiteljev ključna: izbira primernih naravoslovnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu in lastni zgledi so temelji, na katerih se razvija celostna podoba otroka. Skratka: naravoslovju naklonjen vzgojitelj bo navdušenje delil med otroke. In zakaj bi nas moralo malce skrbeti? Rezultati dveh neodvisnih mednarodnih študij – Mednarodne primerjalne študije PISA o naravoslovni pismenosti ob koncu obveznega šolanja in študije TIMMS, v kateri raziskovalci različnih držav proučujejo odnos učencev do matematike in naravoslovja – kažejo upad zanimanja do učenja naravoslovja oz. manj pozitiven odnos do učenja naravoslovja kot v večini evropskih držav. Strokovni modul Naravoslovje za otroke v programu Predšolska vzgoja je priložnost, da za naravoslovje navdušimo dijake programa, prihodnje vzgojitelje, ti pa bodo svoje navdušenje prenašali naslednjim generacijam, zato je velik delež ur omenjenega modula namenjen izbiri, pripravi in izvajanju naravoslovnih eksperimentov dijakov. Dijaki izbirajo eksperimente z različnih področij naravoslovja, jih načrtujejo in pri pouku tudi izpeljejo. Pri tem upoštevajo starost otrok, didaktična priporočila in načela varnega in racionalnega eksperimentiranja. Nekaj primerov dobre prakse bo predstavljenih v prispevku.
Ni je večje napake, kot če ne storimo nič zgolj zato, ker lahko storimo zelo malo. Šteje vsak korak.

Ključne besede: dijaki, eksperimenti, naravoslovje, vrtec.

Abstract

Science is a subject that involves discovering and learning about the world. Its teaching contents are included throughout the entire educational process. To be competent and fulfilled in science means to fully understand and accept the fundamental scientific concepts, skills and abilities. In kindergarten the teacher's role is extremely important. They shape the children's image of science by choosing appropriate science related activities in the educational process and by setting an example. In short, teachers that are enthusiastic about science will share that enthusiasm with the children. And why should we be worried? The results of two international studies (international comparative studies PISA about the knowledge of science at the end of the obligatory education and TIMSS studies in which researchers from different countries study the attitude students have towards math and science) show a decline of interest in science and a less positive attitude towards studying science in Slovenia than in most other European countries. The module ''Science for kids'' in the education program ''Preschool education'' is an opportunity to make the future teachers more enthusiastic about science, who will in turn pass on their enthusiasm on to the next generations. That is why a large portion of the said programme is dedicated to students selecting, preparing and preforming scientific experiments. The students select experiments from different branches of science, plan them out and preform them in class. While doing this, they must consider the age of the children, didactical recommendations and the principles of safe and rational experimenting. A few examples of good practice will be shown in the article.

Nobody made a greater mistake than he who did nothing because he could do only a little. Every step matters.

Key words: experiments, kindergarten, science, students.

1. Uvod

Ko obujamo spomine na svoja šolska leta, nizamo izkušnje s sovrstniki, pogost spomin pa je tudi pečat, ki so ga v času našega šolanja pustili učitelji, vzgojitelji, profesorji. Kateremu tipu je naš spomin najbolj naklonjen? Pogosto s presenečenjem spoznamo, kakšen vtis so na nas naredili tisti učitelji, ki so nas znali navdihniti in navdušiti.

V SSKJ najdemo pri geslu *navdušiti* najdemo dva pomena: 1. *povzročiti pri kom veliko veselje, voljo, pripravljenost zlasti za kako delo ali dejavnost* 2. *vzbuditi zelo pozitiven čustven odnos do česa*. Vloga učitelja oz. vzgojitelja se je v zadnjih desetletjih močno spremenila, predvsem na področju postopkov učenja in poučevanja. Pedagoški poklic v ospredje postavlja učenje in ne poučevanja, izobraževanje pa je vse pogosteje spoznavanje in motiviranje otrok, učencev ter dijakov.

Rezultati dveh neodvisnih mednarodnih študij – Mednarodne primerjalne študije PISA o naravoslovni pismenosti ob koncu obveznega šolanja in študije TIMMS, v kateri raziskovalci različnih držav proučujejo odnos učencev do matematike in naravoslovja, kažejo upad zanimanja za učenje naravoslovja oz. manj pozitiven odnos do učenja naravoslovja kot v večini evropskih držav. Izsledki kažejo naslednje: na mednarodni ravni je 50 % učencev odgovorilo, da se radi učijo naravoslovne predmete, 35 % srednje radi in 12 % se teh predmetov ne mara učiti. V evropskih državah (Portugalska, Litva, Ruska federacija in Romunija) je 60 % takšnih, ki se radi učijo naravoslovne predmete. Podobne rezultate so dobili še na Irskem, Poljskem, Norveškem ter v Nemčiji, Avstriji in Italiji. V ostalih državah je delež učencev nižji od mednarodnega povprečja, k njim sodi tudi Slovenija. Študija je pokazala, da le 41 % učencev odgovorilo, da se naravoslovne predmete rad učijo, kar 21 % pa se le-teh ne mara učiti. Z nižjim deležem učencev, ki se radi učijo naravoslovje, se lahko »pohvali« le še Finska. (Japelj Pavešić, Svetlik in Kozina, 2012)

Brez dvoma študij naravoslovja in tehnike omogoča perspektivno, cenjeno in dobro plačano zaposlitev. Zanimanje za študij pa je pogojeno ne le z dobrimi ocenami predhodnega izobraževalnega procesa, temveč tudi z zanimanjem oz. navdušenjem.

Vprašanje, kdaj torej navdušiti za naravoslovje in tehniko, je pravzaprav retorično vprašanje, saj ne potrebuje odgovora. Radovednost otrok v predšolskem obdobju, njihovo iskreno zanimanje za okolico in lastni svet, dovzetnost za sprejemanje novih informacij, spretnosti in veščin so idealen substrat, v katerega najlažje zasejemo seme navdušenja za naravoslovje. In komu to bolje uspeva kot vzgojitelju, ki to navdušenje tudi izžareva in ga prenaša na svoje varovance!

2. Narava in kurikul

Vloga vzgojiteljev v slovenskih javnih vrtcih je določena v nacionalnem dokumentu – Kurikulumu za vrtce. V njem so zajeti globalni cilji in iz njih so izpeljani podrobnejši cilji, ki so vzgojiteljem v pomoč pri načrtovanju in izvajanju kakovostne predšolske vzgoje na šestih različnih področjih.

Šest globalnih ciljev področja narave zajema doživljanje in spoznavanje narave ter razvijanje spoštljivega in odgovornega odnosa, razvijanje navad zdravega in varnega življenjskega okolja, spoznavanje naravnih pojavov, tehničnih pripomočkov ter razvijanje sposobnosti za različne pristope k spoznavanju narave. Pomembno je tudi pridobivanje izkušenj z raziskovanjem in odkrivanjem živih bitij, naravnih pojavov. (Kurikulum, 1999)

Vzgojitelj je otrokom največji zgled. Njegova dejanja, ki izkazujejo spoštljiv odnos do narave, veselje do opazovanja in odkrivanja, torej dejanja spoznavanja in navdušenja, so najuspešnejša pot zbližanja otroka z naravo. Navdušujoči vzgojitelj položi prve temelje veselja do naravoslovja.

3. Naravoslovje in predmetnik srednješolskega programa

Srednje strokovno izobraževanje v programu predšolska vzgoja vključuje naravoslovne predmete kot obvezne predmete 1. in 2. letnika v obsegu 70 ur fizike, 70 ur kemije in 136 ur biologije, predmet naravoslovje za otroke pa je vključen kot obvezni strokovni modul v obsegu 68 ur. Med cilji slednjega so dopolnjevanje naravoslovnega znanja in razvijanje veselja do raziskovanja, odkrivanja in eksperimentiranja. Dijak naj bi usvojil poklicne kompetence, s katerimi bi zmogel sodelovati pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi naravoslovnih dejavnosti, pri tem pa uporabljal različne metode in oblike dela pri naravoslovju.

3.1 Naravoslovje za otroke na III. gimnaziji Maribor

Predmet sodi v sklop obveznih strokovnih modulov in ga izvajamo v tretjem letniku kot kombinacijo ur pouka in vaj. Vsebine ur pouka so usmerjene k doseganju usmerjevalnih ciljev, med katere sodi tudi dopolnjevanje naravoslovnega znanja iz biologije, kemije in fizike (s poudarkom na poznavanju in razumevanje osnovnih zakonitosti posameznih področij), pri urah vaj pa razvijamo predvsem poklicne kompetence. Mednje sodi tudi sodelovanje pri pripravi in izvedbi poskusov ter dejavnosti o človeku, snoveh in naravnih pojavih. Dijaki pridobivajo izkušnje in razvijajo veščine izbire, načrtovanja in izvajanja eksperimentalnega dela.

3.2 Eksperimentalno delo pri predmetu naravoslovje za otroke

Usmerjevalne cilje in poklicne kompetence, ki jih dijaki spoznavajo pri učnih urah predmeta, v času vaj tudi praktično uporabljamo. Navezujoč na primere dejavnosti za otroke prvega in drugega starostnega obdobja izvedem nekaj demonstracijskih poskusov, uporabim tudi igro vlog in postavljam vprašanja za usmerjanje. Pri tem dijaki spoznajo, da je izkustveno učenje uspešnejše, saj vključuje vsa čutila, hkrati pa ugotovijo, da je eksperimentiranje bolj zanimivo kot razlaga ali pogovor. V nadaljevanju z dijaki argumentiramo pomen načrtovanja, ki vključuje: cilj oz. namen opazovanja oz. poskusa (kaj naj bi z opazovanjem oz. eksperimentiranjem spoznali, ugotovili ...), priprava ustreznih pripomočkov in materiala, podajanje nazornih in jasnih navodil za delo, starosti otrok primerna razlaga oz. beleženje, prav tako pa je treba upoštevati elemente varnosti pri delu. (Kolednik, 2010)

Za pripravo in izvedbo eksperimenta si dijaki izberejo enega izmed ciljev, zapisanih v kurikulumu za področje narave, upoštevajoč predlagane dejavnosti posameznega starostnega obdobja. O izbranem cilju s pomočjo literature poiščejo in zapišejo potrebne teoretične vsebine ter izpeljejo poljuben poskus. Za njegovo izvedbo lahko uporabijo oz. vanj lahko vključijo različne oblike in metode dela (demonstracija, samostojno delo ali eksperimentiranje v skupini

ipd.) (Slika 1, Slika 3) . Za lažje usmerjanje pozornosti otrok pripravijo nabor produktivnih vprašanj. Pri urah vaj eksperiment predstavijo sošolcem preko igre vlog: dijaki prevzamejo vlogo varovancev vrtca, nastopajoči pa vlogo vzgojitelja (Slika 2, Slika 4). Vsakemu nastopu sledi analiza. Takrat z dijaki ocenimo primernost izbranega poskusa, strokovnost izvedbe, ustreznost uporabljenih pripomočkov in materiala (priporočena uporaba materialov in pripomočkov vsakdanjega življenja oz. možnost uporabe odpadnega materiala, primernega za recikliranje), upoštevanje načela varnega eksperimentiranja in prepletanje cilja s cilji drugih dejavnosti kurikuluma (medpredmetno povezovanje) (Sliki 5 in 6).



Slika 1: Dejavnost zaznavanje različnih okusov.
Osebni arhiv avtorice



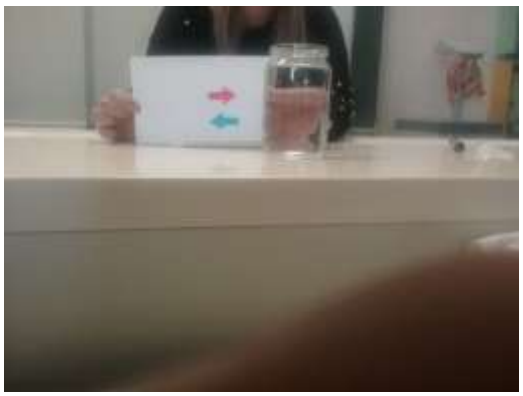
Slika 2: Ekperiment potovanje vode.
Osebni arhiv avtorice



Slika 3: Eksperiment mešanja tekočin.
Osebni arhiv avtorice



Slika 4: Eksperiment loma svetlobe.
Osebni arhiv avtorice





Sliki 5 in 6: Eksperiment loma svetlobnih žarkov.
Osebni arhiv avtorice

Po opravljenih nastopih dijakov opravimo še skupni pogovor, v katerem dijaki predstavijo svoje izkušnje in spoznanja. Najpogosteje povedo naslednje:

- v različnih medijih je za eksperimentiranje v naravoslovju na voljo veliko literature;
- poskusi, objavljeni na internetu, niso vedno izvedljivi (so najmanj zanesljivi);
- veliko lažje je pripraviti demonstracijski poskus, a je aktivnost otrok pri tem precej pasivna;
- dobro načrtovan eksperiment zahteva veliko priprave oz. veliko časa, a so otroci pri izvedbi bolj sproščeni in zadovoljni;
- eksperimente lahko izvajajo tudi z vsakdanjimi pripomočki in materiali, pogosto lahko uporabijo odpadno embalažo, material za recikliranje …;
- cilji področja narave se bogato prepletajo s cilji drugih področij kurikuluma.

Vzpodbujam jih, da pripravljene eksperimente izvedejo tudi v času delovne prakse (PUD), ki v tretjem letniku traja 14 dni. Žal so primeri, ko dijaki izkažejo svoje kompetence tudi v praksi, zelo redki. Kot razlog navajajo bojazen, da poskus ne bi uspel, težave pri načrtovanju poskusa v večji skupini, pogosto pa jih delodajalci premalo aktivno vključijo. Redke primere, kjer so dijaki izvedli eksperimente v vrtcu, so opisali s samimi pozitivnimi izkušnjami, kar je zagotovo vzpodbuda, da jih izpeljejo v času delovne prakse v 4. letniku.

4. Zaključek

Začetno navdušenje nad eksperimentiranjem v vrtcu lahko ob neustrezni pripravi hitro splahni in naravoslovne dejavnosti se še prehitro omejijo na »sprehod v gozdu«, »opazovanje ptičje krmilnice« ali »igranje z vodo«. V izogib slednjemu je naloga profesorjev, da s strokovnim pristopom in z veliko mero spodbude dijake opolnomočijo za pripravo in izvedbo poskusov v naravoslovju.

Veliko dijakov je imelo možnost predstaviti oz. izpeljati svoje eksperimente v času praktičnega usposabljanja pri delodajalcu. Izkušnje pri pouku so jim pomagale, da so si delo dobro zastavili, ustrezno načrtovali in uspešno izpeljali.

Pravijo, da je navdušenje stanje prevzetosti nad nečim, kar nas polni z veseljem, nas poživlja, osreči in hrani. Le kje bi lahko našli primernejši izvor prevzetosti kot v doživljanju narave? Kdo je za dojemanje in sprejemanje narave bolj dovzeten kot otroci?

5. Viri in literatura:

Bahovec, D., E. in Cvetko, I. (2017). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ignjatovič, A. (2015). *Odnos učencev razrednega pouka do naravoslovja* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Japelj Pavešić, B., Svetlik, K in Kozina, A. (2012). *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu. Izsledki raziskave TIMMS.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Katalog znanja izbirnega modula naravoslovje za otroke. Pridobljeno s https://www.svsgugl.si/wp-content/uploads/2013/12/KTLG_PV_NZO_201415.pdf

Kolednik, U. (2010). *Področje narave v kurikulumu in prisotnost tovrstnih dejavnosti v vrtcih* (Diplomsko delo). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor.

III. gimnazija Maribor. (2017). Maribor: III. gimnazija Maribor.

Razdevšek Pučko, C. (2013). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?. *Didakta*, 22(162), 8–10.

Rebula A. (2. 11. 2012). Zakaj je navdušenje nalezljivo? *Sensa.* Pridobljeno s https://www.sensa.si/osebna-rast/zakaj-je-navdusenje-nalezljivo/

SSKJ. Pridobljeno https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=%2A

Kratka predstavitev avtorja:

Andreja Senčar, dipl. ing. bio, prof. bio, zaposlena na OŠ Bojana Ilicha Maribor, na Prvi gimnaziji Maribor poučuje biologijo, na III. gimnaziji Maribor pa biologijo (program gimnazija in predšolska vzgoja) in naravoslovje za otroke (program predšolska vzgoja).

Naravoslovni tabor za nadarjene

Natural Science Camp for the Gifted Children

Gorazd Šantej

Osnovna šola Ig
gorazd.santej@osig.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen tridnevni naravoslovni tabor za nadarjene. Na taboru so obravnavane vsebine astronomije, orientacije, elektronike in programiranja Arduina. Poudarek je na analizi vprašalnika, ki so ga izpolnjevali učenci en teden po zaključku tabora, saj želimo tabor izboljšati in nadgraditi. Glede na odgovore učencev lahko sklepamo, da so bili zelo zadovoljni z vsebino tabora, prostočasnimi aktivnostmi in delom učiteljev. Zelo so uživali na prostem in si teh aktivnosti želijo še več. Prav tako smo pridobili nekaj informacij, ki nam bodo koristile pri delu v šoli.

Ključne besede: nadarjeni, naravoslovje, osnovna šola, tabor.

Abstract

The paper presents a three-day science camp for the gifted children. The camp discusses the contents of astronomy, orientation, electronics and Arduino programming. Emphasis is placed on the analysis of the questionnaire completed by the students one week after the end of the camp, in order to improve and upgrade the camp. Based on the students' answers, we can conclude that they were very satisfied with the camp content, informal activities and teacher work. They enjoyed outdoor activities and they would like to have more of them. We have also obtained some information that will help us at work in school.

Keywords: camp, gifted children, natural science, primary school.

1. Uvod

V Sloveniji je osnovnošolsko izobraževanje obvezno za vse otroke. Ker tako v osnovne šole zahajajo vsi otroci v Sloveniji, je ravno v teh ustanovah opažen največji razkorak v znanju in sposobnostih otrok.

V splošnem bi lahko razdelili otroke v osnovni šoli v tri skupine. Prva, največja skupina otrok, so otroci s povprečnimi sposobnostmi, ki so velikokrat spregledani. V drugo skupino spadajo otroci, ki imajo večje težave s pomnjenjem in razumevanjem, le-ti imajo dodatno strokovno pomoč. Predstavniki tretje skupine so učenci, ki jim šola ne predstavlja večjih težav, so zelo uspešni na več področjih, za njih se na šolah pripravi program za nadarjene. Učitelji tako glede na svoj interes in sposobnosti pripravijo zahtevnejši program za nadarjene, ki ga ponudijo učencem. Program se lahko izvaja v šoli po pouku, med poukom in med vikendi.

Velik pomen vključevanja naravoslovnih poskusov v teoretične okvirje lahko prinese dobre rezultate, saj si učenci lažje zapomnijo, če to naredijo sami (Jakob, 2018).

Raziskava med 114 ravnatelji je pokazala, da je šolam uspelo uveljaviti in izvajati program dela z nadarjenimi. Kasnejša raziskava med učitelji kaže na to, da so le-ti zadovoljivo

usposobljeni za delo z nadarjenimi učenci, opozarjajo pa na težave pri pomenskem ločevanju med nadarjenimi in učno uspešnejšimi učenci. Učitelji so tudi slabo seznanjeni s kompleksnostjo te problematike (Vehovec, 2018).

2. Nadarjenost

Nadarjeni učenci imajo tri tipične značilnosti. Prva izmed njih naj bi bila **predčasna razvitost** na nekem področju – hitreje kot je to običajno za povprečje. Na tem področju (npr. matematika, jeziki, glasba …) napredujejo hitreje in lažje. Druga značilnost je **vztrajanje pri delu po svoje**, saj se učijo drugače. Običajno ne iščejo pomoči odraslih, saj so odkritja do katerih pridejo, zanje motivacijska. Pogosto prihajajo do neobičajnih rešitev problema in samostojno izumljajo pravila znotraj same aktivnosti. Kot tretja značilnost se pojavi **želja po obvladovanju**, saj imajo veliko motivacijo, da bi razumeli smisel v področju predčasne razvitosti. Imajo močno motivacijo in so se zmožni fokusirati na področju interesa. Večkrat izgubijo občutek za zunanji svet, saj želijo priti stvari do dna (Winner, 1996).

Odkrivanje nadarjenosti na naši šoli poteka v treh stopnjah in od strokovnih delavcev zahteva veliko zavzetosti. Na začetku poteka **evidentiranje**, kjer glede na učni uspeh, dosežke pri tekmovanjih, učiteljevo mnenje, pridobljene informacije glede izven šolskih dejavnosti in mnenja svetovalne službe podamo mnenje, da se otroka testira. Sledi **identifikacija**, kjer vključimo naslednja merila: oceno učitelja, ki s pomočjo ocenjevalne lestvice oceni učenca na naslednjih področjih nadarjenosti (splošno-intelektualno, učno, ustvarjalno, voditeljsko, literarno, dramsko, likovno, glasbeno, gibalno in tehnično področje), test intelektualnih sposobnosti in test ustvarjalnosti. Testiranje izvede, vrednosti in interpretira strokovni delavec, ki je usposobljen za tovrstno delo. V zaključnem delu se **starše seznani in pridobi njihovo mnenje** o tem, da je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega.

3. Naravoslovni tabor za nadarjene

Na naši šoli že drugo leto poteka naravoslovni tabor za nadarjene, ki je bil s strani učencev zelo dobro sprejet. Na taboru jih želimo vzpodbuditi k večjemu zanimanju za naravoslovje in poglobljeno naravoslovno razmišljanje z dokazovanjem hipotez s poskusi, kot tudi kasnejše izvajanje raziskovalnih projektov. Učencem se tako ponudi veliko dodatnih vsebin s področja naravoslovja in tehnike, za katere nam v šoli zmanjka časa. Ponujene vsebine so napram šolski vsebini poglobljene, na določenem področju povsem nove. Za tabor je namenjeno kar nekaj naravoslovnih vsebin, ki se naslanjajo na področje fizike (astronomija, izvajanje poskusov in meritev), tehnike (elektronika, elektrika, programiranje), geografije (orientacija) in športa. Tridnevni tabor kar prehitro mine, saj kar nekaj tem ostane odprtih, zato učence poskušamo privabiti v nadaljnje raziskovanje, kjer se pokaže pomembnost razvijanja kompetenc na področju sodelovanja v skupini, reševanja odprtih problemov in kreativnost (Stiplovšek, Gojkošek in Jagodič, 2019). Možnost projektnega dela, ki ima vnaprej jasno določene cilje, kjer se upoštevajo interesi učencev, sama tema projekta je zastavljena interdisciplinarno z veliko izkustvenega učenja, je pomemben način, da se motivira učence za delo (Zupanc, 2012).

Ena izmed raziskav je pokazala, da učitelji prepoznajo potencialne koristi obogatitvenih programov. S časom izvajanja le-teh se spreminja učiteljevo dojemanje vrednosti izvenšolskih dejavnosti in razumevanje njihovega vpliva na učenčevo motivacijo in razvoj identitete (Luehmann in Markowitz, 2007). Velik pomen pri ustvarjanju pozitivne in odzivne učne

skupnosti ima izvajanje učinkovitih programskih modelov in uporaba najboljše prakse z uporabo kreativnih, praktičnih in realnih učnih rešitev (Rakow, 2011).

3.1 Program naravoslovnega tabora za nadarjene

Naravoslovni tabor za nadarjene se lahko izvaja bodisi v CŠOD ali v privatni namestitvi. Vsekakor ima vsaka izmed obeh svoje prednosti in slabosti, a se na tem mestu ne bomo ustavljali. Sami smo izbrali CŠOD, kjer smo izbrali nekaj njihovih aktivnosti, npr. astronomijo, orientacijo in šport, medtem ko sva učitelja poskrbela za del z elektroniko in programiranjem Arduina. Ker je bil to naš prvi obisk tega CŠOD-ja, smo teme, ki so jih ponujali, bolj tipali, da smo prejeli informacije kaj konkretno ponujajo in koliko zahtevajo od otrok. Pričakovala sva višji nivo zahtevnosti in bila malce razočarana, pa čeprav je bil splošni vtis pozitiven. V tabeli 1 je predstavljen program tabora, s črkama A in B sta označeni skupini otrok.

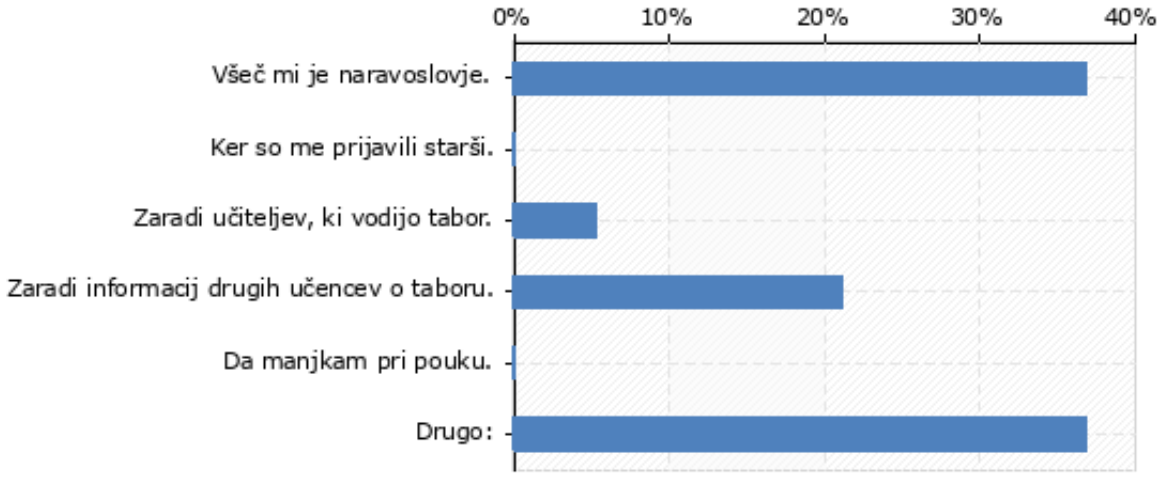
Tabela 17: Program tridnevnega naravoslovnega tabora

	SREDA	ČETRTEK	PETEK
7.00 - 7.30		VSTAJANJE	VSTAJANJE
7.30 - 8.00		Prebujanje v naravi	Prebujanje v naravi
8.00 - 9.00		Zajtrk in urejanje sob	Zajtrk in urejanje sob
9.00 - 10.30		Lokostrelstvo – **A** Astronomija – **B**	Orientacijski pohod – **A, B**
10.30 - 11.00	SPREJEM IN NAMESTITEV	MALICA	MALICA
11.00 -12.30	Uvodni zbor, Orientacija v domu in okolici	Astronomija – **A** Lokostrelstvo – **B**	Aktivnosti na prostem – **A, B**
13.00 - 14.00	KOSILO	KOSILO	KOSILO
14.00 - 15.00	Ureditev sob	Počitek	Zaključni zbor
15.00 - 18.00	Elektronika, Arduino – **A** Pustolovski park – **B**	Pustolovski park – **A** Elektronika, Arduino – **B**	
18.00 - 19.00	VEČERJA	VEČERJA	
19.0 - 20.30	Povzetek opravljenega dela in predstavitev VID za naslednji dan. MISELNE IN DRUŽABNE IGRE	Povzetek opravljenega dela in predstavitev VID za naslednji dan. VEČERNI POHOD	
20.30 - 21.30	Družabne igre	Družabne igre	
21.30 - 07.00			

3.2 Analiza naravoslovnega tabora za nadarjene

En teden po zaključku tabora so učenci izpolnili anonimni vprašalnik glede tabora, da smo prejeli informacije o primernosti tem in njihovem zadovoljstvu. Vprašalnik je reševalo 19 učencev, od tega 8 moških in 11 deklet. Ena učenka je bila iz 7. razreda, 7 učenk in 4 učenci iz 8. razreda ter 3 učenke in 4 učenci iz 9. razreda. Naravoslovnega tabora za nadarjene se je drugič udeležilo 13 učencev, medtem ko se jih je 6 udeležilo tabora prvič.

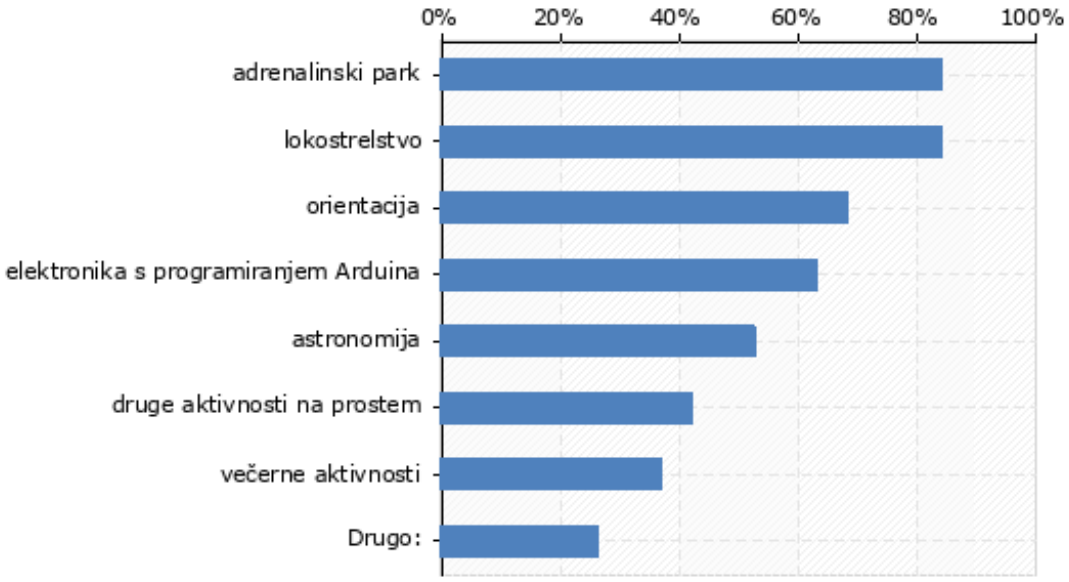
Prijetno presenečenje je bil odgovor otrok glede prevladujočega razloga za udeležbo na taboru, saj so bili njihovi razlogi izrazito pozitivni (slika 1). Pod razlog drugo so učenci še zapisali: da se bi naučil kaj novega (3 učenci), všeč mi je bil tabor v prejšnjem letu, zaradi astronomije, ker je zanimivo in poučno.



Slika 56: Prevladujoči razlog za udeležbo na naravoslovnem taboru za nadarjene

V drugem vprašanju smo jih spraševali po drugih razlogih za udeležbo na taboru. Odgovori učencev so bili sledeči: zabava s prijatelji (6 učencev), veliko športa (3 učenci), ker smo se imeli prejšnje leto dobro (2 učenca), adrenalinski park, dodatno znanje, informacije sošolcev, se zabavam ob astronomiji.

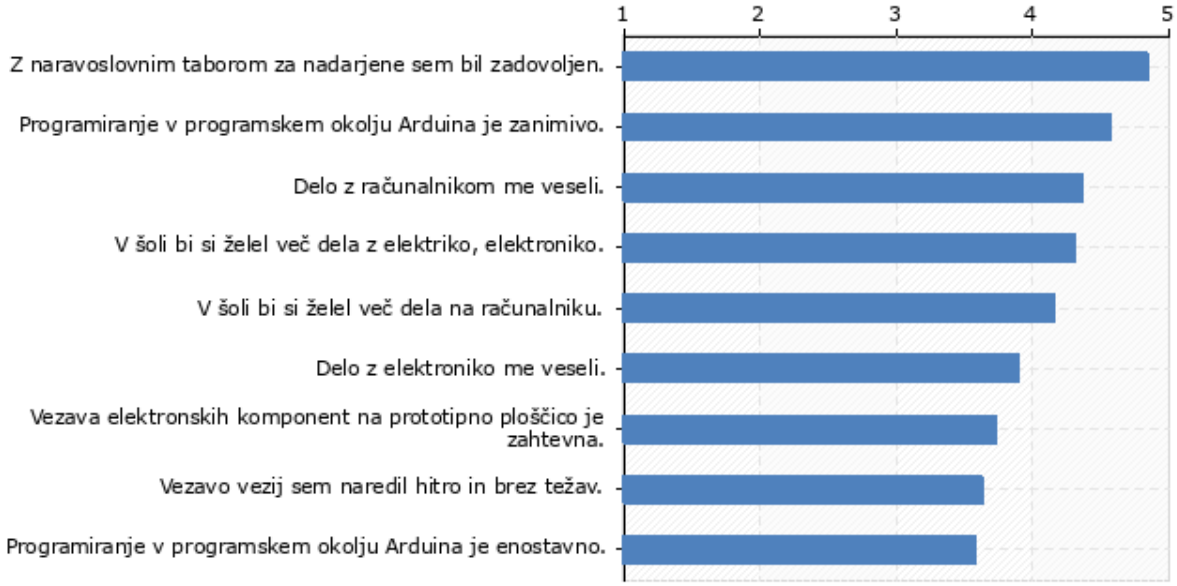
V naslednjem vprašanju nas je zanimalo, kaj jim je bilo všeč na taboru. Učenci so lahko označili več odgovorov (slika 2). Ugotovimo lahko, da je večjemu delu učencev všeč, ko so tudi fizično aktivni in so na prostem. Razveseljuje tudi rezultat elektronike z Arduinom, saj je aktivnost dosegla več kot 60% zadovoljstvo in je najvišje uvrščena aktivnost, ki je potekala v zaprtem prostoru – izvajala sva jo učitelja sama.



Slika 57: Kaj vam je bilo všeč na taboru?

Pod drugo so učenci zapisali: igranje mafije v prostem času (4 učenci), igranje iger z učitelji in prostost pred starši, učitelji.

Z naslednjim vprašanjem smo se pomaknili proti vsebini našega tabora, kjer smo želeli izvedeti v kolikšni meri jim je bila posamezna dejavnost všeč, so bili z njo zadovoljni in ali je bila zahtevna (slika 3). Ocenjevali so z lestvico od 1 do 5, kjer pomeni 1 – nikakor se ne strinjam in 5 – popolnoma se strinjam.



Slika 58:V kolikšni meri se strinjaš s trditvijo?

Odgovori učencev nakazujejo, da so s taborom v splošnem zadovoljni. Delo z računalnikom v povezavi z elektroniko in programiranjem jim je zanimivo ter jih veseli. Takšnih vsebin si želijo tudi v okviru rednega pouka.

Na vprašanje ali so bili učenci zadovoljni z delom učiteljev OŠ Ig, so vsi odgovorili s popolnoma zadovoljni. Pri naslednjem vprašanju so učenci zapisali svoja sporočila učiteljema. Zapisi so zbrani v tabeli 2.

Tabela 18: Kaj bi posebej pohvalil pri učiteljih OŠ Ig na taboru?

Učitelj in učiteljica, ki sta bila z nami, sta zabavna in razumeta šale. Znata narediti tabor bolj zanimiv in zabaven.
Dober in zanimiv program, prijaznost.
Da so nam dobro razložili snov, bili strpni in se tudi kdaj pozabavali.
Da sta bila zelo družabna in smo se skupaj zelo zabavali. Ker sta dobro razložila snov.
Da sta bila zelo prijazna, potrpežljiva, družabna, smešna ter zelo kul in zato sem res hvaležna, saj sem se počutila bolj sproščeno.
Posebej bi pohvalila zanimivost tabora oz. programa in količino pridobljenega novega znanja.
Da nas učitelja nista samo kaj naučila, ampak sta se z nami tudi zabavala.
Niso bili tako strogi.
Učitelji zelo dobro razlagajo, so zelo družabni in prijazni.
Da so dali veliko prostega časa za igro.
Organizacijo tega dogodka sta izvedla odlično, dejavnosti so bile zanimive, skupni večer pa tudi.
Da sta se tudi učitelja z nami udeležila orientacije in nam na enostaven in zanimiv način predstavila osnove dela s programom arduino.
Za dobro razlago in da sta se učitelja tudi zabavala z nami.
Da sta se učitelja z nami zabavala in sodelovala v tovrstnih nalogah.

Na vprašanje kaj bi si še želeli na taboru so učenci odgovorili, da bi si želeli daljši tabor (3 učenci), več astronomije (3 učenci), vključitev več športa (2 učenca), več programiranja, več orientacije, da gremo ob kasnejši uri spat, plezanje in več aktivnosti v naravi.

Pri vprašanju glede ponovne udeležbe na taboru jih je 18 odgovorilo, da bi se ga udeležilo, medtem ko je 1 učenec odgovoril mogoče.

4. Zaključek

Glede na rezultate vprašalnika lahko ugotovimo, da je naravoslovni tabor za nadarjene uspešno zastavljen, da so učenci zadovoljni z naravoslovno vsebino kot tudi s spremljevalnim programom. Opažamo, da je učencem zelo pomemben odnos med vrstniki kot tudi odnos med učencem in učiteljem. Želijo si sproščenega vzdušja, kjer učitelja spoznajo tudi malo drugače.

Rezultati naju, kot učitelja, motivirajo, da še naprej vztrajava pri svojem načinu dela. Uvajanje vsebin preko eksperimentalnega dela, na taboru elektronika s programiranjem Arduina, je odličen način predstavitve novih vsebin kot tudi motivacije za delo.

5. Literatura

Jakob, T. (2018). Nadarjeni učenci in fizika. *Fizika v šoli, 23*(1), 48-52.

Luehmann, A. L. in Markowitz, D. (2007). Science Teachers' Perceived Benefits of an Out-of-school Enrichment Programme: Identity needs and university affordances. *International Journal of Science Education, 29*(9), 1133-1161.

Rakow, S. (2011). *Educating Gifted Students in Middle School: A Practical Guide. 2nd*. Scholarship Collection. 97. Pridobljeno s https://engagedscholarship.csuohio.edu/scholbks/97

Vehovec, M. (2018). Nadarjeni učenci in delo z njimi v osnovni šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 16*(2), 83-98.

Winner, E. (1996). Gifted children: myths and realities. New York: Basic Books.

Stiplovšek, M., Gojkošek, M. in Jagodič, M. (2019). Razvijanje ustvarjalnosti in kompetenc za timsko delo pri fiziki v srednji šoli in v pripravah na ekipna tekmovanja. T. Bezić (ur.), *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki* (str. 115-119). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zupanc B. (2012). *Projektno delo in ciljno naravnani kurikul.* Projektno delo v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju, Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od leta 2011 do 2014.

Kratka predstavitev avtorja

Gorazd Šantej je profesor fizike in tehnike z več kot desetletnimi izkušnjami na področju osnovnošolskega izobraževanja. Poleg poučevanja fizike in tehnike se ukvarja tudi s področjem poučevanja elektronike in programiranja v osnovni šoli.

Naravoslovni dan – Zaščita in reševanje

Natural Science Day - Protection and Rescue

Uroš Rozina

Osnovna šola Zalog
uros.rozina@oszalog.si

Povzetek

Vsem nam se je v življenju že zgodila kakšna nesreča. Sama usposobljenost za reševanje kritičnih situacij pa je tista, ki določa posledice. V osnovni šoli je pomembno, da se učenci učijo stvari, ki jim bodo v življenju koristile. Nepričakovana situacija lahko namreč predstavlja hud stres in morebitne psihične posledice za vse, ki se znajdejo v njej. Preventivne delavnice prve pomoči in požarne varnosti so učencem zanimive zaradi praktične naravnanosti. Izobraževanje poteka prilagojeno njihovi starosti. Za mlajše učence so to dvourne delavnice, za starejše pa je izobraževanje organizirano kot dan dejavnosti z različnimi gosti. Med učenci so aktivnosti zelo dobro sprejete. Namen prispevka je vzpodbuditi zanimanje za tovrstne aktivnosti na šolah.

Ključne besede: izkustveno učenje, požarna varnost, preventiva, prva pomoč, zaščita in reševanje.

Abstract

All of us have already had experience of misfortune in our lives and that's why we know the ability to deal with critical situations that determines consenquences is of vital importance. It is a fact that an unexpected situation can present severe stress and can have potential psychological consequences for people involved in such a situation. According to this it is significant that the students of elementary school learn about things that will benefit them in their lives. The purpose of my paper is to stimulate students' interest in activities correlated to preventive first aid and fire safety workshops. At our school we have different levels of educating which depend on students' age. There are two-hour workshops for younger students and a whole day of activities for older students where different guests are invited. These activities are absolutely in students' interest because of their practical orientation. Our findings so far have shown that the activities have been very well received among students – but you can always be better – so as a teacher I am deeply motivated to reach the purpose of my paper.

Keywords: experiential learning, first aid, fire safety, protection and rescue, prevention.

1. Uvod

Pri delu z učenci v osnovni šoli smo opazovali njihovo znanje na različnih področjih. V zadnjih letih zelo izstopa znanje rabe tehnologije, ki jo učenci znajo samostojno uporabljati že v nižjih razredih. Zaradi tega se je zmanjšala njihova fizična pripravljenost, saj v popoldanskem času elektronskim napravam posvečajo precej časa, hkrati pa se povečuje tveganje, da v primeru kriznih dogodkov (naravne nesreče, izredne razmere ali udeležba v prometni nesreči) ne bodo znali preživeti brez pomoči tehnologije. Tudi v vsakdanjem življenju se dogajajo nesreče, kjer je potrebno ponesrečenca (včasih sebe) oskrbeti. Sama pripravljenost na takšne dogodke zmanjšuje stres, saj otrok ve, kaj lahko v takšni situaciji pričakuje. Zaradi vsega naštetega smo se odločili, da na šoli vzpostavimo celosten sistem izobraževanja učencev za reagiranje v kritičnih situacijah, ki je prilagojen njihovi starosti in poteka kontinuirano od 1. do 9. razreda.

2. Načini izvedbe delavnic

2.1. Prva triada

Za najmlajše smo delavnice organizirali po razredih, v trajanju dveh šolskih ur. V uvodnem delu smo ustvarili krog zaupanja, kjer smo se pogovarjali o nesrečah. Vsak izmed učencev je imel možnost pripovedovati zgodbo o tem, kakšna nesreča se mu je že zgodila. Pokazali smo, kakšno je pravilno ukrepanje ob manjših urezninah (nesreče pri pripravi hrane), krvavitvah iz nosu in podobno.



Slika 59: Oskrba najljubše igračke

Obravnavali smo primere, kjer je statistična verjetnost za nastanek dogodka največja (Sekcija reševalcev v zdravstvu, 2009). V nadaljevanju sem učence razdelil v pare. S povojem so oskrbeli svojo najljubšo igračko, ki so jo za domačo nalogo prinesli v šolo (slika 1). Med tem smo prikazali tudi kako uporabimo ruto pestovalnico (slika 2), ter kako improviziramo imobilizacijo zlomljene roke (Ahčan, 2008).



Slika 60: Demonstracija rabe rutke

Za konec prvega dela smo si ogledali še rabo avtomatskega eksternega defibrilatorja (AED) pri oživljanju. Med drugim smo poiskali šoli najbližji defibrilator (slika 3).



Slika 61: Ogled pravega AED v bližini šole

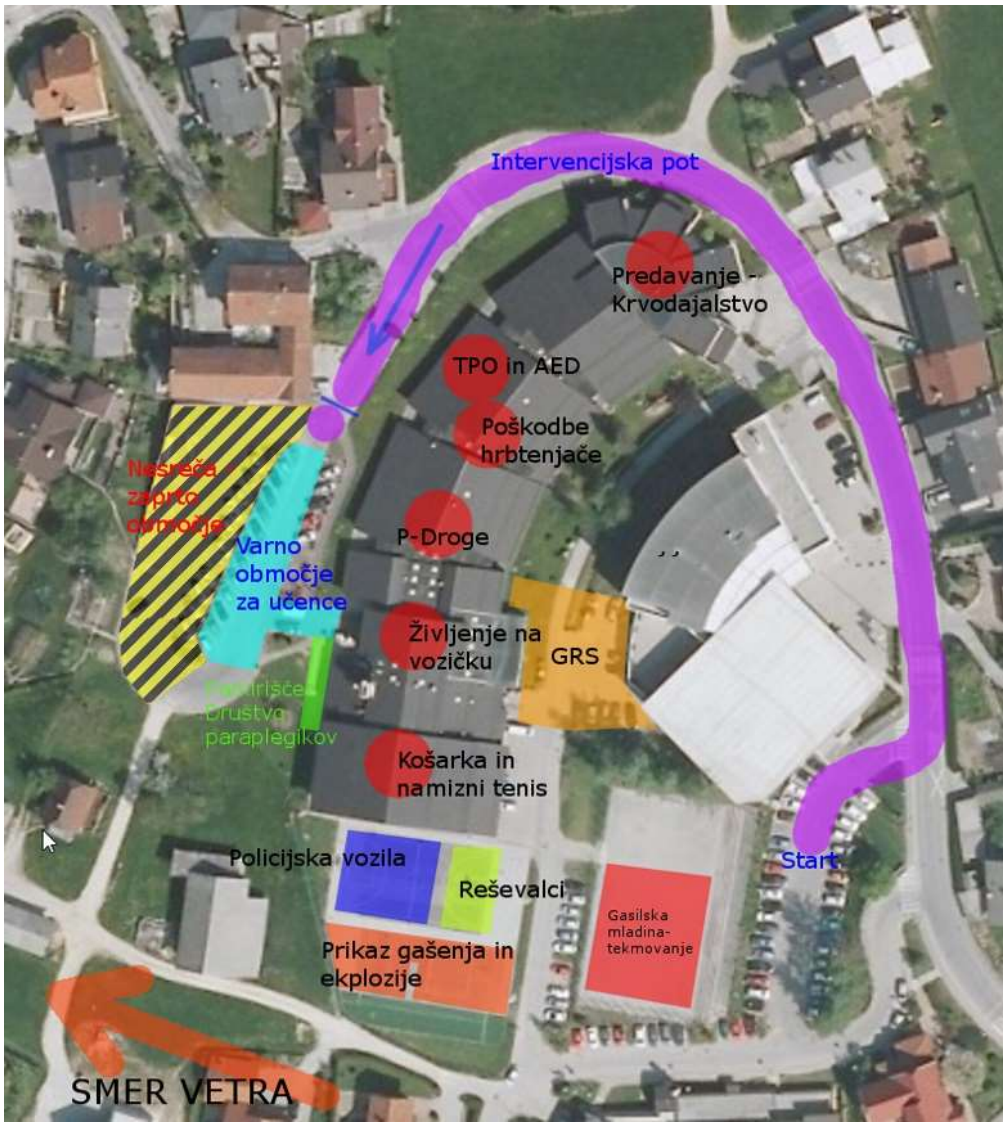
V drugem delu smo obdelali področje požarne varnosti. Spoznali smo pojem evakuacije, si ogledali načrt evakuacije ter spoznali ustrezne označbe (GZS, 2006). Izvedli smo praktičen poizkus evakuacije iz šole. Po nekaj ponovitvah je postopek stekel zelo tekoče.

Pogovarjali smo se tudi o požarni varnosti doma. Pomembno je, da se otroci in starši dogovorijo, kakšen bo postopek umika iz stavbe. Tisti, ki živijo v večstanovanjskih stavbah, naj si ogledajo požarni načrt stavbe, v kateri živijo, ter ustrezno skrbijo za proste evakuacijske poti. Za boljšo predstavo smo si ogledali poučne posnetke, ki jih je pripravila Uprava republike Slovenije za zaščito in reševanje (URSZR, 2015).

2.2. Druga in tretja triada

V drugi in tretji triadi je izobraževanje potekalo v obliki dneva dejavnosti, ki smo ga izvedli na delovno soboto 7. 4. 2018. Na njej so sodelovali pripadniki sil, ki skrbijo za varnost ljudi v vsakdanjem življenju.

Namen prireditve je bil prikazati delovanje posameznih služb in sodelovanje med njimi. Učenci so spoznali delo policistov, reševalcev, gasilcev, pripadnikov Rdečega križa, hkrati pa se seznanili tudi z zgodbami ljudi, ki so nesreče preživeli. Za slednje so poskrbeli člani Društva paraplegikov ljubljanske pokrajine.



Slika 62: Zemljevid postavitve celotne prireditve

Sama prireditev je bila razdeljena na več delovnih točk, ki so jih učenci prve štiri ure pouka obiskovali po urniku. Lokacije so bile v naprej objavljene na zemljevidu (slika 4).
Točke so bile naslednje:

- Delo policista (Policijska postaja Litija)

Na tej točki so učenci spoznali, kakšno je delo policista, ogledali so si opremo za meritve hitrosti, vozila in opremo policista. Učenci so se seznanili tudi z vsebino kriminalističnega kovčka, ki ga policisti uporabljajo pri ogledih kaznivih dejanj – policistka jim je pokazala postopek izzivanja papilarnih linij, kar je bilo učencem zelo zanimivo, navdušeni pa so bili tudi nad prikazom alkotesta ter nekaterih prisilnih sredstev, ki jih uporabljajo policisti (lisice, palica tona ...).

- Prometna policija (Policijska postaja prometne policije Grič, Ljubljana)

Namen delovne točke je bil predstaviti, s kakšno opremo se izvaja nadzor prometa, ter izpostaviti prometno problematiko s praktičnega vidika policistov, ki se z njo vsakodnevno srečujejo. Najbolj zanimivo je bilo za učence seveda vozilo Provida, namenjeno snemanju kršiteljev cestno prometnih predpisov (CPP).

- Prepovedane droge (Policijska postaja Litija)

Delovna točka v obliki predavanja je bila namenjena predstavitvi problematike drog s poudarkom na okolju, v katerem se učenci gibljejo – z namenom večje preventive so bili izpostavljeni zlasti primeri, ki so se zgodili na območju Litije.

- Delo reševalca (bivši učenec z reševalnim vozilom podjetja Medigros)

Učenci so na tej točki spoznali, kakšno je delo reševalca, s čim se vsakodnevno srečuje, ogledali so si tudi opremo reševalnega vozila in preizkusili reševalni voziček.

- Krvodajalstvo (Rdeči križ Slovenije)

Učenci so spoznali humanitarni del delovanja RKS, v okviru katerega bodo lahko s priključitvijo krvodajalskim akcijam kmalu tudi sami sodelovali. Spoznali so nekaj zanimivih podatkov v zvezi s krvjo, se seznanili z namenom krvodajalstva in preskrbe s krvjo ter na koncu rešili tudi na tej osnovi zasnovan test.

- Temeljni postopki oživljanja in uporaba defibrilatorja (Rdeči križ Slovenije, OZRK Litija)

V današnjem času je tema uporabe defibrilatorja ali na kratko AED zelo aktualna. Učenci so na tej točki spoznali temeljne postopke oživljanja ter pomembnost začetnega in nadaljnjega pristopa k poškodovancu. Na koncu so pri oživljanju uporabili tudi učni AED, ob čemer so spoznali, da je njegova uporaba preprosta in da ga lahko v primeru kritične situacije uporabi kdorkoli, ki z njim zna ravnati.

- Reševanje z višin (Gorska reševalna služba)

Prikaz reševanja z višine je zaradi nizke višine stavbe OŠ Gradec omogočila sosednja Gimnazija Litija. Člani GRS so z najvišjega nadstropja napeljali žičnico do tal. Po njej so spuščali učence, ki so tako lahko sami občutili, kakšno je delo GRS. Predstavili so jim tudi opremo in njihovo delovanje (slika 5).



Slika 63: Praktični prikaz reševanja z višin (vsak izmed učencev se je imel možnost spustiti po žičnici)

- Gašenje začetnih požarov (PGD Litija)

Za našo varnost je nujno potrebno znanje gašenja začetnih požarov, saj lahko s hitrim ukrepanjem preprečimo, da se požar razširi. Učenci so preizkusili uporabo različnih gasilnih aparatov na pravem ognju. Ugotovili so, da ni tako grozno, kot so sprva mislili (slika 6).



Slika 64: Gašenje začetnih požarov

- Maščobna eksplozija (PGD Litija)

V primeru, da v kuhinji pride do požara v posodi z oljem, le-tega ne smemo nikoli gasiti z vodo, saj s tem povzročimo še večji izbruh ognja in s tem tudi poškodbe ljudi in premoženja. Gasilci so prikazali pravilne načine gašenja ognja s pomočjo pokrovke in mokre krpe.

- Gasilska mladina (PGD Litija)

Podmladek gasilcev je zelo pomembna dejavnost. Aktivnosti z mladimi v društvu temeljijo na različnih igrah, kjer sta pomembni hitrost in natančnost, kar sta osnovni vrlini gasilca. Učenci so se lahko preizkusili v štafetnih igrah, podiranju plastenk z vodo …

- Poškodba hrbtenjače (Društvo paraplegikov ljubljanske pokrajine)

Učenci so na predavanju spoznali živčni sistem s poudarkom na hrbtenjači. Med drugim so izvedeli, kaj se zgodi, če se le-ta poškoduje.

- Življenje na vozičku (Društvo paraplegikov ljubljanske pokrajine)

Praktično naravnana točka je omogočila, da so učenci preizkusili, kakšno je življenje na vozičku. Na različnih ovirah (ozki prehodi, stopničke, klančine …) so ugotavljali, kako zahtevne so le-te za osebe na invalidskem vozičku, in to kljub temu, da se zdravim ljudem ne zdijo nič posebnega. Iz prve roke so slišali zgodbe ljudi, ki so preživeli najrazličnejše nesreče, ter kakšne so sedaj posledice. Z vsem tem so učenci spoznali, zakaj je tako pomembno, da so parkirni prostori za invalide prosti, zakaj poleg stopnišč potrebujemo klančine ter kakšno nepremostljivo oviro lahko za invalida na vozičku predstavlja že najneznatnejša stvar, ki jo zdravi ljudje v vsakdanjem življenju niti ne opazimo.

- Šport na invalidskem vozičku (Društvo paraplegikov ljubljanske pokrajine)

Tudi če pristaneš na invalidskem vozičku, življenja še ni konec. Mogoče so različne aktivnosti. Učencem so jih člani društva predstavili tako, da so se učenci sami lahko usedli na vozičke ter se s člani preizkusili v namiznem tenisu in košarki. Kljub začetni zadržanosti so učenci hitro ugotovili, da gre za pravi šport, ki je tudi fizično zahteven.

Po končanih posameznih predstavitvah je bila za konec na vrsti skupna zaključna vaja policije, reševalcev in gasilcev, saj te službe med seboj veliko sodelujejo. Praktično je bila predstavljena prometna nesreča. Učenci so spoznali, kaj je potrebno sporočiti ob klicu na 112, nato pa so lahko opazovali prihode reševalnih vozil ter delo posameznih članov. Policisti so zavarovali kraj nesreče, gasilci so poškodovanega voznika izrezali iz vozila (slika 7), reševalci pa so ga oskrbeli in prepeljali v bolnišnico. K sreči je bila to le vaja, ki pa je pripomogla k temu, da so učenci povezali svoje znanje s posameznih delavnic ter ugotovili, zakaj je v prometu potrebna previdnost.



Slika 65: Praktični prikaz sodelovanja med službami na primeru prometne nesreče

Prireditev je popestrila tudi policistka Pika, ki je pozdravila tudi mlajše učence. Skupaj so ponovili znanje o uporabi varnostnih pasov v vozilu.

3. Zaključek

Šolski sistem se je v zadnjem času zaradi različnih birokratskih ovir in strahu učiteljev pred poškodbami učencev (posledično tožbami staršev) usmeril pretežno v teoretično obdelavo prikazanih vsebin. V različnih pogovorih z učenci je zaznati njihovo potrebo po tem, da bi stvari spoznavali praktično, saj nekateri med njimi te možnosti nimajo niti doma. Prikazane delavnice so bile zaradi tega za učence zelo zanimive, ob njih pa so nezavedno pridobili tudi ogromno novega znanja.

Šole bi morale tovrstnim vsebinam in načinom poučevanja nameniti več pozornosti, pri tem pa se opreti tudi na ustrezna društva, ki so pri praktičnih izvedbah vedno pripravljena brezplačno sodelovati in pomagati. Ker se stvari na ta način učencem predstavijo iz prve roke

in z njihove praktične plati, imajo zanje posebno vsebinsko težo, ki jo zgolj teoretična predavanja ne morejo dati.

Tovrstne delavnice za učence bomo izvajali še naprej, saj takšne vsebine zahtevajo nenehno in kontinuirano izobraževanje. Veseli bomo, če nas kontaktira še kdo, ki bi želel takšne delavnice izvesti in si tega do sedaj ni upal storiti.

4. Literatura

Ahčan, U. (2008). *Prva pomoč – Priročnik za bolničarje*. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije.

Gasilska zveza Slovenije. (2006). *Priročnik za delo z gasilsko mladino*. Ljubljana: GZS.

Gorska reševalna služba Slovenije, Podkomisija za medicino. (2006). *Izobraževanje iz prve in nujne medicinske pomoči za člane gorske reševalne službe Slovenije*. Ljubljana: GRS.

Sekcija reševalcev v zdravstvu. (2009). *Temeljni postopki oživljanja z uporabo AED*. Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije. Pridobljeno s https://www.zbornica-zveza.si/sites/default/files/publication__attachments/temeljni_postopki_ozivljanja_z_uporabo_aed_2009.pdf

Uprava republike Slovenije za reševanje. (2015). *Evakuacija.* URSZR. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.youtube.com/watch?v=0T7BZW6yU6M

Predstavitev avtorja

Mag. Uroš Rozina je zaposlen na Osnovni šoli Gradec kot ROID. Poleg tega je na šoli v ekipi prve pomoči kot certificiran prvi posredovalec s strani Rdečega križa Slovenije. Za učence vodi preventivne delavnice prve pomoči in požarne varnosti ter varne rabe interneta. Je tudi namestnik predsednika Komisije za preventivo na Gasilski zvezi Ljubljana in operativni gasilec. Že več kot 15 let se tudi ukvarja s kritičnimi sistemi tehničnega varovanja s področja prometa. Že med študijem je sodeloval z IJS in Slovensko vojsko pri posodobitvi skladišč streliva, ter UKC Maribor pri vzpostavitvi standarda zaščite oči pri varjenju.

VI

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES



Gamification in Education and Learning

Nežka Sajinčič

InnoRenew CoE
nezka.sajincic@innorenew.eu

Anna Sandak

InnoRenew CoE
Faculty of Mathematics, Natural Sciences and Information Technologies, University of Primorska
anna.sandak@innorenew.eu

Andreja Istenič Starčič

Faculty of Education, University of Primorska
Faculty of Civil and Geodetic Engineering, University of Ljubljana
andreja.starcic@gmail.com

Summary

Gamification is the application of game design elements in a non-gaming environment to promote outcomes, such as enhanced motivation, engagement, performance, and behaviour alteration. As such, it seems a valuable and innovative tool to implement in education and assist students in their learning process, especially when learning content does not inherently interest them. Although the concept is similar to game-based learning, simulations, and serious games, it should not be used as a synonym as in gamification no games are involved. The use of game mechanics, dynamics, and aesthetics is hypothesised to motivate students through satisfying their basic human needs of competency, autonomy, and relatedness, so the paper presents the self-determination theory as its theoretical framework. Despite its novelty, the approach seems to be increasingly gaining popularity and acceptance in both research and practice. Most studies report positive outcomes for students after the implementation of game elements, but more research is needed in order to clarify how they work and what is the best way to apply them to get to the desired results. Many game elements can be applied quickly and effortlessly to the teaching material but gamifying a learning process is much more complex than adding scoring and ranking systems. The paper summarizes the implementation methods typically used in educational settings and addresses some of their limitations.

Keywords: basic psychological needs, education, engagement, game elements, gamification, motivation, self-determination theory.

1. Introduction

In education, motivation and engagement are extremely important. A meta-analysis showed that motivation is positively linked to student achievement (Orhan Özen, 2017) and a literature review highlighted the connection between engagement and several academic and well-being outcomes, such as task completion, academic ability, academic performance, school retention, obtained level of education, anxiety, depression, self-esteem, and delinquency (Hughes, 2012).

Although children are naturally curious and motivated to learn and explore their environment, most of the knowledge needed to function in today's society has to be learned

through the formal educational system. Such knowledge can be considered biologically secondary (Geary, 2008) – humans have not evolved to acquire it but need to because of cultural demands. In contrast to biologically primary information that can typically be obtained easily and unconsciously, such as talking and reading facial expressions, acquiring biologically secondary knowledge, including reading, writing, and arithmetic, often requires conscious effort, instruction, and external motivation (Sweller, 2008). No wonder educational researchers and practitioners have been consistently interested in encouraging motivation and engagement in the learning environment.

The development and wide adoption of technology in both personal and professional contexts has expanded the repertoire of potential approaches to make learning more fun, engaging, and effective. Games can be entertaining activities that appeal to a variety of students no matter their age. Even though the use of games to facilitate learning is not a new concept, interactive multimedia learning environments support the possibility of implementing game elements in a variety of settings, including education. Gamification, the use of game design elements in non-game context (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011), has rapidly grown in popularity in the past decade because of its potential to motivate people to adopt particular behaviours and attitudes.

The purpose of the paper is to present gamification as an option to bring education closer to students by assisting learning and other processes in the classroom. The goals are to briefly present gamification in learning and education and to differentiate it from similar concepts, present the theory and empirical research behind it, and inform about its possible shortcomings.

2. Gamification

There seems to be confusion both in the scientific and professional community about what gamification is and what it is not. It is often used as an umbrella term or interchangeably with concepts such as serious games, simulations, and game-based learning. Game-based learning is the use of games to enhance the learning experience (Cózar-Gutiérrez & Sáez-López, 2016), and serious games (also educational games, games for learning, etc.) are games that are intentionally designed for learning, skill acquisition, and training (Boyle, Connolly, & Hainey, 2011), not just for entertainment. Similarly, in simulations users can train and apply their knowledge to practice in an environment that resembles real-world situations, for example when they learn about hospitality and destination management in a virtual environment with authentic activities and actual data from different countries (Istenič Starčič, 2008b). Gamification, however, is an approach that does not involve playing games but includes a set of activities and processes to solve problems by applying the characteristics of game elements (Kim, Song, Lockee, & Burton, 2018) in an environment that is usually non-game related, such as marketing, business, customer service, health, and education.

Both gamification and serious games combine game elements with learning, but what differentiates them is that serious games use a mixture of all or most game elements while gamification is adding a combination of limited game elements to an instruction (Landers, 2014). Furthermore, although serious games may affect learner motivation or engagement, its main purpose is to provide students with instructional content. In contrast, the goal of gamification use is to improve instruction by changing the learners' behaviour and attitude (Landers, 2014). Fig. 1 caption a represents a display of *BetterGeoEdu* – an example of using a game (*Minecraft*) for teaching about raw materials. It is a representation of a serious game where the authors added new features to a game (that is enjoyable and engaging by itself) specifically with the objective of increasing the players' knowledge of geology. Fig. 1 caption

b displays the interface of *Duolingo* – a mobile application for learning languages that implements several game elements to promote specific user engagement. Gamification, therefore, does not mean employing games in the classroom or learning environment but incorporating game design principles in the instructional material.



(a) BetterGeoEdu, a game for learning geology. Reprinted from About BetterGeo, in SGU Geological Survey of Sweden, n.d., Retrieved September 21, 2019, from https://www.sgu.se/en/geology-of-sweden/bettergeo-minecraft-with-more-geology/about-bettergeo/

(b) The interface of Duolingo, a gamified language learning application. Reprinted from Duolingo, n.d., Retrieved September 21, 2019, from https://www.duolingo.com/learn

Figure 1. Comparison between BetterGeoEdu, a game for learning geology, and Duolingo, a gamified language learning application.

There are different theoretical gamification frameworks to help apply game elements outside games. Zichermann and Cunningham (2011) proposed the MDA framework, including game mechanics, dynamics, and aesthetics.

Game mechanics form the functional components or tools (processes, control mechanisms, etc.) that control and guide the learners' actions through feedback. These are the mechanisms that "gamify" the activity (Bunchball, 2019). Some of those elements are (Kim et al., 2018):

- *Points*: (Numerical) rewards for specific behaviours (e.g., students get x number of points/balls in a jar for asking questions).
- *Levels*: By completing a certain task or collecting a certain number of points, students achieve another level (can be numerical or nominal) that indicates progress.
- *Leaderboards*: Rankings with names and scores to make comparisons.
- *Badges*: A note of achievement received after completing a task.
- *Virtual goods:* Things or services that can be attained, purchased, traded, or gifted.
- *Challenges/quests*: Giving directions and providing purpose to actions.

Game dynamics are participant interactions with game mechanics, such as reward, status, achievement, self-expression, competition, and altruism (Bunchball, 2019).

Game aesthetics are the outcome of the mechanics and dynamics and are expressed through the feelings and emotions of the participants (Zichermann & Cunningham, 2011).

2.1 Theoretical background

Research related to gamification is still in the beginning stages and findings are usually scattered across different domains, methodologies, and perspectives. As the number of videogames increases (Gough, 2019), the use of gamification is gaining in popularity and

development through practice and research. But even as the body of research grows, the basic question remains the same – why can gamification work? Why is the use of gaming elements effective at motivating certain behaviours even in a non-gaming environment?

A common theoretical approach for understanding gamification is **Self-Determination Theory** (SDT; Ryan & Deci, 2000; Ryan, Rigby & Przybylski, 2006), which addresses different types of motivation and the factors that undermine and promote them. The theory distinguishes between two types of motivation – intrinsic and extrinsic. *Intrinsic motivation* is the kind of motivation that leads people to an activity due to the inherent enjoyment it provides, not because of its consequences (Ryan & Deci, 2000). In contrast, *extrinsic motivation* is present whenever people participate in activity for its instrumental value, to achieve a separate outcome, and is influenced by environmental and external factors, such as punishment and reward (Ryan & Deci, 2000). For example, children may play games because they are having fun doing so, and they may read about animals because they are interested in the topic (intrinsic motivation) but may do their grammar homework to avoid a low mark (extrinsic motivation).

Additionally, SDT suggests that three basic and innate psychological needs – competence, autonomy, and relatedness – facilitate optimal functioning and growth and can, in turn, enhance or undermine intrinsic motivation, self-regulation, and well-being. Events that support those psychological needs promote intrinsic motivation and vice versa; factors that reduce feelings of autonomy, competency, and belonging inhibit intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000).

The need for competence refers to the desire to experience mastery and operate effectively, and it manifests in feelings of striving and curiosity (Ryan & Deci, 2017). We can boost feelings of competence by providing optimal challenges, opportunities for acquiring new skills, and informational feedback (Ryan & Deci, 2000). On the other hand, they can be easily hindered with challenges that are too difficult, persistent negative feedback, and comparison. Game elements that seem to directly address this need are points, badges, leaderboards, and other performance indicators, which provide the individual with instant and personalized feedback about their progression over time (Sailer, Hense, Mayr, & Mandl, 2017).

The need for autonomy is the need to self-regulate our own actions and experiences. It conveys volition and compatibleness with individuals' values and interests (Ryan & Deci, 2017). A teacher can enhance a sense of autonomy by providing choice, control over a task, informational feedback, and non-controlling instructions to their students (Ryan et al., 2006).

Finally, the *need for relatedness* indicates feelings of being socially connected to others, belonging, and having a sense of being part of a group (Ryan & Deci, 2017). In the gaming and learning environment, it can be promoted by cooperating and contributing towards a common goal as well as by adding avatars and meaningful stories to the content (Sailer et al., 2017).

The problem in educational settings is that learning content in schools is often not intrinsically motivating for students. Another issue is that research has shown that extrinsic reward can undermine intrinsic motivation (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). A sub-theory of SDT, *Cognitive Evaluation Theory* (CET; Ryan & Deci, 2000), posits that the effects of external events on intrinsic motivation are mediated by perceived autonomy and competence. If the student believes that the reward or feedback is controlling, it will hinder their intrinsic motivation, but if the feedback is perceived as meaningful and informational, it can still support intrinsic motivation.

Universal psychological needs, therefore, play an important part in students' motivation and engagement. Playing games is usually voluntary and intrinsically motivated and can boost all three basic needs (Ryan et al., 2006), so implementing the game elements that satisfy them can, in turn, promote intrinsic motivation and enjoyment during learning. Gamification is meant to

harness this motivational potential of games and add it to a non-game environment, such as education (Deterding et al., 2011).

2.2 Gamification in education

Gamification in education is gaining popularity in different countries and can be applied across numerous topics (Subhash & Cudney, 2018). Although most of the research targets higher education, gamification is also applied in elementary and high schools (Dicheva, Dichev, Agre, & Angelova, 2015).

Several literature reviews and meta-analyses suggest that studies observed mainly positive results of gamification use in education (Dicheva et al., 2015; Majuri, Koivisto, & Hamari, 2018). Although, many studies report mixed findings, often stating that not every student benefited from the intervention (Majuri et al., 2018). A systematic review of the literature of gamified learning in higher education differentiated specifically between articles that focused on gamification without using games and papers that implemented other kinds of game-based learning (Subhash & Cudney, 2018). The authors found that both gamification and game-based learning yield similar results. The most widely quoted benefits of implementing gamification in higher education were enhanced student engagement, motivation, enjoyment, and performance. Included studies also reported that gamification had a positive effect on student attitudes, such as increased effort, participation, attendance, confidence, and interest. Although improved student performance was not always among the cited gains after gamifying the course, some studies reported gamified environment leading to higher quality projects, improved learning outcomes, reduced failure rates, and higher average scores.

A mapping study identified different options of how gamification was applied and implemented in education (Dicheva et al., 2015). Most case studies reported gamifying blended learning courses (combined face-to-face with online interaction), followed by courses without any online support, MOOCs (massive open online courses) or online courses, e-learning sites, and gamification support platforms. Regarding the type of implementation, the most frequent options were 1) development of a plug-in or extension for a Learning Management System or other online learning environment that supported gamification, 2) development of a standalone application for gamification, and 3) using a third-party software (e.g., Moodle) that supports certain aspects of gamification, while the least used alternative was 4) to implement gamification principles without any software or e-learning platform (Dicheva et al., 2015). When implementing gamification through a virtual environment, an important recommendation that stemmed from research is that for the game design elements to be effective, students must be aware of them (Sailer et al., 2017). Providing students with information on where to find, how to use, and how to interact with game elements can increase their perceived ease of use, which is an important predictor of students' acceptance and behavioural intention to use new technology (Bourgonjon, Valcke, Soetaert, & Schellens, 2010).

The most frequently implemented game elements in the education and learning domain are points, challenges, badges, and leaderboards (Majuri et al., 2018; Subhash & Cudney, 2018). A possible explanation for the predominance of these mechanics is that their application seems to be easy and quick. A study reported that points, badges, and ranking systems can improve user performance in easy tasks as they act as progress indicators that guide and enhance user behaviour (Mekler, Brühlmann, Opwis, & Tuch, 2013). However, implementation of only these elements did not significantly increase perceived autonomy, competency, and intrinsic motivation. On the other hand, a simulation study that also examined the effects of specific game design elements on the satisfaction of psychological needs reported that badges,

leaderboards, and performance graphs positively affected perceived task meaningfulness, a subcategory of the need for autonomy, and the competence need by providing instant feedback (Sailer et al., 2017). Perceived freedom of decision, another aspect of autonomy, was not affected by any added game elements, but avatars, meaningful stories, and cooperation with teammates heightened the feeling of social relatedness.

As every learning process and class is different, gamification is not a solution to every problem and not always the optimal way to address the situation. Glover (2013) identified several questions and issues to consider before deciding on implementing gamification and related these recommendations:

- What are the outcomes we want to encourage or discourage? Gamification can be used to encourage specific behaviours, but the effect may fade without constant incentives.
- Is motivation the main issue or is the learning design? Adding game elements cannot replace good instruction.
- Game design elements, such as a ranking system or points, should not be used to grade students but only to increase motivation.
- Participation should be optional as compulsory involvement can reduce the game-like nature of the instruction that gamification tries to add (Cahyani, 2016).
- Rewards should be chosen with care, so they are interesting for everyone.
- Some activities may draw too much of the students' time and attention, so we should think about setting limits, such as limited number of points.
- Challenges should not be too easy or too difficult to complete so that the added elements do not lose their motivational value.

Gamifying a class can be as straightforward or as sophisticated as desired. One can, for example, simply write students' names on a sheet of paper and reward stars for wanted behaviour. Alternatively, more complex approaches can be used, such as the *Classcraft* application. *Classcraft* is a computer and mobile role-playing platform that facilitates classroom management. The teacher acts like a game master and manages the class, while showing the results to the classroom. The students choose their characters (i.e., mage, warrior, or healer), set up teams, and collect (and lose) experience (XP) or health points (HP) after demonstrating favoured behaviours. When students collect a certain number of points, they can gain powers or privileges (e.g., an option to turn in an assignment after the deadline) or they can be penalised after losing points. The powers, behaviours, and XPs can be predetermined by the teacher in a way to encourage or discourage certain actions (e.g. the teacher allocates 50 XPs to a student who actively participates and subtracts 25 HPs from a student for chatting during class). In a qualitative study, high school teachers observed enhanced student motivation, engagement, and participative behaviour (e.g., answering questions, working on assignments) after implementing *Classcraft* (Sanchez, Young, & Jouneau-Sion, 2017).

3. Conclusion

Gamification can be a feasible approach to engage and motivate students through satisfying their needs of competence, autonomy, and relatedness. One of the main advantages of gamification is that it can be used both in real and virtual settings with the use of paper, blackboards, and other common objects, or we can gamify the learning experience with software that is free and easy to manage. Nevertheless, when developing gamified material, we need to integrate multiple perspectives, namely game design, content (subject) design, and educational theory (Istenič Starčič, 2008a). Be it virtual or physical environment, studies have

shown that gamification can positively affect student engagement, motivation, and performance, along with other desired outcomes, such as encouragement of specific behaviours.

Although using gamification in education looks promising, there are several limitations that need addressing in the future. The first is that research on gamification is still in its infancy, which brings several issues, such as the terminological confusion in both research and practice. Looking through the literature it becomes evident that terms, such as gamification, game-based design, serious games, gaming, and edugames are used interchangeably and make it difficult to fully understand. In the future, we need to define the terminology and differentiate between related but separate concepts to make it clearer and easier for scholars and practitioners to use the right design in their approach. The second limitation in the literature of gamification in education is the methodological shortcomings of the already limited empirical studies, including small samples, use of non-validated psychometric measurements, lack of control groups, and short-term interventions (Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014). As gamification benefits may result from the novelty effect and could fade over time (Hanus & Fox, 2015), we need more longitudinal and methodologically robust studies. Some studies reported mixed results (Majuri et al., 2018), which indicates that gamification is not a one-size-fits-all solution and can, in some cases, even harm the desired outcomes (Hanus & Fox, 2015). Another common critique is that gamification using mainly external rewards boosts extrinsic motivation, which can negatively affect intrinsic motivation (Deci et al., 1999). Results are still mixed regarding the matter (Majuri et al., 2018), but even if gamification does affect only extrinsic motivation, the concept still manages to help students engage with learning content that they otherwise do not find intrinsically interesting and enjoyable. Last but not least, as many gamified environments included many gaming elements at once, it would be useful for the upcoming research to explore the effects and mechanisms of single game elements and, with this, collect more specific information on how gamification can improve learning.

It is important to note that designing a gamified course requires careful consideration of the students and their needs as well as the learning process and objectives. Merely adding points, badges, and a ranking system to an already existing instruction may not be enough. Gamification is a complex practice that needs to include the understanding of psychological processes underlying learning, motivation, and engagement, and the theory behind it has to be expanded. Nevertheless, gamification has been shown to be a potential tool to facilitate learning through heightened motivation and engagement and should be further explored.

4. Literature

Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R., & Schellens, T. (2010). Students' perceptions about the use of video games in the classroom. *Computers and Education, 54*(4), 1145–1156.

Boyle, E., Connolly, T. M., & Hainey, T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games. *Entertainment Computing, 2*(2), 69–74.

Bunchball. (2019). *Gamification 101: An introduction to game dynamics* [White paper]. Retrieved September 20, 2019, from Bunchball.com

Cahyani, A.D. (2016). Gamification approach to enhance students' engagement in studying language course. *MATEC Web of Conferences, 58*. https://doi.org/10.1051/matecconf/20165803006

Cózar-Gutiérrez, R., & Sáez-López, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: An experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13*(1). doi:10.1186/s41239-016-0003-4

Deci, E., Koestner, R., and Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin, 125*(6), 627–668.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9–15). Tampere, Finland: ACM.

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology and Society, 18*(3), 75–88.

Geary, D. (2002). Principles of evolutionary educational psychology. *Learning and Individual Differences, 12*(4), 317–345.

Glover, I. (2013). Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners. In J. Herrington, et al. (Eds.), *Proceedings of the educational multimedia, hypermedia and telecommunications conference* (pp. 1999–2008). Chesapeake, VA: AACE.

Gough, C. (2019, August 9). *Number of active video gamers worldwide from 2014 to 2021 (in millions)*. Retrieved September 24, 2019, from https://www.statista.com/statistics/748044/number-video-gamers-world/

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *System sciences (HICSS), 2014 47th Hawaii International Conference* (pp. 3025–3034). Hawaii: HICSS. http://dx.doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Hanus, M., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education, 80*(1), 152–161.

Istenič Starčič, A. (2008a). Developing virtual simulation game for authentic learning: Realizing partnership between university and industry. *WSEAS Transactions on Communications, 7,* 786–795.

Istenič Starčič, A. (2008b). Introducing game-based virtual learning environment: Managing educational change in higher education. *WSEAS Transactions on Sdvances in Engineering Education, 7*(5), 498–507.

Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in learning and education: Enjoy learning like gaming*. Cham, Switzerland: Springer.

Landers, R. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming, 45*(6), 752–768.

Majuri, J., Koivisto, J., & Hamari, J. (2018). Gamification of education and learning: A review of empirical literature. In J. Koivisto & J. Hamari (Eds.), *Proceedings of the 2nd International GamiFIN Conference (GamiFIN 2018)* (pp. 11–19). Pori, Finland: CEUR-WS.

Mekler, E., Brühlmann, F., Opwis K., & Tuch, A. (2013). Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation? An empirical analysis of common gamification elements. In L. Nacke, K. Harrigan, & B, Randall (Eds.), *Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications – Gamification '13*, (pp. 66–73). Toronto, Canada: ACM

Orhan Özen, S. (2017). The effect of motivation on student achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The factors effecting student achievement* (pp. 35–56). Cham, Switzerland: Springer.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67.

Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* New York: The Guilford Press.

Ryan, R., Rigby, C., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion, 30*(4), 347–363.

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior, 69*, 371–380.

Sanchez, E., Young, S., & Jouneau-Sion, C. (2017). Classcraft: from gamification to ludicization of classroom management. *Education and Information Technologies, 22*(2), 497–513.

Subhash, S. & Cudney, E. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior, 87*, 192–206.

Sweller, J. (2008). Instructional implications of David C. Geary's evolutionary educational psychology. *Educational Psychologist, 43*(4), 214–216.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps.* Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

[Untitled screenshot of BetterGeoEd]. Retrieved September 21, 2019, https://www.sgu.se/en/geology-of-sweden/bettergeo-minecraft-with-more-geology/about-bettergeo/

[Untitled screenshot of Duolingo]. Retrieved September 21, 2019, from https://www.duolingo.com/learn

Short presentation of the authors

Nežka Sajinčič is a PhD student of Educational Sciences at the Faculty of Education, University of Primorska and an assistant researcher at the InnoRenew CoE research institute. She completed her master's at the Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Ljubljana. Her main research field is lifelong learning for scientific literacy in materials, and she is interested in topics such as gamification in education and learning analytics.

Anna Sandak is the research group leader in Wood Modification at the InnoRenew CoE and an assistant professor and research associate at the Faculty of Mathematics, Natural Science and Information Technology at the University of Primorska. She has a PhD in Wood Science and M.Sc. in Biology. Anna is a member of SISNIR, ICNIRS, IRGWP, ISPS and several COST actions. Anna is analysing multi-scale relationship and performance of modified and functionalized bio-based materials and implementing them as new architectural elements. Her passion is to search for biomimetic solutions for design of new materials and to promote knowledge-based use of bio-inspired materials in modern sustainable buildings.

Andreja Istenič Starčič is full professor in didactics and educational technology. Her teaching and research interests include educational technology, media and communication, teacher education, higher education, research evaluation, and, particularly, interdisciplinary research. She has been editor of British Journal of Educational Technology for Europe and Scandinavia. She is one of the funding convenors of EERA—European Educational Research Association network Didactics and a member of European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities (ENRESSH) and is leading research on data publishing. She was visiting professor at Macquarie University, Sydney, Kazan Federal University and University of North Texas.

Acknowledgments

The authors gratefully acknowledge the European Commission for funding the InnoRenew CoE project (Grant Agreement #739574) under the H2020 Widespread-Teaming programme and the Republic of Slovenia for funds from the European Regional Development Fund.

Performans u nastavi

Performance in Teaching

Tanja Stanković-Janković

Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci
tanja.stankovic-jankovic@ff.unibl.org

Snježana Kević-Zrnić

Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci
snjezana.kevic-zrnic@ff.unibl.org

Rezime

U ovom radu autorke se bave značajnim pitanjem načina na koje ljudski mozak usvaja informacije i kako specifičnosti ljudskog učenja podstaći i iskoristiti u nastavi. U prvom dijelu rada osvrću se na značajne naučne nalaze o specifičnim procesima i dinamizmima anatomije i fiziologije mozga, te ističu značajna naučna dostignuća proučavanja čudesnog mehanizma zvanog ljudski mozak. Drugi dio rada je pregled značajnih naučnih postavki o učenju i dva tipa mentalnih stavova. Treće poglavlje je aplikativnog karaktera i odnosi se na sugestije, preporuke i ideje za uključivanje i veće angažovanje učenika u nastavni proces, a posebno putem gestikulacije, igranja i preuzimanja uloga, likovnog izraza, te jednom riječju performansa u nastavi.

Ključne riječi: mentalni stav, multisenzorno učenje, performans u nastavi, učenje.

Abstract

Authors are dealing with important questions, of the ways in which human brain takes information, and how the specific traits of human learning can be encouraged and utilised in teaching. In first part of the work, the authors reflect on important scientific findings about specific processes and dynamics of brain anatomy and physiology, and also on important acomplishments in research of marvelous mechanism called the human brain. The second part of the work is a review of important scientific hypotheses on learning and about two types of mental attitudes. The third chapter is applicative in its character and regards on suggestions, recommendations and ideas for involving students and their greater engagement in the teaching process, especially by means of gesticulation, play and role-play, visual art expression, and, in a word, performance in teaching.

Keywords: learning, mental attitude, multisensory learning, performance in teaching.

1. Uvod

Svaka naša ćelija uči. Osposobljena je da uči kako bi preživjela. U razvoju ljudskog mozga svaka aktivnost, svako učenje znači rad na očuvanju funkcija mozga i mentalne kondicije. Kada dijete stavlja ruku u hladnu vodu to njegova ruka ne zna. Svijest o tome da je voda hladna ima mozak i taj „osviješteni" nadražaj je onaj koji određuje da li će ruku izvaditi iz vode ili ne. Mi ove prirodne, fiziološke procese, nedovoljno koristimo u školskom učenju. Taktilno, oflaktorno, video i audio „učenje" u našim školskim sistemima se guši. Učenike angažujemo koristeći pretežno audio-vizuelna sredstva u nastavi. Ona druga su uglavnom zapostavljena.

Kada pokušamo zatvoriti oči i prisjetiti se svih pozorišnih komada koje smo gledali u memoriju nam pristižu sjećanja koja su primila sva naša čula. Čak će nam i naše tijelo poslati informaciju o tome kako se gledajući neku predstavu nismo udobno smjestili (proprioceptivno iskustvo). Zašto onda neki nastavni časovi ne bi mogli učenike „angažovati" na većini tih polja? Zašto znanje iz određenih nastavnih predmeta ne bismo mogli graditi na postavkama angažovanja što većeg broja čula? U ovom radu širokim poljem za djelovanje u tom smjeru prikazujemo kroz performans. Jednostavno se nametnuo kao sveobuhvatan model u kojem bismo mogli učiti i biti poučavani putem svih naših čula. Multisenzorno učenje (vidi: Suzić, 2010) je jedan od modela koji obuhvata metode rada prilagodljive već od najranijeg uzrasta (vrtićke grupe). Kada dijete uči u prvoj godini života koristi čulo ukusa, pa se tako najrazličitiji predmeti nađu u ustima bebe. Malom djetetu je prirodna stvar da papir proba, da angažuje čulo ukusa. Zatim dijete „sluša" list papira (čulo sluha), gužva ga ručicama i tako širi predstavu o „novitetu" u njegovom okruženju.

Performans obuhvata više različitih područja djelovanja i omogućava da svaki učenik u skladu sa ličnim afinitetima bude uključen. Osim toga, u performans možemo uključiti i druge (prijatelje, roditelje) što pruža različite mogućnosti i širi dijapazon djelovanja, a samim tim nastavu možemo prikazati i doživjeti u širem socijalnom kontekstu. Tako se školsko učenje može povezati sa svakodnevim životom i pronaći smisao onoga što učenicima pružamo kroz nastavni plan i program. Na ovaj način „školska" znanja dobijaju smisao, imaju svrhu.

2. Specifičan intrumentarij u ljudskim glavama

Ljudsko mladunče se rađa sa dijelovima mozga koji su već razvijeni i zahvaljujući tome to malo biće obavlja neke funkcije koje mu omogućavaju da preživi, na primjer plače i tako skreće pažnju na sebe i svoje potrebe. Međutim, to je tako malo prema onome što se tek može razviti u stimulativnoj sredini. Istraživanja složenog organa kao što je mozak zahtijevaju da se ispune mnogobrojni preduslovi, tako da se mnogi ambiciozni istraživači povuku pred izazovima koje im postavlja nauka. Srećom postoje i oni kojima su ovakva istraživanja bila prioritet i zahvaljujući tome danas imamo popriličan izbor relevantnih radova.

Poseban izazov je pisati o nečemu tako specifičnom, za šta Toševski ističe: „Nijednoj vrsti osim čovjeka do sada nije uspjelo da uradi toliko dobrog i lošeg. Razlog je, naravno, njegov moćni mozag čiji karakter, logika i mogućnost saznanja odstupaju od obrazaca koji važe za bilo koje drugo živo biće" (Toševski, 2011, str. 8). Ljudski život i razvoj nije približno jednak niti jednoj vrsti. Specifičnosti razvoja ljudskog mozga i učenje ljudske jedinke zaista su nadmašili sve što znamo o jedinkama drugih vrsta.

Anatomski i fiziološki ljudski mozak je specifična tvorevina, ali još uvijek nedovoljno istražena, nedovoljno iskorištena i nažalost, često zloupotrebljavana. Već nakon začeća počinje intenzivan razvoj mozga koji se u drugoj i trećoj nedelji formira, a u četvrtoj dijeli se na lijevu

i desnu hemisferu. Novorođenče ima milion miliona (1, 000 000 000 000) moždanih ćelija koje se nazivaju neuroni (Buzan, 2007). To je ogroman potencijal kojem treba pružiti šansu. Osim neurona mozak je građen i od glijalnih ćelija koje se još nazivaju i potpornim. Njihova funkcija je da mehanički podržavaju neurone. Neuron je fina, nježna struktura koja se sastoji od dendrita i aksona. To su dvije vrste nastavaka neurona i svaki ima svoju funkciju. Za neuron, kao najpametniju, najmoćniju i najstručniju ćeliju svakog organizma možemo reći da je komandna ćelija (Toševski, 2011). Ljudski mozak je nedovoljno istraženo područje, veličanstveno i veće od svemira. Nije moguće sagledati sve dobrobiti koje nam je razvoj i rad ovog čudesnog organa dao. Složenost mozga je izazov naučnicima, strah laicima, a i jedni i drugi nesvjesni moći ovog čuda nad čudima igraju upravo kako on diriguje.

Razvoj mozga je još intrauterino specifičan. Ukoliko mu organizam majke ne obezbijedi dovoljno hranljivih materija, mogu nastati ozbiljne poteškoće u razvoju neuralne cijevi. Osim toga, ako u najranijem razvoju, mozak ne zaštitimo od nepovoljnih uticaja (zagađena sredina, stres, hemijske supstance, fizičke traume) posljedice mogu biti razorne. Taj osjetljivi mozak je ujedno i najjači intrument dat ljudskom biću, odgovaran za svaki, pa i najmanji korak evolucije i razvoja svakog pojedinca i ljudskog društva uopšte.

Mozak je izgrađen od milijardi ćelija. Sve one povezane su određenim vezama i funkcionišu na specifičan način. Dvije grupe ćelije čine mozak: neuroni i potporne (glijalne) ćelije. Neuroni su sastavljeni od tijela sa dvije vrste nastavaka, dendrita i aksona. Dendriti su brojniji i granaju se u sve brojnije i tanje grančice što se više udaljavaju od tijela neurona. Aksoni se bitnije ne mijenjaju udaljavanjem od neurona, najčešće se spajaju sa dendritima drugih neurona (tijelima drugih neurona) ili aksonima drugih neurona (ibidem). Veoma značajnu ulogu imaju sinaptičke veze.

To su mjesta gdje se dotiču nastavci različitih neurona. Termin sinapsa potiče iz grčkog jezika, od riječi *synapsis* što znači spoj. Ovaj termin je u nauku uveo Čarls Šerington (Dojdž, 2015). Prije njega se ovim fenomenom bavio Sigmund Froj, ali je on to nazvao kontaktnom barijerom. To je možda i tačniji termin, jer se sinapsa sastoji od presinaptičkog i postsinaptičkog neurona (ibidem). Dakle, sinapsa nije direktan spoj nastavaka neurona, nego tu postoji takozvana sinaptička pukotina. Na tom mjestu dodirivanja su transmiteri čiji je zadatak promjena električnog stanja u postsinaptičkom neuronu s kojim presinaptički neuron pravi tu sinapsu.

Postavlja se značajno pitanje aktiviranja neurona, što se dešava zahvaljujući neurotransmiterima i neuromodulatorima. O tome Toševski piše: „Najprostije rečeno, neuron biva nadražen biostrujom duž svojih nastavaka, a kada taj nadražaj doputuje do mjesta spajanja s drugim neuronom, koje nazivamo sinapsom, tu se oslobađaju različita hemijska jedinjenja koja se zovu prenosioci (transmiteri). Potom transmiteri hemijskim putem izazivaju električnu reakciju na sledećem neuronu" (Toševski, 2011, str. 14). Kada se na sinapsama nađe veći broj nadražajnih supstanci, organizam je u pobuđenom stanju, a ukoliko su u pitanju umirujuće supstance u većoj količini, organizam je umiren, nije nervozan i nije u tolikoj mjeri aktivan. Sve ove aktivnosti čine fiziologiju jednog složenog sistema, zahvaljujući kojem organizam uči i živi. Najprije uči, jer da nije tako ne bi opstao, ne bi preživio. „Prisustvo transmitera i neuromodulatora na sinapsama dovodi do plasticiteta sinapsi, što znači da dolazi do promjene kvaliteta neuronskog dejstva, a to dovodi do stvaranja viših funkcija centralnog nervnog sistema, kao što su pamćenje, mišljenje, planiranje i učenje novih događaja, prije svega u cilju prilagođavanja svim situacijama" (Toševski, 2011, str. 21). Dakle, moglo bi se reći da smo najprije učili, kako bismo (pre)živjeli. Ako ne bismo proces prenosa informacija (impulsa) doveli do kraja, ne bismo mogli opažati, pamtiti, misliti, učiti i razvijati adaptilne mehanizme zahvaljujući kojima opstajemo.

Značajno pitanje koje zaokuplja naučnu javnost poslednjih decenija je plascititet/fleksibilnost mozga. Naime, dugo je bilo uvriježeno mišljenje da lijeva i desna hemisfera mozga sa centrima za pojedine aktivnosti predstavlja datu, nepromjenljivu strukturu. Na primjer, Brokin centar za razvoj govora treba biti razvijen na optimalnom nivou do određenog uzrasta (starosti) jedinke. Danas, se postavlja pitanje, kako se ljudi sa povredom tog centra ipak uspiju „vratiti govoru", odnosno nauče govoriti i ipak ovladati govorom na optimalnom nivou da se mogu sporazumijevati. Sve ovo ukazuje na važnu anatomsku i fiziološku osnovu učenja o kojoj nastavnici malo znaju. Kreativni nastavnici spremni su za nova istraživanja i kreiranje pedagoških scenarija zajedno sa svojim učenicima (Matijević, 2009). Upravo takvi nastavnici, zajedno sa svojim učenicima, mogu „dati" performans vaspitno-obrazovnoj praksi.

3. Učenje i mentalni stav

U mnogim vaspitno-obrazovnim sistemima igra je smatrana nedisciplinom, protraćenim vremenom, a učenje je posmatrano kao aktivnost kojoj treba ozbiljno, gotovo strogo pristupiti. Najprirodnije bi bilo kada to ne bismo razdvajali. Učenjem u igri dijete ima određenu slobodu, mada većina igara ima određena pravila, ali ta pravila djeca uglavnom poštuju. Učestvuju u igri po pravilima i uče se saradnji, timskom radu sa vršnjacima. Učenje može biti igra, a igra je gotovo uvijek učenje. „Šta bi to moglo nekoga učiniti osobom koja ne uči? Svako je rođen sa jakom željom da uči. Bebe svakodnevno stiču nove vještine" (Dvek, 2013, str. 28). Kerol Dvek ističe da su njena istraživanja sa djecom predškolskog uzrasta pokazala da je stav ono što čini nekoga osobom koja uči ili ne uči. Eksperiment sa četvorogodišnjacima pokazuje da djeca koja vjeruju da se može postati pametniji biraju teže zadatke, ne odustaju od teških slagalica i spremnija su tražiti pomoć. Djeca koja su imala *trajni mentalni stav* smatrala su da je pametniji onaj ko nikada ne pravi greške, birala su lakše slagalice za koje su znali da im neće predstavljati problem u rješavanju i izazove na koje će sa lakoćom odgovoriti. „Čim djeca steknu sposobnost da sama sebe procjenjuju, neka od njih se uplaše izazova. Zastraše se da možda nisu pametni. Proučila sam hiljade osoba od predškolskog uzrasta, pa nadalje i zapanjujuće je koliko njih odbacuje priliku za učenje" (ibidem, str. 29). Odnos prema učenju koji formiramo u ranom djetinjstvu može da nam olakša ili oteža život. Ako učenik formira odnos prema učenju po sistemu *ako naučim, dobiću nagradu, poklon ili novac*, ne možemo govoriti o pozitivnom odnosu, niti o unutrašnjoj motivaciji. Veoma lako i brzo se stiče obrazac motivacije *ako ja..., onda ti...*

Međutim, da li je to ono sa čime želimo djecu poslati u svijet. Takav stav prema motivaciji i učenju neće izroditi zadovoljnog i slobodnog pojedinca koji razvija svoje potencijale. S druge strane, omogući li nastava učenje ispunjeno učestvovanjem i uključenošću u proces, dinamizmi koje imamo u takvoj nastavi usmjeriće učenika ka slobodi izraza. Učenici će tada biti orijentisani na funkcionalna znanje, jer su pozitivne emocije i izazovne situacije djelovale i na motivaciju učenika. U ovako osmišljenoj nastavi, ocjena nije na prvom mjestu. Učenici nisu uključeni samo da bi bili ocijenjeni, nego zbog svih onih segmenata koje pruža učestvovanje u izazovnom, interesantnom i kreativnom radu. Takva otvorenost i orijentacija na učenje i ovladavanje, koje se odvija uz uspone i padove, odlike su *razvojnog mentalnog stava*. Ovo potkrepljuju i istraživanja. Kerol Dvek (1999) sa saradnicima, realizovala je istraživanje u kojem su učestvovale dvije grupe ispitanika. To su bili učenici sedmog i osmog razreda, a njihov zadatak je bio da nauče niz naučnih pravila. Prvoj grupi su formulisali zadatak usmjeren na učinak, a drugoj na znanje. Prvo ispitivanje je pokazalo da su obe grupe naučile pravila. Zatim su dobili drugi zadatak da ta pravila primijene na nove zadatke. Ispitanici čiji je cilj bio usmjeren na znanje postigli su znatno bolji rezultat u rješavanju novih zadataka. Oni su duže

radili, istrajavali na zadatku i isprobavali više mogućih rješenja (Dweck, 1999). U školama su učenici vrlo rano dovedeni u situaciju da sve što čine ili ne čini sagledavaju kroz posljedicu koja se zove ocjena. Kako to utiče na motivaciju i kakav mentalni stav (trajni ili razvijajući) učenici formiraju u takvoj nastavi? Učenje kojim se naši učenici bave odnosi se prije svega, na pamćenje informacija koje su napisane.

O multisenzornom učenju nema mnogo radova koji su aplikativni. Ukoliko se govori o učenju putem uključivanja cijelog organizma onda se uglavnom bavimo anatomsko-fiziološkom osnovom i radom mozga (vidi: Suzić, 2010). Šta je to multisenzorno učenje? Kao što sama riječ govori radi se o učenju koje uključuje veći broj čula. Dakle, različite senzorne pobude, podražaje koje možemo vrlo uspješno koristiti u nastavi. U XXI vijeku uvidjeli smo da škola u kojoj učenik gotovo nepomično sjedi nije model koji odgovara prirodi djeteta. Škola budućosti ima zadatak da učenje naturalizuje, da učenik ponovo uči kao ljudsko biće, istražujući, pitajući, opipavajući, krećući se. Brojna istraživanja ukazuju na značaj pokreta u prostoru, „Propriocepcija, tjelesni osjet za vlastiti položaj u prostoru jedan je od najvažnijih načina spoznaje“ (Hannaford, 2007, str. 48). Učionice su mjesta predviđena za sjedenje, pa je onda jasno koliko se tu pruža mogućnosti za spoznaju. Osim toga, za učenje uglavnom zadužimo oči i uši, a da pri tome zaboravljamo da istinsko učenje vapi za istraživanjem i za pokretom. Istraživanje kojim su bila obuhvaćena 133 ispitanika i koji su praćeni niz godina (longitudinalno istraživanje), od tinejdžerskih do zrelih godina, ustanovljeno je da tri pretpostavke imaju presudnu ulogu kada je u pitanju razvoj kompetencija: bogatstvo čulnog okruženja u porodici i izvan nje, sloboda istraživanja i minimum ograničenja, te roditeljsko djelovanje kroz savjetovanje i podsticanje djeteta na pitanja (Alexander i Chess, 1977, prema: Suzić, 2010). Ukoliko želimo podsticati učenike na učenje, ako ih želimo motivisati svakako da ćemo se pozabaviti primjenom metoda multisenzornog učenja. Nenad Suzić je dao primjere primjene tih metoda i njihovu provjeru u praksi. Te metode su: „slikovno pismo, self-projekcija, konstruktivna manipulacija, izazov-odgovor, natjecanje, holističko predstavljanje i emocionalno angažovanje“ (Suzić, 2010). Upravo ove metode navele su nas na promišljenje o performansu u nastavi i doprinijele kreiranju različitih modela rada sa učenicima koji uključuju performans.

4. Performans je učenje i igra

Zašto performans u nastavi? „Performans (engl. *performance* – predstava, nastup) forma savremene umjetnosti, potiče iz likovne umjetnosti (instalacija), udružuje različite umjetničke vrste (likovna umjetnost, video, savremeni ples) u neponovljiv pozorišni događaj eksperimentalne vrste naglašavajući tjelesnost glumca i neposredan dodir sa publikom (hepening)” (Veliki porodični leksikon SOVA, 2011, str. 762). Dakle, performans pruža daleko više mogućnosti da pobudimo interesovanje i da cjelokupna recepcija bude upečatljivija. U performans uključujemo: igru (pokret), facijalnu ekspresiju, posturalnu ekspresiju (položaj tijela u prostoru), proksemičku ekspresiju (tjelesne kontakte u smislu da onaj koji izvodi performans uključuje one koji su „publika”), muziku, likovni izraz i mnoge druge segmente verbalne i neverbalne komunikacije. Možda je najupečatljivija strana performansa „uključenost”. Vremenska distanca se u performansu briše, jer obuzetost onoga koji izvodi performans povlači obuzetost onih koji su publika. Tu se ističe značajna spona, a to je flou-doživljaj o kojem je pisao Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 1990). U svojoj teoriji je isticao da je dijete u igri upravo u toj sferi motivisanog ponašanja, gdje se dimenzija vrijeme-prostor briše. Možda je upravo performans ta budućnost učenja, možda je to inovativni model koji podrazumijeva aktivnost i razmjenu u višesmjernoj komunikaciji.

Performans u nastavi je bitan upravo zbog toga što je „po godinama" blizak i učenicima i nastavnicima, a pored toga pruža širok dijapazon „alata" kojima se možemo izraziti. Performans u nastavi treba biti prije svega dobro pedagoški i metodički osmišljen, posebno ukoliko se radi o učenicima osnovne škole. Primjena performansa u nastavi pruža veliku slobodu, možda veću od ijednog drugog načina rada, ali istovremeno treba biti oprezan kako performans ne bi postao sam sebi svrha, da ga učenici ne izvode radi puke zabave. Nije dobro ukoliko se performans ne pripremi i razradi do najsitnijih detalja, ali i u tom slučaju potrebno je ostaviti učeniku mogućnost izbora i mjesta za eventualnu improvizaciju, u smislu slobode izražavanja i kreativnosti. Svakako ovakav način komuniciranja u nastavi nije za svakog nastavnika adekvatan, jer zahtijeva veći obim posla prilikom same pripreme i veće medijatorske sposobnosti nastavnika prilikom same realizacije. Pored toga, vjerujemo da sam nastavnik treba imati umjetničkog duha ili barem sluha za drugačije, za različito, za originalno. Preporuka je da se performans nikako ne bi trebao ocjenjivati, niti bi ga na bilo koji način trebalo podsticati izvorima vanjske motivacije, jer bi to moglo imati kontra efekat. Vrijeme performansa treba da bude vrijeme rada za *svoju dušu,* rada ispunjenog uživanjem u samom procesu, kako bismo podstakli unutrašnju motivaciju (ne rade za ocjenu). Vrijeme performansa bi trebalo biti vrijeme za učenike i nastavnike koji dvosmjerno komuniciraju i zajedničkim snagama uče i stvaraju.

Ljudski organizam u cjelosti uči. Nervne ćelije su predodređene da tragaju jedne za drugima, jedna ćelija svojim vlaknima opipava okolinu u podrazi za drugom ćelijom (Kahal, vidi kod: Preht, 2011). Takođe, novija otkrića ukazuju na značaj neurona ogledala. Istraživanja koja su izvršena 1992. godine, na italijanskom univerzitetu, u Parmi, potvrdila su postojanje određenih struktura koje su naučnici nazvali neurono ogledala. „Te moždane ćelije predstavljaju neurobiološku osnovu naše emocionalne inteligenciije: našeg intuitivnog znanja i naše sposobnosti za empatiju" (Kamarovsky, 2010, str. 112). Istraživači su proučavali mozak makaki majmuna i dopšli do zaključka da, kada majmun vidi eksperimentatora da podiže kikiriki i prinosi ga svojim ustima, majmunov mozak burno reaguje. Reakcija mozga je ubrzana aktivnost kao da je sam majmun dohvatio kikriki i prinio ga svojim ustima, iako se zapravo nije ni pomjerio (Brooks, 2011). Tu se radi o procesima i dinamizmima koji nas navode na zaključak kako će se neka situacija završiti. Mi zapravo anticipiramo i možemo vrlo sigurno pretpostaviti šta će se desiti. Elena Kamarovski navodi primjer čovjeka koji podiže ruku, stišće pesnicu i to većinu ljudi navodi na pomisao da slijedi udarac pesnicom. „Vi očekujete da će udariti. Iako se radnja tek pretpostavlja, vaš mozak producira cijeli proces. Vi postajete telepata, kontekst pomaže u interpretaciji" (Kamarovsky, 2010, str. 112). Ako kažemo da neuroni ogledala „šalju odraz akcije koju opažamo kod nekog drugog i tjeraju nas da oponašamo tu akciju ili da imamo impuls da to učinimo" (Goleman, 2017, str. 47), onda performans, kao „akcija" učenja, može pokrenuti aktiviranje bezbroj „kombinacija" neurona ogledala koji služe kao instrument učenja. Kada ove spoznaje prenesemo u nastavni proces, jasno je da učenici nastavni sadržaj povezuju sa načinom na koji im je prezentovan, uslovima rada u učionici, sa samim kontekstom.

Performans je polje koje podrazumijeva korelaciju među nastavnim predmetima. Tako da je potrebno više angažovanja za pripremu materijala i planiranje koraka po kojima će se performans izvoditi. U tekstu koji slijedi navodimo dva primjera.

Primjer 1

Grupa učenika (pet članova grupe) ulazi u učionicu i sjeda u sredinu za sto na kojem su postavljene posude. Učenicima su vezane oči, a u posudama su različiti materijali. U prvoj posudi se nalazi topla voda, u drugoj kesica nes-kafe, u trećoj flaster, u četvrtoj olovka i u petoj sat. Učenici iz svojih kutija izvade predmete i skinu poveze sa očiju, dobro ih pogledaju, i stave na klupu jedan pored drugog. Potom im voditelj pusti muziku (Za Elizu ili Četiri godišnja doba),

svi stanu u krug i drže se za ruke, nakon tri minute svaki od učesnika bez upotrebe riječi treba sebi da nađe partnera u publici i da određenu osobu pozove na kafu (sve rade bez upotrebe riječi, gestovima, rukama, nogama, glavom, očima). Kada im se partner pridruži treba da popiju kafu i da upotrebe predmete koji su na stolu (kesicu nes-kafe. toplu vodu, sat, olovku i flaster). Idealno bi bilo da svaki par prvo pokaže sat (simbolizuje tačnost i vrijeme koje ćemo provesti sa nekim), potom da jedno od njih stavi flaster na usta kako bi čuo drugog (učimo se „slušanju"), treće je da upotrebi olovku (zapisuje, PAMTI ono što čuje, poenta je čuti drugoga i ne primijeniti pseudoslušanje) i konačno napraviti i popiti kafu. Nakon ovoga učesnicima se dijele boje i papir kako bi svoj doživljaj prenijeli na papir i podijelili sa ostalima (sa publikom). Ali, treba da oslikaju papir prstima. U zadnjem dijelu aktivnosti (kao završna aktivnost) mijenja se muzika, učesnici treba da svako svakome (u paru) poklone pokret za sjećanje.

Primjer 2

U ovom performansu učestvuju dva performera i jedan učesnik iz publike. Dva performera, bez riječi, sjede za stolom jedan nasuprot drugom, nekoliko minuta se gledaju bez posebne facijalne ekspresije. Nakon nekoliko minuta jedan od njih demonstrativno ustaje od stola sa ljutitim izrazom lica. Performer koji ostaje za stolom tužnim izrazom lica i gestikulirajući (bez riječi) poziva nekoga iz publike da sjedne nasuprot njega, na mjesto gjde je sjedio prvi akter (performer). Kada osoba iz publike sjedne performer iz džepa izvadi crnu maramu i stavi je preko glave (lica). Ovo zapravo označava da je pod negativnim emocijama zbog loše komunikacije (konflikta) sa prvim performerom. Nakon nekoliko trenutaka, prvi performer prilazi, sjeda pored njega i stavlja mu ruku na rame, a potom ga uzima za ruku i polako skida crnu maramu sa njegovog lica (neverbalnom komunikacijom, taktilnom ublažava negativnu emociju i mijenja tok komunikacije – usmjerava se na potrebe i emocije druge osobe). Nakon toga on stavlja šarenu maramu veselih boja na lice. Potom se smiješe i gestikulirajući uključuju člana iz publike u svoju neverbalnu komunikaciju. Drže se svi za ruke. Nakon toga jedan od performera se okreće drugim učesnicima performansa i gleda ih ozbiljno kao da želi nešto da im saopšti. Potom izvadi bijelu maramu u znak „predaje", odnosno spreman je da se posveti emociji, izrazu i komunikaciji u kojoj će da empatiše sa drugima.

Oba ova primjera mogu se razraditi i dopuniti u praksi u zavisnosti od konkretnog konteksta. To znači da učenici, kroz vaspitno-obrazovni rad, mogu da uče uz maksimalno angažovanje svih čula i cijelog svog tijela, bez straha i sputanosti.

5. Umjesto zaključka

Značajno je imati u vidu da je mnogo onih koji su već u osnovnoj školi stekli određenu (negativnu) sliku o učenju, kojima je školsko učenje bilo prekretnica da odluče ne učiti i da je jako teško kasnije tu sliku promijeniti i pridobiti osobu da se posveti učenju u odraslom dobu. Stvarni problem je u tome što se često sam pojedinac ne snalazi u procjeni vlastitih kompetencija i potencijala, a samim tim mu je narušeno i samopouzdanje. Osim toga svjedoci smo da tehnološka revolucija donosi novine koje prosto moramo usvojiti ukoliko želimo optimalno funkcionisati u vremenu koje dolazi (na primjer mobilni telefoni, bankomati i slične kompleksnije tvorevine novog doba). Znanja se velikom brzinom ubrzavaju, što zahtijeva drugačiji pristup u radu sa učenicima i revidiranje sistema školovanja kako se ne bismo doveli u situaciju da se u školi jedino predaje istorija (Wicherink, 2008, vidi kod: Сузић, 2012). Dakle, opetovano se postavlja pitanje: Koje kompetencije razvijamo kod mladih i da li su one relevantne u vremenu koje dolazi? U svijetu sa veoma brzim protokom informacija na dnevnom

nivou i učestalim promjenama, nemoguće je ovladati svim znanjima koja su relevantna, ali je moguće naučiti kako brzo i efikasno doći do informacija i koristiti ih na adekvatan način. Performans u nastavi daje nam prostor da se izrazimo otvoreno i nesputano, te da ne zaboravimo komunicirati i razmjenjivati informacije cijelim svojim tijelom i bićem.

6. Literatura

Brooks, D. (2011). *The Social Animal: The Hidden Sources of Love, Character, and Achievement*. United States: Random House.

Buzan, T. (2007). *Mali genijalac:* Beograd: LogosArt.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

Dojdž, N. (2015). *Prilagodljivi mozak.* Beograd: Laguna.

Dvek, S. K. (2013). *Mentalni stav.* Novi Sad: Psihopolis Institut.

Dweck, S. C. (1999). Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Philadelphia: *Psyhology Press, 17.*

Goleman, D. (2017). *Socijalna inteligencija: nova nauka o ljudskim odnosima*. Beograd: Geopoetika.

Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti: zašto ne učimo samo glavom.* Zagreb: Ostvarenje.

Kamarovski, E. (2010). *Tajne uspješnog učenja.* Zagreb: Planet Zoe.

Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog ka kreativnom učitelju. *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* (str.17−23). Zagreb: Profil.

Preht, R. D. (2011). *Ko sam ja? I ako jesam, koliko sam?* Beograd: Mono i Manjana.

Suzić, N. (2010). Metode multisenzornog učenja. *Obrazovna tehnologija, br. 4,* str. 415−435.

Сузић, Н. (2012). Futurologija у педагогији и социјалним наукама. Бања Лука: ЕКТОС.

Toševski, J. (2011). *Čarobni mozak.* Beograd: Evro-Giunti.

Veliki porodični leksikon SOVA (2011). Beograd: Mladinska knjiga.

O autorima

SNJEŽANA KEVIĆ-ZRNIĆ (1980, Banja Luka) završila je Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, 2005 godine u Banjoj Luci. Postdiplomske studije završila je odbranom magistarske teze pod nazivom *Planiranje učenja i tehnike uspješnog učenja*. Zaposlena je na Filozofskom fakultetu u Banja Luci u zvanju višeg asistenta. Interesovanje za vaspitno-obrazovnu teoriju i praksu pokretač je novih istraživanja od kojih prioritet daje motivisanosti učenika i učenju učenja. Učestvovala je u projektima kao istraživač i voditelj radionica, na seminarima, simpozijumima i naučnim skupovima koji su se bavili različitim pitanjima vaspitno-obrazovne teorije i prakse, a u okviru mnogih od njih i kao aktivan podnosilac tema. Kao član projektnog tima aktivno je učestvovala u realizaciji naučno-istraživačkih projekata *Nasilje i zlostavljanje mladih* (2011) i *Učenje uz pomoć efikasne vršnjačke komunikacije* (2015).

TANJA STANKOVIĆ-JANKOVIĆ (1975, Banja Luka) magistrirala je 2005. godine, a doktorirala 2009. na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci. Aprila 2015. godine birana je u zvanje vanrednog profesora na predmetima iz oblasti metodike vaspitno-obrazovnog rada. Učestvovala je u naučnim projektima, na brojnim seminarima i naučnim skupovima. Bila je član komisija za izradu magistarskih i master radova, te mentor brojnim studentima za izradu diplomskih i završnih radova. Autor je više naučnih i stručnih radova (preko 40). Objavila je tri knjige: *Vaspitanje emocionalnosti u školi* (2007), *Učenje učenja i emocije u nastavi* (2012) i *Pogled na dijete kroz metodiku vaspitno-obrazovnog rada* (2017). Urednica je časopisa *Naša škola* Društva pedagoga Republike Srpske.

Primjena intervjua u istraživanjima sa djecom predškolske dobi

Use of Interviews in Research with Preschool Children

Tanja Glišić

Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet
tanja.glisic@ff.unibl.org

Abstrakt

U radu se razmatra primjena intervjua u pedagoškim istraživanjima sa djecom predškolske dobi. Daje se pregled postojećih spoznaja o primjeni ove tehnike u istraživanjima sa djecom, analiziraju prednosti i ograničenja iste, te navode razlozi zbog kojih bi ova tehnika trebalo da bude primjenjivana. Posebno se razmatra primjena intervjua putem lutke što je jedan od mogućih načina da se ova tehnika prilagodi istraživanjima sa malom djecom, a u skladu sa novom paradigmom u pedagoškim istraživanjima. Daju se konkretne, praktične smjernice i preporuke za primjenu intervjua sa i bez lutke u istraživanjima sa djecom u odnosu na različite segmente kao što su priprema, formulacija i redosljed pitanja, prostorno materijalni uslovi, odnos djeteta i istraživača i drugo.

Ključne riječi: djeca predškolske dobi, intervju, lutka, nova paradigma, pedagoška istraživanja.

Abstract

The paper discusses the use of interviews in pedagogical research with preschool children. It provides an overview of current insights into the application of this technique in research with children, analyzes the benefits and limitations of the technique, and outlines the reasons why this technique should be applied. Particular consideration is given to the use of a doll in interviews, which is one possible way to adapt this technique to research with young children, in line with the new paradigm in pedagogical research. Specific, practical guidelines and recommendations are given for applying interviews with and without a doll in research with children in relation to various segments such as preparation, formulation and ordering of questions, material conditions, child-researcher relationship and more.

Keywords: doll, interview, new paradigm, pedagogical research, preschool children.

1. Uvod

Intervju je vrlo poznata i primijenjivana istraživačka tehnika prikupljanja podataka, koja ima svoje specifičnosti. Ipak, najmanje je primijenjivana na predškolskoj dobi, zbog različitih faktora koji su najviše povezani sa dobi djece, a koji ograničavaju njenu primjenu. U radu želimo analizirati mogućnosti, nedostatke i domete primjene intervjua sa djecom predškolske dobi. Naročito se želi razmotriti primjena intervjua putem lutke, kao jednog od načina da se ova tehnika prilagodi malom djetetu. U radu će se dati pregled postojećih spoznaja o tehnici intervjua, navesti razloge zbog kojih bi intervju, a potom i njegov specifičan oblik – posredovani intervju putem lutke, bilo potrebno i značajno primjenjivati u pedagoški istraživanjima sa djecom predškolske dobi. Analiziraće se prednosti i ograničenja ove tehnike, te dati smjernice i preporuke za primjenu intervjua sa i bez lutke u istraživanjima sa malom djecom.

2. Intervju sa predškolskom djecom

Nije lako definirati šta je intervju. U metodološkoj literaturi još uvijek postoje neslaganja oko toga da li je riječ o naučnoj metodi (Fajgelj, 2005) ili istraživačkoj tehnici (Milas, 2009). U nastavku rada, koristiće se termin tehnika, koji se smatra adekvatnijim. Unatoč terminološkim dilemama, intervju je veoma dugo i veoma široko primjenjivan kao način prikupljanja podataka u okviru različitih nauka i njihovih disciplina. Naročito su društveno i humanistički orijentisane nauke, poput pedagogije, prepoznale značaj ove istraživačke tehnike. U *Leksikonu pedagoške metodologije* intervju je određen kao „unaprijed pripremljen, planirani tematski razgovor između istraživača (intervjuiste) i subjekta koji je uključen u istraživanje (intervjuisanog). Zato se za intervju kaže da je usmjeren razgovor" (Gojkov, Krulj i Kundačina, 2009: 127). Glavni izvor podataka u intervjuu je (raz)govor, međutim u novije vrijeme se potencira da značajni izvori podataka mogu biti neverbalne reakcije, odnosno ukupno ponašanje, jer ono što nije rečeno nekada može biti važnije od onoga što je rečeno (Fajgelj, 2005).

U pedagoškim istraživanjima tehnika intervjuisanja se često primjenjuje kako bi se dobili uvidi u mišljenja i iskustva odraslih učesnika u odgojno-obrazovnom procesu (odgojitelja, učitelja, pedagoga, roditelja i drugih). Međutim, kada je u pitanju intervjuisanje djece, postoje određene specifičnosti, te ova tehnika u tu svrhu nije dovoljno prepoznata i primjenjivana. Intervjuisanje djece je prisutno u pravosudnoj, forenzičkoj, praksi socijalnog rada i slično, dok je u naučne svrhe rijetko korišteno.

Pionir u primjeni intervjua sa djecom je bio Žan Pijaže (Jean Piaget) koji je putem intervjua istraživao specifičnosti dječjeg mišljenja (Dunphy, 2005). Međutim, u prošlosti je bilo protivljenja da se intervju može uspješno koristiti sa djecom ispod šeste godina (David, 1992, vidi kod – Dunphy, 2005). Danas je takvih protivljenja sve manje. Suvremena shvatanja dječjih kompetencija i dječjih prava ukazuju na mogućnosti i značaj primjene intervjua sa malom djecom (Brooker, 2001, vidi kod – Dunphy, 2005). Neka istraživanja (Amons, 1950; vidi kod – Krstić i sur, 1969) pokazuju da se intervju djelimično uspješno može izvršiti i sa jezički naprednim dvogodišnjacima, a potpuno uspješno sa petogodišnjacima. Najčešća su, pak, slaganja u tome da se intervju može ostvariti sa djecom u dobi od četiri godine (Irwin i Johnson, 2005), a ispod te dobi se mora specijalno prilagoditi karakteristikama dječjeg jezika i motivacije (Cameron, 2005; Krstić i sur., 1969). Dovoljno je pokazatelja da je intervju sa djecom moguće i poželjno sprovoditi kao i sa odraslima (Docherty i Sandelowski, 1999), a u nastavku će biti riječi o razlozima zbog kojih je poželjno i potrebno češće primjenjivati ovu tehniku u istraživanjima sa djecom predškolske dobi.

2.1. Značaj primjene intervjua sa djecom predškolske dobi u pedagoškim istraživanjima

Do nedavno, istraživanja su bila *o* djeci, a ne *sa* djecom (Fargas Malet, McSherry i Robinson, 2010). Istorijski, djeca su viđena kao objekti istraživanja i smatrana nedoraslom za aktivno uključivanje u istraživanje. Međutim, sa pojavom novih socijalnih proučavanja djetinjstva i diskursa o dječjim pravima, djeca su danas viđena kao socijalni akteri koji su eksperti za sopstvene živote (Fargas Malet, McSherry i Robinson, 2010). Nova perspektiva djece i djetinjstva, ukazuje ne potrebu da se djecu pita ono što se njih naročito interesuje (Miljak, 1996). Ova promjena perspektive traži od istraživača da zauzme fleksibilno i refleksivnu ulogu i da uključi djecu u istraživački proces (Borovac, 2015; Docherty i Sandelowski, 1999).

Sa prethodnim je saglasna suvremena težnja u istraživanjima predškolske dobi označena kao *child-friendly*[23]ili *child focused*[24] orijentacija u istraživanju čiji su glavni principi konstruiranje istraživanja u odnosu na interese, mogućnosti i potrebe djece, te uključivanje djece i njihove perspektive u tumačenje i konstruiranje značenja oko istraživanih pojava (Cameron, 2005; Clark, 2005; Johansson, 2011, vidi kod – Pribišev Beleslin, 2014a). U okviru ovog pristupa djetetu se daje *glas* u istraživanju, odnosno dijete u istraživanju dobija nove i vrlo značajne uloge – suistraživača, ravnopravnog partnera odraslom. Na ovaj način se u istraživanju poštuju i zadovoljavaju osnovna prava djeteta za slobodu mišljenja, slobodu jezika, izbora autentičnih aktivnosti za proučavanje istraživanih pojava (Unicef, 1989) i slično. Istraživači koji zauzimaju ovakve perspektive žele utvrditi dječiji ugao promatranja određenih pojava, kao i načine na koje djeca tumače, razumiju, kakve vrijednosti izgrađuju oko određenih pojava i tako dalje. Bitno je šta djeca govore kao i način na koji govore, da bi se razumio njihov svijet (Doverborg i Prancing, 1993). Dakle, prema ovakvom pristupu djecu je moguće, a zatim i potrebno uključiti u istraživanje kao subjekte koji istražuju, a ne kao objekte koji su istraživani.

Ovaj novi pristup je nametnuo novi pristup i u istraživačkoj metodologiji. U tu svrhu, svoje mjesto je naročito našla kvalitativna istraživačka paradigma, u okviru koje je intervju našao posebno mjesto. Kvalitativna istraživanja koriste intervju da bi se otkrile strukture u značenjima koja ispitanici daju svojim svakodnevnim iskustvima (Hatch, 2002). U okviru kvalitativnog pristupa, tokom intervjua sa malom djecom istraživač ima zadatak da pomogne djeci da otkriju i prikažu svoja viđenja, mišljenja, shvatanja i slično, te da nađe način da dobijene uvide prikaže autentično, u skladu sa dječjom prespektivom (Danby, Ewing i Thorpe, 2011; Doverborg i Prancing, 1993).

Istraživanja predškolske dobi se najčešće svode na sistematska promatranja, analizu produkata dječjih radova te posredno dobijanje informacija o djeci (od odgojitelja ili roditelja). Međutim, postoje istraživački problemi i teme koje bi bilo interesantno sagledati iz perspektive predškolskog djeteta, te dobiti uvid u načine na koje djeca doživljavaju, razmišljaju i govore o istim. Takve teme su na primjer, kako djeca doživljavaju institucionalni odgoj i obrazovanje, kako doživljavaju sopstveno mjesto u odgojno-obrazovnom procesu, kako doživljavaju odgojitelja i druge odrasle, koju ulogu pripisuju vršnjacima, kako razmišljaju o udaljenim i apstraktnijm temama poput smrti, rađanja i mnogim drugim.

Pored toga što je primjena intervjua sa predškolskom djecom u skladu sa novom perspektivnom djetinjstva, primjena intervjua sa malom djecom ima još i praktičnih razloga. Prednost primjene intervjua u odnosu na istraživačke tehnike kao što su skaliranje, anketiranje i testiranje je prevashodno u tome što se izvodi usmenim putem, jer predškolsko dijete ne zna da piše. Druga i važnija prednost je u ličnoj interakciji i kontaktu koji olakšava proces komunikacije i spoznavanja onoga što istraživača interesuje. Tokom intervjua smanjena je šansa za eventuale nesporazume, jer postoji mogućnost pravovremenog razjašnjavanja nejasnoća, kao što su nejasna pitanja ili dvosmisleni odgovori.

2.2. Moguće poteškoće u primjeni intervjua sa djecom predškolske dobi

Najviše poteškoća u primjeni intervjua su u vezi sa dobi, zrelošću i iskustvima intervjuisanog djeteta. Dječiji slabije razvijen govor, odnosno rječnik, slabije razvijene vještine izražavanja i razumijevanja jezika, nezrele kognitivne sposobnosti i slično, doprinose ograničenjima u primjeni intervjua. Da bi dijete podijelilo svoja isustva sa istraživačem, potrebno je da ima određeni nivo samosvijesti. Istraživanja su pokazala da iznad druge godine

[23]Istraživanje koje je prijateljski usmjereno prema djetetu (slobodan prevod).
[24]Istraživanje sa djetetom u fokusu (slobodan prevod).

života, djeca počinju da razvijaju svijest o sebi što je važno u pamćenju, a potom i pripovijedanju sopstvenih iskustava (Dunphy, 2005; Docherty i Sandelowski, 1999). Samim tim, intervju, uz izvjesna prilagođavanja je moguće primjenjivati sa vrlo malom djecom, na primjer dvogodišnjacima i trogodišnjacima.

Jedan od osnovnih prediktora da li će dijete razumjeti svrhu intervjua i učestvovati u istom je jezička razvijenost djeteta (Docherty i Sandelowski, 1999). S obzirom da su obilježja dječijeg govora i komunikacije jedan od osnovnih i najčešće spominjanih faktora od kojih ovisi primjena intervjua, daje se kraći tabelarni pregled istih (Tabela 1).

Tabela 1: *Obilježja govora i komunikacije djece predškolske dobi koji mogu utjecati na tjek i ishod intervjua*

Obilježje	Objašnjenje
Govor je nasavršen.	Dijete teže i nepravilnije artikuliše pojedine glasove, a rečenice su mu često gramatički nepotpune i/ili nepravilne, što može dovesti do poteškoća u razumijevanju dječjih iskaza.
Rječnik je oskudan.	Iako dijete svakodnevno, spontano i vrlo efikasno uči nove riječi, ograničene su dječije jezičke mogućnosti izražavanja složenih i specifičnih ideja. Dijete može imati veoma inovativne i kreativne ideje, a da nije u mogućnosti da ih jezički izrazi. Zbog toga može doći do grešaka u interpretiranju šta je dijete reklo, a šta je mislilo.
Jezik je ličan.	Predškolsko dijete se često u svakodnevnoj komunikaciji izražava podrazumijevajući da sugovornik unaprijed poznaje njegove misli i iskustva, te zbog toga dijete može da saopći manje od onoga što je potrebno sugovorniku da ga razumije.
Govor je prožet maštom	Zbog nedostatka iskustva, djeca predškolske dobi su sklona da stvarnost interpretiraju subjektivno, uveliko bojeći je maštom i imaginacijom, te često ne razdvajajući zbilju od fantazije.
Nerazumijevanje sugovornika.	Mala djeca su sklona da daju odgovore čak i ukoliko nisu najbolje razumjela sugovornika (pitanje koje im je postavio, uputstvo ili slično), te autentičnost takvih odgovora dolazi u pitanje.
Nepovezano pripovijedanje.	Djeca nisu u mogućnosti da događaje pripovijedaju hronološkim ili nekim drugim logičkim redoslijedom, te njihovo pripovijedanje često djeluje konfuzno i nepovezano.

(Na osnovu: Cameron, 2005; Docherty i Sandelowski, 1999; Krstić i sur., 1969)

Poteškoće u primjeni intervjua mogu da budu uzrokovane i konvencionalnim odnosom uloga dijete – odrasli, gdje je dijete, što je manjeg uzrasta, više ovisno o odraslom u jezičkom izražavanju (Krstić i sur., 1969), te također, gdje je dijete u obavezi da na pitanje daje bilo kakav odgovor (Glišić, 2016). Situacija u kojoj dijete mora odgovarati na pitanja postavljena od strane druge, najčešće nepoznate odrasle osobe, može dovesti do djetetove povučenosti, stidljivosti, straha u izražavanju ličnog mišljenja, autocenzuri odgovora i slično. Mala djeca su sklona da usljed nerazumijevanja pitanja, pod pritiskom situacije svejedno daju odgovor, koji je u takvim slučajevima neautentičan, odnosno izmišljen (Cameron, 2005; Clark, 2005). Također, neka istraživanja su pokazala da djeca svoj odgovor oblikuju interpretirajući namjeru istraživača i prilagođavajući svoj odgovor onome što misle da je očekivano, a ne dajući autentičan odgovor (Donaldson, 1982; Dunphy, 2005).

Pored prethodno navedenih faktora koji ograničavaju primjenu intervjua sa predškolskom djecom, ovdje će se samo navesti još i neki koji mogu biti značajni, kao što su tematski/sadržinski okvir intervjua, kompleksnost istraživanog fenomena, kao i individualne, odnosno lične karakteristike djeteta (povučenost, stidljivost, buntovništvo i slično).

Ograničenja intervjua su prisutna i tokom interpretacije reazultata. Potreban je veliki oprez istraživača jer su moguće velike razlike između toga šta je dijete reklo, a šta je mislilo.

Unatoč prethodno navedenim poteškoćama, u suvremenoj literaturi se može naići na slaganja oko toga da je intervju moguće i poželjno primjenjivati sa djecom. Međutim, malo je istraživanja posvećenih različitim mogućnostima usavršavanja primjenljivosti ove tehnike na predškolskoj dobi (Irwin i Johnson, 2005). Jedna od mogućnosti prilagođavanja intervjua malom djetetu može biti intervju putem lutke.

2.3. Intervju putem lutke

Prethodno razmatrane poteškoće je djelimično moguće ublažiti ili otkloniti uvodeći lutku u intervju koja zamjenjuje istraživača. Intervju putem lutke je jedan od oblika posredovanog intervjua, što znači da između ispitanika (djeteta) i istraživača postoji posrednik, u ovom slučaju lutka, koji je prisutan da bi olakšao tok intervjua. Pored lutke, moguće je koristiti i druge posrednike kao što su igračke preko kojih se razgovara (na primjer telefon), uz korištenje materijala (papiri, bojice, plastelin i slično) koji bi služili da dijete usput nešto i „radi" kako ne bi bilo previše izloženo, slike ili fotografije sa motivima koji će biti okosnica razgovora i drugo.

Korištenje lutke omogućuje trenutni i laki kontakt sa djetetom, bez potrebe za previše upoznavanja i najave onoga što slijedi, gdje se sadržinski situacija odmah prebacuje na dječiji unutarnji svijet (Pribišev Beleslin, 2014). Bez lutke, dijete je koncentrisano na svoj odnos sa odraslim – istraživačem, gdje može da projecira svoja iskustva o tom odnosu. Lutka djetetu, svojom pojavom, kao i ponašanjem sukladno sa ulogom koju ima, omogućava da se opusti i uživa, i da se prirodno uživi u situaciju. Prednost uporabe lutke se naročito vidi u njenim efektima na introvertniju i stidljiviju djecu, gdje lutka olakšava komunikaciju i smanjuje inhibiranost (Krstić i sur., 1969). Stalno prisutni element igre (igrovni kontekst koji proizvodi samo prisustvo lutke) zadržava dijete u razgovoru. Također, lutka omogućuje istraživaču da umiri svoju ulogu, da je uravnoteži i prilagodi djetetu. Dakle, lutka kao istraživač može biti značajan motivacioni faktor koji će kao takav imati utjecaj na ishode istraživanja.

2.4. Kako pripremiti i voditi intervju sa malom djecom sa ili bez lutke

Uvažavajući prethodna razmatranja o specifičnostima primjene intervjua sa malom djecom, o ograničenjima i poteškoćama koje iz različitih razloga mogu nastati, u ovom dijelu rada dajemo smjernice kako voditi intervju sa malom djecom, i eventualno uključiti lutku koja ima ulogu da poteškoće ublaži i da se lakše dopre do dječijeg svijeta. Navešće se neki od osnovnih principa koje je potrebno ispoštovati prilikom pripreme i realizacije intervjua, kao i konkretne smjernice koje mogu olakšati istraživačima intervjuisanje male djece.

Osnovni zahtjev istraživanja sa djecom je da je istraživanje potrebno osmisliti i organizovati tako da za djecu bude ugodno i interesantno, da je uključujuće odnosno inkluzivno, da je aktivirajuće i stimulišuće (Borovac, 2005; Cameron, 2005; Fargas Malet, McSherry i Robinson, 2010). Pri tome je potrebno da istraživanje poštuje i primjenjuje dječiji jezik, dječije riječi, i da bude oko značenja koja su važna djeci (Van Berk, 2006, vidi kod – Pribišev Beleslin, 2014a). Ovo se može postići izborom i prilagođavanjem istraživačkih metoda i tehnika kako bi bile bliže dječjem načinu mišljenja, učenja i razumijevanja i u kojima djeca mogu učestvovati kroz interakciju, aktivnost, komunikaciju i igru (Clark, 2005; Pribišev Beleslin, 2014a). Intervju, svojom neposrednošću i fleksibilnošću, a naročito uz uključivanje lutke kao istraživača doprinosti da dijete istraživačku situaciju doživljava više kao igru ili prijateljski i zanimljiv razgovor, a manje kao ispitivanje.

Kako uvesti lutku u istraživanje? Lutka u istraživanju mora imati svoj glas, i identitet sa kojim se dijete odmah na početku treba upoznati. Prema tome, jednom kada lutka zauzme istraživačevo mjesto, ona tu ostaje. Zbog toga se želi postići prisan odnos djeteta sa lutkom. Poželjno je ponuditi djetetu da se upozna sa lutkom, da se rukuje sa njom, opipa je ukoliko želi, postavi joj pitanje i slično. Bitno je da u razgovoru sa djetetom lutka nema autoritativnu i edukativnu ulogu, već drugarsku.

Izbor lutke ovisi od više faktora. Lutka djetetu treba biti simpatična, bliska, zanimljiva ali ne i poznata kako dijete ne bi imalo previše asocijacija na nju, jer bi u suprotnom lutka odmah u startu usmjeravala dječja očekivanja i izražavanja. Poželjno je izbjeći asocijacije oko pola i oko uzrasta – da dijete lutku ne poistovjećuje sa odraslom osobom koja kod njega ima autoritet. To kod svakog djeteta može biti drugačije, te istraživač pažljivo treba izabrati i/ili osmisliti lutku, u odnosu na konkretno dijete. Po formi, poželjno i praktično bi bilo da je lutka ginjol, odnosno lutka koju istraživač stavlja na ruku i „oživljava" je pokretima svoje ruke, otvarajući lutki usta, pokrećuću lutki ruke/noge.

Dakle, lutka, umjesto istraživača vodi intervju. Priprema i sprovođenje intervjua će se dalje razmotriti iz ugla formulacije i pripreme pitanja i njihovog redosljeda, kao i iz ugla osmišljavanja i realizacije cjelokupne istraživačke situacije, sa naglaskom na uspostavljanje dobrog kontakta istraživača/lutke sa djetetom.

Prethodno je razmotreno da je intervju sa malom djecom razvijao u okviru kvalitativne istraživačke paradigme. U odnosu na ostale vrste, sa malom djecom je najefikasnije primjenjivati dubinski odnosno polustrukturiran intervju. Polustruktiriranost ukazuje na to da istraživač ima unaprijed pripremljenu okvirnu strukturu pitanja (formulaciju i redosljed), međutim, ona se dalje konstantno individualno prilagođava intervjuiranom djetetu (Fajgelj, 2005; Hatch, 2002; Milas, 2009). Kod izbora, pripreme i formulacije pitanja tokom samog intervjua dobro bi se bilo držati sljedećih smjernica:

- prethodno je neophodno poznavati osnovne podatke o djetetu kako se ne bi postavilo neko pitanje na koje je dijete osjetljivo, te kako bi adekvatnije moglo motivisati dijete,
- jezik i rječnik prilagoditi jezičkom nivou djeteta, te pojmove birati tako da budu značajni za životno iskustvo, interesovanja i nivo shvatanja djeteta,
- koristiti kratke i jednostavne rečenice/pitanja, koje u sebi sadrže riječi kojima se dijete služi;
- da bi se od djeteta dobio potpuniji odgovor, moguće je isto pitanje nekoliko puta preformulirano koristiti (u nekoliko oblika gdje se odgovor usmjerava prvo u jednom, a potom u drugom pravcu),
- ukoliko dijete ne razumije pitanje, također ga je potrebno preformulirati, a ne ponavljati isto pitanje (ponavljanje istog pitanja koje dijete nije razumilo prvi put, može djetetu sugerirati da je njegov odgovor bio pogrešan);
- pitanja formulirati neutralno, tako da oblik pitanja ne navodi dijete na odgovor, odnosno da ne sugeriše poželjan odgovor koji bi dijete trebalo da izabere (Na osnovu: Cameron, 2005; Cohen, Manion i Morrison, 2007; Irwin i Johnson, 2005; Doverborg i Prancing, 1993; Dunphy, 2005; Kristić i sur., 1969; Keller-Hamela, n. d.; Milas, 2009; Vasquez, 2000).

Kada je upitanju redosljed pitanja, također je potrebno da istraživač bude fleksibilan, osjetljiv za dječje viđenje i razumijevanje, ali da uvijek zna u kom smijeru želi voditi razgovor. Evo konkretnih smjernica za kreiranje okvirnog redosljeda pitanja:

- na početku intervjuista/lutka bi trebalo da pozove dijete da bude intervjuirano, predstavljajući situaciju intervjua kao razgovor o nečemu što dijete već zna (na primjer, reći djetetu da lutku naročito interesuje njegovo mišljenje o toj temi jer je siguran da od dijeteta može čuti interesante stvari);
- uvodna pitanja birati sa ciljem uspostavljanja prijateljskog odnosa i povoljne opuštajuće atmosfere, to uključuje i komentare o činjenicama koje su već poznate djetetu i istraživaču,
- prva pitanja moraju biti takva da je na njih dijete sigurno sposobno dati odgovor (to ohrabruje i motivira dijete), ona ne moraju biti povezana sa predmetom istraživanja,
- poći od dječijih interesovanja i iskustva,
- pitanja ne moraju biti nužno raspoređena u takozvani *lijevak* (od opštih ka specifičnim), obrnuti redoslijed potpomaže dobijanju potpunijih informacija od male djece,
- pošto mala djeca često nisu sposobna da pripovijedaju hronološki i logički, potrebno je dobro slušati dijete u prilagođavati redosljed pitanja njegovom načinu pripovijedanja kako bi se cjelovita slika dječijih iskustava postepeno dobijala i kako bi se izbjegli preuranjeni zaključci,
- varijacije u redoslijedu pitanja pomažu da se održi zainteresiranost, te otklone umor i dosada djeteta (Na osnovu: Cameron, 2005; Cohen, Manion i Morrison, 2007; Irwin i Johnson, 2005; Doverborg i Prancing, 1993; Dunphy, 2005; Kristić i sur., 1969; Keller-Hamela, n. d.; Milas, 2009).

Lutka ima zadatak, između ostalog, da nepoznatu situaciju djetetu učini zanimljivom i bliskom. Ipak, dodatno je potrebno voditi računa o tome da fizički uslovi budu na optimalnom nivou kako bi se dijete osjećalo sigurno, bezbijedno i opušteno. Izdavajmo neke od smjernica za prostorno-materijalne uslove:

- potrebno je da mjesto održavanja intervjua bude poznato i prijatno za dijete odnosno da smanjuje anksioznost i napetost djeteta, te da stvara osjećaj intimnosti;
- ukoliko je fizičko okruženje nepoznato djetetu, potrebno je dati djetetu vremena da se sa njim upozna (djetetu se može pomoći da se opusti na taj način što će se u prostor unijeti nešto što je djetetu već blisko – materijali ili igračke),
- prostorija ne bi trebalo da bude pretrpana namještajem, predmetima i slično (odstraniti predmete koji bi mogli djetetu odvlačiti pažnju), ali ni sterilna,
- razmisliti o najadekvatnijem načinu rasporeda sjedenja djeteta i intervjuiste (i lutke) – ponekad se dijete osjeća zaštićenije ukoliko između njega i sugovornika stoji klupa, nego da je izloženo na sredinu sobe, međutim, ukoliko intervjuista sjedi za klupom to pojačava njegov autoritet što nije dobro,
- dijete i intervjuista/lutka bi trebalo da sjede u istom nivou, ali pri tome da je visina stolice prilagođena djetetu (međutim, nije pravilo da dijete mora da sjedi tokom čitavog intervjua) (Na osnovu: Cameron, 2005; Cohen, Manion i Morrison, 2007; Irwin i Johnson, 2005; Doverborg i Prancing, 1993; Kristić i sur., 1969; Keller-Hamela, n. d.; Milas, 2009).

Da bi se od malog djeteta dobile valjane informacije potrebno je da se pitanja i odgovori postavljaju i daju u prirodnom kontekstu, te da intervju ima tok slobodnog, spontanog, prirodnog razgovora (dijaloga). Istraživanja su pokazala da ishod intervjuisanja male djece direktno zavisi od sposobnosti i iskustva intervjuiste da isti sprovede, poštujući i

prilagođavajući se konkretnom djetetu u datom trenutku (Danby, Ewing i Thorpe, 2011). U slučaju primjene lutke, posao je još složeniji jer od istraživača se traži da pored svega ima sposobnost „oživljavanja" lutke. Adekvatno „oživljena" lutka je motivacioni faktor, koji fokusira pažnju djeteta na aktivnost, umjesto da mu pažnja bude okrenuta na ispitivača i njegova očekivanja. Da bi uspostavio povoljan odnos sa djetetom i održao prijatnu atmosferu tokom vođenja intervjua, istraživač bi trebalo da se pridržava sljedećih smjernica:

- verbalno i neverbalno ekspliciratiti prirodu situacije – upoznati dijete sa tim šta ga očekuje, razjasniti mu ulogu lutke i intervjuiste;
- na početku sa djetetom utvrditi i dogovoriti pravila (ono što je odraslom jasno u ovakvim situacijama djeci je potpuna novina) – poći od detalja poput dogovora kako dijete može zvati intervjuistu/lutku. Neka od pravila koja bi bilo poželjno saopštiti su: 1. *ukoliko me ne razumiješ slobodno reci*, 2. *ukoliko ti nešto nije jasno slobodno pitaj*, 3. *potpuno je uredu da bilo kad kažeš da ne znaš ili da se ne sjećaš,* 4. *samo ispričaj stvari koje su se sigurno desile, ako ne znaš nema veze*, 5. *možeš koristiti bilo koje riječi koje želiš da bi nešto objasnio/la*, 6. *lutka (ime lutke) se neće naljutiti na bilo šta što ti kažeš*. Naravno, ekspliciranje ovakvih pravila nije garancija da će se dijete njih pridržavati;
- ukoliko se djetetu intervju predoči kao igra, on zaista mora da ima obilježja igre,
- ispoljavati iskrenu zainteresovanost za dječje odgovore, ali istovremeno objektivanost i neutralnost – s obzirom da mala djeca mogu biti veoma sugestibilna potrebno je biti oprezan i izbjegavati bilo koji uticaj na dijete,
- od početka do kraja intervjua interakcija bi trebalo da bude što neposrednija – razgovor je potrebno voditi na prirodan način tako da njegova predodređenost ne bude očigledna djetetu, prelazi sa teme na temu bi trebalo da budu spontani, neusiljeni,
- ne zapitkivati mnogo dijete već pustiti da što više samo priča, djeca bolje reagiraju na refleksiju onog što pričaju (na primjer u vidu ponavljanja šta su rekla) nego na neprestano zapitkivanje,
- u svakom momentu intervjua eksplicirati tolerantan stav, naročito u slučajevima dječjeg protivljenja, negativizma, odbijanja, namjernog izvrtanja pitanja i odgovora i slično,
- neverbalno ponašanje (i lutke i intervjuiste) prilagoditi djetetu, zadržati spontanost i opuštenost te zadržati konstantni blagi kontakt očima (mala djeca su posebno osjetljiva na nedostatak pažnje od strane druge osobe),
- obratiti pažnju na dječje neverbalne reakcije koje mogu pokazati koliko je dato pitanje (sadržina, tema) djetetu važno, da li ga eventualno želi izbjeći, da li ga uznemirava ili oduševljava,
- voditi računa o tonu, boji i dikciji glasa (intervjuiste i lutke) - ton glasa ne smije biti preglasan niti preagresivan, a brzina umjerena, sa pravilnom i izražajnom, ali prirodnom dikcijom,
- djetetu je potreban neki oblik povratne informacije u vidu ohrabrenja (na primjer da lutka povremeno potvrdno klima glavom i pokazuje slične demonstracije razumijevanja), kao i povremenim podsticanjem kroz upite poput *reci mi nešto više o tome* ili *šta se potom desilo* i slično,

- kada se želi preći na novu temu poželjno je djetetu najaviti, odnosno pripremiti ga kako ne bi prenosilo već date odgovore na novu temu, na primjer reći mu: *Ti si mi već dao/la mnogo interesantnih ideja o..., a sada želim da saznam o tome ...*, i slično,
- u razgovoru sa djecom često se može desiti pauza koju dijete ne opaža poput odraslog koji po pravilu imaju nisku toleranciju prema tišini u komunikaciji – intervjuista se ne treba bojati pauze i pokušavati je popuniti govorom, već pustiti da prođe spontano, na inicijativu djeteta,
- potrebno je prihvatanje dječjih odgovora kao takvih (mišljenja, stavova, ideja) – bez prosuđivanja (vrednovanja) kao ispravnih, pogrešnih, zanimljivih i slično,
- potrebno je biti tolerantan za dječje potrebe - omogućiti djetetu kretanje ukoliko ima potrebu za tim, dopustiti mu da pije vode, da se vrti na stolici i slično;
- ukoliko je kod djeteta vidljiv zamor ili potpuna nezainteresiranost, intervju se završava (Na osnovu: Cameron, 2005; Cohen, Manion i Morrison, 2007; Irwin i Johnson, 2005; Doverborg i Prancing, 1993; Dunphy, 2005; Kristić i sar., 1969; Keller-Hamela, n. d.; Milas, 2009).

Uz sve prethodno jako je važno voditi računa o trenutnom psihofizičkom stanju djeteta. Potrebno je adekvatno izabrati doba dana u kojem će se voditi intervju, da dijete ne bi bilo gladno, umorno, rastrojeno i slično (Doverborg i Prancing, 1993). Ukoliko dijete odmah na početku pokaže neraspoloženje ili nesuradnju, u najvećem broju slučajeva najbolje je odustati od intervjua.

Realizovati intervju sa malom djecom, poštujući prehodno navedene sugestije i preporuke ni malo nije lak zadataka. U isto vrijeme istraživač mora razmišljati o formulaciji, sadržini i redosljedu pitanja, ista prilagođavati onome što dijete saopštava i usmjeravati razgovor u željenom pravcu, sve to adekvatno koristeći lutku, a takođe mora obraćati pažnju i na djetove neverbalne signale odnosno ukupno ponašanje djeteta koje ima svoja značenja. Praksu intervjuisanja je potrebno vježbati i razvijati. Pijaže (Piaget) je rekao da je njemu bilo potrebno barem godinu dana svakodnevne prakse da bi postao vješt u ovom načinu istraživanja (Piaget, 1929; vidi kod Dunphy, 2005).

3. Zaključak

Tehniku intervjuisanja je potrebno i moguće primjenjivati u istraživanjima sa djecom predškolske dobi. Putem intervjua – razgovora se mogu saznati oni fenomeni koji bi drugačije ostali neotkriveni – kao što su načini na koje dijete vidi svijet, te ova istraživačka tehnika treba imati svoje prepoznato, adekvatno mjesto u pedagoškim istraživanjima na predškolskoj dobi. Uporaba lutke je jedan je od mogućih načina da se tehnika prilagodi malom djetetu. Dat je pregled mogućih poteškoća sa kojima se istraživači mogu sresti tokom primjene ove tehnike sa malom djecom. Također, date su konkretne preporuke i smjernice kako te poteškoće otkloniti i intervju sa ili bez lutke prilagoditi konkretnom djetetu i time sprovesti istraživanje koje će ispoštovati načine na koje malo dijete vidi i doživljava svijet.

U ovom radu nije bilo mjesta da se teorijska razmatranja empirijski provjere i potkrijepe. Zbog toga se za sada zadovoljavamo uvidima u literaturu. Izazov za istraživače je da se razvijaju načini intervjuisanja male djece koji su efikasni i etički. Jedna od mogućnosti je da se istraži u kojoj se mjeri nedostaci intervjua mogu otkloniti, putem uporabe lutke. Ukoliko bi se pokazalo da intervju obogaćen lutkom povećava efekte i mogućnosti primjene ove tehnike sa malom djecom, to će biti od velikog značaj za pedagošku nauku.

4. Literatura

Borovac, T. (2015). Children voices in research. *Bulgarian Comparative Education Society*. Na sajtu http://www.academia.edu/15341325/Children_Voices_in_Research

Cameron, H. (2005). Asking the tough questions: a guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care, 175*(6), 59–610. doi: 1080/03004430500131387

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care, 175*(6), 489–505. doi: 10.1080/03004430500131288

Danby, S., Ewing, L. & Thorpe, K. (2011). The novice researcher: interviewing young children. *Qualitative Inquiry, 17*(1), 74–84. doi: 10.1177/1077800410389754

Docherty, S. & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods interviewing children. *Research in Nursing & Health, 22*, 177–185. Na sajtu https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/%28SICI%291098-240X%28199904%2922%3A2%3C177%3A%3AAID-NUR9%3E3.0.CO%3B2-H

Donaldson, M. (1982). *Um deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Doverborg, E. & Prancing, I. (1993). *To understand children's thinking. Methods for interviewing children*. Göteborg: University of Göteborg.

Dunphy, E. (2005). Effective and ethical and interviewing of young children in pedagogical context. *European Early Childhood Education Research Journal, 13*(2), 79–95. doi: 10.1080/13502930585209691

Fabian, H. (1996). Phototalk: Interviewing Young Children. Na sajtu https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413107.pdf

Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Fargas Malet, M., McSherry, D. & Robinson, C. (2010). Research with children: methologocal issues and inovative tehniques. *Journal of Early Chilhood Research, 8*(2), 175–192. doi: 10.1177/147618X09345412

Glišić, T. (2016). Pitanje u vaspitno-obrazovnom procesu. *Naša škola, 78*(1-2), 65–80. doi: 10.7251/NSK1601065G

Gojkov, G., Krulj, R. i Kundačina, M. (2009). *Leksikon pedagoške metodologije.* Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov".

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York.

Irwin, L. G. & Johnson, J. (2005). Interviewing young children: explicating our practices and dilemmas. *Qualitative Health Research, 15*(6), 821–831. doi: 10.1177/1049732304273862

Keller-Hamela, M. (n. d.). The child interview. Practice guidelines. Na sajtu http://www.canee.net/files/The%20Child%20Interview.%20Practice%20Guidelines.pdf

Krstić, Đ., Krstić, D., Miočinović, Lj. i Milanović, S. (1969). *Priručnik o istraživačkim metodama dečjeg razvoja*. Beograd: Vuk Karadžić.

Milas, G. (2009). Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Zagreb: Naklada Slap.

Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb: Persona.

Pribišev Beleslin, T. (2014). Digital experiences in early chilhood: researching emerging perspectives, ideas, practices and cultures. In *Methodological Challenges When Exploring Digital Learning Spaces in Education, 2*, (ed. Greta Björk Gudmundsdottir & Kristin Beate Vasbø). Rotterdam: Sense Publishers.

Pribišev Bleslin, T. (2014a). Play in research of children. *Croatian Journal od Education, 16*(1), 253–266.

Unicef. (1989). *Konvencija o pravima djeteta*.

Vasquez, R. (2000). Interviewing children. Na sajtu http://www.hunter.cuny.edu/socwork/nrcfcpp/downloads/Interviewing_Children_0508.pdf

O autoru

Tanja Glišić (rođ. Vujić) je magistrica pedagogije i radi kao viši asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci, na više studijskih programa pedagoškog usmjerenja. Svoje naučno interesovanje je okrenula predškolskoj pedagogiji, sa naglaskom na proučavanje razvoja govora i komunikacionih sposobnosti djece predškolske dobi, te inoviranje odgojno-obrazovne prakse predškolskih institucija. Do sada je učestvovala na više naučnih i stručnih skupova i konferencija, bila saradnik u nekoliko projekata, te samostalno i u koautorstvu objavila više naučnih radova.

Ko učitelj postane učenec za en dan

When a Teacher Becomes a Student for a Day

Anita Kušar

Osnovna šola Gradec
anita.kusar@osgradec.si

Povzetek

Članek predstavlja primer dobre prakse sodobnega načina motiviranja učencev in učiteljev ter postopnega preoblikovanja šole v inovativno učečo se organizacijo. Četrtošolci so idejni vodje didaktične igre, ki je nastala z namenom, da učenci preko aktivnosti razvijajo določene sposobnosti in znanja. Didaktična igra je smiselno zastavljena, estetsko oblikovana, praktična in uporabna. V njej so zajeti cilji predmetov matematike, družbe, slovenščine, športa in likovne umetnosti za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje. V vlogi učencev didaktično igro Matematični izlet v neznano preizkusijo tudi vsi učitelji OŠ Gradec, kar predstavlja inovacijo na šoli. Učitelji postanejo učenci za en dan. Kljub začetnim pomislekom in dvomov večine učiteljev v smiselnost izvajanja in igranja vlog, se izkaže, da biti učenec ni lahko, je pa dobro spoznavati drugačne načine poučevanja pri učiteljih kolegih.

Ključne besede: didaktična igra, igra vlog, medpredmetno povezovanje, primer dobre prakse.

Abstract

The article is an example of good practice in the modern way of motivating students and teachers and the gradual transformation of the school into an innovative learning organization. Fourth-graders are the idea leaders of the didactic game, which was created with the purpose of developing certain abilities and knowledge through activities. The didactic game is sensibly designed, aesthetically designed, practical and useful. It covers the goals of mathematics, society, Slovene, sports and fine arts for another educational period. In the role of students didactic game Mathematical excursion into the unknown is also tested by all teachers of elementary school Gradec, which is an innovation at school. Teachers become students for a day. Despite the initial concerns and doubts of most teachers about the reasonableness of performing and playing roles, it turns out that being a learner is not easy, but it is good to learn different ways of teaching with fellow teachers.

Keywords: an example of good practice, cross-curricular integration, didactic game, role play.

1. Uvod

V četrti razred osnovne šole običajno vstopijo devetletniki. To je zrelo otroštvo, v katerem se učenci še vedno radi igrajo. Igra nastaja kot otrokova notranja potreba po gibanju, dejavnosti in delovanju. Z igro se bogatimo, ustvarjamo, se izražamo in učimo prvih korakov, besed, življenjskih navad, računanja, pisanja. Med igro si otrok krepi mišice in živčevje, pridobiva spretnosti in veščine, spoznava svoje sovrstnike, se vključuje v skupine ter spoznava različne tipe ljudi. Z igralno dejavnostjo otrok razvija celotno osebnost, s tem mislimo na otrokov čustveni, domišljijski, kognitivni, socialni in gibalni razvoj, zato je smiselno, da učitelji k pouku vključujejo igre, s katerimi uresničujejo vzgojno-izobraževalne cilje. To so didaktične igre, ki morajo biti smiselno zastavljene, estetsko oblikovane, praktične in uporabne, s katerimi želimo preko aktivnosti razvijati določene sposobnosti in znanja (Horvat in Magajna, 1989). V članku izhajamo iz dobre prakse. Pri dopolnilnem pouku v četrtem razredu na OŠ Gradec so učenci najbolj motivirani, kadar ponavljajo in utrjujejo znanja preko različnih didaktičnih iger. Dopolnilni pouk je razširjen program vsake osnovne šole, ki ga obiskujejo pretežno učenci z učnimi težavami. Prav njihovo veselje do igre nas je vzpodbudilo, da pri pouku matematike učencem predlagamo, da si lahko sami izdelajo didaktično igro, ki jo bodo igrali pri urah matematike. V treh mesecih je bil izdelek končan. V nadaljevanju članka predstavljamo, kako so se učenci lotili ustvarjanja didaktične igre, kako so med seboj sodelovali in tekmovali, kako je potekalo igranje in s tem ponavljanje in utrjevanje znanja na medpredmetni ravni, kako so isto didaktično igro igrali učitelji in kakšno je njihovo mnenje, ko so igrali vlogo učenca. Predstavljamo primer dobre prakse OŠ Gradec, ko so učitelji prvič postali učenci za en dan.

2. Didaktična igra

2.1. Kako je nastala didaktična igra Matematični izlet v neznano?

Na pobudo učencev z učnimi težavami, ki so redno obiskovali dopolnilni pouk, da bi tudi pri pouku matematike večkrat igrali igre s pravili, kot sta domino in tombola, ali igre na srečo, kjer potek igre in uspeh učenca določa kocka, vrtavka ali karta, smo vsem učencem podali najprej teoretična znanja o didaktičnih igrah. Izvedeli so, da mora vsaka igra vsebovati nalogo oziroma cilj, vsebino in pravilo. Vsebine didaktičnih iger dajejo reševanju določen čar in ne smejo postati učenje samo. Povezane morajo biti z zabavo in zadovoljstvom, da ostanejo privlačne in zanimive. Pravila urejajo potek didaktičnih iger. Prilagojena morajo biti učenčevim zmožnostim in značilnostim, biti morajo ravno prav zahtevna. Prelahka pravila so za učence nezanimiva, pretežka pa onemogočajo izvedbo in učenec lahko izgubi veselje do dela. Da bo didaktična igra unikatna in učinkovita, so učenci potrebovali dobro motivacijo učitelja, katerega vloga se z igro še povečuje, kajti preko igre je potrebno realizirati različne cilje. V okviru priprave na didaktično igro smo natančno in skrbno načrtovali dejavnosti za vsakega učenca posebej glede na predznanja, spretnosti in veščine. Upoštevali smo učne načrte in cilje predmetov matematike, slovenščine, družbe, likovne umetnosti in športa. Določili smo časovni in prostorski potek dela in po treh mesecih je bila didaktična igra narejen. Osnova didaktične igre je bil pomanjšan zemljevid Litije (Slika 1). Na šeleshamer velikosti A3 format so učenci najprej obrisali zemljevid (Slika 2), potem narisali ceste, vodovje in označili naselja (Slika 3), dodali kratka navodila, označili našo šolo in od tam narisali cestne poti proti vsem stranem neba v litijski občini (Slika 4). Na manjše kartončke so napisali tudi krajevne značilnosti, ki so jih poiskali v Wikipediji na spleti strani, v leksikonih in v knjigah, ki opisujejo domači kraj. V skupini lahko igra poljubno število učencev, najboljše je pet učencev in pet skupin, vsaka skupina pa dobi igralno ploščo enake barve. Igro začne učenec, ki prvi vrže šestico na kocki (Slika 5). Učenec izvleče eno igralno karto iste barve kot je igralna plošča in odgovori na zastavljeno vprašanje. Če na vprašanje odgovori pravilno, meče drugi učenec kocko toliko časa, da vrže šestico in nadaljuje z igro. V primeru, da člani skupine menijo, da je odgovor napačen, lahko popravijo odgovor, vendar mora učenec, ki je povedal napačen odgovor, izvesti gibalno nalogo,

ki jo določi zunanji opazovalec igre-pomočnik učitelja, ki razpolaga z rešitvami in tako se celotni skupini podaljša čas prihoda na cilj (Slika 6). Cilja matematičnega izleta v neznano ne pozna nihče od igralcev. Vsako krožišče ima več izhodov z različnimi števili in samo en izhod ponuja pravilno rešitev, ki mu pokaže, v katero smer naj pot nadaljuje. Zmaga skupina, ki prva pride na cilj, poišče kartonček z opisom kraja, reče stop igra in potem ostale skupine prekinejo potovanje ter poslušajo značilnosti naselja v občini Litija, ki so napisane na kartončku.

Z učenci smo pripravili štiri igralne plošče, ki se razlikujejo po barvah, tako da so lahko didaktično igro Matematični izlet v neznano večkrat igrali.

Ko je bila didaktična igra narejena in je dobila končno podobo, so učenci komaj čakali, da se preizkusijo v znanju in tekmovanju s sošolci. Ugotovili smo, da je bila večina učencev bolj motivirana, prav tako so bili bolj pozorni in pazljivi pri odgovorih, predvsem učenci z učnimi težavami pri matematiki. Učenci so s sodelovanjem krepili občutek za empatijo, spoznavali različne učne strategije, razvijali samopodobo, komunikacijo, spoštovanje in zaupanje.



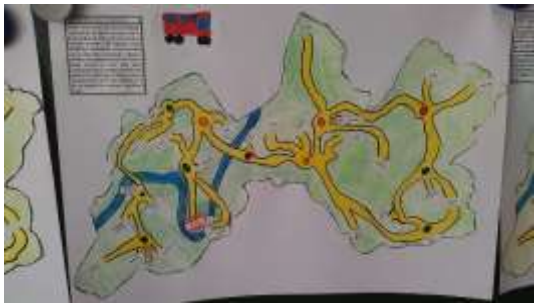
Slika 1: Zemljevid Litije (Foto:A. Kušar)



Slika 2:Risanje zemljevida Litije(Foto:A. Kušar)



Slika 3: Barvanje cest in voda (Foto:A. Kušar)



Slika 4: Navodila za igro (Foto:A. Kušar)



Slika 5: Igra (Foto:A. Kušar)



Slika 6: Gibalna vaja (Foto:A. Kušar)

2.2 Igre vlog

Igre vlog so zelo razširjene, saj so temeljna značilnost otroške igre. Otroci se zelo radi spremenijo v ljudi, ki so jim blizu, v osebe iz njihovega okolja. Z igrami vlog se učenci najpogosteje igrajo medčloveške odnose in otrok se na tak način uči sodelovanja pri podobnih, realnih okoliščinah. Kaj pa

igra vlog pri odrasli osebi, pri učitelju? Je izvedljiva, bo v njej sodeloval celoten učiteljski zbor ali bodo učitelji zgolj opazovalci »namišljenega pouka«?

Ideja o dejavnosti učitelj-učenec na OŠ Gradec je bila predstavljena meseca junija 2019 na zaključni pedagoški konferenci s strani vodstva šole. Pred desetletjem so bile na naši šoli zelo odmevne in pohvalne delavnice učitelj-učitelju, ki so bile realizirane v mesecu avgustu. Aktualni družbeni dogodki o zasebni osnovni šoli, o preobremenjenosti učnih načrtov in posledično preobremenjenosti učencev, so na OŠ Gradec, verjetno pa tudi na kateri drugi šoli po celotni vertikali, dodobra popestrili strokovne pogovore v zbornici. Na OŠ Gradec imamo v primerjavi s slovenskim povprečjem za 5 % več učencev s posebnimi potrebami, kar nekatere učitelje moti. Še bolj pa posamezne učitelje, predvsem v tretji triadi, moti uspešnost teh učencev. Večkrat se poraja dvom o objektivnosti ocenjevanja pisnih izdelkov, ki jih učenci s posebnimi potrebami po individualiziranem programu z vsemi prilagoditvami lahko pišejo izven oddelka ob prisotnosti strokovne delavke, ki izvaja dodatno strokovno pomoč. Zaradi potrebe po krepitvi dobrih medsebojnih odnosov na šoli, poznavanja strokovnega in specifičnega dela vseh učiteljev in ostalih strokovnih delavcev, je ravnatelj poklical na razgovor deset učiteljev, ki poučujejo učence od 1. do 9. razreda v rednem in razširjenem programu ter dve strokovni delavki, specialno pedagoginjo in logopedinjo. Predstavil je inovativni projekt Učitelj-učenec z namenom, da večina strokovnih delavcev spozna sodobne metode in oblike dela in doživi en dan pouka tako kot učenec. Z igro vloge učenca vsak posamezni učitelj presodi, ali bo učna ura zanimiva, aktualna, življenjska, ali bo učenec aktiven pri procesu ali zgolj opazovalec neke dejavnosti. Vsak učitelj bo presodil obremenitev posameznega učenca glede na njegove sposobnosti.

Naloga učitelja-učitelja je bila, da pripravi eno učno uro, ki je v projektu trajala 25 minut in jo bo izvajal v štirih ponovitvah. Učitelji, ki so postali učenci, so bili v razrede razdeljeni po abecednem redu. Razred je štel od 20 do 25 učencev. Vsak razred je imel v 50 minutah dve šolski uri, potem so se razredi po sistemu kolobarjenja zamenjali. Učitelji- praktiki so izvajali predmete po razredih od 1. do 9. oz. po strokovnih aktivih, in sicer: 1. razred z drugo učiteljico – SPO, 4. razred – MAT, naravoslovje- BIO, FIZ, družboslovje- ZGO, aktiv tujih jezikov- TJA, NEM, aktiv slovenistov-SLJ in aktiv DSP.

Moja vloga je bila vloga učitelja v 4. razredu. Izbrali smo predmet in vsebino. Odločili smo se za preizkus didaktične igre, ki so jo izdelali učenci pred dvema letoma, Matematični izlet v neznano. Vse štiri skupine učiteljev-učencev (v nadaljevanju samo učencev) je bilo potrebno motivirati za igro vlog, saj je motivacija ključnega pomena za uspeh igre vlog, zato smo dan začeli z gibanjem (Slike 7, 8, 9, 10). Po jutranjem krogu, kjer je imel vsak učenec možnost povedati sošolcem in meni, kar je želel, smo napovedali, kaj bomo delali. Za določitev v skupine smo uporabili štiri vrste kartic z različnimi motivi, tako da so se učenci za igro posedli v skupine po pet po motivu na kartici. Enega učenca izmed vseh učencev vsake skupine, ki je v besedi matematika našel največ novih besed v 30 sekundah, smo izbrali za pomočnika učitelja, ki je opazoval igro skupine, da je potekala po vseh pravilih. Pravila igre smo nazorno razložili in opazovali učence. Eni so poslušali pozorno, drugi so z mislimi odtavali neznano kam, tretji so brskali po torbicah, večina pa jih je nestrpno pričakovala naloge. Pomočniki so razdelili didaktične igre in kocke in delo po skupinah se je začelo. Kot učitelj se v igro nismo vmešavali, posredovali smo le, ko smo videli, da je to nujno potrebno (Slika 11, 12). V enem šolskem dnevu smo k sodelovanju v učni uri povabili okoli 85 učencev. Vsaka ura je bila unikatna, tako kot so bili unikatni učenci in skupine. Didaktično igro nam je v dogovorjenem času uspešno rešilo le osem učencev iz dveh skupin. Vzroke smo iskali v časovni omejenosti, pasivnosti nekaterih učiteljev, ki se v igro vlog niso uspeli vključiti in v neznanju pri reševanju logičnih nalog. Po evalvaciji inovativnega dne smo prišli do zaključka, da učenci OŠ Gradec z aktivnim pristopom k pouku večino znanja, spretnosti in veščin usvojijo v šoli, da pa mora biti prisotna tako notranja kot zunanja motivacija tako pri učencu kot pri učitelju. Učitelj mora biti povezovalec ljudi in graditi mostove, takrat bo boljša tudi komunikacija, boljši bodo odnosi, večja bo sproščenost in tudi kolegialne hospitacije bodo postale potreba in ne obveza.



Slika 7: Jutranji krog (Foto:A. Kušar)



Slika 8: Z gibanjem do znanja (Foto:A. Kušar)



Slika 9: Aktivni »učenci« (Foto:A. Kušar)



Slika 10: Risanje črt z gibanjem (Foto:A. Kušar)





Slika 11, 12: Reševanje didaktične igre (Foto:A. Kušar)

3. Zaključek

Tako kot pravi S. S. Boocock, da igra povečuje motivacijo, interes, izziva večjo pozornost in naredi učenje zanimivejše kot druge metode, da je učenje in pomnjenje dejstev enako pri igranju kot pri uporabi besedila ali razlage, vendar so s posameznimi raziskavami ugotovili, da je igra vseeno še učinkovitejša, da igre lahko uporabimo z učenci različnih starosti in različnih sposobnosti, čeprav se je izkazalo, da so predvsem primerne za otroke, ki se ne znajo izkazati, za otroke iz odrinjenega socialnega okolja ali za tiste, ki imajo kake druge težave (Boocock, povzeto po Bognar, 1987 str. 46), tako ima didaktična igra, ki jo izdelajo učenci s pomočjo učitelja, še večji motivacijski učinek za učenca in učitelja. Učenci s sodelovanjem krepijo občutek za empatijo, spoznavajo različne učne strategije, razvijajo samopodobo, komunikacijo, spoštovanje in zaupanje. Ko didaktično igro učencev igrajo tudi učitelji, vemo, da smo na pravi poti vzgoje in izobraževanja, saj se zavzemamo za partnerski odnos z učenci, skrbimo, da učenci

gradijo svoje znanje na razumevanju in izkušnjah, vključujemo vse učence in jim omogočamo, da sooblikujejo učni proces. Učitelj se uči in profesionalno raste.

Kdo ve, morda se v prihodnosti preizkusimo v didaktični igri v mešanih skupinah učencev in učiteljev?

4. Literatura

Bognar, L. (1987). Igra pri pouku na začetku šolanja. Ljubljana: DZS.

Horvat, L., Magajna, L. (1989). Razvojna psihologija. Ljubljana: DZS, 219-220.

Tyler, J. (1989). Računski orehi. Cankarjeva založba, Ljubljana.

Vidic, M., Žnidaršič, Z. (2009). Naloge iz matematike za 4. razred. Založba Math d.o.o., Ljubljana.

Žakelj, A. idr. (2011): Program osnovna šola. Učni načrt. Matematika. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Anita Kušar je profesorica razrednega pouka v 5. razredu osnovne šole. Največji izzivi pri njenem delu so ji učenci, ki izstopajo iz povprečja, učenci s posebnimi potrebami in nadarjeni. Zaveda se, da so prijaznost, doslednost in humor spoštovani tako pri učencih in starših kot pri sodelavcih. Dobra komunikacija, sproščenost, iskren partnerski odnos ter želja po profesionalni rasti in vseživljenjskem učenju ji omogočajo, da po 34. letih delovne dobe še vedno z največjim veseljem opravlja poklic učiteljice. V prostem času rada bere, plava, hodi v hribe, občuduje naravno in kulturno dediščino Slovenije in se sprošča z delom na vrtu.

Spodbujanje inovativnosti pri učencih skozi izdelavo in uporabo didaktičnih iger

Promoting Innovation among Pupils through the Creation and Use of Didactic Games

Simona Samida Cerk

OŠ Franceta Bevka Ljubljana
simona.samida-cerk@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek obravnava dinamično učno metodo, ki pri učencih spodbuja inovativnost ter dviga učno motivacijo. Za celostno učenje je potrebno ustvariti bogato učno okolje, ki spodbuja domišljijo, krepi pozornost in k aktivnosti pritegne čim več učencev. Didaktične igre omogočajo optimalen razvoj vsakega posameznika, saj krepijo kognitivni, čustveni, osebnostni, gibalni ter socialni in moralni razvoj. Didaktične igre imajo visok izobraževalni učinek, znanje pridobljeno na ta način pa je trajnejše. Pri tem ima pomembno vlogo učitelj, ki ni le posredovalec znanja, ampak je tudi navduševalec, usmerjevalec in poslušalec. Prispevek prikazuje inovativno metodo usvajanja standardov znanj preko izdelave in uporabe didaktičnih iger pri predmetu družba, s katero dosegamo visoko stopnjo znanja in trajnejšo učinkovitost. Namen članka je predstavitev pomembnih kreativnih korakov poučevanja, ki učiteljem ponujajo nove možnosti izpeljave pouka in uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev. Zavedanje pomembnosti vključevanja didaktičnih iger v pouk nam omogoča, da izstopimo iz ustaljenega načina delovanja ter damo priložnost novim izkušnjam. Prispevek je preplet teoretičnih izhodišč in inovativnih praktičnih možnosti pri poučevanju.

Ključne besede: čuječnost, didaktična igra, dinamična učna metoda, inovativnost, optimalen razvoj, projektno delo.

Abstract

The article deals with a dynamic learning method that stimulates innovation and increases learning motivation. For a holistic learning it is necessary to create a rich learning environment that stimulates imagination, strengthens attention and activity. It should attract as many students as possible. Didactic games allow optimal development for each individual, as they strengthen the cognitive, emotional, personal, motor and social and moral development. Didactic games have a high educational effect and the knowledge gained in this way is more permanent. In this regard, a teacher, who is not only a knowledge mediator but plays an important role as an enthusiast and a listener. The article presents an innovative method of acquiring knowledge standards through the creation and use of didactic games, with which we achieve a high level of knowledge and durable efficiency. The purpose of the article is to present important creative teaching steps to teachers which offers new opportunities for carrying out teaching and achieving educational goals. The awareness of the importance of including didactic games in classes allows us to get out of the established way and give the opportunity to new experiences.The contribution is a mix of theoretical starting points and innovative practical possibilities in teaching.

Keywords: didactic games, dynamic learning method, innovation, mindfulness, optimal development, project work.

1. Uvod

Inovativno poučevanje predstavlja učiteljem velik izziv, saj je potrebno izstopiti iz vsakdanjih okvirov navad ter preseči tiste metode, ki udeležence izobraževanja delajo pasivne, nezainteresirane in manj učinkovite. Da bi pri učencih dosegli višjo odzivnost pri pouku in jim približali učno snov, je potrebno uporabiti tiste didaktične pristope, ki so inovativni, kreativni, atraktivni ter tudi motivacijsko in vsebinsko ustrezni. Visokih učnih dosežkov zagotovo ne bomo dosegli le z izpolnjevanjem delovnih zvezkov ter frontalnim podajanjem znanja, ampak z uporabo premišljenih metod in učnih sredstev.

Didaktična igra je dinamična metoda, ki pri učencih spodbuja celostni razvoj in je lahko pomemben posredovalec znanj. Didaktična igra kot metoda ima velik motivacijski učinek, saj povečuje interes in pozornost, spodbuja samostojnost, samokritičnost, potrpežljivost, samokontrolo ter navaja učence na upoštevanje navodil in pravil. Pečjak (2009) pravi, da ima didaktična igra cilj in nalogo, v kateri so pravila in vsebine tako izbrane, usmerjene in organizirane, da pri otroku zahtevajo in razvijajo duševne funkcije, aktivnosti in sposobnosti mišljenja ter dojemanja, doživljanja in ustvarjanja. Cilj didaktične igre je, da učenec preko igre usvoji določeno znanje. Ciljev, ki so vneseni v didaktično igro, se otroci največkrat sploh ne zavedajo.

Izdelava didaktičnih iger katere učenci ustvarjajo po lastnih zamislih, od učencev zahteva visoko mero kreativnosti, inovativnosti, medsebojnega sodelovanja ter organiziranosti. Didaktično igro uporabimo za potrebe usvajanja nove učne snovi, utrjevanja in ponavljanja. Kadar jo učenci izdelajo sami in se z njo tudi igrajo, lahko dosežemo več vzgojno-izobraževalne ciljev iz učnega načrta hkrati. Po Bloomovi taksonomiji ciljev znanj izdelava in uporaba didaktične igre predstavlja sintezo, za katero je potrebno divergentno mišljenje.

Z inovativnimi pristopi poučevanja in kreativnimi idejami želimo učitelje spodbuditi k dinamičnemu pouku z visokimi učnimi učinki.

2. Pomen igre za otrokov razvoj

Mnogi raziskovalci poudarjajo, da se otrok najbolje uči skozi igro, saj ga le ta vabi v svet interakcij z drugimi ljudmi. Bregant (2015) pravi, da otrok med igro uporablja domišljijo, ustvarja in raziskuje svet okoli sebe in razvija lastne kompetence. Raznolike igre otroku ponujajo različne dražljaje. Igra ima pomembno vlogo v napredovanju otroka, saj koordinira in povezuje različne vrste učenja. Učenje v igri je najbolj poglobljeno, saj otrokom omogoča razumevanje tega, kar so se naučili preko svojih idej, občutkov in odnosov. Na ta način otroci lažje razumejo in povežejo naučeno (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001).

Jean Piaget je igro povezal z otrokovim kognitivnim razvojem. Menil je, da igra otroke prevzame v »eno najvišjih oblik učenja«. Igra krepi nevronske povezave in tako olajšuje razvoj možganov, kar je najenostavnejši način, kako otroci vadijo spretnosti, ki jih bodo pozneje potrebovali (Smith, 2017).

Pajek (2002) pravi, da sta igra in igranje posebni obliki učenja, saj se otrok skozi igro pripravlja na življenje. Skozi igro otroci razvijajo svoje telesne, umske in komunikacijske spretnosti. V igri je otrok spontan, v njej se samostojno izraža, sprejema se ga kot posameznika in kot člana skupine. Po mnenju avtorja je igra potrebna, da se otrok razvije v harmonično osebnost.

Razmerja med igro in intelektualnim razvojem je pri nas raziskoval Toličič (1961), ki je ugotovil, da s starostjo otroka raste tudi povprečje porabe časa za zahtevnejše igralne aktivnosti.

Zmanjšuje pa se sodelovanje pri enostavnih oblikah igranja. Igra deluje na celotno osebnost in ne le na nekatere čute in sposobnosti. Ker so igre zelo različne, se otrokove funkcije in sposobnosti razvijajo premosorazmerno.

3. Didaktična igra

Didaktične igre so igre, ki jih uporabljamo pri pouku in imajo vzgojno-izobraževalno vlogo, saj so učni cilji vgrajeni v igro. Didaktične igre so učinkovit način za izobraževanje, saj vzbujajo pozornost in zanimanje učencev ter jih motivirajo k dejavnostim (Bognar, 1987).

Didaktične igre se uporabljajo za uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev, saj imajo visok motivacijski učinek. Didaktična igra spodbuja samostojnost, samokritičnost, potrpežljivost, pozornost ter navaja učence na upoštevanje pravil. Razvija učenčevo znanje, sposobnosti, spretnosti, pri učencu spodbuja tudi razmišljanje in sproščeno reševanje problemov. Bratuš in Turk (2001) pravita, da je učenje s pomočjo didaktičnih iger ena izmed aktivnih metod učenja, ki otroke ne utruja. Miller in Amon (2009) utemeljujeta, da se zaradi uporabe igre pri pouku kažejo večji pozitivni vplivi na učenca kot če bi učitelj uporabljal le standardno podajanje snovi z vajami.

Učenje preko didaktičnih iger učenca čustveno in miselno aktivira, saj morajo učenci samostojno iskati, razmišljati, narediti dialog v skupini, postavljati in preizkušati hipoteze in tako je učenje uspešnejše (Hrovat, 2001).

Mrak Merhar idr. (2013) razlagajo, da didaktične igre omogočajo bogato učno okolje, ki spodbuja domišljijo, fantazijo in pozitivno komunikacijo. Zato lahko rečemo, da je učenje s pomočjo didaktičnih iger celostno učenje. Didaktično igro lahko vpeljemo na vseh stopnjah šolanja, saj je obvladovanje stvarnih razmer in osmislitev različnih vlog in vedenja temeljni cilj pri pouku. Učinkovita je lahko, če jo vodi dober in strokovno usposobljen učitelj in omogoča drugačno in kakovostnejše razmerje med učiteljem in učenci (Tomić, 2002).

3.1 Elementi didaktične igre

Didaktične igre so sestavljene iz ciljev, vsebine, pravil in poteka igre. Ne smejo postati učenje samo, morajo biti tudi privlačne in zanimive. Senica (2009) navaja, da morajo biti pravila didaktičnih iger kratka, jasna in natančna, vendar prilagojena otrokovim zmožnostim in značilnostim. Potek igre mora biti učencem zabaven in privlačen, učence mora motivirati za delo, a hkrati jim dajati občutek svobode.

Učenje preko didaktičnih iger učenca čustveno in miselno aktivira, saj morajo učenci samostojno iskati, razmišljati, narediti dialog v skupini, postavljati in preizkušati hipoteze in tako je učenje uspešnejše.

3.2 Vrste didaktičnih iger

V strokovni literaturi najdemo različne klasifikacije iger, ki se razlikujejo glede na kriterije, po katerih jih razvrščamo. Bühler v (Toličić in Smiljanić – Čolanović, 1977) loči funkcijske, domišljijske, dojemalne in ustvarjalne igre.

Didaktične igre se uvršča med igre s pravili, saj potekajo na dogovorjen način tako kot določajo pravila. Učence spodbujajo k hitremu odzivanju, opazovanju, sklepanju in

obvladovanju. Pri didaktični igri naj bi bile učenčeve intelektualne sposobnosti v celoti aktivirane. Z njimi se navajajo na disciplino, vztrajanje in sprejemanje posledic (Kepec, 2002).

Smilanska (1968, v Marjanovič Umek, 2001) opredeljuje klasifikacijo igre s kognitivnega vidika. Kategorije so odraz otrokovega napredovanja v procesu predmetnih aktivnosti. Razvoj poteka od preprostih oblik manipuliranja s predmeti, kar je značilno za funkcijsko igro, preko konstrukcijske igre, za katero je značilno kombiniranje in oblikovanje različnih materialov, do dramske igre.

3.3 Didaktična igra pri pouku

Didaktična učna igra je primer dinamične metode dela. Od udeležencev zahteva vključitev preteklih izkušenj, refleksija in vrednotenje pa udeležence spodbudita k razmišljanju in aktivnemu sodelovanju.

Pri didaktičnih igrah, ki jih izvajamo pri pouku, si postavimo konkretne izobraževalne cilje, ki jih ob koncu lahko tudi kvalitativno preverimo. Z uporabo didaktičnih iger pri pouku boljše možnosti za učenje dobijo tudi udeleženci z manj predznanja, usvojeno znanje pa je dolgoročno in učinkovito. Dobra didaktična igra udeležence povsem prevzame in vključi vsa njegova čutila. Zaradi neposrednega stika ima velik potencial in možnost za najširšo uporabo (Mrak Merhar idr., 2013).

4. Izdelava in uporaba didaktičnih iger pri pouku

Izdelava didaktičnih iger od učencev zahteva inovativnost, kreativnost ter povezovanje znanj. S projektnim delom izdelave in uporabe didaktičnih iger pri pouku smo želeli učence spodbuditi h kreativnemu razmišljanju, ustvarjanju, povezovanju ter konstruktivnemu sodelovanju, hkrati pa smo želeli dvigniti tudi učno motivacijo. Projekt smo izvedli v 5. razredu OŠ v mesecu juniju 2019 med poukom pri urah družbe.

4.1 Idejna zasnova projekta

Pri uresničevanju projektnega dela smo sledili ciljem učnega načrta za družbo. Učenci so med projektnim delom aktivno sodelovali, iskali so rešitve problemov, eksperimentirali, iskali gradiva ter povezovali že usvojena znanja.

Ideje in načrt za izdelavo didaktičnih iger smo črpali iz že usvojenega znanja, ki smo ga pridobili skozi celo šolsko leto pri predmetu družba. Idejni načrt posameznih iger je izdelala vsaka skupina posebej, ki je do zamisli prišla v medsebojnem sodelovanju in dogovarjanju v skupini. Za sestavljanje nalog in vprašanj smo si pomagali z učbeniškim in drugim delovnim gradivom. Didaktične igre so si učenci zamislili po že znanih družabnih namiznih igrah, ali pa so didaktično igro zasnovali povsem po svojih idejah in konceptih.

4.2 Načrtovanje projektnega dela

Pred začetkom projektnega dela smo učencem predstavili potek dela. Povedali smo jim, da bodo izdelovali didaktične igre, ki se navezujejo na učno snov v petem razredu pri predmetu družba. Didaktične igre bodo namenjene ponavljanju snovi ob koncu šolskega leta. Material za izdelavo didaktičnih iger smo dobili v šoli, nekaj pa so ga prinesli učenci od doma.

4.3 Izvedba projektnega dela

Učenci so didaktične igre izdelovali po načrtu, ki so ga izdelali v idejni zasnovi s sodelovanjem med člani v skupini. Vsaka skupina je žrebala temo, v okviru katere je izdelovala didaktično igro v povezavi z učno snovjo pri družbi, ki je namenjena ponavljanju in utrjevanju snovi. Vsi učenci so z navdušenjem sodelovali, se med seboj povezovali in usklajevali različna mnenja. V okviru izdelave didaktičnih iger so prenašali znanje drug na drugega. Med poukom so bili sproščeni, zbrani, potrpežljivi in solidarni. Svoje pozitivne veščine, spretnosti in znanja so krepili z uporabo didaktičnih iger, ki so jih izdelali. Z veliko motivacijo in na nevsiljiv način so ponovili snov celega šolskega leta pri družbi. Preko izdelave in uporabe družabnih iger so se učili tudi čuječnosti, ki se je porajala iz trenutka v trenutek ob zavedanju svojih misli, čustev, telesnih občutkov, namer ter zunanjega dogajanja, ne da bi pri tem ocenjevali in kritizirali (Panman, 2016).

3. Zaključek

Aktivna učna metoda izdelave in uporabe didaktičnih iger pri pouku je pri učencih dosegla visok učni učinek. Učenci so učno snov usvajali in ponavljali preko inovativnih spodbud, ki je razvijala domišljijo ter pripomogla h krepitvi kognitivnega, čustvenega, osebnostnega, ter socialnega in moralnega razvoja. S sodobnimi pristopi poučevanja smo učencem učno snov približali in poskrbeli, da je bilo učenje tudi zabavno. S projektnim delom smo učence opremili s strategijami in postopki za reševanje problemov ter z veščinami, ki se nanašajo na miselne procese, na analizo, sintezo in vrednotenje. Organizacija pouka skozi inovativne pristope poučevanja ustvarja spodbudno in prijetno učno klimo, v kateri učenec ve, da je njegovo razmišljanje pomembno ter vsaka ideja dobrodošla. Prikazana inovativna metoda poučevanja preko izdelave in uporabe didaktičnih iger lahko služi kot aplikativni prispevek k preseganju vsakdanjih okvirov poučevanja.

4. Literatura

Bognar, L. (1987). *Igra na pouku v začetku šolanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Bratoš, O. in Turk, M. (2001). *Didaktične igre pri pouku kemije.* Didakta: letnik 11, št. 60, 61, str. 104-105.

Bregant, T. (2015). Pomen igre za otrokov razvoj. *Didakta:* letnik 25, št. 183, str. 25-28.

Hrovat, M. (2001). Didaktična igra – učna metoda v prvem triletju OŠ. *Otrok in družina*, februar, 26-27)

Kepec, M. (2002). Didaktična igra pri pouku naravoslovja. *Okoljska vzgoja v šoli*: letnik4, št. 2, str. 33-36.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2001). *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa všolo.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Miller, E. in Amon, J. (2009). *Why children need to play in school*. Članek povzet dne 3.7.2019, na www.allianceforchildhood.org

Mrak Merhar, I., Umek, L., Jemec, J. in Repnik, P. (2013). *Didaktične igre in druge dinamične metode.* Ljubljana: Salve.

Pajk, A. (2002). Pomen in vpliv igrač in iger na otroka. *Pedagoška obzorja*: letnik 17, št. 2, str. 118-125.

Panman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu.* Tržič: Učila International.

Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Senica, M. (2009). Če otrok živi. V M. Kašnik Janet (Ur.), *Da sije sonce* (str. 13-16). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Smith, K. (2017). *Teaching play: helping children with autism learn to play*. Članek povzet dne, 3.7.2019, na http://www.nasen.org.uk/resources/resources.teaching-play-helping- children-with-autism-learn-to-play.html

Toličić, I. (1961). *Otroka spoznamo v igri.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Toličić, I. in Smiljanić-Čolanović, V. (1977). *Otroška psihologija.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Simona Samida Cerk je magistrica pedagoških znanosti, učiteljica razrednega pouka na OŠ Franceta Bevka v Ljubljani, kjer poučuje peti razred, tujce poučuje slovenščino ter izvaja neobvezni predmet šport. Poleg dela v razredu sodeluje pri organizaciji prireditev za javnost, je mentorica gledališkim predstavam, snovalka razrednih glasil ter izvajalka raznih projektov. Skozi pedagoško prakso daje posebno pozornost inovativnim pristopom pri poučevanju ter prizadevanju za dvig ravni jezikovne kultiviranosti. Vključuje se v različne oblike izobraževanj, dejavna pa je predvsem na področju didaktike književnosti.

Preko igre vlog do veščin za prihodnost

Role-play as a Technique for Enhancing Skills Required in the Future

Tina Weilguny

Zavod sv. Stanislava, OŠ Alojzija Šuštarja
tina.weilguny@stanislav.si

Povzetek

Sodobne, ustvarjalne pristope in metode poučevanja uporabljamo predvsem za to, da bi učencem omogočili usvajanje bolj kvalitetnega znanja in veščin, ki bodo v njihovem življenju uporabne tudi po tem, ko bo obravnavana vsebina že zbledela. Igra vlog je metoda, ki temelji na učenju iz neposredne izkušnje in omogoča trening raznovrstnih spretnosti in veščin. Učenec torej poleg poglobitve ali spoznanja novega znanja preko igre vlog pridobiva veščine, ki mu koristijo v življenju. Vrst iger vlog je več. Najbolj tipične so: okrogla miza, radijska oddaja, posvet, *pro et contra*, delovna skupina in promocija knjige. V članku sta predstavljeni metodi debate *pro et contra* in okrogle mize skupaj s primeroma iz prakse in konkretiziranimi refleksijami o veščinah, ki so jih pridobivali učenci. Namen članka je predstaviti, kako uporaba igre vlog pozitivno vpliva na usvajanje ne le znanj, temveč tudi veščin s strani učencev. Osrednje mesto med pridobljenimi veščinami ima gotovo sposobnost sporazumevanja (tako glede pravilnosti kot učinkovitosti izražanja kot tudi po vidiku razumevanja in upoštevanja). Ob njej pa imajo pomembno vlogo tudi veščine kritičnega mišljenja, timskega dela in empatije. Uporaba igre vlog sama po sebi sicer ne zagotavlja tega, da bi učenci nujno usvajali omenjene veščine, ugotavljamo pa, da jim gotovo to omogoča v večji meri kot klasične frontalne metode. Želimo si, da bi preko seznanitve s primeri dobre prakse in refleksije metode več pedagoških delavcev v svojo prakso vključevalo tovrstne in podobne pristope.

Ključne besede: igra vlog, kritično mišljenje, metoda debate, metoda okrogle mize, sporazumevanje, veščine.

Abstract

New and creative teaching methods and approaches are used to enable students to gain better knowledge as well as skills useful for life even after the knowledge of the topics of the school curriculum fades away. Role-play is a method based on learning from direct experience and enables the training of various skills. Students are therefore acquiring new knowledge and developing various skills needed for life. There are several types of role-plays. The most common are: the round table, the radio show, the summit, the pro et contra debate, the working group and the book promotion. This article presents the pro et contra debate and the round table, with concrete examples of practice along with reflections on the skills developed by the students in the process. The aim of the article is to present the positive influences that role-play methods have on acquiring knowledge and skills. One of the most important skills is undoubtedly the ability to communicate (with various aspects including formulation of thoughts, their expression as well as understanding and considering the accepted communication). In addition to communication, critical thinking, teamwork, empathy and others also play a considerable part. Role-play by itself does not guarantee the acquirement of skills but we are finding it to be more effective than frontal teaching methods. We wish that through getting acquainted with the examples of good practice and their effects, a greater number of pedagogical workers would try to include those and other similar approaches into their work.

Keywords: communication, critical thinking, pro et contra method, role-play, round table method, skills.

1. Uvod

Ko opazujemo mlade, ki danes vstopajo v pedagoški proces, se zlahka zavedamo, da se pripravljajo za svet, ki se še ni razvil. Vemo, da bodo opravljali poklice, ki še ne obstajajo, vemo, da bodo uporabljale tehnologije, ki jih šele razvijamo. Ob obilju dostopnih informacij se zastavlja vprašanje potrebe po liku učitelja, nujna je refleksija kurikularnih vsebin, ki jih kot popotnico v življenje postavljamo pred mlade.

Ob digitalizaciji sveta in zmanjševanju razdalj ter vse večji dostopnosti informacij ostaja kakovostno znanje eno temeljnih vrednot in ciljev vzgoje, saj lahko posameznik hitro podleže različnim oblikam manipulacije in pritiska s strani različnih akterjev, ki skušajo vplivati nanj in na njegove odločitve (Globokar, 2019). Kako podajati znanje in tekom učnega procesa učenca pripeljati do tega, da usvoji veščine, ki jih bo potreboval v svojem življenju? Zavedamo se, da so veščine tiste, ki bodo mladim koristile tudi ob vseh spremembah, ki bodo vplivale na njihova življenjska okolja skozi čas. Tudi če bi kurikularne vsebine postale zastarele, bi veščine, ki so jih učenci pridobili ob osvajanju teh vsebin, lahko prenesli v svoje nove situacije in izzive.

Vprašanje, ki si ga zastavlja marsikateri učitelj, je torej, kako mlade ustrezno pripravljati, kako jim podajati vsebine, da bi od pouka nekaj odnesli ne le za čas izobraževanja, temveč za svoje življenje. Odgovor lahko poiščemo v različnih metodah poučevanja. Ena od rešitev se skriva tudi v metodi igre vlog, ki nam ponujajo raznolike načine, kako učencem približati snov na drugačen način in, kar je morda še pomembneje, jih ob tem še naučiti veščin, potrebnih za prihodnost.

2. Igra vlog

Igre vlog so precej raznovrstne. Tanja Rupnik Vec (2003, str. 10) poda opredelitev igre vlog kot »vrsto aktivnosti pri pouku, v kateri učenci igrajo raznovrstne bolj ali manj strukturirane situacije in vloge, da bi raziskali različne mentalne, ravnanjske in doživljajske možnosti«. Zelo pogosto uporabljene so: okrogla miza, radijska igra, posvet in *pro et contra*.

Kot bomo lahko videli v nadaljevanju, učenci preko različnih vrst igre vlog usvajajo različne veščine. Raven usvojitve veščin je seveda odvisna od več dejavnikov, ki se nanašajo tako na pripravo same igre vlog, učiteljevo delo kot tudi na notranjo motivacijo učencev ter pri določenih veščinah njihove predispozicije.

Drugačna metoda dela in popestritev siceršnjih dejavnosti predstavlja dodaten element motivacije za bolj angažirano delo učencev. Rupnik Vec (2003, str. 42) piše, da »predstavlja igra vlog veliko spodbudo učenčevih miselnih veščin.« Tako na eni strani izpostavi kompleksno mišljenje (primerjanje, razvrščanje, induktivno sklepanje, deduktivno sklepanje, odločanje) in na drugi vseživljenjska znanja (sodelovanje, procesiranje informacij, uporaba virov, učinkovito predstavljanje idej in miselne navade).

Vsem različnim variantam igre vlog je skupno to, da omogočajo poleg obravnave določene vsebine tudi osredotočanje na urjenje veščin. Nekatere veščine, ki jih navaja tudi omenjena

avtorica, bomo nazorneje predstavili preko primerov prakse, ki predstavljajo osrednjo vsebino prispevka.

2.1 Debata pro et contra

Retorika je pomemben del predmeta klasične kulture, ki ga izvajamo na OŠ Alojzija Šuštarja. Kot samostojna veščina se je rodila že v stari Grčiji, največji razcvet pa je dosegla v obliki sodnega in svetovalnega govora pri Rimljanih (Zidar Gale, Žagar, Žmavc in Pirc, 2011). Že Cicero je rekel, da imamo največjo prednost pred živalmi, da se pogovarjamo med seboj in da z govorjenjem lahko izražamo svoje misli (Cicero, 2002). Za učence je velikega pomena, da znajo dobro izražati svoje misli. Sporazumevanje v maternem jeziku je tudi ena od 8 ključnih kompetenc na skupnem evropskem trgu, ki jih je leta 2007 objavila skupna ekspertna skupina, osnovana leta 2001 v Svetu EU. Ukvarjanje s teoretično in predvsem praktično aplikacijo retorike lahko učencem v veliki meri pomaga izgrajevati prav to kompetenco. Pri pouku se zato pogosto poslužujemo metode debate *pro et contra*. »Ta vrsta igre vlog je primerna za obravnavo raznovrstnih socialnih ali osebnih dilem: njen namen je, da učenci do tematike, dileme, problema /…/ zavzamejo širšo perspektivo ter širijo uvid v večplastnost in kompleksnost družbenih in individualnih pojavov, dogodkov in situacij.« (Rupnik Vec, 2003, str. 23).

2.2 Primer iz prakse

Pri pouku klasične kulture z latinščino se ob spoznavanju novih latinskih rekov in misli pa tudi ob obravnavi nekaterih vsebinskih tematik, ki zadevajo družbeno strukturo ali organizacijo in odnose v družbi, večkrat poslužujemo debate *pro et contra*. Osrednji element, na podlagi katerega se metoda razvija preko sledečih korakov, je: osnovna trditev, teza. Ta lahko predstavlja latinski rek, misel kakšnega od antičnih avtorjev ali pa opredelitev mnenja do določenega družbenega (praviloma v antiki prisotnega) fenomena.

Teza vedno omogoča zavzetje stališča zagovarjanja ali zavračanja zatrjevanega. Učenci se tako – bodisi sami bodisi po razporedu učitelja – odločijo, ali bodo izražali argumente za ali proti podani trditvi. Debata ima za tem, ko je določena trditev, v uporabljanem modelu sledeče elemente:

a) Uvodni govor

   Vsaka skupina določi nekoga, ki bo imel uvodni govor. V uvodnem govoru učenec najprej pozdravi vse sodelujoče v debati, se predstavi in pove en argument, za katerega skupina meni, da je najboljši in ga nasprotna skupina ne bo mogla izpodbiti.

b) Argumenti

   Skupina pred začetkom uvodnega govora skupaj nabira argumente. Če so v skupini *pro*, nizajo argumente, ki podpirajo postavljeno trditev, če pa so v skupini *contra*, nizajo argumente, ki ji nasprotujejo.

   Vse argumente napišejo na list. Zopet določijo enega učenca, ki pa ne sme biti isti kot prej, ki vsem predstavi te argumente. Medtem si nasprotna skupina zapisuje argumente nasprotne skupine, da bo kasneje lahko imela replike na dane argumente.

c) Replike oz. protiargumenti

   Po predstavitvi argumentov sledijo replike. Vsak ima možnost, da pove svojo repliko. Učenci dvigujejo roke in učitelj izmenično kliče zdaj enega iz skupine *pro*,

zdaj enega iz skupine *contra*. Učenci imajo lahko replike na argumente, ki jih je prej predstavil sošolec, ali pa tudi repliko na repliko. Učitelj se trudi, da pridejo vsi učenci na vrsto za replike in ne kliče vedno enih in istih učencev. Pomembno je, da pri tej fazi debate sodelujejo vsi.

d) Zaključni govor

Po koncu replik imajo učenci pet minut, da kot skupina še enkrat razmislijo o debati in sestavijo zaključni govor. Zaključni govor lahko pove učenec, ki v debati ni povedal še ničesar, vsekakor pa ne tisti, ki je že imel bodisi uvodni govor bodisi predstavitev argumentov. V zaključnem govoru se učenec zahvali za debato in izpostavi en argument, ki je tekom debate ostal neomajen. Lahko je to isti argument kot v uvodnem govoru, velikokrat pa se zgodi, da je na tem mestu izražen drug argument, saj je bil argument iz uvodnega govora izpodbit.

Pogosto se razvije lepa in konstruktivna debata. Kakšna bo debata, je odvisno od več dejavnikov. Eden od teh je starost učencev, drugi na primer sama misel ali pregovor. Določene obravnavane teme so učencem preprosto preveč tuje, da bi se uspeli z njimi poistovetiti v dovoljšni meri. Določene teze pa so zastavljene tudi na tak način, da je izrazito težko zagovarjati stališče, ki se učencem zdi tuje, nenaravno glede na podano tezo. Če učenci niso dorasli sami misli, se pogosto zgodi, da se vrtijo okrog enega in istega argumenta, izraženega na različne načine. V takem primeru je vloga učitelja v tem, da učence opozori in skuša spodbuditi premik iz začaranega kroga na kakšno višjo raven argumentacije. Kljub dobrim argumentom in kvalitetni debati pa se lahko zgodi tudi, da na kakšen (aktualen) vidik učenci tudi ne pomislijo. V tem primeru učitelj nadaljuje in nadgrajuje vsebino razprave tudi po sami debati in pri tem ohranja višjo motiviranost učencev za sodelovanje, ker imajo izkušnjo lastne aktivnosti in slišano povezujejo z lastnim predhodnim razmislekom.

2.3 Veščine, pridobljene z debato

Osrednje mesto pri uporabi metode debate ima gotovo skrb za razvijanje veščine sporazumevanja v maternem jeziku. Učenci vadijo tako oblikovanje svojih misli kot njihovo ustrezno izražanje. Izražanje je obravnavno tako po svoji jezikovni ustreznosti in primerni rabi knjižnega jezika kot tudi po svoji uspešnosti, prepričljivosti. Pri slovenščini in klasični kulturi (pri kateri se latinščine ne poučuje kot živega tujega jezika) se učenci urijo v knjižni slovenščini. Pazijo na mašila in na knjižno govorico, kar jim na začetku predstavlja veliko težavo, saj v svojem vsakdanu niso vajeni tovrstnega govora. Pri tujih jezikih vadijo tekoči govor v tujem jeziku in obvladujejo novo besedišče. Zato je debata izjemna metoda tudi pri pouku tujih jezikov.

Poleg tega učenci z debato pridobijo še veliko več. Preko debate razvijajo kritično mišljenje, ki jim v današnji poplavi lažnih novic in nepregledni množici različnih informacij še kako koristi. Vsako trditev morajo premisliti in analizirati, nanjo pogledati z različnih zornih kotov in o njej osnovati svoje mnenje, informirano z različnimi vnosi. Nadalje, s tem, ko so »prisiljeni« biti v skupini, znotraj katere morajo zagovarjati in tvoriti argumente, s katerimi se sicer ne bi strinjali, začnejo razmišljati izven okvirjev. Prav tako se v dani situaciji postavijo v kožo drugače mislečega in se s tem urijo v strpnosti, nekateri na ta način razvijajo tudi sočutje.

Debata, zastavljena na način, ki je bil predstavljen, učence navaja tudi na timsko delo. Učenci se med seboj povezujejo in vključujejo tudi najšibkejšega, saj vedo, da sodelujejo vsi in je tudi za sam uspeh v debati pomemben prispevek vseh članov ekipe. Ravno tisti najšibkejši, ki morda

niso tako vešči v samem izražanju, v še večji meri napredujejo v veščini sporazumevanja, saj imajo pri tem podporo in zgled svojih vrstnikov. V sodelovanju spoznavajo tudi vrednoto skupnosti in solidarnosti.

Pomembno pravilo, ki ga postavimo pri zastavljanju pouka z uporabo te metode, je spoštljiv odnos do vseh članov nasprotne ekipe. Učenci vedo, da argumenti »*ad hominem*« ne bodo uspešni in bodo njihovi ekipi škodovali, naučijo se prepoznavati in zavračati vse vrste osebnih diskreditacij in tudi drugih argumentativnih manipulacij. Prav tako morajo dobro prisluhniti nasprotniku in ga slišati ter se ga truditi razumeti, ker vedo, da bodo le tako uspeli pripraviti dobre in učinkovite protiargumente. Tako se urijo v čuječnosti, v večji meri pa cenijo tudi spoštovanje kot vrednoto, ki je pomembna v njihovem delovanju.

Velika prednost tovrstne debate je tudi v tem, da učenci pridobivajo občutek za čas. Vedo, koliko časa imajo za določen del in če v določenem času ne bodo izpostavili dobre replike, ne bodo tako uspešni, kot bi bili, če bi jim to uspelo.

Ker debato hitro povežemo z določeno tematiko, je to izvrstna metoda, primerna tudi za ostale predmete, zlasti za slovenščino, državljansko vzgojo, geografijo, zgodovino, pa tudi za tuje jezike, kjer učenci na ta način napredujejo v jeziku.

2.4 Okrogla miza

Ena od možnih iger vlog je tudi okrogla miza. Rupnik Vec (2003, str. 23) jo opredeli kot igro, »pri kateri skupina razpravljavcev (igralcev) sooči svoja stališča, znanja in izkušnje o določeni problematiki«. Učenci dobijo svoje vloge, v katere se morajo vživeti, pogosto pa ta metoda predpostavlja predpripravo, in sicer metodo dela z viri.

V tem smislu je sama metoda lahko smiselna nadgradnja uporabe metode debate *pro et contra*. Največjo nadgradnjo predstavlja predvsem povsem jasno opredeljena vloga posameznega sodelujočega pri razpravi. V tem smislu so učenci v svojem delu bolj samostojni, v manjši meri razvijajo kompetenco sodelovanja v skupini, v večji meri pa svoje lastno izražanje, poslušanje drug drugega in vživljanje v situacijo drugega.

2.5 Primer iz prakse

V devetem razredu imajo učenci naše šole družboslovni teden. Preteklo šolsko leto so spoznavali različne medije in ena od skupin se je malce bolj seznanila z veščino retorike (tudi ob obisku parlamenta in spoznavanju delovanja poslancev) in s pripravo okrogle mize (med drugim preko obravnave in analize različnih soočenj na televiziji).

Zaključno delo skupine, ki se je ukvarjala z debato in govorom, je bilo priprava in izvedba okrogle mize, vključno z njeno video produkcijo. Tema, s katero smo se ukvarjali skozi celoten teden, je bila Slovenci po svetu. Učenci so po treh dnevih temo že dobro spoznali. Za okroglo mizo smo določili konkretne vloge. Učencem smo določili spol, narodnost, stopnjo izobrazbe oziroma poklic in kar je bistvenega pomena, kakšno stališče zavzema določen lik oziroma oseba. Nismo se preveč omejili na samo osebo, da so jo lahko učenci do konca izgradili sami. Za to so imeli dovolj časa, na voljo pa tudi različno literaturo in splet. Sami so torej dokončno izoblikovali, kdo je njihov lik, ali ima družino, kako se bo vedel, kakšne bodo njegove značajske značilnosti, kdaj in kako bo vstopal v razpravo in kakšen bo njegov odnos do soudeležencev.

Izbrali smo tudi moderatorja, ki je moral biti komunikacijsko precej spreten in tudi dobro podkovan o sami tematiki, da je lahko povezoval okroglo mizo. Naslov okrogle mize, ki so ga učenci določili sami, je bil *Bo Slovenija ostala prazna?* Učenci so bili veliko bolj motivirani, da bodo dobro predstavili vlogo, ko so izvedeli, da bomo to okroglo mizo posneli in si jo bodo ostali sošolci ogledali.

2.6 Veščine, pridobljene z okroglo mizo

Poleg znanja, ki ga učenec pridobi in utrdi z metodo okrogle mize, preko samega procesa ustvarjanja in izvedbe okrogle mize pridobi veliko veščin, ki mu koristijo tako za prihodnost kot tudi sedanjost.

Prva in na videz samoumevna je – tako kot pri debati – veščina sporazumevanja. Pomembno je izpostaviti dodaten element, ki izpopolnjevanje v večji meri omogoča tudi za bolj zadržane in manj aktivne učence. Učenec, ki mu je nerodno ali je bolj sramežljive narave, se dobro pripravi na svojo vlogo, ki jo ima v okrogli mizi, in ima priložnost, da se resnično dobro izkaže. S tem, ko izpopolni svoj način izražanja, pridobi tudi na samozavesti in suverenosti. Ker pri okrogli mizi učenec imitira nekoga drugega in se s tem distancira od sebe ter posledično za svoje vedenje ni osebno odgovoren, se lahko zadržan učenec veliko bolj sprosti in resnično izkoristi svoje potenciale, ki jih v naravni situaciji zaradi sramu ali drugih dejavnikov ne bi mogel v polnosti.

Naslednja nadgradnja v primerjavi z metodo debate je v nadgradnji predpriprave. Okrogla miza predvideva tudi delo z viri. Učenec do virov pristopa kritično in razvija kritično mišljenje, ki je zanj pomembno, saj mu, kot pravita Kompare in Rupnik Vec (2016, str. 26), »omogoča sprejemanje kakovostnejših osebnih odločitev, povečuje možnost uspešnosti pri doseganju želenih ciljev in reševanju problemov ter veča njegovo učinkovitost soočanja z različnimi okoliščinami«.

V predpripravi v samem izdelovanju lika, ki ga bo učenec pripravil, pa se uri tudi v sodelovanju, če damo možnost, da lahko pri oblikovanju lika učenci sodelujejo v parih in si med seboj pomagajo z nasveti. V vsakem primeru je oblikovanje *persone* velik izziv za mnoge učence in jim pomaga v večji meri vživeti se v situacijo neke potencialne osebe s svojo konkretno obstoječo realnostjo.

3. Zaključek

Z igro vlog lahko pridemo do globljega razumevanja učne snovi. Prav tako spodbuja razvoj samopoznavanja in veščine samorefleksije. Učenec se uri tudi v komunikacijskih veščinah (Rupnik Vec, 2003). Izjemnega pomena pa je to, da se učenec na ta način uči tudi veščin sodelovanja in kritičnega mišljenja, ki sta danes bistvenega pomena. Toda ni samoumevno, da se vsak učenec preko igre vlog nauči veščine kritičnega mišljenja, čeprav je dejavnost zastavljena tako, da bi to omogočala. Posameznik se mora namreč h kritičnemu mišljenju zavezati in biti naravnan k temu, da misli kritično, ugotavljata Kompare in Rupnik Vec (2016). Če o vprašanju razmislimo širše, lahko vidimo, da je v odnosu do katerekoli veščine glede posameznika več odvisno od njegovih predispozicij in drž kot v primeru znanja. Lažje je vztrajati in zagotavljati, da učenci dosežejo določeno raven znanja o neki snovi kot pa vztrajati pri metodah, ki spodbujajo razvoj določene veščine. Zlasti se ta težava pojavlja znotraj sistema, ki sloni na težnji po zagotavljanju standardov na področju znanj, v preverjanju uspešnosti dela.

V primeru stremljenja k usvajanju veščin je potrebno pozornost posvečati tudi refleksiji in spremljanju napredka na področju vnaprej identificiranih veščin. Kot nadgradnjo metode tako vidimo vključevanje elementov formativnega spremljanja. Potrebno bi bilo več pozornosti namenjati samemu načrtovanju, v katerega bi morali biti aktivno vključeni tudi učenci. Tako bi se učenci zavedali, kaj so veščine, ki jih s tovrstnim delom pridobivajo, in bi jim namenjali več pozornosti, lažje pa bi tudi sami pri sebi spremljali lasten napredek.

Izziv predstavlja tudi učencu prilagojeno izvajanje metode igre vlog, saj so nekateri učenci tako vajeni frontalnega poučevanja, da jih uvajanje drugih elementov in metod postavlja izven njihove cone ugodja. Po drugi strani je mogoče, da se zaradi različnih nagnjenosti in izhodiščnih veščin učenci v delo vključujejo v zelo različni meri. Oba izziva jasno nakazujeta, da je za uspešno in učinkovito poučevanje z uporabo obravnavane metode nujno, da se učitelj izrazito posveča individualnemu spremljanju vseh učencev v razredu. Metodam poučevanja se morajo prilagajati tudi metode preverjanja in spremljanja.

Kljub oviram in izzivom, ki učitelju prihajajo nasproti, pa je gotovo vredno v pedagoškem procesu ustvarjati priložnosti, ki bodo učencem omogočale, da bodo pridobivali in urili veščine, ki jim bodo lahko v življenju koristile.

4. Literatura

Cicero, M. T. (2002). *O Govorniku: trije pogovori o govorniku, posvečeni bratu Kvintu*. Ljubljana: Družina.

Globokar, R. (2019). *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi.* Ljubljana: Teološka fakulteta.

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

Rupnik Vec, T. (2003). Igra vlog in simulacija – splošno. V Rupnik Vec, T. (ur.), *Igra vlog in simulacija kot učna metoda.* (str. 10–45). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Zidar Gale, T., Žagar, I. Ž., Žmavc, J. in Pirc V. (2011). *Retorika: Uvod v govorniško veščino.* Ljubljana: I 2.

Kratka predstavitev avtorice

Tina Weilguny je učiteljica klasične kulture na OŠ Alojzija Šuštarja. V svoj pouk, kjer med drugim poučuje tudi latinščino, kar je za osnovne šole redkost, rada vnaša različne tehnike argumentacije, najpogosteje debato *pro et contra*, ki je tudi opisana v članku.

Kako z igro osvojiti in spodbuditi prvošolca in devetošolca k učenju?

How to Encourage and Motivate a First Year and a Senior Year Student to Study Efficiently?

Petra Teržan

OŠ Mihe Pintarja Toleda Velenje
petra.terzan@gmail.com

Povzetek

Kaj imata skupnega šola in igra? Je res, da učenje ne more biti igra? Dognanja dokazujejo, da se je pri današnjem šolskem delu potrebno vprašati, ali je še vedno bistvena količina znanja, ki ga mora učenec usvojiti, ali je nujno potrebno strmeti k učinkovitosti, funkcionalni vrednosti ter trajnosti usvojenega znanja. Moderni pristopi potrjujejo prav to, da je igra najbolj učinkovit, naraven in nenazadnje tudi zabaven način učenja, povezovanja znanja in pridobivanja novih veščin. V današnjem času se med otroki pojavlja proces hiperpozornosti otrok, s katerim so otroški možgani zaradi vpliva moderne tehnologije izpostavljeni nenehnemu sičenju z informacijami, ki jih obremenjujejo. Možgani informacij ne obdelajo, temveč jih samo sprejemajo. Posledično prihaja do pojava, da se lahko otrok zbrano uči le 15 minut, nato potrebuje pavzo, na drugi strani pa dnevno preživi več ur na telefonu, tablici ali računalniku.
Ravno zato je nujno potrebno vizijo moderne šole usmeriti v pridobivanje otrokom življenjsko koristnih znanj in veščin, povezovanje znanja, ki ga moderna tehnologija ne omogoča, ter narediti učenje zabavno in zanimivo.
Prikazana raziskava, ki je bila izvedena med učenci od 1. do 9. razreda, in sicer na vzorcu 356 anketirancev, kaže, da interes za šolo med učenci z leti drastično pada, da se s količino učenja podatkov povečujeta stres in odpor do šolskega dela s 100 % zainteresiranih prvošolcev na komaj še 8 % zainteresiranih devetošolcev. V nadaljevanju raziskave, na vzorcu 197 učencev (2. in 4. razredov treh OŠ), se je polovica le-teh preizkusila v usvajanju snovi z inovativnimi metodami dela, imenovanimi NTC (Nikola Tesla Center) metodami, ki učence skozi igro pripeljejo do neverjetnih miselnih procesov, katerih rezultat so nezavedno pridobljena znanja, ki dokazano presegajo pridobljena znanja klasičnega pouka, hkrati pa učence navdušujejo, da si želijo sodelovati in iskati rešitve.

Ključne besede: igra, otroci, pomnjenje, sodobni pristopi, učenje, uspeh.

Abstract

What do school and playing have in common? Is it true that learning cannot be achieved by playing? Current evidence show that the question, concerning schoolwork today is not in quantity of learnt knowledge, but in efficiency of learning, functional value and consistency of knowledge acquired. Modern approaches confirm that playing is the most efficient, natural and nevertheless amusing way of learning, connecting knowledge and gaining new competences. We are nowadays at the verge of a new process called hypertension of children in which child's brain is burdened with an endless sum of information gained by the influence of modern technology. Brain cannot process such quantity of information it just gathers them. Consequently, we are witnessing that high percentage of children that cannot stay focused for more than 15 minutes, while learning, and are instantly in a need of pause, whereas they are able to spend hours and hours in front of mobile phones, tablets or computers.

Therefore, the modern school needs to focus on gaining knowledge and competences that will be functionally useful for children of tomorrow, and make learning amusing and interesting.
Inquiry represented in this article, conducted among 356 students, has shown that the interest for schoolwork decreases rapidly from 100 % in the first year of schooling, to only 8 % in the last year of primary school. Furthermore, the research has shown that the results of innovative approaches of learning through the so-called NTC (Nikola Tesla Centre) methods, which include neuropsychological processes, increase on a subconscious level, the efficiency of the acquired knowledge while playing, much more than with traditional learning methods. Moreover, while doing so, children are amused and motivated in a search for new knowledge.

Keywords: children, learning, memory, modern methods, play, success.

1. Uvod

Vstop v šolo je za vsakega otroka zelo razburljivo doživetje, ki prinaša malo strahu, predvsem pa polno pričakovanj, upanja, želja, … Počutijo se velike in pomembne. Veselijo se učenja, z navdušenjem listajo učbenike in delovne zvezke, celo domačih nalog se veselijo. Tako je v prvem razredu. Toda kaj se v slovenskih šolah zgodi že konec prve triade? Veselje do šole in dela drastično strmoglavi; s 100 % navdušenih otrok v prvem razredu na 58 % v petem razredu, v devetem razredu pa se šole in učenja veseli le še 15 % učencev.

Mednarodne raziskave znanja so pokazale, da so naši otroci zelo dobri tako v naravoslovni kot matematični in celo bralni pismenosti, kjer so se pred leti uvrstili pod povprečje, toda šola in učenje jim nista ljuba, tudi o učiteljih nimajo najboljšega mnenja. Po naklonjenosti učenju je bila Slovenija v TIMSS 2015 celo zadnja (Zakaj slovenski šolarji ne marajo šole; Dnevnik, april 2017).

Klasično učenje na pamet je za otroka stresno, saj se pričnejo pri preverjanju znanja pojavljati simptomi akutnega stresa: razbijanje srca, potenje dlani, … možgani pa kot organ za preživetje pošiljajo jasno sporočilo: “Zbeži in se reši!” A otrok nima kam zbežati! Druga možnost je borba, a boriti se ne more, ker nima znanja (ali pa ga ima, a je naučeno pozabil). Priče smo primerom, ko pričnejo otroci bežati iz šole. Ko se otrok uči in si pri tem ne more zapomniti snovi, izgubi samozaupanje. To pa je zelo slabo. Porajata se vprašanji, kaj bo z našimi otroki, ki se še zmeraj izobražujejo na način, ki je zastarel in daje slabe rezultate, in ali učenje res ne more biti igra? Skozi igro se vendar učimo oz. pridobivamo nove veščine (Rajović, 2015).

Strokovnjaki opozarjajo na nevroznanstvena spoznanja o povezanosti učenja in okolja. Znanstveno je dokazano, da se lahko otroci kvalitetno učijo le, če se dobro počutijo (Zakaj slovenski šolarji ne marajo šole; Dnevnik, april 2017).

1.2 Namen raziskave

Namen naše raziskave je bil najprej pridobiti podatke o tem, ali učenci v našem okolju radi obiskujejo OŠ. V nasprotnem primeru pa ugotoviti, kateri so razlogi, da učenci šole ne marajo, in ali je to možno spremeniti? Postavili smo si prvo hipotezo – H1: Z leti upada zainteresiranost učencev za šolo.

Da bi pridobili čim bolj zanesljive podatke, smo pripravili anonimni anketni vprašalnik, ki smo ga razdelili med učence od prvega do devetega razreda izbrane pilotske šole. Učencem smo zastavili vprašanja, kot so: Kako bi na lestvici od 1 do 5 ocenil šolo? Kateri so tvoji

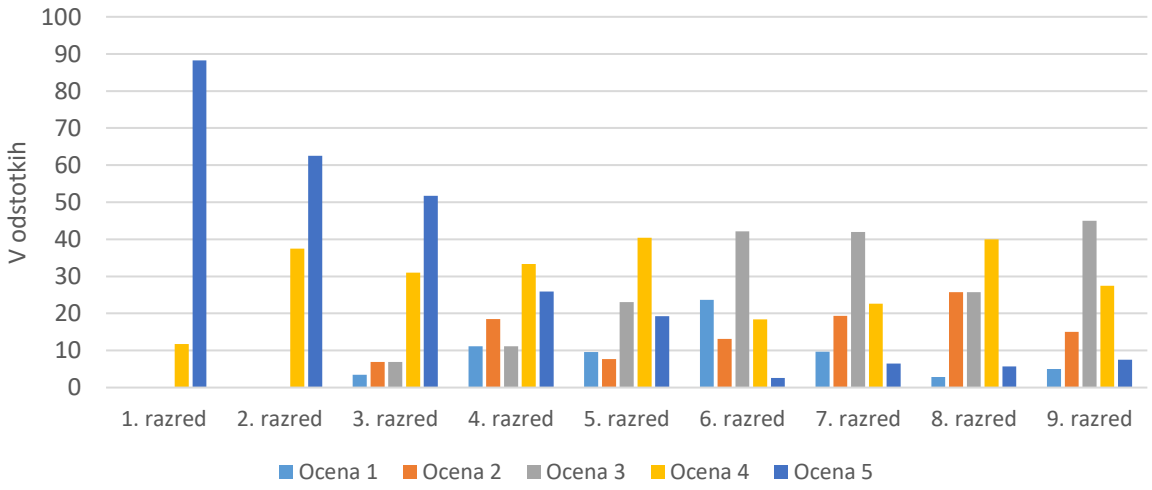
najljubši trije šolski predmeti? Ali je zate učenje igra? Kako se učiš? Moj uspeh bi lahko bil boljši, če … Moje počutje v šoli bi lahko bilo boljše, če …

Rezultati anketnega vprašalnika, izvedenega v šolskem letu 2017/18 med 356 učenci od prvega do devetega razreda, so pokazali, da učenje do konca prve triade večini učencem predstavlja igro in radi obiskujejo šolo, kar je razvidno iz spodnjega grafa. Vidimo, da je v prvi triadi največ učencev ocenilo šolo z ocenama 5 in 4. Od prve triade dalje učenje za večino učencev ni več igra. Veliko učencev se v četrtem razredu prvič sooči z resnim učenjem, ki pa ga dodatno oteži dejstvo, da ne vedo, kako pristopiti k delu, kako se naučiti in obdržati količino podatkov, ki jih učni načrti zahtevajo.

Kot kaže graf 1 (kako bi ocenil šolo od 1 do 5), vidimo, da v četrtem razredu 58 % učencev šolo še oceni s 4 ali 5, 42 % učencev pa šola ni več »prijateljica«. Do konca osnovnošolskega izobraževanja se vse samo še stopnjuje. Po podatkih raziskave komaj 6 % osmošolcev in 8 % devetošolcev oceni šolo s 5, pri čemer je 5 najvišja možna ocena. Anketni vprašalnik je pokazal, da si učenci v drugi in tretji triadi želijo drugačnih pristopov, manj snovi, šola pa jim povzroča tudi prevelik stres.

Za najbolj priljubljena šolska predmeta skozi vsa leta sta se izkazala šport in umetnost, medtem ko matematika in slovenščina z leti izgubljata svoj blišč.

Graf 1: Kako bi ocenil šolo z ocenami od 1 do 5?



Glede na pridobljene odgovore smo v naslednjem šolskem letu nadaljevali z raziskavo, katere cilj je bil ugotoviti, ali lahko z drugačnimi (modernejšimi) pristopi naredimo učencem pouk zanimivejši in hkrati pridobimo primerljive, če ne celo boljše rezultate znanja – kvaliteta znanja bo večja (informacije bodo znali med seboj povezovati), pridobljeno znanje pa bo (dolgo)trajno.

Za inovativne, sodobne pristope smo izbrali metode Nikola Tesla Centra (v nadaljevanju NTC-metode).

1.2 Nastanek in predstavitev NTC-programa

Ena izmed sodobnih metod dela je zagotovo NTC-sistem poučevanja. Avtor programa je dr. Ranko Rajović, ki s svojimi sodelavci z Oddelka za nadarjene otroke deluje pod okriljem mednarodne organizacije Mensa. Program je nastal v sodelovanju s strokovnjaki z več področij: nevrofiziologije, psihologije, pedagogike, defektologije in pediatrije (Gojkov, Rajović, 2010).

Ko govorimo o programu NTC-učenja (Nikola Tesla Center oz. Nurture of Talented Children), govorimo o pedagoškem pristopu (pri vzgoji otrok), ki temelji na spoznanjih o razvoju in delovanju možganov najmlajših. Program sistematično usmerja starše, vzgojitelje in učitelje k tistim igralnim dejavnostim z otroki, ki dobro vplivajo na nastajanje in utrjevanje možganskih povezav od rojstva otrok do približno dvanajstega leta starosti (Juriševič, Rajović in Drgan, 2010).

Pri otrocih aktivira dodatne potenciale in jim skozi igro olajša sprejemanje novih znanj. NTC-metode omogočajo otrokom v procesu učenja aktivirati neizkoriščene zmogljivosti. Program je dinamičen in prežet z novimi spoznanji nevrofiziologije ter z izkušnjami iz praktičnega dela z otroki. Rezultati vse večjega števila raziskav kažejo uspešnost NTC-sistema pri delu z otroki. Dr. Ranko Rajović skupaj z Urošem Petrovićem spodbuja otroke, da usvojijo in si zapomnijo pomembne informacije, ki jih dobijo skozi spontane elemente asociacije in igre. S pomočjo NTC-metod se vsak otrok osvobodi strahu pred odgovarjanjem in strahu pred napačnimi odgovori. S tem pridobi več samozavesti, zaupanja v svoje odgovore, v reševanje nalog in komentiranje očitnih primerov.

Na primer, ko se v šoli učijo o divjih živalih, se od otrok običajno zahteva, da snov nekajkrat preberejo in se jo na ta način naučijo na pamet ali pa imajo v najboljšem primeru za lažje učenje podobe živali, ki se jih morajo naučiti. Učenje skozi podobe otroku pomaga, da si zapomni informacije, vendar pa možgani na takšen način, ko se učimo s pomočjo slik oz. podob, delujejo na nižjem nivoju. Moramo zagnati dodatne kapacitete možganov, takrat se učenje dogaja mimogrede, saj otroci misijo, da se igrajo. Potem pa lahko delamo na povezovanju podatkov, na razvoju funkcionalnega znanja.

Kot že rečeno, smo v nadaljevanju skušali ugotoviti, ali lahko z inovativnimi pristopi dvignemo zainteresiranost med učenci ter kvaliteto znanja. Pri tem smo si postavili naslednje **hipoteze**:

H 2 Učenci bodo pesmico, obravnavano po NTC-metodi, znali bolje (z manj napakami) kot učenci po klasični metodi, takoj in po ponovnem testiranju.
H 3 Število napak se bo pri obeh metodah po ponovnem testiranju povečalo.
H 4 Učenci bodo pri naravoslovnih vsebinah, obravnavanih po NTC-metodi, v znanju pokazali večji napredek kot učenci, ki bodo te vsebine spoznavali po klasični metodi.
H 5 Pri učnih urah (obravnava pesmice in naravoslovnih vsebin) bodo pri obravnavi po NTC-metodah dela sodelovali vsi učenci, pri klasičnem pouku pa ne.

2. Klasičen pouk vs. NTC-metode poučevanja

2.1 Metodologija

Za metodologijo raziskovalne naloge smo izbrali eksperimentalno kvantitativno metodo za ugotavljanje odnosa do šole (predstavljeno v uvodu). V anketni vprašalnik je bilo zajetih 356 učencev ene šole.

Z dvojno eksperimentalno metodo kvantitativno-kvalitativne raziskave pa sta bili izmerjeni ter primerjani kakovost in količina usvojenih podatkov iz posamezne učne teme po klasičnih učnih metodah in metodah NTC-učenja, in sicer v dveh (naključno izbranih) razredih četrtošolcev in drugošolcev na treh osnovnih šolah. Z metodo opazovanja smo ugotavljali aktivnost učencev pri samem pouku.

V vrednotenje pridobljenega znanja na naravoslovnem področju in pri učenju pesmi je bilo vključenih šest oddelkov četrtošolcev in dva oddelka drugošolcev, skupno kar 144 četrtošolcev in 53 drugošolcev. Zastopanost po spolu je bila naključna, saj za samo raziskavo ni pomembna. Anketiranje in testiranje je bilo anonimno.

2.2 Potek raziskave

Raziskava je potekala na dveh področjih. Prvo področje je zajemalo učenje naravoslovne vsebine za četrti razred »V naravi opazujemo pojave«, drugo področje pa je zajemalo recitacijo pesmi v drugem in četrtem razredu. Raziskovanje je vseskozi potekalo v eksperimentalni skupini, ki je snov pridobivala po NTC-metodah dela, in v primerjalni skupini, ki je snov pridobivala po klasičnih metodah dela.

2.3 Potek učenja naravoslovnih vsebin in pridobljeni rezultati

Na zvito vprašanje »Kaj imata skupnega zvezda in snežak?« želijo vsi učenci v razredu ponuditi svoj odgovor. Pri učencih takšno vprašanje pritegne pozornost, začnejo ga reševati, iščejo nove ideje, povezujejo vse, kar znajo z določenega področja, a pri tem pridobivajo nove informacije, ki si jih lažje zapomnijo, kot če bi se jih učili na pamet. Takšen skupinski proces je zelo navdušujoč, otroci se medsebojno dopolnjujejo in spodbujajo nove ideje. Tako opogumljeni in spodbujeni otroci z veseljem sodelujejo pri reševanju vprašanj in ugank.

Pri obravnavi naravoslovne vsebine »V naravi opazujemo pojave« smo v obravnavo snovi vključili ugankarski vprašanji o tem, kaj imata skupnega zvezda in snežak ter zakaj stoji na Neptunu največji snežak. Prav tako smo v obravnavo snovi dodali gibanje. Klasično igro »Gnilo jajce« smo spremenili v igro »Kroženje planetov okoli Sonca«, kjer so učenci pridobili pojma kroženje in vrtenje. Za utrjevanje planetov so se učenci med odmori igrali NTC-igro Planeti (glej slika1[25]).

[25] Za vse fotografije, objavljene v tem članku, ima avtorica pridobljena soglasja za objavo.



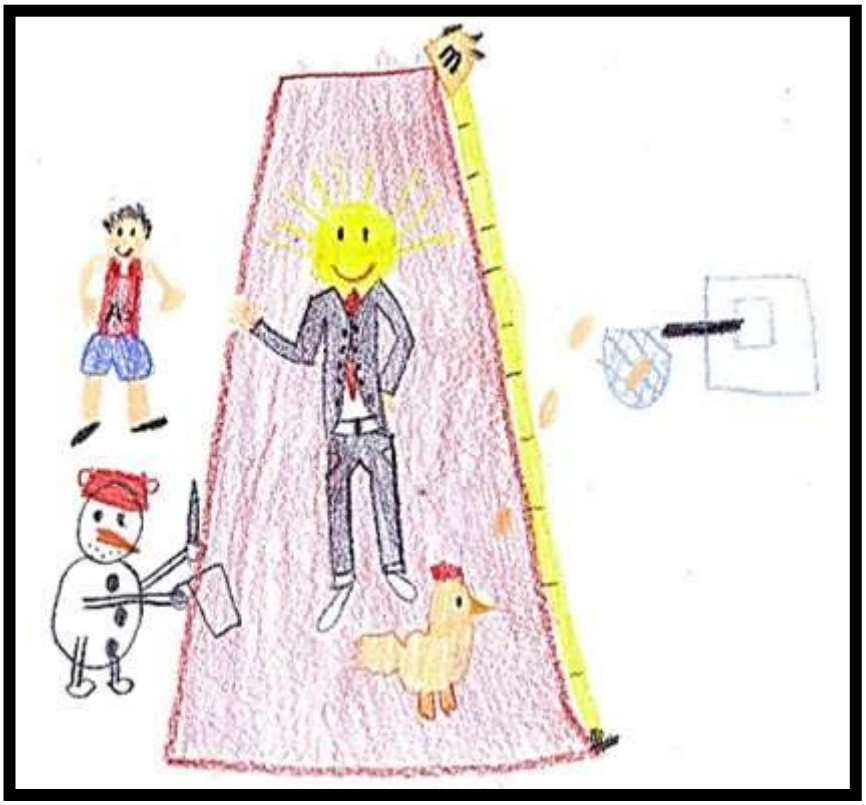
Slika 66: Učenci med odmorom pri NTC-igri Planeti

Skozi poligon z nalogami, ki ga vidimo na sliki 2, so učenci utrdili podatke o planetih, kroženju, vrtenju in pridobili podatke o oddaljenosti Sonca od Zemlje ter o tem, zakaj je ta oddaljenost pomembna.



Slika 67: Učenci pri učenju skozi NTC-poligon

Za pridobivanje novih pojmov, kot so asteroidi, kometi in meteoriti, smo uporabili tehniko asociacij. Učenci so s pomočjo asociacij narisali nove pojme (za primer izrisa glej sliko 3) in pridobili definicijo iz učbenika: *Sonce je zvezda. Okoli njega kroži osem planetov in veliko asteroidov, kometov in meteoritov.*



Slika 68: Asociativni izris učne snovi četrtošolke

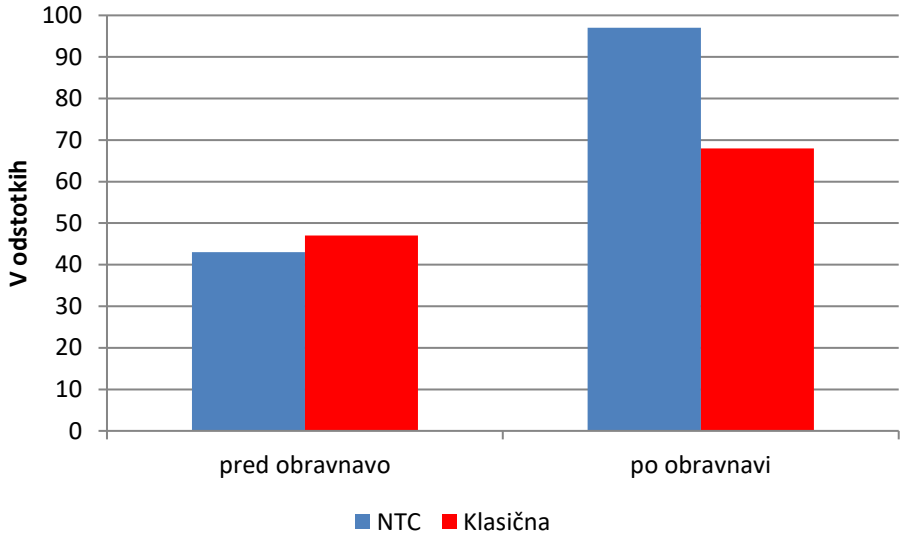
Razlaga četrtošolke: Sonce je zvezda, zato gre po rdeči preprogi. Okoli njega kroži osem planetov. Število osem predstavlja snežak, ki želi avtogram zvezde na rdeči preprogi. Asteroide predstavlja mišičast deček, ki ima na majici napis »AS« in za mišice uživa steroide. Komete predstavlja kokoš, ki meče jajca na koš (ko-ko-met). Z metrom so izmerili preprogo; meter predstavlja meteorite.

Na ugankarsko vprašanje »Kaj imata skupnega umazana snežena kepa in Zvezdica Zaspanka?« ni pravilni odgovor, da oba padeta na Zemljo in da se oba vrneta na nebo, so pa to odlične ideje. Učenci povežejo vso pridobljeno znanje do sedaj, kroženje vode, magnetizem, … Z rešitvijo, ki jo vsi v razredu napeto pričakujejo in do katere pridejo z namigi, pa pridobijo novo informacijo, ki si jo na ta način dolgotrajno vtisnejo v spomin. Namige dodajamo učencem postopoma, da v njih ves čas držimo napetost, ne prehitro in ne prepočasi, da ne izgubijo volje do sodelovanja. Namig: V pravljici Zvezdica Zaspanka je oseba, ki ji lahko rečemo tudi umazana snežena kepa, saj je v resničnem svetu sestavljena pretežno iz ledu. Do pravilnega odgovora lahko pridejo učenci s tehniko izločanja oseb, ki v Zvezdici Zaspanki ne morejo biti pretežno iz ledu. Tako dobimo pravilni odgovor »komet«.

Na takšen način fokusirani skupini otrok, ki je v velikem pričakovanju pravilnega odgovora, lahko ponudimo še nekaj dodatnih podatkov, ki si jih bodo s takšno pozornostjo poslušanja zagotovo zapomnili.

Obravnavano vsebino smo preverjali skozi sedem vprašanj, ki smo jih učencem zastavili pred obravnavo snovi in en mesec po obravnavi. Enako smo naredili pri učencih iz paralelk, ki so snov pridobivali po klasičnih metodah dela, ki še vedno prevladujejo v večini slovenskih osnovnih šol.

Graf 2: Primerjava napredka znanja pri naravoslovnih vsebinah



Iz grafa lahko razberemo, da so imeli pred obravnavo nekoliko večje predznanje o tej temi učenci, ki so kasneje pridobivali znanja po klasičnih metodah dela. Mesec po obravnavi se je rezultat drastično spremenil. Prva skupina (na grafu rdeča) je svoje znanje izboljšala le za 11%, v drugi skupini, kjer je pouk potekal po NTC-metodah (moder graf), pa se je odstotek pravilnih odgovorov dvignil kar za 54 %, kar je presenetljiv rezultat in zelo dober pokazatelj učinkovitosti učenja po NTC-metodah dela.

Zanimiv je tudi podatek, ki je nastal vzporedno ob obravnavi snovi, in sicer osredotočenost učencev na pouk. Izkazalo se je, da so bili učenci pri pouku, izpeljanem po NTC-metodah, ves čas 100 % osredotočeni, saj pedagoški proces ni dopuščal možnosti za »spanje« med poukom. Gre za konstantne menjave metod od ugank do gibanja ter iger in učenec nima časa, da »odtava«. Pri klasičnem frontalnem pouku so venomer izpostavljeni eni in isti učenci, ki so aktivni pri sodelovanju, vendar njihovi miselni procesi niso na visoki stopnji, saj gre v večini le za reprodukcijo znanja in redko za povezovanje znanj. Med tem pa imajo učenci, ki jih snov ne pritegne ali nimajo dovolj pridobljenega znanja, veliko možnost za »umik«. Večje kot je število učencev v razredu, večja je možnost za to. Takšno konstantno »dremanje možganov« pa ne ostaja brez posledic. Učenec, ki je vsakodnevno večino časa miselno neaktiven, izgublja stik s procesom učenja ter dogajanja v razredu. Težava nastane, ko je učenec primoran vso neaktivnost nadoknaditi z goro informacij, katere od njega zahtevajo preverjanja in ocenjevanja znanja. Takrat nastanejo stiska, razočaranje in želja po umiku, begu, veselje ter želja po učenju pa usahneta.

Raziskava, ki je bila narejena pri četrtošolcih na treh osnovnih šolah v Sloveniji, je pokazala, da je pridobivanje znanj s pomočjo NTC-metod bistveno uspešnejše kot usvajanje po klasičnih metodah dela. Spodbujanje razmišljanja ter povezovanje informacij v kombinaciji z gibanjem je torej tisti pravi recept za pridobitev dolgotrajnega znanja, ki je hkrati funkcionalno, saj ga znamo prenesti v nove vsebinske okvirje.

2.4 Potek učenja pesmi in pridobljeni rezultati recitacij

Včasih pa se v šoli vendarle pojavi nuja po učenju na pamet. Tudi za takšno učenje ima NTC-sistem uspešne metode. Te učenci spoznavajo tako pri pouku kot v popoldanskih

delavnicah, ki se v zadnjih dveh letih uspešno širijo po Sloveniji. Uspešnost lahko potrdimo ne le z dejstvom, da se veča število otrok, vključenih v popoldanske NTC-delavnice, temveč tudi s številom otrok, ki se po izteku jesenskega dela vključijo v spomladanski del ter naslednje leto z obiskom nadaljujejo.

Uspešnost metode »slikovni in asociativni prikaz« smo preverili med različno starimi učenci treh osnovnih šol, in sicer v drugem in četrtem razredu. Učenci so se eno šolsko uro učili pesem, ki so jo potem individualno recitirali. Primerjalne skupine iste šole in istih razredov so poučevale učiteljice po klasičnih metodah, eksperimentalne skupine pa sta poučevala raziskovalca, ki sta se seznanila z NTC-metodo slikovnega prikaza. Besede so zamenjale sličice.

PRIJATELJ NAVADNO SEDI **V ISTI KLOPI** **IN GLEDA ENAKE REČI** **KOT TI.**	

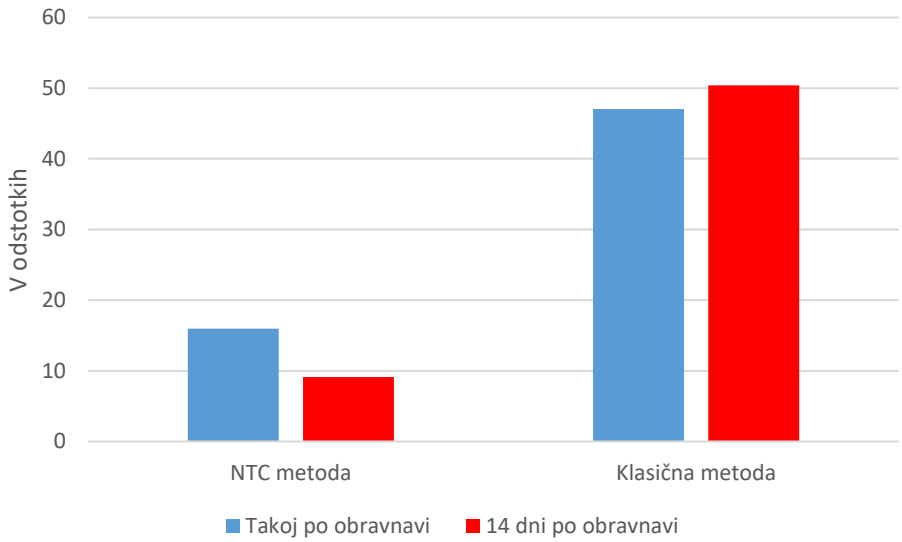
Slika 69: Prva kitica pesmi, obravnavane v četrtem razredu

Po končani uri so učenci individualno, ne da bi se med seboj poslušali, recitirali pesem. Raziskovalca sta označevala in štela napake. Učenci, ki so se učili pesem po klasičnih metodah, so si uspeli zapomniti dobro polovico le-te. V povprečju so napravili 47 % napak. Učenci, ki so pesem narisali, so napravili v povprečju le 17 % napak.

Ker pa šola ni šola za trenutno učenje, temveč si želimo, da se znanje otrok ohrani kot dolgotrajna pridobitev, nas je zanimalo, koliko naučenega znanja jim ostane na daljši rok. Zato sta se raziskovalca nenajavljena vrnila po štirinajstih dneh in učence ponovno preizkusila. Večina učencev, ki se je učila po klasičnih metodah, se pesmi sploh ni več spomnila, saj v vmesnem času ni bilo ponavljanja. Izstopala je le ena skupina, v kateri je bila pesem v vmesnem času ocenjena, kar pomeni, da je bilo prisotno vsakodnevno ponavljanje in dodatno učenje. Ta skupina je v povprečju napravila 25 % napak, zato smo to skupino kot tudi njej eksperimentalno skupino iz iste šole umaknili iz raziskave. Pridobljeni podatek pa nam kaže, da se je z vsakodnevnim ponavljanjem mogoče naučiti pesem oz. lekcijo, res pa je, da moramo za to žrtvovati več časa.

Kot smo že omenili, je bila takoj po obravnavi pesmi uspešnejša skupina z NTC-metodami slikovnega prikaza pesmi, toda izjemno presenetljiv je bil rezultat po štirinajstih dneh, saj so ti učenci pesem znali še bolje, in sicer so napravili le 9 % napak. Iz tega lahko utemeljeno sklepamo, da si ljudje slike lažje vtisnemo v spomin in si jih čez čas tudi lažje prikličemo, celo poglobijo se v našem spominu, medtem ko besede čez čas izginjajo.

Graf 3: Primerjava napak obravnave pesmi po NTC in klasični metodi



3. Zaključek

V svetu smo vsak dan priča nenehnim spremembam, razvoju in napredku. To se kaže na vseh področjih, pri razvoju avtomobilov, telefonov, v gradbeništvu, celo pri športu. Kaj pa šolstvo? Se je v petdesetih letih sploh kaj spremenilo? Napredovalo? Ali celo nazadovalo?

Raziskave kažejo na nezadovoljstvo učencev, ki pojasnjujejo, da šola od njih zahteva reprodukcijo in ogromno količino podatkov, kar jim povzroča stres in deluje demotivacijsko. Da je temu res tako, smo se lahko prepričali z našim prvim delom raziskave, kjer smo si zastavili hipotezo H 1: z leti zainteresiranost učencev za šolo upada. S pomočjo ankete, izvedene med učenci od prvega do devetega razreda, smo prvo zastavljeno hipotezo potrdili, hkrati pa smo pridobljeno informacijo izkoristili kot izhodišče za nadaljnjo raziskavo.

S pomočjo inovativnih učnih metod smo želeli, da učenci ponujeno vsebino trajno pridobijo in jo znajo uporabiti v novih situacijah. Izbrali smo NTC-metode dela, ki spodbujajo intelektualni potencial otrok. Učence smo učili naravoslovnih vsebin in pomnjenja pesmi (primerno razvojni stopnji otrok, v skladu z učnim načrtom). Z drugačnimi (modernejšimi) pristopi smo naredili pouk zanimivejši, hkrati pa smo dokazali, da je tako pridobljeno znanje trajnejše in kvalitetnejše, saj ga znajo učenci med seboj povezovati.

Pri tem smo potrdili tri zastavljene hipoteze: Učenci bodo pesmico, obravnavano po NTC-metodi, znali bolje (z manj napakami) kot učenci po klasični metodi; učenci bodo pri naravoslovnih vsebinah, obravnavanih po NTC-metodi, v znanju pokazali večji napredek kot učenci, ki bodo te vsebine spoznavali po klasični metodi; pri učnih urah (obravnava pesmice in naravoslovnih vsebin) bodo pri obravnavi po NTC-metodah dela sodelovali vsi učenci, pri klasičnem pouku pa ne. Hkrati smo tudi dokazali, da se število napak po ponovnem testiranju po NTC-metodi bistveno zmanjša, kar ovrže drugo hipotezo, ki pravi: Število napak se bo pri obeh metodah po ponovnem testiranju povečalo.

Tako raziskava kot tudi nasmeh na obrazih učencev, ki pridejo v stik z NTC-ugankami, NTC-poligoni, skritimi besedami, zvitimi vprašanji, … nam lahko z veliko gotovostjo odgovorita na naše vprašanje z začetka članka, ali učenje res ne more biti igra. Učenje ne le, da

MORA biti igra, igra je edini naravni način učenja, saj je znanstveno dokazano, da se lahko otroci kvalitetno učijo samo, če in kadar se dobro počutijo.

4. Viri in literatura

Bartol, U. (2015). *Primerjava koncepta »igra-gibanje-razvoj« in programa NTC-učenje*. Ljubljana: Diplomsko delo.

Juriševič, M., Rajović, R., Drgan, L. (2010). *NTC-učenje: spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju*: gradivo za strokovni seminar. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rajović, R. (2015). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*? Ljubljana: Mladinska knjiga.

Zakaj slovenski šolarji ne marajo šole (april 2017). Pridobljeno s https://www.dnevnik.si/1042769087.

Kratka predstavitev avtorice

Petra Teržan je profesorica razrednega pouka. Po 18 letih delovne dobe, od zadnjih ostankov osemletke do prvih zametkov devetletke, ugotavlja, da v šole še vedno prihajajo radovedni otroci, a njihova motivacija za delo žal prehitro usahne. Prav tako je med poukom težko držati koncentracijo, tudi vedno več učencev ima specifične učne težave. Med iskanjem novih idej za uspešno šolsko delo je pred petimi leti naletela na dr. Ranka Rajovića, ki jo je s svojimi metodami dela izredno navdušil. Preizkusila jih je v razredu in se navdušena nad učinki podala po nova znanja v Beograd, Novi Sad in Sremsko Mitrovico. Pod budnim očesom dr. Rajovića je opravila licenco za strokovno sodelavko NTC-sistema učenja v Sloveniji in v šolskem letu 2018/19 odprla drugi NTC-center v Sloveniji, NTC-center Velenje. Prav tako so v šolskem letu 2018/19 izvedli omenjeno raziskavo, ki je potrdila uspešnost NTC-metod. Kot učiteljica drugega razreda poskuša vsakodnevno spreminjati dolgočasne šolske ure v razgibane, polne novih izzivov.

Skupinsko učenje in učinkovitost metode prerazporejanja

Cooperative Learning and Afficency of Jigsaw Classroom Learning Method

Aleš Malnarič

Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za lesarstvo
ales.malnaric@scsl.si

Povzetek

Poleg splošnoizobraževalnih ciljev je eden izmed ciljev srednjega izobraževanja tudi razvijanje sodelovanja, poleg tega pa tudi razvijanje ustreznega komuniciranja ter kritičnega presojanja. Te cilje lahko poskušamo pri dijakih doseči z uvajanjem skupinskega učenja v redne šolske ure. Namen tega prispevka je razložiti pomen skupinskega učenja ne samo za predhodno omenjene cilje, temveč tudi na splošnoizobraževalne cilje. V prispevku skozi teorijo spoznamo različne metode skupinskega učenja, posebej je osvetljena ena izmed metod, in sicer metoda prerazporejanja. Bistvo te metode je poleg pridobivanja novega ali utrjevanja obstoječega znanja tudi v krepitvi socialnih stikov ter hkrati tudi v premoščanju socialnih razlik. Ne nazadnje pa je šolska ura speljana na drugačen, zanimiv način, kar povečuje motivacijo dijakov.

Ključne besede: metoda prerazporejanja, motivacija, razred, skupinsko učenje, učne metode.

Abstract

One of the main goals of secondary education besides general education goals is to develop cooperation, appropriate communication and critical judgment. We can achieve these goals by introducing group learning into regular school hours. The purpose of this paper is to explain the importance of group learning, not only for the before mentioned goals, but also for the general educational ones. Some methods of group learning are shown in this paper through theory. However, one is specially highlighted, namely the method of redistribution or the jigsaw learning method. The essence of this method is besides acquiring new or consolidating existing knowledge, to strengthen social contacts and at the same time to abridge social differences. Last but not least, the school lesson is conducted in different, interesting ways, which increase students' motivation.

Keywords: classroom, cooperative learning, jigsaw learning method, learning method, motivation.

1. Uvod

Kot učitelji se moramo nenehno spraševati o poslanstvu, učinkovitosti ter pravilnosti svojega početja. Zavedati se moramo, da imamo kot učitelji v rokah izredno moč in odgovornost, saj se ukvarjamo z mladimi ljudmi, ki niso še popolnoma izoblikovani. Dejstvo pa je tudi, da se dijaki med seboj razlikujejo. V mislih imam predvsem razlike v predznanju, sposobnostih, motivaciji itd. Naša naloga je, da v dijaku prepoznamo njegove najboljše lastnosti ter s tem poudarimo njegova močna področja in krepimo njegovo samopodobo. Realnost v razredu pa je taka, da se moramo ukvarjati z 20 do 30 dijaki naenkrat, kar nam onemogoča ukvarjanje s posamezniki. Zaradi naštetega moramo svoje delo v razredu še natančneje načrtovati. Pri svojih urah največkrat uporabljam metodo frontalnega nastopanja, ki jo dopolnjujem z metodo dela v paru, metodo razprave in včasih tudi z metodo brenčečih skupin. V okviru programa za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih strokovnih šol in pri predmetih Pedagogika za učitelje, Andragogika ter Didaktika v okviru študija PAI za strokovne delavce sem spoznal različne metode poučevanja. Ena izmed njih je bila tudi metoda prerazporejanja. Ker se mi je zdela zanimiva, sem se odločil, da jo preizkusim v praksi. Idealna se mi je zdela za pridobivanje osnovnega znanja pri predmetu Tehnološki procesi v lesarstvu.

V prispevku bom predstavil teoretična izhodišča metode prerazporejanja, njeno zgodovino in razloge za nastanek, hkrati bom poudaril prednosti ter omejitve. Opisal bom pravilen potek metode za dosego maksimalnega učinka. V nadaljevanju bom opisal praktično izvedbo v učilnici pri vajah v okviru predmeta Tehnološki procesi v lesarstvu.

Glavni cilj mojega raziskovanja je bil ugotoviti učinkovitost metode prerazporejanja, analizirati izvedbo le-te in preizkusiti njeno praktično vrednost, motivirati dijake za skupinsko delo in jih s pomočjo te metode pripeljati do potrebnega znanja.

2. Skupinsko učenje

Ko razmišljam o nalogah učitelja v razredu, se moram dotakniti dveh področij, in sicer oblik poučevanja in metod, ki jih pri tem uporabljamo. Seveda se različne oblike in izbrane metode razlikujejo glede na številne dejavnike, naj izpostavim le dva najpomembnejša: značilnost skupine, ki jo poučujemo, in učna snov, ki jo želimo poučevati. Govekar Okoliš in Ličen (2008) v svojem delu navajata, da se v poučevanju uporablja različne učne oblike. Izpostavim le nekaj najpogosteje uporabljenih: predavanja, seminarji, tečaji, mentorstvo in pred kratkim ponovno uvedeno vajeništvo.

Pri izobraževanju se izkaže uporaba različnih metod poučevanja kot zelo dobrodošla sprememba klasične metode predavanja (ex katedra). Pri izobraževanju otrok in odraslih pogosto uporabljamo iste metode, vendar je razlika v sami izvedbi metode (Krajnc 1979). Pri poučevanju lahko uporabimo različne metode, in sicer metodo predavanja, metodo razprave,metodo snežne kepe, miselni vzorec, metodo primera, metodo simulacije, doživljajske metode, izkušenjske metode itd. Nekatere metode bi lahko označili kot individualne, nekatere pa kot skupinske (Ažman, Brejc in Koren, 2014).

Obstaja velik nabor učnih metod, pri čemer se bom v nadaljevanju osredotočil le na nekaj metod skupinskega dela, ki jih tudi sam uporabljam. Predvsem pa se bom osredotočil na metodo prerazporejanja.

2.1 Metoda dela v paru

Delo v paru predstavlja skupinsko učenje v manjši skupini, za katerega veljajo načela dela v skupini. Delo v paru velja za najmanj kompleksno med metodami skupinskega dela. Znotraj metode se dijaki lažje sprostijo, vzpostavi se medsebojno zaupanje, po drugi strani pa je izmenjava mnenja možna zgolj z enim članom. Ta metoda je zelo ustrezna pri laboratorijskem delu (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005).

2.2 Brenčeče skupine

Brenčeče skupine so sestavljene iz dveh do šestih dijakov. Smisel te metode je, da dijaki v času, ki jim ga določi učitelj, razpravljajo o določeni temi in po končanem času tudi poročajo o svojih ugotovitvah. Ta metoda je primerna tudi za večje skupine dijakov in za večje predavalnice, kjer se sprednji dijaki preprosto obrnejo k zadnjim (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005).

2.3 Nevihta možganov

Metodo nevihta možganov imenujemo tudi "brain storming". Ta metoda omogoča iskanje številnih rešitev za nek problem. Običajno je skupina sestavljena iz šest do dvanajst dijakov. Ideja metode je v nekritičnem nizanju velikega števila idej za določen problem, navkljub njihovi nenavadnosti. Po končani metodi je potrebno narediti kritično presojo idej po vnaprej določenih kriterijih. Ta metoda je pogosto uporabljena tudi v gospodarstvu pri iskanju rešitve za določen problem (Resnik Planinc, brez datuma).

2.4 Metoda igre vlog

Metoda igre vlog temelji na dodelitvi in igranju vlog udeležencev. Metoda je najučinkovitejša znotraj majhnih skupin, kjer lahko vsem udeležencem dodelimo vloge. Če je skupina večja, ostalim dodelimo vlogo opazovalcev, ki pa običajno ne dobijo tako močne vzgojno-izobraževalne izkušnje, saj se v problem ne morejo vživeti. Z metodo ugotavljamo, kako bi se nekdo odzval v določeni situaciji, primerna je tudi za učenje socialnih odnosov (Govekar Okoliš in Ličen 2008).

2.5 Projektne skupine

Pri tej metodi se dijaki za reševanja kompleksnejšega problema razdelijo v tako imenovane projektne skupine. Število dijakov v skupini je lahko različno, od štiri do šest. Prevelika skupina lahko predstavlja logistične težave, saj se delo v projektni skupini ne nanaša le na šolsko okolje. Znotraj skupine se določi odgovornosti, vodjo, zapisnikarja ter ostale člane. Skupina deluje samostojno po principih projektnega dela. Nevarnosti za neučinkovitost pri delu projektne skupine v učilnici so dejansko enake, kot jih poznamo tudi v praksi. Projektna skupina lahko zaradi različnih razlogov razpade ali pa je zaradi nedela posameznih članov neučinkovita. Ob vseh težavah, ki lahko nastopijo, pa ne gre zanemariti pozitivnih učinkov takega skupinskega dela. Za uspešnost projektnih skupin gre velika zasluga dobri koordinaciji vodje (učitelja). Tudi v našem prostoru imamo na tem področju nekaj izrednih praks, vzemimo za primer projekt, ki ga vodi JA Slovenija – Moje podjetje.

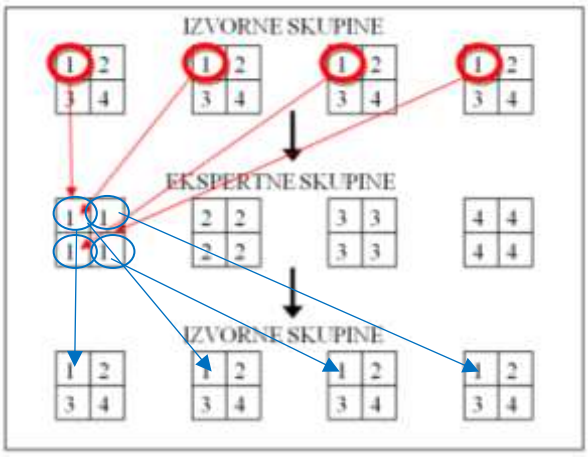
3. Metoda prerazporejanja

Posebno metodo skupinskega učenja predstavlja metoda prerazporejanja. Zasnoval jo je prof. Elliot Aronson s svojimi študenti. Prvič so jo uporabili leta 1971 v Austinu v Texasu kot odgovor na vedenjske težave učencev v razredu. Le-te so se pojavile kot posledica rasnih razlik med latinoameriškimi in temnopoltimi učenci.

V angleščini metodo prerazporejanja imenujemo "jigsaw", kar v dobesednem prevodu pomeni sestavljanka. Metoda dejansko predstavlja točno to – sestavljanko, saj vsak član doprinese košček znanja k celoti. V slovenščini je v literaturi omenjena metoda imenovana tudi metoda mešanih skupin.

Metoda prerazporejanja je metoda skupinskega učenja in velja za kompleksnejšo metodo, pri kateri se promovira soodvisnost med učenci. Pri tej metodi zahtevnejšo učno snov razdelimo na posamezne dele, te pa razdelimo med udeležence skupin. Pri tej metodi je vsak učenec član dveh skupin, in sicer izvorne in ekspertne skupine (Hull Adams 2013).

S to metodo poskušamo vzpostaviti čim večjo soodvisnost med člani skupine. Na sestavljanko spominja zato, ker je vsak kos (člen) pomemben v smislu razumevanja končne vsebine. Metoda zagotavlja aktivno sodelovanje vsakega člana skupine, kajti za zagotovitev končnega uspeha vsakega člana in tudi cele skupine je pomemben vsak član (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005). S Slike 1 lahko razberemo potek dela in organiziranost skupin.



Slika 1: *Shematski prikaz razdelitve dijakov po skupinah pri metodi prerazporejanja*

Pri tej metodi tudi eliminiramo povezovanje vedno enih in istih učencev, saj se izvorne skupine v naslednji stopnji pomešajo v ekspertne. S tem razbijemo običajno grupacijo glede na poznanstva, skupne interese, glede na okolje, iz katerega dijaki izhajajo itd. Vzpostavi se tudi povezanost in soodvisnost med učenci z različnimi stopnjami učnega uspeha.

Skozi leta uporabe metode prerazporejanja so se pokazali pozitivni učinki na učence, njihovo povezanost in vključevanje ter na njihov učni uspeh. Po drugi strani pa se je potrebno zavedati, da metoda prerazporejanja terja od učitelja veliko več angažiranja pri pripravi učne ure, pri pripravi izročkov za učence ter tudi pri sami organizaciji poteka učne ure in prostora. Ne nazadnje ne moremo mimo največjega izziva za učitelja, in sicer iskanje načina, kako motivirati učence za delo (Nurbianta 2018).

Omeniti velja še nezanemarljivo posebnost metode prerazporejanja. Skozi metodo se dijaki dejansko pripravljajo na sodelovalno funkcijo za bodočo poklicno kariero. Skoraj vsi se v poklicni karieri srečamo s problemi, ki so kompleksni in jih je potrebno reševati v timih, formiranimi za rešitev točno določenega problema. V takih primerih se pogosto izbira člane glede na njihovo predznanje in z mislijo na rešitev problema.

Na koncu naj omenim, da metoda tako pri načrtovanju kot pri izvedbi dopušča vrsto variacij in kreativnosti učitelja. Skozi njeno uporabo se nam kažejo in odpirajo novi načini uporabe pri različnih predmetih in temah.

4. Priprava na metodo prerazporejanja

4.1 Gradivo

Gradivo za dijake sem predhodno pripravil in ga razdelil v dva sklopa. Prvi sklop je predstavljalo gradivo s podrobnim opisom metode prerazporejanja in z navodili za delo, medtem ko je drugi sklop predstavljalo študijsko gradivo za štiri skupine. Na koncu sem dodal še oporna vprašanja, izmed katerih sem izbral vprašanja za test ob zaključku metode.

4.2 Organizacija prostora

Predhodno smo zaradi klasične postavitve miz v učilnici prerazporedili mize, in sicer po dve mizi obrnjeni ena proti drugi. Na ta način smo dobili štiri sklope miz za štiri skupine. S tem smo zagotovili osnovni pogoj za izvedbo metode prerazporejanja. Tu mislim predvsem hitro in urejeno prehajanje dijakov iz ene skupine v drugo, kar je pri klasični postavitvi precej oteženo.

4.3 Časovni potek

Pred pričetkom sem dijake seznanil s časovnim potekom posameznega dela. Za metodo smo si vzeli dve šolski uri, kar je bilo potrebno uskladiti z urnikom.

Časovni razpored učne ure po metodi prerazporejanja:

- uvodni del 10 min,
- izvorna skupina 15 min,
- ekspertna skupina 15 min,
- izvorna skupina 10 min,
- poročanje 10 min,
- preizkus 10 min,
- evalvacija 10 min.

Uvodni del je trajal 10 minut. V tem delu je vsak dijak prebral navodila, nato smo jih prebrali še skupaj. Za izvedbo metode smo si vzeli 50 minut, medtem ko smo naslednjih 20 minut namenili še preizkusu znanja in evalvaciji metode s strani dijakov.

5. Potek izvedbe metode prerazporejanja

5.1 Izvedba metode

V uvodnem delu smo se z dijaki dogovorili o načinu dela po metodi prerazporejanja. Vsak dijak je dobil gradivo z navodili, kako bo potekala učna ura po tej metodi. Pogledali smo si časovni razpored in oblikovali štiri skupine s po štirimi dijaki. Ker je bilo vseh dijakov 20, smo dvema zamudnikoma dodelili vlogo opazovalca. Njuna naloga je bila krožiti med skupinami, zbirati vtise in na koncu poročati o svojih dognanjih.

Med dijake v izvornih skupinah sem razdelil gradivo, ki je obsegalo opise različnih premazov za les. Dijaki v izvorni skupini so si razdelili vloge (vodja, poročevalec, zapisnikar in organizator – merilec časa) in prebrali tekst. V okviru časovne omejitve so si izpisali pomembne ugotovitve in se pripravili za ekspertno skupino. Po preteku časa so se dijaki z enako temo (1, 2, 3 in 4) združili v ekspertno skupino, v kateri so se pogovarjali o skupni tematiki in uskladili stališča ter se domenili za poročanje o temi v svojih izvornih skupinah.

Po vrnitvi v svoje izvorne skupine je vsak član ostalim prenesel najpomembnejše ugotovitve in dejstva, ki so jih dogovorili v ekspertni skupini. Vsaka skupina je bila tudi zadolžena za poročanje o eni izmed tem. V zadnjem sklopu (10 minut) so si v izvornih skupinah izmenjali mnenja in se domenili za poročanje. Poročevalci posamezne skupine so na tablo v nekaj alinejah napisali glavna dejstva in jih predstavili ostalim kolegom. Sledila so vprašanja poslušalcev in skupinska diskusija o posamezni temi.

Kot evalvacijo metode sem pripravil 10 minutni test s po tremi vprašanji iz snovi, ki smo jo predelali z metodo prerazporejanja. Ker so me zanimali tudi vtisi dijakov, sem jih pozval, da izrazijo svoje mnenje o delu po tej metodi; razdelil sem jim liste, na katere so napisali svoje vtise, kritike, pohvale, možnosti izboljšav itd.

6. Analiza izvedbe oz. rezultati učinkovitosti metode

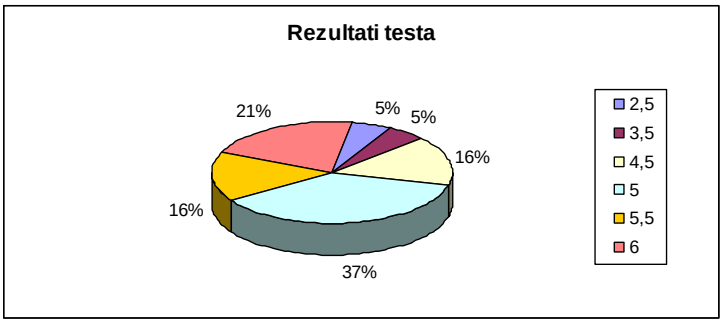
6.1 Analiza izvedbe metode prerazporejanja

Med izvedbo metode sem pri dijakih opazil večjo motiviranost kot običajno. Že pri organizaciji prostora je bilo opaziti vzpodbudno sodelovanje. Zanimivo je bilo videti posledice metode, ki razbije običajne grupacijo dijakov v skupine. V izvornih skupinah so se združili dijaki, ki tudi običajno tvorijo določene skupine. Po prvem rotiranju v ekspertne skupine pa sem opazil pozitivno sodelovanje tudi znotraj ekspertnih skupin, v katerih je potekala izmenjava mnenj in sodelovanje. Motivacija in zavzetost dijakov sta bili na višji ravni, kot je to opaziti pri običajni uri, kjer uspem vzpostaviti sodelovanje le z določenimi dijaki.

6.2 Rezultati preizkusa znanja

Ob koncu metode sem med dijake razdelil kratek test s tremi vprašanji. Za reševanje so imeli na voljo 10 minut. Maksimalno število točk pri testu je bilo 6. Povprečna vrednost doseženih točk je bila 5,0 kar predstavlja 87 % vseh točk. V spodnjem grafikonu je prikazano razmerje med številom dijakov in doseženimi točkami na testu.

Graf 3: *Prikaz odstotka dijakov in doseženih točk na testu*



Iz Grafa 1 je razvidno, da je 79 % dijakov na preizkusu znanja takoj po opravljeni metodi doseglo vsaj 5 točk ali več.

6.3 Komentarji dijakov

Ob koncu sem med dijake razdelil manjše lističe s prošnjo, naj napišejo svoje vtise, pripombe, kritike, pohvale itd. Njihove odgovore sem strnil v spodnji tabeli.

Tabela 19: *Komentarji dijakov*

Pohvale	Predlogi za izboljšanje
Dijak je v vlogi učenca, poslušalca in učitelja.	Po končani uri naj sledi dodatno utrjevanje oziroma razlaga učitelja.
Metoda je primerna, saj vključuje timsko delo.	/
Zelo v redu – sproščeno.	/
Vaje so bile zelo koristne, večkrat bi morali imeti vaje na tak način.	/

Iz Tabele 1 je razvidno, da so dijaki videli smisel uporabljene metode za učni proces. Mnenja, ki so jih podali, so izkazovala njihovo zadovoljstvo po zaključku ure. Med mnenji pa je bila izražena tudi bojazen po premalo utrjenem ali razloženim znanjem.

7. Zaključek

V svoji učiteljski karieri se iz leta v leto srečujem z različnimi problemi, na primer s problemom ustreznega motiviranja dijakov, veliko količino snovi, ki jo moramo predelati, neidealnim urnikom itd. Menim, da bi s spremembo načina podajanja snovi oziroma spremembo učnih navad pri dijakih dosegli boljše učne rezultate.

V našem prostoru je potrebno skozi leto predelati veliko količino snovi. Če se poslužujemo samo metode frontalnega nastopanja, smo po mojem mnenju pri tem zelo omejeni. Zaradi tega je potrebno kombinirati med različnimi metodami učenja. V svoji raziskavi sem skozi teoretični in praktični del to nazorno pokazal. Metoda prerazporejanja se je pokazala za dobro alternativo klasičnemu pouku, saj smo v dveh šolskih urah skupaj predelali večjo količino snovi, kot bi jo običajno, verjamem, da tudi bolj kvalitetno. Dijaki so poleg svoje običajne vloge prevzeli še vlogo učitelja, poročevalca, vodje tima, organizatorja. Poleg tega so se krepili socialni stiki, učili so se komunikacije, samostojnosti in odgovornosti. Odzivi dijakov pri praktičnem poskusu so bili pozitivni, tudi evalvacija metode je to potrdila.

Zaključim lahko, da je metoda koristna z več vidikov. Pri vsaki izvedbi metode se tudi sam kaj naučim, opazim pomanjkljivosti, ki so vodila za izboljšanje, npr. boljša organiziranost prostora, izboljšanje napotkov ali izbira teme. Menim, da bi tudi izobraževanje učiteljev na temo skupinskega učenja pomagalo razširiti obzorja ter pripomoglo k izboljšanju učnega procesa.

8. Literatura

Ažman, T., Brejc, M., Koren, A. (2014). Učenje učenja: primeri metod za učitelje in šole. Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru. Pridobljeno s https://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-61-9.pdf

Daily teaching tools. (brez datuma). 7 Free Jigsaw Activities for Your Students. Pridobljeno s http://www.dailyteachingtools.com/cooperative-learning-jigsaw.html#2

Govekar Okoliš, M. in Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Hull Adams, F. (2013). Using jigsaw techniques as an effective way of promoting co-operative learning among primary six pupils in fijai. *International Journal of Education and Practice*, 1(6),64–74. Pridobljeno s http://www.aessweb.com/pdf-files/ijep%201(6),%2064-74.pdf

Jigsaw classroom. (brez datuma). Pridobljeno s http://www.jigsaw.org/

Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih.* Ljubljana: Delavska enotnost

Nurbianta, H. D. (2018). The Effectiveness of Jigsaw Method in Improving Students Reading Comprehension. *English teaching journal*, 9(1),70–68. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/325562271_The_Effectiveness_of_Jigsaw_Method_in_Improving_Students_Reading_Comprehension

Puklek Levpušček, M. in Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktivni študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Resnik Planinc, T. (brez datuma). *Učne oblike in metode.* Filozofska fakulteta: Univerza v Ljubljani. Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/trajnostnirazvoj/ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Aleš Malnarič je diplomiral na Biotehniški fakulteti Oddelka za lesarstvo Univerze v Ljubljani. Dolga leta je bil zaposlen v gospodarstvu, enajsto leto pa že je predavatelj na Višji strokovni šoli za lesarstvo v okviru Šolskega centra Škofja Loka. Zadnja štiri leta je zaposlen na Šolskem centru Škofja Loka, na Srednji šoli za lesarstvo, kjer poučuje strokovne predmete, sodeluje tudi pri različnih projektih na šoli ter opravlja delo tajnika za POM.

Aktivni učenci v učnem procesu

Active Students in the Learning Process

Sebastjan Kruh

ŠC Novo mesto,
Srednja strojna šola
Sebastjan.kruh@sc-nm.si

Povzetek

Prispevek predstavlja izvedbo učnega procesa s pomočjo sodelovalnega učenja pri predmetu materiali in obdelave v poklicu, v oddelku avtoserviserjev. Med dijake je bilo razdeljeno enako učno gradivo, ki so ga preučili doma. Naslednjo uro so bila dijakom razdeljena različna vprašanja, razdelili so se v »ekspertne skupine« glede na njihovo znanje pri predmetu. Skupine so dobile enako gradivo in različna vprašanja, ter se pripravile na predstavitev v svoji skupini. Ko so nalogo opravili v ekspertnih skupinah, so se vrnili v matično skupino, kjer je vsak posameznik poročal o svojih ugotovitvah. S takim načinom dela so bili vsi učenci seznanjeni s celotnim gradivom, ki jim je bilo dano. Ugotovljeno je bilo, da je delo v skupinah zelo uspešno, risbe so bile narisane natančno, razumljivo, dijaki so snov razumeli. Med opazovanjem dijakov je bilo opaženo, da so popolnoma vsi dijaki aktivno sodelovali pri izdelavi naloge, vsakdo je moral dati svoj delček znanja za uspešno opravljeno nalogo.

Ključne besede: Dijaki, ekspertna skupina, sodelovalno učenje, sodelovanje, učno gradivo.

Abstract

The article discusses the implementation of a teaching process supported by cooperative learning in the subject *Materials and material treatment in the profession* in a class of car mechanics. The same study material was distributed among students who were required to study it at home. During the following lesson the students received different questions and they were divided into “expert groups”, according to their knowledge of the subject. All groups received the same material and different questions to prepare a presentation within their group.
After having completed the task in their expert groups, they joined the parent group where each individual reported their findings. Thus, all students were acquainted with the complete material they had received.
It was established that group work was extremely successful, the drawings were drawn with precision and were easy to understand, the students understood the subject matter.
During the observation of the pupils it was concluded that all pupils were actively involved in the task because each student had to participate with their share of information in order to complete the task successfully.

Keywords: cooperation, cooperative, expert group, learning, students, subject matter.

1. Uvod

Zaposleni, ki delujemo v vzgoji in izobraževanju, iščemo metode in oblike dela, ki celovito spodbujajo učenčev razvoj. Učenci naj bi aktivno in čim bolj samostojno delali z viri, sodelovali drug z drugim, svoje ideje predstavljali na različne načine, kritično vrednotili svoje delo. To lahko dosežemo z dinamičnim načinom poučevanja, z metodami in oblikami dela, pri katerih so učenci aktivni in lahko sodelujejo drug z drugim. Socialna interakcija med učenci spodbuja doseganje spoznavnih, čustvenih in socialnih ciljev (Vodopivec, 2003).

Čas, v katerem živimo, prinaša nenehne hitre spremembe, zato znanje kot skupek naučenih vsebin ne zadošča več. Šola mora omogočiti pogoje za vseživljenjsko učenje.

Vseživljenjsko učenje sloni na štirih stebrih: učiti se, da bi vedeli, učiti se, da bi znali delati, učiti se, da bi znali živeti v skupnosti, in učiti se biti. (Vodopivec,2003).

Zaradi hitrega tehnološkega napredka in nenehnih sprememb v našem življenju, se od ljudi zahteva raznolika znanja in spretnosti. Potreba po vključevanju mladih zaradi izzivov in zahtev vključevanja v družbo 21. stoletja je že v času šolanja pomembna, da se jih nauči živeti in delati skupaj, krepiti solidarnost, spodbujati in razvijati medsebojno sodelovanje, sporazumevanje, soodločanje in sprejemanje odgovornosti. Vključevanje različnih oblik sodelovalnega učenja v učni proces je učinkovit način za doseganje omenjenih ciljev.

Živimo v času velikih sprememb, tako na področju življenja, kot tudi na področju znanosti, ekonomiji, medsebojnih odnosih in tehnologiji. Zato bosta učence in bodoče učence označevala hiter razvoj informacijske in druge tehnike ter globalna svetovna soodvisnost.

Peklaj (2001) meni, da je v takem svetu naloga šole, da učence opremi, izobrazi z različnimi miselnimi veščinami, z veščinami reševanja problemov, s komunikacijskimi in tudi socialnimi veščinami. Le-tako bodo kos tempu, ki ga narekuje življenje.

Učitelji si prizadevamo usposobiti učence za samostojno učenje in sodelovanje. Le-to je tisto, s katerim dosežemo največ. Znanja in spretnosti, ki jih dosežemo s sodelovanjem, so trajnejša in jih učenci lahko uporabljajo v času izobraževanja, v družini, v interakciji z vrstniki, na delovnem mestu in nasploh v vsakdanjem življenju.

2. Učenje

Pri vprašanju dijakov, kaj zanje pomeni učenje so različno odgovorili: “Profesorji, snov, knjiga, zvezek, spraševanje, sedenje, ponavljanje, tišina, ocene, učitelji, uspeh”. Glede na odgovore lahko sklepamo, da učenci ob učenju pomislijo le na šolsko učenje določene snovi, ki jim jo je podal učitelj ali knjiga. Učenje je “vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev.” Takšna je uradna in strokovna definicija učenja (UNESCO/ISCED, 1993, v Marentič Požarnik, 2003, str. 10).

2.1 Sodelovanje, sodelovalno učenje

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2005) sodelovanje opredeljuje kot družnost, pomoč, solidarnost in vzajemnost. Iz besede sklepamo, da sodelovanje pomeni, prispevati svoje znanje in moč k doseganju skupnega cilja. Iz tega lahko razberemo, da sodelovati pomeni biti dejavno povezan zaradi skupne dejavnosti, pri tem pa nekomu pomagati, da uspešno opravi kakšno nalogo. Gre za vrsto sodelovalnih veščin, ki jih mora posameznik obvladati, kajti to mu pomaga, da vzpostavi in vzdržuje odnos z drugimi. Torej, se pojem sodelovanja nanaša na skupno delo za doseganje skupnega cilja (Peklaj, 2001).

»Sodelovalno učenje, je učenje v manjših skupinah, v katerih je delo zastavljeno tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj tako, da je vsak član skupine odgovoren za uspeh skupine« (Peklaj, 2001, str. 9). Od tradicionalnega skupinskega dela se sodelovalno učenje loči predvsem po tem, da jasno določa posameznikovo odgovornost, poudarja poleg kognitivnih tudi socialne cilje, učence se poučuje sodelovalne veščine, drug od drugega so pozitivno odvisni, razvijajo odgovornost drug za drugega in analizirajo svoje delovanje. (Peklaj, 2001)

“Sodelovalno učenje je torej učenje v majhnih skupinah, v katerih zastavimo dele tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj. Pri tem skupinskem delu pa se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine” (Peklaj, 2001, str. 9).

2.2 Načela sodelovalnega učenja

Ko dijake posedimo skupaj za mizo in jim damo nalogo, se po navadi v skupini nekaj časa ne dogaja nič. Ko pa jim bo primanjkovalo časa bosta eden ali dva dijaka delo opravila. Ravno zato sodelovalno učenje vključuje nekaj osnovnih načel, ki jih moramo upoštevati, da v skupini dosežemo res pravo sodelovanje. Ta načela so (Peklaj, 1998; povz. po Marentič Požarnik, 2003)

- pozitivna povezanost (odvisni eden od drugega) med člani skupine: iste skupne cilje; ker učence zanima napredek in uspeh drugih, si med seboj pomagajo, dokler vsi člani ne dosežejo ciljev (določenega znanja in spretnosti);
- neposredna interakcija pri skupnem načrtovanju, dogovarjanju in ovrednotenju rezultatov;
- jasna razvidnost odgovornosti vsakega posameznika in njegov prispevek k delu skupine; ocenjuje se rezultat skupine kot povprečje individualnih rezultatov vsakega posameznika;
- skupine so heterogeno sestavljene glede na sposobnosti, znanje, spol, socialno in etično pripadnost;
- vsi vodijo, da se vsak član nauči prevzemati vodstvene in druge funkcije;
- pomembni so socialni, spoznavni in čustveno-motivacijski cilji, kajti učenci ob tem pridobijo socialne spretnosti komunikacije in sodelovanja (poslušati se, dajati in sprejemati pomoč, reševati konflikte, usklajevati besedno in nebesedno sporočanje), prav tako pa pri pridobijo tudi spretnosti, povezane z učno nalogo: iskanje potrebnih informacij, njihovo posredovanje drugim, povezovanje in vrednotenje uspešnosti rešitev.

Sodelovalno učenje je izziv za učence in učitelja, kajti sodelovanja se moramo naučiti. Dijaki morajo sprejeti »drugačne« dijake, učitelj pa se mora naučiti nove pristope in strategije.

2.3 Vloga učitelja pri sodelovalnem učenju

Učiteljeva vloga, kjer se učenci učijo s pomočjo sodelovalnega učenja je drugačna kot pa tam, kjer se učenci učijo individualno. Njegova uspešnost delovanja je odvisna od kakovosti in količine interakcije v skupinah. Navodila za skupinsko delo morajo biti jasno oblikovana, skrbno izbirano učno gradivo ter razdelitev vlog v skupini so najpomembnejši elementi, da posameznik prispeva k skupnemu cilju uspešno opravljene naloge. Poleg načrtovanja sta pomembna tudi spremljanje dela v skupinah ter analiza uspešnosti tega dela. Takšno delo pomeni za učitelja veliko več napora kot pri uporabi individualnega in tekmovalnega dela (Peklaj, 2004). Pozornost učitelja mora biti usmerjena v vodenje razreda ter v načrtovanje in izvedbo učne ure.

2.4 Vodenje razreda

Vodenje razreda vključuje organizacijo skupinskega dela, vzdrževanje reda, discipline v razredu ter uravnavanje vedenja učencev v razredu. Brez dobrega vodenja dela v razredu ni uspešnega sodelovalnega učenja. Na začetku sodelovalnega dela je učiteljeva vloga pri vodenju največja, ko pa učenci usvojijo pravila vedenja v skupinah, sodelovalne veščine in nov način dela, takrat pa se učiteljeva vloga vodenja zmanjša. Učitelj odgovornost za delo v skupini prenese na učence same (Peklaj, 2001).

Za uspešno delo v skupinah je potrebno (Peklaj, 2001):

- oblikovati jasna pravila vedenja v razredu,
- jasno povedati svoja pričakovanja in zahteve,
- za nadzor nad vedenjem uporabiti pozitivno pozornost ter pohvale.

K vzdrževanju reda in ustreznega vedenja v razredu zelo pripomorejo jasna pravila vedenja v razredu. Najbolje je, da ta pravila oblikujejo učenci sami že na začetku. Pravila lahko napišejo na plakat, ter ga obesijo na vidno mesto v razredu, kjer jim bo vedno na očeh. Če so učenci pri svojem delu preglasni, učitelj izpostavi in pohvali skupino, ki tiho opravlja svoje delo in ne moti ostalih učencev (Peklaj, 2001).

3 **Izvedba učne ure s pomočjo sodelovalnega učenja**

V prispevku bom prikazal izvedbo učne teme s pomočjo ene izmed struktur sodelovalnega učenja z izvirno sestavljanko II, ki jo je razvil Slavin, 1990 in je namenjena učenju nove snovi.

Med dijake sem razdeli enako učno gradivo, katerega so predelali doma za domačo nalogo. Pri naslednji uri pouka sem med dijake razdelil različna vprašanja glede polimernih materialov. Dijaki so se zbrali v »ekspertnih skupinah«, v katerih imajo vsi enako gradivo in različna vprašanja, ter se pripravljajo na predstavitev v svoji skupini. Ko so nalogo opravili v ekspertnih skupinah so se vrnili v matično, kjer je vsak posameznik poročal o svojih ugotovitvah. Izbral

sem možnost, da so odgovore predstavili ob plakatu. Tako so vsi člani seznanjeni s celotnim gradivom, ki jim je bilo dano. Lahko pa bi vsak učenec individualno reši preizkus znanja in bil tako ocenjen.

3.1 Potek izvedbe učne ure

Sestavljanka II – Slavin 1990

Predmet: Materiali in obdelave v poklicu (MOP)

Razred: 1. letnik poklicnega izobraževanja

Tematski sklop: Umetne snovi

Vsebina: Polimeri

Učenci:

- poznajo razložiti in opisati nastanek polimerov
- poznajo razložiti in opisati uporabo polimerov
- naštejejo vrste polimerov
- delajo v skupini
- tiho poslušajo in opazujejo
- ne komentirajo drugačnih odgovorov
- razvijajo medsebojno komunikacijo

Učne metode:

- verbalno-tekstualna metoda (razlage, razgovora, sodelovalno učenje)
- ilustrativno-demonstracijska metoda (prikazovanja)
- metoda izkušenjskega učenja (praktična dela, reševanje problemov)

Učne oblike:

- frontalna
- skupinska (sodelovalno učenje)
- individualna

Koraki izvedbe učne ure:

- Predstavim učno snov.
- Dijaki v matičnih skupinah ponovno pregledajo oz. preberejo snov, ki sem jo dal, nato dobijo različna vprašanja in naloge.
- Dijaki z isto skupinsko nalogo se sestanejo v ekspertnih skupinah, kjer se učijo snov in se pripravljajo na predstavitev.
- Dijaki v matičnih skupinah predstavijo vsak svoj del snovi in jo strnejo v celoto..
- Individualni preizkus znanja.

Učni pripomočki: tabla, učbenik, pametni telefon, računalnik

Čas izvedbe: doma, 2 šolski uri

3.2 Potek dela in evalvacija

Pri predmetu Materiali in obdelava v poklicu sem novo snov podal na način sodelovalnega učenja sestavljanka II.

Dijaki se do sedaj še nikjer niso srečali s sodelovalnim učenjem , zato sem jim razložil, kaj je takšno učenje in kako bo potekalo.

Najprej sem dijake razdelil v matične skupine glede na njihove ocene pri omenjenem predmetu. Skupine sem sestavil predhodno doma glede na ocene od najuspešnejšega do manj uspešnega. V vsako skupino sem razdelil štiri različna vprašanja in vsak dijak si je moral eno vprašanje izbrati. Dijaki so izbrali vprašanje glede na njihovo znanje in snov, katero so predhodno predelali doma. Ko so dijaki imeli vsak svoje vprašanje so se razdelili v ekspertne skupine, z enako temo za omenjeno skupino.

Znotraj skupine so si dijaki razdelili vloge tako, da je bilo jasno določeno kdo bo za kaj zadolžen.

Na začetku smo se pogovarjali o naravnih polimerih in obnovili snov, ki smo jo obravnavali pri prejšnji uri.

Nekaj sem jim razložil o umetnih polimerih, in o snovi, katero so morali predelati za domačo nalogo.

Dijaki so začeli z delom v ekspertni skupini, kjer je imel vsak dijak svoje vprašanje na katero je moral odgovoriti. Ko so dijaki odgovorili na vsa vprašanja v skupini so si pripravili miselne vzorce na omenjeno temo, ki so jo obravnavali. Med iskanjem odgovorov so si lahko pomagali z učnim gradivom in spletom na mobilnih telefonih, računalnikih, kjer so morali paziti, da so najdene informacije na spletu pravilne.

Vprašanja na katera so morali odgovarjati dijaki.

DIJAK 1: Kaj so: termoplasti, duroplasti, elastomeri, kompoziti?

DIJAK 2: Postopek pridobivanja: termoplastov, duroplastov, elastomerov, kompozitov?

DIJAK 3: Zakaj uporabljamo: termoplaste, duroplaste, elastomere, kompozite?

DIJAK 4: Kateri so predstavniki: termoplastov, duroplastov, elastomerov, kompozitov?

Ko so zaključili z delom, so se ponovno sestali v matičnih skupinah. Vsak dijak je poročal o svoji nalogi, tako je tudi ponavljal in utrjeval učno snov, ki se jo je naučil. Na koncu so bili vsi člani skupine seznanjeni s celotno vsebino.

3.3 Prednosti in slabosti sodelovalnega učenja

Načini kako poučujemo in podajamo snov imajo tako pozitivne, kot tudi negativne lastnosti, ki se kažejo med samim izvajanjem in na koncu, ko izvajamo evalvacijo. Nič drugače ni pri

sodelovalnem učenju. Med samim delom je potrebno, da iz tistega, kar delaš, poiščeš največ koristnih, pozitivnih in dobrih stvari. Na ta način delo postane lažje, preprostejše in zanimivejše.

Dosežki, do katerih pridemo z vztrajnim in pozitivnim odnosom do sodelovalnega učenja (Peklaj, 2004):

- lahko dosežemo vse spoznavne cilje pri pouku,
- vzpodbujamo višje spoznavne procese,
- učimo se temeljnih pojmov za uporabo znanja v konkretnih situacijah,
- vzpodbujamo ustvarjalnost,
- oblikujemo nove ideje in izdelke,
- razvijamo odgovornost pri doseganju individualnih in skupinskih ciljev.

Slabosti sodelovalnega učenja, ki se pojavijo že pred samim izvajanjem in pri pouku (Peklaj, 2001):

- učitelj porabi veliko časa za iskanje literature, pripravo dela in učnih pripomočkov
- v uvodnih urah ni primerno, kjer je nujna učiteljeva razlaga,
- velikokrat je ena šolska ura premalo za poglobljeno delo,
- delo je zahtevno, zlasti v razredih z velikim številom učencev,
- potrebno je veliko časa, da učenci usvojijo sodelovalne veščine,
- več časa se porabi za usvojitev določenih ciljev,
- delo v skupinah je glasnejše kot sicer, kar lahko moti nekatere učence.

4 Analiza dela in ugotovitve

Učni proces sodelovalnega učena po metodi sestavljanka II je trajal dve šolski uri. Dijaki so bili zelo motivirani za delo, radi so sodelovali med seboj, delo je potekalo po zastavljenih ciljih. Dijaki so pri sodelovalnem učenju bolj sproščeni, izrazijo svoje mnenje. To se je videlo tudi v glasnosti dijakov ter gibanja po razredu. Tudi, ko so iskali informacije na spletu so iskali le te in niso gledali drugih spletnih strani, kar sem ne malokrat preveril pri posameznem dijaku. Dijaki so bili zaposleni ves čas in tako niso imeli časa misliti na druge stvari, kajti v tem primeru bi se videlo kdo ne sodeluje v skupini.

Priprava na učno uro s sodelovalnim učenjem vzame veliko časa, poskrbeti je potrebno za vse korake, prav tako pa je potrebno razmisliti o ciljih, ki naj bi jih dijaki dosegli. Opazil sem, da kljub temu, da so imeli dijaki jasna navodila, so vseeno zmedeni in so potrebovali sprotna ustna navodila.

Dijakom sem namenil dve uri vendar sem jih moral kljub temu večkrat opozoriti naj pohitijo, da jim ne bo zmanjkalo časa.

Pri poročanju so se skupine med seboj dopolnjevale, če je katera pozabila kaj povedati. Med predstavitvijo posamezne skupine je prihajalo tudi do šaljivih in pa tudi resnih vprašanj. Dijaki so se med seboj hvalili in kritizirali, kako je nekdo nekaj povedal. Ko je skupina poročanje zaključila smo analizirali vsakega posameznika in na koncu celo njihovo skupino, ter skupini dali skupno oceno, tako so dijaki videli, da so imeli vsi v skupini enak doprinos k oceni skupine.

Če bi imela skupina samo eno vprašanje se v njej vedno najde nekdo, ki ne bo delal ali bo čakal na odgovor nekoga drugega. Ko pa ima vsak član določene skupine svoje vprašanje ali nalogo, se delu ne bo mogel izogniti.

Med delom sem dijake ves čas opazoval, jih vzpodbujal, usmerjal in jim pomagal tam, kjer so pomoč potrebovali. Nekateri dijaki so imeli težave z razumevanjem prebranega na spletu in resničnosti podatkov, ki so jih tam pridobili.

Dijaki so si med seboj pomagali, da so s skupnimi močmi čim bolje odgovorili na zastavljeno vprašanje.

Menim, da je dobro uporabljati način sodelovalnega učenja, kajti dijaki veliko pridobijo na osebnostnem, kognitivnem, psihomotoričnem in socialno-emocionalnem področju.

Z izpeljavo ure sem bil zelo zadovoljen, dijaki so bili res aktivnejši kot pri klasičnem pouku, ko jaz razlagam in podajam snov oni pa sedijo in tiho poslušajo moja razlago v klopeh.

Snov katera je bila podana v izvedbi sestavljanka II je dijakom ostala v dobrem spominu, saj so si dijaki snov zapomnili glede na asociacije posameznega dijaka, kateri je snov oz. odgovor predstavljal.

Pri sodelovalni vaji so učenci videli, da je vsak posameznik v skupini odgovoren za uspeh oz. neuspeh skupine, sprejeti so morali tudi odgovornost za svoje delo.

Meni kot učitelju je naloga predstavljala izziv kako učencem na zanimiv in njim ne poznan način predstaviti učno snov polimerov.

Sodelovalno učenje bom uporabljal pri predmetih, pri učnih urah in pri vsebinah, ki so primerne za delo v skupinah. V sodelovalnih skupinah pridobivajo znanje tako uspešni kot manj uspešni dijaki, kjer pa jim je potrebno dajati priložnosti tudi za tekmovanja z drugimi in za samostojno delo. Pomembna so jasna pravila obnašanja, npr. glede stopnje glasnosti pri delu v skupini, spoštovanje ostalih dijakov.

V prihodnje, se bom ponovno lotil takšnega poučevanja in podajanja snovi, vendar moram vprašanja pripraviti in razdeliti glede na sposobnosti posameznega dijaka, ker imajo določeni dijaki omejitve oz. potrebujejo dodatno strokovno pomoč, ker se je pri omenjenem poučevanje nekajkrat zgodilo, da so se nekateri dijaki, posmehovali dijaku kateri nekaj ni vedel ali razumel.

5 Literatura

Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: DZS

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

Peklaj, C. (2004). *Tekmovanje, sodelovanje in individualno učenje ter razvoj različnih kompetenc.* Vzgoja in izobraževanje, 35 (4), 4-12

Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2005). Ljubljana: DZS

Vodopivec, I. (2003). *Sodelovalno učenje v praksi.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kratka predstavitev avtorja

Sebastjan Kruh po poklicu diplomirani inženir strojništva. Na srednji strojni šoli je zaposlen štiri leta, kot učitelj praktičnega pouka, organizator vajeništva in učitelj strokovnih predmetov. Za poučevanje se je odločil, ker si je želel, da znanje, katero si je štirinajst let nabiral v industriji prenesel na mlajše rodove. V podjetjih je bil mentor dijakom, kateri so prihajali v podjetje na obvezno prakso. Opazil je, da jim v šoli podajajo strokovna znanja, katera se ne uporabljajo več, novih znanj in tehnologij pa jih ne učijo, ker nimajo napisanih v katalogih znanj. Ker je bil zaposlen v različnih podjetjih mu teh znanj ne primanjkuje, spozna se na sodobno industrijo in tehnologijo , zato dijaki z zanimanjem spremljajo njegovo poučevanje in z njim aktivno sodelujejo. Njegov cilj, kot učitelju je, da v vsakem dijaku najde zanimanje do poklica za katerega se je odločil in ga do tega tudi pripelje. Pomembno je, da dijak v času šolanja pride do željenega poklica.

Medvrstniško učenje – frontalno delo ali/in delo v paru

Peer Learning – Frontal Work or/and Pair Work

Karmen Kranjec Klopčič

Zavod sv. Stanislava, OŠ Alojzija Šuštarja
karmen.kranjec@gmail.com

Povzetek

Namen prispevka je prikazati medvrstniško učenje in analizirati povezanost med frontalnim delom in delom v paru ter njuno vlogo pri otrokovem celostnem razvoju. Podrobneje so opisane dejavnosti z vidika učenja branja in pisanja. Pri skupnem branju je poudarjeno globalno branje v frontalni obliki dela. Kot novost je povezanost skupnega branja pri tabli z branjem v paru v klopeh. V osrednjem delu so predstavljene vaje fonološkega zavedanja, pomen frontalnega dela in možnosti za glasovno analizo v paru. Pri grafomotoričnih dejavnostih je skupnega frontalnega dela manj, več dejavnosti je namenjenih delu v paru. Kot inovacija je predstavljeno družinsko branje ob bralnih kartonih z namenom vzpodbujanja bralne kulture tako pri otroku kot v družini. Frontalna oblika skupnega branja omogoča otroku razvoj bralne zavesti, ga motivira za nadaljnje branje, hkrati mu omogoča razvoj pismenosti v skladu z njegovo stopnjo razvoja. Frontalno delo je učinkovito kadar se otroci soočajo z novim znanjem, hkrati v krajšem času predstavimo temeljna znanja. Preveč frontalnega dela lahko otroke vodi v utrujenost, pasivnost, manjka jim kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in notranje motivacije. V začetnem pridobivanju pismenosti pa morajo otroci poleg novega znanja pridobiti predvsem veščine branja in pisanja. Te pridobijo z raznolikimi in številnimi vajami v paru ali manjši skupini. Tudi pri globalnem branju lahko vzpodbujamo delo v paru, saj otrok ob pomoči sovrstnika uspešno premaguje morebitne začetne težave pri branju. Medvrstniško učenje pomaga posamezniku, da lažje premosti vrzeli v znanju. Pri tem pa so pomembne tudi socialne in komunikacijske veščine, ki jih lahko uspešneje razvija v paru ali manjši skupini.

Ključne besede: branje in pisanje, delo v paru, fonološko in grafično zavedanje, frontalno delo.

Summary

The purpose of the article is to demonstrate peer learning and to analyse the connection between frontal work and pair work and their role in the child's overall development. Activities in terms of learning to read and write are described in more detail. Shared reading emphasizes global reading using the frontal work. What is new is the connection between reading on the board and reading in pairs in benches. The central part presents phonological awareness exercises, the importance of frontal work and the possibilities for voice analysis in pairs. For grapho-motor activities, there is less total frontal work, more activities are devoted to working in pairs. As an innovation, family reading with reading cards is presented, with the aim of fostering a reading culture for both the child and the family. The frontal work of shared reading enables the child to develop a reading consciousness, motivates the child to continue reading, and at the same time enables the child to develop literacy according to his or her level of development. Frontal work is effective when children are confronted with new knowledge, while at the same time introducing basic knowledge. Too much frontal work can lead children to fatigue, passivity, to absence of critical thinking, creativity and intrinsic motivation. In the initial acquisition of literacy, children need to acquire reading and writing skills in addition to new knowledge. They acquire these through varied and numerous exercises in pairs and/or small groups. Even in global reading, we can encourage pairs to work, because with the help of a peer, the child successfully overcomes any initial

reading difficulties. Peer learning helps an individual to bridge the knowledge gap. Also important are social and communication skills that he or she can successfully develop in a pair and/or a small group.

Keywords: frontal work, pair work, phonological and graphic awareness, reading and writing.

1. Uvod

Pri delu v razredu se srečujemo z nekaterimi izzivi. Ugotavljamo, da imajo otroci v šoli različno razvite predopismenjevalne spretnosti, so različno motivirani in sposobni za delo v razredu in pri delu različno hitro napredujejo. Nekateri otroci so še na začetku, usvojili so koncept tiska, poznajo nekaj črk in glasov, znajo zapisati svoje ime, medtem ko drugi tekoče berejo in piše. Kako načrtovati in voditi dejavnosti v razredu, kjer imajo otroci tako različno razvite spretnosti in so usvojili različno znanje? Iz teorije vemo, da se otroci izredno intenzivno učijo od svojih vrstnikov. Kako načrtovati učno-vzgojne dejavnosti, da bodo lahko otroci v večji meri izkoristili medvrstniško učenje in hkrati dosegli načrtovanje učne cilje? Kako ustvariti učno okolje v šoli, v katerem bodo otroci lahko z veseljem in motivirani sodelovali? Velja razmisliti, da poleg frontalnega dela v večji meri vključimo tudi delo v paru.

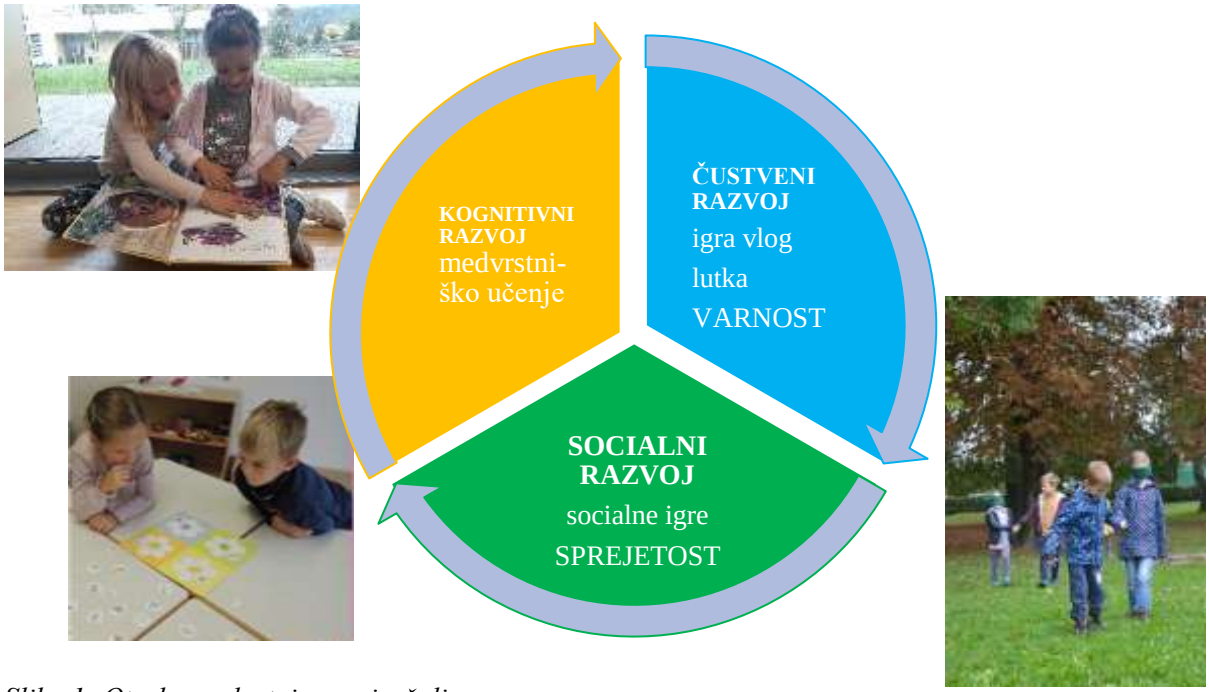
2. Kontekst razvoja medvrstniškega učenja

»Otroci pogosto dosežejo stvari, ki bi se učitelju zdele še v sanjah nemogoče.« (Montessori, 2011, 256)

V delu The ecology of human development Bronfenbrenner (1979) postavi temelje **ekološkosistemske teorije**. Ta model priznava, da posameznikovo zorenje ne poteka ločeno od okolja, temveč glede na značilnosti doma, družine, vrtca, šole, skupnosti in družbe. Vsako od teh nenehno spreminjajočih se okolji na več ravneh, kot tudi interakcije med njimi, predstavlja ključ posameznikovega razvoja. Kako se starši, vzgojitelji, učitelji in politiki odzivajo na svoje poslanstvo pripomore k razlikam med otroki (Leu, 2008). Bronfenbrennerjev model vpeljujem, da bi pojasnila vrsto vplivov, s katerimi se srečuje učenec v šoli, in kako ti vplivajo na njegov vsestranski razvoj. Osrednji izziv je prikazati vlogo učitelja (frontalno delo) in vlogo vrstnikov (delo v paru/manjši skupini). Bronfenbrenner namreč trdi, da je naloga učiteljev, da ustvarimo dostojno, spodbudno učno okolje za otrokov razvoj. Drugo pomembno teoretično izhodišče predstavlja J. R. Harris (1999, v Kavčič, 2005), saj v svoji **teoriji skupinske socializacije** zagovarja stališče, da so vrstniki ključni za posameznikov razvoj, kar je podprto z evolucijo človeške vrste – socialna skupina je pomembna za preživetje posameznika. Tako ista avtorica (prav tam, 91) zaključuje: »Glavni prispevek staršev k otrokovemu razvoju predstavljajo genetski dejavniki, okolje, ki je pomembno za otrokov razvoj, pa vključuje predvsem izvendružinske dejavnike, zlasti vrstniške skupine.« V irski študiji (Brooker, 2005) je veliko šolarjev (72 %) opredelilo vrstnika in ne učitelja kot osebo z največjim vplivom in spoštovanjem. Zadnja, tretja paradigma, ki jo vpeljujem kot uvod v razumevanje medvrstiškega učenja, je teorija **socialnega učenja** (Bandura, 1971). Njeni zagovorniki izhajajo iz predpostavke, da učenje poteka z opazovanjem in posnemanjem. Vrstniki so vzorniki in so izredno pomembni za pridobivanje novega znanja. Pojem medvrstniško učenje se torej nanaša na metode, uporabljene v procesu učenja, pri katerih učence spodbujamo, da medsebojno sodelujejo pri izvajanju nalog (Slavin, 1987, v Peklaj 2001).

2.2. Čemu uvajati medvrstniško učenje v šolo?

Pri delu v šoli upoštevamo otrokov kognitivni, čustveni in socialni razvoj in pri tem uresničujemo cilje, ki to vzpodbujajo, kot je prikazano na sliki 1. B. Marentič Požarnik (2018) med dejavnika uspešnega učenja opredeljuje tudi socialne dejavnike v družini in šoli. Zato moramo v ospredje postaviti otrokov psihosocialni razvoj, kajti samo učenec, ki se počuti varnega, sprejetega in ljubljenega bo lahko in lažje razvil svoje sposobnosti, ki ga bodo pripeljale do temeljnega znanja branja, pisanja, računanja in podobno. V razredu pogosto organiziramo **igre vlog v paru,** v katerih otroci izražajo ne samo veselje, ampak tudi svoje strahove, dvome, stiske. Za bolj introvertirane otroke, ki prihajajo iz čustveno bolj zaprtih družin, uporabim **lutko**. Skupaj z njo učenci lažje izrazijo, delijo svoje čustveno stanje. Zakaj v šoli namenimo veliko časa otrokovemu psihosocialnemu razvoju? Kot argument navajamo primer iz razreda. Učenec je dober matematik, a se pri enem izmed računov zmoti in ga mora popraviti. Ob tem se otrok močno razjezi in zakriči, morda tudi zajoka. Kaj otrokova čustvena nezrelost pomeni otrokom, ki imajo težave pri računanju? Ne samo on, tudi drugi otroci bodo težje sledili učni uri. Učiteljica in učenci pozornost usmerimo v reševanje nastale situacije in tako ostane manj časa za računanje. Res je, da se iz te situacije lahko vsi nekaj naučimo, vendar če so prepogoste, je moteče. Otrok v šoli lahko veliko ve in pozna, pa če zaradi strahu tega ne more pokazati, se bo počutil neuspešnega, bo nezadovoljen. Kako še lahko izboljšamo otrokove socialne in komunikacijske spretnosti? Poleg **socialnih iger**, ki jih vključujemo v pouk, je ena od pomembnih priložnosti tudi **medvrstniško učenje**, ki je predstavljeno v nadaljevanju. Rezultati raziskav (Zupančič in Kavčič, 2007) so namreč pokazali, da se socialno kompetentno vedenje, npr. empatija, prosocialno vedenje, odgovornost v socialnih odnosih povezuje z učno uspešnostjo.



Slika 1: Otrokov celostni razvoj v šoli

V preteklosti se je uveljavila paradigma, da naj šola spodbuja tekmovanje in pripravljanje učencev na kasnejši boj v življenju je bil pomemben vzgojno-izobraževalni cilj. Nekateri so poudarjali, da je tekmovanje velik spodbujevalec dejavnosti (Skalar, 1996). Takšno učno okolje daje poudarek le kognitivnim ciljem, ni pozitivne soodvisnosti in vsak je odgovoren le zase (Peklaj, 2001). Mnogo različnih raziskav (npr. Lightfoot, Cole in Cole, 2013; Papalia, Wendkos

Old in Duskin Feldman, 2009) je ugotovilo, da je otrok v nasprotju s stališči nekaterih teoretikov že zgodaj zmožen razlikovati različne socialne situacije in opozarjajo, da ni nujno egocentričen. Empirične raziskave in teoretske razprave (npr. Marjanovič Umek in Zupančič, 2009; Peklaj, 2001) v zadnjih letih kažejo, da medvrstniško učenje pomaga učencem, da odkrijejo lastne zmožnosti, razvijajo pozitivno soodvisnost, vodstvene funkcije so porazdeljene in učenec se celostno razvija (tako kognitivno kot psihosocialno kot prikazuje slika 1). Kljub temu mednarodna raziskava (Fülöp, Pergar Kuščer in Ross, 2006) med slovenskimi, madžarskimi in angleškimi učenci ugotavlja, da so **slovenski otroci tekmovalno usmerjeni** in da celo učitelji s svojimi oblikami in metodami dela spodbujamo tekmovalnost in se premalo usmerjamo k medvrstniškemu učenju. Kje so argumenti za opisane ugotovitve? M. Skalar (1996, 5) meni: »Predvsem učitelj, ki je socialno občutljiv in samozavesten, ima moč za razvijanje socialne občutljivosti in pripravljenosti za sodelovanje pri učencih. Če torej učitelj v šoli ne zmore uspešno sodelovati z drugimi učitelji, mora najprej preučiti svoje vedenje in svoja stališča do sodelovanja.«

3. Začetno branje in pisanje

Šolar 1. triade je otrok na inuitivni podstopnji (Piaget, 1962), ki pomeni prelom v otrokovem mišljenju, saj postane veliko bolj fleksibilno. Otrok se obrača k ponotranjenim dejavnostim. To je začetek porajajoče se pismenosti, ko otrok pri igri prične uporabljati predmete kot simbole oz. posnema dejanja iz vsakdanjega življenja. Prisotna je igra vlog kot najvišja stopnja simbolne igre. Otrok pridobi zavedanje, da se kadarkoli vrne iz simbolne igre v realnost. Z začetnim branjem in pisanjem povezujemo spoznavanje simbolov pisnega jezika, vrste in funkcijo tiska ter knjigo kot vir informacij. V začetnih pisalnih in bralnih poskusih otrok ločuje tudi pisanje in branje iz vsakdanjega življenja. Otrok posnema odrasle, npr. piše recepte, se pretvarja da »piše« ali »bere«. Ob tem M. Whitehead (1999) opredeljuje načela začetnega opismenjevanja, ko poudarja aktivno sodelovanje med učenci in med učencem in učiteljem, pomen spodbudnega učnega okolja (npr. različne oblike tiska, veliko priložnosti za govor, vremenske karte in koledarji, predali označeni z imeni, poštni kotiček, ipd.) in skladen razvoj jezika in pismenosti. R. G. Lomax in L. M McGee (1987) sta oblikovala **razvojni model začetnega branja in pisanja**.

- Na prvi stopnji otrok prepozna tisk v okoljskem kontekstu in ima znanje o procesih ter pravilih branja (npr. smer branja). Otrok loči tisk in slike, zato to stopnjo imenujemo koncept tiska.
- Druga komponenta zajema grafično zavedanje, ko je otrokova pozornost usmerjena h grafičnim značilnostim tiskanih črk in besed, k razločevanju podobnih črk in besed ter njihovi orientaciji.
- Tretja komponenta je glasovno zavedanje, to je otrokova sposobnost razločevati glasovne elemente v besedah ter razločevati podobnosti in razlike med temi elementi. Zavedanje, da lahko govorjeno besedo primerjamo z njenimi glasovnimi komponentami, je izhodišče za otrokovo pridobivanje fonološke zavesti.
- Četrta komponenta zajema učenčevo znanje o črkovno-glasovni skladnosti, to je znanje o usklajenosti črk z glasovnimi enotami in odkrivanje asociativne zveze med glasom in črko v neznanih besedah.
- Peta komponenta – besedno branje – obsega otrokovo sposobnost branja izoliranih besed.

4. Ustvarjalno učno okolje s frontalnim delo in delom v paru kot dejavnik uspešnega branja in pisanja

V **posodobljenem učnem načrtu** (2018) je glede razvijanje zmožnosti branja in pisanja zapisano, da otroci glede na svoje predznanje branja in pisanja ter glede na razvite veščine, spretnosti in zmožnosti prehajajo individualizirano, postopoma in sistematično skozi faze oz. dejavnosti začetnega opismenjavanja. V 1. razredu naj bi otroci predvsem razvili predopismenjevane zmožnosti kot so vidno razločevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, grafomotoriko, orientacijo na telesu, v prostoru in na papirju, držo telesa in pisala, usvojijo lahko veliko tiskano abecedo, tehniko branja in pisanja besed.

Kako organizirati pouk v razredu, da bodo otroci z različnim predznanjem, z različnim tempom napredovanja in z različnimi sposobnostmi lahko aktivno sodelovali ter bodo pri tem motivirani in ustvarjalni? Seveda brez frontalnega učnega dela teh ciljev ne moremo uresničiti. Otroci so na različnih stopnjah branja in pisanja; nekateri že samostojno berejo in pišejo, medtem ko drugi prepoznavajo komaj nekaj glasov oz. črk. Pri frontalnem delu lahko uresničujemo cilje fonološkega zavedanja, medtem ko bomo pri grafomotoriki lahko omogočali več dela v paru oz. manjši skupini. Frontalno delo dopolnjujemo z delom v paru oz. manjši skupini z namenom, da otroci utrjujejo in vadijo glasovno znanje. Tukaj upoštevamo strokovnjake začetnega opismenjevanje (Potočnik, 2003; Ušaj Golli, 1976), ki so si enotni v tem, da je potrebno v 1. triletju vaditi, vaditi, vaditi. Seveda bomo otrokom ponudili različne možnosti ponavljanja in različne vrste vaj, da bodo motivirani in ustvarjalni. Pri svojem delu pri slovenščini organiziram po uvodnem igrivem delu **skupno branje**. Otroke povabim v krog, kjer si ogledamo znano pesem na plakatu. Otroci sami povedo naslov pesmi, potem pa jo skupaj zapojemo, povemo in ritmično spremljamo. Pomembno pri skupnem branju je sočasno vidno spremljanje ob poslušanju in izrekanju. To storim tako, da s prstom kažem besede in jih hkrati skupaj povlečeno izgovarjamo (RAA CAA). Otroci imajo tako dovolj časa, da si ogledajo drugi del besede. Pri tem prepoznajo znane črke in jih povežejo s pripadajočimi glasovi. Le malo povlečemo zloge v besedah, tako lahko otroci še vedno prepoznajo pomen posamezne besede. Učenci nadaljujejo z enakim globalnim **branjem v paru v klopeh**. Poudarek pri tovrstnem globalnem branju je sočasno gledanje, poslušanje in izrekanje posameznih besed, kar bi priporočala kot dobro prakso.

Dejavnost večkrat ponovimo, vsakokrat pa spremenimo način branja (ploskamo, tapkamo, udarjamo z nogo ob tla, z gibi spremljamo pesem, ipd.). Vemo, da so otroci na različnih stopnjah pismenosti (Potočnik, 2003), tako nekateri otroci že »zares« berejo, drugi ponavljajo, hkrati pa opazujejo posamezne besede/črke, si jih zapomnijo in jih povezujejo z izgovorjenimi besedami/glasovi. Pri vajah fonološkega zavedanja bodo lahko otroci tovrstne vaje vključili v spoznavanje, razločevanje posameznih glasov in razčlenjevanje besed na zloge oz. glasove, kar je zahtevna naloga za šestletnike. Tako vajam fonološkega zavedanja namenjamo v razredu večino časa. To je tudi temelj začetnega učenja branja, otroci so ob skupnem branju samozavestni, pridobivajo zavest, da berejo, da poznajo besede in hkrati tudi posamezne črke. Pri tem jih s povlečenim skupnim branjem usmerimo v branje v paru, kjer v nadaljevanju ob enakem besedilu (znani pesmi) lažje premagujeta začetne bralne težave. Delo v paru je še posebej dragoceno za otroke, ki črkujejo in z velikim naporom premagujejo bralno težavo (ne prepoznajo pomena besede, ker povedo le posamezne črke v besedi). Tako vrstnik, poleg učiteljice, nudi bralni model (bere povlečemo MII ZAA), kar otroku s črkovanjem nudi oporo in pomoč. S tem novim načinom želim posredovati primer dobre prakse tudi drugim šolam.

Pri vajah **fonološkega zavedanja** ponovno zberem otroke pred tablo in v **frontalni učni obliki** izvajam vodene in usmerjene vaje. Uvodoma se igramo npr. Prispela je ladja s tovorom

na P, V nahrbtnik zložim predmete na S, Sedež na moji desni je prazen, Zamenjaj mesti, kjer ob igranju otroci poimenujejo prvi glas imena. Občasno preberem tudi zgodbo z določenim prvim glasom (npr. Bolha v bundi). Učenci iz vrečke izvlečejo sličice, vsakdo jo poimenuje in pove prvi glas. Zelo pogosto (predvsem na začetku) zlogujemo besede – jih ritmično spremljamo, pri tem štejemo zloge, ugotavljamo enake začetke (alteracije) ali rime. S frontalnim delom nadaljujemo pri ustvarjanju razredne abecedne knjige. Otroci natančno, sistematično in vodeno spoznavajo posamezne glasove abecede, v besedah določajo mesto glasu, poimenujejo prvi in zadnji glas, v nadaljevanju pa izrekajo vse glasove v besedi. Glasovno analizo izvajam celo šolsko leto, tudi v drugem delu šolskega leta, ko ob stavnici spoznavajo tudi črke. Če povzamem; pri glasovni analizi je frontalno delo izrednega pomena, saj imajo otroci še prešibko znanje, hkrati pa tudi tisti z več znanja ne znajo nuditi prave pomoči. Ko otroci dosežejo določeno stopnjo glasovnega zavedanja, pa že lahko organiziramo delo v paru. V mojem razredu se **v paru** poigrajo s sličicami – izdelajo svojo abecedno knjigo, prirejajo sličice z enakim prvim/zadnjim glasom, se igrajo spomin (poimenujejo prvi glas sličice), domino, tombolo, črni Peter, ipd. Naštete abecedne igre lahko otroka v paru tudi izdelata. Lahko pa ustvarjata še druge abecedne igre, npr. stonogo (rišejo ali lepijo sličice, ki se povezujejo na prvi in zadnji glas; miz**a** – **a**nana**s**-**s**ir), kačo, abecedno drevo, hišo (rišejo ali lepijo sličice z enakim prvim glasom; **m**iza-**m**etla-**m**edved). Otroci pri učenju v paru niso pod stalnim učiteljevim nadzorom, kar otrokom omogoča sprostitev, varnost, ki jo nudi sovrstnik, pa tudi pomoč, kadar jo potrebuje. Seveda pa lahko poišče znanje ob slikovni abecedi in tudi pri učitelju.

