Mednarodna konferenca

EDUizziv

»Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja«



28. - 30. junij 2021

Organizator

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Mednarodna konferenca EDUizziv
»Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja«

Zbornik prispevkov

28. – 30. junij 2021

Uredniški odbor: mag. Mojca Orel, dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, Stanislav Jurjevčič, Tina šetina in mag. Katarina Vodopivec Kolar.

Programski in organizacijski odbor: mag. Mojca Orel (Vodja programskega in recenzentskega odbora), dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, Erika Gerardini, Daniela Čalušić, Nina Gabrovšek, Stanislav Jurjevčič, Mladen Kopasić, Olga Koplan, Marko Novak, Mateja Šebenik, Tina Šetina, Darja Užmah, Bojana Vodnjov, mag. Katarina Vodopivec Kolar, Sandra Zelko Sitar.

Jezikovni pregled:
Za jezikovno neoporečnost so odgovorni avtorji prispevkov.

Založil:
EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Kraj in datum izdaje:

Ljubljana, 30. junija 2021, Spletna konferenca

Elektronska izdaja.

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

Publikacija je brezplačna.

Slika na naslovnici: vir Vesna Potočnik.

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

COBISS.SI-ID **76601091**
ISBN 978-961-95331-2-3 (PDF)

KAZALO

PREDGOVOR 7

KONFERENČNI ODBORI 8

OKROGLA MIZA I 9

OKROGLA MIZA: Izobraževanje izven okvirjev 10

OKROGLA MIZA II 14

OKROGLA MIZA: Trajnostni izobraževalni modeli pri poučevanju 15

OKROGLA MIZA III 33

OKROGLA MIZA: Novi učni načrti 34

OKROGLA MIZA IV 52

OKROGLA MIZA: Razvijanje veščin pri učencih 53

IZZIVI V POUČEVANJU 69

Izzivi izobraževanja na daljavo 70

Leto samote ali leto osamljenosti? 87

Soustvarjanje podpore in pomoči v VIZ po izobraževanju na daljavo 95

Vrednotenje izobraževanja na daljavo v izobraževanju odraslih na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana 104

Ustvarjanje spodbudnega učnega okolja na daljavo 114

Usvajanje veščin zdravstvene nege v času COVID epidemije 124

Poučevanje otrok na daljavo v prvem razredu 134

Ohranjanje motivacije z aktivno participacijo učenca (primeri dobre prakse) 141

Inovativni metodološko–didaktični pristop k poučevanju ranljivih skupin v osnovni šoli za odrasle 149

Pomoč z umetnostjo – podporni pristop k stiskam učencev ob vrnitvi v šolske klopi 158

Formativno spremljanje – didaktični izziv sodobnega učitelja 166

Diferenciacija pouka na daljavo za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ... 173

Kako motivirati drugošolce za delo na daljavo 182

Učinkovit pouk malo drugače 190

Od proizvodnje do prodaje 198

Podjetnost v turizmu je lahko izziv 209
Avtentična naloga živilsko-prehranskega tehnika 218
Trajnostni razvoj v zdravi prehrani 224
Italijanščina v stroki (v strežbi in kuhinji) 231
Ekovrt – čutno bogato okolje 240
LE TAK kot LETAK 245
Motivacijski vzgib dijakov preko problemskega učenja 252
S projektnim poukom sproščeno do znanja 259
Spodbujanje trajnostne mobilnosti 267
Zdravo na daljavo 276
Umetnost v razred 283
5 likovnih nalog na daljavo za 5-ko 292
Uporaba kamišibaja pri pouku zgodovine 302
Tematski dan »Robotika – utvara ali realnost?« 310
Razrednik in učitelj v času pouka na daljavo 316
Gremo v Strasbourg 325
VREDNOTENJE ZNANJA NA DALJAVO 335
Ocenjevanje znanja z Google obrazci 336
Vrednotenje ali samovrednotenje, to je vprašanje 344
Soba pobega z Napoleonom Bonapartom 352
POUK JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI NA DALJAVO 361
Beriva skupaj (na daljavo) 362
Učenje branja z mobilno aplikacijo Kobi TO! 370
Lahko berem, lahko pišem 378
Za devetimi gorami: Pravljice kot izhodišče za poučevanje angleščine 387
Tvorjenje besedila – stripa – na daljavo 396
Uporaba grafične tablice pri pouku slovenščine na daljavo 406
Vloga IKT pri poučevanju angleščine v otroštvu 413

Oglaševanje in oglasi ... 422

Fleksibilnost učitelja v času aktualnih razmer ... 427

Poučevanje angleščine in francoščine na daljavo – ovira ali izziv? ... 443

English Verb Tenses for Greater Fluency ... 452

Kako je nemška študentka – prostovoljka popestrila »koronski« pouk nemščine v šolskem letu 2020/21 ... 460

POUK MATEMATIKE IN NARAVOSLOVJA NA DALJAVO ... 473

Učni proces – izbira učenca ali učitelja? ... 474

Učenje matematike s pomočjo igre ... 481

S pomočjo matematičnega modeliranja do novih znanj ... 488

Animacija Stop motion pri pouku matematike ... 497

Projektna naloga na daljavo – uporaba geometrijskih teles in meril za srednje vrednosti v vsakdanjiku ... 504

Matematika pri meni doma ... 511

Poučevanje matematike na šolskem vrtu ... 518

Meritve v naravi kot naravoslovni dan v 9. razredu ... 524

Uporaba računalniških animacij za lažje razumevanje matematičnih nalog ... 531

Vrednotenje fizikalnih vsebin v osnovni šoli za generacijo-Z ... 537

Kisline in baze – izziv izvedbe ter razlage demonstracijskih poskusov pri pouku kemije na daljavo ... 545

Uporaba spletnih orodij pri pouku kemije – oblike in zgradba molekul ... 554

Učenje kemije z izdelavo modelov molekul iz odpadnih in biorazgradljivih materialov med šolanjem na daljavo ... 561

Poučevanje na daljavo: razvrščanje rastlin v sistem ... 569

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI ... 577

Razvijanje mehkih veščin v izobraževalnem procesu ... 578

Urjenje slušne pozornosti pri urah dodatne strokovne pomoči na daljavo ... 590

Dodatna strokovna pomoč v naravnem okolju ... 598

Človek, zbudi se! ... 609

S čuječnostjo do boljšega počutja in motivacije za šolsko delo ... 617

S čuječnostjo do umirjenosti in boljše pozornosti 625
Z vajami za čuječnost do ustvarjalnosti 632
Vživljanje v sogovornika ob konfliktnih situacijah v šolskem prostoru 638
Šola, kraj dobrega počutja 646
Poučevanje na daljavo in soočanje s stresom 655
Stres in stiske pri učencih - kako lahko pomagamo 660
Vodenje oddelčne skupnosti med šolanjem na daljavo 670
Izzivi razredništva 677
Stili vodenja in dolgotrajno bolni otroci 683
Izzivi pouka na daljavo pri dijakih s tveganim vedenjem 691
Delavnice za mladostnike z zmerno motnjo v duševnem razvoju o izzivih pubertete 699
Izzivi svetovalne službe v času pandemije 707
Posebnosti komunikacije pri pouku v vzgojnem zavodu 714
Vzgoja učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju za nenasilno vedenje 724
Zemljevid Slovenije za tebe! 733
UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ PRI POUČEVANJU 739
Podpora učencem pri učenju na daljavo za varno uporabo spleta 740
Digitalni svet je dobrodošlica tudi v razredu 749
Varno na spletu 758
Uporaba mikroračunalnika Raspberry Pi v spletnih aplikacijah 764
Model pouka športne vzgoje na daljavo v času korona krize 771

PREDGOVOR

''Nihče še ni popolnoma spoznal bogastva sočutja,
prijaznosti in velikodušja, ki se skriva v otrokovi duši.
Vsako pravo izobraževanje bi si moralo prizadevati odkleniti ta zaklad.''
Emma Goldman

Še vedno trajajoča situacija pandemije nas je spodbudila k nenehnemu spreminjanju in prilagajanju novo nastalim situacijam. Zato je osrednji naslov konference **AKTUALNI PRISTOPI POUČEVANJA IN VREDNOTENJA ZNANJA.**

Situacija je spodbudila učitelje, da stalno pridobivajo nova znanja in kompetence ter se soočajo z izzivi. Samo tisti, ki se nenehno uči, ima dovolj pridobljenih tako vsebinskih kot procesnih veščin, da lahko poučuje druge in pripomore k spreminjanju sebe, posameznika in celotne družbe.

Zbornik je razdeljen na devet tematskih sklopov, izmed katerih izpostavljamo tri osnovne:

- Izzivi v poučevanju,
- Komunikacija in razvoj osebnosti,
- Uporaba sodobnih tehnologij.

Znotraj tematskih sklopov boste v prispevkih našli odgovore na naslednja vprašanja:

- Kako inovativno poučevati zdajšnje generacije glede na aktualne razmere?
- Kako učinkovito poučevati in na kakšne načine objektivno vrednotiti znanje?
- Kako izboljšati pedagoško sociološki vidik poučevanja?

V zborniku je zbranih **85 strokovnih in znanstvenih prispevkov** ter predstavljene **štiri okrogle mize z nekaterimi povzetki.** Na konferenci je sodelovalo 88 slovenskih in 49 tujih strokovnjakov s področja izobraževanja iz 18 držav: Španije, Andore, Argentine, Avstralije, Belgije, Češke, Čila, Dominikanske republike, Hrvaške, Indije, Italije, Latvije, Malezije, Poljske, Portugalske, Romunije, Turčije in ZDA.

V številnih prispevkih predstavljeni primeri dobrih praks in učinkovite rešitve poučevanja in vrednotenja znanja na daljavo pri različnih predmetih bodo tako obogatili kvaliteto izobraževanja tudi sicer.

Zato se nenehno učimo, kajti le tako bomo dovolj usposobljeni za poučevanje drugih.

Programski in organizacijski odbor
mednarodne konference EDUizziv, junij 2021

CONFERENCE COMMITTEES

KONFERENČNI ODBORI

Programski in organizacijski odbor konference

mag. Mojca Orel, Gimnazija Moste, Ljubljana, Vodja programskega in recenzentskega odbora
dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, University of Burgos, Španija
Erika Gerardini, JUMP Academy Soverato, Italija
Daniela Čalušić, Osnovna šola Primoža Trubarja Laško
Nina Gabrovšek, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana
Stanislav Jurjevčič, EDUvision
Mladen Kopasić, Osnovna šola Polje
Olga Koplan, Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka
Marko Novak, Zavod Sv. Stanislava, Ljubljana
Mateja Šebenik, Osnovna šola Brezovica
Tina Šetina, Zavod Sv. Stanislava, Ljubljana
Darja Užmah, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana
Bojana Vodnjov, Osnovna šola Venclja Perka Domžale
mag. Katarina Vodopivec Kolar, Osnovna šola Venclja Perka Domžale
Sandra Zelko Sitar, Osnovna šola Glazija, Celje

Recenzetnski odbor konference

mag. Mojca Orel, vodja programskega in recenzentskega odbora,
Gimnazija Moste, Ljubljana
Nina Gabrovšek, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana
Olga Koplan, Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka
Marko Novak, Zavod Sv. Stanislava, Ljubljana
Tina Šetina, Zavod Sv. Stanislava, Ljubljana
Darja Užmah, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana
Bojana Vodnjov, Osnovna šola Venclja Perka Domžale
mag. Katarina Vodopivec Kolar, Osnovna šola Venclja Perka Domžale

I

ROUND TABLE

Education Out of the Box

OKROGLA MIZA

Izobraževanje izven okvirjev



OKROGLA MIZA
Izobraževanje izven okvirjev

ROUND TABLE
Education Out of the Box

Sodelovali so učitelji iz naslednjih držav:

Italija, Avstralija, Češka, Latvija, Poljska, Romunija, ZDA in Slovenija.

There were participants from:

Italy, Australia, Czech rep., Latvia, Poland, Romania, USA and Slovenia.



Erika Gerardini
JUMP Training Academy Soverato, Italija



Dr. Mateja Vadnjal
ISSBS Celje, Alma Mater Europaea Maribor in EMUNI Piran, Slovenija



Yavette Shupe
Independent entrepreneur, Teacher trainer, ZDA



Tiziana Lentini
University for foreigners "Dante Alighieri" of Reggio Calabria, Italija



Catherine Perri
Expert on Coaching&Mentoring, EMOTIONAL Intelligence and CLIL, Avstralija



Sonia Simpatico
Independent entrepreneur, Teacher trainer, Italija



Rodica Zimbru
Expert in European Citizenship Education development and teacher trainer, Romunija



Edita Roberts
Velvery school, Češka



Edyta Izwantowska
Szkoła Podstawowa z Oddziałami integracyjnymi, Poljska



Biruta Pjalkovska
Mathematics teacher and Career Counselor, Latvija

Moderator

Mrs Erika Gerardini, JUMP Training Academy Coordinator (JUMP Gioventù in riSalto association) – Soverato, Italy

Opening speech "*Teachers in Europe: careers, development and well-being*" (Eurydice - OECD Teaching and Learning International Survey)

Speakers

Dr. Mateja Vadnjal, PhD from entrepreneurship – female entrepreneurship, social capital, human capital. Assistant professor of entrepreneurship and innovation at ISSBS Celje, Alma Mater Europaea Maribor and EMUNI Piran, Slovenia

"*FEMALE ENTREPRENEURSHIP. The importance of teaching gender equity at school*"

Mrs Yavette Shupe, Independent entrepreneur, Teacher trainer, Expert on Global Education, CLIL, Coding and STEM. Linguistic/Cultural Mediator, translator, San Francisco USA / Catanzaro, Italy

Trainer for Jump Training Academy (JUMP Gioventù in riSalto association) since 2018

"*Let's make Education more Out of the box and Global. New frontiers of Global Education*"

Ms Tiziana Lentini, University for foreigners "Dante Alighieri" of Reggio Calabria,

PhD student in Global Studies. Trainer for Jump Training Academy (JUMP Gioventù in riSalto association) since 2020, Italy

"*The importance of continuous learning for teachers with a new global perspective: Global Studies and impact on basic education at school*"

Mrs Catherine Perri, Expert on Coaching&Mentoring, EMOTIONAL Intelligence and CLIL. Trainer for Jump Training Academy (JUMP Gioventù in riSalto association) since 2019, Melbourne, Australia / Lamezia, Italy

"*The need of more Emotional Intelligence after lockdown, especially at school*"

Ms Sonia Simpatico, Independent entrepreneur, Teacher trainer, Expert on Outdoor Education and ECO-SCHOOLING, Badolato, Italy

Former trainer Jump Training Academy (JUMP Gioventù in riSalto association) since 2021 and junior project manager for the project "Education out of the Box"

"*Education Out of the Box. Presentation of a new Erasmus Plus K226 approved in 2021 in response to covid pandemic*"

Mrs Rodica Zimbru, English teacher and Erasmus coordinator, expert in European Citizenship Education development and teacher trainer, Suceava, Romania

"*We School Europe. A project which never ends in the actual European context. More European Citizenship Education is needed to educate Out of the Box*"

Mrs Edita Roberts, School International Affairs Coordinator and a Teacher at Velvery School, Czech Republic

"*Get Students on your side through Personalised Learning*"

Mrs Edyta Izwantowska, English teacher and Erasmus coordinator at SZKOŁA PODSTAWOWA Z ODDZIAŁAMI INTEGRACYJNYMI, Lędziny, Poland

"*Developing innovation in language learning through Erasmus. The challenge of making your school a real bilingual CLIL learning environment*"

Mrs Biruta Pjalkovska, Mathematics teacher and Career Counselor, Valmieras, Latvia

"*Strengthening the presence of school counselors and mentors to foster motivation and a more effective reality based learning*"

II

ROUND TABLE

Sustainable Education Models in Teaching

OKROGLA MIZA

Trajnostni izobraževalni modeli pri poučevanju



OKROGLA MIZA
Trajnostni izobraževalni modeli pri poučevanju

ROUND TABLE
Sustainable Education Models in Teaching

Sodelovali so učitelji iz naslednjih držav:

Španija, Čile, Dominikanska republika, Italija, Malezija, Romunija.

There were participants from:

Spain, Chile, Dominican Republic, Italy, Malaysia, Romania.



dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Španija



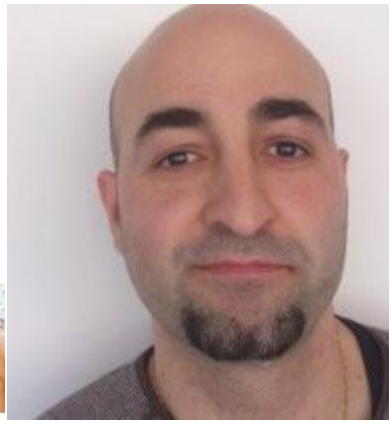
Francisco Javier Redondas
Secondary School of Candás, Španija



Rafael Montero Braga
Corazón de María, Španija



Costantina Cossu
Scientific Liceo IIS E.Fermi Alghero, Italija



Jordi Diaz-Marcos
CCiTUB & Nanodivulga, Universitat de Barcelona, Španija



Cármen Diez Calzada
Physics and chemistry Professor, Scientix Ambassador, Španija



Elena Matroana Hreciuc
Secondary School "Ion Creangă"
Suceava, Romunija



Dolores Alicia Queiruga Dios
Universidad de La Rioja, Španija



Aswini Prabhakaran
Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Dominikanska republika



Altamira López Gallego
Universidad de Burgos, Španija



Álvaro Molina Ayuso
IES Blas Infante, Španija



dr. Lee Saw Im
Seri Bintang Utara High School, Malezija



Maria Del Carmen Perea Marco
Miguel Hernández University, Španija



Paula Urrutia
Colegio Polivalente Santa María, Čile



Marina Montero Aguirre
Colegio Aurelio Gómez Escolar, Španija

Javier Redondas

IES de Candás, Asturias, Spain
javierredondas@yahoo.com

Introduction of the Author

Javier Redondas has a degree in Physics (University of Santiago de Compostela) and a PhD in Physics (University of Vigo); he teaches technology, robotics and ICT in the Secondary School of Candás (Asturias, Spain). His main aspiration as teacher is to increase the student's motivation by using hands-on experiences and international collaborative projects. Javier is Scientix ambassador and has coordinated different Erasmus+ and other international projects.

Abstract

Sustainability from school

From the origin of the development of the first human societies, the harmony between man and nature has become a basic need to keep in mind and take into account in all artificial activities. Nevertheless, the aspiration of comfort and a quick and sometimes an uncontrolled growth and development of our economical system in different fields such as agriculture, mining, materials production and transformation, power generation, etc, has give as a result a broad damage of our natural environment. Then, the concept of sustainable development has emerged as a principle to follow in all the economical and social activities for the future.

School is a suitable place to develop activities and encourage attitudes in this direction. In this way, three examples are shown:

1. The Youth Eco-Parliament programme is an international educative project that involves about 100 schools from european countries. The aim of this big plan is to raise awareness of sustainable development. In a first project we studied the effects of living in a heavy industrialized region and, in a second approach, we tried to analyze the compatibility of open air coal mines with a natural park.

2. The Erasmus+ project entitled «My sustainable way of life » has the aim to respond to climate change needs much more deeper approach than we have had at our schools so far. We have to teach the importance of the changes and the solutions in many different areas of the life. Students from Spain, Germany, Greece and Finland have been developing different activities in this direction. The first activities were devoted to monitoring the winter in Finland; next steps will deal with circulatory life, energy consumption and saving, food production, etc.

3. In the framework of the CanSat competition (a simulation of a real satellite, integrated within the volume and shape of a soft drinks can), the students developed skills related to high technologies (robotics, space, programming…). The Candasat team integrated the sustainability by using wood instead of plastics as sustainable material to build the mechanical structure of the satellite.

Rafael Montero

Colegio Corazón de María, Spain
rafaelmonterobraga@gmail.com

Introduction of the Author

Rafael Montero is an Industrial Engineer with a Master in Mechanical Design. He currently teaches Mathematics and Technical Drawing at the High School Colegio Corazón de María (Spain) where he is also the Coordinator of European Projects. eTwinning Ambassador and Moderator of the STEM Featured Group . He is also a Scientix and Future Classroom Lab Ambassador for Spain.

Abstract

"Our goal is to reconcile the economy with our planet, to reconcile the way we produce, the way we consume, with our planet and to make it work for our people"

Ursula von der Leyen, President of the European Commission

European Education is currently shifting towards a greener more sustainable model following the development of the latest EU policies on these issues. By the end of 2019, the EC launched the EU Green deal with an objective of making Europe the first climate-neutral continent by 2050 and reducing 55% of net emissions by 2030. To write into lay the goal set in the Green Deal, the Commission is proposing the first 'European Climate Law' to ensure that all EU policies contribute to this goal and that all sectors of the economy and society play their part. After the current pandemic, the Green Deal is also Europe's lifeline out of the COVID-19 as one third of the NextGenerationEU Recovery Plan, and the EU's seven-year budget will finance the European Green Deal. NextGenerationEU is a temporary recovery instrument to help repair the immediate economic and social damage brought about by the coronavirus pandemic. It aims at a greener, more digital, more resilient, and better fit for the current and forthcoming challenges post-COVID-19 Europe.

"Promoting the green transition requires embedding environmentally sustainable development in education. Schools and teachers need to help learners understand the challenges and empower them to take action."

Mariya Gabriel, Commissioner for Innovation, Research, Culture, Education and Youth

By march 2021 the EC adopted the first annual work program of Erasmus+ 2021-2027, the European program for Education, Training, Youth and Sport. It will seek to be even more inclusive and to support the green and digital transitions, as set out in the European Education Area. Erasmus+ will also support the resilience of education and training systems in the face of the pandemic. This Green Erasmus+ will offer financial incentives to participants using sustainable modes of transport. It will also invest in projects promoting awareness of environmental issues and facilitate exchanges related to mitigating the climate crisis.

eTwinning is the community for schools in Europe and is co-funded by Erasmus+. 2020 was the year of Climate Change and Environmental challenges for eTwinning and throughout the year the focus was on equipping teachers with the necessary information and knowledge to help them reflect on climate change. The goal was making their students understand its implications as early as possible, helping them to understand the changes caused by human activity and teach them about the responsibility they have as individual citizens.

Webgraphy and further reading:

Regarding Green EU policies:

- Recovery plan for Europe | European Commission (europa.eu)
- NextGenerationEU | European Commission (europa.eu)
- A European Green Deal | European Commission (europa.eu)
- The European Green Deal (europa.eu)
- European Climate Pact | Climate Action (europa.eu)
- European Climate Law | Climate Action (europa.eu)

Regarding Erasmus+

- Erasmus+: over €28 billion to support mobility and learning (europa.eu)

Regarding eTwinning:

- 2020 Annual Theme - Climate Change and Environmental Challenges (etwinning.net)
- Teaching Climate Change with eTwinning

Costantina Cossu – Simonetta Falchi – Caterina Ortu– Alessia Cocco

Scientific Liceo IIS E.Fermi Alghero, Italy
c.tina@tiscali.it

Introduction of the Author

Costantina, Simonetta, Alessia and Caterina worked together as a team in the Teaching Territorial Equipe of the Region of Sardinia. They come from different backgrounds (Science, English, Engineering, Classical Studies), but they loved so much being a team that they keep working as a Quartet any time they have a chance.

Abstract

The impact of the COVID 19 pandemic on our life and on our teaching has been enormous and it will hardly be forgotten. But COVID19 is not only pandemic fatigue, it's also been a key to open unexpected possibilities. This prolonged status of alarm, together with the social distancing has made it necessary to experiment new ways of teaching with the aid of technology. Further, it has shown how the only way to achieve positive results is that of cooperanting (TEACHERS with TEACHERS, TEACHERS with STUDENTS, STUDENTS with TEACHERS and all actors of education) in order to improve learning results, and soft skills.

We discovered the importance of human community and that it is possible to be together, even when we are apart. Such discoveries revealed what needs to be promoted in the school of the future: togetherness, cooperation and the life long learning of teachers and students

Jordi Diaz-Marcos

CCiTUB & Nanodivulga, Universitat de Barcelona, Spain
jordinano@gmail.com

Introduction of the Author

MSc in Chemistry (1999) and PhD in Chemistry (2004) by the Universidad of Barcelona (UB), Spain. Engineering of Materials by the University Polytechnic of Catalunya (UPC). I'm expertise of Microscopy (Interferometry and SPM) at the University of Barcelona. From 2014 we make Dissemination activities about the nanoscience and nanotechnology.

Abstract

Nanoscience and nanotechnology have a growing impact in our lives and youngsters should be ready to understand the opportunities and challenges linked to the applications of these fields. Dissemination of these disciplines is difficult since these knowledge areas are complex, and the scientific community uses highly specialized terminology. However, these knowledge areas are essential in our lives due their impact, both in the present and in the future. In 2015, we launched NanoDivulga UB project, aiming to bring the world of nanotechnology and nanoscience closer to citizens and to highlight the unique properties of nanomaterials and nanotechnologies. This activity results from the framework of the University of Barcelona, driven by the CCiTUB, the Scientific Culture and Innovation Unit (UCC+i) and the Institute of Education Sciences (ICE), with the collaboration of the Institute of Nanoscince and Nanotechnology (IN2UB).

Our assessment of our different projects indicated that participating young students expressed significantly more positive attitudes toward science and increased motivation to work in a STEM career after attending the workshop. We also try to make low-cost, high-reward educational outreach activities around nanotechnology. It enhances interest and support of basic science research while providing opportunities for different participants to engage with the public, improve their science communication skills, and enhance public understanding of science.

Cármen Diez Calzada

Physics and chemistry Professor, Scientix Ambassador, Spain
mdiez125@gmail.com

Introduction of the Author

Physics and Chemistry professor Spain. Scientix Ambassador. Alpha contact Global Science Opera. Focus Group EFF. INTEF online training team. Awards (Ciencia en Acción, iSe, STEM Discovery Campaign Scientix)

Abstract

Being teacher, Science teacher, STEM teachers, STEAM professionals. The STEAM perspective gives universality to the training we develop in everyday reality. STEAM approach in Science education is the development of the innovative and creative classroom , today and tomorrow, where science education being work using an interdisciplinary methodology via arts activities simultánea with the integration of all disciplines without barriers. This is the effective and efficient training promoted by the Conference EduVisión 2021 . Thank you for making it easy for us to meet and share with those who live this concern.

We must also refer to the European Schoolnet, which opens and finances lines of projects, among which there are more and more STEAMs: searching, I found the European Film Factory, EFF platform. And I found myself immersed in cinema as a cultural heritage and innovative material.

The European Film Factorym Project includes a selection of films from the Universal Cultural Heritage. Free registration. A multilingual project project that accompanies each film with innovative teaching and multimedia material for teachers.

The EFF project has been developed by teachers from different European countries to promote film education. It offers free access to a catalog of 10 award-winning European films. The educational kits, with an innovative design, contain activities and tools that we will know how to implement.

We will find a way to overcome the challenge on how to use and how to implement the EFF project in classrooms and the use of the platform's multimedia tools. Go https://www.europeanfilmfactory.eu/

Today I want to share it with you and catch you in this world as I feel.

Elena Matroana Hreciuc

Teacher, Secondary School Ion Creanga Suceava, Romania
ehreciuc@yahoo.com

Introduction of the Author

Teacher of ICT and Programming at Secondary School Ion Creanga (Școala Gimnazială Ion Creangă Suceava, Romania). She is member of the National Group of Experts in Education, organic chemistry engineer specialized in e - chemistry, former teacher of technological education and practical applications, collaborator of the NextLab Tech National Competition, mentor and trainer.

Abstract

"Everything in life is a metaphor ..." (Haruki Murakami, Kafka on the Shore). What about coding? Programming could be a metaphor? No doubt. We just have to let our creativity run free. Creativity, one of the skills for the 21st century, is a real challenge for school education. I found, in these pandemic months, the lack of interest in learning in a large majority of the five hundred students I initiated in programming. We talked openly about their selfless attitude, and the conclusions were clear. Shapes, colour, sounds, motion, interactivity and real facts are the mandatory elements that should be an integral part of programming. Students want creative programming. Classical programming involves achieving something functional, and aesthetics should not be ignored, but on the contrary. The aesthetics of form, as an original phenomenon (Goethe), explain and interprets the creative processes in nature, in human life. Creativity exists naturally, which explains the students' desire to find it as a sine qua non component of programming. Creative programming, generative art although relatively new concepts flow normally through the progress of humanity. Writer and technologist Jun Wu say that "creative programmers seek meaning in both the creative universe and the logical universe. They delve into the topics and become great programmers." I loved the idea and offered my students new, challenging contexts to apply their knowledge and skills. New open sources to learn creative coding brought the element of surprise in learning, and the examples provided stimulated their curiosity. I think learning in this century will be done through fascination, and the role of the teacher, in general, is to encourage creativity, and computer science is to encourage creative coding. To encourage, integrated learning and exploit the power of code by associating various fields, such as design, art, music, mathematics, and biology. To attract young people to this innovative sphere of programming, a captivating meeting between art and science explores ideas and expresses them freely with appropriate programming languages. In the newborn 4.0 technologies, creative programmers will express their unique ideas as joy in creating their own metaphor, crossing the border between human and intelligent machine.

Dolores Queiruga

Economy and Business Department. University of La Rioja. Spain
dolores.queiruga@unirioja.es

Introduction of the Author

Dolores Queiruga completed her Doctorate at the Technical University of Brunswick (Germany) in 2005. From 2006 to the present, she has been a professor at the University of Salamanca and at the University of La Rioja, teaching subjects related to the human and social factor of women. Business. The research she has carried out is related to the environmental and social responsibility of the company, as well as the management of Non-Profit Organizations.

Abstract

The subject that I teach belongs to the first course of Business Administration and Management. It's called Organizational Behavior and it´s about the human factor in the company (motivation, leadership, teamwork, negotiation ...).

Before the pandemic, classes were face-to-face. I explained some theory with a Power Point, and completed it with business cases, real examples, articles, a part of a movie or we simulated some social experiment. Thus, they saw that the theory has a practical application. During the pandemic, the classes have been online. It is a major challenge, both for teachers and students. On the one hand, I have done the classes very dynamic and with a lot of enthusiasm. Even if they don't remember anything we say, even if they are with their cell phone during class, even if they have the sound off, they will always remember our attitude. On the other hand, this year I have incorporated two books from Steven Covey: “The seven habits of highly effective people” and “the eighth habit: from effectiveness to greatness“. The habits correspond to the topics of the subject. For example, The habit “Be proactivite” corresponds with the topic of motivation. The habit “Think win-win”, with the topic of negotiation.

This methodology has been very positive. The students have valued it and they have personally improved. It was worth it. They said these habits make their know themselves and principles, this is very important because by knowing themselves, they can give their best version. Online teaching is quite heavy for the student. The habits adding something to the theory of the subject, and they can be applied from now.

And finally, I would add two conclusions: They will always remember our attitude. The personal skills they acquire in their studies will help them throughout their lives.

Aswini Prabhakaran

ESL Teacher of Liceo Cientifico Dr. Miguel Canela Lazaro, Dominican Republic
aswiniprabhakaran@liceocientifico.org

Introduction of the Author

She is a language teacher, translator and author. She has been teaching English to high school students at Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro since last four years. She holds her degree in Modern Languages with French as my major from Jawaharlal Nehru University (JNU, New Delhi). She has also undertaken a course in Dutch Studies from the University of Ghent, Belgium. Working in the education sector since 2015, she started her teaching career with a Delhi based NGO run by a group of university students called "Unnoticed Children" providing lessons to children of immigrant workers. She has also worked with kids and adults from France and the Netherlands through various ESL programs. She has co-authored the anthology titled "Women's Wallet". She is a polyglot who speaks 14 languages with varied fluency. She loves teaching and learning languages..

Abstract

One of the main goals of education is to stay relevant to the modern times and to be of use to the students in future, which is basically the definition of sustainable learning. It is also important to create an awareness in young minds about the environment and why our present actions could create huge impacts of our planet Earth in the future. We are very much invested in keeping these two facets of education alive at the *Liceo Cientifico Dr. Miguel Canela Lazaro.*

As a language teacher, I have numerous opportunities to incorporate sustainable learning principles into my class activities. All my activities are based to three steps, creating awareness, analysis of the problem and then active engagement. For example, with my 10^{th} Class students we did an activity concerning the overuse of single use plastics in the DR. The students read newspaper articles and scientific papers for creating awareness about the problem. The students researched about student involvement in this issue. As a second step, they presented their findings in the form of class presentations and small skits. In the last step, as a part of social engagement, the students made posters and sample paper bags which could be used to sensitize the community about the danger of single use plastics. We also incorporate learning materials on the topic of environment. We encourage our students to read about young environmental activists to inspire our students to be better citizen's of tomorrow.

Altamira Alicia López Gallego

Universidad de Burgos, Spain
aalgallego@ubu.es

Introduction of the Author

Secondary teacher at Colegio Virgen de la Rosa, Burgos, Spain, she teaches English Language, Geography and History CLIL and she is an associate teacher at the University of Burgos, where she teaches Didactics of the English Language and Literature, Research and Innovation at the Master for Secondary Teachers. She has a degree in English Philology and in Primary Teacher Studies.

Abstract

Question: *You have participated and are currently implied in numerous European projects, and you have visited a lot of schools. Have you noticed differences among the Educational Systems, the schools or simply within your own subject?*

During the last 20-30 years, and thanks to the growing European identity, the Educational Systems of the countries belonging to the European Union and those participating in the Erasmus+ programmes, are more and more similar. Compulsory education starts round the age of 6 (3-5 year old education is optional, though most students start at 3) and finishes at 16-18. Vocational education is better considered in the last years as a way of specialization and also of fighting against school early leaving.

More differences can be found regarding the level of ICT tools in countries with a lower GDP.

On the other hand, the way language, and English Language in particular, are taught, is really coincident all over the world, maybe related to the fact that is considered a Lingua Franca by many and there is a huge editorial industry related to its teaching.

All in all, students are really looking forward to meeting foreign students and they usually get on really well and ignore the differences among them, if there are any...

Alvaro Molina Ayuso

IES Blas Infante, Córdoba, Spain
molinaayuso@gmail.com

Introduction of the Author

Teacher of Mathematics in Secondary Education, with a degree in Physics. Since February 2017, he has been collaborating as an ambassador of Scientix in Spain and since 2018 as ambassador for the educational software CoSpaces Edu. During 2020 he has participated as a Leading Teacher in EU Code Week to help other teachers to be involved in this European initiative. Member of the educational group of micro:bit Champions.

Abstract

When we talk about computational thinking, it is common think about computer programming. It is connected. And many people think that it is just learning to program. But this is partly a mistake. When we talk about computational thinking, we are talking about a set of skills and abilities associated with reasoning and problem-solving processes in a transversal way. It is not only learn to code, the objective of working computational thinking in the classroom is to use coding to learn. By this idea, what I mean is that when we talk about computational thinking we are referring to the possibility of applying skills normally related to a computer scientist in other areas. It refers to give our students the possibility to develop their reasoning abilities, logical thinking and problem-solving skills in any educational field.

For example, as a Mathematics teacher, every year I work to introduce fractions with my students in order to help them to remember what they studied the previous year, for example fractions. Thanks to Scratch, my students can work on the graphical representation of fractions by making an interactive panel connecting it to the computer using Makey-Makey and coding a project with Scratch. As I said, they are working on the representation of fractions, but with this task they can also develop computational thinking skills by creating a short project with Scratch. In addition, thanks to Makey-Makey you add a new dimension to the activity introducing students to the Maker culture in the first years of secondary education.

Another example could be using micro:bit and educational robotics resources, the first activities that are normally developed with robots are basic forward or backward movements. When I do these activities I always teach the students to code a simple function to define the forward and backward movements and then use these instructions in an algorithm to combine several movements. Instead of doing a long algorithm with a lot of instructions, they create functions to simplify the final product. With this simple practice we are doing something that Maths teachers are trying to do every day, but with these resources we do it in a practical and real way, seeing the result with the movement of a small robot.

With these examples I want to highlight the importance of including these resources in the education of our students in order to develop fundamental skills for any 21st century student, such as logical and critical thinking and problem solving, just what the society demands.

Dr. Lee Saw Im

Chemistry Excellent Teavher, Malaysia
sawim27@gmail.com

Introduction of the Author

She is an excellent chemistry teacher with 31 years of teaching experience from Malaysia. She has awarded by MOE Malaysia as an Iconic Teacher and Edufluencer as role model for teachers in her country. She also received the international recognition 75 Top Educators From Around The World In Microsoft's Teacher's Appreciation Legacy Project! Global Teacher Award and the 1st Place Best Science Teacher in Southeast Asia. Her use of technology in teaching and sharing with educators has brought recognition as an MIE Expert. She is the Vice President of Malaysian Teachers STEM Association and Master Trainer of eDidik.

Abstract

Access, quality, and equity are three things that need to be focus by all parties, especially educators. Every child has the right to equal educational opportunities to enable them to reach their potential. All children should have the opportunity to get an excellent education. In addition, leadership skills, thinking skills, knowledge and spirituality also needs to be applied in the learning process physically or online. Teachers need to strengthen the skills of communication, collaboration, creativity, and critical thinking, 4Cs for students through the learning process.

I would like to share about my classroom activities throughout Covid-19 starting March 2019. It is undeniable that the style, enthusiasm and learning discipline of the students were affected during this period. I have taken some efforts to ensure that students continue to learn even when schools are closed. I made a transformation in teaching by moving learning towards home-based learning, problem-based learning and project-based learning. Materials available at home are used as learning and research materials. Among them is a comparison between soaps and detergents in terms of their effectiveness as cleaning agents, food preservatives, producing vases from used towels. These methodologies have helped me to enggagae the students and unearth the curiosity as well as the skills of the 4Cs.

Digital applications play an important role in the success of online learning activities, such as PowerPoint, Sway, Google Slide, Canva, Flipgrid, Padlet, Slido, Minecraft, Google Meet, Google Classroom and Microsoft Teams. The integration of digitization is inevitable because it can not only help the teaching process, but has a high impact on students. This is because they are able to access information, process information and use information with digital help. As educators, we need to improve our digital skills and professionalism to achieve sustainable education. Togather we promote aaccess, quality, and equity education for our young generation. Leave No One Behind!

Carmen Perea

Miguel Hernández University, Spain
perea@umh.es

Introduction of the Author

Graduated in Mathematics from the University of Valencia and PhD in Mathematics from the University of Alicante. She is professor in the Department of Mathematical Statistics and Informatics at the Miguel Hernández University.(UMH). Carmen teaches Algebra in the degree in Computer Engineering and Didactics of Mathematics and An Approach to the Curriculum in the master degree of Secondary Education Teaching, Vocational Training and Language Teaching. She combines teaching and research tasks with the development of a scientific dissemination project. She is an ambassador for Scientix and since 2015, Director of the Didactic and Interactive Science Museum MUDIC-VBS-CV located on the Orihuela campus of the UMH.

Abstract

The social construction of knowledge in museums is a resource to be taken into account by teachers. Since the appearance of the Exploratorium in 1969, considered one of the first institutions to design and build hands-on exhibits in what has since become the "standard model" of learning in science museums and whose emphasis was on providing visitors a direct experience with natural, physical and technological phenomena, on the assumption that this would allow them to develop the confidence and skills to understand the world around them. Giving central importance to the role of direct experience of phenomena, and trying to present the student with a problematic experience from which he could make a inquiry.

Since then the number of museums has grown considerably. This growth has led science education research to focus on the importance of museums for science learning. Although we should never expect spectacular structural changes in visitor learning from a visit. Visits to science museums generate positive attitudes towards science and its learning. In addition, the benefits of visits are maximized when it is integrated into the classroom programming.

Moreover, in recent years, museums have also served as a link between researchers, society, companies and educators. All of this contributes to facilitating the transformation of educational centers into open schools, as well as, it facilitates the participation of society in city science projects. All this contributes to the enrichment of the science capital of society in general and, of young people, in particular.

Paula Urrutia Orellana

Colegio Polivalente Santa María (Quilicura), Chile
urrutia.paula@gmail.com

Introduction of the Author

Physics Teacher at Colegio Polivalente Santa María, Santiago (Chile). Bachelor in Sciences, Physics, and MASc student in Science Teaching (thesis pending) at Pontificia Universidad Católica de Chile. She is the Communications Director at the Chilean Society of Science Education (Sociedad Chilena de Educación Cientifica), active member at LAIGEO (Latinamerica Chapter of International Geoscience Education Organisation) and actively participates in various societies and groups of science teachers. In his spare time he collaborates with international science popularizers.

Abstract

Working with students in a pandemic context has meant an additional effort for teachers during the last year. If we add to this the duty to carry out activities that can contribute to the mitigation of global change, it is also a challenge.

Implementing project work with students in their homes due to quarantine has been a complex challenge, but thanks to the flexibility of the subject Citizen Science ('*Ciencias para la Ciudadanía*' in Spanish), which seeks the application of knowledge and development of 21st century skills, it has been possible.

Citizen Science began to be considered within the Chilean curriculum in 2020 and was designed as a subject to carry out group projects under the premise of project-based learning; but this feature that makes it seem complex to implement in pandemic, provides the flexibility to work at home with the family and thinking about local projects that engage the student with the mitigation of global change through the SDGs.

My intervention will relate how to adapt this type of projects to the new context and to incorporate **sustainability** even in the virtual classroom.

Marina Montero

Profesora Aurelio Gómez Escolar, Burgos, Spain.
marinamonteroaguirre@gmail.com

Introduction of the Author

Civil Engineer, Mathematics teacher in Colegio Aurelio Gómez Escolar, Burgos. Keen on spreading STEM education, specially among young women. She also likes witing and has published several books, both for children and adults.

Abstract

I definitely think that STEM education will consolidate in a few years.

Our society has many different sustainability challenge to face in the coming years. New technologies are generating an increasing number of jobs that did not exist before, and teachers are the ones responsible for training the students that will have to cover this positions. Many of them will be »green jobs«, related to science and tech, so education paths in this fields will be required. It is our responsibility, as teachers, to provide our students with the tools to face these challenges.

In addition, the addition of female students to STEM paths will increase the total number of students in these fields, thus helping consolidate them. From my own experience as an trained engineer, I have seen how few female students would choose technology degrees ten years ago. However, companies have seen the need of reducing the competitive disadvantage resulting of this lack of female students and, as a result, more and more companies and educational institutions are fostering programs to reduce this gender gap. We have just begun to see the results, as the students who first joined these programs are now starting college, but there's a rising tendency.

As a conclusion, STEM education will become increasingly demanded in the next years. Teachers must be prepared for the challenge.

III

ROUND TABLE

New Educational Scenarios

OKROGLA MIZA

Novi učni načrti



OKROGLA MIZA
Novi učni načrti

ROUND TABLE
New Educational Scenariosg

Sodelovali so učitelji iz naslednjih držav:

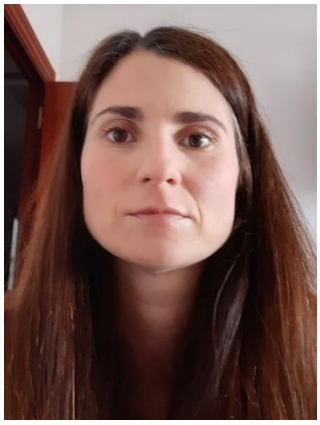
Španija, Andora, Dominikanska republika, Portugalska in Turčija.

There were participants from:

Spain, Andora, Dominican Republic, Portugal and Turkey.



dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Spain



Vanesa Baños Martínez
University of Burgos, Španija



Hatice Kirmaci
Korkmaz Yigit Anatolian High School, Istanbul, Turčija



Daniel Aguirre Molina
Colegio Pedro Poveda of Jaén, Španija



dr. Izaskun Mitxitorena
Informal Science Education, Španija



Ender Alexander Araujo Gutiérrez
Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Dominikanska republika



Gabriel Pinto
Universidad Politecnica de Madrid, Španija



Carlos Moreno Borrallo
Agora Internacional, Andora



María del Pilar Aguilar López
Science Teacher, Španija



María Montaña Cardenal Domínguez
Universidad de Extremadura, Španija



Natalia De Lucas Alonso
IES Alejo Vera, Španija



Graça Silva
Escola Secundária Augusto Gomes, Portugalska



César Quílez Cervero
CEIP Castilla de Aranda de Duero, Španija

Vanesa Baños Martínez

University of Burgos, Spain
vbanos@ubu.es

Introduction of the Author

Professor Assistant Doctor in University of Burgos. PhD in Education and Master in Social Gerontology. Coordinator of the University of the Third Age in Burgos since the 2004-2005 academic year. Lectures and presentations, publication of scientific articles and book chapters and organization of scientific meetings, conferences, congresses and seminars. At present, in addition, she is investigating about life-long training processes, elderly training, social and educational networks, e-learning, quality of life and active ageing.

Abstract

The academic course 2020-2021 has been special at the University of the Third Age in Burgos. This programme is an initiative of the Junta de Castilla y León (Department of Social Services) in collaboration with all the public and private universities in the region, framed within the active ageing and lifelong learning programmes. It aims to give elderly people the possibility of accessing culture and science, to promote the exchange of relationships as a formula for personal growth through reflection and dialogue with peers and teaching staff. People aged 50 and over can participate and it is not necessary to have any previous academic qualifications. At the end of the three academic years, the corresponding accreditation is awarded in the form of a diploma from the University. Every single academic course they study compulsory subjects and itineraries on different topics such as Law, Literature, Psychology or Science and Technology.

The subjects in this programme have always been face-to-face but health restrictions due to the pandemic as well as the characteristics of the students, all over 50 years old, have led to a shift to online studies in the academic course 2020-2021. Any other course students were distributed in different campus, most of them rural, belonged to different courses from first year to graduates (those who finished their studies but want to continue being active students), and their subjects/lessons were different, but this course they are all together, around 450 students were enrolled, following the same online lessons.

The syllabus this year changed, we started the course in January instead of in October and we just had two itineraries of 17 hours each: *Challenges of the 21st century* (robotics, new family relationships, alien intelligence, smart cities or healthy and sustainable food) *and Culture, science and society* (COVID-19, repopulation of depopulated Spain, welfare state, donation and transplantation or wastewater reuse). The second one was completed with live sessions (8,5 hours) where the teacher solved the doubts raised by the students in the chat.

Although the University of Burgos has the online platform Moodle and also uses Office 365, the options of using both tools for classes were discarded due to the complexity of access. All students have an institutional e-mail account but we encounter several problems associated with its use. The password expires every year and students tend not to renew it, students rarely log in to the account

as they use their personal account more frequently, Moodle is not a familiar platform for most of them even though in previous years it has been the platform where the contents of the subjects were uploaded and, for example, working with Teams meant downloading an application on the device(s) they were going to use to view the lectures. Given the situation, other options were explored. We finally decided to use YouTube because it allowed us to simplify the process by sending a link to click on and using not only email accounts but also WhatsApp accounts.

Teachers (University teaching staff or highly recognised professionals) recorded the lessons by their own means after sending them basic instructions or in the Virtual Learning Centre. They were then uploaded to YouTube and the link was shared through two channels: email and WhatsApp. Each rural campus had its own coordinator who was responsible for the dissemination of information. For the live sessions, a prior test was carried out with the teachers to check that there were no connection problems, incompatibility with the device, etc. All of them were carried out from the same account that was created for this course. At the beginning of the course we also tested the live connection with the students as a way of introducing the course.

The students have an average age of 67.3 years, 63.74 % are female, half of them live in the capital city, Burgos, while the rest live in smaller or rural towns, around 15% have only a primary school education and 28.8% were new students.

During the first days of the course an initial evaluation questionnaire was carried out, we needed to know the students' relationship with ICT in order to adapt the course as much as possible to their needs and characteristics. They were asked whether they had previous experience in ICT training courses and only 38.7% gave an affirmative answer. On the other hand, 40.6% of the former students had participated in ICT courses offered by the programme in previous years. Furthermore, 54.2% said that they had the support of someone close and trustworthy (relative, friend, neighbour) who could help them resolve any doubts they might have about ICT. Among the uses they give ICTs, communication (84.9%), consulting information (82.1%) and carrying out administrative or commercial procedures (60%) stand out, and a large majority of more than 60% use ICTs every day. More than 90% have unlimited connection and the predominant connection device is the mobile phone (70%) followed by the computer (60%). In addition, 70% felt they were prepared for such a course and around 80% thought they would be more empowered and self-confident after completing the course. Finally, more than 90% said that ICTs are beneficial for older people.

At the end of the course, students completed a final evaluation questionnaire. It showed that 76.7% had not had any problems in following the course, with the connection being the element that had caused the most problems (7.5%), but 55% managed to solve it with the help of the coordination responsibles, 31% with the help of a close person and 14% by themselves. In addition, 74% said they were more empowered and self-confident, 70% said they would prefer to return to a face-to-face learning, but we found that 28% would not mind a blended learning as they recognised the advantages of being able to access content anytime, anywhere, despite the significant loss of interaction.

Finally, 88.5% would enrol again next year and satisfaction with the course is 4.36 out of 5. After each teacher's intervention, they rated the teachers on different aspects such as interest, usefulness of the content, clear explanations and the use of resources to facilitate understanding. Satisfaction with teachers is high at 4.33 out of 5. They are highly satisfied with the coordination of the course, scoring 4.68 out of 5. All evaluations were conducted using Google Forms and an average of 150 students answered the questionnaires.

This abstract shows the study programme, how was it designed, what difficulties were encountered, the profile of the students, as well as their relationship with ICT and their participation and satisfaction with the lessons. In summary, the experience has been absolutely successful, with a great follow-up by the students and a high degree of satisfaction. The key aspects for success can be summarised as: ease of access, attractive content and continuous support.

Hatice Kirmaci

Korkmaz Yigit Anatolian High School -Istanbul, Turkey
haticecardak@hotmail.com

Introduction of the Author

Physics Teacher in Istanbul /Turkey .She has been working in highschools for 26 years .She has participated in national and international projects. She is also founder of "Women Science Teachers" (WST) social media platform. (WST has been working to gender equality on science education). She has organized competitions, scientific fairs, workshops for female teachers and students for 6 years. https://www.facebook.com/group/womensciencеteachers

Abstract

Educational Setting for Physics Lesson

From preschool to college, the school setting is an universal touch point for children.Schools are the places that provides opportunities for educators and other professionals to connect with children and families, identify problems, and offer supports,too . Aside from a child's home, no other setting has more influence on a child's mental health and well-being, and it is a critical place to foster healthy mental, emotional, and behavioral (MEB) development.

Because young people spend so much of their time in school and are influenced by their school experiences, this is a critical setting for efforts to promote healthy development . Schools should be organized in such a way as to ensure the social and scientific development of young people .

Since students have more difficulties in science classes .They need more advanced course and course materials even for increase students' self-confidence.

Physics is one of the most difficult lesson for students. Besides physics ,students also need math skills, interpretation and imagination. Day by day, it is even more difficult to bringing these skills together. Due to the technological devices, the attention of the students is gradually decreasing . Students want to acquire knowledge in a short time and immediately apply the knowledge they have learned. That's why ,as a teacher we must teach the subjects more quickly than last years. We need additional materials and new educational settings for science lessons. We should arrange new educational setting to students .We can use Information and Communication Technologies (ICT) in science lessons for solving this problems.

Daniel Aguirre Molina

Pedro Poveda School, Jaén, Spain
d.aguirre3@gmail.com

Introduction of the Author

Science teacher in a Secondary School in Spain. Scientix ambassador and coordinator of International projects in his school. He has sevewral experiences working on Erasmus+ projects, based mainly on STEAM.

Abstract

During this year we had to adpat our Erasmus+ projects to the new situation due to COVID-19. Some of the projects started in a standby mode but others went on. We decided to offer to our students opportunities to conitune colaborating in an online mode and we organized several virtual meetings. We were learning from the first one, made very similar to a face to face meeting, to the last one, when we were making use of the advantages virtual tools could offer us.

Besides, the new Erasmus+ program gives us new ways of collaboration. Now it's easier to organize projects and we encourage schools and teachers to involve with their students. Trough Erasmus+ projects we can participate and learn with others. This new kind of projects were described.

Dr. Izaskun Mitxitorena

Teacher at Hospital and Home Education Service, CREENA
imitxitard@educacion.navarra.es

Introduction of the Author

After years of active research, at national and international level, in the fields of molecular biology and biochemical chemistry, Izaskun is now dedicated to the field of experimental science education. She is actually working at CREENA (Resource Centre for Special Education in Navarra) as a Science and mathematics teacher for the Hospital and Home Education Service. CREENA is part of the Education Department of Navarra and its main objective is the inclusivity and accesibility of education for every children.

Abstract

When we think about being a teacher we imagine a learning scenario in which students are sane and able to follow the learning process with no help. Unfortunately, there is a great number of students for which this does not apply. As teachers we have the obligation to offer all our students the opportunity to continue with their learning process. Therefore, this year, the Education Department of the Government of Navarra is hiring teachers to comply with the students' right to education when their are sick and not able to attend class. On the other hand, bigger improvements should be needed for a proper inclussion of sick children into the educational system, such as resources and tips for teachers to face this reality. Although more empathy, flexibility and adjustment of activities to their specific situation is required from the educative community; I think, step by a step we are improving our educational system and offering a more inclusive education to all our students.

Ender Araujo

Center of Academic Excellence Scientific High School Dr. Miguel Canela Lázaro. Salcedo 34000. Hermanas Mirabal Province. Dominican Republic.
ender.araujog@gmail.com

Introduction of the Author

Professor of the Department of Mathematics of the Scientific HighSchool Dr. Miguel Canela L´azaro and Team Advisor NASA HERC since 2018, has participated in multiple Science and Engineering projects, with experience in the Oil Industry, Software Development and Research in Theoretical Physicochemistry. He has a degree in Chemistry from the University of the Andes (Venezuela), and a Ph.D. student in Fundamental Physics at the Central University of Venezuela. He has participated in several of NASA's Educational programs, allowing the Dominican Republic to obtain participation in the Artemis project and an award at NASA HERC.

Abstract

The context of Secondary Education in the Dominican Republic is difficult to analyze due to the variety of educational environments, socioeconomic aspects, and access to rural areas where Education is taught. A metric in which reference is made to the country's secondary education comes from the PISA *Programme for International Student Assessment report*, which in 2018 places the Dominican Republic in the last position in the ranking of participating countries, where the areas of Mathematics, Sciences, and Reading Skills. These results give a rough idea of how student performance is when compared to other countries. However, the Scientific High School is an institution created for the development of the Province, which has been able to obtain important national and international recognition, being the first public educational institution that focuses on STEAM. Since its inception in 2012, the institution it starts has participated in multiple projects. As of 2017, the Scientific High School participates in the competition of NASA's STEM Education program, the Human Exploration Rover Challenge, in which we have had an opportunity to work with our students on a project that is as close as possible to a real project of Science and Engineering that allows meeting high standards of documentation and monitoring. In 2021, the institution obtained the NASA HERC "*Task Challenge Award*".

We consider it important to show some of the results that were exposed by the team during the evaluation phases of the NASA HERC competition. In particular, the demonstration of the 3D printed tool for the collection of liquid samples avoiding cross contamination, this tool had to be designed, documented, built and demonstrated its operation, from a vehicle (Rover) built by the Team, according to the technical requirements. In educational terms, the competencies acquired by the students in this project show the importance of our institution in the development of Project-Based Learning, allowing STEAM to be carried out. Finally, this award has been in one of the most technical categories, being Scientific High School @artemis17_rd the only Spanish-speaking high school team to obtain an award this year.

Carlos Moreno Borrallo

Agora Internacional, Principality of Andorra
carlos.moreno@agorainternationalandorra.com

Introduction of the Author

Degree in Chemical Sciences. He was Technical Director Elians Dublin (Ireland), Professor University of Andorra in Educational Sciences. Currently he is the Head of the Ágora International School Andorra Science Department, Evaluator of scientific projects FECYT and Scholarships for the promotion of scientific culture, technology and innovation. He has given more than a hundred talks and workshops in schools and museums, and participates in articles in the science and technology section of Radio Televisión de Andorra. He conducts teacher training courses. He also writes articles on science and technology didactics in magazines such as EduQ Chemistry Education, Alembic or El Scéptico. Science in Action Medal of Honor and various distinctions in Science in Action (2011-2020). We can see it at TEDxAndorralavella 2016 "paradigm shift in science teaching".

Abstract

First of all, I don't know if there is an ideal scenario. The world of education is changing each moment as is society itself. What works today maybe tomorrow is wrong.

I have been teaching for 23 years, and when I look back at myself, I see a very different teacher. Not just younger, but very different.

In my early days I thought that the most important part of education was the teacher. I would talk and they would listen, take notes and then study. That was it. And, of course, if I wasn`t in the classroom, there was no learning to be done.

Two decades later I am convinced that I was very wrong and I now know that the centre of education is the student. That is not to say that we teachers are not essential, but that our role is to help our students evolve in concepts and also in how to build those concepts.

What do we need to make everything perfect?

Well, I think that in this world of over-information, in the world of everything fast, the burguer fast, Instagram fast, we want everythigs now, in the world of everything at a click, in the world of news in headlines and explanations in 50 characters, we need TIME. Time for reflection, time to create our thinking, time for research, in short, we need time.

In this point is where support from principals and management teams comes in. In order to teach children and teenagers to grow and learn, we cannot always be running around.

Teachers need time to cause their students' reactions, to develop projects and research, to go deeper into concepts without running through the content, time to think in an orderly, critical and rigorous manner.

And, if we add a second factor such as CURIOSITY, success is assured.

Children are curious, they ask questions, manipulate, make conclusions and learn. However, this is lost over the years, and it is our job to fight to prevent this from happening. We have to encourage their curiosity, their capacity for surprise and their desire to understand the world.

So, finally. If education were a car, I would like curiosity as an engine and time as fuel.

María del Pilar Aguilar López

Sciente Teacher, Spain
todo.lo.bueno.llega@hotmail.com

Introduction of the Author

Pilar has a degree in Food and Rural Engineering. For years she has worked in the food industry and in industrial logistics and distribution administrative management. Now she has oriented her professional development to science teaching. She has worked in Youth NGO Volunteering and Development.

Abstract

Before the covid pandemic spread resulting in a lockdown, I had the chance to start joining the practical training period of the Master Degree to become a teacher. Abruptly, there came the chaos: from learning how things worked on a regular basis, to a scary, unknown scenario. It was hard to overcome all the supervened circumstances the whole situation brought; we weren't, in many senses, ready for them. Leaving technical, organizational changes and surprises aside, we made it through to finish the school year. What I mostly missed from the educational context we were used to, was the impossibility to follow the natural rhythm of things.

In October, I signed a contract as a substitute teacher. There was a second wave of covid-19, and a new teaching-learning environment taking place. It was a mixture between face-to-face classes and what I call "alien presence teaching-learning" because of the distance, protocols, proccedures and fears it carried within. I had to urgently catch up with the whole school ideology and structure, coworkes and lessons in a snap of the fingers. This made me feel quite lost. Being the school anchored in time - in terms of ICTs - and having some of the middleschoolers economic hardship - online additional support wasn't a fair tool -, it was the devil of a job to implement the learned active methologies to engage the students throughout current educational approaches. The crisis put up with loads of artificial barriers that hampered activity.

My pocket of educational resources seemed empty, the time at my disposal too short and the distractions...too many. I was overwhelmed by trying to carry out the fixed curriculum development. To connect with the students within this lack of connection all around I had to boost my creativity.

After my contract, I've been both working as a private secondary school teacher and studying to qualify as environmental management technician, with the purpose to transfer the students this knowledge . I've again followed all covid health and safety measures, but it has no longer been a challenge for me to adjust to the disadvantages of the pandemia. I believe the vaccination campaign and the experience have brought reliance and relaxed views to focus on the learning. As for the school team, I think it's essential to provide new teachers with update training facilities for them to grow and for the students to benefit from this knowledge. In this pandemia spending time with the students was maybe more important than ever: listening their personal issues to meet their needs about was often a priority.

Mª Montaña Cardenal Dominguez

Universidad de Extremadura, Spain
mmcardenald@gmail.com

Introduction of the Author

Primary Education Teacher at IES Castelar de Badajoz. She graduated in Primary Education and Teacher of Foreign Languages from the University of Extremadura. Master in Didactics of Experimental, Social and Mathematical Sciences from the University of Extremadura and the University of Huelva. Master in Social Anthropology from the University of Extremadura. Coordinator of the Night of Researchers at the Faculty of Teacher Training of the Uex, and of the Science Fair of the Uex. Now we are working with the project the SDGs go to school.

Abstract

We work with ABL because we think that students learn better when they are involved in the activity, so we prepare the classes outside the classroom. As Bejamin Franklin said »*Tell Me and I Forget; Teach Me and I May Remember; Involve Me and I Learn*«. We live in a very perfect place for make trips and outside activities, near Cáceres we have the centro os Recuperacion de la Flora y la Fauna de Extremadura, so we can go there to see the animal in their habitat and we have the opportunity of explain the wild bird in their places.

Also we have many botanical places with a lot of flower and trees that are endemic for our region, our students participates in different science fair around the country and in all of that our university student prepare their activities.

Natalia de Lucas Alonso

I.E.S. Alejo Vera – Marchamalo (Guadalajara), Spain
n_delucas@hotmail.com

Introduction of the Author

Teacher of Maths at I.E.S. Alejo Vera – Marchamalo (Guadalajara), Spain. Graduated in mathematics. Representative of her country in the international scientific contest Ciencia en Acción. She is an active scientific disseminator organizing and participating in most of the science activities in her city. She also is a collaborator in Ser Guadalajara radio with the weekly section 'the science on fridays'.

Abstract

Of course I think that the kitchen is a very good place for learning maths. While you are cooking you are using a lot of science as biology, physics, chemistry and of course, mathematics. Some years ago, I did a project with some pupils that was called 'Matechef: cooking with maths'. Since then, I use this project when we are studying the units related to proportionality, decimal numbers and the metric system'. Why? Because when you read a recipe for cooking something, the first thing that appear are the ingredients. Each ingredient has a unit, for example 500 grams of flavour. One of the concepts that most of the pupils get wrong is the difference between magnitudes and units. Gram is the unit, but the magnitude is the mass. In each recipe could appear a lot of different magnitudes as capacity, volumen, temperature, mass and so on. Also, when you need to cook a recipe, you are going to do it for a number of persons. This is one of the favourite projects for pupils, because in general, they like cooking very much. This year they have made this project in a different way and they have cooked the recipe and they have uploaded the picture in the google classroom.

There are also another mathematical concepts such as fractals, conical, geometry, tessellations ...that can be explained while you are cooking.

Graça Carvalho e Silva

Professora de Física e Química na Escola Secundária Augusto Gomes, Matosinhos, Portugal
graca05@gmail.com

Introduction of the Author

Physics and Chemistry Teacher in midle school and Math Teacher to adults. Graduated in Physics and Chemistry at Oporto Science University, Master on Chemistry, experience on Eco-school coordinator, Scientix Deputy Ambassador for 3 years. Present in several contests like, Ciência Viva, Ciencia en Acción, Eratosthenes Project.

Abstract

What elements or issues do you take into account when you design an educational setting?.

To prepare my lessons, I begin by verifying what's due to be highlighted in the Essential Learnings that are described in the orienting documents from the Minstery of Education, studying which resources the chosen manual provides to work on the concepts we're due to teach, and what the real life context of my students is, in order to establish what should be their motivation for learning. I find it essential to establish a cordial connection so that the students will be interested in asking questions and wanting to learn more about the subject. One can't always achieve that, because there's some stigma towards areas related to Maths and in the age range of students I teach (12-15 years-old), they are hard to convince.

When I start a theme, I like to exhibit a video or news that shows that there are essential problems that it is important to know how to address, for example, why do you feel that strong lateral force when you take a tight corner in a car, what conclusions may arise from reading a water label, or why we don't hear a dogwhistle but they react in obvious manner. Then, I do a lot of work aided by the schoolbook, because I feel students are easily distracted, therefore I prefer to anchor the teaching style on a resource they have at hand. Then, I try to engage in laboratory activities as much as possible with students, when the subject matter allows for it, so that students can verify firsthand how we test for and authenticate the theories presented in Science. I also seek to make use of students' interest in technology, using digital apps that may be relevant to learning, and I seek to take advantage of that so students have something they can engage with at home, and share with their parents the new things they've learned. With the past year's social distancing concernes, these types of devices have been even more useful in enabling students to learn at home.

At this moment in time I do not engage in more sporadic activities than these, because I find that for children that age being consistent in methodology is important for their learning.

César Quílez Cervero

CEIP Castilla de Aranda de Duero, Spain
cquilezcervero@educa.jcyl.es

Introduction of the Author

Primary education teacher-tutor at the Castilla de Aranda de Duero public school, Burgos. With a Master's Degree in Educational Research and currently doing a Doctorate in Education within the Department of Experimental Sciences at the University of Burgos.

Abstract

Education is changing at a dizzying rate and technologies are gaining prominence as alternative teaching resources for administrations, centers, families and students. Teachers have to readjust to the situation and update themselves in the pedagogical use of information and communication technologies, taking into account the digital skills that they and the students must acquire, virtual learning environments and different educational resources digital, which implies new teaching-learning scenarios.

Some steps that they would have to follow to develop different didactic strategies in the technological field and promote technological literacy are:

1. Know the different Virtual Learning Environments.
2. Learn the use of multimedia messaging applications for educational purposes.
3. Carry out an investigation, selection, grouping and teaching of contents.
4. Learn the use and possibilities of the different open digital educational resources.

We have to understand that technology is a tool at the service of a critical view of society and therefore we have to take into account some points related to the immersion of technology in schools.

- We cannot think that technology is the solution for the future of education since the possibilities of connection to the network are very unequal depending on the socioeconomic situation. In addition, that we cannot forget the close relationship with the students.

- The school of the future and society in general tends to carry out an immersion in cutting-edge technologies in learning: artificial intelligence, the use of big data oriented to the personalization of teaching, the interconnection between devices and objects , etc.

- The irruption of technology in the classroom has not meant a decisive change in the teaching model. Those teachers who opt for a traditional teaching model focused on the transmission of content, implementation of exams, etc. They have looked for those technological tools that allow them to continue doing so. The difficulty has been those teachers who bet on the change in their practices.

In conclusion, it should be noted that society itself requires a methodological change in teaching, which requires the creation of new and adequate teaching-learning scenarios that favor the assimilation, growth and personal development of students.

Noelia Velasco Pérez

Universidad de Burgos, Spain
noelia.velasco.perez@gmail.com

Introduction of the Author

Noelia Velasco has a degree in Chemistry and a Master Degree in Advanced Chemistry, specialized in Organic Chemistry, with more than six years of experience in the field of research of new synthetic methods. Moreover, she has a Master´s Degree in Compulsory Secondary Education, participating in different national and international educational innovation projects.

Abstract

I would like to focus my presentation on the search for new techniques to nurture students' motivation, in particular in the area of chemistry. This idea stems from the need to stimulate students as a key aspect in the development of the entire teaching-learning process.

This factor is crucial in education, specially in STEM subjects.Training in this field involves the responsibility of providing different tools and instruments so that students can face their future with guarantees, both academically and in the workplace, participating in social and economic progress, since the development of these disciplines has repercussions on society.

Chemistry is a living discipline in continuous evolution, and it is related to all areas of life. For this reason, the need arises to modify the tools for the teaching of chemistry, considering its social roots. Using this fact as a potential motivating factor in teaching. In this sense, it is proposed to contextualize the study of chemistry in the industry of the students' environment.

An innovation plan was developed for Physics and Chemistry in the 4th year of Secondary School, connecting the content of Chemistry with the industrial network of our city. In order to do so, we worked with 5E enquiry sheets. To do so, we worked with 5E enquiry sheets, each one of them aimed at a different industrial field and didactic topic: automotive (rubber), containers and packaging (plastic production), food, metals, etc.

The implementation of the project was quite successful, with a good reception and response from the students, and the proposed objectives were achieved. The students expressed the importance of knowing the direct application of didactic content in society. Some problems were detected in the preparation and development of the content, which should be taken into account for subsequent interventions.

After carrying out this project, the effectiveness and interest of this type of didactic innovation tools has been proven. And a series of work lines are presented that could be developed to continue with the research of this innovation proposal, such as: adaptation of the project to other educational levels; extension to other scientific disciplines, as is the case of Physics combined in the curriculum with Chemistry, or in-depth studies of its implementation.

IV

ROUND TABLE

Development of Skills in Students

OKROGLA MIZA

Razvijanje veščin pri učencih



OKROGLA MIZA
Razvijanje veščin pri učencih

ROUND TABLE
Development of Skills in Students

Sodelovali so učitelji iz naslednjih držav:

Španija, Argentina, Indija, Dominikanska republika.

There were participants from:

Spain, Argentina, Indija, Dominican Republic.



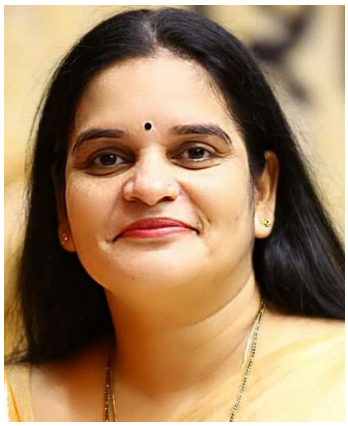
dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Španija



María Consuelo Sáiz *Manzanares*
University of Burgos, Španija



Alejandra Pachamé
I.S.F.D. y T. N°35 Profesor Vicente D'Abramo, Argentina



Pratibha Mishra
Panbai International School, Indija



María Palma García Hormigo
Colegio La Inmaculada, Algeciras, Španija



Germán Bernal Girón
Director of Planeta Explora museum, Španija



Carlos Rodrigo Quirós
Ábaco School, Madrid, Španija



Silvia Lag
Institut Sant Just Desvern. Španija



Jesús Ureña Vásquez
Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Dominikanska republika



Bárbara de Aymerich Vadillo
Director of the Escuela de Pequeñ@s Científic@s Espiciencia, Španija



Sonia Barbero Pascual
Abudah Association, Španija



María Diez Ojeda
Universidad de Burgos, Španija

María Consuelo Sáiz Manzanares

PhD in Psychology. Department of Health Sciences. University of Burgos, Spain
mcsmanzanares@ubu.es

Introduction of the Author

She is Professor Associate in Department of Health Sciences of the University of Burgos (Spain). She is graduate in Psychology at the University of Salamanca (Spain). PhD in Psychology at the University of Valladolid (Spain). Graduated in Educational Sciences of UNED (Spain). PhD in Industrial Technologies at the University of Burgos (Spain). Also, she is Director of the research group of University of Burgos DATAHES. For more information, please consult https://investigacion.ubu.es/investigadores/35511/detalle

Abstract

Teaching and learning at university in virtual environments. What is the challenge of 21st century society?

In 21st century society, the need for imminent digitalisation in many areas, including the educational environment, has been foreseen since the end of the last century. In fact, one of the objectives of the 2030 Agenda is to promote quality education through digitalisation. This path was expected to be achieved in the medium term. However, the situation caused by the COVID-19 pandemic has imminently accelerated the digitisation of education at all levels of the education system. Specifically, in the area of university education, the digitalisation of the teaching-learning process is a fact that, regardless of the disappearance of the pandemic, has come to be established. The blended learning or e-learning teaching modality requires the teacher and the student to implement a series of digital competences. These competences were already established prior to the pandemic by the European Union in the European Framework for the Digital competence of Educators (DigCompEdu). In this framework, different levels of qualification are differentiated: A1. Newcomers (have had very little contact with digital tools guidance to expand their repertoire). Explorers (A2) (have started using digital tools, however, without having followed a comprehensive or consistent approach. Explorers need insight and inspiration to expand their competences). Integrators (B1) (use and experiment with digital tools for a range of purposes, trying to understand which digital strategies work best in which contexts). Experts (B2) (use a range of digital tools confidently, creatively, and critically to enhance their professional activities. They continuously expand their repertoire of practices. Leaders (C1) (rely on a broad repertoire of flexible, comprehensive, and effective digital strategies. They are a source of inspiration for others). Pioneers (C2) (question the adequacy of contemporary digital and pedagogical practices, of which they themselves are experts. The challenge of digitising the teaching-learning process is therefore a major challenge for those in charge of university institutions since the solution lies in training teachers in digital and didactic skills. They must not only have digital competences but must also change their teaching style to teaching in virtual environments. Specifically, the design of materials, feedback throughout the process and the use of intelligent tutoring systems in these environments are very important. Now the interaction is not similar to that developed in the face-to-face environment, this fact becomes a risk that can lead to an increase in early student drop-out. The

causes are that the student may feel lonely in the virtual space and this may lead to a decrease in their motivation to learn. To address this, institutional managers need to include systems for student monitoring and tracking. Such systems need to include simple techniques for analysing interaction logs on the platform and for early detection of students at risk. In addition, provision must also be made for student training in learning in virtual environments in order to help them adapt well to them. For all these reasons, the challenge of teaching and learning in virtual spaces is great and the solution must be immediate. All these aspects are worked on European Erasmus+ Project SmartArt (2019-1-ES01-KA204-095615), you can find out more at https://srlsmartart.eu/ and by following us on social networks Twitter, @srlsmartart, Facebook, @smartartproject and Instagram @srlsmartart.

Alejandra Pachamé

I.S.F.D. y T. N°35 Profesor Vicente D'Abramo, Argentina
alejandrapachame85@gmail.com

Introduction of the Author

Teacher of Biology in training at I.S.F.D. and T. N ° 35 Professor Vicente D'Abramo, Buenos Aires (Argentina). Graduated in social work, she works with adolescents in vulnerable situations. Representative of her country in the international scientific contest Ciencia en Acción. At present, in addition, she is investigating the curricular integration of citizen science projects.

Abstract

We are in a very particular and special situation, in this context of a pandemic and with a mixed education in many places, with the term mixed education I mean classes in bubbles, depending on the case virtually and other face-to-face. It is we, as teachers, who first of all must develop the capacities that we want students to acquire, since we not only have to design and plan, but we must be creative so as not to fall into repetition, exposure and return to the practice.

Without a doubt, I believe that the current situation allows the development of skills, perhaps depending on the bubble you work with, it will be more beneficial for students to work on some skills and others in person, for example: group skills, it will be more beneficial to work on them with the face-to-face bubble. And perhaps, individual competitions do it with the virtual bubble. It will depend, as I said at the beginning, on the skills that the teacher can develop and those that he believes are most beneficial for his students.

We are facing a scenario that is in motion at all times, and students must acquire skills that allow them to face the world we are going through. Is it necessary to develop other capacities? Maybe reverse them? Perhaps we should focus at this time, in addition to STEAM competencies, on those that promote tolerance to change, resilience, creativity. The world changes and education must be transformed, because regardless of the situation in which we get angry, we cannot allow students to not acquire skills, we must develop them without excuses, put our creativity into play, leave our comfort zone and provide tools that they collaborate in the citizen training of individuals who can face situations of constant, abrupt changes and without any stability.

Pratibha Mishra

Panbai International School, India
3pratibha@gmail.com

Introduction of the Author

Pratibha Mishra is an education strategist currently serving as the Principal of Panbai International School, Mumbai, and consultant to various educational organizations. She is on a mission to empower those who impart and consume knowledge. In her career spanning over 20 years, she has been associated with a lot of institutional reforms especially in the adoption of new educational paradigms. Pratibha Mishra graduated BA with Honors in Psychology which served as the foundation for her love for educating and empowering students. Later on, she went on to take her Bachelor's in Education and Masters in Education degree from the coveted Mumbai University and two Post Graduate Diplomas in Managing and Leading schools. She has experience with SSC, ICSE, CBSE Cambridge (IGCSE) Boards along with premier higher education institutions from UK, USA, Finland, and Russia and has numerous awards and honorary doctorates in doing so. Pratibha works with multiple NGOs and serves on their boards along with her duties at school. She is a vocal advocate of Rights and Safety of Children, Educational Empowerment and Democratizing Skill Development. She believes that her competence in educational strategy is a waste if she cannot deploy it for those who need it the most.

Abstract

The goal of any educator is not to deliver curriculum or what is written in a book. The goal of an educator is to create a plan of knowledge delivery and environment that fosters future well-being of the children. When we talk about making our children future-ready, a lot of factors come in to play and one of the major factors in determining success of a child is his/her competency. Competencies are not only limited to career skills but also to life skills that are required for a healthy life. Suppose, you are teaching computer engineering students, you are not only responsible for making them great at using a computer but also at a lot of other life skills. You are responsible for how they speak. You are responsible for how they behave with their peers, seniors and juniors. You are responsible for how they maintain their physical and mental health and much more. In totality, you are responsible for developing a lot more competencies than just core career skills.

Why are these competencies important then? Your competency is how good you are at doing a particular task and that about sums it all up. As educators, how can we make our students ready for the future? By developing competencies that help them navigate the challenges of the future, we are making them ready for the future. Competencies in all areas of life are critical and the onus to develop them falls on us. A great mechanical engineer cannot achieve anything if he is not competent enough to take care of himself. A really fit cannot earn a living without any strong core skill. Even if you are good in your core skills and health and poor in interpersonal skills, you will have a hard time excelling in life. So, if I had to summarize, the job of us, as educators, is to create an environment where we can identify these areas of growth, create a plan to optimize these areas and then work with the students to develop them. We have to do this with every student, for years,

over and over again till we prepare them for the challenges of tomorrow. That is why development of student competencies is of such great significance.

Germán Bernal Girón

Director of PLANETA EXPLORA Museum, Spain
german@cienciadivertida.es

Introduction of the Author

He spent more than 25 year exploring and investigating about education. From early school enrolment to adult systems traying to help to improve the quality of our education system since his university studies collaborating with many organizations and schools and since his firm, Ciencia Divertida, who started 25 years ago its contribution to both formal and non-formal educational systems from Spain to a lot of countries around the world. Germán have been teaching Philosophy of Science and Scientific Thinking in several schools in Seville and Costa del Sol, in Málaga for the last ten years with his project www.planetaexplora.com. He trained teachers in STEAM methodology, in private school and for the Government of Andalucía. Usually works closely with University Hispalense of Sevilla and University of Málaga. He has created several services of education to science for all publics in several formats such FERIAS DE LA CIENCIA, CLUBS DE CULTURA CIENTIFICA, onLINE EDUCATIONAL CAMPAINGS, etc.

Abstract

Always is important, even pivotal, to know what another educational professionals and teachers are currently doing facing this ugly pandemic period. What I try to expose is the key importance of bringing non system educational actions to the school in a coordinated way. Extracurricular workshops, steam campus, and so many other actions went out sharply from the dairy routines of a lot of students, not only their classes at school. And we consider That's an important stressing point to them as well. We efforted a lot in bringing them that experiences to their homes, on line. But they need materials and some basic means like internet connection, tablets and so on that not alaways have. So we designed a method to bring their steam session to home (science BOXES) delivering materials and coordinating this effort with school to take advantage of the process letting bringing more materials and school stuff direct from schools-teachers to the pupils houses. Our previous experience and their own schools background let us check the different environments and need sos several areas with different levels of kind of Attention: from hiring a tablet and internet free cards tos only bringing them reactives, products and school materials. Later, once we determined what they needed, we star to conduct our coordinates STEAM program along with their school teachers.

Carlos Rodrigo Quirós

Science and Robotics Primary teacher, Madrid, Spain
aquicarlitos@gmail.com

Introduction of the Author

Primary teacher and Social Educator. He has been educating children for more than 20 years at different levels: Preschool, Primary, Secondary and University. For the last 10 years has been teaching Natural Science and Robotics in Madrid. With his students, he has participated several times in the scientific competition Ciencia en Acción, among other science competitions and events, being finalist in Science on Stage 17 at Debrecen, Hungary. "Primary students can do and learn many more and better things than the ones they can read in a school textbook, we just need to give them the opportunity.".

Abstract

Our world is changing fast. Every day we have new discovers, inventions, studies, news, …, just as far as a "mouse click" or a "screen touch". But we need to acquire as soon as possible the skills to make sure we find what we need, separating it from noise or lies.

Primary education is a good period to start working on it, to make sure our students are **learning to learn**. This is quite interesting, because since we are born, we are learning by our own. We do not need "teachers" to explain us how to move our legs to walk, keep the balance, … From birth we observe, practice, fail and succeed. So let our students continue with that process!

This "simple" idea, creates a complete methodology change:

- We need to change the traditional teacher roll as the knowledge owner. Students already know many things, teachers should provide different situations to "practice, fail and succeed".
- Students need a roll change too. They must move from a passive roll to and active position, from "listening, assimilating, reproducing" to "listen, observe, investigate, compare, analyze, imagine, create, test, …"
- Motivation is really important to achieve it. Have we ever asked our students what they would like to learn, how they prefer to do it, how they would like to be graded, …

We have to change "the academic teaching way" to a more natural one, making sure students take an active part on it. Our curriculum and Laws make it difficult and add high pressure on teachers, but let's try it! Let us give them the opportunity to fix their objectives, create their own projects, look for the desired knowledge. Science, robotics, programming, 3D design, History, could be the best excuses to accomplish the curriculum content making sure they acquire all the competences and skills to be 21st Century independent and critical citizens.

Silvia Lag

Institut Sant Just Desvern, Spain
silvialag@gmail.com

Introduction of the Author

Teacher of English at Institut Sant Just, a public high school in Catalonia. She has been teaching English as a foreign language in secondary education since 1996. She is currently coordinating the didactic department of foreign languages at her high school and promoting methodology debate as a means of improving the teaching-learning process.

Abstract

What skills would I like my students to learn? The truth is that in public secondary school, we sometimes struggle with students who don't want to be there or who don't know how to learn. That's why we are always applying the try and error method.

Of course, as a language teacher, I would like my students to have all the basic skills of any speaker. If we take them in the natural order they come in native language, they would be listening, speaking, reading and writing. The main objective when learning languages is to communicate, to transmit a message. And to do that, you need to know the language. But, in my opinion, they need other skills that will help to achieve those, and many others.

I am thinking, for example, about the ability to learn from mistakes. I think it is really useful for language learning, and for life, to consider any mistake we make as an opportunity to improve. Sometimes it is difficult to convince students that making mistakes is a good thing. Once this thought sinks in, their self esteem improves, and they feel more confident to try and communicate.

To trigger self confidence, it is important to not correct every single mistake they make, and give them positive praise.

Now, this might lead to a tricky situation with students over protected because of constant praise. It is our concern to find balance between raising self confidence and being spoiled. There must be room for some control of frustration, which is a skill they will need for life.

I have already mentioned the other skill which I would like my students to develop: a mixture of self confidence and courage. I hope self confidence gives them courage to communicate. Many times students are scared of speaking because their English is not perfect, or their pronunciation is not accurate, or because reasons. I think that part of my task as a teacher is to eliminate this perfectionism that paralyses students when it comes to talking.

When students think that their English is not good enough to communicate, they stay silent and refuse to speak. They want to wait until their English is perfect, and that might never happen. Over the years I have seen the most outgoing students stand up and speak, even if their grammar wasn't good, while shy students could only speak when the conversation was learned by heart. For this

reason I think it is important to raise confidence and show students that, even if not perfect, the language they speak is good enough for successful communication.

Jesús Ureña Vásquez

Villa Tapia, República Dominicana
jesusurena27@gmail.com

Introduction of the Author

Jesús Ureña has a degree in Education with a mention of Foreign Languages, with more than 8 years in teaching English in the public and private sectors. Master in Education Mention in Management of Educational Centers with a specialty in learning evaluation. He currently works as pedagogical coordinator of the first cycle and admissions coordinator of the Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Villa Tapia, Dominican Republic.

Abstract

I would like to start this presentation by saying that a competence is a knowledge in execution and works as an ability to face certain situations, in any area of life. Therefore, competency-based learning is one that allows us to deal with different situations of reality effectively.

An educational model based on competencies attends to the educational process of the student, more than his compliance with the course, which allows the integral development of each young person. There is a series of knowledge included in learning by competences, which can be separated into three types: knowing how to know, associated with permanent development in all areas of life; knowing how to do, which is the mastery of techniques focused on performing different tasks and knowing how to be, which is the attitude that allows us to develop social skills.

The student who learns competencies rather than knowledge, is involved in a constant learning process and to advance in his academic course must demonstrate his mastery in different areas. We can say that this learning model is more results-oriented, and achieves higher performance in students.

This model represents a new paradigm in education and eradicates the traditional model that bases learning on the memorization of data and information, which is often irrelevant to real life. Learning skills allows students to apply them not only in the academic field, but also in the workplace.

In our school, we strive to create a participatory scenario in which students are no longer mere receivers of information to become active agents. They are responsible for their own learning, which generates a strong autonomy in them and fuels their curiosity. By focusing on holistic development, competency-based learning enables students to make decisions based on what they already know and master, fostering constant development and acquisition of knowledge and skills.

Having said all this, there are plenty of reasons to encourage competency learning.

Bárbara de Aymerich Vadillo

Director of the Escuela de Pequeñ@s Científic@s Espiciencia, Spain
bdaymerich@ubu.es

Introduction of the Author

Director of the Escuela de Pequeñ@s Científic@s Espiciencia, an educational innovation project in rural areas, winner of a lot of regional, national and international prizes. Science Ph. D. Bachelor of Food Science and Technology. Graduated in Chemical Sciences. University Expert in STEAM Education with Programming and Robotics. Professor of Didactics of Experimental Sciences, University of Experience and UCCi at the University of Burgos. SCIENTIX Ambassador. Mentor of programs like STEM Talent Girl or Technovation Challenge. Scientific disseminator on the Scenio platform, Burgosconecta, Norte de Castilla, Onda Cero or RNE.

Abstract

Science is a universal right, and it is thus contemplated in the letter of the declaration of Human Rights.

Science is necessary to know and feel the world around us. Science is creative is exciting and that is how we should present it to our students.

Scientific literacy, science popularization are powerful tools to enhance critical thinking, creativity, communication, and collaboration among our students.

Science and its development in the classroom involve the practice of several of the key competences contemplated in the Spanish curriculum:

- Competence in linguistic communication: implicit in the presentation of science projects, in the knowledge of scientific vocabulary or in scientific dissemination.
- Mathematical competence and basic competences in science and technology: the use of mathematics as a universal language, as a basis for the construction of theorems, as a basic language for computing.
- Digital competence: the use of mobile devices, computers, Arduino boards, microbits or the like as a tool to search for information, collect and analyze data, is a perfect complement to give solidity to a STEM project.
- Learning to Learn Skill: commenting, inquiring, debating, exploring, science learning becomes meaningful, effective, authentic.
- Social and civic competences: science is done as a team, it is built in a transdisciplinary way, it is shared and with all this our students transform and build society.

- Competence Sense of initiative and entrepreneurial spirit: the search for solutions in science helps them to understand the world in a more critical way and to initiate paths towards truth and evidence.

- Competence Awareness and cultural expressions: science is culture and this is how we must make them see it. Scientific culture is necessary in a fast-paced and changing world.

Letting our students see that science and technology are part of their lives, that they are not alien to them, that they are on their way, can greatly enhance their interest in STEM subjects.

I see an early approach to science as essential. Discover the why of things from early childhood education, from the cradle so that their love for science grows with them, at their own pace.

It is also very important to introduce them to close references. People who dedicate their lives to science and technology but who are not far from them, real people, alive, close, with hobbies, with family, with friends.

We must encourage the participation of families in their children's STEM education and motivate them to participate in extracurricular activities related to science and technology. We must not lose the idea that non-formal education is a very important complement to guarantee the increase of the scientific capital of our students.

We must not forget that we educate complete individuals, that the sciences and the humanities go hand in hand. Let's build a world of polymata, by Leonardos, a new educational Renaissance.

María Diez Ojeda

Departamento de Didácticas Específicas.
Universidad de Burgos - Facultad de Educación, Spain
mdojeda@ubu.es

Introduction of the Author

Education for sustainability is a challenge for all teachers at all educational levels. However, for this process to be successful, it is vitally important that future teachers work with this competence: The competence for sustainability. That is why we must value education for sustainability incorporated in a transversal way, trying to create globalizing scenarios that promote critical analysis and social values that evoke a solution thinking and with a medium and long term vision.

Abstract

Training professionals committed to sustainability requires a change in the interpretive models in the relationship of the human being with the natural and sociocultural environment; represents a means of enabling the experience of alternative models more in line with the values of sustainable development, and implies a reorientation of higher education towards sustainability. It is essential to ask yourself the following questions: What professional skills in Education for Sustainability should be developed during initial teacher training? What vision of professional competencies in Education for Sustainability do future teachers have?

Just as knowledge about the environment is transversal and interdisciplinary, education for sustainability must be approached from different perspectives. For this we cannot speak of a single competence, but of the concurrence of various competencies. These are the competencies that should contribute to improving the quality of life of the population and to building a more sustainable society and future through education. It involves the combination of practical skills, knowledge, motivation, ethical values, attitudes and emotions, and other social and behavioral components that are mobilized together in the face of a sustainability challenge at a social, environmental and / or economic level that is situated in a certain context. cultural and educational environment.

That is why we must value education for sustainability incorporated in a transversal way, trying to create globalizing scenarios that promote critical analysis and social values that evoke a solution thinking and with a medium and long term vision.

One should not work from fear and the apocalyptic vision but from a constructive point of view, based on scientific knowledge and with a positive vision of generating a change towards a favorable balance for all.

Yara Arnaiz Martín

Universidad de Burgos, Spain
yaraaarnaiz@gmail.com

Introduction of the Author

Yara Arnaiz has a degree in Chemistry at the University of Burgos (Spain). She is currently studying the Master's Degree in Teaching in the specialty of Physics and Chemistry, also at the University of Burgos. She participated in a STEAM project, which attended the 1st Science and Technology Fair of Castilla y León. Her intention is to continue her training in the branch of education, specifically in the teaching of science. Her objective is to be able to teach classes and develop projects using various methodologies, focusing her interest on the humanization of Physics and Chemistry through the transfer of values and integral development linked to the training of people.

Abstract

This year I have completed the master's degree in teaching, and I have had the opportunity to do an internship at a school. And the experience has been very interesting to me in many different ways. Something that I would highlight from what was learned is the importance of working on the skills in the classroom so that each student is able to perform a task or solve a specific problem in the most appropriate way possible.

In addition, from my point of view, one of the competences that is most important to me and which I consider essential to work in the classroom is that of learning to learn. This competence is closely related to self-regulated learning. By working on this competence, students will be able to self-regulate learning processes and will be more aware of when they are making a mistake, or what they know and what they do not know.

It is known that both female and male students, mainly in the classes of scientific disciplines, sometimes are not able to differentiate whether a concept they have understood correctly or not. This can be a problem, however, if the student is able to self-regulate the learning process and be aware of what concepts they do not really understand, making the changes or adaptations that they consider necessary can positively favor the result of their grades and even when correcting possible previous ideas.

I think it is very important to carry out continuous feedback to be able to work on this in the classroom with students, guiding them towards solving a problem or a specific task, indicating how to continue or what their weaknesses are so that they try to modify them, generating greater motivation in students during the learning process.

V

CHALLENGES IN TEACHING

IZZIVI V POUČEVANJU



Izzivi izobraževanja na daljavo

Challenges of Distance Education

Natalija Prašnički, Natalija Kirbiš, Branko Cvikl

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
natalija.kirbis@szks.si

Povzetek

Šole so v mnogih državah zaprte zaradi trajajoče pandemije COVID-19, vendar se izobraževanje nadaljuje preko spleta. Malo je znanega o tem, kako se dijaki spopadajo z izobraževanjem v tej izjemni situaciji.
V naši raziskavi predstavljamo rezultate raziskave, ki preučuje izkušnje dijakov 4. letnikov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Maribor, programov zdravstvena nega in kozmetični tehnik.
Rezultati kažejo, da se dijaki dobro spopadajo s trenutnimi izobraževalnimi razmerami in menijo, da dokaj dobro obvladujejo situacijo. Večina dijakov nameni učenju od 2 do 3 ure na dan. Dijaki menijo, da je obseg dela v primerjavi z delom v šoli povečan. Več kot polovica dijakov je mnenja, da je sistem dela na daljavo neučinkovit in nesmiseln. Večina dijakov se strinja, da je pridobivanje višjih ocen na daljavo lažja. Skrb zbujajoči so podatki, da dijaki občutijo luknje v znanju pri maturitetnih predmetih in izražajo skrb nad pomanjkanjem praktičnega znanja. Skrbi jih njihova nadaljnja poklicna pot in občutijo nesigurnost nad samostojnim opravljanjem dela.

Ključne besede: COVID-19, dijaki, epidemija, izobraževanje na daljavo, komunikacijska orodja.

Abstract

Although schools in many countries are closed due to the long-lasting COVID-19 pandemic, the learning process continues online. Little is known about how secondary students cope with learning in the exceptional situation.
We present the survey results on the experience of fourth-year students of the Secondary School of Nursing and Cosmetology Maribor, in training programmes for nursing care and cosmetic technicians.
According to our survey, students deal with the current learning conditions well and believe they confront the situation fairly well. The majority dedicates 2 to 3 hours a day to learning. The students also believe that the workload is larger in comparison with the one in school. More than half of the students think that the system of distance learning is inefficient and senseless. Most students agree that getting a higher grade online is easier. The alarming information is that the students realize holes in the knowledge of their matura subjects and they express their concern about the lack of practical knowledge. They worry about their career path and feel insecure about working on their own.

Keywords: communication tools, COVID-19, distance education, epidemic, student.

1. Uvod

Pandemija COVID-19 je močno omejila vedenje ljudi po vsem svetu. Osebno obiskovanje šol je v mnogih državah prepovedano (Unesco Building peace in the minds of men and women, 2021). V Sloveniji, 2-milijonski državi EU, se je to zgodilo v celotnem sektorju primarnega, sekundarnega in terciarnega izobraževanja. Vendar šolsko leto ni bilo prekinjeno. Od takrat se izobraževanje učencev in študentov nadaljuje: doma, v sodelovanju s šolami, predvsem z elektronsko komunikacijo.

Slednji način izobraževanja na daljavo je močno obremenil starše osnovnošolskih učencev v državi. Trenutno se podobne razmere dogajajo po vsem svetu. Unesco (Unesco Building peace in the minds of men and women, 2021) je 9. aprila 2020 ocenil, da je 193 držav izvedlo nacionalno zaprtje šol v zvezi s COVID-19, kar je prizadelo 1,57 milijarde otrok in mladih: približno 91 % svetovne populacije učencev, dijakov in študentov. Viner (Viner, in drugi, 2020) v raziskavi dvomi o učinkovitosti zapiranja šol in predlaga, da bi bilo treba razmisliti o manj motečih ukrepih socialnega distanciranja v šolah. Trenutno, glede na epidemiološko situacijo posameznih držav, so šole po svetu delno odprte; nekatere pa še vedno ostajajo zaprte. V znanstvenih revijah je bilo objavljenih nekaj anekdotičnih poročil o tem, kako se šole spopadajo s situacijo (Dai & Ling, 2020) (Xie & Yang, 2020). Ta članek poroča o rezultatih hitre raziskave, opravljene med dijaki 4. letnikov (smer tehnik zdravstvene nege in kozmetični tehnik) Srednje zdravstvene in kozmetične šole Maribor v mesecu februarju 2021.

Ker je bila Slovenija ena izmed prvih držav, ki je prepovedala obiskovanje šole v prvem valu epidemije (Unesco Building peace in the minds of men and women, 2021) in ker se slovenski otroci v drugem valu epidemije izobražujejo na daljavo najdlje od vseh otrok v Evropi (Repovž, 2021), je to izhodišče dejansko lahko koristno, saj poudarja možne pasti in predlaga izboljšave. Kljub dolgemu obstoju izobraževanja na daljavo (Harting & Erthal, 2005) ter številnim spletnim različicam in naraščajoči priljubljenosti (Vorobel & Deoksoon, 2012), ta vzgojna metoda trenutno služi predvsem kot dodatek v okviru formalnega šolanja. Trenutne razmere, ki so nastale med pandemijo COVID-19, lahko pomagajo povečati tehnike izobraževanja na daljavo.

Izobraževanje na daljavo (distance education, distance learning, e-learning) je oblika izobraževanja, pri kateri sta učitelj in učenec prostorsko ločena, komunikacija pa poteka preko različnih komunikacijskih tehnologij (Encyclopedia Britanica).

Vlada RS je v sodelovanju s strokovno skupino za covid-19 in ministrstvom za zdravje 3. 12. 2020 objavila kriterije (slika1) za postopno rahljanje trenutno veljavnih ukrepov za omejitev širjenja koronavirusa (Ministrstvo za pravosodje, 2020).



Slika 1: Kriteriji za rahljanje ukrepov (Ministrstvo za pravosodje, 2020)

Kako slovenska javnost sprejema ukrepe, nimamo informacij, saj ni bilo izvedene še nobene raziskave. Zagotovo pa lahko trdimo, da so ustvarile določeno mero negotovosti in zaskrbljenosti. Po dostopnih podatkih (ZRSZ, 2021) se je število brezposelnih v Sloveniji v letu 2020 občutno povečalo. Konec decembra 2020 je bilo na zavodu za zaposlovanje prijavljenih 87.283 iskalcev zaposlitve, kar je 15,9 odstotka več kot decembra 2019 (ZRSZ, 2021).

V prvem valu izobraževanja na daljavo je bil proces za izvedbo izključno v rokah posameznih učiteljev. Učitelji na naši šoli so pošiljali naloge po urniku dan prej. Majhen delež učiteljev se je posluževal videokonferenčnih klicev. Težava je bila v neizkušenosti in pomanjkanju znanja iz komunikacijske tehnologije. Zadevo smo izboljšali pred drugim valom epidemije, ko smo pred začetkom novega šolskega leta opravili več izobraževanj (uporaba spletnih učilnic, videokonferenčne podpore) ter se odločili za poenotenje v uporabi komunikacijskih orodij. Tekom drugega vala smo se posluževali videokonferenčnih klicev in bolj dovršenih interaktivnih oblik poučevanja.

2. Metoda dela

2.1 Vzorec

Anketa je bila narejena na spletni platformi 1KA. K sodelovanju v anketi so bili povabljeni vsi dijaki in dijakinje zaključnih letnikov zdravstvene nege in kozmetičnega tehnika. Na smeri zdravstveni tehnik je povabilo dobilo 134 dijakov in dijakinj, na smeri kozmetični tehnik pa 29 dijakinj. Odzivu k izpolnitvi ankete se je odzvalo 107 dijakov in dijakinj. Popolno je dokončalo anketo 94 dijakov in dijakinj, delno pa 13 (tabela 1). Od delno izpolnjenih anket je bilo delno uporabnih 9, 4 ankete so bile neuporabne. Zato so v analizi ankete uporabljeni vzorci anketirancev n=107, n=103 in n=94. Reprezentativni vzorec analize je narejen na n=94 anketirancev (tabela 2).

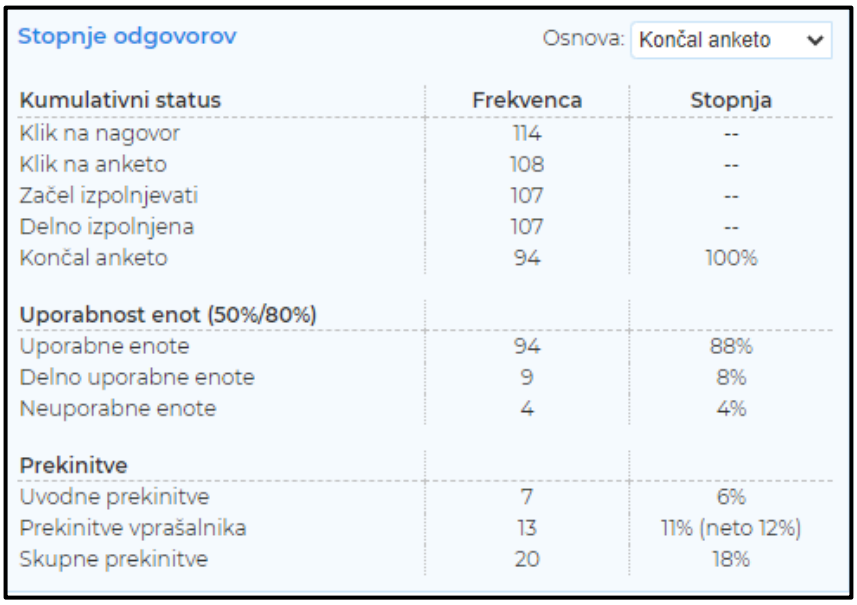
Tabela 1: Odziv na anketo



Končni status

Končal anketo (6) :	94
Delno izpolnjena (5) :	13
Skupaj ustrezno	**107**
Klik na anketo (4) :	1
Klik na nagovor (3) :	6
Skupaj neustrezno	**7**
Skupaj anketirano	**114**
Skupaj enot v bazi	**114**

Tabela 2: Uporabnost ankete



Stopnje odgovorov — Osnova: Končal anketo

Kumulativni status	Frekvenca	Stopnja
Klik na nagovor	114	--
Klik na anketo	108	--
Začel izpolnjevati	107	--
Delno izpolnjena	107	--
Končal anketo	94	100%
Uporabnost enot (50%/80%)		
Uporabne enote	94	88%
Delno uporabne enote	9	8%
Neuporabne enote	4	4%
Prekinitve		
Uvodne prekinitve	7	6%
Prekinitve vprašalnika	13	11% (neto 12%)
Skupne prekinitve	20	18%

2.1 Raziskovalne metode

Dijakom smo zastavili naslednja vprašanja (priloga 1):

1. Ali menite, da je obseg dela v primerjavi z izobraževanjem v šoli povečan?
2. Kako dolgo se učite vsak dan (s celim številom vpišite povprečno število ur)?
3. Število ur učenja v primerjavi s časom pred zaprtjem šole:
4. Ali menite, da je proces izobraževanja na daljavo koristen ali nesmiseln oz. neučinkovit?
5. Pri katerih predmetih občutite pomanjkanje znanja?
6. Ali menite, da nadzorujete situacijo?
    a. Kaj vam dobro uspeva?
    b. Kaj vam ne uspeva?
7. Kaj bi vam v zdajšnji situaciji najbolj pomagalo pri učenju?

8 Ali vas skrbi pomanjkanje praktičnega pouka v kliničnem okolju?
   a. Kaj točno vas skrbi?
9 Ali menite, da boste po koncu izobraževanja deležni zadostnega praktičnega znanja za samostojno opravljanje dela?
10 Ali menite, da je tekom izobraževanja na daljavo pridobivanje višjih ocen lažje, kot če bi izvajali pouk v šoli?
11 Spol
12 Izobraževalni program

Raziskava je bila izvedena z orodjem za anketiranje 1KA v času med 15. 2. 2021 in 21. 2. 2021. V anketi je sodelovalo 114 dijakov in dijakinj. Anketo je do konca izpolnilo 94 dijakov, ostali vstopi v anketo so bili neustrezni. Odločili smo se za reprezentativni vzorec, s katerim bi dosegli boljši vpogled nad celovitostjo problema. To je bilo mogoče doseči z manjšim številom anketirancev, iz tega razloga smo se odločili izključno za 4. letnike. Upoštevati je treba, da je največji vzrok za pristranskost našega vzorca povzročilo prostovoljno sodelovanje v raziskavi in njeno elektronsko upravljanje. V raziskavi so sodelovali dijaki, ki se zanimajo za lastno izobraževanje in imajo internetno povezavo.

3. Rezultati

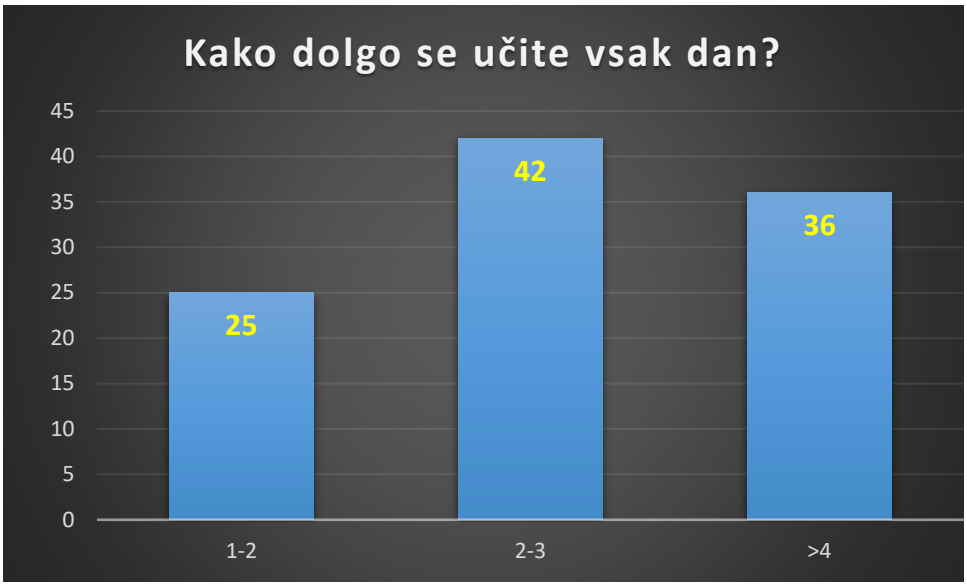
Graf 1: Ali menite, da je obseg dela v primerjavi z izobraževanjem v šoli povečan? (n = 107)



Na zastavljeno vprašanje je odgovorilo 107 anketirancev, od tega jih 13 ni dokončalo ankete.

Iz programa zdravstvene nege se je odzvalo 75 dijakov in dijakinj, iz programa kozmetični tehnik pa 19 dijakinj. Zato je merodajen za uporabo reprezentativni vzorec n=94 anketirancev. Da se je obseg ur učenja na daljavo povečal, meni 66 dijakov in dijakinj. Da temu ni tako pa 28 dijakov in dijakinj (graf 1).

Graf 2: Kako dolgo se učite vsak dan? (n = 103)

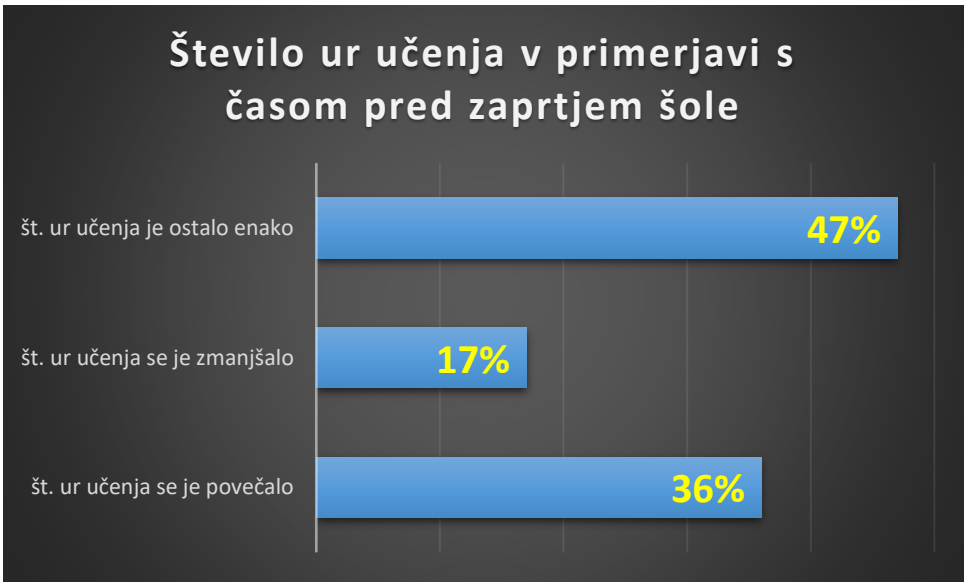


Na zastavljeno vprašanje so odgovorili 103 anketiranci, od tega jih 9 ni dokončalo ankete.

Iz programa zdravstvene nege se je odzvalo 75 dijakov in dijakinj, iz programa kozmetični tehnik 19 dijakinj. Zato je merodajen za uporabo reprezentativni vzorec n=94 anketirancev.

Več kot 2/3 oz. več kot 75 % dijakov in dijakinj porabi več kot 2 uri na dan za učenje. Dobra 1/3 celo več kot 4 ure na dan. Le slaba 1/4 porabi za učenje manj kot 2 uri na dan. V tabelarni primerjavi so v veliki večini tisti, ki se učijo več kot 4 ure na dan, dijaki in dijakinje smeri zdravstveni tehnik. Najmanj časa za učenje pa porabijo dijakinje smeri kozmetični tehnik (graf 2).

Graf 3: Število ur učenja v primerjavi s časom pred zaprtjem šole. (n = 103)

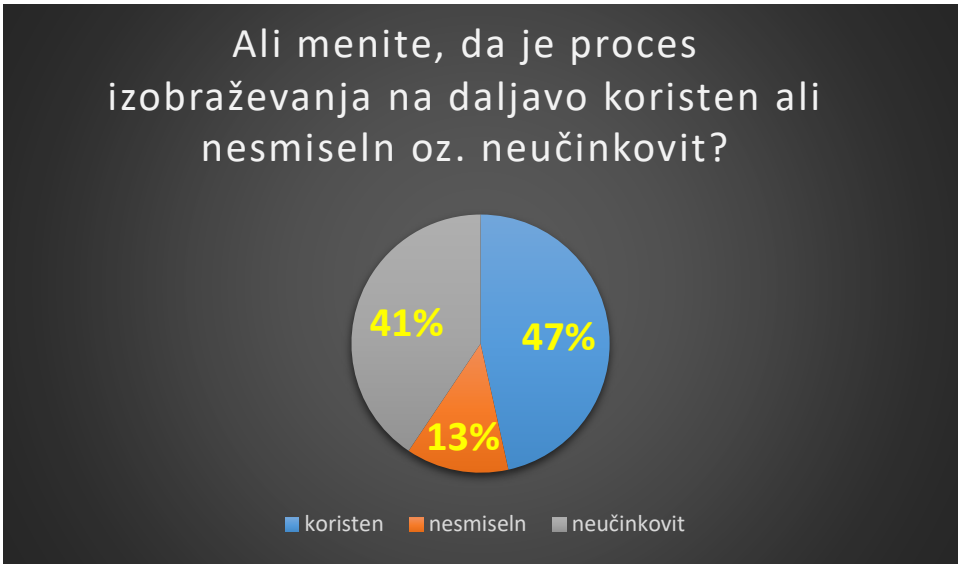


Na zastavljeno vprašanje so odgovorili 103 anketiranci, od tega jih 9 ni dokončalo ankete.

Iz programa zdravstvene nege se je odzvalo 75 dijakov in dijakinj, iz programa kozmetični tehnik 19 dijakinj. Zato je merodajen za uporabo reprezentativni vzorec n=94 anketirancev.

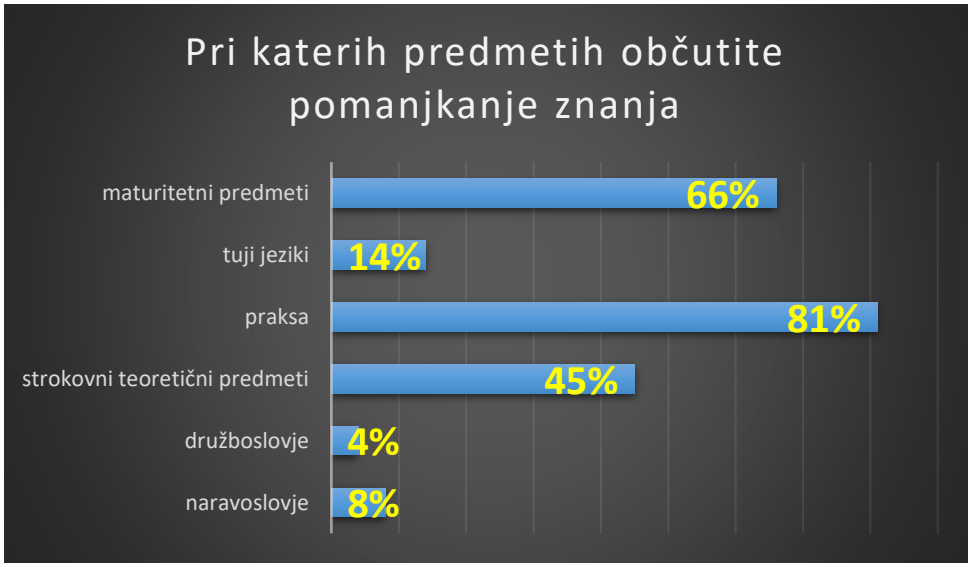
Da se je število ur učenja v primerjavi pred zaprtjem šole povečalo, je odgovorilo 37, da se je zmanjšalo, je odgovorilo 15 in da je ostalo enako, je odgovorilo 42 dijakov in dijakinj (graf 3).

Graf 4: Ali menite, da je proces izobraževanja na daljavo koristen ali nesmiseln oz. neučinkovit? (n = 103)



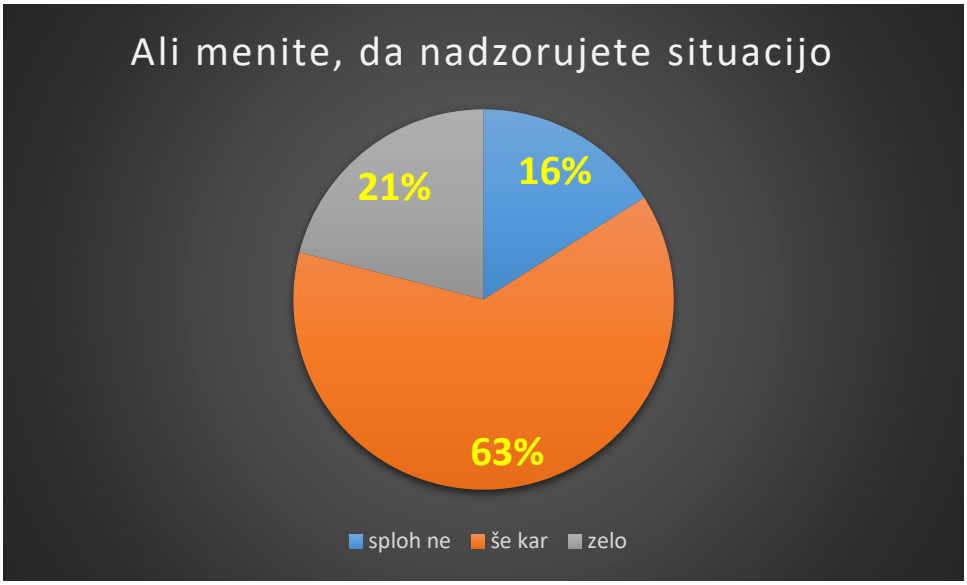
Na zastavljeno vprašanje so odgovorili 103 anketiranci. Pri odgovorih na to vprašanje se avtorju ankete poraja vprašanje, ali so dijaki in dijakinje pravilno razumeli vprašanje in možna odgovora »koristen«, za katerega se je odločilo 48 anketirancev, in »neučinkovit«, za katerega se je odločilo 42 anketirancev graf 4). Avtor ankete je premalo natančno podal obrazložitev na zastavljeno vprašanje, saj verjetno anketiranci niso pomislili na dolgoročne učinke takšnega izobraževanja. Predvidevamo, da so imeli v mislih trenutno situacijo – izvajanje pouka po v najprej zastavljenem kurikulu, ki pa v večini ni prilagojen izvedbi učnega procesa na daljavo. Potrebno bi bilo še dodatno postaviti vprašanje, v čem vidijo neučinkovitost izobraževanju na daljavo.

Graf 5: Pri katerih predmetih občutite pomanjkanje znanja? (Možnih je več odgovorov) (n = 103)



Na zastavljeno vprašanje so odgovorili 103 anketiranci. Pri vprašanju so lahko izbrali več ponujenih odgovorov. Največje pomanjkanje dijaki in dijakinje občutijo pri praksi (n=83), kar je razumljivo, saj smo srednja strokovna šola in pri maturitetnih predmetih (n=68), kar je prav tako razumljivo, saj so zaključni letniki in jih čaka matura. Na tretjem mestu je pomanjkanje znanja pri strokovno teoretičnih predmetih (n=46), ki so temelj njihove poklicne poti (graf 5).

Graf 6: Ali menite, da nadzorujete situacijo? (n = 103)



Odgovori na zastavljeno vprašanje dajejo uvid, da so se v veliki večini dijaki in dijakinje dobro spopadli s situacijo pouka na daljavo, saj jih je velika večina odgovorila da zelo (n=22) ali še kar (n=65) obvladajo situacijo in le n=16, da je ne. Njihovi najpogostejši komentarji na odgovor »zelo in še kar« predstavljajo 84 % in sploh ne samo 16 % vseh anketirancev (graf 6).

- Kaj vam dobro uspeva? (še kar/zelo) – 84 %
  - »Imam boljše ocene, ker se lahko na ocenjevanje boljše pripravim, pri testih me nihče ne moti.«
  - »Na ta proces šolanja na daljavo sem se super navadila, malo bolj si sproščen, naspan (se pol ure prej zbudiš), si bolj pri stvari in s tem se mi zdi, da imam boljše ocene. Namreč, ko sem v šoli, se moram zbuditi ob 4-ih do 5-ih in iti na avtobus. Pouk se vedno konča okoli 3-h ali 4-h. Spet moram na avtobus in domov pridem ob 5-ih. Takrat sem utrujena in mi po navadi ni do učenja, zato so ocene slabše. Človek ne more funkcionirati, če ni naspan in če je utrujen.«
  - »Med poukom doma sem bolj sproščena, zato mi tudi učenje gre lažje, kot bi mi šlo v šoli.«
  - »Sam razpolagam s časom.«
  - »Veliko več časa lahko namenim učenju, saj sem daleč doma.«
  - »Vse mi veliko bolje uspeva, saj imam doma več časa in se tako bolj posvetim delu za šolo.«
  - »Vse, saj imam več časa za šolske obveznosti.«
  - »Dobre ocene, saj imam več časa za učenje.«

- »Usklajevanje športa in šole, npr. v času športne vzgoje lahko naredim trening. Prej sem imela 2 uri športne vzgoje v šoli, nato še 2 uri treninga doma.«
- »Razporejanje časa za pouk in učenje.«
- »Življenje, ker je boljše kot v šoli in je bolj človeško, saj imam doma več časa in se boljše naspim.«

➢ Kaj vam ne uspeva? (sploh ne) – 16 %
- »najti motivacijo, da vsak dan utrjujem snov in rešujem sproti«
- »nisem motivirana«
- »skoncentrirati se na določeno stvar«
- »ne uspeva se mi skoncentrirati na zoom predavanja, ne uspeva se mi skoncentrirano učiti, ne uspeva mi slediti snovi«
- »organizacija vseh zapiskov, koncentracija, ki je bistveno manjša doma v svoji sobi, kot pa v šoli v učilnici«
- »učenje«

➢ Kaj bi vam v zdajšnji situaciji najbolj pomagalo pri učenju?
- »vrnitev v šolo, vsaj 2-krat na teden bi bili v šoli, da bi se vračali v šole, vrnitev v šole, več razlage, manj obširna snov«
- »bolj miren prostor za učenje«
- »da ostanemo doma, vendar opravljamo prakso, pouk v soli, da bi vsaj maturantom omogočili učenje v šoli, da bi v šoli imeli samo maturitetne predmete, od doma pa vse ostalo«
- »boljša razlaga profesorjev, več utrjevanja znanja«

Graf 7: Ali vas skrbi pomanjkanje praktičnega pouka v kliničnem okolju? (n = 96)

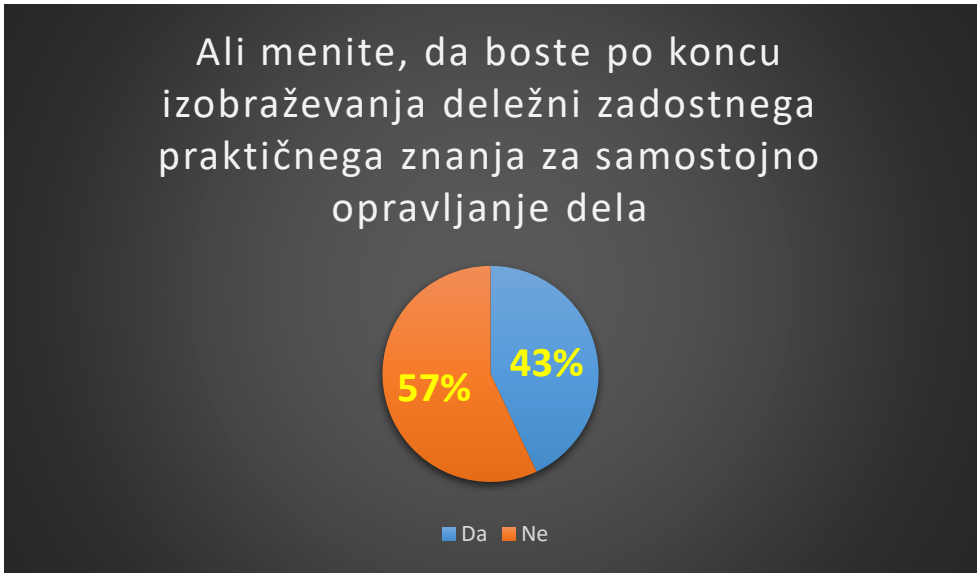


Odgovor, da kar 82 % vseh anketirancev skrbi izpad znanja, ki ga pridobivajo v kliničnem okolju, je zelo zaskrbljujoč in potrjuje razlage strokovne javnosti, da takšen način izvajanja učenega

procesa povzroča v posameznih strokovnih programih nepopravljivo škodo (graf 7). Letošnji maturanti so imeli v zadnjih dveh šolskih letih za skoraj 10 mesecev izpada prakse v kliničnem okolju.

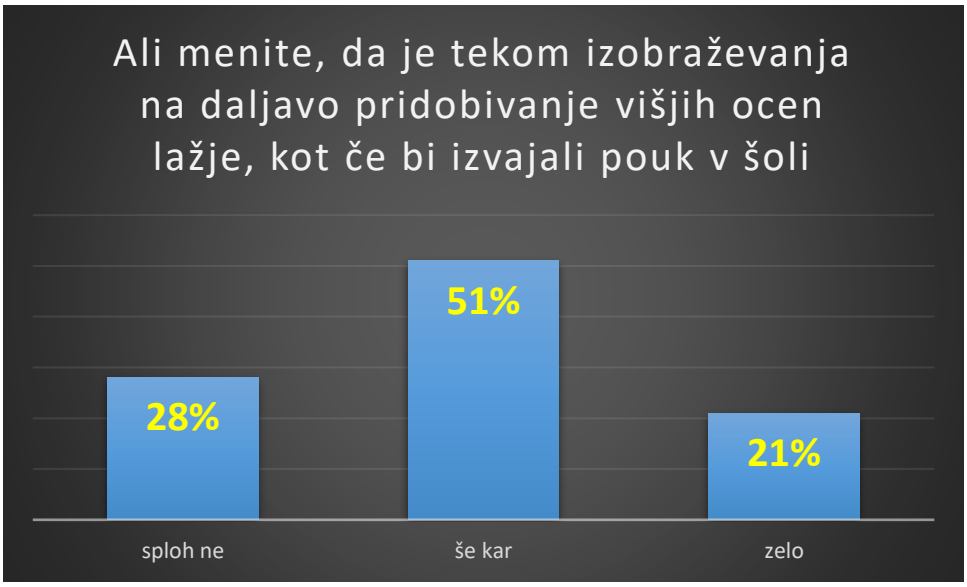
- Kaj točno vas skrbi? (še kar/zelo) – 82 %
  - »pomanjkanje znanja in izkušenj pri delu na praksi«
  - »da ne bomo zaposljivi in imeli premalo znanja«
  - »da smo prikrajšani za izkušnjo, ki so jo naši predhodniki imeli«
  - »da se ne bom znašla v neki situaciji«
  - »da se ne bomo znašli v kliničnem okolju v določenih situacijah, na katere nas še niso pripravili«
  - »pomanjkanje znanja in iznajdljivosti na delovnem mestu«
  - »da ne bom strokovno dovolj usposobljena za poklic«
  - »da bo pomanjkanje izkušenj vplivalo na naše delo«
  - »za nadaljnjo zaposlitev«
  - »da se v kliničnem okolju ne bom znašla«
  - »izobrazba brez prakse in iskanje delovnega mesta«
  - »da se v določenih situacijah ne bomo znašli in pomanjkanje izkušenj«
  - »kako se bomo znašli v kliničnem okolju in na nadaljnjem študiju ob pomanjkanju prakse v zadnjih dveh letih«
  - »da se potem ne bom mogla znajti v bolnišničnem okolju«
  - »da ne bom znala osnov, ko enkrat dobim službo iz tega področja«
  - »da ne bomo pravilno šolani in s tem ne bomo mogli dobiti službe«
  - »skrbi me, da ko bi šla v službo, ne bi znala stvari, ki jih bi že morala obvladati in da bom izpadel/izpadla neumen/neumna«
  - »manjša zaposljivost zaradi pomankanja prakse«
  - »da ne bomo znali delati z ljudmi«
  - »zmedenost in nesigurnost v svoje delo ali celo nezaupanje v sebe«

Graf 8: Ali menite, da boste po koncu izobraževanja deležni zadostnega praktičnega znanja za samostojno opravljanje dela? (n = 94)



Odgovori na zastavljeno vprašanje potrjujejo odgovore vprašanja, kjer dijaki in dijakinje izražajo skrb zaradi pomanjkanja praktičnega znanja v kliničnem okolju n=54, več kot polovica anketirancev (graf 8). Zelo zaskrbljujoče je, saj so anketiranci sami zaznali svoj primanjkljaj na strokovnem področju, kar pa je lahko zelo velika ovira pri iskanju zaposlitve in pri zaupanju vase.

Graf 9: Ali menite, da je tekom izobraževanja na daljavo pridobivanje višjih ocen lažje, kot če bi izvajali pouk v šoli? (n = 94)



Vzrok, zakaj meni večina anketirancev, da je pri izobraževanju na daljavo pridobivanje ocen lažje, »zelo« n=20 in »še kar« n=48« (graf 9), lahko iščemo v tem, da je kontrola učiteljev zmanjšana oz. zelo omejena, na programih so se skrčile vsebine in število ocen se je prepolovilo.

Tabela 3: Spol (n = 94)

	Spol			
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni
	Moški	14	13 %	15 %
	Ženski	80	75 %	85 %
Veljavni	Skupaj	94	88 %	100 %

Tabela 4: Izobraževalni program

	Izobraževalni program			
	Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni
	Zdravstvena nega	75	70 %	80 %
	Kozmetični tehnik	19	18 %	20 %
Veljavni	Skupaj	94	88 %	100 %

4. Diskusija

V poklicnih in strokovnih šolah potekata tako praktično izobraževanje kot praktični pouk in obsegata predvsem pridobivanje tistega temeljnega poklicnega znanja in spretnosti, ki bi olajšal vključitev dijaka neposredno v delovni proces.

Na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor se praktični pouk v šoli odvija v učilnicah praktičnega pouka (kabinetih). Sem spadajo učilnice za zdravstveno nego, kozmetiko in prvo pomoč. Dijaki v tretjem in četrtem letniku opravljajo tudi PUD (praktično usposabljanje pri delodajalcu), ki temelji na spoprijemanju z dejanskimi okoliščinami. Omogočati mora pridobivanje znanja, ob tem pa še poklicno socializacijo in razvoj osebnostnih zmožnosti ter poklicnih kompetenc, pomembnih za kakovost dela in uspešen razvoj poklicne kariere z neposrednim opravljanjem dela.

V prvem valu epidemije Covid-19 se je dijakom, vajencem in študentom v zaključnih letnikih, v kolikor jim ni bilo omogočeno praktično usposabljanje z delom in praktično izobraževanje pri delodajalcih, le-to priznalo kot opravljeno. Pogoj so bile zaključene pozitivne ocene pri vseh strokovnih modulih v zaključnem letniku (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020).

Praktično znanje je v življenju posameznika izjemno pomembno; začnemo se ga učiti že zelo zgodaj, s prvimi koraki, vožnjo kolesa, pisanjem črk, plavanjem itd. Določene veščine in znanja so pomembne, da se naučimo (pre)živeti. Dijaki poklicnih in strokovnih šol so bili skozi izobraževanje na daljavo zagotovo prikrajšani za osvajanje praktičnega znanja.

Glede na anketni vprašalnik so dijaki mnenja, da bodo največ težav, zaradi izobraževanja na daljavo imeli v prihodnosti pri maturitetnih predmetih in praktičnem pouku, prav tako pa menijo, da zaradi dela na daljavo ne bodo osvojili vseh veščin za samostojno delo, kar je bistvenega pomena pri iskanju zaposlitve in vključitve v klinično okolje.

Skrb, nesigurnost in strah pred prihodnostjo so dijaki tudi izrazili v anketi. Ne poznamo še nobenega virtualnega orodja, s katerim bi lahko praktični pouk nadomestili v obliki konkretne izvedbe postopka. Težava našega strokovnega področja je tudi odsotnost pripomočkov za izvedbo postopkov v domačem okolju, tako s strani dijakov kot učiteljev.

5. Zaključek

Medtem ko zaključujemo z izvedbo raziskave, so se zaključni letniki že vrnili v šole in nadaljujejo z učnim procesom. Obdobje, ki smo ga preživeli z novo tehnologijo poučevanja, bo pustilo pečat tako pri dijakih kot pri nas učiteljih. Vsi mi smo se iz tega nekaj naučili. Posledice ukrepov bodo na otroke in mladostnike samo naraščale na področju znanja, šolanja, čustvenega zdravja in socialnega razvoja.

Ukrepi, sprejeti v času epidemije, prizadevajo šolanje otrok in mladostnikov, ogrožajo primarne razvojne potrebe otrok in mladih po druženju, ogrožajo njihov socialni razvoj in duševno zdravje. Na dolgi rok pa prinašajo manj znanja in spretnostnih veščin, kar je pokazal tudi anketni vprašalnik.

6. Omejitve

Ključna omejitev naše raziskave je majhen vzorec anketiranih. Z razlogom smo se odločili za reprezentativni vzorec, s katerim smo želeli doseči boljši vpogled nad celovitostjo problema. To je bilo mogoče doseči le z manjšim številom anketirancev, zato smo se odločili izključno za 4. letnike.

Druga omejitev je kratkost naše raziskave. Odprta vprašanja so na primer zagotovila začetni vpogled v situacijo, bolj poglobljena raziskava s specifičnimi vprašanji, ki so usmerjena na možne težave, pa bi lahko zagotovila dodatne informacije.

7. Viri in literatura

Dai, D., & Ling, G. (2020). *Online home study plan for postponed 2020 spring semester during the COVID-19 epidemic:a case study of tangquan middle school in Nanjing.* Jiangsu Province, China.: Best. Evid. Chin. Edu. 4, 543–547. doi: 10.15354/bece.20.rp005.

Harting, K., & Erthal, M. J. (2005). *History of distance learning.* Inf. Technol. Learn, Perform. J. 23, 35–44.

Ministrstvo za pravosodje. (3. 12 2020). *Republika Slovenija*. Pridobljeno iz Gov.si: https://www.gov.si/novice/2020-12-03-vlada-sprejela-nacrt-sproscanja-ukrepov-za-zajezitev-sirjenja-okuzb-s-virusom-sars-cov-2/

Mlakar, L. (10. 2 2021). *Sio1NET*. Pridobljeno iz https://siol.net/novice/slovenija/prvi-primer-koronavirusa-tudi-v-sloveniji-520069

Repovž, G. (8. 1 2021). *Mladina.* Pridobljeno iz Uvodnik - Iz političnih razlogov: https://www.mladina.si/204147/iz-politicnih-razlogov/

Unesco Building peace in the minds of men and women. (10. 2 2021). Pridobljeno iz Covid-19: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Viner, R., Russeell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., & Stansfield, C. (2020). *School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid narrative systematic review.* Lancet Child Adolesc: Health, 4, 397–404. doi: 10.1016/S2352-4642(20)30095-X.

Vorobel, O., & Deoksoon, K. (2012). *Language Teaching at a Distance.* An Overviewof Research: CALICO Journal 29(3):548-562.

Xie, Z., & Yang, J. (2020). *Autonomous learning of elementary students at home during the COVID-19 epidemic: a case study of the second elementary school in daxie.* Ningbo, Zhejiang Province, China: Best. Evid. Chin. Educ. 4, 535–541. doi: 10.15354/bece.20.rp009.

ZRSZ. (10. 2 2021). *Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje*. Pridobljeno iz Trg dela - Registrirana brezposelnost: https://www.ess.gov.si/trg_dela/trg_dela_v_stevilkah/registrirana_brezposelnost

Kratka predstavitev avtorjev

Natalija Prašnički zaključuje tretje šolsko leto poučevanja na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor. Pred tem je bila 12 let zaposlena na Kliniki za interno medicino Univerzitetnega kliničnega centra Maribor. Delo z dijaki ji predstavlja izziv, nenehno izobraževanje in izpopolnjevanje ter raziskovanje novih pristopov pri predajanju znanja. Z dijaki se redno udeležuje šolskih in državnih tekmovanj iz znanja o sladkorni bolezni, kjer dosegajo najvišja priznanja. Z dijaki se vključuje v različne projekte, deluje na raziskovalnem področju in obuja svetovne dneve vezane na zdravstveno nego.

Natalija Kirbiš na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor poučuje teoretične in praktične predmete, povezane z zdravstveno nego. Pri svojem delu združuje teorijo s prakso, zato se ji zdi zelo pomembno, da dijake čim bolje pripravi na življenje v bodočem delovnem okolju, za kar pa so potrebna nenehna izobraževanja. Prav zaradi tega se ves čas udeležuje različnih simpozijev in konferenc. Ob učnem procesu pa z dijaki sodeluje tudi na drugih področjih, vključuje jih v različne tabore, v zdravo šolo, v E-medico ter za njih pomaga organizirati najrazličnejše strokovne ekskurzije.

Branko Cvikl na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor poučuje, na programu zdravstveni tehnik, predmet uporabna informatika in na smeri kozmetični tehnik predmet informatika. Skozi učno snov poskuša dijakom predstaviti teorijo znanstvene vede informatika in s praktičnimi primeri prikazati načine čim bolj varne in uporabne pristope uporabe digitalne tehnologije. Njegovi cilj je digitalno opismeniti vsakega dijaka že na samem začetku srednješolskega izobraževanja. Je koordinator Unesca ASP mreže za Slovenijo, se aktivno vključuje v projekte Evropa v šoli in skrbi za napredek pri informacijski prepoznavnosti šole.

8. Priloge

Priloga 1: Pouk na daljavo

Vprašalnik

Kratko ime ankete: Pouk na daljavo

Število vprašanj: 16

Število spremenljivk: 22

Status: Aktivna od: 15. 02. 2021 Aktivna do: 21. 02. 2021

Avtor: Branko Cvikl, 11. 02. 2021

Spreminjal: Branko Cvikl, 19. 02. 2021

Prosimo, če si vzamete nekaj minut in s klikom na Naslednja stran pričnete z izpolnjevanjem ankete.
(Predvideno dejansko trajanje ankete: 2 min 58 s)

Q1 - Ali menite, da je obseg dela v primerjavi z izobraževanjem v šoli povečan?

○ DA

○ NE

Q2 - Kako dolgo se učite vsak dan (s celim številom vpišite povprečni število ur)?

___

Q3 - Število ur učenja v primerjavi s časom pred zaprtjem šole:

št. ur učenja se je povečalo	št. ur učenja se je zmanjšalo	št. ur učenja je ostalo enako
○	○	○

Q4 - Ali menite, da je proces izobraževanja na daljavo koristen ali nesmiseln oz. neučinkovit?

koristen	nesmiseln	neučinkovit
○	○	○

Q5 - Pri katerih predmetih občutite pomanjkanje znanja?

Možnih je več odgovorov

	naravoslovje	družboslovje	strokovni teoretični predmeti	praksa	Tuji jeziki	maturitetni predmeti
Skupina predmetov	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q6 - Ali menite, da nadzorujete situacijo?

sploh ne	še kar	zelo
○	○	○

(1) Q6a = [3]

Q7 - Kaj vam dobro uspeva?

_____

(2) Q6a = [1]

Q8 - Kaj vam ne uspeva?

_____

Q9 - Kaj bi vam v zdajšnji situaciji najbolj pomagalo pri učenju?

_____

Q10 - Ali vas skrbi pomanjkanje praktičnega pouka v kliničnem okolju?

sploh ne	še kar	zelo
○	○	○

(3) Q10a = [2, 3]

Q11 - Kaj točno vas skrbi?

_____

Q12 - Ali menite, da boste po koncu izobraževanja deležni zadostnega praktičnega znanja za samostojno opravljanje dela?

○ Da

○ Ne

Q13 - Ali menite, da je tekom izobraževanja na daljavo pridobivanje višjih ocen lažje, kot če bi izvajali pouk v šoli?

sploh ne	še kar	zelo
○	○	○

Q14 - Spol

○ Moški

○ Ženski

Q15 - Izobraževalni program

○ Zdravstvena nega ZN

○ Kozmetični tehnik KT

Leto samote ali leto osamljenosti?

A year of solitude or a year of loneliness?

Barbara Cergolj

Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija, Ljubljana
barbara.cergolj@stanislav.si

Povzetek

V času pandemije covid-19 je bil eden od ukrepov za preprečevanje povečanja okužb prenos klasičnega šolanja v učilnicah na šolanje na daljavo. V Sloveniji je bila večina šolanja v zadnjih 14 mesecih zaznamovana s povečano fizično izolacijo, ki je s seboj prinesla porast občutka osamljenosti med učenci in dijaki. Mladostniki kot digitalni domorodci so se v želji, da bi zmanjšali socialno izoliranost, zatekli k povečani uporabi digitalnih medijev. Nerešeno ostaja vprašanje, ali digitalni mediji občutek osamljenosti zmanjšujejo ali povečujejo. Za šolski prostor je v času pandemije in po njej najbolj aktualno iskanje rešitev, kako ublažiti negativne posledice šolanja na daljavo ter s čim zmanjšati občutke osamljenosti med učenci in dijaki. Odpirajo se možnosti na treh ravneh, in sicer da raziskuje negativne posledice šolanja na daljavo, o njih ozavešča vse deležnike ter omogoča različne aktivnosti za zmanjševanje teh posledic, npr. aktivno poslušanje, pogovorne skupine, aktivnosti za spodbujanje igre in ustvarjalnosti, umetniške in športne aktivnosti.
Članek bo teoretična izhodišča nadgradil s predstavitvijo spletne ankete med dijaki Škofijske klasične gimnazije. Rezultati kažejo, da dijaki najbolj pogrešajo pogovarjanje in druženje ter skupne športne aktivnosti. Med njimi se je tudi močno povečal občutek osamljenosti. Kar štiri petine jih je označilo, da digitalne medije uporabljajo veliko več kot prej, a so za zmanjševanje občutka osamljenosti pogosteje navajali telefoniranje, druženje z družino in branje. Druženje in pogovore so najpogosteje navajali kot idejo, ki bi jo tudi sami predlagali kot učinkovito rešitev za zmanjšanje občutka osamljenosti.