Pri **vajah grafomotorike** le krajši čas otroci **frontalno** spoznavajo osnove pisanja (orientacija, drža telesa in pisala, vrste črt, vzorčkov, pisanja le-teh v večjem in manjšem prostoru). V nadaljevanju otroci **v paru** vadijo različne grafomotorične vaje. V kotičkih jim dajem na izbiro več možnosti; nekateri lahko strižejo, barvajo, rišejo, drugi dopolnjujejo svoj zvezek vzorčkov. Otroci se lahko odločijo za izdelavo lutke, zmaja, hiše, ladje, koledarja,… Ti izdelki otroke motivirajo, saj jih lahko pokažejo sošolcem, staršem, pri tem pa razvijajo cilje fine grafomotorike (koordinacija oči – roke, vadijo držo pisala, so ustvarjalni in postajajo samostojni). Pri pisanju bodo poleg glasovno-črkovnega znanja (normirana oblika črk) potrebovali tudi natančnost in zmožnost pisanja v manjšem, omejenem prostoru.

Zakaj namenjamo v 1. triletju več časa učenju v paru? Zato ker otroci na tej razvojni stopnji potrebujejo veliko gibanja, medsebojnega dogovarjanja, možnost izbiranja, sprostitve, vse to pa lahko otroci uresničujejo pri delu v paru. Pri delu v paru otroci ne potrebujejo veliko pravil; otroci si sami izberejo par, sošolca, ki mu zaupajo in se ob njem počutijo sprejete in varne. Pred sošolcem jih ni strah pokazati, da česa še ne znajo in brez strahu vrstnika prosijo za pomoč. Ko eden v paru najde rešitev, se oba razveselita. Otroci s tem razvijajo zdravo samopodobo, saj zmorejo pokazati svoja močna področja, prav tako pa ob vrstniku hitreje premagujejo svoje šibkosti (Goltz in Brown, 2014). Kot pravi ekološkosistemska teorija (Bronfenbrenner, 1979) so vsi odnosi v šolskih klopeh dvosmerni in vzajemni; učitelj in vrstniki vplivajo na posameznega učenca, prav tako pa tudi učenčeva osebnost, njegove lastnostni, znanje, spretnosti in način mišljenja vplivajo na vse ostale sodelujoče (Tissington, 2008).

5. Družinsko branje

Vnos ekološkosistemske paradigme v šolski prostor pomeni boljše razumevanje otrok in njihovih družin ter s tem uspešnejše poučevanje učencev. Interakcije znotraj diad (npr. oče-otrok) in okolij (npr. družina-učilnica) so ključnega pomena za razumevanje pojava zgodnjega učenja (Beveridge, 2005). Mnogi strokovnjaki na podlagi empiričnih izsledkov (npr.

Beveridge, 2005; Papalia idr., 2009) poudarjajo pomen družine kot konteksta za učenje delovnih navad, učenja branja in pisanja. C. E. Baker (2013) na temeljih ekološkosistemske teorije analizira vlogo družinske pismenosti na otrokov razvoj in ugotavlja, da očetova in materina vključenost izboljšuje otrokove učne dosežke na področju branja ter pozitivno prispeva k psihosocialnemu razvoju. Tudi sama se pri svojem delu v razredu zavedam, da ima pri učenju branja izredno pomembno vlogo družina. Že v predšolskem obdobju se otroci razlikujejo po pismenosti. Otrokovo družinsko okolje močno vpliva na prvo znanje o knjigah (koncept tiska), o pomenu napisov, na zavest o branju. V družinah, kjer imajo časopis, revije, knjige in drugo tiskano gradivo (koledar, telefon), kjer vidijo starše brati in se o tem tudi pogovarjajo, otroci hitreje napredujejo v porajajoči se pismenosti. Družina ima izredno dragoceno vlogo pri otrokovih bralnih sposobnosti, saj z dodatnimi bralnimi vajami dopolnjuje šolo pri učenju branja.

Vsako leto je organizirana delavnica za starše, kjer v prijetnem in sproščenem okolju, starši skupaj z otroki vstopajo v proces družinskega branja. Na začetku delavnice se najprej sprostimo ob prepevanju znane pesmi. Otroci in starši pri tem ritmično spremljajo pesem. V nadaljevanju so jim predstavljeni cilji pri pridobivanju začetne pismenosti. Predstavljena je učna ura, kjer skupaj beremo ter na kratko poudarimo pomen fonološkega in grafičnega zavedanja. Vsi udeleženci so vabljeni k **skupnemu branju** ob pesmi na plakatu. S starši beremo enako kot pri pouku: učiteljica kaže s prstom besede, nato pa skupaj izgovarjamo besede, v nadaljevanju še ritmično spremljamo. Pravkar prebrana pesem je tudi na bralnih kartonih. Vsak **par (otrok-starš)** enako povlečeno bereta pesem. Ob tem se morata dogovoriti, kdo bo kazal s prstom in kdo bo ritmično spremljal. V nadaljevanju se dogovarjata, kdo bo bral sive in kdo modre besede; kdo bo bral začetni del vrstice, in kdo končne besede; kdo bo s pantonimo posnemal knjižnega junaka, in kdo bo bral (npr. Zajček dolgoušček, Pleši medo, Veverica). Še veliko je podobnih nalog na bralnih kartonih. Starši in otroci so povabljeni k skupnemu branju doma, v družinskem okolju z zgibanko o pomenu in načinu družinskega branja. Po delavnici otroci vsak drugi dan odnesejo domov bralni karton z zanimivimi vajami, prilagojeni različni stopnji bralca (oznaka sovica označuje zahtevnejšo bralno nalogo). V domačem okolju se bo ob opori družinskega člana počutil varnega in bo lažje premagoval začetne napore pri branju. S tem ko tudi starši berejo, otrok postaja veliko bolj samozavestni bralec. Ker **bere v paru z enim od staršev**, bo otrok dlje časa vztrajal, bolj bo zainteresiran za branje, samo branje ga bo motiviralo, saj se ob branju tudi pogovarjata, poslušata drug drugega in si izmenjata občutja ob vsebini prebranega (kadar je zajček žalosten ali ga je strah, otrok pojasni razloge). Otrok v družinskem okolju v paru nadgrajuje socialne, čustvene in kognitivne kompetence, ki jih je razvijal pri medvrstniškem učenju v šoli, kar je po ugotovitvah strokovnjakov (npr. Zupančič in Kavčič, 2007) neposredno povezano z učno uspešnostjo.

V preteklosti je bila pogosta praksa domačega branja samostojno, ponavljajoče in časovno omejeno branje. Nekaterim otrokom, z nizko samopodobo, je ta način domačega branja povzročal stiske in porajajoči se odpor do branja. To spodbuja k razmišljanju, kako bi motivirali tako otroke kot starše. Ob skupnih nalogah, ob skupnem branju se otroci in starši družijo, so skupaj, se pogovarjajo, sprašujejo, odgovarjajo in otrok se hkrati z branjem uči brati, kot to osvetljuje že teorija socialnega učenja (Bandura, 1971). Pri tem ni sam, je tako kot v šoli, tudi doma v paru. Ker je branje za otroka pozitivna, prijetna izkušnja, lahko pričakujemo, da bo tudi kasneje rad bral. Z vključevanjem bralnih kartonov v družinsko branje, je bil preizkušen nov način dela.

6. Zaključek

Ugotavljamo, da je potrebno skrbno načrtovati frontalni del učne ure in delo v paru oz. manjših skupinah. Pri otrocih na različni stopnji pismenosti je zaradi časovne stiske in zahtevnih učnih ciljev potrebno zelo natančno organizirati skupni del, ki naj bo kratek, a učinkovit. Več časa zaradi razvijanja bralno-pisalnih veščin namenjamo delu v paru. Pri tem moramo vedeti, da otroci ne razvijajo samo kognitivnega znanja (osnov branja in pisanja). Strokovnjaki ugotavljajo (npr. Papalia idr., 2009; Peklaj, 2001), da ima medvrstniško učenje določene prednosti pred frontalnim in individualnem učenjem: druženje učencev omogoča socialno učenje, učencem pomeni varnost in doživljanje ugodja, omogoča razvijanje komunikacijskih veščin in odgovornega vedenja, učenci s slabšim vedenjskim vzorcem pridobijo večjo samozavest in ne nazadnje tudi pridobivanje znanja drug od drugega. Prav tako empirične raziskave (Fülöp idr., 2006) potrjujejo večjo učinkovitost učenja znotraj manjših skupin. Skupaj z M. Zupančič in T. Kavčič (2007) ugotavljamo, da medvrstniško učenje predstavlja varovalni dejavnik otrokovega celostnega razvoja. Te ugotovitve lahko povežemo z ekološkosistemsko teorijo otrokovega razvoja (Bronfenbrenner, 1979) in paradigmo skupinske socializacije (Harris, 1999, v Kavčič, 2005), saj razvojnih značilnostih šolarjev ne moremo razumeti brez kulturno socialnega ozadja, razvoj namreč ne poteka v socialni izolaciji, ampak v interakcijah z vrstniki.

Čeprav se tematika branja in pisanja v našem prostoru pogosto pojavlja, ne poznamo veliko strokovnih prispevkov, ki bi v ospredje postavljali globalno (celostno) branje in opismenjevanje utemeljevali na delu v paru tako v šoli kot doma. Zato pričujoč prispevek s primeri dobre prakse inovativno predstavlja branje v šoli po dva in dva ter družinsko branje ob bralnih kartonih. Izvirnost prispevka se kaže v predstavitvi oblik in metod učenja, ki v ospredje postavljajo otrokove razvojne značilnosti, motivacijo, izbiro in zdravo samopodobo. Članek osvetli dejavnosti, ki omogočajo razvoj učiteljevih strategij poučevanja s sodelovanjem učencev (npr. izdelava didaktičnih gradiv – tombola, abecedno drevo, domino, črni Peter – v paru ali manjši skupini). Delo v paru omogoča diferencirano delo, kar je lahko predmet naslednjih raziskav. Prav tako bi bilo v prihodnje smotrno analizirati branje in pisanje v paru v drugih razvojnih obdobjih. Zaključujemo z mislijo M. Skalar (1996, 6): »S sodelovanjem pri pouku in drugih šolskih situacijah naj bi se učenci sistematično učili delati tako, da bi osrečevali druge in bili s tem zadovoljni tudi sami.«

7. Literatura

Baker C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science, 17*(4), 184-197.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General learning press.

Beveridge, S. (2005). *Children, families and schools.* London, New York: RoutledgeFalmer.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design.* Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

Brooker, L. (2005). Children, power and schooling: how childhood is structured in the primary school. *Journal of Education Policy, 20*(2), 259-265.

Fülöp, M., Pergar Kuščer M. in Ross, A. (2006). *Teachers' and pupils' construction of competition and cooperation: three-country study of England, Hungary and Slovenia.* Ljubljana: Littera picta.

Goltz, H. in Brown, T. (2014). Are children's psychological self-concepts predictive of their self reported activity preferences and leisure participation? *Australian Occupational Therapy Journal. 61*(3), 177-186.

Kavčič, T. (2005). Družinsko okolje in otrokov razvoj. *Psihološka obzorja, 14*(1), 81-99.

Leu, J. C-Y. (2008). Early Childhood Music Education in Taiwan: An Ecological Systems Perspective. *Arts Education Policy Review, 109*(3), 17-26.

Lightfoot, C., Cole M. in Cole S. R. (2013). *The development of children.* New York: Worth Publishers.

Lomax, R. G. in McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading: towards a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly, XXII(2)*, 237-252.

Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2009). *Razvojna psihologija*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete: Rokus Klett.

Montessori, M. (2011). *Srkajoč um.* Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.

Papalia, E. D., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2009). *A Child's World: Infancy through Adolescence.* Boston: McGraw-Hill.

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

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood.* New York: W. W. Norton.

Potočnik, N. (2003). *Začetno opismenjevanje.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Skalar, M. (1996). *Spodbujanje in negovanje sodelovanja v šoli.* V V. Jalovec, Jesen 2, priročnik. (str. 4-6). Ljubljana: Vija.

Tissington, L. D. (2008). A Bronfenbrenner Ecological Perspective on the Transition to Teaching for Alternative Certification. *Journal of Instructional Psychology, 34*(4), 106-110.

Učni načrt za slovenščino. Pridobjeno 15. 9. 2019 s http://mizs.arhivspletisc.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/posodobljeni_ucni_nacrti_za_obvezne_predmete/

Ušaj Golli, D. (1976). *Individualizacija pouka začetnega branja in pisanja.* Zagreb: Filozofska fakulteta.

Whitehead, M. (1999). *Supporting language and literacy development in the early years.* Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Zupančič M. in Kavčič T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev.* Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorja

Karmen Kranjec Klopčič je doktorica znanosti s področja poučevanja na razredni stopnji. Zavedanje, da šolarji, ki jih poučuje, prihajajo iz različnih socialnih okolji, z različnim predznanjem in sposobnostmi, z večjo in manjšo motivacijo za šolsko delo, jo je spodbudilo k raziskovanju inovativnih pristopov k branju in pisanju. Prav tako raziskuje vlogo družine in šole pri otrokovem celostnem razvoju. Poučuje brez delovnih zvezkov in velik del pouka izvaja v učilnici v naravi. Skupaj z učiteljem B. Talbertom meni: Lepo je otroke naučiti šteti, še bolje jih je naučiti tisto, kar šteje.

Pomembnost kompetence timsko delo v učiteljskem poklicu

The Importance of Teamwork Competence in the Teaching Profession

Kaja Lenič

OŠ Log-Dragomer
kaja.lenic@guest.arnes.si

Povzetek

V času hitrih sprememb v šolstvu se sprašujemo, katere so kompetence, ki jih mora imeti strokovno usposobljen učitelj. Niso dovolj le kompetence, ki si jih pridobimo v času dodiplomskega izobraževanja. Pomembno je, da se vsak učitelj strokovno razvija in profesionalno usposablja. V članku se bomo osredotočili na kompetence učitelja, ki jih potrebuje pri timskem delu. Predvsem pa nas bo zanimalo, zakaj je timsko delo v učiteljskem poklicu pomembno in uvrščeno med splošne kompetence. Predstavili bomo nekaj projektov, ki predstavljajo timsko delo učiteljic na Osnovni šoli Log-Dragomer.

Ključne besede: kompetenca, timsko delo, učitelj.

Abstract

In times of rapid changes in educational system we ask ourselves what competencies are expected of a professional trained teacher. There are not enough only the competencies that are acquired during the undergraduate education. It is important that every teacher is developing and training professionally. In this article we will focus on the competencies a teacher needs in team work. Above all we will be interested to know why team work is important and placed among general competencies in the teaching profession. We will present some projects that represent the teamwork of teachers at Log-Dragomer Primary School.

Key words: competence, teacher, teamwork.

1. Uvod

Poučevanje otrok na razredni stopnji prinaša številne izzive, ki jih moramo učitelji sprejeti in se pri svojem delu maksimalno potruditi. Če v glavah velja miselnost, da skupaj zmoremo več ali pa kjer je volja, je tudi pot, potem je vsaka naloga lahko opravljena z dobro energijo in uspešno izpeljano nalogo. Kljub številnim težavam, s katerimi se dandanes srečujemo v šolstvu, pa smo veseli, da obstaja na naši šoli ekipa učiteljic, ki imajo skupaj moč premikati gore. V članku želimo opozoriti, kako pomembna je kompetenca učitelja za timsko delo in predvsem to, kako premalo izkoriščamo potenciale drugih oseb. Prikazali bomo na številnih projektih, kako smo skupaj izpeljali čudovite projekte, ki še danes predstavljajo zadovoljstvo in ostajajo v lepem spominu vsem vključenim na naši šoli.

2. Kompetence učitelja

Pojem kompetenca je v slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ- online) opredeljena kot obseg, mera odločanja, določena navadno z zakonom, pristojnost, pooblastilo. Za kompetentnega pa velja tisti, ki je pristojen, pooblaščen; kdor temeljito pozna, obvlada določeno področje; usposobljen, poklican.

Spremembe v družbi povzročajo, da morajo učitelji sprejeti nekatere nove vloge, prejšnje pa spremeniti ali opustiti. Hirvi (1996, po Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006) med novimi vlogami učitelja poudarja odprtost za spreminjanje in večjo potrebo po mobilnosti učitelja. Niinisto (1996, po Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006) vidi današnjega učitelja kot iniciatorja sprememb. Poudarja še nekatere druge vloge: učitelj kot spodbujevalec učenja, učitelj, ki skrbi za svoj osebni in profesionalni razvoj in učitelj, ki je del razvijajoče se organizacije.

V študiju pridobljene kvalifikacije učitelju ne zadoščajo več. Med dejavniki, ki povzročajo potrebo po nenehnem izpopolnjevanju profesionalnih kompetenc (»nove« vloge), omenja Day (1999) nova spoznanja na področju stroke, izpopolnjevanje na področju metod in organizacije pouka, nove tehnologije, ki pomenijo druge vire informacij, vse več učno in vedenjsko težavnih učencev, ki zahtevajo drugačne načine poučevanja, poleg tega pa tudi vse pogostejše oblike zunanjih oblik preverjanja znanja in delovanja šole. Day (prav tam) opozarja, da nič ne more nadomestiti dobrih učiteljev. Nove tehnologije, če jih zna učitelj vključiti v proces, ga lahko le razbremenijo nekaterih rutinskih poslov. Tako pridobi čas za spoznavanje in motiviranje posameznih učencev, za preusmeritev od »posredovalcev znanja« k »svetovalcem za učenje«.

V študiju pridobljene kvalifikacije učitelju ne zadoščajo več. Ko razmišljamo o kompetencah učiteljev, ne moremo mimo definicije Perrenouda (Key competences, po Razdevšek Pučko 2004a), ki kompetentnost razume kot sposobnost učinkovitega delovanja v številnih situacijah, ki sicer temelji na pridobljenem znanju, vendar ni omejeno s tem znanjem. Pridobivanje kompetenc pa avtor v nadaljevanju pojmuje kot usposabljanje posameznikov za mobilizacijo, uporabo in integracijo pridobljenega znanja v kompleksnih, različnih in nepredvidljivih situacijah. To pojmovanje je po Razdevšek Pučko (prav tam) dovolj široko za opisovanje zahtev, ki jih pred učitelja postavlja sodobna šola, ki predstavlja kompleksne, različne in nepredvidljive situacije, ki zajema nujnost nenehnega profesionalnega razvoja, saj znanje, pridobljeno v procesu usposabljanja, ne zadošča. V opredeljevanju kompetenc današnjega učitelja je mogoče koristno uporabiti tudi razlikovanje med specifičnimi (vezani na posamezne predmete) in splošnimi (predmetno neodvisnimi) kompetencami. Specifične so cilj posameznih predmetov, splošne pa se pridobivajo pri več različnih predmetih. Predmetno-specifične kompetence se nanašajo na posamezne predmete (v kontekstu učiteljevih kompetenc bi lahko govorili o poučevanju posameznih predmetnih vsebin), večinoma gre za različne vrste pismenosti (jezikovna, matematična, informacijska, naravoslovna), splošne, pa se nanašajo na komunikacijo, timsko delo, spretnosti pridobivanja znanja, vseživljenjsko učenje; zajemajo torej osebnostno in interpersonalno področje. Učiteljeve kompetence, ki so navedene v poročilu ekspertne skupine pri Evropski komisiji (Defining competencies and curriculum 2003, v: Razdevšek Pučko 2004a) so:

- Usposobljenost za nove načine dela v razredu: ustrezni pristopi glede na socialno, kulturno in etično različnost učencev; organiziranje spodbudnega okolja za učenje s ciljem olajšati in spodbuditi proces učenja in timsko delo (poučevanje) z drugimi učitelji in strokovnimi sodelavci, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu z istimi učenci.

- Usposobljenost za nove naloge in delo zunaj razreda tako na šoli kot s socialnimi partnerji: razvijanje šolskega kurikula, organizacija in evalvacija lastnega vzgojno-izobraževalnega dela in sodelovanje s starši in drugimi partnerji.
- Usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih: učiti jih, kako se je treba učiti za vseživljenjsko učenje v družbi znanja.
- Razvijanje lastne profesionalnosti: usmerjenost v raziskovalni pristop pri delu in usmerjenost v reševanje problemov in odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja.
- Uporaba informacijsko – komunikacijske tehnologije (IKT): uporaba IKT v formalnih učnih situacijah (pri pouku) in drugem strokovnem delu, tudi za potrebe lastnega poklicnega razvoja.

Pučkova opozarja, da naveden seznam ni dokončen, ampak izpostavlja v sedanjem trenutku najpomembnejše kompetence, ki jih potrebujejo učitelji v današnji družbi znanja. Pri pridobivanju novega znanja in novih kompetenc pa igra pomembno vlogo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Osnovni cilj je profesionalni razvoj ter strokovna in osebnostna rast strokovnih delavcev, s čimer se povečuje tudi kakovost in učinkovitost celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema.

V raziskavi (Razdevšek Pučko 2004b), kjer je sodelovalo 65 ravnateljev in ravnateljic prvega in drugega kroga uvajanja devetletnega programa osnovne šole, so jih spraševali o potrebnih kompetencah učiteljev. Odgovori ravnateljev so skladni s teoretičnimi izhodišči, ravnatelji so tudi konsistentni v svojih odgovorih: pri vseh vprašanjih se pojavljajo podobne kategorije odgovorov, ki bi jih lahko povzeli v smislu, da ravnatelji prepoznavajo potrebo po spremenjeni vlogi učitelja v razredu in nujnosti sodelovanja: poudarjajo komunikacijske in organizacijske spretnosti, timsko delo, poznavanje in obvladovanje sodobnih didaktičnih pristopov, cenijo tudi širšo usposobljenost (več predmetov in dodatna znanja) učitelja, od učiteljev pričakujejo tudi pripravljenost za vseživljenjsko izobraževanje.

V raziskavi (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006) so ugotovili, da bodo morali na fakulteti v prihodnje več pozornosti nameniti tistim kompetencam, ki bodo diplomante usposobile za novosti, ki jih v šole prinaša vključevanje otrok s posebnimi potrebami, interdisciplinarnost, ki pomeni tudi sodelovanje (timsko delo) z drugimi učitelji ter vse vidike komuniciranja (sem sodi tudi sodelovanje s starši).

Na Filozofski fakulteti v Ljubljani so v sklopu projekta Partnerstvo fakultet in šol v dialogu z vsemi partnerji v izobraževanju učiteljev (učitelji, ravnatelji, izobraževalci učiteljev) izdelali seznam 39 kompetenc, ki se nanašajo na pet področij učiteljskih kompetenc. Ta področja so (Peklaj, 2006):

- Učinkovito poučevanje

Učitelj izkazuje ustrezno znanje in razumevanje predmetov, ki jih poučuje, pozna razvoj učencev, zakonitosti učenja in individualne razlike pri učencih ter dejavnike, ki spodbujajo učenje, pozna pedagoško teorijo in didaktične zakonitosti.

- Vseživljenjsko učenje

Učitelj uporablja različne metode za spodbujanje motivacije na različnih področjih učenja, pri delu uporablja IKT in pri učencih razvoja informacijsko pismenost.

- Vodenje in komunikacija

Učitelj učinkovito komunicira z učenci in razvija pozitivne odnose z njimi, oblikuje spodbudno učno okolje, jasna pravila za vedenje in disciplino v razredu.

- Preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev

Učitelj oblikuje in uporablja ustrezne kriterije ocenjevanja, spremlja in vrednoti napredek učencev na področju usvajanja strategij učenja, učenja socialnih veščin, bralne in informacijske pismenosti.

- Širše profesionalne kompetence

Učitelj razvija pozitiven odnos do učencev, verjame v sposobnosti učencev in jih spodbuja, načrtuje, spremlja, vrednoti in uravnava lasten poklicni razvoj.

Dobro usposobljeni učitelji za svoje delo potrebujejo znanje predmetnih področij oziroma strok, ki jih poučujejo, ter ustrezno pedagoško-psihološko znanje. Ta znanja se med seboj tesno povezujejo. Še tako dobro obvladanje stroke brez kompetenc za vodenje in podporo učencem in upoštevanje njihovih individualnih razlik ne more pripeljati do uspeha, prav tako ne samo pedagoško-psihološko znanje brez ustreznega poznavanja stroke in ustreznega odnosa do učencev. Učiteljski poklic je izjemno kompleksen poklic, v katerem se obe področji neločljivo prepletata. Po mnenju Komisije Evropske skupnosti (2007) učitelj potrebuje naslednja znanja:

(1) da zna opredeliti potrebe vsakega učenca in se nanje odzove z uporabo široke palete strategij poučevanja,

(2) da podpre razvoj mladih v samostojne učence za vse življenje,

(3) da mladim pomaga pri pridobivanju kompetenc,

(4) da zna delati v večkulturnih okoljih ob razumevanju vrednosti različnosti in spoštovanju teh razlik,

(5) da tesno sodeluje s kolegi, starši in širšo skupnostjo.

3. Kompetence učitelja za timsko delo

Vpogled v kompetence učitelja nam kaže, da se v teoriji in pri raziskavah dostikrat izpostavi, kako pomembna in potrebna je kompetenca učitelja za timsko delo (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006; Razdevšek Pučko, 2004b; Peklaj, 2006). Timsko delo učiteljev je oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina strokovnjakov. Osnova za delovanje v timu je neposredna in enakovredna delitev vlog. Učitelji, ki delujejo v timu, se med seboj dopolnjujejo v idejah, predlogih, delu z učenci, delu s starši. Učitelji imajo različna znanja, sposobnosti, motivacijo za delo in različno željo po osebni rasti. Timsko delo sestavljajo tri etape: timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija. Brajša (1995) pravi, da sta tim in timsko vzdušje temeljna predpogoja sodobne šole. Čas individualizma in medsebojnega rivalstva je čas preteklosti. Preživijo le tisti, ki znajo skupaj delati in ustvarjati, a tega se moramo naučiti v naših šolah.

V nadaljevanju si bomo ogledali nekatere kompetence učitelja, ki jih potrebuje za timsko delo.

3. 1 Komunikacija

Komunikacija ima za naše življenje velik pomen. Spremlja nas od rojstva do smrti in se ji ne moremo izogniti. Komunikacija je za timsko delo ključnega pomena, saj omogoča pretok

informacij in virov med člani tima. Posamezniki isto sporočilo pogosto zelo različno interpretirajo, zato je pomembno, da prejemnik pošiljatelju potrdi, da je sporočilo prejel, pošiljateljeva naloga pa je preveriti, ali je prejemnik sporočilo tudi ustrezno razumel. Komunikacija pri timskem delu mora biti jasna v vseh fazah timskega dela. V timski evalvaciji je zelo pomembno, da pride do sprejemanj in dajanja povratne informacije. Vsekakor je zelo pomembno poslušanje drugega člana tima, zavedati se pa moramo, da lahko včasih poteka tudi v stresnih okoliščinah. Če pride do konflikta pri komunikaciji, je pomembno, da člani tima mirno in na konstruktiven način problem rešijo. Medsebojno komunikacijo članov tima lahko opisujemo s stališča oblike, poteka, stopnje razumljivosti in načina vzdrževanja komunikacije. Po obliki je lahko komunikacija verbalna ali neverbalna, vsebinska ali odnosna, osebna ali neosebna. Potek komunikacije je lahko enosmeren ali dvosmeren. Komunikacija je lahko razumljiva – preprosta, pregledna, kratka in zanimiva ali nerazumljiva – zapletena, nepregledna, obširna in nezanimiva. Komunikacijo v timu lahko ohranjamo z metakomunikacijo, poslušanjem in povratnimi informacijami ali pa je sploh ne ohranjamo. V nekakovostnih timih skrbijo samo za verbalno in vsebinsko komunikacijo, zanemarjajo pa neverbalno, odnosno in osebno komunikacijo. V takih timih je komunikacija enosmerna ali pa je sploh ni. Taka komunikacija je tudi nerazumljiva, obširna, zapletena, nepregledna in nezanimiva. V takih timih komunikacije ne ohranjajo, zato se člani tima redko ali nikoli ne pogovarjajo o komunikaciji, se ne poslušajo in ne iščejo, ne dajejo in ne sprejemajo pojasnil. V kakovostnih timih skrbijo za verbalno in vsebinsko komunikacijo in tudi za neverbalno, odnosno in osebno medsebojno komunikacijo. Pozorni so na iskrenost medsebojnega komuniciranja. Komunikacija je dvosmerna, dialog je dosežen. Komunikacija je razumljiva – enostavna, pregledna, kratka in zanimiva. V takih timih komunikacijo ohranjajo in vzdržujejo z metakomunikacijo – s pogovorom o pogovoru, z medsebojnim poslušanjem in intenzivnim dajanjem, sprejemanjem in iskanjem pojasnil (Brajša, 1995).

3.2 Motivacija

Motivacija vsakega posameznika za timsko delo je pomemben dejavnik oblikovanja učinkovitega tima. Pomembno je vedeti, kaj posameznika za delo v timu motivira – dobri odnosi, možnost napredovanja, nagrade ali dobri rezultati. Osnovni viri motivacije za timsko delo so povezani s psihološkimi potrebami, ki jih posameznik zadovoljuje znotraj tima. Po Maslowu (1982, v Polak 2007) so to naslednje:

1. Potreba po varnosti.
   Zagotavlja spoštovanje pravil, ki veljajo v timu. Sem sodi tudi potreba po stabilnosti, odvisnosti, zaščiti, osvobojenosti od strahu, potreba po strukturi, redu, pravilih, omejitvah, izogibanju kaosa, po močnem zaščitniku.

2. Potreba po sprejetosti.
   Prosto izražanje strahu, razočaranja in negotovosti, ne da bi se bal, da bo odklonjen ali zasmehovan. Pomembno je tudi za soočanje s problemi in konflikti pod pogojem, da poteka odprta komunikacija. Posameznik se ob nezadovoljeni potrebi po sprejetosti počuti zavrnjenega, stigmatiziranega, brez prijateljev.

3. Potreba po potrditvi in priznanju.
   Avtor deli v dva sklopa. Prvi sklop so potrebe po cenjenju samega sebe (moč, dosežki, samozadostnost, obladovanje, zmožnosti, samozaupanje, neodvisnost in svoboda). Drugi sklop so potrebe po spoštovanju in cenjenju s strani drugih ljudi (ugled, status, slava, pozornost, dostojanstvo, uveljavljanje). Zadovoljitev omenjenih potreb krepi občutke

samozaupanja, lastne vrednosti, moči, sposobnosti, zadostnosti, lastne koristnosti in potrebnosti. Drugače se posameznik počuti manjvrednega in nemočnega.

4. Potreba po samoaktualizaciji (samouresničevanju).
Gre za psihološko potrebo najvišjega reda, ki usmerja človeka, da uresniči ali postane tisto, za kar obstajajo možnosti.

Polakova (2007) navaja, da je potrebno za dolgoročno vzdrževanje primerne motivacije za timsko delo delavcem v vzgoji in izobraževanju zagotavljati ustrezno raven naslednjih motivatorjev:

1. Uspeh
Učitelji potrebujejo priložnosti za aktivno sodelovanje pri reševanju problemov šole in odločanju ter za doseganje uspeha. Občutek izločenosti iz teh aktivnosti povzroča stres.

2. Priznanje
Člane tima zelo motivira, kadar so za opravljeno delo in uspehe pohvaljeni pred kolegi, vodstvom ali javnostjo. Vodstvo šole (pa žal) prevečkrat pri učiteljih izpostavlja napake.

3. Delovni interes
Monotono delo zmanjšuje notranjo motivacijo. Člani tima potrebujejo vizijo, ki spodbuja ustvarjalnost pri delu. Učni načrti morajo biti oblikovani tako, da učitelju dopuščajo čim več ustvarjalnosti pri poučevanju.

4. Odgovornost
Člane tima motivira občutek, da so vredni zaupanja in prevzemanja odgovornosti za odločitve.

5. Napredovanje
Možnost napredovanja je za učitelje močan motivacijski dejavnik.

Avtorica pa poudarja, da se motivacijski dejavniki po pripovedovanju učiteljic in vzgojiteljic, ki delajo timsko v slovenskih osnovnih šolah, razlikujejo od šole do šole.

3.3 Vodenje

Vodja tima vodi in usmerja kompleksni in interpersonalni timski sistem, razvija in ohranja uspešno timsko sodelovanje, zagotavlja optimalno komunikacijo in kakovost medsebojnih odnosov v timu, spodbuja medsebojno prilagajanjem članov, pomaga prepoznati, ubesediti in popravljati medsebojno doživljanje sodelavcev v timu. Vodja tima je predvsem organizator in koordinator timskega procesa in dela. Moral bi manj govoriti in odločati, več pa poslušati in spodbujati razgovor. Pomagati mora članom tima, da ločijo pomembno in bistveno od nepomembnega in nebistvenega. Moral bi biti večji strokovnjak za odnose, kot pa za vsebine. Odgovoren je za timsko komunikacijo in za proces medsebojnega prilagajanja. Je glavni povezovalni dejavnik tima pri sodelovanju, komunikaciji in motivaciji za timsko delo ter pri ustvarjanju timske skupnosti. To so spretnosti, ki se jih je treba učiti in naučiti. Sodobna šola potrebuje timsko vodenje zbornice in razvijanje timskega vzdušja v razredu (Brajša, 1995).

Vodja tima mora imeti razvite socialne in čustvene kompetence. Za Toppinga (2000, v Bolta, 2006) je socialno kompetenten tisti človek, ki je sposoben izbrati primerno oziroma zatreti

neprimerno vedenje v vsakem kontekstu, za dosego postavljenih ciljev. Uspešno deluje z večino ljudi v večini situacij. Vodja s čustvenimi kompetencami je zmožen učinkovitega obvladovanja lastnih čustev, ima občutek lastnega zadovoljstva in je odporen na stresne situacije. Prav tako zaznava emocije svojih zaposlenih in jih upošteva (Saarni, 2000, v Bolta, 2006).

3.4 Organiziranost v timu

Timsko delo zahteva od članov tima, da imajo jasno postavljene cilje in določene vloge. Člani tima se morajo zavedati svojih močnih in šibkih področij. Če v timu pride do problemov, je zelo pozitivno za tim, da najde način, kako bo problem rešil. Najboljše je skupno sprejemanje odločitev, načrtovanje in spremljanje, kako je tim učinkovit.

3.5 Medosebni odnosi

S timskim delom v šoli se srečujemo vsakodnevno, ko prihajamo na delovno mesto, zato je še toliko bolj pomembno, da skupaj ustvarjamo pozitivno delovno vzdušje. S člani tima moramo imeti odprt odnos, moramo biti iskreni, se med seboj podpirati in sprejemati osebno odgovornost.

Tim je živ medosebni sistem. Njegovo medosebno problematiko lahko opazujemo z več zornih kotov. To je problematika medosebne pripadnosti članov tima, medsebojnega sodelovanja, odnosov, prilagajanja in doživljanja (Brajša, 1995). Medsebojne odnose lahko opazujemo s stališča dinamike odnosov, njihove kakovosti, ciljev in etike. Nekakovostni timi imajo rivalske, fiksirane, neudobne in nepravične odnose med člani tima, kakovostni timi pa vzdržujejo med svojimi člani fleksibilne, udobne in pravične odnose. Pripadnost timu je pogojena z načinom medsebojne povezanosti, obveščenosti in organiziranosti. Za liberalen tim je značilna nepovezanost, neobveščenost in neorganiziranost članov. V avtokratskem timu vodja vsiljuje in vzdržuje povezanost članov, enosmerno obvešča in represivno organizira. Demokratični tim označuje optimalna povezanost članov, krožna medsebojna obveščenosti in dogovorna soorganiziranost članov (prav tam).

3.6 Zaupanje

Če ni zaupanja med člani tima, ne steče odprta komunikacija, ki je ključna za ustvarjalno sodelovanje. Komunikacijska odprtost vodi v ustvarjalno debato, ki sprošča domišljijo in spodbuja izrekanje najneverjetnejših zamisli. Ljudje v timu polagoma spoznajo, da so ustrezna različna stališča. Več o njih razpravljajo, večje je zaupanje med njimi.

Polakova (2007) pravi, da zaupanje izhaja iz posameznikove potrebe po varnosti. Odnosi v timu se razvijajo na osnovi zaupanja, na katerem temelji tudi pripravljenost za samorazkrivanje. Zaupanje se nenehno ruši ali potrjuje. Pogosto timi v zvezi z zaupanjem zaznajo težave, ne znajo pa jih odpraviti. Zaupanje je najpogosteje na preizkušnji pri izmenjavi informacij. Člane tima je strah, da bo nekdo informacije, ki so jih prispevali v timu, uporabil v njihovo škodo. Če hoče posameznik razvijati zaupanje v tim, mora biti sam vreden zaupanja (prav tam).

O zaupanju lahko govorimo, kadar so prisotni štirje elementi (Lamovec, 1994, v Polak, 2007):

1. Tveganje: zavedamo se, da nam v neki situaciji zaupanje lahko prinese ugodne ali neugodne posledice.

2. Odvisnost od drugega: posledice, ki so za nas ugodne ali neugodne, so odvisne od vedenja druge osebe.
3. Možnost negativnega izida: pričakujemo lahko, da bomo pri neugodnih posledicah imeli večjo škodo, kot bi bila korist pri ugodnih posledicah.
4. Prepričanost o ugodnem izidu: prepričani smo, da bo vedenje druge osebe privedlo do ugodnih posledic.

Zaupanje se oblikuje in razvija ob sprejemanju misli, čustev, reakcij drugega, ob nudenju podpore in sodelovanju. Oblikuje se postopoma in skupaj z drugimi skupinskimi procesi, med katere uvrščamo (Schneider-Corey in Corey, 2002, v Polak, 2007):

1. Pozornost in aktivno poslušanje.
Pozorno spremljanje verbalnih in neverbalnih sporočil drugih je temelj zaupanja, saj so s tem izpolnjeni osnovni pogoji za pristne odnose. Posameznik, ki čuti, da ga v timu poslušajo in sprejemajo, verjame, da je drugim mar zanj, s tem pa gradi svoje zaupanje vanje.
2. Sledenje in razumevanje neverbalne komunikacije.
Neverbalno izražanje je ponavadi bolj pristno in iskreno od verbalnega, saj je manj zavestno in nadzorovano. Če člani tima pri nekom začutijo razhajanje med neverbalnimi in verbalnimi sporočili, bodo postali manj zaupljivi do njega.
3. Empatija.
Omogoča sprejemanje in razumevanje izkušnje drugih ljudi, ne da bi jih pri tem kritično presojali. Kritično presojanje ali celo negativno vrednotenje zmanjšuje zaupanje v timu.
4. Osebnostna pristnost in samorazkrivanje.
Osebnostna pristnost je usklajenost med posameznikovim notranjim doživljanjem in vedenjem, ki ga kaže navzven. Pomembno je, da se posameznik ne pretvarja ali vede tako, kot od njega pričakujejo drugi. Samorazkrivanje pa je pripravljenost za odpro izražanje lastnih čustev in samega sebe ter pomembno prispeva k oblikovanju vzajemnega zaupanja. Posameznik z drugimi deli reakcije in dogajanje v timu, razkriva lastne občutke, bojazni, probleme, dileme. Ta proces ima terapevtske učinke in omogoča vpoglede, ki lahko vodijo k spreminjanju posameznika.
5. Spoštovanje.
Spoštovanje do drugih članov tima se kaže v vedenju, ki ne vključuje negativnega vrednotenja in etiketiranja posameznika, temveč izraža toplino in iskreno podporo, pristnost in pripravljenost biti tak, kot si. Pomembno je tudi priznavanje in sprejemanje drugačnosti drugih.
6. Sprejemajoče soočenje.
Način, kako se soočamo z drugimi, lahko gradi ali zavira razvoj zaupanja v timu. Zlobno napadanje mnenj ali idej drugih spodbuja obrambno naravnanost, sprejemajoče soočenje pa pripomore k izražanju negativnih občutkov ali nestrinjanja.

3.7 Spremljanje uspešnosti znotraj tima

Značilnost visoko učinkovitih timov je zavedanje svojega delovanja skozi nenehno spremljanje dela članov tima. To omogoča, da preprečijo ali popravijo morebitne napake. Znotraj tima lahko poteka spremljanje uspešnosti s pomočjo povratnih informacij, evalvacije, refleksij članov tima. Bolj kot je tim fleksibilen, bolje bo potekalo timsko delo. Povratne informacije nam tudi povedo, kaj smo naredili dobro, kaj slabo, kaj bi lahko v prihodnje

popravili ali izboljšali. Tako tudi uvajamo potrebne spremembe, širimo svoje znanje in bogatimo izkušnje s timskim delom. Takšno vedenje je posebej pomembno v stresnih situacijah, ko se zgodi največ napak, saj se posamezniki pogosto ne zavedajo pomanjkljivosti svojega dela. Spremljanje uspešnosti ter konstruktivno dajanje in sprejemanje informacij veča učinkovitost tima. Če članom tima niso jasne posameznikove naloga in vloga, je vprašljiva tudi relevantnost in konsistentnost povratne informacije. Pogoj za učinkovito spremljanje delovne uspešnosti je visoka stopnja zaupanja in odprta, kohezivna klima, saj v nasprotnem primeru to lahko postane priložnost za negativno izpostavljanje posameznikovih slabosti in napak.

4. Pomembnost kompetence timsko delo pri učiteljih

Timsko delo je vsekakor izjemnega pomena. Dejstvo je, da se danes še premalo zavedamo takšnega delovanja. V nadaljevanju želimo izpostaviti, zakaj je timsko delo učiteljev pomembno in ga uvrščamo med splošne kompetence. Ključnega pomena pri timskem delu je skupen cilj, ki ga dosežejo posamezniki. V timu se medsebojno podpiramo, skupaj odločamo in sodelujemo, zato bolj učinkovito dosegamo cilje. Za doseganje učinkovitega timskega dela potrebujemo pravično vodstvo šole, ki je moralni »graditelj« in razvija komunikacijo. Klima v timu mora biti pozitivna, norme oz. pravila v timu morajo biti del šolske kulture in timi morajo biti formirani na pravičen način. Učitelje moramo spodbuditi in jih motivirati za timsko delo. Ne smejo med seboj tekmovati, ampak morajo med njimi prevladovati sodelovalni odnosi. Člani tima izražajo ideje, mnenja, vprašanja, dileme, zato se tudi spodbuja odprta in iskrena komunikacija (Karakus in Toremen, 2008). Tim je lahko v primerjavi s posameznikom bolj prilagodljiv, produktiven in kreativen, hkrati pa predstavlja večjo verjetnost inovativnih in celostnih rešitev. Omogoča delitev odgovornosti, zagotavlja širši obseg virov in nudi večje število idej. Resman (2005) opozarja, da je v današnjem šolskem delu še vedno prisotno zapiranje učiteljev med štiri stene, da še vedno govorimo o mojem in tvojem razredu. To poimenuje kultura »enorazrednic«. Učitelji ne vidijo, kaj se dogaja v sosednjem razredu ali s sosednjim učiteljem. Člani tima se med seboj dopolnjujejo v znanju in sposobnostih, imajo se možnost učiti drug od drugega, večajo se njihove izkušnje in znanje. Sungmin, Henkin in Egley (2005) so ugotovili, da učitelji z višjimi ravnmi znanja o timskem delu, kažejo višjo stopnjo zavezanosti timu. Opozarjajo tudi na pomen zaupanja kot nujnost za uspešno sodelovanje in komunikacijo. Vsak posameznik s svojo osebnostjo, s svojim "karakterjem" prinaša v tim neko specifično vlogo. Belbin (2004) je ugotovil, da se vloge oblikujejo glede na osebnostne lastnosti, statusni položaj in strokovno znanje. Identificiral je devet timskih vlog. Vsaka od njih ima v timu posebno mesto, vsaka timu koristi, vsaka ima določene pomanjkljivosti. Poudarja, da najbolje deluje tisti tim, v katerem so vloge sestavljene in med seboj uravnotežene. Ni pa nujno, da ima tim toliko članov, kot je lahko vlog. Idealno je, če je v timu zastopana vsaka od vlog, lahko pa se posamezniki odlikujejo v več različnih vlogah. Pri timskem načrtovanju je lažja priprava na pouk z vidika ciljev, lažje je načrtovanje učnih vsebin, poraja se več idej in načinov za obravnavo učne snovi, lažje in hitreje se timsko izdelajo didaktični pripomočki, igre, učni listi, hitreje se popravi učenčeve izdelke ali ocenjevanje znanja, delijo in izmenjajo se učni pripomočki in sredstva, skupno se načrtujejo dejavnosti. Timsko poučevanje ima poudarek vsekakor na vzgojno-izobraževalnem delu. Vključevanje druge osebe v učni proces pomeni za člane tima strokovno in osebno rast. V razredu razvijamo nove oblike in metode dela. Timsko poučevanje pomeni bolj učinkovit, kakovosten, zanimiv in pestrejši pouk, zato so v prednosti tudi učenci. Izvajamo lahko več dejavnosti hkrati. Učenci so tako deležni različnih stilov in pristopov poučevanja, pouk je lahko bolj individualiziran in notranje diferenciran. Več učiteljev v razredu prispeva k večji dinamičnosti pouka, omogoča metodično, prostorsko in časovno organizacijo pouka. Več učiteljev lahko bolj sistematično opazuje ter spremlja delo učencev

kakor eden sam, učenci hitreje dobijo povratne informacije o svojem delu. Pomembna je skupna kritična analiza dela – timska evalvacija. Pri evalvaciji vidimo, kakšne učne rezultate so dosegli učenci in kako so napredovali. Vidimo tudi, kako so člani tima napredovali. Lažje je tudi poskrbeti za varnost učencev v razredu in zunaj njega, če sta hkrati prisotna dva učitelja. S timskim delom se razvija timska (sodelovalna) kultura. Z razvijanjem timske (sodelovalne) kulture se razvija »skupinska miselnost« in šola kot skupnost (Resman, 2005). Skupinska miselnost se veča: ko se ravnatelji odzivajo na potrebe učiteljev in jih podpirajo pri inovacijah, ko učitelji ugotavljajo, da je ravnateljem mar zanje, ko so učitelji učljivi, se učijo drug od drugega, ko so pripravljeni pomagati drug drugemu in ko je program strokovnega izpopolnjevanja oblikovan po potrebah učiteljev, ko se tudi učitelji odzivajo na potrebe učencev, kjer učenci doživljajo, da učiteljem ni vseeno, kaj se z njimi dogaja (prav tam). Izredno pomembna je vloga vodstvenih delavcev. Vodstvo mora razumeti osnove timskega dela in kako se razvija. Če vodstvo neguje in podpira time na šoli, lahko ti zagotovijo za šolo številne koristi, iščejo možnosti za reševanje problemov, povečajo ustvarjalnost in razvijajo različne spretnosti. Podpora vodstva vključuje tudi možnosti nagrajevanja za člane tima in kako se bo tim razvijal ter spodbujal še naprej. Nagrade bi morale spodbujati skupno odgovornost in uspeh. Ocenjevanje uspešnosti bi bilo treba organizirati na tak način, da vodstvo oceni uspešnost in timi prevzamejo odgovornost za opravljene naloge članov. Vodstvo bi potem morali uspešne time pohvaliti in jih narediti prepoznavne, če bi dosegli rezultate skladne s poslanstvom šole (Stott in Walker, 1999). Karakus in Toremen (2008) poudarjata humanost in še več povratnih informacij za učitelje začetnike, ki imajo do deset let delovnih izkušenj. Vodstvo jim mora zagotoviti dodatno podporo, da so obravnavati pošteno, pravično in prijazno s strani svojih izkušenih kolegov. Vodstvo šole in timi igrajo pomembno vlogo v socializaciji učiteljev, zlasti učiteljev začetnikov.

5. Primeri dobrega timskega dela na OŠ Log-Dragomer

Želeli bi vam predstaviti nekaj zanimivih projektov, ki smo jih izpeljale učiteljice na OŠ Log-Dragomer. Na projekte smo izredno ponosne, saj je v njih vloženega veliko truda, časa in številnih dodatnih ur, vaj, skrbi, ki so potrebne, da stvar na koncu izpade odlično.

5.1 Maček Muri

Projekt Maček Muri smo si zamislili kot gledališko-plesno predstavo, kjer smo bile vključene učiteljice 4. in 5. razredov, mentorica plesnega krožka, mentorica Orffove skupine in mentorica pevskega zbora. Na sliki 1 so učiteljice, ki so pripravile predstavo s približno 80 učenci. Celotno predstavo smo tudi posneli in je na voljo na naslednji povezavi:
https://www.youtube.com/watch?v=zP2VTf2copw



Slika 1: Tim učiteljic, ki je pripravila muzikal z učenci 4. in 5. razredov.

5.2 Talking kites around the world

Talking kites around the worlds je projekt v sklopu I-earna ((International Education and Research Network). Tema tega projekta je, da se učenci učijo o otrokovih pravicah in dolžnostih ter spoznajo tujega avtorja Janusza Korczaka, ki je že veliko prej govoril o otrokovih pravicah (okoli 1930), kot jih mi poznamo iz Konvenzije o otrokovih pravicah (1989).

Projekt spodbuja mir, spoštovanje, strpnost, vrednost prijateljstva, pomen solidarnosti, zavest konstruktivnega reševanja sporov in iskanju harmonije, tako da skupaj lahko prispevamo k boljšemu svetu, v katerem živimo.

Vsak razred na razredni stopnji je po svoje izdelal zmaja, nanj pa napisal, narisal, izrezal različne simbole, ki smo jih povezali z otrokovimi pravicami - ljubezen, hrana, sanje, higiena, igra, spanje, mišljenje, biti srečen, se šolati... ali svoje želje, upe, sanje, strahove. Dogodek poteka hkrati po celem svetu na isti dan (spomladansko enakonočje) in isto uro. Naše spuščanje zmajev smo tudi posneli v kratkem filmčku, ki je objavljen na naslednji povezavi:
https://www.youtube.com/watch?v=wM3tppBG3s8

5.3 Simbioza giba

Na šoli vsako leto organiziramo projekt Simbioza giba in s kolegico v 4. razredu sva se odločili, da povabiva v šolo za nekaj ur naše babice in dedke. Najprej so se nam pridružili pri uri družbe, kjer smo se učili o preteklosti in spoznavali, kako so potekali njihovi šolski dnevi. Nato smo se pri uri športa skupaj naučili ples. Ples je bil na glasbo Zamigaj z nami, ki je bil himna projekta. Sodelovali smo tudi v natečaju in video poslali na naslov organizatorja. Dogodek smo tudi posneli in je objavljen na naslednji povezavi:
https://www.youtube.com/watch?v=xlwWLA_KLAg.

5.4 Snemanje videospota za glasbeno skupino Čuki in obisk Čukov za konec šolskega leta

Glasbena skupina Čuki je objavila natečaj, kjer so na pesem Urca izbirali najboljši videospot. Na naši šoli je takoj padla pobuda za sodelovanje v projektu in s skupnimi močmi smo posneli naš videospot Urca. Na natečaju sicer po glasovanju občinstva nismo zmagali, a vseeno smo

prejeli klic gospoda Jožeta Potrebuješa, da je naš videospot nekaj posebnega in nas bodo vseeno nagradili z obiskom Čukov na zaključni prireditvi ob koncu šolskega leta. Veselje je bilo nepopisno, trud pa poplačan. Na spodnji povezavi si lahko ogledate posnetek njihovega obiska na naši šoli:
https://www.youtube.com/watch?v=xkrK_y_s_nc

5.5 Pust na naši šoli

Učiteljice vsako leto iščemo idejo za izvirno skupno masko učiteljic in lansko leto smo predstavljale Shemo šolskega sadja. Pred poukom obiščemo naše učence, pogledamo pustne šeme in pripravimo pustno rajanje. Na sliki 2 je ekipa učiteljic ob pustnem rajanju.



Slika 2: Učiteljice OŠ Log-Dragomer med šolskim pustovanjem

6. Zaključek

Poudarili smo nekatere kompetence, ki so pomembne za timsko delo. Pomembno je, da so učitelji pozorni nanje in se jih zavedajo. Timsko delo omogoča večjo učinkovitost pedagoškega dela, a vendar se zdi, da to možnost učitelji premalo izkoriščajo. Še vedno je v šolah veliko učiteljev individualistov, ki si ne dovolijo sodelovanja na zanimiv in koristen način. Učenje in prenašanje informacij s timskim poučevanjem deluje na učence veliko bolj sproščeno in zabavno. Pomembno je spodbujati timsko delo. V prvi vrsti je to naloga vodstva, ki mora timsko delo opaziti in ga pohvaliti. Seveda je zelo pomembna pripravljenost članov za timsko delo. Pri timskem delu pride tudi do problemov in konfliktov, a s primernim način komunikacije ali z iskanjem novih rešitev je vse možno dobro izpeljati.

7. Literatura

Belbin, M. (2004). *Management Teams: Why They Succeed or Fail*, Amsterdam, London: Elsevier Butterworth-Heinemann.

Bolta, M. (2006). *Vodenje kot medosebni proces.* Diplomsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.

Day, C. (1999). *Developing Teachers - The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Karakus, M., Toremen, F. (2008). *How our schools can be more synergic: determining the obstacles of teamwork.* Team Performance Management, 14 (5), 233 – 247, pridobljeno 16.10.2012, s http://www.emeraldinsight.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/journals.htm?issn=1352-7592&volume=14&issue=5/6&articleid=1740694&show=html&PHPSESSID=6pllpg0tpf70q7kbi940ggkal6.

Komisija evropske skupnosti (2007). *Sporočilo komisije svetu in evropskemu parlamentu: Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev.* Pridobljeno 13.10.2012 iz http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF.

Peklaj, C. (2006). Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovo pedagoškega študija. C. Peklaj (ur.): *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 19-28.

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju.* Ljubljana: Modrijan.

Razdevšek Pučko, C. (2004 a). *Kompetence učitelja,* Delovno gradivo Skupine za prenovo študijskih programov na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana. http://www.pef.uni-lj.si/bologna/pef.htm (9.10.2012).

Razdevšek Pučko, C. (2004 b). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, 52-74.

Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev, V S. Tancig in T. Devjak (ur.): *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 30-44.

Resman, M. (junij 2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika,* 3, 80-96. Pridobljeno 16.10.2012, s http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1182&Itemid=87.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Dostopen na http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html (6.10.2012).

Stott, K., Walker A. (1999). Extending teamwork in schools: Support and organisational consistency. *Team Performance Management,* 5, 50-59, pridobljeno 16.10.2012, s http://www.emeraldinsight.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/journals.htm?issn=13527592&volume=5&issue=2&articleid=882807&show=html&PHPSESSID=564u9loquut2fpkr92ia1943a2

Sungmin, P., Henkin A.B., Egley R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration,* 43 (5), 462-479, pridobljeno 26.8.2012, s http://www.emeraldinsight.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/journals.htm?issn=0957-8234&volume=43&issue=5.

Kratka predstavitev avtorja

Kaja Lenič je profesorica razrednega pouka in poučuje na osnovni šoli Log-Dragomer. Je študentka podiplomskega študijskega programa Izobraževanje učiteljev in edukacijske vede na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Poglobljeno raziskuje področje vzgojnih stilov in bralne pismenosti učencev konec tretjega razreda osnovne šole. Naklonjena je sodobnim pristopom poučevanja, med drugim nevroedukaciji in čuječnosti. Raziskovala je tudi timsko delo.

V šoli je mentorica interesnih dejavnosti Plesni krožek, Rolanje, Logika in Lump naj bo (čuječnost). Več let je bila šolska koordinatorica mednarodnega projekta i-EARN.

Učenje skozi življenje

Learning through Experience

Mojca Simončič

Šolski center Novo mesto
mojca.simoncic@sc-nm.si

Povzetek

Učenje je proces, ki nas spremlja skozi vsa obdobja našega življenja. Vsako življenjsko obdobje zaznamuje učenje posameznika z vidika njegovih sposobnosti, motivacije in potreb. Cilj poklicnega izobraževanja je povezovanje izobraževanja s področjem dela, spodbujanje vseživljenjskega učenja in s tem skrb za lasten razvoj in napredek kot tudi napredek celotne družbe. Poklicno izobraževanje danes poteka s poudarkom na sodobnih modularno zasnovanih izobraževalnih programih, kompetenčno zasnovanih poklicnih standardih in problemskem pristopu, ki se konkretizira preko načrtovanja učnih situacij. Prispevek prikazuje pregled izobraževanja tehnika zdravstvene nege s pomočjo različnih tehnik in metod poučevanja pri predmetu zdravstvena nega. Pouk, ki je pripravljen na osnovi problemov iz življenja, naj bi bil dijakom lažje razumljiv, za rezultat pa naj bi imel večje in trajnostno znanje. Dijaki programa zdravstvena nega v času izobraževanja opravljajo praktični pouk na šoli, z mentorjem v kliničnem okolju in na praktičnem pouku pri delodajalcu. Predvideva se, da z izkušnjami, ki jih pridobijo pri praktičnem delu, lažje usvojijo teoretična in praktična znanja. V prispevku je podrobneje predstavljen problemski pristop k poučevanju zdravstvene nege skozi učne situacije. Z anketo je bilo ugotovljeno, da dijaki skozi učne situacije, z izvajanjem postopkov in posegov v strokovnih učilnicah in pri praktičnem pouku v kliničnem okolju, pridobijo več znanja in v nepredvidljivih situacijah lažje odreagirajo. Ob soočanju z zelo raznoliko generacijo se učitelja postavi pred izziv, kako načrtovati in voditi notranjo individualizacijo pouka pedagoškega procesa.

Ključne besede: izkustveno učenje, problemski pouk, učna situacija, učne in poklicne kompetence, zdravstvena nega.

Abstract

Learning is a life-long process. Every chapter in life marks the learning of each individual according to their abilities, motivation and needs. The goal of professional learning is to connect learning with the field of work, to encourage lifelong learning and to take care of one's personal development and progress, as well as of the progress of the society. Professional learning now focuses on modern, module-based educational programmes, competence-based professional standards and the problem-solution approach, which is applied in the planning of teaching situations. The article presents an overview of the educational programmes for nurses with different methods of teaching for the school subject nursing. Lessons which are constructed on the basis of problems in real-life situations should be easier for the students to understand and should lead to a more thorough and long-lasting knowledge. During the course of their education, the students of the nursing programme take part in practical courses at school, in a clinical environment with a mentor and at work. With the experience gathered in their practical courses, it is assumed that the students will be more successful at acquiring the theoretical and practical knowledge. The article presents the problem-solution approach towards teaching nursing through learning situations in detail. According to the survey, the students acquire more knowledge through learning situations by performing the procedures in a practical classroom and during the practical courses in a clinical environment and hence react better in unpredictable situations. When working with

a diverse group of students, the teacher becomes their mentor and faces the challenges of planning and individualizing the lessons within the class.

Keywords: learning, learning and professional competences, learning situation, nursing, problem-solution.

1. Uvod

Učenje je proces pridobivanja znanja, izkušenj, spretnosti, oblikovanja osebnosti in vrednot. Pridobivanje znanja poteka skozi celo življenje, in sicer ob branju knjig, skozi igro v vrtcu, pri pouku v šoli in skozi življenje doma. Vsako novo znanje uporabimo v novih izzivih življenja ali pri opravljanju poklica, za katerega se izšolamo. Skratka učimo se celo življenje in za življenje (Fink in Kobilšek, 2012).

Kobilšek (2018) navaja, da sta Evropski parlament in Svet izdala Priporočilo o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, v katerem se opredeljuje, kaj so ključne kompetence vseživljenjskega učenja:»Te so kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrezajočih okoliščinam. V Uradnem listu EU (2006/962/ES) so zapisane tiste ključne kompetence, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev«(Kobilšek, 2018).

Pri tradicionalnem poučevanju je izobraževanje dajalo prednost informativnemu znanju, danes pa to ni zadostno, če želimo usposobiti udeležence izobraževanja za bolj zahtevna, ustvarjala in stalno razvijajoča se dela. Poklicna pedagogika uvaja poklicno kompetentnost, ki omogoča uporabo znanj, prenašanje in razvoj znanja v različnih delovnih okoljih. Kompetenca je na nek način sposobnost odzivanja na probleme na profesionalnem in družbenem področju. Posameznik ima sposobnost upravljati s svojim znanjem. Kompetenca je sinergija treh dimenzij: formativne, ki je opredeljena v formativno opredeljenih vzgojno-izobraževalnih ciljih; materialne ali informativne, ki jo opredeljujejo informativne vsebine ciljev; tretja dimenzija je odnosna, drugače rečeno socialna in vzgojna. Dijaka danes ne učimo samo ozkega področja določenih poklicnih veščin, temveč mu dajemo širino učenja, ki mu omogoča več možnosti za nadaljevanje izobraževanja ali pa za inovativno in kreativno poklicno delo (Ermenc, 2012).

Problemsko naravnan pouk skozi učne situacije je le ena od metod, ki jih koristimo pri poučevanju zdravstvene nege. Strokovno poimenovanje učne situacije je opredeljeno kot vsebinsko širše področje, v katerega se lahko vključuje več programskih enot. Učno situacijo postavimo v okoliščine, ki spominjajo na dejanske okoliščine, s katerimi se bodo dijaki srečevali v avtentičnih okoljih, na samo reševanje pa jih pripravimo teoretično, nato jih vodimo in usmerjamo, ob koncu pa skupaj z dijaki rezultate kritično ovrednotimo (Ermenc, 2012).

Tehnik zdravstvene nege ima zaključen srednješolski program zdravstvena nega. Temeljna odgovornost tehnika zdravstvene nege je strokovno in odgovorno izvajanje in sodelovanje v zdravstveni negi za zdrave, obolele, invalidne ter umirajoče posameznike v vseh starostnih obdobjih. Poklicne kompetence tehnika zdravstvene nege so opredeljene v dokumentu Poklicne kompetence in aktivnosti izvajalcev v dejavnosti zdravstvene nege (Zbornica Zveza, 2019).

V dokumentu o poklicnih kompetencah (2019) je zapisano, da zdravstvena nega temelji na procesu reševanja problemov, katerega fazi odkrivanja in oblikovanja problemov sta usmerjeni v subjekte zdravstvene nege, ki jih predstavljajo posamezniki, družine in skupnosti. Proces zdravstvene nege predstavlja osnovo za zagotavljanje konsistentne, kakovostne in kontinuirane zdravstvene nege,hkrati pa predstavlja tudi osnovo za poklicno odgovornost. Cilji

zdravstvene nege, postavljeni na podlagi negovalnih diagnoz, predstavljajo časovno opredeljene in merljive trditve, ki opisujejo želeno spremembo stanja pacienta in se navadno oblikujejo skupaj z njim in zanj (Zbornica Zveza, 2019).

Poučevanje zdravstvene nege poteka skozi vsa štiri leta izobraževanja. Vsebine zdravstvene nege so zaključene vsebinske enote, ki se medpredmetno tesno povezujejo z drugimi predmeti/moduli. S povezovanjem znanj, timskim delom in dobrim načrtovanjem vzgojno-izobraževalnega dela lahko pripomoremo k boljšemu znanju dijakov. Poleg problemsko zasnovane učne situacije pomembno vpliva na dojemanje tudi izkustveno učenje.

Špilek (2000) v prispevku Izkušenjsko učenje – učenje z delovanjem navaja teoretične osnove za izkustveno učenje po Johnu Deweyu, ki trdi, da gre pri tem pojmu za učenje z delovanjem. Opisuje proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo posameznikove izkušnje, z vzajemnim vplivanjem osebnega in družbenega znanja.Za posameznika v učnem procesu sta ob izkustvenem učenju pomembni tako njegova aktivna vpletenost kot tudi njegovo razmišljanje oz. refleksija o izkušnji. Učenje je povezano z željo po doseganju cilja, uspešno končani šoli, po dobrem sodelovanju z ljudmi in uspešnem reševanju problemov (Špilek, 2000).

2. Metode poučevanja pri modulu zdravstvena nega pacienta

Modul zdravstvena nega se poučuje skozi vsa štiri leta izobraževanja. Vsebinsko je razdeljen na več vsebinskih modulov, ki pokrivajo posamezna področja zdravstvene nege. V prvih dveh letih izobraževanja se dijaki srečajo z vsebinami zdravstvene nege pacienta, kjer spoznajo teoretična in praktična znanja o zdravstveni negi pacienta pri različnih zdravstvenih stanjih. V tretjem in četrtem letniku izobraževanja se dijaki pri predmetu zdravstvena nega pacienta izobražujejo tudi v kliničnem okolju v okviru praktičnega pouka z mentorjem iz šole in preko praktičnega pouka pri delodajalcu. Ob tem se znanje lahko podaja skozi različne oblike in metode poučevanja. Največkrat se pri poučevanju zdravstvene nege uporablja metoda razlage, diskusije, študija primera, problemsko naravnan pouk, igra vlog, metoda projekcije ali prikazovanja, demonstracije, učenje skozi učne situacije, kreativno učenje, izkustveno učenje in druge. Dijaki skozi leta učenja gradijo svoje znanje, ga ob izvajanju praktičnega pouka v kliničnem okolju z izkustvenim učenjem in učenjem preko učnih situacij, ki so problemsko naravnane, izpopolnjujejo. Ob koncu izobraževanja pri opravljanju poklicne mature samostojno izvajajo zdravstveno nego pacienta, za kar potrebujejo znanje zdravstvene nege, sposobnost prilagajanja potrebam pacienta, pogosto pa morajousvojiti sposobnost ustreznega ukrepanja ob novonastalih situacijah. Podrobneje bom v prispevku predstavila primer poučevanja skozi učno situacijo na primeru iz življenja: Zdravstvena negavitalno ogroženega pacienta.

3. Učna situacija

3.1. Opredelitev učne situacije na splošno

Učna situacija ni zgolj delovna akcija, ki jo moramo izvesti v poklicnem ali strokovnem izobraževanju, temveč gre za več smiselno se navezujočih poklicnih nalog. Postavljena je v okoliščine, ki so podobne dejanskim okoliščinam v življenju. Na proces opravljanja zahtevanih nalog dijake ustrezno vsebinsko-teoretično pripravimo, jih skozi proces vodimo in usmerjamo, končen rezultat procesa pa je kritično vrednotenje dijaka in učitelja. Posameznik postane kompetenten takrat, ko zmore z obvladanjem posameznih delovnih nalog njihove sinteze oz. pridobljeno znanje uporabiti v novonastalih problemskih situacijah, jih tudi izboljšati,

spremeniti, prilagoditi tako, da svoje delo tudi ovrednoti in razvije kritičen odnos do svojega dela (Štefanc, 2012).

Štefanc v priročniku Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2012) opredeli, kako učna situacija v didaktičnem pogledu sledi temeljnemu zaporedju učnih etap:

1. Uvajanje in priprava dijakov na izvedbo učne situacije in z njo povezanih učnih vsebin,
2. obravnava teoretičnih učnih vsebin, razumevanje le-teh je ključnega pomena za izvajanje nalog v okviru učne situacije,
3. izvajanje predvidenih delovnih nalog v okviru učne situacije, ponavljanje, urjenje v potrebnih spretnostih,
4. preverjanje doseganja ciljev, kakovosti opravljene delovne naloge izdelka, storitve,
5. ocenjevanje znanja.

Časovna opredelitev učne situacije je odvisna od kompleksnosti delovnih nalog, od števila učnih ciljev, standardov znanj, ki jih želimo doseči, in seveda tudi od obsežnosti teoretičnega znanja, povezanega z učno vsebino (Štefanc, 2012).

Primer učne situacije je nastal ob pomoči učne situacije: Merjenje in beleženje dihanja, pulza in krvnega tlaka ter vpliv zdravega načina življenja na vitalne funkcije iz priročnika Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Jelen J. J. in Kovač H. S., 2012).

3.2. Učna situacija: Zdravstvena nega vitalno ogroženega pacienta

3.2.1. Potek učne situacije

Dijaki se s pripravo na izvajanje učne situacije srečajo v prvem in drugem letniku izobraževanja. Vprvem letniku dijaki obravnavajo vitalne funkcije, motnje zavesti, anatomijo in fiziologijo, življenjske aktivnosti, izločanje in odvajanje, vzdrževanje normalne telesne temperature, dihanje in krvni obtok. Ob tem izvajajo praktično izobraževanje v specialni učilnici za zdravstveno nego. Naučijo se merjenja vitalnih funkcij, dokumentiranja, vrednotenja, poročanja o stanju pacienta, povezovanja teoretičnega in praktičnega znanja.Dijaki znanja usvojijo, utrdijo in so ocenjeni pri izvajanju storitve z zagovorom. Pri zagovoru smiselno vključujejo teoretične vsebine, ki so jih potrebovali za pravilno opravljanje storitve. V tretjem in četrtem letniku dijaki opravljajo praktičen pouk v kliničnem okolju, kjer izvajajo zdravstveno nego pacienta na različnih oddelkih. Na vsakem oddelku posebej izvajajo zdravstveno nego pacienta z različnimi obolenji ob prisotnosti mentorja, ki jih pri delu usmerja in vodi. Dijaki znanje utrjujejo, povezujejo, preverjajo z izvajanjem storitve z zagovorom pri pacientu. Ob zaključku šolanja dijaki opravljajo poklicno maturo pri pacientu v kliničnem okolju ob prisotnosti mentorja. Dijak samostojno izvaja učno situacijo: zdravstvena nega pacienta. Sledi izvedba pisne dokumentacije, zagovor in analiza opravljenega dela. Ob izvajanju učne situacije dijak izvede veliko delovnih nalog, saj s pacientom preživi do 6 ur. Ob vsakokratnem srečanju s pacientom in pri izvajanju negovalnih intervencij dijak opazuje, meri, analizira, dokumentira in o svojih opažanjih poroča. Za tovrstno samostojno delo je potrebno veliko znanja in spretnosti.

3.2.2. Opredelitev in analiza ciljev učne situacije

- Dijak razloži življenjsko aktivnost in pričakovane negovalne probleme pri dihanju, krvnem obtoku, vzdrževanju normalne telesne temperature, delovanju zavesti in motnjah zavesti,

- dijak izmeri in analizira vrednosti vitalnih funkcij in jih dokumentira v ustrezno dokumentacijo,
- dijak razloži pojav vitalne ogroženosti in kako pravilno ukrepati,
- dijak opiše dejavnike, ki vplivajo na vitalne funkcije,
- dijak opazuje kožo, sluznico, bilanco tekočin,
- dijak ustrezno ukrepa in poroča o vrednostih in zdravstvenem stanju pacienta nadrejenim,
- dijak izpolni ustrezno dokumentacijo o prepoznavanju ogroženega pacienta,
- dijak razvija etičen odnos, komunicira s pacientom, zdravstveno negovalnim timom, mentorjem,
- razvija kritično razmišljanje, poklicno identiteto,
- razvija ročne spretnosti.

3.2.3. Didaktična izvedba

Del učne situacije bo potekal v specialni učilnici za zdravstveno nego, del v kliničnem okolju. Metode, ki jih bomo koristili v specialni učilnici, so lahko različne. Prevladuje metoda demonstracije, izvajanje vaj na lutki, dela s primeri iz življenja, igra vlog, prezentacije in drugo.V kliničnem okolju dijaki nadaljujejo z izvajanjem učne situacije, kjer izvajajo merjenje vitalnih funkcij pri pacientu ob prisotnosti mentorja. Sledi analiza dela z mentorjem, dokumentiranje in poročanje. Ob zaključku šolanja dijak samostojno izvede zdravstveno nego pacienta, prepozna in ukrepa ob pojavu vitalne ogroženosti pacienta.

3.2.4. Materialni pogoji za izvajanje pouka

- Specialna učilnica za zdravstveno nego z ustrezno opremo (zagotovi šola),
- klinično okolje z ustrezno opremo in pogoji, ki jih nudi kot učna baza,
- dijaki pri praktičnem pouku potrebujejo ustrezno varovalno opremo, učne pripomočke in identifikacijsko priponko.

3.2.5. Opažanja o kakovosti izvedbe učne situacije

Učna situacija je izvedena v skladu z učnim načrtom. Po trajanju se izvaja delno v prvem, drugem, tretjem in četrtem letniku. Dijaki gradijo svoje znanje, ga z delovanjem, urjenjem utrjujejo in širijo svoje znanje. Pri takem načinu podajanja učnih vsebin izhajamo iz življenjsko nastalih zapletov pri posameznih obolenjih. Pri takem načinu podajanja učnih vsebin izhajamo iz življenja, nastalih zapletov pri posameznih obolenjih. Znanje je bilo sproti preverjeno in ocenjeno z metodo storitve in zagovora pri praktičnem pouku. Dijaki dosegajo vidne rezultate ob zaključku šolanja, kar je rezultat dela dijaka in učiteljev skozi vsa štiri leta izobraževanja.

3.2.6.Primer učne situacije na kirurškem oddelku: Zdravstvena nega vitalno ogroženega pacienta

Pacientka stara 75 let, sprejeta zvečer zaradi obstipacije ali zaprtja. Leži na visceralnem oddelku. Ob sprejemu vitalne funkcije v mejah normale: krvni tlak 140/80 mm Hg, pulz 88, dihanje 20, SpO2 95%,telesna temperatura 36,5°C, toži o bolečinah v trebuhu (VAS 6), komunikacija in zavest normalni, gospa je nazadnje jedla ob 18. uri, prisotna urinska inkontinenca, gospa ima pleničko, blata ni odvajala že tri dni. Pri gospe opravljen UZ in Rtg abdomna. Gospa prejme klistir, vstavljen je urinski kateter. V nočnem času odvaja dvakrat. V šestih urah je 300 ml urina. Ob 7. uri zjutraj skupina dijakov prične z izvajanjem zdravstvene nege na visceralnem oddelku ob prisotnosti mentorice. Predvizito gospe izmerimo vitalne

funkcije: krvni tlak 88/60 mm Hg, pulz 118, dihanje 24, SpO2 83%, telesna temperatura 37,5°C, bolečina je VAS 4, gospo tišči v spodnjem delu trebuha, zavest normalna, v urinski vrečki ni urina. Vrednosti dokumentiramo na temperaturni list, izpolnimo obrazec za oceno vitalno ogroženega pacienta (Mews) in o nastali situaciji obvestimo diplomirano medicinsko sestro in zdravnika. Po viziti je gospa prejela infuzijo, diuretik, ob 8.30 pa je bila premeščena na enoto intenzivne nege in terapije.

Analiza dela na oddelku. Skupaj z dijaki smo analizirali delo, izmerjene vrednosti vitalnih funkcij, odsotnost urina ali anurijo, aplikacijo terapije in vrste terapije, urgentna stanja, ki imajo podobno klinično sliko, premestitev pacienta, zdravstveno nego vitalno ogroženega, izpolnjevanje dokumentacije, komunikacijo v timu, pripravo posteljne enote za novega pacienta. Ugotovili smo, da je za uspešno izvajanje zdravstvene nege pacienta potrebno veliko znanja, spretnosti in samoiniciativnosti.

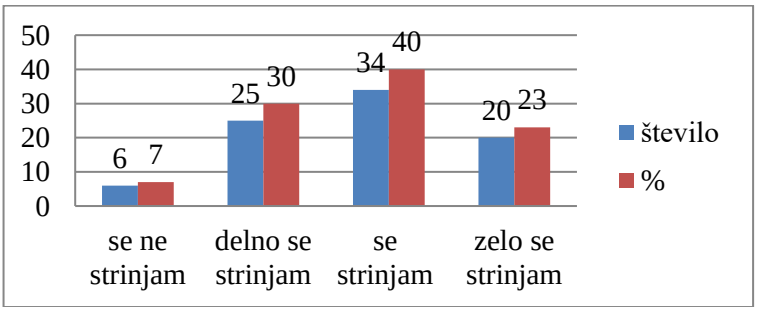
4. Predstavitev ankete in rezultatov – Uporabnost učnih metod pri poučevanju zdravstvene nege

Namen ankete je prikazati uporabnost različnih metod poučevanja s poudarkom na poučevanju skozi problemsko naravnane učne situacije, ki izhajajo iz življenja. To sem lahko ugotovila z izvedbo ankete pri dijakih tretjih in četrtih letnikov programa zdravstvena nega, ki opravljajo praktični pouk tudi v kliničnem okolju. Anketiranih je bilo 100 dijakov, anketo je izpolnilo 85 dijakov. Anketo smo izvedli v spletnem programu Google Drive. Vprašalnik obsega 11 trditev o tematiki uspešnosti uporabe različnih metod pri poučevanju zdravstvene nege in uspešnost učenja skozi različne učne metode. Dijaki so imeli možnost izbire danih odgovorov. Podatke smo obdelali s kvantitativno statistično metodo.

4.1. Rezultati ankete

Anketo je izpolnilo 85 dijakov programa zdravstvena nega. Rezultati ankete so opisani pod vsako posamezno trditvijo s slikovnim gradivom in opisno.

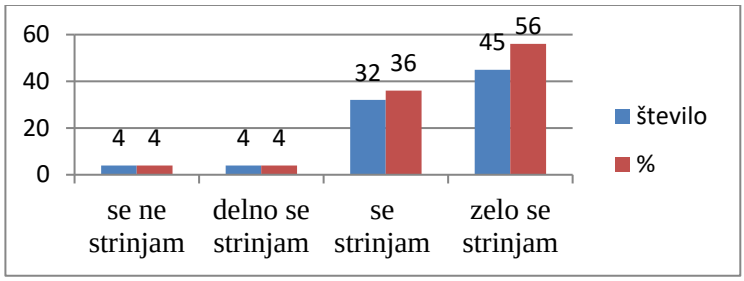
4.1.1. Trditev: Pri podajanju učne snovi s pomočjo powerpoint prezentacije se veliko več naučim kot pri sami razlagi.



Slika št. 1:Pri podajanju učne snovi s pomočjo powerpoint prezentacije se veliko več naučim kot pri sami razlagi.

Dijaki se v 40 % strinjajo, da je znanje boljše, če se učna snov podaja s pomočjo power point predstavitve. Kar 23% dijakov se zelo strinja s trditvijo, da se veliko več naučijo s tovrstno predstavitvijo učne snovi. 37% dijakov meni, da pri podajanju učne snovi power point predstavitve niso boljše od klasičnega pouka z razlago.

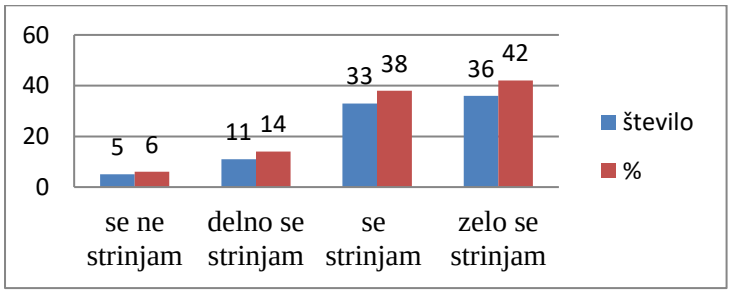
4.1.2. Trditev: Pouk zdravstvene nege je bolj razumljiv preko primerov iz življenja.



Slika št. 2: Pouk zdravstvene nege je bolj razumljiv preko primerov iz življenja.

Velika večina dijakov, kar 92% meni, da je razlaga učne snovi zdravstvene nege veliko bolj razumljiva, le 8 % meni, da primeri iz življenja na razumevanje snovi ne vplivajo v tolikšni meri.

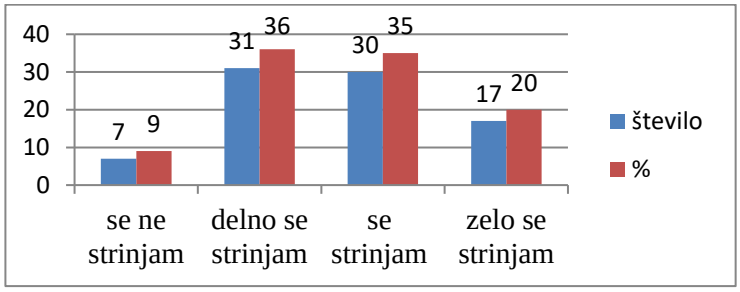
4.1.3. Trditev: Snov praktičnega pouka si bolj zapomnim, kadar postopek vadim v kabinetu za zdravstveno nego.



Slika št. 3: Snov praktičnega pouka si bolj zapomnim, kadar postopek vadim v kabinetu za zdravstveno nego.

Dijaki v prvem in drugem letniku obiskujejo praktični pouk na šoli v specialnih učilnicah za zdravstveno nego. Velika večina, skupaj 80% anketiranih dijakov, se strinja s trditvijo, da se z izvajanjem vaj v kabinetu znanje bolj utrdi. Le 20% dijakov se s trditvijo ne strinja v celoti.

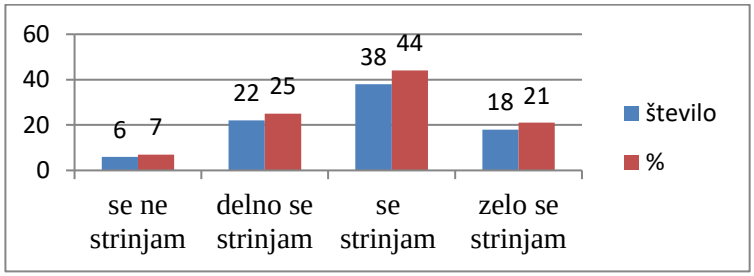
4.1.4. Trditev: Utrjevanje praktičnega znanja je veliko boljše z metodo igre vlog kot z izvajanjem vaje na lutki.



Slika št.4: *Utrjevanje praktičnega znanja je veliko boljše z metodo igre vlog kot z izvajanjem vaje na lutki.*

Dijaki v specialnih učilnicah vadijo intervencije zdravstvene nege na lutkah, nekatere intervencije lahko izvajajo z metodo igre vlog, kjer odigrajo različne vloge, lahko so pacient ali izvajalec zdravstvene nege. Malo več kot polovica dijakov, 55% jih meni, da se več naučijo z metodo igranja vlog. Skoraj 45% dijakov se s tem ne strinja ali se ne strinja popolnoma.

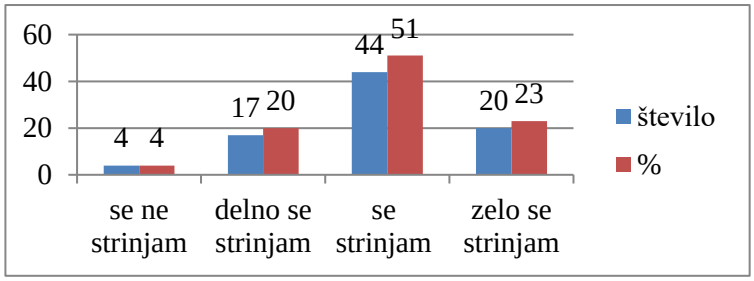
4.1.5. Trditev: Problemsko naravnan pouk povezuje teoretična in praktična znanja, kar pozitivno vpliva na razmišljanje, pomnjenje in učenje snovi.



Slika št. 5: Problemsko naravnan pouk povezuje teoretična in praktična znanja, kar pozitivno vpliva na razmišljanje, pomnjenje in učenje snovi.

65 % dijakov meni, da problemsko naravnan pouk dobro vpliva na razmišljanje, pomnjenje in učenje, medtem ko jih tretjina, torej 32 %, meni, da trditev ne drži popolnoma.

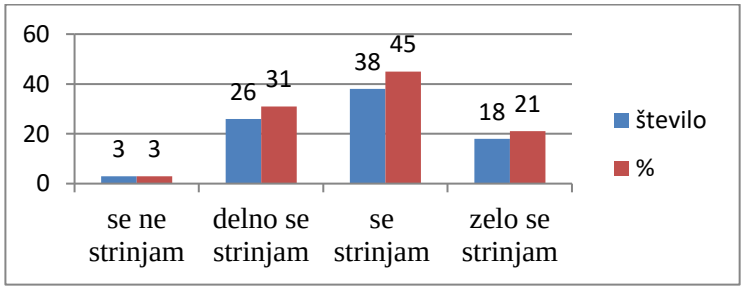
4.1.6. Trditev: Učne situacije nam omogočijo boljšo predstavo o negovalnem problemu.



Slika št. 6: Učne situacije nam omogočijo boljšo predstavo o negovalnem problemu.

Negovalni problemi so dijakom pogosto težko razumljivi. Če si jih lahko ogledajo ali razberejo iz učne situacije, kar 74% dijakov meni, da je negovalni problem jasnejši in razumljivejši.

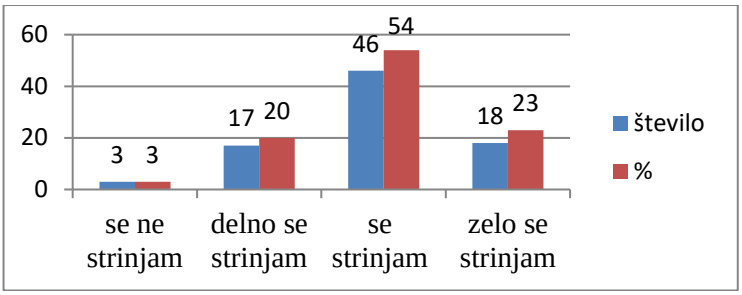
4.1.7. Trditev: Zaradi učne situacije se lažje spomnim pravega odgovora.



Slika št. 7: Zaradi učne situacije se lažje spomnim pravega odgovora.

V prejšnjem odgovoru so dijaki v dveh tretjinah potrdili, da si lažje predstavljajo negovalni problem s pomočjo učne situacije. S trditvijo, da se zaradi učne situacije prej spomnijo pravilnega odgovora, se strinja 66% dijakov, 34% dijakov meni, da učna situacija delno vpliva ali pa sploh ne vpliva na izbiro pravilnega odgovora.

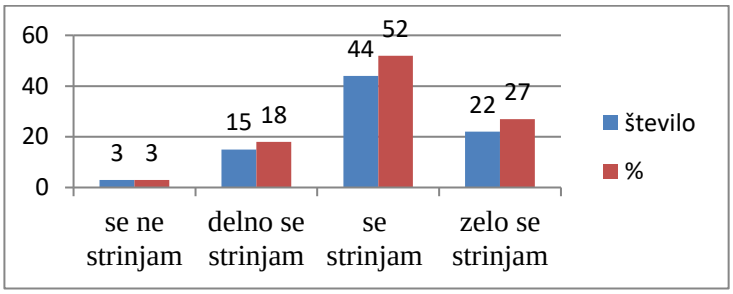
4.1.8. Trditev: Skozi učne situacije pri praktičnem pouku povezujem snov različnih predmetov in tako utrjujem svoje znanje.



Slika št. 8: Skozi učne situacije pri praktičnem pouku povezujem snov različnih predmetov in tako utrjujem svoje znanje.

Kot smo prikazali v učni situaciji, se v danih primerih povezujejo znanja različnih strokovnih področij. 77% dijakov potrjuje trditev in zagovarja mnenje, da se s povezovanjem različnih področij znanje bolj utrdi. Le 23% dijakov se s trditvijo delno strinja ali pa sploh ne.

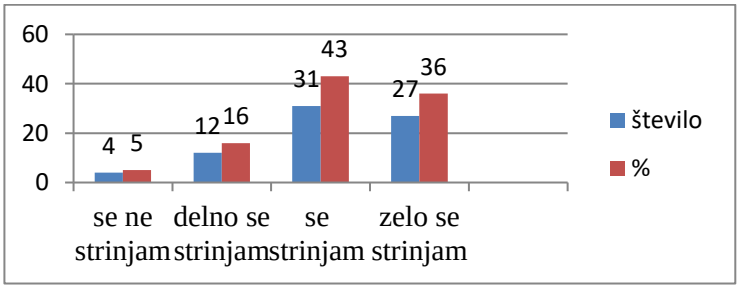
4.1.9. Trditev: Pri izvajanju praktičnega pouka z mentorjem iz šole pridobim veliko znanja in izkušenj o izvajanju negovalnih intervencij.



Slika št.9: Pri izvajanju praktičnega pouka z mentorjem iz šole pridobim veliko znanja in izkušenj o izvajanju negovalnih intervencij.

Vloga mentorja pri izvajanju praktičnega pouka v kliničnem okolju je za dijake pomembna, saj kar 79% dijakov trditev potrjuje, le 21% dijakov meni, da vloga mentorja v veliki meri ne vpliva na pridobivanje znanja o intervencijah zdravstvene nege.

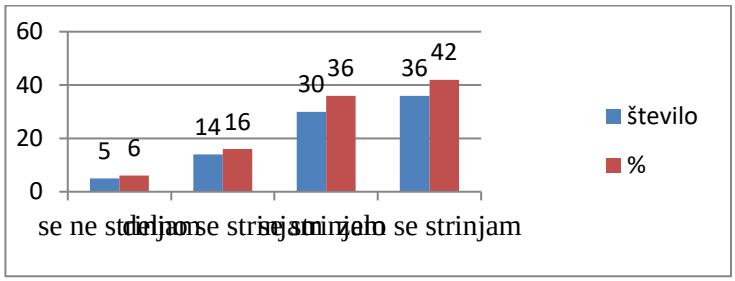
4.1.10. Trditev: Pri praktičnem delu pri delodajalcu pridobim veliko znanja in izkušenj o izvajanju negovalnih intervencij.



Slika št. 10:Pri praktičnem delu pri delodajalcu pridobim veliko znanja in izkušenj o izvajanju negovalnih intervencij.

V tretjem in četrtem letniku izvajajo dijaki dva meseca praktično izobraževanje pri delodajalcu pod mentorstvom kliničnega mentorja. Kar 79% dijakov se strinja, da si v tem času pridobijo veliko znanja in samostojnosti pri izvajanju intervencij zdravstvene nege. Le 21% dijakov se s trditvijo v celoti ne strinja.

4.1.11. Trditev: Znanje, ki sem ga pridobil na šoli, mi bo koristilo v nadaljnjem življenju.



Slika št. 11: Znanje, ki sem ga pridobil na šoli, mi bo koristilo v nadaljnjem življenju.

Na šoli izobražujemo dijake za poklic in življenje. Večina dijakov, kar 78% meni, da jim bo znanje koristilo tako v nadaljevanju šolanja kot v samem življenju. Le 22% dijakov se strditvijo ne strinja ali se strinja samo delno.

5. Zaključek

Ob hitrem gospodarskem, tehnološkem in družbenem tempu 21. stoletja se moramo zavedati, da so ključne spretnosti za življenje in delo nujno potrebne (Ebner, 2019).

Žagon in Radovan (2012) poudarjata, da je glavni namen učiteljevega delovanja pri poučevanju, da čimbolj učinkovito posreduje znanje in kompetence dijakom, ki jih bodo potrebovali pri opravljanju svojega poklica. V zadnjih letih se stroka veliko ukvarja s proučevanjem načinov poučevanja, tako je nastala teorija samoregulacijskega učenja, kjer dijaki sprejemajo odgovornost in nadzor nad učenjem. Učne strategije se dopolnjujejo predvsem s težnjo v raziskovanju učenja, po kateri naj bi bil dijak dejaven udeleženec izobraževalnega procesa (Žagon in Radovan, 2012).

Delo učitelja pri sodobnem pouku zahteva veliko znanja in prilagodljivosti trenutnim potrebam.Pri svojem dvajsetletnem delu z dijaki programa zdravstvena nega in bolničar negovalec spoznavam, da dijaki veliko lažje usvojijo svoje znanje skozi primere iz življenja, kar se je potrdilo tudi v anketi. Zelo pomembno je, da se mladi naučijo prepotrebnega znanja v nižjih letnikih, saj le tako lahko uspešno opravljajo svoje delo v kliničnem okolju in konec koncev uspešno zaključijo šolanje na naši šoli. Ne učijo se samo za oceno, saj se učijo za življenje in opravljanje svojega poklica. Znanje, ki ga dijak pridobi v prvem in naslednjih letnikih pri predmetu zdravstvena nega, se največkrat uspešno zaključi z uspešno opravljeno poklicno maturo ali zaključnim izpitom. Na šoli imamo res odlične rezultate, kar je zagotovo rezultat skupnega in dobrega dela dijakov ter profesorjev.

Še posebej je zahtevno poučevanje zdravstvene nege pacienta v kliničnem okolju. Poučevanje dijakov pri predmetu zdravstvena nega skozi problemsko naravnane učne situacije iz avtentičnega življenja daje zadovoljstvo dijakom in nam kot trenutnim izvajalcem učnega procesa, v bližnji prihodnosti pa tudi kot uporabnikom teh istih poklicnih kompetenc.Poučevanje v kliničnem okolju je res zahtevnejše od poučevanja v specialnih učilnicah, hkrati pa je delo z dijaki bolj uspešno veliko lepše, saj prihajajo k učnemu procesu z večjo odgovornostjo, bolj pripravljeni na delo. Pokažejo se v novih situacijah, kjer lahko uspešno razvijajo svoje spretnosti, tudi tiste, ki jih niso pridobili zgolj pri pouku zdravstvene nege. Gre za celostno poučevanje in medpredmetno povezovanje. Dijaki pri praktičnem pouku in praktičnem izobraževanju pri delodajalcu pridobijo potrebne delovne izkušnje, kar jih vodi k samostojnosti pri izvajanju zdravstvene nege pacienta. Pri vsaki učni situaciji se razvijajo druge spretnosti, oziroma vsako učno situacijo sestavljajo različne učne vsebine. Prav ta raznolikost in skorajšnja neponovljivost posameznih učnih trenutkov daje dijaku sposobnost

pravilnega odločanja v posameznih situacijah. V času šolanja na šoli se odločitve sprejemajo v sodelovanju z mentorjem.

V kliničnem okolju že kar nekaj let uspešno sodelujemo z bivšimi dijaki naše šole, njihove besede in občutki potrjujejo tisto, kar poudarjamo vsak dan pri pouku na šoli in v kliničnem okolju. Dober zdravstveni delavec naj ima smisel za delo z ljudmi, veliko znanja, saj mora pogosto odločati o življenju, ter pridne roke, saj je delo kontinuirano in pogosto fizično naporno. Žal pa v današnjem času delo, ki ga izvajamo zdravstveni delavci, za življenje ni dovolj cenjeno in pravično plačano.

6. Literatura

Ebner, R. 2019, Manifest za učenje odraslih v 21. Stoletju: Moč in radost učenja str. 8. Ljubljana:Andragoški center Slovenije.

Fink, A, Kobilšek, P. (2012). *Učenje in skrb za lastno zdravje*, Zdravstvena nega pacienta pri življenjski h aktivnostih, Učbenik za modul Zdravstvena nega v izobraževalnem programu Zdravstvena nega za vsebinski sklop Življenjske aktivnosti in negovalne intervencije (str. 259). Ljubljana, Grafenauer.

Jelen J.J., Kovač H.S., (2012). Merjenje in beleženje dihanja, pulza in krvnega tlaka ter vpliv zdravega načina življenja na vitalne funkcije. V K. Skubic Ermenc., J. Drobne., D. Štefanc. (ur.), Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju. (str.59–69). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Kobilšek, P. Ustvarjalno medpredmetno sodelovanje in razvijanje ključnih kompetenc, Eduvision 2018 str. Mednarodna konferenca EDUvision 2018, Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij, str. 98–102. Ljubljana, EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Špilek Š. K. Izkušenjsko učenje – učenje z delovanjem str. 13–16, AS 1/2000 SinesiS, Družba za izobraževanje in svetovanje.

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

Ur. list EU, 2006/962/ES. Pridobljeno s https://eurlex.europa.eu/legalcontent/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LV (25.9. 2019).

Zbornica zveza, 2018. Poklicne kompetence in aktivnosti izvajalcev v dejavnosti zdravstvene nege, Ažman, M. (ur.) 12–27. Ljubljana: Zbornica zveza.

Zbornica zveza, Predstavitev podobe medicinske sestre, babice in tehnika zdravstvene nege,https://www.zbornica-zveza.si/sl/o-zbornici-zvezi/o-poklicu, (25.9.2019)

Žagon in Radovan (2012), Vpliv sprememb didaktične strategije na kakovost dijakovega učenja str. 13–131, V K. Skubic Ermenc., J. Drobne., D. Štefanc. (ur.) Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju; priročnik z DVD-jem, Ljubljana:Center RS za poklicno izobraževanje.

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Simončič je diplomirana medicinska sestra. Zaposlena je na Šolskem centru Novo mesto, Srednji zdravstveni in kemijski šoli Novo mesto, kjer poučuje strokovne teoretične predmete in praktični pouk. Je koordinatorica mednarodnega projekta in dolgoletna mentorica prostovoljnega dela. Pri delu je njena priljubljena učna metoda problemsko zasnovan pouk preko učnih situacij.

Z mednarodnim sodelovanjem do večjega znanja učencev

Through International Collaboration to Greater Student Knowledge

Vesna Drofenik Jerič

Osnovna šola Šmarje pri Jelšah
vesna.jeric@os-smarje.si

Povzetek

Znano je, da je profesionalni razvoj učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju eden ključnih dejavnikov kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Da učitelji spreminjajo in izboljšujejo svojo prakso, je potreben profesionalni razvoj. V prispevku želimo prikazati, kako mednarodno sodelovanje v povezavi s profesionalnim razvojem strokovnih delavcev vpliva na dosežke učencev. Prav tako bomo opisali, kako profesionalni razvoj učinkuje na dosežke učencev skozi tri korake. Še vedno so učitelji tisti, ki držijo ključ do uspeha, zato bomo predstavili primere dobrih praks mednarodnega sodelovanja na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah.

Ključne besede: Erasmus+, eTwinning, mednarodno sodelovanje, profesionalni razvoj, učenec, učitelj.

Abstract

It is well known that the professional development of teachers and others professionals in education is one of the key factors in the quality of educational work. Professional development is required for teachers to change and improve their practice. In this paper we want to show how international cooperation in connection with the professional development of professionals influences students' achievements. We will also describe how professional development affects students' achievement through three steps. It is still the teachers who hold the key to success that is why we will present examples of good international cooperation practices at the Šmarje pri Jelšah Primary School.

Keywords: Erasmus+, eTwinning, international collaboration, professional development, student, teacher.

1. Uvod

Na OŠ Šmarje pri Jelšah iščemo za učence zanimive in inovativne pristope, kako jim približati učenje tujih jezikov in učenje na sploh. V šolskem letu 2017/18 smo se pridružili skupnosti evropskih šol eTwinning. Začeli smo s krajšim projektom Postcard friends – European Day of Languages 2017 in tako obeležili jezikovno raznolikost v Evropi. Z učenci smo izdelali razglednice in jih poslali 35 šolam. Tudi mi smo prejeli veliko pisem iz bližnjih in daljnih dežel (Grčije, Finske, Hrvaške, Španije, Srbije, Romunije, Anglije ...). Pri podaljšanem bivanju in interesni dejavnosti smo se pogovarjali o krajih in si pogledali fotografije šol, ki so nam pisale. Preko objav v spletni učilnici eTwinning smo nato lahko spremljali razstave in veselje otrok ob prebiranju prispelih razglednic. Evropski dan jezikov na podoben način sedaj obeležimo vsako leto.

Z drugo- in četrtošolci smo se pri interesni dejavnosti vključili v celoletna projekta. Nadeli smo si ime Mladi raziskovalci. Sedemletniki so tako sodelovali v projektu z naslovom Talking Second Graders, kjer učenci začnejo komunicirati v tujem jeziku. S četrtošolci smo sodelovali pri projektu European Towns In Code. Učenci so spoznali svoj kraj iz različnih vidikov: geografskega, zgodovinskega, kulturnega, kulinaričnega, okoljevarstvenega ipd. ter Šmarje pri Jelšah predstavili učencem po Evropi. Za svoje delo smo prejeli znak »šola eTwinning«.

Ker se zavedamo pomena vključevanja projektnega sodelovanja, saj nedvomno motivira učence na način, ki ga klasičen način dela v razredu ne more ponuditi, smo se prijavili k projektu Erasmus +, partnerstva za izmenjavo med šolami. Pri projektu »Let me tell you a story« sodelujemo kot ena izmed petih partnerskih držav, šesta je koordinatorica projekta.

To naše iskanje in napredovanje v smislu rasti strokovnih delavcev povezujemo s profesionalnim razvojem. Kakovosten profesionalni razvoj naj bi vključeval takšne aktivnosti, »zaradi katerih učitelji svoja znanje in spretnosti, prepričanja, stališča in vrednote spremenijo tako, da spremenijo prakso svojega delovanja v razredu ter s tem izboljšajo učenje učencev in njihove dosežke« (Zavašnik Arčnik idr. 2015, po Zavašnik, Lenc, Slapšak in Šraj, 2019). In prav mednarodno sodelovanje vidimo kot takšno aktivnost, ki bi spreminjala ustaljeno delovanje učiteljev v razredu na boljše. Subjektivna pojmovanja, stališča in prepričanja pa so tisti ključni dejavniki, ki vplivajo na to, ali se bo posameznik odločil za mednarodno sodelovanje.

2. Opredelitev profesionalnega razvoja učiteljev

Profesionalni razvoj učiteljev M. Valenčič Zuljan (2001, str. 131) definira kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem (študenti) učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja.«

Profesionalni razvoj učitelja opredeljuje P. Javrh (2011) skozi dejavnosti, ki razvijajo posameznikove spretnosti, znanje, strokovnost in druge značilnosti učitelja (začetno izobraževanje, uvajalni programi, stalno strokovno izpopolnjevanje, nadaljnje usposabljanje v delovnem okolju, v najširšem pomenu).

Guskey (2000) definira profesionalni razvoj kot proces, ki vključuje tiste aktivnosti, ki povečujejo profesionalno znanje, spretnosti in odnos izobraževalcev, tako da lahko ti izboljšujejo učenje učencev. Spodbujanje profesionalnega razvoja je v središču vsakega sodobnega predloga za izboljšanje izobraževanja. Ne glede na to, kako so šole oblikovane ali preoblikovane, strukturirane ali prestrukturirane, je osvežitev strokovne usposobljenosti uslužbencev bistvena za izboljšanje izobraževanja (Guskey in Huberman, 1995).

3. Profesionalni razvoj in dosežki učencev

»Primerjave v znanju učencev, kot sta TIMMS in PISA, sprožajo odzive šolskih politik in posledično šolskih sistemov, šol, vodenja, učiteljev z namenom izboljšanja kakovosti in dosežkov učencev. Spremembe in zahteve po kakovosti se uveljavljajo tudi zaradi veliko vloženih sredstev, izboljšanih kompetenc strokovnih delavcev in ravnateljev, spodbujajo jih profesionalni interesi.« (Koren in Brejc, 2011 str. 317)

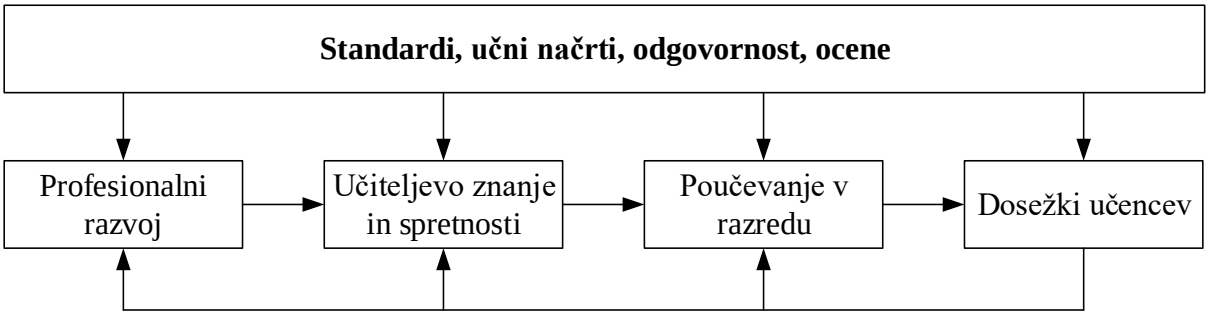
Kot ugotavljajo v raziskavi, ki so jo izvedli v Kaliforniji in Michiganu v letih od 1987 do 1992, je uspeh dijakov najbolj odvisen od tega, kaj učitelji počnejo v razredu, od zmožnosti in

volje učiteljev, da omogoča vse vrste potrebnih izobraževalnih okolij, za doseganje učnih ciljev (McLaughlin in Talbert, 1993, po Drofenik Jerič, 2016). »Višji nivo izobrazbe je v pozitivni povezavi z boljšo kvaliteto varstva otrok ter z boljšimi razvojnimi rezultati otrok.« (Cameron in Moss, 2007, Fukkink in Lont, 2007, Sylva idr., 2004, po Peeters in Vandenbroeck, 2010)

Povezavo med učenjem učencev in profesionalnim učenjem učiteljev potrjujeta tudi Swaffield in MacBeth (2009, po Erčulj, 2011), pri čemer vidita povezovalno vlogo ravnatelja, ki navdihuje učenje na vseh ravneh in jih uresničuje na praktični ravni. Študije namreč dokazujejo neposredno povezanost med usposobljenostjo učiteljev in kakovostjo njihovega dela, posledično pa tudi boljše priložnosti za učenje učencev (Gordon, 2004; Day in Gu, 2010, po Erčulj, 2011). Creemers in Kyriakides (2013) navajata, da sodelovanje in interakcije med učitelji lahko prispevajo k njihovemu profesionalnemu razvoju, imajo pa lahko tudi učinek na pedagoško prakso in tako izboljšajo učenje učencev.

Na področju, kako učiteljev profesionalni razvoj vpliva na dosežke učencev, je bilo narejenih veliko raziskav. Kar 1300 so jih proučili Yoon in sodelavci (2007), vendar je bilo le devet študij takšnih, ki so ustrezale standardom in ki neposredno ocenjujejo učinke učiteljevega profesionalnega razvoja na delovnem mestu na dosežke učencev pri matematiki, naravoslovju, branju in jezikih. Rezultati teh študij kažejo, da zagotavljanje profesionalnega razvoja učiteljem zmerno učinkuje na učenčeve dosežke (kontrolni skupini učencev so se povečali dosežki za 21 povprečnih točk, če so njihovi učitelji bili deležni precejšnjega profesionalnega razvoja, povprečno 49 ur). Vseh devet raziskav je bilo osredotočenih na osnovnošolske učitelje in njihove učence med leti 1986 in 2003 (Yoon idr., 2007). V tabeli 1 prikazujemo, kako profesionalni razvoj učinkuje na dosežke učencev skozi tri korake. Prvič profesionalni razvoj povečuje znanje in spretnosti učiteljev. Drugič boljše učiteljevo znanje in spretnosti izboljšujejo poučevanje v razredu. Tretjič izboljšano poučevanje zvišuje dosežke učencev. Če je ena povezava šibka ali manjka, ne moremo pričakovati boljšega znanja učencev.

Tabela 1*: Kako profesionalni razvoj učinkuje na dosežke učencev (Yoon idr., 2007, str. 4)*



Pri prvem koraku mora biti profesionalni razvoj zelo kvaliteten v teoretični zasnovi, pri načrtovanju, obliki in izvedbi.

Profesionalni razvoj bi moral biti intenziven, nepretrgan, osredotočen na vsebino, medsebojno povezan in skladen s prakso, dobro opredeljen in kakovostno izpeljan (Garet idr., 2001; Guskey, 2003; Loucks-Horsley, Hewson, Love in Stiles, 1998; Supovitz, 2001; Wilson in Berne, 1999, po Yoon idr., 2007).

Zasnovan bi moral biti na skrbno izdelani in empirično potrjeni teoriji, kako se učitelji učijo in spreminjajo (Ball in Cohen, 1999; Richardson in Placier, 2001; Sprinthall, Reiman in Thies-Sprinthall, 1996, po Yoon idr., 2007).

Moral bi spodbujati in razširjati učinkovit učni načrt in učne modele, ki izhajajo iz dobro

definirane in veljavne teorije (Cohen, Raudenbush in Ball, 2002; Hiebert in Grouws, 2007; Rossi, Lipsey in Freeman, 2004, po Yoon idr., 2007).

Pri drugem koraku morajo imeti učitelji motivacijo in spretnosti za prenos v procesu profesionalnega razvoja pridobljenega znanja v spreminjanje lastnega poučevanja (Borko, 2004, Showers, Joyce in Bennett, 1987, po Yoon idr., 2007). V tem procesu je pomembno, da je deležen učitelj podpore s stalnim sodelovanjem šole in spremljanjem strokovnjakov s svetovanjem. Na takšen način bi se lahko izognili oviram, kot so pomanjkanje časa za pripravo in poučevanje, omejenost z materiali in človeškimi viri in pomanjkanje nadaljevanja podpore (Yoon idr., 2007).

Pri tretjem koraku, poučevanje, izboljšano s profesionalnim razvojem, zvišuje dosežke učencev. Izziv je vrednotenje izboljšav (Yoon idr., 2007). Kot smo že omenili, mora biti zagotovljenih več dejavnikov, da lahko pričakujemo boljše dosežke učencev. Profesionalni razvoj učiteljev je pojem takšne dimenzije, ki zavzema celovit proces rasti. Učitelji pa so še vedno ključni dejavnik v procesu poučevanja. »Navsezadnje so učitelji tisti, ki brezpogojno držijo ključ do uspeha izobraževalnega podjetja in zagotovo je čas, da vidimo svet šolanja iz njihovega zornega kota.« (Hargreaves in Goodson, 1996, str. 24)

Profesionalni razvoj, ki je premišljeno načrtovan, dobro organiziran in podprt z izsledki raziskav, je bistvo vsakega uspešnega izboljševanja izobraževanja. Tudi v primeru, da profesionalni razvoj sam po sebi ni zadostni pogoj za določene izboljšave v izobraževanju, je kljub temu absolutno potrebna sestavina pri naporih za izboljševanje izobraževanja (Guskey, 2000).

4. Vpliv mednarodnega sodelovanja na znanje učencev

Na podlagi podatkov kvantitativnih in kvalitativne študije Zavašnik idr. (2019) trdijo, da aktivnosti mednarodnega sodelovanja po mnenju ravnateljev in strokovnih delavcev, koordinatorjev dajejo pozitivne učinke tako na strokovne delavce, zavod in učence.

Pri tem izpostavljajo, da je pomembno, da so načrtovane aktivnosti mednarodnega profesionalnega razvoja raznolike in takšne, ki dajejo največ učinkov. Med takšne aktivnosti štejemo predvsem npr. dalj časa trajajoče poučevanje v tujini, večkratno ali zaporedno sledenje oz. obiska (sorodnega, primerljivega) delovnega mesta v tujini, usposabljanja, ki trajajo vsaj več dni ali tednov zapored, oblikovanje partnerstva, ki s projektnim delom v mednarodnem okolju teži k skupnemu cilju oz. rezultatu (npr. oblikovanju novih modulov, predmetov, kurikulov), timsko poučevanje v tujini ipd. Ne glede na lokacijo in dolžino aktivnosti profesionalnega razvoja je pomembno, da imajo udeleženci na kateri koli izmed aktivnosti možnost aktivne izmenjave izkušenj, zastavljanja vprašanj, vključevanja v oblike, ki zahtevajo skupinsko reševanje težav, proučevanje priložnosti za preseganje iskanja rešitev zgolj in le v enem razredu in/ali okolju, (pre)izkušanje izkustvenih oblik učenja (npr. igre vlog), coaching, ki opolnomoči udeleženca za iskanje lastnih rešitev itd. (Archibald idr., 2011, Caena 2011, po Zavašnik idr., 2019).

V Študiji učinkov programa eTwinning na šolsko izobraževanje v Sloveniji so podatki pokazali velik vpliv programa eTwinning na učence oziroma dijake (Lenc idr., 2016). Prav tako ima eTwinning po mnenju anketirancev velik vpliv na stike učiteljev s tujimi učitelji in stike učencev s tujimi učenci. Mednarodni projekti največ doprinašajo na področjih zanimanja za druge evropske države in njihovo kulturo ter ozaveščenost in poznavanje različnih kultur. Prav tako je zaznati vpliv na motiviranost za učenje tujih jezikov, na samozavest pri uporabi in govorjenju tujega jezika ter na željo po sodelovanju.

5. Zaključek

Na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah se zavedamo pomembnosti atraktivnega pouka za učence. Našim »uporabnikom storitev« poučevanja želimo ponuditi zanimive metode in oblike. Da smo strokovni delavci v toku s časom in zanimivi, se moramo nenehno izobraževati in skrbeti za lasten profesionalni razvoj. Za uspeh si štejemo, ko se učenci veliko novega naučijo pa se sploh ne zavedajo, da so se učili. Takšne dejavnosti so velikokrat povezane z mednarodnim sodelovanjem, saj so učenci motivirani za delo. Prav tako si razvijajo računalniške (IKT) veščine, ker jih veseli to delo, naučijo se računalniškega bontona, urijo se v tujih jezikih, zanimajo se za druge države, spoznavajo različne kulture ter so bolj samozavestni.

Projektno delo prav tako poveže sodelavce, saj je za kvalitetno opravljeno delo in širjenje znanja potrebno več ljudi.

6. Literatura

Creemers, B. P. M in Kyriakides, L. (2013). *Dinamični model učinkovitosti izobraževanja: o oblikovanju politike, teorije in prakse v sodobnih šolah.* Ljubljana: Državni izpitni center.

Drofenik Jerič, V. (2016). *Učiteljeva poklicna vloga in njegov profesionalni razvoj*. (Magistrska naloga, Pedagoška fakulteta, Ljubljana).

Erčulj, J. (2011). Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 9,* št. 2, str. 15−36.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Guskey, T. R. in Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education: new paradigms and practices.* New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. in Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. V I. F. Goodson in A. Hargreaves (ur.), *Teachers' Professional Lives* (str. 1−27). London: Falmer Press.

Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 2, Poklicanost.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Koren, A. in Brejc, M. (2011). Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. V Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. (str. 316−346). Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Lenc, A., Žagar Pečjak, M., Šraj, U. in Abramič, M. (2016). *Študija učinkov programa eTwinning na šolsko izobraževanje v Sloveniji.* Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. Pridobljeno s https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/Študija-eTwinning-2016_F_WEB.pdf

McLaughlin, M. W. in Talbert, J. E. (1993). *Contexts That Matter for Teaching and Learning: Strategic Opportunities for Meeting the Nation's Educational Goals.* Washington, DC. Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. Pridobljeno s http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357023.pdf

Peeters, J. in Vandenbroeck, M. (2010). Childcare practitioners and the process of professionalization. V L. Miller in C. Cable (ur.), *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years.* (str. 62−76). London: Sage. Pridobljeno s http://www.vbjk.be/files/Jan%20Peeters%20and%20Michel%20Vandenbroeck%20-%20Childcare%20practitioners%20and%20the%20process%20of%20professionalization%20(In%20Miller,%20L.,%20...%20Extending%20professional%20practice%20...%202012).pdf

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika,* št. 2, str. 122−144.

Yoon, K. S., Duncan, T., Wen-Yu Lee, S., Scarloss, B. in Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers Report, REL 2007*, št. 033. Pridobljeno s http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf

Zavašnik, M., Lenc, A., Slapšak, U. in Šraj U. (2019). *Vodenje in učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. Pridobljeno s https://www.google.si/?gws_rd=cr,ssl&ei=1v0ZWeieL-P76ASJ24WoCQ

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Drofenik Jerič, magistrica znanosti, je zaposlena kot profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah. Leta 2005 je na Pedagoški fakulteti v Ljubljani diplomirala, leta 2016 pa magistrirala iz poučevanja na razredni stopnji. Do sedaj se je preizkusila na različnih delovnih področjih: razredničarka, učiteljica v OPB, druga strokovna delavka, mentorica, vodja podružnične šole, vodja aktiva, vodja projektov, knjižničarka, sindikalna zaupnica, ekokoordinatorica. Bogate izkušnje na pedagoškem področju so jo privedle do raziskovanja profesionalnega razvoja učiteljev. Posebno pozornost posveča osebni rasti učitelja in učencev. Pouk bogati s sodelovanjem v mednarodnih in drugih projektih ter je vedno odprta za nova znanja.

Pusti svojo sled

Leave your Trace

Anastazija Makorič Bevčar

Gimnazija Nova Gorica
anastazija.bevcar@gimng.si

Povzetek

Gimnazija Nova Gorica že od leta 2016 uspešno sodeluje v projektu Šola ambasadorka Evropskega parlament (EP), ki poteka pod okriljem Informacijske pisarne EP. Izobraževalni program v letu 2018/19je potekal pod sloganom Tokrat grem volit.
V okviru projekta so na šoli potekale številne dejavnosti. V prispevku sta natančneje predstavljeni dve: izdelava kratkega filma na temo evropskih volitev, ki so ga dijaki poimenovali Pusti svojo sled, in dogodek ob dnevu Evrope z naslovom Volilna kavarna. Na ta način je bilo podano znanje, ki spodbuja dijaka k sodelovalnemu učenju, kritičnemu razmišljanju, inovativnosti in iskanju skupnih rešitev.
Mladi so v projektu na zanimiv način spoznali delovanje Evropske unije, se zavedali pomena njenih vrednot in pomena biti aktiven, odgovoren državljan.
S sodelovanjem v projektu so bili zelo zadovoljni in tudi uspešni. Prav vsi so pridobili naziv ambasador EP, gimnazija pa je postala šola ambasadorka EP.

Ključne besede: aktiven državljan, dijak ambasador, neformalno učenje, projektno delo, sodelovalno učenje

Abstract

Since 2016Gimnazija Nova Gorica has been successfully involved in the project The European Parliament Ambassador School Programme, which is supported by the **European Parliament Information Office**. The educational programme in the year 2018/2019 was carried out under the slogan "Your vote makes a difference!"
Within the framework of the project various activities were performed at our school. In the article two of them are presented: the production of a short film about the European elections, which was titled "Leave your trace" and the organisation of the event celebrating Europe Day named "Election Café". Through the activities the students acquired knowledge which promotes collaborative learning, critical thinking, innovativeness and searching for common solutions.
Participation in the project enabled the students to gain insight in the functioning of the EU and to become aware of the importance of its values and the importance of being an active and responsible citizen.
The students were enthusiastic about the project and they all finished it successfully. Each of them received a Young Ambassador Certificate and the school was awarded an EPAS plaque.

Keywords: active citizen, collaborative learning, informal learning, project work, Young Ambassador.

1. Uvod

Že četrto leto zapored je naša gimnazija vključena v projekt Šola ambasadorka Evropskega parlamenta(EP).V projekt se vsako leto povabi dijake tretješolce. Teh je vsako leto več, kar pomeni, da so z delom in vsebino programa zelo zadovoljni. Mentorice projekta smo bile štiri profesorice Gimnazije Nova Gorica. Bodoči ambasadorji EP so na zanimiv način spoznavali delovanje Evropske unije, se seznanili z evropskimi institucijami, širili znanja o evropskih vrednotah in krepili zavest o aktivnem odgovornem državljanstvu. Evropo so sprejemali kot svojo širšo domovino in prostor, ki jim ponuja možnosti nadaljnjega izobraževanja, druženja, zaposlitve…

Postati aktiven državljan je bilo pomembno sporočilo projekta Šole ambasadorke EP. Po Hačeku koncept aktivnega državljanstva predvideva aktivno udeležbo posameznikov v delovanju družbe, s čimer se krepi družbena demokratičnost, krepi pa se tudi čut ljudi za odgovornost, solidarnost ter posredno občutek pripadnosti in vključenosti v družbo.(Haček, 2016).

Naša šola ambasadorka je vse leto izvajala številne dejavnosti in učne aktivnosti na področju vrednot, delovanja evropske demokracije in možnosti življenja v EU. Aktivnosti, ki jih je bilo res veliko, so omogočale, da seje vsak dijak izrazil na tistem področju, na katerem je lahko dosegel najboljši rezultat.

Informacijska pisarna je ob koncu šolskega leta pozitivno ocenila izvajanje programa na novogoriški gimnaziji in ji na slovesni podelitvi v Ljubljani podelila naziv in plaketo šole ambasadorke EP. Sodelujoči dijaki in mentorji pa smo prejeli naziv mladi ambasadorji EP in mentorji Šole ambasadorke EP.

2. Predstavitev projekta Šola ambasadorka EP

Po velikem uspehu, ki ga je program Šola ambasadorka EP dosegel v drugih državah Evrope, se je le-ta preselil tudi v Slovenijo. Poteka pod okriljem Informacijske pisarne EP v Ljubljani. Ta želi vzpostaviti rastočo mrežo šol, učiteljev in dijakov, ki bodo sodelovali z EP in njegovimi poslanci. Šole, ki se vanjo vključujejo, izvajajo izobraževalne dejavnosti, s katerimi dijake ozaveščajo o evropski parlamentarni demokraciji in vrednotah evropskega državljanstva. Učitelji, ki izvajajo program, se udeležijo brezplačnih seminarjev v Sloveniji in Bruslju. Če želijo sodelujoče šole ohraniti naziv šole ambasadorke, morajo še naprej izvajati dejavnosti programa in jih je treba vsako leto oceniti.
(http://www.europarl.europa.eu/slovenia/sl/za-mlade/%C5%A1ola-ambasadorka-evropskega-parlamenta)

3. Projektno učno delo in sodelovalno učenje

»Projektno delo nekateri teoretiki uvrščajo med alternativne oz. avtentične učne oblike.« (Brodnik, 2010, str. 35). Tako glede vsebine kot glede organizacije presega okvire šolskega pouka. Tematika pri tem delu je neposredno vezana na življenjsko situacijo. Poudarja se upoštevanje potreb, interesov in sposobnosti učencev. Značilni sta tudi ciljna usmerjenost in načrtovanje številnih aktivnosti za učence. Med potekom projekta se učenci samostojno učijo,

tako da zbirajo podatke, raziskujejo, rešujejo probleme, opazujejo in izvajajo različne druge aktivnosti, učitelj pa jih usmerja in jim pomaga.(Brodnik, 2010, str. 35-36).

»Tuji avtorji opredeljujejo sodelovalno učenje kot učenje v manjših skupinah, ki je organizirano tako, da učenci dosežejo čim boljši rezultat, hkrati pa pomagajo tudi drugim k doseganju najboljših rezultatov.«(Brodnik, 2010, str. 38). Cilj sodelovanja pa so prizadevanja za skupne cilje, učinkovita uporaba sodelovalnih spretnosti, prispevek k delu skupine, učinkovito prevzemanje različnih vlog. Odgovornost je porazdeljena na vse člane skupine, saj so vsi odgovorni za doseganje skupnega cilja in dobrega rezultata. Tako se prispeva tudi k dobrim odnosom v sodelovalni skupini. Učitelj je pri sodelovalnemu učenju mentor, izgrajevalec spretnosti in spodbujevalec na poti do ciljev.(Brodnik, 2010, str.38-39).

4. Aktivnosti dijakov

Celoletni nabor aktivnosti dijakov kandidatov za ambasadorja je bil res pester. Privlači vsako leto več dijakov, ki se vključujejo v različne dejavnosti glede na želje in zanimanja, v lanskem šolskem letu jih je bilo tako 34.

V šolski knjižnici je nastala informacijska točka o Evropskem parlamentu in Evropski uniji. Mentorji smo poskrbeli za učno gradivo, ki so si ga lahko dijaki in profesorji izposodili za delo pri pouku ali kot zanimivo in poučno branje.

Dijaki ambasadorji so se udeleževali različnih dogodkov. Ob Pomniku osvoboditeljem slovenske zemlje na Cerju so obeležili mednarodni dan miru. V centru mesta so ozaveščali prebivalce o pomenu jezikov, ki jih v Evropi uporabljamo, in v pogovoru z občani poudarili pomen vseživljenjskega učenja jezikov. Na povabilo evropske poslanke Patricije Šulin smo obiskali Evropski parlament v Bruslju in tako bolje spoznali delovanje te institucije. Na gimnaziji smo gostili zunanjega ministra in novogoriškega župana in jima predstavili svoje delo v projektu. Pripravili ali sodelovali smo na številnih delavnicah. Na delavnici »EU drža« so dijaki razpravljali na temo Omejitev plastičnih odpadkov. Na šoli se je organizirala simulacija EP za devetošolce. Nekateri dijaki so se udeležili delavnice usposabljanja v kampanji Tokrat grem volit v Postojni.

Udeležili so se tekmovanja Evrošola, pogoj za sodelovanje je bila izdelava avdiovizualne vsebine – kratkega filma na temo prihajajočih evropskih volitev.

O svojem delu so dijaki skrbno poročali z objavami na spletni, facebook strani, instagramu in v medijih, tako v lokalnem časopisu kot na radiu.

4.1 Pusti svojo sled

Slogan projektnega leta je bil Tokrat grem volit. Tretješolci so na to temo pripravili kratek film, ki so ga poimenovali Pusti svojo sled. Z njim so želeli mlade ozavestiti o pomenu volitev in volilne pravice, ki ni sama po sebi umevna, večna ali trajna državljanska pravica. Zanjo so se morali naši predniki zelo potruditi in boriti.

V filmu so za izhodišče izbrali starogrško črepinjsko sodbo ali ostrakizem, primer prvih tajnih volitev v zgodovini. Na moder plakat so odtisnili svoje dlani, obarvane z rumeno, in ob tem poudarili, da jim volilna pravica daje možnost, da odločajo o zadevah, ki so zanje pomembne. Izpostavili so, da ne smejo zamuditi priložnosti, ki jim je dana. Logotip Pusti svojo

sled so uporabili tudi pri izdelavi torbic in nahrbtnikov, ki so jih delili vsem, ki so jih obiskali na klepetu v »volilni kavarni«. Poleg ozaveščanja ljudi o pomenu volitev so opozarjali tudi na pomen varovanja narave. Z uporabo vrečk za večkratno uporabo smo naredili majhen korak na tej poti.

Sliki 1 in 2 prikazujeta dijake pri delu in končni izdelek.



Slika 1: Dijaki pri delu
(Nika Debeljak, Gimnazija Nova Gorica)



Slika 2: Torbice za večkratno uporabo
(Nika Debeljak, Gimnazija Nova Gorica)

Film, s katerim so želeli povabiti čim več ljudi na volitve, je viden na spletni povezavi: https://ambasadorjiep.wixsite.com/mysite/kviz.

4.2 Evropska kavarna

V soboto dopoldne v mesecu maju so bodoči ambasadorji EP v središču Nove Gorice obeležili dan Evrope. Organizirali so dogodek z naslovom Volilna kavarna. Z njim so mladi želeli opozoriti na problematiko nizke volilne udeležbe na evropskih volitvah med Slovenci. Mimoidočim so delili okolju prijazne torbice in nahrbtnike, na katerih so bile natisnjene misli, ki so spodbujale k aktivni volilni udeležbi. Dijaki in mentorji smo domačine povabili na evropsko obarvan klepet ob kavi. Pridružili so se nam vodja Informacijske pisarne, evropska poslanka in dva kandidata za evroposlance. Pogovori so bili zelo konstruktivni, pa tudi zabavni.

Več si lahko preberete na spletni strani https://ambasadorjiep.wixsite.com/mysite/dan-evrope.

Sliki 2 in 3 prikazujeta dijake ob klepetu z mimoidočimi, vodjo Informacijske pisarne EP v Ljubljani in evropsko poslanko Patricijo Šulin.



Slika 3: Pogovor z mimoidočimi (Nika Debeljak, Gimnazija Nova Gorica)



Slika 4: Pogovor z gosti (Nika Debeljak, Gimnazija Nova Gorica)

5. Zaključek

Pomembno je, da poleg znanj, ki so določena z učnim načrtom, dijake v šoli učimo tudi različnih veščin, ki so povezane z neformalnim učenjem. Učenje, ki se pridobiva zunaj šolskih učilnic, je bolj sproščujoče in navdihujoče. Mlade spodbuja k pridobivanju veščin sodelovanja, raziskovanja, kritičnega mišljenja, komunikacije, izkustvenega učenja in drugega, vse to bo pripomoglo k njihovemu nabiranju znanja, izkušenj in življenjski uspešnosti. Po Škobaljevi spada izkustveno učenje med najboljše načine poučevanja, zato mu je potrebno nameniti v projektih dovolj časa in pozornosti.

Sodelovanje v projektu je bilo tako za dijake kot za učitelje mentorje velik izziv. Takšno delo zahteva zelo odprte in dejavne dijake. Tudi učitelji morajo biti zelo fleksibilni, požrtvovalni in pozitivno naravnani. Le tako smo lahko kot šola in družba uspešni in bomo pripomogli k izgradnji kvalitetnejšega znanja in odprtosti za prihodnost.

6. Literatura

Brodnik, V. idr. (2010*).Zgodovina. Posodobitve pouka v gimnazijski praksi.* Ljubljana : Zavod RS za šolstvo

Haček, M. (2016). *Vloga, pomen in razumevanje aktivnega državljanstva in domoljubja med mladimi.* Pridobljeno s https://www.zrss.si/projektiess/gradiva/add/Vloga_pomen_in_razumevanje_ADD_med_mladimi_Ha%C4%8Dek.pdf

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor :Ekološko in kulturno društvo za boljši svet.

Šola ambasadorka Evropskega parlamenta. Pridobljeno s http://www.europarl.europa.eu/slovenia/sl/za-mlade/%C5%A1ola-ambasadorka-evropskega-parlamenta

Kratka predstavitev avtorja

Anastazija Makorič Bevčar je profesorica zgodovine in sociologije na gimnaziji v Novi Gorici. Na šoli že vrsto let prostovoljno vodi debatno zgodovinski krožek, ki ga dijaki množično obiskujejo. Zadnja leta se aktivno vključuje v številne projekte, ki so povezani tako z naravo in okoljem kot tudi z delovanjem evropskih institucij in pomenom Evropske unije. Aktivno sodeluje v projektu Evrošola in Šola ambasadorka evropskega parlamenta.

Delo z nadarjenimi učenci – ekskurzija s terenskim delom

Working with Talented Students - Fieldwork Excursion

Branka Mestnik

Osnovna šola Gorica Velenje
mestnik42@gmail.com

Povzetek

Inovativna učna okolja za delo z nadarjenimi učenci so priložnost, da brez večjega napora pridobijo potrebno znanje, spretnost za dobro opravljanje kake dejavnosti. Tako razvijajo sposobnosti samostojnega razmišljanja, povezovanja in raziskovanja, kar je temeljni namen ekskurzij za nadarjene učence od 6. do 9. razreda. Ekskurzije so medpredmetne, zato je vsaka od njih priložnost za povezovanje različnih vsebin, povezanih s spoznavanjem pokrajine.
Za učence, ki želijo več in drugače že deset let organiziramo ekskurzije s terenskim delom v različne slovenske pokrajine. Učenci, ki imajo interes nadgraditi svoje znanje in doseči višje cilje, pridobijo na ekskurziji celostno znanje: opazujejo in ovrednotijo pokrajino, razumejo pojave in procese v njej, njihovo medsebojno povezanost, vrednotijo naravno in kulturno dediščino ter spoznavajo oblike terenskega dela (orientacija, opazovanje, merjenje, kartiranje, intervju).
V prispevku je predstavljen primer dobre prakse – ekskurzija v severovzhodno Slovenijo. V empiričnem delu so povzeta mnenja učencev o dejavnostih, ki so potekale na ekskurziji. Najprej smo se zapeljali v pobočje Pohorja in se čudili izkopu, obdelavi kamnine granodiorit. V Radencih so nam predstavili uporabno vrednost mineralne in termalne vode. Na Goričkem, v vasi Grad nas je navdušil Doživljajski park Vulkanija in iskanje minerala olivin. Večer v Termah 3000 je minil rekreacijsko, zaplavali smo v bazene z ohlajeno termalno vodo. Naslednji dan smo se zapeljali v Veržej, kjer smo oblikovali glino na lončarskem vretenu. Občudovali smo mozaik – iz malih barvnih kamenčkov sestavljena slika v cerkvi sv. Helene. Na učni list pa smo zapisali, ovrednotili vsebino »geološki zakladov«.
Ekskurzija je namreč zanimiva oblika integriranega pouka, saj združuje teoretično in izkustveno, doživeto in razumsko, raziskovalno in zabavno.

Ključne besede: dejavnosti s terenskim delom, ekskurzija za nadarjene učence, glina, integrirani pouk, kamnine, mineralna in termalna voda.

Abstract

Innovative learning environments are opportunities for talented students to effortlessly gain the necessary knowledge, skill and ability to perform an activity well. Thus, they develop the ability to think independently, to connect and to explore, which is the basic purpose of excursions for talented students from grades 6 to 9. Excursions are cross-curricular, so each of them is an opportunity to connect different content related to exploring the landscape.
We have been organizing fieldwork excursions for talented students for ten years. Our goal is different Slovenian regions. Students who want to upgrade their knowledge and achieve higher goals acquire a comprehensive knowledge on the field trip: they observe and evaluate the landscape, understand the phenomena, the processes in it, their interconnection, evaluate the natural and cultural heritage, learn about the forms of fieldwork (orientation, observation, measurement, mapping, interview).
An example of good practice is presented in this article - an excursion to northeastern Slovenia. The empirical part summarizes students' opinions on the activities that took place during the excursion. First, we drove into the slopes of Pohorje and marveled at the excavation, the processing of the granodiorite

rock. Radenci presented the useful value of mineral and thermal water. In Goricko, in the Grad village, we were impressed by the Vulcan Adventure Park and by the search of the olivine mineral. The evening at Terme 3000 was recreational; we swam in pools with cooled thermal water. The next day we drove to Veržej, where we crafted clay on a pottery spindle. We admired the mosaic - a small painting made of pebbles in the church of St. Helen. The contents of "geological treasures" were written and evaluated on the worksheets.
Excursion is an interesting form of integrated lesson, as it combines theoretical and experiential, rational, exploratory and fun.

Keywords: activities with fieldwork, clay, excursion for the talented, integrated lessons, mineral and thermal water, rocks.

1. Uvod

Ekskurzija s terenskim delom je specifična oblika vzgojno-izobraževalnega dela, saj proučevanje vsebin poteka ob primarnih virih, ki jih ne moremo prinesti v učilnico. Za razliko od sproščenega izleta se na ekskurzijo pripravimo. Na koncu sledi evalvacija. Za ekskurzijo je značilno medpredmetno povezovanje, kar zagotavlja celostno spoznavanje pokrajine.

Od šolskega leta 2009/10 na OŠ Gorica Velenje vsako leto pripravimo ekskurzije s terenskim delom za nadarjene učence. Naše ekskurzije so medpredmetne, trajajo dva ali tri dni in potekajo v različnih dnevih med tednom. Učenci na njih natančneje spoznajo geografske, zgodovinske, naravoslovne značilnosti določene pokrajine. Na poti nas zanimajo tudi kulturne znamenitosti in umetnost. Tako želimo doseči boljše, predvsem pa trajnejše in bolj uporabno znanje. Praktično delo učencev in izkušnje v naravnem okolju pogosto povečujejo motivacijo učencev, spodbujajo ustvarjalnost in odgovornost.

Nadarjeni učenci razvijajo spretnosti spoznavanja in raziskovanja različnih pokrajin Slovenije ter sposobnost za uspešno medsebojno sodelovanje. Ob tem vrednotijo raznolikosti in lepote naravnega okolja ter različnih življenjskih razmer. Prepoznajo tudi nujnost trajnostnega razvoja. razvijajo sposobnosti samostojnega razmišljanja, povezovanja in raziskovanja. Na podlagi različnih virov oblikujejo povzetke, ki nakazujejo rešitve. Pridobljeno znanje medpredmetno poglabljajo in nadgrajujejo. S terenskim delom učenci povezujejo različne vidike izobraževanja: spoznavni, čustveni, etični, estetski, motorični …

Organizacija ekskurzije je zahtevno delo (didaktična priprava, opis poti in časovni potek – itinerarij).

2. Ekskurzija s terenskim delom »Geološki zakladi severovzhodne Slovenije«

V članku je predstavljena ekskurzija s terenskim delom, imenovana *Geološki zakladi severovzhodne Slovenije.*
Na ekskurziji učenci spoznajo:

- značilnosti kamnin in mineralov, termalnih in mineralnih vrelcev;
- uporabno vrednost kamnin, mineralne in termalne vode;
- pokrajino, reliefne oblike, naselja, kulturno dediščino, turistično ponudbo.

V nadaljevanju je predstavljena evalvacija ekskurzije – učenci vrednotijo oglede in dejavnosti našega interdisciplinarnega dela v pokrajini.




Slika 1, 2: »*Geološki zakladi«.*

2.1 Kamnolom Cezlak – nahajališče granodiorita

Kamnine in minerali so prava zakladnica narave. Učenci smo bili navdušeni, da lahko opazujejo magmatske kamnine, ki so poučne zato, ker so nastale iz ohlajene magme in so vplivale na oblikovanost površja. Pot nas je vodila po južni strani Pohorja do kamnoloma Cezlak, ki leži severno od Oplotnice, in sicer na 600 m nadmorske višine. Temperatura zraka ob 8.23 je merila 9 ^{o}C. Z vodnico smo se sprehodili po delu kamnoloma granodiorita in med delovnimi stroji. Sproti smo opazovali in na učni list zapisali osnovne značilnosti kamnine: barvo, zrnatost in njeno uporabno vrednost. Kljub hrupu, kot posledici obratovanja kamnoloma, smo lahko opazovali obdelovanje kamna. S pridobivanjem granodiorita je pričel kmet Cezlak, po letu 1905 je kamnolom prevzela družina Windischgrätz, ki je opravila natančne geološke raziskave. Danes s kamnolomom upravlja podjetje Mineral iz Podpeči. Magmatsko kamnino pohorski tonalit ali granodiorit režejo na kocke z diamantno žago. Kocke so videti kot skupek raznobarvnih mineralov. Prav zaradi belih žil v kamnini je granodiorit poseben, saj lahko pri tlakovanju površin z njim oblikujemo lepe vzorce.



Slika 3: *Kamnina granodiorid.*

Prepoznali smo tudi reliefne oblike v okolici Cezlaka in se orientirali na zemljevidu. Na koncu smo izvedli še poskus s solno kislino in ugotovili, da je granodiorit silikatna (vodo nepropustna) kamnina. Kamnolom smo zapustili obogateni z novim geološkim znanjem.

Navdušeni nad ogledom magmatsko metamorfne kamnine, stare 500 mil. let, smo si nova spoznanja zapisali. Do evalvacije bi lahko kakšen podatek pozadbili.

CEZLAK – Kamnolom z nahajališčem granodiorita	Učni list 1

Datum: _____ Čas: _____ Temperatura zraka: _____
Reliefna oblika: _____
Barva kamnine: _____
Zrnatost kamnine: _____
Nastanek kamnine: _____
Starost kamnine: _____
Kemična sestava kamnine: karbonatna silikatna (obkroži)
Uporabnost kamnine: _____
_____
_____

Slika 4: *Učni list*

2.2 Radenci – izvir mineralne vode

Odpeljali smo se proti severovzhodu Slovenije v kraljestvo treh src in mineralne vode, v Radence. Na dan našega obiska je zdravilišče praznovalo 135 let. Leta 1882 so odprli prvi zdraviliški objekt. Učni list je bil namenjen opazovanju vremena in uporabni vrednosti mineralne vode. Vreme je bilo sončno, vidljivost nad 1000 m in visoko v ozračju cirostratusi. Temperatura zraka je merila 16 °C. Zdravilna voda s povprečno temperaturo 23 °C ima zdravilne učinke pri boleznih srca in ožilja. Za zdravje so koristne tudi kopeli in sladkovodno blato s temperaturo od 30 do 33 °C. Tudi mi smo poskusili zdravilne učinke neprečiščene mineralne vode. Okus je bil poseben in nepozaben.

Vse pridobljene informacije, podatke o vremenu, smo skrbno zapisali na učni list.

RADENCI – Vreme in podnebje	Učni list 2

Datum: _____ Čas: _____ Temperatura zraka: _____
Vreme je: jasno delno oblačno pretežno oblačno oblačno (obkroži)
Vidljivost: do 100 m do 500 m do 1000 m več kot 1000 m (obkroži)
Tip oblakov: visoki (5000-8000 m) - cirostratus (obkroži)
srednji (2000-5000 m) - nimbostratus nizki (pod 1000 m) - stratus



Izmerjeno temperaturo zraka primerjaj s povprečno temperaturo septembra.
Zapiši ugotovitev.
_____
_____
_____

– Zdravilišče Radenci

Napiši možnosti uporabe termalne vode: _____,
_____, _____.
S katerimi minerali je bogata voda v Zdravilišču Radenci?
_____

Temperatura mineralne kopeli _____ Temperatura naravne mineralne vode za pitje _____ _____

Slika 5: *Učni list*

2.3 Krajinski park Goričko – Doživljajski park Vulkanija

V pokrajini Goričko je naselje Grad z Doživljajskim parkom Vulkanija. Po predstavitvi sestave vulkana smo obiskali geološki muzej, kjer smo videli olivno zelen mineral olivin. Izvedeli smo, da je egipčanska kraljica Kleopatra olivin cenila bolj kot drage kamne, npr. rubin in smaragd. Z dvigalom smo se spustili v podzemne rove in doživeli simulacijo izbruha vulkana. Po učnih postojankah smo prispeli v kino, kjer smo si ogledali tridimenzionalni kratek posnetek zgodovine vulkana. S turističnim vlakcem smo se odpeljali do bližnjega kamnoloma in med kamninami iskali mineral olivin. Našli smo ga, si ga ogledali pod lupo in ga vrnili v naravno okolje. Raziskovanje in spoznavanje 3 milijone let starega spečega vulkana in geoloških značilnosti Goričkega je bilo res razburljivo in vznemirljivo.



Slika 6: *Vožnja z vlakcem do kamnoloma, kjer smo iskali mineral olivin.*

2.4 Terme 3000 Moravske Toplice

Za zaključek prvega dneva ekskurzije smo obiskali vodni park Terme 3000 v Moravskih Toplicah. Strmeli smo v cevi 1400 m globoke vrtine in izvedeli, da ima termalna voda temperaturo 71 ^{o}C. Za terapevtske namene jo ohladijo in razkužijo s klorom, ki uniči povzročitelje bolezni. Podatke, ki smo izvedeli smo zapisali na delovni list in težko pričakovano kopanje je bilo vrhunsko. Skočili smo v bazen in se prepustili vodnemu uživanju, ki je trajalo dve uri. Zadovoljni in utrujeni smo prespali v CŠOD Murska Sobota.

MORAVSKE TOPLICE – Terme 3000	Učni list 3
Temperatura termalne vode pri izviru: _____ Temperatura vode v kopalnem bazenu: _____ Turistično-zdraviliška dejavnost: _____ _____ _____ Ponudba lokalne kulinarike: _____	

Slika 7: *Učni list*

2.5 Rokodelski center v Veržeju

Zjutraj smo se odpeljali v obcestno ravninsko naselje Veržej, ki leži na Murskem polju, na desnem bregu reke Mure. Obiskali smo rokodelski center DUO Veržej. Sprejela nas je lončarka Urška in nam predstavila lončarsko obrt. Preizkusili smo se v oblikovanju gline na vretenu. Občutek mokre in mehke gline v dlaneh med oblikovanjem je bil prijeten. Še bolj vznemirljivo je bilo opazovati, kako se lahko kup gline spremeni v lončarski izdelek. Kot pravi lončarji smo bili zelo ponosni na svoje unikatne skledice.



Slika 8: Oblikovanje gline na lončarskem vretenu.

V centru smo si ogledali tudi muzej rokodelstva. Videli smo izdelke iz pšenične slame, vej in koruznega ličja. Z zanimanjem smo občudovali izdelke, ki jih ljudje pletejo iz domačega odpadnega materiala. Med vožnjo z avtobusom smo se ustavili na mostu in narisali skico rečne struge reke Mure.

2.6 Pertoča – mozaik

Cerkev sv. Helene v vasi Pertoča na Goričkem. Umetnik Marko Rupnik je prezbiterij okrasil z velikim mozaikom. Sestavljen je iz tisoče drobnih in pisanih naravnih kamenčkov. Mozaik nas je očaral. Kako spretno je umetnik uporabil majhne dele kamnin – kamnite ploščice. Slika prikazuje del mozaika, ki sta ga v objektiv ujeli učenki.



Slika 9: Slika iz raznobarvnih kamnitih ploščic

Prepoznali smo še reliefne oblike pokrajine in se orientirali na zemljevidu. Dneva sta bila prelepa, zabavna, zanimiva in poučna.

Prevzeti z dobrimi občutki in vtisi smo vstopili na avtobus. Sledila je vožnja po avtocesti domov, proti Velenju.

3. Zaključek

Nadarjeni učenci potrebujejo zanimive dejavnosti, ki razvijajo splošne intelektualne sposobnosti, umetnostno ustvarjanje, kritično mišljenje in različne oblike gibanja. Zato med šolskim letom zapustimo učilnico in se odpeljemo na strokovno ekskurzijo. Predstavljena ekskurzija (Geološki zakladi severovzhodne Slovenije) motivira učence za raziskovanje in razumevanje razvoja Zemljine skorje. Objekt proučevanja se je učencem tudi čutno približal – dotaknili so se mineralov, ki sestavljajo vulkansko kamnino. S spoštovanjem so opazovali delo v kamnolomu in se čudili uporabni vrednosti granodiorita. Okusili so mineralno vodo in prepoznali njeno tržno vrednost. Plavali so in se zabavali v termalni vodi. Sedimentno kamnino (glina) so gnetli na lončarskem vretenu in razvijali svojo ustvarjalnost. Prevzela jih je lepota barv veličastnega mozaika, sestavljenega iz več tisoč raznolikih drobnih kamenčkov. Na poti so se orientirali na zemljevidu s kompasom, merili temperaturo zraka in vode, opazovali reliefno raznolikost pokrajine in vnašali podatke na karto (kartirali).

Spoznavanje učne vsebine na ekskurziji je potekalo nevsiljivo, raznoliko, vedoželjno, sproščeno. S terenskim delom na posameznih lokacijah so učenci nadgradili teoretično znanje. Slovenija leži na stičišču različnih naravnih pokrajin in kulturne dediščine. To geografsko bogastvo omogoča pestro raziskovanje in povezovanje različnih vsebin, kar je namen ekskurzij s terenskim delom za nadarjene učence.

4. Literatura

Bedjanič, M. (2009). *Geološki zakladi Pohorja.* Zavod republike Slovenije za varstvo narave: Prirodoslovni muzej Slovenije, Ljubljana.

Bevc, V. (1997). *Pouk geografije v naravi.* Priprava učencev in dijakov na tekmovanje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Mihelčić, N. (2015) *Geografija na prostem – terensko delo v pokrajini* Pridobljeno 12.11.2019, https://hrcak.srce.hr/154235

Senegačnik, J. (2012). *Geografija Slovenije. Učbenik za 9. razred osnovne šole.* Modrijan, (str. 18-24) Ljubljana.

Učenčevi zapisi na učnih listih.

Kratka predstavitev avtorice

Branka Mestnik je predmetna učiteljica geografije in zgodovine. Na osnovni šoli Gorica poučuje dvaintrideset let. Že dve desetletji na šoli vodi program raziskovalne dejavnosti v okviru projekta »Mladi raziskovalci za razvoj Šaleške doline«. Organizira šolske ekskurzije med katerimi izstopajo te, ki vključujejo terensko delo in so namenjene nadarjenim učencem. Delo z učenci je izziv in hkrati ustvarjalno preživetje v učilnici ali v naravi.

Erasmus+ KA2 projekti in nadarjeni učenci

Erasmus+ KA2 Projects and Gifted Students

Mitja Logar

OŠ Dramlje
mitja.logar@osdramlje.si

Povzetek

Nadarjeni učenci so nadpovprečno sposobni, naravnani k rasti na umskem področju in nagnjeni k perfekcionizmu. Večinoma nam jih uspe objektivno identificirati, okrog 10% pa jih je opredeljenih kot nadarjenih glede na subjektivno oceno njihovih učiteljev. Delo z nadarjenimi učenci je v mednarodnih projektih ob primernem načrtovanju veliko lažje realizirano kot med rednimi šolskimi dejavnostmi. Na OŠ Dramlje so nadarjeni učenci v Erasmus+ KA2 projektih sodelovali pri večini načrtovanih dejavnosti. Med drugim so jih vključili v sodelovalno gledališko igro, pisanje, ilustriranje in prevajanje sodelovalnih pravljic, oblikovanje logotipa projekta, načrtovanje in izvedbo sodelovalnega eksperimenta, izbiro in ustvarjanje sodelovalnih telesnih vaj, sodelovanje na medpredmetnem vikendu za nadarjene in v mednarodne izmenjave učencev. Ob tem so ugotovili, da povprečno znanje angleškega jezika ne sme biti ovira za sodelovanje, da lahko z mednarodnimi projekti pomembno izboljšajo znanje angleškega jezika sodelujočih učencev, da se delo nadarjenih pri nekaterih dejavnostih konča pred končnim izdelkom, da mednarodni projekti lahko odgovorijo učencem na večno vprašanje »Zakaj se to sploh učim?«, da lahko pomembno sodelujejo tudi gibalno nadarjeni učenci, da so mednarodni projekti kot nalašč za medpredmetno sodelovanje, in da lahko z njimi nadarjene učence tudi odkrijemo. Ignoriranje mednarodnih projektov pri delu z nadarjenimi učenci je izgubljena priložnost.

Ključne besede: Erasmus+ KA2, mednarodni projekti, medpredmetno povezovanje, nadarjeni učenci, sodelovalna metoda.

Abstract

Gifted students demonstrate above average abilities, have a growing mindset and show a tendency towards perfectionism. Most of them are objectively identified, but around 10% are recognized as such based on a subjective assessment by their teachers. Working with gifted students is, with adequate planning, a lot easier to realize in international projects than during regular school activities. At Primary School Dramlje gifted students participated in most of the planned activities. They were involved in a cooperative theatrical play, in writing, illustrating and translating cooperative fairy tales, designing the project's logo, planning and executing a cooperative experiment, selecting and inventing cooperative physical exercises, participating in the cooperative weekend for gifted students and in took part in short term exchanges of students, amongst other things. What those working with gifted students during these activities discovered is that average proficiency in the English language cannot and must not be an obstacle for participation. That international projects can significantly improve the proficiency of the participating students in the English language. That the work of gifted students is sometimes finished before the final result. That international projects can answer the students' eternal question "Why am I learning this?" That physically gifted students can contribute greatly to the projects. That international projects are perfect for cooperation across subjects. And that such projects are also an opportunity to discover new gifted students. Ignoring international projects in the context of working with gifted students is a missed opportunity.

Key words: cooperation across subjects, cooperative method, Erasmus+ KA2, gifted students, international projects.

1. Uvod

Delo z nadarjenimi učenci med rednimi dejavnostmi in v heterogenih učnih skupinah predstavlja pogosto težko uresničljiv izziv. Delo z nadarjenimi učenci v mednarodni projektih pa je, ravno nasprotno, pravi užitek. Na OŠ Dramlje smo v zadnjih štirih letih izvedli dva uspešna Erasmus+ KA2 projekta in nadarjeni učenci so predstavljali udarno ekipo, ki je sodelovala pri izvedbi večine dejavnosti. V nadaljevanju članka bomo opredelili nadarjene učence in opisali, kako smo izkoristili njihove igralske, likovne, naravoslovne, gibalne in jezikovne talente in jih pogosto popeljali preko njihovih trenutnih zmožnosti. Tako bomo na primerih podali nekaj spoznanj o delu z nadarjenimi učenci v mednarodnih projektih.

2. Kdo so nadarjeni učenci

Zakon o osnovni šoli (11. člen) nadarjene učence opredeljuje kot tiste, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Obenem so to učenci, ki načeloma kažejo visoko stopnjo miselne naravnanosti k rasti na področju umskih sposobnosti (Polh Budja in Košir, 2019) in so pogosto nagnjeni k perfekcionizmu v prilagojeni ali neprilagojeni pojavni obliki (Kranjec, 2017). V šolah jih evidentiramo in bolj ali manj uspešno identificiramo. Van Tassel Baska in Little (2003) število nadarjenih in talentiranih učencev v vsaki generaciji postavljata med 3 in 4%. Kar nekaj nam jih nedvomno uide, ker so njihovi talenti še neizraženi zaradi njihovih osebnostnih lastnosti (introvertiranost, pubertetna nezainteresiranost), njihove manjše socialne zrelosti, ki ima za posledico tudi potencialno nižjo učno uspešnost (Zurc, 2019) ali pa imajo na testiranju slab dan in ne prikažejo vsega, kar se skriva v njih. Tako bi lahko govorili o »dokazano« objektivno talentiranih učencih, ki jih je okrog 90% (Betts in Neihart, 1988), in o tistih, za katere učitelji v danem trenutku le subjektivno čutimo, da je v njih tisto nekaj več. Na OŠ Dramlje smo v Erasmus+ projektih delali z obojimi in tako z realno visokimi pričakovanji, ustrezno pomočjo in podporo in samostojno in aktivno udeležbo pripomogli k razvijanju večje rezilientnosti občutljive skupine nadarjenih učencev (Kiswarday, 2014).

3. Mednarodne dejavnosti z nadarjenimi učenci

3.1. Gledališka igra

Na šoli imamo že vrsto let gledališko skupino, ki pogosto nastopa po šolah in odrih širom Slovenije. Igranje je pri nas tako že tradicija in zanimanje za to dejavnost nikoli ne usahne. Erasmus+ projekt CELL pa je pred nas postavil nov izziv: izvirno sodelovalno gledališko igro v angleškem jeziku. Koncept je sledil sodelovalni metodi učenja in poučevanja, ki je bila rdeča nit in osrednji cilj projekta. Tri sodelujoče šole (Španija, Poljska, Slovenija) so sestavile tri popolne ansamble, igro preigrale pred učenci svojih šol in na kratkotrajni izmenjavi učencev v Varšavi (v mednarodno mešani igralski sestavi) izvedle še premiero pred občinstvom na pravem gledališkem odru. Naša skupina je nato doma igro uprizorila še pred starši, na sosednjih šolah in območnem srečanju otroških gledaliških skupin v Šentjurju (Slika 1).

Mentorici sta v skupino vključili učence, ki so si to želeli. Med njimi je bilo kar nekaj takih, ki pri angleščini dosegajo nadpovprečne rezultate, a tudi nekaj takih, ki so daleč od tega. Med slednjimi je tudi deklica, ki je svojo vlogo, kljub težavam z izgovorjavo v začetni fazi, odigrala tako dobro, da jo je režiserka na Poljskem povabila na dodatne igralske delavnice med letnimi počitnicami.

Sodelujoči učenci so dvignili svojo splošno samozavest in samozavest pri uporabi angleškega jezika, razvijali svojo čustveno inteligenco in močno nadgradili svojo sodelovalno kompetenco.

Spoznanje 1: Nenadarjenost na jezikovnem področju ne more in ne sme biti ovira za sodelovanje pri mednarodnem projektu.



Slika 1. »The New Girl« v IKC Šentjur

3.2. Sodelovalne pravljice

Knjigo pravljic (Slika 2) smo ustvarili tako, da so učenci ene šole napisali začetek, učenci druge osrednji del in učenci tretje šole zaključek. To smo ponovili trikrat v zamenjanem vrstnem redu in tako dobili tri izvirne pravljice. Vsaka je bila tudi ilustrirana in prevedena v vse jezike projekta: španščino, poljščino, slovenščino in angleščino.

Pri dejavnosti so sodelovali nadarjeni učenci tretjega in devetega razreda. Prvi so zgodbice napisali in ilustrirali, drugi pa so jih prevedli. Predvsem slednji so morali krepko preseči svojo trenutno raven angleškega jezika in pri prevajanju poglobiti svoje jezikovno znanje, uporabiti umetniški navdih in biti pri svojem delu vztrajni in potrpežljivi. Prevajalci so namreč pravljice prevajali po delih, glede na opisani koncept, tako iz slovenščine v angleščino kot obratno. Po samostojnem prevajanju doma so se z mentorjem vsakič dobili, predstavili svoje prevode in kot skupina iskali izboljšave in pilili končno verzijo. Na ta način so se srečali z vsemi prevajalskimi dilemami in težavami, ki jih poznajo izkušeni prevajalci, bogatili so svoje besedišče in nabor jezikovnih struktur, se učili konstruktivno podajati in sprejemati kritiko in spoznali razgibano

sodelovalno delo v skupini. Ob koncu projekta so skupaj s tretješolci ugledali pravljice v knjižni obliki, ki so opremljene z njihovimi imeni.

Spoznanje 2: Mednarodni projekti so sijajna priložnost za razvijanje jezikovnih sposobnosti višjih ravni v tujem jeziku.



Slika 2. »Stronger together« - knjiga sodelovalnih pravljic

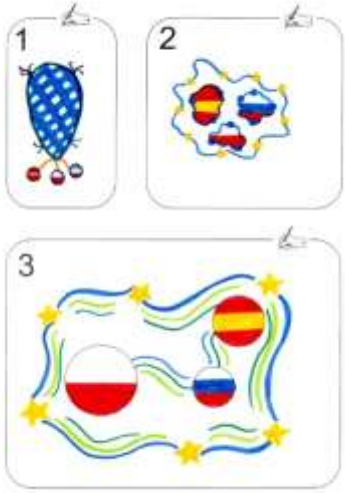
3.3. Oblikovanje celostne grafične podobe projekta

Logotip projekta nosi za vse udeležence velik simbolni pomen. Tiskamo ga na majice, beležke, mape, krasi slike na družabnih omrežjih in spletnih straneh. Kot podoba se nam vtisne v spomin in predvsem predstavlja projekt ostalemu svetu. Po slabi izkušnji pri prvem KA2 projektu, ko z logotipom ni bil zadovoljen nihče, smo pri drugem učencem prepustili ustvarjalni del, končno oblikovanje s tehnično izvedbo pa je bila naloga strokovno podkovanega mentorja iz naše šole.

Pri oblikovanju je sodelovalo nekaj več kot sto likovno nadarjenih učencev vseh partnerskih šol. Mentor jim je pripravil vsebinske smernice, ki so jim služile pri oblikovanju, učenci pa so s pomočjo le-teh prispevali svoja oblikovalska videnja (Slika3). Po mentorjevih besedah je večino idej z vidika barv in razporeditve elementov v logotipu dobil ravno od učencev.

Tu pa se je sodelovanje učencev tudi zaključilo. Za kvalitetno izveden logotip, ki je dejansko uporaben, je potrebno znanje grafičnega in računalniškega oblikovanja, ki pa ga osnovnošolci še ne premorejo.

Spoznanje 3: Nekaterih dejavnosti tudi nadarjeni ne zmorejo speljati povsem samostojno.



Slika 3. Idejna zasnova logotipa učenca iz Španije

3.4. Verižni eksperiment

Kot pri prejšnjih dejavnostih je tudi pri tej osrednje vodilo predstavljalo sodelovanje. Eksperiment smo začeli v Sloveniji (Slika 4), nadaljevali so ga na Poljskem, v Španiji in nato spet v Sloveniji in tako naprej vse do zaključnega srečanja na kratkotrajni izmenjavi v Španiji. Tam smo ga v njihovi športni dvorani sestavili v obliki človeške verige, kamor smo vključili še okrog 100 učencev in učenk in ga uspešno izvedli na veliko navdušenje vseh prisotnih.

Sodelujoči učenci so pokazali veliko zanimanje za kemijsko in fizikalno eksperimentiranje in z mentorico preživeli številne ure v iskanju najboljših rešitev. Vsak del eksperimenta so tudi posneli in »recept« zapisali v angleškem jeziku. Njihov interes za naravoslovje jim je omogočil sodelovanje pri eni od najbolj vznemirljivih in rezultatsko otipljivih dejavnosti v projektu, kjer so teoretično znanje pridobljeno pri pouku lahko preizkusili tudi v praksi.

Spoznanje 4: Mednarodni projekti nadarjenim učencem osmislijo znanje pridobljeno pri rednih urah.



Slika 4. Učenci pri načrtovanju prvega dela eksperimenta

3.5. Šport s sodelovalno metodo

Pri športu se zdi sodelovanje pogosto samo po sebi umevno, a v resnici ni tako. Učenci se ogrevajo s tekom in samostojnimi ogrevalnimi vajami, se trudijo z gimnastiko in atletiko in le v ekipnih športih je sodelovanje resnično pogoj za uspešno izpeljano dejavnost.

Naš drugi mednarodni projekt CELL nam je ponudil priložnost, da sodelovanje pri športu postavimo v ospredje. Gibalno nadarjeni učenci so skupaj z mentorji poiskali, si izmislili, preizkusili, posneli in na spletu objavili sodelovalne vaje, ki jih izvajata dva ali več učencev (Slika 5). Posnetki vseh držav so zbrani v posebnem kanalu in na voljo vsem športnim učiteljem, učencem ali zainteresiranim posameznikom širom po svetu.

Spoznanje 5: Tudi gibalno nadarjeni učenci so lahko del mednarodnih projektov (če na njih seveda ne gledamo kot na »drugorazredne« nadarjene).



Slika 5. Tabla s prikazom sodelovalne vaje v športnem parku pri OŠ Dramlje

3.6. Sodelovalni vikend NARANGEO

NARavoslovje – ANgleščina – GEOgrafija so predmeti, ki smo jih združili v eni dejavnosti z namenom, da nadarjenim učencem zgoščeno ponudimo vsebine, ki bi jih izzvale, navdušile in povezale.

Rdeča nit sodelovalnega vikenda (Slika 6) je bil periodni sistem elementov, ki v letošnjem letu praznuje 150 let svojega obstoja. Na vsaki od delavnic pri sodelujočih učiteljih so učenci spoznavali lastnosti drugih elementov in ob koncu »pokrili« večino sistema.

Pri naravoslovju so poiskali 5 povezav sedmim elementom s pomočjo ikt tehnologije in različnih knjižnih virov. Druga aktivnost je bila povezana z igro spomin. Mentorica je pripravila igro z 21 elementi – ime in simbol. Učenci so se pri igri urili v pomnjenju imen in njihovih simbolov.

Pri angleščini so učenci najprej razvijali in preizkušali svoj kratkotrajni spomin. Podatke o imenu in najpogostejši rabi 15 osnovnih kemijskih elementov so 20 minut preučevali samostojno, nato pa s pomočjo mobilnih telefonov reševali kviz preko aplikacije Kahoot. V drugem delu delavnice pa so sistem uporabljen pri periodnem sistemu prilagodili za bogatenje besedišča. Skupine so iskale in obdelale besede povezane z vesoljem in potovanjem po vesolju. Besede so zapisali, prevedli, opredelili besedno vrsto in ilustrirali na predlogo podobno tistim, ki jih imajo posamezni elementi v periodnem sistemu.

Pri geografiji pa so učenci in učenke raziskovali zgodovinski izvor imen nekaterih elementov periodnega sistema. Delavnica je bila zastavljena kot lov na zaklad. Skupina je najprej dobila zemljevid OŠ Dramlje in periodni sistem elementov. Nato so dobili prvih 7 namigov, ki so jih vodili do 7 učilnic. Tako so morali najti 7 modrih kuvert, ki so vsebovale uganke. Ko so našli vseh 7 kuvert so se lahko lotili reševanja, rešitve pa so bili posamezni periodni elementi, katerih imena izhajajo iz zgodovine. Po uspešni rešitvi ugank so dobili novih 7 namigov, na katerih je bila številka učilnice in fotografija detajla iz učilnice, kjer so jih čakale nove kuverte z ugankami. Ko so našli vse kuverte in rešili vse izzive, so dobili zadnjo uganko, ki jih je vodila do zaklada. Na koncu so morali iz vseh 14 črk na ugankah sestaviti ključno geslo PERIODNI SISTEM.

Nadarjeni so aktivno sodelovali tudi pri načrtovanju lastne strokovne ekskurzije v Avstrijo, ki smo jo izvedli ob koncu šolskega leta. Določili so vsebine in kraje na avstrijskem Koroškem, ki so jih želeli obiskati in se ukvarjali tudi s povsem logističnimi vidiki poti.

Vikend, ki ja nastal v okviru ene od dejavnosti Erasmus+ projekta CELL, bo z letošnjo izvedbo postal tradicionalen.

Spoznanje 6: Mednarodni projekti so odlična priložnost za doseganje sinergičnih učinkov z medpredmetnim sodelovanjem pri delu z nadarjenimi učenci.



Slika 6. Plakat za sodelovalni vikend NARANGEO

3.7. Kratkotrajne izmenjave učencev

Odločitev, koga peljati na mednarodno izmenjavo (Slika 7), ni nikoli lahka in samoumevna. Vsaj na OŠ Dramlje ne. Pri nas smo se zadeve lotili tako, da s kandidati opravimo pogovor, ki ga označimo za slabega, če učenec ali učenka ne odide iz razreda ves prepoten. Ob pogovoru jih skušamo soočiti s potencialnimi in realnimi situacijami, ki jih lahko doletijo med izmenjavo in opazujemo njihov odziv.

Pri izbiri upoštevamo tudi kompatibilnost bodoče ekipe in dejavnosti, ki se bodo na izmenjavi izvajale. In nato jih presenetimo. S sabo vzamemo tudi tiste druge. Tiste, za katere le čutimo, da v sebi skrivajo več, kot pa nam pri rednem pouku pokažejo.

Tako smo v prvem projektu s sabo v Španijo vzeli učenko, ki se je zaradi svoje zadržanosti vedno nahajala v ozadju, pustila drugim, da so povedali odgovor ali prevzeli pobudo. Na izmenjavi je bivala pri čudoviti družini, ki jo je vzela za svojo in z gostiteljem, dve leti starejšim fantom, se je morala vsak dan z rednim avtobusom voziti do šole in nazaj. Zacvetela je. Po enem tednu to ni bilo več isto dekle in vsi njeni načrti so od takrat dalje vezani na študij v tujini. Dosegli smo svoj cilj. Prebudili smo jo.

V drugem projektu pa smo z učencem, ki je že dvakrat ponavljal, tvegali res veliko. Fant je "hiperaktivec z zgodbo". Ponavljal je izključno zaradi svojega stanja, ki v tistih dveh letih ni bilo uravnavano z zdravili. Njegovo vedenje ob odsotnosti medikamentov ga je v nekem trenutku pripeljalo le korak do prešolanja, a tudi takrat je na pogovoru pokazal silno željo po sodelovanju v mednarodnem projektu. In tako smo ga izbrali. Iz občutka, navdiha in trme. Da dokažemo ostalim učencem, staršem, kolektivu, predvsem pa njemu, da si vsak zasluži še eno priložnost. In imeli smo prav. Na nobeni točki nas ni razočaral. Njegovi nadarjenosti za tuje jezike in gibanje sta mu omogočili, da je na izmenjavi naravnost blestel in bil med gostitelji

najbolj priljubljen. Po njegovih besedah mu je ta priložnost pomenila ogromno in mu dala volje za nadaljnje šolanje, kar po dveh zapravljenih letih ni bilo več samoumevno.

Spoznanje 7: Nadarjene učence lahko s sodelovanjem pri mednarodnih projektih tudi ustvarimo.



Slika 7. Drameljska ekipa na zadnji kratkotrajni izmenjavi v Španiji

4. Zaključek

Nadarjeni učenci imajo s sodelovanjem pri Erasmus+ KA2 projektih možnost, da v mednarodnem okolju, ki je izjemno močan motivator, pokažejo in dokažejo svoje talente, jih nadgradijo, odkrijejo nove, morda celo ugotovijo, kaj bi v življenju radi počeli in česa ne, povzdignejo znanje angleščine na raven, ki po pravilu presega osnovnošolsko in vzpostavijo socialno mrežo z vrstniki po Evropi, ki jim je lahko v pomoč na nadaljnji poti. Predvsem pa jim mednarodni projekti osmislijo vso teoretično znanje, ki jim ga neumorno posredujemo pri rednem pouku in njihov pogled na šolanje ni nikoli več isti.

Nesodelovanje šol v mednarodnih projektih je iz naštetih razlogov izgubljena priložnost v kontekstu nadarjenih učencev. S primernim načrtovanjem so mednarodni projekti, še posebej tako kompleksni in obsežni kot so Erasmus+ KA2, lahko edina dejavnost, ki jo šola pri delu z nadarjenimi v resnici potrebuje.

5. Literatura

Betts, G., Neihart, M. (1988). Revised profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly,* 32(2):248-253. doi:10.1177/001698628803200202

Kiswarday, V. (2014). Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju. *Revija za elementarno izobraževanje,* Vol. 7, No. 2, pp. 41–62. Pridobljeno s http://rei.pef.um.si/images/Izdaje_revije/2014/2/REI_7_2_web_cl_3.pdf

Kranjec, E. (2017). Perfekcionizem: prednost ali ovira za učenca? *Revija za elementarno izobraževanje,* Vol. 10, No. 1, pp. 39–56. Pridobljeno s http://rei.pef.um.si/images/Izdaje_revije/2017/1/REI_10_1_cl_4.pdf

Polh Budja, K., Košir, K. (2019). Miselna naravnanost v šolskem okolju. *Revija za elementarno izobraževanje,* Vol. 12, No. 1, pp. 89–112. Pridobljeno s http://rei.pef.um.si/images/Izdaje_revije/2019/01/REI_12_1_CLANEK5.pdf

Van Tassel Baska, Joyce, Little Catherine A. 2003. Content-Based Curriculum for High Ability Learners. Texas: Prufrock Press, Inc.

Zurc, J. (2019). Ali je spol otroka dejavnik učne uspešnosti v osnovni šoli? *Revija za elementarno izobraževanje,* Vol. 12, No. 1, pp. 59–88. Pridobljeno s http://rei.pef.um.si/images/Izdaje_revije/2019/01/REI_12_1_CLANEK4.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Mitja Logar je na Filozofski fakulteti v Ljubljani diplomiral iz angleškega jezika in književnosti. Od leta 1998 dela kot učitelj angleščine na OŠ Dramlje. Med letoma 2008 in 2009 je bil član razvojne skupine za e-angleščino pri Zavodu za šolstvo Republike Slovenije. Od leta 2015 koordinira Erasmus+ KA2 projekte na svoji šoli.

MUN (Model United Nations) krožek in razvijanje kompetenc pri nadarjenih dijakih

MUN Club as a Way to Develop Competences among the Gifted Students

Irena Česnik

Gimnazija Bežigrad
irena.cesnik@gimb.org

Povzetek

Nadarjeni dijaki imajo zaradi določenih osebnostnih lastnosti, kot so npr. divergentno mišljenje, logično mišljenje, potreba po doseganju odličnosti, radovednost, vztrajnost pri reševanju nalog, motiviranost, razvit občutek za pravičnost, samostojnost, sposobnost vodenja, empatija, raje problemsko učenje - učenje kot reševanje problemov. Za razvoj nadarjenosti so dejavnosti ob pouku in zunajšolske dejavnosti izjemno pomembne. Zaradi zahtev sodobne družbe pa je temeljnega pomena, da vsak posameznik v največji meri razvije svoje talente s pridobivanjem ključnih kompetenc.
V prispevku je opisano delo v Model United Nations krožku na Gimnaziji Bežigrad, ki poteka na način problemskega učenja in ki je zato zlasti zanimivo za nadarjene dijake. Dijaki z aktivnim delom v krožku pridobivajo in razvijajo prav vse ključne kompetence: izražanje v maternem in tujih jezikih, veščine raziskovalnega dela, digitalno pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, kulturno zavest in izražanje. Te veščine in spretnosti pridobivajo na rednih srečanjih na šoli, še bolj ob pripravah in udeležbi na MUN konferencah izven šole, najbolj pa, ko sami organizirajo MUN Dan ali konferenco na šoli.
Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujemo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev.

Ključne besede: ključne kompetence, koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki, Model United Nations, nadarjeni dijaki, vseživljenjsko učenje.

Abstract

Gifted students - due to their characteristics like divergent thinking, logical thinking, need to achieve excellence, intellectual curiosity, persistence in problem solving, motivation, a developed sense of justice, personal autonomy, ability to lead, empathy – prefer problem-based learning. After-school and extracurricular activities are crucial for developing talent. Because of the demands of modern society, it is extremely important for each individual to develop his/her talents by developing key competences. The article describes the work of the Model United Nations club, which is based on problem-solving and is therefore even more attractive to talented students. By their active participation the students acquire and develop all key competences: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression. These competences and skills are acquired at regular meetings at school, but much more when preparing for and attending MUN conferences elsewhere, the most by organizing MUN Day or conference themselves.

Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment.

Key words: extra-curricular activities, gifted students, key competences, life-long learning, Model United Nations.

1. Uvod

V strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti, saj je nadarjenost zelo širok pojem, ki se kaže v različnih oblikah in obsegih. Nekatere starejše definicije zožijo nadarjenost na inteligentnost, vendar se to ne sklada s kasnejšimi spoznanji, saj testi inteligentnosti izključujejo ustvarjalnost. Najpogosteje uporabljena definicija, ki se uporablja širom po svetu je definicija, ki je zapisana v ameriškem zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978. Definicijo je najprej oblikoval Marland, kasneje pa so jo nekoliko prilagodili. To definicijo sprejemajo tudi avtorji Koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju V nadaljevanju Koncept). Za nadarjene ali talentirane tako veljajo tisti otroci in mladostniki, ki so na predšolski, osnovnošolski ali srednješolski stopnji pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju ter kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti. (Povzeto po Simončič, 2013, str. 16-17; Koncept, 2007)

Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju se zavzema, da naj vzgojno–izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki poteka na osnovi uresničevanja naslednjih temeljnih načel:

- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov dijaka,
- upoštevanje individualnih osebnostnih značilnosti,
- širitev in poglabljanje temeljnega znanja,
- hitrejše napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- spodbujanje višjih oblik mišljenja in učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti
- skrb za celostni osebnostni razvoj (kognitivni, emocionalni, socialni, moralni, telesni),
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire dijakov,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med dijaki in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa,
- skrb za to, da so nadarjeni dijaki v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti,
- ustvarjanje možnosti za občasno druženje nadarjenih med seboj, glede na njihove posebne potrebe in interese.

(Koncept, 2007)

Nadarjeni učenci niso homogena skupina. Učenci, ki so prepoznani kot nadarjeni imajo določene osebnostne lastnosti, ki so značilne za njih. Take lastnosti so npr. divergentno mišljenje, logično mišljenje (analiza, abstrahiranje, posploševanje, sklepanje), dober spomin, humor, razgledanost na več področjih, visoka učna uspešnost, potreba po doseganju odličnosti,

radovednost, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija, razvit občutek za pravičnost, neodvisnost, samostojnost, sposobnost vodenja ter vplivanja na druge, empatija (Simončič, 2013, str. 18-19).

Sama nadarjenost je deloma dedna. Motivacija in okolje pa bistveno soodločata, ali se bosta nadarjenost in ustvarjalnost sploh razvili. Pod ta dejavnik spadajo marljivost in vztrajnost, ambicioznost, emocionalna trdnost, priznanje okolja ter optimalno spodbujanje, navaja Suzana Težak (Težak, 2008, v Ferbežar).

Tako med izhodišči koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki najdemo tudi:

- Pri prilagajanju vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenim dijakom upoštevamo, da so izbirni deli predmetnika, dejavnosti ob pouku in zunajšolske dejavnosti za njihov razvoj izjemno pomembni /…/
- Posebna skrb za nadarjene dijake je del vizije, razvojnega in letnega načrta dela šole in tako tudi pomembna naloga vodstva šole /…/

(Koncept, 2007)

V sodobni družbi je zaradi hitrosti njenega spreminjanja temeljnega pomena, da vsak posameznik pridobi kakovostno splošno izobrazbo in kakovostno znanje, s pomočjo katerega bo kos zahtevam, ki jih postavljajo kompleksne in hitro spreminjajoče se okoliščine sodobnih globaliziranih družb in kultur (Krek, 2011).

Trilling in Fadel (2009, str. 7) poročata, da je bila nekaj let pred objavo njune knjige narejena raziskava, v kateri so 400 vodilnih kadrovikov velikih korporacij povprašali, ali so dijaki ob koncu izobraževanja usposobljeni za delo. Večina je odgovorila, da ne. Po njihovem mnenju jim primanjkuje znanj, spretnosti in veščin na področju ustnega in pisnega izražanja, kritičnega mišljenja in reševanja problemov, delovne etike, timskega dela in sodelovanja, dela v različnih skupinah, uporabe tehnologije, upravljanja in vodenja projektov.

Ni čudno, da organi Evropske unije stalno poudarjajo, da je za raziskave in inovacije potrebno dobro usposobljeno prebivalstvo in da je treba razviti odličnost in ključne kompetence v vseh sistemih ter na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja. Ključnih osem kompetenc sestavlja izražanje v maternem in tujih jezikih, veščine raziskovalnega dela, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, kulturna zavest in izražanje (Developing key competences for all throughout life, 2019).

2. Vloga aktivnosti v okviru krožka MUN pri razvijanju ključnih kompetenc

Model United Nations (MUN) je krožek, kjer dijaki posnemajo delo članov različnih teles Organizacije združenih narodov (OZN). Dijaki se kot predstavniki države, ki ne sme biti njihova lastna, pripravijo na razpravo o aktualnih perečih vprašanjih, ki jih rešujejo v različnih organih Organizacije združenih narodov. V razpravi morajo zastopati stališča države, ki jim je bila dodeljena. Glavni cilj je sprejetje resolucije, ki bi razrešila obstoječe težave. S tem se dijaki učijo, kakšna so pravila znotraj OZN, kakšno je dejansko delo posameznih organov OZN, kako se pogajati, kako se obnašati na formalnih in neformalnih srečanjih, kako doseči sporazumno odločitev. (Povzeto po UN. Resources for Students) MUN je izredno priljubljena dejavnost in

ocenjuje se, da se vanjo letno na različnih ravneh vključuje več kot 400.000 osnovnošolcev, srednješolcev in študentov (UN. About Model UN.).

Zakaj taka priljubljenost? Kot pravi Vidergor (2018, str.274), je za nadarjene dijake značilno samo po sebi, da jih privlači učenje kot reševanje problemov, kar je sestavni del problemskega učenja. Za problemsko učenje so nujni sistematični, načrtni in originalni učni napori, za katere je značilno povezovanje in posploševanje predznanja in izkušenj na višjih miselnih ravneh in ustvarjalno apliciranje le-tega na nove situacije. Zaradi tega je težišče učne aktivnosti bolj na učnih procesih. (Strmčnik, 1992).

Krožek MUN na naši šoli (GimBMUN) obstaja od leta 2011, sprva je bil namenjen le dijakom 3. in 4. letnika mednarodne šole, ki se šolajo po programu mednarodne mature (International Baccalaureate Diploma Programme). Zaradi velikega zanimanja ter tudi zato, da bi dosegli večjo povezanost dijakov med obema programoma, nacionalnim in mednarodnim, so se krožku kmalu lahko pridružili tudi dijaki gimnazijskega programa. Sedaj pa že nekaj let v krožku sodelujejo tudi dijaki nižjih letnikov obeh programov. Krožek poteka v angleškem jeziku, seveda pa, ko je potrebno, uporabljamo tudi slovenščino.

2.1 Srečanja v šoli

Dijak, ki se je v preteklih letih odlikoval na različnih področjih dela v krožku, postane t.i. Generalni sekretar (Secretary General) krožka GimBMUN. S tem prevzame veliko odgovornost, saj je on/ona tista oseba, ki bo razpisovala teme za debato in koordinirala izvedbo krožka z mentorji. Ko se določi temo in organizacijo OZN, znotraj katere se bo o temi razpravljalo, se članom krožka posreduje t.i. Country matrix – seznam držav, kjer izberjo državo, ki jo bodo predstavljali. V šolskem letu lahko isto državo zastopajo le enkrat.

Primer en od mnogih tem, ki smo jih razpisali v preteklosti, je Empowering Gender Equality as a Basic Human Right/Krepitev enakosti med spoloma kot temeljne človekove pravice. Tema sodi pod okrilje Human Rights Council – Sveta Združenih narodov za človekove pravice. Iz večjega nabora držav so se dijaki odločili za Avstrijo, Dansko, Indijo, Irsko, Japonsko, Južno Afriko, Južno Korejo, Kanado, Katar, Kuvajt, Norveško, San Marino, Sudan, Švedsko, Turčijo in ZDA.

Ker je šlo za začetek šolskega leta, sta posamezno državo zastopala dva dijaka, vsak par je sestavljal dijak, ki je imel že izkušnje z delom v krožku, ter dijak, ki se je krožku priključil na novo. Skupaj sta se morala pripraviti na srečanje v šoli, kar pomeni, da sta se morala dogovoriti, kako bo njuno delo potekalo, morala raziskati, kakšno je stanje glede spolne enakosti v njuni izbrani državi, kako je prišlo do tega stanja, kakšno stališče lahko zastopata v okviru OZN, predvideti sta morala, kdo so morebitni zavezniki in kdo morebitni nasprotniki. Ne glede na temo je potrebno preučiti nekaj osnovnih stvari o državi, kot so politična ureditev, demografske in gospodarske značilnosti, zgodovina države in njena vpetost v mednarodne odnose. Napisati sta morala tudi kratek opening speech – uvodni govor s kratko predstavitvijo stanja in stališča izbrane države. S samostojnim delom in delom v dvojicah so dijaki raziskovali in pridobivali znanje, ga uporabljali, kritično razmišljali, razvijali komunikacijske spretnosti, se prilagajali.

Na srečanju se države najprej na kratko predstavijo, nato pa sledi razprava, vse v skladu s točno določenimi pravili, ki jih je treba spoštovati. Ponavadi razpravo vodi generalni sekretar krožka, lahko pa to vlogo prepusti komu drugemu, seveda takemu, ki ima tudi sam izkušnje z delom v krožku. V času razprave dijaki že lahko pripravljajo osnutek resolucije, razpravo se

tudi lahko prekine s časom za lobiranje (unmoderated caucus). Ko je osnutek resolucije pripravljen, se argumentirano razpravlja o njegovi vsebini in po končani razpravi glasuje za ali proti resoluciji. Potrditev resolucije je velik uspeh za tiste, ki so jo pripravljali.

Večkrat je eno srečanje prekratko – običajno traja 2 šolski uri – zato se zasedanje prekine in nadaljuje na naslednjem srečanju, ponavadi čez 14 dni.

Z delom v šoli dijaki razvijajo pravzaprav vse kompetence, kot so navedene v Priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta (2006):

- kompetenci sporazumevanja v maternem in tujem jeziku
- kompetenco v znanosti: tako morajo npr. raziskati stanje v posameznih državah, pri tem pa znati ovrednotiti svoje vire, svoja stališča morajo argumentirati
- digitalno pismenost
- učenje učenja: saj se npr. naučijo ugotoviti, kje so pomanjkljivosti njihovega znanja, kje ga poiskati, organizirati so morali svoje delo glede na prosti čas, biti disciplinirani
- socialne in državljanske kompetence: sodelovati so morali, ko so se pripravljali v dvojicah, sodelovati morajo tudi v času lobiranja in razprave z ostalimi državami, spoštovati morajo kodeks obnašanja znotraj skupnosti MUN, razvijajo kakovostno komunikacijo, znajo sklepati kompromise, naučijo se razumeti stališča drugih in s tem razvijajo empatijo, postanejo bolj kritični do stereotipov in predsodkov, razvijajo zavest o sebi kot posamezniku in pripadniku skupine, tudi države; temeljiteje poznajo koncept demokracije, pravic, enakosti, državljanstva in državljanskih pravic, vključno s tem, kako so le-ti izraženi v mednarodnih deklaracijah ter kako jih uporabljajo različne institucije na lokalni, regionalni, nacionalni, evropski in mednarodni ravni, bolj so seznanjeni s sodobnimi dogajanji kot tudi z glavnih dogodki in trendi v nacionalni, evropski in svetovni zgodovini
- samoiniciativnost in podjetnost: prepoznajo različne možnosti in priložnosti, ki so primerne za njihovo dejavnost, razvijajo ustvarjalnost, spretnosti načrtovanja, razčlenjevanja, sporočanja, izvajanja, vrednotenja, sodelujejo v timu, prepoznajo svoja močna in šibka področja, dajejo pobude, se odzivajo na spremembe in so sposobni oceniti tveganje, krepijo svojo radovednost, željo in potrebo po novem znanju.
- kulturna zavest in izražanje: se bolj zavedajo lokalne, evropske in svetovne kulturne dediščine in kulturne raznolikosti sveta, so odprti za različnosti kulturnega izražanja ter pridobijo občutek za identiteto s spoštovanjem različnosti.

Mentorici krožka sva prof. angleščine prof. Andreja Piškur Vodopivec in Irena Česnik, prof. zgodovine. Mentorici v samo debato ne posegata, razen če se ju posebej pozove. Čas za opažanja obeh mentoric, pohvale in opozorila na napake, dajanje napotkov za naprej je na koncu srečanja.

Vsako leto je na uvodnem zasedanju učilnica premajhna za vse dijake, ki bi si želeli sodelovati, potem pa se število zmanjša na približno 20 – 30 dijakov, ki se dokaj redno udeležujejo srečanj. Bolj redno se srečanj udeležujejo in tudi bolj aktivni so nadarjeni dijaki, čeprav je krožek odprt za vse in za vse dijake predstavlja varen prostor.

2.2 Sodelovanje na MUN konferencah

Posamezne šole ali univerze že vse od leta 1947 organizirajo MUN konference, na katere so povabljene ostale šole ali (redkeje) posamezniki (Model United Nations). Z dijaki naše šole se že od samega začetka krožka udeležujemo takih konferenc (v Bosni, Avstriji, Nemčiji, Švici, na Nizozemskem, Madžarskem in tudi v Sloveniji).

Priprava na konferenco je podobna pripravi za zasedanje na domači šoli, vendar gre v primeru konference največkrat tudi za tekmovanje. V vsakem komiteju namreč imenujejo najboljšega delegata (Best delegate), in pa delegate, ki so se posebej izkazali (Honorable mention). Na nekaterih konferencah, ki smo se jih udeleževali, so izbirali tudi najboljšo delegacijo oz. celo najboljšega delegata konference. To daje članom krožka dodaten zagon, saj je ena od značilnosti nadarjenih dijakov želja po doseganju odličnosti.

Naši dijaki radi sodelujejo na mednarodnih konferencah tudi zaradi spoznavanja vrstnikov iz drugih držav, tudi z drugih celin.

Udeležba na MUN konferenci še bolj pripomore k razvijanju ključnih kompetenc, zlasti sporazumevanja v tujih jezikih, socialnih in državljanskih kompetenc, samoiniciativnosti in podjetnosti, kulturne zavesti in izražanja (Slika 3).

2.3 Organizacija MUN konference na šoli

Ambiciozni dijaki si konferenco želijo organizirati tudi sami, tako smo tudi na naši šoli že večkrat organizirali t. i. MUN Day / MUN Dan, januarja 2018 pa tudi tridnevno konferenco.

Organizacijski tim je vsekakor pridobil ogromno znanja, spretnosti in veščin. Dijaki so morali najprej prepričati mentorici, da so sposobni organizirati konferenco, potem se je začel proces določanja datuma, trajanja in teme konference. Odločili smo se za drugo polovico januarja, ker je za nacionalne dijake to čas po ocenjevalni konferenci, ko še ni toliko dela, za . letnike mednarodne mature pa je to skrajni čas, ko se še lahko udeležujejo izvenšolskih dejavnosti, saj se morajo potem povsem posvetiti pripravi na izpite. Tema konference je bila Circular Economy & Global Sustainability / Krožno gospodarstvo in globalna trajnost. Organizacijski tim se je razdelil na več skupin, ki so morale: pripraviti vabilo na konferenco, ki se ga je poslalo drugim šolam, pripraviti obvestilo za naše dijake, pripraviti načrt za registracijo udeležencev, priskrbeti namestitev za udeležence iz bolj oddaljenih krajev, dogovoriti se v kuhinji glede kosil, določiti in vzpostaviti stik z gostujočimi govorniki, oblikovati grafično podobo konference (Slika 2), pripraviti prostore (Slika 1), določiti urnik, pripraviti raznovrstna gradiva, razdelilo se je naloge za čas same konference… Po uspešno zaključeni konferenci sta bili izvedeni tudi samoevalvacija in samorefleksija ter napisano poročilo.

Dijaki, zlasti organizacijski tim, je pridobil ogromno kompetenc na področju komunikacije, samoiniciativnosti in podjetnosti ter socialnih kompetenc.



Slika 1: sprejem udeležencev



Slika 2: Priponke za udeležence MUN konference na Gimnaziji Bežigrad



Slika 3: pripravljanje resolucije

3. Zaključek

Izvajanje MUN krožka je zlasti za nadarjene dijake zelo dobrodošlo, dijaki v njem z veseljem sodelujejo, s čimer razvijajo ključne kompetence vseživljenskega učenja: uspešno se sporazumevajo tako v maternem kot v tujih jezikih, poznane so jim osnovne kompetence raziskovalnega dela, so digitalno pismeni, naučijo so se bolje organizirati svoje delo in svoj čas, razvijajo kritično mišljenje, empatijo, ne sprejemajo zlahka stereotipov in predsodkov, znajo se vživeti v kožo drugega, postanejo bolj samozavestni v javnem nastopanju, bolj poznajo in razumejo sebe, svoje dobre in šibke strani, znajo uporabljati in sprejemati argumentirana stališča, sklepati kompromise, razumejo sebe in so odprti do drugih. S tem so bolj pripravljeni na izzive sodobne družbe, in njihovi delodajalci zagotovo ne bodo mogli reči, da jim primanjkuje znanj, spretnosti in veščin na področju ustnega in pisnega izražanja, kritičnega mišljenja in reševanja problemov, delovne etike, timskega dela in sodelovanja, dela v različnih skupinah, uporabe tehnologije, vodenja in upravljanja projektov.

Kot pravi Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta (2006), ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujemo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev.

4. Viri in literatura

Developing key competences for all throughout life. (2019). Evropska komisija. Pridobljeno s https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/factsheet-key-competences-lifelong-learning_en.pdf

Ferbežer, I., Težak, S., Korez, I. (2008). *Nadarjeni otroci.* Radovljica: Didakta.

Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s http://www.zrss.si/zrss/wpcontent/uploads/koncept_viz_nad_srednje_marec_07.pdf;

Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf

Model United Nations. Pridobljeno s https://en.wikipedia.org/wiki/Model_United_Nations

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES). Pridobljeno s https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF

Simončič, A. (2013). *Čustvena inteligentnost pri nadarjenih učencih.* Diplomsko delo. Univerza v Ljubljana. Pedagoška fakulteta.

Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Ljubljana: Didakta.

Trilling, B. in Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

United Nations. *About Model UN.* Pridobljeno s https://outreach.un.org/mun/

United Nations. *Resources for Students.* Pridobljeno s https://www.un.org/en/sections/resources-different-audiences/students/index.html

Vidergor, H. E. (2018). *Multidimensional curriculum enhancing future thinking literacy: teaching learners to take control of their future.* Brill Sense.

Kratka predstavitev avtorice

Irena Česnik je diplomirana učiteljica zgodovine in latinščine. Zaposlena je na Gimnaziji Bežigrad in poučuje zgodovino v mednarodni šoli v programu IB Diploma Programme. Je mentorica krožka MUN. Trenutno dela tudi kot koordinatorica programa IB DP.

Izzivi projektnega dela pri pouku oblikovanja na SLŠ Ljubljana

Challenges of Project Based Learning in Design Class on SLŠ Ljubljana

Gabrijela Dolenšek

ŠC Ljubljana, SLŠ Ljubljana
gabrijela.dolensek@sclj.si

Povzetek

V članku je opisano projektno delo pri pouku oblikovanja na SLŠ Ljubljana. Motiv zanj je bilo nezadovoljstvo učitelja z delom dijakov pri pouku. Cilj projekta je bil oblikovati in izdelati izdelek in ga predstaviti potencialnim kupcem s kratkim filmom, informacijsko zloženko in spletno stranjo. Dijaki so bili pri delu popolnoma samostojni, delali so v svojem prostem času, vendar so se lahko obračali na učitelja po nasvet. Štiri skupine so s svojimi izdelki prepričale strokovno komisijo Čara lesa Ljubljana in se uvrstile na razstavo v Ljubljani, kar predstavlja za dijake velik uspeh. Največjo težavo so predstavljale zamude dogovorjenih rokov, najbolj pozitivno pa je bilo dejstvo, da so vsi samostojno premagovali težave skupinskega in ustvarjalnega dela in izdelali korektne izdelke. Uspehi so motivirali učitelja, da bo nadaljeval s takšno prakso v prihodnje.

Ključne besede: Čar lesa Ljubljana, oblikovanje, projektno delo, skupinsko delo, ustvarjalno delo.

Abstract

This article describes project based learning in design class at SLŠ Ljubljana. It was motivated by dissatisfaction of the teacher with the students' work in the classroom. The goal of the project was to design and produce the product and present it to potential buyers with a short film, newsletter and website. The students were completely independent in their work, they worked in their spare time, but they could turn to the teacher for advice. Four groups convinced the expert commission of Čar lesa Ljubljana with their products and entered the exhibition in Ljubljana, which is a great success for the students. The biggest problem was the delay of the agreed deadlines, and the most positive was the fact that every group of students overcame the problems of team and creative work and reached the goal with presenting products. The successes motivated the teacher to continue such practice in the future.

Keywords: creative work, Čar lesa Ljubljana, design, project based learning, teamwork

1. Uvod

Projektno delo je po svoji naravi tudi skupinsko delo. Laal in Ghodsi (2011) v preglednem članku navajata socialne, psihološke in akademske prednosti skupinskega dela. Ugotavljata, da skupinsko delo ustvarja učno-socialno podporno mrežo, ki deluje tudi dolgoročno in tako razvija učeče se skupnosti - gradi boljše odnose med študenti in učitelji, vzpodbuja kritično mišljenje, študente aktivno vključi v izobraževalni proces in dolgoročno izboljša učne rezultate. Študenti pridobivajo samospoštovanje; sodelovanje nadomesti tekmovanje, s čimer se zmanjšujejo napetost, stres, in negotovost sodelujočih. Študenti se s skupinskim delom učijo poslušanja, argumentiranja, sprejemanja različnih pogledov, strpnosti, soočajo se z nepredvidenimi socialnimi situacijami oz. težavami in se jih učijo razreševati. Skupaj tudi lažje prebrodijo težavnejše faze dela, ne obupajo, ker se med seboj podpirajo in so med seboj odvisni, učijo se organizacije časa in vrednotenja rezultatov. Med dalj časa trajajočim delom se spoznajo in lažje sodelujejo ob drugih priložnosti in tudi neformalno. Skupinsko delo je odgovor na tekmovalno in individualistično kulturo, ki daje družbeno sprejemljivejše in boljše rezultate - ne samo na akademskem, ampak tudi na družbenem področju.

Elena Angelovska (2017) v svojem diplomskem delu kratko opredeli razlike med oblikami učenja, ki temeljijo na raziskovanju. S projektnim učenjem študenti pokažejo rezultate svojega dela s konkretnim izdelkom ali dogodkom v javnosti. Problemsko učenje zahteva opredelitev problema in iskanje strategij, ki vodijo v rešitev le-tega. Seveda lahko sledi projektno delo z izvedbo konkretne rešitve. Učenje skozi načrt omogoča študentom samostojno načrtovanje in izdelavo izdelka oz. prototipa po načrtu. Izkustveno učenje pa omogoča doživetje realne izkušnje, npr. družbenokoristno delo.

Thomas (2000) v poročilu o rezultatih raziskovanja projektnega dela navede nekatere zaključke: projektno delo je učinkovita metoda, s katero se študenti naučijo kompleksnega pristopa, ki vključuje načrtovanje, komuniciranje, reševanje problemov in izbiro odločitve. Najverjetneje so tako pridobljeno znanje in veščine bolj uporabne pri reševanju novih problemov. Nekateri izsledki nakazujejo tudi nekoliko boljše akademske rezultate. Poročajo o »stranskih« prednostih takšnega dela: boljše sodelovanje med študenti in profesorji, večja aktivnost študentov, povečanje samozaupanja, pri nekaterih študentih tudi boljši odnos do učenja. Učitelji in učenci imajo metodo raje od klasičnega poučevanja.

Na Srednji lesarski šoli v Ljubljani je bil pred leti, v okviru odprtega kurikuluma, uveden predmet oblikovanje. Pri pouku oblikovanja dijaki razvijajo risarske veščine, spoznavajo zgodovino oblikovanja in dela znanih oblikovalcev in rešujejo različne oblikovalske naloge oz. probleme. Pouk poteka v učilnici, dijaki predstavijo rešitve in ideje s prostoročnim skiciranjem. Ure in finančna sredstva za praktično delo niso predvideni. Tudi časovno je pouk zelo omejen: v tretjem letniku je na voljo 32 ur in v četrtem 44. Namen uvedbe tega predmeta je bil povečati oblikovno senzibilnost dijakov, ki naj bi se pokazala pri končnih izdelkih dijakov. Izdelki so večinoma korektno izdelani, vendar bi želeli več poudarka na oblikovanju.

Izkazalo se je, da dijaki predmet jemljejo kot nujno zlo, ne pa kot prostor za neobremenjeno udejanjanje svojih idej. Izpolnjevali so svoje obveznosti na zelo povprečnem nivoju in večinoma naloge oddajali z zamudo. Nezadovoljstvo učitelja z delom seveda zahteva

spremembe in porodila se je ideja, naj dijaki realizirajo vsaj eno oblikovno konstrukcijsko rešitev v obliki projektnega in skupinskega dela.

Namen uvajanja projektnega dela je bil povečati aktivnost dijakov in vzpodbuditi njihovo ustvarjalnost in medsebojno sodelovanje. Cilji projektnega dela so bili zelo konkretni: oblikovati in izdelati oblikovno korekten izdelek s skupinskim delom, ga predstaviti z reklamnim filmom, zloženko ter spletno stranjo. Projekt je bil izveden v šolskem letu 2018/19, v obeh paralelkah obeh letnikov, sodelovalo je približno štirideset dijakov.

2. Projektno delo pri pouku oblikovanja

2.1. Potek dela

Pri pouku oblikovanja dijaki že vnaprej dobijo seznam nalog z navodili (slika 1), da lahko delajo vsak s svojim tempom. Hitrejši lahko naredijo domače naloge že v šoli, ostali pa doma. Za vsako uro v šoli je predvidena domača naloga, sestavljena iz dveh delov: zgodovinskega pregleda razvoja pohištva in skiciranja.

Št.	Datum	Naslov	Ocena
1.		**Kocke – ravni izrezi.** Skiciraj šest kock z vsemi nevidnimi robovi, razdeli vsako ploskev na 4 dele, da dobiš 8 manjših kock. V vsaki izmed 6 kock izreži eno manjšo in močneje prevleci vidne robove.	
2.		**Kocke – poševni izrezi. NALOGA** Skiciraj šest kock in jih razdeli na manjše, kot v prejšnji vaji, tokrat riši različne poševne izreze. En list.	
3.		**Egipt – NALOGA** ob fotografijah opiši bistvene lastnosti lesenega pohištva.	
4.		**Naslanjač in kavč.** Skiciraj naslanjača in kavč poljubno izrezan iz penastega kvadra/ kocke po svoji zamisli. Na en list.	
5.		**Rietveld, Gerrit (1888 – 1964) Stol Steltman 1963** Skiciraj. Zapiši kratek prevod –TEHNIČNA PISAVA. **NALOGA**	
6.		**Grčija** - ob fotografijah opiši bistvene lastnosti lesenega pohištva. **NALOGA**	
7.		**Stolček brez naslona** iz letvic in plošč po lastni zamisli – z ročaji. Določi osnovne mere.	
8.		**Stol Werner Panton.** Skiciraj večbarvni stol iz plošč, ne barvaj; Werner Panton za Ikeo. Zapiši kratek prevod. **NALOGA**	
9.		**Rim** - ob fotografijah opiši bistvene lastnosti lesenega pohištva.	

1

Slika 1: Seznam nalog z navodili

V šolskem letu 2018/19 je bilo nekaj ur predvidenih za pripravo na projektno delo, delo samo pa naj bi bilo izvedeno v prostem času dijakov, in sicer v roku enega meseca. Navodila so bila preprosta in kratka, kot prikazuje slika 2. V tem času, pri oblikovanju, dijaki seveda niso imeli rednih domačih nalog.

vaja	datum	**navodila**	ocena
23.		**Skiciranje** za skupinski izdelek 3 šolske ure, 4 tedni za izdelavo. Skupina izžreba temo, vsak član skicira 3 ideje, skupina izbere eno, izdela izdelek, fotografira postopek, naredi reklamni filmček, spletno stran in inf. zloženko. Lahko iz ostankov, da nastane izdelek za natečaj FENIKS. Lesena nočna lučka **Kresnička**, stoječa luč **Macesen** – drevo, večji pladenj iz ostankov lesa oz. različnih lesnih vrst **Feniks**, stolec **Triglav**, barski stol **Sončnica**. Vsi člani dobijo isto oceno, razen za skice idej vsak svojo.	SKICE
			IZDELEK
			FILM
			ZLOŽENKA
			SPLETNA STRAN

Slika 2: Navodila za izvedbo projekta.

Sestavljanje skupin je bilo popolnoma prepuščeno dijakom, Dobili so priporočilo, naj se zberejo dijaki z različnimi zanimanji, sposobnostmi in možnostmi za izdelavo izdelkov. V skupini sta morala biti vsaj dva člana in največ štirje. Večina skupin je bila štiričlanska, le dva dijaka sta se odločila za delo v paru, najbrž zato, ker sta že imela pozitivne izkušnje s takšnim delom za šolski natečaj.

Temo so izbrali med petimi predlogi, ki naj bi s svojim imenom nakazovali idejno rešitev: npr. nočna lučka Kresnička, stol Triglav … Ponujena je bila možnost, da lahko z izdelkom sodelujejo na vsakoletnem šolskem natečaju in tako združijo dve nalogi ter si olajšajo delo. Četrti letniki bi lahko nalogo uporabili kot osnovo za maturitetno projektno delo in prav tako prihranili nekaj časa.

V šoli so skicirali idejne rešitve, vsak član naj bi skiciral 3 ideje, nato naj bi skupaj izbrali končno in jo izvedli. Prav tako so med poukom premlevali možnosti nabave materiala (uporabili so večinoma ostanke), tehnološke rešitve izdelave glede na razpoložljive možnosti vsake skupine in izbiro programov za izdelavo filma, spletne strani in zloženke.

Časa za izvedbo so imeli dijaki 4 tedne. Izdelke so izdelali pri sošolcih, ki imajo doma vsaj minimalno opremljeno delavnico, lahko bi se dogovorili tudi v šolskih delavnicah. Učitelj je bil ves čas na voljo za nasvete; v šoli in preko e-pošte. Pred končnim ocenjevanjem je zahteval potrebne izboljšave, da so izdelki dosegali določene standarde.

2.2. Rezultati

Ena skupina je izvedla projekt brez zamude, glavnina je prosila za en teden odloga, nekaj jih krepko zamudilo, ker niso predvideli zapletov pri delu, dobavah posebnih materialov ali pa se preprosto niso lotili dela dovolj zgodaj. Ena skupina ni bila uspešna (dijaki so manjkali pri pouku in niso končali letnika).

Izdelki skupin Wooden Boy, Woodbowtie, ter pladenj Oval in lučka s polnilcem - Kresnička (slika 3) so bili sprejeti na razstavo Čar lesa 2019 v Cankarjevem domu v Ljubljani. Na razstavi sodelujejo profesionalni oblikovalci in razstavljalci, izdelke pa izbere strokovna komisija.



Wooden Boy



Kresnička



Woodbowtie



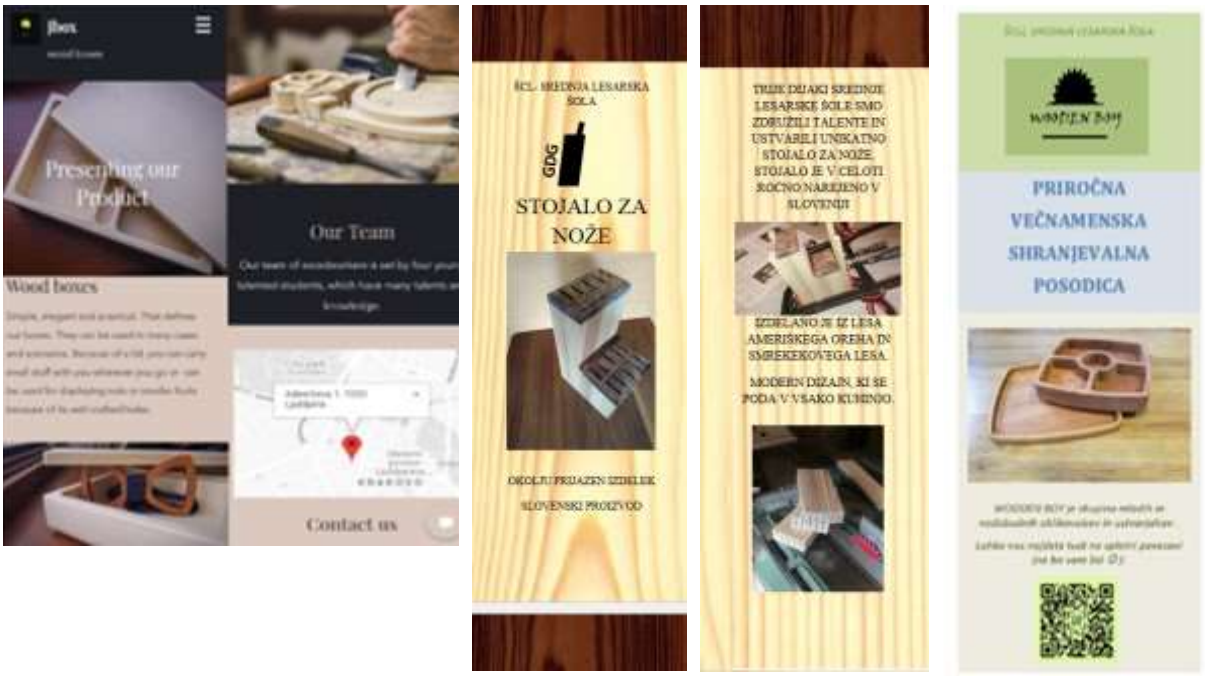
Oval

Slika 3: Izdelki predstavljeni na Čaru lesa Ljubljana 2019 (foto: G. Dolenšek).

Vse skupine so sestavile kratek promocijski film, zloženko (slika 4) in večina tudi spletno stran. Skupina iz 4. letnika je naredila kolekcijo luči, objavila spletno stran in kolekcijo v enem tednu tudi prodala. Na osnovi projekta so napisali maturitetno projektno nalogo in jo uspešno zagovarjali.







Slika 4: Primeri zloženk, ki so jih izdelali dijaki.

Na koncu je učitelj ocenil delo skupin: vsi, ki so opravili vse potrebno (izdelek, film, zloženka in spletna stran), so dobili visoke ocene, vendar pa je ocena (namenoma) bolj izražala njihov trud, kot dejansko kvaliteto izdelkov, zloženk, filmov in spletnih strani.

2.3. Opažanja in ocena projekta

Prednosti:

- Prišlo je do neprijetne in nepričakovane situacije - dijaka ni izbrala nobena skupina. Očitno ni videla koristi njegovega članstva v skupini: v treh letih ni uspel vzpostaviti primernih odnosov s sošolci v razredu. Učitelja močno zamika, da bi posegel v oblikovanje skupin, vendar je (s težkim srcem) pustil dijaka, da se (v relativno varnem in vzpodbudnem okolju šole) sam potrudi in dokaže ostalim svojo koristnost, kar se je tudi zgodilo. Izkušnja učitelja kaže, da so dijaki zelo tolerantni do sošolcev, ki morda niso najbolj prilagodljivi, oz. so na kakršenkoli način posebni, če ti pokažejo vsaj malo interesa in truda. Projekt je torej izzval v prvem trenutku neprijetno situacijo, ki pa se je izkazala za poučno izkušnjo za tega dijaka.
- Dijaki so se učili sodelovanja in odgovornosti do skupine. Če en član ni korektno opravil svoje zadolžitve, so bili ostali v dilemi - popravljati in praktično delati namesto njega ali dobiti slabšo oceno. Seveda je bil manj resen član skupine hitro izpostavljen pritisku ostalih. V enem primeru je dijak večino dela opravil sam, najverjetneje zato, ker ga pri sestavljanju skupin ni bilo v šoli in so njegovo skupino sestavljali nezanesljivi sošolci. Učitelju se niso pritoževali, te odnose so urejali sami.
- Nekateri dijaki, ki pri klasičnem pouku (risanje oblikovnih rešitev) niso pokazali nobenih rezultatov, so se zelo potrudili za svojo skupino (npr. izdelali dober film, pomagali pri reševanju tehnoloških zadreg s koristnimi idejami ipd.) in se seveda skupaj veselili uspeha. Veliko jim je pomenila iskrena pohvala (večkrat pospremljena z začudenjem) sošolcev in argumentirana pohvala učitelja. »Slabi« dijaki so vedno presenečeni, ko

dobijo odlično oceno, kot da verjamejo, da so obsojeni na neuspeh in se zato nehajo truditi. Ne dojamejo, da učitelj ocenjuje rezultate in ne priimkov?

- Vse skupine so bile zelo samostojne, dijaki se niso pritoževali nad dejstvom, da morajo sami poiskati material, delavnico za izdelavo, porabiti prosti čas za projekt. Naloge ni opravila le ena skupine (dijaki niso zaključili letnika).
- Vsak je prispeval po svojih močeh in pokazal svojo močnejšo plat - nekateri CNC-programiranje, drugi oblikovanje spletne strani, tretji so pokazali talent za reševanje tehnoloških zadreg ipd.
- Učitelj zaradi izvedbe projekta ni bil bolj obremenjen, če ne štejemo konzultacij, ki so vodile k bolj kvalitetnim izdelkom. Vendar so ti pogovori tudi učitelju dali mnogo energije in ga niso izčrpavali.
- Skupine so se srečevale s konkretnimi in nepričakovanimi tehnološkimi težavami, uvideli so, da težave ne pomenijo, da so nesposobni, pač pa tudi neuspeli poskusi služijo učenju in nakazujejo rešitve. Izstopala sta dijaka z zahtevnim izdelkom, ki se ni čisto posrečil. Izdelava je odprla veliko vprašanj, prav tako oblikovanje. Ravno zato sta se zelo veliko naučila, ko sta analizirala vzroke. Seveda nista bila ocenjena s slabšo oceno.
- Veliko je govora o uporabi IKT pri pouku, v opisanem primeru so dijaki sami poiskali primerne aplikacije in se jih naučili uporabljati. IKT je torej orodje, ne pa predmet poučevanja (tako kot uporaba igric, ki se jih z lahkoto naučijo).
- Po izvedenem projektu je dobil učitelj vtis, da se dijakom klasično delo pri pouku ne zdi več tako naporno, kot prej in so bolj z veseljem risali.
- Učitelju se zdi ena izmed prednosti to, da so dijaki postavljeni v življenjsko situacijo, ko morajo sami komunicirati z različnimi ljudmi, organizirati prostor za delo, prositi za ostanke materiala … Za vse to v okviru rednega pouka poskrbijo učitelji, dijaki pa večinoma kritizirajo ali pa se pritožujejo.

Težave in ideje za nadaljnje delo:

- Dijaki naj bi, vsak zase, skicirali tri rešitve in skupaj izbrali eno. Izkazalo se je, da so zelo pragmatični in so se takoj osredotočili na eno, običajno tisto, za katero so menili, da bo najlažje izvedljiva. Najverjetneje jih je vodil strah pred neuspehom. V šoli nismo navajeni, da se učimo na napakah in preizkušamo, največkrat nas tudi omejuje čas (tako kot v realnem življenju). Bilo bi vredno vztrajati pri širokem naboru idej, brez omejevanja z mislijo na izvedbo, vsaj v prvi - ustvarjalni fazi. Učitelj je razpet med dejstvom, da se dijaki ne držijo rokov in delajo vse zadnji trenutek (ne glede na razpon časovnih omejitev) in željo, da bi bilo delo na izdelkih proces, ki obsega popravke, izboljšave. Dijaki porabljajo čas za zavlačevanje, ne pa za izboljšave – morda so samo racionalni v svojem obnašanju?
- Skoraj vsi so zamudili dogovorjeni rok, v katerem bi morala biti naloga opravljena. Največ težav je bilo v 4. letnikih; kot da so že preveč »odrasli« za »igračkanje«. Po njihovem mnenju bi učitelj moral »učiti«, ne pa da morajo sami opraviti vse delo! Učitelj je imel občutek, da z zamujanjem rokov preizkušajo, kdaj bo popustil v svojih zahtevah (kljub izkušnjam, da se to v preteklih treh letih še ni zgodilo). Najverjetneje bodo naslednje generacije vzele takšno delo za samoumevno; informacije se namreč hitro širijo iz višjih v nižje letnike, vsaj takšna je bila izkušnja pri uvajanju šolskih ustvarjalnih natečajev (slika 5). Vztrajanje pri zahtevah pa je za učitelja seveda naporno.



Slika 5: Naslovnice biltenov, izdanih ob zadnjih treh šolskih natečajih s fotografijami izdelkov in zgodbami o njihovem nastanku.

- Izkazalo se je, da imajo dijaki veliko težav pri oblikovanju kratkih smiselnih tekstov za zloženke in spletne strani, v prihodnje bi se bilo potrebno bolj povezati z učitelji slovenščine, vendar ne v smislu lektoriranja, pač pa vodenega medsebojnega (med dijaki) popravljanja tekstov.
- Nekateri dijaki zelo radi (neupravičeno) kritizirajo delo drugih in poveličujejo svoje, projekt je bil dobra priložnost, da se soočijo z neprimernostjo takšnega odnosa, učitelj je poudarjal neprofesionalnost takšnega odnosa do kolegov in konkurence v realnem poslovnem svetu. V prihodnje bodo dijaki vnaprej dobili ocenjevalne obrazce z natančno določenimi kriteriji in medsebojno ocenili vse izdelke. Učitelj si tudi v primeru takšnega ocenjevanja pridrži pravico končne številčne ocene, ker se je v praksi že izkazalo, da bi bile ocene, glede na vloženi trud, prenizke. Pri medsebojnih ocenah naj bi šlo bolj za konstruktivno in objektivno kritiko, katere edini namen je izboljšanje izdelka.
- Skupina, ki je nalogo razširila na projektno maturitetno nalogo, ni ravno najbolje sodelovala. Priložnost so izkoristili z mislijo, da si bodo prihranili precej dela, na koncu pa so prelagali dolžnosti drug na drugega. Preveč natančno so si razdelili delo in se niso hoteli ukvarjati s skupnim pregledovanjem, ocenjevanjem, popravljanjem naloge kot celote. Podobne težave so imeli tudi drugi, vendar te niso prišle toliko do izraza. Rešitev je najbrž v ponavljanju oz. učenju projektnega in skupinskega dela skozi vsa štiri leta.
- Učitelj je vzpodbudil skupine z bolj atraktivnimi izdelki, naj jih dodelajo in prijavijo na sejem Ambient, kjer se lahko v okviru projekta Top ideje predstavijo mladi oz. neuveljavljeni ustvarjalci. Nihče se ni odzval izzivu. Prejšnje leto sta se predstavila dva dijaka, seveda pod budnim vodstvom učitelja.

3. Zaključek

Opisani poskus projektnega dela ni posledica branja strokovne literature s tega področja, čeprav je že leta 2006 Center za poklicno izobraževanje izdal gradivo za učitelje z naslovom Projektno delo. Takšna navodila »od zgoraj« težko padejo na plodna tla, če sploh dosežejo ciljno publiko. Projekt je zaživel kot posledica nezadovoljstva učitelja in je bil organiziran popolnoma intuitivno, tako kot se je učitelju na podlagi dolgoletnih izkušenj zdelo, da bo najbolje. Čeprav v analitičnih člankih priporočajo uvedbo projektno orientiranega učenja v

vzpodbudnem okolju, da torej šolska administracija podpira in načrtno vzpodbuja tovrstno delo (Lermer in Mergendoller, 2010), praksa kaže, da ga učitelj lahko izvede brez posebnega kompliciranja. Seveda pa se moramo strinjati, da izdelava plakata še ni projekt (Lermer in Mergendoller, 2010) in da je podpora vodstva zelo dobrodošla in pomembna za uspešno delo, ne glede na vrsto in obliko dela.

Čeprav naj bi bilo projektno delo primerno za vsa področja učenja, pa se je ravno pouk oblikovanja izkazal kot idealno okolje za tovrstno delo. Lermer in Mergendoller (2010) navajata, da projektno delo ni samo dodatek in razvedrilo, ampak z njim dosegamo bistvene cilje predmeta, zahteva kritično razmišljanje, reševanje problemov, sodelovanje in različne oblike komunikacije, vključuje oceno in pregled rezultatov, z namenom, da bi se dosežki izboljšali, rezultati pa se predstavijo javnosti/zunanji publiki (izven šolskih prostorov). Opisani projekt ustreza vsemu navedenemu.

Učitelji pogosto poročajo o izgorelosti predvsem zaradi občutka neuspeha. Izkazalo se je, da projektno delo tudi učitelja napolni z novo energijo (če seveda nima nerealnih pričakovanj), o čemer poročajo tudi učitelji sami (Buskirk, 2019).

Bistveni cilj srednješolskega izobraževanja naj bi bil usposobiti dijake za samostojno reševanje vsakodnevnih profesionalnih (in osebnih) težav, pripravljenost na vseživljenjsko učenje, odgovornost in zanesljivost in (zelo pomembno) zavedanje, da vsi delamo napake in da smo z vajo vedno boljši. Srednje strokovne šole niso tovarne za izdelavo kadrov, ki bi jih delodajalec lahko takoj »uporabil«, pač pa omogočajo pomoč, varno okolje in včasih tudi prisilo, da odraščajoči mladi postanejo odgovorni in na svojem področju kompetentni člani naše družbe. Projektno delo k temu gotovo lahko pripomore kot ena izmed uspešnih oblik poučevanja.

4. Literatura

Angelovska E. (2017) *Sodobna znanstvena spoznanja o učenju in pristopi za učenje v 21. stoletju.* (Diplomsko delo, Univerza na primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper). Pridobljeno s https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=11480

Atlagič…. et al. (2006). *Projektno delo: gradivo za učitelje.* Center za poklicno izobraževanje. Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Projektno_delo.pdf

Buskirk H. (2019). Students are Bored. Teachers are Burned Out. Better Ways of Learning are the Answer. *Real Clear Education.* Pridobljeno s https://www.realcleareducation.com/articles/2019/07/31/students_are_bored_teachers_are_burned_out_better_ways_of_learning_are_the_answer_110346.html

Laal, M., Ghodsi, S. M. (2011). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 31 (2012) 486 – 490.* Pridobljeno s https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811030205

Larmer J. in Mergendoller J. (2010). The main course, not dessert: How Are Students Reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning. *For ASCD CCSS webinar: "Project Based Learning and the Common Core State Standards".* Pridobljeno s http://files.ascd.org/pdfs/onlinelearning/webinars/webinar-handout1-10-8-2012.pdf

Thomas, W. (2000). A Review Of Researchon Project-Based Learningresearch. *For The Autodesk Foundation. Pridobljeno s* https://www.asec.purdue.edu/lct/HBCU/documents/AReviewofResearchofProject-BasedLearning.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Gabrijela Dolenšek je univerzitetna diplomirana inženirka lesarstva. Od 1991. leta na Srednji lesarski šoli poučuje strokovno teoretične predmete. 10 let je bila članica in glavna ocenjevalka Državne predmetne komisije za splošno maturo za materiale. Sodeluje v projektu Didaktika 1:1, kjer raziskuje pristope v poučevanju, ki služijo dviganju nivoja strokovnega znanja dijakov. Spodbuja ustvarjalnost dijakov z vodenjem vsakoletnih ustvarjalnih natečajev, njeni dijaki se svojimi izdelki predstavljajo na Čaru lesa, EnoArt natečaju in drugje.

Projektno sodelovanje dijakov s podjetji

Project Based Collaboration between Students and Companies

Matej Praprotnik

Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za strojništvo
matej.praprotnik@scsl.si

Povzetek

V prispevku je opisano sodelovanje med dijaki in gospodarstvom na podlagi izzivov, ki jih dijakom ponudijo podjetja. Predstavljeni so koraki, ki so se izkazali kot uspešen pristop do tovrstnega projektnega dela, pasti in pozitivni učinki sodelovanja, ki so jih deležni dijaki, podjetja, mentorji in šola. Opisani so trije primeri sodelovanja od zasnove do končnih rezultatov projektnega dela.

Ključne besede: izkustveno učenje, koluti pločevine, merjenje sile, mentorstvo, ortodontski nosilci, projektno delo, registrator.

Abstract

The article describes collaborations between students and local economy field, based on the challenges, which are offered to the students by some companies. It shows separate steps, which turned out to be a very efficient approach towards this kind of project work, as well as traps and positive effects of collaboration between students, companies, mentor teachers and the school. The article explains three such collaborations from its beginnings to final results.

Keywords: arch file, force measurement, learning by doing, mentor teacher, metal strip coils, orthodontic brackets, project work.

1. Uvod

Želja po sodelovanju med izobraževalnimi ustanovami in okoljem ni nova. Povezovanje izobraževalnih institucij z gospodarstvom se vzpodbuja na različne načine. Eden izmed njih je pravkar zaključen evropski projekt Learning by doing (CPI, 2017). V medijih lahko preberemo članke o uspešnih startup-ih, ki so rezultat povezovanja gospodarstva s fakultetami (Račič, 2019) in srednjimi šolami. V praksi pa se sodeluje tudi na mnoge druge načine. Osnovne šole sodelujejo z lokalnimi skupnostmi tako, da učenke in učenci pripravljajo nastope za lokalno skupnost, sodelujejo pri medgeneracijski pomoči ... Srednje tehnične šole sodelujejo z gospodarstvom tako, da dijake pošiljajo na obvezno prakso, organizirajo tehnične dneve, izvajajo uslužnostne dejavnosti za naročnike izven šole in podobno.

Oblika sodelovanja med dijaki in gospodarstvom, ki smo jo začeli prakticirati pred nekaj leti, je za našo šolo nova izkušnja. V šoli smo že pred tem občasno izvajali določene usluge za naročnike iz okolja, vendar so bili projekti bolj naključne narave in ne plod strategije šole in okolja, v katerem šola živi.

Možnosti za sodelovanje so se izboljšale po ustanovitvi in izgradnji medpodjetniškega centra (ŠC Škofja Loka, b.d.). Z medpodjetniškim centrom smo uspeli zgraditi trdnejše vezi med šolo in gospodarstvom, kar je pripeljalo tudi do načrtnega sodelovanja dijakov s podjetji v okolici.

2. Potek projektov

Zagotovo so le redka podjetja, ki ne bi imela primernih izzivov za dijake. Pomembno je:

- da so primerne zahtevnosti in
- imajo dovolj širok časovni okvir.

Pri snovanju projekta sodelujemo mentorji v šoli z mentorji v podjetju. Mentorji v podjetju so običajno inženirji iz razvoja, tehnologije ali oddelčni vodje. Šolski mentorji smo učitelji strokovnih predmetov, ki nas področje sodelovanja zanima. Sposobni moramo biti najti in motivirati dijake, ki bi bili pripravljeni sodelovati v projektu.

Pred začetkom sodelovanja moramo opredeliti:

- primerne cilje,
- časovne okvire,
- financiranje materialnih stroškov.

Zahtevnost ciljev mora ustrezati sposobnosti dijakov in materialnim zmožnostim šole. Pomembno je, da naloge niso prelahke, ker ne nudijo dovolj močnega izziva, hkrati pa ne smejo biti pretežke. Pretežke naloge zahtevajo preveč pomoči mentorjev, pri tem pa obstaja nevarnost, da bodo dijaki izgubili pripadnost nalogi in s tem motivacijo za delo.

Šole imajo svoj ritem dela. Dijaki morajo opravljati vse svoje redne šolske obveznosti, zato časovni okviri ne smejo biti pretesni. Naloge, ki zahtevajo hitro rešitev, so za tovrstne projekte neprimerne.

Pri reševanju izzivov se lahko pojavijo tudi materialni stroški. Treba jih je okvirno predvideti že pri zasnovi projekta in se dogovoriti za financiranje. Stroški ne smejo pasti na pleča dijakov.

2.1 Definiranje nalog

Osnutke nalog predlagajo podjetja. Pregledamo jih mentorji v šoli in po potrebi predlagamo spremembe. Cilj je uskladiti pričakovanja podjetij s sposobnostmi dijakov. Hkrati se določi tudi časovni okvir za izvedbo projekta.

2.2 Iskanje dijakov

Nabor nalog predstavimo v razredu. Dobrodošli so vsi dijaki, ki jih izziv zanima. Ne izpostavljamo nadarjenih. Edina pogoja sta zadostna radovednost in volja.

Najprimernejši so dijaki drugih in tretjih letnikov, ki imajo že dovolj tehničnega znanja in prakse. Zaključnih letnikov načeloma ne vključujemo, ker imajo dovolj obveznosti, povezanih s poklicno maturo. Naloge so običajno kompleksnejše, zato formiramo skupine s po dvema, tremi ali največ štirimi dijaki. Tako se naloge porazdelijo, dijaki pa dobijo izkušnjo skupinskega dela.

2.3 Uvodni sestanek dijakov in mentorjev

Mentorji z izbranimi dijaki obiščemo podjetje, kjer se srečamo z mentorji v podjetju. Ti nam predstavijo podjetje in izziv, s katerim se bodo dijaki spopadli. Običajno se organizira ogled podjetja, kadrovske službe pa predstavijo možnosti štipendiranja in zaposlitve.

Po ogledu podjetja se pogovorimo o projektu in izmenjamo kontaktne podatke. Z mentorji določimo vmesne termine, ki narekujejo tempo reševanja problema.

2.4 Delo na šoli

V šoli dijakom podelimo status raziskovalca. S tem statusom lahko dijaki opravljajo delo v dopoldanskem času. Ko se želijo sestati in delati na projektu, se določijo ure v urniku, ko lahko izostanejo od pouka. Mentorji pri učiteljih preverimo, kako dijaki opravljajo redne obveznosti pri predmetu, kjer bodo izostali. Če učitelj nima zadržkov, mentorji dijakom delo med poukom odobrimo in o tem obvestimo razrednika. Dijaki morajo manjkajočo snov nadoknaditi sami ali s pomočjo konzultacij pri učiteljih.

Dijakom se omogoči dostop do šolske opreme. Delo v šolskih delavnicah se opravlja v času praktičnega pouka.

2.5 Sodelovanje z mentorji

Pri svojem delu dijaki iščejo predloge za rešitve, mentorji na šoli in v podjetju jih pri tem usmerjamo. Po potrebi se sestanemo med šolskimi odmori. Za stik z mentorji v podjetjih uporabljamo elektronsko pošto, po potrebi pa se sestanemo tudi v podjetju. Naloga učitelja mentorja je tudi skrb za ohranjanje vezi med dijaki in podjetjem.

2.6 Predstavitve

Ko je projekt zaključen, dijaki pripravijo predstavitve, s katerimi nastopijo v podjetju in v šoli. S tem dobijo izkušnjo nastopanja pred javnostjo.

V času sodelovanja s podjetji smo z dijaki opravili že večje število projektnih nalog. V nadaljevanju si oglejmo tri primere uspešnih rešitev.

3. Praktični primeri

3.1 Zobozdravstvena ordinacija Beli medved

V zobozdravstveni ordinaciji Beli medved se ukvarjajo z ortodontsko prakso, zdravljenjem zob, zobno protetiko, zobno kirurgijo in zobno higieno s preventivo (Beli medved, b.d.). Z njimi smo sodelovali pri razvoju postopka in orodja za merjenje sil lepenja in trenja med ortodontsko žico in nosilci. Dr. Uroš Mezeg je teste želel opraviti v okviru svoje raziskave z naslovom Ovrednotenje površinskih lastnosti ortodontskih nosilcev, žičnih lokov in njihovih degradacijskih procesov v ustni votlini (Mezeg, 2018).

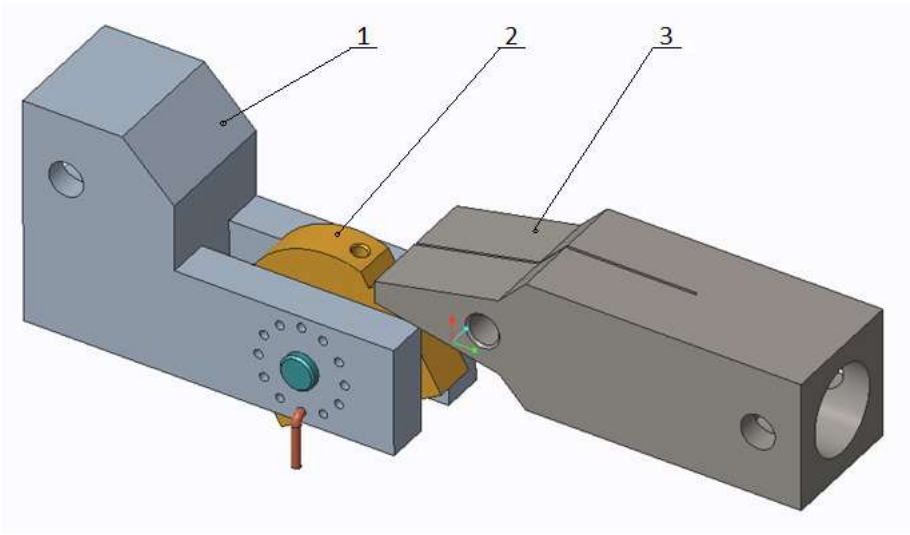


Slika 70: Deli zobnega aparata
Vir: https://www.dolphinimaging.com/product/Aquarium?Subcategory_OS_ Safe_Name=Ortho_Gallery (21. 4. 2019)

V šoli smo razvili metodo in orodje, s katerim smo nosilce lahko postavili v položaj, podoben položaju v ustni votlini (Slika 1) in skoznje napeljali ortodontsko žico. V razvoj so bili vključeni skupina dijakov in dva mentorja iz Srednje šole za strojništvo na Šolskem centru Škofja Loka, ki so sodelovali s centrom Beli medved in laboratorijem dunajske univerze, na kateri so opravili testiranja. Testiranja so se izvajala na stroju za preizkušanje Zwick/Roell Z010 TN (Zwick/Roell, b.d.)

Mentorja sva v sodelovanju z dr. Urošem Mezgom in laboratorijem razvila metodo merjenja in način priprave vzorcev ter konstruirala sestavne dele orodja in pripomočkov. Dijake sva vključila v postopek izdelave sestavnih delov orodja za testiranje in pripomočkov za pripravo večjega števila enakih vzorcev. Med konstruiranjem smo bili v kontaktu z laboratorijem na dunajski univerzi. Komunikacija je potekala po elektronski pošti. Pri tem so bile ključnega pomena ustrezno narisane delavniške risbe.

Dijaki so imeli priložnost spoznati, kako pomembne so pravilno narisane risbe in kako hitro se lahko znajdemo v situaciji, ko je treba uporabiti znanje angleškega jezika. Delo se je opravljalo v šolskih delavnicah. Pri tem smo morali uporabiti znanja, potrebna za delo s 5-osnim frezalnim strojem. Pri sestavnih delih smo bili soočeni z več izzivi. Največja sta bila problema namestitve majhnih delov zapletenih oblik pri pripomočku za pripravo vzorcev ter problem izdelave globoke ozke zareze v čeljustih za vlečenje žice.



Slika 71: Orodje za testiranje

Deli orodja (Slika 2):

1. Vpenjalo, pritrjeno v stroj
2. Šablona
3. Vlečne čeljusti

Z izdelanimi orodji in pripomočki so se v ortodontski ambulanti Beli medved pripravili testni vzorci. V laboratoriju so se uspešno izvedle serije meritev. Rezultati so vključeni v doktorsko delo dr. Uroša Mezga.

3.2 NIKO Železniki- merilni sistem za merjenje sile zaslona

Podjetje NIKO Železniki izdeluje pisarniške izdelke, izdelke za gradbeništvo, tapetništvo, lesno industrijo ter izdelke za avtomobilsko industrijo (NIKO, b.d.). V podjetju se je pripravilo več nalog. Na uvodnem sestanku sva bila z vsebino nalog seznanjena dva učitelja mentorja. V šoli sva naloge predstavila dijakom tretjega letnika programa strojni tehnik. Tako smo sestavili štiri raziskovalne skupine. Dve skupini sta pripravili rešitvi, ki sta ustrezali kriterijem, zato je bila v podjetju NIKO izražena želja po nadaljnjem sodelovanju v novem šolskem letu.



Slika 72: Mehanizem in zaslon za registratorje
Vir: https://www.niko.si/images/stories/mehanizmi/prestige/niko-prestige-02.jpg (29. 9. 2019)

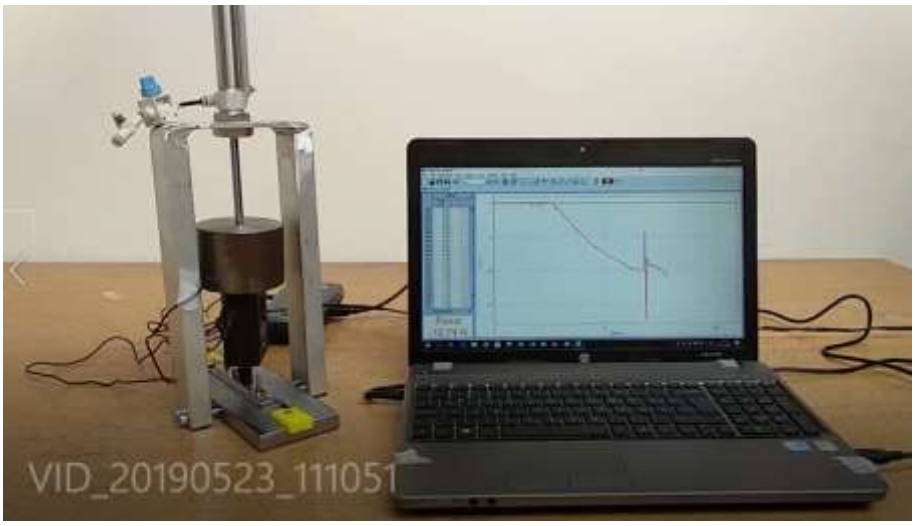
Zaslon (Slika 3) je del, s katerim stisnemo liste, vpete v registrator. Njegova naloga je, da preprečuje pomikanje listov po vodilih, na katera so nataknjeni. Pritiskač na zaslonu omogoča preklapljanje med zaprtim in odprtim položajem. S pritiskačem se upravlja s prstom. Silo pritiska je med proizvodnjo treba kontrolirati. Kontrolo se izvaja s pomočjo uteži. Takšen način ima pomanjkljivosti, ki smo jih s pomočjo projektne naloge želeli odpraviti.

Naloga za raziskovalno skupino je bila, da razvijejo nov pristop k meritvi sile, ki bo omogočal večjo zanesljivost in ponovljivost meritev, ter ne bo odvisen od izvajalca meritve.

Raziskovalna skupina je dobila na razpolago staro napravo za merjenje sil in večje število vzorčnih zaslonov. Z njimi se je najprej opravila serija merjenj po enakem postopku, kot ga uporabljajo v podjetju. Pri tem se je porodila ideja, na osnovi katere se je razvil prototip, ki deluje na postopnemu povečevanju sile. Na batnici pnevmatskega valja je pritrjena utež, na koncu batnice pa tipalo za merjenje tlačne sile. Pred meritvijo je batnica v dvignjenem položaju. Ko odpremo ventil, se bat pod vplivom gravitacije začne počasi spuščati. Senzor prek tipala zazna tlačno silo, ki počasi in zvezno narašča. Dogajanje beleži računalnik. Ko pride do

preklopa, sila močno zaniha (Slika 4). Iz diagrama čas / sila lahko razberemo silo v trenutku, ko je prišlo do preklopa.

Za meritve smo uporabili programsko opremo, tlačni senzor in vmesnik iz šolskega laboratorijskega kompleta Vernier (Vernier, b.d.).



Slika 73: Potek merjenja sile

3.3 NIKO Železniki- obračalna naprava za kolute hladno valjanih trakov

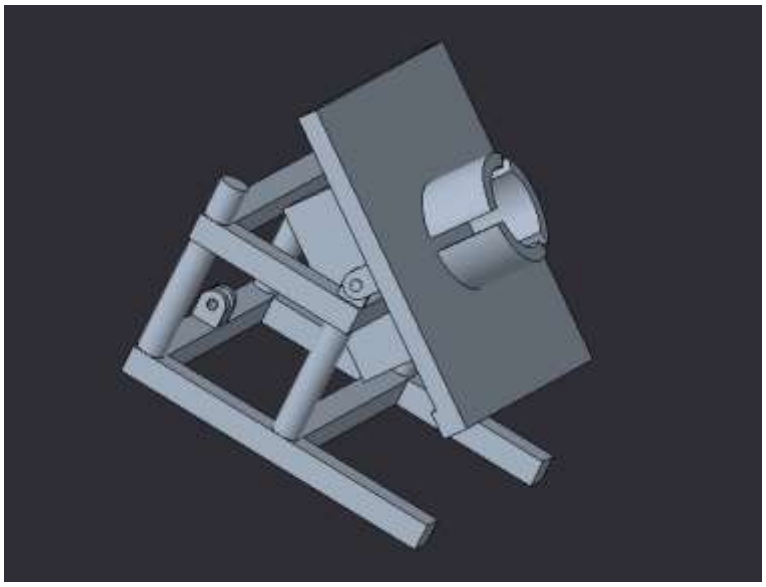
Hladno valjani trakovi pločevine so vhodni material za izrezovanje različnih sestavnih delov proizvodnega programa podjetja NIKO. Dobavljeni so na paletah, kjer je zloženih več kolutov. Pri tem je os navijanja oziroma odvijanja navpična. Pločevinasti trak je ob stroju za izrezovanje postavljen na posebno stojalo, s katerega se trak počasi odvija. Nekateri stroji imajo stojala s horizontalno osjo, zato se morajo koluti obračati. Obračanje mora biti hitro in varno. Na trgu obstajajo obračalne naprave (Slika 5), ki pa so zaradi prostorske stiske za podjetje neprimerne.



Slika 74: Obračalna miza
Vir: http://www.asesystems.com/roll-handling/floor/roll-upender/ (28. 9. 2019)

Naloga za raziskovalno skupino je bila, da poišče rešitev, ki bo zadostila opisanim pogojem in zanjo izdela tehnično dokumentacijo.

Odločili smo se za princip obračanja s pomočjo obračalne mize (Slika 6). Z viličarjem se kolut naloži na mizo, potem se mizo s kolutom s pomočjo hidravlike obrne za 90 stopinj. Izdelal se je 3D model in s pomočjo 3D tiskalnika natisnila maketa v merilu 1:10.



Slika 75: Miza za obračanje kolutov

4. Zaključek

Sodelovanje s podjetji postaja vsako leto uspešnejše. Z načrtnim sodelovanjem smo začeli pred tremi leti. Takrat je bilo vključeno le eno podjetje, že lani sta se pridružili dve novi. Pred začetkom letošnjega šolskega leta so željo po sodelovanju izrazila že štiri podjetja.

Podobno se je zanimanje povečalo tudi med dijaki. Mnogi, ki so v preteklosti izkusili kakšno izmed oblik projektnega dela, se že na začetku šolskega leta zanimajo, ali se ponujajo nove naloge. Njihova motiviranost privablja tudi novince. Ugotavljamo, da ima projektno sodelovanje s podjetji celo vrsto pozitivnih učinkov:

Dijaki:

- dobijo praktične izkušnje,
- se lahko izkažejo pri delu v skupini,
- lahko rešitve uporabijo za maturitetni izdelek,
- iz manj spodbudnih okolij dobijo priložnost, da se izkažejo.

Podjetja:

- pridejo do novih idej,
- spoznajo potencialne nove kadre,
- so v stiku s šolo.

Učitelji mentorji:

- ohranjamo stik z modernimi tehnologijami,
- od predstavnikov podjetij dobimo povratne informacije o kvaliteti znanja svojih dijakov,
- skupaj z dijaki odkrivajo nova znanja.

Šola:

- omogoča pestrejši pouk,
- goji dobre stike s podjetji,
- rezultate sodelovanja uporabi za svojo promocijo.

5. Literatura

ASE systems. (b.d). Automatic Roll Up-Ender Palletizing System. Pridobljeno s: http://www.asesystems.com/roll-handling/floor/roll-upender/

Beli medved. (b.d.). Beli medved- Zobozdravstvo in ortodontija. Pridobljeno s: https://dental.belimedved.com/sl

CPI. (2017). Learning by doing – Sistematična krepitev partnerstva med institucijami poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Podonavju za učinkovito posodobitev sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Pridobljeno s: http://www.cpi.si/mednarodno-sodelovanje/projekti-eu-komisije/learning-by-doing.aspx

Dolphin. (b.d.), Parts of braces Pridobljeno s: https://www.dolphinimaging.com/product/Aquarium?Subcategory_OS_Safe_Name=Ortho_Gallery

Mezeg, U. (2018). Ovrednotenje površinskih lastnosti ortodontskih nosilcev, žičnih lokov in njihovih degradacijskih procesov v ustni votlini. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta

NIKO. (b.d.). Domača spletna stran. Pridobljeno s: https://www.niko.si/si/

Račič, I. (25.2.2019). Dobrodošel prenos znanj iz izobraževalnih ustanov v industrijsko prakso. Dnevnik. Pridobljeno s: https://www.dnevnik.si/1042874578

ŠC Škofja Loka. (b.d.). Medpodjetniški izobraževalni center. Pridobljeno s: http://www.scsl.si/o-mic-u

Vernier. (b.d.). Domača spletna stran. Pridobljeno s: https://www.vernier.com/

Zwick/Roell. (b.d.) Proline testing machine. Pridobljeno s: https://www.zwickroell.com/en/universal-testing-machines/proline

Kratka predstavitev avtorja

Matej Praprotnik je univerzitetni diplomirani inženir strojništva. Na Srednji šoli za strojništvo, ki je enota Šolskega centra Škofja Loka, poučuje module mehanika, načrtovanje konstrukcij in tehnično komuniciranje v izobraževalnem programu strojni tehnik SSI in PTI. Sodeluje pri različnih projektih s področja izobraževanja in povezovanja izobraževanja z industrijo. Z dijaki se udeležuje mednarodnih izmenjav v okviru projekta ERASMUS. Ukvarja se tudi z uvajanjem 3D-tiska v pouk.

V novo šolsko leto s projektnim tednom

Beginning the New School Year with Project Week

Helena Pečarič

ŠC Novo mesto
helena.pecaric@sc-nm.si

Povzetek

V prispevku je orisan 1. projektni teden, ki ga zdaj že tradicionalno izvajamo v prvem tednu šolskega leta na Srednji strojni šoli v Novem mestu. Pripravljamo ga za vse 1. letnike programov srednjega strokovnega, srednjega poklicnega in tudi nižjega poklicnega izobraževanja. Dijaki imajo ob prehodu v srednjo šolo težave s poznavanjem novega okolja in z vključevanjem v le-tega, zato je predstavljen primer dobre prakse, kako dijakom tekom 1. projektnega tedna pomagati pri spoznavanju ožjega in širšega šolskega okoliša. Projektni teden je predstavljen po dnevih in dejavnostih, ki jih izvajamo. V prispevku so nakazane smernice, ki bodo lahko v pomoč drugim srednjim šolam pri vključevanju dijakov v novo okolje.

Ključne besede: mapa učnih dosežkov, projektno delo, prvi letnik, spoznavanje, srednja šola-

Abstract

The paper is about the Project Week (the first week in a new school year) at the Secondary School of Mechanical Engineering in Novo mesto that we have traditionally carried out for years. We organize it for all first-year students included in the secondary technical school, secondary vocational education and short vocational education. We want to achieve that the transition into secondary education is as smooth as possible for the students, and in the article, so an example of good practice is presented about how to help students get familiar with the local and wider school district during the 1st Project Week. The Project Week is presented based on the days and activities undertaken. This paper suggests guidelines other secondary schools can use to help them with the integration of students into a new environment.

Key words: academic portfolio, first year, project work, secondary school, transition-

1. Uvod

Že pred leti smo se na Srednji strojni šoli Šolskega centra Novo mesto odločili, da v smislu medpredmetnih povezav pripravimo nekoliko drugačen prvi teden pouka za dijake prvih letnikov različnih izobraževalnih programov, za katere izobražujemo. V projektno delo smo vključili različna področja: slovenščino, zgodovino, športno vzgojo, strokovne predmete, praktično delo v delavnici, socialne veščine idr.

»Klasični pouk se pogosto zadovolji z usvajanjem učne snovi in njeno reprodukcijo, pozablja pa na uporabnost pridobljenega znanja. Kot odgovor na tako izobraževanje se je po zamisli Kilpatricka razvilo projektno učno delo, ki temelji na izkustvenem učenju in učence spodbuja

k aktivnemu učenju z vključevanjem partnerskih odnosov med udeleženci učnega procesa.« (Wechtersbach, 2010, str. 30)

Tudi mi želimo izhajati iz življenja in delati za življenje. Tako pripravljamo projektno delo za dijake srednjega strokovnega, srednjega poklicnega in tudi nižjega poklicnega izobraževanja.

»Drugačnost projektnega dela je v spremenjeni funkciji učitelja in v drugačni vlogi učenca v vzgojno-izobraževanem procesu. Bistvo te drugačnosti je, da so vsi udeleženci, torej tudi učenci, v aktivnem odnosu do katerekoli vsebine, ki se je lotevajo z reševanjem konkretnih nalog in problemov iz vsakodnevnega življenja.« (Novak, Žužej in Glogovec, 2009, str. 8)

Namen našega projektnega tedna je, da dijaki spoznajo ožje in širše okolje, v katerega so vključeni. Najprej spoznajo razred, sošolce, razrednika, šolska pravila, nato največji šolski center v Sloveniji, katerega del so postali, za tem sledi spoznavanje delavnic, kjer bodo urili praktične veščine, ter osnov varstva pri delu, na koncu pa še širšo okolico, in sicer Novo mesto, ki ga spoznajo skozi zgodovinsko, literarno in praktično plat, saj jih ob pohodu skozi mesto opozorimo na konkretna zbirna mesta, kjer se bodo zbirali ob različnih dejavnostih tekom izobraževanja (Kulturni center Janeza Trdine, Knjižnica Mirana Jarca, postajališče pri Tušu, od koder hodimo na športne dneve ipd.).

V prispevku je navedenih nekaj ugotovitev, ki so nastale na podlagi večletnih izkušenj pri organizaciji in izvedbi projektnega tedna.

2. Projektni teden po dnevih in dejavnostih

Prva dneva projektnega tedna sta namenjena predvsem spoznavanju dijakov. Dijaki se prvi dan predstavijo, spoznajo sošolce, razrednika. Ta jim predstavi tudi podatke o šoli in jih seznani s hišnim redom šole ter s pravicami in dolžnostmi. Razrednik dijakom razloži potek projektnega tedna, s katerim začenjajo novo šolsko leto.

Na osnovi poklicev, za katere se izobražujejo, dijaki četrti dan obiščejo izbrana podjetja v Novem mestu in okolici. Zadnji dan projektnega tedna pa vključuje obisk Železo-livarskega muzeja na Dvoru in preizkus plavanja v Dolenjskih Toplicah. Sledi evalvacija projektnega tedna na prvi razredni uri.

Delo te dni na šoli za vse dijake prvih letnikov poteka interdisciplinarno.

»Interdisciplinarne povezave pomenijo večjo in bolj integrirano stopnjo povezovanja. Tu več predmetov uresničuje skupen (integriran) učni cilj, zato terjajo tesno sodelovanje vključenih učiteljev v vseh fazah: pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji. Avtomatično je potrebna tudi strnjena izvedba pouka, ki predvidi čas za dvo- in večpredmetne povezave in pogosto tudi timska izvedba pouka …« (Rutar Ilc, 2010, str. 5)

2.1 Prvi dan projektnega tedna

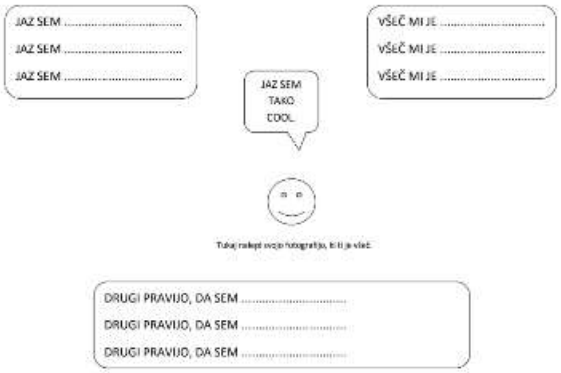
Prvi dan projektnega tedna dijaki preživijo z razredniki. Spoznajo sošolce, razrednika in dobijo osnovne podatke o šoli in o pravilnikih. Postavijo temelje ugodne razredne klime.

»Razvijanje ugodne socialne klime, občutka varnosti, zaupanja in sprejetosti, izvajanje dejavnosti, ki postavljajo v ospredje medsebojno povezanost in sodelovanje, so zagotovo pomembne proaktivne dejavnosti, ki vplivajo na (ne)pojav nasilja v šoli.« (Pušnik, 2018, str. 50)

Izpolnijo štiri liste mape učnih dosežkov. Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje definira mapo učnih dosežkov in z natečajem spodbuja dijake za ustvarjanje le-te: »Mapa učnih dosežkov iz leta v leto bolj prerašča prvotni namen, ki je bil zbiranje dokazil za priznavanje znanja, in vedno bolj postaja pomemben spodbujevalec spremljanja napredka dijaka. Dijake spodbuja k razmišljanju in načrtovanju svojih ciljev, uči pravilno shranjevati in pravilno označevati dokumente ter spodbuja razmislek o tem, kako in s katerimi izdelki, posnetki, nastopi oziroma drugimi dokazili bi svoje kompetence lahko potrdili.«

Na prvega nalepijo tudi fotografijo (Slika 1), na drugega prepišejo urnik (Slika 2), s katerim jih seznani razrednik. Ob predmetniku (Slika 3) jim razloži tudi kratice predmetov in druge posebnosti urnika. Seznani jih še z obveznimi in izbirnimi interesnimi dejavnostmi. Dijaki spoznajo tudi himno Srednje strojne šole (Slika 4), ki jo skupaj z razrednikom zapojejo.

»Kakovost razrednega življenja je pomembna pri oblikovanju njihovih občutkov in stališč/odnosov do sošolcev, učiteljev, predmetov in do celotnega izobraževalnega sistema.« (Pirc, Pečjak, 2018, str. 32)

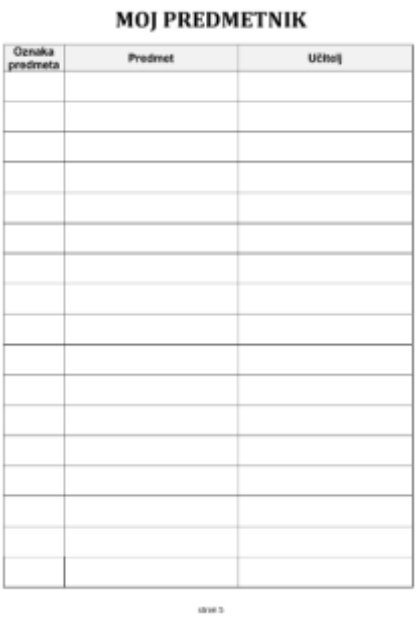


Slika 1: *Učni list Predstavim se*

MOJ URNIK

		pon	tor	sre	čet	pet
1.	7.10 -7.55					
2	8.00 – 8.45					
3	8.50 – 9.35					
4	9.40 – 10.25					
5	10.30 – 11.15					
6	11.20 – 12.05					
7	12.10 – 12.55					
8	13.00 – 13.45					

Slika 2: *Učni list Moj urnik*



MOJ PREDMETNIK

Oznaka predmeta	Predmet	Učitelj

Slika 3: *Učni list Moj predmetnik*

HIMNA Srednje strojne šole Novo mesto

To smo mi, strojniki,
združeno podjetje,
vodovod popravljamo
in centralno gretje.

Pa zakaj, pa zato,
ker me včeraj ni bilo,
ker me včeraj ni bilo,
pa prišel bom.

To smo mi, strojniki,
združeno podjetje,
načrt v CATII rišemo,
v upanju, da dober bo.
REFREN

To smo mi, strojniki,
pilimo, varimo,
stružimo in frezamo,
konstrukcijo nar'dimo.
REFREN

To smo mi, strojniki,
združeno podjetje,
avte tud' friziramo,
se z njim' na randi peljemo.
REFREN

Počasi, s poudarkom:

Prišel bom, zrihtal bom,
krepko zaračunal,
z DDV-jem al' pa ne,
kol'ker pač poznava se.
REFREN

Slika 4: *Himna Srednje strojne šole Novo mesto*

2.2 Drugi dan projektnega tedna

Drugi dan projektnega tedna je namenjen predstavitvi poklica in spoznavanju šolskih delavnic. Na šoli izobražujemo za poklice: strojni tehnik, tehnik mehatronike, avtoservisni tehnik, avtoserviser, avtokaroserist, orodjar, inštalater strojnih inštalacij, mehatronik, strojni mehanik in pomočnik v tehnoloških procesih.

»Mesto in vloga praktičnega pouka se v srednjih strokovnih šolah bistveno razlikuje od srednjih poklicnih šol. Pri poklicnih šolah imamo največ praktičnega pouka in praktični pouk je na teh šolah osrednji učni predmet. Na srednjih strokovnih šolah praktični pouk nima več osrednje vloge.« (Kubale, 2016, str. 106-107)

Učitelji strokovnih predmetov dijakom po posameznih poklicih predstavijo njihov poklic: potek šolanja, možnosti zaposlitve, kompetence, ki jih bodo tekom izobraževanja pridobili, idr.

Nato učitelj razredu, ki ga bo poučeval, razkaže delavnico, kjer bodo imeli praktični pouk, ter jih seznani z varstvom pri delu. Dijaki preživijo dan v delavnicah (Slika 5).



Slika 5: *Avtokaroserist pri delu v delavnici*

2.3 Tretji dan projektnega tedna

Tretji dan dijaki tri šolske ure izpolnjujejo mapo učnih dosežkov. Dijak s sošolcem opravi intervju po naprej pripravljenih vprašanjih. Nato drug drugega pred razredom predstavita. Dijaki rešijo tudi vprašalnik o poklicnih kompetencah in zanimanjih (Slika 6). Z razrednikom oblikujejo in zapišejo na plakat razredna pravila (Slika 7).



MOJI CILJI – MOJA SVOBODA IN ODGOVORNOST

Kaj bo postal, ko končal šolanje? _____

_____

Kje si se spoznal s poklicem, za katerega se izobražuješ?

1. Poklic je tradicionalen v naši družini
2. Predstavili so mi ga v OŠ
3. Zanj sem izvedel iz medijev
4. Predstavil mi ga je prijatelj
5. Srečujem ga v vsakdanjem življenju

Kaj in kje želiš delati po končanem šolanju? _____

_____

Cilji, ki jih želiš doseči v tem šolskem letu, so: _____

_____

_____

Kaj moraš za to narediti? Obkroži.

1. Redno obiskovati pouk
2. Biti zbran pri pouku
3. Redno se učiti doma
4. Skrbeti za zdravje (gibanje, prehrana idr.)
5. Biti vztrajen
6. Drugo _____

Kdo bi ti pri tem lahko pomagal? _____

Dopolni …	Odgovornosti, ki jih moram prevzeti
Če hodim v šolo, je zaželeno, da …	
Če grem na delovno prakso k delodajalcu, je zaželeno, da …	
Če grem na zabavo k prijatelju ali v lokal, je zaželeno, da …	
Če sodelujem v športni ekipi ali v društvu, je zaželeno, da …	

Slika 6: *Učni list Moji cilji*



Prepiši razredna pravila, ki bodo zbrana na plakatu.

Dragi sošolec/sošolka,

da se bomo v tem šolskem letu

čim bolje razumeli, te prosim,

da in da ne

Jaz pa ti lahko obljubim,

da in da ne

Imejmo se lepo!

Podpisi

Slika 7: *Učni list Razredna pravila*

V naslednjih treh šolskih urah gredo dijaki v spremstvu razrednika in še enega spremljevalca po Novem mestu na ogled kulturno-zgodovinskih znamenitosti (Sliki 8 in 9). Ob pohodu skozi mesto jih opozorimo tudi na konkretna zbirna mesta, kjer se bodo zbirali ob različnih dejavnostih tekom izobraževanja (Kulturni center Janeza Trdine, Knjižnica Mirana Jarca, postajališče pri Tušu, od koder hodimo na športne dneve ipd.). Dijaki dobijo na listu zemljevid Novega mesta (Slika 10), kamor vrišejo pot, ki jo prehodijo, ter rešijo učne liste (Slika 11).



Slika 8: *Pohod po Novem mestu 1/2*



Slika 9: *Pohod po Novem mestu 2/2*



ZEMLJEVID NOVEGA MESTA

Slika 10: *Zemljevid Novega mesta*



OGLED NOVEGA MESTA

Slika 11: *Učni list Ogled Novega mesta*

2.4 Četrti dan projektnega tedna

Četrti dan projektnega tedna dijaki obiščejo okoliška podjetja – glede na njihov poklic. V podjetjih jih z veseljem sprejmejo in jim pokažejo proizvodnjo, saj danes podjetja težko dobijo dobre delavce, zato se skušajo čim bolje promovirati. Pogosto se zgodi, da se dijaki ob tem obisku dogovorijo za praktično usposabljanje z delom, ki ga bodo dijaki v teh podjetjih opravljali tekom izobraževanja. Zadovoljstvo in koristi so tako obojestranske.

2.5 Peti dan projektnega tedna

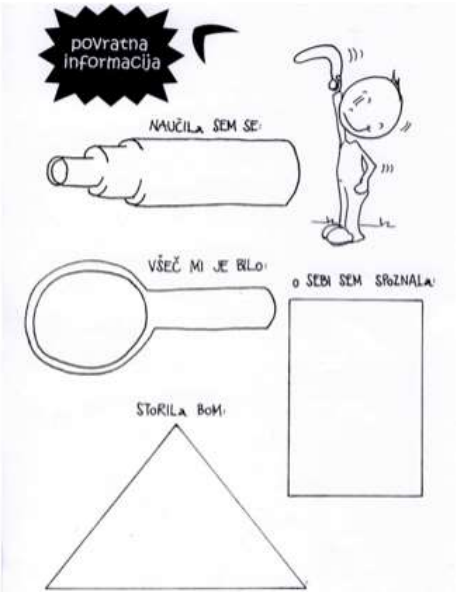
V okviru petega projektnega dne izpeljemo tudi športni dan. Najprej dijaki obiščejo Železolivarski muzej na Dvoru, nato opravijo preizkus plavanja v Dolenjskih Toplicah (Slika 12). Ob tem imajo predstavitev potapljanja, dijaki se lahko v tem tudi preizkusijo. Za dijake neplavalce šola naknadno organizira plavalni tečaj.



Slika 12: *Plavanje in potapljanje v Dolenjskih Toplicah*

3. Evalvacija

Dijaki skupaj z razredniki na prvi razredni uri izvedejo evalvacijo projektnega tedna. Dijaki izpolnijo učni list (Slika 13). Razredniki in ostali spremljevalci pošljejo v elektronski obliki ugotovitve dijakov in svoje ugotovitve organizatorju projektnega tedna ter ravnatelju šole, ki to upoštevata pri načrtovanju v naslednjem šolskem letu. Tako projektni teden nadgrajujemo in izboljšujemo po Demingovem PDCA krogu (Slika 14).



Slika 13: *Evalvacijski list – za dijake*



Slika 14: *Demingov PDCA krog*

4. Zaključek

Prvo leto smo v okviru 1. projektnega tedna izvedli res pravo projektno delo, ko smo npr. z avtokaroseristi izdelali avtomobilčke, ki so jih dijaki in učitelj praktičnega pouka brusili, z učiteljico umetnosti so jih lakirali, ob tem so se v okviru ekologije pogovarjali tudi o specifičnih nevarnih odpadkih ipd. Ugotovili smo, da so morali večino dela opraviti učitelji praktičnega pouka, saj dijaki ob vstopu v srednjo šolo še niso imeli potrebnih kompetenc in znanja, da bi to lahko delali. Ideja je bila odlična, a ne za 1. teden srednje šole. Tekom let smo preizkušali veliko zamisli. Skozi leta smo obširno zastavljeno delo skrčili in racionalizirali na dejavnosti in cilje, ki se nam še danes zdijo smiselni in pomembni za vključitev dijakov prvošolcev v srednješolsko življenje.

S prispevkom želimo navdušiti in opogumiti tudi druge srednje šole, da poskusijo tovrsten način vključevanja novih dijakov v srednjo šolo. Dijaki so namreč zadovoljni in se veliko lažje orientirajo tako po mestu kot tudi po Šolskem centru Novo mesto.

Razrednik v času 1. projektnega tedna dobro spozna nove dijake in tudi sami se med seboj spoznajo ter povežejo. Dijaki začutijo, da so na strokovni šoli, saj kar nekaj časa preživijo v delavnicah in v podjetjih.

5. Literatura

Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno s http://www.cpi.si/strokovna-podrocja/mapa-ucnih dosezkov.aspx

Jus, G. (2018). *Demingov krog (PDCA krog)*. Pridobljeno s http://ecg.si/clanki/demingov-krog-pdca-krog/

Kubale, V. Z. (2016). *Metodično oblikovanje učnih tem*. Celje: samozal.

Novak, H., Žužej, V., G. in Glogovec, V. Z. (2009). *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah.* Radovljica: Didakta.

Pirc, T. in Pečjak, S. (2018). Pomen bližine v interakciji med učitelji in dijaki pri pouku slovenščine v gimnaziji. V *Vzgoja in izobraževanje, XLIX*, 3-4, 31-37.

Pušnik, M. (2018). Nasilje v razredu – kaj pa varno in spodbudno okolje? V *Vzgoja in izobraževanje, XLIX*, 5, str. 50.

Rutar Ilc, Z. (b. d.). *Medpredmetne in (kros)kurikularne povezave – priložnost za bolj aktivno vlogo učencev in dijakov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Wechtersbach, R. (2010). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi Informatika*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Helena Pečarič, po izobrazbi profesorica slovenščine. Šolala se je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Od leta 2000 je zaposlena na Šolskem centru Novo mesto, na Srednji strojni šoli. Strokovno delo je nadgrajevala s stalnim izobraževanjem in s sodelovanjem pri prenovi programov.

Projektni dnevi za gibalno ovirane dijake

Project Days for Physically Disabled Students

Tanja Prezelj

CIRIUS Kamnik, srednja šola
tanja.prezelj@cirius-kamnik.si

Povzetek

Interesne dejavnosti v srednji šoli so namenjene dejavnostim izven pouka, vendar pa se z njim tudi povezujejo. Dijakom omogočajo pridobivanje novih znanj, širitev in poglobitev že pridobljenega znanja, vključevanje v ožje in širše okolje ter pridobivanje življenjskih izkušenj. Tem idejam sledimo pri pripravi projektnih dni. Gibalno oviranim dijakom primanjkuje izkušenj izven šole, zato jim je potrebno ponuditi aktivnosti, ki zadostijo njihovim potrebam, sposobnostim in zmožnostim. Vsako leto profesorji pripravijo deset do dvanajst različnih delavnic. Vsaka poteka tri dni. Dijaki se, glede na svoj interes in želje, vpišejo v eno izmed delavnic. V vsaki delavnici je največ 10 dijakov, ki pridobivajo nova znanja ali pa nadgrajujejo svoje predznanje. Delo poteka drugače kot pri pouku, zato so nad dejavnostmi in delom navdušeni.

Ključne besede: gibalno ovirani, interesne dejavnosti, projektni dnevi, življenjske izkušnje

Abstract

Extracurricular activities in secondary school are intended for activities outside the classroom, but they also relate to them. They enable students to gain new skills, expand and deepen their already acquired skills, to integrate them into the local and regional environment and gain life experience. We follow these ideas when preparing project days. Physically impaired students lack out-of-school experience, so they need to be offered activities that meet their needs, abilities and capabilities. Every year teachers organize ten to twelve different workshops. Each lasts for three days. Students enroll in one of the workshops, depending on their interests and preferences. Each workshop has a maximum of 10 students who acquire new skills or upgrade their existing skills. The work is organized differently than the lessons, so they are excited about the activities and work.

Keywords: physically disabled, extracurricular activities, project days, life experience

1. Uvod

Interesne dejavnosti so sestavni del predmetnikov vseh izobraževalnih programov. Namen je razbremeniti dijake od šolskega pouka, po drugi strani pa širiti in poglabljati splošno in posebno znanje. Na eni strani se povezujejo s programi šolanja, na drugi pa se vključujejo v socialno okolje. Z interesnimi dejavnostmi dijakom omogočamo odkrivanje področij, ki niso opredeljena z izobraževalnim programom, po katerem se izobražujejo. Odkrivajo in razvijajo lahko svoje talente, odnos do okolja, soljudi in dela. Naučijo se tudi sprejemati odločitve in odgovornost zanje. (Srednješolski izobraževalni programi, interesne dejavnosti, 2018) Šola in profesorji dijakom s svojimi delavnicami vse to omogočajo. Pri sami pripravi je potrebo upoštevati različne oviranosti, ki jih imajo dijaki, in v skladu s tem pripraviti čim bolj raznolike delavnice. Pripravi se dvanajst delavnic, vse trajajo po tri dni. Nekatere dejavnosti potekajo v naši ustanovi, druge pa izven hiše. Mladostnikom je na tak način omogočen tudi stik s zunanjim okoljem.

2. Priprava dejavnosti

V srednji šoli Cirius-a Kamnik imajo dijaki pet projektnih dni. Na podlagi izkušenj tri dni izvedemo skupaj v enem kosu, dva dneva pa tekom šolskega leta. Koordinator zbere opise delavnic, njihov program, stroške in morebitne omejitve pri izvajanju. Dijaki prvi šolski dan dobijo prijavnico. Izberejo dve delavnici, prvo in drugo izbiro. Po vseh zbranih prijavah koordinator razporedi dijake na delavnice. Poskuša se ustreči njihovi prvi izbiri. Ko profesorji načrtujejo dejavnosti, morajo upoštevati zdravstvene posebnosti in gibalno oviranost dijakov, v primeru odhoda iz hiše pa tudi primernost terena. Natančen pregled in načrtovanje pa je potrebno, ko je skupina oblikovana. Včasih učitelj ne pozna dijakov, ki so v njegovi delavnici, zato se je potrebno posvetovati s zdravnico in medicinskimi sestrami. Če je potrebno, so medicinske sestre in negovalke prisotne v skupini ves čas poteka dejavnosti. To je nujno v primeru odhoda na teren. Vse delavnice seveda niso primerne za vse dijake in to ob prijavi na neko delavnico že sami upoštevajo.

2.1 Stopnje gibalne oviranosti

Profesorji, vodje delavnic, morajo poznati zdravstvene posebnosti in gibalno oviranost dijakov. Le tako lahko izvedejo svoje delo kvalitetno in v delo vključijo prijavljene dijake. V pomoč so tudi fizioterapevti in delovni terapevti, ki pomagajo pri izbiri pripomočkov za delo. Dijaki so različno gibalno ovirani:

- Lažja gibalna oviranost – samostojno hodijo na daljše razdalje, težave imajo lahko pri teku in daljši hoji po neravnem terenu. Pri dnevnih aktivnostih so samostojni. Niso odvisni od pripomočkov in potrebujejo le manjše prilagoditve.
- Zmerna gibalna oviranost – samostojno hodijo na krajše razdalje, nekateri uporabljajo pripomočke kot so posebni čevlji, ortoze ali bergle. Težave imajo na neravnem terenu in stopnicah. Na daljše razdalje lahko uporabljajo voziček na ročni pogon, ortopedsko kolo ali pomoč in nadzor druge osebe. Fina motorika ni bistveno motena.
- Težja gibalna oviranost – hoja na krajše razdalje brez pripomočkov ni mogoča, potrebujejo voziček na ročni pogon, ortopedsko kolo ali pomoč druge osebe. Hoja po stopnicah je zelo težavna ali ni mogoča. Fina motorika je motena. Potrebujejo delno pomoč pri dnevnih aktivnostih.
- Težka gibalna oviranost – za samostojno gibanje niso sposobni in se gibajo z električnim invalidskim vozičkom. Zmorejo malo funkcionalnih gibov rok in potrebujejo posebne prilagoditve pri hranjenju. Odvisni so od tuje pomoči pri vseh dnevnih opravilih. (Logaj, Zadnik, Korenčan, Lisjak Banko in Antosiewicz, 2014)

2.2 Primernost terena

Dijake poskušajo v okviru projektnih dni odpeljati iz ustanove. V tem primeru je treba biti posebej pozoren na:

- širino vrat (WC, kopalnica, sobe…) – električni vozički so široki tudi 66 cm, dolgi 110 cm in visoki do 125 cm ter težki okoli 125 do 130 kg,
- primernost WC-jev – ali imajo poseben WC za invalide, velikost in širina vrat,
- stopnice – navadni voziček lahko privzdignemo, električnega ne,
- klančine in klanci – ne smejo biti prestrmi,

- pot – asfalt, makadam, pesek, granitne kocke,
- višino pločnikov in izstop z njega,
- pragovi v hiše ali sobe,
- velikost dvigala in hitrost vožnje – če so dvigala majhna in vozijo počasi, ne morejo prepeljati večjega števila dijakov na vozičkih, saj to vzame preveč časa,
- velikost sob – pomembna zaradi obračanja električnih vozičkov,
- postelje – težavo predstavljajo pogradi in sama višina postelj,
- možnost obračanja za avtobuse in kombije,
- ali ustanove sprejmejo tako število vozičkov, saj imajo ponekod omejitve,
- primeren prostor za kosilo z ustreznimi sanitarijami,
- avtobus – velikost in višina boksov, višina stopnic, razmaknjenost sedežev.

3. Naše delavnice

Učitelji pripravijo delavnice, v katerih se dijaki naučijo kaj novega, pridobivajo izkušnje ali nadgrajujejo svoje znanje. Poudarek je na socializaciji in medsebojni pomoči. Zanimivo je, da se dijaki vpisujejo v delavnice glede na svoj interes in ni nujno, da so med njimi prijateljske vezi. Skupina se mora med seboj spoznati, naučijo se svoje »sošolce« prositi za pomoč oz. pomoč nuditi drug drugemu. Še posebej je notranja povezanost posameznikov nujna takrat, ko dejavnost poteka več dni strnjeno izven ustanove. Takrat sta medsebojno sodelovanje in pomoč nujno potrebna. V skupinah je od pet do največ dvanajst dijakov. Njihove intelektualne in fizične sposobnosti so različne, prav tako tudi znanje.

3.1 3D modeliranje

S pomočjo programa "Sketchup" oziroma online orodja "Onshape" so se dijaki učili risati različna geometrijska telesa in tridimenzionalne predmete. Pomembno je bilo natančno risati različno velike predmete, pozorni so morali biti na stikanje črt in tiskanje kotov. Pridobljeno znanje je bilo izhodišče za načrtovanje tridimenzionalnih predmetov, kar je prvi korak 3D tiskanja. Okolje "Onshape" je omogočilo tudi spoznavanje osnov priprave tehnične dokumentacije: tehnične risbe, delavniške, sestavne, 3D projekcije, kosovnice. Na slikah so dijaki pri risanju in končni izdelek enega od dijakov.



Sliki 1, 2: Načrtovanje in izdelek

3.2 Mediji in družbena omrežja

Mediji in družbena omrežja so sestavni del življenja vsakega posameznika. Govorili so o pasteh "pretirane" uporabe družbenih omrežij, sovražnem govoru, varnosti na spletu. Razmišljali so o naši zasebnosti in si ogledali dokumentarno oddajo. Kako prepoznati resnico in laž? O tem je predaval dr. Dušan Rutar. Obiskala jih je Nuša Lesar, voditeljica oddaje Svet na kanalu A. Navdušila jih je s svojo odprtostjo, iskrenostjo in srčnostjo. Predstavila je delo novinarja ter svojo dosedanjo poklicno pot.

3.3 Noč in dan v gozdu

Dijaki so spoznali, kako se preživi v naravi. Postavili so šotore, kurili ogenj in kuhali na njem. Na slikah so dijaki pri postavljanju šotorov in pri pripravi hrane. Že samo kurjenje ognja je bilo za nekatere izziv. Nabrati so morali drva, jih nasekati in potem skrbeti, da ogenj ni ugasnil. Posebna dogodivščina je bila na ognju pripraviti primerno kuhano hrano. Prvi dan so bili mladostniki okupirani s samo ureditvijo tabora. Zvečer so se ob ognju razvili različni pogovori. Skupina je bila dobro povezana, dijaki so se med seboj poznali, zato so bili pogovori precej intimni. Drugi dan so se udeležili pohoda v naravi in izdelovali različne izdelke iz materialov, ki so jih nabrali na pohodu. Izdelali so frače, svinčnike in mobile. Stroški delavnice so bili minimalni. Nakupili so le hrano.



Sliki 3, 4: Postavitev šotorov in kuhanje na ognju

3.4 Gradovi in vrtovi

Delavnica je kulturno – zgodovinsko obarvana. Dijake se pelje na ogled gradu, parka, galerije, muzeja. Glede na gibalno oviranost dijakov se izbere taka destinacija, da je dostop vsem mogoč. V tem šolskem letu so prvi dan obiskali Park Tivoli ter Tivolski in Cekinov grad. Ogledali so si Muzej novejše zgodovine, predvsem baročno dvorano. Uživali so na sprehodu skozi park in opazovali njegovo urejenost. Drugi dan so šli v Kranj, kjer so si od zunaj ogledali grad Kieselstein, se sprehodili skozi stari del mesta, mimo Prešernove hiše, Slovenskega trga do Prešernovega gaja. Na fotografijah so dijaki pri ogledih. Ker je Kranj Prešernovo mesto, je bil seveda poudarek na poznavanju pesnikovega življenja in odkrivanju še nepoznanih podatkov. Pridobljeno znanje in posnete fotografije so zadnji dan strnili in izdelali plakate.




Sliki 5, 6: Tivolski grad in Kranj

3.5 Spoznavanje francoskega jezika in kulture

V tej delavnici so se dijaki prvič srečali s francoščino. Spoznavali so njene osnove: številke, barve, dneve v tednu, osnovne fraze in pozdrave. Posvetili so se tudi francoski kulturi, znamenitostim, hrani in navadam. Ogledali so si film Le petit Nicolas in poslušali francoske šansone v izvedbi Edith Piaf in Mireille Mathieu. Čim bolj so se poskušali vživeti v značilnosti francosko govorečega dela sveta.

3.6 Ameriška, britanska in irska kultura

Prvi dan se je delavnici pridružila tuja učiteljica, ki je Američanka. Popeljala jih je na izlet po Route 66. Spoznali so države, skozi katere poteka pot, glavne znamenitosti in jih poiskali na zemljevidu. Videno so primerjali s Slovenijo. Skupaj so izdelali svoj načrt potovanja.
Drugi dan jim je profesorica s pomočjo slikovnega gradiva, fotografij, kvizov, besedil, člankov ter videa predstavila Združeno kraljestvo, Irsko in glavna mesta: London, Cardiff ter Dublin. Dijake je zanimala tudi kraljeva družina. Zadnji dan so se posvetili britanski hrani, čaju in glasbi.

3.7 Foto in video delavnica

V foto in video delavnici so dijaki spoznali osnove fotografiranja in obdelave digitalnih fotografij s pomočjo programov Photo Filtre in Adobe Photoshop CS2 ter snemanja in montaže video posnetkov s programom Windows Live Movie Maker. Dijaki so nova spoznanja preizkusili v praksi. Posneli so fotografije, jih prenesli na računalnik in jih obdelali. Naredili so tudi svoj video.

3.8 Lovstvo in priprava hrane v naravi

Dijaki so se v tej delavnici spoznali z naravo, človekovim zgodovinskim odnosom do nje in njegovo aktivno vlogo v sonaravnem bivanju. Poudarek je bil na lovstvu, zato je delavnica potekala v gozdu. Opazovali so rastlinstvo in se seznanili z živalmi, ki prebivajo v kamniških gozdovih. Profesor, ki je lovec, jim je razložil delo lovcev, njihovo orožje, sprehodili so se tudi

do opazovalnice. Pripravili so si kosilo – golaž iz divjačine. Tako so tudi praktično spoznali pripravo mesa, sestavine in kuhanje. Nekateri so se prvič srečali z rezanjem zelenjave in mesa.

3.9 Stripovska štafeta

Stripovska štafeta je posebna športna disciplina, v kateri si tekmovalci med seboj ne predajajo palice, ampak svinčnike. Ne tečejo po tekaški stezi, ampak rišejo po listu papirja. Namesto preskakovanja ovir pišejo v stripovske oblačke. Ko pridejo na cilj, pustijo za seboj zabavno stripovsko zgodbo. Izvajalec te delavnice je bil Miha Hančič, ki je pedagog, ilustrator in avtor stripov. Bil je zunanji izvajalec, saj smo risarsko nadarjenim dijakom želeli ponuditi posebno delavnico. Dijaki in Miha so skupaj izdelali nekaj res lepih knjižic. Zgodbe so lepo risarsko dopolnili, kar je vidno na spodnjih fotografijah.




Sliki 7, 8: Izdelovanje stripov in izdelek

3.10 Jesen v kuhinji

Dijakom pogosto manjka izkušenj iz vsakdanjega življenja. Kuhanje je ena izmed njih. Profesorji so se najprej z dijaki pogovorili o tem, kaj bi želeli pripraviti. Odločili so se za pripravo peciva in marmelade. Skupaj so naredili spisek, kaj morajo nakupiti. V nakupovalnem centru so se seznanili z ureditvijo trgovine, razporeditvijo živil, skupaj so napolnili nakupovalno košarico in plačali nakupljeno. Naslednji dan so kuhali marmelado in spekli vaflje. Na slikah so dijaki pri peki in njihov končni izdelek.




Sliki 9, 10: Peka in skupinska slika

4. Zaključek

Naši projektni dnevi in delavnice so prilagojeni posebnostim in interesom naših dijakov. Učitelji vsebine spreminjajo, nekatere pa zaradi zanimanja dijakov ostajajo enake. Uspešnost izvedbe je rezultat medsebojnega sodelovanja učiteljev, spremljevalcev in dijakov. Pomembno je, da si vsak izbere delavnico, ki ga zanima. Dijaki so se pripravljeni potruditi in si medsebojno pomagati. Na koncu projektnih dni naredimo evalvacijo. Tako preživeti dnevi so jim všeč in ne želijo, da bi se delo spremenilo.

5. Literatura

Logaj, V., Zadnik, A., Korenčan, P., Lisjak Banko, V. in Antosiewicz, K. (2014). *Vzgojni program za gibalno ovirane otroke in mladostnike v dnevni obliki usposabljanja*. 6-7. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Gibalno_ovirani_brez_namestitve.pdf

Srednješolski izobraževalni programi, interesne dejavnosti. (2018). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/

Predstavitev avtorja

Tanja Prezelj je profesorica zgodovine in sociologije. Diplomirala je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Poučuje družboslovne predmete na srednji šoli Cirius Kamnik, od leta 2010 pa se veliko ukvarja z mladostnimi po poškodbi glave. Poleg poučevanja pripravlja tudi ekskurzije, projektne dni in druge dejavnosti izven centra za gibalno ovirane dijake. Šele ko se zapusti šolsko okolje in skupaj preživi več dni se res spozna dijake. Svoje znanje in izkušnje o delu z gibalno oviranimi dijaki je predstavila na študijskih skupinah ter na mednarodnih konferencah.

Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja – projekt se zaključuje

Centre of Expertise for Holistic Support to Blind and Partially Sighted Children and Youth, as well as Children and Youth with Special Educational Needs – The Project is Finishing

Nina Čelešnik Kozamernik

Center IRIS
Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne
nina.celesnik@center-iris.si

Povzetek

Center IRIS – *Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne* (http://center-iris.si/, 2019) je spomladi 2017 začel s projektom *Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja* (http://center-iris.si/projekti/strokovni-center/, 2019). V projekt so vključene naslednje skupine: otroci in mladostniki z okvaro vida ter tisti z dodatnimi motnjami od rojstva do vstopa na trg delovne sile, otroci in mladostniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, družine otrok in mladostnikov z okvaro vida in otrok in mladostnikov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, strokovni delavci v vrtcih, šolah in drugih ustanovah, potencialni delodajalci, širše okolje. V članku je podrobno predstavljeno opravljeno delo v projektu, začrtane aktivnosti, storitve in področja delovanja strokovnega centra do vključno 30. septembra 2020, primeri dobre prakse po 2,5 letih delovanja projekta, izzivi in cilji za prihodnost.

Ključne besede: cilji, izzivi, mladostnik, otrok, primanjkljaj na posameznem področju učenja, slaboviden, slep, strokovni center.

Abstract

In spring of 2017, Centre IRIS – Centre for Education, Rehabilitation, Inclusion and Counselling for the Blind and Partially Sighted started the project *Centre of expertise for holistic support to blind and partially sighted children and youth, as well as children and youth with special educational needs*. The project includes: partially sighted children and youth, children and youth who have other problems, children and youth with special educational needs, families of blind and partially sighted children and youth, families of children and youth with special educational needs, professional workers in kindergartens, schools and other institutions, potential employers, and the wider community. In this article there is a description of the entire project; all the planned activities until 30th September 2017 and examples of good practice after the first 2,5 years of the project and the challenges and goals for the future.

Key words: blind, Centre of expertise, the challenges, child, goals, partially sighted, special educational needs, youth.

1. Uvod

Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne (v nadaljevanju: Center IRIS, ki je pravni naslednik Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana, ki je bil septembra 2016 imenovan s Sklepom Vlade RS) si že vrsto let (najmanj od leta 2008) prizadeva vzpostaviti sistem celostne podpore za slepe in slabovidne otroke, otroke z okvaro vidne funkcije in otroke z več motnjami (v nadaljevanju: otroci in mladostniki z okvaro vida), ki bi presegal zgolj izvajanje dodatne strokovne pomoči. Vloga specializirane institucije se je z *Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami,* ki je bil sprejet leta 2000, pričela spreminjati. Delno se je Center IRIS lahko odzival na spremenjene razmere in potrebe otrok in mladostnikov z okvaro vida v inkluzivnih oblikah izobraževanja, njihovih staršev ter vzgojiteljev in učiteljev, a žal, celostne podpore inkluzivnim procesom ob trenutnem modelu organiziranosti in financiranja Centra IRIS ni bilo mogoče zagotavljati, zato smo marca 2017 začeli z izvajanjem projekta *Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja* (v nadaljevanju: Strokovni center). Projekt financirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. V sklopu projekta smo lahko ponudili obravnavo posameznikov od rojstva do vstopa na trg delovne sile, hkrati pa smo poskrbeli za strokovni razvoj zaposlenih v Centru, kupili novo opremo, literaturo, uredili obstoječe pripomočke in opremo … kar je končni cilj celostne obravnave v Strokovnem centru in kar v nadaljevanju tudi predstavljamo.

2. Center IRIS kot bodoči Strokovni center

Strokovni center mora opravljati vzgojno-izobraževalno in svetovalno funkcijo, prispevati k napredku stroke ter v dejavnosti vključevati tudi ostale socialne partnerje s ciljem čim bolje usposobiti otroke in mladostnike z okvaro vida in otroke in mladostnike s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju otroke in mladostnike s PPPU) za samostojno življenje. Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (Opara idr., 2010), rezultati poskusa Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov (Pinterič idr., 2014) in izkušnje iz prakse kažejo, da so otroci in mladostniki z okvaro vida vključeni v večinske vrtce in šole, ki pa so po 15 letih izvajanja inkluzivnega izobraževanja še vedno kadrovsko, organizacijsko, materialno in strokovno nepripravljeni na vključitev in strokovno obravnavo otroka ali mladostnika z okvaro vida. Tudi učenci in mladostniki s PPPU niso deležni celostne obravnave pri vključevanju v inkluzivne oblike vzgoje in izobraževanja. Podobno lahko trdimo tudi za šole s prilagojenim programom in socialno varstvene ustanove, ki sprejemajo otroke in mladostnike z okvaro vida in dodatnimi motnjami.

Tudi pri starših zaznavamo probleme, da ne razumejo veličine težav in stremijo večinoma k temu, da bi otrok imel čim boljše ocene, manj pa k premagovanju ovir. Vse strategije, ki jih otroci in mladostniki s PPPU potrebujejo za usvajanje znanj, so zelo pomembne tudi kasneje v življenju pri vsakodnevnih aktivnostih in zaposlovanju. Nesprejemanje motnje in nepriznavanje težav s strani staršev in učiteljev, ima lahko za otroke in mladostnike hude posledice kasneje v življenju. Celostno obravnavo, ki je nujna, pa lahko nudi le center, v katerem delujejo ustrezno usposobljeni strokovnjaki z različnih področij, kjer obstaja velik nabor različnih dejavnosti in programov, ki omogočajo odzivnost na raznolike potrebe otrok in mladostnikov z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU ter razpolaga z raznoliko prilagojeno opremo, didaktičnimi pripomočki in gradivi (Čelešnik Kozamernik, 2019, 443–445).

3. Aktivnosti Centra IRIS v okviru projekta Strokovnega centra

Aktivnosti v Strokovnem centru so združene v 4 ključna področja: celostna ocena, izvajanje razširjenega kurikula, svetovanje in izobraževanje in organizacija in delovanje strokovnega centra.

3.1 Celostna ocena

Celostna ocena je namenjena otrokom in mladostnikom z okvaro vida od rojstva dalje ter učencem s PPPU. Ocenjujejo se področja na katera posredno ali neposredno vplivata okvara vida ali primanjkljaj na posameznem področju učenja. Na podlagi ocene se podajo: poročila in priporočila za izbor področij specialno-pedagoške rehabilitacije in načrtovanje individualiziranega programa; poročila in priporočila za izbor pripomočkov; priporočila za prilagoditve učnega procesa, časovne in prostorske prilagoditve; predlogi za kratkoročne in dolgoročne cilje in ukrepe glede na prognozo stanja in potrebe posameznika. Na podlagi ocene se načrtujejo tudi dejavnosti svetovanja družini in ožjemu socialnemu okolju, dejavnosti povezovanja s strokovnjaki z različnih strokovnih področij (fizioterapevt, logoped, delovni terapevt …), oblikovanja priporočil za dodatno obravnavo in spremljanje s strani zdravstvenih in rehabilitacijskih strokovnih služb.

Celostna ocena omogoča spremljanje razvoja in sprotno odzivnost na potrebe otroka ali mladostnika in družine kar pozitivno vpliva na razvoj veščin in spretnosti za premagovanje primanjkljajev in ovir, ki so bistvene za aktivno vključevanje v družbo, usvajanje različnih kompetenc in skrb za zdravje. Celostna ocena omogoča, da ves čas v proces pomoči in podpore vključujemo tudi starše, kar omogoča, da vplivamo na opolnomočenje družine, da sprejme otroka s posebnimi potrebami.

Pomemben uspeh skupine *Celostna ocena* je zagotovo nakup novih testov in izobraževanje za uporabo le-teh in oblikovanje dokumentacije, protokolov; predlog normativne in kadrovske ureditve celostne ocene pa je še v delu. Najpomembnejše delo skupine, s katerim bi bilo nujno nadaljevati tudi po zaključku projekta, je izvedba celostne ocene s priporočili za nadaljnjo obravnavo z namenom čim večjega napredka posameznika, in sicer v obdobju zgodnje obravnave, pred vstopom v vrtec, pred vstopom v šolo, pred vstopom v srednjo šolo, pred vstopom na fakulteto oz. na delovno mesto.

3.2 Razširjen kurikul

Razširjeni kurikul predstavlja podporne dejavnosti, ki otrokom in mladostnikom z okvaro vida in otrokom in mladostnikom s PPPU omogočajo, da razvijejo veščine in usvojijo tista znanja, ki so nujno potrebna, da lahko kot odrasli živijo samostojno in neodvisno življenje in postanejo aktivni člani družbe. Razširjeni kurikul predstavlja osnovo za razvoj novih dejavnosti in programov ter inovacij na področju celostne obravnave otrok in mladostnikov z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU. Izvaja se od rojstva dalje in ga sestavlja 9 komponent: razvoj podpornih strategij, učinkovita uporaba vseh čutil, učinkovita uporaba podpornih tehnologij, trening orientacije in mobilnosti, razvoj veščin socialnega vključevanja, vključevanje v rekreativne in prostočasne aktivnosti, trening vsakodnevnih veščin, razvoj veščin samozagovorništva in načrtovanje kariernega izobraževanja. Aktivnosti omogočajo usvajanje posameznih spretnosti in veščin, ki so osnovne in nujne pri usvajanju akademskih znanj in aktivnosti v vsakodnevnem življenju. Posledice slabo osvojenih ali neosvojenih spretnosti in

veščin se kažejo na vseh področjih življenja, kar povečuje odvisnost od drugih, izolacijo, slabše možnosti zaposlitve …

Glavne pridobitve skupine *Razširjeni kurikul* so zagotovo obravnave na domu, sicer v sklopu projekta za 4 otroke v zgodnji obravnavi, v obsegu 20 ur letno na otroka; dodatna strokovna podpora na osnovi celostne ocene v obsegu do 10 ur letno (otroci, ki niso slepi/slabovidni); dodatna strokovna pomoč za otroke in mladostnike s PPPU v obliki 30-urnega tečaja računalništva (beležimo veliko povpraševanje) in tečaja za razvijanje bralnih veščin, in sicer individualno za 5 otrok v obsegu 15 ur letno; veččutno učenje – skupinsko v obliki delavnice; 3-dnevni tematski tabor za dvig socialnih kompetenc za srednješolce; tečaj v obsegu 10 ur za zadnjo triado osnovne šole in srednješolce in taktilna senzibilizacija – 20 ur na leto za skupino, kjer se je okvara vida pojavila kasneje.

Delo skupine *Razširjenega kurikula*, s katerim bi bilo nujno nadaljevati tudi po zaključku projekta, je: obravnava na domu; tematski tabor za dvig socialnih kompetenc za srednješolce; tečaji za zadnjo triado osnovne šole in srednješolce; taktilna senzibilizacija; dodatna strokovna podpora 10 ur na osnovi celostne ocene; izposoja opreme na podlagi ocene za otroke, ki niso slepi/slabovidni; dodatna strokovna pomoč za otroke in mladostnike s PPPU (tečaj računalništva, razvijanje bralnih veščin in ure veččutnega učenja).

3.3 Svetovanje in izobraževanje

Svetovanje in izobraževanje se izvaja za različne ciljne skupine v vseh obdobjih življenja oseb z okvaro vida, z namenom prepoznavanja potreb oseb z okvaro vida, opolnomočenja družine, zagotavljanja enakovrednih pogojev za vzgojo in izobraževanje, zaposlovanja ter osveščanja širše javnosti o potrebah oseb z okvaro vida, kar posledično vpliva na razvoj inkluzivne družbe. Namenjeno je družini, vzgojiteljem, učiteljem, svetovalnim delavcem, študentom, strokovnjakom z različnih strokovnih področji ter širši javnosti. Da bi se otrok ali mladostnik z okvaro vida oz. otrok ali mladostnik s PPPU uspešno vključil v proces vzgoje in izobraževanja, družbo, se zaposlil, ni dovolj, da je na to pripravljen le otrok ali mladostnik. Pomembno je, da se na vključitev pripravi tudi okolje.

V skupini *Svetovanje in izobraževanje* beležimo izredno pozitiven odziv v delovanju Šole za starše, udeležbi na strokovnih predavanjih, v prid si štejemo nakup pripomočkov in specialne opreme, pripravo in objavo video posnetkov z didaktičnimi in metodičnimi priporočili ter pridobitev licence za certificirane Irlen presojevalce za presojanje za sindrom Irlen (2 zaposleni), in sicer od marca 2018 je bilo opravljenih preko 180 testiranj (otrok in odraslih), od tega preko 30 slabovidnih, preko 50 ljudi s PPPU.

Delo skupine *Svetovanje in izobraževanje,* s katerim bi bilo nujno nadaljevati tudi po zaključku projekta, je: šola za starše, strokovna predavanja za starše; skupina mentorjev staršev, študentov in dijakov; priprava in objava video posnetkov z didaktičnimi in metodičnimi priporočili; testiranje za skotopični sindrom/sindrom Irlen.

3.4 Strokovni center

Projektne aktivnosti se nanašajo tudi na vodenje strokovnega centra, razvoj strokovnega kadra v strokovnem centru, zagotavljanja pogojev za izvajanje podpornih dejavnosti, zagotavljanje pogojev za izdelavo, izposojo pripomočkov in opreme ter razvojno dejavnost kot

npr. razvoj novih programov ali nadgradnja že obstoječih. Nujno je uvesti nov model vodenja, organizacije dela in financiranja dejavnosti strokovnega centra, saj Strokovni center presega trenutno opredeljene zakonske naloge Centra IRIS.

Kot glavne dosežke skupine *Strokovni center* pa lahko navedemo veliko število prilagojenih tekmovalnih pol za slepe in slabovidne, sklepanje kompromisov s tekmovalnimi komisijami, prilagajanje in izdelavo tipnih slikanic, izdelavo in posodabljanje katalogov igrač, opreme in didaktičnih pripomočkov za izposojo, veliko število organiziranih izobraževanj strokovnega kadra (11), nakup strokovne literature (17), izvedeno izobraževanje za skupino varušk za delo s slepimi in slabovidnimi otroki, organizacijo srečanj spremljevalcev slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov, organizacijo pohoda slepih po Ljubljani z naslovom *100 slepih po Ljubljani* (pohoda seje udeležilo 158 pohodnikov!), organizacijo strokovnega posveta z mednarodno udeležbo, 16. in 17. maj 2019, katerega se ga je udeležilo 86 strokovnjakov, predstavljeno je bilo 46 različnih referatov, izdan je bil Zbornik z naslovom *Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida*, ki obsega 502 strani in ga je napisalo 57 avtorjev tako iz Slovenije kot iz tujine.

Delo skupine *Strokovni center*, s katerim bi bilo nujno nadaljevati tudi po zaključku projekta, je: prilagajanje tekmovalnih pol; prilagajanje in izdelava tipnih slikanic in zemljevidov; posodabljanje katalogov igrač, opreme in didaktičnih pripomočkov za izposojo; izobraževanje strokovnega kadra; nakup strokovne literature; sodelovanje z različnimi ustanovami.

4. Rezultati v številkah

Od marca 2017 do junija 2019 smo v projekt vključili 187 otrok in mladostnikov z okvaro vida, 184 staršev, preko 137 strokovnih delavcev, izvedli smo 18 izobraževanj za starše, 11 izobraževanj za strokovne delavce in 2-dnevno strokovno konferenco z mednarodno udeležbo, naših izobraževanj se je udeležilo 628 posameznikov in v času projekta smo sodelovali s preko 90 različnimi ustanovami (šole, zavodi, centri, tekmovalne komisije, Inštitut za skotopični sindrom/Irlen klinika Slovenija …).

5. Cilji do zaključka projekta

Glavni cilj je vsekakor ustvariti utečeno stanje začetih dejavnosti in dobrih praks, dodatno se bo potrebno posvetiti še izdelavi zemljevidov, tipnih knjig, uresničevanju protokolov pri prehodih otrok/mladostnikov med programi, postavljanju info točke z vsemi potrebnimi/želenimi informacijami za uporabnike, razvoju pomoči za otroke in mladostnike s PPPU, tudi v povezavi z drugimi ustanovami, pripravi zbornika prispevkov šole za starše, oblikovanju publikacij po posameznih skupinah z namenom informiranja javnosti, promociji skupine mentorjev in oblikovanju dokumentacije, protokolov, predlogu normativne in kadrovske ureditve celostne ocene in celotnega strokovnega centra.

6. Kaj bi morali v delo Strokovnega centra v prihodnosti še dodati?

Želeli bi si več sodelovanja z različnimi ustanovami s strokovnjaki s področja otrok s PPPU (trenutno sodelujemo s *Centrom za strokovno pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim družinam Črnomelj in Novo mesto*). Nujno bi bilo v delo

Strokovnega centra dodati tudi področje prilagajanja učbenikov; priprave gradiv za zunanje institucije (vrtce, šole, muzeje, javne ustanove …) (v okviru projekta smo do danes prilagodili več kot 800 strani običajnega gradiva kar je 2500 strani brajice); organizacijo srečanja spremljevalcev slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov; področje senzibilizacije javnosti (dnevi odprtih vrat, pohodi, večerja v temi, vrt čutil …); ohranitev povezav z delom v projektih PoMOČ (za strokovne delavce) in Socialna vključenost (za mlade).

7. Rešitev ali kaj bomo s projektom Strokovnega centra dosegli?

Osebe z okvaro vida potrebujejo celostno podporo od prvega dne dalje, ko se okvara vida ugotovi. Slepota in slabovidnost sta senzorni motnji, ki močno vplivata na veščine komunikacije, gibanja in socializacije. Še toliko težje je otrokom in mladostnikom, ki imajo pridružene motnje (gluhoslepota, avtizem, motnje v duševnem razvoju …). Sistematična in kontinuirana podpora družini in otrokom oz. mladostnikom z okvaro vida je nujna od rojstva dalje, saj le tako lahko v čim večji meri vplivamo na celostni razvoj otroka in opolnomočimo družino. Prav tako pomoč in podporo potrebujejo strokovni delavci, delodajalci in širše družbeno okolje. Praktično ne obstaja področje, ki se ne bi dotikalo življenja oseb z okvaro vida (Čelešnik Kozamernik, 2019, 447).

8. Zaključek

Predlog projekta strokovnega centra za otroke in mladostnike z okvaro vida na eni strani vključuje aktivnosti, ki nadgrajujejo trenutne aktivnosti na področju izvajanja dodatne strokovne pomoči in vplivajo na večjo samostojnost, usposobljenost, socialno vključenost, zdravje otrok in mladostnikov z okvaro vida, na drugi strani pa vplivajo na boljše razumevanje okolja o potrebah oseb z okvaro vida in o potrebah oseb s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Aktivnosti so zaokrožene v celoto in se kontinuirano izvajajo v vseh obdobjih od rojstva do vstopa na trg delovne sile (Čelešnik Kozamernik, 2019, 448).

Projekt je načrtovan tako, da lahko ponudi dobro osnovo za sistemsko ureditev strokovnega centra za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida, kakor tudi otrokom in mladostnikom s PPPU ter omogoča trajnost rezultatov tudi po zaključku projekta (septembra 2020) (Čelešnik Kozamernik, 2019, 460). Verjamemo, da bomo z rezultati dela lahko dokazali kaj otroci in mladostniki z okvaro vida ter otroci in mladostniki s PPPU resnično potrebujejo in bodo tako spremembe v delovanju centra še bolj jasno začrtane in projekt ne bo ostal le projekt, ampak naša realnost, ker bomo lahko (le) na ta način za otroke in mladostnike z okvaro vida in njihove družine ter za otroke in mladostnike s PPPU in njihove družine naredili še več.

9. Viri in literatura

Čelešnik Kozamernik, N. (ur.) (2019). *Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida.* Ljubljana: Center IRIS.

Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukšič, M., idr. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

Pinterič, A. (ur.), Deutch, T. (ur.) in Cankar, F. (ur.) (2014). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Center IRIS. Domača spletna stran Centra IRIS. (2019). Pridobljeno s http://center-iris.si/

Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. (2019). Domača spletna stran projekta Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pridobljeno s http://center-iris.si/projekti/strokovni-center/

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Nina Čelešnik Kozamernik je v Centru IRIS 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. Trenutno poučuje v 1., 2., 6. razredu, v 1. in 3. letniku, dela kot 2. učitelj v 1. razredu in je koordinatorica projekta »*Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«*. Od februarja 2018 je Nina certificirana Irlen presojevalka. Trenutno se ukvarja s področjem učinkov nošenja očal z Irlen barvnimi filtri na posamezne dejavnike, ki vplivajo na kvaliteto življenja odraslih s sindromom Irlen. Najvišja vrednota pri delu ji je maksimalno dobro za otroke, življenjsko vodilo pa prilagodljivost: »Nikoli ne pozabi kako je biti na drugi strani (katedra, okenca, stranišča ...) in življenje bo lepše ... za vse.«

Učenje matematike s projektnim delom

Learning Math with Project Work

Nataša Rostohar

ŠC Krško-Sevnica, Gimnazija Krško
natasa.rostohar@sc-krsko.si

Povzetek

Projektno delo je način učenja, s katerim dijak razvija matematične in podjetnostne kompetence. Sestavni del projektnega dela je učenje z izkušnjami, in sicer samostojno ali v skupini. Učiteljeva naloga je priprava izvedbe, izbira teme v skladu z učnim načrtom in vodenje celotnega učnega procesa, ki naj bi se zaključil z evalvacijo in ocenjevanjem. Podane so smernice, ki so upoštevane pri načrtovanju in izvedbi projektnega tedna kot celote. Posebej so opisani načrtovanje, izvedba in evalvacija projektnega dela znotraj projektnega tedna, izvedenega s prvim letnikom gimnazije. Projektni teden je potekal pod geslom »Narava v človeku in človek v naravi«. Opisana je medpredmetna povezava matematike in geografije, potek projektnega dela z dijaki, končni rezultati, način evalvacije in ocenjevanja dela.

Ključne besede: evalvacija, matematične kompetence, medpredmetna povezava, projektno delo.

Abstract

Project work is a way of learning by which a student develops mathematical and entrepreneurial competences. An integral part of the project work is learning with experience through the student's individual and group work. The teacher's job is to prepare an implementation, select a topic according to the syllabus and guide the entire learning process, which should be completed with evaluation and assessment. Guidelines are given that are taken into account when planning and implementing the project week as a whole. In particular, the planning, implementation and evaluation of project work within the project week performed with the first year of high school are described. The project week was held under the motto "Nature in man and man in nature". The cross-curricular link between mathematics and geography, the course of the project work with students and the final results are described, as well as the method of evaluation and evaluation of the work.

Keywords: cross-curricular connection, evaluation, mathematical competences, project work.

1. Uvod

Projektno delo temelji na učenju z izkušnjami. Učitelj vodi dijake od ideje do končnega rezultata. Dijak ima pri tem priložnost aktivnega in samostojnega učenja in tudi dela v skupini. Učiteljeva naloga je spremljanje aktivnosti dijakov pri reševanju nalog, ki jih skupaj z dijaki zastavi na začetku dela. Spodbuja, usmerja in pomaga dijakom pri izvedbi, dijaki pa samostojno delajo in z lastno aktivnostjo prihajajo do novih spoznanj. Izkustveno učenje je pomemben del poučevanja, saj prinaša mnoge pozitivne učinke. Ne samo da se pri učencih povečujejo intelektualne sposobnosti, večata se tudi notranja motivacija ter želja po učenju in odkrivanju novega. Tako dosežemo večjo zapolnitev naučene snovi, globlje razumevanje obravnavane snovi, razvoj sodelovalnih veščin, povezovanje teorije s prakso (Požarnik Marentič, B. idr. (2019) *Izkustveno učenje*).

Pri projektnem delu razvijamo kompetence za učenje učenja, samostojno delo, delo v skupini, inovativnost, iskanje optimalnih rešitev, sposobnost predstavitve ideje. Vključene so tudi naravoslovno-matematične in jezikovne kompetence, ki jih navajajo učni načrti za gimnazijo (Bon Klanjšček, M. idr. (2008) *Učni načrt. Matematika: gimnazija: splošna, klasična in strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura*).

2. Projektni teden

2.1 Načrtovanje projektnega dela

Konec aprila 2019 je bil na šoli z dijaki prvih letnikov gimnazije izveden projektni teden pod geslom »Narava v človeku in človek v naravi«. Mesto dogajanja je bila Kostanjevica na Krki, mesto, ki je znano kot slovenske Benetke. Projektni teden je planiran kot terensko delo in pri tem so vključene medpredmetne povezave matematike, geografije in kemije; biologije in umetnosti; slovenščine in zgodovine. Uporabljene so naslednje smernice za načrtovanje projektnega dela (Atlagič, G. idr. (2006) *Projektno delo: Gradivo za učitelje*):

- Določanje osnovne ideje in ciljev konkretnega projekta. Cilji so bili postavljeni glede na funkcije in načela projektnih tednov nasploh in glede na posebnosti šole, dijakov, programa in regije.
- Izbrane so teme in vsebine, ob katerih se bodo cilji uresničevali. V izvedbenem kurikulu so teme izbrane in formulirane tako, da omogočajo dejanski vpliv dijakov nanje.
- Določena je okvirna izvedba projekta. Načrt izvedbe naj bi bil dovolj specifičen in preverljiv.
- Načrtovanje predstavitev dosežkov v obliki narejene učne poti po terenu s predstavitvami na posamezni točki in končne predstavitve dela po predmetih. Pri tem naj bi dijaki uporabljali različne e-oblike predstavitev.
- Načrtovanje evalvacije. Kaj je tisto, kar se bo ocenjevalo, in kaj je tisto, kar bomo evalvirali? Na eni strani se določijo področja in kriteriji ocenjevanja dijakov (ob upoštevanju ciljev in načel projektnih tednov), na drugi strani pa področja evalviranja (uspeh projekta kot celote, prispevek učitelja ...). Ocenjevanje kot evalvacija je delno izpeljana s strani dijakov (samovrednotenje, vrednotenje projekta kot celote). Učitelji so se vnaprej odločili, kje pri predmetu je smiselno, da se ocena dijaka upošteva.
- Načrtovanje izvajalcev po predmetih in tudi vključitve zunanjih sodelavcev (ogled podjetja v Kostanjevici, vodeni ogled muzeja).
- Načrtovanje učnih pripomočkov, učnih sredstev in pogojev za izvedbo.

V nadaljevanju je opisan potek enega dela projektnega tedna, in sicer s poudarkom na povezavi med matematiko in geografijo (Dačić, U. idr. (2015) *Priprava in izvedba geografskih terenskih vaj v Iški vasi Visokošolski priročnik učnih priprav in učnih listov za organizacijo in izvedbo fizičnogeografskih terenskih vaj za dijake srednjih šol*). Pri načrtovanju projektnega dela so kot vodilo uporabljene dejavnosti za razvoj matematičnih kompetenc, ki so navedene v učnem načrtu za gimnazije:

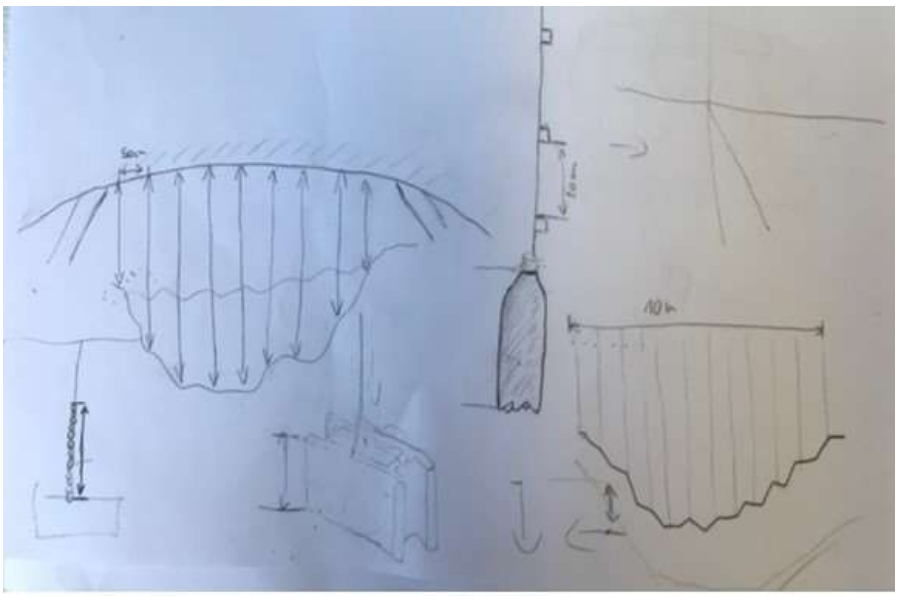
- dijaki zbirajo, analizirajo in interpretirajo podatke ter oblikujejo zaključke;
- berejo in izdelujejo tabele in diagrame;
- kritično razmišljajo o interpretaciji rezultatov.

Cilj je bil, da dijaki rešujejo realističen problem, pridobijo podatke in jih interpretirajo. Povezane so vsebine ravninske geometrije, statistike in geografskih meritev. Dijaki so aktivno sodelovali pri izbiri teme, načrtovanju in izvedbi. Načrtovani so naslednje koraki pri izvedbi:

- seznanitev dijakov z nalogo, zbiranje podatkov, načrtovanje izvedbe;
- samostojno delo z izdelavo orodij in pripomočkov za izvedbo meritev na terenu;
- meritve na terenu in obdelava podatkov ter določanje pretoka;
- primerjava in vrednotenje rezultatov po skupinah ter razprava o napakah pri merjenju;
- javna predstavitev za starše in učitelje;
- evalvacija in ocenjevanje izvedenega dela.

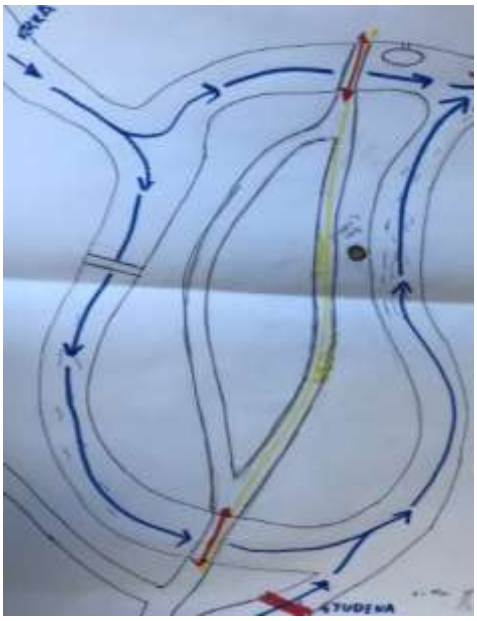
2.2 Izvedba projektnega dela

Dijaki so seznanjeni z nalogo tako, da jim je zastavljeno vprašanje: »Kaj je značilno za Kostanjevico na Krki?« Odgovor je bil preprost in razviden iz imena mesta, in sicer to je reka Krka. Potem so dijaki dobili nalogo, da spremljajo podatke o pretoku in temperaturi reke Krke pri Podbočju in da poiščejo podatke o večjih poplavah na tem področju v zadnjih letih. Trije dijaki, ki živijo na območju Kostanjevice, so bili priče tem dogodkom, nekaj jih tudi živi ob reki Savi, zato so imeli podobne izkušnje. Že na začetku so dijaki zbirali in analizirali podatke in spoznali pomen grafičnih predstavitev in povprečnih vrednosti podatkov. Na temelju zbranih podatkov s spletne strani Agencije RS za okolje je opravljena analiza višine vodostaja in pretoka reke Krke pri Podbočju glede na letne čase. Ugotovitev je bila, da je konec aprila in začetek maja običajno manjši pretok in temperature Krke niso prenizke. Torej bi bili pogoji za delo dobri. Začelo je načrtovanje meritev pretoka reke. Dijaki so razdeljeni v skupine. Dobili so nalogo, da raziščejo postopke za merjenje pretoka reke. Ugotovili so, da je potrebno zmeriti prerez korita reke in hitrost pretoka. Po skupinah so predstavili načine, kako naj bi to izvedli.



Slika 1: Delni načrt dijakov za modeliranje prereza.

Skupine so se ukvarjale z določanjem ploščine profila korita reke (slika 1) in z meritvijo hitrosti pretoka (slika 2 in slika 3).



Slika 2: Skica rečnega toka reke Krke.



Slika 3: Načrtovanje merjenja hitrosti reke.

Potrebno je bilo izbrati najboljši način in pri tem upoštevati opremo. Dijaki so razmišljali tudi o točnosti meritev in kako bi točnost izboljšali. Sami so priskrbeli in delno izdelali orodja, s katerimi so bile meritve opravljene.

Na terenu so dijaki izvedli meritve in vpis rezultatov meritev. Izračunati so morali pretok reke pod mostom. Hitrost in globino reke so merili z doma narejenimi pripomočki. Potreben material: 50-metrski meter, vsaj 20 m vrvice, pisalo, uteži in žogica. Merjenje hitrosti toka (slika 4) in določanje profila dna iz meritev globine na določenih točkah, ki so enakomerno razporejene (slika 5).

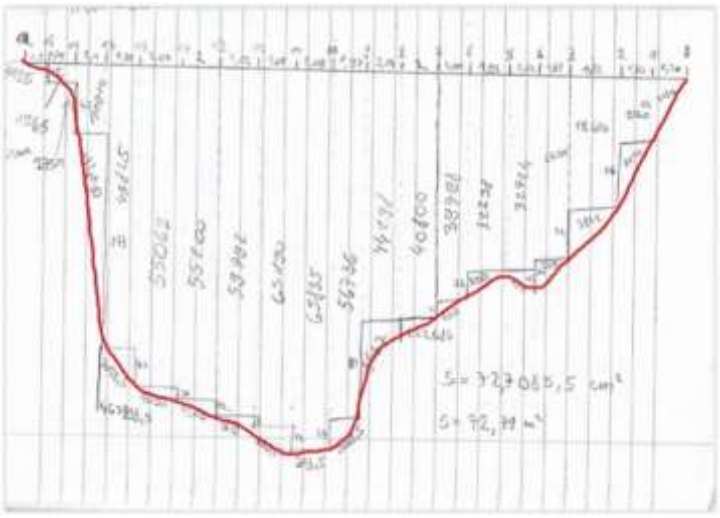


Slika 4: Merjenja hitrosti reke na terenu.



Slika 5: Merjenja globine s samostojno narejenim orodjem.

Po skupinah so dijaki narisali prerez in računali ploščine modeliranega prereza, ki je sestavljen iz ploščine posameznih trapezov (slika 6), nato so pa izračunali pretok reke. Sledilo je primerjanje rezultatov med skupinami, ocena točnosti meritev in pogovor o tem, kako bi lahko postopek pridobivanja podatkov izboljšali. S tem smo opravili evalvacijo opravljenega dela. Sledila je še predstavitev dela celotnega tedna za starše in učitelje. Ena od skupi je bila zadolžena za predstavitev na končni poti in predstavitev v e-obliki.



Slika 6: Modelirani prerez korita reke.

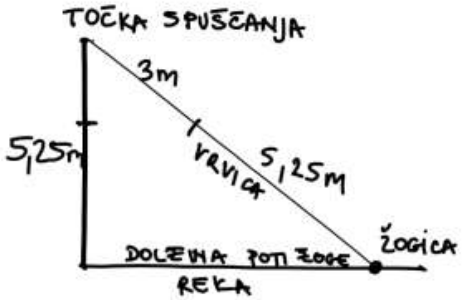
Ocenjevanje samih meritev in predstavitev nista bili številčni. Pri naslednji pisni nalogi pa je bila dodana tudi naloga, ki se je nanašala na projektno delo dijakov. Ta je bila točkovana in je predstavljala 12 % ocene.

Naloga 1:

Meritev hitrosti vodnega toka je potekala na naslednji način: vrvico, dolgo približno 10 metrov, na kateri je bila navezana žogica, smo spustili pravokotno z mosta, kjer je bila višina od točke spuščanja do reke 5,25 m. Potem smo pustili reki, da odnese žogico tako, da je na

vrvici bilo odmerjeno 3 metre (glej skico). Pri tem smo merili čas, ki je bil za to potreben. Izmerjeni časi so bili v sekundah, in sicer: 33, 28, 25, 29, 29, 26, 30, 25, 24, 28, 29, 27, 26, 26, 26, 25 sekund. Opravljenih je bilo 16 meritev časa.