Ključne besede: digitalni mediji, osamljenost, socialna izolacija, šolanje na daljavo, šola po pandemiji.

Abstract

As a preventive measure during the coronavirus pandemic, educational process has moved from the classrooms to online teaching environment. Self-isolation during the past 14 months has brought about an increase in feelings of loneliness among students. Teenagers, being digital natives, consequently sought refuge in an increased use of digital media, as to alleviate their feelings of social isolation. However, the question of whether the social media have a positive or negative impact on feelings of isolation, remains unanswered. Therefore, how to relieve the negative consequences of home schooling is an ongoing challenge for educators during this pandemic.
Opportunities open up on three different levels: to explore the negative consequences of distance learning, to raise awareness of these consequences among all parties involved, and to provide a range of activities to mitigate them, e.g. active listening, discussion groups, activities to promote play and creativity, artistic and sporting activities.
The paper will expand upon the theoretical background by presenting an online survey conducted among the students of the Diocesan Classical Gymnasium. The results show that students miss talking and socialising the most, along with doing sports activities together, and that there is a strong increase in feelings of loneliness. Four fifths indicated that they use digital media much more than they used to, but they often cited phoning, socialising with family and reading as ways to reduce loneliness. Socialising and talking were

also the most frequently cited ideas that they themselves would suggest as an effective solution to reduce feelings of loneliness.

Key words: distance learning, digital media, loneliness, schooling after the pandemic, social isolation

1. Uvod

Z razglasitvijo pandemije covid-19 so bili, da bi omejili nekontrolirano širjenje virusa, razglašeni različni ukrepi, med katerimi je bila na prvem mestu fizična distanca med posamezniki. Posledično se je šolanje na daljavo v marcu 2020 čez noč tudi v Sloveniji razširilo na vse šolajoče se otroke in mladostnike.

Ena najpogostejših posledic fizične distance je socialna izolacija, ki zaradi neželenega pomanjkanja števila in kakovosti odnosov lahko vodi v osamljenost. Članek želi prikazati, kako se z občutki osamljenosti soočajo mladostniki in kakšno vlogo v njihovem življenju v času pandemije igrajo digitalni mediji. V ta namen je bila izvedena anketa med dijaki Škofijske klasične gimnazije, ki so v njej opisali tudi svoj pogled na vlogo šole pri zmanjševanju negativnih posledic šolanja na daljavo ter občutkov osamljenosti.

2. Porast osamljenosti med šolanjem na daljavo

2. 1 Šolanje na daljavo

Šola od nekdaj velja za kraj učenja, igranja in druženja otrok in mladostnikov. Tradicionalna oblika izobraževanja poteka v skupini, ki se nahaja na istem kraju oz. v istem prostoru – razredu.

Čeprav so se prve oblike šolanja na daljavo pojavile že pred več kot sto leti (npr. dopisne šole), so se z napredkom tehnologije in razširitvijo interneta te možnosti povečale, kar so s pridom izkoristile predvsem visokošolske ustanove, ki ponujajo največji nabor različnih izobraževanj na daljavo. Hkrati s prednostmi, ki jih prinaša takšna oblika šolanja (prilagodljivost v času, kraju in hitrosti študija, ni izgubljanja časa s prevozom, večja združljivost s poklicnimi in družinskimi obveznostmi …), so se pokazale tudi slabosti v primerjavi s šolanjem »v živo« (večja možnost za odvrnitev od dela, odvisnost od tehnologije in težave z njo, težave pri ohranjanju stika z učitelji …). Ena izmed slabosti je tudi pomanjkanje stika z drugimi učečimi se, ki posledično vodi v povečanje občutka osamljenosti in upad motivacije za učenje. Pri učenju na daljavo so zato uspešni predvsem tisti posamezniki, ki so osebno visoko motivirani in se uspejo dobro povezati v učečo se skupnost (Croft, Dalton in Grant, 2010; Sadeghi, 2019).

2.2 Posledice socialne izolacije in osamljenosti na zdravje

Skupaj z ekonomskimi posledicami, strahom pred okužbo in negotovostjo glede prihodnosti je imela fizična distanca močne posledice za fizično in duševno zdravje ljudi.

Ne samo kratkoročne, pač pa tudi dolgoročne posledice se pri fizičnem zdravju kažejo kot povečano tveganje za odvisnosti, poslabšano splošno fizično zdravje, glavoboli in težave z želodcem, povišan holesterol in krvni tlak, debelost, povečana nevarnost kardiovaskularnih bolezni idr. Na področju duševnega zdravja se pojavljajo osamljenost, depresija, povečana anksioznost, nižja samozavest, težave s spanjem, samomorilna nagnjenja. Vse naštete posledice se pojavljajo tudi že pri mladostnikih (London in Ingram, 2018; Spitzer, 2019).

Kanadski raziskovalci so poročali, da je v raziskavi *Statcan Covid-19* o samooceni duševnega zdravja v času pandemije do največjega upada občutka odličnega oz. zelo dobrega zdravja prišlo med mladimi. Leta 2018 je 62 % mladih med 15 in 24 letom poročalo o odličnem ali zelo dobrem duševnem zdravju, medtem ko je bilo leta 2020 takih le še 42 % (Findlay in Arim, 2020). Tudi v anketi, ki jo je izvedel Mladinski svet Slovenije v avgustu 2020, je na trditev »V času epidemije sem se počutil_a potrto, depresivno, brezvoljno ali črnogledo.« kar 39 % vprašanih odgovorilo, da to (popolnoma) drži (Mladinski svet Slovenije, 2020).

Raziskava o vplivu pandemije covid-19 na obisk šole, ki jo je organizacija *No Isolation* izvedla v avgustu 2020 v Veliki Britaniji med šolajočimi se, je pokazala, da se je zaradi pandemije in šolanja na daljavo med otroki in odraščajočo mladino močno povečala osamljenost. Kar 76 % otrok v starosti med 5. in 16. letom je namreč poročalo o osamljenosti (No Isolation, 2020). Tudi 70 % slovenskih šolarjev je navedlo kot največjo težavo pomanjkanje osebnega stika s sošolci (Uršič in Puklek Levpušček, 2020).

2.3 Odnos med socialno izolacijo, socialno distanco, osamljenostjo in samoto

Po definiciji CDC (Centers for Disease Control and Prevention) je v času pandemije »socialna distanca, imenovana tudi fizična distanca, ohranjanje zdrave razdalje med seboj in osebami iz drugega gospodinjstva« (Centers for Disease Control and Prevention, 2020). Izvaja se z namenom zmanjševanja širjenja virusa. Žal fizično in socialno distanciranje pogosto vodi v socialno izolacijo.

EPHA (European Public Health Alliance) opozarja, da »socialna izolacija ne bi smela postati norma, tudi če nekatere posebne okoliščine zahtevajo socialno distanco. Ta dva termina se pogosto zamenjujeta, a njuna pomena bi morala biti jasno ločena in ustrezno uporabljana. Pravzaprav bi bilo bolj primerno namesto tega govoriti o fizični distanci« (Zaharieva, 2020).

Obstaja tudi razlika med socialno izolacijo in osamljenostjo. Socialna izoliranost namreč ne pomeni nujno osamljenosti. Pri socialni izoliranosti govorimo o objektivnem pomanjkanju stikov in če oseba socialno izolacijo dobro prenaša, govorimo o samoti. Do osamljenosti pride, kadar gre za razkorak med želeno in doseženo ravnijo odnosov tako v količinskem kot kakovostnem smislu (Perlman in Peplau, 1982). Pri osamljenosti gre torej za neželeno in bolečo posledico socialne izolacije.

3. Uporaba digitalnih medijev in osamljenost

Že v času pred pandemijo je bila osamljenost označena za eno od bolezni 21. stoletja. V času pandemije se posamezniki zaradi predpisane fizične distance še bolj kot sicer zatekajo k uporabi digitalnih medijev. Tudi mladostniki so v različnih raziskavah poročali o tem, da so v času pandemije porabili znatno več časa na socialnih omrežjih (npr. Instagram, Snapchat, TicToc) kot pred tem (Ellis, Dumas in Forbes, 2020).

Izsledki študij kažejo nasprotujoče si rezultate glede vpliva digitalnih medijev na mladostnike. Po eni strani je možnost virtualnega stika pomembna za ohranjanje duševnega zdravja mladostnikov, ker je v tem razvojnem obdobju povezanost z vrstniki ključnega pomena za njihov razvoj. Hkrati pa raziskave kažejo, da prekomerna uporaba digitalnih medijev lahko povzroča povečan občutek stresa in anksioznosti (Ellis idr., 2020).

Kljub dejstvu, da so bila socialna omrežja ustvarjena ravno z namenom, da bi se posamezniki lažje povezovali in komunicirali med seboj, so raziskave že pokazale, da se je občutek osamljenosti v družbi v zadnjih 20 letih močno razširil, še posebej med mladimi med 18. in 35. letom. Glede odnosa med socialnimi omrežji in osamljenostjo so raziskovalci pokazali na dve možni hipotezi, in sicer:

a) hipotezo nadomeščanja, po kateri naj bi socialna omrežja uporabljali za nadomeščanje neposrednih medosebnih odnosov v živo, in
b) hipotezo spodbujanja, po kateri naj bi uporaba socialnih omrežij spodbujala in krepila neposredne medsebojne odnose v živo (Nowland, Necka in Cacioppo, 2017).

V skladu s prvo hipotezo se je občutek osamljenosti med mladimi povečal, v skladu z drugo hipotezo pa zmanjšal. Pri interpretaciji rezultatov raziskovalci poudarjajo, da je ključen namen uporabe socialnih omrežij. Socialna omrežja lahko uporabljamo za poglabljanje obstoječih odnosov in vzpostavljanje novih ali pa za umik pred stiki v resničnem svetu (Globokar, 2019).

Glede na dejstvo, da mladostniki v času pandemije niso imeli možnosti za neposredne medsebojne odnose v živo, nas torej ne morejo presenetiti podatki, da se je občutek osamljenosti očitno povečal.

4. Kaj lahko stori šola

Šola je povabljena, da deluje na treh ravneh:

1. da raziskuje, kakšne so negativne posledice šolanja na daljavo in kako se to kaže v življenju vseh deležnikov (tako učencev kot učiteljev),
2. da o tem ozavešča vse deležnike (učence, učitelje in starše) in skupaj z njimi išče primerno delovanje,
3. da omogoča različne aktivnosti, ki zmanjšujejo te posledice.

Za zmanjševanje občutka osamljenosti Papazian-Zohrabian in Mamprin (2020) predlagata dejavnosti na naslednjih 5 področjih:

- aktivno poslušanje,
- pogovorne skupine,
- aktivnosti, ki spodbujajo ustvarjalnost in igro,
- umetniške aktivnosti,
- športne aktivnosti.

Tudi Spitzer (2019) poleg prvega koraka – priznanja, da je oseba osamljena in kako močan je ta občutek, in terapije kot najučinkovitejše intervencijske metode – predlaga še nekaj drugih elementov, ki zmanjšujejo občutek osamljenosti, in sicer dajanje oz. podarjanje, povezanost v skupnost, pomoč drugim ter igranje glasbila, petje in ples.

Zgoraj navedene usmeritve lahko šoli služijo za oporo pri načrtovanju oblik pouka in razvijanju obšolskih podpornih dejavnosti za prihajajoče šolsko leto.

5. Anketa

Cilj ankete je bil preučiti posledice fizične in socialne izoliranosti ter odnos med osamljenostjo in uporabo socialnih omrežij med dijaki Škofijske klasične gimnazije. V anketi je bila večina vprašanj usmerjenih v raziskovanje, kako mladostniki navezujejo in ohranjajo stike v času pandemije ter kako se soočajo z občutkom osamljenosti.

Za pridobitev podatkov smo anketo razdelili med dijake vseh štirih letnikov Škofijske klasične gimnazije. Poleg preučevanja posledic fizične in socialne izoliranosti smo skušali ugotoviti tudi, katerih rešitev za zmanjšanje osamljenosti so se posluževali dijaki in kaj lahko pri tem naredi šola.

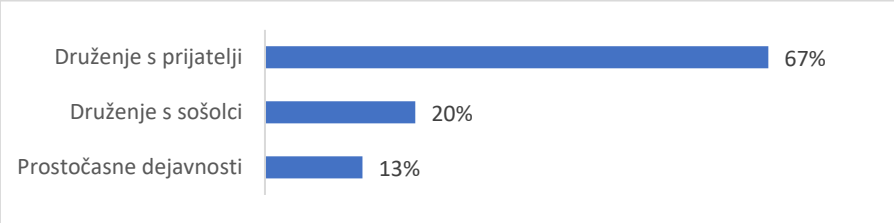
Vprašalnik so dijaki reševali v spletni obliki v aplikaciji 1ka. Vprašanja so bila tako odprtega kot zaprtega tipa. Vprašalnik je bil razdeljen na 4 dele:

1. vprašanja o stikih s sošolci in občutku osamljenosti,
2. vprašanja o uporabi digitalnih medijev,
3. vprašanja o vlogi šole pri odpravljanju negativnih posledic šolanja na daljavo,
4. vprašanja o osnovnih podatkih dijakov.

Anketni vprašalnik je v celoti rešilo 90 dijakinj in dijakov. Na vprašanja je odgovorilo 78 % deklet in 22 % fantov. Sodelovali so dijaki vseh štirih letnikov gimnazije, in sicer 20 dijakov 1. letnika (22 %), 34 dijakov 2. letnika (38 %), 19 dijakov 3. letnika (21 %) in 17 dijakov 4. letnika (19 %).

Iz prvega sklopa vprašanj o stikih s sošolci v času šolanja na daljavo ter občutku osamljenosti se je pokazalo, da so v daleč največji meri pogrešali druženje s sošolci in prijatelji, saj je ta dva odgovora izbralo kar 87 % dijakov (Graf 1). Od konkretnih aktivnosti s sošolci so največkrat navedli, da pogrešajo pogovarjanje in druženje ter skupne športne aktivnosti.

Graf 1: *Kaj si v času šolanja na daljavo najbolj pogrešal?*

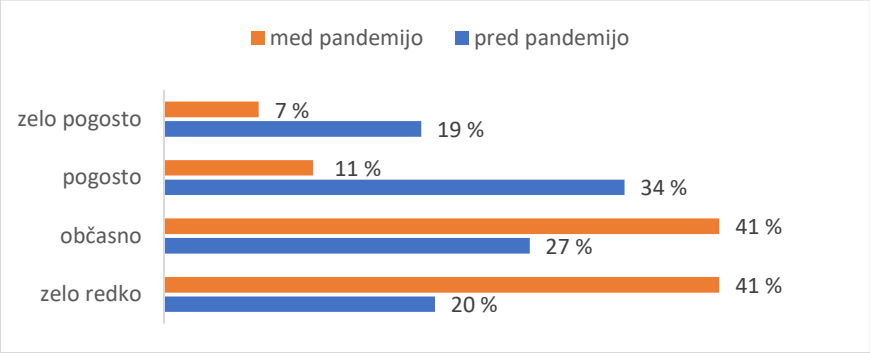


Na vprašanje, s kom so imeli poleg družine največ stika, je kar 48 % dijakov odgovorilo, da z istimi sošolci, s katerimi se družijo tudi v šoli, takoj za tem pa so izbrali še druženje s starimi prijatelji (32 %). Le 15 % jih je navedlo, da so imeli več stika s sošolci, s katerimi se prej niso toliko družili oz. z osebami, s katerimi so stik navezali v času pandemije. Predvidevamo lahko, da je navezovanje novih stikov oz. poglabljanje stika z osebami, ki jih ne poznamo dobro, težje kot pri stikih v živo. Za ohranjanje stika s sošolci so največkrat navedli videoklice in telefon ter digitalne medije. Pri odgovoru »telefon« se sicer pojavlja vprašanje, ali gre za klasičen ali videoklic, saj sama naprava omogoča oboje. Slaba četrtina je sošolce kontaktirala zaradi občutka osamljenosti ali dolgčasa, 20 % zato, da so skupaj naredili šolske obveznosti, 18 % pa zato, ker so potrebovali pomoč pri razumevanju snovi.

Zanimiv je podatek, da je bilo 40 % dijakov pred pandemijo najpogosteje povezanih s 3 sošolci, medtem ko navajajo, da so zdaj povezani s 3 do 6. Postavlja se vprašanje, kako gre to skupaj s trditvijo, da so se družili z istimi sošolci kot v šoli.

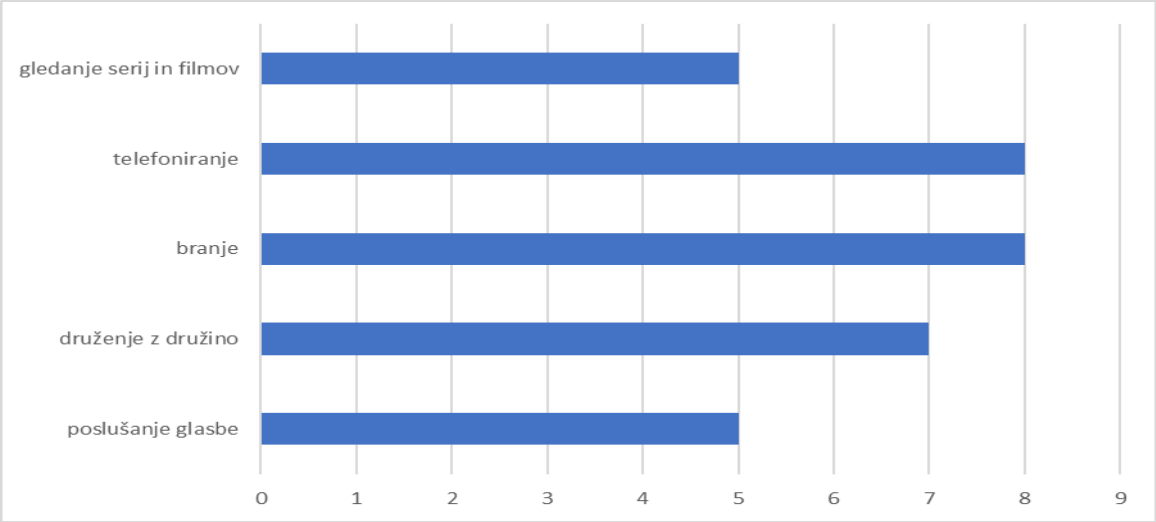
Rezultati primerjave, kako pogosto so se počutili osamljene pred pandemijo in kako osamljene se počutijo zdaj, so pokazali, da se je pred pandemijo pogosto oz. zelo pogosto počutilo osamljenih 18 % dijakov, medtem ko se času pandemije tako počuti kar 53 % (Graf 2).

Graf 2: *Ocena povezanosti s sošolci pred in med pandemijo*



Za zmanjševanja občutka osamljenosti so dijaki najpogosteje omenjali telefoniranje, druženje z družino in branje (Graf 3).

Graf 3: *Aktivnosti za zmanjševanje občutka osamljenosti*



Drugi sklop vprašanj se je nanašal na uporabo digitalnih medijev. Kar 80 % jih je označilo, da digitalne medije uporablja veliko več kot prej. Najpogosteje so uporabljali Instagram, Discord in Teamse (pri slednjih sicer ni jasno ali zaradi šole ali tudi v prostem času), sledita še Snapchat in TikTok. Navajali so, da so jih zelo pogosto uporabljali za delo v povezavi s šolo, ogled zabavnih videov ter pogovor z družino in prijatelji oz. sošolci.

Tretji sklop vprašanj je bil namenjen vprašanjem o tem, kako dijaki vidijo vlogo šole pri odpravljanju negativnih posledic šolanja na daljavo.

Ob vprašanju, koliko pomoči je šola ponudila pri odpravljanju psihičnih posledic šolanja na daljavo, so bili zelo kritični, saj jih je 46 % zapisalo, da malo, nadaljnjih 32 % pa, da nič. Prav tako kritično so na vprašanje, kaj je šola storila glede osveščanja dijakov o negativnih posledicah šolanja na daljavo, večkrat zapisali, da malo ali nič.

Kljub temu pa so nekateri opazili, da jim je bila na voljo pomoč svetovalne službe in da je bila dolžina videour ter njihovo število prilagojeno (zmanjšano). Nekaj jih je tudi zapisalo, da ne vedo.

Z njihove strani so kot ideje ali primere dobre prakse, ki so jih opazili drugje, daleč najpogosteje omenjali pogovore vseh vrst – v razredu, s posameznimi sošolci, z razrednikom.

6. Zaključek

Iz rezultatov raziskav tako v svetu kot v Sloveniji je razvidno, da je ena od najpogostejših posledic šolanja na daljavo povečan občutek osamljenosti, kar je jasno pokazal tudi rezultat ankete med dijaki Škofijske klasične gimnazije.

Dijaki so sicer navajali, da so v času šolanja na daljavo v veliko večji meri uporabljali digitalne medije. Vendar so za razliko od drugih raziskav, ki navajajo, da so mladi za zmanjševanje občutka osamljenosti v času pandemije bolj pogosto posegali po socialnih medijih (Ellis idr., 2020; Cauberghe, Van Wesenbeeck, De Jans, Hudders in Ponnet, 2021), naši anketiranci za zmanjševanje osamljenosti uporabljali telefoniranje, druženje z družino in branje. Predvidevamo lahko, da je bila povečana količina rabe digitalnih medijev povezana tudi z rabo le-teh pri šolanju in prostočasnih dejavnostih.

Iz ankete lahko ugotovimo, da so dijaki najbolj pogrešali druženje in pogovore, kar so najpogosteje navajali tudi kot idejo, ki bi jo tudi sami predlagali kot učinkovito rešitev za zmanjšanje občutka osamljenosti.

Skupaj z ugotovitvami, ki jih navajajo strokovnjaki kot najučinkovitejše rešitve (Papazian-Zohrabian in Mamprin, 2020), lahko sklenemo, da bi bilo v prihodnjem šolskem letu dijakom smiselno omogočiti po eni strani več aktivnosti, ki bi podprle možnosti pogovora, po drugi strani pa aktivnosti, ki bi omogočale povezovanje preko nebesednih načinov izražanja, kot sta gibanje in umetnost.

7. Literatura

Cauberghe, V., Van Wesenbeeck, I., De Jans, S., Hudders L., and Ponnet, K. (2021) How Adolescents Use Social Media to Cope with Feelings of Loneliness and Anxiety During COVID-19 Lockdown. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking 24*(4), 250–257. Pridobljeno s http://doi.org/10.1089/cyber.2020.0478

Centers for Disease Control and Prevention. (2020). *Social Distancing*. Pridobljeno s https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/social-distancing.html

Croft, N., Dalton, A. in Grant M. (2010). Overcoming Isolation inDistance Learning: Building a Learning Community through Time and Space. *Journal for Educationin the Built Environment, 5*(1), 27–64. Pridobljeno s https://doi.org/10.11120/jebe.2010.05010027

Ellis, W. E., Dumas, T. M. in Forbes L. M. (2020). Physically Isolated but Socially Connected: Psychological Adjustment and Stress Among Adolescents During the Initial COVID-19 Crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science 52*(3), 177–187. Pridobljeno s https://psycnet.apa.org/fulltext/2020-50562-001.pdf

Findlay, L. in Arim, R. (2020). *Canadians report lower self-perceived mental health during the COVID-19 pandemic.* Pridobljeno s https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2020001/article/00003-eng.htm

Globokar, R. (2019). *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi.* Ljubljana: Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani.

London, R. in Ingram, D (2018). Social Isolation in Middle School. *School Community Journal, 28*(1),107–127. Pridobljeno s at http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx

Mladinski svet Slovenije (2020). *Mladi v času epidemije COVID-19.* Pridobljeno s http://mss.si/wp/wp-content/uploads/2020/08/MSS-035-20_rezultatianketeCOVID-19.pdf

No Isolation (2020). *The impact of the COVID-19 pandemic and other health concerns on school attendance in the UK in the 2020-21 school year.* Raziskava. Pridobljeno s https://www.noisolation.com/assets/documents/AttendanceResearchReport_2020-21_NoIsolationF_200907_180345.pdf

Nowland, R., Necka, E. in Cacioppo, J. T. (2017). Loneliness and Social Internet Use: Pathways to Reconnection in a Digital World? *Perspectives on Psychological Science 13*(1), str. 1-18.

Papazian-Zohrabian, G. in Mamprin, C. (2020). *L'École en temps de pandémie*: *favoriser le bien-être des élèves et des enseignants. Montreal*: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/344285711_L%27ecole_en_temps_de_pandemie_favoriser_le_bien-etre_des_eleves_et_des_enseignants

Peplau, L.A. in Perlman D. (1982) *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research, and Therapy*. New York: Wiley Interscience. Pridobljeno s https://peplau.psych.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/141/2017/07/Peplau_perlman_82.pdf

Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education 4*(1), 80–88. Pridobljeno s http://ijreeonline.com/files/site1/user_files_68bcd6/sadeghi92-A-10-156-1-48ab29c.pdf

Spitzer, M. (2019). *Osamljenost: nespoznana bolezen: boleča, nalezljiva, življenjsko nevarna.* Ljubljana: Ara.

Uršič L. in Puklek Levpušček M. (2020). Učenci zadnje triade OŠ in dijaki o učenju na daljavo med epidemijo COVID-19. V: Lep Ž. in Hacin Beyazoglu, K. (ur.), *Psihologija pandemije: posamezniki in družba v času koronske krize* (str. 191-203). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Zaharieva, R. (2020). *The dangers of social isolation during a pandemic.* Pridobljeno s https://epha.org/the-dangers-of-social-isolation-during-a-pandemic/

Kratka predstavitev avtorja

Barbara Cergolj je profesorica francoščine v Zavodu sv. Stanislava, kjer poučuje v zadnji triadi osnovne šole ter gimnaziji. Sodeluje v različnih projektih in se strokovno in pedagoško izobražuje in izpopolnjuje svoje znanje. Kot razredničarka se srečuje z različnimi življenjskimi okoliščinami, v katerih odraščajo mladostniki, kar jo vedno znova postavlja pred nove izzive v strokovni in osebni rasti.

Soustvarjanje podpore in pomoči v VIZ po izobraževanju na daljavo

Co-creating Support and Help for Educational Establishments after Distance Learning

Peter Jerina

OŠ Dragomelj
peter.jerina@guest.arnes.si

Povzetek

Preteklo obdobje izobraževanja na daljavo in trenutni čas, v katerem analiziramo, ugotavljamo, se soočamo in odpravljamo posledice le tega, bo gotovo zaradi svoje izjemnosti in edinstvenosti še dolgo predmet številnih analiz in raziskav. Eno izmed pozitivnih posledic predstavlja dvig znanja in uporabe IKT pri pouku. Številne dobre prakse, ki so se jih učitelji naučili in si jih med seboj delili, se bodo prenesle v razred in v prihodnje pripomogle k dvigu kvalitete poučevanja v šolah. Za nadaljnje delo bodo pomembne tudi potrditve, kako velik vpliv ima šolsko okolje za optimalen potek učenja, kako ljudje potrebujemo drug drugega in kako velik pomen predstavlja socializacija v otrokovem razvoju. Prispevek predstavlja sistem soustvarjanja podpore in pomoči, ki smo ga vzpostavili zaposleni v vzgojno izobraževalnem zavodu z namenom omogočiti učencem, učiteljem in staršem lažje preživetje, občutek varnosti, povezanosti in osvajanja znanja.

Ključne besede: izobraževanje, odprava posledic, podpora, pomoč, socialne veščine, učenje na daljavo.

Abstract

Due to their extraordinariness and uniqueness the past period of distance learning and the present time, in which the consequences of distance learning are analysed, established, faced and eliminated, will definitely serve as objects of many analyses and research to come. One of the positive consequences is definitely the improved knowledge and use of ICT. Many examples of best practices that have been acquired and shared among the teachers will become common practice in the classroom and will help to improve the quality of teaching at schools. Impact of school environment on the optimum learning process, people's need to affiliate with others and the importance of child socialisation for his / her development are factors which will prove necessary for future work. The article presents a system of co-creating support and help which was established by the educators working in educational establishment with the intention to enable pupils, teachers and parents a better way of life, feeling of security, connectedness and possibility to gain knowledge.

Keywords: distance learning, education, elimination of consequences, help, social skills, support.

1. Uvod

Obdobje izobraževanja na daljavo je bila za vse udeležence (brez dvoma) nova izkušnja, na katero nismo bili ustrezno pripravljeni in je, kljub vsem vloženim naporom, verjetno na vseh nas pustila določene posledice.

Prišlo je namreč do bistvene spremembe učnega okolja. Že poročilo Innovative Learning Environment (OECD, 2013) učno okolje opredeljuje kot organski, holistični koncept, ki vključuje tako aktivnosti kot učne dosežke in presega šolo tako v času kot prostoru. Predstavlja kontekst, znotraj katerega se odvijata učenje in poučevanje. Učno okolje v tem kontekstu pomeni, da smo osredotočeni na dinamiko in odnose med štirimi dimenzijami:

- učencem,
- učiteljem in drugimi strokovnjaki,
- vsebinami ter
- opremo (realnim/virtualnim prostorom – inovativnim učnim okoljem) in
- digitalno tehnologijo (Kustec, 2020).

Informacije, usmeritve in navodila so s strani MIZŠ prihajala relativno pozno, kar je razumljivo z vidika, da so tudi oni na tem področju orali ledino. Zato smo se ravnatelji in učitelji angažirali sami in po aktivih analizirali stanje z vidika opredelitve učnih primanjkljajev po področjih, času odprave le teh in starosti otrok.

2. Razlike med poukom v šoli in poukom na daljavo

Izobraževanje na daljavo (distance education) je oblika izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij (Rupnik, 2020). Unesco opredeljuje izobraževanje na daljavo kot »vzgojno-izobraževalni proces in sistem, v katerem pomemben delež pouka izvaja nekdo ali nekaj, ki je časovno in prostorsko odmaknjeno od učenca« (po Burns, 2011, str. 9).

Pouk je namerna, načrtna, sistematična dejavnost, ki poteka v urejenem okolju in jo vodijo za to usposobljene osebe, to so učitelji. Za izvedbo pouka je potreben in pomemben učni prostor, to je učilnica, ki je lahko klasična, namenjena izvedbi večine učnih predmetov, lahko pa je specializirana, v kateri poteka pouk posameznih učnih predmetov, ki zahtevajo ustrezno opremo in učila (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011).

Graf 1: Značilnosti pouka na daljavo (Kustec, 2020)



3. Podpora učiteljem za izvedbo pouka na daljavo

S podporo MIZŠ in ZRSŠ smo celovito pristopili k organizaciji izobraževanja na daljavo. Opravili smo samoevalvacijo stanja VIZ na področju digitalizacije s pomočjo orodja Selfie, samoevalvacijo digitalnih kompetenc učiteljev s pomočjo orodja Mentep in v ožji ekipi opravili načrt digitalizacije šole.

Učitelji so se seznanili z digitaliziranimi učnimi načrti, kjer so bile vsebine, ki so primerne za obravnavo na daljavo, posebej označene. Udeležili so se izobraževanj, ki jih je organiziral Arnes in tako poglobili svoje znanje uporabe aplikacij in orodij za učinkovitejše podajanje znanja na daljavo.

Na šoli smo določili enotni kanal za komunikacijo ter protokol, priporočila oz. standarde, kaj izobraževanje na daljavo pomeni za našo skupnost. Priporočljive so bile videorazlage, ki jih učitelji posnamejo sami, saj tako učenci vidijo svojega učitelja in slišijo razlago tako, kot so jo vajeni v razredu. Učenci si nato lahko posnetek tudi večkrat ogledajo, kar predstavlja bistveno prednost v primerjavi z šolsko uro, ki je bila izvedena na videokonferenčni način. Opredelili smo število ur na tedenskem nivoju, ki naj bi bile izvedene preko videokonference. Izpostavili smo spoštovanje razlik med učenci, še posebej smo bili pozorni na učence z učnimi težavami in tiste, pri katerih smo opazili, da so bili fizično ali miselno odsotni.

Zelo zgodaj smo opredelili načelo »manj je več« glede podajanja navodil in same vsebine učnih ur. Veliko pozornost smo posvetili načinu pridobivanja povratnih informacij, saj se je to izkazalo kot zelo naporno za učitelje. Priporočili smo sprotno preverjanje, ali so bile naloge opravljene in redno komunikacijo z učenci ter starši v primeru morebitnih težav. V ožjem organizacijskem timu smo si prizadevali za umirjeno, jasno, kratko in učinkovito komunikacijo z učitelji. Znotraj aktivov smo posebej spodbujali deljenje znanj in različnih izkušenj pri uporabi novih orodij. Kot najpomembnejše sta se izkazali prilagodljivost in fleksibilna naravnanost.

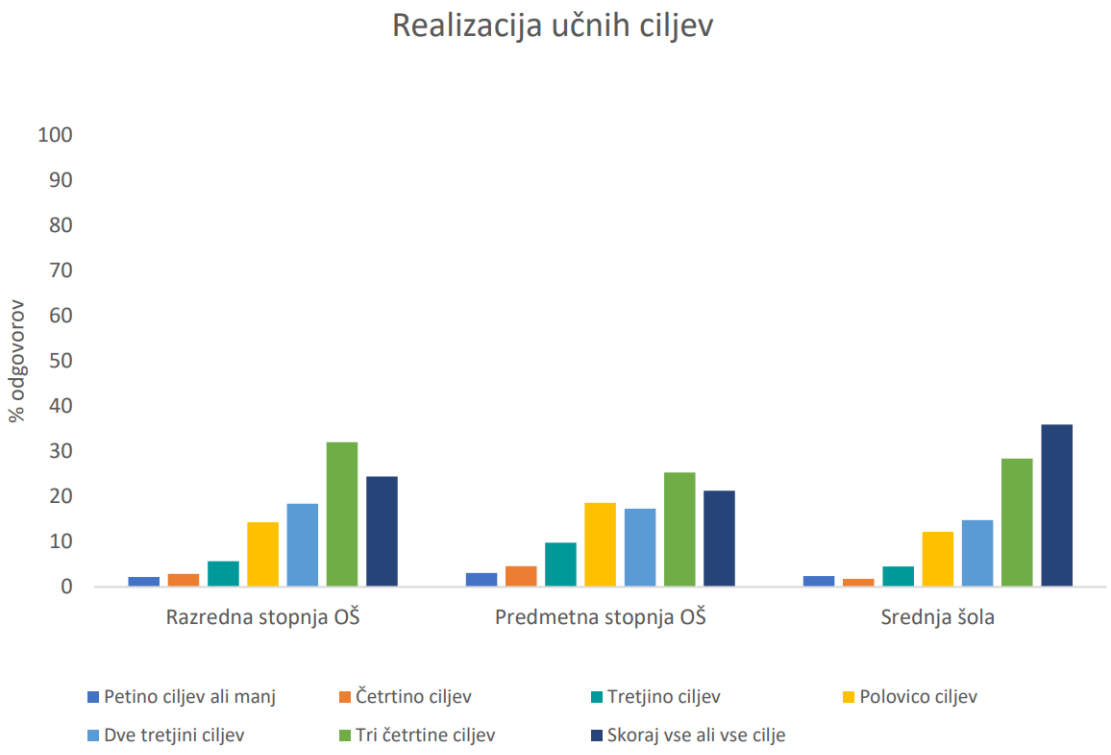
4. Odprava posledic dolgotrajnega izobraževanja na daljavo

Težave, s katerimi so se in se še srečujejo posamezni otroci, družine, celi oddelki ali šole, je zelo težko enotno identificirati in obravnavati. Primanjkljaje smo opredelili glede na tri področja: učno, socialno in gibalno, čas odprave smo ločili na letošnje in prihodnje šolsko leto, starost otrok pa smo opredelili po triadah ter posebej deveti razred, ki letos zaključuje s šolanjem na šoli.

4.1. Učno področje

Na področju znanja in ocenjevanja smo po vrnitvi v šolo pouk večinoma namenili utrjevanju in preverjanju znanja. Po daljšem obdobju pouka na daljavo je bilo pred ocenjevanjem znanja preverjanje še pomembnejše kot običajno, zato je potekalo dlje časa.

Graf 2: Ocena realizacije učnih ciljev, načrtovanih za čas izobraževanja na daljavo. (Rupnik, 2020)



Na posameznih področjih, kjer se je pokazal precejšen manko v znanju (glej graf 2), so strokovni aktivi določili prioritetne cilje in več časa namenili ponavljanju in utrjevanju pomembnejših ciljev, pri ocenjevanju pa so se osredotočili na temeljna znanja. Tako se sedaj gradi temelj, na katerem se bo gradilo in sistematično dodajalo manjkajoče znanje v bodoče. Ob zaključku šolskega leta bodo strokovni aktivi pripravili seznam nedoseženih ali manjkajoče obdelanih ciljev po oddelkih in predmetih. V seznamu bodo tudi označili, če se cilj ponovno pojavi in kdaj. Ta seznam bo oddelek spremljal vsa leta, na njem pa se bo kasneje označilo, kdaj je bil cilj obravnavan. Potruditi se bo potrebno, da se bo vse cilje v seznamu obdelalo do konca šolanja oddelka oziroma čim prej. Učitelji bodo v letno pripravo posameznega predmeta v naslednjem letu vključili ta seznam in letno pripravo prilagodili, da bi v čim večji meri navedene cilje vključili že v naslednjem letu. Na ta način

bomo vzpostavili spremljanje doseganja manjkajočih ciljev po posameznih predmetih na nivoju oddelka.

Posebno pozornost smo posvetili devetemu razredu in prehodu iz osnovne v srednjo šolo ter s tem povezano problematiko doseganja ciljev. Generacija, ki zapušča osnovno šolo, v zadnjem obdobju ni imela skoraj celo leto pouka v šoli. Učenci bodo iz osnovne šole odšli z drugačnim znanjem, kar bodo morale srednje šole upoštevati.

Prvošolci v lanskem in letošnjem šolskem letu so bili precej prikrajšani za grafomotorične vaje, ki so nujne pri obravnavi in zapisu črk. Zato sedaj izvajamo dodatne vsebine z različnimi vajami, ki bodo učence opremile s temi zamujenimi znanji, ki jih nujno potrebujejo.

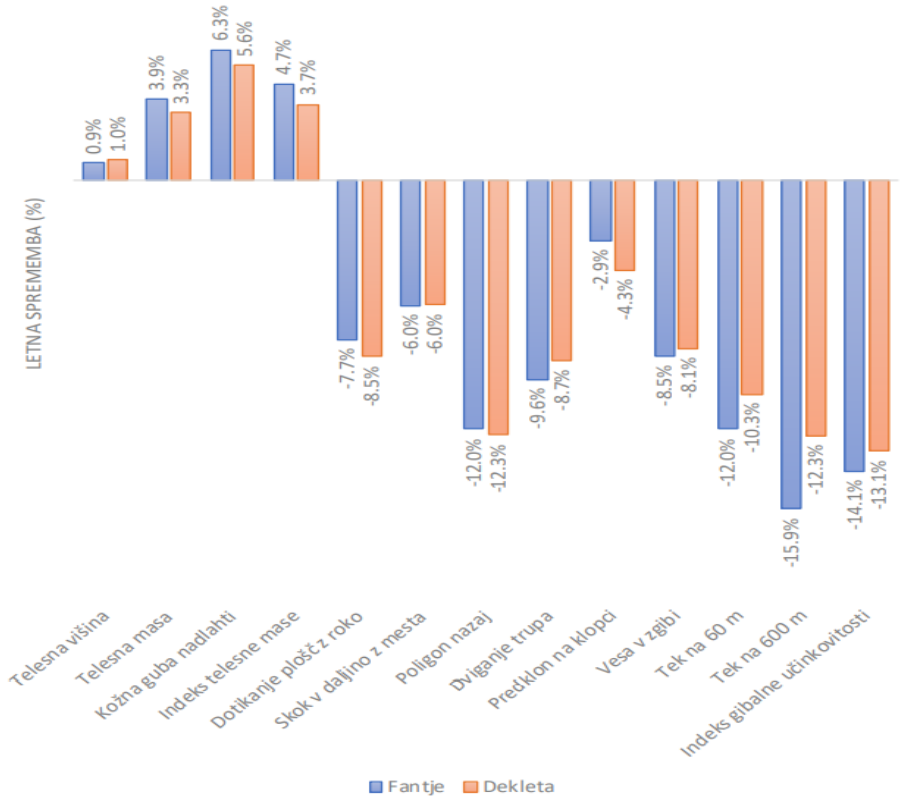
Ocenjevanje se načrtuje za vsak predmet in oddelek na ravni celotne šole. Tako smo se izognili morebitnemu prevelikemu prekrivanju ocenjevanj, kar bi pomenilo preobremenitev za učence. To še posebej velja za oddelke na predmetni stopnji, kjer učence uči večje število učiteljev. Pomembno je, da prilagajanje ocenjevanj ne vodi v višanje povprečnih ocen. Ocene naj odražajo znanje in delo učencev. Cilj je učenec, ki bo v čim večji meri lahko uspešen v nadaljevanju šolanja.

4.2. Gibalno področje

Na področju gibalnih spretnosti smo za analizo uporabili nacionalni sistem spremljave telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine – športno-vzgojni karton in njegovo nadgradnjo SLOfit. V sistem so vključene vse slovenske osnovne in srednje šole, zato nam kljub manjši vključenosti otrok v lanskem šolskem letu njihovi podatki ponudijo najboljšo možno analizo stanja gibalnih zmožnosti naših otrok.

Izhajajoč iz analize in grafa št. 3 so podatki kritični in alarmantni. Avtorji študije predlagajo celostno rešitev, ki bo na področju športne vzgoje omogočila uro športne vzgoje na dan za vse učence in skupno poučevanje športnih pedagogov in razrednih učiteljev v prvi in drugi triadi. Starc (2020).

Graf 3: Spremembe kazalnikov telesnega in gibalnega razvoja med šolskima letoma 2018/19 in 2019/20. (Starc, 2020)



Do sistemskih sprememb še ne bo prišlo kmalu, zato smo na naši šoli v skladu z možnostmi otrokom omogočili dodatne športne aktivnosti z izvedbo interesnih dejavnosti znotraj oddelka in izvajanjem večjega dela športnih aktivnosti v času podaljšanega bivanja. Prav tako imamo organiziran daljši odmor v času malice, ki je namenjen rekreacijski dejavnosti.

4.3. Socialno področje

4.3.1. Učenci

Zaposleni smo spregovorili o tem, da so se že in se še bodo pojavljale osebne krize pri posameznih učencih, ki so v času šolanja na daljavo utrpeli psihične posledice ali pa imajo zaradi ne dela težave sedaj. Na oboje je potrebno izredno paziti, da se otroci ne izmuznejo in zlijejo med ostalimi. Učitelji zato skušamo biti razumevajoči in empatični.

Šolska svetovalna služba je pripravila in zbrala socialne igre, ki jih je ponudila učiteljem ter jim ponudila podporo in pomoč.

Šolsko delo so učitelji znotraj mehurčkov organizirali čim bolj skupinsko, pri čemer so bili pozorni, da so bile skupine sestavljene tako, da so se učenci razumeli med seboj. Spodbujanje ustvarjalnega dela se je izkazalo kot dobra strategija za povezovanje učencev. Posebno pozornost smo namenili sodelovanju učencev med mehurčki. Organizirali smo skupnost učencev, kjer so učenci imeli možnost razprave o stvareh, ki so jih pogrešali in kjer so bili šibki.

Ker so izven šolske dejavnosti odličen način večjega povezovanja in socializacije učencev, izvajamo odpadle tabore in organiziramo dneve dejavnosti tudi izven šole, če je le mogoče na prostem. To je še posebej pomembno zato, ker smo bili primorani veliko število dni dejavnosti v tem šolskem letu izvajati prilagojeno.

4.3.2. Zaposleni

Tudi zaposleni, ki so se v šolo vrnili po štirih mesecih odsotnosti, so potrebovali podporo, spodbudo in pomoč. Nekateri so se vračali s strahom pred okužbo, nekateri zaznamovani z delom na daljavo, nekateri v stiskah iz različnih razlogov, mnogi izčrpani in pod velikim stresom.

Zato smo jim pomagali z zagotovitvijo ustrezne zaščitne opreme, sodelovanjem v manjših timih, individualnimi pogovori, drobnimi pozornostmi in ponudbo ustreznih izobraževanj. Najbolj so izražali potrebo po druženju in povezovanju, kar pa zaradi preventivnih ukrepov še nismo mogli organizirati optimalno tako, kot bi si želeli.

4.3.3. Razvijanje socialnih veščin

V času po izobraževanju na daljavo smo pri učencih še posebej okrepili razvijanje socialnih veščin s pomočjo izvajanja socialnih iger.

»Socialne veščine so veščine, ki se dogajajo na treh ravneh: na osebnem nivoju (te posameznik potrebuje za graditev samopodobe, reševanje lastnih težav, izražanje svojih zamisli), na nivoju odnosov (pogajanje in sodelovanje, sklepanje kompromisov, gradnja in vzdrževanje lastnih socialnih mrež) in na nivoju širše družbe ali makrosistema (občutljivost za druge, prispevanje k dobrobiti države)« (Rozman, 2006, str.29).

Z razvijanjem socialnih veščin krepimo kritično mišljenje, sprejemanje odločitev, reševanje problemov, kreativno mišljenje, učinkovito komunikacijo, veščine v odnosih, samozavedanje, empatijo, obvladovanje čustev.

Med izvajanjem socialnih iger nastajajo tako interakcije kot socialni odnosi. (Virk Rode, 1998)

S socialnimi igrami poskušamo izboljšati medsebojne stike. Učimo se solidarnosti med učenci, poslušati drug drugega, sodelovati v skupini, spoznavati in priznavati različnosti med nami in reševati konfliktne situacije. Urimo se v usmerjanju pozornosti, učimo se samoobvladovanja in upoštevanja pravil, iščemo nekaj dobrega o sebi in o drugem.

Veliko časa namenimo medsebojnim odnosom, različnosti med nami in posledično strpnosti ter medsebojni pomoči in razumevanju. Različna mnenja se učimo usklajevati s pogovorom, poslušanjem, empatijo, na miren način.

Učenci zelo radi sodelujejo pri izvajanju socialnih veščin. V praksi se je pokazalo, da so pridobljene veščine učenci začeli uporabljati pri reševanju konfliktnih situacij.

Učenci se veselijo teh ur predvsem zaradi njihove vpetosti v različnih socialnih skupnostih in posledično lažjega razumevanja posameznih situacij, ki so se med urami prepletala z njihovim aktivnim delom v manjših ali večjih skupinah v razredu. S krepitvijo socialnih veščin vplivamo na ohranjanje kakovostne razredne klime, ki poleg medosebnih odnosov vključuje tudi zdrav razvoj posameznikove osebnostne plati.

Na ta način v razredu krepimo sposobnost upoštevanja in spoštovanja drugih ter ustvarjanja pozitivnih odnosov z družino in prijatelji, poslušanja in učinkovitega komuniciranja ter zmožnost zaupati drugim in prevzeti odgovornost. Gre za razvoj sposobnosti na področju socialnega vpliva; socialnih, čustvenih in osebnih veščin.

V vsakem razredu je toliko »drugačnih» otrok, kolikor je učencev. Med seboj se razlikujejo po sposobnostih, videzu, vrednotah, socialnem statusu, jeziku, obnašanju in še marsičem. Vsak učenec je svoj svet in v sebi skriva svojo zgodbo, pogosto tudi takšno, ki je ne želi deliti z drugimi. Želimo razvijati sočutje, empatijo in zmožnost sprejemanja drugačnosti. Vplivati želimo na izboljšanje medčloveških odnosov ter izogibanje nestrpnosti in medsebojnim sporom.

4.3.4. Medvrstniško prijateljstvo

Z aktivnostmi medvrstniškega prijateljstva smo na naši šoli želeli prvošolcem pomagati pri navezovanju stikov s starejšimi učenci; sedmošolce pa ozavestiti, kako pomembna je njihova pomoč pri dobrem počutju mlajših otrok. Sestavili smo pogodbo o prijateljstvu in se na skupni uri pogovorili o tem, kako jo bomo izpolnjevali.

Cilji in vrednote medvrstniškega prijateljstva: ustvarjanje pozitivne šolske klime, prijateljstvo, strpnost, spoštovanje sebe in drugih, prijetno življenje v skupnosti, odgovornost, nenasilna komunikacija, korektni medosebni odnosi, sodelovanje, medsebojno sprejemanje, konstruktivno reševanje problemov, ustrezno izražanje čustev, razvijanje pozitivne samopodobe, spodbujanje in razvijanje različnih vrednot in spretnosti.

Skupaj smo likovno ustvarjali, prepevali in se zabavali ob pantomimi. Občasno smo se obdarovali z drobnimi pozornostmi. Skupaj smo rajali na pustovanju, izvedli uro ob naravoslovnem dnevu, izdelovali okraske na tehničnem dnevu, prvošolci so za svoje starejše prijatelje izdelali novoletno voščilnico, izvedli smo skupno uro športa, likovne umetnosti in glasbene umetnosti, delavnico, na kateri so starejši učenci mlajšim brali knjige, skupno spuščanje čolničkov ob Gregorjevem, delavnico ob dnevu zemlje, skupno čistilno akcijo in jim na koncu podelili priznanje za uspešno sodelovanje, medvrstniško pomoč in prijateljstvo.

Sedmošolci so prvošolcem pomagali pri razlagi navodil za didaktično igro Paletti in jih naučili pravilnega reševanja tovrstnih nalog. Učenke in učenci so pogosto obiskali svoje varovance med odmori in prostimi urami in s svojo prisotnostjo malčke vedno zelo razveseli. Pripravili smo tudi skupni nastop za starše ob zaključku šolskega leta. Veseli nas, da se vezi ohranijo tudi v višjih razredih, tako da se sodelovanje nadaljuje med 2. in 8. ter 3. in 9. razredom.

5. Zaključek

Osnovna šola zajema najdaljše razvojno obdobje v času šolanja in vsebuje zelo veliko razvojnih stopenj otrok in mladostnikov. Starost otrok vpliva na različnost sprejemanja šolanja, na socializacijo in na vse ostale procese, ki potekajo v šoli. Težave, ki so nastopile zaradi daljšega obdobja pouka na daljavo, so zelo različne. Prav tako bodo poti reševanja te problematike različne od šole do šole.

Praksa je pokazala, da je večina šol organizirala pomoč in podporo vsem deležnikom v izobraževalnem procesu na vseh stopnjah obdobja izrednih razmer. Oblike in načini pomoči so

različni, šole so izbirale različna orodja glede na pretekle izkušnje, preference računalničarjev in odločevalcev v šoli.

Skupni imenovalec soustvarjanja podpore in pomoči v VIZ v tem obdobju je visoka stopnja osebne odgovornosti in družbene zavesti pedagoškega osebja, relativno pozen odziv vodstvenih struktur na MIZŠ in ZRSŠ ter kategorični imperativ, da moramo kot družba poskrbeti drug za drugega in zaščititi najšibkejše med nami.

6. Literatura

Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods.* Washington, DC: Education Development Center, Inc.

Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike.* Maribor: Pedagoška fakulteta.

Kustec S., Logaj V., Krek M., Flogie A., Truden Dobrin P. in Ivanuš Grmek M., (2020). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

OECD (2013), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, Paris: OECD Publishing.

Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin*. Nova Gorica: Educa, Melior.

Rupnik Vec, T., idr. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije s Covid-19 v Sloveniji.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenija za šolstvo.

Starc, G., Strel, J., Kovač, M., Leskošek, B., Sorić, M. in Jurak, G. (2020). *Poročilo o telesnem in gibalnem razvoju otrok in mladine v šolskem letu 2019/2020.* Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

Virk Rode, J., Belak Ožbolt, J., Beltram, J. idr. (1998). *Socialne igre v osnovni šoli.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Peter Jerina, univerzitetni diplomirani pedagog, ima 20 let delovnih izkušenj v šolstvu. Od tega 5 let kot zasebnik na področju izobraževanja odraslih in 15 let v javni osnovni šoli. Opravljal je dela svetovalnega delavca, računalničarja, učitelja opb, zadnjih pet let zaposlen na delovnem mestu ravnatelja. V tem času se je spoznal s številnimi vidiki in področji delovanja šole in slovenskega šolskega sistema. Za posamezna področja si je veliko znanj pridobil z udeležbo na seminarjih, različnih izobraževanjih in konferencah, ki se jih je pogosto udeleževal.

Vrednotenje izobraževanja na daljavo v izobraževanju odraslih na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana

Evaluation of Distance Learning in the Adult Education Department at Secondary Health School Ljubljana

Andreja Prebil

Srednja zdravstvena šola Ljubljana
andreja.prebil@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek predstavi evalvacijo izobraževanja na daljavo, preko aplikacije Zoom, za udeležence izrednega izobraževanja na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana v času epidemije. S pomočjo anketnega vprašalnika smo želeli odkriti njihova stališča o tovrstnem izobraževanju, pa tudi občutja in izkušnje. Ugotovili smo, da udeleženci prepoznajo tako prednosti poučevanja in učenja na daljavo (dostopnost, fleksibilnost, prihranek časa, udobje itd.), kot tudi njegove negativne plati, ki jih znajo postaviti pod kritično luč (slabše znanje, motivacija, koncentracija, disciplina itd.); pod vprašaj so postavili tudi osebno produktivnost, hitrejše in boljše usvajanje znanja, manjše stroške, novo učno dinamiko, ki je drugačna od konvencionalne v razredu. V članku izpostavimo tudi problematiko novih pristopov in modelov v izobraževanju, predvsem z vidika definicije izobraževanja v polnem pomenu besede (vzgojno in izobraževalno, kognitivno in afektivno, praktično in splošno).

Ključne besede: kritika, odrasli, prednosti, slabosti, učenje na daljavo (Zoom).

Abstract

The article presents the evaluation of distance education of participants (via the Zoom application) enrolled in adult education at the Secondary Health School Ljubljana, during the epidemic. On the basis of a survey questionnaire, we wanted to examine their views on this type of education, as well as their feelings, and experiences. We found that participants recognize both the benefits of distance learning (i.e. accessibility, flexibility, time savings, comfort, etc.) as well as its negative sides, which they were able to put under a critical light (poorer knowledge, motivation, concentration, discipline, etc.); they also questioned their personal productivity, faster and better acquisition of knowledge, lower costs, new learning dynamics that is different from the traditional one - in the classroom. The article also highlights the issue of new approaches and models in education, especially in terms of the definition of education in the full sense of the word (educational and instructive, cognitive and affective, practical and general).

Key words: adults, advantages, critics, disadvantages, distance education (Zoom).

1. Uvod

Ena izmed posledic pandemije bolezni COVID-19 je bilo to, da so po vsem svetu izobraževalne ustanove začele z iskanjem in s preizkušanjem spletnih platform, ki bi omogočile udeležencem nadaljevanje njihovega izobraževanja. »Nova normalnost«, če se lahko tako izrazimo, je tudi preoblikovala tradicionalni koncept izobraževanja (Gautam, 2020), ki poteka ob fizični prisotnosti vseh udeležencev v nekem razredu, prostoru in času. Učenje na daljavo pomeni vključevanje

različnih računalniških orodij, kot so spletne učilnice, klepetalnice, forumi, kvizi, platforme za izvajanje videokonferenc (z možnostjo spletne povezave, seveda), udeleženci pa so lahko prisotni, ne da bi bili hkrati v istem fizičnem prostoru, kraju, niti ne v istem časovnem intervalu (sinhroni ali asinhroni okoljski pogoji – v živo in v nekem časovnem obdobju *vs*. posnetek, lasten tempo). Kot smo že nakazali, učenje na daljavo lahko vključuje programsko opremo oz. aplikacije, kot so ZOOM, Google Classroom, Google Meet, Moodle, Microsoft Teams, Kahoot itd.

Učenje na daljavo je pogosto vrednoteno kot očitna izbira za tiste z omejitvami dostopa (in časa) na lokacijo, kjer se neko izobraževanje odvija. Toda zelo malo pa vemo o tem, kako udeleženci tak način izobraževanja resnično izkušajo. Predpostavka, da so njihove učne izkušnje z učenjem na daljavo enake, ne vzdrži (Macintyre in Macdonald, 2011); prav tako ne vzdrži predpostavka, da je takšno izobraževanje enakovredno klasičnemu, kar bomo v nadaljevanju tudi pojasnili.

V članku bomo navedli nekaj izzivov, ki jih je prinesla daljša vključenost v učenje na daljavo, in sicer tako tehnološke, kot tudi vedenjske in kognitivne probleme, ter predstavili možne rešitve in kritično ovrednotili takšno izobraževanje.

2. Metoda dela

Anketni vprašalnik, ki je bil oblikovan na osnovi pregleda tuje literature, smo poslali vsem udeležencem, vpisanim v izredno izobraževanje na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana (tj. 175-im udeležencem). Od tega jih je 41 rešilo anketni vprašalnik (23,4%). Anketni vprašalnik je bil oblikovan v Googlovih obrazcih (zaprta, odprta vprašanja) in jim je bil poslan na njihove e-naslove.

Največja starostna struktura udeležencev je bila od 35 do 45 let (36,6%), nato od 18 do 25 let (26,8%). 61% anketiranih udeležencev je zaposlenih. 34,1% udeležencev ima zaključeno srednje izobraževanje, 29,3% pa srednje poklicno izobraževanje.

3. Povzeti glavni rezultati raziskave

(1) Na vprašanje, ali ste se v času epidemije udeleževali učnih ur na naši šoli preko ZOOM-a, je 80,5% udeležencev odgovorilo z »da, redno«.

(2) Na vprašanje, koliko ur na teden ste preživeli pred različnimi videokonferenčnimi orodji - v okviru šole in v okviru drugih zasebnih dejavnosti skupaj, je 36,6% udeležencev odgovorilo, da od 7 do 11 ur na teden.

(3) Na vprašanje, kaj je tisto, kar jim orodje ZOOM v procesu izobraževanja najbolj omogoča, so odgovorili, da je to:
   a. večja fleksibilnost,
   b. več prostega časa,
   c. večja prisotnost, saj se lahko učijo od doma,
   d. dostopnost izobraževanja,
   e. prihranek časa.

Odgovori s trditvijo »niti se ne strinjam, niti se strinjam« so vključevali naslednje trditve (na vprašanje, kaj jim ZOOM v procesu izobraževanja omogoča):

a. boljše učenje teoretičnih vsebin,
b. večjo osebno produktivnost,

c. hitrejše usvajanje znanja,
d. boljše usvajanje znanja,
e. manj šolskega dela.

Odgovor s trditvijo »ne strinjam se, ali nikakor se ne strinjam« je vključeval naslednjo trditev: boljše učenje praktičnih vsebin.

Odprto vprašanje, kaj je tisto, kar jim ZOOM še pozitivnega omogoča, je vključeval naslednje odgovore:

a. manjši stroški (pot),
b. prihranek časa,
c. udobje doma,
d. manj treme pri izpitih,
e. fleksibilnost,
f. nič dodatnih skrbi, kako je doma,
g. profesorji povedo zgolj bistvo, fokus na določeno temo,
h. lažja prisotnost na predavanjih,
i. raje imam izobraževanje na šoli zaradi pristnejšega stika (negativno),
j. sprotno preverjanje znanja preko on-line testov,
k. manj stresa, sproščenost.

Odgovori na vprašanje o morebitnih negativnih plateh ZOOM-a so bili:

a. manj interakcij med udeleženci,
b. slabše prepoznavanje neverbalne komunikacije drugih,
c. omejenost face-to-face komunikacije,
d. več motenj iz okolja,
e. Zoom je namenjen bolj kot ne enemu samemu aktivnemu govorcu,
f. učenje na daljavo zahteva dobro delujočo računalniško opremo,
g. učenje na daljavo spreminja vlogo učitelja,
h. učenje na daljavo ni enako učenju v razredu,
i. učenje na daljavo ima drugačno dinamiko kot učenje v razredu.

Udeleženci pa se, navezujoč na zgornje vprašanje, niso strinjali, ali pa so se manj strinjali z naslednjimi trditvami:

a. manj sodelovanja med udeleženci,
b. manj harmonične, usklajene komunikacije med udeleženci,
c. da se kljub prižgani kameri resnično ne gledajo,
d. da je medosebna komunikacija bolj zreducirana,
e. da uporaba Zoom-a zahteva nova tehnološka znanja,
f. da je Zoom bolj namenjen manjšim skupinam,
g. da je učenje na daljavo bolj primerno za tiste bolj disciplinirane,
h. da učenje na daljavo zmanjša dinamiko učne ure.

Odprto vprašanje, kaj je tisto, kar jim ZOOM še negativnega prinese, je vključeval naslednje odgovore:

a. manjša pozornost,
b. manjše sodelovanje (in bolj kompleksno) sodelovanje z učiteljem,
c. tehnološke težave (Wi-fi), več jih je, bolj pada koncentracija,
d. manjša osredotočenost na sploh,
e. drugačen (negativno drugačen) odnos učiteljev,

f. ni neverbalne komunikacije,
g. manjše prilaganje učiteljev,
h. večje nespoštovanje do učnega predmeta zaradi lažje izgube stika s predavanim, profesorjem, kar ne bi bilo enako v razredu,
i. lažje si »odsoten«, kljub prisotnosti,
j. več dela doma, kot če bi bil v razredu,
k. nezmožnost opravljanja praktičnih del, pridobivanja praktičnih vsebin, prevelika improvizacija,
l. kako gre učenje na daljavo skupaj z našo naravo dela, kjer moramo biti psihično in fizično prisotni,
m. motnje iz okolja, motnje z opremo – vpliv na upad motiviranosti za poslušanje,
n. rahljanje stika s šolo,
o. slabše znanje,
p. dodatni stroški (računalniška oprema)
q. pouk na daljavo deluje enosmerno, ni interakcij, posledično upad koncentracije,
r. manjše sodelovanje z vsemi deležniki,
s. telesne težave (sedenje, bolečine, težave z vidom),
t. preveč stresno za celo družino,
u. prostorska stiska za učenje,
v. ker je Zoom lažje dostopen, podpira lenobo, ker ti ni treba priti v šolo (do vira znanja), ga veliko manj ceniš.

Udeleženci so se na vprašanje glede trditev, ki opredeljujejo njihova osebna občutja in opažanja pri uporabi Zoom-a v procesu izobraževanja, strinjali, da:

a. so pogrešali stik s sošolci,
b. so bili manj skoncentrirani kot v razredu, sploh na zaslon,
c. so se težje motivirali, da so sledili predavanjem,
d. motile so jih razne motnje,
e. bolj morajo biti samodisciplinirani,
f. pogrešali so običajno dinamiko, ki se odvija v razredu.

Zanimivo pa je, da se niso v večji meri strinjali s trditvami, da:

a. se ne učijo v polnem pomenu besede,
b. bi pogrešali stik, podporo od učitelja, organizatorja,
c. bi lahko učitelja kaj vprašali (dodatno),
d. so pogrešali obraze in občutja drugih,
e. bi jih preveval občutek izoliranosti.

Na odprto vprašanje, kaj so občutili ob učenju na daljavo (opažanja, občutki) so odgovorili še:

a. goljufanje,
b. težja sledljivost,
c. padec kakovosti,
d. manj dodatne razlage, težje postavljanje vprašanj,
e. zmanjšanje vsebin,
f. zaradi motenj slabša predavanja in naučeno,
g. občutek oddaljenosti od šole, negotovosti, kako (še) bo zaradi epidemije,
h. težje razumevanje abstraktnejših predmetov,
i. moteče vedenje ostalih udeležencev.

Na vprašanje, kaj bi izboljšali v procesu izobraževanja na daljavo, pa so odgovorili:

a. ena-na-ena konzultacije,
b. že posneta snov (da bi si spredavano pogledali ponovno),
c. enotni programi za izpite,
d. učenje na daljavo naj bo zgolj za manj zahtevne in pomembne predmete, ne za kompleksnejše,
e. predavanja v manjših skupinah (do 10),
f. prenos preko Zoom-a iz razreda.

Udeleženci si v prihodnosti želijo kombinirano izobraževanje (na daljavo in v razredu), in sicer v 58,5%.

4. Iztočnice za razmislek o učenju na daljavo

4.1 Prednosti in pomanjkljivosti učenja na daljavo

V tem delu članka se bom osredotočila na kritično ovrednotenje naslednjih izsledkov moje raziskave – najprej, na pomanjkanje face-to-face komunikacije med udeleženci oz. neverbalne komunikacije, kar vpliva na upad motivacije, koncentracije, pozornosti, na pojav »lažne« prisotnosti (izklopljene kamere), zaradi česar udeleženci postajajo manj aktivni ter bolj pasivni, hkrati z, bolj kot ne, enosmerno komunikacijo. Manjkajoča prisotnost fizičnih reakcij drugih vpliva na stopnjo nemotiviranosti, ugotavljajo raziskave. Pri učenju na daljavo je tako torej »nekaj izključeno« in naši možgani se na to seveda odzovejo (Tran, 2021). Raziskave kažejo, da običajni komunikacijski model, kjer drug z drugim stalno komuniciramo s pomočjo verbalnih in neverbalnih povratnih informacij, pomaga pri nastajanju in vzdrževanju samoučinkovitosti in motivaciji (Wang in Wu, 2008, povz. po Mukhatar, Javed, Arooj in Sethi, 2020). Blum (2020) v svojem članku z naslovom *Why We are Exhausted by Zoom* navaja, da se resnično, po nekajkratni dnevni udeležbi, na videokonferenčnih portalih (tu mislimo na Zoom, ki predstavlja eno izmed videokonferenčnih platform), počutiš izčrpano. Avtorica je dolgo časa razmišljala, zakaj je temu tako. Svoje razmišljanje je zaključila s tezo, da to tega pride zaradi umanjkanja oz. replikacije face-to-face interakcije. Ko imamo učno uro preko Zoom-a, s približno trideset ali več udeleženci, študenti, vidimo njihove obraze, premike z očmi, slišimo njihove glasove, kretnje itd. – vse to so tiste informacije, ki jim mi, kot človeška bitja, uporabljamo za razumevanje komunikacije. Zoom je zelo uporaben za tiste uporabnike, ki oblikujejo formalna srečanja, sestanke, kjer so določena neka pravila, ki se jih vsi držijo. Dokler nek »orkester« vodi ena oseba, je red lahko vzdrževati. Informacije in mnenja si je možno izmenjavati brez večjih težav in pretresov. Toda v bolj interaktivnem, dinamičnem učnem okolju, kjer ne želimo imeti (zaradi narave dela, učnega predmeta) diktirane pedagogike (usmerjene zgolj na učitelja), Zoom odpove, saj lahko pridejo na plan vse nianse človeške medosebne interakcije (nenadna vprašanja, pripombe, ki se hipno utrnejo, spontan smeh, vzdihi…). Tak je tudi ritem običajnega pogovora – kot simfonija, sloneča na neverbalnih in verbalnih niansah. Tudi naši možganski valovi se v pogovoru sinhronizirajo. Vse to se odvija multimodalno in v mikrosekundah. Pri takšni učni dinamiki, ki poteka preko Zoom-a, se je potrebno stalno popravljati, potrjevati povedano, se opravičevati (za motnje). Udeleženci težko spregovorijo hkrati, učitelj mora preklapljati med ekrani, loviti poglede udeležencev, držati pozornost, zavestno prepoznavati znake neverbalne komunikacije (opazovati oči, slediti vdihom, ki nakazujejo, kdaj bo kdo začel govoriti, parajeziku…). Posamezniku na Zoom-u lahko prikimavajo, a njihovemu pogledu je težko slediti; na ta način težko izsledimo »skupno pozornost«. Interpretacija pogleda na Zoom-u ni enaka kot interpretaciji v živo (Zakaj je pogledal vstran? Se ne

strinja? Ali pa ima ta mobitel, ki je ravno zavibriral?). Pri medosebni komunikaciji ne gre zgolj za vsebino; gre tudi za semantiko in simbolne pomene. Učitelj, ki poučuje preko Zoom-a na nek način stalno zatira svojo že izurjeno življenjsko navado, ki mu omogoča spontano nezavedno prepoznavanje tistih »namigov«, ki spodbujajo govorca, da nadaljuje, spregovori, vpraša. Na platformi Zoom se dogaja, da so vsi komunikacijski znaki, ki jih v običajni medosebni interakciji interpretiramo, »stanjšani«, »zoženi«, »okrnjeni«, a si jih kljub temu želimo pojasnjevati. Neverjetno je, kako močno se v medosebni komunikaciji zanašamo na neverbalne znake sogovornikov oz. kako zelo jih upoštevamo. Platforma Zoom je v večini primerov učinkovita za tiste, ki so edini aktivni govorci v nekem času, in ki želijo posredovati večinoma enosmerne informacije. Če si želimo diskusije, je dobro, da udeležence razvrstimo v manjše skupine, in postavljamo vprašanja v določenih časovnih intervalih. Četudi imajo udeleženci prižgano kamero (pogosto tudi ne, kar je tudi problematično z vidika pedagoškega procesa; uporabniki se lahko potem na teh platformah povsem drugače vedejo, kot so predvidevali njihovi snovalci), se resnično ne gledamo. Avtorica Blum (2020) pri učenju na daljavo pogreša tridimenzionalne obraze in telesa. Ljudje smo se namreč rodili s prilagojenostjo na popolno prisotnost drug drugega. Vso neusklajeno komunikacijo, ki nastaja na takšnih platformah, potemtakem pripisujemo tehnologiji, ne ljudem. V tem primeru gre tako torej za človeško-tehnološko-semiotično neusklajenost.

Tudi različni študenti, dijaki po svetu navajajo, da je pri učenju na daljavo težje ostati motiviran in skoncentriran kot pri običajnem pouku. Prav tako menijo, da se naučijo več pri klasičnem poučevanju (saj so pozorni zgolj na učitelja) kot pri učenju na daljavo, več je tudi šolskega dela, več truda morajo vložiti, da razumejo snov, potrebno je več samodiscipline in samoobvladovanja, pogrešajo medosebno interakcijo. Ker jim učenje na daljavo ustvarja občutek, da lahko šolske zadolžitve naredijo kadarkoli, se morajo miselno močno prepričevati, da jih stalno in v rokih uresničujejo. Študenti, dijaki po svetu tudi navajajo, da jim učenje na daljavo ne daje občutka, da se učijo v polnem pomenu besede. Fizična prisotnost v šolah jim daje možnost, da postavljajo vprašanja, komunicirajo drug z drugim, učenje na daljavo pa vrednotijo zgolj kot »opravljanje raznih zadolžitev« in ne kot pravo, resnično učenje (Mascorro, Sanchez, Echeverria in Maharaj, 2020). Tudi naši anketirani udeleženci so ugotovili, da je posledica učenja na daljavo slabše znanje (manj vsebin, težje razumevanje kompleksnejših in abstraktnejših predmetov) ter lahko vpliva tudi na manj resnosti pri zavzetosti za študij, sploh če še vedo, da so nekatere vsebine že posnete (Mukhatar idr.).

Pri učenju na daljavo se pojavlja tudi več motenj iz okolja. Pri Zoom-u gre lahko za različne tehnološke težave (prešibak internet, težave z zvočniki, s kamero), kot ugotavlja Hagler (2019). Prav tako ne smemo predpostavljati, da znajo vsi uporabljati Zoom, če znajo (pravilno) upravljati s pametnim telefonom. Uporaba Zoom-a je namenjena tudi tistim učencem, uporabnikom ali udeležencem, ki so že po svoji naravi bolj disciplinirani. Če učenci nimajo prižganih kamer in se to od njih tudi ne zahteva, ne vemo, kaj počnejo v ozadju. Razni moteči dejavniki, ki lahko nastajajo preko Zoom-a, lahko »iztrebijo« publiko. Prav tako je udeležencem zaradi pomanjkanja neposrednega stika z drugimi, težko ostati osredotočen med celotnim poukom. Zoom najbolj koristi tistim, ki se zaradi takšnih ali drugačnih razlogov težje fizično vključijo v neko predavanje, usposabljanje, poučevanje. Tudi naši anketirani udeleženci so ugotovili, da je pozitivna plat Zoom-a ta, da je dostopen, da so lahko fleksibilni, prihranijo čas, imajo manj stroškov (pot, prehrana). Prednosti učenja na daljavo so resnično v večji meri naslednje: dostopnost, fleksibilnost, prihranek časa, manjši finančni stroški (prevoz, obroki, namestitev), večja vključenost tistih, ki so zaradi različnih dejavnikov (razdalja) težje fizično prisotni (Gautam, 2020); asinhrono učenje, kar pomeni, da si udeleženci lahko ogledajo že posneto predavanje, v kolikor so ga zamudili (Mukhatar idr.).

Dejstvo, da delo preko Zoom-a vpliva na »mešanje« domačega okolja s šolskim, je lahko za udeležence izobraževanja zelo stresno in težko se je ogniti občutku, da so ves čas z nečim

»bombardirani«. Od študentov se pričakuje, da so dolgo časa osredotočeni na zaslone ter da se ne podvržejo raznim distrakcijam, toda pravi izziv je to, kako domače (tudi udobno) okolje spremeniti v učno okolje (Tran, 2021). Enako so povedali tudi naši udeleženci (motnje iz domačega okolja, oprema).

Negativna plat učenja na daljavo so lahko tudi višji stroški, povezani z nakupom računalniške opreme (Mukhatar idr.), s čimer so se strinjali tudi anketiranci, s tem pa lahko izključimo nekatere segmente (ekonomsko in socialno ranljivejših) posameznikov; omenili so tudi morebitno neprimerno vedenje udeležencev, kar ugotavljajo tudi druge raziskave.

Kaj lahko torej stori učitelj, da se vsem tem negativnim plastem učenja na daljavo v čim večji meri ogne? Dobrodošlo je oblikovanje manjših skupin, kjer so lahko udeleženci med seboj bolj interaktivni; v kolikor zahtevamo prižgane kamere, lahko določimo dneve, ko se lahko sami odločijo, ali bodo imeli prižgane ali ne (Tran, 2021); čim večje aktivno, interaktivno vključevanje udeležencev; občasno dovoljenje za neformalno komunikacijo med udeleženci, aktivni odmori (Gautam, 2020); zelo dobrodošlo je tudi, da se postavijo natančna pravila pri učenju na daljavo in spletnih interakcijah, krajša predavanja z aktivnimi odmori; dobrodošla je uporaba kvizov, diskusij, vprašalnikov (Mukhatar idr.). Priporoča se, kot že omenjeno, stalno spodbujanje interakcij ena na ena (učitelj/učenec; učenec/učenec) (Broudo in Walsh, 2002), kar so izpostavili tudi naši anketiranci.

4.2 Izobraževanje preko zaslonov – izziv za našo prihodnost?

Ob prebiranju najrazličnejših tujih člankov ter ob naših ugotovitvah pa najbolj »bodejo v oči« naslednja odkritja v povezavi z učenjem na daljavo: spremenjena vloga učitelja (ter posledično tudi šole), večja pasivnost, manjša motiviranost, koncentracija, slabše znanje. Naj si na tem mestu torej dovolimo še nekaj iztočnic za razmislek oz. diskusijo. Definitivno je velika prednost Zoom-a ta, da se učenje na daljavo lahko odvija v nekem udobju in vprašanje je, če bomo hoteli sploh še nazaj, iz naše »cone udobja«, kljub temu, da vsi poznamo ceno tega udobja. Učenje na daljavo ne bo nikoli postalo nadomestek za fizično medosebno komunikacijo, prav tako tudi ne za učenje neposredno z ljudmi, ob ljudeh. Manko fizičnih interakcij in pristnih stikov, sprejemanje in pozitivno vrednotenje fizične realnosti ne zgolj virtualne, bo zagotovo vplivalo tudi na poklice, kjer se dela neposredno z ljudmi. Bodo bodoči zdravstveni delavci na primer še znali v polnosti prepoznati, začutiti in zadovoljiti najbolj osnovne potrebe svojih varovancev? Če samo citiram stavek enega od anketirancev: *»Pri izobraževanju za poklic zdravstvene nege, kjer je socialni stik s človekom v realnosti neizogiben, predstavlja učenje in izobraževanje nege bolnika preko Zooma popolno odtujitev od pacienta kot osrednjega subjekta v izobraževalnem procesu«*. Učenje na daljavo ni enako tradicionalnemu učenju v razredu (ang. *face-to-face learning*), kljub temu, da nekateri akademiki menijo, da praktično ni pomembnejše razlike. Toda – ali je učenje na daljavo naša prihodnost? Ali resnično mora biti? Ali akademski odpor do tovrstne oblike poučevanja in učenja temelji na čem bistvenejšim, kot zgolj na zakrnelemu tradicionalizmu in bojazni pred inovacijami? Mnogi od nas menimo, da poučevanje na daljavo temelji na simpliciranem in neustreznem konceptu izobraževanja. Hkrati pa se zavedamo, da ta razvoj spodbujajo močne ekonomske/gospodarske silnice, do katerih se naši argumenti zdijo povsem nerelevantni. Nekateri izmed nas – ob stalnem soočanju z razvojem tehnologije in ob prestrukturiranju družbe – se celo sprašujemo, ali lahko našim dvomom sploh zaupamo. Koncept »virtualne šole« se nam zdi »hladen« nadomestek izobraževalnega sveta, toda če udeleženci poročajo, da jim je udoben, fleksibilen, da zmanjša stroške, potem imamo dokaze, da je učinkovit. Toda – dokaze za kaj? Učinkovit – za kaj? Za pridobljene kompetence in veščine, ki jih lahko merimo, ali za druge, bolj subtilne, ali za – izobraževanje v širšem smislu (Kaj je tisto, kar študenti pridobijo, ko so fizično na šolah? So to zgolj merljive kvantitativne veščine za znanja? Kaj pa druga področja – izoblikovanje stališč,

prepričanj, vrednostnega sistema, moralno-etični razvoj, razvoj identitete skozi medosebne odnose, razvoj medosebnih povezanosti s sošolci ali z učitelji v neki intimnosti, spominov, podob – vse to vpliva na intelektualno in čustveno rast učenca). To lahko poimenujemo »življenje in razvoj uma, spomina, misli« - nekaj, kar je globoko povezano s fizičnim prostorom in časom, nekaj kar ustvarja žive podobe.[1] Učimo se tako na kognitivni kot tudi na afektivni ravni. V tem smislu se moramo nehati pretvarjati, da lahko kompleksnost učenja in poučevanja prenesemo zgolj in samo na zaslon. Nova tehnologija lahko nudi podporo običajnemu poučevanju, poveča produktivnost, nadgradi določene stvari, ne more pa ga v celoti nadomestiti. Zaslon je namreč stalen, nespreminjajoč se okvir, ki izolira in dekontekstualizira slike, ki jih vsebuje; prav tako ponuja drastično zmanjšano število vseh informacij in interakcij, ki bi se zgodile sicer v živo (o tem smo že govorili: težje interpretiramo dogodke in ljudi na zaslonih kot v živo; subtilni »ključi« so zamegljeni ali pa se izgubijo; bogat »orkester« dinamike ni enak na zaslonih kot v živo; ni »žive energije«, ki ustvarja podobe in pomene). Zasloni nam tako torej predstavljajo »ontološko bariero«; nikoli nam ne bodo mogli ponuditi nič več kot neko virtualno sliko. »Živi svet« pa je tisti, ki na nas vpliva na subtilni in kompleksnejši ravni. Včasih tudi ni najbolj udoben in prijazen (niti izobraževanje v tem smislu); toda zasloni nas pred tem ne smejo ščititi, mi pa vanje čedalje bolj uhajati, bežati. Izobraževanje ne sme postati produkt, zapakiran v pretvezo večje avtonomije in udobja, podvržen ustvarjanju profita, izropan svoje moči ustvarjanja bogastva pomenov in podob, ki jih ni mogoče stlačiti v kompetenčne okvire in jih meriti. Ožanje izobraževanja pomeni ožanje misli. Težko je opazovati breztelesne obraze na zaslonih, delocirane in izolirane, v imenu pridobivanja večje avtonomije, osvobojenja, demokratičnosti, udobja za stalno spreminjajoči se trg, ki ga usmerja zgolj kapital. Vprašati se je tudi treba, kdo je tisti, ki želi redefinirati izobraževanje in čemu. Korporacije? V resnici pa bi morali v polnosti izrabiti vse, kar nam ponuja poučevanje v razredu, v resničnem času, prostoru, skupnosti, saj življenje samo ni zgolj neka »posredovana« realnost, »zadevščina« (Farber, 1998).

5. Zaključek

Kot so že ugotovile različne druge raziskave, velja v zvezi z učenjem na daljavo zaključiti, da:

- Je glavna prednost učenja na daljavo fleksibilnost, prihranek časa.
- Je umanjkanje neposredne face-to-face interakcije problematično.
- Ne omogoča učinkovitega učenja praktičnih veščin, tudi bolj kompleksnih in abstraktnih vsebin.
- Omogoča, da so lahko posredovane zgolj teoretične, lažje vsebine ter s tem tudi samo-učenje, ob lastnem tempu.
- Umanjkanje neposredne face-to-face interakcije minimizira izkušnjo učenja.
- Učenje na daljavo zahteva več discipline in motivacije od samih udeležencev.
- Težavo predstavljajo tudi motnje iz domačega okolja.

[1] Moja prva asociacija pri uporabi Zoom-a pri učnih predmetih, ki sem jih odraslim predavala, je bila ta, da je to poučevanje brez vsakršnega »vonja in okusa«, podobno izvedbi neke storitve – odpredavaš in greš, v sebi pa imaš ves čas občutek, da je »nekaj manjkalo« (kljub krajšim diskusijam in razrednim uram, ki smo jih imeli; celo medpredmetno povezovanje). Močno sem pogrešala tisto dinamiko, ki se drugače odvija v razredu (njihove poglede, odzive), to, da sem jih lahko neposredno nagovorila (vsakega od njih), jih kaj vprašala (brez motenj), v trenutku, ko sem to začutila, skratka, povratno informacijo o uspešnosti mojih predavanj in njihovem zadovoljstvu (ali pa tudi ne, kar mi je dalo iztočnico, da se izboljšam, spremenim). Pomen živih podob (in spominov) za človeka lepo opiše filozof Gaston Bachelard v knjigi *Poetika prostora (2002)* in v svojih drugih knjigah, kjer na njihovi osnovi poudari pomen oblikovanja človeške imaginacije. Avtorica Farber (2008) v tem smislu (imaginacije) v svojem članku *The Third Circle: On Education and Distance Learning* ves čas - skozi podobe - opisuje svoje doživljanje šole (prostorov, učiteljev…), ki jim podeli tudi pomembno mesto, pomen in vrednost v svojem življenju.

- Težavo predstavlja tudi pridobivanja takojšnje povratne informacije od udeležencev (Zalat, Hamed in Bolbol, 2021).
- Prevelika količina časa, preživetega za zasloni (več kot 15 ur na teden) (Dost, Hossain, Shehab, Abdelwahed in Al-Nusair, 2020).
- Slabše znanje.
- Zdravje.
- Izključevanje ranljivejših skupin (Gautam, 2020; Mukhatar idr.).
- Tisti, ki so že tako po svoji naravi bolj pasivni, v takšnem načinu poučevanja postanejo še bolj pasivni.

Področje poučevanja se tako kot druge stvari spreminja, pomika naprej, toda zahteva stalno kritično ocenjevanje, vrednotenje, saj se s tem preverja njegova učinkovitost, in možne škodljive posledice za njegove uporabnike, stalno spremljanje napredka udeležencev, čim bolj pogosta samoevalvacija in preverjanje znanja, vzpostavljanje komunikacije ena na ena. Raziskave tudi navajajo, da se priporoča 70% : 30% distribucija med tradicionalnim modelom pouka in učenjem na daljavo (Gupta, Dabas, Swarnim in Mishra, 2021; Broudo in Walsh, 2002), kar so izpostavili tudi udeleženci v naši raziskavi (tj. kombinirano učenje).

V kolikor sodobni modeli poučevanja postavljajo v ospredje učečega se (ne pa učitelja; ne mislimo tu učitelja kot edinega aktivnega, učence pa kot zgolj pasivne udeležence,[2] temveč na učitelja, ki na učence deluje kot zgled, vir vrednot, navdiha, motivacije), se moramo vprašati, ali ne bo prav ta vloga pri učenju na daljavo še bolj bledela, kot že sicer.[3] Kljub temu, da postaja učenje na daljavo čedalje bolj neizogibno in v določenih karakteristikah celo dobrodošlo (in ga bomo implementirali), moramo paziti, da izobraževanje ne postane zgolj ena izmed storitev, produkt na trgu, brez vsakršne druge, humanistične note. Izobraževanje v polnem pomenu besede namreč pomeni, da je vzgojno in izobraževalno, kognitivno in afektivno, praktično in splošno, s čimer je zajeta tudi kompleksnost oz. celovitost človeka kot bitja duha, uma in telesa. Kaj pomeni umanjkanje ene ali druge ali tretje – presodite sami. Prav tako ostaja odprto vprašanje, ali sploh zmore tehnologija, ki sega tudi na področje izobraževanja, v polnosti nagovoriti omenjeno celovitost človeka.

6. Literatura

Bachelard, G. (2002). *Poetika prostora*. Ljubljana: Študentska založba, zbirka Koda.

Blum, D. S. (2020). *Why We are Exhausted by Zoom*. Pridobljeno s: https://www.insidehighered.com/advice/2020/04/22/professor-explores-why-zoom-classes-deplete-her-energy-opinion

Broudo, M. in Walsh, C. (2002). MEDICOL: online learning in medicine and dentistry. *Acad Med.,* 77(9), 926-7.

Dost, S., Hossain, A., Shehab, M., Abdelwahed in A., Al-Nusair, L. (2020). Perceptions of medical students towards online teaching during the COVID-19 pandemic: a national cross-sectional survey of 2721 UK medical students. *BMJ Open*, 10, 1-10.

Farber, J. (1998). On Education and Distance Learning. *Sociological Perspectives*, 41(4), 797-814.

[2] Razprava med modelom poučevanja na osnovi učečega se v primerjavi s tradicionalnim modelom usmerjenosti na učitelja je kritično ovrednotena v članku z naslovom *Understanding student-centred learning in higher education: students and teachers perceptions, challengess, and cognitive gaps* (Trinidad, 2019).

[3] Kot ugotavlja tudi Trinidad (2019).

Gautam, P. (2020). *Advantages And Disadvantages of Online Learning*. Pridobljeno s: Advantages And Disadvantages Of Online Learning - eLearning Industry

Gupta, S., Dabas, A., Swarnim in S., Mishra, D. (2021). Medical education during COVID-19 associated lockdown: Faculty and students' perspective. *Med J Armed Forces India*, 77, 79-84.

Hagler, A. (2019). *The Pros and Cons of Teaching with Zoom.* Pridobljeno s: The Pros and Cons of Teaching with Zoom | Teaching United States History (teachingushistory.co)

Macintyre R. in Macdonald, J. (2011). Remote from What? Perspectives of Distance Learning Students in Remote Rural Areas of Scotland. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12.4, 1-17.

Mascorro, K., Sanchez, D., Echeverria V. in Maharaj R. (2020). *Student perspectives: the pros and cons of distance learning.* Pridobljeno s: Student perspectives: the pros and cons of distance learning | EdSource

Mukhatar, K., Javed, K., Arooj M. in Sethi, A. (2020). Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pak J Med Sci*, 36, S27-S31.

Tran, V. (2021). *Students face disadvantages of attending Zoom classes.* Pridobljeno s: Students face disadvantages of attending Zoom classes | City College Times (sjcctimes.com)

Trinidad, E. J. (2019). Understanding student-centred learning in higher education: students and teachers perceptions, challengess, and cognitive gaps. *Journal of Further and Higher Education*, 44, 1013-1023.

Zalat, M. M., Hamed S., M. in Bolbol, A. S. (2021). *The experiences, challenges, and acceptance of e-learning as a tool for teaching during the COVID-19 pandemic among university medical staff.* Pridobljeno s: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0248758

Kratka predstavitev avtorja

Dr. Andreja Prebil je zaposlena na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana, in sicer kot organizatorica izrednega izobraževanja. Leta 2016 je doktorirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani, smer filozofija, področje etike. Je avtorica dveh učbenikov za srednje šole ter nekaj člankov in recenzij. Njeni področji raziskovanja in zanimanja sta etika in komunikacija, še posebej v zdravstvenih vedah, pa tudi na splošno.

Ustvarjanje spodbudnega učnega okolja na daljavo

Creating a Stimulative Study Environment during the Time of Distance Learning

Alenka Domanjko Rožanc

Osnovna šola Markovci
alenka.dr@os-markovci.net

Povzetek

Ustvariti aktivno sodelovanje in vključenost vseh učencev v izobraževanju na daljavo za pedagoškega delavca ni lahka naloga. Virtualna komunikacija v e-učilnicah je prinesla nove izzive. Za dober učni uspeh in medsebojno sodelovanje je potrebna pozitivna razredna klima in spodbudno učno okolje. Kako ju doseči na daljavo? Na delo od doma vplivajo številne okoliščine, zato je potrebno je prisluhniti vsakemu posamezniku; nujni sta odnosna kompetenca in empatija, še posebej pri šibkejših učencih, ki v domačem okolju nimajo enake spodbude kot v šoli. Merjenje lestvice zadovoljstva v razredu in občutja razredne klime je pokazalo, da so učenci kot individuumi sicer dobro počutijo v razredu, manjka pa povezanosti skupine, razreda kot celote in medsebojne pomoči. Pri učencih je potrebno razvijati še več samorefleksivnih vaj, da bodo znali ovrednotiti in argumentirati svoje presoje, mnenja in odločitve o delu s sošolci ter iskati alternativne poti razmišljanja.

Ključne besede: izobraževanje na daljavo, lestvica zadovoljstva, sodelovanje, razredna klima, učno okolje, vključenost.

Abstract

To create an active cooperation and inclusion of all pupils, while implementing distance learning, is not an easy task for a pedagogical worker. The virtual communication in the e-classrooms brought new challenges. There are two things we need, in order to achieve good grades and mutual cooperation: positive atmosphere in the classroom and stimulative educational environment. How to achieve these at distance learning? There are many factors impacting the work from home, and that's why it's important to listen to every individual; empathy is the key, especially when dealing with weaker pupils, who don't get the same incentive in the home environment than in school. Survey on contentment in the class shows, that even though pupils feel good in the class as individuals, there is a lack of group connections, the class as whole and mutual help. More self-reflective exercises should be developed with pupils, in order to help them implement and argument their judgements, opinions and decisions on working with classmates and to search for alternative ways of thinking.

Keywords: class atmosphere, cooperation, distance learning, educational environment, inclusion, scale of contentment.

1. Uvod

Izobraževanje na daljavo je prineslo številne izzive, s katerimi se soočajo tako učitelji kot učenci. Učno okolje se je iz razredov s štirimi stenami preselilo za računalnike. Kako virtualno ustvariti spodbudno in varno učno okolje za učence? Kako jih ohraniti aktivne, sodelovalne in

radovedne za nove vsebine? Z IKT je danes mogoče marsikaj; mladi tovrstna računalniška znanja še hitreje usvojijo, saj so vešči modernih tehnologij. Slednje se je z načinom šolanja na daljavo le še utrdilo. Druga plat nič več nepoznanega načina izobraževanja je otrok/učenec kot osebnost. Vsak posameznik je čustveno in socialno bitje, s čimer so povezani odnosi, občutek lastne vrednosti, neželeno vedenje, čustvena in socialna pismenost, empatija in solidarnost ... Pri ustvarjanju spodbudnega učnega okolja ne more pomagati niti najsodobnejša IKT, ampak je potreben pogled navznoter, pogled v vsakega učenca. Ključnega pomena za dobre odnose med učenci in učitelji sta dobra klima in počutje v razredu, dober stik, odnosna kompetenca. Šolanje na daljavo je prineslo novo učno okolje. To so spletne učilnice, kamor učitelji objavljajo učna gradiva, in videokonference, kjer se z učenci srečamo virtualno in izpeljemo uro. Naše vprašanje o razredni klimi se nanaša na virtualno okolje: kako doseči sproščeno, umirjeno, ustvarjalno e-okolje, v katerem se bodo vsi učenci počutili varne in sprejete?

Razredna klima pomeni skupno mnenje učiteljev in učencev o kakovosti učnega okolja. Vpliva na razred kot celoto in na posameznika, na učne dosežke in tudi na neučne izide. Je rezultat kompleksnega prepleta med vedenji učitelja in učencev, na katera vplivajo tako značilnosti učitelja kot tudi značilnosti učencev, prav tako pa značilnosti šolskega okoliša oz. lokalnega okolja (Femd, Helke, v Kozina, 2018). Če se pri posamezniku čustvene in socialne kompetence razvijajo v pozitivni smeri, to vodi v tudi v pozitivno razredno klimo.

Pozitivna razredna klima spodbudno deluje na več plateh, na kognitivni in nekognitivni. Povezuje se z večjimi učnimi dosežki; učenci dosegajo višje dosežke, če obstaja večji občutek pripadnosti razredu in šoli nasploh. Posledica tega so tudi pozitivna stališča učenk in učencev o šoli in šolskih predmetih.

Kaj je potrebno za dobro sodelovanje oz. da se počutimo vključenega v skupino? Vključenost posameznika prispeva k oblikovanju skupine in vpliva na delo v celoti. Aktivnosti lažje opravljamo, če se pri tem dobro počutimo: če nas aktivnost zanima, se nam zdi smiselna, če smo dejavni in čutimo, da imamo vpliv, če smo kos izzivom in če čutimo spodbudo in podporo (Rutar Ilc, 2020). *»Dobro počutje v razredu/učnem okolju ni lenoba, pasivnost in čutno ugodje, ampak dober stik (z drugimi in s seboj) ter vključenost v smiselno dejavnost.« (Rutar Ilc, 2020)*

Tudi Pečjak (2015) meni, da se pozitivni odnosi odražajo v dobrem počutju oz. občutju pripadnosti, višji samozavesti, višjem vrednotenju prosocialnih oblik vedenja, večji učni zavzetosti in celo boljšem učnem dosežku. Prosocialne oblike vedenja so vse aktivnosti, ki so v družbi ali razredu pozitivno vrednotene. To so empatija, altruizem, solidarnost, sodelovanje in nudijo pomoč osebam v težavah, iščejo koristi za druge, jim nudijo dobrine in zadovoljevanje potreb (Cvetič Mlakar; Juvan, 2014). Pozitivni odnosi med učitelji in učenci zagotavljajo boljše učne rezultate in vrstniško povezanost (Košir, 2006).

Delo v razredu ali na daljavo pravzaprav v obeh primerih zahteva enako učno okolje – to mora biti spoznavno, čustveno in socialno varno. Pouk mora biti osmišljen, spodbujati je potrebno k razmišljanju, radovednosti, samoiniciativnosti, kritičnosti in ustvarjalnosti (Marzano idr. v Rutar Ilc, 2017). Ker pri virtualnem pouku učencev nimamo »ob sebi«, se ti lahko aktivnemu delu pri uri hitro odpovedo ali celo zapustijo srečanje. V tem primeru je sprva potreben pogovor z učencem, če je potreba tudi s starši, ter nato oblikovanje ciljev za rešitev težave. Vzrokov, zakaj so učenci pri učenju na daljavo manj motivirani in posledično tudi manj učno uspešni, je več. Dejstvo je, da pozitivna razredna klima vsekakor pripomore k uspešnosti in ustvarjalnemu delu, od posameznika pa je odvisno, ali bo slednje tudi sprejel.

»Prijetna klima omogoča optimalno sodelovanje in vključevanje /.../. To je klima sprejetosti, odprtosti, tolerantnosti, naklonjenosti do vseh učencev in učiteljev. V njej se učitelji in učenci počutijo varne in samozavestne. V takšno skupino raje zahajajo.« (Pšunder, v Rutar Ilc, 2017)

1.1 Kako naj k ustvarjanju dobre klime pristopi pedagoški delavec?

Za dobro pedagoško delo ne zadošča le strokovno obvladati predmeta poučevanja, temveč mora učitelj znati vzpostaviti odnos z učencem, kar postane temelj njegove avtoritete. Prav avtoriteta je tisto, kar pedagogu omogoča, da lahko učinkovito vodi pedagoški proces. Pomembna je tudi odnosna kompetenca, saj gre za »*zmožnost pedagoškega delavca, da vidi vsakega posameznega otroka takega, kot je, in prilagodi svoje vedenje otrokovemu, ne da bi se pri tem odpovedal vodenju. Vključuje zmožnost biti avtentičen v odnosu z otrokom. Njen etični vidik pomeni željo in zmožnost pedagoškega delavca, da prevzame polno odgovornost za kakovost odnosa z otrokom. Pri tem ne gre le za komunikacijsko tehniko, pač pa za obliko dialoga, ki temelji na želji in zmožnosti odraslega, da se odziva iskreno, odprto, občutljivo, pri tem pa upošteva svojo notranjo resničnost in svoje razumevanje otroka.«* (J. Juul, 2014).V pedagoških ustanovah je odnosna kompetenca pogosto manjkajoči člen med varstvom, vzgojo in izobraževanjem, pozornostjo in spoštovanjem.

Tudi empatija je pomembna sestavina socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc. Prispeva k izgradnji pozitivne in vključujoče razredne klime (Kozina idr., 2018). Povezuje se s številnimi pozitivnimi učinki na odnose in vedenje.

1.2 Vključujoče okolje

Vključujoče okolje v šoli pomeni ustrezno okolje za vse, tudi za priseljence in tiste, ki so se priselili iz manj spodbudnih okolij. Učenci v vključujočem okolju najdejo pozitivne odnose, priložnosti za osebnostni razvoj ter urejenost razrednega okolja. V šoli poučevanje in učenje poteka v odnosu med učiteljem in učencem in skozi odnos med njima. Enako je pri poučevanju na daljavo; tukaj se ta odnos še bolj izrazi, saj virtualna prisotnost in komunikacija odražata posebno mesto v posamezniku. Učitelji in učiteljice nudijo učencem čustveno oporo; potrebna je poštena obravnava vseh učencev z zagotavljanjem enakega odnosa do učnih priložnosti, enakovrednega sodelovanja pri razrednih aktivnostih, poštenega ocenjevanja in enakih odzivov na kršitve pravil (Kozina, 2018). Učence je potrebno vključiti v šolo – to pomeni, da je potrebno ustvariti okolje, v katerem se bodo vsi počutili sprejete in vključene, obenem pa bodo lahko razvijali svoje potenciale.

Učna okolja glede na prostor učenja vključujejo tri komponente (Grah idr., 2017). Prvo je **šolsko učno okolje,** ki vključuje vzdušje na šoli, opremljenost šole, kakovost sodelovanja med učitelji, vodenje šole in razpoložljive vire poučevanja. Sledi **domače učno okolje**, ki je v primeru učenja na daljavo zelo pomembno – sem vključujemo povezovanje staršev s šolo, pomoč staršev otroku pri pripravi na pouk, spremljanje šolskega dela s strani staršev in motivacija otroka za šolsko delo. Tretja komponenta je **razredno učno okolje,** kjer gre za pričakovanja učencev, odnose in sodelovanje med njimi, učiteljevo delo in vodenje razreda, učiteljevo vrednotenje dela v razredu.

2. Učiteljeva vloga pri delu na daljavo

Delo na daljavo ni nov koncept. Morali smo ga usvojiti kar čez noč in nekateri so se ob tem soočali z resnimi stiskami; tudi takrat, ko smo delo na daljavo že nekako usvojili in je bilo že

utečeno. *»//Omejenost stikov in s tem občutki izoliranosti so pri delu od doma v času epidemije tako lahko še bolj pereči in lahko vodijo tudi v resne duševne stiske.//«* (Boštjančič, v Kovač, 2021)

Delati z učenci v šolski učilnici ali e-učilnici vsekakor ni enako. *»Ker tako kot za ljubezen na daljavo pravijo, da težko zdrži, tako je tudi pri vodenju na daljavo treba vzpostaviti neki drugačen odnos. Za odnos na daljavo so drugi temelji, komunikacija je drugačna, morda prek videopovezav sicer izrazitejša, morda bolj redna, a hkrati mora obstajati, na kar pa pogosto pozabljamo, tudi neformalna komunikacija na relaciji vodja – podrejeni, ki se v normalnih razmerah dogaja na hodnikih, na kavi, na parkirišču ...//«* (Boštjančič, v Kovač, 2021)

Pri učenju na daljavo se učitelj potrudi kar se da največ, a praksa je v preteklih mesecih velikokrat pokazala drugače. Kuraltova (2020) je predstavila izkušnje učiteljice, ki pravi, da so učenci bili prepuščeni sebi in lastni odgovornosti: *»Včasih kdo pozabi izklopiti mikrofon in namesto reševanja naloge v delovnem zvezku, ki si jo pravkar razložil, slišiš udarjanje po tipkovnici, za katero veš, da ni namenjeno tebi in pouku. Ko v videokonferenci pokličeš učenca, vse pogosteje dobiš vprašanje: 'Kje pa smo?' Na zaslonu računalnika deliš zgradbo uradnega besedila, učenec zre v ekran in se blazno smeji in ti veš, da zgradba uradnega besedila ni postala tako zabavna. Če to ignoriraš, je tega vedno več. Če pa se začneš ukvarjati s tem, škoduješ učencem, ki so prišli pripravljeni na uro. Med preverjanji imajo mnogi kar naenkrat težave s povezavo. Učitelj je proti temu argumentu nemočen in to učenci vedo in s pridom zlorabljajo.«*

Tudi strokovnjaki zagovarjajo (Kuralt, 2020): *»..// Učitelji naj delo načrtujejo tako, da čim bolj angažirajo učence, s čimer ti dobijo občutek, da se pri pouku od njih nekaj pričakuje. Nemogoče je pri vseh učencih doseči enak učinek, saj so različno motivirani za različne predmete. Učitelji bi se morali nekako sprijazniti s tem oziroma ne biti preveč pod pritiskom, če vidijo, da nekateri učenci ne sodelujejo enako ali ne želijo sodelovati. To ne pomeni, da učitelji slabo delajo.«*

Kaj lahko stori učitelj? Učitelj naj za zagotavljanje tako psihološke kot socialne varnosti učencev v času izobraževanja na daljavo pogosto vzpostavi videokonferenčni, skupinski ali individualni stik z učenkami in učenci z namenom, da se pozanima sprva o »nešolskih« zadevah, kasneje pa tudi o teh, ki so povezane z učenjem: kako preživljajo čas izolacije, kaj doživljajo in kaj počnejo, kako preživljajo čas, vezan na zadolžitve v šoli, ter prosti čas, s kakšnimi izzivi se srečujejo pri šolskih zadolžitvah, kako premagujejo potencialne ovire itd. S tem jim namreč pokaže, da mu je za učence mar, da so zanj pomembni in da se lahko obrnejo tudi nanj. Če so ti stiki in pogovori pogosti, učitelj skrbi za socialno-čustveno učenje in razvoj, h kateremu lahko pristopi tudi načrtno in sistematično: organizira socialne interakcijske igre na daljavo, učence vabi v različne samorefleksivne vaje, v katerih ozaveščajo svoja čustva ter razmišljanje in ravnanje, iščejo alternativne poti razmišljanja, doživljanja in ravnanja ter sodelovanja s sošolci. Tako se skupina lahko bolje spozna, še bolje poveže, kar vsekakor vpliva tudi na učni uspeh.

Učitelji pri svojem pouku izvaja diferenciacijo in individualizacijo. Prilagajajo obseg učnih ciljev in vsebin, način obravnave učnih vsebin (učno pot), učna gradiva, navodila za delo, preverjanje in ocenjevanje znanja in učencem pošiljajo pozitivna sporočila o njihovem napredku in jih spodbujajo, da preverjajo in opravijo, kar še morajo storiti (Rupnik Vec idr., 2017). Slednje je zelo pomembno, saj lahko na posameznika zelo močno vpliva pohvala ali spodbuda in mu je slednje v pomoč pri opravljanju nalog. Pomembno je tudi v dialogu z učenci sooblikovati jasne kriterije, ki služijo za vsebinske povratne informacije kot kasneje za oblikovanje ocene in jih spodbujati k medsebojnemu sodelovanju (tako pri doseganju učnih kot socialno-čustvenih ciljev). Če bo učenec sam ugotovil, kaj se je pri posameznem učnem sklopu potrebno naučiti oz. kar je potrebno vedeti, pri ocenjevanju ne bo težav z razumevanjem ocene, saj bo uzavestil oz. razumel, kar se je zelo dobro naučil in kje je potrebno znanje še utrditi.

»K dobrim in kakovostnim odnosom z učenci najbolj prispevajo: prijaznost, pozitivna drža, sposobnost poslušanja, učiteljevo iskreno zanimanje za učence in za njihove interese in dosežke, spodobnost dajanja pristnih spodbud in pohval, redno namenjanje pozornosti učencem oziroma vzpostavljanja zaupanja, stalna pripravljenost pomagati, dober zgled, pozitivna visoka pričakovanja v zvezo z delom učencev oziroma verjetje v njihove zmožnosti ter omogočanje razprav, ki vključujejo vse učence.« (Charles, po Pšunder, v Rutar Ilc, 2017)

Učitelj skrbi za kakovostno komunikacijo med seboj in učenci (odprtost, strpnost, sprejemanje, spodbudnost, spoštljivost, optimizem itd.). Tudi ravnatelj lahko učitelja pri tem procesu podpre tako, da: spodbuja in usmerja učitelje v kakovostne psihosocialne intervencije z učenci, spodbuja dialog o tem področju ter izmenjavo izkušenj in dobrih praks socialnočustvenega opismenjevanja.

Izobraževanje na domu je zelo podobno delu, ki ga odrasli opravljajo od doma. Psihologinja Boštjančičeva (Kovač, 2021) o uspešnosti zaposlenih in o tem, ali je ta odvisna od vodij, pove: *»//Pri delu od doma sta pomembna tako odnos zaposlenih kot tudi vodij oziroma odnos organizacije. Ena taka raziskava, ki je bila opravljena v Vuhanu po prvem valu, po vračanju na delovno mesto, je pokazala, da sta delovna zavzetost in uspešnost največji, ko so se zaposleni psihično ustrezno pripravili na vrnitev na delo in hkrati da so njihovi vodje jasno spodbujali zdravje, zaupanje in pa varnost na delovnem mestu. To pomeni, da gresta uspešnost in zadovoljstvo z roko v roki, ne more biti enega brez drugega.«* Enako sliko lahko vidimo v šolski učilnici na daljavo. Učiteljeva spodbuda in dajanje občutka varnosti in zaupanja učencem je bistvenega pomena.

3. Merjenje lestvice o dobrem počutju in klimi v razredu

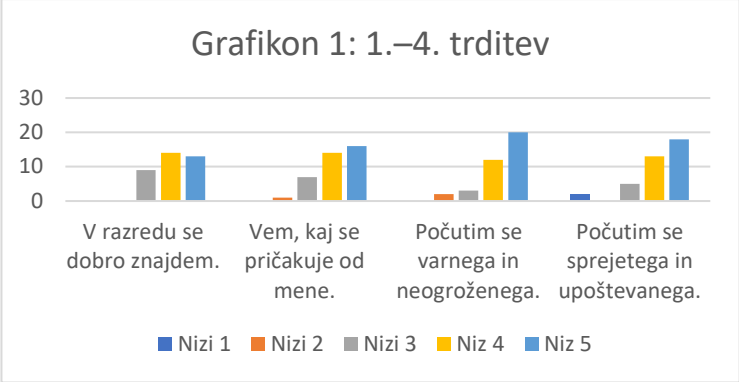
V obdobju časa šolanja na daljavo (januar 2021) smo med 37 učenci (8. in 9. razred izvedli merjenje lestvice o dobrem počutju v razredi. Uporabili smo vprašalnik Zore Rutar Ilc *Kako dobro se počutim v razredu?*. Cilj merjenja je bil dobiti vpogled v počutje učencev pri pouku na daljavo ter njihovo mnenje o razredni klimi. Namen je bil ugotoviti trenutno stanje v razredu in ga v primeru ponovnega šolanja na daljavo še izboljšati. Trditve so se nanašale na učenčevo zaznavanje počutja, vključenosti, uspešnosti. S pomočjo odgovorov smo dobili raznolike rezultate, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Lestvica zajema 19 trditev, na katera so učenci morali odgovoriti z ocenami od 1 do 5, pri čemer je 1 pomenilo močno nestrinjanje, 5 pa je bila ocena za najmočnejše strinjanje.

3.1 Rezultati

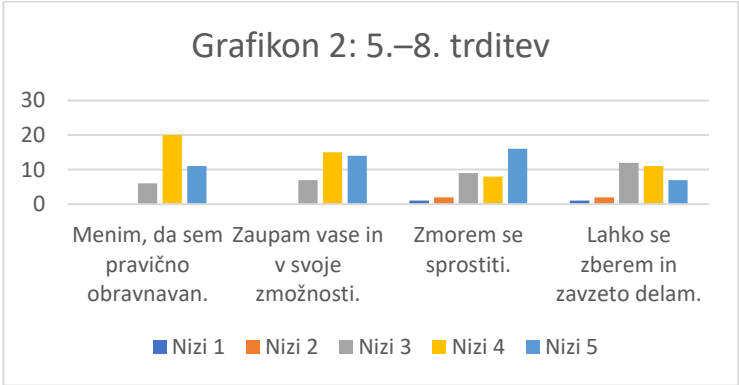
Prvo trditev *V razredu se dobro znajdem* so učenci največkrat ocenili z ocenama 4 (14 odgovorov) in 5 (13 odgovorov). Slednje kaže na to, da se v razredu dobro znajdejo, nekaj pa jih je to trditev ocenilo tudi z oceno 3. *Vem, kaj se pričakuje od mene* je druga trditev, ki so jo učenci prav tako najpogosteje ocenili s 4 (14 odgovorov) in 5 (16 odgovorov). Glede na prejete odgovore sklepamo, da učenci vedo/poznajo pričakovanja učiteljev. Tretja trditev *Počutim se varnega in ogroženega* je bila največkrat ocenjena s 5 (kar 20 odgovorov), kar daje vedeti, da so se tudi v e-učilnici učenci počutili varne in neogrožene, kar je pri delu na daljavo zelo pomembno. Zadnja trditev, ki je prikazana na Grafikonu 1, se glasi: *Počutim se sprejetega in upoštevanega.* Tudi ta je v veliki meri bila ocenjena s 5 (odgovorov).

Grafikon 1: 1.–4. trditev



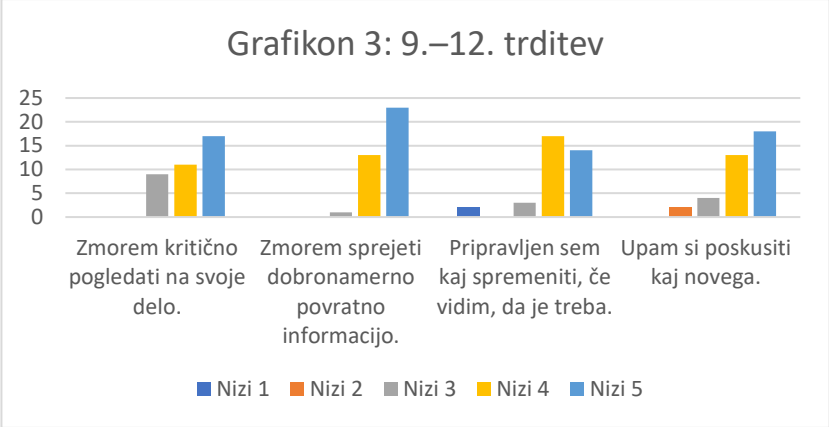
5. trditev, *Menim, da sem pravično obravnavan*, je bila največkrat ocenjena s 4 (20 odgovorov), 11 pa jo je ocenilo s 5. Učenci se o pravični obravnavi torej popolnoma ne strinjajo, odgovor je nekje vmes. *Zaupam vase in v svoje zmožnosti* – to trditev so zopet ocenili med 4 in 5. 15 jih je ocenilo s 4, 14 pa s 5. Pri delu na daljavo, ki je prineslo marsikatero stisko, je slednja trditev še kako pomembna. *Zmorem se sprostiti* je bila naslednja trditev, ki so jo največkrat ocenili s 5 (16 odgovorov, prvič pa se je pri tej trditvi pojavila tudi ocena 1 s strani enega učenca). *Lahko se zberem in zavzeto delam.* To trditev so učenci največkrat ocenili s 3 (12 odgovorov) in 4 (11 odgovorov). Odgovori so bili pričakovani, saj delo na daljavo nikakor ne more nadomestiti dela v šolski učilnici, kjer učenci delajo bolj zbrano. Odgovore zgoraj omenjenih trditev prikazuje Grafikon 2.

Grafikon 2: 5.–8. trditev



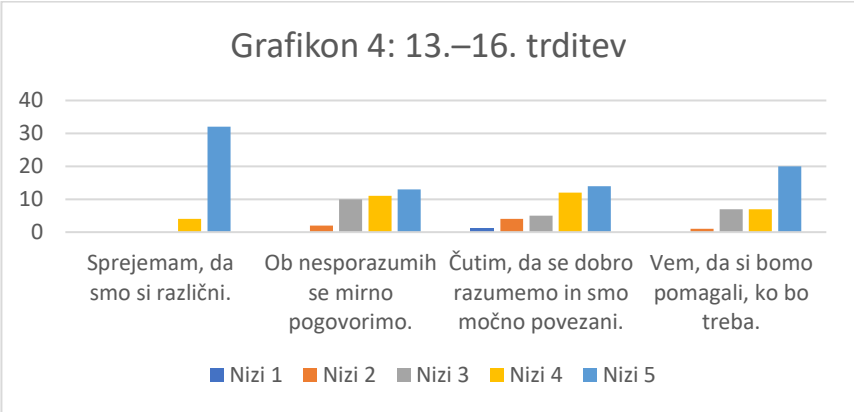
Tretji grafikon prikazuje trditve od 9 do 12. 9. trditev je bila *Zmorem kritično pogledati na svoje delo.* Zopet so jo ocenili s 5 (17 odgovorov). Tudi 10. trditev *Zmorem sprejeti dobronamerno povratno informacijo* je bila ocenjena s 5 (kar 23 odgovorov). *Pripravljen sem kaj spremeniti, če vidim, da je treba.* Trditev je bila največkrat ocenjena s 4. Zadnja trditev tretjega grafikona je bila *Upam si poskusiti kaj novega.* Učenci so jo kar 18-krat ocenili z oceno 5.

Grafikon 3: 9.–12. trditev



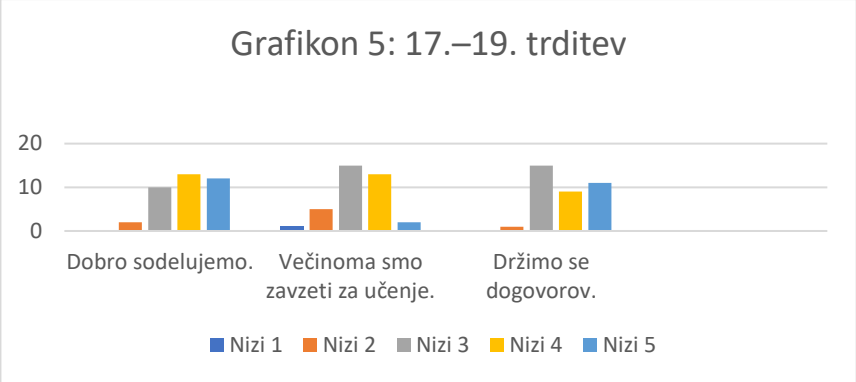
4. grafikon prikazuje trditve o medsebojnem povezovanju in pomoči. *Sprejemam, da smo si različni*. Najpogostejša ocena te trditve je bila 5 (kar 32 odgovorov). Učenci torej v veliki meri sprejemajo medsebojno različnost. Naslednja trditev *Ob nesporazumih se mirno pogovorimo* je bila ocenjena s 5 (13 odgovorov), s 4 (11 odgovorov) in s 3 (10 odgovorov). Odgovori te trditve so bili izmed vseh najbolj enakomerno razporejeni. Tudi naslednja trditev se je nanašala na čustveno komponento: *Čutim, da se dobro razumemo in smo močno povezani*. Zanimivo pri ocenah te trditve je bil »dodaten« odgovor, ki ga je eden izmed učencev dopisal. To je bila ocena 6. Sicer pa so učenci najpogosteje ocenili to trditev s 5 (12 odgovorov). *Vem, da si bomo pomagali, ko bo treba.* Zadnjo trditev 4. grafikona so učenci ocenili s 5 (20 odgovorov).

Grafikon 4: 13.–16. trditev



Zadnji grafikon prikazuje trditve povezovanja med učenci: *Dobro sodelujemo.* Učenci so trditev ocenili s 4 (13 odgovorov) in 5 (12 odgovorov). *Večinoma smo zavzeti za učenje.* To trditev so najpogosteje ocenili s 3 (15 odgovorov), kar zopet kaže na vpliv učenja na daljavo. *Držimo se dogovorov.* To je bila zadnja trditev, ki so jo učenci spet ocenili s 3, kar kaže na to, da se v celoti ne držijo dogovorov.

Grafikon 5: 17.–19. trditev



Merjenje lestvice dobrega počutja je za posamezno trditev podalo raznolike rezultate, mnenje učencev pa je ocenjeno visoko. Povprečna ocena trditev je namreč bila 4. Ob spremljanju odgovorov smo bili pozorni na učence, ki so posamezne trditve označili z nizkimi vrednostmi, saj nam je to dalo vedeti, da se v razredu ne počutijo dobro in da jim je treba pomagati ter jih podpreti. Za posamezno trditev je takšen morda eden učenec ali dva, a se enaka slika ponovi tudi v razredu. Ko smo opazili, da je določeno trditev nizko ovrednotilo večje število učencev, smo vedeli, da bo na tem področju potrebno nekaj spremeniti.

Prvi grafikon, ki zajema trditve o zadovoljstvu posameznika v razredu, so vsi učenci ocenili zelo visoko, med 4 in 5. Naslednji sklop je pokazal drugačne rezultate, predvsem pri trditvi *Lahko se zberem in zavzeto delam*. Na delo na daljavo vplivajo številne okoliščine, posledica tega pa je nezbranost in nezavzetost pri delu. Učenci so torej kot posamezniki na splošno zadovoljni v razredu in se v njem čutijo varne in upoštevane, kar kaže na pozitivno klimo. Zavzetost za delo in samodisciplina sta odvisna od vsakega posameznika, zato je ocena zgornje trditve povsem pričakovana. Tudi naslednje štiri trditve so bile ocenjene zelo visoko, pri dveh učencih pa se pojavlja tudi ocena 1 (*Pripravljen sem kaj spremeniti, če vidim, da je treba).* Na tem mestu je potreben individualni pogovor, kjer bi učenca dodatno motivirali, ju spodbudili in jima skušali pomagati. Trditve iz grafikonov 4 in 5 se nanašajo na medsebojno vrstniško sodelovanje in pomoč. Razen trditve, ki govori o tem, da učenci skoraj v celoti sprejemajo drugačnost, nobena ni ocenjena zelo visoko. Povprečna ocena je 3.

Iz tega sledi, da bomo kot učitelji morali več narediti na področju povezovanja kot skupnosti in na medsebojni pomoči. Nepovezanost učencev med seboj je posledica izoliranosti v času pandemije. Nenehne spremembe in prilagajanja terjajo od človeka čas in zmožnost, da vse to predela in uzavesti. Na tej točki bomo organizirali socialne igre, samorefleksivne vaje, v katerih učenci ozaveščajo svoja čustva ter razmišljanje in ravnanje o skupnem sodelovanju s sošolci. V primeru ponovnega šolanja na daljavo bomo predvsem pozorni na omenjeni manko, ki ga je razkrilo merjenje lestvice.

4. Zaključek

Vsak učitelj se vsakodnevno sooča z najrazličnejšimi izzivi, primeri, dogodki v šoli. Vsi ti so odraz družbe, dogajanja in sprememb v njej, prav tako pa odraz raznolikosti med učenci. Da učitelj zagotavlja čim boljše pogoje dela, da se odziva na potrebe vse učencev in daje priložnost vsem v enaki meri, terja od njega samega veliko znanja, odprtosti, ustvarjalnosti in inovativnosti. Šola, tudi na daljavo, mora biti varna in spodbudna tako za učence kot učitelje. Prav zato je pomembno, da

deluje kot »ena velika družina«; ni dovolj, da le posamezni učitelji delujejo povezovalno – to mora biti cilj vseh učiteljev in tudi učencev (Skvarč idr., 2017).

Učenci so v pouk – v živo ali na daljavo – bolje vključeni, ko ga doživljajo kot smiselnega, povezanega z njihovim življenjem, ko so vanj aktivno vključeni in ko čutijo, da je učiteljem mar zanje (Rutar Ilc, 2017). Pomembno je, da imajo občutek, da so zahteve prilagojene njihovim zmožnostim oz. so jim kos. Ustvariti dobro klimo in dobro počutje v razredu tudi na daljavo je poseben izziv za pedagoškega delavca. Da bi ugotovili, ali se učenci v času šolanja na daljavo v e-razredu počutijo varne in sprejete, smo izvedli merjenje lestvice počutja. Rezultati so pokazali visoke ocene zadovoljstva posameznikov, ne pa tudi skupnosti oz. razreda kot celote. Učenec kot posameznik je torej zadovoljen, počuti se sprejetega, upoštevanega, in kar je še posebej pomembno – ve, kaj se od njega pričakuje. Nekoliko slabše so učenci ocenili pravično obravnavo posameznika, kar je še posebej subjektiven odgovor, in težjo zbranost ter zavzetost za delo. Vzroki za slednje se kažejo v spremembi načina dela, v šolanju na daljavo, s katero so se soočili vsi, a so jo nekateri med njimi težje sprejeli. Trditve, ki so povezane z medsebojnim sodelovanjem in pomočjo, so bile ocenjene z nižjimi ocenami. Učenci so slabše ocenili medsebojno reševanje nesporazumov, prav tako pa trditvi o zavzetosti učenja in o tem, da se držijo dogovorov. Nižja ocenjenost omenjenih parametrov je delno odraz preteklih razmer, saj učenci v fizičnem skupnem prostoru zagotovo bolje participirajo in posledično tudi bolje sodelujejo.

V primeru ponovnega šolanja na daljavo bomo pozorni na še več skupnega sodelovanja, na medsebojno povezovanje in krepitev tvorjenja razredne skupnosti kot celote. Skozi virtualno izobraževanje je slednje doseči, zato je to zagotovo ena od pomanjkljivosti tega načina šolanja. Ugotovitve omenjene lestvice nam podajajo ideje in predloge za izboljšanje nastale situacije. V bodoče bomo še bolj pazljivi na enakopravnost vseh učencev, predvsem pa bomo z dodatno motivacijo in spodbudo skušali vplivati na učence, ki se težje zberejo in so za delo manj zavzeti. O tem se bomo najprej pogovorili skupaj na razredni uri, posebej pa bomo ure namenili individualnemu pogovoru s posameznimi učenci. S pogostimi stiki in pogovori bomo vplivali na učence, da se bodo čutili bolj povezane med seboj, z individualnimi vajami samorefleksije, kjer bo posameznik ovrednotil svoje delo in se opredelil do svojega ravnanja oz. do boljše poti do uspešnega dela, pa bodo postali bolj zbrani in zavzeti za delo.

5. Literatura

Juul, J. (2014). *Šolski infarkt. Kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje.* Celovec: Mohorjeva družba.

Košir K. (2013). *Psihosocialni odnosi v šoli.* Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

Kovač, K. (2021). Delo od doma: Fizično vračanje na delo je "nova" situacija, ki lahko povzroča tudi stiske. *MMC.* Pridobljeno s https://www.rtvslo.si/slovenija/delo-od-doma-fizicno-vracanje-na-delo-je-nova-situacija-ki-lahko-povzroca-tudi-stiske/576430 (21. 5. 2021)

Kozina A. idr. (2018). Kako do spodbudne in vključujoče razredne klime z razvijanjem empatije? *Vzgoja in izobraževanje* 5/2018. Ljubljana: ZRSŠ, str. 10–17.

Kuralt, Š. (2020). Šola na daljavo je postala boj za pozornost. *Delo*. 18. 12. 2020. Pridobljeno s: https://www.delo.si/novice/slovenija/sola-na-daljavo-je-postala-boj-za-pozornost/ (16. 5. 2021)

Peklaj C. in Pečjak S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana, Znanstvena založba FF.

Rupnik Vec idr. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida 19 v Sloveniji.* Pridobljeno s: https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf (13. 5. 2021)

Rutar Ilc Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. Ljubljana, ZRSŠ.

Rutar Ilc, Z. (2020). *IJZ 1, IJZ 2 in IJZ 3.* (virtualno predavanje, izvlečki). Splet, ZRSŠ. Pridobljeno s: https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=10558#section-1

Skvarč M., Čuk A., Rutar Ilc Z. (2017). *Tudi učitelji smo učenci*. Ljubljana, ZRSŠ.

ZRSŠ (2017). *Kako so spodbudnega in varnega učnega okolja?* Seminarsko gradivo. Pridobljeno s: https://docplayer.si/166171859-Kako-do-spodbudnega-in-varnega-u%C4%8Dnega-okolja.html (3. 5. 2021)

Kratka predstavitev avtorice

Alenka Domanjko Rožanc je po poklicu magistrica profesorica slovenistike, vzporedno s tem pa je na 2. stopnji končala tudi študij Komuniciranja in medijev. Kot učiteljica slovenskega jezika je bila sprva zaposlena v srednjih poklicnih in gimnazijskih programih, trenutno pa je zaposlena na Osnovni šoli Markovci.

Usvajanje veščin zdravstvene nege v času COVID epidemije

Acquisition of Nursing Skills during the COVID Epidemic

Suzana Krajnc

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

Povzetek

Epidemija in posledično zaprtje šol sta prinesla kar nekaj sprememb v vzgoji in izobraževanju. Z vključevanjem digitalne tehnologije in digitalnih učnih gradiv na področju praktičnega pouka so te spremembe še posebej velike. Do nedavnega si takšne oblike pouka niso znali predstavljati ne učenci ne učitelji. Cilj prispevka je ugotoviti, ali so dijakom najpogostejši načini posredovanja učne snovi pri praktičnem pouku pomagali pri usvajanju novih veščin zdravstvene nege. Prav tako smo želeli ugotoviti, ali se dijaki po učenju praktičnega pouka na daljavo počutijo kompetentne za delo v kliničnem okolju. V raziskavi smo uporabili kvantitativno metodo raziskovanja. Spletni anketni vprašalnik je zajemal 9 vprašanj, na katera je v celoti odgovorilo 287 dijakov v maju 2021. Rezultati kažejo, da so se učitelji najpogosteje posluževali videokonference (55 %), nato prikaza primera s pomočjo YouTube posnetka (29 %), najmanj pa demonstracije intervencije zdravstvene nege (28 %). Prav te načine so dijaki označili za tiste, ki so jim najbolj pomagali pri usvajanju nove snovi, in sicer demonstracijo intervencij v 57 %, videokonferenco v 54 % ter YouTube posnetek v 45 %. 66 % anketiranih dijakov se po o učenju praktičnega pouka zdravstvene nege na daljavo ne počuti kompetentnih za izvajanje zdravstvene nege na pacientih v kliničnem okolju, kar je glede na naravo bodočega poklica pričakovano. Raziskava sicer zaključuje, da je zdravstvena nega specifična stroka, ki za uspešno učenje zahteva najmanj simulirano delovno okolje, najbolje pa klinično okolje.

Ključne besede: dijaki, način izvajanja pouka, pouk na daljavo, praktični pouk, zdravstvena nega.

Abstract

The pandemic and consequently the school closures have brought quite a few changes to education. This has happened especially by implementing digital technologies and digital teaching materials in practical training and to the extent, until recently unimaginable to students as well as teachers. The aim of the paper is to determine whether the most frequently used teaching methods in practical training were also the ones which helped the students in acquiring new nursing skills the most. Additionally, we wanted to find out if, after using distance learning in practical training, students feel competent enough to work in the clinical environment. In our research, the quantitative method was applied. The online survey questionnaire included 9 questions which were completed in full by 287 secondary students in May 2021. The results show that the following was most often used by the teachers: videoconferencing (55 %), showing an example by using a YouTube video (29 %) and demonstrating a nursing care intervention (28 %). These were precisely the methods that the students noted as the ones which helped them the most in acquiring new subject matter, namely demonstrating interventions (57 %), videoconferencing (54 %) and YouTube videos (45 %). After the distance learning, 66 % of the surveyed students do not feel competent to provide nursing care on patients in the clinical environment, which has been expected considering the nature of their future profession. The research concludes that nursing care is a specific discipline in which at least simulated but most preferably clinical environments are required for successful learning.

Keywords: secondary students, teaching methods, distance learning, practical training, nursing care.

1. Uvod

Da bi ustavili širjenje COVID-19, je bilo do 15. aprila 2020 91,3 % otrokom vpisanim v formalno šolanje ukazano, naj ostanejo doma. To zajema 1,5 milijarde otrok po vsem svetu iz 192 držav sveta. Med vsemi možnimi tveganji, ki jih zaprtje šol predstavlja za telesno in duševno zdravje otrok, je Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO) med najhujše posledice zaprtja šol COVID-19 uvrstila tudi »prekinjeno učenje«. Formalno šolanje – osebno ali na daljavo – zagotavlja bistveno znanje in veščine za rast in razvoj otrok. Zato lahko prekinitev formalnega izobraževanja negativno vpliva na učne rezultate nekaterih otrok, zlasti na tiste, ki so prikrajšani z neenakim dostopom do izobraževalnih virov (Bao, Qu, Zhang in Hogan, 2020).

Eno leto po začetku pandemije COVID-19 je približno polovica učencev na svetu še vedno prizadetih zaradi delnega ali popolnega zaprtja šol, več kot 100 milijonov otrok pa bo zaradi zdravstvene krize padlo pod najnižjo stopnjo branja. Dajanje prednosti okrevanju izobraževanja je ključnega pomena za izogibanje generacijski katastrofi (UNESCO, 2021).

Izobraževanje na daljavo ni nekaj novega. Že Trubarjev Abecednik iz leta 1550 je bil namenjen samostojnemu učenju branja in širjenju izobraževanja. V Veliki Britaniji je Isaac Pitman, učitelj angleškega jezika v sredini 19. stoletja, svojim študentom pošiljal naloge po pošti, te so nato izpolnjene vrnili. Osebni računalniki so nato omogočili tako imenovano e-izobraževanje. Termin e-izobraževanje se uporablja od leta 1999, prav tako tudi sopomenki spletno ali virtualno učenje (Lapi, 2020).

Kodelja (2020) izpostavlja, da ima izobraževanje na daljavo sicer že tradicijo in se izvaja v različnih pojavnih oblikah, vendar je to, o katerem govorimo danes, nov pojav globalnih razsežnosti.

V Sloveniji je 18. 10. 2020 vlada Republike Slovenije ponovno razglasila epidemijo nalezljive bolezni COVID-19, zaradi česar se je ponovno začelo izobraževanje na daljavo. S takšnim načinom izobraževanja smo imeli izkušnje že iz prvega vala epidemije. Prav tako pa smo se v vmesnem času udeleževali izobraževanj o načinu delovanja in poučevanja preko platform Microsoft Teams, uporabi spletnih učilnic in Arnes Zoom okolju. Vse to pa nas kljub vsemu ni nič bolje pripravilo na poučevanje praktičnega pouka zdravstvene nege, ki je vsekakor velik izziv.

V procesu učenja na daljavo si je zelo težko predstavljati poučevanje brez možnosti njegovega praktičnega izvajanja. Teoretični in celo praktični del poučevanja se lahko izvaja pri nekaterih predmetih v obliki besedila, slik, animacij in/ali video posnetkov. Če pa želi poučevanje in izobraževanje izpolniti svoj namen in poslanstvo, mora tudi učenje na daljavo vključevati praktični del izobraževanja (Toman in Michalik, 2013).

Prav to, kako potrebno je izvajati poučevanje praktičnih predmetov tako, da se ti tudi praktično izvajajo, pa se je izkazalo tekom zaprtja šol in poučevanja praktičnih predmetov na daljavo.

2. Metodologija

Spletni vprašalnik je bil posredovan vsem dijakom od 1. do 3. letnika, vpisanim v program zdravstvena nega (v nadaljevanju ZN), skupaj torej 409 dijakom. Zanimalo nas je, kako so dijaki srednješolskega programa zdravstvene nege doživljali poučevanje in učenje praktičnega pouka zdravstvene nege na daljavo. V ta namen smo izvedli raziskavo, katere namen je bil ugotoviti, ali so dijaki zadovoljni z načinom podajanja snovi na daljavo pri praktičnem pouku zdravstvene nege ter kako kompetentne se počutijo za izvajanje zdravstvene nege v kliničnem okolju s pridobljenim praktičnim znanjem na daljavo.

Anketiranje je bilo anonimno. Anketiranje je potekalo od 9. 5. 2020 do 13. 5. 2021 kot spletna anketa v spletnem sistemu www.1ka.si. Anketni vprašalnik je vseboval 9 vprašanj, od tega 5 vprašanj zaprtega tipa in 4 Likertove lestvice, eno podvprašanje pa je bilo odprtega tipa. Izpolnjevanje je trajalo približno 3 minute.

2.1. Metode dela

Pri raziskavi smo uporabili kvantitativno metodo raziskovanja. Spletni anketni vprašalnik za dijake je sestavljalo devet vprašanj izbirnega tipa ter tipa ocenjevalnih lestvic.

Cilji:

- ugotoviti, katerega načina posredovanja učne snovi pri praktičnem pouku ZN na daljavo se največ poslužujejo učitelji;
- ugotoviti, kateri način posredovanja učne snovi dijakom najbolj ustreza pri praktičnem pouku ZN;
- ugotoviti, ali je prisotna višja stopnja zadovoljstva z učenjem na daljavo kot z običajnim poukom;
- ugotoviti, ali se dijaki počutijo kompetentne za izvajanje ZN v kliničnem okolju, glede na način pridobivanja znanja;
- ugotoviti, ali so dijaki zadovoljni z odzivnostjo učiteljev praktičnega pouka ZN na daljavo;
- ugotoviti, ali so bili dijaki zadovoljni s podajanjem snovi na daljavo pri praktičnem pouku ZN.

2.2. Raziskovalna vprašanja

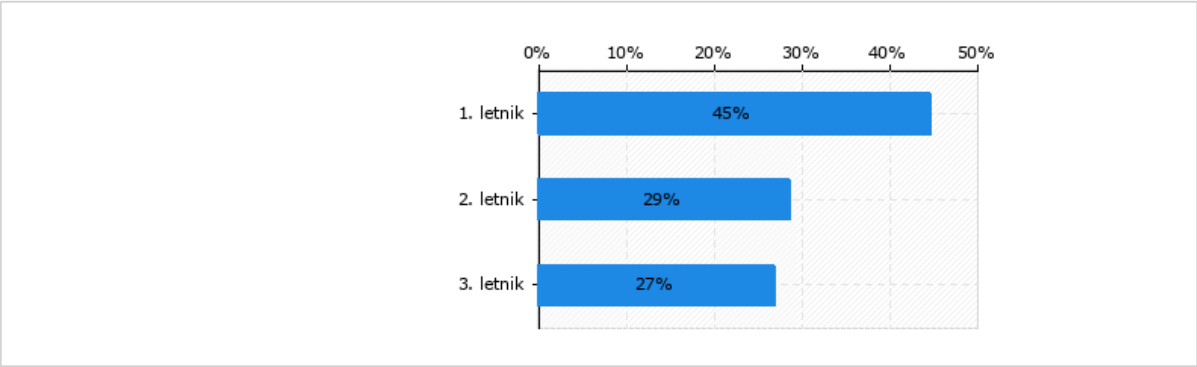
Pred izvedbo raziskave smo si postavili naslednji raziskovalni vprašanji (RV):

- RV1: Ali so dijakom najpogostejši načini posredovanja učne snovi tudi najbolj pripomogli pri usvajanju novih veščin zdravstvene nege na daljavo?
- RV2: Ali se dijaki počutijo kompetentne za izvajanje zdravstvene nege v kliničnem okolju (ali specialni učilnici) s pridobljenim praktičnim znanjem na daljavo?

3. Rezultati in interpretacija

Anketni vprašalnik je bil posredovan 409 dijakom od 1. do 3. letnika izobraževalnega programa zdravstvena nega (v nadaljevanju ZN). V celoti ga je izpolnilo 287 dijakov, kar predstavlja 70 % vseh dijakov prvih treh letnikov programa ZN.

V grafu 1 je prikazano, da je spletno anketo izpolnilo 287 dijakov programa ZN (45 % iz 1. letnika, 29 % iz 2. letnika in 27 % iz 3. letnika). V raziskavi so povprečne vrednosti in standardni odkloni, zaokroženi na eno decimalno mesto (povzeto po spletni anketi 1KA).



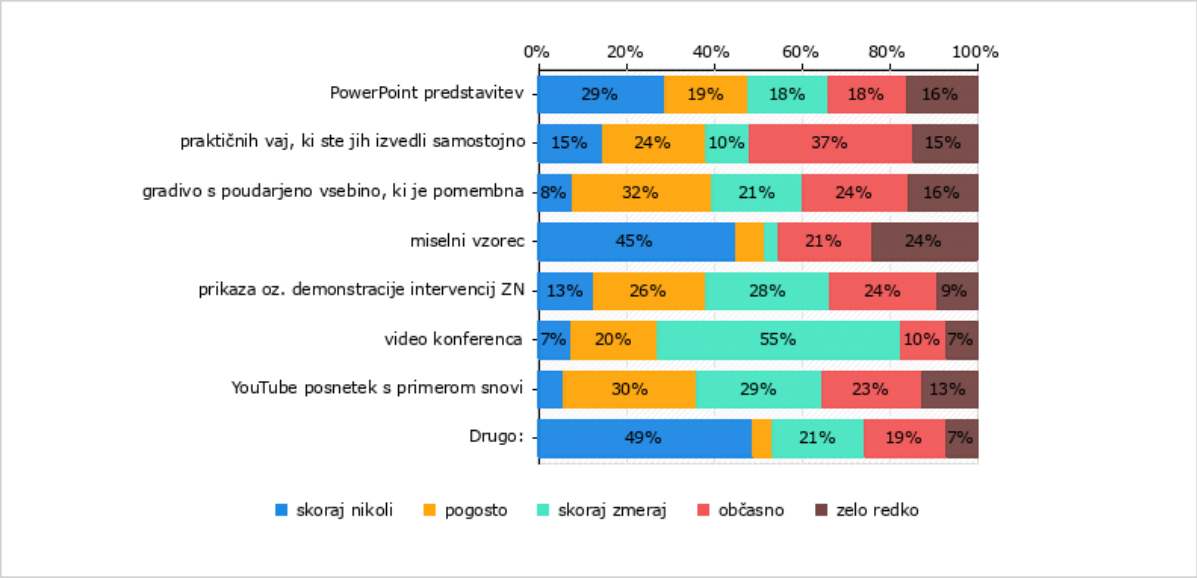
Slika 1: Sodelujoči v raziskavi po letniku (n = 287)

V največji meri so se na raziskavo odzvali dijaki 1. letnika, v najmanjšem številu pa dijaki 3. letnika. Dva 3. letnika dijakov ZN sta bila v tem času na praktičnem usposabljanju z delom (PUD), kar je eden izmed možnih razlogov, da so se odzvali v najmanjši meri.

3.1. Oblike podajanja učne snovi pri predmetu "Zdravstvena nega – vaje" (ZNEV) na daljavo

Skupno so se učitelji praktičnega pouka ZNEV pri učenju na daljavo v 55 % posluževali podajanja učne snovi v obliki videokonference, v 29 % so uporabili YouTube posnetek s primerom snovi in v 28 % so prikazali oz. demonstrirali intervencije ZN. Skoraj nikoli pa niso uporabili miselnega vzorca (45 %) in PowerPoint predstavitve (29 %).

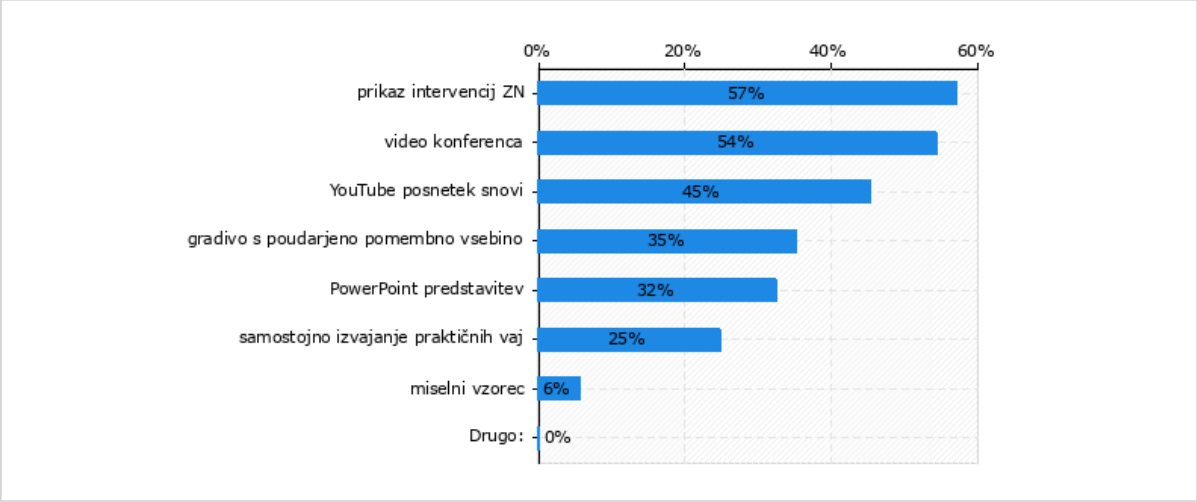
Kot druge oblike podajanja snovi so dijaki navedli: učne liste, učne liste in priloženo gradivo, delovne liste, učne liste z vajami, podrobno razlago intervencij in posnetke preko spletnega učbenika.



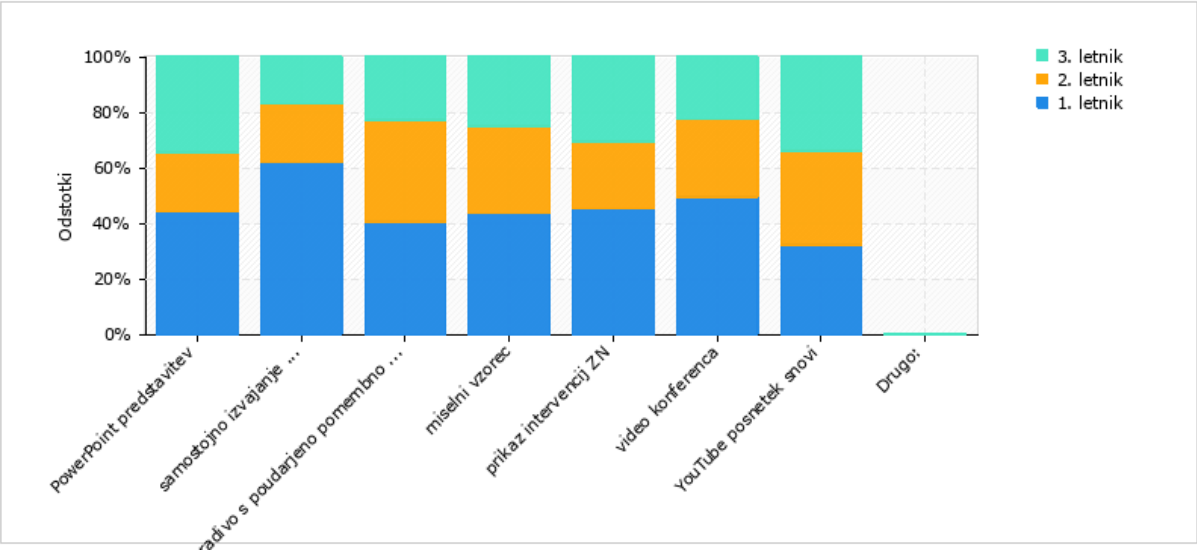
Slika 2: Oblika podane učne snovi na daljavo pri predmetu ZNEV v odstotkih

3.2. Najustreznejša oblika posredovanja učne snovi dijakom na daljavo z namenom usvajanja novih veščin ZN

57 % anketiranih dijakov se je opredelilo, da jim je pri usvajanju veščin ZN najbolj ustrezal prikaz intervencij ZN. 54 % dijakov je izbralo videokonferenco, 45 % pa so najbolj pomagali posnetki z YouTuba. Za najmanj učinkovitega (6 %) pa so izbrali miselni vzorec.



Slika 3: Oblika posredovanja učne snovi pri poku ZNEV, ki je dijakom najbolj ustrezala pri usvajanju novih veščin ZN



Slika 4: Oblika posredovanja učne snovi pri poku ZNEV, ki je dijakom najbolj ustrezala pri usvajanju novih veščin ZN po letnikih

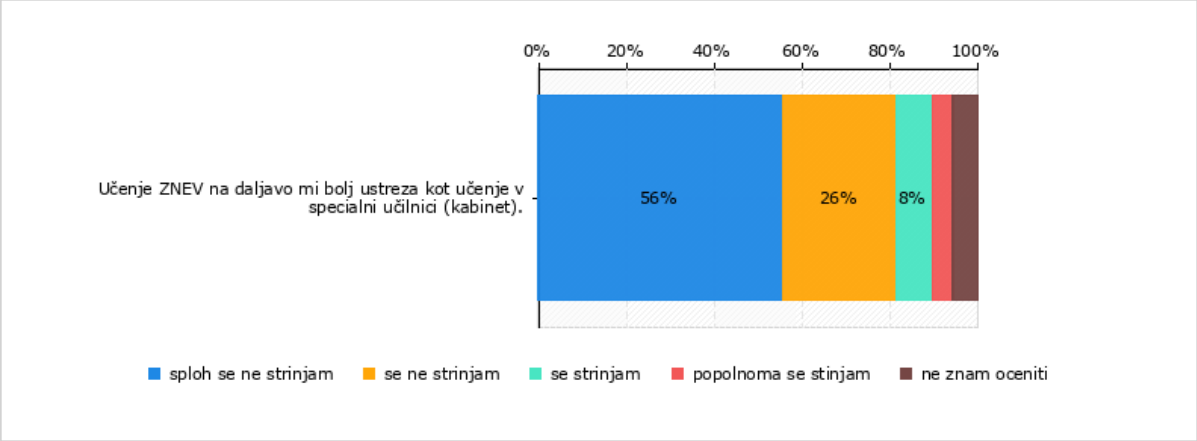
Če pogledamo po letnikih, kako so se opredeli o tem, kateri način posredovanja učne snovi jim je najbolj ustrezal pri usvajanju novih veščin ZN, so se opredelili tako: prvi letniki so v 62 % izbrali samostojno izvajanje praktičnih vaj, v najmanjšem odstotku (32 %) pa obliko YouTube posnetkov snovi. Drugi letniki so se v 37 % opredelili za gradivo s poudarjeno pomembno vsebino ter v 34 % za YouTube posnetke snovi. V najmanjšem odstotku (21 %) pa za samostojno izvajanje praktičnih vaj. Tretji letniki so v enakem odstotku (34 %) navedli, da jim je najbolj ustrezala snov, podana v

obliki PowerPoint predstavitve in YouTube posnetkov snovi, najmanj (17 %) pa samostojno izvajanje praktičnih vaj.

S temi rezultati smo dobili odgovor na prvo raziskovalno vprašanje, kjer smo se vprašali, ali so dijakom najpogostejši načini posredovanja učne snovi tudi najbolj pomagali pri usvajanju novih veščin zdravstvene nege na daljavo. Načine dela oz. podajanja snovi, ki so se jih posluževali učitelji praktičnega pouka, so dijaki označili za tiste, ki so jim tudi najbolj ustrezali, da so se v danih okoliščinah učili in izvajali praktični pouk zdravstvene nege.

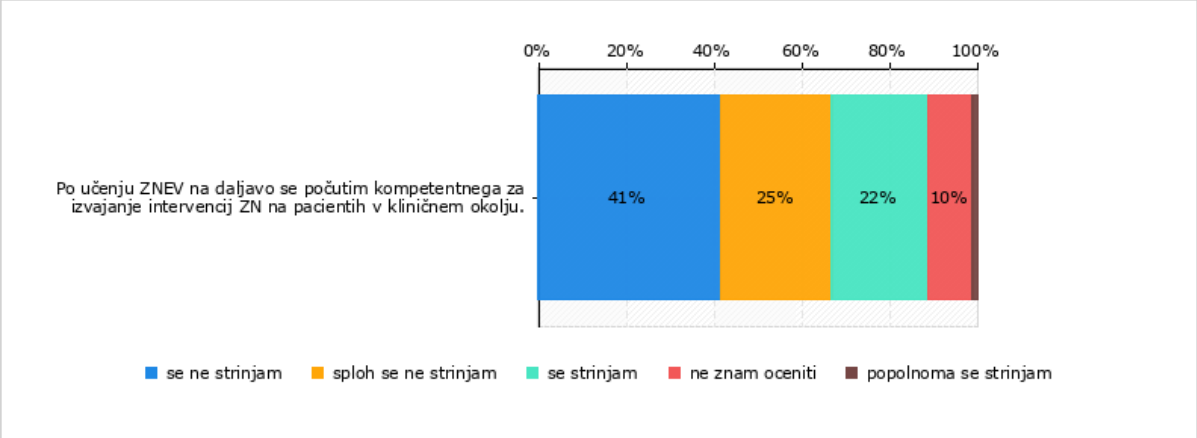
3.3. Učinkovitost učenja na daljavo

Med drugim je bil naš cilj ugotoviti, ali dijakom šolanje od doma in učenje praktičnega pouka na daljavo ustreza bolj ali manj kot običajni pouk v specialnih učilnicah. Prav tako nas je zanimalo, kako kompetentne se počutijo z znanjem, pridobljenim na daljavo, ter kakšna se jim zdi kakovost tega učenja na daljavo v primerjavi s klasičnim učenjem.



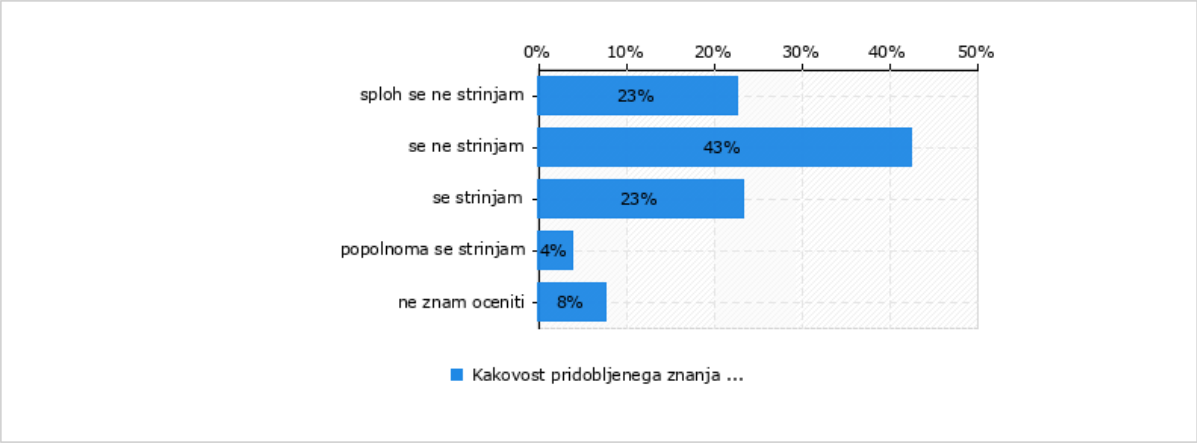
Slika 5: Mnenje o učenju ZNEV na daljavo

Dijake smo prosili, da se opredelijo glede izjave, ali jim učenje ZNEV na daljavo bolj ustreza kot učenje v specialni učilnici. V kar 56 % so se opredelili, da se sploh ne strinjajo in še nadaljnjih 26 % je izrazilo mnenje, da se z izjavo ne strinjajo.



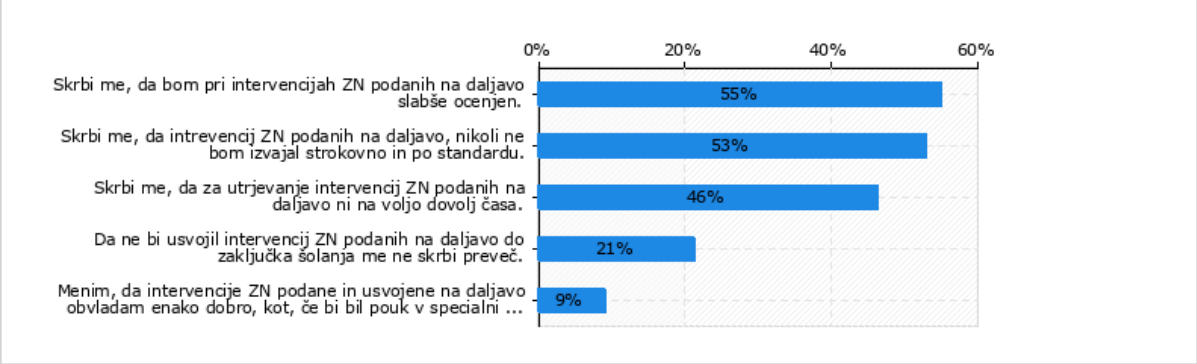
Slika 6: Mnenje o kompetentnosti za izvajanje ZN v kliničnem okolju

S trditvijo, da se po učenju intervencij ZN na daljavo počutijo kompetentne za izvajanje zdravstvene nege na pacientu v kliničnem okolju se ne strinja 41 % anketiranih, nadaljnjih 25 % se sploh ne strinja, kar je skupaj 66 %, dokaj velik odstotek – 10 % pa ne zna oceniti svojih kompetenc. Samo 1 % anketiranih je, ki se popolnoma strinjajo in se torej počutijo popolnoma kompetentne za delo v kliničnem okolju. Rezultati so nam podali odgovor na naše drugo raziskovalno vprašanje, ali se dijaki počutijo kompetentne za izvajanje zdravstvene nege v kliničnem okolju (ali specialni učilnici) s pridobljenim praktičnim znanjem na daljavo. Odstotek tistih, ki se ne počutijo kompetentne ne preseneča, je visok, saj je zdravstvena nega stroka, kjer se dijaki srečajo s pacienti v kliničnem okolju in so z njimi v neposredni interakciji, kar je za njih stresno že v času normalnega poteka pouka, v času razglašene epidemije pa še toliko bolj. Prav tako ne preseneča odstotek (10 %) tistih, ki ne zanjo oceniti svojih kompetenc, saj po učenju na daljavo nimajo občutka, koliko praktičnega znanja so na ta način usvojili in kako uspešno ga bodo lahko kasneje v kliničnem okolju uporabili.



Slika 7: Mnenje o kakovosti pridobljenega znanja ZN na daljavo

Na vprašanje o strinjanju s trditvijo, da je kakovost znanja ZN, pridobljena z učenjem na daljavo, primerljiva s tisto, ki je pridobljena s klasičnim učenjem, smo dobili odgovor, da se s to trditvijo ne strinja 43 % dijakov, nadaljnjih 23 % se sploh ne strinja, je pa tudi 23 % takšnih, ki se strinjajo s podano izjavo, torej da je kakovost ista.



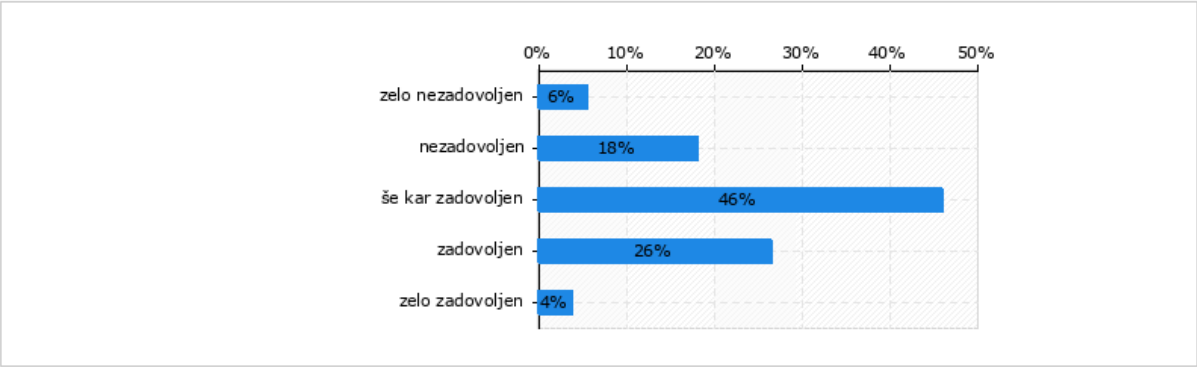
Slika 8: Mnenje o znanju intervencij ZN usvojenih na daljavo

Dijakom smo podali trditve, ki so jih označili po kriteriju, da le-te veljajo za njih. Največ dijakov 55 % je označilo trditev, da jih skrbi, da bodo pri intervencijah ZN, podanih na daljavo, slabše

ocenjeni. Takoj za njo sledi trditev (53 %), da dijake skrbi, da intervencij ZN, podanih na daljavo, ne bodo nikdar znali izvajati strokovno, po standardu. Velik odstotek vprašanih (46 %) prav tako skrbi, da za utrjevanje teh intervencij po prihodu v šolo ne bo dovolj časa. Samo 9 % dijakov meni, da intervencije ZN obvlada enako dobro, kot če bi bil pouk v specialni učilnici.

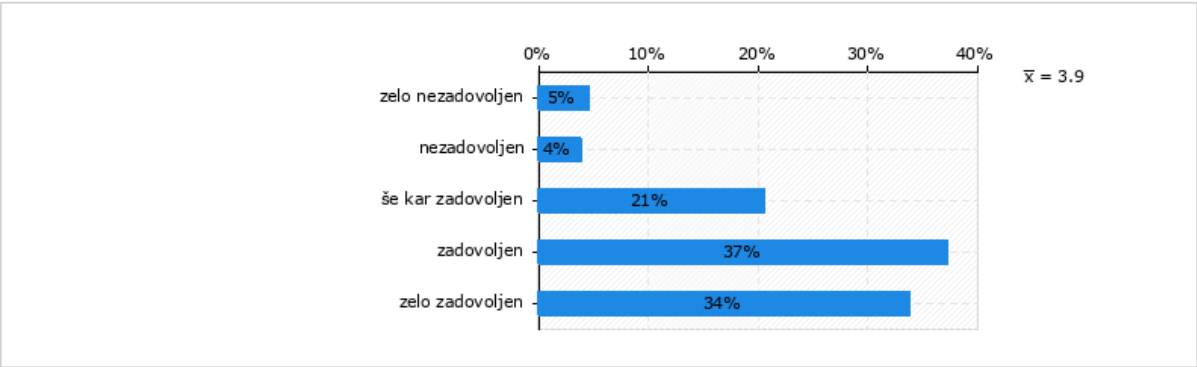
3.4. Zadovoljstvo z učenjem in učitelji pri učenju na daljavo

Zanimalo nas je tudi splošno zadovoljstvo z učenjem na daljavo ter zadovoljstvo z odzivnostjo in komunikacijo z učitelji ZNEV v času poteka pouka na daljavo. 46 % dijakov je še kar zadovoljnih z učenjem na daljavo, nadaljnjih 26 % je zadovoljnih, 18 % dijakov pa je nezadovoljnih. Manjši je odstotek tistih, ki so bodisi zelo zadovoljni bodisi zelo nezadovoljni.



Slika 9: Mnenje o učenju na daljavo

O dostopnosti, sodelovanju in komunikaciji z učitelji ZNEV na daljavo so se dijaki v velikem odstotku (71 %) opredelili, da so zadovoljni ali zelo zadovoljni z učitelji ZNEV, 21 % dijakov je še kar zadovoljnih in manjši odstotek (9 %) je takih, ki so bodisi nezadovoljni bodisi zelo nezadovoljni.



Slika 10: Mnenje o sodelovanju z učitelji ZNEV na daljavo

4. Zaključek

Praktični pouk je za vse strokovne šole zelo pomemben. Zdravstvena nega je področje, kjer smo v neposrednem in pristnem stiku tako s pacienti, kakor tudi z zdravimi posamezniki v vseh obdobjih njihovega življenja. Prenos poučevanja zdravstvene nege iz specialne učilnice, ki je simulacija bolniške sobe in kjer imamo na voljo vse potrebne didaktične pripomočke in material, je zahteval veliko mero prilagajanja in iznajdljivosti.

Raziskava je pokazala, da so se učitelji najpogosteje posluževali podajanja učene snovi pri praktičnem pouku na daljavo v obliki videokonference, prikaza oz. demonstracije določenega postopka in prikaza s pomočjo YouTube posnetka. V prvih letniki programa so dijaki v večjem odstotku prejeli tudi navodila in napotke, da so sami doma izvajali praktične vaje. Učni načrt prvega letnika dopušča takšen način dela, medtem ko je v višjih letnikih takšen način dela otežen. Rupnik Vec idr. (2020) navaja, da mora pri izbiri načina in oblik učenja na daljavo učitelj premisliti in izbrati metode, ki imajo najmočnejši učinek na učenje pri učencih. Valenčič Zuljan in Kalin (2020) ne poudarjata nobene učne metode kot najpomembnejše, ker zagovarjata stališče, da vsaka v polnosti lahko prispeva k učinkovitemu pouku in znanju šele v kombinaciji z drugimi učnimi metodami. Avtorici se strinjata, da je učna metoda razlage še vedno pomembna učna oblika. Bregar, Zagmajster in Radovan (2020) izpostavijo, da še vedno prevladuje zastarela izobraževalna paradigma, ki v središče izobraževanja postavlja učitelja, ki »svoje znanje« prenaša na »svoje učence«. Ob spremenjenih izobraževalnih potrebah ter napredku tehnologije je čas, da to paradigmo nadomesti »osredotočenost na učečega se«, tako da bo učeči aktivni ustvarjalec znanja, učitelj pa bo imel vlogo moderatorja in vodnika.

Dijaki so izkazali veliko stopnjo nezaupanja v lastne kompetence in znanje, mogoče tega pri izvajanju tistih veščin zdravstvene nege, ki so jih usvojili na daljavo in bi jih morali izvajati pri pacientih ali v specialni učilnici, le ne znajo oceniti. V kliničnem okolju se dijaki srečajo s pomoči potrebnim posameznikom, zavedajo se, da napačno izvedena intervencija zdravstvene nege lahko negativno vpliva na pacientovo zdravstveno stanje. Zavedajo se, da kakovost na daljavo pridobljenega znanja praktičnega pouka ni enaka tisti, ki je pridobljena s klasičnim poukom.

Tudi v raziskavi med študenti zdravstvene nege, ki so jo izvedli spomladi 2020 na Švedskem, so ugotovili, da je večina študentov imela raje izobraževanje v kampusu kot izobraževanje na daljavo. Glavna ugotovitev je bila, da je prehod na izobraževanje na daljavo zmanjšal možnost za socialno interakcijo učencev v njihovem učnem procesu. To je negativno vplivalo na več vidikov, med drugim tudi na zmanjšano motivacijo (Langegard, Kiani, Nielsen J., & Svenson, 2021).

Kljub velikemu napredku digitalnih tehnologij in različnim metodam e-izobraževanj, je praktični pouk zdravstvene nege področje, kjer je skorajda nemogoče pridobiti ustrezna primerljiva praktična znanja na daljavo. To je možno vsaj v simuliranem delovnem okolju, kot je specialna učilnica, najustreznejše učno okolje za dijake zdravstvene nege pa predstavlja klinično okolje.

5. Literatura

Bao, X., Qu, H., Zhang, R. in Hogan, T. (2020). *Literacy Loss in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures*. Pridobljeno s file:///D:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/Literacy%20Loss%20in%20Kindergarten%20Children%20during%20COVID-19%20School%20Closures-1.pdf

Bregar, L., Zagmajster, M., in Radovan, M. (2020). *E-izobraževanje za digitalno družbo.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s: https://www.acs.si/wp-content/uploads/2020/03/e-izobrazevanje-za-digitalno-druzbo.pdf

Kodelja, Z. (2020). Šolstvo v času pandemije: izobraževanje na daljavo. *Sodobna pedagogika, 71(4), 42-56.*

Langegard, U., Kiani, K., Nielsen S.J., in Svenson, P. A. (2021). Nursing students' experiences of a pedagogical transition from campus learning to distance learning using digital tools. *BMC Nurs 20,23 (2021). Pridobljeno s: https://doi.org/10.1186/s12912-021-00542-1*

Lapi, M. 2020. *Vpliv izobraževanja na daljavo na slovenske srednješolce* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor.

Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš Grmek, M.,… Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/IzobrazevanjeNaDaljavo_Dec2020/2/#zoom=z

Toman, J. in Michalík, P. (2013). Possibilities of Implementing Practical Teaching in Distance Education. *International Journal of Modern Education Forum*, 2(4), 77-83.

UNESCO (2021). Eduaction: from disruption to recocery. Pridobljeno s https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Valenčič-Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Suzana Krajnc je diplomirana medicinska sestra, zaposlena kot učiteljica praktičnega pouka in strokovno teoretičnih predmetov na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor. Po končanem študiju na Visoki zdravstveni šoli Univerze v Mariboru se je zaposlila na Oddelku za nalezljive bolezni in vročinska stanja, v takrat še Splošni bolnišnici Maribor, kjer je delovne izkušnje nabirala 8 let. Želja po pedagoškem poklicu in delu z mladimi jo je vodila na Srednjo zdravstveno in kozmetično šolo Maribor, kjer kot mentorica v kliničnem okolju in učiteljica dijakom zdravstvene nege že 11. leto prenaša strokovno znanje in svoje izkušnje.

Poučevanje otrok na daljavo v prvem razredu

First Grade Distance Teaching

Sonja Klemen

Osnovna šola narodnega heroja Maksa Pečarja, Ljubljana
sonja.klemen@gmail.com

Povzetek

Članek opisuje izvajanje pouka na daljavo v prvem razredu z uporabo sodobnih informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Pomembna je dobra interakcija med učiteljem, staršem in učencem ter digitalna pismenost z upoštevanjem internetne varnosti otrok. Motivacija otrok, vzpodbujanje njihove radovednosti, ustvarjalnosti so za učitelja predstavljali velik izziv pri pripravi in izvedbi zanimivih interaktivnih učnih vsebin. Vsakodnevno srečanje preko videokonferenc je prispevalo k zmanjševanju stresnih situacij ter socialne izoliranosti otrok. Ravno tako je na vrednotenje znanja vplival tudi socialni vidik ter učenčevo okolje. Otroci so se učili komunikacijskih veščin z upoštevanjem bontona in pravil pri pouku na daljavo.

Ključne besede: komunikacija, nevarnosti spleta, poučevanje na daljavo, stres, uporaba sodobnih tehnologij in e/i-gradiv, vrednotenje znanja, socialna izoliranost

Abstract

The article describes the implementation of distance learning in the first grade using modern information and cummunication technologies. Good interaction between teacher, parent, student and digital literacy with regard to children's Internet safety are important. Motivating children, stimulating their curiosity and creativity was a great challenge for the teacher in the preparation and implementation of interesting interactive learning content. The daily meeting via videoconferencing contributed to reducing stressful situations and the social isolation of children. The evaluation of knowledge was also influenced by the social aspect and the student's environment. The children learned communication skills by following etiquette and rules in distance learning.

Keywords: communication, dangers of the internet, distance learning, stress, use of modern technologies and interactive materials, knowledge evaluation, social isolation

1. Uvod

Poučevanje na daljavo je predstavljalo izziv, ne le za učitelje, temveč tudi za starše in učence. Digitalna pismenost, računalniki, prenos informacij, priprave učnih vsebin so bile prioritete začetka poučevanja na daljavo. Ni bilo več neposrednega stika učitelj – učenec. Vse je potekalo preko videokonferenc. Učitelji so morali prilagoditi učne vsebine ter njihovo posredovanje. Veliko olajšanje so predstavljali interaktivni učbeniki ter delovni zvezki. Učitelji so opozarjali starše in otroke na varno in pravilno uporabo spleta. Potrebno je bilo izobraziti starše in otroke, da so lahko v času epidemije nemoteno spremljali pouk na daljavo. Spletna komunikacija z mlajšimi otroki je morala potekati jasno, konkretno, na njim razumljiv način, da je lahko učitelj dobil povratno

informacijo o pridobljenem znanju ter lažje vrednotil učenčev napredek. Vsakodnevno srečanje preko videokonferenc je prispevalo k zmanjševanju stresnih situacij ter socialne izoliranosti otrok.

1.1 Uporaba sodobnih naprav in aplikacij pri učinkovitem poučevanju in učenju

Pomembno je izpostaviti nove načine poučevanja, ki so posledica pandemije in posledično globalnih sprememb današnjega časa. Učenje na daljavo je prineslo nove oblike izvajanja pouka, ki od učitelja zahtevajo neprimerno več dela, fleksibilnosti, ogromno novih smernic pri načrtovanju, usklajevanju in izvedbi pouka. Videokonference so se prepletale z moderno izvedbo klasičnega pouka. Učitelji so v spletne učilnice nalagali gradiva, katera so si učenci lahko večkrat ogledali ali predvajali. Na virtualnih srečanjih so učenci dobili dodatno razlago in pojasnila. Interaktivni učbeniki so učiteljem in učencem olajšali virtualna srečanja in nadomestili interaktivno šolsko tablo. Porodila so se nova spoznanja, novi načini poučevanja in spremljanje učenčevega napredka direktno iz učiteljevega v učenčevo domače okolje.

Način poučevanja na daljavo je za učitelje predstavljal velik izziv. Šolske institucije so omogočale različna izobraževanja iz področja informacijsko-komunikacijske tehnologije. Seznanili smo se z različnimi spletnimi platformami, sistemi in orodji za učenje na daljavo. Seznanitev in končno poznavanje orodij za poučevanje na daljavo, je bilo nujno potrebno za spletna srečanja ter njihovo nadgradnjo. Šola, na kateri poučujem, se je odločila za uporabo spletne aplikacije Microsoft Office in Teams. Gre za celovito digitalizirano učno okolje. Vključuje sistem upravljanja učenja z vsemi potrebnimi orodji. V času pouka na daljavo se je obrestovalo večletno postopno vključevanje tehnologije v učni proces. Tudi pedagoške konference so potekale virtualno, na daljavo, na njih so se izmenjavala mnenja in izkušnje, porajale so se nove ideje. Med učitelji je potekala medgeneracijska pomoč.

Na začetku poučevanja na daljavo, je bilo potrebno osvojiti nekatera pravila bontona in obnašanja pred računalnikom. Dogovor z učenci in starši je vključeval, da se pred začetkom videokonference uredimo, pripravimo svoj delovni prostor in šolske pripomočke, se pravočasno vključimo v videokonferenco, odstranimo vse moteče dejavnike, se med videokonferenco ne prehranjujemo, uporabljano ikono za dvig roke ter se ne sprehajamo po prostoru in igramo.

1.2 Varnost na internetu

Varna raba interneta je pomembna za vse uporabnike, tako za najmlajše kot tudi za starejše uporabnike. Danes je življenje otrok in odraslih povezano in prepleteno z uporabo sodobnih tehnologij, različnih medijev, ki oglašujejo svoje storitve in nas vpletajo v svet različnih aplikacij in spletnih storitev. Najmlajši uporabniki so najranljivejša skupina in so lahko hitro žrtev spletnih prevar in zlorab. Zato je ozaveščanje o pasteh in nevarnostih na spletu izrednega pomena. Veliko prvošolcev zna osnovno uporabljati sodobne komunikacijske naprave, telefon, tablični računalnik. Risanke, filmi, računalniške igrice so njihove najbolj priljubljene vsebine. Vsakodnevno igranje igric lahko povzroči odvisnost in čustvene motnje. Strokovnjaki opozarjajo, da naj bi učenci prve triade osnovne šol preživeli pred zaslonom v prostem času največ eno uro na dan. Pomembno je nenehno osveščanje staršev in učiteljev na škodljivost pretirane uporabe sodobnih naprav. Zlasti učitelji opozarjamo otroke na tovrstne nezdrave razvade. Pogosto je domače okolje tisto, ki lahko zavira ali spodbuja tovrstna dejanja. Otroke opozarjamo na pomembnost zdravega življenjskega

sloga, z zagotavljanjem dobrega fizičnega in psihičnega počutja učencev. Osveščamo jih o pomenu prijateljstva, druženja z vrstniki, prijatelji, sorojenci.

2. Izzivi v poučevanju

Način poučevanja in prenosa znanja učencem prvega razreda temelji predvsem na konkretnih primerih in izkustvenem učenju, ki vključuje vse tri zaznavne tipe: slušnega, vidnega in gibalnega. Ko smo prešli iz klasičnega načina poučevanja v razredu na pouk na daljavo, je bilo potrebno razmisliti tudi o prenosu in izvedbi učnih vsebin, ki so pri klasičnem poučevanju vsebovale konkretno in izkustveno učenje. Porajala so se tudi vprašanja, kako in na kak način podajati oziroma posredovati znanje na daljavo, da bo cilj osvojen in ga bo možno kasneje tudi vrednotiti. Kako narediti pouk prijeten in hkrati učinkovit, kako vključiti dovolj in ne preveč slikovnega in glasovnega materiala ter kako vplivati na gibalni, čutni del pouka.

2.1 Primeri dobrih praks in konstruktivnih rešitev pri poučevanju na daljavo v prvem razredu

Učitelji prve triade smo bili pri pouku na daljavo odvisni od staršev, njihovega sodelovanja in pomoči otroku. V prvi fazi je bilo potrebno preveriti ali imajo vsi otroci možnost, da spremljajo pouk na daljavo. Šola je poskrbela, da nihče ni ostal brez računalnika. Večje število učencev je pouk spremljalo v dopoldanskem času. Otroci tistih staršev, ki niso službovali od doma, pa so imeli pouk v popoldanskem času. Kljub prilagojenemu načinu izvedbe pouka je bilo potrebno vključiti v ta proces še ostale deležnike, ki so prispevali svoje učne vsebine (dodatni in dopolnilni pouk, krožke, angleščino …) in jih časovno umestiti v tedenski koledar. Ob vsem prilagajanju smo učiteljice ugotovile, da tak način poučevanja za učence in učitelje predstavlja dnevno dopoldansko in popoldansko obvezo.

Potrebno je bilo izobraziti starše učencev. Zaradi različne računalniške pismenosti, socialne neenakopravnosti pri dostopu do informacijsko-komunikacijskih tehnologij so šole organizirale več spletnih izobraževanj za vzpostavljanje komunikacijskih kanalov in nudile glede na različne družinske razmere tudi individualni pristop do usposabljanja osnovnih računalniških veščin. Na razredni stopnji se je prvi stik z učenci vzpostavljal preko staršev. Njihova vloga je bila, da so poskrbeli za prenos navodil učencu (svojemu otroku). Z vpeljavo stalnice videokonferenčnih rutin se je vloga in prisotnost staršev zmanjševala. Preko spletnih učilnic in e-pošte so starši komunicirali z učitelji, učenci pa spremljali virtualni pouk. Učitelji smo nalagali v spletne učilnice različno učno gradivo, ki so ga starši otrokom lahko večkrat predvajali ali glede na vsebino natisnili. Preglednost spletnih učilnic je bila učinkovita in praktična ter je nudila povratno informacijo učitelju, ko so starši pošiljali v spletno učilnico tedenske izdelke otrok. Starši so imeli vpogled v koledar, kjer so bile dnevno zabeležene učne in druge dejavnosti njihovih otrok. To je predstavljalo olajšanje staršem in učiteljem.

Ravno to sodelovanje in usklajevanje med starši in učitelji je še poglobilo vez v trikotniku: učitelj – starš – učenec. Kot učiteljica sem začutila, da nam starši sedaj pripisujejo višjo vrednost našega dela in poklica, kot je ta predstavljal pred poučevanjem na daljavo. Marsikateri starš je ob tovrstnem poučevanju bolje razumel naravo učiteljevega poslanstva in s spoštljivostjo vrednotil trud, poučevanje ter nenazadnje same priprave učnih sklopov ter njihovo izvedbo.

2.2 Kako učinkovito poučevati in vrednotiti znanje v prvem razredu

V prvem razredu je tehnika poučevanja prilagojena učnim vsebinam. Učni načrt vključuje različne metode in oblike poučevanja, ki so primerne za mlajše otroke. Razlaga in prikaz temelji na izkustvenem učenju, podkrepljenem na konkretnih primerih. Učitelja spodbuja, da išče odgovore na vprašanja, kako spodbuditi učence k večji miselni dejavnosti, hkrati pa ga opozarja, da so čustva, osebni cilji, radovednost, težnja po uveljavljanju svojih zmožnosti, samouresničevanju, ustvarjanju in osebnem smislu pri učenju enako pomembni kot čisto intelektualni procesi (Marentič Požarnik, 2003). Pri poučevanju na daljavo so se učitelji posneli in posnetke predvajali učencem ob svoji razlagi. Pomemben je bil namen učenja in kriterij uspešnosti. Raziskave (Black idr., 1998) kažejo, da so učenci, ki poznajo namene učenja in kriterije uspešnosti: bolje in dlje časa osredotočeni na delo, bolj motivirani in aktivni pri učenju in bolj učinkoviti pri prevzemanju odgovornosti za svoje učenje. Učni cilji, zapisani v učnih načrtih, opredeljujejo namen učenja, ki ga lahko učitelj oblikuje skupaj z učenci na njim razumljiv način. Kriteriji uspešnosti so povezani z učnimi cilji, nameni učenja ter standardi znanja, torej s pričakovanimi dosežki.

Primer pri spoznavanju okolja v prvem razredu: Spoznavanje našega kraja. V času šolanja na daljavo smo imeli virtualno spoznavanje našega kraja. Učenci so si ogledali v spletni učilnici naložene vsebine in kratek film, ki je prikazoval pomembne ustanove, hribe, reko, potok in ceste v našem šolskem okolišu. Vse navedeno je bilo poimenovano in predstavljeno namenu, da učenci lahko izkazujejo svoje znanje na različne načine. Ob večkratnem gledanju gradiva v spletni učilnici so si učenci zapomnili poimenovanje različnih ustanov, hribov, reke, potoka in cest. Ob povratku v šolo smo odšli še na raziskovalni poučni sprehod po okolici šole in učenci so bili tisti, ki so drug drugemu pripovedovali o zanimivostih našega kraja. Znali so poimenovali ogledane ustanove in opisati njihov pomen za naš kraj. V šolo so prinesli različne škatlice in z medsebojno interakcijo izdelali maketo našega kraja.

Naš cilj, iz učnega načrta, je bil, da smo z vključevanjem aktivnih metod in oblik dela v odprtem učnem okolju približali učencem pomembne ustanove, hribe, reko in potok v našem kraju. Nameni učenja so, da se učenec uči prepoznati in poimenovati ustanove, prepričljivo in vsebinsko predstaviti svoj kraj, razlikovati in poimenovati pomembne ustanove, ubesediti njihov namen, razlikovati reko od potoka, prostorsko umestiti in poimenovati okoliške hribe ter se učiti učinkovito delati v skupini. Povratne informacije, ki pridejo od učencev k učitelju, pa so najpomembnejše.

Učenci tako spremljajo lastni napredek, razvijajo spretnost komuniciranja, poglabljajo pozitiven odnos do učenja ter si krepijo samozavest. Nadgradnja obravnavanih snovi so bile naloge v delovnem zvezku ter učni listi. Oboje so starši poslikali ter naložili naloge v aplikacijo Teams v pregled učiteljici kot povratno informacijo o učenčevem napredku.

2.3 Kako motivirati učence za učenje ter jih formativno spremljati

Učitelj je zgled učencu in posledično nekaterim tudi vzor. Učenci ocenjujejo in opazujejo svojega učitelja in ga v določenih dejanjih želijo posnemati. Koliko znanja bo ostalo v otroških glavicah je odvisno od osebnosti učitelja, njegovih veščin in zavzemanja, da učenci razvijejo odgovoren odnos do učenja. Učitelji, ki poučujejo po načelih formativnega spremljanja, skrbijo, da je učenje socialno in sodelovalno. Pozitivni učinki učenja so takrat, ko učenci vrednotijo svoje delo in delo drugih na podlagi učiteljevih kakovostnih povratnih informacij. Motiviranost učencev za učenje je odvisna

tudi od učenčevih čustev, interesov ter radovednosti. Dopušča se tveganje in napake, kar krepi samozavest in spodbuja učence, da sodelujejo drug z drugim ter krepijo timsko delo. To pomeni, da mora skupina delati za doseganje skupnega cilja oz. rešitev nekega problema, uspeh skupine pa mora biti odvisen od prispevka slehernega posameznika (Slavin, 2013). Pri formativnem spremljanju mora biti učitelj pozoren na individualne razlike in predznanja. Pomemben je tudi socialni vidik ter učenčevo okolje iz katerega izhaja. Učitelj služi zgolj kot moderator, ki z vprašanji spodbuja učence h kritičnemu vrednotenju dosežkov.

3. Komunikacija in razvoj osebnosti v osnovni šoli

Cilji osnovne šole so omogočiti učenkam in učencem osebnostni razvoj v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja (pri tem je potrebno uravnotežiti spoznavni, čustveni in socialni razvoj), posredovati temeljna znanja in spretnosti, ki omogočajo neodvisno, učinkovito in ustvarjalno soočenje z družbenim in naravnim okoljem in razvijanje kritične moči razsojanja (Nišandžić D., 2011).

V prvi triadi osnovne šole je učno izobraževalni sistem usmerjen v proces opismenjevanja, osvajanja spretnosti in sposobnosti branja ter pisanja. V tem obdobju se razvijajo tudi sposobnosti prenosa sporočanja ali razvijanje komunikacije, ki vpliva na razvoj osebnosti. S tega vidika naj bi torej potekal jezikovni razvoj in razvijanje jezikovnih sposobnosti učencev najprej s pomočjo razvijanja temeljnih komunikacijskih spretnosti in sposobnosti, šele nato naj bi se otrok pričel spoznavati s strukturo jezika (Pečjak, S., 2009).

V času šolanja na daljavo je pomembno vsakodnevno srečanje preko videokonferenc. Spletna komunikacija z mlajšimi otroki mora potekati jasno, konkretno, na njim razumljiv način. Proti koncu srečanja je pomembno, da namenimo nekaj časa sproščenemu pogovoru med učenci, ki ni namenjen učni snovi.

3.1 Problematika socialne izoliranosti pri pouku na daljavo ter soočanje s stresom

S prihodom otrok v prvi razred se krepijo nova ter utrjujejo stara poznanstva iz vrtca. Socializacija je v tem obdobju izredno pomembna. Socialni stiki se krepijo ob igri in druženju. Sklepajo se nova prijateljstva.

Socialne izkušnje in interakcije med otroki so se z zaprtjem šol povsem spremenile. Otroci so bili v času šolanja na daljavo prikrajšani za stike s svojimi sošolci. Zato se na področju socialnega razvoja lahko pojavijo zaostanki zaradi pomanjkanja interakcij izven družinskega okolja.

Vsaka vojna ali kriza je pustila pečat pri ljudeh. Vsak različno doživlja krizna obdobja v svojem življenju. Zagotovo bo tudi epidemija Covida-19 dolgoročno pustila posledice tako na učnem kot vedenjskem področju novodobnih generacij otrok.

Najmanj posledic bodo občutile generacije najmlajših. Generacija otrok v zgodnjem in poznem otroštvu pa več. Vrstniki so pomemben dejavnik v njihovem življenju. Prikrajšanost za stike z vrstniki bo pri nekaterih pustila posledice pri vzpostavljanju stikov, sporazumevanju, timskem delu ter na čustvenem področju. Zaradi povečane uporabe sodobnih naprav, se krepijo z računalniškim znanjem podprte generacije. Po drugi strani se povečuje trend dela od doma, kar gre sigurno na roko sedanji generaciji bodočih iskalcev zaposlitve.

Žal, sodobne naprave in aplikacije ne morejo nadomestiti človeške bližine, pristnosti in pogovora, zaradi katerih bodo prikrajšane novodobne generacije. (Jeriček, H., 2010) pravi, da smo ljudje med seboj povezani in vplivamo drug na drugega s svojim počutjem in razpoloženjem. Zato je vsak, ki dela ali živi v šolskem okolju, pomemben, saj prispeva k ozračju v šoli.

Veliko odraslih in otrok se je v času pandemije srečevalo s tesnobnostjo in zaskrbljenostjo. Različne situacije, dogodki in primeri, na katere nimamo vpliva, nas lahko izčrpavajo in privedejo do fizičnih, čustvenih in vedenjskih stresnih znakov. Stres je v našem življenju stalnica in naučiti se ga moramo nadzorovati in obvladovati. Šele s krepitvijo pozitivne samopodobe, z učinkovitim reševanjem problemov in težav, se lahko soočimo s stresom. Pozitivna naravnanost in pozitivne misli vplivajo, da se lažje odločamo v stresnih situacijah.

Kako se soočiti s stresom, je odvisno od nas samih. Predvsem ne smemo pozabiti na družino, prijatelje, druženje ter na našo fizično kondicijo. Že krajši sprehodi v naravi so naravni antidepresivi tako za otroke, kot za odrasle.

Spraševanje in preverjanje znanja, slabe ocene, govorni nastopi, konflikti z učenci in učitelji so tipične stresne situacije v šoli, ki zahtevajo od učitelja veščine in znanja ter dodatna izobraževanja, da lahko prepreči nastanek marsikatere težave. Z dobro komunikacijo lahko rešimo marsikaj (Jeriček, H., 2010). Tudi družinske razmere in okolica vplivata na otrokovo obnašanje in odzive. Nenavadno ali spremenjeno obnašanje ter nenadzorovani odzivi so alarm, da se z otrokom nekaj dogaja. Učitelji so zagotovo tisti, ki med prvimi opazijo spremembe v otrokovem obnašanju.

Ob sprejetju ukrepov za zajezitev epidemije Covid-19 so se ljudje srečevali z različnimi stresnimi situacijami. Te so vplivale na življenje ljudi, družin in otrok. Veliko teh negativnih stresnih situacij je ostalo skritih za štirimi stenami

4. Zaključek

Pouk na daljavo je spremenil načine poučevanja. Smatram, da je dolgoročno gledano taka izvedba pouka pustila tudi pozitivne rezultate. Veliko učiteljev se je dodatno izobraževalo in izpopolnjevalo svoje informacijsko-komunikacijsko znanje. Res je, da sem kot učiteljica pogrešala fizično prisotnost otrok, razred, šolo. Na začetku pouka na daljavo so se porajala vprašanja, kako bo tak način poučevanja na dolgi rok uspešen in kako se bo ovrednotilo znanje otrok. Bili so pomisleki, koliko samostojnega dela bo prvošolec vložil v svoje delo, kakšen bo starševski nadzor in vmešavanje v samostojno delo otrok. Danes vidim, da so bili moji strahovi odveč. Pri večini otrok je bil napredek izrazito viden. Zlasti je bil opazen napredek pri grafomotoriki in samostojnosti. Slabši je bil napredek pri besednem zakladu in komunikaciji. Pri povratku v šolo se je primanjkljaju posvetilo večjo pozornost. Kot posledica prekinjenega neposrednega šolskega socialnega stika, je bil opazen slabši napredek pri usvajanju slovenskega jezika otrok, katerih materni jezik ni slovenski. Tem otrokom so bile v času pouka na daljavo nudene ure dodatne strokovne pomoči pri usvajanju slovenskega jezika. Pri pouku na daljavo je potekala tudi diferenciacija pouka.

Učenci so bili presrečni, da so se lahko vrnili po daljši odsotnosti nazaj v šolo. Povedali so, da si ne želijo imeti več pouka na daljavo. Pogrešali so svoje sošolce in svoje učiteljice.

5. Viri in literatura

Black, P. in Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment.* London: School of Education, King,s College.

Jeriček, H. (2010). *Ko učenca strese stres.* Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije

Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: DZS

Nišandžić D. (2011). *Vloga vzgojiteljice v prvem razredu devetletke.* Diplomska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Pečjak, S. (2009) *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev.* Ljubljana: ZRSŠ

Slavin, R. E. (2013) *Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno?* V S. Sentočnik (ur.), O naravi učenja. Ljubljana: ZRSŠ

William, Dylan (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: O naravi učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 123–197.

Kratka predstavitev avtorja

Sonja Klemen je po poklicu diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, zaposlena kot učiteljica v prvem razredu osnovne šole. Poučuje že 17 let. Pri svojem delu se srečuje z različnimi izzivi, novimi spoznanji ter različnimi načini poučevanja. Spremlja novosti, jih vključuje v svoje delo. Poučevanje ji predstavlja izziv in veselje. Veseli se uspehov svojih učencev, jih usmerja, vodi ter jih pomaga na njihovi učni in vzgojni poti.

Ohranjanje motivacije z aktivno participacijo učenca (primeri dobre prakse)

Active Participation Raising Student Motivation

Tina Weilguny

Zavod sv. Stanislava, OŠ Alojzija Šuštarja
tina.weilguny@stanislav.si

Povzetek

V preteklem obdobju so bili učitelji postavljeni pred raznovrstne nove izzive. Eden od glavnih izzivov pri poučevanju na daljavo je bil dvig nivoja motivacije pri učencih, saj se je ta vidno nižal sorazmerno z daljšanjem obdobja brez stika v razredu. Namen članka je predstavitev različnih metod pri učenju na daljavo, s katerimi ohranjamo ali dvigujemo motivacijo pri učencih. Navedene metode so nadgrajene s konkretizacijo veščin, ki jih z uporabo lahko urimo in nadgrajujemo pri učencih. Razmislek o uporabi posameznih metod se razvija tudi v globljo refleksijo osnov pedagoškega dela in vloge učitelja v tem procesu.
Po krajšem teoretičnem uvodu, ki konceptualizira pojem motivacije, so v članku predstavljene tri konkretne metode, ki učence v učni proces vključujejo na različne načine, z različno ravnijo neposrednosti in intenzivnosti. Predstavljeno je, kako lahko učence neposredno vključujemo v učni proces s posredovanjem njihove individualne povratne informacije, kako jih neposredno aktiviramo v interaktivnem učnem okolju, ter kako lahko njihovo participacijo višamo tudi posredno z ustvarjanjem intimnejših okolij z bolj intenzivno medosebno komunikacijo med učenci. Ob koncu članek nakazuje koristi prenašanja razmisleka o motivaciji ter spodbujanju participacije učencev tudi v učni proces ob »vračanju v stare tirnice«.

Ključne besede: motivacija, participacija, pozornost, pouk na daljavo, primeri dobre prakse.

Abstract

Teachers were recently faced with several unfamiliar challenges deriving from the previously unknown situation of distance learning. One of the main challenges was the lack of motivation among students. The further the lockdown was in place the greater the lack of motivation became. This paper presents various teaching methods that work towards maintaining or amplifying the levels of motivation. Presentations of methods are augmented with concretisation of skills and competences that their implementation might boost in students. A deeper reflection on the methods leads to a more grounding contemplation on the basics of pedagogical work and the role of teacher in the pedagogical process.
After a brief theoretical introduction, conceptualising the notion of motivation, three concrete methods are presented in the paper. They integrate students in the learning process with various degrees of directness and intensity. We show how we can directly and to a moderate degree of intensity involve students in the learning process through their individual real-time feedback, how we can directly include them rather intensively in an interactive learning environment and how we can increase their level of participation indirectly by creating a more intimate learning environment promoting their interpersonal communication. Summing up reflections on various methods, this paper underlines also the importance and value of conscientious work on students' motivation and engagement also in (in-person) learning settings expected after the normalisation of pedagogical processes.

Keywords: attention retention, best practices, distance learning, motivation, participation.

1. Uvod

V preteklem obdobju so se tako učitelji kot tudi učenci znašli pred novimi izzivi. Nove, do sedaj še nepoznane situacije, so učitelje silile, da so stopili izven svojih dosedanjih okvirjev in se prilagodili danim razmeram. Ustvarjala so se nova učna okolja, nastajali in uvajali so se novi – aktualnejši načini poučevanja.

Ne glede na to, da običajno novosti pritegnejo človekovo pozornost, pa so »posebne« razmere trajale tako dolgo, da je bilo pri učencih zaznati viden upad pozornosti in motivacije. Barica Marentič Požarnik (2018) piše, da o pomanjkanju učne motivacije govorimo, če se učenci neradi, obotavljaje ali pod prisilo lotevajo aktivnosti, povezanih z učenjem. Prav tako o pomanjkanju motivacije govorimo, če se učenci med poukom miselno »izklopijo«, sanjarijo, klepetajo ali če se izmikajo učnim nalogam, jih prepisujejo ali delo opravljajo »po liniji najmanjšega odpora«.

V času dela na daljavo je bila potreba po zanimivih in atraktivnih nalogah še večja. V »medkoronskem« obdobju se je večini učiteljev zastavljalo vprašanje, kako čimbolj pritegniti učence. Na kakšne načine pristopati do njih, da bodo ohranjali zanimanje, pozornost in motivacijo za delo. Upad oziroma pomanjkanje motivacije je bilo dejstvo in v veliki meri posledica razmer, pogojenih s situacijo. Običajne rešitve, ki so jih učitelji, soočeni s podobnimi izzivi, uporabljali v svojih učilnicah, v tem okolju niso bile mogoče.

Učitelji so s svojo inovativnostjo ustvarjali nove oziroma prilagojene metode in pristope poučevanja, ki bi zvišali nivo pozornosti in motivacije. V tem prispevku bodo prikazane nekatere možnosti, ki so se v naši ustanovi, kjer smo prav pomanjkanje motivacije zaznali kot enega glavnih izzivov tudi na podlagi povratnih informacij, ki smo jih pridobivali od učencev med poukom na daljavo, izkazale kot učinkovite za ohranjanje pozornosti in motivacije. S pomočjo refleksije primerov dobrih praks bodo izluščene tudi veščine in kompetence, ki jih učenci poleg snovi pridobijo s pomočjo opisanih metod ter izpostavljene nekatere ugotovitve glede elementov, ki vplivajo na uspeh omenjenih metod.

2. Motivacija in učenje na daljavo

Beseda motivacija ima korenine v latinskem glagolu *movere,* ki pomeni *gibati (iz glagola speljan posamostaljeni pridevnik motivus = gibalen, gibajoč; kasneje (srlat.) spodbuda, razlog za premik, dejanje)* (Snoj, 2016). Že samo ime nam torej pove, da moramo pri motivaciji zagnati nek »motor« v sebi, se spraviti v (mentalno) gibanje.

»Učna motivacija je skupni pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji.« (Marentič Požarnik, 2018, str. 196). Barica Marentič Požarnik (2018) nadalje razlaga, da učna motivacija obsega vse, kar daje pobude za učenje (tako od zunaj, kot tudi od znotraj), kar usmerja učenje in mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Učenec pride do stanja spoznavnega in čustvenega vzburjenja, ta pa vodi do zavestne odločitve za ravnanje in z namenom, da so zastavljeni cilji doseženi, sproži obdobje intelektualnega in fizičnega napora.

Motivacija je lahko notranja ali zunanja. Musek in Pečjak (2001) pišeta, da je človek notranje motiviran takrat, ko naredi nekaj zato, ker ga to veseli. Ni prisiljen narediti te stvari, temveč jo naredi, ker mu je všeč, »iz veselja«. Če pa je človek zunanje motiviran, je motiviran zaradi zunanjih spodbud, nagrade, denarja, pohvale. Zanimivo Juriševič (2006) pravi: »Večina dejavnosti, ki jih ljudje počnemo v življenju, vsaj po obdobju otroštva ni več notranje motivirajočih« (str. 40). V tem

smislu je vloga učitelja, ki učencu v učnem procesu zagotavlja spodbude in druge elemente zunanje motivacije, še toliko bolj poudarjena.

Pri učenju na daljavo se je motivacija v naši ustanovi izkazala kot velik problem. Učenci in dijaki so se soočali s pomanjkanjem motivacije. Že širša družbena situacija epidemije in z njo povezanih ukrepov je povzročala, da so učenci izgubljali motivacijo, z ostalimi dejavniki neposredno povezanimi s spremenjenim učnim procesom (stres, ocenjevanje, preveč snovi, snov podana na načine, ki so jim nerazumljivi, pomanjkanje socializacije itd.), pa je motivacija upadala še hitreje.

Kljub predanemu delu učiteljev in pomoči svetovalnih služb ter dobremu sodelovanju z družinami otrok, je bil med učenci še vedno precejšnji delež takih, ki za sledenje preprosto niso imeli dovolj notranje motivacije, umanjkanje priložnosti za spodbujanje z dejavniki zunanje motivacije pa je dinamiko poučevanja postavilo pred nove izzive. Ohranjanje pozornosti in motivacije pri učencu je v vsakršnih razmerah svojstven izziv, v času poteka pouka na daljavo ali kombiniranih pristopov, ko je prisoten le del razreda, pa so ti izzivi še podkrepljeni.

3. Primeri dobre prakse

V nadaljevanju so predstavljeni trije pristopi, ki so bili uporabljeni v obdobju, ko je bilo učno okolje spremenjeno do te mere, da so učenci pouk spremljali od doma. Metode učence vključujejo na različne načine, z različno ravnijo neposrednosti in intenzivnosti.

Ogledali si bomo, kako lahko učence neposredno vključujemo v učni proces s posredovanjem njihove individualne povratne informacije, kako jih neposredno aktiviramo v interaktivnem učnem okolju in kako lahko njihovo participacijo višamo tudi posredno z ustvarjanje intimnejših okolij z intenzivnejšo medosebno komunikacijo med učenci.

Vsaka predstavljena metoda izpostavi tudi določene premisleke, ki so potrebni, da jo lahko učitelj kar najbolj učinkovito izvaja. Vedno je mogoče z določenim načinom dela doseči več stvari, zato si bomo ogledali tudi, katere veščine lahko z zavestnim delom učitelj spodbudi z uporabo določene metode poleg dviga ravni motivacije in participacije, ki je skupen vsem.

3.1 Individualno preverjanje povratne informacije (pogovor 1 : 1)

Pouk na daljavo in sam pregled nad delom na daljavo se razlikuje od razreda do razreda. Mlajši učenci, ki jim je še vse novo, so veseli, da so lahko za računalnikom, saj jim v drugačnih razmerah uporaba računalnika ne bi bila dovoljena. Temu primerno je tudi njihovo obnašanje. Nimajo le prižganih kamer, radi pokažejo tudi svojo domačo žival, zaigrajo med odmorom na kitaro za sošolce in radi sodelujejo. Pri tovrstnem občinstvu po sprotnem odzivu učencev učitelj vidi, ali poslušajo, sledijo in razumejo in se temu primerno lahko tudi sproti odzove. V takem okolju je posebej za tiste bolj sramežljive učence precej več priložnosti, da se umaknejo še v večji meri kot v razredu.

Metoda, ki se je kot odlična izkazala prav za odgovor na ta izziv, je bila individualno preverjanje povratne informacije po končani uri. Preverjanje je potekalo tako, da je na koncu šolske ure vsak učenec posebej prišel do besede in povedal, kaj si je pri uri najbolj zapomnil in kaj mu je bilo najbolj všeč. Ko je predstavil svoje poglede na uro, se je lahko poslovil in začel z odmorom. Če je bil učenec poklican na začetku, je njegovo povratno informacijo slišalo več sošolcev, na odmor pa je odšel nekoliko prej.

Vrstni red učencev je odvisen učitelja. Najlažje je, da virtualno dvignejo roko. Aplikacija MS Teams ima funkcijo »dvig roke« urejeno tako, da učence, ki so se prijavili k besedi, razvrsti po kronološkem redu. Učitelj ima vseeno avtonomijo, da lahko zaradi različnih (vzgojnih) dejavnikov koga pokliče prej ali koga kasneje. Lahko se zgodi, da kdo ne upošteva navodil, zato je poklican na koncu, lahko je bolj sramežljiv in vedno dvigne roko na koncu, saj ne želi, da bi ga ostali slišali. V takem primeru lahko učitelj postopoma njegov odziv pomika tako, da ga sliši vedno več ljudi in mu tako pomaga tudi pri postopnemu premagovanju njegovega nelagodja.

3.2 Refleksija metode

Pri tej metodi lahko učenec krepi različne veščine, ki mu koristijo v življenju. Na podlagi načina, kako se vprašanja zastavijo, lahko učitelj v veliki meri pomaga učencu razvijati introspekcijo. Pomen je pri tem potrebno pripisovati ne le učni snovi, ampak tudi učenčevemu odnosu do nje. Učenec se mora poglobiti vase in zavzeti odnos do učne snovi. Nadalje se učenec pri tovrstni metodi uri v izražanju lastnih stališč. Če učitelj tovrstno metodo uporablja večkrat zapored, učenec izgublja tremo, ki je velikokrat prisotna, ko je treba govoriti pred sošolci (vrstni red lahko učitelj – kot omenjeno – prav tako premišljeno uporablja, da nadgrajuje učenčeve veščine).

Z uporabo te metode držimo pozornost do konca. Učenec ve, da bo na koncu njegovo sledenje snovi preverjano, kar je dodaten element zunanje motivacijo, ki ga aktivira za sledenje pouku. Nadgradnja metode z golega povečevanja sledenja na razvijanje večjega lastništva nad učnim procesom pa je v tem, da učenec lahko s pomočjo svojih povratnih informacij sooblikuje učni proces. Pri povratni informaciji lahko sledi tudi vprašanje: »Kako bi to lahko naredili drugače?« ali »Imaš kakšen predlog, kako bi nekaj podobnega naredili naslednjič?« Učenec lahko v svojem odzivu izrazi svojo idejo, ki je v primeru, da je primerna, lahko v prihodnje tudi upoštevana. S sooblikovanjem učnega procesa se pri učencu veča tudi njegova notranja motivacija.

3.3 Aktivacija učenca v interaktivnem okolju (Kahoot)

Pri starejših učencih že ni več samoumevno, da bodo sami prižgali kamere. Bolj so sramežljivi, pa tudi bolj vešči uporabe računalnika, zato iščejo morebitne priložnosti za drugačno uporabo. Ne za namene pouka, temveč za sprostitvene dejavnosti, kot so igranje računalniških igric, poslušanje glasbe ali uporaba socialnih omrežij. Ker so zelo spretni v spletnih okoljih, jim lahko izzive zastavimo prav tam. S tem povečujemo raven njihove dejavnosti in sočasno pridobimo neposreden vpogled v njihovo dejavnost in udeležbo v učnem procesu. Če je naloga zastavljena kot izziv, s tem še povečamo njihovo motivacijo.

V nadaljevanju je predstavljen primer uporabe spletnega orodja Kahoot! »Kahoot! je interaktivno digitalno okolje, ki je uporabno predvsem za izdelavo spletnih kvizov.« (Mačinković idr., 2020, str. 10). Uporaben je za popestritev pouka ali pa za preverjanje že znane vsebine. Za uporabo tega orodja sta potrebni vsaj dve elektronski napravi. Učenci se svojimi napravami pridružijo tako, da v njih vtipkajo *kahoot.it*, nato pa vpišejo kodo, ki jo projicira učitelj, in si izberejo svoj vzdevek.

Dodatna prednost uporabe metode se je izkazala ob soočenju z izzivom, da je bila polovica učencev prisotna v šoli, polovica pa je pouk spremljala od doma. V takšnem položaju je učitelju izrazito težko imeti nadzor nad vsemi učenci, s pomočjo tega orodja je nekoliko lažje.

V obravnavanem primeru se je orodje uporabljalo za preverjanje razumevanja snovi v drugi polovici ure. Učiteljica je na svoji napravi učencem v razredu prikazovala vprašanja, istočasno je delila zaslon tudi s tistimi, ki so pouk spremljali od doma. Tisti, ki so bili doma, so aktivno sodelovali s svojo domačo napravo bodisi z računalnikom bodisi s telefonom. Lahko je bila naprava ista, s pomočjo katere so prisostvovali pouku, lahko pa je bila to še ena naprava, odvisno od posameznega učenca. Učenci, ki so bili fizično prisotni v šoli, so sodelovali s šolskimi tablicami. Vsak učenec je za uporabo prejel svojo.

Odgovori pri Kahoot!-u niso zapisani na klasičen način, temveč so označeni z barvami in oblikami. Po vsakem vprašanju prejmejo učenci povratno informacijo, ali je bil njihov odgovor pravilen ali napačen, na učiteljevi projekciji je prikazano tudi, kateri odgovor je pravilen in koliko učencev je izbralo določen odgovor. Na tej točki ima učitelj možnost, da poda komentar glede samih odgovorov. Poda lahko tudi dodatno pojasnilo. Računalnik takoj pokaže in razvrsti prvih pet tekmovalcev. Če so vsi prav odgovorili, je bolje uvrščen tisti tekmovalec, ki je na vprašanje odgovoril hitreje. Pri točkovanju sta torej pomembna dva dejavnika: pravilnost odgovora in čas, ki je bil porabljen za odgovor.

Različni pristopi uvajanja metod, ki so zasnovani kot igra, v učni proces v veliki meri temeljijo na principu pozitivnega nagrajevanja. Če učenec ve, da bo ob koncu sledila nagrada, je lahko še bolj motiviran, da doseže cilje, ki si jih postavi. Nagrada mora biti nekaj, kar pri učencu povzroči pozitivna čustva (Golouh, 2018).

Na drugi strani Kolb in Miltner (2005) ugotavljata, da morajo biti nagrade premišljeno dozirane in ciljno uporabljene, da s tem podžigajo motivacijo. »Če nagrada postane navada, jo hitro lahko imamo za 'podkupnino'.« (Kolb in Miltner, 2005, str. 50) Nagrada pri tovrstnem kvizu je doživetje uspeha, potrditev, da nekaj znam, da sem dober. Na ta način dejansko skuša kar najbolj notranje motivirati učenca. Če je učenec pri učenju uspešen, to krepi njegovo prepričanje o lastnih sposobnostih. Doživetje uspeha pa spet motivira.

3.4 Refleksija metode

Z uporabo spletnega orodja Kahoot! pri pouku lahko usvajamo ali krepimo različne veščine. Uporaba novih tehnologij pripomore k večji IKT pismenosti. Starejši učenci so zelo vešči uporabe različnih elektronskih naprav, ki jim predstavljajo sredstvo za sprostitev in zabavo. Z uporabo spletnih orodij pri pouku pa učenec dobi še drug vidik, ki ga premorejo elektronske naprave, in sicer izobraževalni vidik. Ker je ustvarjeno pozitivno učno okolje – okolje, ki ga sicer uporabljajo za stvari, za katere so bolj motivirani kot za učenje – jim je način všeč in ga hitreje in lažje usvojijo. Vorderman (2017) piše, da učenec lahko pri učenju doseže boljše rezultate, če je pozitivno naravnan. Učitelj lahko pri tovrstni uporabi spodbudi učence h kreiranju podobnega učnega okolja, ali spodbudi željo po raziskovanju novih spletnih okoljih, ki spodbujajo učenje.

Z uporabo te metode se dviguje motivacija. Učitelj doseže, da mu učenci sledijo. Če ima učenec v mislih pozitiven cilj, kar je lahko tudi »zmagal bom«, je lahko že med samim procesom bolj uspešen, ob tem pa tudi bolj notranje motiviran. »Psihološke raziskave kažejo, da sta naše učenje in delo bolj kakovostna, če smo zanju notranje motivirani.« (Musek in Pečjak, 2001, str. 98) Učitelj s pomočjo tega orodja spodbuja radovednost, ki je še večja, saj učenec ni postavljen v »klasično« učno okolje. Največja prednost je, da učitelj pri tovrstni metodi dobi povratno informacijo od vseh učencev, ne le od enega, kar bi se zgodilo pri običajnem preverjanju z dvigovanjem roke, kjer poda odgovor na vprašanje le en učenec. Ker na koncu vsakega vprašanja spletno orodje pokaže točke,

ima učitelj dober pregled nad tem, kdo sodeluje in kdo ne oziroma komu gre počasneje. V takem primeru lahko učitelj učenca takoj ogovori in mu tudi sam poda povratno informacijo.

3.5 Intimizacija učnega okolja za večji osebni angažma (sobe v MS Teams)

Učenci višjih razredov so pri pouku na daljavo veliko bolj zadržani kot mlajši učenci. Če niso motivirani, so sploh bolj nagnjeni k temu, da se izmikajo učnim obveznostim, se med poukom miselno »izklopijo« ali vložijo v svoje delo minimalno napora. Pri delu na daljavo je toliko lažje, saj učenci hitro ugotovijo, da se lahko izgovorijo na tehnične težave in se s tem izognejo aktivnemu sodelovanju. V večjih razredih je logistično lažje, da se nekoga s »potencialnimi« tehničnimi težavami enostavno preskoči, medtem ko je v manjših skupinah drugače. Za okrepitev učenčevega angažmaja lahko uporabimo v orodju MS Teams možnost ustvarjanja sob. Z uporabo sob je mogoče razred razdeliti na manjše skupine. Skupine se lahko naredi naključno (udeležence po sobah razporedi aplikacija), ali ročno (udeležence skupin določi učitelj sam). Učitelj lahko poda navodilo, potem pa ustvari skupine. Med skupinami lahko učitelj prosto prehaja, kar mu omogoča, da se kadarkoli (nenapovedano) pojavi v skupini in opazuje delo in aktivnost učencev ter po potrebi pomaga. Po končanem delu v skupinah učitelj zapre skupine in učenci se zopet pridružijo skupni uri, kjer si potem podelijo dognanja, do katerih so prišli v skupinah.

3.6 Refleksija metode

Veščine, ki jih na ta način krepimo, so različne. S to metodo se učence navaja na delo in sodelovanje v skupini. Učenci se med seboj povezujejo in vključujejo tudi šibkejše. Učenci se urijo v izražanju svojih stališč. Najšibkejši, ki morda niso vešči v izražanju, napredujejo v veščini sporazumevanja s pomočjo zgleda vrstnikov. Kar je morda najtežje in dosežejo le nekateri, pa je sposobnost povzemanja. Ker se skupine na koncu zopet združijo v eno večjo in pred ostalimi v plenumu predstavijo delo manjše skupinice, se tako učijo izluščiti bistvo in ga predati naprej.

Učitelj z uporabe te metode doseže, da je učenec bolj aktiven. Ker učenec deluje v manjši skupini, se lahko nivo sramu ali treme zniža in učenec bolj aktivno sodeluje. K sodelovanju ga sicer spodbudi zunanja motivacija, saj ima učitelj možnost prehajanja iz skupine v skupino in učenec nikoli ne ve, kdaj bo učitelj prisoten. S tem ohranja fokus. Če je snov taka, da vsaka skupina predela določen vidik in ga potem predstavi ostalim sošolcem, se lahko predela več vidikov, s tem da je en poglobljeno predelan s strani določene skupine. Učenec je lahko tudi bolje notranje motiviran, saj ima večjo možnost sooblikovanja učnega procesa. Od učitelja namreč dobi osnovna navodila, način, kako jih izvede, pa je prepuščen skupini.

Pri tej metodi je treba biti pozoren – podobno kot pri skupinskem delu v razredu, v običajnih okoliščinah – na ustvarjanje skupinske dinamike. Delo na ta način ni možno in ne obrodi želenih sadov, če udeleženci manjših skupin niso kompatibilni. Rezultati so slabši tudi v primeru, če skupini ni blizu delo v skupini, ali če v skupini niso jasno določene vloge in se odgovornost prelaga iz enega na drugega učenca. Dobro je, da učitelj pozna skupino oziroma razred, preden se loti metode.

4. Zaključek

V pomoč pri dvigu nivoja motivacije pri učencih pri pouku na daljavo so nam lahko zgoraj naštete metode. Te metode z različnimi dejavniki vplivajo na rast učenčeve notranje in zunanje motivacije. Kot na podlagi raziskav ugotavljata Musek in Pečjak (2001), je učenje bolj kakovostno,

če je učenec zanj notranje motiviran. Z zavestno uporabo vseh opisanih metod lahko učitelj vedno deluje v smeri, da bi – včasih morda s pomočjo uvodne kontrolne funkcije, usmerjene predvsem v dvigovanje zunanje motivacije – spodbujal rast ravni notranje motivacije. Rast dosegamo tako, da učenca postavimo v čimbolj aktivno vlogo, da mu dajemo vpliv na sooblikovanje učnega procesa, spodbujamo občutek lastništva nad tem procesom. Če je učenec aktivno vključen v učni proces in ga oblikuje, bo tudi nivo motivacije večji. Musek in Pečjak (2001) pišeta, da je motivacija tesno povezana s čustvovanjem. Ko dosegamo motivacijske cilje, se pojavljajo pozitivna čustva, ki dodatno vplivajo na uspeh pri učenju v tem pozitivnem okolju.

Če so morda zgoraj opisane metode v učni proces vstavljene z namenom dvigovanja nivoja motivacije in pozornosti, jih bo lahko pozoren učitelj, ki zna ustrezno reflektirati svojo prakso, izkoristil tudi za krepitev določenih veščin pri svojih učencih. Potrebno je izpostaviti introspekcijo in veščine izražanja lastnih stališč. Učenci se pri teh metodah urijo v komunikacijskih veščinah, delu v skupinah, krepijo tudi sposobnost sintetiziranja, ko se učijo izluščiti bistvo in ga deliti z ostalimi. Nenazadnje pa napredujejo tudi na področju veščin IKT.

Uporaba metod pa lahko vodi tudi do oblikovanja ali vsaj vzdrževanja skupnosti, kar je gotovo eden večjih izzivov pouka na daljavo. Tudi sama skupnost ponovno pozitivno vpliva na motivacijo učencev in njihovo pripravljenost za (šolsko) delo.

Poudariti je potrebno, da vse opisane metode vzpostavljajo bolj neposredne načine komunikacije učitelja z učenci in komunikacije učencev med seboj. Pri izbiri in izvedbi metode je tako do določene mere potrebno, da učitelj skupino pozna in približno ve, kako funkcionira. Le tako je mogoče pričakovati primerno izvedbo in dobre rezultate.

Kljub nekaterim težavam, ki jih je za celoten pedagoški proces predstavljala prestavitev učnih vsebin v povsem nova in neraziskana okolja, je s premagovanjem zastavljenih izzivov pedagoška stroka lahko napredovala. Spremenjeno okolje je od učiteljev v praksi terjalo, da premislijo svoje pristope in da svoje delo z učenci reflektirajo in dekonstruirajo. V premisleku o tem, kaj je res pomembno, kako se približati učencu, ki ga fizično ni pred teboj, je lahko učitelj razmislil o osnovah svojega dela, svojega poklica. Če je imel pred očmi predvsem učenca, ki ga mora doseči, navdušiti, in ne v prvi vrsti snovi, ki jo je treba posredovati, potem mu bodo razmisleki o motivaciji o vključevanju učencev v učni proces gotovo koristili tudi ob vrnitvi k znanim načinom dela, ki bodo na podlagi izkušnje spremenjeni.

5. Literatura

Golouh, Z. (2018). *Učenje ali Kako preživeti v šoli : priročnik za učenje.* Ljubljana: samozal.

Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kolb, K. in Miltner, F. (2005). *Otroci se zlahka učijo.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Mačinković, B., Kolar Ivačič V., Kobe K., Žibert K., Kermc N., Šket J., … Ređep T. (2020). *Ukrotimo kompetence 21. stoletja: priročnik za učitelje.* Bistrica ob Sotli: Osnovna šola.

Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju.* Ljubljana: DZS.

Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija.* Ljubljana: Educy.

Snoj, M. (2016). *Slovenski etimološki slovar – 3. izdaja.* Ljubljana: Založba ZRC.

Vorderman, C. (2017). *Kako se (na)učiti?: priročnik za učinkovito uspešno učenje.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorice

Tina Weilguny je učiteljica klasične kulture (z latinščino) na OŠ Alojzija Šuštarja. Pri svojem pouku rada izhaja iz učencev.

Inovativni metodološko–didaktični pristop k poučevanju ranljivih skupin v osnovni šoli za odrasle

Innovative Methodological–Didactic Approach to Teaching Vulnerable Groups in Primary School for Adults

Tatjana Njivar

Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza
tnjivar@gmail.com

Povzetek

Javnoveljavni program osnovne šole za odrasle iz leta 2003 je namenjen vsem tistim, ki so izpolnili osnovnošolsko obveznost, niso pa uspešno končali osnovnošolskega izobraževanja. Evalvacija programa iz leta 2012 je pokazala, da ni zadosti prilagojen potrebam odrasle populacije. Cilj članka je podrobneje opredeliti učne značilnosti različnih ranljivih skupin, ki se v program vključujejo na Andragoškem zavodu Maribor – Ljudski univerzi, in predstaviti, kako naslavljamo njihove učne značilnosti in potrebe. V osnovni šoli za odrasle na področju Maribora prevladujejo tujci (samo v šolskem letu 2019/20 več kot tri četrtine), ki so še dodatno zaznamovani s posebnim kulturnim in civilizacijskim položajem. Strokovno iščemo inovativne pristope, ki bi nam pomagali združiti zahteve učnih načrtov s potrebami in sposobnostmi vključenih udeležencev, predvsem migrantov. V pedagoško prakso smo uspešno vnesli priporočila, ki smo jih na zavodu razvili v projektu Model migrantskega mentorstva (program Erasmus+). S vključitvijo priporočil lahko izobraževalci/učitelji kvalitetno izboljšajo učni proces. Priporočila so uporabna in učinkovita za poučevanje/učenje različnih ranljivih učnih skupin.

Ključne besede: inovativni pristop, Model migrantskega mentorstva, osnovna šola za odrasle, poučevanje migrantov, priporočila za izobraževalce, ranljive učne skupine.

Abstract

The primary school for adults is a publicly valid program from 2003 which is intended for all those who have fulfilled the primary school obligation but have not successfully completed primary school. Evaluation of the program from 2012 showed that it is not sufficiently adapted to the needs of adult population. The aim of the article is to define in more detail the learning characteristics of various vulnerable groups that enter the program at Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza, and to present how we address their learning characteristics and needs. The majority of participants of primary school for adults in Maribor are foreigners (in the 2019/20 school year alone, more than three quarters), who are additionally marked by a special cultural and civilizational position. We are professionally looking for innovative approaches that would help us combine the requirements of the curricula with the needs and abilities of the participants involved, especially migrants. We have successfully introduced into pedagogical practice the learning recommendations/tips for educators, developed in the Erasmus+ project Migrant Mentorship Model. By including recommendations/tips for educators teachers can improve their learning process. The learning recommendations/tips for educators are useful and effective in teaching of different vulnerable learning groups.

Keywords: innovative approach, Migrant mentoring model, primary school for adults, teaching of migrants, recommendations/tips for educators, vulnerable learning groups.

1. Uvod

Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza, največji center za izobraževanje odraslih na področju severovzhodne Slovenije, je v skoraj stoletju svojega delovanja zrasel in se razvijal predvsem na podlagi izobraževalnih potreb v lokalnem okolju. Predvsem po 2. svetovni vojni se je takratna Delavska univerza množično usmerila v širjenje znanja med vsemi sloji prebivalstva. Odločilno vlogo pri dvigu izobrazbene ravni mariborskega delavstva je odigrala predvsem osnovna šola za odrasle, ki svojo vlogo v izobraževalnem sistemu opravlja tudi danes.

Javnoveljavni Program devetletne osnovne šole za odrasle (Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih in Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 2003) je namenjen vsem tistim, ki so izpolnili osnovnošolsko obveznost, niso pa uspešno končali osnovnošolskega izobraževanja. Upošteval naj bi tudi nadaljnje življenjske cilje udeležencev izobraževanja, v smislu, če želijo izobraževanje po končani osnovni šoli nadaljevati ali pa ga želijo na tej ravni formalno zaključiti.

Evalvacija osnovne šole za odrasle (Možina, Mirčeva, Zagmajster idr., 2012), ki jo je izvedel Andragoški center Slovenije, je pokazala, da program ni zadosti prilagojen potrebam odrasle populacije, še posebej zato ne, ker ne upošteva značilnosti ranljivih skupin, ki so se v program začele vključevati v zadnjih dveh desetletjih.

Cilj članka je zato podrobneje opredeliti učne značilnosti različnih ranljivih skupin, ki se vključujejo v osnovnošolsko izobraževanje odraslih na Andragoškem zavodu Maribor – Ljudski univerzi ter pokazati, kako metodološko–didaktično, s konkretnimi učnimi priporočili, naslavljamo učne značilnosti in potrebe udeležencev teh skupin.

2. Struktura udeležencev v programu osnovne šole za odrasle pri Andragoškem zavodu Maribor – Ljudski univerzi in učne specifike posameznih učnih skupin

Struktura udeležencev za šolsko leto 2019/20 (vir: Šolska kronika Osnovne šole za odrasle na Andragoškem zavodu Maribor – Ljudski univerzi):

- Romi: 39 %;
- neromski udeleženci, starejši od 20 let: 5 %;
- osipniki, Slovenci: 10 %;
- albanske ženske, albanski osipniki: 18 %;
- osebe z mednarodno zaščito: 27 %,
- ostali migranti: 1 %.

Program osnovne šole za odrasle, za katerega je bilo že ob Evalvaciji ugotovljeno, da ni v zadostni meri prilagojen učnim potrebam vpisanih udeležencev, je bil ob nastanku "ukrojen" predvsem za slovenske udeležence izobraževanja, ki se jim je na izobraževalni poti v redni osnovni šoli zalomilo; v bistvu gre za skrajšan in delno prilagojen program redne osnovne šole. Realnost pa se je – kakor je razvidno že iz prereza strukture udeležencev – v slabih dvajsetih letih drastično spremenila. Leta 2003 se verjetno še ni predvidevalo oziroma ni moglo vedeti, da se bodo v osnovno šolo za odrasle vključevale predvsem t. i. ranljive družbene skupine, kot so Romi, ki so vsaj v Mariboru dejansko Romi migranti, ostali migranti, kot na primer albanske ženske, v zadnjih letih tudi osebe z mednarodno zaščito. V programu osnovne šole za odrasle na našem zavodu so na področju Maribora začeli prevladovati tujci (samo v šolskem letu 2019/20 bilo vključno z Romi slednjih več kot tri četrtine), ki so še dodatno zaznamovani s posebnim kulturnim in civilizacijskim položajem. Tudi pri ostalih udeležencih izobraževanja gre v veliki večini za ljudi, ki bi – če bi takšni

mehanizmi oz. kriteriji obstajali, najverjetneje bili diagnosticirani kot odrasle osebe s posebnimi potrebami. Pri migrantih - albanskih ženskah in osebah z mednarodno zaščito - morda posebne potrebe niso prisotne tako izrazito, a kljub vsemu zaradi neznanja jezika, četudi se opismenijo, te osebe ne morejo uspešno napredovati po programu, ki je bil napisan za slovenske udeležence izobraževanja. V nadaljevanju zato podrobneje predstavljamo učne specifike vsake posamezne skupine udeležencev osnovne šole za odrasle.

2.1 Učne specifike Romov

Romi so v zadnjih dveh desetletjih zagotovo prevladujoča učna skupina v programu osnovne šole za odrasle na Andragoškem zavodu Maribor – Ljudski univerzi (mednje v šolski kroniki statisično štejemo tudi romske osipnike).

Z njimi smo se začeli srečevati pred približno 20 leti. Vpisovati so se začeli predvsem Romi med 20 in 35 letom, ki so bili v času osnovnošolske obveze zaradi balkanskih vojn pregnani s Kosova, v Sloveniji pa so bili za vključitev v redno osnovno šolo že prestari. Romi v Mariboru pripadajo muslimanski veri, ki v veliki meri določa tudi njihov še vedno zelo tradicionalen in patriarhalen način življenja.

Dejstvo je, da so Romi v Mariboru populacija z najnižjo stopnjo izobrazbe in prav ta nizka izobrazbena struktura jih potiska na družbeno obrobje.

Izobrazba je na romski lestvici vrednot zelo nizko in se večina Romov še vedno ne zaveda, da višja stopnja izobrazbe prinese tudi izboljšanje tako človekovega materialnega položaja kot njegovega družbenega statusa. Še vedno se tako srečujemo z veliko Romi, predvsem romskimi ženskami, ki so nepismene, še več Romov ima dokončanih le nekaj razredov osnovne šole, največkrat pa zaključena osnovna šola namesto osnove za pridobitev poklica žal zanje pomeni zaključek izobraževanja.

Večina Romov prevladuje v oddelkih opismenjevanja ali pa v osnovno šolo za odrasle prihajajo le z nekaj razredi končane redne osnovne šole, velikokrat osnovne šole s prilagojenim programom. Opažamo predvsem naslednje učne specifike (Možina, Njivar, Noč, 2016):

- večina Romov v šolo prihaja zelo neredno in nima razvitih učnih navad;
- zaradi pomanjkanja učnih navad so slabše učljivi in le s težavo dosegajo tudi minimalne standarde znanja;
- pomanjkanju učnih navad so ponavadi pridružene tudi razne oblike učnih težav;
- Romi si družine ustvarijo zelo mladi, zato kot vzrok slabšega obiska navajajo tudi težave s preobremenjenostjo zaradi družine;
- pouk se v osnovni šoli za odrasle organizira vsak dan v tednu od 4 do 5 ur, vendar učitelji ugotavljajo, da imajo romski udeleženci izobraževanja manjšo sposobnost koncentracije in praviloma ne zmorejo več kot 3 ure pouka;
- vsebine v zadnji triadi osnovne šole so za Rome praviloma prezahtevne, še posebej takrat, ko učitelj snovi ne more navezati na njihovo konkretno življenje, npr. pri tujem jeziku, matematiki, slovnici;
- Romi praviloma ne razumejo abstraktnejših učnih vsebin, nekaj primerov:
    - ne razumejo, zakaj bi se morali naučiti, da je premica neprekinjena ravna črta;
    - ne razumejo osnovnih zgodovinskih konceptov, npr. čas pred našim štetjem in naše štetje – tudi zato, ker so narod brez zgodovinskega spomina, za njih je pomemben predvsem trenutek tukaj in zdaj;
- za Roma ima znanje zgolj uporabno vrednost, nekaj primerov:

    - naučil se bom brati, da bom lahko opravil vozniški izpit;
    - dobro jim gre računanje z decimalnimi števili, z njimi namreč operirajo na tržnici pri poslovanju z denarjem;
    - račun (-2 + 4 = 2) razumejo šele, ko ga učiteljica naveže na stanje na tekočem računu (koncept minus-plus);
    - eden od udeležencev se je besede za barve v angleščini naučil takrat, ko jih je prodajal, sicer se mu ne zdi pomembno, da bi se naučil še česa drugega;
- bolj uspešni so ti udeleženci denimo pri pouku fizike, kjer ima učitelj možnost izhajati iz konkretnih primerov, ob dobrem vodenju nadpovprečne rezultate dosegajo tudi pri tako imenovanih »umetniških« predmetih, kot sta likovna in glasbena vzgoja;
- zaključena osnovna šola za večino Romov pomeni tudi »zgornjo mejo« izobraževanja, saj jih nadaljnje izobraževanje ne zanima in – razen redkih posameznikov – več tudi ne zmorejo.

2.2 Učne specifike oseb z mednarodno zaščito

Statistično vedno bolj pomembno skupino so v zadnjem desetletju začele predstavljati osebe z mednarodno zaščito. V programu osnovne šole za odrasle so se opazneje začele pojavljati po letu 2010, skladno s številčnim povečanjem njihove nastanitve v Integracijski hiši Maribor. Prihajajo iz različnih kulturnih okolij, predvsem iz Eritreje in z Bližnjega vzhoda in Perzije (Sirija, Irak, Iran).

So učno najbolj raznorodna skupina: od nepismenih, med njimi se najdejo tudi taki, ki ne znajo pisati niti v arabščini, do takih, ki so v matičnih državah že zaključili kakšno obliko šolanja. Nekateri so zelo motivirani, spet drugi ne, veliko jih je obremenjenih s psihičnimi travmami. Prepoznamo take z učnimi težavami in tudi take, za katere je program absolutno prelahek, vendar zaradi bega iz domovine nimajo dokazil o predhodnem izobraževanju.

Poudariti je potrebno, da njihova izobrazba predstavlja le nitko v zapletenem klobčiču njihovih problemov, kot so problemi z nastanitvijo, težave pri zaposlitvi, socialna stiska itd. V šolo se povečini vpišejo, velikokrat pa zaradi navedenih problemov marsikdo od njih kontinuiranega obiskovanja pouka ne zmore.

2.3 Učne specifike albanskih žensk

Gre povečini za žene albanskih priseljencev, gradbenih delavcev. Živijo v posebnem življenjskem okolju, praviloma v zaprtem okolju doma in družine, še vedno v zelo patriarhalni, podrejeni družinski vlogi. Le redko se vključujejo v širše socialno okolje, zato tudi pravega statističnega podatka, koliko jih je, pravzaprav nimamo. V osnovno šolo za odrasle začele vpisovati potem, ko se je ugotovilo, da jim njihov nizek nivo znanja onemogoča uspešno vključevanje v tečaje slovenščine. Starostno povečini sodijo v skupino od 25 do 45 let in imajo na Kosovem zaključenih morda nekaj, največ 6. razredov osnovne šole, nato pa jim je bilo izobraževanje v albanščini zaradi balkanskih vojn v 90. letih prejšnjega stoletja onemogočeno. Večina jih ima zato nedokončano osnovno šolo. Velik problem jim predstavlja zlasti učenje slovenščine, saj v teku svojega skromnega šolanja niso uspele ponotranjilti učnih metod oz. orodij za usvajanje tujega jezika. Zavod za zaposlovanje jih zato napoti v osnovno šolo za odrasle, kjer jih najprej vključimo v oddelek opismenjevanja (ta je z leti zaradi učnih potreb udeležencev postal nekakšna kombinacija opismenjevanja z učenjem slovenščine), potem pa te udeleženke po celotni vertikali napredujejo do zaključnega, 9. razreda, kar jim na koncu omogoči vsaj osnovno obliko zaposlitve in s tem lažjo integracijo v slovensko družbo.

2.4 Učne specifike osipnikov

Osip z rednih osnovnih šol se je v zadnjih dveh desetletjih sicer močno zmanjšal, saj redne osnovne šole posebno psihosocialno skrb namenjajo slehernemu učencu, a se vendarle v vsakem semestru v programu še vedno pojavi tudi nekaj osipnikov. Osip je ponavadi sklop večih dejavnikov, v največji meri učnih težav, prepoznanih ali neprepoznanih, ter vedenjske neprilagodljiovsti. Velikokrat je to posledica domačega okolja, ki na otrokovo učenje in njegov celostni razvoj žal ne zmore ali ne zna delovati spodbudno: razbite družine, odvisnost v družini, vzgoja, ki otroku ne postavlja mej ...

2.5 Učne specifike neromskih udeležencev, starejših od 20 let

Neromske udeležence, stare od 20 pa vse tja do 50 let, v zaključek osnovnošolskega izobraževanja povečini prisilijo predvsem razmere na trgu dela. Še pred 20 leti namreč ni bilo težko dobiti dela brez dokončane osnovne šole, zdaj to ni več možno. V zaostrenih razmerah na trgu dela se ti ljudje prvi znajdejo med brezposelnimi in jim zaključena izobrazba pomeni novo pot do zaposlitve. Vzroki za njihov osip so verjetno podobni kot pri mlajših osipnikih, še bolj kot pri mlajših udeležencih tudi pri teh ljudeh opažamo izrazite učne težave, ki jih učitelji v času njihovega rednega šolanja še niso prepoznali, denimo disleksija.

3. Strokovni razmislek in inovativni metodološko–didaktični pristop k poučevanju ranljivih ciljnih skupin v osnovni šoli za odrasle

Vse opisano priča o tem, da je učitelj v kulturno, civilizacijsko in učno tako zelo »pisanih« oddelkih postavljen pred ogromne izobraževalne izzive. Znajde se domala pred nerešljivo nalogo, kako uskladiti zahteve učnega načrta z dejanskim stanjem oz. učnimi zmožnostmi in potrebami udeležencev. Na Andragoškem zavodu zato v okviru strokovnega aktiva veliko pozornost namenjamo strokovnemu razmisleku o primernih metodološko-didaktičnih pristopih k poučevanju ranljivih skupin, ne le v osnovni šoli za odrasle, saj se v bistvu v vseh naših programih srečujemo s tako imenovanimi ranljivimi udeleženci izobraževanja.

V okviru programa Erasmus + smo zato kot koordinator s še štirimi evropskimi partnerji, ki imajo vsi dolgoletne izkušnje na področju izobraževanja ranljivih ciljnih skupin, leta 2017 prijavili dvoletni projekt *Model migrantskega mentorstva* (Simonič, 2018). Namen projekta je bilo celostno raziskati različne vidike učne in delovne integracije migrantov, prav pri raziskovanju učenja migrantov pa so nam intelektualni rezultati projekta prinesli veliko novih spoznanj, ki jih z manjšimi prilagoditvami uspešno prenašamo zlasti v izobraževalno prakso osnovne šole za odrasle.

4 *Model migrantskega mentorstva: Vodena refleksija in priporočila za izobraževalce* kot splošno uporaben inovativni pristop pri poučevanju ranljivih ciljnih skupin

Najbolj inovativni intelektualni rezultat projekta Model migrantskega mentorstva predstavlja tako imenovana *Vodena refleksija in priporočila za izobraževalce*, saj ponuja edinstven in dragocen vpogled v proces izobraževanja migrantov. Z metodo vodene refleksije smo namreč v projektu opazovali 96-urni pilotni program funkcionalnega usposabljanja migrantov: temeljne pismenosti, matematičnih spretnosti, IKT veščin in socialnih kompetenc (Njivar, 2019). Vsa naša opažanja smo strnili v 28 priporočil oz. nasvetov za izobraževalce. Zaradi avtentičnosti, praktičnosti in

verodostojnosti so ta priporočila ob minimalnih prilagoditvah primerna za delo z različnimi ranljivimi skupinami. Niz nasvetov, ki jih kot del omenjenega intelektualnega rezultata s spletne strani projekta Model migrantskega mentorstva (Migrant Mentorship Model, 2019) podajamo v nadaljevanju, se je kot uporaben še posebej izkazal na področju dela z udeleženci osnovne šole za odrasle. Z nasveti zato redno seznanjamo vse učitelje, ki poučujejo v programu. Priporočila v svojo pedagoško prakso v osnovni šoli za odrasle uvajajo v učnih situacijah, ko so prilagoditve zaželene in potrebne.

1. Prva in najpomembnejša naloga izobraževalcev je zagotoviti podporo in zaupanje migrantov učencev. Mnogi migranti nimajo zadostne stopnje izobrazbe, ki bi jo lahko nadgradili, vendar je prav to velik izziv. Nekateri so morda imeli slabe izkušnje z učenjem prvega tujega jezika, nekateri pa so v preteklosti dobili slabe ocene in začeli so čutiti, da jim ni všeč učenje tujih jezikov. Vsi ti dejavniki lahko negativno vplivajo na motivacijo za učenje.

2. Socialni razred, spol, vera ali narodnost vplivajo na različno vsakdanje življenje migrantov učencev. Učenje bi moralo biti vedno povezano z razvojem enakopravnosti, ne pa s prilagajanjem sistemov vrednot in norm migrantov tistim, ki jih imajo učitelji/mentorji. Upoštevati je treba tudi verske praznike, čas posta ali posebne dele dneva.

3. Proces učenja je za migrante pretežno ciljno naravnan, kar pomeni, da morajo učenci videti praktično vrednost tega, kar so se učili. Kot učenci so predvsem motivirani z zaposlovanjem in večjo neodvisnostjo, zato jih sprva večinoma zanima učenje jezika. Na vseh področjih kompetenc morajo biti učne enote narejene na jezikovno osveščen način. V vseh modulih je tesno sodelovanje z učiteljem jezikov zelo koristno.

4. Pri načrtovanju usposabljanja je treba najprej spoznati in razvrstiti individualne potrebe migrantov učencev. Najboljši način za določitev tega je s pomočjo umestitvenih testov, če so dostopni v ustreznih jezikih.

5. Izobraževalci morajo upoštevati, da bodo znotraj iste skupine učenci na lestvici od najmanj do najbolj sposobnih. Bolje je, da se prilagodimo zmožnostim najmanj sposobnih učencev, da lahko sledijo delu, medtem ko bolj sposobni učenci delujejo kot njihova podpora. Ker migranti učenci kažejo raznoliko paleto znanja in različne stopnje izobrazbe, je priporočljiva tudi izobraževalna diferenciacija. Če je mogoče, je treba skupino nepismenih ločiti od tistih, ki imajo nekaj predhodnega izobraževanja, saj so učno počasnejši kot ostali. Razdelitev skupin glede na raven znanja je skoraj nujna tudi pri usposabljanju na področju IKT. Metoda učenja „ena na ena“ z migrantom mentorjem je prav tako dobro sprejeta in jo je treba čim bolj uporabljati. Enako velja za učenje v majhni skupini dveh ali treh učencev z migrantom mentorjem, ker to omogoča prožnost pri podajanju učnih vsebin.

6. Mnogim migrantom učencem manjka razumevanje osnovnih slovničnih konceptov, slovničnega in abstraktnega razmišljanja, zato takšne vsebine ne priporočamo. Podobno se to dogaja tudi pri matematiki, pogosto ni razumevanja niti elementarne matematične teorije. Vaje pismenosti je zato treba izvajati na najnižji in najpreprostejši ravni, matematične naloge pa v realnih življenjskih situacijah.

7. Za migrante učence je zelo pomembna razumljivost učnih vsebin, zato je bistveno, da vsebina ni preveč abstraktna. Večino izobraževalnega gradiva, pripravljenega pred poukom, bo verjetno treba poenostaviti. Učne vsebine bodo morale biti konkretne, prilagojene, uporabne in prilagojene trenutnemu nivoju znanja in sposobnosti udeležencev. Če je mogoče, naj se učitelj izogiba tudi daljšim besedilom, najboljši rezultati pa bodo doseženi z vizualnim učnim gradivom. Uporaba oglasnega materiala za supermarkete in druge trgovine je zelo uporabna, saj omogoča povezovanje

konceptov, ki se jih učijo, z vsakodnevnimi življenjskimi situacijami. Če so teme zanje pomembne in jih učenci razumejo, bodo tudi motivirani, sicer lahko izgubijo interes.

8. Jezik je treba tudi poenostaviti, uporabiti kratke stavke in zamenjati zapleteno besedišče z vsakodnevnimi jezikovnimi izrazi. Učne ure morajo biti oblikovane tako, da ustrezajo jezikovni ravni migrantov učencev.

9. Pri dajanju naloge se morajo izobraževalci osredotočiti predvsem na pojasnitev navodil. Med izvajanjem naloge morajo izobraževalci tudi stalno preverjati razumevanje učencev. Ne smejo biti presenečeni, da – čeprav migranti učenci dajejo vtis, da razumejo – je njihovo razumevanje še vedno vprašljivo. Če je učna vsebina preveč abstraktna ali zahteva, se koncentracija učencev neizogibno zmanjša, migranti učenci se lahko prestrašijo in izgubijo zanimanje.

10. Za migrante učence ni pomembno le učenje kot tako, temveč tudi vidik dejavnosti, druženje in kakovostna poraba njihovega časa. Učitelj lahko ta odnos dobro izkoristi, tako da je učni proces raznolik, privlačen, zabaven, zanimiv, ustvarjalen. Migranti potrebujejo učenje skozi različne dejavnosti, zato so priporočene dejavnosti tudi, da obiskujejo različna mesta in dogodke.

11. Porabiti več časa za določeno dejavnost se izkaže za zelo učinkovito. Učinkoviteje je narediti manj in to dobro. Izobraževalcem ni treba pripraviti velikih količin učnega gradiva, ker so učenci razmeroma počasni, zato si morajo prizadevati za kakovost in ne količino. Tako je treba uporabiti zlato pravilo „manj je več“.

12. Poučevanje mora biti tudi igrivo, zato so dobrodošle različne družabne, namizne in interaktivne računalniške igre.

13. Ker so odrasli učenci, jih ne smemo siliti v nobeno dejavnost, v kateri se ne počutijo udobno.

14. Pri izbiri učnih gradiv bo učitelj moral združiti več komunikacijskih kanalov. Avdiovizualna učna sredstva so nepogrešljiva in morajo predstavljati nujo pri poučevanju te ciljne skupine.

15. Priporočljivo je, da se besedila, čeprav so projicirana na ekranu, razdelijo učencem tudi v fizični obliki, besedila pa morajo biti kratka.

16. Uporaba glasbe kot učnega orodja in igre vlog kot učne metode je prav tako zelo uspešna.

17. Učenje po učbeniku v resnici nima smisla in ni tako učinkovito, kot bi pričakovali; najboljši način je pripraviti nekaj delovnih listov, poiskati zanimivo vsebino na internetu, morda pogledati kratek film, ki obravnava to temo, „združiti več komunikacijskih kanalov“, vendar poudariti vizualno in zvočno vsebino.

18. Teorijo je potrebno uporabiti v resnični dejavnosti. Možnost vstavljanja teoretičnih elementov, ki so tesno povezani s tem, kar učenci počnejo, prinaša veliko boljše rezultate kot učne ure. Na primer, v kuharski delavnici branje receptov omogoča razširitev znanja jezika učencev, priprava različnih jedi pa izboljšuje njihove matematične sposobnosti (npr. Koliko sestavine je potrebno za določeno število ljudi itd.). Izračunavanje količine sestavine, ki je potrebna za 5 oseb, ni na primer več samo to, kaj se morajo učenci naučiti, ampak nekaj, kar morajo storiti.

19. Več čutov je vključenih v učenje, tem bolj impresiven in trajen bo učni učinek (npr. ko se učijo jezika v kuhinji, se lahko učijo z očmi, rokami, nosom in ušesi ter na koncu še skozi okus). Kombinacija teorije in prakse omogoča izreden učni napredek.

20. Učenje lahko poenostavimo z interdisciplinarnimi učnimi situacijami in tako imenovano cross-field metodo, ki združuje različne predmete z enakimi učnimi situacijami (npr. jezik se lahko

poučuje v matematični nalogi »krajšanje ulomka« z vadbo govora in pisanja določenega matematičnega besedišča pri reševanju vaje).

21. Izobraževalec mora upoštevati, da poučevanje ne sme biti monotono, zato je treba upoštevati tudi kinestetično učenje in telesno aktivnost v razredu. Priporočamo, da v rednih časovnih presledkih vzamete kratke odmore.

22. Pri delu z migranti učenci z enakim etničnim ozadjem učenci pogosto delujejo kot skupina z ohlapno hierarhijo (vodja je običajno starejša, bolj izkušena in bolj izobražena oseba). Vzajemno učenje tako igra pomembno vlogo v skupini. Izkazujejo veliko solidarnosti in soodvisnosti. Prav ta občutek solidarnosti in povezanosti spodbuja bolj izobražene k podpori in pomoči manj izobraženim.

23. Delo z migranti iz različnih etničnih okolij po drugi strani predstavlja nov izziv za izobraževalce. Številne kulturne razlike včasih privedejo do sporov, če izobraževalci ali mentorji ne posredujejo takoj in jih umirijo. Po uspešni intervenciji lahko celo spremenijo kulturno naravnane konflikte v nov razlog za učenje.

24. Izobraževalci morajo prav tako imeti v mislih, da se lahko razumevanje časa pri migrantskem prebivalstvu precej razlikuje od splošnega sprejetega v Evropi. Migranti učenci se lahko pojavijo z zamudo, vendar ne pretirano, v času, ki se jim zdi primernejši. Vendar to ni nujno znak nespoštovanja do dejavnosti, ki so v teku.

25. Migranti učenci bodo tudi pogosto izrecno izrazili svoje želje za dejavnosti, ki bi okrepile njihovo socialno vključenost, saj želijo imeti več stikov z večinskim prebivalstvom. Izobraževalci morajo zagotoviti priložnosti za družbene dejavnosti z vključevanjem lokalnega. Takšni dogodki so dobro sprejeti s strani gostiteljske kulture, spodbujajo odnose med ljudmi in podirajo zidove nestrpnosti, ki se pogosto pojavljajo zaradi majhnih kulturnih nesporazumov.

26. Socialne veščine so medsektorska tema, ki jo je treba obravnavati v vseh situacijah in jo nenehno ponavljati, saj je zelo težko vplivati na vedenja, ki so bila vzpostavljena že v otroštvu, še posebej, ko se ukvarjamo z odraslimi (npr. v kuharski delavnici so morali mladi moški predvsem opustiti svoja naučena vedenja in vloge, kar je pomenilo, da so morali opraviti tudi nakupovanje, pripraviti mizo, nato očistiti in odnesti odpadke).

27. Ko sledite MMM (Model migrantskega mentorstva) načrtu ali kateremu koli drugemu učnemu načrtu, bo dejansko usposabljanje še vedno zahtevalo veliko sprememb in prilagoditev na kraju samem. Usposabljanje zahteva stalno prilagajanje in tudi veliko improvizacije.

28. Sposobnost izobraževalcev in mentorjev, da prilagodijo učni tempo, metode poučevanja in vsebino pouka različnim nepredvidenim situacijam (razpoloženje udeležencev, stopnja pozornosti itd.), medtem ko imajo jasne izobraževalne cilje, ki jih je treba doseči, je zagotovo glavni ključ do uspeha katerega koli učnega tečaja. To pa zahteva, da imajo izobraževalci in mentorji veliko strokovno in človeško prakso, razpoložljivost, odpornost na stres in improvizacijske spretnosti. (Migrant Mentorship Model, 2019)

5. Zaključek

Učna priporočila oz. nasveti za izobraževalce, razviti v projektu Erasmus+, so se izkazali kot vsesplošno univerzalni. Njihova uporabna vrednost presega zgolj izobraževanje migrantov, z manjšimi prilagoditvami je primerna tudi poučevanje drugih ranljivih družbenih skupin: otrok/odraslih s posebnimi potrebami, starejših idr. Kot izjemno učinkovita so se priporočila

obnesla predvsem v programu osnovne šole za odrasle, kjer se učitelj v vsakem oddelku srečuje z udeleženci iz različnih kulturnih okolij. Zaradi svoje konkretnosti, praktičnosti, funkcionalnosti in izvedljivosti so učinkovit pripomoček, ki lahko učni proces dodatno nadgradi, obogati in kvalitetno izboljša. Predvsem pa lahko vpliva na to, kako bodo izobraževalci oz. učitelji razmišljali o ranljivih učnih skupinah; izobraževalce oz. učitelje lahko motivira, da ponovno razmislijo o svojih pristopih. S takojšnjo vključitvijo priporočil v svojo učno prakso lahko izboljšajo svoj učni proces, hkrati pa ga s prilagoditvami naredijo prijaznejšega, pestrejšega in učinkovitejšega tudi za svoje slušatelje. Za nas, ki se s problemi poučevanja kognitivno manj sposobnih posameznikov v večkulturnih okoljih srečujemo vsak dan, so prav ta priporočila dodatna spodbuda, da svoja opažanja in spoznanja o tej tematiki kot družbeno relevantna razširimo na čim večji krog zainteresirane javnosti.

6. Literatura

Migrant Mentorship Model, (2019). Pridobljeno 8. 5. 2021 s http://www.mmm-migrants.eu/wp-content/uploads/2019/11/IO3-MMM-GUIDED-REFLECTION-AND-TIPS-FOR-EDUCATORS-FINAL-SLO.pdf

Možina, E., Mirčeva, J., Zagmajster, M., Žalec, N., Kos Knez, S., Žakelj, A., Poznanovič, M., Vičar, M., Bačnik, A., Lilek, D., Božič, S., Kogoj, B., Velikonja, M., Košak Babuder, M., Golob, A., Kavkler, M., Koren, G., Štukelj, M. (2012). *Evalvacija Osnovne šole za odrasle*. Pridobljeno 8. 5. 2021 s https://arhiv.acs.si/porocila/Evalvacija_Osnovne_sole_za_odrasle.pdf (str. 11)

Možina, E., Njivar, T. in Noč, M. (2016). Opismenjevanje v osnovni šoli za odrasle. V Možina, E. (2016). *Osnovna šola za odrasle*. Pridobljeno 8. 5. 2021 s https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/10/Osnovna_sola_za_odrasle_Podoba_in_poslanstvo.pdf (str. 214-216)

Njivar, T. (2019). *Projekt Model migrantskega mentorstva v zaključni fazi*. Pridobljeno 8. 5. 2021 s https://enovicke.acs.si/projekt-mmm-v-zakljucni-fazi/

Program osnovne šole za odrasle, (2003). Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih in Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Pridobljeno 8.5.2021 s http://programoteka.acs.si/PDF/program_osnovne_sole_za_odrasle.pdf (str. 9-10)

Simonič, M. (2018). *MMM – Model migrantskega mentorstva*. Pridobljeno 8. 5. 2021 s https://epale.ec.europa.eu/sl/blog/mmm-model-migrantskega-mentorstva.

Kratka predstavitev avtorja

Tatjana Njivar je svojo poklicno pot začela leta 1993 kot učiteljica slovenščine na Srednji šoli za oblikovanje Maribor, takrat še Srednji tekstilni šoli Maribor. Že takrat se je v poklicnih oddelkih začela spoznavati s problematiko otrok s posebnimi potrebami, popolnoma druga stran šolstva pa se ji je razkrila, ko je leta 2006 začela delati kot organizacijski vodja Osnovne šole za odrasle pri Andragoškem zavodu Maribor – Ljudski univerzi. Začela je spoznavati odrasle, ki so se znašli na vzporedni izobraževalni poti, in razmišljati o tem, da te osebe potrebujejo drugačno obravnavo, metode in pristope. V osnovni šoli za odrasle se zdaj že 15 let vsakodnevno srečuje z Romi, osipniki, odraslimi s posebnimi potrebami, migranti ter spoznava, da delo z odraslim udeležencem izobraževanja pomeni prilagajanje potrebam vsakega posameznika posebej. Tako delo je nekaj posebnega ne le po pedagoški plati, ampak predvsem po človeški; v njem še vedno vidi velik delovni izziv in navdih.

Pomoč z umetnostjo – podporni pristop k stiskam učencev ob vrnitvi v šolske klopi

Art Therapy Approach to Support Students` Challenges at their Return to School

Jasna Jeromel

Druga osnovna šola Slovenj Gradec, Slovenj Gradec
jasnajam@gmail.com

Povzetek

Učitelji se soočajo s številnimi stiskami učencev ob vrnitvi v šolske klopi po zaustavitvi javnega življenja. Zavedajo se kompleksnosti in travmatičnih izkušenj, s katerimi se spopadajo nekateri učenci kot posledico epidemije. Potrpežljivost ter razumevanje učiteljev na eni strani in inovativni podporni pristopi na drugi so potrebni bolj kot kadar koli. Čeprav imajo učitelji omejene izkušnje za reagiranje na situacijo takšne razsežnosti, so lahko z nekaterimi, skrbno izbranimi pristopi, v veliko pomoč učencem. Vključevanje umetnostne terapije v pouk je učinkovit način, s katerim se olajšajo učenčeve čustvene stiske, okrepijo socialne veščine in zveča motivacija za učenje. V članku so najprej predstavljene nekatere najpogostejše težave in stiske učencev ob povratku v šolske klopi. V nadaljevanju je predstavljen pristop pomoči z umetnostjo (umetnostna terapija) z glavnimi zakonitostmi izpeljave, na koncu pa so podani primeri dobre prakse – dejavnosti z elementi pomoči z umetnostjo, ki so se izkazale kot zelo učinkovite in koristne tako za učence kot učitelje.

Ključne besede: dejavnosti pomoči z umetnostjo, pomoč z umetnostjo, posledice epidemije, stiske učencev, vrnitev v šole.

Abstract

On returning to school, after the coronavirus lockdown, teachers face a range of challenges from their students. Being aware of the complex and traumatic experiences that students may be dealing with because of the pandemic, the teachers' patience and understanding, on one hand, and innovative approaches to supporting, on the other hand, are needed more than ever. Despite limited experiences in responding to a situation of this magnitude, teachers can be a great help to students with certain appropriately chosen approaches. Implementing Art therapy strategy into lessons is a great way to help to ease students' emotional distress, to strengthen social skills and motivate them for learning. In this article, firstly some common difficulties and hardships of students on their way back to school after the quarantine are mentioned. Secondly, Art therapy approach in school, with some basic laws of its processes is presented. At the end, some practical examples of Art therapy workshops that have been helpful and joyful to students and teachers are given.

Keywords: art therapy, art therapy workshops, results of pandemic, school re-entry, students` challenges.

1. Uvod

»Children thrive when they feel safe and protected, when family and community connections are stable, and when their basic needs are met.« (Fore in Hijazi, 2020, str. 1)

Čeprav še niso znane vse razsežnosti epidemije covida-19, vemo, da se bo epidemija dotaknila duševnega počutja tako rekoč vsakega posameznika na različne negativne načine. »Dlje ko traja epidemija koronavirusa, več ljudi je prestrašenih, zaskrbljenih in tesnobnih,« so besede psihoterapevta Milivojeviča (2020) v prispevku *Tesnoba v času korone*. Otroci pri tem niso izjeme. Številni učenci so se po dolgotrajnemu zaprtju šol in javnega življenja v šolske klopi vrnili z različnimi stiskami. Učitelji se s tem dnevno srečujemo. Med ranljive učence sodijo učenci s slabo socialno mrežo in tisti, ki zapiranje težje prenašajo zaradi svojih osebnostnih lastnosti ali zaradi pomanjkanja podpore v domačem okolju. Tesnobnost med učenci je v porastu. Mnogi med njimi dóma ne doživljajo kot prijetnega in spodbudnega v teh časih. Družine so utrpele veliko stresa in izgub. Posledično otroci bivajo v domovih, kjer so dnevno izpostavljeni zaostrenim odnosom med družinskimi člani, družinskim konfliktom, zanemarjanju ter nasilju.

Pri pouku se stiske učencev kažejo v obliki nemira, slabe koncentracije, nezainteresiranosti za delo, nezmožnosti obvladovanja čustev, izbruhov jeze in posledično porušene razredne klime. Učenci še nimajo razvitih veščin za prepoznavanje čustev ter učinkovito izražanje le-teh. Pri tem smo jim lahko v pomoč učitelji. Kot pravi Milivojevič (2020): »Znano je, da tisti, ki bolje poznajo in »berejo« svoja čustva, v resnici tudi bolj razumejo sebe.« Z namenom, ponuditi učencem strategije izražanja čustev in s tem poskrbeti za izboljšanje njihovega duševnega zdravja ter posledično vplivati na boljšo motivacijo za učenje, se poslužujem sodobnega pristopa – pomoči z umetnostjo.

V nadaljevanju prispevka predstavljam pristop pomoči z umetnostjo za izboljšanje počutja učencev, izboljšanja razredne klime, motivacije ter procesa učenja. Navajam pozitivne učinke vključevanja omenjenega pristopa v vzgojno-izobraževalni proces. Ugotovitve zaključujem s prikazom treh praktičnih delavnic, za katere verjamem, da bodo lahko marsikomu v korist in pomoč pri spopadanju s tovrstno problematiko.

2. Pomoč z umetnostjo

Pomoč z umetnostjo (v mednarodni terminologiji *»Arts therapies«*) je pri nas še vedno dokaj mlada, a že uveljavljena znanstvena disciplina, kjer se, kot pravi Kariževa (2010), prepletajo področja umetnosti, psihiatrije in psihologije. Njen cilj ni dovršena umetniška stvaritev, temveč je pomemben proces, ki je usmerjen k izboljšanju počutja in duševnega zdravja. Namenjena je posameznikom in skupinam z najrazličnejšimi težavami v življenju. (Pomoč z umetnostjo, 2020). Poteka lahko individualno, v paru ali skupinsko.

Vogelnikova (1996) poudarja, da je umetnost pomembna pot nebesednega izražanja o stvareh, ki jih težko ozavestimo in besedno izrazimo. Lajša dojemanje in razumevanje ter sprejemanje težko razumljivih in zapletenih stvari. Je posebna vrsta učenja. Namesto da bi človek pripovedoval o svojih doživetjih in izkušnjah, svoje probleme in travme podoživlja skozi umetnostni proces.

3. Ravni umetnostne terapije – pomoči z umetnostjo

Pri rabi umetnostne terapije v šolskem prostoru je smiselno razjasniti in predstaviti različne ravni izvajanja pomoči z umetnostjo. Umetnostna terapija je lahko primarni ali pa podpirajoči način pomoči, odvisno od potreb klienta – uporabnika in drugih okoliščin. Poteka lahko na naslednjih ravneh umetnostnoterapevtske prakse:

- podpirajoča raven: vse vrste funkcionalne uporabe umetniških medijev za neterapevtske, a vendarle s terapijo povezane namene;
- zvišana raven: kadar umetnostno terapijo uporabljamo za povečanje učinkov drugih načinov zdravljenja;
- intenzivna raven: kadar umetnostna terapija zavzema osrednjo in neodvisno vlogo;
- primarna raven: kadar je umetnostna terapija edina terapija glede na potrebe klienta – uporabnika in pripomore k pomembnim spremembam v njegovem življenju (Kroflič, 2015).

Pri našem delu v šolskem prostoru se, vsaj zaenkrat, poslužujemo prve ravni, to je podpirajoča raven.

4. Oblike pomoči z umetnostjo glede na medij

Glede na umetnostni medij, s pomočjo katerega poteka proces, se najpogosteje uporabljajo naslednji pristopi: pomoč z likovno umetnostjo, pomoč z dramskimi dejavnostmi, pomoč s plesom in z gibom ter pomoč z glasbo.

Zelo pogosto pa je uporabljen integrativni pristop, kjer med seboj kombiniramo dva ali več medijev. Krofličeva (2015) pravi, da se zaradi razvoja sodobne tehnologije, danes vedno bolj uporabljajo tudi novejši umetnostni mediji kot fotografija, video, film, računalniška animacija.

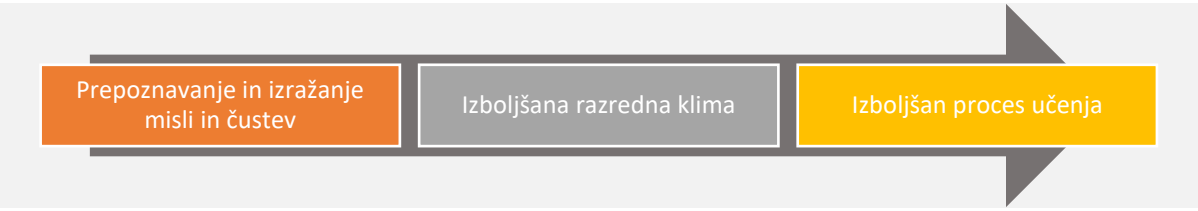
5. Pozitivni učinki pomoči z umetnostjo na posameznika ter na razred kot celoto

Ekspresivni ustvarjalni proces ima pri vseh oblikah pomoči z umetnostjo (umetnostne terapije) že sam po sebi terapevtski učinek, saj predstavlja način neverbalnega izražanja misli in čustev. O pozitivnih učinkih umetnostne terapije na učence poročajo številne tuje in slovenske raziskave. Po Vogelnikovi (2003) so učinki vidni na izboljšanju zdravja, tako fizičnega kot psihičnega. Kot zelo pomembno avtorica izpostavlja rast na področju čustvenega prepoznavanja in izražanja, spreminjanja vedenjskih vzorcev in navad, izboljšanja veščin reševanja problemov, nenazadnje pa dejavnosti dobro vplivajo na sproščanje in umirjanje.

Avtorja Randick in Dermer (2013, v Ratnik in Rüütel, 2019) poudarjata pomen preventivnih programov umetnostne terapije, namenjenih vsem učencem za reševanje njihovih stisk ter za boljšo udeležbo v učnih procesih.

Kot je razvidno iz tabele št. 1, vodi izboljšanje posameznikovega počutja do izboljšanja razredne klime, kar povzroči kvalitetnejši proces učenja. To so raziskovali in potrdili tudi avtorji McDonald in Holttum (2020), Caf (2004) in Langus (2012).

Tabela 1: Pozitivni učinki vpeljevanja pomoči z umetnostjo v vzgojno-izobraževalni proces



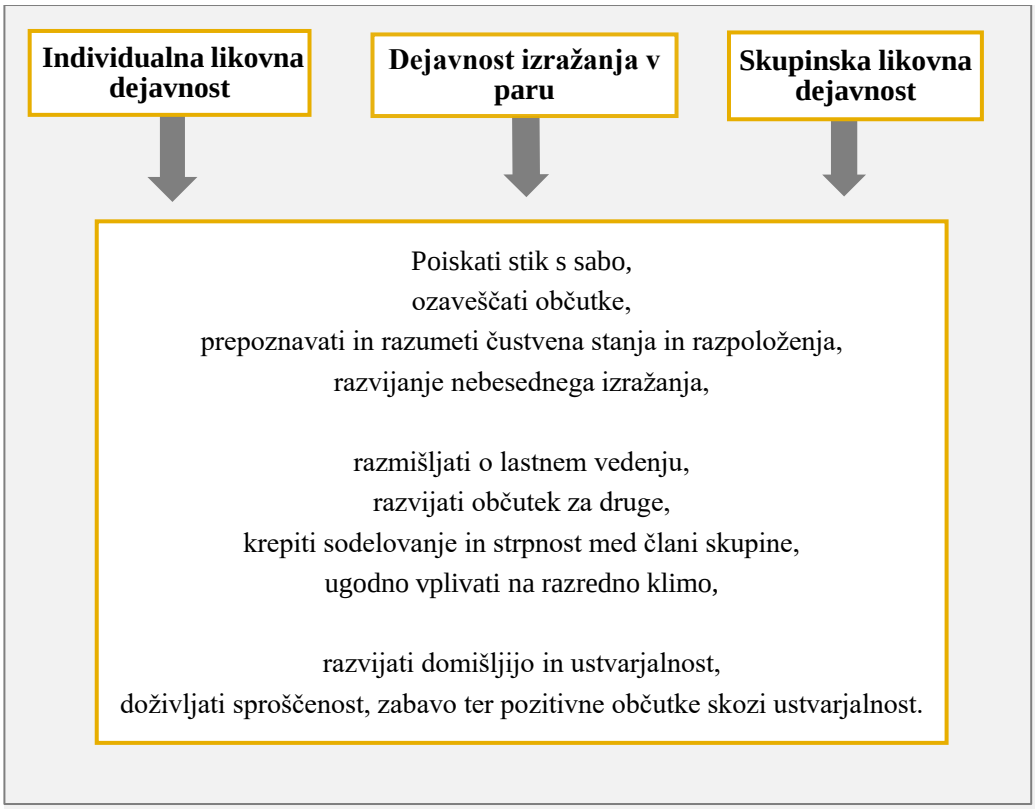
6. Izvajanje delavnic pomoči z umetnostjo

Delavnice lahko izvaja umetnostni terapevt oziroma učitelj s pridobljenimi ustreznimi znanji s področja pomoči z umetnostjo. Proces poteka po zakonitostih, kjer sledimo vrstnemu redu, ki vedno zajema enake korake: *uglaševanje ali osredotočanje*, *osrednji del – ustvarjalno izražanje* ter *zaključni del z refleksijo.* Zelo pomembno vlogo ima ustvarjanje varnega prostora, kjer se učenci/uporabniki dobro počutijo in zaupajo terapevtu/učitelju.

6.1. Glavni cilji dejavnosti izražanja skozi umetnost

Glede na cilj, ki ga želimo doseči skozi dejavnosti, ločimo: individualne ter skupinske dejavnosti ali pa dejavnosti v dvojicah. Glavni cilji dejavnosti so razvidni iz tabele 2.

Tabela 2: Cilji dejavnosti pomoči z umetnostjo



7. Primeri praktičnih delavnic pomoči z umetnostjo

7.1. Individualna oblika dejavnosti pomoči z umetnostjo - osebna mandala

Uvod (uglaševanje, osredotočanje) - pogovor o mandali: izvor, simbolika, namen mandal.

Osrednji del - izražanje skozi likovnost

Učenec izdela osebno mandalo (sliki 1 in 2), pri čemer uporablja poljuben material: svinčnik, barvice, flomastre, barvni papir, revije, koščke blaga, volno, lepilo, škarje. Pomembni sta dve pravili:

- učencev ne omejujemo pri izbiri likovnega materiala in jih ne usmerjamo pri ustvarjanju. Spodbujamo jih le, da v procesu vztrajajo vsaj nekaj časa, kar omogoča boljše prepoznavanje čustev in razpoloženj;
- med procesom ustvarjanja se ne pogovarjamo.





Slika 1, 2: Osebna mandala (lastni vir)

Zaključni del - pogovor o procesu ustvarjanja in občutkih

- Kako si se počutil(-a) med ustvarjanjem mandale?
- Kako si zadovoljen(-a) z mandalo?
- Kateri del mandale ti je najbolj/najmanj všeč?
- Bi želel(-a) kaj spremeniti? Kaj? Zakaj?
- Želiš deliti še kakšno misel, občutek?
- Na tablo nariši obrazek, kako si se počutil(-a) pri tej dejavnosti.

Če učenec ne želi govoriti, spoštujemo njegovo željo. Kot učitelj/terapevt dobro poznamo učence. Če zaznamo učenca z veliko stisko, smo o tem dolžni obvestiti druge strokovne službe v šoli.

7.2. Dejavnost v dvojicah - izražanje skozi gib: utelesi sliko

Uvod (uglaševanje, osredotočanje): vóditi in biti vóden

Učenci se v dvojicah gibajo po učilnici, tako da držijo paličico (slika št. 3). Pri tem se par ne pogovarja, v ozadju je lahko umirjena glasba. Eden vódi in usmerja drugega v paru, nato vlogi zamenjata. Pazita, da paličica ne pade na tla.

Osrednji del - izražanje skozi gib

Učenci so razdeljeni v dvojice. Vsaka dvojica dobi fotografijo z različnimi motivi (sonce, drevo, hrošč, rakovica, Eifflov stolp …). Kot je razvidno na sliki 4, morata učenca s telesi čim bolje prikazati motiv na fotografiji. Delavnica se lahko izvede tudi v skupinski obliki.



Slika 3: Voditi in biti vóden (lastni vir)



Slika 4: Utelesi sliko (lastni vir)

Zaključni del – pogovor o ustvarjalnem procesu ter občutkih

- Kako si se počutil(-a) pri prvi dejavnosti? Kaj ti je bilo bolj/manj všeč: biti vóden ali voditi?
- Kako si se počutil(-a) pri dejavnosti s fotografijami?
- Kako sta se dogovarjala? Sta upoštevala ideje drug drugega?
- Želiš dodati še kakšno misel, občutek o dejavnosti?

7.3. Skupinska oblika dejavnosti pomoči z umetnostjo – razredna mandala

Uvod (uglaševanje, osredotočanje) – pogovor o mandali: izvor, simbolika, namen mandal.

Osrednji del – izražanje skozi likovnost

Učenci v razredu na tleh oblikujejo mandalo. Kot je razvidno s slik 5 in 6, učenci uporabljajo material, predmete, ki jih najdejo v razredu.





Sliki 5, 6: Razredna mandala (lastni vir)

Zaključni del – pogovor o procesu skupinskega ustvarjanja in občutkih

- Kako si se počutil(-a) med ustvarjanjem razredne mandale?
- Kakšna se ti zdi mandala v celoti?
- Pokaži svoj prispevek na mandali.
- Si upošteval(-a) predhodno delo sošolca/sošolke ali si dodajal(-a) brez premisleka?
- Je bilo težko upoštevati drug drugega?
- Bi želel kdo kaj spremeniti? Zakaj?

8. Zaključek

Na osnovi večletnih izkušenj lahko trdimo, da raba pristopa pomoči z umetnostjo v vzgojno-izobraževalnem procesu ne izboljša le počutja učencev, ampak tudi počutje učiteljev. Okrepljena razredna klima pomeni, da v takem razredu učitelji raje poučujejo, saj doživljajo več prijetnejših trenutkov, manj je motenj učnega procesa s strani zahtevnejših posameznikov, saj so dosegli napredek skozi dejavnosti umetnostnega izražanja. To so bistvene prednosti omenjenega pristopa.

Učitelji so pogosto preobremenjeni z učnim načrtom ter časovno razporeditvijo učnih vsebin. Marsikateri učitelj bi pomislil, da za tovrstne vsebine ni predvidenega časa in prostora, kamor bi se vsebine lahko vključile. A temu ni tako. Trenutna postkovidna situacija je več kot primerno obdobje, da se vzame čas, prisluhne učencem in da se jim ponudi možnost izražanja občutkov, čustev in misli skozi umetnost, pa četudi bo pouk morda moral malo počakati. Vredno je!

9. Literatura

Caf, B. (2004). *Vpliv gibalno-plesne terapije na socialno klimo v razredu* (Specialistično delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Fore, H. in Hijazi, Z. (2020). COVID-19 is hurting children's mental health. Here are 3 ways we can help. *World Economic Forum*. Pridobljeno s https://www.weforum.org/agenda/2020/05/covid-19-is-hurting-childrens-mental-health/

Kariž, B. (2010). *Likovna terapija za otroke.* Ljubljana: Littera picta.

Kroflič, B. (2015). Umetnostna terapija – pomoč z umetnostjo. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija – od konceptov do praks - Cirius 2015* (str. 69-81). Kamnik: Cirius, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.

Langus, J. (2012). *Metode plesno gibalne terapije v preprečevanju težav na področju čustvovanja in vedenja v osnovni šoli* (Specialistično delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1256

McDonald, A. in Holttum, S. (2020). Primary-school-based art therapy: A mixed methods comparison study on children's classroom learning. *International Journal of Art therapy, 25*(3), 119–131. Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17454832.2020.1760906

Milivojevič, Z. (25. 8. 2020). Tesnoba v času korone. *Delo, 62*(195). Pridobljeno s https://www.delo.si/nedelo/tesnoba-v-casu-korone/

Pomoč z umetnostjo (2020). Pridobljeno s http://www.pef.uni-lj.si/749.html

Randick, N. M. in Dermer, S. (2013). The relationship of school Art Therapy and the American school counselor National Model. *Art therapy, 30*(1), 30-35. Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07421656.2013.757507

Ratnik, M. in Rüütel, E. (2019). The field of work of the school art therapist and its unique potential for the school's support team. *Problems of education in the 21st century, 77*(1), 142-155. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/331163996_The_field_of_work_of_the_school_art_therapist_and_its_unique_potential_for_the_school's_support_team

Vogelnik, M. (1996). *Likovnost v skupini in umetnostna terapija.* Priročnik. Koper: Vita.

Vogelnik, M. (2003). Umetnostna in plesna terapija. *Časopis za kritiko znanosti, 31*(212), 201–212. Pridobljeno s http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4J4120H8

Kratka predstavitev avtorice

Jasna Jeromel je profesorica razrednega pouka z opravljenim modulom za poučevanje angleščine na razredni stopnji. Poučuje angleščino v 1. in 2. VIO ter zaključuje drugostopenjski magistrski študij Pomoč z umetnostjo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V svoje delo, v zadovoljstvo in veselje učencev ter nje same, redno vnaša umetnost ter dejavnosti izražanja skozi umetnost.

Formativno spremljanje – didaktični izziv sodobnega učitelja

Formative Assessment, Didactic Challenge for a Modern Teacher

Mateja Kop

Osnovna šola Sveta Ana
kop.mateja@gmail.com

Povzetek

Formativno spremljanje ima v današnjem času vedno pomembnejšo vlogo, saj pomeni bolj nazorno spremljanje slehernega učenca ob pomoči in povratni informaciji učitelja za doseganje optimalnega rezultata učenca, primernega njegovim realnim zmožnostim. Konstruiranje znanja poteka ob procesu osmišljanja lastnih izkušenj. Pojmovanje bistva in nastajanja znanja temelji na prepričanju, da znanje ni nekaj, kar obstaja objektivno, neodvisno od tistega, ki spoznava, ampak je subjektiven konstrukt (zgradba), ki ga v procesu osmišljanja lastnih izkušenj ustvarja vsak posamezni učenec.
Proces formativnega spremljanja je osredotočen na učenca, pri čemer učenec razvija spretnosti in veščine, ki vodijo v samostojno reševanje nalog. Vloga učitelja je, da učenca spremlja znotraj t. i. območja bližnjega razvoja, kar pomeni, da mu nudi ravno pravšnjo mero pomoči in vodenja. Na eni strani so učenci v takšnem konstruktivističnem okolju soočeni z izzivom, ki ga predstavlja samostojno odkrivanje koncepta, hkrati pa se učijo, kako se učiti, razvijajo ter implementirajo strategije, ki so značilne za samostojne mislece in učence.

Ključne besede: formativno spremljanje, konstruktivizem, preverjanje znanja, povratna informacija, predznanje.

Abstract

Nowadays, constructivistic formative assessment has an increasingly important role, since it means a more exact following of every single learner with the teacher's help and feedback in order to achieve the best result possible when compared to his abilities. An individual does not recieve the knowledge from the outside but constructs it with his own activity. The proces of constructing knowledge is built by giving meaning to one's own experiences. Understanding the essence and the building of knowledge is based on a belief that knowledge is not something that exists objectively, independently from the one who is getting the experience and recognizing the meaning; instead, knowledge is a subjective construct which every single learner builds individually, throughout the process of giving meaning to thier own experiences.
The process of formative assessment is focused on the learner, which can develop the skills for independent problem-solving. The teacher's role is monitoring the learner inside the so- called close development, within which he offers him the right amount of help and guidance. On one hand, learners in this kind of constructivistic environment are confronted with a challenge of individually detecting and building the concept, and on the other, they learn how to learn, they develop and implement the strategies that are typical for independent thinkers and learners.

Keywords: assessing prior knowledge, constructivism, feedback, formative assessment, knowledge testing.

1. Uvod

Življenje je prilagajanje, ki je še prav posebej intenzivno v začetnem obdobju šolanja. Tako starši, kot tudi učitelji učenca spremljajo pri učenju in tako rekoč ″hodijo z otrokom″ ter ga na ta način vodijo do ciljev. Kakovost prilagajanja uravnavajo starši, otroci in učitelji z učnimi pristopi, ki otrokom omogočajo, da so iskalci, zbiratelji informacij, urejevalci podatkov, oblikovalci ciljev in nenazadnje tudi njihovi zasledovalci.

Formativno spremljanje znanja postavlja v središče učenca posameznika, proces učenja, ki ga učenec opravi, njegovo razumevanje učne vsebine in lastnega procesa učenja ter načine uporabe znanja, ob upoštevanju njegovih individualnih posebnosti. Učenje poteka prek aktivnega pridobivanja oziroma izgrajevanja znanja, kjer gre za razumevanje in uporabo. Učne situacije so podobne resničnim problemskim izzivom: znanstvenim, raziskovalnim, poklicnim, življenjskim… Učenci gredo skozi pomembne faze izgrajevanja spoznanj in njihove uporabe. Raziskujejo vire, zbirajo podatke in jih analizirajo, ugotavljajo skupne značilnosti in razlike, luščijo bistvo, sklepajo in svoje hipoteze preizkušajo ali o njih razpravljajo, strnejo zaključke in jih na različne načine predstavijo. S tem jim je omogočeno izgrajevanje znanja v procesu in s pomočjo izkušenj, kar zagotavlja večjo trajnost znanja in njegovo uporabnost v novih položajih. Razvijajo globlje razumevanje pojmov, pojavov in odnosov, hkrati pa imajo občutek, da sta znanje in način, na katerega ga pridobivajo, smiselna, da imata zanje pomen.

V vzgojno-izobraževalni proces je formativno spremljanje moč vpeljati prek različnih načinov in oblik dela. Učiteljeva naloga je zastavljanje intelektualnih dilem, ki od učencev zahtevajo poglobljen razmislek, dajanje sprotne povratne informacije o procesu, v katerem se to dogaja, in o rezultatih, ki v njem nastajajo. Prav tako učitelji učence spodbujajo k odpiranju problemov, k uokvirjanju raziskovalnih, kompleksnih vprašanj ter k vključevanju učencev v oblikovanje učnega procesa.

Povečati posameznikovo sposobnost za nadaljnje preživetje in prilagajanje, njegovo sposobnost učenja in ustvarjanja novega znanja, učinkovitost in priložnost pri spoprijemanju z različnimi zahtevami okolja lahko prištevamo med najpomembnejše cilje poučevanja. V ta prizadevanja sodi tudi spodbujanje otrokove individualnosti, tistih sil, ki so njegova notranja značilnost, načinov sprejemanja in predelovanja informacij, ponujajo nove možnosti v prizadevanjih za doseganje teh ciljev.

2. Konstruktivistično naravnan učni proces

Dejstvo je, da današnje družbene razmere zahtevajo aktivnega, samostojnega in razmišljajočega posameznika, ki se znajde v različnih življenjskih situacijah in okoljih, zato šola kot taka ne more preživeti, če izobražuje le pasivnega posameznika. Sodobna šola poleg znanja razvija tudi različne sposobnosti, interese, spretnosti in navade, sodelovalne lastnosti ipd., kar zahteva večjo raznovrstnost tudi na področju preverjanja in ocenjevanja. Izhajajoč iz konstruktivističnih pojmovanj, lahko govorimo tudi o drugačnih pristopih poučevanja. V sodobni šoli se namreč uveljavlja skupno načrtovanje učnih situacij, kjer sta pomembna oba akterja vzgojno-izobraževalnega procesa, tako učitelj kot tudi učenec. Poudarek je na samostojnem delu učencev, in sicer v obliki izvajanja različnih dejavnosti, ki aktivirajo čim večje število učenčevih čutov ter spodbujajo različne kognitivne sposobnosti in spretnosti. Učenci aktivno iščejo, preizkušajo, primerjajo, povezujejo, razmišljajo, konstruirajo znanja, pomembna za življenje. Izrednega pomena pri omenjenem načinu dela je ustrezna izbira metod dela, s katerimi ustvarjamo možnosti za izkustveno učenje, za prehod od količine h kakovosti znanja (Razdevšek – Pučko, 1994).