Skica:



A) Zapiši modus, mediano in povprečno vrednost izmerjenega časa.

B) Izračunaj dolžino poti na reki, ki smo je merili.

C) Izračunaj povprečno hitrost toka vode na dan meritev.

D) Kaj bi v postopku lahko spremenili, da dobimo bolj točne meritve časa?

Naloga 2:

Rezultati meritev globine rečnega dna pod mostom od levega proti desnem bregu so: 52 cm, 108 cm, 150 cm, 180 cm, 150 cm, 162 cm, 198 cm, 204 cm, 207 cm, 288 cm, 315 cm, 318 cm, 296 cm, 288 cm, 276 cm, 266 cm, 235 cm, 57 cm, 15 cm. Opravljenih je bilo 19 meritev. Razdalja med merilnimi mesti je bila med prvimi štirimi 1,8 m, med ostalimi merilnimi mesti pa 2 m.

A) Skiciraj prerez rečnega dna.

B) Izračunaj ploščino prereza rečnega dna.

C) Izračunaj povprečno globino vode na dan meritev.

D) Kaj nam ta podatek pomeni? Ali je relevanten?

3. Zaključek

Projektno delo pri matematiki v veliki meri razvija matematične kompetence, naloge so odprtega tipa, situacije so iz realnega življenja (Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016) *Kako spodbujati razvoj mišljenja: od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*). Potrebno je povezovanje različnih področij znotraj same matematike kot predmeta (obdelava podatkov, branje in izdelava grafičnih predstavitev, reševanje enačb …), kot tudi povezovanje z znanji, pridobljenimi pri drugih predmetih (v tem primeru pri geografiji). Nenazadnje tako delo zahteva iznajdljivost, motivacijo, krepi samopodobo dijaka, uči ga samostojnega učenja in delovanja znotraj skupine. Vključene so različne podjetnostne kompetence, ki jih potrebujemo v

nadaljnjem življenju (Bacigalupo, M. idr. (2016). *EntreComp: The Entrepreneur-ship Competence Framework*). Pojavijo pa se tudi pomanjkljivosti: časovna zahtevnost, umestitev v tedensko obremenitev, tudi številčno ocenjevanje pridobljenega znanja je lahko zelo zahtevno. Vsekakor se mi zdi dobro, da vsaj en sklop ur namenimo projektnemu načinu dela, saj s tem obogatimo učni proces in nas same.

4. Literatura

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

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneur-ship Competence Framework.* Luxembourg: Publication Office of the European Union;

Bon Klanjšček, M., Kmetič, S., Jerman, M., Repolusk, S., Ruter, A., Žakelj, A. (2008). *Učni načrt. Matematika: gimnazija : splošna, klasična in strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur*). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Dačić, U.,Dermastija, B.,Gjureč, U., Hotić, M., Intihar, Š., Kardum Šibila, D., idr. (2015). *Priprava in izvedba geografskih terenskih vaj v Iški vasi Visokošolski priročnik učnih priprav in učnih listov za organizacijo in izvedbo fizičnogeografskih terenskih vaj za dijake srednjih šol*. Ljubljana: Oddelek za geografijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Ferk Savec, V. (2010). *Projektno učno delo pri učenju naravoslovnih vsebin: recenziran učbenik.* Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Univerza v Mariboru.

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

Požarnik Marentič, B., Šarić, M., Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Ministrstvo za okolje in prostor, Agencija RS za okolje. Pridobljeno s https://www.arso.gov.si/vode/podatki/

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Rostohar je po izobrazbi profesorica matematike z računalništvom. Po zaključenem študiju na Matematični fakulteti v Zagrebu se je leta 1997 zaposlila, na Srednji šoli Krško, kjer poučuje matematiko. Je izvajalka obveznih izbirnih vsebin s področja podjetništva, vodja projektnega tima na šoli, ki deluje znotraj projekta PODVIG. Ta krepi kompetence podjetnosti in spodbujanja prožnega prehajanja med izobraževanjem, okoljem in gimnazijami. Je tudi članica tima za načrtovanje in izvedbo projektnih tednov na šoli.

Kompetence prihodnosti in projektno delo

Future Competences and project work

Marjana Jus

Gimnazija Moste
marjana.jus@gmoste.si

Povzetek

21. stoletje prinaša številne spremembe tako na trgu dela kot v izobraževanju, kar vpliva tudi na vlogo učitelja in način poučevanja. Da učitelj ni več ključna oseba za posredovanje znanja, ampak je tudi mentor, se zavedamo tudi na Gimnaziji Moste, zato v poučevanje vključujemo različne sodobne pristope. V članku je po korakih predstavljeno projektno delo dijakinj 3. letnika, ki so se v okviru projektnih dni odločile za izdelavo šolskega časopisa. Poleg tega je poudarjen pozitiven vpliv na njihovo samopodobo ob spoznanju, da jim je uresničitev cilja, tj. izdelati šolski časopis, uspela in da želijo z delom nadaljevati tudi v novem šolskem letu. Opisan primer potrjuje, da je mogoče tudi znanje, pridobljeno pri slovenščini, uporabiti v novi situaciji ter s projektnim delom razvijati ključne kompetence vseživljenjskega učenja. V članku je izpostavljen pomislek o tem, ali smo učitelji dovolj usposobljeni za opolnomočenje dijakov za izzive v prihodnosti.

Ključne besede: kompetence prihodnosti, projektno delo, šolski časopis, učitelj mentor.

Abstract

The 21st century has brought about a number of changes both in the labor market and in education, which also affects the role of the teacher and the way of teaching. At the Moste Grammer School we are aware of the fact that the teacher is no longer a key person for the transfer of knowledge, but also a mentor, therefore we incude various contemporary approaches in teaching. The article presents the step-by-step project work of two 3rd year students who decided to produce a school newspaper during the project days. In addition it emphasizes the positive impact on their selfimage at the realization that their goal of producing a school newspape, has been achieved. They wish to continue their work in the new school year. The described exemple confirms that the knowledge acquired in Slovene classes can also be used in a new situation and develop key competences for lifelong learning through project work. Finally, a doubt is expressed as to whether teachers are trained enough to help students prepare for future challanges.

Keywords: future competences, project work, school newspaper, teacher mentor.

1. Uvod

Strokovnjaki ugotavljajo, da bodo številni poklici, ki so običajni, nam znani, izginili, pojavljali se bodo novi, še nepoznani, ki bodo zahtevali nova znanja in spretnosti. Strokovnjaki za svetovanje v izobraževanju in zaposlovanju so na Cross border seminarju na Bledu razmišljali o kompetencah prihodnosti, ki jih bodo iskalci zaposlitve potrebovali na karierni poti na trgu dela (Kompetence prihodnosti na Cross border seminarju, 2019). Delodajalci vedno bolj cenijo spretnosti, ki omogočajo učinkovito timsko delo in kreativno reševanje problemov (Uvod v zbornik Cross border seminarja, 2019). »Spretnosti in kompetence postajajo najbolj iskane kvalitete in posebnosti pri posamezniku. Med iskalci novih sodelavcev, med delodajalci

so med najbolj iskanimi spretnostmi: komunikacijske veščine, analitične/raziskovalne spretnosti, računalniška/tehnična pismenost, medosebne veščine (veščine timskega dela, sposobnost motiviranja, zmanjševanja konfliktov), vodstvene sposobnosti/veščine upravljanja, večkulturna občutljivost/ozaveščenost, načrtovanje/organiziranje veščin reševanja problemov in ustvarjalnosti« (Žnidaršič Žagar, 2019).

Če raziskujemo, kakšne spremembe se pojavljajo in se bodo v prihodnosti na trgu dela, se pojavi vprašanje, ali učitelji znamo in zmoremo dovolj opolnomočiti dijake za izzive v prihodnosti. Učitelj v 21. stoletju naj bi bil mentor, ki naj bi mladim posredoval »temeljna znanja in veščine za delovanje v okolju, v katerem se pripravljajo in izvajajo konkretni projekti« (Atlagič idr., 2006). Učitelj mentor mora biti ustvarjalen, nenehno mora iskati nove informacije in se dodatno izobraževati. Zaželene so tudi pomembne osebnostne značilnosti: »zaupanje, odprtost, doslednost, optimizem, izžarevanje energije, samospoštovanje« (Atlagič idr., 2006). Glede na osupljive napovedi v prihodnosti se pojavi dvom, koliko se šole teh sprememb sploh zavedajo in koliko so se pripravljene prilagajati sodobnemu trgu dela. Temu se lahko približamo, če frontalno poučevanje nadomestimo s sodobnimi pristopi poučevanja.

Eden od sodobnih pristopov poučevanja je tudi projektno delo, ki predstavlja velik izziv tako za dijake kot učitelje. Dijaki so pri projektnem delu ves čas aktivni in ustvarjalni, razvijajo svoje sposobnosti, odkrivajo svoja močna in šibkejša področja. Posamezne naloge opravljajo bodisi samostojno bodisi v skupini.

2. Projektni dnevi na Gimnaziji Moste

Na šoli že leta izvajamo t. i. projektne dni. To so dnevi, namenjeni ustvarjalnim projektom s skupno temo, ki jih izvedemo v različnih oblikah med šolskim letom. V šolskem letu 2018/19 smo se z dijaki podali NOVIM IZZIVOM NAPROTI (tak je bil tudi naslov skupne teme), in sicer z različnih vidikov: z očmi umetnikov, naravoslovcev in družboslovcev. Prvi letniki so se izzivov lotili s stališča umetnosti, drugi z naravoslovja, tretji s stališča družboslovja. Od 8. 10. 2018 do 12. 10. 2018 so imeli dijaki predavanje o projektnem delu (kaj je projektno delo, načini izvedbe projektnega dela, priprava časovnice ...). Predavala sta predavatelja z Mladinske postaje Moste, ki sta na koncu dijakom ponudila tudi pomoč, če jo bodo potrebovali. 8. 11. 2018 smo imeli na šoli projektni dan, ko so dijaki realizirali svoje zamisli, jih pozneje glede na določeno časovnico nadgrajevali in svoje izdelke med 26. 11. 2018 in 30. 11. 2018 pri posameznih predmetih tudi predstavili. 23. 1. 2019 so posamezne skupine svoje izdelke predstavljale pred ocenjevalno komisijo, sestavljeno iz štirih dijakov, štirih profesoric in treh zunanjih ocenjevalcev. Komisija je bila zelo zadovoljna s kakovostjo izdelkov ter z izvirno in suvereno predstavitvijo. Na koncu je izbrala pet najboljših projektov. Trije najboljši so se na prireditvi ob koncu pouka predstavili še v šolski telovadnici pred slovesno podelitvijo spričeval.

3. Moščanski zvon

Skupina dijakinj iz 3. d se je odločila, da bo njihov izdelek v okviru projektnih dni šolski časopis. Dela so se dijakinje lotile po fazah, ki jih je na predavanju o projektnem delu predstavila Mladinska postaja Moste (Projektno učenje, 2018).

Faze projekta:
1. korak: Vzpostavitev ekipe
2. korak: Viharjenje možganov
3. korak: Analiza stanja
4. korak: Analiza potreb
5. korak: Namen
6. korak: Cilji projekta
7. korak: Načrt
8. korak: Izvedba projekta
9. korak: Ocenjevanje projekta in praznovanje
10. korak: Diseminacija/Prenos dobre prakse

.

Potek projektnega dela po posameznih fazah:

1. korak: VZPOSTAVITEV EKIPE

Povod za oblikovanje skupine je bila mentoričina omemba med poukom slovenščine, da je leto 2019 Vodnikovo leto, saj mineva 200 let od njegove smrti. Valentin Vodnik je bil med drugim tudi prvi slovenski časnikar, zato se je skupini dijakinj iz 3. d porodila ideja o izdelavi časopisa. Nekaj praktičnih napotkov, kako oblikovati uredniški odbor (kdo bo glavni urednik, pomočnik glavnega urednika), posamezne rubrike (npr. naslovno stran, uvodnik, del s tematsko raznovrstnimi članki, literarni del, športno rubriko, zabavne strani …), kako urediti prispevke, je mentorica našla v priročniku o slovenskih šolskih glasilih in njihovem mentorstvu z naslovom Glasovi mladih (Mohor, 2008) ter jih posredovala dijakinjam na uvodnem sestanku. Ker so se dekleta med seboj poznala, ni bilo težko določiti glavne urednice.

2. korak: VIHARJENJE MOŽGANOV

Ko so dijaki od prvega do tretjega letnika novembra 2018 imeli namesto pouka projektni dan, je skupina dijakinj iz 3. d v učilnici razmišljala o svojem projektu. Vsaka od članic je prispevala svoje zamisli o tem, kakšen časopis si želijo (v tiskani obliki ali spletni), katere teme naj vključuje …

3. korak: ANALIZA STANJA

Pri jezikovnem pouku med drugim dijaki in dijakinje berejo in/ali poslušajo različne vrste enogovornih neumetnostnih besedil in sami tvorijo enogovorna neumetnostna besedila ter tako razvijajo zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil (Poznanovič Jezeršek idr., 2008). Dijakinje so razmislile o tem, katere publicistične besedilne vrste so usvojile pri jezikovnem pouku (novico, poročilo, intervju, reportažo, oceno, komentar, anketo …), koliko novinarskih spretnosti premorejo, katere teme bi pritegnile bralce. Enotne so si bile, da je treba opraviti intervju z dijakinjo Gimnazije Moste, vrhunsko plavalko, ki je na mladinskih olimpijskih igrah v Buenos Airesu v plavanju osvojila dvakrat tretje mesto in enkrat peto. Na šoli so tudi drugi športniki, ki so razpeti med šolo in profesionalnim športom, zato bi jih bilo zanimivo povprašati o njihovih športnih uspehih, načrtih v prihodnosti … Ker so slušalke obvezna oprema skoraj vsakega dijaka na Gimnaziji Moste, bi bilo zanimivo izvedeti, kakšno glasbo poslušajo naši dijaki. Marsikateri dijak zelo rad potuje – naj bo to udeležba na različnih medpredmetnih ekskurzijah po Sloveniji ali v tujini, ki jih organizira šola, ali individualno. Tudi intervjuji s profesorji bi bili zanimivo branje tako za dijake kot njihove starše. Poleg našega projekta na šoli poteka več projektov, ki bi jih bilo prav tako zanimivo vključiti v časopis. Ko prebiramo časopise, radi preberemo kaj o najnovejših modnih

smernicah, zlasti dekleta. Treba je poskrbeti tudi za zabavne strani (morda s horoskopom, križanko, sudokujem …).

Dijakinje so ugotovile, da je snovi za časopis na šoli več kot dovolj.

4. korak: ANALIZA POTREB

Dijakinje so razmišljale o tem, katere informacije bi bile tako za dijake, učitelje, pa tudi starše najzanimivejše, kaj bi bilo vredno raziskati, ali morda potrebujejo še kako pomoč od zunaj. Ker nismo ravno velika šola, se dijaki med seboj bolj ali manj poznajo. Dijakinje so vedele, da je dijak 4. letnika potoval po Japonski in bi lahko s svojim doživljanjem dežele vzhajajočega sonca obogatil strani šolskega časopisa. Poznajo dijakinjo iz 4. letnika, ki se s svojimi pesmimi vsako leto predstavlja na literarno-glasbeni prireditvi; njene pesmi bi obogatile literarne strani. Treba je povprašati ravnateljico, ali lahko računajo na pomoč šole pri tiskanju, če bo časopis izšel v tiskani različici.

5. korak: NAMEN

Da želijo dijakinje pri bralcih in bralkah časopisa doseči čim večjo branost in zanimanje za posamezne rubrike, so razmišljale že od prvih zamisli o tem, kakšen naj bo časopis in katere vsebine naj vsebuje.

6. korak: CILJ

Čeprav je določitev cilja šele šesti korak, je dijakinjam bil cilj jasen, še preden so se sploh lotile dela – izdelati ŠOLSKI ČASOPIS.

7. korak: NAČRT PROJEKTA

S tem ko so dijakinje pri analizi stanja razmišljale o snovi, ki jo ponuja šolsko okolje, so hkrati razmišljale tudi o temah, ki jih želijo vključiti v časopis, oziroma o posameznih rubrikah. Izdelale so natančen seznam aktivnosti, določile, katera bo kaj naredila. Večinoma so se odločale za delo v parih. Mentorico so prosile, naj k sodelovanju povabi dijaka, ki je potoval po Japonski, in dijakinjo iz 4. letnika, ki piše pesmi. Prav tako naj pri ravnateljici povpraša o finančni pomoči pri tisku. Vse drugo bodo opravile same. Izdelale so časovnico.

8. korak: IZVEDBA PROJEKTA

Načrtovano je bilo treba uresničiti. Vsak par je vedel, kaj mora narediti. Tako so se začele priprave na intervjuje s športniki, profesorji, z glasbeno multitalentko na Gimnaziji Moste, treba je bilo pripraviti anketo o tem, katera zvrst glasbe je najbolj priljubljena med dijaki. Dijakinje so se odločile tudi za predstavitev tekmovanj, krožkov in ekskurzij na šoli (marca 2019 je bila načrtovana ekskurzija v Istanbul). Dijakinje je zanimalo, kaj počnejo drugi dijaki med projektnimi dnevi: izdelovali so projekte o prenovi sobe, prodaji izdelkov … V kulturno-literarno rubriko so vključile Valentina Vodnika, s katerim je nekako povezana sploh ideja o izdelavi časopisa, in pesmi mladih pesnic (poleg že omenjene dijakinje iz 4. letnika je pesmi prispevala tudi glavna urednica). Dve dijakinji sta pisali o modnih trendih, dijak iz 4. letnika je napisal reportažo o potovanju po Japonski. Dijakinji, ki sta poskrbeli za razvedrilo, sta se poglobili v astrološki svet in pripravili horoskop ter dodali številsko osmerosmerko, sudoku in kviz o poznavanju zgodovine Gimnazije Moste.

Pri urejanju prispevkov so posamezne rubrike dobile svoje mesto. Najvidnejše mesto so dijakinje določile uspehom vrhunske plavalke na mladinskih olimpijskih igrah v Buenos Airesu, zato so na začetek postavile šport, nato pa preostale rubrike.

Ker časopis zahteva veliko dela in časa, so do datuma, ko naj bi dijaki svoje izdelke predstavljali v razredu, dijakinje naredile le 10 strani. Njihova časovnica se je zaradi širjenja rubrik in zavzetosti dijakinj, da k nastalemu dodajo še več vsebin, podaljšala do prvega tedna v januarju, ko je časopis dobival končno podobo. Glavna urednica je napisala uvodno besedo in predlagala ime časopisa, tj. Moščanski zvon, mentorica je poskrbela za jezikovni pregled (zaradi spreminjanja in dodajanja besedila vse napake v časopisu žal niso bile popravljene) in dodala kolofon. Moščanskega zvona ni oblikoval zunanji oblikovalec, s postavitvijo strani in z obliko sta se ukvarjali dve dijakinji. Na koncu smo čakali na tiskano različico (slika 1).



Slika 1: *Končni izdelek – Moščanski zvon*

9. korak: OCENJEVANJE PROJEKTA IN PRAZNOVANJE

V gradivu Projektno učenje Mladinske postaje Moste je v tem koraku opisana evalvacija dela, potem ko je projekt končan (kaj smo naredili dobro, kaj bi lahko izboljšali, ali smo dosegli zastavljene cilje, kaj smo se naučili). V našem primeru je šlo za ocenjevanje projekta zunaj skupine, in sicer na predstavitvi projektov 23. 1. 2019, ko je ocenjevalna komisija iz 11 članov (štirje dijaki, štiri profesorice in trije zunanji ocenjevalci) izbrala pet najboljših, med katerimi je bil tudi Moščanski zvon. Komisija je bila zelo zadovoljna s kakovostjo predstavljenih izdelkov in navdušena nad izvirno in suvereno predstavitvijo. Dijakinje, ki so se lotile izdelave časopisa, so bile zelo ponosne in vesele, da je njihov trud opazila tudi komisija. Zaključka projekta posebej niso proslavile, so pa bile nagrajene z oceno pri predmetu slovenščina in s tem, da je na sejmu izobraževanja in poklicev Informativa časopis vzbudil veliko zanimanje obiskovalcev (slika 2).



Slika 2: *Listanje časopisa na Informativi*

10. korak: DISEMINACIJA/PRENOS DOBRE PRAKSE

Projekt ŠOLSKI ČASOPIS je ena od dijakinj javno predstavila še na prireditvi v šolski telovadnici (slika 3) ob koncu pouka 24. 6. 2019. V predstavitvi je povzela potek nastajanja časopisa od idejne zamisli do konca projekta, izrazila ponos nad izdelkom, ki razkriva polno življenje, raznolikost in ustvarjalnost na naši šoli, se zahvalila mentorici, ki jim je pri delu pustila proste roke ter jim nudila pomoč, ko so jo potrebovale. Predstavitev je sklenila z mislijo alpinista Nejca Zaplotnika: »Kdor išče cilj, bo ostal prazen, ko ga bo dosegel, kdor pa najde pot, bo cilj vedno nosil v sebi.«



Slika 3: *Predstavitev projekta ŠOLSKI ČASOPIS na šolski prireditvi*

Dijakinje želijo svoje izkušnje prenesti na mlajše generacije, zato bodo svojo idejo predstavile mlajšim generacijam in jih poskušale pritegniti k sodelovanju pri nastajanju šolskega časopisa tudi v šolskem letu 2019/20.

4. Zaključek

Dijakinje so v evalvaciji napisale, da so med delom razmišljale drugače in stopile iz običajnih okvirov, odkrivale svojo kreativnost, se naučile, da ni slabih idej, ampak da nekatere potrebujejo le malo preobrazbe, krepile timsko delo, preizkusile novinarsko delo v praksi in spoznale vse ozadje nastanka časopisa, da so znale v težkih trenutkih sprejemati kompromise, spoznavale drugačne načine učenja, ne samo učenja iz knjig, dokazale, da šolski časopisi niso nujno dolgočasni, ampak lahko zelo pozitivno vplivajo na šolsko klimo (Moščanski zvon je poglobil »moščanski duh«), se med delom tudi zabavale in ustvarile nepozabne spomine na srednješolske dni. Dodale so, da želijo z delom nadaljevati, čeprav imajo projektne dni samo dijaki od prvega do tretjega letnika. Na svoj izdelek so ponosne. Vesele so, ker so njihov izdelek opazili tako ocenjevalna komisija kot dijaki in delavci šole (profesorica, ki je predstavljala Gimnazijo Moste na sejmu izobraževanja in poklicev Informativa, je časopis z veseljem delila obiskovalcem, prav tako so ga delili tudi obiskovalcem na informativnih dnevih).

Glede na zapisano lahko sklenem, da je projekt uspel. Ni obogatil samo dijakinj, ampak tudi mene kot mentorico, ki sem se očitno ravno prav vključevala v njihovo delo, jim priskočila na pomoč, ko so jo potrebovale. Čeprav bi morda naredila kaj drugače, sem vseeno pustila njihovi domišljiji prosto pot in jim zaupala, za kar so mi bile dijakinje še posebej hvaležne. Izkazalo se je, da so znanje, ki so ga pridobile pri jezikovnem pouku (npr. tvorba različnih besedilnih vrst, faze tvorjenja besedila, načela učinkovitega sporočanja, raba pravopisnih in slovničnih pravil …), znale uporabiti v novi situaciji, kar velja tudi za kompetenco podjetnosti. Poleg podjetnosti so s svojim delom razvijale še druge kompetence vseživljenjskega učenja: sposobnost dela v timu, zmožnost izražanja in tvorjenja raznovrstnih besedil (predvsem neumetnostnih, pa tudi umetnostnih), pridobivanja in analize informacij, zmožnost uporabe IKT, ustvarjalnost, samoiniciativnost …

Opisan primer potrjuje, da sodobni pristopi k pouku v 21. stoletju niso samo zaželeni, ampak nujni, zlasti še, če pomislimo na napovedi strokovnjakov, kako se bodo spreminjali poklici in trg dela ter katere kompetence bodo nujne za karierni razvoj in vključitev na trg dela. Hkrati se pojavi vprašanje, ali imamo učitelji dovolj znanja in spretnosti, da opolnomočimo dijake za vse izzive v prihodnosti. Pred uvajanjem novosti v svoje delo smo nekoliko previdni. Toda ko se lotimo nečesa, česar med svojim profesionalnim delom še nismo izvajali, stopamo na pot (samo)raziskovanja tudi sami in s svojim zgledom dokazujemo, da se izzivov časa ni treba bati. Tudi tako dijake pripravljamo na življenje.

5. Viri in literatura

Atlagič, G., Ciglič, I., Černilec, J., Gorjan, M., Krošl, K. in Maher, N. (2006). *Projektno delo: Gradivo za učitelje.* Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Projektno_delo.pdf

Kompetence prihodnosti na Cross border seminarju. (2019). Pridobljeno s https://www.europass.si/euroguidance/kompetence-prihodnosti-na-cross-border-seminarju/

Mohar, M. (2008). *Glasovi mladih – Slovenska šolska glasila in njihovo mentorstvo.* Ljubljana: Javni sklad RS za kulturne dejavnosti.

Poznanovič Jezeršek, M., Križaj Ortar, M., Krakar Vogel, B., Končina, M., Krvavica, S., Hedžet Krkač, M. … Ambrož, D. (2008): *Učni načrt. Slovenščina: gimnazija.* Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf

Projektno učenje. (2018). Gradivo s seminarja v powerpoint obliki. Ljubljana: Mladinska postaja Moste.

Uvod v zbornik Cross border seminarja na Bledu. (2019). Pridobljeno s https://www.euroguidance.eu/resources/publications/other-publications/cross-border-seminar-2019

Žnidaršič Žagar, S. (2019). *The contemporary labour market: How to provide career guidance when we do not know exactly what future brings?*. Prispevek je bil predstavljen na Cross border seminarju na Bledu.

Kratka predstavitev avtorice

Marjana Jus, profesorica slovenščine, poučuje slovenščino na Gimnaziji Moste. Sodeluje z različnimi ustanovami (z Zavodom RS za šolstvo kot članica Državne komisije za tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje, Državnim izpitnim centrom kot zunanja ocenjevalka na splošni maturi, Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport kot izpraševalka za slovenski jezik na strokovnih izpitih …) in pri različnih dejavnostih v šoli (mentorstvo dijakom v času projektnih dni, priprava in izvedba literarno-glasbene prireditve, priprava prireditve ob kulturnem prazniku …).

Uporaba mikrozgodovine pri pouku – primer metodologije projektne naloge učencev o življenju starih staršev

The Use of Microhistory in Teaching – Methodology Example of a Student's Project about Grandparent's Life

Maja Grbec Švajncer

Osnovna šola 8 talcev Logatec
Maja.grbec-svajncer@guest.arnes.si

Povzetek

Dvajseto stoletje, v katerem so bile rojene sedanje odrasle generacije, sta zaznamovali dve svetovni vojni, v razvoju človeštva je novo dobo začela izraba atomske energije. Usodo sveta so krojili Hitler, Stalin in drugi voditelji. Vendar vse to je nekaj daljnega, tujega. Naša resničnost so bili naši ljudje, ki so se rodili v dvajsetem stoletju. To so bili babice in dedki učencev, ki so bili del zgodovine. O njihovem življenju ne vemo nič. Pa vendar so to ljudje s svojim obrazom, imenom in priimkom. In prav zaradi zgoraj naštetih dejstev se je v prejšnjem stoletju vse bolj začela uporabljati metoda mikrozgodovine v historiografiji. Kot so bili »mali ljudje« velikokrat prezrti, je danes prav, da se tudi o njih govori. To so ljudje, ki so živeli pred nami in dali nas, toda ne samo gene, meso, kri. Tudi zaradi njih smo takšni, kot smo in je vse okoli nas takšno, kot je. Kot so bili oni nadaljevanje svojih prednikov, smo mi njihovo. In tako so učenci pri pouku spoznavali življenjske zgodbe svojih dedkov in babic. Jih nato poskušali umestiti v zgodovinski okvir – makroravni. Vzorci mišljenja se v družini prenašajo iz generacije na generacijo. Primarna socializacija zelo vpliva na posameznikov razvoj. In skozi zgodbe starih staršev se pokaže tudi pogled učencev na dogajanje v 20. stoletju. Vse skupaj zaključimo z obiskom muzeja, kjer so učenci dejansko aktivni in so del dogajanja v muzeju.

Ključne besede: intervju, mikrozgodovina, študija spomina, ustna zgodovina, ustno pričevanje.

Abstract

The 20th century when today's adult generations were born was marked by two World Wars. In the development of humankind a new era began with the use of atomic energy. The destiny of the world was shaped by Hitler, Stalin and other leaders. However, all this seems to be something very distant and foreign. Our reality was marked by our people who were born in the 20th century. They were our students' grandmothers and grandfathers and they were part of the history. We do not know anything about their lives. However, these people have faces, names and surnames. Due to the above-mentioned facts the previous century saw the use of the microhistorical approach in histography. As a matter of fact, »ordinary people« were frequently ignored in the past that is why it is the right thing to talk about them today. These are people who lived before us, who didn't give us just genes, flesh and blood, but also influenced our way of thinking and habits. We are who we are also because of them and everything around us is the way it is. They were descended from their ancestors and we are descended from them. So I have made a decision… Students in class are familiarized with their grandparents' stories and later try to put them into the historical context at a macro level. In families thinking patterns are passed down from generation to generation. Primary socialization has a huge influence on the individual's development. Their grandparents' stories also reflect our students' viewpoints on the 20th century events. Finally, we visit a museum where students take an active part in museum activities.

Key words: interview, memory study, microhistory, oral history, oral testimony.

1. Uvod

Danes je zelo aktualno poudarjanje pomembnosti sodobnih učnih metod in pristopov, kjer so učenci aktivno vključeni v učni proces. V tretjem tisočletju je učni proces osredotočen na učence in ne na učitelja. Učitelj naj motivira učence, da v učnem procesu sodelujejo. Učenci morajo učno snov razumeti, sami morajo iskati rešitve problemov in se dokopati do novih spoznanj, resnic. V osnovni šoli učenci še niso dovolj zreli, da bi sami iskali rešitve, med njimi pa so posamezniki, ki izstopajo iz povprečja. Večina učencev pa še ni sposobna notranje motivacije, ki bi jih pripeljala do bolj aktivne vloge v učnem procesu.

Učitelji se trudimo, da bi v način dela z učenci vpeljali bolj sodobne oblike poučevanja. Včasih smo pri pouku izhajali izključno iz navajanja posameznih zgodovinskih dejstev. Danes poskušamo v pouk vpeljati več samoaktivnosti učencev. Zelo pomembna na vseh ravneh pouka je aktivna participacija mladih. Pri tem gre za njihov pogled na svet in njihovo dojemanje preteklosti. Pri tem je bistveno vprašanje, kako vključiti učence, da jim bodo te teme bolj zanimive, bližje in da bodo sami razmišljali o njih. Kot odgovor na to vprašanje je prišlo do odločitve za uvajanje novih pristopov pri pouku zgodovine, predvsem uvajanju mikrozgodovine kot tiste, ki naj učencem zgodovino približa tako, da jo bodo sprejemali kot nekaj svojega. Dopolnilo bo obisk v krajevnem muzeju, kjer bo preteklost s predmeti postala bolj nazorna in oprijemljiva. Tam se bodo srečali s predmeti, o katerih bodo slišali od starih staršev. Gre za celoto didaktičnih metod, ki ne ostajajo pri podajanju snovi, pač pa poudarjajo aktivno sprejemanje učencev. Pri pouku zgodovine je to še posebej mogoče, saj imamo možnost za neposredno srečanje z zgodovino.

Na prvem mestu so to živi pričevalci, ki lahko marsikaj povedo o preteklih časih. Zunanje inštitucije, pričevalci, igrajo pomembno vlogo v vzgojno izobraževalnem procesu. Znanje, ki je pridobljeno pri pouku v šoli, nadgradijo in poglobijo, saj je izkustveno učenje pomemben del učnega procesa. Razlaga pričevalca v obliki zgodbe, ki zajema osebno izkušnjo, predstavlja dober primer oživljanja zgodovine. S tem in s predmeti v muzeju prihaja do realizacije učnih ciljev zunaj šolskih prostorov. Zato je za pouk zgodovine zelo pomembno, da šola sodeluje z zunanjimi inštitucijami in z ljudmi, saj ob tem učenci razvijajo spretnosti iskanja in zbiranja novih informacij (Učni načrt za zgodovino, 2011).

Učenci se pri takšnem delu učijo veščin kritičnega mišljenja. Učijo se vrednotiti vire. Viri so raznovrstni, pisni, materialni, ustni, audio-vizualni. Veliko informacij se prenaša ustno. Pri tem pride do mikrozgodovine kot sestavnega dela učnih ur zgodovine.

2. Ustna zgodovina-mikrozgodovina

»Ustna zgodovina je v našem osnovnošolskem prostoru premalo zastopana. Vključitev v učne načrte in delo pri pouku ter izven njega bi izredno koristilo učencem tako na področju razvijanja določenih spretnosti in sposobnosti kot tudi na področju razumevanja, analiziranja in vrednotenja zgodovinskih dogodkov. Navsezadnje, vendar ne najmanj pomembna, pa je aktivna

vključenost učenca pri raziskovanju preteklosti – preko primarnih virov in z njimi povezanih neprecenljivih pričevalcev. V nadaljevanju je prikazan alternativni pristop projektnega dela na področju ustne zgodovine, ki ga lahko učitelj zgodovine uporabi pri delu z učenci, ravno tako so podani predlogi, kako učence vključiti v projektna dela, jih naučiti pravilnega pristopa pri uporabi ustnih virov, razumevanja, analiziranja in interpretiranja izrečenega.« (Kukanja, 2006, str.447).

Že antični avtorji so se posvečali zbiranju zgodb in njihovo sporočilo je bilo jasno. Človek ne more dvakrat stopiti v isto reko, v tem je skrit tudi odgovor, zakaj človek želi poznati preteklost svojega rodu in življenje tistih, ki so ga rodili in vseh pred njimi. Kot da se želi vrniti k izvirom, čeprav ve, da je voda neponovljivo odtekla. Namen moje predstavitve je pokazati na pomembnost ustnih pričevanj posameznikov in le ta pričevanja vključiti v pouk zgodovine.

Učni načrt zgodovine od 6. – 9. razreda devetletne osnovne šole eksplicitno ne umešča področja ustne zgodovine med cilje, ki jih morajo učenci osvojiti (Učni načrt za zgodovino, 2011). Zato zanemari dejstvo, da je ustna zgodovina s tehnikami, ki jih morajo učenci poznati, uporabna na vseh stopnjah izobraževanja. Prav tako je pomembna zaradi interdisciplinarne naravnanosti, saj omogoča raziskovanje in vključevanje drugih predmetnih področij.

Ustni zgodovinski viri so zgodovinski viri, ki s pomočjo ustnega izročila ohranjajo zgodovino. To je razvidno predvsem iz zgodb staršev oziroma starih staršev, mitov, bajk, legend. Ustna zgodovina, ki je opredeljena kot ustno izročilo oz. pripoved, je pomemben vir odkrivanja, raziskovanja in nadaljnjega interpretiranja zgodovine. O ustni zgodovini lahko govorimo tudi kot o sistematičnem zbiranju zgodb preživelih prič zgodovine, katere so ne glede na rasno, socialno, politično ali versko pripadnost pričevalca ključni element sestavljanja zgodovine in kot take jih moramo skrbno varovati pred izginotjem (Moyer, 1999).

»In prav zaradi vseh zgoraj naštetih dejstev se je na prehodu iz sedemdesetih v osemdeseta leta med italijanskimi historiografi zgodil »škandal« mikrozgodovine, ki ga je zanetila skupina avtorjev tedanje mlajše generacije. Ti zgodovinarji so se preusmerili iz makroravni na mikroraven.« (Levi, 1995, str.5).

3. Uporaba ustne zgodovine v šoli

Ustna zgodovina ima nalogo prikazati videnja intervjuvanca. To so izražene misli, občutki in videnja, ki so dopolnjena nadgrajena s fotografijami, pismi, dnevniškimi zapisi in podobnim. Pridobljene intervjuje moramo analizirati in jih postaviti v pravilen zgodovinski kontekst. Dober spraševalec mora poznati področje spraševanja. Ko se posameznik pripravlja na intervju si mora na listu zastaviti določena vprašanja. Postaviti si mora okvir pomembnih vprašanj in tem, ki naj bodo v ospredju, ko se bo intervjuvanec oddaljil od predvidene problematike. V osnovnošolsko delo bi bilo potrebno vključiti več zgodb, pričevanj ljudi, ki so določene dogodke preživeli. Ustna zgodovina učencem približa zgodovino in skozi spomine je mogoče obravnavati pretekle dogodke. Učenec lahko postavlja vprašanja po svoji presoji. Priporočeno je oblikovati poseben vzorec vprašanj, ki se nanašajo na poglavje oziroma dogodke, ki nas zanimajo in o katerih bomo spraševali pričevalca. Učenci so že spoznavali tehnike oblikovanja intervjuja pri pouku slovenščine v osmem razredu.



Slika 1: Logatec (last Vojni muzej Logatec)

Za učence so zgodovina njihovi babice in dedki, njihovo življenje, ki ga želijo spoznati. O njihovem življenju vedo zelo malo, večinoma celo nič, čeprav so bili to njihovi predniki, ljudje s svojim obrazom, imenom in priimkom. Na sliki 1 je prikazan Gorenji Logatec po drugi svetovni vojni in hiše in cerkev na hribu, ki so danes seveda drugače postavljene. Drevesa so zrasla, cerkvice se danes ne vidi. V tem kraju so živeli ljudje, ki so danes del projektne naloge. Usmerjenost k preučevanju njihovih življenj je v zgodovinopisju pripeljala do mikrozgodovine, kot se imenuje to preučevanje. S tovrstno zgodovino in njihovimi metodami so predmet preučevanja postali »mali ljudje«, ki jim prejšnje zgodovinopisje ni namenjalo nobene pozornosti. Ti ljudje so bili preprosto prezrti, kot da je to samoumevno. Toda danes je že nesporno, da so tudi ti del zgodovine in zato se z zgodovino kot predmetom na osnovni šoli obračamo k njim. To so ljudje, ki so živeli pred nami in dali nas. Tudi zaradi njih smo takšni, kot smo, in je vse okoli nas takšno, kot je. Kot so bili oni nadaljevanje svojih prednikov, smo mi njihovo. To je bilo vodilo, zaradi katerega je prišlo pri pouku zgodovine na OŠ 8 talcev v Logatcu do projekta, preko katerega učenci spoznavajo življenjske zgodbe svojih dedkov in babic. Naslednji korak je njihova umestitev v zgodovinski okvir na makroravni. Vzorci mišljenja se v družini prenašajo iz generacije na generacijo. Primarna socializacija zelo vpliva na posameznikov razvoj. Skozi zgodbe starih staršev se pokaže tudi pogled učencev na dogajanje v 20. stoletju. Seznanjanje z domačo preteklostjo vsako leto zaključi obisk muzeja v domačem kraju. Ta muzej je posebnost zato, ker učenci v njem niso pasivni sprejemniki tega, kar jim ponuja, ampak je obisk zasnovan tako, da postanejo tudi sami del dogajanja. V muzejih je praviloma vse pod steklom in nedostopno, tu je več starin tam prav zato, da jih učenci primejo v roke in se z njimi seznanijo na oprijemljiv način.

4. Ustna zgodovina in projektno delo v 9. razredu

Raziskava, ki naj predstavi določene skupne značilnosti določenega obdobja in ljudi na določenem terenu, terja svoj vzorec, torej tipične predstavnike vseh značilnih skupin celote v ustreznem številčnem zaporedju. Najprej je potrebno ugotoviti vse socialne in druge skupine, jih določiti v razmerju do celote in potem v skladu s temi deleži poiskati predstavnike posameznih ciljnih skupin. Pri vseh je potrebno uporabiti enako metodologijo in seveda pričakovati, da bodo vsi odgovori ustrezno korektni, da bo tako mogoče priti do izsledkov, ki jih bo seveda dala temeljita analiza.

Prva je določitev in izbira intervjuvancev. Tega so se lotili učenci devetega razreda, pri čemer ni šlo za nikakršne izbrane posameznike, žal (ali mogoče je bilo prav to dobro), saj je ta projekt temelji na drugačnih izhodiščih. Tako je bil krog pričevalcev opredeljen po čisto drugem in precej nenavadnem merilu. Ni šlo za izbrane posameznike, niti ni bilo mogoče vedeti ali bodo sploh tipični ali blizu tipične podobe mladostnikom rojenih v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Dejansko so učenci intervjuvali svoje stare starše. Pri tem je bilo v izhodišču čisto vseeno, kdo so bili ti stari starši, od kod so bili, kaj in kako so počeli in ali so sploh tipični za svojo generacijo. Učenci so opravili intervjuje s tistimi starimi starši ali drugimi starejšimi ljudmi, ki so hoteli sodelovati.

Osebni spomini so vedno nekaj zelo intimnega. Pregovor pravi, da ima mladost pričakovanja in starost spomine. Torej so spomini največ kar je starim ljudem ostalo. Kakorkoli je včasih na prvi pogled videti, kot da nekateri z njimi razmetavajo in jih delijo z vsemi, ki so jih pripravljeni poslušati, je to res samo na prvi pogled. Del spominov je tisti, ki je na voljo vsem in vsakomur, toda še zdaleč ne vsi. Praviloma jih zakopljejo in ljubosumno hranijo ter ne puste do njih. Nekaj zato, ker so samo njihovi in čisto osebni, nekaj zato, ker menijo, da jih ne bi prav razumeli, zlasti, če so kdaj počeli kaj slabega ali pri čem takem sodelovali, naj bo to slabo po splošno družbenih merilih ali glede na njihovo osebno moralo.



Slika2: Spravilo sena (last Vojni muzej Logatec)

Velika prednost naše raziskave pa je po drugi strani prav ta, da so jo dejansko naredili vnuki in vnukinje obravnavane generacije. Če se mati in oče težko odpreta svojemu otroku, je odnos do vnukinj in vnukov nekaj čisto drugega. Ti so mlado, ljubko nadaljevanje njihovega življenja in brez vseh odgovornosti in bremen, ki ležijo na odnosu starši-otrok. Zato lahko vnuk sprašuje, česar hčerka ali sin ne bi mogla. Na sliki 2 je prikazano spravilo sena. Delo je potekalo ročno. Danes redko vidimo takšne prizore.

Tako kljub temu, da obravnavani vzorec neke generacije sploh ni vzorec v pravem smislu besede, pripoved babic in dedkov svojim vnukom pove veliko o nekem obravnavanem obdobju. Ko so učenci prinašali v razred svoje intervjuje, smo prišli do spoznanja, da je nalogo uspešno opravila polovica učencev. Pridobljenih je bilo 34 intervjujev. Izmed teh 34 obravnavanih jih izhaja 19 iz kmečkih družin, 5 iz obrtniških družin, 5 iz delavskih, 2 iz rudarskih, 1 iz železničarske, 1 iz uradniške in 1 iz družine doktorja znanosti. Pri pouku smo njihove ankete razčlenili, se o njih pogovarjali in veliko govorili o tem, da je potrebna vedno velika mera kritičnosti. Z dojemanjem dogajanja se ukvarja zlasti eksistencialističen pogled na svet. Nekoliko poenostavljeno povedano, v tem pogledu okoli človeka ni to, kar je, marveč samo tisto in takšno, kot zaznava on sam. Odgovori na vprašanja naših intervjuvancem so izrazita potrditev te teze. Vse, o čemer govore, je samo njihov osebni spomin, kot je nastal zaradi in samo zaradi vsakega posebej in se mu ohranil samo zaradi njegovih osebnih razlogov. Zato o tem, kar bo nosil s seboj skozi življenje v svojih spominih, niso odločale objektivne zgodovinske družbene in podobne zakonitosti. Te so bile samo okvir njegovega osebnega dogajanja, zato jih je ohranil samo toliko, kot so nujne zaradi njega samega ali jih je celo odmislil. Na sliki 3 prikazujemo nabornike, ki so bili vpoklicani v vojsko. Ta dan je bil zanje vesel in grozote bojišča še daleč. Njihovo veselje bo kmalu zamenjala žalost in bolečina.

Enako ni treba vsega zapisanega v spominu vzeti za zgodovinsko resnico tudi z vidika vrenotenja pomembnosti dogajanja v spominu posameznika. So deli življenja ali dogajanja, za katere preprosto noče vedeti in jih je izbrisal, potisnil v podzavest ali jim namenja obrobno mesto. Mogoče je med najznačilnejšimi primer mlade ženske, ki opisuje svoja mlada leta, ko je že službovala, popolnoma zamolči, da je takrat tudi dobila nezakonskega otroka. To pove šele čisto na koncu, ob nekem drugem vprašanju in v čisto drugi zvezi, ne da bi pojasnila, kdaj ga je dobila in s kom je zanosila.



Slika 3: Vojaški naborniki (last Vojni muzej Logatec)

5. Zaključek

Subjektivnost osebnega spomina se kaže zlasti v ocenah in merilih. Objektivnost je tako ali tako zelo relativen pojem, toda osebni spomini se na njene zakonitosti praktično ne ozira. Kar je ohranil in kar je pripravljen posredovati drugim, stori tako, kot so mu to narekovala človekova osebna merila. Preveč bi bilo opredeljevati, v čem so bila rojena, kolikšen delež ima pri tem človekova osebnost, koliko gre za posledice izobrazbene ravni, pridobljenih, priučenih, privzgojenih meril, vplivov staršev, okolja, cerkve in drugega.

Navedeni pomisleki o zanesljivosti oziroma nezanesljivosti spomina z vidika realnega dogajanja so seveda bistveni samo v okviru oblikovanja, kolikor le mogoče objektivne zgodovinske slike o časih in ljudeh. Naša predstavitev ni zgodovinopisna in teh namenov niti nima. Za kaj takega je vzorec premajhen, temeljitost različnih intervjujev preveč raznolika, sploh pa ni cilj priti do nečesa, kar bi bila neosebna objektivna zgodovina. Sploh osebni spomini niso namenjeni oblikovanju neke »objektivne« podobe o časih in dogajanjih. Kaj pa je v tem primeru sploh objektivnost, ko osebni spomini najbolje povedo, da je dejansko šlo samo za subjektivna dojemanja sodelujočih. Del objektivnosti je čas in kraj dogajanja, število sodelujočih, mogoče še kaj, toda tudi te neizpodbitne realnosti ljudje različno doživljamo. Kar je nekomu vroče, je drugemu prijetno toplo, in ta zelo preprosta toda zgovorna primerjava najbolje pove, kako je s človekovim odnosom do »objektivnosti« okoli njega.

6. Literatura in viri

Aries, P. (1991). *Otrok In družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana, Studia Humanitatis. Škuc. Filozofska fakulteta

Caunce, S. (1994). *Oral History and the local historian*. London and New York: Longman

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: The Macmillan company

Klavora, M. (2012) Intervju in ustna zgodovina: Pričevanje ali pripoved?. *Acta Histriae, št.20.*

Kukanja, M. (2016). Ustna Zgodovina v osnovni Šoli. *Zgodovinski časopis Št.60.*

Levi, G. (1995). *Nematerialna dediščina*. Ljubljana. Marta Verginella. Spremna beseda, Od Crocejevih nečakov do mikrozgodovine. Studija humanitatis. ŠKUC. Filozofska fakulteta

Program osnovna šola, Zgodovina. (2011). Učni načrt. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ

Puhar,A. (1982). *Prvotno besedilo življenja*. Zagreb. Globus

Ramšak, M. Razmišljanja, paberki in utrinki po 9. Mednarodni konferenci ustne zgodovine, IX International Oral History Conference „Communicating Experience“, Goteborg, 13.-16.6.1996

Verginella, M. (2012). Zgodovinopisna in politična raba pričevalca. *Acta Histriae. št. 20.*

Toplak, K. (2008). Arhivirana ustna zgodovina. Pomen , zbiranje in ohranjanje ustnih pričevanj za zgodovino migracij, *Arhivi 31*

Učni načrt, izbirni predmet zgodovina. (2008). Odkrivajmo preteklost mojega kraja. Ljubljana:MŠŠ,ZRSŠ

Zonabend, F. (1993). *Dolgi spomin*. Ljubljana. Studia humanitatis. Škuc. Filozofska Fakulteta

Kratka predstavitev avtorice

Maja Grbec Švajncer je po izobrazbi profesorica zgodovine in univ. dipl. sociologinja kulture. Šolala se je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Od leta 1998 je zaposlena na osnovni šoli 8 talcev v Logatcu. Svoje delo je nadgrajevala z objavami različnih člankov s področja ustne zgodovine. V preteklem letu je bila mentorica raziskovalni nalogi, ki je prejela zlato priznanje. Je avtorica knjige z naslovom: Rojeni za vojno.

Gozdne antične olimpijske igre

Forest Ancient Olympic Games

Viktor Klampfer

Gimnazija Bežigrad
Viktor.klampfer@gimb.org

Povzetek

Antične olimpijske igre. Zanimive zgodovinske igre, preko katerih bodo otroci spoznali del zgodovine, na katerega se vežejo današnje sodobne olimpijske igre, naučili se bodo pripraviti teren in pogoje za tekmovanje, naučili se bodo izdelovati orodja in orožja, ki so jih takratni tekmovalci potrebovali. Spoznavali bodo običaje in glasbo takratnega časa, se naučili izvesti takšne igre, podprte s teoretičnimi vsebinami, in nenazadnje uživali v izvedbi in pri sodelovanju na igrah samih. Na Gimnaziji Bežigrad smo podobne igre izvedli v okviru projektnega dneva. Različne skupine so imele različne naloge (pri športu smo se posvetili športnemu delu iger). Dijaki so pripravili orodja in orožja doma. Dirke z vozovi pa nismo izvedli. V treh urah smo potem izvedli igre od otvoritve do podelitve priznanj in zaključne slovesnosti. Prizorišče smo tudi ustrezno pripravili. Kakšnih posebnih zapletov ni bilo, je pa potrebno paziti da je voditelj iger podrobno seznanjen z posameznimi deli iger. Dijaki so pokazali veliko mero iznajdljivosti pri izdelkih in visoko motivacijo pri izvedbi iger. Tudi glasbeni in literarni prispevki so bili na visokem nivoju. Čakamo pa še priložnost, da te igre izvedemo v naravnem okolju, saj do sedaj še nismo uspeli organizirati tabora s takšno vsebino.

Ključne besede: antika, glasba, olimpijske igre, šport, zgodovina.

Abstract

Ancient Olympics. Interesting historical games through which children will become acquainted with a part of the history of today's modern Olympic Games. The children will learn how to prepare the ground and conditions for the competition, they will learn how to make tools and weapons that the then competitors needed. They will learn the customs and music of the time, learn how to perform such games supported by theoretical content and, last but not least, enjoy the performance and participation in the games themselves. At Bežigrad High School, we performed similar games as part of the project day. Different groups had different tasks (in sports we focused on the sports part of games). Students prepared tools and weapons at home. We did not manage to perform races with horses. We then performed the games from the opening to the awards and the closing ceremony. We also prepared the scene properly. There were no specific complications, but care should be taken to ensure that the narrator is thoroughly familiar with individual parts of the game. The students showed a great deal of resourcefulness in the products and a high level of motivation in playing games. Musical and literary contributions were also on high level. I am also waiting for the opportunity to run these games in a natural environment, as I have not managed to organize a camp with such content so far.

Keywords: antiquity, history, music, olympics, sports.

1. Uvod

Idejna zasnova za gozdne antične olimpijske igre je dozorela pri športni vzgoji, kjer se je na projektnih dnevih obravnavala tema antičnih olimpijskih iger. Na podlagi te izkušnje je v povezavi z bivanjem v naravi dozorela ideja, da bi lahko podobne igre z vsebinami, ki so jih izvajali na antičnih olimpijskih igrah, imeli tudi otroci, ki bivajo na lokaciji, ki omogoča, da si z naravnimi materiali ustvarijo pogoje za izdelavo orodij in orožij, kot so jih imeli tekmovalci takrat. V povezavi z zgodovino morajo otroci pregledati, kakšne so bile antične olimpijske igre. Ugotoviti morajo, na kakšni tleh so potekale igre, kakšna so bila tekmovališča, kakšno opremo so nosili tekmovalci. Ker se igre odvijajo v antičnem času, morajo ugotoviti, komu so bile igre posvečene, kdo je lahko nastopal na igrah, kakšna priznanja so dobili tekmovalci. Povezava s športom je seveda sam nastop na igrah v različnih disciplinah, hkrati pa tudi priprava tekmovalcev na igre. Izbrati je treba najboljše tekmovalce posameznih področij, ki jih zastopajo na igrah. Kar se tiče povezave s glasbo, je iz literature treba izvedeti, kakšne inštrumente so imeli in kakšno glasbo ter plese so izvajali v času priprav na igre, med samimi igrami in na zaključni slovesnosti ali prireditvi. Povezava s tehničnim poukom pa je priprava in izdelava prizorišča samega in izdelava orodij in orožij, ki so jih tekmovalci uporabljali pri tekmovanju. Treba je vedeti, da so igre imele svojevrsten pomen v takratnem obdobju, saj so se v času iger prekinile vse vojne, ki so potekale, tekmovalci, ki so se še prej borili na bojiščih, pa so tekmovali med seboj na prizoriščih iger.

Kako naj bi potekala organizacija takih iger, je seveda odvisno od razmer, ki so v danem trenutku na terenu. Tudi sama priprava iger lahko poteka na več načinov. Lahko je ena ekipa zadolžena za pripravo tekmovališča, druga za pripravo rekvizitov (orodij in orožij, ki jih bodo tekmovalci potrebovali), tretja za pregled zgodovine in informiranje ostalih udeležencev s teoretično vsebino antičnih olimpijskih iger, četrta ekipa je ekipa tekmovalcev, ki se pripravljajo na igre, peta pripravlja glasbila. Lahko pa se ekipe razdelijo in vsaka ekipa pripravi svoje rekvizite, določi tekmovalce, ki bodo zastopali ekipo na igrah, sama izdela glasbila, zadolženi pa so tudi za del, ki je skupen vsem ekipam, to je za pripravo tekmovališča. Včasih je seveda potrebna tudi kar velika mera improvizacije, pri kateri pa po navadi otroci nimajo večjih težav, morda potrebujejo samo kakšen nasvet ali napotek v pravo smer in bodo s svojo domišljijo presegli pričakovanja, saj smo odrasli po navadi tisti, ki smo omejeni pri domišljiji in imamo določene predsodke. Včasih je bolje, da otrokom pustimo »proste roke«, če le ne zaidejo preveč s poti, saj jih pretirano usmerjanje omejuje pri njihovi domišljiji in jih ovira, da bi izrazili in udejanjili svoje ideje.

Seveda je pri izdelavi določenih orodij in orožij potreben določen nadzor, in sicer predvsem pri uporabi kakšnih rezalnih in vrtalnih orodij, posebej če dela potekajo neposredno v gozdu in se materiali ne obdelujejo v učilnicah.

Približno podobno obliko takih iger smo izpeljali na Gimnaziji Bežigrad ko smo imeli projektne dneve, kjer je bila tematika antika. Zato smo se v aktivu športne vzgoje odločili, da izvedemo obliko antičnih olimpijskih iger, kjer so dijaki doma pripravili rekvizite. Nismo pa vključili dirk z vozovi. Ko bodo dijaki imeli večdnevni tabor v kakšnem primernem CŠOD-ju pa imam namen v kolikor bom sodeloval kot športni pedagog na taboru, te vsebine izvesti v naravi. Z vidiki varnosti je seveda potrebno pri sami izvedbi športnega tekmovanja pri metih zagotoviti ustrezen prostor, kamor bodo orodja letela (predvsem pri metu diska ne bi bilo dovoljeno vrtenje s telesom, ampak samo zamah z roko in izmet). Pri sami izvedbi iger nismo

imeli težav (vendar pa smo morali zaradi izvedbe v dvorani ustrezno zaščititi orodja, da niso povzročala težav s poškodbami paketa).

2. Antične igre

Antične olimpijske igre so bile vrsta atletskih tekmovanj med predstavniki mestnih državic in ene izmed vsehelenskih iger antične Grčije. Bile so v čast Zevsu in Grki so jim pripisovali mitološki izvor. Prve olimpijske igre so datirane v 776 pred našim štetjem. Nadaljevale so se tudi, ko je Grčija prišla pod rimsko oblast, dokler jih cesar Teodozij I. leta 394 ni prepovedal ob uvedbi krščanstva kot državne religije. Igre so potekale vsaka štiri leta, olimpijad je postal enota časa v zgodovinski kronologiji. Olimpijske igre imajo dolgo zgodovino. Prvi zapisi o zmagovalcih segajo v leto 776 pred našim štetjem, a če gre verjeti legendi, so jih v dobi antične Grčije prirejali že prej. Olimpijske igre so prirejali vse do 393 leta našega štetja, a nato jih je rimski Cesar Teodozij prepovedal. Šele, ko so arheologi pričeli z izkopavanjem Olimpije, so začeli oživljati misel o olimpijskih igrah.

Med igrami je bilo uzakonjeno olimpijsko premirje, da bi športniki lahko varno pripotovali iz svojih držav na igre. Nagrade za zmagovalce so bili venci iz oljčnih vejic ali krone. Igre so postale politično orodje, ki so ga mestne državice uporabljale za uveljavitev prevlade nad svojimi tekmeci.

Starodavne olimpijske igre so bile verski festival in športni dogodek. Igre so potekale v čast grškega boga Zevsa in srednji dan iger mu je bilo treba žrtvovati 100 volov. Sčasoma je Olimpija, mesto iger, postala osrednja točka za čaščenje vodje grškega panteona, zato je bil vrh gore postavljen tempelj.

Antične olimpijske igre so bile "mednarodne", saj so sodelovali športniki iz različnih grških mestnih državic. Proti koncu so udeleženci prišli tudi iz grških kolonij, pa tudi od daleč z obal Sredozemlja in Črnega morja. Če je želel športnik sodelovati na igrah, je moral biti rojen Grk (vsaj na začetku) in njihova imena so morala biti zapisana na seznamih. Zdi se, da so lahko sodelovali le mladi, saj je grški pisatelj Plutarh zapisal, da je bil en mladenič zavrnjen kot prestar in šele potem, ko je njegov ljubimec, ki je domnevno jamčil za njegovo mladost, posredoval pri špartanskem kralju, mu je bilo dovoljeno sodelovati. Preden bi lahko sodeloval, je moral vsak udeleženec priseči pred kipom Zevsa, da je bil na usposabljanju deset mesecev.

Glasba je imela pri antičnih Grkih osrednjo vlogo, saj je prežemala tako njihova razmišljanja kot njihovo izražanje. Glasba je bila spremljevalka olimpijskih iger (ter drugih podobnih festivalov) in njihovih zmagovalcev, zbori so spremljali tragedije in komedije, glasba pa je spremljala tudi njihove pesmi (tako epske kot lirske). Pitagorejci so verovali, da se je celotno stvarstvo porodilo iz glasbe in da je osnova bivanja prazvok. Platon pa je pisal o tem, kako različni glasbeni načini (modusi) vplivajo na našo duševnost in na naša čustva (Atchity, Mc Kenna, 1999, str. XXII).



Slika 1: Muze

Med starogrškimi zavetnicami umetnosti – muzami (slika 1) – je bila večina teh boginj tudi zaščitnic glasbe. Od devetih muz jih je pet povezanih z glasbo: 1. Evterpa – zaščitnica igranja na piščal – je upodobljena, kako igra na piščal aulos; 2. Terpishora, zaščitnica plesa, je upodobljena z liro; Erato, zaščitnica ljubezenskega pesništva, je upodobljena s kítarosom (liri podobnim glasbilom); 4. zaščitnica zgodovine Klio je upodobljena s trobento; 5. Kaliopa, zaščitnica epskega pesništva, je upodobljena z liro (Muses, 2018; Howatson,1998, str. 364).

Druge panoge so bile dirke z vozovi (slika 5), tudi peteroboj, ki je bil sestavljen iz rokoborbe, stadiona (teka (slika 2)), skoka v daljino (slika 4), meta kopja in meta diska (slednji trije niso bili ločeni). Pri dirkah z vozovi je zmagal lastnik vprege in ne jezdec oziroma vodja, zato je en lastnik lahko dobil več kot eno zmago.



Slika 2: Tek



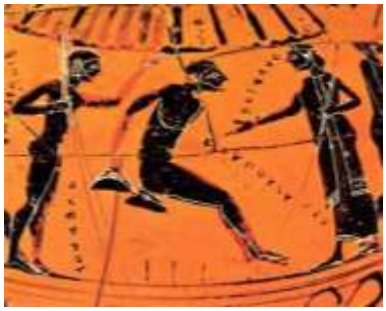
Slika 3: Rokoborba

Pod borbene panoge so spadale rokoborba (slika 3), boks in pankracij. Slednji skorajda ni poznal pravil, v borbi pa je bilo dovoljeno vse, razen grizenja in iztikanja očes, v Šparti pa tudi to. Pankracij se približuje športu, ki ga danes imenujemo mešane borilne veščine ali s tujko MMA, zgodovinar Vinko Zaletel pa ga je v tridesetih letih smiselno prevajal tudi kot vseboj.[2 Zaletel Vinko, Zgodovina telesne vzgoje in sokolstva. Ljubljana: Učiteljska tiskarna, 1933.] Borci so bili tako kot pri drugih panogah brez oblačil, borbe so bile po navadi trde, končale pa so se z nokavtom, predajo nasprotnika z dvigom kazalca ali pod določenimi pogoji s posredovanjem sodnika. Razumljivo se je zato okoli tega športa razvilo tudi kar nekaj napol mitoloških zgodb. Med njimi je posebej zanimiva o tekmovalcu Arhihionu (Arrhichion) iz mesta Phigalia, ki je za ceno zmage na olimpijskih igrah leta 564 pr.n.št. izgubil življenje. Arhihion je bil namreč v finalnem dvoboju že v izgubljenem položaju, saj ga je nasprotnik z nogami »zaklenil« in z rokami davil, zato mu je Arhihion zlomil prst na nogi in ga s tem prisilil

v predajo. A za Arhihiona je bilo že prepozno in je izdihnil. Kljub temu so ga razglasili za zmagovalca, v domačem mestu pa mu postavili kip, ki danes stoji v muzeju v Olimpiji. [3 Dixon John Gretton, McIntosh C. Peter, Munrow A. D., Willetts Ronald Frederick, Landmarks in the history of physical education. London: Routledge: Kegan Paul, 1957, str. 27-28.]

Atletska tekmovanja so potekala ob glasbeni spremljavi. Začetek tekem so najavili trobentači, ki so s svojimi glasnimi zvoki zbudili pozornost občinstva, nakar so heraldi glasno naznanili začetek tekme, po tekmi pa ime, očetovo ime ter kraj, iz katerega prihaja zmagovalec (Leuven, 2012a). Igralci na flavto so pri pentatlonu spremljali skoke v daljavo, saj so bili antični Grki prepričani, da glasba pri tako zahtevni atletski disciplini izboljšuje koordinacijo gibov (Hyde, 1921, str. 284; Leuven, 2012b).

Ko izvajamo določene vsebine v naravi je seveda potrebno kar nekaj improvizacije ali pa prilagajanja določenih pravil. Tako lahko tek na en ali več stadijev poteka po gozdni poti, ki pa ni nujno v ravni liniji, ampak ji sledimo kot se vije skozi gozd. S sodobnimi napravami (pametni telefoni) najbrž ne bo težko določiti prave razdalje. Tudi doskočišče za skok v daljini ni nujno jama z mivko. Zadoščalo bo kakšno mesto poraslo z mahom, ki je malo mehkejše za doskok, ali pa v kakšno kotanjo nanesemo nekaj listja in bodo tudi doskoki mehkejši. Pri tekih s ščitom ali v oklepu mora tekač nositi ščit ali imeti oklep na sebi. Oklepi so lahko izdelani tudi morda iz folije, ki se uporablja v kuhinji pri peki mesa ali peciva.



Slika 4: Skok v daljino



Slika 5: Dirke z vozovi

Dirke z vozovi morda predstavljajo največji izziv za organizacijo. Zato je morda potrebno vnaprej razmisliti na čem bi se lahko otroci vozili (kakšne rolke z malo večjimi kolesi ali kaj podobnega, morda se lahko vnaprej naredi kakšne lesene vozičke z malo večjimi kolesi). Namesto konj, so seveda otroci tisti, ki jih bodo nadomestili, za vprego pa uporabimo kakšne vrvi ali jermene. Morda še bolje kakšne palice ali hulahoop obroče, saj ko gre za zaviranje vrvi in jermeni ne bodo upočasnili vozička, če pa bo za povezavo služila palica pa se bo voziček tudi sočasno ustavljal s tistimi, ki vlečejo . Vsekakor pa naredimo razgibano progo, ki bo vključevala ovinke in vzpone kar bi naredilo tekmovanje še bolj zanimivo.



Slika 6: Tek na en stadij, stadion



Slika 7: 12 olimpijskih bogov

Tabela 1: športne discipline

Športna disciplina	**Športnik**	**Zmagovalec**	**Dodatne informacije**
tek	tekač	tekač	Če je dirka potekala enkrat čez polje, so jo imenovali *stadion*, dirko *diavlos* pa, ko so tekli enkrat čez polje in nato nazaj na izhodišče. Drugo dirko so imenovali *hipikos*, ko je tekač štirikrat zapored pretekel *stadion*.
dirke z bojnim vozom	jezdec	lastnik	Že od začetka je bila lahko zmagovalka na uradnih igrah tudi ženska, verjetno zato, ker ni fizično tekmovala, ampak je bila samo lastnica vprege. Tako ženske kot mnogi športniki tistega časa so običajno prihajali iz znanih in bogatih družin.
metanje diska	metalec	metalec	Metalec je bil omejen pri metodi metanja in bi lahko vrgel samo neposredno pred sebe. Metalec je imel kot večina

			športnikov primeren položaj telesa, ki je bil predpisan, da bi lahko pravilno vrgel disk.
skoki	skakalec	skakalec	Športnik je nosil uteži, privezane z usnjenimi pasovi, spredaj na rokah. Skakalec je moral pristati z obema nogama blizu skupaj in ne na vseh štirih.
tek v oklepu	tekač	tekač	Tekač je bil hoplit. To so bili moški, oblečeni v oklep, običajno so imeli samo čelado ali ščit, da ne bi bili pretežki. Ta panoga kaže, da so bile igre povezane z vojno.

3. Zaključek

V kolikor bomo otrokom dali dovolj svobode, hkrati pa jih usmerjali na določenih področjih, kjer opazimo, da jim je morda zmanjkalo idej ali pa včasih seveda tudi znanja, se nam obetajo zanimive antične olimpijske igre v sodobnem času. Otroke moramo prepustiti njihovi domišljiji, pa čeprav to včasih vodi malo stran od cilja, jim pa vsekakor omogoči, da na koncu rečejo: »To smo pa mi naredili!« Nemalokrat smo presenečeni, kako iznajdljivi so otroci, kako samostojno znajo opraviti marsikatero nalogo, za katero smo mislili, da je sploh ne morejo opraviti. Včasih pa potrebujejo pomoč tam, kjer mislimo, da bodo nalogo zlahka izpolnili. Otroci so pač nepredvidljiva bitja z veliko domišljije in prav zaradi tega z velikimi cilji.

Podobnih stvari je še veliko in tako bi se lahko veliko sedečega učenja preneslo v naravo v aktivno obliko, hkrati pa bi se otroci ob gibanju še veliko naučili.

Sem učitelj športne vzgoje na Gimnaziji Bežigrad, kjer poučujem od leta 1995. Že pri sami športni vzgoji poskušam iz leta v leto delati na način, tako da dijakom ne bi bilo enolično pri urah športne vzgoje. V ta namen imamo na gimnaziji ogromno učnih rekvizitov in pripomočkov. Priskrbeli smo si tudi kitajske krožnike za vrtenje na palici in diablo, s katerimi razvijamo koordinacijo dijakov. Imamo tudi pikado in balinčke za razvijanje preciznosti, ogromno število ravnotežnih pripomočkov, elastik, kolebnic, različnih žog (tudi pilates in velike napihljive žoge), vozičke na štirih kolesi, hulahoop obroče ipd. to od športnega pedagoga zahteva nenehno iskanje novih vaj in iskanja novih nalog. Vsekakor pa to zelo popestri športno vzgojo in jo naredi zanimivejšo.

4. Literatura

Antične olimpijske igre.2019. [internet].[citirano dne 26.08.2019].

Dostopno na naslovu: https://sl.wikipedia.org/wiki/Anti%C4%8Dne_olimpijske_igre

Atchity, K.J., Mc Kenna, R. (ur.), 1999. The classical Greek reader. Oxford: Oxford University Press.

Dixon John Gretton, McIntosh C. Peter, Munrow A. D., Willetts Ronald Frederick, Landmarks in the history of physical education. London: Routledge: Kegan Paul, 1957

Hyde W.W., 1921 Olympic victor monuments and Greek athletic art. Washington: The Carnegie institution of Washington.

Howatson, M.C. (ur.), 1998. Antika. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Leuven,2012a http://ancientolympics.arts.kuleuven.be/eng/TC014EN.html [dostop: 12.08.2019]

Leuven, 2012b http://ancientolympics.arts.kuleuven.be/eng/TC015EN.html [dostop: 12.08.2019]

Lipičnik, A., 2017. Slovenci ste pet let pred nami. Zarja, letnik III, št. 25, 20.08.2019.

Muses - https://en.wikipedia.org/wiki/Muses [dostop: 13.08.2019]

Zaletel Vinko, Zgodovina telesne vzgoje in sokolstva. Ljubljana: Učiteljska tiskarna, 1933

Zappas Olympics, 2017. https://en.wikipedia.org/wiki/Zappas_Olympics [dostop: 17.08.2019]

SLIKOVNO GRADIVO

Slika 1: Muze [internet]. [citirano dne 19.08.2019]
Dostopno na naslovu:
http://www.o-4os.ce.edus.si/gradiva/zgo/grki/grki_verovanje_OI/muze.html

Slika 2: Tek. [internet]. [citirano dne 27.08.2019]
Dostopno na naslovu:
http://www.o-4os.ce.edus.si/gradiva/zgo/grki/grki_verovanje_OI/olimpijske_igre.html

Slika 3: Rokoborba. [internet]. [citirano dne 27.08.2019]
Dostopno na naslovu:
http://www.o-4os.ce.edus.si/gradiva/zgo/grki/grki_verovanje_OI/olimpijske_igre.html

Slika 4: Skok v daljino. 2019. [internet]. [citirano dne 27.08.2019]
Dostopno na naslovu:
https://cyberbuff.ru/sl/olimpiiskii-pryzhok-v-drevnei-grecii-kakie-vidy-sporta-vhodyat-v-letnie/

Slika 5: Dirke z vozovi. [internet]. [citirano dne 28.08.2019]
Dostopno na naslovu:
https://www.mklj.si/robinzonijada-mladi?view=quiz&id=37

Slika 6: Tek na en stadij, stadion. [internet]. [citirano dne 28.08.2019]
Dostopno na naslovu:
https://visitworldheritage.com/en/eu/archaeological-site-of-olympia-greece/7d32eb45-1582-496a-b5b0-338b417b3a80

Slika 7:12 olimpijskih bogov [internet]. [citirano dne 11.08.2019]
Dostopno na naslovu:
https://sites.google.com/site/klaragrki1/bogovi/12-olimpijskihbogov

Kratka predstavitev avtorja

Viktor Klampfer je zaposlen na Gimnaziji Bežigrad, kjer poučuje športno vzgojo. Nekaj časa je delal tudi na osnovni šoli Pirniče. Vseskozi se trudi pri športni vzgoji uvajati novosti, tako, da ne bi bila enolična za dijake. Kljub temu da pri športni vzgoji ni teoretičnih vsebin, jih obravnava sproti pri posameznih športih, tako da dijaki dobijo širšo sliko o športu (njegovih radostih in tudi negativnih straneh (doping, poškodbe, vrhunski šport, pritiski). S široko paleto športov na Gimnaziji Bežigrad poskuša dijakom ponuditi širok izbor športov s katerimi se bodo ukvarjali večidel svojega življenja.

Prešeren, kaj te je treba bilo?

Prešeren, What was the Need of You?

Vida Novak

OŠ Dobrova
vida.novak1@gmail.com

Povzetek

V šesti alineji 2. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja je med drugim zapisano, da vzgojno-izobraževalni zavodi v Republiki Sloveniji razvijajo zavest o državni pripadnosti in nacionalni identiteti z obeleževanjem državnih praznikov in prav učitelji slovenščine na šoli so pogosto tisti, ki jim je zaupana ta naloga.
V šolskem letu 2012/2013 je bilo uvedeno obvezno proslavljanje (s šolsko prireditvijo) treh slovenskih praznikov, in sicer: dneva samostojnosti in enotnosti, dneva državnosti in slovenskega kulturnega praznika – Prešernovega dne.
Priprava šolske prireditve je za učitelja lahko izziv, lahko pa je tudi vir dodatnega stresa in slabe volje. In zelo pogosto prevladuje ravno slednje.
V prispevku je predstavljena prireditev ob Prešernovem dnevu, v katero je bilo vključenih več učencev, nadarjenih na različnih področjih.
Posebnost predstavljene prireditve je dejstvo, da si je prireditev, poleg učencev in učiteljev šole, ogledalo tudi štirinajst učiteljev oz. ravnateljev iz Ankare v Turčiji, Mascalucie na Siciliji, Murcie v Španiji in Acharnesa v Grčiji – predstavniki projekta Erasmus+ »Magic Word Fair Play«, ki so bili ravno takrat na obisku na šoli.
Prireditev je predstavljena skozi načrtovanje, pripravo in izvedbo. V vseh naštetih fazah so sodelovali učenci z različnimi interesi in zmožnostmi oz. t. i. nadarjeni učenci.
S prireditvijo, na kateri so se prepletale glasbene točke z deklamacijami (v slovenščini in angleščini) in odigranimi prizori (vnaprej posneti in z angleškimi podnapisi), smo želeli predstaviti življenje in dela tega našega pesnika, katerega dela so usodno zaznamovala slovenski prostor.

Ključne besede: dramatizacija, film, nadarjeni učenci, pesem, prireditev, scenarij, tuji jezik.

Abstract

Paragraph 6 of Article 2 of the Organisation and Financing of Education Act states that educational establishments in the Republic of Slovenia should raise awareness of citizenship and national identity by marking the occasion of state holidays. As it is often the case, the teachers of Slovene language are selected for this specific task.
In the 2012/2013 school year, a mandatory celebration of three Slovenian state holidays was introduced, namely, Independence and Unity Day, Statehood Day, and the Slovene Cultural Holiday or Prešeren Day. The latter are to be commemorated appropriately by organizing a school event.
The organization of the school event can turn out to be challenging for the teacher. It can become a source of stress and bad mood, which is most often the case.
This article presents the school cultural event held on Prešeren Day in which several students talented in many areas actively participated. What made the event special is the fact that it was seen not only by the students and teachers of the Dobrova primary school, but also by 14 teachers and head teachers from Ankara, Turkey; Mascalucia, Sicily; Murcia, Spain, and Acharnes, Greece. At that time, they were visiting our school as the representatives of the Erasmus+ project “Magic Word Fair Play”.

The school event is presented through the stages of planning, preparation, and execution. The students with many interests, special talents and skills, i.e., the gifted students took part in all stages.
The event intertwined musical acts with declamations in Slovene and English language and enacted scenes that were pre-recorded and subtitled in English. The aim of the event was to present the life and works of France Prešeren which indelibly marked the cultural space of Slovenia.

Keywords: dramatization, film, foreign language, gifted students, poem, performance, script.

1. Uvod

Učiteljem slovenščine na šoli sta pogosto zaupani priprava in izvedba prireditev, s katerimi se obeležijo državni prazniki. V šolskem letu 2012/2013 je bilo uvedeno obvezno proslavljanje (s šolsko prireditvijo) treh slovenskih praznikov. 6. člen Pravilnika o šolskem koledarju za osnovne šole namreč določa: »Zadnji dan pouka pred dnevom samostojnosti in enotnosti, dnevom državnosti in pred slovenskim kulturnim praznikom, šola organizira proslavo.« (Uradni list RS, št. 50/2012).

V tem prispevku bo predstavljena prireditev ob Prešernovem dnevu, v katero je bilo vključenih več učencev, nadarjenih na različnih področjih – glasbenem, literarnem, recitacijskem, dramskem, voditeljskem, prevajalskem, snemalnem in nenazadnje tudi tehničnem. Učenci so bili vključeni v vse tri faze: načrtovanje scenarija, pripravo scenarija in samo izvedbo prireditve.

Posebnost predstavljene prireditve je dejstvo, da so bili na prireditvi, poleg učencev in učiteljev naše šole, prisotni tudi učitelji oz. ravnatelji iz Ankare v Turčiji, Mascalucie na Siciliji, Murcie v Španiji in Acharnesa v Grčiji – predstavniki projekta Erasmus+ »Magic Word Fair Play«, ki so bili ravno takrat na obisku na naši šoli.

Ker na prireditev pridejo tudi obiskovalci, ki slovenskega jezika ne razumejo in ki ne poznajo našega praznika in ne poznajo pesnika Franceta Prešerna, so bili postavljeni nekateri poglavitni cilji:

- predstavitev življenja in del slovenskega pesnika, po katerem praznik nosi ime;
- tuji obiskovalci slišijo slovensko besedo, slovenski jezik;
- tuji obiskovalci vsaj deloma razumejo vsebino prireditve;
- spodbujanje ustvarjalnosti, samostojnosti in odgovornosti učencev;
- spodbujanje sodelovanja med učenci.

2. Prazniki

Prazniki so tisti dnevi, ki se jim daje poseben pomen ali pa so to dnevi, ki so posvečeni kakemu posebnemu dogodku. Nekateri so pomembni le za posameznika, drugi za vse ljudi. Razlog za praznovanje pa lahko poišče tudi vsak sam.

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je praznik definiran kot »dan, ko se navadno ne dela, posvečen kakemu pomembnemu dogodku ali spominu nanj«. (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 2014).

Ovsec (1994) v knjigi *Velika knjiga o praznikih: praznovanja na Slovenskem in po svetu* zapiše, da prazniki že tisočletja napolnjujejo človeško življenje, ga razbremenjujejo in tako harmonizirajo ter omogočajo, da vsaj za kratek čas ljudje pozabijo na težave. Pravi tudi, da so včasih ljudje bistveno bolje poznali vsebino praznikov, dandanes pa temelje praznovanja prekrivata nevednost in predvsem potrošništvo.

Poznamo več vrst praznikov: osebni, državni, kulturni in verski prazniki. V tem prispevku bo pozornost namenjena Prešernovemu dnevu, ki je eden izmed državnih praznikov, zato nekaj besed o tej vrsti praznika.

Državni praznik je praznik, ki ga praznujejo vsi prebivalci znotraj neke države. Pri tem je to običajno dela prost dan, ki je posvečen kakšnemu pomembnemu dogodku ali spominu nanj. V Republiki Sloveniji je 13 državnih[26] praznikov.

V sklopu razvijanja zavesti o državni pripadnosti in nacionalni identiteti se v šoli obeležujejo državni prazniki na najrazličnejše načine: s kratkimi objavami po šolskem radiju, s plakati, ki so obešeni po šoli, s prireditvami itd.

3. Prešernov dan, 8. februar

8. februar je slovenski kulturni praznik, ki se, v spomin na leta 1849 umrlega pesnika, imenuje tudi Prešernov dan. Na Wikipediji piše, da je praznovanje obletnice pesnikove smrti prvič postalo vseslovensko po sklepu osvobodilnega gibanja med drugo svetovno vojno leta 1941, vendar je bil tedaj to praznik vseslovenske enotnosti (praznovali so ga 7. februarja). 8. februar se kot praznik slovenske kulture praznuje od leta 1945.

Šenica Pavletič, Pevec, Čekada Zorec in Dobnikar (2014) se sprašujejo, ali se na Prešernov dan spomnimo samo Franceta Prešerna in njegovih pesmi ter obenem odgovarjajo, da ta praznik ni le slavospev našemu največjemu pesniku, temveč slovenski kulturi v celoti. Pravijo, da kultura zelo zaznamuje vsak narod, je pomembna za prepoznavanje njegove identitete in je podlaga za duhovni in materialni napredek naroda. Pomemben delež v slovenski kulturi je vedno zasedal slovenski jezik, ki je najpomembnejši razločevalni znak Slovencev kot naroda. Slovenska kulturna zavest se je razvijala predvsem skozi besedno umetnost, katere pomemben snovalec pa je bil tudi France Prešeren.

8. februar je vsako leto v znamenju številnih prireditev, ki so organizirane po vsej državi. V 13. členu Zakona o grbu, zastavi in himni Republike Slovenije ter o slovenski narodni zastavi je zapisano tudi, da se na ta dan izobesi zastava na poslopjih, v katerih so uradni prostori državnih organov, organov lokalnih skupnosti, lahko pa tudi na drugih javnih objektih, na stanovanjskih hišah ter na drugih primernih krajih (Uradni list RS, št. 67/1994).

4. Nadarjenost

Nadarjenost je zelo širok pojem, za razlago katerega obstajajo številne definicije. Dolga stoletja je bila nadarjenost razložena kot dar z neba, kot nadčloveška inspiracija. Pred dobrimi sto leti se je začelo znanstveno raziskovanje tega pojma in nastalo je več definicij.

V Sloveniji je bil leta 1999 sprejet *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*, ki temelji na razširjenem pojmovanju nadarjenosti. Podlaga koncepta je

[26] Prazniki v Republiki Sloveniji so: 1. in 2. januar, novo leto; 8. februar, Prešernov dan, slovenski kulturni praznik; 27. april, dan upora proti okupatorju; 1. in 2. maj, praznik dela; 8. junij, dan Primoža Trubarja; 25. junij, dan državnosti; 17. avgust, združitev prekmurskih Slovencev z matičnim narodom; 15. september, vrnitev Primorske k matični domovini; 1. november, dan spomina na mrtve; 23. november, dan Rudolfa Maistra; 26. december, dan samostojnosti in enotnosti. Prazniki Republike Slovenije so dela prosti dnevi, razen praznikov: dan Primoža Trubarja, združitev prekmurskih Slovencev z matičnim narodom, vrnitev Primorske k matični domovini in dan Rudolfa Maistra, ki niso dela prosti dnevi. (Državni prazniki in dela prosti dnevi, b.d.)

definicija, ki je povzeta po ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978. Po tej definiciji 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 kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti.

Po tej definiciji med talentirane ali nadarjene spadajo učenci, ki dejansko dosegajo visoke dosežke in tudi tisti, ki imajo potencialne zmožnosti za take dosežke. Področja, kjer dosegajo taki učenci visoke dosežke, so: splošna intelektualna sposobnost, specifična akademska (šolska) zmožnost, kreativno ali produktivno mišljenje, sposobnost vodenja, sposobnost za vizualen ali t. i. izvajalske (performing) umetnosti.

Koncept, ki se sklicuje na ameriško definicijo nadarjenosti, razločuje med pojmoma »nadarjenost« in »talentiranost«. Nadarjeni so tisti učenci, ki imajo visoke splošne sposobnosti, ki jim omogočajo doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati; talentirani pa so tisti učenci, ki imajo visoke specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih (Žagar, Artač, Bezić, Nagy, 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).

Nadarjeni torej potrebujejo posebno pozornost, drugačne vzgojno-izobraževalne pristope, drugačne oblike in metode, drugačne naloge in zadolžitve, predvsem pa spodbudno okolje ter možnost, da svoje potenciale, potrebe in interese razvijejo do najvišje možne stopnje.

Na šoli se zavedamo različnih oblik nadarjenosti in si prizadevamo, da odkrivamo ta močna področja pri učencih, jih pomagamo krepiti in razvijati ter učence voditi, hkrati pa jim puščati prosto pot, da razvijajo svoje sposobnosti.

5. Prireditev, ki so jo soustvarili nadarjeni učenci

Na Osnovni šoli Horjul vsako leto dan pred slovenskim kulturnim praznikom (7. februarja) pripravimo prireditev, s katero se poklonimo našemu največjemu pesniku in nasploh slovenski kulturi.

V preteklih letih smo tako izpeljali že tematsko različne prireditve. Eno leto je bila rdeča nit prireditve dvojina, drugo leto bonton, tretje leto nas je obiskal »filmski« Prešeren – Pavle Ravnohrib, s katerim je bil izpeljan intervju itd.

Prireditev, ki bo predstavljena v prispevku, je bila vsebinsko morda nekoliko bolj tradicionalna, saj smo si zadali cilj, da s prireditvijo predstavimo življenje in delo človeka, po katerem kulturni praznik nosi ime, obenem pa tuji gostje uživajo v slovenski besedi, slovenski glasbi in vsaj delno razumejo vsebino prireditve.

Kot učiteljica slovenščine na predmetni stopnji sem dobro seznanjena s področji nadarjenosti oz. talentiranosti posameznih učencev, zato sem jih povabila k sodelovanju.

K sodelovanju sem povabila učence, nadarjene oz. talentirane na glasbenem, literarnem, recitacijskem, dramskem, voditeljskem, prevajalskem, snemalnem in tehničnem področju.

Najprej sem se sestala z dekletoma, ki sta verbalno oz. besedno nadarjeni učenki. I. Ferbežer (1987) o verbalni nadarjenosti pravi, da nadarjeni na splošno izkazujejo višjo stopnjo besednih in verbalnih sposobnosti, njihov slog je lepši, besednjak bogatejši, bolj zgodaj začnejo brati in imajo močnejše bralne interese. Predstavila sem jima svojo vizijo prireditve, jima posredovala okvirni scenarij z nekaj ključnimi točkami, ki naj bi jih prireditev vsebovala, jima zaupala scenarije prireditev iz preteklih let, predlagala nastopajoče učence, nato pa je sledil pogovor, v katerem sem ju spodbujala, da povesta svoje mnenje, predlagata točke, nastopajoče itd. ter da okvirni scenarij preoblikujeta, dopolnita. Učenki sta se zelo zavzeto lotili pisanja oz. spreminjanja scenarija, sledili so moji popravki in vaje so se lahko začele.

Na podlagi izdelanega scenarija prireditve smo za vse sodelujoče pripravili zadolžitve. Učenci so te večinoma z veseljem sprejeli. Vaje so potekale ločeno – vaje za učence, ki so deklamirali; vaje za učence, ki so nastopali v igranih prizorih; vaje z voditeljicama itd.

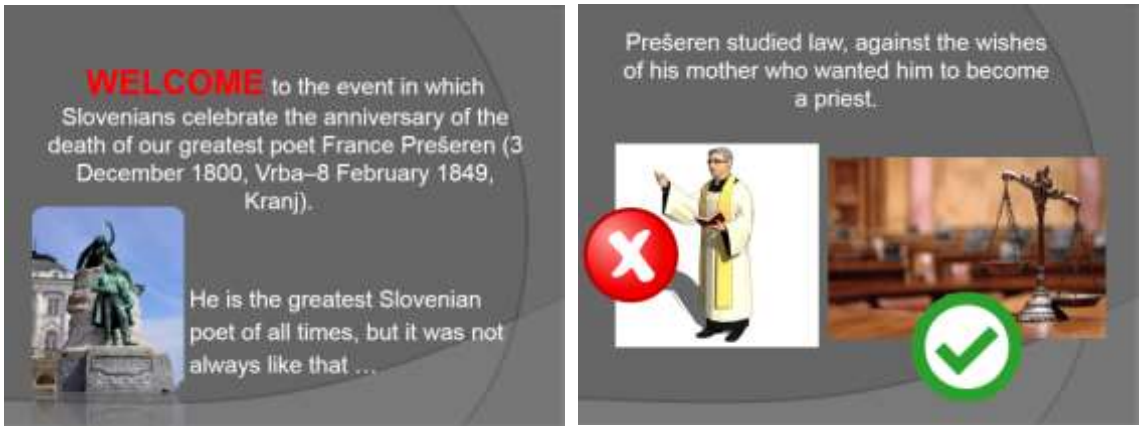
Poseben izziv na tehničnem področju je predstavljalo snemanje igranih prizorov iz Prešernovega življenja. Poleg igralcev sta pri tem sodelovala tudi tehnično/računalniško talentirana učenca, ki sta posnela kratke igrane filme s pomočjo »green screen« oz. zelenega ozadja, kar je vidno na slikah 2 in 3. Gre za snemanje z zelenim ozadjem, nato pa se v fazi montaže doda, namesto zelene barve, primerno ozadje. V našem primeru sta dodala ozadje, primerno za prvo polovico 19. stoletja. Kratke igrane filme je bilo treba tudi podnasloviti z angleškimi podnapisi, ki jih je prispeval učenec, nadarjen na področju tujega jezika (v našem primeru angleščine).

Za ozvočenje celotne prireditve sta poskrbela učenca, ki sta posnela zgoraj omenjene kratke igrane filme.

Na dan prireditve so morali učenci, ki so na prireditvi nastopali, priti v šolo nekoliko prej, ker so pomagali še pri postavitvi scene, ki smo jo vnaprej pripravili, izvedli pa smo tudi še kratko tehnično vajo.

Nekaj minut pred prireditvijo so se vsi učenci, učitelji in tuji gostje zbrali v šolski avli. Začeli smo z violinsko interpretacijo slovenske himne, sledili sta deklamaciji 7. kitice *Zdravljice* v slovenščini in angleščini.

Ves čas prireditve se je na platnu predvajala PowerPoint predstavitev s pojasnili v angleščini, da so naši gostje prireditvi lažje sledili in vsebino le-te bolje razumeli. To je prikazano na sliki 1.



Slika 76: Primera prosojnic na platnu za lažje sledenje prireditvi in boljše razumevanje vsebine prireditve

Deklamaciji *Zdravljice* je sledil kratek dramski prizor na odru, odigran v slovenščini in angleščini. Ker je prizor prikazoval Prešernove zadnje sekunde življenja (Prešeren: »Dvignite me. Zadušiti me hoče.« Ženski glas: »Umrl je.« Ženski glas: »He died.«), je sledila žalostinka, ki jo je odigral učenec na kitaro.

Nato sta na oder stopili napovedovalki, ki sta pozdravili vse prisotne ter povedali, da se je pred 169 leti končalo življenje tega največjega slovenskega pesnika, katerega dela so zaznamovala slovenski prostor ter da je pred smrtjo prehodil težko in mučno pot prvega slovenskega resničnega umetnika, pot razočaranja in nerazumevanja ter da se je ta pot začela 3. decembra leta 1800 v idilični gorenjski vasici Vrba, uro hoda od Blejskega jezera, v kmečki hiši, kjer se je po domače reklo pri Ribičevih. Sledila je recitacija pesmi *O, Vrba* v slovenščini in v angleščini.

Nato je na oder prišla učenka s flavto in odigrala znano slovensko narodno pesem. Napovedovalki sta v drugem nastopu povedali, da si je Prešernova mama silno želela, da bi mladi France postal duhovnik, a želja po učenju in znanju ga je speljala iz rodne vasi v svet, v šole in ga napotila na težko in negotovo pot pesnika in umetnika. Kako naj bi izgledal pogovor med Prešernovo mamo in očetom o sinovi poklicni poti, smo si lahko ogledali s pomočjo kratkega filma, ki je bil vnaprej posnet in podnaslovljen z angleškimi podnapisi, kar je prikazano na sliki 2



Slika 78: Predstavljen je pogovor med mamo in očetom o Prešernovi poklicni poti – snemano s pomočjo "green screen" tehnike, dodatni angleški podnapisi.



Slika 77: Predstavljen je pogovor med ·Julijo in mamo po objavi pesmi z akrostihom – snemano s pomočjo "green screen" tehnike, dodani angleški podnapisi.

Besedo sta ponovno dobili glavni napovedovalki, ki sta predstavili nekaj podatkov o Prešernovi poklicni poti in njegovi neuslišani ljubezni.

Sledila je recitacija pesmi *Magistrale,* tej pa kratek film s prikazom pogovora med Julijo in njeno mamo po objavi pesmi *Magistrale* v lokalnem časopisu (slika 3). Sledila je glasbena točka učencev, ki sta na harmoniko odigrala znamenito Avsenikovo *Na Golico.*

Zadnja napoved napovedovalk je bila posvečena prikazu Prešernove neuslišane ljubezni. Njegova ljubezen Julija mu namreč ni bila usojena. To je spoznal tudi sam, a vseeno ga je ta ljubezen navdihovala k novim in novim pesmim, k umetninam, kjer je svojo brezpogojno ljubezen do nedostopnega dekleta povezoval z brezupnim hrepenenjem po pravičnejši družbeni ureditvi in po narodnostnem osvobajanju vseh Slovencev. V najbolj plodnem obdobju je pesnik napisal še veliko znanih pesmi, zato smo prisluhnili še deklamaciji soneta iz cikla *Sonetje nesreče.*

V scenarij dobre šolske proslave, med katero učenci sledijo programu in se ob tem ne dolgočasijo, je potrebno vključiti tudi nekaj sprostilnih, lahkotnejših, modernejših glasbenih

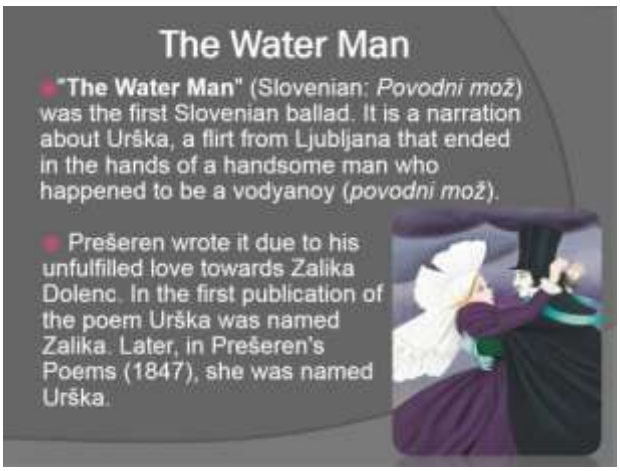
točk. Tako je deklamaciji soneta sledila glasbena točka. Učenka nam je zapela popularno slovensko popevko z naslovom *Boš znal me naprej ljubiti*, ki so jo učenci poznali in je bila v času proslave precej priljubljena.

Zadnji del proslave se je začel s projekcijo kratkega filma, v katerem so se učenke pogovarjale o Prešernovih *Poezijah* in o pesmi *Povodni mož*. Tudi ta film je vseboval angleške podnapise.

Pred zaključnim nagovorom obeh napovedovalk je ena izmed nadarjenih učenk deklamirala še pesem *Povodni mož* in požela val navdušenja (slika 4). Med deklamacijo je bil na platnu kratek povzetek pesmi, da so tuji gostje vedeli, o čem teče beseda. To je prikazano na sliki 5.



Slika 79: Deklamacija Prešernovega Povodnega moža, v ozadju je vidna prosojnica, s kratkim povzetkom pesmi v angleščini (za lažje razumevanje).



Slika 80: Prosojnica, s kratkim povzetkom pesmi Povodni mož v angleščini (za lažje razumevanje)

V sklepni misli napovedovalk je prva povedala, da so po Prešernovi smrti skoraj dvajset let zakrivali pomen njegove poezije in da je žalostno, da večina umetnikov postane slavnih šele po smrti, za časa življenja so pa zasramovani in preganjani. Izpostavila je tudi, da 8. februar oz. praznik na ta dan nosi ime po Prešernu, je pa obenem to tudi dan slovenske kulture in prav kultura je tisto, kar človeštvo dviguje nad ostala bitja.

Druga napovedovalka pa je osvetlila še vidik aktualnosti in pristavila, da ji kultura pomeni tudi to, da se lepo vedejo pri malici, da ne divjajo po šolskih hodnikih, da ne zmerjajo sošolcev … ter dodala tudi, da si vsak po svoje razlaga kulturo in da naj obiskovalce razmišljanje o kulturi spremlja ne le tisto popoldne, ampak tudi naslednje dni.

Proslava se je končala na glasbeni način. Kot državnemu prazniku pritiče, je učenka zapela skoraj ponarodelo Avsenikovo pesem *Slovenija, od kod lepote tvoje*.

6. Zaključek

Delo z nadarjenimi je največkrat usmerjeno na posameznika. Na prireditvi, ki je bila predstavljena v prispevku, pa je delo potekalo s skupino učencev, nadarjenih na zelo različnih področjih in prav je, da je tem učencem omogočeno, da svoje potenciale razvijajo oz. jih pokažejo.

Zadnja leta vse bolj ugotavljam, da je učencem potrebno dati priložnost tudi pri tistih rečeh, za katere sem bila (pre)dolgo mnenja, da so domena učitelja. Tukaj mislim predvsem na soustvarjanje scenarija s strani učencev. Učenci imajo drugačne, sveže ideje, ki so pogosto zelo dobre, ustvarjalne in nadvse uporabne.

Naslov prispevka je precej nenavaden, drzen, provokativen, a priprava prireditve ob Prešernovem dnevu sovpada ravno z zaključkom ocenjevalnega obdobja, ki je tako za učence kot učitelje precej stresno in res pride do trenutka, ko se vprašaš: »Prešeren, kaj te je treba bilo?«

Seveda gre za trenutek slabosti, ki je pogojen z utrujenostjo, a že v naslednjem trenutku kot učiteljica spremeniš mnenje, ko vidiš učence, ki z navdušenjem sooblikujejo prireditev in brez kakršnihkoli pomislekov svoj čas namenijo nečemu, kar jih veseli in v čemer so uspešni.

In prav zadovoljstvo učencev je tisto, ki mi daje zagon, da bom tudi v prihodnje nadaljevala s takim načinom dela.

Pri tem je potrebno izpostaviti še, da se uresničujejo pomembni cilji vzgojno-izobraževalne dejavnosti, in sicer: medsebojna komunikacija in medsebojno sodelovanje, radovednost, raziskovanje, ustvarjalnost, pozitivna samopodoba, premagovanje stresa, odnos do preteklosti, odnos do kulture itd.

7. Viri in literatura

Državni prazniki in dela prosti dnevi. (b.d.) Pridobljeno s https://www.gov.si/teme/drzavni-prazniki-in-dela-prosti-dnevi/

Ferbežer, I. (1987). *Šolsko-pedagoški opazovalni študij nadarjenih učencev. Dodatni pouk v OŠ.* Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.

Ovsec, D. J. (1994). *Velika knjiga o praznikih. Praznovanja na Slovenskem in po svetu.* Ljubljana: Domus.

Pravilnik o šolskem koledarju za osnovne šole (2012). Uradni list RS, št. 50/12 (29. 6. 2012). Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11347

Prešernov dan. Wikipedija. Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Pre%C5%A1ernov_dan

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014). Pridobljeno s https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=praznik

Šenica Pavletič, V., Pevec, M., Čekada Zorn, Š., Dobnikar, A. (2014). *Aktivno državljanstvo in domovina. Zakaj in kako praznovati v šoli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (1996). 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://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448

Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996). Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445

Zakon o grbu, zastavi in himni Republike Slovenije ter o slovenski narodni zastavi (1994). Uradni list RS, št. 67/94. Pridobljeno s http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO365

Žagar, D., Artač, J., Bezić, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). *Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli.* Ljubljana: Strokovni svet za splošno izobraževanje. Pridobljeno s https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf (10. 9. 2019)

Kratka predstavitev avtorice

Vida Novak je profesorica slovenščine, ki na Osnovni šoli Dobrova poučuje dvanajst let. Poleg slovenščine občasno poučuje tudi izbirna predmeta šolsko novinarstvo in gledališki klub. Je urednica šolskega glasila Dobrov(olj)ček, mentorica kulturnih prireditev, mentorica dramski skupini, učence pripravlja na Cankarjevo tekmovanje, z učenci sodeluje na številnih literarnih natečajih, je mentorica branja itd. Prizadeva si, da je pouk zanimiv ter da so učenci aktivni.

S Prešernom prešerni

"S Prešernom prešerni" or A Happy Hour with Prešeren

Tina Sušnik

Osnovana šola Gorje
tina.susnik1@guest.arnes.si

Povzetek

Medpredmetno povezovanje stremi k povezovanju znanj in ciljev znotraj predmeta in med različnimi predmeti. Medpredmetnost je eden od didaktičnih pristopov, ki postavlja učenca v ospredje in spodbuja samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj.
Učitelji, ki poučujejo različne predmete, so učence od 6. do 9. razreda pripravili na kulturno prireditev ob slovenskem kulturnem prazniku. Vodilna tema je bila Prešernova pesem o lepi Vidi. Temo lepa Vida so obravnavali z literarnega, likovnega, glasbenega področja in drugih.
Cilj medpredmetnega povezovanja je bil, da čim več učencev z različnimi zmožnostmi in na različnih predmetnih področjih sodeluje pri pripravi in izvedbi prireditve. Učitelji ugotavljajo, da povezovanje med predmeti pozitivno vpliva na učenčevo samopodobo in omogoča aktivno pridobivanje učnih izkušenj. Pomanjkljivost pa je, da učiteljem primanjkuje časa pri organizaciji in sprotnem dogovarjanju medpredmetnega povezovanja. Izkušnja je bila pozitivna za učence in šolo.

Ključne besede: igra, medpredmetno povezovanje, pesem, prireditev, učenec.

Abstracts

Cross-curricular approach to teaching and learning aims at integrating knowledge and skills within one subject and between different school subjects. It is one of the didactic approaches, which puts students at the forefront and encourages independent and active learning experiences.
Teachers teaching various subjects prepared students from grades 6 to 9 for a cultural event on the Slovenian cultural holiday. The leading theme was Prešeren's poem about a beautiful girl called Vida. It was discussed and looked upon from the viewpoints of literature, arts, music and other.
The goal of cross-curricular activities was to engage as many students with different abilities as possible and in different subject areas in the preparation and implementation of the event. Teachers find out that connecting between objects has a positive effect on the students' self-image and allows for active learning experiences. The disadvantage, however, is teacher's lack of time in the organization and on-going arrangement of cross-curricular integration. The experience was positive for the students as well as for the school.

Key words: cross-curricular teaching and learning, event, play, poem, student.

1. Uvod

Vsako leto z učenci od 6. do 9. razreda pripravimo uro kulture ob slovenskem kulturnem prazniku za učence od 6. do 9. razreda. Namen izvedbe ure kulture z naslovom S Prešernom prešerni je, da pri oblikovanju programa in pripravi prireditve sodeluje čim več učencev glede na njihove zmožnosti na določenih predmetnih področjih. Vsako leto izberemo temo oz. pesem, ki je vodilo prireditve. Cilja sta: medpredmetno povezovanje in izvedba prireditve.

Medpredmetno povezovanje stremi k povezovanju znanj in ciljev znotraj predmeta in med različnimi predmeti. Danes se vse bolj usmerja v to, da je učenec v ospredju. Medpredmetnost je eden od didaktičnih pristopov, ki postavlja učenca na to mesto. V literaturi se za pojem medpredmetno povezovanje uporabljata še dva sorodna pojma integracija in korelacija. Integracija je opredeljena »kot povezovanje posameznih enot, delov v večjo enoto, združevanje«, korelacija pa je definirana kot »medsebojna odvisnost, soodvisnost« (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 2014). Sodobni koncept vzgoje in izobraževanja v Sloveniji v 21. stoletju uvršča načelo medpredmetnega povezovanja kot zahtevo po vsebinskem, organizacijskem in funkcionalnem povezovanju vzgoje in izobraževanja z ostalimi družbenimi členi (znanost, kultura …) in kot načelo notranje organizacije in delovanja vzgojno-izobraževalnega sistema (Žibert, 2007). Medpredmetno povezovanje je celosten didaktični pristop – pomeni horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, vsebin in učnih spretnosti. V skladu s humanistično-konstruktivističnimi pogledi spodbuja samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj (Sicherl Kofol, 2008). Medpredmetno povezovanje omogoča pridobitev kakovostnejšega znanja, ki je uporabnejše, trajnejše in usmerjeno v vseživljenjsko učenje. Pri takem didaktičnem pristopu je pomembna učiteljeva osebnost, saj zahteva izmenjavanje frontalnega, skupinskega in individualnega načina dela (Mlakar, 2014). Za uresničevanje medpredmetnih povezav morajo biti zagotovljeni določeni pogoji, npr. fleksibilna organizacija pouka, učiteljeva pripravljenost na sodelovanje, poznavanje ciljev in vsebin različnih učnih predmetov, timsko načrtovanje, prilagojenost razvojni stopnji in predznanju otrok itn.

V nadaljevanju bomo predstavili medpredmetno povezovanje slovenščine z likovno umetnostjo, z izbirnim predmetom likovno snovanje in z interesnimi dejavnostmi gledališki krožek, šolski časopis in računalništvo (zvok in luč na odru) ter povezovanje z glasbeno umetnostjo. Poučujem slovenščino ter vodim gledališki krožek in šolski časopis. Pri medpredmetnem povezovanju smo sodelovali štirje učitelji: učiteljica slovenščine, računalništva in glasbene umetnosti ter učitelj likovne umetnosti. S pomočjo medpredmetnega povezovanja smo pripravili uro kulture z naslovom S Prešernom prešerni ob slovenskem kulturnem prazniku. Vodilna tema je bila Prešernova pesem Od lepe Vide. V pripravo kulturne prireditve so bili vključeni učenci od 6. do 9. razreda.

2. Medpredmetno povezovanje

Pred začetkom šolskega leta smo učitelji skrbno načrtovali povezovanje med posameznimi učnimi predmeti. Izbrali smo temo, oblikovali program, načrtovali dejavnosti na in ob prireditvi. Predstavili bomo dejavnosti in cilje za posamezne predmete povezovanja.

2.1 Slovenščina

Učenci 6. in 7. razreda so pri pouku slovenščine brali in interpretirali ljudsko pesem Lepa Vida, in sicer dolenjsko različico z elegičnim koncem. Ljudsko pesem smo izbrali, ker je za branje in obravnavo enostavnejša od Prešernove prepesnitve istega motiva in ker je ljudsko

slovstvo del učnega programa v 6. in 7. razredu. Pesem smo večkrat glasno prebrali, pojasnjevali pomen besed in besednih zvez, se pogovarjali o ravnanju in razpoloženju lepe Vide ter o ravnanju črnega zamorca, španske kraljice, sonca in lune. Učenci so s poznavanjem zgodbe prepoznali sporočilnost pesmi (motiv hrepenenja). Za domačo nalogo so naredili dramatizacijo pesmi. Najboljšo različico smo uporabili za igro v razredu. Učenci so se razdelili v skupine. Vsaka skupina je imela pet igralcev. Učenci so pri pouku odigrali kratko igro Lepe Vide. Ko so besedilo zelo dobro poznali, so za domačo nalogo prepesnili ljudsko pesem.

Učenci so doživljali, vrednotili in razumevali pesemsko besedilo. Pri obravnavi pesmi smo upoštevali cilje, in sicer učenci:

- zaznavajo ritem pesmi (najprej s pomočjo učitelja),
- zaznavajo rimo in opazujejo pomenska razmerja med rimani besedami,
- opazujejo členjenost pesmi (verz, kitica),
- razvijajo asociativno zmožnost glede na besedilo stvarnost (liriko/pripovedno poezijo),
- povzemajo sporočilnost pesmi,
- razumejo dramsko dogajanje,
- ločijo glavne in stranske književne osebe ter predstavijo njihove lastnosti in razpoloženje,
- prepoznavajo njene prvine (dogajanje, oder, igralec, kostumi, luči, režiser itn.) (Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M. idr., 2018).

Vsakokrat opažamo, da otroci zelo radi igrajo in nastopajo ter hkrati ponotranjajo in lažje razumevajo književna besedila.

V 8. in 9. razredu smo z učenci brali Prešernovo pesem Od lepe Vide, ki je prepesnitev ljudske pesmi. Besedišče je zahtevnejše. Prešernovo pesem smo izbrali, ker je Prešernova poezija v učnem programu za 8. in 9. razred. Interpretirali smo pesem – besedišče, Vidino ravnanje, motiv hrepenenja in nedoživetega ter sporočilo. Učenci so v skupinah zaigrali zgodbo o lepi Vidi. Pri uprizoritvi so se učenci vživeli v vlogo lepe Vide, črnega zamorca, sonca, lune in kraljice. Vključili smo tudi pripovedovalca. Uprizoritev je bila t. i. deklamacija pesmi. Pri razredni igri smo uporabili rekvizite, izbrali kostume in glasbo.

Učenci so doživljali, vrednotili in razumevali pesemsko besedilo. Pri obravnavi pesmi smo upoštevali cilje, in sicer učenci:

- v besedilu iščejo rimo in njen učinek,
- zaznavajo zamenjavo besednega reda (inverzija), razumejo njegovo vlogo v pesmi in ga poimenujejo s strokovnim izrazom,
- razumejo razliko med lirsko in epsko pesmijo,
- razumejo dramsko dogajanje in odnose med dramskimi osebami,
- prepoznavajo prvine gledališke predstave (glasba, rekviziti, scena, prizor …) (Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M. idr., 2018).

V vsakem oddelku od 6. do 9. razreda smo pri pripravi na kulturni dan pri pouku slovenščine namenili tri šolske ure.

2.2 Gledališki krožek

Gledališki krožek nadgrajuje predmet slovenščina. Predstavlja poglabljanje in razširitev sposobnosti in znanj predmeta slovenščina, upošteva interese učencev in uravnoteženost področij umetnostne in neumetnostne rabe jezika. Zelo dobro se lahko povezuje z likovno in glasbeno umetnostjo.

Pri interesni dejavnosti so sodelovali učenci, ki jih zanima gledališka kultura, torej so naklonjeni do branja dramskih besedil in gledaliških aktivnosti. Sodelovali so učenci, ki so pri pouku slovenščine dobro odigrali igro po Prešernovi pesmi Od lepe Vide in ljudsko različico. Pri krožku smo se pripravljali na dve različici lepe Vide, in sicer uprizoritev Prešernove pesmi Od lepe Vide in priredbo Andreja Rozmana Roze Lepa Vida v akciji. Za sodobno različico smo se odločili, ker smo na šoli ob odprtju Bralne značke gostili pesnika Andreja Rozmana Rozo, ki je navdušil z doživetim deklamiranjem pesmi.

Učenci so si razdelili vloge igralcev. Sledile so bralne vaje in inovativno interpretiranje obeh različic lepe Vide. S tem smo pokazali inovativno razumevanje besedil. Na bralnih vajah smo vadili pravilen in izrazen odrski govor ter se zavedali razločevalnih in izraznih možnosti fonetike besedila: členitev s premori, poudarjanje, intonacija, register, hitrost in barva. Vadili smo sproščeno govorno nastopanje in iznajdljivost (v primeru, ko pozabiš besedilo). Govor smo dopolnjevali z mimiko, kretnjami in gibanjem na odru. Pri igri so učenci pokazali, da se znajo dobro vživeti v vlogo. Za kostume so učenci izbrali oblačila, ki so jih prinesli od doma. Pri tem so se izkazali za iznajdljive. Izbrali so tudi glasbo; za Prešernovo različico so izbrali klasično glasbo, za Rozmanovo pa sodobno.

Na odrsko osvetlitev in ozvočenje govora igralcev so se učenci pripravili pri računalniškem krožku (zvok in luč na odru). Pri gledališkem krožku smo se na uro kulture pripravljali petnajst ur.

Pri uprizoritvi pesmi o lepi Vidi smo upoštevali cilje, in sicer učenci:

- doživljajo in sooblikujejo prvine gledališke umetnosti (besedilo in uprizoritev),
- pretvarjajo literarno besedilo v predlogo za predstavo,
- posamezno in v skupini pišejo dramatizacijo pesemskih besedil,
- spoznavajo glavne prvine gledališkega dogodka, tj. gledališko komunikacijo in njeno aktualnost (igralec – predstava – skupni gledalec),
- razvijajo zmožnost izražanja z mimiko, kretnjami, gibanjem in govorom v odrskem prostoru (Kmecl, M., Poznanovič, M., Bešter, M., Saksida, I., Krakar Vogel, B., Kranjc, S. idr., 2003).

Če primerjamo interesno dejavnost gledališki krožek s predmetom slovenščina, ima interesna dejavnost nekaj pomanjkljivosti. Učenci so preobremenjeni z izbirnimi vsebinami, zato vsako leto težko najdemo uro na urniku, ki bi jo lahko vsi učenci kandidati obiskovali. Druga težava je prostorska stiska, ker so učilnice premajhne za gledališke dejavnosti.

2.3 Šolski časopis

Interesna dejavnost šolski časopis nadgrajuje in predstavlja poglabljanje in razširitev sposobnosti in znanj v okviru predmeta slovenščina.

Glavni cilj interesne dejavnosti je bila izdaja šolskega časopisa. Učenci so zbirali, pod učiteljevim nazorom vrednotili poustvarjalne pesmi o lepi Vidi, ki so jih učenci napisali pri

pouku slovenščina. Najboljše izdelke so iz rokopisne oblike pretvorili v elektronsko. Za to smo porabili največ časa. Pred tem smo oblikovali navodila za obliko besedil. Določili smo tip pisave, velikost črk, razmik med vrsticami ter levo in desno poravnavo. V časopis smo vključili tudi avtoportrete lepe Vide in Prešerna, ki so jih naredili pri likovni umetnosti oz. pri izbirnem predmetu likovno snovanje. Časopis smo poimenovali Literarnica, ker so bili v njem zbrani literarni prispevki učencev od 6. do 9. razreda; velik del je zavzemala poezija o lepi Vidi, ki so jo napisali učenci.

Ko so tehnično uredili besedila in drugo gradivo celotnega časopisa, so učenci napisali uvodnik, oblikovali kolofon in jezikovno (predvsem devetošolci) pregledali vsa besedila. Pri slednjem mora učitelj učencem ponuditi največ pomoči, ker nimajo lektorskih izkušenj. Zelo so bili pa uspešni pri tehnični obdelavi časopisa. Nazadnje so skicirali naslovno stran. Pred tiskom smo se z grafikom in tiskarjem dogovorili za dvostolpično postavitev besedil, izbrali format (A4) in trdoto papirja. Preden je tiskar natisnil časopis, nam je poslal predlogo ('ogledalo'), ki jo je bilo treba ponovno pregledati (korektura). Pri predlogi običajno pride do zamikov besedil, slikovno gradivo velikokrat ne stoji na želenem mestu, kakšen naslov ali črka izgine ipd. Preden smo dobili natisnjen časopis, so učenci s pomočjo učitelja naredili dve korekturi.

Šolski časopis so učenci interesne dejavnosti predstavili na prireditvi ob slovenskem kulturnem prazniku. Časopis na šoli izide enkrat na leto, tokrat smo ga izdali ob Prešernovem prazniku.

Upoštevali smo cilje, in sicer učenci:

- si razvijajo čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika,
- se zavedajo, da je jezik najpomembnejši del kulturne dediščine,
- si utrjujejo znanje slovenskega knjižnega jezika,
- kritično presojajo in vrednotijo izdelke,
- ustvarjajo šolski časopis,
- objavljajo svoje prispevke v tisku,
- oblikujejo uredniški koncept,
- tehnično uredijo časopis,
- učenci se uvajajo v raziskovanje jezika in književnosti,
- lektorirajo in korigirajo besedila, ki so pripravljena za objavo v glasilu (Košir, M., Erjavec, K., Volčič, Z., 2006).

2.4 Likovna umetnost in likovno snovanje

Temeljna naloga likovne umetnosti je razvoj učenčeve zmožnosti, ki izhaja iz razumevanja vizualnega (naravnega, osebnega, družbenega, kulturnega) prostora in se izrazi v aktivnem preoblikovanju tega prostora v likovni prostor. Predmet temelji na odkrivanju in spodbujanju učenčeve ustvarjalnosti, inovativnosti, likovne občutljivosti, sposobnosti opazovanja in presojanja (Kocjančič F., N., Karim, S., Kosec, M., Opačak, Ž., Prevodnik, M., Rojc, A. idr., 2011).

Likovno snovanje je izbirni predmet. S svojimi vzgojno-izobraževalnimi nalogami je pomemben dejavnik, ki dopolnjuje vsebine rednega predmeta likovna umetnost. Z likovnim prakticiranjem poglabljajo razumevanje prostora, izražajo občutja, oblikujejo stališča in vrednote (Kocjančič F., N., Karim, S., Kosec, M., Opačak, Ž., Prevodnik, M., Rojc, A. idr., 2011).

Učenci 6. razreda so pri predmetu likovna umetnost izdelali portrete lepe Vide in Prešerna v črno-belem linorezu. Učenci likovnega snovanja (od 7. do 9. razreda) so izdelali kip iz gline, ki upodablja pesnika Prešerna.

Učenci so z mentorjem postavili sceno en dan pred prireditvijo v kulturnem domu, ki je v neposredni bližini šole.

Cilji, ki so jih pri likovnih umetnosti razvijali. Učenci:

- razvijajo izrazne zmožnosti pri oblikovanju na ploskvi in s tem negujejo likovni izraz,
- razvijajo občutek za razporejanje oblik na ploskvi,
- izdelajo matrice iz različnih materialov in jih odtisnejo,
- razumejo proces izdelave grafičnih odtisov
  (Kocjančič F., N., Karim, S., Kosec, M., Opačak, Ž., Prevodnik, M., Rojc, A., 2011).

Cilji, ki so jih razvijali pri likovnem snovanju. Učenci:

- poglobijo vedenje o polni gmoti (masi),
- opredelijo stojnost kipa glede na material,
- bogatijo občutek za tretjo dimenzijo,
- krepijo zmožnost oblikovanja trdno-stojne figure,
- ob kiparski tehniki samostojnost in ročno spretnost
  (Tacol, T., Karim, S., Frelih, Č., Rimele, O., Kramberger, A., Klančnik, R. idr, 2011).

2.5 Glasbena umetnost

Glasba je oblika komunikacije, ki vpliva na občutja, misli in delovanje, zato učenci potrebujejo glasbene izkušnje izvajanja, ustvarjanja in poslušanja. Glasbeni pouk vnaša s svojo odprtostjo in zvočnim jezikom v šolsko delo sproščeno komunikacijo in spodbuja povezovanje različnih predmetnih področij (Holcar, A., Borota, B., Breznik, I., Jošt, J., Kerin, M., Kovačič, A. idr., 2011).

Učitelj pri glasbeni umetnosti izbira vokalne, instrumentalne ali vokalno-instrumentalne skladbe različnih obdobij, oblik, žanrov, zvrsti ipd. Pri izvedbah zahtevnejših sodelujejo učenci, ki izkazujejo višjo raven glasbenih spretnosti in znanj ali obiskujejo glasbeno šolo oz. druge oblike glasbenega izobraževanja. Pri glasbeni umetnosti so učenci 8. razreda poslušali petje ljudske pesmi. Učenka, ki obiskuje solo petje, je na šolski prireditvi zapela ljudsko različico Lepe Vide.

2.6 Zvok in luč na odru

Zvok in luč na odru je interesna dejavnost, ki se je na naši šoli razvila kot nadgradnja interesne dejavnosti računalništvo. Interesna dejavnost ima več skupin učencev, ki na prireditvah poskrbijo za zvok in luč na odru.

Preden so učenci sodelovali na prireditvi S Prešernom prešerni, so se morali naučiti določenih spretnosti:

- spoznati vhodno-izhodnih naprave in uporaba,
- seznaniti se z ozvočenjem in projekcijo,
- razviti sposobnosti samostojnega iskanja informacij in reševanja problemov,
- oblikovati stališča do pridobljenih informacij,

- pridobiti temeljna znanja, spretnosti in navad za učinkovito in uspešno uporabo sodobne računalniške tehnologije,
- sprejeti odgovornost do delovnih nalog,
- spoznavati in razvijati komunikacijske veščine.

3. Zaključek

Medpredmetno povezovanje stremi k povezovanju znanj in ciljev znotraj predmeta in med različnimi predmeti. Danes se vse bolj usmerja v to, da je učenec v ospredju. Medpredmetnost je eden od didaktičnih pristopov, ki postavlja učenca na to mesto. Za medpredmetno povezovanje morajo biti zagotovljeni določeni pogoji, kot so npr. fleksibilna organizacija pouka, skrbno načrtovanje povezovanja, pripravljenost učiteljev na sodelovanje, poznavanje ciljev in vsebin učnih predmetov, timsko delo, prilagojenost razvojni stopnji otrok in njihovem predznanju itn.

Pri medpredmetnem povezovanju smo sodelovali štirje učitelji: učiteljica slovenščine, računalništva in glasbene umetnosti ter učitelj likovne umetnosti. Pred začetkom pouka smo skupaj načrtovali uro kulture (prireditev) z naslovom S Prešernom prešerni ob slovenskem kulturnem prazniku. Vodilna tema je bila Prešernova pesem Od lepe Vide. Pri pripravi prireditve so sodelovali učenci od 6. do 9. razreda. Namen medpredmetnega povezovanja je bil, da pri pripravi in izvedbi prireditve sodeluje čim več učencev od 6. do 9. razreda glede na njihove zmožnosti na različnih predmetnih področjih. Pri slovenščini so učenci interpretirali ljudsko pesem Lepa Vida in Prešernovo prepesnitev Od lepe Vide, pri gledališkem krožku so pripravili dramski uprizoritvi, pri interesni dejavnosti šolski časopis so izdali šolski časopis z naslovom Literarnica na temo poezije, pri likovni umetnosti so ustvarjali portrete lepe Vide in Prešerna, pri glasbeni umetnosti so pripravili nastop ljudske različice pesmi, pri računalništvu pa poskrbeli za zvok in osvetlitev odra.

Ugotavljamo, da se je medpredmetno povezovanje na naši šoli izkazalo kot dobra izkušnja, ker v instituciji deluje dobra delovna klima. Pri povezovanju predmetov mora biti prisotna odprta komunikacija med učitelji, prav tako med učenci. Dobra lastnost tovrstnega didaktičnega pristopa je, da vsak učenec glede na svoje zmožnosti prispeva k pridobivanju novih izkušenj in znanj na različnih predmetnih področjih o isti ali podobni temi. Medpredmetno povezovanje nadgrajuje predmetni pristop in omogoča poglobljeno spoznavanje učne stvarnosti. Po končani prireditvi so bili učenci zelo zadovoljni, še bolj povezani in z željo, da bi kaj takega še delali.

Pomanjkljivost medpredmetnega povezovanja je preobremenjenost učiteljev in tudi preobremenjenost učencev z izbirnimi in interesnimi dejavnostmi, namreč učenci bi sodelovali na več področjih izbirnih vsebin, vendar natrpan urnik njihovih aktivnosti to onemogoča.

Za praznovanje Prešernovega dneva je medpredmetno povezovanja na naši šoli že nekaj let stalnica.

4. Literatura

Holcar, A., Borota, B., Breznik, I., Jošt, J., Kerin, M., Kovačič, A., … Pesek, A. (2011). *Učni načrt*. Program OŠ. Glasbena umetnost. Ljubljana. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Kmecl, M., Poznanovič, M., Bešter, M., Saksida, I., Krakar Vogel, B., Kranjc, S., ... Honzak, M. (2003). *Učni načrt*. Program OŠ. Gledališki klub in šolsko novinarstvo. Ljubljana. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Kocjančič F., N., Karim, S., Kosec, M., Opačak, Ž., Prevodnik, M., Rojc, A., … Selan, J. (2011). *Učni načrt.* Program OŠ. Likovna umetnost. Ljubljana. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Košir, M., Erjavec, K., Volčič, Z. (2006). *Učni načrt*. Program OŠ. Vzgoja za medije – tisk. Ljubljana. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Mlakar, V. (2014). Medpredmetno povezovanje in formativno spremljanje. V S. Kmetič (ur.), *Mednarodna konferenca o učenju in poučevanju matematike KUPM 2014: zbornik prispevkov* (str. 656–665): Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M., … Ahačič, K. (2018). *Posodobljeni učni načrt.* Program OŠ. Slovenščina. Ljubljana. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Sicherl Kofol, B. (2008): Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta, 18/19,* 7–9. *Slovar slovenskega knjižnega jezika: prva knjiga A–Pa* (2014). Ljubljana: Cankarjeva založba.

Tacol, T., Karim, S., Frelih, Č., Rimele, O., Kramberger, A., Klančnik, R., … Šimenc Mihalič, I. (2004). *Učni načrt.* Program OŠ. Likovno snovanje. Ljubljana. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Žibert, S. (2007). Medpredmetno povezanost vzgojnih predmetov v prvih treh razredih. *Razredni pouk, 9*(3). 27

Kratka predstavitev avtorja

Tina Sušnik je po poklicu učiteljica slovenščine in po izobrazbi magistra slovenskega jezika in stilistike. Diplomirala je s področja književnosti (Jani Virk in njegova kratka zgodba) in magistrirala iz jezika (Besedni red v otroškem govoru). Prvo leto poučevanja je bila zaposlena na Srednji gostinski in turistični šoli v Radovljici, zdaj pa že šestnajst let poučuje slovenščino na OŠ Gorje. V osnovni šoli že od začetka vodi gledališki krožek in vsako leto z učenci izda šolski časopis. Leta 2007 je sodelovala pri priročniku k berilu za 6. razred Sledi do davnih dni. Petnajst let je v popoldanskem času delala na zasebni srednji šoli kot profesorica slovenščine, program logistični in ekonomski tehnik. Aktivna je v šolskih projektih in dejavnostih (šolska koordinatorica Unesca). Pri mladih želi vzbuditi ljubezen do branja in skrb za slovenski jezik.

Starejši učenci poučujejo mlajše: karta sveta

Older Students Teach Younger Ones: World Map

Barbara Jagodic

OŠ Horjul
barbara.jagodic@oshorjul.si

Povzetek

Učenci 6. razreda in 2. razreda so v mešanih skupinah proučevali karto sveta in spoznavali zanimivosti o posameznih celinah. Najprej so poimenovali celine in oblikovali karto sveta. Ob prebiranju zanimivih besedil in z razvrščanjem slikovnega gradiva po karti so spoznavali posamezne celine. Nastal je slikovit zemljevid. Učenci so pri delu uživali in se veliko novega naučili. Ugotovili smo, da je poučevanje starejših otrok mlajše otroke lahko zelo uspešno. Starejši otroci so tako poglabljali svoje znanje in razvijali pozitiven odnos do predmeta. Poučevanje mlajših jim je dajalo tudi občutek pomembnosti in jim dvignilo samozavest. Mlajši otroci pa so svojim starejšim vrstnikom raje prisluhnili in se od njih učili. Povezave, ki so se oblikovale med njimi so pozitivno vplivale tudi na njihove odnose zunaj učilnice.

Ključne besede: celine, karta sveta, medgeneracijsko povezovanje, tradicionalne jedi, turistične atrakcije, živali.

Abstract

Students from 6th and 2nd grade studied a world map in mixed groups and learnt about attractions of each continent. They first named the continets and made a world map. By reading interesting facts about the continets and sorting pictures on the map, they learned about each continent. A picturesque map was created. The students enjoyed their work and learned a lot. We have found that older children teaching younger children can be very successful. Older children upgraded their knowledge and they also developed positive attitude toward the subject. Teaching the younger ones also gave theme a sense of importance and increased their confidence. Younger children, on the other hand, prefered to listen and learn from their older peers. The relationship that formed between them also had a positive effect on their relationship outside the classroom.

Key words: animals, continents, intergenerational learning, traditional dishes, turist attractions, world map.

1. Uvod

Učenci nas ves čas opazujejo in se učijo od nas, še bolj pa opazujejo starejše vrstnike in se po njih zgledujejo. Zato je lahko mentorstvo starejših učencev mlajšim učencem zelo uspešno.

Na naši šoli smo izvedli dan dejavnosti, ko smo različne teme obravnavali tako, da smo se povezali učitelji različnih predmetov in učenci iz predmetne in razredne stopnje. V mojem primeru sva se povezali učiteljica geografije z učiteljico iz razredne stopnje ter učenci iz 6. razreda z učenci 2. razreda. Tema, ki smo jo obravnavali je bila karta sveta. Učence sva pred začetkom razdelili v mešane skupine po dva učenca iz 6. razreda in 2 učenca iz 2. razreda.

2. Starejši učenci učijo mlajše

2.1 Medgeneracijsko učenje

Medgeneracijsko učenje je postopek, v katerem ljudje različnih generacij izmenjujejo svoje znanje, veščine in vrednote s ciljem obojestranske obogatitve. Korenine medgeneracijskega učenja so že stare in so se razvijale skozi stoletja v okviru družinske delitve dela. (Polat & Kazak, 2015).

Medgeneracijsko učenje lahko nastane samo po sebi ali načrtovano. Učenje med generacijami predstavljajo številne vsakodnevne dejavnosti, ko različne generacije delijo misli, občutke, dejavnosti in izkušnje. Na primer, ko starši pomagajo otrokom pri branju, pisanju ali računanju. Ali obratno, ko otroci učijo starše o uporabi mobilnega telefon ali tablice. Taki primeri neformalnega učenja so zelo koristni. Medtem ko lahko načrtovanje dejavnosti medgeneracijskega učenja prinese še večje koristi (Generations working together, 2011).

2.2 Pomen

Dolgoletno raziskovanje meri pozitiven vpliv vrstnikov, ki poučujejo svoje vrstnike. Učinek je dvojen. Ugotovili so, da učenje vrstnika spodbuja poglobljeno razumevanje in razvija pozitiven odnos do predmeta. Priložnost poučevanja daje učencem močno sporočilo: Imate znanje, ki ga je vredno deliti, imate zaupanje učitelja, imate priložnost, da vplivate na znanje mlajših. Mlajši učenci pa v starejših vidijo vzornike, ki jim lahko pritrdijo in jih spodbudijo, da dosežejo več znanja (Lander, 2016).

Tak način dela pa ne prinaša pozitivnih posledic le pri pouku samem, temveč povezuje starejše in mlajše učence ter gradi boljše odnose med njimi. Starejšim učencem daje poučevanje mlajših tudi občutek pomembnosti. Pomoč starejšim učencem, da spoznajo mlajše in jih ne vidijo zgolj kot "majhne otroke", je učinkovit način za izgradnjo pozitivne šolske kulture. Povezave, ki se oblikujejo med njimi, ustvarjajo pozitivno klimo tudi zunaj učilnice, na hodniku, igrišču ipd. (Gatens, 2016).

Znanstveni dokazi pričajo o tem, da tisti ki poučujejo, se tudi sami pogosto naučijo bolje, naučeno utrdijo in dosegajo boljše rezultate, saj se ne učijo le za sebe, temveč čutijo odgovornost tudi za učenje drugih (Holmquist, 2018).

Njihova izobrazba tako dobi namen in ta namen jih motivira za nadaljnje učenje (Aquila, 2019).

2.3 Uvodni del ure

Na začetku ure je bila z ogledom odlomka risanke Ice age: Continental drift nakazana tema, ki so jo spoznavali ta dan: Karta sveta. Po uvodni motivaciji so učenci 6. razredov v mešanih skupinah ob pripravljenem slikovnem gradivu: Magellan in njegova pot, satelitski posnetek, tortni grafikon, slika staroindijske predstave Zemlje (*Slika 1*) in globusu razložili učencem 2. razreda, kaj že vejo:

- da so nekoč menili, da je Zemlja ravna ploskev
- da je morjeplovec Magellan dokazal, da je okrogla
- da nam danes o tem pričajo satelitski posnetki
- da večino našega planeta prekriva voda (modri planet)



Slika 1: Slikovno gradivo za motivacijo

2.2. Glavni del ure

Učenci so nato v mešanih skupinah s pomočjo besedila in slikovnega gradiva raziskovali posamezne celine: živalstvo, prebivalstvo, rastlinstvo, zanimivosti. Delo je potekalo postopoma po delih.

Učenci 2. razreda so najprej s pomočjo kartončkov celin in karte sveta v atlasu (*Slika 2*) poimenovali celine, tako da so primerjali oblike celin na kartončku z oblikami celin v atlasu na karti sveta. Učenci 6. razredov so jih pri tem usmerjali in jim pomagali.



Slika 2: Poimenovanje celin

Nato so skupaj izrezali posamezne celine na barvnih A4 listih (*Slika 3*). Učenci 2. razreda so nato izrezane celine s pomočjo karte sveta v atlasu in ob usmerjanju starejših učencev ustrezno razporedili po velikem modrem šeleshamerju. Nato so skupaj prilepili celine na modri šeleshamer in v okvirčke napisali njihova imena.



Slika 3: Učenci izrežejo celine

Ko je bila karta sveta pripravljena, so skupaj prebirali kratka besedila in povezovali informacije iz besedila s slikami in celinami (*Slika 4*). Za vsako celino so imeli pripravljena tri besedila (skupaj 21 besedil) in sličice. Učenci so na vsako celino prilepili tri ustrezne sličice (*Slika 5*) in tako spoznavali zanimivosti o posameznih celinah iz različnih področij.



Slika 4: Prebiranje besedila in razvrščanje sličic po karti sveta

Nekaj primerov besedila:

Besedilo 1: RIŽ

Riž je enoletna rastlina zraste med 1 in 1,8 m visoko. Za vzgojo je potrebno dosti vode in dela. Za predelavo 1 kilograma riža potrebuješ kar 5000 litrov vode. V Aziji jejo riž 2-3 krat na dan. Največ riža pojejo na Kitajskem. Vsak Kitajec naj bi letno pojedel okoli 75 kilogramov riža. Pri jedi uporabljajo palčke.

Besedilo 2: ŽIRAFA

Žirafa je najvišja med vsemi kopenskimi živalmi. Samci zrastejo do 5,5 metra v višino, samice pa do 4,3 metre. Žirafa spi v celem dnevu le 20 minut, pa še to ne več kot 5 minut na enkrat. Njihova najljubša hrana so listi akacije, drevesa ki raste v afriških savanah. Zaradi dolgega vratu lahko posmukajo lite na najvišjih vejah. Na dan pojedo več kot 30 kilogramov hrane.

Besedilo 3: KIP SVOBODE

Kip svobode je ameriški spomenik, ki stoji pred mestom New York. Stoji na otoku Liberty v New Yorku. Postavljen je bil leta 1886 ob stoti obletnici neodvisnosti ZDA kot darilo francoskega ljudstva Američanom in predstavlja pozdrav vsem obiskovalcem, tudi priseljencem, ki so prihajali v Ameriko.

Besedilo 4: AMAZONSKI DEŽEVNI GOZD

Amazonski deževni gozd je največji tropski deževni gozd na svetu. Meri 7 milijonov km². Drevesa so visoka do 60 metrov in rastejo v nadstropjih. Podnebje je vroče in vlažno. Gozd nudi domovanje jaguarju, pisanemu tukanu in opicam kapucinkam. Skozi gozd teče reka Amazonka, najdaljša reka v južni Ameriki, kjer živijo orjaške kače anakonde in krvoločne ribice piranje.

Besedilo 5: SYDNEYSKA OPERA

Sydneska opera je ena najbolj prepoznavnih zgradb na svetu. Zgleda kot da se iz modrega morja dvigajo bele školjke. Operna hiša je dom avstralske opere, sydneyjskega gledališča in sydneyjskih simfonikov, tam nastopajo gledališča, baletni in glasbeni ansambli z vsega sveta. Operno hišo so otvorili 20. oktobra 1973. Vsako leto jo obišče na milijone ljudi.



Slika 5: *Končni izdelek*

2.3 Zaključni del ure

Za ponovitev so dobili pripravljenih sedem škatel celin, v katerih so slike, predmeti, besedila značilna za posamezno celino. Učenci si v mešanih skupinah ogledali vsako škatlo posebej in s pomočjo pridobljenega znanja ugotovili za katero celino gre.



Slika 6: Škatla celine

3. Zaključek

Opisan način dela zahteva veliko predpriprav učitelja, vendar je bil ves trud poplačan. Učenci so pri takem načinu delu zelo uživali. Pomnjenje nove snovi je bilo boljše. Starejši učenci so ponovili in poglobili svoje znanje o karti sveta in celinah ter gradili zavedanje, da imajo veliko znanja, ki ga lahko prenašajo naprej ter, da so pomembni za našo šolo. Mlajši učenci pa so od njih z veseljem sprejemali pomoč in usmeritve ter izvedeli veliko zanimivosti o svetu. Za obravnavano snov imamo v letnem delovnem načrtu v 6. razredu pri geografiji namenjeno le eno uro. Mi pa smo za izvedbo potrebovali 4 šolske ure, za kar smo izkoristili delovno soboto, ko smo izvedli dan dejavnosti na temo medgeneracijsko in medpredmetno sodelovanje.

4. Literatura

Aguila, E. (2019). How to Prepare Students to Learn by Teaching. Pridobljeno s https://www.edutopia.org/article/how-prepare-students-learn-teaching

Gatens, B. (2016). *How to Let Older Students Teach the Younger Ones*. Pridobljeno s https://education.cu-portland.edu/blog/curriculum-teaching-strategies/older-students-mentor-younger-students/

Holmquist, A. (2018). Why High School Kids Should Start Teaching Younger Students. Pridobjeno s https://www.intellectualtakeout.org/article/why-high-school-kids-should-start-teaching-younger-students

Lander, J. (2016). Students as Teachers. Pridobljeno s https://www.gse.harvard.edu/uk/blog/students-teachers

Polat, S., Kazak, E. (2015). Primary School Teachers' Views on Intergenerational Learning. Pridobljeno s https://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2015/10/ESTPOctober2015_1189_1203.pdf

Scottissh centre for intergenarational practise, (2011). Generations working together. Pridobljeno s https://generationsworkingtogether.org/downloads/504dec3ddbef6-Intergenerational_Learning_updated_15_Aug_2011.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Barbara Jagodic je učiteljica geografije in zgodovine, ki venomer išče nove metode dela v razredu, ki bi prispevale k večji aktivnosti učencev, k samostojnejšemu delu učencev in večjemu pomnjenju obravnavane snovi. Leta 2007 je diplomirala na Filozofski fakulteti in sedaj že trinajsto leto poučuje na osnovni šoli. V preteklem letu je bila na izobraževanju o Montessori pedagogiki, ki ji je dalo nova znanja in ideje, ki jih uporablja pri svojem delu v razredu.

Erasmus+: Učenci OŠ Majde Vrhovnik spoznavajo evropsko kulturno in naravno dediščino, tokrat grško

Erasmus+: Pupils of Majde Vrhovnik Elementary School Learn about European Cultural and National Heritage, this time Greek

Neda Gačnik Čebulj

Osnovna šola Majde Vrhovnik
neda.gacnik-cebulj@guest.arnes.si

Povzetek

V šolskem letu 2018/2019 in 2019/2020 Osnovna šola Majde Vrhovnik iz Ljubljane sodeluje v projektu izmenjave učencev in učiteljev Erasmus+ skupaj s še petimi državami: Španijo, Italijo, Grčijo, Dansko in Poljsko. Naslov našega skupnega projekta je Naši narodni zakladi skozi oči otrok (Our National Treasures through the Eyes of the Children). Učenci bodo v tem času spoznali naravno in kulturno dediščino vseh sodelujočih držav, si krepili zavest o Unescovi dediščini in pomembnosti njenega ohranjanja, krepili identiteto evropskega državljanstva ter razvijali jezikovne in digitalne kompetence. V prispevku je opisana naša tretja izmenjava v Grčiji v mestecu Keratsini, ki je v neposredni bližini največjega in najpomembnejšega pristanišča v Evropi, Pireja. Na petdnevni izmenjavi so sodelujoči učitelji in učenci spoznali bogastvo grške zgodovine, njen vpliv na evropsko kulturo, dvigovali zavest o pomenu njenega ohranjanja, spoznali grško šolo in šolski sistem ter stkali posebne vezi z gostitelji in drugimi gosti. Domov so se vrnili z bogatimi vtisi in izkušnjami.

Ključne besede: Atene, Erasmus+, grška gostujoča šola, izmenjava, kulturna in naravna dediščina, Pirej.

Abstract

In the school year 2018/2019 and 2019/2020, Majda Vrhovnik Elementary School in Ljubljana participates in the Erasmus + pupil and teacher exchange project with five other countries: Spain, Italy, Greece, Denmark, and Poland. The title of our joint project is Our National Treasures through the Eyes of the Children. During this time, students will learn about the natural and cultural heritage of all participating countries, raise awareness of the UNESCO heritage and the importance of preserving it, strengthen the identity of European citizenship, and develop linguistic and digital competences. This article describes our third exchange to Greece in the town of Keratsini, which is close to the largest and most important port in Europe, Piraeus. During the five-day exchange, the participating teachers and students learned about the richness of Greek history, its impact on European culture, raised awareness of the importance of preserving it, learned about Greek school and school system, and forged special ties with hosts and other guests. They returned home with a wealth of impressions and experience.

Keywords: Athens, Cultural and Natural Heritage, Erasmus+, Exchange, Greek Visiting School, Piraeus.

1. Uvod

Osnovna šola Majde Vrhovnik iz Ljubljane je v lanskem šolskem letu v okviru programa Erasmus+ začela s projektom izmenjave učiteljev in učencev. Projekt bo trajal dve leti. Za nami sta že izmenjavi v Španijo in na Poljsko; prav tako je bila naša šola meseca marca v vlogi šole gostiteljice. V začetku novembra 2019 je sledila naša tretja izmenjava. Tokrat smo potovali v Grčijo, zibelko demokracije. Domov smo prišli polni vtisov, bogatih izkušenj in novih spoznanj. Cilji, ki smo si jih zadali ob prijavi projekta, se z vsako izmenjavo uresničujejo, in to prek neposredne izkušnje, na terenu, v živo. Mednarodna izkušnja, učenje lastne kulturne dediščine in dediščine drugih držav, neposredno spoznavanje naše evropske družine, krepitev identitete evropskega državljanstva, razvijanje jezikovnih, medkulturnih, digitalnih kompetenc, vse to smo razvijali tudi na naši petdnevni izmenjavi v Grčiji.

2. Začetki ideje o mednarodnih izmenjavah

Začetek ideje o izmenjavi je bil le naključen pogovor s pomočnico ravnateljice Karmen Gluhodedov v smislu, »kaj, če bi se tudi mi to šli«. Sprva le mimobežna ideja, ki pa se je kmalu razvila v raziskovanje, poizvedovanje, izobraževanje na seminarjih v organizaciji nacionalne agencije Cmepius (Erasmus+, b. d.) in na koncu resno načrtovanje ter iskanje šol partneric.

Pri najinem načrtovanju se s pomočnico ravnateljice nisva mogli nasloniti na pretekle izkušnje, ker teh na šoli vsaj v takšni obliki, ni bilo. Ker smo s tem projektom na šoli orali ledino, smo se odločili, da se bomo projekta lotili v vlogi partnerske šole. Bodoče sodelavce smo poiskali prek eTwinning portala (eTwinning, b. d.) in skupaj začeli načrtovati projekt. Poimenovali smo ga Naši narodni zakladi skozi oči otrok (Our National Treasures through the Eyes of the Children). Ob zaključku leta 2016/2017, tik pred poletnimi počitnicami, smo bili obveščeni, da naš projekt ni bil odobren. Zmanjkala nam je ena točka. Ker pa je bilo v projekt vloženega preveč truda, smo se odločili, da naš projekt izboljšamo in ga ponovno prijavimo. Naslednje leto je bil projekt odobren.

Projekt traja dve leti in v tem času je potrebno izvesti šest izmenjav. Časa je malo, izmenjav veliko, zato smo se dela lotili nemudoma. Oktobra 2018 smo se predstavniki posameznih šol sestali v Bruslju, kjer smo natančno definirali, kako bodo potekali projekt, vse izmenjave in vmesne aktivnosti.

Cilji našega projekta, kot smo ga zastavili v prijavnici, so:

1. z medsebojnim spoznavanjem krepiti identiteto evropskega državljanstva,
2. učiti se o naravni in kulturni dediščini lastnih držav,
3. učiti se o geografiji, zgodovini in dediščini drugih držav,
4. krepiti zavest o Unescovi dediščini in pomembnosti njenega ohranjanja v luči današnjih in prihodnjih sprememb in globalizacije,
5. razvijati digitalne in jezikovne veščine.

Novembra 2018 smo izvedli našo prvo izmenjavo v Španijo; marca je naša šola gostila učence in učitelje v Ljubljani; maja smo potovali na Poljsko. Tokrat je bila na vrsti izmenjava v Grčijo. Na vsako izmenjavo potujeta dva učitelja in 4 do 5 učencev.

Ob začetku projekta smo na šoli vsem učencem in učiteljem predstavili projekt in možnost sodelovanja. Med vsemi prijavljenimi učenci smo morali opraviti ožji izbor. Pri izboru učencev smo upoštevali naslednje kriterije:

1. učenec ima željo po izmenjavi,
2. učenec se zna sporazumevati v angleščini,
3. učencev pozna osnove bontona in se vede v skladu z njim,
4. učenec je pripravljen gostiti učence, ko bo naša šola v vlogi gostiteljice, in
5. učenec je pripravljen delati za namen projekta pred, med in po izmenjavi.

Prav tako so pri izboru imeli zadnjo besedo učitelji razredniki, ki učence najbolje poznajo. Tako so tokrat od 4. 11. do 8. 11. 2019 v Grčijo potovali učenci Laura, Lara, Geni, Arne in Nikolaj. Spremljali sva jih učiteljici Vanja in Neda.

3. Καλή μέρα, ελλάδα (Dober dan, Grčija)

V Grčijo je potovalo 5 učencev, ki so bili predhodno gostitelji učencem iz tujine. Gostili so učence iz različnih sodelujočih držav z izjemo Grčije. Na vseh dotedanjih izmenjavah namreč grški učenci niso gostovali pri družinah, saj njihovi starši niso dovolili, da bi bivali pri družinah, ki jih ne poznajo. Zato grške družine sprva niso želele sprejeti učencev v svoje domove. Kasneje so se sicer odločili, da bodo gostili le mlajše učence, tiste, ki so stari okrog 10, 11 let, toliko, kot so stari grški najstarejši učenci. Grška osnovna šola namreč vključuje učence od 1. do 6. razreda, medtem ko starejši učenci obiskujejo nižjo srednjo šolo. Ker so bili naši učenci starejši (okrog 14 let), niso mogli biti nastanjeni v grških družinah, ampak so bili skupaj z mano in učiteljico Vanjo v hotelu. Zaradi te odločitve grške šole oziroma staršev grških učencev so bili naši učenci prikrajšanji za pristno doživljanje ritma vsakdanjega življenja grške družine. S podobnim problemom so se soočali tudi Danci in Poljaki, kajti tudi oni so imeli starejše učence. Kljub tej odločitvi grških družin smo se odločili, da bomo vseeno poskušali polno doživljati vse drugo, kar so za nas pripravili Grki, in tako v čim večji meri uresničevati cilje našega projekta.

V Grčijo smo odpotovali 3. 11. 2019 v noči iz sobote na nedeljo. Z najetim avtoprevoznikom smo se odpeljali do Benetk, od tu z letalom v Atene, kjer nas je pričakal taksi, ki nas je odpeljal do hotela v Pirej. Uradni začetek izmenjave se je začel šele opoldne v ponedeljek, a ker jutranjih letov v ponedeljek ni bilo, smo prišli v Grčijo že v nedeljo. Prvi dan smo izkoristili za spoznavanje okolice našega hotela in seznanitev z značilnostmi in znamenitostih tega pristaniškega mesta.

V ponedeljek opoldne smo morali biti na grški šoli v mestecu Keratsini (7. Dimotiko Sxoleio Keratsiniou, b. d.), ki je približno 20 minut vožnje oddaljena od Pireja. Na šoli so nas toplo sprejeli grški učenci in učitelji, nas obdarili ter nam razkazali šolo. Grški koordinator Simos nam je podrobneje predstavil tedenski program in vse aktivnosti, v katere bomo ta teden vključeni. Tisti dan so grške družine sprejele v svoje domove italijanske in španske učence, ki so bili mlajši; vsi ostali učenci so ostali skupaj z učitelji.

Ko smo končali z uradnim sprejemom, smo se odpravili na raziskovanje mesta Pirej, njegovih zalivov in uličic. Pri raziskovanju smo sodelovali vsi, tako učiteljici kot učenci. Orientirali smo se s pomočjo hotelskega zemljevida in navigacije na mobilnih telefonih. Kadar nisva bili povsem prepričani, sva spodbudili učence, da so v angleščini prosili za pomoč mimoidoče.

Tako kot vsak dan sva učiteljici morali poskrbeti tudi za prehrano naših učencev. Odločili smo se, da bomo v tem tednu jedli grško tradicionalno hrano in se izogibali hrani, ki jo sicer lahko jemo na domačih tleh. Na menijih so tako prevladovale grške solate, suvlakiji, girosi in musake.

Torek je bil eden najlepših dni naše izmenjave. Grška šola je organizirala izmenjavo v Atene. Avtobus nas je pobral pred hotelom in vsi skupaj smo se odpeljali do znamenitega hriba, kjer je Atenska akropola. Na visoki pečini nad Atenami so ostanki več antičnih zgradb »velikega arhitekturnega in zgodovinskega pomena, med katerimi je najbolj znan Partenon« (Wikipedia, b. d.).

Akropola je vse od leta 1987 na seznamu Unescove svetovne dediščine; od 26. marca 2007 je razglašena kot vrhunski spomenik in je na seznamu evropske kulturne dediščine spomenikov (prav tam).

Vse sodelujoče učence in učitelje so razdelili v dve skupini. Vsaka skupina je dobila svojo vodnico, ki nas je popeljala med ostanke antičnih zgradb in v grško preteklost. Razlaga je bila jasna, razločna; vsebovala je zgodbe in anekdote iz preteklosti in tako bila zanimiva tako za otroke kot za odrasle. Poleg Partenona je precejšen del razlage naša vodnica namenila še eni izmed zgradb na hribu, to je Erehtejonu. Erahtejon je tempelj, ki je znan po šestih ogromnih ženskih figurah ali kariatidah, od katerih ena manjka.

Po ogledu Akropole smo nadaljevali našo pot v Muzej Akropole, ki stoji na južnem pobočju pečine, 280 metrov od Partenona. V bogati muzejskih zbirki starodavnih artefaktov smo si med drugim lahko ogledali originale kariatid ali ženskih figur iz Erehtejona. Na Akropoli so namreč njihove replike. Ena od »sester« manjka, ker jo je v začetku 19. stoletja odstranil Lord Elgin in jo kot spominek odnesel v Anglijo. Ta je danes v Britanskem muzeju v Londonu. Ena izmed največjih želja Grkov je, da bi kariatido Angleži vrnili, saj je le-ta del grške kulturne dediščine. Kljub večkratnim prošnjam grške vlade se to zaenkrat še ni zgodilo.

Po obisku muzeja smo se odločili, da z učenci ostanemo v Atenah in si ogledamo staro mestno jedro Plaka. Celo popoldne smo po dolgem in počez prepešačili uličice starega mestnega jedra in se šele zvečer z metrojem vrnili v hotel.

Sreda je bila dan za aktivnosti na šoli na temo atenske zgodovine. Vse sodelujoče učence so razdelili v skupine po omizjih. Skupine so bile narodnostno mešane, tako da so se učenci med seboj povezali, se pogovarjali in sodelovali. Najprej so učencem predvajali dva filma: prvi je bil film o Akropoli in spremembah, ki jih je le-ta doživljala v času. Drugi film pa je bil posvečen kariatidam. Po ogledu filmov so učenci dobili navodila za skupinsko likovno ustvarjanje.

Medtem ko so učenci ustvarjali, smo imeli učitelji sestanek na temo prihajajočih izmenjav na Sicilijo in Dansko. Dogovorili smo se tudi o vseh vmesnih aktivnostih. Med posameznimi izmenjavami namreč morajo učenci delati na temo naravne in kulturne dediščine. Tako so do sedaj učenci na primer pripravili več predstavitev nacionalnih znamenitosti, se pogovarjali prek Skype, sodelovali na šolskem natečaju za logotip projekta, pripravili predstavitev znamenitosti druge države, pripravili recept tipične nacionalne jedi. Učenci tokratne izmenjave v Grčijo so pripravili predstavitev o italijanski znamenitosti. Učenca Nikolaj in Laura sta izbrala poševni stolp v Pisi, ki sta ga ta dan tudi predstavila vsem učencem in učiteljem. Lara, Geni in Arne pa so pripravili tipično slovensko sladico. Recept zanjo so našli v knjigi starih slovenskih receptov. Posneli so postopek priprave sladice in napisali recept zanjo. Filmček in recept so poslali španski šoli, ki bo jed pripravila v prihajajočih dneh. Naši učenci so dobili recept od italijanskih učencev, in sicer za špagete carbonara. Po vrnitvi v Slovenijo bodo učenci italijansko jed tudi pripravili. Skupina pa bo imela do novega leta še eno zadolžitev. Vsak izmed njih bo izdelal razglednico slovenske znamenitosti, ki jo bo okrasil z božično-novoletno tematiko. Elektronske razglednice si bodo šole izmenjale v času božično-novoletnih praznikov.

Vsa nastala dela otrok se sproti objavljajo na portalu eTwinning. Dostop do naloženih gradiv imajo le prijavljeni sodelujoči učitelji. Poleg tega so gradiva objavljena na spletni strani, ki jo

ureja španska osnovna šola (Our National Treasures through the Eyes of the Children, b. d.). Spletna stran se dopolnjuje sproti z novimi aktivnostmi.

Po končanih aktivnostih na šoli je bil čas za kosilo in sproščeno spoznavanje in druženje.

Četrtek je bil ponovno dan, namenjen za delo na terenu. Z avtobusom smo se odpeljali v Atene. Tokrat smo imeli prav posebno čast, da so nas sprejeli v predsedniško palačo in nas popeljali po njenih prostorih. Po ogledu predsedniške palače smo se odpravili prek mestnega parka do parlamenta, kjer smo si ogledali še eno izmed atenskih zanimivosti, to je menjavo častne straže pred parlamentom.

Popoldne je bil čas za zadnji sprehod po atenskih ulicah, kosilo v eni izmed grških tavern in nakup spominkov za domov.

Ta dan zvečer smo bili povabljeni na poslovilno zabavo, ki je potekala v prostorih grške šole. Pripravili so nam kulturno prireditev, na kateri so zapeli in zaplesali tradicionalne grške pesmi in plese. Tudi nas so povabili k plesu in tako smo prireditev zaključili s tradicionalnim sirtakijem. Nato je sledila uradna podelitev potrdil o izmenjavi, ki ga je prejel vsak udeleženec izmenjave. Po uradnem delu je sledil še neuradni del. V avli pritličja so bile mize bogato obložene z raznovrstnimi tradicionalnimi grškimi jedmi, ki so jih pripravili starši učencev.

V petek, na zadnji dan naše izmenjave, smo še zadnjič obiskali šolo. Učenci so pripravili gledališko predstavo, v kateri so nastopali grški bogovi. Zelo pomemben del grškega šolskega učnega načrta je namreč tudi drama. Tako najdemo v predmetniku grških šol od prvega do četrtega razreda naprej eno uro na teden dramski pouk. Angleščine se učijo od 1. razreda naprej; prav tako imajo računalništvo od 1. razreda naprej. Drugi tuji jezik se začnejo učiti od 5. razreda naprej. Po predstavi nam je grški koordinator podrobneje predstavil grški šolski sistem, ki je podoben našemu s posameznimi razlikami.

Po predstavitvi so nas peljali na ogled bližnje pravoslavne cerkve. Šole so namreč v Grčiji močno povezane z njihovo nacionalno religijo. Razložili so nam, da se vsako jutro pred poukom učenci in učitelji dobijo na ploščadi pred šolo in opravijo molitev. Prav tako je pouk religije del učnega programa in je na urniku od 3. razreda naprej.

Gostujoči učitelji in učenci so se po 12.00 uri počasi začeli poslavljati od gostiteljske šole. Prav tako tudi mi, ki smo ob 13.00 krenili proti letališču. Naša izmenjava v Grčijo se je počasi zaključila. Pred nami je bila le še pot domov prek Beograda in Benetk do Ljubljane.

4. Zaključek

Naša četrta izmenjava je za nami. Polni vtisov, ki jih moramo še predelati, se vračamo v šolo, učenci v šolske klopi, učitelji za kateder. Izmenjava je potekala po načrtu. Čeprav so bili učenci prikrajšani za gostovanje pri grških družinah, so vseeno lahko ujeli vsaj kanček duha grškega življenja in spoznali njihovo preteklost in dediščino. Z izmenjavo pa se delo tu ne konča. Sedaj je naloga učencev, da povzamejo svoja doživetja in spoznanja v obliki plakata in predstavitve. Plakat bomo razstavili v šolskem Erasmus+ kotičku skupaj z drugimi »materialnimi dokazi« naše izmenjave. Prav tako bodo učenci pripravili predstavitev, ki jo bodo predstavili na razrednih urah po posameznih razredih in tako prenesli svoja spoznanja in izkušnje na celo šolo, učence in učitelje. Z vpogledom v grško šolo in grški šolski sistem smo spoznali, da smo lahko v Sloveniji na naše šole in šolski sistem v marsičem ponosni; hkrati nam je bila všeč grška sproščenost v šolah, saj so učitelji imeli popolno avtonomijo in svobodo za delo v razredu.

5. Literatura

Erasmus plus. (b. d.). Pridobljeno s http://www.erasmusplus.si/.

eTwinning. (b. d.). Pridobljeno s https://www.etwinning.net/sl/pub/index.htm.

Our national treasures through the eyes of the children (b. d.). Pridobljeno s https://cicleinicial1.wixsite.com/ournationaltreasures.

7. Dimotiko Sxoleio Keratsiniou (b.d.). Pridobljeno s http://7dim-kerats.att.sch.gr/

Wikipedia (b. d.). Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Atenska_akropola

Kratka predstavitev avtorja

Neda Gačnik Čebulj je profesorica razrednega pouka. Poučuje četrti razred na osnovni šoli Majde Vrhovnik v Ljubljani in je v letih 2018-2020 ožja članica tima za Erasmus+ projekt z naslovom Our National Treasures through the Eyes of the Children. V projektu sodeluje 6 držav. Poleg Slovenije še Grčija, Italija, Danska, Poljska in Španija.

Izmenjava otrok pobratenih občin Metlika, Wagna in Ronke

The Children Exchange from Twinned Municipalities of Metlika, Wagna and Ronchi dei Legionari

Janja Štefanič Guštin

Osnovna šola Metlika
janja.stefanic@guest.arnes.si

Povzetek

Občina Metlika je podpisala listino o pobratenju z občino Ronke v Italiji leta 1968, z občino Wagna v Avstriji pa dve leti kasneje, in sicer leta 1970. Pobratene občine povezujejo različne prijateljske vezi. Med občinami poteka tudi izmenjava otrok, ki jih vsako leto gosti ena izmed pobratenih občin. Tri skupine otrok iz pobratenih občin se srečajo in skupaj preživijo druženje, ki ga organizira občina gostiteljica. V članku je predstavljena 40. izmenjava otrok, ki je potekala v občini Metlika julija 2011. Otroci so bili nastanjeni pri družinah gostiteljicah, ki so sodelovale pri izmenjavi. V osmih dneh bivanja v Metliki so si ogledali mesto z okolico, se zabavali, družili in spletali prijateljske vezi. Zadnji večer so se z zaključno prireditvijo poslovili drug od drugega, a le do naslednjega leta v občini Ronke ...

Ključne besede: izmenjava otrok, občine Metlika, Ronke in Wagna, pobratenje.

Abstract

The municipality of Metlika signed a document of Town twinning with the municipality of Ronchi dei Legionari in 1968, in Italy. Two years later, in 1970, they signed the same document with the municipality of Wagna, in Austria. The twinned towns are connected through friendly relations. The municipalities also organise an exchange, where children from the municipalities are hosted by one of the twinned towns. Three groups of children, from Metlika, Ronchi dei Legionari and Wagna, meet and spend time together. Everything is organised by the host municipality. The meeting is organised every year, but each time by another municipality. The article presents the 40th children exchange, hosted by the Metlika municipality in 2011. The children were hosted by the families that were included in the exchange. The children stayed for eight days, during which they went sightseeing through the town and the region. They had fun end enjoyed themselves with their new friends. On the last days of their stay, they had a going-away party.

Keywords: children exchange, municipalities Metlika, Ronchi dei Legionari and Wagna, town twinning.

1. Uvod

V prvi raziskavi pojava pobratenja, ki je bila izvedena leta 1986 v Furlaniji - Julijski krajini, se je pobratenje označilo za svečano dejanje, s katerim mesti iz različnih držav, ki odkrijeta medsebojne podobnosti ali komplementarnosti na področju gospodarstva, zgodovine, kulture ali drugih področjih, vzpostavita zvezo bratstva in prijateljstva. S tem se sproži vrsta srečanj in izmenjav med prebivalci, zlasti med določenimi skupinami, kot so javni uslužbenci, mladi in različne skupnosti. (Travisan, 2009)

Pobratenja omogočajo uporabno ogrodje, v okviru katerega se krepijo odnosi med partnerskimi mesti različnih držav. Seveda to ni edini kanal za izmenjavo in sodelovanje na nadnacionalni ravni, vendar je njegova prednost v kombinaciji prijateljskih stikov z izredno različnimi oblikami izmenjav. Kot dolgoročna povezava pobratenje prav tako omogoča, da se ljudje, ki živijo v partnerskih mestih, dodobra spoznajo. (Skupnost občin Slovenije, 2019)

Občina Metlika je 4. julija 1968 podpisala dogovor o pobratenju z italijansko občino Ronchi dei Legionari. Listino sta podpisala takratni predsednik Skupščine Občine Metlika, Peter Vujčič, in župan Občine Ronke, Umberto Blasutti. Dve leti kasneje, 20. junija 1970, je bila podpisana listina o pobratenju še z avstrijsko občino Wagna. (Slovenian municipality, 2018)

Metliko z obema občinama povezujejo zgodovinski dogodki, pa tudi številne skupne značilnosti, kot so pestra naravna in kulturna dediščina ter institucije in društva s podobnimi vsebinami. Uspešno sodelovanje skozi vseh pet desetletij pobratenja dokazujejo številna srečanja občinskih delegacij, gasilcev, športnikov, kulturnikov, ribičev, otrok in drugih. S tovrstnimi druženji so se razvile številne prijateljske vezi, ustvarile so se povezave, začelo se je sodelovati na mnogih področjih. (Občina Metlika, 2018)

Organizator programa izmenjave otrok iz treh občin Ronke, Wagna in Metlika je Društvo prijateljev mladine Metlika. Vsako leto je gostitelj ena izmed občin.

2. Izmenjava otrok

Družine, ki bi sprejele otroka iz pobratene občine, se same javijo za sodelovanje v izmenjavi. Tista družina, ki otroka pošlje na letovanje v eno ali obe od pobratenih občin, potem tudi za osem dni sprejme enega ali dva vrstnika v svoj dom. Ta oblika pomeni izjemen prispevek k utrjevanju prijateljstva med tremi občinami in državami. (Društvo prijateljev mladine Metlika, b. d.)

Program, ki se ga udeležujejo tudi otroci iz družin gostiteljic, je pripravljen tako, da otroci spoznavajo kraj, občino in širšo okolico. Poleg tega so na voljo rekreativne dejavnosti, delavnice, kulturne dejavnosti in zabava. V enem tednu se udeleženci izmenjave naučijo komunicirati med seboj in na zaključnem večeru se predstavijo vsak v svojem jeziku. (Društvo prijateljev mladine Metlika, b. d.)

2.1 Izmenjava otrok pobratenih občin v Metliki leta 2011

V prispevku je predstavljena 40. izmenjava otrok pobratenih občin, ki je potekala v občini Metlika, in sicer julija 2011.

2.1.1 Sobota, 9. julij 2011

Otroke iz pobratenih občin Ronke in Wagna smo mentorji, ki smo koordinirali osemdnevno izmenjavo, družine gostiteljice, predstavniki občine in Društva prijateljev mladine Metlika okrog poldneva pričakali pred občinsko stavbo v Metliki. Razporeditev gostujočih otrok v družine gostiteljice je bila narejena že predhodno. Iz obeh pobratenih občin je v Metliko prispelo po deset otrok iz vsake občine. Spremljala sta jih po dva mentorja spremljevalca, ki sta

bila z njimi za podporo in prevajanje iz jezika, ki je bil nekaterim otrokom tuj in neznan. Komunikacija je potekala v treh jezikih – slovenskem, angleškem in nemškem.

Ob prihodu smo otroke razporedili med družine, ki so jih odpeljale na svoje domove, kjer so skupaj preživeli popoldan. Ob 19.00 smo se ponovno zbrali na spoznavnem pikniku pred gasilskim domom (slika 1). Otroci so si prve vtise o svojih novih družinah že ustvarili, zato so jih predstavili svojim prijateljem (sliki 2 in 3). Nekateri so bili veselih obrazov, nekateri malo manj.



Slika 1: Prihod na piknik



Slika 2: Druženje



Slika 3: Zabava

2.1.2 Nedelja, 10. julij 2011

V nedeljo so družine okrog desete ure dopoldne pripeljale otroke na grajsko dvorišče (slika 4). Ogledali smo si film, v katerem je predstavljena Bela krajina, zgodovina Belokranjskega muzeja in zgodovina mesta Metlika z njegovo okolico. Pod vodstvom kustosinje smo si ogledali stalne zbirke Belokranjskega muzeja (slika 6). Na dvorišču smo izvedli delavnico. Otroci so pod vodstvom pedagoginje izdelali metliški grb, ki so ga odtisnili v glino in ga zapekli (slika 5).

Po končanem sprehodu po muzeju se je za ta dan zaključilo naše skupno druženje in otroci so preostali del dneva preživeli z družinami gostiteljicami. Po predhodnem dogovoru so si lahko na predlog organizatorja izmenjave otrok Društva prijateljev mladina Metlika ogledali kmečki praznik in kmečke igre, ki so potekale v naselju Podzemelj.



Slika 4: Na grajskem dvorišču



Slika 5: Izdelava metliškega grba



Slika 6: Ogled muzeja

2.1.3 Ponedeljek, 11. julij 2011

Zjutraj smo se zbrali na šolski avtobusni postaji Pungart in se odpeljali na izlet v Ljubljano (slika 7). Udeležili smo se sprejema pri ge. Renati Brunskole, takratni poslanki Državnega zbora Slovenije in županji Občine Metlika, ki nam je predstavila Državni zbor in nas popeljala po stavbi (slika 8). Kasneje smo si ogledali ljubljanski živalski vrt ter se v skupinah sprehodili po njegovem območju (slika 9). Okrog 19.00 smo se vrnili nazaj v Metliko k »svojim družinam«.



Slika 7: Vožnja z avtobusom



Slika 8: V državnem zboru



Slika 9: Ogled živali

2.1.4 Torek, 12. julij 2011

Zbrali smo se na šolski avtobusni postaji in se z avtobusom odpeljali v vas Rosalnice h ge. Mojci Kramarič, ki ima domačo pekarno in se ukvarja s peko domačega peciva, pogač in drugih dobrot. Tu smo se razdelili v skupine in po navodilih gospe spekli belokranjsko pogačo. Pekli smo po receptu za belokranjsko pogačo, ki je v Bruslju dobila certifikat jedi z zaščitenim geografskim poreklom (slike 10, 11, 12).

Torkova pot se je nadaljevala proti mestu Črnomelj. Ustavili smo se pred vasjo Otok, kjer smo si ogledali letalo DC3, ki je postavljeno na ogled in je spomin na 2. svetovno vojno (slika 13).

V Črnomlju smo si ogledali muzejsko zbirko rudnika rjavega premoga Kanižarica in se pod vodstvom lokalnega vodiča sprehodili po muzejsko urejenem delu rudnika (slika14).

Preostali del dneva smo preživeli ob reki Kolpi, in sicer na kopališču Primostek, kjer smo lahko izbirali med plavanjem, igrami, ki sta jih pripravila Športna zveza Metlika in Kajak klub Simon, ali pa smo se zabavali po svoje (slika 15). Zvečer so otroke odpeljali gostitelji na svoje domove.



Slika 10: Navodila



Slika 11: Priprava testa



Slika 12: Pred peko



Slika 13: Ogled letala DC3



Slika 14: Vstop v rudnik



Slika 15: Kopanje

2.1.5 Sreda, 13. julij 2011

Zjutraj smo se zbrali na grajskem dvorišču (slika 16), kjer smo si ogledali prostore Turistično informacijskega centra Metlika. Lokalni vodič nas je popeljal po starem mestnem jedru in nam predstavil znamenitosti in zanimivosti mesta (sliki 17 in 18). Po sprehodu smo si v Kulturnem domu Metlika ogledali film.

Ob 12.00 smo se odpeljali na izlet po Dolenjski in Posavju. Ustavili smo se v novomeškem nakupovalnem centru Qlandija, izlet pa nadaljevali s kopanjem v Termalni rivieri Term Čatež, kjer smo tudi zaključili dan (slike 19, 20, 21).



Slika 16: Zbiranje



Slika 17: Sprehod po mestu



Slika 18: Ogled znamenitosti



Slika 19: V družbi



Slika 20: Na toboganu



Slika 21: Na glavo

2.1.6 Četrtek, 14. julij 2011

V četrtek zjutraj smo se ponovno zbrali na šolski avtobusni postaji in se odpeljali na izlet po Beli krajini. V vasi Žuniči smo si ogledali Šokčev dvor (sliki 22 in 23), ki je za obkolpski del Bele krajine značilen kmečki dom in eden od zavarovanih kulturnih spomenikov krajinskega parka ob Kolpi. Po ogledu smo se sprehodili po čebelarski učni poti (slike 24, 25, 26), ki se nahaja ob Šokčevem dvoru in je bila odprta z namenom, da se mladim približata življenje in pomen čebel.

Dan smo zaključili s kopanjem na kopališču v Podzemlju in s športnimi igrami, ki so nam krajšale čas. Družine gostiteljice so otroke od tukaj odpeljale domov.



Slika 22: Na dvorišču



Slika 23: Ogled zbirk



Slika 24: Pred čebelnjakom



Slika 25: Pobiramo med



Slika 26: Degustacija medu



Slika 27: Igre na kopališču

2.1.7 Petek, 15. julij 2011

V petek smo se s šolske avtobusne postaje z avtobusom odpeljali na celodnevno kopanje v Termalno riviero Term Čatež (slike 28, 29, 30). Zvečer smo utrujeni prispeli v Metliko, kjer so nas čakale družine. V sklopu prireditve Pridi zvečer na grad so se otroci lahko po predhodnem dogovoru z družinami udeležili koncerta okteta Janževo, ki se je začel ob 21.00.



Slika 28: Guganje



Slika 29: Vodni športi



Slika 30: Tobogan

2.1.8 Sobota, 16. julij 2011

Sobota je bil zadnji dan izmenjave otrok. Ob 9.00 smo se zbrali pred Osnovno šolo Metlika, kjer smo imeli sprejem pri ravnatelju šole. Popeljal nas je po šoli in nam predstavil posamezne prostore (slika 31). Največ časa smo preživeli v šolski telovadnici, saj smo pripravljali zaključni program, ki smo ga izvedli zvečer (slika 32). Ob 13.00 so otroke gostitelji odpeljali na svoje domove.

Zvečer smo se vsi skupaj zbrali pred gasilskim domom. Otroci so skupaj z mentorji, koordinatorico Društva prijateljev mladine Metlika in ostalimi predstavniki pobratenih občin, ki so prispeli na zaključek izmenjave, pripravili krajši kulturni program z lastnimi točkami (slike 34, 35, 36). Na ta način smo obeležili 40. obletnico izmenjave otrok v pobratenih občinah. Vse skupaj smo zaključili še s tortami, ki so jih otroci posameznih občin okrasili po svoje (slika 33) in nato pojedli.



Slika 31: Ogled šole



Slika 32: Priprave na zaključek



Slika 33: Okrasitev tort



Slika 34: Kulturni program



Slika 35: Vse najboljše



Slika 36: Mi se imamo radi

2.1.9 Nedelja, 17. julij 2011

Ob 8.00 smo se še zadnjič vsi skupaj zbrali pred občinsko stavbo v Metliki in se poslovili z obljubo, da se naslednje leto spet srečamo v občini Ronke v Italiji (slika 37).



Slika 37: Še zadnjič vsi skupaj

3. Zaključek

Otroci so v tednu izmenjave uživali, sodelovali drug z drugim ter na takšen način gradili dobre medsebojne odnose. Ugotovili smo, da moramo, če želimo lepo preživeti teden, med seboj sodelovati, si pomagati in se včasih tudi prilagajati ostalim udeležencem izmenjave. Teden je bil poln doživetij, novih poznanstev in spoznanj ter ogledov geografskih in kulturnih znamenitosti Bele krajine.

V tem tednu so otroci pridobili nova prijateljstva, ki bodo lahko trajala še mnogo let. Da takšni projekti lahko skujejo trdna prijateljstva, dokazujejo tudi v tokratno izmenjavo vključeni starši, ki so se v svoji mladosti prav tako udeležili izmenjave. Svoja prijateljstva iz občin Ronke in Wagna še danes ohranjajo z dopisovanjem ali z obiski drug drugega.

Biti eden od organizatorjev in koordinatorjev takšnega tedna izmenjave otrok je zahtevno in odgovorno delo. Nenehno moraš biti pripravljen na nepričakovane situacije, biti moraš fleksibilen, iznajdljiv in prilagodljiv. Odgovoren si za to, da vse poteka po dogovorjenem vrstnem redu, da so vsi zadovoljni in da, ko pride čas za slovesa, dosežeš končni rezultat skupnega druženja – nasmehe na obrazu in solze v očeh.

4. Literatura

Društvo prijateljev mladine Metlika. (b.d.). Dejavnosti. Izmenjava otrok. Pridobljeno s: http://www.dpm-metlika.si/content.asp?sif_co=3#vrh

Občina Metlika. (2018). Petdeset let pobratenja med občinama Metlika in Ronke. Pridobljeno s: https://www.metlika.si/objava/145740

Skupnost občin Slovenije. (2019). Medobčinska pobratenja. Pridobljeno s: https://skupnostobcin.si/2019/01/medobcinska-pobratenja/

Slovenian municipality. (2018). Seznam pobratenj slovenskih občin s tujimi. Pridobljeno s: https://skupnostobcin.si/wp-content/uploads/2018/01/seznam-pobratenj-zadnja-posodobitev-25.1.18-1.pdf

Trevisan, F. (2009). Storia di un'amicizia. I comuni Di Ronchi dei Legionari – Wagna – Metlika. Cormons: Poligrafice San Marco.

Kratka predstavitev avtorice

Janja Štefanič Guštin se je rodila v Novem mestu. Osnovnošolsko izobrazbo je pridobila na OŠ Metlika, srednješolsko izobrazbo pa na Gimnaziji Črnomelj. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je končala smer razredni pouk in kasneje ob delu končala program PIAOŠ za poučevanje angleškega jezika v 1. in 2. triadi. Zaposlena je na OŠ Metlika. Poučuje tuji jezik angleščina od 1. do 4. razreda na matični šoli in na podružnični šoli Suhor. Kot mentorica se je udeležila izmenjave otrok pobratenih občin v Ronkah, Wagni in v Metliki.

Odnos osnovnošolcev do gospodinjskega opismenjevanja

Elementary School Pupils' Attitude to Home Economics Literacy

Martina Erjavšek[1], Nives Žabkar[2], Stojan Kostanjevec[1]

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta[1]
Osnovna šola XIV. divizije Senovo[2]

martina.erjavsek@pef.uni-lj.si
nives.zabkar@gmail.com
stojan.kostanjevec@pef.uni-lj.si

Povzetek

Predmet gospodinjstvo ima v izobraževanju pomembno vlogo, saj omogoča učencem usvajanje znanja in veščin, ki so pomembni za kakovostno življenje posameznika ter njegovo delovanje v družini in družbi. Potrebe posameznika in družine se spreminjajo z razvojem družbe, zato je treba v osnovnošolskem izobraževanju cilje izobraževanja prilagajati potrebam posameznika in družbe. Namen raziskave je bil ugotoviti zaznavo potreb in odnos učencev do gospodinjskega izobraževanja. Podatki so bili pridobljeni v kvalitativni raziskavi z intervjuvanjem učencev. V raziskavo je bilo vključenih devet učencev 9. razreda osnovne šole, ki so se razlikovali glede na spol in učni uspeh. Analiza rezultatov je pokazala, da je učencem pomembno, da pri gospodinjstvu usvojijo znanja in veščine, ki jih lahko uporabljajo v različnih življenjskih situacijah. Poudarili so pomembnost vsebinskih področij prehrane, finančne pismenosti, tekstila, zdravega življenjskega sloga, trajnostnega odnosa do okolja, potrošniške vzgoje, skrbi za dom ter razvijanje komunikacijskih veščin. Učenci menijo, da je potrebno gospodinjsko izobraževanje izvajati v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Glede na zaznane potrebe in interes učencev, bi bilo treba gospodinjsko izobraževanje aktualizirati z vsebinami, ki zadovoljujejo njihove potrebe, usvojeno znanje in veščine pa jim pomagajo k samostojnosti in izboljšanju kakovosti življenja.

Ključne besede: gospodinjsko izobraževanje, gospodinjsko opismenjevanje, gospodinjstvo, kakovost življenja, učenci.

Abstract

Home Economics subject has an important role in education, as it enables pupils to acquire knowledge and skills, important for quality life of individuals and their functioning in family and society. Together with the developing society, the needs of individuals and their families are changing, thus elementary school educational goals have to be adjusted to the needs of individuals and society. The purpose of the study was to detect needs and attitudes of pupils regarding Home Economics education. Data was obtained in a qualitative study by interviewing pupils. The study included nine 9th graders of elementary school that differed in gender and school achievement. The analysis of results indicated that pupils find it important to acquire knowledge and skills they can use in different life situations. They pointed out the importance of contents regarding nutrition, financial literacy, textile, healthy lifestyle, sustainable relationship with the environment, consumer education, household management and the development of communication skills. Pupils believe that Home Economics education has to be carried out during all three educational periods. Considering pupils' detected needs and interests, Home Economics education should be updated with contents that satisfy their needs, and that the acquired knowledge and skills can help them gain independence and improve the quality of life.

Key words: Home Economics, Home Economics education, pupils, quality of life, teaching Home Economics literacy.

1. Uvod

Značilnosti sodobnega časa zahtevajo spremembe tudi na področju gospodinjskega izobraževanja. Družba se spreminja in hkrati tudi družbene vrednote, na katerih ta temelji (Benn, 2009; Starček in Trunk, 2016). Rosefsky Saavedra in Darleen Opfer (2012) poudarjata zavedanje družbe, da se znanje in spretnosti, ki jih potrebujejo učenci v današnjem svetu, razlikujejo od tistega, kar so potrebovali v preteklosti. Prajapati, Sharma in Sharma (2017) menijo, da je treba v izobraževalne sisteme vključiti vseživljenjsko učenje, saj naj bi se tako mladi lažje spopadali s prihodnostjo in preživetjem v družbi in okolici. Tako pridobljene življenjske veščine omogočajo posamezniku lažje zadovoljevanje potreb in zahtev sodobne družbe.

V družbi se kažejo številni problemi na različnih področjih discipline gospodinjstvo. Zaradi pomanjkanja časa ali neznanja glede prehrane številni posamezniki in družine posegajo po hitri, že pripravljeni hrani. Zato se pojavljajo številne zdravstvene težave, ki so posledica neustreznih prehranjevalnih navad. Izražajo se okoljska problematika in številne težave zaradi netrajnostnega vedenja in nesmotrnih potrošniških odločitev. Kažejo se tudi težave na finančnem področju in v družinskem okolju (Benn, 2009; Kostanjevec, Lovšin Kozina in Erjavšek, 2018; Slater in Hinds, 2014; Erjavšek in Kostanjevec, 2016; Smith in Leah de Zwart, 2010). Pri tem ima pomembno vlogo področje gospodinjstva, ki ga Mednarodna zveza za gospodinjstvo (International Federation for Home Economics – IFHE, 2008) opredeli kot raziskovalna in poklicna področja različnih disciplin, ki obravnavajo življenje posameznikov, družin in skupnosti z vidika doseganja optimalnega in trajnostnega bivanja. Smith in Leah de Zwart (2010) poudarjata, da je gospodinjstvo edino predmetno področje, ki se osredinja na vsakodnevno življenje posameznika in družbe ter njune potrebe. Gospodinjsko izobraževanje in opismenjevanje omogoča učencem usvajanje praktičnih veščin in znanj, ki so potrebna za kakovostno delovanje v vsakdanjem življenju.

Ključna izhodišča delovanja in razvoja discipline gospodinjstvo v 21. stoletju so objavljena v temeljnem dokumentu IFHE Position Statement (2008), vendar pa Benn (2012) izpostavlja, da je področje gospodinjstva kulturno odvisno in socialno determinirano, zato se vsebine predmeta gospodinjstvo oz. vsebinsko primerljivih predmetov v različnih državah razlikujejo (Olafsdottir, Juniusdottir in Olafsdottir, 2017). Gospodinjsko izobraževanje pa se mora hkrati prilagajati tudi potrebam trenutne družbe (Renold, 2008).

Namen raziskave je bil ugotoviti zaznavo potreb in odnos učencev do gospodinjskega izobraževanja.

2. Metoda

Pri raziskovanju je bila uporabljena deskriptivna raziskovalna metoda, raziskava je bila kvalitativna, uporabljena pa je bila tehnika intervjuja. Uporabljen je bil neslučajnostni način vzorčenja, učenci so bili izbrani namensko. Vzorec je vključeval devet učencev 9. razreda osnovne šole; med njimi je bilo pet deklet in štirje dečki. Učenci so bili stari od 14 do 15 let. Izbrani so bili glede na učni uspeh, in sicer pet odličnih, trije prav dobri in en dober učenec.

Za zbiranje podatkov je bil uporabljen polstrukturirani intervju z enajstimi vprašanji, ki so se nanašala na stališča učencev do gospodinjskega izobraževanja in opismenjevanja. Intervjuji so bili posneti, dobesedno prepisani in kvalitativno analizirani. Prepisi intervjujev so shranjeni v zasebnem arhivu. V nadaljevanju so izsledki kvalitativne analize predstavljeni po posameznih vsebinskih sklopih vprašanj.

3. Rezultati

3.1 Vsebinska področja, ki bi morala biti po mnenju učencev vključena v predmet gospodinjstvo

V raziskavi smo želeli ugotoviti, katera vsebinska področja bi morala biti po mnenju učencev vključena v predmet gospodinjstvo. Obenem so učenci poudarili znanje in veščine, za katere menijo, da bi jih morali usvojiti pri pouku gospodinjstva. Odgovori intervjuvanih učencev so predstavljeni v nadaljevanju.

Učenci poudarjajo različna znanja in veščine, ki bi jih morali usvojiti med gospodinjskim izobraževanjem in opismenjevanjem. Identificirana znanja in veščine pa sodijo v različna vsebinska področja, ki naj bi bila po njihovem mnenju vključena v učni načrt predmeta gospodinjstvo.

Tako poudarjajo pomen prehranskega področja in s tem tudi prehranske pismenosti. Pomembno jim je, da se naučijo načrtovati prehrano in izbirati živila glede na njihovo sestavo in kakovost. Učenka poudari: »*Da poznam različna živila, njihovo hranilno vrednost, energijsko vrednost, da znam to kupiti.*« Izbor živil povežejo tudi s konkretno pripravo hrane. Učenka poudari: »*Da znamo v trgovini izbrati živila za pripravo določene jedi.«* S tem poudarjajo pomen usvajanja znanj in veščin priprave hrane. Pomembno jim je, da se pri pouku gospodinjstva naučijo kuhati preproste in tudi kompleksne jedi, ki jih znajo pripraviti z uporabo kuharskih receptov ali pa brez njih. Nekateri učenci se zavedajo, da lahko s pripravo hrane v domačem gospodinjstvu prihranijo denar in hkrati pripravijo bolj zdrav obrok. Učenka pojasni: »*Menim, da bi morali usvojiti veščine pri priprave hrane, saj če si znamo sami kaj skuhati, pride to ceneje ali si skuhamo bolj zdravo in po svojem okusu.*« Učenki je pomembno tudi: »*Da vem približno oceniti prek recepta, koliko naj nakupim, npr. če piše 1.500 g – ali je to ena konzerva ali tri.*« Nekateri učenci poudarijo, da ni dovolj, da znajo jedi le pripraviti, ampak da usvojijo tudi veščine glede uporabe gospodinjskih aparatov in pospravljanja po končanem delu. Učenka pojasni: »*Da znaš potem tudi za seboj pospraviti, kar si umazal.*« in doda: »*Da znam nekaj skuhati, pomiti posodo, dati posodo v pomivalni stroj.*«

Učenci poudarijo pomen finančne pismenosti. Zavedajo se, da so znanje in veščine s tega področja pomembni za kakovostno in samostojno življenje, vendar menijo, da nimajo dovolj izkušenj in znanja na tem področju. Učenci si želijo, da bi v osnovni šoli usvojili več znanja o financah. Hkrati menijo, da bi se v šoli morali naučiti, kako ravnati z denarjem. Učenka navaja: *»Nam nič ne koristi, da vemo, kam gre denar in kako deluje politika, če ne znamo sami upravljati z njim.«* Ob tem učenec poda primer: »*Na primer, če nekdo zadene na lotu in ne zna ravnati z denarjem, ga hitro porabi. Zato bi se morali naučiti, kako varčevati z denarjem, saj ta ne raste na drevesih.*«

Učenci menijo, da bi morali pri pouku gospodinjstva usvojiti osnovno znanje in veščine o vzdrževanju tekstilnih izdelkov. Naučiti bi se morali pranja in likanja. Učenka: *»Da znamo oprati perilo, nekaj lepo zlikati.«* S tem se strinja učenec, ki pravi, da ne zna oprati perila. Poudarijo tudi šivanje in opozorijo na trajnostni vidik ter odgovorno vedenje potrošnika. Učenka poda primer: »*Na primer, če se ti strga majica, namesto da greš v trgovino po novo, jo*

sam zašiješ.« Učencem ni dovolj, da se naučijo le ročnega šivanja, ampak se želijo naučiti uporabljati tudi šivalni stroj: *»Na primer narediti kaj s šivalnim strojem.«*

Učenci zaznavajo potrebo po tem, da bi znali poskrbeti za okolje in da bi bili čim bolj ekološko ozaveščeni. Poudarijo predvsem pomen recikliranja odpadkov: »*Morali bi še več reciklirati odpadke, da bi se lahko čim več dalo preoblikovati v nove stvari. Ker vem, da plastika potrebuje veliko časa, da se razgradi.*«

Kot pomembno področje gospodinjstva učenci poudarijo tudi področje zdravja, skrbi za dobro počutje in zdrav življenjski slog ter s tem pomen zdravstvene pismenosti. Pomembno jim je, da se naučijo osnov prve pomoči. Učenci navajajo: »*Dobro bi bilo, da bi se učili tudi o prvi pomoči, ker lahko tako mimogrede nekomu rešiš življenje. Če pride do kakšnih poškodb, da bi znala oskrbeti rano.*« Poudarijo tudi pomen skrbi za svoje telo in zdravje. Pri tem se zavedajo, da sta pomembna dejavnika, ki vplivata na zdravje, tudi zdravo prehranjevanje in telesna aktivnost: »*Moramo se več gibati, ker je čedalje več predelane in hitre hrane.*«

Učenci poudarijo tudi področje doma in vsakdanjih opravil v domačem gospodinjstvu: »*Gospodinjstvo ni samo kuhanje, ampak vsa ta opravila, ki jih delamo doma.*« Učenka poudarja tudi znanje o gospodinjskih aparatih in pripomočkih za vzdrževanje doma ter njihovo konkretno uporabo: »*Mene so na primer doma naučili, kako dam prati v pralni stroj. V šoli nismo niti toliko govorili o tem; govorili smo samo o tem, kako se kuha, pa še na tem nismo veliko praktičnega naredili.* Ob tem doda: »*Ne pričakujem, da bi po šoli sesali, ampak nekateri verjetno še sesalnika ne znajo vklopiti. Saj šola v 45 min. ne more iti čez sebe. Mogoče da ne bi toliko govorili o tem, kako moraš obrniti gumb pa ga pritisniti, ampak da bi mi šli do naprave, obrnili gumb pa ga pritisnili. Morda bi potem kaj več znali narediti.*«

Kaže se tudi potreba po usvajanju življenjskih veščin in učenju s konkretnimi življenjskimi situacijami. Učenci so izpostavili, da so premalo samostojni in da v določenih situacijah ne znajo odzvati. Učenec predlaga: »*Lahko bi se učili še, kako ne zaiti v težave, npr. bi odšli v Ljubljano na ulico, spoznali ljudi, ki imajo težave z drogo, in tako bi na nas pustili vtis.*« Učenka meni, da v šoli ni povezave med teorijo in konkretnimi življenjskimi situacijami: »*Na primer, morali bi nas postaviti sredi mesta in reči, da naj se znajdemo do večera. Kaj nam koristi znanje, če se ne znamo odzivati v življenju. Recimo, da se nekje izgubimo.*«

Intervjuvani učenci poudarijo socialne veščine in posameznikovo sposobnost komuniciranja. Učenka predlaga: *»Da nas peljejo v trgovino, v kateri bi morali prodajalko nekaj vprašati, saj se mi zdi, da pol razreda tega ne bi naredilo, ker bi jih bilo sram.«*

3.2 Mnenje učencev o pomenu gospodinjskega opismenjevanja za posameznika in družbo

Zanimalo nas je tudi mnenje učencev o tem, kakšna je dobrobit gospodinjskega opismenjevanja za posameznika in družbo. Intervjuvani učenci menijo, da je gospodinjsko izobraževanje zanje nujno, saj vključuje vsebine različnih področij, s katerimi se srečujejo oz. se bodo srečevali v življenju.

Poudarjajo, da so vsebine gospodinjstva pomembe za njihovo samostojno življenje in delovanje tudi v nadaljnjem življenju: »*Gospodinjstvo zajema večino veščin, ki so nujno potrebne za življenje.«* Učenci se strinjajo, da je to nujno potreben predmet, pri katerem pridobijo izkušnje za vsakdanje življenje in nekatere socialne veščine. Menijo, da morajo biti pripravljeni na svet in znati poskrbeti zase: »*Pomembno je, da si znaš kaj sam narediti, da nisi odvisen od drugih. To je neki način samostojnosti, da si sam znaš pripraviti določene stvari.*«

Pri tem se zavedajo pomembnosti usvojenega znanja in veščin s finančnega področja in družinske ekonomike: »*Če ne bi znali narediti določenih osnovnih stvari in bi morali za to*

plačevati druge, nam denarnica ne bi bila ravno hvaležna, prav tako bančni račun. Če smo zmožni nekaj narediti sami, je to samo plus v življenju.« Učenka doda: »*Vedeti kaj o financah ... Vse temelji na denarju; kako ga bomo porabili in za katere storitve – če jih znamo sploh uporabljati, kaj sami narediti.*«

Učenci prepoznajo dobrobit usvojenega gospodinjskega znanja in veščin za delovanje v lastnem domu in družini. Poudarijo: *»Znanje in veščine gospodinjskega izobraževanja bi koristile pri tem, da bi pomagal družini pri opravilih ali če bi bil s prijateljem sam doma, da bi ga znal pogostiti in kaj postoriti.«* Učenka doda: *»Zdaj se nam mogoče zdi dobro, da imamo starše, babice in dedke, ki nam dajejo potuho. Čez par let pa nam bo prišlo prav, da bomo znali to sami prakticirati. Takrat, ko bom imela svoje življenje, družino. Takrat ne bodo več starši skrbeli za nas; sploh če imaš svoje otroke, moraš znati za njih poskrbeti.«*

Poudarjajo tudi področje prehrane, vzdrževanja tekstilnih izdelkov in prve pomoči ter to povezujejo s kakovostnejšim življenjem. Intervjuvani učenec pravi: »*Znanje gospodinjstva mi omogoča, da znam sam skuhati več zdravih obrokov, pogostiti druge. Da znam likati, prati, da ne smrdijo obleke. Tudi oskrbeti rano, da se mi rana ne zagnoji.*«

Učenci menijo, da gospodinjsko izobraževanje spodbuja skrb za okolje: »*Recikliranje je pomembno za okolje, saj lahko nasprotno negativno vpliva na naše okolje. To smo se naučili.*« Učenka pravi, da je okoljska pismenost pomembna, da bi vedeli, kako ravnati z naravo.

Zanimalo nas je tudi, kaj pridobi družba z gospodinjsko pismenimi posamezniki. Učenci menijo, da ustrezna gospodinjska pismenost omogoča posamezniku lažje vključevanje v družbo in boljšo sprejetost. Menijo, da lahko z usvojenim gospodinjskim znanjem in veščinami prispevajo k izpolnjevanju družbenih norm po higieni in skrbi zase: »*Menim, da nas družba ne bi sprejela, če bi imel nekdo slabo higieno.*«; »*Družba nas ne bi jemala resno, če npr. ne bi znali speči jajca, ne bi znali zlikati majice.*«; »Pričakuje se, da znamo *npr. oskrbeti rano, da nimamo odprte rane. Zaradi bakterij, da se nam ne zagnoji.*«. Učenci opozorijo tudi na pomen kritičnega vrednotenja informacij, katerim smo v sodobni družbi izpostavljeni prek medijev in oglaševanja. S tem poudarijo pomen ozaveščenih potrošniških odločitev, ki jih gospodinjsko pismen posameznik lažje sprejema. Menijo, da gospodinjsko izobraževanje in opismenjevanje prispeva tudi k dobrobiti družbe na področju financ. Npr.: »*V 21. stoletju se je tehnologija zelo dvignila. Prek spleta zadnje čase ponujajo veliko stvari in zavedejo te v to, da zapravljaš denar po nepotrebnem, ali te hočejo oškodovati. Dobro je, da poznamo finance.*«

3.3 Zaznana problematika gospodinjskega izobraževanja z vidika učencev

V raziskavi smo želeli ugotoviti tudi, kako učenci zaznavajo gospodinjsko izobraževanje, ki so ga bili deležni. Kaže se potreba po tem, da bi se predmet gospodinjstvo izvajal v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih in ne samo v drugem kot trenutno. Pri tem pa bi morale biti vsebine prilagojene glede na kognitivne sposobnosti učencev v tistem obdobju. Učenci poudarjajo pomen gospodinjskega izobraževanja že v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju: »*Mi bomo to potrebovali čez celotno življenje in bi se morali tega čim prej začeti učiti. Mogoče že na koncu prvega triletja. Da bi dobili občutek, da to ni samo neki predmet, ki ga bomo obravnavali in končali. To znanje, ki ga pridobimo pri predmetu, bomo dejansko potrebovali v življenju. Na primer, kako nekaj izbrati v trgovini, zlikati, oprati. To je stvar, ki jo bomo nujno potrebovali. Ne pa nekaj, česar bi se naučili in pozabili.*« Poudarijo tudi potrebo po usvajanju gospodinjskega znanja in veščin v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, saj menijo, da so notranje bolj motivirani za samostojno opravljanje nekaterih opravil v domačem gospodinjstvu kot prej, ko so bili mlajši: »*Ko smo bili še manjši, se nismo bili pripravljeni toliko naučiti. Zdaj pa, ko smo starejši, si moramo tudi kdaj sami skuhati, oprati.*«

Učenci menijo, da ima pomembno vlogo, ki vpliva na kakovost gospodinjskega izobraževanja, tudi učitelj, ki poučuje predmet: »*Če zna učitelj snov predstaviti na zanimiv način, bomo tudi mi bolj zainteresirani, bomo tudi sami kaj delali doma, vztrajali. Učitelji s spodbudami lahko pri učencih dosežejo, da se bodo ti bolj potrudili pri učenju.*«

Poudarijo tudi vlogo staršev, in sicer njihov odnos do predmeta gospodinjstvo in gospodinjskega izobraževanja: »*Odvisno od tega, kakšen odnos je doma (starši) do gospodinjstva, ker nekateri otroci doma nič ne delajo. Če se doma ničesar ne naučiš, je potem težko vse usvojiti v šoli v dveh letih. Pomembno je, da nas doma spodbujajo pri tem. Mislim, da če znaš nekaj narediti, ni to neka stvar, ki bi se je sramoval, npr. če znaš skuhati ali pomiti posodo.*«

4. Diskusija

Kakovostno gospodinjsko izobraževanje in opismenjevanje omogoča razvoj ustrezne gospodinjske pismenosti učencev. Ta pa lahko prispeva k spremembi vedenja in izboljšanju kakovosti življenja posameznika ter njegovega delovanja v družini in družbi (Hira, 2013). Različni deležniki, ki sodelujejo v izobraževanju ali so povezani s procesom gospodinjskega izobraževanja, zaznavajo problematiko aktualizacije izobraževalnih vsebin predmeta gospodinjstvo (Banič, 2015; Lah, 2015; Erjavšek in Lovšin Kozina, 2015; Lamut, 2016; Matos, 2016). Izsledki raziskave so pokazali, da intervjuvani učenci menijo, da bi morala biti v predmet gospodinjstvo vključena različna vsebinska področja ter z njimi povezani znanje in veščine. Pri tem učenci izkazujejo notranjo motivacijo, željo in potrebo po učenju gospodinjskih vsebin. Lebadič, Kobal in Kolenc (2002) navajajo, da je notranja motivacija povezana s posameznikovo željo po učenju in s prirojeno radovednostjo v povezavi z neznanim ter njegovimi interesi.

Učenci poudarjajo potrebo, da do konca osnovnošolskega izobraževanja pri pouku gospodinjstvo usvojijo znanje in veščine s področja prehrane in prehranske pismenosti. Identificirano znanje in veščine lahko umestimo v različne komponente prehranske pismenosti, ki sta jih definirali Vidgen in Gallegos (2014). Avtorici sta določili štiri komponente prehranske pismenosti:

1) načrtovanje prehrane (načrtovanje prehranskega vnosa skladno s posameznikovim časom in denarjem);
2) izbor živil (prednosti in slabosti dostopnosti hrane prek različnih ponudnikov, sposobnost ugotavljanja sestave in izvora živil, njihovo pravilno shranjevanje in uporaba);
3) priprava hrane (priprava obroka iz osnovnih sestavin, uporaba kuhinjskih pripomočkov, spreminjanje kuharskih receptov, upoštevanje osnovnih higienskih načel pri rokovanju s hrano);
4) prehranjevanje oz. uživanje hrane (vpliv hrane in prehranjevanja na zdravje in počutje, prehranska priporočila, pogostost uživanja hrane in velikost posameznih obrokov).

Ugotovljeno je bilo, da so učenci vsaj delno poudarili vse štiri komponente prehranske pismenosti. Prvo komponento – načrtovanje prehrane - so povezali predvsem s privarčevanjem denarja ob lastni pripravi obrokov, ne pa toliko z dejanskim načrtovanjem obrokov glede na razpoložljiv denar, čas in posameznikove zmožnosti. Erjavšek in Kostanjevec (2016) ugotavljata, da je v učnem načrtu za gospodinjstvo pri modulu hrana in prehrana z vsebinami najmanj zastopana prav ta komponenta. To bi bilo treba upoštevati pri aktualizaciji učnega načrta. Pri komponentah izbor živil in priprava hrane so učenci poudarili velik delež vsebin, ki jih Vidgen in Gallegos (2014) vključujeta v ti komponenti. Poudarili pa niso higienskih načel

za varno pripravo hrane in načrtovanja prehrane z upoštevanjem prehranskih priporočil, kar vključuje tudi ritem prehranjevanja in velikost porcij glede na posameznikove energijske in hranilne potrebe. Te vsebine so vključene v obstoječi učni načrt gospodinjstva (Program osnovna šola. Gospodinjstvo. Učni načrt, 2011). V raziskavi (Erjavšek, Zupančič in Kostanjevec, 2018) učitelji poudarjajo te vsebine kot pomembne, da jih učenci usvojijo pri gospodinjskem opismenjevanju. Učenci poudarijo tudi pomen področja financ in finančne pismenosti, vendar menijo, da v osnovnošolskem izobraževanju niso usvojili ustreznega znanja s tega področja. Vzroki za nizko finančno pismenost v Sloveniji so lahko v zahtevnosti nekaterih finančnih vsebin in njihovi umeščenosti le v drugo vzgojno-izobraževalno obdobje. Izpostavlja se tudi neustrezna kompetentnost učiteljev, ki poučujejo te vsebine, kar je povezano z ustreznostjo njihove izobrazbe in odnosom do poučevanja gospodinjstva. K finančni vzgoji pomembno prispevajo tudi starši, ki pa otrok pogosto ne vključujejo v aktivnosti povezane s financami (Mugerli, 2011; Kostanjevec, Lovšin Kozina in Erjavšek, 2017; Erjavšek in Kostanjevec, 2018; Kostanjevec, Lovšin Kozina in Erjavšek, 2018). Učenci so ocenili, da morajo pri predmetu gospodinjstvo usvojiti tudi vsebine s področja zdravstvene vzgoje in zdravega življenjskega sloga, ki so v trenutni učni načrt za gospodinjstvo vključene le v manjši meri. Prav tako poudarijo pomen vzdrževanja tekstilnih izdelkov, okolja in potrošniške vzgoje. Glede na zaznane potrebe učencev bi bilo treba v gospodinjsko izobraževanje vključiti še vsebine o domu ter spodbujati razvoj njihovih socialnih in komunikacijskih veščin.

IFHE (2008) navaja, da disciplina gospodinjstvo deluje na družbenem področju in področju vsakdanjega življenja posameznika. Zato nas je v raziskavi zanimalo, ali bodo učenci prepoznali dobrobit gospodinjskega izobraževanja ne teh področjih. Učenci poudarjajo pomen usvojenega gospodinjskega znanja in veščin za samostojno življenje ter njihovo delovanje v prihodnje, ko bodo odrasli. Menijo, da je znanje s področja gospodinjstva nujno potrebno za kakovostno življenje. Tudi Turkki (2005) navaja, da je temeljni cilj gospodinjstva izboljšanje kakovosti vsakdanjega življenja za posameznika, družino in za družbo. Intervjuvani učenci menijo, da družba pridobi s tem, če so posamezniki gospodinjsko pismeni. Hkrati menijo, da v družbi ne bi bili dobro sprejeti, če bi bili gospodinjsko slabo pismeni. Poudarijo področje financ, prehrane, tekstilstva, potrošnje in zdravja.

V številnih raziskavah (Pendergast, 2001; Pendergast & McGregor, 2007; Dewhurst & Pendergast, 2008) zasledimo različne težave, ki se odražajo na področju gospodinjskega izobraževanja in opismenjevanja. Te so povezane tudi z umestitvijo predmeta v vzgojno-izobraževalna obdobja. V raziskavi je bilo ugotovljeno, da po mnenju učencev ni dovolj, da se predmet gospodinjstvo izvaja samo v petem in šestem razredu. Poudarjajo, da bi se moral izvajati v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih, in za to navajajo konkretne razloge. Učenci zaznavajo, da na kakovost gospodinjskega izobraževanja vpliva tudi učitelj, ki poučuje predmet. Poudarjajo odnos staršev do vsebin gospodinjstva in s tem pomen zunanje motivacije staršev. Ninčević (2011) navaja, da pri zunanji motivaciji pobuda za neko aktivnost pride iz okolice posameznika. Ta deluje kot spodbuda učencem, da usvojeno gospodinjsko znanje in veščine v šoli uporabijo v konkretnih situacijah v domačem gospodinjstvu.

5. Zaključki

Izsledki raziskave so pokazali, da učenci menijo, da naj bi pri gospodinjskem izobraževanju do konca osnovnošolskega izobraževanja usvojili znanja in veščine s področij prehrane, ekonomike, tekstilstva, zdravja, zdravega življenjskega sloga, okolja, potrošniške vzgoje, doma in uporabe gospodinjskih aparatov ter socialnih veščin in komunikacije. Nekatere vsebine so v trenutnem učnem načrtu za gospodinjstvo dobro zastopane, druge pa bi bilo treba glede na zaznane potrebe dodatno vključiti. Učenci zaznavajo potrebo po izvajanju gospodinjskega

izobraževanja v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Menijo, da na kakovost gospodinjskega izobraževanja vpliva tudi učitelj, ki poučuje predmet. Poudarjajo pomen odnosa staršev do predmeta gospodinjstvo, saj lahko ta vpliva na spodbudo učencev k uporabi usvojenega gospodinjskega znanja in veščin v konkretnih situacijah doma. Izsledki raziskave tako nakazujejo na pomen aktualizacije slovenskega učenega načrta gospodinjstva in umestitev predmeta v predmetnik, česar se v zadnjem času poslužujejo številne tuje države. Ugotovljeno je bilo, da učenci prepoznajo dobrobit gospodinjskega izobraževanja in opismenjevanja za posameznika in družbo. Glede na zaznane potrebe učencev kot enih izmed deležnikov, vključenih v proces gospodinjskega izobraževanja, so bile pridobljene pomembne informacije za aktualizacijo gospodinjskega izobraževanja. Cilj je izboljšati gospodinjsko pismenost otrok in mladostnikov ter s tem vplivati na kakovost življenj posameznikov in družin ter na njihovo delovanje v družbi.

6. Literatura

Banič, M. (2015). *Izkušnje učiteljev razrednega pouka s poučevanjem gospodinjstva* (magistrska naloga). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Benn, J. (2009). Practical wisdom, understanding of coherence and competencies for everyday life. *International Journal of Home Economics, 2*(1), 2–14.

Benn, J. (2012). Home Economics in Past and Present – Perspectivws fort he Future. V D. Pendergast, S. L. T. McGregor in K. Turkki (ur.), *Creating home economicf suture: The next 100 years* (str. 12–24). Australia: Australian Academic Press.

Dewhurst, Y. in Pendergast, D. (2008). Home Economics in the 21st Century: A Cross Cultural Comperative Study. *International Journal of Home Economics*, *1*(1), 63–83.

Erjavšek, M. in Kostanjevec, S. (2016). The inclusion of nutrition concepts in the elementary school syllabus in reference to the components of nutrition literacy. V J. Reissmannová in L. Gajzlerová (ur.), *70 ve zdraví*. 1. el. Vydání (str. 130–138). Brno, Masarykova univerzita.

Erjavšek, M. in Kostanjevec, S. (2016). The nutritional literacy of elementary school pupils in the perspective of acquiring nutritional skills. V M. Orel (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 796–804). Polhov Gradec: Eduvision.

Erjavšek, M. in Kostanjevec, S. (2018). Teachers' attitudes towards the significance of home economics literacy in reference to the needs of society. Prispevek predstavljen na *Conference in Osnabrück: »What is happening in home economics?« A spotlight on European activities.* http://eahe2018.ifhe.ch/wpcontent/uploads/2018/09/Abstract_Booklet_V1.pdf (maj 2019)

Erjavšek, M. in Lovšin Kozina, F. (2015). Stališča učiteljev z ustrezno in neustrezno formalno izobrazbo za poučevanje gospodinjstva do predmeta gospodinjstvo. V M. Orel (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 743–751). Ljubljana: EDUvision.

Erjavšek, M., Zupančič, T. in Kostanjevec, S. (2018). Formal nutrition education and the inclusion of parents in promoting nutritional literacy of children. V M. Orel in S. Jurjevčič (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 742–751). Polhov Gradec: EDUvision.

Hira, T. K. (2013). Home Economics Literacy: Investing in our Future. *Journal of ARAHE, 20*(3), 113–118.

IFHE. (2008). *IFHE Position Statement, Home Economics in the 21st Century*. Pridobljeno s http://www.ifhe.org/index.php?eID=tx_nawsecuredlinu=0infile=fileadmin/user_upload/redaktion/Publications/IFHE_Position_Statement_2008.pdfint=1276950317inhash=0878b56fbd9ea1b52ab4858efac2927c

Kostanjevec, S., Lovšin Kozina, F. in Erjavšek, M. (2017). Izzivi gospodinjskega opismenjevanja v osnovnošolskem izobraževanju. V M. Sardoč, I. Ž. Žagar in A. Mlekuž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes: zbornik povzetkov: 2. nacionalna znanstvena konferenca* (str. 72–73). Pedagoški inštitut: Ljubljana.

Kostanjevec, S., Lovšin Kozina, F. in Erjavšek, M. (2018). The relationship between teachers' education and their self-perceived competence for teaching home economics. *Problems of education in the 21st century, 76*(2), 175–187.

Lah, M. (2015). *Odnos osnovnošolskih učiteljev do poučevanja predmeta gospodinjstvo* (magistrska naloga). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Lamut, U. (2016). *Uživajmo v zdravju – evalvacija skupnostnega pristopa*. Pridobljeno s http: http://www.uzivajmovzdravju.si/wp-content/uploads/2017/01/Raziskovalno-poro%C4%8Dilo-U%C5%BEivajmo-v-zdravju-evalvacijaFS_pregl.pdf

Lebarič, N., Kobal, D. in Kolenc, J. (2002). Motivacija za učenje in samopodoba. *Psihološka obzorja, 15*(58), 23−38.

Matos, B. (2016). *Odnos staršev do gospodinjskega opismenjevanja otrok* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Mugerli, B. (2011). Finančna pismenost na razredni stopnji. V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 234–242). Koper: Univerza na Primorskem, znanstveno-raziskovalno središče. Univerzitetna založba Annales.

Ninčević, A. (2011). Kako motivirati strokovne delavce za samoizobraževanje. *Delo in varnost, 56*(5), 5−27.

Olafsdottir, S., Juniusdottir, R. in Olafsadotti, A. S. (2017). Health Promotion and Home Economics belong together-progress towards extended curricula in teacher education. *International Journal of Home Economics, 10*(2), 180–190.

Pendergast, D. (2001). *Virginal Mothers, Groovy Chicks & Blokey Blokes: Re-thinking Home Economics (and) Teaching Bodies*. Brisbane: Australian Academic Press.

Pendergast, D. in McGregor, S. L. T. (2007). *Positioning the Profession Beyond Patriarchy*. Michigan: Kappa Omicron Nu. Pridobljeno s https://www.kon.org/patriarchy_monograph.pdf

Prajapati, R., Sharma, B. in Sharma, D. (2017). Significance of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research, 10*(1), 1–6.

Renold, U. (2008). The role of education in equipping individuals and families to be resilient and active participants in the global community. *International Journal of Home Economics, 1*(2), 69–74.

Rosefsky Saavedra, A. in Darleen Opfer, V. (2012). *Teaching and Learning 21st Century Skills.* Pridobljeno s: https://asiasociety.org/sites/default/files/T/teaching-and-learning-21st-century-skills-rand.pdf

Slater, J. in Hinds, A. (2014). University student perceptions of Home Economics: food and nutrition education. *International Journal of Home Economics, 7*(2), 68–80.

Smith, G. in Leah de Zwart, M. (2010). *Home Economics: A contextual study of the subject and Home Economics teacher education.* Pridobljeno s http://www.thesa.ca/wordpress/wp-content/uploads/2016/01/inquiry_contextual.pdf

Starček, S. in Trunk, A. (2016). Pomen in vloga finančnega izobraževanja. V A. Trunk, V. Dermol, N. Trunk Širca (ur.), *Finančna pismenost med mladimi. Vloga bank pri izobraževanju in usposabljanju* (str. 25–37). Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.

Turkki, K. (2005). Pre-professionals' perceptions of home economics in Finland. *International Journal of Consumer Studies, 29*(3), 273–282.

Vidgen, A. in Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, *76*, 50–59.

Kratka predstavitev avtorjev

Martina Erjavšek, asistentka za področje gospodinjskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Na raziskovalnem področju se ukvarja z gospodinjskim in s prehranskim opismenjevanjem ter pismenostjo.

Nives Žabkar, mag. prof. poučevanja biologije in gospodinjstva. Magistrirala je na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Doc. dr. Stojan Kostanjevec, docent za področje gospodinjskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju gospodinjskega in prehranskega izobraževanja ter opismenjevanja.

Z znanjem in ozaveščanjem spreminjamo odnos do hrane

Changing our Relationship to Food with Knowledge and Awareness

Tatjana Peršuh

Osnovna šola Majšperk
persuh.tatjana@os-majsperk.si

Povzetek

Prehranske navade otrok se izoblikujejo v družini in jih je težko spreminjati. Nanje vplivajo tudi individualne značilnosti in okolje, kjer otrok živi. Pri spremljavi šolske prehrane smo ugotovili, da imajo nekateri učenci privzgojen nepravilen način prehranjevanja. Prispevek opisuje, kako smo pristopili k reševanju nezdravih prehranskih navad, ugotavljanju vzrokov, ter izvedene aktivnosti, s katerimi smo spodbudili učence k zdravemu načinu prehranjevanja.

Ključne besede: izvedene aktivnosti, nepravilen način prehranjevanja, okolje, prehranske navade, pristopi k reševanju.

Summary

Nutritional habits of children are developed in a family environment and afterwards cannot be changed easily. Influences on these habits include individual characteristics and type of environment, in which a child lives. By scrutinizing eating habits of scholars, we realized that many of them possess bad eating habits. This report describes our approach to solving these problems around eating among scholars, the identification of causes to such irregularities and our carefully thought out activities, with which we stimulated our students towards a healthier nutrition.

Keywords: approaches to fixing bad nutritional habits, environment, nutritional habits, planned activities towards healthier nutrition, unhealthy way of eating.

1. Uvod

Hiter tempo življenja, prezaposleni starši, potrošniška kultura in številni mediji so največkrat poglavitni vzroki, da so si odraščajoči otroci in mladostniki privzgojili nepravilen način prehranjevanja. Premalo se zavedamo, da sta prehrana in stil življenja posameznika tista poglavitna dejavnika, ki vidno in tudi nevidno oblikujeta zdravstveno stanje, fizično zmožnost, ustvarjalnost, uspešnost in psihično počutje posameznika vse življenje. Družina je prva, ki pri otroku spodbuja ali zavira dejavnik zdravega prehranjevanja. Poglavitna naloga staršev je, da naučijo otroka pravilnega in zdravega prehranjevanja. Starš je tisti, ki določi, kakšna hrana in s tem prehrana je najustreznejša za njegovega otroka, čeprav se ta vedno ne strinja z njegovim okusom (Miloševič, K. 2016).

Prehrana je zelo pomembna v času odraščanja, organizem potrebuje snovi za izgradnjo organov, kosti, mišic in možganov. Prehranske navade otrok se začnejo oblikovati v domačem okolju, to je družini. Nadaljujejo se v vrtcu in šoli. Zdrave prehranske navade, ki jih otroci pridobijo v tem obdobju, pomembno vplivajo na prehranjevalne navade v kasnejšem obdobju

(Hlastan, idr., 2008). Na osnovi vzgledov in prejetih informacij si otroci oblikujejo svoj vrednostni sistem; ta je podoben okolju, v katerem živijo. Otroci si v času šolskega izobraževanja pridobivajo osnovna znanja o pravilnem in zdravem prehranjevanju. Učitelji, ki poučujejo gospodinjstvo, pomembno vplivajo na stališča, spremembe, odnos do prehrane in prehranjevanja (Kostanjevec, Koch, Polak, 2007). Naloga vseh zaposlenih v vzgoji in izobraževanju je, da dajemo zadosten poudarek temu vidiku.

Za spodbujanje zdravega prehranjevanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih si lahko pomagamo s številnimi spletnimi portali. Spletni portal Šolski lonec je podpora strokovnemu osebju, ki so zadolženi za načrtovanje in pripravo zdravih obrokov v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Odprta platforma za klinično prehrano, je spletno orodje za spremljanje prehranskih navad in načrtovanje prehrane. Uporabnik si v bazi poišče jedi in preveri njihovo prehransko vrednost ter sestavi v obrok (Materialism, b.d.).

Pri spremljavi šolske prehrane smo zadnja leta zaznali vse večje odklanjanje posameznih jedi in živil pri šolski malici in kosilu. Učenci so zavračali juhe, svežo zelenjavo, stročnice in izdelke iz polnovrednih žit. Kar nekaj otrok velikokrat ni vzelo šolske malice in kosila. To spoznanje nas je vodilo v raziskovanje vzrokov in spodbudilo, da spremenimo nezdrave prehranske navade učencev.

Cilji, ki smo si jih zadali so bili: odkriti vzroke odklanjanja nekaterih jedi in živil, vpeljati aktivnosti za izboljšanje prehranskih navad in aktivnosti za izboljšanje kulture prehranjevanja.

2. Kako smo pristopili k reševanju nezdravih prehranskih navad?

Vsako odklanjanje obrokov in določene hrane ima več vzrokov. Raziskave smo se lotili postopno. Želeli smo izvedeti, kaj in kdo je spremenil nezdrav način prehranjevanja učencev. V raziskavo smo vključili učence in starše. Odgovore na vprašanja smo dobili s pomočjo: anket, pogovorov z učenci in roditeljskih sestankov.

2.1 Metode in opis instrumenta

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in neeksperimentalno metodo. Anketni vprašalnik o uživanju zajtrka in odklanjanju določene hrane so učenci reševali pri uri oddelčne skupnosti v tednu, ko je potekal Tradicionalni slovenski zajtrk. Analizo vprašalnika je predstavila organizatorka vodje prehrane strokovnim delavcem in staršem na roditeljskem sestanku. Strokovni delavci so predstavili analizo v vseh oddelkih.

Ob koncu šolskega leta 2018/19 smo pripravili anketi o zadovoljstvu šolske prehrane na spletni strani šole za starše in učence, ki je bila anonimna. Vprašanja so bila odprtega, zaprtega, kombiniranega tipa in vprašanja z mersko lestvico. Anketi sta bili dostopni od 19. junija do 9. julija 2019.

3. Vzroki odklanjanja hrane

Z anketiranjem učencev smo ugotovili, da 1/3 naših učencev ne zajtrkuje. Najpogostejši navedeni odgovori za ne zajtrkovanje so bili: da nimajo časa, ker prepozno vstanejo, zajtrkujejo samo ob vikendih in niso lačni.

Kot vzrok za neješčost sveže ali toplotno obdelane zelenjave so navedli: ni mi všeč okus, ni mi dobro. Navedena zelenjava, ki je ne marajo: cvetača, brokoli, zelje, radič, grah, fižol, čičerika, kumare, paprika, repa in zelje.

Kot vzrok za neješčost jedi iz polnovrednih žit so največkrat navedli: doma ne jedo teh jedi, jih ne poznajo, so temnejša, jim niso dobra. Pri navajanju uživanja svežega sadja so zapisali, da jedo skoraj vse vrste sadja. Najraje uživajo: jabolka, banane, granatna jabolka, hruške, jagode, češnje in slive. Na vprašanje, katerih jedi želijo več za šolsko malico in kosilo, so največkrat odgovorili: hamburger, pico, sendvič, mlečni zdrob, mlečni riž, carski praženec, pašteto, štručke s sirom in slanino, bel kruh, kefir, jogurt, ocvrt zrezek, špagete z mesno omako, ocvrt krompir, pečen krompir, pire krompir. Na vprašanje, katerih jedi ne želijo za šolsko malico in kosilo, so največkrat zapisali: zelenjavne juhe, nobene juhe, piščančje obare, ričeta, mlečnih namazov, mleka, bele žitne kave, zelenjavnih prilog, ajdove kaše, čičerike, leče in fižola.

Na roditeljskem sestanku smo starše seznanili z rezultati ankete. Starši so bili deljenih mnenj. Nekateri so menili, da naj šola pripravlja izključno jedi, ki jih učenci želijo, saj bodo takrat hrano pojedli in je ne bodo odklanjali. Večina staršev je bila mnenja, da je vzrok v neješčosti in odklanjanju določene hrane in živil posledica hitrega načina življenja ter premalo posvečenega časa pogovoru o pomenu zdravega načina prehranjevanja. Kot poglaviten razlog so navedli prezaposlenost staršev, s tem so otroci prepuščeni sami sebi, prosti čas preživijo pred televizijo, računalnikom, zraven pa uživajo sladke in slane prigrizke, s katerimi zapolnijo trenutno lakoto. Posledica nezdravega večletnega prehranjevanja je spremenjen okus pri otroku. Večina staršev je prepričanih, da se prvi odnos do hrane začne razvijati doma v družini in starši ga v največji meri predajajo z lastnim vzgledom. Če starši doma ne pripravljajo pestrih obrokov hrane iz raznovrstne zelenjave, jedi iz polnovrednih žit in stročnic, potem otrok ne pozna teh živil in jedi. Posledično odklanja vso hrano, ki ima drugačen okus in izgled.

4. Aktivnosti za izboljšanje prehranskih navad

Da bi izboljšali prehranske navade in zmanjšali odstotek odklanjanja zelenjave, mlečnih izdelkov, mleka in polnovrednih žitnih izdelkov, smo si zadali številne aktivnosti. Te smo izvajali pri predmetih: gospodinjstvo, interesni dejavnosti v okviru razširjenega programa, pri izbirnem predmetu Sodobna priprava hrane, urah oddelčne skupnosti, predmetu Likovna vzgoja in v okviru izobraževalnih in promocijskih aktivnosti projekta Šolska shema.

4.1 Opis posameznih aktivnosti

Pri pouku gospodinjstva so učenci ob koncu obravnavanega sklopa o sadju in zelenjavi naredili v dvojicah plakate, na katere so narisali lokalno sadje in zelenjavo ter zapisali njihovo hranilno vrednost. Napisali in ilustrirali so » Zgodbo o sadju in zelenjavi« (slika 1).

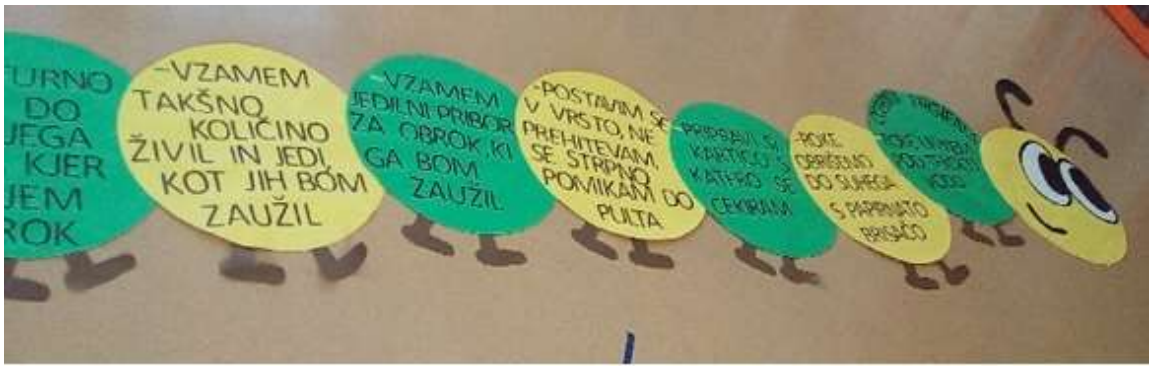


Slika 1: Zgodba o sadju in zelenjavi (vir: Tatjana Peršuh)

Pri urah oddelčne skupnosti smo ob dnevu hrane in izvajanju projekta Tradicionalni slovenski zajtrk vključili v vzgojno-izobraževalni proces vsebine, s katerimi smo učence aktivno vključili v pogovore in izdelavo plakatov na temo zdrav način prehranjevanja, o pomenu zajtrka, uživanju mleka in mlečnih izdelkov z manjšo vsebnostjo maščob, pomenu lokalno pridelane hrane. Plakate smo razstavili v avli šole.

Pri izbirnem predmetu Sodobna priprava hrane smo pripravljali: različne sadno-zelenjavne napitke, smutije, zelenjavne in sadne solate, zelenjavne in sadne jedi, jedi iz polnovrednih žit, kuhali različne stročnice in prepoznavali okuse.

Pri interesni dejavnosti v okviru razširjenega programa smo izdelovali zgibanke, s katerimi smo prikazali pomen zdravega in uravnoteženega obroka ter izdelali gosenico za šolsko jedilnico (slika 2). Ta učence ozaveščа o prehranski kulturi in higieni.



Slika 2: Gosenica s priporočili prehranske kulture (vir: Tatjana Peršuh)

Pri pouku likovne vzgoje so učenci izdelali makete sadja in zelenjave (slika 3), s katerimi so okrasili šolsko jedilnico.



Slika 3: Šolska jedilnica z maketami sadja in zelenjave (vir: Tatjana Peršuh)

V okviru izobraževalnih in promocijskih aktivnosti ukrepa Šolska shema smo izvedli predavanje lokalnega dobavitelja o pomenu uživanja sadja, sadnih sokov, prikazu pridelave in predelave sadja ter prednosti ekološke pridelave sadja. V izobraževalno in promocijsko aktivnost so bili vključeni učenci, starši in strokovni delavci šole.

Na skupnem roditeljskem sestanku so učenci staršem, sošolcem in strokovnim delavcem prikazali lastno ustvarjalnost pripravljenih napitkov in jedi v šolski telovadnici in avli (slika 4 in 5). Z degustacijami so okušali okus, vonj in izgled pripravljenih napitkov in jedi. Aktivnost je potekala v okviru ukrepa Šolska shema. Namen je bil ozaveščati o pomenu uživanja svežega sadja in zelenjave.



Slika 4: Degustacija napitkov in jedi (vir: Tatjana Peršuh)



Slika 5: Degustacija sadja in zelenjave (vir: Tatjana Peršuh)

V šolski jedilnici smo pripravili degustacijo mlečnih izdelkov. Učenci so okušali različne vrste ekoloških jogurtov, kefirjev in skutnih namazov. Predstavnik mlekarne Krepko jim je povedal zgodovino postopka izdelave kefirja iz pravih kefirjevih zrn, ki so zelo zdravilna.

Ob koncu šolskega leta smo pripravili na spletni strani šole anketo za starše in učence, v kateri smo jih vprašali o zadovoljstvu pestrosti ponujenih jedi in želenih skupnih aktivnostih, ki bi pripomogle še k večjemu in pestrejšemu uživanju zelenjave ter jedi iz polnovrednih žit. Iz ankete učencev, smo ugotovili, da je 75 % učencev mnenja, da je šolska prehrana (malica in kosilo) primerna, zdrava, okusna in dovolj raznolika. 8 % učencev je navedlo, da si želijo večkrat mesno malico, predvsem sendvič in hamburger. 17% učencev je navedlo, da so s šolsko prehrano zadovoljni, želijo si, da bi imeli ponujenih več menijev. 90 % učencev je zadovoljnih s ponudbo sadja. Ostalim učencem sadje ni pomembno, ali ga odklanjajo. Vsi učenci so izrazili zadovoljstvo, da si lahko večino živil in jedi vzamejo samopostrežno. Iz ankete staršev smo ugotovili, da 71 % staršev redno spremlja jedilnik in zadovoljstvo prehrane preko lastnih otrok. 90 % staršev je menilo, da učenci dobijo dovolj velik obrok. V ostalih 10 % so navedli, da njihov otrok ne je vseh jedi. Predlagali so, naj šola dobavlja večji del sadja in zelenjave pri lokalnih dobaviteljih.

Kot pohvalo so navedli:

- učenci imajo ob vseh obrokih ponujeno vodo in razredčen 100 % sok,
- podpirajo pestrost jedilnikov,
- všeč jim je raznolika ponudba zelenjave, kruha, izdelkov iz polnovrednih žit in sadja,
- vključitev v ukrep Šolska shema,
- okusnost hrane.

Kot priporočilo so starši navedli, naj se vztrajanja pri pestrosti jedilnika, saj se učenci ob pestri ponudbi jedi in živil navajajo tudi na hrano, ki jo odklanjajo.

Ker je naš cilj tudi dvigniti prehransko kulturo, malicajo vsi strokovni delavci v jedilnici šole. Razredniki posameznih oddelkov sedijo in malicajo skupaj z učenci.

Uvedli smo spremljavo ostankov hrane pri šolski malici. Posebej smo beležili ostanke hrane od 1. do 5. razreda in od 6. do 9. razreda. Spremljevalni list je bil izobešen na oglasni deski jedilnice. Učenci so vsak dan spremljali količino ostankov hrane. Razredniki so ob koncu meseca učence pri oddelčni skupnosti opozorili na neprimeren odnos do hrane, jih seznanili s povprečno količino ostanka na učenca v gramih. Skupina učencev je ob zaključku leta pripravila statistično poročilo, ki ga je predstavila staršem in izobesila v avli šole.

5. Zaključek

Pri organizaciji šolske prehrane se morajo upoštevati smernice za prehranjevanje v vzgojno-izobraževalnih zavodih (Simčič, 2010). Pestra, kakovostna in raznolika prehrana je temelj zdravega prehranjevanja. Prehrana pomembno vpliva na zdravstveno stanje in počutje posameznika. Zavedamo se, da učenci ob vstopu v šolsko okolje prinesejo prehranjevalne navade iz družine. Te niso vedno dobre in so težje spremenljive. Vendar šola lahko preko vzgojno-izobraževalnih dejavnostih s področja hrane in prehranjevanja vključuje številne aktivnosti v učne načrte pri različnih predmetih.

Aktivnosti, ki smo jih izvajali na osnovni šoli Majšperk, so učence spodbudile k boljšim prehranskim navadam. Z vzgledom, izobraževanji, praktičnimi izvedbami, prikazi, predavanji in degustacijami smo uživanje hrane in izbor zaužite hrane dvignili na višjo raven prehranske kulture.

Z analizo ankete o zadovoljstvu pestrosti ponujenih jedi smo ugotovili, da se je zadovoljstvo pri večini učencev in staršev dvignila. Učenci si želijo zraven pestrosti jedi tudi več menijev, da bi lahko sami izbirali jed, ki jo želijo.

Ugotovili smo, da učenci veliko bolj sprejemajo nepoznane ali na drugačen način pripravljene jedi takrat, kadar so jih sami pripravili za degustacijo in predstavitev. Lastna aktivnost pripravljanja hrane jih je spodbudila k pestrejšemu uživanju jedi. Zato bomo tudi v bodoče učencem ponudili ure interesnih dejavnosti z vsebino, kjer bodo spoznavali kulinariko in pripravljali različne jedi.

Ugotovili smo, da sta zelo pomembna vzgojna vidika kultura prehranjevanja in higiena prehranjevanja. Z vzgledom, prisotnostjo dežurstva ter uživanja malice in kosila skupaj z učenci, smo strokovni delavci pripomogli k dvigu obeh vidikov na višjo raven.

S spremljavo ostankov hrane pri šolski malici smo želeli učencem prikazati, koliko hrane zavržejo. Po dveh mesecih, smo opazili, da se je količina zmanjšala. Nekateri učenci so začeli jemati manjše obroke ali niso vzeli vseh jedi pri malici. Vzeli niso jedi, ki jih odklanjajo, prej so te jedi zavrgli. Veliko jedi smo začeli ponujati samopostrežno. Učenci so si sami mazali različne namaze na kruh, ponujeni so imeli vedno vsaj dve vrsti kruha in najmanj dve vrsti sadja ali zelenjave. Hrano, ki je ostala, smo ponudili učencem po končanem pouku, v času, ko so čakali na šolski avtobus.

Vse aktivnosti, ki smo jih izvajali, so bile sprejete pozitivno in so pripomogle k večji prehranski kulturi, zato bomo nadaljevali z njimi tudi v prihodnje. Zavedamo se, da je potrebno slediti spremembam, sočasno pa ozaveščati učence in starše.

6. Literatura

Hlastan, R. C., Maučec, Z. J., Koroušić, S. B., Pokorn, D. (2008). Praktikum jedilnikov zdravega prehranjevanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (Od prvega leta starosti naprej). Ljubljana: Ministrstvo za zdravje in Zavod RS za šolstvo.

Kostanjevec, S., Koch, V., Polak, A. (2007). Razumevanje modela prehranske piramide. V Iztok Devetak (ur.), Elementi vizualizacije pri pouku naravoslovja (str. 177–195). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Materialism. (b.d.). *Revizijsko poročilo. Obvladovanje debelosti otrok*. Pridobljeno s: http://www.rs-rs.si/fileadmin/user_upload/Datoteke/Revizije/2018/DebelostOtrok/DebelostOtrok_RSP.pdf

Miloševič, K. (2016). *Prehranjevalne navade predšolskih otrok* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/4027/

Simčič, I. (2010). *Smernice za prehranjevanje v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/Prehrana/Smernice_prehrana_2010.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Tatjana Peršuh, rojena 24. 8. 1965, študirala je smer biologija in gospodinjstvo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Vsa leta službovanja je zaposlena na OŠ Majšperk kot učiteljica biologije, gospodinjstva, podaljšanega bivanja in organizator šolske prehrane. Aktivno sodeluje v strokovnem aktivu, vodi projekte, izvaja naravoslovne dni, je mentor učencem na tekmovanjih, pri raziskovalnih nalogah, izvaja delavnice za nadarjene učence.

Poznavanje in razširjenost prehranskih dopolnil med osnovnošolci

The Knowledge on and the Prevalence of Dietary Supplements among Primary School Students

Metka Močilar
Zdravstvena fakulteta
mocilar.metka@gmail.com

Mitja Močilar
OŠ A.M.S. Vrhnika
mocilarmitja@gmail.com

Darja Šega
OŠ A.M.S. Vrhnika
darja.sega@guest.arnes.si

Povzetek

Prehransko dopolnilo je komercialno dostopen produkt, ki se ga zaužije kot dodatek pri prehrani in vsebuje različne snovi ter izboljša splošni zdravstveni status, kognitivno ali fizično zmogljivost, poveča energijo, povzroči izgubo presežka telesne mase, zmanjša bolečino idr. Namen raziskave je analizirati poznavanje in razširjenost prehranskih dopolnil med osnovnošolci, njihovo tedensko telesno aktivnost in glavni vir priporočil za uživanje dopolnil**.** Podatke smo zbirali z metodo anketiranja ter jih nato obdelali v programu Office Excel. Iz vzorca, ki ga je sestavljalo 122 osnovnošolcev, smo dobili informacije, da je večina tedensko telesno aktivna od 5 do 15 ur. Uporaba prehranskih dopolnil je relativno majhna, in sicer prevladuje uporaba multivitaminov in/ali mineralov. Večina, ki prehranska dopolnila uporablja, jih uporablja po priporočilu staršev. Znanje o vplivu prehranskih dopolnil na zmogljivost je napačno. Iz pridobljenih podatkov je moč sklepati, da prehranska dopolnila niso zelo razširjena med osnovnošolci in da njihova tedenska telesna aktivnost zadosti priporočilom. Znanje, ki ga imajo, je pomanjkljivo in ga je potrebno izpopolniti, za izognitev morebitnim stranskim in navzkrižnim učinkom ob nepravilnem uživanju. Potrebno je izobraziti tudi ljudi, ki so glavni vir informacij osnovnošolcem in jim svetujejo uporabo prehranskih dopolnil.

Ključne besede: osnovnošolci, prehranska dopolnila, telesna aktivnost.

Abstract

A dietary supplement is a commercially accessible product, which is consumed as a supplement and it contains different substances. It can improve general health, cognitive and physical performance, increases energy, induces loss of the excess body mass, decreases pain etc. The purpose of this study is to analyze the knowledge on and the prevalence of dietary supplements among primary school students, their weekly physical activity and the main source of recommendation for supplement consumption. We gathered the data with a survey and then processed the data with Office Excel. We gathered from our sample, which consisted of 122 primary school students, that the majority is physically active from 5h to 15h per week. The consumption of dietary supplements is relatively small, where multivitamins and minerals prevail. The majority of users started after the recommendation of their parents. The knowledge on supplements' effect on sport performance is wrong. We can conclude from the information gathered by the results that dietary supplements are not very prevalent amongst primary school students and that their weekly physical activity fulfills the recommendations. Their knowledge is insufficient and it needs improving in order to avoid potential side and cross effects followed by improper consumption. It is necessary to educate the people properly, especially the ones who are the main source of information and who recommend the consumption to the users.

Key words: dietary supplements, physical activity, primary school students.

1. Uvod

Prehranska dopolnila spadajo pod kategorijo živil. Kot je razvidno iz imena, je njihov namen dopolnjevati običajno prehrano in se uporabljajo kot vir enega ali več hranil, npr. vir vitaminov, mineralov ali maščobnih kislin. Lahko vsebujejo tudi druge snovi, ob upoštevanju, da je njihova uporaba v živilih dokazano varna. Prodajajo se le kot predpakirana živila, in sicer v obliki kapsul, pastil, tablet, v vrečkah s praškom, v ampulah s tekočino, v kapalnih stekleničkah in v drugih podobnih oblikah s tekočino in praškom, ki so oblikovane tako, da se jih uživa v odmerjenih majhnih količinskih enotah. Vitamini, minerali in rastline ter njihovi izvlečki so največkrat uporabljene sestavine v prehranskih dopolnilih (RS, 2014).

Namen raziskave je bilo pridobiti informacije o poznavanju in razširjenosti prehranskih dopolnil med osnovnošolci. Izvedena je bila anketa na Osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika, kjer smo iz vzorca pridobili informacije o telesni tedenski aktivnosti osnovnošolcev različnih starostnih skupin, o uporabi prehranskih dopolnil, poznavanju njihovega vpliva na športno zmogljivost in o glavnem viru priporočil za uživanje prehranskih dopolnil.

Z raziskavo smo želeli izvedeti razširjenost in poznavanje prehranskih dopolnil in izpostaviti morebitno problematiko, predvsem na področju pomanjkljive edukacije uporabnikov in posrednikov prehranskih dopolnil.

2. Teoretični uvod

Na prehransko vedenje vpliva številno prepletajočih se dejavnikov, in sicer individualne značilnosti posameznika, kot sta starost in spol, ter širše in ožje okolje, kamor spadajo družina, vrstniki in fizično okolje. V posameznikovem okolju se prehranske navade razvijejo in ustalijo. Po rojstvu se prehransko vedenje začne močno spreminjati, in sicer vse od izbora živil do frekvence uživanja obrokov ter dnevnega ritma prehranjevanja, kamor vključujemo število in čas zaužitih obrokov. Tekom let postaja vse bolj zaznamovano z osnovnimi kulturnimi značilnostmi prehranjevanja družine in okolja (Gregorič , 2015).

V obdobju med 2002 in 2014 se je znižal delež mladostnikov, ki so vsak dan telesno aktivni vsaj eno uro, leta 2014 je ta delež znašal 18,5 %. Skoraj enak procent mladostnikov v prostem času več kot štiri ure na dan preživi v sedečem položaju (Klemenčič, 2018).

V obdobju 2002–2014 se je znižal delež mladostnikov, ki med šolskim tednom gledajo televizijo, videoposnetke in druge zabavne vsebine dve uri ali več na dan, ter zvišal delež mladostnikov, ki med šolskim tednom toliko časa uporabljajo elektronske naprave za domačo nalogo, e-pošto itn. (Gregorič , 2015).

2.1 Referenčne vrednosti

Nacionalni inštitut za javno zdravje je leta 2016 (Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2016) posodobil in izdal referenčne vrednosti za energijski vnos ter vnos hranil, s priporočili za otroke, mladostnike, odrasle, starejše, nosečnice ter doječe matere.

Referenčne vrednosti za energijski vnos ter vnos hranil se razlikujejo med posamezniki in so, razen od osnovnih fizioloških potreb, odvisne tudi od telesne aktivnosti, spola, starosti, zdravstvenega stanja ter notranjih in zunanjih dejavnikov. Z referenčnimi vrednostmi količine hranil se doseže pri navedenih populacijskih skupinah polno storilnost, zaščito pred prehransko

pogojenimi zdravstvenimi okvarami in omogočili nastanek telesnih rezerv hranil (Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2016).

V spodnji tabeli so prikazani priporočeni energijski vnosi v kcal/dan pri osebah z normalno telesno maso in višino ter starosti prilagojeno nizko, zmerno in visoko ravnjo telesne dejavnosti.

Tabela 20: *Priporočeni dnevni energetski vnosi*

Starost (leta)	**Priporočeni dnevni energijski vnosi (kcal/dan)**					
	Nizka raven telesne dejavnosti		**Zmerna raven telesne dejavnosti**		**Visoka raven telesne dejavnosti**	
	m	ž	m	ž	m	ž
10-12	1900	1700	2200	2000	2400	2200
13-14	2300	1900	2600	2200	2900	2500

Raven telesne dejavnosti je definirana s PAL (physical activity level) ali fizičnim nivojem aktivnosti.

- Nizka raven telesne dejavnosti (PAL je 1,4): izključna sedeča dejavnost z malo ali brez naporne aktivnosti v prostem času
- Zmerna raven telesne dejavnosti (PAL je 1,6): sedeča dejavnost, občasno tudi večja poraba energije za hojo in stoječe aktivnosti
- Visoka raven telesne dejavnosti (PAL je 1,8): pretežno stoječe delo, športno udejstvovanje ali naporne aktivnosti v prostem času

(Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2016)

2.2 Priporočene vrednosti makrohranil

Potrebe po beljakovinah pri otrocih med 10. in 14. letom niso odvisne od spola niti starosti, ampak zgolj od telesne mase. Priporočen dnevni vnos beljakovin je torej 0,9 g/kg/dan (grama na kilogram telesne teže, vsak dan).

Orientacijski dnevni vnos maščob za otroke med 10. in 14. letom naj bi predstavljal 30-35 % energije. Pomemben je vnos esencialnih maščobnih kislin, in sicer 2,5 % energije za linolno maščobno kislino in 0,5 % za α-linolensko maščobno kislino.

Priporočeni dnevni vnosi ogljikovih hidratov in prehranskih vlaknin igrajo eno izmed najpomembnejših vlog pri pokrivanju potreb po energiji. Polnovredna mešana prehrana mora vsebovati več kot 50 % dnevnih energijskih potreb iz ogljikovih hidratov (Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2016).

2.3 Priporočene vrednosti vitaminov in elementov

V spodnjih tabelah so navedene priporočene dnevne aktivnosti vitaminov in elementov glede na starost.

Tabela 21 *: Priporočene vrednosti vitaminov in elementov.*

Starost (leta)	Natrij (mg)	Klorid (mg)	Kalij (mg)	Fosfor (mg)	Kalcij (mg)	Magnezij (mg)		(Železo (mg)		Jod (µg)	Cink (mg)	
						m	ž	m	ž		m	ž
10-12	510	770	1700	1250	1100	230	250	12	15	180	9,0	7,0
13-14	550	830	1900	1250	1200	310	310	12	15	200	9,5	7,0

Starost (leta)	Vitamin B12 (µg)	Vitamin C (mg)	Vitamin A (mg)		Vitamin D (µg)	Tiamin (mg)		Riboflavin (mg)		Niacin (mg)		Vitamin B4 (mg)	Folna kislina (µg)
			m	ž		m	ž	m	ž	m	ž		
10-12	2,0	65	0,9		20	1,0	0,9	1,1	1,0	13	11	1,0	240
13-14	3,0	85	1,1	1,0	20	1,2	1,0	1,4	1,1	15	13	1,4	300

Starost (leta)	Vitamin E (mg)		Vitamin K (µg)	Panto-nenska k. (mg)	Biotin (µg)	Selen (µg)	Baker (mg)	Mangan (mg)	Krom (µg)	Molibden (µg)
	m	ž								
10-12	13	11	40	5	20-30	45	1,0-1,5	2,0-2,5	20-100	50-100
13-14	14	12	50	6	25-35	60	1,0-1,5	2,0-5,0	20-100	50-100

(Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2016) (Nemška družba za prehrano (DGE), 2000)

2.4 Prehranska dopolnila

Prehransko dopolnilo je definiran kot komercialno dostopen produkt, ki se ga zaužije kot dodatek pri prehrani in vsebuje vitamine, minerale, zelišča, aminokisline ali druge sestavine. Prehranska dopolnila po marketinških trditvah izboljšajo splošni zdravstveni status, kognitivno ali fizično zmogljivost, povečajo energijo, povzročijo izgubo presežka telesne mase, zmanjšajo bolečino in imajo še druge koristne učinke (Deldicque & Francaux , 2016).

Globalno približno 60 % športnikov uživa prehranska dopolnila, medtem ko je procent večji pri elitnih kot neelitnih športnikih (Deldicque & Francaux , 2016).

V raziskavi smo se osredotočili na par najpogosteje zaužitih prehranskih dopolnil:

- Multivitamini/minerali
  - Vitamini in minerali sami po sebi ne dajo energije, a igrajo pomembno vlogo kot antioksidanti, saj vplivajo na proste radikale, ki nastajajo pri aerobnih aktivnostih (Beli, Dorsch, Mccreary, & Hovey, 2004). Če zaužijemo dovolj vitaminov C in D ter koencima Q10 z raznoliko prehrano, potem uživanje dopolnil s temi sestavinami, znanstveno dokazano, ne izboljša zmogljivosti (Fact Sheet for Health Professionals, 2016).
  - Za izboljšanje vadbene kapacitete je priporočljivo zadostno zaužitje dodatkov z železom pri določenih vrstah anemije. Pred uživanjem tovrstnih dodatkov je potrebna

diagnoza, ki potrjuje anemijo. Za zdrave športnike, ki želijo izboljšati zmogljivost, je priporočljivo uživanje hrane, bogate z železom kot na primer meso, morska hrana, oreščki ipd. Prekomerno uživanje lahko povzroči razdražen želodec, slabost, bolečine v trebuhu, bruhanje in omedlevico (Fact Sheet for Health Professionals, 2016).

- Kreatin
  - Kreatin je spojina, ki je shranjena v mišicah in jim priskrbi energijo. Človeško telo endogeno izdela 1 gram kreatina na dan, možen pa je tudi vnos preko različnih vrst hrane ali kreatinskih dodatkov. S povečanim vnosom preko dodatkov je možno izboljšati športno zmogljivost, predvsem pri kratkotrajnih aktivnostih (npr. sprint, dvigovanje uteži), ki zahtevajo eksplozivnost in premagovanje velikih naporov. Povzroči povečanje mišične mase na račun povečanja zadrževanja vode v telesu. Večletno uživanje je varno, a so pri redkih uporabnikih možni stranski učinki, kot na primer mišična okorelost in krči ter gastrointestinalne težave (Fact Sheet for Health Professionals, 2016). Uživanje kreatina je kontraindicirano za veliko skupin, med njimi tudi osebam, z ledvičnimi obolenji (Beli, Dorsch, Mccreary, & Hovey, 2004).
- Proteinski dodatki
  - Proteini pomagajo graditi in vzdrževati mišično maso in prav tako sodelujejo pri regeneraciji mišic (Fact Sheet for Health Professionals, 2016). Za večanje mišične mase je poleg povečanega vnosa proteinov, potreben tudi zadosten vnos ogljikovih hidratov, saj ta omogoči vezavo proteinov za povečanje in vzdrževanje mase (Beli, Dorsch, Mccreary, & Hovey, 2004). Izboljšajo odgovor telesa na vadbo in pripomorejo k skrajšavi regeneracijskega časa po vadbi. Pri športnikih, ki imajo večje potrebe po vnosu beljakovin, je možno pokriti vse potrebe z različnimi vrstami hrane, bogate s proteini. Prevelik proteinski vnos je varen, a brez koristi (Fact Sheet for Health Professionals, 2016).
- Pre-workout dodatki
  - Kofein je stimulant v pijačah in zeliščih, dodan pa je tudi k nekaterim prehranskim dodatkom. Zmerne količine povečajo energijski nivo in zmanjšajo utrujenost za več ur. Kofein naj bi pripomogel pri vzdržljivostnih športnih in športih, ki zahtevajo intenziven intermitenten napor. Predoziranje lahko zmanjša telesno zmogljivost, moti spanje, povzroči razdraženost in anksioznost, v zelo velikih dozah je lahko smrten.
  - Čebelji cvetni prah vsebuje zmes vitaminov, mineralov in amino kislin, a ni bogat vir le-teh, zato ima malo koristnih učinkov in veliko tveganje za alergijske reakcije posameznikov (Beli, Dorsch, Mccreary, & Hovey, 2004).
- Rastlinski dodatki
  - Rdeča pesa vsebuje veliko nitrata in lahko posledično izboljša aerobno telesno dejavnost, saj se nekaj nitrata v telesu pretvori v dušikov oksid, ki povzroči vazodilatacijo, ki posledično izboljša zmogljivost. Rdeča pesa ali njen sok ima tovrstne učinke, ni pa znanstveno dokazano, da imajo prehranska dopolnila, ki vsebujejo prah rdeče pese, enak učinek (Fact Sheet for Health Professionals, 2016).
  - Higenamin, znan tudi kot norkloklavrin, se nahaja v določenih rastlinah. Ta spojina izboljša funkcijo levega ventrikla in stimulira beta adrenergične receptorje, preko katerih stimulira lipolizo in termogenezo (Deldicque & Francaux , 2016).

- Maščobne kisline
  - Omega-3 maščobne kisline izboljšajo zmogljivost preko spreminjanja fiziokemičnih lastnosti celične membrane, izražanja genov in metabolizma eikozanoidov. Prav tako zmanjšajo trigliceride, zmanjšajo vnetne pokazatelje in vplivajo na imunski sistem. Pri velikih dozah povzročijo daljši čas krvavljenja zaradi antitrombotičnega učinka (Beli, Dorsch, Mccreary, & Hovey, 2004).
- Diuretiki in odvajala
  - Diuretiki in odvajala povzročijo izgubo vode iz telesa in s tem videz takojšnje izgube telesne mase. Zaradi hitre izgube vode pride do neravnovesja elektrolitov, kar lahko vodi do srčnih aritmij in drugih težav s srcem (Beli, Dorsch, Mccreary, & Hovey, 2004).
- L-karnitin
  - L-karnitin facilitira prenos dolgih maščobnih kislin v mitohondrije in s tem omogoči uporabo maščobe kot energijski vir, kjer ni prisotne glukoze (Beli, Dorsch, Mccreary, & Hovey, 2004).

Uravnotežena prehrana, ki vsebuje raznoliko hrano in količinsko zadovolji energijske potrebe fizične aktivnosti, naj bi zagotovila vse hranilne potrebe posameznika. Ravno zato ne sme biti uporaba prehranskih dopolnil nadomestilo za katerokoli vrsto hrane, niti ni nujno potrebna pri zdravih osebah (Mazghan, Depiesse, & Geyer , 2007).

2.5 Problematika prehranskih dopolnil

Kreatin je na voljo brez recepta v različnih oblikah in ni kontroliran niti prepovedan s strani WADA (World Anti-Doping Agency), IOC (Olympic Comittee) ali NCAA. Dolgoročno uživanje lahko vodi do okvare ledvic in jeter ter težavo pri vzdrževanju zadostne hidracije. Največkrat pride do stranskih učinkov pri prekomernem ali nepravilnem uživanju ali pri kombinacijah s sočasnim uživanjem drugih dopolnil (Butts, Jacobs, & Silvis, 2017).

V raziskavi iz leta 2017, ki jo je izvedel Martinez-Sanz s sodelavci, je bila izpostavljena vprašljivost varnosti prehranskih dopolnil, saj so v več izdelkih bile zasledene sledi sestavin, ki niso bile navedene na embalaži, med njimi razni prohormoni, anabolni steroidi, izboljševalci kognicije in 1,3-dimetilamilamin. Vse navedene snovi so prepovedane s strani WADA, kar bi se posledično lahko izšlo s pozitivnim doping testom (Martinez Sans, in drugi, 2017) (Maughan, Shirreffs, & Vernec, 2018).

Vsako prehransko dopolnilo ima lahko svoje stranske učinke že ob pravilni uporabi, med tem ko se tveganje ob prekomernem uživanju in navzkrižnem uživanju z drugimi dopolnili lahko močno poveča. Prav tako so lahko kontaminirani s stimulanti, estrogenimi snovmi, diuretiki in anaboličnimi sredstvi (Deldicque & Francaux , 2016).

2.6 Učinek prehranskih dopolnil na zmogljivost

Glede na to, da je bil osnovni namen prehranskih dopolnil ravno izboljšanje zmogljivosti športnikov, lahko iz raziskav razberemo, da večina le teh poviša zmogljivost. Proteinski dodatki izboljšajo odgovor telesa na vadbo in pripomorejo k skrajšavi regeneracijskega časa po vadbi. (Fact Sheet for Health Professionals, 2016). L-karnitin dokazano učinkovito izboljša športno zmogljivost z inhibicijo glikolize, pospešitvijo metabolizma prostih maščobnih kislin in s tem posledično zakasni utrujenost (Jung Sung, Kim, Kim, & Hyun-Sung, 2016). Diuretiki in

multivitamini ter minerali ne izboljšajo zmogljivosti (Beli, Dorsch, Mccreary, & Hovey, 2004). Kreatin izboljša zmogljivost predvsem pri kratkotrajnih naporih, kjer je potrebna eksplozivnost in so prisotni veliki napori, preko povečanja zaloge energije v sami mišici (Beli, Dorsch, Mccreary, & Hovey, 2004). Tudi pre-workout dodatki v večini izboljšajo športno zmogljivost, predvsem tisti, ki vsebujejo kofein, saj le ta zviša energijski nivo in upočasni utrujenost. Zanimiva je tudi nedavna ugotovitev raziskave (Philpott, Witard, & Galloway , 2019), da maščobne kisline izboljšajo športno zmogljivost preko izboljšanja adaptacije mišic, metabolizma energije, okrevanja mišic in preprečevanja poškodb.

3. Metode

Za našo raziskavo smo uporabili metodo anketiranja. Raziskavo smo opravljali v šestih oddelkih osnovne šole, od 6. do 9. razreda. Skupno je v raziskavi sodelovalo 122 učencev. Pri raziskavi so nam pomagale učiteljice, ki so ankete razdelile po svojem razredu in pred začetkom izpolnjevanja z učenci na kratko pregledala vprašanja ter pojasnile kakršne koli nejasnosti. Učenci so imeli 10 minut za izpolnitev vprašalnika, pri čemer niso smeli uporabljati računalnika ali mobilnih telefonov. Učiteljica jim je tudi povedala, da naj ankete izpolnijo sami in ne s pomočjo sošolcev.

Ker so bile ankete razdeljene v fizični obliki, za osnovno obdelavo podatkov nismo mogli uporabiti računalnika. Zato moramo povedati, da kljub temu da smo odgovore večkrat pregledali, obstaja verjetnost človeške napake. Nadaljnja obdelava podatkov je potekala v programu Office Excel, kjer smo zbrane podatke preračunali v deleže in jih prikazali v obliki tabel. Tabele smo nato tudi obarvali s tem namenom, da hitreje razberemo kateri podatki nam povejo želeno stvar. Se pravi barve v tabelah niso le zaradi boljše estetike tabele, temveč imajo tudi namen prepoznavanja določenega tipa podatkov.

Samo anketiranje pa ima določene pomanjkljivosti. Izrazi, ki jih uporabljamo v vprašalniku, lahko ne pomenijo isto za vse respondente. Vprašanje lahko tudi vpliva na odgovor. Prav tako vprašalnik z zaprtimi vprašanji lahko sili respondente v vnaprej pripravljene odgovore za katere je možnost, da se ne ujemajo z njihovimi stališči ali dejstvi, po katerih sprašujemo. Respondenti se v teh letih pogosto zatekajo tudi k uporabi "zaželenih" odgovorov, o katerih velja družbeni konsenz.

4. Rezultati

Vprašalnik so popolno izpolnili vsi anketiranci, torej je končni vzorec vseboval 122 osnovnošolcev, od tega 62 žensk in 60 moških. Povprečna starost ženske populacije je znašala 12,85 let in moške 12,77 let.

4.1 Tedenska aktivnost

Kot prikazujeta tabela 3 in 4, so osnovnošolci v večini tedensko aktivni od 5 do 15 ur. Približno tretjina jih je aktivnih več kot 15 ur tedensko, manjši delež pa manj kot 5 ur.

Razlike v tedenski aktivnosti glede na spol. Število otrok, tedensko aktivnih manj kot pet ur, se glede na spol minimalno razlikuje (15 % moški in 16 % ženske). Pri obeh spolih je večina otrok tedensko aktivna med 5 in 15 ur (50 % moški in 61 % ženske). Večji delež moškega spola je aktiven več kot 15 ur tedensko (35 %), v primerjavi z ženskim spolom (23 %).

Razlike v tedenski aktivnosti glede na starost in spol. Pri moškem delu populacije so 13-letniki tedensko najbolj aktivni, saj so vsi aktivni vsaj 5 ur (73 % do 15 ur in 27 % več kot 15

ur). V drugih starostnih skupinah so rezultati primerljivi. Pri 11 in 12-letnikih je večina aktivna od 5 do 15 ur, pri 14 in 15-letnikih pa več kot 15 ur. Pri ženskem delu je v vseh starostnih skupinah prevladovala tedenska aktivnost, ki znaša 5 do 15 ur. V razliki z moškim delom, se pri ženskah z naraščajočo starostjo zmanjšuje delež tistih, ki so tedensko aktivne več kot 15 ur.

Tabela 22: *Število in delež ur fantov glede na njihovo tedensko aktivnost*

		FANTJE						
	starost	11	12	13	14	15	SUM	SK.DELEŽ
Tedenska aktivnost	0-5h	2	3	0	3	1	9	0,15
	5-15h	5	8	11	5	1	30	0,5
	15+h	5	3	4	6	3	21	0,35
	sum	12	14	15	14	5	60	
Delež	0-5h	0,17	0,21	0,00	0,21	0,20		
	5-15h	0,42	0,57	0,73	0,36	0,20		
	15+h	0,42	0,21	0,27	0,43	0,60		

Tabela 23: *Število in delež ur deklet glede na njihovo tedensko aktivnost*

		DEKLETA						
	starost	11	12	13	14	15	SUM	SK.DELEŽ
Tedenska aktivnost	0-5h	1	2	3	3	1	10	0,16
	5-15h	8	5	11	8	6	38	0,61
	15+h	4	4	3	3	0	14	0,23
	sum	13	11	17	14	7	62	
Delež	0-5h	0,08	0,18	0,18	0,21	0,14		
	5-15h	0,62	0,45	0,65	0,57	0,86		
	15+h	0,31	0,36	0,18	0,21	0,00		

4.2 Uporaba prehranskih dopolnil

Razširjenost prehranskih dopolnil med osnovnošolci je relativno majhna. Trenutno skoraj polovica uživa multivitamine in/ali minerale (moški 43 % in ženske 40 %).

Razlike v uporabi prehranskih dopolnil glede na spol . Čeprav je uporaba prehranskih dopolnil majhna, je prišlo do nekaj razlik med spoloma. Enotni so si bili glede uporabe multivitaminov in/ali mineralov, medtem ko so se ženske največkrat odločile, da preostalih prehranskih dopolnil ne bi želele poskusiti. Moški so bili mnenja, da bi želeli poskusiti proteine (35 %) in morda tudi maščobne kisline (″bi poskusil″ 27 % in ″ne vem″ 27 %). Nikoli ne želijo poskusiti kreatina (40 %), pre-workout dodatkov (43 %), rastlinskih dodatkov (33 %) in diuretikov (48 %).

Razlike v uporabi prehranskih dopolnil glede na spol in starost. Pri moškem delu vzorca so najbolj izstopali iz povprečja 11-letniki, saj trenutno ne uporabljajo nobenih prehranskih dopolnil. Največkrat so se odločili, da bi poskusili razna dopolnila, in sicer multivitamine in/ali minerale (42 %), kreatin (50 %), rastlinske in proteinske dodatke (50 %) ter L-karnitin (33 %). Velika neodločenost je prevladovala tudi pri 13-letnikih pri pre-workout dodatkih (40 %), rastlinskih dodatkih (47 %), diuretikih (53 %) in L-karnitinu (47 %). Ženski del je bil ne glede na leta zelo enoten. Izstopale so najbolj 11-letnice, saj bi želele poskusiti multivitamine (38 %)

in L-karnitin (38 %). Nekaj neodločnosti je bilo prisotne tudi pri 13-letnicah, in sicer pri kreatinu (40 %) in L-karnitinu (47 %).

Tabela 24: *Uporaba prehranskih dopolnil med fanti*

FANTI	DELEŽI			
Prehranska dopolnila	Trenutno uporabljam	Bi poizkusil	Ne vem	Nikoli
MULTIVITAMINI/MINERALI	0,43	0,18	0,17	0,22
KREATIN	0,05	0,33	0,22	0,40
PROTEINSKI DODATKI	0,22	0,35	0,20	0,23
PRE-WORKOUT DODATKI	0,12	0,18	0,27	0,43
RASTLINSKI DODATKI	0,08	0,27	0,32	0,33
MAŠČIBNE KISLINE	0,22	0,27	0,27	0,25
DIURETIKI IN ODVAJALA	0,03	0,13	0,35	0,48
L-KARNITIN	0,12	0,27	0,32	0,30

Tabela 25: *Uporaba prehranskih dopolnil med dekleti*

DEKLETA	DELEŽI			
Prehranska dopolnila	Trenutno uporabljam	Bi poizkusil	Ne vem	Nikoli
MULTIVITAMINI/MINERALI	0,40	0,29	0,11	0,19
KREATIN	0,05	0,13	0,37	0,45
PROTEINSKI DODATKI	0,21	0,19	0,24	0,35
PRE-WORKOUT DODATKI	0,05	0,11	0,24	0,60
RASTLINSKI DODATKI	0,13	0,16	0,19	0,52
MAŠČIBNE KISLINE	0,08	0,08	0,24	0,60
DIURETIKI IN ODVAJALA	0,00	0,11	0,16	0,73
L-KARNITIN	0,06	0,18	0,27	0,48

4.3 Priporočila prehranskih dopolnil

Največ osnovnošolcev se je za prehranska dopolnila odločilo po priporočilu staršev (37 % moški in 50 % ženske). Sledila so priporočila trenerja (moški 13 % in ženske 11 %) in zdravnikov (moški 10 % in ženske 15 %). Nihče se ni odločil za prehranska dopolnila po priporočilu medijev.

Razlike v priporočilih glede na spol. Polovica žensk se je za prehranska dopolnila odločila po priporočilu staršev, medtem ko je ta delež manjši pri moškem delu populacije (37 %). Pri moških je bilo na drugem mestu priporočilo trenerjev (13 %), medtem ko pri ženskah zdravnikov (15 %). Nihče se ni odločil za prehranska dopolnila po priporočilu medijev.

Razlike v priporočilih glede na starost in spol. Pri moškem spolu v vseh starostnih kategorijah prevladuje priporočilo staršev, razen pri 14- in 15-letnikih, kjer se nihče ni odločil po poročilu staršev, marveč pri njih prevladuje (29 % in 40 %) priporočilo trenerjev. Pri 12- in 14-letnikih je na drugem mestu priporočilo zdravnikov (17 % in 21 %), pri ostalih pa prijateljev in soigralcev. Pri ženskah v vseh starostnih skupinah prevladuje priporočilo staršev. Na drugem mestu sledi priporočilo zdravnikov, razen pri 12-letnicah zaseda to mesto priporočilo trenerja (18 %).

Tabela 26: *Deleži različnih priporočil za uporabo prehranskih dopolnil pri fantih*

		FANTI					
	STAROST	11	12	13	14	15	SK.DELEŽ
PRIPOROČILO:	STARŠEV	0,58	0,43	0,47	0,14	0,00	0,37
	TRENERJA	0,08	0,07	0,00	0,29	0,40	0,13
	SOIGRALCEV	0,08	0,07	0,07	0,00	0,20	0,07
	PRIJATELJEV	0,00	0,14	0,07	0,07	0,20	0,08
	MEDIJEV	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	ZDRAVNIKA	0,17	0,00	0,07	0,21	0,00	0,10
	DRUGO	0,08	0,29	0,33	0,29	0,20	0,25

Tabela 27: *Deleži različnih priporočil za uporabo prehranskih dopolnil pri dekletih*

		DEKLETA					
	STAROST	11	12	13	14	15	SK.DELEŽ
PRIPOROČILO:	STARŠEV	0,46	0,64	0,47	0,50	0,43	0,50
	TRENERJA	0,08	0,18	0,18	0,07	0,00	0,11
	SOIGRALCEV	0,00	0,00	0,00	0,07	0,00	0,02
	PRIJATELJEV	0,08	0,00	0,06	0,14	0,00	0,06
	MEDIJEV	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	ZDRAVNIKA	0,31	0,00	0,12	0,14	0,14	0,15
	DRUGO	0,08	0,18	0,18	0,07	0,43	0,16

4.4 Prehranska dopolnila in zmogljivost

Tabeli 7 in 8 prikazujeta poznavanje prehranskih dopolnil, in sicer ali posamični izboljšajo ali ne izboljšajo zmogljivost. Pri tem vprašanju je prišlo do veliko negotovosti, ali izdelki izboljšajo zmogljivost. Z izjemo multivitaminov, proteinskih in rastlinskih dodatkov, pri katerih so prevladovali pritrdilni odgovori, je pri ostalih prevladoval odgovor "ne vem".

Razlike v vplivu na zmogljivost glede na spol. Osnovnošolci so si bili, ne glede na spol, dokaj enotni pri odgovorih. Moški in ženske so bili največkrat mnenja, da multivitamini (moški 39 % in ženske 34 %), proteinski (moški 53 % in ženske 40 %) in rastlinski dodatki (moški 40 % in ženske 37 %) izboljšajo zmogljivost, medtem ko je pri ostalih prehranskih dopolnilih prevladovala negotovost.

Razlike v vplivu na zmogljivost glede na starost in spol. Pri moškem spolu so bili vsi, ne glede na leta, mnenja, da multivitamini in/ali minerali ter proteini izboljšajo zmogljivost, medtem ko so bili negotovi pri pre-workout dodatkih, maščobnih kislinah in diuretikih. Najbolj deljenih mnenj so bili pri kreatinu, za katerega so mlajši mnenja, da izboljša, in starejši, ne ali negotovi, če izboljša zmogljivost, in pri rastlinskih dodatkih, za katere so 12- in 13-letniki mnenja, da izboljša, ostali pa ne ali negotovi, če izboljša zmogljivost. Pri ženskem delu vzorca so se 15-letnice najpogosteje odločile za odgovor ″ne vem″ pri vseh prehranskih dopolnilih. Pri

vseh starostnih skupinah je pri kreatinu prevladovala negotovost, ali samo dopolnilo vpliva na zmogljivost ali ne. Največ razhajanj med starostnimi skupinami je prišlo pri proteinskih, pre-workout in rastlinskih dodatkih. Pri mlajših so bile mnenja ali da izboljšajo ali da so negotove, glede na vpliv na zmogljivost, medtem ko je pri starejših prevladoval nikalen odgovor ali negotovost.

Tabela 28: *Prikaz mnenja fantov, ali prehranska dopolnila izboljšajo zmogljivost*

FANTJE			
Prehranska dopolnila	DA	NE	NE VEM
MULTIVITAMINI/MINERALI	0,65	0,20	0,15
KREATIN	0,32	0,30	0,38
PROTEINSKI DODATKI	0,53	0,15	0,32
PRE-WORKOUT DODATKI	0,25	0,25	0,50
RASTLINSKI DODATKI	0,40	0,23	0,37
MAŠČIBNE KISLINE	0,32	0,28	0,40
DIURETIKI IN ODVAJALA	0,13	0,42	0,45
L-KARNITIN	0,18	0,27	0,55

Tabela 29: *Prikaz mnenja deklet, ali prehranska dopolnila izboljšajo zmogljivost*

DEKLETA			
Prehranska dopolnila	DA	NE	NE VEM
MULTIVITAMINI/MINERALI	0,55	0,23	0,23
KREATIN	0,13	0,26	0,61
PROTEINSKI DODATKI	0,40	0,32	0,27
PRE-WORKOUT DODATKI	0,32	0,35	0,32
RASTLINSKI DODATKI	0,37	0,31	0,32
MAŠČIBNE KISLINE	0,18	0,34	0,48
DIURETIKI IN ODVAJALA	0,26	0,34	0,40
L-KARNITIN	0,34	0,23	0,44

5. Razprava

Po definiciji Svetovne zdravstvene organizacije, je telesna dejavnost kakršnokoli telesno gibanje, ki ga ustvarijo skeletne mišice in katerega posledica je poraba energije nad ravnjo mirovanja (IVZ, 2013).

Za otroke in mladostnike je priporočljivo, da so telesno aktivni vsaj 60 minut na dan. Priporočljiva je zmerno do visoko intenzivna telesna dejavnost. Večji del naj predstavljajo aerobne aktivnosti, vsaj trikrat tedensko mora biti telesna dejavnost visoko intenzivna (torej nad 6 MET), in mora tudi zajemati vaje za izboljšanje mišične moči ter zdravje kosti.

Nanašajoč se na pridobljene rezultate, osnovnošolci zadovoljijo tedenskemu priporočilu o telesni aktivnosti, saj so v večini povprečno tedensko aktivni od 5 do 15 ur.

Kot je bilo predvideno, je dosedanja uporaba prehranskih dopolnil med osnovnošolci relativno nizka, saj jih uživa manj kot polovica. Najpogosteje uporabljeni so multivitamini in minerali, saj veljajo za splošno in razširjeno prehransko dopolnilo. Zanimivo je, da je

prevladovala enotnost glede uporabe preostalih prehranskih dopolnil pri ženskem spolu, in sicer se je večina odločila, da jih niti ne želi poskusiti. Pri moškem delu vzorca pa je prevladoval interes za morebitno uživanje športnih prehranskih dopolnil, kamor uvrščamo proteinske dodatke in maščobne kisline.

Presenetljiva je bila ugotovitev, da večina osnovnošolcev, ki uživajo prehranska dopolnila, le te uživa po priporočilu staršev. Pomembno je poudariti, da je pravilna uporaba prehranskih dopolnil ključnega pomena za učinkovitost in izognitev morebitnim stranskim ali navzkrižnim učinkom, ki jih lahko prinese napačno uživanje. Zato je edukacija staršev in vseh uporabnikov o učinkih in načinu uporabe izredno pomembna. Čeprav so bila priporočila zdravnikov šele na tretjem mestu, je njihovo ozaveščanje uporabnikov in staršev izjemno pomembno, saj so najbolje seznanjeni z delovanjem tovrstnih prehranskih dopolnil. Mediji so zasedli zadnje mesto, kar pomeni, da se nihče od uporabnikov ni odločil za uživanje prehranskih dopolnil po njihovih priporočilih. To je presenetljivo, saj živimo v obdobju, kjer je izognitev tehnologiji nemogoča in smo posledično obkroženi z oglasi, ki jih proecirajo mediji različnih vrst in s tem vsiljujejo uporabnikom svoje izdelke ter pogosto olepšajo resnico.

Zadnje vprašanje v anketi je razkrilo veliko negotovosti in napačne ozaveščenosti o delovanju prehranskih dopolnil in njihovem vplivu na zmogljivost. Zgolj pri proteinskih dodatkih, pri katerih je prevladoval odgovor, da le ti »izboljšajo zmogljivost«, so anketiranci pravilno ozaveščeni (Wen-Chyuan, Wn-Ching, Chien-Chao, Yu-Kai, & Chi-Chang, 2014). Skupno je prevladoval pritrdilen odgovor glede izboljšanja zmogljivosti tudi pri rastlinskih dodatkih in multivitaminih, čeprav temu ni tako (Beli, Dorsch, Mccreary, & Hovey, 2004). Pri ostalih prehranskih dopolnilih je prevladovala negotovost.

Glede na to, da večina osnovnošolcev pridobi informacije o prehranskih dopolnilih od staršev, lahko sklepamo da so v tem primeru oni krivi za napačno predstavo otrok. Kar še dodatno podkrepi trditev, da je pravilna oz. dobra ozaveščenost o prehranskih dopolnilih zelo pomembna, saj se lahko napačne predstave prenašajo tudi v naslednje generacije.

6. Zaključek

Čeprav je uporaba prehranskih dopolnil relativno nizka, je vseeno potrebno poudariti pomembnost pravilne edukacije uporabnikov in njihovih skrbnikov, če se želijo izogniti morebitnim stranskim in/ali navzkrižnim učinkom. Med osnovnošolci je namreč prevladovala velika negotovost o vplivu prehranskih dopolnil na zmogljivost, čeprav je med njimi marsikdo uporabnik le teh.

S to raziskavo smo ugotovili, da se otroci redkeje poslužujejo prehranskih dopolnil, kar je (če seveda ni zdravstveno kako drugače pogojeno) zelo dobra novica, saj si otroci lahko v teh letih razvoja svojega telesa, z napačno uporabo prehranskih dopolnil, naredijo zelo veliko škodo. Menimo, da se da vse priporočljive vrednosti vnosa hranil, pri teh letih, zadovoljiti z uravnoteženo prehrano.

Pri pouku sem se pred anketiranjem z učenci pogovorila, kaj sploh pomeni pojem prehranska dopolnila in kako morajo vedno prebrati deklaracijo na embalaži. Ozavestila sem jim tudi preventivo glede uživanja le teh, saj jih Zdravstveni inšpektorat RS, kupljene prek internetne prodaje, ne more preveriti in pregledati njihove sestave, če podjetje ni registrirano v RS. Učenje otrok glede uravnotežene prehrane, pa jim bo poleg boljšega počutja, razvilo tudi zdrave navade prehranjevanja, ki jih bodo ohranili skozi celotno življenje in prenesli tudi na svoje potomce.

7. Literatura

Beli, A., Dorsch, K., Mccreary, D., & Hovey, R. (2004). A Look at Nutritional Supplement Use in Adolescents. *Journal of adolescent health*, 508-516.

Butts, J., Jacobs, B., & Silvis, M. (2017). Creatine Use in Sports. *SPORTS HEALTH*, 31-34.

Deldicque, L., & Francaux , M. (2016). Potential harmful effects of dietary supplemants in sports medicine. *Current Opinion*.

Fact Sheet for Health Professionals. (2016). Dietarry Supplemants for Exercise and Athletic Performance.

Gregorič , M. (2015). Prehranjevanje mladih v Sloveniji. *Nacionalni inštitut za javno zdravje*.

IVZ, I. z. (2013). GIBANJE telesno dejavni vsak dan.

Jung Sung, D., Kim, S., Kim, J., & Hyun-Sung, A. (2016). Role of L-carnitine in sports performance: Focus on ergogenic aid and antioxidant. *Science & Sports 31(4)* .

Klemenčič, G. (2018). Prehransko znanje in prehranske navade mladih športnikov. *Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta*.

Martinez Sans, J., Sospedra, I., Ortiz, C., Baladia, E., Gil-Izquierdo, A., & Ortiz-Moncada, R. (2017). Intended or Unintended Doping? A Review of the Presence of Doping Substances in Dietary Supplements Used in Sports. *Nutrients*.

Maughan, R., Shirreffs, S., & Vernec, A. (2018). Making Decisions About Supplement Use. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 212-219.

Mazghan, R., Depiesse, F., & Geyer , H. (2007). The use of dietary supplements by athletes. *Journal of Sports Sciences,*, 103-113.

Nacionalni inštitut za javno zdravje. (2016). Referenčne vrednosti za energijski vnos ter vnos hranil.

Nemška družba za prehrano (DGE). (2000). Referenčne vrednosti za vnos hranil. *Die Deutsche Bibliothek*.

Omerzu, A. (2016). *Uporaba prehranskih dodatkov v aerobiki.* Univerza v ljubljani.

Philpott, J., Witard, O., & Galloway , S. (2019). Applications of omega-3 polyunsaturated fatty acid supplementation for sport performance. *NCBI*, 219-237.

RS, M. z. (2014). Napotki glede področja prehranskih dopolnil v Republiki Sloveniji in skladnosti tovrstnih izdelkov z veljavno zakonodajo.

Wen-Chyuan, C., Wn-Ching, H., Chien-Chao, C., Yu-Kai, C., & Chi-Chang, H. (2014). Whey Protein Improves Exercise Performance and Biochemical Profiles in Trained Mice. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 1517–1524.

Kratka predstavitev avtorjev

Metka Močilar ima dokončano gimnazijo Vič Ljubljana (zlati maturant) in je prejemnica Zoisove štipendije. Trenutno je vpisana v tretji letnik visokošolskega strokovnega študija Fizioterapije na Univerzi v Ljubljani, na Zdravstveni fakulteti.

Mitja Močilar ima dokončano univerzitetno izobrazbo druge stopnje, z nazivom magistrirani profesor poučevanja biologije in kemije. Zaposlen je na OŠ A.M.S. Vrhnika kot učitelj biologije, kemije in naravoslovja. Vpisan je tudi na Biotehniško fakulteto v program 3. stopnje, smer Bioznanost.

Darja Šega ima dokončan univerzitetni študij Živilske tehnologije na Biotehniški fakulteti in pridobljen naziv univerzitetni diplomiran inženir živilske tehnologije, dokončano Pedagoško andragoško izobraževanje za strokovne delavce v osnovnih in srednjih šolah na Filozofski fakulteti. Vpisana je na magistrski študij Predmetnega poučevanja na Pedagoški fakulteti. Zaposlena je na OŠ Anton Martin Slomšek Vrhnika kot učiteljica naravoslovja in gospodinjstva.

Prilagoditve pri urah Športa v osnovni šoli na sodoben način življenja

Adjustments at P. E. Lessons in Elementary School to Modern Lifestyles

Blaž Milar

OŠ Cerklje ob Krki
milar.blaz@gmail.com

Povzetek

V šoli opažamo, da sta se v zadnjih letih izoblikovali dve veliki skrajni skupini otrok. Na eni strani imamo športnike, ki trenirajo 3 do 5-krat na teden. Ko jim prištejemo zraven še športne ure in aktivnosti v šoli ter v prostem času, vidimo, da so telesno zelo obremenjeni. Na drugi strani pa imamo vse več telesno nezadostno dejavnih otrok, kjer so zaradi njihovega sedečega načina življenja v upadu osnovne telesne zmogljivosti, kar je zaskrbljujoče.
V članku bo tako predstavljeno, kako smo se na Osnovni šoli Cerklje ob Krki prilagodili sodobnemu načinu življenja. Za učence tretje triade smo glede na spoznanja in opažanja oblikovali 20-minutni program v uvodu ure za obe skrajni skupini otrok, in tako, kar se da optimalno, poskrbeli za ene in druge. Pri učencih prve in druge triade, kjer ti dve skupini še nista tako izraženi, pa smo bili pozorni le na to, da smo igro na prostem, katere je vse manj (lovljenje, plezanje …), prenesli v telovadnico. Program smo izvajali v projektu *Zdrav življenjski slog*, kar ni bilo ravno optimalno, saj vanj niso bili vključeni vsi učenci, a na koncu smo kljub temu ugotovili, da je program pozitivno vplival na obe ciljani skupini, saj so učenci radi hodili k uram Zdravega življenjskega sloga in vaje skozi vse leto pridno izvajali.

Ključne besede: osnovna šola, prilagoditve, prilagojen program, sodobni način življenja, telesno nedejavni otroci, učenci tretje triade, Zdrav življenjski slog.

Abstract

After several years of work in school, we began noticing the formation of two groups of children. On one hand, we have athletes who train different sports three to five times per week. Add to this P. E. lessons and other sports activities in school and after school, and we can see that the level of physical activity for these children is very high. On the other hand, there is a growing number of children who are not sufficiently physically active. Due to their sedentary lifestyles, the physical abilities of these children gravely decrease.
In the article, we are going to present an approach we adopted at the Cerklje ob Krki elementary school, in order to adjust to modern lifestyles. Based on observation of children aged 12 to 14, we formed a 20-minute programme at the beginning of P. E. lessons. The programme was intended for both groups of children, catering to their individual needs for physical activity. As these two groups are not clearly formed with children aged 6 to 11, we made sure to include free-time activities (chasing, climbing, etc.) into P. E. lessons. The 20-minute program was realized as a part of the Healthy lifestyle project (Zdrav življenjski slog), which was not the optimal solution, as not all children participated in the project. Regardless, we noticed a significant positive effect of our programme on both target groups. The children enjoyed attending Healthy lifestyle lessons throughout the school year and actively participated in the activities.

Key words: adjusted programme, adjustments, children aged 12 to 14, elementary school, healthy lifestyle, modern lifestyle, physically inactive children.

1. Uvod

V zadnjih nekaj desetletjih se je življenjski slog otrok in mladostnikov močno spremenil. Raziskave, ki so zajemale slovensko mladino v povprečju starih 14 let, kažejo, da mladi med tednom dnevno presedijo več kot dve uri svojega prostega časa. Petina jih presedi celo več kot štiri ure (Jeriček Klanšček, Koprivnikar, Drev, Pucelj in Britovšek, 2015).

Otroci se takoj vse manj družijo in aktivo gibljejo na prostem. Mestna in vaška igrišča so zamenjali za tablice, računalnike in telefone. Tako se poleg slabše fizične pripravljenosti otrok opažajo tudi vse pogostejša vedenjska odstopanja, saj je vzporedno manj druženja med vrstniki in vse več zapiranja v svoje sobe. Ob vsem tem pa imamo dandanes v vsakem malo večjem kraju dostop do hitre hrane, kar fizično in zdravstveno stanje otrok še slabša.

Kljub temu vse le ni tako črno. Analize namreč kažejo, da se otroci vključujejo v različne športne programe tudi zunaj šole (Bedenik, Kovač, Marinšek in Vogrinec, 2016). Tako imamo vse več klubov in društev, ki ponujajo pestro izbiro vodenih športnih dejavnosti za osnovnošolce, ki so na nek način delno nadomestila prosta druženja s sovrstniki na okoliških igriščih.

2. Prilagoditve pri urah športa

Ker je danes način življenja in preživljanje prostega časa otrok drugačen, je potrebno pogledati, kakšne posledice to pušča na funkcionalnih in gibalnih sposobnostih otrok. Primerjave športno-vzgojnih rezultatov med letoma 1990 in 2017 namreč kažejo, da so bili učenci, učenke, dijakinje in dijaki, razen prvega triletja, v devetdesetih letih na višji ravni gibalne učinkovitosti (Stel, Leskošek, Starc, Jurak in Kovač, 2017).

Z nekajletnim delom v šolstvu ugotavljam, da sta se v zadnjih nekaj letih s sodobnim načinom življenja izoblikovali dve veliki skrajni skupini učencev, na katere moramo biti posebej pozorni. Eno skupino sestavljajo učenci športniki, ki so dejavni v društvih oziroma klubih, drugo pa učenci, ki so telesno nezadostno dejavni. Meško idr. (2013) so v raziskavi, kjer je bilo zajetih 168 devetošolcev, ugotovili, da se z organiziranim športom ukvarja več kot dve tretjini anketirancev, medtem ko je 16 % anketirancev športno dejavnih le 1-krat tedensko ali pa se s športom ne ukvarjajo.

Največji problem in izziv so tu telesno nedejavni učenci, ki jih je vse več in veliko teh otrok se v šoli izogiba vsem športnim dejavnostim, ki niso obvezne, zato je toliko bolj pomembno, da so ure športa čim bolj učinkovite in diferencirane oziroma individualizirane, kolikor je le mogoče. Včasih so bili šolski oddelki namreč veliko bolj homogeni, v današnjem času pa temu ni tako in je dobra individualizacija in diferenciacija ključnega pomena za učinkovito vadbo in dobro počutje vseh otrok. Učenci z nižjimi gibalnimi sposobnostmi se pri takšni obliki dela tako ne bodo počutili manj sposobne in odrinjene, bolj bodo samozavestni in z večjim veseljem bodo hodili na ure športa.

Pri tej skupini otrok so tako zelo pomembni dejavniki pravilen pristop, pogovor in izobraževanje o skrbi za telo. Poleg tega mora biti ura čim bolj učinkovita, saj so za marsikaterega učenca v tej skupini ure športa edina športna aktivnost v tednu, po drugi strani pa moramo biti pazljivi, da se učencu te ure zaradi zahtevnosti ne zamerijo. Če na kratko

analiziramo to skupino otrok, hitro ugotovimo, da so prekomerno težki, manj gibljivi, imajo slabšo mišično moč in so šibki v dolgotrajnih vzdržljivostih, kjer je potreben primeren razvoj aerobnih sposobnosti. S temi učenci je zato smiselno izvajati vaje mobilnosti, krepilne in raztezne vaje ter poudariti razvoj aerobnih kapacitet. Njihov pretežno sedeč način življenja namreč povzroča krajšanje določenih mišic, njihovo atrofijo in zmanjšanje telesne vzdržljivosti. Da ohranimo telesno funkcionalnost teh otrok, je poudarek na razvoju oziroma vzdrževanju omenjenih gibalnih sposobnosti nujen.

Pri športnikih imamo problem, da praktično vsi športi postajajo vse hitrejši, treningi so posledično vse bolj intenzivni, specializacija je vse bolj zgodnja, vse skupaj pa za otrokov razvoj ni najbolje, zato je potrebno, da tudi športni pedagogi prilagodijo vadbo in tako športnike na urah razbremenjujejo in posvečajo pozornost preventivnim vajam, s katerimi poizkušamo telo držati v čim boljšem mišičnem ravnovesju.

V praksi to pomeni, da športni pedagog pozna osnove športa, s katerim se ukvarja posamezni učenec. Na podlagi tega pripravimo nabor krepilnih vaj za mišice, ki so pri samem športu zanemarjene in nabor razteznih vaj, kjer raztezamo najbolj obremenjene mišice pri posameznem športu. Poskrbimo tudi za ostale preventivne vaje, tako da je možnost poškodbe čim manjša. Prav tako sta pravilen pristop in razlaga, kaj želimo doseči s posamezno vajo, zelo pomembna za uspešno izvedbo programa.

2.1. 20-minutni program, prilagojen obema skrajnima skupinama učencev 3. triade

Kot smo ugotovili, imamo dve skrajni skupini; skupino športnikov in skupino otrok, ki so gibalno nezadostno dejavni. Na OŠ Cerklje ob Krki smo se v šolskem letu 2017/18 v sklopu projekta Zdrav življenjski slog poizkušali prilagoditi trendom in smo tako pri učencih 3. triade, za katere smo vedeli, do so telesno premalo dejavni, poudarek namenili razvoju tistih sposobnosti, ki so zaradi načina življenja najbolj v upadu. Za športnike smo pripravili program, kjer so se krepili mišice, ki so v njihovem športu zanemarjene in raztezali tiste, ki so bolj obremenjene. V projekt Zdrav življenjski slog se je vključilo kar 83 odstotkov vseh učencev šole (157 učencev in učenk).

Po kratkem pogovoru na začetku šolskega leta z učenci 3. triade, ki so bili vključeni v Zdrav življenjski slog, smo prišli do ugotovitev, da otroci veliko preveč sedijo, da skoraj ni več aktivnega druženja s sovrstniki na prostem, pa še prehranjevanje je pogostokrat nezdravo. Je pa res, da je kar nekaj učencev bilo takšnih, ki so bili dejavni v okoliških klubih oziroma društvih.

Učencem smo po uvodnih pogovorih predstavili načrt dela, ki je bil takšen, da se v prvem delu ure (prvih 20 minut) le-ta diferencira na tiste, ki obiskujejo zunajšolske dejavnosti v okoliških društvih oziroma klubih in tiste, ki tega ne počno. Na podlagi izobraževanj in izkušenj iz preteklosti smo tako oblikovali dva 20-minutna programa, ki so ga učenci z veseljem izvajali, saj jim je bilo na eni strani predstavljeno, zakaj določene vaje izvajajo, po drugi strani pa vaje niso bile za nikogar prezahtevne (Tabela 1). Učenci so se po uvodnem 5-minutnem teku razdelili v dve skupini, kjer so izvajali vaje v krožni obliki, tako da so naredili dva kroga. Vsaka vaja je trajala 40 sekund, če pa je med vajo bilo potrebno zamenjati obremenjeno stran, se je to storilo na polovici izvedbe (v 20. sekundi) na učiteljev znak. Med vsako vajo je bilo 5 sekund odmora za menjavo mest. Vaja »Tabata« pri skupini nedejavnih (Tabela 1) je bila intervalna metoda in se je izvajala samo enkrat. Vaja je potekala tako, da sta se 8-krat izmenjala 20-sekundni interval visoke intenzivnosti in 10-sekundni odmor. Pri tej nalogi smo vaje visokega intervala menjali na določeno obdobje. Učenci so praviloma izmenjave izvajali dve vaji, kjer je bila ena namenjena razvoju vzdržljivosti v moči (npr. trebušnjaki), druga pa razvoju aerobnih kapacitet.

Tabela 30: Program vaj, namenjen obema skrajnima skupinama

PROGRAM VAJ ZA UČENCE 3. TRIADE, PRILAGOJEN NJIHOVEMU SLOGU ŽIVLJENJA			
Št. vaje	**SKUPINA DEJAVNIH V KLUBU/DRUŠTVU**	**Št. vaje**	**SKUPINA NEDEJAVNIH**
	Vaja		**Vaja**
1	Lahkoten tek 5 min	**a**	Lahkoten tek 5 min
2	Mrtvi hrošč	**b**	Zakloni – obračanje palca
3	Zibanje kolen sede	**c**	Most spredaj
4	Veslanje s palico leže na prsih	**d**	Raztezanje upogibalk kolka
5	Enonožna stoja (eno oko zaprto)	**e**	Kroženje v kolku leže
6	Raztezna vaja glede na šport	**f**	Izteg kolena leže L/D
7	Raztezna vaja glede na šport	**g**	Sklece
8	Počepi v izpadnem koraku	**h**	Tabata 8x(20x10)
9	Enonožni mali most		
10	Hokejski počep s palico		

Na začetku je bilo potrebno veliko energije, časa in pozornosti nameniti tehnično pravilni izvedbi vaj (Slika 1), saj drugače vaje nimajo željenega učinka. Ko smo dosegli zadovoljiv nivo izvajanja pri vseh učencih, smo učencem postopoma vpeljevali nove vaje, in sicer vsakemu tisto, ki je najbolj potreboval. Tako je na koncu vsak imel svoj nabor vaj. Pri nekaterih športnikih smo celo dosegli, da so vaje izvajali tudi doma in tako preventivno skrbeli za svoje telo. Program je bil v bistvu neko podaljšano usmerjeno ogrevanje, kjer ni bil cilj samo dvigniti temperaturo in pripraviti telo na vadbo, ampak ciljno vplivati na določeno mišico ali mišične skupine, ki so potrebovale bodisi krepitev, razteg ali kaj drugega.



Slika 81: Izvajanje vaj učencev 8. razreda

Z učenci 1. in 2. triade, ki so obiskovali projekt Zdrav življenjski slog, pa smo predvsem s poligoni, štafetnimi igrami in igrami lovljenja skrbeli za razvoj različnih sposobnosti, ki so jih otroci leta nazaj nezavedno razvijali z lovljenjem, plezanjem po drevesih, raznimi vlečenji in potiskanji. Tako smo igro na prostem, ki je je vse manj, poizkušali nadomestiti z različnimi oblikami vadbe, kjer smo bili pozorni, da smo v čim večji meri razvijali čim več sposobnosti. Da smo bili kolikor se le da učinkoviti, smo morali poznati tako imenovana senzitivna obdobja razvoja posameznih sposobnosti (Tabela 2). To pomeni, da določeno sposobnost poudarjeno razvijamo v letih, ko je to najbolj učinkovito in telo za to najbolj dovzetno.

Tabela 31: Senzitivna obdobja za razvoj posameznih sposobnosti (Milanovič, 2010)

Sposobnost športnika / Starost športnika		7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Koordinacijske sposobnosti	Ravnotežje												
	Agilnost												
	Motorična koordinacija												
	Hitrost reakcije												
	Ritem												
	Orientacija v prostoru												
Kondicijske sposobnosti	Vzdržljivost												
	Moč												
	Hitrost												
Ostalo	Motorično učenje												
	Kognitivne funkcije												
	Emocionalne reakcije												

V Tabeli 1 najbolj senzitivno obdobje za razvoj določene sposobnosti ponazarja temno zelena barva, svetlo zelena barva ponazarja malo manj senzitivna obdobja, medtem ko bela označujejo nesenzitivna obdobja.

3. Zaključek

Ministrstvo za šolstvo in šport je skozi leta na različne načine poskušalo zajeziti negativne posledice sodobnega načina življenja učencev z različnimi intervencijskimi programi in projekti. Prav gotovo je bil eden največjih evropski projekt Zdrav življenjski slog, ki se je začel izvajati v šolskem letu 2010/11. To je bil projekt, kjer so imeli učenci možnost do dodatnih dveh ali treh ur športne vadbe, a problem je ta, da projekt kot projekt ni bil del obveznega učnega program in tako so imeli učenci ure Zdravega življenjskega sloga na izbiro. Za dejavnost so se tako odločili v večini učenci, ki so že tako ali tako dovolj dejavni, na drugi strani pa se velika večina učencev, ki so se zaradi svoje prekomerne teže ali gibalne nekompetentnosti pri rednih urah športa počutili nelagodno, za obiskovanje ur Zdravega življenjskega sloga ni odločila. Tako je najbolj učinkovit odgovor na sodobni način življenja prav gotovo 5 ur tedensko pouk športa, saj bomo le tako zajeli tudi to skupino otrok, ki so gibanja najbolj potrebni. Ker v tem trenutku učenci nimajo 5 ur športa, je toliko bolj pomembno, da je vadba čim bolj učinkovita. To pomeni, da je potrebno zaradi vse večje heterogenosti otrok vadbo kolikor se le da prilagoditi vsakemu posamezniku ali vsaj manjšim heterogenim skupinam, zato so programi, ki so narejeni na podlagi analize, koliko so posamezniki športno aktivni tudi izven šole, zelo dobrodošli.

Prav gotovo je bila slabost naše izvedbe programa ta, da smo program izvajali v projektu Zdrav življenjski slog in tako vanj niso bili vključeni vsi učenci. Veliko učencev, ki spada v

skupino nezadostno aktivnih, se programa Zdrav življenjski slog namreč niso udeležili. Po drugi strani je bila prednost ta, da smo lahko s prilagojeno vadbo sodobnemu načinu življenja vplivali na učence 1. in 2. triade, ki sicer športne pedagoge srečajo šele v 6. razredu.

Diferenciacija in individualizacija dela je tako zaradi vse večje heterogenosti otrok čedalje bolj pomembna, čeprav je tu še veliko drugih stvar, o katerih bomo morali razmišljati, v kolikor se bo trend čedalje večje heterogenosti še nadaljeval. V prihodnosti vidimo v šolstvu predvsem potrebo po prehranskem svetovanju in stalnem izobraževanju tako staršev kot otrok ter sodelovanje z zdravstvom in starši pri vključevanju nedejavnih otrok v šolske športne aktivnosti.

4. Literatura

Bedenik, K., Kovač, M., Marinšek, M. in Vogrinec, A. (2016). Development of after-school gymnastics clubs in North East Slovenia. V M. Vantić-Tanjić in M. Nikolić (ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 197-208). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih in Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.

Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T. in Britovšek, K. (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji.* Strokovna monografija. Pridobljeno s https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc_2015_e_verzija30_06_2015.pdf

Meško, M., Videmšek, M., Videmšek, T., Štihec, J., Karpljuk, D. in Gregorc, J. (2013). Športna dejavnost, učni uspeh in samopodoba štirinajstletnih učencev in učenk. *Šport: revija za teoretična in praktična vprašanja športa. 61 (3/4), 32–38.*

Milanović, D. (2010). *Teorija i metodika treninga – Primjenjena kineziologija u sportu.* Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Stel, J., Leskošek, B., Starc, G., Jurak, G. in Kovač, M. (2017). Fantje so v povprečju manj gibalno učinkoviti, kot so bili leta 1990, dekleta pa bolj. *Šport: revija za teoretična in praktična vprašanja športa, 65 (3–4), 176–184.*

Kratka predstavitev avtorja

Blaž Milar je magister športne vzgoje in od leta 2016 poučuje na OŠ Cerklje ob Krki. Pri svojem delu se želi ves čas prilagajati trendom in izzivom sodobnega časa, spodbujati manj aktivne učence k aktivnemu preživljanju prostega časa, športnikom pa nuditi strokovno pomoč predvsem na področju preventive pred poškodbami.

Vpliv predtekmovalnih stanj na uspešnost nastopa na šolskih športnih tekmovanjih

The Impact of Pre-Competition States on the Success of Performances at School Sports Competitions

Marina Tomić

OŠ Milana Šuštaršiča Ljubljana
marina.tomic83@gmail.com

Povzetek

Predtekmovalno stanje ter obvladovanje tega stanja je področje, s katerim se ne ukvarjajo le tekmovalci, ampak predvsem trenerji in celotna tekmovalna ekipa, ki se ukvarja s športom. Od tekmovalčeve sposobnosti nadzora in kontrole predtekmovalnih stanj je zelo odvisna tudi uspešnost tekmovalnega nastopa. Najpogostejši predtekmovalni stanji, s katerimi se srečujejo vsi ne glede na vrsto športa in športno disciplino, sta stres in anksioznost. Med predtekmovalna stanja spadajo še ostala emocionalna stanja, ki posredno in neposredno vplivajo na tekmovalca pred tekmo. Med njih prištevamo še strah, negativne misli in nadzor le-teh, raven sproščenosti in vzburjenosti pred nastopom, koncentracijo, samozavest itn. V raziskavi smo stanja merili s testnimi vprašalniki *Sport Anxiety Scale* (SAS) in *Competitive State Anxiety Inventory* (CSAI-2). Za oceno kakovosti nastopa smo uporabili 7-stopenjsko ocenjevalno lestvico.
Vzorec je vseboval deset učencev 8. in 9. razreda, ki so dosegli najboljše rezultate v teku na 60 metrov. Namen raziskave je bil ugotoviti, ali predtekmovalna stanja vplivajo na rezultat oziroma uspešnost teka (pomoč pri selekciji in prijavi šolske ekipe na tekmovanje). Rezultati so pokazali, da na podlagi predtekmovalnih stanj lahko napovemo posameznikovo uspešnost, saj koeficient korelacije kaže na tendenco korelacije med lastno oceno nastopa in predtekmovalnimi stanji.

Ključne besede: anksioznost, predtekmovalna stanja, tek.

Abstract

Pre-competition states and the way we handle them is an area of interest to athletes and coaches. The most common pre-competition states in any sport are stress and anxiety. Other emotional states that also affect the competitor are fear, negative thoughts, concentration and self-esteem (self-confidence).
The purpose of our research was to find out whether pre-competition states have affect on competition success. The sample consisted of 10 students in grades 8 and 9 with best results on 60 m run. We also wanted to know whether we can predict someone's success in the competition based on their competition states. We used two questionnaires which measured six dimensions of anxiety. With basic statistics, one-way test and regression we established that we are able to predict someone's success through pre-competition states.

Keywords: anxiety, pre-competition states, running.

1. Uvod

1.1 Anksioznost

Anksioznost je posledica neprijetnih in ogrožajočih notranjih dražljajev, tako imenovanih psihogenih stresorjev. Anksioznost so v preteklosti različno imenovali. Prišlo je celo do zamenjevanj z izrazom stres. Tako so anksioznost definirali kot dražljaj, odgovor, nagon ali potezo. Psihološka definicija anksioznosti pravi, da so to napadi nedoločenih in nerazumljivih bojazni in tesnob. Pojav se psihično in telesno občuti kot neugodno, nelagodno stanje. Pojavlja se dokaj nepričakovano, nerazumljivo in večinoma brez zunanjega povoda. To so skrajno neprijetni občutki, katerim ne ubeži nihče od nas. Najbolj so jim izpostavljeni ljudje, ki si (sami ali pa jim jih drugi) v življenju postavljajo visoke cilje in zahteve. Sem spadajo vrhunski športniki (Tušak, Misja in Vičič, 2003).

Pred tekmovanjem se najpogosteje pojavijo neprijetni in tesnobni občutki, nelagodje in napadi bojazni. Ta stanja se raztezajo od manjših občutkov nemoči do popolne paraliziranosti pred tekmo. Tukaj je treba razumeti, kaj športniku predstavlja tekmovanje. Gre za dosego konkretnega cilja kljub množici ovir na poti do njega. Uspeh mu prinaša mnogo ugodnosti, potrditev celoletne priprave in večletnega dela v športu. S tem se pojavijo tudi razni strahovi, kot so strah pred neuspehom, pred javnostjo, pred poškodbo, pred trenerjevo zavrnitvijo itn. Tekmovanje na športnika deluje kot močan stresor in prinaša napetosti, na katere se posamezniki različno odzovejo. Dobrega športnika napetost le malo prizadene in če ga že, se zna z njo ustrezno soočiti in jo odpraviti (Tušak in Faganel, 2004). Lewis (1982, v Tušak in Tušak, 2003) pravi, da je anksioznost emocionalno stanje, ki ga spremljajo določene motnje telesnega funkcioniranja, posameznik pa ga doživlja kot bojazen.

Anksioznost je doživljanje nerealnega strahu. Nevarnost, ki prihaja od znotraj, sproži podobne fiziološke procese, kot se sprožijo pri dejanskem srečanju z nevarnostjo. Anksioznost se (za razliko od strahu, ki ima zaščitno funkcijo) pojavi nepričakovano, brez otipljivega stvarnega povoda ter posamezniku za določen čas onemogoči smotrno ukrepanje. Premagan strah pred konkretnim izvorom daje posamezniku občutek zadovoljstva in lastne vrednosti, medtem ko je naval anksioznosti tako telesno kot duševno neprijeten pojav, ki tudi potem ko mine, pušča za sabo grenak priokus (Tušak idr., 2003). Anksioznost se od strahu razlikuje tudi po tem, da ni vezan na določen objekt, je faza med nediferenciranim vzburjenjem in strahom (Tušak in Faganel, 2004).

1.1.1 Multidimenzionalna narava anksioznosti

Hipotezo kognitivne (skrb) in čustvene (vzburjenje) komponente anksioznosti sta prva oblikovala Liebert in Morris (Martens, Vealey in Burton, 1990, v Tušak in Faganel, 2004). Tako je prišlo do razlikovanja med kognitivnim stanjem anksioznosti (kognitivna zaskrbljenost) in somatskim stanjem anksioznosti (emocionalni stres) (Tušak idr., 2003).

Kognitivna anksioznost predstavlja mentalno komponento anksioznosti. V športu se največkrat manifestira kot negativno pričakovanje nastopa, negativno samovrednotenje (Martens idr., 1990, v Tušak in Faganel, 2004). Povzroča jo strah pred negativno samopodobo kot grožnja samospoštovanju oz. kot nedoseganje zastavljenih ciljev (Tušak idr., 2003). Pri kognitivni anksioznosti gre za negativno samovrednotenje, pričakovanje neuspeha, neprijetno samodoživljanje posameznika, zaskrbljenost ter vznemirjajoče vizualne podobe (Martens idr., 1990, v Tušak in Faganel, 2004).

Somatska anksioznost (*soma* v grščini pomeni telo) predstavlja fiziološki (efektivni) del stanja in se neposredno kaže s stopnjo fiziološkega stresa. Telesne značilnosti so zvišana frekvenca srčnega utripa, povečana intenzivnost dihanja, potne roke, mravljinci v trebuhu, suha usta in napetost v mišicah (Tušak idr., 2003).

Možnost ločenega raziskovanja kognitivne in somatske anksioznosti v športno specifičnih situacijah je omogočila definicijo **predtekmovalne anksioznosti** (napetost) v obdobju pred pomembnim tekmovanjem. Pojem predtekmovalna anksioznost zajema obdobje od trenutka, ko športnik izve za datum tekmovanja, do dejanskega dneva tekme (Tušak idr., 2003). Na podlagi različnih raziskav je bilo ugotovljeno, da je kognitivna predtekmovalna anksioznost že na samem začetku, ko športnik za tekmo izve, na visoki ravni in na njej ostaja do trenutka tekme. V nasprotju s kognitivno predtekmovalno anksioznostjo pa je somatska predtekmovalna anksioznost do 24 ur pred tekmovanjem na relativno nizki ravni, potem pa se strmo poveča (Tušak idr., 2003).

1.1.2 Vpliv anksioznosti na športne dosežke

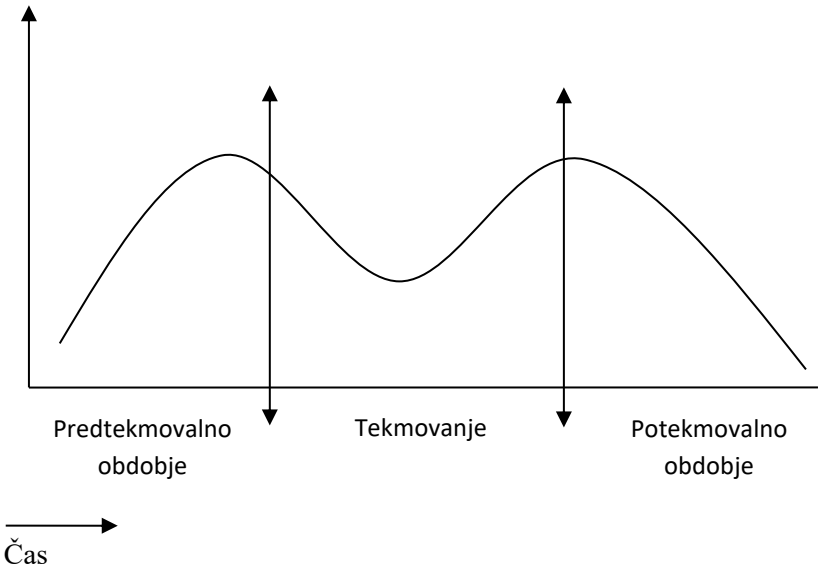
Anksioznost vpliva na človekovo telo in njegovo funkcioniranje ter doživljanje tekmovanja in samega sebe. Weinberg in Hunt (1976, v Tušak in Tušak, 2003) navajata, da sta pri bolj anksioznih posameznikih ugotovila večjo napetost v mišicah rok, kar se je izrazilo v manj koordiniranem funkcioniranju, kot pri manj anksioznih osebah. Zaradi napetosti, ki jo povzroči anksioznost, prihaja do večjega števila napak pri izvajanju natančnejših gibov in spretnosti. Anksioznost se kaže tudi v raznih občutkih psihične napetosti, nemoči in izgube samozaupanja (Tušak in Tušak, 2003).

1.1.3 Predtekmovalna anksioznost

Predtekmovalno anksioznost je Cox (1994) definiral kot anksioznost, ki jo športnik občuti tedne, ure in minute pred samim začetkom svojega nastopa. Predtekmovalna anksioznost je specifični situacijski konstrukt, razvit za identifikacijo predispozicij anksioznosti v športno tekmovalnih situacijah (Tušak in Faganel, 2004).

Seštevek vpliva različnih stresorjev in poteze anksioznosti povzroči nastanek predtekmovalne anksioznosti oz. predtekmovalne treme (Endler in Edwards, 1982, v Tušak in Tušak, 2003). Rezultat treme so posledice, vidne na fiziološki, doživljajski in vedenjski ravni. Tipični pokazatelj njenega delovanja je doseganje boljših rezultatov na treningu kot na tekmi (Tušak in Faganel, 2004).

Cratty (1989) je pri svojih raziskavah o anksioznosti prišel do spoznanja, da obstajajo določene zakonitosti o tem, kdaj se le-ta pojavi; to prikazuje Slika 1.



Slika 1: *Časovne dimenzije anksioznosti (Tušak in Tušak, 2003).*

Ker bližanje tekmovanja za športnika predstavlja stresni dogodek, se takrat tudi raven anksioznosti po navadi dviguje. Anksioznost se med tekmo začne nižati, po njej pa za določen čas spet naraste in se potem počasi spušča. Športniki poročajo, da čutijo anksioznost že nekaj dni pred tekmo, tik pred štartom pa doseže vrhunec (Tušak in Tušak, 2003).

1.2 Samozavest

O tem, kako pomembna je samozavest pri tekmovalnem nastopu, sem se prepričala tudi sama. Po dolgem obdobju poškodb in letu dni slabih nastopov in rezultatov sem začela dvomiti vase in v svoje sposobnosti. Bolj kot so se večali dvomi, strah in negativne misli, bolj so izginjale samozavest, motivacija in želja. Šele ko sem si začela postavljati realne cilje glede na trenutno stanje pripravljenosti in le-te počasi dosegati, so se stvari začele obračati na bolje.

Samozavest je po Slovarju slovenskega knjižnega jezika definirana kot »*prepričanost o svoji sposobnosti, znanju moči*« (Ahlin idr., 1994). V psihologiji pa samozavest predstavlja realno oceno in pričakovanje lastnih možnosti za uspeh v določenem položaju. Je skupek izkušenj, ki dajejo realna in specifična pričakovanja o nalogi, ki se bo zgodila. Samozavest ni to, kar športnik upa, da se bo zgodilo, ampak to, kar realno pričakuje (Tušak in Tušak, 2003). Tušak in Faganel (2004) ločita tri vrste samozavesti oz. tri tipe športnikov, in sicer optimalno, pretirano ter premalo samozavestne.

1.2.1 Vpliv samozavesti na tekmovalni nastop

Povišana kognitivna anksioznost v pogojih visoke fiziološke vzburjenosti organizma preprečuje optimalen tekmovalni nastop. Vloga samozavesti pri tem je povečanje verjetnosti, da bodo bolj anksiozni športniki lažje doživljali intenzivnejša vzburjenja pred tekmovanjem. Samozavest torej bolj anksioznim športnikom omogoča prenesti vzburjenja brez upada kakovosti nastopa (Hardy, 1990, v Tušak in Faganel, 2004), medtem ko manj samozavestni utrpijo slabši tekmovalni nastop. Samozavest, nizka ali visoka, vpliva na interpretacijo dražljajev, povezanih s tekmovalno anksioznostjo, in posledično na sam tekmovalni nastop (Tušak in Faganel, 2004).

1.3 Koncentracija

Športniki se dobro zavedajo, da je koncentracija pogoj za uspešno izvedbo motorične dejavnosti. V grobem bi jo lahko opredelili kot usmerjeno pozornost. Mierke je koncentracijo označil kot disciplinirano organizacijo pozornosti, usmerjeno v dojemanje in oblikovanje zaznavnih in miselnih vsebin (Lindemann, 1974, v Kajtna in Jeromen, 2008). Športnik je popolnoma skoncentriran takrat, ko je osredotočen samo na eno stvar, vse ostale misli so izključene. Prihodnost in preteklost ne obstajata, tu je samo sedanjost in športnik sam. Iz splošne razpršenosti pozornosti počasi izriva vse, kar v trenutku tekme ni pomembno: študij, prijatelji, starši, nasprotnik. Pred tekmo odstrani tudi misli na rezultat, razne strahove in pričakovanja. Njegova pozornost je usmerjena samo na naloge, ki ga še čakajo (Tušak in Tušak, 2003).

2. Problem, cilji in hipoteze raziskave

Predtekmovalna stanja so zelo pomemben dejavnik uspešnega tekmovalnega nastopa. Vpliv nekaterih predtekmovalnih stanj (stres in anksioznost) na uspešnost nastopa v individualnih športih (v našem primeru atletika - tek na 60 metrov) je ogromen. Zavedati se je treba, da že približevanje tekmovanja predstavlja stresni dogodek, ki pri tekmovalcu zvišuje raven anksioznosti.

Atletske discipline, še posebej šprinti in skoki, se odvijajo v času, ko je raven anksioznosti in stresa zelo visoka. Tekmovalci se s tem spopadajo na različne načine in z različnim uspehom (eni bolj, drugi manj uspešno), zato je bistvenega pomena natančneje definirati učinke in vpliv posameznih komponent predtekmovalnih stanj, kot so motivacija, samozavest, kontrola negativnih misli, pozitivni samogovor, koncentracija, tehnike sproščanja in aktivacije na tekmovalni nastop. Pomembno je ugotoviti, v čem se bolj uspešni tekmovalci razlikujejo od manj uspešnih. Prav prisotnost nekaterih predtekmovalnih stanj in njihov vpliv na tekmovalca in kakovost njegovega tekmovalnega nastopa je poglavitno vprašanje moje raziskave.

2.1 Cilji raziskave

1. Cilj raziskave je ugotoviti, ali lahko na osnovi nekaterih predtekmovalnih stanj napovemo uspešnost tekmovalnega nastopa.

2.2 Hipoteze

H01 Na osnovi nekaterih predtekmovalnih stanj ni mogoče napovedati uspešnosti tekmovalnega nastopa.

3. Metode dela

3.1 Preizkušanci

Za vzorec merjencev je bilo izbranih deset učencev 8. in 9. razreda, ki so dosegli najboljši rezultat v teku na 60 m.

3.2 Pripomočki

Za vzorec spremenljivk so bili izbrani pripomočki: testna vprašalnika oziroma ocenjevalni lestvici *Sport Anxiety Scale* (SAS) in *Competitive State Anxiety Inventory* (CSAI-2) ter lastni vprašalnik. Podatki so bili zbrani v šoli pred testiranjem teka na 60 m.

Sport Anxiety Scale (SAS)

Z vprašalnikom SAS, katerega avtorji so Smith, Smoll in Schutz (1990, http://www.informaworld.com), merimo športnikove odzive na tekmovanje, in sicer potezo kognitivne in somatske anksioznosti ter motnje koncentracije. Vprašalnik je sestavljen iz enaindvajsetih vprašanj, na katera merjenec odgovarja na osnovi štiristopenjske lestvice, kjer različne stopnje pomenijo:
1 – nikakor ne; 2 – nekoliko; 3 – dokaj; 4 – zelo.
(http://www.morris.umn.edu/~devriesc/2402/Sport%20Competition%20Anxiety%20Test.doc.)

Competitive State Anxiety Inventory (CSAI-2)

Vprašalnik CSAI-2, katerega avtorji so Martens, Vealey in Burton (1990), je instrument, s katerim merimo stanje kognitivne in somatske anksioznosti ter stanje samozavesti športnika na tekmovanju. Vprašanja oz. odgovori testa se nanašajo na občutke, ki jih športnik doživlja prav zdaj, v tem trenutku.

Merjenci so na vprašanja odgovarjali z obkrožanjem enega izmed štirih ponujenih odgovorov:
1 – nikakor ne; 2 – nekoliko; 3 – dokaj; 4 – zelo.

Kriterij uspešnosti, ki smo ga upoštevali, je bila **subjektivna ocena:** oceno je podal/a tekmovalec sam takoj po končanem teku. Na razpolago je bila lestvica v sedmih stopnjah, s katero so ocenili svoj nastop kot:
1 – zelo slab; 2 – slab; 3 – zadovoljiv; 4 – povprečen; 5 – dober; 6 – zelo dober; 7 – odličen.

Stanje kognitivne in **stanje somatske anksioznosti** ter **samozavest** smo izmerili z vprašalnikom *Competitive State Anxiety Inventory (CSAI-2)*. Stanje kognitivne anksioznosti predstavlja stanje športnika na razumski in psihološki ravni pred samo tekmo, medtem ko stanje somatske anksioznosti kaže fiziološke odzive anksioznosti. Stanje samozavesti predstavlja raven samozavesti tik pred tekmo.

Za analizo dobljenih podatkov smo uporabili program Microsoft Office Excel 2010 in programski paket SPSS ter jih obdelali z naslednjimi metodami:

- osnovna (opisna) statistika,
- regresijska analiza.

3.3 Postopek

Ob razdelitvi vprašalnikov oz. pred samim reševanjem je bilo treba vsakega učenca seznaniti s pomembnostjo iskrenih odgovorov. Učenci so bili testirani v šoli pred izvedbo ogrevanja in kasnejšega tekmovanja v teku na 60 metrov. Pred ogrevanjem so izpolnili oba vprašalnika v celoti, z izjemo zadnjega vprašanja, ki se nanaša na samovrednotenje uspešnosti nastopa.

4. Rezultati in razprava

Kriterij uspešnosti je bila subjektivna ocena učenca takoj po testiranju s pomočjo sedemstopenjske lestvice (1 – zelo slab, 2 – slab, 3 – zadovoljiv, 4 – povprečen, 5 – dober, 6 – zelo dober, 7 – odličen).

Tabela 1: *Skupni povzetek modela*

R	R^2	F	Fsig
0,55 (a)	0,30	2,08	**0,08t**

a) Neodvisna spremenljivka (prediktorji): stanje kognitivne anksioznosti, stanje somatske anksioznosti, samozaupanje, zaskrbljenost, poteza somatske anksioznosti, motnje koncentracije.
b) Odvisna spremenljivka: ocena nastopa (lastna ocena nastopa).

Tabela 2: *Prikaz regresijske analize po posameznih spremenljivkah*

Model	Spremenljivke	Sig	Beta
1	stanje kognitivne anksioznosti	0,41	0,54
	stanje somatske anksioznosti	0,42	0,26
	samozaupanje	**0,07t**	0,60
	zaskrbljenost	0,19	-0,72
	motnje koncentracije	0,18	0,29

Koeficient korelacije (Tabela 1) med predtekmovalnimi stanji in lastno subjektivno oceno tekmovalca takoj po končanem teku je 0,55, kar pojasnjuje 30 odstotkov variance v območju 0,8 % napake. Koeficient korelacije (sig=0,08t) kaže na tendenco povezanosti lastne ocene in predtekmovalnih stanj.