Ključnega pomena ob tovrstnem načinu dela je izčrpna in poglobljena kvalitativna povratna informacija o raznih vidikih učenčevih dosežkov, ki je mogoča na podlagi novih načinov, oblik in tipov vprašanj, nalog in dejavnosti, ki pri učencih spodbujajo in preverjajo čim širšo paleto znanj, procesov, spretnosti in veščin v različnih, dejanskim problemskim razmeram podobnih kontekstih. Rutar - Ilčeva (2000) pojasnjuje, da nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja predpostavlja vlogo učitelja kot mentorja in spodbujevalca ter sodelovalno in ne tekmovalno ozračje med učenci. Vsak učenec naj bi odkril svoja močna in šibka področja in si prizadeval za to, da nenehno napreduje ter da z učiteljem najde načine in področja, na katerih lahko pokaže svoje znanje. Omogočiti je treba le, da pridejo do izraza različni tipi dojemanja, učenja in izražanja, različni kognitivni in učni stili in različne "inteligentnosti". Konstruktivistično pojmovanje pojasnjuje tudi Skribe - Dimičeva (2007, str. 61–62), ki dodaja, da je bistvo v aktivni spremembi znanja, s poudarkom na njegovi kvaliteti in ne kvantiteti, učenje je dodajanje novega na staro, pouk pa kot posredovanje snovi (transmisijsko pojmovanje).

Učenci v konstruktivističnem okolju so soočeni z izzivom, ki ga predstavlja samostojno odkrivanje koncepta, hkrati pa se učijo, kako se učiti, razvijajo ter implementirajo strategije, ki so značilne za samostojne mislece in učence (slika 1). Konstruktivisti torej zagovarjajo dejstvo, da posameznik svojega znanja v gotovi obliki ne more drugemu posredovati ali ga od nekoga prejeti, ampak ga mora ponovno zgraditi z lastno miselno aktivnostjo. Konstruktivistično naravnan pouk zahteva učenca, ki je miselno aktiven in svoje znanje gradi z lastnim naporom (Marentič - Požarnik, Cenčič, 2003). Pri takšnem pouku gre za proces spoznavanja oziroma nastajanja znanja. Konstruktivistično preverjanje znanja ob tem ne določa specifičnih načinov preverjanja, določa pa smernice, ki jih je pri tem treba upoštevati, in hkrati poudarja, da je preverjanje in ocenjevanje znanja pravzaprav sprotno spremljanje napredka posameznega učenca oziroma opis procesa učenja. Namen celotnega procesa je, da učenec začne med seboj povezovati pojme, da razume povezave med njimi in da zna uporabljati spretnosti in vedenja, ki jih je med tem pridobil .



Slika 1:Učenci v konstruktivističnem okolju

2.1 Formativno spremljanje znanja in napredka

Kadar govorimo o formativnem preverjanju oziroma spremljanju učenčevega znanja in napredka, imamo v mislih nabor formalnih in neformalnih postopkov, ki jih učitelji uporabljajo v učnem procesu, da bi z njimi spremenili učne dejavnosti za izboljšanje znanja učencev (slika 2).



Slika 2: Učenci so samostojni, aktivni (delajo, razmišljajo, sprašujejo) in ne le pasivni poslušalci

Ključnega pomena je učinkovita povratna informacija, ki kaže na podrobnosti vsebine in delovanja. Če pa želimo definirati pojem 'formativno spremljanje', lahko ugotovimo, da le-to pravzaprav nima ene same (enotne) opredelitve, ampak jih ima toliko, kolikor je avtorjev, ki se z njim ukvarjajo. Kljub temu pa, upoštevajoč vse poznane definicije, Wiliam (2013) predlaga definicijo, ki temelji na delu Blacka in Wiliama (2009) in ki gradi na dosedanjih definicijah ter jih nadgrajuje: *»Preverjanje deluje formativno, če učitelji, učenci in njihovi vrstniki pridobivajo dokaze o napredku pri učencih, ki jih interpretirajo in uporabijo za odločitve o naslednjih korakih v procesu poučevanja, tako da so te boljše ali bolje podprte, kot bi bile odločitve brez teh dokazov.«* Avtor (prav tam) poudarja, da je v tej definiciji treba poudariti, da temelji na funkciji, ki jo imajo informacije, pridobljene s preverjanjem, raje kot na preverjanju kot takem, da preverjanje lahko izvajajo tako učitelj kot učenec ali njegovi vrstniki, definicija se osredotoča na odločitve o naslednjih korakih v poučevanju, raje kot na namene in rezultate, definicija je probabilistična in ni nujno, da preverjanje spremeni smer poučevanja (lahko tudi le potrdi, da je bilo načrtovano sosledje dejavnosti ustrezna) (prav tam).

Vsako preverjanje, ki zagotavlja dokaze, s katerimi je potencialno mogoče izboljšati odločitve glede poučevanja in učenja, ki jih lahko oblikujejo tako učitelji kot učenci ali njihovi vrstniki, je lahko formativno. Lahko bi trdili, da je namen formativnega spremljanja predvsem pomagati učencem, da se učijo in razvijajo. Pri tem ni pomembno, kako izvedemo preverjanje, kakšne merske instrumente uporabimo, pač pa je pomembna oblika povratne informacije in njena interpretacija. V tem procesu in bistveno vlogo povratna informacija.

2.2 Formativno spremljanje znanja in napredka v praksi

Poznamo več opredelitev in namenom formativnega spremljanja znanja in napredka pri učencih. Na podlagi teh spoznanj lahko razumemo formativno spremljanje oziroma preverjanje kot element za ustvarjanje in izkoriščanje "nepredvidenih trenutkov" v procesu poučevanja z namenom regulacije procesa učenja, kar formativno preverjanje jasno ločuje od preostalih vidikov načrtovanja in izvajanja vzgojno- izobraževalnega procesa in pedagogike.

Pomembno je, da se zavedamo dejstva, da učenci prihajajo v razred z različnim predznanjem in interesi, zato je poučevanje nove učne enote brez poprejšnjega preverjanja njihovega znanja in razumevanja neustrezno oz. neučinkovito (slika 3 in slika 4). In bolj kot kadarkoli prej je to zavedanje bistvenega pomena v trenutni situaciji, v kateri smo se znašli tako učitelji, kot straši in nenazadnje tudi učenci sami. Proces formativnega spremljanja učiteljem omogoča oz. jih vodi do novih izzivov v zbiranju ustreznega učnega pristopa in raznovrstnih teorij, da bi predznanje učencev nadgradili in dosegli učni cilj.


IME IN PRIIMEK:_____
DATUM:_____

1. POIMENOVANJE ČRK

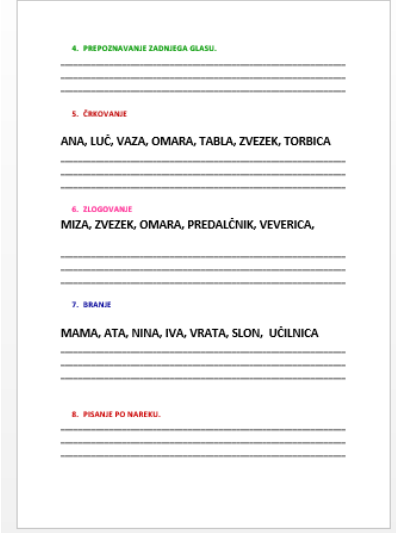
A E J O T
B F K P U
C G L R V
Č H M S Z
D I N Š Ž

2. PISANJE ČRK PO NAREKU.

3. PREPOZNAVANJE 1. GLASU

ANANAS, BOBEN, COPAT, ČOP, DREVO, ENA, FRAČA, GROZDJE, HLOD, IRENA, JABOLKO, KLOPOTEC, LOPAR, MOČ, NEVA, OPICA, PAPIGA, ROBOT, SONCE, ŠTOR, TORBA, UMIVALNIK, VOZ, NOŽ

Slika 3: Preverjanje predopismenjevalnih zmožnosti


4. PREPOZNAVANJE ZADNJEGA GLASU.

5. ČRKOVANJE

ANA, LUČ, VAZA, OMARA, TABLA, ZVEZEK, TORBICA

6. ZLOGOVANJE

MIZA, ZVEZEK, OMARA, PREDALČNIK, VEVERICA,

7. BRANJE

MAMA, ATA, NINA, IVA, VRATA, SLON, UČILNICA

8. PISANJE PO NAREKU.

Slika 4: Preverjanje predopismenjevalnih zmožnosti

Pri svojem delu smo uspešni, ko naše poučevanje in učenčevo učenje postane raziskovanje lastne prakse in ko spoznamo, da lahko vsak učenec zna več. Pri formativnem spremljanju gre za spremljanje razvoja posameznega učenca. Pozornost usmerimo predvsem na predstavljanje naučenega, zbiranje, analizo podatkov in oblikovanje individualiziranih navodil za učenje. Seveda pa je za uspešno formativno spremljanje treba zagotoviti določene pogoje, in sicer: drugačne metode poučevanja, diferenciranost, sporazum z učenci ter stališča staršev (Razdevšek - Pučko, 1992).

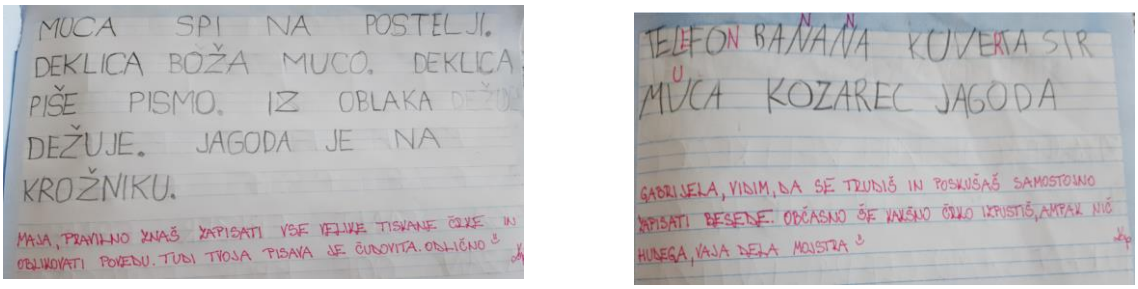
2.3 Primer dobre prakse

S formativnim spremljanjem učenčevega napredka zberemo pomembne informacije o učenčevi učni poti do zastavljenega cilja (slika 5).



Slika 5: Učenec ima stalno možnost izkazati znanje in napredek (zbiranje dokazov o znanju)

Formativno spremljanje nam omogoča, da je povratna informacija učencu bogata in ni le posredovanje podatka v smislu ″znaš oz. (še) ne znaš″, ni tako dokončna in kot taka nespremenljiva kakor številčna ocena. Na sliki 6 je prikazano, da iz zbranih podatkov za vsakega učenca oblikujemo zelo konkretno in v učenca usmerjeno povratno informacijo, ki vsebuje za motivacijo izredno pomemben spodbude, pojasnila in, kar je najpomembnenjše, navodila za delo vnaprej.



Slika 6: Učitelj in učenci uporabljajo povratno informacijo o znanju in napredku. Sodbe v obliki točk, ocen in odstotkov opuščamo

2.3.1 Prepoznavanje formativnega spremljanja znanja v razredu



Slika 7: Vodenje procesa učenja je prepuščeno učencu. To ne pomeni, da se vsega nauči sam (da ni učiteljeve frontalne razlage ali dela na tablo). Gre za postopno uvajanje samokontrole in samoregulacije učenja



Slika 8: Učenci se zavedajo ciljev, znajo presoditi kaj znajo in česa ne ter razvijajo strategije samopomoči

3. Zaključek

Formativno spremljanje znanja in napredka učencev išče nove poti in odgovore za praktično soočenje s konceptom vseživljenjskega učenja, ki postaja prevladujoča miselna paradigma današnjega časa (slika 9). Ob tem govorimo o drugačnih pristopih poučevanja, ki temeljijo na skupnem načrtovanju učnih situacij, kjer sta pomembna oba akterja vzgojno-izobraževalnega procesa, tako učitelj kot tudi učenec (slika 7). Poudarek je na samostojnem delu učencev, in sicer v obliki izvajanja različnih dejavnosti, in aktivirajo čim večje število učenčevih čutov ter spodbujajo različne kognitivne sposobnosti in spretnosti. Učenci aktivno iščejo, preizkušajo, primerjajo, povezujejo, razmišljajo, konstruirajo znanja, pomembna za življenje. Izjemnega pomena pri omenjenem načinu dela je ustrezna izbira metod dela, s katerimi ustvarjamo možnosti

za izkustveno učenje, za prehod od količine h kakovosti znanja (slika 8).



Slika 9: Učenci v razredu delajo več kot učitelj

4. Literatura

Black, P. in D. William, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment.* Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 1(1).

Budnar, M., Umek., Zabukovec, M. (2002). Opisno in številčno preverjanje in ocenjevanje pri predmetu družba. *Vzgoja in izobraževanje,* 33, (6), 19-33.

Dylan, W. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V Sentočnik, S. (Ur.): *O naravi učenja* (str. 123-147). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marentič, Požarnik, B., Cenčič, M. (2003). *Konstruktivizem v izobraževanju*. Pedagoška obzorja, 18, (2), str. 34-39.

Razdevšek – Pučko, C. (1992). Preverjanje znanja kot povezava med poučevanjem in učenjem. *Sodobna pedagogika* (str. 235-243), 43, št. 5-6.

Razdevšek- Pučko, C. (2004). *Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije*. Sodobna pedagogika, letni 55 (121), št.1, str. 126-139.

Rutar Ilc, Z.(2000). Preverjanje z zastavljanjem vprašanj in problemov. V: *Zbornik prispevkov 2000/Simpozij Modeli poučevanja in učenja, Portorož, 2 .do 4. marca 2000* (str.122-127). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Skribe – Dimec, D.(2007). *S preverjanjem znanja so naravoslovne pismenosti*. Ljubljana: DZS.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Mateja Kop je profesorica razrednega pouka in magistrica znanosti s področja pedagoških znanosti. Zaposlena je na Osnovni šoli Sveta Ana kot profesorica razrednega pouka. Na šoli vodi več interesnih dejavnosti (pevski zbor, dramski krožek, folklora, Znam za več) in učence pripravlja na razna tekmovanja in srečanja. Sodeluje pri različnih projektih in si prizadeva v pouk uvajati elemente formativnega spremljanja in podpira oblikovanje novih kompetenc, ki se razvijajo pri učenju. Zagovarja načela individualizacije in personalizacije učnega procesa ter si prizadeva za enakopravnejše vključevanje vseh učencev v učni proces.

Diferenciacija pouka na daljavo za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Differentiation of Distance Lessons for Students with Deficits in Individual Fields

Margaret Godec

OŠ Janka Jersnika Brdo
margaret.godec@guest.arnes.si

Povzetek

Poučevanje na daljavo je od učiteljev zahtevalo iskanje novih načinov in metod dela. To je bilo še posebej pomembno pri poučevanju ranljivih skupin učencev, med katere uvrščamo tudi učence s posebnimi potrebami. Znova je bilo potrebno narediti evalvacijo metod dela, ki smo jih uporabljali do sedaj in le-te prilagoditi novi situaciji, v kateri smo se znašli. Pri poučevanju na daljavo, smo metode poučevanja diferencirali glede na individualne potrebe učencev in šolske naloge poskušali narediti zanimive, saj to pomembno prispeva k večji uspešnosti in motivaciji učencev za šolsko delo. V prispevku smo predstavili diferenciacijo pristopov in metod poučevanja učencev s specifičnimi učnimi težavami, ki smo jih oblikovali glede na individualne potrebe in močna področja naših učencev. Ugotovili smo, da smo učencem s takim načinom dela omogočili, da so v času šolanja na daljavo, znanje usvajali učinkovitejše in lahkotnejše.

Ključne besede: diferenciacija pouka**,** dodatna strokovna pomoč, eksplicitno poučevanje, individualne potrebe, povratna informacija.

Abstract

Distance learning required teachers to find new ways and methods of work. This was especially important in teaching vulnerable groups of students, among whom we also include students with special needs. Once again, it was necessary to evaluate the methods of work we have used so far and adapt them to the new situation in which we have found ourselves. In distance teaching, we differentiated teaching methods according to the individual needs of students and tried to make school assignments interesting, as this significantly contributes to greater performance and motivation of students for school work.
In this paper, we presented the differentiation of approaches and methods of teaching students with specific learning difficulties, which we designed according to the individual needs and strengths of our students. We found that with this way of working, we enabled students to acquire knowledge more efficiently and easily during distance learning.

Keywords: additional professional help, explicit teaching, feedback, individual needs, lesson differentiation.

1. Uvod

Izobraževanje na daljavo je v času epidemije Covid-19 postala neizbežna realnost, na katero smo se morali prilagoditi ne samo pedagoški delavci, ampak tudi naši učenci in njihovi starši. Spremenjena situacija je od vsakega pedagoškega delavca zahtevala, da razišče nove metode poučevanja, s katerimi bo lahko učinkovito posredoval učno snov učencem preko različnih 'kanalov' oziroma bo pri svojem delu upošteval njihove individualne potrebe in močna področja, s čimer jim bo omogočal, da lahko učinkovito sprejemajo in izkazujejo svoje znanje.

V prispevku so predstavljene metode poučevanja učencev, ki se uvrščajo v skupino učencev s težjimi oblikami specifičnih učnih težav in so v Zakonu o usmerjanju (2011) opredeljeni kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). Z uporabljenimi metodami se je diferenciralo podajanje učne snovi glede na individualne potrebe vsakega učenca. Pri tem je bil postavljen cilj, da bi učenci bili v času šolanja na daljavo uspešni, zadovoljni, njihovi starši pa kar se da razbremenjeni z otrokovimi šolskimi obveznostmi.

2. Kdo so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?

Učenci s PPPU so v »Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami« (2015, str. 23) v 7. točki opredeljeni kot otroci *"* s težjo obliko specifičnih učnih težav, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj ali razlik v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju. Pojavljajo se tudi zaostanki v razvoju in/ali motnje pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in/ali emocionalnega dozorevanja. Primanjkljaji vplivajo na kognitivno predelovanje besednih in nebesednih informacij, ovirajo usvajanje in avtomatizacijo šolskih veščin ter vse življenje vplivajo na učenje in vedenje. So notranje narave in niso primarno pogojeni z neustreznim poučevanjem in drugimi okoljskimi dejavniki, vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, nevrološkimi motnjami in motnjami v duševnem razvoju ter vedenjskimi in čustvenimi težavami ali motnjami, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi.".

Ker se pri šolanju na daljavo vsi učenci, še posebej pa učenci s PPPU srečujejo s številnimi izzivi, je izrednega pomena, da vsak pedagog k poučevanju pristopi pozitivno, z veliko potrpežljivosti, s primeri iz vsakdanjega življenja, z uporabo konkretnega materiala in preprostega besednjaka ter poznavanjem in upoštevanjem učenčevih individualnih potreb ter močnih področij.

3. Kako sem poučevala na daljavo?

Avtorica članka se je pri izbiri strategij poučevanja na daljavo učencev s PPPU oprla zlasti na njihove individualne potrebe in močna področja ter na podlagi le-tega oblikovala načrt dela, ki je bil prilagojen vsakemu učencu posebej.

Glavna smernica poučevanja je bila, da se šolanje na daljavo v čim večji meri približa realni situaciji v šoli. Za stik z učenci se je uporabljalo različne poti, kot so telefonski pogovori, elektronska sporočila, SMS sporočila in videokonference, preko katerih smo učencem vsakodnevno z rabo različnih metod dela, razlagali učno snov in razvijali kompenzacijske strategije za premagovanje njihovih primanjkljajev.

Pri organizaciji pomoči in podpore učencem na daljavo, smo upoštevali naslednje **pogoje za uspešno učenje** (Kavkler, 2017):

- pravilo **'manj je več'**, ker bomo pri poučevanju učinkovitejši, če bomo učence naučili manj, vendar ključne vsebine, ki jih bodo razumeli;
- ponudimo različne **učne in tehnične pripomočke**, ki omogočajo učencem, da z različnimi dejavnostmi usvajajo znanja in spretnosti glede na njihove individualne potrebe;
- vedno upoštevamo učenčeva **močna področja**.

Poleg zgoraj opisanih pogojev za uspešno poučevanje na daljavo, smo pri poučevanju učencev s PPPU, uporabljali naslednje **pristope poučevanja**: (Kavkler, 2007; Gersten, Chard, Jayanthi, Baker, Morphy in Flojo, 2008, v Kavkler, 2017):

- **pristop KSA** (od konkretne preko slikovne do abstraktne ravni). Pri izvajanju KSA pristopa najprej uporabimo konkretne materiale, da učencu pokažemo povezavo med konkretno življenjsko situacijo in učno snovjo. Nato uporabimo slikovni material, ki dvodimenzionalno predstavlja konkretne predmete, pripomočke in dejavnosti ter pomaga učencu vizualizirati dejavnosti. Na koncu sledi abstraktna predstavitev naloge s pomočjo simbolov;
- **eksplicitno poučevanje**, ki vključuje poučevanje korak za korakom. Učitelj nalogo razdeli na korake, vsak korak ustrezno razloži in ponazori ter v zadostni meri utrdi. Nato nadaljuje z naslednjim korakom. Pomembno je, da učitelj vsak korak glasno opisuje, učenci pa morajo imeti veliko priložnosti za utrjevanje strategije reševanja naloge, ki se jo učijo. Eksplicitno poučevanje vključuje *modeliranje* (učitelj demonstrira postopek tako, da glasno, korak za korakom, opisuje postopek reševanja problema; učenec ponovi vsak korak postopka ob rabi ustreznih besed in opazovanju učiteljevega modela; učenec samostojno izvede postopek, še vedno pa si lahko pomaga z učiteljevim modelom), *opore in ključe* (kot na primer kartonček s slikovnim prikazom, s smerjo računanja, poštevanko…), *vodene vaje* in *povratno informacijo* (ki mora biti takojšnja);
- **verbalizacija lastnega reševanja naloge,** kjer učenec ubesedi izvajanje korakov določenega postopka pri reševanju naloge, pri čemer moramo učenca sistematično in po modelu učiti verbalizacije;
- **različni primeri nalog, predstavljeni v zaporedju, ki si sledijo od lažjih k težjim**, kar je pomembno za učenje nove snovi na začetku, saj učenec lažje poveže nova znanja in spretnosti z že usvojenimi in jih učinkovito uporabi pri reševanju nalog.

Pri poučevanju učencev na daljavo, smo se najpogosteje posluževali videokonferenc, pri čemer smo uporabljali aplikacijo ZOOM. Glede na izkušnje, ki jih je učiteljica pridobila tekom poučevanja učencev s PPPU na daljavo, preko omenjene aplikacije, lahko povzamemo, da je bilo ključno, da:

- smo se na začetku učne ure pogovorili o morebitnih težavah, poteku dneva, dogovorili smo se, kaj bomo počeli in ponovili učno snov predhodne ure;
- nova učna snov je bila predstavljena s pomočjo življenjske situacije s konkretno ponazoritvijo;
- učencem je bilo modelirano reševanje naloge;
- učenci so bili spodbujani k samostojnemu izvajanje vaj, pri čemer so verbalizirali postopek reševanja naloge;
- učenci so takoj prejeli povratno informacijo in ponovno dodatno razlago, če so jo potrebovali.

4. Diferenciacija metod poučevanja učencev s PPPU

Pri odkrivanju, kaj naš učenec zmore in česa ne, pri razumevanju razlogov za njegov učni uspeh in načrtovanju oblik pomoči, iščemo 'vzorce' njegove učne uspešnosti oziroma neuspešnosti. S tem prepoznamo njihove primanjkljaje in lahko ugotovimo katere metode in tipi nalog so tisti, pri katerih je učenec uspešen in pri katerih je neuspešen. Veliko šolskih veščin se lahko razvija tako, da se uporabijo načini zaznavanja in predelovanja informacij, ki so pri učencu dobro razviti, kar nam omogoča, da se primanjkljaj obide oziroma kompenzira, kar pomeni, da prepoznamo oblike dela, pri katerih je naš učenec uspešen in pri katerih je neuspešen
(Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008).

Ko smo bili obveščeni, da se zopet vračamo na šolanje na daljavo (november 2020), sem vzpostavila stik s starši vseh učencev. Skupaj smo preverili, katere metode dela na daljavo so se v času prvega šolanja na daljavo (marec 2020) izkazale kot učinkovite in katere ne. Skupaj smo tako načrtovali potek šolanja, načine medsebojnega sodelovanja in izmenjave informacij.

a.) Pravila na videokoferencah

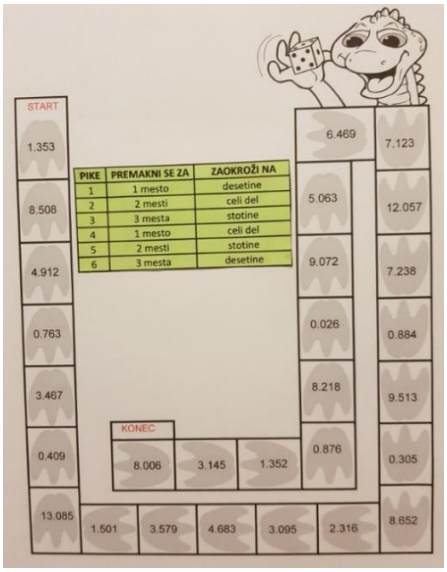
Kot že zapisano, je večji del poučevanja potekal preko ZOOM aplikacije. Pred samim začetkom je bilo treba učencem postaviti jasna pravila, da je delo lahko potekalo brez nepotrebnih organizacijskih težav. Pravila, ki smo jih določili skupaj z učenci, so bila:

- ne zamujam na srečanja preko videokonference;
- svojo morebitno odsotnost opravičim;
- če želim govoriti, dvignem roko (kadar smo imeli pouk v skupinah) in sem tiho, ko nekdo govori;
- kamera je prižgana ves čas pouka;
- pred pričetkom srečanja pripravim potrebne učne pripomočke.

b.) Uporaba didaktičnih iger

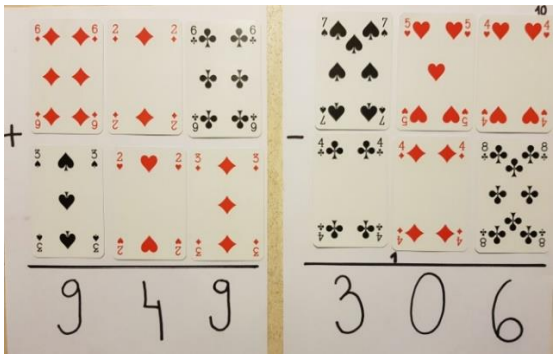
Pri diferenciaciji poučevanja na daljavo so se pogosto uporabljale različne didaktične igre, saj skozi njih učenec lažje usvoji učno snov, znanje pa je trajnejše (Bognar, 1987, v Zupančič, 2011). Didaktične igre, ki so bile najpogosteje uporabljene, so bile:

- iskanje predmetov po hiši (npr. pri učenju novega besedišča pri angleščini na temo sadja, so učenci po hiši iskali sadje in ga pokazali pred kamero. Ostali učenci so ga poskušali pravilno poimenovati), igranje pantomime, utrjevanje številskih predstav z igro loto ali bingo;
- spletna stran www.wordwall.net – na omenjeni spletni strani sem oblikovala različne igre, kot so kolo sreče, spomin, iskanje parov, odpiranje kart, preko katerih so učenci utrjevali besedišče v angleškem jeziku, ponavljali poštevanko ali pa utrjevali učno snov pri predmetih, kot so družba, naravoslovje... Igre sem oblikovala glede na individualne potrebe učenca, na njegova predznanja ter močna področja;
- s pomočjo spletne strani, ki jo urejamo učitelji šole, kjer sem zaposlena (https://interaktivne-vaje.si/), smo utrjevali znanje pri različnih učnih predmetih, predvsem pa pri angleščini, slovenščini, matematiki;
- prilagodili smo različne družabne igre s katerimi smo npr. utrjevali zaokroževanje decimalnih števil (slika1).



Slika 1: Družabna igra zaokroževanja decimalnih števil (https://www.themailbox.com/magazines/math-game-skill-rounding-decimals/stompin-round-with-decimals)

- učenci 4. razredov so utrjevali znanje pisnega seštevanja in odštevanja s prehodom ob pomoči igralnih kart (slika 2)



Slika 2: Pisno seštevanje in odštevanje s prehodom z igralnimi kartami (osebni arhiv)

c.) Dodatna razlaga učiteljeve razlage učne snovi, ki so jo posredovali učencem v obliki PowerPoint predstavitve

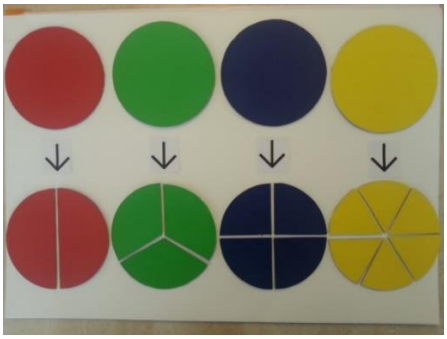
Veliko učiteljev je razlago učne snovi podajala z vnaprej posneto PowerPoint projekcijo. Kljub temu, da je bila njihova razlaga sistematična in podkrepljena z različnimi barvnimi ter grafičnimi oporami, pa je bila učencem taka razlaga pogosto težje razumljiva, saj so ji težko sledili, posameznih korakov niso razumeli in podobno.

Zaradi zgoraj opisanih težav je bila nova učna snov učencem vedno dodatno razložena. Pri tem je bila uporabljena že opisana metodo eksplicitnega poučevanja z modeliranjem in verbalizacijo. Za lažje ponazoritve je učiteljica uporabljala dodatno zunanjo kamero in grafično tablico.

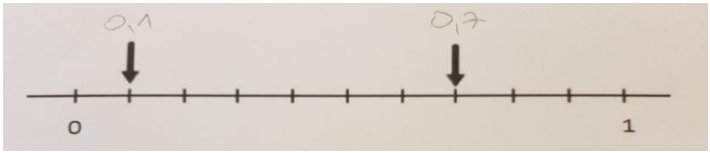
d.) Uporaba različnih učnih pripomočkov

V razlago nove snovi so bili vključevani različni konkretni pripomočki, ki jih imajo učenci doma. Tako smo uporabljali denar, lego kocke, igralne kocke, ponazoritve delov celote (slika 3),

barvice... Uporabljanih je bilo veliko različnih slikovnih ponazoritev, kot so slike delov telesa, različnih poklicev, številskih premic… (slika 4) Pri učencih, ki so imeli težave s časovno orientacijo in so naloge reševali predolgo glede na njihove sposobnosti, je bil uporabljen odštevalnik časa v obliki peščene ure, ki jih je motiviral, da so z nalogo končali v predvidenem časovnem okvirju.



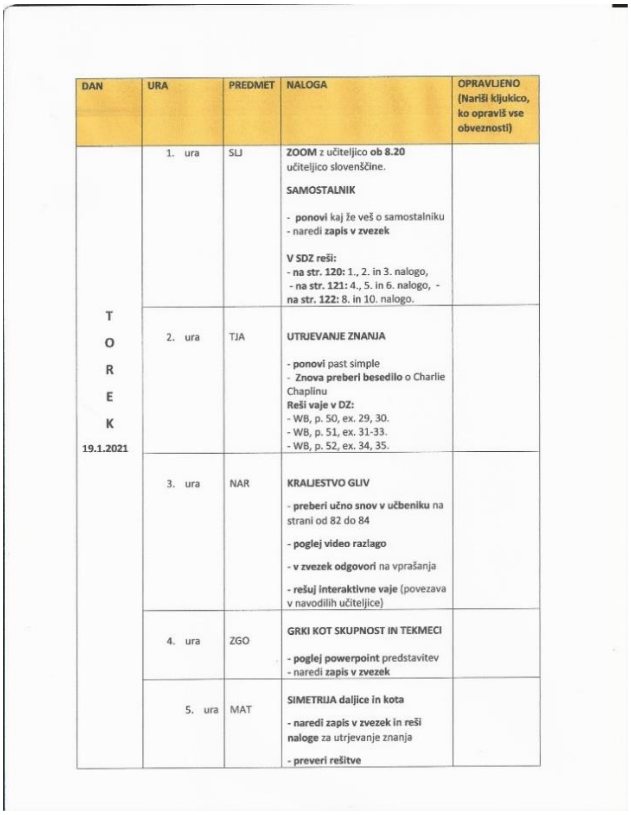
Slika 3: Prikaz delov celote pri računanju z ulomki (osebni arhiv)



Slika 4: Številska premica za razvrščanje decimalnih števil (osebni arhiv)

e.) Pomoč na področju organizacije in načrtovanja

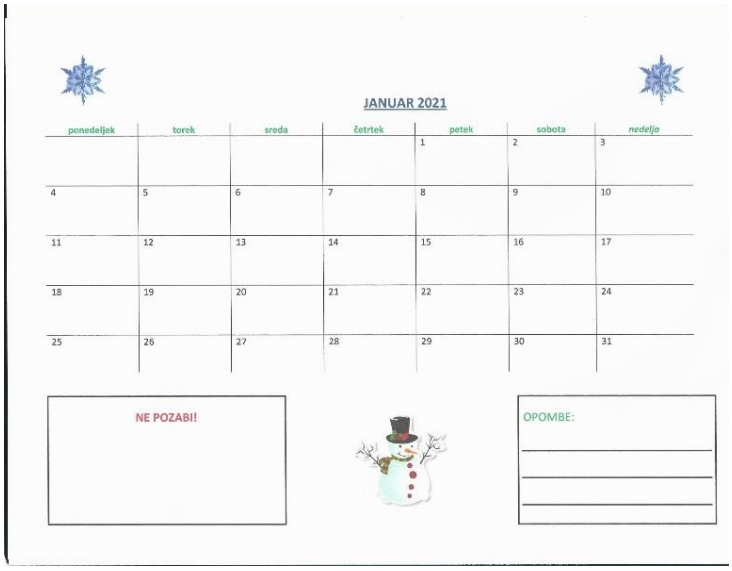
Skoraj vsi učenci so imeli težave na področju orientacije v spletni učilnici, čemur so sledile težave z organizacijo in načrtovanjem šolskega dela. Zato je bil za vsakega učenca posebej pripravljen dnevni načrt dela, v katerem je imel v obliki tabele (slika 5) razporejene dnevne šolske obveznosti. V tabelo je bil vključen tudi kontrolni stolpec, v katerem so učenci označili ali je posamezna naloga oziroma aktivnost opravljena. S tem se je razvijala učenčeva samokontrola in občutek za lastni uspeh. Učence, ki so imeli večje težave z organizacijo in opravljanjem šolskih obveznosti, je učiteljica pred pričetkom pouka poklicala, da so skupaj preverili kakšne naloge jih čakajo tisti dan. Prav tako jih je poklicala tudi po koncu pouka, da so skupaj preverili ali so opravili vse obveznosti in jim ob morebitnih težavah nudila dodatno razlago pri nalogah, kjer so se pojavile težave.



DAN	URA	PREDMET	NALOGA	OPRAVLJENO (Nariši kljukico, ko opraviš vse obveznosti)
T O R E K 19.1.2021	1. ura	SLJ	**ZOOM** z učiteljico **ob 8.20** učiteljico slovenščine. **SAMOSTALNIK** - **ponovi** kaj že veš o samostalniku - naredi **zapis v zvezek** **V SDZ reši:** - **na str. 120:** 1., 2. in 3. nalogo, - **na str. 121:** 4., 5. in 6. nalogo, - **na str. 122:** 8. in 10. nalogo.	
	2. ura	TJA	**UTRJEVANJE ZNANJA** - **ponovi** past simple - **Znova preberi besedilo** o Charlie Chaplinu **Reši vaje v DZ:** - WB, p. 50, ex. 29, 30. - WB, p. 51, ex. 31-33. - WB, p. 52, ex. 34, 35.	
	3. ura	NAR	**KRALJESTVO GLIV** - **preberi učno snov v učbeniku** na strani od 82 do 84 - **poglej video razlago** - **v zvezek odgovori** na vprašanja - **rešuj interaktivne vaje** (povezava v navodilih učiteljice)	
	4. ura	ZGO	**GRKI KOT SKUPNOST IN TEKMECI** - **poglej powerpoint** predstavitev - naredi **zapis v zvezek**	
	5. ura	MAT	**SIMETRIJA daljice in kota** - **naredi zapis v zvezek in reši naloge** za utrjevanje znanja - **preveri rešitve**	

Slika 5: Tabla dnevnih šolskih obveznosti (osebni arhiv)

Ker je pri učencih na predmetni stopnji v času šolanja na daljavo potekalo tudi pisno in ustno preverjanje in ocenjevanje znanja ter različna ocenjevanja izdelkov, so dobili tabelo (slika 6), v katero so vpisovali svoje obveznosti na področju različnih preverjanj in ocenjevanj znanj.



Slika 6: Tabela za vpis preverjanj in ocenjevanj znanja (osebni arhiv)

f.) Nagrajevanje

Učenci so bili tekom šolanja različno motivirani za opravljanje šolskih obveznosti. Zato je bilo treba ves čas iskati načine, kako dvigovati njihovo motivacijo in splošno razpoloženje. Ena izmed

najučinkovitejših strategij za dosego le-tega je bila strategija nagrajevanja. Oblika nagrade je bila dogovorjena z vsakim učencem posebej. Nekateri so si izbrali, da za konec ure učiteljica pripravi didaktično igro v obliki video igrice, nekateri so želeli pokazati kakšen posnetek, drugi so si zaželeli kakšnega prigrizka, ki so jim ga ob predhodnem dogovoru, kupili starši...

Povzamemo lahko, da so učenci potrebovali veliko pogovora, dodatne razlage in uporabo različnih metod poučevanja, ki so bile zasnovane na podlagi individualnih potreb učencev. Kljub temu, da smo tekom šolanja na daljavo poslušali priporočila različnih strokovnjakov, da naj videokonference trajajo krajši čas, so srečanja, na željo učencev, pogosto trajala več kot 45 minut, saj so poleg razlage učne snovi vključevala tudi pogovore, s katerimi so učenci nadomestili socialno izolacijo, ki je bila posledica različnih ukrepov v času razglašene epidemije. Kadar je videokonferenca potekala v manjši skupini, je učencem služila tudi za medsebojno spodbujanje in obveščanje, saj so drug drugemu razlagali, kako in kaj se učijo in se opominjali o obveznostih pri posameznih predmetih.

5. Zaključek

Kljub temu, da poučevanje na daljavo zahteva veliko več napora tako s strani učitelja, kot tudi učenca in njegovih staršev, mora biti naš cilj poučevanje z razumevanjem, saj bo učencem le tako omogočen prehod na višjo raven (Brigham, Wilson, Jones in Moisio, 2014).

Čeprav je za učence s PPPU šolanje na daljavo zahtevno, smo ugotovili, da lahko ob ustrezni podpori, prilagojenih oblikah pomoči, z jasno strukturiranim poučevanjem in z uporabo diferenciranih metod poučevanja, prilagojenih njihovim individualnim potrebam in močnim področjim, dosežemo dobre, spodbudne rezultate. Kljub temu, da smo z opisanim načinom dela pozitivno vplivali na učenčevo usvajanje znanja, pa z šolanjem na daljavo težje nadomestimo proces socializacije, ki ga lahko učenec razvije le ob pristnem stiku s sošolci in drugimi zaposlenimi v razredu.

Spoznanja predstavljena v prispevku, so lahko v pomoč učiteljem, izvajalcem učne ali dodatne strokovne pomoči pri oblikovanju pedagoškega procesa, ki bo pozitivno vplival na učinkovitost učenca tako pri morebitnem ponovnem šolanju na daljavo kot pri šolanju v razredu.

6. Literatura

Brigham, F. J., Wilson R., Jones, E., Moisio M. (2014). Best practices: Teaching decimals, fractions and percents to student with learning disabilities. Bowling Green State University. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/238661781_Best_Practices_Teaching_Decimals_Fractions_and_Percents_to_Students_with_Learning_Disabilities

Kavkler, M. (2007). Specifične učne težave pri matematiki. V G. Reid, M. Kavkler, S.G. Viola, M. Košak Babuder in L. Magajna. *Učenci s specifičnimi učnimi težavami : skriti primanjkljaji – skriti zakladi* (str. 77-112). Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Kavkler, M. (2017). Otroci z učnimi težavami pri matematiki. V A. Mikuš – Kos. *Duševno zdravje otrok današnjega časa* (str. 133-146). Radovljica: Didakta.

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

Vovk-Ornik, N. (ur.). (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Uradni list Republike Slovenije. Št. 58/2011. Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714

Zupančič, K. (2011). *Vloga didaktičnih iger pri pouku.* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.

Literatura slikovnega gradiva

Slika 1 – Družabna igra zaokroževanja decimalnih števil. Pridobljeno s https://www.themailbox.com/magazines/math-game-skill-rounding-decimals/stompin-round-with-decimals

Kratka predstavitev avtorja

Margaret Godec se je po končanem študiju pedagogike in sociologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani, zaposlila na OŠ Janka Kersnika Brdo kot izvajalka dodatne strokovne pomoči. Ker si je želela pridobiti dodatna znanja na področju dela z osebami s posebnimi potrebami, je dokončala tudi študij specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Pri svojem delu stremi k iskanju različnih metod dela in učnih pripomočkov, ki so prilagojeni individualnim potrebam učencev.

Kako motivirati drugošolce za delo na daljavo

How to Motivate Second Year Pupils for Remote School Work

Simona Sirk

Osnovna šola Primoža Trubarja Laško
simona.sirk@oslasko.si

Povzetek

Motivacija je notranji proces, ki nas spodbuja k aktivnosti, da dosežemo cilj in zadovoljimo svoje potrebe. Torej bi lahko rekli, da motivacija v nas predstavlja neko gonilno silo, ki nas sili do uresničitve željenega rezultata. Da je to ključ do uspešnega učenja, pozna vsak učitelj. Jesenski val epidemije pa je povzročil ponovno šolo na daljavo. V začetku epidemije so učenci z veseljem opravljali svoje učne obveznosti. Nato smo se znašli v novih težavah. Čedalje več učencev je izgubljalo voljo do učenja. Starši so se v skrbeh obračali na učitelje in spraševali za nasvete, kako motivirati otroke doma. V prispevku se bomo osredotočili predvsem na dvig motivacije za delo z drugošolci. Prikazati želimo aktivnosti, ki jih lahko uporabimo pri učnih urah preko video srečanj – aplikacija Zoom ali pri samem učnem procesu v razredu. Te dejavnosti pa so povezane z gibanjem in igro, ki aktivno spodbujajo miselne procese. Na podlagi izkušenj pa lahko zatrdimo, da so učenci svoje šolsko delo opravljali z večjim veseljem in boljšim učnim rezultatom.

*Ključne besed*e: gibanje, motivacija, razredni pouk, šolanje na daljavo, Zoom.

Abstract

Motivation is an internal process that encourages us towards an activity in order to reach a goal and satisfy our needs. It could be said motivation is a driving force for realization of a desired result. Every teacher knows it is the key to successful learning. The Autumn epidemic wave caused remote schooling once again. At the start of the epidemic students were happy to do their school work. Then we encountered new problems. More and more students started to lose their will to learn. Their parents worried and turned to teachers for advice on how to motivate the kids at home. We will focus mainly on improving motivation in second year pupils. We would like to show activities we can apply using video conference tools (Zoom) or teaching live in class. These activities use movement and play that actively encourages thought processes. Our experience shows that students showed greater joy and achieved better results in their school work.

Keywords: motivation, movement, primary school, remote classroom, Zoom.

1. Uvod

Letošnje šolsko leto 2020/21 nam je zopet postavilo nove izzive s poučevanjem na daljavo. V tokratnem valu epidemije smo se učitelji bolje pripravili. Poskrbeli smo za tehnično podporo, starše smo seznanili že na 1. roditeljskem sestanku o morebitni šoli na daljavo. Po podaljšanih jesenskih počitnicah so resnično stekle vse dejavnosti za pouk na daljavo. Učenci so bili sprva še navdušeni, da bodo doma, a kaj kmalu se je izkazalo, da šola ne ponuja samo znanja, ampak tudi druženje, igro, razvoj socialnih odnosov, skratka nudi enakomeren ritem življenja. Učenci v 2. razredu potrebujejo še veliko vodenja in usmerjanja s strani učitelja. Starši pa so zopet postali podaljšana roka učitelja. Za uspešno izobraževanje otroka je potrebno sodelovanje staršev, šole in družbe, saj le-ti pomagajo pri občutljivem delu rasti otroka (Montessori, 2011). Zavedamo pa se, da vsi starši niso kompetentni za učiteljevo delo in niti ne vedo oziroma nimajo občutka, kako otroku približati snov. Učna snov za sedem- ali osemletnika je včasih težko razumljiva. V stresu je hitro lahko celotna družina. Največja težava, ki se je pojavila v času pouka na daljavo pa je bila motiviranost otrok za šolsko delo.

2. Motivacija

Izraz motivacija izhaja iz glagola premikati se, torej se nanaša na začetek dejavnosti. Laično poimenovanje je tudi, kar nas spravi h kaki dejavnosti, zaradi česar vztrajamo, imamo voljo oziroma energijo za njeno izvajanje in kar nam jo pomaga dokončati. Na splošno je motivacija notranje stanje, ki vzbuja, usmerja in ohranja neko vedenje. To notranje stanje pa pri posamezniku sproži aktivnost, ki je usmerjeno v zadovoljevanje potreb in doseganje ciljev. Kadar tega stanja ne zadovoljimo, potem v nas povzroči fiziološko in psihološko vzburjenje (Kavčič idr., 2019). Tudi učenci, ki so motivirani za delo, jih takrat žene notranja sila, da uresničijo svoje cilje. Kadar pa pri učencih ni motivacije za delo, takrat pa, kot pravi Kristanc (2015), je potrebno poiskati tiste stvari, ki jih radi počnejo in jih zanimajo ter veselijo, saj je motivacija za delo in učenje skrita v njih samih.

3. Video srečanja – Zoom

Priporočila učiteljicam in učiteljem za izvajanje pouka na daljavo z učenci razredne stopnje (2020) pravijo, da naj učitelji skrbijo za dobro počutje, dobre odnose, zdravje učencev ter vzdrževanje socialnih stikov med učenci. V začetku jesenskega vala epidemije smo imeli popoldanska »Zoom« srečanja za ohranjanje socialnega stika in dobrega počutja. Kmalu smo ugotovili, da to ne bo dovolj, saj je motivacija za delo in učenje izredno hitro padala. V dogovoru z ostalimi učitelji smo pričeli snemati video razlage s pomočjo programa MS PowerPoint in drugih programov. Posnetek se je naložil v skupen dokument v oblak (Google Drive). Ugotovili smo, da tedenska srečanja preko video povezave ni zadostno, da bi učenci opravili svoje delo brez dolgega prigovarjanja staršev. Za uspešno učenje je potreben šolski red in ritem, katerega so bili vajeni v šoli. Da je potrebno tudi doma postaviti urnik učenja, je pisal Juhant (2020) v knjigi Nasveti za starše. Prav tam omenja, da mora starš skupaj z otrokom narediti železni urnik. S tem naredita stalen razpored in se ga tudi držita. Vse to pa je potrebno zato, da učenčevo delo za šolo ne traja dlje kot dve uri. V nasprotnem primeru se ne zna učiti in je razvil cel kup postranskih opravkov. Namesto, da bi se lotil učenja, raje šili svinčnike, barvice, kaj pospravi, brska po predalih ali prelaga knjige. S podobnimi težavami so se srečevali tudi naši starši. Potožili so, da otrokom pada motivacija in da se šolsko delo razvleče čez cel dan, kar je povzročilo velik stres v družini. Skupaj smo morali stopiti še korak bližje. Dogovorili smo se za urnik, da bodo ure video srečanj v dopoldanskem času 2-krat do 3-krat tedensko, saj so učenci takrat bolj spočiti. Srečanja smo spremenili v pravo učno uro. Naš

cilj je bil, da pridobimo toliko energije in zagona, da bo naše učenje veliko bolj uspešno, zanimivo in učinkovitejše. Vsekakor je ostalo nekaj samostojnega dela, ki pa je bilo opravljeno z večjim veseljem in dosti hitreje.

4. Kako narediti zabaven in učljiv »Zoom«?

Naša »Zoom« ura se je začela z rutinskim jutranjim pozdravom in minutko za razgibavanje našega telesa, katerega uporabljamo tudi v šoli. V programu MS PowerPoint je bilo pripravljeno gradivo, ki se je delilo na skupnem zaslonu. Gradiva so vsebovala dejavnosti za usvajanje nove učne snovi ali ponovitev snovi. Motivacijo za delo in koncentracijo smo vzdrževali z gibanjem. Odgovore smo prikazovali z vnaprej dogovorjenimi gibi, saj gibalna aktivnost vpliva na otrokov kognitivni oziroma intelektualni razvoj. Zurčeva (2008) pravi, da didaktične aktivnosti prispevajo k uspešnejšemu reševanju matematičnih problemov in globljemu poznavanju ter razumevanju pojmov ter otrokovi večji gibalni učinkovitosti, motiviranosti, čustveni vedrini in pristnejšim socialnim stikom.

Učenci imajo tako občutek, da se igrajo, toda z njihovo aktivnostjo veliko bolj aktivirajo možganske celice. O vplivu gibanja na učenje je že pisala Frostig (1989). Skozi gibalne dejavnosti otrok postane bolj dojemljiv za učenje v šoli, povečujejo se njegove sposobnosti za zbranost in nadzor nad samim seboj, zmanjša se strah, razdražljivost ter nemir. Vsekakor pa gibalne dejavnosti ne spodbujajo samo motorične sposobnosti in spretnosti, ampak prispevajo tudi k emocionalnemu, intelektualnemu in socialnemu razvoju otroka.

Ko se zavedamo, kako velik vpliv ima gibanje in igra na motivacijo in posledično doseganje boljših učnih rezultatov, postane učenje veliko bolj zabavno in sproščujoče. Učenci se učijo na nezavedni ravni in pri tem uživajo. V svoje učne video ure smo skušali vnesti čim več gibanja in zabavnih iger, a hkrati vse v povezavi z učno snovjo. Nekaj primerov aktivnosti pri urah matematike, slovenščine, spoznavanja okolja in angleščine je opisano v nadaljevanju.

4.1 Matematika

Pri učenju **geometrijskih teles** smo se najprej naučili njihova poimenovanja z gibi. Nato je bil učencem deljen zaslon, kjer so bile sličice predmetov iz vsakdanjega življenja. Na sliki 1 je prikazan gib za kocko. Na sliki 2 je prikazan gib za valj.



Slika 1: Prikaz kocke z rokami



Slika 2: Prikaz giba telesa ob videni sličici

Pri učenju **črt** (ravne, krive, sklenjene, nesklenjene, lomljene) smo se za ravne črte premikali po prostoru kot vojaki; za krive črte smo se gibali kot snežinke v vetru; za lomljene črte smo se premikali kot poškodovan vojak; za sklenjene in nesklenjene črte smo uporabili vrvico. Na sliki 3 smo z rokami pokazali ravno črto. Na sliki 4 smo z vrvico prikazali nesklenjeno črto.

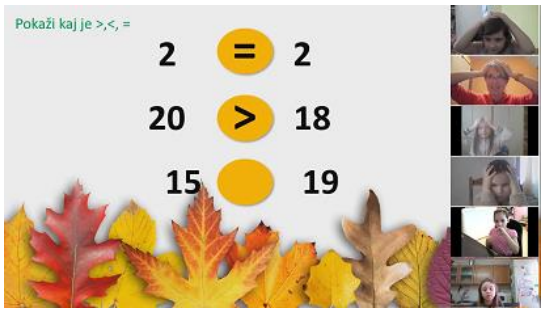


Slika 3: Prikaz ravne črte s telesom



Slika 4: Prikaz nesklenjene črte z vrvico

Za ponovitev velikostnih odnosov je bil učencem deljen zaslon, kjer smo z gibom pokazali v kakšnem velikostnem odnosu sta dve števili. Za znak »večje« smo pomahali; za znak »manjše« smo se prijeli za glavo; za znak »je enako« smo pokimali z glavo. Na sliki 4 je prikazan velikostni odnos, da je število 15 manjše od števila 19.



Slika 5: Prikaz velikostnega odnosa med številoma 15 in 19

Pri **urejanju števil po velikosti** je bila vsakemu dana številka, nato smo se vstajali glede na velikost števila.

4.2 Slovenščina

Pri **veliki začetnici** smo poslušali poved, nato smo jo ponovili in pokazali z gibom veliko ali malo začetnico. Za veliko začetnico smo sklenili roke nad glavo; za malo začetnico smo dali roke ob bok in nogi rahlo pokrčili. Na sliki 6 je prikazan začetek povedi, kjer za veliko začetnico sklenemo roke nad glavo.



Slika 6: Prikaz povedi z gibom

Črke smo pisali s prstom po zraku in skušali ugotoviti, za katero črko gre.

Pri **besedah z nasprotnim pomenom** smo poslušali besedo in nato z gibom prikazali njen nasprotni pomen.

Pri **predlogih** (pred, za, nad, pod, na med, pri) smo poslušali poved s predlogom in to prikazali (npr. postavi se pod mizo, stopi pred stol, med stolom in računalnikom postavi peresnico ipd.)

Pri učenju **koliko je česa** (manj, več, enako) smo videli dve sličici in poslušali poved. Če smo se s povedjo strinjali, smo naredili 2 poskoka, če se nismo strinjali, smo naredili en obrat (npr. na levem krožniku je več jabolk kot na desnem). Na sliki 7 je prikazano, da se s povedjo nismo strinjali in naredili obrat.



Slika 7: Prikaz, koliko je česa

4.3 Spoznavanje okolja

Pri učenju nastanka **dneva in noči** smo se prelevili v planet Zemljo, naš računalnik je bil Sonce. Mi kot Zemlja smo se ves čas vrteli v nasprotni smeri urinega kazalca in kadar smo bili obrnjeni proti Soncu (računalniku) smo mahali, saj je na Zemlji dan. Kadar smo bili obrnjeni stran od Sonca smo nakazali spanje, saj imamo takrat na Zemlji noč. Na sliki 8 smo pokazali noč.



Slika 8: Prikaz dneva in noči

Najprej smo se naučili poimenovati in pokazati **vremenske znake** z dogovorjenimi gibi. Učencem je bil deljen zaslon, kjer so bile sličice vremena. Za sončno vreme smo roke iztegnili, kar je razvidno iz slike 9; za oblačno vreme smo dali roki ob bok in tako tvorili oblaček; za deževno smo nakazali s prsti padanje dežja, kar je razvidno iz slike 10; za sneženo smo z odpiranjem in zapiranjem dlani nakazovali snežinke; za nevihtno smo s prstom po zraku narisali strelo; za

megleno smo postavili dlani z razprtimi prsti pred očmi; za delno oblačno smo dali eno roko ob bok z drugo pa smo nakazali sonce.



Slika 9: Prikaz sončnega vremena z gibom

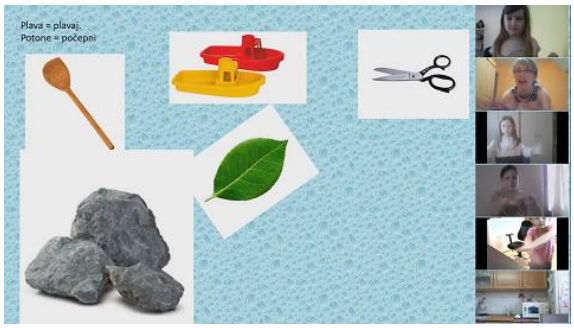


Slika 10 Prikaz deževnega vremena ob videni sličici

Pri **agregatnemu stanju vode** (trdo, tekoče, plinasto) smo glede na videno sličico naredili gib. Za trdno stanje smo bili kip; za tekoče stanje smo z rokami nakazali valovanje vode; za plinasto stanje smo z iztegnjenimi rokami nakazali razpršeno paro. Pri **plovnosti predmetov** smo se dogovorili, da če predmet plava, potem nakažemo z rokami plavanje; če predmet potone, se primemo za nos in se potopimo oz. počepnemo. Na sliki 11 smo pokazali trdno agregatno stanje z gibom. Na sliki 12 smo pokazali, da predmet na vodi plava.



Slika 11: Prikaz agregatnega stanja vode



Slika 12: Prikaz plovnosti

4.4 Angleščina

Pri učenju angleških izrazov za zimska oblačila smo najprej vsi poiskali kapo, šal, rokavice in bundo. Oblačili smo se glede na slišan izraz PUT ON (obleči) ali PUT OFF (sleči) za določen kos oblačila. Na sliki 13 smo prikazali »Put on your jacket«.



Slika 13: Prikaz oblačenja zimskih oblačil

4.5 Kratke ZOOM-ove IGRE za motivacijo in koncentracijo

V učne ure pa smo vpletli tudi nekaj kratkih iger za dvig motivacije in ohranjanje pozornosti. Z različnimi izzivi smo se lotili nalog in s tem pridobili nazaj tiste, ki so bili že utrujeni.

BARVNI DETEKTIV – v 20. sekundah smo morali v hiši poiskati nekaj rdečega ali zelenega ipd.

ČRKUJ – črkovali smo besedo

IZKLOPI IN POVEJ – nekdo izmed učencev je izklopil zvočnik in večkrat povedal eno besedo, ostali smo morali besedo uganiti

SADEŽ – pred zaslon smo morali pokazati en sadež

TELOVADIM V – odšli smo v kopalnico in tam naredili določeno vajo (npr. 5 počepov, 3 poskoke)

ZADIHAJ SVEŽ ZRAK– odprli smo svoja vhodna vrata in 3-krat globoko vdihnili in izdihnili

OBJEM – poiskali smo nekoga v hiši in ga objeli

WORDWALL – s pomočjo aplikacije WORDWALL smo zavrteli kolo in izpisala se nam je določena aktivnost (npr. povej sošolcu nekaj lepega, štej od 20 do 10 nazaj, zavrti se, povej eno besedo tiho …)

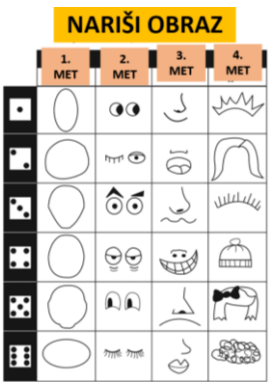
BUM – videli smo sličico in ob njej naštevali njene asociacije; igro smo podkrepili z interaktivno bombo, ki je odštevala čas

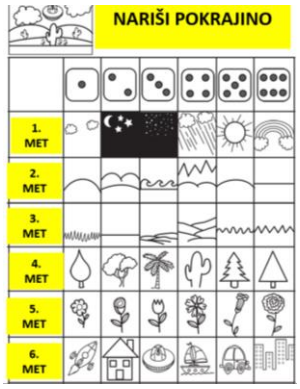
RIŠI IN UGANI – preko deljene bele table na zaslonu je učenec pričel risati, ostali smo morali ugotoviti, kaj riše

VRZI KOCKO – z metanjem interaktivne kocke smo za določeno število pik na kocki naredili nek izziv

Na sliki 14 so prikazane športne aktivnosti za določeno število pik na kocki. Na sliki 15 je prikazano, kakšen obraz smo morali narisati v 4. metih kocke. Na sliki 16 je prikazano, kakšno pokrajino smo morali narisati v 6. metih kocke.







Slika 14: Športne aktivnosti s kocko *Slika 15: Risanje obraza s kocko* *Slika 16: Risanje pokrajine s kocko*

5. Zaključek

Vsi se zavedamo, da pouk na daljavo ni primerljiv s pravim poukom v šoli. Učenci potrebujejo socialni in pristen stik z učiteljem in s sošolci. Tega odnosa ne more nadomestiti nobena tehnologija. Vsi se trudimo po najboljših močeh, tako učitelji kot starši in učenci, da je učenje na daljavo čimbolj prijazno in učinkovito. Kljub vsem trudu se pojavljajo težave z motivacijo otrok. V času jesenske epidemije smo jo skušali dvigniti z učnimi urami na video srečanjih v dopoldanskem času. Zastavili smo si urnik in se ga tudi držali. Z vpletanjem gibanja v učno uro smo spodbudili možganske celice k razmišljanju in povzročili učinkovitejšo aktivacijo miselnih procesov. K ohranjanju pozornosti so pripomogle tudi kratke Zoom-ove igre, ki so služile za sprostitev. Za potrditev učinkovitega dela, smo bili deležni pozitivnih odzivov s strani staršev. Bili so veseli, da so se lahko razbremenili in spoznali, da otrok zmore večino dela opraviti sam. Veselje in iskrice v očeh učencev pa povedo, da smo si dobro zastavili naše druženje oziroma učenje, pa čeprav preko medijskih kanalov.

6. Literatura

Frostig, M. (1989). *Gibalna vzgoja.* Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Juhant, M. (2020). *Nasveti za starše: 7 receptov za vzgojo srečnih in uspešnih otrok*. Pridobljeno s file:///D:/Google%20Chrome%20Prenos/Marko-Juhant-7-receptov-za-vzgojo-srec%CC%8Cnih-in-uspes%CC%8Cnih-otrok-1%20(1).pdf

Kavčič, T., Avsec. A., Petrič. M. in Zager Kocjan. G. (2019). *Funkcionalni vidiki osebnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete

Kristanc, M. (2015). *Moj otrok je brihten, samo učiti se mu ne da*. Ljubljana: M. Kristanc

Montessori, M. (2011). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.

Področna skupina za razredni pouk (2020). *Priporočila učiteljicam in učiteljem za izvajanje pouka na daljavo z učenci razredne stopnje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana. Pridobljeno s https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-11-05-priporocila-uciteljem-rp-za-izvajanje-pouka-na-daljavo-1.pdf

Zurc, J. (2008). *Biti najboljši: pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost*. Radovljica: Didakta.

Kratka predstavitev avtorja

SIMONA SIRK je profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Primoža Trubarja Laško. Redno se vključuje v številne projekte, šolske dejavnosti in je mentorica različnih interesnih dejavnosti. Poučuje že 11 let in v svoje delo za svoje najmlajše učence vključuje veliko gibanja in učenja skozi igro.

Učinkovit pouk malo drugače

Effective Teaching a bit Differentely

Vesna Obrez

OŠ Primoža Trubarja Laško
ovesna@gmail.com

Povzetek

Učitelji se pri svojem delu nenehno trudimo za dobro motiviranost otrok, saj se zavedamo, da je le-ta ključna za produktiven učni proces. Da vnašamo spremembe, sledimo razvoju informacijske tehnologije in jo vnašamo v pouk, pozitivno vpliva na učenčevo zanimanje za delo. V prispevku je predstavljeno, kako z uporabo sodobne tehnologije učence 4. razreda navdušiti za delo pri predmetih: družba, naravoslovje in tehnika, likovna umetnost. Iz vsebinskih sklopov po učnem načrtu za omenjene predmete, so predstavljene teme o orientaciji, človeškem telesu ter oblikovanju na ploskvi. Pri tem so učenci uporabili pametni telefon in pametno uro, aktivnosti pa so se izvajale na prostem, izven učilnice. Motivacija je bila zagotovljena, s tem pa posledično tudi učinkovitost.

Ključne besede: motivacija, pametni telefon, pametna ura, pouk na prostem, sodobna tehnologija, učinkovit pouk.

Abstract

Teachers are constantly striving for good motivation of children, because we are aware that it is crucial for a productive learning process. To make changes in curriculum, follow the development of information technology and introduce it into the lessons, has a positive effect on pupils' interest in work. The article presents how to use modern technology to inspire 4th grade pupils in classes of: society, science and technology, fine arts. Topics such as orientation, the human body and shaping on the surface are presented. In doing so, pupils used a smartphone and a smartwatch, activities were carried outdoors, outside the classroom. Motivation was provided, and consequently also efficiency.

Keywords: effective lessons, modern technology, motivation, outdoor lessons, smartphone, smart watch.

1. Uvod

Učinkovito načrtovanje in izvajanje učnega procesa je glavna skrb in odgovornost učitelja. Ti pa sta odvisni od same strokovnosti učitelja, njegove ustvarjalnosti in stališča, ki ga ima do poučevanja. V učnem procesu je treba zagotoviti pogoje, ki omogočajo razvoj sposobnosti, znanj ter veščin učencev. Poudarek naj bi bil na čim večji dejavnosti učencev, uporabljenih sodobnih učnih strategijah – učinkovite metode dela, različni stili poučevanja in učenja, upoštevanje razvojnih zmožnosti učencev – ter upoštevanju individualnih razlik pri usvajanju in razumevanju učnih vsebin. Učitelji se vsakodnevno srečujemo z dilemami, kako učence najbolje motivirati za delo, da bodo pri tem pokazali lastni interes in voljo. Učitelj ima v tej sodobni družbi nešteto različnih možnosti, kako popestriti pouk, ga narediti zanimivejšega.

Sodobna tehnologija je postala nepogrešljiv del tudi v izobraževanju. Z uporabo in vključevanjem najrazličnejših naprav in tehnologij v pouk, lahko učno motivacijo izboljšamo. V prispevku so prikazani načini, kako lahko učitelj izvede učno uro na malo drugačen način tako, da uporabi razpoložljivo digitalno tehnologijo, ki nas tako rekoč spremlja že na vsakem našem koraku.

2. Motivacija

Pri pouku je motivacija ključna za učni proces. Učitelji se ves čas trudimo, da so naši učenci motivirani na različne načine, saj le taki učenci pričnejo z učenjem in pri njem vztrajajo do zaključka učnih nalog ali ciljev. Uspešna motivacija je preplet mnogih dejavnikov. Na nekatere imamo učitelji vpliv, na druge ne. Za uspeh pri učenju ni pomembno le, da se znamo učiti, ampak tudi, da smo pripravljeni usmerjati svojo energijo v doseganje zastavljenih, tudi zahtevnejših učnih ciljev in pri tem vztrajati (Marentič Požarnik, 2002). Strokovnjaki motivacijo delijo na notranjo in zunanjo. Notranjo predstavljajo izzivi, radovednost, interes, samostojnost, neodvisno odločanje za akcijo, notranji kriterij uspešnosti. Zunanjo motivacijo pa zaznamujejo čim lažje delo, dobre ocene, odvisnost od učitelja, sledenje učiteljevi presoji in zunanji kriterij uspešnosti (Marentič-Požarnik, 2018). Večkrat sta ti dve vrsti motivacije v eni dejavnosti med seboj prepleteni oziroma vplivata druga na drugo, zato težko govorimo le o notranji ali zunanji motivaciji. Vsekakor je vedno povezana z različnimi učnimi situacijami. Tudi učenci so si med seboj različni. Poznamo skupine učencev z različnimi motivacijskimi vzorci: učno tekmovalni učenci, učno aktivni, učno nesamozavestni, učno pasivni in učno nemotivirani učenci (Juriševič, 2012, str. 56). Prav za vse pa je dobrodošlo spodbudno učno okolje, s katerim močno vplivamo na učenčevo motivacijo. Zagotavlja ga lahko le motiviran učitelj.

3. Učinkovito učenje in pouk na prostem

O učinkovitem učenju govorimo takrat, kadar se učenec aktivno uči. To pomeni, da učenec samostojno razmišlja in raziskuje, da se uči na napakah, da znanje povezuje z življenjskimi okoliščinami, da je nagnjen k dialogu v skupini, da se njegovo vedenje o svetu ves čas spreminja in oblikuje. Takega učenca na drugi strani spodbuja in vodi temu primeren profil učitelja. Ta dopušča samostojno, kritično razmišljanje učenca, uporablja sodelovalne oblike učenja in ne zgolj frontalne ter formalne, spodbuja k postavljanju hipotez učencev, povezuje učno snov z življenjskimi situacijami, vzgaja vseživljensko in se zna prilagajat času. Tudi učne okoliščine prisostvujejo k učinkovitemu učenju. Pomembna je dobra razredna klima, opremljenost s sodobno tehnologijo ter izbira neklasičnih učnih metod poučevanja. Strokovnost učitelja, nenehno izpopolnjevanje in izobraževanje, nadgrajevanje didaktičnega znanja, razvijanje sodelovalne kulture ter razvijanje osebnostne rasti so dobre in dobrodošle reference, ki vodijo v učinkovito učenje.

Tudi pouk na prostem prinaša učinkovito učenje, saj gre za izkustveno in trajnostno učenje. Znanje, ki ga otrok dobi z lastnim odkrivanjem, raziskovanjem ali opazovanjem pomeni daljše trajajoče pridobljeno znanje oziroma vedenje, ki ga lahko uporablja v vsakdanjem življenju. Skribe Dimec (2014) med drugim pravi, da pouk na prostem omogoča učencem realno, pozitivno izkušnjo, poveča motivacijo, navdušenje, samozavest, izboljša vedenje učencev v razredu, omogoča socialni razvoj, spodbuja individualne učne metode ter omogoča medpredmetno povezovanje.

4. Sodobni pristopi poučevanja

Sodobno poučevanje zahteva učni proces, v katerem so uporabljene drugačne oblike dela, kot tiste klasične, znotraj učilnice. Med drugim dopušča tudi uporabo najrazličnejših informacijskih komunikacijskih tehnologij. Za uspeh v sodobni družbi, nasičenimi z informacijami in znanjem, morajo tako učenci kot tudi učitelji znati učinkovito uporabljati tehnologijo. Uvedba IKT ima naslednje pomembne vplive na izobraževanje:

- razvijanje spretnosti učencev, ki so potrebne za delo in življenje v 21. stoletju;
- učitelje spodbuja k spremembi načina učenja v razredu z interaktivnimi viri;
- za učence zagotavlja bogatejšo izkušnjo učenja in več motivacije (Brečko, Vehovar, 2008)

Vemo, da so novodobni otroci izjemno naklonjeni k uporabi sodobne tehnologije in ko jo smejo uporabljati med samim izobraževalnim procesom, jim to vzbuja občutke veselja, radovednosti, zavzetosti. Učna ura postane takoj bolj zanimiva. Dejstvo je, da so otroci zelo spretni v poznavanju in uporabi digitalnih tehnologij, zato lahko učitelji to izkoristimo in vključimo v sam učni proces. Na ta način spodbujamo kreativnost in motivacijo učencev.

Tak način poučevanja pa pomeni drugo vlogo učitelja v razredu. Ta učence usmerja, jih vodi do cilja, do katerega pridejo učenci sami z izkustvenim učenjem. Če v pouk vključujemo uporabo informacijske tehnologije ali pa izberemo pouk izven učilnice, so učenci postavljeni v spremenjeno učno okolje in po navadi se tak način izkaže kot zelo dober motivacijski faktor. Glavni cilj takega pouka je informacijska pismenost, nove spretnosti in bogatejše izkušnje.

4. 1. Uporaba pametnega telefona pri uri družbe v 4. razredu

Učni načrt družba za 4. razred osnovne šole je zasnovan z namenom spoznavanja razmerja med posameznikom, družbo in naravnim okoljem. Predmet družba med splošnimi cilji omenja uporabo informacijske tehnologije. Učenci med drugimi splošnimi cilji razvijajo tudi družbene, raziskovalne in komunikacijske spretnosti. Uporabo sodobne tehnologije je mogoče zaslediti v vseh tematskih sklopih. Učenci 4. razreda se v vsebinskem sklopu Ljudje v prostoru in ljudje v času učijo o prostorski orientaciji in kartografiji, znajo določiti smeri neba s pomočjo sonca, sence, kompasa, ure, poznajo zemljevide in se znajo orientirat.

In ravno pri tej temi so se učenci preizkusili v orientaciji s pomočjo pametnega telefona. Po tem, ko smo v razredu dodobra obdelali temo o orientaciji, je sledilo delo na terenu. Drugačen pristop in način dela je učencem takoj vlil veliko mero zainteresiranosti. Naši novodobni otroci odlično obvladajo sodobno tehnologijo in ga skoraj že ni četrtošolca, ki ne bi imel svojega pametnega telefona. Sicer je na naši šoli od leta 2019 uporaba mobilnih telefonov in drugih elektronskih naprav med poukom in organiziranimi dejavnostmi šole prepovedana. V izobraževalne namene in ob dovoljenju učitelja, pa lahko učenci uporabijo svoje naprave. Pred samo izvedbo aktivnosti, smo se z učenci pogovorili o namenu in cilju učne ure-to je razumevanje in uporaba pridobljenega znanja v konkretni situaciji. Poudarili smo, da so telefoni namenjeni izključno uporabi aplikacije Kompas za delo pri pouku družbe. Aplikacijo so nekateri učenci že imeli aktivirano na telefonih, pri ostalih pa so starši priskočili na pomoč. Vsa navodila smo dorekli v učilnici, nato pa je sledilo delo na prostem, v okolici šole. Naša šola-podružnica Debro v Laškem, leži ob reki Savinji in ima široko paleto naravnih sestavin, ki učencem nudi bogato izkustveno učenje. Aktivnost je trajala 2 šolski uri. Učenci so bili razdeljeni v 5 skupin, vsaka skupina je imela 1 telefon in učni list z navodili za delo. Pred samo

izvedbo ure, smo si z učenci ogledali delovanje aplikacije Kompas ter kako jo uporabljati. Na učnem listu so morali dopolniti sliko tako, da so iz izhodiščne točke - šola Debro, na list vrisovali in vpisovali, kaj v okolici leži v določeni smeri neba - na glavnih in stranskih straneh. Najprej so se morali orientirati, vrisati vetrovnico, nato je sledilo delo.

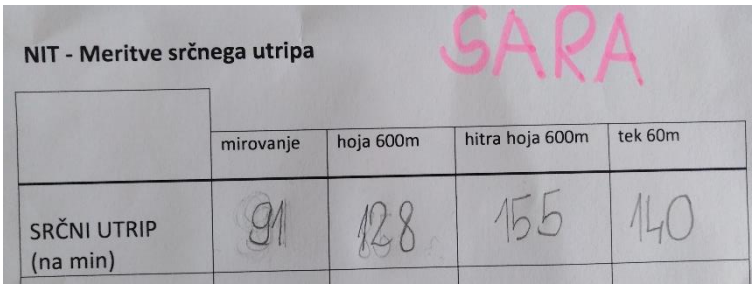
Za tako obliko učne ure so bili učenci izjemno navdušeni in motivirani. V veliko veselje jih je bilo opazovati, kako so sodelovali med seboj, debatirali, se tudi zabavali, saj so lahko uporabljali telefon pri pouku. Pri določevanju okolice so bili uspešni, večjih težav pri delu niso imeli, pokazali so velik interes za delo. Ker po navadi v razredih nimamo zadostnega števila kompasov za vsakega učenca, lahko na tak način izkoristimo digitalno tehnologijo, hkrati pa tudi dvignemo motivacijo na višjo raven.

Primer učnega lista, ki so ga učenci reševali ob dejavnosti, se nahaja na koncu, v prilogi 1.

4. 2. Uporaba pametne ure pri uri naravoslovja in tehnike v 4. razredu

Pri predmetu naravoslovje in tehnika v 4. razredu imajo učenci možnost naravo in tehniko izkustveno doživljati na način, da del časa preživljajo v naravnih okoljih, kjer opazujejo, raziskujejo, merijo in pri tem uporabljajo različne pripomočke. Tudi ta predmet omenja uporabo informacijske tehnologije z medpredmetnim povezovanjem. Učenci 4. razredov se v vsebinskem sklopu Človek učijo, kako deluje človeško telo. V učnem načrtu je med drugim je kot obvezni operativni cilj zapisano, da zna učenec meriti frekvenco srčnega utripa. Med obravnavo snovi pri pouku so se naučili, da si lahko srčni utrip izmerijo na zapestju in vratu. Spoznali so tudi, da se ob povečani telesni aktivnosti, srčni utrip zvišuje.

Učenci so to spoznanje preizkusili izven učilnice, z uporabo pametne ure. Kar nekaj učencev v razredu ima pametno uro, zato smo to izkoristili in jih uporabili za meritve telesnih aktivnosti. Cilj učne ure je bil, da si s pomočjo ure izmerijo srčni utrip pri treh različnih fizičnih obremenitvah. Te so bile: hoja na 600 metrov, hitra hoja na 600 metrov in tek na 60 metrov. Učenci so bili razdeljeni v skupine, vsaka skupina je imela na razpolago eno ali pa dve pametni uri. Med samo aktivnostjo so si jih izmenjali tako, da je vsak učenec opravil svojo meritev. Dobili so tudi razpredelnico omenjenih dejavnosti, v katero so vpisovali meritve: v kolikšnem času so opravili aktivnost in kakšen je bil srčni utrip pri aktivnosti. Dejavnost je potekala na šolskem igrišču oziroma okolici, trajala pa je okoli 60 minut. Na podlagi lastnih meritev, so ugotovili, da se z večjo telesno obremenitvijo, poviša tudi srčni utrip. Ugotovili so tudi, da se pri dalj trajajočih aktivnostih (tek na 600m) srčni utrip poviša bolj kot na krajši, čeprav intenzivnejši dejavnosti (tek na 60 m). Izhodišče za primerjavo rezultatov je bil izmerjen srčni utrip v mirovanju. Primer učnega lista je viden na sliki 1. Srčni utrip v mirovanju je bil 91 udarcev na minuto. Najvišji srčni utrip je imela deklica pri hitri hoji na 600 m in sicer 155 udarcev na minuto, pri najintenzivnejši dejavnosti-teku na 60m, pa je bil izmerjen utrip 140 udarcev na minuto.



NIT - Meritve srčnega utripa

SARA

	mirovanje	hoja 600m	hitra hoja 600m	tek 60m
SRČNI UTRIP (na min)	91	128	155	140

Slika 1: Primer učnega lista meritve srčnega utripa

Z uporabo pametne ure pri pouku naravoslovja je bila dosežena visoka motiviranost učencev. Medpredmetno smo jo povezali z uro športa, na katero pa četrtošolci vedno nestrpno čakajo in se je veselijo. Učenci svoje dosežke radi primerjajo med seboj in s takim načinom izvedbe učne ure, so lahko tudi drug drugemu neka spodbujevalna motivacija za dobre dosežke. Možnost nadgradnje dejavnosti bi bila, da učenci nadaljujejo s to aktivnostjo trikrat tedensko, v obdobju enega do dveh mesecev in tako morebiti izboljšajo svoje rezultate.

4. 3. Ura likovne umetnosti na prostem ter uporaba pametnih telefonov

Pri predmetu likovna umetnost učenec razvija likovno zmožnost, ki izhaja iz razumevanja vizualnega prostora in se izrazi v preoblikovanju tega prostora. Ta predmet spodbuja različne načine ustvarjanja in je odprt do novosti, ki jih prinaša sodobni čas. Med operativnimi cilji je med drugim navedeno, da pri likovnem izražanju poleg tradicionalnih metod, uporabljajo tudi digitalno tehnologijo in da posnamejo digitalno fotografijo z različnimi barvnimi in svetlostnimi vrednostmi.

Cilj likovne naloge je bil, da učenci na ploskvi v naravnem prostoru, ustvarijo likovno kompozicijo iz naravnih materialov. Dejavnost je potekala na prostem, v okolici šole, na lep sončen spomladanski dan. V okolici šole imamo veliko travnikov, mi pa smo jih izkoristili takrat, ko so bili še nepokošeni, torej prekriti s krasnimi pomladnimi cvetlicami. Navodila za delo so učenci dobili v učilnici: iz materialov, ki jih najdejo v okolici šole, na travnikih, pod drevesi, grmovji, ustvarijo neko kompozicijo na ravni podlagi. O načinu izvedbe učne ure so bili učenci že predhodno obveščeni, s podobnimi navodili za uporabo telefona za pouk. Potrebovali so jih, da so z njimi posneli digitalne fotografije svojih likovnih kompozicij. Te so kasneje s pomočjo orodij v galeriji, urejali na različne načine, ob zaključku ure pa smo si ogledali še digitalno razstavo nastalih fotografij. Na sliki 2 je viden primer, ko so učenci original fotografijo z raznimi filtri preoblikovali v nove fotografije.

Ta oblika izvedbe učne ure je bila za učence zelo sproščujoča, hkrati pa aktivna in ustvarjalna. Združili smo več pozitivnih dejavnikov učinkovitega učenja: medpredmetno povezovanje, visoko motivacijo, razvijanje digitalne pismenosti, izkustveno učenje, socialne interakcije in sodelovalno učenje. Pa še zdravju je koristilo.



Slika 2: Izdelki učencev pri uri likovne umetnosti

5. Zaključek

V sodobnem času, času v katerem se vse tako hitro odvija in razvija, še posebej pa informacijsko komunikacijska tehnologija, smo se ljudje, skoraj da, primorani prilagajati takemu napredku. Učitelj, ki želi izvajati učinkovit in zanimiv izobraževalni proces, vsekakor malo izstopa od tradicionalnega poučevanja v učilnici. Da je v koraku s časom, je dobro, da se poslužuje drugačnih oblik in metod dela. To pomeni, da učni proces izvaja tudi izven učilnice, da pri tem uporablja različne sodobne naprave, je vedno odprt za spremembe in izzive sodobnega časa. Uporaba pametnega telefona in pametne ure v kombinaciji z izvedbo pouka na prostem, se je pokazala kot zelo pozitivna izkušnja pri pouku v 4. razredu, saj je motiviranost otrok bistveno višja kot pri klasičnemu pouku v učilnici. Potek takega učnega procesa je dinamičen, inovativen in kar je najpomembneje, učinkovit. In ravno učinkovit pouk je tisti, ki zagotavlja trajnostno znanje, pridobljeno na izkustvenem učenju.

Sodobna izvedba pouka v razred prinaša svežino in novosti, kar pa je pri učiteljskem delu vedno iskano in dobrodošlo. Raznolik in ativen pouk ustvarja motiviranega in radovednega učenca. Pri aktivnem pouku v inovativnem učnem okolju ima učenec občutek, da je uspešen in dosega napredek, da ima sam možnost sprejemati odločitve in vplivati na svoje vedenje, občutek pripadnosti in povezanosti z drugimi ljudmi, prav tako pa se ohranja učenčeva notranja motivacija, saj ga vaja pritegne do te mere, da je aktiven, ker si to želi in ne zaradi ocene ali drugih nagrad (Žitnik, 2016, str. 17).

Učenci imajo veliko željo, da njihov učitelj posega po drugačnih oblikah dela in verjetno bo v prihodnosti potreba po prilagajnju moderniziranemu poučevanju, še večja. Današnja generacija otrok in mladstnikov tako rekoč odrašča v digitalnem svetu. To področje jim je izjemno blizu, zelo so naklonjeni k uporabi najrazličnejših digitalnih naprav. In pozitivna plat tega je, da lahko učitelj tovrstno zanimanje uporabi kot odlično motivacijsko orodje pri izvedbi pouka. Seveda po razumni presoji. Predstavljene oblike in metode dela v prispevku so obrodile dobre izkušnje in vsekakor se jih bomo v prihodnosti posluževali in nadgrajevali, saj je idej in možnosti, ki jih ponuja novodobna družba, iz dneva v dan več.

5. Literatura

Brečko, B. N., Vehovar, V. (2008). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Juriševič, M. (2012). *Motivacija učencev v šoli.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Marentič Požarnik, B. (2002). Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje, 33* (3), 8-14.

Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka*: *od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.

Skribe Dimec, D. (2014). *Pouk na prostem. Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Spoznavanje okolja/naravoslovje in tehnika* (str. 79-83). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Žitnik, J. (2016). Udejanjanje inovativnih učnih okolij pri pouku. V: *Udejanjanje inovativnih učnih okolij kot izziv vrtcev, šol in izobraževalnega sistema.* Kranj: Šola za ravnatelje.

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Obrez je po izobrazbi profesorica razrednega pouka. Slabih petnajst let poučuje na OŠ Primoža Trubarja v Laškem, večji del tega 4. razrede. Več let zapored je mentorica interesnim dejavnostim: planinski krožek, rolanje in bontonček. Redno se izobražuje in strokovno izpopolnjuje. V pouk rada vnaša spremembe, saj opaža, da so vedno dobrodošle in zanimive tako za učence kot za učitelje.

Priloga 1: ***Učni list,*** *ki so ga učenci reševali pri uri družbe in aplikacija kompasa na telefonu*

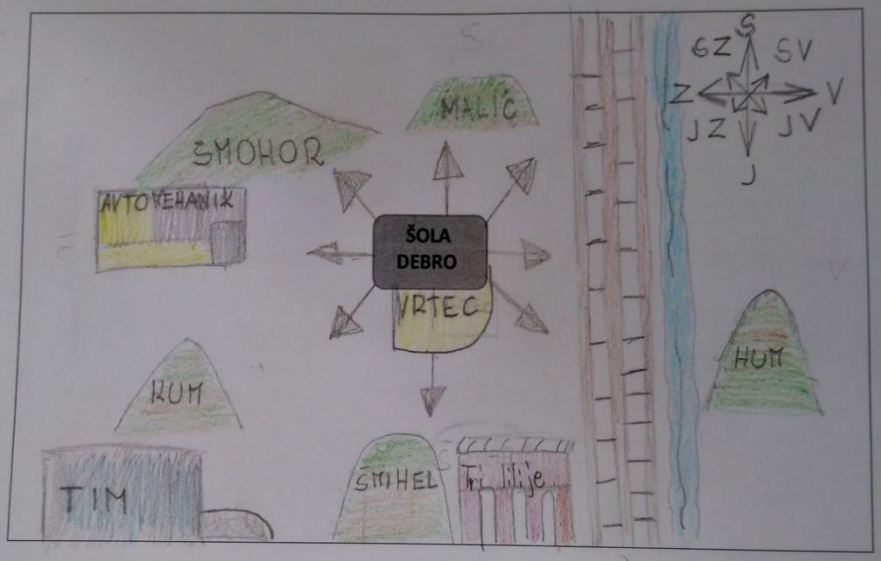
UČNI LIST: ORIENTACIJA **DRU, 4. razred**

Člani skupine: Sara Knez, Lanisa, Robar, Luka Gotar

Danes boš pri pouku družbe uporabil telefon – aplikacijo Kompas. Učili smo se, kako je potrebno držati kompas, če se želimo orientirati. Tudi s telefonom ravnaj podobno.

Tvoja naloga je, da s pomočjo aplikacije določiš lego okoliških hribov oz. okolico naše šole Debro.

V spodnjo sliko vriši vetrovnico z glavnimi in stranskimi stranmi neba ter dopolni zahtevano.



Odgovori na vprašanja (izhodiščna točka-OPAZOVALIŠČE je šola Debro):

1. Iz katere smeri se pripeljemo, če prihajamo iz Celja? Severa
2. Tine bi rad z vlakom odpotoval iz Laškega v Ljubljano. V katero smer ga boš napotil? Jug
3. Družina Novak se jutri odpravlja na grad Laško. Kam jih boš usmeril? Jugovzhodno
4. Jugozahodno od naše šole leži kraj Rečica.
5. Mimo Laškega teče reka Savinja, ki leži na vzhodu.



Od proizvodnje do prodaje

From Production to Sales

Ivana Ciglič

Gimnazija in srednja šola Kočevje, Slovenija
ivanka.ciglic@gssk.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen praktični način poučevanja podjetništva na ekonomski srednji šoli, ki ga izvajamo že 10 let. Avtentični pouk podjetništva je postal način, s katerim snov ekonomije prikažemo dijakom nižjih letnikov tako, da čim bolj razumejo bistvene pojme, kot so stroški, material, prihodki, DDV, dobiček. Zamisel, da naredimo izdelek, ga pozicioniramo in prodamo na trgu, je postala praksa, s katero dijaki dobijo predstavo, kako lastno idejo z vsemi pripadajočimi aktivnostmi spraviti do kupca. Pokazalo se je, da je praktični pouk prijeten in koristen in omogoča dijakom povezovanje teoretične snovi pri vseh strokovnih predmetih v vseh letnikih. Izobraževanje in spoznavanje različnih metod poučevanja ter didaktičnih pristopov (timsko poučevanje, medpredmetno poučevanje, učenje za razumevanje, formativno spremljanje) ima za posledico izboljševanje kakovosti poučevanja učitelja in učenja dijakov. Naučili smo se razlikovati kriterije uspešnosti od kriterijev ocenjevanja znanja, nastal je delovni zvezek. Ugotovili smo, da so dijaki sposobni prenašati znanje na nove situacije.

Ključne besede: formativno spremljanje, medpredmetno poučevanje, proces lansiranja izdelka na tržišče, timsko poučevanje, učenje za razumevanje.

Abstract

This article describes a practical example of teaching the subject of entrepreneurship at a secondary school of economics, which has been carried out for a decade. An authentic approach in entrepreneurship classes presents economy to junior students in a way that they better understand the basic concepts such as expenses, material, income, VAT, and profit. The idea to create a product, position and sell it on the market has become a unique project through which students grasp how, based on marketing activities, the product is launched. Throughout the entire process, the students are guided by a workbook designed specifically for this project. It turned out that this practical approach is pleasant and useful since it enables students to link up theoretical and practical teaching contents of all technical modules in all years of studies. Training and getting to know various teaching methods and didactic approaches (team teaching, cross-curricular teaching, backwards design, formative assessment) improve the quality of teaching and the students' learning. In the process, students learn to differ between success criteria and marking criteria. This enables them to transfer their knowledge to new situations more easily.

Key words: backwards design (Understanding by Design), cross-curricular teaching, formative assessment, product launch, team teaching.

1. Uvod

Pri pouku podjetništva obravnavamo različne vsebine: lastnosti podjetnih oseb, razvijanje in vrednotenje poslovnih zamisli, podjetniški proces, koncept poslovnega načrta, trženje in strategija trženja itd. Klasičen pouk obsega razlago s primeri, ogled podjetij in oblikovanje

idejnega poslovnega načrta. Ker je učitelj avtonomen, se lahko odloči, ali in kako bo popestril pouk in motiviral dijake. Da smo podjetništvo v 2. letniku spremenili v avtentični pouk, je bilo slučajno. Za to je krivo leto 2010. Neka starejša gospa iz stare kočevarske vasi je imela na vrtu ogromno sliv in me je spraševala, kaj z njimi in kdo bi jih obral. »Dijaki?« sem takoj pomislila. In akcija je stekla. Kar pri meni doma so dijaki dva dni čistili slive in kuhali marmelado (200 kozarčkov). Marmelado smo uskladiščili v šoli in potem nadaljevali z izdelavo nalepk in prodajo med glavnim odmorom. Prodali smo vso količino, nekaj kozarčkov tudi vodstvu šole za promocijske namene. Tedaj sem opazovala iskrice v očeh dijakov in v meni se je nekaj premaknilo. »To je to. Izkušnja prinese več kot sto ur teorije,« sem si rekla. Od takrat naprej na naši šoli kuhamo in prodajamo marmelado.

Namen prispevka je predstaviti razvoj pouka podjetništva v 2. letniku ekonomskega programa in dosežke pri poučevanju in učenju. Najprej smo učitelji razvili obliko **timskega poučevanja** in medpredmetnega povezovanja, nato smo razvili nov didaktični pristop učenja po metodi Granta in Mc Tighea iz ZDA **»Učenje za razumevanje« ali »Understanding by Design«**. Metoda govori o vzvratnem načrtovanju pouka in prinaša drugačno ciljno usmerjeno razmišljanje. Omogoča, da dijaki razumejo »veliko idejo« in so v procesu učenja zmožni prenašati znanje, razumevanje na nove situacije (transfer). Pred tremi leti pa smo se seznanili še z elementi in orodji **formativnega spremljanja** in vrednotenja znanja, ki je pomembno za izboljšanje strategije učenja in poučevanja in vpliva na kakovostnejši pouk in večjo odgovornost učencev za lastno učenje, kakor tudi boljši učni uspeh.

2. Avtentični pouk

Na začetku šolanja večina dijakov, zlasti tistih, ki ne prihajajo iz družin podjetnikov, ve zelo malo ali celo nič o pojmih ekonomija, stroški, materiali itd. To ugotavljamo še potem, ko so dijaki v višjih letnikih, ko nekateri še vedno ne ločijo materiala od izdelka in stroška od odhodka. Učitelju se zdijo ekonomski izrazi samoumevni, dijaki pa potrebujejo za razumevanje več ponovitev in konkretnih prikazov. Slišala sem prijateljico, ki je po poklicu gradbenica, pripovedovati: »Ko sem bila v srednji gradbeni šoli, smo računali konzolo in računali in računali, po dveh mesecih pa je le nek sošolec vprašal učitelja, kaj pa je sploh konzola.« Tedaj sem se zavedala, da bodo dijaki razumeli stroške, prihodke, blagovno znamko …, le če bodo pojme spoznali v avtentičnih situacijah.

Dijaki so vsako leto navdušeni nad kuhanjem marmelade na projektnem tednu in nato praktičnim pouku v šoli. Prvo leto so se naučili izdelali nalepke, deklaracijo, kalkulacijo cene, prepoznavali stroške, računali prag donosnosti, po prodaji pa še sestavili izkaz uspeha. Učenje je potekalo s frontalno razlago, nato pa s skupinskim reševanjem nalog. Cilj je bil, da dijaki izpolnijo vse naloge. Naučili so se napisati račun z DDV in pripravili vse potrebno za prodajo. Opremili so prodajni prostor, in prodajali marmelado dijakom naše šole. Tu se je pojavil njihov zadržek. Ko je bilo potrebno izstaviti račun, so se šele zavedali prave odgovornosti. Pričakovali so, da bo učitelj preveril pravilnost računov.

Dijaki so bili ocenjeni za pravilno izpolnjene listine (delovni nalog, račun, pogodba …). Ocenjeni so bili tudi za prizadevnost pri delu. Da stvari tudi razumejo, je bila zgolj presoja, razbrana iz njihovih pisnih izdelkov in z njihovih obrazov.

2.1 Timsko poučevanje

Naslednje leto smo v šoli začeli spodbujati timsko poučevanje in medpredmetne povezave. Projekt se je nadaljeval s skupinskim delom. Pouk je bil oplemeniten še s sodelovanjem drugih predmetnih učiteljev. Timsko delo je oblika aktivnosti, ki jo upravlja skupina, v našem primeru 2-8 učiteljev, ki namerava doseči iste cilje. Postopek pa je:

a) načrtovanje (koraki, cilji, veščine, učno gradivo),
b) izvajanje (navodila, opazovanje, spodbujanje, pojasnila, pohvala) in
c) evalvacija.

Pripravili smo načrt za projektni teden z medpredmetnim povezovanjem, v katerem dijak razvija podjetniške sposobnosti in spretnosti ter sposobnosti za timsko delo. Cilji so bili: načrtuje in izvaja proizvodnjo in trženjske aktivnosti, vodi evidence in delovno dokumentacijo, usvoji metode določanja kakovosti izdelkov, se zave pomena predpisov o kakovosti blaga ter loči proizvodne in splošne stroške. Ključna vprašanja v timu so bila: Kaj naj bi dosegli? Katere vloge in odgovornosti prevzemamo v timu? Kakšen je pretok informacij? Kje bomo iskali pomoč? Kdaj in kje se bomo srečevali? Kako se bomo organizirali in reševali konflikte?

Sodelovali so učitelji, ki učijo strokovne in druge predmete (SG = sodobno gospodarstvo, POS = poslovanje podjetij, INF = informatika, KPB = kemija in poznavanje blaga, LUM = likovna umetnost, SLO = slovenščina, GLA = glasbena umetnost). Sama poučujem EP (= ekonomika poslovanja), MK (= materialno knjigovodstvo) in POD (= podjetništvo).

SG je obravnaval sestavine kupoprodajne pogodbe, delniško družbo in druge družbe, POS je pokril vsebine trženja, SLO pisma sponzorjem, predstavitveno zgibanko, INF oblikovanje nalepk, izdelavo promocijskega spota, LUM dizajn nalepke in oblikovanje izdelka, GLA izbor glasbe za spot, KPB ugotavljanje vsebnosti sestavin izdelka, deklaracija izdelka in EP kalkulacijo cen in stroškov, prag kritja stroškov, bilanco stanja in bilanco uspeha.

Z dijaki smo najprej na kmetiji v Koprivniku nabrali slive (slika 1), nato pa odšli v CŠOD Črmošnjice. Tam so skuhali marmelado (slika 3), naredili kemijsko analizo marmelade (slika 5), uskladiščili izdelke (slika 4), izbrali ime izdelka in oblikovali nalepke (slika 2), posneli reklamni spot, nekatere dejavnosti pa so nadaljevali pri pouku v šoli (slika 7), kjer so pisali še članke in izvedli več prodajnih akcij z degustacijo med glavnim odmorom, nato so marmelado prodajali na kočevski mestni tržnici (slika 6).



Slika 1: Dijaki so sami nabrali domače slive. (Vir: lasten.)



Slika 2: Ročno oblikovane nalepke. (Vir: lasten.)

Tabela 1 prikazuje delovni okvir, ki ponazarja trženjski splet (4 x P) ali pozicioniranje izdelka. Dejavnosti so potekale po skupinah. V skupini so bili po štirje dijaki. Vsaka skupina je določila vodjo; ta je prejel poslovno mapo z urnikom in navodili za delo s svojimi člani, ki jih je tudi ocenjeval. Skupine so krožile po dejavnostih, tako da so imeli vsi enake možnosti za pridobitev znanja in izkušnej. Kako in v kolikšni meri pa so pridobili izkušnje in znanje, smo evalvalvirali vsak večer. Vsak dijak je imel priložnost povedati, kaj in koliko se je naučil, kakšne težave je imel, kaj mu je bilo posebej zanimivo in kako se je počutil. Lahko je pohvalil sošolca iz svoje skupine ali povedal mnenje o delu vodje. Vsak vodja pa je enako povedal zase in podal oceno skupine. Učitelj je podal povzetek celodnevnega dogajanja in izrekel posebne pohvale posameznikom. Dijaki so vsem tudi zaploskali. Na koncu dneva je vsak dijak prejel simbolično darilce, ki so nam jih podarili razni sponzorji. Kljub celodnevnim aktivnostim so bili dijaki polni energije in zagnanosti, tako da smo jih učitelji lahko spoznali še v drugi luči. Bili so ponosni, da jim zaupamo, da so lahko samostojni pri delu in znajo biti odgovorni.

Tabela 1: Aktivnosti pouka – organizator

	FAZA	***Dejavnosti pri PODJETNIŠTVU***	***Dokument***	***MPP***
UVOD	***Ustanovitev podjetja***	• izbira imena podjetja • načrt organizacije • načrt bilance stanja bilance uspeha • financiranje • zasnova izdelkov – ideja (risba, oblikovanje)	• delnica • delniška knjiga • bilanca stanja in bilanca uspeha • sponzorska pisma	***SG*** ***EP*** ***POD*** ***INF*** ***POS***
IZDELEK	PRIPRAVA PROIZVODNJE	• zasnova izdelkov – ideja (risba, oblikovanje)	• skice izdelka • **delovni nalog**	***POD*** ***POS***
	PROIZVODNJA	• recept • evidenca surovin • čas izdelave	• **delovni nalog** evidenca materiala, časa, količine izdelkov	***POS*** ***POD***
	SKLADIŠČENJE	• popis količin končanih izdelkov • kontrola kvalitete • izdelava deklaracije • kemijska analiza sestavin	• skladiščna prejemnica • deklaracija	***EP***
CENA	KALKULACIJA	• določitev stroškovne cene izdelka • določitev prodajne cene	• **kalkulacijski list**	***EP*** ***INF***

PROMOCIJA	BLAGOVNA ZNAMKA – SLOGAN REKLAMA	• izdelava nalepke • reklamno komuniciranje: članek za časopis in druge medije • izdelava reklamnega spota	• nalepka • zgibanka • **članek**	***SG*** ***POS*** ***INF*** ***LUM*** ***GLA*** ***SLO***
PRODAJNE POTI	PRODAJA	• poslovni dokumenti • izračun DDV • vezana knjiga računov	• ***ponudba*** • ***račun*** • ***pogodba***	***POS*** ***SG*** ***INF***
ZAKLJUČEK	PRIHODKI STROŠKI PRODAJE POPLAČILO DELNIC DIVIDENDE	• končnabilanca stanja in bilanca uspeha	• ***bilanca stanja*** • ***bilanca uspeha*** • ***bilanca denarnih tokov***	***EP***



Slika 3: Delo v proizvodnji. (Vir: lasten.)



Slika 4: Skladiščenje izdelkov. (Vir: lasten.)



Slika 5: Ugotavljanje vsebnosti sestavin v marmeladi. (Vir: lasten.)



Slika 6: Prodaja na tržnici. (Vir: lasten.)



Slika 7: Izdelava plakata za prodajo na tržnici. (Vir: lasten.)

2.2 UbD – »Understanding by Design« − učenje za razumevanje

Leta 2015 smo po izobraževanju v šoli razvili nov didaktični pristop učenja za razumevanje UbD. Osrednji cilj UbD je pri dijakih doseči razumevanje: zmožnost, da razumejo »velike ideje« in so v procesu učenja zmožni prenašati znanje, razumevanje na nove situacije (transfer). Projekt »Od proizvodnje do prodaje« ni več spoznavanje nalog od proizvodnje do prodaje, ampak se spremeni v veliko idejo, ki osmišlja celoten proces. To pomeni, da dijaki v celoti povežejo in razumejo vse potrebne aktivnosti. Velika ideja v tem primeru je: »Kaj vse je potrebno narediti, da bo kupec kupil naš izdelek?« To vprašanje in še nekaj bistvenih vprašanj se zastavi dijakom na začetku, nato pa še na koncu avtentičnega poučevanja. Tako ugotovijo in ocenijo svoj napredek v razumevanju in znanju.

UbD ima trifazni model načrtovanja, ki poteka vzvratno:

- V 1. fazi učitelj razmisli o pričakovanih dosežkih (katere dolgoročne transferne cilje želimo doseči; do katerih spoznanj naj bi prišli dijaki; katera bistvena vprašanja bodo raziskovali; katera znanja in spretnosti bodo pridobili).
- V 2. fazi učitelj razmisli, s čim bodo dijaki izkazali pridobljeno transferno znanje in razumevanje (določimo avtentično nalogo; napišemo navodila in kriterije ocenjevanja; razmislimo še o drugih dokazilih znanja in razumevanja, kot sta preverjanje med poukom in pisno ocenjevanje).
- V 3. fazi učitelj na podlagi prvih dveh faz zapiše načrt poučevanja.

Seveda pa naj ne bi bil pouk pri nekem predmetu v celoti izveden na ta način. Učitelj izbere le tako vsebino oziroma vsebinski sklop, ki ustreza avtentičnemu pouku. To je lahko tema ene blok ure ali več. V našem primeru gre za pouk, ki se začne s projektnim tednom, se nadaljuje še mesece v šoli pri rednih urah ter se konča s predstavitvijo in prodajo na tržnici. Tako

obsežnega načrtovanja pri podjetništvu smo se lotili, da bi dijaki bolj razumeli celoten proces podjetništva ga znali prenesti nekoč v svoje podjetje ali pa razumeli poslovanje podjetja v katerem bodo zaposleni.

O katerih dosežkih smo najprej razmislili?

Najprej je potrebno določiti transferni cilj, da bodo dijaki znali izbrati sredstva za nabavo surovin in embalaže, narediti izdelek, določiti njegovo ceno, privlačen dizajn itd., ki bo zanimiv za trg, in pridobljeno znanje uporabiti v realni situaciji – dejanski prodaji. Pri tem naj bi razumeli**,** zakaj to počnejo, kaj bo dodana vrednost izdelka in kakšne vrste kupci bi izbrali ravno ta izdelek. Pouk se začne z bistvenimi vprašanji. To so odprta vprašanja, ki nimajo enostavnega »pravilnega odgovora« in so namenjena raziskovanju, razpravi, pogledom iz različnih zornih kotov. Dijakom se bistvena vprašanja zastavi še enkrat na koncu opravljene naloge. Bistvena vprašanja poleg že prej omenjenega glavnega so bila sledeča:

- Katere vrste marmelade so na razpolago v trgovinah?
- Koliko sadnega deleža vsebujejo?
- Zakaj so cene tako različne?
- Kako se določi vsebnost sladkorja v marmeladi?
- Katera marmelada je zdrava?
- Kdo kupuje marmelado?

Razmisliti je bilo potrebno tudi o znanju in veščinah ter sposobnostih v skladu s cilji iz učnega načrta. Pri tem učenju naj bi dijaki poznali sestavine bilance stanja in bilance uspeha; poznali sestavine kalkulacije cene, različne višine DDV; vešči naj bi bili določanja vsebnosti sestavin v marmeladi; pisanja računov z DDV; na koncu pa bodo zmožni prodati izdelke končnemu kupcu.

Kako bomo vedeli, da dijaki razumejo?

Za razumevanje je potrebno že ob začetku natančno opredeliti kaj bo dijakova končna naloga, med potekom naloge/pouka pa so pomembna še krajša dokazila. Seveda pa so potrebna tudi natančna navodila za izvedbo in kriteriji ocenjevanja. Vse to mora biti zbrano v gradivu ali delovnem zvezku, ki ga sestavi učitelj ali več učiteljev. Delovni zvezek za dijake je načrt za učenje; vsebuje zapisan cilj, naloge, bistvena vprašanja, učno snov (podana le grobo), navodila za izvedbo, kriterije ocenjevanja in na koncu ponovno bistvena vprašanja.

Dijakova naloga je , da v vlogi podjetnika, ki je hkrati proizvajalec, skladiščnik, kalkulant, prodajalec in oglaševalec, ugotovi, koliko aktivnosti je potrebnih, da pridemo do izdelka, ki je kvaliteten v taki meri, da bo zadovoljil potrebe kupca. Končna naloga je, da v avtentični situaciji proda določeno količino kupcu in tudi, da se postavi v novo situacijo, da je sam kupec v neki večji trgovini z veliko vrstami marmelade in se mora odločiti, katero marmelado bi kupil in zakaj. Kaj bo odločilno: cena, kvaliteta, dizajn, blagovna znamka?

Kriterije ocenjevanja lahko določi vsak učitelj sam. Ocena se lahko da le glavnemu predmetu, lahko pa pri več predmetih. Učitelji se med sabo dogovorimo. Ocena naj ne bi odražala zgolj kvalitete izvedene naloge; poudarek je predvsem na ocenjevanju razumevanja. V zadnjem letu smo imeli za celotno opravljeno avtentično delo s točkami ovrednotene kriterije. Ocena se določi po lestvici ocenjevanja, ki velja v splošnih kriterijih (zgornja meja):

1. Delo je v celoti kvalitetno opravljeno z vsemi zahtevanimi nalogami in v zastavljenem roku; dijak si delo zelo dobro organizira in konstruktivno sodeluje v timu; k nalogam pristopi odgovorno.
2. Delovni zvezek je v celoti rešen; vsebuje vsa vmesna dokazila – preverjanja; dijak k nalogam pristopa odgovorno.

3. Sodeluje pri urejanju prodajnega prostora; uporablja pravilno komunikacijo v dejanski prodaji na tržnici v Kočevju, kjer je prodal vsaj 10 izdelkov; samostojno napiše/izda račun.

Pri pouku so izkazana še krajša dokazila znanja in razumevanja. Na primer: preverjala sem poznavanje in razumevanje pisanja računov ter računanja DDV. Tudi drugi sodelujoči učitelji so lahko pri svojih predmetih preverjali razumevanje svojega dela snovi. Potekale pa so tudi vmesne evalvacije v obliki pogovorov na koncu dneva. Na koncu pa je sledila pisna refleksija, s katero so dijaki razmislili o svojem napredku oziroma usvojenem znanju.

Kako smo naredili učni načrt ?

Na podlagi prejšnjih dveh razmislekov smo vzvratno načrtovali po naslednjih korakih:

1. Dijaki odgovorijo na bistvena vprašanja.
2. Dijaki s pomočjo primerov v delovnem zvezku spoznajo premoženje podjetja in bilanci stanja ter uspeha.
3. Dijaki spoznajo delovni nalog za proizvodnjo.
4. Dijaki računajo kalkulacijo lastne cene izdelka in prodajne cene z DDV.
5. Dijaki spoznajo vrste stroškov.
6. Dijaki računajo prag donosnosti.
7. Dijaki spoznajo sestavine računa in vezano knjigo računov.
8. Dijaki na podlagi že znanih sestavin sestavijo kupoprodajno pogodbo.
9. Dijak spoznajo pomen blagovne znamke.
10. Dijaki po navodilih izberejo ime marmelade, slogan, grafično podobo nalepke in oglas za TV-reklamo.
11. Dijaki po navodilih izdelajo scenarij za reklamni spot.
12. Dijaki izdelajo končni izdelek. Opremijo prodajni prostor na tržnici in prodajo izdelke.
13. Dijaki ponovno odgovorijo na bistvena vprašanja, odgovore primerjajo s svojimi prvotnimi odgovori in vrednotijo lasten napredek.

2.3 Formativno spremljanje

Za načrtno in zavestno spodbujanje učenja z razumevanjem smo učitelji spoznali še en didaktični pristop, tj. model formativnega spremljanja in vrednotenja znanja. Seznanili smo se z nekaterimi orodji za izvedbo formativnega spremljanja. Učni načrt izdelamo po treh fazah. Najprej izberemo cilje iz letnega učnega načrta ali kataloga znanja, ki povedo, kaj bomo učili, nato napišemo namene učenja (kaj bomo učili, zakaj in kako), nato pa, če je le možno, z dijaki sooblikujemo kriterije uspešnosti. Predvidimo tudi dokazila in refleksije. Pomembno je, da dijaki dobivajo povratne informacije. Pri formativnem spremljanju je podobno kot pri UbD pouk naravnan tako, da učitelj pouk predhodno načrtuje tako, da učenci med učno uro delajo čim bolj samostojno, da so aktivni, raziskujejo, postavljajo vprašanja in se učijo drug od drugega, učitelj pa ima bolj vlogo mentorja ali svetovalca. Pomembna sestavina je tudi povratna informacija: učenec jo dobi od učitelja in sošolcev, učitelj pa od učenca. Tako učenec lahko uvidi svoj lastni napredek.

»Formativno spremljanje je 'most med učenjem in poučevanjem', kjer je pet ključnih strategij:

1. razjasnitev, soudeleženost pri določanju in razumevanje namenov učenja in kriterijev za uspeh,
2. priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju,
3. zagotavljanje povratnih informacij (tudi od učenca k učitelju), ki učence premikajo naprej,

4. aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja,
5. aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja« (Wiliam, 2013; povzeto po Holcar Brunauer, 2016, str. 7).

Pri formativnem spremljanju je poudarek na vprašanjih, ki naj bodo odprta in naj prihajajo tudi s strani dijaka. Pomembni so tudi dokazi, to so preverjanja, kontrolne naloge, izdelki, refleksije. Za vse oblike dokazov moramo imeti izdelane kriterije. Dijaki naj se samovrednotijo ali vrednotijo drug drugega. Ko poučujemo na ta način, da želimo dobiti povratno informacijo o naučenem, tako dijaki kot učitelj, je samoocenjevanje zanimivo in umestno. To jim pomaga, da bolje razumejo, kako bi lahko še izboljšali svoje znanje. To pa še ne pomeni, da učitelj ne ocenjuje. Gre le za kakšno učno vsebino ali sklop, ki naj se izvede in ocenjuje na drugačen način. Seveda pa oceno lahko poda in utemelji tudi učitelj. Na primer pri preverjanjih računov z DDV dijaki drug drugemu kontrolirajo pravilnost izračunov. Tako preizkusijo lastno znanje in igrajo vlogo učitelja. Podajo le število točk, ne pa tudi številske ocene. Moram priznati, da to zelo radi počno.

Med izvajanjem »projekta« delamo povzetke. Na podlagi dosežkov so izrečene pohvale. Pohvaljeni so najboljši vodje skupin in dijaki, ki so dobro opravili posamezna dela in naloge. Dijaki izražajo svoja mnenja in pohvale drug drugemu. Vprašanja, ki jih zastavljam sproti, pa so: Kaj si se danes naučil? Kaj ti je bilo danes najbolj všeč, kaj pa ne? Kaj si dobro razumel, česa pa še ne? Bistveno je bilo to, da se pogovorimo ob odgovorih in da se izrazil prav vsa dijak. Njihovi odgovori so bili kritični, nikakor pa ne kritizerski. Seveda je bilo bolj zanimivo kuhanje, snemanje spotov, izdelava nalepk, ocenjevanje in degustacija marmelade kot pa izdelava delovnega naloga, kalkulacije in računanje praga donosnosti.

3. Evalvacija

Spremljali smo »navadno« evalvacijo, ki smo jo zastavili v prvih petih letih timskega poučevanja, in evalvacijo po izobraževanju z novima didaktičnima pristopoma UbD in formativnim spremljanjem:

3.1 Evalvacija 1

Prvotno se je izvajala evalvacija s klasičnimi vprašanji o delu in počutju:
- Ali je tema projekta zanimiva?
- Ali se vam zdi čas za izpeljavo projekta primeren?
- Ali je bil teoretični del zanimiv?
- Ali so bile praktične vaje zanimive?
- Ali menite, da ste se kaj koristnega naučili?
- Ali menite, da vam je ta pouk koristil za življenje?
- Ali imate občutek, da je tako učenje koristno?
- Ali je bil kraj za projekt dobro izbran?
- Ali je bila hrana zadovoljiva?
- Ali si želite več takšnega pouka? Če ste odgovorili z da, opišite zakaj.

Vprašanja so sugerirala odgovore, zato je bila ocena uspešnosti projekta visoka. Dijaki so bili navdušeni: pouk izven šole, druženje, skupinsko delo, bolje so se spoznali med seboj, med seboj so si pomagali. Učencev nisem ocenjevala, dobila pa sem zelo dobro povratno informacijo o njihovi delavnosti, odgovornosti, sodelovalnosti, kakršne pri klasičnem poučevanju ni mogoče dobiti.

3.2 Evalvacija 2

Pri novem načinu učenja za razumevanje pa so bila vprašanja drugače zastavljena. Delo in druženje je ostalo enako, priprava zahtevnejša, pouk z dokazili in povratnimi informacijami pa boljši, smotrnejši in na višjem nivoju.

Avtentično nalogo so v evalvaciji ocenili kot zanimivo, všeč jim je bila aktivnost in kreativnost pri delu. Tudi organiziranost in vsebino delovnega zvezka so pozitivno ocenili. Dijaki so trditve ocenjevali od 1 (se ne strinjam) do 5 (se strinjam). Vsa leta so bile povprečne ocene od 4,0 do 4,8.

Trditve so sledeče:

- Bistvena vprašanja na začetku so pri meni vzbudila zanimanje in me dovolj motivirala za nadaljnje delo.
- Primerjanje odgovorov na bistvena vprašanja pred obravnavo učne snovi in po njej se mi je zdelo zanimivo.
- S pomočjo bistvenih vprašanj na koncu sem se zavedel/-a novega znanja oz. novih spoznanj.
- Zaradi takšnega načina dela bolje razumem učno snov in zato bo moje znanje bolj dolgoročno.
- Pripravljeno gradivo mi je omogočilo vpogled v celoto in mi je bilo v pomoč pri delu.

4. Zaključek

Zakaj ustvarjati avtentično poučevanje in posodabljati pouk? Zato, da bi »obogatili svojo pedagoško prakso in ustvarili okoliščine, ki bodo učencem omogočile samostojnejše učenje in pridobivanje trajnejšega in kakovostnejšega znanja« (Marentič Požarnik, 2003; povzeto po Holcar Brunauer, 2016, str. 5).

V pouk podjetništva, ki naj bi bil že sam po sebi praktičen, smo umestili zanimiv avtentični pouk, ki zajema obsežen sklop učnih ciljev. Projekt je bil med dijaki tako dobro sprejet, da ga ponavljamo vsako leto. Z izobraževanjem in iskanjem boljših pristopov smo popestrili in izboljšali pouk. Ugotovili smo, da dijaki bolj povezujejo snovi različnih predmetov. Proces načrtovanja učnih sklopov po novih metodah je za učitelja precej zahteven in dolgotrajen, saj je način razmišljanja bistveno drugačen kot običajno. Vendar pa je na koncu pozitiven rezultat v smislu večjega razumevanja in transferja znanja. Zakaj se ukvarjati z novimi pristopi? Zato, ker se dijaki spreminjajo, ker se spreminja okolje in je treba dijake animirati na nove načine. Če zgolj dajemo navodila za delo, delimo dokumente in delovne liste, razložimo kako jih izpolniti, kako izračunati itd. gre za »kaj« − kaj bomo delali. Pri posodobljenih metodah pa gre za »kaj, zakaj in čemu«. Kakorkoli že temu rečemo: timsko poučevanje, praktično delo (preizkusi), avtentično delo (izzivi iz poklicnega življenja), sodelovalno učenje (“več glav več ve”), aktivno učenje (dijaki so aktivni – iščejo, razlagajo …), pridemo do sklepa, da je teoretičnemu znanju potrebno dodati uporabnost. Smisel znanja je v uporabnosti in namembnosti. Potrebno se je učiti, izpopolnjevati in pouk načrtovati tako, da bo učitelj v večji meri motivator, učenci pa naj prevzamejo aktivno vlogo pri pouku.

»Nikoli nimaš neuspeha, dokler ne prenehaš poskušati.« Albert Einstein

4. Literatura in viri

Brodnik, V. (2020). *Formativno spremljanje in vrednotenje znanja in učenja*. Portal Jazon. Pridobljeno s http://jazon.splet.arnes.si/formativno-spremljanje-in-vrednotenje-znanja-in-ucenja/

Grant, W., McTighe, J. (2005). *Understanding by Design 2nd Expanded Edition.* Alexandria: ASCD.

Holcar Brunauer. A. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učitelju. Zakaj formativno spremljati.* Ljubljana: ZRSŠ.

Kamšek, M. (2010): *Do razumevanja z načrtovanjem (učno gradivo)*. Kočevje: Gimnazija in srednja šola Kočevje.

Potisk, Z. (2017). *Formativno spremljanje v razredu*. Prispevek predstavljen na EDUvision. Pridobljeno s http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2017.pdf

Wiliam, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. O naravi učenja.* Ljubljana: ZRSŠ.

Kratka predstavitev avtorja

Ivana Ciglič, univ. dipl. ekon., je diplomirala na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani leta 1984. Po končanem šolanju je 15 leta delala v gospodarstvu na področju marketinga in finančnega poslovanja. Od leta 2001 poučuje strokovno teoretične predmete v ekonomskem programu srednješolskega izobraževanja na Gimnaziji in srednji šoli Kočevje. V času poučevanja se je strokovno izobraževala tudi na področju projektnega dela ter v okviru projekta unisVET napisala dve učni gradivi s področja zavarovalništva in dve s področja gospodarskega poslovanja, sodelovala pa je tudi pri pripravi gradiva za učitelje Projektno delo. Sodeluje v Državni poklicni komisiji za poklicno maturo s področja gospodarstva.

Podjetnost v turizmu je lahko izziv

Entrepreneurship in Tourism can be a Challange

Jasna Jančič

OŠ Pohorskega odreda Slovenska Bistrica
jasna.jancic@ospo-slb.si

Povzetek

Osnovnošolski učenci razvijajo in krepijo svojo podjetniško kompetenco z aktivnim sodelovanjem na področju turizma. Letos so turistično ponudbo domačega kraja v okviru državnega festivala Turizmu pomaga lastna glava popestrili z novonastalim turistično-kulinaričnim produktom, ki so ga poimenovali Ognjiščna potica z Bistr'škega. Produkt so zasnovali s pomočjo izvirnih idej, lastnega znanja, izročil svojih starih staršev ter s pomočjo znane lokalne slaščičarke, ki jim je predstavila najsodobnejših trende priprave sladic. Ognjiščno potico z Bistr'škega so spekli ter predstavili na grajski tržnici v domačem kraju, kjer jo je bilo mogoče poskusiti in tudi kupiti. Za te namene so se povezali z lokalno slaščičarko in lončarko ter turistični produkt ponudili za prodajo v posebej za ta namen izdelanem lončenem pekaču. Tako so svojo idejo realizirali in jo s ponudbo na tržišču pripeljali do svoje ključne točke.

Ključne besede: doživetje, finančni načrt, podjetnost, turistični produkt, turizem.

Abstract

Primary school students develop and strengthen entrepreneurial competence with active participation in tourism. This year the students presented the tourist offer of their hometown on a festival called Turizmu pomaga lastna glava and they enriched it with a newly formed tourist culinary product called Ognjiščna potica z Bistr'škega. The product has been designed by unique ideas, the students' knowledge, and grandparents' heritage; as well as with the help of the famous local confectioner who presented the most modern trends in preparation of desserts. The students had baked Ognjišča potica z Bistr'škega and then presented it on the local castle market where it was possible to taste it or to buy it. With the help of the local confectioner and potter, the product was for sale in a special pottery tray, which was altogether a realisation of their ideas and finally a market product.

Keywords: entrepreneurship, experience, financial plan, tourism, tourist product.

1. Uvod

Osnovnošolci so polni znanja in vedoželjno stremijo k vedno novim izzivom. Slednje jim ponuja življenje samo, v veliki meri pa lahko vse to pri učencih spodbudimo in povzdignemo na višjo raven tudi v osnovni šoli. Eden izmed izzivov, ki ga lahko učencem ponudimo, je razvijanje kompetence podjetnosti. Mi to že vrsto let počnemo pri turističnem krožku, v okviru katerega učenci sodelujejo na državnem tekmovanju Turizmu pomaga lastna glava, ki obsega celovit sistem organiziranega delovanja osnovnošolske mladine v turizmu. Učenci raziskujejo turizem v domačem kraju, ugotavljajo možnosti za hitrejši razvoj in oblikovanje take ponudbe, ki bo vzpodbudila podjetništvo in trženje naravnih danosti ter tudi ostale ponudbe v vseh možnih oblikah. Na tak način učence uvajamo v turizem in podjetništvo. Izobražujejo se na področju zdravega in sonaravnega bivanja ter trajnostnega razvoja, s svojim delom krepijo turistično promocijo domačega kraja ter ustvarjajo sinergijo z lokalnim okoljem (O projektu, 2021).

V nadaljevanju je opisan primer, kako osnovnošolci razvijajo podjetnost skozi raznolike turistične izzive.

2. Razvijanje podjetništva v turizmu

2.1 Pomen podjetnosti

Podjetnost ni vezana le na gospodarsko dejavnost in ustanavljanje podjetij, kot si ta pojem pogosto razlagamo, temveč zajema veliko širši pogled. Podjetnost predstavlja po definiciji Evropske unije eno od osmih kompetenc za vseživljenjsko učenje, saj posamezniku omogoča identifikacijo in izkoriščanje ponujenih priložnosti, realizacijo idej ter načrtovanje in upravljanje procesov, ki vodijo k zastavljenemu cilju. Podjetnost je kompetenca, ki jo v življenju potrebujemo (Podjetnost – samoiniciativna in kreativna mladina, 2021).

2.2 Razvijanje podjetnosti na daljavo

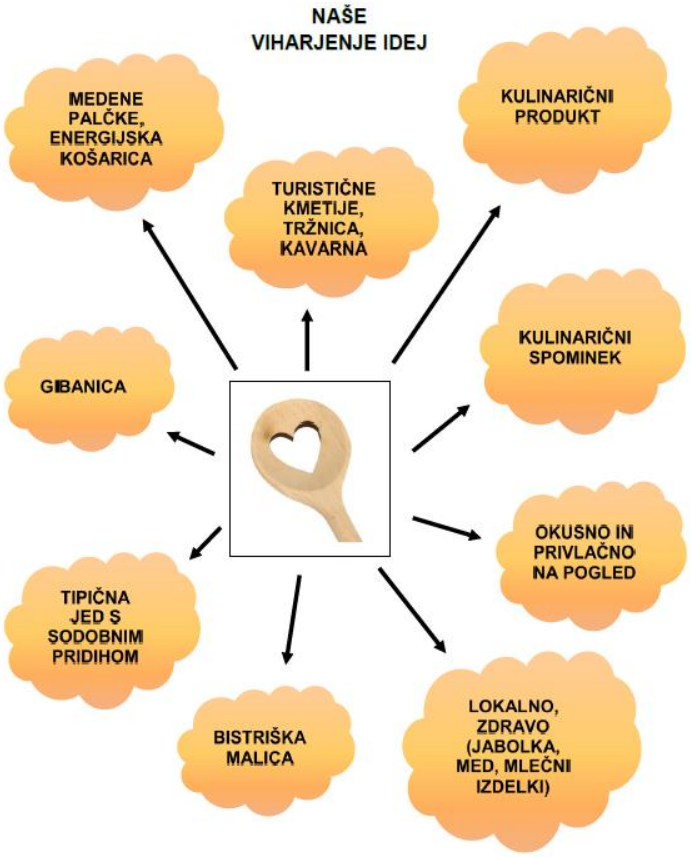
Letos je delo učencev v času ustvarjanja turistične naloge potekalo na daljavo. Z mentoricama so se redno dobivali na videokonferencah dva krat na teden. Učence je povezoval pozitiven timski duh, želja po vnovičnem uspehu, predvsem pa doprinos k turistični razvitosti domačega kraja. Razvoja novega turističnega produkta so se kljub vsem oviram, ki jih je posredno in neposredno prinesla epidemija, lotili polni zagnanosti in inovativnosti. Spoznali so, da lahko svojo kompetenco podjetništva uspešno razvijajo tudi na daljavo. Učenci so namreč celotno nalogo vključno s turističnim produktom pripravili na daljavo. Način dela jim je onemogočil skupinsko peko ognjiščne potice v šolski gospodinjski učilnici, zato so vlogo mentorjev pri peki potice uspešno prevzeli stari starši učencev.

3. Od ideje do produkta

3.1 Možganska nevihta

Možganska nevihta je preprosta metoda iskanja idej v skupini. Vsak lahko pove svojo idejo, ki se mu je v tistem trenutku utrnila. Ostali prisotni sprejmejo ideje brez komentiranja (kritiziranja, spreminjanja). Cilj je, da pridobijo čim več idej, jih zapišejo npr. na plakat, tablo ipd. Šele kasneje, ko so ideje že zapisane, jih kritično ovrednotijo in o njih razpravljajo.

Učenci na osnovi možganske nevihte določijo osnovo za pripravo turističnega produkta. Ko Turistična zveza Slovenije sporoči temo, ki predstavlja osnovno vodilo na državnem festivalu, učenci najprej z možgansko nevihto prevetrijo prve asociacije. Tako se rodijo mnogotere ideje. Vsaka lahko pomembno vpliva na nadaljnji razvoj oblikovanja turističnega produkta, zato je pomembno, da zapišemo prav vse. In prav iz zbranih idej »zraste« nov turistični produkt. Učenci so na osnovi letošnje teme festivala »Moj kraj moj chef« zapisali ideje, ki jih prikazuje slika 1.



Slika 1: *Primer zbiranja idej z metodo možganske nevihte*

3.2 Teoretična izhodišča

Začne se raziskovanje teorije, ki je povezana z nadaljnjim oblikovanjem izbranega turističnega produkta. S pomočjo lastnega znanja, literature, spletnih virov in pripovedi oseb zberejo podatke, ki pomembno vplivajo na razvoj produkta. Natančno pregledajo turistično ponudbo, da ne ustvarijo produkta, ki je že na tržišču, temveč težijo k novim izzivom. Dodobra se seznanijo z znamenitostmi in značilnostmi domačega kraja, odkrivajo nove zgodbe in mitološka izročila ter odstirajo tančice preteklega časa. Vse to daje učencem navdih za nova znanja, spoznanja in izzive.

Učenci so tokrat odkrivali kulinarično dediščino domačega kraja. O tem so povprašali tudi svoje babice, dedke in druge domačine ter izvedeli, da ima njihov domači kraj razvito izredno bogato kulinariko in da na tem območju obstajajo številne tradicionalne jedi. Izmed njih je pri učencih največ pozornosti in zanimanja pritegnila ognjiščna potica. Jed vsebuje sestavine iz okolja, kar jih je še dodatno spodbudilo, da bi jo ponovno oživili in predstavili širši javnosti.

Ko učenci zberejo vse potrebne podatke, sledi naslednji korak, načrt naloge.

3.3 Načrt naloge

Pot do cilja mora potekati sistematično, po dobro zasnovani strategiji in načrtu, ki si ga učenci zastavijo.

Najprej določijo namen naloge. V njem pojasnijo, s katerim namenom pristopajo k nalogi, kaj želijo z njo doseči. V našem primeru so učenci opredelili namen kot popestriti turistično-

kulinarično ponudbo v Slovenski Bistrici in njeni bližnji okolici z izdelkom kulinaričnega produkta, ki bo povezan z zgodovino domačega kraja.

V nalogi si učenci zastavijo več ciljev z namenom realizacije namena naloge. Cilji morajo biti zastavljeni jasno in konkretno. Povedati nam morajo, kaj bomo z njimi dosegli. Tukaj so primeri ciljev zastavljenih v naši nalogi:

- Turistični produkt tržimo v okolju prijazni embalaži.
- Pri izdelavi kulinaričnega produkta uporabimo lokalne sestavine.
- Kulinarični produkt tržimo povezano z doživetjem.
- V ciljno skupino potrošnikov vključimo otroke.

Ob razmišljanju in pripravi novega turističnega produkta se učencem porajajo številna vprašanja, na katera še sprva nimajo odgovora. Nanje odgovorijo tekom pisanja naloge in oblikovanja novega turističnega produkta, saj odgovori kasneje pomembno vplivajo na kvaliteto in trženje produkta. Potrebno se je vprašati, kako bomo oblikovali turistični produkt, katere sestavine, materiale ali prostor potrebujemo npr. Kdo bo izdelal turistično-kulinarični produkt? Kako bomo spominek povezali z domačim krajem? Kje se bo izdelek prodajal? Kje bomo dobili domače sestavine za pripravo kulinaričnih dobrot?

Obenem je potrebno razmisliti, ali ima turistični produkt tudi kakšne omejitve, jih zapisati ter poiskati ustrezne rešitve npr. Hraniti v hladilniku. Jed vsebujejo alergene. Izdelek porabiti v treh dneh.

3.4 Izvedba naloge

Na osnovi predhodno pripravljenega načrta se lotimo izvedbe. Vodilo učencev je uporaba lokalnih dobrin, stik z lokalnimi pridelovalci, poslušanje zgodb domačinov, sodelovanje z lokalnimi turističnimi organizacijami ter iskanje ponudnikov v domači in bližnji okolici.

Pomen sodobnega pristopa turističnega produkta se kaže v doživetju in avtentičnosti, saj je slednje tisto, kar turist vedno lahko odnese s seboj in podeli občutke doživetja naprej. Učenci pri oblikovanju turističnega produkta v ospredje postavljajo individualno izkušnjo turista in edinstvena doživetja, ki bogatijo posameznika. Sodobni turisti namreč želijo odkrivati kraje v vsej njihovi danosti, od kulturnega bogastva in zgodovinske dediščine do doživetja na raznih prireditvah, predvsem pa želijo okušati jedi, lokalne dobrote ter preko vsega tega spoznati življenjski slog domačinov. Želijo si doživeti celovito izkušnjo obiskanega kraja, zato je pomembno, da novo nastali turistični produkt ponudimo z doživetjem.

Učenci so tokrat za turistično-kulinarični produkt izbrali tradicionalno bistriško jed, ognjiščno potico, jo nadgradili ter obogatili s pridihom sodobnosti. Jed, ki predstavljala nov turistično-kulinarični produkt so razvijali po spodaj opisanih korakih.

1. KORAK:

Po ustnem izročilu starih staršev so zapisali recept tradicionalne ognjiščne potice (slika 2). Zbrali so lokalno pridelane sestavine (krušna moka, skuta, kisla smetana, jajce, jabolko, med, orehi) ter spekli ognjiščno potico, ki jo prikazuje slika 2.



Slika 2: *Ognjiščna potica na tradicionalen način*

2. KORAK:

Tradicionalno ognjiščno potico so učenci nadgradili s svojimi idejami in znanjem. Obogatili so nabor sestavin (slika 3) in izboljšali vizualno podobo ognjiščnice. Testo so naredili nekoliko mehkejše, po vrhu pa so zaradi lepšega videza prelili rumenjake s kislo smetano. Nastala je posodobljena ognjiščna potica, ki jo prikazuje slika 3.



Slika 3: *Posodobljena ognjiščna potica*

3. KORAK:

Za dokončno nadgradnjo tradicionalne ognjiščne potice so se učenci povezali z znano lokalno slaščičarko, ki jim je predstavila najnovejše trende priprave sladic. Seznanila jih je tako z obogatitvenimi sestavinami, ki dajo jedi polnejši okus in kot tudi z naravnimi barvili, s katerimi lahko jed naredijo na pogled privlačnejšo. Učenci so namesto kvasa uporabili droži, namesto skute grški jogurt, sladkor so zamenjali z medom ter uporabili naravna barvila kot so rdeča pesa, matcha, kurkuma, maline. Tako so iz starega tradicionalnega recepta ognjiščne potice ustvarili nov turistično-kulinarični produkt s pridihom sodobnosti (slika 4).



Slika 4: O*gnjiščna potica na sodoben način*

3.5 Pomen embalaže

Vzporedno z razvijanjem turističnega produkta je potrebno dobro premisliti, v kakšni embalaži ga bomo tržili. Bogataj (1994) navaja, da embalaža pomembno prispeva k celovitemu videzu, uporabnosti in transportu nekega izdelka, zato jo je potrebno načrtovati skupaj z izdelkom. Spominki se najpogosteje ponujajo v embalaži iz papirja in kartona, ki je preprost za obdelavo, poceni, lahek in biološko razgradljiv. Ponujajo pa se tudi v embalaži iz drugih materialov, kot so steklo, kovina, plastika, les, tekstil. Nekateri spominki embalaže ne potrebujejo. Spominki so največkrat razstavljeni brez embalaže in ga vanj položimo šele, ko spominek kupimo.

Habjanič in Ušaj (2000) navajata, da je funkcija embalaže pomembna, ker:

- obdaja in ščiti izdelek
- pritegne porabnikovo pozornost
- vpliva na nakupno vrednost
- daje informacije o lastnosti izdelka (o proizvajalcu, ceni, roku trajanja, blagovni znamki)
- vzbuja prijetne občutke v povezavi z izdelkom.

Izdelke embaliramo, da jih zaščitimo pred vibracijami, pritiski, temperaturnimi in drugimi mehanskimi vplivi. Danes je embaliranje postalo učinkovito tržno orodje. Dobro oblikovana embalaža ima lahko zaradi svoje zunanje privlačnosti in priročnosti dodano vrednost za porabnika in dobro promocijsko vrednost za proizvajalca.

Ko učenci pripravljajo turistični produkt, ki zahteva trženje v embalaži, namenijo izboru ustrezne embalaže posebno pozornost. Dobro preučijo lastnosti izdelka in izberejo najustreznejšo embalažo. Pri tem upoštevajo njeno uporabnost in praktičnost ter predvsem tudi ekološki vidik. Poslužujejo se embalaže iz papirja in kartona, saj ga je možno reciklirati, obenem pa je lahek in preprost za obdelovanje. Opremijo ga s promocijskim materialom in drugimi dodatki (npr. logotip, slogan, kratka zgodba, recept).

Učenci so za ognjiščno potico po Bistr'ško predvideli kartonasto embalažo. Opremili so jo z lastnim logotipom, sloganom »Vsaka ima svojo zgodbo« ter s kratko zgodbo o življenju domačinov nekoč v povezavi z ognjiščno potico.

3.6 Logotip

V namene trženja turističnega produkta so oblikovali izviren logotip s pomočjo programa WIX. Oblikovali so ga v skladu z osnovnimi smernicami, predvsem pa z namenom, da poudarijo simboliko turističnega produkta. Vodilo pri oblikovanju logotipa so bile naslednje asociacije:

- okrogla oblika krušnega loparja
- drevesne veje, ki ponazarjajo, da je potica objeta z naravo in izdelana iz domačih, lokalnih sestavin
- krona pod napisom pomeni, da je potica bogata po sestavinah, vsebini in svoji zgodovini
- sončni žarki, ki potekajo iz črke O predstavljalo ogenj in svetlobo ob peki potice v krušni peči
- zelena obroba ponazarja naravni ciklus
- kameno ozadje pa peč in domačnost.



Slika 5: *Logotip ognjiščne potice z Bistr'škega*

Na osnovi navedenega so učenci oblikovali logotip, prikazan na sliki 5.

3.7 Promocija in trženje

Pomembno je, da nov turistični produkt seznanimo z javnostjo. To storimo s promocijo, ki pritegne posameznikovo pozornost. Pomeni, da moramo javnost informirati, spominjati in prepričati v vrednost nakupa.

Učenci so v nalogi predvideli, da bodo nov turistični produkt oglaševali v časopisu ter na radiu in televiziji, preko spleta pa na odmevnejših socialnih omrežjih.

Vzporedno z ustvarjanjem novega turističnega produkta morajo raziskati možnosti trženja. Razmisliti je potrebno, kje vse ga lahko ponujajo (npr. v trgovini s spominki, na grajski tržnici, v kavarni, hotelu, v TIC-u) in kdaj (npr. ob posebnih priložnostih in posameznih prireditvah, ob sobotah).

Učenci so za trženje turističnega produkta ognjiščna potica z Bistr'škega natančno predvideli kupne točke, in sicer na grajski tržnici v bistriškem gradu, v grajski kavarni, lokalnem hotelu ter na posameznih turističnih in izletniških kmetijah, na voljo bi pa bil tudi ob posebnih priložnostih in dogodkih, ki se odvijajo na grajskem dvorišču.

3.8 Finančni načrt

Finančni načrt je orodje, s katerim lažje in učinkoviteje sledimo in dosežemo zastavljene cilje. Dober načrt nam omogoča nadzor nad financami in lahko vpliva na kakovost turističnega produkta.

Učenci so v okviru turistične naloge pripravili finančni načrt, v katerem so opredelili sestavine in izdelke, lokalnega dobavitelja navedenih sestavin, količino, ki jo potrebujejo za izdelek in ceno. Finančni načrt so razdelili na tri dele, in sicer na sestavine potrebne za turistično-kulinarični produkt, na embalažo ter na končni izdelek.

3.9 Turistični produkt na tržišču

Novonastali turistično-kulinarični produkt so učenci uspešno predstavili komisiji Turistične zveze Slovenije na turistični tržnici, ki je letos zaradi epidemije potekala v živo preko videokonference. Poželi so številne uspehe, zato so svoj izdelek predstavili tudi širši javnosti. Vzpostavili so sodelovanje s priznano lokalno slaščičarko, ki jim je že med nalogo predala pomembne usmeritve glede najsodobnejših kulinaričnih trendov. Sodelovanje poteka z namenom promocije in prodaje ognjiščne potice z Bistr'škega.

4. Zaključek

Osnovnošolci kažejo veliko potenciala za razvijanje lastne podjetnosti. To področje je pogosto preveč skrito in neraziskano. Življenje jih vedno ne pelje po poti podjetništva, zato je prav, da jim pot prikažemo kot izziv. Preko teh bodo odkrivali svoje potenciale, spoznavali svoja močna področja in razvijali kompetenco podjetnosti, ki bo bogatila njihova znanja in spretnosti. Pri razvijanju podjetnosti pri mladih je pomembno, da so slišani, da njihove ideje konstruktivno komentiramo ter da jih z raznolikimi izzivi uspešno peljemo k novim življenjskim zmagam naproti.

Misel »kjer je želja, tam je pot« je resnična, saj naše mlade turistične raziskovalce neustavljivo vodi k novim turističnim izzivom. Iz danes na jutri so se morali prilagoditi novim situacijam in drugačnemu načinu dela ter se iz neposrednega dela v šoli prilagoditi delu na daljavo. Vsi pa vemo, da so jih nove situacije le obogatile ter jim prinesle nova znanja in izkušnje.

5. Literatura

Bogataj, J. (1994). *Kultura poslovnih, promocijskih in protokolarnih daril.* Ljubljana: Ethno.

Habjanič, D, Ušaj, T. (2008). *Osnove trženja*. Ljubljana: I&S Aladin.

SchoolEducationGateway (2021). *Podjetnost – samoiniciativna in kreativna mladina*. Pridobljeno s https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/resources/tutorials/entrepreneurship-empowering-y.htm

Turistična zveza Slovenije (2021). O projektu. Pridobljeno s https://turisticna-zveza.si/projekt/turizmu-pomaga-lastna-glava#about-project

Kratka predstavitev avtorja

Jasna Jančič je magistrica profesorica inkluzivne pedagogike. Dela na OŠ Pohorskega odreda Slovenska Bistrica, kjer poučuje otroke v okviru pouka dodatne strokovne pomoči. Je mentorica učencem turističnega krožka, v okviru katerega učenci aktivno delujejo na področju turizma v domačem kraju. Vsako leto sodelujejo na mednarodnem festivalu Turizmu pomaga lastna glava, kjer predstavijo lasten turistični produkt.

Avtentična naloga živilsko-prehranskega tehnika

Authentic Assignment of a Food Technician

Martina Sovdat

Šolski center Nova Gorica, Biotehniška šola, Slovenija
sovdat.martina@gmail.com

Povzetek

Živimo v času, ko je način življenja in dela prilagojen izrednim razmeram zaradi pojava koronavirusne bolezni 2019. Učitelji in dijaki smo se morali v zelo kratkem času prilagoditi na nove načine poučevanja ter učenja. Spremeniti je bilo treba tehnike in metode poučevanja ter način sporazumevanja med dijaki in učiteljem. Učni cilji so ostali skoraj nespremenjeni. Učitelj je moral dijakom podati snov na drugačen način, da bi jo čim lažje razumeli, njihovo znanje pa preveriti oziroma ovrednotiti na način, ki je popolnoma drugačen. Vse to zahteva nova znanja in veščine, ki smo jih morali vsi udeleženci hitro pridobiti in jih še vedno izpopolnjujemo. V prispevku bomo predstavili avtentično nalogo, ki so jo morali dijaki pripraviti med poukom na daljavo. Pri predmetu Prehranski obrati in gastronomija se dijaki seznanijo z vrstami ponudbe v gostinskih lokalih. Del te ponudbe je tudi meni za glavni obrok. Vsak dijak je v dveh mesecih pripravil osnutek menija, sestavljenega iz treh hodov, ki ni smel presegati dogovorjene cene. Za sestavo, pripravo, predstavitev in ocenjevanje izbranega menija so morali uporabiti znanje z različnih področij izobraževanja Živilsko-prehranskega tehnika. Ugotovili smo, da je opisani način učenja in ocenjevanja dijakom ustrezal. Dejavnost jih je spodbujala h krepitvi ustvarjalnega in samostojnega dela. Dijaki so vsebino naloge lahko prilagodili tako, da so pri izdelavi uporabili veščine, za katere so menili, da jih najbolje obvladajo.

Ključne besede: avtentična naloga, ocenjevanje znanja, praktična naloga.

Abstract

We live in times when the way of life and work are adapted to the extraordinary circumstances caused by the Coronavirus disease 2019 (COVID-19). We, both teachers and students, have had to adjust to new teaching techniques and methods along with the new ways of communicating between students and teachers in a short period of time. On the other hand, teaching aims have remained unchanged for the most part. The teacher has to pass the learning content in a way that students can easily understand, and students` acquired knowledge has to be examined and assessed in a completely different way. All this requires new knowledge and skills that all participants had to gain quickly and develop continuously. This paper presents an authentic assignment which students had to do while teleschooling. Students get acquainted with a variety of offers in different restaurants at »Food Plants and Gastronomy« subject. One part of such offers is a main meal menu, a draft of which had to be designed by each student in two months` time. The menu had to consist of three courses and it was not supposed to exceed the agreed price. Students had to use the knowledge from various areas of their schooling in the Food Technician Programme in order to design, present and assess their chosen menu. I have concluded that the described teaching method suited my students well. The activity encouraged students to enhance their creative and independent school work. The students were able to adapt the content of the assignment in a way in which they could exploit their skills best.

Keywords: authentic assignment, knowledge assessment, practical assignment.

1. Uvod

Preverjanje in ocenjevanje znanja nam dajeta odgovore na vprašanja, kako dobro dijaki dosegajo zastavljene učne cilje. Ponujata nam vpogled v razumevanje vsebine pri določeni učni enoti. V sedanjih razmerah je bilo treba z novimi pristopi dopolniti tradicionalne metode preverjanja in ocenjevanja znanja.

Dopolnjene metode, ki jih lahko poimenujemo alternativne metode, nam omogočajo uporabo drugačnih oblik učnih položajev, temelječih na poklicu, ki ga bo dijak kasneje opravljal. Kot merilo pri preverjanju in ocenjevanju lahko uporabimo kombinacijo znanja ter veščin. Seveda pa drugačnost zahteva več časa za pripravo, oblikovanje in postavljanje pričakovanih ciljev (Alternativne metode preverjanja in ocenjevanja znanja pri poučevanju na daljavo, 2020).

Pri preverjanju in ocenjevanju na daljavo se v nasprotju s tradicionalnim načinom pojavljajo novi izzivi, saj okoliščine otežujejo objektivnost. Najpogosteje se znanje preverja in ocenjuje s pomočjo IKT-tehnologije (s kvizi, eseji). Učitelj mora pri takem pridobivanju ocen zaupati v poštenost dijakov – zaupati, da pri reševanju nalog ne uporabljajo nedovoljenih pripomočkov.

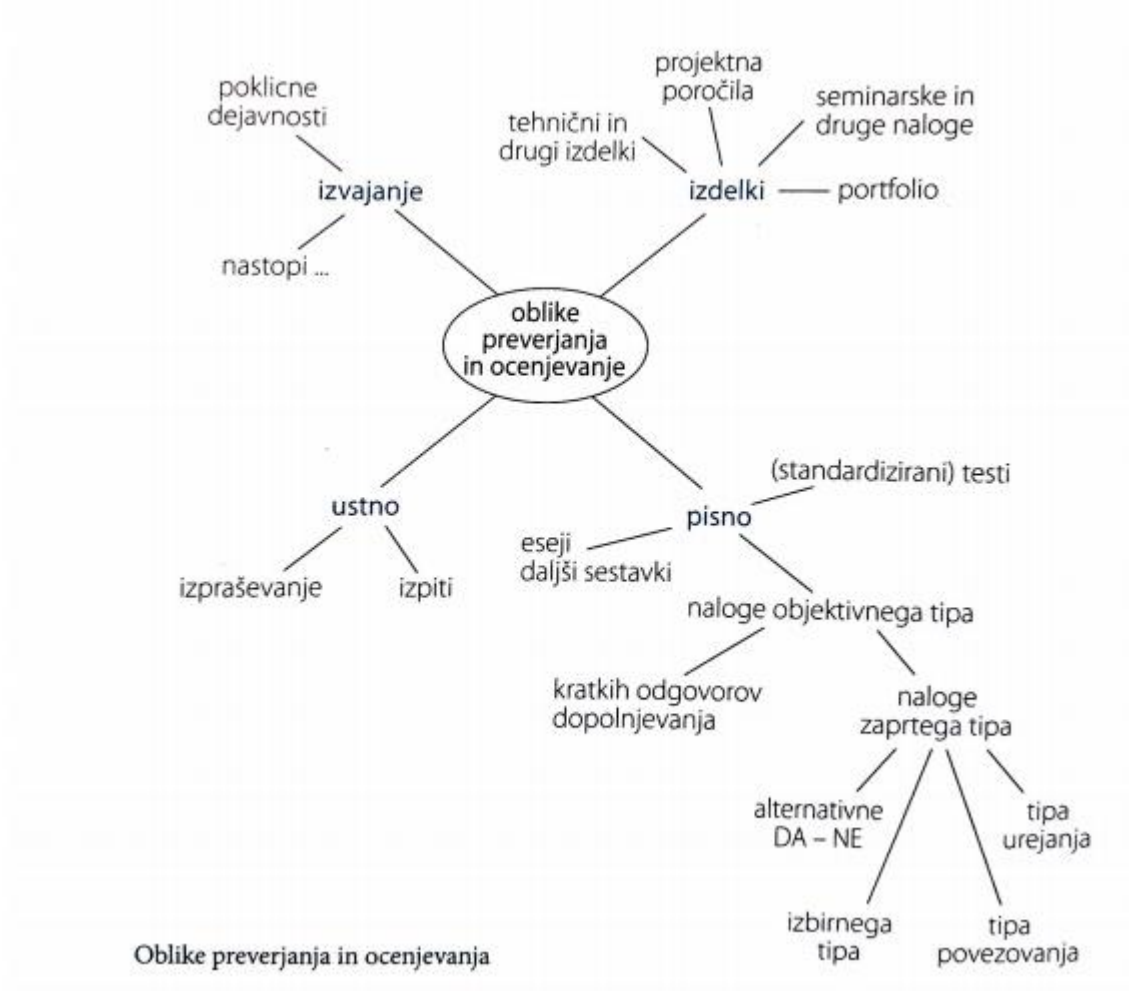
Če nam snov oziroma učna enota omogoča, je smiselno prilagoditi načine preverjanja in ocenjevanja znanja tako, da vsak dijak izdela izvirno strukturirano nalogo. Naloga je dijakov izdelek, v katerem so predstavljeni izračuni, postopki in razlaga njegovega raziskovanja ter opravljenega dela.

2. Teoretične osnove

Preverjanje in ocenjevanje sta procesa, ki sta prisotna na vseh stopnjah poučevanja ter učenja. Cilji, ki predstavljajo izhodišče za načrtovanje pouka, predstavljajo osnovo za oblikovanje meril preverjanja in ocenjevanja. Rezultati obeh procesov so povratna informacija dijaku in učitelju. Dijaku povedo, katere cilje je dosegel, posledično pa usmerjajo njegovo nadaljnje učenje. Učitelju so delni dosežki dragocen vir uspešnosti usvajanja učne snovi pri posameznem dijaku ali dijakih celotnega razreda. Analiza povratnih informacij je odvisna od učitelja. Dobljeni rezultati pokažejo prednosti oziroma slabosti metod poučevanja, slabšo motiviranost dijakov in prehitro obravnavo snovi. Preverjanje, predvsem pa ocenjevanje, je močna spodbuda za učenje. Ocena za dijake ni le podatek o dosežku, ampak lahko predstavlja podatek o lastnih zmožnostih in tako močno vpliva na oblikovanje samopodobe (Bencak, 2017).

2.1 Oblike preverjanja in ocenjevanja

Marentič Požarnik (2018) navaja oblike preverjanja in ocenjevanja, predstavljene na sliki 1.



Slika 1: Oblike preverjanja in ocenjevanja

Poleg navedenih tradicionalnih oblik preverjanja in ocenjevanja se lahko uporabljajo drugačni, alternativni načini ocenjevanja. Nekateri avtorji govorijo o pristnejših metodah, drugi pa o avtentičnih ali celostnih metodah ocenjevanja. Luongo-Orlando (2008, str. 7) navaja: »Pri avtentičnem ocenjevanju dijaki rešujejo naloge, ki zahtevajo uporabo znanja in veščin v resničnih življenjskih okoliščinah.« Pri teh načinih ocenjevanja ne gre več za tipične pisne naloge ali standardizirane teste, ki velikokrat preverjajo samo poznavanje dejstev in splošno razumevanje. S tradicionalnimi metodami namreč ne dobimo vpogleda v druge spretnosti dijakov, ki pa so zelo pomembne. Alternativne metode ocenjevanja dijake postavijo v »življenjske« okoliščine, v katerih uporabijo svoje znanje, razvijejo kritično mišljenje, razumevanje in sklepanje. Končni izdelki so lahko zelo raznoliki (razstave, nastopi, portfolio, poskusi …) in dovoljujejo več kot samo eno rešitev. Seveda pa moramo pri tem načinu ocenjevanja vedno slediti ciljem in standardom, ki so za posamezni predmet opredeljeni v učnem načrtu.

2.2 Ocenjevanje, zasnovano na praktičnih nalogah

Sodobna šola spodbuja trajna in povezana znanja. Tradicionalni načini preverjanja in ocenjevanja znanja temeljijo na rezultatih ter ocenah, pri drugačnem, alternativnem in avtentičnem ocenjevanju pa znanje pojmujemo kot razumevanje, utemeljevanje, uporabo, povezovanje, zmožnost kritičnega razmišljanja, nadgradnjo znanja ter kot dejavno vlogo učenca.

Razvoj avtentičnega ocenjevanja praktičnih nalog zahteva prehod od tradicionalnih oblik k metodam, ki se osredotočajo na končni izdelek, pri tem pa se upošteva dijakovo izvedbo dejavnosti in predstavitev oziroma nastop.

Praktične naloge dijakom namreč omogočajo prikazovanje drugačne ravni razumevanja, še posebno z uporabljanjem znanja in spretnosti, ki so jih pridobili pri pouku.

Načrtovanje avtentičnega ocenjevanja praktične naloge je treba začeti z opredelitvijo naloge, ki bo dosegla željene cilje.

Luongo-Orlando (2008) navaja, da mora praktična naloga ustrezati določenim zahtevam. Te so:

- upoštevanje zastavljenih učnih ciljev in standardov znanja,
- preverjanje različnih znanj in spretnosti,
- prilagojenost različnim učnim slogom in ravnem razumevanja,
- omogočen individualni pristop pri predstavitvah izdelkov v različnih oblikah in na različnih ravneh,
- oblikovanje glede na pouk in predhodno pridobljene izkušnje, zagotovljeni morajo biti predznanje in veščine,
- smiselnost in praktičnost naloge, predvsem kot situacije na delovnem mestu,
- naloga je lahko z enega predmetnega področja ali pa so v njej združene izkušnje različnih predmetnih področij, v tem primeru naloga omogoča ocenjevanje več predmetnih področij hkrati.

Pred začetkom dela je treba določiti in dijakom predstaviti merila vrednotenja ter ocenjevanja. Opredeliti je treba postopek ugotavljanja dosežkov in merilno lestvico, po kateri bo naloga ocenjena.

3. Primer praktične naloge

Med poukom na daljavo je zaradi vse večje nedejavnosti dijakov veliko težavo predstavljalo ocenjevanje znanja. Dijake smo želeli navdušiti in spodbuditi za učenje ter delo. Začeli smo iskati nove načine vrednotenja in ocenjevanja znanja, ki bodo spodbudili dijake. Navdušila nas je alternativna oblika ocenjevanja praktične naloge.

Praktično delo smo povezali s teoretičnimi osnovami predmeta Prehranski obrati in gastronomija. Nalogo smo razširili še na predmetno področje Prehrana in dietetika ter dijakovo predhodno znanje povezali v smiselno celoto.

Naloga je bila sestavljena iz več delov. Dijaki so:

- oblikovali meni s tremi hodi,
- izdelali izračun osnovnih živil,
- ovrednotili energijsko in hranilno vrednost obroka,
- načrtovali pripravo menija,
- pripravili izbrane jedi.

Zaključek celotnega dela je bila predstavitev po izbiri dijaka.

3.1 Izdelava menija

Naloga vsakega dijaka je bila napisati meni za glavni obrok s tremi hodi (za predjed, glavno jed in sladico). Pri tem je bilo treba upoštevati načela zdrave prehrane in uporabo različnih postopkov priprave posameznih jedi. V nalogi je bilo treba navesti v hrani prisotne alergene. Dogovorili smo se, da skupna vrednost obroka na osebo ne sme presegati 6 €. Kot oteževalno okoliščino smo vsakemu dijaku določili vrsto mesa, iz katerega je pripravil glavno jed. Vsa ostala živila za pripravo prikuh in prilog je lahko izbral sam in jih združeval po lastni presoji.

3.2 Izračuni

Dijak je napisal recepture, po katerih je pripravil izbrane jedi. Receptura je bila osnova za izračun cene. Vrednosti posameznih izbranih živil je dijak poiskal v spletnih trgovinah in izdelal izračun za pripravljeni meni. Vrednost menija ni smela presegati dogovorjene cene.

S pomočjo podatkov o energijski in hranilni vrednosti za posamezna živila je izračunal energijsko vrednost za eno izmed pripravljenih jedi. Hranilno vrednost je dijak izračunal za celoten obrok. Dobljene vrednosti je ustrezno komentiral v nalogi in pri predstavitvi.

3.3 Priprava jedi

Dijak je doma pripravil jedi svojega menija. Prilagodil je količino. Celotno dogajanje, ki je zajemalo postopke priprave in postrežbe, je moral fotografsko dokumentirati.

3.4 Predstavitev praktične naloge

Dijak je nalogo predstavil na dogovorjeni datum. Obliko predstavitve si je izbral sam, večina dijakov se je odločila za predstavitev PowerPoint. V predstavitvi, ki je potekala po Zoomu, je vsak predstavil izbor jedi, postopke priprave, utemeljil in komentiral svojo odločitev glede na hranilno sestavo obroka. Med pripravo in izvedbo izbranega menija je dobil nove zamisli, ki jih je na predstavitvi predlagal. Ostali sodelujoči so podali mnenje o smiselnosti novih zamisli.

3.5 Ocenjevanje

Zaključek dejavnosti sta bili komentiranje in ocenjevanje posameznih nalog. Za objektivnost smo poskrbeli z merili, ki smo jih objavili skupaj z navodili pred začetkom izvajanja dejavnosti. Merila za ocenjevanje smo sestavili glede na gastronomska načela. Skupaj smo ocenjevali po merilih:

- ustreznost izbora prilog in prikuh k izbrani vrsti mesa,
- uporaba različnih postopkov priprave jedi,
- barvno usklajen krožnik,
- primernost dekoriranja in postrežbe,
- komentiranje izračunane energijske vrednosti jedi,
- primernost hranilne vrednosti obroka,
- predstavitev naloge.

4. Zaključek

Dijakom je bil predstavljeni način izvajanja pouka in ocenjevanja všeč, saj jim je pri izdelavi naloge omogočal samostojnost ter ustvarjalnost. Dijaki so nalogo dobro opravili. Pri tem so naučeno znanje uspešno prenesli v novo dejavnost – izdelavo praktične naloge.

Za pripravo in izvedbo avtentičnega ocenjevanja smo uporabili drugačne, netradicionalne metode ter pristope, saj je naloga osredotočena na izvedbo in končni izdelek. Naloga predstavlja izziv, ker poustvarja »resnično« življenje. Na ta način so dijaki postavljeni v drugačne učne okoliščine.

Z analizo doseženih rezultatov smo ugotovili, da so dijaki uspešno dosegli, nekateri celo presegli zastavljene cilje. Izkušnje, ki smo jih pridobili z avtentičnim ocenjevanjem praktične naloge, bomo zanesljivo uporabili za načrtovanje učinkovitega ocenjevanja tudi v prihodnosti.

5. Literatura

Alternativne metode preverjanja in ocenjevanja znanja pri poučevanju na daljavo. (2020). Center za podporo poučevanju Univerze v Mariboru, Oddelek za izobraževanje in študij.

Bencak, K. (2017). *Preverjanje in ocenjevanje znanja pri slovenščini v 3., 4. in 5. razredu osnovne šole* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

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

Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. in Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorice

Martina Sovdat je po poklicu univ. dipl. inž. živilske tehnologije. Zaposlena je na Šolskem centru v Novi Gorici. Na Biotehniški šoli poučuje strokovne predmete s področja živilstva. Svoje znanje izpopolnjuje na izobraževanjih, na katerih spoznava nove metode poučevanja, vrednotenja znanja in dela z dijaki. Veliko novih znanj in izkušenj je pridobila tudi z dolgoletnim sodelovanjem v projektih Erasmus+.

Trajnostni razvoj v zdravi prehrani

Sustainable Future - Healthy Food

Kristina Burger

OŠ Brusnice
kristina.burger@os-brusnice.si

Povzetek

Koordinatorstvo projekta je izziv, ki od posameznika zahteva veliko organizacije in idej. Erasmus+ projekt z naslovom *Trajnostni razvoj – učenje iz življenja za življenje* na OŠ Brusnice poteka od septembra 2019 in prinaša različne izzive. Sam projekt je razdeljen na 6 podtem, ki jih učenci z vodenimi aktivnostmi spoznavajo in raziskujejo. Prva, zelo splošna tema projekta, je hrana, o kateri učenci veliko vedo. Vendar pa smo želeli njihovo znanje poglobiti ter jih osvestiti, da naj vse kar delajo, delajo trajnostno, ne le za danes in jutri. Znanje učencev smo poglabljali s pogovorom, branjem raziskovanjem in aktivnim sodelovanjem. V projekt so vključene tudi aktivnosti drugih projektov (Slovenski tradicionalni zajtrk, Shema šolskega sadja), ki se odlično povezujejo s trajnostnim razvojem. Sodelovanje učencev pri projektu je bilo nad pričakovanji. Ne le, da so učenci navdušeni, zdaj tudi sami predlagajo aktivnosti in naloge, ki bi jih lahko še izvedli.

Ključne besede: aktivno sodelovanje, Erasmus+ projekt, hrana, izzivi, motivacija, trajnostni razvoj, vodenje

Abstract

Coordinating a project is a challenge that requires organizational skills and lots of ideas. An Erasmus+ project *Sustainable Future – Learning from Life to Life* in progress at Primary School Brusnice since September 2019 brings various challenges. The project itself contains six themes the pupils explore through guided tasks and activities. The first theme of the project is *Food.* Pupils already know a lot about food. However, we wanted to increase their knowledge and raise awareness to operate sustainably not just for today or tomorrow. Pupils deepened their knowledge by means of conversation, reading, researching and active cooperation. We included activities of other projects, such as *Traditional Slovenian Breakfast* and *School Fruit Scheme,* which also promote sustainability. Pupils' cooperation in this project exceeded our expectations. Not only were they enthusiastic, they also suggested activities and tasks to be carried out in the future.

Key words: active cooperation, Erasmus+ project, food, challenges, motivation, sustainability, management

1. Uvod

Na Osnovni šoli Brusnice, ki leži na JV Slovenije, je približno 200 učencev. Leto 2019 je bilo leto izzivov, tako osebnih kot tudi na področju poučevanja. Avtorica prispevka je prvič postala vodja mednarodnega projekta Erasmus + z naslovom Trajnostni razvoj – učenje iz življenja za življenje. V projektu poleg omenjene šole sodelujejo še osnovna šola Washingborough Academy iz Anglije, vrtec Materska skola nad Parkem s Češke, vrtec Kämmenniemen Päiväkoti iz Finske ter vrtec Muotialan Päiväkoti iz Finske. Koordinatorica slednjega vrtca je tudi nosilka celotnega projekta.

V nadaljevanju bo predstavljeno, kako smo se na šoli lotili projekta, katere vsebine smo predelovali, predstavčjeni bodo izzivi, s katerimi smo se srečevali in navedene nekatere dejavnosti kot primer dobre prakse, ki smo jih izvajali in z nekaterimi od njih tudi nadaljujemo. Predstavjeno bo nekaj primerov dobre prakse drugih udeleženih šol.

2. Izvedba projekta »Trajnostni razvoj – učenje iz življenja za življenje«

Naslov našega projekta je Trajnostni razvoj – učenje iz življenja za življenje (*Sustainable Future – Learning from Life to Life)*. Največji izziv projekta je bil že na samem začetku ta, kako otrokom približati besedno zvezo, katero sem še sama komaj razumela.

S projektom smo začeli na izmenjavi v Pragi. Člani ožjega Erasmus tima smo odpotovali na sestanek, kjer smo s partnerji postavili glavne cilje našega projekta. Naš projekt, ki ga še vedno vodimo, je razdeljen na 6 tem, ki so med seboj povezane in soodvisne – hrana, ločevanje odpadkov ter sortiranje, proizvodnja energije, varčevanje z vodo, elektriko ter podnebne spremembe. Prva tema našega projekta, ki smo se je lotili, je bila *hrana*. Tema je zelo obširna, zato smo si za učence različnih starostnih skupin zadali različne cilje.

Glavni cilji, ki smo jih postavili na prvem sestanku partnerjev, so bili:
- pojasniti, kaj je zdrava in nezdrava hrana,
- pojasniti pojme lokalno pridelana hrana, eko pridelava in trajnostni razvoj,
- pojasniti, zakaj je bolje hrano pridelovati doma kot jo kupovati,
- razložiti, da hrano, ki je ne pojemo pri enem obroku, lahko ponovno uporabimo,
- pojasniti, da ostanki hrane sodijo med biološke odpadke,
- razumeti pomembnost zdravega načina življenja (zdrava prehrana in gibanje).

Pred začetkom samega projekta smo preverili predznanje učencev, tj. koliko splošnega znanja o tej temi že imajo. Ker smo vaška šola, kjer veliko družin prideluje svojo zelenjavo ter vzreja živali za osebno rabo, sem pričakovala, da bo znanje učencev dobro podprto. Res je tudi, da smo na šoli tekom let imeli različne projekte s področja naravoslovnih vsebin (Kemso-ločevanje odpadkov, Shema šolskega sadja, Tek za podnebne spremembe, Šolski vrtovi, itd.), kjer smo se tudi učitelji usposobili in pridobili različne veščine, da smo lahko podobne vsebine vnašali v sam pouk. Na šoli smo izvedli anketo, iz katere smo razbrali, da so učenci v splošnem veliko vedeli o zdravi prehrani. Npr. učenci so vedeli, da:
- je nekatera hrana zdrava, druga ne,
- je zdrav zajtrk kruh, mleko, maslo, med in sadje,
- banane niso lokalno pridelana hrana,
- je mleko živalski proizvod,
- hrano sestavljajo hidrati, proteini, maščobe in vitamini,
- nekatero hrano lahko kupimo na kmetijah,
- če zdravo jemo, smo tudi zdravi.

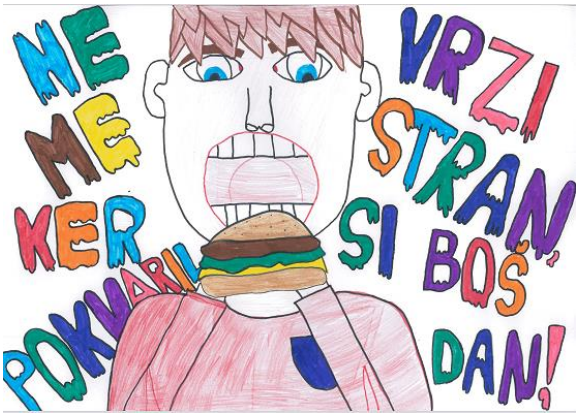
Le majhen delež anketiranih učencev (manj kot 5%) je navedlo, da pica in koka kola predstavljata zdrav zajtrk, da je nekatera hrana plastična ter če preveč ješ, postaneš debel.

Na vprašanja *Kaj pomeni lokalno pridelana hrana?, Kaj naredimo z ostanki hrane?* ali *Kaj naredimo s hrano, ki na videz ni ravno lepa?* pa so učenci podajali različne odgovore:

- ostanek hrane vržemo živalim, na kompost ali pa v smeti,
- hrana, ki je poškodovana, gnila, jo vržemo stran,
- lokalno hrana pomeni, da jo pripeljejo s tovornjaki iz drugih držav,
- lokalno pridelano hrano gojijo povsod po svetu,
- lokalno pridelana hrana je naravna,
- mamica pripravlja in kuha lokalno hrano,
- lokalno hrano pridelajo v lokalu/gostilnah.

Zaradi tako različnih odgovorov smo bili povsem na začetku. Zato smo skupaj z Erasmus timom razmišljali, kako hrano čim bolj približati učencem v 2. triadi. Zakaj samo drugi triadi? Ker so ti učenci naša cilja skupina znotraj projekta.

Ena prvih aktivnosti, ki so jih izvedli učenci, je bila risanje grafitov na temo zdrava hrana in ostanki hrane (slika 1 in slika 2). Z učenci smo se o temi najprej pogovorili, nato pa so svoje ideje prelili na papir. Nastali so zanimivi grafiti s poučnimi slogani, ki so skozi otroške oči prikazovali pomembnost dobrega ravnanja s hrano. Najboljše grafite smo razstavili tudi v šolski jedilnici in avli, da so jih videli, brali in občudovali vsi učenci naše šole. Zanimivo je bilo, da so učenci med jedjo pogosto tudi za mizo s prijatelji načeli temo o zdravi prehrani in tako razvijali tudi kritično mišljenje in svoj odnos do hrane. Z izbranimi grafiti smo sodelovali tudi na natečaju *Trajnostna energija 019*.



Slika 17: Ne vrzi me stran, ker si boš pokvaril dan!



Slika 18: Raje me pojej, vmes pa se veliko smej

Projekt Trajnostni razvoj smo povezali tudi s projektom Shema šolskega sadja, zelenjave in mleka. Slednji projekt že nekaj let poteka na naši šoli, z Erasmus projektom pa smo ponovno osvežili cilje projekta. Osnovni namen projekta je povečati uživanje sadja in zelenjave ter mleka in mlečnih izdelkov. Učenci so tako dnevno imeli na voljo sadje ali zelenjavo lokalnega ponudnika prehrane, vsak torek pa mleko oz. mlečne izdelke. Ob tem smo se na tedenski ravni pogovarjali, da je pomembno vsako hrano poskusiti. Raznovrstna prehrana za naše telo je izjemnega pomena, saj tako zagotavljamo, da se razvijamo, rastemo in smo preskrbljeni s potrebnimi vitamini in minerali. Učenci od 1. do 5. razreda so sadje in zelenjavo pogosto dobivali v razred in tako so jih lahko razredničarke še vzpodbujale, da poskusijo še več

raznovrstne prehrane. Vsaj en učenec na razred na nižji stopnji je poizkusil novo hrano ter jo tudi vzljubil. Učenci višjih razredov pa so vedeli, kam lahko med odmorom skočijo po malico.

V prejšnjih letih so učenci na šolskem parlamentu razpravljali kakšno šolo si želijo. V sklopu projekta *Moja šola – moj svet* so med drugim izrazili tudi željo, da bi občasno imeli samopostrežni zajtrk. Učiteljski zbor jim je prisluhnil in sprejel sklep, da učencem 1x mesečno ponudimo samopostrežni zajtrk s pestro ponudbo. Učence smo najprej poučili o primernem obnašanju ter o tem, koliko je primerno vzeti. Pogosto se nam zgodi, da so oči bolj lačne kot smo mi. Po uspešnem letu smo nato v sklopu projekta Trajnostni razvoj uvedli tudi »dan brez ostankov« ter učence spodbujali k temu, da pojedo vse, kar si izberejo. Ta dan pri samopostrežnem zajtrku nismo pripravili posode za odpadke. Nov cilj, ki smo si ga zadali, je bil tudi uspešno realiziran. Ne le, da so učenci pojedli hrano, ki so si jo vzeli, uspelo nam je tudi, da po tem obroku učenci niso zavrgli koščka hrane.

15. novembra 2019 smo v šoli izvedli že 9. tradicionalni slovenski zajtrk. Omenjeni projekt poteka na slovenskih tleh (in tudi na naši šoli) že od leta 2011 na pobudo Čebelarske zveze Slovenije. Poleg promoviranja zdravega načina življenja ter lokalno pridelane hrane, je namen projekta tudi osveščanje mladine, kakšen pomen ima čebelarstvo za naše življenje. Na naši šoli se pouk prične že ob 7. 30, zato mnogi učenci pridejo v šolo lačni, kar posledično vodi do slabše koncentracije. Ob tem smo se velikokrat tudi pogovarjali, zakaj je zajtrk pomemben ter seveda primerjali naše razpoloženje pred in po zajtrku. Učenci so sami ugotovili, da so postali po obroku bolj zbrani, zbujeni in pripravljeni za delo.

Običajno ta dan na šolo povabimo lokalnega čebelarja, ki učencem z veseljem pove še kaj čebelah in medu. Pri likovni umetnosti in spoznavanju okolja so učenci izdelali panjske končnice in jih razstavili v obliki panja (slika 3). Poleg so pripravili tudi razstavo slikanic na temo čebelic. Učenci drugega triletja so iskali zanimivosti o čebelah in jih postavili na ogled v šolski avli (slika 4).

Tradicionalno zapojemo pesem Lojzeta Slaka Čebelar, ki pa jo v zadnjih letih igrajo tudi naši učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo. Na zadnjem srečanju smo jo slišali ob izvedbi klavirja. V tem letu pa smo v na šoli imeli še posebnega gosta – malo čebelico Brumdo, ki je obiskala in pojedla svoj zajtrk v 1. razredu (slika 5). Brumda je prišla z nami iz Prage, kjer je potekal uvodni sestanek projekta. Njene sestrice pa so odpotovale še v Anglijo in na Finsko, k partnerskim šolam in vrtcem. Kot zanimivost naj še omenim, da partnerska šola Washingborough Academy iz Lincolna znotraj šole goji tudi čebele in ima tudi svoj panje. Med, ki ga prideluje ravnatelj skupaj z učenci, uporabijo v šolski kuhinji. Nekaj kozarcev pa uspejo tudi prodati.



Slika 19: Šolski panj



Slika 20: Panj "Ali veš?"



Slika 21: Čebelica Brumda v 1. razredu

V 5. razredu so letos v sklopu projekta izvedli dan dejavnosti, namenjen zdravemu življenju z zdravo prehrano. Svoj dan so pričeli z jutranjo jogo (slika 6). Sledilo je pravilno in temeljito umivanje rok (slika 7), nato pa so se razdelili v tri skupine in pripravili zdravo kosilo. Pripravljali so zelenjavno juho, zelenjavno rižoto ter sadno solato. Vendar učenci niso samo kuhali, ampak so se tudi naučili pripraviti zanimiv pogrinjek ter se naučili nekaj osnov bontona. Ob koncu dneva so svoje zdravo kosilo tudi pojedli ter za sabo pospravili (slika 8). Česar niso pojedli, so zavrgli, vendar so se ob tem pogovorili tudi, kam ti odpadki sodijo. Zadovoljstvo in ponos ob zaključku je bil več kot očiten. Nekaj učencev je kuhalo prvič, nekateri od njih ne jedo zelenjave, ki pa so jo tokrat, ker so se tako potrudili pri kuhanju, le poskusili. Ob zaključku je še sledila analiza dneva. Učenci so se preizkusili v vlogi novinarja in predstavili celoten dan. Pripravili so tudi zanimiv vprašalnik ter ga tudi izpolnili.



Slika 22: Jutranja joga



Slika 23: Temeljito umivanje rok



Slika 24: Priprava kosila

Dejavnosti za dosego cilja, da bi uspešno zmanjšali tudi količino ostankov hrane pri obrokih, smo pričeli izvajati na tedenski ravni. Učenci so vsak četrtek skrbno prepisali jedilnik malice in kosila. Po malici so tekli v šolsko kuhinjo, da so izvedeli, koliko hrane je ostalo. Enako so naredili po šolskem kosilu. V šolskem letu 2019/2020 je bilo na OŠ Brusnice 199 učencev in običajno je ostalo od 18 kg do 24 kg hrane. Pogovarjali smo se tudi s kuharicami in so potrdile, da je količina ostankov na dnevni ravni enaka. Z učenci smo preučevali jedilnike in razmišljali, zakaj je temu tako. Naša ugotovitev je bila, da ni pomembno, kaj je na jedilniku (rižota, testenine, krompir in meso ali pa kakšna enolončnica s sladico), vedno je bilo ob koncu dneva na tehtnici enaka številka. Ugotovili smo, da kolikor smo si različni, tako različno nam je všeč raznovrstna prehrana.



Slika 25: Pospravljanje hrane po obrokih

3. Zaključek

Skozi celotne aktivnosti, ki smo jih na šoli izvajali, lahko sklepam, da smo naredili velik korak na poti k razumevanju trajnostnega razvoja. Čeprav je pojem zelo širok, smo z različnimi aktivnostmi učencem uspeli to temo približati. Zdaj vedo, da je potrebno zdravo živeti vsak dan, ne le občasno. Vedo, da je telovadba zdrava in umivanje rok zelo pomembno, kar nam preprečuje, da bi zboleli. Vedo tudi, da če bodo naredili majhen korak v spremembo, bodo naredili velik korak v svojem življenju, kar se bo odražalo tudi na življenjskem slogu in vključevanju sprememb v svojo okolico.

Menim, da nam je ta del projekta v celoti uspel, saj smo pri otrocih spodbudili radovednost in jih pritegnili še v ostale dele projekta. Ne mine dan, ko me učenci na hodniku srečujejo ter sprašujejo, kdaj bomo spet raziskovali in delali poskuse, si zastavljali raziskovalna vprašanja in jih preverjali ter predstavili. Vneto mi tudi pripovedujejo, kaj so že naredili doma npr. skuhali kosilo, vložili sadje in zelenjavo, odšli na Trdinov vrh s prijatelji idr. in kaj si še želijo narediti v šoli in doma. Imajo motivacijo in voljo in to v učencih utrne nešteto novih idej, ki jih seveda poskušam upoštevati pri izbiri aktivnosti pri nadaljevanju projekta.

4. Literatura in viri

Bajd, B. (2018) *Kranjska sivka: čebelica, od kod in kam?* Ljubljana: Hart.

Berčič, T. (2018) *Babičina reciklirana kuhna*. Škofja Loka: Vrtec.

Esenko, I. (2013) *Čebele*. Ljubljana: Založba Okaši.

Ferjan, M., Ogrin, J., Kogovšek, M., Pajk Žontar, T. (2020) *Hrana je preveč dragocena dobrina, da bi jo zavrgli.* Pridobljeno s https://www.zps.si/index.php/hrana-in-pijaa-topmenu-327/nasveti-za-zdravo-prehranjevanje/10330-hrana-je-prevec-dragocena-dobrina-da-bi-jo-zavrgli.

Grilc, M. (2016) Praznične jedi: pogrinjki in jedi. Ljubljana, Kmečki glas.

Kolar, M. (2011) Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Košir Kropivšek, A., Gerbec, M., Jelovšek, U. (2009) *Čebela: ustvarjalne ideje*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

Pari, I. (2016) *Tell me more about food*. Jezero: Morfemplus.

Plahutnik, T. (2019) Prehrana predšolskih otrok. Zmajček, december 2019 (št. 4, letnik 26). Pridobljeno s https://www.zmajcek.net/prehrana-predsolskih-otrok/

*Shema šolskega sadja in zelenjave (*https://www.gov.si/teme/solska-shema-sadja-zelenjave-in-mleka/,18.5.2021)

*Tradicionalni slovenski zajtrk (*https://www.nasasuperhrana.si/tradicionalni-slovenski-zajtrk/o-projektu/projekt/,18.5.2021)

Trajnostna energija (http://www.trajnostnaenergija.si/Portal/O-portalu/Novice/z-grafiti-na-nagradni-nate%c4%8daj-trajnostna-energija-019, 22.5.2021)

Vodopivec, I. (2011) Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Kristina Burger je kot profesorica razrednega pouka zaposlena od leta 2007. Zadnjih 6 let deluje na Osnovni šoli Brusnice. Od leta 2017 sodeluje v mednarodnih projektih Erasmus+ KA2 in je tudi koordinatorica enega od njih. Turbulentno »covidno« leto ji je prineslo veliko sprememb in dogodkov, ki so jo spodbudili za drugačno, predvsem inovativno delo z učenci. Z uporabo različnih spletnih orodij je učencem približala tehnologijo in učne vsebine, s katerimi poskuša doseči večjo aktivnost učencev ter bolj dinamičen pouk, ki povečuje samostojnost pri raziskovalnem delu učencev.

Italijanščina v stroki (v strežbi in kuhinji)

The Italian Language in the Profession (Food Service and Kitchen)

Mateja Kumar

Šolski center Nova Gorica, Biotehniška šola Šempeter pri Gorici
mateja.kumar@scng.si

Povzetek

Prispevek predstavlja medpredmetno povezovanje strežbe, kuharstva, komunikacije in italijanskega jezika na izobraževalnem programu Gastronom – hotelir. Povezovanje med predmeti poteka vsa tri leta trajanja izobraževanja. Namen tega prispevka je prikazati, kako dijaki 3. letnika smer Gastronom -hotelir združijo veščine omenjenih predmetov in z izdelkom (prevodom in oblikovanjem menija in jedi) ter nastopom (predstavitvijo menija) svoje delo tudi prikažejo. Dijaki sami izberejo jedi, sestavijo menije za hladno topli bife, banketno kosilo in parti. Prav tako pripravijo mize za omenjene priložnosti. Glavni poudarek pa je prikazati, kako smo se lotili prevodov jedi in jih tudi predstavili v italijanščini. Hoteli smo predstaviti tudi uporabnost italijanščine v kulinariki in strežbi.

Ključne besede: italijanščina, kuharstvo, prevod in nastop, strežba in komunikacija, uporaba slovarjev.

Abstract

The article presents the interdisciplinary integration of food service, cooking, communication and the Italian language in the education programme Gastronome-hotel manager. The integration between the subjects takes place in all three years of education. The purpose of this article is to show how 3rd-year students in the Gastronome-hotel manager department combine the skills of the mentioned subjects and show their work with the product (translation and design of the menu and dishes) and performance (presentation of the menu). Students choose the dishes themselves, compile the menus for a cold and hot buffet, banquet lunch and party. They also set the tables for the aforementioned occasions. The main focus is to show how we tackled the translations of the dishes, which we also presented in Italian. We also wanted to present the usefulness of Italian in cooking and serving.

Keywords: cooking, food service and communication, Italian, translation and presentation, use of dictionaries.

1. Uvod

Za italijanščino v stroki (kuhinji in strežbi) praktično ni učbenika, ki bi ga lahko uporabljali pri pouku, zato smo za program Gastronom – hotelir, poleg rednega pouka italijanskega jezika uvedli tudi medpredmetno povezovanje jezika in stroke (pouka kuharstva in strežbe), tako imenovani CLIL[4]. Poleg pouka italijanščine v razredu, ki poteka tri ure tedensko od prvega do tretjega letnika, v drugem in tretjem letniku z dijaki sodelujemo z italijanščino tudi pri pouku kuharstva in strežbe.

[4] CLIL (Content and Language Integrated Learning) je krovno poimenovanje za odprt didaktični koncept pouka, kjer se vse ali zgolj določene vsebine nejezikovnega predmeta ali predmetov obravnavajo v tujem (L2) jeziku. Akronim CLIL je v primerjavi z drugimi izrazi, ki označujejo to isto obliko pouka (jezikovna kopel, integrirani pouk, bilingvalni pouk itd.) (Jazbec in Lipavic, 2015)

Poučevanje in učenje tujih jezikov imata v Sloveniji razmeroma dolgo tradicijo, ki so jo na vseh razvojnih stopnjah v večji ali manjši meri pomembno sooblikovala tuja teoretična, znanstvenoraziskovalna in praktična spoznanja jezikovne pedagogike oz. uporabnega jezikoslovja. Zato moramo trenutno stanje (tuje)jezikovnega izobraževanja pri nas videti kot nasledek, preplet in sintezo najpomembnejših zgodovinskih oz. globalnih razvojnih tokov, prizadevanj in stremljenj na tem področju. (Skela in Sešek, 2012)

Modernizacija poučevanja tujih jezikov se kaže v tem, da morajo tudi učitelji sami prispevati k bolj privlačni podobi učenja tujega jezika. Poučevanje ni prelaganje listov s kupa na kup, ampak zahteva zavzetost, inovativnost in ljubezen do jezika s strani učitelja. Stalno strokovno spopolnjevanje in prenos tako pridobljenih novih znanj in prijemov je nuja. Današnja multimedijsko izobražena mladina (kar velja tudi že za osnovnošolce) se ne bo sprijaznila s frontalno obliko predavanj 'ex-katedra', ker zelo dobro ve, da obstajajo drugačni, bolj privlačni načini učenja.

Predlog je, da bi učitelji morali bolj dosledno (nekateri so to že ponotranjili) slediti novim spoznanjem stroke in se spoprijateljiti z informacijsko komunikacijsko tehnologijo (IKT). Prenos novih spoznanj v prakso bi moral nekdo redno spremljati in ovrednotiti, učiteljem tujega jezika pa je treba omogočiti redno izobraževanje in strokovno usposabljanje na področju IKT. (SDUTSJ, 2017)

V tretjem letniku smo se odločili, da pri pripravi hladno toplega bifeja, banketa in partija še bolj združimo moči in za te priložnosti pripravljene menuje prevedemo tudi v italijanščino in jih potem za vajo predstavimo in pri tem vključimo tudi komunikacijo z gostom.

Ker je v tem razredu prisotnih tudi več različnih narodnosti dijakov in ker je večina tudi takih, ki so pri učenju italijanščine začetniki, je predstavitev menijev še »naglasno« bolj pestra. V razredu je bil tudi dijak italijanske narodnosti, zato pridejo zvočni posnetki še toliko bolj do izraza. Pri ocenjevanju se je upoštevalo pravilno izbiro izrazov, oblikovanje menija in njegovo predstavitev.

S prevajanjem menijev smo začeli že med poukom na daljavo. Najprej smo prevajali preproste stavke, ki so vsebovali jedi, katere smo se v preteklih letih učili, tako, da so dijaki ponovili osnovne glagole ter besedišče iz kulinarike, ki smo se ga učili oziroma naučili. Na daljavo smo prevajali jedi za koktail parti, nato smo v razredu prevajali jedi za hladno topli bife in za banketno kosilo.

Dijaki so izrazili navdušenje nad praktičnostjo pouka italijanščine, ki se bo morda izkazal za uporabnega v njihovi praksi, zato so se dela lotili z vnemo, če so naleteli na dvom pri posamezni jedi so takoj poiskali rešitev. V nadaljevanju bo sledil tudi prikaz uporabe aplikacij, ki so se jih posluževali dijaki pri prevodih. Preden smo se lotili jezikovnega in sporočanjskega dela, smo se pogovorili o jedeh, ki naj bi bile primerne za posamezno priložnost, o postrežbi in pogrinjkih ter aranžmaju in o komuniciranju z gosti.

2. Izredni obroki

Pri pouku italijanščine smo se pogovarjali predvsem o glavnih obrokih. Kasneje smo v pouk umestili tudi izredne obroke. Izredni obroki so organizirani na posebno željo ali naročilo naročnika ob posebnih priložnostih. Izredni obrok lahko gostinski obrat organizira tudi na svojo pobudo (kot je na primer silvestrovanje). Izredne obroke organiziramo pod različnimi imeni, glede na to za kakšno priložnost jih organiziramo. Od tega je odvisno ali je obrok samo izreden ali izreden in svečan.

2.1 Koktail parti

Jedi za finger food pogostitev so pripravljene premišljeno, skrivnost je v detajlih. Ti poskrbijo, da je tudi jed, ki je velika le za grižljaj, zanimiva in okusna že na prvi pogled. Jedi so večinoma skrbno spete z nabodalci - gost si tako ne umaže rok ter obleke.

2.2 Hladno topli bife

Posebnost hladno-toplega bifeja je, da so v bifeju na voljo poleg hladnih tudi tople jedi. Te morajo stati na posebnih grelnikih. Natančnih pravil o sestavi hladno-toplega bifeja ni.Za hladne jedi pripravimo lahko: narezke iz vseh vrst mesa s primernimi prilogami, pene, paštete, nadevana jajca, nadevano zelenjavo, plošče z ribjimi jedmi, glavonožce v solati, zelenjavo s pikantnimi omakami, sadne, zelenjavne in sirove solate, cocktaile, sirove plošče s sadjem, vse vrste kruhov in kvašenega peciva. Med toplimi jedmi pa lahko izberemo: vse vrste mesnih medaljonov z dodatkom zelenjave, frikaseje z zelenjavo, fileje s sadjem, mesne cmočke v omakah, testenine, perutninske in druge roladice, raguje, štruklje, lazanjo, raviole in druge gratinirane jedi s solatami. Za sladice pa pripravimo: porcijske šarlote, sladoledne roladice, minjone.

2.3 Banket

Pripravijo in postrežejo se jedi in pijače višjega cenovnega razreda ali povsem netipične (nevsakdanje) jedi. Največkrat pripravljamo zahtevnejše, lahko prebavljive jedi v 6 -8 hodih. (Sgtsr, 2018).

3. Postrežba pri izrednih obrokih

3.1 Koktail parti

Prigrizki so lahko ponujeni:

- na bifejskih mizah; (to pomeni, da pripravimo majhen bife za tople in hladne jedi ter majhen bar za vse pijače) Ponudba z razstavnih miz je primerna, ko primanjkuje strežnega osebja in ob večjem številu gostov.
- kot pijača in sicer na pladnjih. Postrežba s plošč in pladnjev zahteva večje število strežnega osebja, kar je priporočljivo za različne svečane priložnosti in protokolarne zadeve.
- Lahko se uporabi tudi oba načina postrežbe prigrizkov.
- Kombinacija z mizami, pladnji in ploščami je primerna, ko imamo veliko število slavnostnih in drugih gostov. Natakarji v posebnem prostoru postrežejo slavnostne goste iz plošč in pladnjev, saj takšni gosti zahtevajo večjo pozornost. Ostali gosti si jedi in pijačo postrežejo z razstavnih miz. To možnost lahko uporabimo v primeru pomanjkanja strežnega osebja ali pocenitve prireditve.

3.2 Banket ali slavnostni obrok

Pripravljamo ga za posebne priložnosti: ob družinskih praznikih, ob obletnicah, praznovanjih podjetij, ob konferencah, po zaključku pomembnih dogodkov. Glavna značilnost je, da na njem svečano strežemo svečani menu. Čim večje je število udeležencev, tem zahtevnejša je sestava menuja priprava jedi in strežba.

3.3 Hladno topli bife

Je razširjena oblika hladnega bifeja, kjer poleg hladnih jedi ponudimo še tople jedi.Ta način pogostitve je primeren tako za poslovna kot tudi za zasebna ali praznična kosila, večerje, sprejeme, prireditve in praznovanja. Izbor jedi prilagodimo željam, potrebam ali letnemu času. Najbolj pogoste oblike hladno-toplega bifeja so: klasičen, mediteranski, etnološki, podeželski sredozemski, slovenski.
Značilnosti hladno-toplega bifeja: gostje lahko izbirajo med jedmi, sami si sestavijo jedilnik manj strežnega osebja. (Mihelčič, 2018)

4. Izbira jedi in sestava jedilnika pri izrednih obrokih in njihovo prevajanje v italijanščino

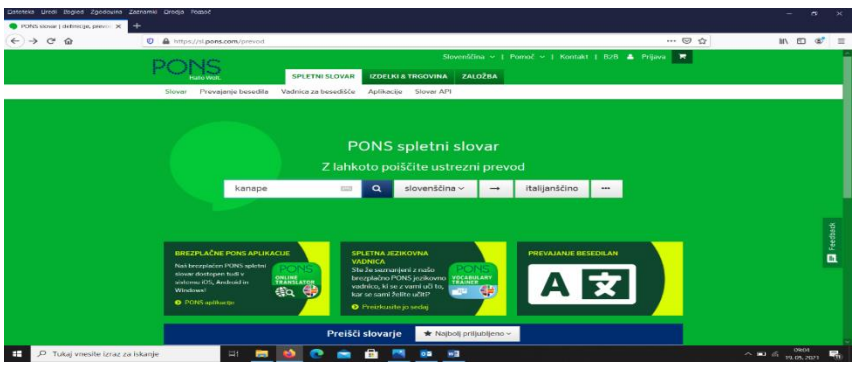
Glede na obdelano snov v razredu, so dijaki sami izbrali jedi in sestavili jedilnike za izredne priložnosti. Meni so prevedli v italijanščino ter ga izdelali v fizični obliki. Naredili so pogrinjke, primerno dekorirali mize in nanje dodali meni kartico. Preden so servirali jedi so meni predstavili tudi v italijanščini. Dijaki so jedi prevajali s pomočjo izrazov in jedi, katere so usvojili v treh letih izobraževanja in pa s pomočjo spletnega slovarja pri katerem tudi niso prišli do pravilnega rezultata in so si potem pomagali s slikami na spletnem brskalniku.

Uporaba aplikacij kot pomoč pri prevajanju:

- uporaba prevajalnika pons.si
- uporaba google prevajalnika
- uporabljanje brskalnika za slike

Primer uporabe slovarja pri izrazu ***tunini kanapeji***: najprej prevedemo besedo kanape, ki pa ni ravno primeren izraz za to jed v italijanščini, zato pogledamo v spletni brskalnik pod slike in ugotovimo, da je bolj pravilen izraz za kanape v italijanščini »tartina«.

Nato prevedemo še »tunini« di tonno in dobimo rezultat *»Tartine di tonno«*



Slika 1: Spletni slovar pons.si

5. Prevajanje menijev za izredne obroke

5.1 Parti

Začeli smo s prevajanjem menija za parti že med delom na daljavo, nato pa smo v šoli primerjali rešitve. Dijaki so med delom sodelovali, nato smo skupaj preverili pomen besed in pravopis. Upor**abljali so spletni slovar pons.si na telefonu.**



*Slika **2:** Prevajanje v razredu*



Slika 3: Prevajanje v razredu

Primer menija:

Meni za parti – Pogostitev ob dnevu žena

Menù per il party – La festa delle donne

Kanapeji s prekajeno ribo

Tartine con pesce affumicato

Roladice nadevane s špinačo, sirom in popečenim česnom

Rotoli ripieni con spinaci, formaggio e aglio

Rezine svinjske pečenke na riževi solati

Arrosto di maiale su insalata di riso

Ocvrte polentine kroglice polnjene z mozzarello v paradižnikovi omaki

Gnocchetti fritti di polenta ripieni con mozzarella in salsa di pomodoro

Telečja obara z žličniki iz ajdove moke

Spezzatino di vitello con gnocchetti di grano saraceno

Zavitek z govejim mesom in sirom v listnatem testu

Involtino di carne di manzo e formaggio nella pasta sfoglia

Češnjev zavitek

Strudel di ciliegie

Vaniljeva šarlota s čokoladnim prelivom

Charlotte alla vaniglia con crema di cioccolato

Mandljeva kocka z jabolko in bezgovo kremo

Dolcetto alle mandorle con mele e crema di sambuca

Pri prevodu tega menija sta največ pomislekov povzročala izraza »kroglice« in »žličniki«, kjer nimata točnega prevoda. Skupaj smo se odločili, da jedi poimenujemo »gnocchetti« (*Osnove v gostinstvu, tehnologija pripravljanja jedi, recepti; 2. del: recepti,* 2016).

5.2 Hladno topli bife

Pri hladno toplem bifeju smo prevajali poročni meni in meni obletnice podjetja. Gre za zahtevnejše prevode, ker so tudi jedi bolj svečane, že zaradi same priložnosti. Prevajali so s pomočjo spletnega slovarja pons.si Naslednji dan so pri pouku strežbe in kuharstva meni tudi predstavili. Ogledali smo si videe in pokomentirali napake pri izgovorjavi.



Slika 4: Pogrinjek in meni kartica



Slika 5: Predstavitev menija

5.3 Banket

Gre za prevod več hodnega menija, njegovo oblikovanje in predstavitev. Primer jedi:

Goveja pečenka v naravni omaki s pečenim mediteranskim

krompirjem in popražena zelenjava na maslu

Arrosto di manzo in salsa naturale con patate arrosto alla mediterranea e verdura in padella

Dijaki so s prevodi jedi ponovili tudi poglavji predlogi in očlenjeni predlogi, ki veljata kot zelo zahtevni poglavji pri pouku italijanščine. Ugotovili so tudi, da so zahtevne jedi tudi lahko zapletene za prevajanje.

5.4 Predstavitev jedi » la Quiche Lorranine«

Dijak 3. letnika smeri Gastronom- hotelir je predstavil jed »la Quiche Lorraine«, ki jo je tudi naredil.

Njegov opis: Sem Jakob in pripravil sem vam »Quiche Lorraine«. To je znana francoska slana pita, sestavljena iz jajc, sira, slanine in smetane. Ponudimo jo kot predjed.

Sono Jakob e oggi vi ho preparato la quiche Lorraine. Questo è un piatto francese molto conosciuto, servito come antipasto; si tratta di una torta salata, composta da uova, formaggio, pancetta e panna.

Vi auguro buon appetito.

Dijak je prevedel tudi recept jedi. Ocenjen je bil njegov nastop in prevod.



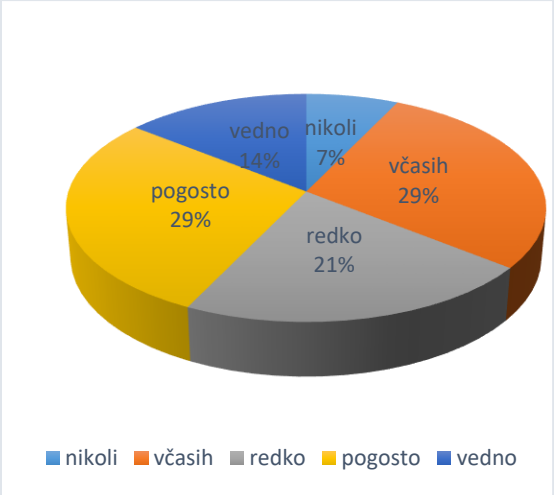
Slika 6: Predstavitev jedi

5.5 Anketa

Med dijaki je bila izvedena anketa:

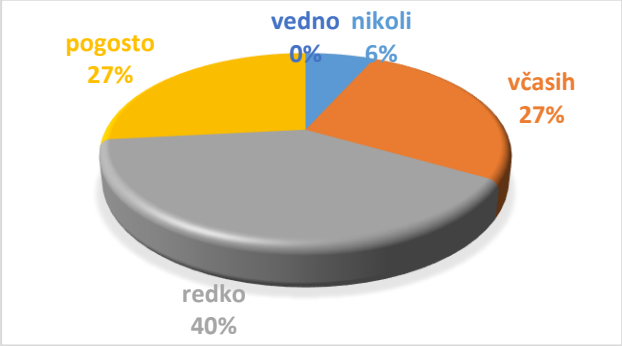
1. Kako pogosto uporabljajo spletni slovar pons.si?

Graf 1: Uporaba spletnega slovarja Pons.si



2. Kako pogosto uporabljajo druge spletne slovarje ali prevajalnike?

Graf 2: Uporaba drugih spletnih slovarjev in prevajalnikov



Glede na zgornji dve vprašanji so nekateri dijaki dejali, da so pri italijanščini začeli prvič uporabljati slovar pons.si, da je pregleden in uporaben za enostavne prevode in da ga bodo uporabljali tudi ob naslednjih priložnostih. Ostalih slovarjev in prevajalnikov pa se dijaki redko poslužujejo.

6. Zaključek

S prispevkom hočemo prikazati, kako je lahko medpredmetno sodelovanje zanimivo in kreativno. Za pouk italijanskega jezika in za predmeta kuharstva in strežbe je to dodana vrednost. Dijake je sodelovanje med predmeti motiviralo, bolj so sodelovali med sabo pri prevodih bodisi na daljavo bodisi v živo, iskali so skupne rešitve, si izmenjevali mnenja, oblikovali, aranžirali in jedi tudi dobro pripravili in skuhali. Takšna oblika dela spodbuja učenje in je lahko za marsikoga izziv.

7. Literatura

Jazbec, Lipavic (2015): *Sporazumevanje v tujih jezikih*. Pridobljeno s https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/clil_%20jazbec_lipavic.pdf

Marin T. (2006) *Nuovo Progetto italiano.* Roma: Edilingua

Mihelčič (2018) *Osnove strežbe.* Pridobljeno s http://www.impletum.zavod-irc.si/docs/Skriti_dokumenti/Osnove_strezbe-Mihelcic.pdf

Osnove v gostinstvu, tehnologija pripravljanja jedi, recepti; 2. del: recepti. (2016) Ljubljana: Državna založba Slovenije

Skela, Sešek (2012) Jezik in slovstvo. Pridobljeno s https://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2012%7C3-4%7C63%E2%80%9382

Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika (2017) Pridobljeno s https://www.sdutsj.edus.si/tujejezikovna_politika.html

Sgtsr (2018) *Obroki v gostinstvu.* Pridobljeno s http://www.sgtsr.si/files/2018/01/OBROKI-V-GOSTINSTVU.pdf

Zalar J., Vrandečič J., Hrovatin A., Suwa Stanojević Milena (2017) : *KUHARSTVO*

Primeri iz prakse so prispevek avtorice.

Kratka predstavitev avtorice

Mateja Kumar je profesorica francoščine in italijanščine, zaposlena kot učitelj italijanščine in organizator izobraževanja odraslih.na Šolskem centru v Novi Gorici. Zanimajo jo teme ekologije, geografije, kulinarike, kulture in mode kar skuša približati tudi svojim dijakom. Ima rada morje in rada potuje.

Ekovrt – čutno bogato okolje

Eco Garden – Emotionally Rich Environment

Katarina Simčič

OŠ Loka Črnomelj, Podružnična šola Adlešiči
katarina.gorse@gmail.com

Povzetek

Raziskave kažejo, da čutno bogato okolje skupaj z igro spodbuja rast možganske skorje. Pestra izbira materialov, ki vzdražijo vse čute (vid, sluh, dotik, okus), spodbuja razvoj možganov med igro. Okolje, v katerem najbolj razvijamo čuječnost, tj. zavedanje lastnega doživljanja s sprejemanjem, odprtostjo in radovednostjo, je narava. Izkustveno okolje, ki ga lahko ustvarimo v okviru šolske dejavnosti in ki nam omogoča priložnost za delovanje in uživanje v naravnem okolju, je šolski ekovrt. Učenci so v tem okolju raziskovali zelišča in njihovo uporabnost. Pri tem se je terensko delo, raziskovanje in praktično delo prepletalo s sodobno tehnologijo (Stop Motion, Land Art, aplikacija PlantNet). Učenci so bili aktivni udeleženci in sami prišli do novih idej in spoznanj. Znanje se na ta način poglablja in je dolgotrajnejše.

Ključne besede: aktivni učenci, čuječnost, dologotrajnejše znanje, narava, šolski ekovrt.

Summary

Research shows that emotionally rich environment combined with playing encourages the growth of the cerebral cortex. A wide selection of materials that stimulate all the senses (sight, hearing, touch, taste), encourages brain development during playtime. Nature is the environment in which alertness (in other words, being aware of our own experiences by accepting, openness and curiosity) is most highly developed. The school Eco garden is a school activity that creates the experiential environment that enables us the ability to work and enjoy ourselves in our natural environment. Students researched herbs and their usefulness in this environment. Throughout the activities, field work, research and practical work went hand in hand with modern technology (Stop Motion, Land Art, PlantNet app). The students were active participants and got to new ideas and realizations on their own. In this way knowledge intensifies and lasts longer.

Key words: active students, long-lasting knowledge, mindfulness, nature, school eco garden.

1. Čuječnost in narava

Beseda čuječnost pomeni »izostreno zavedanje«. Gre za občutek, da vsak hip vemo, kaj delamo, ko se vrši neko dejanje. Kot nadalje razmišlja M. Williams, ljudi navdihuje ideja notranjega miru v ponorelem svetu (Penman, 2016). Prav to najlažje dosežemo v naravnem okolju, kjer nas energija narave odpelje proč od hitenja v varno zavetje. Vse se za kratek čas ustavi. Čuječnost povečuje divergentno mišljenje in ustvarjalnost, ki vključuje dva procesa: najprej razmišljanje, potem pa proizvajanje (Penman, 2016). Učitelj ustvari spodbudno učno okolje, v katerem bodo učenci lahko sproščeni, suvereni, kreativni. Urjenje v čuječnosti v osnovni šoli pomaga učencem pri boljšem osredotočanju na učno snov, boljšem uravnavanju čustev in razvijanju pozitivne samopodobe. Z vajami jim pomagamo, da se uspešneje osredotočijo na delo in premišljeno premagujejo stresne situacije.

Najboljše učno okolje, kjer lahko učenci urijo »čuječnost«, je narava. Naravno okolje otrokovo igro, ki je v razredu ali doma v hiši pogosto pasivna, sedeča, spremeni v aktivno, kar je otroku pisano na kožo. V naravi ne postanejo samo aktivni in soudeleženi raziskovalci narave, marveč tudi lastnih dejanj in občutkov. Narava, kot nenehno spreminjajoč prostor, otroka vseskozi izziva, mu vzbuja radovednost in ga obenem uči odgovornosti do sebe ter drugih, kar jim je v današnjem času v precejšnji meri onemogočeno. Je idealen vzgojno-učni prostor, ki spodbuja razvoj otrok na področju gibanja, zdravja; boljše motorične veščine; izboljšanje pozornosti, koncentracije in motivacije; več domišljije, izboljšanje opazovalnih sposobnosti; bolj kreativno igro; več samozavesti, samozaupanja; boljše socialne odnose in manj stresa.

Otrokom moramo dati priložnost, da v naravi uživajo. To pomeni, da otrokom dovolimo, da plezajo čez hlode, se potapljajo v blatne luže, bingljajo z vej dreves, se pogovarjajo s hroščki, se glasno smejijo, najedo borovnic in gozdnih jagod, tekajo, vpijejo, poslušajo ptičje petje, opazujejo barve, lovijo ravnotežje, objemajo drevesa, sodelujejo, se prepirajo, skrivajo, nabirajo plodove, raziskujejo, gradijo, rušijo, merijo, štejejo, prelivajo, odkrivajo skrivnostne poti fotosinteze. (Györek, 2019, str. 15, 16)

Otroci, ki redno obiskujejo naravna okolja, pogosto obdržijo pozitiven odnos do narave kot odrasli.

Ena od dejavnosti, pri kateri zagotovo pride do razvoja pojma »čuječnosti«, je šolski ekovrt. Šolski ekovrt je smiselna izbira za doseganje mnogih učnih ciljev:

- učenci se seznanijo z osnovnimi načeli ekološkega vrtnarjenja,
- spoznajo osnovne skupine zelenjavnic,
- spoznajo osnovno vrtno orodje ter pripomočke in ga znajo pravilno uporabiti,
- s pomočjo literature ter informacijske in komunikacijske tehnologije iščejo informacije na temo vrt,
- načrtujejo zasaditev vrta,
- spoznajo, da rastline za uspešno rast potrebujejo ustrezne pogoje,
- preživijo več prostega časa v naravi,
- navajajo se na potrpežljivost, sodelovanje, timsko delo, pridobivajo nova znanja, spretnosti,
- uživajo ob pripravi in uživanju hrane, ki so jo sami pridelali. (Mihevc, str. 14)

Šolski ekovrt na Podružnični šoli Adlešiči poteka v okviru interesne dejavnosti, pri kateri so vključeni učenci od 1. do 5. razreda. V nadaljevanju bo prikazano, na kakšen način lahko učencem približamo zelišča in uporabo le teh. Metode, s pomočjo katerih dosegamo cilje, lahko uporabimo tudi za katerokoli drugo temo, povezano z naravo. Kaj pa je boljše kot izkustveno učenje?

2. Praktični del

Pri pripravi učnega gradiva želimo, da otroci občutijo naravo z vsemi svojimi čuti – tako znanje je dolgotrajnejše, odpira več predelov možganov, da sodelujejo pri učenju (aktivno učenje, doživljajsko učenje, interaktivnost).

Učenje poteka v štirih stopnjah:

1. vzbuditev navdušenja – otroci se učijo, če ima snov pomen, je uporabna, zabavna; spodbuja radovednost.
2. usmeritev pozornosti – igralci se morajo skoncentrirati na eno izmed svojih fizičnih čutil.
3. neposredna izkušnja – te dejavnosti nam omogočajo odkriti globlji, notranji čut za povezanost in razumevanje; razvijanje ljubezni in skrbi za zemljo je možna le skozi neposredne izkušnje.
4. delitev navdiha – če omogočimo, da udeleženci svoje izkušnje delijo, se poveča učenje celotne skupine, prav tako pa se skupina poveže. (Železnik, 2019, str. 16, 17)

Učne vsebine izvajamo 6 šolskih ur; 2 šolski uri v učilnici, 4 šolske ure pa na šolskem ekovrtu.

Cilji učne vsebine:
Učenci:

- Odkrivajo in spoznajo zelišča, ki rastejo na šolskem ekovrtu (s čutili in s pomočjo aplikacije PlantNet).
- Razvijajo empatijo ob vživljanju v zelišča in njihovo življenje.
- Se naučijo načrtovati in opravljati preprosto raziskavo v skupini, oblikovati sklepne ugotovitve in jih poročati.
- Ob pripovedovanju razvijajo zmožnost domišljijske rabe jezika in domišljijskega sooblikovanja zgodbe.
- Se naučijo delati z viri informacij: jih pridobiti, uporabiti in biti do njih kritični.
- Občutenje narave pokažejo z izvirnimi izdelki: Land Art, Stop Motion, kamišibaj.

2.1 Prepoznavanje zelišč

Učno vsebino v učilnici začnemo z vonjanjem zelišč. Kozarčki so oštevilčeni od 1 do 9. Učenci zapišejo svoja predvidevanja, katero zelišče se nahaja v posameznem kozarčku (Slika 1).



Slika 1: Vonjanje in ugotavljanje imena zelišč

Pridemo do zaključka, da je skupna lastnost ta, da gre za zelišča. Učencem povemo, da so zelišča skrivnostne rožice – koristni cvetovi, plodovi, stebla, korenine, listi. To bogastvo ni samo v okras, temveč lajša težave, zdravi, dodaja okus hrani pa tudi prijetno diši. Da zelišča zares delujejo, je vedela tudi teta Pehta, znana iz slovenskega filma Kekec. Rekla je: *»Zoper vsako bolezen raste rož'ca na svetu«.* Pogovorimo se o tem reku, kaj pomeni.

2.2 Delo na ekovrtu

Učence povabimo na šolski ekovrt s tablicami, na katerih je naložena aplikacija PlantNet, s pomočjo katere bodo raziskovali zelišča, ki rastejo na šolskem ekovrtu. V skupinah odkrivajo imena zelišč ter odrežejo del zelišča (Slika 2) in ga pravilno razvrstijo v prostorčke škatle od jajc (Slika 3). V prazen prostorček razvrstijo zelišče, ki ga najdejo na šolskem ekovrtu in še ni zabeleženo.



Slika 2: Nabiranje zelišč



Slika 3: Razporejanje zelišč v pravi prostorček

2.3 Ustvarjanje

Učenci naredijo iz naravnih materialov animirani film Stop Motion in Land Art z naslovom *»Zoper vsako bolezen raste rož'ca na svet«.* Nato poročajo ter poskrbijo še za smiselno glasbeno spremljavo (npr. udarjanje po deblih dreves na vrtu, petje, mrmranje).

Temo iz narave prenesemo še v učilnico, kjer ustvarijo kamišibaj (jap. *kami*: papir, *šibaj*: gledališče). Ogledamo si še animirane filme. Učenci še enkrat vonjajo zelišča iz kozarčkov ter po potrebi popravijo zapis. Na koncu rešitve preverimo.
Iz posameznih zelišč skuhamo čaje ter jih okušamo.

2.4 Opis preizkusa v praksi

Učenci so med uro dobro sodelovali, bili so zelo radovedni, postavljali so veliko vprašanj in s sošolci delili veliko izkušenj. S tem so pokazali, da jih je učna vsebina pritegnila, da imajo z aktivnim delom v naravi že veliko izkušenj, hkrati pa so želeli izvedeti še več.

Veliko vlogo je imelo delo z animiranima filmoma Stop Motion in Land Art ter s kamišibajem, kjer so bili učenci samostojni/ustvarjalni, imeli so veliko zagona in novih idej. Učenci so vključili izkušnje iz terenskega dela.

Ugotavljamo, da so učenci na prostem veliko raje ustvarjali ter bili bolj ustvarjalni. Delo z naravnimi materiali jih je veliko bolj pritegnilo.

Na podoben način bi lahko naredili tudi druge učne ure. Pomembno je, da učenci pri določeni temi uporabijo čim več čutil – vonj, tip, vid, okus. Znanje se na ta način poglablja in je dolgotrajnejše.

3. Zaključek

Prednost opisanih aktivnosti je v tem, da omogočajo učencem refleksivno in kritično razmišljanje – upoštevanje različnih perspektiv za doseganje utemeljenih mnenj in odločitev: učenci sami pridejo do idej in spoznanj ... Pri tem so uporabljeni skoraj vsi čuti (vonj, okus, vid, tip). Prav tako dopušča učencem, da prevzamejo odgovornost za lastno učenje in razmislijo o tem, kaj so se naučili in na kakšen način: učenci se sami odločajo, kako bodo sestavili zgodbo. Učence opolnomoči, da so ustvarjalni, prilagodljivi in sposobni pozitivnega delovanja ter s tem povzročanja sprememb: učenci sami sestavijo zgodbo in jo uprizorijo z Land Art/Stop Motion/kamišibajem. Aktivnosti omogočajo učencem sodelovanje, udeležbo, prevzemanje odgovornosti in usmerjanje lastnega učenja: učenci sodelujejo v skupini, si med seboj pomagajo, svetujejo. Zavedajo se medsebojne povezanosti – jaz, ti in svet okoli nas: učenci ugotovijo soodvisnost človeka z naravo. Delo omogoča priložnosti za delovanje in uživanje v naravnem okolju: delo poteka na šolskem vrtu.

Pri delu je uporabljenih več različnih metod, s pomočjo katerih učenci odkrivajo nekaj novega in jih konstantno drži v radovednosti in zanimanju. Pri tem kritično razmišljajo in se povežejo z naravo; so ves čas v neposrednem stiku z naravo.

Navdušeni smo lahko nad motiviranostjo za delo in sodelovanjem, ki ga kažejo učenci. Opažamo tudi večjo motiviranost učencev za učenje. Prav tako skupna skrb za vrt vpliva na povezanost med učenci in medsebojno pomoč. S takim načinom dela lahko popestrimo vsakdanji pouk in spodbudimo učence h kreativnemu razmišljanju. Trend sodobne družbe je vzgojiti državljanje, ki bodo znali ceniti zdravo, lokalno pridelano hrano, ki jo bodo znali tudi sami pridelati. S projektom Šolskih vrtov zagotovo pozitivno prispevamo tudi k temu.

Prednosti šolskega ekovrta je tudi delo na podružnični šoli, kjer je še vedno prisotno ukvarjanje s kmetijstvom, če ne s poljedeljstvom, pa ima prav gotovo vsaka družina svoj lasten vrt (po belokranjsko „zelnik“).

4. Literatura

Györek, N. (2019). Kdor ima rad gozd, ima rad življenje! V Rantaša, B., Vilhar, U. (ur.), *Priročnik za učenje in igro v gozdu* (str. 15–16). Ljubljana. Gozdarski inštitut Slovenije.

Mihevc, U. (2019). Interesna dejavnosti Šolski ekovrt. *Naravoslovna solnica, 24 (1),* 14–16.

Penman, D., Burch, V. (2016). Čuječnost za zdravje. Ljubljana. Učila International.

Železnik, P. (2019). Tekoče učenje. V Rantaša, B., Vilhar, U. (ur.), *Priročnik za učenje in igro v gozdu* (str. 16–17). Ljubljana. Gozdarski inštitut Slovenije.

Kratka predstavitev avtorice

Katarina Simčič je profesorica razrednega pouka. Poučuje na Podružnični šoli Adlešiči, kjer vodi interesno dejavnost šolski ekovrt, ki ga obiskujejo učenci od 1. do 5. razreda. Navdušuje jo delo z učenci v naravi, saj jih narava notranje motivira in nevede uči.

LE TAK kot LETAK

JUST LIKE THAT, like LEAFLET

Majda Horvat

Osnovna šola Vič
majda.horvat@osvic.si

Povzetek

Bodi LE TAK kot LETAK je slogan projektne naloge šestošolcev pri predmetu gospodinjstvo. Ker je del preteklega leta zaradi karantene potekal na daljavo, smo izvedli poskus dviga delovne morale, odločnosti in aktivnosti učencev ter poskusili ločiti učence od zaslonov. Med potekom projektne naloge na temo okoljske vzgoje so se učenci seznanili s prvinami dobrega letaka. Izdelali so letak, ki osvešča in poziva sošolce, starše in sokrajane k odgovornemu ravnanju z okoljem in ga na koncu tudi predstavili. Pri projektni nalogi so poleg vrednot in novih vsebin okoljske vzgoje osvojili tudi veščine in znanja s področja podjetništva ter krepili svoje okoljske kompetence. Vloženo delo učencev dobi še dodatno veljavo, ker so njihove predstavitve in letaki ocenjeni, slednji pa so ob vrnitvi v šolo razstavljeni v šolski avli. Cilji in naloge najboljšega izmed njih pa zaživijo v eni izmed naslednjih učnih ur. Projektna naloga je dokaz, da se s pravim pristopom lahko tudi na daljavo doseže dobra produktivnost učencev, saj jim lahko vlije dodatno upanje, znanje in ustvarjalni zagon.

Ključne besede: delo na daljavo, gospodinjstvo, letak, ocenjevanje, okoljska vzgoja, projektna naloga.

Abstract

JUST LIKE THAT, like LEAFLET is the slogan of the project work of sixth-graders in the subject of home economics. This project work was a part of school tasks during last year's school distance education due to quarantine. The project work was an attempt to raise pupils' morale, determination and activity, and hopefully separate pupils from the screens for a moment. During the project assignment on the topic of environmental education, pupils were introduced to the elements of a good leaflet. They made a leaflet that raises awareness and advises classmates, parents and fellow citizens how to behave environmentally friendly. Pupils also presented their work. In addition to the values and new contents of environmental education, pupils also acquired skills and knowledge in the field of entrepreneurship and strengthened their environmental competencies. Pupils' work was given additional value because their leaflets and presentations were evaluated, and the leaflets were displayed in the school lobby when they returned to school. The goals and tasks of the best of them came to life in one of the next lessons. The project work is a proof that a good productivity can be achieved even at a distance with the right approach. This gives pupils an additional hope, knowledge and creative spirit.

Keywords: distance learning, home economics, leaflet, assessment, environmental education, project work.

1. Temelji projektne naloge

Prispevek ima dva poudarka. Prvi obravnava problematiko posledic prekomernega dela na elektronskih napravah v času šolanja na daljavo, drugi pa je ta, kako učence iz pasivne vloge sprejemnika okoljskih vrednot postaviti v aktivno vlogo – akterja (pobudnika) okoljskih sprememb ter vrednot.

Pa si oglejmo najprej prvo težavo. Koronavirus in karantena sta prinesla učiteljem in učencem številne zagate in izzive. Le redko kdo je lahko ubežal težavi, ki se skriva v povedi: »Če ni oddiha, ni navdiha!« Na prvi pogled bi rekli, da bo ta čas ljudem pomagal, da se bodo bolje povezali sami s seboj in z naravo. Toda že kmalu (v prvem valu) je bilo videti, da za večino to ne velja. Na nove okoliščine nismo bili pripravljeni, zato nismo vedeli, kako razporejati svoje moči in čas. Trije stebri (delo, prosti čas in počitek) so močno zanihali iz ravnotežja v prid delu. A težava se tukaj šele začne, kajti govorimo večinoma o delu na elektronskih napravah (računalnikih, tablicah in pametnih telefonih). Teh pa se že dolgo drži sloves škodljivega vpliva na ljudi. Povzročajo zasvojenost, okvare oči, asocialnost, sevanje, izgubo energije, izgubo stika z realnostjo itd.

A tu je še nekaj, na kar opozarjajo strokovnjaki, in vsi, ki smo delali od doma, lahko to potrdimo. Raziskave so pokazale (Cuddy, 2016), da se naša odločnost že po krajšem času dela na teh napravah zmanjša oz. spremeni v neodločnost. Pri tem pa seveda velja, da manjša, kot je naprava (na primer pametni telefon ali tablica), večja je neodločnost, saj je naša drža ob tem bolj zaprta. Torej so naše odprte drže zamenjale zaprte drže, odločnost pa neodločnost. In če vemo, da se zaradi slabe drže v človeku pretakajo hormoni, ki vplivajo na njegovo slabo razpoloženje, potem razumemo, zakaj se je večina med delom na daljavo pomikala počasi po čustveni lestvici navzdol. Kako naj pomagamo preklopiti naše učence iz neodločnosti nazaj v odločnost in s tem v aktivnost?

Zavedanje in znanje o tem, kaj se pravzaprav dogaja, je v nekaterih učiteljih prižgalo rdečo tipko za IZKLOP. Načrtovanje pouka je šlo v smer, da bi učence odmaknili od zaslonov in jim dali ustvarjalni polet. Seveda vse to v mejah možnega, smiselnega in koristnega za učence. Učitelji vzgojnih predmetov imamo priložnost, da zaradi narave predmeta to lažje storimo.

Zdaj pa si oglejmo še drugo aktualno problematiko. Je človek tisti, ki je odgovoren za nastanek koronavirusa? Na ta odgovor bo treba še malo počakati. Ne moremo pa več čakati in prelagati odgovornost posledic onesnaženja na druge. Čas je za spremembe. Šola in učitelji imamo priložnost, da tudi preko učencev vplivamo na potek dogodkov. Vprašajmo se, kako učence iz pasivne vloge sprejemnika okoljskih vrednot postaviti v aktivno vlogo, torej v akterja le-teh. Vodilo vsakega izmed nas bi moralo biti: manj je več (manj procesirane hrane, oblačil, predmetov, ki so brez funkcije, za enkratno uporabo, občasno uporabo ipd.).

»Že danes se odpovejte vsej tej razsipnosti, saj boste sicer jutri to prisiljeni storiti.« (Loreau, 2009). Jutri pa je tukaj in zdaj. Zato se vprašajmo, katere sestavine okoljskih kompetenc potrebujejo naši učenci. Najlepše jih je opredelil Morgensen (v Kavčič, 2008); gre za samozaupanje v moč vpliva, za poznavanje možnosti za učinkovito delovanje, željo po aktivnem delovanju, poznavanje okoljskih problemov, zmožnost poiskati argumente, ki imajo težo, in poznavanje pravil demokratičnega vodenja na stopnji posameznika in skupnosti. Naloge učiteljev pa so, da jih pri svojem delu v razredu kar v največji meri tudi uresničujemo.

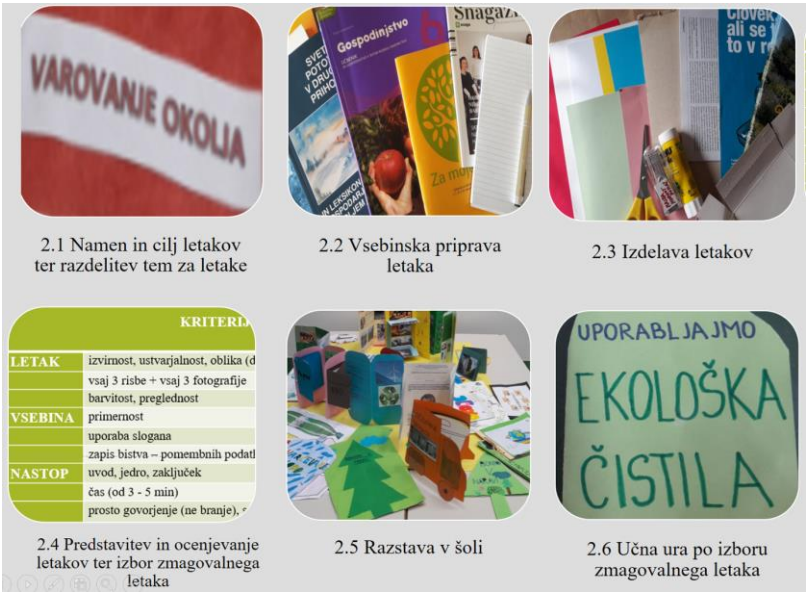
V nadaljevanju bo predstavljena ena od možnih rešitev obeh opisanih težav na primeru projektne naloge (na temo okoljske vzgoje) pri gospodinjstvu v 6. razredu. Cilje iz letne priprave in sestavine okoljskih kompetenc uresničujemo tako, da učenci izdelajo in predstavijo LETAK, ki naj bi osveščal in pozival sokrajane k odgovornemu ravnanju z okoljem. Med

nalogo učenci poleg vrednot in novih vsebin okoljske vzgoje osvajajo tudi veščine in znanje s področja podjetništva (letak, slogan, piktogram, reklama, brošura ter nastop, ki mora motivirati), saj je namen, da njihov letak »zaživi«. Zato je slogan projektne naloge: Bodi LE TAK kot LETAK.

Vloženo delo učencev dobi še dodatno veljavo, ker sta letak in predstavitev ocenjena, letaki pa so kasneje razstavljeni v šolski avli.

2. Potek naloge

Projektna naloga je letos potekala na daljavo; preko video srečanja (zoom) in kot samostojno delo. Potek je prikazan s pomočjo grafikona (slika 1).



Slika 1: Potek projektne naloge Le tak kot letak

Pri pouku gospodinjstva se učenci delijo v dve skupini. Ker je pri gospodinjstvu v 6. razredu v učnem načrtu 1,5 ure tedensko, imajo predmet učenci na urniku en teden 1 uro, naslednji teden pa 2 uri. Temu ritmu je prilagojeno tudi naše delo. Vsak učitelj, ki bi se odločil za podoben projekt, pa se lahko avtonomno odloči, kako bo časovno zapeljal svoje delo.

2.1 Namen in cilji letakov ter razdelitev tem za letake

Prva učna ura: Učenci so motivirani in informirani o novi nalogi ter njenem namenu – o izdelavi ter predstavitvi letaka na izbrano temo, s katerim ozaveščajo in pozivajo sošolce, starše, sokrajane k spremembam v smeri odgovornega ravnanja z okoljem. Seznanjeni so tudi s sloganom projektne naloge Bodi LE TAK kot LETAK ter vzpodbujeni, da se prelevijo v okoljske aktiviste. Sledi ogled nekaj dobrih letakov ter razlaga pojmov LETAK, SLOGAN in PIKTOGRAM.

- »Letak: list papirja z obvestilom, vabilom, reklamo, ki se deli v javnosti.« (SSKJ, 1994, str. 488)
  Drugo ime zanj je brošura.
- »Piktogram: slikovno znamenje, označevalne, usmerjevalne risbe.« (SSKJ, 1994, str. 842)

- »Slogan: kratko izražena programska misel: politični ali reklamni slogan ali reklamno geslo.« (SSKJ, 1994, str. 1248)
  Opozorjeni so bili na številne slogane, ki jih vsak dan srečujemo, slišimo po televiziji, radiu, na reklamah, v katalogih.

Nato si z učenci ogledamo šest kratkih risank z ekološko tematiko (varčevanje vode, varčevanje električne energije, ločevanje in recikliranje odpadkov, naravi prijazna mobilnost in varčevanje s papirjem) ter se pogovorimo o sporočilni vrednosti. Predstavljenih je še nekaj primerov dobre prakse (o tem, kako lahko posameznik s svojo odločnostjo in znanjem prispeva k spremembam v ravnanju v bližnji ali širši okolici) ter nekaj primerov letakov. Na teh primerih učenci spoznajo, kakšne so lastnosti dobrega letaka (izvirnost, kompozicija, izbira barv, fotografij, slikovnega gradiva, tehnična dovršenost, lepa pisava in jasnost sporočila) in kriterije ocenjevanja.

Ura se konča z izbiro tem (slika 2). Pri izbiranju so imeli prednost učenci z učnimi težavami.

Topla greda in zmanjšanje toplogrednih plinov posameznika
Ekološko vrtnarjenje in nakup ekoloških izdelkov
Dan brez avtomobila
Varčevanje z elektriko
Varčevanje z vodo
Ločevanje odpadkov
Problem onesnaževanja z mikroplastiko
Ekološka čistila
Ponovna uporaba, recikliranje različnih materialov
Papir in smotrno zmanjševanje porabe in recikliranje
Kompostiranje
Svetlobno onesnaževanje in vpliv na zdravje ljudi
Onesnaževanje s hrupom in vpliv na zdravje ljudi
Varčevanje pri ogrevanju
Bonton v naravi
Naš odnos do hrane, kako zmanjšati količino odpadne hrane
Ideje po izboru učencev

Slika 2: Seznam tem za letak

Druga učna ura**:** Učenci samostojno zbirajo vire za svoj letak. Dovoljena je uporaba učbenikov, knjig, revij, časopisov, letakov, reklam in v čim manjši meri uporaba spleta. Informacije lahko črpajo tudi iz izkušenj ali s pomočjo intervjuja.

2.2 Vsebinska priprava letakov

Tretja učna ura**:** Učenci to uro pripravijo vsebino svojega letaka na listu papirja. Nanj zapišejo podatke in informacije, za katere menijo, da jih bodo lahko uporabili za letak. Pri delu uporabljajo svoje vire. Ker delo poteka samostojno, je učitelj na voljo za njihova vprašanja na kanalu eAsistenta ali pa na koncu ure na video srečanju. Omeniti velja, da imajo učenci največkrat težave z izbiro slogana. Primer: Manj dušika, več kisika! Parkiraj motorje in pojdi v naravo na obzorje! Prhanje je zakon, kopanje potrata!

Domača naloga: priprava gradiv in pripomočkov za izdelavo letaka (slika 3).

- **pripravljena vsebina za letak**
- **beli in barvni listi, lahko šeleshamer, odpadna embalaža, karton, lepenka, …**
- **nalivnik, barvice, flomastri**
- **lepilo, škarje**
- **fotografije in slike iz časopisa, revij, letakov, natisnjene iz spleta, …**

Slika 3: Potrebščine za izdelavo letaka

2.3 Izdelava letakov

Četrta in peta učna ura: Najprej preko video srečanja pregledamo domače naloge in podamo še zadnja navodila za samostojno delo. Po potrebi med urama poteka komunikacija tudi na kanalu eAsistenta. Za motivacijo povemo misel (Petrovič, 2014):

»Če se mnogi sramujejo že revnejše obleke in stanovanja, koliko več bi se morali sramovati revnih idej in nazorov.« (Albert Einstein)

2.4 Predstavitve in ocenjevanje letakov ter izbor zmagovalnega letaka

Šesta učna ura: Učenci predstavijo svoje letake.

Pred predstavitvijo ponovimo kriterije ocenjevanja (slika 4).

KRITERIJ ZA OCENJEVANJE		
LETAK	izvirnost, ustvarjalnost, oblika (drugačnost, ki pritegne)	1T
	vsaj 3 risbe + vsaj 3 fotografije	1T
	barvitost, preglednost	1T
VSEBINA	primernost	1T
	uporaba slogana	1T
	zapis bistva – pomembnih podatkov (ne prepisovanje celih odlomkov)	1T
NASTOP	uvod, jedro, zaključek	1T
	čas (od 3 - 5 min)	1T
	prosto govorjenje (ne branje), stik oz. komunikacija s publiko	1T
	SKUPAJ =	9T

Slika 4: kriterij ocenjevanja

Učenci najprej pokažejo svoj letak (ga prelistajo in komentirajo). Nato svojo temo predstavijo v približno petih minutah. Po posamezni predstavitvi sledi kratek pogovor o temi in nato še ocenjevanje. Na koncu ure izberemo tudi naj letak. Pri izboru naj letaka je glavni kriterij uporabnost oz. funkcionalnost, kar pomeni, da se cilji letaka lahko prenesejo v prakso.

Na eni izmed učnih ur je bil izbran letak z naslovom: Varujmo okolje, uporabljajmo ekološka čistila. Letak smo uporabili pri izpeljavi ene učne ure, ki je potekala na daljavo (glej 2.5).

2.5 Razstava letakov v šoli

Ob vrnitvi v šolo je potekal kratek pregled in ogled letakov znotraj posameznega oddelka. Učenci v istem oddelku so lahko listali in brali letake svojih sošolcev. Narejen je bil izbor najboljših letakov, namenjenih za razstavo v šolski avli. Na koncu je sledila postavitev razstave. Letaki so razstavljeni v vitrini šolske avle, ker jih učenci zaradi protikoronskih ukrepov ne smejo listati.

2.6 Učna ura po izboru zmagovalnega letaka

V nadaljevanju so podana navodila za samostojno delo. Učenci so si zapisali v zvezke, kar je prikazano na sliki 5. Pri nalogi so si pomagali z letakom na sliki 6.

PRAKTIČNA VAJA: Čiščenje z okolju prijaznimi čistili

Naloga:
Danes boste čistili z ekološkimi čistili. Najprej se odločite kaj boste čistili, nato pa izberite in pripravite čistilo. Pomagajte si z zmagovalnim letakom. Najdete ga v prilogi.

1. ČISTIL SEM:
2. ČISTILO in PRIPRAVA ČISTILA:
3. OCENA ZADOVOLJSTVA:
(Primerjajte rezultate čiščenja s čistilom, ki ga običajno uporabljate za to opravilo, s čistilom, ki ste ga uporabili danes. Zapišite opažanja.

Slika 5: Navodila za samostojno delo



Slika 6: Zmagovalni letak

3. Zaključek

Vsi vemo, kako so današnje elektronske naprave človeku olajšale in omogočile delo in izobraževanje v času karantene, a redki se z njimi spoprijemamo vsakodnevno s polno odgovornostjo in zavedanjem pasti. Čas, ki ga učenci preživijo za računalnikom, mora biti zato skrbno načrtovan.

Naša projektna naloga je dosegla kar nekaj zastavljenih ciljev, kot na primer: učence je odtegnila (vsaj delno) od zaslonov, jih zaposlila z ustvarjalno nalogo, jim vlila zaupanja v moč vpliva, jih opolnomočila z novo izkušnjo za učinkovito (okoljsko) delovanje, jim s poznavanjem okoljskih problemov in podjetniškimi prvinami vzbudila željo po aktivnem delovanju (učenci kot okoljski aktivisti).

Žal pa so omejitve zaradi protikoronskih ukrepov onemogočile, da bi lahko vsi učenci in učitelji na šoli listali letake, ki so bili razstavljeni.

Ker imajo mladi mladim in odraslim s svojim vzgledom posebno moč vpliva, velja v prihodnje razmisliti, kako letake iz naše projektne naloge približati odraslim (npr. sokrajanom).

Naloga je primerna za izvedbo na šoli in tudi v primeru pouka na daljavo.
V razmislek: Bodimo taki, kot so naši letaki!

5. Literatura

Cuddy, A. (2016). Prisotnost (str. 230-234). Tržič: Učila international.

Kavčič, I. (2008). Na poti k trajnostni družbi – okoljska miselnost otrok. Prva stran. Pridobljeno s https://www.csod.si/uploads/file/SVN_CLANKI/Na_poti_k_trajnostni_druzbi_ida_kavcic.pdf

Loreau, D. (2009). Umetnost preprostosti (str. 17). Ljubljana: Založba Vale-Novak.

Petrovič, N. (2014). Človek: Navodilo za uporabo (str. 95). Ljubljana: Založba Sanje.

SSKJ (1994). Letak (str. 488), piktogram (str. 842), slogan (str. 1248). Ljubljana: DZS.

Kratka predstavitev avtorja

Majda Horvat je profesorica tehnike in gospodinjstva. Svojo pot v vzgojno-izobraževalnih vodah je pričela na področju predšolske vzgoje, zadnjih 17 let pa poučuje tehniko in gospodinjstvo na OŠ Vič v Ljubljani. V teh letih je bila v okviru šole 12 let aktivna članica ožjega tima mednarodnih projektov Comenius in Erasmus+, ter nabirala izkušnje za nadaljnja usposabljanja tudi poučevanja na partnerskih šolah v tujini. Na šoli je bila tudi aktivna članica ožjega tima pri razvojno aplikativnem projektu Kvaliteta za prihodnost, v okviru katerega je OŠ Vič prejela certifikat SIQ. S svojim delom opozarja na pomen okoljske vzgoje in vrednot.

Motivacijski vzgib dijakov preko problemskega učenja

Motivational Impulse of Students through Problem-based Learning

Matej Hočevar

Šolski center Novo mesto, srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
matej.hocevar@sc-nm.si

Povzetek

V medijih lahko veliko beremo o varčevanju z energijo. Dijakom drugega letnika pri predmetu Materiali v lesarstvu smo zadali projektno nalogo izračuna ogljičnega odtisa stanovanjske hiše. Najprej so dijaki izračunali ogljični odtis stanovanjske hiše, po izračunu pa so predlagali izboljšave zanjo. Raziskali so možne rešitve in opredelili najprimernejše z vidika trajnosti in rabe energije. Izbrana metoda problemskega učenja je dijake v času poučevanja na daljavo spodbudila k snovanju izboljšav. Ob zaključku so predstavili nekatere zelo inovativne predloge, kot je pasivno ogrevanje z ogledali in vetrolov z drevesi. Ko so namreč opravili ponovno merjenje ogljičnega odtisa hiše, so lahko ugotovili koliko ogljika prihranijo s svojimi predlogi ali je investicija smiselna in v kakšni meri. Izkazalo se je, da so dijaki navdušeni nad takim delom, saj so že veliko izvedeli o varčevanju in skrbi za okolje, sami pa v vsakodnevnem življenju niso razmišljali o tem. Z danim projektnim delom se jim je zavedanje o smotrnejši porabi energije vtisnila v zavest, hkrati pa smo skozi problemsko učenje dosegli motivacijski vzgib, ki je pri klasičnem izobraževanju dijakov bistveno nižji.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, motivacija, ogljični odtis, problemsko učenje, trajnost, varčevanje energije.

Abstract

Much has been written about saving energy. Therefore, within the subject Materials in woodworking, we assigned second-year students the project task of calculating the carbon footprint of a residential house. First of all, students calculated the carbon footprint of the house, and after the calculation, they suggested improvements. They researched possible solutions and identified the most optimal in terms of sustainability and energy consumption. The problem-based learning motivated students during distance learning to design improvements. In the final phase of the project they presented some very innovative recommendations, such as passive warming with mirrors and windbreaks with trees. After completing the assignment, students re-measured the carbon footprint of the house. They were able to determine how much carbon they would save with the renovation and whether the renovation is feasible, further on to what extent. It turned out that students were enthusiastic about such work, as they had already heard much about saving and taking care of the environment, but they did not think about it in their everyday lives. With this project, the awareness of more efficient energy consumption was imprinted in their consciousness, and at the same time we achieved strong motivational impulse for students, which is significantly lower in frontal education.

Keywords: carbon footprint, cross-curricular integration, energy saving, motivation, problem-based learnin, sustainability.

1. Uvod

Motiviranje dijakov, ki so že tako v zahtevnem življenjskem obdobju, za učitelje srednjih šol tudi sicer predstavlja velik izziv. V času šolanja na daljavo je zavzetost za učno delo predstavljala osrednjo problematiko tovrstnega izobraževanja. Pouk na daljavo je pomenil zahteven didaktični izziv, hkrati pa je za številne učitelje ta izjemen čas odprl nove dimenzije poučevanja; za nekatere bi bilo smotrno, da se jih vpelje v reden proces izobraževanja. Za dijake je namreč potrebno zagotoviti zadostno raven aktivnega sodelovanja, ki je praviloma predpogoj za visoko stopnjo motiviranosti. To pa je eden ključnih dejavnikov ohranjanja kakovosti pouka in navsezadnje znanja in izobrazbe dijakov.

Energetika in okolje sta izredno aktualni področji sedanjosti in prihodnosti, hkrati pa povezani z lesno industrijo. Pri učnem predmetu Materiali v lesarstvu smo z dijaki drugega letnika obravnavali tematiko in jih skozi problemski pouk v času šolanja na daljavo skušali motivirati za pridobivanje novega znanja in končni rezultat – ugotoviti kje so največje neizkoriščene možnosti posamezne hiše z vidika zmanjševanja ogljičnega odtisa in izboljšanju energetske učinkovitosti stanovanjske hiše. Izračunali so ogljični odtis za posamezno stanovanjsko hišo, izvedli analizo obstoječega stanja in podali predloge za izboljšanje danega stanja.

2. Metode

Raziskali smo učinkovite pristope za motiviranje učencev, dijakov in študentov. Dijaki so namreč v obdobju, ko so iz osnovne šole vajeni predvsem frontalnih metod, v času študija pa lahko pričakujejo veliko samostojnega dela.

Proces izobraževanja, z izjemo praktičnega usposabljanja, tudi v srednjih šolah v pretežni meri temelji na klasičnih metodah poučevanja, pri čemer učitelj podaja informacije, dijaki pa jih prejemajo. Resnik Planinc (2006) navaja, da je učitelj še vedno v vlogi prenašalca znanja, medtem, ko bi se moral preleviti v usmerjevalca, mentorja, ki učencu omogoča aktivno soudeležbo v procesu učenja in vključenost pri izgradnji lastnega znanja. Mijoč (1992) poudarja pomen izkustvenega učenja, saj enosmerni proces ne prinaša dovolj zadovoljivega znanja. Izkustveno učenje je močno zapostavljeno, s tem pa so mladi prikrajšani za interaktivno in učinkovito pridobivanje novih znanj.

Inteligenčni kvocient generacije je po raziskavi McFadzean (2000), višji od prejšnjih generacij, kar naj bi bilo posledica kulturnega ali generacijskega prenosa. Zaradi podcenjevanja dijakov v smislu njihovih sposobnosti in motivacije ne izkoristimo njihovega potenciala, hkrati pa jih ne opremimo za življenje v 21. stoletju. Spodbujati moramo njihovo zvedavost, kreativnost in jih motivirati, da aktivno delujejo na razvoju svojega znanja z določenega področja; t.i. silosni pristop, ki ga predstavlja Dobovišek (2019). Ta nima veliko skupnega z delovanjem v realnem delovnem okolju in v življenju nasploh ter ni pisan na kožo generaciji, ki so jo zaznamovale sodobne tehnologije in večopravilni način delovanja. Splet in sodobne tehnologije predstavljajo nove priložnosti za do dijakov bolj prijazne, hkrati pa tudi bolj učinkovite metode poučevanja. Dijaki morajo biti opremljeni za lastno raziskovanje neke tematike, potrebno jih je usmerjati predvsem z vidika načina pridobivanja informacij, da lahko samostojno pridobivajo dodatne kompetence, ki so neposredno ali posredno povezane z izbrano smerjo srednje šole.

Pandemija covid-19 je dijake močno prikrajšala za izkustveno učenje. Ukrepi za zajezitev virusa so jim na eni strani onemogočili praktično usposabljanje, dodatno pa tudi predstavitev učne snovi ob praktičnih primerih, strojih, v delavnicah in na terenu. Motivacija je dijakom tako razumljivo padla. Manjkalo jim je tudi socializacije, zato smo iskali projekt v katerem bi delo potekalo po skupinah.

Po pregledu različnih pristopov smo se, s ciljem motiviranja dijakov, odločili za problemsko učenje ki, kot navaja Didaktum (2020), predstavlja na dijaka osredotočen pristop k poučevanju in učenju, katerega osnova je problem. Ta je grobo ali površno strukturiran z namenom spodbujanja študentov k oblikovanju različnih rešitev. Izhodiščna točka problemskega poučevanja je nabor scenarijev s problemi, ki spodbujajo dijaka k samostojnemu preučevanju in reševanju zastavljenega problema. Resnik Planinc (2006) pravi, da se pri problemskem učenju vloga »izvajalca (učitelja)« spremeni v vlogo »aktivnega pospeševalca učenja«. Izvajalci (tutorji, mentorji) tako motivirajo in usmerjajo dijake k samostojnemu delu in h končni rešitvi problema. S problemskim učenjem dijaki ne pridobivajo samo konceptualnega znanja, ampak se urijo v veščinah upravljanja s problemom in se naučijo uporabljati znanja in veščine v praktičnih okoliščinah.

Tako smo dijakom v prvi fazi predstavili problem, podali osnovne informacije o področju dela, spodbudili interaktivnost, da smo dobili vpogled v njihovo znanje z danega področja, v drugi fazi pa so dijaki na osnovi skupinskega dela v dvojicah pridobivali dodatno znanje o energetiki in merjenju ogljičnega odtisa (Umanotera, 2021), da so bili v tretji fazi sposobni razreševati problem.

Dijaki so imeli za nalogo na razpolago dva tedna, v okviru 8-ih ur pri predmetu Materiali v lesarstvu. Obenem smo jih spodbujali, da tudi izven šolskih ur aktivno razmišljajo o izzivu, se povezujejo in nadgrajujejo svoje meritve in predloge izboljšav, pri čemer naj si skušajo predstavljati, da so svetovalci za energetsko obnovo stavb, ki si s tovrstnim svetovanjem služijo kruh.

Motivacijo smo dodatno okrepili s tekmovanjem dvojic za najvišji odstotek znižanja CO2. Vsaka dvojica je morala za analizo izbrati eno izmed stanovanjskih hiš njihovih staršev. Pri sestavljanju skupin smo bili pozorni na to, da je vsaj eden izmed dijakov živel v stanovanjski hiši. Dvojica z najboljšim rezultatom je prejela odlično oceno, ter bila s tem tudi izvzeta iz pisnega preverjanja znanja pri danem predmetu.

3. Rezultati in diskusija

Dijaki so s projektom začeli decembra, ko je šolanje potekalo na daljavo. Njihova motivacija je bila na nizki ravni, prav tako je manjkalo socialnega stika med njimi. Ob predstavitvi problemskega pouka sprva ni bilo nobenih pozitivnih odzivov dijakov, nasploh je bilo od dijakov težko dobiti kakršenkoli odziv. Pri pouku je aktivno sodelovala peščica dijakov. Poudariti je potrebno, da gre za dijake srednjega strokovnega izobraževanja, ki so bili zaradi epidemioloških ukrepov izdatno prikrajšani tudi za praktični pouk, ki je eden njihovih osnovnih motivov za vpis na dano srednjo šolo.

Pomembno je bilo, da smo pri sami opredelitvi dvojic upoštevali prijateljske vezi v razredu. Številni so se problema lotili na način, da s čim manj truda pridejo do zaključka. Namerno smo jih spodbujali, da podatke pridobivajo tudi s pomočjo staršev, ki so se začeli za projekt zanimati, hkrati pa je dijakom rasla motivacija, saj so videli, da starši ne le, da se zanimajo za njihovo

delo, pač pa ga tudi cenijo in jih spodbujajo, naj pripravijo predlog kako prihraniti pri izdatkih za energijo.

Dijaki so med učnimi urami v orodje za merjenje ogljičnega odtisa vpisovali podatke, stalno smo preverjali napredek, izvajali diskusije na temo metodologije za merjenje posameznih področij, da so dijaki pridobivali čim bolj relevantne podatke za izračun ogljičnega odtisa. Tekmovalnost je pripomogla k motiviranju dijakov, hkrati pa so hitro spoznali, da je smiselno rezultate izmenjati med sabo, pri čemer so ugotovili katero področje energetike bi lahko bolj naslovili v okviru izbrane stanovanjske hiše. Še posebej sta nas navdušili dve dvojici, ki sta se dogovorili, da vsaka razišče določene elemente energetske učinkovitosti in s tem prihranijo na času oz. lahko v danem času pridejo do bistveno bolj poglobljenih, inovativnih izboljšav energetske učinkovitosti. Pomagali so si z video nasveti v slovenskem in tujem jeziku, kar je na nekaterih področjih odpiralo povsem nove razsežnosti. Določene rešitve so bile popolnoma nove, v praksi še ne dovolj raziskane, vendar vsekakor vredne obravnave; v sam načrt energetske obnove smo jih umestili že zaradi spodbujanja inovativnosti pri dijakih. Tako je ena izmed dvojic predlagala postavitev večjih ogledal poleg hiše, preko katerih bi usmerili sončno svetlobo v hišo in jo s tem pasivno ogrevali. Predlog je bil tudi, da bi severno stran objekta zasadili z višjim zimzelenim drevjem, ki bi omejevalo vetrovom ohlajanje hiše.

Glede na številna vprašanja, ki so se porajala, smo se odločili, da za čim bolj natančne preračune in tudi z vidika dodatne motivacije in širjenja obzorij dijakov, povabimo profesorja, ki poučuje na srednji gradbeni šoli. Dijaki so sistematično beležili vprašanja za katera so potrebovali dodaten pogled, preračun stroke, kar smo izvedli v okviru blok ure. Dijaki so postavljali vprašanja, profesor pa jim je podajal odgovore ter dodatno predstavil posamezne izpostavljene možnosti energetske obnove oz. prihrankov.

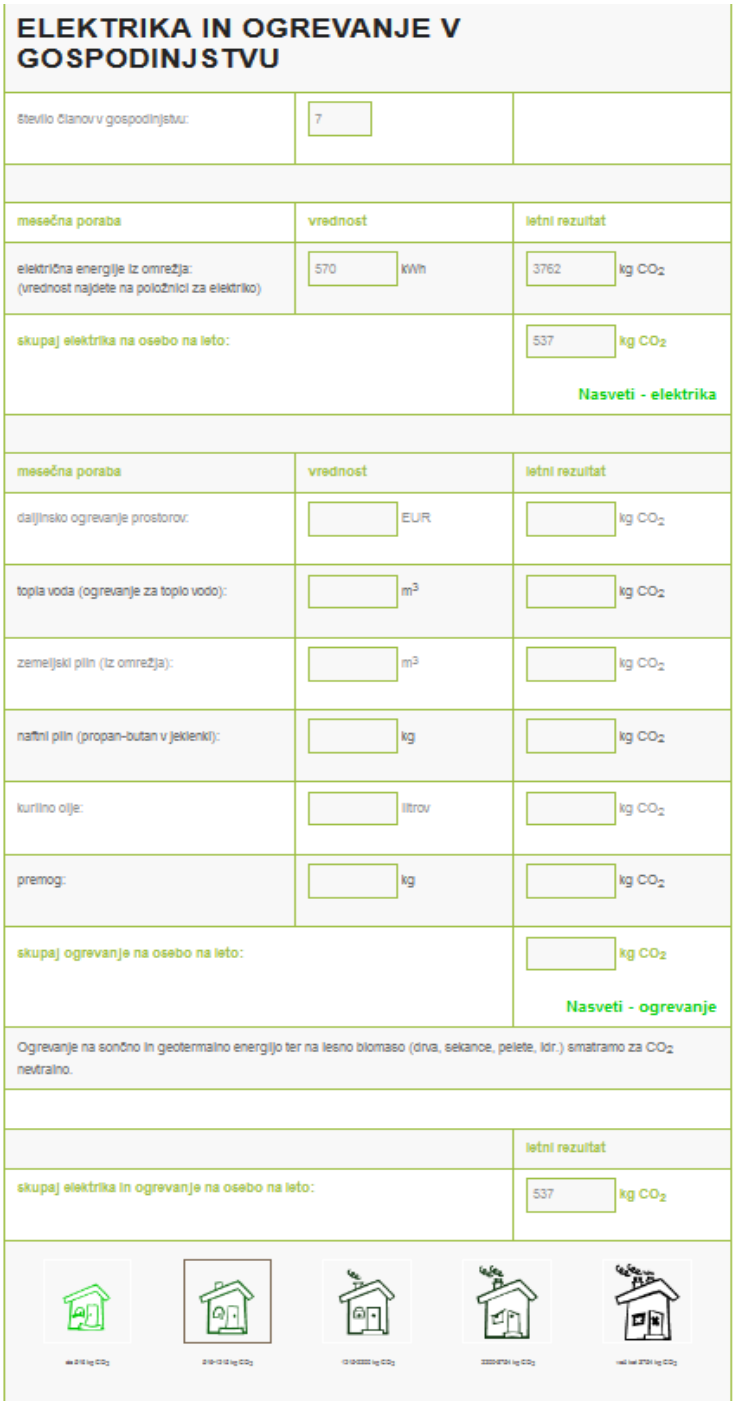
Štiri dvojice so pri problemskem delu zgledno napredovale, motivacija je z napredovanjem projekta rasla, medtem, ko sta imeli dve dvojici velike izzive s pridobivanjem podatkov, razumevanjem celotne naloge in motivacijo nasploh. Potrebne so bile dodatne konzultacije, da sta lahko v istem časovnem obdobju kot druge skupine, prišli do rezultata. Pri tem je potrebno opozoriti tako na vlogo starosti stanovanjskih hiš, kot na pripravljenost okolice za sodelovanje s podatki. Dijaki drugega letnika so kljub vsemu še precej neizkušeni, predvsem pa dana naloga ni bila neposredno z njihovega področja izobraževanja.

Najbolj nas je veselilo dejstvo, da so vse dvojice prišle do končnega rezultata – izmerjenega ogljičnega odtisa za stanovanjsko hišo in do predloga izboljšav za zmanjšanje ogljičnega odtisa. Najbolj zavzete dvojice so se lotile tudi preračunov koliko bi kakšna investicija stala, za kar so se določeni zelo potrudili in pridobili konkretne ponudbe od relevantnih obrtnikov. To je bil pomemben korak, saj smo poleg problemskega pouka dosegli prenos v prakso. Več dijakov je namreč poročalo, da so na osnovi njihove projektne naloge in predvsem predstavljenih izračunov ogljičnega odtisa ter potencialnih prihrankov pri večjih in manjših investicijah, starši začeli resno razmišljati o energetski prenovi stanovanjske hiše.

Dijaki, ki so se v projektno nalogo vživeli in v njej videli tudi uporabno vrednost vezano na svoj bodoči poklic, so konstantno odpirali nova vprašanja, od izolativnosti posameznih materialov, potrebne debeline oken, dejanske manjše porabe aparatov, ki jih proizvajalci oglašujejo kot energijsko najmanj potratne. Tehtali so razmerja med finančnimi sredstvi za investicije in prihranki v različnih obdobjih.

Ker so dijaki vešči uporabe spletnih orodij, pri tem smo jih tudi dodatno usmerjali, so praviloma naredili projektne naloge, kakršnih njihovi starši ne bi mogli izvesti oz. bi za to morali plačati strokovnjake. Seveda ne gre za dovršene analize, so pa nedvoumno pokazale

ključne izzive oz. področja na katerih ima posamezna stanovanjska hiša največ potenciala za izboljšanje svoje energetske učinkovitosti.



ELEKTRIKA IN OGREVANJE V GOSPODINJSTVU

število članov v gospodinjstvu:	7	
mesečna poraba	vrednost	letni rezultat
električna energija iz omrežja: (vrednost najdete na položnici za elektriko)	570 kWh	3762 kg CO_2
skupaj elektrika na osebo na leto:		537 kg CO_2
		Nasveti - elektrika
mesečna poraba	vrednost	letni rezultat
daljinsko ogrevanje prostorov:	EUR	kg CO_2
topla voda (ogrevanje za toplo vodo):	m^3	kg CO_2
zemeljski plin (iz omrežja):	m^3	kg CO_2
naftni plin (propan-butan v jeklenki):	kg	kg CO_2
kurilno olje:	litrov	kg CO_2
premog:	kg	kg CO_2
skupaj ogrevanje na osebo na leto:		kg CO_2
		Nasveti - ogrevanje
Ogrevanje na sončno in geotermalno energijo ter na lesno biomaso (drva, sekance, pelete, idr.) smatramo za CO_2 nevtralno.		
		letni rezultat
skupaj elektrika in ogrevanje na osebo na leto:		537 kg CO_2

Slika 1: *Prikaz kalkulatorja za izračun ogljičnega odtisa*

Dijaka, ki sta bila pri svojem delu najbolj uspešna, sta ugotovila, da je ogljični odtis bivanja v izbrani stanovanjski hiši pod slovenskim in evropskim povprečjem, ki je 7000 kg CO_2 / leto. Ogljični odtis v njunem analiziranem primeru je bil 5315 kg CO_2 / leto. V sliki 1 je prikazana delna kalkulacija za določitev količine ogljičnega izračuna.

Ker za ogrevanje stanovanjske hiše uporabljajo pelete, ogljičnega odtisa od tega ni. Ugotovila sta, da je poraba električne energije v hiši v slovenskem povprečju. Analiza je

pokazala, da bi največje zmanjšanje ogljičnega odtisa dosegli z energetsko prenovo hiše in zamenjavo oken ter postavitvijo sončne elektrarne na strehi stanovanjske hiše. Zmanjšali bi ga tudi z manjšo uporabo sušilnega stroja, ki ga uporabljajo zaradi pomanjkanja časa za obešanje perila in vestnejšim ugašanjem sijalk, ko ne uporabljajo prostorov. Kolektorje za toplo vodo že uporabljajo, prav tako je bila pred kratkim prenovljena in dodatno izolirana streha, za splakovalnike že uporabljajo meteorno vodo; to možnost sta dijaka preučevala še za pranje perila in posode, ki sta velika porabnika vode. Posvetiti bi se bilo potrebno tudi napravam v stanju pripravljenosti in pametnim napravam nasploh. Obstajajo sicer odklopni releji, ki odklopijo elektriko pri dovolj majhni porabi, vendar sta ugotovila, da iz finančnega vidika niso smiselni oz. ne upravičijo investicije.

4. Zaključek

Z izvedbo problemskega učenja smo pri dijakih spodbudili motivacijo, številni so izpostavili, da je bil to v času njihovega šolanja eden redkih »smiselnih« projektov, saj jim bo le-ta koristil v vsakdanjem življenju. Na osnovi problemskih nalog, po poročanju dijakov, določeni starši razmišljajo o večjih ali manjših investicijah za zmanjšanje ogljičnega odtisa, kot glavni razlog so navedli prihranek pri vsakomesečnih izdatkih.

V času šolanja na daljavo je bilo pomembno tudi dejstvo, da smo vsaj v okviru parov spodbujali sodelovanje, ki je bilo za delo na projektu nujno. Krepili smo socialne veščine in dosegli motivacijski učinek znotraj dvojic. Strokovne učne predmete smo uspešno povezali med sabo, v veliki meri je bila vključena tudi matematika, celo angleški jezik, saj so najbolj motivirane dvojice informacije pridobivale tudi iz tujih virov.

Problemsko učenje je močno spodbudilo razvoj kritičnega mišljenja, reševanja problemov in razvoj komunikacijskih spretnosti. Tako učenje je uspešna komplementarna metoda tradicionalnim oblikam poučevanja. Dijaki so pridobili veliko znanja o ogljičnem odtisu in možnostih za zmanjšanje le-tega. Nekateri so menili, da bi na osnovi novo pridobljenih znanj lahko začeli svojo podjetniško pot na tem področju, kar odraža pozitiven premik v njihovem razmišljanju in samopodobi.

Velik doprinos problemskega pouka je bil tudi v smislu ozaveščanja mladih o vplivu človeštva na okolje in o možnostih za zmanjšanje ogljičnega odtisa. Temelji odgovornega ravnanja do okolja se namreč postavljajo v mladih letih posameznika, trajnostni prehod pa bo nujen za vzdržno prihodnost. Dijake moramo obravnavati kot mlade odrasle na katerih sloni prihodnost razvoja. Pokazalo se je, da dijake zanima zniževanje ogljičnega odtisa, hkrati pa se za delo, ki jih zanima zavzamejo in so vanj pripravljeni vložiti veliko časa in truda. Motivacijo predstavljajo realni problemski projekti, ki v končni fazi rezultirajo tudi v finančnih prihrankih.

Nadaljnje razsežnosti problemskega pouka vidimo v povezovanju lesarske in gradbene šole, ki formalno že delujeta kot ena šola. S sodelovanjem pri poučevanju, bi še posebej pri načrtovanju pasivnih lesenih hiš, lahko skupaj prišli do izjemnih rezultatov, razvijali svoje podjetniške potenciale in nadalje krepili svojo samozavest. Največ kar lahko naredimo za dijake je namreč to, da jih opremimo z znanjem, samozavestjo in zavedanjem, da je njihovo delovno mesto odvisno od njih samih oz., da jih spodbudimo, da sami postanejo kreatorji svojih podjetniških poti.

5. Literatura

Didaktum. (2020). *Strokovna podlaga za problemsko učenje.* Pridobljeno iz https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Strokovna%20podlaga_problemsko_27feb.pdf

Dobovišek, A. (2019). *Učinkovita implementacija tržnih strategij.* Ljubljana: Publi Una.

McFadzean, E. (2000). Techniques to enhance creative thinking. *Team Performance Management: An International Journal, 6(3/4),* 62-72.

Mijoč, N. (1992). Izkustveno učenje. *Sodobna pedagogika 43, (3-4),* 182-186. Pridobljeno iz Sodobna pedagogika.

Resnik Planinc, T. (2006). Vrednote prostora kot integralni del izobraževanja. *Geografski vestnik, 76-2,* 9-24.

Umanotera. (2021). *Umanotera, Slovenska fundacija za trajnostni razvoj*. Pridobljeno iz https://www.umanotera.org/kaj-delamo/aktualne-kampanje-in-projekti/ogljicni-odtis/

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Aleš Malnarič, dipl. ing. lesarstva. Lesarstvo je avtorja zaznamovalo na celotni izobraževalni in poklicni poti. Po končani triletni srednji lesarski šoli je pridobil V. stopnjo izobrazbe s področja lesarstva, nato pa je vpisal še študij visokošolskega izobraževanja na Biotehniški fakulteti in pridobil naziv diplomirani inženir lesarstva. Praktične izkušnje večletnega dela je pridobival v večjih in manjših podjetjih lesarske panoge in tudi v lastni mizarski delavnici. Po desetih letih zaposlitve je vpisal študij druge bolonjske stopnje na Fakulteti za naravoslovje in matematiko. Tam je magistriral in pridobil naziv magister profesor tehnike. To mu je odprlo pot v izobraževalne vode, zato sedaj poučuje strokovno teoretične predmete na srednji lesarski šoli, kjer prenaša izkušnje dijakom, ki si želijo svoje življenje, tako kot on sam, posvetiti delu z lesom.

S projektnim poukom sproščeno do znanja

Project-Based Learning in a Relaxed Way

Marjana Dolinar

Srednja zdravstvena šola Ljubljana
marjana.dolinar@szslj.si

Povzetek

Na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana si želimo sodobno šolo, ki vsakemu dijaku skuša zagotoviti optimalno pridobivanje znanja in ga celostno pripravlja na življenje. Pri pouku anatomije in fiziologije, v vsebinski enoti osrednje živčevje, smo v šolskem letu 2018/19 preizkusili projektni pristop pouka z namenom razvijanja zavesti, da je za dosego cilja potrebno skrbno načrtovanje, intenzivno delo in sodelovanje. Z uvajanjem drugačnega načina dela smo želeli zagotoviti učenje s pridobivanjem lastnih izkušenj, medpredmetnih povezav med anatomijo in likovnim snovanjem ter novih uporabnih znanj, s katerimi spodbujamo ustvarjalnost in inovativnost pri dijakih. V vsebino so se dijaki poglobili in izdelali model kot učni pripomoček. Projektno delo je bilo časovno omejeno v okviru realističnih ciljev, v skladu z učnim načrtom, določene so bile tehnike raziskovanja in dela ter oblikovane delovne skupine. Dijake smo spodbujali k novim inovativnim idejam in reševanju problemov. Delo je bilo sproti nadzorovano, usmerjano in vodeno. Po analizi opravljenega dela ugotavljamo, da so dijaki raje hodili k pouku, da so bili med poukom bolj aktivni, saj so se učili iz lastnih izkušenj, kar pa je povečalo kakovost pridobljenega znanja. Ugotavljamo tudi, da dijaki predmet sprejemajo kot zahteven, vendar zelo pomemben za življenje in za nadaljnjo strokovno pot in da si projektnega pouka ob vodenju učitelja želijo bolj kot običajnega, klasičnega pouka. Izkazalo se je, da so učenju in projektu tudi doma posvečali več časa kot sicer.

Ključne besede: lastne izkušnje in inovativne ideje, medpredmetna povezava., projektni pristop pouka, sodelovalno učenje, ustvarjalnost.

Abstract

The Ljubljana Secondary School of Nursing strives to be a modern school, one that seeks to provide every student with an optimal knowledge acquisition and fully prepares them for life. In the 2018/19 school year the project approach to teaching anatomy and physiology (the content unit dealing with the central nervous system) was tested in order to raise students' awareness that careful planning, intensive work and cooperation are needed to achieve a goal.

By introducing a different way of working we wanted to ensure learning through experience, cross-curricular connections between anatomy and fine art, and new useful skills that encouraged students to be creative and innovative. The students delved into the content and created a model as a learning aid. The project work was limited within the realistic goals, in accordance with the curriculum, the techniques of research and work were determined, and formed working groups. Students were encouraged to come up with innovative ideas and problem solving. Their work was constantly supervised. Direction and guidance were provided throughout the learning process. The final analysis

of the results suggests that that the students enjoyed the classes more than before. They were also more active during the lessons as they learned from their own experience, which increased the quality of the acquired knowledge. Moreover, the students find the subject not only challenging but also very important for life and for further professional careers. They like project-based teaching more than the usual, classical instruction. It turned out that at home they had spent more time learning than usual.

Key words: project approach to teaching, collaborative learning, creativity, your own experience and innovative ideas, cross-curricular connection.

1. Uvod

Zaradi hitrih sprememb v sodobni družbi smo učitelji prisiljeni v razmišljanje in iskanje novih pedagoških pristopov, da v šoli ustvarimo pogoje za razvoj družbeno odgovornih in zadovoljnih generacij.

Učitelj naj bi usmerjal učenca, »kako naj se uči, da bo njegovo učenje čim bolj ekonomično, racionalno, da se bo čim več in čim bolj kakovostno naučil ob enakem ali manjšem naporu oz. porabljenem času« Kaj je dober pouk in kakšen je dober učitelj (ali je na primer predvsem prenašalec znanja ali spodbujevalec kakovostnega učenja) bistveno vpliva na to, kakšne pristope in metode bo uporabljal in koliko bo spodbujal in usposabljal učence za samostojno, odgovorno učenje. Ni bistveno, če učencem neki zunanji strokovnjak občasno pove, kako se učiti – pomembnejše je, da vsak učitelj poučuje tako, da spodbuja kakovostno samostojno učenje, da izziva razmišljanje učencev in ne le zapomnjenje (Marentič Požarnik, 1967).

Uvajanje projektnega načina dela v učni proces kot orodja, uporabnega na vseh področjih od naravoslovnih do družboslovnih znanosti ter v vsakdanjem življenju, omogoča razvoj in pridobivanje potrebnih kompetenc za izvajanje dejavnosti, ki v okolje prinašajo spremembe in kakovostne odnose (Atlagič idr. 2006).

Na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana se trudimo, da vsakemu dijaku zagotovimo optimalno pridobivanje znanja, ki ga celostno pripravlja na življenje. Ker si kot šola želimo trajnostno naravnano in ustvarjalno družbo vseživljenjskega učenja, smo usmerjeni, da pri pouku krepimo aktivno udeležbo dijakov, jih spodbujamo k razmišljanju in sodelovalnemu učenju. Želimo si, da kot mentorji spodbujamo ustvarjalnost, radovednost, motivacijo, sodelovanje in učenje.

Biti mentor je način ustvarjalnega življenja, ki vključuje nenehno iskanje, študij, brskanje po internetu in knjigah, razgovore, partnersko sodelovanje v stroki, lokalnem okolju in v nacionalnih okvirih razvoja stroke (Atlagič idr. 2006).

Učiteljeva nova vloga je, da kot pedagog v skladu z didaktičnimi načeli učnega procesa deluje predvsem kot mentor, ki učencem posreduje temeljna znanja in veščine za delovanje v okolju, v katerem se pripravljajo in izvajajo konkretni projekti (Atlagič idr. 2006). Učenje je uspešnejše, kadar imamo priložnost sodelovati, razpravljati o svojih idejah z drugimi, skupaj iskati odgovore in sodelovati kot skupina. Pomemben dejavnik spodbudnega učnega okolja je tudi priložnost poučevati druge (Ažman idr. 2014).

Sodelovanje je skupno delo za doseganje skupnega cilja. Sodelovalno učenje je po Kaganu delo (učenje) v majhnih skupinah, ki je oblikovano tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju, pomaga pa tudi drugim, da dosežejo vsi kar najboljše rezultate. Osrednje mesto pri tem ima interakcija v skupini (Peklaj, 2000).

Učitelj naslavlja učence predvsem takrat, ko jih motivira za novo učno snov, jih spodbuja k odzivu/sodelovanju/pozornemu poslušanju, jim posreduje navodila, jih opozarja na pomembne informacije, od njih zahteva disciplino, učencu, ki odgovarja, pritrjuje ipd. (Modrijan, N. 2015). Z vidika učenja učenja je pomembno tudi, da učitelj pred samim začetkom učenja učencem natančno pojasni namen učenja in predstavi potek. Kaj bo povedal, je odvisno od tega, kako dobro učenci poznajo metodo in koliko zmorejo. Potek učenja nato tudi moderira, kar pomeni, da skrbi za dobro vzdušje, spodbuja aktivnost učencev, sledi strukturi in časovnemu okviru, učence usmerja k spoštovanju pravil, daje povratno informacijo in je pozoren na zaključek (Ažman 2008).

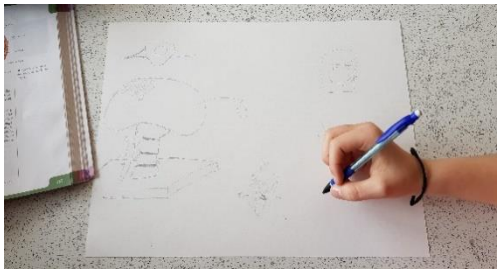
Ker menimo, da je ustvarjalno mišljenje, učenje in delo pomembno pri razumevanju obravnavanih vsebin, smo se v šolskem letu 2018/19 odločili za projektni pouk, vsebinske enote osrednjega živčnega sistema (možgani in hrbtenjača), ki smo ga vključili v letni delovni načrt. Pouk je temeljil na izkustvenem učenju in spodbujanju dijakov k aktivnemu delu. Projekt smo izvedli tudi z namenom razvijanja zavesti, da je za dosego cilja potrebno skrbno načrtovanje, intenzivno delo in sodelovanje.

Zastavljene cilje projektnega dela je mogoče uresničiti le z medpredmetnim povezovanjem, saj jih je z vidika enega predmeta nemogoče doseči (Atlagič 2006).

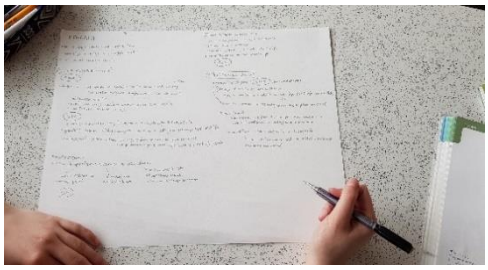
Ker smo želeli zagotoviti učenje iz lastnih izkušenj, smo za uresničitev ciljev predlagali medpredmetno povezavo med anatomijo in likovno umetnostjo ter novih uporabnih znanj, s katerimi smo spodbujali ustvarjalnost, sodelovanje, inovativnost, reševanje problemov in zdravo tekmovalnost.

2. Potek projektnega pouka

Projektno delo smo omejili v okviru realističnih ciljev, v skladu z učnim načrtom, določene so bile tehnike in oblike raziskovanja in dela ter oblikovane so bile delovne skupine. Delo smo sproti nadzorovali, usmerjali in vodili. Projektni pouk smo skrbno načrtovali. Pri načrtovanju smo upoštevali zavedanje, da bo projektni način učenja presegel okvire pouka, da bo za izvedbo projekta potrebno več časa in da bodo morali dijaki za dosego cilja vložiti več truda tudi izven pouka, doma. Celoten projekt smo razdelili na 7 šolskih ur. V uvodni uri smo dijake seznanili s celotnim postopkom dela. Predstavili smo jim načrt in organizacija dela, vsebino, cilje, časovnico in dijake razdelili v skupine največ po tri (tabela 1). Pripravili smo tudi okvir vprašanj za ocenjevanje znanja pri zagovoru. Zelo jasno smo predstavili pravila in preverili smo, ali so vsi dijaki navodila razumeli. Dijaki so pripravili osnutek in začeli razmišljati o materialih (slika 1 in 2).



Slika 1: Izdelava osnutka modela

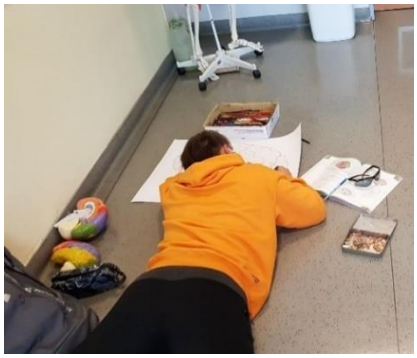


Slika 2: Izdelava osnutka vsebine

Ker je pri učenju anatomije in fiziologije človeka zelo pomembna tudi prostorska predstava in topografska umestitev organa v telo, smo predlagali izdelavo modela kot učnega pripomočka s plakatom (slika 5, slika 6, slika 7, slika 8, slika 9, slika 10). Dijake smo spodbudili k izbiri različnih materialov in k inovativnosti (slika 5, slika 9 in slika 11). Dijaki so uporabili materiale, ki so jih našli doma (papir, les, tekstil, volna, stiropor, karton, glina, univerzalno modelirno maso, ki se suši na zraku, plastelin, purpen, žice, plastiko, steklo, lepilo, barve …). Predlagali smo medpredmetno povezavo z likovno umetnostjo, na katero so se dijaki pozitivno odzvali. Nekateri dijaki so izdelali dva modela, saj s prvim niso bili zadovoljni. S poglabljanjem v vsebino in z raziskovanjem ter z izdelavo modela, kot učnega pripomočka (slika 6), so dijaki oblikovali tudi lastnosti vztrajnosti in krepili samozavest. Slika 7 prikazuje čudežno škatlo z možgani. Slika 8 in slika 9 prikazujta končni izdelek možganov iz purpena.



Slika 3: Sproščeno vzdušje med projektnim delom



Slika 4: Sproščeno vzdušje med delom



Slika 5: Model možganov iz gline

Tabela 1: Faze projektnega dela z dejavnostmi učitelja in dejavnostmi dijakov

Faze dela	Dejavnosti učitelja	Dejavnosti dijakov
1. ura: pobuda, načrtovanje in organiziranje	Pobuda za aktivno delo in vodenje. Postavitev cilja (načrt, trajanje, vsebina, razdelitev dijakov v skupine, kraj in čas dela), vprašanja za ocenjevanje znanja pri zagovoru, postavljanje pravil in preverjanje razumevanja navodil.	Spremljajo, sprašujejo, razmišljajo in iščejo poti. Oblikovanje skupin. Izdelava osnutka**.** Razmišljanje o materialih, o modelu.

2. ura: izvedba in usklajevanje	Sodelovanje vseh udeležencev, demokratični odnosi, sproščeno vzdušje, izdelava osnutka.	Izdelava osnutka, iskanje vsebin po literaturi, spletne učilnice, sodelovanje, delo.
3. ura: izvedba in usklajevanje	Spodbujanje k idejam, nadzorovanje, razpravljanje.	Intenzivno delo, sodelovanje.
4. ura: izvedba in usklajevanje	Spodbujanje k idejam, nadzorovanje, nudenje pomoči.	Intenzivno delo, sodelovanje.
5. ura: izvedba in usklajevanje	Spodbujanje k idejam, nadzorovanje pregledovanje izdelkov.	Intenzivno delo in sodelovanje.
6. ura: izvedba in usklajevanje	Spodbujanje k idejam, nadzorovanje, pregledovanje izdelkov, smernice za ocenjevanje.	Predstavitev izdelka in intenzivno delo.
7. ura zaključek	Ocenjevanje	Predstavitev izdelka in zagovor
Evalvacija	Anketni vprašalnik	Reševanje ankete

Kot je razvidno iz tabele (Tabela 1) je bilo projektno delo natančno načrtovano in vodeno.



Slika 6: Model kot učni pripomoček v delu

Med projektom smo dijake spodbujali k razmišljanju, ustvarjanju, jih usmerjali, nadzorovali in jim nudili pomoč. Dijaki so samostojno zbirali podatke s pomočjo literature in spleta, se učili raziskovali in z lastno dejavnostjo prišli do novih spoznanj in znanj. Z novim didaktičnim pristopom pri anatomiji in fiziologiji človeka smo želeli ustvariti učno strategijo povezovanja različnih področij: anatomije, fiziologije, umetnosti, raziskovanja, iskanja podatkov, ročne spretnosti … Želeli smo, da dijaki celostno pristopijo k problemu in ga prepoznajo, se v problem poglobijo, ga rešijo in rešitve predstavijo. Spodbuditi smo želeli timsko delo, sodelovanje, poglabljanje v problem in iskanje rešitev. Želeli smo tudi ugotoviti, ali bo medpredmetno sodelovanje in poglobljeno samostojno učenje s pomočjo literature, skic in ustvarjanje modelov in izdelkov, dijakom koristilo in ali bodo vsebine razumeli bolje kot pri klasično – frontalnem načinu poučevanja. Po zaključenem projektu smo med dijake razdelili anketo, s katero smo analizirali odnos do predmeta, pomembnost in koristnost usvojenih znanj in težavnost predmeta in njihov interes pri različnih načinih pridobivanja novih znanj.