Iz ločene tabele (Tabela 2), ki prikazuje stopnjo značilnosti (signifikantnosti) po posameznih spremenljivkah, pa lahko razberemo, da se le pri samozaupanju kaže tendenca signifikantnosti (sig=0,07t) na uspešnost učenca. Velik pokazatelj (morda bi pri večjem numerusu prišlo do razlik) sta tudi zaskrbljenost (sig=0,19) in motnje koncentracije (sig=0,18). Pozitivno predznačen koeficient naklona (beta=0,60) pri spremenljivki samozaupanja prikazuje relacijo oziroma tendenco, da bo učenec, ki bo v predtekmovalnem stanju bolj samozavesten, najverjetneje tudi dosegel bolj zadovoljiv rezultat. Obratna relacija se je izkazala za spremenljivko zaskrbljenosti, kjer je regresijska analiza podala negativno predznačen koeficient naklona (beta=-0,72), kar v praksi pomeni, da se bo večja stopnja zaskrbljenosti v predtekmovalni fazi verjetno izrazila v manj zadovoljujočem rezultatu. Spremenljivka motnje koncentracije s svojim pozitivnim predznakom koeficienta naklona (beta=0,29) statistično sicer nakazuje relacijo, da bo ob manjši motnji koncentracije končni rezultat bolj zadovoljujoč, vendar je koeficient naklona absolutno gledano manjši kot preostala dva (omenjena).

Samozavest vpliva na interpretacijo dražljajev, povezanih s tekmovalno anksioznostjo, in posledično na sam tekmovalni nastop (Tušak in Faganel, 2004), kar je potrdila tudi naša raziskava. Posamezniki z izmerjeno višjo ravnjo samozavesti so na določenem tekmovanju dosegli tudi boljši tekmovalni nastop. V podobni študiji so Hanton, Mellalieu in Hall (2002) raziskali povezavo med samozavestjo in simptomi, povezanimi s tekmovalno anksioznostjo, ter rezultat sovplivanja teh dveh komponent na tekmovalni dosežek. Ugotovili so pomemben vpliv

samozavesti na športnikovo doživljanje simptomov, povezanih s tekmovalno anksioznostjo in na njihov občutek kontrole nad situacijo ter posledično interpretacijo le-te. Pri posameznikih, ki niso dovolj samozavestni, se občutenje povečanja intenzivnosti predtekmovalnih stanj kaže z izgubo občutka kontrole nad položajem, kar pripelje do težav s koncentracijo (motnje koncentracije) in slabšanjem interpretacije simptomov (negativna interpretacija, negativne misli) v povezavi z nastopom. Visoka raven samozavesti vodi do povečanja motivacije in truda, vloženega s strani posameznika. Tekmovalec ohrani samozavesten pogled na nastop ter občutek kontrole nad tekmovanjem.

Poleg samozavesti v naši raziskavi izstopata tudi zaskrbljenost in motnje koncentracije. Če povzamemo, lahko rečemo, da imajo bolj samozavestni posamezniki nižjo potezo kognitivne anksioznosti, ki predstavlja motnje koncentracije in zaskrbljenost v trenutku neposredno pred tekmo. Ravno prav samozavesten, pozitivno miselno naravnan in skoncentriran posameznik ima odlično izhodišče za dober tekmovalni rezultat.

5. Zaključek

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali predtekmovalna stanja vplivajo na rezultat oziroma uspešnost teka in ali lahko na podlagi teh stanj ugotovimo, ali bo tekmovalec (učenec) uspešen ali ne. To bi lahko uporabili kot dodatno pomoč pri selekciji učencev in sestavi ekipe za udeležbo na tekmovanju v primeru enako dobrih rezultatov in omejitve števila prijav. Na osnovi regresijske analize predtekmovalnih stanj in lastne ocene uspešnosti učenca pa smo ugotovili, da lahko na osnovi predtekmovalnih stanj napovemo uspešnost nastopa posameznika. Na uspešnost nastopa je najbolj vplivala raven samozavesti. Na podlagi dobljenih rezultatov smo našo hipotezo, ki pravi, da na podlagi predtekmovalnih stanj ne moremo napovedati uspešnosti posameznika, zavrgli, kajti koeficient korelacije (sig=0,08) kaže na tendenco korelacije med lastno oceno in predtekmovalnimi stanji. Kot pomanjkljivost raziskave bi lahko izpostavili premajhno velikost vzorca anketirancev. Morda bi ob večjem prišli do jasnejših in natančnejših rezultatov, kar bi nam tudi olajšalo interpretacijo.

6. Literatura

Ahlin, M. idr. (1994): *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana, SAZU: DZS.

Cox, H. R. (1994). *Sport Psychology: Concepts and applications; third edition*. USA: Win. C. Brown Comunications, Inc.

Cratty, J. B. (1989). *Psychology in contemporary sport; third edition*. University of California, Los Angeles: Prantice-Hall, Inc.

Hanton, S., Melalieu, S. D. in Hall, R. (2002). Self-confidence and anxiety interpretation: A qualitative investigation. *Psychology of Sport & Exercise*, 2004, 477-495. Pridobljeno 5. 9. 2019, s www.elsevier.com/locate/psychsport.

Kajtna, T. in Jeromen, T. (2007). *Šport z bistro glavo*. Ljubljana: samozaložba.

Martens, R., Vealey, R. S. in Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Human Kinetics. Pridobljeno 2. 9. 2019, s https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=MNldMfnlb0cC&oi=fnd&pg=PR7&dq=competitive+anxiety+in+sport&ots=d0j62GyF&sig=26kDigCNITAc4pb5sBdkJ3WienY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Smith, R. E., Smoll, F. L. in Cumming, S. P. (2007). Effects of a Motivational Climate Intervention For Coaches on Young Athlete's Sport Performance Anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, št. 29, 39-59. Pridobljeno 25. 6. 2011, s http://www.castonline.ilstu.edu/smith/164/PDFs/grp6_go2.pdf.

Tušak, M. in Faganel, M. (2004). *Jaz – športnik: samopodoba in identiteta športnikov*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Tušak, M., Misja, R. in Vičič, A. (2003): *Psihologija ekipnih športov*. Ljubljana: Fakulteta za šport. Inštitut za šport.

Tušak, M. in Tušak, M. (2003). *Psihologija športa*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kratka predstavitev avtorice

Marina Tomić je bivša atletinja in po izobrazbi profesorica športne vzgoje ter zaposlena na Osnovni šoli Milana Šuštaršiča v Ljubljani.

Motivacija dijakov športnikov pri pouku športne vzgoje

Student-Athletes' Motivation in Physical Education Classes

Dejan Korotaj

II. gimnazija Maribor
dejan.korotaj@druga.si

Povzetek

Pri urah športne vzgoje se dnevno srečujemo z gibanjem in doseganjem ciljev, ki so lahko povezani z lastnim veseljem gibalne kompetence ali z namenom pridobitve ocene ali zmage. Namen prispevka je prikazati, kako na šport, športno vzgojo in ciljno usmeritev gledajo dijaki športniki pri urah športne vzgoje in kako pri svojem športu, ki ga redno trenirajo. Predstavljeni so primeri dijakov športnikov z različno motivacijo v športnem oddelku in vsote vseh dejavnikov, ki spodbujajo ter usmerjajo njihovo obnašanje. Prikazali bomo tudi, kako različni nivoji motivacije vplivajo na udejstvovanje športnikov pri pouku športne vzgoje in kakšen je ciljni domet njihovega nivoja na tekmovanjih.

Ključne besede: motivacija, šport, športna vzgoja, trening

Abstract

At physical education (PE) hours we are dealing with movement and achieving goals connected with joy of individual movement competence and with the aim of being awarded a grade or winning. The objective of this paper is to show how students-athletes are observing this aim at PE classes and how at regular trainings of their individual sports. We present examples of student-athletes with various degrees of motivation within special sports' classes and sums of all factors which encourage and direct their behaviour. Further, various motivation levels will be shown which influence the involvement of sportspersons at PE hours and what is the target range of their competition levels.

Keywords: motivation, physical education, sports, trainings.

1. Uvod

Uhan (2000) opredeljuje motivacijo kot nekaj, kar usmerja in spodbuja človekovo vedenje. Definira jo kot proces spodbujanja hotenj, motivov, nastalih v človekovi notranjosti ali v njegovem okolju na podlagi potreb, ki usmerjajo njegovo delovanje k cilju. Musek in Pečjak (1992) navajata, da je naše obnašanje motivirano ter da se ne pojavlja kar samo od sebe, ima svoje vzroke in cilje. Z motivacijo mislimo na tisto, kar nas spodbuja in usmerja. V psihologiji govorimo o motivaciji takrat, ko imamo v mislih dejavnike, silnice in gibala našega delovanja.

Motivacija kot osrednji dejavnik uspešnega učenja in poučevanja deluje kot mediator, ki vpliva na delovanje drugih dejavnikov in aktivira druge pomembne psihične in fizične procese (npr. pozornost, vztrajnost, povečana mobilizacija energije, čustva) ter jih usmeri v gibanje. Za uspešno motiviranje mora učitelj

- poznati psihološko naravo motivacije in delovanje motivacije v procesu učenja;
- poznati in upoštevati razlike med učenci;

- poznati motivacijsko usmerjenost učencev, njihove atribucije za uspehe ali neuspehe ter strukturo motivacijskih vzorcev pri učencih (Razdevšek in Pučko, 2013).

Zakaj je motivacija tako pomembna za naše delovanje? Ker izzove energijo, čustva in spoznavne procese; daje moč za vztrajanje v dejavnosti in za premagovanje ovir; usmerja posameznikovo delovanje k postavljenim ciljem; vpliva na višjo kvaliteto dosežkov (višji spoznavni procesi, razumevanje, boljša zapomnitev (Razdevšek in Pučko, 2013).

V slovenskem šolstvu obstajajo športni oddelki že 30 let. Najprej so bile za ta oddelek izbrane štiri šole, danes jih je več kot 15. Pogoji za vpis v športni oddelek so aktivno ukvarjanje s športom, potrjeno s statusom panožne zveze, učni uspeh zadnjih treh let v osnovni šoli in zdravstveno potrdilo. Kot samoumevno se postavlja dejstvo, da so dijaki (športniki) v športnih oddelkih visoko motivirani in da za njihov razvoj ni potrebna dodatna spodbuda. Kaj pa se zgodi, ko dijak izgubi motivacijo za šport?

Zato pomemben vidik v športu in pri športni vzgoji predstavlja motivacija. Športna se od splošne loči v mnogih izsekih. Šport se od ostalih dejavnosti loči po veliki storilnostni usmerjenosti in tekmovalnosti, usmerjenosti na izboljšanje nastopa in visoki motivaciji za dosego ciljev. Ta težnja se mnogokrat stopnjuje do skrajnih zmožnosti. Govorimo o tekmovanju kot o specifični športni situaciji, ki s svojimi značilnostmi sodoloča tudi športnikovo motivacijo. V tekmovalni situaciji prihaja do dveh značilnih teženj (Tušak in Tušak, 2001):

- želja po uspehu na tekmovanju,
- želja po preprečevanju neuspeha na tekmovanju.

Prva je pozitivna, druga je negativno storilnostna tekmovalna situacija. Pozitivna storilnostna motivacija je za uspeh prevladujoča težnja. Športnike s tako obliko motivacije najbolj motivirajo tekmovanja. Ta oblika je zdrava in pozitivna, zato tekmovalci s to obliko motivacije na tekmovanju ali igralni obliki v šoli k njej pristopijo veliko bolj usmerjeni k težnji po zmagi oz. nadvladi. S tem zagotovo pridobijo večjo možnost zmage, le če nimajo težav s tekmovalno anksioznostjo, ki lahko zmanjša vpliv. Negativna tekmovalna situacija predstavlja željo po preprečitvi neuspeha v igri ali na tekmovanju. Ta situacija je neučinkovita, saj povzroči nezaupanje v lastne sposobnosti, doseganje povprečnih rezultatov, saj ti športniku ne dajejo dodatne spodbude za nadaljnji razvoj za delo, ki bi prineslo uspehe. Velikokrat se manj uspešni dijaki ob uspešnih počutijo nelagodno, imajo občutek manjvrednosti in ne čutijo želje po dokazovanju.

Motivacija ima v športnikovem življenju zelo pomembno vlogo in še danes ugotavljamo, da v šolah, na delovnih mestih in na vseh ostalih področjih, kar se tiče storilnosti, pojma motivacije ne razumejo. Tako lahko razumemo, da motivacijo še najslabše razumejo v športu. Tudi v športu najdemo motive, ki imajo svoj izvor tako zunaj kot znotraj posameznika. In tako lahko poleg osnovnih teorij motivacije, motivacijo razdelimo v dva velika razreda:

- ekstrinzično ali zunanjo,
- intrizično ali notranjo.

Marentič Požarnik (2000) navaja, da spada zunanja motivacija med značilne zunanje motivacijske spodbude, ki so posredne in izhajajo iz okolja, uporablja jih nekdo od zunaj, bodisi starši, sošolci, vrstniki ali učitelji. Do njihove uporabe prihaja zato, da bi z njimi sprožili motivacijski proces. Vsak posameznik, ki je zunanje motiviran, deluje predvsem zaradi zunanjih posledic, kot so, pohvale, preverjanje in ocenjevanje ... Takšnega posameznika ne zanima aktivnost, ki se ji posveča, izvaja jo le kot sredstvo, s katerim bo dosegel pozivne posledice in se bo s tem izognil negativnim posledicam. Pomembno je, da vemo, da takšna motivacija pogosto ni trajna.

Notranjo motivacijo uvrščamo med prirojeno in naravno nagnjenje za razvoj notranjih sposobnosti preko kakršnega koli učenja. Pri tem gre za učenje, ki ne potrebuje zunanje spodbude. S tem mislimo, da se posameznik, ki je notranje motiviran, ne oklepa ciljev zunanjega pomena, med katere spadajo dobra ocena, pohvala, nagrada. Za takšnega posameznika so značilne notranje motivacijske spodbude, kot so interesi, radovednost, zanos (Woolfolk, 2002).

2. Motivacija pri urah športne vzgoje

Motiviran dijak pri urah športne vzgoje (ŠVZ) predstavlja razvoj pozitivne motivacije za delo. V tem prispevku so podrobneje predstavljeni dijaki, ki imajo v šoli status športnika in v svojem prostem času izvajajo redne treninge in se udeležujejo tekmovanj. Izkušnje kažejo, da se motivacija za aktivno treniranje v času šolanja spreminja. Ob vpisu v šolo je motivacija dijakov za športno udejstvovanje prepletena z notranjo in zunanjo motivacijo. Zunanja se kaže kot dokazovanje med sošolci (spoznavanje v razredu in predstavitev dosežkov), notranja pa kot storilnostna motivacija glede na že dosežene rezultate in željo po uspehu. Z napredkom se dijaki izognejo strahu pred neuspehom.



Slika 1: Tjaša Križan, atletika (osebni arhiv)

Dijaki ure ŠVZ dojemajo kot dopolnilo svojemu treningu, zato je naloga učitelja, da s pravilnim izborom vaj v dijaku nenehno izziva željo po znanju, osvajanju še neosvojenega in ga motivira s skupino motivov, ki privlačijo. Poudariti je treba, da s kvalitetnim naborom vaj dijaki doživljajo ŠVZ kot pozitivno izkušnjo, saj se ob zavedanju pridobitve novih motoričnih vzorcev širi njihova praktična širina, ki jo kasneje spretno vkomponirajo v gibalne vzorce v svojem športu.

Učitelj lahko z inovativnimi pristopi in izbiro pripomočkov pripravi dijake k iskanju lastnih rešitev v določeni gibalni zanki. Pripomočki, ki so za dijake najbolj motivacijsko privlačni in se jih pri urah veliko poslužujemo, so polžoge Bosu, vadbena vrv, trakovi Theraband, trakovi

TRX, palice Gymstick, velike žoge … Gre za pripomočke, ki so atraktivni in hkrati neobičajni v trenažnem procesu dijakov na treningih, saj jih trenerji ne uporabljajo zaradi finančnih nezmožnosti kluba, časovnega primanjkljaja ali pa trenerjevega nepoznavanja. Kljub vsemu je treba ob teh pripomočkih paziti, da je glavno vodilo napredek, ne sledenje globalnim trendom. Velikokrat se za povečanje dinamičnosti vaj izvaja kombiniran način, kjer se uporablja več rekvizitov v nekem zaporedju ali v hkratni obliki. Seveda se ne moremo ogniti uporabi klasičnih pripomočkov, kot so medicinke, ovire, letveniki, klopi ..., vendar je takrat za motivacijo učencev potrebna dinamična in inovativna oblika vadbe, ki izpodriva že uveljavljene vaje na teh pripomočkih.

Dijaki po navadi z veliko delovno vnemo sprejemajo nove oblike dela za katere velja, da so kot vhodni element za nadaljnji razvoj v njihovem fizičnem razvoju. Ob začetku dela opravimo z njimi tudi pogovor, da jim predstavimo prednosti dela s temi oblikami in pripomočki ter jih dodatno motiviramo.

Ob delu upoštevamo pravilo postopnosti in kritičnosti vaj, vendar v hitrejši obliki. V veliki meri gre za gibalno nadarjene dijake, ki hitreje osvojijo nove gibalne vzorce, hkrati pa jim je treba nenehno dodajati nove gibalne izzive, ki so še neosvojeni, a hkrati dovolj težavni, da potrebna večkratna ponovljivost, preden ga izvajajo brez večjih težav. Kot dober motivacijski impulz se je pokazala tudi dinamična glasba, ki spodbuja dijake k še bolj aktivnemu delu. Občasno dijaki tudi izrazijo željo po lastnem izboru glasbe, ki ga upoštevamo.



Slika 2: Zala Meršnik, nogomet (osebni arhiv)

Izziv učitelja je tudi prepoznavnost tipa dijaka različnih motivacijskih vzorcev. V veliki meri gre za učno tekmovalnega tipa dijaka, čigar glavno vedenje je tekmovalnost, postavljanje ciljev, ima izraženo željo po učni uspešnosti, dodatno ga motivira pohvala, spodbuda in je sodelovalno aktiven; je egoistično naravnan, samodisciplinirani in ga zanima le zmaga. Taki dijaki so že dokazano uspešni na več področjih in hkrati uspešno usklajujejo tako šolske kakor športne dejavnosti. Kot primer sta podani dijakinji na Sliki 1 in Sliki 2, ki sta vzorec vrhunskega tipa dijaka. V manjši meri je zaznan tip učno pasivnega ali nemotiviranega dijaka, ki na urah ne bi kazal želje po učnih dosežkih, ne bi bil aktiven ali pa bi želel doseči le minimum znanja.

Kadar zaznamo manjšo aktivnost in zanimanje za delo katerega koli dijaka, z njim opravimo kratek razgovor, na katerem ugotovimo izvor njegove težave. Te se lahko kažejo kot utrujenost, poškodba, neprespanost, morebitne osebne težave ali težave v šoli. V tem primeru ga skušamo motivirati ali pa mu prilagodimo intenzivnost izvajanja vaj.

Motivirano vedenje dijakov se spreminja glede na njihove posledice: če so pozitivne, se okrepijo, če prihaja v športni aktivnosti do stagnacije, je to vedenje oslabljeno. V tem primeru je treba iskati vzrok v morda napačno izbrani športni panogi, nesoglasju s trenerjem, upadu motivacije, kronični poškodbi … Iskanje rešitev za prihodnost dijaka v športu je odvisna od vsakega posameznika in se je treba prilagoditi vsaki situaciji posebej.

3. Zaključek

Motivacija dijakov športnikov pri urah ŠVZ je v veliki meri povezana z njihovim športnim udejstvovanjem. Je ključni dejavnik dinamike učnega procesa: le motivirani učenci učenje začnejo, se učijo (sprašujejo, poslušajo, sodelujejo, preizkušajo, berejo, razmišljajo, primerjajo, doživljajo, vrednotijo, ustvarjajo …) in pri učenju vztrajajo, vse dokler ne končajo učnih nalog ali ne dosežejo zastavljenih učnih ciljev (Jurišević, 2012).

Pri dijakih športnikih je to še toliko bolj razvidno, saj se zavedajo, da samo nenehni napredek prinaša rezultate. Ali so bolj poudarjeni zunanji ali notranji motivacijski dejavniki, je stvar posameznika – največkrat gre za kombinacijo obojega in so med seboj prepleteni. Odvisno je tudi od nivoja kvalitete športnika. Kadar govorimo o vrhunskem športniku, je zunanja motivacija bolj izražena (težnja po zmagi, finančna nagrada, strah pred neuspehom pred okolico …), vendar lahko pride do manjšega upada notranje motivacije. V tem primeru je treba biti pozoren na dovolj veliko prisotnost notranje motivacije, saj bi v primeru velikega upada lahko prišlo do nezanimanja in neugodnega počutja športnika med športnim udejstvovanjem.

Pri urah ŠVZ je treba nenehno težiti k novim izzivom, ki dijakom športnikom predstavljajo izziv, omogočanje novih gibalih vzorcev in impulzov, ki jih gibalno bogatijo. Kot pomoč pri uresničitvi napredka zagotovo prispeva ugodna klima v prostoru, prav tako novi, še neosvojeni pripomočki. Uporaba kombinacij različnih učnih metod in inovativnih oblik vadbe so se pokazale kot učinkovite.

Pri dijakih športnikih je v veliki meri prisotna motivacija za delo, še posebej kadar so naloge pogojene z njihovim napredkom in lastnim zadovoljstvom. Dijaka je treba spremljati holistično in mu v primeru težav ponuditi pomoč v obliki pogovora – posebej takrat ko razmišlja o prenehanju z aktivnim treniranjem in s tekmovanjem.

V procesu motiviranja za učenje se moramo zavedati, da cilj niso le boljši učni rezultati, želimo oblikovati tudi optimalne učne strategije in samoregulacijo v procesu učenja, učenje predstavljamo kot vrednoto (Razdevšek in Pučko, 2013).

4. Viri in literatura

Jurišević, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta,

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

Musek, J., Pečjak V. (1992). *Psihologija.* Ljubljana: DZS.

Tušak, M., Tušak, M. (2001). *Psihologija športa (Sport Psychology).* Ljubljana: Filozofska fakulteta

Razdevšek Pučko, C. (2013). *Vloga motivacije v učenju in poučevanju.* Prispevek predstavljen na XV. strokovnem posvetu pomočnikov ravnateljev. Prispevek pridobljen s /www.solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2013/03/Cveta-Razdevsek-Pucko_Vloga-motivacije-v-ucenju-in-poucevanju.pdf

Uhan, S. (2000). *Vrednotenje dela II.* Kranj: Moderna organizacija.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija.* Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorja

Dejan Korotaj je profesor športne vzgoje in športni koordinator v športnih oddelkih na II. gimnaziji Maribor. Vsakodnevno se srečuje z razvojem mladih dijakov športnikov in jim s svojim znanjem pomaga do vrhunskih rezultatov na nacionalni in mednarodni ravni.

Interesna dejavnost šport in motorično nadarjeni učenci

Extracurricular Activity Physical Education and Motoric Gifted Pupils

Boštjan Koren

Osnovna šola Dušana Flisa Hoče
Bostjan.koren@os-hoce.si

Povzetek

Bolj kot kdaj koli prej je potrebno otroke usmerjati v gibalno aktivnost, da bomo zagotovili zdrave, zadovoljne in ambiciozne uporabnike vzgojno-izobraževalnega sistema. S pestro ponudbo gibalnih aktivnosti bi otrokom omogočili zadovoljevanje svojih potrebo po gibanju in aktivnosti, usklajevanje svoje motorike, krepitev svojega telesa, uveljavljanje in krepitev socialnih odnosov. Motorične sposobnosti so pri usvajanju znanja in doseganju učne uspešnosti ključne, vendar le takrat, ko v procesu učenja nastopajo v kombinaciji z motivacijo in nekaterimi drugimi učenčevimi osebnostni lastnostmi. V šoli se športna nadarjenost kaže v gibalni spretnosti, vzdržljivosti, visoki uspešnosti v gibanju, smislu za organizacijo. Prepoznavanje športno nadarjenih učencev je kompleksen proces, kjer sodelujejo učitelji, starši in zunanji strokovnjaki (trenerji). V prispevku sem podal nekatere konkretne učno motorične aktivnosti za športno nadarjenega učenca v okviru interesne dejavnosti ter možnosti izvajanja domačih nalog pri interesni dejavnosti.

Ključne besede: interesna dejavnost šport, motorične aktivnosti, motorično nadarjeni učenci, prepoznavanje športne nadarjenosti, razvijanje motoričnih sposobnosti.

Abstract

Today, more than ever, it is necessary to direct pupils to physical activity, to obtain healthy, satisfied and ambitious users of the educational system. A diverse range of physical activities would enable children to fulfill their need for movement and activity, to coordinate their motor skills, to strengthen their body and to promote and strengthen their social relationships. Motor abilities are crucial for learning and achieving learning success, but only when combined with motivation and some other pupil personality traits. At school, sports talent is manifested in movement skills, endurance, high performance in movement and sense of organization. The recognition of athletically gifted pupils is a complex process involving teachers, parents and external experts (coaches). In the article, I have presented some specific learning-motor activities for a sportingly gifted pupil in extracurricular activity as well as the possibilities of assigning homework at the mentioned school subject.

Keywords: Extracurricular activity Physical Education, motor activities, motor gifted pupil, motor skills development, sport talent recognition.

1. Uvod

Pogosto uporabljajo definicijo o nadarjenih, ki pravi, da so nadarjeni ali talentirani otroci in mladostniki tisti, ki na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokažejo visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti (Davis in Rimm, 1989).

S podaljševanjem časa, ki ga otroci preživljajo v šoli, in z zmanjševanjem časa, ki ga preživljajo gibalno-aktivno na prostem, se je začela pojavljati posebna potreba po drugačnem pristopu k interesnim dejavnostim pri športu. Žal, nekateri otroci še ob prihodu domov nadaljujejo s sedečim načinom preživljanja prostega časa ter s svojo neaktivnostjo pred računalniki, telefoni in tablicami škodijo svojemu mentalno-gibalnemu razvoju. Bolj kot kdaj koli prej usmerjajmo otroke v gibalno aktivnost, da bomo dobili zdrave, zadovoljne uporabnike vzgojno-izobraževalnega sistema. S pestro ponudbo teh dejavnosti, ki otrokom omogočajo zadovoljevanje svoje potrebe po gibanju in aktivnosti, usklajujejo svojo motoriko, krepijo svoje telo, se uveljavljajo in krepijo socialne odnose. Ugotavljamo, da je nadarjenost v svetu zelo cenjena. Otrokovo nadarjenost spoznavamo kot cenjeno, občudovano in zavidanja vredno s svojimi dosežki in sposobnostmi. Čeprav opažamo, da je nekomu bila nadarjenost položena v zibelko, se tudi zavedamo, da je odvisno od okolja, še v največji meri pa od posameznikovih lastnosti, ali bo svoje zmožnosti razvil do svojih meja ali ne.

Danes veliko govorimo o nadarjenih otrocih in opažamo njihovo privilegiranost, na drugi strani pa prezrtost. Enako vidimo tudi v športu, kjer motorično sposobnejši otroci po navadi športu posvečajo tudi svoj prosti čas, vendar se zaradi tega ukvarjajo le z določenim športom, s tem pa se osredotočajo le na določene tehnike in krepitev izbranih mišičnih skupin. Ugotavljamo, da je dobro pri urah športne vzgoje in interesne dejavnosti šport take učence prepoznati ter jih navajati na skladno delovanje vseh mišic, ki so pomembne za splošno boljše počutje in zdravje za mladostnika, ki še raste in se razvija. Otroci se le še redko spontano ukvarjajo s športom, kot je brezskrbno tekanje za žogo na dvorišču, plezanje na bližnjih drevesih, izdelovanje bunkerjev v gozdu ali smučanje na manjšem hribu. Tovrstne igralne aktivnosti je izpodrinilo zgodnje vključevanje v določene športne zvrsti: nogomet, odbojka, košarka, gimnastika, borilne veščine … Vsekakor morajo učitelji narediti vse, da otroci vzljubijo šport in se zavedajo, da redno ukvarjanje s športom pozitivno vpliva na njihovo zdravje in samopodobo. V prispevku podajam nekatere konkretne učno-motorične aktivnosti, ki omogočajo dobro športno osnovo za kasnejše rekreativno ali vrhunsko ukvarjanje s športom.

S pomočjo interesne dejavnosti in sodelovanja s strokovnimi delavci v športu po navadi skupaj najdemo možnosti za sodelovanje, zato se pri izbirnem predmetu osredotočamo, krepimo ter razvijamo motorične sposobnosti, kot so: moč, hitrost, gibljivost, koordinacija, vzdržljivost, kar pa je po navadi odvisno od faze samega treninga, v katerem se tisti trenutek športniki nahajajo. Na šolah vladajo različni pogoji, zato je izvedba nakazana v prispevku z nekaterimi konkretnimi učno-motoričnimi aktivnostmi.

2. Osrednji del besedila

Prve znake gibalne nadarjenosti kažejo otroci že zelo zgodaj, saj izstopajo v širini in bogastvu čutnega odzivanja in zaznavanja, dobro zaznavajo oddaljene vidne in slušne dražljaje. Kot seveda vsi vemo, je vsak otrok genetsko edinstven, njegov potencial ima pa močno dedno osnovo. Vsak otrok pa potrebuje spodbudno okolje, da lahko svoj potencial tudi razvije do

nekega maksimuma. Nadarjenost je deloma dedna – podedovana po starših ali starih starših, vendar pa sama nadarjenost oziroma dispozicija za posebne dosežke še ne pomeni, da bo otrok te dosežke dejansko dosegel. Za razvoj nadarjenosti se morata pridružiti še dva dejavnika (Ferbežer, Težak in Kores, 2008):

- **ustvarjalnost –** pomeni sposobnost povezovanja idej, informacij, gibov in stvari na izviren – nenavaden, domiseln in nov način. Za otroka, ki je ustvarjalen, je značilno, da se ne zadovolji z najbližjo rešitvijo problema, temveč išče rešitve v najrazličnejših smereh in po nenavadnih poteh. Otrok oblikuje nenavadne, nevsakdanje ideje in domišljijo – probleme obdela z različnih zornih kotov, na neobičajen način.
- **motivacija in okolje –** bistveno soodločata, ali se bodo potenciali nadarjenosti in ustvarjalnosti sploh uveljavili. Starši, otroci in učitelji sooblikujemo otrokovo vztrajnost in čas, ki ga bo vložil v neko dejavnost.

Za razvoj otrokove storilnosti je pomembno istočasno sovpadanje vseh treh področij: nadarjenosti, ustvarjalnosti ter motivacije in okolja. Šele ko se dogajajo interakcije med področji, lahko govorimo o spodbudnem okolju, v katerem pride nadarjenost do izraza in v katerem se vsak nadarjen, tudi motorično, počuti dovolj dobro, da razvije svoje potenciale.

Prepoznavanje športno nadarjenih učencev je proces, kjer sodelujejo učitelji, šolska svetovalna služba, starši in zunanji strokovnjaki (trener, raziskovalec na Fakulteti za šport). Prepoznavanje naj bi potekalo v treh stopnjah: evidentiranje, identifikacija, seznanitev in mnenje staršev.

Evidentiranje poteka na osnovi različnih kriterijev, ki so (Štemberger in Filipčič, 2014):
- odličen učni uspeh pri predmetu Šport;
- učiteljevo strokovno mnenje, ki si ga je oblikoval o učencu med poukom;
- rezultati športnih tekmovanj, na katerih učenec dosega uspehe (na regijskih in državnih tekmovanjih);
- hobiji – trajnejše aktivnosti na področju športa, za katere ima učenec močan interes;
- mnenje šolske svetovalne službe.

Identifikacija nadarjenih učencev na športnem področju zajemajo poglobljeno in podrobnejšo obravnavo nadarjenih učencev in vključujejo oceno o gibalnih sposobnostih učencev (s pomočjo športno vzgojnega kartona). Seznanitev in mnenje staršev je zadnja stopnja prepoznavanja nadarjenih otrok, ko svetovalna služba skupaj z razrednikom seznani starše, da je bil njihov otrok prepoznan za nadarjenega in pridobi tudi njihovo mnenje o otroku.

2.1 Vadba vzdržljivosti pri izbirnem predmetu

Aerobno vzdržljivost imenujejo tudi splošno vzdržljivost, ki se nanaša na sposobnost ohranjanja nivoja določenega dela pri dlje časa trajajočih obremenitvah nizke, srednje in zmerne intenzivnosti. Zaradi tega aerobna vzdržljivost v učnem načrtu osnovnih in srednjih šol ostaja na najpomembnejšem mestu izmed vseh vsebin. Še posebej za to, ker je ta vrsta vzdržljivosti najpomembnejši element splošne telesne pripravljenosti posameznika in je pomembna pri vseh športih, saj poleg tega, da si z višjim nivojem aerobne vzdržljivosti hitreje spočit, predstavlja temelje, na katerih lahko bolj učinkovito razvijaš druge sposobnosti (Škof, Tomažin, Dolenc, Marcina in Čoh, 2006).

Metode dela pri uri so:

- Učenci pretečejo krajšo razdaljo (1 krog) v zmernem tempu (v tempu, za katerega presodi, da bi ga lahko vzdržal dlje časa), izmerimo mu čas. Isti krog morajo učenci preteči še 3 – 5-krat s ciljem, da vedno dosežejo enak čas (čas si lahko merijo sami ali izvajajo dejavnost v paru). Tako so osredotočeni na tempo teka in čas, ki preprečuje, da bi učenci začeli prehitro.
- Učenci doma pripravijo nabor različnih pesmi, nato izberem pesem in učenci nato tečejo tako dolgo v homogenih skupinah oziroma individualno, dokler trajajo pesmi. Če je potrebno, si na začetku med pesmimi vzamejo odmor.
- Fartlek: med lahkotnim tekanjem opravijo 2 do 3 pospeševanji v hiter tek (50 do 60m), 5 min enakomernega tempo teka, vaje za moč rok in trebušne muskulature (4 vaje), 4 do 8 kratkih, 15 do 20 sekund trajajočih živahnih tekov, povezanih s kratkimi 1-minutnim odmorom v obliki hoje, 2-krat 1-minutim tekom v klanec.
- Ure izpeljane s pomočjo aplikacij, merilnikov, pametnih ur; primerjava in razlaga rezultatov.

2.2 Ravnotežje in sklepna stabilizacija

»Ravnotežje in sklepna stabilizacija je v ožjem pomenu opredeljena kot sposobnost organizma za zavestno in podzavestno prepoznavanje položajev delov lastnega telesa v prostoru« (Enoka, 1994).

Ugotovljeno je bilo, da je za zaščito sklepa ob nepričakovani hitri in siloviti mehanski motnji pomembno refleksno ravnotežje in sklepna stabilizacija. Zavestni gibi so največkrat prepočasni, ne preprečujejo poškodbe, saj so njihove živčne poti praviloma daljše od refleksnih in zato tudi počasnejše. V tako opredeljenem pojmu ravnotežja in sklepne stabilizacije so vključeni različni senzorični sistemi mišic, kit, sklepov in kože; ob tem pa še vid in ravnotežje (povzeto po: Šarabon, N., 2007)

Vadba ravnotežja in sklepne stabilizacije se uporabljajo zlasti v zdravstveno-rehabilitacijskih programih in športu. Ugotavljamo, da so v športu njene možnosti uporabe namreč izjemno široke in pogosto premalo izrabljene. V mlajših starostnih kategorijah te vsebine uporabljamo s ciljem predpriprave na kasnejši resnejši trening moči, v višjih kategorijah pa uporabljamo zahtevnejše izvedbe s ciljem preventive pred poškodbami in razvoja situacijske moči in koordinacije.

Vsebine treninga ravnotežja in sklepne stabilizacije so zelo učinkovite, relativno varne, energetsko nezahtevne in hkrati zelo zabavne. Sredstva tovrstne vadbe pogosto uporabljajo zlasti mnoge ravnotežne vaje na ravnotežnih deskah in drugih nestabilnih podpornih površinah, ki povzročajo dinamično nestabilne položaje ciljnih sklepov oziroma sklepnih sistemov. Ugotavljajo, da so učinki vadbe ravnotežja in sklepne stabilizacije naslednji: povečanje mišične aktivacije po poškodbi, skrajšanje odzivnih časov refleksa na raztezanje, izboljšanje medmišične koordinacije, izboljšanje drže in ravnotežja.

Nekaj primerov vaj ravnotežja in sklepne stabilizacije za različne mišične skupine:

- stoja na eni nogi, enonožni spust v predklon, dvig bokov (enonožni), počep, skleci, izpadni koraki naprej, vstran, nazaj, diagonalni dvig roke in noge v opori klečno. Vaje izvajamo na blazinah, ravnotežnostni blazini, različnih žogah, na nestabilnih podlagah, s pomočjo TRX trakov ipd.

2.3 Vadba anatomske adaptacije

Preden začnejo mladi športniki s težjimi treningi, se priporočajo dva do štiri tedne anatomske adaptacije oziroma faze telesne prilagoditve**.** V tej fazi pripravljajo mišice, sklepe, vezi in stabilizatorje trupa, da se prilagodijo na močnejše dražljaje. Vadba je preprosta, večinoma na trenažerjih, intenzivnost nizka, število ponovitev veliko, odmori pa krajši (krožni trening). Tako lahko na treningu individualno vadijo učenci/športniki pod našim nadzorom, s priporočilom oz. treningi njihovih trenerjev.

Oblike vadbe: krožni trening: nizko intenziven z visokim obsegom; neprekinjena izvedba, povezana, brez vmesnega raztegovanja ali počitkov (prehod z ene vaje na drugo), enakomerna hitrost v obe smeri (dvig, spust).

Faze treninga:

1. ogrevanje 10 minut,
2. dinamično raztezanje: 5 minut,
3. krožni trening: 20 do 25 minut,
4. aerobni del: 20 minut,
5. statično raztezanje: 5 minut.

2.4 Vadba gibljivosti

Ugotovljeno je bilo, da je gibljivost tista sposobnost izvedbe vseh gibov s čim večjo amplitudo okončin. Strokovnjaki ločujejo pasivno in aktivno gibljivost. Pri aktivni gibljivosti gibe kontroliramo z lastnimi mišicami, pri pasivni gibljivosti pa nam pomaga sila teže ali partner. V praksi aktivno gibljivost načeloma uporabljamo na začetku treninga, kot del ogrevanja, pasivno pa na koncu za raztezanje in sproščanje**.** S statičnim raztezanjem po vadbi znižamo mišični tonus v mišicah, ki ga je povzročila vadba moči. Hkrati izboljšamo svoje počutje in pospešimo regeneracijo po treningu. Splošno znano je, da so tudi ključne mišice trupa, ki skrbijo za primernost telesne drže, zelo izpostavljene krajšanju. Te spremembe so še dodatno poudarjene s sedenjem v šolskih klopeh, za računalnikom, pri asimetričnih obremenitvah ipd. (Anderson, 1993).

Ugotovljeno je bilo, da ima vadba gibljivosti veliko različnih učinkov na telo. Poleg gibljivosti, ki pripomore k večji svobodi gibanja**,** boljši drži**,** bolj elegantni in lahkotni tehniki gibanja, ima pozitivne učinke tudi na počutje, zavedanje telesa in mišično učinkovitost. Vpliva na manjše število poškodb (poškodbe velikokrat nastanejo takrat, ko nismo sposobni narediti določenega giba zaradi zmanjšane gibljivosti). Z razteznimi vajami mišicam zagotavljamo optimalno dolžino, ki omogoča kvalitetnejšo vadbo moči.

Za razvoj gibljivosti praviloma uporabljamo statične metode raztezanja (3 – 6-krat, 15 – 20 sekund, po načelu raztegni – sprosti).

Vaje, ki jih uporabljamo na začetku ure interesne dejavnosti:

- raztezanje iztegovalk skočnega sklepa (Ahilova tetiva in pod kolenom), raztezanje štiriglave stegenske mišice leže na boku in kleče na blazini, raztezanje ledvenih mišic in mišic zadnjega dela stegna sede in s pomočjo elastičnega traku, raztezanje upogibalk in primikalk kolka, raztezanje preme trebušne stene, vratu, prsnih mišic, nadlaktnih mišic ter zapestja.

2.5 Vadba moči

Strokovnjaki ugotavljajo, da je moč fizikalno opredeljena kot sposobnost opravljanja dela v nekem času. Ko govorijo o moči kot gibalni sposobnosti, se ta definicija pogosto zamegli. V literaturi načeloma delijo mišično moč v glavnem po manifestnem kriteriju (statična, dinamična, odrivna …) ali topološkem kriteriju (noge in medenični obroč, trup, roke in ramenski obroč) oziroma z vidika silovitosti mišičnega krčenja (največja moč, hitra moč, vzdržljivost v moči) (Šarabon, 2007).

Poudarjajo, da je oblikovan in nadzorovan trening moči varen za otroke, prispeva k povečanju mišične moči ter prispeva h kakovostnejši izvedbi drugih športnih gibanj. Zagotovo pozitivno in preventivno vpliva na zmanjšanje dovzetnosti za poškodbe, ki pri športu lahko nastopijo, ter pomaga k dobremu zdravju ter boljši psihosocialni komponenti otroka – športnika.

Ko govorimo o vadbi moči v osnovni šoli, je pomembno upoštevati tudi realne materialne pogoje v šolah. Strokovnjaki ugotavljajo, da vadba moči pri otrocih mora biti usmerjena predvsem v krepitev mišičnih skupin trupa in kasneje tistih, ki so od trupa oddaljeni dlje. Šolski fitnesi so prej izjema kot pravilo, oprema pa je mnogokrat nižjega kakovostnega razreda. Drugače je tam, kjer za opremo v fitnesu stojijo klubi, ki v zameno za prostor, ki ga dobijo od šole ali občine, nudijo učencem uporabo naprav ob strokovnem vodstvu učiteljev športa. V zadnjem času smo priča verigi fitnesov na prostem, ki se gradijo ob osnovnih in srednjih šolah, kjer prostorsko-materialni pogoji le-to dopuščajo. Na teh fitnesih je tudi mogoča vadba večine mišičnih skupin, ki potrebe osnovnošolskega otroka zadnje triade vsekakor zadovoljijo. Prav takšne zgodnje seznanitve otrok so še posebej pomembne za njegov kasnejši razvoj in pogled na kvalitetno življenje.

V šoli (ob strogem upoštevanju glavnih načel vadbe moči pri otrocih) v okviru izbirnega predmeta in tudi pri rednih urah športa v zadnji triadi s pridom koristimo pogoje, ki nam jih naša športna dvorana nudi, zato se poslužujemo predvsem vadbe moči za glavne mišične skupine. Pri tem uporabljamo elastične trakove, olimpijske ročke in palice z minimalnimi utežmi z namenom, da otroke naučimo pravilne tehnike izvajanja vaj. Veliko lažje je delati s skupino športnikov, ki poznajo tehnično ustreznost izvajanja določenih vaj za moč, zato so naša prizadevanja na začetku, ko se z osnovami vadbe šele spoznavajo, toliko bolj pomembna.

Vaje, ki jih uporabljamo za krepitev glavnih mišičnih skupin:

- noge: stopanje na prste stoje, sede s pomočjo TRX trakov, upogibanje kolen leže na trebuhu, polpočepi na ravnotežnostnih blazinah, krepitev odmikalk in primikalk kolka s pomočjo trakov, skoki na klopco, skoki s klopi s takojšnjim odrivom;
- trup: trebušnjaki, hrbtni na različne načine, krepitev obračalk trupa s trakovi, dvigovanje nog, potiskanje nog s partnerjem leže;
- roke in ramena: krepitev upogibalk, iztegovalk komolca s trakovi, dvig rok spredaj in bočno, skleci, potisk s prsi s trakovi.

2.6 Vadba agilnosti in hitrosti

Ugotovljeno je bilo, da je hitrost kompleksna gibalna sposobnost, ki se kaže na različne načine: kot sposobnost hitrega reagiranja, pospeševanja oziroma čim hitrejše izvedbe enostavnih gibov ali kot sposobnost doseganja in vzdrževanja velike hitrosti v cikličnih gibanjih, kot so tek, plavanje, kolesarjenje itd. (Škof in Jakše, 2007).
Ugotavljamo, da je agilnost sposobnost hitre in ustrezne spremembe položaja telesa v prostoru (zahteva po dinamičnem ravnotežju in stabilnosti telesa, ki se odražata v dobri kontroli) in je

zelo kompleksna gibalna sposobnost. Opažamo, da so v različnih vsakdanjih in športnih situacijah potrebne različne pojavne oblike agilnosti.

Ob razvoju koordinacije sodita v najožji krog vsebin programov vadbe mladih tudi razvoj hitrosti in agilnosti. Ugotavljamo, da čeprav gre za dve različni motorični sposobnosti, sta si po svojem izražanju medsebojnih učinkov zelo podobni. Ugotovljeno je bilo, da so osnovna sredstva razvoja agilnosti in hitrosti pri mladostnikih in otrocih elementarne igre ter naravne oblike gibanja, ki se lahko izvajajo tudi od zgodnjega otroštva. Vaje za razvoj agilnosti in hitrosti naj bodo raznovrstne in naj vsebujejo različne oblike hitrosti in agilnosti.

Praktični primeri razvoja hitrosti in agilnosti pri pouku:

- hitrost reakcije na različne signale in iz različnih začetnih položajev,
- hitrost pospeševanja na kratke razdalje, hitri teki 30 do 60 m, prehodi v šprint, gibanja na različne načine, teki cik – cak s spremembami načina gibanja.

3. Zaključek

Namen pričujočega prispevka je izpostaviti nekaj načinov ter pristopov vadbe, do katerih sem prišel v dosedanjem delu z motorično nadarjenimi učenci. Pristop do nadarjenih otrok, ki ga v prispevku navajam, velja kot eden izmed različnih, saj se šole in pedagogi pri svojem delu soočajo z zelo raznolikimi pogoji in načini ukvarjanja s takšno populacijo otrok. Športni pedagogi, ki poučujemo v šolah in imamo opravka tudi z nadarjenimi športniki, se moramo zavedati, da tudi ti potrebujejo dovolj naše pozornosti. Sam opažam, da je s takšnimi učenci v večini primerov zelo prijetno delati. So disciplinirani, osredotočeni na svoj cilj, znajo si organizirati čas, želijo napredovati, so spoštljivi in je enostavneje vzpostaviti sodelovanje z njimi. Najdejo pa se tudi izjeme, ki »že vse znajo, so veliko boljše od drugih, so mnenja, da nekaterih športnih vsebin ne bodo nikoli potrebovali, da je vsak šport razen tistega, s katerim se sami ukvarjajo, nesmiseln«. Zaradi takšnega mišljenja so težko vodljivi in nemotivirani za šolsko športno vadbo. Zanje si moramo vzeti čas, se z njimi pogovoriti, kje opažamo njihove dobre lastnosti in tudi pomanjkljivosti in kako pomembno je za njihovo nadaljnjo športno pot, da jih odpravijo. Ob primerni vztrajnosti pri takšnih učencih večinoma uspemo.

Prav je, da otrokom približamo šport, izbiramo sodobne in zanimive pristope, s katerimi popestrimo motorični vzorec njihovih primarnih športov. Vsak posameznik ima pri tem možnost odločati o intenzivnosti in obsegu vadbe, nekateri pa se odločajo, da bodo »kondicijski« del treninga opravili v šoli, da se jim čas treninga v popoldanskem času primerno zmanjša.

4. Literatura

Anderson, R.A. (1993). *Stretching.* Bolinas. Shelter Publications.

Davis, G.A. in Rimm, S.B. (1989). *Education of the gifted and talented.* Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.

Enoka, R.M. (1994). *Neuromechanical Basis of Kinesiology.* Champaign. Human Kinetics.

Ferbežer, I, Korez, I., Težak, S. (2008). *Nadarjeni otroci.* Radovljica. Didakta.

Šarabon, N. (2007). *Šport po meri otrok in mladostnikov.* V B.Škof, (ur.), *Vadba moči* (str. 260 – 277). Ljubljana: Fakulteta za šport.

Škof, B., Tomažin, K., Dolenc, A., Marcina, P., Čoh, M. (2006). *Atletski praktikum.* Ljubljana: Fakulteta za šport.

Škof, B., Jakše, B. (2007). *Šport po meri otrok in mladostnikov.* V B.Škof, (ur.), *Vadba hitrosti in agilnosti* (str. 303 - 309). Ljubljana: Fakulteta za šport.

Šarabon, N. (2007). *Šport po meri otrok in mladostnikov.* V B. Škof, (ur.), *Vadba moči* (str. 260 – 277). Ljubljana: Fakulteta za šport.

Štemberger, V., Filipčič, T. (2014). *Spodbudno učno okolje.* Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Boštjan Koren, prof. šp. vzg., učitelj športa, kondicijski trener ter trener odbojke je diplomiral leta 2001 na Fakulteti za šport v Ljubljani, smer kondicijsko treniranje. V plavalnem klubu Branik Maribor je devet let delal kot kondicijski trener plavalcev vseh starostnih kategorij. V zadnjih letih svoj prosti čas posveča odbojki, saj pri OK Hoče dela že pet let kot trener uvajanja v odbojko za dečke 1. in 2. razreda ter drugo leto kot trener male odbojke pri omenjenem klubu. V šoli ima 16 let delovnih izkušenj kot učitelj športa. Poučuje šport dečke od 6. do 9. razreda, občasno opravlja tudi ure OPB ter izbirne predmete iz športa, je tudi vodja interesne dejavnosti Šport za dečke na OŠ Hoče.

Zdrava hrbtenica je steber našega telesa

A Healthy Spine is the Pillar of Our Body

Meta Meglič

Škofijska klasična gimnazija, Šentvid pri Ljubljani
meta.meglic@stanislav.si

Povzetek

Hrbtenica je steber našega telesa. Daje mu oporo, skrbi, da se človek lahko drži pokončno, da lahko stoji in hodi vzravnano. Sodobni način življenja s premalo gibanja, preveč sedenja in z vztrajanjem v določenih položajih, ki niso naravna, pa vodijo k slabi drži in h kroničnim bolečinam v hrbtu ali celo k okvaram hrbtenice. Zato je v pouk športne vzgoje potrebno redno vnašati tudi vaje za gibljivost hrbtenice, vaje za moč vratu, ramenskega obroča, lopatičnih mišic, hrbtnih mišic in trebušnih mišic, ki so prav tako opora našemu skeletu. Vse te vaje priporočajo tudi zdravniki, saj ohranjajo elastičnost hrbtenice, stimulirajo regeneracijo hrustanca, masirajo diske, hrustanec, kite in sklepe. Z rednim izvajanjem vaj ohranjamo gibčnost hrbtenice in tako poskrbimo za svoje zdravje in za preventivo pred kroničnimi okvarami. Dijakinje vaje vestno izvajajo, saj vedo, da je to dolgoročna naložba v njihovo zdravje in bolj kakovostno življenje.

Ključne besede: elastičnost, gibljivost, hrbtenica, preventiva, steber.

Summary

The spine is the pillar of our body. It gives our body the support, makes sure we don't slouch and that we can stand up and walk straight. The modern way of living, with not enough exercise, where sitting is overly present and where we insist on certain unnatural positions, leads to poor posture and to chronic back pain or even to the spine defect. That is why I regularly include spine flexibility exercises, neck strength exercises, exercises for the shoulders, the shoulder blade muscles and the exercises for the back muscles and the abdominal muscles, which also offer the support to the human skeleton, in my PE classes. All of these exercises are also recommended by the physicians, because they preserve the elasticity of the spine, they stimulate the regeneration of the cartilage, they massage the discs, the cartilage, the tendon and the joints. With frequent exercising we maintain the flexibility of the spine, which means we are taking care of our health and prevent the chronic defects from happening. My students conscientiously do the exercises because they know that it is a long-term investment in their health and in life of better quality.

Keywords: elasticity, flexibility, pillar, prevention, spine.

1. Uvod

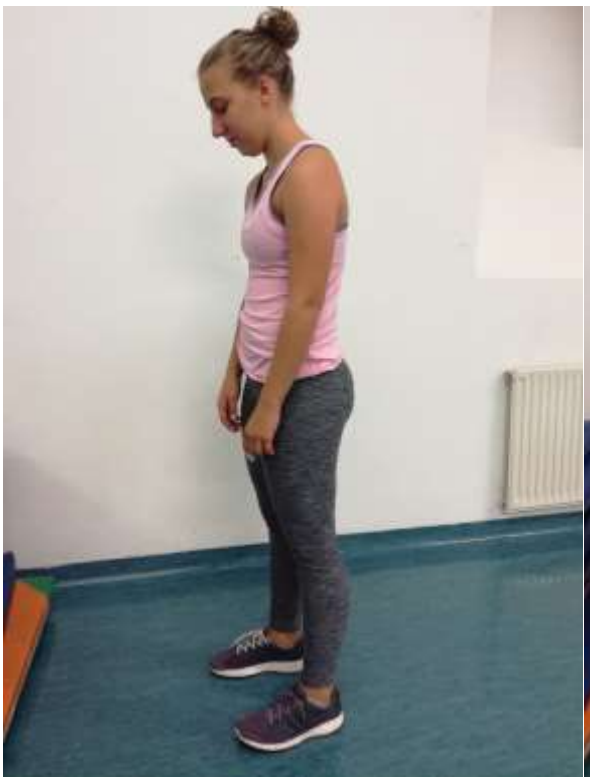
Hrbtenica je osrednji steber, ki nosi naše telo. Sestavljena je iz 33–34 vretenc, ki so med seboj povezana z medvretenčnimi sklepi in s ploščico. Sklepi med sosednjimi vretenci v glavnem niso zelo gibljivi, vendar je hrbtenica v celoti dokaj gibka. Gibljivi del hrbtenice se mora vse življenje srečevati z napori, saj ne samo, da nosi težo precejšnjega dela telesa, temveč mora kljubovati tudi dodatnim obremenitvam, ki smo jim izpostavljeni pri težkem delu (Stušek, 2002).

Vretenca delimo v pet skupin: vratna vretenca, prsna vretenca, ledvena vretenca, križnična vretenca (vretenca so zrasla v enotno kost, križnico) in trtična vretenca (vretenca so zrasla v enotno kost, trtico). Križnica in trtica sta negibljiva dela hrbtenice.

Hrbtenica ni ravna. V vratnem delu je ukrivljena naprej, v prsnem nazaj, v ledvenem spet naprej in v križnem nazaj. Krivino naprej imenujemo lordoza, nazaj pa kifoza. Hrustančni diskusi skrbijo za večjo prožnost hrbtenice in blažijo sunke pri hoji. Če bi bila hrbtenica toga in ravna kot palica, bi se gibali okorno (Pocajt in Širca, 2000).

Ledveni del hrbtenice je pri odraslem človeku zaradi pokončne telesne drže najbolj obremenjen. Da lahko sploh pokončno hodimo, se mora ledveni del hrbtenice upogniti naprej. Zaradi neugodne lege vretenc se lahko nategnejo vezi med njimi, pride do poškodbe medvretenčne ploščice ali pa se natrga mišica. Vse to povzroča hude bolečine, ki so po svetu eden izmed glavnih vzrokov za bolniške izostanke z dela (Stušek, 2002).

Hrbtenične težave pa ne nastanejo le zaradi težjih obremenitev ali zaradi dalj časa ponavljajočih se gibov, ampak v sodobnem času predvsem zaradi negibanja, pretiranega sedenja in pri tem nepravilne drže. Tudi pravilna telesna drža je zelo pomembna za ohranjanje zdrave hrbtenice.



Slika 1: Nepravilna telesna drža



Slika 2: Pravilna telesna drža

Nepravilna telesna drža: povešena ramena, ukrivljen hrbet, prsi so povešene, trebuh je izbočen naprej, ni mišičnega tonusa, posledično je lordoza večja (slika 1).

Pravilna telesna drža: vzravnan vrat, vzravnana hrbtenica, sproščena ramena, prsi so dvignjene, sedalne mišice so napete, medenica je potisnjena naprej, trebušne mišice so aktivirane (slika 2).

Poleg aerobne aktivnosti pri zmanjševanju pojava bolečin v križu pomagajo vaje, ki izboljšujejo stabilnost trupa in vzdržljivostno moč trebušnih in hrbtnih mišic. Vaje pri bolečinah v križu ne pomagajo samo izboljšati funkcionalne sposobnosti, temveč imajo tudi dober psihološki učinek, saj zvišajo samozavest in samospoštovanje (Whyte, 2009).

Zato bi morali v vsakodnevno življenje vključiti vadbo za zdravo hrbtenico, ki nam ne vzame veliko časa, njeni učinki pa so blagodejni. Skrb za zdravo hrbtenico je naložba za zdravo življenje in zdravo starost.

2. Vaje za zdravo hrbtenico

Pri pouku športne vzgoje vseskozi upoštevamo zakonitosti pri posameznih vajah, da s tem ohranjamo pravilno telesno držo. V uvodnem delu, pri ogrevanju, vedno del sklopa ogrevalnih vaj posvetimo tudi vajam za hrbtenico. Včasih pa lahko celo uro posvetimo tistim mišičnim skupinam, ki so najbolj pomembne za ohranjanje zdrave telesne drže.

Najpomembnejše naloge hrbtnih mišic so omejitev in nadzor gibanja hrbta ter podpora hrbtenici. Omogočajo tudi premikanje trupa v vse smeri, prepogibanje, obračanje in iztegovanje. Delijo se na tri glavne skupine: povrhnje mišice, ki delujejo na zgornje okončine, sredinsko ležeče mišice prsnega koša in globoke mišice hrbtenice.

Za zdrav hrbet in dobro delovanje pa je potrebna tudi podpora drugih mišičnih skupin, med drugim prsnih in trebušnih mišic ter mišic spodnjega dela telesa (Striano, 2019).

2.1 Vaje za ogrevanje (prvi sklop)

Z ogrevalnimi vajami telo počasi pripravimo na glavni, težji in zahtevnejši del vadbe. Vaje izvajamo počasi, kontrolirano, prilagojeno svojim telesnim značilnostim in sposobnostim.

2.1.1 Vaje stoje

– stojimo vzravnano, roki odročimo, delamo manjše kroge nazaj, naprej, vlečemo roke nazaj (primikamo lopatici skupaj)
– stojimo vzravnano, roki predročimo, vlečemo lopatici skupaj, narazen
– stojimo vzravnano, gremo v predklon (nadaljujemo v zasuk), se vzravnamo, podaljšamo v zaklon
– stojimo vzravnano, roki vzročimo, gremo v odklon

2.1.2 Vaje na vseh štirih

– opora na kolenih, roki iztegnemo v vzročenje in nagnemo medenico naprej
– opora na dlaneh in kolenih: hrbtenico usločimo in izbočimo

– opora na dlaneh in kolenih: diagonalni dvig roke in noge (diagonalni razteg)
– opora na dlaneh in kolenih: z eno roko gremo v luknjo in v zasuk
– strešica (strešica z iztegom ene noge)

2.1.3 Vaje leže

– na trebuhu: diagonalni razteg
– na trebuhu: kolena, prsi, brada
– na hrbtu: most
– na hrbtu: most na stegnjenih rokah
– na hrbtu priteg kolen na prsi



Slika 3: Diagonalni razteg

2.2 Vaje za glavni del vadbe

Vse vaje lahko izvajamo v najmanj treh stopnjah zahtevnosti, tako da jih lahko prilagajamo posamezniku. Zahtevnost vaje se stopnjuje od nezahtevne, preko srednje zahtevne do zahtevne.

– most (opora na lopaticah)
– dvig bokov (opora zadaj na stegnjenih rokah)
– bočni dvig trupa
– dotik tal s prsti
– trebušnjak
– spuščanje nog
– diagonalni dvig
– zvezdica
– deska na podlahteh
– deska na dlaneh: primik in odmik lopatic
– skleca
– počep (polni počep, sumo počep)



Slika 4: Zvezdica

2.3 Vaje za sprostitev

Med vaje za sprostitev lahko večkrat vključimo nekatere lažje vaje iz joge, ki so odlične, saj večinoma vključujejo vse mišične skupine, ki so obremenjene med glavnim delom vadbe.

- izpadni korak
- zasuk v stran (obrnjeni zasuk v stran)
- pes z navzdol obrnjeno glavo
- kobra
- stoja na lopaticah
- plug
- sedeči zasuk v stran
- kolena k bradi

3. Zaključek

Človeku je sodobni način življenja prinesel veliko negativnih posledic za njegovo zdravje. Ena izmed njih je tudi slaba telesna drža, ki je večinoma posledica pretiranega sedenja, negibanja in prekomerne telesne teže. Vsi ti dejavniki povzročajo stalno preobremenitev hrbtenice, degenerativne spremembe, možnost prezgodnje obrabe ter posledično tudi bolečin. Ugotavljamo, da se te negativne posledice ne pojavljajo le pri starejših, temveč žal v vse večji meri tudi pri mladih.

Pri pouku športne vzgoje lahko učitelji s pravimi vajami poskrbimo za pravilen razvoj otrokove hrbtenice. Z rednim izvajanjem vaj za krepitev in raztezanje hrbtnih in trebušnih mišic posledično skrbimo za pravilno telesno držo otrok. Ko se dijakinjam razloži, za kaj so določene vaje pomembne, večinoma vestno izvedejo vse vaje. Ozaveščanje, da je naložba v zdravje dolgoročna naložba za bolj kakovostno življenje, je poslanstvo vsakega športnega pedagoga.

4. Literatura

Pocajt, M. in Širca, A. (2000). *Anatomija in fiziologija*. Ljubljana: DZS.

Striano, P. (2019). *Anatomija vadbe za zdrav hrbet.* Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d..

Stušek, P. (2002). *Biologija človeka.* Ljubljana: DZS.

Whyte, G. (2009). *Bodite v formi.* Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorja

Meta Meglič je profesorica športne vzgoje na Škofijski klasični gimnaziji. Na šoli poučuje že enaindvajseto leto in pri delu z dijaki zelo uživa. V prostem času se je včasih aktivno ukvarjala s tekom na dolge proge in kasneje z alpinizmom, alpinističnim smučanjem in s tekmovalnim turnim smučanjem. V vseh naštetih športih je nanizala kar nekaj lepih rezultatov oziroma dosežkov. Odkar ima družino, se s športom ukvarja le še ljubiteljsko. Šport pa je še vedno njen način življenja.

Ergonomski pristop za preprečevanje bolečin v hrbtenici pri praktičnem pouku

Ergonomic Approach to Prevention of Back Pain at Practical Classes

Blažena Berus

Šolski center Novo mesto
blazena.berus@sc-nm.si

Povzetek

Bolečine v hrbtenici so vsakdanji pojav pri starejši populaciji, vse pogostejše pa so tudi pri otrocih in mladostnikih. Izstopajo predvsem bolečine v križu. Bolečine v križu, ki se pojavijo v mladosti, se pogosto nadaljujejo vse življenje. Vzroke gre iskati v prisilni drži, premalo gibanja zaradi uporabe mobilnih naprav, računalnika in šolskih obveznosti, zmanjšanju želje po gibanju in bivanju v naravi. Še večja težava pa se pojavi, če mladostnik za svojo prihodnost izbere poklic, kjer so povečane fizične obremenitve. To velja tudi za poklice v zdravstveni negi in socialni oskrbi. Pomoč nemočni osebi, ki vključuje obvezno dvigovanje bremen, je pri teh poklicih vsakdanje opravilo. Diplomirane medicinske sestre, srednje medicinske sestre in bolničarji-negovalci preživijo največ časa z bolniki oz. varovanci in imajo pogosto težave s bolečinami v hrbtenici. V šolah se zavedamo težavnosti dela, zato smo v učni program pri praktičnem pouku uvedli ergonomski pristop z upoštevanjem načel ergonomije. Ta zajema pripravo na pravilno dvigovanje bremen že v času praktičnega pouka na šoli in nadaljevanje v zdravstvenih in socialnih ustanovah. V ta namen smo na šoli posneli zgoščenko – Tehnike premikanja bolnika/varovanca, ki ga uporabljamo kot učni pripomoček. Ugotoviti želimo, če se bolečine v hrbtenici pri dijakih pojavljajo že v času šolanja pri praktičnem pouku, v kolikšni meri so dijaki seznanjeni s pravilnimi tehnikami premikanja bolnika oz. varovanca in v kolikšni meri upoštevajo ergonomski pristop. Zavedati se moramo, da je ergonomski pristop k delu proces, ne pa enkratna kampanjska dejavnost.

Ključne besede: bolečine v hrbtenici, ergonomija, ergonomski pristop, učenje, zdravstvena nega.

Abstract

Back pain is an everyday phenomenon with older population, but it is becoming more and more frequent also with children and teenagers. Lower back pain is the most common. Lower back pain that occurs in youth, usually sustains throughout lifetime. The main reasons for its occurrence are extreme posture, not enough exercise due to the use of mobile devices, computers, doing schoolwork, and less willingness to exercise and spend time in the nature.
An even greater problem occurs if a teenegar decides on a profession that includes more physical strain. The latter is present also in professions in nursing and social care. Aiding a helpless person, which includes lifting heavy weights, is an everyday chore in such professions.
Registered nurses, nurses and nursing assistants are those that spend the most time with patients and residents. The science that deals with the correct workplace arrangements is called ergonomics. The task of ergonomics is establishing and recognising negative factors that influence workers, finding solutions for these negative factors and finding ways to redesign workplaces. Health care workers often experience problems with back pain. In schools we are aware of the difficulty of work, therefore we

introduced an ergonomic approach to practical work in the syllabus. The approach includes preparation to lift weight correctly already during practical classes at school and subsequently in health care and social facilities. For this purpose we filmed a CD at school – The techniques of moving patient/resident, which is used as a teaching tool. The success of the approach does not depend solely on teachers but also on the motivation of students and their awareness of possible consequences for health and the quality of life in later stages of life. The ergonomic approach is a process and not a one-time activity.

Keywords: back pain, ergonomics, ergonomic approach, health care, learning.

1. Uvod

Levovnik (2014) pravi, da beseda ergonomija izhaja iz grških besed *ergon,* ki pomeni delo, in *nomos,* ki pomeni zakon. Med seboj povezuje več strokovnih področij in jih usmerja k skupnemu cilju – uspešnemu in humanemu delu. Zajema interdisciplinarno proučevanje delovnih obremenitev in iskanje razbremenitev, kadar obremenitev povzroča neudobje, težave in presega dopustne meje. Izraz pomeni tudi tehnično in organizacijsko prilagajanje dela zmogljivostim delavca. S poznavanjem človeka in sistema skuša ergonomija prilagoditi delovne naloge, delovno mesto in okolje, tako da bodo negativni vplivi na delavce čim manjši, produktivnost pa čim večja. Upoštevanje ergonomskih načel pa ni le naloga delodajalca, ampak tudi delavca, dijaka ali študenta pri praktičnem pouku. V službi ali v šoli v enem dnevu preživimo vsaj eno tretjino svojega časa, torej je zelo pomembno, kako ga preživimo. Upoštevanje ergonomskih načel ni potrebno le v času delovnega procesa, ampak tudi v prostem času.

Če mladi želijo, da bodo aktivni tudi v zrelih letih in jih ne bodo omejevale poškodbe ali bolezni, je na načela ergonomije potrebno misliti že danes. To želimo privzgojiti dijakom naše šole. Vsebine s področja ergonomije smo vključili v učni proces v šoli, za nadaljevanje skrbimo pri delu ob bolniku v kliničnem okolju. Odzivi dijakov so v glavnem pozitivni, žal pa v večini primerov načel ergonomije ne upoštevajo v domačem okolju. Gibanja in ukvarjanja s športom je premalo, vendar je včasih dovolj že, da poskrbimo za zavedanje ergonomskih načel. Tako bodo lahko nevarnosti prepoznali sami in se jim izognili.

Bilban (1999) pravi, da bi bilo za delodajalca boljše, če bi delovno mesto že v začetku oblikovali ergonomsko, z mislijo na delavca, saj je na dolgi rok slabo načrtovanje dražje od dobrega. Če se izkaže, da so obremenitve za delavca prevelike, ne bi smeli pomisliti najprej na zamenjavo delovnega mesta, ampak na razbremenitev.

2. Teoretični del

2.1 Obremenitev hrbtenice

Hrbtenica je kot steber, sestavljena je iz vretenc, medvretenčnih ploščic in hrustanca. Je v celoti gibljiva, omogoča gibanje in ščiti hrbtenjačo pred zunanjimi vplivi. Hrbtenica ima 7 vratnih vretenc, od katerih sta zgornji dve najbolj gibljivi. Pod vratnimi vretenci je 12 prsnih, ki nosijo rebra, prsnim pa sledi 5 ledvenih vretenc. Negibni del hrbtenice sestavlja 5 križnih vretenc, 3–4 trtična vretenca pa so zrasla v trtico. Trtica je edina kost v telesu, ki nima nobene posebne naloge. Verjetno je ostanek živalskega repa.

Pri človeku je zaradi pokončne drže telesa najbolj obremenjen ledveni del hrbtenice, saj se mora ledveni del hrbtenice upogniti naprej. Vretenca so v neugodni legi, zato se lahko nategnejo vezi med njimi, natrgajo se mišice, najhujša poškodba pa je zdrs medvretenčne ploščice. K temu

v veliki meri pripomore nepravilno dvigovanje bremen. Bremena dvigujejo s pomočjo obremenitve hrbta, kar je narobe, vendar se mladi pogosto še ne zavedajo posledic takega ravnanja. Če bi bremena dvigovali vzravnani, s pomočjo stegenskih mišic, ki so bistveno močnejše, bi bilo poškodb precej manj.

2.2 Vzroki za bolečine v hrbtu

Bolečine v hrbtu povzročajo občasne ali stalne težave. Občasne bolečine čutijo skoraj vsi ljudje. So najpogostejše z delom povezane težave v Evropski uniji, saj se 25 % prebivalcev pritožuje nad bolečinami v hrbtu, 23 % pa nad bolečinami v mišicah. Težka bremena premešča 35 % delavcev Evropske unije (Levovnik, 2014).

Na hrbtenici je posebej občutljivo mesto, ki je izpostavljeno velikim obremenitvam in prisilni drži. To je prehod iz ledvene hrbtenice v križno. Drugo mesto je predel vratne hrbtenice, ki je pogosto izpostavljena prisilni drži (delo za računalnikom, delo sede).

V priročniku Proč z bolečinami v hrbtu (2011) so vzroki za bolečine v hrbtu opredeljeni na:

- Poškodbe hrbtenice (nateg, zlom vretenc, zdrs medvretenčne ploščice). Vzrokov je več, eden od glavnih so poškodbe pri delu.
- Revmatična obolenja, katerih zgodnji znak je bolečina v križu. Prizadenejo lahko tudi kolke, ramena in ostale sklepe. Vzroki so lahko sedeče delo, prevelike fizične obremenitve, stres ali telesna nedejavnost.
- Obolenja križa so največkrat povezana z delom in odsotnostjo z dela. Najpogostejši vzroki so ročno premeščanje bremen, pripogibanje, prisilna drža in dolgotrajno sedenje.
- Prisilne drže in ponavljajoči gibi so eden najpogostejših vzrokov za bolečine v zatilju, ramah, med lopaticami in v glavi. Izpostavljeni so jim skupine delavcev, ki delajo z računalnikom, medicinske sestre, zobozdravniki, kirurgi, blagajničarke, prodajalke, telefonisti.

Ključ za preprečevanje bolečin v hrbtu je pravilna drža telesa pri sedenju, stoji, hoji, ležanju in pri delu, ki pa se je moramo učiti dalj časa.

Malkom (2013) pravi, da je bolečina v križu pri mladih vse pogostejša. Poznajo jo že otroci in mladostniki. Težave se največkrat pokažejo zaradi poškodb diska ali vnetnih obolenj. Približno četrtina otrok gre zaradi bolečin k zdravniku ali zamudi pouk, največkrat se bolečine iz mladosti nadaljujejo v zrela leta. Vzroki so v višini stolov in pisalnih miz, predolgem sedenju, težkih šolskih torbah in premalo gibanja. Preventiva temelji predvsem na pravilni drži in telesni vadbi.

2.3 Bolečine v hrbtu pri negovalnem osebju

Vsakodnevno opravilo delavcev v zdravstveni negi in oskrbi je tudi pomoč bolniku oz. oskrbovancu pri življenjski aktivnosti, gibanju in ustrezni legi, kar je nujno povezano z dvigovanjem bremen. Največja masa bremena, ki jo posameznik lahko varno dvigne, je 35 % njegove telesne teže (Fink, A., Kobilšek, P, 2012).

Parova (2007) pravi, da lahko negovalno osebje na oddelkih, kjer nimajo na razpolago pripomočkov za dvigovanje in premikanje, dnevno dvigne do 1900 kg. To se vidi na primeru 70 kilogramov težkega, nepomičnega bolnika, ki ga v dopoldanski izmeni negujeta dve srednji medicinski sestri. V izmeni bolnika dvignemo vsaj od 2- do 3-krat. Srednja medicinska sestra

v izmeni skrbi za približno 4–6 nepomičnih bolnikov. Breme, težko 35 kg, dvigne 8–18-krat v izmeni, kar skupno znaša 280–630 kg. Na oddelkih, kjer imajo na voljo sodobne pripomočke, ki jih negovalno osebje pravilno uporablja, so obremenitve bistveno manjše.

Dvigovanje pri negovalnem osebju je nevarno zaradi več razlogov:

- breme je pretežko,
- delo opravljajo pretežno osebe ženskega spola,
- na oddelkih včasih ni na voljo ustreznih pripomočkov,
- nepoznavanje tehnik dvigovanja in premikanja,
- hitenje,
- premalo negovalnega osebja,
- nepoznavanje pravil ergonomije.

Parova (2007) pravi, da ima v Sloveniji kar 40 % medicinskih sester bolečine ali poškodbe hrbtenice, kar predstavlja pogost vzrok odsotnosti z dela.

V eni od raziskav na Finskem so ugotovili, da je bolečine v križu že imelo 85 % bolničarjev in 79 % medicinskih sester. (http://www.zdravstvena-nega.mddsz.gov.si/INDEXC049.HTM?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=32) V Sloveniji je raziskava pokazala podobno sliko. Bolečine v križu je imelo že 87,5 % bolničarjev/negovalcev, 75,6 % srednjih medicinskih sester in 33,3 % diplomiranih medicinskih sester.

Glede na videno smo na šoli s pomočjo gospe Virpi Wegge iz Finske posneli zgoščenko – Tehnike premikanja bolnika oz. varovanca, na kateri so videoposnetki z opisi premikanja bolnika oz. varovanca po postelji, obračanja, premeščanja na invalidski voziček, premeščanja na transportni voziček, uporaba Ambu lifta, prestrezanje pri padcu … Prikazani so tudi pripomočki za varno premikanje in premeščanje. Z uvedbo navedenih tehnik skušamo osvestiti bodoče zdravstvene delavce, da se skrb za zdravje danes obrestuje v prihodnosti.

3. Empirični del

3.1 Namen in potek raziskave

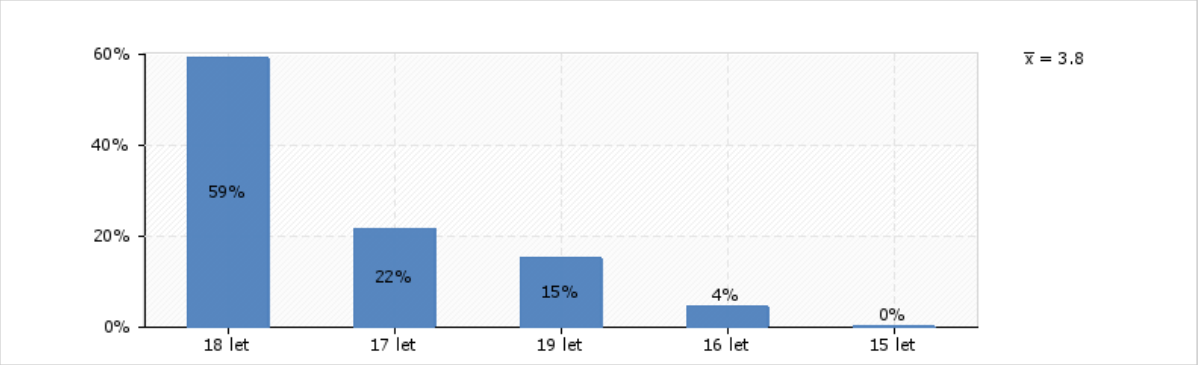
V raziskavi želimo prikazati, v kolikšni meri se bolečine v hrbtenici pri poklicih v zdravstveni negi pojavljajo že v najstniških letih, če dijaki poznajo ergonomski pristop in v kolikšni meri pri delu v kliničnem okolju uporabljajo načela ergonomije. Ravno tako želimo osvetliti, koliko pozornosti v najstniških letih mladi posvečajo zavedanju pomembnosti preprečevanja obolenj hrbtenice.

Za namen raziskave je bil uporabljen kvantitativni raziskovalni pristop in vprašalnik kot tehnika zbiranja podatkov. Uporabljen je bil strukturiran vprašalnik, ki je vseboval petnajst vprašanj zaprtega tipa.

V raziskavo je bilo vključenih 113 dijakov drugega, tretjega in četrtega letnika v starosti od šestnajst do osemnajst let. Pri starostni strukturi anketiranih dijakov jih je bilo največ starih osemnajst let (59 %), na drugem mestu so bili dijaki s sedemnajstimi leti (22 %), devetnajstletniki so bili na tretjem mestu (15 %), najmanj pa je bilo dijakov, starih šestnajst let (4 %).

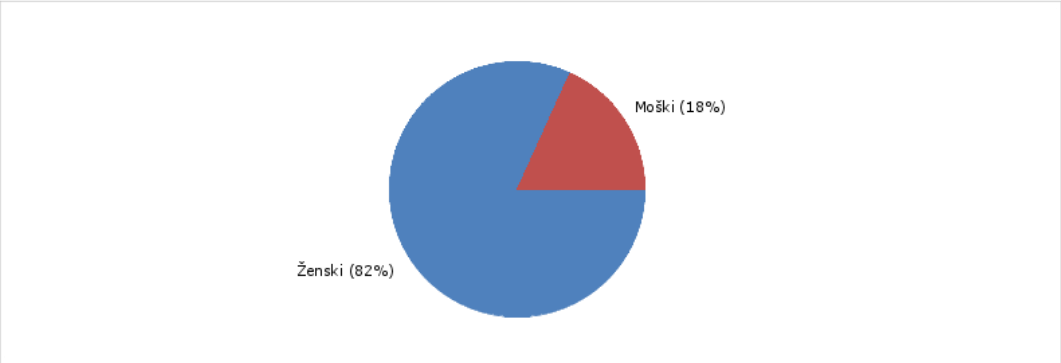
3.2 Analiza rezultatov

Graf 1: *V katero starostno skupino spadate?*



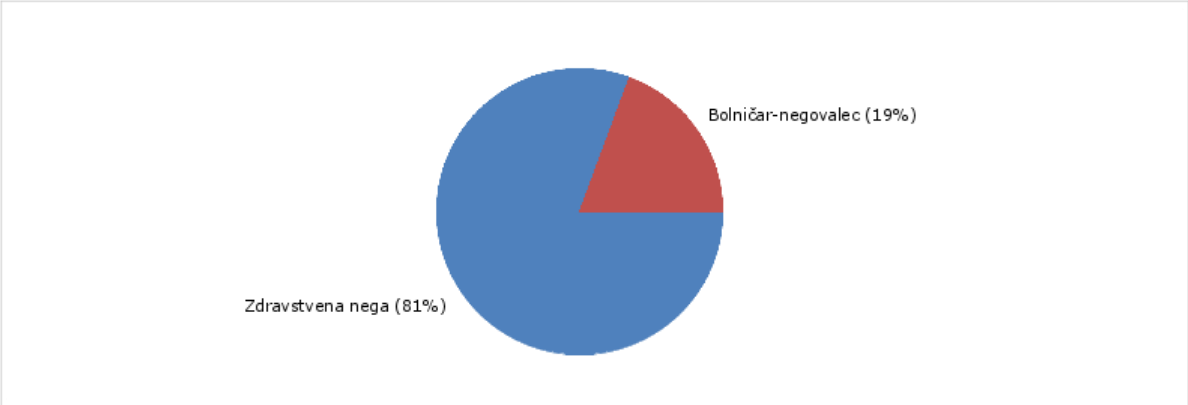
Več kot polovica dijakov (59 %) je bila v času anketiranja starih osemnajst let, kar pomeni, da se bližajo zaključku izobraževanja.

Graf 2: *Spol anketiranih*



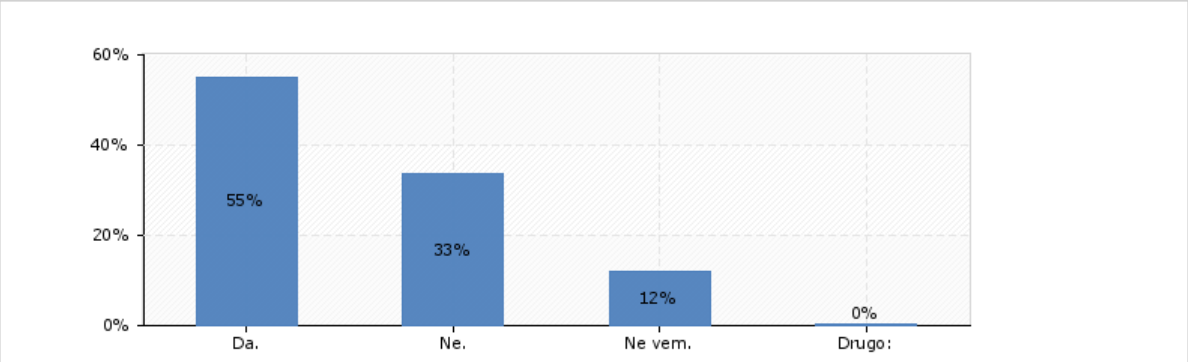
Anketiranih je bilo 82 % deklet in 18 % fantov. To kaže, da so poklici v zdravstveni negi in oskrbi tradicionalno ženski poklici, kar pomeni težjo fizično obremenitev ženske populacije.

Graf 3: *Program*



Večina anketiranih (81 %) se šola v programu zdravstvena nega, kar je pričakovano, saj je število vpisanih dijakov v program bolničar-negovalec manjše.

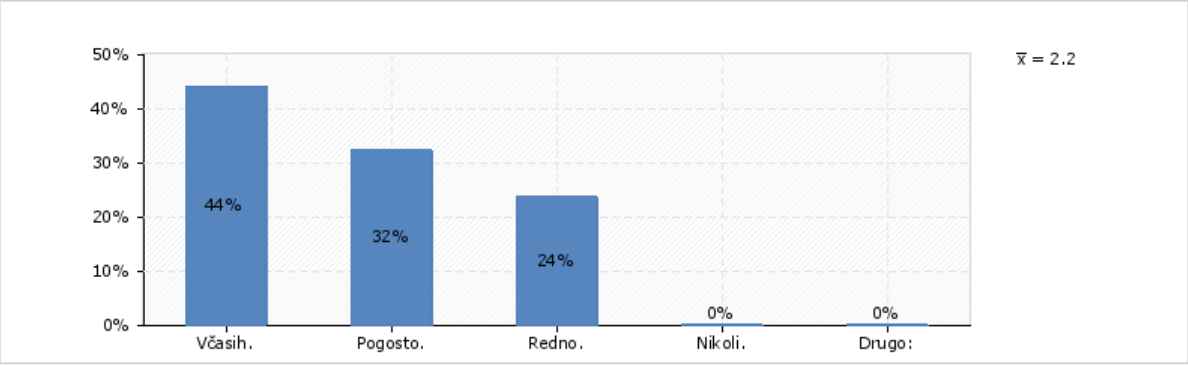
Graf 4: *Ste bili pred vpisom v srednjo šolo seznanjeni, da boste dvigovali težka bremena?*



Večina dijakov (55 %) je bila pred odločitvijo za poklic seznanjena z naravo dela v zdravstveni negi in oskrbi, še vedno pa jih veliko (45 %) ni bilo seznanjenih s tem ali pa tega ne vedo.

V preteklosti je bilo pred vpisom v program potrebno pridobiti zdravniško potrdilo o sposobnostih, danes se smatra, da to ni več potrebno.

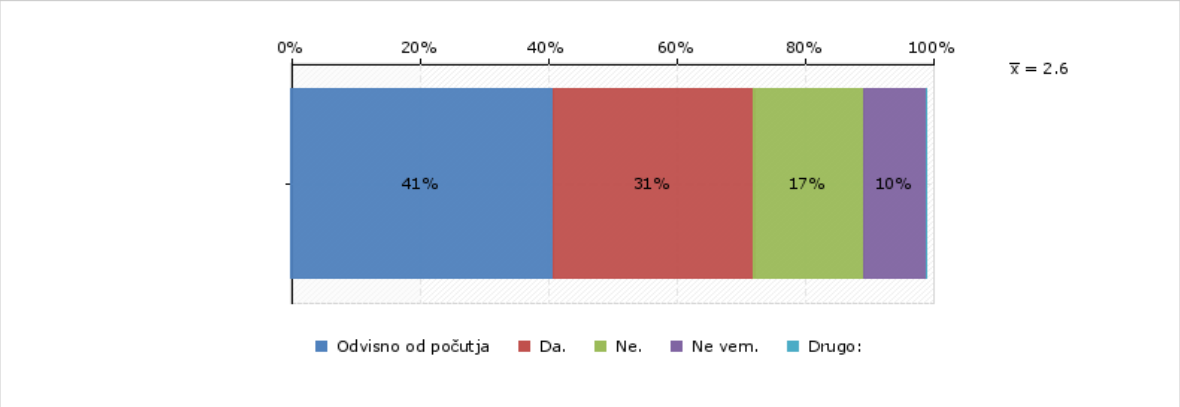
Graf 5: *Ali na praktičnem pouku v kliničnem okolju dvigujete težka bremena?*



24 % anketiranih pri praktičnem pouku v kliničnem okolju redno dviguje težka bremena, 44 % jih to dela včasih in 32 % pogosto. Pri praktičnem pouku ni dijakov, ki ne bi dvigovali težkih bremen.

Rezultati kažejo, da več kot polovica dijakov (56 %) redno ali pogosto dviguje težka bremena, kar za razvijajočo hrbtenico pomeni nevarnost za razvoj poškodb.

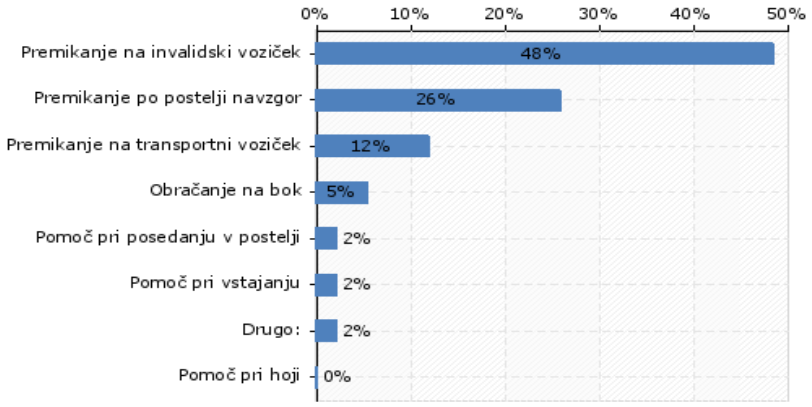
Graf 6: *Se počutite dovolj močne za dvigovanje in premikanje težkih bremen pri praktičnem pouku?*



Le tretjina dijakov (31 %) se čuti dovolj močne za dvigovanje težkih bremen. Po mnenju dijakov ima največ vpliva na fizično sposobnost njihovo trenutno počutje (41 %).

27 % dijakov navaja, da ne vedo ali se ne morejo odločiti, če so sposobni za dvigovanje in premikanje težkih bremen.

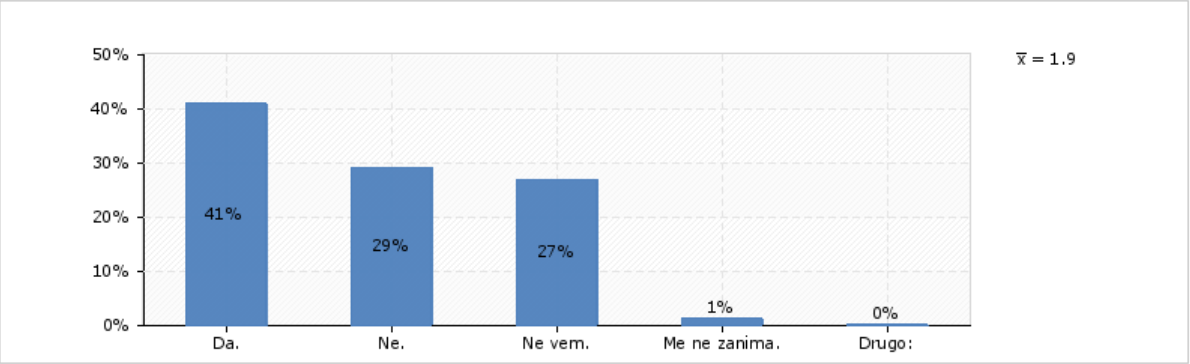
Graf 7: *Katero delo pri bolniku/varovancu predstavlja za vas največjo fizično obremenitev?*



Skoraj polovici dijakov (48 %) največjo fizično obremenitev predstavlja premikanje bolnika/oskrbovanca na invalidski voziček, na drugem mestu je premikanje po postelji navzgor (26 %), na tretjem pa premikanje bolnika/oskrbovanca na transportni voziček.

V domovih starejših občanov je veliko število oskrbovancev, ki uporabljajo invalidski voziček, kar pojasnjuje odločitev dijakov glede težavnosti dela pri praktičnem pouku.

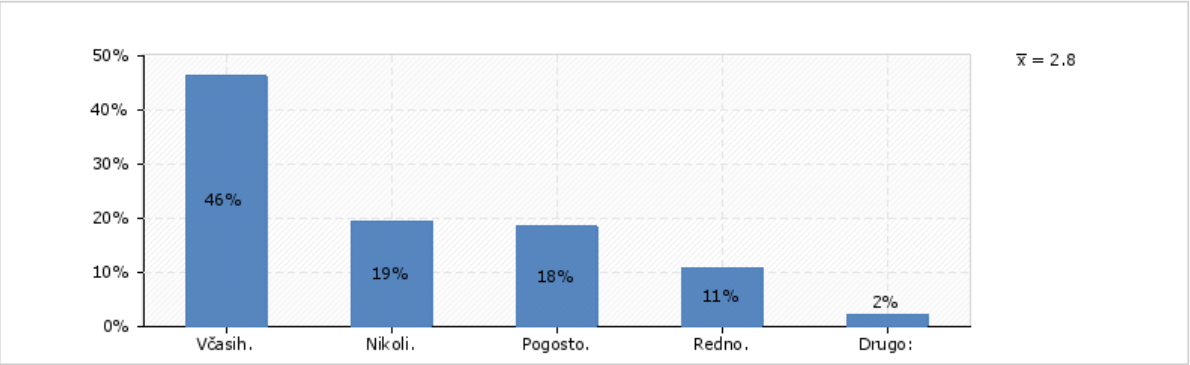
Graf 8: *Ali veste, kako težko breme glede na svojo telesno težo lahko dvignete?*



Le 41 % dijakov ve, kako težko breme glede na svojo telesno težo lahko dvigne, več kot polovica dijakov (57 %) pa tega ne ve ali jih ne zanima.

Podatek je zaskrbljujoč, glede na to, da se dijaki s podatkom seznanijo pri pouku. Kaže tudi na nezavedanje pomembnosti varovanja hrbtenice in preprečevanja poškodb v kasnejših letih.

Graf 9: *Ste pri opravljanju praktičnega pouka že kdaj imeli bolečine v hrbtenici?*

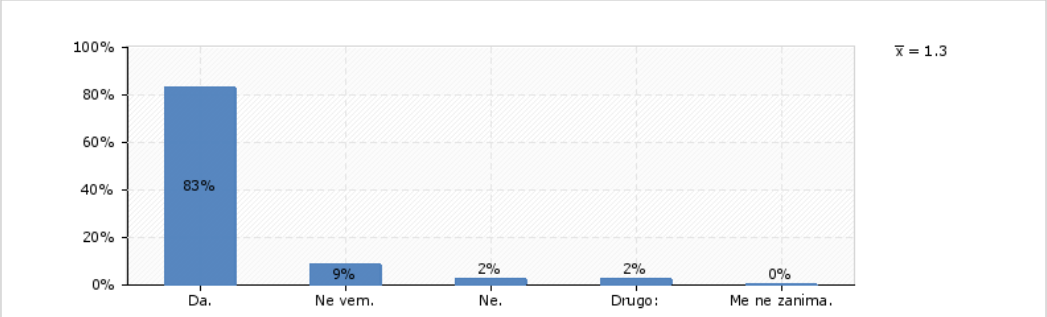


46 % dijakov navaja, da ima pri opravljanju praktičnega pouka včasih bolečine v hrbtenici, 19 % dijakov pogosto, 11 % redno, le 19 % še nikoli ni imelo bolečin v hrbtenici.

Podatek je zaskrbljujoč, saj se kar pri 75 % dijakov pri praktičnem pouku redno ali občasno pojavljajo bolečine v hrbtenici. Dejstvo je, da so ti dijaki kandidati za poškodbe hrbtenice v kasnejših letih.

Čas, ki ga mladi preživijo pred mobilnimi napravami in računalniki, odvzame pristen stik z vrstniki v naravnem okolju, kar ima za posledico premalo gibanja in prisilno držo. To se kaže v slabi kondiciji in telesni pripravljenosti mladih na težja fizična dela in zgodnje bolečine v hrbtenici.

Graf 10: *Poznate pristope premikanja bolnika/varovanca po načelih ergonomije?*

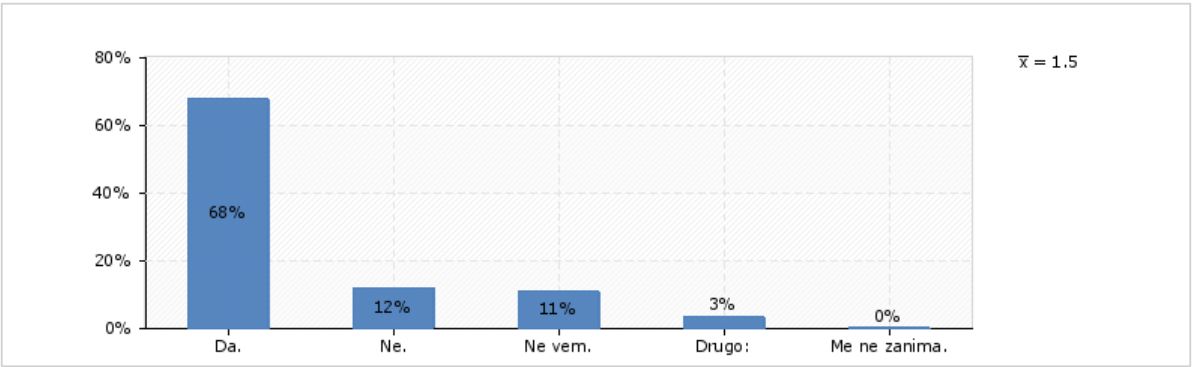


Pri praktičnem pouku v šoli se dijaki učijo premikanja bolnika/oskrbovanca po načelih ergonomije.

83 % dijakov navaja, da načela ergonomije pozna, 2 % jih ne pozna, 9 % pa tega ne ve.

Dober podatek je, da večina dijakov pozna ergonomske tehnike premikanja bolnika/varovanca in da ni nobenega dijaka, ki ga načela ne zanimajo.

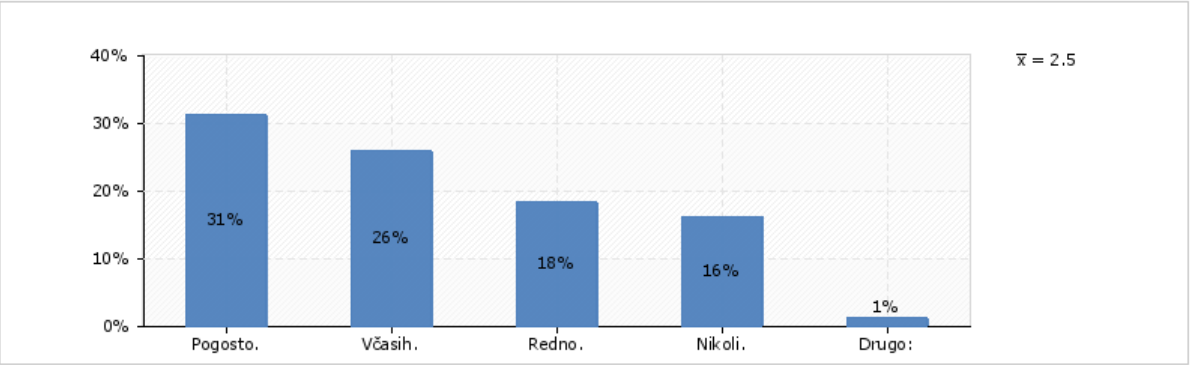
Graf 11: *Ali menite, da ergonomski pristop pri premikanju nepomične osebe lahko prepreči poškodbe hrbtenice v kasnejših letih?*



Skoraj dve tretjini dijakov (68 %) meni, da ergonomski pristop pri premikanju nepomične osebe prepreči poškodbe hrbtenice v kasnejših letih, 23 % dijakov pa tega ne ve ali se s tem ne strinja.

Podatek je vzpodbuden, saj kaže na večinsko doseganje ciljev učiteljev praktičnega pouka, ki dijakom posredujejo znanja in veščine po načelih ergonomije. Vseeno je potrebno razmisliti, kako motivirati 23 % drugače mislečih dijakov.

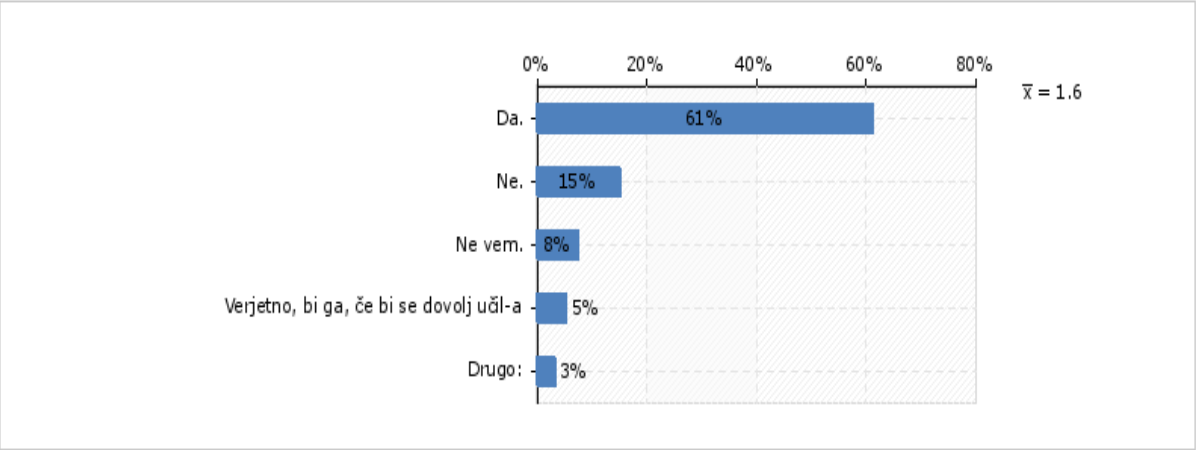
Graf 12: *Ali pri delu v kliničnem okolju uporabljate pripomočke za dvigovanje ali premikanje (rolo blazine, drseče vreče, amu lift)?*



Pri tehnikah premikanja bolnika/varovanca se lahko uporabljajo različni pripomočki. 18 % dijakov pripomočke redno uporablja, 31 % pogosto, 26 % včasih, 16 % dijakov pa nikoli ne uporablja pripomočkov za lažje dvigovanje.

16 % dijakov, ki nikoli ne uporabljajo pripomočkov za lažje dvigovanje, kaže na korelacijo z rezultati predhodnega vprašanja, kjer 12 % dijakov meni, da ergonomski pristop dvigovanja ne prepreči poškodb hrbtenice v kasnejših letih.

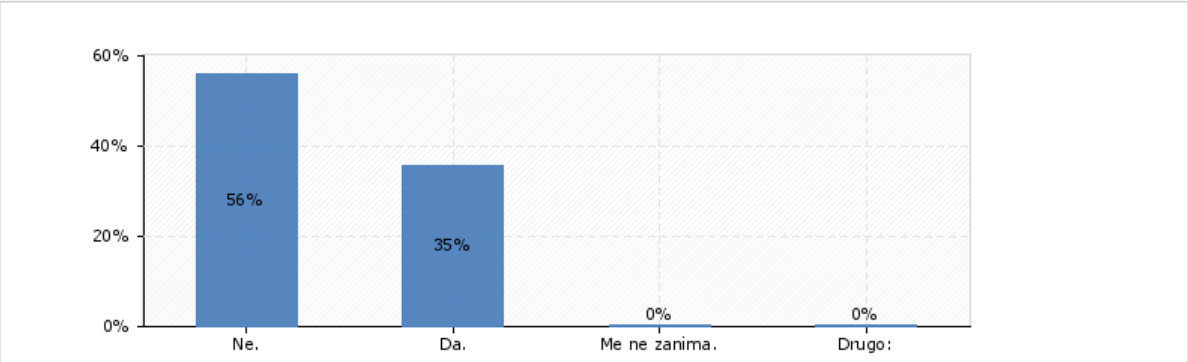
Graf 13: *Ali ste v času praktičnega pouka v šoli pridobili dovolj znanja o tehnikah premikanja bolnika/varovanca?*



61 % dijakov meni, da so pri praktičnem pouku v šoli dobili dovolj znanja o tehnikah premikanja bolnika/varovanca, 15 % dijakov meni, da niso pridobili dovolj znanja, 8 % jih tega ne ve, 5 % pa jih meni, da bi znali dovolj, če bi se učili.

Izziv za učitelje pomeni 23 % dijakov, ki znanja nimajo dovolj ali ne vedo, če ga imajo. Odstotek sovpada z odgovorom na vprašanje št. 11, kjer ravno toliko dijakov meni, da ergonomski pristop ne prepreči poškodb hrbtenice v kasnejših letih.

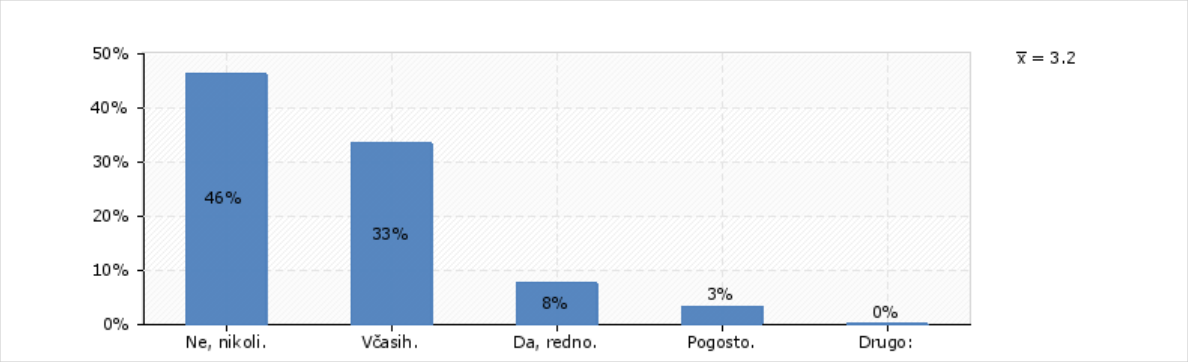
Graf 14: *Poznate zgoščenko – Tehnike premikanja bolnika/varovanca, ki smo ga pripravili na naši šoli?*



Na šoli imamo zgoščenko – Tehnike premikanja bolnika/varovanca, ki smo jo pripravili učitelji. Več kot polovica dijakov (56 %) pripomočka ne pozna, 35 % ga pozna.

Podatek kaže, da je potrebno bolj dosledno seznaniti dijake, da pripomoček na šoli obstaja in ga lahko uporabijo.

Graf 15: *Ali izvajate vaje za krepitev mišic hrbtenice?*



46 % dijakov nikoli ne izvaja vaj za krepitev mišic hrbtenice, 33 % včasih, 11 % redno ali pogosto. Podatek je pričakovan, saj mladi temu področju ne posvečajo posebne pozornosti. Kljub vsemu razveseljuje podatek, da 44 % dijakov redno, pogosto ali včasih izvaja vaje za krepitev mišic hrbtenice.

4. Zaključek

Poškodbe in bolečine v hrbtenici so vsakdanji spremljevalec velikega števila delovne populacije, problem se vse bolj manifestira tudi med mladimi. Sodobni način življenja je z vidika komunikacije, mobilnosti in dostopnosti informacij prinesel mnoge spremembe glede lažjega dostopa in uporabe, vendar tudi nekatere slabosti. Poleg odvisnosti od digitalnih medijev, zmanjšanja pristnih medosebnih stikov tudi fizično neaktivnost, kar ima negativen vpliv na zdravje lokomotornega aparata, predvsem hrbtenice. V šolah se trudimo privzgojiti mladim drugačno miselnost, zato pri pouku uporabljamo pristope, ki naj bi mlade vzpodbudili k drugačnemu razmišljanju in uporabi ergonomskega pristopa tudi v prostem času.

Dobljeni rezultati kažejo, da skoraj polovica mladih pred vpisom v srednjo šolo ni seznanjena, da bo potrebno dvigovanje težkih bremen. Mladi včasih izbirajo srednjo šolo kot prehodno obdobje, ker želijo nadaljevati študij na drugih programih. Vendar jim vedno ne uspe in mnogi opravljajo pridobljen poklic. Razvidno je, da več kot polovica dijakov pri praktičnem pouku redno ali pogosto dviguje težka bremena, kar za hrbtenico, ki se še razvija, pomeni obremenitev in večjo možnost kasnejših poškodb. Dovolj močna za dvigovanje težkih bremen se počuti le tretjina dijakov, večina pa to pogojuje s trenutnim počutjem. Največjo fizično obremenitev za dijake pomeni premikanje nepomične osebe na invalidski voziček. Obstajajo ergonomski pripomočki, ki jih pri premikanju ali dvigovanju redno uporablja skoraj četrtina dijakov, več kot polovica pogosto ali včasih, 16 % dijakov pa nikoli. Na šoli pri praktičnem pouku poučujemo in uporabljamo metode dela po načelih ergonomije. Večina dijakov pozna načine premikanja bolnika/varovanca po načelih ergonomije, več kot polovica dijakov meni, da so pridobili dovolj znanja in spretnosti za uporabo načel v kliničnem okolju, tretjina jih za dodatno učenje uporablja učni pripomoček zgoščenko – Tehnike premikanja bolnika/varovanca. Večina dijakov navaja, da so pri opravljanju praktičnega pouka že imeli bolečine v hrbtenici, vendar jih le malo več kot tretjina ve, kako težko breme glede na svojo telesno težo lahko dvignejo. Rezultat kaže na nezavedanje možnih težav v prihodnosti, kljub temu se jih veliko zaveda, da ergonomski pristop prepreči poškodbe hrbtenice v kasnejših letih. Na področju preventive je dejavnih več kot tretjina dijakov, žal pa jih skoraj polovica na tem področju ni dejavna.

Rezultati so deloma zadovoljivi, pomenijo pa izziv učiteljem za motivacijo tistih, ki niso prepričani, da je varovanje hrbtenice ključnega pomena za življenje in delo v poznejših letih.

5. Viri in literatura

Bilban, M. (1999). *Medicina dela*. Ljubljana: Zavod za varstvo pri delu

Malcom, J. (2013). *Bolečine v križu*. Ljubljana: eBesede, d. o. o.

Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. (2011). *Proč z bolečinami v hrbtu*. Priročnik z osnovnimi informacijami in navodili. Ljubljana: Littera picta, d. o. o.

Levovnik, D. (2014) *Ergonomija*. Ljubljana: Združenje delodajalcev obrti in podjetnikov Slovenije Par, L. (2007) *Ergonomija v zdravstveni negi, s poudarkom na fizičnih obremenitvah* . Zbornik predavanj s strokovnega seminarja Varno in prijetno delovno okolje – zadovoljstvo starostnika in medicinske sestre. Čatež ob Savi: Zbornica zdravstvene in babiške nege

Fink, A., Kobilšek, P. (2012). *Zdravstvena nega pacienta pri življenjskih aktivnostih*. Ljubljana: Grafenauer, d. o. o.

Raziskave o bolečinah v hrbtenici. (elektronski vir). Pridobljeno s http://www.zdravstvena-nega.mddsz.gov.si/INDEXC049.HTM?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=32 (Dostop 11. 9. 2019)

Kratka predstavitev avtorice

Blažena Berus je učiteljica praktičnega pouka na Srednji zdravstveni in kemijski šoli na Šolskem centru Novo mesto. Poučuje strokovne predmete v poklicnem, srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju. V šolstvu je zaposlena približno petindvajset let. Je avtorica in soavtorica strokovnih člankov, učnega pripomočka (zgoščenke – Tehnike premikanja bolnika oz. varovanca) pod mentorstvom Virpi Wegge s Finske. Je aktivna udeleženka znanstvenih in strokovnih konferenc in mentorica dijakom na državnem tekmovanju iz stroke. Pri delu se stalno strokovno izpopolnjuje in nadgrajuje svoje znanje.

Z razteznim vajami pri praktičnem pouku do boljše koncentracije

With Stretching Exercises in Practical Lessons to Better Concentration

Jože Korošec

Šolski center Ljubljana

Povzetek

Gibanje je eden od osnovnih načinov in pogojev za razvoj stikov z okolico. Prinaša vrsto pozitivnih koristi tako telesnih kot duševnih. Učitelji se srečujemo z različnimi dijaki glede na njihovo aktivno sodelovanje med poukom. Pomankanje gibanja, pozornosti se kaže pri praktičnem pouku, kjer so ure strnjene, večinoma individualno prilagojeno delo, samo en odmor, ki je daljši. Pomembno je, da znamo dijakom prikazati, kako pomembno je gibanje med poukom. Zato smo se učitelji praktičnega pouka povezali z učitelji športne vzgoje, kjer so proučili prisilne drže, konstantne gibe pri praktičnem pouku ter svetovali primerne vaje. V praktični pouk smo uvedli dva krajša odmora, kjer smo z dijaki izvedli različne raztezne vaje glede na poklic za katerega se izobražujejo. Rezultati so pokazali, da raztezne vaje izredno dobro vplivajo na dijakovo koncentracijo, motivacijo, prispevajo k večji energiji, večji produktivnosti, večji samozavesti, prispevajo k zmanjšanju konfliktov, lažje delajo v skupini, bolj so zadovoljni ter posledično ozaveščamo mladostnike o pomenu gibanja, ki prispeva k izboljšanju psihične in fizične kondicije in s tem pripomoremo tudi k zmanjšanju poklicnih poškodb. Takšno miselnost želimo, da mladostniki prenesejo na delovna mesta, kjer bodo zaposleni in tako bodo prispevali k kvalitetnejšemu življenju.

K*ljučne besede:* dijak, gibanje, koncentracija, mladostnik, praktični pouk, učitelj.

Abstract

Exercise is one of the basic ways and terms for the development of contacts with the surroundings. It brings a number of positive benefits of body and mind. Teachers meet different students according to their active cooperation during classes. The lack of exercise and attention is reflected at practical class, where the hours are compact, work is mostly individually adapted and there is only one break, which is longer. It is important that we show students how important the movement is during the lesson. For this reason, teachers of practical classes have connected with teachers of physical education, where they studied compulsive postures, constant movements during practical class and suggested appropriate exercises. At practice class, we introduced two shorter breaks where we carried out stretching exercises with the students in relation to the profession they study. The results showed that stretching exercises have a very good influence to the student's concentraction, motivation, they contribute to higher energy level, higher productivity, better self-confidence, contribute to reducing conflicts, make group work easier, they are more satisfied and consequently we raise awareness among young people about the importance of exercise, which contributes to improving physical and mental fitness, and therefore help to reduce occupational injuries. We want that adolescents transfer this kind of mentality to their workplaces and in this way contribute to a better quality of life.

Key words: adolescent, concentraction, exercise, practical class, student, teacher.

1. Uvod

Gibanje je eden od osnovnih načinov in pogojev za razvoj stikov z okolico, prinaša vrsto pozitivnih koristi tako fizičnih kot psihičnih. Številne znanstvene raziskave kažejo, da je redna vadba varovalni dejavnik zdravja. Z redno telesno dejavnostjo zmanjšamo ogroženost za bolezni srca in ožilja, sladkorne bolezni, previsokega krvnega tlaka, zvečanih maščob v krvi in s tem zmanjšamo obolevnost. Za zdravje potrebujemo uravnoteženo, varno in učinkovito telesno dejavnost, ki naj bo tudi primerna za vsakega posameznika. Vse več različnih obolevnosti je zaradi narave dela, ki ga narekuje različni poklici. Ugotavljamo, da se v izobraževalnih ustanovah kot je predšolska vzgoja in osnovnošolska vzgoja veliko ukvarjajo z gibanje, kar pa v poklicnih in srednjih šolah tega malo manj. Res je, da imajo dijaki športno vzgoja vsaj dva do trikrat tedensko, pa vendar je za mladostnikovo gibanje to premalo. Predvsem je pomembno tudi, da imajo dijaki možnost gibanja med praktičnem poukom, kjer so strnjene ure in v večini prisilne drže, sedenje, delo v stoje pri izvedbi različnih vaj. Učitelji praktičnega pouka smo podali predlog, da bi med praktičnem poukom uvedli raztezne vaje, ki jih izvaja učitelj z dijaki. Raztezne vaje smo pripravili skupaj z učitelji športne vzgoje za vsak poklic posebej.

2. Motivacija

Motivacija je duševni proces, ki s pomočjo različnih motivov ali teženj, ki so lahko potrebe, vrednote, želje, ideali ali nagoni, vodi vedenje ljudi in jih usmerja k določenim ciljem. Znanstveniki motivacijo definirajo kot splošno pripravljenost do neke izvedbe. Pri motivaciji v psihološkem smislu pa gre za vztrajno vedenjsko težnjo, ki jo človek skuša doseči. Človek mora biti najprej motiviran notranje, nato pa pride do motivacije z zunanjimi dejavniki .Motivacijski procesi potekajo zavedno ali nezavedno in sicer, ko se v človeku sproži neka potreba, ki jo moramo zadovoljiti. Za učenje potrebujemo motivacijo. Ko se učimo in nas neka stvar zanima, se o njej pozanimamo, razmislimo in si jo poskušamo zapomniti tisto, kar se nam zdi pomembno. Pri tem smo zelo vztrajni in navadno nam to tudi uspe. Pravijo, da smo pri tem motivirani. Če pa učenje nečesa, za kar mislimo da ne bomo zmogli ali bi zahtevalo preveč napora, sploh ne lotimo ali pa svoj namen hitro opustimo, takrat pravimo, da nam zmanjka motivacije za vztrajanje na učni poti in premagovanju ovir.

3. Za motiviranje drugih moramo biti motivirani tudi sami

Motivacija učiteljev pomeni razumeti, kaj jih spodbuja in žene k dobremu delu. Rezultati pri tem pa so dobro in kakovostno delo. Za motivacijo sta značilna dva pomena. Motivacija kot eno od strategij managementa ter motivacija iz psihološkega koncepta, ki se nanaša na notranje mentalno stanje. Motivacijo pri zaposlenih lahko povečamo z oblikovanjem dela, pri tem povečamo delavne rezultate sodelavcev. Učitelji se med seboj lahko spodbujajo, dogovarjajo, podajajo ideje in s tem pripomorejo k izboljšanju in kvalitetnejšemu podajanju snovi. Učitelji so na tak način bolj motivirani in verjamejo v boljše rezultate. Dobri delavni rezultati in zadovoljstvo pa pozitivno spodbujata drug drugo. Vemo da so mladostniki lahko sposobni koncentracije od 10 do 20 minut, potem samodejno pride do razpršitve in nihanja pozornosti, zato mora biti naše poučevanje dobro organizirano, načrtovano in pripravljeno, ustrezno izvedeno, prilagojeno skupini oziroma posamezniku.

4. Pomen gibanja otrok

Že za predšolsko dobo otrok je gibanje temelj za gibalni in funkcionalni razvoj vsakega otroka. Redno in zadostno gibanje je še posebej pomembno pri otrocih in mladostnikih, saj vpliva na njihov celostni razvoj. Pri otroku, ki se bo redno in dovolj gibal, bo to pozitivno vplivalo na razvoj in zdravje kosti in sklepov, mišic, motoričnih sposobnosti (hoja, tek, skakanje, poskakovanje, preskakovanje, plezanje, metanje) ter na razvoj finomotoričnih sposobnosti, ki jih otrok potrebuje za pisanje in risanje. Gibanje tako vpliva na vsa področja razvoja otrok: spoznavni, socialni razvoj, razvoj govora, osebnosti. Vpliva na hitrost odzivanja, zbranost, samospoštovanje, samozavest. Večina otrok se z veseljem vključuje v vodene in spontane športne dejavnosti. Starši otroka lahko spodbujajo, spremljajo njegov telesni razvoj. Telesna dejavnost pozitivno vpliva tudi na razvoj kognitivnih sposobnosti. Kot so pokazale raziskave, si otroci, ki so gibalno zelo aktivni, prej in lažje zapomnijo novo snov, lažje sledijo pouku v šoli in imajo boljšo sposobnost koncentracije, poleg tega pa za šolsko delo porabijo manj časa kot drugi otroci. Vse to pa je v pomoč tudi učitelju, da lažje izvede učno snov. Redna dejavnost pa vpliva tudi na splošno dobro počutje otrok in mladostnikov. 2 V kombinaciji z ustrezno prehrano pa redna telesna dejavnost varuje tudi pred prekomerno težo. Gibalne aktivnosti spodbujajo vse izobraževalne ustanove. Tako je pomembno, da z določenimi vajami med praktičnem poukom preusmerimo pozornost za kratek čas drugam. Seveda pa je pomembno, da te vaje izvajamo pravilno, če želimo, da bo učinek dober, ker pri nepravilni izvedbi lahko naredimo telesu škodo.

5. Odnos otrok in mladostnikov do gibanja

Vrsta različnih dejavnikov vpliva na to, ali se bo otrok gibal ali ne ter v kolikšni meri. Poleg otrokovih predispozicij je pomembno tudi njegovo zanimanje za gibanje, veselje do gibanja, občutek, da je sposoben izvajati določene gibe oziroma vaje, pomembno pa je tudi okolje, ki lahko otroka pri gibanju spodbuja ali zavira. Mlajši otroci se gibajo predvsem zaradi naravne potrebe po gibanju, ki pa z leti upada. Mlajši otroci se gibajo zelo spontano in gibalna aktivnost je tudi eden najpomembnejših načinov, s pomočjo katerega spoznavajo svet okoli sebe. Starejši otroci in mladostniki imajo rajši strukturirano in organizirano obliko telesne dejavnosti, kot so različni programi v okviru športnih klubov, športnih društev, šolskih krožkov … Otroci in mladostniki se vključujejo v organizirane oblike telesne dejavnosti zaradi ustvarjalnosti, uspeha, veselja, zabave, druženja z vrstniki in sklepanja novih prijateljstev, zaradi učenja novih veščin oziroma spretnosti. V izobraževalnih ustanovah spodbujamo mladostnike k čim večji telesni aktivnosti, ker pa so mladostniki v srednješolskih klopeh tudi uporniški je včasih težko jih motivirati za delo. Zato morajo biti učitelji pri svojih urah iznajdljivi, da uspejo snov predstaviti na dijakov prijazen in učinkovit način. Z učitelji športne vzgoje smo pripravili kratke odmore pri praktičnem pouku pri katerih izvedemo vaje za boljšo koncentracijo, več energije in boljšega počutja. To so predvsem vaje ramenskega obroča in spodnjih okončin, ki so najbolj izpostavljeni zaradi prisilne drže in konstantnih gibov v določeno smer.

6. Sklep

Pri podajanju snovi je učitelj tisti, ki mora poskrbeti, da dijake motivira in usmerja njihovo pozornost, da bodo v procesu poučevanja aktivni. Učitelj je tisti, ki dijake pouči, kako naj usvajajo praktične spretnosti, dijakova dolžnost pa je, da se podano snov uči in nauči. Učitelj je tudi tisti, ki dijake vzgaja, jih vzpodbuja in poleg znanja, ki ga mora dijak usvojiti, ga

usmerja, pouči, kako pomembno je za smo delo, da je v dobri fizični in psihični kondiciji. To lahko dosežemo z drobnimi vajami, ki so izredno pomembne za naše telo. S tem dosežemo večjo koncentracijo na delovnem mestu, večjo samozavest, več energije, večje zadovoljstvo, večjo fleksibilnost.

7. Literatura

Koprivnikar, H., (2008) Telesna dejavnost pri mladih v Sloveniji in v svetu. V: Kostanjevec, S., Torkar, G., Gregorič, M., Gabrijelčič, M., (ur.). Zdrav življenjski slog srednješolcev. Priročnik za učitelje (str. 48–54). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.

Ostroff, W. L. 2012. Understanding How Young Chlidren Learn. E-knjiga. The importance of Sports for Children. 2015. Novak Djokovic fundation. https://novakdjokovicfoundation.org/the-importance-of-sports-for-children/.

Parovel, I., 2006. Motivacija učiteljev za delo in izobraževanje v osnovnih šolah v občinah Koper, Izola in Piran. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru: Fakulteta za organizacijske vede. https://dk.um.si/Dokument.php?id=592

Vauhnik, S., 2008. Skrivnosti motivacije. http://www.vko.si/Spela_Vauhnik_Motivacija_in_samomotivacija.pdf

Zurc, J., (2008). Biti najboljši: pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost. Radovljica: Didakta

Wildova, R. in Kropačkova, J. 2014. Early Childhood Pre-reading Literacy Development. Science Direct. Procedia – Social and Behavioral Sciences 191, str. 878-883.

Kratka predstavitev avtorja

Jože Korošec je učitelj praktičnega pouka in zaposlen na ŠC Ljubljana. Po izobrazbi je komunalni inženir. Kot učitelj praktičnega pouka se srečuje s težavami, kako motivirati dijake za delo ki poteka sedem šolskih ur skupaj.

Literatura in ples sta lahko brat in sestra

Literature and Dance can be Brother and Sister

Alenka Šalej

Šolski center Velenje, Gimnazija
alenka.salej@scv.si

Povzetek

Kulturno-umetnostna vzgoja ni samo dopolnilo vzgojno-izobraževalnemu delu, ampak se mora z njim povezovati tako na učnospoznavni (in učnoprocesni) kot psihološkorazvojni ravni. Obšolske dejavnosti različnih vsebinskih področij so tako neposredno vključene v učno-didaktični proces s ciljem, da so dijaki v njem ustvarjalno udeleženi. V Uvodu prispevka je predstavljeno izhodišče za izbiro pripravljene teme o povezavi besedne in plesne (baletne) umetnosti. Balet v naši šoli ni vključen v izobraževalni kurikul, je pa ena od enakovrednih in na nacionalni ravni zelo uspešnih umetnostnih zvrsti, zato je prav, da ga učitelji, ki so povezani s katerim koli učenjem umetnosti, poskušajo umestiti v prostoizbirne vsebine zaradi sorodnosti vsebin in omogočijo vsaj informativno spoznavanje v obliki obiskov predstav. V Izvedbi primera dobre prakse je predstavljen poudarek na motivaciji za izbiro in ogled teh vsebin, pri čemer je pomembno navdušenje mentorja samega in njegova vizija vključevanja v posamezne kurikularne vsebine njegovega predmeta. Tako je ob učiteljevi motivaciji (ta ob besedni predstavitvi vsebuje tudi oglede odlomkov na spletu) predstavljena tudi motivacija z govornim nastopom dijakinje o razvoju plesa ali baleta kot enim od didaktičnih ciljev pouka materinščine, evalvacija po ogledu pa kot izhodišče za pouk posameznih učnih enot besediloslovja (ocena, komentar). V povezavi s tem je naveden primer zapisa komentarja po ogledu ene od predstav, ki vključuje tudi povezave s temeljnimi cilji vrednotenja literarne umetnosti. Nazadnje so predstavljeni rezultati ankete dijakov zadnjih dveh letnikov, ki se udeležujejo teh ogledov. Strokovno povzete ugotovitve le-te v Zaključku so potrditev o izpolnjevanju tako učnospoznavnih kot vzgojnih ciljev dejavnosti.

Ključne besede: kulturno-umetnostna vzgoja, literatura in ples (balet), motivacija, psihološkorazvojni cilji, učnospoznavni cilji.

Abstract

Culture and art education is not only a complementary programme in teaching. It must be interlaced with the programme on both cognitive as well as psychologically developmental level. Extracurricular activities from different subject matters are directly included in a teaching process so that students take part in it in a creative way. The Introduction presents the viewpoints om choosing the topic so that the arts of word and dance are interlaced. In Slovenian schools, ballet is not a part of a state curriculum even though it is one of the very successful art categories on the state level. That is why it is important that teachers include arts in the optional programmes due to strong affinities and cultural content and enable students to visit the performances and achieve at least very basic knowledge of performing arts. Further on, an example of good practice is presented focusing on motivation for the choice of performance which is strongly motivated by the interest of the mentor/and their vision how to interlace the performance in the curriculum. Following the teacher's motivation, (which arises interest with students by presenting video spots) there is a speech prepared by a student that deals with the development of dancing or ballet as one of the didactic aims of teaching mother-tongue. The performance is followed by evaluation of analysis which presents the starting point for teaching functional writing (evaluation, commentary). A good practice example is added in which connections among basic objectives of evaluating literary art is presented. Further on, the results of a questionnaire handed out to students of

the 3rd and 4th grade (17, 18 years old) are presented before the conclusion. In the conclusion, the results of meeting cognitive and educational aims are presented.

Key words: Cognitive objectives, culture and art education, literature and dance (ballet), motivation, psychological developmental objectives.

1. Uvod

Učno-vzgojno delo učitelja na kateri koli stopnji je poleg pouka povezano z mnogimi obšolskimi dejavnostmi, projekti, promocijskimi dejavnostmi šole, zahtev sodobnega časa – »večnega učenja učitelja«, sodelovanjem z lokalno in širšo skupnostjo, različnimi ustanovami. Od učiteljev slovenščine se tako pričakuje, da sodelujejo tudi z gledališkimi hišami, kar je po naravi stroke in tradiciji nekako logično in samoumevno. Od učiteljev po letih izkušenj in gledanju različnih postavitev je to sicer pričakovano, a v nekem pogledu že zasičeno ali vsaj ozko. Zato je možnost širjenja pogleda v druga umetnostna področja, kot so ples (balet), različna glasbena področja, muzikal, modernejše umetniške postavitve …, v današnjem času velika obogatitev. To sicer zahteva širši didaktični in učnoprocesni pristop in povezovanje predmetov (medpredmetne povezave), interdisiplinarnost, hkrati pa pri izbiri in osmišljanju teh vsebin za vključevanje v učni proces zahteva od mentorja širjenje izobrazbe in zmožnost prenosa – povezovanja z njegovo primarno stroko, predvsem pa, da v njej najde tiste (take) elemente vsebin (tudi če so iz nabora učenčevih obšolskih ali prostoizbirnih), ki jih lahko vključi v svoj kurikul (Učni načrt za SLO, 2010).

Na gimnaziji ŠC Velenje poleg programa splošne gimnazije (in v okviru te še športni oddelek) izobražujemo tudi program umetniške gimnazije – glasba in likovna smer (kombiniran oddelek). Tako lahko učitelji splošnoizobraževalnih predmetov veliko vsebin povezujemo z njihovimi umetniškimi strokovnimi predmeti. Kulturno-umetnostna vzgoja je namreč tisto področje, ki smo (sem) mu v vzgojnem procesu učitelji družboslovnih in humanističnih predmetov še posebej zavezani(a).

Iz nabora dejavnosti, ki jih v okviru kulturno-umetnostne vzgoje izvajam(o) na šoli, predstavljam dejavnost, ki jo negujem že več kot 20 let. V okviru obiskov različnih gledaliških hiš (predstav za maturo, muzikalov v Mestnem gledališču) namreč v SNG Maribor obiščemo tudi vse baletne predstave, ki jih postavita na oder njihova hišna in mednarodno priznana koreografa Edvard Clug in Valentina Turcu. Klasični in sodobni balet sta za otroke, ki ne živijo v obeh mestih z matičnima profesionalnima baletnima hišama, resnično redka priložnost (samo posamezniki poznajo klasiki Hrestač in Labodje jezero), da spoznajo to vrsto umetnosti – ne glede na to, da imamo tudi v našem mestu različne plesne skupine, ki negujejo sodobnejše plesne zvrsti. Po drugi strani pa vemo, kakšni stereotipi o baletu so še živi iz nekega drugega duha časa, zlasti v tako industrijsko-proletarskem in nacionalno mešanem okolju, kot je Velenje. Širitev obšolskih izbirnih vsebin na to umetnost so spodbudile predstave omenjenih koreografov, ki so nastale po literarnih predlogah iz učnih načrtov za slovenščino – Romeo in Julija, Jevgenij Onjegin, Smrt v Benetkah in izbirno Clugov Peer Gynt, izziv pa je bil predvsem, kako dijake navdušiti tudi za ogled zelo avtorskih projektov, kako jih motivirati, da z opazovanjem nebesedne umetniške govorice – giba – le-to povežejo z literarno predlogo, ki so jo spoznali in brali pri pouku, ali drugim ozadjem teh plesnih projektov. Ker umetnost pojmujem zelo celostno (zanimajo me vse zvrsti in jih spremljam), poskušam te umetniške dogodke in znanje o kriterijih v literarni umetnosti aplicirati (vsaj laično) tudi na to področje. In ker šola za 21. stoletje zahteva čim bolj aktivne pristope dijakov v procesu učenja, lahko za pripravo na te oglede vključim dijake, ki jim je ples intenzivna obšolska dejavnost.

V okviru pouka slovenščine lahko take vsebine poleg književnosti vključimo v druge didaktične vsebine – tako so vsebine govornih nastopov prepuščam dijakovi izbiri in predstavijo področje, ki je v njegovem interesu spoznavanja, pri pouku besedilnih vrst pa obisk takšne predstave vključimo v poskus učenja nekaterih besedilnih vrst. Ta izkušnja je tako predstavljena v tem prispevku. Dijaki umetniške gimnazije (glasbene in likovne) pa lahko to izkušnjo spoznavanja prenesejo tudi na področje svojih strokovnih predmetov.
Ob koncu leta v 3. in 4. letniku je bila z anketo opravljena še evalvacija. Najpomembnejše ugotovitve so predstavljene povzeto.

2. Izvedba primera dobre prakse

2.1 Motivacija je ključna

Motiviranje dijakov za vključevanje v prostoizbirne dejavnosti je zelo pomembno, saj je nepoznavanje področja glavni razlog za nevključevanje. Zato je naloga mentorja, da v njih vzbudi zanimanje in željo po odkrivanju nečesa, česar še ne poznajo. Je pa dejstvo, da če mentor sam nima te motivacije – želje po spoznavanju (tudi zanj) drugih področij in vzbujanju le-tega pri dijakih, to samo po teoriji težko stori. Učitelj mora znati navdušiti, to pa lahko, če je navdušen sam (Marentič Požarnik, 2018). Praksa dejavnosti pa kaže tudi, da so po uspelih dogodkih zelo pomemben motivator drug drugemu dijaki, učenci sami. In tako se »glas« hitro razširi tudi pri tistih, ki jih mentor ne uči, da se udeležujejo. Ne nazadnje tudi sodobna tehnologija – splet (Youtube) z odlomki predstav – omogoča, da se ob šolski predstavitvi v razredu in pogovoru o tem za udeležbo lažje odločijo. Tudi vsebine, ki z nekega drugega zornega kota – v našem primeru plesne umetnosti, baleta – podpirajo učne vsebine obveznega kurikula, prispevajo pomemben dejavnik za vzbujanje želje in odločitev. Zato ne sme biti zadržek žrtvovati kdaj kakšno uro izključno spoznavanju nekega novega področja, tudi če ni učiteljeva osrednja stroka, predvsem pa se je treba zavedati, da vsaka takšna izkušnja bogati in širi ne samo konkretne učno-spoznavne cilje, ampak tudi vzgojne, širše kulturno-umetnostne, tudi spoznanja o osebnostni rasti (o tem v rezultatih ankete). S tem in v tem sledi tudi načelom celostne pedagogike (Rifel, 2018) in nacionalnim smernicam, ki so jih pripravili člani in članice Razširjene medpredmetne skupine z kulturno vzgojo na Zavodu RS za šolstvo spomladi 2009 (Bucik, Požar Matijašič, Pirc, 2011).

2.2 Učenec uči

Pri pouku slovenščine dijaki v okviru učnega načrta izvajajo tudi **govorne nastope**. Za le-te ni nujno, da so izbrane vsebino izključno povezane z vsebinami, ki so del učnega načrta pouka literature oz. jezikovne teorije, zato lahko da učitelj pri izbiri dijaku prosto pot – tako lahko izkoristimo metodično-didaktične cilje (Učni načrt za SLO, 2010), da učenci sami predstavijo stvari, ki so njihove interesne dejavnosti, »najmočnejša« točka zanimanja (npr. športniki svoje panoge, umetniki različne biografije avtorjev, slik, skladb …). Tako se dijak/inja, ki trenira ples, z veseljem loti raziskovanja svojega interesnega področja tudi v literaturi: preuči zgodovino, smeri plesa in baleta, znamenite osebnosti, v predstavitev lahko vključi posnetke na spletu, tudi lastne (če so ravno v kakšnem procesu) in jih predstavi sošolcem in učitelju na govornem nastopu, pri tem pa hkrati opravi tudi motivacijo za obisk določene plesne predstave. S tem razvijamo lastno dejavnost v odkrivanju in raziskovanju teme. Pomembno je, da iz svojega zornega kota in izkušnje (lahko tudi praktično pokaže) razloži oz. predstavi bistvene značilnosti in razlike med plesnimi tehnikami in smermi, ponazori npr. zahtevnostne stopnje,

razlike v estetikah, tudi prelomne osebnosti v zgodovini razvoja … (slika 1). Takšna ponazoritev kratko pred obiskom je pomembna, ker so spoznanja še živa (sploh, če so podprta s posnetki primerov) in se nepoznavalci lahko osredotočimo na ta nova izhodišča. Izkušnje potrjujejo, da je to zelo dobrodošlo. Pri vsebinah baleta, ki so povezane s konkretno literarno predlogo, pa je pri pripravi pomembna vsebinska osvežitev zgodbe ali sploh predstavitev le-te, če pri pouku še ni bila obravnavana (tako je bilo za Smrt v Benetkah, Jevgenij Onjegin) – to vedno opravimo pri uri ali na avtobusu na poti v gledališče. Dopolnitev priprave in motivacija je tudi možnost ogleda filma po literarni predlogi.

Pri govornem nastopu je pomemben tudi odziv nastopajočega po predstavitvi, da pojasni, odgovori na dodatna vprašanja sošolcev, učitelja. S tem si poleg urjenja govornih kompetenc in izpolnjevanja ciljev o ustreznem načinu predstavitve besedilne vrste utrjuje tudi svojo samozavest in pridobi priznanje, kar je pomembno tudi za psihološki vidik njegovega razvoja. Sošolci imajo drug do drugega manj zadržkov v pogovoru in spraševanju o posameznih elementih vsebine, učitelj sedi med njimi kot učenec in samo usmerja pogovor do cilja.



Slika 1: Predstavitev plesa (del diapozitivov, Powerpoint), govorni nastop dijakinje Anje Z.

2.3 Močne vtise z dogodka se učimo ubesediti

Odlični umetniški dogodki puščajo sledi; o njih se med dijaki govori – po hodnikih, med malico, v parku … (seveda o prvih občutkih že na poti domov. Včasih je kar nekaj časa zgovorna tišina …). In seveda obvezno po prihodu v šolo pri uri evalvacije.

Vsi se lahko strinjamo, da je tako specifično umetnost, kot je ples – balet, brez ožjega poznavanja umetnosti, njenih strokovnih izrazov, kriterijev vrednotenja, izkušenj, tudi branja tovrstnih novinarskih člankov zelo težko ubesedovati. Pri tem se lahko opiramo izključno na občutke, estetske vidike (če ne kar okus), morda pri baletu z zgodbo o prepričljivosti podanega. Učenci zasebno ne berejo takih vrst besedil (ali vsaj zelo redki), izkušenj v večini nimajo, zato mora učitelj predvsem spodbujati, da se sploh izražajo, kakorkoli se pač znajo, da morda samo

povežejo prizore, gibe z dejstvi iz prebrane zgodbe, če je ples brez takega izhodišča, pa se lahko naslonimo samo na glasbo in védenje, povezano z njo (v tem primeru imajo priložnost dijaki, ki obiskujejo glasbeno smer in se s tem srečajo pri glasbenem stavku in zgodovini glasbe – to je priložnost tudi za medpredmetno povezavo).

Najprej se pogovorimo o občutkih, nato sledijo vprašanja: kaj je kaj pomenilo, kako so doživeli posamezne prizore, kako je govorica telesa nadomestila besedo, prizore iz zgodbe (pri baletu po literarni predlogi). Veliko je negotovosti, a pri tem besedi 'prav' in 'narobe' nimata prostora, samo verjetnost, prepričljivost. Dijaki likovne smeri najdejo močno iztočnico za pogovor ob opazovanju likovnih elementov predstave – scene in kostumov, in se o tem tudi znajo bolje izraziti (npr. funkcionalnost, minimalizem …).

Pri slovenščini je v 3. letniku v UN tudi obravnava besedilne vrste **kritika ali ocena**. Takšna vsebina je možna na tej stopnji izključno s teoretičnega vidika (poznavanje zgradbe besedila), saj je zanjo potrebno poznavanje strokovnega področja, ki ga taka besedilna vrsta obravnava, dijaki pa v znanju še niso tako ozko specializirani za takšno vrednotenje (morda samo umetniki na osnovi svojih strokovnih predmetnih področij, in še to verjetno samo v poznavanju osnov). Tako preide takšno besedilo bolj v **komenta**r. Ta ima bolj ohlapne zahteve, brez dvoma pa lahko pokaže veščine ubesedovanja in zmožnost opazovanja in vrednotenja pojava ali dogodka brez ozko pričakovanih elementov ocene. In tako to temo tudi izpeljemo. V pomoč jim je predhodna priprava z nastopom sošolke in predstavitvijo te umetnosti. Seveda pa ne moremo pričakovati, da bodo vsi pripravljeni postaviti izziv samim sebi do te mere, da bi bil njihov tekst tako odličen, kot ga je npr. opravila dijakinja pred dvema letoma in ga v odlomku prilagam za primer, do česa je zmožen priti srednješolec, ki v tej umetnosti ni izobražen (ima sicer nižjo glasbeno izobrazbo), a si za izziv postavi zmožnost ubeseditve nekega odličnega umetniškega dogodka v procesu učenja te besedilne vrste pri slovenščini (odlomek sicer dvostranske ocene baletnega triptiha Favn – Carmen – Bolero; celota je bila objavljena v spletnem glasilu dijakov ŠCV Špric, 2017):

»… Glasba nima omejitev oz. pravil, tako kot ples ne. To sta med drugimi dokazala tudi skladatelj Maurice Ravel in koreograf John Inger. Ena od mnogih značilnosti virtuoza Ravela je eksperimentiranje z neobičajnimi kombinacijami, ki jih je Inger spretno prestavil na baletni oder. S preprostimi kostumi in sceno je na odru prikazal obarvano vzdušje, ki se je večkrat spremenilo iz dura v mol in obratno. Pri tem baletnem delu gre predvsem za izmenjavanje realnega in imaginarnega sveta, slednji je uprizorjen kot različne emocije in mišljenja v človeški glavi, ki se nagibajo k norosti. Celotna skladba je velik crescendo, kar je pri plesu upošteval tudi koreograf. Sprva oder zavzame le en par, ki se prebija skozi manj prijetno plat razmerja. Hitro prizor preskoči na notranje mišljenje mlade ženske. Ob bolj igrivi glasbi so pozornost prevzeli palčki. Tako, kot se je skladatelj igral z različnimi kombinacijami inštrumentov, se je koreograf poigraval z nagajivim plesom veselih norčkov, ki so v vsakemu vzbudili nekaj sreče in smeha. Hitro se je razpoloženje obrnilo. Glasba je za trenutek utihnila, oder se je stemnil in nastopila je stiska. Luč je osvetlila le mlado plesalko v kotu, ki je z vsakim gibom in z mimiko obraza kazala neugodje, strah, stisko in žalost. Postopno so k plesalki hodili drugi, ji želeli pomagati ali ji še bolj škodovati. Naenkrat si je več moških podajalo mlado plesalko, ki je lahkotno lebdela na njihovih rokah. Skupaj s crescendom skladbe se je na odru prikazovalo vedno več plesalcev in postopoma so uprizorili nastanek zmede. Proti koncu je bilo že težje ločiti realni svet od izmišljenega. Nato je vsak par plesalcev (v svoji barvi) predstavljal eno emocijo, vendar ob nekem določenem času so vsi plesali enako koreografijo in skupaj tvorili kaos v glavi mlade ženske. Z mogočnim koncem je koreograf pokazal, kako lahko notranji nemir nekomu zruši svet. Po končani skladbi je vso pozornost znova prevzel mladi par v realnem svetu. Ženska se je zaradi pritiska v glavi zgrudila na tla, moški pa jo je po dolgem prerekanju (gibov) tudi zapustil. Prizor se je zaključil s plesalko, ki je z mrtvim pogledom strmela v jakno svojega dragega, dokler ni končala objeta v samo sebe v temi.

Dogodek je bil magičen – in očarani smo se tudi vračali v svet realnega Velenja …

Eva P.«

Po pogovoru je povedala, da je prispevek pisala ob ponovnem poslušanju glasbe doma in podoživljanju plesa. Pisala je cel dan …

Četudi je pri večini dijakov takšno besedilo težko pričakovati, je že nekaj uspešnih izvedb zaradi zahtevnosti te narave velik dosežek. Tudi preprostejši izdelki so za posameznika pomemben dosežek. Dijaki pridobijo izkušnjo, da se veščina takega ubesedovanja zelo dobro prepleta z zmožnostjo pisanja eseja na književno temo oz. se s tem veščina esejskega pisanja lahko širi tudi v območje druge(ih) umetnosti.

2.4 Anketa po 3- do 4-letnem obiskovanju teh prosto izbirnih prireditev (obrazec, skrč.)

Anketa o OIV Gremo v gledališče

1. Ali si se v vseh letih na gimnaziji že udeležil ogleda katere od gledaliških ali baletnih predstav prosto izbirno? Zakaj (da/ne) in koliko na leto?
2. **Zakaj se odločiš (podčrtaj):** zaradi družbe / sošolcev, osebnega poznavanja, radovednosti, želiš širiti védenje o tej umetnosti, pridobivanja ur OIV, mnenja tistih, ki so že kdaj obiskovali te dogodke, drugo (navedi kaj): _____
3. Zakaj se **NE odločiš** za ogled, tudi če je povezan z vsebinami, ki dopolnjujejo pouk?
4. Ali se ti zdi pomembno, da šola **ponuja take vsebine** (npr. balet, muzikal), tudi če ne uči te umetnosti? Zakaj?
5. Katere predstave, baleti … so ti v času šolanja ostali najbolj v spominu? Zakaj / kaj te je **najbolj navdušilo**?
6. Kaj se ti zdi **zelo (najbolj) pomembno**, kar si dobil s spoznavanjem te(h) umetnosti?
7. **Kako dojemaš** tak umetniški dogodek (**podčrtaj, dopolni**): zgolj estetsko, želiš si miselno razložiti pojave, čustveno doživljaš, spoznavno (s poznavanjem posameznih elementov te umetnosti), drugo (kaj – dopiši): _____

   Ali se ti zdi priprava na ogled baletne / muzikalne vsebine in evalvacija (pogovor po ogledu) pomembna? K čemu pripomore?
8. Se ti zdi izbor dogodkov / predstav mentorice ustrezen? Ali meniš, da imate dijaki vpliv na izbor?
9. Osebno sporočilo / misel, kaj si s temi ogledi pridobil/a?

Analiza rezultatov

Anketo je bila opravljena v 3. in 4. letnikih, ki jih učim (čeprav hodijo z mano tudi posamezni dijaki, ki jih ne učim, vendar pri njih evalvacije v razredu nisem opravila). Izpolnilo jo je 45 dijakov.

Podrobnosti analize ne navajam, saj se mnogi odgovori ponavljajo in so si podobni, navajam pa tiste, ki se mi zdijo za pomen kulturno-umetnostne vzgoje in percepcijo dijakov o tej umetnosti za razvoj osebnosti ključne in pričajo tudi o njihovem zavedanju in zrelosti v smislu ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa. Pomembno je tudi, da niti eden (čeprav je bila anketa anonimna) ni napisal, da je izbira dogodkov slaba in mu vsebine ne koristijo ali nič ne pomenijo, čeprav se večkrat za ogled prostovoljno odloči kar cel razred zelo različno profiliranih dijakov.

K1 in 3: vsi vsaj dve na leto. Kdor ne, samo zaradi drugih obveznosti ali zasedenih terminov.

K 2: pomenljiv podatek je, da v vsakem razredu manj kot tretjina dijakov gre zaradi sošolcev, družbe, večina iz osebnega zanimanja in ker si želi širiti védenja o tej umetnosti, nekaj tudi zaradi ljubezni do umetnosti nasploh in osebnega interesa.

K 4: pomembno se jim zdi, da ponujamo vsebine umetnosti, ki niso v šolskem predmetniku ali v umetnostni smeri programa, celo, da je to nujno, da si širijo splošno razgledanost, tudi, da se učijo bontona na umetnostnih predstavah, da spoznajo naše umetnike in umetniške dosežke svetovnega ugleda, vidijo, kako se umetnosti prepletajo, v njih vidijo tudi svoja umetn. področja (likovniki, glasbeniki) …

K 5: najbolj jih je zaznamoval Peer Gynt, Smrt v Benetkah, Jevgenij Onjegin, Ljudožerci (SNG MB), Pomladno obredje; zaradi scene, kostumov, vrhunske (udarne) izvedbe, umetniškega vtisa, občutij doživetja …

K 6: najpomembneje se jim zdi pridobitev novega znanja o baletu, plesu; odslej bolj cenijo umetnike in njihovo prizadevanje, boljše razumevanje, razbiranje simbolne govorice giba, odprlo se jim je čustveno doživljanje, te plati doživljanja pri sebi sploh niso poznali …

K 7: vsi možni odgovori, prevladuje, da si želijo miselno razložiti pojave, tudi čustveno doživljanje …

K 8: vsi enotno: da, ker se povezuje z vsebinami pri literaturi, če ne, je pa toliko bolj pomembno (glasba …)

K 9: vsi so zelo zadovoljni, npr. »ker vsi uživamo« …

K 10: osebna rast, širjenje razgledanosti, »nisem vedela, da mi bi ples / balet lahko toliko dal in pomenil«, »v meni je zopet obudil zanimanje in ljubezen do te dejavnosti«, »spoštovanje te vrste umetnosti« …

3. Zaključek

Kulturno-umetnostna vzgoja – v našem primeru dobre prakse spoznavanja plesa oz. baleta v povezavi s poukom literature – ni samo zunanji obšolski dodatek k obveznemu vzgojno-izobraževalnemu procesu, temveč je vanj lahko bolj strokovno vpeta. Na ravni procesov in ciljev učenja omogoča prenos znanj in spretnosti ter spoznavanje pojmov, ki presegajo obravnavo pri posameznem predmetu. Povezave med različnimi predmetnimi in interesnimi obšolskimi področji delujejo tako na vsebinski kot procesni ravni. V prikazanem primeru se uresničujejo tudi načela celostne pedagogike (Rifel, 2018) in kulturno-umetnostne vzgoje, saj kvalitetno preživljanje prostega časa prispeva tudi k širšim sociološkim in psihološkim pridobitvam v razvoju mladostnikove osebnosti. (Bucik idr., 2011) Primer dobre prakse tudi ni ostal v domeni samo mojega predmeta. Dijaki likovne smeri umetniške gimnazije so pri predmetu predstavitvene tehnike na osnovi teh izkušenj delali tudi makete – postavitev scene za posamezno gledališko (plesno) ali operno predstavo, ki so bile razstavljene na vsakoletni razstavi Inventura – produkciji dijakov likovne gimnazije v Galeriji Velenje.

Če sem vrnemo k cilju te predstavitve in rezultatom ankete (kar so spoznali in potrdili tudi dijaki različnih smeri programov na šoli), se vse umetniške in tudi druge šolske vsebine prepletajo, dopolnjujejo, zato se s čim bolj aktivnim udeleževanjem le-teh širijo in poglabljajo njihovo védenje, znanje, razvija odnos do umetnosti, so čustveno angažirani, spoznavajo to vzgojo kot vrednoto, prepletajo se osebne vezi, rojevajo kreativne ideje in ne nazadnje: odpirajo ideje in možne poti za iskanje osebnih poklicnih oz. profesionalnih usmeritev. (Juriševič, 2012)

Za sklep navajam odlomek iz pisma (zahvale) nekdanjega dijaka po zaključku šolanja, ki bi gotovo vsakemu mentorju ovrgel dvome in potrdil, da je takšno delo pomembno in poplačano:

»… Predvsem se mi pa zdi žalostno, da nekateri merijo uspešnost srednješolskega izobraževanja zgolj po uspehu na maturi, saj lahko dijak v šoli pridobi tudi mnogo drugega znanja, zaradi katerega

postane boljši človek, saj tako včasih odkrije nek delček v sebi, ki ga doslej še ni spoznal. Rad bi vam povedal, da sem to dosegel tudi jaz pri vašem predmetu. Pred prihodom v gimnazijo me slovenščina in umetnost nista kaj preveč zanimala, saj sem bil osredotočen predvsem na naravoslovne predmete, toda zdi se mi, da se mi je začel s pomočjo vaših ur slovenščine počasi razvijati nekakšen čut za književnost in na splošno za umetnost, menim, da sem ravno pri slovenščini spoznal to, da so me v življenju začela zanimati tudi druga področja poleg naravoslovja …

… in upam ter verjamem, da se bomo še kaj srečali (tudi na kakšnem baletu) …

Miha R.«

4. Viri in literatura

Bucik, N., Požar Matijašič, N. in Pirc, V. (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja: Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Str. 15–17.

Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta. Str. 20–28.

Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka*, Ljubljana: DZS.

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

Učni načrt za slovenščino na gimnazijah, spletni vir: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Šalej je prof. slovenščine in dipl. etnologinja (študij je končala na FF Ljubljana). Na začetku delovne dobe (1994–96) je bila lektorica za slovenščino na Univerzi Komenskega v Bratislavi. Po vrnitvi domov uči na gimnaziji ŠC Velenje. Sodelovala je v več različnih projektih ob prenovi gimnazij, odmevnih kulturnih dejavnostih na šoli, trenutno je vključena v projekt Razumevanje filma. Občasno prevaja iz slovaščine in lektorira različne publicistične, strokovne in znanstvene publikacije.

Razvijanje ustvarjalnosti pri glasbeni umetnosti na drugačen način

Developing Creativity in Musical Education: A Different Approach

Sabina Lukežič

Osnovna šola Komandanta Staneta Dragatuš
sabina.lukezic@gmail.com

Povzetek

Otrok ima ob rojstvu določen potencial glasbenih sposobnosti, ki določajo, kakšno raven razvoja glasbene razvitosti lahko doseže. Razvijal pa jo bo pod vplivom (kakovostnega) zvočnega okolja – v šoli pod vplivom učiteljev.
V prvem delu prispevka je predstavljen pomen glasbe za otroka v splošnem in glasbene dejavnosti, ki so prisotne pri pouku glasbene umetnosti; v drugem pa je izpostavljeno spodbujanje ustvarjalnosti na konkretnih primerih, predvsem na ravni izvajanja. Iz omenjenega je moč razbrati, da se glasbeni potencial da razvijati pri slehernemu učencu, če je za različne izzive pripravljen tudi učitelj z inovativnimi idejami in metodami dela, saj ravno te predstavljajo motivacijo učencem za delo, napredek in uspeh.

Ključne besede: glasbena umetnost, glasbene dejavnosti, petje, ples, ritem, ustvarjalnost.

Abstract

At birth, a child has a certain potential of a musical ability which determines what level of musical competence he or she can reach. This potential is later developed under the influence of a (high quality) musical environment – at school under the guidance of the teachers.
In the first part of this article, the meaning of music for a child's development is presented in the context of general and musical activity, which are present during musical education classes; the second part of this article emphasizes encouraging creativity based on concrete examples, especially on the level of performance. These examples help us discern that musical potential can be developed in every pupil if the teacher is prepared to tackle various challenges with innovative ideas and teaching methods. These methods encourage motivation in the pupil, helping them learn, progress and succeed.

Keywords: musical activity, musical education, singing, dancing, rhythm, creativity

1. Uvod

Glasba je del vsake kulture in brez nje ni popolnega razvoja osebnosti. Zato je razumljivo, da se začne že v vrtcu, šoli. Otroci jo odkrivajo v sebi že od malega, sistematično pa, če ne prej, z vstopom v osnovno šolo. Ker pa glasba pomembno vpliva na telesni in psihični razvoj otrok, bi morala biti učencem posredovana na kvalitetni ravni (Mori, 2003). Učitelji smo torej tisti, ki si moramo prizadevati, da so učenci seznanjeni z vsemi oblikami umetnosti in z njeno pomočjo

postanejo občutljivi za lepoto sveta, si bogatijo znanje in širijo izkušnje. Vse to namreč vzpodbuja njihovo ustvarjalnost.

Učenec pri učenju potrebuje veliko zvočnih spodbud in izkušenj iz okolja (Sicherl-Kafol, 2004). Kontinuirano učenje in poučevanje glasbe v osnovni šoli prispeva k uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev in razvoju glasbenih spretnosti, sposobnosti ter pridobivanju znanj pri učencih (Pesek, 1997). Pogoj za kakovostno glasbeno izobraževanje v šoli je stopnja strokovnega pristopa razrednega učitelja. Ta mora biti ustrezno glasbeno strokovno in didaktično usposobljen (Sicherl-Kafol, 2004). Torej, razvite mora imeti glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja. Občutljiv mora biti »za vrednote glasbenih vsebin in dejavnosti ter odgovoren do glasbenega razvoja učencev. Pri njem izstopa glasbena ustvarjalna naravnanost« (Slosar, 1995, str. 7).

Sem učiteljica razrednega pouka in obožujem glasbo (petje, ples, igranje instrumenta), zato ni čudno, da stremim k aktivnem delu in ustvarjalnim nalogam pri urah glasbene umetnosti. Namen ni zgolj doseganje ciljev in standardov pri predmetu, pač pa zabava, dobro počutje, občutek uspeha, napredek … Vodilo pri tem so zagotovo sodobni oz. drugačni pristopi, novi izzivi, ki povečujejo motivacijo za delo.

2. Glasbene dejavnosti

Glasba je umetnost, ki se kaže v različnih oblikah. Proces glasbenega poučevanja poteka postopoma in sistematično. Da bi se določene dispozicije razvijale, so nujne spodbude, motivacija in poučevanje. Delo mora biti aktivno, saj le tako omogočimo vsem otrokom dejavnost na glasbenem področju. Spodbuja se aktivno pridobivanje glasbenih izkušenj, kot so veselje do igre, zvoka in gibanja. Prav tako razvijajo sposobnosti pozornosti in zaznavanja, jezikovno komunikacijo, socialno vedenje, motorične spretnosti itd. (Denac, 2002).

Učenec z dejavnostmi vpliva tako na lasten glasbeni razvoj, kot tudi na oblikovanje glasbenega vedenja (Sicherl-Kafol, 2001), oz. razvoj splošnega estetskega, telesnega in moralnega ter intelektualnega razvoja otrokove osebnosti (Denac, 2002).

Preko ciljev iz učnega načrta se učenci danes učijo notnega opismenjevanja, razvijajo kritično poslušanje, spoznavajo zgodovino glasbe, instrumente, glasbo po svetu, prav tako pa se učijo komponiranja in improvizacije z uporabo instrumentov in sodobne tehnologije; razvijajo tehnološke spretnosti, glasbo izvajajo in se učijo glasbene komunikacije. Učijo se pojmov, ki so povezani z melodičnimi in ritmičnimi vzorci, ob aktivnem učenju, ob lastnem izvajanju. Zavedajo se tudi lastnega gibanja in ustreznega odnosa do posameznih metričnih enot ritmičnih vzorcev, ritma.

Glasbene dejavnosti vzgoje in izobraževanja so pomembne etape glasbenega pouka, ki predstavljajo samostojno obliko glasbenega izražanja. Mednje uvrščamo poslušanje glasbe, petje, igranje na glasbila in glasbeno ustvarjalnost (Pesek, 1997).

2.1 Poslušanje

»Poslušanje je sestavni del vseh glasbenih dejavnosti ter osnova za vse glasbene izkušnje« (Pesek, 1997, str. 141). Učenec posluša glasbeni jezik, njegov ritem in zvočne vzorce. Slišati mora razlike na različnih področjih, in sicer v visokem in nizkem tonu, v tihem ali glasnem izvajanju, v različnosti zvočnih barv ter v kratkem ali dolgem trajanju (Pesek, 1997).

Učitelj s ciljem »iz pasivnosti prebuditi zvočno zaznavo in preseči zgolj čutni odnos ugodja ali neugodja ob glasbi« vzgaja in izobražuje (Slosar, 1995, str. 45). Učenci naj bi se naučili ustrezno poslušati, estetsko doživljati in vrednotiti določeno glasbeno delo ter razvijati komunikacijo z glasbenim delom (Slosar, 2008a). Poslušanje je po mnenju Kafolove najpomembnejša glasbena dejavnost, saj spodbuja razvoj na afektivnem področju: pozornost, doživljanje, čustva, interesi itd.; kognitivnem področju: prepoznavanje števil izvajalcev, ritma, melodije; psihomotoričnem področju: gibalno izražanje ob poslušanju glasbe (Sicherl-Kafol, 2004).

2.2 Izvajanje (petje in igranje na glasbila)

»Pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole izstopa v okviru razvoja izvajalskih sposobnosti petje kot elementarna glasbena dejavnost, ki zadovoljuje učenčevo potrebo po individualnem pevskem izražanju ali po skupinskem vokalnem muziciranju« (Slosar, 1995, str. 45). Petje prav tako razvija temeljne glasbene sposobnosti, ritmični in melodični posluh. »Učenec kot pevec je usmerjen v sprejemanje, doživljanje in izražanje muzikalnosti« (Sicherl-Kafol, 2001, str. 92). Razvoj pevskih sposobnosti je v veliki meri odvisen od spodbudnega okolja (Žvar, 2001).

Petje spodbuja razvoj na afektivnem področju: čustva, interesi, doživljanje, medsebojni odnosi; na kognitivnem področju: izvajalska zanesljivost, analitična zaznava tonskih trajanj in višin; na psihomotoričnem področju: pevska izreka in dihanje (Sicherl-Kafol, 2004).

Z glasbilom poustvarjamo glasbo in spodbujamo učenje zvoka. Z igranjem na glasbila si otrok razvija svoj domišljijski svet. Učenec glasbeno ustvarja, razvija lasten potencial in improvizira s pomočjo ritmičnih (lesene palčke itd.) in melodičnih glasbil (eksperimentiranje z zvokom, iskanje določenega tona itd.). Poleg tega pa se vzporedno razvijajo tudi tehnične spretnosti, kot so gibčnost, natančnost in hitrost (Pesek, 1997).

2.3 Ustvarjalnost

Ustvarjalnost je »proces uporabe pridobljenega znanja in spretnosti na nov način, originalnega reševanja problemov ter percepcije, ki je drugačna od že znane« (Pesek, 1997, str. 157).

Učencem ohranja, spodbuja in razvija spontana ustvarjalna hotenja in jih usmerja v ustvarjalnost v glasbi, ob glasbi in zunaj nje (Slosar, 1995). Otrok mora biti opremljen z glasbenim znanjem in glasbeno spretnostjo, da lahko ustvarjalno misli in deluje (Slosar, 2008a). Tako ima veliko možnosti pri ustvarjanju novih pesmic in instrumentalnih spremljav, seveda pa mora pri tem vključevati področja poslušanja, razumevanja, petja, doživljanja, ritmičnega gibanja in igranja na glasbila. Pri vsem tem ima pomembno vlogo okolje, svoboda in predvsem učenčeve številne izkušnje (Pesek, 1997). Učenci preko ustvarjanja z lastnim izvajanjem spoznavajo glasbeno oblikovne in izrazne zakonitosti in pomen interpretacije (Slosar, 2008a).

3. Delo pri pouku glasbene umetnosti

»Kar slišim, pozabim, kar vidim, si zapomnim, kar delam, razumem in znam« (Kitajska misel).

Učinkovito učenje poteka z lastno aktivnostjo. Dejavnosti izvajanja spodbujajo samostojnost, učenci razvijajo določene strategije dela. Učijo se v skupinah, pri tem sodelujejo in so za delo motivirani. Otroci radi pojejo, igrajo, plešejo in poslušajo glasbo. Nagnjeni so k različnim ritmičnim igram, ritmičnemu govoru, izvajanju ritmičnih vzorcev z različnimi pripomočki (žlice, vilice, svinčniki, roke, noge, prsti ...) ter z uporabo različnih površin (tla, miza, tabla ...). Glede na njihovo impulzivnost je zanje prava glasba tista, ki je hitra, ritmična in dinamična.

Uživajo v glasbi s ponavljajočo melodijo in ritmom. Metoda ustvarjalnega poučevanja in učenja sloni na aktivni vlogi učencev. To pa pomeni drugačno delo učiteljev. Učitelji morajo biti naravnani k ustvarjalnosti, jo spodbujati, biti morajo odprti za inovacije. Prav tako morajo sprostiti svoje ustvarjalne zmožnosti, poznati razsežnosti ustvarjalnih dejavnosti ter izdelati strategije ustvarjalnega poučevanja. Glasbeni pouk naj vključuje pestre in različne oblike glasbenih dejavnosti, ki pri učencih spodbujajo radovednost in interes. Ustvarjalnost pozitivno vpliva na učence, jih sprošča, spodbuja sodelovanje in omogoča samopotrjevanje. Pomaga pri razvijanju divergentnega mišljenja, spodbuja nove asociacije, rešitve in nova spoznanja ter izkušnje. Z ustvarjalnostjo postaja glasba predmet pozitivnih doživetij in izkušenj (Lango, 2011).

4. Javne prireditve »Veselje mladosti«

Že nekaj let proti koncu leta na Osnovni šoli Komandanta Staneta Dragatuš organiziramo javno prireditev z naslovom Veselje mladosti s ciljema razglasiti glavne dosežke naših učencev; staršem, občanom in ostali publiki pa se predstaviti kot razred. Zadnja leta se osredotočamo na skupinske točke z namenom, da se na odru zvrstijo čisto vsi učenci šole. To predstavlja učiteljem pravi izziv.

Dejstvo je, da so generacije med seboj različne, prav tako pa je mavričen vsak oddelek posebej. Nikoli niso vsi enako sposobni za isto stvar. Najti dejavnost, primerno za na oder, znotraj rdeče niti, ki jo organizator prireditve izbere, je najtežji del. Vsak učitelj mentor (na razredni stopnji smo to vedno vsi razredniki) mora izpostaviti različne talente v isti točki. Učenci danes veliko zmorejo in znajo, le najti je potrebno talente v njih. Po drugi strani pa gre tudi za učiteljevo posredno predstavitev sebe – svoje kvalitete, ustvarjalnosti in izvirnosti.

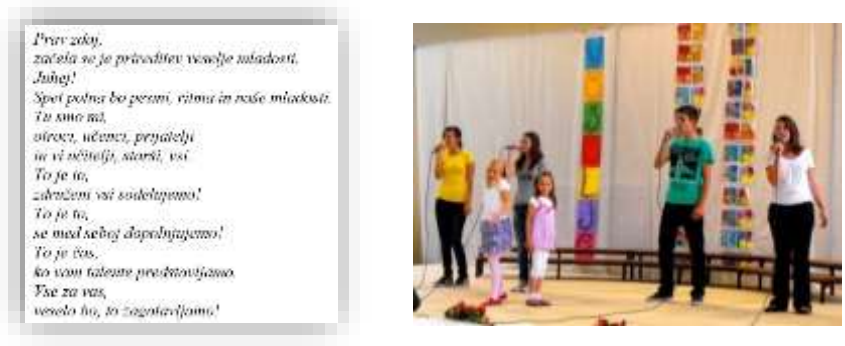
Učitelji pri pripravi oddelka na nastop vzporedno s konkretnimi cilji zagotovo razvijamo tudi socialne vrednote, timsko delo, sodelovalno učenje, spodbujamo pomoč drug drugim, iznajdljivost v novi situaciji ipd.; učimo učence za življenje.

V vlogi mentorice učiteljica vedno izbere glasbeno točko. Četudi je šlo zgolj za deklamacijo, smo jo z učenci obdelali in jo glasbeno obarvali. Priprave na nastop so potekale znotraj pouka, velikokrat pa tudi izven njega. Težava skupinskega dela je odvisnost drug od drugega. Dnevi, ko so vsi učenci pri pouku prisotni, so redki. Učenci so se naučili drug drugega nadomeščati ali pa so si izmišljali nove in nove rešitve.

4.1 Petje: Uvodna pesem »VESELJE MLADOSTI«

Da bi bila »otvoritev« prireditve drugačna, je učiteljica napisala besedilo »To je to!« (Slika 1, levo). Za melodijo je bila izbrana melodija glasbene skupine Abba (Waterloo).

Po zapisu večglasne melodije z notami, so bili izbrani še pevci. Točko sta popestrili prvošolki s plesom enostavne koreografije (slika 1).



Slika 82: Uvodna pesem (1.–8. r.)

4.2 Igranje na kozarce z vodo

Pri pouku smo ugotavljali, kako se višina tona spreminja s količino vode v njej. Učenci so hitro ugotovili, da ni samo količina vode tista, ki določa tonsko višino, pač pa tudi sama sestava kozarca. Poskušali so igrati na dva prazna na zunaj identična kozarca in hitro ugotovili, da tona nista enaka. Različne kozarce smo različno napolnili in jih razvrščali po višini tona, ki ga ob udarcu (z žlico) ta oddaja. Poskušali smo ton istega kozarca višati in nižati in ugotavljali, kolikšna količina vode je za to potrebna. Razvidno je, da so učenci tone prepoznavali in jih razlikovali na podlagi poslušanja, v povezavi z lastnim ustvarjanjem novih vzorcev, melodij, ritma in celo do iskanja besedila in rim za nastale primere.



Slika 83: Igranje na kozarce

Na nastopu sta učenca dvoglasno zaigrala pesem »Nov predpasnik« avtorice Albince Pesek (slika 2).

4.3. Ples

Petošolke so želele ustanoviti plesno skupino, z namenom druženja preko plesa in nastopanja na prireditvah (slika 3). Koreografija hip-hopa je bila njihova ustvarjalnost, jaz pa sem bila v vlogi usmerjevalca (orientacija gibanja v prostoru, usklajenost gibov v povezavi z ritmom itd.). Učenke so uživale, krepile svoje telo in razvijale koordinacijo različnih delov telesa. Poleg tega je ples odličen za spomin in koncentracijo, saj je pomembno, da si zapomnimo zaporedje gibov in jih čim bolj pravilno izvedemo. Zelo pomemben cilj pa se mi zdi še razvijanje pozitivne samopodobe, ustvarjalnosti, kreativnosti in lastne zamisli o gibanju.



Slika 84: Ples hop hop (4. r.)

Leta 2017 je rdečo nit prireditve predstavljal Oton Župančič. Z učenci smo pripravili glasbeno točko Kralj Matjaž (slika 4), kjer je bilo združeno petje, igranje na glasbila in ples. Ustvarjalnost je bila vidna tudi pri izbiri kostumov plesalcev.

Leta 2013 so šestošolci plesali ruski ples trojka (slika 5).



Slika 4: Ples na pesem Kralj Matjaž (5. r.)



Slika 5: Ruski ples trojka (6. r.)

4.4 Ritmiziranje z lončki

Ideja je prišla v času popularnega ritmiziranja z lončki pesmi Anne Kendrick Cups oz. t.i. »Cup-Song«. Učenci so pri pouku ustvarjali z različnimi ritmičnimi vzorci. Izmišljali so si nove in nove, izvajali smo jih v kanonu, posamično, skupinsko in zaporedno. Učenci so pri delu uživali. Razvijanje ritma smo povezali v zgodbo, poskrbeli še za dinamiko, gibanje na odru, spremembo ritma in dinamike.



Slika 6: Ritmiziranje z rokami (5. r.)



Slika 7: Ritmiziranje z lončki (5. r.)

4.5 Ritmični »pogovor« s kemičnimi svinčniki

Učenci so želeli še in še novosti. Uživali so v vsaki aktivnosti, kjer jim je izziv predstavljal vzorec, ki so se ga morali naučiti, kot tudi hkratno izvajanje oz. ponavljanje istega vzorca z drugimi sošolci. Sami so si izmišljevali ritme v različnem taktovskem načinu, drugi so jih ponavljali in dodali še kaj svojega. Poleg izvajanja je veliko funkcijo imela tudi glasbena dejavnost poslušanja in ustvarjanja. Veliko učencev se kdaj dolgočasi in začne ropotati s stolom, s prsti po mizi, z nogo ob tla ali ob sošolčev stol itd. Zato so predlagali zgodbo, v kateri bi bilo razvidno več zvokov kot posledica različnih materialov. Preko zgodbe je nastal pravi mali



Slika 8: Ritmiziranje s kemičnimi

ritmični orkester. Učenci so se učili, ker pa je drugim pozornost padala, se je začelo »ritmično dolgočasenje«: s kemičnim svinčnikom ob mizo, z listanjem listov zvezka v danem tempu, z udarjanjem ob kozarec z vodo (slika 8). Na ta način se več nihče ni »učil«, saj so drug drugega »motili (pri učenju)«, po drugi strani pa je bilo slišati vse večji zvok. Sošolca sta z ritmiziranjem istega vzorca s kemičnim svinčnikom želela preglasiti ostale, temu pa je sledila replika sošolk z drugim ritmom. Slišati je bilo kot »dialog«. Na koncu pa so iz obupnega hrupa vsi odvrgli kozarčke v zrak.

4.6 Gibanje in ritmiziranje s stoli

Izvedli smo tudi ogromno bolj ali manj strukturiranih primerov z gibanjem in ploskanjem. Opaziti je bilo možno, da je učencem bolj všeč aktivno ploskanje s premikanjem od tistega v sedečem položaju, zato smo izbirali takšne primere. Rodila se je ideja, da bi lahko ritem uprizorili tudi s stoli. Kombinacija vsega je bila za publiko fantastična. Na odru ni bilo tišine. Vsi ploski, udarci (slika 9), koraki, pogledi in celo pozicije telesa (slika 10) so delovale usklajeno. Učenci so ob tem uživali. Všeč jim je bilo, da lahko pokažejo talent na drugačen način od ostalih.



Slika 9:Ritmiziranje z rokami (5. r.)



Slika 10: Ritmiziranje s spremembo pozicije (5. r.)

4.7 Izrazno gibanje s trakovi

Zavedanje lastnega telesa in doživljanje ugodja v gibanju so nam prinesli tudi gimnastični trakovi. Ker jih naša šola nima, smo si jih sposodili. Učencem pa vsaka novost predstavlja motivacijo in izziv. S trakovi so plesali vsi, fantje in dekleta (slika 11). Najprej smo se učili osnovnih prvin ob različni glasbeni spremljavi, nato pa so se še z lastno koreografijo predstavili javnosti.



Slika 11: Ples s trakovi (5. r.)

4.8 Rap glasba – Kralj Matjaž

Deklamacija je nekaterim učencem dolgočasna, če ni prave interpretacije v njej. Tokrat smo interpretacijo želeli doseči na drugačen, zanimiv način – z rap glasbo (slika 12). Župančičevo pesem Kralj Matjaž smo deklamirali ob ustrezni izbiri glasbe. Učenci si sprva niso upali sploh poskusiti, kasneje pa so nalogo izvajali tako samozavestno, da je bilo za publiko res zabavno (slika 13). Do izraza so prišle različne interpretacije, besedilo je dobilo novo podobo. Učenci niso pozabili niti na zunanjo podobo vloge, v kateri so pristali. Točka je bila odlična.



Slika 12: Pesem Kralj Matjaž v drugačni izvedbi (5. r.)



Slika 13: Repanje

4.9 Orkester z glasbenimi cevmi (Boomwhackers)

V šolo smo dobili nov instrument. Novo glasbilo pomeni novo motivacijo, nov zagon.

Ritme, melodije in akorde smo izvajali z glasbenimi cevmi, t.i. »boomwhackers«. Otroci so skozi igro samostojno iskali široko paleto različnih načinov uporabe glasbenih cevi, ponavljali ter izvajali ritmične in melodične vzorce, povezovali so ritem z zlogovanjem besed, pridobivali občutek za melodijo ter se seznanjali z osnovnimi glasbenimi pojmi. Predvsem pa ob igrivo obarvanih dejavnostih z njimi doživljali občutke veselja, sproščenosti in zabave.

Prišla je ideja o skupinskem nastopu z novimi instrumenti. Učenci so nestrpno čakali, kdaj bomo začeli s pripravo. Izbrana je bila glasba z naslovom Poker face znane glasbenice Lady Gaga, saj so pesem imeli otroci radi in jim je bila znana. Drugi korak je bil zapisati note. Te je pripravila učiteljica. Potrebno je bilo še razdeliti ustrezne cevi v ustrezne roke, kjer je bila odlično mesto za diferenciacijo in individualizacijo. Namen je bil, da nastopajo vsi učenci (slika 14). Težko si je bilo predstavljati, da bo učenec, ki ima slabše razvit posluh za ritem, sploh igral. Ampak je. Poslušati je moral sošolke in se opreti n njihove tone, da se je vse izšlo. Ob tej točki je bila učiteljica res ponosna, saj je dosegla nekaj, kar se je sprva zdelo povsem nemogoče. Učenci so se v tej pesmi naučili veliko, znali so se postavit v vlogo drugega sošolca, kar je bilo pri tem le dobrodošlo.



Slika 13: Orkester z glasbenimi cevmi (5. r.)

5. Zaključek

Primeri kažejo na spodbujanje ustvarjalnosti in drugačen pristop dela pri pouku. Opaziti je, da nastopi niso plod enega predmeta, pač pa gre za prepletanje vsebin in ciljev oz. za interdisciplinarni pristop pri doseganju ciljev. Tak način dela pa je zahteven tako za učenca, kot tudi za učitelja – mentorja, ki vodi tak pouk.

S stališča učencev je moč razbrati, da si ti želijo novosti, izzivov, praktičnih izkustev, aktivnosti, saj v njih uživajo in tako lažje dosegajo učne cilje, predpisane z učnim načrtom. Če

je učitelj odprt za nova znanja, in če omogoča vsem učencem aktivnost, potem z diferenciacijo in dobro motivacijo pri pouku vsakemu učencu odpira pot v ustvarjalnost.

Če bo učenec motiviran za delo (pri uri), za samostojno delo manjšega obsega (npr. ustvarjanje ritmičnega vzorca) in za samostojno delo večjega obsega (npr. sodelovanje v ritmičnem orkestru), bo ustvarjal. Zato stremimo k ustvarjalnosti – pa naj bo to pouk glasbene umetnosti ali kateri drugi; prepustimo se raziskovanju neznanega skupaj z učenci. Učenci nas bodo pozitivno presenetili.

6. Literatura

Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lango, J. (2011). *Poučevanje glasbene vzgoje z uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije*. Doktorska disertacija.

Mori, I., Smolko, M., Kepec, M. (2003). *Glasba v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Sicherl-Kafol, B., (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.

Sicherl-Kafol, B. (2004). *Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji*. Domžale: Izolit.

Slosar, M. (1995). *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole.* Doktorsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.

Slosar, M. (2008a). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje II*. Ljubljana: Debora.

Slosar, M. (2008b). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje III*. Ljubljana: Debora.

Žvar, D. (2001). *Kako naj pojejo otroci*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Sabina Lukežič je prof. razrednega pouka na Osnovni šoli Komandanta Staneta Dragatuš 12. leto. Poučuje predvsem 5. r. Je koordinatorica za promet na šoli, organizatorica Tedna vseživljenjskega učenja, sodeluje tudi v projektih (Zdrava šola, Pogum, Življenje je učenje, Varno v vrtcu in šoli …) in je mentorica številnih tekmovanj in natečajev. Pri pouku uporablja IKT in spletno učilnico, vnaša metode dela in novosti s stališča formativnega spremljanja. Večkrat organizira javne prireditve, pri katerih spodbuja izvirnost in drugačnost. Rada se ukvarja z glasbo (poje, pleše in igra klavir), zato svoje znanje širi tudi pri pouku z novimi, drugačnimi aktivnostmi. Učiteljica je tudi članica Sveta zavoda.

Ustvarjanje šolske televizijske oddaje kot del interesnih dejavnosti

Creation of a School TV Show as a Part of Interest Activities

Gabrijela Granfol Peurača

Srednja poklicna in tehniška šola Murska Sobota
gpeuraca@gmail.com

Povzetek

Prispevek predstavlja proces ustvarjanja dvomesečne srednješolske televizijske oddaje Mi smo SPTŠ. Dijaki v procesu ustvarjanja sodelujejo prostovoljno, in to v okviru interesnih dejavnosti. Pri tem pridobivajo različna znanja in veščine ter razvijajo kritičen pogled na družbo. Na šoli so za to dejavnost ustvarjeni tehnični in prostorski pogoji. Prispevki v oddaji prikazujejo dogodke iz šolskega življenja, predstavljajo dosežke, ki izstopajo, šoli pa omogočajo stalno prisotnost v medijih. Pri ustvarjanju oddaje sodelujeta dva mentorja, ki dijakom svetujeta tehnično in vsebinsko.

Ključne besede: interesne dejavnosti, šolsko novinarstvo, televizijska oddaja.

Summary

The paper presents the process of creating a two-month-long high school television show We are SPTŠ. Students participate in the creating process voluntarily, within the framework of interest activities. In doing so, they acquire different knowledge and skills while developing a critical view of society. The school has created technical and spatial conditions for this activity. Contributions to the show portray events from school life, represent outstanding achievements, and give the school a permanent presence in the media. Two mentors are inolved in the creation of the show, providing technical and content advice to students.

Keywords: interest activities, school journalism, television show.

1. Uvod

V programih srednjega strokovnega izobraževanja morajo dijaki poleg določenih ur pouka splošnoizobraževalnih in strokovnih predmetov opraviti tudi obvezno praktično usposabljanje pri delodajalcu (PUD) in interesne dejavnosti. Slednje so razdeljene na obvezni del, na vsebine, povezane s programom, in na del vsebin, ki si jih dijaki prosto izberejo. V obvezni del sodijo športni dnevi, ogledi različnih predstav in razstav, seznanitev s kulturnimi in zgodovinskimi znamenitostmi, ogled knjižnice in drugo. Med vsebine, povezane s programom, sodijo naravoslovni in ekološki dnevi, obiski strokovnih sejmov, proizvodnih obratov, poklicno usmerjanje in podobne vsebine. Določeno število ur pa je namenjeno prosti izbiri dijaka. (Skupne informacije o srednješolskem izobraževanju in programih, 2016).

O interesnih vsebinah, ki jih ponujamo na Srednji poklicni in tehniški šoli, bodoče dijake in njihove starše seznanimo že na informativnem dnevu. Del te predstavitve je tudi šolska televizijska oddaja Mi smo SPTŠ, ki nastaja v sklopu vsebin, ki si jih dijaki izberejo sami.

Namen interesnih dejavnosti je sicer razbremenitev dijakov od šolskega pouka, hkrati pa pomenijo enega od načinov za razširjanje in poglabljanje znanja, povezanega s cilji posameznih izobraževalnih programov. Interesne dejavnosti dijakom prav tako omogočajo, da odkrivajo tudi druga področja ter spoznavajo in razvijajo svoje talente. Dijaki, ki sodelujejo pri ustvarjanju oddaje Mi smo SPTŠ, tako krepijo zlasti svojo sporazumevalno zmožnost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost ter informacijsko in digitalno pismenost.

Interesne dejavnosti so dodana vrednost izobraževalnih programov, zato so dejavnosti, ki jih šola omogoča, za dijake in starše zanimive že pred vpisom na srednjo šolo. Zanima jih, kaj je tisto, kar šolo loči od drugih. Hkrati je tako dijakom kot staršem všeč, da se v izbirnem delu interesnih dejavnosti dijaki lahko odločijo za vsebine, ki so jim blizu (Bogataj, Hajdinak Prendl in Novak, 2018).

Ustvarjanje televizijske oddaje je oblika šolskega novinarstva, ki je v osnovni šoli na voljo kot izbirni predmet v 7., 8. ali 9. razredu in se navezuje na bogato izročilo dopisniških in novinarskih krožkov ter uredništev šolskih glasil, hkrati pa se povezuje z drugimi predmeti in področji (Mohor, Saksida, 2003).

V srednji tehniški šoli je oblike šolskega novinarstva mogoče izvajati v okviru interesnih dejavnosti, ki so del proste izbire dijaka, pri ustvarjanju pa gre tudi za povezovanje s predmeti, kot so računalništvo, slovenščina, tuji jeziki in sociologija. Ustvarjanje televizijske oddaje šoli omogoča tudi promocijsko dejavnost, saj na ta način dijake, njihove starše in širšo javnost obvešča o številnih dejavnostih, ki potekajo na šoli.

2. O oddaji Mi smo SPTŠ

2.1 Nastanek oddaje in načini predvajanja

Prva oddaja Mi smo SPTŠ je nastala maja 2015, doslej smo jih pripravili že 23. Ustvarjamo jo petkrat v šolskem letu, eno na vsaka dva meseca. Oddaja je predvajana na lokalni televizijski postaji TV AS drugi torek v mesecu, sledi še nekaj ponovitev. Prav tako jo objavimo na šolski spletni strani in na kanalu YouTube. Dosegljivost je tako precejšnja. Televizijo AS spremlja povprečno 9000 gledalcev na dan, na kanalu YouTube pa ima vsaka oddaja povprečno okrog 1000 ogledov. Precej dijakov si jo ogleda tudi v okviru razrednih ur.

2.2 Vsebinska zasnova

Ob zasnovi oddaje leta 2015 smo izbrali ime, ki je kratko, zapomnljivo in hkrati vsebuje ime šole, tako da je namen oddaje takoj prepoznaven. Določili smo tudi stalne rubrike, ki jih vključimo v vsako oddajo: Novice, Dogodki, Poglej ga/Poglej jo, Predstavljamo vam.

- V rubriki Novice predstavljamo začetek dogodka, ki še traja, napovedujemo dogodke oz. na kratko poročamo o že končanih dogodkih.
- V rubriki Dogodki poleg osnovnih informacij o že končanem dogodku predstavimo še ozadje in prispevek dopolnimo z izjavami sodelujočih.
- V rubriki Poglej ga/Poglej jo predstavljamo dijake in dijakinje, ki so se izkazali na različnih področjih (tekmovanja, natečaji, prostovoljstvo …).
- V rubriki Predstavljamo vam najpogosteje predstavimo katerega od poklicev, za katere izobražujemo na šoli, inovativne naloge, ki jih dijaki izdelajo za 4. predmet na poklicni maturi, in druge vsebine, ki izstopajo v času nastajanja oddaje.

Vsebinsko zasnovo vsake oddaje zastavimo na skupnem sestanku dijakov in obeh mentorjev. Predloge prispevajo predvsem dijaki, dijaška skupnost na šoli, predlagajo pa jih tudi učitelji. Nato pripravimo izbor, določimo vrstni red oz. okvirni scenarij in razdelimo naloge. Dogovorimo se, kdo bo pripravil posamezne prispevke – določimo novinarja in snemalca.

Pri tem dijaki z mentorjema sledijo temeljnim novinarskim vprašanjem (Kaj, kje, kdaj, kdo, zakaj, kako.) in sporočanjskemu procesu, ki obsega postopke, kot so zbiranje informacij, izbor informacij in upovedovanje oziroma tvorjenje novinarskega poročila (Poler Kovačič, Erjavec, 2011).

Prispevkom določimo tudi okvirno minutažo. Vsaka oddaja naj bi bila dolga od 20 do 25 minut, saj je oddaja sestavni del programske sheme televizije AS. V povprečju pripravimo oddajo, ki je dolga 22 minut.

Pravi izziv za vse sodelujoče pri ustvarjanju oddaje pa je iskanje terminov za sestajanje in pripravo prispevkov, saj ne želimo, da bi bili ustvarjalci oddaje odsotni od pouka, tako da delo v glavnem poteka v prostih urah in po pouku.

3. Tehnična podpora in grafična podoba

Za snemanje uporabljamo kakovostno kamero znamke Sony z resolucijo 4K. Prav tako imamo na voljo kakovostne mikrofone Shure SM58. Voditelju oz. voditeljici oddaje je na voljo tudi teleprompter, naprava, pritrjena pred objektiv kamere, ki govorcu omogoča, da lahko bere pripravljeno besedilo in hkrati gleda v kamero. Dijaki snemalci se po navadi tudi sicer ljubiteljsko ukvarjajo s snemanjem in fotografijo, kljub temu pa opravijo tudi krajši tečaj uporabe kamere z mentorjem.

Oddaji smo določili grafično podobo, tako da so naslovnica in rubrike usklajene. Slika 1 prikazuje trenutno podobo naslovnice naše oddaje. Za osnovo smo izbrali modro barvo, ki je sestavni del logotipa in vseh promocijskih gradiv naše šole. V prihodnjem šolskem letu sicer načrtujemo celostno prenovo grafične podobe.



Slika 1: Naslovnica televizijske oddaje Mi smo SPTŠ

Snemanje prispevkov poteka na terenu, del oddaje pa pripravimo tudi v snemalnem studiu, ki smo ga uredili v enem od šolskih prostorov. Slika 2 prikazuje trenutno podobo snemalnega studia. Studio je zvočno izoliran, tako da nas tudi hrup med odmori pretirano ne moti. Dijaki besedila za oddajo preberejo ob prisotnosti mentorice, učiteljice slovenščine.



Slika 2: Oprema v snemalnem studiu

Za montiranje oddaje uporabljamo program Adobe Premiere. Slika 3 prikazuje proces montiranja oddaje z omenjenim programom. Montaža poteka v specializiranih učilnicah, v katerih sicer poteka pouk strokovnih premetov v programih tehnik računalništva in tehnik oblikovanja. Računalniki imajo naloženo ustrezno programsko opremo. Pri montiranju običajno sodelujejo dijaki iz omenjenih programov, ki so vešči tega dela, saj se s podobnimi vsebinami srečujejo tudi pri pouku. Kljub temu montiranje poteka v sodelovanju z mentorjem, ki je sicer učitelj strokovnih predmetov v programu tehnik računalništva. Za glasbeno podlago uporabljamo instrumentalno glasbo, ki jo izvaja šolska glasbena skupina na SPTŠ.



Slika 3: Za montiranje uporabljamo program Adobe Premiere

4. Vsebina zadnjih treh oddaj

4.1 Mi smo SPTŠ, februar 2019

V rubriki Novice smo obveščali o sodelovanju naše šole pri organizaciji in izvedbi Festivala računalništva in sodobnik komunikacij FRISK, o razstavah, ki so jih obiskali naši dijaki, o plesnih vajah in športnih tekmovanjih.

V rubriki Dogodki smo poročali o spominskem literarnem večeru, posvečenem profesorju in pesniku Milanu Vincetiču, ki smo ga pripravili v sodelovanju s Pokrajinsko in študijsko knjižnici v Murski Soboti.

V rubriki Poglejte ga smo predstavili dva dijaka iz programa tehnik računalništva, ki sta se udeležila izmenjave na Češkem in Poljskem. Za rubriko Predstavljamo vam pa smo pripravili obsežno reportažo o izbirni strokovni ekskurziji naših dijakov v Manchester in Liverpool.

4.2 Mi smo SPTŠ, april 2019

V rubriki Novice smo obveščali o minulih državnih tekmovanjih z različnih področjih in seveda o dosežkih naših dijakov in dijakinj na teh tekmovanjih.

V rubriki Dogodki smo poročali o poteku informativnega dneva na naši šoli. Gre za velik dogodek, saj se ga vsako leto udeleži več kot petsto učencev in učenk ter njihovih spremljevalcev. Ob tako velikih dogodkih skušamo pripraviti res izčrpne prispevke, ki vsebujejo napovednik, reportažno poročilo in izjave udeležencev.

Prav tako smo poročali o poteku tradicionalnega Kulturnega tedna na SPTŠ, ki smo ga tokrat posvetili 100-letnici združitve prekmurskih Slovencev z matičnim narodom. Prireditve v okviru Kulturnega tedna so sicer namenjene širši javnosti.

V rubriki Poglejte ga smo predstavili šolsko glasbeno skupino, za rubriko Predstavljamo vam pa smo pripravili prispevek o dijakih s Poljske in Češke, ki smo jih gostili na naši šoli v okviru projekta Erasmus+. Pogovore z dijaki, ki smo jih gostili, smo opravili v angleškem jeziku.

4.3 Mi smo SPTŠ, junij 2019

V rubriki Novice smo obveščali o minulih ekskurzijah, o nekaterih tekmovanjih, o sodelovanju naših dijakov na prireditvi Dan Evrope ter o poteku državnega srečanja mladih raziskovalcev, ki vsako leto poteka na naši šoli.

V rubriki Dogodki smo poročali o obisku pisateljice Cvetke Bevc, ki nas je obiskala v okviru programa Društva slovenskih pisateljev »Povabimo besedo 2019«. Pozornost smo namenili tudi prvi Zaposlitveni tržnici na naši šoli, ki smo jo pripravili v sodelovanju s Pomursko obrtno zbornico, Območno obrtno-podjetniško zbornico Murska Sobota in številnimi podjetji .

V rubriki Poglejte ga smo predstavili štiri dijake iz programa strojni tehnik, ki so se za četrti predmet poklicne mature lotili obnove starodobnega vozila. Za rubriko Predstavljamo vam pa smo poročali o zaključni razstavi dijakov in dijakinj programa tehnik oblikovanja, ki so v prostorih Pokrajinske in študijske knjižnice Murska Sobota na ogled postavili svoje maturitetne izdelke.

5. Zaključek

Dijaki se v srednjem strokovnem programu v prvi vrsti izobražujejo za izbrani poklic, hkrati pa je naloga šole, da jim omogoči, da se usposobijo za skupinsko in timsko delo, da bodo naravnani na vseživljenjsko učenje in usposabljanje ter da bodo razširili svojo splošno izobrazbo in razvili ključne kompetence za uspešno sodelovanje v družbi. Na Srednji poklicni in tehniški šoli dijaki lahko te cilje dosežejo tudi v okviru interesnih dejavnosti, in to z aktivnim sodelovanjem pri snovanju dvomesečne televizijske oddaje Mi smo SPTŠ. Dijaki, ki se prostovoljno vključijo v to obliko skupinskega dela, krepijo zlasti svojo sporazumevalno zmožnost ter informacijsko in digitalno pismenost.

Srednje šole pa na različne načine krepijo tudi svojo promocijsko dejavnost in oddaja Mi smo SPTŠ šoli omogoča stalno prisotnost v (predvsem lokalnih) medijih in s tem prepoznavnost in privlačnost šole za trenutne in bodoče dijake. Zato bomo z ustvarjanjem oddaje nadaljevali tudi v prihodnje.

6. Literatura

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

Mohor, M., Saksida, I. (2003). Izbirni predmet, program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina: gledališki klub, literarni klub, šolsko novinarstvo. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Poler Kovačič, M., Erjavec, K. (2011). Uvod v novinarstvo: učbenik za študente prvega letnika študijskega programa Novinarstvo na FDV. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.

Skupne informacije o srednješolskem izobraževanju in programih. (2016). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/skupne_inf.htm#223

Kratka predstavitev avtorice

Gabrijela Granfol Peurača je profesorica slovenščine na Srednji poklicni in tehniški šoli Murska Sobota, največji pomurski srednji šoli. Ima tudi dolgoletne izkušnje z radijskim voditeljstvom in javnim nastopanjem, zato je mentorica dijakom zlasti pri aktivnostih, ki so povezane s tovrstnimi dejavnostmi.

Dnevi (otroških in mladinskih) filmov v razredu

Film Days in the Classroom

Tina Šetina

Osnovna šola Alojzija Šuštarja
tina.setina@stanislav.si

Povzetek

Film kot učno sredstvo - ali pa vsaj kot "pomagalo" - zares še ni našel svojega mesta v razredu, pa četudi je danes že lep nabor različnih filmov (lahko dostopnih), ki so (tudi) krajši od ene šolske ure. Prav je, da mladim širimo obzorje in eden od načinov je tudi s pomočjo filmskega "jezika", kljub temu, da lahko način doživljanja, kakršnega nudi film, včasih bega, hkrati vodi v samostojno iskanje možnih pomenov (umetniškega) sporočila. Pomembna je sporočilnost vsakega filma, pomembni so drobci, ki mladim ostanejo v spominu, njihova doživljanja, vživetje v zgodbo, v like in opazovanje njihovih značilnosti, prav tako pa je pomembno, da ta doživetja lahko izrazijo. Temu so namenjeni dnevi filma v razredu - mladi imajo možnost(i), da v družbi svojih sovrstnikov razmišljajo, spoznavajo, se učijo ob filmu ter iz filma.

Ključne besede: filmska vzgoja, filmski dnevi, mladinski filmi, otroški filmi.

Abstract

Film has not yet found its place in the classroom as a teaching tool - not even as a "help" at a certain topic, even if today there is already a big set of different (easily accessible) films that are (also) shorter than one school lesson. One way of expanding horizons for the youth is also through the "film language". Film experience can sometimes be confusing, but it leads to an inner search for possible meanings of (an artistic) message at the same time. The message of each film is important, the details, the experience(s), the characters and their characteristics and it is also very important that they can express all that. This is what film days in the classroom are all about - the opportunity to think and learn with and from the film with their peers.

Keywords: children's films, film days, film education, youth films.

1. Uvod

Konec leta 1895 je bratoma Lumiere uspelo s kamero zabeležiti gibanje in nato s projekcijo na platno v dvorani gibljive slike pokazati več ljudem hkrati (Pelko, 2005).
Prve filmske predstave v Sloveniji so se, po besedah Šimenca (1994), odvrtele ob železniški povezavi Dunaj – Trst, prvi so tako film videli Mariborčani (v pivnici), kmalu za tem še gledalci v salonu hotela v Celju in Ljubljani (program je bil v vseh treh mestih enak).

S prvimi poskusi filma "v šolah" so se v začetku 50. let začeli ukvarjati posamezni učitelji slovenščine (Borčić, 2007), leta 1962 pa so izdelali prve osnutke učnega načrta za filmsko vzgojo v osnovnih in srednjih šolah, vendar je zaradi pomanjkanja filmskih priročnikov, znanja učiteljev in literature začetna motivacija popustila in filmsko vzgojo so postavili na stranski tir (Rugelj, 2009). Konec 70. let je filmska vzgoja zaradi pomanjkanja pripomočkov (filmov, diapozitivov), literature, pomanjkljive izobrazbe učiteljev in nasprotovanja nepoučenih šolskih vodstev začela zamirati (Borčić, 2007). Konec osemdesetih let prejšnjega stoletja so v Sloveniji filmsko vzgojo vpeljali v pouk slovenskega jezika in književnosti ter drugih predmetov, s prenovo učnih načrtov v devetdesetih letih prejšnjega stoletja pa je filmska vzgoja ponovno izginila iz učnih načrtov (Rugelj, 2009).

Danes je filmska vzgoja znova v porastu. Mestni kino Kinodvor organizira program filmske vzgoje Kinobalon, po njihovem modelu pa se dobra praksa širi po državi preko Nacionalnega filmsko-vzgojnega programa, ki ga vodi Art kino mreža Slovenije.

2. Kje tiči kakovost pri otroških filmih?

Aprila 2018 je v Kinodvoru in v Slovenski kinoteki potekal 2. mednarodna konferenca o filmski vzgoji: Metode in učinki filmske vzgoje, na kateri se je Jan-Willem Bult, večkrat nagrajeni nizozemski ustvarjalec in producent, v svojem predavanju osredotočil na vprašanje, kje tiči kakovost v otroških filmih. Poudaril je pomembnost tega, kako dojemamo otroke in tega, da verjamemo v njihovo samostojnost in ustvarjamo tovrstne filmske junake. Za otroški film ni dovolj, da zgolj prikazuje otroke. Bultovo prepričanje temelji na zaupanju v otrokovo avtonomijo, osredotočanju na njihove talente, prikazovanju lepote vsakdana ter na vrednotah: družina, prijateljstvo in sodelovanje, duhovnost, učenje in veščine ter izražanje samega sebe.

3. Filmski dnevi v letu 2018 kar dvakrat

V lanskem letu smo se na OŠ Alojzija Šuštarja organizacije filmskih dni lotili kar dvakrat. Spomladanski filmski dnevi v razredu so potekali v drugem tednu meseca maja. Učenke in učenci (načeloma od 4. razreda naprej) so si lahko po pouku (od 14.00 dalje) ogledali štiri tujejezične mladinske filme *(slika 1)*. Prvi dan so si ogledali **Zeleno kolo**, film o zabavni in pogumni desetletni deklici Vadždi, ki v konservativnem okolju (Savdska Arabija) preizkuša meje dovoljenega. Sledil je film **Kauwboy** (Nizozemska), pogled na svet skozi oči desetletnega dečka, ki živi z očetom na podeželju in nekega dne najde mlado kavko – skrivaj jo prinese domov in med fantom in zapuščenim ptičkom kmalu vzklije prijateljstvo *(slika 2)*. Naslednji, ki je navdušil mlade gledalce, je bil film o nenavadnem prijateljstvu med pogumno deklico Zofko in ljubeznivim velikanom, Spielbergova pravljična zgodba **VDV: Veliki Dobrodušni Velikan** (Velika Britanija, ZDA, Kanada). Filmske dneve smo zaključili z ameriškim filmom **Čudo**, ki je navdihujoča in ganljiva zgodba o desetletnem dečku Augustu Pullmanu, ki ni običajen deček - zaradi genetske napake ima drugačen obraz. Skozi šolsko leto Auggieja in vse

okoli njega dodobra spremenita prijateljstvo in pogum ter odločitev, ki jo človek lahko sprejema sleherni dan – biti prijazen do vseh, ki jih srečaš na svoji poti.



Slika 1: filmski dnevi v razredu



Slika 2: Kauwboy

Filmske dneve v razredu smo ponovno izvedli jeseni, v predzadnjem tednu oktobra 2018. Začeli smo z nizozemskim mladinskim filmom **Učitelj žaba**, v katerem gospod Franc ni navaden učitelj, saj se spreminja v žabo *(slika 3)*. Učenci so prepričani, da je najboljši učitelj na svetu, zato ga rešijo pred štorkljo. Film nosi sporočilo, da je dobro sprejeti ljudi, ki so drugačni od večine. Nadaljevali smo s filmom **Odi in pingvini**, posnetem po resnični zgodbi, ki se dogaja na majhnem avstralskem otočku, ki je bil dolga leta zatočišče za pritlikave pingvine, dokler jih niso začele ogrožati lisice. Sledil je še en nizozemski film, **Navihani Bram**, o radovednem, bistrem in neizmerno nemirnem dečku, ki ga zanima čisto vse, predvsem pa vsemogoči izumi tega sveta in nenavadna imena *(slika 4)*. Njegovo veselje nad šolo hitro splahni, saj se z učiteljem, ki v razredu zahteva pozornost, vestno delo in mirno sedenje, nikakor ne ujameta, saj Bram tega enostavno ne zmore. Zgodba naslednjega filma, francoskega, **Bela in Sebastian,** se odvija med drugo svetovno vojno, pod nacistično okupacijo, visoko v alpskih gorah, kjer osamljeni deček naleti na divjega psa *(sliki 5 in 6)*. To je zgodba o 6-letnem Sebastianu, ki udomači Belo (veliko belo pirenejsko planinsko ovčarko) in hkrati pustolovščina o nezlomljivem prijateljstvu. V nadaljevanju filma, **Bela in Sebastijan: Pustolovščina se nadaljuje,** 10-letnik z Belo nestrpno pričakuje vrnitev Angeline, ki je izginila v letalski nesreči v osrčju alpskih gozdov in se med reševanjem mladenke deček in ovčarka spopadeta s tisočerimi nevarnostmi, prebrodita tisoč ovir in se soočita s skrivnostjo.



Slika 3: Učitelj žaba



Slika 4: Navihani Bram



Slika 5: Bela in Sebastian



Slika 6: Bela in Sebastian

3.1 Po ogledu

Pogovori po ogledu filma vedno temeljijo na stiku z umetniškim delom (in ne na predznanju). Pomembni so drobci, ki otrokom ostanejo v spominu ter njihova doživljanja, vživetje v zgodbo, v like in opazovanje njihovih značilnosti, prav tako pa je pomembno, da ta doživetja otroci izrazijo na različne načine.

Skozi vprašanja se nato išče pomen ter opozarja na posebnosti filmske govorice. Pri pogovoru po ogledu filmov se držimo načel:

- otrokom ne razlagamo zgodbe ali namigujemo na njeno sporočilo,
- s podvprašanji spodbudimo k utemeljevanju trditev,
- navajamo k strpnemu poslušanju drugega in upoštevanju možnih različnih pogledov in razlag,
- če so spregledali pomembno podrobnost zgodbe, jih lahko spomnimo nanjo in spodbudimo, da razmislijo o njej ter morda pojasnijo njen pomen.

Učenci imajo tovrstne pogovore radi. Prav in pomembno je, da si zanje vzamemo čas, saj na tak način (še dodatno) spodbudimo razmišljanje, aktiviramo morebitno iskanje primerjav s poznanim (lastnim), nudimo "teren" za utrjevanje argumentov in/ali protiargumentov, ipd.

Film ima to moč, da njegova socialna »nota« ponuja identifikacijo z zgodbo in nastopajočimi junaki, zato ga resnično lahko povežemo z različnimi področji (in/ali šolskimi predmeti). Mladi gledalci si lahko s pomočjo filma izostrijo čut za kritiko, Šimenc (1994) meni, da je naše vrednotenje filmov polno nesporazumov in je zato treba vzgojiti dejavnega gledalca, ki bo lahko spremljal filmski (in televizijski) spored. Pomembno je doseči, da se mladi gledalci sami, s pomočjo lastne presoje čim bolj obvarujejo pred zapeljivo močjo slabih filmov. Če želimo mladim razširiti obzorje, jih moramo uvesti v filmski jezik, saj jim ga ta razširja. Način doživljanja, kakršnega nam nudi film, nas večkrat bega, vendar se je potrebno privaditi na takšen proces, saj nam omogoča, da mislimo vizualno.

4. Kakovostni film za otroke

Na prvem strokovnem usposabljanju Filmske osnovne šole (FOŠ) v šolskem letu 2019/2020 je Petra Slatinšek (Kinodvor) s predavanjem osvetlila ključne lastnosti kakovostnega (igranega) filma za otroke. Naj bo to:

- film, ki pripoveduje z vidika otroka,
- film, ki ga otrok lahko poveže z lastno izkušnjo,
- film, v katerem se otrok sreča z "drugim",
- film z domišljijo in igrivostjo,
- film, ki presega klišeje,
- film s kakovostno vizualno in zvočno podobo.

Film, po mnenju Slatinškove, doseže to kakovost tako, da gledalec čuti (s pomočjo scenarija, režije, kamere), da se v filmu otroška čustva izražajo. Film mora poskrbeti za pripovedovanje s perspektive otroka. Glavni junak se mora skozi film razviti, njegova integriteta mora biti na koncu filma močnejša, kot je na začetku.

5. Zaključek

Morda smo (učitelji/ce) skeptični/e glede doživljanja oz. dojemanja umetniških del in se bojimo odprte razprave o možnih pomenih. A pogovor je pomemben, prav tako pa je pomembno tudi spodbujanje otrokovega/mladostnikovega samostojnega iskanja možnih pomenov umetniškega sporočila. Kot pravi Borčičeva (2008), naj bi s filmsko vzgojo dosegli, da bi se gledalci osvobodili priučenih klišejev in stereotipov ter da bi samostojno, s pomočjo svojih izkušenj in znanj oblikovali lasten odnos do katerega koli ponujenega filma. To pa je možno, če bomo učitelji(ce) "pogumni(e)" pri izboru in prikazovanju raznovrstnih (tudi kratkih) filmov, tematik. Nabor je širok, (filmskega) gradiva pa je iz meseca v mesec (tudi pri nas) vedno več.

6 Literatura

Borčić, M. (2007). *Filmska vzgoja na Slovenskem: spominjanja in pričevanja 1955–1980*. Ljubljana: Umco.

Borčić, M. (2008). Animirani film – šola samostojnega mišljenja. V H. Repše (ur.), *Zbornik Slon* (str. 10–17). Ljubljana, Društvo za oživljanje zgodbe 2 koluta: Javni zavod Kinodvor.

Bult, J. W. (11. 4. 2018). From Cinemascope to Vertical Video. How to Engage Generation U in Cinema. Prispevek predstavljen na 2. mednarodni konferenci o filmski vzgoji: Metode in učinki filmske vzgoje. Izvleček pridobljen 8.10.2018 na naslovu: https://www.kinodvor.org/wp-content/uploads/2018/05/2_mednarodna-konferenca-o-filmski-vzgoji_povzetek.pdf

Pelko, S. (2005). *Filmski pojmovnik za mlade*. Maribor: Aristej.

Rugelj, S. (2009). *Gledalec/bralec. Zapisi o filmih in knjigah*. Ljubljana: UMco.

Šimenc, S. (1994). *Vrednotenje filma*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Kratka predstavitev avtorice

Tina Šetina je profesorica razrednega pouka, učiteljica na OŠ Alojzija Šuštarja, kjer poučuje četrti razred ter neobvezni izbirni predmet umetnost v petem razredu. Poleg samega dela v razredu sodeluje v različnih dejavnostih, ki jih na »šoli tisočerih talentov« ni malo: je organizatorka dobrodelne prireditve Vrtiljak igrač, idejna vodja filmskega tedna, organizatorka likovnih natečajev, urednica šolske spletne strani idr.

Vpliv vizualizacije na likovno artikulacijo

The Influence of Visualisation on Artistic Articulation

Janja Jakša

Srednja zdravstvena šola Ljubljana
jaksa.janja@gmail.com

Povzetek

Ko otrok vstopi v mladostništvo, se njegov likovni razvoj zaključuje. V tem obdobju ne izraža več tolikšne želje po likovnem izražanju, hkrati pa se močneje pojavlja potreba po individualnem likovnem izrazu in pogosto tudi težnja po klišejskem upodabljanju. V prispevku avtorica predstavi likovno izražanje s pomočjo vizualizacije, ko učenci na osnovi izbranih besednih spodbud zaprtih oči v mislih zavestno oblikujejo vizualne predstave. Znotraj teh intuitivno iščejo ustvarjalne likovne rešitve, skozi katere se odražajo razumevanje likovnih pojmov, osebnostne lastnosti in likovni (estetski) čut. Z (vodeno) vizualizacijo lahko učitelj močno spodbudi domišljijo in razumevanje mladostnika ter ga usmeri v iskanje lastnih, izvirnejših idej in likovnih rešitev. Zaradi specifičnih lastnosti vizualizacija pripomore tudi h globinski sprostitvi in obvladovanju čustvenih napetosti, značilnih za mladostnike. Kvalitativna analiza likovnih del predstavlja elemente, ki poleg likovnih kvalitet, ki jih prepoznamo ob osredotočenosti na opazovanje v naprej določenih segmentov likovne artikulacije, pod vplivom vizualnih predstav še posebej izstopajo. Prispevek jasneje določa mesto vizualizacije v likovni didaktiki ter ponuja nove možnosti za spodbujanje individualnega likovnega izraza mladostnikov in nove načine poučevanja likovne umetnosti.

Ključne besede: individualizacija, likovna artikulacija, prepoznavanje likovnih problemov, sproščanje, vizualizacija.

Abstract

When a child enters adolescence, his or her artistic development concludes. During this period, they no longer express such artistic desire and simultaneously portray a stronger need for individual artistic expression together with a tendency for a clichéd rendering. In the article, the author presents artistic expression through visualisation. Having their eyes closed, students consciously design visual images while being stimulated with supportive words. Within these images, they intuitively seek creative and artistic solutions which reflect understanding of artistic concepts, personal traits and visual (aesthetic) sense. Through (guided) visualisation a teacher can greatly stimulate imagination and understanding of the adolescent and can direct them in search of personal, original ideas, respectively, and artistic solutions. Due to its specific characteristics, visualisation additionally contributes to deep relaxation and management of emotional tensions, which are typical for adolescents. Qualitative analysis of the artistic work presents elements, which alongside artistic qualities recognized by focusing our observations on predetermined segments of artistic articulation; particularly stand out under the influence of visual images. The article defines the place of visualisation in art didactics and offers new possibilities for stimulating individual expression of adolescents as well as presents new ways of teaching art.

Key words: artistic articulation, individualisation, recognizing artistic problems, relaxing, visualisation.

1. Uvod

Učitelji v srednjih šolah se dnevno srečujemo z izzivom, kako mladostnikom pomagati obvladovati po Golmanu (1998) in Zupančičevi (2013) za adolescenco značilne povečane čustvene napetosti, hkrati pa jih ob tem seveda še kaj naučiti. Mladostnik pri likovnem izražanju največkrat prevzema slabe kulturne klišeje (Butina, 1997; Frelih, 2006). Spontanost je potisnjena v podzavest, kar pa sicer še ne pomeni izgube likovnoizraznih sposobnosti (Berce-Golob, 1993). Obdobje je razvojno pomembno, saj na drugi strani v ospredje stopajo individualne težnje, ki so podlaga za oblikovanje individualnega likovnega izraza (Karlavaris, 1978). Vse to me je pripeljalo do razmišljanja, ali lahko pouk likovne umetnosti zastavimo in izvedemo tudi kako drugače, ali lahko dijakom pomagamo doseči stanje, v katerem bodo začutili več (notranje) stabilnosti in s tem več zadovoljstva ter motivacije za učenje likovne umetnosti in ob tem dosegli kvalitetnejša likovna dela. Zamislila sem si, da bi bilo željene cilje možno uresničiti s pomočjo t. i. vodene vizualizacije, kar sem tudi raziskala (Jakša, 2016). Rezultati raziskave so pokazali, da je vizualizacija, pri kateri dijaki na osnovi izbranih besednih spodbud z zaprtimi očmi v mislih zavestno oblikujejo vizualne predstave, kot metoda pri poučevanju likovne umetnosti uporabna. Njena učinkovitost se je pokazala v kvalitetnejših likovnih delih (na področju izvirnosti načina upodobitve likovnega motiva in izbire motiva, v fleksibilnosti izkoriščanja možnosti likovne tehnike ter v občutljivost za likovni problem) in večjem zadovoljstvu dijakov.

V nadaljevanju besedila so predstavljena razmišljanja o pojmu in področjih vizualizacije ter o oblikovanju besedila z likovno problemsko osnovo. Povzeti so tudi rezultati kvalitativne analize likovnih del, nastalih v procesu raziskave.

2. Pojem in področja vizualizacije

"Vizualizacija je termin, ki označuje vse konceptualne, tehnične in kreativne vidike pretvarjanja danih podatkov v informacije, ki jih posredujejo vizualni oz. likovni znaki" (Muhovič, 2015, str. 815). Za vizualizacijo Muhovič (1998) pravi, da je eno od sredstev ravnanja z izkustvom in služi strukturalni diferenciaciji informacijskega prostora. Njen osnovni namen ni ilustriranje, pač pa je katalizator pri razumevanju in razvijanju predmetov, misli, spoznanj in situacij. Vloga vizualizacije je rekodiranje podatkov in informacij. Je "most med čutno nazornostjo in abstraktnim mišljenjem" (prav tam, str. 816). Dolgo je veljalo, da se informacije prenašajo predvsem prek verbalnega jezika, dandanes pa lahko z zagotovostjo trdimo, "*da temeljnega sloja človekove kognicije ne tvorijo občutki, niti pojmi, ampak slike*" (prav tam, str. 79). Mišljenje poteka večinoma v podobah (Damasio, 1995; povz. po Daum, 1998, str. 68). Pojem vizualen je razložen kot tisto, kar se nanaša na vid, na vidno predstavo, tudi na vizualni občutek (Slovar slovenskega knjižnjega jezika, 2014; Veliki slovar tujk, 2006). Da lahko podobe nastajajo v mislih, potrjuje tudi Brofman (2009), ki dodaja, da se proces predstavljanja v mislih dogaja pravzaprav ves čas. Beseda vizualizacija označuje dva osnovna pomena: dejavnost na mentalni ravni, ko si v umu nekaj vidnega predstavljamo, zamislimo, ali pa dejavnost na fizični ravni, ko v umu zamišljeno podobo fizično realiziramo (upodobimo) (Mancini, 2011; povz. po Enciklopedija Britannica, 2009). Gre za "proces zamišljanja ali predstavljanja podob v mislih" (Brofman, 2009, str. 83) kot tudi za končni produkt vizualiziranja. Mancini (2011) v okviru pojma vizualizacija navaja izraz mentalna vizualizacija.

2.1 (Mentalna) vizualizacije - kreativna, ustvarjalna vizualizacija

"Mentalna vizualizacija je sposobnost zrenja (novih izvirnih) podob (likovne zamisli) v umu" (Mancini, 2011, str. 68). "Notranje oko" je tisto, ki to likovno zamisel uzre (prav tam, str. 68). In vsako "notranje oko" vidi drugače. Potrebno mu je le omogočiti, da se mu vid zbistri in sposobnosti pogleda v širino in globino postanejo neizmerne. Stanje vzdrževanja kontinuitete ostrine pogleda omogoča vstop v polje sicer nepredvidljivih, a notranje stabilnih uvidov in spoznanj. Mentalna vizualizacija je zelo pomembna točka v procesu vizualiziranja. Slednje se namreč vedno prične v umu, na mentalnem nivoju, izrazi pa se v fizični stvarnosti skozi likovno ustvarjalnost. Mentalno vizualizacijo pogosto povezujejo s pojmom kreativna ali ustvarjalna vizualizacija (ang. *creative visualisation*) (Bizjak, 1996; Gawain, 1996; Liebmann,1994; Mancini, 2011; Vogelnik, 1996). Vizualizacijo namreč omogoča domišljija. Pri ustvarjalni domišljiji na osnovi spoznanj kombiniramo nove strukture (Muhovič, 1998a; Pečjak, 2006), pride do neobičajnega kombiniranja znakov (Muhovič, 1998a). Pri likovno-vizualnem ne gre samo za kopiranje in imitiranje, ampak gre za interpretacijo, iskanje smiselnih miselnih in materialnih analogij k spoznavnim kategorijam (Muhovič, 2002). V procesu abstrakcije um iz konteksta izloči področja, posamezne prizore, določene dele fizičnega predmeta ali dogajanja, ki so mu tisti trenutek pomembna, bistvena. S pomočjo domišljije in ustvarjalnosti izbrane dele sestavi v neko popolnoma novo celoto, mentalno sliko, ki se v količini podatkov razlikuje od originala (Arnheim, 1969).

Vizualizacijo v današnjem času množično uporabljajo za osebnostni razvoj (Brofman, 2009; Gawain, 1996). Uspešno se jo uporablja tudi kot dopolnilo pri zdravljenju najrazličnejših bolezni in za obvladovanje stresa (Gavez, 1997; Milčinski, 1978; Slavinski, 1999). V šoli je uporabna pri vseh predmetih, med humanističnimi predmeti v srednji šoli najbolj pri pouku likovne umetnosti (Bizjak, 1996). Muhovič (1998b) izpostavlja potrebo po načrtnejši raziskavi, operacionalizaciji in vključevanju vizualizacije kot orodja v produkciji in posredovanju informacij v raziskovalne in pedagoške procese. Opozarja tudi na njene omejitve, lahko je celo predmet zlorab in manipulacij.

2.2 Pogoji za uspešno izvedbo (vodene) vizualizacije

Mentalna vizualizacija poteka tudi znotraj procesa (vodene) vizualizacije, ko se v določeni fazi v mislih oblikujejo vizualne predstave. Vodeno vizualizacijo lahko kot metodo uporabimo v vzgojno-izobraževalnem procesu z namenom sprostitvenega učinka ali pa za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Pri pouku likovne umetnosti jo uporabljamo za spodbudo likovne artikulacije in razumevanje likovnih pojmov. Vizualizacijo vodi učitelj, ki učencem posreduje, bere vnaprej skrbno pripravljeno (didaktično in likovno-teoretično) besedilo (zgodbo). Učenci na osnovi izbranih besednih spodbud zaprtih oči v sproščenem stanju v mislih zavestno oblikujejo vizualne predstave. "Človek mora včasih celo zapreti oči, da more globlje videti" (Trstenjak, 1981, str. 105). Proces likovne artikulacije se začne odvijati že v mislih in se nato nadaljuje skozi likovno izražanje. Oblikovane vizualne predstave se odrazijo v znakovni formi v likovnem delu. Besedilo pri vodeni vizualizaciji je zgodba, ki temelji na jasno prepoznavnem motivu (npr. Drevo ali Sprehod v gozdu), likovni problem likovne naloge pa je v njegovem ozadju. Likovni problem je izhodišče za načrtovanje motiva in oblikovanje zgodbe. Zgodba ima v procesu usmerjenega vizualiziranja (oblikovanja predstav v mislih) nalogo spodbuditi močno osebno doživetje motiva ter posledično na osnovi asociacij (npr. debele veje - debele črte itd.) prepoznanje likovnega problema. Pred začetkom izvajanja (vodene) vizualizacije je potrebno učencem na kratko in jasno predstaviti korake poteka (sproščanje, vizualiziranje, likovno izražanje). Sledi izvedba, kar pomeni, da je učencem podano navodilo,

da zaprejo oči in se umirijo, prenehajo z govorjenjem. Sledi sproščanje telesa in uma. Postopoma sproščajo celo telo, od vrha glave do prstov na nogah. Spodbuja se jih k umirjenemu, počasnemu dihanju, k sproščanju z izdihom. Trenutku umiritve uma, odmika od zunanjih dražljajev k notranjosti sledi pripovedovanje, branje zgodbe, ki pa mora biti, kot poudarja Podbevškova (1998), ustrezno glasno in hitro ter razločno. Učenci zgodbo poslušajo in si jo v mislih predstavljajo. Sledi likovno prakticiranje, likovno izražanje (likovna artikulacija) vizualiziranega in na zaključku vrednotenje nastalega.

Kot spodbudo za (vodeno) vizualizacijo je možno uporabljati različne pristope (zgodbo, poezijo, glasbo, vonjave itd.), s katerimi lahko dosežemo različne ravni izkušenj (Daum, 1998; Liebmann, 1994; R. Furman, 2013). (Vodena) vizualizacija ni primerna za vsakogar, smiselno jo je izvajati z ljudmi, ki so sposobni koncentracije, so lahko dalj časa v tišini in so zmožni zbranega poslušanja (Iser, 2001; Liebemann, 1994; Slavinski, 1999). Dijakom način pouka s pomočjo (vodene) vizualizacije, ki sproži oblikovanje mentalnih predstav, ni poznan. Za osvojitev tovrstnega načina dela je potrebno postopek večkrat ponoviti. Vključitev (vodene) vizualizacije v vzgojno-izobraževalni proces je za učitelja velik izziv. Skupine v razredih so velike, mladostniki so pogosto nemirni, polni energije in čustveno napeti. Učitelj mora skupino umiriti in harmonizirati, ustvariti tišino, ki je pogoj za koncentracijo, intuitivno odprtost, poglobljeno vizualiziranje. Potrebni sta jasna usmerjenost in odločnost učitelja, ki mora verjeti v smisel svojega početja, ter hkrati njegova mehkoba, srčnost in umirjenost.

Podobno o pogojih za uspešno izvedbo (vodene) vizualizacije pišejo različni drugi avtorji (Dhority, 1992; Liebmann, 1994; Rutar, 2017; Vogelnik, 1996; Zagorc, 1994; Waller, 1993).

2.3 Oblikovanje besedila (zgodbe pripovedi) z likovno problemsko osnovo

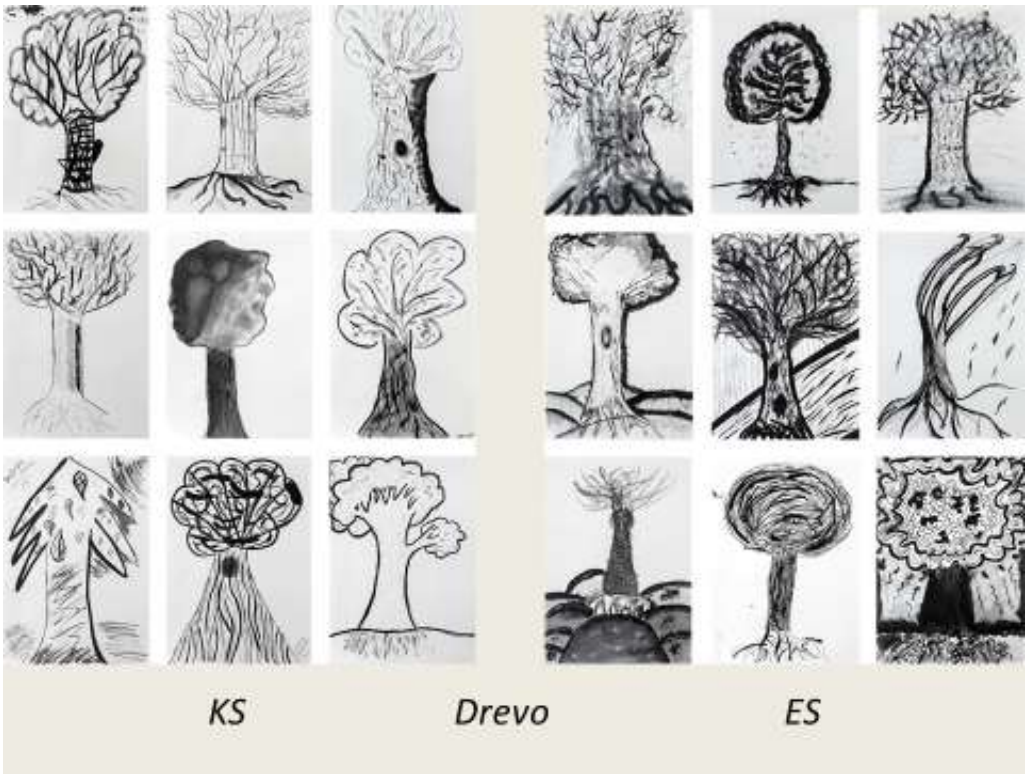
Pojem *likovno problemski pouk* se pri poučevanju likovne umetnosti uporablja zelo pogosto, a zelo jasne definicije v literaturi, kaj pouk z likovno problemsko zasnovo oziroma kaj likovni problem pravzaprav je, ni zaslediti. Problem lahko razumemo kot nekaj težavnega, zapletenega oziroma kot izziv za reševanje. Učitelj mora učencu likovni problem predstaviti na način, da ga bo razumel. Za učiteljevo snovanje *likovnih problemov* je značilno, da vključuje kombinacijo izbranih likovn- teoretičnih pojmov, postavljenih v določene (načrtno izbrane) odnose in tako v *likovno problemsko situacijo*. Vsako novo kombiniranje izbranih likovno-teoretičnih pojmov pomeni drug likovni problem. Pri reševanju *likovnega problema* mora učenec upoštevati specifičnost (tipičnost) soodvisnosti in korelacij likovnih pojmov in jim najti ustrezno likovno rešitev. Učencu likovna rešitev torej ni kar dana oziroma do nje ne pride enosmerno preko (z učiteljeve strani) posredovanega likovnega pojma, ki bi ga lahko le rutinsko likovno izrazil. Likovna rešitev zahteva kompleksnejši pristop.

Besedilo, ki ga lahko uporabimo pri vodeni vizualizaciji pri pouku likovne umetnosti z namenom doseganja zastavljenih ciljev učne ure, je npr. zgodba, ki temelji na jasno prepoznavnem motivu (npr. drevo ali gozd). Učitelj učencem npr. pripoveduje: "V mislih si zdaj predstavljamo drevo ..., kakšno je ...," in dalje, "kakšne korenine ima ..." Ali pa: "V mislih si zdaj predstavljamo gozd ..., odpravimo se na sprehod ..., hodimo po gozdu ..., dihamo svež zrak ..., hodimo počasi in si gozd ogledujemo ..." Zgodba vključuje besedne oblike, ki se navezujejo na čutila in pomagajo k intenzivnejšemu doživljanju. Ključno za doseganje zastavljenih učnih ciljev z vodeno vizualizacijo pa je, da je v zgodbo vtkan likovni problem. Od likovnega problema je odvisno, kakšna bo zgodba, o čem (in kako) bo govorila. V zgodbi naj bi bile uporabljene besede, ki bodo ustvarile, spodbudile določeno asociativno povezavo konkretnega besednega jezika z likovno-teoretičnimi pojmi. So odskočna deska v polje likovnega jezika. Možnosti načrtovanja poučevanja likovnih pojmov in oblikovanja zgodb je

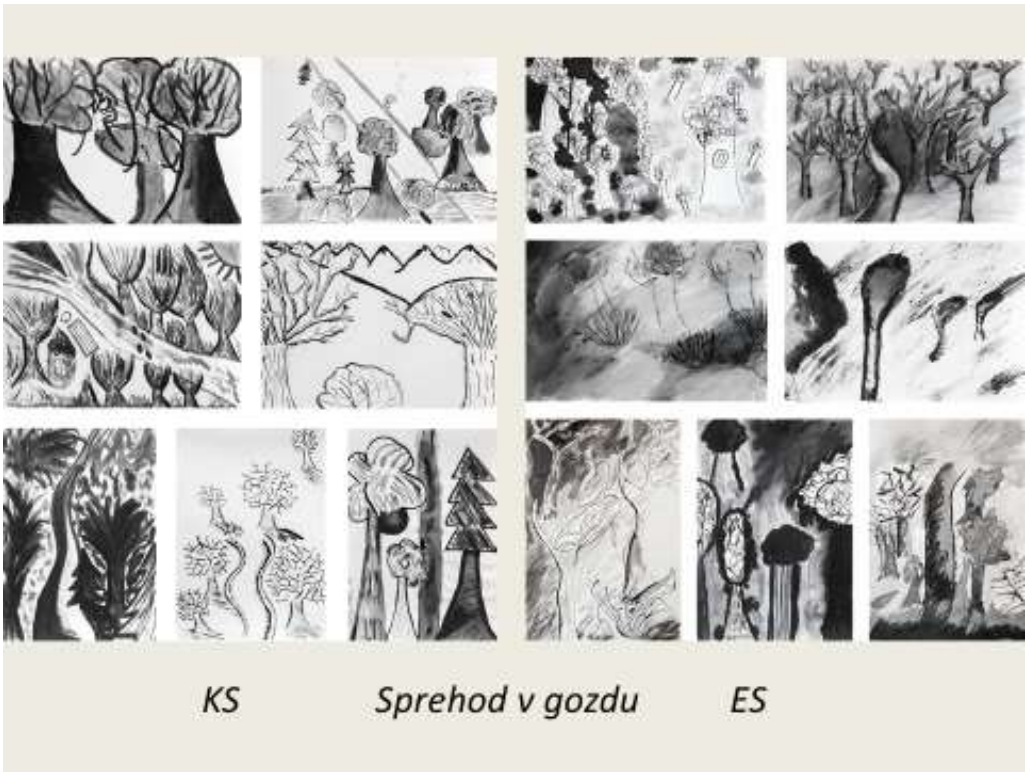
več. Vredno razmisleka pa je seveda tudi, kako predstaviti različne druge likovne probleme. Poglejmo konkreten primer. Za izhodišče vzemimo npr. likovni problem "Risanje površin z osnovnimi risalnimi izrazili". Pomembni likovno-teoretični izrazi v ciljih likovne naloge so osnovna risalna likovna izrazila (točka in črta) ter površine. Za (likovni) motiv smo uporabili npr. "Drevo". Drevo v svoji vizualni podobi spominja na preplet različnih črtnih možnosti ter površin. Skozi zgodbo se ustvarjajo asociativne povezave, kot so npr. tanke veje – tanke črte, debele veje – debele črte itd., ko pripovedujemo, "kakšne veje ima drevo ..., tanke, elegantne, morda močne, debele ..., so na vejah listi ..., drevo opazujemo z vso svojo pozornostjo ..., natančno, pazljivo ..., uživamo v podobi, ki smo jo ustvarili v mislih ..." ali pa povezave, ko besedilo usmerja npr. v opazovanje lubja drevesa, hkrati usmerja tudi v raziskovanje površine v likovnem smislu. "V mislih s pogledom potujemo po deblu drevesa ..., kakšno lubje ima ..., gladko ali hrapavo ..., komaj zaznavno na otip ali grobo ..., je lubje drevesa ostro, razgibano ali nežno, komaj opazno ..., zelo pozorno si ga ogledujemo ..., je svetlo ali temno ..., kakšne barve je ..., začutimo njegov vonj ... in morda hlad ali toploto ..." Besede "koliko daleč in globoko se razraščajo korenine ..., so močne ali šibke ..., ravne ali zvite ...," usmerjajo v razmišljanje in iskanje možnosti glede vrednosti črt ter njihovih spremenljivk, podprte pa so z besednim opisom, ki usmerja v ostale čutne občutke, predstave in vživljanja (vonj, tip, sluh). Likovni problem, ki je v tem primeru v ozadju vsebine zgodbe (likovnega motiva), je podlaga zgodbe, njen temelj in izhodišče, njen smerokaz. Zgodba ga v procesu usmerjenega vizualiziranja, oblikovanja podob v mislih – ko učitelj dijakom bere besedilo (zgodbo), ki je vnaprej skrbno pripravljeno (didaktično in likovno-teoretično) – razkrije. Naplavi ga na površje. Poslušalec (učenec) ob močnem osebnem doživetju motiva likovni problem spontano ponotranji, spozna ter med likovnim izražanjem ali ob zaključku ure pri analizi likovnih del ozavesti.

3. Analiza likovnih del

Pri raziskavi (vodene) vizualizacije (Jakša, 2016) je bila v postopku kvalitativne analize uporabljena analitična generalizacija, katere osnovni koraki so kodiranje, združevanje sorodnih kod v kategorije in končna razlaga (Cencič, 2002; Vogrinc, 2008). Kvalitativno analizirana so bila likovna dela *(Slika 1 in Slika 2),* ki so nastala na tradicionalen način (KS) (frontalna oblika poučevanja z metodo razlage in demonstracije) in s pomočjo vizualnih predstav (ES) (Jakša, 2016). Namen kvalitativne analize likovnih del (likovni problem: "Risanje površin z osnovnimi risalnimi izrazili", motiv: "Drevo", likovna tehnika: "laviran tuš" ter likovni problem: "Gradnja prostora s pomočjo črtnih raznolikosti ter svetlobe in sence", motiv: "Sprehod v gozdu", likovna tehnika: "laviran tuš") je bil ugotoviti elemente, ki poleg likovnih kvalitet, ki jih prepoznamo z osredotočenostjo na opazovanje v naprej določenih segmentov likovne artikulacije (izviren način upodobitve motiva, izvirna izbira motiva, fleksibilnost izkoriščanja možnosti likovne tehnike, občutljivost za likovni problem), pod vplivom vizualnih predstav še posebej izstopajo. Likovna dela, ki so nastala pod vplivom vizualnih predstav (vizualizacije) (ES), so v večini primerov in v primerjavi z likovnimi deli, ki so nastala na tradicionalen način (KS), večinoma veliko bolj osebno likovno izrazna. Izkazujejo visoko stopnjo individualnega, intimnega likovnega razumevanja, ki se kaže v izrazito osebno usmerjeni likovni izpovedi oziroma lastnem likovnem stilu. Skozi bogato notranjo likovno moč spontano kažejo temperament in doživljanje posameznika. Odražajo poznavanje in razumevanje likovne logike, suverenost pri likovnem izražanju in subtilnost pri likovnih odločitvah. So likovno kompleksna, harmonična in smiselna ter zato prepričljiva. So pretočna, spontana, dihajo, živijo in vzpostavljajo dialog z ustvarjalcem. Navdihujejo s popolnostjo in z likovno lepoto. V likovni slovnici delujejo vešče in likovno zrelo. V ES so dijaki s pomočjo vizualizacije prišli od splošnih oblik upodobljenih predmetov k individualiziranim, osebno doživetim in izraženim oblikam.



Slika 1: Likovna dela (likovni problem: "Risanje površin z osnovnimi risalnimi izrazili", motiv: "Drevo"), nastala na tradicionalen način (KS) in pod vplivom vizualnih predstav (ES)



Slika 2: Likovna dela (likovni problem: "Gradnja prostora s pomočjo črtnih raznolikosti ter svetlobe in sence", motiv: "Sprehod v gozdu"), nastala na tradicionalen način (KS) in pod vplivom vizualnih predstav (ES)

V KS v primerjavi z ES uvodni stik med dijakom in motivom ni bil toliko poglobljen. Zaradi tega sta doživljanje in likovno izražanje ostala na ravni splošnega likovnega pojma – likovnega stereotipa. Likovna dela, ki so nastala na tradicionalen način (KS), so v primerjavi z likovnimi deli, ki so nastala s pomočjo vizualnih predstav, vizualizacije (ES), v večini primerov likovno skromnejša. Delujejo veliko bolj negotovo glede rabe likovne govorice, so bolj razumska in zato ne toliko ponotranjena. Delujejo togo, robustno in nepretočno, ne dihajo, ne živijo. So veliko manj domiselna v uporabi risalnih likovnih izrazil. Tolikšnega likovnega presežka kot pri likovnih delih, ki so nastala s pomočjo vizualnih predstav (ES), zato ni prepoznati. Pod vplivom vizualnih predstav, vizualizacije (ES) znotraj posameznih likovnih nalog še posebej izstopajo naslednji elementi (ki se med seboj se prepletajo, so soodvisni, se nadgrajujejo ter skupaj tvorijo celoto in jih je pravzaprav težko strogo ločevati): bogastvo v obdelavi površine, izvirnost oblike, likovna energija, kompleksnost gradnje, abstrahiranje.

4. Zaključek

Metoda vizualizacije je pri poučevanju likovne umetnosti uporabna. Njena učinkovitost se je pokazala v kvalitetnejših likovnih delih in večjem zadovoljstvu dijakov (Jakša, 2016). Besedilo, uporabljeno pri pouku s pomočjo vizualizacije (vizualnih predstav), predhodno oblikuje in dijakom z glasnim branjem poda učitelj. Nalogi, ki ju mora opraviti, sta za uspešnost izvedbe pouka velikega pomena. Besedilo naj bi bilo zastavljeno didaktično in likovno-teoretično smiselno, podrejeno naj bi bilo ciljem učne ure. Besedilo je zgodba, ki temelji na jasno prepoznavnem motivu, likovni problem likovne naloge pa je v njegovem ozadju. Ključno je, da je likovni problem izhodišče za načrtovanje motiva in oblikovanje zgodbe. Zgodba ima v procesu usmerjenega vizualiziranja (oblikovanja predstav v mislih) nalogo spodbuditi močno notranje doživetje motiva ter postopno, spontano in jasno voditi v prepoznanje likovnega problema. Oblikovanje besedila (zgodbe) z likovno problemsko osnovo od učitelja zahteva veliko kreativnosti in dobro likovno teoretično usposobljenost. Možno je tudi, da tovrstni način dela učitelju ne bo ustrezal. V takšnem primeru učinek procesa vizualiziranja verjetno ne bo zadovoljiv.

Prispevek opozarja na nove, alternativne načine poučevanja likovne umetnosti. Ponuja možnosti drugačnih spodbud individualnega likovnega izraza mladostnikov. Pojavlja se vprašanje, kako pogosto je smiselno vizualizacijo uporabljati pri pouku, saj bi se dijaki morda pouka z vizualizacijo ob prepogosti uporabi tudi naveličali. Zanimivo bi bilo raziskati možnosti uporabe vizualizacije na drugih področjih izobraževanja.

5. Literatura

Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking.* Berkeley: University of California Press.

Berce-Golob, H. (1993). *Likovna vzgoja.* Načini dela pri likovni vzgoji. Priročnik za učitelje na predmetni stopnji osnovne šole. Ljubljana: DZS.

Bizjak, H. (1996). *Sprostitev in ustvarjalnost v šoli.* Pedagogika za tretje tisočletje. Ljubljana: Samozaložba.

Brofman, M. (2009). *Kako se znebimo očal.* Vaš notranji vodnik do jasnejšega vida. Ljubljana: Ara.

Butina, M. (1997). *O slikarstvu.* Ljubljana: Debora.

Cencič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela.* Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (nalogo) in druge vrste raziskovalnih poročil. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Daum, W. (1998). Mišljenje v podobah ali zakaj naj bi snov posredovali v embalaži? V B. Marentič-Požarnik. (Ur.), *Za boljšo kakovost študija. Pogovori o visokošolski didaktiti* (str. 65-73). *Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.*

Dhority, L. (1992). *Ustvarjalne metode učenja.* Umetnost uporabe sugestije za celostno učenje. Ljubljana: Alpha Center.

Frelih, Č. (2006). Samoevalvacija in vrednotenje rezultatov lastnega dela pri likovni dejavnosti. V B. Tomšič Čerkez in T. Tacol, *Ustvarjalni učitelj. Dejavniki osebnostne in strokovne rasti* (117-142). Ljubljana: Debora.

Gavez, G. (1997). *Mala enciklopedija ezoterike*. Ljubljana: Domus.

Goleman, D. (1998). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Gawain, S. (1996). *Ustvarjalna vizualizacija.* Ljubljana: Alpha Center.

Iser, W. (2001). *Bralno dejanje. Teorija estetskega učinka.* Ljubljana: Studia humanitatis.

Jakša, J. (2016). *Vizualizacija in likovna artikulacija pri srednješolcih.* Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Karlavaris, B. (1978). *Metodika likovnog vaspitanja III deo.* Likovno vaspitanje učenika u školama drugog stupnja. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.

Liebmann, M. (1994). *Art therapy for groups.* A handbook of themes, games and execises. London: Routledge.

Mancini, L. (2011). *Vizualizacije filozofskih konceptov*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za likovno umetnost in oblikovanje v Ljubljani, Vizualne komunikacije.

Mihajlović-Slavinski, Ž. (1999). *Ključevi psihičke magije.* Zagreb: Biblioteka Occulta.

Milčinski, L. (1978). Psihoterapija. V L. Milčinski. (Ur.), *Psihiatrija* (str. 590-593). Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.

Muhovič, J. (1998a). Šest argumentov za uvedbo likovnega prakticiranja v izobraževalne programe osnovnih in srednjih šol. V T. Tacol in Č. Frelih (Ur.), *Likovna vzgoja v kurikularni prenovi* (str. 13-25). Ljubljana: Debora.

Muhovič, J. (1998b). Vizualizacija, znanost in znanje. V B. Marentič-Požarnik. (Ur.), *Za boljšo kakovost študija. Pogovori o visokošolski didaktiki* (str. 76-114). *Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.*

Muhovič, J. (2002). *Umetnost in religija*. Ljubljana: KUD Logos.

Muhovič, J. (2015). *Leksikon likovne teorije.* Ljubljana: Celjska Mohorjeva družba.

Pečjak, V. (2006). *Psihološka podlaga vizualne umetnosti*. Ljubljana: Debora.

Podbevšek, K. (1998). Glasno interpretativno branje Kettejeve pesmi. *Jezik in slovstvo, 44* (1-2), 19-28.

R. Furman, L. (2013). *Ethics in Art Therapy.* Challenging Topics for a Complex Modality. London: Jessica Kingsley Publishers.

Rutar, C. (2017). *Dragi starši.* S čuječnostjo do harmonije odnosov. Vodič za starše mlajših otrok na poti zavedanja. Dobrova: Animayush.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2014). Ljubljana: Cankarjeva založba.

Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.

Veliki slovar tujk. (2006). Ljubljana: Cankarjeva založba.

Vogelnik, M. (1996). *Likovnost v skupini in umetnostna terapija.* Koper: Vita.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Zagorc, M. (2003). *Sprostimo se* ... Ljubljana: Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani.

Zupančič, M. (2013). Razvoj odnosov s starši v mladostništvu in na prehodu v odraslost. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič. (Ur.), *Razvojna psihologija.* Izbrane teme (197-220). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Waller, D. (1994). *Group Interactive Art Therapy*. Its use in training and treatment. London: Routledge.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Janja Jakša, profesorica likovne pedagogike, je zaposlena na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana, kjer poučuje likovno umetnost. Raziskuje alternativne pristope poučevanja likovne umetnosti. Likovne vsebine povezuje z zdravstvenimi in tako dijakom osmišlja zdravstveni poklic.

Četrt stoletja splošne mature v Sloveniji

A Quarter of a Century of General Matura in Slovenia

Karmen Virc

Ekonomska šola Novo mesto
karmen.virc@esnm.si

Povzetek

Splošno maturo so kandidati v samostojni Sloveniji prvič opravljali leta 1995. Od tedaj je splošno maturo opravljalo več kot 220.000 kandidatov, ki jim predstavlja pomemben korak med gimnazijo in univerzo. Splošna matura obsega pet predmetov, ki jih kandidati opravljajo interno in eksterno na osnovni in višji ravni zahtevnosti. Predvideni novosti naj bi prinesli možnost opravljanja tudi izbirnih predmetov na višji ravni zahtevnosti in moderacijo internih delov mature, saj rezultati kažejo veliko razhajanje v doseženem številu točk pri internem in eksternem delu mature. Število kandidatov na splošni maturi se zmanjšuje, na drugi strani pa se veča število kandidatov poklicne mature, ki opravljajo še en predmet splošne mature in si s tem zagotovijo lažjo pot do univerze. Kandidati splošnih gimnazij dosegajo v povprečju večje število točk kot kandidati strokovnih gimnazij. Analiza ankete med kandidati, ki so opravljali splošno maturo, kaže, da je njihovo mnenje o maturi bolj pozitivno kot negativno. Splošna matura spodbuja dijake, učitelje in šole k doseganju večje učinkovitosti pouka in učenja ter višje kakovosti znanja.

Ključne besede: Državni izpitni center, gimnazija, kandidat, rezultati, splošna matura.

Abstract

Candidates passed the general matura in independent Slovenia in 1995 for the first time. Since then more than 220.000 candidate have taken the general matura, which represents an important step between high school and university. The general matura consists of five subjects that candidates take internally and externally at a standard and higher level of complexity. The foreseen innovations should bring the possibility of performing elective courses at a higher level of complexity and moderation of the internal parts of the graduation, as the results show a great discrepancy in the number of points achieved in the internal and external part of the graduation. The number of general matura candidates is decreasing, but on the other hand, there is an increase in the number of candidates for vocational matura who pursue an additional general matura subject, thus securing an easier path to university. Candidates of general grammar school score on average more points than candidates of professional grammar school. The analysis of the survey among the candidates who have passed the general matura examination shows that their opinion on the matura exam is more positive than negative. General matura encourages students, teachers and schools to achieve more effective teaching and learning and higher quality of knowledge.

Key words: candidate, Državni izpitni center, general matura, grammar school, results.

1. Uvod

V industrijskih družbah sta bila ključna dejavnika razvoja naravno bogastvo in tehnologija, v postindustrijskih družbah postaja ključni dejavnik razvoja znanje. V današnjem svetu se lahko vedno znova prepričamo o pomenu izobraževanja, znanja in znanosti: najbolj razvite države na svetu imajo tudi najbolj izobraženo delovno silo – izobrazbena sestava prebivalstva nam pove doseženo stopnjo izobrazbe prebivalstva posamezne države v starostni skupini nad 15 let. Zaradi visoke stopnje razvitosti so te države zanimive tudi za priseljevanje strokovnjakov iz manj razvitih držav, kar še povečuje njihovo konkurenčno prednost. Na drugi strani pa ostajajo nerazvite države v svojem začaranem krogu revščine tudi zaradi pomanjkanja znanja in strokovnjakov.

Razvitost družbe najpogosteje prikažemo z velikostjo bruto domačega proizvoda na prebivalca. Velikost ustvarjenega BDP ni odvisna samo od števila, temveč tudi od kvalitete aktivnega prebivalstva. Kvalitativne značilnosti delovne sile imenujemo človeški kapital. Ključni proces večanja človeškega kapitala je proces kakovostnega izobraževanja. Vzgojno izobraževalni proces se mora prilagajati zahtevam časa ter generacije dijakov in študentov opremiti z znanji in kompetencami, ki jih bodo potrebovali v spreminjajočih razmerah zaposlovanja in dela.

Manj razvite države so skozi izobraževanje poskušale dohiteti bolj razvite tudi s podaljševanjem let šolanja in širjenjem obsega pouka, večanjem deleža vključenih v osnovno in višje stopnje izobraževanja, povečevanjem deleža diplomantov … Raziskave kažejo, da je učinek samo povečevanja deleža, vključenih v izobraževanje, šibak dejavnik razvoja. Močnejši dejavnik razvoja od količine je kakovost izobraževanja (Zupanc, 2012).

Družba znanja je družba, v kateri znanje postane ključni dejavnik njenega razvoja in delovanja (Bela knjiga, str. 18).

Poslanstvo vzgojno-izobraževalne ustanove je pripraviti odraščajoče otroke na samostojno in odgovorno življenje v prihodnosti. Učence mora opremiti z znanjem, veščinami, spretnostmi in vrednotami, da bodo živeli čim bolj polno osebno življenje ter se dejavno vključili v oblikovanje pravičnega družbenega okolja. Šola vzgaja in izobražuje za prihodnost, ne da bi z gotovostjo vedela, kakšna bo ta prihodnost (Globokar, 2019).

V Sloveniji se vzgoja in izobraževanje začneta v vrtcu, nadaljujeta v obvezni devetletni osnovni šoli, sledi zakonsko neobvezno srednješolsko izobraževanje kot podlaga za študij na vseh višjih, visokih in univerzitetnih smereh študija. Gimnazijsko izobraževanje se zaključi s splošno maturo, ki je bila letos izvedena že petindvajsetič, torej je stara že pol stoletja. Leta 2002 se je splošni maturi pridružila še poklicna matura, ki pomeni konec srednjega tehniškega in drugega strokovnega izobraževanja, poklicno-tehniškega izobraževanja in poklicnega tečaja. Beseda matura izvira iz latinščine in pomeni zrelost, doraslost. Zato maturo pogosto imenujemo tudi zrelostni izpit.

V prispevku je teoretično predstavljena splošna matura v Sloveniji. Z uporabo deskriptivne metode so predstavljeni organizacija in izvedba splošne mature, načini preverjanja in ocenjevanja znanja, taksonomske stopnje, maturitetna zakonodaja in organi. Rezultate mature, manjšanje števila kandidatov, probleme z možnimi rešitvami in smiselnost mature pa prikažemo z analizo sekundarnih statističnih podatkov in anket.

2. Splošna matura v Sloveniji

Slovensko splošno maturo v samostojni državi so dijaki zaključnih letnikov gimnazij prvič pisali leta 1995 in od tedaj je matura predmet številnih razprav in raziskovanj. Vsako leto poteka spomladanski in jesenski rok splošne mature. Najpomembnejši pravni akt predstavlja Zakon o maturi (2007), osrednja institucija, ki skrbi za organizacijo, izvedbo in objavljanje rezultatov splošne mature, je Državni izpitni center v Ljubljani, maturitetni organi pa so državna komisija in državne predmetne komisije za splošno maturo ter šolske maturitetne in izpitne komisije.

Bucik (2001) razmišlja, ali lahko matura dejansko velja kot zanesljiv, veljaven in objektiven selekcijski instrument, ki razporeja kandidate na študijske programe. Pravi, da je analiza pokazala pozitivno zvezo med uspehom na maturi in študijsko uspešnostjo. Avtor tudi navaja, da je matura v primerjavi s preteklimi sprejemnimi izpiti objektivnejši, zanesljivejši in z vidika kandidatov pravičnejši postopek.

Kandidati opravljajo splošno maturo iz petih predmetov. Skupni del je sestavljen iz treh obveznih maturitetnih predmetov: slovenščine (italijanščine oziroma madžarščine kot materinščine na narodno mešanem območju), matematike in tujega jezika. Predmeti skupnega dela splošne mature so obvezni za vse kandidate. Tuje jezike kot predmet skupnega dela splošne mature določi Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na predlog Državne maturitetne komisije za splošno maturo v soglasju s senati univerz in samostojnih visokošolskih zavodov (5. člen Zakona o maturi). Maturitetni izpit iz teh predmetov je sestavljen iz pisnega in ustnega dela. Pri matematiki in tujem jeziku lahko kandidat izbira med osnovno ali višjo ravnijo zahtevnosti.

Dva predmeta sta izbirna. Dijaki se za izbirne predmete na splošni maturi največkrat odločijo zaradi zanimanja za predmet (35,4 %), nadaljnjega študija (19,5 %), splošne razgledanosti (11 %), profesorja (9,3 %), dobre ocene (10,7 %), nezahtevnosti predmeta (8,4 %) in predhodnih priporočil (5 %) (Analiza ankete za dijake – spomladanski rok splošne mature 2018). Vendar pri izbirnih predmetih niso vsi dijaki v enakem položaju, saj manjše šole nudijo manj izbirnih predmetov in s tem manjšo možnost izbire.

Strokovni svet je na svoji seji maja 2018 sprejel predlog uvedbe enotne višje ravni pri vseh izbirnih predmetih splošne mature. S ključnim namenom izobraževanja za visoko tehnološko in ustvarjalno družbo in s tem izboljšanja konkurenčnosti države, je DK SM sprejela izhodišča pri posodobitvi splošne mature: »Splošna matura naj bo enovita, pri vseh izbirnih predmetih preverjana na enotni višji ravni zahtevnosti in ocenjevanja z enotno ocenjevalno lestvico, z ocenami od 1 do 8. Enotna višja raven mora temeljiti na preverjanju višjih taksonomskih stopenj znanja in ne predvsem na širitvi obsega snovi«. To zahteva spremembo 66. člena Zakona o maturi, ki določa število točk na maturi (več v nadaljevanju).

Maturitetni izpitni katalog 2020 opredeljuje: »Splošna matura je državni izpit, ki ga kandidati opravljajo pod enakimi pogoji: hkrati, po enakih postopkih, pravilih in ocenjevalnih merilih. Omogoča domače in mednarodne primerjave, preglednost rezultatov in prepoznavnost stanja ter ugotavljanje razvojnih potreb. S splošno maturo se je sistemsko uredil prehod med srednjo šolo in univerzo, podobno kakor v evropskem šolstvu. Z opravljeno splošno maturo kandidati dokazujejo, da so dosegli standarde znanja, ki so določeni s cilji gimnazijskega programa«.

Splošna matura spodbuja dijake, učitelje in šole k doseganju večje učinkovitosti pouka in učenja ter višje kakovosti znanja (Maturitetni izpitni katalog, 2020).

Preverjanje znanja na maturi je pisno in ustno, pri izbirnih predmetih pa so tudi druge možnosti: seminarske naloge, laboratorijske vaje, projektno delo. Značilnost pisnega dela je, da naloge in vprašanja ter navodila za ocenjevanje pripravijo člani državnih predmetnih komisij za posamezne predmete, ocenjujejo pa zunanji ocenjevalci v skladu z navodili za ocenjevanje, ki kandidatov ne poznajo in s tem se zagotavlja večja objektivnost ocenjevanja znanja.

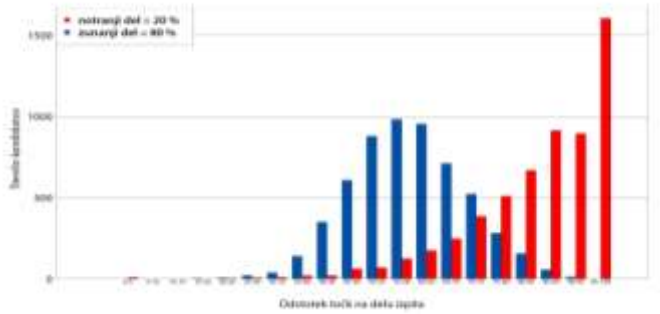
V letu 2018 se je na 84 šolah po Sloveniji izpitov udeležilo 6.248 kandidatov, ki so opravljali splošno maturo iz 35 maturitetnih predmetov. Skupno je bilo na šolah izvedenih 32.510 izpitov. Od 5.589 kandidatov, ki so uspešno zaključili četrti letnik gimnazije in so splošno maturo opravljali prvič, je izpite uspešno opravilo 5.235 ali 93,67 %, neuspešnih je bilo 354 kandidatov ali 6,33 %, zlatih maturantov pa je bilo 271 (Gradivo za novinarsko konferenco, 2018).

Poleg ocenjevanja izpitnih pol v papirni obliki je bilo leta 2017 prvič uvedeno elektronsko ocenjevanje pri šestih predmetih, naslednje leto pa še pri šestih drugih predmetih. V izvedbo e-ocenjevanja so vključeni: predhodna digitalizacija izpitnih pol, njihovo optično branje ter vzpostavitev elektronskega dostopa do gradiva za ocenjevanje. Skupno je bilo v letu 2018 pri e-ocenjevanju vključenih 258 zunanjih ocenjevalcev. Vseh zunanjih ocenjevalcev, ki so ocenili 67.661 izpitnih pol, pa je bilo 1.054 (Gradivo za novinarsko konferenco, 2018).

Državni izpitni center opravlja organizacijska in strokovna dela za eksterni del mature, imenuje glavne in zunanje ocenjevalce za posamezne predmete ter DK SM predlaga v imenovanje predsednika in člane DPK SM.

Interni del mature organizira in izvede vsaka šola, ki ima svojo šolsko maturitetno komisijo in šolske izpitne komisije.

Graf 1: Odstotek točk, doseženih pri ustnem in pisnem delu mature pri slovenščini 2018 (Letno poročilo Splošna matura v šolskem letu 2018).



Graf 1 prikazuje dosežene odstotke pri ustnem in pisnem delu mature pri slovenščini v letu 2018. Pri ustnem delu mature doseže največ kandidatov od 95 do 100 %, pri pisnem delu pa je največ kandidatov doseglo med 55 in 65 %. Gre za tipično porazdelitev odstotkov, ki jo v veliki meri lahko posplošimo na vse predmete: kandidati dosegajo bistveno več odstotkov pri notranjem kot pri zunanjem delu. Zupanc in Bren (2010) sta ta pojav imenovala »inflacija ocenjevanja«. Gre za pojav, ko kandidati pri internih delih mature vsako leto dosegajo višje odstotke, v povprečju že nad 90 %, kar pa ni povezano z boljšim znanjem.

Interni del mature se od uvedbe mature 1995 skoraj ni spremenil. Poleg vse večjega števila doseženih točk na internem delu so se pojavile tudi velike razlike v ocenjevanju med šolami. Zato je DK SM na svoji seji v septembru 2016 obravnavala predlog sprememb internega dela mature, ki predvideva posodobitev internih delov z uvedbo zunanje moderacije.

Kot učitelji in vzgojitelji si moramo vsi postaviti ključno vprašanje: kaj učiti in kako učiti. Ti dimenziji vodita do izbir metodološko-didaktične narave, ki v veliki meri določajo kakovost učenja dijakov. Toda temeljno vprašanje je, ali v šoli učimo misliti. Ali se preprosto zadovoljimo s posredovanjem znanj (De Beni, 2015).

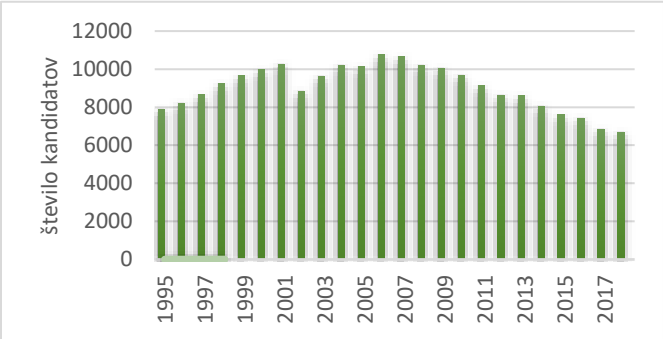
Da priprave na maturo in sama matura ne postanejo samo rutinsko reproduciranje naučenega znanja, se pri oblikovanju izpitnih ciljev ter izpitnih nalog upošteva enotna lestvica taksonomskih stopenj:

- prva stopnja: znanje (poznavanje dejstev, podatkov, pojmov, opredelitev, teorij, obrazcev…);
- druga stopnja: razumevanje in uporaba (ugotavljanje vzročno-posledičnih odnosov, iskanje zgledov, navajanje svojih primerov, reševanje problemov, prevajanje enega simbolnega zapisa v drugega …);
- tretja stopnja: samostojno reševanje novih problemov, interpretacija in vrednotenje (izvirne rešitve v novih danostih, analiza, primerjanje, posploševanje, sklepanje, sinteza, samostojno utemeljevanje, samostojno, kritično in utemeljeno vrednotenje pojavov, teorij, rešitev besedil, umetniških del …) (Splošna matura, letno poročilo 2018).

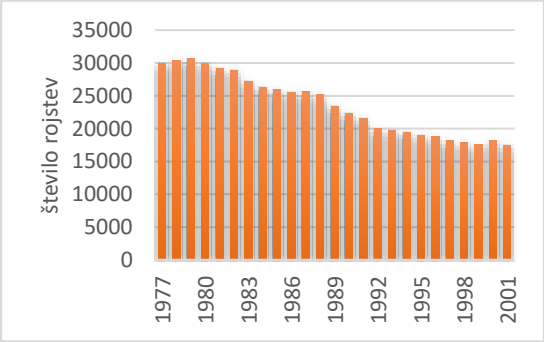
Tako imajo kandidati pri vseh maturitetnih predmetih vprašanja različnih taksonomskih stopenj, ki od njih, poleg naučenega znanja, zahtevajo tudi kritično mišljenje, argumentiranje, presojanje, aktualiziranje … Taksonomske stopnje so določene v Predmetnem izpitnem katalogu splošne mature.

Število učencev, ki so se po osnovni šoli odločili za vpis v gimnazije, je po osamosvojitvi sprva naraščalo, nekaj let nihalo in kasneje začelo upadati. Število maturantov splošne mature je upadlo od 10.745 leta 2006 na 6.669 leta 2018.

Graf 2: Število kandidatov splošne mature od 1995 do 2018 (http://www.ric.si./letno poročilo 2018/ pridobljeno 9. 7. 2019).



Graf 3: Gibanje rodnosti v Sloveniji od 1977 do 2001 (SURS).



Razlog za zmanjševanje števila kandidatov na splošni maturi je na eni strani upadanje rodnosti v Sloveniji. Seveda moramo gledati gibanje rodnosti osemnajst let nazaj, saj je največ kandidatov na maturi starih osemnajst let. Zato je v grafu zajeto število rojstev med leti 1977 in 2001.

Na drugi strani pa se povečuje število tistih, ki se odločijo za poklicno maturo in dodatni predmet iz splošne mature. V letu 2018 je poklicno maturo opravljalo 10.424 kandidatov, od

tega je v spomladanskem izpitnem roku enega od 24 predmetov splošne mature opravljalo 1544 kandidatov – to je 115 kandidatov več kot leto poprej. Njihov uspeh je bil 77,53%.

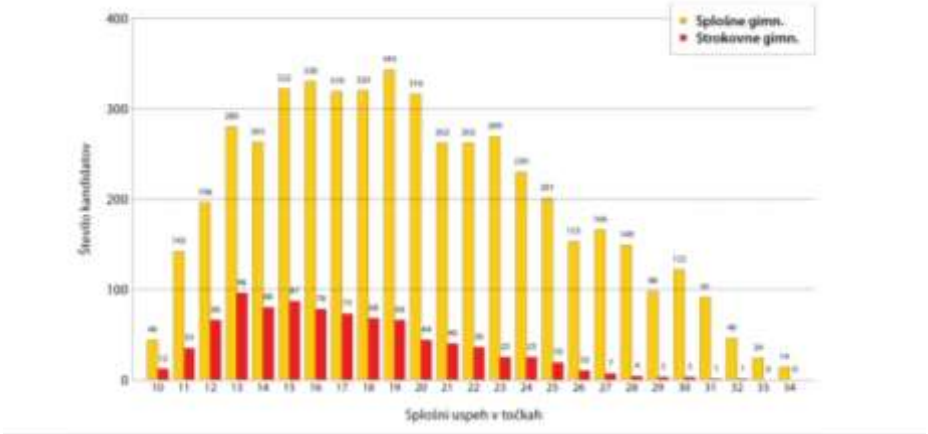
Ravnateljica gimnazije Vič Alenka Krapež v intervjuju za časopis Delo zatrjuje, da je splošna matura razvrednotena. V nadaljevanju navaja, da sta poklicna matura in dodatni predmet postala obvod mimo gimnazije, kjer je težje priti do boljših ocen in višjega števila točk. Dodatni peti predmet je postal mehanizem, ki se ga je začelo zlorabljati. Fakultete bi morale po njenem mnenju znova razmisliti, kakšne študente si želijo. Poklicna in splošna matura sta neprimerljivi in petka na gimnaziji, kar se tiče nivoja znanja, ima veliko večjo težo kot na strokovnih srednjih šolah (https://www.delo.si/novice/slovenija/zbogom-splosna-matura-dober-dan-poklicna-123182.html).

Število učencev, ki se po osnovni šoli odločijo za gimnazije, počasi pada. Pred desetimi leti je bilo v gimnazije vpisanih nekaj manj kot 40 odstotkov vseh dijakov, leta 2018 malo več kot 33 odstotkov (https://www.delo.si/novice/slovenija/zbogom-splosna-matura-dober-dan-poklicna-123182.html).

Državna komisija za splošno maturo v javnem pismu z naslovom *Zbogom, splošna matura!* opozarja, da vse manj dijakov šolanje zaključi s splošno maturo, iz leta v leto pa se povečuje število tistih, ki se odločijo za poklicno maturo in dodatni predmet iz splošne mature. Slednjim so vrata zaprta le še na peščico fakultet, ki zahtevajo izključno splošno maturo.

Splošni uspeh na maturi je seštevek ocen oziroma točkovnih ocen, doseženih pri posameznih predmetih. Splošni uspeh se izraža na lestvici od 10 do 34 (66. člen Pravilnika o splošni maturi). Minimalno število točk pozitivno opravljene mature je 10 (vseh pet predmetov, ocenjenih zadostno). Maksimalno možno število točk na splošni maturi je 34: pri slovenščini, matematiki in prvem tujem jeziku lahko kandidat doseže 8 točk, če je opravljal tudi višjo raven zahtevnosti. Ta je obvezna za vse dijake pri slovenščini, pri matematiki in prvem tujem jeziku pa izbirna. Ostala dva predmeta lahko prineseta vsak po pet točk.

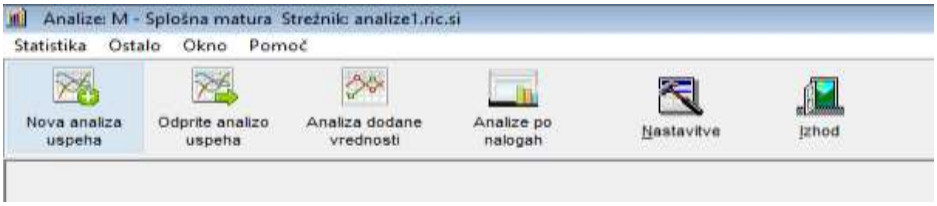
Graf 4: Splošni uspeh v točkah na splošnih in strokovnih gimnazijah v letu 2018 (http://www.ric.si./letno poročilo 2018/ pridobljeno 9. 7. 2019).



Največ kandidatov splošnih gimnazij je doseglo od 15 do 20 točk, največ kandidatov strokovnih gimnazij pa je doseglo od 13 do 18 točk. Dijaki strokovnih gimnazij dosegajo na splošni maturi v povprečju manjše število točk kot maturanti splošnih gimnazij. Zupanc (2010) je v svoji raziskavi ugotovil, da se na strokovne gimnazije in srednje strokovne šole vpisujejo učenci, ki so pri nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) leta 2006 dosegli pomembno slabše

rezultate kot učenci, ki so se vpisali v splošne gimnazije. Dijaki strokovnih gimnazij, ki so opravljali popolnoma enake maturitetne izpite kot dijaki splošnih gimnazij, so dosegli bistveno slabše rezultate na maturi.

Ker je spremljanje in analiziranje rezultatov mature za vsako šolo in učitelja zelo pomembno, je Državni izpitni center leta 2007 razvil učinkovit sistem posredovanja povratnih informacij šolam in učiteljem. Za spremljanje svojega dela in uvajanje sprememb ter izboljšav je bil za vse šole v Sloveniji razvit program Orodje za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole (Cankar, Hauptman, Urank in Zupanc, 2014).



Slika 1: Orodja za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole

Orodja za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole omogočajo analizo uspeha, analizo dodane vrednosti in analize po nalogah na treh ravneh šolskega sistema: nacionalni, šolski in razredni.

Ker gimnazije in strokovne gimnazije nimajo enakih populacij dijakov in se od šole do šole precej razlikujejo, je treba pri analizi mature na šoli – kot izhodni nivo znanja – upoštevati tudi znanje, ki ga ima generacija ob vstopu v šolo – kot vhodni nivo znanja. Analiza dodane vrednosti upošteva kot vhodni nivo znanja rezultate nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) in kot izhodni nivo znanja rezultate mature. Seveda v šolstvu dodane vrednosti ne moremo dobesedno jemati kot razliko med surovino in izdelkom, kot je to v proizvodnji. Napredek posameznika med dvema merjenjema je lahko posledica različnih dejavnikov, ki niso nujno povezani s šolskim procesom (Cankar idr., 2014).

Že štirinajst let Državni izpitni center izvaja anonimno elektronsko anketo o splošni maturi med kandidati in ravnatelji, ki je dostopna na http://matura.ric.si.

Analiza ankete za splošno maturo 2018 je pokazala, da 71,8 % ravnateljev uporablja orodja občasno, 17,6 % pogosto in 10,6 % nikoli. Ravnatelji opravijo največ analiz splošnega uspeha (83,5 %), najmanj pa dodane vrednosti (24,7 %) (Analiza anketnega vprašalnika za ravnatelje; splošna matura 2018).

V letu 2018 je anketo izpolnilo 13,1 % dijakov, ki so splošno maturo v celoti opravljali v spomladanskem izpitnem roku. Mnenja dijakov o splošni maturi so bolj pozitivna kot negativna. Zahtevnost izpitov se največ dijakom zdi primerna. Izjema je pisni del pri matematiki na višji ravni, za katerega največ dijakov meni, da je prezahteven. Mnenja dijakov o izvedbi splošne mature so v glavnem pozitivna, čas pisanja največ dijakov (65 %) ocenjuje kot ravno prav dolg; izjema sta matematika in slovenščina, kjer dijaki pogosteje menijo, da je čas pisanja prekratek (Analiza ankete za dijake – spomladanski rok splošne mature 2018).

Rezultati splošne mature se v Sloveniji javno objavljajo. Cankar (2006) je v svojem prispevku poudaril, da se na osnovi javnega objavljanja podatkov ustvarja razvrščanje šol. Meni tudi, da je javno objavljanje podatkov dobro in pozitivno, saj se tako ustvarja pritisk javnosti

na šole, ki naj bi jih spodbudil k spremembam na bolje. Navaja tudi, da ima javno objavljanje podatkov pomanjkljivost, saj šola, ki si je uspela ustvariti dober sloves, lažje ohranja ta položaj, saj se vanjo vpisujejo sposobnejši dijaki, ki naprej ohranjajo sloves dobre in uspešne šole.

Sekundarne raziskave na rezultatih PISA kažejo, da v državah z zunanjimi izpiti na osnovi standardov ob koncu šolanja učenci dosegajo boljše znanje (tudi, če se upošteva BDP) kot v državah z internimi zaključki (Zupanc, 2012).

Zupanc (2012) je analiziral 31 evropskih držav in primerjal spremembe pri zunanjem ocenjevanju ob zaključkih splošne srednje šole med leti 1998 in 2011. Ugotovil je, da so samo tri države – Belgija, Islandija in Turčija, ki pridejo do zaključnih ocen na zaključku srednje šole samo z notranjo učiteljevo oceno. Na drugi strani ima 20 od 31 držav v celoti ali vsaj del zaključnega izpita ocenjenega povsem zunanje.

V zadnjih 13-tih letih je kar 14 držav naredilo sistemski premik k večji eksternosti pri zaključkih splošne srednje šole: Češka, Nemčija, Danska, Estonija, Grčija, Španija, Finska, Hrvaška, Madžarska, Lihtenštajn, Litva, Norveška, Švedska, Slovaška, samo 2 državi, Italija in Latvija, pa sta v tem obdobju naredili sistemski premik k manjši eksternosti pri zaključkih splošne srednje šole.

Za kakovostno šolstvo niso pomembni le kazalci obsega, ampak predvsem kakovost izobraževanja, njihova zahtevnost in odličnost. Da je zunanje preverjanje znanja ob zaključkih šolanja prava usmeritev, govorijo politike drugih držav v Evropi in po svetu; kar se izkaže tudi kot dobra finančna naložba. Zunanje preverjanje znanja, to je pri nas splošna matura, predstavlja dobro osnovo za odločanje na osnovi podatkov, za vzpostavitev sistemov povratnih informacij za šole in učitelje ter za večjo kakovost in pravičnost.

3. Zaključek

Vprašalnik za dijake, ki ga na svoji spletni strani vsako leto objavi RIC, je v letu 2018 izpolnilo 749 kandidatov, to je 13,1 % tistih, ki so v celoti opravljali splošno maturo 2018 v spomladanskem izpitnem roku. 52 % kandidatov meni, da je zahtevnost pisnega dela vseh maturitetnih predmetov primerna. O zahtevnosti ustnega dela se je za »primerno« odločilo 66 % anketirancev. Čas pisanja pri posameznih predmetih 65 % kandidatov ocenjuje kot ravno prav dolg, 94 % jih meni, da je prostor za pisanje ustrezen in 96 %, da je odnos učiteljev korekten ali zelo korekten. 20,7 % kandidatov je zaradi priprav na maturo v tretjem in četrtem letniku poiskalo pomoč inštruktorja, največ pri matematiki.

Vprašalnik za ravnatelje izpolnjujejo tiste izobraževalne ustanove, ki izvajajo splošno maturo. Od 85 šol, ki so v letu 2018 izvedle splošno maturo, so vse odgovorile na ta vprašalnik. 76,5 % ravnateljev se strinja, da daje splošna matura primeren okvir za boljše končno znanje dijakov ter 70,6 %, da splošna matura s predmetnimi izpitnimi katalogi vpliva na izboljšanje kakovosti poučevanja. Da sta se v zbornici okrepila sodelovanje in timsko delo med učitelji, ki izvajajo priprave na splošno maturo, meni 65,9 % ravnateljev, 55,3 % jih meni, da so dijaki zaradi splošne mature vznemirjeni ter 63,2 % meni, da izpitna snov ni preobsežna.

4. Literatura

Adamič, M., Bajec, B., Cankar, G., Černoša, S. A., Domajnko, D., Lajovic, T. idr. (2018). *Splošna matura, letno poročilo.* Ljubljana: Državni izpitni center.

Boštele, M. (2018). Zbogom, splošna matura, dober dan, poklicna. *Delo*. Objavljeno 13. december 2018. Pridobljeno s https://www.delo.si/novice/slovenija/zbogom-splosna-matura-dober-dan-poklicna-123182.html.

Bucik, V. (2001). Napovedna veljavnost slovenske mature. *Psihološka obzorja*, 10 (3), 75–87

Cankar, G., Hauptman, A., Urank, M., Zupanc, D. (2014). *Priročnik za uporabo »Orodja za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole*«. Ljubljana: Državni izpitni center.

De Beni, M. (2015). *Biti vzgojitelj – izziv za prihodnost*. Ljubljana: Novi svet.

Državni izpitni center. (2018). *Matura 2018. Gradivo za novinarsko konferenco*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/novice/pdf/Konferenca_2018_rezultat_SM_PM_MM.pdf.

Državna komisija za splošno maturo (2018), *Maturitetni izpitni katalog 2020.* Ljubljana: Državni izpitni center.

Globokar, R. (2019). *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi.* Ljubljana: Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani.

Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (J. Krek & M. Metljak, Ur.) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Semen, E. (2018). *Analiza anketnega vprašalnika za dijake 2018*. Sektor za raziskave in razvoj, Državni izpitni center. Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/Analiza-anketnega-vprašalnika-za dijake.

Semen, E. (2018). Analiza anketnega vprašalnika za ravnatelje. Analiza končnega poročila o izvedbi mature 2018. Sektor za raziskave in razvoj, Državni izpitni center. Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/Analiza-anketnega-vprašalnika-za predsednike.

Zupanc, D. (2010). Razlike v dosežkih dijakov pri zunanjih preverjanjih znanja pred vpisom in ob zaključku gimnazijskih in drugih srednješolskih programov. *Sodobna pedagogika* 2, 142–163.

Zupanc, D. (2012). *Zunanje preverjanje znanja v Sloveniji in v svetu*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Zupanc, D., Bren, M. (2010). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika* 3, 208–228.

Kratka predstavitev avtorice

Karmen Virc, univerzitetna diplomirana ekonomistka, poučuje na Ekonomski šoli Novo mesto. Od uvedbe mature v Sloveniji vsako leto pripravlja dijake ekonomske gimnazije na maturo iz ekonomije. Vse od začetka je zunanja ocenjevalka, pred leti je postala članica Državne predmetne komisije za splošno maturo za ekonomijo, zadnji dve leti pa je tudi glavna ocenjevalka za ekonomijo.

Vrednotenje znanja – s kreditnimi točkami do boljšega znanja nemškega jezika?

Knowledge Evaluation – Using Credit Points to Achieve Better Knowledge of German?

Barbara Kovše

II. gimnazija Maribor
barbara.kovse@druga.si

Povzetek

Učenje predstavlja dijakom nujno zlo, zato zanj velikokrat ne najdejo motivacije. Pred pisnim ali ustnim preverjanjem znanja se učijo kampanjsko, znanje pa po odpisanem pisnem preverjanju hitro tone v pozabo. Da se to ne bi dogajalo, na II. gimnaziji Maribor preverjamo sprotno znanje s kreditnimi točkami. Ta sistem spodbuja dijake, da delajo sproti in tako pridejo do boljših učnih rezultatov (ocen), njihovo znanje je trajnejše. Na ta način se dijaka motivira za učenje in aktivno sodelovanje pri pouku, hkrati pa ta metoda za pridnega, aktivnega in vestnega dijaka prinaša tudi nagrado, ki se na koncu šolskega leta pokaže v obliki dobre ocene. To vrednotenje znanja se uporablja tudi pri pouku nemškega jezika, saj dijakom olajša učenje, snov pa usvajajo hitreje in na lažji način.

Ključne besede: kreditne točke, kriteriji ocenjevanja, motivacija, ocene, pouk nemščine, vrednotenje znanja.

Abstract

Many students take learning as an inconvenient fact. Often, they lack the incentive to study. They usually cram for either oral or written exams right before taking them and it is no surprise that that kind of "knowledge" quickly fades and is forgotten. Trying to avoid that, II. gimnazija Maribor has introduced knowledge evaluation called "credit points". The credit points system encourages systematic learning and contributes to better learning outcomes (grades) and lasting knowledge. This system motivates students to study and actively participate in class. At the same time diligent and conscientious students are rewarded points which are transformed into a grade at the end of the school year. Applying the system in my German classes, makes learning easier and acquiring subject matter faster.

Keywords: credit points, evaluation criteria, German language learning, knowledge evaluation, motivation, ratings.

1. Uvod

Pouk nemščine temelji na sodobnih pristopih poučevanja tujih jezikov tako glede strukture pouka kot tudi metod in učnih pripomočkov. Načrt preverjanja in ocenjevanja znanja temelji na Pravilniku o ocenjevanju v srednjih šolah, šolskih pravilih ocenjevanja znanja II. gimnazije Maribor, skupnih izhodiščih preverjanja in ocenjevanja znanja na II. gimnaziji Maribor in skupnih izhodiščih preverjanja in ocenjevanja znanja pri predmetu nemščina. Tako preverjanje znanja poteka vsako šolsko uro, je skladno z nivojem pouka (osnovni, višji) in temelji na preverjanju znanja v situacijah, ki so čim bolj avtentične in v katere se dijak lahko vživi. V tem

primeru gre predvsem za preverjanje znanja ob uvajanju novih struktur in za sprotno preverjanje, s katerim ugotavljamo doseganje ciljev pouka nemščine med šolskim letom (opazovanje dijakovega jezikovnega ravnanja med govornimi dejavnostmi, preverjanje domačih nalog, pisno preverjanje znanja).

Ocenjevanje znanja je pisno (testi, pisni izdelki: pisma, eseji ...) in ustno. Poleg tega ocenjujemo še bralno razumevanje in slušno razumevanje (Letna priprava na vzgojno-izobraževalno delo pri pouku nemškega jezika za šolsko leto 2019/20).

Sprotno delo dijakov vrednotimo s kreditnimi točkami, ki smo jih na II. gimnaziji Maribor sprejeli in vpeljali predvsem zaradi tega, da bi dijake spodbudili in motivirali k sprotnemu delu in učenju. Vsi vemo, da dijak od sprotnega dela odnese več in rezultat (ocena) je tudi zato boljši. Številne raziskave v zadnjih letih so namreč potrdile, da utegne biti trajnost in uporabnost znanj, pridobljenih na aktivni način, večja, kot če so znanja zgolj prevzeta. Aktivni pristop je utemeljen predvsem v lastnem odkrivanju in izgrajevanju spoznanj s pomočjo različnih dejavnosti, procesov, postopkov, principov in zakonitosti ter tudi trajnosti in zmožnosti uporabe znanja v novih situacijah (Bradsford idr., 2000). Tako naj bi šola ponujala programe, ob katerih bi učenci začeli razmišljati, ocenjevati in tehtati. Učenci naj bi bili funkcionalno pismeni, zmožni interpretirati nova besedila, argumentirano razpravljati in razvijati pristope k rešavanju problemov. Preverjanje in ocenjevanje znanja naj bi učence spodbujalo k odličnosti, k izkazovanju njihovih močnih področij in k pogobljeni analizi tistega, v čemer še niso tako močni. Spodbujalo naj bi jih tudi k odkrivanju in raziskovanju ter k samostojnemu razmišljanju. S tem ko učence vključimo v proces načrtovanja in ocenjevanja, jim omogočimo, da postanejo „lastniki svojega učenja“ (Eržen, 2012).

2. Preverjanje in ocenjevanje znanja v različnih šolskih sistemih

V večini evropskih držav je preverjanje in ocenjevanje znanja učencev in dijakov pri pouku urejeno s pravilniki, ki določajo osnovna načela preverjanja znanja, splošne cilje in včasih tudi več priporočenih načinov oziroma metod ocenjevanja znanja. Vsebujejo lahko tudi druge vidike preverjanja znanja, kot so morebitno zaključevanje ocen, merila za napredovanje in podobno. Kot kažejo podatki raziskav, ima učinkovita uporaba preverjanja in ocenjevanja znanja pri pouku velik vpliv na doseganje ciljev, pravilna izvedba pa za učitelje ni preprosta, zato bi bilo poglobljeno spremljanje koristno (Kresal Sterniša in Plevnik, 2012). Čeprav so v številnih državah šole oziroma učitelji precej avtonomni pri določanju izhodišč in izbiri meril, po katerih bodo ocenjevali učence, morajo vendarle upoštevati okvir, ki ga določajo splošni pogoji v uradnih navodilih in drugi ustrezni šolski predpisi. Priporočila za preverjanje in ocenjevanje znanja so po navadi vključena v nacionalne kurikule, priročnike za učitelje ali posebne predpise. Tudi slovensko srednje šolstvo je v zadnjih letih šlo skozi fazo intenzivne prenove. Posodobitev gimnazijskih programov se kaže preko uvajanja posodobljenih učnih načrtov, posodobitve načrtovanja in izvajanja kurikula, kar naj bi povečalo kakovost in trajnost znanja. Za doseganje tega cilja je treba posebno pozornost nameniti tudi novi kulturi preverjanja in ocenjevanja znanja (Rutar Ilc, 2007).

3. Preverjanje in ocenjevanje znanja v povezavi s tekmovalnostjo

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta pomembni stopnji učnega procesa, saj z njima ugotavljamo doseganje učnih ciljev in standardov znanja pri učencih. S tem imata ključno vlogo pri zagotavljanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema (Žveglič Mihelič, 2017). Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja poudarja pomen presoje in ocene kompleksnosti

posameznih dosežkov. Pomembne so primerjave, ki v fazi t. i. sprotnega preverjanja dajejo vpogled v učinkovitost posameznikove presoje in napredovanja. (Rutar Ilc, 2004). Ker se učenci razvijajo, njihovi dosežki pa variirajo, je smiselno slediti napredovanju skozi daljši čas, pri čemer lahko za preverjanje in ocenjevanje uporabljamo kreditne točke. Pri tovrstnem spremljanju oz. sprotnem preverjanju znanja nismo usmerjeni le na dosežke, ampak na profil šibkosti in uspehov na poti do znanja, na napredovanje in nazadovanje, na učinkovitost uporabe spoznavnih postopkov ter spretnosti in veščin, da na temelju tega ponudimo povratno informacijo, ki omogoča nenehno izboljšanje. Žorž (2013) šolske ocene povezuje s tekmovalnostjo. V primerjavi z običajnimi tekmovanji, kjer po navadi zmaga samo eden, imajo šolske ocene veliko prednost: v razredu je lahko zmagovalcev več, teoretično so to lahko celo vsi. Prav ta nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja, ki smo jo na II. gimnaziji Maribor poimenovali kot kreditne točke, dijakom omogoča, da se na koncu šolskega leta počutijo kot zmagovalci, ki so dosegli svoj cilj.

4. **Smiselnost vrednotenja s kreditnimi točkami**

Na II. gimnaziji Maribor smo se za sistem kreditnih točk odločili, da bi se izognili delnim ocenam. Prihajalo je do težav, saj učitelji preverjanja in ocenjevanja znanja niso vedno razlikovali oz. niso izvajali ločeno. Prakso dajanja delnih ocen so učitelji utemeljevali kot spremljanje procesov, ki v različnih trenutkih s kratkimi vprašanji ali z dejavnostmi zbirajo informacije o učenčevem znanju, ki jih je čez čas smiselno združiti v eno oceno. Kreditne točke so prednost tudi iz tega vidika, saj lahko tako ocenjujemo celo vrsto različnih področij oz. dejavnosti, povezanih z različnimi cilji, ki jih predpisujejo učni načrti. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v gimnazijah v 3. členu določa, da se znanje preverja in ocenjuje tako, da učitelj

- upošteva poznavanje in razumevanje učne snovi, sposobnost analize, sinteze in interetacije ter ustvarjalno uporabo znanja,
- uporablja, glede na učne vsebine, različne načine preverjanja in ocenjevanja,
- omogoča dijaku kritični premislek,
- spoštuje osebnostno integriteto dijakov in njihovo različnost ter
- prispeva k demokratizaciji odnosov med dijaki in učitelji.

Sprotno preverjanje dela dijakov in vrednotenje s kreditnimi točkami zadošča zahtevam pravilnika z določitvijo ciljev, oblik in kriterijev. Kriteriji, na podlagi katerih vrednotimo rezultate, morajo biti učencem znani vnaprej – s kriteriji kreditnih točk dijake seznanimo ob začetku pouka. Za kreditne točke lahko trdimo, da so avtentične oblike ocenjevanja. Gre za ocenjevanje, ki spodbuja k najboljšim dosežkom in poteka v kontekstu razrednega dogajanja, uporablja kvalitetne zapise in je motivirajoče (M. Ivanuš Grmek in M. Javornik Krečič, 2004). Alternativni načini preverjanja in ocenjevanja znanja obstajajo že vrsto let in so se izkazali kot pozitivni. Sem sodijo na primer portfolio, kjer učitelj spremlja otrokov razvoj in napredek, hkrati učitelji ali učenci sami zapišejo svoja opaženja o razvoju in napredku, zbirajo svoje izdelke. Juriševič (2007, str. 13) navaja dve vrsti ocenjevanja portfolia:

- Formativno ocenjevanje portfolia – Poteka med nastajanjem portfolia. Učiteljeva povratna informacija je povezana s tem, kako se otrok uči, kako napreduje, v čem je dober, kaj lahko izboljša. Učiteljeva ocena, izražena ustno ali pisno, naj otroka motivira za nadaljnje delo.

- Sumativno ocenjevanje portfolia – Učitelj otrokovemu izdelanemu portfoliu da zaključno oceno.

Hkrati lahko k alternativnim načinom preverjanja in ocenjevanja znanja uvrstimo tudi formativno (sprotno) ocenjevanje znanja, pri katerem izhajamo iz predpostavke, da se bo povečala motivacija učencev, če bodo sprejeli več odgovornosti za spremljanje lastnega napredovanja (Razdevšek Pučko, 1998, v Marentič Požarnik, 2004, str. 14). Tako so učenci bolj aktivno vpleteni v proces učenja in se bolj jasno zavedajo, katere cilje bi morali doseči in koliko vrzeli še imajo v lastnem znanju. S tem se učijo prevzemati odgovornost za svoje rezultate in za svoj učni proces ter se ga učijo bolje usmerjati. Sami ugotavljajo, na kateri ravni so njihovo znanje in njihove spretnosti, učijo se sprejemati napake kot del učnega procesa in se z njimi soočati ter načrtujejo nadaljnji razvoj (Nelson, 2015).

Kreditne točke, ki smo jih uvedli na II. gimnaziji Maribor, so sodoben alternativni način ocenjevanja in preverjanja znanja. Gre za vrednotenje sprotnega dela dijaka, ki mu hkrati daje tudi povratno informacijo, kako se uči, napreduje, v čem je dober in kaj lahko izboljša. S tem načinom vrednotenja se poveča tudi njegova motivacija za učenje.

5. Kaj so kreditne točke

Sprotno delo vsakega dijaka vsaj trikrat v letu ovrednotimo s t. i. tristopenjskimi kreditnimi točkami: 0 – slabo (neuspešno), 3 – povprečno (uspešno), 6 – odlično (zelo uspešno). S kreditnimi točkami lahko vrednotimo znanje tekoče snovi, opravljanje domačih nalog ali drugih, za predmet specifičnih obveznosti. Ob koncu šolskega leta učitelj dijakove dosežene kreditne točke pretvori v oceno (glej točko 3.5), če je kreditne točke pridobil vsaj trikrat. Obteženost tako pridobljene ocene določi strokovni aktiv. Zapisana izhodišča veljajo za vse dijake II. gimnazije. Pri preverjanju in ocenjevanju dijakov s statusi športnika, kulturnika ali vzporednega izobraževanja upoštevamo specifiko posameznikov in določila pogodb o prilagajanju šolskih obveznosti.

Obteženost ocen (pisnih, ustnih in ocen, pridobljenih na drugačne načine, med drugim ocene iz kreditnih točk) določi posamezen strokovni aktiv. Ocene so lahko enakovredne ali razdeljene v vsaj dva različno obtežena sklopa. Določeno obtežitev (razmerje ocen) upoštevamo pri določanju zaključne ocene ob koncu pouka (https://www.druga.si/wp-content/uploads/2013/09/Skupna_interna_izhodisca__12-13.pdf).

V učiteljeve osebne zapiske vpisujemo tudi t. i. kreditne točke. Vsak tak zapis obvezno opremimo z datumom in opombo o vsebini, ki smo jo vrednotili. Vrednotenje sprotnega dela s kreditnimi točkami je praviloma nenapovedano. Število in oblike izvedenih vrednotenj se lahko od dijaka do dijaka nekoliko razlikujejo, vsakega dijaka pa mora učitelj ovrednotiti vsaj trikrat v letu. Prav tako mora učitelj v šolskem letu ponuditi vsaj štiri možnosti pridobivanja kreditnih točk. Učitelj dijaka javno seznani s številom dodeljenih točk. Dijak se lahko na doseženo število kreditnih točk pritoži v skladu s Pravilnikom o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Število in oblike vrednotenj za kreditne točke ter zadnji rok za njihovo pridobivanje določi posamezni strokovni aktiv. Ob koncu pouka pridobljene kreditne točke pretvorimo v oceno.

6. Določila vrednotenja sprotnega dela dijakov

Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah v 6. členu določa, da je ocenjevanje znanja vrednotenje doseženih standardov znanja in učnih ciljev z oceno. Ocenjevanje znanja poteka

vse šolsko leto. Sprotno preverjanje dela dijakov in vrednotenje s kreditnimi točkami zadošča zahtevam pravilnika z določitvijo ciljev, oblik in kriterijev na naslednji način:

6.1 Cilji sprotnega preverjanja znanja za kreditne točke

- Spodbuditi sprotno učenje in opravljanje obveznosti dijakov,
- omogočiti razumevanje nove obravnavane snovi zaradi usvojenih predhodnih standardov znanja in s tem lažje doseganje zahtevanih standardov znanj, zapisanih v učnih načrtih,
- omogočiti sprotno preverjanje etapnih ciljev.

6.2 Oblike sprotnega preverjanja znanja za kreditne točke

Oblike sprotnega preverjanja so v skladu s 7. členom Pravilnika o ocenjevanju znanja v srednjih šolah in so naslednje:

- kratko ustno preverjanje snovi tekočega poglavja (do 5 minut),
- kratko pisno preverjanje snovi tekočega poglavja (do 15 minut),
- pregledovanje domačih nalog,
- preverjanje priprave na pouk (opravljanje dogovorjenih obveznosti, potrebnih za delo v šoli),
- druge oblike, ki jih v skladu s 7. členom Pravilnika o ocenjevanju v srednjih šolah določijo strokovni aktivi in so del načrta dela aktiva za tekoče šolsko leto.

6.3 Številčno vrednotenje sprotnega dela za dijakov za kreditne točke

- 0 točk za neopravljeno ali zelo slabo opravljeno delo ali zelo slabo znanje,
- 3 točke za povprečno opravljeno delo ali znanje (ustrezno, a z večjimi pomanjkljivostmi),
- 6 točk za odlično opravljeno delo ali odlično znanje z možnimi manjšimi pomanjkljivostmi.

6.4 Kriteriji za posamezno obliko sprotnega preverjanja znanja za kreditne točke

6.4.1 Ustno preverjanje snovi zadnjega poglavja

- 0 točk za nepoznavanje obravnavanih pojmov in lastnosti ali njihovo napačno navajanje in razlago.
- 3 točke za delno poznavanje obravnavanih pojmov, navajanje lastnosti in primerov, a z občutnimi pomanjkljivostmi, ki kažejo na slabše razumevanje povedanega.
- 6 točk za odlično poznavanje in razlago obravnavane snovi, z navajanjem lastnosti in medsebojnih povezav ter samostojno izdelanimi primer iz možnimi manjšimi pomanjkljivostmi.

6.4.2 Pisno preverjanje snovi zadnjega poglavja

- 0 točk za dosežen rezultat pod 40 % ,
- 3 točke za doseženih vsaj 40 %,
- 6 točk za doseženih vsaj 80 % (to so priporočene meje, ki pa lahko pri posameznih pisnih vrednotenjih nekoliko variirajo).

6.5 Določanje ocen iz kreditnih točk

Če smo dijakovo delo s kreditnimi točkami ovrednotili trikrat v šolskem letu, ga pretvorimo v oceno na naslednji način:

0 ali 3 točke = 1 (nzd)

6 točk = 2 (zd)

9 točk = 3 (db)

12 točk = 4 (pd)

15 ali 18 točk = 5 (odl)

7. Kreditne točke pri pouku nemškega jezika

Učitelj na II. gimnaziji Maribor ima pravico do odločitve, ali bo pri svojem delu vrednotil znanje po sistemu kreditnih točk ali ne. Za to se odloča, da bi dijakom olajšal učenje nemškega jezika in da bi hitreje napredovali. Kreditne točke za dijake predstavljajo motivacijo za učenje, tudi če je zmeraj ne najdejo. Pri nemškem jeziku je preverjanje iz kreditnih točk načeloma napovedano in z njim preverjamo sprotno (zadnjo) učno snov, ki smo jo obravnavali pri pouku. Prav tako za kreditne točke preverjamo opravljene domače naloge. Če je dijak trikrat ne naredi oz. ne odda, se to vrednoti z 0 točkami. V višjih letnikih gimnazijskega programa dijaki opravljajo govorne nastope (na določeno obravnavano tematiko), ki jih prav tako vrednotimo po sistemu kreditnih točk. Pridobljena (končna ocena) iz kreditnih točk je pri nemškem jeziku enakovredna pisni ali ustni oceni in se upošteva pri zaključevanju ocene.

8. Primeri vrednotenja znanja s kreditnimi točkami pri pouku nemškega jezika

Znanje s pomočjo kreditnih točk vrednotimo v vseh letnikih gimnazijskega programa.

V 1. letniku v prvem ocenjevalnem obdobju v okviru preverjanja kreditnih točk pišemo vodeni narek, ki ga v nemškem jeziku imenujemo »Lückentext«. Dijaki imajo pred seboj nepopolno besedilo – manjka ključni podatek, ki ga morajo v nemškem jeziku pravilno zapisati v za to predvideno mesto. Narek je sestavljen iz treh kratkih besedil, ki se nanašajo na snov in obravnavano tematiko iz prvega ocenjevalnega obdobja. Besedilo oziroma narek preberemo dvakrat – med branjem imajo dijaki čas, da besedo pravilno zapišejo.

V 2. letniku za kreditne točke preverjamo pisno sporočanje; napisati morajo reklamacijo za kupljeni izdelek, ki zaradi navedenih razlogov ne odgovarja oz. ne deluje. Po učnem načrtu se v 2. letniku naučijo pisati uradno reklamacijo. Pri tem morajo upoštevati tako obliko kot vsebinsko ustreznost. Reklamacijo pišejo po navodilih in zahtevah, ki so zapisane pri nalogi; torej upoštevati morajo besedilno vrsto in navodila, kaj morajo vključiti v besedilo. Dijaki imajo na voljo 20 minut časa, da zapišejo reklamacijo, ob tem lahko uporabljajo tudi slovar (slovensko-nemški, nemško-slovenski, nemško-nemški).

V 3. letniku za kreditne točke vrednotimo tudi uspešnost na tekmovanju iz nemške bralne značke. Oktobra se lahko dijaki prijavijo na tekmovanje iz nemške bralne značke, ki poteka marca prihodnje leto. Dijaki imajo predpisani dve knjigi, ki ju morajo do tekmovanja prebrati in predelati. Med tem časom dijakom pomagamo tako, da se o knjigi pogovarjamo in pojasnimo morebitne nepoznane besede. Dijaki v prvi polovici marca odpišejo tekmovalno polo, ki

vsebuje naloge različnih tipov (obkroževanje pravilnih/napačnih trditev, dopolnjevanje besedila, popravljanje vsebinskih napak …). Učitelji nato tekmovalne pole popravimo in jih ocenimo s kreditnimi točkami.

V 4. letniku, kjer se dijaki že temeljito pripravljajo na maturitetni preizkus, vrednotimo znanje s kreditnimi točkami predvsem pri slovničnih nalogah. Nemščina je eden izmed jezikov, ki ima dokaj zapleteno slovnico – vključno s pravili. Dijaki morajo na maturitetnem preizkusu pokazati tudi slovnično znanje. Tako vse leto v 4. letniku njihovo slovnično znanje preverjamo s pomočjo kreditnih točk, ki se ob koncu pouka pretvorijo v oceno. Njihovo slovnično znanje preverjamo pisno, dvakrat v prvem ocenjevalnem obdobju in enkrat v drugem. Test je sestavljen iz maturitetnih slovničnih nalog. Poudarek je na besedotvorju, kjer dijaki po navadi izgubijo največ točk.

9. Zaključek

Vrednotenje znanja s kreditnimi točkami se je pri pouku nemškega jezika za dijake izkazalo za zelo pozitivno in koristno. Dijaki so prisiljeni delati sproti, pri pouku bolj sledijo učiteljevi razlagi. Njihovo znanje nemškega jezika na tak način napreduje in se izboljšuje. Če želimo, da so dijaki pri pouku aktivni, vedoželjni in da bodo njihova znanja, ki jih pridobijo, trajna, morajo biti za delo in učenje motivirani. To lahko dosežemo le tako, da učenje postavimo v središče. Nagrada za njihovo delo in trud so lepe ocene, ki jih pridobijo s pomočjo kreditnih točk. V povprečju so končne ocene, pridobljene s kreditnimi točkami, enake ali celo boljše od ocen, pridobljenih s pisnim ali ustnim ocenjevanjem znanja. Prav ocena iz kreditnih točk velikokrat pomeni dvig zaključne ocene.

10. Literatura in viri

Brandsford, J. D., Brown, A. idr. (2000). *How People Learn,* Washington D. C.: National Academy Press.

Eržen, V. (2012). Ocenjevanje in učenje: splošni trendi. V Žakelj, A., Borstner, M. (Ur.): *Razvijanje in vrednotenje znanja.* Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno: 5. 11. 2019, s: http://www.zrss.si/pdf/razvijanje-vrednotenje-znanja-2012.pdf.

Ivanuš Grmek, M., in Javornik Krečič, M. (2004). *Zahteve učiteljev pri ocenjevanju znanja in razširjenost avtentičnih oblik ocenjevanja v osnovni šoli. Sodobna pedagogika* 55(1), 58–69.

Juriševič, M. (2007). *Vodenje strokovnega portfolia pri uvajanju tujega jezika v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole – izsledki evalvacije učiteljev*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kresal Sterniša, B., Plevnik, T. (2012). *Naravoslovno izobraževanje v Evropi nacionalne politike, prakse in raziskave*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

Lešnik Štrafela, N. (2019). *Letna priprava na vzgojno-izobraževalno delo pri pouku nemškega jezika za šolsko leto 2019 / 2020*. II. gimnazija Maribor.

Nelson, R. (2015). *Literature Review on Internal Evaluation.* Pridobljeno 5. 11. 2019 s http://schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v gimnazijah, 1996. Pridobljeno: 15. 9. 2019 s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/1996-01-2080?sop=1996-01-2080

Rutar Ilc, Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z., Runar, D. (1997). *Kaj poučujemo in preverjamo v šolah*. Radovljica: Didakta.

Skupna interna izhodišča preverjanja in ocenjevanja znanja na II. gimnaziji Maribor, 2012. Pridobljeno 15. 9. 2019 s https://www.druga.si/wp-content/uploads/2013/09/Skupna_interna_izhodisca__12-13.pdf .

Učni načrt nemščina, gimnazija, 2008. Pridobljeno 15. 9. 2019 s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_NEMSCINA_gimn.pdf .

Žorž, B. (2013). "Tekmovalnost in motivacija." *Vzgoja (Ljubljana) letnik 15. številka 60* (2013) str. 32-33. Pridobljeno 5. 11. 2019 s http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-6AZU55PG

Žveglič Mihelič, M. (2017). *Metodološki vidiki notranjega preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli* (Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno 5. 11. 2019 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/4986/

Kratka predstavitev avtorja

Barbara Kovše je profesorica nemškega jezika na II. gimnaziji Maribor. V gimnazijskem programu poučuje že deseto leto. Nemščino poučuje tudi v programu mednarodne mature, ki jo izvajajo na šoli. V svojem poklicu uživa, saj jo delo z mladimi osrečuje, hkrati pa ji predstavlja tudi velik izziv, saj se velikokrat učitelji učijo tudi od dijakov. Pri svojem delu si prizadeva, da dijaki ne bi bili deležni zgolj frontalnega pouka, zato pri svojih urah velikokrat uporablja nove metode poučevanja, kar naredi pouk zanimivejši in bolj dinamičen.

Vrednotenje znanja kemije pri vrhunskih športnikih

Assessing Student Top Athletes' Knowledge in Chemistry Classes

Anita Mustač

II. gimnazija Maribor
anita.mustac@druga.si

Povzetek

Šport ima pomembno vlogo v našem življenju. Z različnimi izobraževalnimi, rekreativnimi in tekmovalnimi aktivnostmi prispeva h kakovosti našega življenja in je vse pomembnejši element sodobne kulturne družbe. Vrhunski šport sodi v sam vrh športne piramide. Predstavlja možnost osebne, nacionalne in ekonomske uveljavitve, državi pa omogoča utrditi njeno prepoznavnost v svetu. Za vrhunske rezultate se je treba aktivno pripravljati že od rane mladosti. Ker je izobrazba tudi bistvenega pomena, smo na gimnaziji pripravili poseben program za izobraževanje dijakov športnikov. Zakon o gimnaziji namreč zagotavlja posebej nadarjenim mladim športnikom prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov in povečan program športne vzgoje. Dijakom športnikom so s tem omogočeni temeljni pogoji za doseganje ustrezne ravni učne in športne uspešnosti. Prispevek prikazuje vrednotenje znanja pri pouku kemije v športnih oddelkih in predstavlja uvedbo e-izobraževanja in izobraževanja na daljavo.

Ključne besede: e-izobraževanje, kreditne točke, mladi športniki, pouk kemije, vrednotenje znanja.

Abstract

Sport is a big part of our everyday life. Through various educational, recreational and competitive activities, it contributes to the quality of our lives and is an increasingly important element of contemporary cultural society. Professional sport is on the top of the sport's pyramid and it represents the possibility of personal, national and economic gain, it also enables the country to consolidate its recognition in the world. But, for top results, you need to be actively preparing from an early age. On the other hand, also education is essential and therefore, we have prepared a special programme for the education of athletes in grammar schools. Namely, the Law on Gymnasium provides specially gifted young athletes with the adjusted educational programmes and a more intensive programme of sports education. The student-athletes are thus provided with the basic conditions for achieving an appropriate level of learning and sports performance. In the article, I describe how we assess knowledge in chemistry classes in sports departments, the introduction of e-education and distance education.

Keywords: chemistry classes, credit points, e-learning, knowledge assessment, young athletes.

1. Uvod

Eden izmed najpomembnejših členov razvoja človeka je gibalni razvoj. Gre za proces, pri katerem otrok in pozneje mladostnik razvija gibalne sposobnosti, pridobiva gibalne veščine in spretnosti. Proces gibalnega razvoja je odvisen od dednih dispozicij, ki so posamezniku dane in od okolja, v katerem živi. Prav tako je tesno povezan z drugimi področji človekovega razvoja, torej s socialnim, telesnim, kognitivnim in čustvenim razvojem (Marinič, 2018).

Izobraževanje dijakov športnikov, tj. dijakov, ki se ob svoji redni učni obveznosti intenzivno ukvarjajo s športom in dosegajo vrhunske športne rezultate, poteka v športnih oddelkih gimnazije že 23 let. Takrat so spoznali, da športniki dijaki potrebujejo določene prilagoditve izobraževalnega procesa, saj zaradi odsotnosti pouka ne zmorejo redno opravljati vseh šolskih obveznosti. Odsotnost je povezana s treningi, pripravami in tekmovanji, in ker predstavljajo Slovenijo, so nagrajeni s podaljšanim šolskim izobraževanjem.

Leta 1990 so v Sloveniji ustanovili prve športne oddelke. Predmetnik v športnih oddelkih je z izjemo športne vzgoje enak predmetniku v ostalih gimnazijskih oddelkih, tudi zahtevnost v teh oddelkih je enaka kot v ostalih. Namen športnih oddelkov je športnikom s posebnimi prilagoditvami omogočiti, da pridobijo izobrazbo in hkrati razvijajo svojo športno kariero. Dijakom poskušamo olajšati šolsko delo s prilagajanjem učnega procesa njihovim športnim aktivnostim, zato je v teh oddelkih nekoliko drugačna organizacija dela. Dijaki športniki zelo težko ohranjajo enako dobro motivacijo za učenje in šport. Zaradi športnih obveznosti imajo manj časa za učenje doma, zato morajo učitelji z metodičnimi in didaktičnimi pristopi doseči, da dijaki športniki maksimalno izkoristijo čas pouka, jih voditi pri domačem učenju in s spodbudami ohranjati njihovo motivacijo za učenje.

2. Klasični način poučevanja dijakov športnikov

Dijak, ki je uspešen v šoli, bo uspešen tudi v športu, zato je treba šolski in športni proces usklajevati čim bolje. Za usklajevanje dela med učiteljskim zborom in dijaki skrbi pedagoški koordinator, za povezavo s športnimi klubi in trenerji pa športni**.**

S pomočjo pedagoškega koordinatorja pripravimo predvideno odsotnost dijaka ter predvideni urnik vadbe in tekmovanj v prihajajočem šolskem letu. Za vsakega dijaka športnika pripravimo tudi osebni individualni načrt, v katerem so načrtovane prilagoditve, kot so individualni roki ocenjevanja, posebni načini ocenjevanja, podaljšanje šolskega leta itn (Komovec, 2018). Učitelji pripravimo gradivo in teste, ki jih lahko športniki pišejo tudi v času počitnic in praznikov.

Dijaki imajo po daljši odsotnosti možnost individualnih konzultacij z učiteljem, ki ima za to posebej določene ure. Glede na izkušnje potrebujejo največ pomoči pri naravoslovnih predmetih. Dijaki potrebujejo dodatno razlago snovi in možnost izvedbe laboratorijske vaje. Pred odhodom na priprave ali tekmovanja se učitelj in dijak dogovorita, kaj se bo dijak skušal naučiti sam. Glavni vir je učbenik, učitelj mu pripravi delovne liste (po možnosti z rešitvami). Nalog ne sme biti preveč in ne smejo biti prezahtevne, saj je v času odsotnosti dijak športno zelo obremenjen. Če so naloge primerne, lahko dijaku šolsko delo med pripravami in tekmovanji predstavlja sprostitev in preusmeritev misli po napornih psihofizičnih obremenitvah. Dijak si pri reševanju nalog pomaga z razlago v učbeniku, po vrnitvi se z učiteljem dogovori za individualne ure, k njemu pride pripravljen z vprašanji. Med konzultacijami učitelj najprej povzame celotno snov, poudari pomembna izhodišča, nato pa odgovarja na vprašanja dijaka oziroma razloži tisto, česar ne razume. Konzultacije so zelo uspešen način za hitro posredovanje znanja pri predmetu, vendar je treba dijakom večkrat povedati, da morajo snov že vnaprej predelati in priti na konzultacije pripravljeni. Problem nastopi, če je snov za dijaka prezahtevna in je ni sposoben predelati sam. Nekateri morajo razlago slišati, da lahko snov poglobljeno razumejo. Če se učitelj tega zaveda že pred odsotnostjo, je priporočljivo, da snov na individualnih urah predelata pred odhodom; naloga dijaka je, da v času odsotnosti reši delovne liste, ki mu jih je pripravil učitelj. Ko ta vidi, da je osvojil standarde znanja, se dogovorita za pisni preizkus, ki ga dijak odpiše individualno pod

njegovim nadzorom. Tudi ustno ocenjevanje znanja je dogovorjeno in prilagojeno športnim obremenitvam in obveznostim. Manjkajoče obveznosti lahko dijak športnik opravlja tudi v času počitnic.

V primeru povečanih športnih obveznosti, predvsem pri dijakih mednarodnega in perspektivnega razreda, je mogoč pogojni vpis v naslednji letnik – določimo rok, v katerem opravi manjkajoče dejavnosti predhodnega letnika, lahko pa en letnik opravlja dve leti. Športniki maturantje lahko opravljajo maturo v dveh delih.

3. Sodobni način poučevanja dijakov športnikov

V športne oddelke smo vključili tudi najsodobnejše oblike izobraževanje; ena takih je tudi e-izobraževanje športnikov, pri katerem je udeleženec le redko ali pa celo ni nikoli v neposrednem stiku z učiteljem. Pri e-izobraževanju se čas poučevanja prilagodi športnim aktivnostim. Navodila za vrednotenje znanja iz učnega načrta narekujejo, da morajo dijaki pri pouku kemije pridobiti pisno in ustno oceno. Razmerje pisnega izdelka in ustne ocene je 70 : 30, kar pomeni, da imajo večjo težo pisni izdelki. Pri predmetu kemije je tudi veliko laboratorijskega dela, ki ga dijaki opravijo ob vrnitvi v šolo. Laboratorijskega dela pri njih ne vrednotimo, so pa vaje obvezen del.

E-izobraževanje predstavlja izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje s pomočjo sodobne informacijsko komunikacijske tehnologije oziroma interneta. «Pri njem sta učenec in učitelj lahko krajevno in časovno ločena, med njima pa poteka komunikacija(sinhrona ali asinhrona). Pravi pomen je e-izobraževanje dobilo z vzpostavitvijo učinkovitih načinov komunikacije preko interneta[45]. Izobraževalne vsebine, komunikacija med udeleženci in mentorji ter ostale aktivnosti, ki jih e-izobraževanje vsebuje, so dostopni v elektronski obliki. Sestavni del e-izobraževanja predstavljajo e-gradiva. To so elektronska učna gradiva, ki učenje dopolnjujejo, vplivajo na večjo motiviranost učencev in olajšajo pridobivanje znanja. Med e-gradiva sodijo: učbeniki, delovni zvezki, navodila za uporabo različnih računalniških orodij, učni pripomočki za učitelje, mentorje, učeče se (preglednice, animacije), naloge za preverjanje in utrjevanje znanja, atlasi, izobraževalni portali.

3.1 Zgodovina e-izobraževanja

Definicij pojma e-izobraževanje je v strokovni literaturi precej. Rosenberg v Dobnik(2003, 61) ga definira kot »spletno podprto izobraževanje, ki omogoča fleksibilno, interaktivno zasnovo študijskih gradiv, ki odpira nove možnosti in dimenzije za komunikacijo med skupinami udeležencev (med študenti in učitelji) in znotraj skupin udeležencev (med samimi študenti)«. Aggarwal (2003, 1) ga definira kot »izobraževanje ki je dostopno kadarkoli, kjerkoli in komurkoli ne glede na daljavo in čas«. Rebolj (2008) pravi, da je e-izobraževanje ciljno naravnan, strukturiran in namenski proces, v katerem s pomočjo učenja ob podpori informacijsko-komunikacijske tehnologije pridobivamo nova znanja in pozitivno spreminjamo osebnost. Dobnik (2003) pa ta proces definira kot virtualno učno okolje, kjer so s pomočjo programske opreme podprte vse komunikacijske in informacijske povezave med udeleženci v izobraževanju. (Kočnik, 2012)

Temeljne značilnosti e-izobraževanja so naslednje: prostorska ločenost učitelja in udeleženca izobraževanja, dejavna vloga izobraževalne organizacije v izobraževalnem procesu, prenašanje

izobraževalnih vsebin v elektronski obliki, praviloma po internetu, in zagotovitev dvosmerne komunikacije po elektronskem omrežju (Bregar in drugi 2010, 14–16). (Sadar, 2018)

3.2 Gradiva za e-izobraževanja

Gradivo za takšno e-izobraževanje pripravi vsak profesor za svoj predmet. Priprava e-gradiv mora izrabiti prednosti spleta, vsebovati mora raznovrstne aktivnosti učnega procesa, ne samo branje gradiva, in omogočati učinkovito učno izkušnjo. Vsebinska priprava mora zajemati podrobno opredelitev namena, učnih ciljev, vsebinskih sklopov in izbiro aktivnosti. Udeležencem, ki se učijo sami, so dobro opredeljeni učni cilji v veliko pomoč. Z njimi jasno povemo, kaj lahko konkretno pričakujejo od uspešno opravljenega dela (Kuzman, 2015).

Pri sestavljanju nalog za delovni list naj učitelj izhaja iz gradiv potrjenih učbenikov, e-gradiv in različnih virov na spletu. E-gradiva morajo zajeti vso snov, ki je v učnem načrtu.

3.2 Potek e-izobraževanja na naši šoli

Na II. gimnaziji Maribor pri e- izobraževanju (na daljavo) uporabljamo e-listovnik Mahara. Učitelj in dijaki si oblikujejo profil s kratko predstavitvijo. Dijak si ustvari »poglede« oziroma predmete, ki jih opravlja na daljavo. Učitelj ustvari skupine, ki so lahko različnih vrst: samo povabljeni, odprto članstvo, prošnja za članstvo ali nadzorovano članstvo. V šolstvu je najbolje uporabiti nadzorovano članstvo. Učitelj povabi dijake v skupino, tako ima nadzor nad njihovim delom. Dijaki jo vidijo pod skupino Moje skupine in nimajo možnosti izstopiti iz nje, kar lahko storijo v ostalih vrstah skupin. Učitelj ima dostop do »pogledov«, ki so jih ustvarili dijaki in jim tako lahko poda povratne informacije o njihovem delu (Tivadar, 2011).

Učitelj in dijak se (na daljavo ali v živo) pred dijakovim odhodom na priprave ali tekmovanje dogovorita, katere naloge bo delal preko spleta. Te naloge se vpiše v »semafor« e-listovnika. Pri izobraževanju na daljavo se dijak športnik med svojo odsotnostjo poveže z učiteljem in na daljavo rešuje predhodno dogovorjene naloge. V pomoč pri reševanju nalog so pri vsaki nalogi navedeni priporočeni viri (učbenik, delovni zvezek, e-gradiva, spletne strani ipd.), standardi znanja in opisni kriteriji za ocenjevanje. Dijak reši nalogo in jo odda v svoj listovnik, lahko jo odda v wordovi datoteki. Pri matematiki dijak rešuje naloge v zvezek oziroma na liste, prepis naloge v wordovo datoteko bi zahteval veliko časa, zato je bolj smotrno, da nalogo fotografira in odda sliko v spletno učilnico, kjer si jo učitelj ogleda. Če rešitev naloge ni ustrezna, predlaga dopolnitve in popravke, če je, jo sprejme. Vse delo poteka seveda na daljavo. Dejavnost dijaka se sproti beleži v »semaforju«. V njem so prikazane vse naloge, ki jih mora dijak rešiti. Naloga, ki jo dijak mora rešiti, je označena z belo piko; naloga, ki jo rešuje, ima rumeno piko; z zeleno je označena rešena in oddana naloga; z rdečo pa naloga, ki bi jo dijak moral rešiti, vendar je še ni. Komunikacija je individualna, popolnoma prilagojena posamezniku, njegovim zmožnostim in razpoložljivemu času. Učitelj spremlja njegovo reševanje nalog, mu svetuje, ga opozarja na napake in ga vodi proti rešitvi. Pomembno je, da učitelj dijaku v najkrajšem možnem času poda povratno informacijo, s katero ga skuša spodbuditi, da bi delo bolje opravil – dijak je tako še bolj motiviran za svoje delo.

Dostop do e-listovnika imajo tudi starši, ki lahko spremljajo izobraževanje svojega otroka. Obstaja možnost, da bi lahko delo preko spleta nadzirali tudi trenerji v klubih in selektorji reprezentanc, ki bi lahko na ta način dodatno motivirali svoje varovance za tovrstno delo in tako

na svoj način poudarjali vlogo izobraževanja, zato učitelji napišemo mnenje o znanju dijaka, kar pregledajo trenerji.

Dijaki, ki so se izobraževali na daljavo, so po vrnitvi k pouku aktivnejši in pogosto hitreje napredujejo.

Največja slabost e-izobraževanja je pomanjkanje osebnega kontakta; učitelj tudi dejansko ne ve, ali dijak naloge res rešuje sam. Izobraževanje na daljavo je primernejše za bolj motivirane dijake, za tiste, ki imajo dobre učne navade. Pri dijakih, ki izberejo kemijo kot maturitetni predmet, se e-izobraževanja izogibamo. Ti dijaki potrebujejo zelo veliko dodatne pomoči in razlage, in ker je kemija težjih predmetov, predlagamo, da nimajo takšnega načina izobraževanja. V nasprotnem primeru je potrebno učiteljevo dosledno preverjanje znanja, ko se dijak vrne v šolo.

3.2.2. Potek e-izobraževanja pri pouku kemije

Kot že napisano uporabljamo e-listovnik Mahara. Pri predmetu kemije snov razdelimo v tri sklope, ki jih dijaki usvajajo postopoma. Ker je zelo veliko računanja, pisanja reakcij in zapisovanja formul, se z dijaki dogovorimo, da končni izdelek skenirajo in ga predstavijo v e-listovniku. Naloge pregledam, zapišem komentarje in ovrednotim. Dijak ima možnost dopolnitve in popravkov. Ker pa imamo v učnem načrtu načrtovano tudi projektno delo, ki ga vsi dijaki načrtujejo samostojno, ga tudi dijaki športniki pripravijo v obliki seminarske naloge. Žal ne vsebuje laboratorijskega dela, kot pri ostalih razredih klasičnega pouka. Zato laboratorijski del opravijo ob vrnitvi v šolo.