Slika 7: Čudežna škatla



Slika 8: Možgani na prerezu



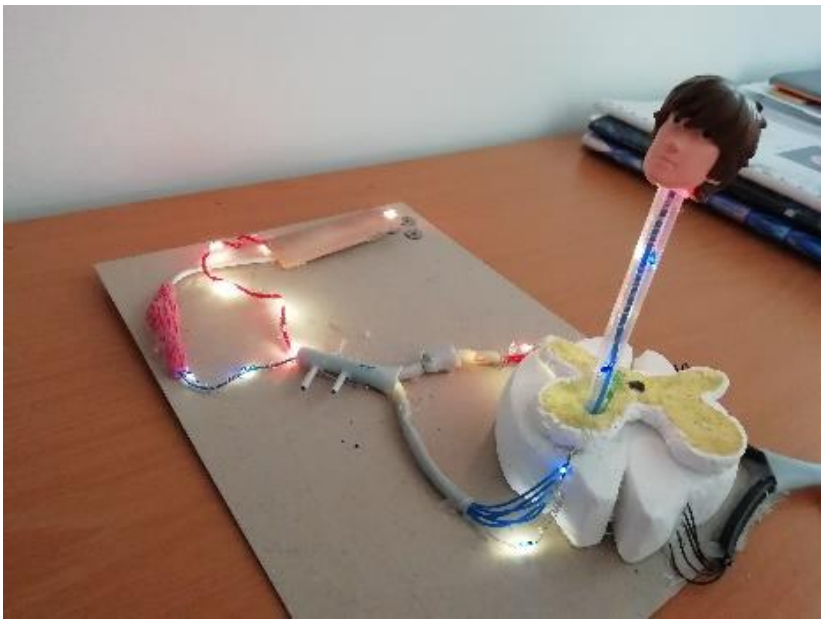
Slika 9: Možgani iz purpena



Slika 10: Možgani na prerezu

3. Razpravljanje in zaključek

Pri pouku anatomije in fiziologije človeka smo s projektnim pristopom pouka, pri dijakih krepili in razvijali zavest, da je za dosego cilja potrebno skrbno načrtovanje, intenzivno delo in sodelovanje. Z uvajanjem novega načina dela smo zagotovili aktivno vlogo dijakov, učenje s pridobivanjem lastnih izkušenj, spodbujali smo ustvarjalnost, inovativnost in samostojno reševanje problemov. Analiza rezultatov je pokazala, da so dijaki v času projektnega dela raje hodili k pouku, da so bili med poukom bolj aktivni, sproščeni in motivirani (slika 3 in slika 4). Izdelava učnega modela se jim je zdela zabavna. Večina vprašanih je menila, da so s samostojnim delom pridobili več znanja, kot če bi poslušali le učiteljevo razlago in da so porabili več časa, kot bi ga sicer. Všeč jim je bilo, da so se učili iz lastnih izkušenj, kar pa je povečalo kakovost pridobljenega znanja. Ugotavljamo tudi, da dijaki predmet sprejemajo kot zahteven, vendar zelo pomemben za življenje in za nadaljnjo strokovno pot in da si projektnega pouka ob vodenju učitelja želijo bolj kot običajnega, klasičnega pouka. Izkazalo se je, da so dijaki učenju in projektu tudi doma posvečali več časa kot sicer.



Slika 11: Hrbtenjača in prikaz prevajanja živčnih impulzov

Izdelki projektnega dela so bili v razredu javno predstavljeni z zagovorom in ocenjeni. Ker so bili rezultati projektnega dela višji od pričakovanega, smo najboljše izdelke predstavili na šolski razstavi ob mednarodnem dnevu medicinskih sester in s projektnim poukom nadaljevali tudi v šolskih letih 2019/20 in 2020/21.

4. Literatura

Atlagič Goran, Ciglič Ivana, Černilec Janez, Gorjan Mojca, Krošl Karmen, Maher Neva, Ravbar Jana, Projektno del, Gradivo za učitelje, Ljubljana, Center za poklicno izobraževanje, 2006, 5-129. Pridobljeno s https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/projektno-delo-gradivo-za-ucitelje/

Ažman, T. 2008. Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja: priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Ažman Tatjana, Brejc Mateja, Koren Andrej, 2014, Učenje učenja, Primeri metod za učitelje in šole, 5 - 65. Pridobljeno s https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjtxr_2l6nxAhUKyoUKHRA0DCIQFjAEegQIDxAF&url=https%3A%2F%2Fsolazaravnatelje.si%2FISBN%2F978-961-6637-61-9.pdf&usg=AOvVaw1qdRZQ0mXXzovyHo2ZYU4x

Modrijan, N. (2015). Naslavljanje kot metoda, s katero spodbujamo sodelovanje med učiteljem in učenci. Pridobljeno s Vodenje v vzgoji in izobraževanju letnik 13, številka 3, 85-102.

Peklaj, Cirila (2001), Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve, Ljubljana, DZS

Marentič Požarnik, B. (1967). Učne navade in tehnike učencev. Preliminarno poročilo o raziskavi. *Prosvetni delavec*, št. 10, str. 1. Učenje učenja med izkušnjami preteklosti in izzivi prihodnosti, Filozofska fakulteta Ljubljana, upokojena profesorica, 1-13. Pridobljeno s https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjhpeP49JnxAhXvl4sKHYgMBxIQFjAOegQIGxAE&url=https%3A%2F%2Fwww.zrss.si%2Fprojektiess%2Fskladisce%2Fpkp%2Fpodprojekt3%2F%25C4%258Clanki%2FU%25C4%258Denje%2520u%25C4%258Denja%2Fpozarnik_u%25C4%258Denje%2520u%25C4%258Denja.doc&usg=AOvVaw1av1HRTd_B02bXxK9U05tz

Slike*:* osebni arhiv

Kratka predstavitev avtorja

Marjana Dolinar, profesorica biologije, diplomirala na Biotehniški fakulteti na oddelku za biologijo Univerze v Ljubljani. Zaposlena na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana kot učiteljica anatomije in fiziologije človeka. Je mentorica številnim mladim raziskovalcem, ki vsako leto na državnih tekmovanjih prejemajo zlata, srebrna in bronasta priznanja. Je soavtorica učbenika Anatomija in fiziologija človeka za programe Zdravstvena nega, Farmacevtski tehnik, Zobotehnik, Kozmetični tehnik in Tehnik laboratorijske medicine.

Spodbujanje trajnostne mobilnosti

Promoting Sustainable Mobility

Mateja Šebenik

OŠ Brezovica pri Ljubljani
mateja.sebenik@gmail.com

Povzetek

Na naši šoli OŠ Brezovica pri Ljubljani podpiramo trajnostno mobilnost in želimo učencem, učenkam in njihovim bližnjim čim bolj približati vrednote trajnostnega razvoja. S tem namenom smo se priključili projektu *Gremo peš s kokoško Rozi*. Pri projektu je sodelovala cela osnovna šola. Cilj projekta je povečanje prihodov otrok v šolo na trajnosten način za 7 % glede na izhodiščno vrednost. Za dosego cilja smo učitelji z različnimi aktivnostmi in sodelovanjem spodbujali učence in učenke k spremembi razmišljanja, prav tako pa smo na neposreden način vplivali na mišljenje njihovih staršev. Cilj je bil dosežen, dosegli smo 8 % izboljšanje pri uporabi sredstev za prevoz pri prihodu v šolo. Menimo pa, da je bil zastavljen cilj v resnici le izhodišče, saj kljub temu, da se je projekt na naši šoli že končal, učitelji še vedno stremimo k še večjemu izboljšanju trajnostne mobilnosti in predvsem k bolj smotrni uporabi prebvoznih sredstev.

Ključne besede: kokoška Rozi, peš, prevoz v šolo, šola, trajnostna mobilnost, trajnostni razvoj, učenci.

Abstract

At our primary school Brezovica pri Ljubljani, we support sustainable mobility and want to instil the values of sustainable development in our pupils and their families.
That is why we joined the project *"Let's walk to school with chicken Rozi*." The entire primary school was included in the project, the goal of which was to increase the number of children who use sustainable methods of transportation to get to school by at least 7%, based on the initial numbers. In order to reach our goal, teachers, with their participation and use of various activities, encouraged children to change their ways of thinking, while simultaneously appealing to their parents to do the same. Our goal has been achieved as we managed to improve our numbers by 8% when it comes to using sustainable methods of transportation when getting to school. However, we believe that reaching our goal has actually been just the starting point, as, despite the fact that the project has already ended at our school, the teachers still wish to improve the situation further and, above all, encourage the pupils and their parents to be more conscious when deciding on a mode of transportation.

Keywords: chicken Rozi, pupils, school, sustainable development, sustainable mobility, transportation to school, walking.

1. Uvod

Na Osnovni šoli Brezovica pri Ljubljani podpiramo trajnostno mobilnost in želimo učencem, učenkam in njihovim bližnjim čim bolj približati vrednote trajnostnega razvoja. S tem namenom smo se vključili v projekt *Gremo peš s kokoško Rozi*.

Sodelovala je celotna matična šola ter Podružnična osnovna šola Notranje Gorice. V sodelovanju z vodstvom šole smo se odločili, da bomo projekt vodile štiri koordinatorke. Na matični šoli smo bile koordinatorke tri, in sicer smo si razrede razdelile na naslednji način: 1.–3. razred prva koordinatorka, 4.–6. razred druga koordinatorka, 7.–9. razrede pa sem kot tretja koordinatorka prevzela jaz. Četrta koordinatorka je prevzela vse razrede na naši podružnici. Tako so se v aktivnost vključili vsi razredi na osnovni šoli Brezovica pri Ljubljani.

Cilj projekta je povečanje prihodov otrok v šolo na trajnosten način za 7 % glede na izhodiščno vrednost.

2. Trajnostna mobilnost

2.1 Idejno spodbujanje trajnostne mobilnosti

V Sloveniji imamo projekte, ki jih izvajajo različne organizacije in prispevajo k spremembam potovalnih navad. Med najbolj poznanimi so: Kolesarska strategija v Podonavju, Trajnostna mobilnost turističnih destinacij na obali in v zaledju čezmejnega območja, mobitour in Trajnostna mobilnost v vrtcih in osnovnih šolah (Ministrstvo za infrastrukturo, Slovenska platforma za trajnostno mobilnost).

Trajnostna mobilnost vključuje hojo, kolesarjenje, uporabo javnega potniškega prometa in alternativne oblike mobilnosti. Njen cilj je zagotavljanje učinkovite in enakopravne dostopnosti za vse, pri čemer je poudarek na omejevanju osebnega motornega prometa in porabe energije ter na spodbujanju trajnostnih potovalnih načinov (Portal GOV.SI, Trajnostna mobilnost).

Namen projekta je občinam in šolam pokazati enostavne in napredne rešitve na poti k trajnostni mobilnosti v okviru šolskih okolišev (Inštitut za politike prostora, Aktivno v šolo).

Ministrstvo za infrastrukturo RS in Konzorcij partnerjev (Razvojna agencija Sinergija; Focus, društvo za sonaraven razvoj; Cipra Slovenija, društvo za varstvo Alp; Filozofska Fakulteta Univerze v Ljubljani; IPoP – Inštitut za politike prostora) so povabili strokovne delavce v programih **predšolske vzgoje in šolske vzgoje k sodelovanju pri izvajanju projektnih aktivnosti na temo trajnostne mobilnosti.** Izvajale so se v sklopu javnega naročila projekta Trajnostna mobilnost v vrtcih in osnovnih šolah pod okriljem Ministrstva za infrastrukturo.

Projekt je zasnovan tako, da njegova izvedba poteka vse do julija 2021. Ozavestiti smo želeli učence in njihove starše ter skrbnike o pomenu hoje, kolesarjenja in uporabe javnega prevoza v vsakdanjem življenju. V projektu sodelujejo številne osnovne šole iz vse Slovenije. Cilj projekta je, da se v okviru dejavnosti v vrtcih in osnovnih šolah spremenijo potovalne navade otrok v vrtcih, otrok v osnovnih šolah ter njihovih bližnjih s ciljem zmanjševanja motornega prometa v okolici izobraževalnih inštitucij. Tako bi prispevali k zmanjšanju okoljskih obremenitev, spodbujanju gibanja otrok in s tem h krepitvi njihovega zdravja.

Rešitev prepogoste neekološke uporabe voznih sredstev je v resnici težava, s katero se soočajo po vsem svetu. Reševanje tega problema zahteva prispevek vseh segmentov družbe in mora vključevati tehnološke inovacije, spremembe v fizični infrastrukturi. Nujno je treba temeljito premisliti celoten sistem osebne mobilnosti (Journal of Cleaner Production: Sustainable mobility from technological innovation to societal learning, 2007).

V okviru projekta Izobraževanje, informiranje in ozaveščanje javnosti so organizatorji projekta z vidika vključenosti trajnostnega razvoja in trajnostne mobilnosti pregledali veljavne učne načrte naslednjih predmetov osnovnošolskega izobraževanja:

- geografija (obvezni predmet),
- življenje človeka na Zemlji ter raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja (izbirna predmeta),
- geografija (izbirni predmet),
- spoznavanje okolja (obvezni predmet),
- družba (obvezni predmet),
- državljanska in domovinska vzgoja ter etika (obvezni predmet),
- okoljska vzgoja I–III (izbirni predmet) (Trajnostna mobilnost – priročnik za učitelje v osnovnih šolah, 2020).

Za vsak zgoraj omenjeni predmet so v *Priročniku za učitelje* organizatorji podali nabor učnih ciljev, s čimer so želeli osvestiti možnosti povezovanja vsebin, vezanih na trajnostni razvoj in trajnostno mobilnost, z učnimi cilji, zapisanimi v učnih načrtih.

2.2 Izvedba projekta na OŠ Brezovica pri Ljubljani

Teden trajnostne mobilnosti smo na naši šoli izvajali v tednu od 5.–9. oktobra 2020. Predtem pa so že potekale spremljevalne dejavnosti. V tistem tednu smo učence spodbudili, da za pot v šolo in na popoldanske dejavnosti izberejo enega od trajnostnih načinov mobilnosti. Namen je, da bodo tovrstni način mobilnosti učenci uporabili čim večkrat tudi kasneje.

Učitelji izvajalci so dobili skupen šolski plastificiran transparent in nalepke (v zlati, srebrni in bronasti barvi), razredni plakat, dnevnike aktivnosti (ki so prilagojeni po triadah), vrednostne karte, igralne podlage in kartice z vprašanji, priročnik za učitelje, zloženke za starše ter odsevne trakove za vse učence.

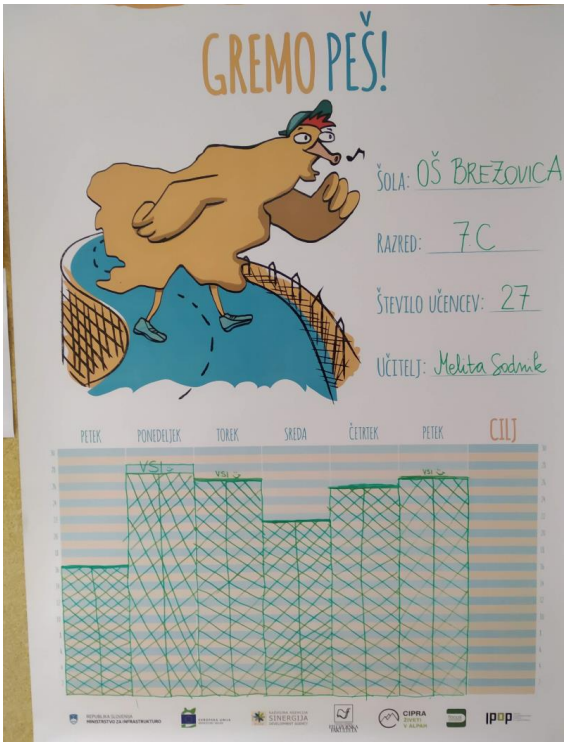
V šolski avli smo na vidnem mestu obesili šolski transparent (sliki 1 in 2). Na transparent smo lahko pisali s piši/briši flomastrom. Transparent je plastificiran in je namenjen večkratni uporabi, zato ga bomo lahko uporabili še v prihajajočih šolskih letih.





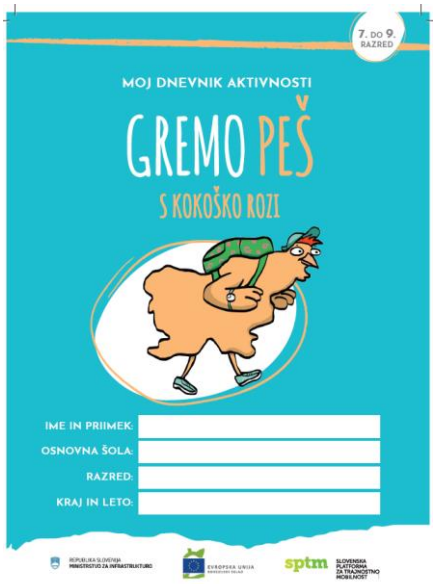
Sliki 1 in 2: Šolski transparent v šolski avli

Vsak učitelj izvajalec je prejel razredni plakat za matični razred (slika 3). Učenci so jih nalepili na vidno mesto v razredu. Učitelj izvajalec je tudi pojasnil pomen in namen razrednih plakatov.

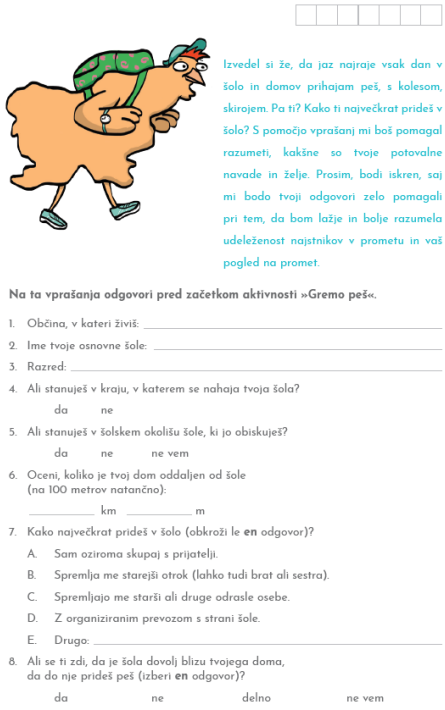


Slika 3: Razredni plakat

Učenci so s pomočjo učiteljev izvajalcev izpolnjevali knjižice *Moj dnevnik aktivnosti Gremo peš s kokoško Rozi* (slike 4, 5, 6 in 7).



Slika 4: Naslovnica dnevnika aktivnosti Gremo peš s kokoško Rozi

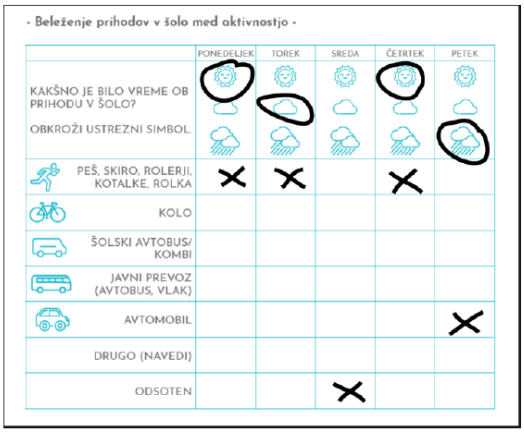


Izvedel si že, da jaz najraje vsak dan v šolo in domov prihajam peš, s kolesom, skirojem. Pa ti? Kako ti največkrat prideš v šolo? S pomočjo vprašanj mi boš pomagal razumeti, kakšne so tvoje potovalne navade in želje. Prosim, bodi iskren, saj mi bodo tvoji odgovori zelo pomagali pri tem, da bom lažje in bolje razumela udeleženost najstnikov v prometu in vaš pogled na promet.

Na ta vprašanja odgovori pred začetkom aktivnosti »Gremo peš«.

1. Občina, v kateri živiš: _____
2. Ime tvoje osnovne šole: _____
3. Razred: _____
4. Ali stanuješ v kraju, v katerem se nahaja tvoja šola?
   da ne
5. Ali stanuješ v šolskem okolišu šole, ki jo obiskuješ?
   da ne ne vem
6. Oceni, koliko je tvoj dom oddaljen od šole (na 100 metrov natančno):
   _____ km _____ m
7. Kako največkrat prideš v šolo (obkroži le **en** odgovor)?
   A. Sam oziroma skupaj s prijatelji.
   B. Spremlja me starejši otrok (lahko tudi brat ali sestra).
   C. Spremljajo me starši ali druge odrasle osebe.
   D. Z organiziranim prevozom s strani šole.
   E. Drugo: _____
8. Ali se ti zdi, da je šola dovolj blizu tvojega doma, da do nje prideš peš (izberi **en** odgovor)?
   da ne delno ne vem

Slika 5: Primer strani v knjižici knjižice Moj dnevnik aktivnosti Gremo peš s kokoško Rozi



Slika 6: Primer izpolnjene tabele Beleženja prihodov v šolo med aktivnostjo (Navodila za izpolnjevanje OSNOVNE ANKETE (dopolnjena))

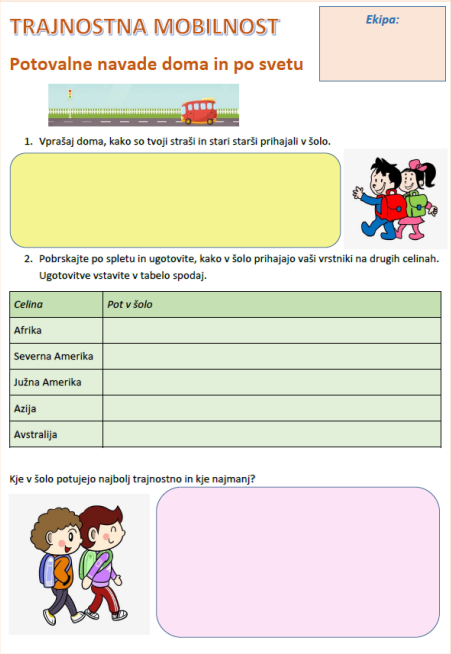


Slika 7: Vremenski simboli (Navodila za izpolnjevanje OSNOVNE ANKETE (dopolnjena))

Učitelj izvajalec je nato vsak dan pri učni uri sproti spremljal odstotek vseh trajnostnih prihodov njegovega razreda v šolo. Najpogosteje je to preveril in zabeležil tako, da je preštel dvige rok. Učitelj izvajalec je podatke vpisoval tudi na splet s pomočjo Google obrazca. Rezultat so nato v obliki grafa izrisovali učenci na razredni plakat.

Učitelj izvajalec je učence ves čas spodbujal tudi v okviru učnih ur pri svojem predmetu. Ker smo bili nato za nekaj časa primorani imeti pouk na daljavo, je nekaj učnih vsebin potekalo tudi preko spletne aplikacije Teams. Primeri nekaterih aktivnosti, ki so jih učitelji izvedli na daljavo:

- izdelava večjega zemljevida, na katerega so dodali prazgodovinska najdišča,
- ogled posnetkov dokumentarnih oddaj *The most dangerous ways to school* (Lars Assmann, Maximus film, 2018) o najnevarnejših poteh otrok v šolo širom sveta ter nadaljnja diskusija,
- uporaba virtualnega sprehoda do šole s pomočjo Googlove aplikacije StreetView,
- skupinsko reševanje elektronskih delovnih listov (slika 8),
- samostojno iskanje podatkov o stroških potovanja na različne načine,
- zbiranje čim večjega števila kilometrov na trajnostno mobilen način in zapisovanje le-teh v tabelo (slika 9),
- v okviru teme raziskovanja so učenci izvedli terensko delo štetja prometa, naredili analizo ter podali možne rešitve,
- izvedba okrogle mize o trajnostni mobilnosti,
- in podobno.



TRAJNOSTNA MOBILNOST

Ekipa:

Potovalne navade doma in po svetu

1. Vprašaj doma, kako so tvoji straši in stari starši prihajali v šolo.

2. Pobrskajte po spletu in ugotovite, kako v šolo prihajajo vaši vrstniki na drugih celinah. Ugotovitve vstavite v tabelo spodaj.

Celina	*Pot v šolo*
Afrika	
Severna Amerika	
Južna Amerika	
Azija	
Avstralija	

Kje v šolo potujejo najbolj trajnostno in kje najmanj?

Slika 8: Učni list pri predmetu geografija

Teden (od 30.11.2020 do 6.12.2020)

Aktivnost	Ponedeljek	Torek	Sreda	Četrtek	Petek	Sobota	Nedelja	skupaj
Tek								75,9 (15)
Hoja								164 (17)
Kolo								48 (5)
Skiro								3 (2)
Rolerji								54 (14)
Rolka								2 (1)
Drugo								
Seštevek kilometrov:								405,9 km

Slika 9: Tabela aktivnosti na trajnosten način

Poleg tega sta naša učiteljica glasbe Valentina Ugovšek in njen mož Aleš Ugovšek napisala besedilo ter s pomočjo Marjana Vodopivca skomponirala pesem na temo trajnostne mobilnosti. Učenci so se pesem naučili pri učni uri glasbe. Največkrat je bila prepevana pri jutranjih sestankih pri barvanju plakata.

Pot v trajnost
glasba: Marjan Vodopivec (napev iz filma Bratovščina sinjega galeba)
besedilo: Aleš Ugovšek

Peš, na skiro in v naravo,
v šolo, v gozd ali v kot,
vsi na kolo z varno glavo,
z busom vsi gremo na pot.

Tam se sprostiš in zabavaš,
družiš se in veseliš,
smeh in pogled izmenjavaš,
nazaj ga iskreno dobiš.

Vsi skupaj na poti smo, dušo krepimo, telo,
zdravje ohranjamo, nas druži prijateljstvo,
za lep svet se trudimo, čist zrak in dobre ljudi,
zdravo okolje ohranjamo, trajnost v srcih živi.

Različne dejavnosti, ki vključujejo otroke, zlasti v skupinah, zahtevajo potrpljenje, navdušenje, razumevanje in organizacijske sposobnosti (Learning about Sustainable Mobility in Primary Schools from a Playful Perspective, 2019). Pa vendar ravno na tak način, ko s svojo lastno udeležbo učenci spoznajo, da tudi oni, kot posamezniki, zmorejo in lahko spremenijo način razmišljanja in to ne samo svojega, ampak posledično tudi razmišljanje svojih staršev, prijateljev, sošolcev.

Naloge učiteljev izvajalcev so bile:

- V razredu so s pomočjo učencev nalepili razredni plakat na vidno mesto.
- Učencem so razdelili knjižice Moj dnevnik aktivnosti Gremo peš s kokoško Rozi.
- Vsak dan so učencem, ki so v šolo prišli na način trajnostne mobilnosti, razdelili temu primerne in ustrezne karte.
- V primeru posebnih zaslug za izvajanje aktivnosti so učencem podelili dodatno igralno karto (kokoško Rozi s krono, zlato jajce).
- Skrbeli so za vnos resničnih podatkov na razredni plakat. Točne podatke so lahko razbrali z Googlovega Obrazca.
- V času pouka so izvedli vsaj dve učni enoti (2 učni uri) na temo trajnostne mobilnosti.
- Staršem otrok so pojasnili namen in cilje aktivnosti (razdelili so zloženke za starše, na roditeljskih sestankih so pojasnili in razložili cilj projekta).

Po končanih izvedenih aktivnosti je sledila ponovna anketa učencev o tem, na kakšen način so prišli v šolo. Cilj je bil dosežen, dosegli smo 8 % izboljšanje pri uporabi sredstev za prevoz pri prohodu v šolo.

3. Zaključek

Pomembno je vplivati na vedenje trajnostne mobilnosti na otroke že sedaj, ko so mladi. Ko se otroci navadijo na trajnosten način potovanja, bodo to vedenje verjetno ohranili tudi potem, ko bodo odrasli (School mobility Challenge in regional policies, 2017).

Opažam, da so na naši šoli v veliki meri naši učenci že prej prihajali v šolo na trajnostni način. Učenci pridejo peš, nekateri s skirojem, spet drugi s kolesi. Organiziran imamo tudi šolski avtobus. Še vedno pa so seveda tudi izjeme, kjer so včasih starši preveč zaščitniški in v veri, da svojim otrokom s tem pomagajo, pozabljajo, da včasih naredijo ravno obratno. Velikokrat namreč opazim, da učence, predvsem višjih razredov, še vedno v šolo pripeljejo starši z avtomobilom, kljub temu da vem, da je njihov dom zelo blizu in da bi otrok nedvomno zmogel priti samostojno peš. Pa vendar, tovrstni projekti in različne akcije tako učence kot njihove starše še bolj spodbujajo k naravnanosti trajnostne mobilnosti.

4. Literatura

Inštitut za politike prostora. *Aktivno v šolo*. Pridobljeno s https://www.aktivnovsolo.si/o-projektu/

Lastni zapiski.

Learning about Sustainable Mobility in Primary Schools from a Playful Perspective. *A Focus Group Approach*. (2019). Pridobljeno s https://www.mdpi.com/2071-1050/11/8/2387/htm/.

Ministrstvo za infrastrukturo.Direktorat za trajnostno mobilnost in prometno politiko. *Slovenska platforma za trajnostno mobilnost*. Pridobljeno s https://www.sptm.si/praksa/projekti

Philip J. Vergragt: Journal of Cleaner Production. *Sustainable mobility from technological innovation to societal learning*. (2007). Volume 15, Issues 11-12, Pages 1104-1115. Pridobljeno s https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S095965260600240X?via%3Dihub.

Portal GOV.SI, Republika Slovenija. *Trajnostna mobilnost*. Pridobljeno s https://www.gov.si/podrocja/promet-in-energetika/trajnostna-mobilnost/

School Chance. *School mobility Challenge in regional policies.(*2017). Pridobljeno s https://www.interregeurope.eu/schoolchance/.

Navodila za izpolnjevanje OSNOVNE ANKETE (dopolnjena) – interno gradivo.

Trajnostna mobilnost, priročnik za učitelje v osnovnih šolah - interno gradivo.

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Šebenik je univerzitetna profesorica biologije in gospodinjstva. Zaposlena je kot učiteljica biologije, naravoslovja in gospodinjstva na Osnovni šoli Brezovica pri Ljubljani.

Zdravo na daljavo

Healthy on Distance

Daniela Čalušić

Osnovna šola Primoža Trubarja Laško
daniela.calusic@oslasko.si

Povzetek

Gibanje je izredno pomembno za naše zdravje. Zaradi načina življenja otroci in odrasli vedno več časa preživimo v zaprtih prostorih in šola na daljavo nas je še bolj omejila na le-te. Učitelji imamo veliko vlogo pri motiviranju učencev za gibanje. V razredu imamo med poukom gibalne minutke za zdravje, vključujemo gibanje v sam pouk in razne dejavnosti. Šola na daljavo je nas učitelje postavila pred izziv, kako jih motivirati in spodbuditi h gibanju tudi na daljavo. V prispevku predstavljamo pomen gibanja za zdravje otrok in navajam primer izpeljave dneva dejavnosti na daljavo kot motivacijo za gibanje. Izpeljali smo dan zdravja s poudarkom na gibanju v naravi, hoji, kolesarjenju in pripravi zdravih obrokov hrane. Za zdravje je potrebno skrbeti že od otroštva, zato je pomembno, da otroke tega učimo ves čas procesa šolanja. Svetovni dan zdravja je ena od možnosti, da zdravju v šoli posvetimo posebno skrb. Letos je bil svetovni dan zdravja še pomembnejši dan za vse otroke, mladostnike in odrasle, saj smo sredi nepredvidljivih epidemioloških razmer, ki nam krojijo življenje, predvsem pa omejujejo gibanje, zahtevajo mnogo ur sedenja pred ekrani računalnikov, telefonov, kar dokazano škoduje zdravju mladih in odraslih.

Ključne besede: gibanje, gibalne dejavnosti, motivacija, naravoslovni dan, zdravje.

Abstract

Motion is very important for our health. Because of the way we live children and adults spent more and mora time indoors. Schooling from home has also contributed to it. As teachers, we have a big role to motivate pupils into a motion. In the classrooms during the lessons we organize motion minutes for health. We include those motions into lessons and different activities. Home schooling has put us teachers in front of the challenge, how to motivate and encourage pupils into motion even though they are at home. In this article there is the importance of motion for children's health presented and there is an example introduced how to carry out a natural day on distance as a motivation for motion. We have carried out the health day, with the emphasis on motion in the nature: walking, cycling and preparing healthy meals for children. We need to take care for our health from our childhood on. That is why it is important to teach children through the whole process of schooling. The world's health day is one of the options to give a special meaning to the health in schools. This year was the world's health day even more important for all children, adolescents and adults since we are in the middle of unpredictable epidemiological condition, which controls our lives and especially limit our motion. It also demands many hours of sitting in front of the computers, phones that is harmful for the health of youngsters and adults.

Keywords: health, motion, motion activities, motivation, nature day.

1. Uvod

Potreba po gibanju in igri sta osnovni otrokovi potrebi. Otroci veliko časa preživijo v zaprtih prostorih zaradi šole, dejavnosti, pisanja naloge. Šolanje na daljavo, je zadevo le še poslabšalo, saj so otroci še več časa preživeli za računalniki in v zaprtih prostorih. Časa in volje za gibanje v naravi je vse manj. Z dnevi dejavnosti lahko šola nudi otrokom stik z naravo. Tako z vključevanjem vseh čutov, učenci pridobijo trajnejša znanja, se z družino družijo, se sprostijo in naredijo nekaj za zdravje. Z gibanjem otrok zaznava in odkriva svoje telo, se dobro počuti in gradi zaupanje vase, saj je potreba po gibanju za človeka naravna. Znano nam je, da lahko že pri predlogu, da bi šli na sprehod, naletimo na otrokove pritožbe kako utrujeni so. Vendar še vedno sem mnenja, da lahko otroke s primerno motivacijo zvabimo v naravo, kjer lahko odkrivajo sebe in svojo domišljijo.

2. Gibanje

2.1 Pomen gibanja

Gibanje spremlja človeka od rojstva do smrti. Že v prvih gibalnih poskusih, ko se otrok uči plaziti in hoditi, je njegov spoznavni razvoj povezan z gibalnim. Kdor prej shodi, prej osvoji prostor okoli sebe, spoznava okolico in ima več možnosti za sporazumevanje. Motorično uspešnejši otrok postane hitreje samostojen in neodvisen od pomoči drugih, bolj zaupa vase in je uspešnejši pri obvladovanju okolice. Pri njem začnejo prevladovati tudi druge duševne zmožnosti, saj je bolj radoveden in pride do večjega števila informacij (Kremžar, 1989, v Videmšek idr., 2003).

Ljudje cenimo gibanje, spoštujemo športnike in športnice, priznavamo pomen vzdrževanja dobre telesne pripravljenosti vse življenje. Zato, bi morali biti starši in otroci dobro telesno pripravljeni, pa ni čisto tako (Gavin, Dowshen, Izenberg, 2007). Tudi v šoli pri uri športa opažam, da vedno več učencev težave že z osnovnimi oblikami gibanja, pomanjkanja vzdržljivosti in kondicije.

Dejavno vključevanje in sodelovanje staršev pri gibalnih dejavnostih dajeta otroku veliko možnost, da se otrok navaja na športno življenje tudi takrat, ko ni organizirane vadbe. Interes vsake družbe je vzgojiti zdravega mladostnika, zato je za skladen razvoj nujno potrebna vadba, ki smo mu jo dolžni zagotoviti v primerni količini in kakovosti (prav tam). Otroku nehote privzgojimo potrebo po gibanju, če ga že dovolj zgodaj seznanimo z gibalnimi aktivnostmi.

Otrok, ki je dejaven bo imel močnejše kosti in mišice. Takšen otrok bo tudi vitkejši, ker gibanje pomaga nadzorovati maščobe. Zmanjša se mu tveganje, da bi dobil sladkorno bolezen tipa 2, znižata se mu holesterol v krvi in krvni tlak. Otrok, ki se redno giba, ima boljši odnos do življenja. Bolj športni otroci povečajo svoje sposobnosti, hitreje tečejo, višje skačejo ali mečejo žogo dlje. Starši lahko vplivajo na navade pri telesnih dejavnostih – tako v pozitivni kot negativni smeri. Verjetnost, da bo otrok, ki ima dejavna starša, telesno dejaven, višja, kot pri otroku, katerih starša nista gibalno dejavna. Telesna dejavnost ni nujno del organiziranega športa. Dovolj je dejaven življenjski slog, pri katerem hodimo po opravkih peš in prosti čas preživljamo v naravi (Gavin idr., 2007).

Gibanje otroku omogoči vstop v prostor in mu daje predstavo o sebi. Otroku daje možnost raziskovati svet, ki mu je neznan in zanimiv. Sposobnost gibanja otroku odpira vrsto novih priložnosti – stvari lahko zatipa, si jih vzame ali jih odvrže, se jim približa, osvoji ali zavrne. Z

ustrezno spodbudo gibanja pri otroku je mogoče vplivati na njegov kasnejši življenjski slog ter ga opremiti za vsa samostojna in dejavna obvladovanja preizkušenj, obremenitev, stresov, ki mu jih bo prinašalo življenje. Če odrasli otrokovo veselje ob gibanju spodbujajo in mu pomagajo z lastni zgledom, še povečajo njegovo motiviranost za to (Škof, 2010).

2.2 Učenje z gibanjem

Otrok se največ uči z gibalnimi dejavnostmi. Z gibi podkrepljena miselna dejavnost ostane dalj časa v spominu. Vse, kar gre z gibom telesa, se v možganih odtisne v oblike slikovne podobe. Učenje z gibanjem ni le pridobivanje motoričnih spretnosti in razvijanje gibalnih sposobnosti. Z gibanjem spodbujamo otrokov emocionalni, intelektualni in socialni razvoj. Z gibalnimi dejavnostmi otrok razvija gibalne sposobnosti (koordinacijo, ravnotežje, hitrost, moč, gibljivost), samozavedanje (pridobivanje podobe o sebi, lastnem telesu), zavedanje prostora in časa, govoru, zaznavanje oblik, gibanj, višje spoznavne funkcije (pomnjenje, predstavljanje, domišljija), ustvarjalnost, čustvena in socialna prilagojenost (Kroflič in Gobec, 1992 v Videmšek idr. 2007).

2.3 Motivacijski vidiki gibanja otrok

Motivacija v najširšem smislu predstavlja smer in intenziteto posameznikovega truda, da se loti izvedbe določene naloge ter dejavnosti z navdušenjem. Motivacijo delimo na notranjo in zunanjo. Notranja motivacija izvira iz posameznikovega zanimanja in želje po razvijanju in obvladovanju določenih sposobnosti. Dejavnost predstavlja užitek in zadovoljstvo, potek je pomembnejši od rezultata, posameznik ne pričakuje nagrade ali kazni. Cilj delovanja je v dejavnosti sami. Poudarek je na tem, da otrok na vadbi uživa, je motiviran in jo obiskuje prostovoljno. Notranja motivacija je vedno pozitivna. Zanjo so značilni radovednost, izzivi in interes. Zunanja motivacija temelji na nagradah, kot so pohvale, ugled, ocene ali materialne nagrade, priljubljenost. Omenjena motivacija je lahko pozitivna in negativna. Pri rekreaciji je bolj zaželena in koristna notranja motivacija (Škof, Zabukovec, Cecić, Erpič in Boben, 2005).

Če notranjo motivacijo povežemo z rekreativno vadbo otrok, se otroci veselijo izvajati dejavnosti in naloge, ob tem čutijo zadovoljstvo, se zabavajo in smejijo.

2.4 Vloga staršev pri gibanju otrok

Igra s starši je za otroka pomembna z različnih vidikov. Otrok se ob starših počuti varnega, z veseljem sodeluje in uspešno izvaja tudi naloge, ki jih brez pomoči staršev ne bi zmogel. Tekmuje sam s sabo, ponosen je na svoje razvijajoče se sposobnosti in gibalno znanje. Postopoma postaja bolj spreten, močan, hiter, vzdržljiv, vedno več gibalnih nalog lahko opravi samostojno, starši pa mu po potrebi pomagajo. Otrok se postopoma nauči zaznati svoj napredek in ga doživi kot uspeh ne glede na dosežke vrstnikov (Videmšek in Stančevič, 2011).

Gibalne/ športne dejavnosti skupaj s starši imajo za otroke številne pozitivne učinke:

- otroci izvajajo gibanja, ki so z informacijskega vidika zahtevnejša ali potrebujejo večjo varnost, ki jo zagotovijo starši med vadbo;
- mnoge dejavnosti lahko starši izvajajo skupaj z otrokom, tako da vadba tudi za starše pomeni aktivno sprostitev;

- starši med skupno vadbo vzpostavijo z otrokom pristen kontakt; čas, ki ga starši preživijo skupaj z otrokom, je prijetno in veselo doživetje, saj se poglablja čustvena povezanost med njimi;
- vzbuja se interes staršev za poznavanje gibalnih sposobnosti svojih otrok, starši tako začnejo zavestno spremljati gibalni razvoj svojega otroka (Videmšek in Stančevič, 2011).

2.5 Gibanje učencev pri delu na daljavo

Šola na daljavo se je pojavila s pandemijo, ki je ohromila svet, s karanteno smo imeli omejeno tudi gibanje. Gibanje je povezano s svobodo izbiranja kraja izvajanja aktivnosti. To je zelo pomembno sploh pri otrocih v zgodnjem otroštvu, ki svoj prostor v družbi in načine preživljanja prostega časa, šele začenjajo raziskovati. V tem ranljivem obdobju zgodnjega iskanja svojih želja in zmožnosti, je ključnega pomena svoboda izbiranja, ki pa je v času šolanja na daljavo in z njo povezanih prepovedi gibanja, druženja in prostega izbiranja, drastično omejena in okrnjena (Retar, 2019). Pri delu na daljavo smo učitelji motivirali učence za gibanje na različne načine. Učencem smo pošiljali posnetke gibalnih minutk za sprostitev, razne plese, gibalne izzive in tudi ure športa so bile dane tako, da so jih lahko vsi izvajali. Med delom smo že vsi izkusili, da nam je koncentracija ali delovna vnema padla. Do takšne situacije pridemo še prej, če smo vezani v sedeče delo za računalnikom. Če si med delom, poslušanjem učne snovi in razlage privoščimo kratek preteg telesa, odhod na teraso, na svež zrak ali celo kratko intenzivno vadbo, si lahko povrnemo delovno vnemo. Možgani in telo so neločljivo povezani in vplivajo drug na drugega. Z gibanjem stimuliramo možgane in jih odpočijemo. Gibanje in učenje sta neločljivo povezana.

3. Dan zdravja na daljavo

Zaradi zgoraj opisanega sem želela, da bi učenci ne glede na to, da se šolamo od doma, dan zdravja preživeli na prostem in se je lahko vključila v gibalne dejavnosti tudi družino.

Učencem sem poslala posnetek pravljice Ah, ti zobki od pisateljice Svetlane Tiourine, s katero so pričeli dan zdravja ali pa so jo poslušali že večer prej. Dobili so razlago o zdravju in navodila, da morajo biti pozorni na varnost pri športnih aktivnostih, na primerno obleko ter obutev v naravi, da je potrebno skrbeti za zadosten vnos tekočine. Osredotočili smo se predvsem na gibanje zunaj, kajti želela sem, da so ta dan na zraku. Ponujeno so imeli različne dejavnosti. Predstavljam dejavnosti.

3.1 Pohod z družino.

Večina družin se je odločila za pohod (slika 1). Nekateri so zaradi službe ta dan prestavili na vikend.



Slika 1: Pohod

3.2 Poligon.

Tisti, ki so želeli in imeli možnost, so si doma naredili družinski poligon. Na sliki 2 je prikazano sodelovanje družinskih članov, ki so si pripravili tudi tekmovanja.



Slika 2: Poligon

3.3 Zdrava malica.

Učenci so dobili navodilo, da si pripravijo zdrav obrok ali pomagajo svojim staršem (slika 3). Ponudila sem jim tudi nekaj receptov za zdrav namaz ali naravne sadne sokove.



Slika 3: Priprava naravnega soka

3.4 Kolesarjenje, rolanje.

Kot je prikazano na sliki 4, so si nekateri izbrali tudi kolesarjenje. Pri vseh športnih aktivnostih je pomembna oprema za varnost.



Slika 4: Kolesarjenje

3.5 Ustvarjanje

Učenci so za ustvarjanje ob koncu dneva uporabili material, ki so ga imeli doma ali so ga našli v naravi. Ker smo se pogovarjali tudi o zdravem zobovju, je učenka naslikala sebe in svoje prijatelje z velikim nasmeškom (slika 5). Nekateri učenci so pokazali svojo izredno ustvarjalnost in so z naravnim materialom izdeli prave naravne umetnine (slika 6). Z ustvarjanjem so si umirili telo in misli.



Slika 5: Zdrav nasmeh



Slika 6: Mandal iz naravnih materialov

4. Zaključek

Zadovoljna sem, da smo kljub šolanju na daljavo izpeljali dan zdravja. Večina učencev je ta dan preživela s starši, starimi starši, bratci in sestricami, ker so dan dejavnosti imeli vsi učenci od 1. do 9. razreda. Otroci potrebujejo stik s predmeti, z okoljem. Dan dejavnosti v naravi, ki predstavlja izkustveno učenje je zelo učinkovito, saj je to trajnostno učenje in učenci so preko izkušenj ozavestili kaj vse je pomembno za naše zdravje. Poleg staršev imamo pri oblikovanju otrokovega odnosa do gibanja veliko vlogo tudi učitelji, saj jim lahko pomen gibanja, zdrave prehrane, skrb za zdravje, predstavimo tudi preko dneva dejavnosti in ostalih predmetih in ne samo pri urah športa. Poleg gibanja, pa družinski izleti nudijo tudi medsebojno povezovanje in druženje družinskih članov. Zelo zadovoljni so bili tudi starši, saj so lahko ta dan prilagodili svojemu času in tudi potekal je bolj sproščeno kot pouk za ekrani. Učenci so se razgibali, uživali z družinskimi člani in se za nekaj časa umaknili od zaslonov.

5. Literatura

Retar, I. (2019). *Zgodnje gibalno učenje in poučevanje.* Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Škof, B. (2010). *Spravimo se v gibanje za srečo in zdravje gre.* Ljubljana: Fakulteta za šport.

Škof, B., Zabukovec, V., Cecić Erpič S. in Boben, D. (2005). *Pedagoško psihološki vidiki športne vzgoje*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
Gavin, M., Dowshen, S. in Izenberg, N. (2007). *Otrok v formi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Škof, B., Zabukovec, V., Cecić Erpič, S. in Boben, D. (2005). *Pedagoško-psihološki vidiki športne vzgoje*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

Videmšek, M. in Stančevič, B. (2004). *Popestrimo športno vzgojo*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Videmšek, M. in Stančevič, B. (2011). *Ulovimo prosti čas: gibalne igre na prostem za otroke in starše.* Ljubljana: Fakulteta za šport.

Videmšek, M., Tomazini, P. in Grojzdek, M. (2007). *Gibalne igre z improviziranimi pripomočki.* Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kratka predstavitev avtorja

Daniela Čalušič je profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Primoža Trubarja Laško. Trenutno poučuje v 2. razredu. Na šoli izvaja razne interesne dejavnosti in sodeluje pri projektih. Aktivno se udeležuje strokovnih seminarjev in izobraževanj. Rada preživlja prosti čas v naravi.

Umetnost v razred

Art in the Classroom Project

Sara Drnovšek

OŠ Alojzija Šuštarja, Zavod sv. Stanislava
sara.drnovsek@stanislav.si

Povzetek

Proces izobraževanja zahteva od učiteljev stalno rast in prilagajanje. S pomočjo inovativnih oblik poučevanja in konstruktivnih rešitev lahko pouk v šoli ohranja zadovoljiv nivo, ki bo učencem prinašal znanje, ki bo trajno, uporabno in ki bo imelo smisel – torej bo v šoli učenec spoznaval svoje življenjsko okolje, odnose v njem in izumljal nove načine gledanja nanj. Slednje je zagotovljeno tudi z uvajanjem umetnostnih vsebin v šolski kurikulum – teh pa v slovenskem šolskem sistemu primanjkuje. To vrzel minimalno zapolnjuje projekt Umetnost v razred, ki na svojstven način odpira učencem pot do estetskih spoznanj, jih krepi v poznavanju likovnih stvaritev in jih usposablja za videnje lepega in mogočega. Ko učenci spoznavajo neko likovno upodobitev in ko ob njej ustvarjajo, jo doživljajo kot živo stvaritev in jo udomačijo v svojo spominsko in srčno kamrico. Tako učitelj neguje učenčevo domišljijo, ustvarjalnost, občutljivost za drugačnost in občutek za lepo.

Ključne besede: inovativni pristopi poučevanja, likovna dela, medpredmetno povezovanje, motivacija učencev za umetnost, projektno učenje, trajno znanje.

Abstract

Educational process requires teachers to constantly grow and adapt. Innovative forms of teaching and constructive solutions help maintain the teaching on a satisfactory level that will help students acquire permanent, useful and meaningful knowledge. Aforementioned will enable them to get to know their own living environment, relationships in it and invent new ways of observing it, which is also ensured by the introduction of art content to the school curriculum - which is at the present time lacking in the Slovenian school system. This gap is minimally filled by the *Art in the Classroom project*, which in a unique way opens the way for students to aesthetic knowledge, strengthens them in their knowledge of art works and trains them in seeing the beautiful and feasible. When students get to know an artwork and use it as an inspiration, they experience it as a living creation and adopt it in their memory and heart palace. Thus, the teacher nurtures the student's imagination, creativity, sensitivity for the different and sense of beauty.

Keywords: artwork, innovative teaching approaches, interdisciplinary connections, motivate students for art, permanent knowledge, project learning.

1. Uvod

Poučevanje je dejavnost, ki stalno potrebuje prenovo, izboljšave. Kako biti inovativen pri poučevanju, je bilo vprašanje, ki se mi je postavljalo v času mojega prvega poučevanja na gimnaziji in potem tudi na osnovni šoli. Predvsem zato, ker se pri inovativnih pristopih, pri nečem novem, učimo vsi, tudi učitelji, in to učence privabi, jih zabava in tudi motivira za spoznavanje in učenje. Predvsem se taka in podobna vprašanja zastavljajo pri poučevanju umetnostne zgodovine, ki je za marsikaterega učenca ali dijaka mukotrpno in dolgočasno učenje – velikokrat učenje na pamet. Potrebno je torej izumiti celo vrsto načinov, kako motivirati učence za vsebino tega predmeta. Poleg tega, da učenca motiviramo za vsebine iz umetnostne zgodovine, skrbimo učitelji tudi za to, da je znanje, ki ga bo pridobil učenec, trajno in da ima smisel.

Tako znanje pa prinašajo prav inovativni pristopi poučevanja. To so: projekti, delavnice, dramatizacije in še mnogo drugih načinov, ki jih druži eno. In sicer to, da je pristop nov, unikaten, prvič uporabljen. Tak pristop je bil uporabljen tudi v projektu, ki sem ga poimenovala Umetnost v razred. Ta je na inovativen način predstavil učencem pomembne svetovne dosežke iz sveta umetnosti.

V tem projektu je bilo uresničenih več ciljev. Prvi je bil: slediti viziji Zavoda sv. Stanislava, ki nas spodbuja, da skrbimo za celosten razvoj posameznika s poudarkom na klasičnosti (tudi v smislu spoznavanja umetnostnih dosežkov). Drugi cilj je bil: učencem predstaviti znana oziroma pomembna likovna dela. Pomemben cilj je bil tudi, da so pri tem projektu učenci v neposrednem stiku z likovno upodobitvijo, saj otroci potrebujejo za učenje konkretne, oprijemljive dokaze oziroma predmete. Še posebej če želimo, da se bodo z veseljem učili in da bo to znanje trajno. Naslednji zastavljen cilj: da je ta projekt vsaj posredno vključen v pouk v razredu. Še posebno važen cilj pa je bil ta, da umetnina ne igra drugotne vloge, ampak da postane središče, objekt, okoli katerega se, kot v galerijah in muzejih, umetnine predstavljajo kot predmet občudovanja, spraševanja, čudenja, duhovnega iskanja, predvsem pa kot predmeti estetskega izraza. V tem smislu je v obdobju, ko smo izvajali projekt Umetnost v razred, lahko vsak razred postal majhna galerijica, v kateri se je do konca leta razvrstilo osem vrhunskih dosežkov iz zgodovine umetnosti. Pomemben cilj oziroma želja pa je bila seveda tudi, da s pomočjo teh vsebin, ki jih je prinašal projekt, medpredmetno povezujemo, kar se zdi v današnjem času vrtičkarskega poučevanja skrajno pomembna naloga učitelja. Da se torej znanje družboslovnih predmetov povezuje in nadgrajuje. Ne smemo namreč pozabiti, da je bil nekoč družboslovje en sam predmet. Zdaj pa je razbit na štiri oziroma celo pet predmetov in pogosto se dogaja, da učenci ne povežejo med seboj vsebin in je zato učenje težje in njihovo znanje neuporabno, nepovezano.

2. Teoretska izhodišča za vključevanje umetnostne zgodovine v osnovnošolski kurikulum

Zakaj je tako pomembno uvajanje umetnostnih vsebin v šolske kurikulume? Vizualne informacije so danes prevladujoče sredstvo komuniciranja. Pomembno je, kako jih vidijo in opazijo najmlajši člani družbe, saj bodo prav oni tisti, ki bodo krojili in ustvarjali prihodnje čase. Če jim bodo družinski člani, izobraževalne ustanove in nasploh družba ponujale gradivo, ki bo omogočalo in spodbujalo vizualno opazovanje, vrednotenje in kritičnost ter v tem smislu tudi razvoj domišljije in ustvarjalnosti, bodo opremljeni z orodji, s katerimi bodo zmožni zaznavati in razumeti kompleksnost okolja in v slednjem tudi optimalno preživeti in predvsem kakovostno bivati. (Tomšič Čerkez, 2011)

S tem, ko učencem odkrivamo svet umetnostnih dosežkov, ne pripomoremo samo k učenčevi širši razgledanosti, kulturni izobrazbi, širjenju spoznanj o svetu, zgodovini, svetovni in slovenski umetnosti, pač pa, kar je za osnovnošolsko izobraževanje najpomembnejše, učenca motiviramo – mu udomačimo umetnostne podobe, ki jih bo kasneje v življenju še srečal, in ker jih bo že poznal, jih bo lahko vzel za svoje. Poleg tega pa te vsebine učiteljem ponujajo možnost, da pri otrocih spodbujamo razmišljanje o zgodovini, o lepem, o umetnikih in predvsem o ustvarjanju in življenju nekoč in danes. Tako postane pouk proces, ki na svoji poti predvideva, da se vsebine povezujejo, se nadgrajujejo, da na koncu učenec pridobi trajno znanje, ki je uporabno in ima smisel.

Študij umetnostne zgodovine in vzgoja lastnih otrok so pripomogli, da je bil moj interes usmerjen v proučevanje, kako motivirati otroke za poučevanje oziroma spoznavanje umetnostne zgodovine. Oziroma, v to, kako jim približati umetnine, umetnike in nasploh čaroben svet likovne umetnosti. Tudi ob nastopu službe v osnovni šoli se je pokazalo, da bom iskala poti, da učencem pokažem, kaj je to umetnost in kaj so to lepote umetnostnih dosežkov.

Umetnostna zgodovina se kot predmet v slovenskem sistemu šolanja pojavi šele v prvem letniku gimnazije oziroma zadnjih treh letih osnovnega šolanja, in sicer v obliki izbirnega predmeta. Do takrat otroci, še posebej v našem izobraževalnem sistemu, ki ni naklonjen umetnosti niti negovanju znanstvene radovednosti, pač pa bolj krepitvi kompetenc, ki so potrebne za razvoj tehnologije (Kroflič idr., 2010), skoraj nimajo priložnosti, da bi se spoznali z likovno umetnostjo. V italijanskih vrtcih Reggio Emilia že dolgo let preizkušajo in dokazujejo, kako pomembna je uporaba umetnosti pri vzgoji predšolskih otrok. Vea Vecchi, likovna umetnica in ateljeristka v enem izmed vrtcev Reggio Emilia, pravi, da so umetniki in otroci zelo podobna bitja. Obojim je namreč skupno to, da svet okoli sebe doživljajo zelo intenzivno in oboji imajo močno željo, da bi ga razumeli in naselili. Oboji si želijo drugim ljudem predstaviti, kako si svet predstavljajo. »Imajo enak povsem nov način gledanja, ko opazujejo svet.« (Kroflič idr., 2010)

Iz tega izhaja, »da je umetniška imaginacija tako za ustvarjalca kot odjemalca umetnine eno tistih področij dejavnosti v šoli, ki na najbolj avtentičen način posameznika odpira za soočenje z multiplo realnostjo v celoti nespoznavnih svetov Drugih, kakor tudi z Drugačnostjo v jedru lastne osebnosti, kar omogoča nenehno odprtost razvoja sebstva kot osrednjega dela identitete« (Kroflič, 2007). Torej je poučevanje o umetnosti priložnost, da se šole oddaljijo od utilitantne naravnanosti, ki veje iz naših slovenskih osnovnih šol, in se pridružijo tudi drugim šolam, ki podpirajo in gojijo vrednote, ki so lastne ustvarjalnemu raziskovanju, ki je srčika umetnostnega hotenja. Naš šolski sistem (cilji učnega načrta za likovno umetnost) bi rad učenje o umetnosti odrinil na področje uporabnih ved, funkcionalne pismenosti ali pa na primer na področje prostorske predstavljivosti. Prav nasprotno od teh ciljev bi morala biti umetnost predstavljena tudi v šoli kot ena od avtentičnih oblik vstopanja posameznika v odnose v življenjskem okolju in spoznavanja resnice lastnega bivanja. Torej razširiti nabor ciljev in upoštevati oziroma v učne načrte dodati tudi tiste cilje, ki ne zagotavljajo le koristnosti in uporabnosti znanja, temveč temeljijo na vrednotah, ki jih kot konglomerat prej naštetega prinašajo vsebine o umetnosti oziroma o umetnostni zgodovini.

Leta izkušenj in izobraževanj na tem področju so prinesla spoznanje, da se šolski sistem tako hitro ne bo spremenil in da učni načrti ostajajo okosteneli in podpirajo pristope, ki od učiteljev in tudi od učencev ne zahtevajo, da bi razširili obzorja v smeri, da bi umetnost oziroma likovna umetnost postala osrednja povezovalna nit družboslovnih predmetov. Realnost je taka, da je namreč največkrat v šolah umetnost potisnjena v vsebine izbirnih učnih predmetov ali pa v interesne dejavnosti.

Kaj pa vseeno lahko storimo, da bi otrokom postale te umetnostne vsebine bolj domače? V vrtce in prva leta osnovne šole (Tavčar, 1995) ga lahko uvajamo postopoma oziroma "pasivno". To pomeni, da za te vsebine ne potrebujemo predmeta in učnega načrta, ampak ga vključujemo učitelji po lastni presoji in iz naslova učiteljske avtonomije. Tako je nastal projekt Umetnost v razred.

3. Projekt Umetnost v razred

3.1 Izvedba projekta

Učitelji osnovne šole Alojzija Šuštarja si z željo, da bi otrokom ponudili največ, kar lahko, pomagamo pri pouku in drugih dejavnostih tudi z vsebinami iz umetnostne zgodovine. Te pa, kot že zapisano, sicer po učnih kurikulumih v šolskem sistemu poučevanja pridejo na vrsto šele kasneje. Pred leti se je tako na naši šoli začel izvajati projekt Umetnost v razred, pri katerem so otroci spoznavali nekaj vsebin iz umetnostne zgodovine oziroma umetnosti. Kako je bil konkretno izveden ta projekt?

Najprej je bilo izbranih osem reprodukcij likovnih upodobitev, ki naj bi sodelovale v tem projektu. Potem se je pripravilo gradivo (mapa), ki bo spremljalo sliko, ko se bo selila iz razreda v razred. Zamišljen in izpeljan pa je bil projekt takole:

Osem reprodukcij več ali manj znanih umetniških del je krožilo po razredih. Torej: v vsak razred je bila vsake dva tedna obešena nova, naslednja reprodukcija oziroma slika. Do konca leta se je tako v posameznem razredu razvrstilo vseh osem reprodukcij. Poleg slike je razred dobil tudi gradivo v mapi, v kateri je bil še dodaten material, ki je osvetljeval umetniško delo. V njej so bila besedila: opis umetniškega dela, zanimivosti o delu, zgodovinski okvir in tudi nekaj idej, kako lahko ta umetniška dela pri pouku učitelji vključijo. Na koncu šolskega leta pa je bilo izvedeno še glasovanje za Naj sliko. Ponazoritev z zgledom: v oddelek 3. a je bila v prvem tednu obešena prva slika izmed osmih, čez dva tedna pa druga slika izmed osmih. Torej se je v šestnajstih tednih v oddelku 3. a zvrstilo vseh osem slik.

Reprodukcije oziroma slike so bile obešene v razredu na posebno mesto. Kot pomembna se je pokazala ugotovitev, da slike niso obešene v zadnjem delu razreda, pač pa, da so nekje spredaj in da so zelo vidne vsem, ki so v razredu – učencem, učiteljici in tudi prišlekom. V vsakem razredu je bil torej določen prostor, kamor so se te slike obešale. Ko sta bila slika in gradivo prinešena, je bila za učence in učiteljico izvedena kratka predstavitev slike. Na kratko je bilo razloženih nekaj zanimivosti o sliki ali o avtorju ali o obdobju, potem je bila slika obešena. Nemalokrat so pri tem pomagali učenci. Učiteljici je bila tudi izročena mapa, v kateri je bil dodaten material za delo s sliko. Učiteljice so bile o tem projektu že prej obveščene in naprošene, naj vključijo sliko v učne vsebine. Tukaj sem upala na pomoč učiteljev – izkazalo se je, da so projekt radi sprejeli in ga podpirali. Imela sem tudi popolno podporo gospe ravnateljice. Seveda vključevanje slike ni bilo vedno možno, so pa včasih samo kaj o sliki prebrali med odmorom ali med malico ali pa so jo le omenili mimogrede. Proti koncu projekta, ko so se učenci že navadili na sistem menjavanja slik, so vpili za mano, ko sem šla mimo razreda: »Učiteljica, kdaj pride nova slika?« Vsakokrat so učenci sliko z navdušenjem sprejeli in poslušali zgodbo o njej. Velikokrat sem jih tudi povprašala, če jim je slika všeč ali pa na primer, kaj oni vidijo na njej. Dobila sem najrazličnejše odgovore – vsi pa so bili otroško iskreni ali pa taki, da sem se nasmejala jaz in tudi učiteljica.

Izdelki, ki so nastali ob opazovanju slik, so bili objavljeni na šolski spletni strani. In tudi starši so bili povabljeni, da sodelujejo pri tem projektu in si na spletni strani ogledajo slike in

se morda o njih z otroki pogovarjajo, izrazijo svoje mnenje itd. Ali pa tudi, da z otrokom kdaj obiščejo kakšno izmed galerij, ki delujejo v okviru Zavoda. Na šoli imamo učitelji namreč tudi veliko možnosti, da otrokom ponudimo tudi živo srečanje z umetnino. Umetnost lahko spoznavajo v Galeriji Staneta Kregarja in v Tršarjevi sobi, pa tudi v dveh galerijskih atrijih ob glavnem vhodu, ki delujejo v okviru Zavodovega Slovenskega doma.

3.2 Izbor slik in dodatno gradivo

3.2.1 Izbor slik

Material za projekt je bil pripravljan v zavedanju, da bo zelo pomembno vplivalo na izvedbo celotnega projekta to, katere slike bodo izbrane. Za to je bilo potrebno zelo veliko časa, saj so se slike izbirale na podlagi treh kriterijev, in sicer: da je slika prepoznavna oziroma da ima jasno vsebino (jasen motiv oziroma je na sliki vidno, kaj je upodobljeno), da slika predstavlja določeno umetniško obdobje ali umetnostni slog in tudi, da so bile slike izbrane tako, da jih je bilo nekaj iz vsake veje likovne umetnosti. Torej nekaj iz slikarstva, nekaj iz kiparstva in tudi iz arhitekture. Izbrane so bile naslednje reprodukcije oziroma slike:

1. Jamska slikarija v Lascauxu pri Montignacu v Franciji
2. Sfinga pred piramidama kraljev Keopsa in Kefrena
3. Kopija Mironovega Metalca diska ("Diskobolos")
4. Marija, zavetnica s plaščem, Ptujska gora
5. Freska s stropa Sikstinske kapele – Michelangelo Buonarroti: Stvarjenje Adama
6. Giovanni Lorenzo Bernini: Apolon in Dafne
7. Ivan Grohar: Sejalec
8. Pablo Picasso: Jokajoča ženska

V naslednjem šolskem letu sem dodala še štiri slike, in sicer:

9. Vincent van Gogh: Sončnice
10. Matija Jama: Kolo
11. Andy Warhol: Marilyn Monroe
12. Marta Jakopič Kunaver: Otrok se igra

3.2.2 Dodano gradivo

Poleg slik pa je bila v razred prinešena tudi mapa, v kateri je bilo gradivo (Drnovšek, 2012), ki je bilo v pomoč meni in učiteljicam, da so lažje vključile sliko v učne vsebine. Gradivo je bilo sestavljeno iz: opisa likovnega dela, podatkov o umetniku, zanimivostih o likovnem delu in o avtorju ter podatkih o tem, v katero zgodovinsko oziroma slogovno obdobje slika spada.

S tem gradivom si je učiteljica pomagala, da je lahko sliko vključila v razlago in s tem učnim vsebinam pouka dodala dodano vrednost. Pri pouku slovenščine so se lahko na primer s pomočjo slike učili pisati opis ali napisali zgodbo o osebi iz slike ali opisali dogajanje pred in po dogodku na sliki; pri likovnem pouku so lahko uporabljali podobne barve, kot so na sliki ali uporabljali isto tehniko (mozaik, tempere, svinčnik na papir ...); pri družbi so opazovali odnose med osebami, ki so na sliki, se pogovarjali o zgodovini ...

Primer dodatnega gradiva za sliko:

Andy Warhol: Marilyn Monroe (1967) Tate modern, London

Opis slike: Na sliki so štiri podobe slavne ameriške igralke Marilyn Monroe. To so štirje portreti, ki so narejeni s pomočjo prehajanja izbrane barve prek posebnega sita – tak način ustvarjanja imenujemo sitotisk. Na vsaki od slik je umetnik uporabil druge barve oziroma druge barvne skupine. Na prvi so rdeče barve, na drugi rumena in modra, na tretji je celotna slika modrikasta, četrta pa je roza in rdeča. Podoba slavne igralke je ostala ista, spreminja se samo barva. To nam da misliti, da se je želel umetnik s podobo samo malo poigrati. Res je, te slike nas spominjajo na igro Poišči razlike. Umetnik je gledalca izzval, naj natančno pogleda, kaj vidi in kako barve vplivajo na izražanje vsebine – ali je Marilyn v rumeni barvi drugačna od tiste v rdeči?

Opis umetnika: Warhol je na svojih slikah predmete ali osebe razporedil tako, kot jih lahko vidimo v nakupovalnih središčih. S tem je želel povedati, da je tudi posameznik postal predmet potrošnje, da je postal tak, kot izdelki na policah supermarketa. Ni več samosvoj, edinstven, ampak zaradi potrošniške vneme kupuje po nareku reklam in tako izgublja svojo identiteto. Ne izdela si svoje unikatne torbice ali risbe, pač pa posega po poceni »hello kitty« izdelkih, ki tlačijo njegovo ustvarjalnost in mu ne dajejo zadovoljstva in ustvarjalne potrditve, ki jo vsak človek potrebuje. Potrditve, da je nekaj izdelal oziroma nekaj ustvaril. Warhol nas v današnjem času opozarja, da množični mediji in svet reklam, ki navidezno krojijo usodo sveta, niso tisti, ki bi morali svet vrteti naprej, pač pa, da je to naloga najprej človeka in zatem seveda Boga ali obratno. Warhol je bil v tistem času sicer upravičeno navdušen nad pestro ponudbo supermarketov, kjer so se bohotile polne police raznih izdelkov, a danes nas njegova dela opominjajo tudi na slabe plati te potrošniške zgodbe.

Umetnostno zgodovinsko obdobje – popart: To je umetnostni slog, ki se je začel uveljavljati v sredini 20. stoletja, po drugi svetovni vojni. Umetniki upodabljajo proizvode popularne (množične) kulture, vsakdanje predmete iz trgovin, portrete filmskih lepotic, močno povečane skulpture vsakdanjih predmetov.

Umetniki torej vzamejo za izhodišče kar tedanje okolje, polno novih izdelkov, reklam, risank, stripov – skratka zunanja znamenja potrošniške družbe. Nekateri umetniki kombinirajo različne tehnike (kolaž, plastiko, sitotisk ...), v umetnino vključujejo razna besedila, izrezke iz reklam, fotografij iz časopisov. Za popart so značilne močne barve, zdi se nam, kot da gledamo plakat in ne umetniške upodobitve.

Predlogi za vključitev umetniškega dela:

- pogovor o trgovinah in izdelkih, ki jih kupujemo in jih ali pa ne potrebujemo;
- pogovor o ekologiji: če bomo toliko stvari nakupili, ali bomo res vse te stvari uporabili oziroma kako bomo ravnali z embalažo, kje bo ta predmet čez deset let;
- kaj je to portret, kakšni so lahko portreti (avtoportret, dopasni, doprsni, celopostavni, skupinski, družinski …);
- spis z naslovom *Živim v veliki trgovini*;
- pogovor (mogoče po sistemu pro et contra): Ali naj bodo trgovine ob nedeljah in praznikih odprte?;
- pogovor: Katere slavne ljudi poznaš, zakaj so pomembni, zakaj so postali slavni, kdo jih je naredil slavne?;
- pri likovnem pouku: kakšna je razlika med risbo in sliko;
- za poustvarjanje likovnega dela glej knjigo: Silva Karim, *Velike umetnine za male umetnike*, MK, 2011.

3.3 Glasovanje za Naj sliko

Na koncu šolskega leta je potekalo še glasovanje za Naj sliko. To je učence spodbudilo, da so se aktivno, s svojim glasom, vključili v projekt. Vsak učenec je dobil listek, na katerem je bil seznam vseh slik. S seznama je izbral eno in jo obkrožil. Glasovalni listek je oddal v skrinjico. Učenci so imeli veliko veselja s preštevanjem glasov, s tekmovanjem, kdo je kaj obkrožil in s prepričevanjem, katera slika je boljša ali lepša in zakaj naj jo kateri učenec izbere za Naj sliko. V tem tednu se je po hodnikih govorilo in ugotavljalo, tudi navijalo ter novačilo – samo, da bi čim več glasov dobila slika, ki je bila izbrana za najlepšo. Po tej predvolilni tekmi in volitvah se je stanje umirilo in nestrpno so pričakovali rezultate. Te smo slovesno prebrali na prireditvi ob zaključku šolskega leta. Izmed vseh osmih so za najlepšo izglasovali sliko egipčanske Sfinge med piramidama, drugo mesto pa je zasedla slika kipa Marije zavetnice s plaščem s Ptujske gore.

4. Vrednotenje dosežkov projekta Umetnost v razred – poročilo

Projekt se je že od vsega začetka nenamerno držal pravil renesančnega modela dveh tipov življenj. Tako je v prvem delu (vita contemplativa) projekt učencem zastavil nalogo, da čim pozorneje osmišljajo likovno umetnino, zbirajo podatke in premišljujejo njeno vsebino, v drugem delu (vita activa) pa jim je nalagal, da aktivno delujejo in demokratično izvolijo najljubšo, najlepšo sliko izmed osmih, ki so jih prej skoraj pol leta opazovali in o njih govorili.

V prvem delu projekta smo dosegli, da so se učenci postopoma zavedli, da tudi umetniški dosežki najslavnejših mojstrov niso le del turističnih obiskov znanih prestolnic ali pomembnih galerij, ampak da so človeške stvaritve, ki kažejo na kulturni in znanstveni razvoj celotnega človeštva, in da iz njih lahko razbiramo zgodovino časa, kulturo, duhovnost in estetski potencial. To, da so postale del »okrasa« naših razredov, je učencem dajalo občutek, da so pomembne tudi za njih, čeprav so še osnovnošolci in pa tudi to, da čeprav so nekatere čudne in tudi nerazumljive, so kljub temu nezavedno postale del njihovega sveta. V razredu so visele in najmanj, kar so dosegle, je to, da so bile nekajkrat opažene – da so otroke opozorile na svoj obstoj, na to, da so opozorile na svoj svet, ki se imenuje svet umetnosti ali umetnostne zgodovine. Ko pa je učiteljica ali učitelj o sliki kaj povedal ali prebral, so se učenci začeli zavedati, da so slike zelo pomembne zanj, za njegovo znanje in nasploh za njegov razvoj. Postale so del življenja na šoli in uresničevale del poslanstva naše šole, ki temelji na vrednotah klasične kulture oziroma klasične izobrazbe. Če je otrokom v četrtem in petem razredu slika odkrivala povezave s preteklimi časi, starimi kulturami in nasploh zgodovino, če so mogoče v nižjih razredih v slikah otroci odkrivali slikarske tehnike, če so prepoznali v slikah zgodbe ali mite ali del nacionalne ali religiozne misli, če so preko njih spoznavali drugačnost, posebnost in raznolikost estetske izkušnje, potem smo naredili največ in še več.

Drugi del tega projekta, glasovanje za naj sliko, je primerno poskrbelo za prikrivanje akademskega zadaha, ki včasih nevarno zaveje iz te stare vede – umetnostne zgodovine. Zgodila se je tekma med slikami, izbor najbolj priljubljene, najlepše. Še bolj pa je važno, da je spodbudila otroke, da so se aktivno, s svojim glasom, vključili v projekt. Tako so lahko tisti, ki do sedaj niso čutili posebne naklonjenosti do slik ali do umetnosti, uživali vsaj v tekmi med slikami in s tem posredno spoznavali umetniški svet.

5. Zaključek

Projekt Umetnost v razred v šolski prostor prinaša inovativen pristop k poučevanju umetnosti oziroma umetnostne zgodovine. V osnovni šoli učence spodbuja in jih motivira, da poleg vsebin, ki jih ponujajo učni predmeti, spoznajo tudi dosežke likovne umetnosti. Poznavanje le teh pa vodi do prepotrebnega povezovanja znanja družboslovnih predmetov v eno celoto. S tem projektom učitelj torej medpredmetno povezuje in učencem odkriva svetove, ki prinašajo širok spekter znanj in vrednot v smislu: ustvarjalnega pogleda na svet, spoznavanja sebe kot sočutnega opazovalca in tudi kot božanstvenega ustvarjalca.

Vsi cilji, ki so bili pred projektom zastavljeni, so bili doseženi. Predvsem je bilo pomembno, da je bila likovna umetnina vedno središče vsake aktivnosti in da je zasedala v razredu prav posebno častno mesto. Ob razlagi vsebine ali zgodbe slike je bilo njeno mesto v mojih rokah in čisto blizu učencev (Slika 1).



Slika 1: *Slika je središče*

Projekt se je naslednje leto nadgradil s še štirimi slikami, spremenjeno je bilo tudi gradivo za prvošolce, saj je bilo ugotovljeno, da je pri njih potrebno pristopati drugače. Naj navedem nekaj konkretnih sprememb pri pristopu in gradivu za najmlajše učence: Slika se je predvsem z učenci igrala, sliko so učenci iskali po šoli, z učenci je telovadila. Izboljšati bi bilo mogoče ta projekt še v naslednjih stvareh: gradivo, ki je pridano v mapo, bi ga bilo potrebno prilagoditi posameznemu razredu; nadalje: spremenil bi se lahko izbor slik (na primer: izbor slik samo slovenskih slikarjev ali izbor slik iz opusa enega samega umetnika ali pa izbor arhitekturnih dosežkov nekega mesta …). Predvsem pa je bila pomembna za nadaljevanje projekta ugotovitev, da je potrebno vsebine slik predstaviti tako, da nastane zgodba. Slednje se je izkazalo za obetavno predvsem pri sliki Apolona in Dafne, ob kateri sem v razredu doživeto pripovedovala mitološko zgodbo. Učenci so z zanimanjem poslušali in me na koncu spraševali, saj jih je zgodba zelo pritegnila. Navdušeni so bili tudi takrat, ko sem si nadela masko Tutankamona in zgodbo o Tutankamonu pripovedovala v prvi osebi. V prvem razredu so bili nekateri prepričani, da sem pravi Tutankamon. Ker pa učenci najbolj od vsega uživajo v gibanju, jih je razveselila tudi slika, ki se jim je kar naprej skrivala po šoli. Med odmori so tekali po razredih in jo klicali. Ko so jo našli, so me ponosni poiskali in skupaj smo jo odnesli nazaj v razred, od koder je zbežala. To je bila slika Diskobolosa – lepega grškega atleta, ki meče disk in sodeluje na olimpijskih igrah.

Projekt je v šoli zaživel in učencem predstavil nekaj pomembnih likovnih del. Te slike bodo nosili s seboj v svoji spominski kamrici in jih bodo vedno opominjale, kako je svet in vse, kar je v njem, posebno, unikatno in lepo.

6. Literatura

Drnovšek, S. (2012). Gradivo projekta Umetnost v razred

Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika, 58*(3), 12–30.

Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P., Jug, A. (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših, razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*, Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Tavčar, L. (1995). *Galerija, v vrtcu, v šoli in doma,* Ljubljana: Narodna galerija.

Tomšič Čerkez, B. (2011). V Karim, S. *Velike umetnine za male umetnike*, Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorice

Sara Drnovšek je diplomirala iz slovenskega jezika in književnosti ter iz umetnostne zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Na Škofijski klasični gimnaziji je nekaj časa poučevala umetnostno zgodovino in kasneje slovenščino na javni osnovni šoli. Že skoraj desetletje pa je zaposlena na OŠ Alojzija Šuštarja, torej v Zavodu sv. Stanislava, kjer je bila najprej v oddelku podaljšanega bivanja, zdaj pa že nekaj let uči slovenščino na predmetni stopnji. Njeno zanimanje in veselje je bilo vedno povezano z umetnostjo – literarno umetnostjo in likovno umetnostjo. Obe povezuje pri pouku, poleg tega pa na šoli vodi še druge projekte, ki so povezani z galerijsko in besednoumetnostno dejavnostjo.

5 likovnih nalog na daljavo za 5-ko

5 Remote Fine Arts Tasks Evaluated with Grade 5

Tanja Bračun

Gimnazija Celje – Center
tanja.bracun@gcc.si

Povzetek

Pri pouku na daljavo se je raba digitalnega orodja pri izbirnem strokovnem modulu likovno izražanje otrok v 4. letniku programa predšolska vzgoja na Gimnaziji Celje - Center izkazala kot smiselna in izjemno učinkovita − tako pri poučevanju kot tudi pri vrednotenju.
Zaradi epidemije dijaki niso imeli možnosti neposrednega likovnega ustvarjanja s predšolskimi otroki v vrtcih, vendar so bile kljub temu učne vsebine usvojene v skladu z učnim načrtom in s katalogom znanja. Naloge z različnih področij likovne ustvarjalnosti, s prilagojenimi likovnimi tehnikami in materiali so dijaki samostojno opravili doma. Natančna navodila so prejeli na videosrečanjih in v spletni učilnici.
Primeri likovnih nalog so bili načrtovani tako, da so nadgradili teoretično in praktično znanje, povezano s pedagoškimi metodami in z oblikami dela likovne vzgoje v vrtcu. Fotografije izdelkov in opravljene naloge so dijaki oddali v e-učilnico. Oddane naloge, zbrane v skupno predstavitev, so bile na videosrečanjih natančno analizirane. Hkrati pa smo skupaj iskali likovne rešitve oziroma dopolnitve, ki so jih dijaki vključili v načrtovanje likovnih dejavnosti v vrtcu.
V strokovnem članku je opisan in s slikovnim gradivom predstavljen sklop petih nalog, ovrednoten po pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja Gimnazije Celje - Center. Za izvedbo in oddajo vseh petih nalog so bili dijaki ocenjeni z odlično oceno.
Izkazalo se je, da so bili dijaki zelo motivirani in navdušeni nad tovrstnim načinom dela, nove, sodobne pedagoške metode in oblike dela pa so dijaki učinkovito prenesli in uporabili pri načrtovanju likovne vzgoje predšolskih otrok.

Ključne besede: dijaki, likovna vzgoja, likovne dejavnosti, likovno izražanje, področja likovne ustvarjalnosti, predšolski otroci modul.

Abstract

In remote teaching, the use of a digital tool for the elective specialised module of fine arts expression of children in the 4th year of the pre-school education programme at the Gimnazija Celje - Center has shown to be reasonable and extremely effective - for teaching as well as for evaluating.
Due to the epidemic, there was no possibility of students directly engaging in artistic creation with pre-school children in kindergartens. However, despite this, the students mastered the teaching content in accordance with the syllabus and the knowledge catalogue.
The students performed tasks from various areas of arts creativity, with adapted fine arts techniques and materials, independently at their homes. They received detailed instructions at video meetings and in the online classroom.
We have planned the examples of fine arts tasks so that they enhanced their theoretical and practical knowledge related to pedagogical methods and the forms of fine arts education work in the kindergarten. The students submitted the photographs of the creations and the performed tasks to the e-classroom. The submitted tasks, collected into a joint presentation, were analysed in detail at the video meetings. At the same time, we jointly looked for artistic solutions or supplements that the students included in the planning of the fine arts activity in kindergarten.

The article describes and uses images to present a set of five tasks evaluated according to the Gimnazija Celje - Center's rules on examining and evaluating knowledge. The students received the highest grades for creating and submitting all five tasks.
It turned out that the students were very motivated and enthusiastic regarding such method of working, and the new, modern pedagogical method and form of work was successfully transferred and used by the students when planning the fine arts education for pre-school children.

Keywords: areas of fine arts creativity, fine arts activities, fine arts education, fine arts expression, module, pre-school children, students.

1. Uvod

Dijaki programa predšolska vzgoja (v nadaljevanju PV) na Gimnaziji Celje - Center (v nadaljevanju GCC) lahko v 4. letniku izberejo strokovni modul, ki tedensko obsega tri ure pouka, med njimi tudi strokovni modul likovno izražanje otrok (v nadaljevanju LIZ), s pomočjo katerega dijaki dodatno razvijajo svoje strokovne kompetence na področju spodbujanja likovne ustvarjalnosti predšolskega otroka. Namen modula je, da dijaki obogatijo svoje izkušnje na področju likovnega ustvarjanja, širijo kulturno razgledanost, razvijajo iznajdljivost, kreativnost, samostojnost, zanimanje za likovno ustvarjanje, izoblikujejo odnos do kulturne dediščine in se naučijo uporabljati sodobne pedagoške metode ter oblike dela pri likovni vzgoji predšolskih otrok. V neposredni praksi ustvarjanja s predšolskimi otroki, ki je navadno izvedena tudi pri pouku, lahko dijaki načrtujejo, izvajajo in vrednotijo likovne dejavnosti z otroki v okoliških vrtcih. LIZ se aktivno povezuje tudi z ostalimi strokovnimi moduli: s plesnim izražanjem otrok, s športom za otroke in z glasbenim izražanjem otrok, saj dijaki pri pouku skupaj pripravljajo različne dejavnosti za otroke.

V šolskem letu 2020/2021 smo med epidemijo, in sicer od sredine oktobra do zadnjega tedna v februarju izvajali pouk na daljavo. Čeprav dijaki niso imeli možnosti neposrednega stika in likovnega ustvarjanja z otroki v vrtcih, smo uspeli vsebine in projekte realizirati v skladu z učnim načrtom in s katalogom znanja izbirnega modula LIZ.

Dijakom sem na videosrečanjih v spletnem učnem okolju Microsoft Teams (v nadaljevanju Ms-Teams) predstavila snov z natančnimi navodili za samostojno delo. Primeri likovnih nalog so bili načrtovani tako, da so nadgradili teoretično in praktično znanje, povezani s pedagoškimi metodami in z oblikami dela likovne vzgoje v vrtcu. Nato so dijaki samostojno in s prilagojenimi likovnimi tehnikami izvajali naloge doma. Njihovo delo je vključevalo vsa področja likovne ustvarjalnosti: od risbe, slikarstva, kiparstva, plastičnega oblikovanja, prostorskega oblikovanja, fotografije do grafike. Postopki ustvarjanja so bili prilagojeni razpoložljivim materialom in orodjem, ki so jih imeli doma. Opravljene naloge in fotografije izdelkov so do dogovorjenega datuma oddali v elektronski obliki v e-učilnico. Na videosrečanjih smo vse likovne izdelke in naloge natančno analizirali. Sledilo je skupno načrtovanje podobnih prilagojenih likovnih dejavnosti za predšolske otroke, z upoštevanjem značilnosti in razvojne stopnje likovnega izražanja otrok ter načel likovne vzgoje v predšolskem obdobju.

V pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja, objavljenim na spletni strani GCC, je zapisano, da lahko dijaki oceno pridobijo tudi za sodelovanje in domače delo. V dogovoru z dijaki so ti po uspešno oddanih petih nalogah pridobili oceno odlično oziroma oceno, ki je bila sorazmerna s številom oddanih nalog.

2. Pet likovnih nalog na daljavo

Dijaki so tudi pouku na daljavo izvedli naloge z vseh področij likovnega ustvarjanja in spoznali didaktična navodila načrtovanja likovnih dejavnosti predšolskih otrok. V štirih mesecih so v treh urah tedensko izvedli dva sklopa petih nalog in tako pridobili dve oceni za sodelovanje in domače delo.

V nadaljevanju prispevka je predstavljen sklop petih nalog. Zajema predstavitev primerov likovnih dejavnosti, ki so jih dijaki pod mentorstvom vzgojiteljic izvajali na obvezni praksi v vrtcih, in primerih likovnih nalog, ki so jih dijaki izvedli doma. Domače naloge so zajemale področja plastičnega oblikovanja, slikarstva, prostorskega oblikovanja in fotografije. Po izvedbi likovnih dejavnosti so dijaki do dogovorjenega datuma v e-učilnico oddali fotografije izdelkov naslednjih petih nalog:

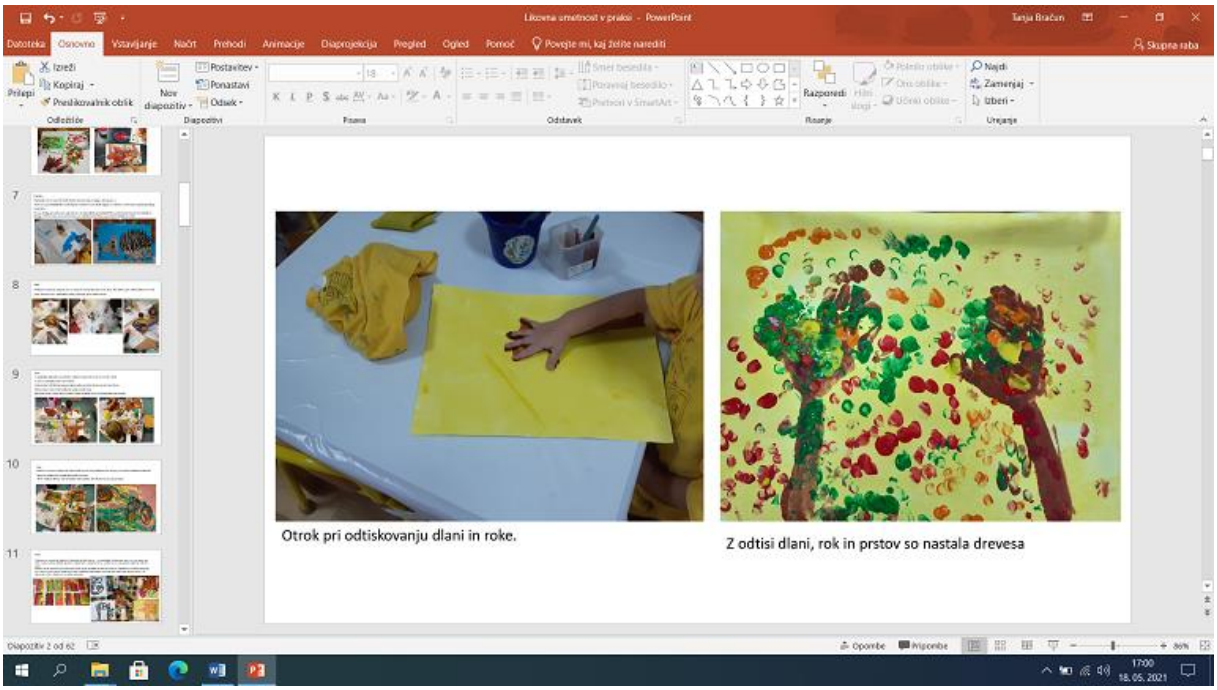
- likovno ustvarjanje s predšolskimi otroki na praksi,
- plastično oblikovanje – relief,
- fotografija, postavitev v prostoru,
- področje slikanja – kolaž,
- plastično oblikovanje – obla plastika iz različnih materialov.

2.1 Likovno ustvarjanje s predšolskimi otroki na praksi

V načrtovanju letnega delovnega načrta GCC je v šolskem letu 2020/2021 prišlo do časovne spremembe opravljanja obvezne prakse dijakov 4. letnika PV. V prejšnjih letih so dijaki prakso opravljali ob ponedeljkih, v tekočem šolskem letu pa so obvezno prakso v vrtcih opravili v strnjeni obliki, in sicer od 28. septembra do 23. oktobra 2020. Pri LIZ so dijaki še pred odhodom na obvezno prakso spoznali cilje kurikula za vrtce na področju likovne vzgoje predšolskih otrok (Šuštaršič, idr., 2004; Marjanovič Umek, idr., 2008) in analizirali več primerov sodobne likovne umetnosti v kurikulu vrtca, ki sta jih zbrala, opisala in s slikovnim gradivom predstavila dr. Matjaž Duh in dr. Tomaž Zupančič (Duh in Zupančič, 2009).

Po končani praksi smo nadaljevali s poukom na daljavo. Dijaki so v spletnem učnem okolju Ms-Teams, v kanalu LIZ, predstavili številne likovne dejavnosti, ki so jih skupaj z mentorji in s predšolskimi otroki izvedli na praksi. Pojasnili so načela in cilje načrtovanja posameznih likovnih dejavnosti, opisali metode, oblike dela in razložili povezave likovnih dejavnosti z drugimi področji. Glede na starost otrok so pri posameznem likovnem področju razložili še povezanost razvojnih zakonitosti in značilnosti otrok v prvem in v drugem starostnem obdobju. Dijaki so med razlago pokazali fotografije izdelkov in otrok pri posameznih likovnih dejavnostih, fotografije lahko uporabljajo le v pedagoške namene. Po vseh končanih predstavitvah so v e-učilnico oddali opis, in sicer po zgledu predstavitev dejavnosti, razloženih v publikaciji Sodobna likovna umetnost v kurikulu vrtca (Duh in Zupančič, 2009). Opis je vključeval starost otrok; število otrok, vključenih v dejavnost; cilje; likovno področje; likovno tehniko; material; povezavo z ostalimi področji.

Vse, več kot štirideset opisov likovnih dejavnosti z dodanimi fotografijami, sem zbrala v enotno predstavitev (slika 1) in jo naložila v Ms-Teams, v kanal LIZ. Ti primeri dobre prakse so dijakom vedno dostopni in v pomoč pri načrtovanju likovnih dejavnosti s predšolskimi otroki.



Slika 1: Predstavitve likovnih dejavnosti dijakov s predšolskimi otroki
Vir: osebni arhiv

2.2 Plastično oblikovanje – relief

Za modul LIZ ni predpisanega učbenika, zato pri načrtovanju pouka večkrat izhajam iz študijskega gradiva Ede Patru z naslovom Likovno izražanje predšolskega otroka (Patru, 2009), v katerem so skrbno opisana vsa likovna področja in predstavljene mnoge tradicionalne likovne tehnike, s katerimi se lahko predšolski otroci izražajo. V pomoč mi je tudi publikacija Sodobna likovna umetnost v kurikulu vrtca (Duh in Zupančič, 2009), v kateri sta avtorja predstavila, kako obogatiti in nadgraditi tradicionalne pristope v likovni praksi z dejavnostmi, ki imajo izhodišče v umetninah modernih umetnikov. Pri načrtovanju pouka prav tako večkrat uporabim vsebine s predavanj dr. Bee Tomšič Amon, ki med drugim predstavlja likovne naloge z izhodišči iz umetnin sodobnih umetnikov. Gostili smo jo tudi na GCC, za profesorje likovne umetnosti je predavanje izvedla konec januarja.

Druga naloga je bila tako povezana s sodobno umetnostjo, obogatena s predavanji dr. Tomšič Amonove in z umetninami italijanskega umetnika Edgarda Cantonija. Umetnik je iz enostavnega belega papirnatega prtička ustvaril vrsto zanimivih, subtilnih reliefov in jih predstavil na črni podlagi. Druga naloga je temeljila tudi na načelu kakovosti, ki narekuje, da otrokom za vzor ponudimo umetniško delo in ga z njim soočimo, saj je samo v stiku z umetniškim delom razumljivo, da je mogoče razvijati občutek za umetnost: »V likovni umetnini so nakopičeni likovno znanje in občutljivost umetnika, njegov talent, nadarjenost, sporočilnost, vrhunska ustvarjalnost. Umetnina je enkraten seštevek naštetega, po eni strani krhka, po drugi strani pa izjemno stabilna« (Duh in Zupančič, 2009 str. 7–8).

Dijaki so tako dobili navodilo za izvedbo naloge po zgledu Edgarda Cantonija. Iz belega prtička ali navadnega belega robčka za enkratno uporabo so oblikovali poljubno visoke, nizke ali ploske reliefe. Pri ustvarjanju reliefa so lahko rezali, trgali, mečkali, prepogibali, zgibali, luknjali, material odvzemali in ga dodajali v novi obliki. Nastale so zanimive oblike reliefov, ki so jih po navodilih fotografirali na poljubni črni podlagi. Fotografijo enega ali več nastalih reliefov so oddali v e-učilnico. Na videosrečanju smo pri analizi pregledali vse posamezne

reliefe in primer oblike skupnega dela. Vse zbrane reliefe sem namreč združila v skupno kompozicijo (slika 2), ki bi v originalu lahko predstavljala zanimiv črno-beli relief.

Enako nalogo lahko dijaki načrtujejo in izvedejo s predšolskimi otroki v prvem ali v drugem starostnem obdobju. V vrtcu bi kiparsko kompozicijo skupaj zbranih različnih reliefov iz belih reliefov, prilepljenih na črno ozadje, razstavili na steni igralnice in tako sledili tudi formativnima ciljema: skrb za likovno urejenost prostorov in vizualno ter likovno opremo otrokovega okolja s postavitvijo razstave. Oba cilja sta zapisana v katalogu znanja izbirnega modula.



Slika 2: Fotografija reliefov iz prtičkov
Vir: osebni arhiv

2.3 Fotografija, postavitev v prostoru

Tretja naloga je izhajala iz priročnika h kurikulu, v katerem je zapisano: »Pri oblikovanju prostora se otrok izkustveno ukvarja s prostorom in se izraža z najrazličnejšimi posegi vanj. Z aktivnimi posegi v prostor dojema osnovne prostorske odnose, kot so zgoraj–spodaj, blizu–daleč, spredaj–zadaj« (Marjanovič Umek, 2008, str. 131).

Dijaki so s pomočjo razlage, zapisane v Likovni teoriji (Šuštaršič, Butina, Zornik, De Gleria in Skubin, 2004), na videosrečanju spoznali vrste prostorov in prostorske ključe, ki ustvarjajo iluzijo globine prostora na ploskvi. Sledila je naloga postavitve šestih predmetov v zunanjem ali notranjem prostoru, in sicer tako, da sta po dva enaka predmeta postavljena v razmerju zgoraj–spodaj, blizu–daleč in spredaj–zadaj. Pri postavitvi kompozicije je bilo potrebno prikazati tudi prostorski ključ, delno prekrivanje, saj v likovni teoriji piše, da je prekrivanje »najmočnejši globinski ključ in prevlada nad vsemi drugimi prostorskimi ključi« (Šuštaršič, idr., 2004, str. 224). Dijaki so različno izbirali in postavljali predmete po prostoru, nato so nastale kompozicije fotografirali in oddali v e-učilnico (slika 3). Vse zbrane fotografije prostorskih postavitev sem po končani analizi naložila v Ms-Teams, kjer so dijakom vedno dostopne. Fotografije so kakovostni didaktični pripomočki za delo s predšolskimi otroki. Likovno področje prostorskega oblikovanja se v opisanem primeru povezuje še s fotografijo, s področjem matematike za otroke in z jezikom. Pri delu z otroki lahko s pomočjo nastalih

fotografij otroke spodbujamo, da z opazovanjem in opisovanjem razmerij predmetov razvijajo koncept prostora in govor.

Povsem enaka naloga je primerna za izvedbo z otroki v vrtcu. S takšnimi dejavnostmi otrok razvija sposobnosti obvladovanja lastnega telesa v različnih prostorih. Ob tem razvija tudi zavedanje, da je okolje, v katerem živimo, oblikovano, lahko ga sam preoblikuje, ob tem opazuje in presoja prostor, ki ga obdaja (Marjanovič Umek, 2008).



Slika 3: Postavitev predmetov v prostoru
Vir: osebni arhiv

2.4 Področje slikanja – kolaž

Pri LIZ dijaki izpopolnjujejo in razvijajo možnosti ustvarjanja s predšolskimi otroki na vseh področjih likovne ustvarjalnosti. V praksi likovnih dejavnosti s predšolskimi otroki pa sta najbolj razširjeni področji risanja in slikanja. K slednjemu spada tudi tehnika kolaž. »Kolaž je po likovni teoriji tehnika lepljenja raznobarvnih papirjev, kartonov, usnja, tekstila, izrezkov iz časopisov, fotografij itd. na papirno, kartonsko, leseno ali druge vrste podlago« (Šuštaršič, idr., 2004, str. 67). Dijakom sem na videosrečanju s pomočjo dela umetnika Pabla Picassa in njegovega dela *Tihožitje s pletenim sedežem, 1912*, razložila pomen in primer kolaža v umetnostni zgodovini. S pomočjo del umetnika op-arta, Victorja Vasarelyja pa smo z dijaki ponovili, kaj v likovnem delu pomeni ritem. »Ritem je gibanje elementov, ki se ponavljajo, spreminjajo, menjavajo, stopnjujejo. V likovni umetnosti so elementi, ki se ponavljajo oz. menjavajo, lahko med seboj v različnih odnosih, lahko so enaki, lahko so si podobni, lahko so različni« (Šuštaršič, idr., 2004). Dijaki so v likovni nalogi ponavljali poljubni detajl, ki so ga z računalniškimi orodji izrezali iz slike metulja (slika 4). Detajl so ponavljali tako, da so z ritmom dosegli simetrično kompozicijo, pri kateri se geometrijske simetričnosti ni bilo potrebno dosledno držati, saj kot je zapisal Tone Rački (2004, str. 71): »Pri posameznih likovnih delih veljajo za simetrične tiste kompozicije, pri katerih je simetrija na prvi pogled očitna, čeprav matematično nedosledna«. Dijaki so pri delu na daljavo izbirali zelo različne detajle in jih na zdrsnici sestavljali v izvirne simetrične kompozicije (slika 5). Kljub enakemu izhodišču so

ustvarili izrazito raznolike rešitve ritma in simetrične kompozicije. Drsnice s kompozicijo so oddali v e-učilnico, vse naloge smo analizirali na videosrečanjih.

Z upoštevanjem razvojne stopnje likovnega izražanja in starostnega obdobja otrok lahko dijaki podobno ali nekoliko prirejeno dejavnost načrtujejo tudi na praksi v vrtcih. Otroci drugega starostnega obdobja lahko pri ustvarjanju sami razrežejo in na novo sestavljajo simetrične kompozicije. Otrokom prvega starostnega obdobja pa ponudimo veliko izbiro ponavljajočih oblik in elementov, ki jih v poljubnem ritmu sestavljajo na dvodimenzionalnih ploskvah. Otroci s pomočjo igre, ki vključuje tako simetrijo in ritem povežejo več področij: »Pri spoznavanju simetrije se tudi cilji matematike precej prepletajo in dopolnjujejo s cilji likovne dejavnosti« (Marjanovič Umek, 2008, str. 140).



Slika 4: Metulj – izhodišče za 4. nalogo
Vir: butterfly_img1.jpg (900×675) (medialoot.com)



Slika 5: Primeri ritma v simetrični kompoziciji
Vir: osebni arhiv

2.5 Plastično oblikovanje – obla plastika iz različnih materialov

Zadnja naloga je bila povezana s ciljem, zapisanim v katalogu znanja izbirnega LIZ: dijaki pri pouku razvijejo praktične oblikotvorne sposobnosti, iznajdljivost, kreativnost, samostojnost in izvirnost. Dijaki so iz različnih materialov oblikovali oble plastike z motivom ježa.

Na videosrečanju sem dijake razdelila v tri skupine. Dijaki v prvi skupini so oblikovali ježa iz naravnih materialov, v drugi skupini iz odpadnih materialov in v tretji iz papirja. Doma so poiskali različne materiale in z različnimi postopki oblikovali ježe. Fotografirane izdelke so oddali v e-učilnico (slika 6). Pri analizi del smo ugotavljali pestrost izbire materialov in oblik nastalih ježev. Ti so bili neponovljivi, kreativni, izvirni in drugačni.

Cilj, kateremu smo sledili, je potrebno razvijati tudi pri likovni vzgoji predšolskih otrok, zato bi lahko podobno nalogo izvedli tudi z njimi. Priročnik h kurikulu za vrtce priporoča, da dejavnosti načrtujemo tudi na podlagi teme in motiva. Med 3. in 6. letom starosti je motiv celo spodbuda za likovno izražanje. Izbrati pa ga je potrebno glede na otrokovo spoznavno in čustveno bližino (Marjanovič Umek idr., 2008). Motiv ježa je lahko otrokom predstavljen po načelu kakovosti, »ki narekuje, da so samo najboljši možni vzori za otroka primerni in dovolj dobri« (Duh in Zupančič, 2009, str. 7), kar pomeni, da bi si otroci pred ustvarjanjem ježa v živo temeljito ogledali in ga dojeli z vsemi čutili. Pri oblikovanju je potrebno upoštevati tudi načelo individualizacije, pri čemer gre za upoštevanje posameznih razvojnih, osebnostnih in značajskih posebnosti (Duh in Zupančič, 2009, str. 7). Zato tudi eno od didaktičnih navodil pravi, da »otrokom ponudimo različne likovne tehnike istega likovnega področja, pod pogojem, da otroci ponujene tehnike vsaj delno poznajo in obvladujejo« (Marjanovič Umek idr., 2008, str. 134). Z upoštevanjem načel poskrbimo, da so nastali izdelki rešeni kreativno, različno in ne šablonsko.



Slika 6: Različne rešitve oblikovanja ježev
Vir: osebni arhiv

3. Zaključek

Med poukom na daljavo se je spletno učno okolje Ms-Teams z e-učilnico pokazalo za zelo učinkovito pri poučevanju in vrednotenju.

Na videosrečanjih so dijaki sledili razlagi učne snovi, navodilom za domače delo, skupaj smo analizirali, načrtovali dejavnosti, naloge so bile tudi ocenjene. Primere domačega dela sem načrtovala tako, da so dijaki obogatili svoje izkušnje na področju likovnega ustvarjanja, razvijali iznajdljivost, kreativnost in nadgradili teoretično ter praktično znanje o pedagoških metodah in o oblikah dela likovne vzgoje v vrtcu. Pri izbiri sem upoštevala, da dijaki med epidemijo doma niso imeli na izbiro vseh materialov za ustvarjanje. Pri načrtovanju delavnic za otroke v vrtcih smo upoštevali značilnosti razvojne stopnje likovnega izražanja in načela likovne vzgoje v predšolskem obdobju, ki so zapisana v kurikulumu za vrtce. Raznovrstne likovne delavnice so zajemale tudi sodobne pedagoške metode in oblike dela, vendar jih dijaki zaradi izrednih razmer med epidemijo, žal, niso mogli realizirati z otroki v vrtcu, smo jih pa pri pouku.

Dijake PV, ki izberejo LIZ, zanimajo pedagoške metode in oblike dela, ki spodbujajo ustvarjalnost predšolskega otroka na likovnem področju. V 4. letniku se že zavedajo, da s praktičnim delom razvijajo poklicne kompetence, ki jim bodo kot pomočnikom vzgojiteljev, po zaključenem srednješolskem izobraževanju, kot tudi v primeru nadaljevanja šolanja v **študijskem** programu **predšolska vzgoja**, v veliko pomoč. Zelo navdihujoče je poučevati dijake, ki so vedoželjni, učljivi, polni idej in toliko motivirani, da jih ni motilo niti delo na daljavo. Bili so odgovorni, želeli so pridobiti tako teoretično kot praktično znanje na področju likovne umetnosti in vzgoje predšolskih otrok.

4. Literatura

Duh, M., Zupančič, T., (2009). *Sodobna likovna umetnost v kurikulu vrtca.* Ljubljana.

Dolar Bahovec E., idr. (2013). *Predšolska vzgoja v vrtcih. Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., idr. (2008). *Otrok v vrtcu* (Priročnik h kurikulu za vrtce). Maribor: Založba Obzorja.

Patru, E. (2009). *Likovno izražanje predšolskega otroka.* Študijsko gradivo za študente Visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolske vzgoje. Pridobljeno s Likovno izražanje predšolskega otroka by Eda Patru - issuu

Rački, T. (2004). *Veščina likovne kompozicije v slikarstvu, oblikovanju, fotografiji, filmu, kiparstvu, arhitekturi in gledališču*. Ljubljana.

Srednje strokovno izobraževanje – predšolska vzgoja. Katalog znanja izbirnega modula likovno izražanje. Pridobljeno s SSI_Predsolska_vzgoja_KZ_Likovno_izrazanje-1.pdf

Šuštaršič, N., Butina, M., Zornik, K., De Gleria, B., Skubin, I. (2004). *Likovna teorija* (Učbenik za likovno teorijo v izobraževalnem programu umetniška gimnazija – likovna smer). Ljubljana.

Tomšič Amon, B., (2021) *Transmedijske pripovedi kot alternativne likovne tehnike pri likovni vzoji.* Primeri strategij, ki so primerne za načrtovanje pouka likovne umetnosti na daljavo. Pridobljeno s CELJE TRANSMEDIA, Bea_Čerkez.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Tanja Bračun je profesorica likovne umetnosti in magistra umetnostne zgodovine. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru je diplomirala leta 2004 in nato leta 2020 magistrirala na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. V šolstvu se je zaposlila takoj po diplomiranju, najprej v osnovni šoli in nato v različnih strokovnih srednjih šolah. Na Gimnaziji Celje - Center, kjer poučuje, se je zaposlila leta 2009. V programu predšolska vzgoja uči strokovne predmete povezane z likovno umetnostjo. V programu umetniška gimnazija - likovna smer pa poučuje strokovni predmet umetnostna zgodovina in prav tako vodi priprave na maturo iz tega predmeta.
Pri načrtovanju pouka v programu predšolska vzgoja povezuje snovi z umetnostno zgodovino in likovno teorijo, kar dijakom ponuja širši umetniški prostor in znanje ki ga učinkovito prenašajo v vrtce. Navdušuje jo dinamično delo, sodelovanje s celjskimi vrtci in z drugimi zunanjimi institucijami. Skupaj z njimi in z dijaki kreativno sodeluje in izvaja različne delavnice, ustvarjalnice in projekte, povezane z likovno umetnostjo.

Uporaba kamišibaja pri pouku zgodovine

Using Kamishibai in the History Classroom

Klemen Stepišnik

OŠ Venclja Perka
kstepisnik@gmail.com

Povzetek

Kamišibaj je japonski način pripovedovanja zgodb na temelju slik, ki jih pripovedovalec zaporedoma vleče iz posebnega mini odra. Običajno se uporablja na področju gledališke umetnosti, a ga je mogoče z določenimi prilagoditvami enakovredno prenesti tudi v poučevanje. V članku najprej pojasnjujemo, kako se je razvilo pripovedništvo skozi čas, zatem pa pojasnimo še oblikovanje kamišibaja. V slovenskem prostoru je sicer na voljo mnogo kakovostnih tovrstnih predstav, vendar ni ravno veliko razpoložljive literature. V nadaljevanju v članku na konkretnem primeru pouka zgodovine predstavimo prilagoditev tehnik za posredovanje strokovnih zgodb v šoli. Posebej izpostavljamo prednosti kamišibaj pristopa, saj omogoča boljšo vključenost učencev, s tem pa je večja tudi njihova notranja motivacija. Učenci namreč sodelujejo tako v fazi zasnove, priprave kot izvedbe, hkrati pa njihov prispevek ni odvisen od predznanja ali morebitnih zapisovalnih oz. bralnih motenj, ki otežujejo delo v zgodovinski učilnici.

Ključne besede: kamišibaj, poučevanje, pripovedovanje zgodb, vključenost, zgodovina.

Abstract

Kamishibai is a Japanese way of storytelling based on pictures that the storyteller draws in sequence from a special miniature theatre. It is commonly used in the field of theatre arts, but with some adaption it can be equally applied to teaching. In the article, the author first explains how storytelling evolved over time, and then goes on to explain the making of kamishibai. While there are many high-quality performances of this kind in Slovenia, there is not much literature available. The article furthermore uses a concrete example of a history lesson to present how the techniques can be adapted to convey professional stories in school. It highlights in particular the advantages of the kamishibai approach, as it allows for a better involvement of pupils, improving their inner motivation. This is because pupils are involved in the conception, preparation and execution, and their contribution is not dependent on their prior knowledge or any writing or reading disabilities that make it difficult to work in a history classroom.

Keywords: history, inclusion, kamishibai, storytelling, teaching.

1. Uvod

Pripovedovanje je že od nekdaj način prenosa informacij od ene osebe do druge, iz ene generacije v drugo, iz ene družbe v drugo. Pri tem ne gre samo za verbalno obliko širjenja sporočil. Nastala zgodba je osmislila obstoj človeka, ga opogumljala in mu razlagala življenje, ki ga še ni mogel dobro razumeti. Na enak način, le da bolj razumsko, lahko pripovedi dojemamo tudi danes, na voljo pa imamo precej več izraznih možnosti.

V pričujočem članku poskušamo zaobjeti pripovedovanje v pedagoški sferi s pomočjo kamišibaja, ki je razmeroma mlad medij. Za širše razumevanje bomo pripovedovanje najprej postavili v zgodovinski kontekst in iz njega izpeljali pripovedovanje zgodbe s pomočjo lesenega odra in zgodbe v slikah, kar je bila pogosta oblika japonskega uličnega gledališča približno stoletje nazaj. Razložili bomo postopek priprave in nato izpeljave zgodbe ter oboje hkrati poskušali umestiti v pedagoški vsakdan. Raba kamišibaja ima namreč dokaj veliko didaktično vrednost. Pri tem bomo poseben poudarek namenili vključevanju učencev, saj se pogosto pokaže, da je ravno v tem srž njihove notranje motivacije.

Tematika je v slovenskem prostoru v literaturi razmeroma slabo obrazložena, kar gre pripisati dejstvu, da se je tovrstna umetnost na Slovenskem pojavila šele deset let nazaj. Obstaja sicer nekaj manjših in namenskih gledališč, pa tudi društvo Kamišibaj Slovenije, ki pa je usmerjeno bolj v kulturne dogodke kot v izobraževalno sfero.

V članku se tako celotno gledano prepleta filozofija kamišibaja z uporabno vrednostjo pri poučevanju. To zadnje je ponazorjeno s primerom, izsekom iz pouka zgodovine v osnovni šoli.

2. Zgodovinski razvoj pripovedovanja

Zgodovinsko gledano je proces pripovedovanja precej verjetno prisoten že od učlovečenja dalje, z gotovostjo pa ga lahko zaznamo nekaj deset tisoč let nazaj. Sprva se je kazal v obliki jamskih poslikav, ki so odražale vsakdanje življenje prvih ljudi, v ozadju pa gre za izpovedovanje njihovega duhovnega in umetnostnega dojemanja sveta. Z lahkoto si lahko predstavljamo takratne ljudi zbrane okoli večernega ognja, kako povzemajo svoj lovsko-nabiralniški dan, si osmišljajo abstrakten svet odnosa do živali, narave in prisotnih naravnih pojavov (glej sliko 1). Pomislimo, kako je morala silovita vremenska ujma zunaj njihovega zavetja v obliki strel in grmenja razburiti njihovo dojemanje sveta. Vsega tega si niso znali razložiti, vsekakor pa so povezani z naravo znali strahospoštovanje pretvoriti v zgodbo, ki je nato prehajala od ust do ust.



Slika 1: *Začetki pripovedne umetnosti* (Thorne, 2011)

Ob razvoju družbe se je soodvisno spreminjal tudi način pripovedovanja. Če so sprva medij za izražanje zgodb predstavljale samo jamske stene in pogovori ob ognju, so se sčasoma pojavile nove oblike, ki jih lahko danes bolj oprijemljivo preučujemo. Naslednjo veliko razvojno stopnjo je predstavljala pisava, ki se pojavi šele nekaj tisoč let nazaj. Z današnjega zornega kota predstavlja neprecenljiv vir informacij, saj so vse tiste ustne zgodbe dobile tudi zapisano obliko in jih kot take lahko dojemamo kot konkretnejši zgodovinski vir. To prelomnico lahko upravičeno dojemamo za eksplozijo na področju razvoja pripovedništva, saj smo od tedaj priča nepregledni množici zgodb, ki so se do današnjega časa odrazile v vseh vrstah umetnosti in se s sodobnimi mediji le še bolj eksponentno širijo.

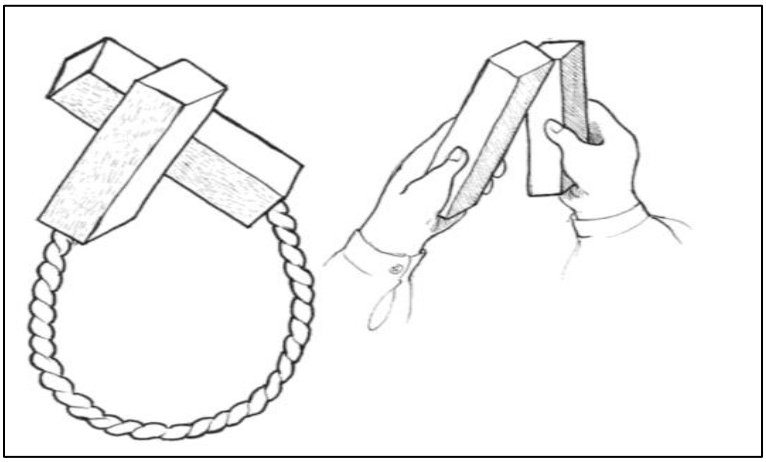
3. Nastanek in širjenje kamišibaja

Kamišibaj je ena od oblik pripovedovanja zgodb ob slikah. Izraz izhaja iz japonskih besed *kami*, kar pomeni papir, in *šibaj*, to je gledališče. Predhodno pripravljene slike so v določenem zaporedju vložene v leseni oder, imenovan *butaj*, pripovedovalcu pa pravimo kamišibajkar. To je oseba, ki vodi pripoved in med njo menjava ilustracije ter ustvarja učinek neke vrste gibljivih slik (glej sliko 2). Zaradi majhne velikosti pripravljenih slik, občinstvo sedi v bližini in je tako bolj vključeno v vzdušje zgodbe, ki je pri kamišibaju izrednega pomena. Gre za predstave komorne vrste gledališča (Atelje Slikovedke, 2021).



Slika 2: *Ilustrativen prikaz pripovedovanja zgodbe ob butaju* (Gretchen, L., 2003)

Kljub množici zgodb, ki obujajo zelo stare pripovedke in jih odigrajo na takšen način, pa je kamišibaj razmeroma mlada vrsta pripovedovanja. Izhaja iz časa izpred sto let po prvi svetovni vojni, ko se je med veliko gospodarsko krizo na Japonskem razvilo ulično gledališče in ostajalo priljubljeno vse do iznajdbe televizije po drugi svetovni vojni. Kamišibajkarji so potovali naokoli s svojimi mobilnimi gledališči in z značilnim ropotom lesenih palic pritegnili ljudi, kot je prikazano na sliki 3. Nato so prisotnim otrokom prodajali sladkarije in z njimi pridobili nekaj zaslužka v težkih kriznih časih (McGowan, 2010).



Slika 3: Otvoritev kamišibaja z lesenimi paličicama (McGowan, 2010)

Tovrstna umetnost je največji razcvet doživela v tridesetih letih dvajsetega stoletja. Društvo Kamišibaj Slovenije (2021) navaja, da je bilo v glavnem mestu Japonske Tokiu takrat okoli 3000 kamišibajkarjev. V zadnjem času se ta umetniška oblika znova vse bolj uveljavlja in širi po svetu, saj predstavlja alternativo digitalnim medijem, beg od računalniških in mobilnih zaslonov, le da so ulico zamenjali namenski dogodki, festivali, šolske učilnice in igralnice.

Na slovenska tla je pripovedovanje zgodb z butajem z Japonske zanesel Igor Cvetko leta 2013, od takrat pa se je razširil po vseh slovenskih regijah. Prišlo je do cele vrste kamišibaj

dogodkov, festivalov ter izobraževanj. Temeljna ustanova na Slovenskem, ki razvija tovrstno umetnost je Društvo Kamišibaj Slovenije (Atelje Slikovedke, 2021).

4. Uporaba kamišibaja pri poučevanju

Ljudje smo hormonsko in s tem tudi čustveno naravnani tako, da imamo radi dobre zgodbe. Že v rani mladosti, ko starši svojim malčkom berejo zgodbe, se otrokom odpre svet domišljije. Poslušajo zgodbe in se pustijo popeljati v vzporedni svet pravljic, ki z leti postajajo vse bližje resničnim zgodbam. Ob tem se nezavedno urijo v zbiranju informacij, vzdrževanju pozornosti, se krepijo v čustvenih dimenzijah, si ustvarjajo svoje mnenje in oblikujejo svoj odnos do glavnih junakov (Vandebrake, 2018). Razmišljajo tudi o morali (le da ji ne rečejo tako), ki jo ponuja zgodba, ali je nekaj prav ali je narobe, se srečujejo s težkimi vprašanji, ki jih brez vodenja odraslih še ne znajo razrešiti.

Na tem mestu v fazi osnovne šole vlogo starša nadgradi učitelj ali učiteljica. Prevzame lahko vlogo moderatorja, ki otroka popelje na pot reševanja zahtevnejših vprašanj. Če mu odgovore ponudi na pladnju, izziva ni več in notranja motivacija kaj kmalu izpuhti. Kako učencu oz. učenki pustiti lastno interpretacijo in ga hkrati voditi v pravi smeri? Kako doseči vznemirljiv učinek, ki ga v vsakem otroku drugače vzbudi prebrana knjiga, namesto da mu film ponudi za vse enak domišljijski okvir? Kako mladini omogočiti pridobivanje znanja na analogen način, ko pa je v zadnjem času vse tesneje prepleteno z računalniki, zasloni in drugimi elektronskimi napravami?

Vsaj ena tehnika razrešuje ta nanizana vprašanja – poučevanje s pomočjo kamišibaja. Ker večina učencev dražljaje najbolj kakovostno izrabi na vizualni in slušni način, se zdi ta metoda še posebej koristna. Možnosti uporabe lahko nazorno prikažemo na primeru izbranega osnovnošolskega obveznega predmeta, ki ga poučuje avtor, to je zgodovina. V fazi predpriprave je smiselno pripraviti načrt in vizualizacijo končne zgodbe. Izbrati je potrebno učne cilje iz veljavnega učnega načrta za zgodovino, definirati ključne pojme, kar pa je potrebno storiti v vsakem primeru in ne glede na izbrano pedagoško tehniko. Zatem sledi pisanje zgodbe, ki jo je priporočljivo razdeliti na od deset do petnajst vsebinsko zaokroženih pomenskih enot, s čimer dobimo neke vrste scenarij po posameznih slikah za kamišibaj. Zgodba lahko ima v težnji po večji privlačnosti določene umetniške elemente, ki pa ne smejo nadvladati zgodovinskih dejstev, jih zamegliti ali celo popačiti.

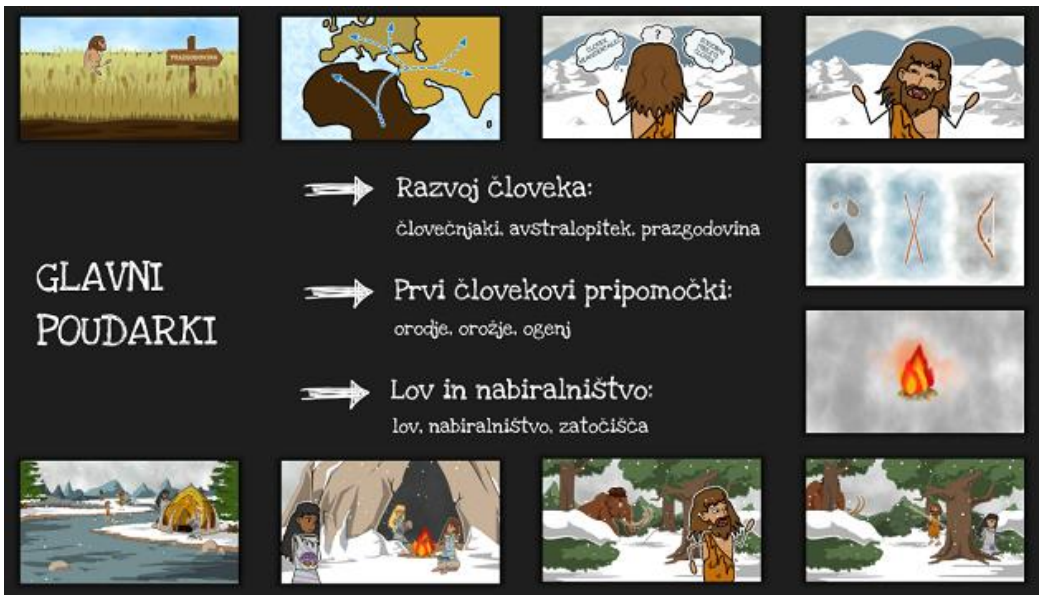
Za vsako od omenjenih enot oz. slik nato pripravimo skico, ki bo osnova za ustvarjanje končno slike. Zgodovinske ilustracije načeloma ustvarjamo z lastnim likovnim izrazom brez nepotrebnih podrobnosti, a je na voljo tudi nekaj računalniških oz. programskih alternativ, če svinčnik v roki morda ne sledi toliko našim zamislim. Pri izdelavi smo pozorni na kompozicijo, povezavo med posameznimi sličicami, realne zgodovinske okoliščine, perspektivo, dinamiko, mimiko, likovno tehniko, naslovno in zaključno sličico itn. Primer za vse to si lahko ogledamo na spodnji sliki.



Slika 4: *Dve zaporedni sličici iz kamišibaj zgodbe* (Stepišnik, 2021)

Slika 4 prikazuje izsek iz zgodovinske učne enote v sedmem razredu, ki obravnava razvoj človeka in njegov način življenja v času prazgodovine. Izbrana tematika je zelo primerna za pripravo kamišibaja, saj je razmeroma splošna in se že sama po sebi naravno deli na večje število vsebinskih poudarkov. Vendar se pri izboru ne gre omejevati, saj je od vsega najbolj pomembno predvsem, kaj želimo prikazati in na kakšen način. Pravzaprav je primerna vsaka zgodovinska tematika. Lahko se na primer odločimo za zelo širok zajem celotnega učnega sklopa kot je prazgodovina v fazi sumativnega spremljanja, pri čemer ena slika predstavlja eno učno enoto. Po drugi strani pa lahko izbrano učno enoto, v mislih imejmo železno dobo, poglobimo in razčlenimo ter z več slikami prikažemo samo en delček. To je vsebinska zasnova, ki jo združimo z izbrano učno tehniko.

V tem konkretnem primeru (glej še sliko 5) se je učitelj odločil za uvodni kamišibaj, ki ga je izvedel sam in s tem učence na časovno karseda ekonomičen način v nekaj minutah uvedel v bistvo učne enote, kot zaključno sličico pa je prikazal na enem mestu zbrane glavne poudarke. Enako zasnovo bi lahko nadgradili in morda uporabili za utrjevanje. V tem primeru bi učencem razdelili posamezne slikovne elemente (osebe, predmete, ozadja), ki bi jih mladina nato sestavila in razvrstila v ustrezno zaporedje ter sama zaigrala, hkrati pa bi bila še vedno zagotovljena likovna enotnost in rdeča nit. Lahko bi naredili še en korak več in učencem podali samo zgodbo, ki bi jo nato sami slikovno intepretirali. Takšen pristop bi terjal precej več časa in zasledoval druge pedagoške cilje.



Slika 5: *Zaporedje sličic pri izbrani zgodovinski temi* (Stepišnik, 2021)

Vsaki predhodno definirani vsebinsko zaokroženi enoti običajno ustreza ena sličica. Ko pred ogledalom povadimo celotno zgodbo, smo pripravljeni na kamišibaj. Udarimo s paličicami, počasi odpremo butaj, v katerega smo predhodno vstavili narisano zgodbo, morda pa poskrbimo še za zatemnitev in dramatično osvetlitev butaja. Zelo pomemben je stik z občinstvom, ki ga vzdržujemo s pogledom, premolkom, spreminjajočo se glasnostjo naše pripovedi in različno hitrim vlečenjem listov. Sličice vedno vlečemo iz leve strani, saj je takšen potek v zahodni kulturi najbolj naraven in v skladu z našim dojemanjem časa. Na Japonskem je ta logika drugačna, zato jih vlečejo iz desne strani. Med pripovedjo stojimo za butajem oz. ob njem. Ob koncu zadnji list pustimo v njem in ga počasi zapremo. S tem se izkušnja kamišibaja konča, vtisi v občinstvu pa ostanejo.

5. Vključenost učencev v okviru kamišibaja

Za kamišibajkarja pedagoga se ob koncu pripovedi naloga pravzaprav šele začne. Potrebna je interpretacija vtisov, preverjanje individualnega dojemanja zgodbe, povzemanje in usmerjanje v razreševanje nastalih vprašanj. Ni torej nujno, da učitelj ponudi odgovore. Veliko bolje je, če se postavi v vlogo moderatorja in s tem omogoči, da učenci sami pridejo do zastavljenega cilja. Pri tem odpadejo ovire kot so na primer motnje branja ali razumevanje prebranega, saj zgodba nagovarja vse enako in k sodelovanju v razpravi opogumlja tudi sicer običajno manj aktivne učence. Vsak lahko pove svoje mnenje brez potencialnih zadržkov, da česa morda ni razumel. S tem se vključenost poveča.

Učenci lahko postanejo še bolj vpleteni v učni proces, če so vključeni že v zasnovo in pripravo kamišibaj zgodbe. V odvisnosti od faze v učnem procesu zasnujemo učno uro kot obravnavo novih vsebin, projektno nalogo ali pa morda kot utrjevanje, ki ne terja več uvodne vsebinske priprave učencev. V praksi se pokaže, da so učenci zmožni v kratkem času in z rabo preprostih likovnih tehnik pripraviti kakovostno sličice ter se pripraviti na svoj del zgodbe. Upoštevati je namreč treba, da gre tudi v primeru zgodbe za poenostavitev, ki jo izvedemo v zgolj nekaj povedih na posamezno sliko.

Učencu je zelo smiselno vključiti tudi v kratek nastop (glej sliko 6). Ko se prelevijo v prave kamišibajkarje in po najboljših močeh predstavijo svoj del celote, se še bolj zavedajo odgovornosti, pa tudi svojega prispevka v celotnem izdelku. S tem krepijo svojo samopodobo, vrednotni sistem in se urijo v procesnem in odnosnem znanju, ki se vse bolj uveljavlja v slovenskem izobraževalnem sistemu.



Slika 6: *Učenca kamišibajkarja* (McGowan, 2015)

6. Zaključek

Pripovedovanje zgodb v obliki kamišibaja ni namenjeno samo mlajšim otrokom. Pravzaprav se na festivalih kamišibaja zvrsti vrsta zgodb, ki so namenjene samo odraslim. Prav tako tega načina posredovanja zgodb ne gre omejiti zgolj na področje umetnosti ali leposlovja.

Na primeru priprave in izvedbe zgodbe v obliki kamišibaja pri pouku zgodovine v osnovni šoli poskušamo pokazati, da je iste tehnike mogoče uporabiti za izražanje strokovnih vsebin. Ker je v okviru poučevanje potrebno slediti predpisanim standardom znanja, pa je kamišibaj vsekakor nujno treba prilagoditi posameznemu predmetnemu področju, zakonitostim in posebnostim.

Ena največjih prednosti takšnega pedagoškega pristopa je prav gotovo vključenost učencev. V času poplave informacij se je pravzaprav potrebno ustaviti, razmisliti in aktivirati mladino na drugačen način. Uporaba kamišibaja pri pouku je ena od zelo konkretnih možnosti.

7. Literatura

Atelje Slikovedke (2021). *Kaj je kamišibaj?* Pridobljeno s https://slikovedke.com/kaj-je-kamisibaj/

Društvo Kamišibaj Slovenije (2021). *Kamišibaj.* Pridobljeno s http://www.kamisibaj.si/kamisibaj/

Gretchen, L. (2003). *Kamishibai: A Vehicle to Multiple Literacies.* Pridobljeno s https://www.proquest.com/openview/f8eac05b9cb0c0d98a807921c10c395a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=33274

McGowan, T. M. (2010). *The Kamishibai Classroom.* Oxford: Libraries Unlimited.

McGowan, T. M. (2015). *Performing Kamishibai: An Emerging New Literacy for a Global Audience.* New York: Routledge.

Stepišnik, K. (2021). *Izsek iz kamišibaj zgodbe o načinu življenja prvih ljudi.* Pridobljeno s https://lanovsvet.si/poudarki/lov-in-nabiralnistvo/

Thorne, T. K. (2011). To Stay Alive Rule. Pridobljeno s https://tkthorne.com/2011/12/15/the-stay-alive-rule-or-whats-a-writer-to-do/

Vandebrake, J. (2018). *The Science of Storytelling: Why We Love Stories.* Pridobljeno s https://medium.com/swlh/the-science-of-storytelling-why-we-love-stories-fceb3464d4c3

Kratka predstavitev avtorja

Klemen Stepišnik je univerzitetno diplomirani profesor zgodovine in geografije. Poučuje na osnovni šoli. Učencem in učenkam od 6. do 9. razreda poskuša približati elemente učnega načrta tudi s pomočjo kamišibaja.

Tematski dan »Robotika – utvara ali realnost?«

Thematic Day "Robotics - Illusion or Reality?"

Špela Tršek

Gimnazija Ledina
spela.trsek@ledina.si

Povzetek

V članku bo predstavljeno delo šolskega razvojnega tima projekta PODVIG (Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah) na Gimnaziji Ledina, katerega članica je tudi avtorica članka.
V šolskih letih 2018/19 in 2019/20 sta se v okviru projekta PODVIG na Gimnaziji Ledina izvedli dve tematski uri, ki sta se v šolskem letu 2020/21 nadgradili in razširili v tematski dan.
Poudarek članka bo na predstavitvi tematskega dneva z naslovom »Robotika – utvara in realnost?«, ki se je na Gimnaziji Ledina izvedel januarja 2021. Tematski dan je nastal kot rezultat izobraževanj v okviru projekta PODVIG, kontinuiranega dela šolskega razvojnega tima, medpredmetnega povezovanja ter sodelovanja članic tima z vodstvom šole in pridruženimi člani (učitelji Gimnazije Ledina).
Z izvedbo tematskega dneva je šolski razvojni tim uspel aktivirati razvoj podjetnostnih kompetenc na celi šoli, saj so pri načrtovanju in izvedbi tematskega dneva sodelovali vsi dijaki in vsi učitelji Gimnazije Ledina.

Ključne besede: kompetence podjetnosti, projekt PODVIG, robotika, tematska ura, tematski dan.

Abstract

In this article the work of PODVIG, a school development team (Encouraging entrepreneurial competence and stimulating flexible migration between education and environment in secondary schools), in the framework of Gimnazija Ledina will be presented. The author of this article is one of the development team members.
In the schools years of 2018/19 and 2019/20 two thematic hours were organised in Gimnazija Ledina. In the school year of 2020/21, they were upgraded and extended into a thematic day.
This article will focus on presenting the thematic day entitled “Robotics - illusion or reality?”. The thematic day was carried out in January 2021 and was the result of training courses under the PODVIG project, the continuous work of the school development team, cross-curricular cooperation and the collaboration of the team members with the school management and associate members (Gimnazija Ledina teachers).
All teachers and students of Gimnazija Ledina helped to plan and carry out the thematic day. Therefore, with the realisation of this thematic day, the school development team activated the growth of entrepreneurial competences across the entire school.

Keywords: entrepreneurial competences, PODVIG project, robotics, thematic hour, thematic day.

1. Uvod

Zgodba o tematskem dnevu se je začela septembra 2018 z vključitvijo Gimnazije Ledina kot konzorcijskega partnerja v projekt »Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah« (PODVIG), katerega prijavitelj je Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

»Podjetnostna kompetenca je ena izmed osmih ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja, kakor jo je opredelila EU.« (Polšak, 2019, str. 7) »Podjetnost je kompetenca za življenje. […] Samoiniciativnost in podjetnost je sposobnost posameznika za uresničevanje lastnih zamisli. […] Podjeten si, ko izkoristiš priložnosti in zamisli ter jih pretvoriš v vrednost za druge. Ustvarjena vrednost je lahko finančna, kulturna ali družbena.« (Polšak, 2019, str. 6) Podjetnost obsega ustvarjanje vrednosti na katerem koli področju oziroma ravni, tako v poklicnem, zasebnem kot tudi javnem življenju. (Polšak, 2019)

Namen projekta, ki se bo zaključil 31. 8. 2022, je razviti in preizkusiti dejavnosti, ki bodo dijakom skozi avtentične in interdisciplinarne problemske situacije omogočale uporabo akademskega znanja v praksi, šolam pa zagotavljale prepričljivo vključevanje v okolje in prispevanje k reševanju problemov lokalne in širše skupnosti. Iskanje priložnosti za razvoj podjetnostnih kompetenc (prevzemanje pobude, načrtovanje in upravljanje, obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja, sodelovanje, izkustveno učenje, odkrivanje priložnosti, ustvarjalnost, vizija, vrednotenje zamisli, etično in trajnostno razmišljanje, samozavedanje in samoučinkovitost, motiviranost in vztrajnost, vključevanje virov, finančna in ekonomska pismenost, vključevanje človeških virov) je nujno, saj so ta znanja v današnjem času pogoj za uspešno delovanje v svetu, kakovostno življenje in konstruktivno prispevanje k skupnemu dobremu. (Polšak, 2019; Prijavnica za projekt)

Na Gimnaziji Ledina se je za namene opravljanja delovnih nalog projekta oblikoval šolski razvojni tim, katerega članice smo štiri profesorice, ki na šoli primarno delujemo na zelo različnih predmetnih področjih (francoščina in knjižničarstvo, psihologija in svetovalna služba, slovenščina in pedagogika, kemija).

Po uvodnih delovnih srečanjih vseh konzorcijskih partnerjev projekta jeseni 2018 smo članice delovne skupine ugotovile, da se dejavnosti, s katerimi razvijamo in krepimo kompetence podjetnosti, na šoli redno izvajajo že več let (UNESCO dejavnosti, Ekošola, Erasmus+, projektni dnevi, humanitarne akcije …). V skladu z nalogami projekta smo si kot prednostna cilja zato zastavile:

- poiskati načine za vključitev kompetenc podjetnosti neposredno v pouk;
- k projektu pritegniti in vanj aktivno vključiti čim več učiteljev.

2. Tematska ura

Po tehtnem premisleku se je rodila ideja o tako imenovani tematski uri. Ob podpori vodstva šole, ki zna prisluhniti, je odprto za novosti in nam omogoča ustvarjalno delovati, smo članice tima kmalu začele pripravljati načrt za prvo tematsko uro z naslovom »Kulturna ura ob 170-letnici Prešernove smrti«.

V dogovoru z ravnateljem šole se je določila ena ura pouka (7. februar 2019, 3. šolska ura), ko so vsi učitelji, ki so imeli tisto šolsko uro pouk, v oddelku, ki so ga takrat poučevali po rednem urniku, v sodelovanju z dijaki izpeljali tematsko učno uro, posvečeno omenjenemu jubileju. Članice tima smo v ta namen pripravile gradivo, ki je bilo kolegom v pomoč pri načrtovanju učnih ur, pri katerih so se izvajale dejavnosti, ki so povezale posamezno predmetno področje s katerim koli elementom iz Prešernovega življenja, dela, obdobja, lahko tudi zgodovinskega časa, geografskega prostora in podobno.

Po izvedeni učni uri so učitelji v vnaprej pripravljeno preglednico zapisali kratko poročilo in si izkušnje izmenjali znotraj strokovnih aktivov. Strokovni aktivi so bili tudi povabljeni, da na osnovi izvedenih učnih ur načrtujejo samostojno dejavnost, namenjeno širšemu občinstvu. Nekatere izmed dejavnosti so se še v istem šolskem letu realizirale v okviru informativnega dneva in Kulturnega meseca Gimnazije Ledina.

Z izpeljavo tematske ure je šolski razvojni tim aktivnosti za spodbujanje podjetnostnih kompetenc uspel razširiti na celoten učiteljski zbor in dejavnosti izvesti pri pouku z vsemi dijaki. Prednostna cilja sta bila tako uresničena, želja šolske razvojne skupine pa je bila, da bi učitelje še bolj aktivno vključili v samo načrtovanje tematskih ur. V ta namen je razvojni tim na pedagoški konferenci avgusta 2019 izvedel delavnico, v okviru katere so strokovni aktivi izbrali in zapisali predloge za teme za izpeljavo tematskih ur v naslednjih šolskih letih.

Na podoben način kot prva tematska ura, v sodelovanju z delovno skupino »Ekošole«, se je v šolskem letu 2019/20 načrtovala in izvedla še ena tematska ura z naslovom »Gozdovi«.

3. Tematski dan

Za šolsko leto 2020/21 smo članice tima (izmed na že omenjeni pedagoški konferenci predlaganih tem) izbrale temo robotika, saj smo ocenile, da je za šolsko leto, ko je večina ur pouka potekala na daljavo in smo bili tako učitelji kot dijaki prisiljeni delo opravljati za ekrani, tema zelo aktualna in zato tudi zelo primerna. Zaradi želje po nadaljnjem napredku in tudi zaradi trenutne situacije pa se je ideja tematske ure nadgradila in zrasla v tematski dan, katerega osnovni namen je bil spodbuditi in omogočiti ustvarjalno svobodno izražanje v duhu časa.

Po posvetu z vodstvom šole je šolska delovna skupina načrt za tematski dan celotnemu učiteljskemu zboru predstavila na pedagoški konferenci v sredini januarja 2021. Učitelji so dobili ustrezna gradiva, na morebitna vprašanja glede načrtovanja in izvedbe tematskega dneva pa smo vse članice šolskega tima odgovarjale tako na sami pedagoški konferenci kot tudi nekaj dni kasneje na v vnaprej napovedanem Zoom srečanju.

3.1 Predpriprava

Razredniki so dijakom tematski dan predstavili na razrednih urah v tednu pred samo izvedbo tematskega dneva. Temo so jim približali s predvajanjem dveh izbranih kratkih videov na Youtubu (We Interviewed Pepper — The Humanoid Robot, Tonight Showbotics: Jimmy Meets Sophia the Human-Like Robot) in predstavitvijo članka (Pozdravite svojega novega negovalca). Zatem so jim posredovali izhodiščna vprašanja za razmislek:

V naslednjem šolskem letu bomo na Gimnaziji Ledina sprejeli humanoidnega robota. Tvoji občutki? Kaj od njega pričakuješ? Kaj si od njega želiš? Kako bi ga sprejel/a? Kako bi ga oblikoval/a po ledinsko? Kako bi ga vključil/a v ledinsko življenje? Kako bi nam/tebi lahko pomagal postati boljši ledinec, dijak, človek?

Namen vprašanj je bil dijake spodbuditi k razmisleku, jim ponazoriti namišljene situacije in priklicati občutja, z njimi pa smo tudi želeli robotiko postaviti v stvarno šolsko okolje. Sledilo je kratko navodilo za delo:

Občuti, razmisli in ustvarjaj. Bodi svoboden/a in si ne postavljaj ustvarjalnih meja!

Na razredni uri so bili dijaki obveščeni, da bodo vsi izdelki, ki bodo nastali v okviru tematskega dneva, sodelovali na nagradnem natečaju in da se bodo nagrajeni izdelki izbirali na osnovi treh kriterijev: ustvarjalnost, kvaliteta, sporočilnost. Sledilo je še povabilo dijakom, da na osnovi izhodiščnih vprašanj naredijo razmislek ter načrtujejo, s kom in kakšen izdelek bodo naredili.

3.2 Potek tematskega dneva

Sam tematski dan se je začel z Zoom srečanjem z razrednikom. Srečanje je bilo namenjeno postavljanju vprašanj, izmenjavi idej, razdelitvi v skupine, razčiščevanju dilem in podobno.

Dopoldne smo vsi profesorji ob isti uri odprli Zoom povezave, na katerih smo bili dijakom na razpolago za vprašanja, nasvete in strokovno pomoč.

Dijaki so čez dan svobodno ustvarjali – individualno, v parih ali manjših skupinah. Povezovali so se znotraj oddelčnih skupnosti, medrazredno znotraj istega letnika in tudi medgeneracijsko. Svoje izdelke so morali v zato pripravljene spletne učilnice oddati do 20. ure istega dne. Večje datoteke (npr. filme) so razrednikom pošiljali na dogovorjen način (npr. z uporabo aplikacije WeTransfer).

3.3 Pregled in izbor izdelkov

V naslednjih nekaj tednih je sledil pregled in izbor izdelkov. Najprej znotraj oddelčnih skupnosti, v katerih je izbor izstopajočih izdelkov naredil razrednik skupaj z vsaj še enim dijakom. Izbrane izdelke so razredniki oddali v za to posebej pripravljeno spletno učilnico, kar je komisiji olajšalo pregled in končni izbor nagrajenih izdelkov. V komisiji smo bile poleg članic šolskega tima še dve pridruženi članici – knjižničarka in mentorica šolskega glasila ter profesorica likovne umetnosti.

Nagrajenih je bilo 16 izdelkov oziroma 22 avtorjev. Nagrajenci so prejeli pohvalo in brezstične slušalke, ki smo jih kupili iz sredstev projekta PODVIG. Dijakom je nagrade znotraj oddelčnih skupnosti (ker razmere žal niso dopuščale drugače) podelil ravnatelj in izkazalo se je, da je dijakom ta osebna podelitev pomenila nepričakovano veliko.

3.4 Uporabna vrednost

Želja je bila pripraviti razstavo nagrajenih izdelkov v živo, a ker razmere tega niso dopuščale in ker članice tima nismo želele, da bi se zadeva časovno preveč odmaknila, smo namesto razstave v živo s pomočjo aplikacije Artsteps pripravile virtualno spletno razstavo Robotika – utvara ali realnost (artsteps.com). Kljub temu se še vedno načrtuje priprava razstave izdelkov v živo, ko bo to seveda mogoče.

Tematski dan je bil izpeljan v času, ko smo se šole soočale z izzivom, kako izpeljati informativni dan in tematski dan nam je dajal ogromno možnosti za promocijo z objavami na družabnih omrežjih (Facebook, Instagram) pred, med in po tematskem dnevu. Eden izmed nagrajenih filmov se je uporabil za sam informativni dan.

4. Zaključek

Tematski dan je bil dobro sprejet tako pri dijakih kot pri učiteljih. V obdobju pouka na daljavo se je izkazal kot izjemno dobrodošla popestritev, saj dijaki vsaj en delovni dan niso bili ujeti za ekrani, čas so si lahko svobodno organizirali in se prepustili ustvarjalnosti duha.

Odziv dijakov je bil nad pričakovanji. Očitno jim manjka priložnosti, ko bi lahko pokazali, kaj vse znajo in zmorejo izven okvirjev pouka. Njihova domišljija vsekakor presega našo, saj so bili izdelki dijakov zelo raznoliki (poezija, proza, film, intervju, slika, elektronska glasba, besedilo v računalniškem jeziku, reklama …).

Šolski razvojni tim je z načrtovanjem, izvedbo in rezultatom tematskega dneva zadovoljen. Članice smo vesele, da smo podjetnostno uspele aktivirati celo šolo. Z zavedanjem, da v današnjem času niso dovolj samo znanja, ampak vedno bolj tudi spretnosti, bomo podobne aktivnosti – tako tematske ure kot tematske dneve načrtovale tudi v prihodnje.

5. Literatura

Hickling, S. (2020). Pozdravite svojega novega negovalca. *Reader's Digest, 5/2020, 36-43.*

Polšak, A. (ur.). (2019). *Entrecomp: okvir podjetnostne kompetence*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Prijavnica za projekt. Pridobljeno s: https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/661659/mod_resource/content/1/KKPG_Prijavnica.pdf

Robotika – utvara ali realnost [virtualna spletna razstava]. Pridobljeno s https://www.artsteps.com/view/60376648de3193486c21f486/?currentUser

Tonight Showbotics: Jimmy Meets Sophia the Human-Like Robot. Video. Pridobljeno s: https://www.youtube.com/watch?v=Bg_tJvCA8zw

We Interviewed Pepper — The Humanoid Robot. Video. Pridobljeno s: https://www.youtube.com/watch?v=zJHyaD1psMc

Kratka predstavitev avtorja

Špela Tršek je učiteljica svetovalka kemije na Gimnaziji Ledina. Je članica šolskega razvojnega tima PODVIG in članica projektnega tima NA-MA POTI. Je soavtorica učbenika Verige in obroči za kemijo v gimnaziji.

Razrednik in učitelj v času pouka na daljavo

Class Teacher and Teacher during Distance Learning

Helena Gradič

OŠ Šmarje pri Jelšah
helena.gradic@ os-smarje.si

Povzetek

Novo šolsko leto prinese vedno nove izzive za učitelje in še posebej za razrednike. Zadnje šolske leto je prineslo veliko novosti na področju vzgoje in izobraževanja.
Poučevanje na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah je v šolskem letu 2020/2021 potekalo po urniku, večina ur izvedena preko videokonference, preko aplikacije ZOOM. Učence je bilo potrebno pripraviti na takšno delo, vsi so dobili nove šolske elektronske naslove, delo je bilo objavljeno v spletnih učilnicah Moodle. Priprave na delo na daljavo so bile izvedene s pomočjo tehničnega dneva za šeste razrede, pri razrednih urah ter pri urah matematike. V prispevku so predstavljeni nekateri pristopi k uspešnejšemu poučevanju na daljavo.

Ključne besede: IKT, matematika, poučevanje na daljavo, razrednik, spletna učilnica, tehnični dan.

Abstract

The new school year always brings new challenges for teachers and especially for class teachers. The last school year has brought many innovations in the field of education.
Teaching at the Elementary School Šmarje pri Jelšah in the school year 2020/2021 was organized according to schedule, most lessons were conducted through videoconference, via the ZOOM application. Students needed to be prepared for such work, everyone was given new school mail address, the work was published in Moodle online classrooms. Preparations for distant learning were carried out with the help of a technical day for sixth graders, in lessons with class teachers, and in math lessons. This article presents some approaches to more successful distant learning.

Keywords: class teacher, distant learning ICT, mathematics, online classroom, tecnical day

1. Uvod

Razrednik je učenčev prvi učitelj, na katerega se ima možnost nasloniti, ga nagovoriti, ko gre za vprašanja njegovega počutja in vsakdanjega življena v razredu in na šoli. Razrednik za posameznega učenca in celotno oddelčno skupnost pomeni most, preko katerega vstopa in se vključuje v širšo skupnost, ki jo predstavlja šola (Ažman, 2012).

Vsako šolsko leto je nekaj posebnega, stati pred učenci kot razrednik in razmišljaš, kaj jim povedati, kako začeti, da bo komunikacija lepo stekla, podati dovolj koristnih informacij. Skozi stalno strokovno usposabljanje pridobivajo učitelji vedno nova znanja, tako na področju

razredništva, na svojem predmetnem področju in v zadnjem času še posebej na področju uporabe IKT orodij.

Znano je, da obstajajo razlike med učenci (v njihovih zmožnostih, motivaciji za samostojno učenje, predznanju, trenutnem zdravstvenem stanju, psihičnem počutju …) kot tudi razlike v domačem okolju, v katerem naj bi se učenci učili. Nekateri učenci imajo dostop do spleta in računalnika, nekateri ne; nekateri starši še vedno odhajajo na delo od doma, nekateri delajo doma; od tistih, ki so doma, nekateri lahko pomagajo svojim otrokom, drugi jim ne znajo/ne morejo pomagati (Strokovna navodila za ravnateljice in ravnatelje osnovnih šol 2020).

Šesti razredi so na OŠ Šmarje pri Jelšah na novo oblikovani, nekaj učencev pride s podružničnih šol. V šolskem letu 2020/2021 smo sprejeli dogovor, da vsi učenci predmetne stopnje dobijo šolski elektronski naslov, delo v času pouka na daljavo, pa je potekalo preko spletnih učilnic Moodle. Učence je bilo potrebno pripraviti na takšen način dela, seznaniti je bilo potrebno tudi starše. V prispevku je predstavljen primer priprave učencev za delo na daljavo in način dela pri matematiki.

2. Delo na daljavo pri matematiki

Pouk matematike je namenjen graditvi pojmov in povezav, spoznavanju ter učenju postopkov, ki posamezniku omogočajo vključitev v sistem (matematičnih) idej in posledično vključitev v kulturo, v kateri živimo (Suban, Kmetič, 2013).

Na šoli imamo na voljo tudi 28 tablic, s katerimi v pouk matematike vključujemo uporabo IKT. Uporabljamo jih pri ponavljanju določenih vsebin, za popestritev oziroma za vpeljavo novih učnih vsebin. Uporabljamo interaktivne učne vsebine, interaktivne e-učbenike, kahoot in podobne aplikacije. V višjih razredih izdelamo kratke spletne ankete s pomočjo uporabe programa 1KA.

Izobraževanje na daljavo je oblika izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij. Učinkovito izobraževanje na daljavo zahteva strukturirano načrtovanje, dobro strukturirane učne enote, specialne didaktične strategije in komunikacijo prek elektronskih ali drugih tehnologij (Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji, 2020).

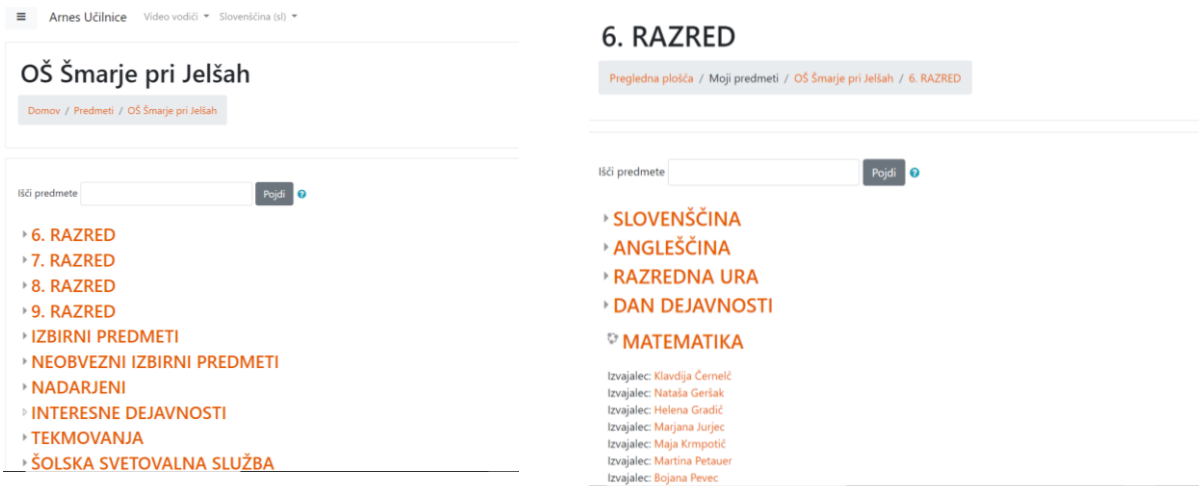
V času prvega vala epidemije, ko smo čez noč ostali doma in smo morali zelo hitro organizirati naše delo, smo se dogovorili za enoten sistem dela. Navodila za delo so bila objavljena na spletni strani šole, za vsak razred posebej, brez kakršnih koli gesel in podobno (slika 1). Učenci so dobili na začetku tedna delo in naloge za posamezen predmet. Nekaterim učencem je takšen način dela bolj ustrezal, saj so si lahko sami naredili urnik in opravili določene naloge. Učenci so navajeni določen stvari in potem delo lažje steče.



Slika 1: Povezava do gradiva za poučevanje na daljavo v šolskem letu 2019/2020

Ob začetku novega šolskega leta smo bili vsi v pričakovanju, kaj nas čaka, kako dolgo bomo imeli pouk v šoli, pojavljalo se je veliko vprašanj, tako s strani učencev kot tudi staršev. Razredniki in učitelji šestošolcev smo se pogovarjali, kako bi učencem olajšali delo, če pride do dela na daljavo. Ker imamo razredno uro vsak drugi teden, nam v okviru razrednih ur ni ostalo veliko možnosti, za pripravo na delo v času pouka na daljavo.

Računalničar nam je postavil spletno učilnico, vsak razred posebej in znotraj razredov še na posamezne predmete (slika 2). Učitelji smo imeli nekaj izobraževanj preko Arnesa, o uporabi spletnih učilnic Moodle.



Slika 2: Primer spletne učilnice

Učence smo takoj na začetku pouka navajali na uporabo spletne učilnice. Na začetku so se morali vpisati v spletno učilnico za matematiko s svojim uporabniškim imenom in geslom. Večini učencev je uspelo, vendar imajo učenci različna predznanja pri uporabi IKT opreme. Druga naloga je bila oddati domačo nalogo preko spletne učilnice (slika 3). Tukaj so se začele pojavljati večje težave, ki pa jih pri pouku matematike oziroma pri razrednih urah nismo imeli

časa odpraviti. Po pogovoru z drugimi učitelji, ki poučujejo v šestih razredih sem ugotovila, da se pri vseh predmetih pojavljajo enake težave.

Pouk matematike je potekal v živo 2 ali 3 ure na teden, enkrat na teden so imeli učenci samostojno delo, ki je bilo objavljeno v spletni učilnici. Učenci so oddajati domače naloge ali naloge formativnega preverjanja znanja v spletno učilnico, katere smo učitelji popravljali in jim podajali povratno informacijo.



Slika 3: Spletna učilnica matematike za 6. razrede

3. Izvedba tehničnega dneva

Pri izvajanju dni dejavnosti je poudarek na medpredmetnem povezovanju. Dnevi dejavnosti so namenjeni vsem učencem, s poudarkom na pridobivanju novih izkušenj in spoznanj, za razvijanje spretnosti in poudarek je na samostojnem reševanju nalog.

Pri tehniških dnevi učenci razvijajo pozitiven odnos do tehniških dosežkov, jih raziskujejo, zbirajo različne informacije ter uporabljajo nove informacijske tehnologije.

Vsa leta dajemo poudarek na uporabi IKT in vključevanju kompetenc pri pouku tehnike kot tudi pri tehniških dnevih. Pri pouku se vključujejo teme vezane na uporabo IKT in razvijanju digitalne pismenosti. Učenci informacijsko tehnologijo uporabljajo pri učenju z različnimi računalniškimi programi (kotiranje, izračun cene izdelka, risanje izdelkov) in pri izdelavi tehnološke dokumentacije.

Vsako šolsko leto izvedemo tehnični dan za šeste razrede na začetku šolskega leta. Učenci se seznanijo z računalniškim programom slikar, Word in PowerPoint. Poudarek je na računalniškem programu Word, kjer se nekateri učijo osnov, tisti učenci, ki so vešči programa, pa delajo dodatne naloge, npr. vstavljanje slik, oblikovanje zahtevnejših vsebin in podobno.

Zaradi epidemije COVID 19, smo se začeli pripravljati na scenarij, če oziroma ko ostanemo doma, kako bo stekel pouk na daljavo. Kot učiteljica matematike in tehnike, sem se oziroma smo se v okviru aktiva matematike in naravoslovja dogovorili, da izvedemo tehnični dan na temo: Varnost in eno šolsko uro namenimo spoznavanju spletne učilnice Moodle in prijave na

nov šolski elektronski naslov. Naša šola spada med ene izmed večjih, saj imamo v tem šolskem letu kar 4 oddelke šestih razredov, skupaj jih je 109.

Pred izvedbo tehniškega dne, sem učiteljem poslala tabelo, v katero so vpisali, kaj naj učenci naredijo v računalniški učilnici.

Dogovorili smo se, da učenci poskusijo:

- poslati mail svojim učiteljem (s priponko),
- se prijaviti v spletne učilnice,
- oddati nalogo v spletno učilnico.

Vsak razred je bil eno šolsko uro v računalniški učilnici, ki je bila v prejšnjem šolskem letu prenovljena in lahko sprejme 28 učencev, kar je velika prednost, ker lahko vsak učenec dela na svojem računalniku.

3.1. Rokovanje s šolskim elektronskim naslovom

Pri izvedbi tehničnega dne mi je bil v pomoč računalničar, ki je učencem predstavil pravila, ki veljajo za računalniško učilnico. Naredil je tudi kratek filmček z osnovnimi navodili o načinu prijave in rokovanju s šolskim elektronskim naslovom.

Najprej so učenci opravili prijavo na svoj novi šolski mail, ki je namenjen izključno za šolske stvari. Pojavile so se prve težave:

- učenci so si spremenili gesla in jih seveda pozabili,
- nekateri imajo veliko težav pri rokovanju z računalniki,
- pojavila so se vprašanja:≪Ali je potrebno pisati velike črke pri zapisu gesla in podobno.≫

Napisali smo maile nekaterim učiteljem, ki so izrazili željo in tudi poslali priponko. Poseben poudarek je bil tudi kako pravilno napišemo mail (slika 4 in 5).

Pisanje e-sporočil praktični napotki s primeri

Poglejmo si, kaj je priporočljivo upoštevati za **učinkovito in spoštljivo komuniciranje po elektronski poti.**

Zadeva e-sporočila – povabilo k branju

Čeprav je vsebina vašega sporočila še tako zanimiva in koristna za bralca, je pomembno, kako začnete. Naslov naj bo za naslovnika vabljiv, zrcali pa naj tematiko sporočila.

Jasno in kratko sporočilo

Kako pozdravimo?

Seveda ne pozabimo najprej pozdraviti, pri čemer se izogibamo pozdravoma »Živjo« in »Zdravo«, ki ju uporabljamo med prijatelji. Najvarneje se je držati klasičnega »Spoštovani,« ali »Pozdravljen/a, učitelj/ica …«.

Pravopis in oblika sta pomembna

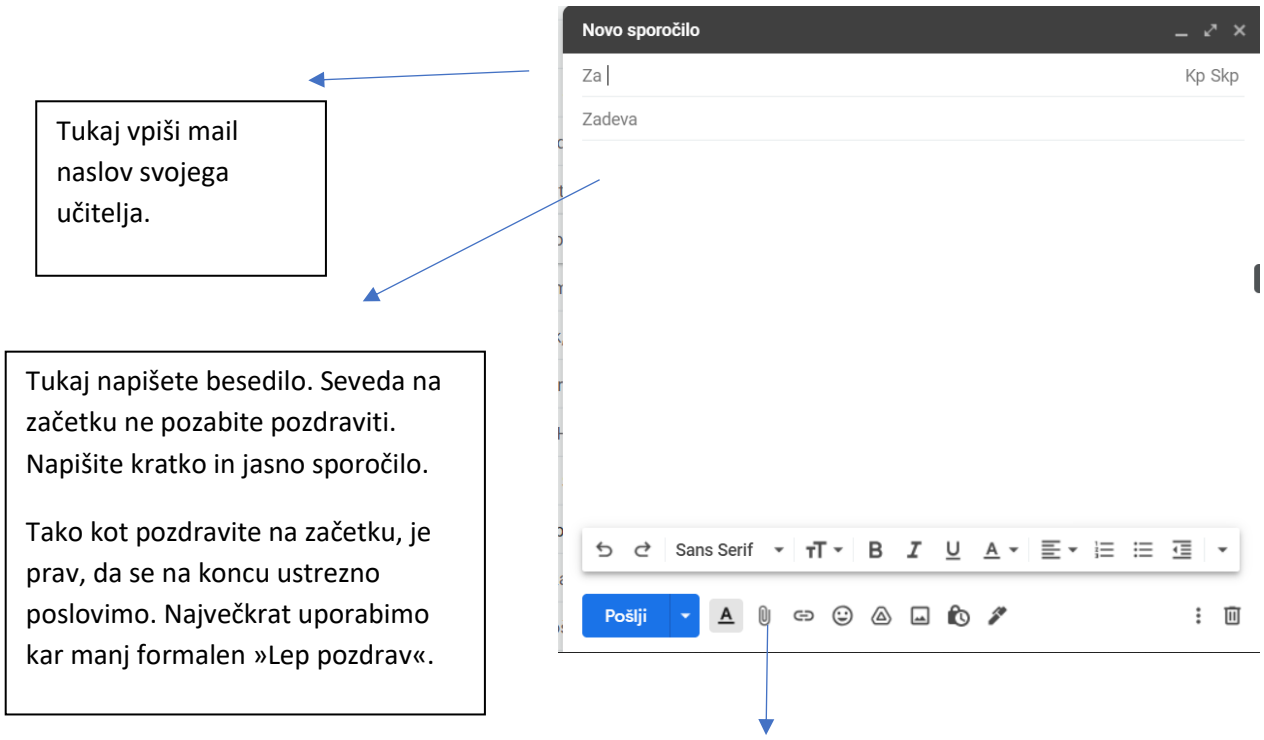
Lep pozdrav – vejica DA ali NE?

Tako kot smo pozdravili na začetku, je prav, da se na koncu tudi ustrezno poslovimo. Največkrat uporabimo kar manj formalen »Lep pozdrav« ali »Lep dan še naprej« itd., pri čemer sta oba povsem pravilna in ustrezna.

Tik preden e-sporočilo pošljete ...

Naslovniki e-sporočil neradi beremo zatipkane besede, zato poskrbite, da boste pred pritiskom gumba *Pošlji* za seboj vse skupaj še enkrat prebrali, morda se k besedilu vrnete tudi po krajšem premoru ali premisleku, če ste v sporočilo res vključili vse, kar ste nameravali, tudi morebitne priloge. Znova preverite tudi imena vseh vključenih naslovnikov.

Slika 4: Kratka pravopisna navodila za pisanje e-sporočil

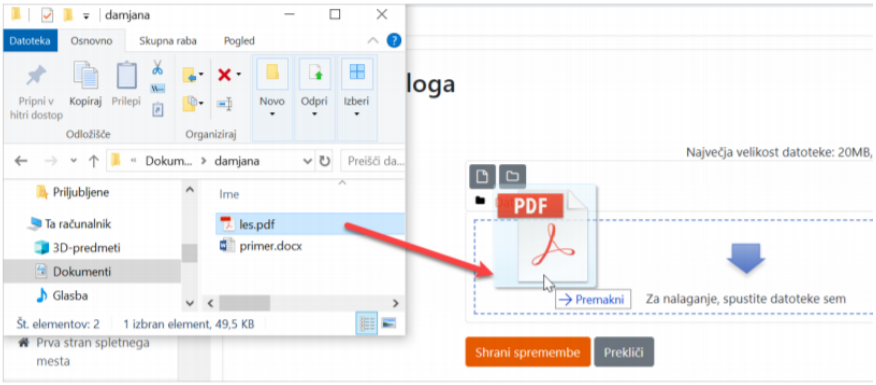


Slika 5: Navodila za pisanje e-sporočila

3.2. Prijava v spletno učilnico

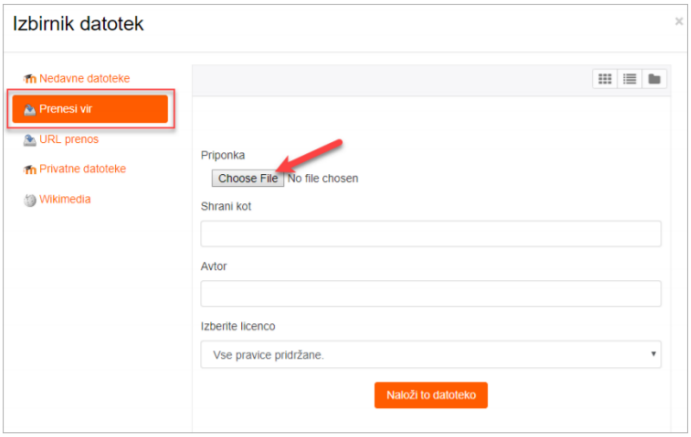
Nato smo opravili še prijave v tiste spletne učilnice, kjer še niso bili vpisani. Ob prvem vpisu so potrebovali ključ za vpis v učilnico, katerega so dobili pri posameznih učiteljih. Vpisovali so se z AAI računom, ki so ga dobili od razrednikov. Na to je sledilo oddajanje naloge v spletno učilnico. Udeleženci oddajo nalogo tako, da kliknejo oddaj nalogo. Na strani, ki se jim odpre lahko datoteko naložijo na dva načina:

1. Datoteko povlečejo s svojega računalnika in jo spustijo v polje s puščico (slika 6).



Slika 6: Oddaja naloge v spletno učilnico 1. način

2. Pri drugem načinu kliknejo na ikono Dodaj datoteko. V oknu, ki se jim odpre, morajo imeti izbrano Prenesi vir. Kliknejo na gumb Izberi datoteko (Choose File), da pridejo do svojega računalnika. Izberejo datoteko za nalaganje in kliknejo na gumb Odpri. Ko imajo datoteko v polju Priponka pripeto, kliknejo še na gumb Naloži to datoteko (slika 7).



Slika 7: Oddaja naloge v spletno učilnico 2. način

Udeleženci imajo možnost urejati oddano nalogo. Oddano datoteko lahko izbrišejo in naložijo novo ali nalogo oddano kot spletni tekst popravijo.

4. Zaključek

Razrednik poskuša delo učencev v razredu organizirati in voditi tako, da delo v razredu lepo teče. Pripravi okvirne smernice za delo in pomembno je, da zazna, opazi probleme pri določenih učencih in jih poskuša skupaj z učenci odpraviti.

Razrednik sodeluje tudi s starši in jim podaja informacije o otrokovem učenju, o njegovem napredku in celostnem razvoju. Komunikacija je zelo pomembna, saj lahko pripomore k dobremu počutju otrok in staršev in razrednik lahko bolje spozna družino, njihova pričakovanja ter pogoje za delo. V času epidemije, pa se je pokazalo, da imajo učenci različne pogoje za delo. Šola je v sodelovanju z razredniki, poskrbela za te učence tako, da jim je priskrbela ustrezno opremo za delo na daljavo.

Ob zaključku lahko rečemo, da so bili cilji tehničnega dne realizirani. Večini učencev je uspelo opraviti zadane naloge in so bili zadovoljni s svojim delom. Učitelji so opazili spremembo, saj so bili učenci bolj vešči pri rokovanja z IKT opremo. Ko se je začel pouk na daljavo, se je opazil napredek pri uporabi Moodle učilnic. Usvojeno znanje se lahko uporabi tudi za popestritev ur, ko pouk poteka v šoli, kar si vsi najbolj želimo.

5. Literatura

Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji (2020). Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Florjančič, F., Bizjak, M., Brežnik, V., Knez, E., Kovačec., M., Kragelj., K., »idr.« (2005). *Tehniški dnevi od 6. do 9. razreda v devetletni osnovni šoli.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Inovativna pedagogika 1:1. Pridobljeno s: https://www.inovativna-sola.si/digitalne-kompetence-zadrzavljane/

Izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah: Strokovna navodila za ravnateljice in ravnatelje osnovnih šol (2020). Pridobljeno s https://sio.si/wp-content/uploads/2020/03/Strokovne-usmeritve-Navodila-ZRS%C5%A0.pdf

Marentič Požarnik, B., Kalin J., Šteh B., Valenčič Zuljan M. (2002). *Učitelj v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske Fakultete.

Program osnovna šola. Učni načrt (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Dnevi_dejavnosti.pdf

Suban, M., Kmetič, S. (2013). *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Matematika.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zidar T. et al. *Učitelj – govornik in moderator pouka* (2002). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Helena Gradič je profesorica matematike in tehnike. Od leta 2009 poučuje na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah matematiko ter tehniko in tehnologijo. Na šoli poučuje dodatni pouk iz matematike ter nadarjene učence na področju prostorske predstavljivosti. Pri delu vključuje sodobne pristope poučevanja. Izobražuje se na svojem predmetnem področju, poseben poudarek na delu z nadarjenimi učenci in uporabi IKT pri pouku.

Gremo v Strasbourg

Let's Go to Strasbourg

Darja Mlakar

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana
darja.mlakar@gjp.si

Povzetek

Z vstopom Slovenije v EU se je nabor vsebin, ki naj bi jih obsegalo izobraževanje na področju državljanske in domovinske vzgoje, razširil z vsebinami, ki vključujejo evropsko dimenzijo. Evropska unija je v sodelovanju s članicami omogočila vrsto izobraževalnih projektov in programov, ki so del strategije, kako Evropo in njene povezave približati mlajšim državljanom, ter tako okrepiti državljansko vzgojo in evropsko zavest. Eden takih je tudi projekt Evrošola.
Projekt Evrošola organizira Evropski parlament. Dijaki en dan preživijo v Strasbourgu, v vlogi evropskih poslancev. Glavni namen projekta je spoznavanje delovanja in postopkov odločanja Evropskega parlamenta, ter razvoj zavesti mladih o njihovi vlogi pri oblikovanju Evrope prihodnosti.
Evrošola omogoča dijakom, da se seznanijo z delovanjem evropskih institucij, da razpravljajo o demokraciji, temeljnih pravicah in evropskih vrednotah ter izražajo svoja osebna mnenja o odločitvah, sprejetih v Evropski uniji. Dijaki razpravljajo, zavzemajo stališča, se pogajajo, preoblikujejo svoje ideje, glasujejo in na koncu sprejmejo resolucijo o realnih evropskih vprašanjih. Udeleženci dobijo priložnost, da doživijo odločanje v EU v obliki večjezičnega Evropskega mladinskega parlamenta.

Ključne besede: Evropska unija, Evrošola, simulacija zasedanja, aktivno državljanstvo, dijaki

Abstract

With Slovenia's accession to the EU, the range of content to be included in education in the field of citizenship and homeland education has expanded to include content with a European dimension. The European Union, in cooperation with its members, has facilitated a number of educational projects and programs as part of a strategy to bring Europe and its connections closer to younger citizens, thus strengthening citizenship education and European awareness. One of these is the Euroscola project.
The Euroscola project is organized by the European Parliament. Students spend one day in Strasbourg, in the role of members of the European Parliament. The main objective of the project is to learn about the functioning and decision-making processes of the European Parliament, and to develop young people's awareness of their role in shaping the Europe of the future.
The Euroscola enables students to become acquainted with the functioning of the European institutions, to discuss democracy, fundamental rights and European values, and to express their personal opinion on decisions taken in the European Union. Students discuss, take a stand, negotiate, reshape their ideas, vote and finally adopt a resolution on real European issues. Participants are given the opportunity to experience EU decision-making in the form of a multilingual European Youth Parliament.

Keywords: European Union, Euroscola, session simulation, active citizenship, students

1. Državljanstvo, državljanska vzgoja in evropska državljanska vzgoja

Kompleksnost in povezanost sveta, v katerem živimo, nas sili v ponoven razmislek o nekaterih kategorijah našega bivanja, ki so se še do nedavnega zdele nevprašljive. Ena od takih kategorij je koncept državljanstva. Pri nas je bil ta koncept povezan z razvojem nacionalne države in z nacionalno identiteto. Razvoj državljanstva je bil proces, ki je tekel hkrati s procesom oblikovanja nacionalne skupnosti. S procesi globalizacij in z nastajanjem mednarodnih integracij se je seveda postavilo vprašanje, ali je koncept državljanstva neločljivo povezan z nacionalno državo. Procesi globalizacije, individualizacije, različnega političnega povezovanja pred nas postavljajo težko nalogo, kako usposobiti državljane, da v teh procesih ne bodo videli nevarnosti, ampak priložnosti. Slovenija je postala del mednarodnih integracij, med njimi Evropske unije, kar pomeni, da je treba ponovno razmisliti o razmerju med nacionalnim in globalnim, o razmerju med državljanstvom in patriotizmom oziroma domoljubjem. Družbe morajo torej na novo konceptualizirati pomen državljanstva, ki ga ni več mogoče razumeti kot zgolj sublimacijo vseh partikularnih posameznikovih identitet, temveč kot kompleksen političen odnos na osi lokalno–nacionalno–globalno (Pikalo, 2011). Veliko vlogo pri oblikovanju teh razmerij ima seveda izobraževanje. Socialne in državljanske kompetence so zato med najpomembnejšimi vidiki evropskega sodelovanja na področju izobraževanja; spadajo med osem ključnih kompetenc, ki sta jih Svet in Evropski parlament leta 2006 določila kot bistvene za državljane, ki živijo v družbi znanja (Uradni list Evropske unije, Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta, 2006). Sodelovanje državljanov v družbenem in političnem življenju zagotavlja spodbudne razmere za demokratične vrednote, ter socialno kohezijo, ki je v času vse večje družbene in kulturne raznolikosti zelo dobrodošla. Politična participacija in sodelovanje ljudi v družbi je zelo odvisno od ustreznega znanja, spretnosti in odnosa. Samo razvijanje državljanskih kompetenc lahko omogoči posameznikom polno participacijo v državljanskem življenju. Leta 2010 so vse države članice Evropske unije sprejele Listino Sveta Evrope o izobraževanju za demokratično državljanstvo in človekove pravice. Razvijanje učinkovitih ukrepov za doseganje tega cilja je velik izziv za odločevalce in praktike.

Državljanska vzgoja je del nacionalnih kurikulumov v vseh državah. V šolah poteka na tri glavne načine. Lahko je samostojni predmet, lahko je integrirana v drugi predmet ali učno področje, ali pa se poučuje kot medpredmetna tema. Pogosto se izvaja na vse tri načine. Dvajset držav ali regij državljanski vzgoji namenja ločen obvezni predmet, ki se včasih začne že na primarni ravni, bolj pogosto pa na sekundarni. Čas poučevanja državljanske vzgoje kot samostojnega predmeta se opazno razlikuje med državami, in sicer od 12 let v Franciji do enega leta v Bolgariji in Turčiji (Državljanska vzgoja v Evropi, 2013). Formalno izobraževanje je velikokrat podprto z različnimi oblikami neformalnega izobraževanja. Sinergija med obema zagotavlja učinkovito umeščanje državljanske vzgoje v sistem izobraževanja.

Tudi v Sloveniji lahko opazimo različne pristope in načine vključevanja domovinske in državljanske vzgoje v izobraževanje. Lahko govorimo o vse šolskem pristopu, ki vključuje delovanje šole kot celote, medpredmetno vključevanje v okviru različnih predmetov in uvedba posebnega predmeta (Barle, 2006). Cilje teh vsebin je zelo težko doseči, saj jih učenci ne prepoznavajo kot pravih šolskih predmetov. Učenci in dijaki tudi težko najdejo smisel vključevanja teh predmetov v predmetnik, zato se jim zdi pouk teh premetov umeten oziroma nenaraven. Ker se te vsebine po navadi ne ocenjujejo, to še okrepi njihovo prepričanje, da ti predmeti nimajo nikakršnega statusa.

Tudi pri nas je bilo že nekaj poskusov, da bi uvedli državljansko vzgojo v srednješolsko izobraževanje kot poseben samostojni predmet, ki bi se ga ocenjevalo. Vendar je tudi zadnji

poskus leta 2020 propadel. Eden izmed razlogov, da samostojni predmet aktivno državljanstvo ni bil uveden, je bilo nasprotovanje ravnateljev srednjih šol, ki so opozorili, da bi z dodatnim predmetom dijake obremenili preko zakonsko dopustnega števila ur pouka na teden.
Tako se bodo dijaki z bolj poglobljenimi vsebinami o delovanju državnih in evropskih inštitucij ter z aktivnim državljanstvom še naprej seznanjali v okviru obveznih izbirnih vsebin in interesnih dejavnostih. Predlog učnega načrta za aktivno državljanstvo v obsegu 35 ur se umesti med obvezne izbirne vsebine v gimnazijskih programih. V gimnazijah imajo že danes 15 ur državljanske kulture, ki jim bodo zdaj tako dodali še 20 ur. Gre torej na račun obveznih izbirnih vsebin in nima številčnih ocen.

1.1 Evropska dimenzija

Z vstopom Slovenije v EU se je nabor vsebin, ki naj bi jih obsegalo izobraževanje na področju državljanske in domovinske vzgoje, razširil. V zadnjem desetletju se je slovenski šolski sistem znašel pred nalogo, da okrepi znanje in stališča o politično-ekonomski integraciji, katere del je s svojim članstvom v Evropski uniji postala tudi Slovenija. S pogodbo o EU leta 1992 se je institucionaliziralo evropsko državljanstvo, prvič se je predstavil koncept državljanstva, ki je presegel kontekst nacionalne države. Državljani države članice so hkrati tudi državljani EU—to državljanstvo pa ne nadomešča nacionalnega, ampak vključuje še dodatne pravice in dolžnosti (Evropski parlament, b. d.). Razvoj in krepitev evropske identitete sta zapisana v jedru delovanja EU. Čeprav se evropska integracija poglablja, pa izobraževanje še vedno predstavlja politiko, ki jo vodi načelo subsidiarnosti. To pomeni, da imajo države članice nadzor nad strukturo in vsebino izobraževalnega sistema ter s tem tudi nad vsebinami, ki bi lahko pomagale mladim pri globljem poznavanju evropske identitete.

Evropski parlament je leta 2006 sprejel Resolucijo o pobudah za dopolnitev nacionalnih šolskih programov z ustreznimi ukrepi podpore za vključitev evropske dimenzije. Ta je le še podkrepil že leta 1988 sprejeto Resolucija o evropski dimenziji v izobraževanju, ki med glavnimi nameni navaja spodbujanje zavesti o evropski identiteti med mladimi, pripravo mladih na njihovo aktivno vlogo v ekonomskem in družbenem razvoju Evropske skupnosti, izboljšanje njihovega znanja o Evropski skupnosti in državah članicah ter seznanjanje mladih s pomenom sodelovanja med državami članicami, drugimi evropskimi državami ter svetom. Posledično so med cilje evropske dimenzije med drugim vključili pomoč mladim pri dojemanju Evrope kot večkulturne, večjezične skupnosti, spodbujanje k razumevanju različnosti evropske zgodovine, geografije in kulture.

Evropsko državljanstvo se mora torej poučevati. Poučevanje o evropskem državljanstvu pa mora potekati tako, da bo vsak razumel sebe kot evropskega državljana ter poznal svojo vlogo, pravice in dolžnosti v evropskem prostoru. Cilji razumevanja evropske razsežnosti državljanstva so: zagotavljanje znanja in oblikovanje veščin, da posamezniki razumejo vsebino pravic in obveznosti, ki jih imajo kot evropski državljani ter razumevanje in promocija evropskih vrednot, kot so solidarnost, medsebojno razumevanje, strpnost do drugačnosti in ponotranjenje idej o skupni evropski identiteti, zgodovini in hkrati negovanje nacionalnih razlik in regionalne identitete (Pusca in drugi, 2010, str. 2).

Na taki podlagi je Evropska unija v sodelovanju s članicami omogočila vrsto izobraževalnih projektov in programov, ki so del strategije, kako Evropo in njene povezave približati najmlajšim državljanom, tako pa okrepiti državljansko vzgojo in evropsko zavest. Eden takih je tudi projekt Evrošola, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju. Veliko teh projektov je namenjenih temu, da se mladi učijo državljanstva tudi v praksi. Mladi se pogosto namreč ne zavedajo svoje vloge in položaja, ki ju imajo v družbi, velikokrat izražajo nezadovoljstvo, da

jih politika ne posluša, ne počutijo pa se, kot da imajo dovolj znanja, da bi lahko politično delovali. Državljanska vzgoja v šolah ima v kontekstu praktičnega učenja izredno velike omejitve, saj učenje in osvajanje državljanskih in demokratičnih kompetenc zahteva veliko prakse, ki je ni mogoče dobiti v šolah, zato so izkušnje s tega področja, ki se jih pridobi izven šole, še pomembnejše kot samo pridobivanje znanja v šoli.

1.2. Izkustveno učenje aktivnega državljanstva

Izkustveno učenje je po Kolbu »vsako učenje v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo proučuje«. Gre za preplet teoretičnega znanja s prakso, pri čemer ima središčno vlogo v procesu učenja izkušnja. Proces se odvija v štirih fazah. Učenje se lahko začne s katerikoli fazi, pomembno je le, da učeči realizira vsako izmed njih. Denimo, da se učenje začne s konkretno izkušnjo. V tem primeru ji sledi razmišljujoče opazovanje, kjer subjekt o izkušnji razmišlja in jo želi razumeti. V tem koraku ozavesti informacije, ki so bile doslej v nezavednem. Tretja faza je faza abstraktne konceptualizacije, kjer posameznik pridobiva nove, logične in razumske informacije. Ko spoznanja preizkusi v novih situacijah in pridobi nove izkušnje, govorimo o fazi aktivnega eksperimentiranja. Krog učenja je tako sklenjen (Kolb v Marentič Požarnik 2000, 123–124).

Izkustveno učenje krepi samoiniciativnost in ustvarjalnost mladih, osebno avtonomijo, njihove socialne veščine, občutek lastne vrednosti, občutljivost za druge, sposobnost celovitega dojemanja situacije. Ker je posameznik pri učenju aktiven, se aktivira njegov razumski in čustveni svet, kar mu omogoči celovito osebno izkušnjo ter oblikuje njegovo lastno zavedanje in odnos do aktualnih tem (Marentič Požarnik 2000, 123). Izkustveno učenje je v učno-vzgojnem procesu prisotno od vrtca do izobraževanja odraslih. Poznamo veliko metod tovrstnega učenja. Najbolj znane so igra vlog, učenje ob gibanju, ekskurzija, opazovanje pojavov in procesov, uporaba IKT tehnologije.

Prav to izkustveno učenje o evropskih dimenzijah državljanstva je omogočeno tudi z vključevanjem v različne evropske projekte v okviru različnih neformalnih oblik izobraževanja

2. Kaj je Evrošola?

Evropski parlament že več let posebno pozornost namenja ozaveščanju mladih o Evropski uniji, njenih institucijah, državah članicah ter njihovi politični ureditvi. Del tega je projekt Evrošola (Euroscola), ki ga je leta 1990 ustanovil Evropski parlament. V obliki simuliranega dela institucije izvaja redna srečanja dijakov iz držav članic, ki potekajo na enem od sedežev Evropskega parlamenta v Strasbourgu. Vsako leto v tem projektu sodeluje na tisoče dijakov, starih od 16 do 18 let, iz vseh 27 članic EU. Prvih srečanj se je udeležilo med 17 in 18 srednjih šol iz 12 tedanjih držav članic. Pozneje, z vstopom novih držav, se je število povečalo na današnjih 20 šol na srečanje, od katerih vsaka prihaja iz druge države. Na leto je organiziranih 20 srečanj, kar pomeni, da v okviru Evrošole parlament letno obišče okrog 10.000 dijakov.

Dijaki en dan preživijo v Strasbourgu v vlogi evropskih poslancev, sodelujejo pri odločanju v EU z razpravami na plenarnem zasedanju, pogajajo se z vrstniki, glasujejo in sprejemajo resolucije o aktualnih evropskih vprašanjih. Evrošola daje dijakom možnosti interakcije in izmenjave informacij, poudarja pa tudi pomen medkulturnega sodelovanja. Dijaki imajo tudi možnost, da predstavijo svojo šolo in regijo, kar zagotavlja večjo raznolikost in bogat kulturni dialog. V Strasbourgu je približno 20 zasedanj Evrošole na leto, na enodnevni obisk v Strasbourg je povabljenih približno 600 dijakov. Za izbirni postopek šole na državni ravni je

zadolžen urad za informiranje (Informacijska pisarna) Evropskega parlamenta v vsaki državi. Ti uradi pripravijo izbirne postopke, ponavadi gre za različne oblike tekmovanj.

Najuspešnejše šole na državni ravni dobijo subvencijo stroškov njihove poti do Strasbourga in nočitve, če jo potrebujejo.

Namen obiska Evropskega parlamenta:

- spoznavanje delovanja evropskih institucij,
- spoznavanje evropske zakonodaje, delovanja in postopkov odločanja Evropskega parlamenta,
- spoznavanje aktualnih tematik in vprašanj, s katerimi se srečuje Evropska unija,
- razvoj zavesti mladih o njihovi vlogi pri oblikovanju Evrope prihodnosti,
- spoznanje, da je treba vlagati v parlamentarno demokracijo in temeljne pravice,
- mladim omogočiti, da izrazijo svoje mnenje.

V tem projektu udeleženci spoznajo delovanje in odločanje Evropskega parlamenta, ki deluje kot edini neposredno izvoljeni organ v Evropski uniji in kot tak predstavlja steber demokracije in demokratičnih procesov širše evropske skupnosti. V večjezičnih delovnih skupinah – simuliranih parlamentarnih odborih - dijaki pripravljajo rešitve za aktualna evropska vprašanja, pri čemer razpravljajo, se pogajajo in zavzemajo stališča do njih. Vse to v jeziku, ki ni njihov materni, navadno je to angleščina, uporabljata pa se še francoski in nemški jezik. Izkupiček so parlamentarne resolucije o aktualnih vprašanjih, o katerih mladi glasujejo na plenarnem zasedanju.

3. Evrošola v Sloveniji

Vsako leto torej EP v Strasbourgu obišče kar nekaj šol iz Slovenije. Možnost za obisk dobijo šole, ki sodelujejo v izbirnem postopku, ki ga organizira Informacijska pisarna Evropskega parlamenta v Sloveniji. Postopek se iz leta v leto spreminja in ni vedno enak. Največkrat pa gre za različne oblike tekmovanja od kvizov, klasičnih testov, ki preverjajo poznavanje ureditve in organizacije EU, pa do debatnih tekmovanj, kjer dijaki razpravljajo o določeni temi povezani z EU. V šolskem letu 2019/2020 je bilo tekmovanje del širšega projekta Šola ambasadorka EU. Ta izobraževalni projekt, ki ga vodi Informacijska pisarna Evropskega parlamenta, je namenjen srednjim in poklicnim šolam po Sloveniji. Predvsem je namenjen dvigovanju zavedanja mladih o Evropi in evropski parlamentarni demokraciji, da bi si pridobili aktivno znanje o Evropski uniji, zlasti o Evropskem parlamentu. Izobraževalni program predstavlja odlično priložnost za vse učence srednjih in poklicnih šol ter njihove učitelje, da kot pravi pristaši evropskega povezovanja, prevzamejo vlogo dijaka ali mentorja ambasadorja Evropskega parlamenta, s tem postanejo predstavniki življenja v EU na svoji šoli in opravljajo nalogo ozaveščanja o paleti možnosti, ki jih EU ponuja mladim.

V okviru tega programa je potekal tudi izbor šol za udeležbo na Evrošoli. Izbor je regijski, saj mora Informacijska pisarna med izbirnim postopkom zagotavljati, da izbor šol odraža družbeno in geografsko ravnovesje v Sloveniji, ter uravnoteženo sodelovanje srednjih in poklicnih šol. Tekmovanje je obsegalo dva dela, in sicer test o EU ter debato za in proti. Šolsko ekipo je sestavljalo šest dijakov. Sodelovali so zainteresirani dijaki, ki so bili za delo visoko motivirani. Trije so pisali test o poznavanju organizacije in delovanja Evropske unije, trije pa so debatirali. Dijaki so se na tekmovanje zavzeto pripravljali več mesecev. Študirali so literaturo o institucijah, ureditvi, organizaciji EU in njenih članic. Prav tako so pripravljali strategijo in

argumente za debato. Pri zbiranju gradiva, študiju le tega in pripravi argumentov so bili zelo samostojni in samoiniciativni. Tema njihove debate je bila prihodnost EU. Trditev, o kateri so debatirali, pa je bila, da se mora EU čim prej razširiti na vso celino, tudi za ceno popuščanja pridružitvenih pogojev in obvez. Dijaki so se pripravljali na obe stališči za in proti, pred samo debato, pa so izžrebali stališča, ki so jih potem morali zagovarjati. Simulacije zasedanja Evropskega Parlamenta v Strasbourgu so se udeležile tri najboljše šole na tekmovanju.



Slika 1: Ekipa GJP v Hiši Evropske unije po doseženem uspehu na državnem tekmovanju (Vir: osebni arhiv)

Kot lahko vidimo na sliki 1, so bili dijaki uspeha zelo veseli, in že so se začele priprave na srečanje z vrstniki v Strasbourgu, kamor je odpotovalo še dodatnih 14 dijakov, torej skupaj 20 dijakov. Večina dodatnih dijakov je bilo njihovih sošolcev, ki so lahko tudi v živo spremljali tekmovanje in navijali za svoje vrstnike. Navdušenje nad sodelovanjem v projektu se je tako hitro razširilo in s tem tudi zanimanje za vsebine o Evropski uniji. Na tem mestu naj omenim, da šola seveda dobi subvencijo za prevoz in nočitev, to pomeni, da je dogodek za dijake brezplačen. Vso organizacijo poti pa prevzame šola sama.

4. Dan v Strasbourgu

Program poteka cel dan, in sicer od 8h do 18h. Po prihodu v parlament se dijaki seznanijo s potekom dneva in razdelijo v večjezične delovne skupine. Nato zasedejo Veliko dvorano EP, kot lahko vidimo na sliki 2, in sledi predstavitev šol s strani dijakov. Vsaka šola udeleženka ima na voljo nekaj minut za predstavitev šole, mesta, iz katerega prihaja, in države. Dijaki morajo biti pri tem čim bolj izvirni. Na zasedanju so seveda vedno prisotni upravni uslužbenci EP in vsaj eden poslanec. Ti skupaj predstavijo Evropski parlament, nato sledi diskusija o

evropskem združevanju. Dijaki postavljajo vprašanja, izražajo svoja stališča. Ta so lahko pripravljena vnaprej ali pa jih dijaki oblikujejo spontano.



Slika 2: Dijaki v Veliki dvorani Evropskega parlamenta v Strasbourgu (vir: osebni arhiv)

Po kosilu sledi srečanje delovnih skupin v sejnih dvoranah, ki je namenjeno diskusiji, izmenjavi mnenj mladih o evropskih prioritetah v zvezi s temami, ki so jih predhodno pripravili v šolah. Iz svojih vrst imenujejo govornika in zapisnikarja. Dijaki so bili torej razdeljeni v šest delovnih skupin, vsaka je obravnavala eno aktualno evropsko problematiko. Skupine so bile naslednje:

- Okolje in energija iz obnovljivih virov

Kako spodbujati trajnostni razvoj? Ali je mogoče zagotavljati gospodarski razvoj brez ogrožanja planeta? Kakšna naj bo evropska politika na področju okolja in energije iz obnovljivih virov? Kako spodbuditi spremembo vedenja?

- Varnost in človekove pravice

Ali se smejo človekove pravice omejiti, če je ogrožena varnost? Kakšen pomen imajo za državljansko kulturo v Evropi temeljne pravice, kot so svoboda izražanja, enakost spolov in varstvo podatkov? Kaj storiti, če ena od držav članic Unije ta načela krši? Ali bi morala Evropa omejiti svobodo izražanja, če je ogrožena varnost?

- Mladi in odvisnost

Ali lahko preprečimo uživanje snovi, ki povzročajo odvisnost? Kakšna tveganja prinaša njihovo uživanje? Ali lahko postanemo odvisni ob njihovem prvem zaužitju? Ali je alkohol droga? Katere ukrepe je treba sprejeti? Ali bi lahko bila rešitev sprejetje evropske zakonodaje?

- Prihodnost Evrope

Kakšna naj bo prihodnost Evrope? Kakšna je vaša idealna Evropa in kako predlagate, da jo dosežemo? Kakšni naj bodo odnosi med Evropo in njenimi sosedami? Kakšno vlogo naj ima Evropa v globaliziranem svetu? V kolikšni meri bi morala Evropa spodbujati svoje vrednote po svetu?

- Migracije in vključevanje

Kakšno vlogo naj ima Evropa pri migracijah in vključevanju? Kako bi bilo treba upravljati migracije v evro-sredozemski regiji? Ali je Evropa dolžna biti solidarna? Kako doseči uspešno in harmonično vključitev migrantov v evropsko družbo?

- Zaposlovanje mladih

Zaposlovanje mladih – evropski izziv? Kakšne možnosti Evropa danes ponuja mladim pri iskanju zaposlitve? Katere ukrepe bi morale države članice in Evropska unija sprejeti, da bi še dodatno spodbudile zaposlovanje mladih?

Delo v skupinah je potekalo tako, da so dijaki razpravljali o temi in predlagali rešitve za posamezno področje, skupine so bile sestavljene iz dijakov različnih držav.

Popoldne so se dijaki vrnili v Veliko dvorano, kjer je spet sledilo plenarno zasedanje s predstavitvijo poročil delovnih skupin in glasovanjem o njihovih predlogih. Sledil je še finale igre Eurogame, v kateri se dijaki preizkusijo v poznavanju bolj zabavnih in popularnih značilnostih EU in njenih držav članic.

Učitelji imajo v času, ko so dijaki razdeljeni v delovne skupine, srečanje in diskusijo z enim od upravnih uslužbencev.

Po prihodu domov so sodelujoči dijaki svoje navdušenje širili tudi med sošolce in celotno šolo, saj so svoja doživetja in izkušnje predstavljali na urah sociologije. Prav tako so bili povabljeni v oddajo Prvega programa Radia Slovenia, Gymnasium.

5. Zaključek

Znanje o EU je potrebno širiti in ga krepiti, ker je pomemben element tako evropske kot demokratične državljanske kompetence in ker vpliva na obnašanje ter zaupanje državljanov do EU. Samo znanje vpliva na vsebino lastnih prepričanj, mnenj, preferenc, odnosa in obnašanja državljanov do samih institucij, tudi evropskih; obenem pa je znanje tudi podpora državljanom, da razumejo, kakšni so njihovi interesi in kako jih uresničevati ter imeti zmožnost gojiti pozitiven in zaupljiv odnos do postopkov odločanja in volitev. Prav tako je formalna šolska izobrazba edini vzvod, preko katerega socializacija doseže prav vse državljane. Zato moramo, če želimo informirati in vzgajati evropsko naravnane državljane, v šolah ponuditi dovolj dobro izobraževanje tudi s področja Evropske unije.

Vsebin o Evropski uniji je v srednješolskem izobraževanju malo in še te so razpršene med različnimi predmeti, kar dijakom otežuje pridobivanje celovitega znanja s tega področja. Zato je zelo pomembno, da se dijaki lahko vključujejo tudi v projekte, kot je Evrošola.

Sodelovanje v projektu Evrošola ima zelo veliko pozitivnih učinkov za vse sodelujoče, tako za učitelje in dijake, kot tudi za celotno šolo. Za učitelje sodelovanje v tovrstnih projektih pomeni možnost za strokovni razvoj, kar pripomore k izboljšanju kakovosti njihovega dela. Ponuja pa tudi možnosti za širjenje izkušenj in tkanje novih vezi s stanovskimi kolegi iz celotne Evrope.

Eden najdragocenejših vidikov Evrošole je ta, da ustvarja skupni forum, na katerem lahko mladi odkrito razpravljajo o različnih vprašanjih. Prav tako jim daje priložnost, da izmenjajo svoje izkušnje in primerjajo težave, s katerimi se srečujejo različne države. Medsebojna izmenjava informacij ni le zanimiva, ampak tudi izobraževalna. Dijaki so preko projekta pridobili številna formalna in neformalna znanja ter razvijali tako imenovane transverzalne kompetence, kot so ustvarjalnost, kritično razmišljanje, reševanje problemov, sprejemanje odločitev in konstruktivno obvladovanje čustev.

Sodelujoči dijaki so imeli priložnost, da v mednarodnem okolju aktivirajo vse pridobljeno znanje in ga uporabijo in oplemenitijo s praktičnimi izkušnjami. Izboljšali so socialne veščine v smislu sposobnosti vzpostavljanja dobrih odnosov z drugimi, sodelovanja oziroma dela v timih.

Omeniti velja še razvijanje medkulturne in jezikovne kompetentnosti, okrepili so svoja jezikovna znanja in izboljšali retorične veščine. Hkrati je udeležba odlična priložnost, da se med seboj spoznajo ter sklenejo nova poznanstva in prijateljstva z vrstniki iz vseh držav Evropske unije.

Dijaki so bili nad dnevom, ki so ga preživeli kot poslanci v Evropskem Parlamentu, navdušeni, zanimivo je bilo opazovati, kako hitro se prilagodijo novim razmeram in sodelujejo v mednarodni razpravi. V dopoldanskem delu so bili dijaki zadržani, vprašanja velikokrat klišejska in so samo ponavljali že slišana mnenja. V nekaj urah se je to spremenilo in v popoldanskem delu so govorili drugače, izhajali so iz svojih izkušenj in bili so zelo angažirani za razpravljanje. V veselje je videti njihovo vpletenost, voljo in željo in to je prav gotovo eden od ciljev srečanja.

Za konec bi dodala še dve mnenji sodelujočih dijakinj, ki kažeta, kako učinkovit je lahko tak projekt in na podlagi katerih lahko zlahka ugotovimo, da je bil namen uresničen.

> *Vključevanje mladih v politiko in razumevanje zakonov ter procesov, ki potekajo v vodilnih organih, je za naše življenje pomembnejše kot kadarkoli prej. Organizacija tekmovanj, debat in natečajev za mlade se zdi eden boljših načinov, da dosežemo prav to. Ta izkušnja mi je pomagala pri razvijanju kritičnega in samostojnega mišljenja, hkrati pa me je tudi prisilila postaviti se v čevlje drugega in pogledati na videz črno-bel problem z druge perspektive in zelo sem hvaležna, da sem od nje odnesla prav to*. (Katrina, 3. letnik gimnazije)

> *Zasedanje je bilo produktivno in koristno, saj je marsikdo izmed nas prvič zares dojel, da sprejemanje odločitev na tako visoki ravni ni tako preprosto, kot se morda zdi na prvi pogled. Menim, da je bil dan zelo uspešen. Program je name naredil velik vtis in prepričana sem, da je ravno to tisto, kar so želeli organizatorji doseči. Pasivni odnos do političnega sveta ne bo prinesel prav nič dobrega. Če želimo demokracijo v prihodnosti obdržati in jo izboljšati tam, kjer je to potrebno, je vključevanje mladih v politiko ključnega pomena*. (Ana, 3. letnik gimnazije)

6. Viri in literatura

Berle Lakota, A. (2006). Vprašanja vključevanja vsebin državljanske kulture v kurikul. V A. Berle Lakota, E. Rustja, in J. Jug (ur.), *Državljanska in domovinska vzgoja* (str.154– 163). Slovenska Bistrica: Beja.

Državljanska vzgoja v Evropi. (2013). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s https://www.eurydice.si/images/publikacije/drzavljanska_vzgoja_v_Evropi_splet_low.pdf.

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

Pikalo, J. (2011). *Državljanstvo in globalizacija*. Ljubljana: Sophia.

Priporočilo 2006/962/ES Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra, UL L 394, 30. 12. 2006. Pridobljeno s https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL.

Pusca, B., Maftei, J., Coman, V. L., Negrut, V., Matei, D. in Costache, M. P. (2010). *The education for an active European citizenship.* Pridobljeno s https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/KtbxLxgVXCHhzflBHjsGtkKkPWXqsJGGQq?projector=1&messagePartId=0.1.

Kratka predstavitev avtorice

Darja Mlakar je učiteljica svetovalka, na Gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana poučuje sociologijo in zgodovino.

VI

DISTANCE KNOWLEDGE EVALUATION

VREDNOTENJE ZNANJA NA DALJAVO



Ocenjevanje znanja z Google obrazci

Grading with Google Forms

Rok Demič

Biotehniški izobraževalni center Ljubljana, Gimnazija in veterinarska šola
rok.demic@bic-lj.si

Povzetek

Zaradi epidemije se je šolanje v zadnjem letu precej spremenilo, večji del pouka je potekal na daljavo, uporabljale so se različne platforme, aplikacije in pristopi k poučevanju, podpiranju naših učencev in dijakov, izziv pa je bilo tudi pridobivanje ocen. Učitelji so preizkušali različne možnosti in nekaterim so se kot najprimernejše orodje izkazali Google obrazci. Gre za anketno aplikacijo, ki se z nekaj kliki pretvori v orodje za ocenjevanje znanja, pri katerem se lahko uporabi različne tipe nalog, kot na primer naloge izbirnega tipa, vprašanja s kratkim odgovorom ter vprašanja esejskega tipa. Orodje je učitelju prijazno, z visokim izplenom vloženega časa in truda, kar se pozna pri pripravi in popravljanju testov, kjer posebej prav pride zmožnost aplikacije, da sama preveri in točkuje nekatere naloge. S časovno omejitvijo in več paralelkami (test A, B, C, D) ter koriščenjem možnosti, da sistem sam naključno razporedi vprašanja in odgovore je možnost prepisovanja za dijake močno okrnjena. Pridobljene ocene so primerljive z ocenami testov pred zaprtjem šole, in sodeč po izkušnjah učiteljev, ki so Google obrazce uporabljali, pridobljene ocene predstavljajo primerno povratno informacijo tako za dijaka, kot za učitelja. Kljub svoji funkcionalnosti, Google obrazci niso primerni za ocenjevanje pri matematiki in drugih predmetih, kjer so skice ključne za odgovor ali se uporablja simbole, ki jih ni na tipkovnici, kot je slučaj s fiziko. Google obrazci so se izkazali za uporabno orodje za pridobivanje ocen tudi po povratku v šolo, tako da se v kombinaciji s klasičnimi testi na listu, uporablja tudi v učilnici.

Ključne besede: Google obrazci, ocenjevanje znanja, ocenjevanje na daljavo.

Abstract

Pandemic has drastically changed school, most of learning was switched to distance learning, different platforms came to use, along with myriad applications and teaching approaches, ways of supporting our students and grading became a new challenge to face. Teachers tried different options and some found Google forms to be the best option for distance grading. It was meant as a survey tool but can also be modified into a practical grading tool. Different types of tasks can be used, such as multiple choice, short answer or long answer tasks. The tool is teacher friendly, with high yield on time and effort investment, which is noticeable in test creation and especially later in answer checking, where the application's usefulness becomes most prominent by auto-check and point assigning for certain tasks. Time restriction and several tests (such as test A, test B, test C, etc.) with randomised question and answer sequence makes it difficult for students to copy answers form each other. Earned grades are comparable to grades from before the lockdown and many teachers that tested Google forms, came to conclusion that acquired grades represent a valid feedback for students and teachers alike. Despite its usefulness, Google forms is not appropriate for math and other subjects where drawing or use of symbols that are not on the keyboard is essential (such as physics). Application has proven to be a good fit for use in the classroom after schools' reopening and continues to be used in conjunction with regular, paper-tests.

Keywords: Google forms, Grading, Grading in distance learning.

1. Uvod

Epidemija je z Odlokom o začasni prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih, objavljenem v Uradnem listu RS, 15. 3. 2020, pospešila digitalizacijo pouka oz. šole kot institucije, razširila se je uporaba različnih platform za poučevanje na daljavo, uvedla so se pravila, za katere prej ni bilo potrebe, kot na primer tedensko omejeno število ur na video-klicih (osebna izkušnja pri delu), v velikem obsegu so se testirale različne ideje o pristopu k poučevanju, izkoriščanju možnosti sinhronega in asinhronega učenja ter nudenja dodatne podpore učencem ali dijakom, ki so zaradi okoliščin to potrebovali.

Poleg mnogih ostalih aspektov šolanja, so se izzivi pojavili tudi pri ocenjevanju znanja. O tej temi se je diskutiralo že v 2020, ko so učitelji po najboljših močeh poskušali smiselno ocenjevati tekom prve karantene (Cunk Manič, 2020). Že na vprašanje ali sploh ocenjevati, ni bilo enostavno dobiti prepričljivega odgovora in četudi je bil odgovor pritrdilen, je bilo potrebno premisliti, kako pogosto in na kakšen način znanje ocenjevati. Zavod RS za šolstvo je poslal priporočila za prilagoditev ocenjevanja, v katerih je bila ena prvih točk poziv, da se razmisli o najprimernejših načinih ocenjevanja na daljavo, pri čemer se upošteva specifika predmeta (Priporočila za preverjanje in ocenjevanje znanja v srednji šoli v času izvajanja pouka na daljavo, 2020). V pomoč je bila že prej spisana literatura na temo ocenjevanja (Horton 2006, Bregar, Zagmajster in Radovan, 2010), hkrati so pri iskanju idej, učitelji veliko komunicirali drug z drugim ter tako iskali najprimernejše načine in orodja, ki so bila izpostavljena različnim etičnim in pedagoškim sitom. Smiselno je, da se uporabi že obstoječe pristope ocenjevanja, kot osnovo, ki se jo potem prilagodi (Berger, 2020). Nekaj močnih misli, ki so vodile učitelje tudi pri nas, sta zapisala Fledman in Reeves (2020), ki sta poudarjala, da je nujno poskrbeti, da učenci iz manj spodbudnega okolja, zaradi okoliščin v katerih živijo, ne zaostanejo ali celo izpadejo iz šolanja. Tem je potrebno nuditi dodatno pomoč na sistemskem in osebnem nivoju. Prehod na učenje na daljavo neobhodno pomeni potrebo po internetnem dostopu in elektronskih napravah, s katerimi so učenci lahko dostopali do gradiv, navodil in sploh do šole. Tisti, ki izhajajo iz ekonomsko šibkejšega gospodinjstva z enim staršem, in nezadoščenimi osnovnimi življenjskimi potrebami, so bili tu lahko močno prikrajšani, če jih primerjamo z učenci iz stabilnejšega okolja, ki imajo svoj računalnik z odlično povezavo in prostor, kjer se lahko nemoteno šolajo. Zapisala sta, da za otroke, ki so v manj ugodnih okoliščinah, ne pomaga nižanje pričakovanj in empatija temveč ohranjanje visokih pričakovanj in funkcionalna podpora za opravljanje šolskega dela ter kvalitetna povratna informacija.

Ocena naj ne bi bila končna pika v stavku učenja, temveč povratna informacija, vodnik ali referenčna točka za nadaljnje odločitve in manevriranje po poti izobraževanja. Prav tako se je izkazalo, da je bilo z nekaterimi posamezniki produktivno govoriti o pridobljeni oceni in razjasniti, da ni kazen (ali nagrada) temveč pokazatelj, kako uspešno izpolnjujejo učne cilje, hkrati pa tudi predstavlja povratno informacijo učitelju, katere tehnike za poučevanje so se izkazale za uspešne pri dijakih in katere ne (osebna komunikacija s kolegi).

Zaradi dela na daljavo je bilo delo učitelja zdaj zapolnjeno s pripravljanjem učnih ur, kjer dijaki veliko delajo sami, za kar pa potrebujejo veliko specifičnih, vnaprej pripravljenih gradiv. Po zaključenih urah je sledilo pregledovanje opravljenega dela in nalog ter oblikovanje povratne informacije za dijake, kar je prav tako terjalo nemalo časa. Priprava testov in njihovo popravljanje je časovno zahtevno in kakršno koli olajšanje v smislu časovne obveze je zelo dobrodošlo. Učitelji so preizkusili različne metode ocenjevanja, od ustnega spraševanja na daljavo, pisanja z exam.net, pošiljanja testov preko maila idr. Kot nadvse uporabno orodje so se izkazali Google obrazci, aplikacija, ki jo avtor priporoča kot orodje za ocenjevanje in je

predstavljena v nadaljevanju. Gre za anketno aplikacijo, ki se jo z nekaj kliki in zastavljenimi vprašanji pretvori v orodje za ocenjevanje znanja.

Preden se predstavi sama aplikacija je na mestu opozoriti, da je pomembno, da se dijaki z aplikacijo srečajo že pred samim ocenjevanjem, na primer med utrjevanjem snovi, preverjanjem znanja ali ob drugih priložnostih.

2. Zakaj Google obrazci

Aplikacija je brezplačna, zanesljiva in uporabniku prijazna, tudi brez predhodnega znanja, se osnove usvoji v uri ali dveh. V primeru vprašanj, obstaja zanesljiva podpora za uporabnika, ta se lahko obrne na uradno Googlovo stran s preprostimi in jasnimi navodili za uporabo Google obrazcev, še več pa se najde na različnih forumih ali youtube platformi, kjer drugi uporabniki brezplačno delijo svoje izkušnje in nasvete za uporabo orodja v obliki video posnetkov.

Dodajanje nalog v obrazec je enostavno, aplikacija je zelo prizanesljiva do napak-kadarkoli se lahko naloge naknadno ureja, spreminja, dodaja ali odstranjuje. Tudi pri tvorjenju novega obrazca (testa), se lahko uporabi naloge iz že obstoječih obrazcev in ta proces je celo enostavnejši kot pri uporabi Word-a, kjer se naloge lahko kopira iz enega dokumenta in prilepi v drugega. Tako lahko s kombinacjio nalog iz testa A in testa B, sestavimo dve tretjini testa C, ki mu dodamo samo še tretjino novih nalog. Pri učiteljih, ki Google obrazce redno uporabljajo, so se pojavili »katalogi« nalog, obrazci v katerih imajo shranjene mnoge različne naloge (npr. 100 nalog iz ene teme), izbrane potem uvozijo v nove teste (npr. 20 različnih) ter jih po potrebi priredijo. Postopek je enostaven, pregleden in hiter; s prenosom nalog se prenesejo tudi vnaprej nastavljeni pravilni odgovori in točkovnik.

Pri nekaterih nalogah, se lahko vnaprej označi pravilne odgovore, kar pomeni, da jih aplikacija potem sama točkuje. Pri preverjanju nalog, kjer samotočkovanje ni možno (npr. esejska vprašanja), lahko učitelj preveri vse odgovore na eno vprašanje in potem vse odgovore na drugo vprašanje in potem tretje in tako naprej, kar olajša in pospeši popravljanje testov. Skupno število doseženih točk (tiste, ki jih dodeli aplikacija in tiste, ki jih dodeli učitelj ročno), aplikacija izračuna sama. Odgovore in dosežene točke je možno izvoziti v Excel za dodatno obdelavo. Naloge so lahko zelo različne, dodajanje grafičnih elementov v vprašanja ali odgovore je hitro in enostavno.

Dijakom se povezavo do Google obrazca pošlje na njihov e-naslov v skriti kopiji, tako ne vidijo, kdo od sošolcev in sošolk je prejel enako povezavo-enak test.

Preprečevanje prepisovanja ali skupnega reševanja testov se doseže s časovno omejitvijo pisanja in onemogočanjem prepoznave istih testov. Več verzij testa (A, B, C itd.) je enostavno narediti, dodatno se lahko v aplikaciji nastavi, da je zaporedje nalog naključno, kar oteži ugotavljanje, ali gre za enak test, hkrati je možno nastaviti, da so odgovori pri vprašanjih izbirnega tipa naključno postavljeni, kar primerjavo še dodatno upočasni, seveda pa so si lahko naloge na prvi pogled zelo podobne pa vendar različne. V kolikor dijak vidi samo svoj test, je naloga jasna, če pa primerja podobni nalogi iz dveh testov, zadeve postanejo časovno zahtevne. Primer podobnih nalog in kako te preprečujejo prepisovanje bo v nadaljevanju.

Aplikacija sama povzame in predstavi splošne informacije o reševanju nalog-povprečno dosežene točke, grafični prikaz doseženih točk v izbranem obrazcu, izpostavi najbolje in najslabše reševane naloge, kar je lahko dobro izhodišče za analizo testa za učitelja ali analizo testa v razredu oz. med video-klicem.

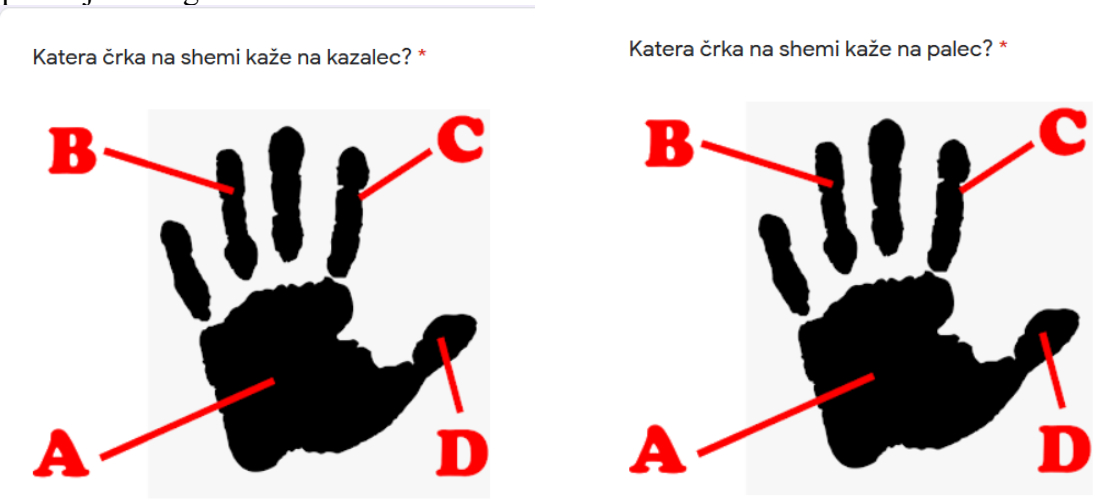
3. Tipi nalog

Google obrazci omogočajo različne tipe nalog (s kratkim odgovorom, odstavkom, izbirna vprašanja z enim ali več pravilnimi odgovori, linearno lestvico in mrežna vprašanja). Za vsako nalogo se nastavi število možnih točk in pravilne odgovore. Vnaprej označeni pravilni odgovori so možni pri vseh tipih nalog, a so smiselni predvsem pri nalogah izbirnega tipa.

Primer: Katero število je najmanjše? Možni odgovori: 4, 5 in 6. Sistem jih lahko razvrsti v kateremkoli zaporedju, ker pa je učitelj nastavil, da je pravilni odgovor »4« in da kandidat za pravilen odgovor pridobi 1 točko, sistem prepozna pravilen odgovor, dodeli točke in učitelju prihrani čas. Primer je namenoma nadvse enostaven, a dovolj nazoren, da si lahko predstavljamo prihranek časa pri popravljanju, če pišemo test v treh razredih s 25 učenci v razredu. Ali je primerno, da se celoten test piše v obliki izbirnih vprašanj in se s tem praktično ne rabi časa za popravljanje, bo presodil vsak učitelj pri sebi, seveda pa je možno sestavljati teste s kombinacijo vprašanj.

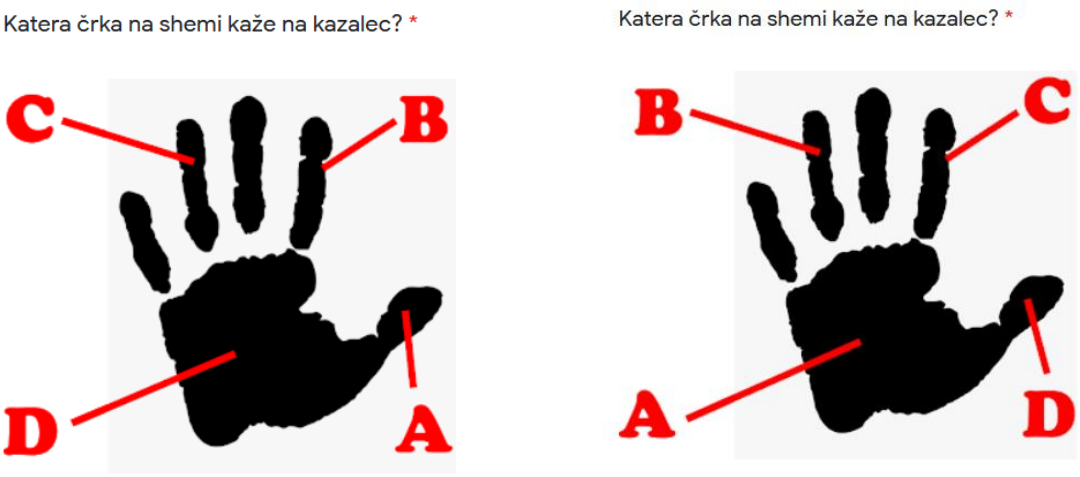
Primer podobnih nalog, ki otežujejo prepisovanje so pomemben del uporabnosti Google obrazcev; dijaki so lahko naloge reševali s skupnimi močmi, ker jih je bilo težje nadzorovati, kot v učilnici. Med testom so si lahko delili ekrane, pošiljali posnetke zaslona ali se klicali v živo. Z Google obrazci se lahko s časovno omejitvijo pisanja močno oteži prepisovanje od sošolcev ali skupno reševanje.

Za nazoren prikaz oteženega prepisovanja najprej poglejte levo sliko (slika 1), odgovor je jasen, hitro bi lahko sklepali, da gre pri desni sliki za isto nalogo. V resnici se razlikujeta v vprašanju in odgovoru.



Slika 1: primer podobnih nalog, ki otežujeta prepisovanje; leva slika prikazuje sliko naloge iz enega testa, desna slika podobno nalogo iz drugega testa.

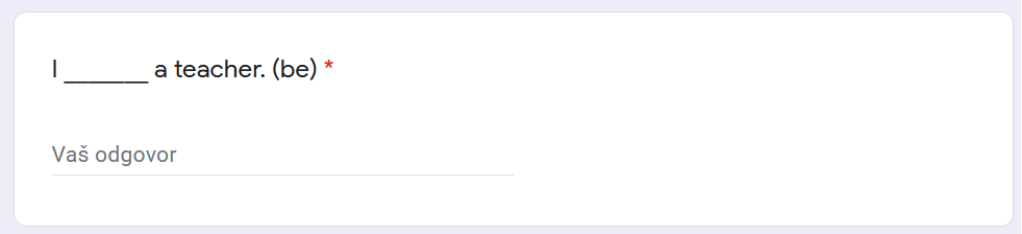
Še dodatno se lahko dodatno oteži ugotavljanje enakih testov, če se drugače označi sheme; primer prikazan s sliko 2.



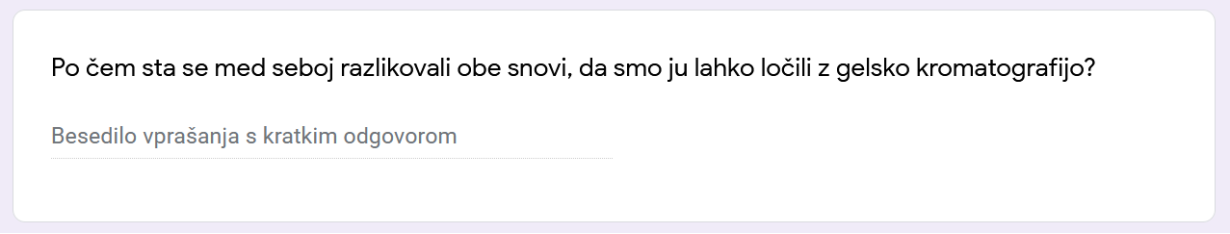
Slika 2: primer podobnih nalog, ki otežujejo prepisovanje. Shemi sta enaki, vprašanji sta enaki, odgovor pa je različen, ker so na shemi drugače postavljene črke.

Prikazan je nazoren primer naloge, ki sama po sebi ni zavajujoča, če učenec pozna odgovor. Ob reševanju enega testa naloga torej ni sporna, če pa se en test poskuša reševati s pomočjo drugih, naloga izpade zavajujoča in vabi v napako. Seveda lahko dijak porabi čas za detajlno primerjavo nalog vendar je ta omejen s strani učitelja. Na ta način se dijake odvrača od iskanja bližnjic do odličnih ocen.

Uporablja se lahko tudi naloge pri katerih se vstavlja manjkajoče besede (slika 3) ali naloge z odprtim vprašanjem, kot prikazuje slika 4.



Slika 3: primer naloge »fill in the gap«.



Slika 4: primer naloge z odprtim vprašanjem.

Odgovori na naloge so lahko poljubno dolgi, pri esejskih vprašanjih ni omejitve pri vnašanju znakov, učenci ali dijaki lahko odgovarjajo tudi v več odstavkih.

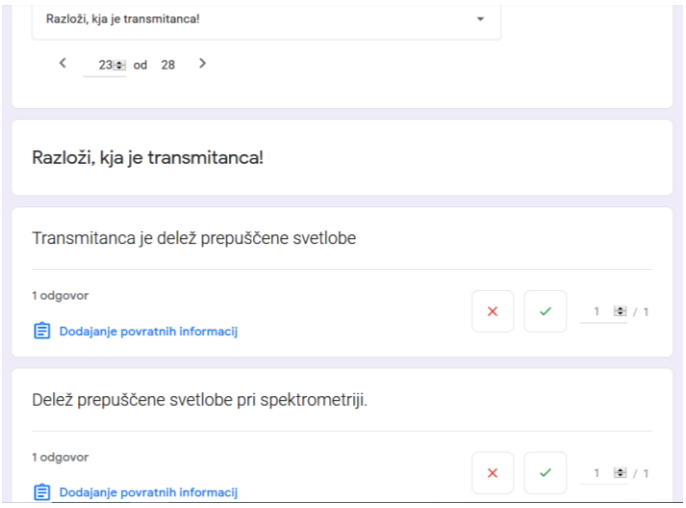
Kašne in koliko nalog se uporabi za test je popolnoma pod kontrolo učitelja. Priporoča se, da se učencem vnaprej pove, kakšen bo test in se aplikacijo z vsemi tipi nalog, ki jih bodo imeli v testu, preizkusi že pri preverjanju znanja.

Pri predmetu Mikrobiologija, avtor uporablja 20 vprašanj izbirnega tipa, 5 od teh ima več možnih odgovorov, na kar so dijaki opozorjeni pri samem navodilu, na koncu pa dijaki odgovarjajo na esejsko vprašanje. Vsako izbirno vprašanje je vredno 1 točko, esejsko vprašanje pa 10 točk; skupaj je torej 30 možnih točk. Sistem točkuje vse naloge izbirnega tipa, učitelj pa preveri in dodeli točke za esejsko vprašanje. Isti učitelj uporablja drugačen sistem pri testih pri predmetu Laboratorijske vaje, kjer uporablja tudi vprašanja odprtega tipa in ni esejskega vprašanja.

4. Popravljanje testov

Že zgoraj je bilo omenjeno, da so Google obrazci prijazni do učiteljevega časa. Predvsem se to pozna pri popravljanju testov. Z možnostjo vnaprej pripravljenih pravilnih odgovorov, aplikacija sama preveri odgovore in jim dodeli točke. Najenostavneje je to uporabiti pri nalogah izbirnega tipa, kjer se enostavno označi pravilne odgovore, malo več dela je pri vprašanju, kjer učenci natipkajo odgovor, ne pride pa v poštev pri vprašanjih z daljšim odgovorom. Pri nalogah, kjer učenci natipkajo odgovor je potrebno predvideti, da bodo nekateri začeli z veliko začetnico, drugi z malo, eni bodo na koncu postavili piko, drugi ne, eni odgovarjajo s celim stavkom, drugi samo z besedo… Učitelj se odloči, kaj bo sprejeto kot pravilen odgovor in mora vse pravilne odgovore vnaprej vnesti v sistem. V kolikor gre za zgoraj prikazan primer vnašanja pravilne oblike glagola v angleškem jeziku, to ni problem, bolj se zaplete pri nalogi iz slike 4, kjer je odgovor, da se snovi razlikujeta v velikost molekul. V teh primerih, se je smotrno odločiti, da se ne pripravi odgovora vnaprej ampak se odgovore pregleda in ročno dodeli točke.

Kljub temu, da je v nekaterih primerih še vedno bolje ročno pregledovati posamezne naloge, se še vedno pojavljajo prednosti Google obrazcev pred testi na papirju. Pri popravljanju se preverja vse odgovore, ki so jih učenci napisali na eno vprašanje. Slika 5 je posnetek zaslona, na katerem je vidno, da učitelj popravlja 23. od 28 nalog, z navodilom, da dijak razloži kaj je transmitanca. V spodnjem delu slike sta vidna dva odgovora dveh dijakov (za ostale odgovore bi bilo potrebno podrsati nižje po strani), na desni strani pa je vidno, da je učitelj obema že dodelil 1 točko za napisano.



Slika 5: popravljanje testa v Google obrazcih; posnetek zaslona z vprašanjem in dvema odgovoroma

S točkovanjem vseh odgovorov na eno vprašanje, brez potrebe po listanju in prestavljanju papirjev, se zmanjša mentalno trenje pri ocenjevanju. Včasih se zgodi, da učitelj vprašanje

postavi tako, da ga učenci razumejo drugače, kot je bilo mišljeno, kar lahko vpliva na točkovanje odgovorov. Te primere se znotraj aplikacije bistveno hitreje opazi in upošteva, ker so vsi odgovori na napačno razumljeno vprašanje na kupu.

Po dodeljenih točkah pri vseh nalogah, sistem sam sešteje vse dosežene točke za posameznega učenca. Vse odgovore in dosežene točke se lahko izvozi v Google preglednico ali Excel, če bi si učitelj tega želel, ker se v teh aplikacijah lahko z nekaj kliki avtomatsko preračuna dosežene točke v odstotke in ocene ter hkrati predstavlja učiteljev arhiv.

5. Pomanjkljivosti Google obrazcev

V vsem preostalem tekstu so predstavljene pozitivne strani Google obrazcev vendar je prav, da se izpostavi tudi negativne plati aplikacije.

Google obrazci so storitev v oblaku, kar pomeni, da mora imeti učitelj med sestavljanjem in popravljanjem testov povezavo z internetom, enako velja za učence, ko teste rešujejo. Zaradi težav s povezavo ali drugih tehničnih napak se lahko zgodi, da sistem »zmrzne« in ob ponovni naložitvi strani, pokaže prazen test-vse rešene naloge ponastavi na nerešene, že napisani odgovori pa so izgubljeni. Tovrstne težave so redke pa vendar se pojavijo. V teh primerih lahko učitelj zamakne časovno omejitev, da ponovno izpolnjevanje testa ni prekratko.

Zaradi narave vnašanja odgovorov, Google obrazci razen izjemoma ne pridejo v poštev za matematiko, kjer se ocenjuje tudi samo računanje, postopek, ki ga učenec uporabi, da pride do rezultata. Vsakršno risanje na roke in potem prenos narisanega v Google obrazec je zamuden in nefunkcionalen. S podobnimi težavami se lahko učitelj in učenci srečujejo pri drugih predmetih, kjer se uporablja simbole, ki niso na tipkovnici ali so pomemben del reševanja naloge različne skice, kot je primer pri fiziki.

Kljub omenjenim načinom oteževanja »skupnega reševanja« testov, Google obrazci niso odporni na poskuse goljufanja. Nekateri dijaki so tako dobri, da svoj test rešijo v tretjini razpoložljivega časa, kar pomeni, da lahko na hitro test rešijo še vsaj dvema sošolcema/-kama, ki posredujeta svojo povezavo. Učenci bi lahko našli načni, da bi na isto mesto prilepili vse povezave (npr. skupni klepet na facebook-u) in se označili (npr. všečkali isto povezavo) vsi z isto povezavo (istim testom). Ti bi potem lahko tvorili skupen klic in s skupnimi močmi reševali naloge. Do sedaj še ni bilo primera, za katerega bi vedeli, da so učenci tako organizirano pristopili k zadevi, medtem ko se je večkrat zgodilo, da je eden rešil več kot le svoj test, v obeh primerih pa je dokazovanje teh prekrškov zapleteno.

6. Zaključek

Google obrazci so se izkazali kot primerno orodje za ocenjevanje na daljavo, zaradi enostavne uporabe pri sestavljanju testov, reševanju nalog in popravljanju. Časovni vložek, ki je potreben, da se učitelj spozna z aplikacijo je hitro povrnjen, ko enkrat pride do popravljanja testov ali sestavljanja novih testov.

Uporabnost Google obrazcev se ohrani tudi pri pisanju v učilnici, zato avtor tudi zdaj, po ponovnem odprtju šol, ocenjuje znanje s pomočjo te aplikacije v razredu. Dijakom se razdeli list s povezavo (QR kodo ali URL naslovom), ki jo z mobitelom optično preberejo (ali ročno vtipkajo v brskalnik), da pristopijo do testa s svojim mobitelom. V primeru, da dijak nima

primernega mobitela, nima na voljo dovolj prenosa podatkov ali prazno baterijo, se mu lahko ponudi šolska tablica, seveda pa se v izogib tovrstnim tehničnim težavam, test lahko piše v računalniški učilnici. Za esejsko vprašanje in naloge, ki od učenca zahtevajo risanje je namenjen prostor na listu, tako da se Google obrazce lahko uspešno kombinira s klasičnimi testi na papirju in se tako izkoristi prednosti obeh pristopov.

7. Literatura

Berger, M. (2020). *How to create a grading and assessment policy for distance learning*, Education Advisary Board.

Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2010). »*Osnove e-izobraževanja: priročnik*«, Ljubljana: Andragoški center, Slovenije, 2010.

Cunk Manič, V. (2020) E-preverjanje znanja v kriznem času; *Bilten: Izzivi in težave sodobne družbe*; VIII. 198-206.

Feldman, J. in Reeves D. (2020). Grading during the pandemic: A conversation, *Educational Leadership magazine*, izdaja 78, 22-27.

Horton, W. »*E-learning by Design*«, Pfeiffer: Wiley Imprint, 2006.

Odlok o začasni prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih, objavljen v Uradnem listu RS.

Zavod za Republike Slovenije za šolstvo. (2020). Priporočila za preverjanja in ocenjevanje znanja v srednji šoli v času, portal GOV.SI.

Predstavitev avtorja

Rok Demič, univerzitetni diplomirani biolog, zaposlen kot učitelj predmetov Mikrobiologija in Laboratorijske vaje v programu Tehniška gimnazija na šoli Gimnazija in veterinarska šola, BIC Ljubljana.

Vrednotenje ali samovrednotenje, to je vprašanje

Evaluation or Self-evaluation, that is the Question

Milan Zeman

Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija, Ljubljana
milan.zeman@stanislav.si

Povzetek

Učitelji so se s poukom na daljavo znašli pred številnimi novimi izzivi. Pojavljala so se vprašanja, kako bodo izvedli pouk, katere programske in tehnične rešitve pridejo v poštev ter kako izboljšati interakcijo med dijaki in učitelji med poukom na daljavo. Ob tem se je hkrati s poukom na daljavo pojavilo vprašanje, kako vrednotiti delo in napredek dijakov. Izkazalo se je, da v kolikor želi učitelj dajati dijakom sprotne povratne informacije o njihovem trenutnem znanju, o izdelkih in oddanih domačih nalogah, mu ob izvajanju poučevanja na daljavo pogosto primanjkuje časa, da bi dijaki dobili učinkovito, hitro in kakovostno povratno informacijo. Ker vemo, da je le ta zelo pomembna pri napredku in motivaciji dijakov za pouk od doma, se pojavi vprašanje vrednotenje učiteljev ali samovrednotenje dijakov.
Ali lahko del vrednotenja v obliki samovrednotenja prevzamejo kar dijaki sami? V članku je predstavljen način, kako so se dijaki seznanili s samovrednotenjem, učiteljevim spremljanjem in pomočjo pri tem. Prav tako naredimo primerjavo med samovrednotenjem dijakov in ocenjevanjem učitelja. Naši rezultati nakazujejo, da so dijaki preko samovrednotenja sposobni precej realno oceniti svoj napredek in znanje, saj je bil razkorak med dijakovim samovrednotenjem in ocenjevanjem učitelja pri dobri polovici dijakov manjši od 5 %. To pomeni, da lahko učitelj del svojega vrednotenja prepusti dijakom samim.

Ključne besede: formativno spremljanje, ocenjevanje, povratna informacija, samovrednotenje, učenje na daljavo.

Abstract

Teachers have faced many new challenges with distance learning, such as how the lessons should be carried out, what software and technical support would be appropriate for distance teaching and learning. Moreover, how to improve the interaction between students and teachers during distance learning. At the same time, the question of how to evaluate students' work and progress at distance learning became one of the most important issues among teachers. It turned out that if a teacher wants to give students real-time feedback on their current knowledge and submitted homework, he often runs out of time to give students effective, fast and quality feedback. It is exactly the quality feedback which is known to be very important for students' motivation for school work and consequently for their progress at distance learning. At this point the question of evaluation or self-evaluation arises.
Can part of the evaluation in the form of self-evaluation be taken over by the students themselves? The article presents the way in which students became acquainted with self-evaluation, teacher monitoring and assistance at this. A comparison between students' self-evaluation and teachers' evaluation is presented in the paper. Our results suggest that students are able to assess their progress and knowledge quite realistically through self-evaluation, as the gap between student self-evaluation and teacher evaluation for more than 50% of student is less than 5%. This means that the teacher can leave part of his evaluation to students themselves.

Keywords: distance teaching, evaluation, feedback, formative assessment, self-evaluation

1. Uvod

Učitelji so se ob pojavu epidemije morali hitro znajti v novo nastali situaciji. V kratkem času je bilo potrebno pouk prilagoditi novim razmeram, preveriti tehnične zmožnosti učiteljev in dijakov pri izvedbi pouka na daljavo in vsem ponuditi enostavne programske rešitve za tak način izvedbe pouka. V glavah učiteljev in dijakov so se porajala mnoga vprašanja, prav tako pa ne smemo pozabiti, da so morali nekateri učitelji v zelo kratkem času nadgraditi svoje znanje s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), nekateri pa se ga celo na novo naučiti. Ob učenju in odkrivanju novih orodij, pristopov in načinov poučevanja na daljavo ne smemo zanemariti niti spremljanja in vrednotenja napredka posameznega dijaka na poti usvajanja in pridobivanja znanja, saj se zavedamo, da je povratna informacija pomembna. Kot vemo, formativno spremljanje dijakov pozitivno vpliva na učenje, ko učitelj dijakom poda kakovostne povratne informacije in ko ti nato vrednotijo svoje delo ter delo drug drugega. Ali lahko pri tem učitelju pomaga kar dijak sam? Ali lahko del učiteljeve povratne informacije oziroma vrednotenja nadomesti dijakovo samovrednotenje?

S pomočjo večkratnega samoocenjevanja in ob podpori učitelja, dijaki veščino samoocenjevanja pri matematiki izpopolnijo do te mere, da lahko svoje znanje ob ustreznih navodilih oz. točkovniku ocenijo in si na ta način sami zagotovijo povratno informacijo o doseženem nivoju znanja. V nadaljevanju sledi primerjava rezultatov matematičnega testa, ki je bil izveden v času pouka na daljavo, ovrednotili pa so ga tako dijaki kot tudi učitelj.

2. Samovrednotenje

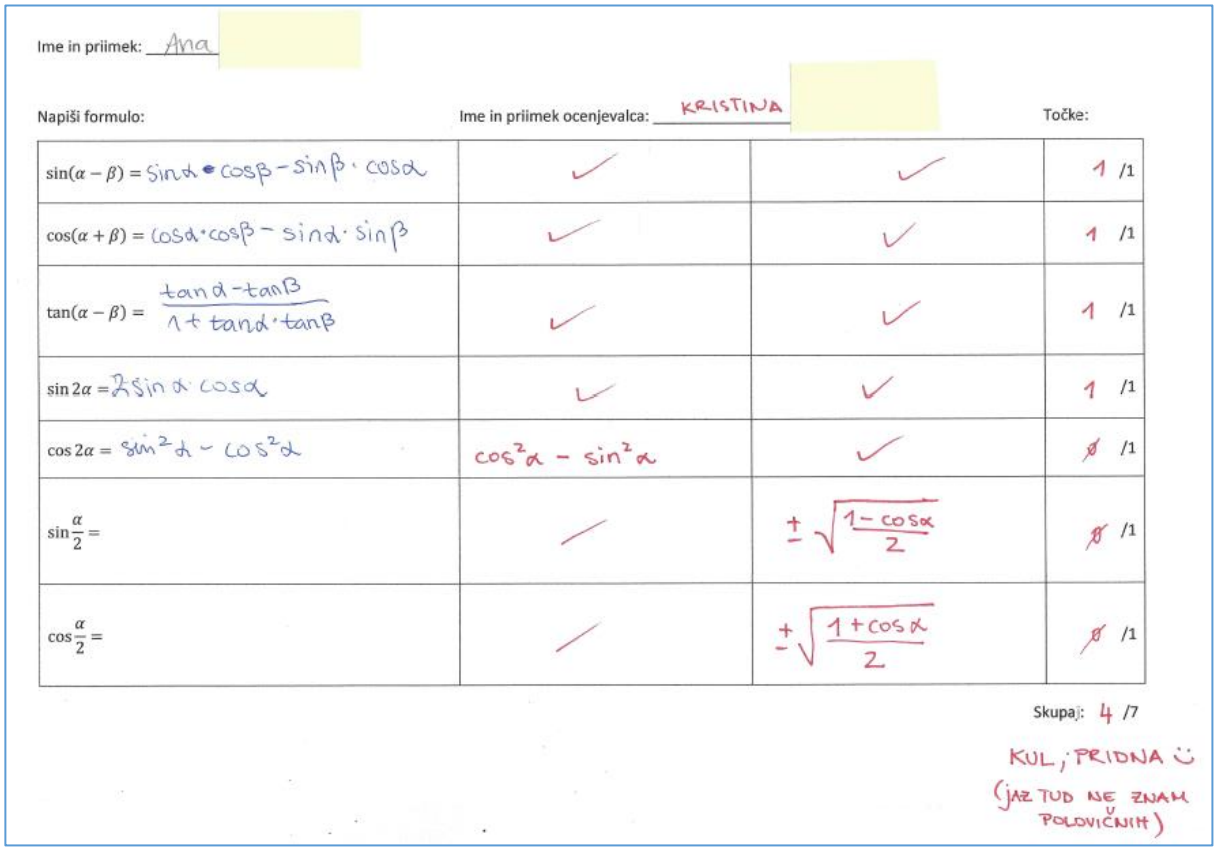
2.1. Usvajanje veščine samovrednotenja med poukom v živo

Stik s samovrednotenjem so dijaki že imeli, saj so se z njim srečali že pred časom, ko jih je učitelj seznanil in vodil skozi uvodno samoocenjevanje. Pri tem jim je pomagal z nasveti, če so se znašli v dilemi, kako oceniti svoj napredek. Večjega poudarka na samovrednotenju so dijaki deležni v tretjem in četrtem letniku gimnazije.

Po predelani snovi iz poglavja trigonometrija dijaki rešijo preverjanje znanja. Na listu dobijo tabelo (Slika 1), v katero morajo dopolniti nekatere zveze kotnih funkcij. Za ta del imajo na voljo nekaj minut. Pri tem si ne smejo pomagati z zapiski ali učbenikom, saj s tem hkrati preverjajo svoje usvojeno znanje ob koncu poglavja. Nato učitelj njihove liste vzame in ponovno naključno razdeli med dijake, tako da vsak dobi izdelek svoje sošolke ali sošolca. Če slučajno kdo dobi svoj list nazaj, ga enostavno zamenja s sošolcem, ki sedi za ali pred njim. Nato nastopi drugi korak, kjer sošolci v drugem stolpcu tabele (Slika 1) označijo pravilne rezultate, napačne popravijo in dopišejo morebitne manjkajoče rešitve. Tudi v tem koraku se dijaki, ki so tokrat v vlogi ocenjevalca, zanašajo le na svoje znanje. Po nekaj minutah nastopi tretji korak, ko dijaki, ki so še vedno v vlogi ocenjevalca, še enkrat pogledajo zapisane rešitve sošolca in svoje dosedanje popravke po potrebi popravijo oz. dopolnijo. Tokrat si lahko pomagajo z učbenikom ali s svojimi zapiski, tako so popolnoma prepričani, da je njihovo vrednotenje sošolčevega znanja ustrezno, obenem pa vadijo veščino ocenjevanja. Hkrati na ta način preverijo tudi svoje znanje. V zadnjem koraku vsak dijak prejme nazaj svoj prvotni izdelek, kjer vidi, kako uspešen je bil pri reševanju zastavljenih nalog in kako ga je ocenil njegov sošolec. Tako od sovrstnika dobi povratno informacijo, koliko točk bi dobil, če to ne bi bilo le preverjanje znanja, ampak krajši test iz poznavanja formul.

V kolikor imajo dijaki kakšno vprašanje ali dvom, kako in s koliko točkami ovrednotiti zapisani rezultat svojega sošolca, se obrnejo na učitelja, ki jim z nasveti pomaga in jih vodi pri napredku in usvajanju kompetence samovrednotenja oz. samoocenjevanja.

Izkaže se, da so s postopkom ocenjevanja imeli več težav učno šibkejši dijaki, saj je zanje ocenjevanje še toliko težje, saj imajo tudi sami še nekaj vrzeli v znanju. Na drugi strani dijaki z boljšim učnim uspehom preverijo in potrdijo svoje znanje ter s kakšno spodbudno besedo v obliki kratke povratne informacije spodbudijo sošolca k nadaljnjemu učenju.



Ime in priimek: Ana

Napiši formulo: | Ime in priimek ocenjevalca: KRISTINA | Točke:

$\sin(\alpha-\beta)=\sin\alpha\cdot\cos\beta-\sin\beta\cdot\cos\alpha$	✓	✓	1 /1
$\cos(\alpha+\beta)=\cos\alpha\cdot\cos\beta-\sin\alpha\cdot\sin\beta$	✓	✓	1 /1
$\tan(\alpha-\beta)=\frac{\tan\alpha-\tan\beta}{1+\tan\alpha\cdot\tan\beta}$	✓	✓	1 /1
$\sin 2\alpha=2\sin\alpha\cdot\cos\alpha$	✓	✓	1 /1
$\cos 2\alpha=\sin^2\alpha-\cos^2\alpha$	$\cos^2\alpha-\sin^2\alpha$	✓	∅ /1
$\sin\frac{\alpha}{2}=$	/	$\pm\sqrt{\frac{1-\cos\alpha}{2}}$	∅ /1
$\cos\frac{\alpha}{2}=$	/	$\pm\sqrt{\frac{1+\cos\alpha}{2}}$	∅ /1

Skupaj: 4 /7

KUL; PRIDNA ☺

(JAZ TUD NE ZNAM V POLOVIČNIH)

Slika 26: Preverjanje znanja iz poznavanja formul iz snovi kotnih funkcij

2.2. Usvajanje veščine samovrednotenja med poukom na daljavo

Pri pouku na daljavo pri samem postopku samoocenjevanja dijaki niso imeli neposrednega stika z učiteljem, temveč so za to uporabljali ustrezna orodja. Ob pojavu epidemije so dijaki spoznali in pričeli z aktivno uporabo Microsoftovih orodij v okviru Office 365 (MS Teams, Forms, Stream itd.). Dijaki, ki spadajo v generacijo Z[5], so se hitro in brez večjih težav naučili uporabljati nova orodja. Spletna učilnica Moodle je za dijake že znano okolje, tako da dodatno učenje glede uporabe ni bilo potrebno.

V obdobju prvega vala epidemije in šolanja od doma so dijaki vadili samoocenjevanje tako, da so najprej rešili dobljeno maturitetno nalogo, nato so svojo rešitev ovrednotili v skladu z maturitetnim točkovnikom. Če so imeli pri tem težave, so lahko zaprosili učitelja za pomoč. Nato je sledilo vrednotenje še nekaj vnaprej pripravljenih rešitev iste naloge, ki so jih prav tako

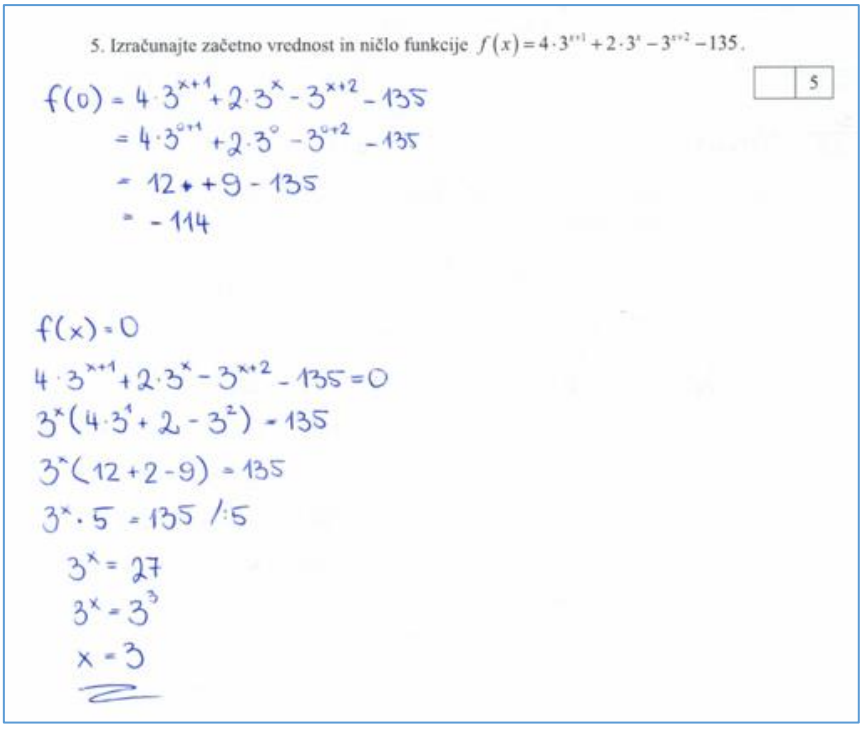
[5] V generacijo Z spadajo osebe rojene med leti 1995 in 2010.

morali oceniti. Svoje vrednotenje so nato primerjali z vrednotenjem učitelja, na koncu pa napisali komentar, kako so se znašli in počutili v vlogi ocenjevalca.

Kot bodoči maturantje so tak način učenja dijaki v večji meri z veseljem sprejeli, saj so ob tem hkrati še bolje spoznali način ocenjevanja pri maturi in ugotovili, na kaj morajo biti pri reševanju nalog še posebej pozorni. Iz njihovih povratnih informacij lahko povzamemo, da so se dokaj radi postavili v vlogo učitelja oziroma ocenjevalca, hkrati pa so ugotovili, da ocenjevanje oz. vrednotenje izdelkov dijakov ni tako enostavno, kot so si prej predstavljali. Še največ težav so imeli, ko je nekdo nalogo reševal po nekoliko drugačni poti od pričakovane. Izkazalo se je tudi, da so se dijaki z boljšim učnim uspehom lažje spoprijeli z vrednotenjem in je bil to za njih nov izziv. Na drugi strani pa so se dijaki z nekoliko slabšim znanjem in slabšim učnim uspehom težje spopadali z ocenjevanjem pripravljenih nalog. Kljub temu pa so dobili dodatne izkušnje za vrednotenje tujih, pa tudi lastnih izdelkov.

Ker se je že v prvem valu epidemije izkazalo, da učitelj s težavo najde dovolj časa za kakovostno, sprotno in ustrezno povratno informacijo, so vlogo vrednotenja do neke mere prevzeli kar dijaki sami, saj so s pomočjo do sedaj pridobljenega znanja lahko učiteljevo ocenjevanje nadomestili s samoocenjevanjem.

V času pouka na daljavo so dijaki v okviru priprave na maturo ponavljali funkcije, s katerimi so se srečali v času srednješolskega izobraževanja (linearna funkcija, kvadratna funkcija, polinomi, racionalna funkcija, eksponentna in logaritemska funkcija itd.). Svoj napredek pri ponavljanju snovi so praviloma dvakrat tedensko preverili z dobljenimi nalogami oz. z reševanjem že uporabljenih pisnih preizkusov. Naloge, ki so jih dobili preko spletne učilnice Moodle, so natisnili in rešili, jih slikali in oddali v spletno učilnico (Slika 2).


5. Izračunajte začetno vrednost in ničlo funkcije $f(x)=4\cdot 3^{x+1}+2\cdot 3^{x}-3^{x+2}-135$.

5

$f(0)=4\cdot 3^{x+1}+2\cdot 3^{x}-3^{x+2}-135$

$=4\cdot 3^{0+1}+2\cdot 3^{0}-3^{0+2}-135$

$=12+2+9-135$

$=-114$

$f(x)=0$

$4\cdot 3^{x+1}+2\cdot 3^{x}-3^{x+2}-135=0$

$3^{x}(4\cdot 3^{1}+2-3^{2})=135$

$3^{x}(12+2-9)=135$

$3^{x}\cdot 5=135\ /:5$

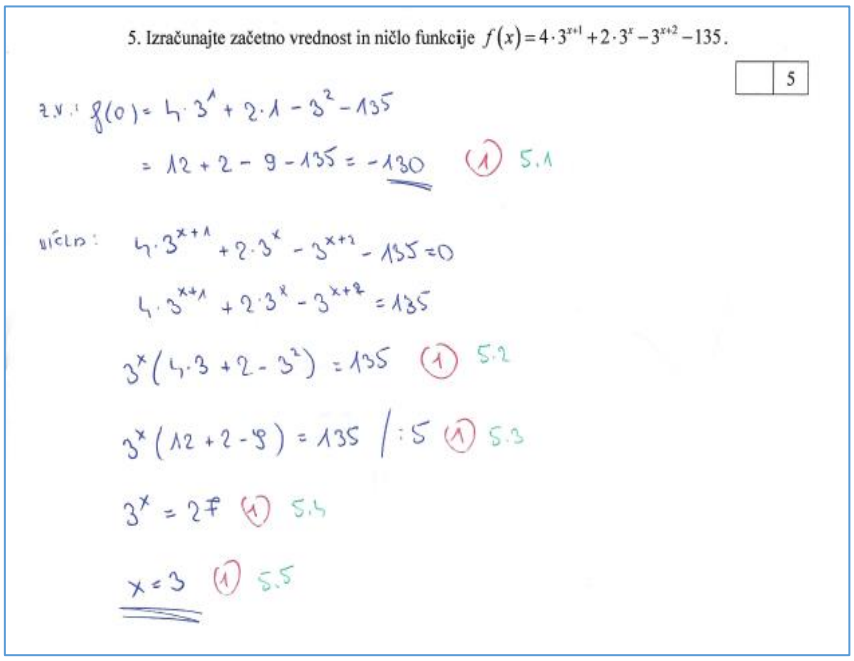
$3^{x}=27$

$3^{x}=3^{3}$

$x=3$

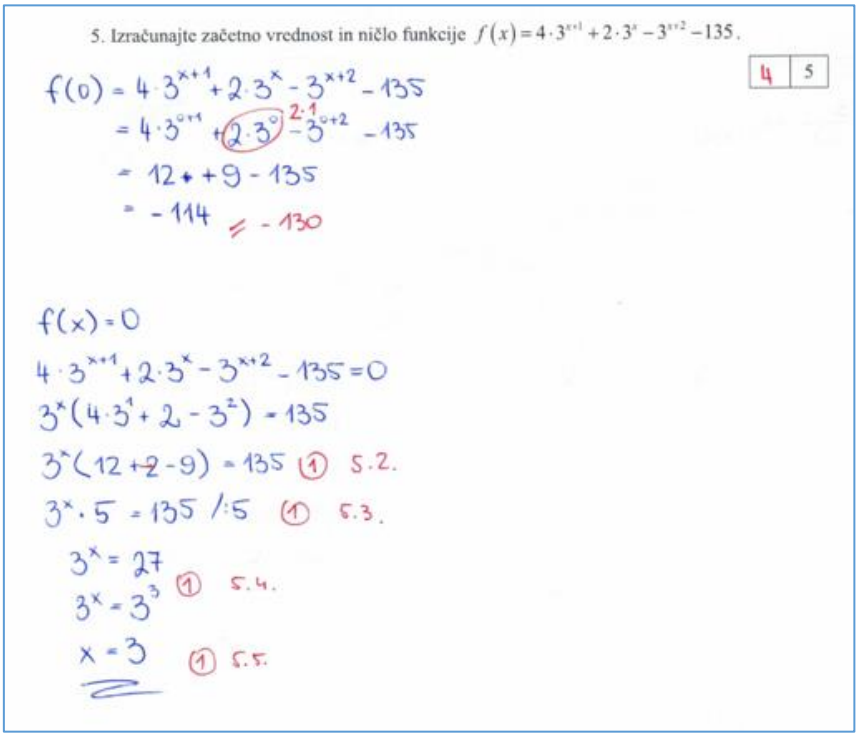
Slika 27: Primer rešene naloge dijaka

Ko je rok za oddajo domače naloge potekel, je učitelj objavil rešeno nalogo (Slika 3). V tej datoteki so dijaki našli celoten postopek reševanja naloge s pripadajočim točkovnikom.



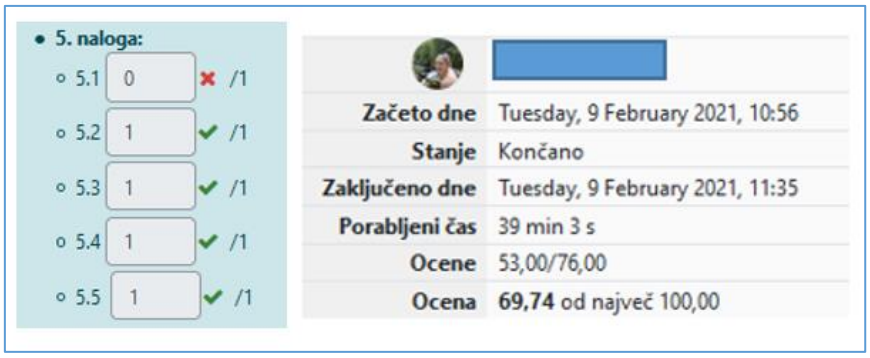
Slika 28: Učiteljeva rešena naloga s točkovnikom

S pomočjo dobljene datoteke dijaki nato sami vrednotijo svoje domače naloge. Po končanem samovrednotenju nalogo slikajo in ponovno oddajo v spletno učilnico (Slika 4).



Slika 29: Samovrednotena naloga dijaka oddana v spletno učilnico

Ob tem v obrazec na spletni učilnici vnesejo število doseženih točk, iz česar je razvidno skupno število zbranih točk (Slika 5). Med tem učitelj spremlja njihov napredek v znanju predelane snovi, kot tudi napredek dijakov pri usvajanju veščine samoocenjevanja. V kolikor ugotovi preveliko odstopanje med dijakovim samoocenjevanjem in ocenjevanjem, ki ga je opravil učitelj, v času pouka na daljavo stopi v stik z dijakom in ga na to opozori ter mu z nasveti pomaga pri samoocenjevanju.



Slika 30: Vnos točk za samovrednoteno nalogo in število zbranih točk pri celotnem preverjanju znanja

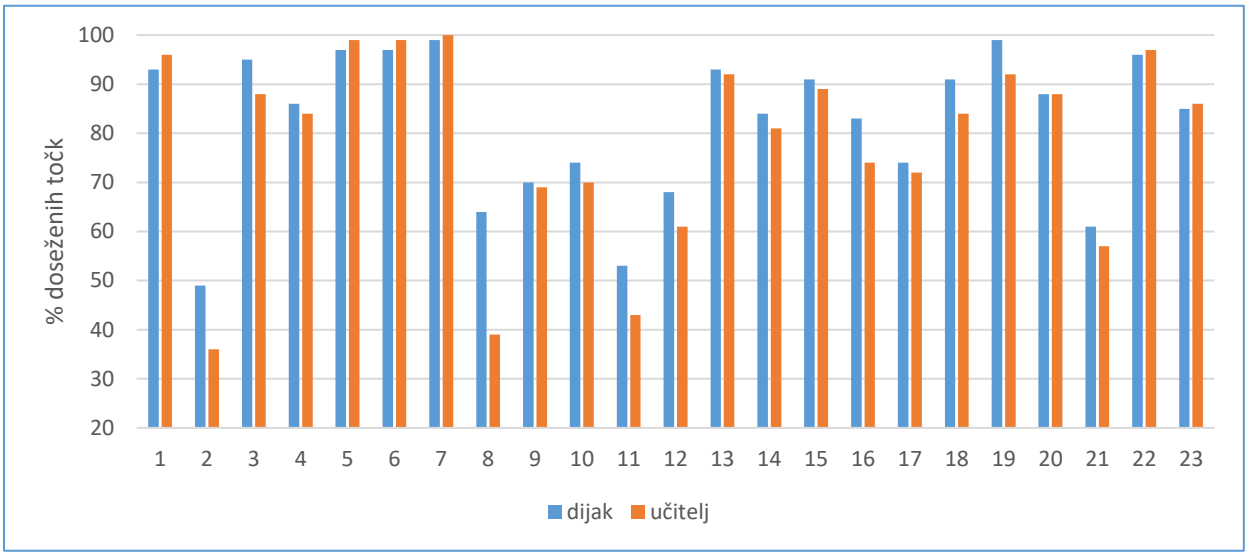
3. Uspešnost samovrednotenja

Ko je bilo v času pouka od doma izvedeno ocenjevanje na daljavo, so dijaki naloge dobili bodisi preko spletne učilnice bodisi v obliki kviza preko aplikacije Forms znotraj Office 365. Predhodno so bili obveščeni, da je poleg končne rešitve naloge pomemben tudi potek reševanja naloge. Tako so v primeru kviza kot odgovor na posamezno nalogo podali le dobljen končni rezultat, potek reševanja pa so pred iztekom časa za reševanje testa morali slikati in oddati v spletno učilnico. Po koncu testa jim je bil dostopen rešen in točkovan test. Nato so morali svoj test še samovrednotiti, učitelj pa je njihov test ocenil. Glede na to, da je v tem primeru učitelj ocenil test celotnega razreda, je dobil dobro primerjavo med svojim vrednotenjem oz. ocenjevanjem in samoocenjevanjem s strani dijakov. Spodnja tabela (Tabela 1) prikazuje odstotek doseženih točk testa, ki so ga dijaki ocenili sami, in odstotek doseženih točk, prejetih s strani učitelja. V tabeli in grafu (Graf 1) so prikazani rezultati 23 dijakov enega razreda, saj nekateri po koncu testa samoocenjevanja niso opravili.

Tabela 1: Odstotek doseženih točk pri samovrednotenju dijakov in vrednotenju učitelja

Zap. št. dijaka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
dijak	93	49	95	86	97	97	99	64	70	74	53	68	93	84	91	83	74	91	99	88	61	96	85
učitelj	96	36	88	84	99	99	100	39	69	70	43	61	92	81	89	74	72	84	92	88	57	97	86

Graf 1: Odstotek doseženih točk pri samoocenjevanju dijakov in ocenjevanju učitelja



Ob teh rezultatih si lahko odgovorimo na vprašanje, v kolikšni meri so dijaki usvojili veščino samovrednotenja. Iz našega konkretnega primera vidimo, da sta skoraj dve tretjini dijakov oz. 65 % odstotkov svoje znanje ovrednotilo tako, da se je končen odstotek od ocene učitelja razlikoval za manj kot 5 %. Še spodbudnejši so rezultati, ki prikazujejo, da je kar 87 % dijakov za manj kot 10 % odstopalo od ocene učitelja. To pomeni, da bi se ocena dijaškega samoocenjevanja razlikovala največ za eno oceno od učiteljeve ocene. Ob upoštevanju, da imajo dijaki v primerjavi z učiteljem bistveno manj izkušenj z vrednotenjem oz. ocenjevanjem, to izkazuje kar precej realen pogled na njihovo znanje oz. vrednotenje le tega.

Predvsem pri dijakih, ki so dobili višjo oceno, je opazno, da so bili pri samovrednotenju v nekaterih primerih do sebe preveč strogi in so svoj test ovrednotili nekoliko slabše, kot so bili ovrednoteni oz. ocenjeni s strani učitelja. Takih je bilo 6 dijakov.

Pri tistih dijakih, ki so svoje pokazano znanje ocenili vsaj 10 % bolje od ocene učitelja, gre v tem primeru verjetno za to, da bodisi še ne znajo realno oceniti svojega znanja ali pa so se ovrednotili bolje glede na učitelja v želji po tem, da bi dosegli boljši ali vsaj zadosten uspeh. Taki dijaki so bili trije, kar ustreza 13 % vseh dijakov.

4. Zaključek

V sami raziskavi je učitelja matematike zanimalo, do katere mere lahko dijaki učiteljevo vrednotenje nadomestijo s samovrednotenjem in iz pasivnih postanejo aktivni dijaki, ki si bodo upali in znali svoje znanje samovrednotiti in ugotoviti, kolikšen del poti do potrebnega in želenega znanja so že prehodili, na katerih področjih se še lahko izboljšajo in kaj se morajo še naučiti, da bodo lahko uspešno nadgradili svoje znanje.

V kolikšni meri naj dijaki dobijo povratno informacijo v obliki vrednotenja učitelja ali v obliki samovrednotenja, je odvisno od odločitve posameznega učitelja. Glede na predstavljeno izkušnjo lahko zaključimo, da v kolikor so se dijaki predhodno seznanili in naučili veščine samovrednotenja, potem se lahko v veliki meri zanesejo tudi na povratno informacijo, ki jo dobijo preko samovrednotenja. Ob tem se mora učitelj zavedati, da samovrednotenje za dijake predstavlja dodatno delo. Pojavi se tudi pomislek o možnosti samovrednotenja pri drugih predmetih, ki niso tako strukturirani kot je matematika.

V prihodnje bi z raziskavo lahko primerjali rezultate razreda, ki bi svoje znanje delno samovrednotil in z razredom, ki bi bil vrednoten le s strani učitelja. Prav tako bi lahko raziskavo izvedli še na večjem vzorcu, kjer bi lahko zasledovali razlike še glede na starost, spol, šolo itn.

5. Literatura

Holcar Brunauer, A. (2017). Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Izobraževanje na daljavo III – podajanje kakovostnih povratnih informacij pri pouku na daljavo. Pridobljeno s https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=10681

Marentič Požarnik, B. (2010). *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – matematika (2019). Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/M-MAT-2021/2019082714564660/

Rihtar, J. (2019). *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/

Spomladanski izpitni rok, osnovna raven matematika, izpitna pola 1 (2019). Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/M191-401-1-1/2019100912543968/

Spomladanski izpitni rok, osnovna in višja raven matematika, navodila za ocenjevanje (2019). Pridobljeno s https://www.ric.si/mma/M191-401-1-3/2019100912544001/

Suban, M., Gorše Pihler, M., Bone, J., idr. (2018). *Formativno spremljanje pri matematiki: priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Milan Zeman je profesor matematike, ki od leta 2004 na Škofijski klasični gimnaziji v Zavodu sv. Stanislava poučuje matematiko in informatiko. Aktivno se udeležuje strokovnih aktivov, dodatno se izobražuje na različnih seminarjih v Sloveniji in tujini (Erasmus+). Na šoli vodi krožek Prve pomoči, je vodja tekmovanja iz logike in vodja izmenjave z Japonsko ter je na gimnaziji zadolžen za izdelavo šolskega urnika.

Soba pobega z Napoleonom Bonapartom

Escape Room with Napoleon Bonaparte

Sanja Šikovec

Osnovna šola Ivana Kavčiča
sanja.sikovec@osik.si

Povzetek

Učna motivacija je v času pouka na daljavo strmo padala, zato je bilo potrebno s strani učitelja skrbeti za raznolike pristope za obravnavo nove učne snovi, utrjevanje in preverjanje znanja, pri katerih bi učenci ohranili svoj entuziazem. Ker je besedna zveza preverjanje znanja pri učencih dobila negativno konotacijo, je bilo potrebno le-tega pripraviti tako, da je potekal skozi igro, učiteljici je dal vpogled v učenčevo znanje, učenec pa se je ob njem zabaval. Tako je nastala soba pobega z Napoleonom Bonapartom – preverjanje znanja zgodovine v 8. razredu. Videz sobe je učence pritegnil k raziskovanju in reševanju ugank ter kvizov z namenom pridobiti geslo in pobegniti iz sobe. Še več – pritegnil jih je k dodatnemu raziskovanju osebne zgodovine Napoleona Bonaparta. Soba pobega dokazuje, da je zanimiv in inovativen način poučevanja primeren za vse starosti in za vse učne predmete.

Ključne besede: dvig učne motivacije, inovativno poučevanje, izobraževanje na daljavo, pouk zgodovine, soba pobega kot preverjanje znanja.

Abstract

Learning motivation dropped drastically during the time of distance learning. The teachers had to take a variety of new approaches to delivering the new learning content as well as to revising and testing students' knowledge while at the same time maintaining their enthusiasm for learning. Since the phrase knowledge examination has a negative connotation with students, it was necessary to make it game-based. In this manner, the teacher was given an insight into the student's knowledge, and the student was given the opportunity to have fun with it. This is how the Escape Room with Napoleon Bonaparte was created – a History exam for 8th graders. The appearance of the room invited students to explore, solve puzzles and take quizzes to eventually obtain the password and escape the room. Moreover, it also encouraged them to do further research into the personal history of Napoleon Bonaparte. The Escape Room has proven to be an interesting and innovative way of teaching suitable for all ages and all subjects.

Keywords: distance learning, escape room, History class, increasing learning motivation, innovative teaching, knowledge examination.

1. Uvod

Učenje s pomočjo spleta je bilo do epidemije novega koronavirusa le del učnega procesa. Nova realnost je v poučevanju kar naenkrat zahtevala povsem drugačne pristope. Učitelji so morali čez noč znati pripraviti e-gradiva, voditi učni proces na spletu, z učenci komunicirati na drugačen način ter poiskati nove, drugačne načine poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja. Tradicionalno izobraževanje je bilo potrebno izpeljati na daljavo, preko spleta.

Učenci so v času pouka na daljavo hitro izgubili motivacijo za šolsko delo in ob pomanjkanju socialnega stika hitro padli v apatijo. To se je izkazalo že v prvem pomladnem valu. V drugem valu oktobra 2020 so tako vztrajali do sredine decembra, potem pa se je motivacija pri večini učencev izgubila. Domače delo ni bilo oddano, snov ni bila prepisana v zvezek, učne ure, ki so potekale preko videokonferenc, so kmalu postale monotone, brez pravega razgovora, sodelovanja.

Na kakšen način torej učence spodbuditi, da bodo v učnem procesu, ki poteka na daljavo, čim bolj aktivni? Kako torej poučevanje narediti učinkovito in kakovostno? Na kakšen način učence čim bolj motivirati? Katere metode poučevanja uporabiti in na kakšen način? Poiskati je potrebno čim bolj zanimive pristope za obravnavo učne snovi, utrjevanje in preverjanje znanja, pri katerih si lahko pomagamo tudi z uporabo različnih e-orodji, ki nam jih ponuja svetovni splet.

V nadaljevanju bo predstavljen inovativen način preverjanja znanja pri pouku zgodovine, ki je v času pouka na daljavo najbolj motiviral učence. Predstavljeno preverjanje znanja je pravzaprav igra, pri kateri morajo učenci izkazati znanje določene zgodovinske teme, s pomočjo katerega bodo rešili vse uganke, naloge in pobegnili iz sobe. Na kratko bo predstavljena organizacija pouka zgodovine, ki je v čim večji meri motivirala učence za delo in sodelovanje. Poudarek bo na sami sestavi sobe pobega s preverjanjem znanja.

2. Pouk zgodovine na daljavo

Ali je učenec, ki sedi sam za računalnikom, lahko motiviran za učenje? Učitelj ni nujno izvor ugodnega razpoloženja in motivacije. Reboljeva (2008) ugotavlja, da učence motivira in spodbuja ugodna čustva več dejavnikov, kot so videz učne strani, ki je smiselno povezan z vsebino, ugodne informacije o učenčevem napredku ter tekmovanja z drugimi osebami. Dobro deluje občutek ugodja zaradi dosegljivosti vsega pri učenju z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Ravno zato je pouk zgodovine na daljavo v 8. razredu potekal na različne načine, uporabljena so bila različna e-orodja, ki so učence zelo motivirala. Motivacija je gibalo učne aktivnosti, ki določa smer prizadevanj učečega, intenziteto in trajanje učenja. Manj motivirani površinsko osvajajo znanje, bolj motivirani pa poglobljeno. Motivacija je torej pomembna tudi za kakovost znanja (Rebolj, 2008). Glavni namen učiteljice zgodovine je bil ohranjati to motivacijo – priprava e-gradiv na vedno enak način bi bila za učence preveč monotona in motivacija bi upadla.

Strmčnik (2001) razloži motiviranje kot vsakršno prizadevanje, ki s pomočjo situaciji primernih ukrepov aktivira določene motive. Pri primarnem motiviranju gre za to, da je učenec aktiven iz samega sebe, a manj zaradi in s pomočjo drugih. Glede na izkušnje poučevanja na daljavo je to primarno motiviranje verjetno zaradi drugačnih okoliščin bilo opaženo v manjši meri kot prej v šoli. Sekundarno je posredno motiviranje, ki se je pri pouku zgodovine na daljavo kazalo v obliki pohval, priznanj in spodbud, ki so bile včasih sporočene ustno, drugič pisno, enkrat javno na videokonferenčnem srečanju ali v individualnem pogovoru. Primarno

motiviranje krepijo tudi privlačne učne oblike in metode, posebne zanimivosti in triki: preverjanje znanja skozi igro, kviz.

Novo učno snov so učenci največkrat obravnavali sami s pomočjo vnaprej pripravljene predstavitve v programu Power Point s posneto zvočno razlago. Urediti so morali zapis v zvezek, ki so ga nato skupaj z učiteljico preverili na videokonferenčnem srečanju, kjer je potekal tudi razgovor o snovi in sprotno preverjanje znanja. Delo je potekalo individualno ali skupinsko v naprej določenih skupinah, ki jih je oblikovala učiteljica. Kaj kmalu se je izkazalo, da delež učencev ne prisluhne razlagi in si le uredi zapis v zvezku, zato je bila pri obravnavi nove učne snovi uporabljena učna platforma Nearpod z možnostjo interaktivnih učnih ur, podprtih z videoposnetki, slikami, kvizi … Z Nearpodom lahko učitelj zastavi tudi vprašanja na višjem nivoju – vprašanja po uporabi, analizi, sintezi in vrednotenju – hkrati pa ponuja odličen vpogled v odgovore in analizo. Priročen je tudi za formativno spremljanje.

Za preverjanje znanja sta bili večkrat uporabljeni tudi aplikaciji Kahoot in Quizizz, a je učitelj pri njuni brezplačni uporabi omejen le na oblikovanje vprašanj po spominskem znanju in razumevanju, kjer učenci izberejo pravilni odgovor. Oblikujejo se lahko le naloge izbirnega tipa, ki pa imajo številne pomanjkljivosti. Kljub temu so kvizi, narejeni s tema dvema aplikacijama, odlična popestritev pouka, učitelju pa dajejo neko povratno informacijo o znanju in napredku učencev.

Pri pouku na daljavo je minimalni pogoj zagotovitev komunikacije med učiteljem in učencem ter med učenci, kot navaja tudi Reboljeva (2008). Za sinhrono komunikacijo je bilo poskrbljeno v obliki videokonferenčnih srečanj s celotnim razredom in tudi individualno z učencem ali skupino učencev, odvisno od metod poučevanja in učnih oblik. Asinhrona komunikacija je potekala preko platforme Microsoft Teams, kjer je učiteljica lahko nagovorila in komunicirala s celotnim razredom (objave na zidu in komentarji), individualno pa preko zasebnih pogovorov prav tako na platformi Microsoft Teams ali preko e-pošte.

2.1 Soba pobega kot preverjanje znanja pri zgodovini

»S preverjanjem se na podlagi povratnih informacij, pridobljenih po različnih poteh, ugotavlja, ali so učenci dojeli nove učne cilje in če jih niso, zakaj ne, in sicer z namenom, da bi se te vrzeli in vzroki takoj ali vsaj čim prej odpravili.« (Strmčnik, 2001, str. 170.) Po pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja (Uradni list RS, št. 52/13, 3. člen) doseganje ciljev oziroma standardov znanja iz učnih načrtov učitelj preverja pred, med in ob koncu obravnave učnih vsebin. Preverjanje znanja pri zgodovini je tako potekalo pri vsakem videokonferenčnem srečanju, po učni uri obravnave nove učne snovi pa je bil za učence pripravljen tudi kviz, s katerim so bile pridobljene povratne informacije o učenčevem poznavanju in razumevanju učne snovi. Zaradi vse večje apatičnosti učencev so bila preverjanja znanja pripravljena z različnimi spletnimi orodji, da se učenci niso prehitro naveličali enih in istih tipov kvizov. Ravno zaradi tega je padla ideja o sobi pobega – skozi igro in raziskovanje vplesti preverjanje znanja na način, da učenci sploh ne bodo vedeli, da gre za preverjanje znanja. Sama besedna zveza preverjanje znanja je imela pri učencih že negativno konotacijo.

Soba pobega je imela pravzaprav res videz sobe, kot se lahko vidi na Sliki 1. Narejena je bila s programom Microsoft Power Point in je bila skupaj z navodilom pripeta v platformo Microsoft Teams, preko katere je potekala komunikacija med učiteljico in učenci, kamor so učenci dodajali svoje domače delo, da je bilo možno spremljati učenčev napredek in kjer so pridobili tudi povratne informacije o svojem delu.

Za ozadje je bila izbrana slika sobe, najdena na spletu, v sobo pa so bili vstavljeni predmeti s transparentnim ozadjem. Soba predstavlja Napoleonovo sobo na otoku Elba, kjer naj bi se znašli učenci, a že na prvi kritični pogled se vidi, da vsi predmeti ne spadajo v tisto obdobje.



Slika 31: Soba pobega z Napoleonom Bonapartom (zajem zaslona)

Navodilo je bilo preprosto: »**Predstavljajte si to nočno moro!** Zbudite se v nenavadni sobi. Nič vam ni jasno. Ozrete se naokrog. **KAJ?!** Je ta gospod na steni Napoleon Bonaparte?! Znašli ste se v njegovi hiši na otoku Elba. Kako boste pobegnili iz nje? Brez panike! **KLJUČAVNICO odklene beseda, sestavljena iz sedmih črk.** Na list papirja si narišite sedem črtic, na katere boste pisali črke. Te dobite po opravljenih nalogah, ki se skrivajo nekje v sobi. Hm, KJE PA?! Raziskujte.« Naloga učencev je torej bila, da iz namigov v sobi pridobijo črke, ki bodo sestavile geslo, s katerim bodo odklenili ključavnico in pobegnili domov oziroma končali z delom za tisto učno uro. Pod vsakim predmetom v sobi se je skrivala določena naloga. S klikom na posamezen predmet se je odprla spletna povezava do rebusov, videoposnetka ali kvizov za preverjanje znanja. Ves čas so jih preganjale minute, ki so se jim odštevale na vratih.

Rebusi so bili prav tako preprosto oblikovani v programu Power Point, nato pa kot slike pripeti na posamezne stene v aplikaciji Padlet, kjer so bila zapisala tudi navodila. Pri rebusih ni šlo za preverjanje učnih ciljev oziroma standardov, kar je razvidno tudi iz Slike 2.



Slika 32: Primer rebusa (zajem zaslona)

V videoposnetku je sledil nagovor učiteljice kot spodbuda in motivacija za nadaljnje delo, hkrati pa so iz njenega imena morali uganiti črko in jo vpisati na pravo mesto. Videoposnetek je bil naložen na spletni portal Arnes Video, ogledali pa so si ga lahko le tisti, ki so imeli povezavo, tako da posnetek ni javno dostopen.

Pod dvema predmetoma sta se skrivali povezavi do preverjanj znanja, ki sta bila izdelana s programom Microsoft Forms. Pred samim sestavljanjem preverjanja znanja si je bilo potrebno pregledati učne cilje v učnem načrtu za zgodovino v 8. razredu. Napoleon Bonaparte se skriva v dveh temah, in sicer v obvezni temi z naslovom *Od fevdalne razdrobljenosti do konca starega veka* ter v izbirni temi *Novoveški vladarji in njihove države*. V prvi temi sta bila s pomočjo navedenega preverjanja znanja preverjena naslednja učna cilja:

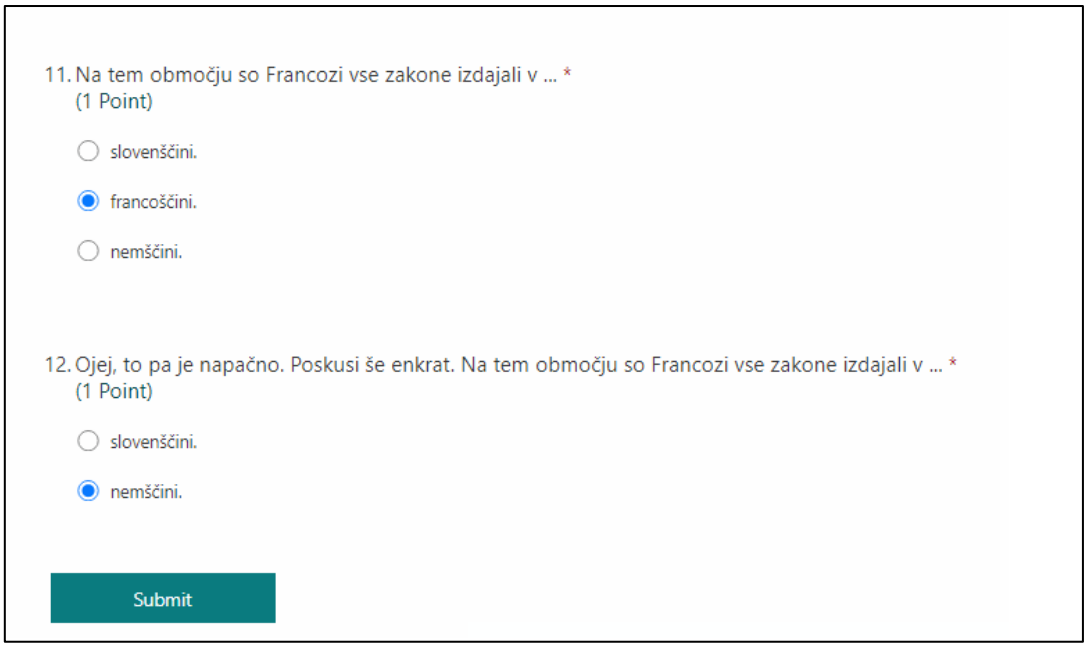
- ugotovijo in utemeljijo, kako je Napoleon končal francosko revolucijo in njene ideje razširil po Evropi,
- na zemljevidu pokažejo obseg Ilirskih provinc in opišejo njihov vpliv na razvoj slovenske narodne zavesti (minimalni standard).
- Pri izbirni temi Novoveški vladarji in njihove države sta bila preverjena učna cilja, navedena v nadaljevanju:
- opišejo življenje in delo pomembnih vladarjev (minimalni standard),
- vživijo se v vlogo izbranega vladarja in pojasnijo svoje poglede na vladanje in državo (Kunaver idr., 2011).