4. Zaključek

Tradicionalni načini poučevanja pogosto niso učinkoviti pri pogosto odsotnih dijakih, zato smo v športne oddelke vključili e-izobraževanje, kjer si lahko športnik prilagodi način, kako bo uskladil zahteve šole in športa. Žal pri takem izobraževanju ni osebnega kontakta, kar je prav gotovo največja prednost tradicionalnega poučevanja. Pri poučevanju dijakov športnikov dosegamo najboljše rezultate, če kombiniramo tradicionalno in sodobno poučevanje, kar pomeni, da so dijaki vsaj občasno prisotni pri pouku, občasno pa se izobražujejo na daljavo. V prihodnosti bi lahko e-izobraževanje nadgradili s posnetki predavanj ali z online predavanji. Kljub napredku, ki ga prinaša tehnologija, ostaja nesporno dejstvo, da brez učitelja, ki strokovno in didaktično obvlada svoje delo, ne moremo biti uspešni ne v razredu ne pri izobraževanju na daljavo. Pri predmetu kemije imajo ti dijaki slabše možnosti razvijanja laboratorijskih veščin.

5. Literatura

Kočnik, P.(2012). E-izobraževanje: *diplomsko delo*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Oddelek za matematiko in računalništvo.

Komovec, S. (2018). Športni oddelki Gimnazije Franceta Prešerna. V: *Dvojna kariera športnikov:* 42-43. Ljubljana: Olimpijski komite Slovenije - Združenje športnih zvez. E-knjiga.

Kuzman, R. (2015). E-izobraževanje in vrednotenje znanja na daljavo v športnih oddelkih. V: *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi. Zgodovina:* 164–170. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. E-knjiga.

Marinič, M (2018). Povezava med gibalno/športno aktivnostjo otrok in njihovimi gibalnimi sposobnostmi : *magistrsko delo.* Ljubljana: Univerza vLjubljani, Pedagoška fakulteta.

Tavčar, K.(2016). Opisno ocenjevanje pri predmetu šport: *magistrsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Sadar, P.(2018). Medvrstniško učenje pri raziskovalnem pouku naravoslovja : *diplomsko delo.* Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Slovensko izobraževalno omrežje, E-listovnik Mahara, http://Tivadarstovnik.sio.si/(Obiskano 15.11.2019).

Tivadar, P. (2011). *Spletne učilnice in e-listovnik »Mahara«*: *diplomsko delo*. Ljubljana: Fakulteta za naravoslovje in informatiko, Oddelek za matematiko in računalništvo.

Kratka predstavitev avtorice

Anita Mustač je profesorica kemije na II. gimnaziji Maribor. V gimnazijskem programu poučuje 18 let; najprej je bila laborantka, zdaj je učiteljica kemije. Kemijo poučuje tudi v športnih oddelkih in pripravlja maturante na maturitetni preizkus. Na šoli vodi eko skupino in kemijski krožek. Za učence osnovne šole v okviru šolskega projekta Počitnice na Drugi pripravlja teden kemije na gimnaziji.

Uvajanje formativnega spremljanja v pouk geografije na osnovni šoli

Implementation of Formative Assessment into Geography Instruction

Tjaša Bevc

Osnovna šola Janka Glazerja Ruše
Tjasa.bevc@glazer.si

Povzetek

Najsodobnejši koncepti učenja in poučevanja temeljijo na ugotovitvah večletnih raziskav teorije in prakse ter narekujejo procese učenja, pri katerih je učenec v središču le-teh. Pogoj za učinkovito učenje predstavljajo po ugotovitvah nevroznanosti tako imenovani »srečni možgani«, ki jih razumemo kot učno okolje, v katerem se sleherni učenec čuti sprejetega, kjer se učenec zaveda, da je učitelju mar zanj in za njegov napredek, kjer ima priložnost soodločati o njegovih procesih učenja, kjer ima priložnost aktivno soustvarjati znanje v skupini. V prispevku je na konkretnem primeru predstavljeno uvajanje sodobnih konceptov učenja in poučevanja v pedagoško prakso na Osnovni šoli Janka Glazerja Ruše, pri predmetu geografija. Prispevek se osredotoča predvsem na enega izmed elementov formativnega spremljanja, in sicer na kriterije uspešnosti, ki pa jih ne moremo udejanjati ločeno, saj so vsi elementi formativnega spremljanja med sabo neločljivo povezani in v soodvisnosti.

Ključne besede: Formativno spremljanje, geografija, kriteriji uspešnosti, povratna informacija, sodobni koncepti učenja.

Abstract

The modern concepts of knowledge which are based on the research findings of theory and practice, highlight different forms of learning in which the student is in the center. Effective learning is possible in the conditions where each student feels accepted, where each student is aware that the teacehr cares about him and his progress, where each student has the oppotrunity to co-decide and actively participate in the process of learning. The article deals with the implementation of modern concepts of knowledge and presents a specific example of implementation Formative Assessment at elementary school Janka Glazerja Ruše. The article focuses on one element of formative assessment, performance criteria. Nevertheless, all elements of formative assesment are connected and can not be implemented separately.

Keywords: Formative assesment, feedback, geografphy, modern concepts of knowledge, performance criteria,

1. Uvod

Šola postaja prostor oblikovanja nove družbenosti, prostor, ki prispeva k oblikovanju kulture sobivanja, kulture trajnostnega razvoja, kulture spoštovanja različnosti, prostor ustvarjanja, avtonomije in upoštevanja posameznika kot subjekta. Slovenski izobraževalni sistem se vključuje v evropski globalni sistem, pri tem pa išče lastne poti prenove. Vse bolj se razpravlja o avtonomiji in odgovornosti tistih, ki izobražujejo in vzgajajo. Šola morda sedaj bolj kot kdaj poprej razmišlja o svojih procesih, o znanju učencev, o svojih rezultatih in dosežkih, ki se odsevajo v ožjem in širšem okolju. V ta namen raziskuje dosežke učencev in si prizadeva za oblikovanje pozitivne kulture učenja in poučevanja. Šole ohranjajo svoje ključne vrednote in poslanstvo ter jih prilagajajo spreminjajočemu okolju (Komljanc, 2009).

Glavno vprašanje, ki bi si ga morali zastaviti, je: kako pripraviti učna okolja, ki bi čim bolj prepričljivo prispevala h konstruktivnemu, samoreguliranemu, umeščenemu in sodelovalnemu učenju in od učencev terjala delo, ki pa bi hkrati predstavljalo privlačen izziv brez pretirane obremenitve (Dumont, 2013)? V storilnostno naravnanih kulturah izobraževanja, v katerih je vrednota rezultat dela, je seveda bolj učinkovit princip učenja, v katerem učitelj pove, informira, učenec pa si zapomni. V takšnih kulturah bo težko najti čas za to, da bo učenec razpravljal, zbiral vire, razvijal svojo ustvarjalnost in razmišljal o svojih občutjih in pomenu novih spoznanj ter zapisoval svoje refleksije. V prizadevanju, da bi učence »pripeljali« do dobrih rezultatov, učitelju namreč zmanjka časa za to, da bi prisluhnil posamezniku, mu nudil podporo in delil z njim veselje ob njegovih spoznanjih, uvidih, dosežkih (Rupnik Vec, 2005). Zato bo za doseganje na novo postavljenih ciljev potrebna sprememba v načinu učenja in poučevanja, ki morata biti bolj prilagojena učenčevim potrebam (Komljanc, 2009).

2. Formativno spremljanje

Povezanost in soodvisnost elementov formativnega spremljanja dokazujemo s povratno informacijo, ki predstavlja vsako informacijo učencu in učitelju, tisto izjemno pomembno, ki jo učitelj pridobi od učenca o njegovem delu z namenom izboljšati učenje in znanje. Povratno informacijo učencu navadno sporoča učitelj ali vrstnik (vrstniško vrednotenje), lahko pa tudi sam sebi v obliki samovrednotenja. Namen kakovostne povratne informacije je, da učenec prejme uvid v kakovost svojega učenja in znanja, hkrati pa mu le takšna informacija omogoča nadaljnji korak v procesu učenja, ga usmerja in hkrati spodbuja. Odsotnost povratne informacije v slehernem elementu formativnega spremljanja predstavlja nevarnost v procesu zagotavljanja kakovosti učenja.

V prispevku je predstavljen primer pedagoške prakse, ki vključuje natančno in specifično povratno informacijo, ki prinaša učencu odgovore na vprašanja:

- Kaj sem dosegel v odnosu do učnih ciljev in standardov znanja oz. pričakovanih dosežkov/rezultatov?
- Kako napredujem?
- Kaj mi uspeva, kaj pa manj? Katera so moja močna področja, katera pa bi moral še razviti in izboljšati?
- Kje imam še rezerve?

Učitelj pa se glede na povratno informacijo sprašuje:

- Kako napreduje proces učenja?
- Kako ga moje poučevanje podpira?
- Kako naj svoje poučevanje spremenim, prilagodim, da bom učence še bolj podprl v procesu učenja in izboljševanja znanja (Sentočnik, 2012)?

Odgovore na večino zgoraj zapisanih vprašanj pa lahko učenec in učitelj iščeta šele takrat, ko imata jasno opredeljene kriterije uspešnosti.

3. Kriteriji uspešnosti

V predstavljeni pedagoški praksi so učenci vključeni v vse elemente učenja od preverjanja predznanja, razumevanja zastavljenih ciljev, oblikovanja lastnih »dodatnih« ciljev, v proces razmišljanja o namenih učenja, učenci so vključeni v proces razumevanja in sooblikovanja kriterijev uspešnosti do vrednotenja in samovrednotenja. Njihova aktivna vloga v vseh fazah procesa se odraža v motiviranosti za učenje, pri sprejemanju odgovornosti; posebej pa velja izpostaviti odnosni vidik, ki se odraža pri vsestranskem delovno spoštljivem odnosu.

Kriteriji uspešnosti predstavljajo podlago za kakovostne povratne informacije, za samovrednotenje in vrednotenje, predstavljajo pa tudi pomembno vodilo v procesu učenja. Učencem so vodilo, ki jih usmerja pri učenju, poleg tega pa s pomočjo kriterijev uspešnosti vedo, kaj od njih pričakuje učitelj. Zato je ključnega pomena, da so kriteriji uspešnosti učencem razumljivi in sprejemljivi.

Vedno znova je potreben razmislek o tem, ali učne cilje in kriterije uspešnosti učenci dejansko razumejo, zlasti v primeru, če nimajo možnosti sodelovati pri njihovem oblikovanju oziroma kadar so z njimi le seznanjeni (v primeru daljše odsotnosti učenca). Kadar je učencu jasno, »kaj šteje za uspeh« (oziroma kaj so cilji, nameni učenja in kriteriji uspešnosti), bo bolje razumel povratno informacijo in predlog, kako izboljšati izdelek oziroma kako uspešneje nadaljevati z delom. Če si učenec pri tem zastavi tudi lastne cilje in svoje kriterije uspešnosti, bo njegovo učenje v prihodnje tudi bolj osmišljeno (Eržen, 2014).

4. Primer sooblikovanja kriterijev uspešnosti

4.1 Prvi korak

Učitelj učencem predstavi cilje, ki naj bi jih dosegli v opredeljenem časovnem obdobju. Cilji so ubesedeni in zapisani na drsnici. Sledi preverjanje razumevanja zapisanih ciljev, razjasnjevanje, dopolnjevanje in osmišljanje procesa učenja za doseganje ciljev – kaj naj bi znal in zakaj naj bi to znal.

Ko je proces razjasnjevanja ciljev in njihovo osmišljanje zaključen jih učenci zapišejo v preglednico, kot je prikazano v spodnji tabeli.

Tabela 1: Primer predstavljenih ciljev

CILJI (UČIM SE….)	KRITERIJI USPEŠNOSTI (kdaj bom uspešen?)	DOSEGANJE CILJEV (argument)		
		DA	DELOMA	NE
na zemljevidu pokazati lego Evrazije				
določiti in na zemljevidu pokazati mejo med Evropo, Azijo in Afriko				
opisati kakšno površje je značilno za Azijo in Evropo,				

4.2 Drugi korak

Učenci individualno dopolnijo stavek: »Uspešen bom, ko bom….«. Individualne zapise predstavijo v paru, nato se pari združijo v skupine štirih, ki sooblikujejo odgovore na vprašanja: »Kdaj bom uspešen, kako bom znanje izkazal, kako bi se najlažje učil?«

4.3 Tretji korak

V skupini sooblikovane odgovore plenarno predstavijo, odgovori se beležijo na tabli oziroma drsnici.

4.4 Četrti korak

Na osnovi prevladujočih odgovorov učencev in strokovno utemeljenih dejstev in razlogov učitelj in učenci sooblikujejo kriterije uspešnosti, prikazano v Tabeli 2.

Tabela 2: Primer so oblikovanih kriterijev uspešnosti

CILJI (UČIM SE....)	KRITERIJI USPEŠNOSTI (kdaj bom uspešen?)	DOSEGANJE CILJEV (argument)		
		DA	DELOMA	NE
na zemljevidu pokazati lego Evrazije	Ko bom na zemljevidu pokazal/a kje Evrazija leži, kaj jo omejuje na S, J, V in Z, katere so njene skrajne točke in njihova geo dolžina in širina ter kakšne so posledice takšne lege.			
določiti in na zemljevidu pokazati mejo med Evropo, Azijo in Afriko	Ko bom na zemljevidu pokazal/a kje poteka meja me Evropo in Azijo, in Afriko in analizirala vzroke in posledice ločitve.			
opisati kakšno površje je značilno za Azijo in Evropo,	Ko bom opisal/a kje se nahajajo ravnine, nižine, kotline, hribovja in gorovja, otoki, polotoki.. Evrope in Azije in sklepal/a o posledicah le-tega.			

4.5 Peti korak

Učenci se v procesu učenja s kakovostnimi povratnimi informacijami neprestano vračajo h kriterijem uspešnosti in ugotavljajo doseganje zastavljenih ciljev.

5. Učinkovitost kriterijev uspešnosti

Kot dokaz učinkovitosti kriterijev uspešnosti bosta v nadaljevanju predstavljena primera rezultatov učenja brez oblikovanih kriterijev uspešnosti in z so oblikovanimi kriteriji uspešnosti.

5.1 Prvi korak

Učitelj učence razdeli v skupine in jim poda navodilo za delo (izdelava plakata na izbrano tematiko, ki ga bodo v nadaljevanju učne ure predstavili ostalim skupinam).

5.2 Drugi korak

Učenci izdelajo plakat in ga predstavijo ostalim skupinam.

5.3 Tretji korak

Učenci drug drugemu ovrednotijo delo (plakat). Na podlagi ugotovljenih močnih in šibkih področji skupaj z učiteljem so oblikujejo kriterije uspešnosti sodelovalnega dela in kriterije uspešnosti izdelave ter predstavitve plakata.

5.4 Četrti korak

Učenci ponovno izdelajo plakat na isto tematiko kot v prvem delu učne ure, vendar pri tem upoštevajo kriterije uspešnosti.



Slika 1: Primer plakatov skupine 1 po izdelanih kriterijih uspešnosti in pred izdelavo le-teh.



Slika 2: Primer plakatov skupine 2 po izdelanih kriterijih uspešnosti in pred izdelavo le-teh.



Slika 3: Primer plakatov skupine 3 pred izdelavo kriterijev uspešnosti in po izdelavi le-teh.



Slika 4: Primer plakatov skupine 4 po izdelanih kriterijih uspešnosti in pred izdelavo le-teh.

Fotografije prikazujejo izdelek (plakat) skupinskega dela učencev, pred in po izdelavi kriterijev uspešnosti za sodelovalno delo. Prikazujejo napredek učencev, ki so ga dosegli po skupaj oblikovanih kriterijih uspešnosti. Kriteriji uspešnosti so bili oblikovani po prvem sodelovalnem delu, ko so učenci samoocenjevali delo v skupini. Na podlagi ugotovljenih močnih in šibkih področji (kaj je bilo dobro, kaj bi še lahko izboljšali) so bili oblikovani kriteriji uspešnega sodelovalnega dela, ki so bili vodilo učencem pri drugem sodelovalnem delu.

6. Zaključek

Sodobna šola upošteva sodobne koncepte znanja, temelječe na razvoju spretnosti in veščin, ki bodo učečim se koristile v nadaljnjem življenju. S tem sodobna šola v ospredje postavlja različne oblike učenja in poučevanja, ki pripomorejo k razvoju le-teh. Ena izmed takih oblik je formativno spremljanje, ki s svojimi elementi, od preverjanja predznanja do vrednotenja in samovrednotenja, nudi učencem in učiteljem podlago za napredovanje, razvijanje. Učencem in učiteljem nudi okolje, v katerem se lahko razvijajo, rastejo, napredujejo v smeri, ki so si jo zastavili. Iz zgoraj opisanega je razvidno, da vpeljava elementov formativnega spremljanja pozitivno vpliva na učence, v smislu doseganja zastavljenih ciljev. Iz tega razloga bom elemente formativnega spremljanja še naprej vključevala v svojo pedagoško prakso do te mere, da bodo postali ključen element mojega poučevanja.

7. Literatura

Dumont, H. (2013). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Eržen, V. (2014). Povratna informacija za uspešnejše učenje. V Z. Rutar Ilc (ur.), *Vzgoja in izobraževanje* (str. 28-31). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Komljanc, N. (2009). *Didaktika ocenjevanja znanja: zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Rupnik Vec, T. (2005). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Sentočnik, Sonja (2012). Spremenjeni poudarki pri praksi preverjanja in ocenjevanja – primer avtentičnih preizkusov. V *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov* (str. 69–70). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Tjaša Bevc je učiteljica geografije na osnovni šoli Janka Glazerja Ruše. Po zaključku študija je prejela naziv magistrica profesorica geografije in sociologije. Ukvarja se z udejanjanjem formativnega spremljanja v pouk geografije.

VII

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ IN POUK V ZUNANJEM OKOLJU

TEACHING ON THE ENVIRONMENT AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT, OUTDOOR LEARNING



Proekološki stavovi i osobine ličnosti budućih učitelja

Proecological Attitudes and Personality Traits of Future Teachers

Dunja Anđić

Učiteljski fakultet u Rijeci
dunja.andic@ufri.uniri.hr

Sanja Tatalović Vorkapić

Učiteljski fakultet u Rijeci
sanjatv@ufri.uniri.hr

Dajana Vargek

dajana270@gmail.com
(ne radi, nije zaposlena)

Sažetak

New Ecological Paradigm Scale ili skala Nove ekološke paradigme (NEP) jedna je od najznačajnijih i najčešće korištenih skala za mjerenje ekoloških stavova populacije. Originalnu verziju skale napisali su Dunlop i Van Liere (1978), a dosada se pojavila u brojnim istraživanjima i verzijama. U ovom istraživanju primijenjena je RSNEP skala (Revised Scale of New Ecological Paradigm) Dunlopa i suradnika (2000), a u prijevodu K. Kufrina (2002) uz sadržajnu modifikaciju i na specifičnom uzroku studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci, budućih učitelja. Cilj istraživanja je bio ispitati odnos proekoloških stavova budućih učitelja u odnosu na njihove osobine ličnosti operacionalizirane teorijskim modelom Velikih pet. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku 112 studenata svih pet godina Integriranog učiteljskog studija u Rijeci tijekom travnja i svibnja 2019. Obrada podataka uključivala je deskriptivnu i korelacijsku analizu, dok su rezultati prikazani tablično. Deskriptivna je analiza rezultirala visokom razinom proekoloških stavova kod budućih učitelja, te visoko zastupljenom ekstroverzijom, otvorenošću, savjesnosti i ugodnosti, te niskom razinom neuroticizma, kao što je i bilo za očekivati. Korelacijske analize stavova i osobina ličnosti pokazale su da je najznačajnije s proekološkim stavovima povezana visoka razina otvorenosti za nova iskustva. Utvrđeni su nalazi raspravljeni u okviru metodoloških ograničenja ovog istraživanja. Ovim radom se želi ukazati na važnost proučavanja i razumijevanja proekoloških stavova i osobina ličnosti te poticanja daljnjih budućih istraživanja kao značajnog aspekta obrazovanja i profesionalnog razvoja učitelja.

Ključne riječi: Model Velikih pet, NEP skala, osobine ličnosti, proekološki stavovi, studenti, učitelji.

Summary / Abstract

The New Ecological Paradigm Scale Scale (NEP) is one of the most significant and commonly used scales to measure the proecological/proenvironmental attitudes of a population. The original scale version was written by Dunlop and Van Liere (1978) and has appeared in numerous studies and versions so far. In this study, the RSNEP scale (Revised Scale of the New Ecological Paradigm) (Dunlop et al., 2000) was applied, and in translation by K. Kufrin (2002) with a substantive modification, on the specific sample of future teachers of the Faculty of Teacher Education in Rijeka. The aim of the study was to examine the relationship of the proecological/proenvironmental of future teachers to their

personality traits operationalized by the theoretical model of Big Five. The study was conducted on a sample of 112 students in all 5 years of the Integrated undergraduate and graduate study of Primary School Education during April and May 2019. Data processing included descriptive and correlation analysis, while the results are presented in tables. Descriptive analysis resulted in a high level of proecological/proenvironmental attitudes in future teachers, and a high level of extroversion, openness, conscientiousness and agreeableness, and a low level of neuroticism, as expected. Correlation analyzes of attitudes and personality traits showed that the most significant proecological/proenvironmental attitudes were associated with a high level of openness to new experiences. The identified findings were discussed within the methodological limitations of this research. This paper seeks to highlight the importance of studying and understanding proecological/proenvironmental attitudes and personality traits, and encouraging further future research as an important aspect of teacher education and professional development.

Keywords: Big Five Model, NEP Scale, Personality Traits, proecological/proenvironmental attitudes, Students, Teachers.

Ovaj rad je sufinanciralo Sveučilište u Rijeci projektom (uniri-drustv-18-11): Dobrobit djece u prijelaznim životnim periodima: Empirijska provjera Ekološko-dinamičkog modela.

1. Uvod

Klimatske promjene i ekološka problematika izuzetno je aktualno područje istraživanja na globalnoj razini. L. Coraddini, talijanski pedagog u knjizi »La scuola e i giovani verso il Duemila« (1986) u kojoj se bavi izazovima škole i odgoja mladih u nadolazećem stoljeću, izjavljuje 90-tih godina 20. stoljeća sljedeće: »u konačnoj analizi svijet neće spasiti ni znanost, ni politika, ni tehnologija već odgoj« (Coraddini, 1986, p.51). Prema autoru, teme poput ekologije, mira, prava, ali i efikasnost i vrijednost škole su tradicionalne i moderne teme, ali prije svega teme koji rađaju ideale, univerzalne, globalne, logične, nalaze se iznad svega, a škola je mjesto na kojem se o njima educira, djecu i mlade ljude. Tako autor ističe »odgoj i školom« imperativom u suočavanju s novim milenijem i njegovim izazovima (Coraddini, 1986, p.11, p.12). Iz toga razloga sustavi odgoja i obrazovanja, posebice škola i odgoj i obrazovanje mladih naraštaja te obrazovanje budućih odgojno-obrazovnih djelatnika, su od izuzetnog značaja u području istraživanja ekološke problematike i izazova globalnih klimatskih promjena.

Odgoj za klimatske promjene jest suvremeni konstrukt nastao upravo na temelju promišljanja o nužnosti odgojno-obrazovnih sustava da putem svojih mehanizama odgovore na izazove klimatskih promjena. Iako je prerano još uvijek reći da je riječ o sustavnom konceptu, ideja začetka ovog koncepta već dulje vremena egzistira u idejama brojnih autora (Selby, 2008; Stevenson, Nicholls & Whitehaouse, 2017). Prema Selby (2008) futurologija, uloga odgoja i obrazovanja, škole te posebice učitelja, od ključnog je značenja za promoviranje drugačijih, održivijih i budućnosti okrenutih načina života. Autor posebice ističe problem nedostatnosti postojećih znanja učitelja potrebitih za implementaciju u procese učenje i poučavanja učenika, te posljedično tome deficit znanja, stavova i vrijednosti u bavljenju s klimatskim promjenama.

Međutim, problem klimatskih promjena nije novije prirode već postoji jako dugo, i samo je jedan u nizu globalnih ekoloških problema s kojima se suočava čovječanstvo. U skladu s postavljenim SDG -2030, postoji barem 17 tema odnosno ciljeva o kojima bi se trebalo na globalnoj razini promišljati, istraživati, djelovati. Svaki od tih ciljeva nije moguće ostvariti bez odgoja i obrazovanja. U sustavu odgoja i obrazovanja upravo učitelji, odnosno odgojno-obrazovni djelatnici predstavljaju pokretače promjena, odnosno potiču transformacijsko učenje koje se nalazi u centru procesa učenja i poučavanja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj (Wals, 2006; Balsiger, Förster, Mader, Nagel, Sironi, Wilhelm & Zimmermann, 2017).

Istraživanja ekoloških vrijednosti, stavova i ponašanja provode se već desetljećima, a u ovom radu naglasak je stavljen o na jednu od najznačajnijih i najučestalijih skala za mjerenje ekoloških stavova i vrijednosti- NEP skalu. U povezanosti s revidiranom i modificiranom NEP skalom, ispitani proekološki stavovi budućih učitelja dovedeni su u korelaciju s osobinama ličnosti temeljenima na još jednoj vrlo značajnoj skali za mjerenje- tzv. Big-Five skali odnosno petofaktorskom modelu osobina ličnosti.

U tom smislu, u istraživanju se očekuje primijeniti modificiranu RNEP skalu (Kufrin, 2002 citirano u Vargek, 2019), te će istraživanje rezultirati visokim proekološkim stavovima studenata. Mjerenjem proekoloških stavova i osobina ličnosti budućih učitelja moguće je dobiti uvid u stavove i svjetonazor budućih učitelja, ali i dobiti smjernice za moguću (re)konstrukciju programa obrazovanja, ali i sadržaja kolegija koji će značajnije naglašavati i poticati razvoj vrijednosti održivosti, ekoloških stavova i ponašanja, zadovoljavati potrebe moderne škole, odnosno održivog društva i omogućiti postizanje globalnih ciljeva SD 2030 u odgoju i obrazovanju.

U tu svrhu skala RNEP je primijenjena na uzorku studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci, a pojedine čestice su modificirane u skladu s tim. Uz navedeno, mjereni proekološki stavovi studenata ispitani su i dovode se u svezu s osobinama ličnosti koje su u ovom istraživanju operacionalizirane i mjerene u okviru modela Velikih pet.

2. Odnos proekoloških stavova i osobina ličnosti

Polazeći od toga je li uopće važno stavljati u odnos osobine ličnosti i stavove, Milfont i Sibley (2012) navode značajnu uvjetovanost i oblikovanost cjelokupnog ljudskog ponašanja njegovom ličnošću, pa tako i samih stavova. Dakle, ljudska ličnost značajno ima značajnog efekta na ljudska uvjerenja, vrijednosti i stavove, te je stoga važno propitivati i njihov međusobni odnos.

Najčešća definicija ljudske ličnosti se odnosi na njezino razumijevanje kao skupa psihičkih osobina i mehanizama unutar pojedinca koji su organizirani i relativno trajni, te utječu na interakcije i adaptacije pojedinca na intrapsihičku, fizičku i socijalnu okolinu (Larsen, 2008, p. 4). Ovaj skup ima značajnog efekta na naše ponašanje, razmišljanje, odnose s drugim ljudima, osjećaje te na naše interakcije s okolinom u vidu percepcije, selekcije, evokacije i manipulacije. Stoga postoje dva bitna obilježja ličnosti: adaptacija i okolina, odnosno mogućnost prilagodbe u različitim situacijama, reguliranje socijalnog ponašanja, suočavanje s problemima te intrapsihička okolina, tj. okolina unutar nas samih (intrapersonalna), te fizička i socijalna okolina (Larsen, 2008). Pritom je važno za naglasiti da su okolina, odnosno kontekst značajno determinirajući u ljudskoj ličnosti i cjelovitom psihičkom funkcioniranju te je važno imati na umu specifičnosti odgojno-obrazovnog sustava kao značajne okoline u životu pojedinca (Tatalović Vorkapić, 2012; 2015; 2016; 2017a).

Ispitivanje ličnosti u dosadašnjim istraživanjima najčešće je proučavano petofaktorskim modelom ličnosti, koji ljudsku ličnost razumijeva temeljem analize pet organiziranih dimenzija osobina ličnosti: ekstroverzije, ugodnosti, savjesnosti, neuroticizma i otvorenosti prema novom iskustvu (Larsen, 2008; Tatalović Vorkapić, 2017a). Svoje korijene, petofaktorski model ličnosti ima u leksičkom i statističkom pristupu. Leksički pristup se bazira na opisima ličnosti iz svakodnevnog života, pomoću pridjeva, imena ili glagola kojima opisujemo sebe i druge na razini svakodnevnih interakcija (Kardum, Gračanin & Krapić, 2006).

Benet-Martinez i John (1998) daju detaljan opis svake od temeljnih dimenzija koje unutar svoje domene sadrže niz različitih karakteristika i značajki ljudskog doživljavanja i ponašanja.

Pa tako, ekstroverzija se odnosi na osobine vezane uz aktivnost, energiju, društvenost i pozitivne emocije, a ugodnost na altruizam, povjerenje i skromnost. Nadalje, savjesnost se odnosi na socijalno propisanu kontrolu koja olakšava obavljanje zadatka i usmjerava ponašanje, neuroticizam na negativne emocije koje su povezane s anksioznosti, depresijom, lošim raspoloženjem i niskim samopouzdanjem, te naposljetku otvorenost, koja uključuje širinu, dubinu i mentalnu složenost pojedinca te iskustveni život u odnosu na nove situacije u životu.

Dosadašnja istraživanja ukazuju da postoji značajna povezanosti između proekoloških stavova i osobina ličnosti**.** Istraživanje Milfont i Sibley (2012) dokazuju u istraživanju povezanosti osobina ličnosti iz petofaktorskog modela i ekoloških vrijednosti i ponašanja, da ljudi s pozitivnim proekološkim vrijednostima često ne iskazuju iste u svom ponašanju. Autori dokazuju povezanost viših vrijednosti proekološih stavova s ispitanicima s izraženim osobinama ugodnosti (eng. agreeableness), savjesnosti i otvorenosti, dok je slabija povezanost utvrđena između ispitanika koji pokazuju osobine neuroticizma. U svojoj kroskulturalnoj studiji Milfont i Sibley (2012) otkrili su da su ekološke vrijednosti i stavovi povezani s osobinama ličnosti iz petofaktorskog modela, točnije s otvorenošću i ekstroverzijom. Rezultati istraživanja naveli su autore (2012) na zaključak da osobine ličnosti mogu objasniti samo neke dijelove ekološkog angažmana, ali da taj dio ima veliku ulogu u zaštiti okoliša.

Zanimljivo je da je u narednom istraživanju Boeve-de Pauw i sur. (2011) u kojem je proučavan odnos između neuroticizma i brige za okoliš, utvrđena značajna pozitivna korelacija s proekološkim ponašanjima i brigom za zaštitu okoliša. Nadalje, na povezanost savjesnosti s proekološkim stavovima ukazali su autori Swami i sur. (2011), koji su proveli istraživanje na uzorku od 203 ispitanika. Cilj istraživanja bio je usmjeren na analizu odlaganja otpada u kućanstvu. Rezultati su pokazali da savjesniji ispitanici, značajno više pozornosti pridodaju problemima odlaganja otpada te aktivno prakticiraju odvajanje otpada u svojim kućanstvima, od onih koji su pokazali nižu razinu savjesnosti.

Dodatno, kada je riječ o povezanosti osobina ličnosti i ekološkog ponašanja, na čemu se i temelji ovaj rad, istraživanje autora Krajhanzla (2010) ističe čimbenike ličnosti koji su povezani s ekološkim ponašanjem. Te čimbenike autor naziva unutarnjim faktorima koji usmjeravaju ekološko ponašanje kao i povezanost osobe s prirodom, a podijelio ih je na: a) faktore osobnosti i b) faktore povezanosti s prirodom. Pritom se povezanost pojedinca s prirodom smatra dijelom njegove osobnosti. Čimbenici ličnosti koji utječu na ponašanje prema okolišu pod utjecajem su karakteristika, stavova, vrijednosti sposobnosti i raspoloženja pojedinca. Također, autor ističe činjenicu da čimbenici ličnosti često utječu na ponašanje prema okolišu bez da smo toga svjesni (Krajhanzl, 2010).

3. Metoda

3. 1. Ispitanici

Istraživanje je primijenjeno na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Uzorak ispitanika činili su studenti 1., 2., 3., 4., i 5. godine Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija, Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci (N=112). Sociodemografski podatci pokazuju da je od ukupno 112 ispitnika, 5 ispitanika bilo muškog spola, a 107 ispitanika ženskog spola. Prosječna dob ispitnika bila je u rasponu od 18 do 28 godina.

Istraživanje je provedeno primjenom anketnog upitnika kao mjernog instrumenta. Upitnik se sastojao od tri dijela. Prvi dio činili su podatci o ispitanicima (sociodemografski podatci), drugi dio upitnika činila je modificirana RNEP skala, a treći dio upitnika skala Velikih pet (Big

Five). U drugom dijelu korištena je RNEP skala prevedena na hrvatski jezik i objavljena u radu K. Kufrina 2002. godine, ali sa sadržajnim modifikacijama u trima česticama.

RNEP skala je sadržavala 15 čestica koje su grupirane u pet primarnih poddomena tvrdnji (prirodna ravnoteža, granice rasta i antiantropocentrizam, čovjekove izuzetost i prijetnja ekološke krize), Dunlapa i sur., (2000). Na pitanja u upitniku ispitanici su trebali odgovarati zaokruživanjem jednog od odgovora na Likertovoj skali. Likertova skala glasila je – *1 – Uopće se ne slažem; 2 – U manjoj mjeri se slažem; 3 – I slažem se i ne slažem se; 4 – U većoj mjeri se slažem; 5 – U potpunosti se slažem*. U istraživanju je korištena sadržajno modificirana skala (Vargek, 2019) koja je u skladu s originalnom RSNEP (Dunlop i sur., 2000), zadržala 15 čestica i 5 poddomene. Kako bi dobili zaoštrenije stavove te sadržajno aktualizirali čestice u skladu s naglašenim suvremenim globalnim ekološkim problemima poput rasta ljudske populacije, prihvaćanja osobne i društvene odgovornosti te poticanja ekološkog/održivog ponašanja (Anđić & Tatalović, 2015; 2017) modificirane su sljedeće čestice:

- *Broj ljudi koje Zemlja može izdržavati približava se granici*. sada je glasila, u primijenjenoj modificiranoj RNEP skali *Rast ljudske populacije na Zemlji postaje veliki ekološki i globalni problem.*
- Umjesto *Zemlja je poput svemirskog broda, ali s vrlo ograničenim prostorom i resursima.* čestica je glasila *Da bi se dogodila stvarna promjena, čovjek treba mijenjati vlastiti način života,posebno ponašanje, npr. razvrstavati smeće, ne odlagati otpad u prirodi….*
- Čestica *Čovjek će jednom dovoljno naučiti da bude u stanju kontrolirati prirodu*. u upitniku je modificirana i glasila je *Ubrzani razvoj modernih znanosti i tehnologije neće utjecati na prirodnu ravnotežu u budućnosti.*

Dodatna modifikacija odnosila se na stupnjevanje odgovora na Likertovoj skali, koje je postavljeno u suprotnosti s originalnim Dunlopa i sur. (2000), a u skladu s istraživanjem koje je proveo Ogunbode (2013). Modificirana RNEP skala (Vargek, 2019) rezultirala je s vrijednošću Cronbach alfa prihvatljivih 0,74 za cijelu skalu[27].

Obrada podataka na ovoj skali uključivala je rekodiranje čestica slaganja sa svrhom dobivanja jasnijih stavova.

S ciljem mjerenja ljudske ličnosti, u ovom je istraživanju primijenjen adaptiran i validiran na hrvatskom jeziku Petofaktorski upitnik ličnosti (Kardum & Smojver, 1993) originalnog Big Five Inventory (BFI; Benet-Martinez & John, 1998). Upitnik se sastojao od 44 čestice, te je kako u originalnoj skali, tako i u validiranoj verziji pokazao izvrsna psihometrijska svojstva, što je potvrđeno u ovom istraživanju. Petofaktorski upitnik ličnosti mjeri pet dimenzija osobina ličnosti. Ispitanici procjenjuju svoje odgovore na Likertovoj skali od 5 stupnjeva te upisuju svoje odgovore na postavljena pitanja. Pitanje *Sebe vidim kao osobu koja… je radoznala i zanimaju je brojne različite stvari* – primjer čestice za mjerenje otvorenosti: Slijede primjeri čestica za preostale subskale: a) primjer čestice za mjerenje ekstroverzije: *... otvorena je i društvena;* b) primjer čestice za mjerenje ugodnosti: *... spremna je pomoći i nesebična je*; c) primjer čestice za mjerenje savjesnosti: *... pouzdano obavlja poslove;* d) primjer čestice za mjerenje neuroticizma: *... depresivna je, tužna.*

Istraživanje je provedeno dobrovoljno i anonimno te u skladu s etičkim načelima provođenja istraživanja nad ljudima. Svi prikupljeni podatci obrađeni su adekvatnim statističkim analizama

[27] Detaljnije o NEP i RNEP skali u Kufrin, K. (2002). Skala nove ekološke paradigme — još jedna provjera i pokušaj revizije. *Socijalna ekologija, 11 (4),* 277-296

odnosno deskriptivnim i korelacijskim analizama u programu SPSS 20. U radu ih prezentiramo tablično.

3. 2. Istraživački okvir

Istraživanje se temeljilo na kombinaciji kvalitativnog i kvantitativnog pristupa. Postupkom anketiranja ispitani su stavovi ispitanika, uz osiguravanje anonimnosti i u skladu s etičkim načelima provođenja istraživanja. Istraživanje je provedeno u travnju i svibnju 2019. godine i u svrhu izrade diplomskog rada studentice Dajane Vargek pod nazivom »Proekološki stavovi i osobine ličnosti budućih učitelja« (2019).

Temeljeno na dosadašnjim saznanjima o povezanosti proekoloških stavova i osobina ličnosti, postavljen je cilj, zadatci i hipoteze istraživanja. Svrha istraživanja bila je utvrditi ekološke stavove studenata i osobine ličnostu u skladu s teorijskim modelom Velikih pet, te utvrditi odnos između tih dvaju kategorija.

Doprinos istraživanja je pružanje mogućnosti znanstvenog razumijevanja odnosa (proekoloških) stavova i osobina ličnosti budućih učitelja te ocrtavanje mogućih smjernica za buduće inicijalno i profesionalno obrazovanje sadašnjih i budućih učitelja.

Poseban značaj istraživanja ogleda se u propitivanju odnosa stavova i osobina ličnosti kao profesionalne dimenzije rada učitelja, te aktualiziranja njegove uloge u procesima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, ali i generalno u odgoju i obrazovanju u školama. Posebice je to značajno u procesima učenja i poučavanja u školi jer osobine dolaze do izražaja u svim odgojno obrazovnim situacijama u razredu te na svim razinama odnosa u školi općenito (Čepić & Kalin, 2017). Izazovi suvremenog odgoja i obrazovanja potražuju kompetentnog učitelja koji će se nositi s aktualnim promjenama u društvu, ali i u školi. Međutim, potražuju i posjedovanje pozitivnog sustava vrijednosti koji obuhvaća, između ostalog, i potrebu za očuvanjem kvalitete okoliša i razumno korištenje prirodnih resursa, odnosno vrijednosti održivog razvoja (Tatalović Vorkapić & Anđić, 2012). Kompetencije koje se tiču održivosti te pedagoške kompetencije učitelja bitna su pretpostavka za kvalitetan odgojno obrazovni proces, za ishod tog procesa (Ljubetić & Kostović Vranješ, 2008 citirano u Vargek, 2019), ali se usko vezuju i uz osobine ličnosti učitelja.

Cilj istraživanja je bilo ispitati proekološke stavove te povezanost između proekoloških stavova i osobina ličnosti budućih učitelja odnosno studenata Učiteljskog fakulteta.

U skladu s tim postavljeni su zadatci i hipoteze istraživanja:

Zadatak 1: Ispitati proekološke stavove studenata Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija, Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci.

Hipoteza 1: Većina studenata izražava statistički značajne pozitivne proekološke stavove

Zadatak 2: Utvrditi osobine ličnosti iz petofaktorskog modela – otvorenost, ekstroverzija i dr., studenata Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija, Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci.

Hipoteza 2: Većina studenata izražava povišene razine osobina ličnosti iz petofaktorskog modela - otvorenost, ekstroverzija, ugodnost, savjesnost, izuzev neuroticizma za koji se očekuje niža razina.

Zadatak 3: Utvrditi postoji li statistički značajna povezanost između proekoloških stavova i osobina ličnosti iz petofaktorskog modela budućih učitelja.

Hipoteza 3: Postoji statistički značajna povezanost između proekoloških stavova i osobina ličnosti iz petofaktorskog modela budućih učitelja.

U nastavku se prikazuju rezultati istraživanja sukladno postavljenim zadatcima i hipotezama.

4. Rezultati

U skladu s prvim istraživačkim zadatkom, ispitani su proekološki stavovi ispitanika, studenata budućih učitelja. Na RNEP skali koja je sadržavala 15 čestica, prilikom statističke obrade podataka, su čestice slaganja rekodirane (od 5 prema 1, od 4 prema 2), a kako bi se dobili zaoštreniji pro- i anti- ekološki stavovi. U konačnici, što je dobivena niža vrijednost, to su stavovi pozitivniji. U Tablici 1. prikazujemo rezultate istraživanja o proekološkim stavovima ispitanika (Vargek, 2019, p. 39).

Tablica 1.: *Rezultati istraživanja proekoloških stavova budućih učitelja na skali RNEP (modificirana prema Vargek, 2019)*

Poddomene	**Čestice**	**M**	**SD**
Granice rasta	1. Rast ljudske populacije na Zemlji postaje veliki ekološki i globalni problem.	1,87	0,66
	2. Na Zemlji postoji izobilje prirodnih resursa, samo ih moramo naučiti koristiti.	1,50	0,67
	3. Ubrzani razvoj modernih znanosti i tehnologije NEĆE utjecati na prirodnu ravnotežu u budućnosti.	1,61	0,70
Anti-antropocentrizam	4. Čovjek ima pravo izmijeniti prirodni okoliš kako bi ga prilagodio svojim potrebama.	2,26	0,65
	5. Biljke i životinje imaju jednako pravo na postojanje kao i ljudi.	1,24	0,49
	6. Smisao ljudske vrste jest da vlada ostalom prirodom.	1,62	0,76
Prirodna ravnoteža	7. Čovjekovo upletanje u prirodne procese često dovodi do katastrofalnih posljedica.	1,62	0,62
	8. Prirodna ravnoteža je dovoljno jaka da izdrži utjecaj modernih industrijskih nacija.	2,00	0,71
	9. Prirodna ravnoteža je vrlo osjetljiva i lako ju je poremetiti.	1,96	0,70
Odbacivanje čovjekove izuzetosti	10. Čovjekova domišljatost osigurat će da NE učinimo Zemlju nepogodnom za život.	2,41	0,64
	11. Usprkos našim izuzetnim sposobnostima, ljudska je vrsta još uvijek podložna prirodnim zakonima.	1,88	0,76
	12. Da bi se dogodila stvarna promjena, čovjek treba mijenjati vlastiti način života, posebno ponašanje, npr. razvrstavati smeće, ne odlagati otpad u prirodi…	1,19	0,41

Ekološka kriza/katastrofa	13. Čovječanstvo ozbiljno zloupotrebljava okoliš.	1,39	0,54
	14. Takozvana „ekološka kriza“ koja prijeti čovječanstvu velikim je dijelom preuveličana.	1,76	0,73
	15. Nastave li se stvari odvijati svojim sadašnjim tijekom, uskoro ćemo doživjeti veću ekološku katastrofu.	1,60	0,65
	Srednja vrijednost RNEP skale	1,72	0,30

M – srednja vrijednost
SD – standardna devijacija
N – broj ispitanika

Najniža aritmetička vrijednost dobivena je na čestici 12. *Da bi se dogodila stvarna promjena, čovjek treba mijenjati vlastiti način života, posebno ponašanje, npr. razvrstavati smeće, ne odlagati otpad u prirodi…* (M=1,19; SD=0,41). Ta čestica je modificirana u odnosu na originalni upitnik i rezultirala je najpozitivnijim stavom. Najniža je srednja vrijednost dobivena na čestici 4. *Čovjek ima pravo izmijeniti prirodni okoliš kako bi ga prilagodio svojim potrebama* (M=2,26; SD=0,65) te ukazuje na najnegativniji stav.

Ukupno dobiven rezultat na cijeloj skali jest visok M=1,72, i ukazuje na generalno izražene pozitivne proekološke stavove ispitanika.

Drugi zadatak odnosio se na ispitivanje osobina ličnosti budućih učitelja temeljem analize pet dimenzija ličnosti – ekstroverzije, ugodnosti, savjesnosti, neuroticizma i otvorenosti. Kao što je vidljivo u Tablici 2, utvrđene su umjerene do blago povišene razine svih osobina ličnosti u odnosu na mogući raspon odgovora na primijenjenoj skali, a što je u skladu s drugom postavljenom hipotezom. Usporedbom dimenzija međusobno, vidljivo je da je očekivano najniže zastupljena dimenzija neuroticizma (M=2,70) a najviše dimenzija ugodnosti (M=3,81).

Tablica 2. *: Deskriptivni pokazatelji osobina ličnosti budućih učitelja*

Dimenzije Petofaktorskog modela	**N**	**M**	**SD**
otvorenost	112	3,64	0,57
savjesnost	112	3,59	0,61
neuroticizam	112	2,70	0,65
ekstroverzija	112	3,64	0,66
ugodnost	112	3,81	0,54

Trećim zadatkom trebalo se utvrditi postoje li korelacije odnosno statistički značajna povezanost između proekoloških stavova ispitanika i osobina ličnosti iz petofaktorskog modela. Korišten je Pearsonov koeficijent korelacije za izračunavanje odnosno utvrđivanje statistički značajne povezanosti između proekoloških stavova i osobina ličnosti budućih učitelja, koje su ispitanici postigli na NEP skali i Upitniku pet velikih crta ličnosti.

Dobiveni rezultati su prikazani u tablici 3.

Tablica 3.: *Rezultati istraživanja o povezanosti između proekoloških stavova i osobina ličnosti*

	Otvorenost	Savjesnost	Neuroticizam	Ekstroverzija	Ugodnost
Granice rasta	**-0,21***	-0,12	0,02	-0,10	**-0,19***
Antiantropocentrizam	**-0,26****	-0,08	0,08	-0,01	-0,14
Prirodna ravnoteža	**-0,29****	-0,88	0,07	-0,05	-0,13
Odbacivanje čovjekove izuzetosti	**-0,25****	-0,03	0	-0,07	-0,01
Mogućnost ekološke krize	**-0,29****	**-0,21***	0,01	-0,10	-0,07

*. Statistička značajnost $p < 0.05$
**. Statistička značajnost $p < 0.01$

Rezultati korelacijskih izračunavanja ukazali su na dobivene statistički značajne, ali negativne i niske vrijednosti, u svih 5 poddomena: Granice rasta (r=-0,21, p<0,05), Anti-antropocentrizam (r=-0,26, p<0,05), Prirodna ravnoteža (r=-0,29, p<0,05), Odbacivanje čovjekove izuzetosti (r=-0,25, p<0,05), Mogućnost ekološke krize (r=-0,29, p<0,05). u odnosu na osobinu ličnosti otvorenost. Rezultati odnosno niske i negativne korelacije dobivene su u odnosu poddomene Mogućnost ekološke krize i osobine ličnosti Savjesnost (r=-0,21, p<0,05) te u odnosu na RNEP poddomenu Granice rasta i osobinu ličnosti Ugodnost (r=-0,19, p<0,05).

5. Rasprava/Zaključci

Rezultati prvog istraživačkog zadataka koji se odnosio na ispitivanje proekoloških stavova ispitanika odnosno budućih učitelja upućuju na visoko izražene pozitivne proekološke stavove. Najniži rezultati dobiveni na česticama 4. i 8. koje ukazuju da se čovjeka smatra odgovornim za svoje djelovanja te da nije moguće odbaciti njegovu izuzetnost od stanja okoliša. Također generalni stav ispitanika ukazuju na svjesnost o krhkosti prirodne ravnoteže. Najpozitivniji stavovi su i dobiveni u području prihvaćanja ljudske odgovornosti i promjena dosadašnjeg ponašanja u ekološko i održivije (čestica 12). Vidljivi su i izraženi antiantropocentristički stavovi koji ukazuju na promjenu paradigme, od antropocentrizma prema ekološkoj paradigmi (čestica 5), na čijim temeljima se i razvila originalna skala Nep-a.

Rezultati istraživanja odgovaraju Kufrinovom (2002) i djelomično Ogunbodeovom istraživanju (2013). Među odgovorima ispitanika dobivene su vrijednosti koje možemo smatrati dijelom promišljanja dosadašnje Društvene paradigme. Nesigurnost odgovora, odnosno stavova ispitanika ogleda se u visokim vrijednostima dobivenima na česticama kojima se iskazuje dominantnost potreba čovjeka, čovjekova uloga u promjeni okoliša, te njegovo dosadašnje djelovanje, što ukazuje na još uvijek neprihvaćanja potrebe za promjenom paradigme. Međutim, uz te iznimke, prevladavaju pozitivni proekološki stavovi kod većine ispitanika. U konačnici, zaključiti se može da je prva hipoteza prihvaćena. Dobiveni rezultati navode na zaključak da budući učitelji, u većini, svojim stavovima podržavaju Novu ekološku paradigmu te prihvaćaju stav o potrebi za prihvaćanjem odgovornosti i promjenama u dosadašnjem ponašanju spram okoliša. Kao budući učitelji u školama, zadatak učitelja jest prenošenje i poticaj k transformaciji, odnosno »Učitelj ne može od svojih učenika očekivati

odgovorno ponašanje prema okolišu, ako ga i on sam ne prakticira.« (Rakić i sur., 2010 citirano u Vargek, 2019, p. 30).

Analizom drugog istraživačkog zadatka, utvrđeno je da su kod ispitanog uzorka budućih učitelja u ovom istraživanju utvrđene umjerene do blago povišene razine svih osobina ličnosti u odnosu na mogući raspon odgovora na primijenjenoj skali. Također, kao što je bilo za očekivati, najniže je zastupljen neuroticizam, a najviše dimenzija ugodnosti. Može se zaključiti da je druga hipoteza koja se temeljila na postavljenom istraživačkom zadataku potvrđena. Također, utvrđeni su nalazi potvrdili prethodna istraživanja u kojima su, budući učitelji i učitelji pokazali više razine svih osobina ličnosti izuzev neuroticizma (Tatalović Vorkapić, 2017a,b; Tatalović Vorkapić, Čepić & Šekulja, 2016, Tatalović Vorkapić & Peloza, 2017; Tatalović Vorkapić & Čepić, 2017), što je u skladu s očekivanim profilom ličnosti kod odgojno-obrazovnih djelatnika.

Trećim istraživačkim zadatkom ispitivali smo odnos proekoloških stavova i osobina ličnosti. Utvrđeno je da postoji statistički značajna povezanost, stoga se i ta hipoteza potvrđuje. Međutim, iako postoji na cijeloj skali RNEP, ne postoji na svim poddomenama. U tom kontekstu, rezultati ovog istraživanja odgovaraju rezultatima istraživanja Milfont i Sibley (2012) u odnosu na otvorenost, međutim ne i u odnosu na ostale. Također je iznimka odnos osobina ličnosti Ugodnosti i poddomene Granice rasta. Ovakvi rezultati daju temelj za promišljanje koje vezujemo uz metodološke nedostatke ovog istraživanja: prigodni uzorak i činjenica da je ispitivanje provedeno ne na originalnoj RNEP skali nego na modificiranoj. Problematika mjernih karakteristika ove skale nije obuhvaćena ovim radom, međutim svakako da je treba uzeti u razmatranje prilikom interpretacije ovih rezultata i tako ih prihvatiti s dozom opreza te kao ograničavajući čimbenik u zaključivanju. Bez obzira na to, u konačnici rezultati upućuju da je moguće zaključiti da postoji statistički značajna povezanost osobina ličnosti i proekoloških stavova, što je dokazano ovim istraživanjem, ali i istraživanjima koje smo prikazali u teorijskom dijelu rada. Ovo područje istraživanja je značajno kada je riječ o obrazovanju učitelja, jer upravo istraživanjima ovakvog tipa moguće je ocrtati sadržajne smjernice budućih programa obrazovanja koji trebaju počivati na interdisciplinarnom pristupu sadržajima u pedagogiji i psihologiji. Poticanjem pozitivnih proekoloških stavova i poželjnih osobina ličnosti poput ugodnosti, otvorenosti i drugih moguće je značajno utjecati na prihvaćanje promjena u načinima života, prihvaćanja odgovornosti i brige za pitanja okoliša i održivog razvoja. Prema Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) suvremeni odgoj i obrazovanje potražuje kompetentnog učitelja koji kritički promišlja o sebi i o svojoj odgojno obrazovnoj praksi, mijenja i unapređuje svoja ponašanja te oblikuje poticajno okruženje i ozračje u svojoj školi/učionici. Rezultati ovog istraživanja ukazuju da naši ispitanici- budući učitelji procjenjuju da je promjena ponašanja jedno od bitnih odrednica u suočavanju s ekološkim problemima, a ona je moguća samo uz promjenu stavova.

Pedagoški kompetentan učitelj treba posjedovati posebna pedagoška znanja i vještine, te osobine ličnosti koje čine temelj za uspostavu, građenje i unapređivanje odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama te svim ostalim čimbenicima odgojno - obrazovnog procesa (Ljubetić & Kostović Vranješ, 2008 citirano u Vargek, 2019).

6. Literatura

Anđić, D., & Tatalović Vorkapić, S. (2015). Kako mjeriti održivo ponašanje? Adaptacija i validacija Upitnika o održivom ponašanju. *Revija za sociologiju, 45 (1),* 69-97.

Anđić, D., & Tatalović Vorkapić, S. (2017). Teacher Education for Sustainability: The Awareness and Responsibility for Sustainability Problems. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 19(2),* 121-137.

Balsiger, J., Förster, R., Mader, C., Nagel, U., Sironi, H., Wilhelm, S., Zimmermann, & A. (2017). Transformative Learning and Education for Sustainable Development. GAIA - *Ecological Perspectives for Science and Society,* 26, 357-359.

Benet-Martinez, V., & John, O. P. (1998). *Los Cinco Grandes* across cultures and ethnic groups: Multi-trait multi-method analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology, 75,* 729-750.

Boeve-de Pauw, J., Donche, V., & Van Petegem, P. (2011). Adolescents' environmental worldview and personality: An explorative study. *Journal of Environmental Psychology, 31,* 109-117.

Corradini, L. (1986). *La scuola e i giovani verso il Duemila.* Milano: Giunti & Lisciani Editori.

Čepić, R., & Kalin J. (Eds.). (2017). *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, pp. 67-86.

Dunlap, R., Van Liere, K.D., Mertig, A., & Jones, R. (2000). Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale. *Journal of Social Issues, 56.* 425-442.

Kardum, I., Gračanin, A., & Hudek-Knežević, J. (2006). Odnos crta ličnosti i stilova privrženosti s različitim aspektima seksualnosti kod žena i muškaraca. *Psihologijske teme, 15 (1),* 101-128.

Kardum, I., & Smojver, I. (1993). Peterofaktorski model stukture ličnosti: Izbor deskriptora u hrvatskom jeziku. *Godišnjak Zavoda za psihologiju Rijeka, 2,* 91-100.

Krajhanzl, J. (2010). Environmental and proenvironmental behavior. In E. Řehulka (Ed). *Health Education: International Experiences, 25,* (pp.251–274). Brno: Masarykova univerzita.

Kufrin, K. (2002). Skala nove ekološke paradigme — još jedna provjera i pokušaj revizije. *Socijalna ekologija, 11 (4),* 277-296.

Larsen, R. J. (2008). *Psihologija ličnosti:područja znanja o ljudskoj prirodi.* Jastrebarsko: Naklapa Slap.

Ljubetić, M., & Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti, 10 (1(15)),* 209-230.

Milfont, T. L., & Sibley, C. G. (2012). The big five personality traits and environmental engagement: Associations at the individual and societal level. *Journal of Environmental Psychology, 32(2),* 187–195.

Ogunbode, C. (2013). The NEP scale: Measuring ecological attitudes/worldviews in an African context. *Environment Development and Sustainability, 15,* 1477-1494.

Selby, D. (2008). The need for Climate Change in Education. In Gray-Donald, J. & Selby, D. (Eds.) *Green Frontiers: Dancing Away From Mechanism (*pp.252-262). Rotterdam: Sense Publishers.

Swami, V., Chamorro-Premuzic, T., Snelgar, R., & Furnham, A. (2011). Personality, individual differences, and demographic antecedents of self-reported household waste management behaviours. *Journal of Environmental Psychology, 31(1),* 21-26.

Tatalović Vorkapić, S. (2012). The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 2(2),* 28-37. doi: 10.5923/j.ijpbs.20120202.05

Tatalović Vorkapić, S. (2015). How much personality is important in educational context? In M. Orel (Ed.) *International Conference EDUvision 2015: Modern Approaches to Teaching Coming Generation* (pp. 75-83). Ljubljana, Slovenija: EDUvision 2015.

Tatalović Vorkapić, S. (2016). Assessing the child temperament: Contemporary challenges regarding the various raters. In M. Orel (Ed.) *International Conference EDUvision 2016: Modern Approaches to Teaching Coming Generation* (pp. 274-285). Ljubljana, Slovenija: EDUvision 2016.

Tatalović Vorkapić, S. (2017a). Personality and Education: Contemporary issues in Psychological science about Personality in Teacher Education. In C. Martin & D. Polly (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education and Professional Development Professional Development* (pp. 163-186). A volume in the Advances in Higher Education and Professional Development (AHEPD) Book Series. USA: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-1067-3.ch009.

Tatalović Vorkapić, S. (2017b). Osobine ličnosti i profesionalne kompetencije hrvatskih i slovenskih učitelja. In R. Čepić & J. Kalin (Eds). Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije (p. 67-86). Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Rijeka.

Tatalović Vorkapić, S., Čepić, R., & Šekulja, I. (2016). Are there any differences in personality traits and life satisfaction between preschool and primary school teachers? *Journal of Research in Childhood Education, 30(3),* 361-373.

Tatalović Vorkapić, S., & Peloza, I. (2017). Exploring the personality traits and well-being among pre-school and primary school teachers in Croatia. *Current Issues in Personality Psychology, 5(1),* 21-31**.** doi: https://doi.org/10.5114/cipp.2017.65830

Tatalović Vorkapić, S., & Čepić, R. (2017). Future teachers' personality, creative learning and academic success – How much their relationship is matter in contemporary educational context? In Vujičić, L., Holz, O., Duh, M. & Michielsen, M. (Eds.) *Contributions to the development of the contemporary paradigm of the institutional childhood: An educational perspective* (pp. 245-255). LIT Verlag.GmbH Co.KG: Wien (AT), Zweigneiederlassung Zurich CH.

Vargek, D. (2019). *Proekološki stavovi i osobine ličnosti budućih učitelja.* Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet. Diplomski rad.

Short presentation of the authors

Associate Professor, Ph.D. Dunja Anđić works at the Faculty of Teacher Education in Rijeka, University of Rijeka (Croatia), where she teaches the mandatory courses Pedagogy of Sustainable Development and Didactics of Nature and Society at the Teacher and Early and Preschool Education Study Programmes and elective courses Research in Teaching of Nature and Society, and Children, Environment and Sustainable development. She is the author and co-author of numerous scientific and professional papers and co-author of the textbooks Children-Education - Sustainable Development (Uzelac, Lepičnik - Vodopivec and Anđić, 2014). She has participated in numerous international and domestic conferences, and has been a researcher in scientific and professional projects at international, national and university levels. Current interests are researches related to the initial and professional development of kindergarten educators and primary school teachers, and the field of environmental education and education for sustainable development.

Associate Professor, Ph.D. Sanja Tatalović Vorkapić gained her work experience in various educational institutions: kindergarten, primary and secondary schools. For the last 15 years she has been teaching various Psychology courses at the Faculty of Teacher Education in Rijeka for both, future preschool and primary school teachers. She has been awarded by the University of Rijeka with Science Award and the Teaching Excellence Award. She has written 110 papers and one book, and is the leader of three scientific and professional projects that seek to contribute to the well-being of children and young people.

M.Ed. Dajana Vargek graduated on the Faculty of Teacher Education in Rijeka in 2019. The subject of her research was related to the connection of proecological attitudes and personality traits of future teachers, which is also the topic of her graduate work. During her studies, she was involved in an early intervention program within

the Center for Autism in Rijeka as a volunteer. In addition, she worked on organizing fun and educational events for the youngest in the form of creative workshops. As a beginner teacher, she is currently considering the best options for continuing her educational and professional advancement.

Kratka bilješka o autoru

Izv. prof. dr. sc. Dunja Anđić radi na Učiteljskom fakultetu u Rijeci, Sveučilištu u Rijeci (Hrvatska), gdje predaje obvezne kolegije Pedagogija održivog razvoja i Metodika prirode i društva na učiteljskom studiju i studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te izborne kolegije Istraživačka nastava prirode i društva i Djeca, okoliš i održivi razvoj. Autorica je i koautorica brojnih znanstvenih i stručnih radova te koautorica udžbenika Djeca-odgoj i obrazovanje - održivi razvoj (Uzelac, Lepičnik - Vodopivec i Anđić, 2014). Sudjelovala je na brojnim inozemnim i domaćim skupovima, te bila istraživač u znanstvenim i stručnim projektima na međunarodnoj, nacionalnoj i sveučilišnoj razini. Posebno se bavi istraživanjima povezanima s inicijalnim i profesionalnim razvojem odgajatelja i učitelja, te područjem odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj.

Izv. prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić je svoje radno iskustvo stekla u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama: vrtiću, osnovnoj i srednjoj školi. Posljednjih 15 godina predaje na Učiteljskom fakultetu u Rijeci različite psihološke predmete na studijskim programima i za buduće učitelje i za buduće odgajatelje. Dobitnica je Nagrade za znanost Sveučilišta u Rijeci, te Nagrade za nastavnu izvrsnost. Napisala je 110 radova i jednu knjigu, te je voditeljica tri znanstveno-stručna projekta kojima nastoji doprinjeti dobrobiti djece i mladih.

mag. prim. educ. Dajana Vargek diplomirala je na Učiteljskom fakultetu u Rijeci 2019. godine. Predmet njenog istraživanja odnosio se na povezanost proekoloških stavova i osobina ličnosti budućih učitelja što je ujedno i tema njenog diplomskog rada. Tijekom svog studija angažirala se u programu rane intervencije u sklopu Centra za Autizam u Rijeci kao volonter. Osim toga, bavila se organiziranjem zabavnih i poučnih evenata za najmlađe u vidu kreativnih radionica. Kao učiteljica početnica, trenutno razmatra najbolje opcije za nastavak obrazovnog i poslovnog napretka.

Izobraževanje in vzgoja osnovnošolcev za življenje brez odpadkov

Educating Elementary School Pupils for Zero Waste Living

Stojan Kostanjevec[1], Tanja Marinac[1], Martina Erjavšek[1]

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta[1]
stojan.kostanjevec@pef.uni-lj.si
tanja.marinac@gmail.com
martina.erjavsek@pef.uni-lj.si

Povzetek

Področje odgovornega ravnanja z odpadki je vključeno v vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. V preteklosti je bilo vprašanje ravnanja z odpadki usmerjeno predvsem v ločevanje in recikliranje odpadkov, vse bolj pa postajajo pomembne aktivnosti, s katerimi se želi preprečiti nastajanje odpadkov. Namen raziskave je bil ugotoviti, ali so v učne načrte osnovnošolskih predmetov vključene vsebine, ki spodbujajo življenje brez odpadkov, in kakšen je odnos učiteljev do obravnavanih vsebin. Za namen raziskave so bili pregledani vsebine in operativni cilji učnih načrtov predmetov predmetnika za osnovno šolo. Odnos učiteljev do obravnave vsebin o trajnostnem ravnanju z odpadki je bil ugotavljan z intervjuvanjem učiteljev, ki so poučevali vsebine o ravnanju z odpadki. Rezultati raziskave so pokazali, da se v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih obravnavajo vsebine, ki so povezane z odpadki. Vsebine so vključene predvsem v naravoslovne predmete. Operativni cilji predmetov so usmerjeni v vzgojo in izobraževanje za odgovorno ravnanje z odpadki, manj pa obravnavajo področje preprečevanja nastajanja odpadkov. Učitelji imajo pozitiven odnos do obravnavanih vsebin in menijo, da so otroci motivirani za odgovorno ravnanje z odpadki in trajnostno vedenje, ki ga oblikujejo predvsem na osnovi zgleda staršev, učiteljev in vrstnikov. Šola predstavlja pomembno okolje, v katerem otroci oblikujejo trajnostni odnos do okolja. Pomembno je, da imajo učitelji ustrezno strokovno znanje z obravnavanega področja, znajo medpredmetno povezovati okoljske vsebine ter da s svojim zgledom uresničujejo cilje vzgoje in izobraževanja za življenje brez odpadkov.

Ključne besede: brez odpadkov, stališča učiteljev, učni načrti predmetov, vsebine in cilji, vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj

Abstract

The domain of responsible waste treatment is included in the education for sustainable development. In the past, waste treatment was focused primarily on the separation and recycling of waste, while activities aiming at its prevention are becoming increasingly important. The purpose of the study was to find out whether elementary school subject syllabus include contents that promote zero waste living, and what teachers' attitudes to the analysed contents are. For the purpose of the study, the contents and operational targets of syllabus in the elementary school schedule of subjects were examined. Teachers' attitudes to the contents regarding sustainable waste treatment were established through interviewing the teachers who taught waste treatment contents. The results of the study show that waste related contents are taught in all educational periods. The contents are mostly included in natural science subjects. The operational targets of subjects focus on the education for responsible waste treatment and less on the contents dealing with waste prevention. Teachers have positive attitudes to the contents in question; they believe children are motivated for responsible waste treatment and sustainable behaviour, formed mostly on the basis of examples of their parents, teachers and peers. School is an important setting, where children's sustainable attitude to the environment is shaped. It is important for teachers to have appropriate expert knowledge about the subject area, to be able to connect environmental contents across subjects, and to implement, by setting an example, educational targets aiming at zero waste living.

Key words: education for sustainable development, educational contents and targets, subject syllabus, teachers' attitudes, zero waste.

1. Uvod

Naraščanje števila prebivalcev, ekonomski razvoj, urbanizacija in dvig življenjskega standarda so dejavniki, ki močno vplivajo na pojav različnih okoljskih problemov, med katerimi je vse pomembnejše vprašanje, kako trajnostno ravnati z odpadki. Kopičenje odpadkov je postal eden izmed pomembnejših okoljskih problemov na nacionalni in globalni ravni.

Problem odpadkov je postajal vedno aktualnejši po koncu druge svetovne vojne, skozi desetletja pa sta se spreminjala tudi odnos do odpadkov in ravnanje z njimi (Bartl, 2014). Poseben okoljski in zdravstveni problem predstavlja plastika, ki omogoča široke možnosti uporabe in pogosto nadomešča primarne surovine, kot sta papir in steklo (Plastic & Health, 2019).

V letu 2017 je Slovenija proizvedla 6.127.000 ton odpadkov in količina se še povečuje (Statistični urad Republike Slovenije, 2019). V Evropski uniji na letni ravni nastane v povprečju približno pet ton odpadkov na prebivalca, učinkovito pa se reciklira nekaj več kot tretjina teh odpadkov. Evropska komisija je leta 2014 objavila usmeritve gospodarstva, ki spodbujajo ohranjanje dodane vrednosti proizvodov in odpravljanje odpadkov. S spodbujanjem krožnega gospodarstva, v katerem se viri ohranijo v gospodarstvu, se razvijajo tudi pristopi za odpravljanje odpadkov, potrošnike pa se spodbuja k zmanjšanju nastajanja odpadkov in visokokakovostnemu ločevanju (Evropska komisija, 2014).

V sodobni družbi je življenje pogosto usmerjeno v nepremišljeno potrošništvo in deluje po načelu, kupiš – uporabiš – zavržeš. Kot odgovor na reševanje težav, ki jih prinaša opisan način življenja, je bil razvit program, ki spodbuja prebivalce k oblikovanju družbe brez odpadkov (Zero Waste – ZW) (Song, Li in Zeng, 2014). Definicija označuje program brez odpadkov kot »etičen, ekonomski, učinkovit in vizionarski cilj, ki vodi družbo v spremembo življenjskega sloga in navad ter k posnemanju trajnostnih naravnih ciklov, pri čemer so vsi odpadni materiali surovina za nekoga drugega. ZW pomeni oblikovanje in upravljanje izdelkov in procesov tako, da se zmanjšata volumen in toksičnost odpadkov, ohranja in predela vse materiale ter da se jih ne sežiga ali odlaga. Implementacija ZW bo preprečila vsakršne izpuste v zemljo, vodo ali v zrak, ki bi lahko ogrozili zdravje ekosistemov, ljudi, živali ali planeta« (Zero Waste International Alliance, 2019). Načela programa so usmerjena k zmanjšanju pridelave odpadkov, zagotavljanju trajnostnega prebivanja, gospodarske stabilnosti in socialne povezanosti.



Slika 1: Hierarhija Zero Waste (Zero Waste Slovenija, 2018)

Hierarhija programa brez odpadkov (slika 1) vključuje sedem stopenj, od tega sta dve povezani z izdelki in pet z odpadki. Prva stopnja (1. st.) predvideva preprečevanje nastajanja odpadkov (zavračanje/premislek/preoblikovanje) in usmerja k zavračanju vsega, česar ne potrebujemo, predvsem izdelkov za enkratno uporabo, ali pa oblikovanje sistemov brez odpadkov. Druga stopnja (2. st.), zmanjšanje in ponovna uporaba, predvideva aktivnosti, s katerimi bi že uporabljenim izdelkom preprečili, da postanejo odpadki, s tem da jim dodamo vrednost (npr. iz starih zaves izdelamo vrečke za nakup sadja in zelenjave v trgovini), spodbuja pa tudi zmanjševanje količine nastalih odpadkov. Priprava za ponovno uporabo je tretja stopnja (3. st.), ki vključuje čiščenje, popravilo in obnovo predmetov, ki so že postali odpadki, da se jih lahko ponovno vrne v uporabo v gospodarstvo. Recikliranje/Kompostiranje/Anaerobna presnova je četrta stopnja (4. st.), pri kateri se v ospredje postavlja možnosti, kako iz ločeno zbranih odpadkov pridobiti kakovostne sekundarne surovine, ker je to zadnja možnost, da materiali ostanejo v kroženju. Recikliranje pozna večina posameznikov, predvsem v Sloveniji, 75 % Evropejcev pa meni, da največ za okolje naredijo, če ločujejo odpadke, kar kaže, da se ne zavedajo pomena zmanjševanja nastajanja odpadkov (Simon, 2010). Peta stopnja (5. st.) se navezuje na snovno in kemično izrabo mešanih odpadkov ter se povezuje s krožnim gospodarstvom. Spodbuja ohranjanje materialov in virov s pomočjo novih tehnologij. Šesta stopnja (6. st.) predvideva ustrezno upravljanje z ostanki. Evropska zakonodaja usmerja k ločenemu zbiranju odpadkov, kar posledično zmanjša količino preostalih odpadkov. Za ostanke pa je pomembno, da so biološko stabilizirani pred odlaganjem na odlagališče. Sedma stopnja (7. st.) je označena kot »nesprejemljiva«, s čimer se označuje vse, kar ovira prehod v krožno gospodarstvo; virom ne vrača vrednosti. To ne omogoča snovne izrabe materialov in ima negativni vpliv na okolje (Zero Waste Slovenija, 2018).

Pomembno je, da bi se posamezniki zavedali pomena trajnostnega razvoja ter bi oblikovali vedenje in navade, ki vplivajo na zmanjševanje nastajanja odpadkov. Pri razvijanju ustreznega odnosa do ravnanja z odpadki ima pomembno vlogo osnovnošolsko izobraževanje, ki lahko pomembno vpliva na trajnostno pismenost otrok. Predšolske in osnovnošolske otroke zanimajo okolje in vsebine, ki so povezane z njim. Pripravljeni so izvajati aktivnosti, s katerimi ohranjajo okolje, zato sta že v otroštvu pomembna izobraževanje in spodbujanje vzgoje za trajnostni razvoj (Didonet, 2008).

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako so vsebinska področja ravnanja z odpadki vključena v učne načrte predmetov predmetnika osnovne šole in kako so vsebine povezane s hierarhijo Zero Waste. Ugotavljali smo tudi, kakšen odnos do omenjenih vsebin imajo učitelji, ki poučujejo predmete z obravnavano vsebino.

2. Metoda

Vzorec je predstavljalo 17 učnih načrtov obveznih predmetov, ki so bili v šolskem letu 2018/19 vključeni v predmetnik osnovne šole. V učnih načrtih so bili analizirani: vsebine, operativni cilji in minimalni standardi posameznega predmeta. Analiza je bila opravljena z namenom identifikacije vsebin in operativnih ciljev, ki so se nanašali na ravnanje z odpadki. Ugotavljali smo, katere vsebine in cilji, ki so opredeljeni v učnih načrtih, obravnavajo posamezne stopnje hierarhije programa brez odpadkov (slika 1).

Za ugotavljanje odnosa učiteljev do vsebin in dejavnosti, ki obravnavajo odpadke, je bilo intervjuvanih osem učiteljev, ki so poučevali predmete: spoznavanje okolja, naravoslovje in tehnika, tehnika in tehnologija, gospodinjstvo, naravoslovje, biologija in kemija. Vsi učitelji so poučevali vsebine o ravnanju z odpadki.

3. Rezultati

3.1 Operativni cilji in minimalni standardi v učnih načrtih osnovnošolskih predmetov, ki obravnavajo odpadke

Učenci se v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1.–3. razred) z vsebinami odpadkov seznanijo pri predmetu spoznavanje okolja (preglednica 1). Vsebine obravnavajo v 1. in 3. razredu. V prvem razredu so vsebine povezane predvsem s temami o varovanju, ohranjanju in o urejanju okolja, kamor lahko učitelj vključuje tudi vsebine, ki obravnavajo odpadke. V 3. razredu so vsebine o odpadkih obsežnejše ter vključujejo obravnavo nastajanja in ponovne uporabe odpadkov. Minimalni standardi znanja opredeljujejo, da učenci znajo ustrezno ravnati z odpadki. Predvidevamo, da se učijo predvsem pravilnega ločevanja odpadkov. Iz predstavljenih standardov lahko sklepamo, da se glede na hierarhijo ZW vsebine obravnavajo predvsem na ravni ločevanja in recikliranja odpadkov, ni pa zaslediti jasnih opredelitev, da bi pri učencih spodbujali vedenje za zmanjševanje nastajanja odpadkov.

Preglednica 1: Vsebine o odpadkih pri predmetu spoznavanje okolja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Program osnovna šola. Spoznavanje okolja, 2011)

Predmet: spoznavanje okolja, 1. razred		
Operativni cilji	Vsebine	ZW-hierarhija
Učenci		
• Znajo opisati, kako sami in drugi vplivajo na naravo. • Znajo pojasniti, kako sami dejavno prispevajo k varovanju in ohranjanju naravnega okolja ter k urejanju okolja, v katerem živijo.	Onesnaževanje okolja.	Možnosti za obravnavo vsebin o odpadkih.

Predmet: spoznavanje okolja, 3. razred		
Operativni cilji	Vsebine	ZW-hierarhija
Učenci		
• Vedo, da ob proizvodnji in vsakdanjem življenju nastajajo odpadki, za katere je treba poskrbeti, in da nekatere odpadke lahko ponovno uporabimo.	Snovi – odpadki v proizvodnji.	3. st. 4. st.
• Vedo, da ob proizvodnji in v vsakdanjem življenju nastajajo odpadki. • Znajo opisati ustrezna ravnanja z odpadki za varovanje in vzdrževanje okolja.	Odpadki, ravnanje z odpadki. Onesnaževalci vode, tal, zraka.	4. st. 6. st.
Minimalni standardi		
• Učenec zna ustrezno ravnati z odpadki.		

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (4.–6. razred) se vsebine o odpadkih obravnavajo pri predmetih naravoslovje in tehnika, tehnika in tehnologija, naravoslovje in gospodinjstvo.

V 4. razredu so vsebine vključene v predmet naravoslovje in tehnika (preglednica 2). Operativni cilji poudarjajo predvsem ločeno zbiranje odpadkov, zbiranje odpadkov na ustreznih odlagališčih, omenjata se ravnanje z nevarnimi odpadki in recikliranje. V operativnih ciljih sta omenjena zmanjšanje in ponovna uporaba surovin, s čimer se v hierarhiji ZW dosega stopnjo, ki spodbuja ponovno uporabo surovin. Najvišje stopnje hierarhije ZW, ki spodbujajo spremembe v obnašanju potrošnika, da s svojim vedenjem zmanjša količino nastalih odpadkov, v učnem načrtu niso opredeljene.

Preglednica 2: Vsebine o odpadkih pri predmetu naravoslovje in tehnika v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika, 2011)

Naravoslovje in tehnika, 4. razred		
Operativni cilji	Vsebine	ZW-hierarhija
Učenci		
• Znajo utemeljiti pomen ločenega zbiranja odpadkov. • Znajo razložiti škodljivost divjih odlagališč in vrednotiti pomen urejenih odlagališč. • Znajo dokazati, da se odpadki lahko uporabljajo kot surovine (organski odpadki, papir, plastika, kovine). • Znajo prepoznati nevarne odpadke, ki spadajo na posebna odlagališča (baterije, zdravila, barvila idr.).	Spreminjanje lastnosti snovi (trdota, plastičnost, prožnost, cepljivost).	2. st. 4. st. 6. st.
Minimalni standardi • Učenec pozna pomen ločenega zbiranja odpadkov in nevarnost divjih odlagališč.		

V 6. razredu se obravnavane vsebine pojavljajo pri predmetih tehnika in tehnologija, gospodinjstvo in naravoslovje (preglednica 3). Pri obravnavi uporabe in izdelave papirja pri predmetu tehnika in tehnologija je poudarjeno zbiranje odpadnega papirja, ne omenja pa se vedenja, s katerim lahko zmanjšamo porabo papirja. Predmet gospodinjstvo v 6. razredu vključuje pomembne vsebine, ki so povezane s trajnostnim razvojem. Pri njem se učence spodbuja k odgovornemu potrošništvu, obravnava se človekov vpliv na onesnaževanje okolja, spodbujata se varčevanje z viri in pravilno ravnanje z odpadki. V učnem načrtu za predmet gospodinjstvo ni zaslediti jasnih ciljev, ki bi opredeljevali spodbujanje vedenja za zmanjševanje nastajanja količine odpadkov. V operativnih ciljih predmeta naravoslovje je opredeljeno, da se učenci seznanijo z logistiko ravnanja z odpadki. Ta vključuje poznavanje zbiranja in procesiranja. Poudarjena je uporaba odpadkov za pridobivanje sekundarnih surovin in goriva, kar spodbuja krožno gospodarstvo. Obravnavajo se tudi odpadki v gospodinjstvu in nevarni odpadki. Menimo, da se pri obravnavi vsebin lahko dosegajo različne stopnje hierarhije ZW, ki opredeljujejo upravljanje z odpadki, snovno in kemično izrabo, recikliranje in pripravo odpadkov za ponovno uporabo.

Preglednica 3: Vsebine o odpadkih pri predmetih tehnika in tehnologija, gospodinjstvo in naravoslovje v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Program osnovna šola. Tehnika in tehnologija, 2011; Program osnovna šola. Gospodinjstvo, 2011; Program osnovna šola. Naravoslovje, 2011)

Tehnika in tehnologija, 6. razred		
Operativni cilji	**Vsebine**	**ZW-hierarhija**
Učenci		
• Utemeljijo pomen zbiranja odpadnega papirja.	Uporaba in izdelava papirja.	4. st.
Minimalni standardi • Učenec pojasni smisel zbiranja odpadnega papirja. • Učenec razloži pomen recikliranja.		

Gospodinjstvo, 6. razred		
Operativni cilji	**Vsebine**	**ZW-hierarhija**
Učenci		
• Razmišljajo o pravilnem ravnanju z odpadki. • Spoznajo pravilno ravnanje z odpadki.	Pravilno ravnanje z odpadki.	3.–6. st.

Naravoslovje, 6. razred		
Operativni cilji	Vsebine	ZW-hierarhija
Učenci		
• Razlikujejo med komunalnimi in industrijskimi odpadki. • Spoznajo logistiko ravnanja z odpadki od zbiranja do njihovega procesiranja in odpadke opredelijo kot mogoče sekundarne surovine in goriva. • Spoznajo, kako ravnati z odpadki iz gospodinjstva, ki so za okolje in zdravje škodljive.	Gospodarjenje z odpadki.	3.–6. st.

V 7. razredu pri predmetu naravoslovju (preglednica 4) je jasno opredeljen cilj o vplivu dejavnosti človeka na naravno ravnovesje. Minimalni standardi znanja opredeljujejo znanje učencev o posledicah izkoriščanja naravnih virov in nastajanja odpadkov. V minimalnih standardih je opredeljeno, da učenec pozna ukrepe in ravnanje za zmanjševanje količine odpadkov. Iz navedenih standardov je mogoče sklepati, da se s tem dosegajo najvišje stopnje hierarhije ZW, ki opredeljujejo pomen premišljene uporabe virov in s tem tudi nastajanja odpadkov.

Pri predmetu tehnika in tehnologija, ki se izvaja v 8. razredu, je v operativnih ciljih jasno opredeljen cilj, ki predvideva, da učenci utemeljijo namen zbiranja in predelave dotrajanih predmetov, zlasti kovin, kar v ZW-hierarhiji predstavlja pripravo predmetov za ponovno uporabo. Iz opisanega ni mogoče sklepati, da se spodbujata daljša uporaba in obnova predmetov, kar pomembno vpliva na količino nastalih odpadkov.

Preglednica 4: Vsebine o odpadkih pri predmetih naravoslovje ter tehnika in tehnologija v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Program osnovna šola. Naravoslovje, 2011; Program osnovna šola. Tehnika in tehnologija, 2011)

Naravoslovje, 7. razred		
Operativni cilji	Vsebine	ZW-hierarhija
Učenci		
• Spoznajo glavne vzroke onesnaževanja, ključne onesnaževalce, posledice njihovega delovanja na organizme in okolje ter načine in ukrepe za zmanjševanje in preprečevanje onesnaževanja.	Človek onesnažuje zrak, vodo in tla.	1. st.

Minimalni standardi

- Učenec s primeri razloži škodljive vplive in posledice čezmernega izkoriščanja naravnih virov ter velike količine nastalih odpadkov.
- Učenec predlaga ukrepe in ravnanja za varčno rabo vode, energije in virov surovin ter zmanjševanje odpadkov.

Tehnika in tehnologija, 8. razred		
Operativni cilji	**Vsebine**	**ZW hierarhija**
Učenci		
• Utemeljijo namen zbiranja in predelave dotrajanih predmetov za okolje.	Dopolnitev znanja o lastnostih kovin, proizvodnji in vplivu na okolje.	3. st. 4. st.

V 9. razredu se učenci neposredno seznanjajo z recikliranjem in s ponovno uporabo odpadkov. Pri predmetu kemija (preglednica 5) so obravnavane vsebine o ogljikovodikih, ki so pomemben vir energije in različnih produktov, npr. plastične vrečke in plastenke zaradi povečane porabe postajajo veliko breme za okolje. Pri predmetu se obravnavajo problematika negativnih vplivov ogljikovodikov na okolje in ukrepi za preprečevanje teh vplivov. Obravnavan je pomen recikliranja teh produktov. Iz opisanega lahko sklepamo, da se pri obravnavi ukrepov obravnavajo tudi spodbude k zmanjšani porabi ogljikovodikov, zlasti plastike, kar opredeljujejo najvišje stopnje ZW-hierarhije. Pri predmetu biologija se odpadki obravnavajo s trajnostnega vidika. Iz operativnih ciljev je razvidno, da se jasno opredeljuje vpliv človekove aktivnosti na okolje, ki je pogosto negativen. Opredeljeni so: vpliv uporabe virov, pridobivanje surovin in ravnanje z odpadki. Glede na opredeljene cilje predmeta lahko sklepamo, da se človekov odnos do virov obravnava celostno, kar pomeni, da se upoštevajo tudi najvišje stopnje hierarhije ZW, ki ne opredeljujejo samo ravnanja z odpadki, ampak tudi preprečevanje njihovega nastanka.

Preglednica 5: Vsebine o odpadkih pri predmetih kemija in biologija v tretjem vzgojno izobraževalnem obdobju (Program osnovna šola. Kemija, 2011; Program osnovna šola. Biologija, 2011)

Kemija, 9. razred		
Operativni cilji	**Vsebine**	**ZW-hierarhija**
Učenci		
• Razmišljajo o preprečevanju oziroma zmanjševanju vplivov ogljikovodikov in njihovih derivatov na okolje ter se zavedajo pomena recikliranja odpadkov.	Ključne okoljske težave, vezane na uporabo ogljikovodikov in njihovih derivatov.	1. st. 2. st. 4. st.
Minimalni standardi • Učenec pozna škodljive vplive uporabe ogljikovodikov in njihovih derivatov na okolje ter ukrepe za njihovo preprečevanje.		

Biologija, 9. razred		
Operativni cilji	**Vsebine**	**ZW-hierarhija**
Učenci		
• Spoznajo, da je tveganje, povezano s človeško aktivnostjo, osebni in družbeni izziv, saj nepravilna analiza posledic določenih aktivnosti vodi do podcenjevanja tveganja in s tem do škodljivih posledic za človeka in naravo ali pa do prestrogih preventivnih ukrepov, ki so nepotrebno finančno breme za posameznika in družbo.	Vpliv človeka na naravo in okolje.	1. st.

Minimalni standardi

- Človekove dejavnosti lahko vključujejo tveganje s potencialno škodljivimi učinki na človeka in naravo. Med tvegane aktivnosti spadajo uporaba naravnih virov in pridobivanje surovin, rast mest, sprememba uporabe zemljišč in ravnanje z odpadki.

3.2 Odnos učiteljev do obravnave vsebin o trajnostnem ravnanju z odpadki

Odnos učiteljev do poučevanja vsebin o trajnostnem ravnanju z odpadki smo ugotavljali z intervjujem. Učitelje smo spraševali, kako in katere vsebine, povezane s trajnostnim ravnanjem z odpadki, poučujejo. Poudarjali so, da poučujejo teoretične vsebine, ki so predvidene v učnih načrtih predmetov. Pogosto omenjajo, da teoretične vsebine povezujejo s praktičnim delom, za katerega so prepričani, da pri učencih vzbuja zanimanje in boljši prenos znanja v življenje, npr. *»Poučujem jih s praktičnimi primeri, z ogledi, s prikazi ali z izdelavo ekoloških otokov.«*. Vsebine skušajo obravnavati celostno, zlasti kadar učenci izdelujejo izdelke. Učitelji pri tem v teoretičnem delu obravnavajo lastnosti materialov in njihov vpliv na okolje ter usmerjajo učence k trajnostni uporabi in porabi materialov. Učitelji omenjene ugotovitve opišejo z naslednjimi izjavami: *»Za vsak material je posebej treba razložiti pridobivanje materiala, kako ravnamo z njim in kako ga recikliramo.«, »Poučujem jih tako, da pri obravnavi teorije posebej poudarim vpliv določenega materiala na okolje, v praksi pa pri izdelavi poskrbimo, da odpadke, nastale pri delu, ločimo.«*.

Učitelji, ki so v neposrednem stiku z učenci, oblikujejo tudi stališča o tem, kaj vpliva na ravnanje otrok z odpadki. V izraženih stališčih poudarjajo zlasti pomen domačega okolja in staršev, omenjajo pa tudi vlogo šole in vrstnikov. Učitelji navajajo: *»Največji vpliv na vedenje pri ravnanju z odpadki ima gotovo zgled, ki ga otroci dobijo v domačem okolju. Na pozitiven odnos pa vpliva tudi šola, če spodbuja ločevanje odpadkov z različnimi programi, kot je Ekošola.«*

Učitelji so v intervjuju odgovarjali tudi na vprašanje, kako pomembna se jim zdi v šoli obravnava vsebin o odpadkih. Eden izmed učiteljev navaja: *»Bi rekel, da imajo učenci pozitiven odnos do ravnanja z odpadki. Tudi pri pouku opažam, da so jim določene vsebine in predstavitve na to temo zanimive. Učenci se v večini dobro zavedajo, da jim bodo vsebine, povezane s trajnostjo, prav prišle tudi v realnem življenju in že to je zanje glavna motivacija. Gotovo so vsebine pomembne, saj je učence treba ozaveščati o teh temah in jih spodbujati k pozitivnemu odnosu do okolja in ravnanja z odpadki.«* Drug učitelj meni, da *»otroci skozi te tematike razumejo pomembnost pravilnega ravnanja z odpadki ter s svojim vedenjem poskušajo prispevati k čistejši naravi. Odnosi so vsako leto boljši, vidi se razlike pri otrocih, na kar vpliva ravnanje njihovih staršev. Nekateri starši imajo zelo odgovoren odnos do ravnanja z odpadki in to prenašajo na svoje otroke, kar se opazi v praksi.«* Iz izjav učiteljev je mogoče sklepati, da zaznajo motiviranost učencev za obravnavo omenjenih vsebin. Poudarjajo uporabnost vsebin v vsakdanjem življenju učencev. Eden izmed učiteljev tudi meni, da so vsebine *»zelo pomembne, so pa tudi zapostavljene«,* s čimer izrazi mnenje, da bi bilo treba tem vsebinam nameniti več pozornosti. Predlagajo tudi, da bi vsebine obravnavali pri različnih predmetih in medpredmetno, poudarjajo pa tudi celostni pristop šole, npr. *»Menim, da bi te vsebine morali spodbujati pri vseh predmetih v šoli. Otrokom moramo ponuditi več primerov pravilnega ravnanja z odpadki; tako bodo v praksi dobili veliko idej, kako lahko sami zmanjšajo količino odpadkov, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju. Na tem področju mora delovati celotna šola, saj otroci v tej ustanovi preživijo veliko svojega časa in lahko pravilne navade prenesejo tudi na svoje domače.«*. Učiteljem se zdita pomembni medsebojna komunikacija in

komunikacija med vsemi zaposlenimi, ki spodbuja medsebojno sodelovanje in tudi uresničevanje skupnih ciljev, ki so pomembni za uspešno vzgojo za ustrezno ravnanje z odpadki. Učitelj je izrazil mnenje, da na spodbujanje in motiviranje učencev, da bi uresničevali cilje za zmanjšanje nastajanja količine odpadkov, lahko vplivamo tudi *»... z boljšim povezovanjem ter s komunikacijo med učitelji in zaposlenimi v šoli, kar vpliva na vse.«*

4. Diskusija in zaključek

Pri pregledu učnih načrtov je bilo ugotovljeno, da je v operativnih ciljih pogosto navedeno, da učenci znajo opisati, utemeljiti in pojasniti vpliv človeka na okolje. Poudarja se pomen posameznikovih dejavnosti in dejavnosti družbe, ki so usmerjene v varovanje okolja in trajnostni razvoj.

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se vsebine o ravnanju z odpadki nanašajo na varovanje in ohranjanje okolja, nastajanje in ponovno uporabo odpadkov ter na ravnanje z njimi. Vsebine se obravnavajo pri predmetu spoznavanje okolja v 1. in 3. razredu. Minimalni standard, ki predvideva, da učenec zna ravnati z odpadki, obravnava 4. stopnjo hierarhije ZW (recikliranje/kompostiranje/anaerobna presnova). Menimo, da bi bilo treba jasneje opredeliti vsebine, ki vključujejo tudi dejavnosti, s katerimi preprečujemo nastajanje odpadkov, npr. trajnostno nakupovanje dobrin.

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se vsebine o odpadkih pojavljajo predvsem pri predmetih naravoslovje in tehnika, tehnika in tehnologija ter gospodinjstvo. Glede na analizo minimalnih standardov ugotavljamo, da se pri omenjenih predmetih manj pogosto pojavljajo standardi, ki obravnavajo odpadke. Predvsem se predvideva, da učenci poznajo pomen ločenega zbiranja odpadkov (predmet naravoslovje in tehnika), pri predmetu tehnika in tehnologija pa se minimalni standard nanaša na zbiranje odpadnega papirja in recikliranje. Pri predmetu gospodinjstvo ni naveden noben minimalni standard, ki bi se nanašal na trajnostno ravnanje z odpadki. Ugotavljamo, da se v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju učenci srečajo z vsebinami, pri katerih je mogoče obravnavati področje odpadkov z vidika trajnosti. Veliko možnosti ponuja predmet gospodinjstvo, pri katerem se vsebine nanašajo na obravnavo življenja v gospodinjstvu in se lahko obravnava trajnostna potrošnja v gospodinjstvih, ki spodbuja tudi življenje brez odpadkov. Logar (2017) predlaga uveljavitev novih pojmov v učni načrt za predmet gospodinjstvo, saj ugotavlja, da je pri gospodinjstvu premalo vsebin, ki spodbujajo vzgojo za trajnostni razvoj.

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju se pri predmetu naravoslovje prvič pojavi minimalni standard, ki jasno opredeljuje, da učenec predlaga ukrepe za zmanjševanje količine odpadkov (1. stopnja hierarhije ZW) in razloži škodljive vplive odpadkov na okolje. Pri predmetu tehnika in tehnologija v 7. in 8. razredu je naveden minimalni standard, ki predvideva, da učenec pozna namen zbiranja in predelave dotrajanih predmetov za okolje. Pri predmetu kemija je opredeljen minimalni standard, ki predvideva, da učenec pozna ukrepe za preprečevanje škodljivih vplivov ogljikovodikov na okolje. Predvidevamo, da se pri omenjenem standardu obravnava problematika nastajanja odpadkov, ki jih predstavljajo ogljikovodiki. Pri biologiji v 9. razredu učenec usvoji minimalni standard znanja, ki opredeljuje poznavanje vpliva človekovih tveganih aktivnosti, ki so povezane z ravnanji z odpadki.

Pregled vsebin in operativnih ciljev v učnih načrtih, ki se nanašajo na ravnanje z odpadki, je pokazal, da se obravnavane vsebine in cilji pojavljajo pri različnih predmetih v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Glede na hierarhijo ZW jih razvrstimo v različne stopnje hierarhije. Ugotavljamo, da prevladujejo stopnje, ki obravnavajo predvsem ravnanje z odpadki, recikliranje in pripravo za ponovno uporabo (2.–7. stopnja), manj pa so poudarjeni vsebine in

cilji, ki obravnavajo prvo stopnjo hierarhije ZW, ki predvideva način proizvodnje in porabe, pri čemer se vpliva na zmanjševanje nastajanja količine odpadkov. Menimo, da je treba pri prenovi učnih načrtov vključiti operativne cilje in minimalne standarde, ki bi bolj spodbujali učence k trajnostni porabi, katere cilj je zmanjševanje nastajanja odpadkov. Vključevanje omenjenih vsebin v formalni vzgojno-izobraževalni sistem je pomemben korak k oblikovanju oblik trajnostnega vedenja pri otrocih, saj navade, oblikovane v otroštvu, pomembno vplivajo tudi na vedenje posameznika v poznejših življenjskih obdobjih.

Glede na cilje in vsebine, ki so bili analizirani v učnih načrtih, lahko ugotovimo, da učitelju omogočajo, da obravnava problematiko odpadkov na vseh stopnjah hierarhije ZW, kako uspešno izvaja to izobraževanje, pa je odvisno od njegovega strokovnega in pedagoškega znanja. Torkar (2014) opozarja, da je formalno izobraževanje, pri katerem se obravnavajo posledice nepremišljenega življenja na planetu, lahko tudi neučinkovito in posamezniki kljub izobraževanju ne oblikujejo pozitivnega odnosa do okolja. Maretič Požarnik, Furlan in Silan (2017) poudarjajo, da so za učinkovito obravnavo trajnostnih vsebin pomembne metode poučevanja, ki so zasnovane izkustveno (celostno doživljanje okolja), spoznavno (učence soočajo z okoljskimi problemi in iskanjem rešitev) in akcijsko (okoljske akcije, večji projekti). Izobraževanje za trajnostni razvoj bo izvedeno kakovostno, če bodo učitelji ustrezno usposobljeni za poučevanje trajnostnih vsebin in se bodo o tem izobraževali med študijem, med poklicnim delom pa bodo vključeni v permanentno izobraževanje.

Ugotovili smo, da imajo učitelji pozitiven odnos do poučevanja vsebin o trajnostnem ravnanju z odpadki, kar pomembno vpliva na kakovost njihovega poučevanja obravnavanih vsebin. Zavedajo se pomena lastnega zgleda ter dobrih vzgojnih in organizacijskih ukrepov, ki se izvajajo v šolskem okolju in spodbujajo učence k trajnostnemu ravnanju z odpadki. Učitelji menijo, da je za uspešno poučevanje pomembna komunikacija med učitelji, kar pa je pomembno tudi za medpredmetno povezovanje vsebin. Menimo, da je na področju vsebin o trajnostnem razvoju, ki vključuje tudi ukrepe za zmanjševanje količine nastalih odpadkov, veliko priložnosti za medpredmetno povezovanje naravoslovnih in tudi družboslovnih vsebin.

Raziskava je pokazala, da je v učnih načrtih predmetov, ki so vključeni v osnovnošolsko izobraževanje, predvidenih več vsebin in ciljev, pri katerih je mogoče obravnavati trajnostni odnos do porabe in odpadkov. Številni cilji in vsebine so v učnih načrtih usmerjeni v razvijanje odgovornega odnosa do okolja, kar pa ne opredeljuje obravnave vsebin, ki so povezane z vsebinami življenja brez odpadkov. Iz opisane raziskave ni mogoče sklepati, kako učitelji dosegajo predvidene cilje in kako obravnavajo vsebine, ki so povezane s porabo in z ravnanjem z odpadki. Predlagamo, da bi z dodatnimi raziskavami pridobili odgovore na ta raziskovalna vprašanja. Učiteljevo strokovno znanje in pedagoški pristop pomembno vplivata na obravnavo aktualnih tem in doseganje zastavljenih ciljev, zato je potrebno permanentno izobraževanje učiteljev, ki v procesu izobraževanja pridobijo in utrdijo aktualna strokovna in pedagoška znanja. Glede na pojavnost novih okoljskih problemov, ki so povezani z vprašanjem trajnostnega ravnanja z odpadki, pa je treba aktualne vsebine vključevati tudi v učne načrte predmetov in predstaviti možnosti medpredmetnega povezovanja.

5. Literatura

Bartl, A. (2014). Moving from recycling to waste prevention: A review of barriers and enables. *Waste Management & Research, 32*(9), 3–18.

Didonet, V. (2008). Early childhood education for sustainable society. V I. P. Samuelsson in Y. Kaga (ur.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (str. 25–31). Paris: Unesco.

Evropska komisija. (2014). *Na poti h krožnemu gospodarstvu: program za Evropo brez odpadkov. Pridobljeno s* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014DC0398R(01)&from=SL

Logar, I. (2017). *Vsebinska aktualizacija modulov gospodinjstva z vidika trajnosti* (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Marentič Požarnik, B., Furlan, M. in Silan, D. (2017). Vzgoja za trajnostno prihodnost. *Didakta, 25*(191), 2–6.

Plastic & Health: The hidden cost of the plastic planet. (2019). Pridobljeno s https://rethinkplasticalliance.eu/wp-content/uploads/2019/02/Plastic-and-Health-The-Hidden-Costs-of-a-Plastic-Planet-February-2019.pdf

Program osnovna šola. Biologija. Učni načrt. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_Biologija.pdf

Program osnovna šola. Gospodinjstvo. Učni načrt. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_gospodinjstvo.pdf

Program osnovna šola. Kemija. Učni načrt. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_kemija.pdf

Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika. Učni načrt. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf

Program osnovna šola. Naravoslovje. Učni načrt. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje.pdf

Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. Učni načrt. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf

Program osnovna šola. Tehnika in tehnologija. Učni načrt. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_tehnika_tehnologija.pdf

Song, Q., Li, J. in Zeng, X. (2014). Minimizing the increasing solid waste through zero waste strategy. *Journal of Cleaner Production, 104*(2015), 199–210.

Statistični urad Republika Slovenija. (2019). Pridobljeno s https://www.stat.si/StatWeb/Field/Index/13/70

Torkar, G. (2014). Learning experiences that produce environmentally active and informed minds. *NJAS – Wageningen Journal of Life Sciences, 69*, 49–55.

Zero Waste International Alliance. (2019). Pridobljeno s http://zwia.org/zero-waste-definition/

Zero Waste Slovenija. (2018). Pridobljeno s https://ebm.si/zw/o/zero-waste-hierarhija/

Kratka predstavitev avtorjev

Dr. Stojan Kostanjevec, docent za področje gospodinjskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju gospodinjskega in prehranskega izobraževanja ter opismenjevanja.

Tanja Marinac, profesorica biologije in gospodinjstva. Diplomirala je na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Martina Erjavšek, asistentka za področje gospodinjskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Na raziskovalnem področju se ukvarja z gospodinjskim in s prehranskim opismenjevanjem ter pismenostjo.

Stavovi nastavnika i učenika o integrativnom pristupu sadržajima prirode i društva u ambijentalnoj nastavi

Teachers' and Students' Views on Integrative Approach to the Contents of Nature and Society Subject in Ambient Teaching

Milanka Anđelić

JU OŠ"Pavle Savić" Beograd
Milanka_93@hotmail.com

Slaviša Jenjić

Filozofski fakultet Banja Luka
slavisa.jenjic@ff.unibl.org

Apstrakt

U radu je predstavljen dio rezultata opširnijeg istraživanja u kojem se nastojalo saznati kakvi su stavovi, ali i mišljenja nastavnika i učenika o realizaciji sadržaja nastave prirode i društva, integrativnim radom u ambijentalnoj nastavi. S tim u vezi, autori interpretiraju rezultate o dva postavljena zadatka koji su u vezi sa definisanim ciljem. U dvije fokus grupe, osam nastavnika razredne nastave i isto toliko učenika petog razreda osnovne škole, došlo se do zanimljivih podataka. Podaci prikazani u radu trebalo bi da posluže kao osnova kvantitativnom istraživanju u narednom periodu. Istovremeno se ukazuje na mogućnost i potrebu poboljašanja kvalitete u nastavnom procesu, i približavanja izvorne stvarnosti učenicima. Konačan rezultat istraživanja jesu pozitivni stavovi o integrativnoj nastavi, ali i o kvalitetnijoj realizaciji sadržaja učenja u ambijantalnoj nastavi.

Ključne riječi: ambijentalna nastava, integrativna nastava, priroda i društvo.

Abstract

The paper presents a part of the results of a more extensive research which sought to find out the views and opinions of both teachers and students over the realisation of the contents of nature and society subject through integrative approach in ambient teaching. In this regard, the authors interpret the results on two set tasks which are related to the defined goal. In the two focus groups, with eight elementary school teachers and eight fifth-grade elementary school students, various exciting data were specified. The data presented in this paper should serve as a basis for quantitative research in the forthcoming period. At the same time, the possibility and the need to improve the quality of the teaching process has been pointed out as well as making students more familiar with the genuine reality. The final result of the research involves positive views on integrative teaching, but also better quality realisation of learning contents in ambient teaching.

Key words: ambient teaching, integrative teaching, nature and society subject.

1. Uvodna razmatranja

Dijete, kao i odrastao čovjek, posmatra i razumije svijet oko sebe kao cjelinu. Tu činjenicu mora imati u vidu svaki učitelj, jer škola kao vaspitno-obrazovna institucija, između ostalog, treba da obezbijedi funkcionalna znanja i razvoj cjelovite ličnosti. Niče je tvrdio da je bolje ne znati ništa nego napola znati mnogo toga. Utisak je da se vještačkom podjelom znanja na predmete i discipline narušava se ovaj prirodan put sticanja i razumijevanja činjenica, generalizacija, veza i odnosa među pojavama i procesima. Poznato je da većina školskih sistema i danas funkcioniše po razredno-predmetno-časovnom sistemu, nerijetko sa krutom strukturom nastavnog časa (uvod, glavni dio i završni dio) i trajanjem od 45 minuta, utemeljen od strane Komenskog. Ovakva praksa u školama dominira, ali teorija nudi i neke fleksibilnije modele nastave.

U okviru nastavnog predmeta Priroda i društvo ostvaren je visok stepen integracije nastavnih sadržaja jer upoznavanje prirodnog i društvenog okruženja objedinjuje znanja iz botanike, zoologije, astronomije, geografije, istorije... Integrativni pristup pri usvajanju ovih sadržaja zahtijeva njihovo sagledavanje iz ugla različitih nastavnih predmeta, koji mogu biti manje ili više slični, ali takvi da postoji neka nit koja ih povezuje. Stoga je bitna pretpostavka dobre organizacije integrativne nastave da učitelj odabere i prilagodi odgovarajuće sadržaje i aktivnosti.

Raznoliki vanučionički ambijenti predstavljaju specifične sredine za poučavanje, učenje i podsticanje integrativnog i holističkog pristupa u nastavi. Izmještanjem obrazovno-vaspitnog rada u autentične ambijente postižu se izuzetni motivacioni efekti, a učenici uče na konkretnim, očiglednim i bliskim primjerima. Nastava koja se realizuje u dvorištu škole i školskoj okolini, na izletu, posjeta muzeju, zoološkom vrtu, pošti, crkvi i slično, pobuđuje učeničke interese, radoznalost i posebno inspiriše učenike na učenje putem otkrivanja, posmatranja, ispitivanja, rješavanja problema. Znanja stečena na taj način su trajnija i primjenljiva u svakodnevnom životu.

2. Ambijentalna nastava

Sadržaji nastave prirode i društva pogodni su za realizaciju izvan učioničkog prostora. Štaviše, specifičnost ovih sadržaja često i zahtijeva izmjenu mjesta izvođenja nastavnih aktivnosti jer se na taj način uvažavaju nastavni principi, među kojima je i princip očiglednosti u nastavi. „Očiglednost u nastavi podrazumijeva cjelovito čulno zapažanje (percipiranje) predmeta radi prikupljanja određenog fonda činjenica na temelju kojih se formiraju jasne predstave o određenim objektima. Čulna iskustva često su izvor saznanja u nastavi prirodne grupe predmeta, te u stručno praktičnoj srednjoškolskoj nastavi“ (Branković i Ilić, 2005, str. 99). Dakle, ako se radi o nastavnim jedinicama koje se mogu realizovati i u otvorenom i u zatvorenom prostoru, svaki učitelj trebalo bi da prednost daje realizaciji te nastavne jedinice izvan učionice. Ovaj princip nalazi svoje opravdanje i u činjenici da se izvorna stvarnost i iskustva učenika o toj stvarnosti navode kao ključni izvor znanja u nastavi prirode i društva.

Sadržaje nastave prirode i društva učenici će lakše usvajati u stimulativinom okruženju – prirodnim i društvenim ambijentima, u kojima se kroz raznovrsne aktivnosti povećava njihova misaona aktivnost i bogate znanja i iskustva. Realizujući nastavu u prostorima van učionice,

pruža se mogućnost za upoznavanje drugačijeg životnog konteksta i snalaženje u novim životnim situacijama.

Neposredno okruženje obezbjeđuje najprirodniji put usvajanja sadržaja, naročito u mlađem uzrastu kada učenici nemaju dovoljno razvijeno apstraktno mišljenje. „Učenje u prirodnoj sredini i učenje manipulacijom konkretnih materijala posebno je primereno učenicima mlađih razreda osnovne škole jer se većina učenika nalazi u stadijumu konkretnih operacija, odnosno njihove sposobnosti za apstraktno mišljenje nisu dovoljno razvijene i misao deteta i dalje zahteva snažnu podršku u konkretnim objektima, te se neposredno posmatranje smatra izuzetno značajnim, posebno u prva dva razreda“ (Blagdanić i Banđur, 2018, str. 201). Nije teško zaključiti da se ličnost djeteta i specifičnost njegovog uzrasta ne uvažava jednako pri realizaciji nastave u učionici i van učionice. Iako učenje u neposrednom okruženju obezbjeđuje potpunije ostvarivanje ciljeva nastave prirode i društva, ne treba umanjivati ni značaj učioničke nastave. „Korelacija između nastave u učionici i izvan učionice obezbjeđuje potpuno ostvarivanje postavljenih ciljeva nastave prirode i društva“ (Jenjić i Dragić, 2017, str. 139). Neki od inovativnih pristupa, među kojima je i integrativni, mogu olakšati tu korelaciju, čime bi se iskoristile prednosti i jednog i drugog ambijenta.

U savremenoj didaktičko-metodičkoj literaturi, pojam *ambijentalna nastava* nema sasvim jasno i precizno teorijsko određenje. Ambijentalna nastava se u literaturi uglavnom spominje pod pojmovima vanučionička nastava, izvanučionička, vanškolska, terenska nastava, nastava na otvorenom i slično. Ključni razlog što se ambijentalna nastava poistovjećuje sa drugim vanučioničkim organizacionim oblicima nastave jeste upravo njena bitna odrednica, a to je da se odvija u određenim prostornim okvirima van učionice (Mladenović i saradnici, 2015). Veći broj pedagoga i metodičara, kroz istoriju, ali i danas, naglašava značaj prirodnog okruženja u ostvarivanju vaspitno-obrazovnih ciljeva. „Dosadašnja iskustva pokazuju da su u školama prisutni različiti oblici vaspitno-obrazovanog rada koji doprinose uspostavljanju partnerskog odnosa sa prirodom: izleti, ekskurzije, aktivnosti u školskom dvorištu, škola u prirodi, kao i realizacija pojedinih sadržaja nastavnog rada u prirodnim, autentičnim ambijentima, u novije vreme poznata kao ambijentalna nastava“ (Anđelković i Stanisavljević-Petrović, 2014). Isti autori navode da se kao osnovne karakteristike ambijentalne nastave mogu izdvojiti:

- direktan kontakt sa predmetima saznanja,
- autentičnost konteksta (karakteristike ambijenta),
- integrisani pristup procesu saznavanja i učenja u nastavi,
- povezivanje ambijentalne nastave sa nastavom u učionici.

Većina autora mišljenja je da neposredan kontakt sa prirodnim i društvenim okruženjem omogućava da se kod djece razvija pristup problemu iz više perspektiva, čime se dolazi do rješenja na različite načine. Saglasno tome, ambijentalna nastava obezbjeđuje da djeca u autentičnom okruženju uočavaju, pronalaze i kreativno rješavaju probleme, što nastavu čini drugačijom, zanimljivijom i životnijom. Takav pristup daje brojne mogućnosti za jedinstvo znanja i vještina u jedinstvenu interdisciplinarnu strukturu koja je svakako u procesu stalne transformacije. Za razliku od stereotipno opremljeninh učionica, rješavajući probleme u autentičnom prirodnom i društvenom okruženju, prevazilaze se mnoge slabosti tradicionalnog pristupa nastavi. Nastavnik nije osnovni izvor znanja, čime otvara mogućnost za kreativniji odnos učenika prema učenju i radu, ali i njihovu veću samostalnost.

Pojmovna određenja ove nastave suštinski su slična i kod drugih autora i odnose se na nastavu koja se realizuje izvan učioničkog prostora. „Svu nastavu ustrojenu izvan učionice možemo nazvati izvanučioničkom nastavom bez obzira na mjesto i vrijeme trajanja. U sklopu izavnučioničke nastave možemo razlikovati: posjet, izlet, ekskurziju i školu u prirodi“ (De Zan, 2005, str. 325). Navedene pojmove ćemo ukratko objasniti.

Posjeta je oblik ambijentalne nastave koja se realizuje u neposrednoj blizini škole, pa je njena organizacija jednostavnija. „Posjeta je takav način izvođenja nastave u neposrednoj okolini škole, gdje se obrađuje jedna nastavna jedinica u trajanju od nekoliko minuta, jednog nastavnog časa ili dvaju nastavnih časova“ (www.mirkobanjac.org Očitano:17.10.2018.). U skladu sa nastavnom temom i nastavnom jedinicom, učitelj planira posjetu, najčešće u neku ustanovu (muzej, biblioteku, pozorište, preduzeće i sl). Pošto se realizuje u kraćem vremenskom trajanju i neposrednoj blizini škole, za učitelja organizovanje posjete ne predstavlja težak zadatak. Međutim, samo izvođenje posjete zahtijeva povećan oprez radi bezbjednosti učenika koji tada mogu biti ili postaju i učesnici u saobraćaju.

Izlet je jedna od omiljenih vanučioničkih aktivnosti učenika. U našoj školskoj praksi najčešće se organizuju poludnevni ili cjelodnevni izleti sa jasno određenim ciljem. Pojam izleta je u pedagoškoj literaturi često definisan. Jedno od tumačenja izlet određuje kao „organizovani grupni odlazak iz mjesta stalnog boravka, obično u prirodu, ali i do nekog objekta, naselja ili u grad, s unaprijed pripremljenom svrhom. S obzirom na trajanje, izleti su poludnevni, jednodnevni i višednevni“ (Pedagoška enciklopedija 1, 1989, str. 297). Godišnjim programom rada škole planira se realizacija izleta, vodeći računa o vremenskim prilikama, atraktivnosti i funkcionalnoj opravdanosti lokacije, kao i udaljenosti lokacije koja mora biti u skladu sa uzrastom učenika. Pravilnikom o izvođenju izleta, ekskurzija i škole u prirodi, definisan je pojam izlet, kao i aktivnosti vezane za pripremanje, izvođenje i evaluaciju ovih oblika vanučiničke nastave. Tu se navodi da je „izlet planski organizovana jednodnevna aktivnost učenika u prostoru izvan škole, radi rekreacije i realizacije dijela nastavnih sadržaja u prirodnom okruženju, a planiran je godišnjim programom rada škole“ (Službeni glasnik RS, broj 67/09, član 2). Slično je i objašnjenje da je izlet „organizovani poludnevni, jednodnevni ili višednevni odlazak učenika sa nastavnicima u bližu ili dalju okolinu škole s ciljem realizacije nastavnih sadržaja“ (Jenjić i Dragić, 2017, str. 141). Dakle, osim realizacije nastavnih sadržaja, planiranjem izleta vodi se računa i o tome da izlet ima i rekreativnu ulogu kojom se nastoji zadovoljiti dječija potreba za igrom i fizičkom aktivnošću. Udaljenost lokacije na kojoj se planira izlet, prirodne karakteristike ili kulturno-istorijska obilježja morajuodgovarati specifičnostima mlađeg uzrasta. Tako, na primjer, za učenike prve trijade izlet se u pravilu organizuje na destinaciji koja je od škole udaljena manje od 30 kilometara.

Ekskurzija ima nezamjenljivo mjesto i ulogu u ostvarivanju vanškolskih vaspitno-obrazovnih aktivnosti, jer osim odmora, rekreacije i razonode, pruža mogućnost da se zadovolje dječije potrebe za upoznavanjem, informisanjem i sticanjem znanja o drugim kulturama i sredinama. Pored toga, nastavne ekskurzije su značajne radi upostavljanja kooperativnih odnosa među učenicima, razvijanja saradnje, empatije i zajedništva.

Analizom različitih određenja pojma ekskurzija, uočava se niz dilema koje otežavaju formulisanje jedne sveobuhvatne definicije. Nejasnoće su uglavnom posljedica korišćenja raznih termina koji se koriste kao srodni ili sinonimni pojmu ekskurzija. Tako se na našem i engleskom govornom području javljaju đačke, nastavne ili školske ekskurzije, đački izleti ili

posete, rad na terenu, terensko istraživanje, terenska nastava, nastavno ili školsko putovanje, kao i putovanje na teren (field-trip) (Anđelković, 2012). Neki autori smatraju da je termin đačka ekskurzija najprihvatljiviji, te kao osnovne odrednice ovog vida ambijentalne nastave navode sljedeće:

- ekskurzije podrazumijevaju izlazak iz školske sredine koje se organizuje s ciljem proučavanja onih sadržaja koji se ne bi mogli tako uspješno proučiti u učionici;
- omogućavaju proučavanje nastavnih sadržaja u prirodnim uslovima i

uključuju posjete raznim kulturnim, društvenim i radnim institucijama (Pedagoški leksikon, 1996). Dakle, ekskurzijom bismo mogli nazvati organizovan izlazak iz škole s ciljem proučavanja nastavnih sadržaja u realnim životnim uslovima. Susret sa izvornom stvarnošću naročito pogoduje nastavi prirode i društva, jer ovaj nastavni predmet predstavlja kompleksan sistem. Neizostavni su i vaspitni efekti nastavnih ekskurzija, a odnose se prvenstveno na ekološke, radne, estetske i fizičke komponente vaspitanja učenika.

Škola u prirodi zauzima značajno mjesto u našoj školskoj praksi. Ona pruža mogućnosti za uspješnu realizaciju nastavnih sadržaja koji su pogodni za učenje u neposrednom kontaktu sa prirodom. Učenici tada imaju mogućnost da posmatraju, eksperimentišu, istražuju, zaključuju i sl. Škola u prirodi, međutim, zahtijeva posebnu prirpremu i organizaciju, koja zahtijeva: pripremu učenika, roditelja, nastavnika, nastavnih sadržaja i aktivnosti.

Razvoj, organizacija i efekti škole u prirodi privlačili su pažnju mnogih pedagoga. Stoga se za ovaj oblik vanučioničke nastave koriste različiti termini: „nastava u prirodi, rekreativna nastava, šumska škola, škola u prirodi, poljska nastava, škola na čistom zraku, seoski vaspitni domovi, sunčana škola“ (Kovačević, 2008, str. 13). Iako se radi o različitim terminima, njihova zajednička karakteristika jeste da su smješteni u prirodnom ambijentu, na čistom vazduhu, van naseljenih mjesta, te da imaju zdravstvenu, kulturnu i obrazovnu dimenziju.

Tokom planiranja aktivnosti u školi u prirodi, vodi se računa o tome da se realizuju nastavni sadržaji predviđeni nastavnim planom i programom. „Škola u prirodi je oblik izvođenja nastave na izdvojenoj lokaciji (planini, jezeru, moru) sa zadatkom da se sveobuhvatnije prouče specifičnosti tog prirodnog ambijenta sa stanovišta multipredmetnosti“ (www.mirkobanjac.org Očitano:20.10.2018.). S obzirom na to, nastavno gradivo neophodno je prilagoditi konkretnim prirodnim i geografsko-istorijskim uslovima sredine, vodeći računa o multipredmetnosti – mogućnosti da se realizuju sadržaji svih nastavnih predmeta.

3. Metodološki okvir istraživanja

3.1 Problem i predmet istraživanja

Stvarna je mogućnost da se nastava prirode i društva realizuje u različitim okolnostima i u različitim prostorima. Dakle, učionica ne smije biti i nije jedini prostor za realizaciju nastave. Mnogobrojni školski prostori, ali i u okolini škole i prostori u prirodi od velike su koristi za uspješnu realizaciju nastave i postizanje definisanih ciljeva (i očekivnaih oshoda) nastave prirode i društva. Prema tome, problem ovog istraživanja proizilazi iz shvatanja da postoje različiti pristupi i mogućnosti u inoviranju rada u nastavi prirode i društva, te da se učiti o prirodi najbolje može upravo u samoj prirodi, a ne boraveći i učeći u učionici. Nastavnici i učenici, ali

i šira javnost o tome ima različita misšqewa i stavove. Stoga smo odredili konkretan predmet istraživanja koji glasi stavovi nastavnika i učenika o integrativnom pristupu sadržajima prirode i društva u ambijentalnoj nastavi.

3.2 Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste saznati stavove i mišljenja nastavnika i učenika o primjeni integrativnog učenja sadržaja nastave prirode i društva u različitim ambijentima.

Na osnovu postavljenog cilja određeni su i zadaci istraživanja, odnosno istraživačka pitanja:

1. *Konstatovati stavove ispitanika o integrativnom pristupu u nastavi prirode i društva.*
2. *Saznatii stavove učenika i nastavnika o ambijentalnoj nastavi.*

3.3 Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U ovom istraživanju koristili smo kvalitativni pristup. Ovim pristupom se može dobiti više pouzdanih podataka o vaspitno-obrazovnom fenomenu koji je predmet našeg istraživanja. Naime, osnovni postupak ovog istraživanja sastoji se u „sagledavanju svih važnijih aspekata jedne pojave ili situacije, uzimajući kao jedinicu analize pojedinačnu osobu, organizaciju, odeljenje, loklanu zajednicu ili čitavu kulturu“ (Ševkušić, 2006). S obzirom na specifičnost predmeta istraživanja, smatramo da su podaci do kojih smo došli usmenim ispitivanjem uzorka, objektivniji i značajniji za dalja istraživanja nego brojčani podaci koje bismo saznali kvantitativnim pristupom.

Za potrebe teorijskog dijela rada korištena je metoda teorijske analize i sinteze. Ova metoda primjenjuje se kod „proučavanja vaspitnih fenomena, za koje postoje pouzdani teorijski izvori“ (Branković i Ilić, 2003, str. 131). Dakle, metoda teorijske analize i sinteze bila nam je neophodna prilikom uopštavanja rezultata dobijenih proučavanjem stručne literature i analizom dostupnih naučnih radova koji su se bavili problemom integrativne i ambijentalne nastave.

Kako bismo došli do ključnih podataka u okviru kvalitativnog pristupa, primijenili smo sljedeće istraživačke tehnike:

- dubinski intervju i
- kvalitativna analiza sadržaja.

3.5 Uzorak istraživanja

Uzorkom istraživanja obuhvaćeno je 8 nastavnika razredne nastave i 8 učenika petog razreda iz OŠ „Miloš Crnjanski“ Banja Luka. Nastavnici koji su učestvovali u istraživanju imaju više godina radnog iskustva, te su učestvovali u izvođenju škole u prirodi i drugih oblika ambijentalne nastave. Slučajnim odabirom su izabrano je osam učenika petog razreda, jer smo smatrali da je taj uzrast najoptimalniji za ovo istraživanje i da ćemo od njih dobiti najpouzdanije informacije. Birali smo učenike iz svakog od četiri odjeljenja petog razreda ove škole.

3.6 Organizacija i tok istraživanja

Istraživanje smo proveli tokom aprila mjeseca školske 2018/19. godine. Ovo vrijeme čini nam se najprihvatljivijim s obzirom na to da se sve varijante ambijentalne nastave organizuju uglavnom u proljećnim mjesecima.

S ciljem prikupljanja podataka, organizovane su dvije fokus grupe – grupa nastavnika i grupa učenika, sa kojima se odvojeno razgovaralo. Prije samog istraživanja ispitanike smo upoznali sa problematikom koja se istražuje, objasnili njihovu ulogu u istraživanju, ali i saglasnost da učestvuju u ovom razgovoru koji će biti sniman diktafonom.

Fokus grupu nastavnika razredne nastave činilo je osam nastavnika. Ispitanicima smo dali adekvatna uputstva i objašnjenja, a u uvodnom dijelu nastojali smo stvoriti prijatnu i opuštenu atmosferu od koje će zavisiti i dalji tok razgovora. Reakcije ispitanika, primjedbe i napomene za koje smatra da će biti značajne prilikom analize, ispitivač je zabilježio.

Druga fokus grupa organizovana je sa učenicima petog razreda. Prije istraživanja, neophodno je bilo upoznati roditelje ovih učenika sa terminom i razlogom učešća njihovog djeteta u fokus grupi, o čemu su svoju saglasnost potvrdili potpisom. S obzirom na to da mnogi stručni pojmovi koji se koriste u istraživanju učenicima nisu poznati, trudili smo se razgovarati sa njima na onom nivou koji djeca mogu razumjeti.

4. Rezultati istraživanja

Stavovi ispitanika o integrativnom pristupu u nastavi prirode i društva – Intersantno, ali za ovo istraživanje je posebno značajno da su stavovi nastavnika u vezi sa integrativnim pristupom u nastavi o određenim promišljanjima i shvatanjima podijeljena. Naime, jedan dio nastavnika smatra da je sa integracijom sadržaja neophodno početi već u prvom razredu, koji je, prema njima, idealan za to. Suštinski, sam Nastavni plan i program zaosnovne kole u Republici Srpskoj propisuje da se u prvom razredu svakodnevno realizuju nastavne jedinice iz tri nastavna područja (Moja okolina, Govor, izražavanje, stvaranje i Sport, ritmika, muzika). Takva organizacija nastave je, u odnosu na sve naredne razrede osnovne o srednje škole, specifična jer nije „rascjepkana“ na časove po vremenskom ograničenju od 45 minuta, nego se organizuje u vidu nastavnog dana. Zato jedan dio nastavnika smatra da je integracija u prvom razredu posebno značajna i nužna i za njihovo učešće u integrativnoj nastavi u narednim razredima. Tematskim planiranjem i učenjem srodnih sadržaja iz ova tri područja, učenici stiču potpuniju sliku tih sadržaja i gube osjećaj predmetne rascjepkanosti. Dakle, na samom početku školovanja dominira integrativni rad, a kasnije slijedi podjela na predmete.

Većina ispitanih nastavnika ima pozitivna iskustva sa ovakvim pristupom, nevezano koji uzrast učenika je u pitanju, jer nadovezivanjem sadržaja jednih na druge, učenici postaju produktivniji, a nastava manje formalizovana. Međutim, ima nastavnika kojisu drugačijih mišljenja, i ovi nastavnici smatraju da je, ipak, integrativni pristup prihvatljiviji u višim razredima, kada su i učenici psihofizički zreliji i u nastavi samostalniji. Oni su mišljenja, a ono je rezultat iskustva u nastavnom procesu, da je kvalitetna integrativna nastava nezamisliva bez istraživačkog rada učenika, a to je uglavnom predviđeno za starije učenike. Prema njihovom mišljenju i dosadašnjem iskustvu, najbolji efekti primjene ovog pristupa su u četvrtom i petom razredu. Tada se može očekivati da će se integrativna nastava realizovati i kroz različite

problemske zadatke u okviru individualnog, tandemskog ili grupnog rada. Mlađim učenicima ponekad nedostaju vještine neophodne za takve aktivnosti, pa sama priprema za rad i postizanje definisanog cilja za njih može biti složena i zahtijevati više vremena (časova) nego što nastavnik planira na početku određene nastavne teme.

Među pozitivne strane ovog pristupa, nastavnici navode veću zainteresovanost učenika, njihovu aktivnost, interesantnije časove koji se ne svode samo na nastavnikovo pričanje i učenikovo zapisivanje kazanog. Dva ispitanika koji rade u istom aktivu su podijelila iskustvo iz prošle školske godine kada su zajedno osmišljavali i realizovali integrativnu nastavu na temu „Saobraćaj“. Oni ističu da su učenici sa zadovoljstvom pristupali svakoj aktivnosti, a posebno na likovnom kada su u grupama pravili modele saobraćajnih sredstava.

Kao što je već navedeno, o ovoj kategoriji učitelji su iznosili i drugačije stavove. Naime, nekoliko nastavnika sa dugogodišnjim radnim iskustvom izjasnilo se da uglavnom praktikuje tradicionalnu nastavu, smatrajući da bez ozbira na nedostatke koji joj se pripisuju, ona u praksi, daje najbolje rezultate. Na pitanje šta najčešće vide kao nedostatke integrativne nastave, iznijeli su stavove da se od njih mnogo očekuje u toku same pripreme i da je njihov utisak da su rezultati takve nastave često – površna znanja. Ipak, ovi nastavnici su mišljenja da bi se češće odvažili za primjenu integrativne, ali i drugih inovativnih modela, ukoliko bi na stručnim savjetovanjima i seminarima prije početka školske godine, bilo više riječi o njihovoj praktičnoj primjeni. Ne možemo se oteti utisku da tradicionalna nastava, u kojoj nastavnik objašnjava a učenici slušaju i po potrebi zapisuju, još uvijek ima duboke korijene i da će se teško pomjeriti sa prve pozicije u smislu dominiranja, ili organizacije i inoviranja nastavnog procesa.

U vezi sa ovom kategorijom pitanja, učenici su se najteže uključivali u razgovor, dajući uglavnom kratke odgovore. Stoga ih je bilo neophodno detaljnije upoznati sa takvim načinom rada. Potom je nekoliko učenika iznijelo mišljenje da bi voljeli kada bi nastava tekla bez podjele na časove, da je po njima to „logičnije“, jer bi na taj način lakše pamtili, a manje zaboravljali. Neki od njih su se sami dosjetili da bi bilo idealno kada bi postojala samo jedna velika knjiga namijenjena za sve nastavne predmete. Veza među svim nastavnim predmetima, smatraju učenici, postoji i jasno je uočljiva, čak bi se u nekim slučajevima mogla proširiti i na nastavu vjeronauke i engleskog jezika. Na pitanja o integrativnoj nastavi, dva učenika su odgovorila da bi bilo dobro ponekad da se nastava tako realizuje, ali ne često, jer bi kod njih to izazvalo monotoniju.

Dječiji odgovori su vrlo interesantni, ali ipak je jasno da oni malim procentom učestvuju u planiranju, pripremanju, pa i realizaciji nastavnog procesa. Na osnovu analize dobijenih odgovora, čini se da je tradicionalna nastava duboko ukorijenjena u praksi i da, kao takva, bez obzira na jasno uočljive nedostatke, i dalje predstavlja dominantan nastavni sistem. Iz razgovora sa učenicima i nastavnicima, došli smo, dakle, do mišljenja koja nisu potpuno podudarna, a tiču se i samih vrijednosti integrativne nastave. Takva mišljenja, pozitivna i negativna, treba imati u vidu pri njenom planiranju i realizaciji, kako bismo prednosti ovog rada iskoristili, a nedostatke smanjili na najmanji mogući nivo. Primijetili smo da je većina mlađih nastavnika spremnija za inoviranje nastavnog procesa u smislu primjene integrativnog pristupa, iz čega se može pretpostaviti da nastavnicima sa dužim radnim iskustvom nedostaje usavršavanja o novitetima u oblasti nastave. Drugi, ali ne manje važan razlog je u činjenici da je lakše pripremiti i realizovati tradicionalnu nastavu nego integrativnu, potrebno je manje medija, a sve to ishode učenja stavlja u drugi plan.

Mišljenja ispitanika o ambijentalnoj nastavi – i nastavnici i učenici smatraju da se nastava prirode i društva kvalitetnije može realizovati izvan učionice nego u učionici. Kao glavni razlog za to, obje grupe ispitanika navode očiglednost koja doprinosi da se sadržaji bolje razumiju i usvoje. Nastavnici ističu da se kroz ambijentalnu nastavu pospješuju odnosi među učenicima i nastavnicima, ali i da se razvija kreativnost, budi radoznalost i njeguje stvaralački duh. Vremenski uslovi i materijalna sredstva najčešći su razlog zbog kojeg nastavu rijetko realizuju izvan učionice. Međutim, neki nastavnici napominju da prilikom ambijentalne nastave treba mnogo više voditi računa o bezbjednosti učenika i njihovoj disciplini, jer su učenici skloni tome da se „opuste“ u toku nastave izvan učionice, što bi moglo predstavljati otežavajuću okolnost.

Među oblicima ambijentalne nastave koji daju najbolje rezultate navode posjetu i školu u prirodi, dok za izlete smatraju da su djeci uglavnom prilika da se zabave i razonode. Među ispitanicima, nisu rijetki nastavnici koji, u toku proljeća i jeseni, časove prirode i društva realizuju u školskom dvorištu, jer ova škola posjeduje učionicu u prirodi, koja je za potrebe učenika i nastavnika izgrađena i okružena stotinama sadnica različitog drveća i ukrasnih biljaka. Ovakvi stavovi su se mogli i očekivati. Kao prvo, posjeta se realizuje u cilju posmatranja određene pojave koja se u učionici teoretski obrađuje. Drugo, izlet pored saznajnog ima i rekreativni karakter, a uglavnom i dominira rekreacija i dječija igra, a ono što je u vezi sa nastavom učenici ne doživljavaju kao prioritet na izletu. Kao treće, škola u prirodi traje više dana, učenici su u stalnom kontaktu sa nastavnicima pa ima dovoljno prostora i vremena da se mnogi sadržaji uspješno obrade i usvoje. Konačno, školsko dvorište je od izuzetne vrijednosti za nastavu prirode i društva, u njemu je moguće posmatrati, razgovarati, izvoditi praktične radnje, mjeriti, izrađivati...

Učenici ističu da mnogo bolje pamte one sadržaje koje su direktno vidjeli, nego one koje učiteljica samo ispriča ili oni uče iz udžbenika. „Neke lekcije koje smo učili iz Poznavanja društva, a odnose se na Drugi svjetski rat, bile su mi mnogo jasnije poslije posjete muzeju, jer smo gledali slike o tome“, naveo je jedan učenik. Ova i slične izjave učenika potvrđuju da teorijsko isticanje značaja očiglednosti u nastavi, svoju opravdanost ima i u praksi. Ispitani učenici su saglasni i sa tim da se izvan učionice učenje proširuje, pa osim nastavne jedinice nauče nešto i o lijepom ponašanju, druže se i međusobno sarađuju.

I mi smo mišljenja da su učenici opušteniji kada su u prostoru koji nije učionica, ali istovremeno nastavnik treba da osmisli aktivnosti koje će zainteresovati učenike da pažnju usmjere na cilj koji je nastavnik postavio. Navedeni primjer učenja o Drugom svjetskom ratu samo je jedan u nizu, jer u nastavi prirode i društva je mnogo više sadržaja pogodnih za integrativni pristup radu, kao i ambijentu koji nije učionica. Veliki broj nastavnih tema i nastavnih jedinica pogodno je za učenje u školskom dvorištu, školskom parku ili neposrednoj okolini škole. Za rad u ovim prostorima potrebno je motivisati učenika, a utisak je da je važna i motivacija nastavnika. Smatramo da je saradnja među učenicima u takvoj nastavi znatno veća, dominira kooperativno učenje i interaktivni rad, a uz dobro nastavnikovo planiranje i vođenje takve nastave, njena ograničenja se mogu svesti na minimum.

Na osnovu analize dobijenih odgovora, zaključujemo da se ambijentalna nastava može smatrati pogodnom za učenje prirode i društva, ali i da njene prednosti ne smiju ostaviti u sjenci nastavu i učenje u učionici. Dakle, kvalitetna nastava ne zavisi samo od toga gdje se izvodi nego i kako se izvodi. Poznati nastavni sistemi mogu se uspješno oblikovati u nastavi prirode i

društva, a integrativni pristup i ambijentalna nastava daju dovoljno mogućnosti za realizaciju sadržaja i drugih nastavnih predmeta.

5. Zaključna razmatranja

Mnogobrojni nastavni sistemi značajno unapređuju nastavu, pa tako i nastavu prirode i društva. Većina tih nastavnih sistema realizuje se u učionici. Međutim, značajna je i nastava koja se organizuje i van učionice, u novijoj terminologiji poznata kao ambijentalna nastava. U ovom radu prikazani su stavovi nastavnika i učenika o ambijentalnoj nastavi i integrativnom pristupu u radu u takvoj nastavi. Rezultati do kojih smo istraživanjem došli pokazuju da nastavnici i učenici imaju pozitivne utiske o takvoj nastavi, a što znači da su nastavnici organizovali nastavu u različitim ambijentima, a istovremeno i da su učenici bili učesnici tako pripremljene i organizovane nastave. Savremeni uslovi života udaljavaju učenike od prirode, i u njoj provode manje vremena nego što su prethodne generacije. Ambijentalna nastava daje mogućnost da učenike, nastavu i prirodu povežemo u jednu cjelinu, da učenici shvate zašto uče o prirodi, da integracijom sadržaja povežemo prirodu sa drugim nastavnim predmetima.

Na kraju treba konstatovati da integrativni pristup sadržajima prirode i društva u ambijentalnoj nastavi nije htijenje teorije, već potreba učenika. Stoga je neophodno provesti i obimnije istraživanje koje bi pokazalo koji su stvarni rezultati učenja u takvoj nastavi.

6. Literatura

Anđelković, S. (2012). Teorijska polazišta realizacije đačkih ekskurzija. U *Zborniku Instituta za pedagoška istraživanja* (str. 385-402).

Anđelković, S. i Stanisavljević-Petrović, Z. (2014). Priroda kao inspiracija i kontekst za učenje i poučavanje. U časopisu: *Glasnik Srpskog geografskog društva,* 94 (1), str. 57-92. Beograd: Geografski fakultet.

Blagdanić, S. i Banđur, V. (2018). *Metodika nastave prirode i društva.* Beograd: BIGZ.

Branković, D. i Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.

Branković, D. i Ilić, M. (2011). *Uvod u pedagogiju i didaktiku.* Banja Luka: Comesgrafika.

De Zan,I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.

Jenjić, S. i Dragić, Ž. (2017). *Prilozi metodici nastave prirode i društva.* Banja Luka: Filozofski fakultet.

Kovačević, M. (2008). *Škola u prirodi – škola budućnosti.* Beograd: Zadužbina Andrejević.

Mladenović, J., Golubović-Ilić I. i Koprivica, M. (2015). Ambijentalna nastava prirode i društva. Jagodina: *Uzdanica,* XII/2, str. 131–145.

Pedagoška enciklopedija 1 (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pedagoški leksikon (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Službeni glasnik Republike Srpske br. 67/09. *Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i škole u prirodi.*

Ševkušić, S. (2006). *Osnovne metodološke pretpostavke kvalitativnih istraživanja*. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 2. str. 299-316. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

www.mirkobanjac.org Očitano: 17.10.2018

Kratka riječ o autorima

Milanka B. Aleksić (Banja Luka, 1993.), zaposlena na poslovima profesora razredne nastave u OŠ „Pavle Savić“ u Beogradu. Dipolomirala na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci, smjer Učiteljski studij, 2016. godine. Na istom fakultetu 2019. godine stekla zvanje master razredne nastave. Posebno interesovanje pokazuje za istraživanja usmjerena na povećanje kvaliteta nastave i rada sa djecom mlađeg osnovnoškolskog uzrasta.

Slaviša V. Jenjić (Prnjavor, 1972.), doktor pedagoških nauka zaposlen na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci. Biran u zvanje višeg asistenta, docenta, a od 2018. godine u zvanju vanrednog profesora za užu naučnu oblast Metodika razredne nastave. Autor je, i koautor, više od trideset naučnih i stručnih radova, jedne monografije, i učesnik više međunarodnih naučnih skupova.

Interesna dejavnost zdravilna zelišča in priprava kozmetike

Medicinal Herbs and Cosmetics Making Club

Irma Peran

OŠ Jakobski Dol
irma.peran@gmail.com

Povzetek

Ideja za interesno dejavnost je nastala ob postavitvi visokih gred, ki so postavljene ob šoli. Na gredi, za katero skrbi 5. a razred, so posajena zelišča, na ostalih so vrtnine. Smiselno je, da učenci spoznajo uporabo zdravilnih zelišč v vsakdanjem življenju. Različne vrste zelišč je bilo najprej posajenih, poskrbljeno je bilo za uspešno rast, ob ustreznem času pa je bil pobran pridelek. Uporabnost je vsestranska: nekaj se je posušilo za čaje, iz dela pa so bili pripravljeni macerati za izdelavo kozmetike. Iz svežih zelišč je nastal okusen metin sok oz. sirup. Celoletno delo je bilo zastavljeno v obliki krajših projektov:

a) priprava zelišč za sušenje predvideno za čaje,
b) zelišča za pripravo maceratov in izdelava krem ter mazil za ustnice,
c) kot zadnje pa priprava zelišč za izdelavo sokov.

Kljub temu, da gre za šolo na podeželju, otroci vedno manj poznajo zdravilna zelišča in njihov namen ter uporabo. Bistveno pa je vlaganje v razvoj posameznika, saj se s spoznavanjem pestre uporabnosti zelišč zelo prispeva k trajnostnemu razvoju. To je v današnjem času zelo pomembno, saj se vzgaja bodoče generacije, ki imajo možnost izkoristiti naravne danosti okolja v katerem živijo.
Metodologija dela je temeljila na praktični izvedbi postopkov pri krajših projektih.

Ključne besede: interesna dejavnost, naravna kozmetika, trajnostni razvoj, zdravilna zelišča.

Abstract

The idea of interest activity came from the set up of high beds, which are set up next to the school. On the bed, which is taken care of by 5.a, there are herbs planted, on the others are vegetables. It makes sense for the students to learn about the use of herbs in everyday life. Firstly different types of herbs were planted, taken care of successful growth, and the produce was harvested at the right time. The usability is versatile: some of it was dried for teas, from other part the macerates for cosmetics making were made. From fresh herbs a delicious mint juice/syrup was made. A year's work was set in the form of shorter projects:

a) Preparation of herbs for drying for teas,
b) Herbs for preparation of macerates and making of creams and lip balms,
c) Lastly, preparation of herbs for making of juices/syrups.

Despite the fact that our school is on the countryside, children know less and less about herbs and their purpose and use. However, investing in the development of the individual is essential, because by learning of wide usability of herbs we make a great contribution to sustainable development. This is very important nowadays as we educate future generations who will be able to take advantage of the natural resources of environment in which they live in.

Keywords: interest activity (club), medicinal herbs, natural cosmetics, sustainable development.

1. Uvod

Življenje na vasi v zadnjem času postaja vse bolj podobno življenju v mestu. Ljudje si vedno manj pridelajo doma sami. Večino stvari kupijo. V želji, da bi vzgojili kritičnega potrošnika in tako v bodoče prispevali v zeleno ekonomijo, je smiselno v šole uvajati interesne dejavnosti, kot so »Zdravilna zelišča in izdelava kozmetike«. Znanja, ki jih otroci pridobijo so uporabna pri nadaljnjem ukvarjanju z zdravilnimi zelišči skozi vsa življenjska obdobja.

2. Besedilo

Ob šoli, na južni strani, so postavili visoke grede, ki so jih razdelili po eno na razred na razredni stopnji in eno za predmetno stopnjo. Šola je enooddelčna. Ko so si razdelili grede, je bil podan predlog, da bi 5. a, , na svojo gredo posadil zdravilna zelišča, s tem bi povečali pestrost posevkov. Učitelji so se s tem strinjali. V ta namen je bil načrtovan naravoslovni dan, da se pripravi prst in posadi ter poseje rastline. Posadile so se različne sadike: poprova meta, melisa, rožmarin, ožepek, kamilice, materina dušica, ognjič, sivka, žajbelj itd. Rastline so bile v začetni fazi rasti vsak dan zalite. To je bilo v mesecu aprilu. Rastline so se okrepile in rastle, a vsake toliko jim je bilo treba odstraniti plevel. Ob koncu šolskega leta, v začetku junija, je bilo že možno pobiranje prvih pridelkov poprove mete, melise, kamilic in cvetnih listov ognjiča. Skrbno jim je bilo treba otrebili neprimerne, ovenele in neuporabne dele, zdrave dele rastlin pa narezati za sušenje na želeno velikost. Tako pripravljene je bilo treba razprostreti v kartonske škatle, ki niso tesnile, jih položiti na zračno, a ne preveč svetlo mesto, da so se lahko rastline primerno sušile.



Slika 1: Učenke 6. a urejajo gredo z zdravilnimi zelišči

Med počitnicami je bilo treba gredo le enkrat očistiti plevela in porezati zrele rastline. Narezati jih je bilo treba na primerno velikost, položiti v kartonasto škatlo in čez njih prekriti

časopisni papir, da se ne bi na njih nabiral prah. Tu se je že odvijal delni projekt priprava zelišč za sušenje predvideno za čaje.

2.1. Zelišča za sušenje predvideno za čaje

Po počitnicah se je interesna dejavnost nadaljevala. Posušenih je bilo kar nekaj zdravilnih rastlin. Med počitnicami se je v naravi nabralo še rman, šentjanževko in bezeg. Doma se jih je sušilo, da so bili pripravljeni za izdelavo čajev. V literaturi o zdravilnih rastlinah se je poiskalo različne možne kombinacije in razmerja zdravilnih zelišč za mešanje med seboj. Napolnilo se jih je v papirnate vrečke, ki se jih je prav tako izdelalo pri krožku. Na vrečke se je nalepilo nalepke, na katerih je bilo napisano, katere zdravilne rastline so v mešanici in v kakšnem deležu v odstotkih (%). Vrečke s čajem se je kasneje podarilo učencem šole, ki so bili na izmenjavi.

2.2. Priprava krem in mazil za ustnice

V nadaljevanju se je izvajal delni projekt zelišča za pripravo maceratov in izdelava krem ter mazil za ustnice. Tako se je lahko začelo z izdelavo naravne kozmetike. S pomočjo knjige »Naravna kozmetika iz mojega vrta«, avtorice Katharine Bodenstein se je najprej spoznavalo tipe kože. Nato se je z glino, kupljeno v lekarni pripravilo »masko« za obraz. Glino se je zmešalo z domačim jabolčnim kisom in z mehkim čopičem naneslo na obraz. Delovati je moralo dvajset minut, nato jo je bilo treba odstraniti z mehko brisačko, pomočeno v mlačno vodo. Dekleta so po odstranitvi maske ugotavljala, da imajo bolj gladko in mehko kožo.



Slika 2: Dekleta 5., 6. in 7.a z »maskami« na obrazu

V nadaljevanju je bilo treba pripraviti macerat ali olje materine dušice, pridelane na šolskem vrtu. V steklen kozarec je bilo treba dati posušeno materino dušico in jo preliti z oljčnim oljem. Kozarec je bilo treba za tri tedne postaviti na sončno mesto. Po namakanju je bilo treba olje precediti in uporabiti za izdelavo mazila proti aknam. Na grelnik se je postavila posoda z vodo. V vodno kopel se je dalo nekoliko manjšo posodo. Med nenehnim mešanjem v manjši posodi, ki je bila v večji z vrelo vodo, se je stopil čebelji vosek, ki se mu je počasi dodajalo olje. Proti koncu se je dodalo par kapljic eteričnega olja sivke, da je krema lepo dišala. Tekočino se je nalilo v steklene kozarčke, jim privilo pokrovčke in počakalo, da se vsebina ohladi. Dekleta so si mazila odnesla domov.

Naslednje je bilo mazilo za ustnice. Predhodno se je pripravilo macerat ali ognjičevo olje. Delalo se je po istem postopku, kot pri mazilu proti aknam, le da se je tukaj vosek dodajal v vroče olje. Na grelniku sta bili najprej večja posoda z vrelo vodo, v njej pa manjša z ognjičevim oljem. V to se je dodalo koščke čebeljega voska. Ko je bilo olje dovolj vroče, se je čebelji vosek stopil. Dišavnega eteričnega olja tokrat ni bilo treba dodati, saj bi lahko povzročil pekoči občutek na ustnicah.



Slika 3: Raztapljanje čebeljega voska v ognjičevem olju

Še vroča zmes ognjičevega olja in čebeljega voska je bila nalita v originalne posodice za mazanje ustnic, opremljene z nalepkami, na katerih je bila navedena sestava izdelka in to, da je mazilo za ustnice izdelano pri interesni dejavnosti »Zdravilna zelišča in izdelava kozmetike«.



Slika 3: Vlivanje mazila za ustnice v ustrezne tulce

2.3. Zelišča za izdelavo sokov oz. sirupov

Kot zadnje, se je bilo treba lotiti priprave zelišč za izdelavo sokov. Čez zadnje poletne počitnice je poprova meta zelo lepo uspevala in prerasla ostala zelišča. Na svetovnem spletu se je našel recept za metin sirup. Ugotovljeno je bilo, da manjka nekaj sestavin. Odšlo se je do bližnje trgovine, kjer se je nakupilo vse potrebno. Sestavine za izdelavo metinega sirupa: citronska kislina, limone in sladkor. Nabralo se je zelišče poprove mete, narezalo na manjše dele, vsulo v lonec ter preko mete nalilo tople vode. Za obtežitev se je narezalo limone in jih nanizalo na vrh, čez meto. To se je pustilo stati en dan oz. štiriindvajset ur. Naslednji dan se je odlilo tekočino, jo precedilo, dodalo sladkor in citronko ter mešalo tako dolgo, da sta se sladkor in citronka popolnoma raztopila. Pripravljen sirup se je nalil v čiste kozarce oz. steklenice in

počakal do naslednjega dne, ko je bil že popolnoma ohlajen. Takrat se je poizkusil. Nihče ni mogel verjeti, da je tako dober. Vsem na šoli se je pripovedovalo o sami izdelavi, o sirupu kako je okusen, in da se ga bo zagotovo naredilo tudi doma. Nekateri so v naslednjih dneh prinesli svoje stekleničke, da so odnesli domov staršem poizkusiti okusni sirup.

3. Zaključek

V zadnjem času vedno bolj poudarjamo pomen trajnostnega razvoja, zato je prav, da to uvajamo tudi v interesne dejavnosti. Pri pouku se ga omenja pri naravoslovnih predmetih, kot so naravoslovje in tehnika ter biologija.

Pri izvajanju interesne dejavnosti »Zdravilna zelišča in izdelava kozmetike« se je moralo nenehno časovno usklajevati. Narava dela je namreč terjala zelo različne časovne okvire, od petnajstih minut do treh šolskih ur. Pomanjkljivost je prav gotovo nenehno časovno usklajevanje in dogovarjanje. Prednosti je več, to so naravno okolje v okolici šole, lastna greda in interes učencev. Kljub nekaj pomanjkljivostim ugotavljam, da je veliko več prednosti, zato je interesna dejavnost zaživela in vsako leto se veča število članov oz. članic

4. Literatura

Ašič, S. (1987). Pomoč iz domače lekarne. Celje: Mohorjeva družba.

Bodenstein, K. (2014). Naravna kozmetika iz mojega vrta. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d.

Galle - Toplak, K. (2002). Zdravilne rastline na Slovenskem. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Ody, P. (1994). Zdravljenje z zelišči. Ljubljana: Založba Domus.

Verbinc, F. (1976). Slovar tujk, peta izdaja. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Kratka predstavitev avtorja

Irma Peran, profesorica Razrednega pouka, trenutno poučuje v 5. razredu, kjer pokriva vse predmete razen angleščine, glasbene umetnosti in neobveznih izbirnih vsebin. Pri svojem delu rada raziskuje, uporablja nove pristope in upošteva kar narekuje okolica, kot je v zgornjem primeru trajnostni razvoj. Ljubiteljsko se ukvarja z vzgojo in nabiranjem zdravilnih zelišč iz katerih se dá narediti ne le čaj, ampak marsikaj uporabnega in koristnega. Zato je uvedla interesno dejavnost »Zdravilna zelišča in izdelava kozmetike«, ki je naletela na plodna tla tako pri vodstvu, kot pri učencih.

Recikliranje obnovljivih odpadnih materialov

Recycling of Renewable Waste Materials

Sonja Pučko

OŠ Ljudski vrt, Ptuj
sonja.pucko@os-ljudskivrtptuj.si

Povzetek

Kot na vseh področjih tudi na področju vzgoje in izobraževanja v 21. stoletju doživljamo korenite spremembe. Razcvet informacijsko – komunikacijske tehnologije, kakor tudi alternativnih pristopov ter metod dela pri pouku, postavlja ob stran tradicionalno informativno učenje. Utečena metodologija učnega dela ne prinaša vedno želenih rezultatov. Učenci od učitelja pričakujejo zanimive prezentacije in razlage tudi o ekološki problematiki in aktualnih dogajanjih. Pomembno je, da učitelj udejanja različne pristope sodelovalnega učenja (po celotni osnovnošolski vertikali), saj tako spodbuja učenčevo »samo-aktivnost« in željo po raziskovanju. Ob takem izvajanju učenja učenci razvijajo kognitivne zmožnosti najvišjega reda. S sodobnimi pristopi učence motiviramo in navajamo k samostojnemu iskanju podatkov ter njihovi odgovorni uporabi.

Projektno učno delo kot strategija poučevanja pa spodbuja vedoželjnost in motiviranost otrok ter učencem ponuja tudi možnost izpeljati dejavnosti od ideje do izdelka. Prav s projektnim delom smo se v tretjem razredu lotili ekološke tematike *Uporaba in recikliranje odpadnega materiala*. Posebno pozornost smo namenili ponovni uporabi odpadnega papirja. Po proučitvi te aktualne tematike so učenci izdelali zanimive izdelke in se lotili tudi eksperimenta »Recikliranje odpadnega papirja«. Učenci so bili tekom celotnega procesa zelo motivirani in ustvarjalni. Tudi nastali izdelki ter rezultati eksperimenta so pokazali pravilnost izbire učne strategije za ekološko tematiko.

Ključne besede: alternativni pristopi, ekologija, eksperiment, odpadni material, recikliranje.

Abstract

In all the areas as well as in education in the twenty – first century there have been big changes. By flowering of the informational – communicational technology and the alternative approaches of teaching methods, the traditional informative learning is set aside. The continuing methodology of learning skills does not always bring the expected results. Pupils expect from their teachers interesting presentations and explanations also about ecological problems and current events. It is important that the teacher uses different approaches of cooperative learning, so he encourages the pupil's »self activity« and the wish for researching. Doing this kind of learning it enables pupils to create their maximum cognitive abilities. Using the advanced approaches we motivate pupils and get them used to independent searching for data and their responsible use.

Project learning task as a teaching strategy encourages curiosity and motivation of children and offers them to work out their activities from the idea to the product. Using the project work we addressed the ecological topic »using and recycling of waste material« in the third class. Our special intention was placed to reusing of waste paper. After the study of this current item, pupils created interesting products and made an experiment »Recycling of waste paper«. During the entire process, pupils were motivated and very creative. Products and results of this experiment has shown the appropriate choice of learning strategy for the ecological topic.

Keywords: alternative approaches, ecology, experiment, recycling, waste material.

1. Uvod

Varovanje kakovosti življenjskega okolja in ohranjanje neobnovljivih naravnih virov postaja obveza človeške družbe, ki je edina odgovorna za onesnaževanje lastnega okolja in izčrpavanje surovinskih virov. Usmeritev Evropske unije je vzpostavljanje družbe recikliranja oziroma krožnega gospodarstva. To je dolgoročno trajnostna rešitev in odraža odgovornost generacije do naslednjih generacij, da jim bomo prepustili zdravo življenjsko okolje ter vire za nadaljnji razvoj. Vzpostava tega pristopa na globalnem področju bo trajala več generacij. Odgovor je večplasten in zahteva družbeno in individualno celosten odnos do okolja (Grilc, 2017). Najprej je potrebno stopiti korak nazaj in ozavestiti dejstvo, da je čisto in zdravo okolje tudi naša odgovornost. Prav v tej odgovornosti lahko učitelj na razredni stopnji prepozna, da ima veliko moč, da kot kompetenten pedagog vrednot in mentor obenem na učence prenaša vrednote, ki so pomembne za posameznika in za okolje, nanje prenaša vedenje, kako deluje okolje, razvija njihove sposobnosti, kako med obiljem informacij najti in izbrati pravo. Odgovoren učitelj sistemsko pristopa k izzivom in reševanju problemov in od učencev veliko pričakuje, in več kot pričakuje, več bodo učenci sami pričakovali od sebe in od sebe tudi več dali.

V želji po izpolnjevanju odgovornosti do okolja vnašam v učni proces vsebine okoljske vzgoje z veliko mero predanosti. Zavedam se, da je otroke v šoli potrebno opolnomočiti z vedenji o pomenu varovanja okolja. Naša šola je že vrsto let vključena v program EKO šole. Tako ločeno zbiranje odpadkov za učence ni tuje. To počnejo z veliko mero odgovornosti tako v razredu kot tudi v šolski jedilnici. Veliko pozornosti namenjajo spoznavanju različnih možnosti za ponovno uporabo odpadnih materialov. Iz le-teh nastane veliko dekorativnih izdelkov.

V tretjem razredu so se učenci vključili v projektno delo z naslovom *Pomen recikliranja obnovljivih odpadnih materialov*. Spoznali so različne možnosti predelave odpadnih materialov, podrobneje pa postopek recikliranja papirja. Reciklažo odpadnega papirja so izvedli v šoli in nato na novo pridobljen papir tudi uporabili kot podlago za slikanje.

2. Smeti in odpadki

Ko nam stvar ni všeč, jo odvržemo in postane odpadek. Navidezno končamo njeno pot. Če pomislimo, ugotovimo, da mnogi odpadki predstavljajo pravo bogastvo, saj jih lahko ponovno uporabimo. Tako prihranimo veliko energije, surovin in denarja (Furlan, Muck in Schwarz, 1994). Pomembno je, da ločimo pojma smeti in odpadki. Smeti kazijo okolico in prostor, pojavljajo se v različnih oblikah, saj imajo več izvorov (prazna embalaža, papirčki, star papir, cigaretni ogorki …). Dejstvo je, da smeti vedno povzročajo ljudje, saj odlagajo odpadke na napačnih mestih. Tako kvarijo videz mesta in podeželja. Onesnaženje je tudi zdravju škodljivo, saj živi v onesnaženem okolju več podgan in mrčesa, ki lahko prenašajo bolezni (Škafar, 1999). Veliko ljudi je pripravljenih skrbeti za okolje, tako se jih vedno več udeleži pomladnega čiščenja. Pri tej dejavnosti vsako leto sodelujejo tudi vsi učenci in delavci naše šole in z veseljem ugotavljamo, da je odvrženih smeti v našem okolišu iz leta v leto manj.

Ko govorimo o vplivu smeti na okolje oziroma o dejstvu, da je potrebno zanj nekaj storiti, pa govorimo o odpadkih in gospodarjenju z njimi. Ravnanje z odpadki pomeni zbiranje, prevažanje, predelavo in odstranjevanje odpadkov, vključno s kontrolo tega ravnanja in okoljevarstvenimi ukrepi po zaključku delovanja objekta ali naprave za predelavo (Škafar, 1999).

S smetmi, ki jih ustvarimo, moramo ravnati skrbno in razmisliti o vseh možnostih ravnanja z njimi. Prevladuje mnenje, da je za smeti in odpadke, ki jih ni mogoče predelati, edini primeren način odlaganja urejeno smetišče. Vsako odlagališče pa ima življenjsko dobo in pomanjkljivosti. Zato nekatere razvite dežele izgradnje novih odlagališč ne dovoljujejo ali so zelo draga (Škafar, 1997).

3. Recikliranje

Osnovni cilj ravnanja z odpadki je zmanjšanje čedalje večjih količin odpadkov. Da bi to dosegli, je potrebno zmanjšati odpadke že na začetku. Pomembno pa k zmanjšanju količine odloženih odpadkov prispeva recikliranje le-teh. Ponovna uporaba materialov prispeva k ohranjanju naravnih virov in k varčevanju z energijo. Sodobno razmišljanje o odpadkih pa je krožno gospodarstvo, ki se prične že pri zasnovi izdelka. Pomembna je zakonodaja in usmeritev izogibanju odpadkom (Grilc, 2017).

4. Recikliranje odpadnega papirja

Projekt z naslovom *Pomen recikliranja obnovljivih odpadnih materialov* je ponudil tretješolcem veliko priložnost za ustvarjalno delo. Učencem je bilo spoznavanje poti od odpadkov do uporabnih izdelkov poseben izziv. Seznanili so se z različnimi možnostmi predelave odpadnih materialov. Podrobneje so spoznali postopek recikliranja papirja. Reciklažo odpadnega papirja so izvedli v šoli in ga tudi uporabili kot podlago za slikanje.

Projekt je bil skrbno načrtovan in je potekal skozi vse šolsko leto. Delo je potekalo v obliki medpredmetnih povezav. Projektu so namenili tudi tri dneve dejavnosti (naravoslovni, tehniški in kulturni dan).

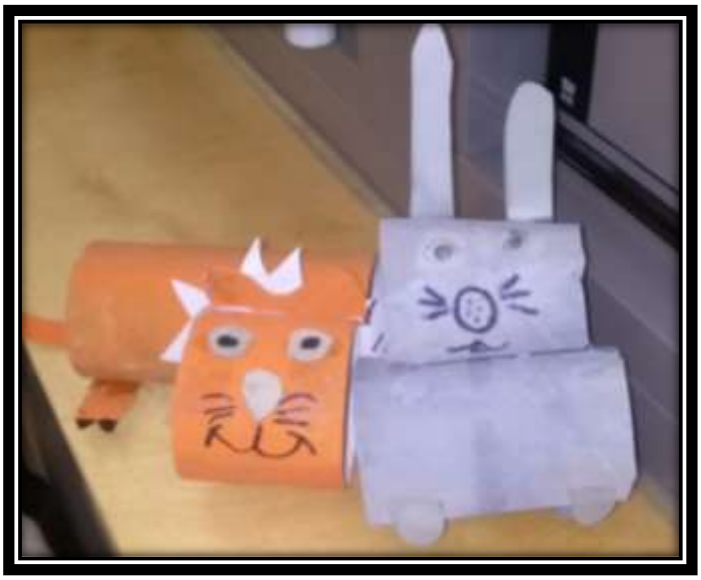
Zastavili so si naslednje cilje:

- Razvijanje zavesti in občutljivosti za okolje in okoljske probleme ter sposobnosti, da se zavedo njegove vrednosti in ranljivosti,
- vzbujanje občutka za lepo v okolju, občudovanje, spoštovanje in željo po ohranjanju okoljskih vrednot,
- razvijanje sposobnosti za pridobivanje in uporabo podatkov in informacij s pomočjo informacijske tehnologije,
- poznavanje nekaj načinov za zmanjšanje onesnaževanja in obremenjenosti naravnega okolja,
- razvijanje sposobnosti za lastno raziskovalno delo in usvajanje postopkov,
- spoznavanje postopka recikliranja papirja ter s preprostim postopkom reciklirati odpadni papir.

Potek dejavnosti:

Projektno delo je bilo za učence načrtovano medpredmetno. Dejavnosti so trajale štirinajst dni, zaključili so jih s tehniškim dnevom. Pri spoznavanju okolja so se ukvarjali s problematiko odpadkov in pomenom ločenega zbiranja in recikliranja obnovljivih odpadnih virov. Spoznali so pojme: smeti, odpadki, pomen ločenega zbiranja odpadkov. Posebno težo so dali osmišljanju ločenega zbiranja odpadkov in spoznavanju postopkov recikliranja le-teh. V okviru ur slovenščine so raziskovali literarni vidik okoljevarstva. Obiskali so knjižnico in iskali ustrezno literaturo. Prebirali so izbrano literaturo in sodelovali v EKO bralni znački. Iskali so tudi

podatke na spletu ter ob usmerjanju našli primerne strokovne članke. V pisnih virih so našli veliko zanimivih informacij. Ko so si na INFODROMU ogledali prispevek o recikliranju, je bilo veliko učencev zelo presenečenih ob dejstvih, ki so jih spoznali. Nekaj učencev je pripravilo govorne nastope. Pri likovni umetnosti so na izbrano tematiko ustvarjali večkrat v tem šolskem letu. Izkazali so se pri izdelovanju živalskih figur iz odpadnega že recikliranega papirja. Ko so ugotovili, kaj vse je že narejeno iz že recikliranega papirja, so zbirali ideje, kaj bi lahko ustvarjali iz tulcev. Odločili so se za izdelavo živalskih figur. Pripravili so potrebni material. Ko so izrezali, sestavili in speli figure, so jih tudi pobarvali (Slika 1).



Slika 1: Izdelki iz odpadnega material

Sledil je tehniški dan, ki je bil skrbno načrtovan in je vzbudil pri učencih veliko navdušenje. Raziskali so postopek za recikliranje ter našli možnost poskusa recikliranja v šoli. Zbrali so odpadni material. Na Infodromu Radiotelevizija Slovenija (2013) so si ponovno pogledali kratek film o recikliranju papirja.

Dan pred reciklažo so učenci odpadni material natrgali na majhne koščke in ga namočili v vodo. (Slika 2)



Slika 2: Trganje in namakanje papirja

Za tehniški dan so poskrbeli za potrebne pripomočke. Potrebovali so sekljalnik, sita, rjuho, posode. Namočen papir so zmleli v papirno pulpo in jo z dodajanjem vode spremenili v ustrezno suspenzijo. (Slika 3)



Slika 3: Papirna pulpa

Ko je bila suspenzija pripravljena, je sledilo polaganje le-te na sito. Potrebno je bilo iztisniti odvečno vodo. Nekaj odvečne vode so iztisnili z rokami, pomagali pa so si tudi s papirnatimi brisačkami. (Sliki 4 in 5)



Slika 4: Iztiskanje odvečne vode



Slika 5: Izločanje odvečne vode s pomočjo brisačk

Nekaj kosov recikliranega papirja so izdelali tudi s pomočjo svojih sitk. Izdelan papir so položili na papir za peko, ga naložili na suho rjuho in ga z njo tudi pokrili. Da bi bil novo nastali papir gladek in raven, so ga obtežili s knjigami. Sledilo je sušenje čez vikend. V ponedeljek so »novi papir« vzeli izpod uteži in ga na zraku sušili še en dan. Posušenega recikliranega papirja so bili zelo veseli. (Slika 6)



Slika 6: Posušen papir

Pri naslednji uri LUM so učenci svoj papir z navdušenjem uporabili kot slikarsko podlago. (Slika 7)



Slika 7: Uporaba recikliranega papirja

5. Zaključek

Projektno učno delo kot strategija poučevanja spodbuja vedoželjnost in motiviranost otrok ter ponuja tudi možnost učencem izpeljati dejavnosti od ideje do izdelka. Prav s projektnim delom smo se v tretjem razredu lotili ekološke tematike *Uporaba in recikliranje odpadnega materiala.* Posebno pozornost smo namenili ponovni uporabi odpadnega papirja. Po proučitvi te aktualne tematike so učenci izdelali zanimive izdelke in se lotili tudi eksperimenta *Recikliranje odpadnega papirja.* Reciklaža papirja je učencem tudi uspela. V času tega projekta so bili učenci izredno motivirani in kreativni. Želja po ohranjanju narave bo tudi zaradi tega projekta globlje zasidrana v zavest teh učencev. Tudi nastali izdelki in rezultati eksperimenta so pokazali pravilnost izbire učne strategije za ekološko tematiko.

6. Literatura

Furlan, M., Muck, D., Schwarz, B. (1994). *Prvi koraki v ekologijo*. Ljubljana: Založba Rokus d.o.o.

Grilc, V. (2017). *Odpadki in emisije v sistemu krožnega gospodarstva. Strokovno posvetovanje 2017*. Krško: Zveza ekoloških gibanj Slovenije.

Radiotelevizija Slovenija (2013). Kako poteka predelava papirja? Zalozba ZKP. Dostopno na: https://otroski.rtvslo.si/infodrom/prispevek/252 15. Pridobljeno 15.3.2016.

Škafar, B. (1999). *Smeti in odpadki*. Murska Sobota: SEG in pomurski ekološki center Ljubljana.

Škafar, B. (1997). *Zmanjšajmo in reciklirajmo*. Murska Sobota: SEG in pomurski ekološki center Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorice

Sonja Pučko je učiteljica razrednega pouka. Poučuje na OŠ Ljudski vrt, Ptuj. Zaposlena je kot učiteljica v prvi triadi, trenutno poučuje v drugem razredu. Skrb za permanentno izobraževanje na različnih področjih in novosti zavzeto vnaša v svojo prakso. Sodeluje v različnih projektih. Več let je že vodja tima Zdrave šole, mentorica mladih članov RK in prostovoljstva. Vseskozi pa je v stiku z naravo in lokalnim okoljem in k temu spodbuja tudi učence.

Korak nazaj za trajnostno pot naprej

A Step Back for a Sustainable Way Forward

Verica Gradišek

ŠC Krško-Sevnica
verica.gradisek@sc-krsko.si

Povzetek

V prispevku so predstavljene tri okoljske akcije v okviru srednješolske geografije, katerih cilj je vzgoja v skladu z načeli trajnostnega razvoja. Dijaki na ta način preidejo od površnega poznavanja problematike preko kritičnega mišljenja in metode reševanja problemov do konkretnega družbenoodgovornega ukrepanja. Pri tem se poskušajo upoštevati značilnosti t. i. srednjega mladostništva, kompetenc vseživljenjskega učenja in vse taksonomske stopnje znanja. Pomembna je tudi čustvena angažiranost, s čimer se povečata notranja motivacija in pomnenje. Članek v osrednjem delu predstavlja teoretična izhodišča in sedem skupnih značilnosti akcij - vsem je namreč skupno, da so nastale ob opazovanju potrošniške družbe, v kateri so dijaki prepoznali okoljski problem, ga raziskali, o njem kritično razmišljali in poiskali trajnostni način, kako ga rešiti lokalno in v okviru svojih zmožnosti. Vsem akcijam je skupen tudi t. i. "korak nazaj", v smislu, da se odpadek sploh ne ustvari, s čimer se prihranijo surovine in energija. To pa pomeni poseganje v njihov življenjski stil in potrošniške navade. Pri akciji "Stop reklamam!" so dijaki med vrstniki, učitelji in osnovnošolci propagirali nalepko, ki prepoveduje vstavljanje nenaslovljenih reklamnih sporočil v poštne predalčke. V okviru akcije "Moja steklenka" so dijaki ugotavljali prednost steklenk pred plastenkami in si izdelali vsak svojo unikatno "oblečeno" steklenko. V tretji akciji "Po oblačila v butik ponovne uporabe" so spoznali edino trgovino za izdelke iz druge roke v Krškem ter njen pomen za trajnostni razvoj. V zaključku članka so predstavljene ugotovitve ob izvedenih akcijah – akcije pomenijo dodano vrednost in pozitivno izkušnjo. Strnjene so nekatere pomanjkljivosti in predlagane so izboljšave.

Ključne besede: geografija, izkustveno učenje, metoda reševaja problemov, okoljsko kompetenca, potrošniška družba, trajnostni razvoj, življenjski slog.

Abstract

There are three environmental projects on a high school level of geography represented in the article, of which the goal is education in accordance with the principles of sustainable development. With the use of critical thinking and problem-solving methods the students progress from incomplete and superficial knowledge about environmental problems toward concrete, socially responsible courses of action. All the while the characteristics of so-called middle adolescence, competence of lifelong learning and all of the taxonomic stages of knowledge are being complied with. Emotional engagement is likewise important, increasing inner motivation and memorization. The article represents theoretical starting points and all of the seven common characteristics of actions - they are all based on observation of consumer society, in which the students recognized the problem, researched it, thought about it critically and found a sustainable way of solving it locally and within the limits of their capabilities. All of the projects also share the so-called "step back", meaning striving for the waste not to be made in the first place, thus saving on resources and energy. And that means interfering directly with students' own lifestyle and consumerist habits. With the project "Stop advertisements!" the students promoted (among their peers, professors and primary schoolers) a sticker that prohibits unaddressed advertisements being put into mailboxes. Throughout the project "My glass bottle" the students learned about the benefits of glass over plastic bottles and created their own unique, "dressed" glass bottle. In the third project "Let's

buy our clothes secondhand" they got to know the only secondhand store in Krško and learned about its importance for sustainable development. The findings of our actions are represented in the conclusion of the article - the actions represent an added value and a positive experience. Some shortcomings are summed up and some improvements are suggested.

Keywords: consumer society, environmental competence, experiential learning, geography, lifestyle, problem solving method, sustainable development.

1. Uvod

Avtorica prispevka, učiteljica geografije na sekundarnem nivoju, ugotavlja, da mladostniki vstopijo v srednjo šolo z občutkom, da so se o okoljskih problemih že veliko učili in da jih poznajo. Tudi izvenšolskih informacij o njih je veliko, a pogosto ostanejo nedojete in neponotranjene. Celo prezasičeni so z njimi, hkrati pa se čutijo nemočne, da bi ob teh problemih kaj ukrenili. Po drugi strani pa je to obdobje t. i. srednjega mladostništva, ki je s stališča pedagoga zelo ugodno za razvoj vrednot – skupaj z oblikovanjem lastne identitete mladostnik postavlja vrednote v hierarhijo. V tem obdobju se razvija tudi želja po opravljanju družbenoodgovornih dejavnosti, skozi katere mladostnik išče svojo vrednost, se opolnomoča in izpolnjuje.

Sodobni čas naših dijakov je zaznamovan z materializmom in potrošniško družbo. Močna oglaševalska industrija jim ne prodaja le izdelkov, ampak tudi ideje in identitete. Posedovanje dobrin je postalo statusni simbol. Adolescenti pa šele pričenjajo razvijati kritično vrednotenje sveta okrog sebe in so za izdelke kot identitetne znake zelo dovzetni. (Vovko, 2014) V njihovem življenjskem stilu za razliko od prejšnjih generacij prevladuje želja, ne pa potreba. Iz usmerjenosti k "biti" smo kot družba prešli k usmerjenosti v "imeti". To je s stališča končnosti naravnih virov ter degradacije okolja zaskrbljujoča smer in šola ima tu pomembno nalogo, da jih vzgaja v skladu z načeli trajnostnega razvoja ter t. i. Zero waste strategije, ki vključuje tudi zmanjšanje nepotrebne potrošnje, kar zmanjšuje količino odpadkov, porabljene energije in emisij ter s tem okoljske pritiske. Dijake torej poskusimo ozavestiti, da je v t. i. sistemu 3P: Preprečevanje, Ponovna uporaba in Predelava (angleško 3R: Reduce, Reuse, Recycle) zelo pomemben in premalo izkoriščen prvi P – preprečevanje, ki posega v njihov življenjski stil, saj zahteva določena odpovedovanja in spremembe navad, zahteva korak nazaj iz cone udobja in ugodja, v kateri je trenutno naša družba relativne blaginje.

S pedagoškega stališča poskušamo ob tem slediti še priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta iz leta 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, saj v šoli razvijamo socialne in državljanske kompetence z elementi samoiniciativnosti in družbene proaktivnosti pa tudi kritično mišljenje in sposobnost reševanja problemov.

Iz zgoraj opisanih razlogov in vzgibov so se pri pouku geografije rodile okoljske akcije, ki so prerasle časovne okvire pouka in šolo povezale z lokalnim okoljem. Opisala bom tri okoljske akcije, pri katerih smo dijake vodili od nivoja poznavanja in razumevanja problemov preko uporabe znanja v konkretnih okoljskih akcijah do njihove analize, sinteze in vrednotenja.

2. Skupne značilnosti izvedenih okoljskih akcij

Vsem trem okoljskim akcijam je skupno:

a) Izvor akcije je v opazovanju aktualnosti mladih in kritičnem razmišljanju ob potrošniški družbi. (Potrošniška vzgoja je že nekaj časa del obveznega kurikula pri predmetu gospodinjstvo v osnovni šoli.) Dijak kritično vrednoti informacije iz okolice.

b) Pomemben cilj je razviti občutljivost do problemov okolja do te mere, da jih dijak čuti kot svoje subjektivne probleme. Čustveni cilji pa postanejo podlaga za druge cilje. Tako je dijak notranje motiviran in pripravljen za učinkovito aktivno ravnanje.

c) Poudarek je na težnji, naj nov odpadek sploh ne nastane, saj menimo, da je z zbiranjem odpadkov, njihovo ponovno uporabo in predelavo zamujen zelo pomemben korak: porabljenih je že veliko surovin, čiste vode in energije. Poleg tega zmanjkuje prostora za odlaganje komunalnih odpadkov, postopki ločevanja zahtevajo visoke investicije in zahtevno tehnologijo, problematičen in omejen je sežig, možnosti recikliranja niso neomejene. (Lapajne, Marega, Milekšič, Skoberne in Zupan, 1997)

d) Poudarek je tudi na razmisleku, ali materialno blagostanje prinaša srečo. Plut (2010) ugotavlja, da so zahodne družbe v zadnjih 50-ih letih postale bistveno bogatejše v materialnem pomenu, vendar prebivalci teh držav niso srečnejši. Za občutek sreče je ključno zadovoljevanje osnovnih materialnih potreb, ne pa absolutna raven njihove potrošnje. Sama gospodarska rast torej ne prinaša sreče, saj po kratkem obdobju večje sreče ljudje postanejo tako (ne)srečni kot prej, a na višji ravni potrošništva.

e) Akcija zasleduje sodobne trende poučevanja: učni proces je osredotočen na učenca, komunikacija je tako vertikalna kot tudi horizontalna, upoštevajo se pobude učencev, učitelj je svetovalec in organizator, vsebina je čustveno angažirana. (Vidic, 2018) Okoljska vzgoja je na ta način interdisciplinarna, povezana z domačim okoljem, usmerjena v prihodnost, povezujoča, terenska in usmerjena v akcijo. (Marentič - Požarnik, 1993)

f) Dijak ob izkušnji skozi akcijo spozna, da je v smislu Kirnovega reka "misli globalno, deluj lokalno" sicer delovanje posameznika največkrat omejeno na aktivnosti drobnih korakov, ki lahko globalno gledano dajo pomembne rezultate. Poleg tega pride pri akciji do izraza tudi dijak, ki morda ni tako uspešen pri ostalih metodah pouka in ne dosega dobrih ocen. Vse to prispeva k njegovemu občutku vrednosti in pozitivni samopodobi.

g) Akcija je zastavljena problemsko. Problem izzove spoznavni konflikt in s tem radovednost, ta pa postopke mišljenja, tako da dijaki s konvergentno in divergentno miselno aktivnostjo sami in po svoji spoznavni poti pridejo do rešitve zastavljenega problema. Znanje, pridobljeno z metodo reševanja problemov, je trajnejše in zelo odporno proti pozabljanju. (Cenčič, M., Cenčič, M., 2002)

3. Okoljske akcije na Šolskem centru Krško-Sevnica

3.1 Akcija "Stop reklamam!"

Ideja za akcijo se je rodila ob obravnavanju vsebin pri poglavju Sodobni svet in geografski procesi v njem, saj so takrat drugi letniki Gimnazije Krško začeli zbirati stari papir, da bi si zmanjšali stroške bližajočega se taborjenja v naravi. Opazili so, da med papirjem prevladujejo reklamni materiali. Zanimalo jih je, koliko reklamnih tiskovin dobi povprečna družina v poštni

nabiralnik, zato so jih tehtali teden dni, pomnožili in prišli do spoznanja, da na gospodinjstvo v krški občini letno prispe vsaj okoli 30 kg barvnotiskanega reklamnega papirja. Zanimalo jih je tudi, v kakšni meri reklame potrošniki sploh preberemo in se v skladu z njihovo ponudbo in popusti odločamo za nakupe. Dijaki so pripravili anketo in jo izvedli med 180-imi (od pribl. 700-tih) dijaki Šolskega centra Krško-Sevnica, v starosti od 15 do 19 let. Ugotovili so, da kar 71 % družin prejema reklame dvakrat do štirikrat na teden. Presenetljivo majhen delež ljudi kupi izdelek samo zato, ker so ga videli v reklami, gre ponavadi za nakupe nekajkrat letno. Dobra polovica dijakov bi raje prejemala reklame domov po elektronski pošti, natisnili bi jih le, če bi želeli. 66 % dijakov bi se bilo pripravljenih odreči tiskanim reklamam, 39 % jih je bilo takoj za to, da si na poštni predalček nalepijo rumeno nalepko Agencije za komunikacijska omrežja in storitve RS, ki sporoča, da ne želijo prejemati nenaslovljenih oglaševalskih, marketinških in drugih reklamnih sporočil.

Deset nalepk smo dijakom kar razdelili, opremili pa smo jih tudi s plakatom z desetimi argumenti proti reklamam, da so lahko svoja stališča predstavili še svojim družinam in prijateljem. Istočasno smo s temi argumenti prepričali tudi nekaj profesorjev in jim podarili nalepko.

Dijaki so ob tem profesorjem in svojim družinam razložili, da bodo v poštni nabiralnik še vedno prejemali časopise, revije, uradna glasila občin in lokalnih skupnosti, vabila ustanov, političnopropagandna sporočila med volilno kampanjo, nenaslovljene pošiljke z informativno, izobraževalno ali humanitarno vsebino ter druge tiskane oblike uredniško oblikovanih vsebin.

Pri pouku geografije smo nato v obliki razgovora evalvirali opravljeno akcijo.

V naslednjem letu smo z dijaki prvič pripravili okoljsko delavnico v okviru tehniških dni naše šole in tako s 15-imi ponovitvami nagovorili tudi pribl. 200 osnovnošolcev in njihovih učiteljev iz Spodnjega Posavja. Vsaki skupini smo podarili plakat in tri gratis nalepke, vendar potem nismo spremljali, kako se je akcija udejanila v osnovnih šolah.



Slika 1: Plakat za akcijo "Stop reklamam!"

3.2 Akcija "Moja steklenka"

Dijaki krške tehniške gimnazije za vsako daljšo aktivnost (športni dan, ekskurzijo, oglede …) dobijo za na pot sendvič in plastenko vode. Pri tematskem sklopu Človek in pokrajina poskušamo skladno z veljavnim učnim načrtom za strokovne gimnazije doseči učni cilj ravnanja in odločanja v prid varovanja okolja ter sonaravnega gospodarjenja z naravnimi viri. Ob tem so dijaki odprli vprašanje, zakaj jih na šoli učimo o premnožični uporabi plastenk, hkrati pa jim plastenke še sami kupujemo. Vprašanje je ostalo brez smiselnega odgovora (lahko bi iskali izgovore), dalo pa je pobudo, da z dijaki to spremenimo. Dijaki so poiskali alarmantna dejstva o plastenkah ter o nevarnostih vode v plastenkah za zdravje in izdelali plakate.

Na ključnem plakatu so argumentirali, zakaj je steklenica boljša izbira od plastenke:

- steklenico brez skrbi uporabiš večkrat, iz nje se tudi po večkratni uporabi ne izločajo snovi v vodo,
- steklo kot material ne vpliva na okus ali vonj ustekleničene tekočine,
- v steklenicah brez skrbi nosiš tudi tople in vroče tekočine, npr. čaj,
- steklo je idealen material za recikliranje – recikliramo ga lahko neskončno velikokrat,

- za izdelavo stekla potrebujemo kremenčev pesek – ki ga imamo v Sloveniji dovolj, za plastenke pa nafto, ki je imamo v Sloveniji malo in je ne izkoriščamo.

Edini slabosti stekla sta krhkost in večja teža. Krhkost lahko "izboljšamo" tako, da ga oblečemo v zaščitno plast blaga, ki je poleg tega lahko še zelo estetska.

Poiskali smo dejstva o obeh slovenskih steklarnah in ugotovili, da v nobeni nimajo proizvodne linije posebej za steklenice za vodo. Vseeno smo v dogovoru z eno od njih izbrali optimalno steklenico iz njihovega asortimana, ki so nam jo donirali in opremili z njihovim sloganom »Čisto steklo – čista voda«. Pod tem sloganom na ŠC Krško-Sevnica odslej tudi izvajamo seje, sestanke in druga strokovna srečanja, saj od takrat pijemo vodo iz pipe in iz vrčev ter kozarcev slovenske steklarne. V pohištvenem podjetju iz Sevnice smo dobili ostanke debelejšega blaga za obleke stekleničk, kar je imelo tudi pozitivne vzgojne in praktične učinke – torej smo hkrati reciklirali ostanke blaga, se učili enostavnih postopkov krojenja in šivanja, ob tem pa izdelali 74 unikatnih stekleničk za vodo. Inštitut za svobodo oblačenja Sevnica nam je posodil šivalne stroje. Šolska avla je dva popoldneva zaživela v okoljski akciji »Moja steklenka«, v kateri so dijaki prvega, drugega in tretjega letnika Gimnazije Krško pod mentorstvom Ine Čebular z omenjenega inštituta šivali zaščitna oblačila za steklenice.



Slika 2: Osnove krojenja in šivanja



Slika 3: Prve stekleničke so oblečene

Ob tem smo želeli nagovoriti tudi ostale šole k podobnemu ravnanju in hkrati promovirati slovensko steklarstvo in kvalitetno slovensko pitno vodo nasploh, zato smo na delavnice povabili tudi medije, ki so se lepo odzvali.

Odslej se naši gimnazijci na pota podajajo s steklenko slovenskega proizvajalca, spremljevalci pa poskrbimo, da se ustavimo na točkah, kjer si lahko vodo dotočijo na pipi. Namesto plastenk pa jim k sendviču dodamo jabolko.

3.2 Akcija "Po oblačila v butik ponovne uporabe"

Ob temi Sodobni svet in geografski procesi v njem smo pri geografiji ugotavljali vzroke za razlike v stopnji gospodarske razvitosti držav. Primerjali smo nekaj kazalcev razvitosti v Sloveniji z drugimi evropskimi državami, potem pa smo na primeru Bangladeša ugotavljali povečevanje socialnih razlik po svetu – tam je delavec leta 2014 za 15 ur dela na dan 6 dni v tednu dobil mesečno minimalno neto plačo 68 evrov, v Sloveniji pa je delavec istega leta za 40-urni delavnik prejel 603 evrov. Prebrali smo članek "Kavbojke za deset evrov – kako je to sploh

mogoče?" (Bratanič, 2016) Dijaki so bili neprijetno presenečeni, saj so ugotavljali, da je v tržnem sistemu svoboda posameznika v pridobivanju bogastva zares nad pravico drugih posameznikov po preživetju. (Plut, 2010)

Kot eno od rešitev so prepoznali izmenjavo rabljenih oblačil med sorodniki ali mladimi mamicami, niso pa vedeli, da obstaja v Krškem trgovina z oblačili iz druge roke. Dana jim je bila obljuba, da bomo trgovino obiskali v okviru terenskega dela. Pri tem sem se povezala z učiteljico sociologije, pripravili sva celodnevno medpredmetno terensko delo "Potep po Krškem", ki je vključevalo orientacijo, kartografijo, kratko analizo prometa in potoka, obisk knjižnice, občine, komunalnega podjetja, papirnice in tudi centra ponovne uporabe "Stara šola".

Dijaki so pripravili vprašanja za vodjo trgovine in spoznali princip njenega delovanja, socialno podjetništvo v njej ter koristi potrošnika, ki tukaj podarja in kupuje stvari – nizko ceno ter korist za zdravje, saj so iz rabljenih oblačil v veliki meri že sprane škodljive kemikalije, ki so jih uporabljali pri njihovi proizvodnji. Z nakupom teh oblačil ne podpiramo izkoriščanja poceni in celo otroške delovne sile ter zmanjšamo porabo surovin, energije, čiste vode, pa tudi pesticidov in drugih kemikalij.



Sliki 4: Dijaki v "Stari šoli" leta 2016



Slika 5: Dijaki v delavnici leta 2019

Prejeli smo tudi plakate o trgovini, ki smo jih nalepili na okoljsko tablo v šoli. Pri uri geografije smo opravili analizo in sintezo obiska. Od takrat smo terensko delo že štirikrat ponovili, tako z dijaki srednjega poklicnega izobraževanja kot tudi z gimnazijci.

Z veseljem ugotavljamo, da se trgovina uveljavlja in širi ter dodaja nove ponudbe – v letu 2019 novo trgovino Kupujem odgovorno (drugo v Sloveniji), kjer lahko kupite artikle brez plastične embalaže in artikle, ki so namenjeni večkratni uporabi.

4. Zaključek

Po več letih izvajanja okoljskih akcij z zadovoljstvom ugotavljam, da pomenijo nadgradnjo in obogatitev dijakovih znanj in kompetenc, ostanejo jim v spominu kot pozitivna izkušnja, pri kateri se z osebnim angažmajem in aktivnimi pristopi počutijo kot pomemben in odgovoren del družbe, kar prenesejo tudi na svoje družine in lokalno okolje. Pomanjkljivost vidim v togi organizaciji šolskega urnika ter v omejitvah obvezujočega letnega delovnega načrta, kjer je težko najti mesto za sprotne pobude dijakov. Vendar je tudi to ob dobrem sodelovanju in podpori vodstva šole izvedljivo. Dobra rešitev bi bila uvedba fleksibilnega dela (nerazporejenih ur) v učnih načrtih splošnih gimnazij – strokovne gimnazije takšen del že imajo in obsega med

15% in 20% ur. Šibkejša plat izvedenih akcij sta bili zadnji dve fazi – analiza in sinteza, ki sta potekali premalo načrtovano in sistematično, večinoma le v obliki dijaških mnenj in pogovorov pri geografiji. V naslednjih letih bomo to fazo poskušali izboljšati s terminskim načrtovanjem analize in z uvedbo evalvacijskega vprašalnika. Bolj smo si želeli naše rešitve tudi prenesti na osnovnošolce in izven regije, pa je to le deloma uspelo. V tem oziru bi bilo dobro imeti stalno strokovno povezavo in srečanja s po enim geografom z vsake okoliške šole. Tako bi lahko načrtovali skupne akcije in podprli ter širili pobude posameznih učiteljev na lokalnem in regijskem nivoju. Lokalna skupnost in gospodarstvo z odobravanjem sprejemata pobude mladih, zato je te stike in medsebojno zaupanje potrebno negovati še naprej.

5. Literatura

Bratanič, J. (2016). Kavbojke za deset evrov – kako je to sploh mogoče? *Dnevnik, 24. 3. 2016.* Pridobljeno s https://www.dnevnik.si/1042732493

Cenčič, M. in Cenčič, M. (2002). *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kozorog Blatnik, T. (2009). *Neprijetna resnica o vodi iz plastenke.* MMC RTVSLO, Novice. Pridobljeno s https://www.rtvslo.si/okolje/novice/neprijetna-resnica-o-vodi-iz-plastenke/211153

Lapajne, S., Marega M., Milekšič V., Skoberne P. in Zupan M. (1997). *Priročnik za vključevanje varstva okolja v vzgojno-izobraževalne programe šol.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Marentič - Požarnik, B. (1993). *Okolje in šolske iniciative – zgodba nekega projekta.* Ljubljana: ZRSŠŠ.

Plut, D. (2011). *Geografija okoljskih virov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Plut, D. (2010). *Geografija sonaravnega razvoja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Vidic, A. (2018). *Učitelj v primežu izzivov sodobnega časa*. Prispevek predstavljen na Mednarodni konferenci EDUvision 2018: Sodobni prostopi poučevanja prihajajočih generacij. Pridobljeno s http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2018_SLO.pdf

Vovko, M. (2014). *Potrošniška vzgoja mladih* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska_dela_1/pdfs/mb11_vovko-manca.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Verica (Veronika) Gradišek je profesorica nemškega jezika in geografije na Šolskem centru Krško – Sevnica. Sodeluje v šolskih in mednarodnih projektih, več let je koordinirala obvezne izbirne vsebine, dijake vključuje in pripravlja na tekmovanja in natečaje. Na šoli vodi okoljsko krožek z ozaveščanjem o ločevanju odpadkov, zbiranjem plastičnih zamaškov, kartuš in tonerjev, sodeluje z lokalno skupnostjo pri akcijah za čistejše in bolj zdravo okolje in bolj trajnostno mobilnost. Aktivno deluje pri vodenju šolskega sklada in dijaške skupnosti. Geografijo vidi kot idealno vedo za navduševanje dijakov za opazovanje in razumevanje sveta okrog sebe.

EKO PRAZNIKI IN POČITNICE – vzgoja in izobraževanje za trajnostno potrošništvo

ECO HOLIDAYS – Education for Sustainable Consumerism

Nataša Nikolić

OŠ Dušana Flisa Hoče
natasa.nikolic@os-hoce.si

Povzetek

Onesnaževanje okolja je pereča tema, saj povzroča podnebne spremembe, ki smo jim priča skoraj vsakodnevno. Glavni vzrok zanje smo ljudje, ki s svojim potrošniškim načinom življenja neposredno in posredno povzročamo izpuste toplogrednih plinov. Če želimo, da bi naš planet ohranili primeren za življenje prihodnjih generacij, je potrebno upoštevati načela trajnostnega razvoja, še posebej trajnostne potrošnje, kar v sodobni potrošniški družbi ni lahko. Pomembno vlogo pri spremembi vrednot in stališč, ter s tem tudi načina življenja, ima vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj.

V prispevku bo predstavljen primer vzgoje in izobraževanja za trajnostno potrošništvo, ki je bil izveden v lanskem šolskem letu. Z EKO predstavniki vsakega razreda so bile pred božičem, valentinovim in poletnimi počitnicami izvedene delavnice, namen katerih je bil opozoriti na problematiko pretiranega potrošništva. Pripravljeni so bili nasveti za bolj trajnostno preživljanje praznikov in počitnic, s pomočjo odpadnih materialov so bile ustvarjene tudi dekoracije, namen katerih je bil učence spodbuditi, da okraske, darila in voščilnice izdelajo sami iz odpadnega materiala. Delavnice so se izkazale za pozitivno izkušnjo in bodo izvedene tudi v prihodnjem šolskem letu.

Ključne besede: ogljični odtis, potrošniška družba, recikliranje, trajnostni razvoj, trajnostno potrošništvo.

Abstract

Environmental pollution is a big issue because it causes climate changes we can see on a daily basis. The main reason for this are people who, with their consumer lifestyle, directly and indirectly cause greenhouse gas emissions. If we want to keep our planet appropriate for living for following generations, it is necessary to follow the principles of sustainable development.

This article wants to present an example of education for sustainable consumerism, which was carried out in previous school year. ECO representatives from each class held workshops before Christmas holidays, Valentine's Day and summer holidays to highlight the problem of excessive consumerism. Tips for more sustainable holidays were prepared, and with the help of waste material, decorations were created to encourage students to make ornaments, gifts and greeting cards from waste material themselves. Workshops have proven to be a positive experience and will continue in the coming school year.

Key words: carbon footprint, consumer society, recycling, sustainable development, sustainable consumerism.

1. Uvod

Znano je, da podnebne spremembe vedno bolj ogrožajo okolje in človeštvo. Svetovna zdravstvena organizacija pravi, da na leto umre 12,6 milijona ljudi zaradi dejavnikov okoljskega tveganja in da so okoljski dejavniki v državah v razvoju krivec za kar 25% vseh bolezni (Nielsen, 2018). Izpusti toplogrednih plinov, ki so posledica različnih dejavnosti ljudi, negativno vplivajo na okolje. Skoraj vse človeške dejavnosti povzročajo izpuste ogljikovega dioksida (CO_2), najpomembnejšega toplogrednega plina, ki vpliva na podnebne spremembe, ki smo jim priča v zadnjem času. Vsak posameznik je odgovoren za izpuste CO_2: z uporabo električne energije, proizvedene v termoelektrarnah, z ogrevanjem na plin ali kurilno olje, vožnjo v avtomobilih z bencinskimi ali dizelskimi motorji. Tudi vsak izdelek ali storitev je posreden vzrok izpustov CO_2, saj je potrebna energija za njihovo proizvodnjo, transport, uporabo in odlaganje oz. uničenje. Pri tem nastajajo tudi izpusti drugih toplogrednih plinov. Seštevek vseh izpustov toplogrednih plinov, ki jih posredno ali neposredno povzročajo človek, organizacija, dogodek ali proizvod, imenujemo ogljični odtis. Izračun ogljičnega odtisa omogoča organizacijam in posameznikom, da ugotovijo, kakšen je njihov vpliv na okolje, kar je pomemben korak v načrtovanju zmanjševanja emisij in s tem našega vpliva na okolje (https://ekoglobal.net/ogljicni-odtis/).

Da bi zmanjšali vpliv človeka na okolje, je potrebno delovati trajnostno. Trajnostni razvoj po definiciji Svetovne komisije za okolje in razvoj (1987) pomeni "zadovoljiti trenutne potrebe, ne da bi pri tem ogrožali zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij" (Our Common Future, Oxford University Press 1987, str. 43). Gre torej za razvoj, ki nima negativnih posledic za okolje, ali kot je rekel finski premier Juha Sipila: "…namesto omejenih naravnih dobrin izkoriščamo neomejene zmožnosti našega razuma" (https://ekoglobal.net/trajnostni-razvoj/).

Živeti trajnostno torej pomeni, da naravne vire izrabljamo le v tolikšni meri, da se lahko obnavljajo, kar je v sodobni potrošniški družbi težko doseči. Z gospodarsko rastjo in razvojem sodobnih tehnologij se je pojavilo vse večje povpraševanje po izdelkih in storitvah ter s tem vedno večje povpraševanje po energiji in virih. Po podatkih Evropske komisije so evropske države med tistimi, ki najbolj vplivajo na okolje na našem planetu (Evropska komisija, 2010.). V države EU se uvažajo energija in naravni viri, vse več izdelkov, ki se uporabljajo v Evropi, pa je izdelanih v drugih delih sveta. Evropska komisija ugotavlja, da bi, če bi vsi na svetu imeli tak življenjski slog, kot ga imajo Evropejci, za preživetje potrebovali več kot dvakrat toliko virov, kot jih je na Zemlji (Evropska komisija, 2010).

Da bi živeli v mejah razpoložljivih virov, je potrebno upoštevati načela trajnostne potrošnje in proizvodnje (Evropska komisija, 2010). To pomeni, da moramo izdelke in storitve uporabljati in proizvajati na način, ki je okolju najmanj škodljiv. Manca Polovšak (2019) pravi, da "trajnostna potrošnja sloni na ideologiji napredka in racionalnosti. Gre za prilagodljiv, uravnotežen in kontekstualiziran pristop k porabi, ki:

- izpolnjuje osnovne potrebe sedanje generacije,
- ne osiromaši možnosti zadovoljevanja potreb prihodnjih generacij,
- ne povzroča nepopravljive škode okolju,
- ne degradira naravnih sistemov (ekološki in človeški vrednostni sistemi, okoljska in družbena odgovornost),
- izboljša učinkovitost rabe naravnih virov,
- izboljša kakovost življenja in
- preprečuje nerazumno potrošništvo in sodobno hiperpotrošništvo

(Polovšak, 2019, str. 8)".

Potrošniki imajo s svojimi odločitvami o nakupu pomembno vlogo pri varstvu okolja. Med ponujenimi izdelki lahko npr. izberejo energetsko najbolj varčne izdelke ali izdelke, ki so označeni z znakom EU za okolje, ki zagotavlja, da ima izdelek nizek okoljski vpliv (Evropska komisija, 2010). Trajnostna potrošnja pomeni tudi, da posameznik kupi le stvari, ki jih zares potrebuje, reciklira, kupi izdelke brez nepotrebne embalaže ali izdelke, pri katerih lahko naslednjič kupi le polnilo. Potrošniki s svojim povpraševanjem tudi vplivajo na ponudbo. S preudarnim nakupovanjem in povpraševanjem po posameznih izdelkih torej vplivajo tudi na proizvodni oziroma prodajni program ponudnikov (https://www.zps.si/index.php/okolje/trajnostna-potronja/5502-trajnostna-potronja-kaj-je-to-52012).

Polovšakova je ugotovila, da se vedno več potrošnikov zaveda pomena trajnostne potrošnje in pomembnosti zmanjševanja potrošnje, vendar bi naj bili udobje in priročnost, kot posledici pomanjkanja časa in hitrega življenjskega stila, glavni oviri pri trajnostnem obnašanju potrošnikov. Avtorica meni tudi, da potrošniki, ko ponotranjijo določeno prakso, le-to avtomatsko vključujejo v svoje življenje, ne glede na višjo cenovno ali časovno ceno (Polovšak, 2019).

Amina Aomari meni, da trajnostna potrošnja vsakega posameznika pomembno vpliva na trajnostni razvoj in da spodbujanje trajnostnih praks zahteva vključitev vseh akterjev: države, uprave, državljanov, združenj in podjetij (Aomari, 2014). Tudi Justina Erčulj, Suzana Sedmak, Anita Trnavčevič in Kuzmanić (2008) menijo, da je trajnostna potrošnja predpogoj za trajnostni razvoj in je zato uvajanje elementov trajnostne potrošnje v šolski prostor nujno (Erčulj, Sedmak, Trnavčevič in Kuzmanić, 2008). Menijo, da se pri izobraževanju za trajnostni razvoj najpogosteje zavedamo vpliva naših potrošnih navad na naravo (npr. vemo, da z našim življenjskim stilom onesnažujemo okolje, vemo, kako dolgo traja, da razpade plastična vrečka ipd.), pozabljamo pa na vpliv potrošniškega obnašanja na družbo in na prepletenost družbenih, gospodarskih in okoljskih dejavnikov potrošništva. Samo poznavanje okoljske problematike pa še ne pomeni sprememb v želeno smer in prevzemanja bolj trajnostnih potrošniških vzorcev (Erčulj in drugi, 2008). Da bi dosegli resnične spremembe, je potrebno vplivati na spremembo miselnosti in kulture obnašanja, pri čemer imata pomembno vlogo vzgoja in izobraževanje. Agenda 21 za Slovenijo pravi, da je "skrajni čas, da začnemo izobraževati – tako sebe kot druge – za življenje, ki bo v skladu z načeli trajnosti (Agenda 21 za Slovenijo, 1995)."

Na naši šoli se zavedamo pomena vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Trudimo se delovati trajnostno in trajnostni način mišljenja prenesti tudi na učence. Že vrsto let smo vključeni v projekt Ekošola kot način življenja, s katerim želimo učence ozavestiti o pomembnosti varovanja okolja in spodbujati trajnostni razvoj. V okviru omenjenega projekta na šoli zbiramo odpadni papir, izrabljene tonerje, kartuše in trakove ter plastične zamaške, s katerimi smo zadnjih nekaj let pomagali pri financiranju terapij za dečka s cerebralno paralizo. Vsako leto organiziramo tudi EKO dan, s katerim želimo dodatno pozornost nameniti posameznim okoljskim temam. Da bi še bolj razširili trajnostni način delovanja in mišljenja, smo se v šolskem letu 2018/19 dogovorili, da bomo v vsakem razredu imeli tudi EKO predstavnika, katerega naloga bo, da v svojem razredu učence ozavešča o pomembnosti skrbi za okolje, opozarja učence svojega razreda na ločevanje odpadkov pri malici, skrbi, da se zamaški odvržejo v za to namenjene škatle ipd.

Pri opazovanju delovanja učencev, smo se strinjali, da bi bilo potrebno več storiti na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostno potrošnjo, saj smo opazili, da je večina učencev še vedno zelo potrošniško naravnana. Odločili smo se, da bomo poskušali vplivati na kulturo obnašanja in ravnanja tako, da bomo z EKO predstavniki razredov izvedli delavnice na temo

trajnostnega potrošništva in nato razširili "nepotrošniško miselnost". Odločili smo se, da bomo delavnice izvedli pred dvema praznikoma, ki ju povezujemo s potrošništvom, in pred poletnimi počitnicami, da bi učence ob koncu pouka dodatno opomnili na željene načine obnašanja in razmišljanja, ki jih naj upoštevajo tudi med počitnicami. Prvi praznik, ki smo ga izbrali, je božič, saj je zadnje čase vedno bolj povezan z množičnim nakupovanjem in potrošništvom ter vedno manj s krščanskimi in tradicionalnimi vrednotami. Bistvo božiča je za mnoge postalo nakupovanje daril (Lagoja, 2010). Odločili smo se tudi za Valentinovo - praznik, ki se je k nam razširil z Zahoda in ki ga povezujemo z vedno večjo komercializacijo in nakupovanjem (Rugimbana in drugi 2002, 65).

2. Potek

Z EKO predstavniki razredov smo na srečanjih, ki smo jih izvedli pred že omenjenima praznikoma, božičem in valentinovim, ter pred poletnimi počitnicami izvedli delavnice, na katerih smo govorili o tem, kakšen vpliv imajo omenjeni prazniki oz. počitnice na okolje. Ugotovili smo, da ljudje v času praznikov proizvedemo ogromno odpadkov in kupujemo stvari, ki jih ne potrebujemo zares. Velikokrat imajo te stvari le kratko uporabno dobo, ljudje jih po uporabi tudi pogosto neustrezno zavržejo. Na tak način neposredno in posredno negativno vplivamo na okolje. Učenci so razmišljali o tem, kako lahko čim bolj zmanjšamo količino odpadkov in omenjene praznike oz. počitnice praznujemo/preživimo čim bolj okolju prijazno. Nato so svoje ideje oz. nasvete zapisali na plakate, ki so jih prilepili na šolske oglasne deske in tako opozorili na problematiko odpadkov v času praznikov oz. počitnic. Želeli smo tudi promovirati idejo trajnostnega potrošništva in načina življenja ter vplivati na učence tako, da bi se zavedeli problematike pretiranega potrošništva in bi spremenili svoje potrošniške navade. Želeli smo jih spodbuditi, da namesto okraskov in daril iz trgovine, ki jih v času obeh omenjenih praznikov ljudje kupujejo v velikih količinah, izdelajo svoje okraske iz odpadnih materialov, ki jih imajo doma. EKO predstavniki so nato v svojih razredih po sestanku poročali o temi sestanka in podali nasvete za bolj okolju prijazno vedenje.

2.1 EKO božič

Na delavnici, ki smo jo izvedli nekaj tednov pred božičem, smo se z učenci pogovarjali o tem, kako vpliva naše obnašanje v času praznika na okolje. Učenci so podali svoje predloge o tem, kaj lahko naredimo, da bo naše praznovanje božiča čim bolj okolju prijazno oz. trajnostno usmerjeno. Svoje nasvete so zapisali na plakate (Slika 2), ustvarili pa so tudi razne misli in pesmi, da bi opozorili na problem odpadkov v času praznikov. Želeli smo opozoriti tudi na pretirano in muhasto kupovanje božičnih okraskov in dekoracij. Posameznike smo želeli spodbuditi, da bi jih izdelali sami iz odpadnih materialov, ki so jim na voljo. Učenci so na delavnico prinesli stare koledarje in voščilnice, uporabili pa smo tudi knjige, ki so bile v naši šolski knjižnici odpisane in jih nihče izmed učencev ni želel odnesti domov. Iz tega materiala smo izdelali adventne venčke in različne božične okraske (Slika 1). Z izdelki smo okrasili oglasne deske na šoli (Slika 3, Slika 4) , EKO predstavniki pa so morali o vsem poročati tudi vsak v svojem razredu.



Slika 1: Učenci pri izdelavi EKO okraskov



Slika 2: Nasveti za "zelene praznike"



Slika 3: Okraski izdelani iz odpadnih materialov



Slika 4: Oglasna deska z izdelki

2.2 EKO valentinovo

Z EKO predstavniki razredov smo se tudi tokrat srečali nekaj tednom pred praznikom. Učenci so s seboj prinesli časopisni papir, stare, neuporabne in odpisane knjige ter nekaj rdečega papirja. Tudi tokrat smo želeli učence naše šole spodbuditi, da valentinovo praznujejo čim bolj trajnostno. V ta namen smo naredili plakate z nasveti, kako lahko nekomu pokažemo, da nam nekaj pomeni, brez da bi kupovali darila (Slika 5). Učence smo želeli odvrniti od kupovanja neuporabnih daril, rezanega cvetja in voščilnic. Namesto tega smo jih želeli nagovoriti, da bi ljudem, ki jih imajo radi raje povedali lepo misel, pomagali pri opravilih doma, naredili darilo sami (iz okolju prijaznega materiala) ipd. Izdelali smo tudi voščilnice in dekoracije iz odpadnega materiala, ki so jih učenci lahko odnesli domov in z njimi razveselili njim drage osebe (Slika 7). Učenci so na lističe zapisali tudi lepe misli ali pozitivne stavke in jih polepili po šoli ali dali prijateljem. Plakate in dekoracije smo razstavili tudi na oglasnih deskah in tako poskusili z našimi nasveti prepričati učence, da se obnašajo bolj trajnostno (Slika 6).



Slika 5: Oglasna deska z nasveti za trajnostno praznovanje valentinovega



Slika 6: Dekoracija iz odpadnih materialov



Slika 7: Učenki pri izdelovanju voščilnic iz odpadnih materialov

2.3 EKO počitnice

Z EKO predstavniki smo se srečali tudi pred poletnimi počitnicami, ko smo govorili o tem, kako naj preživijo poletje brez da bi negativno vplivali na okolje. Tudi tokrat smo s plakati poskušali učence naše šole opomniti na okolju prijazno vedenje med počitnicami (Slika 9). Poudarili smo predvsem ustrezno obnašanje do živali, ki živijo v morju, in problem onesnaženja s plastiko (Slika 10). izdelali smo tudi poletno dekoracijo iz odpadnega materiala (Slika 8).



Slika 8: Dekoracija iz odpadnega materiala



Slika 9: Nasveti za okolju prijazno preživljanje počitnic



Slika 10: Pesem

3. Zaključek

Učenci so se z veseljem udeleževali delavnic in se zavedali, da so odpadki in potrošniški način življenja v današnji družbi resen problem. Radi so ustvarjali iz odpadnih materialov in z zanimanjem sodelovali v debatah ter razmišljali o tem, kako lahko praznike in počitnice praznujemo oz. preživljamo čim manj potrošniško naravnano in čim bolj okolju prijazno/trajnostno. Opažamo, da se učenci vsako leto bolj zavedajo okoljske problematike in vedo, da njihova dejanja vplivajo na okolje. Zavedajo se, da je prihodnost našega planeta odvisna od vsakega posameznika in se trudijo delovati čim bolj trajnostno. Vedno bolj so kritični do sodobne potrošniške družbe in načina življenja, ki negativno vpliva na okolje.

Med šolskim letom smo na naših srečanjih tu in tam naleteli tudi na težave. Na začetku se je zgodilo, da učenci, ki so se javili, da bodo EKO predstavniki, niso imeli najbolj trajnostno usmerjenega mišljenja. Srečanja so se jim zdela brez veze, večinoma so menili, da posamezniki tako ali tako ne moremo ničesar spremeniti. Te učence smo želeli spodbuditi, da bi spremenili svoj pogled na problematiko, nismo pa jih silili, da se udeležujejo naših srečanj. Nekateri učenci tudi nimajo smisla za ustvarjanje ali neradi ustvarjajo. Ti učenci so na naših srečanjih sodelovali le pri pogovorih, včasih so tudi pisali na plakate. Skoraj vedno so na srečanja prišli tudi učenci, ki niso bili EKO predstavniki, ampak so samo želeli sodelovati pri ustvarjanju ali pogovoru.

Menimo, da je potrebno učence ozaveščati o pomenu varovanja okolja in spodbujati trajnostni razvoj tudi naprej. Tema učence tudi zanima. Nekateri izmed njih so že konec lanskega šolskega leta izrazili željo, da bi se na podobnih delavnicah dobivali tudi naslednje šolsko leto. Način dela z EKO predstavniki se je izkazal za dobrega in bomo z njim nadaljevali tudi v naslednjem šolskem letu. Odločili smo se, da bomo še več pozornosti namenili ozaveščanju za trajnostno potrošništvo.

4. Literatura

Agenda 21 za Slovenijo: prispevek nevladnih organizacij. (1995). Ljubljana: Umanotera – Slovenska fundacija za trajnostni razvoj.

Aomari, A. (2014). The responsible consumption: Factor of the development of environmental responsibility in Morocco. *Journal of Economics, Business and Management 3 (3)*: 219 – 223.

Erčulj, J., Sedmak, S., Trnavčevič, A. in Kuzmanić, T. (2008). *Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikul. Zaključno poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu v okviru CRP "Konkurenčnost Slovenije 2006 – 2013"*. Fakulteta za management, Koper.

Evropska komisija. (2010). Bolj premišljena potrošnja in čistejša proizvodnja: Trajnostna potrošnja in proizvodnja. Pridobljeno s https://ec.europa.eu/environment/eussd/pdf/brochure_scp/kg006508SL_2.pdf.

Lagoja, P. (2010). *Nakupno odločanje in obdarovanje v času božiča glede na spol* (diplomsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Ogljični odtis. Pridobljeno s https://ekoglobal.net/ogljicni-odtis/.

Polovšak, M. (2019). *Razumevanje trajnostno naravnane potrošnje* (magistrsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Nielsen. (2018). *Sustainability continues to drive sales across the cpg landscape*. Pridobljeno s: https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=121355&lang=slv.

Rugimbana, R., Donahay, B., Neal, C. in Polonsky, M. J. (2002). The role of social power relations in gift giving on Valentine's Day. *Journal of Consumer Behaviour 3(1)*: 63 – 73.

Trajnostna potrošnja! Kaj je to?. Pridobljeno s .https://www.zps.si/index.php/okolje/trajnostna-potronja/5502-trajnostna-potronja-kaj-je-to-52012,

Trajnostni razvoj – nuja tako zdaj kot za prihodnost. Pridobljeno s https://ekoglobal.net/trajnostni-razvoj/.

UNESCO. *Education for Sustainable Development*. Pridobljeno s https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development#, 28. 9. 2019

United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DSED) (2005 – 2014). (2009). *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development: 2009*. UNESCO, Pariz.

World Commisions on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford university press.

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Nikolić je po poklicu profesorica angleščine in sociologije in je že 10 let zaposlena na OŠ Dušana Flisa Hoče. Diplomirala je na Filozofski fakulteti v Mariboru, opravljen ima tudi znanstveni magisterij iz področja sociologije. Že tretje leto je vključena v projekt Ekošola kot način življenja, v svoj pouk redno vključuje okoljevarstvene in pereče družbene teme. V prostem času bere knjige in preživlja čas s svojo družino.

Krompirjeva dežela in obnovljivi viri energije

Potato Land and Renewable Energy Sources

Maruša Korelc

Biotehniški center Naklo, Srednja šola in gimnazija
marusa.korelc@guest.arnes.si

Povzetek

Razvoj turizma v občini Šenčur bomo zgradili na povezovanju ponudbe širšega lokalnega področja. Konkurenčno prednost bomo gradili z unikatnim ambientom in bivanjem stacionarnih ter dnevno izletniških gostov. Ko razmišljamo o energetski prihodnosti, vidimo, da smo prišli do razpotja. Priča smo podnebnim spremembam, naša družba pa je odvisna od nafte in drugih fosilnih goriv. Na podlagi tega smo se v Krompirjevi deželi odločili, da uporabimo obnovljive vire energije. Uporabljena je fotovoltaika na strehah manjših hišk in večjega osrednjega objekta. Izkoristili bomo tudi vrtino za vodo in s podtalnico ogrevali vodo. Vodo bomo uporabili tudi za namakanje. Načrpano vodo bomo izskoristili za toplotno energijo iz podtalnice s toplotno črpalko voda-voda. Tako smo izkoristili sončno energijo in pa vodo kot naravna vira energije. Zavedati se je treba, da gre pri tem za pomemben prispevek v boju proti podnebnim spremembam, ki daje zgled vsemu svetu in posledično pomembno pomoč pri oblikovanju podnebnih sprememb.

Ključne besede: energetski vir, fotovoltaika, krompirjeva dežela, obnovljivi viri energije, sončna energija, trajnostni razvoj, varovanje okolja, vrtina za vodo.

Abstract

The development of tourism in the municipality of Šenčur will be built on connecting the offer of a wider local area. We will also create a competitive advantage in the unique ambience as well as stationary and day trip guests.
When we think of the energy future, we see that we have reached a crossroads. We are witnessing climate change and our society depends on oil and other fossil fuels. Therefore, we decided to use renewable energy in Potato Land. Photovoltaics will be used on the roofs of smaller houses and the larger central building. We will also exploit the water well, in order to use groundwater for heating. Water will also be used for irrigation. The pumped water will be utilized for thermal energy from the groundwater by a water-water heat pump.
This is how we used solar energy and water as natural sources of energy. It should be borne in mind that this is an important contribution to the fight against climate change, which is an example to the whole world and, consequently, an important contribution to managing the climate change.

Key words: energy source, photovoltaics, potato land, protection of the environment, renewable energy sources, solar energy, sustainable development.

1. Uvod

Viri energije so obnovljivi in neobnovljivi. Med obnovljive vire (zanje uporabljajo tudi izraz alternativni in razen za biomaso tudi trajni viri) prištevamo energijo sonca, vetra, vode, zemlje ter biomaso, med neobnovljive pa premog, nafto, zemeljski plin in jedrsko energijo.

Zeleno, eko, trajnostno. Besede, ki so zelo »in«. A ne bi smele biti »in« samo trenutno , pač pa se moramo zavedati, da je skozi te besede treba gledati predvsem v prihodnost. Tako zremo v prihodnost tudi v Krompirjevi deželi. Besed ne bi smeli imeti samo na jeziku, odražati se morajo predvsem skozi naša dejanja. To pa bodo na svoji vrednosti pridobivala, ko bomo vse naše poti do cilja podredili želji, da so res samo in izključno le zelene, naravne, eko, trajnostne.

2. Prednosti obnovljivih virov energije

Izkoriščanje obnovljivih virov energije prispeva k zmanjšanju podnebnih sprememb in izpustov toplogrednih plinov, trajnostnemu razvoju, zanesljivi oskrbi z energijo in razvoju na znanju temelječega gospodarstva.

V skladu s podnebno – energetskim svežnjem, ki ga je 2008 sprejela Evropska komisija, naj bi do leta 2020 delež obnovljivih virov energije dosegel 20 % v končni porabi energije. Pri tem je potreben pristop na ravni EU, saj je treba zagotoviti, da je breme za doseganje tega cilja pravično porazdeljeno po državah članicah EU. Slovenija naj bi tako do leta 2020 povečala rabo obnovljivih virov in zmanjšala uporaba biogoriv v prometu v EU, ki ga je prav tako treba doseči do leta 2020 in velja enako za vse države članice.

Obnovljivi viri energije so povezani z: električno energijo, ogrevanjem in hlajenjem ter prometom. Od države članice je odvisno, kako se bo odločila porazdeliti povečanje uporabe obnovljive energije na vsakem od teh področij, da bo dosegla postavljene cilje.

Prednosti uporabe obnovljivih virov energije se kažejo v pozitivnem učinku na podnebje, stabilnosti v dobavi energije ter dolgoročni gospodarski koristi. Evropska komisija ocenjuje, da bo doseganje postavljenih ciljev v podnebno-energetskem svežnju do leta 2020 pomenilo:

- zmanjšanje emisij CO_2 v višini 600 do 900 milijonov ton letno;
- zmanjšanje porabe fosilnih goriv za 200 do 300 milijonov ton letno;
- zmanjšanje odvisnosti EU od uvoženih fosilnih goriv ter s tem povečanje stabilnosti dobave energije v EU;
- večje spodbude za razvoj visokotehnoloških industrij z novimi gospodarskimi priložnostmi in delovnimi mesti.

Uporaba obnovljivih virov energije in njihova vpeljava v gospodarske panoge pomeni dolgoročno investicijo, ki bo pozitivno učinkovala na varovanje okolja in bo hkrati znižala cene energije iz obnovljivih virov. Zaradi naraščajočih in nestabilnih cen nafte je zamisel o povečanju uporabe obnovljivih virov energije vsak dan bolj uresničljiva. Samo lani se je na svetovni ravni vlaganje v trajnostno energijo povečalo za 43 %, kar kaže na to, da se bo nadaljnji razvoj na tem področju le še povečeval.

Uporaba obnovljivih virov energije ne prinaša le novih gospodarskih priložnosti, temveč tudi nova delovna mesta. S postopnim zniževanjem uporabe fosilnih goriv se bo sicer zmanjšalo število delovnih mest v tradicionalnih panogah za proizvodnjo energije, hkrati pa se bodo odprle

priložnosti za nova delovna mesta. Zaposlitvene možnosti so raznovrstne in segajo od visokotehnoloških do vzdrževalnih del ter del v kmetijstvu, na primer pri proizvodnji biomase.

3. Vrste obnovljivih virov energije

3.1 Sončna energija

Sončna energija izvira iz jedrskih reakcij v središču Sonca. Je rezultat fuzije, pri kateri ob spajanju vodikovih atomov nastaja helij, pri tem pa se sproščajo velike količine energije. Ta se kot toplota in svetloba širi v vesolje, majhen del pa dospe tudi do Zemlje.

Poleg osončenosti na izrabo sončne energije še drugi dejavniki. Obsevanost (E) je energijski tok v točki na površini, ki pada na element te površine, deljen s ploščino tega elementa. Osončenost je globalna (osončenost vodoravne sprejemne površine pri tleh) in kvaziglobalna, ki je osončenost poljubno orientirane površine pri tleh (osojne in prisojne lege …). Za izrabo sončne energije je najpomembnejša globalna osončenost.

V Sloveniji je sončnega obsevanja največ v vinorodnih območjih. Osnovni problemi izkoriščanja sončne energije so majhna gostota energijskega toka, velika nihanja intenzitete in veliki investicijski stroški. Prednosti izkoriščanja te vrste energije sta, da je tako pridobljena energija zastonj (če ne štejemo stroškov naprav za njeno pridobivanje) in da je obnovljiva.

3.1.1 Fotonapetostne celice

Živimo v času, ko se je človeštvo končno začelo zavedati pomembnosti zmanjševanja porabe fosilnih goriv in posvečati več pozornosti skrbi za okolje in živim bitjem, s katerimi si delimo planet. V zadnjih letih so se ukrepi, ki bi to omogočili začeli tudi intenzivneje izvajati. Fotovoltaična elektrarna je zagotovo prava rešitev.

Fotonapetostne ali fotovoltaične celice proizvajajo električno energijo neposredno iz sončne svetlobe. Celice so iz dveh plasti polprevodnega materiala (največkrat silicija), gornja plast ima negativni naboj, spodnja pozitivni naboj. Pri absorpciji svetlobe se na kovinskih stikih plasti vzpostavi električni potencial, kar sprosti elektrone na negativno nabiti plasti. Ti potem iz polprevodnika stečejo nazaj na pozitivno plast in tok steče, ko se priključijo porabniki. S tem je krog sklenjen.



Slika 1: Streha skladišča podjetja MERKUR, Naklo 2019

Sončne celice so zaradi boljšega delovanja povezane v sončne module, moduli pa so skupaj z ostalimi komponentami povezani v sisteme. Za dnevno porabo gospodinjstva zadostujejo že kompleti fotonapetostnih sistemov. Vgrajujejo jih na strehe, fasade, na obcestne zidove itd.

V Krompirjevi deželi je namen postavitev nekaj objektov, katerih strehe so neizkoriščene, predstavljajo pa velik razpoložljiv potencial za izkoriščanje energije sončnega sevanja, ki je trenutno najbolj obetaven obnovljivi vir energije.

Sonce je zastonj, ni od nikogar in ga ne bo zmanjkalo. Na količino sončnega sevanja ne vplivajo ne krize ne recesije. S tega vidika je zanimiva naložba v lastno fotovoltaično elektrarno.

Naložba v elektrarno ima številne pozitivne lastnosti. Zaradi predvidljivosti proizvedenih količin električne energije in zajamčene odkupne cene v naslednjih 15 letih je to naložba z nizkim faktorjem tveganja in visoko stopnjo donosnosti. Lastnik elektrarne namreč proizvedene elektrike ne uporabi vse zase, ampak jo po ločenem števcu oddaja v omrežje. Odkupna cena, po kateri jo oddaja, je približno štirikrat višja od tiste, ki jo plačuje kot uporabnik. Razliko v ceni namreč subvencionira država, ugodna odkupna cena pa je s pogodbo zajamčena za 15 let in to ne glede na gospodarske razmere. Nekaj ugotovitev:

- za postavitev elektrarne na streho ne potrebujemo gradbenega dovoljenja;
- pozitiven okoljski vidik – zmanjšanje izpustov toplogrednih plinov;
- promocija podjetja kot ekološko osveščenega, ki želi aktivno prispevati k ohranjanju okolja;
- minimalna lastna udeležba (samo 10 % investicije), omogočena z ugodnimi krediti Eko sklada.

Več ali manj so to že znana in v praksi potrjena dejstva. Za podkrepitev zgornjih trditev v nadaljevanju sledi še konkretna analiza predlagane investicije in njenih učinkov.



Slika 2: Streha skladišča podjetja MERKUR, Naklo 2019

3.1.2 Idejna zasnova izdelave elektrarne za podružnično šolo Hotič

Po podatkih Agencije za okolje je sončna obsevanost v Sloveniji od 1047 kWh/m^2 do 1311 kWh/kWp (inštaliran kilovat).

Opisala bom primer postavitve sončne elektrarne na podružnični šoli Hotič.

Ocenjeno je, da bo letna poraba 35-45 Mwh, za odjem pa potrebne varovalke 3x80 A. Na voljo sta dve lepi strešini, obrnjeni skoraj neposredno proti jugu, nepredrti z inštalacijo. Prva strešina je v velikosti 66 m^2, večja pa 240 m^2. Naklon strešin je 30 stopinj.

Tabela 1: Predviden strošek investicije

PREDMET	**KOLIČINA**	**ENOTA**
Parametri elektrarne	40	Kwp
Povprečno osončenje	1150	h/kWp
Proizvodnja EE./leto	46000	kWh
Poraba EE./leto	46008	kWh
Trenutni strošek na EE./leto	7.770,53	EUR
Osnova za DDV	48.200,00	EUR
Vrednost DDV 22 %	10.604,00	EUR
Vrednost investicije z DDV	58.804,00	EUR
Vrednost z subvencijo	58.804,00	EUR

Vir: Geoplan, d.o.o.

Tabela 2: Trenutno stanje položnice za električno energijo

	KOLIČINA KWH	CENA	ZNESEK BREZ DDV
Obračunska moči	35	0,77710	27,19850
Omrežnina VT	2000	0,04263	85,26000
Omrežnina MT	1834	0,03278	60,11852
Prispevek OVE+SPTE	35	0,99297	34,75395
Prispevek za EnU	3834	0,00080	3,06720
Energija VT	2000	0,09690	193,80000
Energija MT	1834	0,06340	116,27560
Trošarina	3000	0,00305	9,15000
Prispevek za DelOp	3834	0,00013	0,49842
Dodatek za EGEN	3834	0,00017	0,65178
Izravnava za prevzeto in oddano EE			
		Osnova	**530,77 €**
		DDV: 22 %	**116,77 €**
		Skupaj:	**647,54 €**

Vir: Geoplan, d.o.o.

Tabela 3: Učinek elektrarne po priklopu

		KOLIČINA KWH	CENA	ZNESEK BREZ DDV
Obračunska moči		35	0,77710	27,1985
Omrežnina VT	Omrežnina ET	0,67	0,03935	0,03
Omrežnina MT				
Prispevek OVE+SPTE		35	0,99297	34,75395
Prispevek za EnU		0,67	0,00080	0,00053333
Energija VT	Energija ET	0,67	0,04760	0,03
Energija MT				
Trošarina		0,67	0,00305	0,002033333
Prispevek za DelOp		0,67	0,00013	0,00009
Dodatek za EGEN		0,67	0,00017	0,00011
Izravnava za prevzeto in oddano EE		1,00	0,95000	0,95000
			Osnova	**62,96 €**
			DDV: 22 %	**13,85 €**
			Skupaj:	**76,82 €**

Vir: Geoplan, d.o.o.

Tabela 4: Prihranek/donos v 15 letih

Predvidena subvencija	€	0,00 €
Prihranek prvo leto obratovanja MFE		6.848,75 €
Prihranek v 15 letih obratovanja MFE		102.731,25 €
Letni donos na vložen denar %		14,21 €
Poplačilo investicije ok. let		7,04 €

Vir: Geoplan, d.o.o.

Glede na opisani praktični postopek in izračun izdelave elektrarne na podružnični šoli, je lepo razvidno, da je začetni vložek brez subvencij sicer visok, a se na dolgi rok investicija obrestuje. Strošek za elektriko pa je manjši, tako da vložena sredstva hitro pridobimo nazaj.

Razmišljanje o uporabi obnovljivih virov v Krompirjevi deželi ni brezpredmetno. Treba je gledati tudi na trajnostni razvoj.

4. Zaključek

Podnebne spremembe, ki jih povzročajo izpusti ogljikovega dioksida in drugih toplogrednih plinov, so ena izmed največjih nevarnosti za naš planet. Izpusti, ki jih povzročata poraba energije in promet, glavna vzroka podnebnih sprememb, se ne zmanjšujejo dovolj hitro.

Voditelji EU so zavezani k omejevanju izpustov in uporabi globalnega gospodarskega in političnega položaja EU za prepričevanje drugih držav, naj ravnajo enako. EU si je zastavila zelo zahtevne cilje glede zmanjševanja izpustov, pridobivanje električne energije iz obnovljivih virov in uporabe trajnostnih biogoriv namesto bencina in plina.

Ustavitev podnebnih sprememb, ali širše, ustavitev propadanja okolja ter izčrpavanja virov tega planeta je ključna za trajnostno rast. To je vrsta gospodarske rasti, ki bo omogočila visoko kakovost življenja in relativno blaginjo večjemu številu ljudi pa tudi prihodnjim generacijam. Sodobne družbe, zlasti razvita gospodarstva, ki se srečujejo s konkurenco hitro razvijajočih se gospodarstev v globaliziranem svetu, temeljijo na znanju. Odgovor na izzive globalizacije niso nove oblike protekcionizma, ampak spodbujanje inovativnosti.

Glavne prednosti elektrike, pridobljene iz energije sonca zvenijo zelo mikavno: prvič, tako pridobljena energija je prijazna do ljudi in okolja, saj ne ustvarja škodljivih emisij in hrupa; drugič, sistem takšnega pridobivanja energije je mogoče nenehno dograjevati; in tretjič, stroškov vzdrževanja tako rekoč ni. Začetni vložek v fotovoltaično elektrarno sicer še ni poceni, čeprav se iz leta v leto zmanjšuje, vendar je končni rezultat brezplačna in ekološko neoporečna električna energije. Vložek, ki se na dolgi rok povrne. Tudi v denarju.

Podnebne spremembe so skupaj s splošnim problemom propadanja okolja in izgubo biotske raznovrstnosti velik izziv. Zemeljske vire izkoriščamo v obsegu, ki ni trajnosten. Cilji EU za delovna mesta in rast je ustvariti nova delovna mesta in doseči trajnostno rast kot odgovor na te izzive, in sicer na podlagi znanja in inovacij, sprostitve zmožnosti podjetij, naložb v ljudi in bolj zelenega gospodarstva. Dejstvo, da je ta referat in vse ugotovitve v njem, nastal na podlagi osveščenosti zaposlenih, uvršča podjetje med eno tistih, ki ima v prihodnosti neomejeno število možnosti. Potrebno jih je le prepoznati.

Bistvena ugotovitev v obnovljivih virih energije je ta, da bo Krompirjeva dežela na dolgi rok zmanjšala stroške obratovanja. Zagon take investicije v začetni fazi zahteva večji vložek, vendar na koncu prinesejo nižje mesečne stroške. Načrt je, da se v prvi fazi naredi tri hiške in svojo elektrarno, nato pa še tri hiške s svojo elektrarno. Dejanska proizvedena energija in nato porabljena, bi se pa lahko popolnoma natančno izračunala po uporabi posamezne hiške.

Celotni projekt sem povezala z dijaki 4.letnika smeri naravovarstvo. Vključili smo v predmet matematike in se lotili izračuna površine strehe, ki je prekrita s celicami fotovoltaike. Za dijake je to predstavljalo velik izziv, saj smo želeli vključiti sklepni račun, procentni račun, obseg in

ploščino fotovoltaike na strehi. Čimveč elementov smo želeli povezati s praktičnimi predmeti in pa splošnim predmetom matematika.

5. Viri in literatura

Kadunec, V. (2018). Sonce ne izstavlja računa za elektriko (splet). 13.7.2008. (citirano 3.5.2019). Delo.si, *Nedelo.* Dostopno na naslovu http://www.delo.si/clanek/63656.

Kalan, M. (2010). Fotovoltaična elektrarna , *Zbornik 7.festivala raziskovanje ekonomije in managementa.*

Kern, Š. (2009). Ogljični odtis – podnebno energetski indikator. *Turizem – revija za menedžment in trženje v turizmu,* No. 100, str. 18.

Kovač, H. (2018). *Izračun stroškov za izdelavo fotovoltaične elektrarne*.

Kratka predstavitev avtorja

Maruška Korelc, zaposlena na Biotehniškem centru Naklo-Srednja šola. Osnovno šolo je obiskovala na OŠ Davorina Jenka, šolanje pa nadaljevala na Srednji ekonomski šoli Kranj. Zaradi sodelovanja na več tekmovanjih matematike, jo je pot zanesla na Pedagoško fakulteto, smer matematika in računalništvo. Ob zaključku študija se je zaposlila na BC Naklo, kjer je izvajala učno pomoč šibkejšim dijakom. Že prvo leto zaposlitve se je vpisala na podiplomski študij kadrovskega managementa in pridobila naziv magistrica znanosti. Ob redni zaposlitvi in podiplomskem študiju je odprla še podjetje, ki se ukvarja z izvajanjem tečajev za najmlajše. Podjetje se širi in povečuje svojo dejavnost in promet. Na strokovnem področju se udeležuje strokovnih seminarjev in mednarodnih konferenc, ki ji prinašajo nove ideje in spoznanja.
Je poročena in mama dveh otrok. Uživa v družbi svoje družine in raziskovanju življenja, ki je pred njo. Ob obilici dela in pomanjkanju časa se zahvaljuje družini za podporo pri njenem ustvarjanju.

Od odpadka do posladka

From a Waste to Dessert

Urška Krajnc

OŠ Radlje ob Dravi
urska.krajnc@osradlje.si

Povzetek

Podnebne spremembe so dejstvo sodobnega časa, zato je ekološka ozaveščenost mladih zelo pomembna za trajnostni razvoj celotne družbe. Med drugim se morajo naučiti odgovornega ravnanja z najrazličnejšimi odpadki, tudi z odpadno hrano. Glede na to, da število prebivalstva narašča, naravni viri pa so omejeni, hrana ni in ne sme biti odpadek.
V prispevku bodo predstavljene konkretne rešitve, kako zmanjšati količino zavržene hrane v šoli. Nekatere ostanke hrane lahko z nekaj kreativnosti in iznajdljivosti uporabimo pri pripravi novih jedi oziroma živil. Poseben izziv predstavlja hitro pokvarljiva hrana, kamor spada tudi sadje. Iz ostankov sadja lahko pripravimo okusne posladke, ki pa jih je potrebno hitro uporabiti, da sami ne postanejo odpadek. Zato je ključnega pomena, da živila na ustrezen način in v čim krajšem času pridejo do končnega uporabnika.
Učenci se v okviru omenjenih dejavnosti učijo odgovornega ravnanja s hrano in veščin socialnega podjetništva ter razvijajo pozitivne vrednote, kot so spoštovanje, samozavest, vztrajnost, inovativnost, sodelovanje, solidarnost, racionalnost in osebno zadovoljstvo.

Ključne besede: inovativnost, odgovornost, odpadna hrana, socialno podjetništvo, sodelovanje, trajnostni razvoj.

Abstract

Climate change is a crisis of the modern times therefore, the environmental awareness of young people is extremely important for the sustainable development of the entire society. Young people need to learn how to handle different types of wastes, including food wastes, responsibly. Since the population is growing and the natural resources are limited, food is not nor should be a waste.
The article presents concrete proposals to reduce the amount of wasted food in schools. By using creativity and inventiveness, we can use some leftovers to prepare new dishes or foodstuffs. Easily spoiled food, like fruit, presents a special challenge. We can prepare delicious desserts from fruit but these need to be consumed as fast as possible, so they do not become a waste themselves. Therefore, it is crucial that the food reaches the (final) consumer appropriately and as soon as possible.
The presented activities enable students to learn how to handle food responsibly and they develop social entrepreneurship skills, positive values, self-esteem, persistence, innovativeness, cooperation, solidarity, rationality and personal satisfaction.

Keywords: cooperation, food waste, innovativeness, responsibility, social entrepreneurship, sustainable development.

1. Uvod

Število svetovnega prebivalstva nenehno narašča, naravni viri pa so omejeni, zato se morajo posamezniki in družbe čimprej naučiti trajnostno živeti skupaj. Ukrepati je potrebno odgovorno na podlagi razumevanja, da lahko to, kar počnejo danes, vpliva na življenje ljudi in planeta v prihodnosti.

Vsakemu posamezniku mogočeno, da pridobi znanje, veščine, stališča in vrednote, potrebne za oblikovanje trajne prihodnosti.

To se lahko doseže le z vključevanjem ključnih vprašanj trajnostnega razvoja že v osnovnošolsko izobraževanje. Eno izmed teh vprašanj je tudi trajnostna potrošnja, kamor spada tudi odgovorno ravnanje z odpadki.

Poleg preprečevanja nastajanja odpadkov postaja vedno bolj pomembna ponovna uporaba odpadkov kot virov za izdelavo novih surovin oziroma izdelkov. V okviru tega ostaja poseben izziv, kako zmanjšati količino odpadne hrane v šoli oziroma kako hrano, ki bi jo sicer zavrgli ponovno uporabiti.

Vsak dan gre eden od sedmih ljudi lačen spat, več kot 20.000 jih umre zaradi lakote (Think, Eat, Save, 2014). Vsako leto zavržemo okoli tretjino hrane, proizvedene za človeško uporabo, kar znese približno 1,3 milijarde ton hrane (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2016).

Navedena dejstva pomagajo učencem ponotranjiti prepričanje, da hrana ni in ne sme biti odpadek.

Učenci s pomočjo staršev in učiteljev oblikujejo predloge, kako zmanjšati količino odpadne hrane oziroma kako ostanke hrane uporabiti pri pripravi novih jedi in živil. Iščejo rešitve tudi za hitro pokvarljivo hrano kot je sadje. Ugotavljajo, da lahko iz ostankov hrane pripravijo različne posladke, ki jih lahko na šolski stojnici ponudijo obiskovalcem šole ob različnih priložnostih. Prostovoljni prispevki se zbirajo v šolskem skladu za financiranje nadstandardnih dejavnosti oziroma pomoč učencem, ki prihajajo iz socialno šibkejših družin.

Učenci se na takšen način učijo prvin socialnega podjetništva, ki vedno bolj pomembno z vidika reševanja socialnih, ekoloških in ekonomskih problemov današnjega časa (Zahra et al., 2009).

Socialno podjetništvo sicer opredeljujemo kot inovativno uporabo virov za raziskovanje in izkoriščanje potencialov, ki na trajno uravnotežen način zadovoljujejo socialne potrebe. (Mair in Noboa 2006, 122). Socialno podjetništvo je torej opredeljeno kot inovativen pristop k podjetništvu, ki prispeva k trajnostnem razvoju.

V nadaljevanju bodo podrobneje predstavljeni koraki, kako lahko iz odpadka naredimo okusen posladek.

2. Od odpadka do posladka

Z nekaj kreativnosti lahko odpadno sadje spremenimo v okusne posladke. Seveda pa je še prej potrebno analizirati obstoječe stanje, narediti analizo trga, oceniti stroške in se naučiti veščin socialnega podjetništva.

2.1 Analiza začetnega stanja

V okviru projekta »Hrana ni za tjavendan« so učenci dnevno spremljali količino zavržene hrane pri malici in kosilu. Poleg količine so jih zanimali tudi vzroki za zavrženo hrano. Svoje ugotovitve so predstavili s pomočjo tabel in grafikonov, ki so jih objavili na posebni oglasni tabli (Slika 1).



Slika 1: Kotiček za merjenje odpadne hrane

Ugotovili so, da so najpogostejši vzroki za zavrženo hrano naslednji, da učenci niso dovolj lačni, da posamezne hrane ne jedo oziroma da jim določen okus hrane ni všeč. Delež učencev, ki so hrano zavrgli se je gibal okoli 20%. Da bi količino zavržene hrane zmanjšali, so se učenci držali pravila, da pri malici in kosilu vzamejo le toliko hrane, kolikor jo bodo zagotovo pojedli. S tem se je količina zavržene hrane nekoliko zmanjšala, saj se je hrano, ki je bila nedotaknjena lahko ponudilo drugim učencem, predvsem učencem, ki so bili vključeni v oddelke podaljšanega bivanja. *Z rezultati pa še vedno niso bili zadovoljni, saj so ugotovili, da pri malici in kosilu pogosto ostaja tudi precej sadja.*

S spremljanjem količine zavržene hrane so učenci začeli zavedati, da je je potrebno s hrano ravnati odgovorno, v njih pa se je prebudila želja, da bi na tem področju radi naredili še več.

2.2 Zbiranje idej in analiza trga

Učenci so prišli do ugotovitev, da lahko iz ostankov sadja pripravijo najrazličnejše jedi. V prvi triadi so učenci iz ostankov sadja na pripravili okusno sadno kupo ter izdelali zanimive »sadne obrazke« (Slika 2). Učenci druge in tretje triade pa so se problema lotili bolj celovito. Ker je sadje hitro pokvarljivo živilo, so rešitve iskali v konzerviranju sadja. Tako se je porodila ideja o pripravi kompotov in marmelad. Učenci so bili navdušeni nad tem, da bodo lahko kuhali marmelade in kompote. Pripravljene kompote in marmelade pa zaradi strogih pravil ravnanja s hrano ni mogoče uporabiti v šolski kuhinji, zato se je pojavila dilema, kaj storiti, da nov izdelek ne postane nov odpadek. Učenci so že imeli nekaj izkušenj s šolsko stojnico, zato je bila za njih to logična rešitev.



Slika 2: »Sadni obrazek«

Problem se je pojavil pri določitvi ustrezne količine posameznih izdelkov, predvsem pa je bilo ključno vprašanje, če sploh obstaja povpraševanje po tovrstnih izdelkih med obiskovalci šolske stojnice. Najprej je bilo torej potrebno narediti analizo trga. Učenci so s pomočjo spletne ankete, ki so jo objavili na spletni strani šole, ugotavljali, če obstaja povpraševanje, določali primerno količino in ceno. Raziskava trga je pokazala, da povpraševanje obstaja in da je primerna cena za pollitrsko marmelado okoli 3€, za kompot pa 1€. Okvirna mesečna količina za posamezni izdelek pa med 20 in 30 kosov.

V okviru te dejavnosti so bili učenci zelo kreativni in inovativni, saj so iskali nove rešitve za ponovno uporabo odpadne hrane ter spoznali analizo trga s pomočjo spletne ankete.

2.3 Računanje lastne cene izdelkov

Učenci se s pojmoma lastna in prodajna cena še nikoli niso srečali. Zato so morali najprej pridobiti nekaj teoretičnega znanja s tega področja (Tabela 1).

Tabela 1: *Struktura prodajne cene (Rus in Rebernik, 2005)*

1. Neposredni materialni stroški (predmeti dela – izdelavni materiali)
2. Neposredni stroški dela (osebni dohodki delavcev)
3. Neposredna amortizacija
= SKUPNI NEPOSREDNI STROŠKI
+
4. Posredni stroški izdelave (obratna režija)
5. Posredni stroški nabave, uprave in prodaje
= LASTNA CENA
+
6. Dobiček na enoto
= PRODAJNA CENA
+
7. Prometni davek
= PRODAJNA CENA S PROMETNIM DAVKOM

Učenci so po skupinah računali lastno ceno za pripravo marmelade, kompota ter sadnih mafinov. To je bila za učence posebna izkušnja, saj tega še nikoli niso počeli. Učenci so se ukvarjali le z računanjem lastne cene, pri tem pa niso upoštevali neposrednih stroškov dela ter amortizacije. V izračun cene so tako vključili le neposredne materialne stroške (stroške surovin in embalaže) ter posredne stroške izdelave (strošek energije). Preostalih stroškov ni bilo potrebno upoštevati, saj so učenci kot prostovoljci sodelovali pri pripravi izdelkov in organizaciji šolske stojnice. Najprej so morali narediti seznam potrebnih surovin za pripravo izdelkov ter materiala za izdelavo embalaže, nato pa so morali oceniti še stroške energije. Nadalje so s pomočjo dobavnic in receptov za pripravo posameznega živila izračunali strošek na enoto posameznega izdelka, torej lastno ceno izdelka.

Pri računanju so morali uporabiti veliko matematičnega znanja in spretnosti pri iskanju ustreznih podatkov. Pomagali so si z žepnim računalom ter računalniškim programom Excel.

2.4 Priprava izdelkov

Učenci so v okviru predmeta gospodinjstvo, izbirnega predmeta načini prehranjevanja ter kuharskega krožka pripravljali različne marmelade, kompote ter pekli mafine. Za konzerviranje marmelade in kompota so potrebovali pollitrske steklene kozarce, ki so jih predhodno zbirali v kotičku za merjenje odpadne hrane. S pomočjo organizatorke šolske prehrane na šoli so se učenci naučili tudi ustreznega ravnanja z ostanki sadja, v smislu ustreznega hranjenja le-tega. Preden so učenci lahko izdelke ponudili na šolski stojnici, so jih morali ustrezno embalirati ter jih opremiti z nalepkami.

S pripravo izdelkov v šolski kuhinji so učenci pridobili veliko praktičnega znanja. Bili so tudi zelo kreativni pri parkiranju izdelkov in izdelavi nalepk.

2.5 Šolska stojnica

Šolska stojnica deluje po načelih socialnega podjetništva, zato so si učenci pred samo organizacijo šolske stojnice pridobili tudi nekaj osnovnega znanja s tega področja.

V pomoč so jim bila nekatera načela socialnega podjetništva (ZSocP, 2011):

- socialna podjetja so ustanovljena na podlagi prostovoljne odločitve ustanoviteljev (avtonomna pobuda);
- namen ustanovitve ni izključno pridobivanje dobička (nepridobitni namen ustanovitve);
- socialno podjetje je ustanovljeno pretežno z namenom trajnega opravljanja dejavnosti v javnem interesu;
- člani v njih delujejo prostovoljno (prostovoljnost delovanja);
- pri upravljanju so samostojna (neodvisnost);
- praviloma vključujejo prostovoljsko delo;
- presežke prihodkov nad odhodki uporabljajo za namene socialnega podjetništva in druge nepridobitne namene, delitev presežkov prihodkov pa ni dopustna;
- trajno delujejo v korist svojih članov, uporabnikov in širše skupnosti (javno koristno delovanje) .

Najprej so morali učenci razumeti, da gre za neprofitno dejavnost in da se v okviru šolske stojnice zbirajo le prostovoljni prispevki. Sodelovanje v okviru vseh dejavnosti temelji na prostovoljstvu, zbrana sredstva pa so v okviru šolskega sklada namenjena za skupno dobro, v smislu financiranja nadstandardnih dejavnosti za vse učence.

S sodelovanjem na šolski stojnici so se učenci naučili tudi veščin dobrega prodajalca, kot so na primer ustrezna komunikacija, prijaznost, primerna organiziranost ter dobro poznavanje vseh izdelkov na stojnici.

3. Zaključek

Izobraževanje za odgovorno ravnanje z odpadki je zelo pomembno za trajnostni razvoj celotne družbe, zato mora biti smiselno vključeno v izobraževalni sistem in tako postati del sodobne družbe. Mladi se okoljskih problemov ne smejo bati, temveč morajo z vsem svojim znanjem in kreativnostjo iskati rešitve za boljšo prihodnost. Od besed je potrebno preiti k konkretnim dejavnostim, saj učenci na takšen način pridobivajo veliko uporabnega znanja na različnih področjih, kot sta na primer finančno opismenjevanje in socialno podjetništvo ter razvijajo ročne spretnosti in se učijo medsebojnega sodelovanja, solidarnosti in komunikacije. Poleg vsega naštetega pa je ena izmed pomembnih prednosti takšnih dejavnosti to, da se odgovoren odnos do hrane prek otrok in mladostnikov prenaša tudi na njihove družine in širšo okolico.

Problem pri izvajanju omenjenih dejavnostih je seveda v tem, da zahtevajo veliko časa, vztrajnosti, potrpežljivosti in dobrega sodelovanja tako med zaposlenimi na šoli kot tudi učenci. Težava je tudi v tem, da ni mogoče vsega odpadnega sadja ponovno uporabiti.

Navedeno pomanjkljivost bi lahko rešili s povezovanjem z lokalnimi podjetji, ki se ukvarjajo s predelavo sadja. Tako bi količino odpadnega sadja še dodatno zmanjšali. Z razširitvijo dejavnosti v smislu priprave novih živil še iz drugih ostankov hrane, pa bi lahko celotno količino zavržene hrane še dodatno zmanjšali. Tako bi bilo na primer smiselno iz ostankov kruha pripravljali drobtine ali pa kruh posušiti ter ga razrezati na manjše kocke in ga uporabiti kot dodatek k juham.

Ne glede na vložen čas in trud pa je nujno potrebno s podobnimi dejavnostmi nadaljevati, saj so ključne pri oblikovanju posameznika kot odgovornega člana družbe.

4. Literatura

Food and Agriculture Organization of the United Nations (2016). *Key facts in food loss and waste you should know.* Pridobljeno s http://www.fao.org/save-food/resources/keyfindings/en/

Mair, J. in Noboa, E. (2006). *Social Entrepreneurship: How intentions to create a social venture are Formed*. New Yourk: Palgrave MacMillan

Rus, M. in Rebernik, M. (2005). *Načrtno do uspeha.* Maribor: Inštitut za raziskovanje podjetništva

Think, Eat, Save (2014). *Abaut the campaign*. Pridobljeno s http://www.thinkeatsave.org/index.php/abaut/abaut-the-campaign

Uradni list RS, *Zakon o socialnem podjetništvu ZSocP.* (2011). *2011*(20), 1–2. Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2011-01-0819/zakon-o-socialnem-podjetnistvu-zsocp

Zahra, S. A., Gedajlovic, E., Neubaum, D. O., in Shulman, J. M. (2009). *A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges*. Journal of Business Venturing, 24(5), 519-532.

Predstavitev avtorja

Urška Krajnc je profesorica matematike, učiteljica s štirinajstletnimi izkušnjami s poučevanjem v osnovni in srednji šoli. Zanimajo jo okoljski izzivi sodobnega časa, finančno opismenjevanje mladih ter poučevanje s preiskovanjem.

Vzgoja in izobraževanje za ustvarjanje zelenih delovnih mest

Education for Creating Green Jobs

Greta Černilogar

Šolski center Nova Gorica, Biotehniška šola
greta.crnilogar@guest.arnes.si

Povzetek

Zelena delovna mesta imajo velik potencial. Zmanjšujejo škodljive vplive na okolje, večajo konkurenčnost gospodarstva in zmanjšujejo brezposelnost. Dopolnilne dejavnosti na kmetijah so pomemben dejavnik zelenih delovnih mest na podeželju. To kažejo tudi rezultati ankete med dijaki o dopolnilnih dejavnostih na kmetijah. Večina jih je izrazila zanimanje za izvajanje teh dejavnosti, zlasti za predelavo kmetijskih pridelkov (mesa in mleka). Zanimanje se širi tudi na proizvodnjo žganih pijač, piva in sadnih vin. Več jih vidi priložnost tudi v turistični dejavnosti. Mlade kmetovalce je potrebno vzgajati in izobraževati za zelene veščine in jih spodbujati, da bodo ustvarjali in se zaposlovali na področju zelenih delovnih mest na vaseh.

Ključne besede: dopolnilne dejavnosti na kmetijah, vzgoja in izobraževanje, zelena delovna mesta.

Abstract

Green jobs have a great potential. They reduce harming influences on the environment, they increase competitiveness of economy and reduce unemployment. Supplementary activities on farms are a significant factor of green jobs in rural areas, which is also seen from the results of the survey among pupils. The majority expressed the interest for implementation of above mentioned activities, especially for meat and milk processing. The interest is also expanding in the production of spirit drinks, beer, fruit wine and tourism activities. Therefore young farmers should be educated and encouraged to create and get employed in green jobs in the countryside.

Keywords: education, green jobs, supplementary activities on farms.

1. Uvod

Sodobna družba se zaveda, da je prihodnost potrebno graditi na drugačnih temeljih kot do zdaj. Nenazadnje na to vedno bolj opozarjajo prav mladi, ki bodo živeli v tem okolju. Napis na transparentu »We can`t drink oil, we can`t eat money«, ki so ga nosili na Podnebnem štrajku 2019 slikovito pove, da materializem kot tak za mlade ni več vrednota (Vadas, 2019). Izrazito proizvodno potrošniško naravnan sistem, ki je usmerjen zgolj v količino in ne tudi v kakovost se je izkazal za dolgoročno ne vzdržnega. Srednješolsko mladino, ki že resneje razmišlja o bodoči zaposlitvi, zanimajo informacije o kakovostnih delovnih mestih. Učne vsebine, moduli in v prvi vrsti pedagogi so podporni sistem, ki mlade uči in jih seznanja z dobrimi, večplastnimi priložnostmi v okolju.

Dobre priložnosti je treba iskati v trajnostno sonaravnem razvoju, ki uravnoteženo povezuje gospodarstvo, okolje in socialni vidik. Vsebine trajnostnega razvoja v šolskih programih dijake – bodoče nosilce razvoja družbe, seznanjajo z drugačnim, širšim, večplastnim pogledom na

problematiko razmerja človek-okolje. Izpostavljena je vrednost zelenih delovnih mest, za izvajanje katerih pa so potrebna t.i. »zelena znanja«. Ali kot pravi Juha Sipilä: »Trajnostni razvoj pomeni, da namesto omejenih naravnih dobrin izkoriščamo neomejene zmogljivosti našega razuma«.

Dopolnilne dejavnosti na kmetijah predstavljajo velik potencial na področju zelenih delovnih mest na podeželju, še zlasti, če so kmetije ekološke. Dijaki, ki se izobražujejo na kmetijskih programih in večinoma prihajajo s kmetij, imajo velike možnosti za kakovostno zaposlitev v tem segmentu. Pojavlja pa se problem premajhnega poznavanja posameznih dejavnosti, zahtev za izvajanje in potrebne izobrazbe. Na tem področju lahko izobraževanje veliko pripomore, da bi se več mladih odločalo za te dejavnosti.

V prispevku so navedeni izsledki ankete med dijaki kmetijskih programov. Odgovarjali so na vprašanja ali vidijo svojo prihodnost v ukvarjanju z dopolnilnimi dejavnostmi na kmetijah in katere se jim zdijo najbolj zanimive.

2. Trajnostno sonaravni razvoj in zelena delovna mesta

»Sveta nismo podedovali od svojih prednikov, ampak smo si ga sposodili od svojih otrok«, pravi indijanski pregovor. Nebel in Wright utemeljujeta, da je trajnostno sonaravna družba tista, ki se nadaljuje iz generacije v generacijo brez izčrpavanja baze virov ali onesnaževanja nad naravno zmogljivostjo absorpcije (Plut, 2005). Trajnostni razvoj je edina globalna strategija preživetja in ključna primerjalna prednost Slovenije – tako za konkurenčnost gospodarstva, kot tudi za kakovost življenja (Ogorelec, 2010).

Cilji vzgoje in izobraževanja bodočih izvajalcev koncepta trajnostnega življenjskega stila so večplastni:

- v dijakih vzbuditi dovolj veliko zanimanje za tak razvoj,
- z različnimi pedagoškimi metodami in pristopi prepričati dijake in jim dokazati, da je koncept trajnostnega razvoja z umestitvijo zelenih delovnih mest najboljša opcija za kakovostno življenje in delo zdajšnjih in bodočih generacij,
- s primeri dobre prakse prepričljivo utemeljiti stališča in posledično doseči sprejemanje in delovanje po trajnostnih načelih.

Zelena delovna mesta v svoji osnovi učinkovito združujejo ekonomske, okoljske in socialne cilje trajnostno sonaravnega razvoja. Imajo vrsto sinergijskih učinkov: varujejo okolje in zdravje ljudi, ustvarjajo kakovostna delovna mesta, povečujejo konkurenčnost, zvišujejo kakovost bivanja ter ponujajo inovativne rešitve in razvojne priložnosti (Karba, 2014).

Slovensko podeželje predstavlja velik potencial za razvijanje kakovostnih delovnih mest. Zelena delovna mesta, ki jih generira ekološko kmetijstvo in dopolnilne dejavnosti na kmetijah zasledujejo trajnostno miselnost in so dober primer, kako doseči boljšo kakovost življenja zase in za druge (Černilogar, 2007).

2.1 Dopolnilne dejavnosti na kmetijah – zelena delovna mesta

Dopolnilne dejavnosti na kmetijah v svoji osnovi vključujejo vse tri vidike trajnostno sonaravnega razvoja in po svojih lastnostih predstavljajo segment zelenih delovnih mest na podeželju. Omogočajo hkraten izkoristek ekonomskih možnosti, ki jih ponuja delo in življenje na vasi, zadovoljitev potreb po kakovosti bivanja in ustvarjanja ter ohranjanje naravnih virov. Zato jih je potrebno razvijati in dijake, ki se jih uči za »jutri« opolnomočiti, da bodo sposobni doseči kakovost in uspeh pri svojem delu.

Iz učnih načrtov izhajata dve kompetenci v povezavi z dopolnilnimi dejavnostmi na kmetijah. Prva zajema poznavanje pomena dopolnilnih dejavnosti za trajnostni razvoj skozi seznanitev z vrstami dopolnilnih dejavnosti, njihovem pomenu za razvoj kraja, celotnega področja ter s seznanitvijo z možnostmi pridobivanja alternativnih virov energije. Druga vključuje ohranjanje kulturne krajine, ko dijak pozna značilnosti kulturne krajine, ukrepe za njeno ohranjanje ter se zave pomena in vpliva turizma za razvoj in ohranitev le-te.

Dopolnilne dejavnosti na kmetijah imajo svojo specifično značilnost. Gre za pridobitne gospodarske dejavnosti, ki pa se vršijo v točno določenem, nenadomestljivem okolju kmetije oziroma širše podeželja. Izdelki oziroma storitve dopolnilnih dejavnosti so vedno kupljeni in sprejemani v povezavi z okoljem, v katerem so nastali. Zato se morajo izvajalci teh dejavnosti zelo zavedati vloge, ki jo ima okolje za uspešnost njihove dejavnosti. Ekološki vidik ohranjanja oziroma vzdrževanja okolja je pri teh dejavnostih izrednega pomena.

Dijake je potrebno s primeri dobre prakse opozoriti na ta ključen moment. Ekonomski interes morajo dati na isti nivo kot okoljski. Zato naj dijaki v učnem procesu aktivno sodelujejo s seminarskimi nalogami, plakati, intervjuji s izvajalci dejavnosti, obiski na kmetijah, analizami primerov dobre prakse. Lep primer na katerem lahko dijaki vidijo soodvisnost okolja in gospodarstva je *Sir Dobra misel* iz Mlekarne Planika Kobarid. Krave, ki se pasejo v neokrnjenem okolju gorskih planin, dajejo prvovrstno mleko iz katerega je narejen sir Tolminc. Temu je dodano zelišče dobra misel, ki uspeva na teh planinah. Rezultat je visokokakovosten izdelek z oznako *Izbrana kakovost Slovenije* in dosega tudi visoko ceno na trgu.



Slika 1: Soodvisnost okolja in gospodarstva

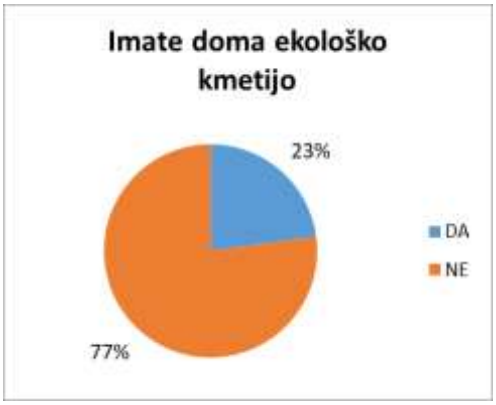
2.2 Rezultati ankete

V anketo o dopolnilnih dejavnostih na kmetiji so bili vključeni dijaki tretjega in četrtega letnika kmetijskega programa. Dijaki v veliki večini prihajajo s kmetij in že resneje razmišljajo o svojem bodočem delu oziroma zaposlitvi. Namen raziskave je bil ugotoviti ali bi se bodoči mladi kmetovalci odločili za dopolnilne dejavnosti na kmetiji, bi želeli o njih zvedeti več ter katere dopolnilne dejavnosti na kmetiji se jim zdijo najbolj zanimive.

Anketa je bila zastavljena dvoplastno. V prvem delu so dijaki odgovarjali na vprašanja o njihovem zanimanju za ekološko kmetovanje in o dopolnilnih dejavnostih na kmetijah v navezavi na trenutno stanje njihovih kmetij. Namen je bil ugotoviti ali imajo drugačen pogled na obe tematiki glede na njihove starše. Drugi del ankete pa se je nanašal na konkretne dopolnilne dejavnosti na kmetiji z namenom izvedeti katere dejavnosti se jim zdijo najbolj zanimive.

Iz grafa 2 je razvidno, da je med dijaki zanimanje za ekološko kmetovanje veliko. Dve tretjini sta odgovorili, da bi se preusmerili v ta način kmetovanja. Ekološko kmetijstvo predstavlja veliko možnost za ustvarjanje zelenih delovnih mest na podeželju in mladi očitno vidijo v tem perspektivo.

Graf 1: Imate doma ekološko kmetijo



Vir: lasten

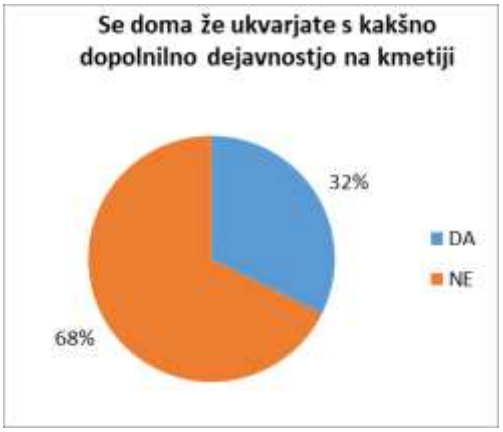
Graf 2: Bi se preusmeril v eko kmetovanje



Vir: lasten

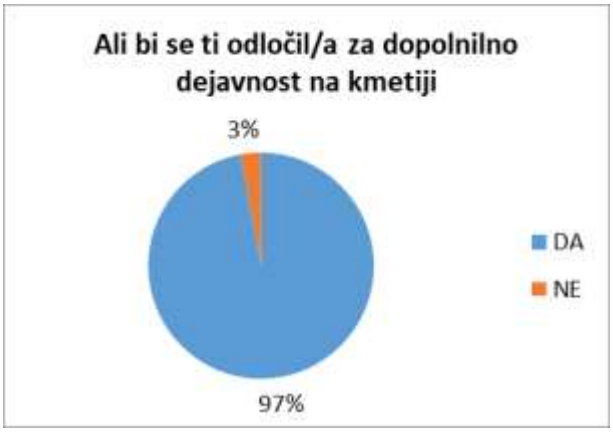
Graf 3 kaže, da se približno tretjina kmetij s katerih dijaki prihajajo že ukvarja s katero od dopolnilnih dejavnosti. Zelo pozitiven in vzpodbuden je podatek iz grafa 4, ko so skoraj vsi dijaki odgovorili, da bi se sami odločili za dopolnilno dejavnost.

Graf 3: Stanje na kmetijah



Vir: lasten

Graf 4: Odločitev za dopolnilno dejavnost

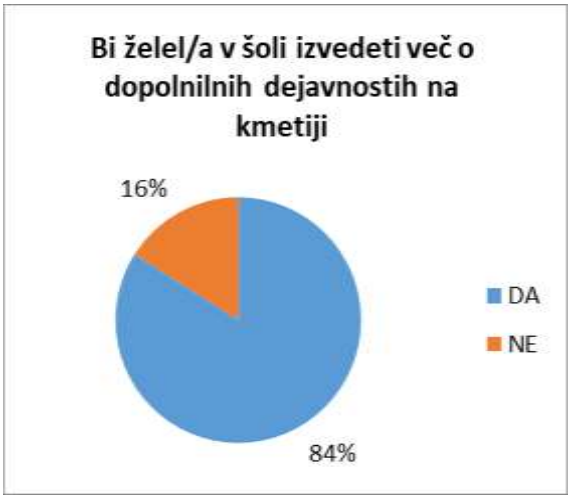


Vir: lasten

Iz odgovorov prikazanih v grafu 5 je tudi očitno, da se dijaki zavedajo, da o dopolnilnih dejavnostih na kmetijah vedo premalo. Več kot 80% jih je odgovorilo, da bi v šoli želeli o njih izvedeti več.

Na tej točki ima šola veliko odgovornost, saj neposredno vpliva na odločitve mladih, na njihovo prihodnost in izbiro delovnih mest. S tem pa posredno tudi določa razvoj gospodarstva v smeri trajnostne sonaravnosti.

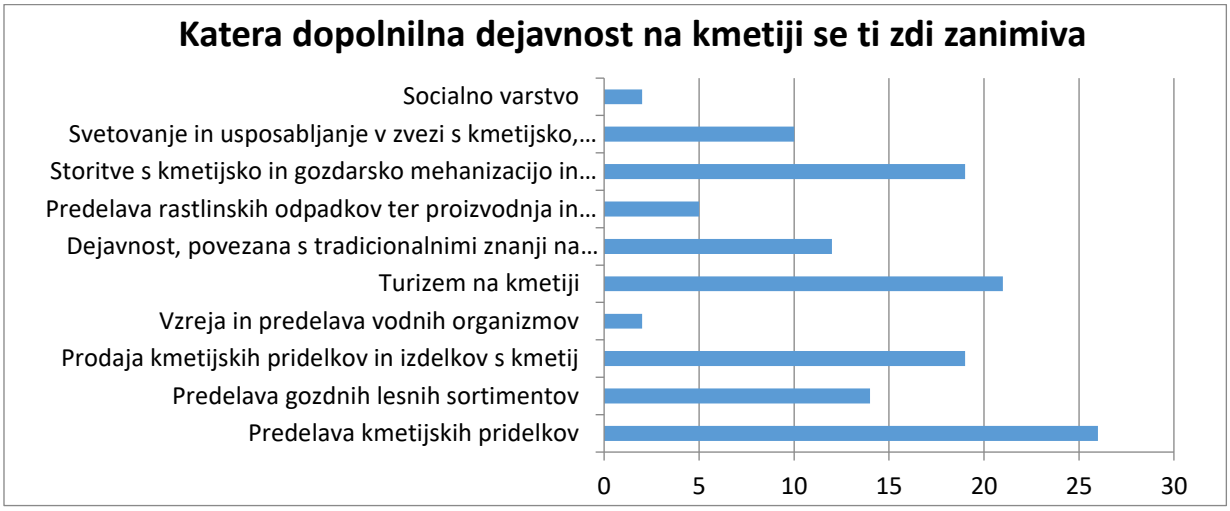
Graf 5: Zanimanje za dopolnilne dejavnosti



Vir: lasten

Po Uredbi o dopolnilnih dejavnostih na kmetiji (UL, 2015) se na kmetiji lahko opravlja deset skupin dopolnilnih dejavnosti. Največ dijakom se zdi zanimiva predelava kmetijskih pridelkov, sledi turizem na kmetiji, storitve s kmetijsko mehanizacijo ter prodaja kmetijskih pridelkov in izdelkov (Graf 6). Odgovori so verjetno tudi posledica tega, da so to dejavnosti, ki jih najbolj poznajo in se z njimi srečujejo v svojem okolju. Tem dejavnostim bi bilo potrebno dati v šolski snovi še več poudarka, dijake pa je potrebno bolj seznanjati in jih usmerjati tudi k dobrim praksam ostalih dejavnosti, zlasti v predelavo rastlinskih odpadkov in gozdnih sortimentov, ki ponujajo kakovostna zelena delovna mesta na podeželju.

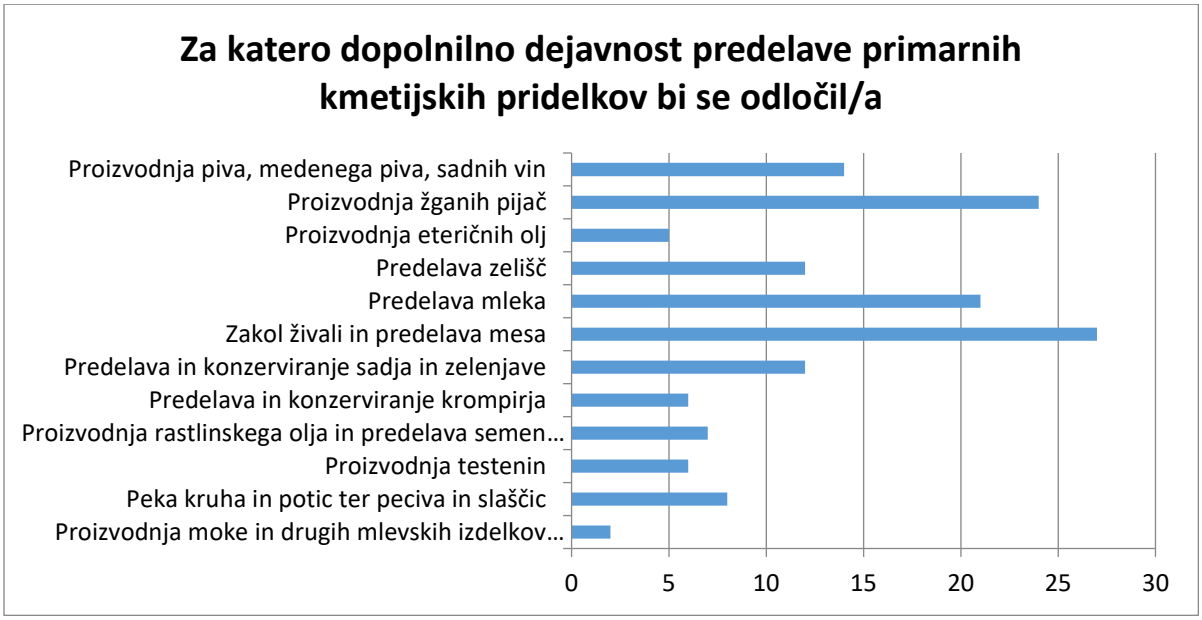
Graf 6: Skupine dopolnilnih dejavnosti



Vir: lasten

Na vprašanje za katero dopolnilno dejavnost *predelave* kmetijskih pridelkov bi se odločili jih je večina izbrala predelavo mesa. Vendar se velikemu številu zdi zanimiva tudi proizvodnja žganih pijač, piva in sadnih vin ter predelava in konzerviranje sadja in zelenjave ter zelišč (Graf 7). Podeželska mladina se kljub tradicionalnemu okolju vedno bolj zaveda trendov, vrednosti lokalnih izdelkov, ki so narejeni in prodani čim bližje domu. Šolski sistem mora vzpodbujati in podpirati ta razmišljanja. Pri predmetu Podjetništvo in trženje dijaki izdelajo poslovni načrt, kjer razvijajo priložnosti s področja kmetijstva. Dopolnilne dejavnosti so poučen primer na katerem lahko pridobijo veliko znanj o podjetništvu in zelenih delovnih mestih na podeželju.

Graf 7: Predelava kmetijskih pridelkov

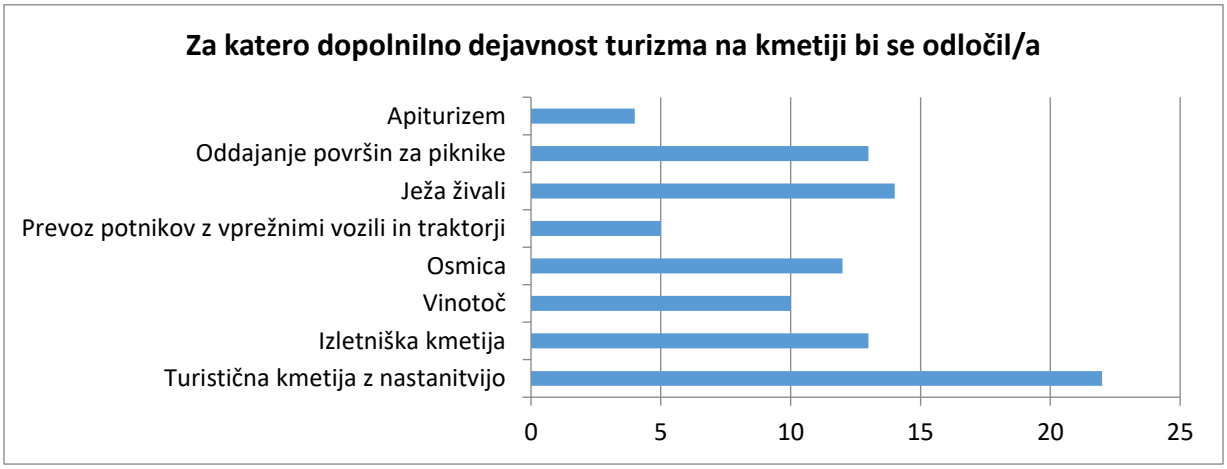


Vir: lasten

Dijaki so pri dopolnilni dejavnosti *turizma na kmetiji* izpostavili zanimanje za turistično kmetijo z nastanitvijo, od negostinskih turističnih dejavnosti pa izstopa zanimanje za ježo živali in oddajanje površin za piknike (Graf 8). Manj jim je bil zanimiv apiturizem, kjer pa jih večje

število niti ni natančno vedelo kako ta dejavnost poteka. Tudi o apiturizmu kot poslovni priložnosti zelenega delovnega mesta se dijake lahko seznanja pri različnih modulih, zlasti pri Podjetništvu, pa tudi pri Trajnostnem razvoju.

Graf 8: Turizem na kmetiji



Vir: lasten

Kljub temu, da je relativno malo dijakov izrazilo zanimanje za dopolnilno dejavnost *predelave rastlinskih odpadkov in proizvodnjo ter prodajo alternativnih virov energije*, je bilo v raziskavo vključeno tudi vprašanje v katerem viru »zelene« energije vidijo največji potencial. Odgovori, razvidni iz grafa 9, so bili predvidljivi. V diskusiji o rezultatih so dijaki navedli, da energijo iz sončnega vira že izkoriščajo na marsikateri kmetiji za gospodinjske potrebe in tudi v proizvodnji – v hlevih, kleteh, za električne pastirje,… Možnosti vidijo tudi v nadgradnji proizvodnje, postavitvi večjega števila sončnih panelov na strehah proizvodnih poslopij in v prosto stoječih sončnih elektrarnah. Bolj zanimiva se jim zdi tudi proizvodnja in prodaja energije iz lesne biomase in vetrna energija, vendar se zavedajo, da so za ti dve dejavnosti potrebni večji finančni vložki, ki večini kmetij predstavljajo problem.

Učitelji lahko z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj ter vključevanjem teh vsebin v strokovne predmete in podjetništvo spodbudijo interes mladih, da se bodo lažje odločali za tovrstne zelene dejavnosti.

Graf 9: Predelava rastlinskih odpadkov in proizvodnja energije iz obnovljivih virov



Vir: lasten

3. Zaključek

Na življenjske odločitve mladih, kamor spada tudi odločitev o zaposlitvi in delu, vplivajo potrebe in trendi sodobnega življenja. Podeželje ponuja veliko možnosti za kakovostno zaposlitev v okviru zelenih delovnih mest. Dijaki, bodoči prevzemniki kmetij bodo pri izbiri svoje poklicne poti izbrali tisto dejavnost, ki jim bo prinašala največji ekonomski učinek in omogočila kakovostno življenje v domačem okolju. Dopolnilne dejavnosti na kmetijah predstavljajo velik potencial za zelena delovna mesta na podeželju. Tega se zavedajo tudi dijaki, vključeni v anketo o dopolnilnih dejavnostih. Skoraj vsi bi se odločili za izvajanje dopolnilnih dejavnosti, velika večina bi o njih želela v šoli izvedeti več. Zanimajo jih predvsem najpogosteje zastopane dopolnilne dejavnosti predelave kmetijskih pridelkov, zlasti mesa in mleka, vendar se zanimanje širi tudi na manj tradicionalno proizvodnjo žganih pijač, piva in sadnih vin ter predelavo zelišč. Več jih tudi vidi priložnost v turistični kmetiji z nastanitvijo v primerjavi z izletniško, kar nakazuje, da se zavedajo pomena dodane vrednosti pri ekonomskem učinku, hkrati pa so pripravljeni tudi na večji vložek dela. Od negostinskih dejavnosti turizma se jim zdi zanimiva zlasti ježa in oddajanje površin za piknike. Dijaki prepoznavajo vrednost lokalnih izdelkov, ki so narejeni in prodani čim bližje domu ter pomen poznavanja trendov, ki narekujejo ponudbo. Manj zanimanja so pokazali za predelavo rastlinskih odpadkov in proizvodnjo obnovljivih virov energije, kar pripisujem nepoznavanju posameznih dejavnosti.

Rezultati ankete kažejo, da dopolnilne dejavnosti na kmetijah predstavljajo pomemben dejavnik v trajnostnem razvoju podeželja in oblikovanju kakovostnih zelenih delovnih mest. Vloga šole je usmerjati in spodbujati mlade k ustvarjanju takšnih delovnih mest na kmetijah in zaposlovanju na tem področju. Vključevanje vsebinskih sklopov o teh dejavnostih v učne programe kmetijskih šol daje dijakom osnovna znanja s teh področij. Pri predmetu Trajnostni razvoj pridobijo drugačen, širši pogled na pretekli, sedanji in bodoči pomen in vlogo podeželja v prostoru. Pri predmetu Podjetništvo in trženje dijaki izdelajo poslovni načrt, kjer razvijajo priložnosti s področja kmetijstva s poudarkom na dopolnilnih dejavnostih. Šolanje oziroma vzgoja in izobraževanje za poklice s kmetijskega področja je zato lahko učinkovit podporni sistem za spodbujanje ustvarjanja zelenih delovnih mest v vaškem okolju, saj kot pravi Ivan Welton Fitzwater: »Prihodnost sveta se nahaja v moji učilnici.«

4. Literatura

Černilogar, G. (2007). *Dopolnilne dejavnosti na kmetijah kot oblika podjetništva in vloga v razvoju podeželja Severno primorske regije* (Magistrsko delo). Ekonomska fakulteta, Ljubljana.

Karba, R., Sonnenschein, J., Miloševič, G., Rantaša, B., Slabe, A., Volk, M., Žnidaršič, B. (2014*). Zelena delovna mesta: Stanje, potenciali, dobre prakse,* Umanotera, Slovenska fundacija za trajnostni razvoj, str. 7. Pridobljeno s: http://www.arhiv.zelenadelovnamesta, 22. 9. 2019

Ogorelec, V. (2010). *Plan B v času in prostoru. Trajnostni razvoj - edina globalna strategija preživetja in ključna primerjalna prednost Slovenije*, Zbornik. Ljubljana, str. 9.

Plut, D. (2005). *Teoretična in vsebinska zasnova trajnostno sonaravnega napredka.* Dela, št. 23. Ljubljana: Oddelek za geografijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 96.

Uradni list Republike Slovenije (2015). *Uredba o dopolnilnih dejavnostih na kmetiji.* Uradni list Republike Slovenije, št. 57/15. Pridobljeno s: http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=URED6925, 27. 9. 2019

Vadas, P. (2019). *»Danes bomo spisali zgodovino«.* Pridobljeno s: https://www.delo.si/novice/okolje/po- vsem-svetu-danes-veliki-podnebni-protesti-229324.html, 21. 9. 2019.

Kratka predstavitev avtorice

Greta Černilogar je zaposlena kot profesorica na Biotehniški šoli Šolskega centra v Novi Gorici. Poučuje Trajnostni razvoj in Podjetništvo. V šolstvu je zaposlena osemindvajset let. Po izobrazbi je magistrica znanosti, smer Podjetništvo.

Uvajanje globalnega učenja v šole (na primeru pravične trgovine)

Implementation of Global Learning in Schools (On Case of Fair Trade)

Suzana Klavs

Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje
suzana.klavs@gmail.com

Povzetek

Kakovostno izobraževanje je cilj in hkrati sredstvo za dosego trajnostnega razvoja in ga ni brez globalnega učenja. To pa je vseživljenjski proces učenja za uravnoteženo sobivanje. Cilj tovrstnega učenja so globalno odgovorni in aktivni posamezniki. Posameznik analizira obstoječe razmere v svetu, vidi možne alternative, ki bi lahko to stanje spremenile, in je pripravljen na odgovorno ravnanje. Zaveda se medsebojne povezanosti, teži k sodelovanju, sožitju, večji enakosti in socialni pravičnosti. Poslanstvo šol in učiteljev je, da pristop globalnega učenja uvajajo v praksi. V prispevku je prikazan primer takšnega učenja, in sicer na temo pravične trgovine.

Ključe besede: aktivni državljani, globalizacija, globalno učenje, pravična trgovina, trajnostni razvoj.

Abstract

Quality education is the goal and, at the same time, the means to achieve sustainable development. Nevertheless, quality education cannot exist without global learning, which is a life-long process of learning to achieve a balanced coexistence. The goal of global learning is to create responsible and active individuals who are able to analyse the current conditions in the world, see the possible alternatives that could change the current situations, and act responsibly. What is more, they are aware of the interpersonal relationships and prone to cooperation, coexistence, greater equality and social justice. The mission of schools and teachers is to implement global learning and put it in practice. A case of such learning will be presented, more precisely, the case of fair trade.

Keywords: active citizens, globalisation, global learning, fair trade, sustainable development

1. Uvod

Agenda 2030 za trajnostni razvoj in predvsem stanje v današnjem globaliziranem svetu nas zavezujeta k vzgoji učencev, ki bodo težili k pravičnejšemu svetu. Tega pa ne bo brez spoštovanja človekovih pravic, enakopravnosti, spoštovanja drugačnosti, trajnostnega razvoja, razumevanja medsebojne odvisnosti in težnje k sožitju. Šolski sistem je preveč usmerjen h kopičenju podatkov, znanja o določenih temah ali problemih. Učenci morajo razumeti prepletenost in soodvisnost sveta, vzroke konfliktov, da bi pripomogli k njihovemu reševanju in postavili vizijo boljšega sveta ter jo znali uresničiti. Pristop globalnega učenja bo pomagal razvijati aktivnega odgovornega državljana.

2. Globalizacija in trajnostni razvoj

Današnji svet je vse bolj globaliziran. Hiter gospodarski razvoj, razvoj znanosti in tehnologije, prometa, komunikacijskih sredstev omogočata hitrejši pretok blaga, denarja, informacij, znanja, idej in ljudi. Globalizacija je kompleksen proces, ki ima poleg pozitivnih tudi negativne posledice, ki se kažejo v degradiranem okolju, prekomernem izčrpavanju naravnih virov, podnebnih spremembah, vse večjih razlikah med privilegiranimi in deprivilegiranimi. Mnogi menijo, da so glavni krivec za pojav negativnih učinkov globalizacije svetovne multinacionalke, ki so usmerjene v enostranski razvoj, hlepijo po nenehni rasti in dobičku, spodbujajo potrošništvo, tekmovalnost in so posredno močne tudi v svetu politike. Na drugi strani pa se porajajo tudi sile, ki zahtevajo spremembe in spodbujajo trajnostni razvoj. Med te organizacije sodi tudi Center Sever – Jug s sedežem v Lizboni. Ustanovljen je bil leta 1989 v okviru delnega sporazuma Sveta Evrope in ima devetnajst članic, med katerimi je tudi Slovenija. Njihov glavni cilj je zagotoviti ustrezen okvir za sodelovanje med severom in jugom, da bi okrepili zavedanje o globalni soodvisnosti in promovirali politike solidarnosti v skladu s cilji in načeli Sveta Evrope.

»Septembra 2015 je v New Yorku (Združene države Amerike) potekal Vrh Organizacije združenih narodov (OZN) o trajnostnem razvoju, ki je prinesel nove usmeritve razvojnih prizadevanj za naslednjih 15 let – svetovni voditelji so s soglasjem sprejeli Agendo 2030 za trajnostni razvoj. « (Aralica idr. , 2017, str. 5). Sprejeli so sedemnajst ciljev trajnostnega razvoja. Četrti cilj trajnostnega razvoja »kakovost izobraževanja« je močno povezan s pristopom globalnega učenja.

3. Globalno učenje

»Globalno učenje je po Maastrichtski pogodbi »izobraževanje, ki ljudem odpira oči in um za resničnosti globaliziranega sveta ter jih prebuja, zato da bi bilo mogoče uresničiti pravičnejši svet, v katerem bi bilo več enakosti in človekovih pravic za vse«, zaobjema pa izobraževanje o človekovih pravicah, izobraževanje za razvoj, medkulturno komunikacijo, varovanje okolja in trajnostni razvoj, izobraževanje za mir in preprečevanje konfliktov, vlogo civilne družbe in vprašanja neenakosti.« (Rogina idr., 2016, str. 12). Maastrichtsko deklaracijo so zapisali leta 2002 na kongresu, ki ga je organiziral Center Sever – Jug Sveta Evrope.

Pri nas si za trajnostni razvoj in globalno učenje prizadevata tudi društvo Humanitas in platforma Sloga. Društvo Humanitas – center za globalno učenje in sodelovanje je nevladna, neprofitna in neodvisna organizacija, ki deluje na področju globalnega učenja in programa podpore otrokom in lokalnim skupnostim. Platforma za razvojno sodelovanje in humanitarno pomoč – SLOGA je organizacija, ki jo je ustanovilo devetnajst nevladnih organizacij, da bodo skupaj močnejše. Delovna skupina platforme SLOGA za globalno učenje je leta 2008 izoblikovala sledečo definicijo: *»Učenje za globalno uravnoteženo sobivanje oz. krajše globalno učenje je vseživljenjski proces učenja in delovanja, ki poudarja soodvisnost in posameznikovo vpetost v globalno dogajanje. Cilj tovrstnega učenja so globalno odgovorni in aktivni posamezniki in skupnosti. Globalno učenje je proces spodbujanja posameznikov in skupnosti za lastno angažiranje in delovanje na področju razreševanja ključnih skupnih izzivov človeštva. V ta namen je potrebno razvijanje formalnih in neformalnih programov izobraževanja in učenja, ki bodo temeljili na razvijanju sposobnosti kritičnega mišljenja ter drugih osebnostnih in družbenih veščin. Tako izobraženi in usposobljeni aktivni državljani lahko z lastnim delovanjem in delovanjem v okviru raznih organizacij prispevajo k bolj pravičnim in trajnostnim ekonomskim, socialnim, okoljskim in na človekovih pravicah temelječih državnim in mednarodnim politikam.« (Aralica, 2018, str. 5).*

»Globalno učenje je transformativno, kar pomeni ne le spreminjanje pogleda na svet, ampak tudi zagon procesa sprememb našega bivanja v svetu. Spodbuja prehod od védenja k skrbi, od skrbi k občutenju in od občutenja k delovanju.« (Rogina idr., 2016, str. 12). Tako učenje je lahko formalno ali neformalno, poleg razuma pa vključuje tudi srce. Tako učenje ima več faz. Posameznik analizira obstoječe razmere v svetu, vidi možne alternative, ki bi lahko to stanje spremenile, in je pripravljen na odgovorno ravnanje.

3.1 Globalno učenje v šoli: Primer šolske (učne) ure

»Organizacija WFTO opredeljuje, da je pravična trgovina trgovinsko partnerstvo med proizvajalcem in trgovcem, podjetjem ter potrošnikom, kjer je poudarek na skupnem dialogu, transparentnosti in spoštovanju za večjo enakopravnost v mednarodni trgovini. Prispeva k trajnostnemu razvoju z zagotavljanjem boljših pogojev poslovanja in zagotavlja pravice marginaliziranih proizvajalcev in delavcev, predvsem iz ekonomsko manj razvitih držav na jugu.« (Krnetić, 2015, str. 3).

Pri ekonomiji sem pripravila učno uro na temo pravične trgovine. Traja dve šolski uri (90 minut). Število učencev: 16–18. Učeča skupina: 18 dijakov prvega letnika programa srednjega strokovnega izobraževanja, gastronomija in turizem, s Srednje šole za gostinstvo in turizem Celje.

Učno okolje: v učilnici so postavljene mize v obliki otočkov, za eno mizo sedi štiri do pet učencev. Na tabli so prilepljene zastavice logotipa pravične trgovine. Na mizi so izdelki iz pravične trgovine: čokolada, banane, kakav, kokosovo olje.

Cilji (vsebinski) učne ure: zavedajo se, da je nepravična razdelitev razlog za revščino, razumejo nekatere posledice revščine, spoznajo pojem fair trade (pravična trgovina), prepoznajo logotip Fairtrade, razumejo pomen pravične cene, vlogo minimalne odkupne cene in (Fairtrade) premije, analizirajo svoje nakupne navade, zavedajo se, da lahko sami odločijo, kaj in kje bodo kupili (imajo moč) in na kaj bo to vplivalo.

Učna sredstva: izdelki znamke Fairtrade, (Priloge 1 do 8).

Učne oblike: frontalna, individualna, skupinska.

Učne metode: metoda razlage, razgovora, igra vlog, branje, praktična aktivnost, kritično mišljenje.

Potek učne ure

Uvod (5 minut): učence vprašam, ali imajo radi čokolado, kako pogostokrat jo jedo, kje jo kupujejo, iz česa je narejena, kdo vse je prispeval k temu, da lahko jedo čokolado. Na tablo rišem verigo (od kakavovca do trgovine). Pokažem dve čokoladi, eno z logotipom Fairtrade, drugo brez logotipa. Vprašam, v čem se čokoladi razlikujeta. Ugotovimo, da ima ena logotip Fairtrade. Vprašam jih, kaj pomeni za njih, če je nekaj ali nekdo »fer«. Povem, da se bomo pogovarjali o »fer« oziroma pravični trgovini.

Vsak učenec dobi skico čokoladne tablice (Priloga 1) in označi, kolikšen delež od prodane čokolade bi morali dobiti: pridelovalci kakava, predelovalci, prevozniki in trgovci, proizvajalci čokolade, trženje in trgovina, davki (individualno delo). Nato primerjajo rešitve med seboj (skupinsko delo) in se poskušajo poenotiti znotraj skupine. Imajo pet minut časa, sledi poročanje vsake skupine. Na tablo projiciram rešitev in učenci jo primerjajo s svojo skico, ugotavljajo, kje so največje razlike. Ugotovimo, da delitev ni pravična. Razpravljamo o tem, kakšne so posledice (10 minut).

Učencem posredujem navodila za delo v skupinah. Vsaka skupina dobi listek z navodili. Imajo različne naloge. Prva skupina s pomočjo spleta poišče odgovore na zastavljena vprašanja, povezana s pridelavo in uporabo kakava (Priloga 2). Kritično presojajo uporabljene vire. Druga skupina prebere zgodbo o nepravični trgovini (Priloga 3). Pripravijo se, da bodo v razredu predstavili življenje pridelovalcev kakava. Izhajajo iz prebrane zgodbe, razdelijo si vloge: Abdul, Abdulova žena, njegov otrok, posrednik, ki odkupuje kakavova zrna (metoda igre vlog). Tretja skupina prebere krajše besedilo o življenju, delu in zaslužkih ljudi, ki se preživljajo s pridelovanjem kakavovca (Priloga 4). Nato se pogovorijo in skupaj zapišejo, s kakšnimi težavami se srečujejo ti ljudje. Oblikujejo predloge, kako bi te težave omilili. Četrta skupina prebere zgodbo o pravični trgovini (Priloga 5). Uporabijo metodo kritičnega mišljenja I.N.S.E. R. T. V tabelo izpišejo informacije, ki so jih že poznali in jim zaupajo, informacije, ki so za njih nove, informacije, ki so v nasprotju s tem, kar že vejo, in informacije, o katerih bi želeli vedeti več. Določijo učenko, ki bo predstavila Rosinino življenje (igra vlog). Učenci imajo 15 minut časa za delo v skupini, medtem predvajam tiho afriško ljudsko instrumentalno glasbo (Fiechter, D., 2016). Nato najprej poroča prva, nato druga in tretja skupina. Predvajam videoposnetek o suženjskem delu otrok na farmah kakavovca (Mckenzie, D., 2012). Učenci začutijo problem in se pogovorimo. Nato svojo zgodbo predstavi Rosine, pridelovalka kakava v sistemu pravične trgovine. Dijaki primerjajo življenje Abdula in Rosine. Razgovor. Iz svoje tabele (metoda I.N.S.E. R. T.) preberejo, česa niso razumeli. Razložim značilnosti sistema pravične trgovine in pravičnega plačila (30 minut).

Spoznavanje načel pravične trgovine: vsaka skupina izžreba dva kartončka (Priloga 6). Na vsakem kartonu je zapisano eno načelo pravične trgovine. Učenci se pogovarjajo znotraj skupine, razmislijo, ali in kako pravična trgovina podpira načela (slika 1), napisana na kartončkih (10 minut). Pridejo k tabli in prilepijo kartonček na tablo ter povedo svojo utemeljitev. Razgovor (10 minut).

Zaključek in povzetek učne ure (5 minut): na tablo projiciram trditve (Priloga 7), povezane s pravično trgovino. Dijaki, ki se s trditvijo strinjajo, dvignejo roke. Tako povzamemo značilnosti pravične trgovine. Učenci dobijo še navodila za domače delo.

Domače delo (Priloga 8): en teden bodo spremljali nakupne navade svoje družine pri nakupu živil oziroma hrane in ugotavljali, kakšne posledice imajo njihove odločitve. Rezultate bomo analizirali naslednjo uro.

3.2 Priloge

Priloga 1

Na skici, ki predstavlja tablico čokolade, označite, kolikšen delež od prodane čokolade bi morali dobiti (ne pozabite na legendo):

a) pridelovalci kakavovca,
b) predelovalci,
c) prevozniki in posredniki,
d) proizvajalci čokolade,
e) trženje in trgovina,
f) davki

Opomba: eno polje predstavlja 1 %.

Priloga 2

Odgovorite na vprašanja:

1. Kje uspeva kakavovec?
2. Kakšni so plodovi? Kako pridobijo kakavova zrna?
3. V katerih državah pridelajo največ kakavovca?
4. Zakaj se uporabljajo kakavova zrna?
5. Koliko ton kakavovih zrn pridelajo v svetu v enem letu?

Uporabite splet, bodite pozorni pri izbiri virov (vrednotenje virov informacij) in odgovorite na naslednja vprašanja, povezana z virom informacij (Rupnik Vec in Kopare, 2006, str. 335): »Za kakšne vrste gradiva gre oz. kdo je lastnik spletne strani: vlada, univerza, trgovinska organizacija, podjetje, osebna? Ovrednotite silo in funkcionalnost spletnih strani. Kakšne so reference avtorja oz. njegovo specifično znanje? Kako razumljiva je informacija? Ali s te strani obstajajo relevantne in ustrezne spletne povezave? Ali je avtorjevo ime ali datum objave dokumenta naveden? Kdo je nosilec informacije? Ali so informacije na tej spletni strani pristranske ali prirejene?«

Priloga 3

Primer nepravične trgovine

»Abdul živi s svojo družino na majhni kmetiji, kjer pridelujejo kavovec. Svoje rastline mora vsak dan zalivati. V vročem soncu mora prinašati vodo v starem vedru iz reke, ki je oddaljena tri milje. Pot mora prehoditi večkrat na dan, vode v reki poleti ni veliko. Ko pride čas obiranja kavnih zrn, jih Abdul ročno pomaga obirati. To je zelo naporno delo. Predno odnese kavna zrna v prodajo, jih mora nabrati določeno količino, 50 kilogramov, za kar porabi veliko časa. Ko pride do posrednika, ki kavna zrna odkupuje, posrednik stehta vrečo in trdi, da tehta samo 10 kilogramov, in plača Abdulu samo petino pridelka. Abdul je močno garal za zelo malo denarja. Posrednik je prodal Abdulovo 50-kilogramsko vrečo kavnih zrn podjetju in dobro zaslužil. Kavna zrna predelajo v najkakovostnejšo kavo in jo za dobro ceno prodajo v trgovini. Tudi trgovec dobro zasluži.« (What is Fair and Unfair Trade, 2012).

Priloga 4

Dejstva o pridelavi kakava

»Male kmetije, ki pridelujejo kakavovec, predstavljajo hrbtenico gospodarstva Gane. 800.000 malih kmetov, ki gojijo kakavovec, predstavlja 60 % kmetijstva. Kljub njihovi pomembnosti veliko malih kmetov in njihovih družin živi v revščini. Pridelovalci kakavovca v povprečju zaslužijo približno od 0,40 do 0,45 USD na dan. Letno znese zaslužek od 983,12 do 2627,81 USD. Za dve tretjini kmetij predstavlja to edini zaslužek. Kmetije so majhne, v povprečju velike od 2 do 5 hektarjev, povprečno pridelajo 0,42 tone na hektar. Težko si kupijo gnojila, opremo za kmetovanje, pesticide ali najemajo delavce. Stroški kmetovanja in

gospodinjstva presegajo prihodke. Revščina vpliva tudi na otroke in celotno skupnost. Zaslužki so sezonski, odvisni od letine. Kmetje si morajo sposoditi denar, da pokrijejo svoje stroške, tudi dostop do kreditov v podeželskih skupnostih je omejen. Ta problem se še zaostruje pri ženskah, ki gojijo kakavovec. Otroci morajo delati, saj starši ne morejo najti odraslih delavcev, večja je tudi verjetnost, da ne hodijo v šolo. Nakup šolskih potrebščin in uniform je prevelika finančna ovira za revne družine. Omejena izobrazba ohranja medgeneracijsko revščino, saj je večja verjetnost, da bodo manj izobražena gospodinjstva tudi bolj revna.« (Cocoa Farmers in Ghana Experience Poverty and Economic Vulnerability, 2017).

Priloga 5

Primer pravične trgovine

»Rosine je pridelovalka kakava v Slonokoščeni obali. Vsak dan mora trdo delati. Njena kmetija je oddaljena od ostalih. Cena kakava narašča in pada, zato kmeti nikoli ne vedo, koliko bo vreden njihov pridelek. Čeprav je posel s čokolado v enem letu v Veliki Britaniji vreden okoli 4 milijarde funtov, le majhen delež pride do pridelovalcev kakava. Rosine je vključena v zadrugo, ki je vključena v sistem pravične trgovine, zato je bolj zaščitena, saj sistem pravične trgovine (Fairtrade) zagotavlja pridelovalcem minimalno odkupno ceno za kakav. Tako Rosine ve, koliko bo dobila, in lažje načrtuje svoje delo in pokriva stroške. Kmetje, združeni v zadrugo, prejmejo posebno premijo fairtrade, ki jo namenijo za skupno porabo v skupnosti ali pri pridelavi kakava, na primer za oskrbo s pitno vodo. To jim pomaga pri pridelavi kakava in pri dnevnih opravilih, da ni treba hoditi daleč po vodo za pitje, umivanje in hrano. Rosinina zadruga je iz premij pravične trgovine kupila tovornjak za prevoz kakavovih zrn, zgradili so veliko skladišče za kakavova zrna, vzpostavili radijske povezave med oddaljenimi kmeti, obnovili so poškodovane šolske zgradbe.« (Where does chocolate come from, 2015).

Izpišite informacije

✓ sem že vedel	+ nova informacija, ji zaupam	– informacija, ki je v nasprotju s tem, kar že vem	? informacija, ki je ne razumete ali bi o njej želeli izvedeti več

Priloga 6

Osnova za izdelavo kartončkov (povečava slike)



Slika 1: Deset načel pravične trgovine (WFTO, b.d.)

Priloga 7

Kje kupujete oz. dobite živila za pripravo kosila (ali večerje)? Vodite evidenco en teden. Vsak dan določite približen odstotek, kje dobite živila.

a) Pridelamo doma.
b) Kupimo jih pri kmetu ali na tržnici.
c) Kupimo jih v trgovini (slovenski pridelki ali izdelki).
d) Kupimo jih v trgovini (niso slovenski pridelki ali izdelki).
e) Kupljeni izdelki oz. živila imajo oznako pravične trgovine (Fairtrade).
f) Podarijo nam jih.

Priloga 8

Ali se strinjaš s trditvami:

a) Če kupim izdelek pravične trgovine, prispevam k bolj pravičnemu zaslužku pridelovalcev surovin.
b) Pri proizvodnji izdelkov pravične trgovine niso sodelovali otroci.
c) Pravična trgovina podpira delo žensk.
d) Ni pomembno, da otroci s kmetij hodijo v šolo, saj za delo na kmetiji ne potrebujejo posebnega znanja.
e) Veriga od proizvajalca surovin do kupca mora biti čim krajša.
f) Ni potrebno, da je veriga od proizvajalca do kupca čim krajša, saj morajo tudi posredniki čim več zaslužiti.
g) Sistem pravične trgovine določi minimalno odkupno ceno za kakavova zrna.
h) Sistem pravične trgovine določi maksimalno odkupno ceno za kakavova zrna.
i) Minimalna odkupna cena je lahko višja od trenutne tržne cene.
j) Kmeti, ki se združijo v zadruge, dobijo poseben denarni znesek, ki ga lahko namenijo za investicije v svojem okolju.

k) V sistemu pravične trgovine vedno od kmetov odkupijo celoten pridelek.
l) V sistemu pravične trgovine ni zlorab.

4. Zaključek

Pri globalnem učenju v šoli mora učitelj poskrbeti za spodbudno, sodelovalno učno okolje, da se učenci dobro počutijo, si zaupajo ter so samozavestni in pripravljeni sodelovati. Pri obravnavi določene teme morajo učenci najprej prepoznati stvarnost (seznanitev s problemom). To lahko storimo z zgodbo, ki vpliva na čustva, nato pa prehajamo k racionalnemu, tako da analizirajo okoliščine, ki so prispevale k nastanku problema. Problem oziroma pojav uvrstijo v nek kontekst. Učitelj bolj kot odgovore ponuja vprašanja, spodbuja k diskusiji, učence usmerja k pozitivni naravnanosti, radovednosti, ustvarjalnosti in kritičnosti ter k aktivnosti. Pri delu uporablja raznovrstne vire, različne oblike in metode dela. Sinteza pomeni, da učenci oblikujejo znanja, vrednote, veščine in vedenje, ki ga bodo sooblikovale v aktivnega, odgovornega državljana.

5. Literatura

Aralica, A. (2018), Globalno učenje in Sloga. *Slogopis, informativni časopis za razvojne teme, 2018* (29), 5. Pridobljeno s http://www.sloga-platform.org/v-okviru-projekta-trajnostno-lokalno-globalno-izdan-slogopis-o-globalnem-ucenju/

Aralica A. idr. (2017). *Cilji trajnostnega razvoja: prihodnost, ki jo želimo*. Ljubljana: Društvo za Združene narode za Slovenijo. Pridobljeno s http://www.poznavalec.si/wp-content/uploads/2017/11/SDG_2017.pdf

Cocoa Farmers in Ghana Experience Poverty and Economic Vulnerability. *News from ICI 1.12. 2017*. International Cocoa Initiative Foundation. Pridobljeno s https://cocoainitiative.org/news-media-post/cocoa-farmers-in-ghana-experience-poverty-and-economic-vulnerability/

Fiechter, D. (2016). African Safari,World of Wonders.[videoposnetek]. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=9b81mWYIyTo

Krnetić, I. (2015). *Pravična trgovina.* (Zaključna strokovna naloga, Ekonomska fakulteta Ljubljana). Pridobljeno s http://www.cek.ef.uni-lj.si/vps_diplome/krnetic307.pdf

Mckenzie, D. (16. 1. 2012). Chocolate child slaves [videoposnetek]. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=eHDxy04QPqM Chocolate

Rogina, A. idr. (2016). *Z globalnim učenjem do globalnih ciljev* (str.12). Ljubljana: Sloga, platforma nevladnih organizacij za razvojno sodelovanje in humanitarno pomoč. Pridobljeno s http://tuditi.si/wp-content/uploads/sites/2/2016/10/ctr_issuu.pdf

Rupnik Vec, T. in Kompare, A.(2006). *Kritično mišljenje v šoli*: *Strategije poučevanja kritičnega mišljenja* (str. 335). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ten priciples of fair trade, WFTO (b.d). Pridobljeno s: https://wfto.com/who-we-are

Where does chocolate come from?. (2015). Fairtrade foundation. Pridobljeno s https://schools.fairtrade.org.uk/resource/where-does-chocolate-come-from-new-for-fairtrade-fortnight-2019/

What is Fair and Unfair Trade. (2012). New Lanark. Pridobljeno s https://www.newlanark.org/uploads/file/Activity%20What%20is%20fair%20and%20unfair%20trade.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Suzana Klavs je po končanem študiju ekonomije opravljala pripravništvo v gospodarstvu, nato se je zaposlila na Srednji ekonomski šoli Celje. Štiri leta kasneje, leta 2000, je začela poučevati na Srednji šoli za gostinstvo in turizem Celje. Poučuje več modulov z ekonomsko vsebino. Zanima jo tudi področje finančnega opismenjevanja mladih, je mentorica krožka Mladi in denar.

Podnebne spremembe in njihov vpliv na zdravje ljudi

Climate Changes and their Impact on Human Health

Ida Tarman Šmit

Srednja zdravstvena šola Ljubljana
ida.tarman-smit@guest.arnes.si

Povzetek

Podnebne spremembe so v letošnjem letu zagotovo zaznamovale naše življenje. Zato smo se odločili, da ekološke vsebine v prvem letniku programa zdravstvena nega prilagodimo tako, da dijake seznanimo s podnebnimi spremembami, da aktivno razmišljajo o problemu, ga poskušajo ozavestiti na vsakem koraku ter poskušajo najti rešitve, s katerimi bi pripomogli k omilitvi podnebnih sprememb. Predvsem nas je zanimal njihov vpliv na zdravje ljudi. Zato smo se medpredmetno povezali z zdravstveno stroko in skupaj projektu posvetili 5 do 7 šolskih ur. S programom Mentimeter smo najprej ugotovili, kaj že vemo o podnebnih spremembah, nato razmišljali, kdo je najbolj odgovoren zanje, kakšne so posledice in kaj bi lahko storili mi, da jih omilimo. Vsak razred je izdelal drevo podnebnih sprememb ter predlagal rešitve, ki so se nam zdele izvedljive. Drevo podnebnih sprememb smo nato na šoli razstavili z željo, da nas poveže k aktivnemu ukrepanju, v katerem vsak posameznik po svojih močeh prispeva k omilitvi podnebnih sprememb. Ugotovili smo, da nekaj ukrepov že izvajamo in da imamo tudi ideje, kaj še lahko storimo. Zato bomo z delom nadaljevali in kot šola izpeljali nekaj rešitev. Verjamemo namreč, da bodo mali koraki večjega števila ljudi počasi pripeljali do razumevanja, spoštovanja in skrbi za naravo, življenje in zdravje.

Ključne besede: medpremetno povezovanje, Mentimeter, metoda svetovne kavarne, podnebne spremembe, zdravje ljudi.

Abstract

Climate changes have certainly marked our lives in the past year. Therefore, we decided to adjust the ecological content in the first year of our school program by informing students about climate changes, actively thinking about the problem, trying to raise awareness at every step, and trying to find solutions to help reducing climate changes. We were especially interested on their impact on human health. Together with the nursing profession we devoted 5 to 7 school periods to the project. Firstly, by using Mentimeter, we identified what we had already known about climate changes, thought about the main reasons for them and the consequences, and what we could do to mitigate them. Each class made a climate change tree and suggested some solutions that we could implement. Then we dismantled the tree at school with the desire to connect us to active action in which each individual contributes to the mitigation of climate change. We have found that we are already implementing some measures and that we also have ideas about what else we can do. Therefore, we will continue to work and implement some solutions as a school. We believe that the small steps taken by a large number of people (there are about 900 students at our school) will slowly lead us to understand, respect, and care for our nature and life.

Keywords: climate changes, cross-curricular integration, human health, Mentimeter, world café method.

1. Uvod

21. septembra 2019 so študentje in mladi aktivisti pozvali svetovne voditelje, ki so se teden kasneje na sedežu Združenih narodov sestali na podnebni konferenci na visoki ravni, naj prenehajo zapravljati čas. Sprejeti je treba pomembne odločitve in ukrepati takoj: namesto fosilnih goriv je treba uporabljati čiste vire energije, zaščititi oceane in spodbujati trajnostno porabo (UN News, 2019).

Podobna sporočila zadnje čase dnevno zaznamujejo naše življenje. Zato smo se na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana odločili, da dijake seznanimo s podnebnimi spremembami, da aktivno razmišljajo o problemu, ga poskušajo ozavestiti na vsakem koraku ter poskušajo najti rešitve, s katerimi bi pripomogli k omilitvi podnebnih sprememb. Ker močno vplivajo tudi na zdravje ljudi, smo se medpredmetno povezali z zdravstveno stroko. S programom Mentimeter smo najprej ugotovili, kaj že vemo o podnebnih spremembah, razmišljali, kdo je najbolj odgovoren zanje, kakšne so posledice in kaj bi lahko storili mi, da jih omilimo. Vsak razred je izdelal »drevo« podnebnih sprememb in predlagal nekaj rešitev, ki so se nam zdele izvedljive.

Prihodnje leto bomo delo nadaljevali v manjši skupini, si izbrali določen ukrep (ali dva), v projekt povezali vse razrede naše šole in končno kot šola izpeljali nekaj rešitev, ki bodo pripomogle k omilitvi podnebnih sprememb. Nekaj predlogov se nam je že porodilo prav ob izdelavi drevesa.

Verjamemo namreč, da bodo mali koraki večjega števila ljudi (na naši šoli nas je okrog 900) pripeljali do razumevanja, spoštovanja in skrbi za naravo in življenje. Na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana želimo biti del gibanja, ki poziva ljudi k aktivnemu ukrepanju, in izkazati podporo vsem, ki se zavzemajo za nujne ukrepe, ki bodo zmanjšali podnebne spremembe.

2. Podnebne spremembe in njihov vpliv na zdravje ljudi

2.1. Kaj že vemo in kako občutimo podnebne spremembe

V Sloveniji imamo veliko meritev, s katerimi spremljamo, kako se podnebje v naši državi spreminja in kakšen je vpliv globalnih podnebnih sprememb. Vseh meteoroloških postaj v Sloveniji je bilo skoraj 800, merilnih mest pa kar 1800. Med nižinskimi postajami ima največ meritev Ljubljana, med gorskimi postajami pa Kredarica.

V Sloveniji opažamo podnebne spremembe predvsem v spremembah temperature zraka. V zadnjega pol stoletja se je Slovenija ogrela, zmanjšala se je višina snežne odeje, povečalo se je trajanje sončnega obsevanja, število vročih dni s temperaturo nad 30 ^{o}C se je močno povečalo. Slovenija se zaradi geografskih značilnosti segreva hitreje od svetovnega povprečja. Medtem ko se je globalna temperatura v obdobju 1961–2011 dvignila za približno 0,8 stopinje, je bil nad Slovenijo izmerjen dvig povprečne temperature za 1,7 °C. Tudi število ekstremnih vremenskih dogodkov se povečuje (Bertalanič, 2010).

Podnebne spremembe vplivajo tudi na zdravje ljudi. Pogosteje se pojavljajo vročinska izčrpanost, vročinska kap, vročinski krči, sončarica, glavoboli, ponekod opažajo povečano število smrti, povezanih z vročinskimi valovi, pojavljajo se okužbe, ki se širijo z vodo, in bolezni, ki jih prenašajo vektorji, ki v preteklosti v naših krajih niso bili prisotni.

Z dijaki prvih letnikov smo pri pouku biologije v šolskem letu 2018/19 ekološke teme namenili prav podnebnim spremembam. Dijaki jih opažajo, prepoznavajo in so zaskrbljeni.

V zvezi s podnebnimi spremembami sem dijakom zastavila nekaj vprašanj, na katera so odgovarjali v skupinah. Odgovore in ugotovitve smo zbrali v obliki drevesa podnebnih sprememb (slika 1), na katerem korenine ponazarjajo vzroke podnebnih sprememb, veje so posledice, drevesni listi pomenijo ukrepe ali dejavnosti za zmanjšanje posledic podnebnih sprememb in drevesni sadeži so ukrepi ali dejavnosti, ki jih izvajamo ali smo jih že izvedli. Drevo smo razstavili na hodniku šole, liste in sadeže bomo dodajali vse leto.



Slika 1: Drevo podnebnih sprememb (Hribar, 2018)

Vprašanja za dijake so bila naslednja (Hribar, 2018):

Kaj že vemo o podnebnih spremembah?
Katere aktivnosti ljudi vplivajo na podnebne spremembe?
Kako je s podnebnimi spremembami povezan naš vsakdanji kruh?
Kdo je odgovoren za podnebne spremembe?
Kaj najbolj pripomore k podnebnim spremembam?
Kako se prilagajamo podnebnim spremembam?
Kako podnebne spremembe vplivajo na zdravje ljudi?

Kaj lahko storimo?
Kakšen bo vpliv naših pozitivnih dejanj?

2.2. Metode dela

Prvo uro so po kratkem uvodu in razmišljanju o podnebnih spremembah dijaki s pomočjo programa Mentimeter in mobilnih telefonov odgovarjali na vprašanje »Kaj že vemo o podnebnih spremembah?« Primer asociacij, ki so se jim porodile, je na spodnji sliki (slika 2):



Slika 2: Primer asociacij na vprašanje »Kaj že vem o podnebnih spremembah?«

Večina odgovorov je bila resna, le nekaterim dijakom je delo s telefonom predstavljalo zabavo in so poslali prvo besedo, ki so se je spomnili. Ta sporočila smo seveda zanemarili. Asociacije so bile naslednje: topla greda, taljenje ledenikov, zmanjšanje ozona, ozonska luknja, visoke temperature, izumiranje živali, vročinske kapi, spremenjeni letni časi, neurja, poplave, suša, nove bolezni.

Naslednjo uro smo z metodo svetovne kavarne po skupinah razmišljali o naslednjih vprašanjih:

1. skupina: Katere aktivnosti ljudi vplivajo na podnebne spremembe?
   Kako je s podnebnimi spremembami povezan naš vsakdanji kruh?

2. skupina: Kdo je odgovoren za podnebne spremembe?
   Kaj najbolj pripomore k podnebnim spremembam?

3. skupina: Kako se prilagajamo podnebnim spremembam?
   Kako podnebne spremembe vplivajo na zdravje ljudi?

Svetovna kavarna (slika 3) je metoda, pri kateri udeleženci krožijo po omizjih in se v sproščenem vzdušju pogovarjajo o izhodiščnih vprašanjih. Dijake v razredu sem razdelila v tri skupine. Vsaka skupina je dobila barvne flomastre in risalni list, na katerega so zapisali svoje ugotovitve. Po 10 minutah je en prostovoljec ostal pri mizi, ostali so se preselili na drugo omizje, ki je razmišljalo o drugih vprašanjih. Tam jih je najprej gostitelj seznanil z ugotovitvami prejšnje skupine, nato je skupina delo nadaljevala in dodala na risalni list še svoje ugotovitve. Tako so se dijaki zamenjali trikrat, vsak se je seznanil z mnenji drugih in imel možnost dodati svoje. Dobili smo odgovore in razmišljanja na vsa zastavljena vprašanja.



Slika 3: »Svetovna kavarna«, delo v skupinah

O vprašanju »Kaj lahko storimo in kakšen bo vpliv naših pozitivnih dejanj?« smo razmišljali tretjo uro našega projekta. Zbrali smo ugotovitve in naredili načrt našega drevesa podnebnih sprememb. Morali smo razmisliti, koliko korenin bo imelo naše drevo, kakšno bo deblo, koliko vej, listov in sadežev bo na drevesu ter kaj bomo zapisali na posamezne dele. Izbrali smo odgovore, ki so se najpogosteje pojavljali.

Na korenine, ki ponazarjajo vzroke podnebnih sprememb, smo tako zapisali: promet, tovarne, uporaba sprejev, potrošništvo, sekanje gozdov, hladilne naprave, vojne, umetna gnojila, živinoreja, uporaba dezodorantov, intenzivno kmetijstvo.

Na veje, ki ponazarjajo posledice podnebnih sprememb, smo zapisali: tanjšanje ozonske plasti, globalno segrevanje, smog, dvigovanje morske gladine, kisli dež, ekstremni vremenski pojavi, vpliv na zdravje ljudi, izumiranje živali, širjenje nalezljivih bolezni.

Na drevesne liste, ki ponazarjajo ukrepe za zmanjšanje podnebnih sprememb, smo zapisali: ločevanje odpadkov, uporaba javnega prevoza, uporaba obnovljivih virov energije, zmanjšanje količine odpadkov, pogozdovanje, uporaba steklenic namesto plastenk, razvoj električnih avtomobilov, ozaveščanje o podnebnih spremembah.

Na drevesne sadeže, ki ponazarjajo dejavnosti, ki jih izvajamo ali smo jih že izvedli, pa smo zapisali: čistilne akcije, ločevanje odpadkov, zmanjšano potrošništvo in neuporaba plastičnih vrečk.

Naše drevo podnebnih sprememb je nastajalo tako, kot prikazujeta sliki 4 in 5.





Sliki 4 in 5: Nastajanje drevesa podnebnih sprememb



Slika 6: Drevo podnebnih sprememb, ki smo ga razstavili na šoli

3. Zaključek

V zadnjem času spremljamo številna poročila, ki nas opominjajo, da se soočamo z velikimi podnebnimi spremembami. 23. septembra 2019 je bilo na sedežu Združenih narodov v New Yorku zasedanje, katerega cilj je bil pospešiti ukrepe za zmanjšanje podnebnih sprememb, med 2. in 13. decembrom 2019 pa bo v Santiagu v Čilu Konferenca Združenih narodov o podnebnih spremembah. Več kot očitno je, da se soočamo z veliko svetovno katastrofo, ki smo jo povzročili sami, in na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana želimo biti del gibanja, ki poziva ljudi k aktivnemu ukrepanju.

S programom Mentimeter smo ugotavljali, kaj vse že vemo o podnebnih spremembah. Z metodo svetovne kavarne smo ugotavljali vzroke in posledice podnebnih sprememb ter razmišljali o ukrepih, ki bi jih lahko, in dejavnostih, ki jih že izvajamo. Drevo podnebnih sprememb, ki je nastalo kot rezultat naših ugotovitev, smo razstavili na šoli prav z željo, da nas poveže k aktivnemu ukrepanju, v katerem vsak posameznik prispeva po svojih močeh. Dijaki so bili pri svojem delu izvirni in so izbrali zanimive vzroke za podnebne spremembe. Najpomembneje pa je, da smo našli kar nekaj ukrepov, ki jih že izvajamo (ločevanje odpadkov, uporaba steklenic namesto plastenk, ozaveščanje o podnebnih spremembah), in imeli ideje, kaj še lahko storimo (čistilne akcije, zmanjšamo potrošništvo, zmanjšamo količino odpadkov, ne uporabljamo plastičnih vrečk).

Začeto delo bomo nadaljevali in v projekt vključili vse razrede naše šole. Želimo si, da kot šola izpeljemo nekaj ukrepov, ki nas bodo zaznamovali in po katerih nas bo širša javnost prepoznala kot srednješolce, ambasadorje podnebnih sprememb.

4. Literatura

Bertalanič, A. idr. (2010). Spremenljivost podnebja v Sloveniji. Pridobljeno na http://www.slovenija-co2.si/index.php/o-co2/tudi-podnebje-v-sloveniji-se-spreminja

Društvo moderatorjev Slovenije. (2019). Svetovna kavarna. Pridobljeno na: http://drustvo-moderatorjev.si/o-moderiranju/primeri-iz-prakse/svetovna-kavarna/

Evropska komisija. (2019). Posledice podnebnih sprememb. Pridobljeno na https://ec.europa.eu/clima/change/consequences_sl

Hribar. (2018). Podnebne spremembe. Pridobljeno na https://ekosola.si/wp-content/uploads/2018/10/Delovni-listi-Kaj-so-podnebne-spremembe-Hribar.pdf

UN News (2019). At UN, youth activists press for bold action on climate emergency, vow to hold leaders accountable at the ballot box. Pridobljeno na https://news.un.org/en/story/2019/09/1046962

Vrhunc, N. (2019). Moderatorske metode. Pridobljeno na http://natalijavrhunc.si/index.php/moderiranje/moderatorske-metode/

Kratka predstavitev avtorice

Ida Tarman Šmit je diplomirana biologinja in učiteljica biologije z nazivom svetovalka.
Uči biologijo in različne naravoslovne predmete (biologija, mikrobiologija, imunologija, humana genetika, naravoslovje, osnove anatomije in fiziologije) na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana. Dijake tudi pripravlja na splošno maturo iz biologije. Sodeluje pri različnih dejavnostih šole, kot so dnevi odprtih vrat z delavnicami za osnovnošolce, vodi anatomsko-biološki krožek, organizira strokovne naravoslovne ekskurzije, organizira tekmovanje iz ekoloških vsebin – Ekokviz in interesne dejavnosti za dijake. Je soavtorica učbenika Anatomija in fiziologija človeka za programe zdravstvena nega, farmacevtski tehnik, zobotehnik, kozmetični tehnik in tehnik laboratorijske biomedicine.

Krepitev naravoslovnih kompetenc pri nadarjenih učencih skozi sodelovanje z javnim zavodom Kozjanski park

Strengthening Natural Science Competences of Gifted Students through Cooperation with the Kozjansko Regional Park

Mateja Koprivc Polutnik

Osnovna šola Lesično
mateja.koprivc-polutnik@os-lesicno.si

Povzetek

OŠ Lesično leži znotraj zavarovanega območja Kozjanskega regijskega parka. Zaposleni obeh ustanov se trudimo, da se med sabo čim več povezujemo, izmenjujemo izkušnje in razširjamo znanje.
V prispevku so prikazani primeri dobrega sodelovanja z javnim zavodom Kozjanski park, z umeščanjem vsebin v pouk, z izvajanjem dnevov dejavnosti in raziskovalnim delom. Večji poudarek je na predstavitvi dejavnosti, ki so namenjene nadarjenim učenem. Učitelji in strokovni delavci Kozjanskega parka za učence šol biosfernega območja Kozjansko in Obsotelje organizirajo terenske delavnice, ki so osredotočene ciljnemu raziskovanju posameznega področja naravoslovja. Pri delu z nadarjenimi učenci izhajamo iz temeljnih načel in sicer, da z učenci širimo znanje, razvijamo ustvarjalnost in višje oblike učenja, spodbujamo njihovo samostojnost in odgovornost ter razvijamo socialne veščine. Opisano je terensko delo ob reki Bistrici, ki velja za eno najbolj ohranjenih in slikovitih vodotokov v vzhodni Sloveniji, s poudarkom na raziskovanju značilnih rastlinskih in živalskih vrst, predvsem planinskega pupka in bobra ter terensko delo pri spoznavanju biotke pestrosti suhih travnikov Vetrnika.
S tovrstnimi oblikami sodelovanja z izvenšolskimi institucijami, ki v ospredje postavljajo raziskovalno delo učencev, problemski pristop in sodelovalno učenje, pri učencih spodbujamo radovednost in kritično mišljenje, kar prispeva k rasti in razvoju odkritega talenta.
Rezultati sodelovanja so pokazali, da učenci pridobijo nova znanja s področja naravoslovja, naravovarstva in trajnostnega razvoja. Predvsem pa je pri njih opaziti, da razvijajo spoštljiv odnos do okolja in zavedanje, da z ustreznim ravnanjem vplivajo na ohranitev naravnih in kulturnih vrednot.

Ključne besede: Kozjanski regijski park, nadarjeni učenci, naravoslovje, terensko delo, učenje z raziskovanjem.

Abstract

Lesično Primary School is located within the protected area of the Kozjansko Regional Park. The employees of both institutions strive to cooperate with each other, exchange experiences and disseminate knowledge.
The article presents examples of good cooperation with the Kozjansko Regional Park public institution – by including contents into lessons, conducting days of activities and doing research work. There is a greater emphasis on presenting activities aimed at gifted students. Teachers and expert workers of Kozjansko Park organize field workshops, targeted at research of different areas of natural science, for students of the biosphere schools in the Kozjansko and Obsotelje area. When working with gifted students, we follow the basic principles of spreading the students' knowledge, developing creativity and higher forms of learning; we promote students' autonomy and responsibility, as well as develop their social skills. The fieldwork carried out along the Bistrica River, one of the most preserved and picturesque watercourses in eastern Slovenia, is described, with an emphasis on the study of typical plant and animal species, particularly the Alpine newt and beaver, and the fieldwork of learning about the biodiversity of the Vetrnik dry meadows.

Such forms of cooperation with extracurricular institutions that place students' research work in the forefront, use problematic approach and collaborative learning, encourage students' curiosity and critical thinking, which contributes to the growth and development of the discovered talent.
The results of the collaboration show that students acquire new knowledge in the fields of natural science, nature conservation and sustainable development. Above all, we observe that they develop a respectful attitude towards the environment and an awareness that, through appropriate conduct, they have an influence on conservation of natural and cultural values.

Keywords: fieldwork, gifted students, Kozjansko Regional Park, learning by research, natural science.

1. Uvod

Osnovna šola Lesično že vrsto let uspešno sodeluje s Kozjanskim regijskim parkom z umeščanjem vsebin s področja naravoslovja, naravovarstva, ekologije in trajnostnega razvoja v učni proces. Učenci raziskujejo v okviru pouka znotraj dni dejavnosti in terenskega dela v naravi ali v okviru popoldanskih terenskih delavnic in sodelujejo na različnih prireditvah ter sejmih. Skozi raznolike aktivnosti pri učencih širimo znanje, razvijamo višje oblike učenja, ustvarjalnost in pozitivne medsebojne odnose, spodbujamo njihovo kreativnost, samostojnost in odgovornost.

Na šoli posebno skrb namenjamo nadarjenim učencem, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih. Nadarjeni in talentirani učenci poleg običajnih učnih programov potrebujejo tudi njim prilagojen pouk in dejavnosti, da bi lahko razvijali svoje sposobnosti, zato jih je potrebno vključevati v dodatne oblike dela, ki jih ponujajo zunanje institucije, kjer učenci lahko uveljavijo in razvijajo svojo nadarjenost (Koncept. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999). Devetak in Glažar (2014) v okviru šestih pristopov za obogatitev dejavnosti za nadarjene na področju naravoslovja med drugim navajata tudi poudarek na raziskovanju - organizacija pouka naravoslovja na osnovi raziskovalnega pristopa, saj je pomembno, da so nadarjeni aktivni raziskovalci ter da raziskujejo realne probleme in situacije skozi naravoslovne pojave in poudarek na zagotavljanju izobraževanja na višjih ravneh mišljenja z raziskovanjem avtentičnega naravoslovnega problema.

Šola s sodelovanjem z izvenšolskimi institucijami tem učencem omogoča vključitev v druge oblike dela, ki jim omogočajo rast in razvoj odkritega talenta. Učenje in pridobivanje kompetenc pa zahteva tudi premik v metodah poučevanja, kar se še posebno odraža pri naravoslovnih predmetih in naravoslovni pismenosti. Poudarjen je pomen aktivnih oblik dela, ki spodbujajo kritično in ustvarjalno mišljenje, ki je osnova učenju z razumevanjem (Glažar in Devetak, 2013). Poučevanje usmerjeno v razvijanje naravoslovnih kompetenc od učitelja zahteva znanje, uporabo novih aktivnih metod poučevanja in raziskovalno naravnanost. Spremembe v družbi povzročajo, da mora učitelj v večji meri v pouk vključevati sodobne pristope poučevanja, biti odprt za spremembe, intenzivneje vključevati rabo novih tehnologij pri pouku ter skrbeti za osebni in profesionalni razvoj.

V prispevku so predstavljeni primeri dobre prakse uspešnega sodelovanja s Kozjanskim regijskim parkom pri poučevanju in učenju naravoslovnih vsebin v obliki terenskega dela in ob uporabi inovativnih učnih okolij. S tovrstnimi novimi, aktivnejšimi metodami pouka, pri učencih spodbujamo interes za naravoslovne vsebine, omogočamo poglobljeno razumevanje

le-teh ter prispevamo k kakovostnejšemu in trajnejšemu znanju ter dvigu naravoslovne pismenosti.

2. Krepitev naravoslovnih kompetenc

2.1 Raziskovalno delo učencev v okviru mreže šole biosfernega območja Kozjansko in Obsotelje ter vodne učne poti Lesično-Pilštanj

Učni načrti naravoslovnih predmetov v osnovnih in srednjih šolah dajejo zadostna izhodišča za izvajanje pouka v naravi, seveda pa je odgovornost na nas učiteljih, da to implementiramo v praksi. Grubelnik (2010) navaja, da naravoslovni predmeti lahko prispevajo predvsem k razvoju znanj in spretnosti, ki bodo vsakemu posamezniku omogočala kritično presojo ter osebno rast na osnovi inovativnosti in kreativnosti. Pri poučevanju naravoslovnih vsebin se učitelji premalokrat zavedamo, kako pomembna je neposredna izkušnja učencev v naravi, predvsem v času odraščanja.

S tem namenom je na pobudo Osnovne šole Lesično v sodelovanju s Kozjanskim parkom in podporo Občine Kozje nastala Vodna učna pot Lesično-Pilštanj. Poteka v okolici Lesičnega in Pilštanja po zavarovanem območju Kozjanskega parka. Celotna trasa je dolga 1800 metrov in je primerna za vsakega pohodnika. Vzpostavljena vodna učna pot nedaleč stran od šole je torej idealna priložnost za učenje v naravi in raziskovalno delo učencev. Ob vodni učni poti se obiskovalec lahko ustavi pri šestih informativnih tablah. Osrednje teme informativnih tabel so naslednje: vodnjak, mokrišče, Bistrica se predstavi, Ajdovska žena, vodni zbiralnik in ptice.

Proces učenja naravoslovnih vsebin z raziskovalnim pristopom vsako leto vključujemo v letni delovni načrt. Učenci vsakega razreda imajo načrtovan naravoslovni dan na določeno temo vodne učne poti, ki ga realizirajo v naravi v obliki terenskega dela in tako po vertikali raziskujejo in nadgrajujejo vsebine in svoje znanje.

Učitelji in strokovni delavci Kozjanskega parka za učence ob vodni učni poti organiziramo terenske delavnice. Pri spoznavanju naravnogeografskih vsebin v okolici šole nudi vodna učna pot veliko možnosti aktivnega raziskovalnega dela učencev. Terensko delo nadgradimo z uporabo pametnih telefonov ali tabličnih računalnikov in tako obogatimo proces učenja, dodatno motiviramo učence ter osmislimo uporabo sodobnih informacijskih tehnologij pri pouku. Vodna učna pot Lesično-Pilštanj kot primer dobre prakse učenja v naravi in medpredmetnega povezovanja omogoča realizacijo številnih ciljev različnih predmetnih področij ter pri učencih omogoča usvajanje vsebinskih in procesnih znanj.

Osrednja tema vodne učne poti je Bistrica s pritoki kot hidrološka in ekosistemska naravna vrednota državnega pomena, ki velja za enega najbolj ohranjenih in slikovitih vodotokov v vzhodni Sloveniji. Ob njenem raziskovanju z uporabo mobilnih naprav pri terenskem delu učenci spoznavajo potočni profil, opravijo fizikalne in kemijske meritve (slika 1 in 2).

Učenci pri raziskovanju vsebin, ki jih ponuja vodna učna pot, poleg klasičnih tehnik terenskega dela usvajajo znanja tudi s pomočjo spletne aplikacije Actionbound. Učitelji smo pripravili učne liste in naloge v omenjeni spletni aplikaciji. Učenci s predpripravljeno vsebino izvedejo določene naloge na terenu, poiščejo dodatne informacije, si ogledajo medijske datoteke, uporabijo kompas in QR kode, se poslužujejo fotografiranja ali snemanja videoposnetkov ter tako aktivno soustvarjajo proces učenja v naravi.




Sliki 1 in 2: *Pri terenskem delu učenci spoznavajo potočni profil ter opravijo fizikalne in kemijske meritve vode iz reke Bistrice.*

Učenci nadaljujejo pot do mokrišča. Močvirni travniki so dandanes že zelo redki, saj jih lastniki običajno izsušujejo ter spreminjajo v njive ali urbane površine. Številne močvirne vrste rastlin in živali zato izgubijo svoj življenjski prostor. Takšni travniki tudi zmanjšajo poplave in pripomorejo k milejši klimi v vročih poletjih. Jarki, ki so bogato zaraščeni z močvirskimi rastlinami, so odličen življenjski prostor za številne rastlinske in živalske vrste. Uničujejo ga izlivi strupenih snovi (gnojnica, škropiva) ter pretirano čiščenje zarasti. Tu učenci spoznajo pomen močvirnih travnikov in raziskujejo značilnosti posameznih živalskih vrst. Učenje v naravi jim omogoča stik z živalmi na terenu (slika 3). V jarkih in ob njih opazujejo in raziskujejo skupine nevretenčarjev (predvsem vodne žuželke) in dvoživke, med katerimi največ pozornosti pritegne ravno planinski pupek (slika 4).




Sliki 3 in 4: *Učenci pri spoznavanju značilnih živalskih vrst močvirnih travnikov in svatovsko obarvan samec planinskega pupka.*

Pri pomnjenju in razumevanju naravoslovnih vsebin je velikega pomena učenčevo izkustveno učenje preko neposredne izkušnje z živalmi, rastlinami in habitati. Predvsem med šestim in devetim letom se učenčevo dojemanje živali spreminja predvsem na čustveni ravni, med desetim in trinajstim letom pa se povečuje kognitivna raven oziroma znanje in razumevanje živali.

Nadarjeni učenci sodelujejo tudi pri pripravi raziskovalnih nalog Kozjanskega parka znotraj mreže šol biosfernega območja Kozjansko in Obsotelje. Ob vodni učni poti sta tako nastali že dve raziskovalni nalogi z naslovom: *Raziskujmo vodno učno pot Lesično-Pilštanj* in *Pupki, ali jih poznamo?*. Z raziskovalno nalogo so učenci in učitelji OŠ Lesično želeli pobliže prikazati in predstaviti vodno učno pot Lesično-Pilštanj. V nalogi so predstavljene vsebine informativnih

tabel ob vodni učni poti in vodna učna pot kot učni pripomoček za učenje v naravi in raziskovalno delo. Rezultati druge raziskovalne naloge so pokazali, da se v spomladanskem času v jarkih zadržuje več kot 20 odraslih osebkov planinskega pupka in posamezni osebki navadnega pupka. Učenci so na terenu spremljali (slika 5, 6, 7 in 8) razvoj repatih dvoživk od jajčec, ličink in vse do obraslih živali in med krajani izvedli anketo o poznavanju vrst dvoživk in njihovi ogroženosti. Učenci v mesecu maju, ob evropskem dnevu Nature 2000, ob mednarodnem dnevu biotske raznovrstnosti in dnevu parkov, na gradu Podsreda predstavijo raziskovalno nalogo. S predstavitvijo vodne učne poti in raziskovalne naloge si na OŠ Lesično želijo in prizadevajo, da bi vzpostavljena vodna učna pot zaživela.



Slike 5, 6, 7 in 8: *Raziskovalno delo nadarjenih učenk ob vodni učni poti Lesično-Pilštanj.*

Zadnja informativna tabla predstavlja gozdne ptice, ki se zadržujejo na tem območju. Mozaična krajina gozda, naselij in kmetijske krajine nudi velikemu številu ptic primerno okolje za lov in vzrejo mladičev. Na tej točki učenci spoznajo dvanajst vrst ptičev in sicer: veliko sinico, brgleza, plavčka, ščinkavca, zelenca, liščka, velikega detla, cikovta, rumenoglavega kraljička, kosa, dleska in lesno sovo. Učenci so izdelali tudi gnezdilnice za veliko sinico, plavčka, brgleza in lesno sovo in jih namestili na okoliška drevesa ob informativni tabli na Pilštanju. Gnezdilnica za lesno sovo je kar velika, ostale gnezdilnice pa se razlikujejo v premeru vhodne odprtine.



Slike 9, 10 in 11: *Učenci pri izdelovanju in nameščanju ptičjih gnezdilnic.*

Tudi v naravi nam je lahko pri raziskovanju in aktivnem učenju v pomoč sodobna računalniška in komunikacijska tehnologija. V ta namen so učenci informativno tablo s pticami nadgradili tudi s QR kodami, ki vsebujejo zvočni zapis značilnega oglašanja posamezne ptice. Obiskovalec ali učenec lahko preko mobilne aplikacije »QR readerja« z mobilnega telefona ali tablice prisluhne oglašanju ptice. Za uporabo zvočnih zapisov smo prosili za soglasje dr. Tomi

Trilarja iz Prirodoslovnega muzeja Slovenije, ki je posnel oglašanje ptic. Z nadgradnjo učne poti s sodobno tehnologijo smo osmislili uporabo pametnih telefonov ali tabličnih računalnikov pri procesu učenja.





Ščinkavec
(*Fringilla coelebs*)

Slike 12, 13 in 14: *Učenci ob informativni tabli s pticami, ki je opremljena s QR kodami ter zvočni zapis značilnega oglašanja posamezne ptice.*

Terensko delo in raziskovalno učenje ob vodni učni poti Lesično-Pilštanj spodbujata učence v lastno raziskovanje na terenu, aktivno doživljanje narave s čutili ter razvijanje spretnosti in veščin terenskega dela.

2.2 Razvoj nadarjenosti mladih skozi sodelovanje s Kozjanskim regijskim parkom

Primer uspešnega sodelovanja z izvenšolskimi institucijami kot je Kozjanski regijski park predstavljajo terenske delavnice za učence, s katerimi želimo krepiti naravoslovne in naravovarstvene kompetence ter socialne odnose pri učencih.

Pri terenskem delu s svojim znanjem in izkušnjami k dvigu kakovosti pouka pomembno prispevajo strokovni delavci Kozjanskega parka, ki učencem, dijakom in študentom nudijo dodatno izobraževanje v zvezi z naravoslovnimi in naravovarstvenimi vsebinami, pri tem pa ponujajo pester nabor naravoslovnih tem (spletni vir Kozjanski park). Za učence, prepoznane kot nadarjene, je pomembno, da svoje znanje in sposobnosti razvijajo tudi zunaj pouka oziroma kot navaja Bezić (2012), je treba še bolj okrepiti projektno učno delo, samostojno učenje ter eksperimentalno in raziskovalno delo, terensko delo pa tudi razne oblike druženja nadarjenih, kot so npr. sobotne šole, tabori itn.

S tem namenom so konec marca in v začetku aprila strokovni delavci Kozjanskega parka v sodelovanju z učiteljico biologije in kemije za šole v biosfernem območju Kozjansko in Obsotelje izvedli terenske delavnice ob reki Bistrici v Lesičnem in na suhih travnikih Vetrnika.

Nadarjeni učenci so raziskovali reko Bistrico s pritoki, ki nudi življenjski prostor bobru, planinskemu pupku, hribskemu urhu, belouški in še prenekateri živalski vrsti.

Na prvi terenski delavnici so učenci šli po sledeh bobra, spoznali so značilnosti bobra na dermoplastičnem preparatu bobra (slika 15), ki je v lasti Prirodoslovnega muzeja Slovenije. Na terenu pa so si učenci ogledali bobrova domovanja, zgrajene jezove, podrta drevesa in veje, ki jih je bober obgrizel s svojimi trdimi zobmi.



Slika 15: *Učenci so si z zanimanjem ogledovali skrivnostnega prebivalca reke Bistrice.*

Mesec april je tudi najprimernejši čas za spoznavanje rastlinskega in živalskega sveta močvirnih travnikov, ko lahko v jarkih in ob njih opazujemo številne dvoživke. Na drugi terenski delavnici so tako učenci spoznavali razvojni krog repatih dvoživk, telesne značilnosti planinskega pupka (slika 16), njihovo razmnoževanje, razširjenost in varstveni status. Živali so lovili v mrežo, se naučili razlikovati med samčki in samicami ter tako na terenu krepili vedoželjnost in raziskovalni duh. Pri raziskovanju so učenci ujeli tudi navadnega pupka, veliko pozornosti pa je pritegnil tudi hribski urh in ujeta kača belouška (slika 17).





Slika 16 in 17: *Samčki planinskega pupka in ujeta kača belouška.*

Tretja terenska delavnica je bila izvedena v mesecu maju na Vetrniku, kjer so učenci raziskovali življenje na suhih travnikih. Zaradi nizkih temperatur in padavin v tem mesecu so lahko v začetku cvetenja opazovali številne kukavičevke. Pestra krajina (slika 18) nudi življenjski prostor tudi metuljem, hroščem in drugim žuželkam ter pticam.



Slika 18: *Učenci pri spoznavanju pestrosti živega na suhih travnikih Vetrnika.*

3. Zaključek

Osnovna šola Lesično nadarjenim učencem ponuja dejavnosti, ki spodbujajo otrokovo ustvarjalnost, pozitivno vplivajo na doseganje višjih ravni znanja in omogočajo izražanje na več področjih. Pri razvoju učenčevih sposobnosti predvsem na naravoslovnem in naravovarstvenem področju so učiteljem v podporo strokovni sodelavci Kozjanskega regijskega parka. Z organiziranimi terenskimi delavnicami, raziskovalnim delom na terenu in uporabo IKT okolij tako skupaj uresničujemo cilje sodobnega pouka. Prednost tovrstnega sodelovanja z izvenšolskimi institucijami je, da imajo učenci možnost poglobljenega raziskovanja domačega kraja in naravnih danosti, saj lahko spremljajo spremembe v neposredni šolski okolici ter tako pomembno prispevajo k trajnostnemu razvoju. Izvedene terenske delavnice so učenci ovrednotili kot pozitivno izkušnjo predvsem zaradi izkustvenega učenja in medvrstniškega druženja med sosednjimi šolami, zato bomo z organizacijo tovrstnih delavnic nadaljevali tudi v prihodnje v želji, da učence povežemo, jim omogočimo, da pridobijo kakovostno in trajnejše znanje ter pri njih krepimo radovednost in kompetence, ki jih bodo potrebovali za uspešno učenje vse življenje.

4. Literatura

Bezić, T. (2012). Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole. V T. Bezić (ur.), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi po desetih letih uvajanja novega Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v 9-letni OŠ; Kje smo in kam hočemo?* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Devetak, I., Glažar A. S. (2014). Spodbudno učno okolje. V M. Juriševič (ur.), *Spodbujanje učnega razvoja nadarjenih pri naravoslovju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Glažar, S. A., Devetak, I. (2013). Pouk naravoslovja in naravoslovna pismenost. *Pedagoška obzorja, 28*(2), 53−67 .

Grubelnik, V. (2010). Opredelitev naravoslovnih kompetenc. Znanstvena monografija. Pridobljeno s http://kompetence.uni-mb.si/Monografija_formatirano%28prepared%291.pdf

Koncept. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. (1999). Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/210911135740_ssd_nadarjeni20koncepto%C5%A1.pdf

Kozjanski park. Pridobljeno s https://kozjanski-park.si/?page_id=985

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Koprivc Polutnik je rojena v Slovenj Gradcu, leta 1980. Osnovno šolo je obiskovala v Lesičnem, nato pa gimnazijo Celje Center v Celju. Diplomirala je na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, smer biologija in kemija. Podiplomski študij je nadaljevala na Fakulteti za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru, smer biologija in ga zaključila z znanstvenim magisterijem. Po študiju je bila zaposlena na Zavodu za varstvo narave v Celju, sedaj pa že več kot deset let poučuje kot predmetna učiteljica naravoslovja, biologije, kemije in izbirnih predmetov na Osnovni šoli Lesično. Ves čas se dodatno strokovno izpopolnjuje in si pridobiva dodatna funkcionalna znanja. Na Fakulteti za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru je opravila tudi program izpopolnjevanja za fizikalni sklop za poučevanje predmeta naravoslovje v 6. in 7. razredu osnovne šole. Kot mentorica pripravlja učence na tekmovanja v znanju biologije in kemije ter izvaja delavnice za nadarjene učence z naravoslovnega področja. Je večletna koordinatorica mednarodnih projektov *Ekošola kot način življenja* in *Inovativna učna okolja podprta z IKT (Inovativna pedagogika 1:1)*. Njeno poučevanje je usmerjeno v razvijanje naravoslovnih kompetenc pri učencih, ki jih udejanja tudi skozi sodelovanje s strokovnimi delavci Kozjanskega regijskega parka. Ves čas v pouk vključuje sodobne pristope poučevanja z uporabo novih tehnologij ter skrbi za osebni in profesionalni razvoj, ki od učitelja zahteva znanje, uporabo aktivnih metod poučevanja in raziskovalno naravnanost.

Imejmo šolski vrt - učilnico v naravi

Let's Have a School Garden - A Classroom in the Nature

Lidija Čepin

OŠ Kozje
cepinlidija@gmail.com

Povzetek

Učitelji pri poučevanju prepogosto pozornost usmerjajo v razvijanje kognitivnih sposobnosti učencev, premalo pa se osredotočajo na njihov socialni, emocionalni in fizični razvoj ter pozabljajo na stik z naravo. V prispevku je podrobneje predstavljena ideja pouka izven šolskih stavb, v učilnici v naravi, ki opozarja na tovrstno problematiko in prinaša številne prednosti pri uresničevanju ciljev osnovnošolskega kurikuluma na različnih ravneh. Takšen način poučevanja učencem omogoča aktivno udeležbo v pedagoškem procesu, izkustveno učenje, povezovanje znanj z različnih predmetnih področij s posebnim poudarkom na ustvarjalnosti učencev, usvajanje raznovrstnih spretnosti in pridobivanje vrednot ter pozitvnega odnosa do okolja, v katerem živijo. Opisan je postopek izdelave šolskega vrta na OŠ Kozje s primeri njegove uporabe in idejami za dopolnitev v prihodnosti.

Ključne besede: izkustvenoo učenje, motivacija za učenje, pouk na prostem, šolski vrt, učilnica v naravi.

Abstract

Teachers too often focus their teaching methods on developing students' cognitive abilities and usually forget about their social, emotional, physical development and their contact with the nature. This article presents in detail the idea of teaching outside of school buildings in outdoor class which draws attention to this kind of problem and offers the opportunity to achieve the goals of the elementary curriculum at different levels. In fact, this way of teaching offers students to actively participate in the pedagogical process, learning experiences, integrating knowledge with different subject areas with a particular focus on student creativity, acquiring diverse skills, gaining values and a positive relationship to the environment in which they live. The article describes the process of making a school garden at Kozje Primary School and the examples of its use and ideas for supplementing in the future.

Keywords: classroom in nature, experiential learning, motivation to learn, outdoor lessons, school garden.

1. Uvod

Z današnjim modernim, sedečim načinom življenja se stik človeka z naravo vedno bolj izgublja. Narava je z vsemi svojimi elementi neskončna učilnica na prostem, na katero pogosto pozabljamo in vse prevečkrat pouk izvajamo znotraj šolske ustanove.

Štemberger (2012) navaja, da je učenje v naravi smiselno, saj med drugim spodbuja gibanje učencev, izboljšuje imunski sistem in krepi odpornost. Zaradi sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije učenci pogosto niso zmožni opaziti malenkosti, ki jih obdajajo. V naravi se velikokrat pojavijo situacije, ki jih učenci še ne poznajo in v njih spodbudijo radovednost ter željo po raziskovanju ter odkrivanju nečesa novega. N. Gyorek (2010) k temu dodaja, da lahko narava učencem predstavlja t. i. "zeleni laboratorij", kjer lahko skozi igro in lastno raziskovanje preverjajo, kako narava deluje.

Kadar izvajamo pouk na prostem je ključno, da učenci naravo raziskujejo in so v stiku s samim seboj ter z njo (Skribe Dimec in I. Kavčič, 2014). Za učinkovito učenje na prostem je bistveno tudi, da ima učitelj jasno zastavljene cilje, izbira ustrezne metode in pristope poučevanja ter je pozoren na dobre odnose med učenci (OFSTED, 2004). Učitelj naj bi pri učencih spodbujal tudi razvoj njihove občutljivosti za zaznavanje, njihovih stališč in vrednot ter jih nenehno postavljal v okoliščine, v katerih v ospredje stopijo čustva, kot so čudenje, spoštovanje in skrb.

Namen prispevka je predstaviti šolski vrt kot učilnico v naravi od njegovega načrtovanja do postavitve ter uporabe, pri katerem imajo aktivno vlogo učenci. Cilj projekta je bil pri učencih razvijati pozitven odnos do okolja v katerem živijo, pridobivati raznolika kognitivna znanja z različnih predmetnih področij, razvijati raznolike veščine in spretnosti, aktivno raziskovanje, urjenje v natančnem opazovanju, medsebojno sodelovanje, prevzemanje odgovornosti in skrb za urejenost šolskih površin. Dejavnosti pri izvedbi projekta so bile osredotočene na učenca kot središče učnega procesa, hkrati pa načrtovane tako, da so vzbudile situacijski interes za aktivno delo. Predstavljen primer bo v pomoč vsem šolam, ki se bodo odločile, da svojo okolico šole polepšajo in hkrati spremenijo v uporabno učilnico v naravi, ki jo bodo lahko učinkovito uporabili na različnih ravneh poučevanja.

2. Namen postavitve šolskega vrta – učilnice v naravi

Organizirano učenje na prostem zunaj šolskih stavb omogča številne prednosti. Učenci skozi neposredne izkušnje, ki jih najlažje pridobijo v naravi usvojijo raznovrstna znanja, spretnosti in vrednote (Luckmann 1996, v Straker, 2014). Hkrati učiteljem omogočajo medpredmetno povezovanje različnih predmetnih področij ter učencem nudijo prostor za druženje in sprostitev.

D. Skribe Dimec (2014) navaja, da pouk na prostem lahko poteka le, če je dovolj navdušenja med učitelji. Ti morajo v pouk zunaj učilnice vključiti izkušenjsko učenje skozi čustva in čute, vključevati interese učencev in se hkrati ukvarjati z aktualnimi problemi lokalnega okolja (Straker, 2014).

Naša šola, OŠ Kozje, leži v zavarovanem območju Kozjanskega regijskega parka. Šola se zaveda pomena ohranjanja naravne in kulturne dediščine okolja, v katerem živimo. V ta namen smo se odločili, da postavimo šolski vrt – učilnico v naravi, v kateri bi predsavili delček naše neokrnjene narave – s katerim pri učencih krepimo zavest o pomenu njenega varovanja, hkrati pa nudimo možnost, da ob njej razvijajo raznolike možnosti učenja, zlasti izkušenjskega.

Po mnenju V. Štemberger (2012) se učitelji mnogokrat ne odločajo za pouk na prostem predvsem zaradi tega, ker bi zanj potrebovali dodatne spremljevalce, omejuje pa jih tudi 45-minutni okvir šolske ure ter občasno neustrezne vremenske razmere. Zaradi omenjene problematike smo se na šoli odločili, da postavimo učilnico v naravi v neposredni bližini šole, tik ob šolski stavbi, saj tako nudi lažjo organizacijo pouka, hkrati pa polepša okolico šole.

Pripravili smo učno okolje, v katerem imajo učenci možnost spoznavati pestrost kamnin, značilnih za naše okolje. Zbirko dopolnjujejo avtohotne, redke in zavarovane rastline ter rastline, ki so za človeka pomembne bodisi v prehrani, kulturi ali pa nudijo estetski užitek.

2.1 Načrtovanje postavitve učilnice na prostem

Rezultalti pedagoškega procesa so zunaj boljši, kadar so učenci aktivni udeleženci le-tega (Štemberger, 2012). Razvoj možganov je namreč odvisen od spodbud, ki jih ponuja narava. Učitelji lahko zanimanje za določeno delo vzbudijo tako, da spodbudijo učence k deljenju svojih interesov o določeni temi ter izpostavijo, kaj si želijo vedeti o naravi in o pokrajini, v kateri živijo. V ta namen so učenci postali glavni akterji pri postavitvi učilnice na prostem. Šolski vrt so oblikovali od začetne faze načrtovanja postavitve, do njene izvedbe.

Neizkoriščen del šolskih površin, je učence spodbudil k razmišljanju o različnih možnostih uporabe prostora. Njihova idejna zasnova o novi podobi šolske okolice je pripomogla poglobljenemu razmišljanju učencev, iskanju načinov reševanja problema, hkrati pa so tako pridobili trajna življenjska znanja. Z izdelavo šolskega vrta se učenci povežejo s šolo kot tako in njeno okolico ter razvijajo občutek njeni pripadnosti.

Po ogledu šolske okolice so učenci pričeli z izbiranjem idej, kako prostor spremeniti v učilnico v naravi (slika 1). Načrtovali so izbor rastlin na vrtu, kam naj bi postavili gredice, katere rastline posaditi na isti prostor ter kako narediti vrt zanimiv in privlačen. Razvili so idejo o postavitvi skalnjaka iz kamnin naše širše okolice ter o postaviti kamnitih stolov. Učenci so načrtovali tudi čas postavitve vrta, kje bodo dobili kamnine in kako bodo pripravili prostor za vrt.

Za pomoč pri načrtovanju in postavitvi smo zaprosili Kozjanski park v Podsredi. Obisk krajinske arhitektke je pripomogel, da so učenci spoznali delo krajinskega arhitekta in aktivno sodelovali pri načrtovanju in pripravi skic za ureditev dostopa v šolsko stavbo (slika 2).



Slika 85: Prostor ob šolski stavbi pred ureditvijo



Slika 86: Priprava skic za ureditev

S prebiranjem ustrezne strokovne literature so se seznanili z osnovnimi oblikovalskimi pravili, ki jih je potrebno upoštevati pri pripravi vrta. Sledilo je zbiranje podatkov o vrstah kamnin našega okolja za pripravo skalnjaka ter raznolikih vrstah rastlin, ki bi jih zasadili na vrtu.

2.2 Postavitev učilnice na prostem

Po natančnem in strokovno podprtem načrtovanju je sledila postavitev vrta. Učenci so označili prostor za postavitev posameznih elementov in sodelovali pri izkopu travnate ruše (slika 3). Pri ureditvi skalnjaka so upoštevali razvrstitev kamnin po starosti, za kar so pridobili ustrezne podatke iz literature in upoštevali nasvete strokovne sodelavke Kozjanskega parka. Na skalnjak so zasadili vrste rastlin, ki so prilagojene na pomanjkanje vode (slika 4).



Slika 87: Izkop travnate ruše



Slika 88: Priprava skalnjaka in zasaditev

Okrasne gredice so zasadili z okrasnimi rastlinami, znanilci pomladi in zavarovanimi rastlinami, ki rastejo v širši okolici šole (slika 5). Poseben prostor na vrtu so dobile zdravilne rastline, dišavnice ter strupene in tradicionalne rastline (slika 6). Da je učilnica v naravi postala prava učilnica, smo postavili tudi stole iz kamnin (slika 7).



Slika 89: Zasaditev okrasne gredice



Slika 90: Zasaditev avtohtonih, zdravilnih, strupenih in tradicionalnih rastlin



Slika 91: Učilnica v naravi s kamnitimi stoli

2.3 Poučevanje v učilnici na prostem

Kriterij za učinkovito poučevanje na prostem je učenje skozi neposredne izkušnje. Vzbujati radovednost po Arnone (2003, v Beames, Higgins in Nicol, 2012) pomeni spodbuditi učence, da razvijejo notranjo željo po učenju. Učenci morajo izražati zanimanje za vsebine in biti zainteresirani za nova znanja. Radovedni pa postanejo, ko imajo visoko raven osebne povezave s temo in zanimanje za le-to. Šolski vrt kot učilnica v naravi s premišljeno ureditvijo omogoča

realizacijo vsebin in ciljev, ki so opredeljene v različnih učnih načrtih različnih obveznih in izbirnih predmetov po celotni vertikali OŠ, predvsem pa naravoslovnih. Poleg vsebinskih ciljev lahko v učilnici na prostem realiziramo in razvijamo tudi temeljne spoznavne postopke kot so opazovanje, razvrščanje, urejanje, prirejanje, eksperimentiranje, simuliranje ... V tabeli 1 so navedeni primeri vsebin in ciljev, ki jih lahko realiziramo pri predmetih naravoslovje v 6. r., biologija v 9. r. in pri izbirnem predmetu rastline in človek.

Tabela 32: *Vsebine in cilji po predmetih, ki jih lahko realiziramo v učilnici na prostem*

NARAVOSLOVJE 6. r.	
VSEBINE	• **CILJI** Učenci:
Oskrbovanje okrasnih rastlin (slika 12)	• razvijajo stališča in odnose: zavedanje vrednosti in občutljivosti naravnega in antropogenega okolja, oblikovanje pozitivnega in odgovornega odnosa do narave ter spoštovanja do vseh oblik življenja; • iz primerjave delovanja naravnih in antropogenih ekosistemov spoznajo, zakaj mora človek antropogene ekosisteme neprestano vzdrževati (npr. gnojenje, odstranjevanje plevela in škodljivcev).
Kamninski detektiv na šolskem skalnjaku (slika 8)	• spoznajo različne vrste kamnin glede na nastanek, lastnosti in možnosti uporabe.
Rastlinski organi pod drobnogledom	• spoznajo osnovno zgradbo rastlinskih organov: list, steblo in korenine in povežejo zgradbo organa z nalogami, ki jih ta opravlja.
Rast in razvoj rastlin	• spoznajo, da rastline vse življenje spreminjajo svojo obliko (npr. dodajanje novih poganjkov in korenin).
Zakaj lahko netresk preživi na skali?	• razumejo raznolikost zgradbe rastlin glede prilagoditve na okolje (npr. rastline sušnega okolja).
Nastanek in lastnosti prsti	• spoznajo procese nastanka prsti; • spoznajo lastnosti prsti in sestavine v prsti, ki so ključne za rast in razvoj rastlin.
BIOLOGIJA 9. r.	
VSEBINE	• **CILJI** Učenci:
Razvrščanje rastlin z uporabo določevalnih ključev (slika 11)	• razvrstijo rastline v bližnjem ekosistemu v širše sistematske kategorije z uporabo določevalnih ključev.
Kaj je skupno divji vijolici in mačehi? (slika 10)	• spoznajo, da je človek z umetnim izborom, križanjem in žlahtnenjem povečal uporabno vrednost nekaterih rastlin; • razvijajo zmožnost za sodelovanje, odgovornost pri delu ter za načrtovanje in izvajanje preprostih bioloških raziskav.
Navadna jarica – zavarovana rastlina (slika 9)	• poznajo nekatere redke in ogrožene vrste v lastnem okolju.
Pestrost rastlin na okrasnem vrtu	• spoznajo primere antropogenega ekosistema in proučujejo njegovo biotsko pestrost.
IZBIRNI PREDMET RASTLINE IN ČLOVEK	
VSEBINE	• **CILJI** Učenci:
Pomen rastlin za človeka	• na osnovi opazovanja, beleženja in sklepanja ugotavljajo pomen rastlin ob človeških bivališčih; • ugotovijo, da iste rastline pogosto uporabljamo v različne namene.

Šopek iz šolskega vrta	• spoznajo okrasne rastline; • spoznajo, da si je človek že v davni zgodovini lepšal okolje z rastlinami; • spoznajo poklic vrtnar in cvetličar.
Zdravilne rastline in dišavnice na šolskem vrtu (slika 13)	• znajo s pomočjo literature poiskati podatke o zdravilni vrednosti izbrane rastline, ter o tem, kateri deli rastline so zdravilni; • se seznanijo s postopki zbiranja in sušenja zdravilnih rastlin; • spoznajo najpomembnejše domače začimbnice.



Slika 92: Kamninski detektiv



Slika 93 : Navadna jarica – zavarovana rastlina



Slika 94: Kaj je skupno divji vijolici in



Slika 95: Uporaba določevalnih ključev



Slika 96: Oskrbovanje okrasnih rastlin



Slika 97: Zdravilne rastline in dišavnice

3. Zaključek

Večina učiteljev še vedno poučuje frontalno, v izoliranem okolju, za zaprtimi vrati svojega razreda. Izolacija jim daje določeno mero zasebnosti in zaščite pred zunanjimi vplivi, obenem pa prejemajo izolirani zelo malo povratnih informacij o svoji strokovni zmožnosti, vrednosti in pomembnosti (Polak, 2009). Skribe Dimec (2014) izpostavlja glavne pozitivne učinke pouka na prostem, kot so: omogočanje realnih, pozitivnih izkušenj učencev, izboljšanje fizičnega in mentalnega zdravja, povečanje motivacije, navdušenja, samozavesti, izboljšanje vedenja učencev v razredu, povečanje ročnih spretnosti, koordinacije, ravnotežja, izboljšanje učnih

dosežkov, omogočanje socialnega razvoja, spodbujanje individualne učne metode, povečana skrb in odgovornost za okolje ter omogočanje medpredmetnega povezovanja.

Odkar imamo postavljeno učilnico v naravi, je med učenci pogosto slišati vprašanja, kot so: ali se bomo danes tudi učili na vrtu; ali ste videli, da je navadna jarica že zacvetela; ali bomo na vrtu letos zasadili kaj novega; ali je potrebno kaj okopati na vrtu; ali lahko šipek obreževa midva s sošolcem ... Učenci pouk sprejemajo z navdušenjem, naučeno prenašajo v domače okolje, pouk zunaj jim mine hitro, vsebine, ki bi se jih sicer učili iz učbenika, pa si lažje zapomnijo. Učno šibkejši učenci skozi delo na šolskem vrtu pridobivajo na samozavesti, čutijo se uspešne, saj imajo v primerjavi z učno sposobnejšimi učenci mnogokrat bolje razvite ročne spretnosti in so natančnejši opazovalci. S takšnim načinom pouka spodbujamo ustvarjalnost, medsebojno sodelovanje, pomoč drug drugemu, delo poteka učinkovitejše, pridobljena znanja pa so trajnejša.

Z aktivnostjo smo uresničili mnoge cilje in obenem sodelovali z lokalnim okoljem ter pripomogli k ozaveščanju učencev k ohranjajanju naše neokrnjene narave. V prihodnje bomo načrtovali še uporabo informacijske in komunikacijske tehologije (aplikacija Actionbound) pri pridobivanju podatkov o kamninah in rastlinskih vrstah na vrtu. Tako bomo še dodatno posodobili pouk na prostem in motivirali učence za spoznavanje narave še na njim privalčnejši način.

4. Literatura

Beames, S., Higgins, P. in Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: theory and guidelines for practice.* New York, London: Routledge.

Gyorek, N. (2010). Forest Pedagogy in Slovenia. *Encountering, Experiencing and Exploring Nature in Education*: *Collection of conference's papers, 10th annual EOE Conference* (str. 298–304). Rateče: Olympic Sports Centre Planica. Pridobljeno s http://www.csod.si/uploads/file/Mednarodna%20konferenca/Zbornik%202010_4.pdf

OFSTED: Office for Standards in Education, corp creator. (2004). *Outdoor education: aspects of good practice.* Pridobljeno s http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/ofsted_oe_report_2004.pdf

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

Program osnovna šola. Biologija. *Učni načrt* (2011). Ljubljana: 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

Program osnovna šola. Naravoslovje. *Učni načrt* (2011). Ljubljana: 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

Skribe Dimec, D (2014). Pouk na prostem. V: Mršnik, S., Novak, L. *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Spoznavanje okolja: naravoslovje in tehnika* (str. 79─83). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Skribe Dimec, D. in Kavčič, I. (2014). Učenje v resničnem svetu: pouk na prostem in okoljska vzgoja sta si podobna, vendar se tudi razlikujeta. *Šolski razgledi: pedagoški strokovno-informativni časnik, 65*(6), 14.

Straker, J. (2014). *Meanings of 'the Outdoors': Shaping outdoor education in Aotearoa New Zealand (Thesis, Doctor of Philosophy (PhD))*. New Zealand: University of Waikato, Hamilton. Pridobljeno s http://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.

Šuklje Erjavec, I. (2012). Pomen in možnosti uporabe zunanjega prostora šol v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Sodobna pedagogika,63=129*(1), 156─174. Pridobljeno s http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-W3JHDGHP

Kratka predstavitev avtorice

Lidija Čepin je profesorica biologije in kemije. Na OŠ Kozje poučuje biologijo, kemijo, naravoslovje, gospodinjstvo ter izbirne predmete rastline in človek, organizmi v naravi in umetnem okolju, poskusi v kemiji ter sodobna priprava hrane. Na šoli vodi naravoslovno raziskovalno dejavnost ter aktivno sodeluje v mednarodnih projektih Erasmus ter šolskih projektih, ki dajejo poudarek aktivnim metodam učenja. Že vrsto let tesno sodeluje s Kozjanskim regijskim parkom, ki s svojimi aktivnostmi spodbuja učence k ozaveščanju o pomebnosi varovanja okolja v katerem živijo. Na šoli vodi naravoslovni in biološko-kemijski krožek ter se posveča delu z nadarjenimi učenci, ki na državnih tekmovanjih iz znanja biologije in kemije osvajajo številna zlata priznanja

Pouk malo drugače

A Little Different Lesson

Barbara Pogačar

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
barbara.pogacar@zgnl.si

Povzetek

Na Zavodu za gluhe in naglušne smo v lanskem šolskem letu odprli senzorni vrt in z njim učilnico na prostem. Tam so glasbila (velik ksilofon, ki hkrati služi kot miza, cevi na steni, bobni), zato se je učilnica v večini uporabljala za del glasbene vzgoje. Del senzornega vrta je svetlobni tunel, kjer se lahko izvaja del učne ure na prostem. Ker pa so tam tudi škatle, kamor učiteljica lahko pripravi stvari za tipanje ali vonjanje, smo pripravili učni dan malo drugače. Učencem smo ponudili možnost doživeti in spoznati živo naravo v njeni raznolikosti, povezanosti in stalnem spreminjanju. Učenci so si učno vsebino bolj zapomnili, zapomnitev je bila dolgotrajnejša, priklic informacij hitrejši, učenci so bili pri delu zelo motivirani. Pouk na prostem je zabaven, zdrav in omogoča učenje ter igranje, vendar je potrebno veliko prilagoditev, premišljenega dela in priprav učiteljic.

Ključne besede: gibanje, pouk na prostem, senzorni vrt, spoznavanje narave, učenci s posebnimi potrebami.

Abstract

Last school year, we opened a sensory garden and an outdoor classroom at the Institute for the deaf and hard of hearing. There we can find some musical instruments (a large xylophone that simultaneously serves as a desk, pipes on the wall, drums), so the classroom was mostly being used in music education. The sensory garden houses a light tunnel where a part of the outdoor lesson can be executed. However, because there are also boxes where the teacher can set up things for touching or smelling, we have prepared a school day a little differently. We were learning about plant development, animal development and we were also doing some landscaping. We offered pupils the opportunity to experience and learn about living nature in its diversity, connectedness and constant change. The pupils remembered the learning content more, the memory was longer, the retrieval of information faster, the pupils were very motivated in their work. Outdoor lessons is fun, healthy and easy to learn and play, but it requires a lot of adjustments, thoughtful work and teacher preparation.

Keywords: learning about nature, movement, outdoor lessons, pupils with disabilities, sensory garden.

1. Uvod

Najbolj primerne metode za pouk v zunanjem okolju šole so (Sušnik, 2015):
- metoda opazovanja in prikazovanja
- metoda risanja, merjenja in zbiranja vzorcev
- metoda razlage in pogovora
- problemska metoda
- metoda dela s konkretnim materialom

S poučevanjem zunaj učilnice sodelovalno učenje postane aktivno in zabavno, z njim spremenimo in izboljšamo šolsko kulturo ter izboljšamo kulturno in okoljsko zavest pri učencih. (Waite, 2017). Aktivnosti na prostem pomembno pripomorejo k zdravemu razvoju osebnosti. Pouk na prostem je zabaven, zdrav in omogoča učenje ter igranje. Ker so na Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana vključeni učenci z govorno – jezikovnimi motnjami, motnjami avtističnega spektra, gluhi in naglušni učenci, je potrebno veliko prilagoditev, premišljenega dela, priprav učiteljic. Pouk na prostem je organizirano učenje, ki poteka zunaj šolskih stavb. Tak pouk se sklicuje na filozofijo, teorijo in prakso izkustvenega učenja in okoljske vzgoje. (Gosenar, 2016). Otroci danes preveč časa presedijo pred računalniki, tablicami. Premalo se gibljejo, niso v stiku z naravo. Zunanji prostor šole daje možnost pristnega doživljanja narave, možnost pridobivanja različnih izkušenj, možnost procesa socializacije, možnost učenja preko igre in ne nazadnje tudi ugodno deluje na zdravje otrok. (Šuklje Erjavec, 2012).

2. Spoznavanje narave malo drugače

Učenci so v današnjem času preveč zaprti med štiri stene. Kar nekaj pouka poteka frontalno, zato je pomembno, da učiteljica čim večkrat pelje otroke v naravo, v okolico šole, da uporabljajo vse čute. Da je učenje bolj izkustveno.

V času jeseni se v prvi triadi pogovarjamo o rastlinah, živalih, značilnostih jeseni. Za učence prve triade (učenci od 1. do 3. razreda) smo pouk pripravili malo drugače. Razdelili smo se v štiri skupine, ki so se menjavale po različnih dejavnostih.

Dve dejavnosti sta potekali v razredu, dve zunaj.

Prva dejavnost je bilo spoznavanje življenjskega kroga čebele. Učenci so opazovali učne pripomočke, ugotavljali, kaj je najprej in kaj sledi. Na koncu je vsaka skupina prispevala del pri plakatu in na koncu smo imeli skupen plakat. (Sliki 1 in 2).



Slika 1: učni pripomoček čebela



Slika 2: plakat o čebeli

Druga dejavnost je bilo spoznavanje življenjskega kroga žabe. Učenci so opazovali učne pripomočke, ugotavljali, kaj je najprej in kaj sledi. Na koncu je vsaka skupina prispevala del pri plakatu in na koncu smo imeli skupen plakat. (Sliki 3 in 4).



Slika 3: učni pripomoček žaba



Slika 4: plakat o žabi

Tretja dejavnost je potekala v delu senzornega vrta. Učenci so spoznavali razvoj rastline (fižol), raziskovali so zeliščni vrt in si posadili rožo za v razred. V plastična jajčka smo skrili različna zelišča, ki rastejo v visokih gredah. Jajčka smo naluknjali, da so lahko učenci vonjali in tako iskali pravo rastlino. V jajčka smo dali meto, meliso, sivko, rožmarin in žajbelj. (Slika 5).



Slika 5: dišavnice

Zadnja dejavnost je potekala v večjem delu senzornega vrta. Pri hišnikih smo si sposodili grablje, metle,… Grabili smo listje, urejali čutno pot po senzornem vrtu, pulili plevel, hišnik nam je pomagal pripeljati dovolj veliko količino zemlje, da smo uredili še ta del poti. (Sliki 6 in 7).





Sliki 6 in 7: Urejanje senzornega vrta

3. Zaključek

Učenci so zelo uživali v vseh dejavnostih. Bili so zunaj, se gibali, spoznavali nove vsebine na malo drugačen način. Preizkusili so se v hišniških delih. V primerjavi z ostalim poukom tokrat ni bilo večjih izpadov, učenci so bili umirjeni, z zanimanjem so spremljali vse naloge. Globalni cilj je bil, da učenec doživi in spozna živo naravo v njeni raznolikosti, povezanosti in stalnem spreminjanju. Učitelji lahko vplivamo na vključenost z zanimivim, osmišljenim poukom, v katerega so učenci dejavno vključeni, pri katerem se navežemo na njihovo predznanje ter upoštevamo tudi njihove interese in spoznavni ter učni stil. (Rutar Ilc, 2017).

Z učenjem na prostem so si učenci učno vsebino bolj zapomnili, zapomnitev je bila dolgotrajnejša, priklic informacij pa hitrejši. Učenci so bili pri delu zelo motivirani in so izrazili željo, da bi imeli zunaj še več učnih dopoldnevov.

4. Literatura

Gosenar, T. (2016). *Vključevanje pouka v zunanje okolje šole*. Diplomsko delo. Koper:UP PEF.

Rutar Ilc, Z. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. *Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sušnik, P. (2015). *Pouk zunaj učilnice s poudarkom na družboslovju*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Šuklje Erjavec I. (2012). Pomen in možnost uporabe zunanjega prostora šol v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Sodobna pedagogika, 63 (1)* , 156-174.

Waite, S. (2017). *Children learning outside the classroom. From birth to eleven*. London: SAGE.

Kratka predstavitev avtorja

Barbara Pogačar je po izobrazbi diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok. Narejeno ima defektološko dokvalifikacijo. Delovne dobe ima 24 let, na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana je zaposlena 17 let. Že nekaj let dela kot drugi učitelj v 1. razredu. Dela z otroki s posebnimi potrebami (gluhimi in naglušnimi, z otroki s spektrom avtistične motnje in otroki z govorno – jezikovnimi motnjami).

Pouk izven učilnice: čebele, pomembne žuželke

Outdoor Classroom: Bees, Important Little Winged Insects

Danijela Vidmar

OŠ Cerkno
vidmar.danijela@gmail.com

Povzetek

Naše okolje je iz dneva v dan bolj onesnaženo in s tem so ogrožene tudi drobne žuželke, ki pa imajo za naše življenje velik pomen. V našem Energetskem eko parku pred osnovno šolo imamo poleg brunarice obnovljivih virov energije, eko vrta in majhnega sadovnjaka postavljen majhen čebelnjak in hotel za žuželke. To je nekakšna učilnica na prostem, kjer učenci spoznavajo pomen varovanja okolja in krepijo zavest o odgovornem obnašanju v naravi.
Izveden je bil naravoslovni dan za učence na temo čebel. Skozi različne dejavnosti so spoznavali njihovo življenje, pomen, si ogledali vzorčni panj in se posladkali z medom.

Ključne besede: čebele, hotel za žuželke, med, panj, varovanje okolja, učilnica na prostem, varovanje okolja.

Abstract

Our environment is more and more polluted day by day and with that small insects, which are of great significance for our life, are endangered. In the Energy Eco Park in front of our school, beside the renewable sources' energy log house, the eco garden and a small orchard, there is a small bee house and an insects' hotel. It is a sort of outdoor classroom where pupils learn about the importance of environmental protection and strengthen consciousness of responsible behaviour in nature.
A science day about honeybees was carried out for pupils. Through various activities they learned about their life and its meaning, looked at an example beehive and treated themselves with honey.

*Key words***:** beehive, environmental care, honey, honeybees, insects' hotel, outdoor classroom.

1. Uvod

Narava, ki nas obdaja in katere del smo, se vse bolj spreminja, pravzaprav jo v veliki meri spreminjamo ravno ljudje. Današnji otroci se premalo zavedajo pomembnosti ohranjanja čiste narave, veliko premalo se gibajo in narava jim skoraj ne predstavlja več pomembne učiteljice. Posledično se tako tudi premalo zavedajo, kako zelo odvisni smo od narave in kako veliko škodo povzročamo sebi in naslednjim rodovom prav z onesnaževanjem. V šoli poskušamo že najmlajše ozavestiti, da lahko prav vsak posameznik pripomore k čistejšemu okolju.

Na zeleni površini pred našo šolo je bil že poprej manjši sadovnjak. Tu smo uredili tudi šolski eko vrt, na katerem gojimo zelenjavo, le-to kasneje uporabimo v šoli. Orodje za delo na vrtu hranimo v vrtni lopi, ki so jo učenci naredili sami, poleg pa smo postavili tudi hotel za žuželke.

Ob vključitvi v izobraževalni program OVE (obnovljivih virov energije) in URE (učinkovite rabe energije) smo prišli na idejo, da bi poleg lepo urejenega eko vrta, vrtne lope, kompostnika in hotela za žuželke na tem mestu lahko zrasla še brunarica, ki bi predstavljala energetsko varčno hišo s samostojnim virom električne energije.

V šolskem letu 2013/2014 je tako v mesecu juniju na vrtu OŠ Cerkno stala dokončana brunarica, opremljena z energetskimi napravami, ki izkoriščajo energijo sonca in vetra za pridobivanje električne energije. Hiška ima fotovoltaične celice in vetrnico. Uporabimo tudi deževnico, ki se s strehe steka v zalogovnik ob vsakem deževju. Dokaz, da je naša hiška/brunarica res okolju prijazna, je tudi s travo pokrita streha, na kateri ni okolju škodljivih materialov. Poimenovali smo jo brunarica obnovljivih virov energije.
Kmalu zatem, ko je na vrtu stala brunarica, smo v njeno bližino postavili še manjši čebelnjak s tremi panji, v katerega smo naselili čebelje družine.

Že v naslednjem šolskem letu smo na šoli oblikovali čebelarski krožek. Povezali smo se s čebelarji s Cerkljanskega, ki so nam bili pripravljeni priskočiti na pomoč pri začetnem delu. Ker pa smo si želeli, da bi čebele, njihovo življenje, predvsem pa pomen spoznalo čim več otrok, smo učitelji menili, da bi enega izmed naravoslovnih dni posvetili prav čebelam.

V mesecu juniju sem tako s svojimi učenci celo dopoldne preživela v našem eko parku. Najprej smo se pogovarjali o tem, kaj vedo o čebelah, nato sem jim prebrala zgodbo. V nadaljevanju so ob slikah in fotografijah spoznavali življenje čebel. V drugem delu dopoldneva se nam je pridružil čebelar, ki je učencem razkazal čebelnjak, predstavil čebeljo družino v vzorčnem panju in odgovarjal na vprašanja učencev. Za konec smo se vsi skupaj posladkali z medom.

2. Čebele nabirajo med

Ko so bili vprašani, kaj vedo o čebelah, je bil njihov prvi odgovor, da nabirajo med. Nekateri so povedali tudi, da čebele oprašujejo sadno drevje. Če pa čebelo zagledajo v naravi, pa najprej pomislijo, da jih bo pičila in začnejo kriliti z rokami.

Za uvod v naravoslovni dan jim je bila prebrana Knjigo o čebelah, ki jo je napisal Streit Jakob.(Jakob, 2019) Zgodba pripoveduje o dečku *Florjanu, ki ob svojem dedku, izkušenem čebelarju, spoznava čudežni svet življenja čebel.*

Nato je sledil teoretičen del, namenjen osnovni predstavitvi življenja čebel, prilagojen starostni stopnji otrok.

2.1. Domovanje čebel

Čebele živijo skoraj povsod po svetu. V nasprotju s splošnim prepričanjem je večina čebeljih gnezd v tleh in ne v panjih.

V naravi so čebelji panji naravne strukture (slika 1). Medonosne čebele pri čebelarjih najpogosteje živijo v panjih, ki jih izdela človek (slika 2). Te pogosto najdemo tako na kmetijah, v gozdovih in na vrtovih kot tudi na balkonih in celo na visokih strehah. (Svetovni dan čebel, b.d.)



Slika 1: čebelji panj v naravi



Slika 2: Čebelnjak

V Sloveniji je do zdaj znanih okoli 550 vrst čebel, največ jih gnezdi v tleh. Najbolj znana je domača čebela, natančneje njena podvrsta kranjska sivka (slika 3), okoli katere se je razvila tradicija čebelarstva.



Slika 3: Kranjska sivka

Kranjska čebela, tudi kranjska sivka ali kranjica, je avtohtona čebelja rasa, ki se je razvila na območju današnje Slovenije, Hrvaške, Bosne in Hercegovine, Srbije in Črne gore. Trenutno je za italijansko čebelo druga najbolj razširjena čebelja rasa medonosne čebele na svetu.

Osrednji del naravoslovnega dneva je potekal v našem Energetskem eko parku pri čebelnjaku. Poleg čebelnjaka imamo postavljen vzorčni panj (slika 4, slika 5), ki je namenjen izobraževanju, saj si obiskovalci lahko ogledajo njegovo notranjost. Mentor čebelarskega krožka, gospod Janko Podobnik, nam je slikovito predstavil čebelnjak, čebeljo družino, naloge članov družine.



Slika 4: Vzorčni panj



Slika 5: Vzorčni panj

3. Čebelja družina

Čebele živijo v organizirani skupnosti, ki jo imenujemo družina. Družino sestavljajo čebele delavke, matica in troti (slika 6). V enem panju je v času največjega razvoja lahko do 60.000 čebel delavk, ena matica in približno 1.000 trotov.



1-čebela delavka

2–matica

3-trot

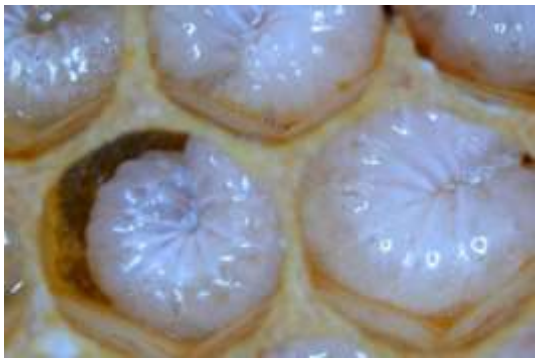
Slika 6 : Čebelja družina

3.1 Razvoj čebele

Čebela je žuželka s popolno preobrazbo, kar pomeni, da se iz jajčeca razvije ličinka, nato buba in končno odrasla žival.

Čebelja matica je edina, ki leže jajčeca. Dnevno izleže tudi do 2.000 jajčec. Matica izleže jajčece na dno celice. Jajčece je biserno bele barve, valjaste oblike, nekoliko ukrivljeno in veliko od 1,3 do 1,5 mm. Razvoj v jajčecu poteka tri dni.

Ličinka čebele je črvaste oblike brez nog, oči, tipalnic, kril in žela (slika 7). Ima majhno glavo in telo.



Slika 7: Ličinka čebele

Čebele krmilke hranijo ličinke čebel delavk in trotov prve tri dni z matičnim mlečkom, starejše dobijo zmes medu in cvetnega prahu, ličinke matic pa še naprej dobivajo matični mleček.

Čebelja ličinka gre skozi pet stopenj rasti z levitvijo zunanjih povrhnjic. V petih do šestih dneh 500-krat poveča svojo težo. Razvojna doba ličinke delavke traja od 5 do 6 dni, trotovske ličinke 7 dni, ličinke matice pa 5 dni.

Čebele delavke zaprejo celice ličink, ličinke se zapredejo v kokon.

V razvojnem stadiju bube dobijo tipalke, noge in krila zunanjo podobo. Oblikujejo se tudi sestavljene oči in ustni deli odrasle čebele.

Mlada čebela z ustnim delom pregrize celični pokrovec in prileze iz satne celice, matica in trot pa pokrovec izžagata ob robu celice.

Stopnja bube traja pri delavki 12, pri trotu 13do 14 in pri matici 8 do 9 dni, tako da celoten razvoj pri delavki navadno traja 21, pri trotu 24 in pri matici 16 dni. (Mlaker- Šumenjak, 2011).

4. Naloge čebel

4.1. Čebele delavke – opravila glede na njihovo starost

Prvo opravilo čebele je čiščenje celice. Posamezno celico čisti od 15 do 30 čebel, posamezna čebela pa čisti več celic. Čebele iz celic odstranjujejo srajčke in iztrebke bub, nato pa celice še na tanko prevlečejo z voskom.

Nega zalege

Čebele negujejo zalego med 6. in 16. dnevom starosti. Vsako ličinko neguje več čebel.

Spremljanje matice

Matica ima okoli sebe vedno spremstvo čebel (slika 8), ki so običajno enake starosti kot negovalke zalege. Med hojo po satju in zaleganjem je spremstvo nekoliko manjše kot med počivanjem in prehranjevanjem, ko ima matice okoli sebe od 6 do 10 čebel.



Slika 8 : Čebele spremljajo matico

Graditev satja (slika 9)

Posamezno celico gradi več čebel. Satje gradijo od 8 do 17 dni stare mladice, ki imajo dobro razvite voskovne žleze.



Slika 9 : Graditev satja

Skladiščenje in predelava hrane

Cvetni prah pašne čebele odložijo v celice. Običajno ga odlagajo v celice blizu zalege. Ko najdejo primerno celico, se vanjo postavijo z zadnjimi nogami in zdrgnejo kepice z nog. Panjske čebele kasneje kepice navlažijo s slino, jih stlačijo na dno celice in prekrijejo s tanko plastjo medu.

Straža panja

Panj stražijo samo nekatere čebele. Običajno se to zgodi, preden postanejo pašno aktivne. Njihova starost je od 12 do 25 dni. Večinoma stražijo le nekaj ur ali kvečjemu nekaj dni, preden začnejo letati na pašo.

Praha čebel

Praha pravimo prhutanju s krili.
Namen prahe je hlajenje panja, izhlapevanje vode iz medu, znižanje koncentracije CO2 in vlažnosti v panju.

Orientacijski poleti

Čebele se morajo, preden začno letati na pašo, orientirati v prostoru. Zapomniti si morajo lego svojega panja, naučiti se morajo ključnih prepoznavnih znakov, za sam panj pa tudi ključnih orientirjev v okolici. Pri prepoznavanju panja in okolice si pomagajo z barvami, oblikami in vzorci objektov.

Pašno vedenje

Pašne čebele so najstarejše čebele v panju. Na pašo letajo od 4 do 5 dni nato umrejo.

4. 2. Matica

Čebelja matica je edina, ki leže jajčeca. Dnevno izleže tudi do 2.000 jajčec.

4.3. Troti

Njihova osnovna vloga je oprašitev matice, poleg tega pa tudi vzdrževanje ustrezne temperature v panju. Podobno kot matice tudi troti nimajo telesnih delov za nabiranje nektarja ali cvetnega prahu, nimajo pa tudi želnega aparata. (Čebelarska zveza Slovije, b.d.)

Učencem sem želela s predstavitvijo življenja čebel približati zanimivo organiziranost teh majhnih živali. Presenetilo jih je dejstvo, da tudi v panju velja red in hierarhija.
Bili so zavzeti poslušalci in čebelarju so zastavljali zanimiva vprašanja. Z zanimanjem so opazovali matico in iskali trote v panju.

5. Med je sladek

Ob zaključku naravoslovnega dne smo se vsi skupaj posladkali s koščki satja, napolnjenimi z medom, ki nam jih je pripravil gospod Podobnik (slika 9, slika 10). Učenci so ugotavljali, da je med prijetno sladek in a je satje kot nekakšen žvečilni gumi.



Slika 9 : Satje z medom



Slika 10 : Okušanje

6. Zaključek

Naravoslovni dan na temo čebel je bil za učence zelo prijetna, predvsem pa poučna izkušnja. Izvedeli so veliko novega, pomembno pa je, da so pri tem uporabljali vsa svoja čutila. Čebele so opazovali z drugega zornega kota ko običajno in kljub temu, da smo se jim zelo približali, ni nobena pičila. Učenci so bili zelo mirni in niso krilili z rokami, kričali in bežali, če se jim je katera od čebel približala.

Pouk izven učilnice poskušamo učencem pripraviti čim večkrat, saj današnja mladina vse premalo opazuje in živi z naravo. Vodstvo šole nas pri tem zelo podpira, saj je bil Energetski eko park postavljen prav z namenom približati naravo otrokom. Učenci ob takih dejavnostih zelo uživajo, se na drugačen način učijo in pridobivajo nova znanja.

Tudi v prihodnje bomo s takimi in podobnimi dejavnostmi nadaljevali, saj so se izkazale za uspešne.

7. Literatura in viri

Čebelarska zveza Slovenije: *Razvoj čebele*. (b. d.) Pridobljeno s http://www.czs.si/content/C15

Esemko, I. (2018). *Svet čebel – O čebelah in čebelarstvu v Sloveniji.* Ljubljana: MK

Kranjska čebela. (b .d.) Pridobljeno s http://www.okusi-med.si/cebela

Mlaker Šumenjak, M. Čebela se predstavi. (2011). Pridobljeno s .https://www.yumpu.com/xx/document/read/6925440/ucbenik-za-ljubitelje-cebel-cebelarska-zveza-slovenije

Strei, Jakob. (2019). *Knjiga o čebelah*. Celje: Mohorjeva družba,

Svetovni dan čebel, spoznajte čebele. (b .d.) Pridobljeno s https://www.worldbeeday.org/si/ali-ste- vedeli/72-spoznajte-cebele.html

Kratka predstavitev avtorice

Danijela Vidmar je učiteljica razrednega pouka na OŠ Cerkno. V začetku svoje poklicne poti je delala v oddelkih podaljšanega bivanja, zdaj pa že 28 let poučuje učence v 1. triadi. Je ena od članic ekipe, ki je začela z uvajanjem dejavnosti v Energetskem eko parku OŠ Cerkno. Zanimajo jo sodobni pristopi poučevanja, zato je vedno pripravljena na nove izzive.

Bos moraš hoditi po zemlji

Walking Barefoot

Renata Bone

Gimnazija Nova Gorica
Renata.bone@gimng.si

Povzetek

Učitelji, ki radi poučujemo tuji jezik tudi s pomočjo umetnostnih besedil, se zavedamo, da je poučevanje le-teh v smislu l'art pour l'art preživelo. Današnje generacije, obdane s tehnologijo, ki mladim ponuja hitro zadovoljstvo, nehote silijo učitelja v inovativnejše pristope pri poučevanju tujega jezika. Umetnostna besedila so hvaležen poligon za tako početje, saj zajemajo poleg raznolikih literarnih zvrsti tudi vsa tematska področja kot tudi možnost za številne, za dijaka zanimive pristope tako v šoli, še bolj pa v izvenšolskem okolju. Učitelji v dolgoletni praksi ugotavljamo, da je izkustveno učenje izven šole tudi pri obravnavi literarnih tekstov pri učencih učinkovitejše, saj se včasih dogaja, da je učenčeva aktivnost pri obravnavi umetnostnih besedil v šoli preveč navezana na učiteljevo pomoč, okolje izven učilnice pa omogoča uporabo povsem drugačnih metod, preko katerih učenec literarno delo doživlja bolj avtonomno, sproščeno in z vsemi čuti. Obravnava umetnostnega besedila izven šolskega okolja se skoraj vedno izkaže za produktivnejšo aktivnost, ki je idejno bogatejša kot enaka aktivnost v šoli.

Ključne besede: inovativni pristop pri poučevanju, izven šolsko okolje, poučevanje tujega jezika, umetnostna besedila.

Abstract

Foreign language teachers, who consider the implementation of literary texts the key to successful and more inspiring learning of a foreign language, are well aware that the days when literature was taught in the *l´art pour l´art* manner, are obsolete. New generations of young students, surrounded by modern technologies offering them quick satisfaction, unintentionally and constantly make teachers use innovative teaching methods. Literary texts prove to be very convenient for such doings. Not only do they offer all kinds of literary genres, but they also provide a wide range of topics, which allow the implementation of numerous interesting approaches for students within the school environment, but even more outside of it. Practice showed that students are sometimes over-attached to the teacher´s assistance while working with the literary texts in the classroom. Doing it outside the classroom proves to be much more inspiring, efficient and overrun with students´ ideas since they tend to work more autonomously, are more relaxed and able to experience a literary text with more awareness and trough heightened senses and instincts.

Keywords: innovative teaching methods, literary texts, teaching foreign languages, teaching outside the classroom.

1. Uvod

Čeprav v obdobju tendence – postaviti obravnavo umetnostnega besedila v ozadje in se omejiti na za dijake relevantne in avtentične uporabne tekste - Wilfried Brusch označuje to obdobje kot (na)val stvarnih tekstov (Brusch, 1985, v Wicke, 1993), ki so bili v tej funkcionalni zasnovi usmerjeni k poudarjanju direktne uporabnosti tujega jezika in pripravo učenca na bodoče potrebe v poklicnem (in zasebnem) življenju - smo že kot mladi učitelji radi vključevali umetnostna besedila v pouk nemškega jezika. Bolj kot ne intuitivno in izkustveno smo namreč spoznali, da obravnava literarnih del nikakor ne predstavlja ovire na poti pragmatičnemu cilju uporabnosti tujega jezika in da literatura – proza in lirika – nagovarja tudi jezikovno šibkejšega dijaka v njegovem najbolj intimnem doživljanju sveta. Literarni teksti mu namreč s svojo večpomenskostjo ponujajo svoboden prostor, v katerega lahko pospravi svoje osebno zaznavanje, interpretacije in sodbe, ki skoraj ne morejo biti napačne. Pogosto se zgodi, da se njegov »strel mimo« čudežno spremeni v »srečno naključje« (Neva Šlibar, 1997, str. 3), ko lahko v svobodni prostor interpretacije umesti svoje subtilno doživljanje literarnega teksta. Spoznali smo tudi, da dijaki skoraj brez izjeme označijo branje originala za bolj navdihujoče in ob tem razvijejo veliko mero pozitivnega samovrednotenja (Reasoner, R.W., Dusa in G., 1999) , ko lahko s svojim znanjem tujega jezika berejo delo tujih avtorjev v originalu. Nenazadnje tudi učitelji dobimo več inputa in vzpodbud s strani dijakov ob obravnavi umetnostnega besedila kot ob obravnavi stvarnih besedil.

Vsaka nova generacija dijakov nas vzpodbuja k večnemu spreminjanju učnih metod pri obravnavi umetnostnih besedil; Ta kot pravi Neva Šlibar (1997), »naj ne bo nujno formalno estetska in jezikovno natančna analiza teksta«, saj s tem, ko damo mladim svobodo eksperimentiranja, »snemamo literaturo s piedestala in ji ponujamo priložnost, da se naseli v našem vsakdanu.« (Neva Šlibar, 1997, str. 3) To pa za mladostnika pomeni veliko pozitivno skušnjavo, saj lahko s prebiranjem literature osvoji še »drugi par oči«, kot zapiše Erich Kästner (Kästner, 1970, v Lapajne, Kuntner in Stransky, 1994), ki lahko vidijo dlje ali pa vsaj tako daleč kot obstoječi masovni mediji.

V nadaljevanju bomo predstavili inovativne metode poučevanja, in sicer uro priprave predpisanega maturitetnega umetnostnega besedila po učnem načrtu za maturo 2019 »Über die Erde« avtorja Martina Auerja. Osredotočili se bomo na dva segmenta delavnice, uvod in zaključek, v katero smo preko izkustvenega doživljanja teksta vpeljali nove pristope.

2. Sodobni pristopi – Izvenšolsko okolje

V dolgoletnih izkušnjah smo učitelji spoznali potrebo, da presežemo okvirje šolskih prostorov, zato smo se odločili, da obravnavo umetnostnega besedila vključimo v sklop mednarodnega projekta.

»Prisluhnimo miru in naravi« je bilo geslo letošnje prireditve na Cerju v okviru tradicionalnega mednarodnega UNESCO projekta »Meja«, ki se ga je tokrat udeležilo kar 450 dijakov in učencev povabljenih osnovnih šol. V ta velik okvir smo umestili tudi delavnico v nemškem jeziku. Udeležili so se je dijaki 3. in 4. letnika gimnazijskih razredov, k sodelovanju pa smo povabili tudi osnovne šole, tako sta bila v skupini tudi 2 osnovnošolca. Potekala je v dveh delih, prvi v prostorih pomnika na Cerju in drugi na prostem v naravi. V osrednjem

prostoru pomnika smo najprej uredili delovni kotiček z mizami, stoli in potrebnim učnimi pripomočki (barvni delovni listi, plakati, pisala, barvice, škarje, lepilo …). Za razliko od sedežnega reda v šoli so se dijaki in učenci spontano razporedili okoli delovnega omizja in oblikovali mešano skupino. Zadnji del delavnice smo izvedli na travnati površini pred pomnikom.

3. Delavnica: obravnava predpisanega maturitetnega besedila Über die Erde pesnika in pisatelja Martina Auerja

Delavnico smo tematsko nakazali t. j. seznanili dijake z naslovom projektnega dne že v šoli, pobrali prostovoljne prijave, za osnovne šole pa smo predhodno opisali načrtovan potek dela delavnice. Vse ostale aktivnosti so potekale na licu mesta z elementom presenečenja.

3.1 Udeleženci delavnice

V delavnici je sodelovalo 15 udeležencev: trije iz 3. gimnazijskega razreda, osem iz 4. splošnega gimnazijskega razreda, dva iz 4. letnika – smer umetniška gimnazija in 2 učenca iz osnovne šole. Tako mešana skupina dijakov, ki se med seboj niso poznali, v delo so morali vključiti še dva osnovnošolca brez znanja nemščine, je predstavljala izziv za izvajalca delavnice ter za udeležence same.

3.2 Cilji delavnice

Usmerjeni so bili na dve skupini: UČENCI in DIJAKI.

- **Učenci** bodo kljub nepoznavanju nemškega jezika uspešno vključeni v timsko delo.

- **Učenci** bodo spoznali in osvojili ključne besede na temo narava in okolje.

- **Pri učencih** bo izraženo povečano zanimanje za tuj jezik – nemščino.

- **Učenci** bodo ozavestili spoznanje o možnosti vključevanja v višjo raven izobraževanja in ustvarjalnosti.

- **Dijak**i bodo razširili besedišče, vezano na temo narava in okolje.

- **Dijaki** bodo spoznali metodo medgeneracijskega poučevanja.

- **Dijaki** bodo opisali značilnosti besedilne vrste.

- **Dijaki** bodo oblikovali umetnostno besedilo v maternem jeziku.

- **Dijaki in učenci** bodo likovno izrazili doživljanje umetnostnega besedila.

- **Dijaki in učenci** bodo ozavestili pomembnost medgeneracijskega učenja in timskega dela.

- **Dijaki in učenci** razumejo sporočilnost umetnostnega besedila.

- **Učenci in dijaki** doživijo estetski učinek glasnega interpretativnega branja kakovostne leposlovne literature.

3.3 Potek delavnice – predstavitev začetka in konca

Delavnica je potekala v štirih korakih, predstavili bomo le vstop in zaključek, ker predstavljata izziv, kako vključiti učence v višjo raven izobraževanja in kako izkustveno izven šolskega okolja utrditi besedni zaklad.

3.3.1 Izdelava plakata s pomočjo viharjenja in iskanja germanizmov (25 minut)

Dijaki dobijo nalogo: *Napiši na listek besedo, ki je povezana z naravo in jo bodo učenci, ki ne znajo nemško, lahko razumeli. Listek nalepi na plakat.*

Učenci dobijo nalogo: *Poskušaj se spomniti kakšnega germanizma, ki je povezan z naravo, napiši ga na listek in ga zalepi na plakat*

Učenci nato ugibajo: *Kaj pomenijo besede na plakatu?*

Dijaki in učenci dobijo nalogo: *Na hitro skicirajte besede na plakatu*

V razgovoru iščemo odgovore na vprašanja: Zakaj sta učenca brez predznanja razumela 18 od 20 nemških besed? Katere strategije lahko uporabljamo za dosego razumevanja posameznih besed in/ali besedil? Kaj smo dosegli s skiciranjem?

3.3.2 Glasno branje umetniškega besedila in delo z nalogami na delovnem listu (delo z besediščem – iskanje besed povezanih z naravo, povezovanje slik s samostalniki, pridevniki, opisovanje s pridevniki, kako zaznavamo naravo in okolje – 5 ali 6 čutov?)

3.3.3 Izdelava drugega plakata- likovna upodobitev pesmi in/ali pesniški izraz v slovenskem jeziku (dve skupini)

3.3.4 Hoja po zemlji, izkustveno doživljanje umetnostnega besedila (15 minut)

Dijaki in učenci dobijo navodilo: Zapustimo prostore in se odpravimo v naravo. Dijake in učenca spodbujamo, da se ozrejo po okolici in so pozorni na podrobnosti, spodbujamo jih, da sledijo vsebini pesmi: sezujemo čevlje, kot narekuje pesem, in hodimo bosi po travi, kamnih, po listju, v senci, na soncu…. Ob tem jih povabimo, da z vsemi čuti zaznajo okolje in se osredotočijo na to, kaj vidijo, slišijo, čutijo. Ko se sprostijo in se v okolju počutijo dovolj domače, jih nagovorimo z vprašanjem: katere besede iz besedila »vidijo« to je čutijo z nogami?

Razgovor v naravi poteka o besedah iz umetnostnega besedila, ki jih »vidijo« z nogami. Sprašujemo jih, katere besede občutijo preko medija noge, na primer: trava, kamni, listje, toplo, hladno vlažno, suho in tako naprej. Istočasno odgovarjajo na vprašanje, koga nagovarja pesem. Spodbujamo jih naj povedo, ali lahko prepoznamo konkretno osebo, ali ima nagovorjena oseba stik z naravo in je del nje ali pa je to morda mestni človek, ki izgublja stik z naravo in je pozabil, da je del narave tudi sam, kot pravi pesem.

4. Zaključek

Delavnica je prinesla mnogo rezultatov pa tudi nekaj dolgoročnih učinkov.

Rezultati so:

- **dijaki in učenci** izdelajo 2 plakata, ki z likovno upodobitvijo predstavljata vsebino in delo v delavnici;
- **dijaki** za plakat prispevajo dva svoja navdihujoča prevoda umetnostnega besedila;
- **pri dijakih in učencih** je opazen estetski užitek ob glasnem prebiranju umetnostnega besedila (NMSB 19);
- **dijaki** preko različnih medijev osvojijo celotno besedilo;
- **dijaki in učenci** pridobljeno znanje besedišča utrdijo z lastnim izkustvom;
- **učenci** osvojijo nekaj osnovnega besedišča;
- **dijaki** delavnico z umetnostnim besedilom samoiniciativno predstavijo vrstnikom v šoli;

Opazili smo, da so preko inovativnega pristopa v izvenšolskem okolju **dijaki in učenci** izboljšali pomnjenje in priklic nanovo osvojenega besedišča. Pri priklicu in pomnjenju so si namreč lahko pomagali s tem, kar so ob učenju novih besed čutili, in ne samo s tem, kar so razumsko osvojili. Opažanja lahko povežemo z ugotovitvami drugih raziskav, kjer se drugačne oblike učenja prav tako izkazujejo kot učinkovite pri pomnjenju in priklicu zahtevnejših besedilnih definicij (Šmajdek in Selan, 2016). Med rezultate štejemo tudi spontano idejo dijakov, da predstavijo delavnico pri pouku v svojih razredih, kot tudi povečano občutljivost za estetski učinek, ki ga prinaša glasno interpretativno branje, kar opažajo tudi na drugih šolah (NMSB 19).

Med dolgoročnejše učinke prištevamo:

- **dijaki in učenci** ozavestijo pozitivne učinke timskega dela, medgeneracijskega učenja ter izkustven, izvenšolski pristop k učenju tujega jezika;
- **učenci** pritrdilno odgovorijo, da se je pri njih povečalo zanimanje za učenje nemščine, ker je bilo drugače kot v šoli veliko bolj sproščeno in pozitivno naravnano;
- **dijaki in učenci** ozavestijo, da lahko svojo čuječnost in propriocepcijo (Sara Lindberg, 2018), to je svoj prvinski feedback, ki so ga kot otroci pridobili, ko so hodili bosi po zemlji, uspešno povežejo s kognitivno dejavnostjo ter si na ta način olajšajo pomnjenje tujega besedišča;
- **učenci in nekateri dijaki** potrdijo, da so izgubili zadržek pred učenjem tujega jezika ob obravnavi umetnostnega besedila;
- Z delavnico **učenci in dijaki** povežejo dogajanje v svetu literature s preprosto situacijo našega vsakdana;
- ozavestijo, da smo ljudje del celote in da je zemlja del nas (Maja Bajt, 2016) , kot so dijaki navedli v prevodu literarnega teksta (prevod dijakov, udeležencev delavnice – osebni arhiv).

5. Literatura

Bajt, M (2016). *Čuječnost. Poglobljeno spoznavanje in uporaba v šoli*. Pridobljeno s https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/cujecnost_zs_marec_2016.pdf

Lapajne, K., Kuntner, S. in Stransky, E. (1994). *Zwischen den Zeilen.* Ljubljana: DZS 1994

Lindberg, S. (2018). *Does Walking Barefoot Have Health Benefits?*, Medically reviewed by Debra Rose Wilson, PhD, MSN, RN, IBCLC, AHN-BC, CHT. Pridobljeno https://www.healthline.com/health/walking-barefoot

(NMSB 19) Metoda dolgega branja, Celje, OŠ Frana Kranjca. Pridobljeno s https://nmsb.pismen.si/dogodek/480/

Reasoner, R.W., Dusa, in G. (1999). *Razvijanje pozitivnega samovrednotenja mladostnikov.* Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti

Šlibar, N. (1997). *Im Freiraum Literatur, Brezmejni svet literature*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Šmajdek, A. in Selan, J. (2016). *The Impact of Active Visualisation of High School Students on the Ability to Memorise Verbal Definitions, Vpliv aktivne vizualizacije na sposobnost pomnjenja besedne definicije pri dijakih.* c e p s Journal | Vol.6 | No 4 | Year 2016. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-BMGLJ5GO/4a16a21d-68e6-4b9c-be89-ba67cac7a451/PDF

Wicke, R. E. (1993): *Aktive Schüler lernen besser*. Klett Editon Deutsch

Kratka predstavitev avtorja

Renata Bone je profesorica nemščine in angleščine na gimnaziji v Novi Gorici. Kot učitelj tujega jezika rada medpredmetno sodeluje z ostalimi učitelji na šoli tako v sklopu kurikuluma kot tudi v okviru ERASMUS+ projektov, ki jih vodi in koordinira že 6. leto. 15 let je urednica tujejezičnega glasila Mavrica. Glasilo izhaja letno in objavlja prispevke dijakov v petih tujih jezikih, ki se jih poučuje na šoli. Je aktivna članica naravovarstvenega društva Eko Anhovo in dolina Soče.

Izkušnje, učenje in dobro življenje

Experience, Learning and Good Life

Anica Indihar Zabukovec

OŠ Toneta Šraja Aljoše, Nova vas
anica.indihar-zabukovec@guest.arnes.si

Povzetek

Rima teh treh besed: izkušnje, učenje in dobro življenje nas spremlja že od rojstva. Iz praktičnih izkušenj se največ naučijo tudi učenci v osnovni šoli. Smiselna organizacija pouka v obliki dnevov dejavnosti in izbirnih predmetov ima velik doprinos tudi h kasnejšim poklicnim usmeritvam, kar je še posebej pomembno za učence, ki jih učenje iz učbenikov in zvezkov ne pritegne. Prispevek opisuje nekaj primerov organizacije tehniških dni v sodelovanju z lokalnim okoljem, v povezavi z bližnjimi delovnimi organizacijami in mojstri domačih obrti. Takšen pouk postane razgiban, raznolik, zanimiv, praktičen in življenjski. Opisani sta tudi dve projektni nalogi v povezavi z naravo in energijo vetra.

Ključne besede: dan dejavnosti, izkustveno učenje, praktične izkušnje, projektno delo, spretnosti, trajnostni razvoj, življenjske vsebine.

Abstract

We have been accompanied by learning from experience for all our lives. Our pupils also learn the most from practical experience and meaningful lesson organization. Activity days and optional subjects also contribute to later career orientation. This is especially important for pupils who are not happy to learn from textbooks or notebooks. It is essential for this kind of work to deal with local environment, to involve nearby work organizations and craftsmen. Such lessons are dynamic, diverse, interesting, practical and life-long.

Keywords: activity day, experiential learning, hands-on experience, life content, skills, sustainable development.

1. Uvod

IZKUŠNJE, UČENJE IN DOBRO ŽIVLJENJE – naš vsakdanjik, ki ga doživljamo in kot učitelji prenašamo na mlajše rodove. Mladim pomagamo pri spoznavanju sebe in sveta okrog njih tudi z vprašanji: Kaj zmorem?, Kaj me zanima?, Kaj bom počel/a? Notranja motivacija je v celotnem izobraževanju najpomembnejši vzgib za odločitve in delovanje, še posebej pri poklicnem usmerjanju. Temelj vsega pa so seveda posameznikove lastnosti, podedovane sposobnosti, spretnosti in interesi.

Predstavljeni bodo primeri tehniških dni, pri katerih smo učencem predstavili osebne izkušnje in jih usmerili k raziskovanju lastnih interesov, želja in sposobnosti. S tem smo promovirali poklicno izobraževanje, predstavljali poklice, povezane s pridelavo, predelavo in obdelavo materialov v lokalnem podeželskem okolju.

Predstavljeni bosta tudi dve projektni nalogi, ki se navezujeta na odnos do naravnih virov in na varovanje okolja z reciklažo že odsluženih predmetov.

Pri učiteljskem delu spoznavamo in vsakodnevno srečujemo učence, ki jih učenje iz učbenikov in zvezkov ne pritegne, so pa motivirani pri obdelavi materialov, znajo uporabljati orodja, tudi stroje iz domače delavnice, poznajo postopke in že znajo pravilno rokovati s pripomočki. Ker učitelji nimamo vseh znanj in tudi ne izkušenj na področju izdelave izdelkov, smo na šolo že večkrat povabili lokalne mojstre in mojstrice, da so nam predstavili svoje delo, prispevali izdelke za razstavo, obujali spomine na preteklost in nas soočili s svojimi pogledom na prihodnost.

Na šoli je v šolskem letu 2019/20 vpisanih 51 deklet in kar 92 fantov. Takšno razmerje v korist fantov se ponavlja že vrsto let, zato je bil velikokrat izziv že dobiti pravo idejo, temo in naslov dneva dejavnosti, ki bi ustrezal taki strukturi učencev. Našim učenkam in učencem smo ponudili tehniške dni z naslednjimi naslovi:

- Stari kmečki običaji,
- Domače obrti
- Prednovoletno vzdušje,
- Naj naša šola zacveti,
- Spoznavamo poklice,
- Arhitektura.

V nadaljevanju sledijo kratka poročila o nekaterih izvedenih tehniških dnevih.

2. Dnevi dejavnosti

2.1 Stara kmečka opravila

Junijsko vreme je bilo ravno pravšnje za košnjo na travniku. Povabili smo tudi nekaj domačinov, gospodinje za pripravo starih kmečkih jedi, kosce za ročno košnjo trave in lastnika z ″lojtrnim″ vozom.

Učence 8. razreda smo razdelili v dve skupini po spolu. Fantje so odšli na travnik za šolo, kjer jih je čakala košnja ter razstavljanje in sestavljanje ″lojtrnega″ voza (Slika 1). Ko so jim starejši možje pokazali, kako se to naredi, so fantje poskusili še sami, ter pri tem pokazali res veliko mero spretnosti.



Slika 1: *Sestavljanje ″lojtrnega″ voza*



Slika 2: *Košnja s koso*

Sledila je košnja trave (Slika 2). Po košnji so travo ovili okrog ostrnice in nekaj trave z ″ulačkom″ (manjši voz) odpeljali do najbližjega kozolca.

Dekleta so medtem v šolski kuhinji kuhala malico za ″kosce″. Pri tem so jim pomagale izkušene gospodinje. V prvi skupini so se kuhali krompirjevi in ajdovi žganci, v drugi skupini pa skutni štruklji. Učenke so si pripravile tudi knjižice, kamor so zapisale recepte.

Medtem ko so se žganci in štruklji kuhali, so dekleta poskusila na glavi nositi ″jerbas″ (okrogla, velika, pletena košara), ki pa je bil še prazen. Šlo jim je kar dobro od rok oz. glave, vendar ne tako dobro, da bi polnega odnesle čez travnik do fantov. Fantje so bili izmučeni od košnje, zato so se veselili malice. Postregle so jim žgance, belo kavo in napitek iz domačih posušenih jabolk in sliv. Jedli so z lesenimi žlicami in iz lončenih posod, vsi iz ene sklede. Ko je žgancev kmalu zmanjkalo, so poskusili še štruklje.



Slika 3: *Malica, krompirjevi žganci in bela kava*

Nekaj deklet je šlo z grabljami grabit nakošeno travo, fantje pa so po malici še napolnili bližnji kozolec s travo, da se bo tako posušila (delno se vidi travo in late kozolca na sliki 3). Cilj tehniškega dne je bil, da učenci spoznajo, da se kmečko delo danes opravi precej lažje kot nekoč. Trava se pospravi v balah ali odpelje s traktorji in nakladalkami na sušilne naprave, grablje in vozove pa se uporablja le še za turistične namene.

Učencem smo ob koncu dneva razdelili kratko anketo. V tabeli 1 so zbrana vprašanja z najpogostejšimi in najzanimivejšimi odgovori.

Tabela 1: *Anketa, tehniški dan Stara kmečka opravila*

Vprašanja	Odgovori učencev
1. Opiši s tremi besedami vtise tega tehniškega dne.	- Zabavno, odlična hrana, naporno. - Zelo sem užival, znam kositi s koso, dobri štruklji. - Veliko smo se naučili, naporno, zabavno - Sončno, delavno, njammmm.
2. V čem se delo na kmetiji v starih časih najbolj razlikuje od današnjega?	- Bilo je naporno. - Veliko so delali na roke. - Nekoč je bilo garanje, danes delajo s stroji. - Danes je veliko lažje, včasih so se več družili.
3. Kaj lahko zapišeš za zaključek?	- Hvala za prijetno izkušnjo. - Rad bi tak dan še naslednje leto. - Bilo mi je všeč. - Škoda, da je tako hitro minilo. - Več takih tehniških dni.

	- Ko bom velik, bom kmet. - Naučila sem se kuhati in domača hrana je najboljša, saj je zdrava.

2.2 Domače obrti

Bloška planota in njeni prebivalci slovijo kot trdni in kleni ljudje, ki so se s pridnimi rokami preživljali v zahtevnih naravnih razmerah. V družinah se je razvilo kar nekaj ročnih spretnosti. S tem tehniškim dnem smo želeli obuditi domače obrti in jih predstaviti otrokom od 1. do 9. razreda.

V prvi razred je bil povabljen gospod, ki je otrokom prikazal, kako se plete košare, kakšne pripomočke uporablja in kako poteka izdelava od priprave do končnega izdelka. Učenci so potem tudi sami poskusili splesti vsak svojo majhno košarico z lesenim dnom.

V drugem razredu so se učenci razveselili čebelarja s čisto pravim čebeljim panjem. Pokazal je pripomočke, ki jih pravi čebelar potrebuje pri svojem delu, in vse natančno opisal. Če so bili učenci zelo tiho, so čebelice lahko celo poslušali. Učenci so okušali slastni, sladki med in kasneje tudi sami pripravili sladico (Slika 4).



Slika 4: *Čebelar in medeni izdelki*

Učenci tretjega razreda so napekli okusen domač kruh v krušni peči na domu pri gospodinji iz sosednje vasi.

V četrti razred so povabili mojstra lesenih žlic in drugih lesenih izdelkov. Učencem pa je predstavil tudi svoja ročna orodja, domače in strokovno poimenovanje ter pravilno uporabo.

V petem razredu so ugotovili, da lahko domača obrt preraste v večji obrtniški obrat, ki zaposluje več ljudi. Obiskali so podjetje, kjer izdelujejo razne kuhinjske pripomočke, igrače in še kaj. Ogledali so si vse faze proizvodnje – od lesa do končnega – pobarvanega, izdelka namenjenega izvozu.

Domačin, ki zna izdelati res kvalitetne brezove metle, je pokazal učencem šestega razreda postopek izdelave. Učenci so tudi sami poskusili in spoznali, da zadeva le ni tako enostavna, kot izgleda na prvi pogled (Slika 5). Taka metla je nepogrešljiva na marsikaterem dvorišču hiše ali kmetije.



Slika 5: *Predstavitev izdelave brezovih metel*

Učenci sedmega razreda so pletli košarice. Obiskal jih je mojster, ki zna izdelavo košare lepo predstaviti in je naše učence odlično poučil o tej domači obrti (Slika 6).



Slika 6: *Izdelava košaric*

Skupina fantov devetega razreda je obiskala domačijo, kjer izdelujejo žlice. Njihov sošolec Rok in starši so jim pokazali cel postopek – od debla do žlice, strojno in delno ročno delo.

Skupina deklet in dveh fantov 8. in 9. razreda je obiskala in si ogledala mlin za žito in žago. Z zanimanjem so pogledali mehanizem, ki deluje že okrog 100 let. V šoli pa so pekli belokranjsko pogačo in okusen kruh (Slika 7), za katerega so zmeli moko z domačim mlinčkom.



Slika 7: *Peka kruha in pogače*

Skupina fantov osmega razreda in treh deklet je obiskala uspešnega mladega mesarja, ki je znan po svojih odličnih salamah in hrenovkah, ki jih naši učenci dobijo občasno za šolsko malico. Učencem je pokazal, kako poteka delo v mesnici, sušilnico in stroj za vakuumsko pakiranje izdelkov.

Cilj tehniškega dne je bil spoznavanje raznolikih domačih obrti, katerih produkti lahko služijo vsakodnevni uporabi in še danes omogočajo zaslužek in zaposlitev ljudem na podeželju.

Članek o tem dnevu dejavnosti smo objavili tudi v lokalnem časopisu Bloški korak.

2.3 Spoznavamo poklice

Razgiban in vsebinsko bogat dan dejavnosti smo izvedli tako, da so se glede na interese in želje učenci prijavili v razpisane skupine in obiskali le določene predstavitve poklicev.

Spoznavali smo poklice, nekatere v delavnicah, na delovnih mestih, druge pa s predstavitvami v šolskih razredih. Omogočili smo naslednje oglede na terenu:

- ogled avtoservisne delavnice, uporabo računalniških testerjev, komore za barvanje avtomobilskih delov (Slika 8)
- ogled mizarske delavnice, predstavitev in delovanje strojev, prikaz izdelave pohištva (Slika 9)
- frizerski poklic v frizerskem salonu, oblikovanje pričesk, pripomočke in znanja, ki jih frizerka potrebuje za uspešno delo, da lahko sledi modnim trendom
- ogled mizarske delavnice, strojev za izdelavo vrat, spoznali smo poklicno izobrazbo in delo mizarja.

Nekatere poklice smo spoznavali na predstavitvah v šoli:

- poklic agronoma (Slika 10)
- poklic ortodontke, njenih pripomočkov in uporabe (Slika 11)
- gozdarski poklic nam je nazorno, ob fotografijah in prijetni razlagi, predstavil logar (Slika 12)
- poklicnega gasilca, njegovo delo na terenu, potrebna znanja, veščine in pripomočke
- poklic reševalca iz ZD Cerknica, ogled reševalnega vozila, pripomočkov, izkušnje s terena (Slika 13)



Slika 8: *V avtomehanični delavnici*



Slika 9: *V mizarski delavnici*



Slika 10: *Predstavitev poklica agronom*



Slika 11: *Predstavitev poklica ortodont*



Slika 12: *Predstavitev poklica gozdar*



Slika 13: *Ogled reševalnega vozila*

3. Projektni nalogi

3.1 Hotel za žuželke

Koristne žuželke so tiste, ki uničijo večino škodljivih žuželk za naše rastline in tako poskrbijo za naravno ravnovesje v vrtovih. Starih dreves in grmov, ki so primerna mesta za odlaganje jajčec, v mnogih vrtovih ni več, zaradi tega so koristne žuželke ogrožene. O tem smo se pogovorili z učenci 7. razreda in si zastavili izziv – izdelati hotel za žuželke (pikapolonice, divje čebele, čmrlji, strigalice, tančičarice …). Hotel je postavljen ob šoli, kjer si ga bodo lahko ogledovali tudi otroci iz vrtca (Slika 14). Izdelan je iz odpadnih in odsluženih materialov, opeke, koščkov lesa, lubja, storžev …



Slika 14: *Hotel za žuželke in učenci 7. razreda*

Cilj tega projekta je bil usmeriti pozornost otrok na opazovanje drobnih živali v naši bližini, na sobivanje z njimi ter varovanje okolja.

3.2 Vetrna elektrarna

Ta raziskovalna naloga je nastala v okviru sodelovanja naših učencev na tekmovanju iz konstruktorstva. Izdelali smo vetrno elektrarno, ki dejansko proizvaja električni tok. Eden od motivov za to nalogo je bil tudi strateški položaj našega kraja, ki ima močan vetrni potencial.

Raziskovali smo različne izvedbe vetrnih elektrarn in izdelali tudi nekatere modele.

Na Sliki 15 je izdelan model vertikalne vetrne elektrarne, ki pa žal ni deloval zaradi prevelikega trenja med dinamom in gumo kolesa.



Slika 15: *Model vertikalne vetrne elektrarne, šolski izdelek*

Uspešno smo izdelali horizontalno vetrno elektrarno (Slika 16). Izdelana je iz dela kanalnega ventilatorja in aluminijastih podaljškov. Generator smo vzeli od ventilatorja za uporabo v avtomobilu. Učenec je doma zvaril nosilno konstrukcijo, dodal krogličnе ležaje, ostali sošolci so kasneje pritrdili še leseni vetrokaz in dekoracijo z led žarnicami.



Slika 16: *Model horizontalne vetrne elektrarne*

Izdelava modela take vetrne elektrarne, ki dejansko proizvaja električni tok, je učence zelo pritegnila in navdušila. V projekt je bilo vloženega veliko truda, usmerjanja učencev, iskanja informacij, nasvetov in potrpežljivega reševanja sprotnih problemov. Ob tem delu smo se tako učenci kot tudi sama naučili zelo veliko novih stvari.

Katere cilje smo poleg delujočega končnega izdelka pravzaprav dosegli?

Šola naj bi bila tudi prostor za zagotavljanje trajnostnega razvoja, ki je po razlagi na Wikipediji:″… zamisel o razvoju človeške družbe, pri katerem bi se izognili nevarnosti, ki jih povzroča osredotočenje na količinski materialni razvoj z izčrpavanjem naravnih virov in onesnaževanjem okolja. S trajnostnim razvojem naj bi se tudi ohranjala biološka raznovrstnost. Krovni pojem trajnostnega razvoja obsega še več drugih vidikov, ne nazadnje tudi možnosti razvoja vsakega človeka ali združbe, če ne škoduje drugim ...″

Z našim projektom vetrne elektrarne smo gotovo dosegli nekatere cilje trajnostnega razvoja. Učenci so se seznanili tudi s prihodnostjo, z morebitnim pomanjkanjem električne energije glede na povečanje porabe, z različnimi pogledi na postavitev vetrnih elektrarn v lokalno okolje, spoznali so učinke na okolje … Za nas učitelje, mentorje, takšno projektno delo predstavlja kar velik zalogaj dodatnega dela izven okvirjev učnega načrta, za naše učence pa je to velika dodana vrednost, naložba za njihovo prihodnost, ki bo gotovo zaznamovana z vedno večjo skrbjo za okolje ter iskanjem novih virov energije.

4. Zaključek

Naloga Izkušnje, učenje in dobro življenje je plod mojega večletnega vztrajnega prizadevanja, da bi učenci videli, da teoretična znanja lahko uporabimo pri praktičnem delu, v vsakdanjem življenju. Učitelji si moramo vedno znova prizadevati za to, da v poučevanje kolikor se le da vnašamo primere iz domačega, učencem poznanega okolja. Takšni primeri naredijo učenje zelo konkretno, učencem pa prinesejo veliko zanimanje oz. notranjo motivacijo, ki je najboljše zagotovilo, da bodo prisluhnili učitelju ali drugim posredovalcem znanja, veščin in spretnosti.

Hkrati pa moramo tudi sami radovedno iskati motivacijske probleme z dnevno aktualno tematiko in izbirati cilje, izdelke in materiale, ki so odraz trenutnega časa.

5. Viri in literatura

Prispevki s spleta:

https://sl.wikipedia.org/wiki/Trajnostni_razvoj

Nemec L., Serša M., Tomasini K.J. (2015).*Geografija 1, učbenik za geografijo v 1.letniku gimnazij,* pridobljeno s https://eucbeniki.sio.si/geo1/2558/index1.html

Arzenšek, K., Deutsch, S., Košpenda, V., Kumer, V., Laco, Širec, A., idr. (2011). *Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli*. Prispevek predstavljen na *Vodenje v vzgoji in izobraževanju. letnik 9 (številka 1),* str. 33-58, 115. Pridobljeno s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc- TW57QGYK

Volarič B. (2019). *Načrtovanje, organizacija in izvedba tehniških in naravoslovnih dni v 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole* (Magistrska naloga, FNM). Pridobljeno s https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=73701&lang=slv

Žerjal S. (2011). *Načrtovanje, organizacija in izvedba tehniških dnevov dejavnosti* (Diplomsko delo, PEF). Pridobljeno s https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=24537&lang=slv&prip=dkum:8726149:d2

Kratka predstavitev avtorice

Anica Indihar Zabukovec je učiteljica matematike, tehnike, mnogih izbirnih predmetov (Obdelava gradiv – les, umetne mase, kovine, Elektrotehnika, Matematične delavnice) in interesnih dejavnosti (Robotika, Obdelava lesa, Fischer Technik) na OŠ Toneta Šraja Aljoše v Novi vasi na Blokah. Diplomirala je na Pedagoški fakulteti v Ljubljani (1998), potem pa poučevala na osnovni šoli in službovala na založbi Modrijan kot pomočnica urednice matematičnih gradiv za devetletko.
Bivanje v šolskem okolišu učiteljici omogoča organizacijo dejavnosti v sodelovanju z lokalnim prebivalstvom, Občino ter društvi, ki delujejo v kraju. Pri izpeljavi tehniških dni in ostalih dejavnosti aktivno sodeluje z vsemi sodelavci šole in vrtca, saj je timsko delo osnova za tako raznolike in množične dejavnosti, ki so izpeljane tudi izven šole in njene okolice.

Spodbujanje trajnostnih oblik mobilnosti v osnovni šoli

Encourage Sustainable Forms of Mobility in Primary School

Nina Globovnik

Osnovna šola dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec
nina.globovnik@gmail.com

Povzetek

Današnji način življenja, ko staršem pogosto zmanjkuje časa za intenzivno ukvarjanje s svojimi otroci, dela iz otrok pretežno sedeča bitja. Časovna stiska in hiter način življenja starše silita, da prevzamejo vlogo »voznikov« otrok; celo v vrtec in šolo jih pripeljejo z avtom. Sedeč položaj se iz zgodnjega otroštva prenese v dobo odraščanja, ko otroci veliko časa presedijo pred televizijo ali računalniki in imajo posledično povečane težave s prekomerno težo. Da bi se temu izognili, je potrebno otroka čim pogosteje navajati na dejavnosti, povezane z gibanjem. V prispevku zato predstavljamo primer dobrih praks spodbujanja trajnostnih oblik mobilnosti, med katere sodita hoja in kolesarjenje. V času evropskega tedna mobilnosti smo na Osnovni šoli dr. Jožeta Pučnika izvedli akcijo *Pešbusa* in učence spodbudili, da so v šolo prišli peš. Tako so nekateri učenci že zjutraj uspešno zadovolji svojo potrebo po gibanju. Akcije se je udeležilo 47 učencev in opazili smo, da so bili med poukom bolj zbrani in pripravljeni na delo. Pešbus je torej odlična ideja za spodbujanje hoje in gibanja pri otrocih ter hkrati pripomore tudi k čistejšemu okolju.

Ključne besede: gibanje, hoja, Pešbus, trajnostna mobilnost .

Abstract

Today's lifestyle, when parents often run out of time they could spend intensively with their children, makes children predominantly sitting beings. Time constraints and the fast-paced lifestyle force them to take on the role of "the driver" for their children; children are often brought by car even to the kindergarten and school. The sitting position is thus transferred from an early age to the age of adulthood, when children spend a lot of time sitting in front of television or computers and, as a result, overweight problems have increased. In order to avoid these is necessary to get the child used to movement-related activities as often as possible. The paper therefore presents an example of good practices in promoting sustainable forms of mobility, including walking and cycling. During the European Mobility Week, the Primary School dr. Jože Pučnik Črešnjevec performed a Walking School Bus action and encouraged pupils to come to school on foot. Thus, some pupils have successfully satisfied their need for movement in the morning. 47 pupils were attended Walking School Bus action and we noticed, that they were more concentrated during the lessons. Walking School Bus action is therefore a great idea to encourage walking and movement and also contributes to a cleaner environment.

Keywords: movement, sustainable mobility, walking, Walking School Bus.

1. Uvod

»Gremo peš!« je bil slogan letošnjega Evropskega tedna mobilnosti, ki je potekal med 16. in 22. septembrom 2019 z namenom, da opozori na problematiko mobilnosti v večjih mestih in onesnaženje zraka z izpušnimi plini. Akciji, ki si prizadeva za človeku in okolju prijaznejše načine mobilnosti, se vsako leto pridružuje več mest in občin in ponosni smo, da smo se kot prva šola v občini Slovenska Bistrica odločili za organizacijo akcije *Pešbus* - aktivna pot v šolo, s katero smo želeli učence spodbuditi, da v svoja vsakdanja opravila vključijo hojo. Štembergerjeva (2004) namreč navaja, da otrok svet v najzgodnejšem obdobju svojega odraščanja zaznava preko gibanja. Njegov razvoj in dojemanje sveta sta zelo celostna, zato primanjkljaj na enem področju neogibno povzroči tudi primanjkljaje na drugih. Gibanje in telesna aktivnost sta zato v dobi odraščanja nujna. Vsakodnevna hoja poskrbi za vsaj minimalno raven fizične aktivnosti, ki je predvsem pri otrocih izjemnega pomena za njihov ustrezen fizični in psihični razvoj. Hoja je nenazadnje na krajših razdaljah tudi najučinkovitejši in časovno zelo konkurenčen način premagovanja razdalj, ki pa je danes pri otrocih žal prej izjema kot pravilo. Na šoli namreč opažamo, da se je v zadnjih desetih letih način prihoda v šolo drastično spremenil. Večino otrok kljub krajšim razdaljam starši v šolo pripeljejo z osebnim avtomobilom, tisti, ki so nekoliko bolj oddaljeni, pa v šolo pridejo s šolskim avtobusom. Še pred desetimi leti je bila situacija drugačna, saj so učenci, ki živijo bliže šoli, v šolo prihajali peš, veliko tistih, ki pa so od šole nekoliko bolj oddaljeni, pa so v šolo prihajali s kolesi. Predvsem v jutranjih urah zato pred šolo beležimo izrazito povečan promet in pomanjkanje zadostnega števila parkirnih mest, kar nenazadnje bistveno zmanjša varnost naših otrok v prometu. Zdravje ni nikomur podarjeno in kot navajata Marville in Huerta (2008) je zdrav življenjski slog mogoče doseči izključno z aktivnim načinom življenja. Slovenci sodimo med najbolj motorizirane narode v Evropi, saj kar 86 % kopnih poti opravimo z avtomobilom, kar nas uvršča na tretje mesto v Evropski uniji (Prinčič idr., 2016). Da bi spremenili mobilne navade Slovencev, moramo veliko pozornost nameniti ozaveščanju in izobraževanju o pomenu trajnostne mobilnosti. Spodbujanje učencev h gibanju in k aktivnemu življenju je zato eden izmed ključnih ciljev naše šole. V letošnjem šolskem letu smo se zato odločili, da v sodelovanju z *IPoP – Inštitutom za politike prostora v okviru programa Aktivno v šolo, ki ga sofinancira Ministrstvo za zdravje RS in je del prizadevanj Dober tek Slovenija za več gibanja in bolj zdravo prehrano* organiziramo akcijo Pešbusa, s pomočjo katere smo pomen gibanja in hoje nadgradili in dodatno promovirali med učenci.

Akcija Pešbus je oblika organiziranega spremljanja otrok v šolo, namenjena predvsem mlajšim učencem, ki za varen prihod do šole potrebujejo spremstvo odrasle osebe. V tujini je tovrstno spremljanje otrok razširjena vsakodnevna navada, medtem ko je v Sloveniji omenjena akcija na šolah organizirana večinoma kot tedenska ali večtedenska, le redke šole jo izvajajo mesečno ali celo celoletno. Otroci, ki so se udeležili Pešbusa, so predhodno prejeli potovalne vozovnice, na katerih so za vsak prehojen dan v šolo dobili poseben žig kot potrdilo o opravljeni poti. Tisti otroci, ki so se Pešbusa udeležili vseh pet dni, so dobili tudi nagradno nalepko, na katero so bili še posebej ponosni.

Čeprav smo akcijo v letošnjem letu izvajali prvič in kljub temu da so naši učenci od šole v povprečju oddaljeni okoli tri kilometre, se lahko pohvalimo z izjemno velikim številom sodelujočih učencev in spremljevalcev. V celotnem tednu se je tako za hojo do šole prostovoljno odločilo sedeminštirideset učencev, kar predstavlja 28 % vseh otrok na šoli, in okoli dvajset spremljevalcev, ki so bili pretežno starši in stari starši ter upokojeni učitelji naše šole. Cilje akcije, ki so bili uresničiti dolgoletna prizadevanja za zdrav življenjski slog naših učencev in samostojnost v prometu, kakor tudi zmanjšanje prometa v neposredni okolici šole

in na ta način dodatno poskrbeti za varnost, smo tako ne samo uresničili, ampak glede na nadpovprečno velik delež udeleženih učencev celo krepko presegli.

2. S Pešbusom varno in zdravo v šolo

Kot navajajo Ogrin M., Resnik Planinc T., Ilc Klun M., Plevnik A. (2019) se ljudje zadnja desetletja vse bolj zavedamo tudi negativnih vplivov prometa na okolje, zdravje in na kakovost bivanja nasploh. Promet nam služi in škoduje hkrati, zato se vse pogosteje ukvarjamo z iskanjem trajnostnih pristopov, ki bi bili okolju najbolj prijazni. Tudi šole veliko pozornost namenjamo ozaveščenosti o pomenu trajnostnih oblik mobilnosti in iščemo nove rešitve, ki bi učence spodbudile k trajnostni mobilnosti. Pešbus kot organizirana oblika hoje v šolo ob stalnem spremstvu odrasle osebe je nedvomno odlična rešitev. Pešbus poteka po naprej začrtani poti (navadno je enaka poti šolskega avtobusa) in po točno določenem urniku z namenom, da učence spodbuja k samostojnosti, odgovornosti v prometu in zdravemu načinu življenja (Medmrežje 1). Kot navajajo Matejek, Planinšec, Fošnarič in Pišot (2014) je debelost ena najbolj razširjenih zdravstvenih težav, s katero se v zadnjem desetletju spopada razviti svet. Posebej skrb vzbujajoče je, da se v zadnjih letih še vedno povečuje delež otrok s prekomerno telesno težo in z debelostjo. Takšni otroci so motorično manj spretni in praviloma tudi manj vzdržljivi pri športnih aktivnostih. Redna gibalna dejavnost v otroštvu zato predstavlja pomembno razvojno spodbudo, ki je koristna za krepitev in varovanje zdravja, ohranjanje primerne ravni telesne učinkovitosti in za višjo kakovost življenja. Prav tako pripomore k oblikovanju takšnih navad in vedenjskih vzorcev, ki zagotavljajo vseživljenjsko gibalno dejavnost. Gibanje je zato treba čim pogosteje vključiti v gibalne navade naših otrok in ga vplesti v njihove vsakodnevne dejavnosti, začeti pa je potrebno že pri majhnih otrocih v zgodnji dobi njihovega odraščanja. Kot navajata Videmšek in Visinski (2001), so ustrezne gibalne dejavnosti ključnega pomena za otrokov gibalni in funkcionalni razvoj, poleg tega pa pomembno vplivajo na otrokove spoznavne, socialne ter čustvene sposobnosti. Športne aktivnosti prav tako pripomorejo k ohranjanju njihovega zdravja in dobrega počutja. Če otrok potrebo po gibanju uspešno zadovoljuje, je vesel in zadovoljen ter se razvija v celovito osebnost s pozitivno izoblikovano samopodobo.

Akcija Pešbusa je tako z vidika sledenja globalnim ciljem sodobne šole pomembna tudi za posamezno organizacijo, saj predstavlja inovativen način, da dolgoročno »ponovno« vzgojimo bolj zdrave in aktivne šolarje, ki bodo s povečano fizično aktivnostjo postali bolj zbrani med poukom in bodo lažje sledili snovi. Poleg tega lahko z organizacijo Pešbusa pripomoremo k bolj samostojnim in suverenim otrokom v prometu, jih spodbujamo k boljši medvrstniški in medgeneracijski povezanosti in posledično k boljši socialni vključenosti v lokalnem okolju. Nenazadnje pa lahko z akcijo Pešbusa zmanjšamo tudi prometno gnečo pred šolo v jutranji konici in tako zagotovimo večjo prometno varnost naših otrok.

Na Osnovni šoli dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec smo Pešbus organizirali v sklopu projekta Popestrimo šolo, katerega operacijo delno financira tudi Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Organizacijsko smo delo razdelili v naslednje štiri faze, ki jih opisujemo v nadaljevanju prispevka:

1. Predstavitev akcije Pešbusa na šoli in zbiranje prijav,
2. priprava prog Pešbusa,
3. priprava na izvedbo,
4. izvedba.

Na *Sliki 1* so udeleženci Pešbusa, ki so se priključili hoji do šole v torek, 17. 9. 2019. Pozitiven odziv in udeležba na Pešbusu se je iz dneva v dan večala in ponosni smo, da smo ob koncu akcije za hojo do šole spodbudili tako otrok kot njihove starše.



Slika 98: Udeleženci torkovega Pešbusa s psičko Lino

2.1 Predstavitev akcije Pešbusa na šoli in zbiranje prijav

V prvi fazi smo se osredotočili na predstavitev akcije Pešbusa vodstvu šole in strokovnim sodelavcem. Pripravili smo ustrezen promocijski material in ga izobesili na oglasnih deskah šole ter ga objavili na šolski spletni strani. Akcijo smo predstavili tudi staršem na uvodnem roditeljskem sestanku, vsem učencem smo razdelili prijavnice z ustreznimi opisi prog in časovnico odhodov s posamezne postaje. Poudarek smo namenili naslednjim ključnim pozitivnim učinkom akcije Pešbusa:

VARNOSTI: učenci se skozi udeležbo v Pešbusu učijo pravilnega vedenja v prometu in si kot udeleženci v prometu nabirajo neprecenljive izkušnje za varno pot v šolo.

DOBREMU VZDUŠJU: učenci se medvrstniško in medgeneracijsko družijo ter navezujejo stike v lokalnem okolju, kar dolgoročno vpliva na njihovo boljšo socialno vključenost.

ZDRAVJU: skozi gibanje na svežem zraku poskrbijo za lastno telesno aktivnost in boljše počutje.

OKOLJU: za razliko od avtomobilov hoja ne onesnažuje okolja in s tem bistveno vpliva na zmanjšanje izpustnih plinov v ozračju. Z udeležbo v Pešbusu tako bistveno prispevamo k čistejšemu in zdravemu okolju.

Vsem prijavljenim učencem smo pred pričetkom akcije razdelili anketo *Beleženje prihodov učencev v šolo,* s katero smo želeli, da vsak izmed njih razmisli o svojih mobilnih navadah. Učenci so razmišljali, kako bi svoje potovalne navade lahko spremenili ter kakšne pozitivne posledice bi lahko na spremenjen način potovanja dosegli. Ugotovili smo, da se običajno kar 65 % udeleženih učencev na Pešbusu v šolo odpravi z avtom in 35 % s šolskim avtobusom. Nihče od prijavljenih učencev na Pešbusu torej običajno v šolo ne pride peš, si bi pa glede na analizo ankete to želel. Kar 58 % vseh učencev je namreč izrazilo željo, da bi tudi sicer v šolo raje prihajali peš v spremstvu sošolcev, vendar jim starši ne zaupajo ali ne dovolijo.

2.2 Priprava prog Pešbusa

Proga Pešbusa je imela tako kot prava avtobusna proga postaje, ki so bile hkrati tudi postaje šolskega avtobusa. Tam, kjer je bilo mogoče, smo se izognili glavnim in prometnim cestam in progo Pešbusa speljali po kolovoznih stezah in manj prometnih poteh. Na Pešbus postajah smo v času izvedbe nato »pobirali« svoje potnike, učence. Ti so se v spremstvu učitelja in staršev oziroma starih staršev v jutranjih urah varno odpravili peš do šole. Vsaka postaja Pešbusa je bila opremljena s tablo Pešbus, kjer je bilo navedeno ime postaje in čas odhoda. Učence smo predhodno opozorili, da ne smejo zamujati, saj Pešbus nikogar ne čaka. Priprava prvega idejnega predloga prog je potekala že v začetku junija 2019, v avgustu pa smo pripravili dejansko traso in jo tudi testirali, da smo lahko kasneje pripravili tudi ustrezne časovnice. Učenci so se imeli možnost prostovoljno pridružiti Pešbusu iz treh smeri: Trnovec, Stari Log in Leskovec. Najdaljša je bila trasa iz Starega Loga. Tu so učenci hodili 45 minut in prehodili razdaljo, dolgo okoli tri kilometre. Naslednja je bila trasa z Leskovca. Učenci so na tej trasi prehodili okoli dva kilometra in pol in za to porabili 35 minut. Zadnja je bila trasa Vrhloga, kjer so učenci prehodili okoli dva kilometra in za to potrebovali 30 minut. Za boljšo prepoznavnost posamezne postaje smo vsako postajo fotografirali, fotografijo pa smo nato dodali na vozni red Pešbusa. Na *Sliki 2* je predstavljen primer proge s časovnico in fotografijo posamezne postaje.



SMER: Leskovec – Črešnjevec (*Linija 1* in *Linija 2*)

POSTAJA	ODHOD	SLIKA	IME,RAZRED
1. Stari Log 19, 2331 Pragersko *Linija 1*	6.45		
2. Stari Log 55, 2331 Pragersko *Linija 1*	7.03		
POSTAJA ZDRUŽITVE *Linija 1+ Linija 2* **(Črešnjevec 135)**	7.18		
3. Leskovec K., 2331 Pragersko *Linija 2*	7.05		
4. Osnovna šola dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec, Črešnjevec 47 *Linija 1+ Linija 2*	7.42		

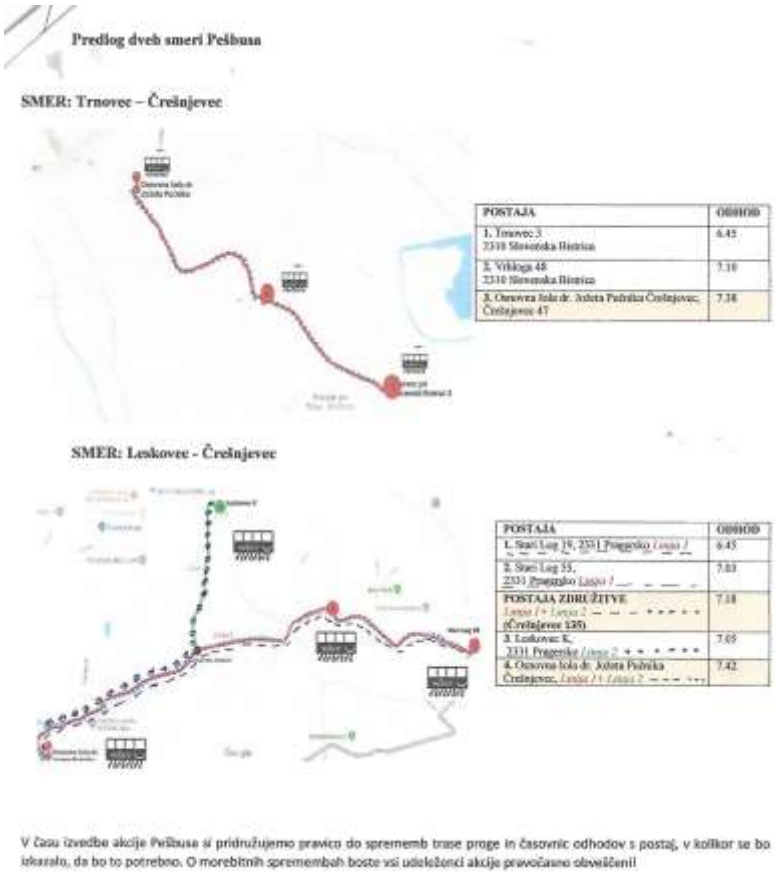
Legenda:
Odhod

Slika 99: Primer voznega reda Pešbusa iz smeri Leskovec in Stari Log – Črešnjevec

2.3 Priprava na izvedbo

V septembru smo veliko časa namenili promociji akcije Pešbusa. Prijavljenim učencem smo razdelili vozovnice, kontaktirali starše prijavljenih otrok in prijavljene spremljevalce Pešbusa, s katerimi smo se dogovorili za spremstvo otrok po posameznih dneh in po posameznih progah. Na vseh treh glavnih smereh smo imeli stalne spremljevalce, ki so otroke vsak dan spremljali na poti v šolo. Stalnim spremljevalcem so se priključili starši in stari starši otrok glede na njihove želje in zmožnosti. Na *Sliki 3* je prikazan zemljevid vseh treh prog Pešbusa z voznim redom odhodov izpred vsake postaje. Na podlagi zemljevida so učenci in starši dobili

prostorsko predstavo, kje posamezne proge Pešbusa potekajo in ob katerem času Pešbus »odpelje« s postaje. Na zemljevid smo dodali tudi obvestilo, da v kolikor se bo po prvem dnevu izvedbe Pešbusa izkazalo, da vozni redi Pešbusa niso ustrezno usklajeni z dejanskim časom, se lahko ustrezno spremenijo, o spremembi pa bodo vsi prijavljeni učenci ustrezno obveščeni. V praksi se je izkazalo, da smo vozni red ustrezno in realno načrtovali in ga zato ni bilo potrebno dodatno spreminjati in popravljati. Učenci so torej ob prihodu s Pešbusom v šolo imeli dovolj časa, da so se ustrezno pripravili na pouk. Za vsak prehojen dan v šolo so dobili podpis spremljevalca z datumom in žigom. V kolikor so zbrali vseh pet žigov, so prejeli tudi posebno nalepko *Aktivno v šolo*, ki je vsakemu izmed njih predstavljala dodatno motivacijo za udeležbo na Pešbusu.



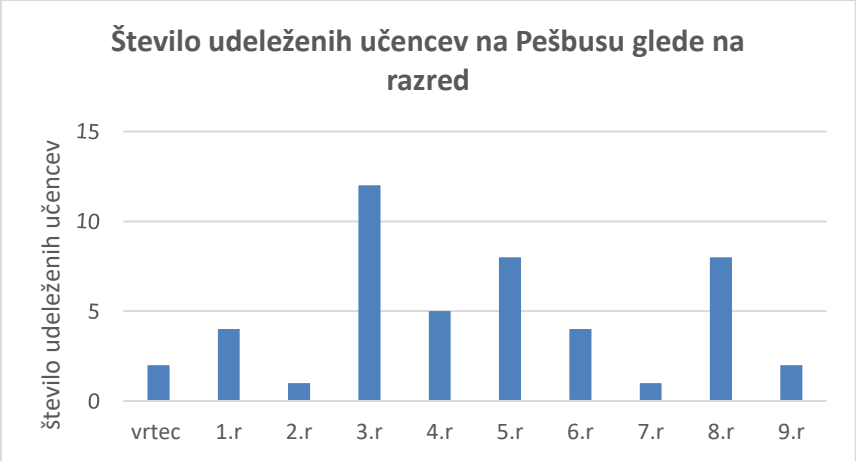
Slika 100: Zemljevid prog Pešbusa, ki »vozi« do OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec

2.4 Izvedba

Ker je bilo geslo letošnjega evropskega tedna mobilnosti »Gremo peš«, smo se na šoli odločili, da akcijo Pešbusa izvajamo v času med 16. in 20. septembrom 2019. Najbolj nas veseli, da so Pešbus več kot odlično sprejeli učenci, saj so z navdušenjem prihajali na postajo in komaj čakali, da se s svojimi prijatelji odpravijo na jutranjo hojo do šole. V celotnem tednu se je za hojo do šole prostovoljno odločilo 47 učencev, kar predstavlja okoli 28 % vseh učencev šole. Na progi Leskovec smo imeli tudi spremstvo psičke Line, ki nam je delala družbo in nam dodatno popestrila jutranjo hojo. Posebej smo se razveselili tudi dveh otrok iz vrtca, ki sta se v družbi svojih staršev in bratov oziroma sester udeležila Pešbusa. Pretežke torbice in slabo vreme niso bile ovira, da se otroci ne bi udeležili Pešbusa. *Graf 1* prikazuje podatke o udeležbi učencev na Pešbusu glede na razred. Ugotovili smo, da je bilo največ učencev iz 3. razreda. Teh je bilo dvanajst. Sledita 5. in 8. razred, iz katerih se je Pešbusa udeležilo osem otrok. Sledi še 4. razred

s petimi udeleženimi otroki in 6. ter 1. razred s štirimi udeleženimi otroki. Iz 9. razreda in vrtca sta se Pešbusa udeležila 2 otroka. Iz 7. in 2. razreda pa 1 otrok. Glede na to, da je Pešbus prvotno namenjen predvsem učencem od 1. do 5. razreda, nas je izjemno pozitivno presenetila udeležba starejših učencev, ki so se udeležili Pešbusa. Kar 32 % vseh udeleženih učencev Pešbusa je bilo iz višjih razredov (od 6. naprej).

Graf 1: Prikaz udeleženih učencev Pešbusa po razredih



Analizirali smo tudi pogostost udeležbe učencev na Pešbusu. *Graf 2* prikazuje, kolikokrat so se posamezni učenci udeležili Pešbusa. Ugotovili smo, da se je največ učencev udeležilo Pešbusa vsak dan, torej petkrat. Takih je bilo kar dvajset. Štirinajst učencev se ga je udeležilo 4-krat, trije učenci so se udeležili 3-krat, devet učencev 2-krat in ena učenka samo 1-krat. Ko smo iskali razloge učencev, da se Pešbusa niso udeležili vseh pet dni, je bil prvi razlog bolezen in slabo počutje. Ob zaključku akcije smo udeleženim učencem razdelili evalvacijski vprašalnik, ki je pokazal, da jim je bil Pešbus zelo všeč in da bi se ga z veseljem udeležili tudi v prihodnje. Glavni razlog, ki je bil izpostavljen za izjemno dobro udeležbo na Pešbusu, je bil, da jim med potjo ni bilo dolgčas in da jim je pot hitro minila.

Graf 2: Prikaz udeleženih učencev Pešbusa glede na število udeležb



3. Zaključek

Na Osnovni šoli dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec se zavedamo, da je gibanje primarna otrokova potreba in eno najpomembnejših področij v njegovem razvoju. Hkrati je tudi eden izmed ključnih dejavnikov pri oblikovanju pozitivne samopodobe in zato se trudimo, da ga čim pogosteje vključujemo v različne oblike vzgojno-izobraževalnega procesa. V letošnjem šolskem letu smo zato prvič organizirali akcijo Pešbus in tako ves teden vsak dan pred pričetkom pouka spodbujali in spremljali naše učence, da so v šolo prišli peš. Hoja namreč dokazano izboljša počutje in krepi telo. Otroci, ki hodijo peš oziroma imajo zadoščene potrebe po gibanju, se lažje skoncentrirajo in sledijo pri pouku, so bolje telesno pripravljeni, posledično pa so tudi bolj zdravi, samostojni in razvijejo tesnejše socialne stike s svojimi vrstniki, kot tisti, ki se vozijo. Glede na izjemno pozitiven odziv tako s strani otrok, staršev in strokovnih delavcev bomo akcijo Pešbusa organizirali tudi v naslednjem šolskem letu ter tako spodbujali naše otroke k bolj aktivnemu življenjskemu slogu.

4. Literatura

Marville, A., Huerta, C. G. (2008). *Health Promotion in Nursing*. New York: Thomas Delmar Learning.

Matejek, Č., Planinšec J., Fošnarič, S., Pišot, R. (2014). Povezanost statusa telesne teže in gibalne učinkovitosti otrok v Sloveniji. *Zdrav Var*, 2014(53), 11-16. Dostopno na:

https://www.researchgate.net/profile/Crtomir_Matejek2/publication/261874760_Relations_Of_Weight_Status_And_Physical_Fitness_Of_Children_In_Slovenia/links/00b49535bbd8377d2f000000/Relations-Of-Weight-Status-And-Physical-Fitness-Of-Children-In-Slovenia.pdf, 24. 9. 2019.

Ogrin M., Resnik Planinc T., Ilc Klun M., Plevnik A. (2019). Trajnostna mobilnost: Priročnik za učitelje v osnovnih šolah. Ljubljana: 2. spletna izdaja. Ministrstvo za infrastrukturo. Dostopno na: file:///C:/Users/Intel/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/HGEFFFHO/ trajnostna-mobilnost-sola-web-za-SPTM-1.pdf, 27. 11. 2019.

Prinčič, P., Peterlin, M., Marn, T., Benčina, M., Otrin, K., Jere, A., Ogrin, M., Glojek, K. (2016). Trajnostna mobilnost v praksi: Zbornik dobrih praks. Ljubljana Inštitut za politike prostora.

Dostopno na: https://www.cipra.org/sl/publikacije/zbornik-dobrih-praks-trajnostna-mobilnost-v-praksi/ Trajnostna-mobilnost-v-praksi.pdf/inline-download, 27. 11. 2019.

Štemberger, V. (2004). Pomen gibanja za zdravje otrok. *Za Srce*. 2004(6), 24. Dostopno na: http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/CLANKI/Vesna_Stemberger_POMEN%20GIBANJA%20ZA%20ZDRAVJE%20OTROK.pdf, 24. 9. 2019.

Videmšek, M. in Visinski, M. (2001). Športne dejavnosti predšolskih otrok. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Medmrežje 1: http://www.aktivnovsolo.si/pesbus/, 27. 9. 2019.

Kratka predstavitev avtorja

Nina Globovnik je profesorica geografije in zgodovine in je kot multiplikator POŠ zaposlena na OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec. Pred tem je bila med leti 2010 in 2016 zaposlena na Univerzi v Mariboru na Filozofski fakulteti, kjer se je ukvarjala predvsem z vodenjem in koordinacijo mednarodnih projektov s področja trajnostnega razvoja. Je avtorica številnih strokovnih prispevkov s področja izkustvenega izobraževanja in izobraževanja za trajnostni razvoj in ima bogate izkušnje s sodelovanja na mednarodnih konferencah. Je ena izmed soavtorjev E-

gradiv za okolje in trajnostni razvoj, namenjenim dijakom 3. in 4. letnikov splošne in strokovne gimnazije. Med najodmevnejšimi rezultati je sodelovanje na mednarodni konferenci Real World Learning v Lake Districtu v Angliji, kjer je predstavljala primer dobrih praks praktičnega izobraževanja za trajnostni razvoj s pomočjo Hand modela. Trenutno področje njenega delovanja je spodbujanje in izobraževanje za trajnostno in samooskrbno kmetovanje v osnovni šoli.

Teden dni preživetja v naravi z osnovnošolskimi učenci

A Week's Nature Survival with Primary School Pupils

Nada Klemenčič

Osnovna šola Šentjernej
nada.klemencic1@guest.arnes.si

Povzetek

Sodobne generacije učencev brez uporabe tehnologije ne znajo kvalitetno preživljati prostega časa. Prenatrpan urnik otrok in staršev onemogoča pristen stik z naravo ter njeno aktivno spoznavanje, doživljanje in raziskovanje. Tak način sožitja z naravo ponuja že tradicionalni vsakoletni organizirani tabor, v okviru katerega mlajši učenci s svojimi vrstniki in starejšimi učenci delijo izkušnje, si medsebojno pomagajo, pridobivajo nova znanja in veščine ter pri tem pozabijo na tehnologijo, ki jih v vsakdanjem življenju vse bolj obkroža. V prispevku so prikazane številne aktivnosti v času enotedenskega bivanja v šotorih, s katerimi se srečujejo učenci – učenje preko igre, individualno, v dvojicah ali skupinsko raziskovanje bližnje in daljne okolice, preizkušanje brzic reke Kolpe z raftingi in kajaki, sprehodi po gozdnih poteh in zbiranje naravnega materiala za taborniški ogenj. V času bivanja je poskrbljeno tudi za zdravo prehranjevanje, osebno higieno in redno gibanje. Večletne izkušnje potrjujejo, da ima enotedensko bivanje v taboru za otroke pozitivne rezultate, ki se po navadi pokažejo že v bogastvu pridobljenih izkušenj in praktičnega znanja. Učenci namreč tabor zapustijo bolj samostojni, odgovorni, pripravljeni na soočanja z novimi izzivi, predvsem pa se boljše znajdejo v naravi ter znajo v njej kvalitetnejše preživeti svoj prosti čas.

Ključne besede: preživetje v naravi, raziskovanje, tabor, učenci, veščine.

Abstract

Modern generations of pupils do not know how to spend quality free time without the use of technology. Parents' and children's busy schedules do not allow for a genuine contact with nature or the active exploration and experience of nature. The traditional annual camp offers such a way of coexistence with nature where younger pupils share their experience with peers and older students help each other, acquire new knowledge and skills leaving aside modern technology. The article presents different activities during the one-week tent camp – learning through play, exploring the surroundings individually, in pairs or groups, rafting and kayaking on the river Kolpa, walks in the forest, gathering firewood for the camp fire. Healthy food, personal hygiene and regular exercise are also taken care of. Many years' experience confirms that a week's stay at the camp has positive influences on children, like gained experience and practical skills. Pupils leave the camp more independent, responsible and prepared to face new challenges. Most of all they know how to spend quality free time and get around in nature.

Key words: camp, exploring, nature survival, pupils, skills.

1. Uvod

Otroci sodobnega časa vedno več časa preživijo za stenami svojega doma tako, da gledajo televizijo ali na računalniku igrajo za svojo starost neprimerne računalniške igre. Zaradi lastne prezaposlenosti in vedno hitrejšega tempa življenja starši pogosto nimajo vpogleda v njihove aktivnosti. Na podlagi večletnih izkušenj vodenja interesne dejavnosti Taborniki v šoli in sodelovanja pri izvedbi tabora v naravi sem pridobila pozitivne izkušnje s strani udeležencev in njihovih staršev. Vsakoletno večje povpraševanje in udeležba na taboru, dobri odzivi in nenazadnje pozitivne povratne informacije udeležencev in njihovih staršev me motivirajo, da vsako leto ob zaključku šolskega leta pripravim tabor v naravi. Ob tem sama iščem nove izzive ter ideje za izvedbo raznih aktivnosti, ki bi udeležencem različnih starostnih skupin ponudile znanje, izkušnje in veščine preživetja v naravi. Cilj vseh dejavnosti, ki se v taboru odvijajo, je kakovostno preživljanje prostega časa, urjenje že znanih veščin, pridobivanje novih znanj in izkušenj v sodelovanju s soudeleženci tabora ter spopadanje z novimi izzivi (Vehovar, 2019). Eden od ciljev pa se navezuje tudi na to, da skušamo na ta način učence spodbuditi k temu, da pozabijo na tehnologijo, ki jim »krade« pristen stik s prijatelji in naravo. V osrednjem delu prispevka bom najprej navedla nekaj dejavnosti, ki se odvijajo v času taborjenja, nato pa prikazala, kako od jutra do večera poteka dan preživetja v taboru.

2. Dejavnosti v taboru

Vse dejavnosti, ki se izvajajo v taboru, so vodene in organizirane. Obiskujejo jih manjše skupine, imenovane vodi. Vsak vod si ob začetku tabora nadene svoje ime in ima svojega vodnika, ki mlajše uvaja v posamezne aktivnosti in jih vseskozi spremlja ter usmerja (Smeh, 1974). Časovno razporeditev pripravlja vodja tabora v sodelovanju z ostalimi pomočniki, ki pripravijo in izvajajo dejavnosti. Vse dejavnosti krepijo motorične sposobnosti, socializacijo, sodelovanje, strateško razmišljanje, spodbujajo raziskovanje ter pripomorejo k strpnosti in h krepitvi oziroma izoblikovanju dobrih medsebojnih odnosov, ki so v taboru v naravi še kako pomembni. Slika 1 prikazuje strpnost in sodelovanje pri igri v času počitka po kosilu.



Slika 101*: Krepitev prijateljstva med igro*

Na taboru otrok skozi dejavnosti spoznava sebe. Največ pozitivne nestrpnosti je opaziti pred čolnarjenjem oziroma spustom s kajaki po Kolpi, ko želijo vsi pokazati, kaj znajo. Na sliki 2 lahko opazimo pripravo na čolnarjenje. Starejši udeleženci tabora poskrbijo, da je čolnarjenje za mlajše udeležence varno in zanimivo (*Taborniki*).



Slika 102*: Priprava na čolnarjenje po reki Kolpi*

Pred vstopom na čoln se taborniki z vajami ogrejejo in pripravijo na veslanje. Za varnost poskrbijo tako, da si nadenejo rešilne jopiče in se pogovorijo, kako ravnati, če po nesreči padejo s čolna v vodo. Čolnarjenje je predpriprava na skupinski spust po reki Kolpi z rafti.

Lokostrelstvo je prav tako ena izmed zanimivejših dejavnosti med bivanjem v taboru. V prvi vrsti se v njej preizkusijo dečki, nič manj pogumne pa niso deklice, kar prikazuje slika 3. Streljanje z lokom je nevarna disciplina, česar se zavedajo tudi udeleženci sami, saj imajo pred prvim poskusom kanček strahu. Po nazorni predstavitvi vodnika in ob odgovornem ravnanju drug do drugega strah izgubijo in pogumno streljajo v tarčo.



Slika 103: *Streljanje z lokom*

Poseben izziv v času tabora predstavlja daljši pohod v gozd do »izvira mladosti« in nabiranje naravnega materiala za pripravo in kurjenje ogenjčkov. Na pohod se taborniki skrbno pripravijo tako, da v nahrbtnik dajo vodo, vodniki pa poskrbijo za prigrizke. Predhodno se zaščitijo pred klopi in soncem, vodniki in odrasli pa udeležence še podučijo o primerni obutvi in oblačilih. Ker zapustijo tabor vsi udeleženci, si nadenejo taborniške rutice, da jih prepoznajo ostali mimoidoči. Na pohod se odpravijo po jutranjem dvigu zastave in se vrnejo tik pred kosilom. Pohod poteka ob reki Kolpi do bližnjega gozda, v katerem je »izvir mladosti«. Tu si dotočijo vodo, pomalicajo, se pogovorijo o nabiranju naravnega materiala, ki ga bodo potrebovali za večerno postavitev ogenjčkov. Vsak vod nabere primeren material za ogenjčke. Kot je prikazano na sliki 4, se udeleženci po večerji zberejo ob pripravljeni vrvi za postavljanje ogenjčkov.



Slika 104*: Zbor voda ob vrvi za postavitev ogenjčka*

Ob znaku vodje tabora se prične tekmovanje v postavitvi ogenjčka. Ko vsi vodi postavijo ogenjček, ob znaku eden iz voda steče po vžigalice in začne se prižiganje ogenjčka. Zmaga vod, ki porabi najmanj vžigalic in katerega ogenj prvi prežge vrvico. Zmaga je nepopisna, kar kažejo tudi nasmejani obrazi na sliki 5.



Slika 105: *Zmaga!*

Poleg opisanih dejavnosti se udeleženci, podobno kot v *Šoli preživetja Laris* (2019), preizkusijo še v orientaciji oziroma lovu na zaklad, taborniški abecedi in postavljanju šotorke, prav tako pa spoznavajo taborniške pripomočke (žepna svetilka, nož, vrv) in veščine ter se učijo

zavezovati taborniške vozle. Ob primerni starosti in prvotnih izkušnjah pridobijo drugo barvo taborniške rutke.

3. Delovni dan v taboru

Prvi v taboru vstane gospodar tabora. Ob 7. uri zjutraj vodja tabora s piščalko prebudi vse udeležence. Zberejo se ob tabornem ognju, odtečejo jutranji tek, telovadijo in pozdravijo nov dan. Po zajtrku sledi pospravljanje in urejanje šotorov ter zbor pri jamboru. Ob taborniški himni sledi dvig zastave, kar je prikazano na sliki 6. Sledijo dejavnosti po razporedu. Po kosilu dežurni vod pomije in pospravi posodo. Tudi mlajši udeleženci tabora pomagajo pri pomivanju in pospravljanju posode (vidno na sliki 7). Po kosilu sledi počitek v senci in družabne igre. V popoldanskem času je na vrsti kopanje, nato pa dejavnosti po razporedu. Po večerji se udeleženci pomerijo v športnih igrah. Sledi spust zastave, določi se nočna straža zastave ter umivanje. Pred spanjem se vsi udeleženci zberejo ob taborniškem ognju, prepevajo pesmi ter si pripovedujejo pravljice in skeče. Ob 22. uri so v svojih šotorih pripravljeni na spanje.



Slika 106*: Dvig zastave*



Slika 107: *Dežurni vod pomiva posodo*

4. Zaključek

Po petdnevni izvedbi tabora v naravi so udeleženci prijetno utrujeni, a polni novih izkušenj in znanj. Spletenih je kar nekaj novih prijateljstev, a opaziti je, da so udeleženci ob odhodu odgovornejši, zrelejši, samostojnejši ter pripravljeni na kakovostno preživljanje prostega časa v naravi, kar je podobno potrdil tudi Brunšek (2016). V pričakovanju staršev načrtujejo, kaj vse jim bodo povedali, pokazali ali jih morda kaj novega naučili. Poglavitna prednost preživetja v naravi je zagotovo dejstvo, da se udeleženci novih znanj in veščin naučijo skozi igro, brez prisile. Na takšen način so za učenje veliko bolj motivirani, prav tako pa so upoštevane njihove potrebe in interesi. Kot edini negativni dejavnik tabora v naravi, s katerim se morajo udeleženci kdaj pa kdaj spoprijeti, so vremenske nevšečnosti (dež, nizke temperature, veter); zaradi tega se včasih predvidene dejavnosti ne morejo odviti (v celoti). Na koncu si zadovoljni ne pomahajo v slovo le mlajši udeleženci tabora, temveč vsi, ki za uspešno izvedbo tabora pridobijo nekaj za svojo dušo (*Bodi eko*).

5. Literatura

Brunšek, M. (2016). Razvijanje socialnih veščin pri izvajanju taborniških dejavnosti za otroke v predšolskem obdobju (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.

Smeh, F. (1974). *Vodniški priročnik*. Maribor: Odred pohorski bataljon.

Šola preživetja Laris. Pridobljeno s https://www.sola-prezivetja.si/ (Dostop: 25. 9. 2019)

Taborništvo je način življenja. *Taborniki*. Pridobljeno s https://www.taborniki.si/tabornistvo/ (Dostop: 25. 9. 2019)

Taborništvo ustvarja samostojne in odgovorne posameznike. *Bodi eko.* Pridobljeno s https://www.bodieko.si/taborniki (Dostop: 25. 9. 2019)

Vehovar, A. (2019). 6 razlogov, zakaj bi morali otroci preživeti več časa v naravi. *aktivni.si*. Pridobljeno s https://www.aktivni.si/psihologija/6-razlogov-zakaj-bi-morali-otroci-preziveti-vec-casa-v-naravi-2/ (Dostop: 25. 9. 2019)

Kratka predstavitev avtorja

Nada Klemenčič je profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Šentjernej, kjer poučuje 28 let. Poučuje v prvi triadi, zadnjih 13 let v prvem razredu. Najraje poučuje spoznavanje okolja, saj se vsebine povezujejo z naravo, ki ji je zelo blizu. Veliko učnih vsebin prilagodi tako, da zastavi problemsko situacijo, ki jo poskušajo učenci reševati v medsebojnem sodelovanju. Več let izvaja interesno dejavnost Taborniki, ki jo ob koncu šolskega leta zaključi z aktivno udeležbo v taboru. S pozitivnimi izkušnjami iz tabora je nekatere dejavnosti prenesla tudi v učilnico, veliko vsebin pa izvede tudi na prostem (v bližnjem gozdu, travniku).

Naravoslovni tabor za učence 5. in 6. razredov osnovne šole

Science Camp for Students in 5th and 6th Grade of Primary School

Maja Kovačič

OŠ Vojnik
maja.zajc2@guest.arnes.si

Povzetek

V današnjem času sodobne tehnologije se učitelji na naši šoli zelo trudimo, da bi pri učencih spodbudili zanimanje za odkrivanje narave, opazovanje in doživljanje stvarnega sveta …

Vse to poskušamo delati pri pouku kot tudi pri dodatnih dejavnostih, ki jih na šoli organiziramo. Ena izmed teh je dvodnevni naravoslovni tabor, katerega glavna naloga je spoznavanje biotske raznovrstnosti naravnega ekosistema gozda. Naravoslovni tabor je namenjen učencem 5. in 6. razreda osnovne šole. Izvedemo ga vsako leto, enkrat v jesenskem času, naslednje leto pa spomladi. Organiziramo ga učitelji, k sodelovanju pa povabimo tudi Zavod za gozdove Slovenije, Območno enoto Celje. Delo v taboru temelji na učenju preko doživljanja narave, pridobivanju novih izkušenj in spoznavanju novih stvari. Temeljno vodilo naravoslovnega tabora je aktivno učenje ob stiku z naravo, ki daje učencu občutek varnosti in mu ob tem omogoča, da pusti domišljiji prosto pot.

Ključne besede: aktivno učenje, gozd, naravoslovni tabor, rastline, stik z naravo, živali.

Abstract

Living in an era of advanced technology, the need to increase interest among pupils for discovering nature, experiencing and observing real-world, has been recognised as highly important by the teachers of our primary school. Moreover, the extracurricular activities and lessons, which we organise within the setting of our school, have also been adapted to fit this finding. One of such activities is our two-day science camp, which we carry out annually, most often in the autumn period, however this year it will be carried out in spring. The science camp aims at increasing awareness of natural forest ecosystem biodiversity and is attended by the 5th and 6th grade of primary school pupils. The organisation of the science camp is led by the teachers of the primary school, with an open invitation to collaborate being extended to the Slovenian Forest Service, regional unit Celje. The program of the science camp is based on learning through experiencing nature, gaining new experiences and familiarising with discoveries. The key guiding concept of the science camp is active learning while in touch with nature; after all it is only when truly feeling safe and comfortable that the way can be left clear for the imagination of pupils to run wild.

Keywords: active learning, animals, contact with nature, forest, plants, science camp.

1. Uvod

Osnovna šola Vojnik je šola s tremi podružnicami. Na centralni šoli učenci obiskujejo šolo od 1. do 9. razreda, na podružnicah pa od 1. do 5. razreda. Učencem vseh enot želimo nuditi enake možnosti za izobraževanje, želimo, da se med seboj spoznajo in poznajo ter da poznajo vse enote naše šole.

Na šoli organiziramo kar nekaj taborov za učence. Eden izmed njih je Naravoslovni tabor za učence 5. in 6. razredov OŠ Vojnik s podružnicami. Ta tabor poteka na podružnični šoli v Socki, eno leto v jesenskem času, naslednje leto pa v pomladnem času. Prvič smo ga organizirali v šolskem letu 2011/2012 in je bil namenjen vsem učencem 5. in 6. razredov, ki so se ga želeli udeležiti. Tabora se je takrat udeležilo približno tretjina vseh petošolcev in šestošolcev naše šole. Ker je organizacija tabora zaradi prevelikega števila prijavljenih učencev postala praktično nemogoča zaradi prostorske stiske na podružnici, tabor sedaj organiziramo za nadarjene učence 5. in 6. razredov. Če je teh učencev manj kot 36, na tabor povabimo tudi druge učence petih in šestih razredov, ki si želijo raziskovalnega dela. Delo na taboru zapolnimo predvsem z vsebinami in dejavnostmi iz naravoslovja, nekaj pa je tudi drugih dejavnosti (ustvarjalne, kulinarične, miselni izzivi …).

Poseben poudarek naravoslovnega tabora je na spoznavanju biotske pestrosti izbranega naravnega ekosistema - gozda.

Delo v naravoslovnem taboru temelji na aktivnem učenju v naravi. Učenci spoznajo ekosistem gozd, njegovo pestrost, rastline, živali v jesenskem in pomladnem času. Učenci tako v gozdu pridobivajo konkretna znanja saj narava postane njihova učilnica.

Cilji naravoslovnega tabora so spodbujanje ustvarjalnosti v naravi, radovednosti, kreativnosti, inovativnosti, odličnosti in sodelovalnega učenja. Učimo se tudi spoštovanja narave in njenega ohranjanja (Cornell, 1994).

2. Naravoslovni tabor v Socki

Dvodnevni naravoslovni tabor na POŠ Socka poteka v petek popoldan in soboto dopoldan. Tabor izvedemo ob vsakem vremenu. Udeleženci tabora na šoli tudi prespijo. Naravoslovni tabor v Socki je tabor namenjen nadarjenim učencem naše šole, udeležijo se ga torej nadarjeni učenci OŠ Vojnik s podružnicami. Maksimalno število udeležencev tabora je 36 učencev, saj je naša podružnična šola majhna. V letošnjem šolskem letu jo obiskuje 38 učencev v dveh kombiniranih in enem samostojnem oddelku. Na podružnični šoli je tudi skupina vrtca.

Ko se v petek pouk na podružnici konča, prispejo v Socko učenci 5. in 6. razredov. Šolsko telovadnico spremenimo v spalnico učencev, kjer si učenci poiščejo svoj prostor. S pozdravom vodje tabora se naše delo – raziskovanje lahko začne. Učenci naključno izberejo emblem in se tako razvrstijo v skupine. Letošnje skupine so bile: jurčki, lisičke, dežnikarice in mušnice.

Ogledamo si šolo, spoznamo prostore, pomalicamo in se odpravimo na šolsko igrišče.

Tam nas že čaka gozdar z Zavoda za gozdove Slovenije iz Območne enote Celje. Da se bolje spoznamo, se na igrišču najprej igramo nekaj spoznavnih, socialnih iger (slika 1). Dogovorimo se kakšna pravila obnašanja bodo na taboru veljala (slika 2), ogledamo si načrt našega dela in se peš odpravimo v gozd.

Pri delu v naravi je potrebno slediti točno določenemu zaporedju dogajanja. Ob začetku vsake aktivnosti se seznanimo, podamo navodila za delo. Sledi vodenje in kasneje tudi

samostojno opazovanje in doživljanje. Na koncu vsake aktivnosti se o doživetem pogovorimo in dobljene izkušnje predstavimo drug drugemu (Kobal idr., 1992).

Dejavnosti in ideje zanje črpamo iz sedaj že večletnih izkušenj in literature. Za zgoraj omenjeni tabor smo ideje za delavnice pridobili tudi v knjigah Približajmo naravo otrokom, Tempusvo snopje in 365 aktivnosti na prostem, ki jih moraš preizkusiti!.



Slika 1: Igra zaupanja na šolskem igrišču (Kovačič)



Slika 2: Pravila obnašanja na naravoslovnem taboru (Kovačič)

Prvi dan v gozdu učenci čutno zaznavajo in doživljajo gozd preko iger, poslušajo zvoke v gozdu, prepoznavajo različne drevesne vrste … Naučili so se posebnosti iglavcev in listavcev, prepoznavali so krošnje dreves. Naučili so se novega načina lovljenja (slika 3), njihova zatočišča pred lovilcem so bila drevesa. Najprej so se lahko »rešili« pri iglavcih, nato pri listavcih. Na zabaven način so tako prepoznavali vrste dreves po lubju. Pogovorili smo se tudi o ogljikovem odtisu v gozdu. Spoznali so, kaj to sploh je in kako vpliva na gozd. Na koncu so izdelali še mandalo iz listov in plodov, ki so jih našli na gozdnih tleh (slika 4). Petkove delavnice v gozdu je ob pomoči učiteljic vodil gozdar.



Slika 3: Lovimo se (Hedžet)



Slika 4: Mandala (Hedžet)

V večernem delu so bili učenci razdeljeni v štiri delavnice (slika 5). Izdelovali smo ptičje strašilo, ptice, polnili in pekli jabolka, spoznavali astronomijo in se igrali miselne igre. Vse štiri delavnice so vodile učiteljice, učenci pa so se v njih menjavali na 40 minut. Vsak učenec je tako sodeloval pri vseh delavnicah.

AKTIVNOST /ČAS	19.30-20.10	20.10-20.50	20.50-21.30	21.30-22.10	KJE?
Astronomija					Pred šolo ali učilnica v 1. nadstropju
Miselne igre					Igralnica v 1. nadstropju
Slovenska jabolka in peka jabolk					Učilnica 2
Ptice in ptičja strašila (ustvarjalna delavnica)					Učilnica 1

Slika 5: Primer razvrstitve učencev v delavnice

V prvi delavnici so učenci naredili ptičja strašila iz papirja in ptice, na katere so nato v soboto zapisali misli in svoje vtise o naravoslovnem taboru (slika 6).

V drugi delavnici smo imeli na obisku sadjarja, ki se ukvarja izključno z ekološko pridelavo. Učence je seznanil z ekološkim sadjarstvom in s slovenskimi jabolki. Naučili so se prepoznati 4 vrste slovenskih jabolk. Te smo potem napolnili z orehi in medom, jih spekli in še tople pojedli (slika 7).

V tretji delavnici so se učenci spoznavali z astronomijo. Spoznali so, kaj luna sploh je, opazovali nebo skozi teleskop … Naučili so se tudi, kdaj je luno najbolje opazovati, katere zvezde vidimo na nebu, katere razsvetljujejo nebo na naš rojstni dan … (slika 8)

Četrta delavnica je bila delavnica miselnih iger. Kljub pozni uri so morali naši učenci pošteno misliti (slika 9).



Slika 6: Ustvarjalna delavnica: ptičja strašila (Kovačič)



Slika 7: Delavnica: slovenska jabolka in peka jabolk (Kovačič)



Slika 8: Delavnica: astronomija (Kovačič)



Slika 9: Delavnica: miselne igre (Kovačič)

Pred spanjem smo odšli še na nočni sprehod, kjer smo opazovali nočno nebo, poslušali oglašanje živali in ugotavljali, katere živali slišimo, vidimo. Ob koncu večera so otroci poslušali pravljice in utrujeni zaspali.

V soboto so se učenci prebudili s telovadbo na šolskem igrišču, nato pa so se zopet odpravili v gozd. Tu so bili razdeljeni v štiri skupine.

V prvi skupini so iskali drobne živali v gozdnih tleh ter razlike med njimi (slika 10). Naučili so se živali razvrščati med členonožce in kolobarnike.

V drugi delavnici so se igrali gibalne igre v angleškem jeziku ter ustvarjali slike iz listov in plodov (slika 11).

Tretja delavnica je bila matematična (slika 12). V njej so učenci merili obseg dreves. Primerjali so ga s premerom dreves, v naravi so izmerili kvadratni meter in ar.

V četrti delavnici pa so se učenci v gozdu še orientirali s pomočjo lišajev in svoja spoznanja preverili še s kompasom (slika 13), iskali so gobe in jih razvrščali med užitne in neužitne. Igrali so se tudi igro naših babic Kdo vrže palčko bliže storžu. Vse sobotne delavnice so vodile učiteljice naše šole.



Slika 10: Iskanje živali v gozdnih tleh (Hedžet)



Slika 11: Angleščina v gozdu (Hedžet)



Slika 12: Matematika v gozdu (Hedžet)



Slika 13: Orientacija v gozdu (Hedžet)

Za zaključek našega dvodnevnega naravoslovnega tabora smo za starše pripravili razstavo in kratek kulturni program s povzetkom dogajanja in novih znanj naših naravoslovcev. Ob programu pa smo na projekciji predvajali fotografije učenja v naravi in delavnic (slika 14).



Slika 14: Zaključek naravoslovnega tabora – predstavitev za starše (Kovačič)

3. Zaključek

V naravoslovnem taboru, ki smo ga izvedli zadnji vikend v septembru, smo želeli, da bi učenci naravo doživljali z vsemi čutili. Učenci so imeli stik z rastlinami in živalmi, ki živijo na tem območju, hkrati pa so se med seboj spoznavali in delili doživetja.

Program tabora je pripravila učiteljica naravoslovja s pomočjo vodje podružnice v Socki, pri sami izvedbi pa so nam pomagali gozdarji z Zavoda za gozdove Slovenije, sadjar, učiteljice centralne šole in podružnice v Socki ter krajani Socke.

Na koncu tabora smo s pomočjo mini ankete merili zadovoljstvo učencev, ki so se tabora udeležili. Učenci so na ptice iz kartona, ki so jih izdelali na večerni delavnici (slika 15 in 16), na eno stran zapisali, kaj jim je bilo na taboru všeč, na drugo pa, kaj bi radi spremenili. Čisto vsi učenci so zapisali, da so jim bile všeč delavnice (nekateri so izpostavili eno, drugi več delavnic, nekateri pa so zapisali, da jim je bilo všeč prav vse), 12 odgovorov je v zapisu vsebovalo tudi, da jim je všeč, da so se na taboru veliko novega naučili. V odgovor na vprašanje, kaj bi spremenili, pa smo v odgovor dobili, da bi spremenili to, da bi bil tabor tudi v sedmem razredu (3 učenci) in en odgovor, da bi bil na taboru lahko tudi sošolec. Analiza odgovorov je tako pokazala, da so učenci po taboru, ki je vključeval veliko aktivnega učenja, navdušeni nad raziskovanjem v naravi, da so se naučili veliko novega in da se je raven njihovega znanja dvignila. Dvignilo se je tudi njihovo navdušenje do narave in samega preživljanja prostega časa v naravi. Njihovo sporočilo nam učiteljem je bilo, da si želijo več takšnih aktivnosti in da je bilo učenje v naravi res zanimivo in pestro.



Slika 15: Mnenje učenca o naravoslovnem taboru (Kovačič)



Slika 16: Mnenja učenca o naravoslovnem taboru (Kovačič)

Učiteljice, ki smo sodelovale na taboru pa smo ugotovile tudi, da se pri učencih v naravi nemir, nepozornost, stres in pomanjkanje samozavesti umaknejo ustvarjalnemu navdihu in medsebojnemu sodelovanju. Preko konkretnih izkušenj lahko učenec odpravi pridobljene strahove, predsodke, napačne predstave, obenem pa se zave vrednosti narave in razvije potrebo po njenem varovanju.



Slika 17: Plakat naravoslovnega tabora v Socki (Kovačič)

4. Literatura

Cornell, J. (1994). *Približajmo naravo otrokom*. Celje: Mohorjeva družba

Tempusova projektna skupina. (1993). *Tempusvo snopje*. Ljubljana: DZS

Ambrose, J. (2015). *365 aktivnosti na prostem, ki jih moraš preizkusiti!.* Ljubljana: Mladinska knjiga, Založba d.d.

Kobal, E., Jazbec, R., Perenič, I., Kordiš, T., Zupan, A., Veseljak, S., idr. (1992). *Didaktične pobude za naravoslovje v šoli.* Ljubljana: DZS

Kratka predstavitev avtorja

Maja Kovačič je profesorica razrednega pouka. Diplomirala je leta 2000 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Trenutno poučuje na OŠ Vojnik, POŠ Socka, kjer je tudi vodja podružnične šole. Vključuje se v številne projekte, šolske in obšolske dejavnosti, je mentorica različnim interesnim dejavnostim na podružnični šoli, z učenci sodeluje na likovnih natečajih, dela z nadarjenimi otroki, organizira in vodi prireditve v šoli in z učenci sodeluje na različnih prireditvah v kraju.

Sodobni Robinsoni z Robinsonom Crusoem v šoli v naravi

Modern Robinson with Robinson Crusoe at the School in Nature

Simona Karl

ŠC Krško-Sevnica, Gimnazija Krško
simona.karl@sc-krsko.si

Povzetek

V strokovnem članku bo predstavljen načrt za izvedbo šole v naravi za srednješolce, izbrana tema, učne vsebine, povezane s slovenščino, medpredmetno povezovanje in dejavnosti, ki so del obveznih izbirnih vsebin v gimnazijskem izobraževanju. Izpostavljene so tudi glavne značilnosti šole v naravi, oblike dela ter analiza knjige Robinson Crusoe. Poučevanje slovenščine lahko poteka v obliki klasičnega posredovanja znanja v učilnici, lahko pa učni prostor postavimo v naravo, iz katere črpamo navdih in že usvojena znanja preizkušamo z drugačnimi oblikami dela. Znanje, pridobljeno v naravnem okolju, kjer se dijaki iz pasivnih poslušalcev prelevijo v aktivne ustvarjalce, je ponotranjeno in trajnejše.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, slovenščina, šola v naravi.

Abstract

The expert article will present a plan for the implementation of a school in nature for secondary school students, a selected topic, learning contents related to Slovene, cross-curricular integration and activities that are part of the compulsory elective content in high school education. The main features of the school in nature, forms of work and analysis of Robinson Crusoe's book are also highlighted. Teaching Slovene can take the form of the classical transmission of knowledge in the classroom, but we can place the learning space in a nature from which we draw inspiration and test our already acquired knowledge with different forms of work. The knowledge gained in the natural environment, where students from passive listeners transform into active creators, is internalized and more enduring

Keywords: cross-curricular connection, school in nature, Slovenian.

1. Uvod

Šola v naravi je organizirana oblika vzgojno-izobraževalnega dela, ki poteka strnjeno več dni v času pouka in se izvaja izven šole. S specifično organizacijo dela šola v naravi, ki smo jo učitelji pripravljali dva meseca, izvajali pa pet dni, uresničuje predvsem program, katerega cilji, dejavnosti in vsebine so vezani na drugačno izvedbo (npr. terensko delo, projektne naloge, športne dejavnosti) in za katerega je zlasti pomembno medpredmetno povezovanje in prepletanje znanja različnih predmetnih področij ter vpetost v naravni in družbeni prostor.

1.1 Kaj je šola v naravi

Bistvo šole v naravi je v tem, da razred odide za nekaj časa v naravno oziroma čim manj urbano okolje zunaj kraja stalnega bivanja (k morju, jezeru, v gozd, gore, zasneženo naravo in podobno), kjer se v posebnih okoliščinah in po posebnem vzgojno-izobraževalnem programu

nadaljuje smotrno pedagoško delo. V šoli v naravi gre torej za nadaljevanje pedagoškega procesa, ki ima drugačne razsežnosti in značilnosti. Lahko rečemo, da je šola v naravi strnjen večdnevni integralni proces, ki vključuje oblikovanje skladno razvite osebnosti mladostnika (Kristan, 1998).

Z dijaki drugega letnika tehniške gimnazije smo na začetku šolskega leta pet dni preživeli v šoli v naravi v Nerezinah. Središče večdnevnega pedagoškega procesa je bila knjiga Robinson Crusoe, zato smo vsebine posameznih predmetov poimenovali Sodobni Robinsoni z Robinsonom Crusoem v šoli v naravi. Osrednji predmet medpredmetnega povezovanja je bila slovenščina, podporna predmeta pa sociologija in matematika. V šoli so dijaki Defoev roman obravnavali tudi z vidika geografije, zgodovine in fizike. Pri pouku tujega jezika pa so poslušali interpretacijo besedila v angleščini ter reševali kviz, povezan predvsem z vsebino romana. Dijaki in profesorji smo bivali v apartmajih. Pouk smo izvajali v naravi, in sicer ob in na plaži. Vse dejavnosti so bile skrbno načrtovane. Izdelali smo urnik, učne liste ter pripravili gradivo za delo na prostem. Učno snov smo nadgradili z izletom na otok Ilovik in divjo plažo, pohodom na Televrin in obiskom v obmorska mesta. Poskrbeli smo tudi za izvajanje športnih aktivnosti. V našem primeru so to bile: tek, pohod, plavanje, igranje namiznega tenisa in odbojke. Dijaki so vsak večer poskrbeli tudi za samostojno pripravo večerje in umetniško točko v naravi.

2. Vzgojno-izobraževalni cilji šole v naravi

Splošni vzgojno-izobraževalni cilj šole v naravi je smiselno izobraževanje v naravi, doživljanje narave in različnih dejavnosti v njej. Glavni poudarek je na izobraževanju in vzgoji mladega človeka za dejavno življejne v naravi in z naravo. Mlade je potrebno vzgojiti, da bodo naravo sprejeli v svoj vrednostni sistem tako, da jo bodo vedno in povsod ohranjali, spoštovali in varovali.

Poleg tega cilja lahko v šoli v naravi uresničujemo še vrsto ciljev, ki jih pri rednem pouku lahko uresničujemo manj uspešno ali pa jih sploh ne moremo uresničevati. Doživete socialne, moralne in estetske izkušnje pomagajo pri zorenju učencev veliko bolj, kot je to mogoče pričakovati od navadnega šolskega pouka (Kristan, 1998).

2.1 Delitev globalnega vzgojno-izobraževalnega cilja na več delnih ciljev

- V naravnem okolju izkoristimo vse priložnosti za pridobivanje novih spoznanj o naravi in družbi ter s tem širimo dijakovo obzorje in spodbujamo njegovo osebnostno rast.
- Dijake seznanjamo z različnimi prostočasnimi dejavnostmi, ki jih ni mogoče izvajati med rednim poukom v šoli. S tem jih uvajamo v koristen in zdrav način preživljanja prostega časa.
- Poglabljamo stik z naravo in oblikujemo čustven, kulturen ter spoštljiv odnos do nje.
- Dijake seznanjamo s prvinami samozaščitniškega ravnanja in prispevamo k njihovi socializaciji.
- Načrtno spoznavamo dijake in jih usmerjamo k zavednemu sprejemanju ustreznih vedenjskih vzorcev, hkrati pa med učiteljem in dijakom oblikujemo medsebojno zaupanje in spoštovanje, kar lahko koristno uporabimo pozneje pri pedagoškem procesu v šoli (Kristan, 1998).

Dijake smo s predvidenimi nalogami vseskozi opozarjali na naravno okolje in njegovo bogastvo. Vsebino knjige smo aktualizirali v obliki izraženih mnenj, fizičnih nalog, ki so od dijakov zahtevale dobro načrtovanje in povezovanje različnih znanj. Delo z besedilom je v

ospredje postavilo razmerje med človekom in naravo. Naloge pa so od dijakov zahtevale, da ugotovijo, v katerih primerih je narava močnejša od človeka, kdaj je zmagovalec človek in kdaj narava. Največ nalog je potrjevalo dejstvo, da sta narava in človek v sožitju, če se slednji spoštljivo in razumno vede do naravnih danosti in skupnosti, v kateri biva. Drugačna oblika dela, poučevanje v naravnem prostoru, druženje, tekmovalne igre in sprostitev izven učilnice so glavni razlogi za uspešno izvedeno šolo v naravi, kar sta potrdili evalvacija in predstavitev našega dela za starše.

2.2 Načrtovanje in priprava vsebin pred izvedbo

Vzgojno-izobraževalnim ciljem morajo biti podrejene vzgojno-izobraževalne vsebine ter organiziranost življenja in dela v šoli v naravi, kjer se spremeni vloga učitelja in dijaka ter odnos med njima. Vse te spremembe pozitivno vplivajo na delo.

Šola v naravi je zahtevna vzgojno-izobraževalna oblika dela, ki pred samim odhodom zahteva temeljito načrtovanje in pripravo. Program mora vsebovati predvidene vsebine, cilje, oblike in metode dela, skrb za zdravje, izvedbo dejavnosti, počutje učencev in vlogo sodelujočih pri posameznih aktivnostih (Kristan, 1998).

S pisanjem letnega delovnega načrta se prične priprava šole v naravi, kjer se določijo vsebine, obseg in razporeditev vzgojno-izobraževalnega dela v skladu s predmetnikom in učnim načrtom. Dobra, temeljita in zgodnja organizacijska priprava je nujno potrebna za uspešno delo v šoli v naravi.

Načrtovanje izvedenega programa konkretne šole v naravi temelji na konceptu šole v naravi (sprejet na strokovnem svetu), učnih načrtih posameznih predmetov za posamezni razred, upoštevanju specifičnih možnosti, ki jih ponujata okolje in prostor, v katerem se izvaja program konkretne šole v naravi. Načrtovanje programa šole v naravi poteka v sodelovanju s starši, dijaki in na skupnem delu učiteljev ter ostalih izvajalcev programa. Pri izboru učnih oblik in metod je treba upoštevati posebnosti in možnosti, ki jih tovrstna organizacija dela omogoča. Izbor naj bo čim bolj raznolik (Kovač, 2009).

Profesorji smo s pripravljenimi vsebinami in z drugačnimi oblikami dela povečali trajnost in kakovost znanja, dijake smo opozarjali na odgovorno obnašanje do naravnega in družbenega okolja, spodbujali smo njihove socialne in komunikacijske spretnosti ter pozitiven odnos do zdravega načina življenja. S športnimi dejavnostmi smo jim skušali razložiti, da je skrb za telesni in duševni razvoj zelo pomembna. S pohodom na Televrin in pobiranjem odpadkov na divji plaži so dijaki razvijali čut odgovornosti za okolje in hkrati poskbeli za zdrav način preživljanja časa. Lov za zakladom in štafetne igre pa so krepile zaupanje vase in medosebne odnose. Dijaki so se predzadnji dan zelo povezali, zato zdaj delujejo kot ubrana celota, v kateri ima vsak svojo nalogo, a tudi skupne interese.

2.3 Tema, enota in cilji pri slovenščini

Učna tema: Daniel Defoe, Robinson Crusoe
Učne enote: Življenje in dela pisatelja, obdobje, analiza dela, povezava s tehnikami preživetja, koledar, sončna ura, vpliv družbe na človeka
Funkcionalni in izobraževalni cilji:
Dijaki razvijajo sposobnost literarnega branja. Berejo in interpretirajo besedilo (izražajo doživljanje, razumevanje, vrednotenje).

Vrednotijo spoznavne, etične in estetske sestavine. Literarnozgodovinsko znanje uporabljajo pri interpretaciji literarnega besedila. Po branju besedila opisujejo in definirajo literarnozgodovinske in literarnoteoretične pojme.

Literarnozgodovinsko in literarnoteoretično znanje znajo smiselno uporabiti pri interpretaciji, primerjavi in vrednotenju besedil (Blažić, Krakar Vogel, 2013).

2.4 Pouk slovenščine in povezovanje s sociologijo ter matematiko

Dijaki so najprej brali spremno besedo o avtorjevem življenju, ki je bilo zelo razburljivo in plodovito. Na spletu so iskali naslove njegovih del in zanimivosti, ki so vplivale na njegovo življenjsko in poklicno pot. Delo smo uvrstili med pustolovske romane in določili notranjo ter zunanjo zgradbo. V skupinah so dijaki iskali posamezne motive, določili temo, sporočilo in idejo dela. Sledila je oznaka glavnega junaka in treh oseb, s katerimi je bil pustolovec Robinson v stiku. Dijaki so spoznali tudi dnevniški zapis in značilnosti potopisa, saj delo vsebuje prvine obeh besedilnih vrst. Tudi sami so morali vsak dan napisati dnevnik in določene vtise prebrati sošolcem. Veščine glavnega junaka in njegove dosežke ter stvaritve smo primerjali s sodobnimi raziskovalci, ki znajo preživeti v naravi brez sodobne tehnologije. Dijaki so tudi sami iskali rešitve in posredovali mnenje o Robinsonovih dosežkih ter tehnikah, ki so mu pomagale preživeti. V naravi so morali izdelati orodje iz naravnih materialov in ga predstaviti sošolcem ter profesorjem. Tri ure smo se ukvarjali tudi z interpretacijo določenih odlomkov, dve uri pa smo analizirali njegove citate, ki odražajo modrost preteklih rodov, a so še vedno aktualni. S sociologijo smo povezali kolonializem, družbeno in versko raznolikost, čas 17. in 18. stoletja ter človekove notranje vzgibe, ki nas v kriznih situacijah ohranjajo pri življenju. Dijaki so morali na spletu poiskati tudi otok, kjer je 28 let bival Crusoe, in razložiti, kako je podnebje vplivalo na življenje glavnega junaka. Vzporednice med knjigo in matematiko smo našli v koledarju in sončni uri, ki so jo dijaki izdelali v obliki papirnatega modela in s kamenjem na plaži. Ob koncu tedna so dijaki rešili kviz o avtorju in vsebini dela v programu Socrative ter pripravili zaključno prireditev pod borovci, na kateri so povezali vsa pridobljena znanja in izkušnje s pesmijo, vtisi, dramsko točko in kuhanjem večerje pod zvezdami.

2.5 *Primeri vaj*

A) Odgovori na vprašanja!
   1. Česa se Robinson ob odkritju ustraši, kako reagira in kaj sklene?
   2. Katera čustva ga ob tem prevzamejo?
   3. Katere lastnosti ga odlikujejo?
   4. Za Defojevo pisanje je značilno, da epizodam sledi refleksija, navadno o božji previdnosti, ki ga je rešila. O čem razmišlja po odkritju človeške stopinje? Komu se zahvaljuje za svojo rešitev?
   5. Kaj v njegovi refleksiji se vam zdi sprejemljivo in kaj ne?
   6. V čem je Robinson podoben modernemu sleherniku?
   7. Kako se je skozi čas spreminjal družbeni odnos do civilizacije, narave, ekologije?
   8. Kaj se je do danes zgodilo z naravo, ki jo je Robinson civiliziral s tolikšno vnemo, iznajdljivostjo, ljubeznijo?
   9. Otok kot metaforo je uporabil tudi Kovič v pesmi Južni otok. Primerjaj ju!

B) Izberi dva citata in ju razloži!
   1. »Pozneje sem pogosto opazil, da ljudje, posebno ko so mladi, nimajo za sramoto tistih dejanj, zaradi katerih jih imajo za bedake, ampak gledajo kot na nekaj sramotnega na tista dobra in plemenita dela, ki jih počno v trenutkih kesanj, čeprav bi se prav zaradi teh dejanj lahko imeli za pametne.« (R. Crusoe)
   2. »Lepa je vsaka pot, samo da te pelje v prostost!« (R. Crusoe)
   3. »Ob pogledu na denar sem se nasmehnil. Nepotrebno smetje! Ves kup zlata bi dal za navaden nož.« (R. Crusoe)

C) Preberi ključne informacije o preživetju v naravi in odgovori na vprašanja, povezana s knjigo!
   1. Kako in kje Robinson postavi bivališče? S kakšnimi težavami se srečuje?
   2. Kaj prinese z ladje?
   3. Katero orodje izdela sam?
   4. Ali ima težave s pitno vodo? Kako jih reši?
   5. Kako udomači živali? Katere živali mu delajo družbo, katere mu služijo kot hrana?
   6. Kako se loti poljedelstva? S kakšnimi težavami se srečuje?

2.6 Vključevanja dijakov v načrtovanje vsebinske priprave poletne šole v naravi

- Dijakom smo predstavili zemljepisne, zgodovinske, kulturne in gospodarske značilnosti kraja bivanja in jih seznanili z naravnimi in kulturnimi spomeniki ter s turističnim razvojem okolja, kjer je potekala šola v naravi.
- Sodelovali so pri pripravi programa. Najprej smo jim predstavili ideje in predloge, ki smo jih uskladili z njihovimi predlogi ter z možnostmi, ki so na razpolago v kraju bivanja.
- Dijaki so morali pridobiti tudi literaturo iz predmetnih in drugih področij, ki so povezana s cilji okoljske vzgoje šole v naravi.
- Sooblikovali so predloge tem in navodil za izvajanje različnih dejavnosti ob morju in okolici. Delo smo profesorji organizirali tako, da so dijaki sami našli in definirali problem, načrtovali, raziskovali in uredili zbrane podatke ter dejstva, jih ovrednotili, interpretirali in predstavili rešitve ter o njih razpravljali.

2.7 Najbolj primerne oblike dela v naravi so:

- raziskovalno delo,
- terensko delo,
- ekskurzija,
- skupinsko delo,
- muzejsko delo.

2.8 Značilnosti skupinskega dela z elementi sodelovalnega učenja:

- delo poteka v majhnih skupinah,
- spodbuja razvijanje socialnih spretnosti,
- soodvisnost med posameznimi člani skupine je velika,
- posameznik mora prevzeti odgovornost za svoj del naloge in za nalogo celotne skupine, na koncu je potrebna analiza učnega procesa (Blažić, Krakar Vogel, 2013).

V ospredje smo postavili sodelovalno učenje, ki je zelo primeren način učenja v poletni šoli v naravi. Dijaki se učijo drug od drugega. Predvsem se učijo poslušati in sprejemati mnenja vrstnikov in s tem upoštevati drugačnost. Vsak posameznik mora sprejeti odgovornost za nalogo, ki jo dobi, počutiti se mora, da ga skupina potrebuje, ostali člani pa morajo njegovo delo spoštovati kot svoje. Nam je to v celoti uspelo. Odražalo se je v pozitivnem razpoloženju, motiviranosti za delo in pridobljenem znanju, ki smo ga v šoli preverili z ocenjevanjem v obliki vodene interpretacije, kviza in odgovorov na vprašanja.

3. Zaključek

Učenje v naravnem okolju iz dijaka izvabi predsvem ustvarjalnost, emocionalno doživljanje in doživljanje vrednot. Narava je ob smiselni izbiri vsebin in medpredmetnem povezovanju lahko učilnica za vse šolske predmete. Pri učenju v naravnem okolju dijaki uporabljajo vsa čutila, informacije pa sprejemajo po vseh sprejemnih kanalih (vid, sluh, vonj, okus, otip). Na ta način dijaki niso le prejemniki informacij, ampak aktivni udeleženci v pedagoškem procesu. Šola v naravi je ovrednotena s pozitivnimi dejstvi. Pouk v naravi poteka v primerjavi s poukom v razredu v bolj sproščenem vzdušju (manj stresno okolje vpliva na boljšo kakovost učenja). Naloge so zanimive, predvsem pa drugačne, kot so jih dijaki vajeni iz šolskega okolja. V šoli v naravi se pomembno izboljšajo tudi odnosi med dijaki samimi. Druga pomembna prednost šole v naravi pa je možnost soodločanja o vsebinah dela programa. Dijaki lahko pomembno soodločajo (tudi samostojno oblikujejo) o vsebinah programa in usmerjenega prostega časa ter večerne animacije. Pri tem je pomembno njihovo medsebojno sodelovanje ter zavedanje, da je od njihove odločitve in priprave programa odvisno njihovo počutje. Za uspeh ali neuspeh izvedenega so odgovorni sami, kar za marsikaterega dijaka predstavlja novo izkušnjo. Številni dijaki izkušnjo s šolo v naravi opisujejo kot zanimiv del pedagoškega procesa, ki je drugačen in ima številne prednosti. Negativni lastnosti tovrstne oblike poučevanja sta dve: finančni strošek, ki si ga določene družine ne morejo privoščiti, in časovna izvedba, povezana z vremenom, na katerega človek nima vpliva.

Moč človekovega duha in znanje se krepita v naravi, zato je šola v naravi odlična izbira za sodobno izobraževanje mladih, ki bodo morali s svojim znanjem in ljubeznijo vrniti naravi tisto, kar so ji odvzeli prejšnji rodovi. Učiteljeva vzgojno-izobraževalna vloga pa je v tem primeru tudi oplemenitena.

4. Literatura

Blažić, M., Krakar Vogel, B. (2013). *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Defoe, D. (1982). *Robinson Crusoe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kovač, M, (2009). *Didaktika športne vzgoje*. Ljubljana: Katedra za šolski šport.

Kristan, S. (1998). *Šola v naravi*. Radovljica: Didakta.

Štemberger, V. (2015). *Šola v naravi*. Ljubljana: CŠOD.

Kratka predstavitev avtorja

Simona Karl je profesorica slovenščine na Šolskem centru Krško-Sevnica, kjer je zaposlena že sedemnajst let. Poleg poučevanja pripravlja kulturne in dobrodelne prireditve, sodeluje v različnih projektih, dijake pripravlja tudi na tekmovanje za Cankarjevo priznanje. Udeležuje se različnih seminarjev in konferenc, ki ji omogočajo strokovno in pedagoško nadgraditev obstoječega znanja. V letošnjem šolskem letu je že organizrala šolo v naravi za dijake drugih letnikov tehniške gimnazije, zato bo določena spoznanja danes delila z nami.

VIII

PRILAGAJANJE IZOBRAŽEVANJA NOVIM TEHNOLOGIJAM

EDUCATION ADAPTATION TO NEW TECHNOLOGY



Učenje web sadržaja mentalnim mapama

Learning Web Content with Mind Mapping

Matija Varga

Sveučilište Sjever
mvarga@unin.hr

Sažetak

Istraživačkim radom na temu „Učenje web sadržaja mentalnim mapama“ u prvom dijelu su se nastojali opisati teorijski pojmovi te prikazati „web sadržaji“, „mentalne mape“, mentalne mape povezanih web sadržaja te „učenje web sadržaja mentalnim mapama“, dok se u drugom dijelu rada nastojalo utvrditi temeljem rezultata ankete (istraživačkom metodom anketiranje): u koliko predmeta su ispitanici do sada tijekom školovanja koristili digitalne primjenske alate za izradu mentalnih mapa, mogu li učenici četvrtih razreda pomoću mentalnih mapa lakše organizirati svoja razmišljanja i učiniti ih jasnijima, omogućuju li mentalne mape učinkovito i brzo učenje web sadržaja, pomažu li mentalne mape ispitanicima da se više koncentriraju u procesu učenja iz predmeta web sadržaji, poboljšava li se izradom mentalnih mapa pamćenje i sposobnost asociranja, je li istinita tvrdnja kako mentalne mape ne pomažu prilikom kvalitetnog organiziranja znanja, omogućuju li mentalne mape učenicima da vježbaju svoju kreativnost i vještine stvaralačkog razmišljanja, omogućuje li dodavanje slika i boja na mentalnu mapu kreativnije razmišljanje, olakšava li uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji interdisciplinarni pristup sadržajima, potiče li uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji kreativno i inovativno razmišljanje, potiče li uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji na samostalno istraživanje, znaju li ispitanici da je mentalne mape izumio Tony Buzan, na koji internetski sadržaj od navedenih ispitanike konkretno najčešće asocira (tj. na koji sadržaj najprije pomisle) kada čuju pojam web sadržaji, slažu li se ispitanici da mentalne mape omogućuju put do lakšeg učenja. U cjelini nastojalo se dobiti povratnu informaciju od učenika o svrsi primjene mentalnih mapa u nastavnom procesu iz predmeta web sadržaji.

Ključne riječi: anketno istraživanje, mentalne mape, tehnika istraživanja, učenje, web sadržaji.

Summary

Research work on "Learning Web Content with Mind Mapping" in the first part sought to describe theoretical concepts and present "web content", "mental folders", mind mapping of related web content and "learning web content with mind mapping", while in the second endeavored to determine the part of the paper based on the results of the survey (survey method): how many subjects have used digital application tools to create mental maps during their education so far, can fourth-grade students more easily organize their thinking and make it clearer by using mental maps; mind mapping effective and fast web content learning, do mind mapping help respondents to concentrate more on the web content learning process, does mind mapping improve their memory and ability to associate, is it true that mind mapping do not help in organizing knowledge well , do they enable menus floor folders for students to practice their creativity and creative thinking skills, whether adding images and colors to the mental map makes them more creative, facilitates the use of mind mapping in web content teaching interdisciplinary access to content, does the use of mind mapping in web content lessons creative and innovative thinking, does the use of mental maps in the subject matter of web content encourage independent research, do the respondents know that mental maps were invented by Tony Buzan, to which the internet content of these respondents specifically associates (ie. what content they think of

first) when they hear the term web content, do respondents agree that mind mapping provide a pathway to easier learning. On the whole, it sought to obtain feedback from students on the purpose of using mental maps in the web content course.

Key Words: Learning, Mind Mapping, Research Technique, Survey Research, Web Content.

1. Uvod

Cilj rada je dobiti povratnu informaciju od učenika o svrsi primjene mentalnih mapa u nastavnom procesu iz predmeta web sadržaji. Učenje web sadržaja mentalnim mapama svakako može olakšati učenicima stjecanje novih znanja iz predmeta web sadržaji.

U istraživanju je postavljena temeljna hipoteza $\boldsymbol{H_t}$ *koja glasi: mentalne mape omogućuju lakše učenje unutar predmeta web sadržaji, organizaciju razmišljanja, koncentraciju u procesu učenja web sadržaja, sposobnost asociranja te vježbanje kreativnosti i inovativno razmišljanje.*

Također, postavljena je alternativna hipoteza $\boldsymbol{H_a}$ *koja glasi: mentalne mape ne omogućuju: lakše učenje unutar predmeta web sadržaji, organizaciju razmišljanja, koncentraciju u procesu učenja web sadržaja, sposobnost asociranja te ne omogućuju vježbanje kreativnosti i inovativno razmišljanje.*

U istraživačkom radu na temu „Učenje web sadržaja mentalnim mapama“ (u prvom dijelu) nastoji se opisati i prikazati metalna mapa pod nazivom „web sadržaji“ u cilju povezivanja svih web tehnologija i web sadržaja koje su učenici radili tijekom prethodna tri razreda srednje škole smjera web dizajner te je u tom slučaju korištena znanstvena metoda modeliranje od strane nastavnika i učenika unutar promatrane grupe. Metoda modeliranja je postupak s pomoću kojega se generira znakovni sustav (model) koji može zamijeniti stvarnu pojavu te kojeg eksperimentalno možemo istraživati (www.unizd.hr, 2019.). Teorijski pojmovi poput „web sadržaja“, „mentalnih mapa“, „mentalnih mapa povezanih web sadržaja“ i „učenja web sadržaja mentalnim mapama“ će također biti u radu prikazani i objašnjeni (te će biti primijenjena znanstvena metoda analiza sadržaja). U drugom dijelu rada primijenjena je istraživačka metoda anketiranje te je izrađena online anketa. Razlog zašto je izrađena online anketa je utjecaj novih informacijskih tehnologija koji se danas očituje na svim područjima istraživačkoga rada, a posebno na način prikupljanja anketnih podataka. Tako, online anketna istraživanja, ako su pravilno provedena, imaju značajnu prednost pred drugim formatima anketa te postaju sve popularnija (Dumičić, K. i Žmuk, B., 2009.). Svrha je ankete doći do procjena, odnosno numeričkih opisa neke karakteristične istraživane populacije. Način na koji se dolazi do podataka je prikupljanje informacija od ljudi pomoću anketnog upitnika kao mjernog instrumenta. Odgovori na anketna pitanja predstavljaju pritom skup podataka koji se obrađuju i analiziraju pomoću metoda. Cilj je izabrati reprezentativni uzorak jedinica i doći do što potpunijih i točnijih anketnih podataka (Dumičić, K. i Žmuk, B., 2009.). Online anketnim istraživanjem nastojalo se je utvrditi temeljem rezultata ankete (istraživačkom metodom anketiranje): u koliko predmeta su ispitanici do sada tijekom školovanja koristili digitalne primjenske alate za izradu mentalnih mapa, mogu li učenici četvrtih razreda pomoću mentalnih mapa lakše organizirati svoja razmišljanja i učiniti ih jasnijima, omogućuju li mentalne mape učinkovito i brzo učenje web sadržaja, pomažu li mentalne mape ispitanicima da se više koncentriraju u procesu učenja iz predmeta web sadržaji, poboljšava li se izradom mentalnih

mapa pamćenje i sposobnost asociranja, je li istinita tvrdnja kako mentalne mape ne pomažu prilikom kvalitetnog organiziranja znanja, omogućuju li mentalne mape učenicima da vježbaju svoju kreativnost i vještine stvaralačkog razmišljanja, omogućuje li dodavanje slika i boja na mentalnu mapu kreativnije razmišljanje, olakšava li uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji interdisciplinarni pristup sadržajima, potiče li uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji kreativno i inovativno razmišljanje, potiče li uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji na samostalno istraživanje, znaju li ispitanici da je mentalne mape izumio Tony Buzan, na koji internetski sadržaj od navedenih ispitanike konkretno najčešće asocira (tj. na koji sadržaj najprije pomisle) kada čuju pojam web sadržaji, slažu li se ispitanici da mentalne mape omogućuju put do lakšeg učenja. Tony Buzan autor je mapiranja uma. Rođen je 1942. godine u Londonu. Diplomirao je psihologiju, engleski jezik, matematiku i opće znanosti na Sveučilištu British Columbia u 1964. godini. Pisao je o popularnim psihološkim temama poput duhovna inteligencija, kreativnost i sjećanje od ranih sedamdesetih godina 20. stoljeća - posljednje stoljeće. Također, objavio je knjigu "Mape uma" 1993 (Josipović Jelić, Ž. et al., 2014.). U radu je također osim teorijskih spoznaja (analize sadržaja), prikaza modela mentalne mape (modeliranja) i rezultata ankete (upitnika) prikazana metoda i tehnika istraživanja te utvrđivanja zadovoljstva učenika primijenjenom metodom i tehnikom rada (učenja). Mogli bismo reći da je radom prikazana metoda utvrđivanja korisnosti mentalnih mapa u olakšanom učenju.

2. Web sadržaji prikazani mentalnim mapama

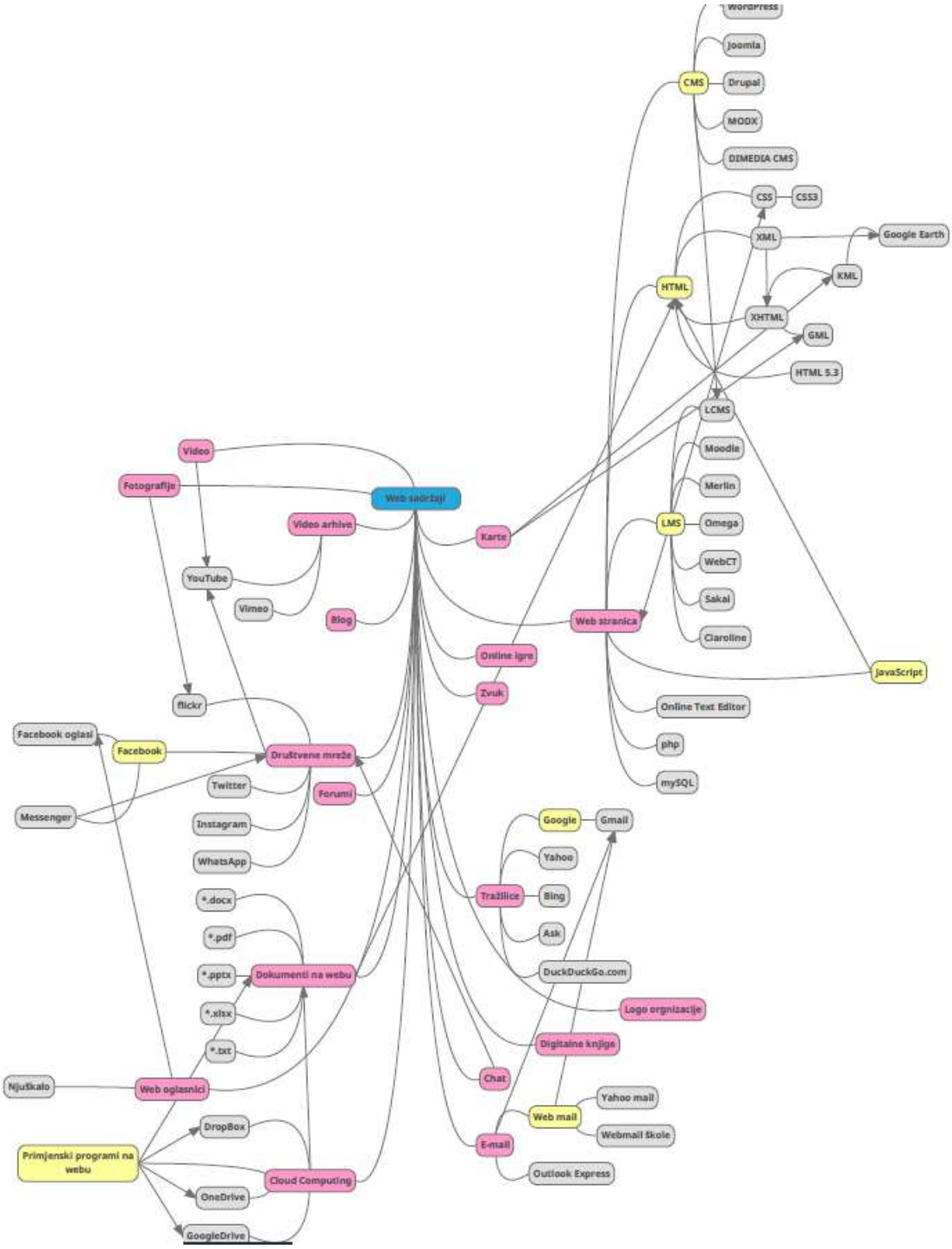
Mentalne mape Buzan i Buzan (1993., 59) definiraju kao „funkciju ljudskog uma koja ima oblik razgranatog mišljenja“ i kao „moćnu grafičku tehniku koja pruža univerzalni ključ za otključavanje potencijala ljudskog mozga“. Može ih se opisati i kao vrstu grafičkih organizatora, odnosno dvodimenzionalnih vizualnih prikaza u kojima se pomoću prostornog položaja, spojnih linija i prikaza prikazuju odnosi među odabranim pojmovima (John i Olusola, 2006.). Mentalne mape su grafički prikaz pojmova koji su povezani te se promatraju po razinama. Mentalne mape djeluju kao vodič između osobnog i vanjskog svijeta te potiču maštu. Kreativni genijalci ne razmišljaju analitički i logično, umjesto toga imaju različite obrasce mišljenja, proučavaju znanstvene i umjetničke teorije i usredotočuju se na originalne i neobične ideje (Josipović Jelić, Ž. et al., 2014., str. 216.).

Praktičan online primjenski program za stvaranje javnih mentalnih mapa je MindMup 2.0 za Google Drive. Alatna traka MindMupa je jednostavna za korištenje, nudi brze veze za sve osnovne potrebe stvaranja mentalnih mapa, od promjene boje svakog čvora do dodavanja detaljnog teksta i privitka datoteke. MindMup razdvaja mogućnosti objave i dijeljenja svojih mentalnih mapa. Iako mnogi alati za mapiranje trebaju barem adresu e-pošte prije nego što se mogu koristiti njihovi sustavi, MindMup omogućuje izradu i objavljivanje javnih mentalnih mapa bez prijave. Besplatne mentalne mape automatski se brišu nakon šest mjeseci, ali ako se MindMup 2.0 za Google Drive koristi, poželjno ga je iskoristiti (MindMup) za brzi projekt. Uvijek se također može instalirati dodatak MindMupa na Google pogon (Drive) u svrhu proširenja mogućnosti dijeljenja i suradnje s drugima (Myre, M., 2019.).

Za crtanje mentalnih mapa je korišten web alat koji je isto tako dio web sadržaja a to je MindMup 2.0 za Google Drive. Metalnom mapom prikazani su slijedeći web sadržaji po

razinama. Naravno, na nultoj razini prikazan je naziv (predmet) web sadržaji (obojan plavom bojom). Na prvoj razini mentalne mape prikazane su: društvene mreže, video arhive, forumi, blog, karte, zvuk, web stranice, online igre, fotografije, tražilice (pretraživači), dokumenti na webu, logo organizacije, digitalne knjige, chat, e-mail, web oglasnici, Cloud Computing itd. (obojane ružičastom bojom). Na drugoj razini mentalne mape prikazani su web sadržaji poput: KMLa, GMLa (za karte), HTMLa, Online Text Editora, Javascripte, *phpa*, mySQLa, CMSa, LMSa (za web stranice), Googlea, Yahooa, Binga, Aska, DuckDuckGoa (za tražilice ili pretraživače), Web maila, Outlook Expressa (za E-mail), DropBoxa, OneDrivea, GoogleDrivea (za Cloud Computing), Facebook oglasa, Njuškala (za web oglase), YouTubea, Flickra, Twittera, Instagrama, WhatsAppa itd. (obojani žutom bojom). Na trećoj razini mentalne mape prikazani su web sadržaji poput: WordPress, Joomla, Drupal (za CMS), HTML5.3, XHTML, XML, GoogleEarth, CSS, CSS3 (za HTML jer se mogu kodovi implementirati unutar HTMLa), LCMS, Moodle, Merlin, Omega, WebCT, Gmail, Yahoo mail, Web mail škola, Messenger (kao dio usluge unutar facebooka) itd. (obojani sivom bojom).

Metalna mapa (slika 1) pod nazivom „web sadržaji“ izrađena je u cilju povezivanja svih web tehnologija i web sadržaja koje su učenici radili tijekom prethodna tri razreda srednje škole smjera web dizajner te je u tom slučaju korištena znanstvena metoda modeliranje od strane nastavnika i učenika unutar promatrane grupe web dizajnera.

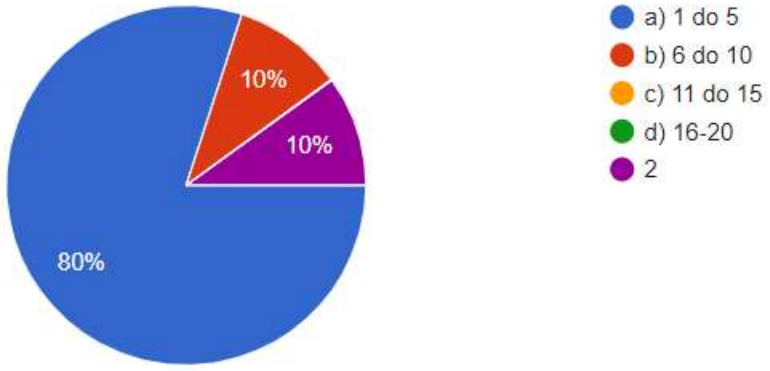


Slika 1: Mentalna mapa pod nazivom web sadržaji koja pokazuje povezanost web tehnologija po razinama

Slika 1 prikazuje metalnu mapu pod nazivom „web sadržaji“ u cilju povezivanja svih web tehnologija i web sadržaja. Metoda modeliranja je postupak s pomoću kojega se generira znakovni sustav (model) koji može zamijeniti stvarnu pojavu te kojeg eksperimentalno možemo istraživati (www.unizd.hr, 2019.). Mentalna mapa (slika 1) prikazuje sve web sadržaje (web tehnologije, računarstva u oblaku, primjenske web alate, društvene mreže itd.) po razinama (od nulte razine do treće razine).

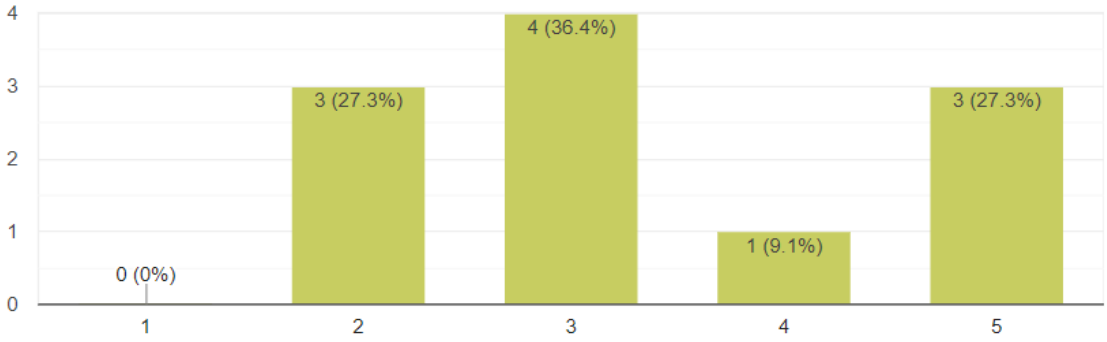
3. Rezultati istraživanja o primjeni i učinkovitosti mentalnih mapa u procesu učenja web sadržaja

Kod istraživanja metodom anketiranje uzorak se je odnosio na učenike četvrtih razreda smjera web dizajner koji imaju nastavni predmet web sadržaji nakon crtanja mentalnih mapa primjenskim alatom MindMup. Anketa je izrađena pomoću web primjenskog alata Google Forms koji je dio Google Drivea. Uzorak iznosi ukupno 11 (N=11) anketiranih učenika razrednog odjela. Uzorak od jedanaest učenika je valjanom analizom reprezentativan iz razloga što se na kraju 6 nastavnih sati željelo utvrditi u globalu omogućuju li mentalne mape učenicima 4. razreda srednjih škola smjera web dizajner put do lakšeg učenja i stjecanja te organiziranja znanja ovisno o strukovnom kurikulumu za stjecanje kvalifikacije web dizajner (www.asoo.hr, 2019.). Temeljem rezultata ankete došli smo do slijedećih spoznaja:



Slika 2: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem prvog pitanja koje glasi:" Iz koliko predmeta ste do sada tijekom školovanja koristili digitalne primjenske alate za izradu mentalnih mapa?"

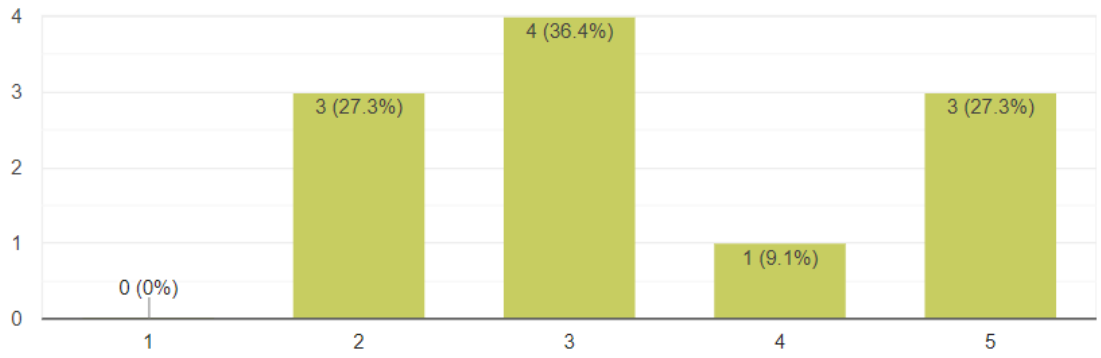
Slika 2 prikazuje rezultate ankete prikupljenih temeljem prvog pitanja koje glasi: "Iz koliko predmeta ste do sada tijekom školovanja koristili digitalne primjenske alate za izradu mentalnih mapa?" Učenici su najviše odabrali opciju od 1 do 5 predmeta, dakle da su (ispitanici) koristili digitalne primjenske alate za izradu mentalnih mapa iz maksimalno pet predmeta. Odgovori su dali indirektnu informaciju o predznanju učenika o izradi mentalnih mapa.



Slika 3: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem druge tvrdnje koja glasi mogu li pomoću mentalnih mapa učenici lakše organizirati svoja razmišljanja i učiniti ih jasnijima

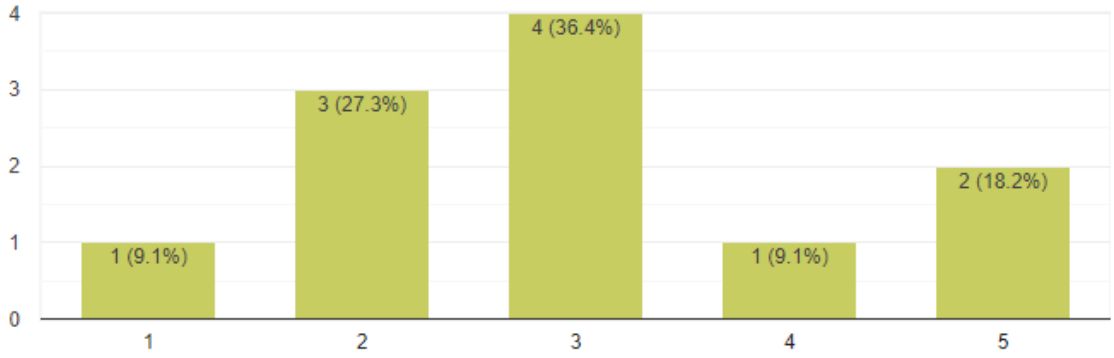
Za tvrdnje od dva do jedanaest (slike od 3 do 12) unutar anketnog upitnika omogućeno je davanje ocjena od 1 do 5 gdje je za svaki broj (ocjenu) definirano značenje (ovim redoslijedom (silazno)): 5 = u potpunosti se slažem, 4 = donekle se slažem, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 2 = donekle se ne slažem, 1 = uopće se ne slažem.

Slika 3 prikazuje rezultate ankete prikupljenih temeljem druge tvrdnje (definicije) koja glasi: "Možete li pomoću mentalnih mapa lakše organizirati svoja razmišljanja i učiniti ih jasnijima?" Učenici su mogli dati odgovor od 1 do 5 (koliko je učenicima lakše pomoću mentalnih mapa organizirati svoja razmišljanja i učiniti ih jasnijima). Najviše ispitanika (36.4%) je dalo ocjenu 3 (niti se slažu, niti se ne slažu s rečenicom) kao mjeru da je pomoću mentalnih mapa njima (ispitanicima) lakše organizirati svoja razmišljanja i učiniti ih jasnijima. Zatim, ocjenu 5 (što znači da su im mentalne mape u ovom slučaju jako korisne te se u potpunosti slažu s tvrdnjom) je dalo 27.3% ispitanika dok je ocjenu 2 (donekle se slažu) dalo također 27.3% ispitanika. Dakle, možemo zaključiti da pomoću mentalnih mapa neki učenici mogu lakše naučiti dok drugim učenicima nisu od velike koristi za lakše organiziranje svojih razmišljanja.



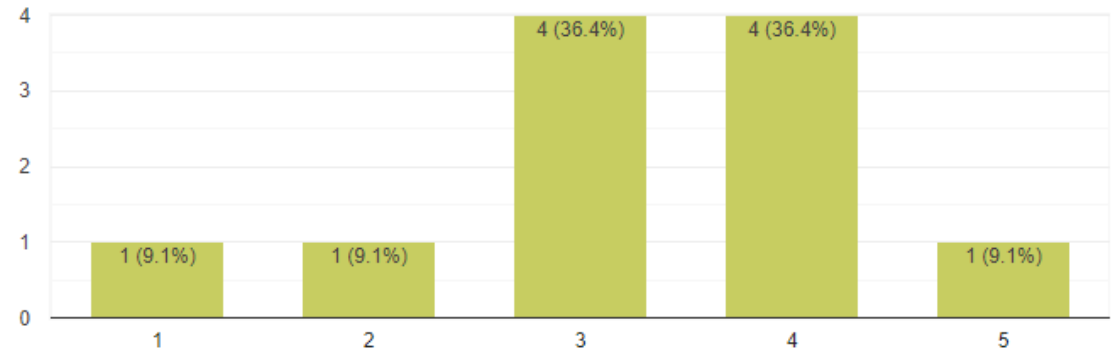
Slika 4: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem treće definicije koja glasi kako mentalne mape omogućuju učinkovito i brzo učenje web sadržaja

Slika 4 prikazuje rezultate ankete prikupljenih temeljem treće definicije koja glasi: „Mentalne mape omogućuju učinkovito i brzo učenje web sadržaja". Većina učenika (36.4%) je ocijenilo navedenu tvrdnju ocjenom 3 dok je 27.3% učenika ocijenilo tvrdnju ocjenom 5 što znači da mentalne mape uvelike omogućuju učinkovito i brzo učenje web sadržaja (tj. s tvrdnjom se u potpunosti slažu). Dakle, možemo zaključiti da pomoću mentalnih mapa neki učenici mogu učinkovito i brzo učiti web sadržaje dok 27.3% ispitanika u razredu tvrdi da nisu od prevelike pomoći ali nitko nije dao ocjenu 1 (jedan) što znači da svakako doprinose učinkovitijem i bržem učenju web sadržaja u određenoj mjeri.



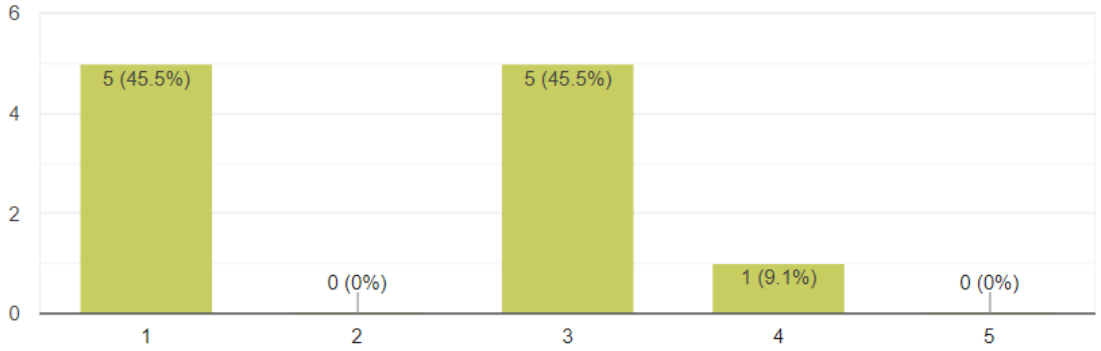
Slika 5: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem četvrte definicije koja glasi da mentalne mape pomažu učenicima da se više koncentriraju u procesu učenja iz predmeta web sadržaji

Slika 5 prikazuje rezultate ankete prikupljenih temeljem četvrte definicije koja glasi: „Mentalne mape Vam pomažu da se više koncentrirate u procesu učenja iz predmeta web sadržaji.“. Najviše ispitanika je tvrdnju ocijenilo ocjenom 3 (36.4%) ispitanika (niti se slaže, niti se ne slaže), dok je 27.3% ispitanika tvrdnju ocijenilo ocjenom 2 (dva), donekle se ne slažu. Jedan je odgovor u kojem je navedeno da mentalne mape pomažu donekle da se učenik više koncentrira u procesu učenja iz predmeta web sadržaji, dok su dva učenika odgovorila da mentalne mape pomažu u potpunosti ili maksimalno pomažu da se učenik više koncentrira u procesu učenja iz predmeta web sadržaji.



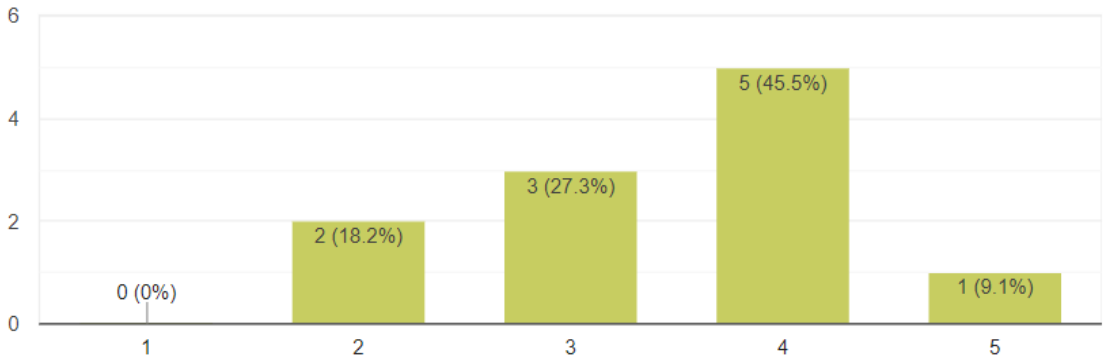
Slika 6: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem pete definicije koja glasi da se izradom mentalnih mapa poboljšava pamćenje i sposobnost asociranja

Slika 6 prikazuje rezultate ankete prikupljenih temeljem pete definicije koja glasi:“ Izradom mentalnih mapa poboljšava se pamćenje i sposobnost asociranja.“Najveći broj ispitanika 36.4% je tvrdnju ocijenilo ocjenom 4 i 3 (4 = donekle se slažu, 3 = niti se slažu, niti se ne slažu)., dok su ostali ispitanici tvrdnju ocijenili ocjenama 1, 2 i 5 (9.1%). Izradom mentalnih mapa poboljšava se pamćenje i sposobnost asociranja kod učenika 4. razreda srednje škole u dovoljnoj mjeri jer se većina donekle slaže.



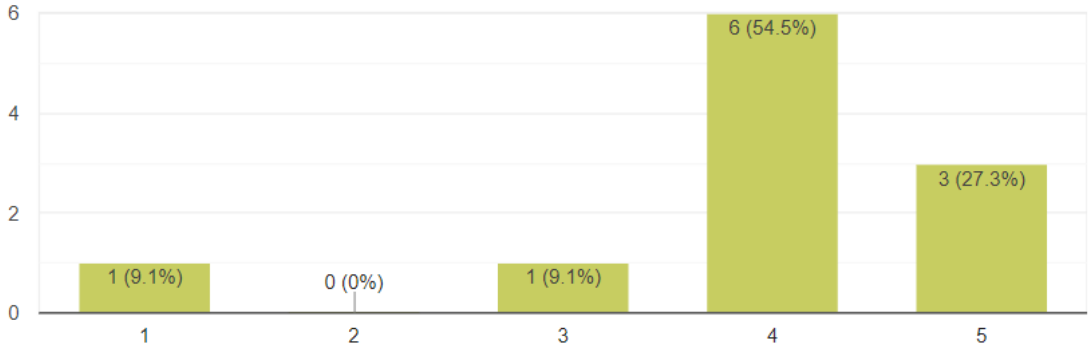
Slika 7: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem šeste tvrdnje da mentalne mape ne pomažu prilikom kvalitetnog organiziranja znanja

Slika 7 prikazuje rezultat ankete prikupljenih temeljem šeste tvrdnje koja glasi: „Mentalne mape **ne** pomažu prilikom kvalitetnog organiziranja znanja.“. Tvrdnja je malo u suprotnosti s dosadašnjim tvrdnjama što je namjerno učinjeno. Ispitanici su se izjasnili da tvrdnja nije istinita u 45.5% ispitanika (tj. uopće se ne slaže s time 45.5% ispitanika) te za razliku od dosadašnjih tvrdnji nitko od ispitanika nije označio ocjenu pet što znači da mentalne mape pomažu prilikom kvalitetnog organiziranja znanja (barem djelomično ako ne u potpunosti kod nekih slučajeva).



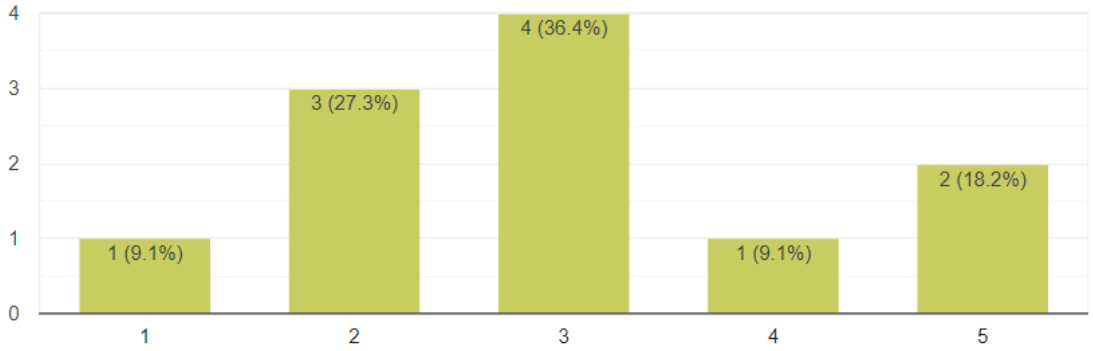
Slika 8: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem sedme tvrdnje koja glasi da mentalne mape omogućuju učenicima da vježbaju svoju kreativnost i vještine stvaralačkog razmišljanja

Slika 8 prikazuje rezultat ankete prikupljenih temeljem sedme tvrdnje koja glasi da mentalne mape omogućuju učenicima vježbanje svoje kreativnosti i vještina stvaralačkog razmišljanja. S takvom tvrdnjom se slaže u potpunosti 9.1% ispitanika dok se 45.5% ispitanika također slaže (što je najveći postotak). Dakle, 45.5% ispitanika (4) se donekle slaže.



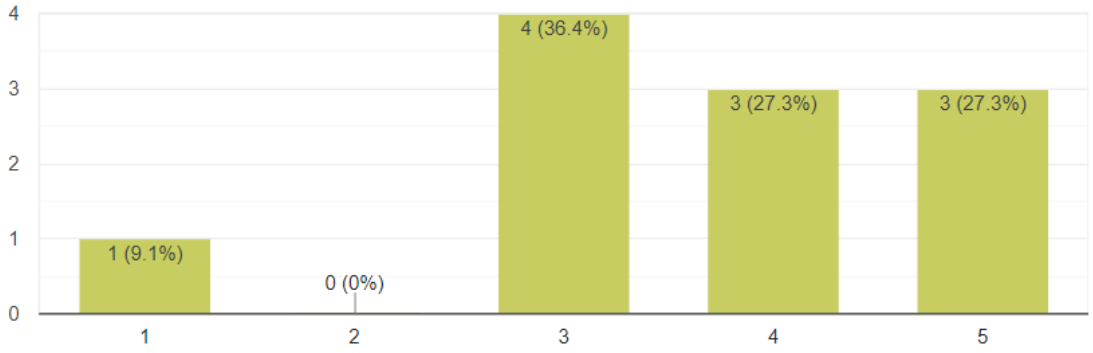
Slika 9: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem osme tvrdnje koja glasi da dodavanjem slika i boja na mentalnu mapu omogućuje se kreativnije razmišljanje

Slika 9 prikazuje rezultate ankete prikupljenih temeljem osme tvrdnje koja glasi da se dodavanjem slika i boja na mentalnu mapu omogućuje kreativnije razmišljanje. S tvrdnjom se (4) donekle slaže najveći broj ispitanika 54.5% dok se u potpunosti slaže 27.3% ispitanika. U prikazanoj mentalnoj mapi koja se odnosi na web sadržaje (sa slike 1) su dodavane boje na mentalnu mapu koje omogućuju hijerarhijski prikaz web sadržaja te omogućuju kreativnije razmišljanje.



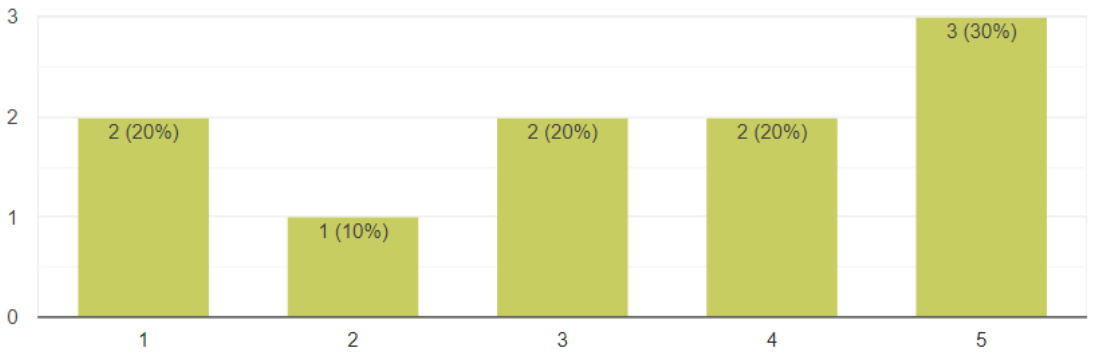
Slika 10: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem devete tvrdnje koja glasi da uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji olakšava interdisciplinarni pristup sadržajima

Slika 10 prikazuje rezultat ankete prikupljen temeljem devete tvrdnje koja glasi da uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji olakšava interdisciplinarni pristup sadržajima. Najviše ispitanika je odabralo ocjenu 3 (niti se slažem, niti se ne slažem), 36.4% ispitanika, dok se s navedenom tvrdnjom jedan ispitanik uopće ne slaže.



Slika 11: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem desete tvrdnje koja glasi da uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji potiče kreativno i inovativno razmišljanje

Slika 11 prikazuje rezultat ankete prikupljen temeljem desete tvrdnje koja glasi da uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji potiče kreativno i inovativno razmišljanje. Najviše ispitanika je odabralo ocjenu 3 što znači: „niti se slažem, niti se ne slažem“, dok je 27.3% ispitanika odabralo ocjenu 5 i 4 što znači: „5 = u potpunosti se slažem, 4 = donekle se slažem“. Samo jedan ispitanik je odabrao opciju: „uopće se ne slažem“.



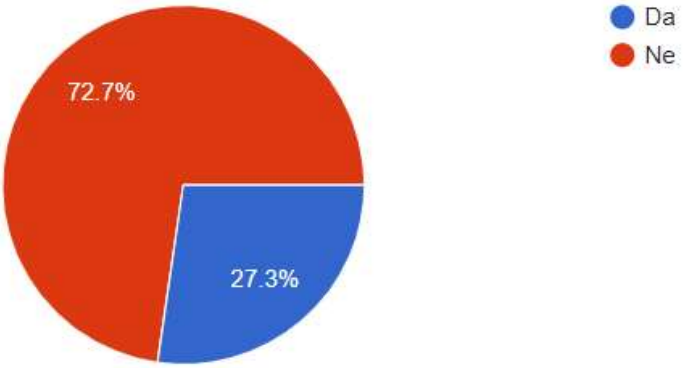
Slika 12: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem jedanaeste tvrdnje koja glasi da uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji potiče na samostalno istraživanje

Slika 12 prikazuje rezultat ankete prikupljen temeljem jedanaeste tvrdnje koja glasi da uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji potiče na samostalno istraživanje. Najveći broj ispitanika (30%) je odabrao 5 tj. u potpunosti se slažem, dok je najmanji broj ispitanika odabrao 2 tj. donekle se ne slažem (10%).

Tablica 1: Redni broj tvrdnje iz anketnog upitnika i ocjene učenika

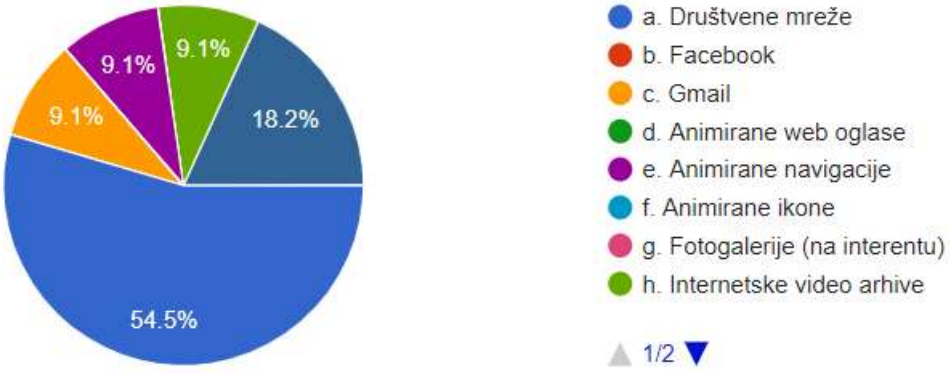
Redni broj rečenice (tvrdnje):	**Ocjene:**				
	1 (uopće se ne slažem)	**2** (donekle se ne slažem)	**3** (niti se slažem, niti se ne slažem)	**4** (donekle se slažem)	**5** (u potpunosti se slažem)
2 (slika 3)	0	3	4	1	3
3 (slika 4)	0	3	4	1	3
4 (slika 5)	1	3	4	1	2
5 (slika 6)	1	0	4	3	3
7 (slika 8)	0	2	3	5	1
8 (slika 9)	1	0	1	6	3
9 (slika 10)	1	3	4	1	2
10 (slika 11)	1	0	4	3	3
11 (slika 12)	2	1	2	2	3
Zbroj ocjena:	7	15	30	23	23

Tablica 1 prikazuje zbroj ocjena ljestvice. Na temelju tablice 1 možemo zaključiti da mentalne mape omogućuju put do lakšeg učenja općenito te učenja nastavnih cjelina i tema unutar predmeta web sadržaji. Odabrane tvrdnje unutar tablice su samo one koje su usmjerene pozitivnom promatranju mentalnih mapa sa slika 3 do 12. Dakle, najviše ispitanika je odabralo ocjenu (od druge do jedanaeste rečenice) tri (3) koja glasi: „niti se slažem, niti se ne slažem“. Također, dokaz da mentalne mape omogućuju: (1) put do lakšeg učenja općenito, (2) jednostavnije učenje nastavnih cjelina i tema unutar predmeta web sadržaji, (3) organizaciju razmišljanja, (4) učinkovito i brzo učenje, (5) koncentraciju u procesu učenja, (6) sposobnost asociranja, (7) kvalitetnog organiziranja znanja, (8) vježbanje kreativnosti i vještina stvaralačkog razmišljanja, (9) interdisciplinarni pristup sadržajima, (10) kreativno i inovativno razmišljanje, (11) samostalno istraživanje, vidi se temeljem velikog odabira mogućnosti 5 i 4 koje znače: „5 = u potpunosti se slažem“, „4 = donekle se slažem“.



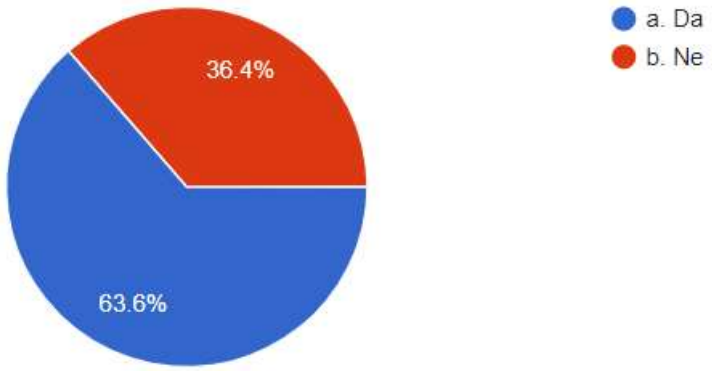
Slika 13: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem dvanaestog pitanja koje je glasilo znaju li ispitanici da je mentalne mape izumio Tony Buzan

Slika 13 prikazuje rezultate ankete prikupljenih temeljem dvanaestog pitanja koje je glasilo znaju li ispitanici da je mentalne mape izumio Tony Buzan. Rezultati pokazuju da 27.3% ispitanika zna, dok 72.7% ispitanika nije znalo da je mentalne mape izumio Tony Buzan.



Slika 14: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem trinaestog pitanja koje je glasilo kada čujete pojam web sadržaji na koji internetski sadržaj Vas konkretno najčešće spomenuti pojam asocira

Slika 14 prikazuje rezultat ankete prikupljen temeljem trinaestog pitanja koje je glasilo kada čujete pojam web sadržaji na koji internetski sadržaj Vas konkretno najčešće spomenuti pojam asocira. Najveći broj ispitanika je odabrao društvene mreže tj. kada ispitanici čuju pojam web sadržaji najčešće ih spomenuti pojam asocira na društvene mreže, a zatim na animirane ikone (18.2%).



Slika 15: Prikaz rezultata ankete prikupljenih temeljem četrnaestog pitanja koje je glasilo slažu li se ispitanici da mentalne mape omogućuju put do lakšeg učenja

Slika 15 prikazuje rezultat ankete prikupljen temeljem četrnaestog pitanja koje je glasilo slažu li se ispitanici da mentalne mape omogućuju put do lakšeg učenja. Većina ispitanika se je izjasnilo da mentalne mape omogućuju put do lakšeg učenja (63.6% ispitanika), dok 35.4% ispitanika ne misli da mentalne mape omogućuju put do lakšeg učenja.

4. Izgled ankete i web stranice u WordPressu

U ovom poglavlju prikazan je anketni upitnik koji je primijenjen u prikazanim inovativnom metodama i tehnikama istraživanja ovog rada.

1. Iz koliko predmeta ste do sada tijekom školovanja koristili digitalne primjenske alate za izradu mentalnih mapa?
   a) 1 do 5
   b) 6 do 10
   c) 11 do 15
   d) 16-20
   e) Točan broj predmeta: ____
2. Možete li pomoću mentalnih mapa lakše organizirati svoja razmišljanja i učiniti ih jasnijima?
   1-5
3. Mentalne mape omogućuju učinkovito i brzo učenje web sadržaja.
   1-5
4. Mentalne mape Vam pomažu da se više koncentrirate u procesu učenja iz predmeta web sadržaji.
   1-5
5. Izradom mentalnih mapa poboljšava se pamćenje i sposobnost asociranja.
   1-5
6. Mentalne mape **ne** pomažu prilikom kvalitetnog organiziranja znanja.
   1-5

7. Mentalne mape omogućuju učenicima da vježbaju svoju kreativnost i vještine stvaralačkog razmišljanja.
   1-5
8. Dodavanje slika i boja na mentalnu mapu omogućuje se kreativnije razmišljanje.
   1-5
9. Uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji olakšava interdisciplinarni pristup sadržajima.
   1-5
10. Uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji potiče kreativno i inovativno razmišljanje.
    1-5
11. Uporaba mentalnih mapa u nastavi iz predmeta web sadržaji potiče na samostalno istraživanje.
    1-5
12. Znate li da je mentalne mape izumio Tony Buzan?
    a. Da
    b. Ne
13. Kada čujete pojam web sadržaji na koji internetski sadržaj Vas konkretno najčešće spomenuti pojam asocira (tj. na koji sadržaj najprije pomislite)?
    a. Društvene mreže
    b. Facebook
    c. Gmail
    d. Animirane web oglase
    e. Animirane navigacije
    f. Animirane ikone
    g. Fotogalerije (na internetu)
    h. Internetske video arhive
    i. Videoplayer
    j. YouTube
14. Slažete li se da mentalne mape omogućuju put do lakšeg učenja?
    a. Da
    b. Ne

Također, u korelaciji s predmetom web projekti učenici su u CMSu (Content Management System-u) izradili web stranice na temu mentalnih mapa. Web stranice u WordPressu su izrađene s animiranim ikonama (kod glavnog izbornika) zbog prikazanih dobivenih rezultata temeljem odgovora na trinaesto pitanje od strane ispitanika. Naime, kada ispitanici čuju pojam web sadržaji (slika 14), navedeni pojam ih asocira na internetski sadržaj animirane ikone (18.2%).



Slika 16: Prikaz web stranica izrađenih na temu mentalnih mapa u WordPressu s animiranim ikonoma

Slika 16 prikazuje web stranicu izrađenu na temu mentalnih mapa u WordPressu s animiranim ikonoma glavnog izbornika (https://varga526106074.wordpress.com/, 2019.).

5. Zaključak

Učenici su prije izrade mentalnih mapa unutar nastavnog procesa iz predmeta web sadržaji koristili digitalne primjenske alate za izradu mentalnih mapa iz maksimalno pet predmeta tj. imali su određena pred znanja o izradi mentalnih mapa. Odgovori na prvo pitanje anketnog upitnika su dali indirektnu informaciju o predznanju učenika o izradi mentalnih mapa.

Dokaz da mentalne mape omogućuju: (1) put do lakšeg učenja općenito, (2) jednostavnije učenje nastavnih cjelina i tema unutar predmeta web sadržaji, (3) organizaciju razmišljanja, (4) učinkovito i brzo učenje, (5) koncentraciju u procesu učenja, (6) sposobnost asociranja, (7) kvalitetnog organiziranja znanja, (8) vježbanje kreativnosti i vještina stvaralačkog razmišljanja, (9) interdisciplinarni pristup sadržajima, (10) kreativno i inovativno razmišljanje i (11) samostalno istraživanje, vidi se temeljem velikog odabira mogućnosti 5 i 4 koje znače: „5 = u potpunosti se slažem“, „4 = donekle se slažem“. Ukupan broj ispitanika koji je odabrao mogućnosti 4 i 5 iznosi (23+23=46) četrdeset i šest.

Iz tog razloga se temeljna hipoteza $\boldsymbol{H_t}$ *koja glasi: mentalne mape omogućuju lakše učenje unutar predmeta web sadržaji, organizaciju razmišljanja, koncentraciju u procesu učenja web sadržaja, sposobnost asociranja te vježbanje kreativnosti i inovativno razmišljanje* prihvaća dok se hipoteza $\boldsymbol{H_a}$ odbacuje.

Mentalne mape omogućuju put do lakšeg učenja općenito te učenja web sadržaja. Kada učenici 4. razreda smjera web dizajn čuju pojam web sadržaji najveći broj ispitanika pojam web sadržaji asocira na društvene mreže, a zatim na animirane ikone (18.2%) iz tog razloga je izrađena web stranica u WordPressu s animiranim ikonama u glavnom izborniku i to u korelaciji s predmetom web projekti. U radu su prikazane teorijske spoznaje (znanstvenom metodom analize sadržaja), modeli mentalnih mapa (znanstvenom metodom modeliranje) i rezultat ankete (upitnika) znanstvenom metodom anketiranje. Prikazana inovativna primijenjena metoda i tehnika istraživanja u ovom radu te utvrđivanja zadovoljstva učenika primijenjenom inovativnom metodom i tehnikom je svrsishodna.

6. Literatura

Buzan, T. i Buzan B. (1993). *The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential.* New York: Penguin Group.

Dumičić, K., Žmuk, B. (2009). Characteristics of the internet users in croatia and representativeness of the internet surveys. Prethodno priopćenje. *Zbornik Ekonomskog fakulteta u Zagrebu*, godina 7, br.2.

John, C. N. i Olusola, O. A. (2006.). Learning With Concept and Knowledge Maps: A MetaAnalysis. Review of Educational Research, 76(3), 413–448.

Josipović Jelić, Ž., Demarin, V., Šoljan, I. (2014). Mind maps in service of the mental brain activity. *PERIODICUM BIOLOGORUM UDC* 57:61 VOL. 116, No 2, 213–217.

Myre, M. The Best Mind Mapping Software in 2019. URL: https://zapier.com/blog/best-mind-mapping-software/, (28.9.2019.).

Metode znanstvenih istraživanja. URL: www.unizd.hr/Portals/4/nastavni_mat/1_godina/metodologija/METODE_ZNANSTVENIH_ISTRAZIVANJA.pdf, (3.10.2019.).

Strukovni kurikulum za stjecanje kvalifikacije web dizajner. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta. URL: https://www.asoo.hr/UserDocsImages/Kurikulumi/K_Web%20dizajner_za%20odobrenje.pdf, (11.10.2019.).

WordPress. URL: https://varga526106074.wordpress.com/, (11.10.2019.).

Contact information:

Matija VARGA, Ph.D., Assistant professor
Doc. dr. sc. Matija Varga, mag. informatike, univ. spec. oec., predavač
Scientific Associate
University North
Koprivnica
Faculty of Teaching Education University of Zagreb
Trg Ante Starčevića 55, Čakovec
Tel.: 040; 543-013
Mob.: 098;303-421
E-mail: maavarga@gmail.com

Vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije pri predmetu naravoslovje in tehnika v osnovni šoli

Implementation of ICT in Subject Science and Technology in Primary School

Katja Gorenčič in Jerneja Pavlin

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
katja.gorencic1@gmail.com, jerneja.pavlin@pef.uni-lj.si

Povzetek

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) učiteljem olajša delo in prispeva k pozitivni razredni klimi in dinamiki razreda, spodbuja razvoj učenčevih kognitivnih sposobnosti, sodelovalno učenje, omogoča vizualizacijo naravoslovnih pojmov ipd. Obenem tudi smernice poučevanja naravoslovja in vsebina Učnega načrta za naravoslovje in tehniko nakazujejo pomen smotrne in premišljene rabe IKT pri pouku. Prispevek se nanaša na predstavitev izsledkov raziskave proučevanja uporabe IKT pri pouku predmeta naravoslovje in tehnika v 4. in 5. razredu osnovne šole. V raziskavo je bilo vključenih 102 učiteljev razrednega pouka, ki so izpolnili anketni vprašalnik. Rezultati kažejo, da imajo učitelji, ki poučujejo omenjeni predmet, v učilnici dostop do računalnika in spleta ter imajo razvito kompetenco uporabe IKT. Starejši učitelji manj pogosto uporabljajo IKT kot mlajši učitelji. Od vseh IKT pripomočkov učitelji najbolj pogosto uporabljajo PowerPoint prikaze in e-gradiva, najmanj pogosto pa programe za izdelavo miselnih vzorcev. IKT identificirajo kot pomagalo pri vizualizaciji abstraktnih pojmov. Znaten delež učiteljev se je pripravljen dodatno izobraževati na področju rabe IKT pri naravoslovnih temah.

Ključne besede: informacijsko-komunikacijska tehnologija, mnenja učiteljev, osnovna šola, predmet naravoslovje in tehnika.

Abstract

Information and communication technology (ICT) facilitates work of teachers and contributes to a positive classroom climate and classroom dynamics, encourages the development of students' cognitive skills, collaborative learning, enables the visualization of science concepts, etc. At the same time, the science teaching guidelines and the content of the Sciences and Technology syllabus indicate the importance of wise and thoughtful use of ICT. The article presents the results of a study about the use of ICT in the subject of science and technology in grades 4 and 5 of primary school. The research included 102 in-service primary school teachers who filled in the questionnaire. The results show that younger teachers use ICT more often than older ones. Teachers have access to a computer and the internet and developed computer skills. Of all the ICT gadgets, teachers use the most often PowerPoint and e-learning material and the least frequently programs for drawing mind maps. A significant proportion of teachers are ready to be trained in the didactic use of ICT in science topics.

Keywords: information and communications technology, primary school, Science and technology course, teacher's opinions.

1. Uvod

Učenci v osnovnih šolah za učenje potrebujejo vse več bodril, kar učiteljem predstavlja izziv. Eden od načinov, kako bodriti učence pri učenje je z uporabo IKT. Ta je skozi razvoj postala naša stalnica, zato je smotrno, da se učenci opolnomočijo in naučijo dela z njo tekom njihovega šolanja, začenši na razredni stopnji. V Učnem načrtu za naravoslovje in tehniko (Vodopivec idr., 2011), ki se poučuje v 4. in 5. razredu osnovne šole, je zapisano, da učenec z uporabo IKT-ja sistematično išče in uporablja ustrezno literaturo. Pouk naravoslovja in tehnike je kompleksen in v namen doseganja naravoslovnih ciljev učitelj lahko izbere različne učne metode, oblike in dejavnosti. Učni načrt usmerja učitelja tudi v smeri, da uporablja IKT za doseganje splošnih ciljev predmeta, ter da z uporabo IKT razvija veščine in spretnosti, ki jih zahteva pouk NIT. Cilji so usmerjeni v razvijanje naravoslovnih spretnosti, ki jih učenec uri tako, da podatke samostojno in, če je potrebno, ob pomoči učitelja pridobiva, obdeluje in vrednoti. IKT se uporablja tudi za zbiranje, shranjevanje, predstavljanje in iskanje različnih informacij. Pri didaktičnih priporočilih Učni načrt za naravoslovje in tehniko priporoča uporabo IKT-ja predvsem za medpredmetno povezovanje, hkrati pa učitelje spodbuja, da IKT uporabijo tudi za simulacije, animacije in prikazovanje podatkov.

Učitelji lahko pri pouku NIT uporabljajo IKT pripomočke kot so e-gradiva, interaktivno tablo, spletne programe in pripomočke, videoposnetke, simulacije in animacije, spletne programe za izdelavo miselnega vzorca in pojmovne mreže, tabelarični in grafični prikazi, glasovalne sisteme (kvizi) itd. Učitelj se avtonomno in samostojno odloča, glede na pripomočke, ki so mu na voljo, kaj bo uporabil, s katerim namenom in v kolikšni meri. Pa vendar življenje v informacijski družbi zahteva od posameznika, da razvije sposobnost prepoznavanja različnih virov informacij, razvija strategije do raznolikih virov informacij in je sposoben informacije ovrednotiti in jih v danih okoliščinah kritično uporabljati (Julien in Barker, 2009). Tako se za učitelja, ki uporablja IKT, predpostavlja, da je vešč uporabe računalnika in spleta, ter da uspešno krmari med različnimi programi in pripomočki, ki se mu ponujajo. Učitelj mora biti dovolj informacijsko pismen. To pomeni, da zna poiskati podatke za potrebe poučevanja in lastnega izobraževanja, vrednotiti podatke in tudi upravljati z njimi. S pomočjo IKT lahko učitelj tudi komunicira in sodeluje z drugimi strokovnimi delavci in/ali širšo javnostjo. Zaželeno je tudi, da lahko izdela preprosto digitalno vsebino. Je vešč varne uporabe IKT in pozna tehnike za reševanje problemov, ki izhajajo iz IKT, tehničnih težav in digitalnih zagat (Carretero, Vuorikari in Punie, 2017).

Številni raziskovalci so proučevali učinke uporabe IKT na učenje. Pri učenju z IKT je učenje aktivno in usmerjeno v učenca, saj učenci sami uravnavajo, koliko informacij potrebujejo, za kaj jih potrebujejo, kako bodo informacije in podatke obdelali ter na kakšen način jih bodo prikazali. S takim načinom dela tudi spodbujamo samostojno učenje, saj so učenci primorani sami poiskati informacije in podatke na svetovnem spletu (Suryani, 2010).

Uporaba IKT pri pouku naravoslovja naredi učenje bolj aktivno, konstruktivno ter samoregulacijsko. Glavna prednost učenja z IKT je v tem, da naredi pouk dinamičen in interaktiven. Ker imajo učenci sami dostop do raznolikih in številčnejših informacij, sami gradijo znanje o naravoslovnih pojmih, poviša se jim interes za učenje, enostavneje in hitreje obdelajo in prikažejo informacije, ki jim pomagajo pri razumevanju temeljnih naravoslovnih pojmov. Tako se z uporabo IKT v razredu se izognemo tipičnemu pomnjenju učne vsebine, saj so učenci zaradi obsega in raznolikosti informacij primorani uporabljati višje kognitivne procese. S takim delom se dviguje računalniško pismenost. Obenem IKT učencem pomaga pri vizualizaciji abstraktnih naravoslovnih pojmov, ki so neoprijemljivi in jin ne moremo s prostim očesom opaziti v naravi, simulacije različnih pojavov pa tudi neposredno izkustveno učenje (Anthony, 2012; Manteith, 2002; Mustapha Salihi, 2015; Rodrigues, 2002). Anthony (2012) je

poleg navedenega pri pomembnih pozitivnih vidikih uporabe IKT pri pouku izpostavil še, da IKT izniči časovno in prostorsko problematiko dostopnosti učnih vsebin in komunikacijo med učiteljem in učencem in omogoča, da je strokovno in splošno znanje dostopno kjerkoli, kadarkoli in komurkoli ter omogoča hiter prenos informacij med učiteljem in učencem.

V našem prostoru je uporabo IKT proučeval Gerlič (2010) s Fakultete za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru. Ugotovil je, da učitelji najmanj uporabljajo računalnik v drugem triletju osnovne šole. Poroča o negativnem trendu pri uporabi IKT pri pouku NIT. Omenjeno kaže, da na slovenskih šolah raba IKT pri predmetu NIT še ni dovolj raziskana, kar je bil tudi glavni povod za naše raziskovanje. V raziskavi nas je zanimalo, kako so opremljene šole za pouk NIT, v kolikšni meri učitelji različnih starosti uporabljajo IKT pri pouku NIT, katere multimedijske pripomočke uporabljajo pri pouku NIT ter zakaj in kakšen vpliv ima poučevanje s IKT na razumevanje učne vsebine, motivacijo učencev in razredno klimo. Osredinili smo se tudi na tematske sklope, ki jih učitelji poučujejo s pomočjo IKT. Prav tako nas je zanimala učiteljeva samoocena pri uporabi računalnika in ali bi se želeli učitelji na tem področju dodatno izobraževati in na kakšen način.

Cilj raziskave je odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja (RV):

- Kakšna je opremljenost učilnic, kjer poteka pouk NIT (interaktivna tabla, računalnik, splet)?
- Kako učitelji samoocenjujejo kompetenco uporabe IKT pri pouku naravoslovja?
- Ali se pogosto uporabe IKT pri pouku naravoslovja razlikuje glede na starost učitelja?
- Kolikšen odstotek časa v povprečju učitelji namenijo uporabi IKT pri pouku naravoslovja?
- Kateri so vzroki za uporabo IKT pri pouku naravoslovja?
- Pri katerih tematskih sklopih NIT učitelji uporabljajo IKT?
- Katere multimedijske pripomočke učitelji najbolj pogosto uporabljajo pri pouku NIT?
- Katere prednosti uporabe IKT pri poučevanju predmeta NIT opazijo razredni učitelji v slovenskih šolah?
- Ali učitelji pri pouku naravoslovja uporabljajo animacije in simulacije, posnetke in PowerPoint predstavitve pri eksperimentalnem delu?
- Ali bi si slovenski učitelji želeli dodatno izobraževati na področju uporabe IKT pri pouku NIT?

2. Metode dela

2.1 Vzorec

Način vzorčenja je neslučajnostni, priložnosti. Vzorec predstavlja 102 učiteljev razrednega pouka, ki poučujejo 4. in 5. razred v slovenskih osnovnih šolah, od tega 94 žensk in 8 moških. Ti so v celoti ustrezno izpolnila anketni vprašalnik. Največje število anketiranih učiteljev, to je 23, je starih od 46 do 50 let, 2 učitelja sta v starostni skupini od 51 do 60 let. 21 učiteljev spada v starostno skupino od 25 do 30 let oziroma od 41 do 45 let. 16 anketiranih učiteljev je starih od 36 do 40 let. V raziskavi je sodelovalo 55 učiteljev 4. razreda in 47 učiteljev 5. razreda osnovne šole.

2.2 Instrument

Za namen raziskave je bil oblikovan avtorski anketni vprašalnik, ki je vseboval 16 vprašanj. Od tega je bilo 13 vprašanj zaprtega tipa in 3 trditve po petstopenjski Likertovi lestvici. Vprašalnik je bil razdeljen na štiri dele: prvi del je vseboval splošne podatke o učiteljih 4. in 5. razreda (starost, spol, delovna doba), drugi del se je nanašal na tematske sklope naravoslovnih vsebin in katere multimedijske ali druge pripomočke uporabljajo za poučevanje NIT, tretji del o razlogih za uporabo multimedije in četrti del o omejitvah, s katerimi se srečujejo učitelji pri uporabi IKT za poučevanje naravoslovnih vsebin.

2.3 Opis postopka zbiranja in obdelave podatkov

Anketni vprašalnik je bil dostopen na spletu od marca 2019 do junija 2019. Učitelji so bili pozvani k izpolnjevanju po različnih kanalih, preko ravnateljev, po e-pošti, družabnih omrežjih ipd. Pridobljeni podatki so bili statistično obdelani v programu Microsoft Office Excel in IBM SPSS Statistics.

3. Rezultati z diskusijo

Rezultati z diskusijo so predstavljeni po raziskovalnih vprašanjih.

- Kakšna je opremljenost učilnic, kjer poteka pouk NIT (interaktivna tabla, računalnik, splet)?

Vsi anketirani učitelji imajo dostop do računalnika in večina tudi do spleta (98,0 %). V učilnici, kjer poteka pouk NIT, ima interaktivno tablo NIT 84,3 % učiteljev. Nihče ni navedel drugega pripomočka. Rezultati kažejo na dobro opremljenost šol in zagotavljanje pogojev za nemoteno delo z IKT. Omenjeno je deloma lahko tudi odraz Strategije razvoja informacijske družbe do leta 2020 – Digitalna Slovenija 2020 (2016), v sklopu česar so bila namenjena finančna sredstva šolam za IKT posodobitev učilnic.

- Kako učitelji samoocenjujejo kompetenco uporabe IKT pri pouku naravoslovja?

Anketirani učitelji so na 5-stopenjski lestvici (1 – zelo slabo in 5 – zelo dobro) ocenili raven razvitosti kompetence uporabe računalnika pri poučevanju naravoslovnih vsebin (Tabela 1). 34 učiteljev je omenjeno kompetenco ocenilo z zelo dobro, 4 učitelji pa s slabo. Povprečna ocena je dobro, kar nakazuje na dostopnost preprostih IKT pripomočkov, s katerimi se učitelji zlahka naučijo rokovati.

Tabela 1: *Samoocena kompetence uporabe računalnika pri poučevanju naravoslovnih vsebin.*

SAMOOCENA KOMPETENCE UPORABE RAČUNALNIKA PRI POUČEVANJU NARAVOSLOVNIH VSEBIN	f	f %
Zelo slabo (1)	0	0
Slabo (2)	4	3,9
Srednje dobro (3)	18	17,7
Dobro (4)	46	45,1
Zelo dobro (5)	34	33,3
Skupaj	102	100,0
$\bar{x}$	4,1	
Σ	1,4	

Legenda: f – število odgovorov; f% - odstotek glede na število odgovorov; $\bar{x}$ - aritmetična sredina; σ = standardna deviacija

- Ali se pogosto uporabe IKT pri pouku naravoslovja razlikuje glede na starost učitelja?

Iz tabele 2 je razvidno, da pri pouku NIT največ uporabljajo IKT učitelji stari med 31 in 35 let. Najmanj uporabljajo IKT pri pouku naravoslovja in tehnike učitelji starejši od 45 let. Rezultat lahko odraža dejstvo, da so se in se še mlajši učiteljev že tekom študija srečujejo z IKT in večjim številom računalniških programov, zato so morda tudi bolj vešči njegove uporabe. Med študijem je možnost uporabe IKT in izobraževanja na tem področju predvsem v prvem letniku prvostopenjskega študijskega programa razredni pouk pri predmetu Informacijsko-komunikacija tehnologija v izobraževanju, kjer študentje poglabljajo znanje o uporabi računalnika in Microsoft Office Word, Excel in PowerPoint programov (Pedagoška fakulteta, b.d.).

Tabela 2:*Pogostost uporabe IKT glede na učiteljevo starost.*

STAROST	f	f %	$\bar{x}$
25-30	21	20,6	49,6 %
31-35	19	18,7	54,6 %
36-40	16	15,7	44,1 %
41-45	21	20,6	43,9 %
46-50	23	22,6	37,7 %
51-60	2	2,0	30,0 %
Skupaj	102	100,0	45,4 %
Σ			7,0 %

Legenda: f – število odgovorov; f% - odstotek glede na število odgovorov: $\bar{x}$ aritmetična sredina, σ- standardna deviacija

- Kolikšen odstotek časa v povprečju učitelji namenijo uporabi IKT pri pouku naravoslovja?

Največ, 44 učiteljev, uporablja IKT pri pouku naravoslovja med 21 in 40 % učne ure NIT (tabela 3). Omenjeno morda odraža, da se učitelji zavedajo, da je IKT pomagalo in ne nadomestilo za druge učne strategije (Bell in Smetana, 2015). Predpostavljamo lahko, glede na Učni načrt za naravoslovje in tehniko, da učitelji IKT največ uporabljajo z namenom

prikazovanja in obdelave podatkov, ter medpredmetnega povezovanja drugih vsebin (Vodopivec idr., 2011).

Tabela 3*: Časovni odstotek časa uporabe IKT pri NIT.*

POGOSTOST UPORABE IKT PRI NIT	**f**	**f %**
0 – 20 %	7	6,9
21 – 40 %	44	43,2
41 – 60 %	25	24,5
61 – 80 %	18	17,7
81 – 90 %	7	6,9
91 – 100 %	1	1,0
SKUPAJ	102	100
$\bar{x}$	45,0 %	
σ	18,6 %	

Legenda: f – število odgovorov; f% - odstotek glede na število odgovorov; $\bar{x}$ - aritmetična sredina; σ = standardna deviacija

- Kateri so vzroki za uporabo IKT pri pouku naravoslovja?

Trije najpogostejši razlogi za uporabo IKT pri pouku naravoslovja so: vizualizacija abstraktnih naravoslovnih pojmov (22,9 %), motivacija za delo (20,2 %) in razlaga naravoslovnih pojmov (16,2 %). 13,5 % odgovorov učiteljev se nanaša na uporabo IKT zaradi sistematičnosti in organiziranosti vsebin, 10,3 % uporablja IKT pri pouku NIT z namenom ekonomične rabe časa. 9,6 % odgovorov učiteljev je navedlo preprostejšo predstavitev naravoslovnih pojmov in 6,9 % enostavnejšo obdelavo naravoslovnih podatkov in hitrejšo povratno informacijo učencem in komunikacija z njimi (6,9 %). Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da se zavedajo smiselno rabe IKT pri poučevanju NIT kot sredstva za bolj interaktiven, zanimiv in privlačen pouk za učence ter dvig situacijskega interesa učencev (Okojie, Olinzock in Okojie-Boulder 2006). Raznolikost odgovorov o vzrokih za rabo IKT pri pouku NIT nakazuje na zavedanje učiteljev, da je IKT podpora pri poučevanju naravoslovnih pojmov in ne redni način poučevanja. Omenjeno je v skladu s spoznanji Rogersa (2003), ki trdi, naj se IKT pri NIT uporablja z namenom organizacije in ekonomične izrabe časa, da ostane več časa za razgovor naravoslovnih vsebinah in nerazumevanjih, ki se lahko pojavijo tekom učne ure in ne z namenom, da računalnik nadomešča učitelja in razlaga in pojasnjuje naravoslovne pojme.

- Pri katerih tematskih sklopih NIT učitelji uporabljajo IKT?

Učitelji 4. razreda osnovne šole so znotraj tematskih sklopov iz Učnega načrta za NIT navedli, da v največji meri uporabljajo IKT za tematski sklop človeško telo (90,9 %) in gibanje Zemlje (87,3 %), pri poučevanju ostalih tematskih sklopov pa se uporabo IKT odločijo nekoliko redkeje (tabela 4). IKT Učitelji 5. razreda osnovne šole se v najmanjši meri odločijo za uporabo IKT pri poučevanju prehrane, skrbi za zdravje in tekočine tečejo (74,5 %) (tabela 5). Največji delež anketiranih učiteljev (93,6 %) z IKT poučuje temo vpliv sonca in vreme.

Na podlagi opažanj vrsto let v šoli in opravljene raziskave lahko rečemo, da učitelji pogosto uporabljajo IKT pri tematskih sklopih, kjer lahko uporabljajo avdio in zvočne posnetke in prikazovanje slik s programoma Microsoft Office Word in PowerPoint. Nekaterih pojavov ne

moremo opazovati neposredno v razredu ali pa so prehitri, npr. gibanje Zemlje, Lunine mene, blisk ipd. Predvsem za tematski sklop gibanje Zemlje je na spletu veliko uporabnih animacij in simulacij. Tako je na spletni strani društva za tolmačenje znanosti Kvarkadabra veliko uporabnih animacij na temo gibanja Zemlje in drugih vesoljskih pojavov (Kvarkadabra, b.d.).

Tabela 4: *Tematski sklopi NIT za 4 razred z oporo IKT pri poučevanju.*

	POUČUJEM Z IKT		**NE POUČUJEM Z IKT**	
TEMATSKI SKLOPI NIT 4. RAZRED	**f**	**f %**	**f**	**f %**
Razvrščanje snovi in njihove lastnosti	42	76,4	13	23,6
Spreminjanje lastnosti snovi	47	85,5	8	14,5
Premikanje in prevažanje	37	67,3	18	32,7
Gibanje Zemlje	48	87,3	7	12,7
Pretakanje snovi	36	65,5	18	34,5
Človeško telo	50	90,9	5	9,1
Razvrščanje živih bitij	46	83,6	9	16,4
Rast in razvoj	46	83,6	9	16,4

Legenda: f – število odgovorov; f% - odstotek glede na število odgovorov

Tabela 5: *Tematski sklopi NIT pri katerih se opirate na IKT za 5. razred.*

	POUČUJEM Z IKT		**NE POUČUJEM Z IKT**	
TEMATSKI SKLOPI NIT ZA 5. RAZRED	**f**	**f %**	**f**	**f %**
Shranjevanje snovi	38	80,9	9	19,1
Snovi v naravi	38	80,9	9	19,1
Naprave in stroji	39	83,0	8	7,0
Tekočine tečejo	35	74,5	12	25,5
Toplota in temperatura	38	80,9	9	19,1
Veter	41	87,2	6	12,8
Vpliv sonca in vreme	44	93,6	3	6,4
Prehrana	35	74,5	12	25,5
Skrb za zdravje	35	74,5	12	25,5
Živa bitja izmenjujejo snovi z okolico in jih spreminjajo	41	87,2	6	12,8
Prehranjevalne verige in spleti	38	80,9	9	19,1

Legenda: f – število odgovorov; f% - odstotek glede na število odgovorov

- Katere IKT pripomočke (slike, avdio in zvočni posnetki, simulacije in animacije, grafični in tabelarični prikazi, e-gradiva) učitelji najbolj pogosto uporabljajo pri pouku NIT?

Tabela 6 prikazuje vrste pogosto uporabljene IKT in oceno pogostosti njihove uporabe pri poučevanju NIT na petstopenjski Likertovi lestvici (1 – nikoli, 5 – vedno). Najpogosteje učitelji uporabljajo PowerPoint prikaze in e-gradiva, ki so pogosto dostopna na spletu ali jih ponujajo založniki učbeniških gradiv. Najredkeje učitelji uporabljajo programe za izdelavo miselnih vzorcev in pojmovnih mrež.

Tabela 33: *Pogostost uporabe izbrane vrste IKT pri poučevanju NIT.*

VRSTE IKT	$\bar{x}$	σ
Avdio in video posnetki	3,0	1,03
Simulacija naravoslovnih pojavov	3,1	1,06
Programi za izdelavo miselnih vzorcev	1,9	0,7
Spletni kvizi za utrjevanje NIT vsebin	3,2	1,2
Prikaz podatkov (tabelarično, grafično)	2,9	0,82
PowerPoint prikazi	3,8	0,46
E-gradiva	3,8	0,61
Interaktivna tabla	2,4	2,01
Pojmovne mreže	2,0	0,63

Legenda: $\bar{x}$ - aritmetična sredina, σ-standardna deviacija

- Katere prednosti uporabe IKT pri poučevanju predmeta NIT opazijo razredni učitelji v slovenskih šolah?

V največji meri so učitelji (26,8 %) izpostavili, da je posledica uporabe IKT pri pouku NIT večji interes učencev za delo. Četrtina učiteljev (24,8 %) meni, da uporaba IKT prispeva k večji razumljivosti naravoslovnih pojmov. 23,5 % učiteljev je izpostavilo, da uporaba IKT omogoča enostavnejše povezovanje učnih vsebin. 14,1 % je identificiralo sproščeno razredno klimo zaradi uporabe IKT pri pouku, 10,8 % pa večje sodelovanje med učenci. Vsi učitelji so zaznali spremembe v primeru uporabe IKT. Omenjeno se sklada z izsledki raziskav, ki so pokazale, da uporaba IKT pri pouku NIT pozitivno vpliva na poglobljeno razumevanje naravoslovnih pojmov, učence dodatno stimulira za delo in pomaga k izboljšavi razredne klime (Anthony, 2012).

Prednost uporabe računalnika, ki je identificirana v literaturi, je poleg omenjenih, ki jih identificirajo tudi anketirani slovenski učitelji, povečan učinek sodelovalnega učenja. Pomembno je, da računalnik uporabljamo v smeri, da učenci s skupnim trudom in pomočjo poglabljajo naravoslovne pojme in stremijo k skupinskemu delu, vendar vseeno individualno razvijajo naravoslovno pismenost (Tratnik, 2014). Nihče od anketiranih učiteljev ne uporablja računalnika za prilagoditev dela učencem z učnimi težavami. Računalnik omogoča, da učenec uporablja več čutil in enostavnejše poglobi učno vsebino. Z njim lahko prilagodimo delo, učna sredstva in služi kot odličen pripomoček za diferenciacijo učnih vsebin (Brečko in Vehovar, 2008). Zagotovo imajo učenci tudi pri NIT različne ravni znanja, pri čemer mora učitelj temu primerno (vsaj občasno) prilagoditi delo pri obravnavi določene učne vsebine.

- Ali učitelji pri pouku naravoslovja uporabljajo animacije in simulacije, posnetke in PowerPoint predstavitve pri eksperimentalnem delu?

92 % učiteljev poroča, da izvaja eksperimente v razredu. Pri tem učitelji 4. in 5. razredov osnovne šole uporabljajo IKT pripomočke pri eksperimentalnem delu, in sicer najpogosteje PowerPoint prikaze in posnetke (tabela 7). Učitelji so samoocenili uporabo IKT pripomočka pri pouku NIT na petstopenjski Likertovi lestvici (1 – nikoli, 5 – vedno). Rezultati uporabe določenega IKT pripomočka ali izvajanja eksperimentalnega dela, se razlikujejo od učitelja do učitelja, kar lahko predvidoma predpišemo spretnosti učitelja za izvajanje eksperimenta.

Slednje lahko za nekatere učitelje predstavlja velik izziv. Če sledimo smernicam za poučevanje naravoslovnih vsebin, bi morali učitelji eksperimentalno delo v večji meri uvesti v reden pouk naravoslovnih vsebin (Vodopivec idr., 2011). Z eksperimentalnim delom in hkratno uporabo IKT razvijamo procesne cilje pri naravoslovnem pouk in hkrati razvijamo različne nivoje naravoslovne pismenosti (Flick in Bell 2017). Simulacija, ki jo učitelji pogosto uporabljajo pri eksperimentalnem delu, služi kot dopolnitev in ima pozitivne učinke pri doseganju procesnih ciljev in hkrati izboljša konceptualno znanje naravoslovnih vsebin (Bell in Smetana, 2015).

Tabela 7: *Pogostost uporabe pripomočkov pri izvajanju eksperimentov v učilnici NIT.*

IKT pripomočki	**$\bar{x}$**	**σ**
Posnetki	3,1	0,7
Animacije	2,8	0,8
Simulacije	2,7	0,8
Avdio in video posnetki	2,9	1,0
Microsoft Office PowerPoint	3,6	0,6

Legenda: $\bar{x}$ - aritmetična sredina; σ -standardna deviacija

- Ali bi si slovenski učitelji želeli dodatno izobraževati na področju uporabe IKT pri pouku NIT?

V anketnem vprašalniku smo pridobili podatke, da bi se 70,6 % učiteljev želelo dodatno izobraževati na področju IKT, ostali pa ne. Učitelji, ki bi se želeli nadaljnje izobraževati, bi se želeli udeležiti delavnic (59,7%) in skozi konkretno uporabo IKT na področju naravoslovja v razredu. Seminarjev bi se udeležilo 22,2 %, 13,9 % učiteljev pa bi poglabljali znanje preko sodelovanja z računalniškim osebjem in drugimi strokovnimi delavci na matični šoli.
Razvidno je, da se učitelji po večini zavedajo potrebe po nenehnem izobraževanju in spremljanju razvoja IKT, da bodo v koraku s časom. Ena od možnosti je e-izobraževanje. Poleg izobraževanja, ki jim ga ponudi šola, imajo učitelji na voljo tudi spletne strani, na katere se lahko prijavijo in sledijo smernicam in delavnicam e-izobraževanja. Taka spletna stran je npr. E-delavnica (iEkosistem, b.d.).

4. Zaključek

V prispevku smo predstavili izsledke raziskave o uporabi IKT pri pouku naravoslovja v 4. in 5. razredu osnovne šole. Izsledki raziskave kažejo, da imajo učitelji v slovenskih šolah imajo v učilnici, kjer poučujejo NIT, dostop do računalnika in svetovnega spleta. Učitelji v povprečju svojo kompetenco uporabe računalnika ocenjujejo z dobro in si z IKT olajšajo delo. IKT največ učiteljev uporablja od 21 – 44 % časa učne ure, pri čemer IKT najpogosteje uporabljajo učitelji stari od 31 do 35 let. Učitelji IKT v 4. razredu najpogosteje uporabljajo pri tematskih sklopih človeško telo, gibanje Zemlje, spreminjanje lastnosti snovi, razvrščanje živih bitji ter rast in razvoj; v 5. razredu pri tematskem sklopu shranjevanje snovi, snovi v naravi ter naprave in stroji. IKT pri pouku NIT se najpogosteje uporablja z namenom vizualizacije abstraktnih naravoslovnih pojmov in zviševanje motivacije za delo, za ponazoritev naravoslovnih vsebin učitelji najpogosteje uporabljajo avdio- in videoposnetke. Učitelji so opazili, da poučevanje NIT z IKT pripomore k sproščenosti razredne klime, poveča se interes za učenje ter učenci

imajo boljšo predstavo naravoslovnih pojavov. Učitelji pri eksperimentalnem delu najpogosteje uporabljajo posnetke. Učitelji bi se želeli dodatno izobraževati na področju uporabe IKT.

Izsledkov raziskave ne moremo posplošiti na osnovno množico učiteljev NIT v 2. in 5. razredu slovenskih osnovnih šol, lahko pa posplošimo na dani vzorec. Za posploševanje na osnovno množico bi bilo potrebno vključiti več učiteljev in optimizirati instrument (morda z dopolnitvijo pojasnila ključnih pojmov) ali z nekaj učitelji opraviti še intervjuje, da bi dobili boljši vpogled v razmišljanja učiteljev glede uporabe IKT pri pouku naravoslovnih vsebin. Zanimivo bi bilo dobiti tudi vpogled v izkušnje in razmišljanja učencev o rabi IKT pri pouku NIT. Omenjeno nakazuje tudi smernice za nadaljnje raziskovanje.

Izsledki raziskave koristijo učiteljem na visokošolskem nivoju in učiteljem računalništva na osnovnih šolah, da ponudijo usposabljanja in pomoč kolegom na razredni stopnji, da se opolnomočijo z didaktično rabo IKT pri pouku naravoslovnih predmetov, saj si učitelji drugega triletja želijo dodatnega znanja na področju IKT pri NIT. Obenem se je potrebno tudi zavedati, da se uporaba IKT v slovenskem izobraževalnem prostoru širi in opozarjati na smiselno rabo pri pouku. Pri tem pa ne gre zanemariti subjektov poučevanja – učencev, ki naj sooblikujejo učne ure, kadar je to mogoče.

5. Literatura

Anthony, O. (2012). Challenges of effective use of ICT as a tool for implementing the UBE schemes. V *53rd annual conference of science teachers association of Nigeria 2012*. HEBN publishers.

Brečko, N. B. in Vehovar, V. (2008). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Bell, R. L. in Smetana L. K. (2015). Using Computer Simulations to Enhance Science Teaching and Learning. V R. L., Bell, J. Gess-Newsome in J. Luft (ur.), *Technology in the Secondary Science*. ZDA: Nationale Science Teachers Association.

Carretero S., Vuorikari R. in Punie Y. (2017). *Okvir digitalnih kompetenc za državljane. Osem ravni doseganja kompetenc in primeri rabe*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Digitalna Slovenija 2020 – Strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020. (2016). Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MJU/DI/7df0f756bc/Strategija-razvoja-ID.pdf.

Flick, L. in Bell, R. (2000). Preparing Tomorrow's Science Teachers to Use Technology: Guidelines for Science Educators. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(1), 39–60.

Gerlič, I. (2010). *Stanje in trendi uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije v slovenskem izobraževalnem sistemu.* Pridobljeno s: http://www2.arnes.si/~sopgrbas/mirk/referati04in03/pdfs/1/1-4.pdf.

iEkosistem. (b.d.). *E-delavnice*. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/iekosistem/izobrazevanja/delavnice/.

Julien, H. in Barker, S. (2009). How high school students find and evaluate scientific information. A basis for information literacy skills development. *Liberary Information Science Research*, 31(1), 12–17.

Kvarkadabra. (b.d.). *O nas.* Pridobljeno s: https://kvarkadabra.net/o-nas/.

Monteith, M. (2002). *Teaching Primary Literacy with ICT.* Filadelfija: Open University Press.

Mustapha Salihi, A. (2015). The use of ICT in Science Education. *Global Educational Research Journal*, 3(2), 258–264.

Okojie M., Olinzock A. A. in Okojie-Boulder T. C. (2006). The Pedagogy of Technology Integritation. *The Journal of Technology Studies*, 32(2), 66–71.

Pedagoška fakulteta. (b.d.). *Razredni pouk.* Pridobljeno s: https://www.pef.uni-lj.si/169.html.

Rodrigues, S. (2002). *Opportunistic challenges. Teaching and learning with ICT*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Rogers, L. (2003). Does ICT in Science really work in the classroom? V *Quality Development in Teacher Education and Training. Second International GIREP Seminar 2003*. Selected Contributions (str. 545–551). Italija: Univerza v Udinah.

Suryani, A. (2010). ICT in Education: Its Benefits, Difficulties, and Organizational Development Issues. *Jurnal Sosial Humaniora*, 3(1), 106–123.

Tratnik, A. (2014). Prek sodelovalnega učenja do znanja in pozitivne učne klime. *Didakta*, 24(176), 20–24.

Vodopivec, I., Papotnik, A., Gostinčar Blagotinšek A., Skribe Dimec, D. in Balon, A. (2011). *Učni načrt za naravoslovje in tehniko.* Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtoric

Katja Gorenčič je ravnokar pridobila naziv magistrica profesorica razrednega pouka. Trenutno poučuje 4. razred na Osnovni šoli Vavta vas. Pri pouku skuša učne vsebine podajati na zanimiv način, pripravlja ponazoritve s konkretnimi materiali, poskusi in ciljno vpeljuje IKT v pouk. S tem želi pri učencih zbuditi situacijski interes pri različnih predmetih.

Jerneja Pavlin je docentka za področje fizikalnega izobraževanja, zaposlena na Oddelku za fiziko in tehniko in Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju razvoja, optimizacije in evalvacije različnih pristopov poučevanja naravoslovja ter proučevanju razumevanja zahtevnih učnih vsebin na razredni stopnji.

Potovanje v virtualni svet

Traveling around the Virtual World

Nina Jelen

OŠ Ivana Skvarče Zagorje
lepej.nina@gmail.com

Povzetek

Živimo v svetu, v katerem si učitelji ne moremo več zatisniti oči, se obrniti stran in zamrmrati nekaj v stilu: »Mene splet ne zanima, s tem se ne bom ukvarjal.« Ker delamo z otroki in ker je splet del njih, se moramo učitelji še kako ukvarjati z njim, ga poznati in raziskovati. Samo tako bomo znali svetovati otrokom in samo tako jih bomo pripravili na potovanje po virtualnem svetu. Poznavanje spleta, njegovih nevarnosti in prednosti je nujno za otroke.
V članku so praktično predstavljene učne strategije, dejavnosti, metode in učne ure, ki so zmagale na tekmovanju Better Internet for Kids, ki ga je organizirala Evropska komisija. Pomembno je, da učitelji začnejo razmišljati o nujnosti obravnavanja življenja na spletu pri pouku. Morda bodo pri branju članka dobili kakšno idejo, kako predstaviti temo otrokom.

Ključne besede: Delavnice, praktični prikaz pouka, učitelji, učna ura, varnost na spletu.

Abstract

We live in a world where teachers can no longer say: »I'm not interested in web activities. I don't like it. I won't do it.« If you work with children, you have to realize that the web is a part of them. And searching it and knowing it is the only way to help children understand it. It's the only way to prepare them for a virtual world, to know its positive and negative effect on our lives. And children have to be prepared. Because it’s affecting their lives.
In the article I presented methods, learning strategies and lessons about web safety. The lesson was awarded within the framework of the competition Better Internet for Kids, which was organized by the European Commission. It is important that teachers would realize how necessary it is to teach children about web safety. Maybe they will get an idea how to present the subject to children after reading this article.

Keywords: Lessons, teachers, practical demonstration, Web safety, workshops.

1. Uvod

Dandanes ni več pomembno iz kje prihajamo. Iz majhnih ali velikih držav, majhnih ali velikih krajev ... Za internet majhni kraji ne obstajajo več. Dostopen je v večini krajev in dostopen je ves čas. Starejšim in mlajšim. Zato je naloga staršev in učiteljev, da splet poznamo, ga raziskujemo. Tako bomo svoje otroke varno popeljali na virtualno pot. Tako jih bomo pripravili, da bodo razmišljali o svoji spletni identiteti, o varnosti na spletu, o vplivu spleta na njihovo življenje. Splet je namreč postal enakovreden realnemu življenju.

1.1 Zakaj se pogovarjati in izobraževati o spletu?

Mnogi otroci ne razumejo širine spleta in posledic svojih odtisov, ki jih tam pustijo. Ne zavedajo se, da splet ni vedno varno okolje, da lahko prinaša nevarnosti in da so lahko na spletu zelo izpostavljeni. Lahko postanejo tarča vrstnikov, neznanih ljudi, lažnih novic, neprimernih fotografij, žrtve online izzivov. Hkrati pa jim splet pomeni ogromno in je del njihove identitete. To je nekako tako, kot bi bilo pol njihovega jaza sestavljeno iz realnega življenja, pol pa iz spletnega. Pohvale, ignoriranje, občudovanje, kazni, nagrade … vplivajo nanje v realnem življenju, pa vendar tiste spletne veljajo prav toliko. (Papadopoulos, 2019)

Mnoge šole se soočajo s spletnim nasiljem, krajami identitete, deljenjem neprimernih fotografij in raznimi drugimi oblikami spletnih zlorab. Zato je nujno, da otroke čimprej poučimo o varnosti in obnašanju na spletu. Spleta jim v sodobnem življenju ne moremo in ne smemo vzeti, moramo pa jih naučiti, kako z njim rokovati. (Stajan, 2018)

1.2 Kdaj začeti?

Starši in učitelji se moramo o spletu z otroki pogovarjati še preden dobijo svoj telefon, oziroma dostop do spleta. (Papadopoulos, 2019). Prvi razred je že popolnoma pripravljen na to. Mnogo otrok takrat že tipka po tablicah in telefonih. Igrajo spletne igrice, poslušajo glasbo, gledajo risanke. In če počnejo vse to, imajo že možnosti, da komunicirajo z ostalimi uporabniki spleta ali pa, da naletijo na kaj neprimernega.

Tema o spletu je za otroke že nasploh privlačna, s sodobnimi pristopi v razredu, z različnimi aktivnostmi, pa jo otrokom še lažje predstavimo. Dober učitelj naj ne bi bil tisti, ki učencu pove odgovor, ampak tisti, ki mu pokaže pot do njega. Zato je dobro, da se učitelji tudi varnosti na spletu lotimo tako, da učenci sami pridejo do spoznanj – ob gibanju, igri, z zgodbami, plesom, z izvirnimi idejami, dejavnostmi ter tako, da učenci sami postanejo uporabniki spleta. V nadaljevanju članka so praktično predstavljene dejavnosti, s katerimi lahko učitelj obravnava varnost na spletu na zanimiv način.

2. Projekt: Potovanje v virtualni svet - dejavnosti

2.1 Uvodna motivacija: gibalna dejavnost

Uvod v učno uro začnemo z gibalno igro: Tisti, ki ima rad sladoled, naj desetkrat poskoči v zrak; tisti, ki ima brata, naj nekoga objame, tisti, ki ima doma računalnik, naj pokaže, kako tipka po računalniku; tisti, ki je že kdaj brskal po spletu, naj naredi 10 počepov….

Starejši učenci pa lahko s telefoni in tablicami obiščejo spletno stran mentimeter.com ter z eno besedo anonimno odgovorijo na vprašanje, kaj jim predstavlja splet (stran seveda pripravi učitelj). Tako učitelj dobi vpogled v to, kaj njegovi skupini otrok pomeni splet, koliko že vedo, kakšen odnos imajo do tega.

Sledi pogovor o spletu: »Kaj vse lahko počnemo na spletu? Za kaj ga uporabljamo?«

2.2 Naš razred postane virtualni svet

Učitelj napove, da se bo šola spremenila v en velik virtualni svet. Da ne bomo več v pravem – realnem svetu, ampak bo naš razred postal internet. Z mlajšimi učenci se lahko postavimo v vlakec, ki nas odpelje do vstopa v virtualni svet (do plakata, na katerem piše »virtualni svet«).

2.3 Moj profil

Vsak učenec dobi kartonček. Na ta kartonček nariše svojo profilno sliko. Slika je lahko karkoli; lahko nariše sebe, žival, smeškota, superheroja. Sliko opremi – z vzdevkom ali imenom in priimkom. Poudarimo, da danes ne bodo navadni učenci, ampak so lahko kdorkoli.

2.4 Knjiga Ženičke in strički za daljnimi grički (Jelen, 2017)

Učitelj učencem na zabaven način predstavi knjigo Ženičke in strički za daljnimi grički. Med predstavitvijo učence spremeni in obleče v like iz knjige, da zgodbo še bolj doživijo. Knjiga govori o preprostih, ljubečih in prijaznih ljudeh, ki so se pojavili na spletu v najslabši obliki.

Po branju in prikazu sledi pogovor o računalnikih, mobilnih telefonih in internetu, učenci delijo svoje izkušnje. »Vemo, da nam splet lahko zelo pomaga in da je lahko zabaven. Ali je lahko tudi nevaren? Kaj se lahko zgodi, ko ga uporabljamo? Kaj je Fotko iz zgodbe naredil narobe?«

2.5 Potujemo v virtualni svet – klepetalnice

Ko učenci poročajo, kaj vse lahko počnemo na spletu, jim učitelj napove, da bodo tudi v njihovem virtualnem svetu raziskovali, klepetali v klepetalnicah, komentirali dogajanje na spletu. V razredu pripravi postaje, v katerih učenci komunicirajo s pisanjem. Hodijo iz ene postaje na drugo in v klepetalnice vpisujejo komentarje. Na postajah so listi, ki so videti kot strani iz družabnih omrežij.

Hkrati pa jim določi PRAVILA:

- Pogovor je prepovedan.
- Uporabljamo pisala.
- Uporabljamo vzdevke.
- Vsak lahko napiše KARKOLI želi.
- Učitelj ne bo preverjal, kdo je napisal kaj.
- Učitelj se ne bo jezil, če bo napisano kaj neprimernega.
- Učitelj ne bo pokazal staršem, kaj je kdo napisal.

Prva postaja: Izpolni svoj profil. Za vstop v virtualni svet morajo učenci izpolniti prijavnico – svoj osebni profil. Sami se odločijo, katere podatke bodo izpolnili. Učitelj jih lahko opozori, da so to podatki, ki bodo objavljeni na spletu in da bodo imeli vsi ljudje dostop do njih.

Druga postaja: Fotografija fanta. Na postaji je fotografija fanta in spodaj prostor za komentarje. Učitelj lahko že prej pripiše različne komentarje – tako pozitivne kot negativne.

Tretja postaja: Fotografije znanih oseb. Učenci komentirajo sliko znane osebe.

Četrta postaja: Neprimerna fotografija. Učenci komentirajo sliko pomanjkljivo oblečene najstnice.

Peta postaja: Vabilo na druženje. Otroci vabijo otroke na skupno druženje na igrišče - brez staršev. Imeli naj bi se zelo kul. Otroci se odločajo, ali se bodo pridružili druženju ali ne.

Šesta postaja: Online challenge. Učenci s komentarji izrazijo mnenje o izzivu na fotografiji. Jim je všeč? Bi tudi oni počeli kaj takšnega?

Sedma postaja: Fake news. Na fotografiji je senzacionalna izmišljena novica. Učenci zapišejo komentarje.

Osma postaja: Klepetalnica. Na sredini razreda je ves čas klepetalnica. Tam lahko učenci klepetajo med seboj.

3. Po obisku klepetalnic - rezultati

Učenci uživajo v razgibanih urah. Všeč jim je, ker so dejavnosti drugačne, posebne, posebej navdušeni pa so nad tem, da se lahko skrijejo za vzdevki in v klepetalnicah napišejo, kar želijo. Obnašajo se točno tako, kot bi se na spletu, če bi imeli dostop do njega.

Pri delavnici, kjer morajo izpolniti svoje podatke, večina učencev izpolni vse svoje podatke. Od naslova, telefonske številke, do tega, kdaj so doma njihovi starši. Kljub učiteljevemu opozorilu, da bodo njihovi podatki dostopni vsem na spletu, ne pomislijo na nevarnost ob takšnem dejanju. Ne zavedajo se, da se na spletu lahko pojavijo ljudje, ki lahko izkoristijo te podatke.

Pri komentarjih se ne zadržujejo. Pod fotografije zapišejo tako prijazne kot tudi neprimerne, sovražne komentarje. Ne razmišljajo o tem, da tudi na spletu lahko nekoga zelo prizadeneš, da je to spletno nasilje, ki je kaznivo in da s tem širijo sovražni govor. Pri fotografiji neprimerno obleče najstnice, dekleta v večini zapišejo, da je zelo lepa, fantje ne želijo komentirati.

Precej učencev se želi dobiti z otroki s fotografije za druženje, izziv na spletu se jim zdi smešen, nekaj učencev bi ga takoj preizkusilo, v lažno resnico ne podvomijo, v klepetalnici pa se večinoma šalijo med seboj.

Tako se potrdijo domneve, da otroci spleta ne poznajo dobro, da nanj niso pripravljeni, da se ne zavedajo, kako splet vpliva na naša življenja, da ne znajo varovati svojih podatkov ter da je nujno, da se učitelji in starši z njimi čim več pogovarjamo o dejavnostih na spletu.

4. Dejavnosti po obisku klepetalnic

Učitelj se z učenci loti vsake postaje posebej. Na postajah se pogovarjajo, razmišljajo o svojih aktivnostih, ogledajo si filme, ki jih je na spletu ogromno in s katerimi se lahko učenci še bolj poistovetijo. Filme prej pripravi učitelj.

4.1 Prva postaja: Izpolni svoj profil

Učitelj učence pozove: Naj dvignejo roko tisti, ki:

- bi pustili vrata svoje hiše odprta na stežaj in bi pustili, da lahko vsi pokukajo v vaše stanovanje.
- bi obesili svoje slike na javno mesto - recimo po parku.
- bi neznancu povedali, kje živite in koliko ste stari.
- bi pustili, da neznanec vzame vaše stvari – vaše slike.

Učitelj prebere svojo osebno izkaznico, kjer je delil vse svoje podatke in sprašuje: »Kaj se zgodi, ko deliš svoje podatke? Kdo vse ima dostop do njih? Kaj se lahko z njimi zgodi?« Učenci lahko razmišljajo v skupinah, si ogledajo posnetke in delijo izkušnje.

4.1.1. Delavnica

Dva v skupini si izmislita skrivnost. Naj bo velika skrivnost.

Učitelj sprašuje:

- Je to nekaj, kar bi radi delili s svetom?
- Je to nekaj, kar lahko izvejo tvoji starši?
- S kom bi delil to skrivnost?

Zdaj povejte to skrivnost sosedu. In sosed naj pove skrivnost sosedu.

Učenci ugotovijo, da se tako delijo tudi podatki po spletu. Ko jih nekje objaviš, se lahko razširijo po celem svetu in pridejo do neprimernih ljudi.

Sedaj učitelj znova pozove učence: Naj dvignejo roko tisti, ki**:**

- imate profile na družabnih omrežjih.
- imate na njih slike, za katere ne bi želeli, da bi jih videli starši/učitelji.
- imate med svojimi prijatelji koga, ki ga ne poznate prav zares.
- Ali je možno, da iz stvari, ki jih objavite nekdo prepozna, kam hodite v šolo ali kje živite?
- Bi rekli, da bolj skrbite za svojo varnost v realnem življenju ali tistemu na spletu? Ste vedeli, da lahko na družabnih omrežjih urejaš, kdo vidi tvoje stvari? Da ima splet nastavitve, s katerimi zaščitiš svojo identiteto?

Učitelj poudari, da na internetu lahko srečamo KOGARKOLI**.** Tudi nekateri od njih so si nadeli vzdevke. Na njihovih karticah tako ne piše njihovo ime, temveč je narisan super heroj. Tako si lahko tudi ljudje na spletu spremenijo v kogarkoli želijo. Lahko se pretvarjajo, da so njihovi prijatelji, vendar v resnici od njih želijo kaj drugega. Zato naj nikoli ne izdajajo svojih osebnih podatkov, dokler niso prepričani s kom zares komunicirajo.

4.2 Druga postaja: Fotografija fanta

Naloga: Iz lista izrežejo svoje srce. Za vsak grd komentar, ki ga bo prebral učitelj, naj srce zmečkajo, strgajo. Nato bo učitelj bral lepe komentarje. Srce naj poravnajo. Se je zacelilo? Pogovorijo se, kako bi se sami počutili, če bi brali komentarje, ki so jih zapisali. Bi jim bilo všeč, če bi jih žalili in bi to lahko prebrali vsi? Bi se lepih komentarjev veselili? Kakšni torej moramo biti do drugih?

Učenci po spletu iščejo kaj vse spada pod spletno nasilje, kakšne so posledice in kako ukrepati, če si sam žrtev spletnega nasilja.

4.3 Tretja postaja: Fotografije znanih oseb

Učenci si ogledajo komentarje pod videospoti znanih oseb in ugotovijo, da je veliko komentarjev zelo sovražnih. Razmišljajo o širjenju spletnega nasilja, o spletni identiteti, o tem, kako sovražni govor vpliva na ljudi in na celotno počutje na svetu.

4.4 Kaj pa avtorske pravice?

Učitelj poda navodilo: »Zaprite oči in razmislite o nekem vašem izdelku, ki vam je zares uspel. Fotografija, slika, izdelek iz lesa, filmček, pesem. Nekaj na kar ste res ponosni. Zdaj pa pomislite, da to vašo nekdo vzame in se sam podpiše pod njo. Ali še huje. Da stvar nekdo strga. Uniči. Prebarva. Preoblikuje. Se počutite ob tem dobro? Najbrž ne.«

Učenci razmišljajo o avtorstvu na spletu in kako ga zaščititi.

4.5 Četrta postaja: Neprimerna fotografija

Učenci razmišljajo, kakšne fotografije so primerne za objavo. Kako sporne so lahko fotografije, na katerih smo pomanjkljivo oblečeni. Ter kako lahko slike, ki jih objavimo danes, vplivajo na našo prihodnost. Močno poudarimo, da se te slike nikoli ne izbrišejo s spleta in da lahko v hipu zaokrožijo po celem svetu. Učitelj poda še navodilo, kaj lahko otroci storijo, če se na spletu pojavi njihova čudna fotografija.

Še preprost nasvet: Preden nekaj objaviš, se vprašaj: »Bi bilo kul, če bi to sliko videla moja učiteljica? Ali moja babi?«

4.6 Peta postaja: Vabilo na druženje

Učenci razmišljajo, kaj se lahko zgodi, če se dobiš z neznanci, ki jih spoznaš na spletu. Ogledajo si posnetke, razmišljajo o posledicah in ugotavljajo, kje vse lahko klepetamo z neznanci (družabna omrežja, forumi, Chatroullette, online igre ...). (National Crime Prevention Council, 2019)

4.7 Šesta postaja: Online challenge

Igra (vodi jo učitelj): Gremo se izzive.

- Izzivam vas, da objamete soseda.
- Izzivam vas, da naredite smešno grimaso.
- Izzivam vas, da s sosedom tekmujeta, kdo se prej zasmeji.
- Izzivam vas, da se slečete do golega. (Seveda jih učitelj ustavi, še preden to kdo stori).

Učitelj opozori, da na spletu lahko srečamo veliko izzivov. Eni so smešni, lahko so narejeni za dobro stvar (Ice bucket challenge), drugi pa so lahko izredno nevarni – celo smrtno nevarni. Učenci razmišljajo, kje lahko naletijo na izzive: Preko prijateljev, na družabnih omrežjih, v igricah. Pogovarjajo se zakaj se ne bi lotili vsakega izziva in kakšne so lahko posledice.

4.8 Lažna novica

Delavnica:

Učitelj poda navodila: Spomnite se dveh podatkov o sebi. Eden naj bo pravi, drugi pa neresničen. Delite jih v skupini. Učenci ugotovijo, da tako kot so si laž izmislili v tem trenutku in jo povedali sosedu, nastanejo laži tudi na spletu. Hitro, elegantno in prepričljivo. Raziskujejo, kako preveriti lažno novico in po spletu iščejo lažne novice.

4.9 Odvisnost od interneta

Učitelj poda navodila:

- Naj se za nos primejo tisti, ki ste na internetu že kdaj pozabili na čas.
- Naj dajo roke na kolena tisti, ki ste danes že večkrat preverjali, kaj je novega na družabnih omrežjih.
- Naj se primejo za ušesa tisti, ki zjutraj najprej preverite, kaj je novega na telefonu.
- Naj zaploskajo tisti, ki zdržite deset minut, preden preverite, zakaj vam je telefon zapiskal in kdo vam je pisal.

Učitelj se z učenci pogovarja o tem, da so igre, socialna omrežja in mnoge dejavnosti na spletu narejeni tako, da te privabljajo in želijo, da tam ostaneš. Vplivajo na tvoj hormon dopamin, ki v telesu sproži zadovoljstvo ob točki, ki si jo dobil pri igri, všečku, lepemu komentarju … (Papadopoulos, 2019)

Razmišljajo, kako doma preživljajo čas. So veliko na telefonih, tablicah, računalnikih? Ali s svojimi starši preživljajo kvaliteten čas? Razmišljajo o posledicah odvisnosti od spleta – kako vpliva na psiho fizično počutje.

5. Druge aktivnosti na delavnicah o varnosti na spletu

- Učenci lahko napišejo pesem o superjunaku Sejfku - ki rešuje ljudi na spletu.
- Učitelj z učenci lahko napiše zgodbo o uporabi spleta. Primer: Rožnati otroci (Jelen, 2018). Zgodba govori o otrocih, ki so postali odvisni od spleta.
- Učenci lahko zaigrajo igro Ženička in stričkі za daljnimi gričkі (Jelen, 2017).
- Šivajo lutke - uporabnike spleta in Sejfka ter z njimi uprizorijo igro.
- Rišejo stripe na temo varnost na spletu.
- Naredijo videospot. Primer: Dobro jutro, dragi ljudje (Jelen, 2018)
- Učitelj jim predstavi različne igre in aplikacije, s pomočjo katerih se lahko na spletu učijo. Tako postanejo aktivni uporabniki spleta - ne samo družabnih omrežij, temveč splet uporabljajo v učne namene. Uporabne aplikacije: Mentimeter.com, Flippity, Quiver, Google Expedition, Quizlet Live, Animoto …

6. Rezultati po pogovoru in delavnicah

Učenci so začeli o spletu razmišljati bolj kritično. Začeli so se zavedati nevarnosti, razmišljali so o svojih aktivnostih na spletu in o svoji spletni identiteti. Postali so previdnejši. Mnogi starši mlajših otrok so poročali, da učenci v spletne igre ne vpisujejo več svojih resničnih imen, temveč samo vzdevke. Hkrati pa so spoznali, da splet lahko prinaša veliko znanja in pridobivanja informacij.

Vendar je potrebno njihovo znanje in razgledanost kar naprej obnavljati. Prvič zato, ker pozabljajo. Če njihovega znanja ne obnavljamo, če se z njimi ne pogovarjamo, pravil in znanja ne bodo ponotranjili. Zato je nujno, da jih ves čas opominjamo in skrbimo, da so na spletu varni.

Drugič pa zato, ker je ponudba na spletu vsak dan večja, bolj pestra in še zanimivejša. In vsak dan se spreminja. Zato moramo biti učitelji in starši tudi sami aktivni uporabniki spleta, da sploh vemo, s čim imamo opravka. Moramo poznati njegove dobre in šibke plati.

7. Zaključek

Splet je povsod okoli nas, je del naših življenj. Projekt je dokazal, da otroci spleta ne poznajo dobro, ne zavedajo se njegove širine in vpliva na njihovo življenje. So pa zelo dojemljivi za učenje o spletu, o tem se radi pogovarjajo in hitro razumejo, kaj je za njih dobro in kaj ne.

Starši in učitelji se moramo z otroki pogovarjati o spletu - tako kot se z njimi pogovarjamo o drugih pomembnih stvareh. Ko damo telefon otroku v roke, se večkrat ne zavedamo, da med prsti ne drži samo napravico, ampak cel svet, ki mu lahko prinese veliko dobrega, a tudi slabega. Tako kot otroke učimo npr. prometnih pravil, tako jih moramo učiti tudi o pravilih na spletu. O Učitelji moramo obvezno vključiti pogovor in aktivnosti o spletu v svoj učni program, starši pa v vsakdanjik. Z otroki se moramo pogovarjati, pogovarjati in pogovarjati.

Vključujmo se v spletne aktivnosti – samo tako bomo splet poznali. Skupaj oblikujmo spletna pravila, tako da jih bodo otroci razumeli. Pogovarjajmo se o tem, katere strani na spletu so za njih koristne, kje lahko na njih prežijo nevarnosti. Naučimo jih online aktivnosti, preko katerih se otroci učijo, dobijo nova spoznanja, se naučijo nove stvari, sodelujejo …

Predvsem pa jih moramo naučiti:

- Da lahko rečejo NE, če jim kaj ni všeč in če slutijo, da je nekaj nevarno ali škodljivo.
- Da jim ni treba storiti vsega, kar nekdo zahteva od njih.
- Da poslušajo svoj notranji občutek – če čutijo, da je nekaj nevarno, potem najbrž tudi je!

Starši in učitelji pa jim bodimo za vzor. Bodimo tudi sami strpni, prijazni in previdni na spletu. Bodimo tisti, ki splet delajo lepši.

8. Literatura

Internet Matters. (2019). Online safety advice for 6-10 year olds. Pridobljeno s https://www.internetmatters.org/advice/6-10/

Internet Safety - National Crime Prevention Council. (2019). Internet Safety. Pridobljeno s http://archive.ncpc.org/resources/files/pdf/internet-safety.html

Jelen, N. (2017). *Ženičke in strički za daljnimi grički.* Zagorje ob Savi: Založba Ocean

Jelen, N. (2018). *Projekt Varnost na spletu.* Pridobljeno s http://www.os-iskvarce.si/projekt-varnost-na-spletu/

Jelen. N. (7. maj 2018). *Dobro jutro, dragi ljudje* [Video]. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=R1hwo6G8hz4

Ofcome. (2019). Children and parents: media use and attitudes report 2018. Pridobljeno s https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2018

Papadopoulos, L. (21. januar 2019). *Online safety advice from Dr Linda|Safer Internet Day* [Video]. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=LgpzijqEgsI

Stajan, I. (2018). spletno nasilje – Nova oblika medvrstniškega nasilja. (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/5016/1/Ines_Stajan.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Nina Jelen je učiteljica razrednega pouka. Veliko se je ukvarjala z varnostjo na spletu. Leta 2013 je dobila nagrado Informacijskega pooblaščenca za najboljšo učno uro o varnosti na spletu. Uro je predstavila na konferenci Arcades v Barceloni, objavljena pa je v Evropskem priročniku za poučevanje o zasebnosti in varstvu osebnih podatkov. Leta 2018 pa je prejela prvo nagrado na tekmovanju Better Internet for kids, ki ga je organizirala Evropska komisija.

Sinergija tehnološke kreativnosti in virtualne prihodnosti v korelaciji s pomenom mednarodne izkušnje v srednjem strokovnem izobraževanju nadarjenih dijakov

Synergy of Technological Creativity with Future Virtuality and Importance of International Experience in the Secondary Vocational Education of Talented Students

Matej Veber

ŠC Celje, Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije
matej.veber@sc-celje.si

Povzetek

Trenutno se globalno dogaja transformacija industrijskih procesov v smeri industrije 4.0. V tem procesu so aktivna tudi slovenska podjetja v želji, da ostanejo konkurenčna na globalnem trgu. Iz tega sledi, da se mora v tej smeri transformirati tudi izobraževalni proces. Vprašati se moramo, kako vplivati na razvoj znanja pri mladih, na njihovo kreativnost ter razvoj interdisciplinarnih znanj. V kreativnem in ustvarjalnem procesu je ključna notranja motivacija. Na področju tehnike in tehnologije le ta lahko pripelje do inovativnega procesa, od ideje do izdelka, posledično se kreirajo nove invencije in inovacije. Z vključitvijo sodobne tehnologije kot je virtualna resničnost (VR) in interdisciplinarnih znanj kot je oblikovanje in umetnost, lahko dodatno motiviramo mlade strokovnjake, ne smemo pa pozabiti na konkretne izkušnje, kot jih pridobijo s problemskim in sodelovalnim učenjem na svetovnem prvenstvu v robotiki. V članku poskušamo podati primer dobre prakse.

Ključne besede: mednarodna izkušnja, mobilni reševalni robot, robocup 2019, robotika, tehnološka kreativnost, virtualna realnost.

Abstract

At this moment a global transformation of industrial processes is provided towards industry 4.0. Slovenian companies are also active in this process in order to remain competitive in the global market. It follows that the educational process must also be transformed in this direction. We must ask ourselves how to influence the development of knowledge in young people, their creativity and the development of their interdisciplinary knowledge. In the creative and creative process, intrinsic motivation is key. In the field of technology and technology, it can lead to an innovative process, from idea to product, and consequently new inventions and innovations are created. By incorporating state-of-the-art technology such as virtual reality (VR) and interdisciplinary skills such as design and art, we can further motivate young professionals, but we should not forget about the concrete experience gained through problem and collaborative learning at the robotics world cup. The article tries to give an example of good practice.

Keywords: international experience, mobile rescue robot, robocup 2019, robotics, technological creativity, virtual reality.

1. Uvod

Področje tehnologije in tehnike je dandanes zelo interdisciplinarno, meje med posameznimi znanji in tehnologijami so zabrisane, a hkrati intenzivno povezane. Sodobna proizvodna in projektna podjetja delujejo na globalnem trgu, kjer je konkurenca neizprosna, posledično morajo biti konkurenčna, inovativna, hitro odzivna, zaposleni samoiniciativni, komunikativni ter usposobljeni za timsko delo, pri tem pa ob vseživljenjskem učenju obvladati veliko spretnosti ter interdisciplinarnih znanj. Slovensko gospodarstvo je pred velikimi izzivi. Globalno se dogaja 4. industrijska revolucija in posledično transformacija delovanja podjetij. Vzporedno s transformacijo podjetij se bodo morale transformirati tudi izobraževalne ustanove, ki izobražujejo kadre za industrijo. Glede na povratne informacije delodajalcev v prvi fazi od novo zaposlenih ne pričakujejo strokovnega znanja, ampak odnos do dela, samoiniciativnost, strokovno komunikacijo, komunikacijo v tujem jeziku ter timsko delo. Poleg tega se lahko vprašamo kako bo posameznik funkcioniral v družbi 5.0 ter kakšna znanja in spretnosti bo moral obvladovati, da bo zanimiv ter konkurenčen ob upoštevanju vseh etičnih ter moralnih norm. Tako bo posameznik moral obvladovati področja digitalne pismenosti, matematična znanja, skrbeti za analizo ogromnega števila informacij ter skrbeti za zdravje. Kot osebnost bo moral sprejemati odgovornost za svoja dejanja, prispevati k dodani vrednosti na različnih projektih ter biti dober pogajalec in mediator. Omenjeno področje predstavlja velik izziv učiteljem tehnike in tehnologije, ki so aktivni na interdisciplinarnem izobraževalnem področju poučevanja mehatronike. Visoka raznolikost, hiter razvoj in potreba po nenehnem osvajanju novih znanj in kompetenc zahteva od učitelja interdisciplinarnost, hitro odzivnost, vseživljenjsko učenje in nenehno prilagajanje.

Vprašamo se lahko, kako dijakom, ki želijo nekaj več, dejansko ponuditi vsebine, ki imajo dodano vrednost za njihovo osebno in strokovno rast. V ta namen smo kandidirali na razpisu za projekt Rast (Razvojno stičišče talentov) in v okviru aktivnosti skozi problemsko in sodelovalno učenje razvijali kompetence višje motiviranih dijakov. Vključili smo sodobne pristope poučevanja in sodobne tehnologije, ki pritegnejo interes mladih. V projektno in raziskovalno delo smo vključili tehnologije VR in AR, v fazi oblikovanja pa tudi umetnost kot osnovo za oblikovanje v tehnologiji (npr. oblikovanje sklopov robota).

Na posvetu v organizaciji CPI, GZS in srednjih šol, ki se je izvajal novembra 2018 v Državnem svetu RS s tematiko »*Prihodnost poklicnega izobraževanja - sodelovanje šole, lokalnega okolja in delodajalcev v industriji 4.0«,* je bilo izpostavljeno predvsem, da je izobraževanje pred resnimi izzivi vključitve izobraževanja Industrije 4.0 na področju srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja. V bližnji prihodnosti se bodo namreč konkretno spremenila delovna mesta, prišlo bo do prestrukturiranja delovnih nalog, zaposleni bodo imeli več avtonomnosti pri odločanju, povečalo se bo sodelovanje z stroji-roboti. Podjetja bodo morala aktivno delovati pri iskanju novih usposobljenih kadrov in jih vključiti v proces že v fazi izobraževanja.

2. Korelacija med tehnološko kreativnostjo in virtualno realnostjo

Izobraževalne ustanove moramo ob hitrem tehnološkem razvoju in trenutnem globalnem uvajanju filozofije industrije 4.0 aktivno uvajati drugačne pristope izobraževanje. Zato smo si zadali vprašanje ali lahko dosežemo tehnološko kreativnost, jo povežemo z umetnostjo, ob tem pa vključimo še moderno tehnologijo, kot je tehnologija virtualne resničnosti (VR). Živimo v času podnebnih sprememb. Posledično se globalno dogajajo naravne nesreče kot posledica orkanov, poplav, požarov in podobno. Velikokrat zasledimo tudi pojav potresov in ostalih

naravnih nesreč. V ta namen se razvijajo reševalni mobilni roboti. V okviru svetovnega prvenstva v robotiki se pod okriljem ameriške vlade izvaja tekmovanje reševalnih mobilnih robotov; RoboCup Rescue Rapidly Manufafturing Robots Challenge. V letošnjem šolskem letu so se dijaki z veliko željo, znanja in inovativnosti udeležili svetovnega prvenstva RoboCup Rescue RMRC 2019 v Sydneyu, Avstralija. Ker smo želeli dvigniti nivo digitalnih in kompetenc inovativnosti ter vključiti v razvoj novega robota tudi znanja oblikovanja in umetnosti, smo se odločili za inovativne pristope k raziskovalnemu delu. Dijaki se v okviru razvojnega dela med drugim ukvarjajo s 3D-modeliranjem sklopov reševalnega robota. Na tem področju se kaže pomanjkanje znanja grafičnega oblikovanja in kreativnosti.



Slika 1: VR tehnologije v izobraževalnem procesu industrijske robotike (vir: lastni)

Zavedamo se, da je v današnjem času pomembna oblika in ergonomija izdelkov v namen prodaje/pritegnitve kupcev - uporabnikov. Posledično smo vključili znanje grafičnega oblikovanja ter likovne umetnosti v proces 3D-modeliranja sklopov robota. V tem segmentu se je vključil neevidentirani nadarjeni dijak s posebnimi potrebami. Skupina nadarjenih dijakov se je aktivno ukvarjala z mobilno robotiko in razvijala mobilnega robota za reševanje. Dodana vrednost robota je bila integrirana VR 360 kamera, s katero so snemali teren (slika 2), po katerem se je pomikal robot. Med drugim bo eventualno omogočal snemanje prireditev, vaj in praktičnega pouka iz drugačne perspektive, seveda ob upoštevanju Uredbe o varstvu osebnih podatkov.



Slika 2: VR 360 kamera nameščena na robotu za reševanje (vir: lastni)

Robot je v celoti izdelan s tehnologijo hitrega prototipiranja. Izvedba je zahtevala veliko interdisciplinarnih znanj in sodobnih pristopov. Zelo pomemben je kreativni način razmišljanja, ki smo ga skozi vodene dejavnosti vzpodbujali pri mladih entuziastih. Nadarjeni dijaki tako niso pridobili samo strokovnih kompetenc, ampak so s svojim doprinosom vplivali na napredek in dobrobit celotne družbe.

2.1 Pomen mednarodne izkušnje

Zelo pomembno je tudi kako dijakom predstaviti in jih motivirati za delo in problemsko reševanje. Zelo dobro izkušnjo imamo z projektnim in raziskovalnim delom, kjer dijaki v timu vodeno s strani mentorjev izvajajo praktične naloge iz področja robotike. Med drugim se udeležujemo tekmovanj na lokalni in svetovni ravni. V tem primeru morajo dijaki izdelati robota, ki se mora premikati po različnih terenih, zaznavati CO2, gibanje v okolju, različne hazmat simbole, qr kode in podobno ter z prijemalom odpreti ventil in cev preveriti s kamero. Na poti rešujejo različne težave, samostojno in v timu, uporabljajo različne metode za kreiranje idej, uporabljajo tujo literaturo in splet ter raziskujejo področje robotike. Na podlagi izkušnje lahko podamo mnenje, da so v omenjenih primerih zelo notranje motivirani. Zadevo lahko dokažemo glede na njihov entuziazem in prosti čas, ki ga namenijo področju robotike tudi izven šolskih prostorov. Po enoletnem trdnem delu, reševanju težav, iskanju inovativnih rešitev ter velikega organizacijskega in finančnega zalogaja, so dijaki odšli v Sydney na svetovno prvenstvo RoboCup 2019. Zastavilo se je vprašanje kako se bodo dijaki tekmovalci odzvali, reagirali v kritičnih-problemskih situacijah ter v tujem mednarodnem okolju.



Slika 3: Mechatronics Rescue Team 2019 (vir: lastni)

Lokalno gledano so bili dijaki zelo uspešni posamezniki z odličnim učnim uspehom, njihova raziskovalna naloga je bila uvrščena v 1. skupino raziskovalnih nalog Mladi za Celje, dosegli so zlato priznanje na državnem srečanju mladih raziskovalcev v Murski Soboti in postali tudi zlati maturanti na poklicni maturi. Kljub vsemu pa neizkušeni na začetku njihove življenjske in strokovne poti.

Po 30 urah poti smo prispeli v Sydney. Tuja država, velikost tekmovališča in število udeležencev iz držav celotnega sveta (3500 tekmovalcev, 300 ekip) je na tekmovalce delovalo zelo psihološko negativno. V prvem dnevu testiranj je odpovedal tudi mikroračunalnik robotskega sistema. Kako naprej? V mesecih pred tekmovanjem je bilo komisiji potrebno poslati izvirno fotografijo robota in ekipe na lokaciji v mestu bivanja. Ekipo smo slikali na

Celjskem gradu in naša slika je bila uvrščena med najlepše slike na prvenstvu. Poleg omenjenega je komisiji lige v kateri smo tekmovali bilo potrebno poslati dokument v angleščini v katerem je opis razvoja robota, konstrukcije, senzorike in programa. V večeru tistega poraznega dne so bili razglašeni rezultati. Naša ekipa je edina dosegla 100 % oceno, kar nas je zelo razveselilo, ker se je zadeva upoštevala kot multiplikator v prvem delu tekmovanja. Glede na to, da je pri ameriških ekipah angleščina prvi jezik, je le to bilo veliko zadovoljstvo. V tem trenutku se je zgodil tudi ključen psihološki moment, fantje so zaznali, da lahko konkurirajo tujim ekipam. Tekmovanje je bilo zelo stresno in naporno, veliko neprespanih noči in nočnega dela. Tukaj je izhajala tudi odpoved mikroračunalnika. Skupaj smo odpravili težave in v tistem trenutku se je samozavest dijakov zelo dvignila. Zgodil se je preklop v njihovem razmišljanju in delovanju. Začeli so reševati probleme in se soočili z izzivi. Pridobivali so neprecenljivo izkušnjo.



Slika 4: Utrinki iz tekmovanja RoboCup RMRC (vir: lastni)



Slika 5: Reševalni robot RMRC (vir: lastni)

Tekmovalci so v medkulturnem dialogu komunicirali v tujem jeziku, problemsko reševali izzive, sodelovali v timskem delu in osvajali nova strokovna znanja. Ta izkušnja je bila za njih neprecenljiva, odprla je tudi njihov pogled in razmišljanje za njihovo nadaljnjo življenjsko pot. Po napornih 4 dnevih tekmovanja so se z svojo borbenostjo, vztrajnostjo in znanjem uvrstili v finale med najboljših 5 ekip. V finalu so dosegli 3. mesto za velesilama Kitajsko in ZDA. Dokazali smo, da lahko kljub naši majhnosti, konkuriramo v svetovnem merilu, seveda ob upoštevanju materialnih in finančnih omejitev.



Slika 6: Mechatronics rescue team, doseženo 3. mesto na svetovnem prvnestvu RoboCup RMRC (vir: lastni)

Po napornih 6 dnevih tekmovanja smo si ogledali tudi delček turističnega Sydneya, kar je bila nepozabna izkušnja in nagrada za tekmovalce. Tako smo si ogledali center mesta, 200 m visok Eye Tower, živalski vrt Taroonga Zoo, naravni rezervat Blue Mountains in zelo znano peščeno plažo Bondi Beach.



Slika 7: Ekipa v naravnem rezervatu Blue Mountains (vir: lastni)

Ugotovili smo, da je Avstralija zelo raznolika in lepa dežela. Imeli smo privilegij videti manjši delček te najstarejše celine. Kljub vsemu pa spoznanje, da je tudi Slovenija zelo lepa dežela, z relativno čisto pitno vodo, neokrnjeno naravo in naravnimi znamenitostmi, ki lahko konkurirajo globalno. Tehnološko gledano moramo vlagati v razvoj in v znanje mladih. Zaradi razvoja tehnologij in novih konceptov industrije 4.0 moramo posledično razvijati sodobne pristope poučevanje in jih konkretno implementirati v šolski sistem.



Slika 8: Podporniki – Hvala! (vir: lastni)

3. Zaključek

Stremeti moramo k napredku, ne le tehnološkemu, ampak tudi kulturnemu sociološkemu in vrednotnemu. Dijaki so v določeni točki sprejeli odločitev, da bodo reševali težave in ne bodo odnehali. Menimo, da je to bistveno. Poleg tega so v tej mednarodni izkušnji pridobili neprecenljivo znanje za njihovo nadaljnjo strokovno in življenjsko pot. Ker je to le začetek njihovega strokovnega razvoja imajo v tem primeru zelo dobro izhodišče. Od njih je odvisno, kako bodo to izkušnjo uporabili na študiju ali kasneje v svojem delovnem okolju. Pridobitev praktične izkušnje je pomembna tudi za učitelja tutorja. Le tako lahko znanje ponotranji in ga predaja slušateljem. Izkušnje posledično vplivajo na šolski sistem. Izkušnja svetovnega prvenstva v robotiki na vseh pustila zelo velik pečat. Pridobili smo izkušnje organizacije, strokovna znanja, izvajali medkulturni dialog, komunicirali v tujem jeziku ter spoznali drugačno razmišljanje, kulturo in mentaliteto ljudi. V prihodnosti se nameravamo udeležiti svetovnega prvenstva v robotiki RoboCup 2020 v Bordoaxu, Francija. V tem trenutku že koncipiramo in iščemo nove tehnološke ideje ter hitimo novim izkušnjam naproti. Brez finančnih sredstev žal projekta ne bi bilo možno izpeljati v tej formi, zato zahvala podjetjem donatorjem in sponzorjem, projektu Rast iz katerega smo financirali stroške poti za tekmovalce, v manjšem deležu financiranju Štipendijskega sklada RS, finančni podpori ŠC Celje in direktorju Igorju Dosedli ter ravnateljici SŠSMM Simoni Črep za moralno in materialno podporo. Skupaj nam je uspelo. Skupaj za napredek naše družbe, ki že stremi k družbi 5.0.

4. Viri in literatura

Ivanišin, M. (2019, Maj 28). *Celjska-srednja-sola-na-svetovnem-prvenstvu-robocup-rescue-v-avstralskem-sydneyu*. Pridobljeno iz http://www.projekt-rast.si/2019/05/28/celjska-srednja-sola-na-svetovnem-prvenstvu-robocup-rescue-v-avstralskem-sydneyu/.

Prihodnost poklicnega izobraževanja - sodelovanje šole, lokalnega okolja in delodajalcev v industriji 4.0. (2018, November). Pridobljeno iz : http://www.ds-rs.si/?q=novice/prihodnost-poklicnega-izobrazevanja-sodelovanje-sole-lokalnega-okolja-delodajalcev-v.

RoboCup 2019 Sydney. (n.d.). Pridobljeno iz : https://2019.robocup.org/.

Spletni časopis Delo (2019). *Z resevalnimi roboti do najmanjse celine* Pridobljeno iz : https://www.delo.si/novice/slovenija/z-resevalnimi-roboti-do-najmanjse-celine-199784.html.

Podjetje CGS Plus (2019). *Ponosni da smo prispevali k uspehu celjskih robotikov.* Pridobljeno iz : https://www.cgsplus.si/novosti/ponosni-da-smo-prispevali-k-uspehu-celjskih-robotikov/.

RTVSLO (2019). *Uspeh celjskih dijakov*. Pridobljeno iz : https://4d.rtvslo.si/arhiv/porocila/174626969?jwsource=em.

Veber, M. (2019). *Blog.* Pridobljeno iz : rmrc2019.blogspot.com.

Kratka predstavitev avtorja

mag. Matej Veber, univ. dipl. inž.
Zaposlen na ŠC Celje, Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije
Učitelj strokovnih predmetov na področju robotike, mehatronike in avtomatizacije.
Področja izobraževanja: Avtomatizacija, industrijska robotika, mobilna robotika, projektno in raziskovalno delo, sodobni pristopi strokovnega izobraževanja, mednarodni projekti.

Mladi in informacijska tehnologija

Youth and Information Technology

Anita Vidic

ŠC Novo mesto
anita.vidic@sc-nm.si

Povzetek

Prispevek se ukvarja s problematiko digitalizacije našega življenja in dela, ki nedvoumno vpliva na družbo in pušča posledice na naših možganih, še posebej na mladih. Razloži pojem digitalna demenca in opozori na vlogo staršev pri uporabi digitalnih medijev. Ti pomembno vplivajo na branje in pisanje, zmanjšujejo globino obdelave podatkov, zaradi česar se manj naučimo. Pri številnih mladih predstavljajo nadomestilo za osebno izmenjavo, kar vodi v odtujenost in slabi socialne sposobnosti. Seznani nas z nekaterimi argumenti, zakaj je potrebno možgane stimulirati in skuša podati smernice za uporabo spoznanj v pedagoški praksi.

Ključne besede: digitalna demenca, informacijsko komunikacijska tehnologija, možgani, socialne sposobnosti.

Abstract

The paper discusses the problem of digitalisation of our lives and work that unambiguously affects society and leaves consequences on our brains, especially on brains of young people. Moreover, it explains the term digital dementia and highlights the role of parents in the use of digital media. These have a significant impact on reading and writing, they diminish the depth of data processing, which means that we learn less. To many young people, digital media are a substitute for personal exchange, which results in alienation and poor social skills. Furthermore, the paper introduces some arguments as to why our brains need to be stimulated and tries to provide guidelines for the use of this insight into educational practice.

Key words: brain, digital dementia, information and communication technology, social skills.

1. Uvod

Namen prispevka je orisati posledice (predvsem) pretirane rabe informacijske tehnologije na naše možgane oziroma na možgane tiste skupine, ki je za tovrstne vplive najbolj dovzetna, to so otroci in mladostniki. Njihovi možgani se za razliko od možganov odraslega človeka še razvijajo, zato so učinki nanje toliko bolj daljnosežni. Osnova prispevka je knjiga Manfreda Spitzerja, uglednega nemškega znanstvenika, z naslovom Digitalna demenca, katere vsebino skušamo tudi kritično prevrednotiti s pomočjo publicističnih odzivov in lastne izkušnje.

2. Informacijska tehnologija

V sodobnem času smo priča izjemnemu napredku tehnologije, ki močno vpliva na naš vsakdanjik. Informacijska revolucija kot ena ključnih tehnoloških revolucij v zgodovini človeške družbe poleg ugodnejših življenjskih pogojev prinaša tudi družbena tveganja (Babnik, 2012).

Isti avtor tudi navaja, da zametki informacijske tehnologije segajo že v čas pred našim štetjem, o čemer pričajo ostanki starodavnih civilizacij. Tehnološki razvoj človeštva se je v sledečih obdobjih nadaljeval, seveda z različno dinamiko glede na čas in prostor, ter sčasoma pripeljal do izuma računske ure in mehanskega kalkulatorja v 17. stoletju. Konec 19. stoletja smo priča pomembnim izumom, kot so denimo telefon, radio in vakuumske cevi, bolj resne začetke mikroelektronike, računalnikov in telekomunikacij pa je moč umestiti šele v čas okrog leta 1970. Informacijsko komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT) kot nadaljevanje paradigme informacijske tehnologije predstavlja tako v najširšem pomenu besede vse tehnične artefakte, ki omogočajo prenašanje in obdelavo informacij ter komunikacijo.

V skladu s tem razvojem v zadnjih desetletjih opazujemo tudi močan vpliv na družbene spremembe. IKT pod svoje okrilje vključuje posameznike in jih postavlja v kontekste dostopa do informacij in znanja. Z neslutenim razvojem IKT se je povečala produktivnost razvijajočih se držav, prav tako pa se relativno izboljšujejo tudi življenjski standard in priložnosti za revnejši svet (Babnik, 2012).

IKT je torej posegla na vsa področja življenja in funkcioniranja sodobne družbe.

3. Mladi uporabniki

Kako pa na ta tehnološki razvoj odgovarjajo mladi? V knjigi Digitalna demenca beremo: »Približno 250 000 štirinajst- do štiriindvajsetletnikov velja za odvisnike od interneta, 1,4 milijona za problematične uporabnike svetovnega spleta.« Tako piše v letnem poročilu pooblaščenke za odvisnosti pri nemški zvezni vladi Mechthild Dyckmans, objavljenem 22. maja 2012. Medtem ko uporaba alkohola, nikotina kakor tudi mehkih in trdih ilegalnih mamil upada, se dramatično povečujeta odvisnost od računalnika in odvisnost od svetovnega spleta.

Pri nas so na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje pod vodstvom dr. Mirne Macur raziskovali zasvojenosti z računalniškimi igrami med slovenskimi osmošolci (2016). Raziskava je pokazala, da je 82,1 odstotka anketiranih osmošolcev v zadnjih 12 mesecih igralo računalniške igre prek različnih naprav, tako prek spleta kot tudi brez internetne povezave.

Igranje postane zasvojenost (ki je ne smemo enačiti z odvisnostjo), ko to postane najpomembnejša aktivnost v življenju posameznika. Otrok čedalje več časa namenja igranju računalniških igric, z njimi je preokupiran tudi takrat, kadar jih ne igra. Ta pojav je med mladimi pogost, a ne vodi vedno v zasvojenost. To je namreč stanje, za katerega je značilnih več znakov hkrati. Na primer sprememba razpoloženja (Žibret, 2016).

Ugotovili so tudi, da je 2,5 odstotka slovenskih osmošolcev zasvojenih z računalniškimi igrami. To je mogoče prepoznati tako, da se najprej opazi konflikt z okolico, med osebo, ki je zasvojena in tistimi, ki so ob njej, saj je za zasvojene značilno, da lažejo o količini igranja iger in zanemarjajo druge pomembne dejavnosti. Značilen je tudi umik oziroma določena neprijetna čustvena stanja, ki se pojavijo, ko je mladostniku onemogočeno igranje računalniških igric, in so zelo podobna vsem ostalim oblikam zasvojenosti. Raziskave opozarjajo tudi na povezavo med slabim učnim uspehom in pretiranim igranjem računalniških iger, ki vodijo v motnje

pomanjkanja pozornosti. V naši raziskavi smo primerjali samonadzor osmošolcev, ki ustrezajo diagnozi zasvojenih z računalniškimi igrami, z njihovimi vrstniki. Strastni igralci računalniških igric se v večji meri vključijo v razburljive dogodke kot njihovi vrstniki in pogosteje ne delajo domačih nalog. Bolj so nagnjeni k uživanju v tveganih dejavnostih. Raje dražijo in nadlegujejo druge ljudi in pri tem bolj uživajo. Hitreje izgubijo živce, ko se razjezijo. O sebi radi povedo, da se počutijo kot tempirana bomba (Žibret, 2016).

4. Digitalni domorodci in digitalni imigranti

Izraza digitalni domorodci in digitalni imigranti je l. 2001 vpeljal ameriški pedagog in publicist Marc Prensky. Prvi označuje generacijo ljudi, ki so se rodili po l. 1980 in so zrasli skupaj z računalnikom in internetom kot samoumevnima sestavinama okolja. Imenujejo jih tudi milenijci ali generacija y (opirajoč se na izraz generacija x, ki označuje ljudi, rojene med 1965 in 1980) (Spitzer, 2016).

Bibliotekarska terminologija (2011) tako definira pojma:

Digitalni domorodci (*ang.* digital native) – so rojeni, ko je digitalna tehnologija že obstajala, so torej domorodci v e-svetu; zanje je to materinščina – tekoče obvladajo "jezik" računalnikov, videoiger, interneta, mobilnikov . . .

Digitalni priseljenci (*ang.* digital immigrant) – s(m)o rojeni pred pojavom digitalne tehnologije in s(m)o se z njo srečali na neki točki svojega življenja; pridobili s(m)o mnoge spretnosti za rabo digitalne tehnologije, vendar imamo še vedno "tuj naglas" iz svoje mladosti. Ta "naglas" nam pogosto onemogoča, da bi razumeli mlade ali učinkovito komunicirali z njimi – to pa se pozna na mnogo področjih, npr. pri izobraževanju.

Vendar pri vsej situaciji ne smemo sklepati prenagljeno. »Nove medije počezno obsojajo kot škodljive,« meni **Astrid Carolus**, psihologinja z univerze v Würzburgu. »Da 'računalniki poneumljajo' je enako nediferencirana trditev kakor izjava, da 'knjige redijo'«. Strah pred tehničnimi novotarijami je obstajal že od nekdaj – pokazal se je pri iznajdbi pisave, železnice, radia ali televizije. »Medij sam po sebi ne more poneumljati, kvečjemu njegova napačna raba,« dodaja psihologinja. »Računalniki so danes sestavni del našega življenja, zato jih ne gre obsojati, temveč se velja naučiti, kako jih uporabljati« (Panorama, 2012).

5. Digitalna demenca

V Južni Koreji, zelo moderni industrijski državi, ki ima v svetovnem merilu vodilno informacijsko tehniko, so zdravniki pred petimi leti (2007) pri mlajših odraslih vedno pogosteje beležili motnje spomina, motnje pozornosti in motnje koncentracije kakor tudi čustveno poplitvenje in splošno otopelost. To bolezensko sliko so poimenovali digitalna demenca.

Beseda demenca izvira iz latinskih izrazov *de* (dol) in *mens* (duša, razum, um). Če jo prevedemo dobesedno, dobimo pomen umski upad ali upadanje umskih sposobnosti. Umska zmogljivost pojema zato, ker živčne celice odmirajo. Proces odmiranja pa se v začetku subjektivno praviloma ne opazi (Spitzer, 2016).

Po mnenju dr. Pirtoška, priznanega slovenskega nevrologa, je že sama uporaba izraza demenca v tem kontekstu preveč lahkotna, vzbudi pa pozornost in strah. Vemo, da je demenca zelo huda, večinoma neusmiljeno napredujoča bolezen, ki človeka v nekaj letih oropa praktično vseh umskih funkcij (Zgonik, 2016).

6. Vloga staršev

Spitzer v svoji knjigi navaja, da je z možgani podobno kot s prehrano. Hrana za možgane so informacije, ki jih sprejemajo, da rastejo in se preoblikujejo. Naši možgani se preoblikujejo v skladu z »inputom«, ki mu ga dostavljamo. Kdor vidi pri gledanju televizije mnogo nasilja ali igra na računalniku nasilne igre, bo v stvarnem življenju praviloma postal nasilnejši.

Avtor trdi, da so digitalni mediji načeloma neprimerni kot umska hrana za otroke, in to ne glede na vsebine, s katerimi jih obremenjujemo. Pomembno vlogo pri tem imajo starši. Otroci staršev, ki veliko gledajo televizijo in prebijejo veliko časa pred računalniki, tudi sami več uporabljajo te medije kot drugi vrstniki.

Posebej so k temu nagnjeni starši iz nižjih družbenih slojev, ki svoje otroke aktivno spodbujajo k uporabi medijev. S tem se večajo socialne razlike in utrjujejo obstoječo nepravičnost glede enakih možnosti.

Če prihaja že v vrtcu zaradi tega, ker otrok preživi preveč časa pred zaslonskimi mediji, do upočasnitve in oviranosti v razvoju jezika in mišljenja, potem to neugodno vpliva na celotno otrokovo izobraževalno biografijo. Povedano drugače: preveč gledanja televizije v predšolskem obdobju dolgoročno niža izobraževalno raven ljudi (Spitzer, 2016).

7. Dojemanje sveta

V pedagogiki so že zgodaj spoznali, kakšen pomen pri učenju ima dojemanje sveta. Učenje se mora dogajati s srcem, z možgani in rokami, je dejal že Johann Heinrch Pestalozzi (1747–1827).

Ljudje nismo samo živali oči, ampak tudi živali gibanja: približno ena tretjina naše možganske skorje služi gledanju in druga tretjina načrtovanju in izvajanju gibanja. Za vse drugo je pristojna preostala tretjina. Ker gredo povezave med moduli možganov v obe smeri, ne morejo le preprosti senzorični modeli »poučevati« kompleksnejših, ampak tudi preprosti motorični modeli »poučujejo« kompleksnejše motorične modele. Pri otrocih v tem smislu pri učenju ne igra velike vloge samo čutnost njihovih izkušenj s svetom, ampak tudi njihovi opravki s svetom.

Zato je odločilno, da pri puščanju sledi v preprostih predelih možganske skorje telo neposredno sodeluje in da lahko sleherna višja umska zmogljivost dospe na ustrezna področja možganov samo po sledeh na teh preprostih arealih. To, kar je s sledmi zastavljeno, se kasneje le še komaj kaj spremeni (Spitzer, 2016).

8. Branje in pisanje

Branje in pisanje sta osrednji kulturni tehniki, ki se ju v naši knjižni civilizaciji naučimo v otroštvu. Zanesljivo obvladovanje knjižnega jezika bistveno prispeva k šolskemu in kasnejšemu poklicnemu uspehu. Zato je optimalno poučevanje branja in pisanja v vrtcu in v šoli velikega pomena za vsakega posameznika pa tudi za celotno družbo.

Nevroznanstvene raziskave s funkcionalno magnetnoresonančno tomografijo kažejo, da vodi prepoznavanje črk, ki smo se ga naučili s pisanjem s svinčnikom, k okrepljeni dejavnosti v motoričnih predelih možganov. Takšne za branje zahtevane dodatne motorične sledi v

spominu vnos preko tipkovnice ne zapušča, kajti gibi pri vtipkavanju niso v nobenem odnosu z obliko črke (Spitzer, 2016).

S tem se strinja tudi Nicholas Carr, ki v knjigi Plitvine navaja: »Ljudje, ki pišejo na računalnik, imajo velike težave pri pisanju na roko. Njihova sposobnost za prevajanje misli v pisavo se zmanjšuje, ko postajajo vse bolj navajeni udarjanja po tipkah in opazovanja, kako se črke magično pojavljajo na zaslonu« (Carr, 2010).

Bolj kot lepopisje učitelji čutimo kot problem nečitljivost. Pogosto se dogaja, da dijaki ne znajo prebrati besedila za sabo, kaj šele, da bi se trudili brati za nekom drugim.

Dr. Pirtošek se s tem ne strinja: »Pisanje na roko zajema nekoliko druge predele možganov kot tipkanje in verjetno oblikuje nekoliko drugačne kognitivne vzorce; po kapi lahko lažje vzpostavimo komunikacijo, če bolnikovo roko vodimo po sledi črk. Pisanje na roko zna biti ustreznejše v procesu učenja istih jezikov, kjer je izgovarjava zelo drugačna od zaporedja črk. Če pa končni cilj pisave vidimo – podobno kot Sumerci pred 4000 leti – predvsem v čim bolj preprostem in avtomatiziranem prenosu misli na zunanji medij, lahko to učinkoviteje dosežemo s tipkanjem ali dotikom (Zgonik, 2016).

Učinek pisanja na razumevanje besed ali celih besedil pa še ni raziskan. Po mnenju avtorja pa bi bilo to nujno pred vpeljavo prenosnikov v vrtce in šole (Spitzer, 2016).

9. Zakaj je potrebno stimulirati delovanje možganov?

Spitzer, 2016, razlaga, da se zaradi umske dejavnosti možgani nenehno spreminjajo. V smislu, da je z njimi pogojena naša osebnost, lahko rečemo, da so naš najpomembnejši organ, saj so v njih naseljene naše izkušnje, znanje, spomini, skratka, naše življenje. Po morebitni presaditvi darovanih možganov bi naša osebnost izginila.

V nevroznanosti je dolgo veljala dogma, da so človeške živčne celice povsem oblikovane že ob rojstvu. Zatem naj se ne bi več oblikovale nove, vsak dan pa naj bi nekatere odmrle. Ta številka naj bi bila 10 000, a ker naj bi imeli okrog sto milijard živčnih celic, bi to pomenilo, da človek do svojega 70 leta izgubi 1,3 % svojih živčnih celic. Od sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja pa skoraj gotovo velja, da v skorji velikih možganov – področju, ki ga vidimo, ko opazujemo možgane od zunaj – pri odraslih ljudeh živčne celice ne zrastejo ponovno. Nasprotno pa v hipokampusu živčne celice zlahka odmrejo, po drugi strani pa tudi ponovno zrastejo.

Hipokampus je sorazmerno majhna možganska struktura, a je zelo pomemben za delovanje celotnih možganov. Ne shranjuje samo v omrežje povezanih poznavanj krajev, ampak tudi tista mesta v skorji velikih možganov, kjer so kodirane določene lastnosti ali značilnosti. Njihova prepletenost je to, čemur pravimo dogodek. V nasprotju z možgansko skorjo, ki je s počasnim učenjem ustvarila v svojih številnih modulih urejene zemljevide značilnosti, je hipokampus stalno zaposlen s tem, da povezuje stvari in iz številnih dražljajev v skorji naših velikih možganov oblikuje dogodke, doživetja in dolgoročne spominske vsebine.

Rast možganov in ponovna rast nevronov pa nista eno in isto. Ko zaradi ustrezne miselne dejavnosti predeli možganske skorje rastejo, se ne oblikujejo dodatni nevroni. Dogaja se le to, da nevroni postajajo večji, kajti njihova spojišča postajajo debelejša, in obstaja več izrastkov drevesaste oblike, katerih razvejanost se prav tako veča. Rast enega predela možganske skorje

torej ne pomeni, da so tam nastali novi nevroni, ampak da so se že obstoječe strukture spremenile.

Povsem drugače se dogaja v hipokampusu. Živčne celice tam stalno delujejo pod polno obremenjenostjo in zato tudi najhitreje odmrejo, ko nastopi še dodatna obremenitev, kakor na primer stres. Te odmrle celice pa zamenjajo na novo zrasle živčne celice. Vendar pa bi se motili, če bi domnevali, da so te novonastale celice bolj učljive. Za svoje delovanje morajo biti namreč vgrajene v obstoječa omrežja. Samo tako lahko dajo svoj prispevek k delovanju celotnega sistema. Raziskave so pokazale, da je vgradnja v že obstoječe nevronske mreže celo pogoj, da novonastali nevroni preživijo. Če niso vgrajeni, po nekaj tednih odmrejo. Vgradnja pa poteka z učenjem. Odločilno pri tem je, da ne gre za učenje česa preprostega, ampak morajo biti obremenjene s težkimi nalogami. A te težke naloge izvajamo ljudje vsak dan: nabiramo si izkušnje, poskušamo se znajti v svojem okolju ter obvladujemo zahteve in spremenljivo usodo svojega vsakdanjika. Predvsem pa imamo stalno opravka z ljudmi: moramo ocenjevati, se odločati in ukrepati, pri tem pa se stalno usklajevati z drugimi. Moramo načrtovati in načrte spet zavreči, sklepati dogovore in se jih držati itd. Prav to – življenje v vsej širini in globini – je tisto, kar ohranja pri življenju naše živčne celice.

Nastajanje celic je naraven proces. Če je kakorkoli oviran in nove celice ne nastajajo (npr. kemoterapija, radioaktivno sevanje), se kmalu pokaže kognitivni deficit (motnje spomina, pomanjkljiva koncentracija, težave pri učenju ...).

Iz tega razloga je za človeka izjemno pomembna izobrazba. Po enotnem mnenju zdravnikov je najpomembnejši dejavnik človekovega zdravja (Spitzer, 2016).

10. Delo z računalnikom (copy and paste namesto branja in pisanja)

Spitzer, 2016, nadalje navaja, da nam je računalnik na umskem področju odvzel fizično delo, kar ima zagotovo pozitivne učinke. Obdelava besedila se je z njim znatno pospešila. Njegov učinek lahko primerjamo s tem, kar so nekoč najprej dosegle močne živali, potem mlini na vodo in veter, kasneje parni stroji ter še pozneje motorji z notranjim zgorevanjem in elektromotorji.

Kaj pa globina obdelave? V psihologiji učenja in psihologiji pomnjenja že več desetletij raziskujejo globino obdelave informacij o stanju stvari. Kolikor globlje je informacija o stanju obdelana, toliko bolje je shranjena v spominu.

Če se s kakim stanjem stvari temeljito ukvarjamo, potem vse vidike in lastnosti zaznajo različni predeli možganov. Ta intenzivna obdelava z vseh mogočih vidikov povzroči spremembo številnih sinaps in s tem trajnejše shranjevanje te vsebine.

Digitalni mediji zmanjšajo globino obdelave. Ta trditev velja seveda tudi obratno: kolikor bolj površno obravnavamo kako stanje stvari, toliko manj sinaps se aktivira v možganih, kar posledično pomeni, da se manj naučimo. Digitalni mediji in internet negativno vplivajo na učenje ravno zaradi tega.

Resničnega znanja ni mogoče pridobiti s pomočjo brskanja ali preletavanja po medmrežju, ampak z aktivnim pojasnjevanjem, umskim tehtanjem in z vedno novim gnetenjem, postavljanjem pod vprašaj, analiziranjem in novim spajanjem vsebin (Spitzer, 2016).

S tem se strinja tudi dr. Pirtošek: »... Le skozi izkušnjo celovitega znanja in osredotočenosti je digitalno brskanje in hitro večmodalno preskakovanje med Wikipedijo, Medlinom in YouTubom lahko v izjemno pomoč; če celovitega, tradicionalnega znanja ni,

bosta tako bolnik kot zdravnik izgubljena v morju nepovezanih informacij (ko navaja primer zdravnika in laičnega uporabnika spleta op. A. V.). Hipermnezija (preveč spomina) je lahko prav tako usodna kot amnezija (brez spomina)« (Zgonik, 2016).

11. Človek pozabi na to, kar je že urejeno.

Neopravljene naloge se bolje vtisnejo v spomin kakor opravljene. Za ohranjanje v spominu je torej škodljiva vsaka dejavnost, ki kakšno stanje stvari prikaže kot opravljeno in to stanje tako tudi doživljamo. Takšna dejavnost je shranitev kakšne stvari v pomnilniku. Govorimo si: stvar sem odložil, po potrebi jo lahko spet najdem, zdaj se mi z njo ni treba več ukvarjati. In s tem hkrati preprečimo, da bi se naši možgani potrudili ter bi si hoteli še kaj zapomniti in v ta namen izpeljati ustrezne postopke.

To lahko razumemo kot proces prilagajanja na sodobne medije ali pa kot izraz naše mentalne udobnosti. Odločitev je naša (Spitzer, 2016).

12. Računalnik kot nadomestilo za osebno izmenjavo

Danes v življenju mnogo mladostnikov osebno izmenjavo nadomeščajo digitalna socialna omrežja. Pri tem pa se je potrebno zavedati, da sta računalnik in internet neverjetno mogočna pripomočka za brezimnost.

Z digitalnimi mediji omogočena brezimnost vodi tudi k temu, da mladostniki prevzamejo take oblike obnašanja, kakršnih iz strahu pred družbeno kontrolo nekoč niso pokazali. Ena izmed njih je mobing po spletu, torej ponavljajoče se nadlegovanje, teženje, prisiljevanje in blatenje. Tudi to dosega velike razsežnosti. Za to je morda kriva vse večja socialna nekompetenca mladih. Kot psihiater Spitzer opaža, da mladostniki ne vedo več, kaj človek sme reči in česa ne – verjetno zato, ker sami le redko s kom govorijo.

Splet na žalost omogoča tudi simuliranje umskega dela na akademskem nivoju – plagiati diplomskih in drugih nalog.

Iz navedenih primerov je razvidno, da računalnik spreminja poleg našega mišljenja, spomina in pozornosti tudi naše socialno obnašanje. Digitalna socialna omrežja delajo otroke in mladostnike osamljene in nesrečne.

Najnovejše študije sporočajo, da se pri mladostnikih, ki dobršen del socialnih stikov neguje po spletu, za socialno vedenje pristojni možganski areali ne razvijajo normalno. Mladi ljudje vedno manj vedo, kako se je treba obrniti v življenju, kaj si lahko privoščijo in kaj hočejo. Premalo priložnosti imajo, da bi to odkrili z dejanskimi izkušnjami v stvarnem svetu v osebnem sožitju z ljudmi.

Mnogo staršev ima računalniške igre za del mladinske kulture in zato iz strahu pred socialno izključenostjo dajejo svojim otrokom na voljo ustrezno strojno in programsko opremo. Na podlagi razpoložljivih podatkov so že dolgo domnevali, da zaslonski mediji pospešujejo odtujenost med starši in otroki ter slabijo socialne sposobnosti in odnose. Škodujejo namreč sposobnosti vživljanja (desenzibilizacija) in socialnim sposobnostim ter spretnostim (Spitzer, 2016).

Nadaljnji vidik, ki ga nevrologi ta hip še posebej okrepljeno proučujejo, zadeva podmeno, da v generaciji, ki je zrasla ob računalnikih, upada zmožnost empatije. »Pri nevroloških testih se pokaže, da imajo mladi težave pri razumevanju drugih ljudi, ali pri tem, da se postavijo v njihovo kožo,« pojasnjuje Martin Korte. V tem vidi razvoj, ki je zaskrbljujoč (Panorama, 2012).

13. Večopravilnost: motena pozornost

Spitzer v svoji knjigi navaja raziskave, ki kažejo, da kdor gleda več videov, ima lastni mobilni telefon, ima v sobi lastni televizor, je pogosteje na spletu in je bolj podvržen večopravilnosti, manj spi. To pa za posameznika ni dobro. Tudi v spanju namreč potekajo živahni procesi utrjevanja čez dan pridobljenega znanja in izkušenj.

Kolikor pogosteje so otroci (raziskava je zajemala deklice, stare 8–12 let) na spletu, toliko pogosteje hkrati uporablja tudi več drugih medijev, predajajo se torej večopravilnosti.

Neka ameriška študija ugotavlja, da sodobni človek prekine svoje delo v povprečju vsakih enajst minut. Naše življenje v digitalni dobi je zaznamovano predvsem s tem, da stalno delamo vse mogoče stvari hkrati: z računalnikom raziskujemo, poslušamo glasbo, na mobilni telefon pišemo SMS in ravno tedaj beremo časopisni članek. V ozadju brni televizor in potem zazvoni stacionarni telefon.

V minulem desetletju je narasla večopravilnost za dvakrat. Večinoma gre za hkratno uporabo mobilnega telefona in računalnika (6,5 ure na dan – podatek iz leta 2005!).

Večopravilnost je tesno povezana s tem, kar dandanes v psihologiji in kognitivni nevroznanosti označujejo kot kognitivna kontrola. Že v zgodnjem otroštvu se naučimo nadzorovati svoje misli, kar na primer pomeni, da odmislimo nepomembne stvari in se osredotočimo na konkretno nalogo. Če se je torej treba kognitivne kontrole naučiti (kot npr. govora) in če se način, kako nadzorujemo svoje mišljenje, spreminja z neko našo potopitvijo v multimedijski svet, potem večopravilnost pač vpliva na sposobnost, s katero nadzorujemo svoje misli. Ta vpliv utegne biti pozitiven (krepimo svojo pozornost) ali negativen (v sebi povzročamo motnjo pomanjkanja pozornosti).

Znanstveniki z univerze v Stanfordu so raziskovali vpliv večopravilnosti na umsko zmogljivost. Rezultati raziskave so pokazali, da se pri ljudeh, ki pogosto uporabljajo več medijev hkrati, pokažejo problemi pri nadzoru nad njihovim umom: imajo večje težave pri tem, da bi odmislili nepomembne dražljaje iz okolice, slabše prezrejo nepomembne dražljaje v svojem spominu in so manj učinkoviti pri izločanju nepomembnih nalog.

Lahko pa gre pri tem preprosto za to, da nekateri ljudje raje iščejo v širini čim več informacij in s tem radi dopuščajo, da so raztreseni (Spitzer, 2016).

14. Vpliv digitalnih medijev na naš samonadzor

»... Če pred očmi nimam cilja, ni nobene potrebe, da bi opustil kaj, kar bi rad delal« (Spitzer, 2016).

Pri razvoju samonadzora/volje gre za moč volje. Ta se utrjuje v situacijah, v katerih človek igraje vadi samokontrolo, ne da bi pri tem o njej razpravljal: skupno vsakodnevno delo,

skupinske športne ali glasbene dejavnosti, igranje gledališča ... Z njimi se učimo dejavnosti kontrolirano izpeljati do konca.

Od višine samonadzora so odvisni zdravje, blagostanje in socialne življenjske okoliščine. Stres pa ni nič drugega kot pomanjkanje nadzora. Ni namreč odvisen od tega, kakšen je problem objektivno, pač pa od tega, kako ga subjektivno doživljamo.

Motnje pomanjkanja nadzora, ki jih povzroča pasivnost pred zasloni, so nasprotje samonadzora in sprožajo stres.

15. Ali je potem pametno uvajati to tehnologijo v šole?

Zagovorniki tehnike argumentirajo, da tehnika omogoča neizmerno veliko časa za spontanost in ustvarjalnost.

Primer so interaktivne table v šolskih učilnicah. Prepisovanje bi bilo učinkovitejše, kajti pri njem bi moral človek besedo memorirati in jo ponovno ustvariti – s smiselnimi gibi (tj. pisavo). Da ne govorimo o ne preveč slavnih poskusih uvajanja, ki jih omenja avtor, priča pa smo jim tudi učitelji pri svojem delu.

Za trditev, da se učenci s pomočjo digitalnih medijev v šolah boljše učijo, še (do l. 2012) ni trdnega dokaza.

Pretežni del empiričnih rezultatov iz raziskav prihaja iz ZDA, kjer pa je drugačen šolski sistem. Zato je pomembno, da so nam o tem problemu na voljo tudi podatki iz tukajšnjih raziskav o izobraževanju. Študija PISA velja pri nas za ljudi, ki odločajo na izobraževalno-političnem področju, za usmerjevalno vodilo. Obstaja publikacija o povezavi med uporabo računalnika – doma in v šolskem razredu – ter osebnim šolskim uspehom. Podrobnejši pregled rezultatov, ki je upošteval vpliv hiše staršev in vpliv šole je pokazal naslednje: če je doma računalnik, vodi to k nižjemu šolskemu uspehu in če so v šoli na voljo računalniki, nima to nobenega vpliva na šolski uspeh. To se nanaša tako na računanje kot na branje.

Avtorji analize tako komentirajo rezultate: »Že zgolj to, da so doma na voljo računalniki, vodi najprej do tega, da igrajo otroci računalniške igre. To jih odvrača od učenja in negativno vpliva na šolski uspeh /.../«.

Kdor je več na spletu, doživlja običajen šolski dan kot razmeroma dolgočasen. Torej je posledica uporabe tudi ohromljena motivacija.

Tehnika torej vodi k površnemu razmišljanju in k raztresenosti ter ima poleg tega nezaželene stranske učinke, ki segajo od golega motenja do različnih oblik nasilja. Vse to izhaja iz mehanizmov učinkovanja intelektualnega dela na naše možgane in iz učinkov tega, da računalnik prevzame intelektualno delo. Niti učinek niti mehanizem učinkovanja torej ne govorita v prid računalnika in spleta na šolah (Spitzer, 2016).

Kovač, 2016, tudi dvomi, da je uvajanje digitalnih medijev v izobraževanje ključen predpogoj uspešnega učenja. Tej digitalni skepsi pritrjuje tudi raziskava OECD iz septembra 2015, ki je pokazala, da med rezultati raziskave PISA (ki zajema nekaj deset držav in več kot 100.000 otrok) in rabo računalnikov v šolah ni pozitivne, ampak negativna korelacija. Bolj po domače povedano, številne države – vključno s Slovenijo – so milijone, ki so jih investirale v digitalna gradiva, vsaj doslej bolj ali manj vrgle stran, seveda ob predpostavki, da je bil cilj teh investicij povečati sposobnost učenk in učencev, da s pomočjo »celovitega, tradicionalnega

znanja« razumejo svet okoli sebe, ne pa maksimiranje profitov proizvajalcev strojne in programske opreme.

16. Zaključek

Digitalna tehnologija nas spremlja na vsakem koraku in nam v številnih primerih olajša delo. Sprejela sem jo pozitivno, saj sem v njej videla nešteto možnosti za razširjanje, poglabljanje znanja, prihranek časa, neizmerne priložnosti za popestritev pouka, motivacijo dijakov ipd. Pri svojem delu jo ves čas s pridom uporabljam, v številnih primerih pa sem jo opustila. Izkušnje so pokazale, da jo je potrebno uporabljati občasno, kot popestritev: kot motivacijo na začetku ure, premor med zaporednimi »dolgočasnimi« urami, interaktivno predelati posamezen sklop učne snovi ipd.

Do teh ugotovitev sem prišla iz dveh razlogov. Prvi so tehnične težave, saj se oprema nenehno kvari ali je nekompatibilna s prenosnimi računalniki, izgubljajo in uničujejo se kabli, vtičnice, pregorevajo žarnice na projektorjih ali se projekcije obarvajo. Nabor težav je neizmeren in jemlje voljo in prepotrebno energijo. Drugi razlog pa je vsebinski. Pri uporabi npr. Power Point predstavitev je pozornost dijakov veliko bolj razpršena. Z obsegom predstavitve se težje prilagodim njihovemu predznanju in dojemanju, dijaki težje razberejo, kaj je bistveno. Če je besedila na drsnici preveč, se trudijo prepisovati, za kar porabijo preveč časa, če ga je premalo, jim ob učenju manjka snovi in rezultati so slabi.

Svoje pedagoško delo opravljam na način, da skušam slediti zgledom tradicionalne pedagogike in zgledom, ki sem jih bila deležna med svojim izobraževanjem. Te prijeme nadgrajujem z dodatnim izobraževanjem na številnih področjih: novejši pristopi v slovenistiki za področje jezika in literature, debata kot metoda v poučevanju, uvajanje kritičnega mišljenja v šole, celostna pedagogika, čuječnost in v zadnjem času nevroedukacija ter seveda s svojimi izkušnjami. Ker pa sem pri dijakih opazila spremembe v vedenju in dojemanju (nizka motivacija, kratkotrajnejša koncentracija, slabo pomnjenje, čustveni in fizični nemir, nizek prag tolerance do drugačnih in drugače mislečih, strah pred prihodnostjo, materialni cilji ...) sem iskala odgovore in večino dobila v knjigi Manfreda Spitzerja.

Za sklep navajam razmišljanje Kovača v Mladini: »... Ne glede na to, kaj si mislimo o njej, dr. Spitzerju ne gre oporekati dvojega: prvič, z izjemo nekaj bombastičnih eskapad ni ničesar napisal na pamet, ampak je vsako od svojih tez podkrepil z rezultati raziskav, objavljenih v resnih znanstvenih revijah, ki jih v knjigi tudi korektno navaja. Z njim je torej mogoče polemizirati le tako, da spodbijamo rezultate teh raziskav oziroma mu dokažemo, da jih napačno interpretira. In drugič, dr. Spitzer ni tehnofob, saj na svojih predavanjih pogosto uporablja enako tezo kot dr. Pirtovšek: z informacijami na spletu si lahko izjemno pomagamo, a le, če jih s pomočjo »celovitega, tradicionalnega znanja« znamo povezati med sabo.

To seveda ne pomeni, da je treba digitalne medije izgnati iz izobraževalnega sistema: je pa potrebno temeljito premisliti, kako, kdaj in kje jih uporabljamo. To je, po mojem, eno od ključnih opozoril knjige dr. Spitzerja, ki po mojem še kako velja tudi za Slovenijo.«

17. Literatura

Babnik, B. (2012). Vpliv informacijske tehnologije na družbo (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, 6–10.

Bibliotekarska terminologija. (2011). Pridobljeno s http://terminologija.blogspot.com/2011/11/digitalni-domorodci-digitalni.html

Carr, N. (2010). Plitvine. Kako internet spreminja naš način razmišljanja, branja in pomnjenja. Cankarjeva založba, Ljubljana.

Galimberti, U. (2007). Grozljivi gost: nihilizem in mladi. Modrijan založba, Ljubljana.

Gr., M. (2012). Panorama. Digitalna demenca: ali računalniki res poneumljajo? Pridobljeno s https://www.delo.si/druzba/panorama/digitalna-demenca-ali-racunalniki-res-poneumljajo.html

Kovač, M. (2016). Mladina. Intervju: Zvezdan Pirtošek. Pridobljeno s https://www.mladina.si/174737/intervju-zvezdan-pirtosek/

Spitzer, M. (2016). Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet. Mohorjeva, Celovec.

Zgonik, B. (2016). Mladina. Dr. Zvezdan Pirtošek, nevrolog. Pridobljeno s https://www.mladina.si/174464/dr-zvezdan-pirtosek/

Žibret, A. (2016). Delo, 17. avgust 2016. Mirna Macur: Tudi računalniške igre so lahko narkotiki. Pridobljeno s https://www.delo.si/novice/slovenija/tudi-racunalniske-igre-so-lahko narkotiki.html

Kratka predstavitev avtorice

Anita Vidic, po izobrazbi profesorica slovenščine. Šolala se je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Od leta 1996 je zaposlena na Šolskem centru Novo mesto, na Srednji strojni šoli. Strokovno delo je nadgrajevala s sodelovanjem pri razvoju in izdelavi e-gradiv za višješolske študijske programe in lektoriranjem višješolskega študijskega gradiva. Izobraževanja, ki so jo najbolj zaznamovala, so: Razvijanje kritičnega mišljenja, Govorna vzgoja pedagoga in komunikacija, Razum – srce – roke, seminar s področja celostne pedagogike, Čuječnost.

Varna raba interneta v osnovnih in srednjih šolah

Safe Use of the Internet in Primary and Secondary Schools

Darko Horvat

Srednja poklicna in tehniška šola Murska Sobota
darkoh9@gmail.com

Povzetek

Brez interneta si sveta ne znamo več predstavljati. Tako je tudi v osnovnih in srednjih šolah, kjer informacijska tehnologija iz dneva v dan pridobiva večjo vrednost in uporabnost. Pomembno je, da mladi pridobivajo znanja v zvezi z uporabo interneta, hkrati pa se seznanijo tudi s potecialnimi nevarnostmi in tveganji, ki vsakodnevno na njih prežijo na svetovnem spletu. Vsakodnevno se na socialna omrežja in svetovni splet naložijo velikanske količine slik, videoposnetkov in ustvari se veliko število novih identitet. S tem pa narašča tudi spletno nasilje in zlorabe, zato je pomembno da mladi vedo kako se s temi stvarmi spopasti.

Ključne besede: informacijska tehnologija, internet, spletno nasilje, nevarnosti, svetovni splet.

Abstract

Without the Internet, we can no longer imagine the world. This is also the case in elementary and high schools, where information technology is gaining more value everyday in its use. It is important for young people to acquire knowledge regarding the use of the Internet, while also learning about the specific dangers and risks that pervade them on a daily basis on the World Wide Web. Every day, a lot of pictures and videos are uploaded on social networks, and a lot of new identities are created. And with this, there is also a growing amount of cyberbullying, so it is important for young people to know how to deal with these things.

Keywords: cyberbullying, information technology, Internet, social networks, World Wide Web.

1. Uvod

Internet nam predstavlja virtualno okolje,v katerem danes karseda hitro pridobivamo informacije, podatke, se družimo z drugimi uporabniki in počnemo veliko stvari, ki so se še pred kratkim zdele zaplete in nedostopne. Preko interneta dostopamo do različnih svetovnih spletnih strani, poslušamo glasbo, nakupujemo, igramo igrice.

Vendar pa je splošno znano, da je internet poleg dobrih stvari prinesel tudi nekatere slabe. Stvari je poenostavil in jih predvsem skrajšal, je pa prinesel tudi negativne učinke in posledice, ki jih lahko občutimo, če ne sledimo določenim načelom varne uporabe interneta.

Ob uporabi interneta lahko pravzaprav vsak prikrije svojo identiteto, dogajajo se različne kraje in ponarejanje profilov, nadlegovanje mladoletnih oseb in še bi lahko naštevali. Ravno zato je pomembno, da se zavedamo nevarnosti, katerim smo izpostavljeni in se jim z varno in racionalno uporabo poskušamo karseda izogniti.

2. Izobraževanje učencev dijakov in študentov o varnosti na internetu

Iz leta v leto se raba tehnologije v šolah povečuje, učenci pa so s pametnimi tehnološkimi napravami obkroženi na vsakem koraku. Na internet se povežejo s svojimi mobilnimi telefoni, prenosnimi računalniki in preko šolskih računalnikov, da bi opravili naloge v razredu, s tem pa se izpostavijo različnim nevarnostim svetovnega spleta. Prav zaradi tega je ključno, da vzgojitelji tega ne zanemarimo in svoje učence poučimo o varnosti med brskanjem na internetu. Pri tem se lahko znajdemo v dilemi, saj želimo učencem ponuditi dostop do vseh koristnih informacij na različnih spletnih straneh ter jih hkrati obvarovati pred nevarnostmi, ki nanje prežijo ob vsakem kliku (Panda, 2019).

Eden izmed načinov, kako pripraviti učence do tega, da odgovarjajo za svojo varnost na spletu je obljuba. Učitelji lahko skupaj z učenci določijo nekaj pravil, s katerimi se zavezujejo, da bodo vadili varnejšo rabo interneta. Te zaveze se lahko nanašajo na vsebino posameznikovih objav v spletu (te naj v nobenem primeru ne postavijo posameznika v nevarnost ali tvegajo uničenje raznih kariernih opcij v prihodnosti), določitev pravil ob prvem srečanju prijateljev, ki jih posameznik spozna na spletu ter spoštovanje ljudi na internetu (nesprejemljivo in nevljudno je uporabljati žaljivke, pošiljati grozilna sporočila in sramotiti človeka z neprimernimi vsebinami) (Panda, 2018).

Zelo pomembno je, da se vsak učenec zaveda, kakšen digitalni odtis pušča na spletu. Informacije, ki so enkrat objavljene na spletu, je izjemno težko oz. nemogoce izbrisati, s tem pa uporabniki spleta postanemo ranljivi pred raznimi zlorabami. Priporočljivo je, da učence vodimo skozi ustvarjanje njihovih spletnih profilov in jim razložimo, katere informacije je pametno vnesti na splet ter za katere je boljše, da ostanejo znane le nam samim (Panda, 2018).

Mladostniki so lahko hitro udeleženi v nasilju na spletu kot uporabniki, opazovalci ali pa udeleženci, torej žrtve ali storilci. Na forumih in spletnih klepetalnicah se pojavljajo žaljiva sporočila, spletno sovraštvo in zalezovanje. Mladi se velikokrat ne zavedajo velikosti svojih

dejanj in pozabijo, da so besede prav tako boleče na spletu kot v živo. Vzgojitelji jih moramo večkrat opomniti, da naj izbirajo svoje zapise in besede previdno ter spoštujejo ostale uporabnike interneta na način, kakor želijo, da jih obravnavajo drugi (Safe.si, 2019).

Učencem v srednjih šolah je potrebno pustiti veliko več svobode na spletu kot učencem v osnovnih šolah, a je se vedno priporočeno, da obstaja vsaj nizka stopnja omejevanja nenadzorovane uporabe interneta. Prav zaradi tega je dobro v proces varne uporabe interneta vključiti tudi starše oz. skrbnike. To lahko storimo tako, da jih izobrazimo o varnosti na internetu ter kako je znanje pri tej temi kljucno za samo varnost in zasebnost njihovih otrok. Starši se morajo zavedati nevarnosti neprimerne uporabe interneta in se o tem odprto pogovarjati s svojimi otroci (Panda, 2018).

Za zelo učinkovite primere varne uporabe interneta se štejejo spletne učilnice ter programi, kot je npr. Canvas Student, saj je omogočena hitra in varna komunikacija med učitelji in učenci ter med vrstniki samimi. To zmanjša potrebo po komunikaciji na ostalih spletnih komunikacijskih orodjih. Nemogoče je upravljati, do kakšnih spletnih vsebin učenci dostopajo, lahko pa jih vsaj omejimo, ko so pod našim nadzorom. Vpeljemo lahko pravila o izklopu mobilnih telefonov med poukom, jih ne dovolimo v učilnicah ipd. (Panda, 2018).

Učitelji in vzgojitelji igramo pomembno vlogo pri odraščanju mladostnikov in jim poskušamo postaviti pozitiven vzor. Zaradi tega je pomembno, da tudi mi sami v praksi izvajamo to, kar pridigamo učencem, torej da ohranjamo brezhibno prisotnost na družabnih medijih. Vsi profili učiteljev naj bodo zasebni ter naj ne vsebujejo nobenih škodljivih fotografij in objav (alkohol, kletvice, neprimerna vsebina…). Neprimerno je dodati svoje učence kot prijatelje na omenjenih omrežjih, po potrebi se naj to stori šele po zaključku izobrazbe učenca (Panda, 2018).

3. Pravila o varnosti na internetu

Nezavarovano brskanje po spletu nas v hujših primerih lahko pripelje do kraje identitete, prevar, celo do fizičnih poškodb, povzročenih od rok ljudi, ki smo jih spoznali na spletu. Na naše zmote in malomarnost prežijo t.i. hekerji, ki se ukvarjajo z nepooblaščenimi dostopi v računalniška omrežja ter onemogočanjem in preizkušanje varnostnih sistemov z namenom pridobitve zaupnih informacij, zaslužka ali pa zgolj zaradi zabave (Wikipedija, 2019). Prav zaradi tega je prav, da se držimo smernic varne uporabe interneta (Kaspersky, 2019):

1. Profesionalni in omejeni osebni podatki
2. Vklopljene nastavitve zasebnosti
3. Varno brskanje po internetu
4. Varna internetna povezava varna (VPN povezava)
5. Previdnost glede datotek, ki jih prenasamo na računalnik
6. Izbira močnih gesel
7. Nakupovanje preko preverjenih spletnih strani
8. Previdnost pri objavljanju vsebin
9. Previdnost pri spoznavanju in zaupanju neznanim osebam na spletu
10. Redne posodobitve protivirusnega programa

4. Spletno nasilje ali Bullying

Spletno nasilje se nanaša na dogodke, ki se zgodijo v našem življenju in jih potem prenesemo na računalnike ali mobilne naprave omemba dogodka preko sporočila). Dogaja se tudi s pošiljanjem elektronske pošte na daljavo in na socialnih omrežjih, katerih število uporabnikov raste iz dneva v dan. Spletno nasilje se največkrat pojavlja pri najstnikih, medtem ko se osebno nasilje več uporablja pri mlajših otrocih, ki še nimajo pametnega telefona ali svojega osebnega računalnika.

Pod spletno nasilje uvrščamo tudi objavo videoposnetkov, nadlegovanje preko spletnih klepetalnic in objavljanje osebnih slik ter izsiljevanje v zvezi s tem. Problem spletnega nasilja se odraža v tem, da se mlajši otroci ne zavedajo, da so mu podvrženi, najstniki pa si izsiljevanja ne upajo priznati ali ter ga prijaviti. Veliko primerov spletnega nasilje se tako sploh ne odkrije ali pa se ga odkrije veliko prepozno, ko lahko izsiljevani v najhujšem primeru stori tudi samomor. Na spodnji sliki so lepo vidne posledice spletnega nasilja.



Slika 1: Posledice spletnega nasilja

5. Zasebnost na internetu

Z vsakim brskanjem po spletu za seboj puščamo digitalne sledi, hkrati pa je večina storitev in aktivnosti na internetu ustvarjenih z namenom zbiranja uporabnikovih podatkov. Ponudnike spletnih vsebin zanimajo predvsem osebni podatki, pri tem pa nam ne povedo, za kaj bodo leti uporabljeni. Naši osebni podatki se zbirajo tudi preko t.i. piškotkov. Uporabniki pa tudi preko svojih odločitev na splet objavljamo osebne informacije, kot podatke o lokaciji, slike in možnost označevanja oseb na slikah, videoposnetke, zakonski status, osebne zapise, zdravstvene težave ipd. Te informacije lahko na spletu ostanejo še leta po tem ko so bile

objavljene, tudi če jih je uporabnik med tem izbrisal. Ko na splet objavimo svoja mnenja, slike, videe in druge podatke, moramo premisliti, kakšne posledice lahko nasa dejanja prinesejo. Podatki so lahko zlorabljeni v namene oglaševanja, pojavi se lahko nadlegovanje med vrstniki, nasi objavi lahko sledijo neželeni odzivi ostalih uporabnikov spleta ali pride do nezaželenih kontaktov s strani neznanih ljudi. Zavedati se moramo, da so naša dejanja dokončna že s samo enim klikom, pojavijo se lahko kraje identitete ali pa nas ob objavi fotografije z dopusta na domu obiščejo nepridipravi. Prav zaradi tega moramo najstnike opozarjati, da dobro premislijo, preden objavijo svoje osebne podatke in druge vsebine, da uredijo nastavitve in ukrepe za zaščito zasebnosti ter da so na spletu spoštljivi in uporabljajo spletno etiko (Safe.si, 2019).



Slika 2: Prikaz neznane identitete

6. Zaključek

Vsakodnevno se učenci v osnovnih in srednjih šolah, kot tudi doma srečujejo z informacijsko tehnologijo. Zelo pomembno je, da se na pravilen način naučijo uporabljati stortive, ki jih je prinesel rayvoj interneta. Ker pa je razvoj tehnologije prinesel tudi veliko pasti in nevarnosti, je zelo pomembno, da se učenci naučijo pravilno uporabljati spletna orodja in pripomočke ter se zavarovati pred nevšečnostmi. Uporaba informacijske tehnologije je lahko zelo koristna, če jo le znamo uporabiti sebi v prid.

7. Literatura

Panda Security. (2018). Internet Safety for Kids [online]. Dostopno na: https://www.pandasecurity.com/mediacenter/family-safety/internet-safety-for-kids/ [2.11.2019]

Kaspersky. (2019). Top 10 Internet Safety Rules and What Not to Do Online [online]. Dostopno na: https://usa.kaspersky.com/resource-center/preemptive-safety/top-10-internet-safety-rules-and-what-not-to-do-online [2.11.2019]

Safe.si. (2019). Nasilje na spletu [online]. https://safe.si/nasveti/neprimerne-in-nezakonite-vsebine/nasilje-na-spletu [2.11.2019]

Wikipedija. (2019). Hekerji [online]. Dostopno na: https://sl.wikipedia.org/wiki/Hekerji [2.11.2019]

Safe.si. (2019). Zaščita zasebnosti na spletu [online]. https://safe.si/nasveti/moja-identiteta-in-zasebnost/zascita-zasebnosti-na-spletu [2.11.2019]

Predstavitev avtorja

Darko Horvat je profesor športne vzgoje na Srednji poklicni in tehniški šoli v Murski Soboti. Ta poklic z veseljem opravlja že od leta 1990. Za strokovni članek si je izbral sodobno temo o varni uporabe interneta med mladostniki, saj je to velikokrat problem v srednjih šolah. Prav na tem področju je še veliko maneverskega prostora za napredek, ki bi ga velikokrat lahko naredili prav učitelji v srednjih šolah.

Obogatena resničnost – nova realnost v razredu?

Augmented Reality - The New Reality in the Classroom ?

Marko Drobne

OŠ Rodica, Domžale
marko.drobne@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek predstavlja uporabo treh mobilnih aplikacij obogatene resničnosti pri pouku in s tem možnosti drugačne digitalne podpore učnim vsebinam. Kot orodje sodobne tehnologije je mogoče obogateno resničnost pri pouku izkoristiti z drugačno uporabo digitalnih gradiv na enostaven in učinkovit način s pomočjo mobilnih telefonov. Pri tem imajo izbrane aplikacije prednosti in tudi slabosti pri sami uporabi. Prav tako so v prispevku predstavljeni različni primeri uporabe aplikacij pri pouku z namenom doseganja danih učnih ciljev ali souporabe spletnih in drugih digitalnih gradiv. Podani so praktični nasveti pri uporabi na osnovi izkušenj dela z izbranimi mobilnimi aplikacijami.

Ključne besede: mobilne aplikacije Blippar, Metaverse, Google Expeditions, mobilni telefoni, obogatena resničnost, sodobni pristopi poučevanja, učne vsebine.

Abstract

The article presents the use of three mobile applications of augmented reality in the classroom and, thus, the possibility of different digital contents to support learning. As a tool of modern technology, it is possible to use augmented reality in lessons as a support of digital materials that can be used in a different, simple and effective way while using mobile phones. The use of those applications has advantages as well as disadvantages. The article also presents various examples of use of these applications while teaching in order to achieve the given learning objectives or to use online and other digital materials. It also provides some practical tips on how to use them based on different examples of experience gained while practising with these selected mobile applications.

Keywords: augmented reality, learning content, mobile applications Blippar, Metaverse, Google Expeditions, mobile phones, modern teaching approaches.

1. Uvod

Ko pomislimo na pojem obogatene resničnosti, to ponavadi povezujemo s priljubljeno igro Pokemon Go, ki je povezovala realno okolico z dodanimi elementi in namenom, da ujamemo pokemone. To izkušnjo lahko uporabimo tudi v izobraževalne namene.

Zakaj sploh uporabiti obogateno resničnost pri pouku? Vsak učni načrt opredeljuje digitalne kompetence kot eno izmed področij učenja in omogoča vsebine za doseganje informacijske pismenosti, komunikacije ter sodelovanja. Sodobne mobilne aplikacije, ki uporabljajo obogateno resničnost lahko dodatno podkrepijo doseganje teh digitalnih kompetenc. Razvoj digitalnih kompetenc je pogojen tudi s smiselno uporabo mobilnih telefonov v šoli, z učenjem o smiselni uporabi moderne tehnologije in ciljne uporabe novih digitalnih pristopov poučevanja. Zlasti pomembno pri uvajanju takšnih mobilnih aplikacij je tudi dejstvo, da učenci

spoznajo, da je možno uporabiti tudi mobilne telefone v druge namene, predvsem pri učenju. Pri načrtovanju je pomembno tudi vprašanje, kako spremeniti delovni list ali gradivo v elektronsko gradivo brez večjega vpliva prilagajanju računalniškim aplikacijam.

Predstavljeni programi obogatene resničnosti v prispevku omogočajo drugačen vidik uporabe različnih video, zvočnih in drugih digitalnih gradiv, predvsem na individualiziran in sistematiziran način, saj ni potrebno brskati po večjem številu različnih pisnih gradiv na delovnem prostoru. Zlasti pa z mobilni aplikacijami učinkovito uporabljamo mobilne telefone v učne namene. V prispevku so predstavljena tri programska orodja, ki jih uporabljamo kot mobilne aplikacije in se jih lahko prilagodi za delo pri samem pouku. Poudarjene so njihove prednosti in slabosti ter praktični primeri in nasveti pri uporabi teh programov oziroma mobilnih aplikacij obogatene resničnosti.

2. Mobilne aplikacije in programi obogatene resničnosti pri pouku

2.1 Blippar

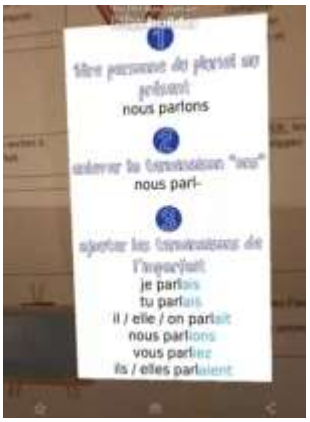
Blippar je aplikacija, ki v osnovi mogoče najbolj spominja na mobilno igro Pokemon Go. V osnovi je bolj marketinške narave, saj ob zagonu aplikacije na mobilnem telefonu ta prepoznava večino predmetov ob pogledu in poišče dodatne informacije o predmetu ali izdelku, ki so potem na voljo uporabniku. Lahko jo prilagodimo v učne namene in ustvarimo lastne »blippe«, to so zagonska mesta na površini (na primer slika ali besedilo na delovnem listu) in odpre se zvočna datoteka, video posnetek, spletna stran, 3-D objekt, besedilo ali drug zapis, ki ga želimo, da ga učenci uporabijo. Lastni ustvarjeni »blippi« so namenjeni razredu in niso javno objavljeni, prav tako pri tem določimo kodo učencem, ki jo vnesejo ob zagonu in jim omogoča uporabo namenskih »blippov« za učno uro.

Postopek je podoben kot pri QR kodah, vendar je prednost tega programa v uporabi različnih digitalnih gradiv, zlasti pa ni potrebno uporabljati črtnih kod. Prednost je, da lahko neka že uporabljena slika ali besedilo ali celotna stran pomeni mehanizem za zagon zaželenega gradiva. Prednost uporabe aplikacije je tudi v tem, da lahko digitalna gradiva povsem prilagodimo ciljem učne ure in vsebini, hkrati pa predvsem individualizaciji dela učenca, saj si lahko učenec lahko ogleda video posnetek večkrat; se ustavi, če ne razume; uporablja lahko dodatna gradiva za pomoč pri delu ali si ogleduje dodatna slikovna gradiva. Ni mu potrebno iskati po učbeniku ali drugih virih, saj vsa potrebna gradiva najde z enim zagonom »blippa«. Uporabimo jo lahko kot stalno zbirko digitalnih gradiv ali zbirko novic na plakatu v razredu. Nekaj slik na plakatu učenci lahko uporabijo za branje aktualnih novic ali člankov v času odmorov. Slabost pa je predvsem v tem, da se pri določenih »blippih« takoj ne odpre izbrano gradivo, a je ta aplikacija v primerjavi s kakšnimi podobnimi programi (HP Reveal, Quiver,…) še vedno najbolj učinkovita pri odpiranju digitalnih gradiv.

2.1.1. Primera uporabe Blipparja pri pouku

Pri tujem jeziku lahko dodamo zagonska mesta na delovnem listu kot pomoč učencem ali pa imajo učenci pri uporabi zagonskega mesta dodatno razlago slovničnega pravila ali tvorbe čase ali seznam nepravilnih glagolov (slika 1 in 2). Tako namesto slovarja ali dodatne strani nepravilnih glagolov (ali slovničnega pravila) učenec uporablja mobilni telefon brez zamudnega iskanja po spletu.





Slika 1 in 2 : Slovnično pravilo se prikaže ob zagonu z delovnega lista (lasten vir, aplikacija Blippar).

Ob zagonu »blippa« se pri geografiji lahko odpre zemljevid, klimogram ali slika v pomoč pri delu. Učenec si lahko približa oddaljen stenski zemljevid in vidi podatke bolj natančno ali si približa del zemljevida na mobilnem telefonu.

2.2 Metaverse

Metaverse je platforma in hkrati aplikacija, ki omogoča povezavo obogatene resničnosti in v določenih primerih tudi uporabo virtualne resničnosti.

Program je zasnovan kot scenarij ali zgodba, kjer udeleženec, ko pravilno odgovori na vprašanje ali reši izziv, nadaljuje reševanje nalog. Učenec se premika z mobilnim telefonom v učilnici in v mobilni aplikaciji se pojavijo dodani predmeti ali informacije na zaslonu telefona oziroma v prostoru. Dodatno vrednost aplikacije predstavlja uporaba 360° vrtljivih slik ali video posnetkov in celo video portalov, ki omogočajo še večjo vizualno predstavo območja ali prostora. Tako lahko uporabimo tudi Google Street View. Učenec je lahko del navidezne izkušnje, ki jo omogočajo 360° vrtljivi posnetki (na primer dirka Formule ena v Monte Carlu, polet v vesolje, hoja na Luni, ogled muzeja ali sprehod po poteh bojišča prve ali druge svetovne vojne).

Glede na individualno izkušnjo je mogoče ustvariti več scenarijev in tako poteka reševanje v drugo smer tudi glede na diferenciacijo znanja ali ustreznost odgovorov pri reševanju.

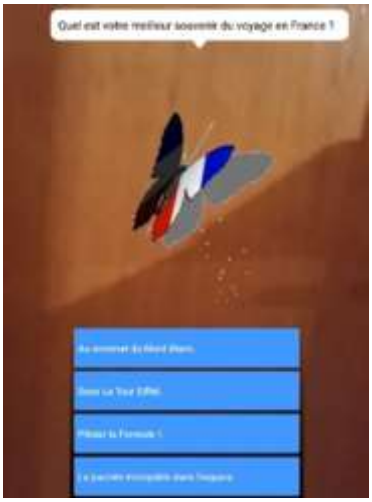
V primerjavi z ostalima aplikacijama predstavljenima v prispevku, je to aplikacija, ki ponuja digitalna gradiva na enem mestu. Dodamo lahko spletne povezave, spletne članke, video in zvočne posnetke in tako se učenec lahko vrača nazaj v aplikacijo in naloge rešuje naprej. Prav tako lahko učenci sodelujejo v spletnih anketah, kjer učitelj takoj pridobi njihove rezultate in lahko tudi ustvarijo fotografijo (selfi) kot spomin na izkušnjo. Slabosti se kažejo v zmogljivosti brezžične povezave in mobilnih telefonov, hkrati se lahko 360° posnetki ali fotografije kar nekaj časa nalagajo. Nismo še preizkusili okolja virtualne resničnosti, saj bi za to potrebovali še virtualna očala, vendar aplikacija to tudi omogoča.

2.2.1 Primer uporabe Metaverse pri pouku

Pri geografiji lahko učenci "potujejo" po različnih oblikah rastlinstva v Afriki. S pomočjo 360° vrtljivih posnetkov ali slik lahko pogledajo rastlinstvo od podrasti do krošenj brez iskanja novih slik ali posnetkov. Učenec se naenkrat znajde sredi puščave ali v tropskem deževnem

gozdu in v to mu daje občutek navidezne realnosti. Oglede podkrepimo z vprašanji, ki učencu pomagajo določiti značilnosti rastlinstva ali jih primerjati med sabo.

Pri tujem jeziku lahko učenec spoznava geografske značilnosti tuje države in potuje od znamenitosti do znamenitosti ali od kraja do kraja (slika 3).



Slika 3: Učenec premika mobilni telefon po učilnici in pojavijo se vprašanja (lasten vir, aplikacija Metaverse)

2.3 Google Expeditions

Google Expeditions je mobilna aplikacija, ki služi uporabi Googlovih zemljevidov, predvsem pa uporabi 360° vrtljivih slik ali tridimenzionalnih objektov. S pomočjo Googlovih ali drugih virtualnih očal pa imamo možnost VR uporabe (virtualne resničnosti). Izbira se lahko med devetstotimi možnostmi rabe zemljevidov ali drugih ogledov (stavb, muzejev, zgodovinskih dogodkov, ipd).

Prednost je spet v uporabi vrtljivih slik ali posnetkov, omejitev pa se predvsem kaže v uporabi samo Googlovih zemljevidov in že vnaprej pripravljenih Expedicij. Vendar lahko učitelj sam ustvari panoramske slike s pomočjo Googlovih zemljevidov ali z lastnimi fotografijami v panoramski obliki. Panoramskim zemljevidom doda določene podatke, vprašanja, navodila, besedilo ali druge slike ter s tem usmerja njihovo delo na zemljevidu. Omejitve se kažejo tudi v uporabi različnih gradiv, saj razen zemljevidov in dodatnih besedil ali slik ni drugih možnosti. V primerjavi s predstavljenima aplikacijama (Blippar in Metaverse) pa lahko učitelj lažje sledi sprotnemu delu učencev, saj ob vnaprej usmerjenem delu učitelj na svojem zaslonu takoj sledi položaju učencev v ekspediciji od premika do premika po vrtljivem zaslonu (na učiteljem zaslonu se pojavijo obrazi sledljivosti dela). Edini pogoj je, da so učenci in učitelj na istem brezžičnem omrežju. Učitelj usmerja delo tako, da kaže na določene točke in se učenci premikajo do določene točke, lahko jih tudi usmerja s geografskim položajem in jim dodaja informacije v pomoč pri delu. Ker se lahko uporablja posamezno ekspedicijo, je to lahko dopolnilna ali krajša dejavnost v razredu in se spet lahko usmerjamo v drugo delo.

2. 3.1 Primeri uporabe Google Expeditions pri pouku

Učenci pri pouku geografije uporabijo vnaprej pripravljeno dejavnost, ki jo je ustvaril učitelj, in obravnava probleme afriškega prebivalstva. Tako si ogledajo z več zornih kotov del predmestja in središča Nairobija ali Johannesburga. S pomočjo slik, ki so dodane posameznim vrtljivim prikazom ulic, ugotavljajo vzroke in posledice problemov v Afriki, predvsem prenaseljenosti, revščine in lakote.

Učenci pri pouku zgodovine uporabijo vnaprej pripravljeno ekspedicijo francoske revolucije. V prvem delu spoznajo razdelitev oblasti in ljudstva ter odgovorijo na vprašanja glede na različne zahtevnostne stopnje. Pri tem lahko opisujejo značilnosti sestave prebivalstva po posameznih obdobjih s pomočjo 360° vrtljivih slik. V drugem delu s pomočjo slik in vprašanj ugotavljajo vzroke za nastanek revolucije. S pomočjo tridimenzionalnih slik na telefonu naštejejo pomembne osebnosti v tem obdobju in spoznajo njihovo življenje, hkrati spoznajo tudi kronološke dogodke v času revolucije in njene posledice.

Učenci pri pouku domovinske ter državljanske vzgoje in etike uporabljajo pripravljeno ekspedicijo The Civil Rights Movement. Z ogledom muzeja in zbirk Lowndes Interpretive Center, ki je v Alabami v ZDA, spoznajo boj črnskega prebivalstva v Ameriki. V prvem delu ugotavljajo oblike diskriminacij, kasneje si ogledajo dogodke in tudi aktivnosti Martina Lutherja Kinga, ki so prispevali k protestnim shodom za državljanske pravice v Washingtonu in čez most Edmund Pettus Bridge v Selmi v Alabami. Oglede podkrepimo z vprašanji in fotografijami dogodkov kot je slavni govor Martina Lutherja Kinga I Have A Dream.

3. Zaključek

Vse tri mobilne aplikacije dajejo poudarek uporabi obogatene resničnosti in sodobnim izkušnjam, kot je uporaba 360° panoramskih slik ali vrtljivih video posnetkov. Prednost aplikacij je uporaba digitalnih gradiv na enem mestu, saj lahko pripnemo različna gradiva kot zagonska mesta v razredu ali neposredno na mobilnem telefonu. Prav tako lahko povsem prilagodim učni list v elektronski list na mobilnem telefonu ali razširim uporabo gradiv pri reševanju učnih nalog.

Omejitve se kažejo pri aplikaciji Google Expeditions, saj so dejavnosti vezane na okolje Googlovih zemljevidov, prav tako je lahko uporaba digitalnih gradiv precej skromna, prednost pa mu daje funkcionalnost uporabe slikovnih gradiv, besedil in predvsem zemljevidov na enem mestu. Blippar omogoča večjo uporabo različnih digitalnih in spletnih gradiv z zagonskimi mesti na delovnem gradivu ali v učilnici, medtem ko Metaverse omogoča skoraj igralno izkušnjo in se približuje svetu navidezne resničnosti. Vse tri aplikacije pa so odvisne od zmogljivosti brezžičnega omrežja v razredu in tudi zmogljivosti mobilnih telefonov, predvsem Metaverse in Blippar sta lahko tudi brez teh omejitev počasna pri nalaganju vsebin. Blippar je včasih neodziven pri zagonu gradiv.

Zagotovo pa naj bo uporaba mobilnih aplikacij pri pouku krajša ali občasna dejavnost. Še vedno je najpomembnejše govorno sporazumevanje, sodelovanje in interakcija v samem razredu, med učenci in učiteljem. Zato je tudi pomembno, da sledi po dejavnosti s telefonom diskusija o rezultatih dela, vsebinah ali o digitalnih spretnostih, ki so jih učenci usvojili ali utrdili pri izbranih dejavnostih z uporabo mobilnih aplikacij obogatene resničnosti. Eden izmed glavnih motivov za uporabo pa vseeno ostaja vodilo, da omogočimo učencem uporabo mobilnih telefonov v druge namene, predvsem pri samem pouku. Tako mobilni telefon ne postane več nadležni predmet v šoli, ampak sredstvo za učenje.

Pri nadaljnjem raziskovanju bo še vedno pomembno, da prilagodimo digitalna orodja učnim vsebinam in ciljem, še vedno s poudarkom na razvoju digitalnih kompetenc pri učencih. Učnim vsebinam pa se dodaja vrednost doseganja učnih ciljev s souporabo digitalnih orodij, ki lahko poenostavijo kakšno dejavnost učitelja in učencev.

4. Literatura in viri

Blippar, dostopno na naslovu: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.blippar.ar.android&hl=en_US, pridobljeno dne 20. 3. 2018.

Google Expeditions, dostopno na naslovu:https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.vr.expeditions&hl=en_US, pridobljeno dne 20. 3. 2018.

HP Reveal, dostopno na naslovu: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.aurasma.aurasma&hl=en_US, pridobljeno dne 20. 3. 2018.

Metaverse, dostopno na naslovu: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gometa.metaverse&hl=en_US, pridobljeno dne 20. 3. 2018.

Quiver, dostopno na naslovu: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.puteko.colarmix&hl=en_US, pridobljeno dne 20. 3. 2018.

Union, © European. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens witheight proficiency levels andexamples of use. *DigComp 2.1: Okvir digitalnih kompetenc zadržavljane. Osem ravni doseganja kompetenc in primeri rabe.* (B. V. Ensitra prevajanje, Prev.)Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Prevzeto 2. 9. 2019 izhttps://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 učence 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. Opravil je več tečajev spletnega razvoja in učenja o uporabi digitalnih orodij v različnih spletnih okoljih.

Bi Maria Montessori tudi uporabljala tablični računalnik ali pametni telefon, če bi imela to možnost?

Would Maria Montessori also be Using a Tablet or a Smartphone if She had a Chance to Do so?

Nataša Roblek

Osnovna šola Šmartno pod Šmarno goro
roblek.natasa@gmail.com

Povzetek

Sodobna elektronika neustavljivo vdira v naša življenja. Namizni računalniki so za marsikoga že skorajda del preteklosti, saj sodijo v čas, ko še ni bilo tablic in pametnih telefonov. Vendar pa lahko sodobne tehnologije odlično izkoristimo tudi v pedagoške namene, saj so učitelji s tem dobili dodatne možnosti, kako lahko učencem popestrijo učne ure in jim obenem omogočijo delo s sodobnimi tehnologijami. Vendar je treba poudariti, da zahteva priprava pedagoškega procesa, kjer so integrirane IKT tehnolgije, bistveno več napora, več priprav, več časa. Kjub temu se je vredno potruditi, saj s pestrostjo učnih ur prispevamo k motivaciji učencev, ki posledično ne sedijo več ves dan v šolskih klopeh, obenem pa tudi ustvarimo pogoje za bistveno lažje podajanje snovi in usmerjanje znanja izven šole. V prispevku želimo deliti nekaj spoznanj, saj se izkušeni učitelji v dolgoletni pedagoški karieri pogosto morajo soočati z izzivi v pedagoških pristopih. Ko so se v razredih začele pojavljati »pametne« table in ko ima že skoraj vsak učenec svoj pametni telefon, bistveno zmogljivejši od prvih računalnikov, je tehnološke naprave smiselno ustrezno vključiti v pedagoški proces. Predstavili vam bomo, kako lahko klasične metode poučevanja odlično povežemo s sodobnim telefonom, vendar je uspešnost inovativnega pristopa odvisna predvsem od učiteljeve ustvarjalnosti in vključevanja učencev, ki so motivirani in dovzetni za asimilacijo učne snovi na nekoliko drugačne načine.

Ključne besede: inovativni pristop k poučevanju, motivacija učencev s pomočjo IKT tehnologij, pametni telefoni kot učni pripomoček, pozornost učencev.

Abstract

The state-of-the-art technologies have been increasingly infiltrating into all aspects of our lives. To some, desktop computers might already be a thing of the past, since they belong to the era when no tablets or smartphones were available. However, the state-of-the-art technologies can also be used to our advantage; we should welcome additional tools given to teachers to facilitate a more diverse teaching. Such a teaching approach definitely requires more preparation, more time and more effort. Nevertheless, it is worth the effort, as it contributes to having motivated pupils who, instead of just sitting behind a desk all day, enjoy their ICT-supported lessons elsewhere, making knowledge assimilation much easier. In this contribution we wish to share some experiences of such an approach to teaching, since many experienced teachers had to face the challenges of various changes in teaching approaches. Having smart interactive boards in classrooms, and almost all pupils owning a smartphone, much »smarter« and more powerful than the first computers, it seems sensible to integrate these gadgets into our teaching. The paper will provide an example of how traditional educational methods can be combined with the application of smartphones. The success of such an innovative approach to teaching, however, depends on the teacher's creativity and the pupils that are motivated and succeptible to a somewhat different approach to assimilating the subject-matter.

Keywords: attention span of pupils, innovative teaching approach, motivating pupils with ICT technologies, smartphone as a learning tool.

1. Namesto uvoda

Ali bi Maria Montessori uporabljala tablice in pametne telefone v svojem izobraževalnem programu? Naslov je namenoma provokativen. S tem vprašanjem želimo spodbuditi drugačno razmišljanje. Sodobna elektronika zadnja leta neusmiljeno vdira v vse pore našega vsakdanjika. Strokovnjaki opozarjajo, da sodobne elektronske naprave lahko zelo slabo vplivajo na razvoj otrok. Poleg tega Barat (2019) recimo navaja, da »tehnološki geniji, ki so zaslužni za razvoj pametnih naprav (Jobs, Gates, Zuckerberg…) svojim lastnim otrokom sodobno tehnologijo močno omejujejo. Verjetno ne brez razloga«.

Sodobne elektronske naprave ne prinašajo zgolj težav pri fizičnem razvoju spretnosti, čedalje več raziskav kaže, da negativno vplivajo tudi na mentalne sposobnosti otrok. Priznana pediatrična terapevtka Cris A. Rowan v svoji knjigi *Navidezni otrok* (2010) navaja 10 razlogov, zakaj bi morali otrokom do 12. leta starosti načeloma prepovedati uporabo prenosnih elektronskih naprav. Med drugim v knjigi navaja, da je prekomerna uporaba sodobnih tehnologij povezana s povečanjem depresije, sindromom pomanjkanja pozornosti, bipolarno motnjo, težavami z navezanostjo in drugimi podobnimi vedenjskimi težavami. Kljub temu pa proizvodnja visokotehnoloških naprav še vedno izredno hitro narašča, saj ima sodobna družba občutek, da je treba tovrstne naprave vse hitreje in vse pogosteje posodabljati in menjavati.

Tako velikemu potrošniškemu sistemu se je zagotovo težko upreti. Verjetno je lažje skušati sodobne tehnologije z zdravo mero razuma integrirati ne le v zasebna življenja, temveč tudi v učne procese. Čas je, da začnemo klasične metode poučevanja združevati s sodobnimi tehnologijami. Eno izmed možnosti, ki nam jih nudijo sodobne tehnologije v pedagoškem procesu, tj, aplikacijo CŠOD Misija, želimo predstaviti v tem prispevku.

2. Pregled relevantne literature

Integracija didaktike in sodobnih tehnologij je vse prej kot enostavna naloga. Predstavlja pravi izziv, še posebej zato, ker se vedno najdejo posamezniki, ki strogo zagovarjajo zgolj eno ali drugo skrajnost. Vendar bi veljalo izpostaviti, da je morda bistveno bolj smiselno iskati kompromise, ki jih bomo najverjetneje prej ali slej morali vsi sprejeti. Vsekakor je nujno izpostaviti zmernost in kritičen razmislek pri uporabi sodobnih elektronskih naprav. Na eni strani moramo zelo dobro poznati klasične pedagoške pristope, ki so se razvijali skozi desetletja, med katerimi prav gotovo lahko veliko zaslug pripišemo Marii Montessori in ostalim razvijalcem klasičnih metod poučevanja (Montessori 1997; Montessori, 2011). Po drugi strani pa je nujno dobro poznavanje sodobnih tehnologij, ki jih razvijajo elektronski giganti kot so Apple, Microsoft, Samsung, Huawei, Google, Yahoo in podobni.

Na sodobne tehnologije ni nujno gledati kot na nekaj, kar zgolj negativno vpliva na izobraževalni proces. Marsikje po Evropi so uspešno integrirali rabo sodobnih tehnologij v pedagoške namene, v osnovnošolskem prostoru še posebej rabo pametnih tabel (Kuznekoff, Munz in Titsworth, 2015). Psihologinja Janina Curk (2014) izpostavlja, da »N*e nasprotujem uporabi informacijske tehnologije pri pouku, pač pa pretirani 'digitalizaciji' pouka.* Računalnik nam v več pogledih v resnici poveča kakovost pouka, trend uvajanja tablic za vsakega učenca v razredu in to pri večini predmetov, pa je po mojem mnenju veliko pretiravanje in napačna usmeritev«. Zagotovo je smiselna kritična uporaba mobilnih naprav v izobraževalne namene, vendar Zalar (2012, str. 108) kljub temu poudarja, da se »M-izobraževanje [...]« na koncu vseeno »vedno izkaže kot pozitivno«.

V naslednjem razdelku bomo predstavili aplikacijo, ki se je izkazala kot odličen prispevek k uspešni integraciji sodobnih tehnologij, še posebej pametnega telefona v izobraževalne namene.

3. Opis altenativne metode poučevanja na prostem

Ena od možnosti, ki se nam ponujajo kot alternativa pri usvajanju znanja na prostem, je aplikacija CŠOD Misija, ki jo je mogoče naložiti na pametne telefone in jo smiselno uporabiti tudi v izobraževalne namene.

3.1 Aplikacija CŠOD Misija

Aplikacijo CŠOD Misija lahko dobimo v spletni trgovini Google Store (glej Sliko 1). Po uspešni namestitvi na pametni telefon oziroma tablico lahko iz nabora različnih misij izberemo tisto, ki nam najbolj ustreza za doseganje našega pedagoškega cilja. Potrebno je poudariti, da si lahko namestimo tudi verzijo, ki ne zahteva direktne internetne povezave. V obeh primerih program tekoče deluje. Vsaka misija je na kratko opisana. To pomeni, da lahko na hitro spoznamo vsebino, njene cilje, čas trajanja in dolžino poti.



Slika 1: Ilustracija ene od misij v aplikaciji CŠOD Misija

Nekatere misije so zasnovane tako, da raziskujemo posamezne točke, ki predstavljajo različen raziskovalne postaje. Na postajah se nahajajo posamezne naloge oziroma izzivi. Izzivi so v večini primerov vprašanja, na katera je potrebno odgovoriti. Pravilen odgovor prinaša točke. Število točk se sešteva in na koncu so zmagovalci tisti, ki so na poti zbrali največ točk. Druge misije so zasnovane tako, da šele ob prihodu do določene točke oziroma postaje uporabniki dobijo navodila do druge postaje. Pri premikanju od točke do točke pa vodi aplikacija.



Slika 2: Prikaz krožne poti z označenimi točkami

Treba se je zavedati, da misije ustvarjajo učitelji. Prav tako na vsaki postaji učitelj sam določa izzive. To pomeni, da dejansko celotno misijo lahko vsak učitelj ustvari in pripravi sam, glede na to, kakšn učne cilje si je zadal za določeno šolsko uro. Omejitev tako rekoč ni. V posamezno mislijo lahko integriramo številne elemente, predmete in različne naloge. Tako lahko služi ponavljanju in utrjevanju snovi kot spoznavanju nove snovi.

Z aplikacijo smo se prvič spoznali pred dvema letoma in ker so učenci delo s to aplikacijo z navdušenjem sprejeli, smo jo kasneje uporabili še večkrat, saj številne možnosti, ki jih ponuja in to, da omogoča drugačne načine izvedbe pedagoškega procesa, kjer se združujeta sodobna tehnologija in klasične metode poučevanja, pozitivno prispeva k nadgradnji klasičnega pedagoškega udejstvovanja.

Posebej razveseljivo je, da ta aplikacija omogoča nekaj, kar današnjim otrokom in mladostnikom veliko pomeni: da lahko v izobraževalnem procesu uporabljajo tudi svoj najverjetneje najljubši rekvizit – pametni telefon. Tako dobijo priložnost, da svoj pametni telefon tudi v resnici uporabijo v »pametne« namene. V naslednjem razdelku bomo prikazali eno od možnosti uporabe aplikacije CŠDO Misija za raziskovalno nalogo, ki so jo opravili učenci osnovne šole Šmartno pod Šmarno goro.

3.2 Misija Vodnjaki in fontane Ljubljane

Ena od nalog, ki smo jo zastavili učencem, je bila raziskovanje vodnjakov in fontan v Ljubljani. Popotovanje po Ljubljani in obiskovanje posameznih vodnjakov in fontan se pravzaprav začne že bistveno pred misijo, ki jo omogoča aplikacija CŠOD Misija. Popotovanje in sprehajanje med ljubljanskimi vrelci vode je namreč treba skrbno načrtovati pred samo misijo, zato si učitelj predhodno na spletu mora natančno ogledati vse lokacije vodnjakov in fontan, nato pa analizirati celotno pot. Pri načrtovanju je pomembno zavedanje, da bo tak pedagoški pristop učencem omogočil, da na drugačen način spoznavajo različne zanimivosti. Eden od pedagoških ciljev je, da učenci na raziskovalni poti spoznavajo, odkrivajo in hkrati utrjujejo učno snov. Kot zagovorniki klasičnih pristopov verjamemo, da morajo otroci občutiti in doživeti svoje okolje, hkrati pa morajo biti samoiniciativni za doseganje svojih ciljev.

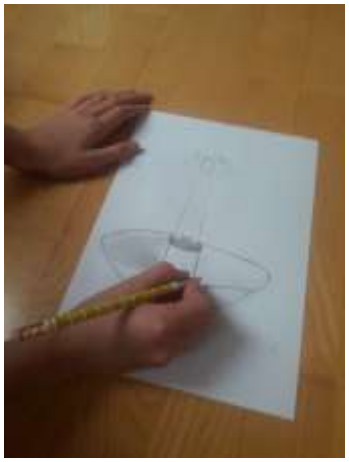
Misija je relativno dolga. Prehoditi je treba skoraj 5 kilometrov; čas hoje znaša dobre 3 ure. Učenci in učitelji tako skupaj obiščemo 17 različnih vodnjakov in fontan v Ljubljani. Pot je krožna (glej Sliko 2), kar pomeni, da kjer koli jo začnemo, jo lahko v neposredni bližini tudi

zaključimo. Je izjemno dinamična, saj odkrivanje poteka v centru mesta in v parku Tivoli. Tako lahko sami izberemo začetno in končno točko, ki nam najbolj ustrezata. Pot lahko začnemo v Tivoliju, pred Mestno hišo ali nekje na sredi. Pot je zanimiva tudi zato, ker učenci med sprehodom po Ljubljani lahko opazujejo tudi druge kulturne znamenitosti ter poleg vodnjakov spoznavajo tudi ostalo kulturno dediščino naše prestolnice. Tako spoznavajo številne slovenske in tuje kiparje, ki so ustvarjali fontane in vodnjake. Seznanijo se z zgodovinskim pomenom vodnjakov in dobijo zanimiv pregled nad različnimi obdobji, bogato arhitekturno podlago in nekaj zgodovinskih dejstev.

Ne smemo zanemariti dejstva, da lahko med samim sprehodom integriramo metode, ki jih pri klasičnem pristopu v razredu ne moremo izvajati. Tukaj imamo predvsem v mislih: otipaj, sestavi, poglej, razišči in podobno.

3.2.1 Vse skupaj se začne v razredu malo prej

Spremembe lahko učencem predstavimo na raznovrstne načine. Vsako spremembo v učnem procesu lahko izkoristimo za to, da dobi učenec maksimalno pozornost, vsaj v večini primerov je tako. V razredu lahko učenci narišejo svoj najljubši vodnjak (prim. Slika 3). Nekaj besed spregovorimo o tem, čemu so vodnjaki služili v preteklosti, kakšna je bila njihova vloga, če morda katerega poznajo, če so ga že videli in kateri jim je bil do sedaj najbolj všeč. Odločimo se, da bomo risbe dokončali naslednji dan. Vendar ponoči poredni škratje odnesejo vse slike in tako zjutraj ob vrnitvi v učilnico ugotovimo, da smo ostali brez ilustracij. Sklenemo, da se bomo zato odpravili v Ljubljano, sami poiskali vodnjake, jih poslikali in potem si bo lahko vsak učenec izbral najljubšega, ki ga bo kasneje prerisal s fotografije, ki jo bo sam naredil s pomočjo svojega telefona.



Slika 3: Ilustracija vodnjaka enega od učencev

Iz omare vzamemo flomastre »piši - briši« in na mizo začnemo pisati lastnosti vodnjakov in njihov zgodovinski in simbolni pomen. Prav tako odkrijemo tudi »čudežno« aplikacijo na pametnih telefonih, ki nas bo vodila od vodnjaka do vodnjaka oziroma fontane. Pri tem seveda ni treba izpostavljati visoke motivacije učencev za tovrstne naloge. V mesto lahko nesejo s sabo svoj pametni telefon, ki ga uporabijo za fotografiranje. Uporabijo ga lahko tudi za to, da odkrijejo svoj najlepši vodnjak. Četudi telefon še vedno ostaja njihovo najljubše orodje, se je smiselno potruditi, da ga čim kvalitetneje izkoristimo za motivacijo, spodbujanje njihove radovednosti, predvsem pa za doseganje učnih ciljev in obdelavo predpisane snovi.

3.2.2 Gremo na misijo

Iz avtobusa izstopimo ob Celovški cesti v Tivoliju, kjer učenci vklopijo pametne telefone. V neposredni bližini že čaka prvi vodnjak - Deček s posodo (prim. Sliko 4), do katerega nas pripelje aplikacija. Tukaj učence čaka prvi izziv z vprašanjem, katera znamenita ustanova stoji v neposredni okolici, ki je znana predvsem po drsališču, športnih dogodkih in koncertih. Učenci lahko v bližini opazijo Halo Tivoli ali pa jo poiščejo na zemljevidu na svojem pametnem telefonu. Prav tako se lahko dotaknejo bronastega kipa in začutijo njegov hlad. Ob tem se pogovorimo o prehajanju toplote s toplejšega na hladnejše materiale in obratno.



Slika 4: Deček s posodo

Pot se nadaljuje proti drugemu vodnjaku, ki stoji na koncu Jakopičevega sprehajališča, v neposredni bližini Grada Tivoli. Med potjo se sprehodimo mimo Muzeja novejše zgodovine; med potjo se pogovarjamo o prvi in drugi svetovni vojni, okupirani Ljubljani in podobno. Med sprehodom med drevesi in travnatimi površinami se usedemo na klopce in na travo ter prisluhnemo žvrgolečim pticam, lahko tudi otipamo travo.

Pri vodnjaku Deček z ribo se pogovarjamo o tem, kdaj je bil kip rekonstruiran, prav tako pa učence že čaka nov izziv. Odkriti morajo, kateri kipi živali se nahajajo v neposredni bližini. Ugotavljajo tudi, s katero besedo lahko najlažje opredelimo stavek »Metali so kovance v vodnjak, saj so menili, da jim to prinaša srečo«. Kaj bi to lahko bilo? Preudarnost ali vraževernost? Učenci ugotovijo, da gre za vraževernost. Prav tako v neposredni bližini odkrijejo kipe psov, ki stojijo pred Gradom Tivoli. Med potjo do naslednje fontane Rondo si ogledamo še razstavo zanimivih slik v Jakopičevem sprehajališču. Poberemo kamne in pred ogledom fontane Rondo sestavljamo povedi. Pri fontani Rondo preštejemo bazene, sedemo na klopce in prisluhnemo žuborenju vode.

Pot nadaljujemo do vodnjaka Deček z gosko. Med potjo lahko učenci objamejo drevesa. V neposredni bližini vodnjaka poiščemo spomenik znamenitega slovenskega slikarja. Naslednji vodnjak je na Kongresnem trgu v Parku Zvezda. Pot do tega vodnjaka je izjemno slikovita. Med potjo opazimo še pravoslavno cerkev, Moderno galerijo, Opero, Narodni muzej, Parlament in Trg republike. Ko pridemo do Kobetovega vodnjaka, učence seznanimo s tem, da so ga pred leti odstranili, celo zasuli in nato ponovno rekonstruirali. Dobijo nov izziv: v neposredni bližini morajo odkriti spomenik, ki spominja na morje, in spomenik, ki je dokaz, da so včasih na tem območju živeli Rimljani. Kaj hitro odkrijejo velikansko sidro, nekoliko težje pa spomenik Emonca, saj je postavljen na visokem stebru. Prav s pomočjo pametnega telefona ga učenci vseeno brez težav odkrijejo.

Postaj, ki jih nudi aplikacija OCŠD Misija je veliko in s tem tudi možnosti za učenje na prostem. Med potjo lahko učence sprašujemo, po kateri ulici hodijo, odkriti morajo table, s pomočjo pametnega telefona pa preverjajo svoje odgovore. Prav tako jih lahko vprašamo, kateri dve cesti se sekata na križišču, ali pa kje je sever in kje jug. Vse je odvisno od učiteljeve domišljije.

4. Zaključek

Integracija klasičnih metod poučevanja s sodobno IKT tehnologijo je vsekakor mogoča. Prepletanje lahko izzove nove situacije, ki so tako za učitelje kot tudi za učence lahko izjemno zanimive in zabavne. Predvsem bi želeli izpostaviti raziskovalno učenje, ki so mu učenci izpostavljeni pri tovrstnem načinu dela. Motivacija se v njih prebuja sama od sebe. Za učitelja je dovolj, da le usmerja izobraževalni proces. Po Montessori (2011, str. 45) »izobraževanje ni nekaj, kar dela učitelj, ampak naravni pojav, ki spontano poteka v človeškem bitju. Do izobraževanja ne pride s poslušanjem besed, ampak z otrokovo izkušnjo udejstvovanja v okolju.«

Kar velja posebej izpostaviti, je izkustveno učenje. Ne gre zgolj za to, da učenci preživijo dan na prostem, v naravi, daleč od šolskih klopi in šolskih sten, pač pa predvsem za to, da aktivno opazujejo svojo okolico, jo raziskujejo in neposredno odkrivajo svet okoli sebe. S pomočjo tipanja spoznavajo oblike, začutijo hlad ali toploto ter spoznajo nekaj osnovnih naravnih zakonitosti. Prav tako se naučijo orientirati in svoj pametni telefon uporabiti kot pripomoček za izobraževanje in nadgrajevanje svojega znanja. Prav tako se zniža stopnja izključevanja posameznika. Nekateri učenci so zaradi slikovitosti in pestrosti nalog uspešnejši pri eni vrsti nalog, drugi pri drugih. Tako lahko vsak pride do svojega trenutka »zmage«. Med potjo se učenci lahko tudi pogovarjajo in krepijo socialne stike ter s tem nadgrajujejo svoje komunikacijske sposobnosti. O pozitivnih vplivih dela s pametnimi telefoni razpravlja tudi Zalar (2012), ki meni da tovrstvno udejstvovanje »učence oz. udeležence prisili, da so ves čas aktivni, da bolj komunicirajo s preostalimi udeleženci ali mentorji in nejasnosti razrešujejo takoj« (Zalar, 2012, str. 108).

Učitelj ima tako v rokah izjemno zanimivo in zabavno orodje, s pomočjo katerega lahko med seboj prepleta različne dejavnike. Prav tako lahko z novim pristopom zlahka pritegne pozornost učencev, kar pomeni, da lahko učencem hitreje in enostavneje ponudi nova znanja. Po drugi strani pa poskrbi, da učenci utrjujejo in ponavljajo obstoječo snov. Vendar menimo, da mobilne naprave ne morejo povsem nadomestiti klasičnega poučevanju, lahko pa veliko pripomorejo v njegovemu izboljšanju. Glede na zapisano se torej lahko povsem legitimno vprašamo: Bi Maria Montessori tudi uporabljala tablični računalnik ali pametni telefon, če bi imela to možnost?

5. Viri in literatura

Barat, A. (2019). Otrok in pametni telefon: nasvet "strokovnjakinje", ob katerem se boste vprašali ali ste z drugega planeta. (Domovina, 4. september 2019). Pridobljeno s https://www.domovina.je/otrok-in-pametni-telefon-nasvet-strokovnjakinje-ob-katerem-se-boste-vprasali-ali-ste-z-drugega-planeta/

Curk, J. (2014). Tabla, table, tablice. *Častnik šolski razgledi*, *LXV*(6). Pridobljeno s http://www.solski-razgledi.com/clanek.asp?id=4848

ČŠOD Misija (2018). https://www.csod.si/stran/krepitev-kompetenc

Kuznekoff, J. H., S. Munz in S. Titsworth (2015). Mobile Phones in the Classroom: Effects of Texting, Twitter, and Message Content on Student Learning. Communication Education, *64*(3). 344–356. Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634523.2015.1038727

Montessori, M. (1997). *Basic ideas of Montessori's educational theory.* Oxford, England: Clio Press.

Montessori, M. (2011). *Srkajoči um.* Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.

Ribič, T. (2018). *Vpliv tehnologije na izobraževanje* (Diplomsko delo, Fakulteta za organizacijske vede). Pridobljeno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=126411

Rowan, C. A. (2010). *Navidezni otrok*. Secheld: Sunshine Coast Occupational Therapy Inc.

Zalar, K. (2012). *Primeri uporabe in primernost mobilnih naprav za izobraževanje* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1132/1/Diploma_Ksenija_Zalar.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Roblek je profesorica razrednega pouka, ki uživa v svojem poklicu in je vedno pripravljena na nove izzive. Kot zagovornica didaktičnih materialov, ki pripomorejo k lažjemu razumevanju učne snovi z navdušenjem uporablja tudi interaktivne table in druge tehnološke pripomočke, ki pozitivno prispevajo k izobraževalnemu procesu. Podpira razvoj tako klasičnega kot inovativnega izobraževanja in si želi, da bi bili v proces učenja integrirani prav vsi – učenci, starši in učitelji.

Ustvarjanje risank s pomočjo pametnih telefonov in tabličnih računalnikov kot del učnih ur

Directing Cartoons on Smartphones and Tabs as a Part of Lessons

Robert Zrnec

OŠ Ob Dravinji
robert.zrnec@obdravinji.si

Povzetek

Učitelji maternega ali tujega jezika smo velikokrat v dilemi, kako popestriti učne ure, ki bi bile resnici na ljubo, če se ne bi dovolj trudili, precej puste in dolgočasne za naše učence. Predvsem učenci predmetne stopnje, ki so zadnjih deset let že dodobra vajeni učnih ur z uporabo IKT (računalnikov, projekcij, interaktivnih tabel), so pri tem še bolj zahtevni, saj jih te stvari več ne navdušujejo kot nekoč. Pri modernem poučevanju se je potrebno še bolj potruditi, da učence pritegnemo. Ena takšnih stvari so novodobne aplikacije, ki jih lahko učenci uporabljajo kar na svojih elektronskih napravah (pametnih telefonih ali tabličnih računalnikih). To je zanje še posebno privlačno, saj jim rabo le-teh po navadi učitelji in starši prepovedujemo.
Ustvarjanje risanega filma s pomočjo elektronskih naprav lahko vključimo v pouk vsakega šolskega predmeta tako z doživljajskega vidika kot z vidika ustvarjalnosti. Takšna vrsta aktivnosti je privlačna za učence vseh starosti v osnovni šoli, kajti risani film jih psihološko popelje v čas brezskrbnega zgodnjega otroštva, ko so brez šolskih obveznosti uživali v igranju in opazovanju najljubših junakov.
Toontastic 3D je aplikacija za ustvarjanje risanega filma podjetja Google, ki je brezplačna in dostopna tako na Android platformah kot na iOS. Namenjena je kreativnemu ustvarjanju in pripovedovanju zgodb skozi otroško domišljijo (VanderBorght, 2017). Uporabna je v vsakem jeziku, saj tisti, ki zgodbo ustvarjajo, posnamejo svoj lastni glas. Učencem je najzabavnejše, da imajo veliko izbiro likov in prostorov, kjer lahko ustvarjajo svoje zgodbe. Kot dodatek na koncu izberejo še glasbo, ki ustvari posebno atmosfero k zgodbi.

Ključne besede: angleščina, aplikacije, pametni telefon, risani film, Toontastic 3D, ustvarjanje, zgodbe.

Abstract

Mother tongue or foreign language teachers often cope with dilemma how to make lessons more interesting. We have to work hard not to bore our students just with traditional lessons. Higher level pupils are even more demanding, because they are already used on lessons with the use of ICT (computers, projection, etc.). They are difficult to enthuse only with the opportunity to search the specific information on web sites and similar approaches. Those times went by because only some of the teachers started using that occasionally a decade ago and today almost all incorporate ICT in their lessons so it is not that interesting and attractive anymore. Nowadays we have to be more innovative to enthuse our pupils.
There is one way to do it by giving them a chance to use their own electronic devices (smartphones or tabs) in purpose for learning and showing their creativity in school. It is very attractive to pupils because those devices are usually forbidden in schools but now they can finally use them.
We, as teachers, can include making of the cartoon as a part of our lessons at any school subject. It can be included from the view of creativity and through the experience of our pupils. Such activity is very attractive to all ages of pupils at the primary and secondary schools. Cartoons take them back to the

early ages of their carefreeness when they didn't have any school assignments and they were just enjoying their childhood with playing and observing their cartoon heroes.
One of such opportunities offers Google with their free Toontastic 3D app for Android and iOS platforms. It is intended for creative storytelling. This application software can be used at any language teaching, because the users record their own voice while creating the story. It is great fun for pupils that they have a great choice of characters, they can even create their own and there are lots of spaces (worlds) where they can choose to create their story. They move the characters freely by touching and moving their finger across display. In the end, they can also add the background music which add the real atmosphere of the story.

Keywords: application software, cartoon, creativity, English classes, language teaching, storytelling, smartphone, Toontastic 3D.

1. Uvod

Realnost je, pa če nam je to všeč ali ne, da dandanes svet brez pametnih telefonov in drugih elektronskih naprav ne obstaja več. Ima ga že skorajda vsak otrok, ki zakoraka v osnovno šolo. Anketa na naši šoli je pokazala, da ima že več kot polovica drugošolcev pametni telefon. Dejstvo pa je, da ga ima v višjih razredih osnovne šole že vsak, pa čeprav učence in starše vsako leto učitelji, vodstvo in strokovnjaki s tega področja svarimo pred škodljivostjo njihove pretirane rabe. Torej, če že ne moremo preprečiti uporabe pametnih telefonov, dajmo z njihovo pomočjo narediti učno koristen in hkrati zabaven pripomoček za popestritev šolskega vsakdana z nevsakdanjimi učnimi urami.

Uporaba računalnika pri pouku je ena takšnih popestritev, a še bolj privlačna in zabavna je izkušnja uporabe pametnega telefona ali tablice, le da slednje niso toliko priročne, ker jih učenci pozabijo prinesti, prav tako jih je zaradi svoje velikosti potrebno spraviti v torbo, kjer se lahko zaradi neprimernega ravnanja poškodujejo, pa tudi, ker jih enostavno vsi nimajo. Seveda pa je idealno, če ima tablične računalnike šola, a to ni ravno praksa velikega števila šol v našem okolju. Čeprav so torej pametni telefoni precej manjši od tabličnih računalnikov, so se pri pouku izkazali za priročnejše, saj ga ima večina učencev vsak dan tako ali tako s seboj.

S pametnimi telefoni se da pouk narediti atraktivnejši na več načinov. To smo podrobneje v praksi spoznali štirje učitelji naše šole, ki smo bili v sklopu projekta Erasmus+ na izobraževalnem obisku v Helsinkih na Finskem. Tam smo prisostvovali sedemdnevnim predavanjem in delavnicam na temo uporabe IKT pri poučevanju migrantov. Praktično smo preizkusili veliko aplikacij, ki se najbolj priročno uporabljajo na pametnih telefonih in tabličnih računalnikih (Storybird, Stop Motion, Scratch, Adobe Spark Video, Book Creator, Flipgrid, Kahoot, H5P, Quizlet), in kreativno ustvarjali, da bi dobili ideje za uporabo le-teh pri svojih učnih urah.

Eden najbolj domiselnih in inovativnih pristopov pri uporabi IKT za učne ure je možnost ustvarjanja risanih oz. animiranih filmov, ki je hkrati preprosta in zabavna metoda, najsi bo za utrjevanje znanja, izražanje novih idej ali tudi kot vrsta nevsakdanje domače naloge. Goetz A. idr. (2016) so ugotovili, da je »animirani film zaradi celostne čutne, čustvene in miselne podobe ter predvsem zaradi privlačnosti za otroke in mlade lahko domiseln in učinkovit učni pripomoček. S tehnikami animacije, ki jih uporabljajo umetniki, je mogoče prikazati stvari, pojave ali dogodke drugače, kot jih vidimo in poznamo, sicer pa so tudi zgodbe pogosto pripovedovane nevsakdanje, z drugega zornega kota ali skozi oči nepričakovanega junaka. Vse to razširja možnosti uporabe animiranega filma pri pouku ter pestri in bogati posamezne ure.« (str. 36)

V tem članku se posebej posvečam uporabi Googlove brezplačne aplikacije Toontastic 3D za pametne telefone in tablične računalnike, ki omogoča enostavno in brez posebnega predhodnega znanja ustvarjanje risane zgodbe na Android in iOS platformah.

2. Ustvarjanje risanega filma pri pouku s pomočjo elektronskih naprav

2.1 Namen učne ure

Vrsta učnih ur, ki potekajo z uporabo v tem primeru pametnih telefonov, je lahko naslednja:

– ustvarjanje zgodbe na določeno tematiko kot alternativa domišljijskemu spisu;
– utrjevanje že prej pridobljenega znanja;
– projektno delo;
– dodatno delo za nadarjene učence ali kot dodatni pouk;
– povzetek prebrane knjige za bralno značko.

Učence pri učni uri, kjer se uporablja pametni telefon, razbremenimo samega rutinskega šolskega dela in jih zapeljemo v svet drugačnosti z napravami, ki so jim najljubše in jih vsakodnevno uporabljajo v svojem prostem času. Na ta način se jim približamo, ko jim pokažemo, da sprejemamo tudi njihove želje, s tem ko jim dovolimo uporabo tistega, kar načeloma v šoli ni dovoljeno. Uvidijo, da se za njih trudimo in vpeljujemo nove načine poučevanja, da bi jim naredili šolske ure prijaznejše.

Eden najpomembnejših ciljev takšne učne ure je, da sodelujejo vsi učenci, tudi tisti, ki se drugače težje izražajo ali neradi nastopajo pred občinstvom. Še posebej za takšne učence je to možnost, da se izrazijo bolj zasebno in odigrajo igro vlog brez občinstva.

2.2 Tehnične zahteve

Za izvedbo učne ure potrebujejo učenci pametni telefon ali tablični računalnik. Na takšno elektronsko napravo moramo namestiti aplikacijo Toontastic 3D. Idealno je, če imamo na šoli brezžično omrežje, ni pa to nujno. V primeru, da le-tega nimamo ali je za učence nedostopno, jim naročimo, da to aplikacijo namestijo doma. Sama aplikacija pozneje za ustvarjanje ne potrebuje povezave s spletom, razen na koncu, če želimo ustvarjeno deliti, kar je zelo priporočljivo. Lahko pa to seveda naredijo tudi pozneje doma. Tehnične zahteve na elektronskih napravah so Android 5.0 in novejši ter iOS 9.0 ali novejši.

2.3 Metode dela

Najpriporočljivejše je delo v dvojicah, ker je tudi najzabavnejše in najustvarjalnejše. Učenec lahko ustvarja tudi sam, a namen takšne učne ure je, da učenci čim več komunicirajo med seboj. Če bo učenec kreiral risani film sam, bo moral spreminjati glas, saj pri stvaritvi zgodbe potrebujemo vsaj dva lika. V primeru, da bo to skupinsko delo, naj ne bodo več kot trije ali štirje učenci za eno napravo in še to je priporočljivo, da je to v tem primeru tablični računalnik zaradi večjega zaslona.

3. Aplikacija Toontastic 3D

To je Googlova aplikacija, ki je namenjena predvsem osnovnošolskim otrokom, ki občasno potrebujejo neko orodje, da lahko izrazijo svojo domišljijo in kreativno razmišljanje. To aplikacijo lahko uporabljajo tudi že otroci razredne stopnje pri pouku slovenskega jezika, ki poznajo osnovno rabo pametnega telefona ali tabličnega računalnika. Pozneje, na predmetni stopnji, pa je zelo dobrodošla kot popestritev pri pouku angleščine.

Preprosta, a fleksibilna aplikacija, postavi učence v vlogo režiserja risanega filma in jim daje svobodo, da se izkaže njihova plat kreativnosti. Seveda bo verjetno potrebno nekaj minut raziskovanja, da uvidijo, kakšen razpon idej jim aplikacija ponuja že sama po sebi. Osnova aplikacije je zelo preprosta, saj enostavno premikajo osebe oziroma živali po zaslonu na izbranem ozadju in hkrati govorijo. Obstaja tudi starejša različica, ampak nova nudi zabavnejše 3D-like in dodatno možnost ustvarjanja znanstvenega poročila *(Science report)*, s čimer učence seznani z znanstvenim pristopom do nekega problema.

Aplikacija je sestavljena tako, da ima na začetni strani uporabnik le tri možnosti za ustvarjanje, kot je vidno na *Sliki 1*. To je pravzaprav zelo dobrodošlo in povsem dovolj, kajti učenci hitro postanejo neodločni pri preveliki izbiri in bi že pri prvem koraku porabili preveč časa v primeru večje izbire. Pri šolskih urah je čas zelo pomemben dejavnik, saj je zadano nalogo potrebno rešiti v 45 minutah. Časa učencem hitro zmanjka, še posebno, ko delo poteka v skupinah. Takrat se ne morejo zediniti okrog določenih stvari. Bistvo Toontastic-a 3D pa je ravno delo v dvojicah ali manjših skupinah in zato je manjši izbor dobrodošel. Tri vrste zgodb, ki jih je torej možno sestaviti, so:

– kratka zgodba, sestavljena iz treh delov;
– klasična zgodba, sestavljena iz petih delov;
– znanstveno poročilo, sestavljeno iz petih delov (Wee, 2017).



Slika 1: Uvodna izbira načina pripovedovanja zgodbe.

Vsak od teh delov zgodbe je postavljen in poimenovan tako, kot so zgodbe praviloma zgrajene (*Slika 2*):

– predstavitev dogajalnega kraja in oseb, ki nastopajo;
– nastanek zapleta;
– izziv, kjer se zaplet še stopnjuje;
– vrh zgodbe, kjer se osebe dogovorijo o rešitvi zapleta;
– rešitev zapleta.



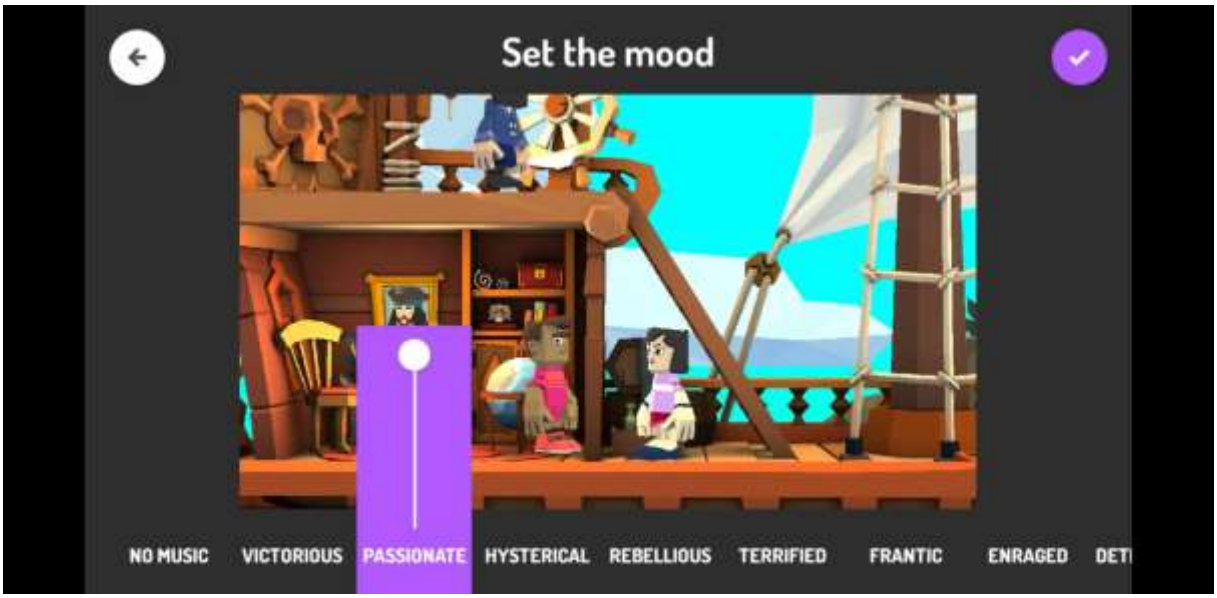
Slika 2: Pri ustvarjanju klasične zgodbe imamo že prednastavljenih pet stopenj.

Učenci si v naslednjem koraku za vsako od teh petih stopenj izberejo kraj, kjer se zgodba odvija, in osebe, ki bodo tam nastopale. Pri vsaki stopnji lahko to tudi poljubno spreminjajo ali osebe dodajo/odvzamejo. Možno je izbrati med osmimi kraji ter 52 osebami oziroma živalmi. Če se s tem ne zadovoljijo, imajo možnost ustvariti tudi svoje osebe ali preprosta ozadja z orodjem za risanje. Ob koncu vsakega od petih korakov se lahko doda tudi glasbena podlaga, ki ustvari pristno vzdušje. Na koncu se dodata naslov in avtor. Tak film se potem shrani in lahko deli preko različnih orodij, kot je elektronska pošta, socialna omrežja ipd.

3.1. Primer učne ure angleščine z aplikacijo Toontastic 3D

Učencem pri pouku angleškega jezika na predmetni stopnji (9. razred) zadamo nalogo, da ustvarijo klasično zgodbo na temo *Christopher Columbus*. Zgodba mora biti sestavljena iz petih delov. Ni pomembno, da je sestavljena tako, kot je zadanih teh pet stopenj. Seveda pa jim je to v pomoč.

Ker smo že prejšnjo učno uro prebrali zgodbo v učbeniku, prevedli neznane besede in rešili kakšno pisno ali ustno vajo na to temo, je takšna multimedijska vaja zelo dobrodošla za utrjevanje znanja. Učence posedemo skupaj po parih in vsak par ima po eno elektronsko napravo (pametni telefon ali tablični računalnik). Povemo, da želimo imeti zgodbo, ki bo opisovala življenje v času odkritij Amerike. Učenci uporabijo svoje znanje in domišljijo. Damo jim 10 minut časa za razmislek in nizanje idej, ki si jih lahko tudi zapišejo, 30 minut pa za ustvarjanje. *Slika 3* prikazuje eno od številnih možnosti za ustvarjanje zgodbe. Na koncu jim pokažemo, kako nam ustvarjen film pošljejo po elektronski pošti. Naslednjo šolsko uro pokažemo filme pred razredom, in sicer s projektorjem. Na tak zabaven način si bodo tudi učno šibkejši učenci zapomnili zgodbo.



Slika 3: Primer vstavljanja glasbene podlage pri zgodbi o Krištofu Kolumbu.

3.2. Primer učne ure ali domače naloge pri naravoslovnih predmetih z aplikacijo Toontastic 3D

Učencem pri pouku kemije zadamo za domačo nalogo, da ustvarijo risani film po učni uri, ki so jo izvedli v šoli. Izbrali bodo torej *Science report (Znanstveno poročilo)*, ki je sestavljeno iz začetnega vprašanja, hipoteze, poskusa, rezultata in zaključka, kar prikazuje *Slika 4*.

Na primer, da so pri učni uri obravnavali spojine in so naredili poskus. Vprašanje bo torej, kaj se zgodi, če združimo dve kemijski spojini. Hipoteza bo to, kaj so učenci pričakovali. Nato so naredili poskus, da se prepričajo, ali je bila njihova hipoteza pravilna. Opišejo rezultat in kot zaključek pojasnijo rezultat. Vse to bo posneto z njihovimi glasovi v največ 5-minutnem video posnetku, ki vam ga pošljejo po elektronski pošti. To nalogo lahko opravi vsak sam, možno pa jo je seveda tudi oceniti, saj je kot dokaz, da so delali sami, njihov glas na posnetku.



Slika 4: Pri znanstvenem poročilu prav tako uporabimo petstopenjsko obliko

4. Zaključek

Izkušnje iz šolskih klopi kažejo, da učence vedno bolj pritegne uporaba novih metod za podajanje in utrjevanje znanja, zato je naloga modernega učitelja, da se neprestano izobražuje v tej smeri. Najbolj so vsekakor za otroke in mladostnike zanimive metode poučevanja z uporabo IKT, saj so elektronske naprave del njihovega vsakdanjika. Že zato radi vidijo, da se tudi učitelji poistovetimo z njimi in nas na tak način tudi bolj sprejemajo in spoštujejo.

Finsko izobraževalno podjetje Euneos, ki nam je predstavilo različne aplikacije, priporoča rabo pametnih telefonov in tabličnih računalnikov tudi kot zelo koristen pripomoček pri poučevanju učencev migrantov, ki jih je na slovenskih šolah prav tako iz leta v leto več. Le-ti imajo pogosto težave s sporazumevanjem, ker se počutijo nelagodno pred drugimi učenci zaradi nepoznavanja jezika. Takšni učenci imajo priložnost, da se v paru z drugim učencem izkažejo v ustvarjanju risanega filma, kjer lahko sodelujejo tudi z manj jezikovnega znanja. Tukaj so se učenci migranti, ki drugače redko pokažejo interes za komunikacijo s slovenskimi sošolci, nekako prisiljeni sporazumevati z učencem v paru, saj le s skupnimi idejami lahko ustvarita zgodbo in v njej preko svojega lika izrazita svoje ideje.

Težave, ki se lahko pojavijo pri uporabi takšne metode dela, so, da nekateri mlajši učenci še niso najbolj vešči uporabe le-teh. To rešujemo tako, da po parih ali v manjše skupine razporedimo učence z različnimi sposobnostmi, nivojem znanja in poznavanja elektronskih naprav, ki bodo skupaj ustvarjali. Tako se tisti s šibkejšim znanjem poznavanja elektronskih naprav naučijo uporabe le-teh. Učenci se učijo od svojih sošolcev, kar jim je vsekakor zanimivejše kot klasični način poučevanja, ko jim znanje rutinirano podajamo učitelji.

Takšen način uporabe pametnih telefonov razvija tudi medpredmetno povezovanje računalniških znanj in npr. angleškega jezika. Če uporabimo to metodo dela tudi pri naravoslovnih ali družboslovnih predmetih, pa je to že medpredmetna povezava treh šolskih predmetov (računalništvo – multimedija, angleščina – aplikacija v angleškem jeziku, kemija – znanstveno poročilo), kar je seveda pri modernem načinu poučevanja zelo zaželeno.

Vsekakor občasno uvajanje pametnih telefonov in tabličnih računalnikov doprinese k boljšemu ozračju v samem razredu in zbliževanju samih učencev med seboj, kot tudi učitelja in učencev. Druga pozitivna stvar pa je, da si učenci bolje zapomnijo znanja, ki jih pridobijo s samostojnim ustvarjanjem risanega filma oz. zgodbe, saj je dokazano boljše pomnjenje, če sprejemamo znanje skozi več čutil hkrati. Pri ustvarjanju risanega filma uporabljajo tako govor, vid, sluh in dotik. Učenec sprejema znanje skozi vsa glavna čutila in tako lažje pomni.

5. Literatura

Goetz A., dr. Krajnc M., Krušič S., Leder T., mag. Peštaj M., Prassel I., idr. (2016) *Animirajmo! Priročnik za animirani film v vrtcih in šolah.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

VanderBorght Mieke (2017) . Toontastic 3D app review. Pridobljeno s https://www.commonsensemedia.org/app-reviews/toontastic-3d

Wee, Lynn (2017). 5 things you should know about Google's new Toontastic 3D app for kids. Pridobljeno s https://www.youngparents.com.sg/education/5-things-you-should-know-about-googles-new-toontastic-3d-app-kids/?slide=1

Kratka predstavitev avtorja

Robert Zrnec, profesor geografije in angleškega jezika, je diplomiral na Pedagoški fakulteti Maribor. Od konca študija je zaposlen na OŠ Ob Dravinji v Slovenskih Konjicah, kjer trenutno poučuje angleški jezik na predmetni stopnji. Na začetku svoje kariere je poučeval tudi izbirne predmete iz računalništva in že od takrat ga zanima IKT-tehnologija za potrebe poučevanja. V tej smeri se vsakoletno udeležuje izobraževanj doma in po Evropi (Bruselj, Helsinki). Pri pouku angleškega jezika, ki venomer poteka v računalniški učilnici, se trudi čim pogosteje vključevati IKT za popestritev učnih ur.

Matematika s pametnim telefonom

Mathematics with a Smart Phone

Jadranka Golčer

Šolski center Velenje, Šola za storitvene dejavnosti, Elektro in računalniška šola
jadranka.golcer@scv.si

Povzetek

Čas, v katerem živimo, je naredil mlade drugačne. Učitelj je postavljen pred nove izzive, saj mora iskati načine, kako dijakom približati in odpreti zakladnico znanja. Skoraj vsak dijak je imetnik pametnega telefona. Učitelj lahko to dejstvo izkoristi in njegovo uporabnost pokaže pri učenju. Učenje postane bolj zanimivo, informacije se hitreje in globje vtisnejo v spomin.
Vsebinski sklop Eksponentna funkcija lahko učitelj formativno spremljanja s pomočjo spletnih aplikacij. Socrative omogoča sestavljanje kvizov za preverjanje predznanja in na novo pridobljenega znanja, za pridobivanje novega znanja in tudi za ocenjevanje. Na podlagi dogovorjenih kriterijev uspešnosti lahko dijaki sami ovrednotijo svoje znanje. Kviz sestavljajo vprašanja z odgovori izbirnega tipa, trditve, ki so pravilne ali nepravilne, in vprašanja s kratkimi odgovori oziroma trditve z manjkajočo besedo. Potek in izid reševanja je viden na projekciji v tabeli. Kviz in tudi poročilo o reševanju lahko dijaki dobijo po elektronski pošti. Tako utrjujejo svoje znanje, se učijo in pripravijo na ocenjevanje. S spletno aplikacijo GeoGebra dijaki iz grafov razberejo zahtevane vrednosti, primerjajo lastnosti različnih funkcij, preverjajo pravilnost svojih zapisov. S pametnim telefonom imajo dostop do spletnega učbenika Vega 2, kjer lahko preberejo razlago in poiščejo naloge.
Velika večina dijakov meni, da je učenje z uporabo pametnih telefonov zabavno, da imajo s pomočjo prikazov družin funkcij boljšo predstavo, da je na tak način učenje lažje in si bolj zapomnijo. Tudi v prihodnje želijo pametni telefon koristno uporabiti pri pouku.

Ključne besede: eksponentna funkcija, formativno spremljanje, GeoGebra, kviz, pametni telefon, projekcija, Socrative.

Abstract

The time we live in has changed our youth into different people. A teacher has to deal with new challenges every day to find ways of how to make students motivated to learn something new. Almost each student owns a smart phone. A teacher can make use of that for teaching purposes. Learning gets more interesting and faster, students retain more information which stays in their memory much longer. When teaching 'exponential function' a teacher can include elements of formative assessment using web applications. Socrative enables creating quizzes to assess students' prior knowledge, new knowledge as well as assessment. Students can assess their knowledge on the basis of defined criteria. Quizzes consist of multiple choice, true false, short answers and gap fill exercises. The process and the result of a quiz can then be presented in a chart projected onto the whiteboard. The quiz report can be sent to students by email. This way students learn, refresh and revise their knowledge before assessment.

Web application GeoGebra enables students to read graphs to find certain information, to compare features of different maths functions, to check their results. A smart phone enables them to use a web student's book Vega 2, where they can find the explanations and do some exercises.

A great majority of students think that using a smart phone for learning is fun, that displaying families of functions improves their visualisation, that this way learning is much easier and more efficient. They want to make use of smart phones in their future lessons.

Key words: exponential function, formative assessment, GeoGebra, projection, quiz, smart phone, Socrative.

1. Uvod

Učitelji smo v današnjem času postavljeni pred številne izzive. V srednjo šolo se vpišejo otroci na pragu zrelosti, v pretežni meri z oblikovanimi značajskimi lastnostmi, delovnimi navadami, vrednotami, poklicnimi željami. So mladi ljudje z mladimi možgani in jih ne moremo primerjati z mladimi v času, ko smo odraščali mi. Iskati moramo nove načine, da se bodo ob odprti zakladnici znanja vanjo tudi zakopali.

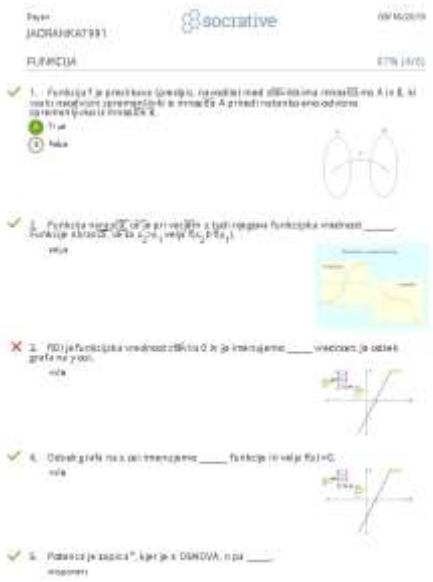
Matematika je predmet, ki je zanimiv in predstavlja izziv le manjšini. Večini je težka, nekaterim celo nepotrebna in nujno zlo. V srednji šoli poteka poučevanje na štirih vrstah izobraževanja (nižje poklicno, poklicno, srednje strokovno in poklicno-tehniško izobraževanje). Med programi so velike razlike, pri vseh dijakih pa je skupni imenovalec pomanjkanje motivacije in delo po liniji najmanjšega napora. V projektu Inovativna pedagogika lahko dobimo ideje, kako popestriti pouk, kako dijake bolj aktivno vključiti v proces učenja, kako formativno spremljati pouk in s tem doseči večjo globino in trajnost znanja. Uporabljene so pri poglavju Eksponentna funkcija, ki mu v tretjem letniku strokovnega izobraževanja namenimo 5 šolskih ur.

2. Jedro

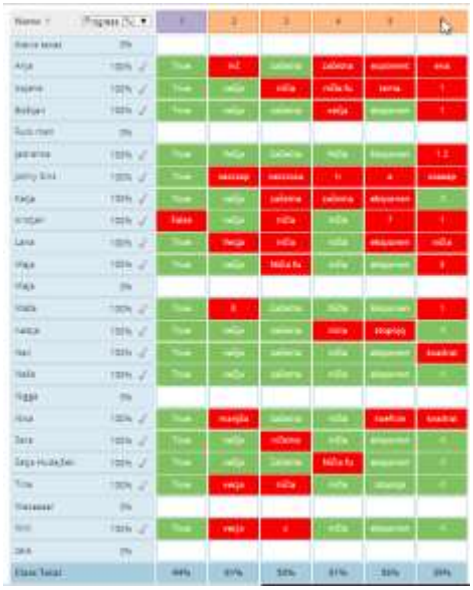
Ure pouka pri obravnavi vsebinskega sklopa Eksponentna funkcija so zastavljene po elementih formativnega spremljanja (Holcar B., 2018).

2.1. Ugotavljanje predznanja z aplikacijo Socretive

S kvizom Funkcija preverimo predznanje, ki ga potrebujejo pri obravnavi nove snovi: definicija funkcije na splošno, naraščanje in padanje, začetna vrednost, ničla funkcije, potenca in potenca z negativnim eksponentom. Na sliki 1 je poročilo kviza, ki ga je rešil dijak Dejan. Slika 2 prikazuje tabelo odgovorov po dijakih, ki je vidna na stenski projekciji.



Slika 108: *Poročilo kviza za dijaka*



Slika 109: *Tabela odgovorov po dijakih*

2.2. Priprava in organizacija dejavnosti, ki omogočajo pridobivanje dokazov o učenju

Glede na ime funkcije ugotavljajo, kakšen predpis ima funkcija. Naštejejo nekaj primerov eksponentne funkcije.

Dijaki v zvezek s pomočjo tabele narišejo grafe funkcije $f(x)=2^x$, $f(x)=4^x$ in $f(x)=\left(\frac{5}{4}\right)^x$. Slednja dva grafa prikazije slika 3. Razmislijo o lastnostih. Z GeoGebro (GeoGebra, b.d.) narišejo dane grafe, kar prikazuje slika 4, in še grafe funkcij $f(x)=3^x$, $f(x)=1{,}08^x$ in $f(x)=5{,}12^x$. Primerjajo jih s funkcijo $f(x)=2^x$.

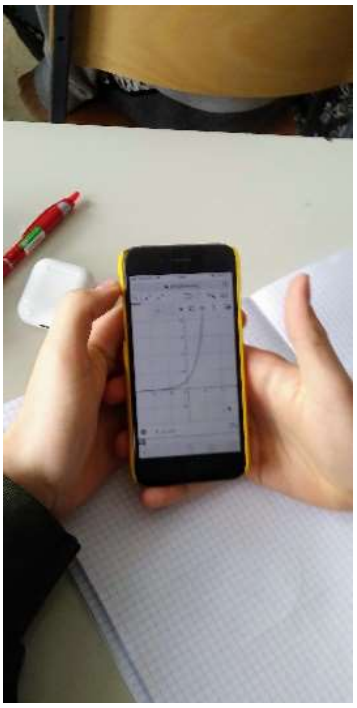
Poseben primer eksponentne funkcije je $f(x)=e^x$, kjer je e Eulerjevo število, kar prikazuje slika 8 (Kavka, Pavlič, Rugelj in Šparovec, 2001).

Ugotovijo, da za vse veljajo enake lastnosti. Učiteljica razloži, kaj je asimptota in pojasni njen pomen.

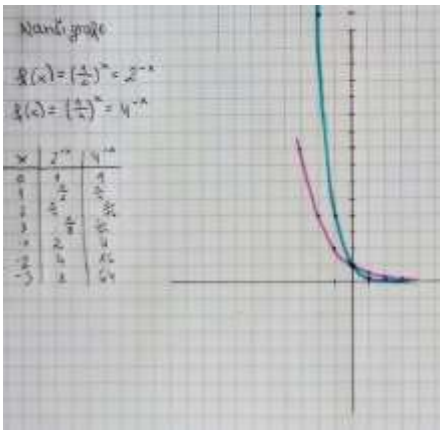
Za domačo nalogo v zvezek narišejo funkcije, ki so jih v šoli narisali z GeoGebro.



Slika 110: *Dijakov zapis v zvezku*



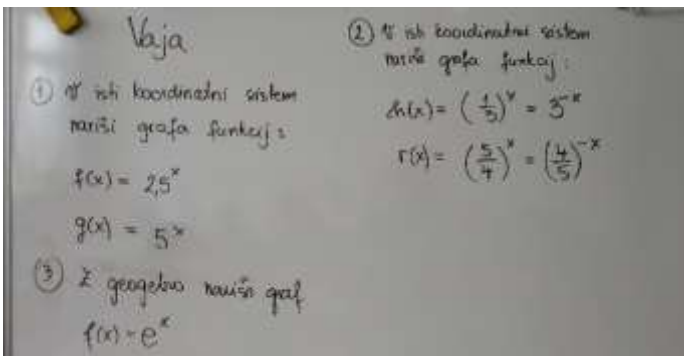
Slika 111: *Uporaba GeoGebre*



Slika 112: *Dijakov zapis v zvezku*

Dijaki v zvezek s pomočjo tabele narišejo grafa funkcij $f(x)=\left(\frac{1}{2}\right)^x=2^{-x}$ in $f(x)=4^{-x}$, kar prikazuje slika 5. Razmislijo o lastnostih. Z Geogebro narišejo še grafe funkcij $f(x)=\left(\frac{1}{3}\right)^x$, $f(x)=\left(\frac{1}{5}\right)^x$, $f(x)=\left(\frac{3}{4}\right)^x$, $f(x)=0{,}1^x$. Preverijo, če za vse veljajo enake lastnosti. Za domačo nalogo narišejo v zvezek funkcije, ki so jih v šoli narisali z GeoGebro.

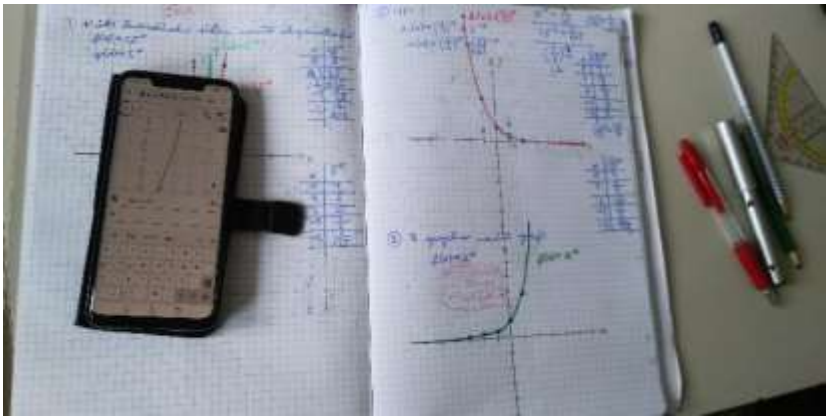
Za vajo in utrjevanje narišejo grafe, ki so zapisani na sliki 6. Delo dijakov prikazujejo slike 7, 8 in 9.



Slika 6: *Slika zapisa na tabli*



Slika 7: *Učno okolje dijaka*



Slika 113: *Dijak primerja grafa.*



Slika 114: *Dijak primerja grafa.*

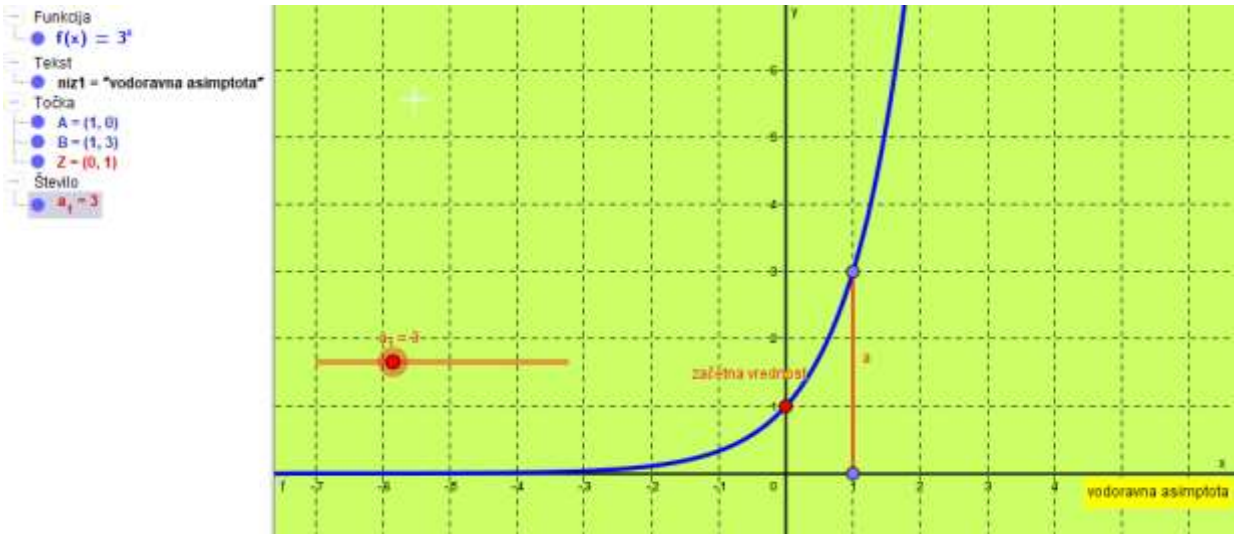
2.3. Povratna informacija

Dijaki dobijo sprotne informacije, ki jih usmerjajo naprej. Učiteljica jih spodbuja, da si drug drugemu izmislijo novo nalogo in si izmenjajo povratne informacije.

2.4. Povzetek ugotovitev

Dijakom pokažemo, zakaj funkciji $f(x)=1^x$, $f(x)=(-1)^x$ nista eksponentni v učbeniku Vega 2 na strani 579 (Ivanec idr., 2014).

Z namizno aplikacijo GeoGebra (slika 10) jim pokažemo, kako odčitajo osnovo iz grafa dane funkcije.



Slika 115: *Spreminjanje osnove a*

Definiramo eksponentno funkcijo. Naštejemo lastnosti funkcije s pozitivno osnovo različno od 1 in izpostavimo lastnosti, ki so za $0<a<1$ različne kot za $a>1$. Dijaki si jih zapišejo v

zvezke (slika 7). Eksponentna funkcija je realna funkcija, podana s predpisom $f(x)=a^x$ za osnovo $a>0$ in $a\neq 1$. Definicijsko območje je množica $\mathbb{R}$, zalogo vrednosti pa tvorijo le pozitivna realna števila. Premica $y=0$ je asimptota eksponentne funkcije. Začetna vrednost je pri vseh eksponentnih funkcijah enaka $f(0)=a^0=1$. Ničel ta funkcija nima. Vse eksponentne funkcije $f(x)=a^x$ potekajo skozi točko *T(1,a)*. Funkcija za $a>1$ narašča, pri negativnih x se približuje asimptoti, pri pozitivnih ni omejena. Funkcija za $0<a<1$ pada, pri negativnih x ni omejena, pri pozitivnih se približuje asimptoti.

2.5. Skupno postavljanje ciljev in oblikovanje kriterijev uspešnosti

Učim se risati grafe, dani funkciji določiti potek grafa, definirati funkcijo, našteti in pojasniti lastnosti, danemu grafu zapisati predpis, določiti presečišče z ordinatno osjo oz. začetno vrednost.

Kaj bi še želel vedeti? Kakšen je graf funkcije, če je predpis pomnožen s količnikom? Kakšna je uporabnost funkcije v praksi? Kakšen je predpis, če je funkcija premaknjena? Kako narisati graf premaknjene funkcije? Kakšno začetno vrednost in asimptoto ima premaknjena funkcija? Ali ima premaknjena funkcija ničle?

Uspešen bom, če bom s pomočjo tabele pravilno narisal graf, dani funkciji določil potek grafa, definiral osnovno družino eksponentne funkcije, naštel in pojasnil lastnosti dane funkcije, danemu grafu zapisal predpis, narisal funkcijo s premikom.

2.6. Povratna informacija (izhodni oblak) z aplikacijo Mentimeter

Ob koncu ure s pomočjo aplikacije Mentimeter (Mentimeter, b.d.) izvemo, kaj so se pri uri naučili (slika 11), kaj dobro znajo (slika12) in kaj jim ne gre dobro.



Slika 116: *Tri stvari, ki sem se jih danes naučil*



Slika 117: *Dve stvari, ki jih dobro znam*

2.7. Priprava in organizacija dejavnosti, ki omogočajo pridobivanje dokazov o učenju

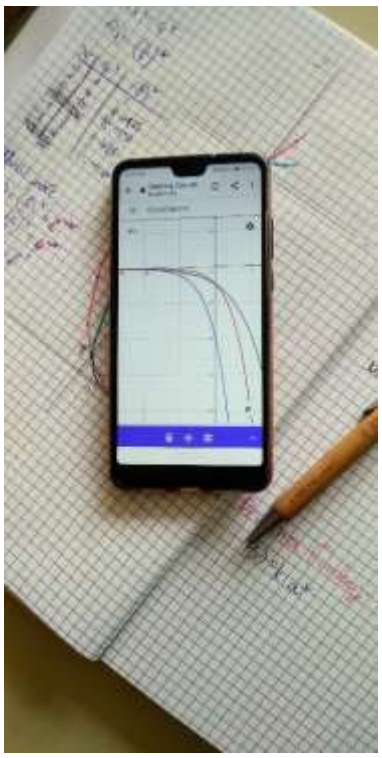
2.7.1. Risanje gafov z raztegom

Risanje grafov družine funkcij, pomnoženih s količnikom **raztega** $f(x)=k\cdot a^x$. Dijaki v zvezek s pomočjo tabele narišejo graf funkcije $f(x)=-2^x$ (slika 13). Razmislijo o lastnostih.

Dijaki z Geogebro narišejo grafe funkcij $f(x)=-2\cdot\left(\frac{1}{3}\right)^x$, $f(x)=-\frac{1}{3}\cdot 4^x$ (sliki 14 in 15). Razmislijo, kakšne začetne vrednosti imajo dani grafi. Pridejo do ugotovitve $f(0)=k$.



Slika 118: *Dijakov zapis v zvezku*

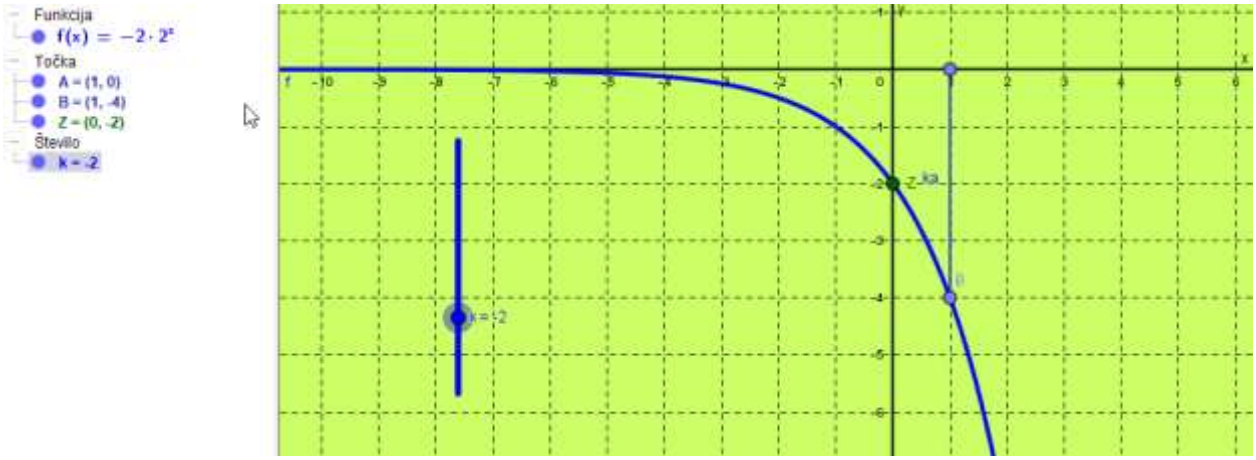


Slika 119: *Uporaba GeoGebre*



Slika 120: *Uporaba GeoGebre*

Z namizno aplikacijo GeoGebra (slika 16) pokažemo, kako odčitajo količnik raztega in osnovo iz grafa dane fukcije.

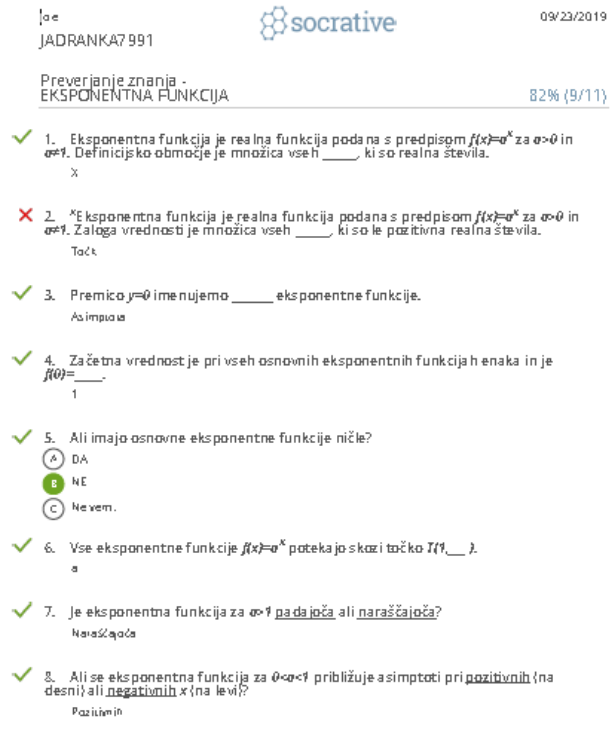


Slika 121: *Spreminjanje količnika raztega*

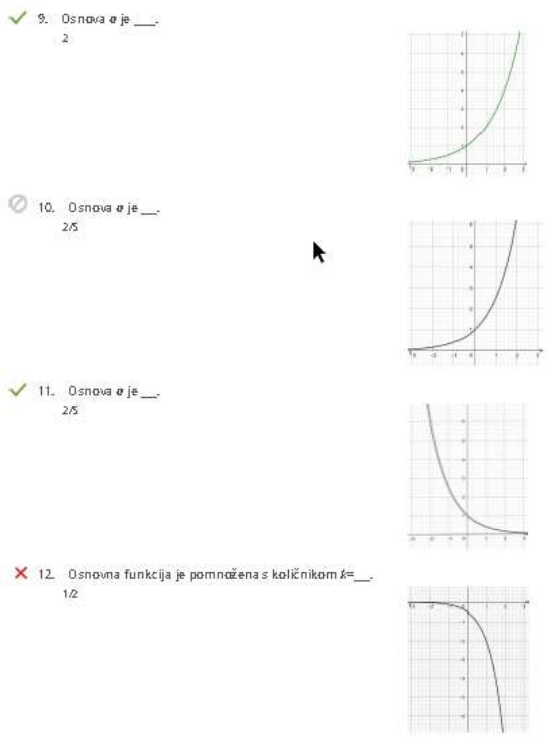
Za domačo nalogo narišejo v zvezek funkcije, ki so jih v šoli narisali z GeoGebro.

2.8. Dejavnosti za ugotavljanje razumevanja pri novem učenju z aplikacijo Socrative

S kvizom (slika 17 in 18) preverimo, v kolikšni meri so osvojili novo znanje. Tabela odgovorov po dijakih (slika 19) na projekciji nam da takojšnjo povratno informacijo.



Slika 122: *Poročilo kviza za dijaka str. 1*



Slika 123: *Poročilo kviza za dijaka str. 2*



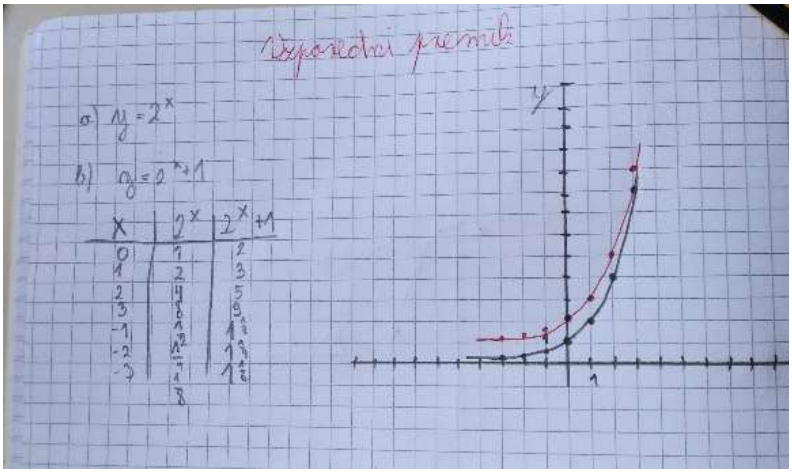
Slika 124: *Tabela odgovorov po dijakih*

Poročilo kviza za dijaka je poslano vsem po elektronski pošti. Za domačo nalogo si kviz natisnejo, prilepijo v zvezek in popravijo napake.

2.9. Priprava in organizacija dejavnosti, ki omogočajo pridobivanje dokazov o učenju

2.9.1. Risanje grafov funkcij z vzporednimi premiki

Dijaki v zvezek s pomočjo tabele narišejo grafa funkcij $f(x)=2^x$ in $f(x)=2^x+1$ (slika 20). Ugotavljajo, kaj se je spremenilo. Z GeoGebro narišejo dana grafa in še $f(x)=2^x+3$, $f(x)=2^x-8$ (slika 21). Ugotavljajo, kakšne so enačbe asimptot.



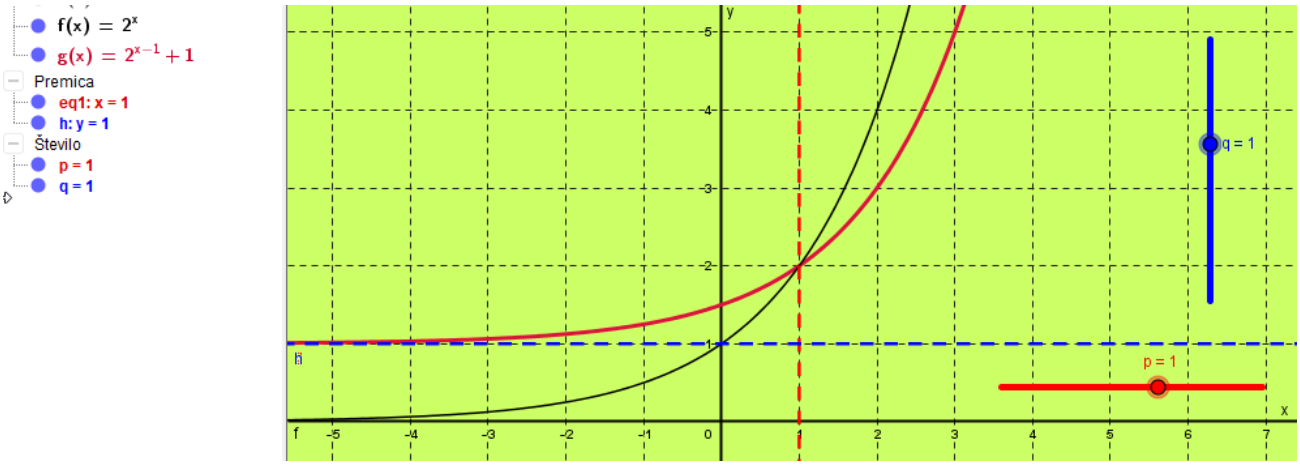
Slika 125: *Dijakov zapis v zvezku*



Slika 126: *Uporaba GeoGebre*

Dijaki v zvezek s pomočjo tabele narišejo grafa funkcij $f(x)=3^x$ in $f(x)=3^{x+1}$. Ugotavljajo, kaj se je spremenilo. Z GeoGebro narišejo dana grafa in še $f(x)=3^{x-1}$, $f(x)=3^{x+4}$.

Z namizno aplikacijo GeoGebra (slika 22) povzamemo ugotovitve, kako odčitati vzporedne premike iz grafa dane fukcije.



Slika 127: *Spreminjanje parametrov p in g*

2.9.2. Risanje grafov funkcij z raztegom in vzporednimi premiki

Eksponentna funkcija z raztegom in s premiki ima zapis $f(x)=k\cdot a^{x-p}+q$, kjer je *k* razteg, *p* premik po *x* osi in *q* premik po *y* osi. Dijaki v zvezek narišejo graf funkcije $f(x)=-4^{-x+1}+4$. Pred tem s puščicami nakažejo premike. Opozorimo jih na izpostavljanje minusa v eksponentu. Narišejo še graf funkcije $g(x)=\left|-4^{-x+1}+4\right|$ z Geogebro in ugotavljajo lastnosti absolutne vrednosti. Za domačo nalogo narišejo v zvezek vse funkcije, ki so jih v šoli narisali z GeoGebro.

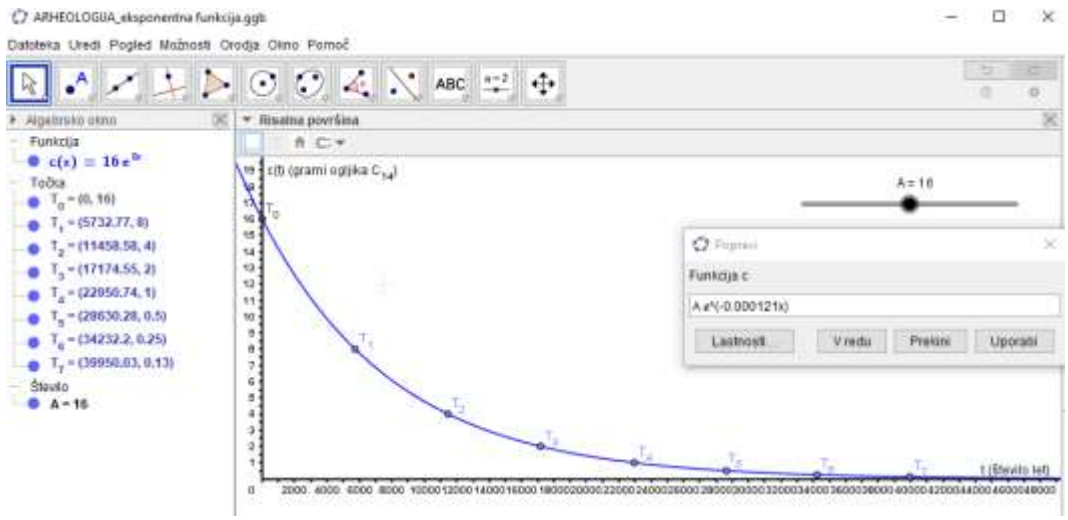
2.9.3. Izziv za prostovoljce

Učiteljica je pripravila osem dodatnih nalog.

1. Z GeoGebro nariši 4 grafe funkcij z $a>0$ v isti koordinatni sistem in mi pošlji na moj mail.
2. Z GeoGebro nariši 4 grafe funkcij z $0<a<1$ v isti koord. sistem in mi pošlji na moj mail.
3. Z GeoGebro nariši 4 grafe funkcij s $k>0>0$ in $0<a<1$ v isti sistem in jih pošlji na moj mail.
4. Z GeoGebro nariši 4 grafe funkcij s $k<0$ in $a>1$ v isti k. sistem in jih pošlji na moj mail.
5. Z GeoGebro nariši 4 grafe funkcij z različnim p v isti koord. sistem in jih pošlji na moj mail.
6. Z GeoGebro nariši 4 grafe funkcij z različnim q v isti koord. sistem in jih pošlji na moj mail.
7. Z GeoGebro nariši 4 grafe funkcij z vzporednimi premiki v isti sistem in jih pošlji na moj mail.
8. Reši naloge v Vega 2 str. 600/18,19 in 601/21, jih nariši z Geogebro in jih pošlji na moj mail.

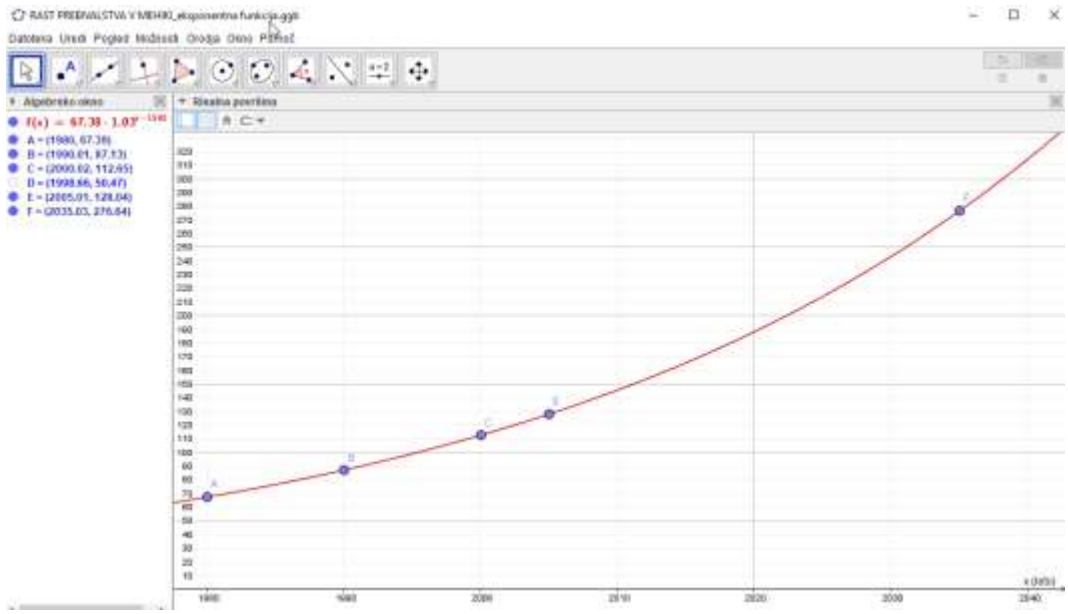
2.9.4. Uporaba eksponentne funkcije

1. PRIMER: Starost arheoloških najdb (Ivanec idr., 2014) in Arheologija (Eksponentna funkcija – uporaba – Arnes, b.d.) Primer dopolnimo z grafom, ki ga pripravimo z namizno aplikacijo GeoGebra (slika 23).



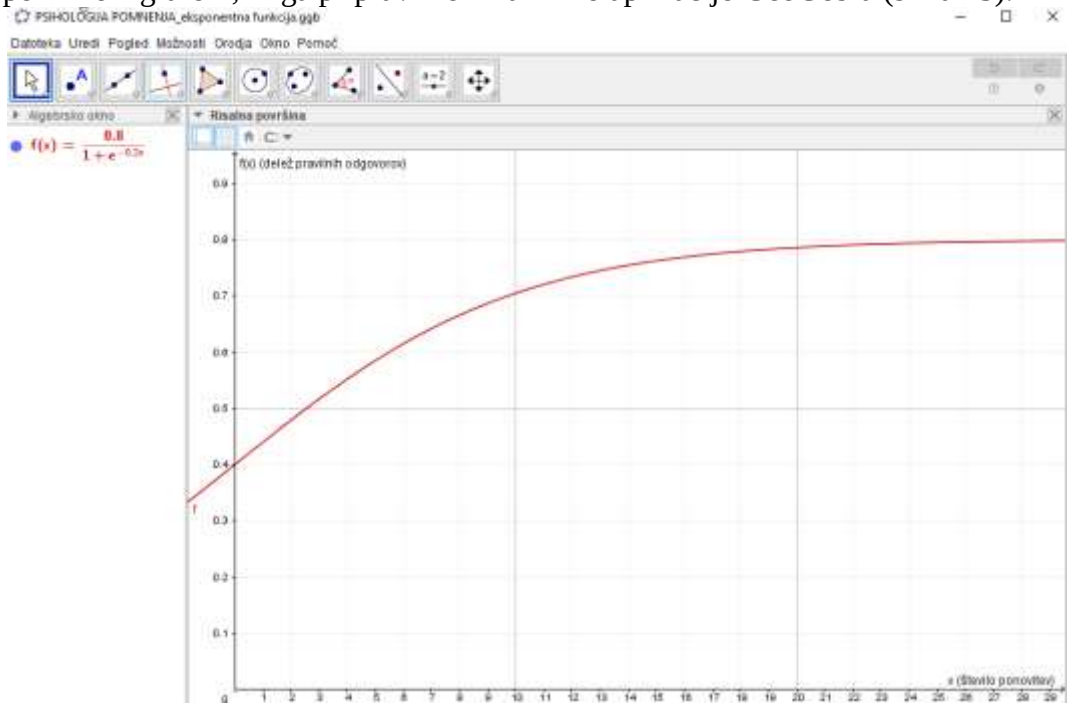
Slika 23: *Razpadenje ogljika C_{14}*

2. PRIMER: Rast prebivalstva v Mehiki (Eksponentna funkcija – uporaba – Arnes, b.d.) Primer dopolnimo z grafom, ki ga pripravimo z namizno aplikacijo GeoGebra (slika 24).



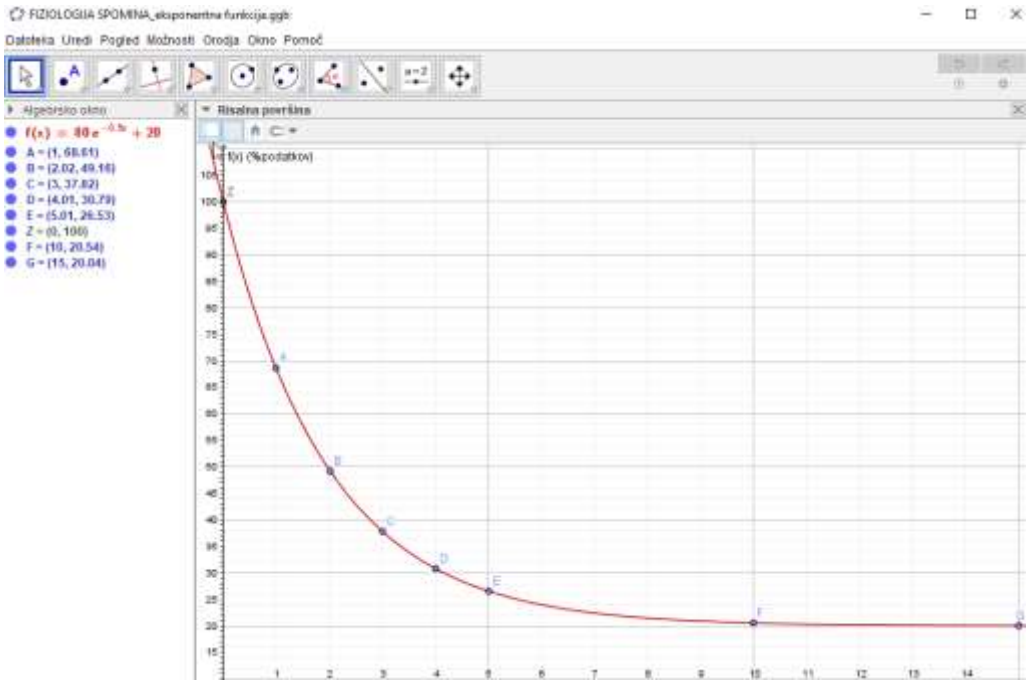
Slika 24: *Rast prebivalstva v Mehiki*

3. PRIMER: Psihologija pomnenja (Eksponentna funkcija – uporaba – Arnes, b.d.) Primer dopolnimo z grafom, ki ga pripravimo z namizno aplikacijo GeoGebra (slika 25).



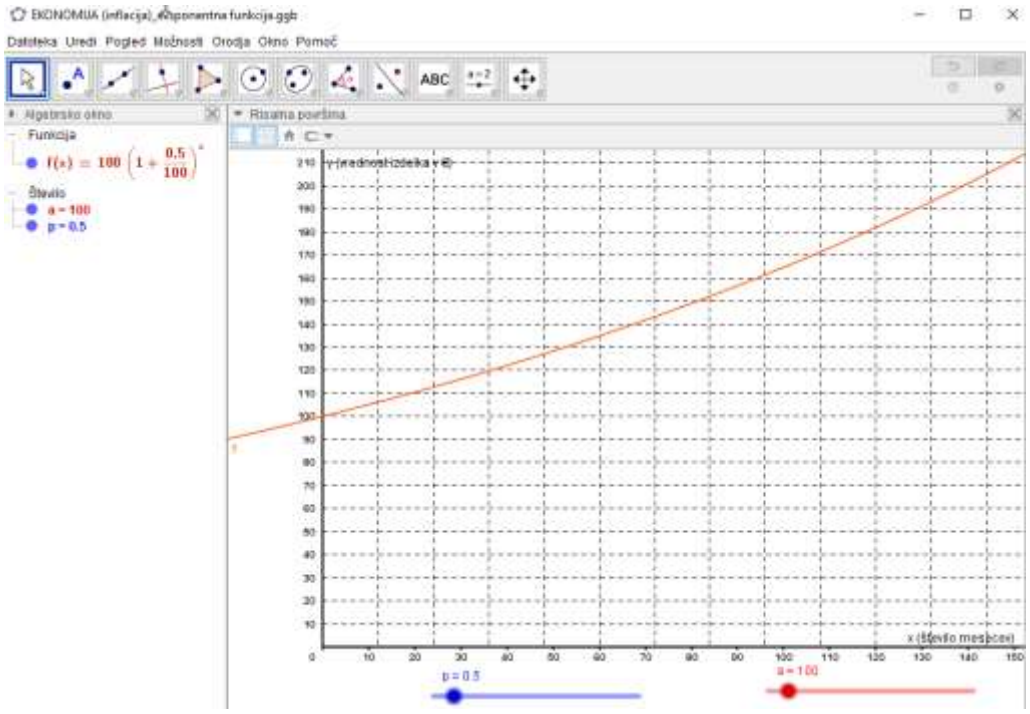
Slika 25: *Psihologija pomnenja*

4. PRIMER: Fiziologija spomina (Eksponentna funkcija – uporaba – Arnes, b.d.) Primer dopolnimo z grafom, ki ga pripravimo z namizno aplikacijo GeoGebra (slika 26).



Slika 26: *Fiziologija spomina*

5. PRIMER: Ekonomija (inflacija) (Eksponentna funkcija – uporaba – Arnes, b.d.) Primer dopolnimo z grafom, ki ga pripravimo z namizno aplikacijo GeoGebra (slika 27).



Slika 27: *Inflacija*

6. PRIMER: Meritve temperature kave iz šolskega avtomata (Ivanec idr., 2014)
7. PRIMER: Razmnoževanje amebe (Ivanec idr., 2014)
8. PRIMER: Obrestovanje denarja na banki (Ivanec idr., 2014)
9. PRIMER: Rast populacije (Ivanec idr., 2014)
10. PRIMER: Eksponentna rast in padanje (Ivanec idr., 2014)

2.10. Končno preverjanje in ocenjevanje znanja

Ustno se ocenjuje poznavanje lastnosti funkcij na podlagi vprašanj iz kviza Preverjanje znanja – Eksponentna funkcija. Po obravnavi eksponentne enačbe je sledilo pisno preverjanje znanja in nato še pisno ocenjevanje znanja.

Po rezultati pisnih ocenjevanj (eAsistent, b.d.) v petih oddelkih ni bilo moč opaziti bistvenega zvišanja povprečne ocene pisnega ocenjevanja v dveh letošnjih oddelkih v primerjavi z oddelki iz preteklih let, kjer je poučevanje potekalo brez uporabe aplikacij in formativnega spremljanja. Povprečna ocena je v največji meri odvisna od programa in sposobnosti matematičnega razumevanja dijakov v oddelku.

Ugotavljamo, da je večina letošnjih dijakov brez težav rešila nalogo, kjer je bilo treba danemu grafu funkcije napisati funkcijski predpis, kar dijaki v preteklih letih niso znali tako dobro.

3. Zaključek

Velikokrat imamo učitelji občutek, da bi morali dijaki vse znati in razumeti, saj smo pred tablo vložili veliko energije in smo krasno razložili. Nimamo pa povratne informacije, v kolikšni meri so poslušali. Osnovni namen je bil popestriti pouk s sodobno tehnologijo. Poleg tega so bili dijaki aktivni iskalci informacij in znanja in ne samo poslušalci, da so sodelovali pri oblikovanju kriterijev uspešnosti, da so sproti dobili povratno informacijo, da so znali ovrednotiti svoje znanje in nazadnje, da so pridobili veščine in spretnosti pri reševanju nalog s pametnim telefonom.

Ko so dijaki reševali kvize z aplikacijo Socrative in risali grafe z GeoGebro, je učiteljica lahko le opazovala, jih vzpodbujala in usmerjala, pohvalila dobro delo, opozarjala na pomanjkljivosti in napake ter po potrebi pomagala. Dijaki si v šoli niso veliko zapisali v zvezek, a so pridobili znanje v enaki meri.

Menimo, da mora učitelj znati vključiti pravo mero novih pristopov v pouk. Peščica dijakov je v anonimni anketi napisala, da bi imela raje razlago učiteljice in več vaj v zvezku. Ti so imeli tudi težave s spletno povezavo. Velika večina dijakov ni imela težav s povezavo na spletno omrežje. Dijaki menijo, da uporaba pametnih telefonov popestri pouk, da je poročilo kviza koristno za učenje in pripravo na ocenjevanje, da se z GeoGebro učiš hitreje, da prikazi družin funkcij, kjer je možno z drsnikom spreminjati različne parametre, pomagajo pri razumevanju in predstavi grafa funkcije z danim zapisom, da je smiselno skupno oblikovanje kriterijev uspešnosti. Tudi v prihodnje si želijo učiti matematike s pametnim telefonom.

4. Literatura

Holcar B., A. (2018). Formativno spremljanje v podporo učenju. V M. Suban, M. Gorše P. (ur.) *Formativno spremljanje pri matematiki. Priročnik za učitelje* (str. 5-10). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ivanec, D., Janežič, T., Pustavrh, S., Zmazek, V., Mohorčič, A., Špolad, M., … Jericijo, O. (2014). Eksponentna in logaritemska funkcija. Eksponentna funkcija. V S. Repolusk (ur.), *Vega 2. i-učbenik za matematiko v 2. letniku gimnazije* (str. 579, 578, 585, 589, 602, 619, 622). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://eucbeniki.sio.si/vega2/

Kavka, D., Pavlič, G., Rugelj, M., Šparovec, J., (2001). Eksponentna funkcija in enačba. V S. Knez (ur.), *Od logaritmov do vesolja. Matematika za 3. letnik tehniških in drugih strokovnih šol* (str. 10). Ljubljana: Modrijan

Eksponentna funkcija – uporaba – Arnes. (b.d.) (str. 8, 12, 17, 24, 28). Pridobljeno s http://www2.arnes.si/~mmlaka10/Gim/3letnik/FoilsLOGEXP.pdf

Socrative. (b.d.). Pridobljeno s https://b.socrative.com/login/teacher/

Mentimeter. (b.d.). Pridobljeno s https://www.mentimeter.com/login

Geogebra. (b.d.). Pridobljeno s https://www.geogebra.org/classic?lang=sl

eAsistent. (b.d.). Pridobljeno s https://www.easistent.com/

Kratka predstavitev avtorja

Jadranka Golčer je profesorica matematike in tehnike. Na Šolskem centru Velenje poučuje matematiko na Šoli za storitvene dejavnosti in na Elektro in računalniški šoli. V 24. letih je pridobila dragocene izkušnje pri poučevanju na štirih nivojih izobraževanja: nižje poklicno izobraževanje, srednje poklicno izobraževanje, srednje strokovno izobraževanje in poklicno tehniško izobraževanje. Svoje delo rada opravlja.

Reševanje avtentičnega problema pri fiziki z uporabo IKT

Solving Authentic Physics Problem with the Use of ICT

Silvestar Ovčar

I. gimnazija v Celju
silvestar.ovcar@prvagim.si

Povzetek

Rezultati mednarodnih raziskav kažejo, da imajo slovenski dijaki težave pri reševanju avtentičnih problemov in odklonilen odnos do učenja naravoslovja. S pomočjo reševanja zanimivih problemov iz vsakdanjega življenja po načelih formativnega spremljanja prečnih veščin smo izvedli učno uro z namenom navdušiti dijake za učenje naravoslovja. To je bilo doseženo z medpredmetnim povezovanjem in uporabo IKT. Te dejavnosti so vodile do nadpovprečne aktivnosti dijakov, kar je potrdila tudi evalvacija učne ure.

Ključne besede: avtentični problemi, prečne veščine, sodelovalno delo.

Abstract

According to international research, our students have difficulties in solving authentic problems and have a negative attitude towards learning natural science. Based on the formative monitoring of transversal skills, I conducted a lesson with the help of solving interesting problems in everyday life in order to inspire students to study natural science. We achieved this with cross-curricular connections and the use of ICT. These kind of activities led to above-average activity of students, which is clearly confirmed by the self-evaluation of the students.

Keywords: authentic problems, collaborative work, transversal skills.

1. Uvod

Izsledki mednarodnih raziskav kažejo, da imajo slovenski dijaki največ težav pri reševanju avtentičnih nalog in odklonilen odnos do učenja naravoslovja. V članku bodo predstavljeni ključni izsledki mednarodnih raziskav, primer reševanja avtentičnega problema pri pouku fizike in način, kako se lahko dijaki lotijo reševanja takih nalog brez odklonilnega odnosa. To je bilo doseženo s pomočjo formativnega spremljanja prečnih veščin, medpredmetnih povezav in uporabe IKT pri pouku.

2. Mednarodne raziskave kot pokazatelj trenutnega stanja vsebinskega znanja naravoslovnih vsebin in naklonjenosti do učenja naravoslovja v slovenskem prostoru

Neodvisne mednarodne raziskave so pomembne, saj nam omogočajo primerjavo izsledkov med Slovenijo in ostalimi vključenimi državami. Slovenija je v raziskavi trendov znanja matematike in naravoslovja TIMSS 2015 dosegala nadpovprečne in zelo visoke rezultate iz znanja matematike in fizike v srednji šoli. Slovenski gimnazijci so dosegli najvišji rezultat iz maturitetne fizike med populacijami vrstnikov iz drugih držav (Pavešić Japelj in Svetlik, 2016).

Mednarodna raziskava PISA, ki se je v letu 2015 osredotočala na naravoslovno pismenost učencev, je pokazala, da 85% 15-letnikov v Sloveniji dosega temeljne naravoslovne kompetence (Štraus, Ivančič Šterman in Štigl, 2016). Glede na vrsto znanja so dosežki slovenskih dijakov najnižji pri nalogah, ki zahtevajo procesno znanje. Reševanje problemsko zasnovanih nalog je preverjala mednarodna raziskava PISA 2012, katere rezultati so pokazali, da je dosežek Slovenskih učencev pod povprečjem 28 držav članic OECD (Štraus, Ivančič Šterman in Štigl, 2013).

Zaskrbljujoče so ugotovitve, da mlade vse manj zanima naravoslovje. Kot rešitev se navaja kontekstualno poučevanje naravoslovja pri katerem učitelj cilje in vsebine učne snovi umešča v resnične življenjske probleme, v katerih je možno znanje tudi praktično uporabiti, kar je izhodišče za razvoj naravoslovnega razmišljanja (Dimec, 2013). Podobne izsledke poroča tudi študija TIMSS 2015, ki je ob odličnem vsebinskem znanju naših učencev pokazala padajoč trend in odklonilna stališča učencev do znanja in učenja naravoslovja in matematike (Japelj in Svetlik, 2016). Podobne rezultate je pokazala tudi raziskava ROSE, ki je proučevala razmišljanje, vrednote in prioritete mladih v povezavi z izobraževanjem na področju naravoslovja in tehnike. Slednja poroča, da je zanimanje učencev za učenje naravoslovnih vsebin v Sloveniji nizko in da je pri deklicah večje kot pri dečkih. Najmanjše zanimanje so učenci izkazali za vsebinska področja fizike (Skurjeni, Dolinšek in Strašek, 2008).
Zaključki omenjenih raziskav izkazujejo potrebo po vpeljevanju ustreznih didaktičnih pristopov za dvig motivacije učencev za učenje naravoslovnih vsebin.

2.1 Formativno spremljanje prečnih veščin kot sredstvo za izboljšanje stanja

Slovenski dijaki so nad mednarodnim povprečjem v doseganju vsebinskega znanja iz naravoslovja, vendar so, paradoksalno, pod povprečjem v zanimanju za naravoslovne vede. Na voljo so nam teoretični vzvodi, ki nam lahko pomagajo pri reševanju omenjenih težav in izhajajo iz mednarodnih raziskav.

Primer je formativno spremljanje prečnih veščin, ki govori o tem, da mora biti učenec oz. dijak ves čas v središču pouka. Pouk mora temeljiti na predpostavki, da dijak vedno pozna svoj cilj, se zaveda katera znanja (še) potrebuje za dosego cilja, ter kako ga bo osvojil. Glavni tvorec pouka je dijak, učitelj pa ga usmerja, motivira, vzpodbuja, svetuje, spremlja njegov napredek in mu podaja povratno informacijo. Te procese shematično prikazuje slika 1, ki ponazarja, da moramo na začetku natančno poznati trenutno stanje znanja in željen cilj. To nam bo služilo kot osnovno izhodišče za določanje in doseg novih ciljev. Učitelj je v tem procesu tisti, ki dijake na tej poti usmerja in vodi. Dijaki se bodo samostojno odločili za različne načine reševanja enakega problema, pri tem pa dosegali tudi cilje na različnih taksonomskih ravneh. Na zgoraj opisan način dijaki ne pridobivajo zgolj vsebinskega znanja, ampak se hkrati opolnomočijo tudi v prečnih veščinah oz. veščinah 21. stoletja. Primeri takih veščin so argumentiranje, komuniciranje, sodelovanje, kritično mišljenje in ustvarjalnost. Izkušnje kažejo, da je dijakom pouk, kjer znanje pridobivajo s pomočjo takšnih veščin, veliko bolj zanimiv, pridobljeno znanje pa je trajnejše (Rupnik Vec in Polšak, 2018).



Slika 128: Shematski prikaz formativnega spremljanja s prečnimi veščinami

2.2 Avtentična naloga določanja moči pri hoji/teku po stopnicah z uporabo IKT

Po poročanju mednarodnih raziskav so naši dijaki šibkejši na področju reševanja avtentičnih nalog in imajo odklonilen odnos do učenja naravoslovnih vsebin. Zaradi opisanih izsledkov smo se odločili, da bomo z dijaki obravnavali problemsko nalogo iz vsakdanjega življenja po izsledkih formativnega spremljanja prečnih veščin.
Obravnavali smo temo določanja povprečne moči pri hoji oz. teku po stopnicah. To temo smo izbral iz naslednjih razlogov:

- problem se nanaša na vsakdanje življenje,
- tema omogoča neposredno povezavo s športno vzgojo, matematiko in informatiko,
- precejšen del pouka lahko izvajamo izven šolskih učilnic s pomočjo IKT
- dijaki bodo v središču pouka,
- dijaki bodo med seboj veliko sodelovali in razvijali veščine 21. stoletja.

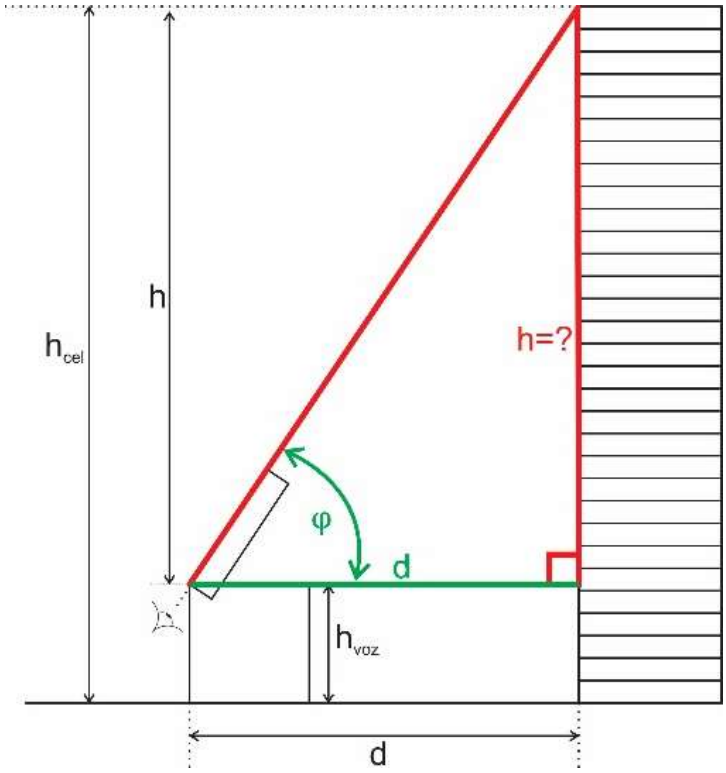
Izbrano problemsko situacijo so dijaki reševali v sklopu treh učnih ur in samostojnega domačega dela.

2.2.1 Učna ura določanja ciljev in potrebnih znanj za dosego teh ciljev

Pred pričetkom reševanja zastavljenega problema smo z dijaki natančno določili cilje in preverili, ali imajo za njihov doseg vso potrebno teoretično znanje.
Krovna cilja, ki smo si ju zastavili, sta bila določiti moč pri hoji po stopnicah in izračunati količino čokolade, ki bi nadomestila energijske izgube. Za njun doseg smo s pomočjo slike 2 in vizualizacije problema načrtovali tri možne poti doseganja krovnih ciljev in oblikovali več podciljev. To so bili:

- izmeriti čase vzponov do vrha stopnic,
- izračunati višino stopnišča s pomočjo višine ene stopnice in števila vseh stopnic,
- izračunati višino stopnišča z uporabo znanja prostega pada,
- izračunati višino stopnišča z uporabo znanja kotnih funkcij,
- določiti kot α (slika 2) s pomočjo viziranja in
- izračunati porabljeno energijo za vzpon do vrha stopnišča.

Teoretično znanje, ki smo ga ponovili in utrdili je zajemalo naslednje vsebine: prosti pad, delo, energije, izreki o energijah in moč.



Slika 129: Določanje višine stopnišča s pomočjo viziranja in kotnih funkcij

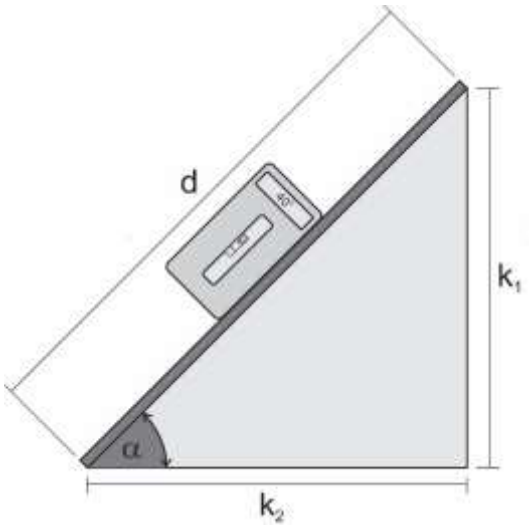
V sklopu učne ure smo z dijaki vnaprej načrtovali tudi:

- da bodo hodili in tekali po stopnicah pri medpredmetni povezavi s športno vzgojo,
- da bodo za dosego cilja potrebovali dodatno matematično znanje kotnih funkcij, ki ga bodo osvojili v sklopu medpredmetne povezave z matematiko,
- da bo pri delu vsak uporabljal svoj mobilni telefon, ki mu bo služil kot štoparica, merilec naklona in orodje za vnašanje meritev,
- da bodo meritve vnašali preko mobilnega telefona v svojo osebno excelovo preglednico,
- da bodo za dosego ciljev potrebovali osnovna znanja iz excela,
- da se bodo morali vpisati v Microsoftov račun Office 365, kjer bo vsak našel svojo povezavo do excelove datoteke z vsemi tabelami za vnos meritev in da
- se bodo v Office 365 vpisali pri pouku informatike, kjer bodo osvojili tudi potrebna znanja iz excela.

2.2.2 Učna ura medpredmetne povezave z matematiko

S profesorico matematike sva določila termin medpredmetne povezave in naredila načrt učne ure. Dogovorila sva se, da bo profesorica matematike v prvi polovici ure razložila snov kotnih funkcij (uporaba, definicije in računanje s kalkulatorjem), v drugi polovici učne ure pa bodo dijaki delali v skupinah. S profesorico sva dijake pravočasno obvestila, da si morajo pred medpredmetno povezavo na svoj mobilni telefon namestiti aplikacijo, ki meri nagib. Primer take aplikacije je Bubble Level Galaxy.

Vsaka skupina treh dijakov je dobila metrsko desko, ki so jo morali pod poljubnim kotom nasloniti na zid. S telefonom so izmerili kot α med desko in vodoravnico, nato pa še vodoravno k_2 in navpično k_1 razdaljo do deske (slika 3).



Slika 130: Merjenje vodoravne oz. navpične razdalje in naklona deske

Naslednja naloga dijakov je bila, da so ti dve razdalji izračunali še s pomočjo kota in dolžine deske, ter ju primerjali z izmerjenima. Ko je vsaka skupina dobila približno enake vrednosti, smo lahko trdili, da smo eksperimentalno preverili veljavnost in uporabnost kotnih funkcij. S to učno uro so dijaki pridobili potrebna znanja iz vsebin kotnih funkcij.

2.2.3 Učna ura medpredmetne povezave s športno vzgojo

Pri učni uri medpredmetne povezave med športno vzgojo in fiziko je bil vodilen cilj dijakov izvesti vse potrebne eksperimentalne meritve in jih vnesti s pomočjo uporabe pametnega telefona v osebno excelovo datoteko. Telefone so morali z namenon izključitve motenj pouka zaradi klicev in tekstovnih sporočil preklopiti na letalski način. Za tem so se povezali z Eduroam omrežjem in dostopali do excelove datoteke, ki je bila shranjena v oblaku OneDrive. Vsak je imel dodeljeno pravico, da ureja in vstavlja meritve v svojo osebno datoteko.

Dijaki so bili pri delu razdeljeni v skupine, pri čemer so se urili v veščinah sodelovalnega timskega dela. Prva skupina štirih dijakov je morala s pomočjo viziranja določiti višino zunanjih požarnih šolskih stopnic. To so naredili tako, da so na voziček dali ravno metrsko palico in jo nagnili pod takšnim kotom, da so videli vrh stopnišča, v skladu s sliko 2. Sledila je meritev naklona palice s pomočjo telefona in nato še meritev vodoravne razdalje do stopnišča in višine vozička. S pomočjo teh podatkov so lahko z uporabo kotnih funkcij določili višino stopnišča (slika 2).

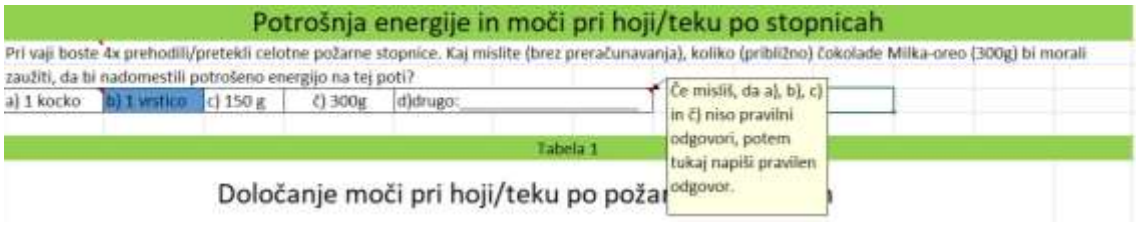
Druga skupina dijakov se je počasi sprehodila do vrha stopnišča. Vsak je moral izmeriti čas hoje in število stopnic. Meritvi so vnesli v telefon. Po poti nazaj so z metrom izmerili višino štirih naključno izbranih stopnic in podatke vnesli v telefon. Nato so postopek in meritve časa ponovili še z hitro hojo, počasnim tekom in hitrim tekom (slika 5).

Po vseh opravljenih meritvah sta se skupini zamenjali in dijaki so naredili še preostale meritve.

Na koncu smo skupaj (zaradi varnosti in bližine parkiranih avtomobilov) šest krat izmerili čas padanja kamenčka z vrha stopnišča do tal. Meritve časa prostega pada so potrebovali za določanje višine stopnišča z uporabo znanj iz enakomerno pospešenega gibanja.

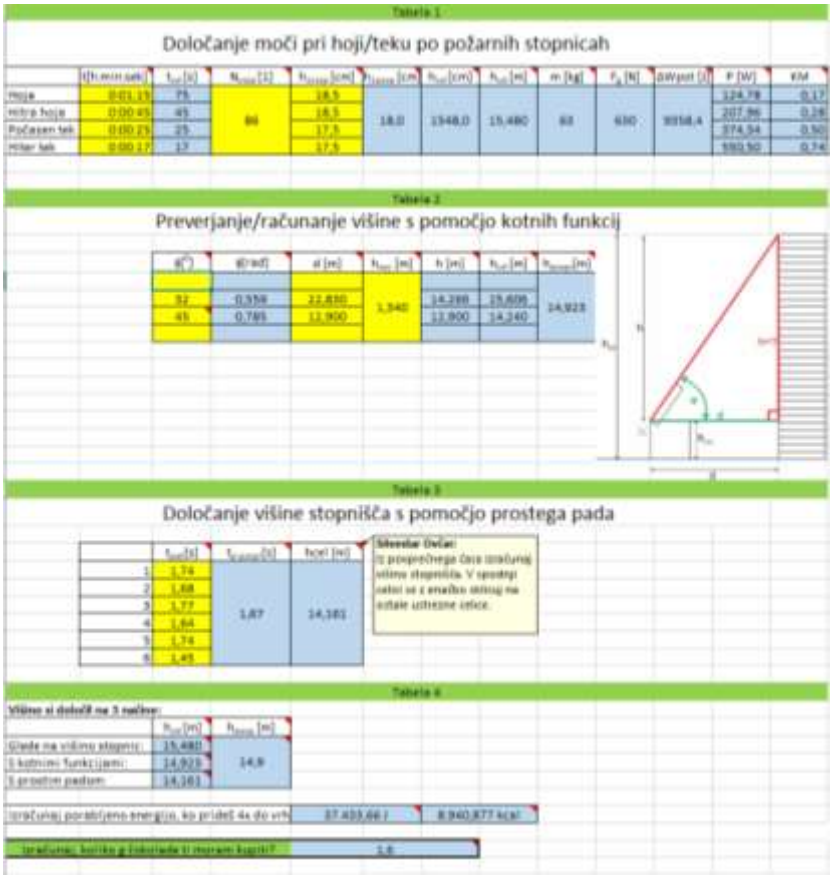
2.2.4 Samostojno delo

Samostojno delo dijakov je obsegalo izpolnjevanje nalog v predhodno pripravljenih excelovih tabelah (slika 5). Pri tem so jih vodila in usmerjala predhodno pripravljena navodila učitelja v celicah programa (slika 4). Začetna motivacijska naloga je bilo vprašanje v povezavi z vsakdanjim življenjem. Po občutku so morali določiti, koliko čokolade bi lahko zaužili, da bi nadomestili energijske izgube, potem ko so se štirikrat povzpeli do vrha požarnega stopnišča (slika 4).



Slika 131: Predvidevanje koliko čokolade bi nadomestilo potrošeno energijo

V zaključku naloge so dijaki vstavili graf moči v odvisnosti od časa, iz katerega je bilo razvidno, da je bila za manjši čas potrebna večja moč in obratno (slika 6).



Slika 132: Excelove tabele meritev in izračunov

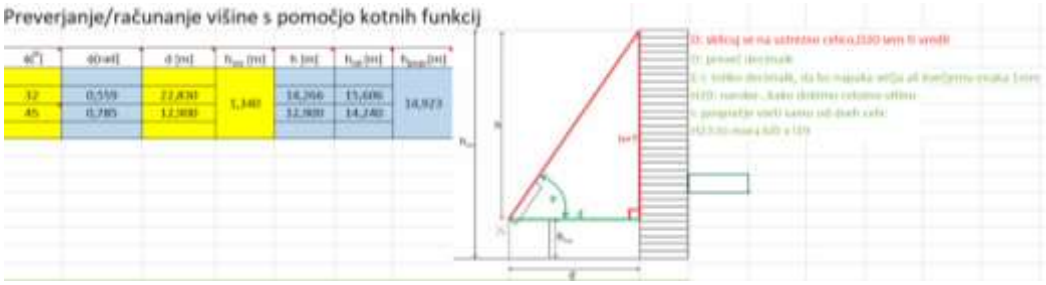


Slika 133: Graf moči v odvisnosti od časa za tek/hojo po stopnicah, kot so ga izdelali dijaki

2.2.5 Spremljanje napredka dijakov

Za vsakega dijaka smo izdelali osebno excelovo datoteko s potrebnimi tabelami in navodili za delo od doma ter vsakemu posebej posredovali spletno povezavo do preglednice. To nam je omogočilo, da smo lahko v vsakem trenutku preverjali njihov napredek in težave pri delu. Težave, ki so se vsebinsko nanašale na fiziko, smo pojasnili pri uri fizike, nekatere zaplete pa so pojasnili tudi pri uri informatike.

Dijake smo na njihove napake pri delu sicer opozarjali sproti z kratkimi opombami v excelovi datoteki. Po odpravljeni napaki smo prvotno rdeče obarvano besedilo pretvorili v zeleno (slika 7), kar je dijakom in omogočilo vpogled tako v pretekle težave kot tudi napredek pri delu.



Slika 134: Obveščanje o napakah v excelu

V primeru večjih težav smo le te reševali preko elektronske pošte, pri pouku ali po dogovoru izven pouka.

3. Zaključek

Presek rezultatov mednarodnih študij nakazuje, da slovenski dijaki dosegajo visoke rezultate iz znanja matematike in fizike a so pod povprečjem držav članic OECD pri reševanju problemsko zasnovanih nalog, ki zahtevajo procesna znanja. Prav tako imajo glede na izsledke raziskav slovenski dijaki nizka stališča do znanja in učenja naravoslovja. Najmanjše zanimanje so učenci izkazali za vsebinska področja fizike.

Zaradi opisanih izzivov na področju poučevanja fizike v slovenskem prostoru smo se odločili za reševanje širše zastavljenega avtentičnega problema po metodah formativnega spremljanja prečnih veščin.

Dijaki so življenjski problem reševali na več načinov, v sklopu treh učnih ur in domačega dela z uporabo IKT. Problem so reševali s pomočjo sodelovalnega timskega dela, ustvarjalnega mišljenja, kritičnega mišljenja in načrtovanja postopka do željenega cilja. Učne ure, ki v središče učnega procesa postavljajo dijaka in mu dovolijo razmišljanje izven okvirjev so za dijake zanimivejše, pridobljeno znanje pa je trajnejše.

To je potrdila tudi samoevalvacija dijakov, kjer so zapisali, da so bili pri uri sproščeni, nadpovprečno dejavni in osredotočeni na delo.

Več učnih ur z življenjskim problemom v središču in uporabi procesnih znanj po metodah formativnega spremljanja prečnih veščin bi prispevalo k boljši statistiki mednarodnih raziskav v prihodnosti in kakovostnejši karierni orientaciji mladih.

4. Literatura

Dimec, S. D. (2013). Naravoslovno izobraževanje v Sloveniji in drugod po Evropi. Naravoslovna solnica, 17(3), 4-12.

Pavešić Japelj, B. in Svetlik, K. (2016). *Znanje preduniverzitetne matematike in fizike v Sloveniji in po svetu.* Znanstvena monografija. Pridobljeno s http://timsspei.splet.arnes.si/files/2017/06/13-TA15-preduniverzitetna.pdf

Rupnik Vec, T. (ur.) in Polšak, A. (ur.). (2018). *Orodja za formativno spremljanje prečnih veščin.* Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/OrodjazaSpremljanjePrecnihVescin.pdf

Skurjeni, D., Dolinšek, S. in Strašek, R. (2008). Zanimanje in želje osnovnošolcev za učenje naravoslovja. *Management, 3*(4), 363-378.

Štraus, M. (ur.), Ivančič Šterman, K. (ur.) in Štigl, S. (2013). *PISA 2012*. Pridobljeno s https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA-2012-Povzetek-rezultatov-SLO.pdf

Štraus, M. (ur.), Ivančič Šterman, K. (ur.) in Štigl, S. (2016). *PISA 2015 Naravoslovni, matematični in bralni dosežki slovenskih učenk in učencev v mednarodni primerjavi.* Nacionalno poročilo o raziskavi. Pridobljeno s http://novice.pei.si/wpcontent/uploads/sites/2/2017/10/PISA2015NacionalnoPorocilo.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Silvestar Ovčar je profesor fizike in poučuje na I. gimnaziji v Celju. Veselje do poučevanja uspešno dopolnjuje z mentorstvom pri krožkih, raziskovalnih nalogah, šolski dijaški skupnosti in nekoč tudi pri šolski nogometni reprezentanci. Delo na gimnaziji mu je poznano na vseh nivojih, saj je nekaj časa bil tudi podravnatelj.

Uporaba pametnih telefonov pri pouku kemije – prepoznavanje strupenih snovi

The Use of Smartphones in Chemistry Classes – Identifying Toxic Substances

Judita Čas Krneža

ŠC Ravne - Gimnazija
judita.cas-krneza@guest.arnes.si

Povzetek

V današnjem času sodobne mobilne tehnologije in IKT tehnike se pri poučevanju in spoznavanju nove snovi, učitelji pogosto poslužujemo najrazličnejših tehnik. Današnji šolarji so generacija, ki bi ji lahko rekli informacijska družba, ki zelo rada in vešče uporablja različno IKT tehniko. Informacijski sistemi so dandanes v razvitem svetu prisotni praktično v vseh vidikih življenja. Uporabljamo jih v najrazličnejših napravah (računalniki, mobilni telefoni, TV, digitalne kamere, fotoaparati…) in področjih (poslovanje, mediji, zdravstvo, zabava, šport, industrija…). Vedno več pa jih uporabljamo tudi v šolstvu, kot sodobni način poučevanja.

V prispevku je predstavljen primer uporabe pametnih telefonov pri pouku kemije v programu Farmacevtski tehnik na temo Prepoznavanje strupenih snovi. Dijaki so s pomočjo pametnih telefonov poiskali najbolj strupene snovi ter njihove fizikalne in kemijske lastnosti. Ker je veliko snovi med njimi karcinogenih, je njihovo vedenje o tem zelo pomembno in jim bo dalo dodatna znanja na področju toksikologije in razvoja bolezni, naučili pa se bodo tudi pravilnega ravnanja s strupenimi snovmi.

Ključne besede: IKT tehnika, informacijska družba, informacijski sistem, karcinogene snovi, pametni telefon, sodobni način poučevanja, strup, toksikologija.

Abstract

Nowadays, in time of mobile technology and ACTechnology, teachers often make use of some of newer means and techniques. Today's students are the generation that can easily be called information society. They are familiar with using ICT and they are very skillful when it comes to technology. Information systems of the developed world are present in almost every aspect of our lives. We use the new techology in the latest devices (computers, mobile phones, TVs, digital cameras, photocameras …) and in various fields (business, media, health services, entertainmentm, sports, industry …) And we use them more than ever at classes in order to keep up with a modern approach to teaching.

The paper presents the use of smart phones in chemistry lessons in the programme of Pharmacy technician, containing Identifying toxic substances. Students performed experiments in which they identified toxic substances and concentrated on their chemical and physical characteristics. Many of these toxic matters are carcinogenic and that is the reason why knwoing about such substances is so important. This will help students gain knowledge of toxicolotgy and the development o fan illness. At the same time students will learn how to deal with toxic substances.

Key words: carcinogenic substances. ICT, information society, information system, modern approaches to teaching, poison, smart phone, toxicology.

1. Uvod

Dijaki so s pomočjo pametnega telefona ugotavljali, katere snovi so nevarne, jedke, strupene, karcinogene. Pomagali so si z varnostnimi listi proizvajalcev kemikalij in na tak način razvrščali kemikalije po strupenosti. Spoznali so, kje lahko najdejo podatke o nevarnih snoveh, o njihovih kemijskih in fizikalnih lastnostih. Naučili so se tudi rokovati z njimi, biti pozorni na varnostna opozorila in obvestila, oz. varnostne H in P stavke. Strupene snovi so v današnjem času velikokrat povzročiteljice kroničnih ali rakavih bolezni. Zato ima osvojeno znanje dijakov na tem področju še toliko večji pomen, gre za znanje z dodano vrednostjo, saj bodo izsledke lahko dijaki uporabili v svojem življenju in v skrbi za svoje zdravje in zdravje svojih bližnjih.

Ker so si dijaki želeli sodobnejšega pristopa poučevanja kemije, obenem pa so želeli biti tudi sami inovativni, razvijati raziskovalno mišljenje, znati uporabiti tudi že osvojeno znanje v zvezi z nevarnimi snovmi in ga ustrezno nadgraditi, so sami s pomočjo pametnih telefonov poiskali snovi, ki danes spadajo med najbolj strupene in je treba z njimi še posebno previdno rokovati. Na tak način so razvijali raziskovalno mišljenje in iskali rešitve v zvezi s tem.

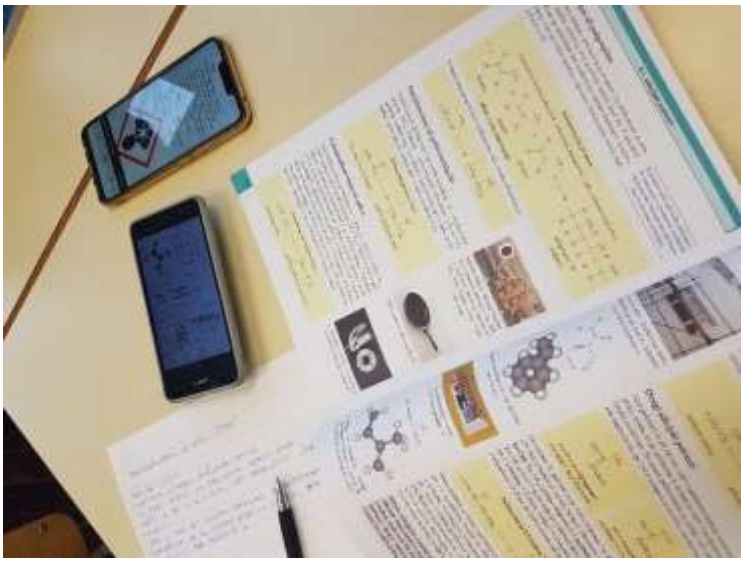
2. Aktivnosti

2.1 Razdelitev nalog

Dijaki so se razdelili v skupine po dva. Dobili so naloge, kjer so morali s pomočjo pametnih telefonov oz. IKT tehnike poiskati nevarne snovi, ki so karcinogene ali ki spadajo med najbolj strupene. Dogovorili so se tako, da je vsaka skupina imela drugo strupeno snov, ki so jo nato podrobno preučili . Dijaki so morali poiskati natančno določene fizikalne in kemijske lastnosti nevarnih snovi (slika 1) in so se s pomočjo pametnih telefonov (slika 2) veliko naučili o njih.



Slika 1: Znaki za strupene snovi na ekranu pametnih telefonov (Čas Krneža 2019)



Slika 2: Učenje s pomočjo pametnih telefonov (Čas Krneža 2019)

Nato so si v zvezek napisali oporne točke (slika 3), tako da je vsaka skupina na enak način proučevala strupeno snov.



Slika 3: Oporne točke, s pomočjo katerih so dijaki spoznavali strupene snovi (Čas Krneža 2019)

2.2 Toksikologija – veda o strupenih snoveh

Toksikologija je veda, ki se ukvarja z vplivom strupenih snovi na organizem. Strup je snov, ki škodi zdravju (A. Smrdu , 2009).

Paracelsus (1493-1541), alkimist, astrolog in zdravnik, je trdil: «Nič ni nestrupeno, le količina loči strup od zdravila.« V tistem času je bil Paracelsus zelo napreden zdravnik, saj je bilo njegovo osnovno vodilo, da je potrebno človeka zdraviti, kot individuum, na osnovi njegove konstitucije, genskih lastnosti, okolja v katerem živi in družinske anamneze.

Pri delu v kemijskem laboratoriju, kakor tudi v vsakdanjem življenju, uporabljamo snovi, ki so strupene, zato je prav, da poznamo fizikalne in kemijske lastnosti snovi, saj se le na tak način lahko izognemo nevarnostim oz. lahko v danem trenutku pravilno odreagiramo.

Tabela 1: Strupene spojine

Kategorija	**Primeri**
kovine	svinec, arzen, kadmij, baker, živo srebro, nikelj
anorganske spojine	ogljikov monoksid, vodikov sulfid, vodikov klorid, azbest, vodikov fluorid, natrijev cianid
ogljikovodiki	butan ,heksan, oktan
alkoholi	metanol, etanol
aromatske spojine	benzen, toluen, ksilen
klorirane spojine	vinilklorid, dioksini, DDT
organske spojine	strihnin, PTFE, botulin, atropin

Vsaki nevarni kemikaliji je dodan varnostni list, ki vsebuje tudi vse informacije o strupenosti. V varnostnem listu je obsežen opis raznih toksikoloških učinkov, ki lahko nastanejo, če pride uporabnik v stik s kemikalijo.

Informacije so pridobljene iz testov in izkušenj ter vključujejo učinke, ki so nevarni za zdravje. Navedeni so zapozneli učinki, takojšnji in kronični učinki zaradi kratkoročne ali dolgoročne izpostavljenosti: na primer preobčutljivost, omamljenost, rakotvornost, mutagenost, in strupenost za razmnoževanje. Seznanjeni moramo biti tudi z različnimi načini izpostavljenosti (vdihavanje – respiratorno, z zaužitjem – oralno, stik s kožo – dermalno, v žilo – intravenozno). Poznati moramo simptome, ki so povezani s fizikalnimi, kemijskimi in tehnološkimi značilnostm (A.Godec, I.Leban , 2009).

2.2.1 Znaki za nevarne snovi



https://eucbeniki.sio.si/kemija1/479/index6.html

1-jedko ; 2-eksplozivno ; 3-akutna nevarnost ; 4-vnetljivo ; 5-oksidativno ; 6-plin pod tlakom; 7-rakotvorno,mutageno,strupeno za razmnoževanje ; 8-akutna strupenost ; 9-okolju nevarno.

V toksikologiji sta zelo pomembna izraza tudi letalna količina (LD_{50}) in letalna koncentracija (LC_{50}). LD_{50} pomeni količino snovi, ki povzroči smrt 50% testnih osebkov (zajec, podgana, miš…), vrednost podajamo v mg snovi/kg telesne mase. LC_{50} pomeni koncentracijo snovi, ki povzroči smrt 50% testnih osebkov (zajec,podgana,miš…) v 4ih urah. Podajamo jo v mg snovi/l telesne krvi (A.Godec, I.Leban , 2009).

Dijaki so na osnovi fizikalnih in kemijskih lastnosti snovi, predvsem pa podatkov v zvezi z letalno količino (LD_{50}) in letalno koncentracijo (LC_{50}), ugotavljali katera od snovi je najbolj strupena.

Tabela 2: Vrednosti LD50 za nekaj snovi (testni osebki – podgana,miš)

SNOV	LD50 (mg snovi/kg tel.teže)
SLADKOR	29000
ETANOL	14000
NATRIJEV KLORID	3000
VITAMIN A	2000
ASPIRIN	1000
KOFEIN	192
NATRIJEV NITRAT	85
NIKOTIN	53

(I. Devetak, F. Perdih, 2012)

Tabela 3: strupenost snovi (testni osebki - podgana, miš)

STRUP	**FORMULA**	**LD_{50}**
STRIHNIN	$C_{21}H_{22}N_2O_2$	1,5 mg/kg
POLITETRAFLUOROETEN	$-[C_2F_4]_n-$	5000 mg/kg tel. teže
BOTULIN	$C_{6760}H_{10447}N_{1743}O_{2010}S_{32}$	3 ng/kg tel. teže
OGLJIKOV OKSID	CO	400 ppm
ATROPIN	$C_{17}H_{23}NO_3$	500 mg/kg tel.teže
NATRIJEV CIANID	NaCN	4,9 mg/kg tel. teže
FLUOROANTIMONOVA kislina	$HSbF_6$	2^{1019} močnejša od H_2SO_4
ŽIVO SREBRO	Hg	700 mg/kg tel.teže

3. Zaključek

Dijaki so na osnovi izsledkov v zvezi z varnostnimi listinami nevarnih snovi podatke poiskali v pametnih telefonih in na osnovi končnih rezultatov razporedili snovi glede na strupenost. Ugotovili so, da so med preiskovanimi snovmi najbolj strupeni botulin, strihnin in cianid. Ne gre pa zanemariti strupenosti fluoroantimonove kisline, ki je najmočnejša kislina, žal pa za njo niso našli podatka glede strupenosti (LC_{50}). Sam način dela jim je bil zelo všeč, saj so si najprej zastavili raziskovalno vprašanje (strupenost snovi), nato pa so prišli do zelo zanimivih rezultatov, ki jih bodo znali uporabiti tudi v vsakdanjem življenju. V bodoče bi bilo dobro narediti še kakšno podobno uro, kjer bi dijaki rešitve iskali s pomočjo IKT tehnike oz. mobilnih telefonov, recimo katera kovina ima najboljše lastnosti za široko uporabnost.

4. Literatura

Godec, A., Leban, I. (2009). *Učbenik za kemijo v gimnaziji Atomi in molekule*. Ljubljana: Modrijan založba d.o.o..

Smrdu, A. (2009). *Učbenik za kemijo v gimnaziji Snov in spremembe 1.* Ljubljana: Založništvo Jutro, Jutro d.o.o..

Devetak, I., Perdih, F. (2012). *Učbenik za kemijo v gimnaziji Kemija 1.* Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d..

Čas Krneža, J. (2019). *Slikovno dokumentacijsko gradivo.* Arhiv avtorice.

Predstavitev avtorja

Judita Čas Krneža je končala znanstveni magisterij, smer kemijska tehnika. Zaposlena je na Gimnaziji Ravne, kjer poučuje kemijo. Je članica šolske maturitetne komisije in zunanja ocenjevalka pri maturi iz kemije. V šolstvu je zaposlena 14 let in se ves čas izobražuje in strokovno izpopolnjuje. Trenutno sodeluje v šolskem projektu v slovenskem merilu NA-MA poti. V času, ko je zaposlena v šolstvu, je mentorica številnim dijakom, ki dosegajo nagrade tako v raziskovalni dejavnosti kot na tekmovanjih iz kemije. Za katedrom se počuti odlično in biti profesorica razume kot poslanstvo.

Vključevanje IKT pri pouku naravoslovja na razredni stopnji osnovne šole

Including ICT in Teaching of Natural Science at a Primary School

Urška Gorjan

Osnovna šola Domžale
urskagorjan@yahoo.co.uk

Povzetek

Učitelji pogosto iščejo nove načine, na katere bi učencem približali učno snov ter zato posegajo tudi po informacijski komunikacijski tehnologiji. Ta nam omogoča, da učencem učno snov približamo, naredimo zanimivejšo ter privlačnejšo. Učitelj jo lahko uporabi v vseh fazah učenja (spoznavanje nove snovi, utrjevanje, preverjanje ali ocenjevanje). V prispevku smo predstavili nekaj digitalnih orodij, ki jih lahko učitelji uporabijo in ki so enostavna za uporabo. Uporabo digitalne tehnologije smo navezali na učno snov spoznavanja in rasti rastlin, ki je uporabna vsa leta osnovne šole. Tako so predstavljene aplikacije Plantsnap, QR Kode Reader in Match the memory. Plantsnap je aplikacija s katero zelo enostavno prepoznavamo rastlinske vrste. Medtem ko lahko s QR Kode Readerjem navodila naredimo zanimivejša ter privlačnejša za učence. Aplikacija je uporabna pri vseh predmetih in na vseh stopnjah izobraževanja. Tako tudi računalniški program »Match the Memory«, s katerim lahko preprosto s pomočjo aplikacije izdelamo igrico spomin, s katero lahko učenci ponavljajo učno snov.

Ključne besede: IKT tehnologija, mobilne aplikacije, Plantsnap, QR kode, rastline.

Abstract

Teachers are often looking for new ways to bring students closer to the subject and are therefore reaching out to informational communicational technology. Technology enables us to bring the learning material closer to the students, to make it more interesting and attractive. The teacher can use it in all stages of learning (learning a new theme, consolidating, checking or evaluating). This article introduces some easy-to-use digital tools for teachers to use. We have linked the use of digital technology to the learning material of plant recognition and growth, which is useful throughout primary school. This introduces Plantsnap, QR Codes Reader and Match the memory applications. Plantsnap is an application that makes it easy to learn about plant species. While using QR Code Reader, we can make the instructions more interesting for students. The application is useful in all subjects and at all levels of primal education. Match the memory is application by which we can easily create a memory game with which students can repeat the learning material.

Keywords: Games During Class, ICT Technology, Mobile Applications, Plants, Plantsnap, QR Codes.

1. Uvod

Učitelji se vsako leto srečujemo z izzivom, kako učencem učno snov tem bolj približati, jo narediti zanimivo in jo predstaviti na tak način, da si jo bodo čim lažje zapomnili. Učencev vsakodnevno enake metode poučevanja ne motivirajo in zato moramo učitelji iskati nove metode in jih vključiti v naše učne ure. Informacijska komunikacijska tehnologija (IKT) nam je pri tem lahko v veliko pomoč, če jo seveda znamo uporabiti ter si vzamemo čas za raziskovanje možnosti, ki nam jih ponuja. Tradicionalne načine ter teme poučevanja je potrebno prilagoditi otrokom, ki z IKT odraščajo in jo pogosto poznajo bolje od učiteljev. Potrebno je tradicionalne načine poučevanja povezati s sodobnimi, saj je svet IKT svet, v katerem današnji otroci odraščajo. IKT omogoča učiteljem, da pouk načrtujejo učinkoviteje, od učencev pa zahteva, da so pri pouku aktivni in motivirani (Bokal, 2017). Za ustrezno in smiselno rabo IKT pri pouku je odgovoren usposobljen učitelj, ki mora biti za uporabo podprt tudi s strani šole. V prispevku je predstavljena učna tema sejanja rastlin (ki jo lahko najdemo vsa leta osnovne šole), v našem primeru tulipanov, a je mogoče idejo uporabiti pri vsakem pogovoru o rasti, zgradbi rastline in cveta ter njihovi uporabi. Namen prispevka je predstaviti nove možnosti, ki jih IKT ponuja učiteljem. Uporaba izbranih aplikacij (Plantsnap, Kaj je ta cvet?, QR Kode Reader, Match the memory) je izredno enostavna in od učitelja ne zahteva dolgih priprav. Vedno pa lahko na preprost način vpeljemo uporabo fotoaparata, ki ga imajo danes že vse digitalne napave.

2. IKT v šoli

IKT je skupen izraz različnih računalniških, informacijskih in komunikacijskih naprav, ki so postale naš vsakdanji spremljevalec (Bokal, 2017). Danes se svet okoli nas zelo hitro spreminja, še posebej digitalna tehnologija, in prav zato se morajo izobraževalne institucije in zaposleni v njih truditi hoditi v koraku s časom. To v veliki meri velja tudi za učitelje, saj poučujejo generacije, ki bodo aktivne šele v naslednih desetletjih. Zato je pomemno, da sledijo razvoju in temu prilagajajo tudi svoje delo ter način poučevanja. Danes velik del dogajanja poteka na spletu in razvoj je neverjetno hiter. Tehnologija napreduje s svetlobno hitrostjo in nam vsakodnevno ponuja nove rešitve in seveda nova vprašanja. Velik del sprememb in novosti lahko danes izvemo in najdemo na spletu. Izobražujemo se lahko s prebiranjem člankov na spletu, ogledom fotografij in video posnetkov, udeležimo se lahko številnih webinarjev, uporabljamo številne programe in pripomočke, ki nas obveščajo o spremembah ter omogočajo komunikacijo s celim svetom ter še marsikaj. Vendar ta način prodobivanja znanja številnim učiteljem ni blizu. Zato potrebujejo ideje, kako lahko v pouk na preprost način vpeljejo IKT.

Tehnologija omogoča učiteljem, da pouk učinkoviteje načrtujejo, od učencev pa zahteva, da so pri pouku aktivni in motivirani (Bokal, 2017). Učencem je IKT blizu, pogosto bliže kot učiteljem, in zato lahko ob primerni uporabi omogoči tudi večjo priljubljenost določenega predmeta in učitelja v šoli, če ta načrtuje in izvede ure, ki so poučne, zanimive in smiselne učencem. Učenci se veliko lažje in z manj napora učijo o temah, v katerih vidijo uporabno vrednost in velik del učencev vidi uporabo računalnikov in tablic kot pomemben del njihovega življenja. Zavedamo se, in to so potrdile tudi raziskave (TIMSS 2015), da zanimanje za šolo v letih od prvega do deveta razreda hitro upada. V prvem razredu velika večina otrok radi hodijo v šolo, v 5. razredu le še 58% in v devetem 15% (Ivelja, 2014). In prav ti podatki kažejo, da je potrebno šolo približati učencem in IKT je le ena od možnosti, ki nam to omogoča.

Šola mora za uresničevanje vključevanja IKT v pouk učiteljem omogočiti tehnološko podlago, določeno število tablic ali računalnikov ter računalniške opreme. Začetni vložek časa in denarja pri uvajanju IKT opreme je velik, zato ima pomembno vlogo predvsem ravnatelj s podpiranjem takšnega razvojnega dela. Ob tem je potrebno poudariti, da nikakor ni pogoj, da bi morali vsi učenci prejeti tablice, vendar bi bilo dobrodošlo, da jih učitelji lahko učencem razdelijo vsaj za delo v skupinah in se seveda o njihovi uporabi učitelji med seboj dogovarjajo. Na predmetni stopnji osnovne in še posebej v srednjih šolah pa lahko do neke mere učenci uporabljajo tudi lastne mobilne telefone. Ne zagovarjam mnenja, da bi morali večji del pouka prenesti na računalnike in tablice. Uporaba prenosnih računalnikov ter tablic med poukom sicer lahko spodbuja učenje, a le ob organizirani in nadzorovani uporabi (Curk, 2014).

Danes je vse več e-gradiv objavljenih na spletnih straneh založb, ki izdajajo tiskane učbenike in/ali delovne zvezke in so že del učbeniških kompletov. Nekaj tovrstnih gradiv je prosto dostopnih, večina pa je dostopna s kodo, ki je natisnjena v delovnem zvezku. Z nakupom delovnega zvezka kupec pridobi pravico do uporabe e-gradiva za eno šolsko leto (Habič, 2016). Tako imajo učenci lahko stik z računalnikom ali tablico doma ali pri delu v šoli in to tudi učitelju olajša delo ter povezovanje IKT ter učbenikov pri šolskem delu.

3. Spoznavanje rastlin v učnem načrtu za osnovno šolo

Učni načrt vso celotno vertikalo osnovne šole povezuje spoznavanje rastlin. Učnim ciljem, vezanim na opazovanje, zgradbo, rast, razmnoževanje in razvrščanje rastlin lahko sledimo vsa leta osnovnošolskega izobraževanja. Od prvega triletja pri predmetu spoznavanje okolja, pri katerem lahko zasledimo cilj: učenci prepoznajo, poimenujejo in primerjajo živa bitja ter ugotavljajo, kateri so pogoji za življenje rastlin in njihovo rast. Spoznavajo tudi medsebojno odvisnot živih bitij. V 4. in 5. razredu pri predmetu naravoslovje in tehnika zasledimo cilje kot so razvrščanje živih bitij (mahovi, praproti, grmovja, drevesa, rastline s cvetovi in brez njih) ter spoznavanje zgradbe rastlin. Učenci v 4. razredu naj bi tudi prepoznali rastline v okolici šole in doma. V 5. razredu se po učnem načrtu učenci pri rastlinah ustavijo predvsem pri razlagi dihanja in prehranjevanja raslin (celično dihanje in fotosinteza). Cilje, povezane z rastlinami, lahko zasledujemo tudi na predmetni stopnji. Predvsem v 6. in 9. razredu. V 6. razredu učenci nadgrajujejo znanje o fotosintezi ter celičnemu dihanju rastlin, spoznavajo zgradbo, delovanje, rast in razvoj rastlin ter rastline razvrščajo. V 9. razredu učenci natančneje razvrščajo organizme ter poudarijo biotsko pestrost ter njen pomen (povzeto po: Učni načrti za osnovno šolo, Ministrstvo za šolstvo in šport).

4. Skrb za rastline v razredu

Opazimo lahko, da se znanje o rastlinah povezuje in nadgrajuje vseh devet let osnovne šole. Zato je še toliko pomembneje, da učitelji spreminjajo metode, s katerimi poučujejo o rastlinah. Vedno večji poudarek je tudi na učenju na prostem. Rastline nam pri tem omogočajo številne možnosti, saj jih lahko opazujemo tako v okolici šole, na šolskem vrtu, travnikih okoli šole, vrtovih okoliških hiš ali se odpravimo dlje (gozd, park, botanični vrt …). Rastline pa lahko prinesemo tudi v učilnico, kjer jih lahko sejemo ali sadimo ter tako najlažje opazujemo njihovo zgradbo in rast. Tako lahko isto rastlino opazujemo daljše časovno obdobje ter tako spoznamo cel njen življenjski cikel. V pomladanskem času lahko na številnih šolskih okenskih policah opazimo lončke, iz katerih poganjajo cvetlice ali zelenjava. Učenci jih najpogosteje opazujejo in rišejo. Priporočljivo je tudi, da morajo zanje sami skrbeti, saj tako spoznavajo, kaj rastlina za rast potrebuje ter se učijo odgovornosti. Seveda mora učitelj učencem predstaviti kako naj za

rastlino skrbijo. Učence je potrebno opozarjati na redno zalivanje, vendar je pogosteje, da jih je potrebno učiti tudi, koliko vode rastlina potrebuje in ali jo je sploh potrebno zaliti. Predvsem v nižjih razredih učenci z veseljem zalivajo rastline, ki so zato prepogosto in preveč zalite. Zato smo se na razredni stopnji OŠ Domžale domislili metode umazanega prsta. Preden učenec zalije rastlino, v zemljo potisne konico prsta ter si nato prst ogleda. Če je prst vlažen ali umazan od zemlje, je zemlja dovolj namočena in zalivanje ni potrebno. Medtem ko, če učenec potegne iz zemlje čist prst, pomeni, da lahko rastlino zalije. Pri starejših učencih lahko uporabimo enako tehniko, vendar jo prilagodimo starosti učencev.

V 4. razredu OŠ Domžale smo se odločili, da bomo pri urah naravoslovja in tehnike sadili čebulice tulipanov (lahko bi se odločili tudi za druge spomladanske cvetlice, vendar ima tulipan zelo izrazit cvet, pri katerem lahko opazujemo zgradbo (prašniki, pestič, venčni in čašni listi). Sajenja smo se lotili v jesenskem času. Čebulice smo posadili v večje lonce ter jih čez zimo pustili na šolskem vrtu. V spomladanskem času smo večkrat pogledali, ali v naših cvetličnih loncih že opazimo kakšne spremembe in takoj, ko smo jih, smo vse lonce prestavili pred okna naše učilnice. Lonce smo še vedno pustili na zunanji strani, saj bi prehitra sprememba v temperaturi lahko vplivala na rast. Tulipane smo napogostje zato opazovali kar skozi okno, kadar pa smo se odpravili ven, smo s seboj vzeli ravnila in liste ter si pri opazovanju tulipanov zabeležili spremembe, ki so jih učenci nato prepisali v Tulipanov dnevnik, ki smo ga sami ustvarili s pomočjo šolskih računalnikov. Učenci so vanj zapisovali podatke o višini ter spremembah, ki so jih opažali. Tulipane smo občasno tudi fotografirali (za to nismo imeli časovnega razporeda, ampak smo se za fotografiranje odločili, ko smo opazili spremembo) ter fotografije prilepili v digitalni Tulipanov dnevnik. Tako smo tulipane opazovali, vse dokler niso odcveteli in še potem smo skoraj mesec opazovali spremembe, ki se dogajajo v pestiču (ta se poveča in odebeli). Učenci so ugibali, kaj se v njem dogaja. Nekaj tulipanov smo zato tudi izpulili ter si ogledali celo rastlino. Opazovali smo predvsem nadzemni del, ki so ga učenci tudi morali narisati ter izdelati iz plastelina ter na modelu iz plastelina pokazati dele cveta (Slika 1).



Slika 1: Cvetovi tulipana iz plastelina

5. Uporaba IKT pri opazovanju ter spoznavanju rastlin

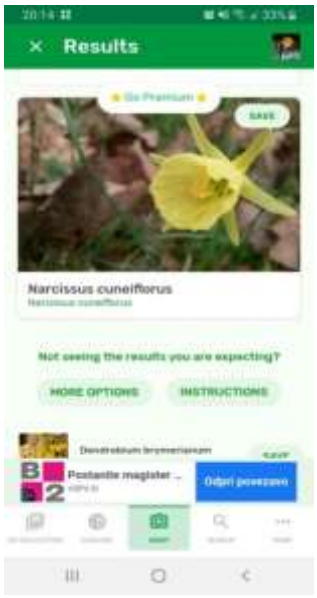
Pri izdelavi digitalnega dnevnika, ki je od učencev zahteval predvsem nekaj tipkarskih sposobnosti in uporabo fotoaparata na mobilnem telefonu ali tablici, smo fotografije iz telefona ali tablice prenesli na šolski računalnik ter jih prilepili v digitalni Tulipanov dnevnik. Kasneje smo za spoznavanje okoliških rastlin uporabljali tudi različne aplikacije, ki jih moramo prehodno naložiti na mobilni telefon.

5.1. Plantsnap

Aplikacija, ki so jo učenci uporabljali z velikim veseljem, je bila aplikacija Plantsnap. S pomočjo te aplikacije naredimo fotografijo cveta ali lista rastline in ta nam ponudi nekaj možnosti, katera rastlina bi to lahko bila. Za uporabo pogostejših rastlin je aplikacija dokaj natančna. Plantsnap deluje tako, da ko vstopimo v program, nas ta sam vodi v fotografiranje in nam ponudi nekaj možnosti rastlin glede na fotografijo (primer Slika 2). Aplikacija deluje najbolje pri prepoznavanju cvetov in ne listov. Tako smo z učenci hodili po šolskem vrtu in okolici šole ter fotografirali cvetove na katere smo jih učitelji opozorili, seveda pa naj tudi učenci sami predlagajo ali povejo katera cvetlica jih najbolj zanima. Ob tem bi lahko izdelovali tudi digitalni herbarij, ki je tudi ena izmed možnosti, ki nam jih omogočajo različne aplikacije, a nobena ni slovenska, zato bi bila ta dejavnost primernejša za starejše učence. Ob tem lahko tudi poudarimo, da je aplikacija digitalnega herbarija zanimiva, saj pri izdelavi rastlin ne poškodujemo in zato lahko shranimo tudi vrtne ali zaščitene cvetlice.

Pri učenju in približevanju teme učencem si, če je le mogoče, pomagajmo tudi z igro, saj nam ta prinaša številne pozitivne učinke pri učenju. Tako so se ob koncu ure učenci lahko z aplikacijo Plantsnap fotografirali med seboj in ugotavljali, kateri rastlini so podobni. Rezultati so bili zelo zanimivi in predvsem zabavni, saj smo spoznali, da naš razred sestavljajo tako vrtnice, česen, benjamin in podobno. Nato smo se vprašali tudi, na podlagi česa mislijo, da jim je aplikacija dodelila določeno rastlino in v vsakem primeru smo ugotovili, da je bilo predvsem pomembno, v katere barve majic so bili oblečeni.

Negativna stran aplikacije Plantsnap je, da je aplikacija angleška in da uporablja zato le angleška in latinska imena pri prepoznavanju rastlin (zato moramo občasno uporabiti tudi prevajalnik, predvsem pri mlajših učencih). Zato smo se z učenci odločili preizkusiti tudi slovensko različico aplikacije za prepoznavanje rastlin »Kaj je ta cvet?«, ki pa deluje na principu določevalnih ključev, kar je za mlajše učence prezahtevno, a dobro za starejše učence, ki s tem urijo tudi opazovanje cvetlic. Pri tem je potrebno poudariti, da je aplikacija zanimiva, saj nam ponudi slovenska imena cvetlic.



Slika 2: Aplikacija Plantsnap pri prepoznavanju narcise

5.2. Izdelava kartic s QR kodami

Zelo uporabna aplikacija, ki učencem popestri delo, je tudi bralnik in izdelovanje QR kod. Aplikacija ne zahteva veliko znanja za uporabo, a učencem zelo popestri delo. Učitelj mora pred uro izdelati navodila ter jih spremeniti v QR kode. Učencem lahko na ta način izdelamo lov na zaklad v okolici šole ali pa le popestrimo delo v učilnici. Učenci (lahko so razdeljeni v skupine) s pomočjo tablic ali mobilnih telefonov iščejo QR kode ter s pomočjo čitalnika, ki smo ga pred tem naložili na tablice, preberejo vprašanja. Na nižji stopnji je lahko to le vprašanje na katerega učenci v skupini odgovorijo in se podajo naprej na iskanje naslednjih kod. Učence zabava, da imajo pred seboj tablico in da lahko s pomočjo te preberejo povsem nečitljivo besedilo, ki smo ga kodirali v QR obliko. Na OŠ Domžale smo na ta način izdelali učno pot po šolskem vrtu in sadovnjaku. Učna pot je vsebovala 10 vprašanj, na katera so učenci v skupinah odgovarjali (primeri vprašanj: Katero drevo vidiš pred seboj? Ali je sadež te rastline užiten? V katero smer se moraš obrniti (sever, jug, vzhod, zahod), da boš s tremi koraki pri grmu sivke?). Vsaka skupina je iskala liste s QR kodami ter odgovarjala na vprašanja. Primer vprašanja je prikazan na Sliki 3. Pri tem smo skupine morali na iskanje pošiljati z zamikom, da so imeli vsi možnost premisliti, kako bodo na vprašanje odgovorili. Skupinam lahko tudi merimo čas in določimo kazen (časovno – 10 sekund pribitka) za vsako napačno odgovorjeno vprašanje ter na ta način organiziramo tekmovanje.

Slika 3: Primer QR kode z navodilom

5.3. Lov za zakladom

Učitelj lahko učencem pripravi tudi igro lov za zakladom, ki jo obogati z uporabo digitalne tehnologije. Na spletu lahko najdemo kar nekaj različnih primerov, ki jih lahko prilagodimo okolici naše šole ter letnemu času (primer igre na Sliki 4). Zelo uporabni so tudi v šolah v naravi, kjer jih lahko povežemo s spoznavanjem novega okolja. Vendar lahko namesto običajnega nabiranja plodov, rastlin … le te slikajo in nato z ogledom fotografij prikažejo in povejo ostalim skupinam, kaj so našli. Tako omogočimo tudi opazvanje živali in rastlin, brez da bi jih utrgali ali večjih predmetov. Učenci pri tej dejavnosti sodelujejo v skupinah, se gibajo na prostem ter uporabljajo digitalno tehnologijo. Ob vsem tem pa imajo občutek, da se igrajo in ne toliko učijo, kar je pri pouku pogosto težko doseči.



Slika 4: Primer igre »lov za zakladom« (vir: Gozdna pedagogika)

5.4. Izdelava igre spomin ali domin

Za utrjevanje in zabavo se lahko učitelj odloči tudi za izdelavo domin ali igrice spomin ter jih uporabi na interaktivni tabli. Pri izdelavi smo uporabili program Match the Memory, s katerim lahko brezplačno izdelamo igro spomin, ki ga učenci lahko igrajo na interaktivni tabli ali na tablicah. Na ta način lahko učence zaposlimo tudi v času odmora ali v podaljšanem bivanju. Igra pa je uporabna pri vseh predmetih, le ideje potrebujemo (poštevanka, spoznavanje in razvrščanje živali, glavna mesta držav …). Če na šoli nimamo možnosti uporabe interaktivne table ali tablic, pa vedno lahko izdelamo tudi domine ali spomin na računalnik, jih natisnemo in plastificiramo.

6. Zaključek

V prispevku je bilo predstavljenih nekaj novih idej za popestritve pouka z uporabo IKT. Prednost uporabe IKT pri pouku je predvsem motivacija učencev ter drugačen pristop k učni snovi s katero se učenci srečujejo v celotni vertikali osnovnošolskega izobraževanja. Ravno motivacija in drugačnost je velika prednost dela z IKT. Ta pa od učitelja zahteva nekaj osnovnega poznavanja IKT ter pripravo učencev na delo s tablicami ali mobilnimi telefoni. Učitelj mora aplikacije tudi predhodno pripraviti in naložiti na tablice, da lahko delo poteka

hitreje in nemoteno. Slabost številnih aplikacij je tudi angleški jezik, le redke aplikacije so slovenske in to nam onemogoča uporabo pri najmlajših učencih oz. mora učitelj delo prilagoditi. Pri delu se je izkazalo kot zelo uporabno delo s tablicami v okolici šole, saj smo tako vključili digitalno tehnologijo ter jo povezali z gibanjem na svežem zraku in vsaka dejavnost, ki poteka izven učilnice, je učencem v večje veselje, še posebej če ob tem učitelji ne zahtevajo popolne tišine in imajo učenci možnost dogovarjanja, druženja in tekanja. In prav to nam omogočajo aplikacije, ki so predstavljene v tem prispevku.

7. Literatura

Bokal, Ž. (2017). *Uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije v družboslovju od 1.- 5. razreda* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Curk, J. (2014). *Table, table, tablice*. Šolski razgledi 6/2014. Pridobljeno s: http://www.solski-razgledi.com/clanek.asp?id=4848.

Gozdna pedagogika. Pridobljeno s: http://gozdna-pedagogika.si/.

Habič, M. (2016). *Uporaba elektronskih gradiv pri pouku v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta. Maribor.

Ivelja, R. (2017). *Zakaj slovenski šolarji ne marajo šole.* Pridobljeno s: https://www.dnevnik.si/1042769087.

Učni načrti za osnovno šolo, Ministrstvo za šolstvo in šport: Pridobljeno s http://www.mzz.gov.si/si.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Urška Gorjan je profesorica razrednega pouka in magistra socialne pedagogike. Na OŠ Domžale je zaposlena od leta 2008 in zadnjih nekaj let poučuje v 4. in 5. razredu. Zadnja tri leta je bila vodja projekta Šolski ekovrt, je koordinatorka Ekošole za 2. triado ter sodeluje pri projektu Zdrava šola. Udeležila se je mednarodnega izobraževanja Ekošole v Latviji v okviru projekta Hobs (Hands on Biodiversity) v okviru katerga želijo spoznavanje rastlin, predvsem lončnic povezati z digitalno tehnologijo. Pri svojem delu izhaja iz celostnega pristopa vključevanja trajnostnih vsebin pri vseh predmetih. Poudarek daje na praktičnem ter terenskem delu, saj tako učenci bolje spoznajo naravo.

Kahoot! in Plickers za sprotno preverjanje znanja v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom

Kahoot! and Plickers for the On-going Assessment in Adapted Educational Program with Lower Education Standards

Nina Slanšek Slokan

Osnovna šola Glazija, Celje
nina.slokan@gmail.com

Povzetek

Učitelji dajejo vedno večji poudarek na kvalitetno izvedbo formativnega preverjanja znanja med učnim procesom, da bi lahko zbirali informacije o znanju, ki so namenjene učencem in tudi njim samim. To je lahko dobra pomoč za učinkovitejšo vodenje pouka in pridobivanje novega znanja na drugačen način. Proces formativnega preverjanja znanja pa je lahko še učinkovitejši, če pri njem uporabimo dostopna digitalna orodja in spletne aplikacije. Najprej bomo opredelili formativno preverjanje znanja in utemeljili pomembnost povratne informacije pri formativnem preverjanju znanja. V nadaljevanju pa bomo predstavili spletni aplikaciji Kahoot! in Plickers, ki nam služijo kot pripomoček pri formativnem preverjanju znanja pri delu z učenci v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom.

Ključne besede: digitalna orodja, formativno preverjanje znanja, Kahoot!, Plickers, prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, spletne aplikacije.

Abstract

Teachers place increasing emphasis on the qualitative performance of formative assessment during the learning process in order to gather information about knowledge, which are meant for students and themselves. This can be a good help to manage lessons more efficiently and to gain new knowledge in a different way. The formative assessment process can be made even more efficient by using available digital tools and online applications. At first, we will define formative assessment and justify the importance of feedback information. In the following, we will introduce the Kahoot and Plickers online application, which serve us as a tool at formative assessment when working with students in adapted education program with a lower education standards.

Keywords: adapted educational program with lower education standards, digital tools, formative assessment, Kahoot!, online applications, Plickers.

1. Uvod

Vsak izobraževalni sistem teži k temu, da bi učenci kakovostno pridobili znanje ter ga znali kasneje tudi koristno uporabiti. Z razvojem tehnologije se je razvilo tudi izobraževanje in šolstvo. Posledično je to vplivalo tudi na razvoj metod poučevanja in preverjanje znanja. Matematika je še vedno eden izmed predmetov, ki učencem predstavlja največ težav, zato je toliko bolj pomembno sprotno spremljanje znanja učencev ter iskanje rešitev za odpravljanje napak. Način spremljanja znanja je odvisen od vsakega učitelja posebej, zato je zelo pomembno, na kakšen način zna učence motivirati, jim podati povratno informacijo in jih spodbuditi k aktivnemu učenju in iskanju rešitev za izboljšanje lastnega znanja. C. Razdevšek Pučko (2004) je ugotovila, da »preverjanje znanja izpolni formativno vlogo šele takrat, ko učencu ponudi kakovostno povratno informacijo in mu ponudi pot za odpravo teh pomanjkljivosti« (Razdevšek Pučko, 2004, str 127).

Osrednji cilj je predstavitev dveh spletnih aplikacij za formativno preverjanje znanja pri pouku. Z učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom smo pri pouku matematike v 8. razredu spoznali in uporabljali aplikaciji Kahoot! in Plickers. Na ta način smo želeli prispevati k izboljšanju kakovosti učenja.

2. Formativno spremljanje znanja

2.1 Definicije formativnega spremljanja znanja

Brodnik pravi: da je formativno spremljanje »ena najpomembnejših aktivnosti za vzpostavljanje vezi med učencem in učiteljem z namenom premagovanja vrzeli med procesoma učenja in poučevanja. Učitelje navaja na strategije za izboljšanje poučevanja in na upoštevanje različnih vidikov učenja. Glavno vlogo pri tem ima dajanje povratnih informacij in navajanje učencev na samovrednotenje učenja in znanja. Pomembno vlogo in tudi vrstniško vrednotenje. Učence se navaja na večjo odgovornost za lastno učenje in znanje. Formativno spremljanje se lahko uvede tudi na klasične teste znanja, če ima povratna informacija namen izboljšati znanje in učni uspeh« (Brodnik, 2015).

N. Komljanc (2004, str. 143) pravi: »Formativno preverjanje, ki ›hrani‹ učenca in učitelja ter starše za nadaljnji razvoj učenja, spodbuja fleksibilno organiziranje učnih stopenj.« To pomeni, da učitelj organizira živahnejši, bolj razgiban pouk, ki omogoča učencem, da razvijejo svoje mišljenje (Komljanc, 2004).

Wiliam (2013, str. 123) opisuje formativno spremljanje kot »most med poučevanjem in učenjem.« Definicija poudarja predvsem učinek vrednotenja na učiteljeve odločitve pri poučevanju, pri tem pa upošteva pet glavnih strategij:

- razjasnitev, soudeleženost pri določanju in razumevanje namenov učenja in kriterijev za uspeh;
- priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju;
- zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej;
- aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja;
- aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja (Wiliam, 2013, str. 123).

Definicij za formativno preverjanje znanja je veliko, med seboj so si dokaj podobne. Vsi omenjeni avtorji v ospredje postavljajo predvsem kvalitetno podajanje povratne informacije ob

koncu formativnega preverjanja znanja. Učencu je treba podati, katere stopnje znanja je že dosegel, ga spodbuditi k iskanju pomanjkljivosti ter mu ponuditi možnosti in pokazati pot za odpravljanje pomanjkljivosti v njegovem znanju. Povratna informacija mora biti razumljiva, konkretna, uporabna ter povezana s ciljem učenja.

2.2 Povratna informacija pri formalnem spremljanju, preverjanju znanja

Ključnega pomena pri formativnem spremljanju je povratna informacija, ki sodi med elemente formativnega spremljanja. Razdevšek Pučko (2004, str. 128) pravi, da je formativna povratna informacija »podrobna in razčlenjena in za razliko od enostavnega sporočila o oceni ali o pravilnem odgovoru podpira proces učenja in omogoča transfer in uporabo znanja v novih, bolj ali manj podobnih učnih situacijah« (Razdevšek Pučko, 2004).

Povratna informacija, v smislu izobraževanja, je podatek o tem, kako uspešen je učenec, njen cilj pa je učencu pomagati, da bo dosegel čim boljše rezultate. S povratnimi informacijami naj bi učenec prišel do spoznanja, kako mu je uspelo in kaj o njegovem znanju menijo sošolci in starši (Zajc, 2010).

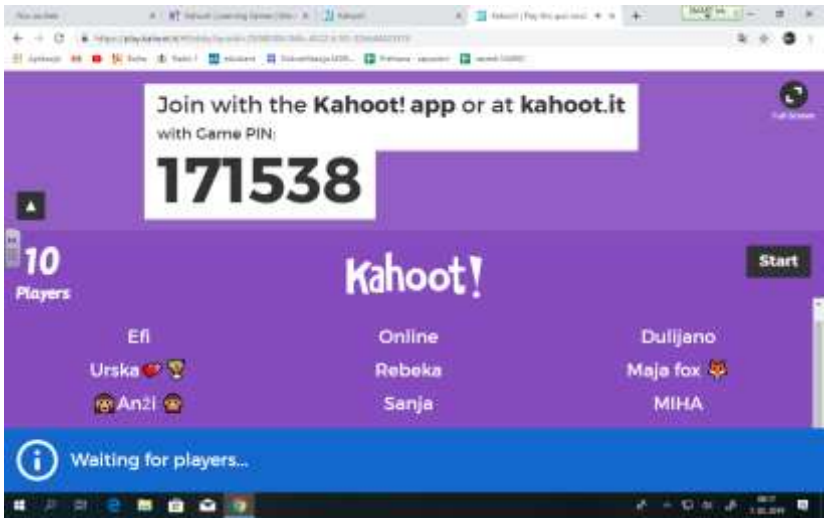
Učiteljeva kakovostna in sprotna povratna informacija ne predstavlja le informacije učencu v smislu posredovanja podatkov o končni oceni, temveč poleg omenjenega vsebuje spodbude, potrditve in navodila za nadaljnje delo ter prepreči napačno razumevanje prejetih informacij. Pri vsem tem ne smemo zanemariti, da je motnja v komunikaciji oziroma napačno razumevanje lahko navzoče v vseh smereh: učenec – učitelj, učitelj – starši in starši – učenec. Samo odprta komunikacija oziroma dober pretok informacij v obeh smereh, lahko prepreči nadaljnje napačno razumevanje in zagotavlja pravilno interpretacijo pridobljenih informacij (Čadež, 2012).

V vsakem primeru je za oblikovanje in podajanje učinkovite povratne informacije potrebno vložiti veliko truda in premišljenih potez.

3. Spletne aplikacije

3.1 Kahoot!

Gre za prosto dostopno in zelo preprosto spletno aplikacijo. Pred prvo uporabo se je potrebno učiteljem na spletni strani https://create.kahoot.it/register registrirati in ustvariti svoj račun. Učitelj lahko izbira med že narejenimi javnimi kvizi ali pa naredi svoj kviz. Za ustvarjanje novega kviza izberemo opcijo »Create« in nas spletna stran enostavno vodi skozi proces ustvarjanja kviza. Začnemo s poimenovanjem kviza in izbiranjem naslovne slike, nato pa začnemo s tvorjenjem vprašanj, ki morajo imeti vsaj dva in največ štiri možne odgovore. Pri vsakem vprašanju lahko nastavimo časovno omejitev ter točkovanje. Za izdelavo preprostega kviza, z nekaj vprašanji, potrebujemo le par minut. Ko imamo kviz pripravljen, lahko začnemo z igro. In tukaj pride na vrsto najboljši del, ki ta kviz loči od ostalih. Kot vemo, je danes pametni mobilni telefon zelo pomemben za večino mladostnikov in zakaj tega ne bi izkoristili? Za izvedbo kviza v frontalni obliki potrebuje učitelj projektor, da lahko učenci vidijo vprašanja in spremljajo vmesne rezultate. Ko pričnemo s kvizom, se na glavnem zaslonu računalnika oziroma na projecirani sliki (slika 1) izpiše koda kviza (Game PIN), ki jo vsak od tekmovalcev vnese v aplikacijo. S tem se prijavi v igro, hkrati pa mora izbrati tudi ime oziroma vzdevek, po katerem ga bo program zaznal in točkoval glede na uspešnost.



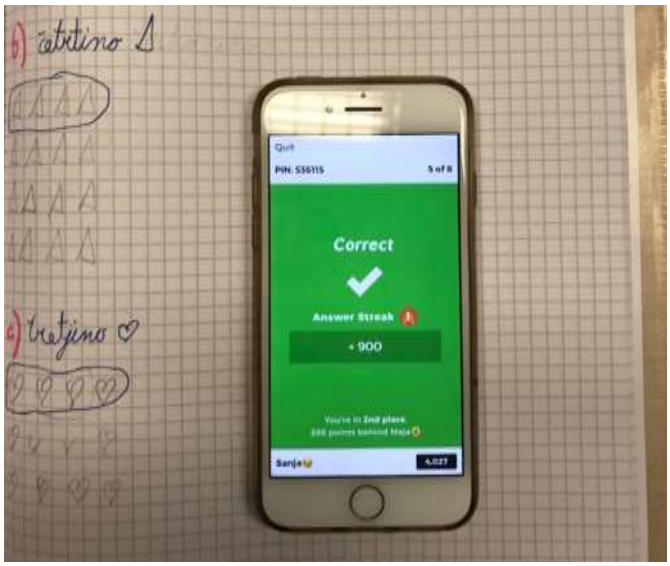
Slika 1: Prikaz projecirane slike učiteljevega računalnika, kjer je koda kviza za prijavo v aplikacijo.

Kadar so bile matematične naloge kompleksnejše, so morali najprej nalogo rešiti v zvezek, šele potem so lahko izbrali pravi odgovor (slika 2).



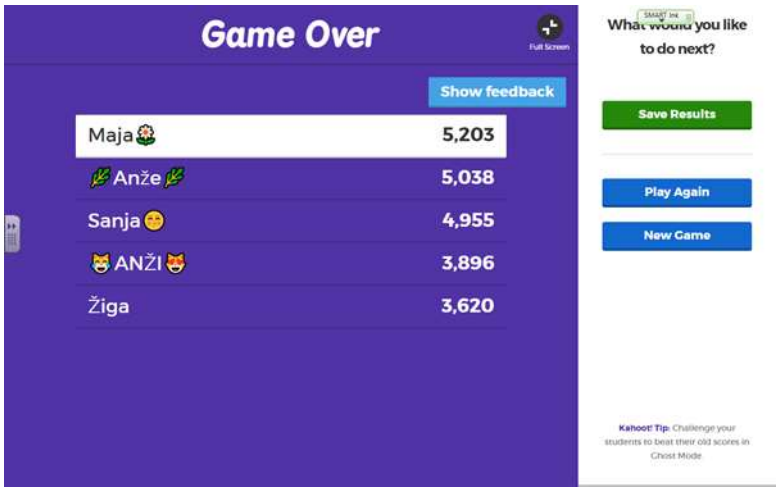
Slika 2: Učenec rešuje primer deljenja števil z enomestnim deliteljem v zvezek, na mobilni napravi bo izbral pravilni odgovor.

Za vsako nalogo sestavljavec kviza določi časovni okvir, v katerem morajo udeleženci podati odgovor. Ko vsi odgovorijo oziroma poteče čas, dobijo udeleženci povratno informacijo o pravilnosti odgovora (slika 3).



Slika 3: Na mobilni napravi dobi mladostnik povratno informacijo o pravilnosti odgovora.

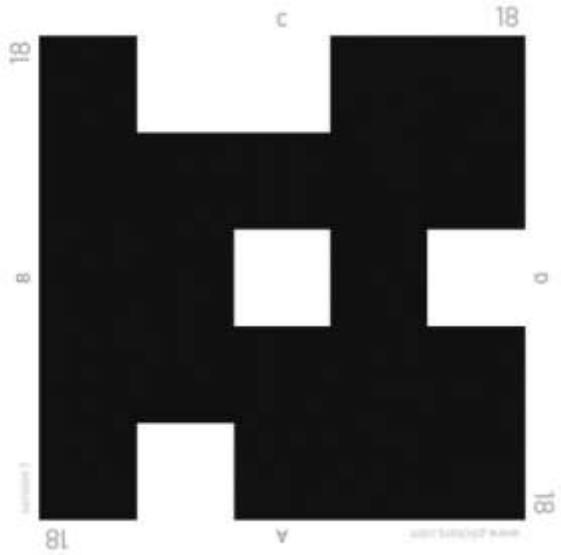
Učenci so lahko razvrščeni na lestvici ne le po pravilnosti odgovora, ampak če želimo, lahko nastavimo, da šteje tudi hitrost, kar predstavlja še dodatno motivacijo (slika 4).



Slika 4: Prikaz vrstnega reda udeležencev na projicirani sliki učiteljevega računalnika.

3.2 Plickers

Plickers je preprost glasovalni sistem, ki učiteljem omogoča zbiranje podatkov v formativni obliki v realnem času brez potrebe po napravah. Učencem omogoča, da javno odgovorijo na vprašanja z uporabo osebnega QR-kodnega lista (slika 5), ki ga lahko bere samo optični bralnik, tako, da lahko vsi učenci odgovarjajo hkrati. QR-kodni list ima na vsaki strani zapisano črko. To pomeni, da lahko obračamo kodni list v vse štiri smeri, pravilen odgovor je vedno zapisan na vrhu kartice.



Slika 5: QR-kodni list

Orodje Plickers lahko uporabljamo za hitra preverjanja razumevanja, če želimo vedeti, ali učenci razumejo določeno snov. Vsem učenec omogoča, da sodelujejo. Učitelj na projektorju pokaže vprašanje, učenci QR-kodni list obrnejo tako, da je črka za katero mislijo, da je pravilni odgovor na vrhu. Ko vsi učenci pokažejo kartice s QR kodami, učitelji z mobilnim telefonom, na katerem imamo nameščeno aplikacijo Plickers, posnamemo odgovore. Na zaslonu projektorja se pokažejo rezultati učencev.

3.3 Primerjava Kahoot! in Plickers

V nadaljevanju bomo s tabelo (tabela 1) prikazali primerjavo med izbranimi orodji Kahoot! in Plickers.

Tabela 1: Primerjava med orodji Kahoot! in Plickers

	Kahoot!	Plickers
Dostopnost	Prosta uporaba.	Prosta uporaba.
Dostop za učitelja	Potrebna je registracija.	Potrebna je registracija in naložitev aplikacije na tablico ali mobilni telefon.
Dostop za učenca	Potrebna je koda kviza.	/
Anonimnost	Da – če pri registraciji ne zapišejo svojega imena.	Ne.
Pripomočki za učitelja	Računalnik in projektor ter platno.	Mobilni telefon ali tablica, projektor in platno.
Pripomočki za učenca	Računalnik ali tablica ali mobilni telefon.	Kartice.
Vprašanja z možnimi odgovori	Kratek odgovor (besedilo ali število). Več možnih odgovorov (lahko je več pravilnih).	Pravilen/nepravilen odgovor. Več možnih odgovorov (lahko je več pravilnih).
Večpredstavnost	Slike in videoposnetki.	Slike.
Omejitve pri številu kreiranih odgovorov	Možni so največ štirje odgovori.	Možni so največ štirje odgovori.

Časovna omejitev	Da – lahko je ali pa ni.	Ne.
Točkovanje odgovorov	Da in ne – učitelj sam ne more točkovati posamezne naloge, točkovanje opravi orodje samo.	Ne.
Povratna informacija za učitelja	Da.	Da.
Povratna informacija za učence	Da.	Da.
Tekmovalnost	Da.	Da.
Izgled uporabniškega vmesnika za učenca	Izgleda kot vprašalnik – vsako vprašanje podano posebej.	Vsako vprašanje in odgovor je posebej prikazan na platnu.

Plickers poznamo kot preprosto orodje, enostavno za uporabo. Uporabljamo ga predvsem za hitra formativna preverjanja razumevanja. Informacije o ravni učenčevega razumevanja lahko v formativni obliki pridobivamo brez računalniške tehnologije – učenci potrebujejo le kartončke s QR kodami. Učitelj za delo potrebuje računalnik in tablico ali mobilni telefon. Vendar se pojavijo tudi pomanjkljivosti saj spletna aplikacija Plickers ne zagotavlja učenčeve anonimnosti, saj učencu omogoča vpogled v rezultate drugega učenca. Učitelj lahko kreira vprašanja le na dva načina – pravilen/nepravilen odgovor ali oziroma več možnih odgovorov. Omejitev ima tudi pri številu kreiranih orodij – največ štirje odgovori. Orodje ne nudi možnosti časovne omejitve ter točkovanja odgovorov. Če povzamemo, orodje ne nudi veliko, je pa zelo uporabno za hitro formativno spremljanje, preverjanje in zelo enostavno za uporabo.

Za uporabo v šoli se zdi primernejši Kahoot!, je prosto dostopen na spletu. Učenci lahko sproti spremljajo dosežke in pravilnost odgovorov. Prav tako lahko pravilnost odgovorov spremlja tudi učitelj. Učitelj za delo potrebuje samo računalnik in projektor, učenci pa potrebujejo tablico, mobilni telefon ali računalnik. S tega vidika je Plicker lažje dostopen vsem učencem. Prav tako kot pri Plickersu so tudi pri Kahoot!-u možni največ štirje odgovori. Pri Kahoot! aplikaciji učencu omogoča anonimnost, če pri registraciji ne uporabijo svojega pravega imena – lahko se prijavijo s šifro. Grafično je lepše dodelana Kahoot! aplikacija, prav tako v ozadju igra melodija. Slabost, ki bi jo izpostavili pri Kahoot! orodju je v tem, da morajo učenci vprašanja brati iz projecirane slike na platnu ter glede na pravilen odgovor izbrati na mobilni napravi oziroma tablici pravilno obliko in barvo okenca. Zaradi tekmovalnosti, treme lahko pride do zmote.

4. Zaključek

Za razliko od tradicionalnega načina preverjanja znanja uporaba formativnega spremljanja, preverjanja znanja s pomočjo digitalnih orodij in spletnih aplikacij pri pouku vzpodbuja aktivno sodelovanje vseh učencev in ohranja nenehen učencev stik z obravnavano snovjo in utrjevanjem le-te. Prav tako ohranja stik z učiteljem, saj je lahko nenehno seznanjen s kvaliteto znanja svojih učencev. Učenci se pri takšnih preverjanjih pogosto srečujejo tudi z moderno digitalno tehnologijo, ki lahko pomembno prispeva k učenčevem znanju in služi kot odličen motivator za učenje, vendar jo moramo premišljeno uporabljati. Za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju smo na začetku uporabili le dve spletni orodji, ki sta zelo enostavni za uporabo. V prihodnje pa bomo postopoma vključevali še druga spletna orodja.

5. Literatura

Brodnik, V. (2015). Formativno spremljanje in vrednotenje znanja in učenja. Seminar za profesorice in profesorje zgodovine 20. 8. 2015. (Power Point). Pridobljeno s https://www.zrss.si/gradiva/razlicni-pristopi-druzboslovja/starejse-gradivo/leto-2015/2_brodnik_fs%20znanja.ppt

Čadež, S. (2012). Vodenje pouka z uporabo podatkov o napredku učencev. *Izmenjave, 2*, 93-113.

Komljanc, N. (2004). Razvoj didaktike ocenjevanja. *Zbornik prispevkov* (str.143). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Razdevšek Pučko, C. (2004). Formativno spremljanje znanja in vloga povratne informacije. *Sodobna pedagogika, 55(1),* 126-139.

William, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zajc. S. (2010). S kakovostno povratno informacijo do znanja. *Didakta ocenjevanja znanja: Vrednotenje povratne informacije za učenje in poučevanje: Zbornik 3. mednarodnega posveta v Celju, marec 2009*, 82-87. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Nina Slanšek Slokan je profesorica matematike in pedagogike. Opravila je tudi Specialno-pedagoško izpopolnjevanje za delo z osebami z motnjami v duševnem razvoju. Zaposlena je na Osnovni šoli Glazija, Celje. Poučuje matematiko v prilagojene programu z nižjim izobrazbeni standardom učence 7., 8. in 9. razreda.

Sodobni pristopi poučevanja v razširjenjem programu osnovne šole

Contemporary Teaching Approaches in the Extened Elementary School Programmes

Simona Verdinek Špenger

Osnovna šola Brezno-Podvelka
simonave@gmail.com

Povzetek

S klasičnimi metodami poučevanja in uporabo standardnih pripomočkov je v današnjem času moderne tehnologije in hitrem tempu življenja učence težko motivirati za delo. Pasivnost učencev je še toliko bolj izrazita v razširjenem programu osnovne šole, saj te dejavnosti za učence niso obvezne in se jih večina le-teh ne ocenjuje. Ker v šolski prostor prihajajo raznolike generacije otrok, učitelji vsak dan znova iščejo nove pristope in oblike poučevanja, pri katerih so učenci skozi ves potek dejavnosti čim bolj aktivni.
V prispevku so prikazani nekateri sodobni pristopi poučevanja v oddelku podaljšanega bivanja in jutranjega varstva – vpeljava elementov formativnega spremljanja ter uporaba računalniških aplikacij in interaktivnih vaj.

Ključne besede: formativno spremljanje, interaktivne vaje, jutranje varstvo, motivacija, podaljšano bivanje, računalniške aplikacije.

Abstract

Using classical teaching methods and standard aids, it is difficult to motivate students to work in the age of modern technology and in the fast paced life. The passivity of students is even more prominent in the extended elementary school programmes as these activities are not compulsory for pupils and most of them are not evaluated. As different generations of children come to school, teachers are again looking for new approaches and forms of teaching that keep students active throughout the activities.
The article presents some contemporary teaching approaches in the morning day-care and after-school classes - introducing formative assessment elements and using computer applications and interactive exercises.

Keywords: after-school class, computer applications, formative assessment, interactive exercises, morning day-care, motivation.

1. Uvod

Motivacija učencev je pomemben del kakovostnega poučevanja in učenja. Poleg modernih pristopov in metod poučevanja vedno bolj zavzema pomembno vlogo informacijsko komunikacijska tehnologija, ki pozitivno vpliva na sodelovanje in aktivnost učencev. Ker učenci pogosto v poplavi informacij ne znajo poiskati verodostojne podatke, je naloga učitelja, da jih usmerja ter vodi k samostojnosti in varni rabi interneta (Kostanjevec, 2018).

Cilj vsake šole je, da učence v čim večji meri pripravi na življenje. V 21. stoletju sodobna tehnologija predstavlja del vsakdana, zato je smiselno začeti z digitalnim opismenjevanjem učencev že ob vstopu v šolo (Piculin Žlogar, 2019). Zaradi ohlapnih in neusklajenih učnih načrtov obveznih predmetov digitalna pismenost – z izjemo varne rabe interneta in osnov računalništva – pogosto ostaja zunaj vrat obveznega šolskega izobraževanja oz. je njeno razvijanje odvisno od posameznih učiteljev (Oblak Črnič, Koren Ošljak in Sajko, 2019).

Pri podaljšanem bivanju in jutranjem varstvu cilji in vsebine nadgrajujejo vzgojno-izobraževalne cilje pouka, pri vsem tem pa se upoštevajo interesi, potrebe in želje učencev (Blaj idr., 2005). Ker so interesi učencev različni, je nemirnost in disciplinska problematika še toliko bolj izrazita. Takšne učence je težje motivirati za delo.

Poleg uporabe sodobne IKT, ki poveča motivacijo učencev za delo, je potrebno oblikovati takšna učna okolja, ki zagotavljajo miselno spodbudno, psihološko varno in sproščeno vzdušje za vse učence. To so ključna načela formativnega spremljanja. Ker se načela pri formativnem spremljanju ne razlikujejo med posameznimi predmeti in dokazano delujejo na vseh področjih poučevanja in učenja, lahko formativno spremljanje uvedemo na vse ravni vzgoje in izobraževanja ter pri vseh predmetih (Holcar Brunauer idr., 2016). Torej je smiselno formativno spremljanje uporabiti tudi pri podaljšanem bivanju in jutranjem varstvu.

2. Elementi formativnega spremljanja pri prehrani

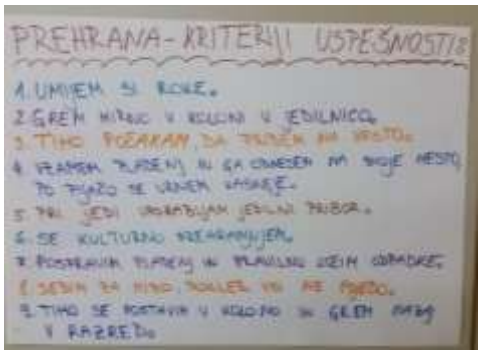
Ena izmed dejavnosti, ki se izvaja pri podaljšanem bivanju in jutranjem varstvu je prehrana. Zjutraj je to zajtrk, popoldan pa kosilo. Pri tej dejavnosti učenci pogosto postanejo nemirni in pri zaužitju obroka ne upoštevajo pravil kulturnega prehranjevanja. V nadaljevanju je predstavljen način (primer iz prakse), kako pri tem pomagajo elementi formativnega spremljanja.

2.1 Kriteriji uspešnosti

Kriteriji uspešnosti se oblikujejo skupaj z učenci glede na zastavljen cilj – kulturno prehranjevanje in obnašanje v času kosila oz. zajtrka. Najprej se je potrebno z učenci pogovoriti, kaj so kriteriji uspešnosti, nato jih po skupinah sami zapišejo (slika 1). V nadaljevanju posamezne skupine predstavijo svoje kriterije in nato jih skupaj oblikujejo in zapišejo na plakat, ki ga nalepijo na vidno mesto v učilnici (slika 2).



Slika 1: Oblikovanje kriterijev uspešnosti po skupinah

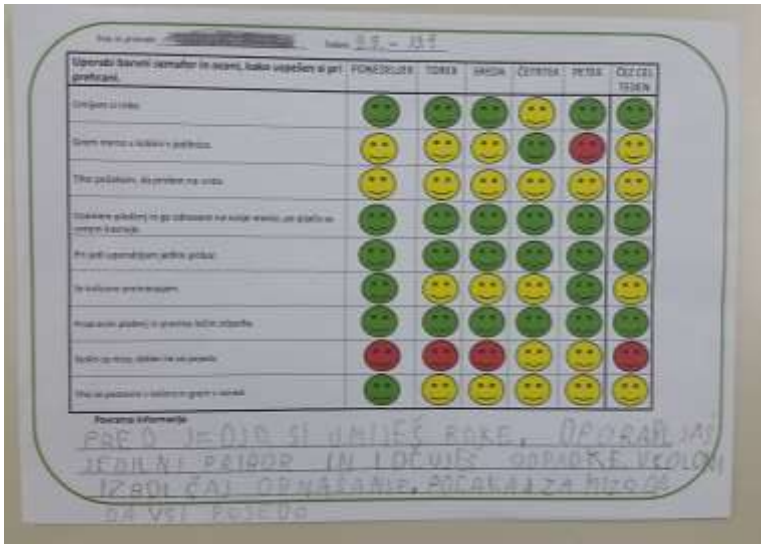


Slika 2: Kriteriji uspešnosti – prehrana

Pomembno je, da so kriteriji uspešnosti zapisani tako, da povedo, kakšno naj bo učenčevo obnašanje (npr. mirno in tiho grem v koloni v jedilnico) in ne, kakšno naj ne bo (npr. v koloni se ne prerivam).

2.2 Vrstniško vrednotenje in samoovrednotenje

Učenci s pomočjo barvnega semaforja vsak dan sproti samoovrednotijo, kako uspešni so bili pri posameznem kriteriju. Nato pregledamo njihovo vrednotenje in v primeru nekorektnega vrednotenja ostali učenci to takoj izpostavijo. Na koncu tedna drug drugemu zapišejo »povprečno oceno« pri posameznem kriteriju ter podajo povratno informacijo (slika 3).



Slika 3: Vrstniško vrednotenje – povratna informacija

Učenčevo vrednotenje mora biti korektno in objektivno, neodvisno od tega ali je z osebo, ki ji daje povratno informacijo v prijateljskem odnosu oz. je ne mara. Te veščine je potrebno učence predhodno naučiti.

3. Elementi formativnega spremljanja pri izdelavi izdelkov

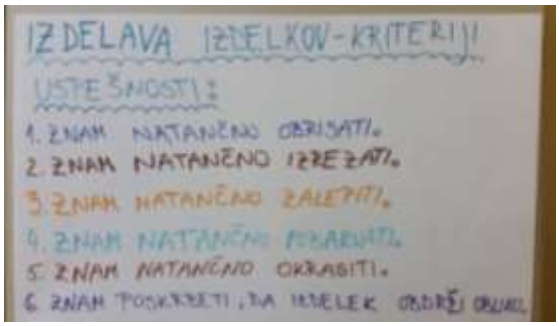
Pri podaljšanem bivanju učenci v času, ki je namenjen ustvarjalnem preživljanju prostega časa, pogosto izdelujejo različne izdelke. Ker vsi učenci niso navdušeni nad izdelovanjem, jih je potrebno dodatno motivirati. V nadaljevanju je s primeri iz prakse prikazano, kako lahko v to dejavnost uvedemo elemente formativnega spremljanja.

3.1 Kriteriji uspešnosti

Kriterije uspešnosti učenci skupaj oblikujejo na podlagi konkretnih primerov nenatančno izdelanih izdelkov (slika 4). Zapišejo jih na plakat in ga nalepijo v učilnici. Zapisane kriterije uporabljajo skozi vso leto pri izdelavi izdelkov iz papirja (slika 5).



Slika 4: Neprimerna dekoracija



Slika 5: Kriteriji uspešnosti – izdelki

3.2 Namen učenja

Učenci namene učenja določijo glede na zastavljene cilje (npr. izdelam dekoracijo/darilo za mamo, razvijam ročne spretnosti, se urim v natančnosti, sem kreativen in natančen …).

3.3 Dokazi o učenju in dejavnost učencev

Učenci glede na svoje sposobnosti in ročnih spretnosti izdelujejo izdelke različnih težavnosti (slika 6). Naloga učitelja je, da spremlja njihovo delo in jim daje sprotne povratne informacije.



Slika 6: Izdelki – dokazi o učenju

3.4 Vrstniško vrednotenje in samoovrednotenje

Vrednotenje izdelkov lahko poteka s pomočjo barvnega semaforja. Učenci svoj izdelek oz. izdelek sošolca položijo na ustrezno barvo in nato z besedami utemeljijo svojo odločitev (slika 7).



Slika 7: Vrednotenje izdelkov

4. Uporaba računalniških aplikacij in interaktivnih vaj

Pred uporabo računalniških aplikacij in interaktivnih vaj pri pouku je potrebno učencem podati podrobna navodila, način vključitve v pouk pa je odvisen od vsake aplikacije posebej (Rugelj, 2015).

Računalniške aplikacije in interaktivne vaje se pri podaljšanem bivanju najbolj pogosto uporabijo v času samostojnega učenja in občasno pri sprostitvenih dejavnostih. S tem se njihova motivacija za opravljanje domače naloge in učenje bistveno poveča. V nadaljevanju je predstavljenih nekaj aplikacij in interaktivnih vaj.

4.1 Quiver

Quiver je aplikacija, s pomočjo katere lahko pobarvanke oživijo. Nahaja se na spletni strani www.quivervision.com. S te spletne strani se natisnejo pobarvanke, ki jih učenci po želji pobarvajo. Če želimo, da liki na pobarvankah oživijo, je potrebno na tablico ali telefon prenesti aplikacijo in pobarvanko preslikati in zatem liki ob dotiku s prstom oživijo (slika 8). Učenci so pri tem še dodatno motivirani, saj liki na pobarvankah oživijo v barvah, ki jih učenci uporabijo pri barvanju. Dodani so razni zvoki in efekti, ki spodbujajo učenčevo kreativnost in natančnost.



Slika 8: Quiver

Vse pobarvanke na tej spletni strani lahko natisnemo brezplačno, animacija nekaterih pa je plačljiva. Pobarvanke, ki so označene z »Education starter pack« imajo dodana še vprašanja za učence (npr. poimenuj dele živalske celice).

4.2 Lefo

Lefo je aplikacija, pri kateri se učenci urijo v hitrem računanju in računanju na pamet. Najdemo jo na spletni strani http://sl.lefo.net/. Tekmujejo lahko sami s seboj, s časom ali s sošolci (slika 9). Pri tem je motivacija učencev za računanje veliko večja kot pri računanju na delovnem listu. Aktivnost lahko učenci izvajajo na tablicah, v računalniški učilnici ali na interaktivni tabli.



Slika 9: Lefo

Učenci postanejo pri računanju hitrejši in utrdijo algoritme hitrega računanja na pamet, in sicer brez uporabe kalkulatorja.

Obstaja še tekmovanje v hitrem in zanesljivem računanju. Šolsko tekmovanje poteka v treh krogih preko spleta (upoštevata se dva najboljša dosežka, za uvrstitev na državno tekmovanje se dosežki učencev primerjajo z dosežki učencev v celotni državi), državno pa na eni izmed slovenskih šol. Najboljši tekmovalci se lahko uvrstijo na meddržavno tekmovanje.

4.3 Interaktivne vaje

Ker današnji učenci odraščajo v dobi moderne tehnologije in računalništva, jih je s klasičnimi didaktični pripomočki (npr. spomin, sestavljanke, domino …) težje motivirati za učenje kot z didaktičnimi pripomočki na spletu.

Pri podaljšanem bivanju, v okviru samostojnega dela, učenci pogosto nimajo volje in želje, da bi naredili domačo nalogo, kaj šele da bi se samostojno učili. V tem primeru lahko njihovo pozornost pridobimo z interaktivnimi vajami in didaktičnimi igrami, ki jih je na spletu zelo veliko. Delček le-teh se nahaja tudi na spletni strani https://interaktivne-vaje.si/.

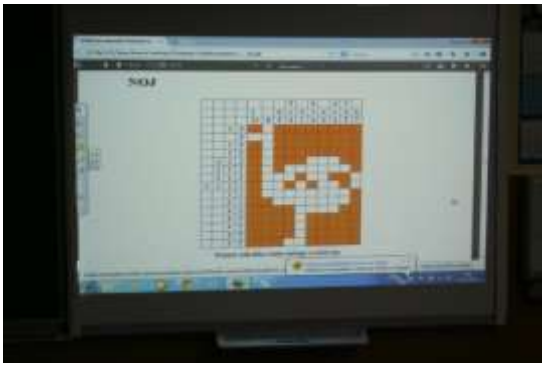
Z interaktivnimi vajami učenci preko igre utrjujejo in nadgrajujejo snov, ki so jo pri pouku spoznali (slika 10) ter razvijajo prostorsko predstavljivost in logično mišljenje (slika 11 in slika 12).



Slika 10: Utrjevanje poštevanke



Slika 11: Sestavljanje tangramov



Slika 12: Barvanje gobelinov

Prednost interaktivnih vaj je v tem, da lahko učenci do njih dostopajo kjerkoli, potrebna je samo internetna povezava. Uporabne so ne samo pri podaljšanem bivanju, ampak tudi pri dopolnilnem oz. dodatnem pouku.

5. Zaključek

V šolski prostor stopajo generacije otrok, ki so med seboj zelo različne. Zato učitelji nenehno iščemo nove načine in metode poučevanja, saj ne obstaja način, ki bi »deloval« pri vseh učencih, jih motiviral in aktivno vključil v vse faze pouka. Ob vsem tem je potrebno upoštevati tehnološki napredek in vse večjo digitalizacijo sveta.

Uporaba IKT pri pouku mora biti skrbno načrtovana in je smiselna, če podpira učenje in pripomore k boljšemu doseganju učnih ciljev (Zapušek in Rugelj, 2019).

Katere pristope in v kolikšen del pouka bo vključil sodobno IKT, mora presoditi učitelj sam. Preveč različne tehnologije naenkrat namreč na daljši rok ne prispeva k večji motivaciji učencev. Učitelj mora poskrbeti, da se njegov način poučevanja prilagodi sodobnemu času, hkrati pa mora stremeti k temu, da učenci potrebujejo trajnostno znanje ter veščine in spretnosti za življenje.

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. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, C., Cotič Pajtnar, J., Eržen, V., Kerin, M., idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kostanjevec, A. (2018). *Kako motivirati otroke generacije Z (Z in Y z roko v roki).* Prispevek predstavljen na *Mednarodni konferenci EDUvision 2018 »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«*. Prispevek pridobljen s http://www.eduvision.si/zbornik-prispevkov dne 31. 10. 2019.

Oblak Črnič, T., Koren Ošljak, K., Sajko, M. (2019). *Opismenjevanje digitalnih domorodcev: Stanje in alternative na ravni osnovnošolskega izobraževanja.* Prispevek predstavljen na *Izzivi in priložnosti uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije v pedagoškem procesu na področju naravoslovja, tehnologije in matematike*. Prispevek pridobljen s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-RSYIHL82/?query=%27keywords%3dInformacijska+tehnologija%27&pageSize=25&sortDir=DESC&sort=date dne 4. 11. 2019.

Piculin Žlogar, K. (2019). *Digitalno opismenjevanje v prvi triadi osnovne šole.* Prispevek predstavljen na *Mednarodnem strokovnem simpoziju »Zlati rez«. Šola 21. stoletja – prenova šolskega sistema.* Prispevek pridobljen s https://unescoprvaos.splet.arnes.si/bilten-zlati-rez-2019/ dne 30. 9. 2019.

Rugelj, J. (2015). Serious computer games desing for active learning in teacher education. V C. Carvalho, P. Escudeiro in A. Coelho (ur.), *Serious games, interaction and simulation. Lecture notes of the institute for computer sciences, social informatics and telecommunications engineering,* (str. 94-102). Dordrecht: Springer.

Zapušek, M., Rugelj, J. (2019). *Z IKT podprta učna gradiva: računalniške izobraževalne igre.* Prispevek predstavljen na *Izzivi in priložnosti uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije v pedagoškem procesu na področju naravoslovja, tehnologije in matematike.* Prispevek pridobljen s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-RSYIHL82/?query=%27keywords%3dInformacijska+tehnologija%27&pageSize=25&sortDir=DESC&sort=date dne 31. 10. 2019.

Kratka predstavitev avtorja

Simona Verdinek Špenger je profesorica matematike. Na OŠ Brezno-Podvelka poučuje matematiko, pripravlja učence na različna tekmovanja ter dela z nadarjenimi učenci in učenci, ki potrebujejo učno pomoč. Učno obvezo dopolnjuje v jutranjem varstvu in oddelku podaljšanega bivanja. V svoje delo vključuje sodobne pristope poučevanja, velik izziv ji predstavlja motivacija učencev in njihova aktivna vključenost v pouk.

Kulturna dediščina kot e-učilnica na prostem

Cultural Heritage in the Form of an Outdoor E-Classroom

Lidija Kacin

Osnovna šola Idrija
lidija.kacin@guest.arnes.si

Povzetek

Dejstvo je, da se šole morajo odpirati v svet in uvajati nova digitalna orodja ter nove metode dela, če želijo preživeti. Naši učenci vsak dan vstopajo v učilnice predvsem z digitalnimi novostmi, ki jih ponuja zunanji svet. Ali lahko to izkoristimo, je odvisno od prijemov, ki jih uporabijo učitelji. Znano je, da je kompetenca digitalna pismenost ena od osmih ključnih kompetenc, ki so po mnenju Evropske komisije najpomembnejše za preživetje v sodobni družbi znanja in ki jo pri učencih morajo razvijati učitelji. Pomaga nam pridobiti tudi druge ključne kompetence, npr. komunikacijske, jezikovne, osnovne matematične in naravoslovne spretnosti. Bistveno za njen razvoj je učiteljevo zavedanje, da učijo 'za jutri' ter poglobljeno razmišljanje, kako jo poučevati, katera znanja podati ter katere spretnosti razvijati, da bodo učenci uspešni pri reševanju tovrstnih življenjskih izzivov. Na splošno velja, da je potrebno začeti razvijati digitalno kompetenco že v zgodnjem otroštvu s skrbnim premislekom o vrsti tehnologije in času, ki ga namenimo razvoju digitalne kompetence v tem obdobju.

V članku je predstavljena uporaba enega izmed zanimivih, inovativnih in učinkovitih pristopov poučevanja v digitalni dobi – uporaba mobilne učne poti. Digitalna inovacija v obliki mobilne aplikacije, ki združuje interaktivno učenje z dejavnostjo v naravnem okolju na področju lokalne kulturne in tehniške dediščine, učencem v t. i. 'učilnici na prostem' omogoča samostojno aktivno raziskovanje, ki je učinkovitejše in trajnejše od pogostega neaktivnega učenja v klasičnih učilnicah.

Ključne besede: digitalna orodja, digitalna pismenost, kulturna dediščina, mobilna učna pot, sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija, učilnica na prostem.

Abstract

It is a well-known fact that schools need to stay open to the wide world and introduce new digital tools and methods of work, in order to stay up to date. Our students come into the classrooms equipped with the knowledge of many digital innovations that the outside world has to offer. Whether or not are we able to take advantage of that depends on the approaches used by the teachers. According to European Commission, digital literacy is one of the eight key competences required for survival in the modern society of knowledge, and has to be developed by the teachers. It also helps to gain other key competences, for example communication, language, basic mathematical and scientific skills. The most important for the development of digital competence is the teachers' awareness that they are teaching 'for tomorrow' and an in-depth consideration of how to teach it, what knowledge to hand and which skills to develop in order to be able to solve these kinds of challenges in life. Generally speaking, we can say that digital competence needs to be developed in the early childhood by carefully considering the type of technology and the amount of time given to the development of digital literacy in this period.

This article presents the practical application of one of the interesting, innovative and effective approaches to teaching in the digital age – using a mobile learning path in the form of a mobile application, which combines interactive learning with being active in natural environment in the field of local cultural and technical heritage. In the so-called outdoor classroom, it enables the students to

independently and actively explore, which is more effective and durable than the more common non-active learning methods used in the traditional classrooms.

Keywords: digital tools, digital literacy, cultural heritage, mobile learning path, modern information and communication technology, outdoor classroom.

1. Uvod

Spremembe so stalnica v življenju in so neizogibne. Pravzaprav so spremembe nujno potrebne, saj bi brez njih stagnirali na mestu. Tudi v šolstvu je edina stalnica sprememba. Če kdo, bi moral biti zaradi svojega poslanstva prav učitelj prilagodljiv nosilec sprememb oz. tisti, ki jih obvladuje, saj je namen sprememb izboljšanje kakovosti poučevanja današnjih generacij (Jelenc, 2007) .

Dolga leta pedagoške prakse lahko učiteljem s kritičnim pogledom omogočajo primerjavo različnih metod in pristopov skozi hitro in stalno spreminjajoči se šolski sistem. V teh letih je bilo večkrat slišati, da je šola v krizi, ker ima konkurenco. Ne moremo ji konkurirati, če ne spremenimo poučevanja tako, da se osredotoča na učenca. Spremembe so stalnice, ki zahtevajo nove pristope poučevanja, kar je opaziti predvsem v zadnjem desetletnem obdobju. Eno izmed področij, ki se v šolskem prostoru nedvomno širi in nadgrajuje, je področje digitalne tehnologije (Kako lahko šole zagotovijo učinkovito rabo digitalnih orodij v izobraževanju?, 2016). Digitalna okolja so naravni habitati današnjih učencev, ne samo v prostem času, temveč (že nekaj let) tudi med poukom bivajo v njih (Zabavno poučevanje in učenje v digitalni dobi, 2018). Številne raziskave so pokazale, da digitalna tehnologija ne more pozitivno vplivati na učne ure, če je učitelji ne znajo ustrezno vključiti v svojo pedagoško prakso (Rugelj, 2007). Poleg prednosti, ki jih ponuja informacijsko-komunikacijska tehnologija v digitalni dobi, pa v mnogih strokovnih člankih navajajo njene negativne učinke. Učenci so posledično manj aktivni in preveč časa preživijo znotraj šolskega okolja. V članku kot digitalno orodje predstavljam tablični računalnik. Mnogi nasprotujejo tabličnim računalnikom, ker bi njihova množična uporaba zmanjšala kakovost pouka in drastično povečala sedenje otrok, mladostnikov (in navsezadnje tudi učiteljev) za računalnikom (Curk, 2014). Pri poučevanju je potrebno nenehno iskati izzive, kako je moč združiti dve osnovni stvari: da bi učenci razvijali prednosti digitalne tehnologije, hkrati pa bi bili aktivni zunaj učilnice. Pomembno je, da učenje povezujemo z naravnim okoljem in se učimo v njem, kadar se le kažejo priložnosti za to. Zavedamo se, da smo učitelji prepogosto usmerjeni v razvijanje kognitivnih sposobnosti učencev, premalo pa se osredotočamo na socialni, emocionalni in fizični razvoj učencev ter stiku s samim seboj in z naravo, kar pa so glavne prednosti pouka na prostem (Šebjanič, 2018). Iskati je torej potrebno nekakšno združitev uporabe digitalne tehnologije v bolj zdravem učnem okolju. Ne izključevanja enega ali drugega temveč povezovanje obojega s ciljem čim učinkovitejšega učnega procesa.

2. Mobilna aplikacija pri pouku družboslovja

Ponujena priložnost je bilo sodelovanje z bližnjim Centrom šolskih in obšolskih dejavnosti. Skupaj z učiteljico naravoslovja in družboslovja smo se odločili za načrtovanje nove mobilne učne poti s pomočjo mobilnega vodiča za doživljajsko učenje na prostem tki. *CSOD misije* (CŠOD Misija, mobilna aplikacija za doživljajsko učenje na prostem, 2018). Učiteljica Centra

šolskih in obšolskih dejavnosti je skrbela predvsem za tehnično izvedbo aplikacije, ki jo poganja platforma Quest slovenskega podjetja DigiEd, sama pa za vsebinski del mobilne učne poti. Menili smo, da je za uspešno uvedbo mobilne aplikacije v pouk potrebno premišljeno načrtovanje, eksperimentiranje in diseminacija, zato je v nadaljevanju članka opisana izvedba vseh faz.

2.1 Vsebinsko načrtovanje mobilne učne poti

Ko smo v fazi načrtovanja iskali ustrezno vsebino mobilne poti, je bil v ospredju učni načrt. Željeno je bilo, da je vsebina vezana nanj in da bi jo lahko čimbolj učinkovito in smiselno vključili v sam učni proces. Odločili smo se, da poskusimo izdelati mobilno učno pot, ki bi bila vezana na našo lokalno kulturno dediščino. Povod k temu je bil tudi evropski projekt DICHE (Diche, 2018), ki je zbral številne digitalne pedagoške scenarije za izobraževanje v osnovnih šolah na področju kulture in dediščine.

2.1.1 Prednosti izdelave mobilne učne poti

Odločitvi izdelave učne poti s pomočjo aplikacije so botrovale številne prednosti, ki so opisane v nadaljevanju. Prednost aplikacije je bila predvsem v tem, da ponuja ustvarjanje lastnih vaj, dodajanje številnih veččutnih vsebin (vprašalniki, opazovanja, poslušanje, snemanje zvočnih posnetkov, delo z zemljevidi …) in obogatitev običajnega dela v razredu z učilnico v naravi. Gibanje, odprt učni prostor in aktivno učenje, podobno igri, ter dobri odnosi med vsemi deležniki zagotavljajo bolj zdravo učno okolje, v katerem učenci in učitelji lahko začutijo lepoto učenja in poučevanja (Škalič, 2017).

a) Spoznavanje kulturne dediščine po vertikali

Kot krajani in učitelji več kot 500 let starega mesta z bogato kulturno in naravno dediščino se zavedamo, da jo je treba ohranjati tudi s predajanjem mladi generaciji. Tako naša šola že mnogo let stremi k temu, da kulturno in tehniško dediščino lokalnega okolja učenci spoznavajo preko učnih ur in tehniških dni. Da bi ključne vsebine kar najbolj celovito in smiselno obravnavali, so že v preteklosti učitelji vertikalno zastavili in načrtovali dneve dejavnosti, ki vključujejo različne vidike naravne in kulturne dediščine kraja. Obravnavane so na zanimiv način, primeren starostni stopnji učencev, v sodelovanju z zunanjimi izvajalci lokalnega prostora.

b) Leto evropske kulturne dediščine

Tudi leto evropske kulturne dediščine 2018 je bilo za snovalki spodbuda k ponudbi novih izobraževalnih izzivov lokalnega okolja z vsebinami kulture in dediščine v obliki digitalne inovacije.

c) Spodbujanje bralne pismenosti

Na šoli v okviru projekta samoevalvacije sledimo izobraževalnim ciljem za izboljšanje bralne pismenosti. Izdelava različnih tipov izzivov učne poti, ki od učencev zahteva iskanje podatkov na različne načine, je idealna priložnost za izboljšavo tega področja, ki je v sodobni šoli ena izmed pomembnih kompetenc, ki jo moramo učitelji razvijati preko različnih vsebin, virov, metod, oblik in sredstev.

d) Bogastvo lokalne kulturne in tehniške dediščine

Več let poučevanja učitelji opažamo, da v šolskem prostoru, konkretneje na naši šoli, še vedno premalo izkoriščamo to, kar imamo blizu – idrijsko kulturno in tehniško dediščino, zato jo učenci ne poznajo dovolj dobro, pa čeprav je na dosegu roke. Izkušnje kažejo, da je največ, kar lahko naredimo prav mi, učitelji, organizirano, načrtovano in vodeno spoznavanje le-te preko obveznega izobraževanja.

e) Družboslovje kot učilnica na prostem

Prepričani smo, da je pouk družboslovja konstruktivnejši v zunanjem naravnem okolju, kjer učence lažje vodimo, da so aktivnejši v učnem procesu, učitelj pa je pri tem le usmerjevalec. Pouk na prostem ima številne prednosti, kar se je izkazalo tudi pri uporabi mobilne učne poti:

- Trajnejše znanje s pomočjo naravnega okolja (učenec s pristnim stikom z naravo pridobi trajnejše znanje, saj je izkustveno).
- Samostojno sprejemanje odločitev (tovrstno raziskovanje omogoča učencem, da postanejo samostojnejši).
- Izkušenjsko učenje (učencem pouk s sodobnim pristopom zunaj omogoča zanje zanimivejšo in pozitivnejšo izkušnjo, s tem pa se povečajo učni dosežki – reševanje problemov, raziskovanje, opazovanje okolice …).
- Zdravstveni vidik (pouk je v zunanjem okolju koristnejši, učenci so preveč časa v zaprtih prostorih – na ta način se izboljša fizično in mentalno počutje učencev).
- Socialni vidik (izboljša se klima v razredu – učenci se bolj timsko povežejo in več sodelujejo).
- EKO vidik (učenci odgovornejše ravnajo v naravnem okolju).
- Večja kreativnost in ustvarjalnost posameznikov.
- Medpredmetno povezovanje (vsebine različnih predmetnih področij se lažje povezujejo).
- Prilagajanje različnim učnim tipom (možnost aplikacije z video in zvočnimi posnetki se prilagaja vidnim, slušnim in gibalnim tipom učencev).
- Učenje iz različnih virov (viri k odlomkom, navedeni v izzivih, spodbujajo učence k njihovi samostojni uporabi).
- Učinkovita refleksije (refleksija učnega procesa je učinkovitejša ob aktivnem raziskovanju učencev).
- Drugo.

Pouk na prostem ima tudi slabosti, vendar menim, da se tehtnica nagiba v korist prednosti. Ena izmed slabosti je prav gotovo varnost, saj način dela od učencev zahteva manjši nadzor, s tem pa se seveda poveča tudi tveganje za nevarnost in poškodbe. Kljub temu pa so motivacija učiteljev, dobra organizacija, prilagoditev urnikov in pomoč spremljevalcev ključi do uspešnega in učinkovitega pouka na prostem (Šebjanič, 2018).

2.1.2 Organizacijski, finančni in časovni okvir

Pri konkretnem primeru izdelave učne pot je bila prednost tudi ta, da ni bilo težav pri organizaciji izpeljave. Vodstvo šole je bilo namreč načrtovanju izdelave učne poti naklonjeno. Prav tako ni bilo finančnih obremenitev, saj je pouk na prostem potekal v domačem okolju v bližini šole in zato ni bilo nikakršnih potnih stroškov. Samo izvedbo smo vključili v pouk, s čimer smo se izognili sicer številnim organizacijskim težavam.

2.1.3 Mobilna učna pot 'S Perkmandlcem na misijo po Idriji'

Mobilno učno pot s ciljem spoznavanja idrijske kulturne in tehniške dediščine smo poimenovali po rudniškem škratu Perkmandlcu. Ta je rudarjem v drugem največjem rudniku živega srebra na svetu, v Idriji, v preteklosti bodisi zelo rad ponagajal ali pa jim pokazal pot do bogate rude (Leskovec, Peljhan, 2009; Šabec, 2013).

V nadaljevanju je opisanih nekaj značilnosti mobilne učne poti:

Učna pot *'S Perkmandlcem na misijo po Idriji'* je izdelana posebej za učence 5. razreda, kar pomeni, da so vprašanja oz. izzivi prilagojeni starostni stopnji otrok.

Učenje s pomočjo jamskega škrata je zamišljeno kot ekspedicija (krožna pot) po Idriji, kjer učenci s pomočjo sodobnega digitalnega orodja (tabličnih računalnikov – 'tablic' ali telefonov) samostojno po skupinah iščejo posamezne zgodovinske točke, povezane s kulturno dediščino kraja, in rešujejo poučne izzive različnih izbirnih tipov.

Mobilna učna pot znotraj aplikacije vsebuje zemljevide poti, fotografije posameznih točk, opise točk (znamenitosti) ter izzive (naloge), ki jih učenci rešijo s pomočjo branja besedila ter opazovanja na posameznih točkah. Preko aplikacije učenci lahko spoznavajo Idrijo ter njeno kulturno in tehniško dediščino na njim zanimiv način.



Slika 135: Uvodna stran mobilne učne poti

Krožna pot poteka mimo zgodovinskih znamenitosti mesta (točk). Posamezne točke so: šola, Antonijev rov, Ahacijev trg, Magazin, Filmsko gledališče, »Švica«, Scopolijev trg, Karel, Grad Gewerkenegg, Mestni muzej Idrija, Mestna realka, Cerkev sv. Trojice, Ljudska šola (Čipkarska šola), Mestna hiša, Mestni trg, Rudarska hiša, Jašek Frančiške ter zopet šola. Učno pot je možno uspešno dokončati samo, če učenci obiščejo vse točke. Vrstni red točk je natančno določen. Vsaka rešena zanimivost odpre/ponudi naslednjo.

Vsaka točka ima svojo fotogalerijo, v kateri si lahko učenci ogledajo fotografije in opise znamenitosti ter izzive, ki jih je treba rešiti.

Vsak pravilno rešen izziv prinese določeno število točk. Z uspešnim reševanjem nalog učenci pridobivajo točke in ko zberejo določeno število točk, pridobijo značko misije - Perkmandlca, kar pomeni, da so bili na vseh točkah in da so celotno misijo uspešno zaključili.

Vse rešitve izzivov lahko najdejo na terenu (preko informativnih tabel, spominskih plošč, besedil v izzivih, zvočnih posnetkov (Kleindienst ur.idr 1995), pričevanj krajanov …). Izzivi so prilagojeni vidnim, slušnim in gibalnim tipom učencev.

Pri načrtovanju sva pomembno prednost dali medpredmetnemu povezovanju. V celotno učno pot so bile preko izzivov na posameznih točkah povezane vsebine matematike, slovenščine, družbe, naravoslovja in tehnike, gospodinjstva ter likovne umetnosti.

Aplikacija je prostodostopna in je namenjena samostojnemu raziskovanju vsem – ne le učencem temveč tudi krajanom oz. turistom, ki obiščejo Idrijo. S pomočjo aplikacije CSOD misija, ki si jo uporabniki lahko preprosto naložijo na telefon ali tablico, se na lokaciji odpre mobilna učna pot *S Perkmandlcem po Idriji*, ki zainteresirane namesto živega vodiča preko izzivov vodijo in poučijo o posamezni kulturni znamenitosti.

Tabela 1: *Primeri izzivov mobilne učne poti, vezanih na posamezne učne predmete*

UČNI PREDMET	**TEMA**	**TOČKA**	**IZZIV/VPRAŠANJE**	**TIP ODGOVORA (pravilni odgovor)**
MAT	Množenje	Scopolijev trg	*Živo srebro je edina pri sobni temperaturi tekoča kovina in je kar 13-krat težje od vode. Kot najbrž veš, 1 liter vode tehta 1 kg.* Koliko tehta 2 kg živega srebra? Zapiši odgovor s številko.	Dopolnjevalni tip (26 kg)
SLJ	Zvrst jezika	Antonijev rov	Poslušaj zvočni posnetek - anekdoto o idrijskih rudarjih/knapih: *Jože je zamudu na šeht in mojster ga je apriv: »Jože, spet si zamudu!«* *»Neč zato, mojster, bam pa mal prej šav damu,« adgavari Jože.* Kako imenujemo zvrst jezika, v katerem je zapisana anekdota?	Izbirni tip a) Pogovorni jezik b) Narečje c) Zborni jezik
DRU	Zgodovina	Magazin	*Magazin je bil zgrajen za potrebe shranjevanja žita in drugih živil. Idrijski rudarji so namreč del plače za opravljeno delo prejemali v pridelkih. Ko se boš sprehodil skozi kolono, boš*	Izbirni tip a) Mestni muzej, knjižnica, gledališče

			na stropu videl, kje je bila nekoč nameščena loputa, skozi katero so rudarjem v samokolnico stresli žito. Oglej si Magazin in ugotovi, kateri prostori so danes v njem. Izberi pravilno trditev.	b) Knjižnica, gozdarski muzej, glasbena šola c) Galerija, knjižnica, vojni muzej
NIT	Naravoslovne znamenite osebnosti	Scopolijev trg	*Trg nosi ime po znamenitem naravoslovcu Joannesu Antoniusu Scopoliju, ki je deloval kot prvi rudniški zdravnik v Idriji. Scopoli je postavil temelje za razvoj medicine dela, botanike, zoologije, metalurgije, kemije in splošne geologije na Slovenskem. Stanoval je v stavbi na trgu, na kateri je tudi spominska plošča.* Katerega leta si je Scopoli začel dopisovati z znamenitim švedskim naravoslovcem Carlom von Linnejem? Napiši letnico.	Dopolnjevalni tip (1761)
GOS	Jedi	Gostišče Barbare	*S parkirišča se nam odpira pogled na cerkev sv. Antona na eni strani ter na Mestni trg in grad na drugi strani. Na informativni tabli so prikazane in opisane glavne znamenitosti Idrije. Dobro si oglej tablo, pozorno jo preglej in preberi besedilo ter reši izziv, ki te čaka..* Poišči fotografijo najbolj značilne idrijske kulinarične posebnosti, ki je zaščitena z evropsko in nacionalno označbo. Katera idrijska jed je to?	Izbirni tip a) Bakalca b) Žlikrofi c) Smukavc
LUM	Slikanje	Grad Gewerkenegg	*Notranje dvorišče gradu je poslikano z živimi barvami. Fasado so obnovili in jo poslikali natančno tako, kakršna je bila v preteklosti. Natančno si oglej poslikave in na fasadi poišči delček še originalne poslikave, ki so jo pustili nedotaknjeno.*	Tip dopolnjevanja a) Nad trgovino s čipkami b) Na strani, kjer je stolp z uro c) V kotu zgoraj pri vhodu v glasbeno šolo

			Kje se nahaja originalna poslikava? Klikni na ustrezno mesto na fotografiji.	

2.2 Ekperimentiranje

Načrtovanje uvedbe digitalnih orodij je lahko velik izziv. Upoštevati je potrebno številne spremenljivke, zato je nujna faza eksperimentiranja, v kateri so dovoljene napake, saj se učenci pa tudi učitelji učimo na napakah. Prav zato so bili pred ključno izvedbo dela na terenu z učenci poleg številnih vsebinskih in tehničnih popravkov izvedeni še trije koraki eksperimentiranja mobilne učne poti in sicer:

a) preizkušanje osnutka mobilne učne poti pred javno objavo (snovalki),
b) preizkušanje mobilne učne poti na terenu (snovalki),
c) preizkušanje mobilne učne poti na terenu (manjša vzorčna skupina učencev).

Namen eksperimentiranja je bilo vsebinsko, tehnično in časovno izboljšanje mobilne učne poti. Po številnih popravkih s snovalko in vzorčno skupino učencev smo izvedli tehniški dan spoznavanja idrijske kulturne in tehniške dediščine z vsemi učenci 5. razreda. Tehniški dan je trajal celo dopoldne. Razdeljen je bil na teoretični del v učilnici, kjer so učenci dobili zelo natančna navodila za delo v aplikaciji (30 min), praktični del, kjer so učenci na terenu odkrivali posamezne točke ter reševali izzive (3 ure) ter na analizo dela v razredu (30 min).

2.2.1 Sklepne ugotovitve

Ker je bila faza načrtovanja zelo dobro pripravljena, ni bilo organizacijskih, tehničnih ali drugih težav.

Tehniški dan se je začel z natančnimi tehničnimi in varnostnimi navodili ter končal z analizo dela v učilnici. Osrednji del je bilo terensko raziskovanje. Vsaka skupina je reševala izzive interaktivno s pomočjo tabličnih računalnikov. Analiza je pokazala, da so vse skupine učencev v svojem tempu v določenem času misijo uspešno rešile ter pridobile značko Perkmandlca.

2.3 Diseminacija

Po nekaterih raziskavah lahko učitelje razdelimo v tri digitalne razvojne kategorije (A, B in C), glede na to, kako se odzivajo na nove izzive:

A – To je lahko uporabno. Poskusil bom!
B – Pogledal bom, ko bom imel čas, ne takoj.
C – Nimam časa, da bi se ukvarjal s tem. Naslednje leto bo tako ali tako spet kaj novega!
(Kako lahko šole zagotovijo učinkovito rabo digitalnih orodij v izobraževanju?, 2016).

Faza diseminacije na naši šoli še vedno poteka, a čeprav ni še v celoti zaključena, je pozitivno že dejstvo, da je na šoli veliko mladih in zagnanih učiteljev tipa A, kar je za razvoj digitalnih kompetenc in posledično uporabe opisane aplikacije za učence zelo spodbudno. Pri tem ima poleg učiteljev pomembno vlogo tudi računalničar na šoli, ki širi in spodbuja uporabo digitalnih orodij ter skrbi za izobraževanja učiteljev na tem področju.

3. Zaključek

Glede na analizo dela, razgovore in rezultate ugotavljamo, da so učenci misijo odlično sprejeli, da so bili izredno motivirani ter da so preko izzivov učinkovito in uspešno spoznavali kulturno dediščino kraja. To je pokazal tudi ponovni hitri pregled posameznih vprašanj (izzivov) in odgovorov (na izzive) učencev pri analizi v razredu. Za uspešno reševanje izzivov niso učenci potrebovali nobenega predhodnega znanja. Naloge so ustrezale starostni stopnji, saj so jih učenci večinoma reševali brez težav. Nekaj težav je bilo le tehnične narave zaradi tablic oz. dostopa podatkov. Uspešnost mobilne učne poti pripisujemo zelo dobri predpripravi z večkratnim izboljšavam v fazi eksperimentiranja z različnimi deležniki (sprememba/opuščanje manj jasnih vprašanj, krajšanje besedil pred reševanjem izzivov, dodajanje namigov, dodajanje fotografij v fotogalerijo…). V prihodnosti nameravamo pripraviti podobno mobilno učno pot tudi za učence predmetne stopnje in prilagoditi obstoječe izzive njihovi starostni stopnji ali izdelati nove. Da je za uspešno uvedbo digitalnih orodij v šolo potrebno izbrati ustrezno metodologijo, primerno starostni stopnji. Ob izdelavi mobilne učne poti po Idriji pa je vzniknila tudi ideja po novem izzivu - izdelavi mobilne učne poti za že obstoječi orientacijski športni dan v kombinaciji z naravoslovjem in družboslovjem. Aplikacijo nameravamo v sodelovanju s CSOD-jem pripraviti naslednje koledarsko leto.

Učitelj bi moral najprej začutiti potrebo in razumeti, da metode dela, ki jih uporablja, ne zadostujejo in da so potrebne nove, bolj aktivne metode dela, ki se osredotočajo na učenca. Pomembna je vsebina, zato je potrebno pripraviti programe, jih prilagoditi okoliščinam in ustvariti predstavitve, ki ustrezajo specifičnim potrebam učencev. Digitalna orodja je potrebno dodajati postopoma in izbrati ustrezne dostopne naprave, ki jih lahko nudi šola in so primerne učencem. Za razvoj novega načina poučevanja s pomočjo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije je ključno širiti navdušenje med učitelji. Učitelj, ki opravi različne preizkuse, večkrat pade na preizkusu in se na napakah uči, je najboljši vzornik za ostale učitelje. Tudi ključni prenašalci znanja potrebujejo pravi zgled.

Razvijanje digitalne kompetence bi morala biti vitalna veščina 21. stoletja za vse učitelje in učence.

4. Viri in literatura

Curk, J. (2014). Tabla, table, tablice. *Šolski razgledi,* LXV(06). Pridobljeno s http://www.solski-razgledi.com/clanek.asp?id=4848

Diche (2018). Pridobljeno s http://www.diche-project.eu/

Digitalna kompetenca - vitalna veščina 21. stoletja za učitelje in učence (2017). Pridobljeno s https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/resources/tutorials/digital-competence-the-vital-.htm

Jelenc, Z. ur. idr. (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Kako lahko šole zagotovijo učinkovito rabo digitalnih orodij v izobraževanju? (2016). Pridobljeno s https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/viewpoints/experts/how_to_address_the_challenges_.htm

Kleindienst, L., Pfeifer, J., Stanonik, M., Vest, H. in Smole, V. (1995). *Bam knapa vzela, bam zmeraj vesela : idrijske anekdote in smešnice*. Ljubljana: Kmečki glas.

Leskovec, I. in Peljhan, M. (2009). *Idrija, zgodba o petstoletnem srebrnem studencu.* Ljubljana: Zveza geografskih društev Slovenije.

Rugelj, J. (2007). *Nove strategije pri uvajanju IKT v izobraževanje.* Pridobljeno s https://skupnost.sio.si/sio_arhiv/sirikt/www.sirikt.si/fileadmin/sirikt/predstavitve/2007/SIRIKT_2007_JRugelj.pdf

Šabec, R. (2013). *Prigode jamskega škrata Perkmandlca*. Trst: Ztt-Est.

Šebjanič, E. (2018). *Primeri dobre prakse pouka na prostem v slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Škalič, M. (2017). *SOS – pouk izven učilnice!* Pridobljeno s http://kje-vas-cevelj-zuli-solstvo.blogspot.com/2017/10/sos-pouk-izven-ucilnice.html

Zabavno poučevanje in učenje v digitalni dobi (2018). Pridobljeno s https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/latest/practices/engaging-teaching-and-learning.htm

CŠOD Misija, mobilna aplikacija za doživljajsko učenje na prostem (2018). Pridobljeno shttps://www.youtube.com/watch?v=1oC11Dhv1Ew

Kratka predstavitev avtorice

Lidija Kacin je profesorica razrednega pouka. Že dvajset let poučuje na Osnovni šoli Idrija. Pri poučevanju z učenci vedno išče nove izzive in priložnosti za osebnostno rast tako v razredu kot tudi v širšem šolskem prostoru. Na nivoju šole je vodila različne projekte, akcije in prireditve. Delo učitelja ji je v osebno zadovoljstvo, saj je vsak dan priložnost za odkrivanje novega in ni prostora za enoličnost. Na ta način lahko združuje pestrost in dinamiko, ki mi tudi v osebnem življenju ni tuja.

Sodobni pristopi z uporabo IKT pri urah športa v zadnji triadi

Contemporaty Approaches with the Use of ICT with Physical Education Classes in the Last Triad

Natalija Rovan

OŠ Adama Bohoriča Brestanica
natalija.rovan@gmail.com

Povzetek

Formativno spremljanje in vrednotenje sta ključnega pomena v današnjem načinu poučevanja. Nova spoznanja kažejo, da so dosežki učencev boljši, če povratno informacijo dobita oba, tako učenec kot učitelj (Logaj, 2016). Na Osnovni šoli Adama Bohoriča Brestanica smo s projektom SIO 2020 prejeli tablične računalnike in tako še obogatili naše delo z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Tako smo z različnimi pristopi in metodami dela izboljšali delo učencev pri urah športa. Učenci tretje triade so se pri urah športa s pomočjo tablic snemali, da so potem lažje analizirali svojo tehniko skoka v višino. Želela sem, da sami vidijo svoje napake, jih ozavestijo in kasneje poskušajo na osnovi videoposnetkov odpraviti in izboljšati svojo tehniko. Šport je namreč edini učni predmet, pri katerem učenec ne more videti neposredno svojega izdelka, zato je uporaba IKT zelo dobrodošla, saj učenec dobi vizualno in miselno povratno informacijo (Štihec, Leskovšek, 2004, Kovač s sodelavci, 2007). Z IKT lahko vzpodbudimo k športnim dejavnostim tudi učence, ki jim je šport manj priljubljen učni predmet.

Ključne besede: formativno spremljanje, IKT, SIO 2020, skok v višino, šport.

Abstract

The formative monitoring and assessment are of key importance in the modern style of teaching. New findings show that the achievements of students are better if both, a student and a teacher, get feedback (Logaj, 2016). Osnovna šola Adama Bohoriča Brestanica primary school has received tablets with the project SIO 2020 and thus even enriched our work with the information-communication technology. This way we have improved the work of students at Physical Education classes with various approaches and work methods. Students of the third triad have recorded themselves with the tablets and later they could easier analyze their technique of high jump. I wanted them to see their mistakes themselves, become aware of them and later try to eliminate them on the basis of video recordings and improve their technique. Physical Education is the only school subject where the student cannot see his or her product directly, therefore the use of ICT is very welcome, for the student gets a visual and mental feedback (Štihec, Leskovšek, 2004, Kovač s sodelavci, 2007). With ICT it is possible to encourage towards sports activities those students who do not see sport as their favourite subject.

Key words: formative monitoring, high jump, ICT, Physical Education, SIO 2020.

1. Uvod

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

Pri pouku se poslužujemo fotoaparata, kamere, prenosnega računalnika, po pridobitvi tabličnih računalnikov v sklopu projekta SIO 2020, pa tudi teh. Med urami športa vzpodbujamo komunikacijo in sodelovanje kot protiutež za doseganje boljših dosežkov pri športu. S formativnim spremljanjem si učenci medsebojno pomagajo, sodelujejo, komunicirajo, odpravljajo pomanjkljivosti, učitelj pa je bolj v vlogi koordinatorja, svetovalca, opazovalca, motivatorja.

2. Atletika

Atletika spada med temeljne dejavnosti šolske športne vzgoje v osnovnih šolah. Je osnova različnih športnih panog, zato je tudi nepogrešljiva pri pouku športa v šolah. Atletiko sestavljajo naravne oblike gibanja, kot so hoja, teki, skoki in meti. Vsak otrok zna teči, skočiti in metati, vendar je pomembno, da jih v osnovni šoli naučimo pravilno teči, skočiti in metati, da bodo dosegli boljše rezultate in bo njihovo samovrednotenje boljše (Čoh, 1992).

2.1 Skok v višino – primer dobre prakse

Skok v višino je atletska disciplina, ki je zelo kompleksna in za učence zahtevna. Učenci v zadnji triadi začenjajo s predvajami za tehniko flop, ki jim je zelo privlačna in zanimiva. Vedno si najprej ogledamo videoposnetek s spleta, da sploh vidijo, kaj ta tehnika pomeni. Tehnika flop se razlikuje od ostalih tehnik skoka v višino po polkrožnem zaletu in hrbtnem prehodu čez letvico. Gibanje s hrbtom nazaj čez letvico predstavlja za začetnike nenavaden, neprirojen in koordinacijsko zelo zahteven položaj (Čoh, 1992).

Zaradi specifike predmeta je smiselno uporabljati IKT pri analizah športnih tehnik in mi smo jo uporabili v zadnji triadi, pri učencih od 7. do 9. razreda pri skoku v višino. Učenci so se pri urah snemali med izvajanjem skoka v višino in se nato ob predvajanju posnetkov evalvirali. Glavni cilj je bil, da se učenci naučijo ovrednotiti svojo tehniko, pomanjkljivosti, da so kasneje uspešnejši, hkrati pa tudi, da lažje ozavestijo svoje napake, ker imajo vizualno povratno informacijo.

Učenci so se posneli trikrat, in sicer najprej skok nazaj z mesta s pomočjo odrivne deske, nato skok brez nje ter nazadnje še celotno tehniko z zaletom, s šestimi tekalnimi koraki. Večina učencev je imela mešane občutke po snemanju in niso vedeli, kaj naj pričakujejo. Še pred snemanjem so zapisali kriterije uspešnosti. Uspešen sem, ko:

- naredim dober zalet,
- izvedem učinkovit odriv in zamah,
- naredim dober položaj nad vrvico.

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

- učinkovit odriv (vaje za odriv),
- ritmični zalet (vaje za zalet),
- uleknjen položaj nad vrvico (vaje za tehniko).

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

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

1. postaja – vaje za zalet

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

- tek v osmici med stožci,
- tek v slalomu med stožci,
- tek v polkrogu z nakazanim odrivom.

2. postaja – vaje za odriv

Povezava zaleta z odrivom je ključna pri tehniki skoka v višino. Tukaj pridejo v ospredje motorične sposobnosti tistih učencev, ki imajo bolj razvito elastično moč, hitrost, koordinacijo. Učenci so na tej postaji izvajali:

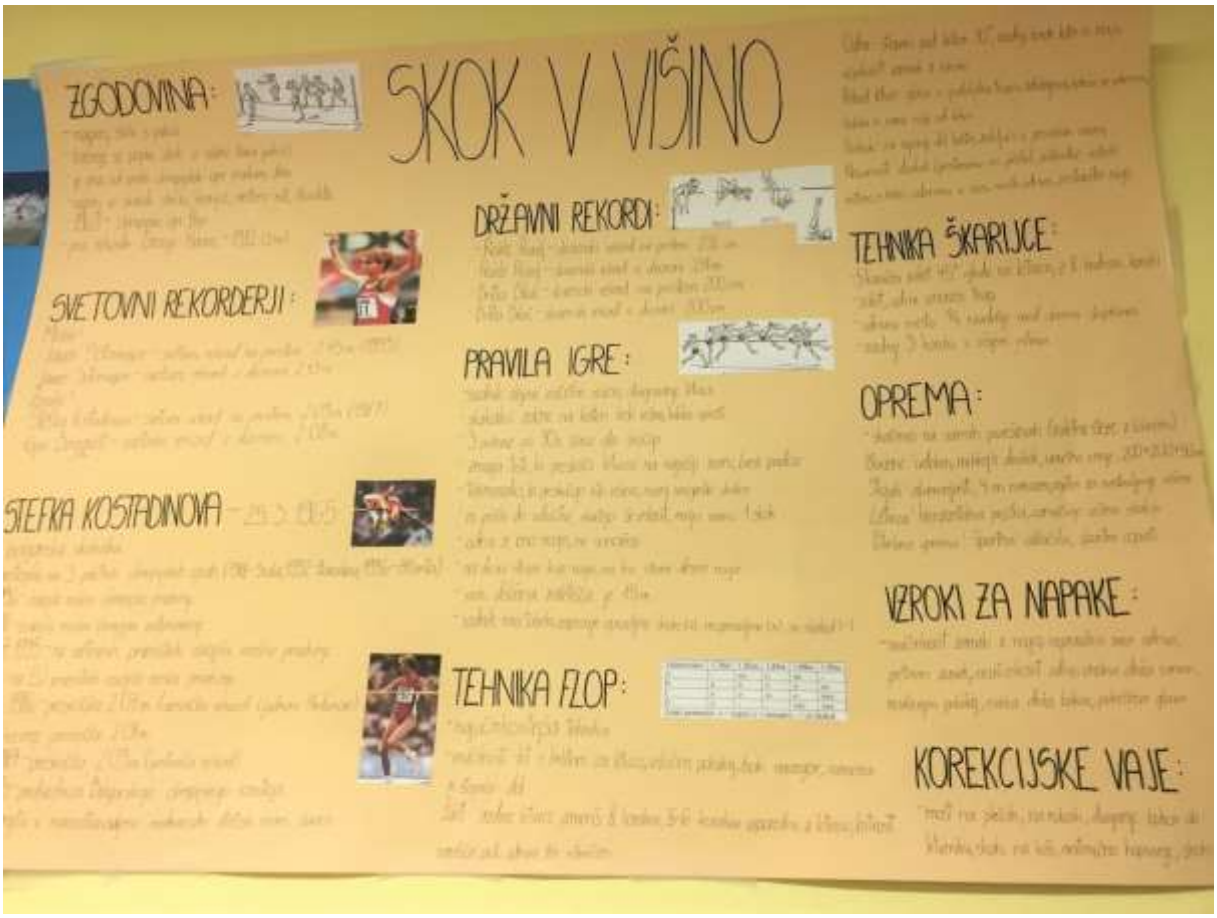
- hopsanje v polkrogu,
- aritmično hopsanje v polkrogu,
- sonožne skoke čez ovire,
- polkrožni zalet z odrivom proti košarkarskemu košu.

3. postaja – vaje za tehniko flop

Položaj nad letvico je za začetnika zelo nenavaden in koordinacijsko zahteven, ker gre za gibanje nazaj. Najpomembnejši je položaj bokov, glave in nog. Pri urah športa vedno uporabljamo samo vrvico, ki je za začetnike prijaznejša. Vaje, ki so jih učenci izvajali na tej postaji:

- most na plečih,
- most na rokah,
- skok nazaj čez vrvico s pomočjo odrivne deske.

Tretjo šolsko uro smo ponovno izvedli snemanje z namenom, da bodo vse izvedbe boljše od prvotnih. Učenci so ponovno izvedli vse tri vaje: skok nazaj z mesta z odrivno desko in brez nje ter celotno tehniko s šestimi tekalnimi koraki. Tokrat je bila evalvacija glasnejša, učenci so bili samozavestnejši, ko so izvajali refleksijo eden za drugega. Večina jih je izboljšala svoje izvedbe, še vedno pa so bile prisotne pomanjkljivosti, ki jih ne moremo odpraviti takoj, temveč le z rednim treningom. Učenci so bili veseli svojega napredka, pohval sošolcev in učiteljice. Kljub temu da so prejeli tudi še kakšno kritiko na račun svoje tehnike, so nasmehi na obrazih povedali, da smo ponovno izvedli dobre ure športa. Medvrstniška refleksija je uspela. Ob zaključku pa so za še dodatno popestritev ure učenke 9. razreda pripravile tudi plakat skoka v višino in ga na uri športa predstavile ter nas s tem prijetno presenetile (Slika 1).



Slika 1: *Plakat o skoku v višino* (Natalija Rovan, osebni arhiv)

3. Zaključek

Učenci zadnje triade so navdušeni nad opisanim načinom dela pri urah športa in vedno komaj čakajo, da bomo izvajali skok v višino, se posneli in naredili analizo tehnike. Kljub strahu pred neuspehom, ki je morda prisoten pri nekaterih, je na koncu nasmeh na obrazih tisti, ki odtehta vse.

Tudi kasneje, ko smo ocenjevali tehniko skoka v višino, sta bili oceni učencev in učiteljice enaki. Vloga učitelja je pri takšnih urah bistveno drugačna kot običajno. Poleg tega, da poskrbimo za varnost, učence spremljamo, jim svetujemo, jih opazujemo, imamo večji pregled nad celotnim dogajanjem v telovadnici in, kar je najpomembnejše, jih formativno spremljamo od predznanja do ocenjevanja. Pri urah športa pa brez formativnega spremljanja ne gre, saj je pri vseh dejavnostih najpomembnejši učenčev napredek.

Kar nekaj športnih pedagogov meni, da je uporaba IKT pri urah športa nesmiselna, saj učenci v zadnji triadi že tako premalo gibajo. Strinjamo se, da je gibanja resnično premalo, zato tudi ne uporabljamo IKT pri vsaki športni dejavnosti, temveč zgolj pri analizah tehnik, kot je tehnika skoka v višino. S takšnimi urami obogatimo komunikacijo in medsebojno sodelovanje med učenci, ki sta tudi ključna pri urah športa. Učenci tako z uporabo IKT pri urah športa pridobijo in ne izgubijo.

4. Literatura

Čoh, M. (1992). *Atletika*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, FŠ.

Kop, M. (2015): *Formativno spremljanje znanja učencev v OŠ* (Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, FF). Pridobljeno s https://www.dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=47643

Markun Puhan, N. (2016): *Primeri uporabe IKT pri športni vzgoji.* Pridobljeno s http://www.svz.splet.arnes.si/gradiva-in-prispevki-clanov-skupine/

Markun Puhan, N. (2016): *Smernice za uporabo IKT pri predmetu šport/športna vzgoja*. ZRSŠ, delovna verzija številka 4. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/smernice-ikt-sport/files/assets/common/downloads/publication.pdf

Priročnik za učitelje in strokovne delavce. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana, ZRSŠ.

Slika 1: osebni arhiv.

Kratka predstavitev avtorja

Natalija Rovan prihaja iz Brežic in je po izobrazbi profesorica športne vzgoje. Od leta 2000 je zaposlena na OŠ Adama Bohoriča Brestanica. Uči v drugi in tretji triadi in poskuša učence navajati na samostojnost pri urah športa, ki je danes vedno težja vrlina. Trudi se, da so ure športa aktivne, sproščene in prijetne.

Going Paperless

Emil Lokar

Gimnazija Poljane
emil.lokar@gimnazija-poljane.com

Abstract

The purpose of this article is to examine the benefits of portable technology in facilitating a teacher's workflow. Hardware and software advances have made it possible and efficient for a teacher to live a completely digital work life while simultaneously enjoying a vast majority of the benefits of an analog workflow using only a tablet and a stylus. The article focuses on scanning apps, OCR apps and note-taking apps and how they enhance and facilitate a teacher's productivity.
Scanning apps allow for the digitization of analog materials, turning them into images or PDFs. The digitized materials can be further manipulated to suit a teacher's needs, searchable and editable notes can be created in digital ink, allowing for easy retrieval of information. OCR apps are used to turn any analog text in a number of languages into digital text, which can be edited in any word processing application. Note-taking apps merge the benefits of taking physical notes on paper with all the upsides of digital workflows. The tactility and mental benefits of handwritten notes are further enhanced by their searchability, editability and copiability. Using these apps empowers teachers and gives them greater freedom and flexibility.

Keywords: digital productivity, digital workflows, note-taking, OCR, scanning, stylus, tablet

"*Ultimately, productivity is a symbiotic relationship between humans and tools. Your device is what you make it.*" (Gemmell, 2014)

1. Introduction

The purpose of this article is to examine the benefits of portable technology in facilitating a teacher's workflow. It is meant to serve as an inspiration to those who are wondering whether they would benefit from working on a tablet as well as to those who might not have yet discovered some of the upsides of modern tablet software and functionality.

Technology has always made teachers' lives easier. We have gone from mimeographs to high fidelity color copiers. Delivering the necessary materials into the hands of our students has become trivial in time and cost. Creating those materials has also gotten easier and faster. Early desktop computers with the early word processors were replaced by laptops for teachers on the go. First slowly and then quickly, productivity and creativity anywhere were suddenly possible. Modern tablet computers are the next step in the evolution of our tools.

Tools have always come with advantages and compromises but progress has always meant that the number of advantages grew while the compromises shrank. With each new advance there is less friction and the tools at our disposal come closer to being extensions of our thoughts.

For the last few years, I have been living a largely paperless life as a teacher and I have been doing so with just two tools: a tablet and a stylus. Yes, the students still get physical handouts and the tests are still on paper. My workflow, however, is completely digital. And to me, this is as close to perfect as it can be.

While there are a slew of apps available to make teachers more productive I want to focus on:

- scanning apps
- OCR apps and
- note-taking apps.

In the following sections I will offer generalized analysis of the benefits of these apps while in my presentation I will also provide practical examples of the workflows described.

2. Scanning apps

Tablets equipped with good cameras have made scanning easy and fast. Many offer image editing and perspective correction, rudimentary or advanced, either automatically or manually, allowing for the creation of high quality documents in seconds. Scanning apps can be used for four main purposes:

- digitizing portions of course books,
- scanning students' homework,
- scanning classroom materials and
- archiving paper files.

Having digital scans allows a teacher to make multiple copies of the materials, edit the materials as well as store materials for later use. Digital scans allow for less clutter, better information preservation, data security through encryption if necessary, easier sharing with colleagues and students, faster retrieval and they bring environmental benefits as well (Pacific Records Management, 2019). Having the scanned course books means they are always at hand in the classroom while the physical copies remain in the drawer. A lighter bag is a welcome bonus. Additionally, digital scans allow for the creation of non-destructive and editable notes either in preparation for class or in class. The notes in digital ink are searchable, which allows for their easy retrieval. Scanning documents drastically reduces the amount of paper a teacher needs to keep at home or in the school desk. Scanned homework assignments can be stored to monitor the students' progress and they allow the sending of feedback to students electronically.

Before the advent of scanning apps a teacher would have to rely on physical books and handouts. Notes had to be made in pencil or on post-it notes to preserve the originals and they were not searchable. The early scanning apps, on the other hand, offered many of the benefits of the tablet-based scanning apps but the workflow was far slower and more unwieldy. Instead of the all-in-one solution available today, one had to first capture images on a digital camera or scanner, then transfer them to a computer, edit them in slower and less powerful software than is available today and save them as a PDF. Ultimately, that PDF remained on the computer, certainly being useful as a reference but also chaining the teacher to the desk if they wanted to actively use it in class. Admittedly, modern dedicated scanners offer better image fidelity than tablet cameras and they are faster than their early counterparts but they are also an overkill for classroom use and they still come with the burden of having to rely on multiple devices.

3. OCR apps

Optical character recognition is not new. It has, however, become amazingly accurate and lightning fast. Entire pages of text can be turned digital in seconds. And a modern tablet allows us to digitize documents without the additional step of resorting to other devices. This is possible not only in English but in other languages as well, including Slavic languages.

The ability to convert analog documents into digital files opens up countless possibilities to modify the materials for classroom use - from breaking up the text into sections, to extracting a few quotes, to changing the order of paragraphs, to turning the text into a grammar or vocabulary exercise, etc.

In pre-OCR days, teachers' only recourse when digitizing analog text was to retype it, usually a prohibitively lengthy task not worth the time and energy, except in a few rare cases. In the early OCR days, similar to the early scanning days, the process was more arduous and lengthy due to the need for multiple devices as well as less reliable since the OCR engines were not as advanced and reliable as the apps available today. Today, the results are achieved nearly instantly and the accuracy is nearly perfect.

4. Note-taking apps and a stylus

Typing is fast and easy. Why would anyone choose to take notes by hand and why would one do so on a tablet? Taking handwritten notes during meetings, in class and when planning lessons is superior to typing. There is also ample evidence (Kindervater, 2018) that writing by hand comes with numerous advantages over typing. Handwriting better engages the brain, fosters greater creativity, allows for better focus. It also ensures greater retention of information and deepens our understanding of it (May, 2014).

"*Writing triggers the RAS [Reticular Activating System], which in turn sends a signal to the cerebral cortex: 'Wake up! Pay attention! Don't miss this detail!'* " (Klauser, 2001)

Modern note-taking apps marry all the advantages of handwriting to the benefits of digital files and they do so by virtue of highly accurate handwriting recognition. Handwriting recognition means that relevant notes can easily be found through a search function. As Ferriss (2007) puts it: "*Information is useful only to the extent that you can find it when you need it.*"

Handwritten digital notes can also be copied and the original or the copy can be edited. If necessary, they can be converted into digital text and exported. And, just like OCR, handwriting recognition is available and accurate in Slovene language as well.

In terms of functionality, note-taking apps are both a replacement for a teacher's notebook and organizer as well as a library of scanned documents. Modern tablets with styluses have allowed note-taking apps to become a perfect symbiosis of the analog and the digital.

5. Conclusion

"*Creativity is all about reducing the distance from inspiration to retention. I might not be able to react to a moment of inspiration right away, but if I can capture it properly [...] I can come back to it when I'm ready.*" (Mahnke, 2010)

Our tools do not make us more creative. At their best they get out of our way, reduce friction and make us more efficient. Good tools make it easier for us to capture moments of creative

thought and preserve them. They allow us to be more productive in less time and with less effort, they ensure that our ideas remain easily retrieved and available for later analysis.

6. References

Ferriss, T. (5. 12. 2007). *How to Take Notes Like an Alpha Geek.* Retrieved from https://tim.blog/2007/12/05/how-to-take-notes-like-an-alpha-geek-plus-my-2600-date-challenge/

Gemmell, M. (24. 4. 2014). *Small Screen Productivity.* Retrieved from https://mattgemmell.com/small-screen-productivity/

Kindervater, D. (31. 10. 2018). *Benefits of Writing Vs Typing: Here's How To Combine The Two.* Retrieved from http://blog.simplywritten.com/benefits-of-handwriting-vs.-typing

Klauser, H. A. (2001). *Write It Down, Make It Happen: Knowing What You Want and Getting It.* Fireside Books

Mahnke, A. (22. 10. 2010.) *Aaron Mahnke's Sweet Mac Setup.* Retrieved from https://shawnblanc.net/2010/10/mahnke-mac-setup/

May, C. (3. 6. 2014). A Learning Secret: Don't Take Notes with a Laptop. *Scientific American* Retrieved from https://www.scientificamerican.com/article/a-learning-secret-don-t-take-notes-with-a-laptop/

Pacific Records Management (29. 7. 2016) *The Top Benefits of Document Scanning Services* Retrieved from https://pacific-records.com/top-10-benefits-document-scanning

Kratka predstavitev avtorja

Emil Lokar je zaključil študij na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete v Ljubljani. Na Gimnaziji Poljane že sedemnajsto leto poučuje angleščino. Zanima ga uporaba tehnologije pri pouku ter spodbujanje samostojnosti in kreativnosti pri dijakih.

S tablico do torte

With a Tablet to a Cake

Alenka Šribar

Osnovna šola Adama Bohoriča Brestanica
alenkasribar@yahoo.com

Povzetek

V današnji dobi prevladujoče računalniške, mobilne in še kakšne elektronske tehnologije je potrebno upoštevati dejstvo, da učenci pretežni del prostega časa preživijo ob uporabi različnih multifunkcijskih naprav, zato je nujno potrebno pouk temu prilagoditi in se pri poučevanju ob vsaki priložnosti učencem približati z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Pri poku angleščine v 7. razredu so učenci pri obravnavi teme o zdravem načinu prehranjevanja s pomočjo tabličnih računalnikov na spletu iskali recepte za zdrave jedi. Za spodbujanje sodelovalnega učenja so se dejavnosti lotili v dvojicah. Nato so recepte s pomočjo spletnih slovarjev prevedli v angleščino. Pri oblikovanju povedi so potrebovali vodstvo in podporo učitelja. V naslednjih dneh so si učenci ogledali razstavljene recepte, jih prebrali in glasovali za njim najljubšega. Jed iz zmagovalnega recepta so pod nadzorom učitelja pripravili v učilnici za gospodinjstvo ter jo naslednji dan delili s sošolci, ki se kuhanja niso mogli udeležiti. Z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije so učenci bolj zavzeto delali in so pozabili, da so pri pouku. Pri kuhanju oziroma peki so bili nekateri učenci dokaj samostojni, kar nakazuje na dejstvo, da tudi doma sodelujejo pri procesu priprave hrane in obrokov. Nekaj učencev v gospodinjski učilnici ni bilo tako suverenih; povedali so, da doma ne kuhajo ali pomagajo pri kuhanju. V naslednjih šolskih letih bodo učenci nadaljevali z uporabo tablic pri pouku angleščine in tudi s kuhanjem, saj so pri tem uživali ter krepili različne spretnosti, ki so nujno potrebne v vsakodnevnem življenju.

Ključne besede: informacijsko-komunikacijska tehnologija, kuhanje, recept, zdrav način prehranjevanja.

Abstract

In the current era of dominant computer, mobile and other electronic technology, it is necessary to consider the fact that students spend most of their free time using various multifunction gadgets, therefore it is urgent to adjust lessons and get closer to students by using information and communication technology at every opportunity. At dealing with the topic of healthy eating in an English class in the 7th grade students used tablets to find healthy food recipes on the Internet. For the purpose of encouraging collaborative learning students tackled the issue by working in pairs. Then they translated the recipes into English with the help of online dictionaries. They needed the guidance and help of the teacher with structuring sentences. In the following days students looked at the recipes on display, read them and voted for their favourite one. Under the supervision of the teacher they prepared the winning dish in the home economics classroom and the next day they shared it with their classmates who could not have participated. With the use of the information and communication technology students worked more eagerly and forgot they were in class. At cooking respectively baking some students were fairly independent which indicates that they participate in the process of preparing food and meals at home as well. Some of the students were not as sovereign; they said they do not cook or help with cooking at home. In future school years students will continue to use tablets at English classes and to cook as well, because they enjoyed it and strengthened various skills which are essential in everyday life.

Keywords: cooking, healthy diet, information and communication technology, recipe.

1. Uvod

»Zdrava prehrana krepi človekovo zdravje oziroma preprečuje, da bi se bolezensko stanje poslabšalo; lahko tudi zdravi« (Pokorn, 1996, str. 39). Kljub temu da se ljudje s tem dejstvom srečujejo na vsakem koraku že več desetletij, še vedno premalo upoštevajo smernice zdravega prehranjevanja, kar se odraža na njihovem zdravju in psihofizični kondiciji telesa. V zadnjih letih pa je javno mnenje vendarle precej bolj naklonjeno načelom zdrave prehrane. Vedno večje število ljudi se zaveda pomembnosti zdravega načina prehranjevanja in njegovega vpliva na dobro stanje telesa in duha, brezhibno delovanje organov ter na zdravje vsakega posameznika. Želijo odgovorno ohranjati svoje zdravje in dobro počutje. Odgovornost za ohranjanje zdravja z uživanjem zdrave prehrane naj bi se začela oblikovati že v zgodnjem otroštvu, ko družina otrokom predvsem z zgledom privzgaja prave prehrambne navade. V tem procesu pomembno vlogo igrajo tudi vrtci in šole, kjer otroci preživijo precej časa in zaužijejo znatno število obrokov. Največji vpliv na kakovost in sestavo obrokov ima osebje, ki skrbi za prehrano v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (Pavlič, 1998). K čim bolj kvalitetnim obrokom za otroke spodbuja tudi država z različnimi projekti, kot sta na primer Zdrava šola in Šolska shema. Slednja otroke navaja k vsakodnevnemu uživanju sadja, zelenjave in mlečnih izdelkov, zlasti iz lokalnega okolja, saj s tem živila manj časa prebijejo na poti in tako izgubijo manj hranljivih snovi. Vrtci in šole se trudijo, da otrokom vsak dan ponudijo jedi iz teh skupin živil. Dobavitelje poskušajo poiskati v lokalnem okolju med pridelovalci kvalitetnih in čim bolj naravno pridelanih živil. Zaradi omejenih finančnih sredstev včasih ne morejo zagotoviti najvišje kvalitete, vendar vedno znova iščejo poti, da bi se čim bolj približali najvišjim standardom kakovosti hrane.

Učitelji poskušajo učencem na različne načine približati tematiko zdravega načina prehranjevanja, tako v okviru pouka kot tudi pri dnevih dejavnosti, interesnih dejavnostih, pri različnih projektih in pri drugih oblikah dela. Večina otrok ni navdušenih nad to temo, saj ne zajema njim najljubših jedi, kot so pice, hamburgerji, čips, sladke in gazirane pijače in podobno. Kljub temu so med njimi otroci, ki so že od doma navajeni na bolj zdrave jedi in pijačo; ti so bolj zainteresirani za obravnavo te tematike. Iz lastnih izkušenj o njej že marsikaj vedo in znajo bolje ozavestiti pomembnost takšnega načina prehranjevanja in njegove daljnosežne posledice.

Učence k delu najbolj pritegne uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. V današnjem digitalnem obdobju je to nujno potrebno, saj je na ta način učence lažje pritegniti k delu in k obravnavi snovi, ki se jim sicer zdi nezanimiva in suhoparna. Učence je potrebno vključiti v učni proces tudi tako, da ga sooblikujejo. Učitelju zelo radi priskočijo na pomoč pri reševanju morebitnih zapletov pri uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije. Pogosto se izkaže, da so pri tem bolj spretni in izurjeni od učitelja. Če jim učitelj v takem primeru prepusti glavno besedo in jih potem pohvali za bistro posredovanje, s tem veliko naredi za izboljšanje njihove samopodobe in občutek lastne vrednosti. Vsi ljudje, še zlasti pa otroci, se ob pohvali dobro počutijo in pridobijo na samozavesti. Hkrati je pomembno, da učenci svoje spretnosti pri uporabi informacijske tehnologije uporabijo za pridobivanje znanja in ne samo v namene zabave in komuniciranja preko družabnih omrežij. V takšni situaciji nova znanja pridobivata učenec in učitelj. Človek je socialno bitje in ni vseeno, v kakšnem okolju pridobiva podatke in iz njih gradi znanje (Wechtersbach, 2005), zato je potrebno v šoli ustvariti okolje, kjer se učenci lahko razvijajo na takšen način.

Pri pouku angleščine v 7. razredu je eno od poglavij namenjeno hrani. Sicer tematika ni zdrav način prehranjevanja, vendar dam temu kar precej poudarka. V poglavje so vključeni slovnični vidiki (številni in neštevni samostalniki, določni in nedoločni člen, ednina in množina,

določanje števila in količine), medpredmetna povezava (s šolskim predmetom gospodinjstvo), medkulturne razlike (dnevni obroki v Veliki Britaniji in v Sloveniji), branje in pisanje kuharskega recepta. Pri zadnjih dejavnostih sem vključila uporabo tabličnih računalnikov in načela zdrave prehrane. Učence sem želela napeljati k razmišljanju o receptih za zdrave jedi ter hkrati k uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije z namenom iskanja receptov po spletu ter uporabe spletnih slovarjev za prevajanje teh receptov v angleščino. V okviru medpredmetnega povezovanja s predmetom gospodinjstvo smo z nekaj učenci v učilnici za gospodinjstvo pripravili jed po enem izmed prevedenih receptov.

Namen tega prispevka je predstaviti enega od načinov uporabe tabličnih računalnikov pri pouku angleščine, način razmišljanja učencev o zdravem načinu prehranjevanja ter postopek izbiranja zmagovalnega kuharskega recepta. Hkrati želi tudi prikazati kuhanje oziroma peko jedi s pomočjo izbranega recepta, spretnosti učencev pri praktičnem delu in zmožnost delovanja v skupini.

2. Uporaba tabličnih računalnikov pri pouku angleščine

V nadaljevanju je predstavljena uporaba tabličnih računalnikov pri pouku angleščine z namenom iskanja kuharskih receptov in njihovega prevajanja iz slovenščine v angleščino.

2.1 Iskanje kuharskih receptov



Slika 1: Učenci med uporabo tabličnih računalnikov (osebni arhiv)

Tablični računalniki so sicer na razpolago v učilnici za računalništvo, vendar smo jih prinesli v učilnico za angleščino, kjer imajo učenci na mizah več prostora. Učilnica je tudi večja in preglednejša od učilnice za računalništvo, zato imam boljši nadzor nad učenci in nad tem, kar delajo oziroma kakšne podatke iščejo na spletu. Hkrati jim lahko pomagam in jih usmerjam k iskanju podatkov na ustreznih spletnih straneh, čeprav jim najprej pustim prosto izbiro in pristopim, ko vidim, da je učenec v stiski ali pa me sam pokliče. Delo je potekalo v času, ko pouk poteka v manjših učnih skupinah, ravno zaradi večje preglednosti in možnosti, da priskočim na pomoč vsakemu učencu (slika 1).

Pri izbiranju receptov so bili učenci premalo kritični glede vidika zdrave prehrane. Pritegnili so jih recepti jedi, ki jih imajo radi, pri tem pa so pozabili, da zdrave jedi ne vsebujejo npr. sladkorja, ali pa ga vsebujejo le v majhnih količinah. Ko sem jih na to večkrat opozorila, so se

lotili ponovnega iskanja. Nekaterih učencev nisem uspela prepričati in so kljub mojemu usmerjanju in sugestijam vseeno izbrali recepte za jedi z visoko energijsko vrednostjo (slika 2).



Slika 2: Recept za bananine krokete (osebni arhiv)

2.2 Prevajanje iz slovenščine v angleščino s pomočjo spletnih slovarjev

Po končanem izbiranju kuharskih receptov so se učenci lotili njihovega prevajanja iz slovenščine v angleščino. Če je pri prevajanju ciljni jezik slovenščina, je naloga bistveno lažja, saj nam slovenščina kot materin jezik ne dela težav in zelo dobro vemo, ali neka poved pravilno zveni ali ne. Pri prevajanju iz slovenščine v tuji jezik, v tem primeru v angleščino, pa se ne moremo toliko zanašati na posluh, zlasti ne na stopnji znanja angleščine, kot jo imajo učenci 7. razreda. Povedi tvorijo na enak način kot v slovenščini, kar pa se pogosto ne ujema s stavčnimi strukturami v angleščini. Poleg tega znajo učenci v slovenščini tvoriti kompleksne večstavčne v povedi, pri tvorjenju stavčnih struktur v angleščini pa tako kompleksnega znanja še nimajo. Posledično so nastajale predolge in nepravilne jezikovne strukture, kar so učenci sicer opazili, vendar napak niso znali popraviti, zato sem jim pogosto priskočila na pomoč.

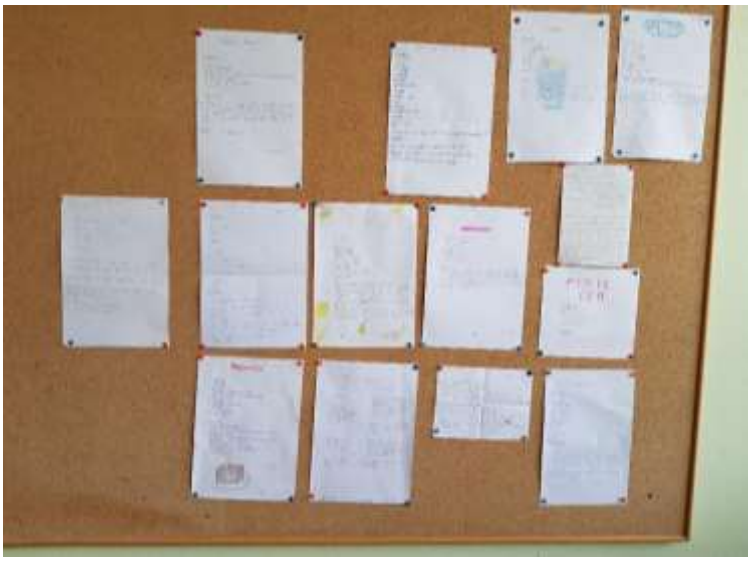
Pri prevajanju so učenci najpogosteje uporabili spletni slovar Pons (slika 3). Spodbujala sem jih k bolj poglobljenemu iskanju ustreznega prevoda kot pa so ga vajeni, kadar prevajajo sami, saj se največkrat zanašajo na »google« prevajalnik, ki sicer omogoča najhitrejšo pot do prevoda, je pa dostikrat nezanesljiv.



Slika 3: Iskanje in uporaba spletnih slovarjev (osebni arhiv)

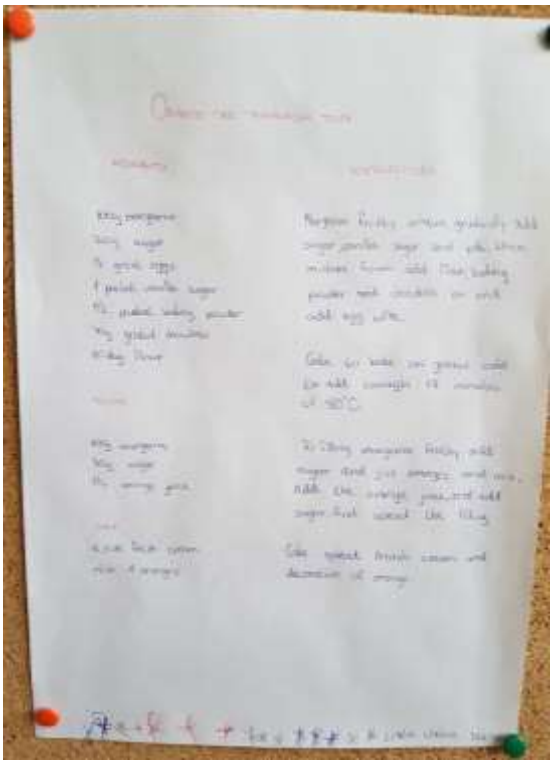
2.3 Glasovanje za najboljši recept

V angleščino prevedene recepte so učenci napisali na večje liste in jih pripeli na tablo v ozadju učilnice (slika 4). Pri izdelavi sem jih spodbujala k pisanju z roko, na katerega kar malo pozabljajo. Pri ročnem zapisovanju so zelo nenatančni in površni, zlasti pri zapisovanju angleških besed. Zaradi pogostih pravopisnih napak in njihove malomarne pisave so povedi občasno nečitljive ali nerazumljive, zato želim, da ročno pisanje uporabijo čim večkrat. Pri pripravi različnih projektov učenci dostikrat podatke poiščejo na spletu ter jih kar kopirajo in prilepijo v svoj dokument. Pri pisanju z roko je tega manj, poleg tega z ročnim pisanjem vadijo zapis črk, ki jih v slovenski abecedi ni (q, w, x, y) in učencem zato povzročajo več težav.



Slika 4: Razstavljeni izbrani recepti (osebni arhiv)

Recepti so bili razstavljeni dva tedna. V tem času so si jih učenci lahko podrobno prebrali in si jih ogledali, nato pa glasovali za njim najljubšega. Svoj glas so oddali tako, da so na recept spodaj narisali zvezdico. Kljub vsem pogovorom o pomembnosti zdravega načina prehranjevanja je največ glasov prejel recept za pomarančno torto (slika 5).



Slika 5: Zmagovalni recept (osebni arhiv)

3. Priprava zmagovalne jedi

Po usklajevanju prostih terminov z učenci smo v učilnici za gospodinjstvo spekli pomarančno torto po zmagovalnem receptu. Zaradi mnogih izvenšolskih obveznosti učencev, številnih se učenci udeležujejo takoj po pouku, je pri pripravi torte sodelovalo le šest učenk. Po predhodnem dogovoru z vodjo šolske prehrane ter s šolskimi kuharicami smo pripravili vse potrebne sestavine in kuhinjske pripomočke, nekaj smo jih prinesli od doma.

Učenke so sledile v angleščini napisanemu receptu in z električnim mešalnikom pripravile zmes za peko. Medtem ko se je torta pekla, so pripravile nadev in ga nanesle na ohlajen biskvit. Sestavine so učenke mamile s svojo aromo, zato so z veseljem preverjale, ali je okus pravi. Na koncu so torto okrasile še s pomarančnimi krhlji in bila je končana (slika 6). Za ves postopek izdelave in pospravljanja na koncu smo potrebovali dve uri. Torta je čez noč počakala v hladilniku, naslednji dan po šolskem kosilu pa so jo učenke z veseljem pojedle. Nekaj kosov so razdelile tudi sošolcem in učiteljicam.



Slika 6: Torta je končana (osebni arhiv)

4. Zaključek

Prispevek opiše uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku, ozaveščanje učencev o pomembnosti zdravega načina prehranjevanja ter prenos teoretičnega dela v prakso. Od začetka do konca celotnega postopka je preteklo nekaj tednov. Učenci so z veseljem delali in aktivno sodelovali pri vsakem koraku. S pomočjo tabličnih računalnikov so pripravljeni delati karkoli. Za trši oreh se je izkazala tematika zdrave prehrane, ta tema jim ni blizu. V pogovorih se je pokazalo, da se nekateri starši doma trudijo vsaj občasno spremeniti

prehranjevalne navade celotne družine in slediti smernicam zdravega prehranjevanja. V šolski prehrani so učencem manj ljubi tisti obroki, ki veljajo za bolj zdrave. Iz teh razlogov so kot zmagovalni recept izbrali pomarančno torto.

Pri pripravi pomarančne torte v učilnici za gospodinjstvo so vse učenke aktivno sodelovale, ravno tako pri pomivanju posode in pospravljanju po končani dejavnosti. Vse so bile dokaj spretne pri uporabi kuhinjskih pripomočkov, kar nakazuje na dejstvo, da so tudi doma bolj ali manj pogosto vključene v pripravo hrane. Izkazale so se za delavne, natančne in zanesljive. Fantje so aktivno sodelovali v teoretičnem delu in se prijavili tudi za peko torte, vendar se na koncu praktičnega dela niso udeležili. Nekateri so imeli različne treninge, drugi pa se enostavno niso pojavili. Tudi nekaj deklet je imelo druge obveznosti, ampak jim je bilo žal, da niso mogle sodelovati pri peki. Tudi v prihodnje bomo nadaljevali s tem projektom in z medpredmetnimi povezavami, zlasti na področju geografije, športa in likovne umetnosti.

5. Literatura

Pavlič, E. (1998). *Za otroke kuhajmo zdravo*. Koper, samozaložba.

Pokorn, D. (1996). *S prehrano do zdravja*. Ljubljana: EWO d. o. o.

Wechtersbach, R. (2005). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. V Rutar Ilc, Z. (ur.), *Računalnik in izobraževanje* (str. 158–164). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Šribar je profesorica angleškega jezika in je zaposlena na Osnovni šoli Adama Bohoriča Brestanica, kjer poučuje že 24 let. Diplomirala je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Kot absolventka je nekaj časa bivala v Londonu v Veliki Britaniji, kjer je opravila mednarodno priznani izpit Certificate of Proficiency in English. Več let je v tečajni obliki angleščine poučevala tudi odrasle. Za še boljše opravljanje svojega dela se nenehno dodatno strokovno izpopolnjuje, tudi na področju uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije pri pouku.

Demonstracija in spremljanje dela učencev v računalniški učilnici

Demonstration and Monitoring of Students' Work in a Computer Classroom

Nejc Grošelj

Osnovna šola Idrija
nejc.groselj@guest.arnes.si

Povzetek

Čeprav je način poučevanja v klasičnih učilnicah v slovenskih šolah še vedno prevladujoč, sodobni trendi zahtevajo od učitelja, da učence večkrat pelje v računalniško učilnico. Slednji način dela prinaša kar nekaj prednosti. Pri učencih spodbuja motivacijo, omogoča lažje iskanje informacij, izboljšuje njihovo digitalno pismenost, podpira sodobne pedagoške procese in povečuje storilnost učitelja. Pri takem načinu dela se lahko pojavijo tudi težave. Računalniška učilnica na Osnovni šoli Idrija ima zaradi prostorske omejitve slabšo postavitev. Zaradi težjega dostopa učitelja do računalnikov učencev, se v vsakem razredu posledično najde kak učenec, ki bo poizkusil prekršiti dogovorjena pravila in za računalnikom igral igre ali pa brskal po spletu. Rešitev te težave bo predstavljena z uporabo programa imenovan Veyon, ki omogoča nadzor na daljavo pri delu učencev in učitelju omogoča lažjo izpeljavo učne ure. Manjši učenci zaradi preprek velikih zaslonov težje vidijo podrobnosti razlage postopka učitelja na projekcijskemu platnu. Kot rešitev slednje težave bo v prispevku prikazana možnost uporabe orodja imenovanega Zoomit, ki učitelju omogoča povečanje določenih delov ekrana in pisanja ali risanja med demonstracijo.

Ključne besede: IKT tehnologija, računalniška učilnica, učni pripomoček, Veyon, Zoomit.

Abstract

Although most of the teaching in Slovenian schools is being performed in classical classrooms, co-existing trends require from the teacher to take their students to the computer classroom more often. This kind of work has several advantages. It encourages students' motivation, enables easier search of information, enhances their digital literacy, supports modern pedagogical processes and increases teacher productivity. There may also be problems with this kind of work. The computer room at Primary School Idrija has a bad layout due to space limitations. Due to the difficult access of the teacher to the computers of students, in each class there is a student, who will try to break the agreed rules and play games at the computer or surf the web. A solution to this problem will be presented with the use of a program called Veyon, which allows remote control of students' work and facilitates the teacher's lesson. Due to the obstacles of large screens, smaller students find it difficult to see the details of the teacher's process on the projection screen. As a solution to this problem, the article will outline the use of a tool called Zoomit, which allows the teacher to zoom in certain parts of the screen, and write or draw during the demonstration.

Keywords: ICT technology, computer classroom, didactical tool, Veyon, Zoomit.

1. Uvod

Kljub temu, da v Sloveniji prevladuje klasično ali tradicionalno poučevanje, se stanje postopoma spreminja. IKT in znotraj tega tudi računalniško učilnico se pri pouku lahko uporablja na različne načine [1]:

- lahko se uporablja pri skupinskem delu, kjer učitelj učence razdeli v skupine, zanje pripravi različne naloge, te pa učenci skupaj rešujejo s pomočjo računalnika;
- lahko se uporablja individualno, kjer učenci sami rešujejo naloge na računalniku;
- lahko se uporablja kot dopolnilno delo, kjer učitelj za učence pripravi dodatne ali dopolnilne naloge, ki jih rešujejo s pomočjo računalnika;
- lahko se uporablja pri samostojnemu delu, kjer si učenec sam izbere učne programe, pri katerih bo samostojno uporabljal računalnik.

Glede na čas, v katerem živimo in izredno hiter razvoj tehnologije, je uporaba IKT pri pouku več kot priporočljiva, saj ponuja veliko raznolikih možnosti uporabe, ki omogočajo izboljšanje efektivnosti klasičnega učenja in poučevanja. Glavne prednosti uporabe IKT v učnem procesu so motivacijski učinek, izboljšanje dostopa do informacij, izboljšanje IKT pismenosti, podpora sodobnim pedagoškim pristopom ter nenazadnje povečanje storilnosti učiteljev. Kot vsaka stvar pa ima tudi IKT svoje slabosti. Kljub padanju cene tehnološke opreme, je ta za nekatere šole še vedno težje dosegljiva. Da se lahko IKT v izobraževalnem procesu učinkovito uporablja, pa je nujno potrebno, da so uporabniki (predvsem učitelji) vešči dela z IKT, torej digitalno pismeni. Tudi takrat, ko sta izpolnjena oba omenjena pogoja, je izredno pomembno, da se učni proces dobro organizira in da se sam potek dela tudi spremlja [2]. Za lažje spremljanje in organizacijo pouka v računalniški učilnici bodo v nadaljevanju predstavljene različne programske rešitve.

2. Namestitev in delo s programi

Na Osnovni šoli Idrija je računalniška učilnica zaradi omejitve velikosti prostora postavljena frontalno (Slika 1). Učitelj sedi v nasprotni smeri učencev in zaradi tega ne more videti, kaj se dogaja na računalnikih učencev, ko jim mora podajati snov frontalno. Ker posamezne vrste nimajo razmaka, lahko v času, ki ga učitelj porabi za pot do posameznih računalnikov, učenec hitro skrije nedovoljeno početje na računalniku kot je npr. igranje iger, brskanje po socialnih omrežjih ali ogled filmov na spletnih portalih. Prav tako manjši učenci v poljubni vrsti zaradi preprek večjih monitorjev težko opazijo vse podrobnosti, ki so demonstrirane na projekcijskem platnu ali tabli. Ker na večji prostor, ki bi omogočal boljšo ergonomijo računalniške učilnice, šola zaradi pomanjkanja sredstev še vedno čaka, smo za reševanje težave uporabili dve brezplačni orodji, ki bosta predstavljeni v nadaljevanju prispevka.



Slika 136: Postavitev računalniške učilnice na OŠ Idrija

2.1. Veyon

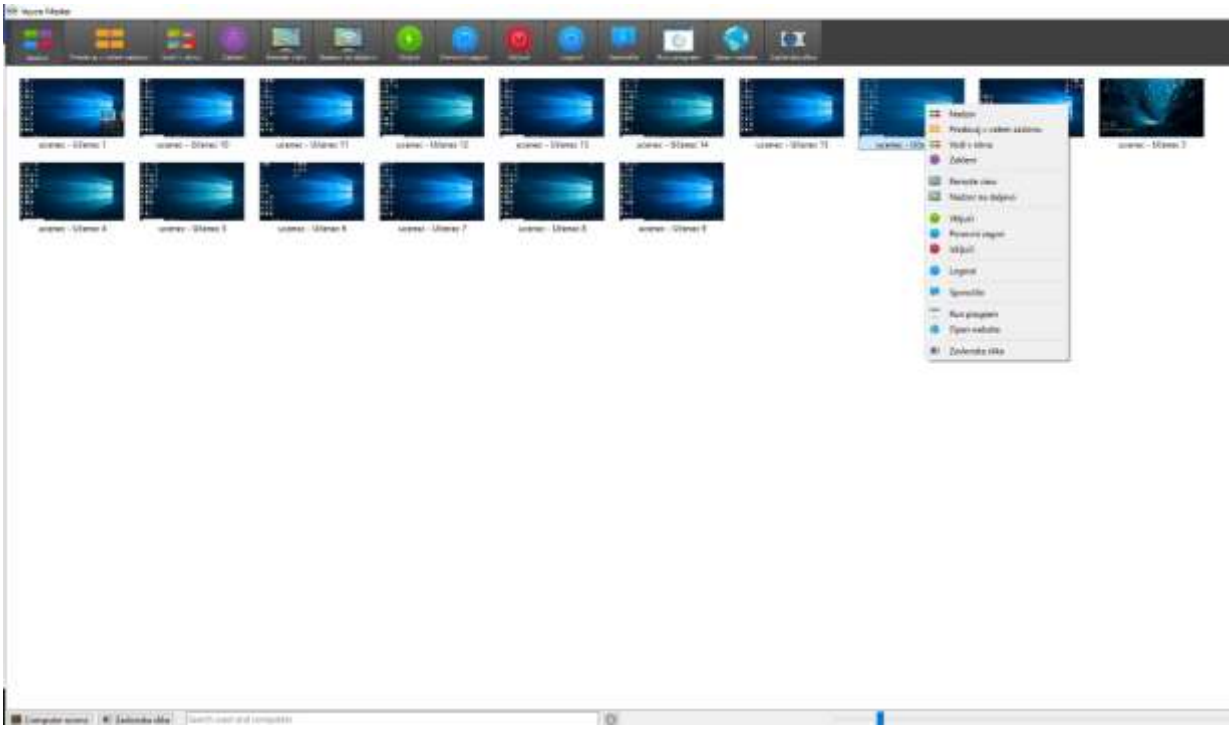
Program Veyon je brezplačna odprtokodna programska oprema, ki je naslednik znane programske opreme iTalc. Program je od predhodnika bistveno bolj stabilen in ponuja večjo funkcionalnost. Deluje tako na operacijskih sistemih Windows, kot tudi Linux. Za namestitev programa morajo imeti odjemalski računalniki (računalniki, na katerih so učenci) vsaj 2 GB RAM-a, 20-30 MB prostora in dvojedrni procesor. Če program uporabljamo v učilnici, kjer je vsaj 10 računalnikov, se priporoča gigabitno omrežje, v nasprotnem primeru zmogljivost demonstracijskega načina morda ni zadovoljiva [3].

Ko zaženemo namestitveno datoteko, je potrebno v namestitvenem postopku paziti, da za učiteljski računalnik potrdimo možnost Veyon Master, ki nam omogoča nadzor nad ostalimi računalniki, kjer je program Veyon prav tako nameščen. Obstaja več možnosti konfiguracije, v našem primer pa je bila najlažja možnost namestitve, kjer imajo vsi računalniki enak uporabniški račun in geslo. Slednjega je potrebno vnesti vsakič, ko se prijavimo v nadzorni program na učiteljskem računalniku (Slika 2). Ob kreiranju nove učilnice v programu Veyon Master smo pri dodajanju klientnih računalnikov (računalniki, nad katerimi želimo imeti nadzor) uporabili namesto IP naslovov MAC naslove, za katere smo prepričani, da se ne bodo spremenili.



Slika 137: Prijava v program na učiteljskemu računalniku

V primeru, da v računalniški učilnici nimamo platna in projektorja, ali pa da je projekcija slabo vidna, lahko uporabimo možnost Predvajaj v celem zaslonu, kjer se učencem na ekranih prikaže zaslon učiteljevega računalnika (Slika 3).



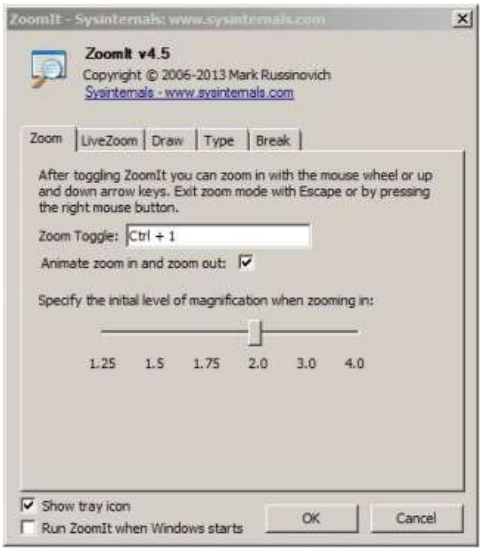
Slika 138: Nadzorno okno učitelja v programu Veyon

Če želimo, da učenci pri ogledu demonstracije učitelja še vedno lahko vzporedno delajo, potem je bolj priporočljiva možnost Vodi v oknu, ki zaslon učitelja prikaže v ločenem oknu. Ko ima učitelj občutek, da je pozornost učencev preveč usmerjena k računalnikom in ne na tablo, potem lahko izbere možnost Zakleni, s čimer zaklene računalnike učencev. Za podroben ogled posameznih računalnikov je na voljo možnost Remote view, ko pa želimo določenemu učencu pomagati na daljavo, pa je idealna možnost Nadzor nad daljavo. Učitelj lahko na daljavo računalnike vključi, ponovno zažene, odjavi ali pa izključi, kar nam še posebej pride prav, če posodabljamo operacijske sisteme učencev na daljavo ali pa ob koncu šolskega dneva, če se želimo prepričati, da so vsi računalniki zares izklopljeni. Učencem lahko na daljavo pošiljamo sporočila, zaženemo program, posnamemo zaslonsko sliko njihovega namizja ali pa odpremo določeno spletno stran. Slednja možnost pride še kako prav, kadar morajo učenci vtipkati bolj zakompliciran URL naslov spletne strani npr. spletno anketo, katere se ne da poiskati preko iskalnika.

V preteklosti je na šoli uporabljen program iTalc povzročal ob starejši računalniški opremi v učilnici nemalo težav, s posodobitvijo tako strojne, kot tudi programske opreme na novejšo različico Veyon in priklopom šole na optično omrežje, pa so bile težave odpravljene. Učenci so seznanjeni z nadzorom njihovega početja preko programa Veyon takoj na začetku šolskega leta. Pri tem kmalu ugotovijo, kako učitelj na drugem pomožnem zaslonu svojega računalnika med šolskim delom hitro opazi njihovo nespametno početje, posledično pa v veliko manjši meri prihaja do kršitev med poukom. V praksi so med šolskimi urami največkrat uporabljene funkcionalnosti predvajanja v celem zaslonu, zaklepanja zaslonov, nadzora na daljavo, odpiranja spletnih strani in izklapljanja računalnikov ob koncu pouka.

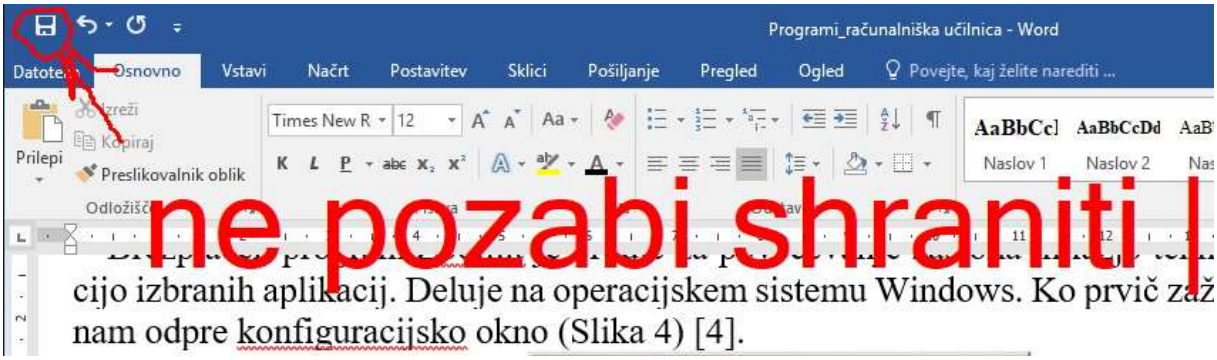
2. 2. Zoomit

Ker manjši učenci v ozadju učilnice težje vidijo demonstracijo učitelja na računalniku preko velikih monitorjev postavljenih v štirih vrstah frontalno na projekcijsko platno, za rešitev težave poleg programa Veyon uporabljamo tudi program Zoomit. Slednje je brezplačno orodje dosegljivo na Microsoftovih straneh s katerim lahko povečamo zaslon in lažje tehnično demonstriramo izbrano aplikacijo. Deluje na operacijskem sistemu Windows. Ko prvič zaženemo program, nam odpre konfiguracijsko okno (Slika 4) [4].



Slika 139: Konfiguracijsko okno programa Zoomit

V oknu lahko nastavimo bližnjice na tipkovnici za enkratno povečanje zaslonske slike za določen delež (meni Zoom). Možno je tudi spreminjanje stopnje povečave v času demonstracije (meni LiveZoom), kjer lahko s kombinacijo tipk Ctrl+Up večkrat povečamo ali pa s kombinacijo tipk Ctrl+Down zmanjšamo zaslonsko sliko na lokaciji kurzorja miške. Priročna je tudi bližnjica Draw, ki nam omogoča risanje po ekranu, s čimer lahko učence bolj podrobno opozorimo na določeno funkcionalnost. Ko smo enkrat v risalnem načinu (po privzetem kombinacija tipk Ctrl+2) lahko vključimo s pritiskom tipke 't' dodatno možnost pisanja po zaslonu (Slika 5).



Slika 140: program Zoomit omogoča tako risanje kot pisanje po ekranu

V primeru, da je aktivnost pri učencih časovno omejena, lahko nastavimo bližnjico za odštevanja časa do odmora (meni Break). S tem se na učiteljevem računalniku začne odštevati

čas, ki ga vsi učenci spremljajo preko projekcijske slike. Pri pouku sta največkrat ob razlagi uporabljeni funkcionalnosti povečanja prikaza določenega dela programa in risanja po ekranu. Slednja možnost pri učencih prebudi veliko radovednost, na kakšen način je to lahko učitelj sploh naredil.

3. Zaključek

Premišljena uporaba IKT orodij in s tem računalniške učilnice vsekakor ne sme manjkati v sodobnem pouku. Velja poudariti, da so ob prvem vstopu učencev v računalniško učilnico postavljena skupna pravila, ki se jih striktno držimo. V primeru, da se učenci kljub temu ne držijo dogovorjenih pravil, pa je Veyon odlično brezplačno orodje, ki nam pomaga usmeriti učni proces v pravo smer. Prekrškov bo manj, če bodo učenci na začetku pouka opozorjeni, da lahko učitelj na daljavo spremlja njihovo delo na računalniku in ga po potrebi prekine. Tudi program Zoomit bo ostal nepogrešljiv pripomoček v pedagoški praksi, saj je ob njegovi uporabi razlaga učnega postopka veliko bolj nazorna kot sicer.

4. Literatura

Bokal Ž. (2017). *Uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije v družboslovju od 1. Do 5. Razreda.* Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Salober P. (2015). Odnos učiteljev in učencev do informacijsko-komunikacijske tehnologije v prvem triletju osnovne šole. Diplomsko delo, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

Priročnik za uporabo programa Veyon: https://docs.veyon.io/sl/latest/admin/introduction.html, pridobljeno 24. 9. 2019

Navodila za prenos in uporabo programa Zoomit: https://docs.microsoft.com/en-us/sysinternals/downloads/zoomit, pridobljeno 27. 9. 2019

Kratka predstavitev avtorja

Nejc Grošelj, diplomiran profesor matematike in računalništva, je zaposlen na Osnovni šoli Idrija. Praktične izkušnje iz poučevanja računalništva je pridobil tako s poučevanjem osnovnošolcev, srednješolcev, kot tudi odraslih. Pri pouku uporablja moderne pristope, več o katerih si lahko preberete na http://informatika.splet.arnes.si/

Ali so svinčnik, ravnilo in radirka preteklost? Programsko orodje za 3D modeliranje v srednji strokovni šoli

Are the Pencil, Ruler and Eraser the Past? Software Tools for 3d Modeling in Secondary School

Tina Benvenuti

Šolski Center Ljubljana, Srednja strojna in kemijska šola
tina.benvenuti@gmail.com

Povzetek

Pri poučevanju predmeta Tehnično komuniciranje v 1. in 2. letniku srednjega strokovnega izobraževanja, smeri Strojni tehnik je v sodobnem poučevanju uporaba programskih orodij nujna. Svinčnik, ravnilo in radirka niso več edina »orodja« s katerimi nastane delavniška dokumentacija. Z uvajanjem programskih orodij nastajanje dokumentacije poteka drugače kot včasih. 3D modelirniki omogočajo napredno poučevanje in učenje. Nastajanje dokumentacije je hitrejše in na drugačen način. Hkrati pa učenje s 3D modelirnikom spodbuja domišljijo in kreativnost dijaka in učitelja, ki sta v tesni povezavi s predpisi in priporočili, ki jih predpisujejo standardi po katerih mora biti tehniška dokumentacija izdelana. Poučevanje s 3D tehnologijo nudi učitelju široko paleto orodij s katerimi podpre teoretične osnove in jih povezuje s prakso. Namen poučevanja je prenos teoretično pridobljenega znanja v prakso pri praktičnem pouku in pri delodajalcih s katerimi se dijaki srečajo pri praktičnem usposabljanju. Dijak konec 4.letnika v okviru poklicne mature s pomočjo pridobljenega znanja izdela samostojno nalogo. Samostojna naloga je izdelek z vso pripadajočo dokumentacijo izdelano v obliki seminarske naloge.

Ključne besede: kreativnost, modeliranje, povezava teorije s prakso, programska orodje Inventor, tehniška dokumentacija.

Abstract

In teaching the subject of technical communication in the first and second year of the mechanical engineering programme the use of programme tools in an essential part. A pencil, a ruler and a rubber no longer suffice as tools for proper documentation journals. By introducing the programme tools, documenting the process is done much differently than in the past. 3D computer aided modelling tools enable advanced teaching and learning while making the documentation process both faster and improved. At the same time learning with 3D modelling tools encourages the imagination and creativity of both the teacher and the student. Both closely rely on the recommendations and regulations prescribed by the standards that technical documentation must be based on. Using a 3D technology offers the teacher a wide array of tools that serve to support the theoretical contents of the subject taught and make the topics practice-oriented. The purpose of teaching thus shows the transference of theoretical knowledge acquired in class to the knowledge gained in practical classes and during the practical training in certain work fields. At the end of the 4-year technical education a student has to prepare an

individual technical assignment which is part of his/her vocational matura. It includes a practical product with all the required documentation journals presented in the form of a seminar paper.

Key words: computer aided modelling, creativity, the Inventor programme tool, technical documentation journals, theory and practice intertwined.

1. Uvod

Izobraževanje na Srednji strojni šoli se zaključi s poklicno maturo. Dijak, ki ga uspešno zaključi, pridobi naziv strojni tehnik. Znanje, ki ga dijak pridobi v času 4 letnega šolanja, omogoči maturantu takojšnje vključevanje v delo v podjetju katerekoli tehniške stroke ali pa nadaljuje študij na višješolskih in visokošolskih programih oz. nadaljuje študij na Univerzi, najpogosteje na Fakulteti za strojništvo. Srednja strojna šola je od nekdaj težila k temu, da pripravi mladega strojnega tehnika za samostojno delo v delavnici, hkrati pa mu poda dovolj znanja iz matematike in teoretičnih predmetov, ki mu omogoča uspešno nadaljevanje študija na fakulteti.

Še ne dolgo nazaj ni bilo drugih pripomočkov kot so svinčnik, ravnilo, pomično merilo - v strojniškem žargonu pogosto imenovano »šubler«, bel papir in prosojen papir, na katerem je bila izdelana tehniška dokumentacija. Za današnji čas je to le osnovna oprema in nepredstavljivo je, da bi brez računalnika in risanja z modelirniki, strojni tehnik pridobil zadosti znanja za delo v projektivi in/ali v delavnici v katerih ne manjka sodobne tehnologije in računalniško vodenih strojev in naprav. Zato je vpeljava sodobnih tehnologij konstruiranja in snovanja, računalništva in projektiranja v poučevanju s programskimi orodji neizbežna. V času sodobnih IKT tehnologij, ki se razvijajo s svetlobno hitrostjo pa je bilo potrebno v poučevanje predmetov, ki podajajo znanje iz tehniškega risanja, snovanja in konstruiranja, vpeljati sodobno IKT tehnologijo. To so v prvi vrsti programska orodja, tako imenovani modelirniki, na katerih dijak pridobi poleg osnovnega znanja o pravilih tehniškega risanja tudi širok spekter možnosti, ki podpira domišljijski svet, spodbuja kreativnost in hkrati sodobno tehnologijo naredi uporabno tudi v praksi.

2. Delo v šoli

Na Šolskem centru Ljubljana pri predmetu Tehniško komuniciranje in Snovanje in konstruiranje uporabljamo računalniško podprto aplikacijo **Autodesk Inventor LT SUITE 2020**, ki jo je razvil Autodesk.



Slika 1:*Inventor 2020*

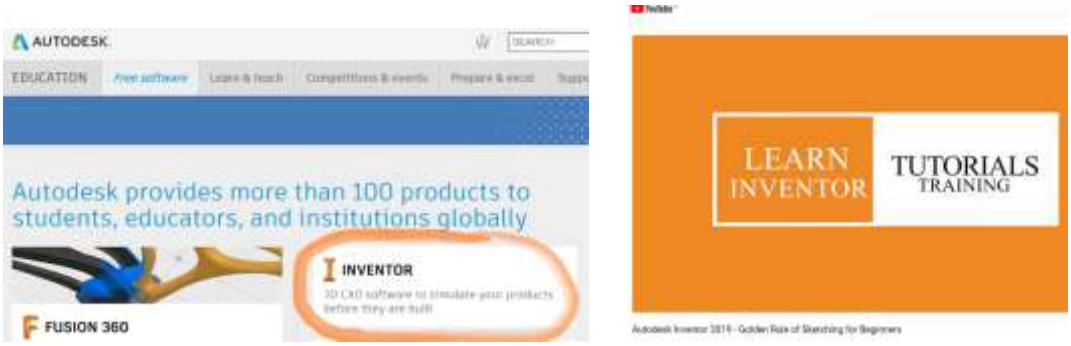
Aplikacija podpira konstruiranje, simulacijo, vizualizacijo in izdelavo dokumentacije, ki jo uporablja strojni tehnik pri svojem delu. Združevanje 2D in 3D podatkov v istem okolju omogoča virtualno vizualizacijo končnega izdelka. Pomembno je, da lahko dijak še pred izdelavo končnega izdelka preveri ustreznost izdelka, ga spreminja in opazuje, kako spremembe vplivajo na funkcionalnost izdelka. Hkrati je pomembno, da dijak sproti uporablja teoretično znanje, ki ga je pridobil in ga na aplikaciji preverja. Kreativnosti pušča prosto pot, jo razumsko prilagaja in usmerja skupaj s pridobljenim teoretičnim znanjem pri drugih strokovnih predmetih.

Modeliranje se vrši v prosti obliki s hitrim prehodom iz 2D v 3D okolje. Z uporabo mednarodnih standardov, ki so v aplikacijo vgrajeni, lahko izdela dokumentacijo v celoti, kot so npr. delavniške in sestavne risbe. Ta je osnova za izdelavo končnega izdelka. Prednost aplikacije je, da je dostopna in brezplačna, saj lahko dijak aplikacijo prenese na svoj osebni računalnik in sproti utrjuje znanje doma. Sama aplikacija je široko uporabljena po svetu, zato je veliko možnosti, da dijaki na internetu poiščejo nove in nove izzive, kakor tudi odgovore na vprašanja, ki se porajajo sproti, tudi, ko učitelja ni v bližini.

Naloga učitelja je, da seznani dijake z omenjeno aplikacijo in poda osnovne informacije o uporabi, izvede vaje, ki podajo osnovno znanje o uporabi aplikacije in potem spodbuja dijaka, da sam poišče nove izzive. V 54 urah v 1.,2.,in 3. letniku, ki so namenjene spoznavanju programa Inventor 2020, se dijak seznani z uporabo osnovnih ukazov, nauči se samostojno izdelati lažje in bolj zahtevne izdelke, spozna se z osnovami trdnostnih analiz in izdelavo tudi že bolj zahtevnih sestavov. Pri izdelavi se osredotoča na zakonitosti risanja v izometrični projekciji, to z lahkoto pretvori v pravokotno projekcijo in opazuje spremembe ob spreminjanju modela. To je bistvena prednost pred risanjem »na roke«. Hitro prilagajanje in spreminjanje modela s pomočjo aplikacije omogoča hiter preskok na bolj zahtevne primere. Razumevanje problemov je hitrejše in dijaka spodbuja h kreativnosti in samostojnosti. Spozna se tudi z delom aplikacije, ki vsebuje orodja o trdnostnih preračunih in simulaciji gibanja.

3. Delo doma

Dijak doma na svoj osebni računalnik prenese aplikacijo Inventor 2020, ki jo vsako leto lahko dopolnjuje z novejšo različico. Aplikacija je dostopna na internetu in je v študentski različici dostopna za dijake, študente in učitelje brezplačno. S pomočjo vodenih vaj, ki jih izvede učitelj v razredu, dijak lahko samostojno izdeluje modele. Doma, kot domače naloge. Verjetno so to ene redkih domačih nalog, ki jih z veseljem in z maksimalno učinkovitostjo naredi. Veliko dijakov pogosto pride nazaj k pouku z dodatnimi vprašanji in idejami, ki se jim porodijo med delom domačih nalog. Delo doma ni namenjeno samo utrjevanju v šoli spoznane snovi, pač pa tudi kreiranju lastnih idej in iskanju lastnih rešitev, ki jih aplikacija s svojim širokim spektrom ponuja.



Slika 2: *Program Inventor 2020*

4. Kreiranje lastnih idej

V 4. letniku dijaki v sklopu poklicne mature naredijo tudi praktični izdelek, ki ga snujejo in konstruirajo skoraj celo leto. Po lastni ideji ali ideji podani s strani učitelja, dijak od zamisli do izvedbe izdela nekaj, kar je možno uporabiti tudi v praksi za lastne potrebe, ali le kot zanimivost, ali pa je celo izdelek primeren za predstavitev na različnih državnih tekmovanjih, kot so Srečanje mladih raziskovalcev, Zotkini talenti itd. Zaključno nalogo začne snovati od ideje s pomočjo skice, ki jo je izdelal ročno, nato prenese zamisel v modelirnik Inventor. Hitro se porajajo nove zamisli, nove rešitve. S pomočjo znanja pridobljenega v 1., 2. in 3. letniku in s pomočjo teoretičnega znanja naloga postane zanimiv strokovno-teoretični problem. Dijak išče rešitve sproti, s pomočjo učitelja in sošolcev pa rešuje bolj ali manj zapletene probleme, ki nastanejo med delom.

Vsak odrasel inženir ali projektant rad reče »papir vse prenese«. Pri delu z modelirniki kot je Inventor 2020, je malo drugače. Aplikacija namreč omogoča poleg vizualne predstave tudi trdnostne analize, ki podajo bolj realne podatke o tem, kakšen bo izdelek v realnosti in ali bo tudi dejansko uporaben, kot predvideva avtor.

Sledi izdelava dokumentacije. Izdelava delavniških risb in opremljanje le teh z vsemi potrebnimi podatki, ki jih kasneje potrebuje on sam, ko izdelek izdeluje, oz. bi jih potreboval nekdo, ki bi poskušal sam izdelati izdelek, ki si ga je zamislil dijak. Sestavne risba ali več njih vsebujejo kosovnice. To so tabele s podatki o sestavnih delih in seznam vseh standardnih elementov, če so bili uporabljeni. Projekt je zaključen s spremnim besedilom, ki ga dijak napiše v obliki seminarske naloge. Med samim delom, ki je povečini samostojno, dijak seznanja učitelja z napredkom dela in skupaj ugotavljata, ali so potrebni kakšni dodatki oz. spremembe. Na koncu večina dijakov zaključi seminarsko nalogo s fizičnim izdelkom, narejenim po pravi, tehnično popolni dokumentaciji in s spremno besedo v obliki seminarske naloge. Nalogo podpre z zagovorom in predstavitvijo izdelka v živo in tako opravi 4. del poklicne mature.



Slika 3: *Stirlingov motor*

Slika 3 prikazuje model Stirlingovega motorja, ki ga je izdelal Nejc Koželj, dijak 4. letnika Srednje strojne in kemijske šole v Ljubljani, kot zaključno nalogo pri poklicni maturi. Izdelal je model Stirlingovega motorja v modelirniku Inventor. Zanj je izdelal vso potrebno dokumentacijo, delavniške in sestavne risbe ter izdelal v celoti pravi model.

Slika 4 prikazuje pravi, v domači delavnici narejen Stirlingov motor. Nejc Koželj je za izdelek prejel zlato priznanje na državnem tekmovanju, Srečanje mladih raziskovalcev - Zotkini talenti



Slika 4: *nastajanje Stirlingovega motorja v delavnici*

5. Zaključek

Ni res, da sta svinčnik, ravnilo in radirka preteklost. Še vedno se vsaka ideja porodi v glavi posameznika. To prenese na papir kot ročno narisano skico. Sledi uporaba sodobnih orodij in IKT tehnologije. Ni sodobne tehnologije, ki bi nadomestila kreativnost in um mladega nadobudnega raziskovalca. Res pa je, da sodobna tehnologija ponuja širok spekter podpore za hiter napredek pri razumevanju teoretičnega dela snovi. Omogoča hitro nadgrajevanje že osvojenega znanja in spodbuja h kreativnosti. Mladi današnjega časa niso nič manj radovedni, kot so bili v preteklosti, za razvoj pa imajo drugačne možnosti. Naloga učiteljev, ki povečini spadamo v starejšo generacijo je, da tej tehnologiji sledimo in ustvarjamo skupaj z mladimi, ki jim je delo z IKT tehnologijo bližje, saj z njo odraščajo.

6. Viri

Autodesk Inventor. 2020. *Golden Rule of Sketching for Beginners* https://www.youtube.com/watch?v=lTQ8wLHwMRQ

Basic d.o.o. http://www.basic.si/

Koželj, N. (2019).. *Stirlingov motor* (Seminarska naloga). ŠC Ljubljana, Srednja strojna in kemijska šola, Ljubljana

Kratka predstavitev avtorja

Tina Benvenuti, univ.dipl.ing.strojništva, poučuje strokovno-teoretične predmete na Srednji strojni in kemijski šoli v Ljubljani. Poučuje 3D modeliranje in konstruiranje na programu Inventor. Pri pouku uporablja sodobne IKT učne pristope in vztrajno sledi razvoju sodobne tehnologije.

Sodobna oprema in pouk CNC-tehnologije

Modern Equipment and CNC Technology Training Classes

Matjaž Luznar

Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za strojništvo
matjaz.luznar@scsl.si

Povzetek

Zahteve po kakovosti, produktivnosti in prilagodljivosti nenehno naraščajo, s tem pa tudi zahteve po kvalificiranih kadrih. Na šolskem centru v Škofji Loki skušajo v čim večji meri slediti tehnološkemu razvoju industrije na vseh področjih. Največji napredek so dosegli z izgradnjo moderne stavbe Medpodjetniškega izobraževalnega centra in nove opreme v njej, ki služi potrebam šole in sodelovanju z industrijo. Trenutno je največje zanimanje za operaterje in programerje CNC-strojev, ki se učijo na sodobnih šolskih strojih z izmenljivimi krmilnimi ploščami in na novem industrijskem stroju Emco UMILL 750.

Ključne besede: CNC-stroj, CNC-tehnologija, krmilna plošča, krmilnik, operater, simulator.

Abstract

Quality, productivity and flexibility requirements are increasing constantly coupled with the needs of skilled personnel. Škofja Loka School Centre is thus trying to keep up with the technological development of industry in every possible area. The most significant progress was achieved with the new modern building of Business to Business Education Centre with its new modern equipment satisfying both the needs of our school as well as its co-operation with industry. Currently there is an increasing interest in CNC-machines operators and programmers who are learning their trade on modern school machines with interchangeable control panels and on a new industrial machine Emco UMILL 750.

Keywords: CNC machine, CNC technology, control panel, machine controller, operator, simulator.

1. Uvod

Pohlep in želja po nadvladi sta gonilo človekovega razvoja, katerega rezultati so delitev dela, mehanizacija, avtomatizacija, standardizacija, globalizacija … Delu človeštva to prinaša blaginjo in lagodno življenje, delu pa še večjo revščino in brezup, posledice pa so tudi migracije in celo vojne. Največji problem razvoja pa je onesnaževanje okolja in z njim povezanega globalnega segrevanja, ki zopet bolj prizadene revne.

Vsi smo sestavni del tega gibanja. Načelo »vzemi ali pusti« nas sili v neizprosni tok kapitala. Globalna konkurenca postaja vse bolj tekmovalna, in že tako visoke zahteve po kakovosti, produktivnosti in prilagodljivosti nenehno naraščajo. V skladu s hitrim tehničnim napredkom se nenehno postavljajo tudi zahteve glede kvalifikacij zaposlenih (Emco industrial treining, 2019).

Slovenska družba temelji na znanju, zato državljanom zagotavljamo vzgojo in izobraževanje od prvih let življenja do univerze ter spodbujamo vseživljenjsko izobraževanje in učenje. Vsem svojim prebivalcem omogočamo brezplačno osnovno in srednješolsko izobrazbo, vzdržujemo sistem višješolskega in univerzitetnega študija. Zavzemamo se za čim večjo vključitev odraslih v izobraževalne programe in dejavnosti. Zavedamo se vloge znanosti in razvoja pri družbenemu napredku in ustvarjanju blaginje, zato je naš cilj sodoben raziskovalni in inovacijski sistem, ki bo prispeval k še večjemu znanju in vedenju o družbi, se odzival na njene izzive, omogočal dvig dodane vrednosti na zaposlenega ter zagotavljal kakovostna delovna mesta (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2019).

Da se podjetja in zaposleni vse bolj zavedajo pomena stalnega izobraževanja in usposabljanja, so se strinjali tudi udeleženci konference o strategijah na področju zaposlovanja in razvoja spretnosti v Sloveniji, ki jo je pripravilo ministrstvo za delo, v sodelovanju z vladno službo za razvoj in evropsko kohezijsko politiko. Na njej je bilo predstavljeno tudi poročilo OECD o ustvarjanju delovnih mest na lokalni ravni. V poročilu so opredeljeni ključni ukrepi oziroma priporočila, ki naj bi delavcem v Sloveniji pomagala najti kakovostnejša delovna mesta, hkrati pa bi ukrepi spodbujali produktivnost in vključenost. OECD izpostavlja predvsem pomen razvoja človeških virov, s tem pa tudi izobraževanje in usposabljanje zaposlenih. Med drugim priporočajo več možnosti za usposabljanje na delovnem mestu in za vajeništvo. Svetujejo tudi uvedbo načina za komunikacijo med delodajalci in ponudniki poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Tako bi delodajalci imeli možnost izobraževalnim ustanovam sporočati, kakšne bodo njihove prihodnje potrebe ter kakšne znanja in spretnosti bodo od delavcev pričakovali. Najboljša investicija za uspešno prihodnost je vsekakor naložba v izobraževanje in usposabljanje zaposlenih (DATA, 2017).

Praktično ni več področja, na katerem podjetja ne bi imela težav s pridobivanjem primernih kandidatov. Nekatera pa lahko še posebej izpostavimo. V letu 2019 bodo med kadri z višjo izobrazbo najbolj iskani IT-strokovnjaki, predvsem programerji sistema java, strokovnjaki za prodajo in finance, **strojni tehniki** in na splošno **vsi tehnični profili**, naravoslovni in farmacevtski strokovnjaki. Na poklicni ravni podjetja potrebujejo večje število natakarjev in kuharjev, **CNC-operaterjev, ključavničarjev in varilcev**, skladiščnikov, viličaristov in proizvodnih delavcev (Dnevnik, 2019).

Leta 1889 je bila v Škofji Loki ustanovljena obrtno nadaljevalna šola, s katero so bili postavljeni temelji današnje šole. Od prvih začetkov do današnje podobe šole je preteklo 130 let, v katerih je bilo mnogo sprememb od prostorskih, kadrovskih do programskih.

Danes na naši šoli poučujemo kadre od nižjega poklicnega, poklicnega, poklicno tehničnega do višješolskega nivoja za področja strojništva in lesarstva po šolskem in vajeniškem sistemu. Od sredine osemdesetih let prejšnjega stoletja pa poučujemo tudi kadre na področju CNC-tehnologije.

2. Oprema za pouk CNC-tehnologije

2.1 Strojna oprema

V šoli nenehno sledimo tehničnemu razvoju v industriji in razvoju učnih pripomočkov. Prva dva šolska frezalna stoja sta bila Emco F1 CNC in stružnici Emco S1 CNC. Naslednji par strojev za struženje in rezkanje sta bila iz serije Emco Concept 125, ki smo ju kasneje zamenjali za serijo Emco Concept 105, na katerih se začetnih korakov CNC-programiranja učijo dijaki še danes. Z lastnimi sredstvi, sredstvi Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport in sredstvi okoliške industrije smo kupili še tri CNC-stroje: Emco Concept MILL 300, Emco Concept

MILL 450 in Emco Concept TURN 450 (slika 2). S selitvijo v nove prostore Medpodjetniškega izobraževalnega centra smo pridobili nove prostore in moderno opremljene učilnice. Zadnja pridobitev pa je industrijski petosni frezalni stroj Emco UMILL 750 (slika 1), ki smo ga dobili preko Ministerstva za gospodarski razvoj in tehnologijo iz evropskih sredstev za regionalni razvoj.

Praksa iz tujine, da podjetja šolam pomagajo pri nakupu učnih sredstev, se počasi seli tudi k nam. Okoliška industrija nam je v veliki meri pomagala pri nakupu vseh teh in še drugih strojev.

Ker imamo vse stoje podjetja Emco Maier G.m.b.H iz Halleina, smo pred leti postali njihov center odličnosti za področje jugovzhodne Evrope. Zakaj stroji Emco Concept? Razlog je v principu zamenljivih krmilnih plošč. Trenutno lahko na tak stroj namestimo devet različnih sodobnih industrijskih krmilnih plošč. S to »večjezičnostjo« je na istih strojih mogoče učenje na različnih CNC-krmilnikih. Emco je edino podjetje na svetu, ki ponuja to možnost usposabljanja.

Tabela 1: *Tehnični podatki za frezalne stroje Emco (Emco industrial training systems, 2002; Emco Concept MILL 105, b.d.; Emco Concept MILL450, b.d.; Emco UMILL 750, 2019)*

		enote	Concept Mill 105	Concept Mill 300	Concept Mill 450	UMILL 750
Delovno območje stroja	X	[mm]	200	420	600	750
	Y	[mm]	150	330	500	610
	Z	[mm]	250	400	500	500
Osi rotacije obdelovanca	A	/	/	da	da	da
	B	/	/	/	da	da
Število vrtljajev glavnega vretena		[min^{-1}]	150-5000	0-8000	0-10000	50-15000
Moč motorja glavnega vretena		[kW]	1,1	11	13	26
Podajalna hitrost		[m/min]	5	12	24	50
Število mest za orodja		/	10	12	20	40
Standard vpenjalnih trnov		/	SK 30	SK 40	ISO 40	HSK 63
Krmilnik		/	vsi krmilniki za frezanje znotraj EmcoWin NC	vsi krmilniki za frezanje znotraj EmcoWin NC	vsi krmilniki za frezanje znotraj EmcoWin NC	Heidenhain TNC 640

Tabela 2: *Tehnični podatki za stružnici Emco (Emco Concept TURN 105, b.d.; Emco Concept TURN 450, b.d.)*

		enote	Concept Turn 105	Concept Turn 450
Delovno območje stroja	X	[mm]	180	220
	Z	[mm]	236	310
Delovni gib	X	[mm]	55	160
	Z	[mm]	172	310
Število vrtljajev glavnega vretena		[min^{-1}]	150–4000	0–6300
Moč motorja		[kW]	1,9	13
Podajalna hitrost		[m/min]	5	24
Število mest za orodja	Fiksna orodja	/	8	6
	Gnana orodja	/	/	6
Vpenjal za orodja		/	Emco	VDI 30

Krmilnik	/	vsi krmilniki za struženje znotraj EmcoWin NC	vsi krmilniki za struženje znotraj EmcoWin NC



Slika 1: Frezalni stroj UMILL 750



Slika 2: Stružnica Emco Concept TURN 450 in frezalni stroj Emco Concept MILL 450

2.2 Krmilniki znotraj Emco Win NC

- SINUMERIK 840D MILL
- SINUMERIK 840D TURN
- SINUMERIK HMI OPERATE MILL
- SINUMERIK HMI OPERATE TURN
- FANUC SERIES 21
- HEIDENHAIN TNC 460
- HEIDENHAIN TNC 640

2.3 Programska oprema

Drugi sestavni del koncepta usposabljanja je programska oprema. Program Emco Win NC združuje vseh devet programov za različne krmilnike. Programerji so v tem primeru poenotili sistem delovanje vseh industrijskih krmilnikov, da lahko delujejo na istem stroju.

2.4 Oprema učilnic in delavnic

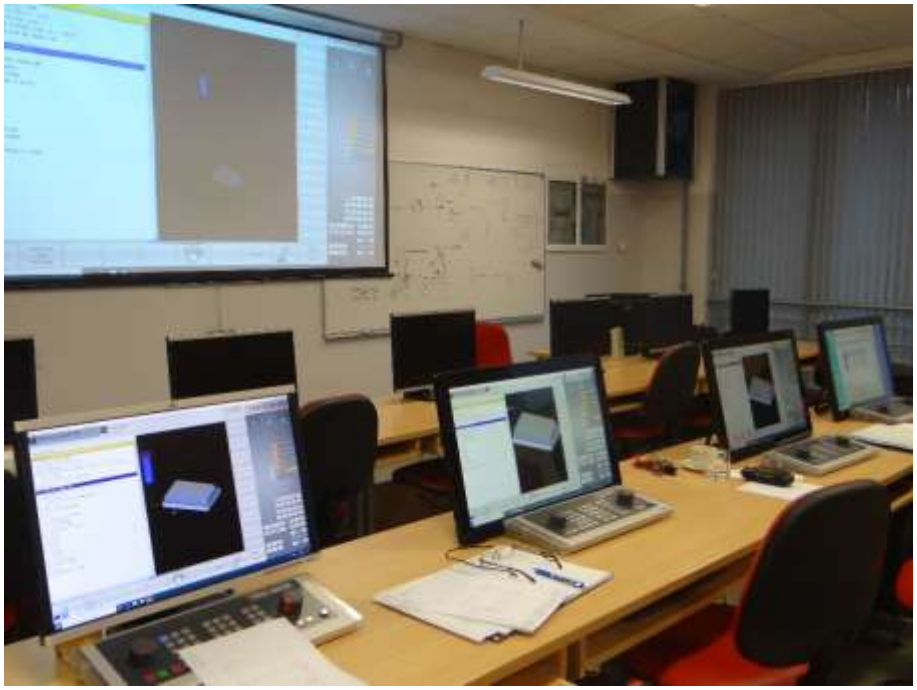
Osrednja učilnica za CNC-tehnologijo je opremljena z 18 delovnimi mesti za praktikante. Delovno mesto poleg mize in stola ponuja še grafično postajo z zmogljivo grafično kartico za modeliranje, tipkovnico, miško, za CNC-programiranje pa sta dodana še zaslon na dotik in simulator (slika 3). S tema dvema komponentama skušamo praktikantom čim bolj približati realno stanje na strojih, saj ima večina sodobnih CNC-strojev že zaslon na dotik za neposredno

komunikacijo s krmilnikom. Enako je zasnovano tudi učiteljevo delovno mesto s tem, da je računalnik povezan s projektorjem, ki projicira sliko na veliko platno, dobro vidno iz celotne učilnice. Ker je učilnica v prvem nadstropju, sta v njej stružnica in frezalni stroj iz serije Emco Concept 450.

Druga učilnica za CNC-tehnologijo ima 15 delovnih mest za praktikante in mesto za učitelja. Na delovnih mestih so osebni računalniki, zasloni, tipkovnice in miške, kar še vedno zadostuje za začetne korake v svet CNC-programiranja. V tej učilnici sta oba manjša stroja Emco Concept MILL 105 in Turn 105.

Na računalnikih so med drugim nameščeni programi za modeliranje Creo parametric 5.0, programi Emco Win NC, ki zajemajo programe za vseh devet različnih krmilnikov in 3D-simulacije, programe za preračunavanje parametrov rezanja MillCalc NET ter kataloge orodij, povezani so tudi v mrežo in z internetom – skratka, omogočajo neomejen dostop do virov informacij.

Stroj Emco UMILL 750 je zaradi svoje velikosti in zahteve po temelju, ki mora biti ločen od preostale konstrukcije stavbe, postavljen v delavnici v pritličju. V sosednji delavnici pa je postavljen še stroj Emco Concept MILL 300. Vsi stroji imajo vso programsko in strojno opremo, potrebno za delo.



Slika 3: Sodobna učilnica za CNC tehnologijo s simulatorji in zasloni na dotik

3. Pouk CNC-tehnologije

CNC-tehnologijo imajo v učnih načrtih dijaki 2. in 3. letnika poklicne šole (program: oblikovalce kovin – orodjar), strojni tehniki v 3. in 4. letniku ter strojni tehniki po programu 3 + 2 v 5. letniku. Oblikovalci kovin – orodjarji se učijo ročnega programiranja in dela na strojih s krmilniki: Sinumerik 840D, Sinumerik HMI Operate in Haidenhain TNC 640, strojni tehniki pa ročnega programiranja s krmilnikoma: Sinumerik 840D in Sinumerik HMI Operate ter strojnega programiranje s Creo Parametric Manufacturing.

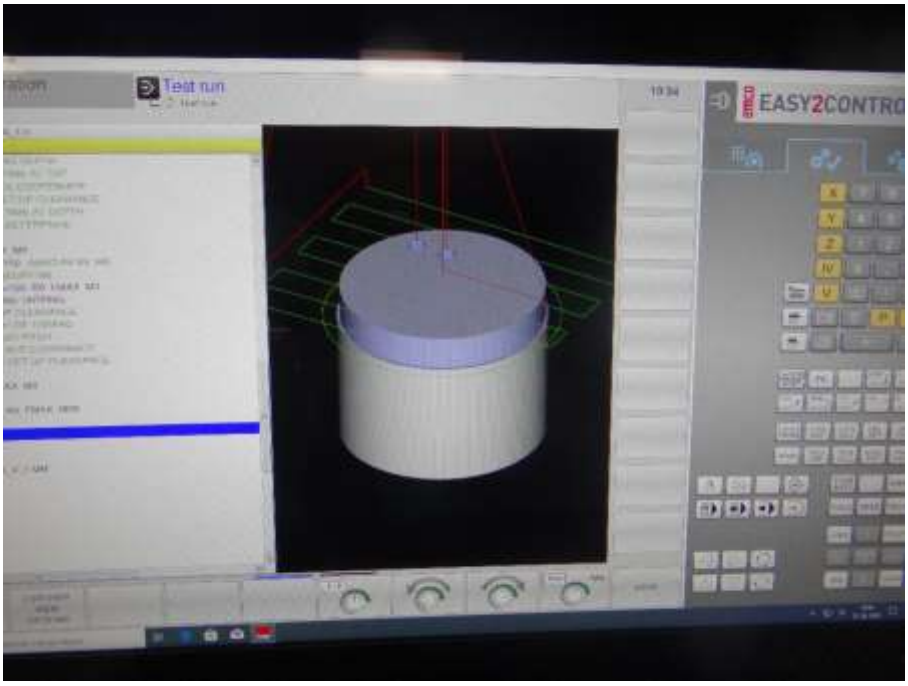
3.1 Razlaga

Dijakom predstavim temo, ki jo bomo obravnavali z primeri praktične uporabe. Z računalniško predstavitvijo PowerPoint, skicami na tabli, učbenikom, priročniki, katalogi, eksponati, prikazom na stroju in drugimi pripomočki jim skušam čim bolj nazorno prikazati probleme in rešitve določenih primerov.

Nato se na osnovi delavniške risbe na papirju ali skice na tabli lotimo praktičnega primera iz obravnavane teme. Najprej se pogovorimo o tem, kako in s čim bomo izdelek obdelali, o njegovi postavitvi na stroj in postavitvi koordinatnega sistema.

Sledi izdelava programa, kjer dijake spodbujam k sodelovanju, včasih tudi s provokativnimi vprašanji in namigi. Če dijaki predlagajo svojo rešitev določenega problema, jih spodbujam k temu, da jo vključijo v svoj program. Včasih se taki predlogi pokažejo kot dobra rešitev, včasih pa kot dobra šola, da se na napakah učimo. Orodja izberemo iz katalogov, kjer razberemo tudi parametre rezanja. Le-te lahko z računalniško aplikacijo MillCalc NET pretvorimo v nam primerno obliko.

Program že med samim nastajanjem kontroliramo preko 2D- in 3D-simulacije (slika 4), ki je zelo dober približek končne obdelave na stroju. Iz simulacije so razvidne napake, ki so nastale zaradi površnosti pri pisanju ali zaradi uporabe napačnih ukazov. Če se zgodi napaka na simulaciji, se nič ne poškoduje in nič ne stane, če se to pripeti na stroju, pa je lahko zelo drago.



Slika 4: 3D simulacija obdelave

3.2 Vaja

V naslednjem koraku dijaki sami na osnovi delavniške risbe izdelka izdelajo program. Pri delu je koristno, da sodelujejo med seboj, uporabljajo vse vire informacij: zapiske, stare programe, kataloge, priročnike, učbenik, internet … Za nasvete pa sem jim na razpolago tudi sam. Na koncu izdelajo tudi vso potrebno dokumentacijo, ki zajema načrt rezanja, operacijski, orodni in programski list.

3.3 Delo na stroju

Nekatere izdelke izdelamo tudi na CNC-strojih, ne pa vseh. Najprej pripravimo surovce, vpenjalne pripomočke in vsa potrebna orodja, ki jih vpnemo v držala in namestimo v stroj. V nadaljevanju prenesemo program na stroj ter nastavimo koordinatna izhodišča ter umerimo orodja. Pred končno izdelavo izvedemo še zadnje simulacije, nato vpnemo obdelovanec in pazljivo zaženemo obdelavo.

S spreminjanjem parametrov med obdelavo iščemo najbolj primerne nastavitve, ki nam bodo vodilo pri naslednjih primerih.

3.4 Ocenjevanje

Trenutek resnice pa pride, ko morajo dijaki vse to narediti za oceno. Na osnovi delavniških rib izdelkov, ki se malenkost razlikujejo med sabo, izdelajo program s simulacijo in dokumentacijo. Nalogo opravijo samostojno s pomočjo znanja, ki so ga pridobili z vajami, lastnimi zapiski, starimi programi – skratka, z vsemi pripomočki, ki so jih uporabljali pri vajah, razen interneta. Dijaki so večinoma uspešni, v nasprotnem primeru pa naredijo še nekaj vaj, da potem nalogo lažje opravijo.

4. Sodelovanje s podjetji

Dijaki odhajajo na praktično izobraževanje v podjetja, kjer sodelujejo na različnih področjih dela. Nekateri sodelujejo tudi pri delu na CNC-strojih z različnimi krmilniki. Ne glede na to, na katerem krmilniku se učimo v šoli, vsi pritrdijo, da so se zelo hitro prilagodili na nove stroje in krmilnike, in da jim je znanje, pridobljeno v šoli, zelo koristilo. Tudi mentorji dijakov v podjetjih pravijo, da so znanja, pridobljena v šoli, zelo dobra podlaga za nadaljnje delo in izobraževanje v podjetjih.

Na izobraževanja v podjetja odhajamo tudi učitelji znotraj projekta Dvig poklicnih kompetenc učiteljev, ki go omogočajo: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, Center za poklicno izobraževanje in evropski socialni sklad. To nam omogoča, da ostajamo v stiku z novimi tehnologijami v proizvodnji, ki narekujejo tudi smernice v razvoju šolskih programov.

Podjetja nam omogočajo tudi to, da njihovi strokovnjaki pridejo v šolo in s predavanji in praktičnimi prikazi približajo različna področja dela tako dijakom kot učiteljem. Prejemamo tudi veliko povabil na strokovne ekskurzije v podjetja, kjer dijakom predstavijo različna področja, kjer bi se lahko zaposlili, jim ponudijo štipendije in druge možnosti sodelovanja, saj je tudi boj za kadre med podjetji vedno bolj prisoten.

5. Zaključek

Novi svetli prostori in sodobni stroji ter oprema dijakom in tudi nam učiteljem omogočajo spodbudno okolje za učenje in delo. Za uspeh pa je po mojem mnenju bistveno dvoje: dostopnost učiteljev za dijake ter možnost udejanjanja lastnih idej dijakov pri reševanju problemov.

Učitelj bo dostopen za dijake, samo če bo suveren in kompetenten na svojem področju. To mu omogočajo sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju ter izobraževanja v podjetjih v sklopu projekta Dvig poklicnih kompetenc učiteljev, seveda pa tudi veselje do tovrstnega dela in lastna iniciativa za stalno spremljanje razvoja tehnike. Pri tem ima pomembno nalogo tudi vodstvo šole. Njegova vloga je, da učitelja podpira in zagotovi vsa materialna sredstva, potrebna za kakovostno delo.

Za dijake je zagotovo največja spodbuda pri učenju in delu dejstvo, da lahko udejanjijo svoje predloge in ideje, tudi če mogoče nimajo prav. Pri učenju in delu na računalnikih in simulatorjih so napake dovoljene. Včasih naredimo kakšno napako celo namerno, da pokažemo, kaj se v takem primeru zgodi in česa ne smemo storiti. Vedno se poskušamo iz napak čim več naučiti in jih odpraviti, da nam ne pridejo v navado, saj jih na stroju ne smemo ponoviti. Za delo na stroju in morebitne neljube dogodke sem odgovoren sam kot učitelj. Krivde ob zlomu orodja ne morem prevaliti na dijake, ki se šele učijo tovrstnih veščin in spretnosti. Seveda pa se iz takih situacij vsi veliko naučimo in si jih za vedno zapomnimo. Že star pregovor pravi, da so izkušnje najboljša šola za življenje – le šolnina je lahko draga.

5. Literatura

DATA. (7.9.2017). OECD: Izobraževanje in usposabljanje zaposlenih je pomembno. Pridobljeno s: https://data.si/blog/2017/09/07/izobrazevanje-in-usposabljanje-zaposlenih/

Dnevnik.(14.2.2019). Najbolj iskani kadri v letu 2019. Pridobljeno s: https://www.dnevnik.si/1042872749

Emco industrial treining. (2019). Pridobljeno s: https://www.emco- world.com/en/company/emco-group/strategie/emco-industrial-training.html

Emco UMILL 750. (17.6.2019). Pridobljeno s: https://www.emco-world.com/en/products/industry/milling/cat/480/d/2/p/1000878%2C480/pr/umill-750.html

Emco Concept MILL 105. (b.d.) Pridobljeno s: https://www.emco-world.com/uploads/tx_commerce/Concept_MILL_105_milling_machine_EN.pdf

Emco Concept TURN 105. (b.d.) Pridobljeno s: http://www.emco-world.com/en/products/industrial-training/machines/turning/cat/20/d/2/p/1000028,20/pr/concept-turn-105.html

Emco Concept MILL 450. (b.d.) Pridobljeno s: https://www.emco-world.com/uploads/tx_commerce/Milling_Concept_MILL_450_EN.pdf

Emco Concept TURN 450. (b.d.) Pridobljeno s: https://www.emco-world.com/uploads/tx_commerce/Concept_Turn_450_CNC_lathe_EN.pdf

Emco industrial training systems. (12/2002).Hallein: Emco

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (9.7.2019). Pridobljen s strani: https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/

Kratka predstavitev avtorja

Matjaž Luznar je univerzitetni diplomirani inženir strojništva. Na Srednji šoli za strojništvo, ki je enota Šolskega centra Škofja Loka, poučuje modula prostorsko modeliranje in računalniško podprte tehnologije v programu strojni tehnik SSI in PTI. Sodeluje pri različnih šolskih projektih, projektnih nalogah dijakov in projektih v sodelovanju z industrijo.

Ustvarjalne metode poučevanja pri predmetu tehnično varovanje

Creative Teaching Methods at the Subject Technical Security

Janita Tomažin

Šolski center Ljubljana, Srednja strojna in kemijska šola Ljubljana
janita.tomazin@guest.arnes.si

Povzetek

Učitelji so včasih na milost in nemilost postavljeni pred dejstvo, da na svoj način, po svojih najboljših močeh, odpredavajo dijakom vsebine predmetov, ki jih zajemajo katalogi znanj, na podlagi katerih mora biti učitelj že pravi vrhunski strokovnjak na prenekaterem področju. Kljub pomanjkanju literature za predmet tehnično varovanje v članku želimo prikazati, kako se je za dijake programa tehnik varovanja ob strokovni pomoči zunanjega izvajalca, g. Roka Bajca porodila ideja o načinu izvajanja praktičnega izobraževanja za dijake 3. letnika programa tehnik varovanja za vsebine protivlomnega sistema z namenom, da bi dijaki teoretične vsebine še bolj razumeli, povezali in nadgradili. Vsa prizadevanja v smeri izvedbe praktičnega izobraževanja in podpora vodstva Šolskega centra Ljubljana so se izkazala za zelo uspešna, saj so dijaki z vajami pridobili koristne izkušnje in informacije katere so jim še kako prav prišle v času izobraževanja pri delodajalcu in konec koncev marsikateremu dijaku tudi pri izdelavi seminarske naloge za 4. izpitno enoto poklicne mature.

Ključne besede: didaktični pano, pozitivne izkušnje, praktični pouk, socialne veščine, sodelovanje, sodobni didaktični pristop.

Abstract

Teachers are sometimes put at mercy due to the fact that they teach, the best as they can, contents of different subjects that are included in learning catalogues, based on which a teacher needs to be a real expert on many fields of knowlage. Despite the lack of literature for the specific subject *Security technician* it will be shown, how did an idea for the students of the security technician programme come about and a way of practical education for the third class students of the security technician programme – antiburglary system. The purpose is that the students understand, connect and upgrade theoretical contents, with the professional help of outside performer Mr. Rok Bajec. All the effort in the way of performance of practical education and the support of the management of the Ljubljana School Centre have proven to be really successful, because the students got useful experiences and informations. These came out as beneficial for many students in the time of education at the employer as well as in the end in preparing a speech for the fourth examination unit of qualificational examinations.

Keywords: collaboration, didactic table, modern didactic approach, positive experiences, practical lessons, social skills.

1. Uvod

V šolskem letu 2010/2011 se je na Srednji strojni in kemijski šoli v Ljubljani pričel izvajati nov program srednjega strokovnega izobraževanja, tehnik varovanja. Izobraževalni program je nastal na osnovi izhodišč programov na nacionalni ravni in na osnovi mednarodnih primerjav izobraževalnih programov v Nemčiji, na Finskem in Nizozemskem. Z izobraževalnim programom tehnik varovanja se je tako Slovenija pridružila ostalim evropskim državam, ki področje varnosti in varovanja postavljajo v sam vrh temeljnih človekovih vrednot. Predmetnik srednjega strokovnega izobraževanja - tehnik varovanja obsega tako splošno izobraževalne kot strokovne predmete. Velik delež predmetnika predstavlja v programu tehnik varovanja praktično izobraževanje v šoli ter praktično usposabljanje z delom pri delodajalcu.

Široka znanja in usposobljenosti, ki jih dijak pridobi v času izobraževanja v šoli in pri delodajalcih so odlično izhodišče:

- za kvalitetno opravljanje dela v zasebnih varnostnih službah in drugih gospodarskih družbah na področju varnosti in varovanja ali
- za nadaljevanje študija na višješolskih in visokošolskih izobraževalnih programih.

2. Izzivi poučevanja predmeta tehnično varovanje

Od šolskega leta 2012/2013 pa do 2017/2018 je bil v programu tehnik varovanja poučevan predmet tehnično varovanje. Prvo leto poučevanja tega predmeta je bilo izredno sizifovsko, saj predmetnik izbranega študija zagotovo ni niti malo vseboval vsebin tehničnega varovanja, vsebin Zakona o zasebnem varovanju, poznavanja računalništva, podjetništva itd., a z močno voljo, vztrajnostjo in ogromno študija ter podpore domačih in vodstva šole se je vsebine predmeta nekako le približalo dijakom tega izobraževalnega programa. Izhodišče dela je bil izključno katalog znanj za predmet tehnično varovanje. Učbenik, ki bi bil lahko opora za delo učitelja in dijake pri poučevanju in učenju za predmet tehnično varovanje pa na žalost še do danes ni izšel.

Predmet tehnično varovanje je bil do šolskega leta 2019/2020 zastopan z dvema urama tedensko v drugem, tretjem in četrtem letniku programa tehnik varovanja. V drugem letniku so se dijaki pri predmetu tehnično varovanje seznanili z definicijami in izrazoslovjem tehničnega varovanja, vsebinami Zakona o zasebnem varovanju ter z mehansko zaščito in protiropnim sistemom. V naslednjem letniku so dijaki svoje znanje nadgradili s sistemom kontrole pristopa, s protivlomnim sistemom in protipožarnim sistemom. V zadnjem, četrtem letniku pa so še temeljito spoznali sistem za detekcijo plina ter videonadzorni sistem. Zaradi lažjega povezovanja teoretičnega znanja z vsebinami, ki jih dijaki potrebujejo pri enomesečnem delu pri delodajalcu v tretjem in četrtem letniku, se dijakom vsebine predmeta pojasni tudi s pomočjo didaktičnih panojev sistemov tehničnega varovanja, ki se nahajajo v strokovni učilnici šolskega centra Ljubljana.

Razporeditev panojev (Slika 1) je postavljena tako, da dijaki lažje razumejo pot alarmnega signala od varovanega objekta do varnostno nadzornega centra in nazaj v objekt.

Med poukom dijaki igrajo vloge lastnikov objektov, katerih osnovna naloga je poznavanje delovanja javljalnikov, njihove priporočljive postavitve v prostoru, rokovanje s tipkovnico, poznavanje zgradbe in delovanja alarmne centrale v varovanih objektih ter na drugi strani igranje vloge zaposlenih v varnostno-nadzornem centru v smislu obvladovanja programske opreme SfT6.0, verzija: 15.12.2012.



Slika 1: Didaktični panoji sistemov tehničnega varovanja

Omenjena verzija programske opreme dijakom omogoča sprejemanje, prikazovanje, izpisovanje, pregledovanje in shranjevanje sporočil na disk, ki jih pošilja sprejemna naprava SfT. Za prenos sporočil uporablja dvosmerno serijsko komunikacijsko linijo med računalnikom in sprejemno napravo, kar pomeni, da sprejemna naprava hrani podatek v spominu dokler programska oprema SfT6.0 ne potrdi dijakov pravilen sprejem podatka. Dijaki lahko tako na zaslonu vidijo prikazane:

- ✓ dogodke na objektih, katere je sprejemni napravi sporočil avtomatski telefonski pozivnik ali alarmna centrala (alarm, napaka, vklop, izklop, test, blokada, deblokada, reset…),
- ✓ interna sporočila sprejemne naprave (nastavitev ure in datuma, stanja telefonskih linij …) in
- ✓ napake pri obdelavi podatkov iz sprejemne naprave.

Za nadgradnjo razumevanja učnih vsebin protivlomnega sistema, se je v sodelovanju z direktorjem podjetja Mobicom d.o.o., gospodom Rokom Bajcem v okviru ur tehničnega varovanja v vsebinskem sklopu protivlomnega sistema izvajalo še praktično izobraževanje na učnih panojih DSC. Učni pano DSC prikazuje slika 2. Praktični del je delno prevzel tudi g. Rok Bajec, ki je dijakom približal potek montaže elementov protivlomnega sistema z vsemi njegovimi priporočili in neprecenljivimi izkušnjami, ki so bile dijakom zanimive in več kot dobrodošle.



Slika 2: Pano DSC

Praktično izobraževanje dijakov se prične s predstavitvijo posameznih elementov na panoju DSC. Dijaki spoznajo:

✓ alarmno centralo DSC serije NewPower PC1864 (Slika 3), z do 64 popolnoma programabilnih področij, z osmimi participajami in spominom za 500 dogodkov.



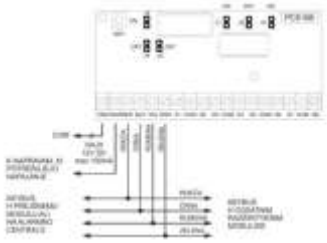
TEHNIČNE SPECIFIKACIJE

- kapaciteta napajanja : 500mA pri 12,5V DC, ločeno varovan in nadzorovan akumulator in izhod za sireno, elektronska zaščita KEYBUS zanke, obvezen akumulator…12V, 7,2Ah,
- obvezen transformator…16,5 VAC, 45V A.

Slika 3: Alarmna centrala PC1864

✓ razširitveni modul PC5108 (Slika 4), ki omogoča razširitev področij alarmne centrale za dodatnih 8 področij. Modul se priključi na KEYBUS vodilo. Vsakemu modulu se določi adreso oziroma naslov. Centrala modul ves čas nadzoruje in preverja.





Slika 4: Razširitveni modul PC5108

✓ infrardeči senzor premika DSC LC-100 (Slika 5),



- namenjen je notranji uporabi v manj zahtevnih prostorih,
- omogoča učinkovito zaznavanje vstopa v varovan prostor,
- senzor uporablja posebno zasnovano lečo, Quad tehnologijo štirih elementov PIR senzorja in ASIC elektronsko vezje, ki omogoča učinkovito preprečevanje nezaželjenih alarmov,
- senzor ne zaznava domačih živali.

Slika 5: IR senzor premika LC-100

✓ senzor premika dvojne tehnologije DSC LC-104 (Slika 6),



Slika 6: Senzor premika LC-104

TEHNIČNE SPECIFIKACIJE

- napajanje 8,2 – 16,0 V DC,
- tokovna poraba: mirovanje: 18mA, alarm: 25,5mA,
- trajanje alarma: 2s, čas postavitve: 60s,
- temperatura delovanja: od – 10^0C do 50^0C,
- višina montaže: od 2,00m do 2,40m,
- kot pokritja: 90^0, sabotažno stikalo,
- dimenzije: 118mm x 62,5mm x 41 mm, teža: 120g.

✓ alfanumerično tipkovnico PK5500 (Slika 7),

TEHNIČNE SPECIFIKACIJE



Slika 7: Tipkovnica PK5500

- možen je priklop do 8 tipkovnic,
- vhod za področje ali PGM izhod,
- podpora več jezikov, velik LCD zaslon z 32 znaki,
- ima vgrajeno sabotažno stikalo,
- ima 5 funkcionalnih tipk programabilnih z 31 opcijami, kot so: vklop, globalni vklop, nočni režim, reset senzorjev …
- ima 2 alarmna tipka na tipkovnici: požar, pomoč

✓ LED indikator (Slika 8), transformator (Slika 9), ki zagotavlja 16 VAC za delovanje centrale in sireno (Slika 10) za lokalno javljanje alarma ter



Slika 8: LED indikator



Slika 9: Transformator



Slika 10: Sirena

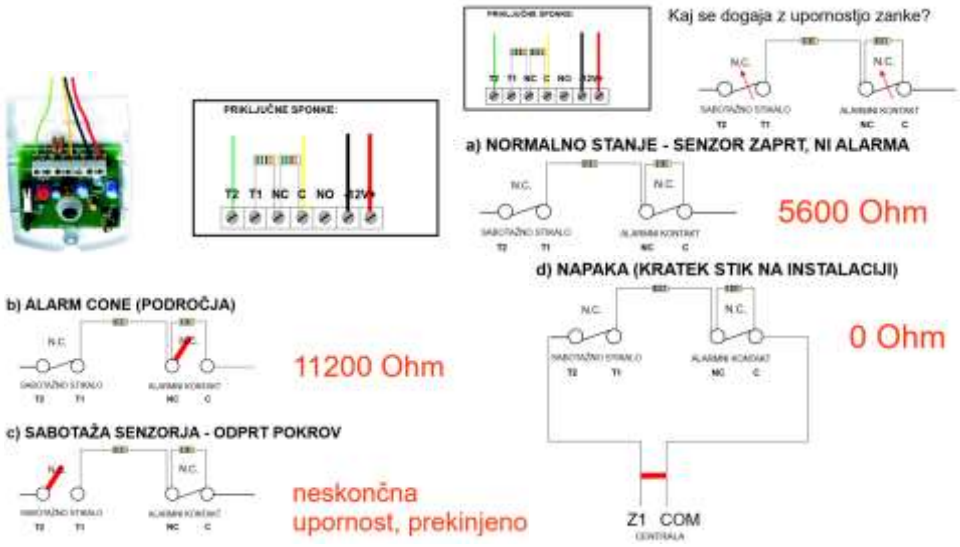
✓ povezovalni kabel (Slika 11) in njegovo sestavo.



Slika 11: Kabel LicYc 2 x 0,5 + 4 x 0,22

Po predstavitvi elementov na panoju sledi aktivnost dijakov v smislu povezovanja elementov protivlomnega sistema in njihovega priklopa. Priklopi elementov na alarmno centralo si sledijo v naslednjem vrstnem redu:

✓ senzor premika LC-100 s priporočljivim dvojnim zaključnim uporom (Slika 12).

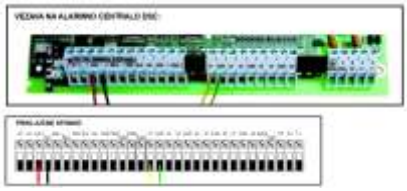


Slika 12: Komentar dvojnega zaključnega upora senzorja premika LC-100

Med delom se dijake seznani še z ostalimi pomembnimi nastavitvami senzorja premika (Slika 13). Sledi priklop senzorja premika na centralo (Slika 14).

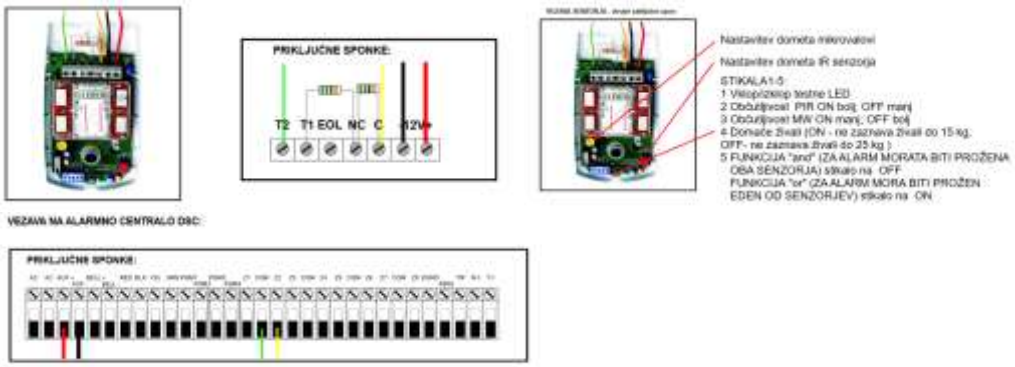


Slika 13: Možnosti nastavitev senzorja premika



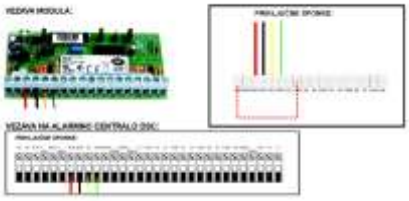
Slika 14: Priklop senzorja na centralo

✓ senzor LC-104 z dvojnim zaključnim uporom – DEOL (Slika 15),



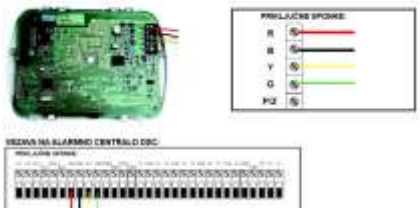
Slika 15: Priključitev senzorja LC-104 na centralo z vsemi možnimi nastavitvami senzorja premika

- ✓ razširitveni modul PC5108 (Slika 16),



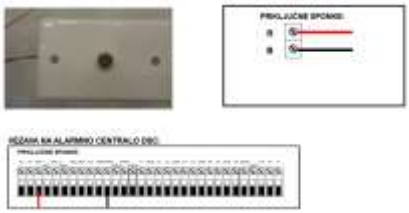
Slika 16: Priključitev razširitvenega modula PC5108 na centralo

- ✓ tipkovnica PK5500 (Slika 17),



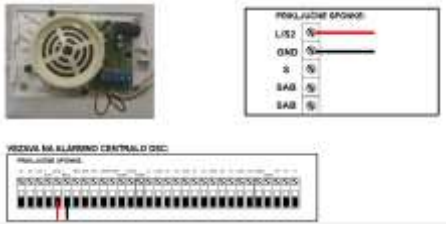
Slika 17: Priključitev tipkovnice PK5500 na centralo

- ✓ modul za prikaz stanja sistema (Slika 18),

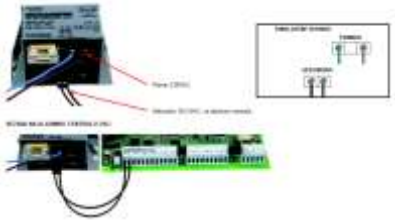


Slika 18: Priključitev modula za prikaz stanja na centralo

- ✓ notranja sirena (Slika 19) in akumulator (Slika 20).



Slika 19: Priključitev notranje sirene na centralo



Slika 20: Priključitev akumulatorja na centralo

Po priklopu vseh elementov protivlomnega sistema na pano, se dijaki v nadaljevanju učnih ur spoznajo s programiranjem sistema s pomočjo programskega zapisnika (Bajec, 2014) in sicer s programiranjem tipkovnic, področij in particij, komunikatorja, dodatnih izhodov in modulov.

3. Zaključek

Izvedba praktičnega pouka s panoji DSC in prisotnostjo strokovnjaka na področju tehničnega varovanja se kaže kot zelo dobra naložba v znanje dijakov programa tehnik varovanja, saj med praktičnimi vajami dijaki uporabljajo jezik stroke, uporabljajo različne komunikacijske tehnike, znajo reševati probleme, vodijo zapise v tehnični dokumentaciji in uporabljajo metode in strategije kritičnega razmišljanja. Praktične vsebine pa marsikateremu dijaku koristijo tudi na praktičnem usposabljanju pri delodajalcu in so dobro izhodišče pri pisanju zaključnega izdelka 4. izpitne enote poklicne mature.

4. Literatura

Bajec, R. (2014). Navodila za programiranje, programski zapisnik, navodila za montažo, navodila zazagon in odpravo napak. Trzin: Mobicom d.o.o.

Fefer, D.(2010). Sistemi tehničnega varovanja. Ljubljana: Zbornica za razvoj slovenskega zasebnega varovanja, 2004 [i. e. 2010].

Mandelj, G.(1998). *Sistem za prenos alarmnih sporočil* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za elektrotehniko, Ljubljana.

Poplašen, L.(2009). *Protivlomni/protipožarni sistem=Intruder/fire fighting system* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za elektrotehniko, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Janita Tomažin je po izobrazbi specialist matematičnega izobraževanja, zaposlena na Šolskem centru Ljubljana, na Srednji strojni in kemijski šoli kot profesorica matematike. Vrsto let se že ukvarja z mentorstvom dijakov dijaške skupnosti Srednje strojne in kemijske šole, izdeluje urnike ter aktivno sodeluje na področju preventivnih dejavnosti, zlasti z Rdečim križem Slovenije.

Vedoželjnost – najboljši časi za radovednost

Eagerness to Learn – The Best Times to be Curious

Maja Ručigaj

Srednja šola Jesenice
Maja.rucigaj@gmail.com

Povzetek

Prispevek obravnava vprašanje, ali so dijaki vedoželjni. Izvedena je bila anketa z vprašanji o tem, koliko in kako dijaki iščejo dodatne informacije za šolo ter koliko za področja, ki jih zanimajo. Kaj jih zanima, o čem bi radi razširili znanje, kaj gledajo po televiziji (predvsem je iskan delež izobraževalnih in dokumentarnih oddaj) ter koliko in kako dijaki spremljajo novice doma in po svetu. V nadaljevanju prispevka so navedene oblike dela in načini, kako dijake napeljati k raziskovanju in iskanju. Glede na obilico možnosti pridobivanja informacij in podatkov, ki so za večino le klik stran, je ugotovljeno, da so dijaki mnogo premalo vedoželjni.

Ključne besede: anketa, digitalni domorodci, informacije, mediji, motivacija, radovednost, vedoželjnost.

Abstract

The article looks for the answer whether pupils are eager to learn. A questionaire was distributed and analysed. Pupils were asked about the type of information they search for and whether it is connected to school subjects. They enumerated the sources they use for getting information and which school subjects they are most/ least interested in. Further they answered questions about other areas of interest, about what they watch on TV (The percentage of pupils who watch educational and documentary channels were especially sought after). Finally pupils stated whether they follow news, where and how often. Various ways and strategies of how to make pupils want to search and research are stated. Given all the possibilities of acquiring information and data which are only a click away, pupils are not eager to learn enough.

Key words: curiosity, digital natives, eagerness to learn, information, media, motivation, questionnaire.

1. Uvod

Ali smo učitelji vedoželjni? Seveda smo. Marko Juhant (2015: 126) nas spodbuja: "Čas je, da obnovite svoje zaloge energije, dobre volje, vztrajnosti in upanja. Čas, da dopolnite skrinjo zakladov, iz katere zajemate. […] Požirajte filme, knjige, glasbo, slike, pesmi, fotografije, pogovore, sanje, drevesa."

Kaj pa najstniki? Najstniki so digitalni domorodci. Pametni telefoni so praktično podaljšek njihovih rok. S spretnimi prsti tipkajo sporočila skoraj hitreje, kot jim lahko slediš. Vedno in povsod so povezani s svetom, brskalnik pa imajo na dosegu prsta. Tehnologija - hitrejša in bolj dosegljiva kot kdaj koli – je na voljo vsem. Kaj pa volja do učenja, radovednost? Koliko so motivirani za širjenje znanja, če pa živijo za tukaj in zdaj, povezani s prijatelji in z vrstniki na družabnih omrežjih? Ali so dijaki in dijakinje vedoželjni? Ali vedo, kaj ta beseda sploh pomeni? So pripravljeni iskati neznane besede, širiti področje znanja, ki jih zanima? Kaj jih zanima? Odgovore bomo dobili s kratko anketo. Pri dijakih bi radi spodbudili željo po znanju in zanimanje za svet, ki jih obdaja.

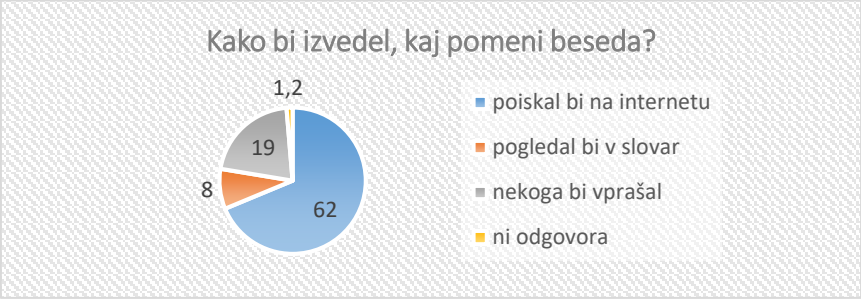
2. Anketa o vedoželjnosti

Odgovore dijakov smo pridobili s kratko anketo. Ta je zajela 93 dijakov in dijakinj (v nadaljnjem besedilu dijaki) od prvega do četrtega letnika dveh usmeritev: strojnih tehnikov in tehnikov oziroma tehnic zdravstvene nege.

2.1 *Kaj pomeni vedoželjnost?*

35 odstotkov dijakov ne ve, kaj je vedoželjnost. Na vprašanje "Kako bi izvedel?" so odgovorili takole:

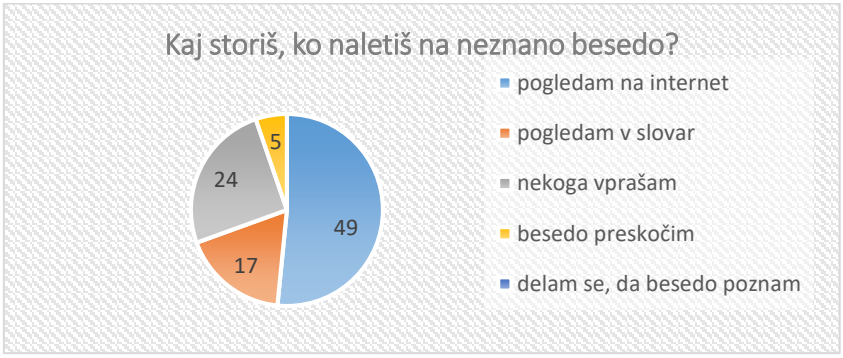
Grafikon 1: *Kako bi izvedel, kaj pomeni beseda?*



2.2 *Kaj storiš, ko naletiš na neznano besedo?*

49 dijakov bi pogledalo na internet, 17 v slovar, 24 dijakov bi nekoga vprašalo. 5 dijakov bi besedo kar preskočilo, 3 pa bi se delali, da besedo poznajo.

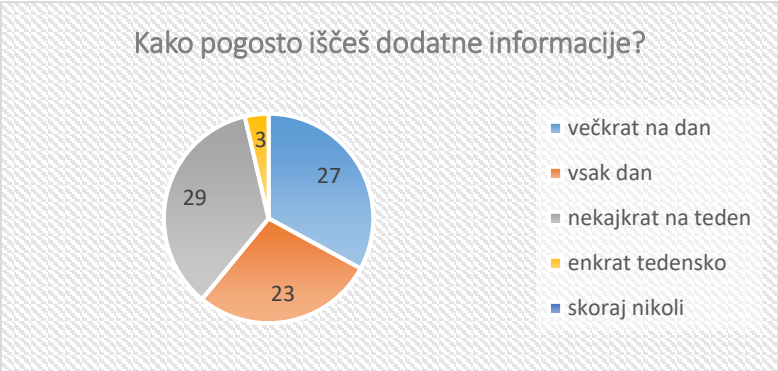
Grafikon 2: *Kaj storiš, ko naletiš na neznano besedo?*



2.3 *Kako pogosto iščeš dodatne informacije?*

Dijaki so izbirali med petimi možnostmi. Odgovore prikazuje grafikon 3:

Grafikon 3: *Kako pogosto iščeš dodatne informacije?*

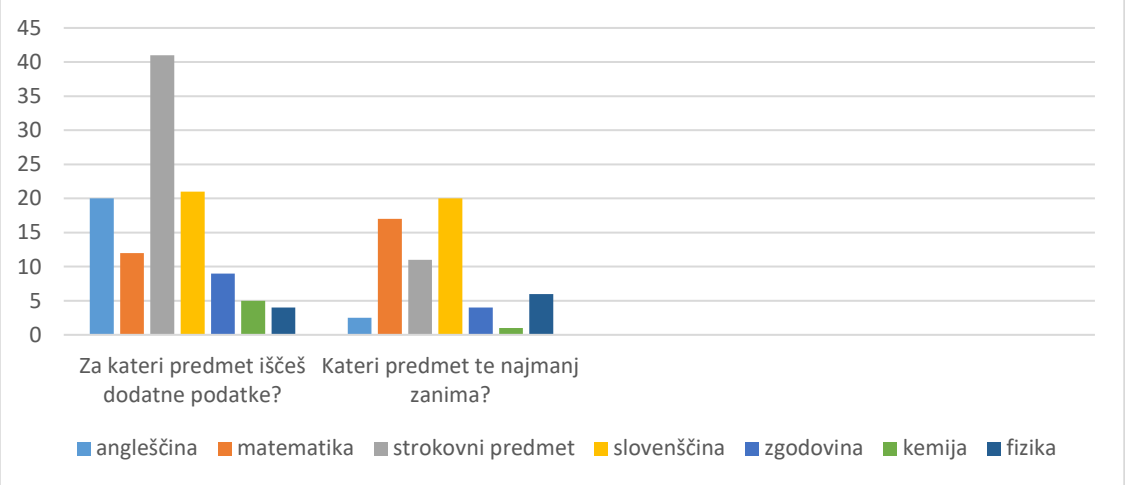


39 dijakov išče, kar jih zanima, 5 samo informacije za šolo, 29 oboje.

2.4 *Za katere predmete iščeš dodatne podatke? Kateri predmet te najmanj zanima?*

Odgovore kaže grafikon 4:

Grafikon 4: *Za katere predmete iščeš dodatne podatke? Kateri predmet te najmanj zanima?*



2.5 *Kaj te zanima izven šole?*

Dijaki so lahko napisali več odgovorov. Največ dijakov (43) zanima šport, 9 dijakov glasba/instrumenti/petje, 8 dijakov motorji/avtomobili/stroji, 8 risanje, 5 slikarstvo ali ples, 4 zanima jahanje ali kuhanje, 2 dijaka se zanimata za gasilstvo, zgodovino ali živali. Ostali odgovori so bili še: medicina, geografija igrice, meteorologija, knjige, filmi, igralci, računalništvo, ustvarjanje, joga in meditacija.

2.6 *Na katerem področju bi dijaki radi širili znanje?*

Tu prevladajo strokovni predmeti (34 dijakov). 10 dijakov bi širilo znanje na področju športa, 9 pri tujih jezikih, 7 pri zgodovini, 4 pri matematiki, 3 na področju znanosti, po 2 dijaka pa sta se odločila za fotografijo ali živali. Ostale izbire so bile še: ekonomija, gasilstvo, dizajn, menedžment, kemija, računalništvo in geografija.

2.7 *Oceni, koliko te zanimajo določena področja:*

V nadaljevanju ankete so morali dijaki s točkami od 0 do 5 oceniti, koliko jih zanima deset navedenih področij. Nastala je sledeča lestvica:

1. potovanja
2. šport
3. kaj se dogaja po svetu
4. moda
5. avtomobili
6. vreme
7. kaj se dogaja v domovini
8. najnovejša odkritja v znanosti
9. znane osebe
10. domači kraj

2.8 *Kako izveš novice?*

Pričakovano največ dijakov (83) izve novice preko spletnih izdaj časopisov, 25 na Facebooku, 11 na Instagramu, 2 na Snapchatu, 23 pa ob gledanju TV dnevnika. Klasičnih časopisov dijaki ne berejo. Mateja Delakorda iz Inštituta za elektronsko participacijo v raziskavi (2014) predstavi naslednjo statistiko: spletne novice dnevno bere 64 odstotkov mladih, tisk pa 24 odstotkov mladih, 9 odstotkov mladih iz raziskave pa nikoli ni bralo časopisa. Reutersovo poročilo iz letošnjega leta kaže podobne rezultate. A. Kalogeropoulos (2019) ugotavlja, da osemnajstletniki za branje novic največ uporabljajo Facebook, Youtube in Instagram.

2.9 *Kaj največ gledaš, kadar gledaš televizijo?*

Rezultat je bil tudi tu pričakovan, saj največ dijakov (38) gleda filme, 29 dijakov gleda serije, 13 šport, po 5 glasbene spote oziroma Discovery in le 2 dokumentarne oddaje.

2.10 *Katero novice si izvedel včeraj?*

Na koncu ankete je bilo dijakom zastavljeno vprašanje o tem, katero novico so izvedeli prejšnji dan. Samo 14 dijakov je napisalo prave novice (domovina in svet). 6 od teh je bilo s področja športa, za 18 dijakov je bila glavna novica vreme, za 3 pa zastoji na cesti. 13 dijakov ne loči med novico in informacijo, saj so kot novico zapisali informacijo v zvezi s poukom. 12 novic je bilo iz osebnega področja, ostali novice niso navedli oziroma se ne spomnijo.

3. Smernice za delo na podlagi ankete

V vsakem razredu je nekaj dijakov, ki so pripravljeni deliti znanje z določenega področja oziroma pokazati, da neko temo dobro obvladajo. To je idealno za kratke predstavitve.

Anketa je potrdila, da že delamo na dveh izmed področij, ki dijake najbolj zanimajo. Prvo je seveda šport. Pri enoti v učbeniku vedno razširimo besedišče, saj šport pri večini dijakov velja za poznano področje. Šport je nasploh hvaležna učna tema, saj dijaki s statusom športnika lahko povedo veliko stvari o športu, s katerim se ukvarjajo, s popolnoma druge perspektive. Seveda se morajo na predstavitev dobro pripraviti. Poleg pravil športa morajo opisati še opremo, ki jo uporabljajo, svoje dosežke, potek tipičnega treninga in svoje vzornike.

Druga učna tema, ki je primerna za spodbujanje vedoželjnosti, se navezuje na potovanja. Z opisom potovanj začnemo na začetku šolskega leta. Potovanje po republikah bivše Jugoslavije je vzbudilo precej zanimanja - predvsem pri tistih, ki so nedavno prišli v Slovenijo oziroma imajo v republikah bivše Jugoslavije sorodnike. Poročilo s potovanja po Evropi je bilo poučno, saj je znanje dijakov s področja geografije kar šibko. Določene podatke so morali poiskati sami.



Slika 1: *Grad Malbork, Poljska*

Dijake, ki so med počitnicami potovali, povabimo, da predstavijo, kje so bili. Zemljevid je obvezna oprema pri takšnih predstavitvah. Preverjanje, kaj dijaki že vedo o določenih deželah, krajih in znamenitostih utegne biti zelo zabavno. Dostikrat se kakšna znamenitost znajde v napačni državi.

Učbenik pri pouku dopolnjujemo s temami iz revije Club založbe Mary Glasgow. V šolskem letu 2017/18 so revije *Club* v vsaki številki prinesle članek o tujem mestu in o tem, kako mladi ljudje tam živijo. To je dijake resnično zanimalo. V lanskem šolskem letu je bila v revijo *Club* vključena tema "Težave z vodo v velikih mestih". Dijaki so iskali dejstva in zanimivosti v povezavi z vodo.

Naša šola vsako leto v sodelovanju s potovalno agencijo organizira opcijsko ekskurzijo v tujino. Te se udeleži od 70 do 90 dijakov z ustreznim številom spremljevalnih učiteljev. Vidi se veliko, vodič razloži mnogo zanimivih stvari. Lepo je gledati dijake, kako z zanimanjem hodijo po zaporu, ki je bil spremenjen v muzej, in poslušajo komentarje v slušalkah. Po povratku sledijo predstavitve. Dijake spodbujam, da zastavijo čim več vprašanj, udeleženci ekskurzije pa morajo nanje odgovoriti. Kakšen podatek pridobijo tudi s pomočjo brskalnika.



Slika 2: Dijaki na ekskurziji na Škotskem 2019

Razstava Razkrita telesa. (Bodies revealed) je bila odlična priložnost za širjenje znanja na področju anatomije in jezika. Dijaki višjih letnikov zdravstvene usmeritve so reševali učne liste v angleščini.

4. Vedoželjnost zdaj in nekoč

Prav je, da dijaki, ki sveta brez interneta sploh ne poznajo, vedo, kako je dandanašnji čas prijazen do vedoželjnosti. Pravzaprav imajo srečo. Pred štiridesetimi leti smo se morali vedoželjni otroci mnogo bolj potruditi, da smo kaj izvedeli. Mene je zanimalo vesolje. Očetovo znanje o tem se je hitro izčrpalo, potem so bile na vrsti vse knjige doma, ki so govorile o tej temi. Sledila je knjižnica, ki je bila na srečo blizu mojega doma. Tam je literature hitro zmanjkalo. Tudi polica z znanstveno fantastiko je bila žalostno kratka in omejena na knjige v

slovenskem prevodu. Z žepnino sem kupovala revijo *Galaksija* v srbohrvaškem jeziku. To je bilo vse. Svet se je začel odpirati kasneje, ko sem začela študirati. V tem času sem zahajala v NUK in v knjigarno s knjigami v angleščini. Potem je prišel internet z dostopom do literature z vsega sveta.

Srečna bitja, ki imajo vse to na dosegu prsta že od začetka!

Za primerjavo jim v resnici prinesem enciklopedijo, ki sem jo prebirala v osnovni šoli - zlasti zadnji del o vesolju. Tam med drugim piše, da ima Jupiter kar 12 lun. Dijake povabim, naj sami preverijo, če ta podatek še drži. Seveda se vsi srečni lotijo iskanja, saj jim pri tem dovolim uporabo pametnih telefonov.



Slika 3: *Enciklopedija*



Slika 4: *Zastareli podatek v enciklopediji iz leta 1969*

Zdaj znanstveniki menijo, da ima Jupiter 79 lun in večinoma najdejo pravilen podatek Potem jih vprašam, kako so se lotili iskanja. Uporabljali so različne vire, tudi nezanesljive. Povem jim, kje sem poiskala ta podatek – izpostavim zanesljivo stran. Na strani agencije NASA pokažem, kakšna je danes ta informacija. Morda se potem nekateri le zavejo, kako vedoželjnosti prijazen je današnji čas. A le nekateri to izkoristijo. V vsakem razredu se najde morda eden ali dva, ki znata našteti planete našega osončja.

5. Vedoželjnost, koristna pri jeziku

5.1 *Širjenje besednega zaklada: primeri*

Dijake v prvem letniku učimo dela s klasičnim angleško-angleškim slovarjem. Razložimo jim, po kakšnem sistemu so besede razvrščene in razložene. V skupinah morajo izpolniti delovni list. Povem jim, da je bil v časih, ko sem bila jaz njihovih let, to edini način iskanja besed. To jih kar nekoliko pretrese, saj ugotovijo, da je ta način bistveno bolj zamuden kot tipkanje besede v brskalnik. (Da ne govorimo o spletnih prevajalnikih in pametnih telefonih, ki besedilo z enim klikom prevedejo.) Nekateri dijaki imajo dejansko težave z abecednim redom, po katerem so besede razvrščene v slovarju.

Pri poučevanju angleščine dajemo velik poudarek na besedišče. Besede se učimo z definicijami ali sopomenkami, ne s prevodi. Pogledamo, če nam je kakšen del besede znan. Je v njej mogoče prepoznati kakšen latinski koren (bodoče medicinske sestre poznajo mnogo latinskih besed)? Nas spominja na besedo iz kakšnega drugega jezika? To širi besedni zaklad in dijakom pomaga, da povedo, kar želijo, tudi če se ne spomnijo točno določene besede. Kako razložimo določeno besedo? Kaj spada zraven? Je kakšen primer rabe v stavku? Kaj pa protipomenka? Ne vemo? Pogledamo skupaj.

Občasno je dijakom za iskanje dovoljena uporaba pametnih telefonov. Prednost tega je, da dijaki to dovoljenje komaj čakajo. Druga prednost je, da izkoristimo, kar imamo na voljo. Še več motivacije vzbudimo z besedami »Kdo bo najprej našel, kar iščemo?« Dijaki lahko

poročajo, kje so našli besedo, skupaj primerjamo definicije in primere v stavkih. Tretja prednost je, da dijaki neznano besedo tolikokrat slišijo, da je že usvojena.

Za širjenje besednega zaklada so odlične zgoraj omenjene revije *Club*. Članki v revijah imajo na koncu rubriko Wordwise z razlago novih besed. Revije so odlična dopolnitev k učbeniku, saj prinašajo aktualne teme in moderno besedišče.

Dijakom predstavimo, kako si lahko besede "naročijo". Besedo dneva prinaša Merriam Webster Word of the day (mwwotd@wotd.m-w.com). Tu so kvizi o poznavanju besed, razlage podobnih besed in besedne igre. Druga možnost je Wordsmith, ki ravno tako vsak delovnik prinese novo besedo.

Naši dijaki so vizualna bitja. Na moje presenečenje so bili tudi strojniki očarani nad spodnjo fotografijo. Izziv je bil sledeč: Poiščite čim več različnih besed za razne vrste obuval. Večino so znali poimenovati brez pomoči interneta.



Slika 5: *Koliko čevljev imamo punce?*

5.2 *Motivacija za vse vrste širjenja znanja*

Vemo, da je motivacija nekaj, kar prihaja od znotraj. Dijak bo vedoželjen, ko bo sam želel, ko bo sam odkril, kako se mu obrestujeta trud in čas, ki ga vlaga v neko področje ali šolski predmet. Ljudje kot rasa smo vedoželjni. Naši možgani so narejeni zato, da se polnijo, delajo, iščejo vzorce, povezujejo ... Dijaki iščejo povezave med informacijami. Ko ugotovijo, da govorimo o nečem, kar so slišali pri drugem predmetu, so zelo zadovoljni. Za skeptične najstnike je to dokaz, da le obstaja nekakšen smisel v tem, kar se učijo.

Najstniški možgani se spreminjajo in razvijajo. Vzpostavljajo se nove povezave. Bolj kot najstnik misli, raziskuje in se uči, več novih povezav se vzpostavi.

To, da nekdo stvari ve, dviga njegov ugled. Tudi med vrstniki. Vsako znanje in vedenje enkrat pride prav. Splošna razgledanost je nekaj, na čemer bi morali delati vsi. Nekateri dijaki, ki ob tem zavijajo z očmi, so povabljeni, da si kdaj ogledajo kak TV kviz.

Na področju služb in zaposlitve je velika konkurenca. Naši najstniki bodo verjetno zamenjali precej zaposlitev in tudi področij dela. Vsako poglobljeno znanje jim bo morda odprlo nova vrata.

6. Napotki za uspešno "brskanje"

6.1 *Kako najti pravi brskalnik?*

Haris Čoralić (2019) je na testu preizkusil več spletnih brskalnikov in na prvi dve mesti postavil brskalnika Vivaldi in Chrome. Na razpolago pa so tudi drugi: Mozilla Firefox, Opera, Internet Explorer in Edge.

6.2 *Kje iščemo informacije?*

Dijaki večinoma uporabljajo "strica Googla".Wikipedija je prav tako priljubljen vir informacij, vendar ne velja za zanesljiv vir. Za akademsko raziskovanje je priporočenih kar nekaj iskalnikov. Najbolj primeren za naše dijake je verjetno Google Scholar, ki deluje tudi v

slovenščini. Zelo prijazen in enostaven za uporabo je Wolfram Alpha: zabavna in prijazna stran, kjer lahko iščeš enostavno tako, da vpišeš vprašanje. Za resne raziskave priporočamo Educational Resources Information Center (ERIC), Refseek, ResearchGate ali Microsoft Academic Search. Za pregled brskalnikov si izmislimo iskalni pojem in ga iščemo v različnih iskalnikih. Seveda smo odprti za ideje dijakov.

6.3 *Kako sam ovrednotim vsebino internetne strani: navodila za dijake*

(Vsebina tega odstavka je prirejeni prevod članka *How to evaluate website content*, ki je bil objavljen 4. julija 2017.)

Upoštevaj naslednje kriterije:

1. Komu je stran namenjena? Je vsebina pomembna za tvojo nalogo oziroma raziskavo?
2. Ali je naveden avtor? (Avtor, ki je želel ostati anonimen, verjetno ni dobra izbira.)
3. So v članku pravopisne napake? Je slovnično pravilen? Ga je kdo pregledal/ocenil? Je vključena bibliografija in viri? Se vire da kje preveriti?
4. Ali je vsebina objektivna? Ali je argumentirana? Ali je stran del politične stranke ali komercialne organizacije?
5. Kdaj je bila objavljena? Kdaj je bila stran nazadnje posodobljena? Ali povezave delujejo?

Poglej URL strani. Ime domene ti lahko pove, koliko je stran zanesljiva. Na primer:

.ac.uk – britanska univerza, .edu. - ameriška univerza, .gov – vladna stran

7. Zaključek

Rezultat ankete (in tudi dolgoletne izkušnje) kaže, da so dijaki premalo vedoželjni. Glede na tehnologijo, ki jim je na voljo, glede na spretnosti in sposobnosti, ki jih imajo, jim je izredno lahko potešiti radovednost. Posledično se naše delo spodbujanja vedoželjnosti nadaljuje. Še naprej se bomo trudili vzbuditi v dijakih željo po tem, da bi izvedeli čim več, da bi raziskovali, iskali povezave in širili svoje znanje. Ni pomembno, za kaj. Za šolo, za dušo ali pa za bodočo kariero.

8. Literatura

Čoraić, H (2019), *Najboljši spletni brskalniki 2019*, pridobljeno z naslova: https://venum-pc.si/najboljsi-spletni-brskalnik-2019/

Delakorda, M., (2014), *Internet je po mnenju mladih najkoristnejši medij,* pridobljeno z naslova: http://www.inepa.si/component/content/article/236-mladi-in-mediji.html

How to evaluate website content: (2017), The University of Edinburgh, pridobljeno z naslova: https://www.ed.ac.uk/information-services/library-museum-gallery/finding-resources/library-databases/databases-overview/evaluating-websites

Juhant, M., (2015). *Punce, glavo gor!* Mavčiče: Čmrlj, komuniciranje in ustvarjalnost

Jupiter Moons (2018), Nasa, pridobljeno z naslova https://solarsystem.nasa.gov/moons/jupiter-moons/overview/?page=0&per_page=40&order=name+asc&search=&placeholder=Enter+moon+name&condition_1=9%3Aparent_id&condition_2=moon%3Abody_type%3Ailike

Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A and Kleis Nielsen R., (2019). *Digital news report 2019*, pridobljeno z naslova https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/DNR_2019_FINAL.pdf

Vse fotografije so iz zasebnega arhiva avtorice članka.

Kratka predstavitev avtorice

Maja Ručigaj je septembra 1989 končala študij angleškega in nemškega jezika s književnostjo na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Takoj se je zaposlila kot učiteljica angleščine in nemščine na Srednji lesarski šoli v Škofji Loki. Po osemnajstih letih se je zaradi zmanjšanega vpisa zaposlila kot učiteljica angleščine na Srednji šoli Jesenice, kjer trenutno poučuje na strojni in zdravstveni usmeritvi.

Knjižnično informacijsko znanje v srednjem strokovnem izobraževanju

Library Information Knowledge in Technical Secondary Education

Tanja Jerič

Šolski center Novo mesto, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija
tanja.jeric@sc-nm.si

Povzetek

Dandanes smo deležni različnih informacij iz različnih medijev, tudi s svetovnega spleta. Sodobni načini poučevanja spodbujajo dijake k samostojnemu delu, iskanju informacij ter urejanju in oblikovanju besedil. V gimnazijskem programu dijaki te zmožnosti razvijajo v okviru knjižnično-informacijskih znanj, medtem ko je v srednjih strokovnih programih to področje vključeno v strokovne predmete in interesne dejavnosti, način izvedbe pa je prepuščen učiteljem oziroma šoli. Čeprav knjižnična informacijska znanja v srednjem strokovnem izobraževanju niso izrecno predvidena s predmetnikom, so te vsebine za dijake in njihov napredek v izobraževalnem sistemu zelo pomembne. V prispevku je prikazan primer povezave med predmetom informatika s tehniškim komuniciranjem, slovenščino in vsebinami interesnih dejavnosti v srednjem strokovnem izobraževanju. Dijaki pri strokovnem predmetu spoznajo pravila oblikovanja seminarske naloge, pri slovenščini se naučijo pravil navajanja virov in citiranja, obisk knjižnice pa je namenjen spoznavanju knjižničnih storitev, iskanju informacij s pomočjo spletnega kataloga, pa tudi krepitvi oz. dvigovanju bralne kulture med mladimi. Namen knjižničnih informacijskih znanj je dijaku omogočiti učinkovito in uspešno iskanje in uporabo informacij, pomembnih za njegov osebnostni in strokovni razvoj.

Ključne besede: bralna kultura, interesne dejavnosti, iskanje informacij, izdelovanje in oblikovanje seminarske naloge, knjižnično informacijsko znanje, navajanje virov in literature.

Abstract

Nowadays we get various kinds of information from different sources, also the world wide web. Modern teaching methods encourage secondary school students to work independently, find information and formulate and arrange texts. In general secondary education program students develop competence in this area within library information knowledge, whereas in technical secondary program this field is included in technical subjects and optional compulsory activities, and teachers or schools are left to decide on the methods. Although library information knowledge in technical secondary education is not explicitly listed in the syllabus, the knowledge of this area is very important for students and their progress in the education system. This article presents an example of connecting the subjects Informatics and technical communication, Slovenian and topics of optional compulsory activities in technical secondary education. In the technical subject lessons students are familiarized with the guidelines for writing and the format of a seminar paper, in Slovenian lessons they learn how to list references and quote, and during a visit to the library they find out about library services, how to look for information with the help of the online catalogue and at the same time the visit also helps to strengthen and promote reading culture among the young. The purpose of library information knowledge is to enable a student to effectively and successfully find and use information important for his/her personal and professional development.

Keywords: finding information, library information knowledge, listing references, optional compulsory activities, reading culture, writing and structuring a seminar paper.

1. Uvod

V predmetnik gimnazijskega programa so kot njegov obvezni del vključene obvezne izbirne vsebine, v okviru katerih je 15 ur namenjenih tudi knjižnično informacijskemu znanju (KIZ). Katalog znanja podrobno opisuje cilje, vsebine, didaktična priporočila, izvajalce in materialne zahteve. V prispevku je najprej predstavljen program knjižnično informacijsko znanje za gimnazijo, kjer so te vsebine tudi sistemsko opredeljene, nato pa so opisane možnosti za izvajanje knjižnično informacijskega znanja tudi v srednjem strokovnem izobraževanju, kjer v predmetniku ni posebej predvidenih vsebin knjižnično informacijskega znanja. Ker menimo, da so te vsebine koristne in nujne tudi za dijake srednjega strokovnega izobraževanja, jih izvajamo tudi za te dijake. V ta namen je nastala medpredmetna povezava med slovenščino in strokovnim predmetom ter hkrati kroskurikularna povezava, ki omogoča čezpredmetne povezave, tj. povezave vsebin interesnih dejavnosti s slovenščino in strokovnim predmetom. Cilj dejavnosti je doseči, da dijaki (1) poznajo načine iskanja, obdelave in vrednotenja informacij; (2) spoznajo in osvojijo veščine iskanja, obdelovanja in vrednotenja informacij iz različnih virov; (3) osvojijo kritično mišljenje, saj morajo znati presoditi primernost informacij; (4) spoznajo različne načine iskanja informacij (spletne vsebine, knjige, leksikoni, revije, pomnilniški mediji itd.); (5) uporabljajo različno informacijsko komunikacijsko tehnologijo za iskanje informacij pri izdelavi in oblikovanju seminarske naloge; (6) znajo citirati in navajati vire (sproti in na koncu besedila) ter (7) poznajo storitve, ki jih ponujajo knjižnice.

V prispevku je predstavljen projekt za krepitev bralne kulture pri dijakih, katerega nosilec je šolska knjižnica. Projekt smo izvajali v šolski knjižnici, splošni knjižnici in v učilnici. Podrobno je opisano delo v računalniški učilnici, kjer sta sodelovali knjižničarka in učiteljica strokovnega predmeta. Dijaki so pri tem dobili učni list, ki so ga sproti reševali. Uporabili so znanje, ki so ga dobili ob obisku obeh knjižnic, pri slovenščini in informatiki s tehniškim komuniciranjem.

2. Knjižnično informacijsko znanje

2.1 Knjižnično informacijsko znanje v gimnazijskem programu

Obvezne izbirne vsebine v gimnaziji obsegajo: državljansko kulturo, knjižnično informacijsko znanja, kulturno-umetniške vsebine, športne dneve, vzgojo za mir, družino in nenasilje in zdravstveno vzgojo. Program knjižnično informacijskega znanja za osnovno šolo je bil sprejet leta 1999 in leta 2000 za gimnazije. Leta 2006 je Zavod Republike Slovenije za šolstvo začel posodabljati učne načrte za splošno izobraževanje, tudi oba programa knjižnično informacijskega znanja za osnovno šolo in gimnazijo.

Knjižnično informacijsko znanje je v posodobljenih učnih načrtih postalo kroskurikularna povezava, tj. tista povezava, ki »preči celotni kurikul in poveže izvajanje enega predmeta med oddelki v letniku in med letniki (*npr. medkulturna komunikacija kot učni cilj pri pouku vseh tujih jezikov v vseh oddelkih in vseh letnikih; razvijanje medijske pismenosti kot povezovalni učni cilj pri vseh predmetih v vseh letnikih in oddelkih*), povezuje vse predmete (oz. večino predmetov), lahko pa tudi nepredmetne dele kurikula (dejavnosti, npr. obvezne izbirne vsebine v naši sedanji gimnaziji) v oddelku in med oddelki v vseh letnikih.« (Pavlič Škerjanc, 2010, str. 30)

Katalog znanja za knjižnično informacijsko znanje v obsegu 15 ur vsebuje cilje, vsebine, didaktična priporočila, izvajalce in materialne zahteve.

Izvajalec je knjižničar v povezavi z učitelji predmetov (informatika, slovenščina). S tem je poudarjena knjižnica kot »odprto informacijsko učno okolje, ki omogoča:

- učenje in poučevanje ter njuno fleksibilno prilagajanje potrebam posameznika in skupin;
- razvijanje metod poučevanja in učenja (sodelovalno učenje, projektno in raziskovalno učenje, reševanje problemov, timsko poučevanje …);
- medkulturnost z vsebino knjižnične zbirke in njeno dostopnostjo (dostopna je vsem dijakom ne glede na starost, jezik, kulturo, vključno z dijaki s posebnimi potrebami);
- skupno doseganje ciljev: ciljev posameznih predmetov in ciljev kroskurikularne teme;
- upravljanje z informacijami;
- seznanjanje z informacijsko komunikacijsko tehnologijo;
- razvijanje pismenosti, še posebej branja, pisanja in razvijanje bralne kulture;
- sodelovanje s starši, splošno knjižnico in z drugimi dejavniki zunaj šolskega okolja.«

(Križnik in Purkat, 2008, str. 5)

Dejavnosti šolske knjižnice so usmerjene v razvijanje ključnih kompetenc: sporazumevanje v maternem jeziku, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje. Poleg teh knjižnica z vsebinami knjižnično informacijskega znanja še posebej razvija bralno in informacijska pismenost ter učenje. Namen izvajanja dejavnosti za knjižnično informacijska znanja je predvsem razvijanje informacijske pismenosti v današnji informacijski družbi. Zmožnost upravljanja z informacijami je v današnji družbi izjemnega pomena, saj je v množici elektronskih ali tiskanih medijev največja težava poiskati prave informacije. Dijaki so navajeni uporabljati različno informacijsko komunikacijsko tehnologijo že od otroških let, vendar v manjši meri za izobraževalne namene. Pomembno je, da jih seznanimo z možnostmi, ki jih ponuja sodobna informacijska tehnologija, in jih usmerimo v načrtno iskanje ter pridobivanje informacij, posledično pa tudi v kritično razmišljanje. Naučiti jih je treba pridobiti in prepoznati informacijo, ki ustreza njihovim informacijskim potrebam. Zmožnost prepoznavanja in uporabe relevantnih informacij jim bo dala podlago za uspešen študij in kasneje za uveljavljanje na različnih področjih življenja.

2.2 Knjižnično informacijsko znanje v srednjem strokovnem izobraževanju

Nove prenovljene programe srednjega strokovnega izobraževanja smo na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji začeli izvajati v šolskem letu 2009/10. V katalogu znanja za srednje strokovne šole je v okviru interesnih dejavnosti previden ogled knjižnice.

Usmerjevalni cilji v katalogu znanja za predmet informatika s tehniškim komuniciranjem so:

- »pozna delovanje informacijsko-komunikacijskega sistema in omrežij,
- navaja se na uporabo temeljne strokovne terminologije in uporabo strokovne literature,
- zna izdelati seminarsko nalogo ob upoštevanju navodil mentorja,
- razvija spretnosti za učinkovito iskanje, hranjenje, urejanje in obdelavo podatkov in dokumentov v elektronski obliki ter oblikujejo kriterije za vrednotenje informacij,
- zna poiskati informacije v svetovnem spletu in zna navigirati po spletu.« (Katalog znanja, 2007)

Iz ciljev izhaja, da je za učinkovito doseganje le-teh nujno sodelovanje s knjižnico in smiselno povezovanje z učitelji drugih predmetov. Najzahtevnejša naloga, ki jo mora dijak

opraviti v prvem letniku, je samostojna izdelava seminarske naloge, tj. krajšega samostojnega strokovnega dela, v katerem dijak preuči izbrano temo s teoretičnega in praktičnega vidika. Pri tem pridobiva izkušnje raziskovalnega dela in spretnosti, ki jih bo potreboval tudi pri nadaljnjem šolanju. Ker ne želimo, da bi bila naloga sama sebi namen, se pri načrtovanju učne snovi usklajujemo z učiteljico slovenščine (lahko tudi ostalih predmetov) in knjižničarkami v šolski knjižnici. Oblikovanja seminarske naloge se naučijo pri predmetu informatika s tehniškim komuniciranjem, kjer tudi pridobijo podrobna navodila za izdelavo. Na sliki 1 je izsek iz navodil za izdelavo in oblikovanje seminarske naloge.

NAVODILA ZA IZDELAVO IN OBLIKOVANJE SEMINARSKE NALOGE

ZGRADBA NALOGE

Naloga mora vsebovati:

1. **Naslovnico**
2. **Povzetek in ključne besede**

Povzetek vsebuje strnjeno vsebino naloge (en odstavek) in ključne besede, ki se pogosto uporabljajo pri nalogi (od 5 – 7 besed).

3. **Kazalo**

Naloga mora vsebovati vsebinsko kazalo, kazalo slik, tabel in grafov. Kazalo obsega vse oštevilčene naslove poglavij in podpoglavij, kot so navedeni v besedilu in številke strani, na katerih se nahajajo. Naslov kazala pišemo z velikimi tiskanimi črkami, odebeljeno v velikosti pisave 16.

KAZALO VSEBINE
KAZALO SLIK
KAZALO TABEL
KAZALO GRAFOV
KAZALO PRILOG

4. **Jedro naloge**

Nalogo razdelimo na poglavja s podnaslovi, sem spadajo uvod, jedro, zaključek ter viri in literatura.

5. **Viri in literatura**

Vse vire, iz katerih smo črpali, moramo navesti v posebnem delu naloge – virih. Vire navajamo po abecednem redu. Primeri navajanja virov in literature so:

a) knjiga

Šet, A. (2017). *Vzdrževanje informacijske strojne opreme*. Podsmreka: Pipinova knjiga.

b) članki v reviji

Djurdjič, V. (2005), *Tehnomanija*. Monitor, št. 2, 8.

c) elektronski viri

Huš, M. (2018). *Človeški robiti*. [Online]. Pridobljeno s https://www.monitor.si/clanek/cloveski-roboti/188401/ [1. 9. 2019]

Šifrer, I. (2011). *Vzdrževanje informacijske opreme*. [Microsoft Word]. Pridobljeno s http://www.lu-r.si/datoteke/uploads/M3_Vzdrevanje_informacijske_opreme.docx [1. 1. 2019]

Slika 141: Navodila za izdelavo in oblikovanje seminarske naloge

Dijake vnaprej seznanimo s kriteriji za ocenjevanjem seminarske naloge, saj dobijo oceno pri strokovnem predmetu. Izsek kriterija za ocenjevanje je prikazan na sliki 2.

Seminarska naloga	
Ime in priimek	
Oblikovanje	**Št. točk**
Naslovnica je ustrezno oblikovana.	1
Naloga vsebuje povzetek ali ključne besede in sta ustrezno oblikovana.	2
Naloga vsebuje kazalo vsebine in so ustrezno	2
Naloga vsebuje kazalo slik in so ustrezno oštevilčeni.	2
Vsebuje uvod, jedro, zaključek ter viri in literaturo.	1
Slike so ustrezno umeščene med besedilo. Vsaka slika vsebuje številko ter opis pod sliko.	1
Tabele so ustrezno umeščene med besedilo. Vsaka tabela vsebuje številko ter opis nad tabelo.	1
Dokument vsebuje glavo in nogo. V glavi je naslov seminarske naloge, noga vsebuje številko ter število strani.	2
Prva, druga in tretja stran (kazala) ne vsebujejo glave in noge. Stran z številko 1 se prične za kazali – na strani z prvim naslovom (vsebine).	2
Obojestranska poravnava in razmik med vrsticami.	2
Naslovi in podnaslovi (oštevilčevanje)	2
Samo oblikovanje (naslovi, tekst,...)	2
Na koncu je napisan seznam virov in literature.	1
Seznam virov in literature je napisan v skladu z navodili.	1
Skupaj	**22**
Izdelek	
vsebina, besedilo (členitev in načrtovanje nalog)	3
zbiranje in uporaba različne literature in virov	1
št besed	2
kvaliteta izdelave izdelka, estetski videz, izvirnost	2

Slika 142: Ocenjevalni kriterij za seminarsko nalogo

Pri pisanju seminarske naloge morajo dijaki uporabiti vsaj tri različne vire: spletne strani, knjige in revije. Dijakom največjo težavo predstavljata pridobivanje in navajanje virov ter literature. Pri slovenščini se seznanijo s pravili za citiranje in navajanje literature, to pa utrdijo med obiskom v knjižnici, kjer se seznanijo z ureditvijo knjižnice (sistem UDK) in načini iskanja knjižničnega gradiva. Po splošni predstavitvi šolske knjižnice v skupinah opravijo praktično nalogo: poiskati morajo zahtevano gradivo in na učni list zapisati bibliografske podatke. S tem dokažejo svoje razumevanje pravil za navajanje literature.

Na Šolskem centru Novo mesto posebno skrb namenjamo spodbujanju bralne kulture. Temu je namenjena bogata izbira leposlovja v šolski knjižnici, v prvem trimesečju šolskega leta pa dijaki v okviru interesnih dejavnosti obiščejo Knjižnico Mirana Jarca v Novem mestu (slika 3).



Slika 143: Obisk Knjižnice Mirana Jarca

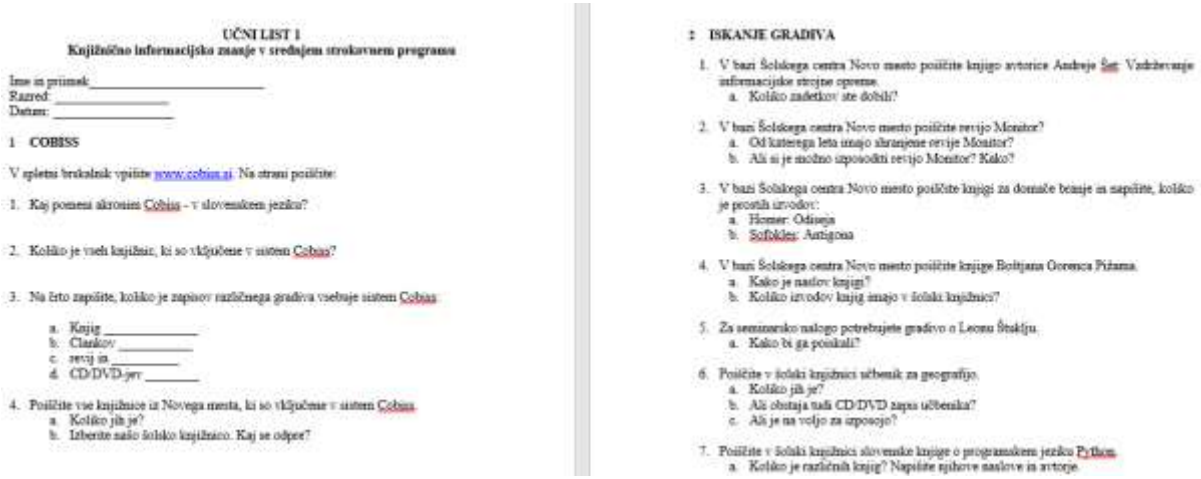
Knjižnica Mirana Jarca Novo mesto je osrednja pokrajinska knjižnica za Dolenjsko, Posavje in Belo krajino. Dijaki si jo ogledajo razdeljeni v manjše skupine. Med obiskom spoznajo zgodovino in dejavnosti knjižnice, knjižničarke oz. knjižničarji jim predstavijo oddelke knjižnice in razložijo sistem strokovne ureditve knjižnice, način iskanja gradiva in pravila izposoje ter pogoje za vpis v knjižnico. Dijaki se seznanijo s sistemom Cobiss (kooperativni online bibliografski sistem in servis) in Biblos (www.biblos.si/), tj. sistem, ki omogoča izposojo

e-knjig. Ogledajo si domoznansko zbirko in posebno zbirko Boga Komelja, kjer danes hranijo »več kot 100.000 kosov raznovrstnega "posebnega" gradiva. To je redko, dragoceno in starejše gradivo: rokopisi in tipkopisi mnogih znamenitih Slovencev, prve in posebne, bibliofilske knjižne izdaje, faksimili, knjižne ilustracije, umetniške slike, grafični listi, razni dokumenti, predmeti, fotografije, razglednice, ekslibrisi, podobice, tisk med NOB, nadalje muzikalije, zemljevidi ter domoznanski drobni tisk (lepaki, letaki, koledarji, turistični in gospodarski prospekti, katalogi, drobni tisk v ožjem pomenu).« (Posebne zbirke Boga Komelja, b. d.)

V knjižnici že več let izvajajo projekt POPslastice (www2.siknm.si/popslastice/index.html), s katerim poskušajo pri mladih krepiti kritično razmišljanje, inovativnost, sposobnost pisanja in koherentnega izražanja ter bralno kulturo. V letu 2019 so bili gostje POPslastic: Uroš Umek - DJ Umek; glasbenik, didžej in producent, Domen Savić; novinar in promotor medijske pismenosti, Robert Kranjec; smučarski skakalec in Boštjan Gorenc - Pižama; pisatelj, prevajalec ter stand up komik. Dijaki se lahko prostovoljno udeležijo dogodkov.

V splošni knjižnici dijake seznanijo tudi s projektom Rastem s knjigo, ki se izvaja za srednješolce od šolskega leta 2010/11. To je nacionalni projekt spodbujanja bralne kulture med mladimi. Z njim poskušajo motivirati osnovnošolce in srednješolce za branje mladinskega leposlovja slovenskih avtorjev in spodbuditi obiskovanje splošnih knjižnic. Iz statistike Javne agencije za knjigo Republike Slovenije (Rastem s knjigo, b. d.) je razvidno, da je v okviru projekta Rastem s knjigo v šolskem letu 2017/2018 obiskalo knjižnico 92,2 % dijakov prvega letnika srednje šole. Ob obisku v splošni knjižnici dobijo dijaki v dar knjigo, ki jo lahko preberejo za domače branje. V letošnjem letu srednješolci dobijo knjigo Cvetke Sokolov z naslovom *V napačni zgodbi*. Miš založba (2019) o knjigi podaja tako oceno: »Crossover roman Cvetke Sokolov *V napačni zgodbi* se ukvarja s tematiko prepovedane ljubezni – glavna junakinja romana se zaljubi v svojega poročenega učitelja. Erotično obarvana ljubezenska pripoved se spogleduje tudi s tegobami odraščanja in z odkrivanjem sveta spolnosti. Avtorica se je lotila podrobne raziskave področja in je do tematike pristopila premišljeno in s strokovnim gradivom. Besedilo kljub temu ne deluje suhoparno, dodatno razgibanost pa mu daje obilica citatov poezije in glasbenega gradiva. Junakinja je še dodatno karakterizirana z vnosom zunanjih besedil, besedilo pa je zaradi njih še bolj privlačno.«

Spoznavanju šolske in splošne knjižnice sledi bolj specifično razvijanje knjižnično informacijskih znanj. S knjižničarkami se dogovorim za izvedbo skupne učne ure pri informatiki s tehniškim komuniciranjem po obisku Knjižnice Mirana Jarca. Prvo leto izvajanja dejavnosti smo uporabile učni list, ki so ga knjižničarke pripravile za gimnazijski program, vendar smo kmalu ugotovile, da je treba učni list prilagoditi za srednje strokovno izobraževanje. V prilagojenem učnem listu je manj vprašanj in bolj se navezujejo na stroko. Na sliki 4 je primer izseka učnega lista.



UČNI LIST 1
Knjižnično informacijsko znanje v srednjem strokovnem programu

Ime in priimek:_____
Razred: _____
Datum: _____

1 COBISS

V spletni brskalnik vpišite www.cobiss.si. Na strani poiščite:

1. Kaj pomeni akronim Cobiss - v slovenskem jeziku?
2. Koliko je vseh knjižnic, ki so vključene v sistem Cobiss?
3. Na črto zapišite, koliko je zapisov različnega gradiva vsebuje sistem Cobiss.
   a. Knjig _____
   b. Člankov _____
   c. revij in _____
   d. CD/DVD-jev _____
4. Poiščite vse knjižnice iz Novega mesta, ki so vključene v sistem Cobiss.
   a. Koliko jih je?
   b. Izberite našo šolsko knjižnico. Kaj se odpre?

2 ISKANJE GRADIVA

1. V bazi Šolskega centra Novo mesto poiščite knjigo avtorice Andreje Šar: Vzdrževanje informacijsko strojne opreme.
   a. Koliko zadetkov ste dobili?
2. V bazi Šolskega centra Novo mesto poiščite revijo Monitor?
   a. Od katerega leta imajo shranjene revije Monitor?
   b. Ali si je možno izposoditi revijo Monitor? Kako?
3. V bazi Šolskega centra Novo mesto poiščite knjigi za domače branje in napišite, koliko je prestih izvodov:
   a. Homer: Odiseja
   b. Sofokles: Antigona
4. V bazi Šolskega centra Novo mesto poiščite knjige Boštjana Gorenca Pižama.
   a. Kako je naslov knjige?
   b. Koliko izvodov knjig imajo v šolski knjižnici?
5. Za seminarsko nalogo potrebujete gradivo o Leonu Štuklju.
   a. Kako bi ga poiskali?
6. Poiščite v šolski knjižnici učbenik za geografijo.
   a. Koliko jih je?
   b. Ali obstaja tudi CD/DVD zapis učbenika?
   c. Ali je na voljo za izposojo?
7. Poiščite v šolski knjižnici slovenske knjige o programskem jeziku Python.
   a. Koliko je različnih knjig? Napišite njihove naslove in avtorje.

Slika 144: Primer učnega lista 1: knjižnično informacijsko znanje v srednje strokovnem izobraževanju

Delo poteka v računalniški učilnici, kjer dva dijaka uporabljata računalnik. Dijaki morajo imeti s seboj izkaznico za knjižnico, saj bodo za prijavo v sistem potrebovali številko člana knjižnice. Dijaki dobijo učni list, ki ga v parih rešujejo v urejevalniku besedil. Če ne končajo z reševanjem pri pouku, nadaljujejo doma. Ko končajo, objavijo datoteko v spletni učilnici. Naslednjo uro, ko imamo pouk v računalniški učilnici, preverimo odgovore.

Dijaki podrobno spoznajo in uporabljajo spletno stran www.cobiss.si, se seznanijo z načini iskanja (osnovno, izbirno in ukazno) gradiva po knjižnicah ter spoznajo vrste in pomen logičnih operatorjev za iskanje gradiva.

Spoznajo Moj Cobiss in se prijavijo v sistem ter tako pridobijo dostop do svoje šolske knjižnice. V sistemu pregledujejo seznam izposojenega gradiva, podaljšujejo rok izposoje, preklicujejo rezervacije, obiščejo Mojo polico, zgodovino izposoj, uporabljajo možnosti e-obveščanja.

Spoznajo mCOBISS (m.cobiss.si), ki je virtualna knjižnica Slovenije na mobilnih napravah iOS in Android, in različne jezikovne priročnike ter slovarje v elektronski obliki. Raziščejo spletno stran Fran (fran.si), v kateri so zbrani slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, in jo nato redno uporabljajo pri slovenščini in drugih predmetih.

Spoznajo tudi Digitalno knjižnico Slovenije dLib (www.dlib.si), ki omogoča dostop do različnih digitalnih vsebin s področja znanosti, umetnosti ter kulture. Sistem zagotavlja trajno ohranjanje slovenske pisne kulturne dediščine v digitalni obliki, ki so nastali do leta 1945 (knjige, rokopisi, notno gradivo, zvočni posnetki, koncertni sporedi, časniki in časopisi, fotografije, razglednice, plakati, veduti, zemljevidi in atlasi), in je zato pomemben vir informacij za izobraževalne in druge informacijske potrebe.

2.3 Vrednotenje in pričakovani dosežki

Učnega lista, ki ga dijaki rešijo v okviru KIZ, ne ocenimo. Odgovore preverimo skupaj v naslednji uri pri strokovnem predmetu. Če jim v šoli ne uspe rešiti učnega lista, delo zaključijo doma. V tem primeru se morata dijaka, ki sestavljata dvojico, povezati izven šole. Običajno dijaki znajo uporabljati sodobno informacijsko komunikacijsko opremo, večje težave pa imajo z usklajevanjem urnika, saj se morata sošolca dogovoriti, kdaj bosta oba doma pred računalnikom. Dijaki ocenjujejo, da je znanje, ki ga pridobili pri obeh predmetih in z delom v

paru v računalniški učilnici, koristno. Všeč jim je tudi, ker spoznajo storitve in dejavnosti obeh knjižnic, šolske in splošne.

Dijaki doma samostojno izdelajo seminarsko nalogo in jo oddajo do predpisanega roka. V začetnih letih medpredmetnega povezovanja je bila tema poljubna. Običajno so dijaki uporabili temo, ki so jo že pripravili v osnovni šoli. Teme so se tako ponavljale, saj so opisovali ali predstavljali npr. računalniške igre, domači kraj, športne discipline, znane osebnosti ipd. V šolskem letu 2018/19 je bila tema opis dijakovega domačega računalnika. To ne predstavlja težave, ker imajo doma vsi računalnik, saj so izbrali srednješolski program, v katerem je nujna uporaba računalnika tudi doma. Z nalogo spoznajo tehnične značilnosti svojega računalnika in hkrati se zmanjša kopiranje seminarskih nalog. Ker je tema strokovna, dobijo oceno samo pri strokovnem predmetu. Priprava seminarske naloge je lahko tudi priložnost za medpredmetno povezovanje, saj bi se lahko dogovorili tudi za temo, ki bi se navezovala na vsebini iz slovenščine, zgodovine, naravoslovnih predmetov ipd. V tem primeru bi dijaki dobili oceno pri strokovnem in splošno izobraževalnem predmetu. Za to se nisem odločila, ker mi je pomembno, da ob izdelavi seminarske naloge poglobijo tudi znanje s strokovnega področja.

Dijaki so bili pred začetkom dela seznanjeni s kriterijem za ocenjevanje seminarske naloge. Večinoma so bili zadovoljni s temo, saj je bila to priložnost, da podrobneje spoznajo svojo napravo. Nekateri so imeli težave pri pisanju besedila, nekateri pa pri oblikovanju seminarske naloge. Računalnik in njegove strojne elemente so slikali z mobilnim telefonom, nato so slike iz mobilne naprave prenesli na računalnik. V obdobju, ki ga imajo dijaki na voljo za pripravo naloge, namenimo del časa pri pouku za spremljanje poteka izdelave. Takrat imajo dijaki možnost, da jim odgovorim na vprašanja, jim pomagam pri rešitvah oz. jih usmerim.

3. Zaključek

Za uspešno izvedbo medpredmetnega povezovanja je pomembna strategija načrtovanja. Učiteljice in knjižničarke načrtujejo skupaj, v skladu z učnim načrtom in kurikulom. Po začetnih težavah smo na šoli poenotili in oblikovali standarde tako za oblikovanje seminarskih nalog kot za učni list.

V današnjem času razvoj IKT napreduje iz dneva v dan, zato mora biti knjižnično informacijsko znanje del izobraževalnega načrta, v katerem se bodo dijaki seznanili z uporabo.

Z vsebinami in cilji se dijaki seznanijo pri učnih urah slovenščine in strokovnega predmeta. Sprva je temeljna metoda dela razlaga z učnim pogovorom, kasneje pa delo v paru in sodelovalno delo v računalniški učilnici. Šola lahko pri izvajanju vsebine sodeluje tudi z zunanjimi zavodi, npr. z drugimi knjižnicami, muzeji ipd.

Za dijake je zelo koristno, če osvojijo temeljno knjižnično informacijsko znanje že v prvem letniku srednje šole in se naučijo iskanja ter kritičnega presojanja informacij. Vsebine KIZ jim pomagajo, da postanejo samostojni uporabniki knjižnice ter tudi samostojno razvijajo informacijsko in bralno pismenost. Istočasno se izpopolnijo v pisanju in oblikovanju seminarskih nalog, kar lahko izkoristijo pri drugih predmetih, kjer morajo izdelati seminarsko nalogo. Z navajanjem literature in virov krepijo zavedanje o pomenu spoštovanja avtorskih pravic. Vse te dejavnosti in vsebine bistveno pripomorejo tudi k uspešnemu zaključku šolanja. Dijaki srednjega strokovnega izobraževanja morajo namreč ob zaključku izobraževanja pripraviti pri četrtem predmetu iz računalništva izdelek oz. storitev z zagovorom. Pri tem morajo tudi dokumentirati razvoj izdelka, to pa običajno naredijo prav v obliki seminarske naloge.

4. Viri in literatura

Katalog znanja. Informatika s tehniškim komuniciranjem, SSI Tehnik računalništva. (2007). Pridobljeno s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/kurikulum/Programoteka/07-08/Tehnik-racunalnistva-SSI/SSI_Tehnik_racunalnistva_KZ_Informatika_s_tehniskim_komuniciranjem.doc

Križnik, K. in Purkat, N. (ur.). (2008). *Knjižnično informacijsko znanje*. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/k_knjizn_inf_znanje_gimn.pdf

Miš založba (2019). Pridobljeno s https://www.miszalozba.com/knjige/v-napacni-zgodbi/

Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V Z. Rutar Ilc in K. Pavlič Škerjanc (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje* (str. 19–70). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Posebne zbirke Boga Komelja. (b. d.). Pridobljeno s https://www.nm.sik.si/si/zbirke/

Rastem s knjigo: statistika projekta JAK 2009/2010–2017/2018 (b. d.). Pridobljeno s http://www.jakrs.si/fileadmin/datoteke/Nova_spletna_stran/Bralna_kultura/Rastem_s_knjigo/RASTEM_S_KNJIGO__statistika_projekta_2009-17.pptx

Kratka predstavitev avtorice

Tanja Jerič je diplomirana inženirka računalništva in informatike in je po poklicu učiteljica strokovno računalniških predmetov. Zaposlena je na Šolskem centru Novo mesto, na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji, kjer poučuje računalniške predmete. Vključuje se v številne projekte na šoli, šolske in obšolske dejavnosti, tudi kot mentorica dijakom pri četrtem predmetu na poklicni maturi iz računalništva. Aktivno je sodelovala pri prenovi poklicno-tehniškega izobraževanja programa tehnik računalništva.

Prednosti in pasti interneta oz. socialnih omrežij

Benefits and Traps of the Internet and Social Networks

Jasmina Žagar

Osnovna šola Notranjski odred Cerknica
jasmina.vidrih@guest.arnes.si

Povzetek

Internet in spletna socialna omrežja v naša življenja zagotovo prinašajo veliko pozitivnega. Kljub pozitivnim stranem pa pri njihovi vsakodnevni uporabi do izraza pridejo tudi negativne strani. Da bi se izognili negativni izkušnji rabe spletnih socialnih omrežij ali interneta nasploh, moramo biti pri uporabi dovolj samokritični, v določenih trenutkih skeptični, predvsem pa ne smemo biti naivni in lahko zaupljivi. Če želimo biti na internetu varni, moramo biti dobro ozaveščeni o pasteh, ki pri njihovi uporabi prežijo na nas, predvsem pa se moramo zavedati, da se v te pasti največkrat »ujame« najranljivejša populacija ljudi; otroci in mladostniki. Če želimo otroke oz. učence podučiti o nevarnostih interneta oz. spletnih socialnih omrežij, moramo le-te tudi sami dobro poznati. Zgolj na ta način jih lahko pred njimi tudi obvarujemo.
Prispevek predstavlja nekaj prednosti rabe interneta in socialnih omrežij ter podrobneje »osvetljuje« tudi njihove negativne plati.

Ključne besede: internet, otroci in mladostniki, pasti socialnih omrežij, socialna omrežja.

Abstract

The Internet and online social networks certainly contribute positively to people's lives. Nevertheless, in spite of the positive sides, their daily use also gives rise to the negative sides. In order to avoid the negative experience related with using online social networks or the Internet in general, we need to be self-critical as we use them, at some point skeptical, and above all, we should not be naïve and trust easily. If we want to be safe on the Internet, we need to be well aware of the traps awaiting us there, but above all, we should be aware of the most vulnerable population of people that usually get "trapped" there; children and adolescents. If we wish to educate children and schoolchildren on the perils of the Internet and social networks, we should know the topic well ourselves. It is the only way to protect the children in this respect.
The article presents some of the benefits of using the Internet and social networks, and hereinafter, sheds light on their negative sides.

Keywords: children and adolescents, Internet, social networks, traps of social networks.

1. Uvod

Namen prispevka je podrobneje predstaviti konkretni pomen besedne zveze socialno omrežje, kratka predstavitev zgodovine pojavnosti posameznih spletnih socialnih omrežij, predstavitev prednosti interneta in spletnih socialnih omrežij ter podrobnejša in bolj konkretna predstavitev tudi njihovih slabosti. Glavni namen je prikazati čim več različnih aspektov interneta in z njim povezanih socialnih omrežij, ki jih lahko predstavimo učencem npr. na urah

oddelčne skupnosti. Če se bomo prednosti in slabosti interneta zavedali sami učitelji, bomo v skladu s poznavanjem le-teh lahko vzgajali tudi naše učence.

Besedna zveza *socialno omrežje* ima dva pomena. V sociološkem smislu je socialno omrežje krog ljudi, s katerimi posamezniki vsakodnevno vzpostavljamo stike. Socialna omrežja tvorijo ljudje, ki se med seboj poznajo (družina, sorodniki, prijatelji) in jih povezujejo neki skupni interesi ter zanimanja. Gre torej za odnose, ki jih vzpostavljajo ljudje v vsakdanjem življenju. V smislu informacijsko-komunikacijske tehnologije pa so socialna omrežja spletne aplikacije, ki zajemajo obliko, strukturo in organizacijo ter omogočajo določeno vrsto interakcij v virtualnih prostorih. (Gorišek, 2012, str. 11) (Družbene različnosti in neenakosti, 2010, str. 86) »Koncept spletnega socialnega omrežja bi lahko definirali kot uporabo različnih orodij za povezovanje s posamezniki in skupinami ter za ustvarjanje neke vrste virtualnih skupnosti. Virtualne skupnosti tvorijo posamezniki, ki preko računalnika kot komunikacijskega medija /…/ komunicirajo ter se med seboj povezujejo.« (Glotić, 2011, str. 4)

Spletna socialna omrežja posamezniku nudijo možnost komuniciranja (ki sicer ne poteka »iz oči v oči«), nekatera tudi možnost objavljanja fotografij, videoposnetkov, komentiranja itd.; torej lahko zapišemo, da spletna socialna omrežja posameznikom predstavljajo možnost zabave, preganjanja dolgčasa ipd. Za večino spletnih socialnih omrežij je značilno, da morajo uporabniki za pridobitev članstva ustvariti svoj profil. Slednji lahko vključuje različne informacije o posamezniku. Katere bo posameznik v svojem profilu navedel, je sicer odvisno od njega samega, vendar veliko ljudi svoj profil ustvari s svojim polnim imenom in priimkom, sliko in demografskimi podatki. Spletna socialna omrežja med drugim omogočajo tudi sklepanje spletnih prijateljstev, in sicer tako z ljudmi, ki jih posameznik osebno pozna, kot tudi s popolnimi neznanci. Določena spletna socialna omrežja imajo celoten komunikacijski sistem prijateljstev narejen tako, da ima posameznik precejšen vpogled v spletne aktivnosti drugih uporabnikov. (Peršič, 2015, str. 1) Ta vpogled se da z nastavitvami zasebnosti sicer omejiti, vendar pa težava nastopi, če teh nastavitev nismo vešči.

2. Kratek pregled zgodovine pojavnosti spletnih socialnih omrežij

Prvo prepoznavno socialno omrežje je bilo javnosti predstavljeno leta 1997. Imenovalo se je SixDegrees.com in je bilo, kljub temu, da je imelo nekaj milijonov uporabnikov, leta 2000 ukinjeno. Eden od možnih razlogov za to bi lahko bil, da je bilo socialno omrežje za tisti čas preveč napredno. Med leti 1999 in 2001 je nastalo še nekaj podobnih socialnih omrežij, med njimi tudi Ryze.com, katero je bilo ustvarjeno z namenom poslovnega povezovanja. V naslednjih letih so bila javnosti predstavljena tudi nekatera socialna omrežja, ki so v uporabi še danes. Tako npr. Myspace, Facebook, You Tube, Twitter, Instagram …

Spletna socialna omrežja se med seboj razlikujejo glede na ciljno skupino uporabnikov in možnosti, ki jih uporabnikom ponujajo. You Tube je npr. namenjen uporabnikom, ki lahko brezplačno pregledujejo video-posnetke. Če željo posnetke objavljati, komentirati ali ocenjevati, se morajo registrirati. Na drugi strani npr. LinkedIn sodi med profesionalna spletna socialna omrežja. Njegova ciljna skupina so uporabniki, ki iščejo zaposlitev ali se želijo povezati na osnovi zaposlitve. Med najbolj razširjenimi socialnimi omrežji, tudi v Sloveniji, pa je Facebook. Število Slovencev, ki imajo na Facebooku ustvarjen svoj profil, presega 830.000. V letu 2016 je to socialno omrežje vsakodnevno uporabljalo skoraj 600.000 Slovencev. (Uporaba družbenih omrežij v Sloveniji v številkah, 2016) (Gorišek, 2012, str. 11-19)

Spletna socialna omrežja imajo sicer številne prednosti in pozitivne strani, a ob njihovi nekritični uporabi, tudi številne negativne. Slednje so velikokrat posledica nepremišljene uporabe ali neznanja oz. nepoznavanja sistema delovanja le-teh.

3. Pasti spletnih socialnih omrežij

3.1 Pozitivne plati interneta in spletnih socialnih omrežij

Popolnoma nepošteno bi bilo, če bi spletnim socialnim omrežjem oz. internetu nasploh pripisovali le negativne plati. Dejstvo je, da nam je internet in z njim spletna socialna omrežja, prinesel veliko pozitivnega. Če samo na splošno navedemo nekaj pozitivnih dejstev, povezanih z internetom oz. spletnimi socialnimi omrežji: npr. za nakup nekega izdelka preko interneta (na socialnem omrežju Facebook imajo določene privatne trgovinice ustvarjen svoj profil, kjer oglašujejo prodajo svojih izdelkov in preko katerega se lahko z njimi dogovorimo za nakup le-teh) privarčujemo na času, ki bi ga sicer porabili, da bi se z avtomobilom zapeljali do mogoče bolj oddaljene trgovine. Četudi je nakup preko interneta običajno povezan s plačilom poštnine, ki gre v breme tistemu, ki nakupuje, se ta poštnina kompenzira s porabo goriva, če se moramo po izdelek zapeljati v oddaljeno trgovino. Pozitivna plat je tudi raznovrstno oglaševanje npr. preko Facebooka, ki v zelo kratkem času doseže neprimerljivo večje število ljudi kot pa ga dosežejo npr. tiskani letaki, dnevno časopisje, revije ipd. Politika oglaševanja (ali je nek oglas plačljiv ali ne, za kakšen oglas gre …) je sicer odvisna od posamezne spletne aplikacije, preko katere se oglašuje, ampak na tem mestu za nas to ni pomembno.

Pozitivno je tudi npr. lažje ohranjanje stikov s prijatelji iz oddaljenih krajev ali drugih držav. Včasih smo tovrstne stike ohranjali s pošiljanjem pisem, ki so se lahko na poti do naslovnika izgubila. Tovrstni stiki se zaradi različnih vzrokov velikokrat niso obnesli, medtem ko je danes ohranjanje stikov z ljudmi preko spletnih socialnih omrežij zagotovo veliko lažje. Pozitivna plat interneta je tudi hitrejši dostop do virov in informacij za potrebe izobraževanja, saj se za informiranje o nečem ne rabimo isti trenutek po literaturo zapeljati do knjižnice. V povezavi s tem je pozitivna tudi časovna neomejenost, ki nam omogoča informacije pridobivati kadarkoli, s pametnimi telefoni tudi kjerkoli. Tako se preko interneta lahko o nečem informiramo kadarkoli nam ustreza; zjutraj, zvečer, ponoči, doma, na kavi, v službi …, medtem ko moramo po vire in literaturo v knjižnico v času, ko je le-ta odprta. Pozitivnih plati interneta in spletnih socialnih omrežji je še veliko in nikakor niso zanemarljive. Kljub temu pa z neustreznim »rokovanjem« lahko postanejo potencialna nevarnost za vsakega človeka. Krivde za slednje nikakor ne gre pripisovati internetu ali spletnim socialnim omrežjem samim, temveč človeku in njegovemu ravnanju.

3.2 Pasti spletnih socialnih omrežij

Spletna socialna omrežja potencialno nevarnost zagotovo najbolj predstavljajo otrokom in adolescentom. Njihovo dojemanje sveta je, v skladu z njihovimi razvojnimi značilnostmi, drugačno kot dojemanje in razumevanje sveta nas, odraslih. Z razvojem sodobne tehnologije pa se je njihov pogled na svet še bolj spremenil.

S pojavom spletnih socialnih omrežij se je pojavil povsem nov način komuniciranja, saj nam z uporabo le-teh za druženje s prijatelji, sorodniki ipd. ni potrebno fizično oditi do mesta srečanja, kar močno vpliva tudi na čedalje večji primanjkljaj fizičnih socialnih stikov med adolescenti. Tako lahko zapišemo, da spletna socialna omrežja bistveno spreminjajo tudi vsakodnevne navade ljudi. Otroci in mladostniki v današnjem času vse preveč časa prebijejo s

svojimi »pametnimi napravami«, namesto da bi se v naravi družili s svojimi sovrstniki. Glede na izkušnje dela na področju vzgoje in izobraževanja si upamo trditi, da je za bralno nepismenost naših otrok zagotovo »kriva« tudi informacijsko-komunikacijska tehnologija (npr. mobilni telefoni, ki so danes »pametni«), s katero danes razpolaga že skoraj vsak osnovnošolec (izjema so mogoče učenci prvih in drugih razredov). Pri svojem delu učitelji že nekaj let opažamo, da učenci pri pisanju, ali v verbalni komunikaciji, ne znajo sestaviti skupaj nekega smiselnega stavka, ki bi dejansko tudi nekaj pomenil. In obratno. Ko berejo, dejansko ne razumejo, kaj preberejo, zato vsebine nekega teksta ne znajo povzeti. Razlog je zagotovo povezan z novim načinom sporazumevanja prek besedilnih sporočil, ki vsebujejo neke kratice kot so npr. »lol«, »rtm«, »omg« ipd., ali pa so ta sporočila znakovna: »<3« ipd. In ker je že v njihovi naravi vcepljeno zmotno prepričanje, da se njim ne more nič slabega zgoditi, predstavlja npr. informiranje učencev o pasteh socialnih omrežij za učitelje pravi izziv. Teh se otroci in adolescenti, na žalost pa tudi veliko staršev, po naših izkušnjah premalo zavedajo in jih podcenjujejo. Prav zato je o tem učence nujno ozaveščati v okviru oddelčnih skupnosti in drugih dejavnosti.

Danes na naše otroke »preži« kar nekaj nevarnosti, ki jih prinašajo spletna socialna omrežja. Ena od teh je ustrahovanje, ki se lahko dogaja preko interneta ali mobilnega telefona. Lahko se odvija preko klepetalnic, blogov, elektronske pošte, v igrah ... Sem sodijo žaljiva, ustrahovalna sporočila ali komentarji, obrekovanje, širjenje laži, nadlegovanje prek spletne kamere, tako ali drugačno izsiljevanje, norčevanje iz posameznikov, grožnje ipd. S tujko tovrstno trpinčenje imenujemo »cyberbullying«. Med podobno trpinčenje, ki po zasnovi sicer ni spletno trpinčenje, ima pa podobno obliko in učinek, sodi tudi t. i. mobilno trpinčenje. Sem sodijo grožnje v obliki SMS sporočil, fotografiranje ali snemanje posameznikov brez njihovega dovoljenja ter objava posnetkov na spletu, fotografije, posnetki, ki prizadenejo ali vznemirijo, zlonamerni klici oz. klici neznanih klicateljev, vdor v telefon in kraja identitete prek mobilnega telefona ter s tem povezana objava slik iz telefona na spletu ali razpošiljanje le-teh prek MMS-ov, pisanje zlonamernih sporočil drugim in razne objave na socialnih omrežjih. Med tovrstna trpinčenja štejemo tudi snemanje vrstniških pretepov, spolnosti in razširjanje posnetkov ter seksting. Seksting je pošiljanje razgaljenih slik ali posnetkov in s tem povezano izsiljevanje. (Spletno trpinčenje in nadlegovanje, b. l.) (Mobilno trpinčenje, b. l.). Zelo pogosto se dogaja, da fantje in dekleta pošiljajo svoje razgaljene in gole fotografije svoji simpatiji ali prijateljem. Ne zavedajo pa se, da je tovrstno početje naivno, saj lahko prejemniki poslane fotografije delijo naprej z drugimi ali jih javno objavijo na spletu. Pri tem lahko pride do izsiljevanja. Posledice teh dejanj pa so lahko zelo hude, saj lahko takšna slika na internetu otroka spremlja celo življenje. Težava je, da ko je neka slika (ali posnetek) enkrat objavljena na internetu, jo je zelo težko izbrisati. Če sklepamo iz slovenskih primerov, so izkušnje take, da pri portalih, ki so na slovenskih strežnikih, težav z izbrisom spornih vsebin načeloma ni, medtem ko se pri tujih strežnikih vedno zaplete. Tudi če se s strani policije ali drugih organov pri tujih strežnikih doseže, da se nek sporen posnetek ali fotografija odstrani, se le-ti hitro spet pojavijo na spletu.

Kot že navedeno, med mobilno trpinčenje sodijo tudi primeri, ko npr. sošolec nekomu vzame mobilni telefon in posnetke, fotografije v albumu brez dovoljenja objavi na socialnih omrežjih. (Merljak, 2013)

Nov trend med najstniki pa je spletno samoustrahovanje. Ta pojav je zaenkrat bolj značilen za ZDA, nikjer pa ni zagotovila, da ne bo dobil posnemovalcev tudi med slovenskimi otroki. V primeru spletnega samoustrahovanja gre za to, da mladi ustrahujejo sami sebe. Na spletnih mestih, kjer je mogoče ohraniti anonimnost (Ask.FM, Tumblr, Formspring …) si postavljajo anonimna vprašanja, ki so žaljiva in zlobna. Pojav spominja na fizično samopoškodovanje, ki je dokazano povezano s samomorilskimi nagnjenji, zato je skrb strokovnjakov, da bi podobne posledice lahko sprožilo tudi spletno samoustrahovanje, na mestu. Strokovnjaki ugotavljajo, da

obstaja povezava med spletnim ustrahovanjem in spletnim samoustrahovanjem, saj je za žrtve prvega dvanajstkrat bolj verjetno, da bodo postali tudi žrtve druge oblike trpinčenja. (Spletno "samoustrahovanje" nov trend med najstniki, 2017)

Med spletne oblike nasilja lahko uvrstimo tudi lažne profile, ki jih na spletnih socialnih omrežjih ustvarjajo posamezniki ali skupine otrok oz. mladostnikov pod imenom nekoga drugega. Pogosto je njihov namen zgolj »nedolžna« šala, pa vendar je tudi ta nedopustna, saj gre v vsakem primeru za lažno predstavljanje v imenu nekoga drugega brez njegove vednosti. Mladi se premalo zavedajo, da tudi nedolžna šala lahko nekoga zelo prizadene. Seveda obstajajo tudi primeri lažnih profilov (največkrat so ustvarjeni na Facebook-u), ki so bili ustvarjeni zlonamerno. V teh primerih lahko govorimo o čisto pravem nasilju z realnimi posledicami. Tovrstna oblika nasilja je pogosto veliko hujša od fizičnega ali verbalnega nasilja, ki se med mladimi dogaja »v živo«, saj gre v takih primerih nasilnež veliko dlje in si veliko več upa, kot bi si, če bi imel svojo žrtev pred seboj. (Vreča, 2016a)

Spletne oblike nasilja se pojavljajo v zelo različnih variantah in imajo lahko tudi tragične posledice. Naj spomnimo samo na bolj odmeven primer samomora ravnatelja mariborske šole, za katerega je bil pritisk po tem, ko se je na spletu pojavil posnetek njega in ene od učiteljic med intimnim odnosom, očitno prehud. Tudi Velika Britanija beleži dva primera, ko sta, v njihovem primeru najstnika, zaradi spletnega nadlegovanja naredila samomor. Podoben primer se je zgodil tudi na Hrvaškem. (Merljak, 2013)

Sicer pa lahko med brskanjem po spletu in spletnih socialnih omrežjih otroci in mladostniki naletijo na mnoge škodljive vsebine, ki niso primerne za njihovo starost, in ki lahko vzpodbujajo nasilje, kriminalno dejavnost, pornografijo ipd. Nehote lahko zaidejo tudi na spletne strani, katerih cilj je »pridobivanje osebnih in zaupnih podatkov /…/ z namenom njihove kasnejše zlorabe«. (Skrt, 2006)

Med pasti spletnih socialnih omrežij oz. interneta nasploh sodi tudi t. i. trolanje (ang. trolling). Spletni »troli« so spletni uporabniki, ki načrtno nadlegujejo druge, jih žalijo, ponižujejo, velikokrat celo zalezujejo. Njihove žrtve so velikokrat močno prestrašene in iz strahu pred maščevanjem internetnega »trola« staršem ali učiteljem ne upajo povedati, kaj se jim dogaja. Na drugi strani pa otroci, ki pri tovrstnem nasilju sodelujejo, vse skupaj velikokrat dojemajo le kot šalo, saj se niti ne zavedajo resnosti svojega početja. (Vreča, 2016b)

Med zelo pogoste nevarnosti spletnih socialnih omrežij zagotovo sodijo tudi pogovori z neznanci, ki imajo kriminalne namene. V to kategorijo neznancev sodijo tako pedofili kot tatovi, vlomilci ipd. Napaka mladih je, da so prepogosto naivni, in da prehitro zaupajo ljudem, ki jih spoznajo prek socialnih omrežij. Veliko ljudi ima pri navezovanju stikov z otroki in mladostniki sprevržene namene. Pedofili npr. običajno ustvarijo izmišljeno identiteto in se izdajajo kot vrstniki svojih sogovornikov. Njihovo celotno delovanje je usmerjeno k cilju, da bi se z mladoletno osebo, s katero so navezali stik, dejansko srečali »v živo«. Med primere spolnega nadlegovanja sodijo tudi opolzka sporočila in nagovarjanje k virtualnim spolnim odnosom (prek aplikacij, ki omogočajo dvosmerno komunikacijo). (Skrt, 2006) (Kemperle, b. l.)

Ena od aplikacij, ki se je močno razširila med pedofili, je KIK. Gre za Kanadsko aplikacijo, ki je zelo priljubljena tudi v ZDA. Aplikacija je brezplačna in enostavna za nastavitev, poleg tega pa omogoča zasebno deljenje posnetkov in fotografij ter zagotavlja anonimnost. Zaskrbljujoče je dejstvo, da se posnetki spolnih zlorab in izkoriščanje otrok prek aplikacije KIK širijo zelo hitro. Še boljša za pedofile pa je aplikacija KEF Username Finder For KIK, saj lahko le-ti s pomočjo filtrov, kot je npr. starost, poiščejo svoje mladoletne žrtve. (Na KIK-u vse več storilcev spolnih zlorab otrok, 2017)

V kratkem pregledu so bile povzete bistvene nevarnosti, ki pri vsakodnevni uporabi spletnih socialnih omrežij »prežijo« na vsakega njihovega uporabnika. Posledice teh nevarnosti so, na žalost, večkrat tudi zelo tragične. Sicer pa je pasti, ki niso vezane le na uporabo spletnih socialnih omrežij, temveč na internet nasplošno, še veliko več.

4. Zaključek

Najbolj ranljiva skupina uporabnikov spletnih socialnih omrežij so zagotovo otroci in mladostniki. Prav verjetno pa je, da se bodo zaradi nezavedanja, neznanja in posledično nekritične rabe spletnih socialnih omrežij, med ranljivo skupino kaj kmalu znašli tudi starši oz. otroci le-teh ter bodoči učitelji. Mogoče to trditev preveva paranoja, ki pa je upravičena. Težko je razumeti starše, ki brez kakršnegakoli premisleka na spletnih socialnih omrežjih objavljajo slike svojih otrok. V takšnih in drugačnih pozah, oblačilih, brez oblačil … Na kahlici, med dojenjem … Ti otroci bodo nekoč odrasli. Slike pa jih bodo spremljale tudi skozi najobčutljivejše obdobje odraščanja; adolescenco. Če izhajamo iz lastnih izkušenj in se spomnimo »neračunalniške« generacije, lahko zapišemo, da so matere svojim prijateljem veselo razkazovale in razlagale slike iz družinskega foto-albuma, otrokom iz družinskih fotografij pa je bilo ob tem nerodno. Kako bo šele današnjim otrokom v obdobju pubertete neprijetno ob zavedanju, da so njihove slike vsa leta njihovega odraščanja na ogled širnemu svetu. Ljudem, ki jih, tako ali drugače, poznajo in ljudem, ki jih ne. In jih nikoli ne bodo. Vse to pa še ne bi bilo tako sporno, če bi se za tovrstne objave na spletu odločili sami. Pa se niso. V njihovem imenu so se v času, ko so bili za njih tudi zakonsko odgovorni, odločale njihove mame, očetje. Torej so jim njihovo spletno identiteto že v naprej zgradili njihovi starši. Prav zaradi teh fotografij bodo mogoče nekoč, v prihodnosti, ti otroci, kasneje mladostniki, postali žrtev spletnega trpinčenja. O potencialnem naslajanju nad fotografijami teh otrok s strani pedofilov pa ne bi želeli niti začeti. In kar je najbolj zaskrbljujoče, da se starši »po izkušnjah Centra za varnejši internet /…/ na pozive o premisleku glede svojega ravnanja najpogosteje odzovejo z ogorčenjem. Takšna opozorila dojemajo kot napad nase.« (Merljak, 2013)

Tudi sicer smo odrasli v splošnem zelo slab zgled našim otrokom, mladostnikom. Če samo pogledamo kulturo komentiranja npr. na Facebook-u, ki je večkrat pod kritiko, potem nikakor ne moremo pričakovati, da bodo naši otroci boljši.

Na drugi strani menimo, da bi pri raznoraznih javnih objavah morali biti zelo previdni in premišljeni tudi študentje, bodoči vzgojitelji in učitelji. Kaj hitro se lahko dogodi, da zaradi kake objave, komentarja, fotografije, videoposnetka, ki mogoče ni ravno v skladu z družbenimi normami, bodoči učitelj ne bo dobil službe. Ali pa bo postal tarča spletnega nadlegovanja, kot je to postal prej navedeni mariborski ravnatelj.

Torej, če želimo, da bodo naši otroci varni na internetu oz. spletnih socialnih omrežjih, jim moramo biti v prvi vrsti sami zgled. Kot drugo pa se moramo najprej sami izobraziti o zaščitah in namestitvah, ki obstajajo za varnejšo rabo informacijsko-komunikacijske tehnologije nasploh ter nato o tem podučiti še svoje otroke. Ta del je tako na strani staršev kot tudi na strani učiteljev. Medtem, ko je prispevek staršev bolj v smislu fizičnih nastavitev zasebnosti in zaščite na domačih IKT napravah, pa je naloga obojih, staršev in učiteljev, vzgoja in ozaveščanje o pasteh interneta oz. spletnih socialnih omrežij.

V primeru morebitnih zlorab na spletu se lahko kadarkoli obrnemo na spletno stran Safe.si ali Spletno oko, kjer najdemo tudi podrobnejša navodila o tem, kako ravnati v primeru, če zaznamo kako spletno zlorabo v povezavi z našimi učenci ali pa postanemo žrtev spletnih prevar ali zlorab sami.

5. Viri in literatura

Družbene različnosti in neenakosti. (27. maj 2010). Pridobljeno 3. december 2017 iz http://vedez.dzs.si/datoteke/uvod-v-soc-3.pdf

Glotić, A. (september 2011). *Vpliv socialnih omrežij na medosebne odnose v družbi*. Pridobljeno 15. december 2017 iz https://dk.um.si/Dokument.php?id=25459

Gorišek, A. (2012). Izbira socialnega omrežja na primeru podjetja MTS Internacional d.o.o. Maribor, Slovenija.

Kemperle, T. (brez datuma). *Skrite pasti in prežeče nevarnosti interneta*. Pridobljeno 16. december 2017 iz http://www.bogastvozdravja.si/odnosi-in-druzina/otroci/1316-skrite-pasti-in-prezece-nevarnosti-interneta

Merljak, S. (13. oktober 2013). *Pasti interneta: Bi otroka poslali nagega na cesto?* Pridobljeno iz http://www.delo.si/zgodbe/nedeljskobranje/pasti-interneta-bi-otroka-poslali-nagega-na-cesto.html

Mobilno trpinčenje. (brez datuma). Pridobljeno 16. december 2017 iz https://safe.si/nasveti/spletno-in-mobilno-trpincenje/mobilno-trpincenje

Na KIK-u vse več storilcev spolnih zlorab otrok. (29. avgust 2017). Pridobljeno 16. december 2017 iz https://safe.si/novice/na-kik-u-vse-vec-storilcev-spolnih-zlorab-otrok

Peršič, T. (september 2015). *Vpliv spletnih socialnih omrežij na samopodobo mladih - spletna socialna omrežja in vse bolj narcistično vedenje "Net generacije"*. Pridobljeno iz http://www.fuds.si/sites/default/files/magistrska_naloga_tjasa_persic.pdf

Skrt, R. (10. marec 2006). *Zaščita otrok pred nevarostmi interneta*. Pridobljeno 16. december 2017 iz http://www.nasvet.com/zlorabe-otroci/

Spletno "samoustrahovanje" nov trend med najstniki. (22. november 2017). Pridobljeno iz https://safe.si/novice/spletno-samoustrahovanje-nov-trend-med-najstniki

Spletno trpinčenje in nadlegovanje. (brez datuma). Pridobljeno 16. december 2017 iz https://safe.si/nasveti/spletno-in-mobilno-trpincenje/spletno-trpincenje

Uporaba družbenih omrežij v Sloveniji v številkah. (maj/junij 2016). Pridobljeno 22. december 2017 iz http://www.valicon.net/files/Sporocilo%20za%20javnost%202016-06-23%20(1).pdf

Vreča, M. (8. januar 2016a). *O lažnih FB profilih*. Pridobljeno 16. december 2017 iz https://safe.si/novice/o-laznih-fb-profilih

Vreča, M. (1. april 2016b). *Razmah spletnega nasilja*. Pridobljeno 18. december 2017 iz https://safe.si/novice/razmah-spletnega-nasilja

Kratka predstavitev avtorja:

Jasmina Žagar je po izobrazbi univerzitetna diplomirana muzikologinja, pred kratkim pa je zaključila tudi študij glasbene pedagogike, s čimer si je pridobila naziv magistrica profesorica glasbene pedagogike. V vzgoji in izobraževanju, in sicer kot predmetna učiteljica glasbene umetnosti na OŠ Notranjski odred Cerknica, deluje že 15. leto. Kot mentorica nadarjenim učencem se z njimi že vrsto let udeležuje raznih državnih in mednarodnih glasbenih tekmovanj za osnovne šole, kot sta npr. Slovenska in Mednarodna glasbena olimpijada, Mednarodno tekmovanje Oskar Rieding idr.

Varstvo osebnih podatkov pri elektronski komunikaciji v vzgoji in izobraževanju

Personal Data Protection Using Electronic Communication in Education

Tadej Kolar

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
tadej.kolar@zgnl.si

Povzetek

Ker se v zadnjem času veliko govori o Splošni uredbi o varovanju osebnih podatkov (v nadaljevanju GDPR), je avtor prispevka želel prikazati, kako se pravila Splošne uredbe in Zakona o varovanju osebnih podatkov upoštevajo v praksi pri elektronski komunikaciji v izobraževanju in do katerih kršitev prihaja najpogosteje. Osredotočil se je predvsem na vidik varstva osebnih podatkov učencev in dijakov s strani strokovnih delavcev. V prispevku je predstavil tudi sistem za elektronsko pošto Microsoft Exchange Online in rešitve, ki jih ta ponuja, s katerimi se dvigne raven varnosti osebnih podatkov in se tako lažje doseže skladnost informacijskega sistema z GDPR-jem.

Ključne besede: elektronska pošta, GDPR, Microsoft Exchange online, osebni podatki.

Abstract

Since there has been a lot of talk lately about the General Data Protection Regulation (hereinafter GDPR), the author of this article wanted to show, how the rules of the General Regulation and the Personal Data Protection Act are being applied in practice in electronic communications in education and what are the most common violations. He focused mainly on the aspect of the protection of personal data of pupils and students by employees. He also introduced the Microsoft Exchange Online e-mail system and the solutions it provides to raise the level of personal data security and thus make the information system more compliant with GDPR.

Keywords: electronic mail, GDPR, Microsoft Exchange Online, personal data.

1. Uvod

Zasebnost, za katero g. Andrej Tomšič (2018) pravi, da pomeni moč odločanja o svojih osebnih podatkih, postaja čedalje bolj ogrožena pravica. Z nepooblaščenim dostopom do osebnih podatkov posameznikov lahko globoko posežemo v življenje le-teh. Varstvo osebnih podatkov ter preprečevanje in odpravljanje kršitev na tem področju ureja evropska in tudi nacionalna zakonodaja. Nad obdelavo osebnih podatkov pa po določilih Splošne uredbe o varstvu podatkov bdi tudi Informacijski pooblaščenec.

Obseg zbiranja podatkov in pospešen pretok informacij o posameznikih se je z uporabo interneta in digitalizacije v zasebnem in poslovnem okolju izrazito povečal. Digitaliziramo že skoraj vse vidike vsakdanjega življenja. Posledično lahko o posamezniku zberemo zelo veliko podatkov v zelo kratkem času. Ker je mogoče to velikansko količino podatkov uporabiti v različne namene, zakonite in tudi nezakonite, so organi Evropske unije (v nadaljevanju EU)

sprejeli dogovor o enotnem predpisu, ki bo na ravni celotne EU skrbel za pravice posameznikov pri varovanju njihovih osebnih podatkov ter zagotavljal enotno ukrepanje v vseh državah članicah, kadar bo do kršitev prišlo.

Napisano seveda velja tudi za področje izobraževanja, v nadaljevanju bom zato prikazal, do katerih kršitev prihaja na našem Zavodu najpogosteje ter kako nam lahko storitev Microsoft Office 365 pomaga k dvigu varnosti z orodji, ki jih ponuja.

2. Rezultati ankete glede stanja na področju varstva osebnih podatkov

V mesecu oktobru 2018 smo na Zavodu izvedli anketo, v katero je bilo vključenih 72 zaposlenih in s katero smo želeli ugotavljati predvsem naslednje:

- ugotoviti, ali zaposleni pošiljajo osebne podatke preko elektronske pošte;
- ugotoviti, katere vrste osebnih podatkov zaposleni pošiljajo;
- ugotoviti vrsto nepravilnosti, ki se najpogosteje pojavljajo;
- ugotoviti, v kolikšni meri zaposleni upoštevajo minimalne standarde varovanja informacijskih sistemov, kot so: ustrezna izbira gesel, odjavljanje iz informacijskega sistema …

Najprej nas je zanimalo, če sploh in katere osebne podatke dijakov in učencev zaposleni pošiljajo preko službene elektronske pošte. V anketnem vprašalniku sem povpraševal o vrstah dokumentov, ki so v izobraževanju zelo pogosti pri delu z otroki in hkrati vsebujejo tudi njihove osebne podatke. Ugotovitve glede posameznih vrst dokumentov oziroma osebnih podatkov so prikazane v tabeli 1.

Glede pošiljanja IP-jev smo ugotovili, da 37 (51,4 %) anketirancev to počne, 35 (48,6 %) pa IP-jev preko elektronske pošte ne pošilja. Glede Zapisnikov o dogodkih je število anketirancev, ki jih pošiljajo, še višje, in sicer jih to počne 68 (94,4 %), 4 (5,6 %) takšnih dokumentov ne pošiljajo. Povprašali smo tudi o pošiljanju urnikov in/ali seznamov otrok, rezultati analize so pokazali, da 11 anketirancev (15,3 %) tega nikoli ne počne, ostalih 61 (84,7 %) takšne vrste informacij pošilja vsaj 1x letno ali pogosteje. Pri pošiljanju ocen smo ugotovili, da je delež anketirancev, ki ocen nikoli ne pošiljajo preko elektronske pošte, višji in znaša 76,4 %, takšnih, ki ocene pošiljajo pa je 17 (23,6 %). Tudi izostankov večina anketirancev ne pošilja, takšnih je 44 (61,1 %), 28 (38,9 %) pa jih to počne. Glede ostalih vrst osebnih podatkov pa smo ugotovili, da 31 (43,1 %) anketirancev takšne dokumente pošilja, ostali pa ne.

Tabela 34: *Pošiljanje osebnih podatkov preko elektronske pošte.*

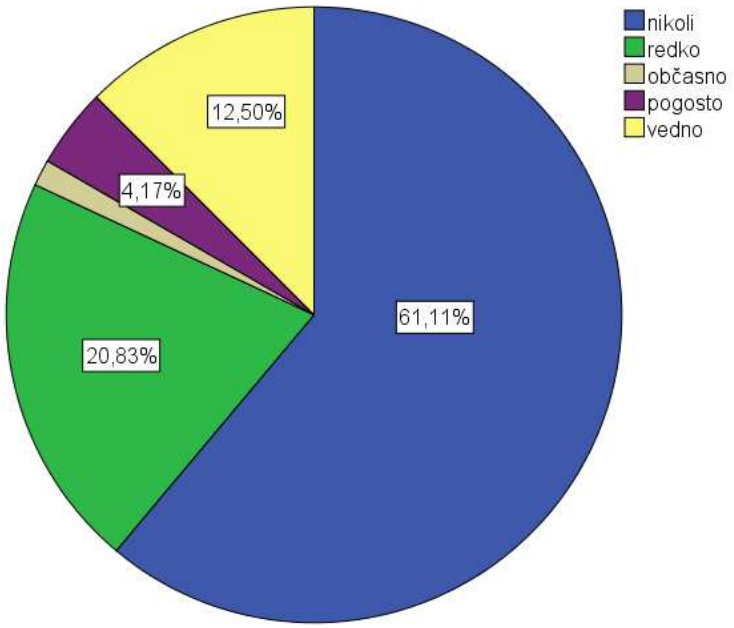
Pogostost pošiljanja	IP-ji	Zapisniki	Urniki	Ocene	Izostanki	Ostalo
Nikoli	35 (48,6%)	4 (5,6%)	11 (15,3%)	55 (76,4%)	44 (61,1%)	31 (43,1%)
Redko	15 (20,8%)	9 (12,5%)	12 (16,7%)	6 (8,3%)	9 (12,5%)	21 (29,2%)
Občasno	11 (15,3%)	15 (20,8%)	12 (16,7%)	5 (6,9%)	12 (16,7%)	14 (19,4%)
Pogosto	5 (6,9%)	11 (5,3%)	13 (18,1%)	3 (4,2%)	4 (5,6%)	4 (5,6%)
Vedno	6 (8,3%)	33 (45,8%)	24 (33,3%)	3 (4,2%)	3 (4,2%)	2 (2,8%)

Iz izračunanega lahko posplošimo, da sta izmed vprašanih samo 2 (2,8 %) anketiranca takšna, ki nikoli ne pošiljata nobene vrste osebnih podatkov dijakov ali učencev. Vseh ostalih 70 (97,2 %) pa to počne.

Kar se tiče najpogostejših nepravilnosti, ki se pojavljajo pri uporabi službene elektronske pošte (tabela 2), smo ugotovili naslednje:

- 18,1 % uporabnikov občasno posoja svoje prijavne podatke drugim osebam,
- 38,1 % uporabnikov se ne odjavlja vedno iz računa službene elektronske pošte,
- politike čistega zaslona nikoli ne upošteva 36.1 % uporabnikov,
- 9,7 % uporabnikov gesla ne menja niti enkrat na leto,
- 96,4 % uporabnikov občutljivih osebnih podatkov pred pošiljanjem ne kriptira,
- 38,9 % anketirancev občasno posreduje svojo službeno pošto ponudnikom storitev, kot je Google (Graf 1),

Graf 4: *Pogostost preusmerjanja službene pošte*
(Lastni vir)



- 12,5 % anketirancev je že kdaj poslala elektronsko pošto z osebnimi podatki učencev ali dijakov napačnemu prejemniku.

Tabela 35: *Najpogostejše nepravilnosti*

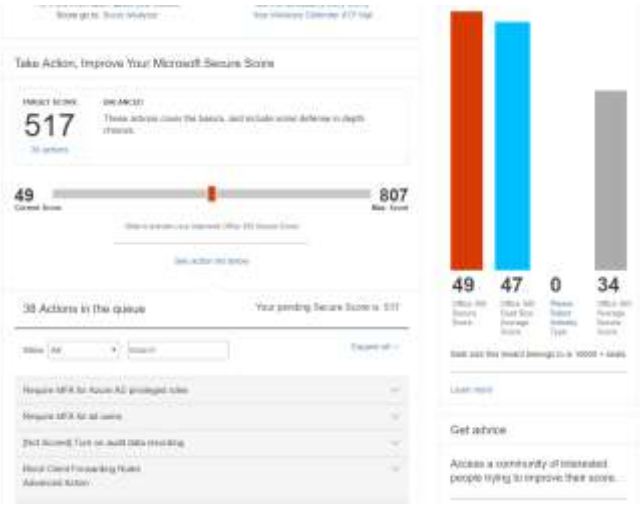
Vrsta nepravilnosti	Delež anketirancev
Pošiljanje nekriptiranih občutljivih osebnih podatkov	96,4 %
Posredovanje pošte drugim ponudnikom	38,9 %
Neredno odjavljanje iz računa	38,1 %
Neupoštevanje politike čistega zaslona	36,1 %
Posojanje prijavnih podatkov	18,1 %
Varnostni incident	12,5 %
Neredna menjava gesla	9,7 %

Ugotovili smo, da je kar precej težav na področju varovanja osebnih podatkov pri uporabi službene elektronske pošte. Za dvig varnosti smo, poleg izobraževanja uporabnikov, uporabili tudi nekatera orodja paketa Office 365, ki so predstavljena v nadaljevanju.

3. Primeri dobre prakse v Office 365

Microsoft v spletnem članku Security best practices for Office 365 (2018) priporoča uporabo naslednjih storitev in orodij za povišanje stopnje informacijske varnosti glede storitev Office 365, vključno s storitvami elektronske pošte:

- Office 365 Secure Score (slika 1). Orodje analizira trenutno stanje sistema Office 365 v posamezni organizaciji glede varnosti in predlaga ukrepe, ki bi morebitne pomanjkljivosti odpravili;



Slika 145: *Office 365 Secure Score.*
(Lastni vir)

- Večnivojska avtentikacija uporabnikov;
- Office 365 Cloud App Security. Storitev omogoča izdelavo pravilnikov organizacije, s pomočjo katerih lahko zaznava morebitne varnostne anomalije (večkratni poskusi prijave, vpisi iz neznanih IP-naslovov, prenosi velike količine podatkov …) in izvede ustrezne ukrepe za odpravo le-teh.
- Office 365 Email Anti-spam protection, ki omogoča vnos varnostnih pravil glede neželene pošte;
- Anti-malware protection. Orodje zagotavlja zaščito pred škodljivimi elektronskimi sporočili;
- Mailbox audit logging, ki omogoča sledljivost dejavnostim, ki se izvajajo v nekem poštnem predalu uporabnika;
- Data Loss Prevention. S pomočjo tega orodja lahko identificiramo osebne podatke in uporabnikom preprečimo nehoteno posredovanje takih podatkov nepooblaščenim osebam (https://docs.microsoft.com/en-us/office365/securitycompliance/security-best-practices).

Večino priporočil smo implementirali tudi na Zavodu. Verjamemo, da dejansko dvignejo varstvo osebnih podatkov uporabnikov na višjo raven. Seveda pa bi bilo zanimivo v prihodnosti izvesti anketo z enako vsebino, da bi lahko neposredno primerjali stanje po opravljenih ukrepih.

4. Zaključek

S hitrim tehnološkim razvojem v šolstvu in potrebo po nenehni uporabi tehnologij, interneta, elektronske pošte in drugih sodobnih virov komunikacij, lahko hitro pride do zlorabe osebnih podatkov. Velikokrat deležniki izobraževalnega procesa kršijo pravila varstva osebnih podatkov, a se tega sploh ne zavedajo. Zasebnost postaja dobrina, ki se je moramo vedno bolj zavedati.

Čeprav imamo kot javni zavod pravico obdelave osebnih podatkov, kadar je to nujno za izvrševanje pristojnosti, moramo paziti, da z obdelavo ne posežemo v upravičen interes posameznika, na katerega se osebni podatki nanašajo (Pravilnik o postopkih in ukrepih za zavarovanje osebnih podatkov, 2010).

Zato je nujno, da zaposlene redno izobražujemo in uporabljamo tehnologije, ki nam pomagajo pri zagotavljanju visoke stopnje varnosti.

5. Literatura

Pravilnik o postopkih in ukrepih za zavarovanje osebnih podatkov (2010). Pridobljeno s https://www.ip-rs.si/fileadmin/user_upload/Pdf/pravilniki/PRAVILNIK_O_VOP-3.10.pdf

Microsoft. (2018). *Security best practices for Office 365*. Pridobljeno s https://docs.microsoft.com/en-us/office365/securitycompliance/security-best-practices.

Tomšič, A. (2018). *Varstvo osebnih podatkov za informatike*. Ljubljana: Mednarodni center za prenos znanja.

Kratka predstavitev avtorja

Tadej Kolar je magister poslovne informatike, zaposlen kot računalnikar – organizator informacijskih dejavnosti na Zavodu za Gluhe in naglušne Ljubljana, kjer je ena izmed njegovih nalog tudi zagotovitev visoke stopnje informacijske varnosti v informacijskem sistemu, ki ga uporabljajo zaposleni na Zavodu.

Uporaba OneNote zvezka za izobraževalno osebje

Usage of OneNote Staff Notebook for Education

Mateja Ivanuša

Osnovna šola Kozara Nova Gorica
Mateja.ivanusa@os-kozara.si

Povzetek

Prispevek predstavlja uporabo OneNote zvezka za izobraževalno osebje v osnovni šoli. OneNote zvezek za izobraževalno osebje je ena izmed Microsoftovih aplikacij znotraj storitve Office 365. Omogoča oblikovanje zvezka za člane učiteljskega zbora. Vsebina zvezka je razdeljena v tri podzvezke, ki so namenjeni različnim oblikam sodelovanja med učitelji ter med učitelji in vodstvom šole. Izkušnje kažejo, da uporaba OneNote zvezka za učitelje vodstvu šole omogoča preprost način posredovanje pomembnih informacij, ki morajo biti na voljo vsem učiteljem in prostor za zbiranje podatkov o delu posameznega učitelja. Učiteljem pa nudi prostor za sodelovanje med učitelji in z vodstvom šole na daljavo.

Ključne besede: OneNote zvezek za izobraževalno osebje, sodelovanje med učitelji.

Abstract

The paper presents the usage of the OneNote Staffnotebook for Education in primary school. The OneNote Staffnotebook for Education is one of Microsoft Office 365 applications. It enables the creation of a notebook for members of the Teachers' Assembly. The content of the notebook is divided into three sub-sections intended for different forms of cooperation between teachers and between teachers and school leaders. Experience has shown that usage of OneNote Staffnotebook for Education provides an easy way for school leaders to provide important information that should be available to all teachers and a place to collect information about teacher's work. It also provides teachers with space for collaboration between teachers and with the school management at a distance.

Keywords: OneNote Staffnotebook for Education, teacher collaboration.

1. Uvod

Informacijsko komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT) je danes vpletena v vsa področja življenja na šoli. Danes učitelji pri svojem delu uporabljajo IKT tako pri poučevanju v razredu, kot pri pripravi na učni proces. Na Osnovni šoli Kozara Nova Gorica že vrsto let uporabljamo IKT kot didaktični pripomoček. Uporaba IKT kot didaktičnega pripomočka je v slovenskem šolskem prostoru dobro poznana in razširjena. Njena uporabnost je opisana v številnih strokovnih in znanstvenih člankih. IKT pa se v izobraževanju ne pojavlja samo kot didaktičen pripomoček, uporabljamo jo tudi pri administrativnem delu in v procesih načrtovanja in evalviranja pedagoškega dela. To področje je v veliki meri neraziskano. V slovenskem prostoru strokovne literature, ki bi obravnavala to področje ni. V prispevku želim

predstaviti uporabo OneNote zvezka za izobraževalno osebje in možnosti sodelovanja na daljavo med učitelji in vodstvom šole.

2. OneNote zvezek za izobraževalno osebje

Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev (Redecker, 2017) med šestimi področji, v katera so razporejene digitalne kompetence, navaja področje poklicnega delovanja. Poklicno delovanje učitelja vključuje organizacijsko komuniciranje, strokovno sodelovanje, refleksivno prakso in digitalno stalno spopolnjevanje (prav tam).

Področje strokovnega sodelovanja predvideva uporabo digitalnih tehnologij za sodelovanje med učitelji. Ko smo pred dvema letoma razmišljali o prenovi šolske spletne zbornice, je bila med potrebnimi spremembami izpostavljena potreba po poenostavitvi dostopov v vse številčnejše oblačne storitve, ki so jih učitelji uporabljali pri svojem delu in pri sodelovanju z vodstvom šole. Kot prostor sodelovanja med učitelji smo si zamislili šolsko spletno mesto znotraj Arnesove storitve Oblak 365. Na šolsko spletno mesto smo namestili tudi povezavo do OneNote zvezka za izobraževalno osebje.

2.1 Kaj je OneNote zvezek za izobraževalno osebje?

OneNote zvezek za izobraževalno osebje je ena izmed Microsoftovih aplikacij znotraj storitve Office 365. V skladu s pogodbo Microsoft Enrollment for Education Solutions lahko Office 365 uporablja vsak učitelj ali drug zaposleni na šoli. OneNote zvezek za izobraževalno osebje deluje v oblaku in ne potrebuje namestitve na osebni računalnik. Namenjen je upravljanju in vzpodbujanju sodelovanja med učitelji ter sodelovanju med učitelji in vodstvom šole (Microsoft Announces OneNote Staff Notebook For Education, 2015). Do storitve dostopamo preko portala Oblak 365 s pomočjo AII prijave.

2.2 Vsebina OneNote zvezka za izobraževalno osebje

Z OneNote za izobraževanje lahko ustvarimo zvezek za člane učiteljskega zbora, ki ga sestavljajo tri vrste podzvezkov (slika 1). Podzvezki so namenjeni različnim oblikam sodelovanja (Uvod v OneNotov zvezek za izobraževalno osebje).



Slika 1: *Vsebina OneNote zvezka za izobraževalno osebje (prirejeno po From classroom to school– introducing OneNote Staff Notebook for education)*

2.2.1 Knjižnica vsebine

Knjižnica vsebine je podzvezek, ki vodjem (npr. ravnatelju, pomočniku ravnatelja, vodji aktiva) omogoča dodajanje gradiva, ki je učiteljem na voljo samo za branje. Običajno jo sestavljajo različni pravilniki in postopki ter datumi in roki za izvedbo posameznih zadolžitev.

2.2.2 Prostor za sodelovanje

Prostor za sodelovanje je podzvezek, ki vsem uporabnikom omogoča skupno rabo, organiziranje vsebine in sodelovanje (Uvod v OneNotov zvezek za izobraževalno osebje). V tem podzvezku so običajno nameščeni delovni dokumenti, npr. osnutki dnevov dejavnosti, pobude,… Tukaj je tudi možnost za izmenjavo različnih uporabnih informacij in znanj. Vsi učitelji imajo dostop in pravice za soustvarjanje vsebine.

2.2.3 Zasebni zvezek

Zasebni zvezek učitelja je podzvezek, ki je v skupni rabi z vodjem (npr. ravnateljem) in posameznim učiteljem. Pooblaščeni vodje imajo dostop do vseh zvezkov učiteljev, učitelji pa lahko dostopajo samo do svojega zvezka. Običajno so v tem podzvezku nameščeni dokumenti ki jih učitelj soustvarja z vodstvom šole in so namenjeni profesionalnemu razvoju posameznega učitelja, podajanju različnih poročil in evidenc, ki jih potrebuje vodstvo šole.

2.3 OneNote zvezek učitelja na OŠ Kozara Nova Gorica

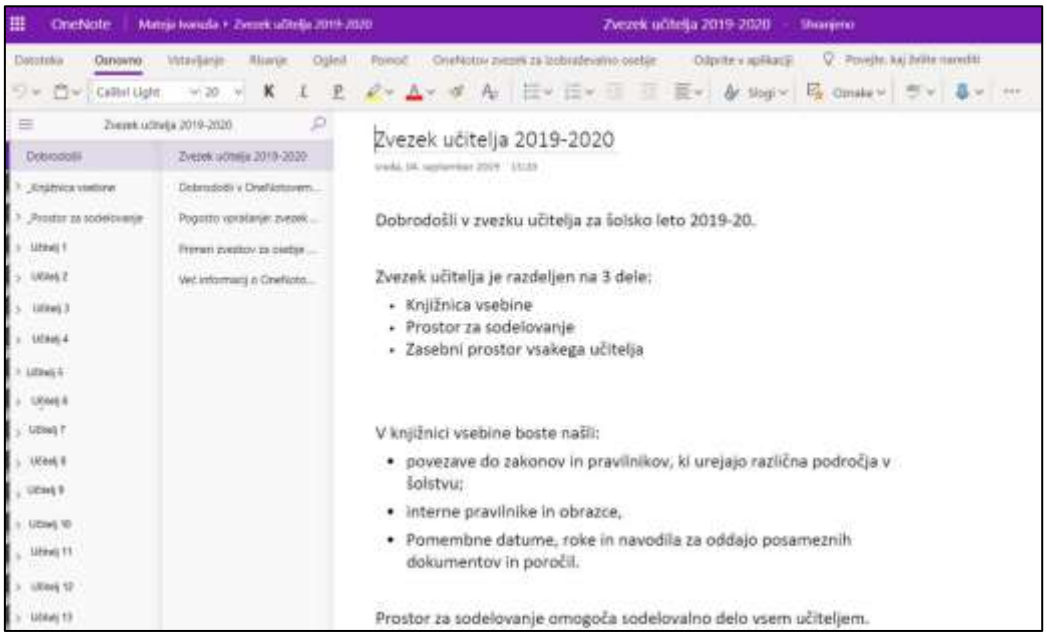
Osnovno vodilo pri oblikovanju OneNote zvezka za izobraževalno osebje je bilo olajšati (predvsem) administrativno delo učiteljem. Sodobni trendi rabe IKT so povzročili selitev številnih aplikacij v oblak. Temu trendu smo sledili tudi na naši šoli. Digitalna pismenost učiteljev je zelo različna. Naši učitelji so se v poplavi spletnih aplikacij kot je spletna zbornica, eAsistent, OneDrive, SharePoint itd pogosto znašli v težavi, ko niso vedeli kje iskati posamezen dokument, oziroma kam oddati kakšno poročilo. Tako smo v šolskem letu 2018/2019 nastavili prvi OneNote zvezek za izobraževalno osebje in ga poimenovali Zvezek učitelja. Kot prikazuje

slika 2 smo povezavo do zvezka namestili na šolsko spletno mesto, ki služi kot vstopna točka v večino aplikacij, ki jih učitelji uporabljajo pri svojem delu.



Slika 2: *Povezava do Zvezka učitelja na šolskem spletnem mestu*

V nastavitvah zvezka učitelja smo ohranili osnovno delitev na ti podzvezke. Posamezen podzvezek je razdeljen na več odsekov. Odseki so po potrebi razdeljeni še na posamezne strani. Vsak učitelj ima svoj zasebni podzvezek, ki je namenjen sodelovanju z vodstvom šole. Ravnatelj in pomočnica ravnatelja vidita zvezke vseh učiteljev (slika 3).



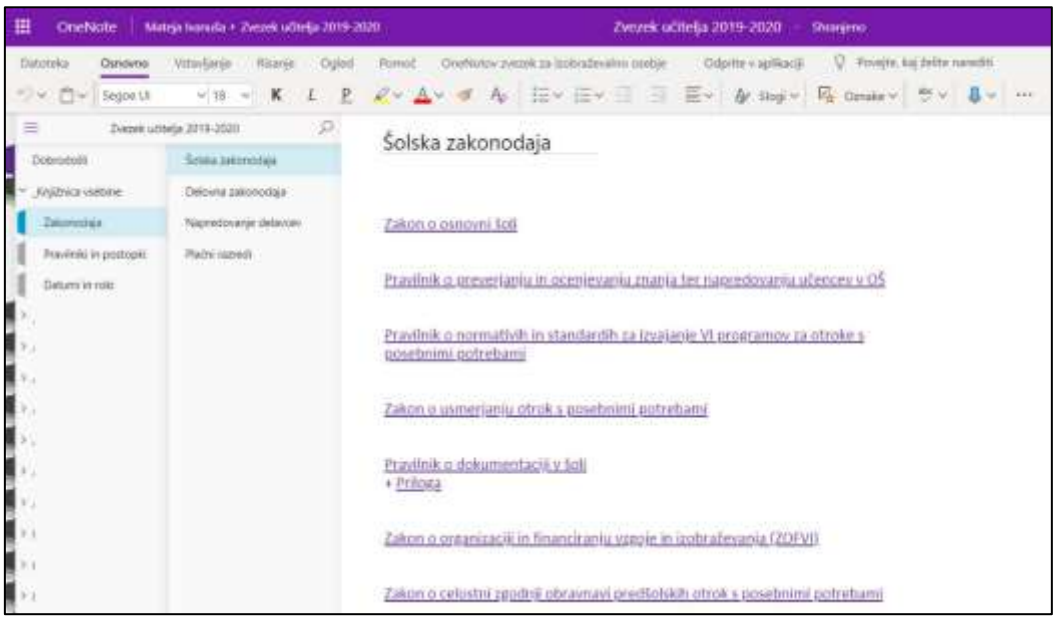
Slika 3: *Zvezek učitelja kot ga vidi ravnatelj*

2.3.1 Vsebina knjižnice vsebine

Knjižnico vsebine urejata ravnatelj in pomočnica ravnatelja. Kot prikazuje slika 4, je knjižnica vsebine razdeljena na 3 odseke:

- zakonodaja,
- pravilniki in postopki in
- datumi in roki.

Posamezni odseki so razdeljeni še na strani.



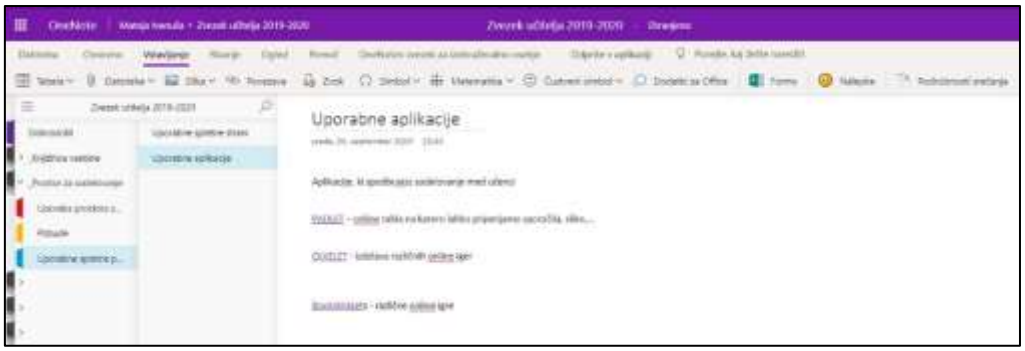
Slika 4: *Odseki knjižnice vsebine*

Na straneh odseka zakonodaja učitelji najdejo povezave, do najpomembnejših zakonov in pravilnikov, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja. V odseku pravilniki in postopki so nameščeni različni interni pravilniki. V odseku Datumi in roki učitelji najdejo pomembne roke za oddajo posamezne dokumentacije oz. poročil, ter navodila za oddajo.

2.3.2 Vsebina prostora za sodelovanje

Prostor za sodelovanje sestavljajo trije odseki:
- navodila za uporabo prostora za sodelovanje,
- pobude in
- uporabne spletne aplikacije.

Vsebino prostora za sodelovanje lahko urejajo vsi učitelji. Tukaj se zbirajo povezave do uporabnih spletnih strani in aplikacij in različne pobude (slika 5)

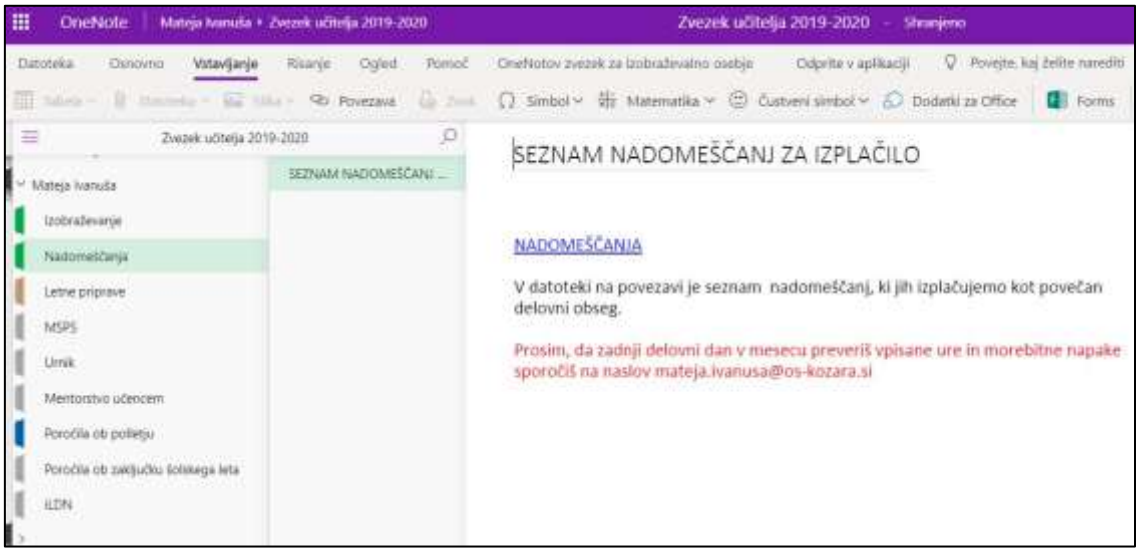


Slika 5: *Vsebina prostora za sodelovanje*

2.3.3 Vsebina zasebnega zvezka učitelja

V zasebnem zvezku učitelja se zbirajo predvsem dokumenti, ki služijo ravnateljevemu spremljanju učiteljevega dela in pripravi podatkov za obračun plač. Vsebina zasebnega zvezka učitelja je prilagojena delovnim nalogam posameznega učitelja (slika 6). Vsem učiteljem so skupni odseki:

- izobraževanje,
- urnik,
- letne priprave,
- poročila,
- nadomeščanja in
- iLDN.



Slika 6: *Vsebina zasebnega zvezka učitelja*

Posamezni odseki so razdeljeni na več strani, ki jih učitelji po potrebi sami dodajajo.

Odsek izobraževanje služi načrtovanju in evalvaciji strokovnega izobraževanja za posameznega delavca. Učitelj na začetku šolskega leta skupaj z ravnateljem načrtuje izobraževanja in jih vpiše v razpredelnico. Po opravljenem izobraževanju vpiše datum izobraževanja in število ur.

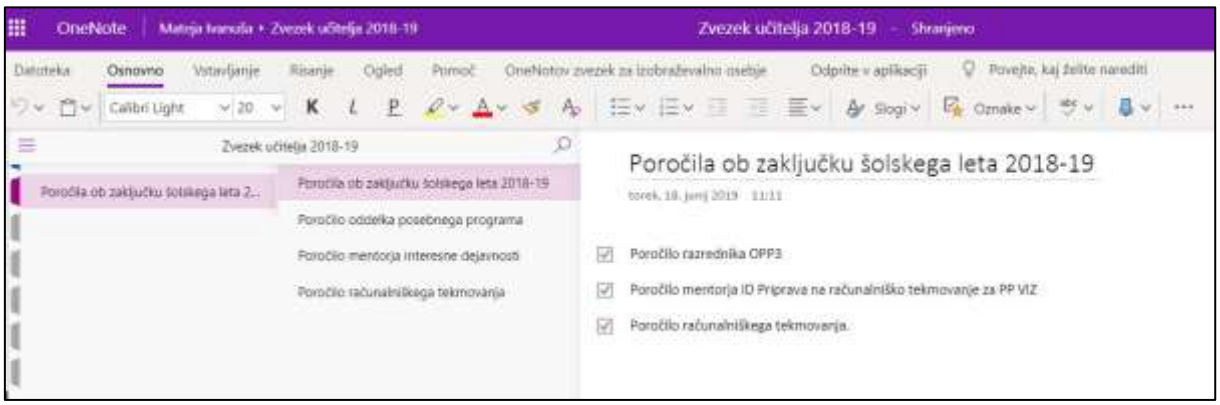
V odsek urnik učitelji naložijo svoj urnik. Ob vsaki spremembi urnika med šolskim letom naložijo nov urnik.

V odsek letne priprave učitelji na začetku šolskega leta naložijo svoje letne priprave.

V odseku nadomeščanja je nameščena povezava do zbirnika ur nadomeščanj za izplačilo. Ob koncu meseca učitelji preverijo ali se njihova evidenca nadomeščanj sklada z predlogom za izplačilo. V primeru odstopanj o tem obvestijo pomočnico ravnatelja.

V odseku iLDN je nameščen veljaven iLDN za posameznega delavca.

Kot prikazuje slika 7 so v odseku poročila nameščeni obrazci za oddajo poročil. Vsak delavec ima pripravljen tudi seznam poročil, ki jih mora glede na svoje delovne zadolžitve pripravit. Ob zaključku šolskega leta ravnatelj pregleda ali je učitelj oddal vsa poročila in ali so poročila ustrezna. Ustrezna poročila na seznamu odkljuka, po potrebi doda komentar.



Slika 7: *Vsebina odseka poročila*

Učiteljice v mobilni specialno – pedagoški službi imajo dodan še poseben odsek MSPS, kjer so zbrane povezave do dokumentov povezanih z njihovim delom.

Povezave, ki so nameščene v zasebnem delu zvezka učitelja, vodijo do dokumentov, ki so v skupni rabi z vodstvom šole, računovodstvom in posameznim učiteljem. Tako je omogočen hkraten dostop in delo s podatki vsem, ki jih potrebujejo.

2.3.4 Upravljanje zvezka učitelja

Lastnika in upravljalca vsebine sta ravnatelj in pomočnica ravnatelja. Ob začetku šolskega leta pomočnica ravnatelja odpre zvezek učitelja za vse učitelje na šoli in jim glede na njihove delovne zadolžitve dodeli potrebne odseke v zasebnem delu zvezka.

OneNote zvezek za izobraževalno osebje omogoča vpis novih učiteljev ali izpis učiteljev, ki več ne poučujejo, tudi med šolskim letom. Po potrebi lahko tudi dodajamo nove odseke oz. odpiramo nove liste kjer je potrebno.

3. Zaključek

Ravnatelji potrebujejo številne podatke o učiteljih in njihovem delu za pripravo plač, letnega delovnega načrta šole ter različnih poročil o realizaciji vzgojno izobraževalnega programa.

OneNote zvezek za izobraževalno osebje omogoča vodstvu šole in učiteljem enostaven dostop do dokumentov in podatkov, ki so shranjeni v različnih oblačnih storitvah.

Uvedba OneNote zvezka za izobraževalno osebje ni nadomestila osebnega stika učiteljev z vodstvom. Osrednje mesto načrtovanja in evalviranja vzgojno izobraževalnega dela ostajajo strokovni aktivi kjer delo poteka v živo. Osrednja naloga OneNote zvezka za izobraževalno osebje je poenostavitev administrativnega dela učiteljev (razna poročila, priprave) in poenostavitev posredovanja podatkov o dodatnem delu (št. ur nadomeščanj, različni seznami, izobraževanja,…).

Naše izkušnje kažejo, da so učitelji delo v zvezku učitelja hitro osvojili. Nameščene povezave so učiteljem zelo olajšale dostop do posameznih dokumentov, saj vedo, da je vse kar potrebujejo nameščeno v njihovem zvezku.

Vodstvu šole uporaba OneNote zvezka za izobraževalno osebje omogoča preprost način posredovanje pomembnih informacij, ki morajo biti na voljo vsem učiteljem, prostor za sodelovanje med učitelji in prostor za zbiranje podatkov o delu posameznega učitelja.

4. Literatura

From classroom to school–introducing OneNote Staff Notebook for education. (2015). Pridobljeno s https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/blog/2015/02/24/classroom-school-introducing-onenote-staff-notebook-education/

Microsoft Announces OneNote Staff Notebook For Education. (2015). Pridobljeno s https://mspoweruser.com/microsoft-announces-onenote-staff-notebook-for-education/

Redecker, C. (2017). Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev: DigCompEdu, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/DigCopEdu/4/#zoom=z

Uvod v OneNotov zvezek za izobraževalno osebje: pogled vodilnih, ki uporabljajo ta zvezek v izobraževanju. Pridobljeno s https://support.office.com/sl-si/article/uvod-v-onenotov-zvezek-za-izobra%C5%BEevalno-osebje-pregled-vodilnih-ki-uporabljajo-ta-zvezek-v-izobra%C5%BEevanju-7cb2b36f-8950-4543-907e-934dc6e8108b

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Ivanuša je rojena v Mariboru. Zaključila je študij specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Zaposlena je na Osnovni šoli Kozara Nova Gorica. Delala je kot učiteljica v prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Z uvajanjem IKT se aktivno ukvarja ves čas poučevanja. Od leta 2016 opravlja delo pomočnice ravnatelja na isti šoli.

Z dostopnimi e-gradivi do lažje inkluzije učencev s posebnimi potrebami

With Accessible E-Materials to Inclusive Education for Students with Special Needs

Valentina Čufar

INUK Inštitut
valentina.cufar@inuk.si

Povzetek

Pri poučevanju vse več učiteljev uporablja elektronska gradiva. Slednja pogosto izboljšajo učno izkušnjo večini, nekaterim učencem (predvsem učencem s posebnimi potrebami) pa jo lahko otežijo. Pomembno je, da smo pri pripravi vsebin e-gradiv premišljeni in pri tem upoštevamo načela dostopnosti. Dostopna e-gradiva omogočajo dostop do vsebin vsem učencem, tudi učencem s posebnimi potrebami. Pripravljena morajo biti tako, da jih lahko ljudje z različnimi sposobnostmi in ovirami zaznavajo, razumejo, navigirajo in komunicirajo. Pri dostopnih gradivih je pomembno predvsem, da so dobro strukturirana, razumljivo napisana in uporabljajo multimedijo (ki mora biti hkrati primerno prilagojena, da je dostopna vsem). V pričujočem prispevku so navedeni nasveti za pripravo dostopnih e-gradiv.

Ključne besede: digitalna dostopnost, e-gradiva, učenci s posebnimi potrebami.

Abstract

In education more and more teachers use e-materials. Mostly, e-materials improve students learning experience. On the other hand, some students (especially students with special needs) could have problems with accessing the content. When preparing e-materials content, teachers should be cautious. It is also recommended that teachers gain and use knowledge about digital accessibility. Accessible e-materials enable access to the content for everyone, also for students with special needs. E-materials should be prepared in a way that students with different disabilities could perceive, understand, navigate and communicate with the content. Accessible e-materials should be structured, understandable and could use multimedia (which needs to be adjusted according to accessibility guidelines). In the current article practical suggestions for preparing accessible e-materials can be found.

Keywords: digital accessibility, e-materials, students with special needs.

1. Uvod

Čedalje več otrok v rednih oddelkih šol se sooča z neko obliko oviranosti. Po podatkih Inštituta RS za socialno varstvo (2019) se je od leta 2005 do leta 2017 število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, podvojilo. Trenutno je takih otrok že kar 6,5 %, z njihovo starostjo pa se ta odstotek še povečuje. Vedno bolj pa se spodbuja tudi vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v izobraževanje. Po eni strani ima to pozitivne učinke na izobraževanje, hkrati pa predstavlja dodatno oviro za marsikaterega učenca. Dostop je lahko, zaradi situacijskih faktorjev, pogosto otežen za večino učencev (npr. zaradi poškodb, težav pri osvetljenosti ekrana, onemogočene funkcije zvoka, težav s povezavo). Učenci z različnimi posebnimi potrebami pa se z različnimi ovirami srečujejo vsak dan.

Po poročanjih Končar, Gorše in Rupar (2007) so države EU soglasne, da je omogočanje enakih možnosti posameznikom s posebnimi potrebami pomemben element pri zagotavljanju kakovosti življenja vseh. Dostopna spletišča, aplikacije in e-gradiva, v kombinaciji s podpornimi tehnologijami (npr. lupe, bralniki zaslona) omogočajo aktivno participacijo oseb s posebnimi potrebami na vseh področjih njihovega življenja. Podporna tehnologija, brez dostopnih vsebin, sama po sebi ne omogoča dostopa do vsebin, ki niso pripravljene na način, da je do njih mogoče dostopati s podpornimi tehnologijami. V ta namen se je začelo razvijati področje digitalne dostopnosti, ki se osredotoča predvsem na to, kako spletne in elektronske vsebine pripraviti na način, da bodo dostopne za vse. To pomeni, da lahko ljudje z različnimi sposobnostmi in ovirami zaznavajo, razumejo, navigirajo in komunicirajo z elektronskimi viri (spletne strani, aplikacije, elektronski dokumenti...).

2. Otroci s posebnimi potrebami

»*Otroci s posebnimi potrebami potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.*« (ZUOPP-1, 2007, 2. člen).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ZUOPP-1 (2007, 2. člen) pod učence s posebnimi potrebami uvršča:

- otroke z motnjami v duševnem razvoju;
- slepe in slabovidne otroke oziroma otroke z okvaro vidne funkcije;
- gluhe in naglušne otroke;
- otroke z govorno-jezikovnimi motnjami;
- gibalno ovirane otroke;
- dolgotrajno bolne otroke;
- otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja;
- otroke z avtističnimi motnjami ter
- otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

3. Dostopna e-gradiva za učence s posebnimi potrebami

Otrokom s posebnimi potrebami bi morali zagotoviti diferencirane in individualizirane oblike izobraževanja (Krapše, 2004). Uspešna inkluzija zahteva pomoč in podporo na različnih ravneh (Končar idr., 2007). Pri čemer, zakon (ZUOPP-1) določa različne načine prilagajanja programov (npr. organizacija pouka, DSP, način preverjanja in ocenjevanja znanja), ne govori pa o prilagajanju IKT-ja in e-gradiv. Tako je uporaba IKT-ja in prilagajanje e-gradiv odgovornost vsakega učitelja posebej. Po drugi strani pa je lahko poznavanje načinov, kako uporabiti IKT in e-gradiva pri poučevanju, v veliko pomoč učiteljem pri zagotavljanju vključenosti vseh.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) olajša učiteljem izvajanje diferenciacije in inkluzije v razredu. Hkrati pa pouk popestri in izboljša motivacijo učencev. To lahko storijo na različne načine, od uporabe tablic v razredu, uporabe spleta, e-učilnic do uporabe e-gradiv. Vključevanje tehnologije v izobraževanje večini učencem izboljša dostopnost do gradiv in olajša učenje snovi. Po drugi strani pa, če uporaba IKT-ja ni previdno načrtovana in prilagojena tudi za učence s posebnimi potrebami, lahko le-tem onemogoči dostop do teh vsebin. Pri zagotavljanju dostopnosti aplikacij in spletnih strani ima učitelj le malo vpliva. Kljub temu pa je pomembno, da se zaveda, katere spletne strani in aplikacije so dostopne učencem z različnimi oviranostmi in katere ne. Priporočljivo je, da se uporabljajo aplikacije in spletne strani, ki omogočajo diferenciacijo, to pomeni, da jih je mogoče prilagoditi vsem učencem. Veliko pa lahko prispeva učitelj sam s pripravo vsebinsko dostopnih materialov.

3.1. Opredelitev e-gradiv

Kač (2011) e-gradivo opredeljuje kot digitalni učni vir, ki je namenjen učenju. Oblikovan je v skladu z elektronskim medijem. E-gradivo na interaktiven in učinkovit način spodbuja učne procese in se prilagaja vsakemu učencu (OECD, 2009, v Kač, 2011). Pesek (2011) e-gradiva uvršča med orodja za izboljšanje pouka.

E-gradiva lahko, poleg tekstovnega zapisa, vključujejo tudi:
- zvočne zapise;
- video posnetke;
- računalniške animacije;
- računalniške simulacije;
- interaktivnost, ki omogoča preprosto in hitro povratno informacijo pri vajah in tekstih (Debevc, Zorič Venuti in Peljhan, 2003).

Prednosti e-gradiv pred običajnimi gradivi so:
- večpredstavnost (slike, besedilo, video, zvok in simulacije) ustrezajo različnim zaznavnim tipom učencev;
- interaktivnost spodbuja sodelovanje in dvigne aktivnost učencev v procesu učenja;
- poveča se dostopnost do gradiv (kadarkoli in od koderkoli) in
- ažurnost – saj se napake lahko hitro odpravijo (Pesek, 2011).

3.2. Zakon o dostopnosti

Z Zakonom o dostopnosti spletišč in mobilnih aplikacij (ZDSMA), se v Slovenijo prenaša evropska zakonodaja o digitalni dostopnosti (Direktiva (EU) 2016/2102). Ta zavezuje spletne

strani in aplikacije javnih inštitucij k digitalni dostopnosti. Med te spadajo tudi šole. Zakon določa, da morajo biti vse spletne strani javnih inštitucij, objavljene pred 23. septembrom 2018, najkasneje do 23. septembra 2020 prilagojene tako, da bodo dostopne za vse, mobilne aplikacije leto pozneje (torej septembra 2021), za vsa ostala spletišča pa zakon velja že od septembra letos. Pri tem je potrebno izpostaviti, da so šolske strani izjema in tako niso zaveza za prilagoditev vseh spletnih vsebin v dostopno obliko. Dostopne morajo biti samo vsebine, ki se nanašajo na:

- informacije o zavodu;
- informacije o vpisnem postopku;
- druge upravne informacije, kot so šolski koledar in urniki.

3.3. Zakaj dostopnost e-gradiv?

Kljub temu, da zakon ne obvezuje učiteljev k pripravi dostopnih e-gradiv, pa je slednje zelo priporočljivo. S tem namreč omogočimo vsem učencem dostop do učnih vsebin. Z dostopnimi gradivi pa ne omogočimo enakega dostopa samo učencem s posebnimi potrebami. Izboljša se uporabniška izkušnja vseh učencev. Učenci z različnimi zaznavnimi stili si tako snov lažje zapomnijo in si lahko, tam kjer je to omogočeno, izberejo način, na katerega se želijo določeno snov naučiti (npr. z video ali zvočnim posnetkom, z branjem…). Z zagotavljanjem dostopnih e-gradiv pa omogočamo tudi diferenciacijo in inkluzijo.

3.4. Prednosti dostopnih e-gradiv

Dostopna e-gradiva omogočajo veliko prednosti za vse učence:

- e-gradivom lahko dodamo povezave za dodatne pojasnitve;
- možnost ponavljanja gradiva (večkrat pogledaš isto vsebino);
- možnost povečav besedila;
- možnost prilagoditve pisave;
- možnost dodajanja zvočnih posnetkov;
- možnost nastavljanja glasnosti zvoka,
- učenci imajo napisane pomembne informacije (niso samo enkrat omenjene med učno uro – posebej za učence, ki imajo težave s sluhom in za kognitivno šibkejše)
- učenci se lahko učijo v lastnem tempu;
- učenci imajo možnost izbire medijev, ki jim najbolj ustrezajo – slika, zvok, video, tekst…

4. Kako pripraviti dostopna e-gradiva?

4.1.Razumljivost gradiv

4.1.1. Vključevanje navodil

Pomembno je, da se na začetku e-gradiv ali v ločenem dokumentu dodajo tudi jasna in natančna navodila, kako uporabljati e-gradiva. To še posebej velja za e-gradiva, ki so interaktivna, v obliki aplikacije ipd., kjer je potrebno poznati določene ukaze za uporabo. Slednje koristi tako učencem, ki imajo posebne potrebe in tistim, ki jih nimajo. Namen e-gradiv je učenje snovi in ne oteževanje učenja s frustracijami ob nepoznavanju programov. Posebej pa so navodila pomembna za slepe, ki funkcionalnosti ne vidijo in do njih dostopajo samo z

bralniki, za slabovidne, ki funkcionalnosti težje vidijo, za učence z nižjimi kognitivnimi sposobnostmi ipd. Če je možno, navodila podamo na različne načine, npr. z besedilom in sočasno dodanimi slikami za pojasnilo, hkrati pa dodamo zvočni zapis.

4.1.2. Berljivost besedila

Za povečanje berljivosti besedila moramo pravilno izbrati obliko in velikost pisave. Priporočljivo je, da je pisava vsaj velikosti 12 in da se uporabljajo oblike pisave, ki so lažje berljive (kot so Verdana, Arial, Tahoma, Calibri, Helvetica). Obstajajo tudi pisave, ki olajšajo branje ljudem z disleksijo. Priporočljivo je tudi v e-gradiva implementirati nastavitve, kjer lahko vsak posameznik prilagodi obliko pisave svojim potrebam in preferencam (npr. spletna stran, e-gradivo v HTML obliki).

Premišljeno je potrebno izbrati tudi barve in kontrast. Barve za večino ljudi naredijo gradiva bolj privlačna. Po drugi strani pa otežijo sprejemanje informacij ljudem z različnimi okvarami vida. Uporabljati je potrebno dovolj velike kontraste (ustrezne kontraste je mogoče preveriti tudi na različnih spletnih straneh). Prav tako informacije ne smejo biti sporočene samo preko barve (npr. ne označujemo pravilnih odgovorov v testih znanja samo z zeleno, temveč jih tudi napišemo z besedo – Pravilno).

4.1.3. Razumljivost in enostavnost besedila

Številni učenci s posebnimi potrebami imajo težave pri branju in razumevanju besedil. V to skupino sodijo učenci z nižjimi kognitivnimi sposobnosti, učenci z učnimi težavami, ne smemo pa pozabiti tudi na učence, katerih materni jezik ni slovenščina ter na gluhe in naglušne. Predvsem za gluhe osebe bi lahko rekli, da je njihov materni jezik znakovni jezik in ne slovenščina, saj se večino časa učijo in sporazumevajo v znakovnem jeziku. Zaradi tega imajo lahko težave z razumevanjem in branjem besedil.

Pomembno je, da je besedilo napisano kratko in enostavno. Vse težje in strokovne besede tudi podrobno opišemo in razložimo (npr. v Besednjaku na koncu besedila). Prvič, ko uporabimo kratico, jo tudi napišemo v celoti, z besedami. Uporabljamo enostaven jezik in jasna navodila.

WCAG smernice o digitalni dostopnosti (ang. Web Content Accessibility Guidelines) poudarjajo pomembnost prikazovanja besedila na različne načine, to pomeni, da vsebino prikažemo tudi skozi videe, grafe, slike in diagrame. Na ta način lahko učenci z različnimi zaznavnimi stili, z različnimi oviranostmi, izberejo način, ki jim najbolj ustreza. Na ta način vsem olajšamo učenje, predvsem pa učencem s posebnimi potrebami, ki lahko do informacij dostopajo le na določen način (npr. samo preko zvoka).

4.2. Uporaba multimedije

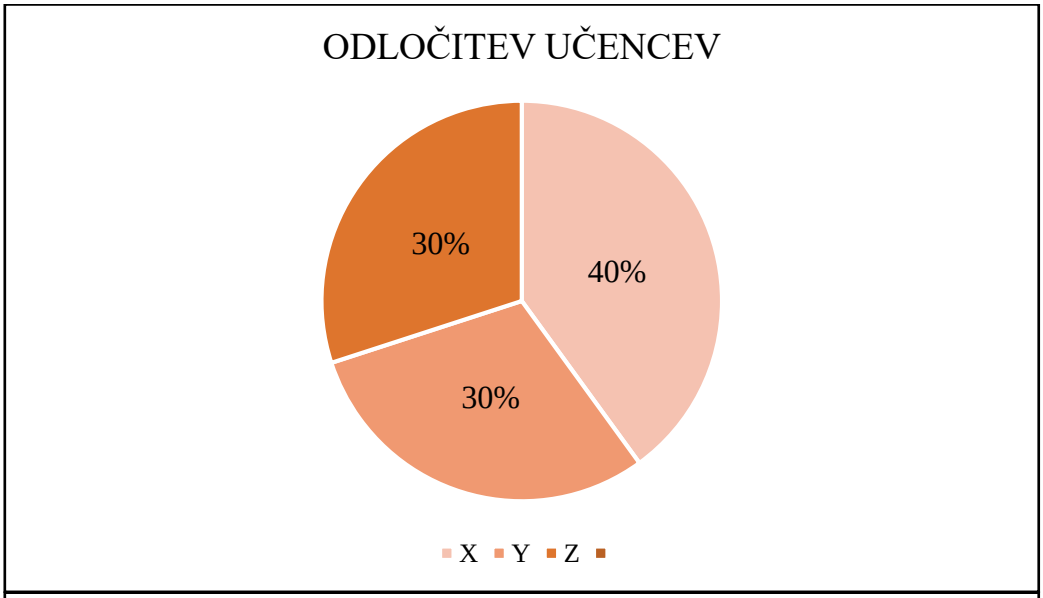
Multimedija (npr. slike, grafi, tabele, diagrami, video posnetki) olajša razumevanje besedila in učenje mnogim učencem. Predvsem učencem, ki so vidni zaznavni tip, učencem z nižjimi kognitivnimi funkcijami, pa tudi učencem z učnimi težavami. Pri razumevanju tovrstne vsebine pa imajo pogosto težave slepi in slabovidni učenci. Slepi in slabovidni s pomočjo bralnika zaslona vsebine pretvarjajo v govor. Bralniki zaslona namreč ne morejo prebrati slikovne in video vsebine, če te niso primerno prikazane. Tako je pomembno, da e-gradivom dodajamo

vizualno vsebino, vendar jo hkrati podamo na način, ki je dostopen tudi za slepe (npr. zvočni posnetek, alternativno besedilo).

4.2.1. Uporaba slikovnega materiala

Obstaja veliko različnih oblik slikovnega materiala (grafi, karikature, fotografije, diagrami, risbe ipd.), ki ga lahko uporabljamo v različne namene. Slikovni material lahko uporabljamo za ponazoritev vsebine, popestritev, kot dopolnitev besedilu, poenostavitev (npr. lažje si nekaj predstavljamo z diagramom), dekoracijo ipd.

Po WCAG je pomembno, da imajo vsi grafični in slikovni prikazi, ki niso izključno dekorativne narave, tudi alternativno besedilo. To pomeni, da je zraven slike tudi natančen opis, kaj slika prikazuje. Na primer, če želite z grafom dodatno prikazati določeno vsebino, potem je potrebno tudi graf natančno opisati in ne samo dodati alternativno besedilo »graf«. Iz slike 1 je viden primer grafa in alternativnega besedila. Dobro alternativno besedilo je torej takšno, ki natančno opiše, kaj je razvidno iz grafičnega ali slikovnega prikaza. Slabi primeri alternativnega besedila v tem primeru bi bili na primer: »Graf 1«, »Prikaz odločitev učencev«, » «.



Iz grafa je razvidno, da se je 40 % učencev odločilo za X, 30 % za Y in 30 % za Z.

Slika 1: Primer grafa in možnega alternativnega besedila.

Priporočljivo je, da so opisi čim bolj natančni in hkrati kratki. Dolga alternativna besedila namreč večinoma niso potrebna, slepi pa pri branju vsebine slik z bralniki zaslona na tak način izgubijo veliko časa. V kolikor je potrebno določeno slikovno gradivo, kot so različni kompleksni diagrami, opisati natančneje, dodamo sliki tudi opis (ne samo alternativno besedilo).

4.2.2. Video in zvočni posnetki

Dostopnost video in zvočnih posnetkov omogočamo z zagotavljanjem podnapisov in transkriptov vsebine. To pomeni, da vse zvočne informacije predstavimo tudi v pisni obliki. Slednje se ne nanaša izključno na govor, ampak vključuje vse zvoke, ki se pojavijo (na primer: »škripanje vrat«, »šumenje valov«). Na tak način omogočimo gluhim in naglušnim dostop do vsebine, ki je bila posredovana zgolj preko zvoka. Pri videih je priporočljivo tudi, da transkripti in podnapisi vsebujejo tudi opis dogajanja (npr. navedba, kdo govori, opis neverbalne komunikacije). Na ta način bo vsebina, ki je v video posredovana samo preko slike, dosegljiva tudi slepim in slabovidnim osebam.

4.3. Struktura gradiv

4.3.1. Odstavki

Zelo pomembno je, da dokument dobro in smiselno strukturiramo. Razdelimo ga na smiselne odstavke. Besedila, ki so dolga in nerazčlenjena, so naporna za vse, hkrati pa otežujejo berljivost otrokom s posebnimi potrebami. Predvsem slepim in slabovidnim, ki z bralniki navigirajo po e-gradivu, posameznikom z nižjimi kognitivnimi sposobnostmi, otrokom z motnjami pozornosti in z učnimi težavami.

4.3.2. Naslovi in podnaslovi

Ključno pri zagotavljanju strukture dokumenta je dodajanje različnih nivojev naslovov in podnaslovov odstavkom ali delom besedila. Na ta način vsi lažje dobimo vtis o vsebini dokumenta, za ljudi s kognitivnimi težavami pa je razumevanje teksta tako zelo olajšano. Hkrati s tem olajšamo navigacijo skozi e-gradivo vsem, še posebej pa slepim in slabovidnim, ki do e-gradiv dostopajo z bralniki zaslona.

Naslove in podnaslove ne označimo samo vizualno, npr. z večjo pisavo, s poševnim ali odebeljenim besedilom. Takšnih naslovov bralnik ne bo prepoznal kot naslov odstavka. Naslove moramo namreč tudi označiti v *slogu* kot naslov (npr. Naslov 1, Naslov 2). Na ta način lahko slepi preskakujejo od podnaslova do podnaslova in ne potrebujejo prebrati vsega besedila.

4.4. Druge prilagoditve

E-gradiva naj bodo pripravljena tako, da je skozi njih mogoče navigirati samo s tipkovnico. Mnogi gibalno ovirani učenci ne morejo uporabljati miške, saj ne zmorejo potrebnih premikov. To pomeni, da morajo biti vse funkcionalnosti e-gradiv prilagojene tako, da so dostopne tudi samo s tipkovnico. Zagotoviti je potrebno tudi ustrezno navigacijo in orientacijo po e-gradivu. Na vsakem delu e-gradiva morajo imeti učenci možen dostop do informacije, kje se nahajajo. Slednje pa mora biti prilagojeno tudi dostopu z bralniki zaslona.

Zelo pomembno je, da imajo učenci pri uporabi e-gradiv dovolj časa, da lahko v miru preberejo in uporabijo e-gradivo. Uporaba časovno omejenih e-gradiv ali aktivnosti na e-gradivih je tako odsvetovana.

4.5.Kako preveriti dostopnost?

Vsa e-gradiva, preden jih posredujete učencem, tudi preverite za dostopnost. Obstaja veliko spletnih strani in programov, s katerimi lahko preverite njihovo dostopnost. Pri tem je pomembno poudariti, da avtomatski pregledi žal ne morejo preveriti vsebinske ustreznosti. Priporočljivo je, da se v pregled vključi tudi učence same, ki vam lahko dajo povratno informacijo o uporabniški izkušnji. Nujno pa je, da tudi učitelj sam pozna, kako pripraviti dostopna e-gradiva in kako lahko dostopnost le-teh preveri.

Preverjanje nam omogočajo tudi posamezni programi, kot je Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint). V Wordu je možno besedilo preveriti s klikom na »Preveri dostopnost«, ki je glede na verzijo programa lahko na različnem mestu. Program sam preveri dostopnost in vam poda predloge za izboljšanje, kot je vidno iz slike 2. Hkrati vam poda tudi navodila, kako lahko napako popravite. Preverjanje dostopnosti z Wordom vam je lahko v veliko pomoč pri preverjanju dostopnosti dokumentov, vendar je tudi tukaj potreben razmislek o vsebinski uporabnosti posameznih prilagoditev (npr. vsebina alternativnega besedila je pomembnejša, kot samo to, ali je alternativno besedilo ali ga ni).



Slika 2: Preverjanje digitalne dostopnosti z Microsoft Wordom.

5. Zaključek

Digitalna dostopnost je nekaj, kar je v tujini že skoraj samoumevno. V Sloveniji temu še ni tako. Poznavanje digitalne dostopnosti je v Sloveniji za enkrat še v povojih. Pomembno je, da tudi v elektronskem svetu vsem omogočimo enake možnosti. V šolstvu je to še posebej pomembno, saj z dostopnimi e-gradivi omogočimo učencem s posebnimi potrebami lažji dostop do šolske snovi, hkrati pa jim lahko z dobro pripravljenimi gradivi olajšamo učenje. Zelo pomembno je, da če se odločimo za uporabo e-gradiv, jih oblikujemo tako, da spodbujajo diferenciacijo in inkluzijo, olajšajo učenje in podajanje snovi, ne da ga otežijo. Pri odločitvi za uporabo IKT-ja v razredu je potrebno biti previden. Uporablja se ga naj zgolj takrat, ko spodbuja

inkluzijo in ne takrat, ko jo onemogoča. Potreben je torej razmislek, kdaj je IKT prava rešitev in kdaj je morda tradicionalni način učenja še vedno primernejši. Optimalno je, da ju znamo kombinirati na pravilen način. Če kakšnega gradiva ne znamo preoblikovati v dostopno obliko za vse (ali elektronsko ali tradicionalno), razmislimo ali obstajajo možnosti, kako jim to vsebino približati na drug način. Npr. če se učenci spoznavajo z elektronsko simulacijo molekule, za slepe in slabovidne priskrbimo plastičen model molekule, ki ga lahko tipajo in tako lažje spoznajo njeno obliko.

6. Literatura

Debevec, M., Zorič Venuti, M. in Peljhan, Ž. (2003). *Načrtovanje in priprava učnih e-gradiv za izobraževanje gluhih in naglušnih.* Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.

Kač, L. (2011). Kakovostna e-gradiva – kakovostno znanje. V B. Gruden, A. Flogie, J. Harej, M. Šverc, B. Čampelj idr. (ur.). *E-gradiva in Slovensko izobraževalno omrežje SIO (*str. 10 – 11). Ljubljana: E-središče v okviru projekta E šolstvo.

Končar, M., Gorše, A. in Rupar, T. (2007). *Računalniška informacijsko komunikacijska tehnologija na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Krapše, Š. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami.* Nova Gorica: Educa.

Inštitut RS socialno varstvo (2019). *Število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, glede na motnjo.* Pridobljeno s https://www.irssv.si/index.php/demografija-10/2013-01-11-18-12-83/stevilo-ucencev-s-posebnimi-potrebami-vkljucenih-v-redne-oddelke-vzgoje-in-izobrazevanja-glede-na-vrsto-motnje

Pesek, I. (2011). Kaj je e-gradivo. V B. Gruden, A. Flogie, J. Harej, M. Šverc, B. Čampelj idr. (ur.). *E-gradiva in Slovensko izobraževalno omrežje SIO (*str. 5). Ljubljana: E-središče v okviru projekta E šolstvo.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/ (2011). Uradni list RS, št. 58 (22.7.2011). Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=20112714

Kratka predstavitev avtorja

Valentina Čufar je diplomirana psihologinja (UN). Je koordinatorka Erasmus+ projekta *Certificirano izobraževanje o digitalni dostopnosti* (več o projektu si lahko preberete na: http://digital-accessibility.eu/sl/home-4-2/), v okviru katere se večinoma osredotoča na raziskovanje digitalno dostopne vsebine in razvijanje izobraževanja o digitalni dostopnosti. Predhodna raziskovalna dela so vezana predvsem na pozitivno psihologijo (npr. blagostanje pri otrocih in mladostnikih). Veliko časa posveča tako raziskovanju pozitivnih psiholoških konstruktov, kot proučevanju kariernega razvoja pri mladih.

Vloga IKT pri projektnem delu

The Role of ICT at Project Work

Janka Komac

OŠ dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica
jana.komac@osbohinj.si

Povzetek

Prispevek govori o izkušnjah šole v sklopu sodelovanja pri mednarodnih projektih. Šola ima že več kot desetletje izkušenj z delom pri projektih Comenius in Erasmus+. Teme projektov so različne, izbrane tudi z upoštevanjem značilnosti šolskega okoliša (Triglavski narodni park). Podrobneje je predstavljen zadnji projekt Spodbujanje branja knjig. Delo pri tovrstnih projektih je kompleksno, v prispevku je izražen predvsem vidik informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) in organizacije dela na šoli. Cilj predstavljenega projekta je spodbujanje zanimanja za branje knjig. Vse faze dela pa za doseganje ustreznih rezultatov rabijo tudi novejše znanje rabe IKT. V tem primeru poseben izziv predstavlja platforma e-Twinning. Priložnost sodelovanja pri mednarodnem projektu se izkaže kot motivacija in velika spodbuda za sodelovalno učenje na različnih ravneh. Le-to pa prispeva pri krepitvi različnih kompetenc učencev, učiteljev oziroma celotne šolske skupnosti.

Ključne besede: branje, Erasmus+, informacijsko komunikacijska tehnologija, projekti, sodelovanje, timsko delo.

Abstract

The article presents the involvement of our school in the frame of international projects. Our school has more than a decade of experiences, gained by participating in projects Comenius and Erasmus+. Project themes are different each time - among other factors for the selection, the specific school environment is always considered (Triglav National Park). In the article, the last project – Enhancing Book Reading, is presented in detail. The work at this kind of projects is complex and here we present it from the perspective of information communication technology (ICT) and the organization of the school work in general. The main goal of the described project is encouraging interest for reading books. All work phases require new skills of modern ICT to achieve desired results. In this case, platform eTwinning was a special challenge. The opportunity of collaboration on international level proves to be motivation and catalyst for collaborative learning on different levels. It contributes by strengthening different competences of students, teachers and the whole school community.

Keywords: collaboration, Erasmus+, information communication technology, Projects, reading, team work.

1. Uvod

Naša šola - OŠ dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica - si je v zadnjem desetletju nabrala bogate izkušnje mednarodnega sodelovanja. Preplet različnih dogodkov in prizadevanj je omogočil, da je bil pred desetletjem sprejet prvi projekt, ki je trajal dve leti in pri katerem je sodelovalo pet držav partneric. Za pridobitev prvega projekta je bila potrebna želja po tovrstnih izkušnjah, razumevanje principa delovanja evropskih projektov in odločenost, da se stvari, ki jih še ne poznamo, naučimo. Na šoli se po navadi najde kdo, ki mu taka novost pomeni še poseben izziv. Na nacionalni ravni pa nad tovrstnim delom bdi agencija CMEPIUS – Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. Pred desetimi leti se je program imenoval še Comenius. Prav izobraževanja, ki jih organizira CMEPIUS in gradivo na njihovi spletni strani ter pripovedi izkušenj udeležencev drugih šol so spodbudili strokovno sodelavko naše šole (šolsko knjižničarko), da se je udeležila *pripravljalnega obiska,* na katerem so se potencialni partnerji dogovarjali o vsebini in poteku dela za skupni projekt. Družila jih je tema ohranjanje naravne dediščine krajine. Za našo šolo je bila ta tema dobrodošla, ker se del šolskega okoliša nahaja v Triglavskem narodnem parku. Pripravljalni obisk je potekal na Češkem, od koder je izvirala pobuda za projektno temo in Češka je bila tudi glavna koordinatorica projekta. Projekt se je imenoval »Endagered Biodiversity of Europe« (Ogrožena biotska pestrost Evrope). Učenci so v sklopu likovnega natečaja izdelovali logotipe in izbrali na sliki predstavljenega.



Slika1: *Logotip projekta Endagered Biodiversity of Europe*

Tista leta je še veljalo pravilo, da šola po izvedenem evropskem projektu eno leto ne izvaja Comenius projekta, odzvali pa smo se na pobudo Evropskega kluba iz Normandije za udeležbo na obeleženju sedemdesetletnice začetka konce druge svetovne vojne. V programskem obdobju od leta 2014 so se pravila delovanja nekoliko spremenila. Spremenilo se je tudi ime programa, ki ga od takrat imenujemo Erasmus +. Tudi tema naslednjega projekta je bila izrazito naravoslovno naravnana. Šlo je za krepitev kompetenc učiteljev, naslov projekta je bil Preučevanje različnih metod poučevanja naravoslovja za izboljševanje in dvig motivacije učencev in promoviranje znanstvene pismenosti (Exploring different methods of Science teaching to increase student motivation and promote Scientific Literacy) – 2014 -2016. Naslednja tema projekta so bili predsodki in ovire: Premagujmo ovire brez predsodkov (Break Barriers – No Prejudices) – 2016 -2018 V tem strateškem partnerstvu smo se osredotočali na predsodke in njihove negativne učinke v izobraževanju. Pri projektu smo se ukvarjali z njihovimi vzroki in posledicami, aktivnosti smo vpeljevali v šolsko okolje, vključevali smo

učence, učitelje, starše, širše družbeno okolje in medije. Projektna ideja se je porodila iz zavedanja, da je družba močno prežeta s predsodki. Izobraževalni sistemi imajo zato kot del te družbe veliko vlogo pri vzpostavljanju vrednot in kulture. Pri tem se težko spopadajo z omejitvami, ki jih imajo učenci glede življenjskih priložnosti in izkušenj. Predsodki povzročajo nerazumne zahteve od posameznikov, kar zavira razvoj njihovih naravnih sposobnosti in interesov. Posledično omejujejo gospodarski razvoj in preprečujejo družbeno povezanost. Predsodki povzročajo nerazumne zahteve od posameznikov, kar zavira razvoj njihovih naravnih sposobnosti in interesov. Posledično omejujejo gospodarski razvoj in preprečujejo družbeno povezanost. Projekt je predstavljal logo, ki so ga učenci izbrali na tekmovalnem natečaju. Prihaja iz partnerske države Romunije in je predstavljen na sliki 2.



Slika 2: *Logotip projekta Break Barriers – No Prejudices*

Temu je sledil še projekt z glavno temo branje: Spodbujanje branja knjig (Enhancing Book Reading) – 2018 – 2020, ki mu je v članku namenjeno malo več pozornosti in je predstavljen v naslednjem poglavju. Projekt še traja, zaključil se bo ob koncu tega šolskega leta.

2. Projekti Comenius in Erasmus+ na šoli

Pri sodelovanju pri v uvodu naštetih projektih smo vedno bolj spoznavali značilnosti in prednosti projektnega dela. Za normalen potek dela in doseganje ustreznih rezultatov se je na šoli izoblikovala skupina učiteljev, ki se je odločala, katere skupine učencev s svojimi mentorji bodo pri projektnem delu še posebej aktivne. Vendar pa smo želeli, da ima to delo vpliv tudi na ostale učence in celotno šolsko skupnost. Vedno bolj se je izkazovalo, da je delo zelo pestro. Za ustrezno umeščenost v siceršnje šolsko delo pa je nujno sodelovanje in podpora vodstva šole. Prav tako je neobhodno potrebno znanje računalniških veščin v vseh fazah projektnega dela. Kadar se je zgodilo, da neke novosti, s katero se na šoli še nismo pobliže srečali, in bi jo potrebovali pri projektnem delu, je bila to dovolj velika spodbuda, da smo se jo naučili – s pomočjo ustrezne literature in predvsem z učenjem od tistih, ki so se s tem že seznanili: naši partnerji ali nekdo iz našega bližnjega okolja.

Pomembno vprašanje, ki si ga zastavljamo ob vključevanju v evropske projekte, je, kaj to konkretno pomeni za našo šolo, kako se dejavnosti vključujejo v siceršnjo vizijo šole, kaj s tem pridobimo kratkoročno in dolgoročno. Akcijsko raziskovanje nam omogoča, da sodelavci med projektom razvijejo nove oblike delovanja in sporazumevanja (Požarnik, 1990). Strokovne sodelavke so delile mnenje, da je prav opazovanje lastne prakse pedagoškega delovanja privedlo do priložnosti, ki smo jih dobili z vključitvijo v mednarodne projekte. Spoznavali smo tudi, da so za doseganje rezultatov dela vedno potrebne tudi računalniške kompetence. Sodelovanje računalničarja je skoraj nujno; mlajši učitelji pa so večinoma tudi sami spretni na tem področju. Vsak projekt pa pomeni tudi svojevrsten računalniški izziv za projektno skupino.

Različne možnosti komuniciranja na daljavo so predstavljale enega od prvih tovrstnih izzivov, z leti so se te oblike komuniciranja spreminjale tudi v skladu z napredkom na tem področju.

2.1 Projekt Spodbujanje branja knjig

Projekt Spodbujanje branja knjig naslavlja tematiko upadanja branja knjig s ciljem ponovno povečati zanimanje za branje . Vzporedno s tem ciljem želimo izboljšati še socialne veščine, uporabo IKT tehnologije, medkulturno ozaveščenost, znanje jezika ipd. Aktivnosti, ki vodijo k temu cilju, so poleg branja knjig: pisanje spisov, priprava tematske revije, organiziranje dogodkov povezanih z branjem, mednarodna srečanja… Sodelujoče partnerske šole (poleg nas) prihajajo iz naslednjih dežel: Turčija, Španija, Italija, Poljska. Projekt je tudi priložnost za izmenjavo dobrih praks med partnerskimi šolami. Partnerske šole so vsaka na svoj način že do zdaj izkazovale različna prizadevanja za motiviranje bralnih navad učencev. Kriterij za izbor učencev na mednarodnih srečanjih so: izkazana aktivnost pri dejavnostih povezanih z branjem in poustvarjanjem – bralna značka, aktivnost na razpisih, natečajih, kulturnih dogodkih, tekmovanjih (Cankarjevo tekmovanje ipd.).

Začetni meseci so potekali v znamenju spoznavanja teme. Glavne dejavnosti pri nas potekajo v sklopu bralne značke na predmetni stopnji (od šestega do devetega razreda), izvajajo pa jih predvsem učiteljice slovenščine in angleščine. Pozorni smo, da branje vključujemo tudi v različne tekoče dogodke na celotni šoli, kot je bilo obeleženje dneva jezikov (učenci so spoznavali, kako lahko berejo slepi in slabovidni), akcija Nacionalni mesec skupnega branja ipd. Učenci so pri bralni znački, na primer, ustvarjali predloge za logotip projekta, s tajnim glasovanjem pa so skupaj z mentorji izbrali najboljšega. Zmagal je italijanski predlog in tako postal logotip projekta.



Slika 3: *Logotip projekta Enhancing Book Reading*

Mejnik v delovanju projekta pomenijo mednarodna srečanja, tako imenovane aktivnosti učenja, poučevanja in usposabljanja. V projektu jih je predvidenih pet, toliko kot je sodelujočih partnerskih držav. Prvo srečanje je potekalo v Turčiji. Tam so udeleženci natančneje opredelili naloge partnerjev, način sodelovanja in komuniciranja. Seznanili so se z izobraževalnimi sistemi posameznih držav. Tega srečanja so se udeležili samo odrasli. Bolj natančno so opredelili naloge do naslednjega srečanja, ki je potekalo v Španiji. Učenci naj bi s svojimi mentorji izbrali zanimivo besedilo znamenitega pisatelja svoje države, ga dramatizirali in na srečanju predstavili drug drugemu. Proces izbire besedila je trajal kar nekaj časa. Tudi pri tem je bil računalnik v pomoč in sicer naprednejše iskanje v sistemu Cobiss – npr. ali je določeno besedilo prevedeno v angleški jezik. Jezik sporazumevanja na projektnih srečanjih je angleščina. Naši učenci so si izbrali Martina Krpana, ugotovili smo, da je delo prevedeno v angleščino ter našli izvod v bližnji knjižnici. Preprosta dramatizacija teksta je bil vseeno

zahteven izziv, ki pa je kasneje nastopajočim in publiki nudil veliko veselja. Zanimivi so bili tudi prispevki drugih sodelujočih partnerjev. Poseben izziv tovrstnih projektov je, kako širiti rezultate dela med ostale, tiste ki niso neposredno udeleženi na mednarodnih srečanjih. Tudi tu je pomembna vloga IKT – spletne strani, e-novičniki. V tem projektu pa se še posebej ukvarjamo z možnostmi, ki jih nudi portal eTwinning. Posamezni učitelji na naši šoli sicer že imajo nekaj izkušenj z uporabo tega orodja, pri mednarodnem projektu pa ga tokrat uporabljamo prvič. Ponuja veliko možnosti, ki jih sproti spoznavamo. Pri tem se hkrati učimo eden od drugega, tako sodelavci med sabo kot s sodelovanjem drugih partnerjev, ki imajo na tem področju nekaj več izkušenj. Uporaba IKT v sklopu različnih projektnih dejavnosti in rezultatov je prikazana v tabeli 1. Tretje projektno srečanje je potekalo pri nas v Bohinju. Tokrat je bila v ospredju poljudna literatura, za navdih nam je služil Mali princ. Preko eTwinninga se udeleženci medsebojno spoznavajo, tam objavljamo gradiva. Za prihodnost nam ostaja še uporaba drugih orodij, ki jih eTwinng nudi, npr. videokonference.

Tabela 1: *Pregled dejavnosti in rezultatov projekta Spodbujanje branja knjig z vidika uporabe IKT*

Dejavnost	Rezultat	Uporaba IKT
Iskanje virov, ustrezne literature	Nabor ustreznih knjig	Iskanje s pomočjo katalogov, Cobiss
Ustvarjanje logotipa	Izbor logotipa	Nekateri učenci kreirajo logotip računalniško. Elektronsko pošiljanje predlogov partnerjem. Elektronsko pošiljanje rezultatov glasovanja.
Iskanje ustreznega literarnega besedila za dramatizacijo	Priprava kratke dramatizacije, prevod v angleščino	Zahtevnejše iskanje Cobiss (prevodna besedila)
Ustvarjanje novičnika (glasila)	Novičnik – tematsko glasilo projekta, ki sproti seznanja o dejavnostih projekta	Iskanje ustreznih rešitev (predlog) na spletu
Kreiranje vsebin za-Twinning	Objava na e-Twinningu	Učenje in uporaba možnosti, ki jih ponuja e-Twining
Objavljanje na speltni strani šole	Rubrika na spletni strani	Učenje kreiranja spletnih strani

3. Zaključek

Sodelovanje pri mednarodnih projektih pomeni priložnost, ki jo strokovni delavci izkoristijo na tak ali drugačen način. Veliko je odvisno od posameznikove pripravljenosti za sodelovanje. Nekateri se raje in hitreje odzivajo na nove pobude. Drugi so bolj zadržani, a po razmisleku in spremljanju tovrstnih dejavnosti tudi kasneje sami uvidijo pomen in se pri naslednjem projektu morda dejavno vključijo v delo. Sodelovanje pri projektu terja več dela in več časa. Vendar pa računamo na to, da nam bodo v projektu pridobljene kompetence olajševale delo v bodoče. Še posebej je ob tem, ko z novimi projekti sprejmemo tudi več dela, pomembno, kako znamo obvladovati in izkoriščati čas, ki ga imamo na voljo. Bistveno pri tem je, da imamo dober pregled nad aktivnostmi in prioritetami ter da ohranjamo več prostora za kreativnost (delovanje namesto reagiranja). Tako si pridobimo tudi več prostega časa in laže svoje cilje dosegamo

dosledno in sistematično, začrtano v določeni smeri, kar se sklada z našimi življenjskimi cilji (Seiwert, L. J., 1992). Za dosego rezultatov je potrebno veliko tvornega sodelovanja na različnih ravneh. Tovrstno delo za vse strokovne delavce pomeni nekaj novega. Obvladujemo ga lahko le z zaupanjem v moč sodelovanja. Sodelovalna kultura med strokovnimi delavci je praktičen zgled za sodelovanje med učenci in med skupinami učencev. Dobre izkušnje sodelovanja na matični šoli nas slej ko prej vodijo tudi do konstruktivnega sodelovanja s predstavniki sorodnih organizacij v okolju. Sodelovanje pri obsežnejšem in dolgotrajnejšem projektu nam omogoča priložnosti, ko lažje uresničujemo koncept čuječnosti, o katerem v današnjem času veliko razmišljamo in govorimo in o čemer beremo tudi v predhodnih zbornikih te konference (npr. Zahlut, A., 2017). Isti avtor eno leto prej (Zahlhut, A., 2016) razmišlja o kreiranju spodbudnega učnega okolja, ki naj bi prispevalo k izboljšavi pedagoškega procesa z namenom slediti sodobnim izzivom, ki nam jih prinaša čas. Prav gotovo je sodelovanje pri mednarodnem projektu ena od takih priložnosti. Z vključitvijo v mednarodni projekt želimo izboljšati več kompetenc. Kompetence so tisti presežek izobraževanja, ki je povezan z resnično dejavnostjo v naravnem ali spontanem življenjskem okolju. S projektno nalogo se taki situaciji želimo približevati. Kompetenca se razvija tedaj, ko se znanje pojavi v svoji dejavni obliki in je povezano in kombinirano z drugimi sestavinami, ki kot celota sestavljajo kompetenco: z motivacijo, stališči, vrednotami, kognitivnimi spretnostmi in podobno. Sestavina kompetence je tudi tacitno (skrito) znanje, ki ga razumemo v smislu zmožnosti, spretnosti in sposobnosti. Tako znanje in veščine je v procesu sodelovanja zaželeno, saj nam pomaga spoznati in ovrednotiti vlogo posameznikov v timu. Želimo doseči, da v procesu dela vsakdo dobi priložnost izraziti svojo nadarjenost in talent. To velja tako za vključene odrasle kot učence. Učenje poteka bolj uspešno, kadar je upoštevana čustvena povezava med učencem, učiteljem in učno vsebino. Dolgotrajnejši projekt pa to omogoča.

4. Literatura

Čampelj, B. (2008). Vse za inovativne učitelje, raziskovalne učence ter vključene starše. *Vzgoja in izobraževanje, 40*(1), 4-9.

Kemmis, S., McTaggart, R., Marentič-Požarnik, B.in Skalar, M. (1990). *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli.* Radovljica: Didakta.

Požarnik, B. M. (1990). Razlike med tradicionalnim empirično analitičnim in akcijskim raziskovanjem. (Str.51-66). *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli.* Radovljica: Didakta

Seiwert, L. J. (1992). *1 * 1 obvladovanje časa.* Maribor: DOBA.

Zalhut, A. (2016). How to cope with tomorrow's challenges. Orel, M. (ur.). *Mednarodna konferenca EDUvision. Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij.* Dostopno na http://www.eduvision.si/. Privzeto 12.8. 2019.

Zahlut, A. (2017). What Education should not forget to deliver. (Str. 401 – 405.) Orel, M. in Jurjevčič, S. (ur.) *EDUvision 2017: Mednarodna konfernca. Dostopno na* http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2017.pdf Privzeto 12.8. 2019.

Kratka predstavitev avtorja

Jana Komac je po izobrazbi profesorica matematike in fizike. Na začetku je delovala kot učiteljica matematike, fizike, tehničnega pouka, računalništva in podaljšanega bivanja. V zadnjem času, že več kot 15 let, pa deluje kot pomočnica ravnatelja in računalničarka. Velik izziv ji predstavlja vključevanje sodobnih postopkov v šolsko delo predvsem v smislu uporabe IKT in organizacija dela na šoli.

Vpliv mednarodnih projektov na motivacijo učiteljev in učencev

The Influence of International Projects on Teacher's and Pupil's Motivation

Lea Opravž Ostrelič

Osnovna šola XIV. divizije Senovo
leaopravz@gmail.com

Povzetek

Glavna tema napisanega prispevka je, kaj osnovnošolski učenci in učitelji pridobijo z mednarodnim sodelovanjem in z delom na mednarodnih projektih. Naša šola je pred kratkim zaključila s prvim Erasmus + projektom. V Projektu KA2 je naša šola sodelovala s šestimi drugimi osnovnimi in srednjimi šolami in naš končni cilj je bil, da raziščemo, kako je vplival na naše učitelje in učence. Sestavili smo vprašalnik za učitelje in učence ter izvedli intervjuje, da ugotovimo, ali je projekt na naši šoli vplival na kakovost poučevanja in učenja.
Eden izmed glavnih ciljev projekta je bilo sodelovanje mednarodnih skupin učencev in učiteljev iz različnih šol. Učitelji so morali poučevati v mednarodnih učnih tandemih, učenci pa so morali delovati v mešanih mednarodnih skupinah. Nekatere od teh dejavnosti so bile izvedene v živo, ko smo se srečali na mednarodnih izmenjavah, večino pa smo izvedli na daljavo s pomočjo IKT.
Po zaključku projekta smo ugotovili, da je v šoli zaznati veliko pozitivnih učinkov projekta na kakovost poučevanja in učenja, a zaznali smo tudi nekaj negativnih vidikov.

Ključne besede: IKT, mednarodni projekt, mešane mednarodne ekipe, motivacija za učenje, osnovna šola, tuji jeziki.

Abstract

The main topic of my article is how primary school pupils and teachers benefit from international cooperation and while working on international projects. Our school has recently finished our first Erasmus+ project. It was a KA2 project, where our school cooperated with 6 other primary and secondary schools and our aim, when the two years' project was finished, was to research, how it affected our teachers and students. We put up a questionnaire for teachers and students and we had interviews to determine, whether the project made any difference in the quality of teaching and learning at our school.
One of the main goals of our project was the cooperation of international teams of students and teachers from different schools. The teachers had to teach in international teaching tandems and the students had to do certain activities in mixed international teams. Some of these activities were carried out in person, when we met at the project's learning, teaching and training mobilities, but we did most of them with the help of ICT.
After our research at the end of the project, we learnt, that there had been many positive effects of the project on the quality of teaching and learning process at our school, but there were also some negative ones.

Key words: foreign languages, ICT, international project, mixed international teams, motivation for learning, primary school.

1. Uvod

Nastanek pojma internacionalizacija lahko umestimo v obdobje pred nastankom univerz. V zgodovini se je širil predvsem v visokem šolstvu, na področju politik in znanosti (Knight, 2005; 2006). V zadnjih desetletjih je internacionalizacija dobila nove razsežnosti, kar je posledica gospodarskih, družbenih in političnih sprememb na globalni ravni. Danes je internacionalizacija v izobraževanju gonilo k spremembam, koncept, ki mu šole sledijo, ga živijo in po katerem delajo. Pomeni tudi ustvarjanje veščin, potrebnih v 21. stoletju, ene izmed ključnih danes pa so gotovo medkulturne kompetence, med katere uvrščamo znanje, strpnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij, prilagodljivost, zavest o lastni kulturni identiteti, odprtost za nove izkušnje, upoštevanje mnenj, sposobnost prilagajati se vrednotam drugih, etično vedenje, potrpežljivost, zavzetost, interpersonalne veščine, samoizražanje, empatija in občutek za humor (Vrečer, 2009).

Internacionalizacijo izobraževanja bi lahko opisali kot proces vključevanja mednarodne, medkulturne in globalne razsežnosti v cilje, poučevanje, raziskovanje pa tudi v storitvene funkcije primarnega, sekundarnega ali univerzitetnega izobraževanja. Internacionalizacija poudarja odnos med narodi, ljudmi, kulturami, institucijami in sistemi. Internacionalizacija priznava in gradi na lokalnih, nacionalnih in regionalnih prednostnih nalogah, politikah in praksah. Namen internacionalizacije je dopolniti, uskladiti in razširiti lokalno razsežnost, ne pa jo prevladati. Temeljno načelo internacionalizacije je spoštovanje lokalne kulture ter njena nadgradnja (Knite, 2014).

Internacionalizacija šole je orodje oziroma pot h kakovosti in ne cilj. Poznamo dva načina internacionalizacije:

a) internacionalizacija v tujini (projekti mobilnosti, projekti – dolgotrajne mobilnosti, job shadowing, poučevanje v tujini);

b) internacionalizacija doma (od leta 1999) - tu pa se poraja pomembno vprašanje, kako evropsko in mednarodno dimenzijo približati večini, ki ostane doma (Slapšak in Lenc, 2016).

2. Naš prvi projekt Erasmus +

Osnovna šola XIV. divizije Senovo je majhna podeželska šola. Senovo je mesto s samo 2277 prebivalci. Nahaja se v občini Krško. Včasih je bilo to uspešno rudarsko mesto z veliko delovnimi mesti za ljudi, ki tu živijo. Bilo pa je tudi mesto, kamor so se priselili številni priseljenci iz držav nekdanje Jugoslavije, saj je bila kakovost življenja tu dobra. V zadnjih nekaj desetletjih se je veliko stvari spremenilo. Premogovnik se je zaprl, enako se je zgodilo z nekaj večjimi lokalnimi industrijskimi obrati. Število prebivalcev se je od takrat zmanjšalo, enako tudi število otrok v naši šoli. Trenutno je na naši šoli le 280 učencev. Šola je precej velika, učilnice so prostorne in dobro opremljene. Vsaka učilnica ima računalnik, projektor in interaktivno tablo. Imamo tudi tablične računalnike, ki so na voljo za uporabo v razredu. Za veliko naših učiteljev je ta tehnologija nova in še vedno raje uporabljajo kredo in tablo. Takšno je bilo stanje na naši šoli preden smo se pridružili projektu Erasmus +. Naslov našega projekta je bil »Prestopamo meje s pametno tehnologijo«. Projekt je imel dva glavna cilja:

1. mednarodno sodelovanje učencev in učiteljev s pomočjo IKT,

2. vključevanje migrantov (in beguncev) v naš šolski sistem.

Naša šola je v okviru projekta sodelovala s šestimi osnovnimi in srednjimi šolami iz drugih evropskih držav: Nemčije, Italije, Grčije, Latvije, Belgije in Norveške. To je bil naš prvi projekt Erasmus +, ki ga je vodila izkušena koordinatorka iz Nemčije. Najprej je bilo izvedeno kratko srečanje v Nemčiji, kjer smo se natančno dogovorili o poteku projekta: kdo bo kaj storil in kdaj, nato pa se je delo zares začelo. Prvi pomemben dogodek za našo šolo je bil sestanek za usposabljanje učiteljev v Italiji, kjer so morali vsi sodelujoči partnerji pripraviti predstavitev svoje šole ter izobraževalno delavnico. Na delavnicah je vsaka šola naučila druge šole uporabo aplikacije, namenjene komunikaciji ter aplikacije, primerne za pouk. Zelo veliko smo se naučili o različnih možnostih in različnih aplikacijah, ki jih lahko uporabimo pri pouku. Imeli smo tudi priložnost, da jih preizkusimo, prav tako smo v praksi videli, kako stvari delujejo v italijanski šoli, ki nas je gostila. Vsak izmed udeležencev je imel možnost hospitirati na urah italijanskih učiteljev, pri različnih predmetih in dobiti odgovore na naša mnoga tehnična vprašanja s katerimi smo se srečevali v šoli. Ko smo se po enem tednu vrnili domov, smo naredili delavnico in vse predstavili učiteljem na naši šoli. Naučili smo jih, kako uporabljati tablice in pametne telefone z različnimi izobraževalnimi in komunikacijskimi aplikacijami, nato pa smo začeli delati na projektu. Za nas to ni bilo tako preprosto, ker mnogi učitelji niso znali uporabljati tablic in pametnih telefonov v izobraževalne namene ter niso poznali aplikacij, ki bi jim v razredu olajšale delo.

Prva aktivnost učencev je bilo medsebojno spoznavanje: predstavitev naše šole, mesta in države, ter spoznavanje tujih šol, mest in držav, iz katerih so prihajali naši partnerji. Presenečeni smo bili, da jim nismo mogli pokazati, kako se pogovarjati med seboj ali katere aplikacije lahko uporabljajo. S pomočjo novih prijateljev iz drugih partnerskih šol in z uporabo poljubnih aplikacij, so morali pripraviti predstavitve njihovih držav in običajev, ter jih predstaviti v razredu pri angleščini. Vsi so opravili odlično delo.

Najbolj zanimive aktivnosti, ki smo jih izvedli dvakrat (enkrat v posameznem projektnem letu), so bili učni tandemi. Dva učitelja istega predmeta sta morala skupaj s pomočjo IKT (tablice, pametni telefoni in računalniki) hkrati poučevati isto učno uro. Med aktivnostjo so morali biti učenci aktivni in so morali medsebojno sodelovati. Za nas, učitelje, je to pomenilo veliko načrtovanja, raziskovanja, spoznavanja novih aplikacij, preizkušanja in ugotavljanja, kako nastaviti nastavitve, tako da bi jih oba razreda iz različnih držav lahko uporabljala hkrati. Učitelji iz iste šole so morali tesneje sodelovati med seboj in so imeli številne Skype sestanke s tujimi učitelji. Bilo je veliko dela, toda ko smo končno uspeli, je bilo vredno. Za učence je bilo to edinstveno doživetje. Sedeli so v razredu v Sloveniji, gledali so svoje nove belgijske prijatelje na zaslonu interaktivne table, lahko so se pogovarjali z njimi in se učili skupaj, kot da bi bili sošolci v isti učilnici. Na eni od naših tandem delavnic sta oba razreda predelala isto temo in nato je sledil kviz (uporabili smo aplikacijo Plickers), da bi videli, kateri razred je bil uspešnejši.

Opazili smo, da so bili naši učenci zelo motivirani za kakršno koli delo na projektu. Učili so se o temah iz našega učnega načrta, ne da bi se tega sploh zavedali. Komunicirali so v angleščini (in včasih tudi v nemščini) in niso bili sramežljivi ali zaskrbljeni, da bi rekli nekaj narobe.

Naučili so se, kako pomagati drug drugemu in kako uspešno sodelovati s sošolci na naši šoli in tudi s svojimi novimi prijatelji iz drugih držav. In ker je bil naš drugi cilj projekta integracija migrantov v naš šolski sistem, so se tudi naučili, da če je nekaj ali nekdo drugačen, to ni nujno slabo ali nevarno. Seznanili so se z različnimi državami, iz katerih so priseljenci v Sloveniji, in z državami, iz katerih so prihajali begunci. Spoznavali so njihovo kulturo, vero in jih počasi sprejemali. V vsako projektno dejavnost, ki smo jo izvedli na šoli, smo vključili tudi učence z migrantskim ozadjem.

3. Kaj se je spremenilo na naši šoli od začetka projekta?

Po zaključku projekta smo izvedli raziskavo med našimi učitelji in učenci, da bi ugotovili, ali je imel naš dveleten projekt na njih kakšen vpliv. Pripravili smo vprašalnike in intervjuje za učitelje in učence, kjer smo jih vprašali o njihovem mnenju o določenih stvareh, povezanih z njihovim delom pred in po projektu.

3.1 Učitelji

V vprašalniku za učitelje smo jih vprašali za mnenje o teh petih temah:

1. Njihova uporaba IKT v razredu pred projektom Erasmus +
2. Njihova uporaba IKT v razredu med in po projektu Erasmus +
3. Njihove kompetence pri uporabi IKT
4. Pozitivni učinki projekta
5. Negativni učinki projekta

Ugotovili smo naslednje:

1. Večina učiteljev je uporabljala računalnik že pred začetkom projekta, vendar jih je le 10 % uporabljalo interaktivno tablo. 90 % jih je tablo uporabljalo le kot platno, kamor so projecirali, kar so želeli pokazati svojim učencem. Med poukom nihče od učiteljev ni uporabljal tablic ali pametnih telefonov.
2. Po projektu so se stvari spremenile. Učitelji so še vedno uporabljali računalnik (vendar so se pritoževali, da so računalniki prestari in prepočasni), 23 % jih je začelo uporabljati interaktivno belo tablo, 65 % učiteljev je občasno začelo uporabljati tablice ali pametne telefone. V intervjujih smo jih vprašali, pri katerem delu ure so uporabljali tablice in pametne telefone. Povedali so, da večinoma na začetku učne ure kot uvodno motivacijo za učence ali na koncu ure pri evalvaciji, da preverijo, koliko so se učenci dejansko naučili med uro.
3. Učitelji se ne bojijo nove tehnologije. So bolj samozavestni in zdaj vidijo, kako si lahko z različnimi aplikacijami olajšajo svoje delo ter naredijo svoje ure bolj zanimive.

4. Med pozitivnimi učinki projekta so učitelji prepoznali, da so:

    - bolj samozavestni pri uporabi novih tehnologij in aplikacij v izobraževalne namene,
    - bolj samozavestni pri uporabi tujih jezikov,
    - boljše poznavanje drugih šolskih sistemov v tujih partnerskih državah,
    - spoznali so nove metode poučevanja/učenja in različna didaktična okolja,
    - tisti, ki so obiskali druge države in šole, imajo še bolj pozitivno izkušnjo. Sodelovali so pri pouku in videli, kako se drugi učitelji ukvarjajo z vsakodnevnimi težavami pri vključevanju novih tehnologij v svoje učne ure,
    - bolje so spoznali različne kulture, iz katerih prihajajo migranti, in strahove, ki jih doživljajo begunci na svoji poti v Evropo,
    - nekaj jih je dobilo tudi nove prijatelje med učitelji iz drugih šol, s katerimi zdaj komunicirajo in delujejo v vsakdanjem življenju,
    - postali smo skupina s skupnim ciljem.

5. Med negativnimi učinki tega projekta so učitelji navedli:

    - Ker smo majhna šola in je na naši šoli le 29 učiteljev, je bil za šolo velik problem, da omogoči nemoten pouk, ker je kar nekaj učiteljev na izmenjavi ali na projektnem sestanku. Ko se je to ponovilo nekajkrat na leto, so se nekateri od preostalih učiteljev jezili in začeli so dvomiti, ali je ta projekt dejansko dober za našo šolo ali ne.
    - Bilo je tudi nekaj učiteljev (zlasti starejših), ki niso hoteli spremeniti svojega načina poučevanja. Bili so zadovoljni s stvarmi, ki so jih imeli, in niso se želeli naučiti, kako nove tehnologije vključiti v svoje ure. Povabili smo jih na naše ure, da sami ugotovijo, kako stvari delujejo, povabili smo jih na izmenjave ter projektne sestanke v druge države, da bi sami doživeli tovrstno poučevanje, ampak nekateri kljub temu niso želeli spremembe.
    - Težava so bili tudi računalniki v naših učilnicah, ki so precej stari in zelo počasni, zato včasih traja preveč časa za nalaganje določene aplikacije in med uro nimamo časa čakati na počasen računalnik.
    - Problem je tudi počasna internetna povezava. Obstaja nekaj učilnic, ki so predaleč od Wi-Fi usmerjevalnikov, zato ni brezžičnega omrežja. Težava se pojavi, ko 20 učencev s svojimi napravami hkrati uporablja brezžično povezavo, le-ta postane zelo počasna.
    - Pomanjkanje tehnične podpore. Opazili smo, da so v drugih državah ves čas prisotni računalničarji. Kadar koli nekdo potrebuje pomoč, je pomoč na voljo osebno ali kot pomoč na daljavo. Tukaj nimamo tega razkošja, zato se pogosto zgodi, da ostaneš sam, ko bi najbolj potreboval pomoč, saj ima naš učitelj računalništva pouk v svojih razredih in ni na voljo, da bi nam pomagal, ko ga potrebujemo.

3.2 Učenci

V vprašalniku za učence smo jih vprašali za mnenje o tem, kako so se stvari spremenile zanje, med poukom in med njihovim učenjem doma. Tu so njihovi odgovori:

1. Učenci so med pozitivnimi učinki tega projekta navedli:

    - 99 % učencev je bolj všeč učenje s pomočjo tablic, pametnih telefonov in interaktivnih tabel kot klasični način s knjigami in delovnimi zvezki. Menijo, da so zdaj bolj dejavno vključeni v sam proces učenja in da si na ta način zapomnijo več.
    - 99 % učencev je bilo všeč pri aktivnostih učenja, poučevanja in usposabljanja, zlasti če so bili neposredno vključeni v izmenjave. Sprva so se bali, da bi šli kamor koli v tujino, ker jih večina še nikoli ni bila na letalu in nikoli niso preživeli časa v tujini brez svojih staršev, toda kmalu so ugotovili, da je ves strah odveč in spoznali so nove prijatelje, s katerimi so v stiku še danes.
    - Povečala se je njihova sposobnost kritičnega mišljenja.
    - Učenci menijo, da se naučijo več preko interaktivnih iger, ki jih igrajo na interaktivni tabli ali na svojih napravah, kot če rešujejo naloge v delovnih zvezkih.
    - Postali so bolj radovedni glede različnih evropskih držav in njihovih kultur.
    - Motivirajo jih tudi različni kvizi za preverjanje znanja, ki jih igrajo s svojimi vrstniki iz razreda ali pa z učenci iz drugih držav. Pravijo, da jih takšna tekmovalnost motivira bolj, kot pa ko jim učitelji rečejo, da naj se učijo zaradi ustnega ocenjevanja.
    - Mednarodno sodelovanje - sprva so se ga bali, a kmalu so videli, koliko lahko od tega pridobijo in kako je zabavno. Hkrati so se učili o različnih predmetih in utrjevali in nadgrajevali svoje zanje tujega jezika, ne da bi se tega zavedali. In za njih je najpomembnejša stvar: vse skupaj je bilo popolnoma brezplačno.
    - Bili so srečni in ponosni nase, ker so pomagali migrantom na naši šoli in tudi beguncem v Grčiji in Belgiji. Med mobilnostjo v Grčiji so obiskali begunski center in podarili nekaj denarja za otroke, ki so tam bivali. V Belgiji so za begunske razrede iz belgijske šole pripravili in izvedli delavnico.

2. Med negativnimi učinki tega projekta na učence so le-ti izjavili:

    - 11 % učencev ni moglo opravljati določenih aktivnosti doma, ker njihove naprave niso bile dovolj dobre ali pa sploh nimajo pametnega telefona ali tabličnega računalnika.
    - Naši učenci so bili najmlajši med učenci, ki so sodelovali v projektu, zato so se včasih morali zelo potruditi, da so sledili skupini. To je bil problem le za prva dva dni, potem pa je razlika v starosti izginila.
    - Nekateri od njih so resnično pogrešali svoje starše, ko so bili v tujini.

- 27 % naših učencev ni bilo všeč, da se toliko ukvarjamo z migranti in begunci. Imeli so predsodke o njih, nekateri so celo izjavili, da bi se morali vrniti tja, od koder so prišli.
- Ko smo v teku projekta še bolj podrobno govorili o teh temah, smo izvedeli, da to ni mnenje učencev, ampak njihovih staršev.

To so glavne spremembe, ki smo jih opazili v naši šoli, ko primerjamo, kakšno je bilo stanje pred projektom in kakšno je danes. Ko pogledamo odstotke pridobljene pri evalvaciji projekta, vidimo, da je projekt pozitivno vplival na učence in učitelje, jih motiviral pri njihovem delu in izboljšal njihov proces poučevanja in učenja. Največ pa nam pove dejstvo, da si predvsem učenci še želijo mednarodnega sodelovanja.

4. Druge oblike internacionalizacije

Osnovna šola lahko z internacionalizacijo doda vrednost svojim učencem na dva načina: z internacionalizacijo v tujini (s projekti in dejanskimi obiski učencev v tujino) ali internacionalizacijo doma, ki se večinoma dogaja v šoli, nekaj pa tudi pri učencih doma. V naši šoli verjamemo, da so naši učenci kar dosti izpostavljeni vplivu internacionalizacije, medtem ko so v šoli.

- Obstajajo tudi drugi mednarodni projekti, kjer učenci sodelujejo z drugimi učenci, vendar ne neposredno.
- Nekateri učenci so vključeni v različne interesne dejavnosti, ki tudi vključujejo mednarodno tematiko.
- Učenci vsakodnevno sodelujejo z lokalno skupnostjo, ki je prav tako precej mednarodna (veliko migrantov iz držav nekdanje Jugoslavije).
- Aplikacijo oz. igro Mystery Skype, ki medpredmetno povezuje kar nekaj predmetov (geografija, angleščina, etika, zgodovina, računalništvo ...) redno uporabljamo za utrjevanja znanja ali za skupno učenje. Tukaj učenci ne samo da govorijo v tujem jeziku, ampak tudi pojejo, se učijo, izračunavajo, sestavljajo predstavitve itd.
- V preteklem šolskem letu je k nam na šolo prihajala asistentka iz Španije, ki se je pridružila učiteljem različnih predmetov. Preko nje so učenci spoznavali njeno kulturo in špansko tradicijo ter ji razlagali o slovenski kulturi in naših tradicijah. Na ta način so se urili v uporabi tujih jezikov, ki jih poučujemo na naši šoli: angleščino, španščino in nemščino. Prav tako se učijo o prostovoljstvu.

5. Zaključek

Izpostavljanje osnovnošolcev internacionalizaciji jim daje več prednosti. Postanejo boljši pri uporabi IKT in novih aplikacij, ki jih lahko uporabijo za učenje. Naučijo se različnih načinov komuniciranja s svojimi vrstniki, a to so le temelji, ki se bodo v bodočih letih njihovega izobraževanja le še razvijali. Učenci vse pogosteje uporabljajo tuje jezike in bolj so motivirani za učenje le-teh. Postanejo tudi boljši in bolj domiselni v iskanju podatkov po spletu. Postanejo

bolj samozavestni. Izgubijo strah pred neznanim in postanejo uspešni posamezniki, ki bodo dobro pripravljeni za delovanje v prihodnjem, globalnem svetu.

Pridobivanje medkulturnih kompetenc pri učencih pogosto ni najpomembnejše vodilo in cilj omenjenih dejavnosti. Dolgotrajno ozaveščanje o ciljih, prav gotovo pa tudi o potrebah za razvoj medkulturnih kompetenc, bi vsekakor prispevalo k razvoju internacionaliziranega posameznika in internacionalizirane šole. Prav zato je ključnega pomena, da je internacionalizacija strateško vpeta v razvojni načrt šole, kako opolnomočeni z medkulturnimi kompetencami bodo učenci, pa je odvisno od vsakega posameznega učitelja, saj ta ne vzgaja in ne poučuje samo z besedami, temveč tudi z zgledom in dejanji. Pri tem ima ključen pomen tudi ravnatelj šole, saj je on tisti, ki podpira krepitev take kulture na šoli, ki spodbuja in razvija strpnost, odprtost, enakost, kritično mišljenje in medkulturni dialog.

6. Literatura

Hudson, R. (2014). *Why universities want to internationalise; what stops them.* Pridobljeno s https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/why-universities-want-to-internationalise-what-stopsthem

Knight, J. (2005). *An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges*. V: Higher Education in Latin America: The International Dimension, ur. H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila in J. Knight, 1–38. Washington, dc: The World Bank.

Knight, J. (2006). *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges*; 2005 iau Global Survey Report. Pariz: International Association of Universities.

Knight, J. (2014). *Internalization in education*. Pridobljeno s http://www.aqu.cat/elButlleti/butlleti75/articles1_en.html#.Wn8PJKjiY2w.

Slabšak, U. in Lenc A., (2016). *Internacionalizacija v šoli*. Pridobljeno s https://www.cmepius.si/wpcontent/uploads/2016/11/Slapsak-Lenc.pdf.

Vrečer, N. (2009). *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih.* Andragoški center Republike Slovenije. Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/publikacije/Medkulturne_ kompetence_v_izobrazevanju_odraslih.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Lea Opravž Ostrelič, diplomirana profesorica angleškega jezika in geografije, je zaposlena na Osnovni šoli XIV. divizije Senovo. Vodi mednarodne projekte Erasmus+ in je mentorica učencem na mednarodnih tekmovanjih. Pri svojem delu kot učiteljica išče vedno nove načine, kako v svoje delo in predmet, ki ga poučuje, vključiti IKT in s tem še dodatno motivirati svoje učence ter jim približati učne vsebine.

IX

DELAVNICE

WORKSHOPS



Harmonizacija in sproščanje z zvočnimi posodami

Harmonization and Relaxation with Sound Bowels

Helena Korošec

Društvo DrugaZgodba
Peter Hess® Akademija Slovenija
korosec.helena@drugazgodba.si

Opis delavnice

Zvok zvočnih posod spodbuja delovanje vseh čutil. Deluje celostno tako na telo, um in dušo. Ob dotiku sklede s prsti ali ob ozvočenju s palico, nastane bogastvo različnih zvokov. Zvok ustvarja akustični in vibro-taktilni dražljaj, oziroma spodbuja slušno in somatosenzorno percepcijo. V delavnici boste skozi izkušnje spoznali delovanje zvočnih posod pri delu s posameznikom in skupino. Cilj delavnice je spoznati načela Peter Hess zvočne masaže in zvočne kopeli. Udeleženci delavnice bodo imeli priložnost osebno doživeti zvočno masažo, kratko zvočno meditacijo in nekaj praktičnih primerov iger z zvočnimi posodami, ki se na zanimiv način vključujejo v delo z odraslimi, otroki in mladimi.

Najpomembnejši vidiki delovanja zvočne masaže:

- Omogoča hitro in učinkovito sproščanje, spodbuja človekovo osnovno zaupanje
- Nežna masaža z zvokom in harmonizacija vsake celice v telesu
- Sproščanje napetosti in odprava blokad v telesu
- Doprinos k občutku lahkotnosti telesa ter spodbujanje zavesti o telesu
- Krepitev samozdravljenja s harmonizacijo, regeneracijo in revitalizacijo
- Pozitivni vplivi na samozavest, ustvarjalnost in motivacijo
- Obnavljanje življenjske radosti

Za učinkovito in lažje učenje je potrebna dobra motivacija, prav tako so potrebne temeljne spretnosti in samozaupanje. Neenakomerna uporaba posameznih čutnih kanalov oz neenakomerno spodbujanje uporabe le teh, lahko predstavlja omejitve in privede do blokade pri učenju.

Stres je najpogostejši vzrok takšnih blokad. Prostor učenja z zvokom daje raznolik izbor metod za odpravo takšnih blokad in odpira možnost učenja skozi vsa čutila. Tako se vloga delovanja zvoka poleg sproščujočega delovanja v prevenciji stresa, prenese tudi na splošni proces optimizacije učenja.

Trajanje delavnice: 60 minut
Maksimalno število udeležencev: 15

Ključne besede: čutila, Peter Hess ® zvočna masaža, vibracija, zvočne posode, zvok.

Workshop description

The sounds of singing bowls stimulates all your senses. They have a holistic effect on the body, mind and soul. When touching a bowl with your fingers or playing it with a mallet: a wealth of different sounds arises. The sound creates an acoustic and vibration-tactile stimulus: promoting hearing and somatosensory perception. In the workshop participants experience the sound effects of singing bowls within individual and group work. The aim of the workshop is to introduce the principles of Peter Hess® sound massage. Participants will have the opportunity to experience sound massage, short sound meditation and some practical examples of games with singing bowls which can be used in work with adults and children.

The most important effects of sound massage are:

- Fast achievement of deep relaxation, as the sounds appeal to the person's original trust;
- Gentle massage and harmonisation of each individual body cell through sound;
- Relief of tensions and blockages in the body;
- The client experiences their body to be pleasantly light and freely vibrating;
- Reinforcement of self-healing energy;
- Positive impact on our self-confidence, creativity and productive energy;
- A renewed joy of life;
- Relinquish old patterns – allowing new patterns to evolve.

For effective and easier learning, good motivation is needed, as well as basic skills and self-confidence. The uneven use of individual sensory channels or the uneven promotion of the use of theme can constitute constraints and lead to blockades in learning.

Stress is the most common cause of such blockages. A learning area with sound provides a diverse choice of methods to eliminate such blockades and opens the possibility of learning through all the senses. Thus, the role of sound in addition to relaxation in the prevention of stress is also transferred to the general process of learning optimization.

Length of workshop: 60 minutes
Maximum number of participants: 15

Keywords: Peter Hess ® sound massage, senses, singing bowls, sound, vibration.

Literatura

Avradmidic, A. B. (2016). *Skript KliK – Klang in Kindergruppen. Mit allen Sinnen Spielen und Lernen. Priručnik – KliK – zvučna komunikacija. Zvučne zdjele – igranje i učenje sa svim osjetilima*.. Zagreb: Peter Hess Institut – PHI, Prema Vama doo, Peter Hess Akademija Hrvatska.

Zurek, P. E. (2016). *Skript zur Peter Hess Klangpedagogik Weiterbildung, Klangmassage mit Kinder*. *Priručnik – Zvučna masaža za djecu.* Zagreb: Peter Hess Institut – PHI, Prema Vama doo, Peter Hess Akademija Hrvatska.

Zurek, P. E. in Avradmidic, A. B. (2016). *KLANGpädagogische Kommunikation mit Kindern. Zvučno pedagoška komunikacija s djecom.* Zagreb: Peter Hess Institut – PHI, Prema Vama doo, Peter Hess Akademija Hrvatska.

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Helena Korošec je doktorica znanosti in že več kot dvajset let deluje v pedagoškem poklicu. Sprva je bila zaposlena kot profesorica razrednega pouka, trenutno pa je visokošolska učiteljica na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani za področje lutkovnega in dramskega izražanja. Kot certificirana praktičarka zvočne masaže Peter Hess® in certificirana strokovnjakinja Peter Hess® na področju komunikacije z zvokom za otroke razvija področje uporabe in delovanja zvočnih posod v okviru Društa DrugaZgodba in Akademije Peter Hess Slovenija.

Refleksologija kot učinkovita metoda pri razvojnih, učnih in vedenjskih težavah otrok

Reflexology as Effective Method for Developing Students' Potential

Urška Kovačič

Osnovna šola Nove Fužine
urskakovacic92@gmail.com

Opis delavnice

Namen delavnice je predstaviti refleksoterapijo kot učinkovito in uporabno metodo v vzgojno izobraževalnih zavodih, za harmonizacijo in uravnovešanje celotnega telesa, čustev in uma, predvsem pa za izboljšanje mentalnih sposobnosti, povečanje koncentracije in pomnenja pri učencih.

Na delavnici bo predstavljena tehnika refleksne masaže kot obogatitvena metoda v šolskem prostoru. Na delavnici bodo predstavljena tako teoretična izhodišča refleksoterapije, kaj je refleksoterapija, kako deluje, kakšni so njeni pozitivni učinki uporabe, kako se izvaja, praktični prikaz uporabe pri učencih, udeleženci delavnice pa bodo dobili tudi krajše gradivo s slikovnimi prikazi refleksnih točk.

Refleksna terapija je tehnika naravnega zdravljenja in sproščanja psihofizičnega telesa, ki vzpodbuja krvni obtok in endokrine žleze. Z obdelavo refleksnih točk na stopalih in dlaneh vzpostavljamo uravnotežen pretok energije skozi celo telo. Z refleksoterapijo za razvojne in učne težave minimiziramo neravnovesja v otrokovem organizmu in spodbudimo delovanje živčevja in možganov. Za koncentracijo in spomin je odgovoren temporalni reženj možganov. S stimulacijo določenih refleksnih točk na obrazu, dlaneh in stopalih lahko učinkovito delujemo na temporalni možganski reženj, izboljšamo svoje mentalne sposobnosti, prebudimo um ter izboljšamo koncentracijo in spomin. Tako postanejo otroci uspešnejši pri delu v šoli, izboljša se pozornost, koncentracija, razumevanje nalog, postanejo bolj sproščeni in harmonični v odnosih z vrstniki, s starši in z učitelji, bolj ustvarjalni in samozavestni.

S pritiski na refleksne cone izzovemo refleks, ki preko živčnih, kemičnih, električnih in magnetnih impulzov vzpodbuja samozdravilne mehanizme v telesu − izzovemo odziv organa, organskega sistema ali dela telesa, ki tej coni pripada ter tako osvobajamo kakršnekoli napetosti, bolečine ali druge pomanjkljivosti v določeni coni. Z refleksoterapijo vplivamo na sprostitev in uravnovešanje celotnega telesa, čustev in uma.

Refleksoterapija blaži in odpravlja posledice stresa. Zaradi sproščujočega učinka je zelo primerna kot oblika preventive, saj z rednimi terapijami ohranjamo dobro počutje, notranje ravnovesje in vplivamo na telesno in duševno zdravje.

Ključne besede: masaža, ravnovesje, refleksne točke, šola, učenci.

Trajanje delavnice: 45 min
Maksimalno število udeležencev: 30

Workshop description

The purpose of this workshop is to present reflex therapy as an effective and usefull method in educational institutions, to harmonize and balance whole body, emotions and mind, and above all to improve mental abilities, to increase concentration and memory in students.

The workshop will introduce reflexology as an enriching method in the school setting. The workshop will present theoretical bases of reflexotherapy, what is reflexotherapy, how it works, what are its positive effects, how it is performed and will offer some practical demonstration of use in students. The workshop participants will also receive a short material with pictorial representations of reflex points.

Reflex therapy is a technique of natural healing and relaxation of the psychophysical body, that stimulates blood circulation and endocrine glands. By treating the reflex points on the feet and hands, we create a balanced flow of energy throughout the body. Reflexotherapy for developmental and learning disabilities in students minimizes imbalances in child's body and stimulates nervous and brain functions. The temporal lobe of the brain is responsible for concentration and memory.

By stimulating certain reflex points on the face, hands and feet, we can effectively work on the temporal lobe of the brain, improve our mental capabilities, awaken our mind and improve concentration and memory. In this way, children become more successful in school, improve attention, concentration and understanding of tasks. They become more relaxed and harmonious in relationships with peers, parents and teachers. And they also become more creative and confident.

Pressing the reflex zones induces a reflex, which through nerve, chemical, electrical and magnetic impulses, stimulates the self-healing mechanisms of the body −provokes the response of an organ, organ system or part of the body belonging to that zone, thus relieving any tension, pain or other deficiencies in particular zone. Reflexotherapy affects the relaxation and balance of whole body, emotions and mind.

Reflexotherapy alleviates and eliminates the effects of stress. Due to its relaxing effect, it is very suitable as a form of prevention. Through regular therapies we maintain well-being, internal balance and influence on physical and mental health.

Keywords: balance, massage, reflex points, school, students.

Length of workshop: 45 minutes
Maximum number of participants: 30

Literatura

Plut-Podvršič, M. (2008). *Refleksnoconska masaža stopala*. Interno gradivo. Ljubljana, VIST.

Koncept dela učne težave v osnovni šoli. [Online]. [Citirano 11. 12. 2018]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Urška Kovačič je učiteljica razrednega pouka in se v prostem času ukvarja z različnimi tehnikami sproščanja in alternativnimi pristopi k zdravljenju. Je certificirana praktičarka bioenergijskega in alternativnega zdravljenja, kamor sodi tudi kristalna energijska masaža in kristalna refleksoterpija.. S svojim znanjem želi svojo prakso razširiti tudi v slovenske in tuje šole.

Svojo pot je začela z magistrskim delom ***Tehnika vizualizacije kot možen način zmanjšanja stresa, povezanega s preizkusi znanj, pri učencih osnovne šole***, v katerem je raziskovala, kako lahko z uporabo različnih tehnik sproščanja, kot so vizualizacija, meditacija, čuječnost idr., pomagamo učencem, da povečajo svojo sposobnost koncentracije in zbranosti ter si zapomnijo več, kot bi si sicer.

V šoli kot razredna učiteljica že tretje leto zapored izvaja sprostitveno vzgojo, na kateri z učenci izvaja različne tehnike sproščanja in si tako prizadeva za njihovo dobro psihično blagostanje. Ker se rezultati njenega dela kažejo kot pozitivni, si prizadeva svoje delo razširiti na področje šolstva z uporabo različnih tehnik, ki jih učitelj lahko uporabi tako pri pouku kot v času odmora.

Vadba za telo in dušo

A Body and Soul Workout

Meta Meglič

Zavod Sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija
meta.meglic@stanislav.si

Opis delavnice

Ljudje se danes zaradi načina življenja in pomanjkanja časa gibamo premalo. Tudi na delovnem mestu večino časa presedimo. Zato bo na letošnji konferenci na voljo delavnica, kjer bodo udeleženci razgibali svoje telo. Na delavnici bomo izvajali pilates, ki mu pravijo tudi vadba za dušo in telo. To je nežna in hkrati učinkovita vadba, ki v kratkem času poskrbi za krepitev mišic, njihovo raztezanje in sproščanje. Med pilatesom se zavestno osredotočamo na izvajanje gibov, zato so naši možgani med vadbo vključeni in misli nam ne uhajajo drugam. Poudarek pri vadbi je na pravilnem, naravnem dihanju in na krepitvi centra moči. Pilates je idealna vadba za zavedanje svojega telesa, primerna je za vse starostne skupine in za manj ali bolje telesno pripravljene. Je odlična preventiva pred poškodbami in tudi kurativa pri okrevanju po poškodbah. Program delavnice bo sestavljen iz sklopa osnovnih vaj pilatesa in kratkega sproščanja na koncu vadbe. Namen delavnice je, da se udeleženci seznanijo z osnovami pilatesa, razgibajo svoje telo, se za kratek čas posvetijo sebi in se sprostijo.

Ključne besede: gibanje, krepitev mišic, sprostitev, telo, vadba.

Trajanje delavnice: 45 minut
Maksimalno število udeležencev: 15
Oprema: udobna oblačila, ležalna podloga

Workshop description

Nowadays we don’t move enough because of our way of life and the lack of time. The majority of us sits for most of the time at our workplaces. That is why a workshop at this year’s conference will run, where participants would exercise their bodies. We will do pilates, which can be also called a body and soul workout. At the same time pilates can be a gentle and effective workout that takes care of toning, stretching and relaxation of the muscles. While doing the pilates, our mind is aware of the moves we are performing, which makes sure our brains are present and our thoughts aren’t escaping anywhere. This workout emphasises the correct, natural way of breathing and toning the core strength. It is a perfect workout that makes us aware of our bodies, suitable for all age groups and for more or less physically fit people. Pilates is an excellent injury prevention and simultaneously also a great curative when recovering from the injuries. The workshop program consists out of a set of basic pilates exercises and of a short relaxation at the end of the workout. The purpose of the workshop is for the participants to get acquainted with the basics of pilates, exercise their bodies, devote to themselves for a short time and relax.

Keywords: body, exercise, muscle toning, relaxation, workout.

Duration of the workshop: 45 minutes
Maximum number of participants: 15
Equipment: comfortable clothing, yoga mat

Literatura

Korte, A. (2005). *Pilates : vadba za telo in dušo.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Perc, Š. (2009). *Lepota v gibu.* Ljubljana: Mladinska knjiga založba d.d.

Anderson, B. (2001). *Stretching (raztezna vadba).* Ljubljana: Grahovac & Co.

Kratka predstavitev avtorja

Meta Meglič, profesorica športne vzgoje na Škofijski klasični gimnaziji. Na šoli poučuje že dvajseto leto in pri delu z dijaki zelo uživa. V prostem času se je včasih aktivno ukvarjala s tekom na dolge proge in kasneje z alpinizmom in alpinističnim smučanjem. V vseh naštetih športih je nanizala kar nekaj lepih rezultatov oziroma dosežkov. Odkar ima družino, se s športom ukvarja le še ljubiteljsko. Šport pa je še vedno njen način življenja.