Vprašanja so sledila po Bloomovi taksonomiji od pomnjenja do vrednotenja. Problem je nastal pri učnem cilju, kjer bi morali na zemljevidu označiti območje Ilirskih provinc. Težavo bi lahko rešili s sliko zemljevida, kjer bi učenci pobarvali območje Ilirskih provinc, a te možnosti Microsoft Forms nima, tako da bi bilo na tem mestu bolje uporabiti Nearpod. Delno se je težava rešila s pripeto sliko zemljevida, na katerem je bilo označeno območje Ilirskih provinc, učenci pa so ga morali le poimenovati.

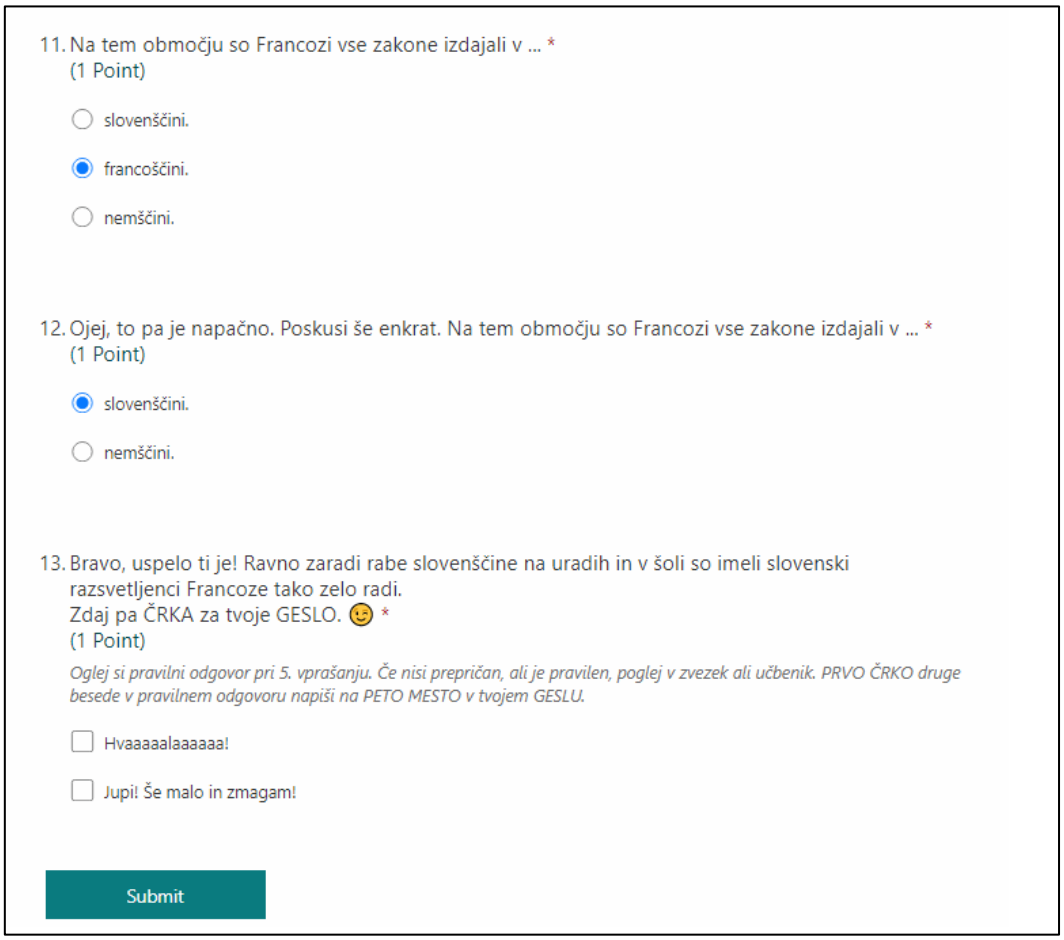
V preverjanju znanja so si vprašanja sledila od lažjih proti težjim. Takšna hierarhija težavnosti je po mnenju Hederiha (2005) pomembna iz dveh razlogov – motivacijskega in časovnega. Motivacijsko bodo učenci, ki bodo že na začetku naleteli na težje naloge, hitreje obupali in morda celo opustili reševanje preverjanja znanja. Odgovori v tem preverjanju znanja niso bili ovrednoteni s točkami.

Preverjanje je na koncu vsebovalo tudi namig o črki za geslo, do katerega učenec ni prišel, dokler ni pravilno odgovoril na vprašanje, saj so bile pri oblikovanju dodane vejitve. To pomeni, da so pri napačnem odgovoru na zadnje vprašanje o Ilirskih provincah učenci imeli možnost ponovnega odgovora. Če je bil tudi tokrat napačen, kar kaže Slika 3, se jim ni odprlo navodilo za pridobitev točke. Slika 4 prikazuje pravilni ponovni poskus in pridobitev namiga o črki.

Geslo so sestavili iz sedmih črk, ki so jih pridobili pri uspešno opravljenih nalogah. Ko so kliknili na ključavnico na sliki sobe, se jim je odprl nov kviz, kjer so morali izbrati pravilno geslo. Tudi ta vprašalnik je bil narejen z vejitvijo, tako da so učenci, ki so izbrali napačno geslo, imeli še eno možnost. Če so zapravili tudi to, niso prišli do naslednjega vprašanja, pri katerem bi ugotavljali, kako je dobljeno geslo povezano z Napoleonom Bonapartom.



Slika 33: Vejitev, kjer sta bila oba odgovora napačna in zato učenec ni prišel do navodila za pridobitev točke



Slika 34: Vejitev, kjer je učenec v ponovnem poskusu pravilno odgovoril in dobil namig o črki

Wechtersbach (2005) poudarja, da informacijska tehnologija omogoča, da se vsak učence ukvarja s problemom, ki ga neposredno čuti in je zainteresiran za njegovo rešitev. Tako na spletu išče svoje podatke, da pride do pravega spoznanja in v skupini argumentirano zagovarja svoje stališče. To se je izkazalo tudi pri sobi pobega. Geslo arzenik je učence nehote spodbudilo k dodatnemu raziskovanju osebne zgodovine Napoleona Bonaparta s pomočjo svetovnega spleta – kar nekaj učencev je na videokonferenčnem srečanju začelo debato o tem, ali je bil Napoleon res zastrupljen z arzenikom ali je umrl kako drugače. Prav tako so sami začeli razgovor o tem, ali bi Napoleonu pomagali pobegniti z Elbe ali ne, svoje odločitve pa podprli z različnimi argumenti.

Zadnja dva vprašanja sta bila postavljena za učenčevo povratno informacijo o času, ki ga je porabil za celoten pobeg iz sobe in o oceni všečnosti sobe pobega. Slednjo so izrazili v obliki zvezdic – ena zvezdica je pomenila, da jim soba pobega sploh ni bila všeč, pet zvezdic pa je pomenilo, da jim je bila zelo všeč. Skupna ocena je bila 4,81, odgovorilo je 21 učencev od 25, kar je vidno tudi na Sliki 5. Za rešitev vseh nalog so imeli 30 minut časa – to jim je sporočalo odštevanje časa na vratih v sobi. Največ učencev je pri vprašanju, koliko časa jim je še ostalo, odgovorilo z odgovorom od 15 do 20 min – takšnih je bilo 7. Takoj za njimi so bili učenci z odgovorom od 10 do 15 min. To vprašanje je bilo zastavljeno tako, da so bili vsi odgovori pravilni, zato ti podatki verjetno niso najbolj realni, saj analiza kaže, da je nekaj učencev na to vprašanje odgovorilo z več odgovori.

Pri kvizih, narejenih s programom Microsoft Forms, ima učitelj vpogled v odgovore učencev, tako da lahko vidi, koliko časa so potrebovali za posamezni kviz in katere odgovore so izbrali ter zapisali.

V Analizi izobraževanja na daljavo v prvem valu epidemije covida-19 v Sloveniji (Rupnik Vec idr., 2020) je moč prebrati, da so učenci ocenili, da so premalokrat dobili neposredno povratno informacijo o dosežkih učenja v času izobraževanja na daljavo. Microsoft Forms učitelju omogoča, da zapiše povratne informacije učencem, in sicer pri vsakem odgovoru posebej, kar je velika prednost te aplikacije.

Ves čas je bila učiteljica učencem na razpolago tudi preko e-pošte in zasebnih pogovorov/klicev preko platforme Microsoft Teams. Tako je komunikacija med učiteljico in učenci potekala sinhrono preko videokonferenčnega klica in tudi asinhrono v obliki zapisanih povratnih informacij. Na tak način sta povratno informacijo dobila oba – učiteljica glede načina preverjanja znanja in učenec glede poznavanja in razumevanja učne snovi.



Slika 35: Pogled v del analize odgovorov

3. Zaključek

Odziv učencev je bil pričakovan – zaradi nečesa popolnoma drugačnega, kar so bili navajeni do takrat, so se učenci obveznosti lotili z večjim veseljem, zanimanjem, entuziazmom in so bili zaradi tega tudi veliko bolj odzivni. Obeh preverjanj se je namreč lotilo kar 21 učencev od 25 v izbranem 8. razredu. Prav toliko jih je reševalo tudi kviz z geslom, zato predvidevamo, da so se lotili tudi vseh ostalih nalog, kar kaže, da so bili zelo motivirani. Glavna ideja – v čim večji meri motivirati učence in hkrati preveriti njihovo znanje – je bila uspešno realizirana.

Idejni koncept sobe pobega je mogoče uporabiti v vseh triadah in pri vseh predmetih. Mogoče ga je izvesti tako na daljavo kot v živo pri pouku. V predstavljenem primeru je šlo za preverjanje znanja, lahko pa bi se na ta način obravnavalo tudi novo učno snov. Prav tako lahko v ozadju pripravimo različne naloge in povezave do številnih aplikacij, videoposnetkov …

V prihodnje bo potrebno pri takšnem načinu preverjanja znanja bolj upoštevati diferenciacijo in individualizacijo. Naloge bi bilo potrebno bolj diferencirati in s tem ustvariti več sob pobega hkrati, ki bi imele pod predmeti skrite povezave do različnih nalog.

Wechtersbach (2005) je mnenja, da je najpomembnejše, kar mladi pridobijo od izobraževanja s pomočjo računalnika, entuziazem. Da otrok lahko torej postane nekdo, potrebuje zavzetost, navdušenje, da to postane. Soba pobega mu daje ravno to.

4. Literatura

Hederih, M. (2005). Nekatere pasti pisnih preizkusov znanja. V V. Bevc (ur.) *Ocenjevanje znanja v sodobni šoli* (str. 19–23). Ljubljana: Supra, d. o. o.

Kunaver, V. idr. (2011). *Učni načrt zgodovina*. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_zgodovina.pdf

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanje ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Pridobljeno s http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583

Rebolj, V. (2008). *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike*. Radovljica: Didakta.

Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš Grmek, M., Mithans, M. idr. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji.* Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Wechtersbach, R. (2005). Računalnik in izobraževanje. V T. Rupnik Vec (ur.). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu* (str. 158–164). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Sanja Šikovec je v letu 2010 uspešno zaključila študij na Filozofski fakulteti na Univerzi v Mariboru in pridobila naziv profesorica zgodovine in slovenščine. Po končanem volonterskem pripravništvu na Osnovni šoli Bojana Ilicha v Mariboru se je zaposlila na Osnovni šoli Ivana Kavčiča na Izlakah, kjer uči še danes. Poleg poučevanja zgodovine in slovenščine je še mentorica čebelarskega krožka. Rada ima različne metode in oblike dela, ki jih prilagodi učencem, obožuje glasne razrede z ustvarjalnimi prebliski in stalno dopolnjuje svoja znanja na različnih izobraževanjih. Ker prihaja iz rudarske družine, ji veliko pomeni tudi ohranjanje rudarske dediščine – v ta namen je izdala slovar rudarskih besed iz Zagorja ob Savi z naslovom Knapušna.

VII

DISTANCE LEARNING IN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING

POUK JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI NA DALJAVO



Beriva skupaj (na daljavo)

Let′s read together (at a distance)

Tanja Klavž

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor
tanja.klavz@guest.arnes.si

Povzetek

Dobro razvita bralna zmožnost je pomemben dejavnik posameznikove učne uspešnosti. Enega ključnih korakov na poti k bralni pismenosti predstavlja avtomatizacija bralne tehnike, ki pozitivno vpliva in pripomore tudi k bralnemu razumevanju. Odgovornost nas, odraslih, staršev in strokovnih delavcev je, da otrokom na poti do učinkovite bralne kompetentnosti pomagamo in jim omogočimo dovolj priložnosti za krepitev bralne veščine. Pomembno je, da otrokom ponudimo bralne vaje, ustrezne njihovemu trenutnemu bralnemu nivoju ter zagotovimo pogoste, sistematične, a kratke bralne dejavnosti, ob katerih bodo branje lahko povezali tudi s pozitivnimi občutki. V prispevku predstavljamo bralni trening, izveden na daljavo v obdobju pandemije covid-19, v katerega so bili vključeni otroci s težavami pri branju. Ob napredku v hitrosti in pravilnosti branja, ki so ga otroci dosegli v šestih tednih sistematičnega bralnega treninga, povzemamo še odzive otrok, staršev in bralnih mentorjev glede poteka treninga na daljavo.

Ključne besede: bralna pismenost, bralni mentor, bralni trening na daljavo, branje, tekočnost branja.

Abstract

A well-developed reading ability is an important factor in an individual's learning success. One of the key steps towards reading literacy is the automation of reading technique, which contributes to reading comprehension. It is the responsibility of adults, parents and professionals, to help children on the path to effective reading competence and provide them with ample opportunities to strengthen their reading skills. It is important to offer children reading exercises appropriate to their current reading level and provide possibilities for frequent, systematic, but short reading activities, during which they will be able to connect reading with positive feelings. In this paper, we present distance reading training for children with reading difficulties, conducted during the covid-19 pandemic. In addition to the progress in reading speed and accuracy that the children achieved in the six weeks of systematic reading training, we also summarise the responses of children, parents and reading mentors regarding this remote reading course.

Keywords: reading, reading fluency, reading literacy, reading mentor, remote reading.

1. Uvod

Branje nas v življenju spremlja na vsakem koraku, obenem pa predstavlja eno temeljnih šolskih veščin, ki nam omogoča učenje. Zaradi vse širše rabe digitalnih tehnologij se zdi, da so danes bolj kot kadarkoli prej v zgodovini v ospredju predvsem pasivne komunikacijske dejavnosti (gledanje in poslušanje). Različne raziskave ob tem poudarjajo še pomen branja s fizičnih medijev tudi v digitalni dobi, obenem pa je na usvajanje branja in krepitev bralnih kompetenc, predvsem pri začetnih bralcih in otrocih, ki se pri branju srečujejo s težavami, vplivalo še obdobje šolanja na daljavo zaradi pandemije covid-19. Ne glede na razloge, ki so v zadnjem letu in pol vplivali na bralne spretnosti otrok, je ključnega pomena, da smo vselej v iskanju optimalnih pogojev za spodbujanje tako bralne kompetence otrok, kot tudi preostalih osnovnih komunikacijskih veščin.

2. Bralna pismenost

Bralna pismenost je pojmovana kot stalno razvijajoča se zmožnost posameznika za razumevanje, kritično vrednotenje ter uporabo pisnih informacij in je temelj vseh drugih vrst pismenosti (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti, 2019). Predstavlja dolgotrajen in sistematično načrtovan proces, ki ga je potrebno skrbno izvajati od predšolskega obdobja naprej in tekom osnovnošolskega ter srednješolskega izobraževanja, nato pa ga še izpopolnjevati tekom celega življenja (Košak Babuder 2012 v Berčnik, Petek in Devjak, 2016). Spretnosti, potrebne za branje (in pisanje) si sprva pridobivamo preko dejavnosti, ki same po sebi še niso branje, pač pa predstavljajo le stopničko na poti k pismenosti (Žerdin, 2011). Enega pomembnejših korakov na poti k bralni pismenosti pa nato predstavlja formalno učenje branja in urjenje bralne zmožnosti v času osnovnošolskega izobraževanja.

2.1 Branje in dejavniki bralne učinkovitosti

Branje je dejavnost, pri katerem je v ospredju posameznikova zmožnost dekodiranja vidnih znakov (črk) v slušno obliko (v glasove), ob tem pa sočasno tudi prepoznavanje pomena zapisanih besed, povedi oziroma razumevanje prebranega(Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak, 2012). Ker pri tem sodelujejo še drugi procesi, lahko branje, upoštevajoč številne definicije različnih avtorjev, opredelimo kot visoko organizirano vsestransko interakcijo različnih notranjih procesov in zunanjih dejavnikov (Pečjak, 1993), ki potekajo na različnih ravneh. Pri tem lahko ključne dejavnike bralne uspešnosti v grobem strnemo v naslednjih alinejah:

- **Percepcijski dejavniki**
  Za uspešno branje je bistvena natančna percepcija, pri čemer je poudarek na razvitih sposobnostih vidnega in slušnega zaznavanja in razločevanja (Pečjak, 1993; Žerdin, 2011). Te sposobnosti so deloma podedovane, še bolj pa pridobljene in predstavljajo zmožnost, na katero lahko vplivamo z izborom ustreznih in primernih vaj.

- **Kognitivni dejavniki**
  Med kognitivne dejavnike prištevamo posameznikove spoznavne sposobnosti, pa tudi bralčevo predznanje, pričakovanja in tehnike branja, ki skupaj tvorijo mreže pojmov, v katerih bralec nove informacije povezuje s predznanjem (Krakar Vogel, 2020 v Bošnjak in Košir, 2020).

- **Čustveno-motivacijski dejavniki**
  Bralna motivacija predstavlja večdimenzionalen konstrukt, sestavljen iz notranje in zunanje-motivacijskih dejavnikov ter je pomembno povezana z bralno in učno uspešnostjo učečih se posameznikov (Marjanovič Umek idr., 2012). Ti dejavniki zajemajo posameznikove predhodne izkušnje, ki vplivajo na oblikovanje odnosa do branja in njegovega vrednotenja, posameznikov interes, zavzetost za branje ter številne zunanje dražljaje, ki spodbujajo bralno aktivnost (npr. pohvala učitelja ali starša, dobra ocena, ipd.). Ključnega pomena za krepitev bralnih zmožnosti so predvsem notranje-motivacijski dejavniki, ker je njihov učinek dolgoročnejši.

- **Socialno-kulturni dejavniki**, ki se nanašajo na odnos do branja v družini in širšem socialnem okolju (Bošnjak in Košir, 2020).

2.2 Tekočnost branja

V slovenskem izobraževalnem sistemu je prvo triletje namenjeno usvajanju in krepitvi veščine branja do stopnje avtomatiziranega, tekoč(n)ega branja. Za dosego te stopnje je lahko potrebno veliko urjenja in vaje. Ustrezno avtomatizirano (tj. za starost pričakovano hitro in pravilno) branje otrokom pomaga, da jim med dejavnostjo ni potrebno razmišljati o tem, kako bodo besedo prebrali, temveč o pomenu tega, kar preberejo (Pečjak, 1996 v Košir, 2011; Žerdin, 2003 v Košir, 2011). Z dosego te bralne stopnje vloga branja nato od približno devetega leta starosti otroka prehaja na stopnjo funkcionalnega branja, v okviru katerega branje predstavlja način učenja, pa tudi prostočasne dejavnosti ali razvedrila.

Kot merilo bralne učinkovitosti otrok se v obdobju osnovnega šolanja pa tudi sicer najpogosteje navajata hitrost branja in razumevanje prebranega. Hitrost (tihega) branja je sicer nujen, a ne zadosten pogoj za bralno razumevanje, ne glede na to pa kaže na avtomatiziranost tehnike branja. Otrokom, katerih branje je avtomatizirano oziroma tekočno, bralna dejavnost ni naporna in stresna, pač pa so za branje navadno motivirani, kar se izkazuje v izraženem interesu za bralne aktivnosti in v količini prebranega gradiva (v prostem času se pogosteje posegajo po tiskani besedi), s tem pa izboljšujejo svojo splošno bralno kompetentnost (Košir, 2011; Marjanovič Umek idr., 2012).

Spremljanje tekočnosti branja pri otrocih, ki temelji na meritvah števila pravilno prebranih besed v določenem časovnem okvirju, nam omogoča vpogled v otrokov napredek pri usvajanju bralne spretnosti ter o njegovem bralnem razvoju v primerjavi s povprečnimi bralnimi dosežki vrstnikov. Takšno spremljanje nam pomaga pri odkrivanju otrok, ki bi morda potrebovali več podpore in oblik dodatne pomoči pri krepitvi svoje bralne spretnosti, ni pa predvideno kot edino merilo za ugotavljanje bralnega napredka otrok (Košir, 2011). Učenci s slabšo tekočnostjo branja sicer tekom šolanja pod vplivi zorenja in splošnega učenja pri branju, tako na področju tekočnosti kot bralnega razumevanja, napredujejo (Košir, 2011), vendar pa nepopolna avtomatizacija bralne spretnosti predvsem v višjih razredih pomembno vpliva na učno učinkovitost in uspešnost. Glede na izsledke raziskave A. Kobole (1982, v Pečjak 1993) so počasni bralci v izobraževalnem procesu do trikrat bolj obremenjeni kot njihovi vrstniki, ki so prepoznani kot hitri bralci.

Slabša tekočnost branja pri otrocih izhaja iz zelo različnih vzrokov, zato je pri načrtovanju strategij pomoči ključnega pomena odkriti te vzroke. Ne glede na vzrok težav je pomembno, da otrokom nato ob vajah tekočnosti in natančnosti branja ponudimo še jezikovno bogate bralne

vsebine, ki pozitivno vplivajo na bralno motivacijo in krepijo besedni zaklad ter se usmerimo še k učenju strategij, ki otroka podprejo pri razumevanju branega (Košir, 2011).

3. Bralni trening na daljavo

Od marca 2020 smo se naenkrat morali prilagoditi na delo od doma in na daljavo. V ospredje je stopila raba spletnih aplikacij, tako za izobraževanje in opravljanje dela kot tudi za vsakodnevno druženje. Tudi knjižnice so zaprle svoja vrata in dostop do knjižnih gradiv v fizični obliki se je precej omejil. Slednje je še dodatno vplivalo na možnosti in motivacijo za krepitev bralnih veščin, predvsem pri otrocih, ki imajo pri branju težave.

Na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše smo v tem obdobju iskali načine, kako otroke razmeram navkljub čim bolj podpreti pri krepitvi njihove bralne kompetence. V ta namen smo na pobudo sodelavke - specialne pedagoginje oblikovali in v različnih izvedbah (individualno, v skupini) preizkusili bralni trening na daljavo, namenjen predvsem osnovnošolcem med 4. in 6. razredom.

3.1 Bralno gradivo

Otroke, ki imajo pri branju težave, je navadno težje za to aktivnost motivirati, zato je ključnega pomena, da jim to dejavnost predstavimo in približamo na prijeten, tudi zabaven način. Predvsem je pomembno, da izberemo bralno gradivo, ki za otroka ni prezahtevno, pač pa je ustrezno glede na otrokov trenutno izražen bralni nivo. Še dodatno na bralno motivacijo vpliva tudi priporočilo, da naj bodo vaje kratke, a pogoste.

Kot gradivo za izvedbo opisanega bralnega treninga smo uporabili obstoječe vaje, namenjene krepitvi bralne učinkovitosti, avtoric S. Pečjak in N. Holy-Šinkovec. Vaje so sicer dostopne tudi na spletu v obliki interaktivnih vaj, mi pa smo uporabili fizično gradivo, ki ga je po navedbah avtoric dovoljeno kopirati, s tem pa je vsebine lažje tudi prilagajati glede na potrebe mladih bralcev. Za bralni trening smo izbrali vaje, usmerjene v širitev vidnega polja in krepitev vidnega razločevanja, vaje skokovitega branja in vaje, namenjene krepitvi bralnega razumevanja in pozornosti pri branju. Vsem vajam je skupno, da pozitivno vplivajo na natančnost, tekočnost in hitrost branja. Navodila za izvedbo vaj smo prilagodili ter vključili ponavljajoče branje, kar predstavlja eno najučinkovitejših strategij pri razvijanju tekočnosti branja.

Izbrano gradivo smo uredili v šest sklopov oziroma bralnih map. Le te so bile oštevilčene in barvno označene. S tako organiziranimi nalogami smo želeli zagotoviti boljšo preglednost in vplivati na samostojnost otrok tekom izvajanja treninga. Zbrano in po sklopih urejeno gradivo smo otrokom in staršem, ki so imeli možnost tiskanja vaj doma, posredovali po elektronski pošti; priložili smo tudi natančna navodila za organizacijo gradiva, po tem, ko ga natisnejo. Družinam, ki možnosti tiskanja niso imele, smo gradiva posredovali v fizični obliki.

3.3 Prostovoljci v vlogi bralnih mentorjev

Skupinski bralni trening smo izvedli s pomočjo prostovoljcev, dijakov bližnje gimnazije, s katero v okviru prostovoljstva sodelujemo že vrsto let. Pred izvedbo bralnega treninga na daljavo smo sodelujoče prostovoljce usposobili kot bralne mentorje mladim bralcem. Njihova

glavna naloga je bila prisluhniti otrokom ob branju ter jih pri dejavnosti spodbujati. Pomemben vidik, ki ga je trening branja omogočil, pa je tudi možnost socialnih stikov, druženja.

3.4 Potek treninga branja na daljavo

V bralni trening, ki smo ga specialne pedagoginje Svetovalnega centra koordinirale med decembrom 2020 in marcem 2021, je bilo vključenih 18 otrok, učencev četrtih in petih razredov, ki so zaradi težav pri branju že bili vključeni v obravnavo v zunanji instituciji in sedemnajst prostovoljcev. Razporejeni so bili v skupine, ki jih je sestavljalo po 4-5 otrok in po štirje prostovoljci. Srečanja smo koordinirale specialne pedagoginje, zaposlene na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Maribor, pod okriljem katerega je bralni trening tudi potekal.

Bralni trening je vključeval 16 srečanj, in sicer:

- Uvodno srečanje s posameznim otrokom, v okviru katerega se opravi evalvacija začetnega branja, torej bralne učinkovitosti pred pričetkom bralnega treninga. Preverili smo število prebranih besed v eni in v dveh minutah ter pravilnost branja. Dodatno smo izmerili tudi čas in pravilnost branja krajše zgodbe. Srečanje je potekalo preko spletne aplikacije, ki omogoča videokonferenčna srečanja.
- Uvodno skupno srečanje vseh vključenih v bralni trening- koordinatorja bralnega treninga, otrok in njihovih staršev ter prostovoljcev- bralnih mentorjev. Namen srečanja je bil formalno-spoznavne narave. Predstavili smo organizacijski vidik, načrt poteka srečanj in cilje bralnega treninga, obenem pa smo želeli, da se vsi sodelujoči (otroci in njihovi starši ter prostovoljci in koordinatorji) medsebojno spoznajo že pred dejanskim pričetkom dela z bralnimi vajami.
- Izvedba dvanajstih srečanj, namenjenih izvajanju bralnih vaj v sklopu bralnega treninga, je potekala v šestih zaporednih tednih. Srečanja so potekala dvakrat tedensko v trajanju ene ure, vselej ob istem dnevu v tednu in ob isti uri.
- Zaključno evalvacijsko srečanje, v okviru katerega se je z otrokom in starši opravila evalvacija branja po treningu in evalvacija celotnega poteka treninga.
- Zaključno evalvacijsko srečanje s prostovoljci in koordinatorji prostovoljcev ter koordinatorji skupin bralnega treninga.

Ob vsakokratnem srečanju, namenjenemu neposrednemu izvajanju bralnih nalog, smo se specialne pedagoginje kot koordinatorice bralnih skupin z otroki in prostovoljci najprej posvetile vprašanju, kaj se nam je v preteklih dneh od zadnjega srečanja dobrega zgodilo. Na tak način smo se usmerili k dobremu, k pozitivnemu in posredno pripomogli tudi k povezovanju občutka ugodja z branjem. Gradivo, urejeno v šest map smo ob srečanju prebirali v treh etapah tako, da je vsaki etapi pripadla po ena vaja iz dveh map. Pred posamezno etapo smo se pogovorili o navodilih za izvedbo obeh vaj, nato pa smo koordinatorji otroke in prostovoljce v parih razporedili v spletne sobe (breakout rooms, op. p.), v katerih so dogovorjene bralne vaje izvedli. Za posamezno etapo bralnega treninga je bilo predvidenih 15 minut, nato pa smo se sodelujoči ponovno zbrali v skupni videokonferenčni sobi, v kateri smo se pogovorili o opravljenih vajah, dodatno pojasnili morebiti neznane ali manj znane besede ali druga vprašanja ter pregledali navodila za naslednjo etapo. Ob zaključku bralnih aktivnosti v vseh etapah je sledil skupni pregled koledarja dela, v katerem smo skupaj sledili že opravljenim srečanjem.
Zadnje, dvanajsto bralno srečanje je bilo zasnovano nekoliko drugače in je potekalo v dveh delih. V prvem delu so mladi bralci s svojimi bralnimi mentorji opravili le nekatere bralne vaje;

odločili smo se za tiste, ki so si jih izbrali otroci. V drugem delu, zasnovanem kot družabno srečanje, pa smo proslavili uspešen zaključek bralnega treninga. Otroci so po zaključni evalvaciji na dom prejeli še majhno, a pomembno pozornost – pisno pohvalo za izkazan trud in vztrajnost v programu bralnega treninga.

Po zaključenih dvanajstih srečanjih bralnega treninga je sledilo evalvacijsko srečanje, namenjeno tudi preverbi napredka pri branju. O opaženem napredku, tako v hitrosti kot tudi v pravilnosti branja, so prostovoljci poročali že po polovici opravljenih srečanj, dokazilo o napredku, podkrepljeno s »številčnimi dokazi« (število pravilno prebranih besed v minuti) pa smo skupaj z otroki ugotavljali in proslavili še v predvidenem zaključnem individualnem srečanju. Ob meritvah števila prebranih besed v določenem časovnem okvirju in spremljanju pravilnosti prebranega, smo ugotovili, da so prav vsi otroci, vključeni v bralni trening napredovali. Eden izmed otrok z izkazanim največjim napredkom v branju, je v minuti pravilno prebral tudi do tretjino več besed, celotno besedilo pa v polovico krajšem času kot pred pričetkom sistematičnega treninga. Čeprav napredek pri večini otrok ni bil tako izrazit, pa je izrednega pomena, da se ovrednoti in skupaj z otrokom (in staršem) proslavi. Opažen napredek in pohvala za trud, otroku pove, da vloženo delo prinese pozitivne ter ga spodbudi in motivira za nadaljnje razvijanje veščine.

3.5 Opažanja, ugotovitve in odzivi na bralni trening

Ključno opažanje, o katerem so poročali vsi sodelujoči, je, da so bralna srečanja potekala v pozitivnem vzdušju. Obenem so vsi vključeni, tako otroci kot prostovoljci, so v bralnem treningu vztrajali vseh dvanajst srečanj, od začetka pa vse do zaključka bralnega treninga. Odsotnosti na posamičnih srečanjih so bile redke in koordinatorju bralne skupine sporočene vnaprej. Slednje je bilo ključno predvsem v primeru, ko bi sočasno manjkala dva prostovoljca in bi bilo potrebno začasno vključiti dodatnega bralnega mentorja. V takšnih primerih bi kot začasnega bralnega mentorja lahko vskočili prostovoljci iz drugih bralnih skupin (koordinatorice bralnih skupin smo bralne treninge izvajale v različnih terminih) ali pa priključitev katere izmed drugih specialnih pedagoginj-koordinatoric bralnega treninga.

V okviru posamičnih srečanj določeno časovno okno petnajstih minut za vsako etapo bralnih vaj je otrokom in prostovoljcem dopuščalo, ne le izvedbo predvidenih bralnih vaj v otroku lastnem tempu, pač pa tudi nekaj prostega časa za druženje. Po opravljenih vajah so se lahko družili znotraj sob v katere so bili razvrščeni v parih otrok - prostovoljec, lahko pa so se tudi vrnili v skupni videokonferenčni prostor in poklepetali tam. Otroci so se s svojimi bralnimi mentorji po lastnih besedah in navedbah njihovih staršev zelo dobro ujeli. Bralnih srečanj so se veselili, pri bralnih vajah pa so se čutili spodbujane. Všeč jim je bilo, da so čas, ki jim je po opravljeni etapi vaj ostal, lahko izkoristili za zabavo in pogovore z bralnimi mentorji, preko česar so se tudi medsebojno bolj povezali.

Izbrane vaje bralnega treninga so se otrokom in prostovoljcem zdele prijetne. Otroci so kot pozitivno izpostavili predvsem to, da so vaje kratke in da je zagotovljenih več vmesnih odmorov. Večinoma so tako otroci kot tudi prostovoljci kot najljubše izpostavili vaje, usmerjene h krepitvi vidnega dometa; le te so namreč bile zastavljene na bolj igriv način, ki je še dodatno krepil občutek uspešnosti otrok.

Otroci so praviloma vselej sodelovali z istim bralnim mentorjem. Po preteku prvih šestih srečanj smo poskusno izvedli rotiranje otrok in prostovoljcev, nato pa nadaljevali z delom v stalnih parih. Tako otroci kot prostovoljci so ob tem poročali, da ocenjujejo delo v stalnih parih kot ustreznejše. Otroci so se ugodneje počutili ob branju vselej istemu poslušalcu, s katerim so

stkali tudi tesnejši medosebni delovni in prijateljski odnos; prostovoljci pa so temu dodali še videnje, da ob stalnem sodelovanju z istim otrokom lažje spremljajo in pohvalijo njegov napredek.

Starši so poročali, da se otroci bralnih srečanj veselijo in se jih z veseljem tudi udeležujejo. Opažajo, da so se s svojimi prostovoljci dobro ujeli. Poročali so tudi, da so jim otroci poročali o bralnem treningu kot o zabavnem dogodku in eni boljših aktivnosti, v katere so bili vključeni v času dela na daljavo. Kljub izkazanemu pozitivnemu odnosu otrok do bralnega treninga, pa so starši poročali, da mladi bralci za izvajanje bralnih vaj med vikendom, s starši v vlogi bralnih mentorjev, niso bili motivirani. Kot možni razlog za to so navajali tudi obveznosti, ki jih je bilo v času šolanja na daljavo potrebno opraviti v okviru rednega pouka in so od otrok navadno terjale več časa kot tedaj, ko so otroci obiskovali pouk v šoli.

Ob pozitivnem vzdušju in izraženi motiviranosti za izvajanje bralnih vaj je pomembno še enkrat poudariti, da so prav vsi otroci, vključeni v predstavljeni bralni trening, že po šestih tednih sistematičnega treninga napredovali, tovrstno obliko dela pa je, čeprav poteka na daljavo, smotrno razvijati in ohraniti še vnaprej.

4. Zaključek

Otrokom, mladim bralcem, še posebej tistim, ki se pri branju srečujejo s težavami je potrebno bralno aktivnost približati na njim čim bolj privlačen način. Gradivo S. Pečjak in N. Holy Šinkovec, uporabljeno v predstavljenem bralnem treningu, s svojo zasnovo in dolžino - vaje so kratke in privlačne – posameznika pritegnejo. Še več, tekom srečanj so otroci, ki morajo zaradi slabšega branja v to aktivnost vložiti pomembno več energije kot njihovi vrstniki, o vajah pripovedovali kot o zabavni aktivnosti. Zagotovo je k temu dodatno prispevalo še dejstvo, da so ob branju imeli tudi možnost navezovanja novih stikov in poznanstev, ki so bili v času izvedbe treninga močno omejeni. Opisani bralni trening na daljavo tako ne predstavlja le »rešilne bilke« v času, ko osebna srečanja in neposredna podpora otrokom pri krepitvi bralne veščine niso možni, pač pa obliko dela, ki jo je tudi zaradi relativno enostavne izvedbe smiselno ohraniti, razvijati in izvajati tudi v prihodnje, kot stalno obliko podpore pri krepitvi bralnih zmožnosti.

5. Literatura

Berčnik, S., Petek, T. in Devjak, T. (2016). Pogledi učiteljev na vlogo staršev pri spodbujanju bralne pismenosti otrok. V T. Devjak (ur.) in I. Saksida (ur.). *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 69-86). Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030 (2019). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/

Bošnjak, B. in Košir, K. (2020). Motiviranost za branje. V D. Haramija (ur.), Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča (str. 59-80). Maribor: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s file:///C:/Users/User/Downloads/515-Celotna%20knjiga-1151-1-10-20201110.pdf

Košir, J. (2011). Razvijanje tekočnosti branja. V M. Košak Babuder (ur.) in M. Velikonja (ur.), Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora (str. 75-86). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pečjak, S. (1993). *Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje branja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Pečjak, S. (2012). *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Žerdin, T. (2011). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Kratka predstavitev vtorice

Tanja Klavž je univerzitetna diplomirana socialna delavka in profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike, zaposlena kot specialna pedagoginja na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Maribor in kot učiteljica za dodatno strokovno pomoč v Osnovni šoli Kašelj.

Učenje branja z mobilno aplikacijo Kobi TO!

Learning to Read with the Kobi TO!

Marko Curk

OŠ Branik
marko.curk@os-branik.si

Povzetek

Branje je ena izmed najpomembnejših veščin človeka. Spodbuja razvoj možganov, pripomore k boljši koncentraciji, pozornosti, izboljšuje besedni zaklad, sporazumevalno zmožnost … Vendar se je potrebno branja najprej naučiti. V osnovni šoli se učenje branja začne v prvem razredu. Pomembno je, da učitelji učencem zagotovijo pozitivno začetno bralno izkušnjo, ki pripomore k bralnemu razvoju, veselju do branja in oblikuje kasnejšega dobrega bralca. V procesu učenja branja so učenci uporabljali Kobi bralne liste in mobilno aplikacijo Kobi TO!, ki jim je pomagala pri njihovih prvih bralnih korakih. Zaradi pozitivnih učinkov na branje so učenci aplikacijo vedno uporabljali v dvojicah. Kobi TO! je učencu prijazna in tematsko ter slikovno obogatena aplikacija. Pri poučevanju se je izkazala kot odličen motivator in posledično omogočila, da je branje za učenca postalo privlačnejše in enostavnejše.

Ključne besede: branje, mobilna aplikacija Kobi TO!, motivacija, prvi razred, učenje v paru.

Abstract

Reading is one of the most important human skills. It stimulates brain development, helps to improve concentration and attention, improves vocabulary, communication skills, and much more. However, reading must first be learned, and learning to read begins in the first grade of primary school. It is of high importance that teachers provide students with a positive initial reading experience. The positive initial reading experience will contribute to reading development, the joy of reading, and later forms a good reader. In the process of learning to read, the students used Kobi reading sheets and the Kobi TO! Mobile app which helped them with their first reading steps. Kobi TO! is a student-friendly and thematically and pictorially enriched application. It proved to be an excellent motivator at teaching and consequently made reading more attractive and easier for the student.The students are now working in pairs, due to the positive effects of reading.

Keywords: first grade, learning in pairs, mobile app Kobi TO!, motivation, reading.

1. Uvod

Učitelji se vedno znova sprašujemo, kako oblikovati zanimiv pouk, da bo pritegnil pozornost učencev, jih spodbudil h kritičnemu razmišljanju in jim nenazadnje zagotovil optimalen razvoj[6]. Naloga učiteljev je, da pri poučevanju sledimo učnim ciljem v učnih načrtih, hkrati pa pri učencih spodbujamo radovednost po usvajanju novih učnih vsebin ter njihovi uporabnosti v vsakdanjem življenju. V želji uresničevanja pouka, v katerem bodo učenci radi sodelovali pri zastavljenih nalogah, je uporaba sodobne tehnologije eden izmed načinov, ki je

[6] Ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2003).

ob strokovni uporabi odlično motivacijsko sredstvo. V današnjem času, ko se tehnologija zelo hitro razvija in posega v vse kotičke našega življenja, je uporaba sodobnih naprav pri pouku pravzaprav nujna.

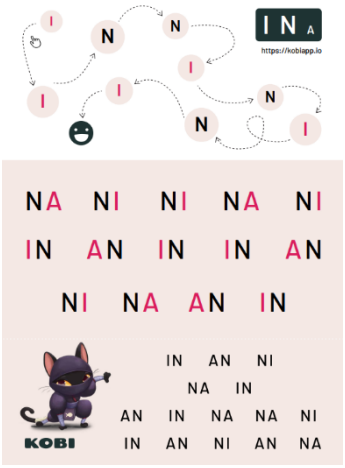
Šolanje na daljavo je imelo veliko pozitivnih učinkov. Med drugim nam je ponudilo možnosti iskanja novih idej in raziskovanja po inovativnih pristopih poučevanja s smiselno uporabo tehnologije. Na izobraževanjih o vključevanju informacijsko-komunikacijske tehnologije v učni proces smo se seznanili z mobilno aplikacijo, namenjeno prvim korakom pri učenju branja. Njena uporaba je postala pomemben del opismenjevanja prvošolcev in je predstavljala nadgradnjo klasičnega poučevanja. V nadaljevanju prispevka je predstavljena mobilna aplikacija Kobi TO! kot odlično motivacijsko sredstvo pri učenju branja in konkretna uporabniška izkušnja v prvem razredu.

2. Kobi bralni listi

Vezave dveh oziroma treh črk v eno glasovno enoto smo učence najprej učili s pomočjo Kobi bralnih listov, ki smo jih v učni proces vključevali približno deset minut dnevno. Bralni listi so enostavni in učencu dajo upanje, da zmore, kar mu da veselje za naprej. Besede v bralnih listih nimajo pomena, saj je pomembno, da učenec niti ne poskuša razumeti, kaj naj bi prebral in ne izgublja časa z ugibanjem. Bistvo je, da učenec najprej usvoji osnove tehnike branja, to je povezovanja dveh glasov.

Lažji bralni list vključujejo do pet različnih črk (odvisno od zahtevnosti) in navajajo bralca na vezavo dveh črk (Slika 1). Pri prvi vaji učenec dela vezavo zelo počasi, saj s prstom sledi puščicam, ki ga vodijo do izgovorjave naslednjega glasu. Pri drugi vaji so iste črke zapisane v dvočrkovni sklop. Za lažjo vizualno zaznavo različnih črk, so le-te barvno poudarjene, kar učencu pomaga ohranjati enakomeren ritem branja. Pri zadnji vaji so enozložne besede manjše in enobarvne.

Ko je učenec dvočrkovne sklope bral hitro in brez napora, smo mu ponudili v branje tri črkovne besede (Slika 2). Težji bralni listi so sestavljeni iz sedmih različnih črk in navajajo bralca na vezavo tričrkovnega sklopa. Pri prvi vaji so samoglasniki oblikovno poudarjeni, kar učencu pomaga, da vidi, kje lahko zadrži glas. Pri drugi vaji so besede iz treh črk manjše in enobarvne.



Slika 36: Dvočrkovni sklopi



Slika 2: Tričrkovne besede

3. Mobilna aplikacija Kobi TO!

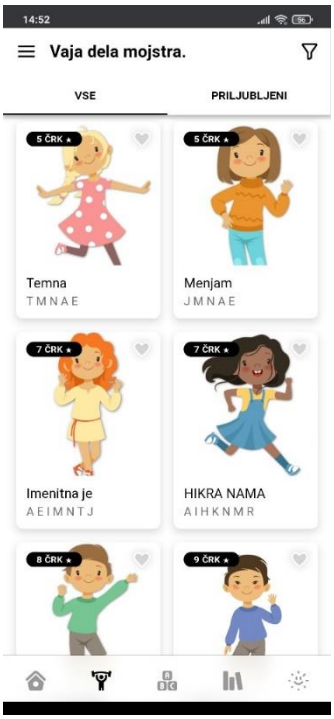
Kobi TO! je brezplačna mobilna aplikacija, ki deluje na vseh operacijskih sistemih. Namenjena je staršem in učiteljem prvošolcev, katerim na kreativen in simpatičen način pomaga pri njihovih prvih bralnih korakih[7]. Aplikacija je sestavljena iz štirih delov, do katerih dostopaš s pritiskom na ikono na spodnjem robu zaslona.

3.1 Vaje dvočrkovnih sklopov

Vaje (Slika 3) vključujejo dvočrkovne sklope in so po izvajanju nalog podobne bralnim listom. Razporejene so po težavnosti, glede na število črk. Najlažje vsebujejo tri različne črke, težje vsebujejo do deset različnih črk. Vse enozložne besede so sestavljene iz samoglasnika (obarvan rdeče) in soglasnika. Pri najtežjih vajah učenci urijo vezavo dveh soglasniških črk (ena od teh vaj vključuje samo vezavo črke R z ostalimi soglasniki).

Igra se začne tako, da učenec izbere poljubno vajo in začne z branjem prve besede (Slika 4). S klikom na »Premešaj« se mu prikaže nova beseda. Ko prebere vse dvočrkovne sklope, se mu na koncu prikaže zanimiva animacija in čas (Slika 5), ki ga je potreboval, da je prebral vseh enaindvajset črkovnih sklopov. Igro lahko igra znova ter poskusi izboljšati rezultat.

Vaje označene z zvezdico so na voljo tudi v PDF obliki, primerni za tiskanje.



Slika 3: *Posnetek zaslona: izbor vaj dvočrkovnih sklopov*



Slika 4: *Posnetek zaslona: primer dvočrkovnega sklopa*



Slika 5: *Posnetek zaslona: končna animacija in porabljen čas*

[7] Ker gre za začetno učenje branja, so vaje sestavljene iz velikih tiskanih črk.

3.2 *Abeceda*

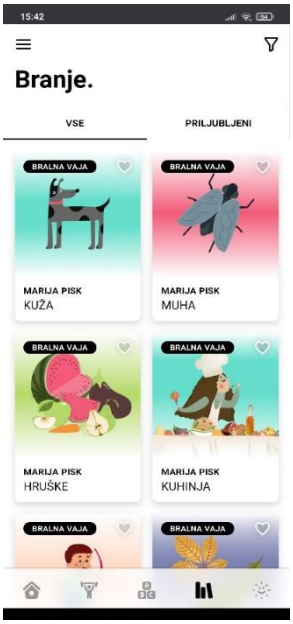
Igra poteka enako kot prejšnja, s tem da učenec izbere vajo dvočrkovnih sklopov celotne abecede (Slika 6). Vaje vsebujejo vse možne kombinacije samoglasnika in soglasnika za izbrano črko. Črke se vsakič znova izpišejo v drugačnem zaporedju. Tako je zagotovljenih veliko število ponovitev, kar pospeši proces, s katerim se črkovni sklopi postopoma zasidrajo v dolgotrajni spomin kot enota. Ta proces se imenuje ortografsko mapiranje, ki nam zagotovi, da kot dobri bralci besedo v trenutku prepoznamo kot celoto (Ehri, 2014).



Slika 6: Posnetek zaslona: igra Abeceda

3.3 Besedila za branje

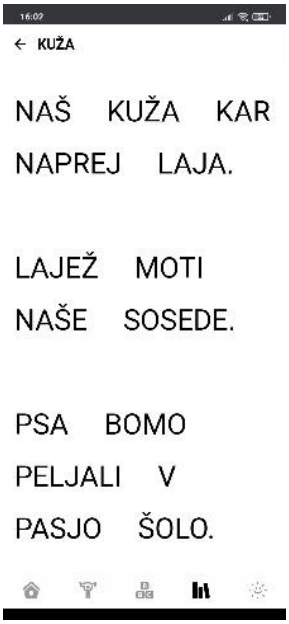
Vaje (Slika 7) so sestavljene iz pomenskih besed, povedi in zgodbice. Razporejene so po težavnosti. Najprej so lažje bralne vaje z večjo pisavo (Slika 8), pri katerih učenec utrjuje branje posameznih besed, ki se pojavijo v naslednjih dveh vajah. Pri prvi (Slika 9) bere lažje povedi z manjšo pisavo, pri drugi (Sika 10) pa zgodbico v še manjši pisavi na obarvani podlagi. Sledijo bralne vaje, ki vsebujejo le zgodbice.



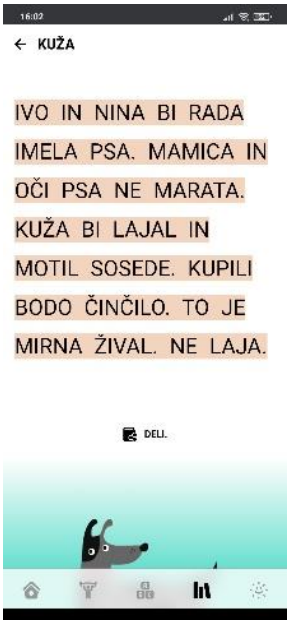
Slika 7: *Posnetek zaslona: izbor besedil za branje*



Slika 8: *Posnetek zaslona: pomenske besede*



Slika 9: *Posnetek zaslona: povedi*



Slika 10: *Posnetek zaslona: zgodbica*

3.4 Sonček

Po končanem branju lahko učenec s prstom na zaslon nariše risbico in jo pošlje na ogled ostalim uporabnikom Kobi TO! aplikacije (Slika 11).



Slika 11: Posnetek zaslona: mini risbice uporabnikov aplikacije

4. Uporabniška izkušnja mobilne aplikacije Kobi TO!

Trend naraščanja uporabe zaslonov med otroki zahteva temeljit premislek glede časovnih in vsebinskih okvirov, ki še omogočajo koristno in varno uporabo za njihovo zdravje. Časovna priporočila za uporabo zaslonov v starosti od šest do devet let (prva triada osnovne šole) so omejena v povprečju do največ ene ure na dan (Spreitzer idr., 2021). Starše prvošolcev smo zato obvestili, da bodo aplikacijo na tablicah uporabljali do trikrat tedensko po petnajst minut na dan[8].

Za uporabo mobilne aplikacije Kobi TO! med prvošolci smo se odločili, ker smo želeli v učni proces vključiti IKT tehnologijo in povečati motiviranost učencev za branje. Aplikacija je učencu prijazna in slikovno privlačna, ga navaja na postopno usvajanje tehnike branja, omogoča diferenciacijo pouka in je zanimiva popestritev učne ure.

Učitelji smo aplikacijo prvošolcem predstavili, nato je sledila praktična uporaba. Učenci so jo vedno uporabljali pod nadzorom učitelja, ki je skrbel, da je učenec opravljal vaje, ki so mu bile v izziv, torej niso bile niti prelahke, kar bi ga lahko dolgočasilo, niti pretežke, kar bi mu vzelo veselje do branja.

Branje predstavlja aktivnost, v katero učenci vlagajo določen trud. Da so učenci pripravljeni brati, morajo biti motivirani. Zato predstavlja poleg kognitivnih procesov pomemben vidik branja tudi bralna motivacija (Baker in Wigfield, 1999), katero so prvošolci povečali z bralnimi vajami dvočrkovnih sklopov. Igra jih je močno motivirala, saj so se jim na koncu prikazovale različne zabavne animacije, ki so učenca spodbudile k ponovnemu branju. Z njo so vsi učenci povečali veselje do branja ter si s tem zgradili glavni temelj do učinkovite tehnike branja. Motivacija namreč vpliva na to, koliko bo učenec bral, količina branja pa vpliva na avtomatizacijo branja, ki olajšuje razumevanje prebranega. Prav tako je močno povezana tudi z učno uspešnostjo, saj je branje najpomembnejše sredstvo za učenje. Motivirani in zavzeti bralci so učinkoviti in uspešni učenci (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006). Nekatere učence je igra dvočrkovnih sklopov tako pritegnila, da niso več zbrano brali, temveč so zgolj klikali na »Premešaj«, da bi čim hitreje prišli do animacije. Ti učenci so zato ob sebi potrebovali učitelja ali sošolca, ki je odgovorno spremljal njihovo branje. Ko so učenci že brali zahtevnejše besede in povedi v ostalih igrah, jim je bila ta igra vedno kot nagrada ob koncu branja.

Kobi TO! smo začeli uporabljati, preden smo spoznali polovico črk. To je pomenilo, da so učenci že pred načrtovanim spoznavanjem določenih črk oziroma glasov, le-te spoznali preko aplikacije. Da bi se izognili nepravilni vezavi glasov tistih učencev, ki vseh glasov še niso spoznali, so bili ti učenci vedno v paru s sošolcem, ki je že pravilno vezal črke v glasovne enote. Na ta način smo spodbujali vrstniško pomoč, ki je komponenta sodelovalnega učenja. Vrstniška

[8] Za preprečevanje razvoja kratkovidnosti in preprečevanje pojava utrujenih oči med dolgotrajno uporabo zaslona se svetuje odmor po dvajsetih minutah z dvajsetsekundnim gledanjem v daljavo (Xiong, idr., 2017).

pomoč je definirana kot učni pristop, pri katerem učenci pomagajo svojim vrstnikom, ki zagotavlja individualizirano poučevanje, ponovitev in razjasnitev konceptov (Okiwla in Shelby, 2010). Učenci, ki pomoč nudijo, pa postanejo strpnejši, izboljša se njihovo sprejemanje in razumevanje različnosti (Bond in Castagnera, 2006). S tem smo dosegli »win-win« situacijo.

Če so želeli učenci vaditi branje le s črkami, ki smo jih že spoznali, so izbrali igro Abeceda. Učenci so tablice vedno uporabljali v parih. Včasih smo jih razdelili v homogene, včasih v heterogene pare, odvisno od želenega cilja. Kadar so boljši bralci nudili pomoč sošolcem z bralnimi težavami, smo ugotovili, da so slabši bralci hitreje napredovali, kot če bi bili deležni frontalnega poučevanja branja. Zaradi prisotnosti sošolca so bili na tehniko branja bolj skoncentrirani, omogočena jim je bila individualizirana pomoč, takojšnja povratna informacija in poprava napak pri branju.

Ko je učenec avtomatiziral vezavo besed iz dveh črk, smo ga preusmerili na vaje Besedila za branje, saj prvih šest bralnih vaj vsebuje tudi besede sestavljene iz dveh do štirih zlogov. Z redno vajo in sodelovalnim učenjem je učenec kasneje usvojil bralno tehniko daljših besed. Uspešnejši učenci so nazadnje prešli na branje enostavnih povedi in zgodbic, preko katerih so razvijali bralno razumevanje. Tako so se osredotočali bolj na sam pomen besedila kot pa na prepoznavanje besed. Bralno razumevanje namreč zahteva tekočo povezanost procesov, pri katerem bralec v soočenju z besedilom iz prebranega izlušči pomen (Pey, Min in Wah, 2014).

Po določenem času so učenci z branjem prekinili in svoje občutke ob prebranem slikovno izrazili v Sončku. Njihove mini risbice so nam sporočale, da so v branju uživali oziroma, da so ustvarjali pozitiven odnos do branja.

Aplikacija omogoča diferenciacijo pri pouku[9]. V razredu so bili učenci, ki so znali že dobro brati, učenci, ki so poznali le črke, učenci, ki črk niso poznali, učenci, ki so hitro napredovali z bralno tehniko in učenci, ki so počasneje usvojili vezavo črk. Zato smo jih večkrat razdelili v homogene dvojice in jim na podlagi njihovega znanja branja izbrali ustrezno igro. Med dvema po znanju branja enakovrednima učencema so tako potekale socialne interakcije. Monteiro (2013) je z raziskavami dokazala, da je socialno učenje učinkovitejše od individualnega poučevanja in tudi podpora pri spodbujanju branja in socialnem prilagajanju je učinkovitejša, če jo nudi vrstnik kot pa nekdo nadrejeni (učitelj).

Ker nismo želeli, da bi se učenci večino časa učili brati iz tablic, smo Kobi TO! vedno uporabljali v kombinaciji z bralnimi listi. Učenci so najprej urili tehniko branja na bralnih listih. Na ta način smo dlje časa ohranjali visok nivo motiviranosti za branje in tako dosegli večji in hitrejši napredek. Bralne liste in mobilno aplikacijo smo predstavili staršem in jih spodbudili k branju tudi v domačem okolju. Bucik (2009) pravi, da če starši uživajo ob branju in o prebranem pripovedujejo z navdušenjem, potem bo večja verjetnost, da bo otrok imel pozitiven odnos do branja, saj se bo zavedal, da je branje lahko tudi vir užitka, sprostitve in zabave.

5. Zaključek

Tehnologija otroke današnjega časa spremlja na vsakem koraku. Posledično v učne klopi sedajo generacije učencev, ki potrebujejo drugačen pristop k učenju. Raba informacijskih tehnologij lahko bistveno pripomore h kvalitetnejšemu pouku, a mora biti tesno povezana z novimi načini in oblikami dela, predvsem pa s cilji in z vsebinami pouka.

[9] Gre za pretežno organizacijski ukrep, kjer se učence usmerja po njihovih določenih razlikah v učne skupine, z namenom omogočanja optimalnega razvoja učenca na vseh področjih (Strmčnik, 1987).

Pri uporabi aplikacije Kobi TO! smo zaznali nekatere prednosti in pomanjkljivosti.

Prednosti:

- vizualna privlačnost in raznolikost vaj učenca motivira k branju;
- raznolikost zahtevnosti vaj omogoča diferenciacijo pouka;
- lahko se jo naloži na mobilno napravo, tablico ali računalnik, kar omogoča uporabo kjerkoli in kadarkoli;
- zmanjšamo tiskanje bralnih listov.

Pomanjkljivosti:

- aplikacija ne preverja pravilnost prebranega, zato je potrebna učiteljeva prisotnost;
- ne omogoča povečave zaslona, kar bi na manjših IKT napravah izboljšalo vidnost črk;
- ni slikopisov, ki so otrokom ljubi;
- ne omogoča razumevanja prebranih zgodbic (npr. z vprašanji in možnostjo izbire odgovora);
- uporabljene so samo velike tiskane črke (aplikacija z zapisom besed z malimi tiskanimi črkami bi se lahko uporabljala tudi v višjih razredih).

Vsekakor je uporaba mobilne aplikacije Kobi TO!, pod nadzorom učitelja, v pouk vnesla svežino, omogočila učinkovitejše učenje in bolj kakovostno znanje ter učence lažje pripeljala do želenega cilja. Je ustrezen didaktični pripomoček v prvem razredu, ki na kreativen in simpatičen način pomaga pri učenčevih prvih bralnih korakih. Učiteljem ni bila le kot zamenjava za klasičen način dela, temveč je omogočila smiselno uporabo na višjem nivoju. Pomembno pa je, da tehnologijo uporabimo z razlogom in ne zaradi tehnologije same. Biti moramo pazljivi na kvaliteto in kvantiteto njene uporabe, saj ima lahko v nasprotnem primeru negativne posledice.

6. Viri in literatura

Baker, L. in Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children`s Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading research quaterly, 34*(4), 452-477.

Bond, R. in Castagnera, E. (2006). Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory into practise, 45*(3), 224-229.

Bucik, N. (2009). Razvijanje otrokove motivacije za branje v domačem okolju. V L. Knaflič in N. Bucik (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti* (str. 17-26). Ljubljana: Andragoški center.

Ehri, L. C. (2014) Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading 18*(1), 5-21.

Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology, 34*(4), 301-335.

Okilwa, S. A. in Shelby, L. (2010). The effects of Peer Totoring on Academic Performance of Students With Disabilities in Grades 6 Through 12: A Synthesis of the Literature. *Remedial and Special Education, 31*(69), 450-463.

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pey, K. C., Min, L. H., in Wah, L. L. (2014). Relationship between oral reading fluency and reading comprehension among ESL students. *Gema Online Journal of Laguage Studies, 14*(4), 19-32.

Spreitzer, M. V., Baš, D., Radšel, A., Anderluh, M., Vreča, M., Reš, Š., idr. (2021). *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih.* Ljubljana: Sekcija za primarno pediatrijo Združenja za pediatrijo Slovenskega zdravniškega društva.

Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije.

Xiong, S., Sankaridurg, P., Naduvilath, T., Zang, J., Zou, H., Zhu, J. idr. (2017). Time spent in outdoor activities in relation to myopia prevention and control: a meta-analysis and systematic review. *Acta Ophthalmol, 95*(6), 551-566. Pridobljeno s Time spent in outdoor activities in relation to myopia prevention and control: a meta-analysis and systematic review - Xiong - 2017 - Acta Ophthalmologica - Wiley Online Library

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB3). (2003). Uradni list Republike Slovenije.

Kratka predstavitev avtorja

Marko Curk je magister profesor razrednega pouka, ki poučuje v 1. razredu na Osnovni šoli Branik. Na svoji kratki poklicni poti je poučeval že vse razrede na razredni stopnji ter si na tak način pridobil izkušnje, ki mu pomagajo pri razumevanju razvoja otrok. Je zagovornik tako starega načina poučevanja kot tudi poučevanja s sodobnimi pristopi in vključevanjem informacijsko-komunikacijske tehnologije. Učence spodbuja k vztrajnosti, natančnosti, potrpežljivosti in iskanju ljubezni do sočloveka, saj meni, da so te vrednote ključnega pomena pri učenju za življenje.

Lahko berem, lahko pišem

I can Read, I can Write

Vesna Rižnik

Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje
vesna.riznik@gmail.com

Povzetek

Za osebe z motnjami v duševnem razvoju branje in komuniciranje nista enostavni veščini. Kadar posamezniki standardnih informacij ne morejo brati ali pa jih ne razumejo, potrebujejo določene prilagoditve. Lahko branje pomeni prilagojenost besedil na tak način, da se določeno vsebino sporoča na enostaven, lažje razumljiv in berljiv način. Z učenci, starimi od 16 do 21 let, ki obiskujejo posebni program vzgoje in izobraževanja, radi prebiramo leposlovna dela, zapisana v lahko berljivi obliki ter spoznavamo pravila in zakonitosti pisanja besedil v lahkem branju. V lanskem šolskem letu smo pripravili dramsko predstavo z naslovom Slovenija, moja dežela. Po uspešno uprizorjeni predstavi se nam je porodila ideja, da bi zgodbo popotnika Tima skušali spremeniti v pisno obliko. Skupaj z učenci smo napisali zanimiv roman v lahkem branju, z naslovom Dom je tam, kjer je srce. Za rdečo nit zgodbe smo izbrali spoznavanje slovenskih pokrajin. Da pa ne bi nastal zgolj potopis, smo zgodbo razširili z različnimi prijetnimi in napetimi dogodivščinami angleškega popotnika Tima. V prispevku smo predstavili, na kakšen način je potekalo naše delo ter s katerimi posebnostmi, težavami in tudi ovirami smo se srečali v procesu nastajanja romana. Za pomoč smo se obrnili tudi na strokovnjake s področja lahkega branja, ki so nas usmerjali in nam pomagali z nasveti. Tako učiteljici kot učenci smo ugotovili – biti pisatelj ni lahko.

Ključne besede: lahko branje, osebe z motnjami v duševnem razvoju, pisanje v lahko berljivi obliki, roman v lahkem branju, stopnje lahkega branja.

Abstract

For people with intellectual disabilities, reading and communicating are not easy skills. When individuals cannot read or understand standard information, they need certain adjustments. Easy-to-read means adapting texts in such a way that certain content is communicated in a simple, easier to understand and readable way. With students aged 16 to 21 attending a special education program, we like to read literary works written in easy-to-read form and learn the rules and laws of writing texts in easy reading. Last school year we prepared a play entitled Slovenia, my country. After a successful performance, the idea came to us to try to turn the story of the traveler Tim into a written form. Together with the students, we wrote an interesting novel in easy-to-read form, entitled Home is where the heart is. For the red thread of the story, we chose to get to know Slovenian regions. However, in order not to create just a travelogue, we expanded the story with various pleasant and tense adventures of the English traveler Tim. In this article, we presented the way in which our work took place and what peculiarities, problems and obstacles we encountered in the process of creating the novel. We also turned to experts in the field of easy reading for help, who guided us and helped us with advice. We found out for both teachers and students - being a writer is not easy.

Keywords: easy-to-read form, levels of easy reading, novel in easy-to-read form, people with intellectual disabilities, writing in easy-to-read form.

1. Uvod

Kakovostna bralna pismenost je tista dejavnost, ki odraslemu s posebnimi potrebami na področju branja in pisanja pomaga na vseh področjih življenja. Lahko branje se je začelo razvijati z namenom priprave besedil za osebe z motnjami v duševnem razvoju.
Besedila v obliki lahkega branja osebam z motnjo v duševnem razvoju omogočajo razumevanje prebranega in s tem enakopravno vključevanje v socialno okolje. Pomembno je, da dobijo dobre informacije, da razumejo in poznajo svoje pravice, se samostojno odločajo in se informirajo o različnih temah, ki jih zanimajo (Haramija in Knapp, 2019).

2. Kdo so ljudje z motnjami v duševnem razvoju?

Osebe z motnjami v duševnem razvoju imajo resnejše omejitve intelektualnih in prilagoditvenih zmožnosti, odstopanja pa se kažejo tudi na področju konceptualnih, socialnih in praktičnih veščin, katere nastanejo pred dopolnjenim 18. letom starosti. Osebe z motnjami v duševnem razvoju bistveno odstopajo od povprečja na vsaj dveh področjih prilagoditvenih spretnosti: komunikaciji, skrbi za samega sebe, življenju v družini, socialnih veščinah, samoodločanju, zdravju in varnosti, prostemu času in delu, orientaciji v širšem socialnem okolju ter funkcionalnih znanjih šolskih veščin (AAIDD, 2010).

3. Definicija lahkega branja

Za lahko branje ne obstaja točno določena definicija. Kljub temu, da različni avtorji lahko branje različno opisujejo, je vsem definicijam skupno prilagajanje besedil za osebe s posebnimi potrebami ali pa za vse tiste ljudi, ki potrebujejo prilagoditve. Lahko branje je proces in metoda komunikacije, katera pospešuje razvoj pismenosti, hkrati pa omogoča socialno ter psihološko vključevanje oseb s težavami branja in pisanja v okolje. Komunikacija je prirejena tako, da vsebino besedila sporoča na berljiv in razumljiv način. Besedila so pripravljena po pravilih za pisanje v lahko berljivi obliki, usmerjena pa so v sporočanje informacij osebam, prikrajšanim na področju bralne pismenosti, na njim berljiv in razumljiv način. Cilj te metode je, da je informacija, ki jo sporočajo, lahko berljiva, učinkovita, dostopna in uporabna (Haramija in Knapp, 2019).

3.1 Kdo potrebuje lahko branje?

Avtorji, ki se ukvarjajo z lahkim branjem, opredeljujejo dve skupini ljudi, ki imajo korist od gradiv v lahkem branju. V prvo skupino uvrščamo osebe s posebnimi potrebami, med njimi tudi osebe z motnjami v duševnem razvoju, ki lahko branje potrebujejo celo življenje (Nomura, Nielsen in Tronbacke, 2010, v Ferš, 2019). V drugo skupino pa uvrščamo ljudi, ki imajo omejene jezikovne in bralne sposobnosti. To so posamezniki, ki takšna besedila potrebujejo le za določen čas – npr. ljudje po poškodbi glave, po kapi, ljudje z demenco, gluhi in naglušni, starostniki, migranti ter drugi bralcem s težavami pri branju in razumevanju (Nomura, Nielsen in Tronbacke, 2010, v Ferš, 2019).

3.2 Priprava in preverjanje besedil v lahkem branju

Tatjana Knapp in Saša Fužir (2016, v Rot, 2016) navajata, da pisanje besedil v lahkem branju ni enostavno. Avtorici predstavljata dva načina pisanja lahko berljivih in razumljivih besedil. Besedilo lahko na novo napišemo ali pa ga prilagodimo. Pomembno je, da vemo, kdo bo bral besedilo, za koga pišemo in kaj mu želimo sporočiti. Kadar v lahko branje prevajamo že obstoječe besedilo, mora biti le-to vsebinsko ustrezno izvirniku, hkrati pa primerno za odraslega bralca. Lahko branje niso otroška besedila, ampak besedila, ki so primerna za odrasle, le da so napisana na preprostejši način.

Pri pisanju besedil v lahkem branju sodelujejo strokovnjaki s področja pisanja ter bralci iz ciljne skupine, katerim je besedilo namenjeno. Te bralce imenujejo testni bralci, pri katerih je potrebno najprej preveriti stopnjo razumevanja, nato pa skupaj z njimi, s pomočjo različnih vprašanj o razumevanju vsebine, testirati besedila. Pomembno je, da se tekst preveri skupaj s testnimi bralci, saj lahko samo tako izvemo, ali je besedilo dovolj jasno pripravljeno in ali so ga bralci prebrali in razumeli (Haramija in Knapp, 2019).
Pri preverjanju gradiv je pomembno, da upoštevamo predloge testnih bralcev ter sproti popravljamo besedilo (Rot, 2018).

Tudi slikovno gradivo je del lahkega branja, ki mora dopolnjevati besedilo in mora biti smiselno postavljeno. Za nekatere bralce je lahko tudi lahko branje prezahtevno, vendar jim je vsebina vsaj malo bolj razumljiva, če je ustrezno dopolnjena s slikami ali fotografijami (Barrow idr, 2011, v Ferš, 2019).

4. Pravila za pisanje v lahko berljivi obliki

4.1 Ciljna skupina

Pomembno je najprej določiti ciljno skupino, kateri je besedilo namenjeno (Haramija in Knapp, 2019).

4.2. Izbira teme besedila

Ključnega pomena je, da ljudje z motnjami v duševnem razvoju sodelujejo pri odločitvi o vsebini določenega gradiva. Pomembno je, da jih povprašamo, katere informacije želijo in potrebujejo, jih vključimo v odbore ali komisije, ki odločajo o tem, kaj naj bo objavljeno v lahko berljivi obliki, jih obveščamo o tem, kaj se dogaja in opazujemo, kaj jih zanima. Pomembno je, da se z njimi pogovorimo o izbrani vsebini, se dogovorimo, kaj je potrebno o vsebini povedati ter kako bomo besedilo predstavili. Le s takšnim načinom dela lahko pripravimo lahko berljivo gradivo, ki bo za ljudi z motnjami v duševnem razvoju koristno in razumljivo (Ne pišite za nas, brez nas, sodelovanje ljudi z motnjami v duševnem razvoju pri pisanju lahko berljivih besedil, 2018).

4.3 Oblikovne prilagoditve besedila

Pri vizualni podobi besedila moramo biti pozorni na določena pravila, ki jih moramo upoštevati. Kadar gre za natisnjeno besedilo, izberemo papir, ki se ne blešči, priporočen format papirja je A4, tekst poravnamo levostransko, razmik med vrsticami mora biti najmanj 1.5, velikost črk izberemo 14, uporabljamo preprosto, pokončno pisavo (Arial, Verdana…),

ilustrativno gradivo mora biti usklajeno z besedilom, da bralcu omogoča boljše razumevanje napisanega, vsak stavek mora biti napisan v novi vrstici, informacije pa moramo zapisati po logičnem zaporedju (Haramija in Knapp, 2019).

4.4. Oblikoslovne in besedoslovne prilagoditve

Pri zapisu besedila v jezikovnem smislu, moramo uporabljati lahko razumljive besede, izogibamo se rabi zahtevnih besed, ali pa jih razložimo na razumljiv način, uporabljamo primere iz vsakodnevnega življenja, izogibamo se rabi prispodob, tujk, kratic, zaimkov, priporočljivo je, da pomembne informacije ponovimo in zahtevne besede večkrat razložimo (Informacije za vse, Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki, 2015).

4.5. Skladenjske prilagoditve

Pri pisanju besedila moramo posebno pozornost posvetiti skladenjskim posebnostim. Povedi naj bodo kratke, enostavčne, v primeru, uporabe večstavčnih povedi, naj bodo le-te enostavne; priporočljivo je, da uporabljamo osnovna, preprosta priredja, podredja ter povedne stavke in se izogibamo nikalnim povedim (Informacije za vse, Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki, 2015).

5. Stopnje lahkega branja za odrasle

Informacije v lahkem branju morajo biti pripravljene po različnih stopnjah zahtevnosti. V Sloveniji so za odrasle bralce predvidene štiri stopnje lahkega branja z namenom, da pomagajo bralcem izbrati knjigo glede na zahtevnost. Prva stopnja je označena z modro knjigo, na kateri je narisana roka. Na prvi stopnji gre za čutilno branje (multisenzorni pristop). Dve zeleni knjigi označujeta drugo stopnjo, katera vsebuje zelo malo besedila, zapisanega z velikimi ali malimi tiskanimi črkami, opremljena pa je z veliko slikovnega gradiva. Tretja stopnja že upošteva pravila za pisanje v lahkem branju, vključeno je preprosto besedilo in slike. Označena je s tremi rumenimi knjigami. Na četrti stopnji, ki jo označujejo štiri rdeče knjige, so povedi večstavčne, daljše in zahtevnejše, besedila so namenjena bralcem začetnikom in samostojnim bralcem (Haramija, Knapp in Fužir, 2019).

6. Nastanek romana Dom je tam, kje je srce

Z učenci smo se velikokrat pogovarjali, kakšne knjige bi radi brali. Leposlovnih knjig v lahkem branju v slovenskem jeziku je kar nekaj, večino njih smo pri urah izbirnih vsebin tudi prebrali. Mladi odrasli z motnjo v duševnem razvoju so si želeli še več knjig s tematiko, ki jih zanima in ki jim je blizu. Večkrat so izpostavili, da ne želijo brati le slikanic in knjig za otroke, ki so enostavne za razumevanje, temveč knjige z ljubezensko tematiko, napete zgodbe z različnimi vsebinami – tako kot vsi ostali bralci. Ravno iz tega razloga smo se začeli pogovarjati, da bi tudi sami napisali knjigo ter obogatili nabor knjig v lahkem branju v slovenskem jeziku.

6.1 Opis skupine

Pri ustvarjanju romana so sodelovali učenci četrte in pete stopnje posebnega programa vzgoje in izobraževanja, v starosti od 16. do 21. let, v večini z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Vsak posameznik v skupini zahteva individualen pristop, skupina je zelo heterogena, učenci imajo različne stopnje znanja, razlikujejo se po svojih verbalnih sposobnostih, načinih komuniciranja, imajo različno razvite bralne in pisalne spretnosti. Nekateri učenci so sposobni samostojno brati in razumeti krajša in enostavnejša besedila, nekateri pa ne zmorejo brati sami, a uživajo, če jim bere kdo drug.

6.2 Ideja za roman

Kot že omenjeno, smo z učenci raziskovali možnosti, kako bi napisali svojo knjigo ter kakšna bi bila tematika. V lanskem šolskem letu smo z mladostniki naše šole pripravljali dramsko predstavo za nastop ob državnem prazniku. Vsebino uprizoritve smo črpali iz televizijskega spota Slovenija, moja dežela. Značilnosti posameznih pokrajin smo predstavili skozi popotovanje Angleža Tima, ki je prvič obiskal Slovenijo. Po uspešnem nastopu smo se odločili, da bomo dramsko predstavo razširili in spremenili v pisno obliko.

6.3 Kratka vsebina romana

Za rdečo nit zgodbe smo izbrali Slovenijo in slovenske pokrajine. Osnovna tematika je spoznavanje slovenskih pokrajin in njihovih tradicionalnih posebnosti. Glavni junak romana je popotnik Tim, ki prihaja iz Anglije. Med svojim potepanjem po Sloveniji obišče osem slovenskih pokrajin, kjer spoznava naravno geografske, kulturne, turistične in kulinarične posebnosti Slovenije. Da pa zgodba ne bi bila zgolj potopis, smo vklopili domišljijo in vsebino romana obogatili z različnimi zapleti in dogodivščinami. Tako Tim na poti spozna nove prijatelje, izgubi denarnico, se odpravi na Triglav, pristane v bolnišnici ter se zaljubi v lepo Ano. Učenci so presenetili z različnimi idejami, željami, zapleti, s katerimi se je na svojem potovanju srečal simpatični Tim. Pravzaprav je bilo idej toliko, da smo se odločili, da jih nekaj prihranimo za nadaljevanje zgodbe v drugi knjigi. Vsi mladostniki so se strinjali, da zgodba mora biti tudi ljubezenska, saj je to tema, o kateri vsi najraje berejo. Po dolgem razmišljanju, smo dali romanu naslov Dom je tam, kjer je srce – popotnik Tim je razpet med ljubeznijo do doma ter ljubeznijo do dekleta v Sloveniji.

Ker pa je pomembno je, da imajo ljudje z motnjami v duševnem razvoju možnost, da sodelujejo pri možnosti odločanja o vsebini gradiva in da pri pripravi sodelujejo že od vsega začetka, smo tudi sami v nastajanje romana vključili vse učence.

Roman je sestavljen iz 14. krajših poglavij, zapisan pa je na četrti stopnji lahkega branja. Primeren je za mlade ter nekoliko starejše bralce, ki prebrano vsebino dobro razumejo.

6.4 Proces pisanja romana

Z učenci smo se najprej pogovorili, katere slovenske pokrajine bomo vključili v roman. Dela smo se lotili sistematično. Najprej smo na tablo napisali imena slovenskih pokrajin. Naslednji korak je bilo zapisovanje posebnosti pokrajin – prva asociacija, na katero so se učenci spomnili. Ko smo našteli pokrajine, znamenitosti in tradicionalne jedi, smo se začeli pogovarjati, kakšne dogodivščine se bodo na poti pripetile popotniku Timu. Na tem mestu smo spoznali, da domišljija učencev res ne pozna meja.

Pred začetkom pisanja romana smo se dogovorili, na kakšen način bo potekalo pisanje. Glede na različne sposobnosti učencev, smo jih razdelili v dve skupini. Prva skupina učencev je sodelovala pri pisanju in ustvarjanju romana, druga skupina pa je sproti dajala povratne informacije o razumljivosti napisanega. Vsako napisano poglavje smo nato prebrali skupaj z drugo skupino učencev. S pomočjo povratnih informacij o razumljivosti povedi ali posameznih besedah, smo besedilo dostikrat spreminjali, obračali stavke in iskali ustreznejše besede. Zanimivo je, kako je lahko razumevanje pomena določene besede za nekoga samoumevno, za nekoga pa povsem nerazumljivo. Največ časa smo se zadržali ravno pri poenostavljanju vsebine in posameznih besed. Zgodilo se je tudi, da nam kakšen dan beseda sploh ni stekla ali pa smo besedilo večkrat spreminjali, ga popravljali in obračali besede. Poseben izziv je bil najti ustrezne besede za določene izraze, da so bili razumljivi vsem učencem. Pomagali smo si z iskalnikom lažjih besed, ki so ga v sodelovanju z uporabniki pripravili na Zavodu Risa.

Primer:
Ko smo opisovali, da se popotnik Tim odpravi na Ljubljanski grad, smo uporabili besedo vzpenjača.

Razlaga besede vzpenjača:

Vzpenjača je vozilo na tirih, s katerim vozijo ljudi na grad.

Podobna je vlaku, le da ima en sam vagon.

Ko smo roman napisali, smo se za mnenje o naši zgodbi obrnili na strokovnjake, ki se z lahkim branjem ukvarjajo že dlje časa. Hvaležni smo jim, da so si vzeli čas, prebrali naše delo in nam podali svoje mnenje o zapisanem. Pisateljica Aksinja Kermauner je prebrala našo zgodbo, nam podala konstruktivne povratne informacije, ki smo jih z veseljem upoštevali. Tudi ustanoviteljici zavoda Risa, Tatjana Knapp in Saška Fužir, ki se z lahkim branjem ukvarjata že od leta 2011, sta nam bili v veliko pomoč, saj sta nam bili vedno na voljo za vprašanja, ki jih ni zmanjkalo. Roman so prebrali tudi testni bralci iz CUDV Črna, pod vodstvom Saške Fužir ter zapisali svoja mnenja in pripombe, katerih smo bili še posebej veseli.

6.5 Slikovno gradivo romana

Slike oziroma ilustracije pomembno vplivajo na razumevanje besedila. Tudi tukaj smo se znašli pred izzivom. Sprva smo želeli pomembne dogodke ilustrirati sami, a smo kmalu ugotovili, da je to delo za nas prezahtevno. Ilustrator Rihard Lobenwein, ki je ilustriral naš roman, se je prvič srečal z ilustriranjem v lahkem branju. Tudi tukaj je potrebno upoštevati določene zakonitosti – ilustracije morajo biti jasne, nazorne, enoznačne, z bistvenimi informacijami. Z učenci smo v knjigi opisali, kako naj bi glavni junaki izgledali, zato smo komaj čakali, da smo videli narisane podobe knjižnih junakov. Pri določanju ilustracij v romanu smo se osredotočili na pomembne dogodke in znamenitosti, da bi bila vsebina knjige bralcu še bolj razumljiva. Učenci so ilustracije skrbno pregledali (Slika 1), podali svoja mnenja, pohvale in tudi kritike, prilagodljivi ilustrator pa je ustregel vsem njihovim željam, za kar smo mu še posebej hvaležni.



Slika 1: Ilustracije iz romana Dom je tam, kjer je srce
(N. Koletnik, V. Rižnik, 2020)

6.6 Proces izdaje romana

Ko je bil roman napisan, smo od strokovnjakov dobili »zeleno luč«, da smo delo dobro opravili. Začeli smo razmišljali, kako bi lahko naša knjiga prišla na knjižne police. Z idejo o izdaji knjige smo se najprej obrnili na ravnatelja našega centra, ki nas je usmeril pri iskanju založbe. S pomočjo občine Velenje in Založbe Centra za komunikacijo, sluh in govor, Portorož, smo knjigo izdali v lanskem decembru.

6.7 Predstavitev romana

Zaradi epidemiološkega stanja, romana nismo uspeli predstaviti na način, ki smo si ga zamislili. Predstavitve v živo so zamenjali webinarji, posnetki ter predstavitev preko videokonference. Kljub temu smo z učenci pripravili projekt Cviu potujoča lahkobralnica, namen katerega je širjenje knjig v lahkem branju. Bralni nahrbtnik s knjigo smo že poslali na pot po slovenskih osnovnih šolah s prilagojenim programom.

6.8 Kratek odlomek iz knjige Dom je tam, kjer je srce

1. LECTOVO SRCE

Še včeraj sem z Ano sedel sredi glavnega mesta.
Danes pa so okoli mene visoke gore in gozdovi.
Prišel sem na Gorenjsko.
Globoko vdihnem svež zrak.
S pletno se vozim po Blejskem jezeru

Pletna je lesen čoln na vesla.
Čolnar me pripelje do otočka sredi jezera.
Tam stoji majhna cerkev.
Pozvonim na cerkveni zvon in si zaželim,
da bi spet srečal Ano.

7. Zaključek

Pisanje besedil v lahkem branju na prvi pogled morda izgleda enostavno – ampak ugotovili smo, da temu sploh ni tako. Zgodilo se je, da nam kakšen dan beseda sploh ni stekla ali pa smo besedilo večkrat spreminjali, ga popravljali, obračali besede, spet drugič pa živahno razpravljali o vsebini, dodajali nove zaplete in dokazovali, da ustvarjalna domišljija učencev res ne pozna meja. Ves čas nas je naprej vlekla močna želja, da zgodbo popotnika Tima prenesemo med bralce. Pouk je potekal na drugačen način, a so bili čisto vsi učenci motivirani za delo, saj je vsak izmed njih lahko pokazal svoj delček ustvarjalnosti. Veseli nas, da tudi mladostniki z motnjami v duševnem razvoju sami izražajo željo po branju, da radi berejo ali pa poslušajo branje nekoga drugega. Z izdajo romana v lahkem branju, z naslovom Dom je tam, kjer je srce, smo približali besedila v tehniki lahkega branja širši populaciji, omogočili dostopnost leposlovne literature osebam s težavami pri branju in razumevanju standardnih tekstov, predstavili in promovirali leposlovno delo v tehniki lahkega branja, omogočili nove priložnosti ljudem, ki ne zmorejo brati zapletenih besedil ter vzpostavili in širili prepoznavnost besedil v tehniki lahkega branja v knjižnicah. Kljub temu, da smo z učenci zelo ponosni na naš izdelek, smo vsi skupaj ugotovili, da biti pisatelj ni lahko.

8. Literatura

AAIDD (2010). Pridobljeno s https://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VmbPYr_fMQU.

Ferš, D. (2019). *Priprava turističnega vodnika za mesto Maribor v lahko berljivi obliki v sodelovanju z osebami in za osebe z motnjami v duševnem razvoju*. (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Haramija, D. in Knapp, T. (2019): *Lahko je brati 1 – Uvod. Nasveti za lahko branje v slovenščini.* Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod Risa, Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje. Pridobljeno s http://www.lahkojebrati.si/Portals/1/Knjige/Lahko%20je%20brati%201%20-%20Uvod.pdf

Haramija, D., Knapp, T. in Fužir, S. (2019): *Lahko je brati 2 - Pravila.. Nasveti za lahko branje v slovenščini.* Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod Risa, Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje. Pridobljeno s http://www.lahkojebrati.si/Portals/1/Knjige/Lahko%20je%20brati%202%20-%20Pravila.pdf

Haramija, D. in Knapp, T. (2019). *Lahko je brati – Lahko branje za strokovnjake*. Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod Risa, Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje. Pridobljeno s *http://www.lahkojebrati.si/Portals/1/Knjige/Lahko%20branje%20za%20strokovnjake.pdf*

Informacije za vse: Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki. Zveza sožitje. Pridobljeno s https://www.zveza-sozitje.si/modules/uploader/uploads/news/files_news/INFORMACIJE.pdf

Koletnik, N. in Rižnik, V. (2020). *Dom je tam, kjer je srce*. Portorož: Center za komunikacijo, sluh in govor.

Ne pišite za nas, brez nas, sodelovanje ljudi z motnjami v duševnem razvoju pri pisanju lahko berljivih besedil. Zveza Sožitje. Pridobljeno s https://www.zveza-sozitje.si/modules/uploader/uploads/news/files_news/NE_PISITE_ZA_NAS_POPRAVKI.pdf

Rot, V. (2016). *Cilj: brati in prebrano razumeti. Koncept: Lahko branje*. Pridobljeno s https://www.rtvslo.si/dostopno/clanki/cilj-brati-in-prebrano-razumeti/507775

Rot, V. (2018). Cilj: Brati in prebrano razumeti. Pridobljeno s https://www.rtvslo.si/dostopno/clanki/cilj-brati-in-prebrano-razumeti/507775

Literatura slikovnega gradiva

Slika 1 – Koletnik, N. in Rižnik, V. (2020). *Dom je tam, kjer je srce*. Portorož: Center za komunikacijo, sluh in govor.

Kratka predstavite avtorja

Vesna Rižnik je po izobrazbi profesorica slovenščine in magistrica profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike. Zaposlena je na Centru za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje. Poučuje učence v posebnem programu vzgoje in izobraževanja, s katerimi želi še naprej pripravljati gradivo v lahko berljivi obliki.

Za devetimi gorami: Pravljice kot izhodišče za poučevanje angleščine

Once Upon a Time: Teaching English by Means of Stories

Bruna Rues

Osnovna šola Gornja Radgona
bruna.rues@gros-radgona.si

Povzetek

Pripovedovanje zgodb spremlja človeštvo že od nekdaj in zato pri poučevanju predstavlja neke vrste naravno učno sredstvo. Ker otroci poslušajo pravljice v maternem jeziku vseskozi v otroštvu, so jim že veliko bližje, ko se z njimi srečajo v tujem. V prispevku je opisan primer načrtovanja in izvedbe interesne dejavnosti za mlajše učence, kjer so bile uporabljene avtentične pravljice kot izhodišče za poučevanje angleščine. Predstavljeni so kriteriji za izbor pravljic z vidika primernosti, uporabnosti in relevantnosti za otroke pri učenju angleščine. Prav tako je podrobno predstavljen primer učnega sklopa. Tak pristop ima veliko koristi. Pravljice so odlično sredstvo za motivacijo, spoznavanje kultur, razvoj domišljije, hkrati pa bogat vir avtentičnega jezika in izhodišč za medpredmetno povezovanje. Po drugi strani pa tak pristop predstavlja večjo obremenitev za učitelja, saj od njega zahteva vlogo aktivnega načrtovalca. Gradiva so pogosto nedostopna in učitelji se morajo znajti sami. Pri zgodnjem poučevanju tujega jezika se zato velikokrat odločajo za uporabo učbenika, ki ga dopolnjujejo z drugimi viri.

Ključne besede: avtentične pravljice, medpredmetno povezovanje, mlajši učenci, otroška književnost, poučevanje angleščine, večkulturno izobraževanje.

Abstract

Storytelling has always been a part of humankind. Therefore, it presents a natural means of learning. Children are used to listening to stories in their mother tongue and because of that they can easily relate to it when listening to a story in a foreign language. The article offers an insight into planning a story-based syllabus for extracurricular activity with authentic stories providing the starting point for teaching English to young learners. The article deals with the criteria for selecting storybooks that are accessible, useful and relevant for children learning English and introduces a detailed example of a learning segment. A story-based approach has a lot of advantages. Stories are a great means of motivation, they develop imagination and provide a starting point for multicultural education and cross-curricular integration. Moreover, stories are a rich source of authentic language. On the other hand, a story-based approach increases teacher's workload, because it demands an active planner. Furthermore, the sources are often inaccessible in schools, therefore a teacher has to find their own way to supply different materials. Consequently, the majority of early language learning teachers combine the use of textbooks with other sources.

Keywords: authentic stories, children's literature, cross-curricular integration, multicultural education, teaching English, young learners.

1. Uvod

»Pravljice in miti so zgodbe človeštva in oboji skupaj pripovedujejo o resnicah življenja. To vedenje je imelo in še vedno ima svoj pomen, in če na to pozabimo, pozabimo na del nas samih. Sposobnost pripovedovati zgodbe naredi iz nas ljudi, in če natančno pogledamo, vidimo, da pravzaprav ves dan ne počnemo nič drugega, kakor pripovedujemo zgodbe« (Bauer, 2008, str. 6).

Pripovedovanje zgodb spremlja človeštvo že od nekdaj. Je ena najstarejših dejavnosti človeka. Wajnrybova (2003, v Drašler Zorič, 2013) meni, da so zgodbe »naravno učno sredstvo«, saj je pripovedovanje zgodb obstajalo že pred pričetkom poučevanja v šolah.

Strokovnjaki s področja didaktike tujega jezika so enotnega mnenja, da z vnosom zgodb v pouk pridobimo številne pozitivne učne izide. Zgodbe so namreč močno in učinkovito učno sredstvo, saj pripomorejo k nezavednemu usvajanju jezika (Čok idr., 1999).

Andreja Drašler Zorič (2014) piše, da lahko zgodbe pri pouku uporabljamo kot pristop ali pa kot tehniko. O uporabi zgodb kot pristopu govorimo takrat, ko učitelj poučuje le z uporabo zgodb, in sicer celotno šolsko leto. Zgodbe tako predstavljajo izhodišče za poučevanje. Lahko pa učitelj zgodbe uporabi kot dopolnilo poučevanju, v tem primeru govorimo o uporabi zgodb kot tehniki poučevanja (Drašler Zorič, 2014).

Znotraj interesnih dejavnosti smo učencem drugega razreda ponudili dejavnost Pravljični svet angleščine, ki je bila namenjena tako učencem, ki so se učili angleščino kot tuji jezik, kot tudi tistim, katerih izbrani tuji jezik je bila nemščina. Dejavnost smo izvajali eno uro tedensko, torej skupno 35 ur v šolskem letu. Zanimalo me je, ali se lahko pravljice pri pouku angleščine uporabijo kot pristop, torej kot izhodišče za poučevanje skozi vse šolsko leto. Kljub številnim pomislekom, kot so pretekli čas, težje besedišče in slovnične strukture, sem se odločila za uporabo avtentičnih pravljic, saj imajo učenci na ta način neposreden stik s pravim, naravnim jezikom.

V prispevku bom predstavila interesno dejavnost od izbora knjig do načrtovanja vsebin in podrobno opisala en učni sklop.

2. Pravljice kot izhodišče za poučevanje angleščine

2.1 Kriteriji za izbor pravljic

Pri izboru pravljic je treba imeti v mislih primernost jezika, uporabnost ter relevantnost gradiva. Ellis in Brewster (2014) predlagata razdelitev petih najpomembnejših kompetenc, ki se razvijajo pri poučevanja tujega jezika, v posamezne kriterije, iz katerih nato izpeljeta vprašanja, ki si jih lahko zastavi učitelj[10] pri izbiri pravljic (Tabela 1). Različne pravljice seveda vsebujejo različne lastnosti, vendar vse kakovostne pravljice vsebujejo več od naštetih značilnosti. Pri izboru pa vsekakor ne smemo zanemariti lastnih interesov, saj bomo pri učencih težko zbudili zanimanje in motivacijo za besedilo, nad katerim sami nismo preveč navdušeni. Lahko pa se zgodi, da kljub skrbno izbrani pravljici le-ta pri učencih ne doseže želenega učinka. Ellis in Brewster (2014) svetujeta, da v tem primeru spremenimo načrt dela ali pa knjigo v celoti izvzamemo. Trdita namreč, da sta glavna cilja razvijanje otrokovega razumevanja literature in uživanje ob njej (prav tam).

[10] V prispevku se izraza učitelj in učenec uporabljata enakovredno za oba spola.

***Tabela 2**: Kriteriji za izbor pravljic*[11]

<-----Lingvistične kompetence -----> <---------- Psihološke kompetence ----------> <---------- Kognitivne kompetence ----------> <-------- Socialne kompetence --------> <----------Kulturne kompetence ---------->	Stopnja zahtevnosti	besedišče, jezikovne funkcije	→ Je stopnja primerna? Predstavlja dovolj velik izziv? Vsebuje bogato besedišče?
	Jezikovna sredstva (figure)	ponavljanje, rime, vprašanje/odgovor, pogovor, pripoved, humor, napetost, predvidljivost/presenečenje …	→ Katera jezikovna sredstva vsebuje? Kako bo to pomagalo učencem pri razumevanju, sodelovanju pri pripovedovanju, izgovorjavi, bogatenju jezika, vzdrževanju pozornosti?
	Vsebina	aktualna, zanimiva, zabavna, nepozabna, dolžina, vrednote	→ Bo zgodba pritegnila učence? Je za njih zanimiva? Je zabavna in zapomljiva? Jo je možno prebrati naenkrat ali jo je treba razdeliti na dele? Ali so naše vrednote v skladu s tistimi v zgodbi?
	Ilustracije	uporaba ilustracij, privlačne, pisane, velikost, ciljna kultura	→ Ali ilustracije podpirajo besedilo in pripomorejo k razumevanju? Ali razvijajo vizualno pismenost? So primerne starosti otrok? So privlačne in pisane? So dovolj velike, da jih bodo vsi učenci videli? Ali upodabljajo življenje v ciljni kulturi?
	Vzgojno-izobraževalni potencial	učenje učenja, medpredmetne povezave, učenje o kulturah, učni stili	→ Kako zgodba pomaga pri zavedanju in razvoju strategij učenja? Ali lahko vsebine medpredmetno povežemo? Kaj se lahko učenci naučijo o drugih kulturah? Ali zgodba in dejavnosti upoštevajo različne učne stile?
	Motivacija	užitek, pozitiven odnos, radovednost, pozitivne učne izkušnje, samozavest, želja po učenju	→ Se bodo učenci poistovetili z zgodbo? Bo burila domišljijo? Bo vzbudila smisel za humor? Radovednost? Bodo razvili pozitiven odnos do zgodbe in jezika, kulture in učenja jezika? Bo postavila temelje za pozitivno učno izkušnjo, gradila samozavest in željo po učenju?
	Vrednote	sodelovanje, čustveni razvoj, samopodoba	→ Bo zgodba odprla možnosti sodelovanja, izmenjevanja, deljenja? Ali pomaga učencem raziskovati in deliti občutke? Ali pomaga učencem bolje razumeti sebe in razviti pozitivno samopodobo?
	Globalna vprašanja	državljanska vzgoja, večkulturno izobraževanje,	→ Ali zgodba ponuja širši pogled na svet? Ali ozavešča in pomaga razumeti okoljevarstvena vprašanja? Ozavešča o

[11] Prirejeno po: Ellis in Brewster (2014)

		ozaveščanje o raznolikosti	vprašanjih spolov, rase, invalidnosti, človekovih pravic itd.?
	Jezik	avtentičen, primeren	→ Ali dobro predstavlja jezikovno različico ciljne kulture? Ponudi dejstva o življenju? Vsebuje kake informacije, ki so kulturno pogojene in zato težje razumljive?
	Potencial za nadaljnje delo Ali zgodba ponuja izhodišča za jezikovne dejavnosti in nadaljnje delo s konkretnimi rezultati?		

Glede na kriterije iz Tabele 1 ter glede na izbiro knjig, do katerih sem imela dostop, sem naredila izbor desetih knjig angleških, ameriških, avstralskih ter novozelandskih avtorjev. Na moj izbor sta prav tako močno vplivala Ellis in Brewster (2014), ki sta z veliko pozornostjo izdelala nabor pravljic, ki hkrati vključujejo potrebe mlajših učencev in jih tudi nagovarjajo. Ker je šlo za manj formalen pouk z glavnim ciljem, da učence navdušim nad književnostjo, so učenci sami izbrali pet del, katerih naslovnice so jih najbolj pritegnile.

2.2 Priprava letnega delovnega načrta

Na osnovi izbora naslovov ter analize posameznih del glede na temo, rabo jezika in možnosti medpredmetnega povezovanja sem po zgledu Ellis in Brewster (2014) izdelala letni načrt. Glede na zahtevnost in temo sem določila vrstni red obravnave posameznega dela (Tabela 2).

Tabela 3: Osnutek letnega delovnega načrta

Teden	Zgodba	Tema	Jezik	Medpredmetne povezave
1. in 2.	Uvod	Pozdravi Uvod v angleščino Števila Barve		
3.−8.	Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?	Živali v živalskem vrtu	Živali; Barve Vprašanje in odgovor: What do you see? I see… Opis živali: It's + colour, It's got …, It lives …, It can	NIT GEO GUM LUM
9.−14.	My Cat Likes to Hide in Boxes	Mačke iz različnih držav; Vprašanje narodnih stereotipov	Države, akcijski glagoli, samostalniki, barve, predlogi, pridevniki Vprašanja po sposobnostih: Can you + verb Opis položaja: in, out, under, on Opis mačk v zgodbi: It's + colour/size, It's wearing …	GEO DKE GUM LUM
15.−21.	The Very Hungry Caterpillar	Življenjski krog metulja	Dnevi v tednu, števila, sadje, hrana, barve, besedišče povezano z gosenicami in metulji	MAT NIT GEO

			Pridevniki Vprašanja po količini: How many …? Vprašanja in odgovori − kaj nam je všeč: Do you like …? Opis metuljev	GUM LUM
22.−27.	Megg's Eggs	Dinozavri	Deli telesa, pridevniki, besedišče povezano z dinozavri in čarovništvom, hrana Vprašanja in odgovori: How tall is …? Opis dinozavrov	MAT NIT ZGO GUM LUM
28.−32.	Something Else	Prijateljstvo; Strpnost; Drugačnost	Akcijski glagoli Pridevniki Besedišče povezano s prijateljstvom Vprašanja: Yes/No, Wh-questions Opis oseb	DKE GUM LUM

2.3 Primer učnega sklopa

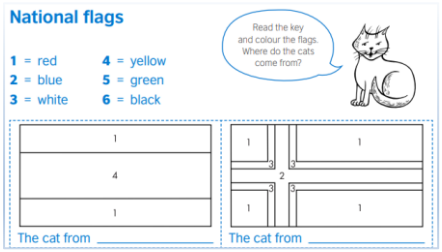
My Cat Likes to Hide in Boxes je pravljica o različnih interesih mačk, ki prihajajo iz različnih držav. Gre za pripoved v pretekliku s ponavljajočim se refrenom v sedanjiku. V pravljici se omenjene države rimajo z glagolom ali samostalnikom, ki sledi (npr. *The cat from France liked to sing and dance*). Kombinacija ritma, rime in humorja naredijo knjigo otrokom zelo privlačno.

Skozi dejavnosti v sklopu se razvijajo učenčeve slušne in govorne zmožnosti v angleščini, predopismenjevalne spretnosti ter zanimanje za branje. Predviden čas izvedbe je 6 šolskih ur. Predvidene cilje učnega sklopa smo realizirali v več korakih, skladno z načeli didaktično pestrih pristopov:

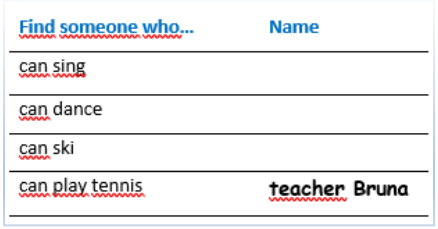
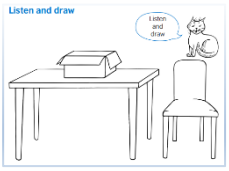
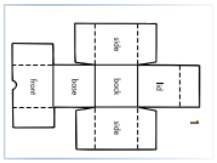
1. Na začetku so učenci ponovili/spoznali besedišče (barve in države).
2. Nadaljevali so s poslušanjem in gledanjem zgodbe, da so razumeli bistvo. Razmišljali so o značilnostih posameznih držav.
3. Z različnimi nalogami so pokazali razumevanje zgodbe. Usvajali ali utrjevali so tvorjenje vprašanj *Can you …?* in kratkih (*No.*) oz. daljših odgovorov (*No, I can't*).
4. Ob različnih nalogah so opisali mačke (*big, fat, small, thin, tall*), poimenovali njihove dele telesa (*head, ears, eyes, nose, mouth, whiskers, body, legs, tail*) in dejavnosti *(like, hide, sing, dance, flew, got stuck, joined, caught, played, waved)* ter izrazili prostorska razmerja: *in, on, under, out.*
5. Izdelali so svoji knjižico in škatlico.

Opis vseh dejavnosti, ki smo jih z učenci izvedli, je prikazan v Tabeli 3.

Tabela 4: Osnutek učnega sklopa My Cat Likes to Hide in Boxes[12]

Učni sklop: My Cat Likes to Hide in Boxes	
Opis dejavnosti[13]	Dejavnosti učencev
1. ura Preverjanje besedišča in aktiviranje predznanja Pogovor o hišnih ljubljenčkih (barva, velikost, najljubše igrače, aktivnosti, hrana). Napoved teme knjige (7 mačk iz različnih držav). Ponovitev barv in opis zastav Učni list  	Učenci odgovarjajo o svojih ljubljenčkih (lahko tudi v maternem jeziku). Učenci ugibajo o državah, iz katerih prihajajo muce, in jih pokažejo na zemljevidu. Učenci opišejo barve zastav, ki jih poznajo. Na učnem listu po navodilih pobarvajo zastave. Sprašujejo in odgovarjajo o zastavah (It's green and yellow. Which country? Brazil).
2. ura Značilnosti posameznih držav Poslušanje branja knjige	Učenci poimenujejo tipične značilnosti različnih držav (morda so celo katere že obiskali). Ob zbiranju idej (angl. brainstorming) nastajajo miselni vzorci (besede ali slike). Učenci spremljajo branje in si ogledajo ilustracije. Ob poslušanju in gledanju jih spodbujamo, da zraven doživeto ponavljajo, sami odgovarjajo, posnemajo, opisujejo … Učenci primerjajo svoje slike/besede z ilustracijami v knjigi, iščejo podobnosti, razlike …
3. ura Poslušanje zgodbe in dopolnjevanje povedi Iskanje rim  Poišči nekoga, ki …	Učenci poslušajo branje in se čim več vključujejo (npr. z dopolnjevanjem povedi). Ob ilustracijah iz knjige učenci iščejo besedo, ki se rima na tisto, ki jo pove učitelj (npr. Greece – police), nato učenci nalogo izvedejo v parih. Učenci rešijo delovni list, na katerem povežejo dele povedi, ki se rimajo. Ob ustreznih ilustracijah v knjigi najprej učitelj, nato učenec sprašuje Can you sing? Učenci odgovarjajo Yes, I can./No, I can't. Učenci predlagajo še svoje dejavnosti.

[12] Temeljni vir pri pripravi učnega sklopa: Eve Sutton: *My Cat Likes to Hide in Boxes*
[13] Ideje dejavnosti in primeri učnih listov so povzeti po Ellis in Brewster (2014).

	Učenci krožijo po učilnici in sprašujejo sošolce Can you …? ter rešijo učni list, na katerega zapišejo imena.
4. in 5. ura Izdelava knjižice	Učenci po navodilih izdelajo svojo knjižico v obliki mačke. Izrežejo zastave iz 1. ure, nato ob poslušanju zgodbe zastave razvrstijo glede na to, kako si sledijo v zgodbi. Zastave zalepijo v knjižico, vsako na svojo stran. Dele povedi, ki se rimajo (učni list iz 3. ure), izrežejo in zalepijo k ustrezni zastavi. Učenci opišejo mačke (npr. That cat from Spain is grey. He is small, thin). Na tabli nastaja tabelska slika, učenci prepisujejo v knjižico. Učenci razmišljajo o značilnostih posameznih držav, glavnih mestih in stereotipih. Po želji značilnosti tudi ilustrirajo v svoje knjižice. Ob svojih knjižicah pripovedujejo/berejo zgodbo.
6. ura Kje je moja mačka?  Slikovni narek Izdelava škatlice 	Učenci gledajo, kam postavim mačko, in odgovarjajo na vprašanje Where's my cat?(npr. In the box. Under the box …). Učenci pozorno poslušajo narek in rišejo po navodilih (npr. There is a fat cat under the table.). Učenci po navodilih izdelajo škatlico in mačko iz papirja. Najprej po navodilih učiteljice postavljajo mačko v različne položaje, nato vajo izvedejo v parih (npr. My cat likes to hide on the box.). V zaključku učenci po svoje okrasijo škatlico s simboli, ki po njihovem mnenju predstavljajo našo domovino.

3. Zaključek

Zgodbe lahko predstavljajo alternativo učbeniku oz. je lahko na njih zasnovan celoten pouk. V našem primeru sicer ni šlo za pouk v sklopu obveznega programa, ampak za interesno dejavnost v skupnem obsegu 35 ur. Kljub temu pa sem skozi načrtovanje in izvedbo dobila relevanten vpogled v prednosti in slabosti takega pristopa.

Pravljice so učence motivirale, jim nudile užitek ob poslušanju ter jim omogočile pobeg v domišljijski svet. Njihovo poslušanje je učence spodbudilo k skupinskemu odzivanju (smeh, žalost, pričakovanje, vznemirjenje), kar ni le prijetno, ampak tudi krepi otrokovo samozavest ter spodbuja njegov družbeni in čustveni razvoj. Skozi pravljice so učenci usvajali in utrjevali besedišče in jezikovne strukture v kontekstu ter se spoznavali z intonacijo, ritmom in izgovorjavo. Otroci lahko iste zgodbe, ne da bi se jih naveličali, poslušajo znova in znova, posledično pa si tako hitro zapomnijo dele besedila in aktivno sodelujejo pri pripovedovanju. Z

namenom spoznavanja različnih kultur in razvijanja medkulturnega razumevanja sem izbrala avtentične pravljice. Učenci so bili tako precej izpostavljeni avtentičnemu jeziku, česar pa ob uporabi marsikaterega učbenika niso deležni. Moji pomisleki glede uporabe preteklika so bili odveč, saj so bili učenci osredotočeni na vsebino in ne toliko na strukture. Prav tako pa pretekli čas kot značilnost pravljic poznajo že iz svojega maternega jezika.

Pri uporabi pravljic kot izhodišča za poučevanje gre za pristop, ki od učitelja zahteva vlogo aktivnega načrtovalca. Gre torej za zahtevnejši pristop, ki za pripravo gradiva zahteva tudi več časa. To potrjuje tudi raziskava Katje Bunderšek (2019), v kateri več kot polovica anketiranih učiteljev trdi, da za načrtovanje učne ure, v kateri uporabijo zgodbo, porabijo več časa kot pri načrtovanju ure, v kateri zgodbe ne uporabijo. Prav tako od učitelja zahteva več priprave na branje, kar je kot spretnost treba uriti, ter tudi pripravo na branje določene pravljice (poznavanje vsebine, pomen in izgovorjava besedišča, vključitev ilustracij ipd.).

Prav tako je pomembno izpostaviti dejstvo, da je pri takem pristopu težava nedostopnost gradiv. Raziskava Katje Bunderšek (prav tam) kaže, da le manjši odstotek učiteljev zgodbe črpa iz učbeniških gradiv, velik delež jih poroča o tem, da morajo zgodbe kupiti sami, z lastnimi finančnimi sredstvi. To je v neskladju s sistemom zgodnjega poučevanja tujega jezika, ki od učiteljev »zahteva« uporabo tovrstnih gradiv.

Na račun uporabe zgodb se ni treba odpovedati uporabi učbenika. Uporabimo lahko oboje ter tako izkoristimo prednosti obeh pristopov. Jazbec idr. (2009) ugotavljajo, da so sodobni učbeniški kompleti za zgodnje učenje tujega jezika odprti in osredinjeni na naslovnika, vendar opozarjajo, da četudi so ta gradiva navadno dobro oblikovana, popolni učbenik, ki bi ustrezal vsem, preprosto ne obstaja. Predlagajo, naj ostaja le eno od več učnih orodij, ki jih učitelj in učenci uporabljajo pri delu. Pri zgodnjem učenju tujega jezika je kombinacija različnih virov načeloma že ustaljena praksa učiteljev. »Vsekakor pa je možen ravno tako uspešen pouk brez uporabe učbenika za učenje tujega jezika …« (Jazbec idr., 2009, str. 30).

Glede na številne pozitivne učne izide, ki jih je za učence imela uporaba zgodb, sem pri pouku začela zgodbe uporabljati pogosteje, kot sem jih prej. Prav tako ugotavljam, da zgodbe predstavljajo učinkovito učno orodje, s katerim uspešno dosegam zastavljene cilje jezikovnega pouka ne le pri mlajših učencih, ampak tudi starejših.

6. Literatura

Bauer, A. (2008). *Pravljice zdravijo: kako pravljice otrokom krepijo samozavest ter jim pomagajo premagovati strahove in skrbi.* Ljubljana. Tangram.

Bunderšek, K. (2019). *Izkušnje in stališča učiteljev o uporabi zgodb pri poučevanju angleščine v prvem triletju osnovne šole* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/5600/1/MAGISTRSKA-KON%C4%8CNA.pdf

Čok, L., Skela, J., Kogoj, B. in Razdevšek-Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole.* Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Drašler Zorič, A. (2013). Pogostost pripovedovanja zgodb pri pouku angleščine na zgodnji stopnji. *Pedagoška obzorja = Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko, 28*(1), 57−70. http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/PDF/DSPO_2013_28_1.pdf

Drašler Zorič, A. (2014). *Pripovedovanje zgodb in vloga avtentičnih besedil pri pouku angleščine v prvi in drugi triadi* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints.

Ellis, G. in Brewster, J. (2014). *Tell it again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers.* UK: British Council.

Jazbec, S., Lipavic Oštir, A., Pevec Semec, K., Pižorn, K., Dagarin Fojkar, M., Fidler, S. idr. (2009). Osnutek učnega načrta za pouk tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. Vio) v osnovni šoli. *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole, 2010,* 7−31. https://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Bruna Rues je učiteljica angleščine na Osnovni šoli Gornja Radgona. Poučuje angleščino v 2. in 3. triadi osnovne šole ter v 9. razredu osnovne šole s prilagojenim programom. Je tudi izvajalka interesnih dejavnosti ter mentorica učencem na tekmovanjih iz angleščine.

Tvorjenje besedila – stripa – na daljavo

Distance Text Formation – Comic

Tatjana Grah Marič

Osnovna šola Sveti Jurij
tatjana.grah-maric@ossvj.si

Povzetek

V članku je predstavljeno tvorjenje besedila, stripa, o prebranem književnem besedilu pri pouku slovenščine na daljavo v 2. triletju v okviru obravnave umetnostnega besedila. Učenci so o prebranem književnem besedilu razvijali zmožnost pisanja/tvorjenja besedil tako, da so krajše umetnostno besedilo pretvorili v strip. V članku je zajeta obravnava stripa pri šestošolcih na daljavo in tvorjenje stripa kot oblika tvorjenja novega besedila o prebranem književnem besedilu druge literarne vrste, detektivske povesti Leopolda Suhodolčana Stopinje v zraku z elementi znanstvene fantastike. Učenci so po podrobni obravnavi književnega besedila iz berila ter po obravnavi obeh literarnovednih pojmov, stripa in detektivske povesti z elementi znanstvene fantastike, spreminjali vsebino v strip, za kar so prejeli natančna navodila ter izdelali kriterij uspešnosti. Pri tem so razvijali več zmožnosti hkrati (zmožnost sprejemanja, razumevanja, doživljanja, vrednotenja in tvorjenja besedil) ter vsestransko kreativnost, saj so združevali poznavanje vsebine odlomka s književnim znanjem ter vključili še likovno ustvarjanje. Med tvorjenjem stripa so dobili povratno informacijo učitelja o izdelanem in zapisanem, na koncu je sledila samoevalvacija učencev ter končno vrednotenje izdelka, tj. vsebinska ustreznost, upoštevanje značilnosti stripa, pravopisna in slogovna ustreznost besedila ter estetskost.

Ključne besede: detektivska povest, literarnovedni pojmi, recepcijska zmožnost, strip.

Abstract

This article presents text formation of a comic on the previously read literary text at distance Slovene classes in the second triad at literary text lesson. Pupils had an opportunity to improve their writing skills to turn a literary text into a comic. This article is about making a comic with the sixth-grade students during distance learning. It is about making a new text according to a previously read text of a different literary genre. They read a detective story by Leopold Suhodolčan, 'Stopinje v zraku' with some science – fiction elements. Pupils read the story and they had a lesson with detailed instructions. They were also acquainted with literary terms like comic and science – fiction detective story. They turned the content of a story into a comic and were given detailed criteria. They developed more skills at the same time (reception, understanding, experience, evaluation and text creation). They also used their versatile creativity, they had to combine the content with literary knowledge and use their art skills. During their comic creation they received feedback from the teacher about their written and drawn part. At the end they made their self-evaluation and final assessment of their product. It included appropriateness of the content, comic characteristics, spelling, style, as well as the aesthetics.

Key words: detective story, literary terms, receptive skills, comic.

1. Uvod

Pri obravnavi umetnostnih besedil se učenci srečujejo z različnimi literarnimi zvrstmi in vrstami. Učitelj v okviru svoje avtonomnosti prebrano besedilo poustvarja na različne načine, in s tem ne razvija le poglobljenega razumevanja prebranega, temveč tudi zmožnost tvorjenja novih besedil. Pri vsebinski obravnavi krajše literarne vrste, odlomka iz zgodbe *Stopinje po zraku* Leopolda Suhodolčana pri šestošolcih, smo se odločili, da prebrano besedilo po obravnavi ene in druge literarne vrste (detektivske povesti z znanstveno-fantastičnimi elementi in stripa) učenci tvorijo novo besedilo oz. le-tega pretvorijo v strip. Postopnost obravnave je nujna za razumevanje in kasnejše samostojno tvorjenje besedila o besedilu – stripa. S stripom se učenci srečajo že v nižjih razredih osnovnošolskega izobraževanja, predvsem z dejavnostjo branja, v višjih pa tudi s spoznavanjem značilnosti stripa ter pretvorbo (krajšega) umetnostnega besedila v strip. Vse novejše raziskave poudarjajo, da učenci pri branju ne smejo ostati zgolj pri površinskih podatkih o prebranem (prepoznavanje književnih oseb, dogajanja, motivov, tem, književnega prostora in časa, avtorja, pripovedovalca in perspektive), temveč morajo o prebranem tvoriti nova besedila, kar strip, po svoji kombinaciji besede in risbe, zagotovo je.

2. Pomembnost tvorjenja besedil pri učencih

Učenci o prebranih književnih besedilih tvorijo nova besedila, pri čemer učitelja slovenskega jezika usmerja zavezujoč učni načrt (UN). Ta med osnovnim ciljem navaja razvijanje vseh sporazumevalnih dejavnosti: pogovarjanje, dopisovanje, poslušanje, branje, govorjenje in pisanje. Namen jezikovnega pouka je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku. Pri književnem pouku pa se učenci in učenke srečujejo z umetnostnimi oz. književnimi besedili ter ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo tudi doživljajsko, domišljijsko, ustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost (Učni načrt, 2018).

Učenci razvijajo pripravljenost za pogovarjanje in dopisovanje ter za govorno nastopanje in pisanje. Tako ubesedujejo svoje znanje, misli, stališča, hotenje, čustva in izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo probleme v raznih življenjskih položajih. Zavedajo se raznih okoliščin, v katerih nastajajo besedila, raznih namenov, ki jih imajo tvorci besedil, ter raznih medijev, prek katerih so besedila lahko posredovana, zato so sposobni tvoriti ustrezna in učinkovita besedila raznih vrst. Ob tem razvijajo svojo empatično, socialno, kulturno in estetsko zmožnost. Razvijanje zmožnosti tvorjenja besedil ter usvajanje in utrjevanje strategij in načel za tvorjenje verodostojnih, razumljivih, ustreznih in učinkovitih besedil, skladnih z jezikovno in slogovno normo knjižne zvrsti, pa spodbuja tudi razvijanje zmožnosti učenja.

Pisanje je poleg bralnega razumevanja napovednik učnega uspeha in je poleg branja ena temeljnih sestavin pismenosti. Zato je razvita zmožnost pisanja nujna za učinkovito in polno delovanje posameznika v osebnem, poklicnem in družbenem življenju (Graham in Perin, 2007).

Potočnik (2013) navaja, da sta branje in pisanje dejavnosti, ki potekata v vidnem prenosniku in sta odvisni druga od druge, zato je pomembno, da se sistematično in skrbno načrtovano lotimo tudi razvijanja zmožnosti pisanja (Potočnik, 2013). "Končni cilj učenja pisanja je obvladanje pisanja besedil. Pravimo, da je pismen tisti, ki zna izraziti namen in temo, obvlada tipično zgradbo besedil in pravila pisanja." (Križaj Ortar, v: Potočnik, 2010, str. 67).

S tem ko učence učimo razne strategije pisanja, jih učimo tudi samoregulacije. Učenci bodo imeli znanje o primernih strategijah, zaupali bodo vase in verjeli, da jim to strateško znanje lahko pomaga. Počasi se bodo odmaknili od togih kalupov načrtovanja in bodo kakšno fazo sporočanja lahko preskočili. Strategije pisanja bodo začeli prilagajati besedilni vrsti, torej bodo

postali fleksibilni pisci, taki, ki znajo izraziti namen in temo, obvladajo tipično zgradbo besedil in pravila pisanja ter obvladajo različne strategije pisanja (Potočnik, 2013).

Zanimanje za pisanje v šoli se zmanjšuje. Rešitev problema France (2003) vidi v drugačnih pisnih nalogah/dejavnostih, ki bodo v učencih spodbudile notranjo motivacijo za pisanje (France, 2003). Za rešitev problema (nezanimivost pisnih nalog) predlaga, naj učitelji dajo učencem možnost izbire in pisne naloge povežejo z vrstniškim življenjem in njihovimi izkušnjami.

Priporočljivo je, da v pouk pisanja vključimo tudi informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT), saj tako učence motiviramo za vsa predmetna področja. Gottfried in McFeely navajata, da je motivacija pri uporabi prenosnih računalnikov pri pouku izredno visoka (Potočnik, 2010).

Sodoben učitelj uporabi pri pisanju besedil o besedilu lahko tudi medijske predelave, nadgradnje in medbesedilne povezave (npr. spletni klepet književnih oseb, pravljice, risanke, filme, uglasbitve, ilustracije, stripe …). Celostni pouk spodbuja učence k branju in tudi pisanju umetnostnih in neumetnostnih besedil.

3. Strip v učnem načrtu za slovenščino

Strip se v UN pri književnosti pojavi v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih (VIO), in to pri operativnih ciljih in pri vsebinah, v 2. triletju pa tudi pri standardih znanja.

V prvem VIO se strip omenja v okviru operativnega cilja *razvijanja recepcijske zmožnosti z branjem/poslušanjem/gledanjem uprozoritev umetnostnih besedil, govorjenjem o njem,* in sicer učenci

- s kombinacijo risbe in zapisa (npr. kot strip) postopoma izražajo motivacijo za ravnanje književnih oseb (UN, 2018, str. 15),

in v okviru vsebine, da učenci in učenke ob razvijanju zmožnosti doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil pridobivajo tudi literarnovedno znanje ter pri tem razumejo in uporabljajo naslednje izraze: slikanica, strip. V drugem in tretjem VIO se pojavi strip, kot prikazuje tabela.

Tabela 1. *Strip v učnem načrtu v 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju*

2. VIO	3. VIO
Razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem/(po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje, interpretativno branje, govorjenje)	
Učenci in učenke doživljajo, razumevajo in vrednotijo pesemska, prozna in dramska besedila. Spoznavajo daljšo realistično pripovedno prozo (pustolovsko pripoved, mladinsko detektivko v leposlovni in trivialni različici) in povzemajo njene značilnosti; • prepoznavajo značilnosti stripa (UN, 2018, str. 28).	

1. PISANJE **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.**	
• Zmožnost sprejemanja in tvorjenja proznih besedil razvijajo tako, da: pišejo realistične, fantastične in nesmiselne zgodbe; • preoblikujejo krajše umetnostno besedilo v strip ali obratno (UN, 2018, str. 30).	• Preoblikujejo krajše literarno delo v strip ali obratno (UN, 2018, str. 44).

Strip se pojavi tudi med **standardi znanja 2. VIO**, in sicer učenec prepozna in doživlja realistično pripoved; to pokaže tako, da:

- pripoveduje/napiše realistično zgodbo, v kateri je dogajanje podobno tistemu, ki ga pozna iz svojih izkušenj (5., 6. r.);
- preoblikuje krajšo realistično pripoved v **strip** (4. r.) ali v dramsko besedilo (5., 6. r.) (UN, str. 56).

Pri delu na daljavo smo v skladu z zgoraj omenjenimi cilji in vsebinami obravnavali klasični strip. "Stripi niso samo zgodbe, resnične ali izmišljene. Zaradi jasnosti posredovanja informacij je strip zelo primeren za podajanje raznoraznih navodil – kajti samo besedilo, ki opisuje neki postopek, je dosti manj nazorno kot kombinacija slike in besede v zaporedju po korakih." (Hančič, 2012, str. 26).

"Strip lahko služi tudi kot sredstvo za spodbujanje kulture branja pri otrocih. V današnji vizualno prenapolnjeni kulturi lahko strip služi kot nekakšen most k literaturi. Knjige, ki pripovedujejo s pomočjo vizualnih elementov, so bliže mladini, vajeni vizualnega sprejemanja informacij. Že v procesu učenja se v začetku pojavlja kombinacija besed ob sliki, potem pa se ta način opušča." (Hančič, 2012, str. 26). Strip služi lahko tudi kot izobraževalno sredstvo (npr. pri učenju tujih jezikov).

Strip danes ponuja tudi internet. Hančič (2012) navaja, da splet pri stripu ponuja povsem novo področje izražanja, nove vizualne tehnike, barve niso dražje od črnobele črtne risbe, nove, skoraj neskončne možnosti digitalnega manipuliranja, posledično pa se razširja tudi prostor stripovskega jezika, z uporabo gibanja, zvoka, interaktivnosti ... Stripi na internetu so dveh kategoriji: internetni stripi (webcomics) in stripi na internetu (comicson the web). Razlika je v tem, da so internetni stripi popolnoma prilagojeni ekranu in možnostim, ki jih ponujata računalnik ter internet, npr. interaktivnost, animirani prehodi med stranmi, približevanje oziroma oddaljevanje v novo stran, neskončna platna, posamezne strani ne obstajajo več, ampak beremo strip tako, da povlečemo stran v smeri nadaljevanja. Medtem ko so stripi na internetu, navadni, tisku prilagojeni stripi, objavljeni na spletnih straneh (Hančič, 2012).

Učenci so o možnostih oblikovanja digitalnega stripa bili obveščeni in bi ga z dovolj velikim digitalnim znanjem tudi računalniško oblikovali in ne zgolj strip, oblikovan z roko. Odločitev za eno ali drugo obliko je odvisna od cilja, ki si ga zastavimo; pisanje z roko ob vsej možni digitalizaciji je pomembnega značaja sploh pri osnovnošolskih učencih, ko le-ti še razvijajo grafomotoriko.

4. Načrtovanje pouka ob obravnavi književnega besedila

Pred obravnavo odlomka *Stopinje v zraku* smo načrtovali pouk. Pouk obravnave književnega dela je načrtovan z dejavnostmi **pred branjem, med branjem in po branju.** Učenci pred branjem izhajajo iz predhodnih stvarnih in literarnoestetskih doživetij oz. znanj, povezanih z izbranim književnim besedilom, zvrstjo, vrsto ali avtorjem.

Tabela 2. *Dejavnosti pred in med branjem ter po branju*

Dejavnosti pred branjem	**Med branjem**	**Po branju**
- napovedovanje vsebine - medbesedilna ponovitev literarnega znanja - povezovanje bralčevega sveta in književnosti - vzpostavljanje književnega problema - vprašanje o resničnosti in neresničnosti literanega besedila	- predstavljanje (domišljijsko predstavljanje oz. doživljanje sestavin besedila) - literarne osebe (identifikacija, kritično vrednotenje ravnanja) - zgodbe (povezanost posameznih dogodkov, razumevanje zaporedja, motivacija, dogajanje ...) - teme (dojemanje sporočila, poustvarjanje na podlagi teme) - strukture (prepoznavanje književnih zvrsti, jezikovne in slogovne značilnosti) - perspektive (dojemanje zornega kota pripovedovalca) in opazovanje dogajanja - razvijanje zaznavanja, razumevanja in deloma vrednotenja	- pisanje besedil z upoštevanjem teme - pisanje besedil iz druge perspektive - medbesedilne primerjave - aktualizacija besedila razlagalni spis na književno temo (Vir: Saksida, 2008).

5. Obravnava književnega dela ter stripa na daljavo z metodo pogovarjanja

Izbira metode ob branju književnega besedila je prav tako pomembna kot snov sama. S pomočjo pogovora učitelj izmenjuje z učenci informacije o vsebini, spodbuja k razmišljanju, usmerja k iskanju rešutev. Učenci pa imajo pri tem seveda predhodno znanje in izkušnje.

Lačen (2011) navaja, da metodo pogovora lahko uporabljamo učitelji v vseh fazah učnega procesa kot popolnoma samostojno metodo ali pa v kombinaciji z drugimi metodami. Nekatere metode so celo tako tesno povezane, da je uporaba tistih brez pogovora nemogoča (Lačen, 2011).

Vloga učenca je, da soustvarja besedilno stvarnost, prek »igre« vstopa v dialog z besedilom, ob tem spoznava prvine, iz katerih je sestavljeno besedilo, ter različne kontekste. Vloga učitelja pa je, da usmerja dejavnosti, spodbuja pogovor, opozarja na prezrte sestavine besedila in sodeluje v procesu tvorjenja pomena z lastnim razumevanjem, kot bralec daje zgled mladim bralcem (Saksida, 2008).

“Za pogovor in tudi za samo uporabo metode pogovora je potrebno pripraviti primerno vzdušje, didaktiki temu strokovno rečejo tudi razredno klimo.” (Lačen, 2011, str. 12).

Z učenci smo izvedli pogovor **pred branjem** preko srečanja v živo s pomočjo aplikacije Zoom, pri tem smo izbrali različne dejavnosti (npr. "nariši svoje sanje, spomni se na kakšno detektivko (nadaljevanko) – pripoveduj o tem, nariši stopinje po tleh in stopinje v zraku, kakšna je razlika med realnim in znanstveno-fantastičnim").

Nato smo izvedli dejavnosti **med branjem** oz. razumevanje izbranega Suhodolčanovega odlomka *Stopinje v zraku* (Golob, B. idr., 2008, str. 54–58). Osnovnošolska obravnava besedila vključuje različne ravni. Pri besedilu smo na različne načine (največkrat s pomočjo vprašanj) odkrivali naslednje elemente besedila: **književna oseba, književni čas in prostor, dogajanje, motiv, tema/sporočilo in snov, avtor in pripovedovalec ter književna perspektiva.** V tej fazi aktivnega branja smo izvedli tudi razvijanje zaznavanja, razumevanja in deloma vrednotenja.

Tabela 3. *Obravnava književnega besedila s pomočjo vprašanj*

Pripoved je tudi tvoja
1. Kdo vse nastopa v odlomku (književne osebe)? 2. Kje se odvija dogajanje (književni protor)? 3. Zakaj sta se detektiva odpravila v planinski dom? 4. Kaj je detektiva vrglo iz sanj? Kaj se je dogajalo okoli planinskega doma (opiši). 5. Opiši njune sanje? So to bile res sanje? 6. Kaj sta zagledala nad jezerom? Kam sta oddirjala? 7. Ali sta bila, ko sta stala na jezerski obali, še prepričana, da sta se zares srečala z bitji ki hodijo po zraku? 8. Natančno opiši, kje se zgodba odvija. 9. Navedi razlog, da je odlomek iz detektivske povesti. 10. Navedi razlog, da gre za elemente znanstveno-fantastične pripovedi. 11. Nariši Naočnika in Očalnika. 12. Pripoveduj o znanstvenofantastičnih filmih, stripih (Berta, G. idr, 2008).

Med razlago književnega besedila oz. posameznih književnih prvin (osebe, časa, prostora …) so učenci razvijali več zmožnosti hkrati, in sicer: zmožnost razvijanja, doživljanja in vrednotenja književne osebe, zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnega prostora in časa, zmožnost razumevanja dogajanja in teme v besedilu, zmožnost ločevanja avtorja od pripovedovalca, zmožnost sprejemanja in tvorjenja proznih besedil (učenci preoblikujejo umetnostno besedilo v strip ali obratno).

Po glasnem in tihem branju ter podrobni obravnavi književnih prvin je sledila je obravnava značilnosti literarne vrste odlomka, in sicer detektivske povesti z elementi znanstvene-fantastike. Učenci so bili seznanjeni, da sta glavni književni osebi Naočnik in Očalnik, detektiva, zato ima zgodba značilnosti detektivske povesti, za katero je značilno, da si za motiv jemlje odkritje zločina. Elementi znanstvene-fantastike pa se kažejo v besedilu z vpletanjem razvoja tehnike, ki človeku omogoči osupljive dosežke, vesoljskih pustolovščin, srečanja z bitji iz drugih galaksij ipd.

Na zadnje je sledila obravnava stripa z metodo pogovarjanja in metodo razlage. Učenci so razlago stripa imeli objavljeno v spletnih učilnicah, v živo pa jim je bila predstavljena s pomočjo predstavitve v powerpointu. Spoznali so, kaj je strip, značilnosti stripa, začetke stripa, vrste stripa (realistični strip, karikaturni strip) ter kako narisati oz. ustvariti strip. Preko spleta so si ogledali videoposnetka ustvarjalcev Infodroma *Narišimo strip*

(https://otroski.rtvslo.si/infodrom/prispevek/1315) in Firbcologov (https://www.youtube.com/watch?v=MDVqyu1qtw0), ki sta jim bila kasneje v pomoč pri lastnem ustvarjanju stripa.

6. Tvorjenje besedila – stripa – o prebranem besedilu

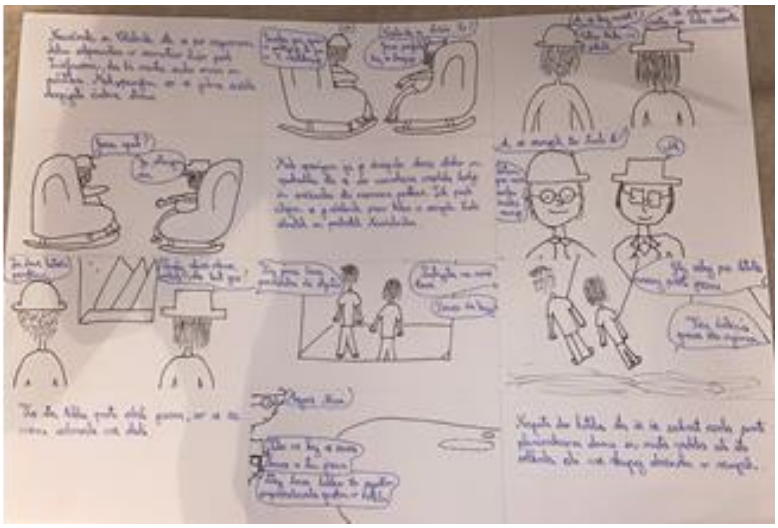
Faza tvorjenja besedila o prebranem književnem besedilu je zadnja aktivnost v okviru obravnave književnega besedila in sledi **po branju**. "Faza tvorjenja besedila vključuje načrtovanje, ubesediljevanje in popravljanje besedila." (Potočnik, 2010, str. 69). Učenci so v njim prilagojenem jeziku prejeli navodilo in usmeritev dela po korakih. Za uspešnost so izdelali tudi kriterije.

Navodilo učencem
Prebrali ste detektivsko povest z elementi znanstveno-fantastične zgodbe L. Suhodolčana Stopinje v zraku. Na podlagi prebrane zgodbe ustvarite STRIP. Bistvene dogodke strnite v vsaj 12 sličic. Strip je lahko črno-bel ali barven. Sledite korakom.

KORAKI ustvarjanja
1. *Izdelajte načrt za ustvarjanje/pisanje.*
2. *Izberite 12 ključnih dogodkov odlomka.*
3. *Ustvarite sličice in zapišite besedilo.*
4. *Preglejte in popravite morebitne napake.*
5. *Oddajte nalogo v spetni učilnici.*

Besedilo: Leopold Suhodolčan, Stopinje v zraku
Namen: Tvoriti besedilo o besedilu – STRIP
KRITERIJI USPEŠNOSTI
Uspešen bom, ko bom:
- *Izdelal načrt pisanja, ki upošteva korake*
- *Zapisal besedilo (pretvarjanje zamisli v pisni jezik), ki:*
• ustreza značilnostim stripa,
• je zapisano v dvogovoru,
• je smiselno urejeno,
• dogodki povzemajo prebrani odlomek,
• je izvirno in zanimivo,
• upošteva jezikovno pravilnost: pravopisna in slovnična pravilnost (ločila, raba velike začetnice, oblikoslovne napake)
• je napisano čitljivo.
- *Sledil zapisanemu načrtu.*

Učenci so imeli dovolj časa za pripravo naloge. Nekateri so vmes pošiljali tudi svoje načrte, osnutke ali morebitna vprašanja. Že med opravljanjem naloge so učenci bili usmerjani; nekateri so namreč imeli težave z zapisom besedila v oblačkih, saj so zapisovali predolgo besedilo (Slika 1).



Slika 1. *Primer stripa pred povratno informacijo s predolgim besedilom*

Ustvarili so različne stripe (Priloga 1): nekateri so se odločili za barvne, drugi za čno-bele. Naloga je vsebovala različne taksonomske ravni, saj je bilo potrebno obravnavano književno besedilo podrobno razumeti, iz nje izluščiti bistvene podatke ter jih pretvoriti v 12 sličic. Nekateri učenci so izstopali po svoji likovni ustvarjalnosti, vsebina "oblačkov" pa je bila nekoliko preskopa. Spet drugi so vsebinsko natančno zajeli dogajanje odlomka v 12 opornih točk, risanje pa jim je predstavljalo težavo.

Po oddaji stripa v spletno učilnico so učenci zapisali svoje vtise o tvorjenju stripa (kaj jim je pri tvorjenju povzročalo težave, kaj bi spremenili, kako so se lotili pisanja ipd.). Dobili so tudi povratno informacijo učitelja, ki se je nanašala na vsebino zajetega odlomka, upoštevanje značilnosti stripa, pravopisno in slogovno ustreznost besedila ter estetskost.

7. Zaključek

Učenci so po obravnavi književnega besedila in obravnavi književnega znanja o stripu po navodilih pretvorili prebrano književno besedilo, odlomek iz detektivske povesti *Stopinje v zraku*, v strip in ga oddali v spletni učilnici. Nastali so zanimivi dokazi – stripi. Po opravljeni dejavnosti so v obliki foruma podali povratne informacije o tvorjenju besedila, kjer so zapisali, da so strip ustvarjali z veseljem, pri tem so priklicali podatke o prebranem ter tudi likovno in estetsko ustvarjali, kar je bilo všeč zlasti učencem, ki imajo radi risanje in likovno umetnost. Združevanje dejavnosti, pisanja in risanja, prav tako pa branja in pisanja, učencem daje možnost pestrega pouka, predvsem pa omogoča doživetje pripovedi poglobljeno oz. učenčev celostni bralno-pismeni razvoj. Strip je mogoče vključiti tudi v medpredmetno povezovanje z likovno umetnostjo in računalništvom; obstaja namreč precej programov in aplikacij za digitalno oblikovanje stripa (Paint.NET, Comic Life, CLIP STUDIO, Adobe Photoshop), kar ostaja izziv za mlado "digitalno" generacijo učencev v bodoče. Zanimiva pa bi bila tudi naloga v obratnem smislu, tj. da bi učenci strip pretvorili v prozno besedilo, npr. v detektivsko povest ali besedilo katere druge literarne vrste.

8. Viri in literatura

France, C. (2003). *Improving student Interest in Writing through the integration of Technology* (Magistrska naloga). Saint Xavier University & Pearson/Skylight.

Golob, B., Medved Udovič, V., Mohor, M. (2008). *Kdo se skriva v ogledalu?* Berilo 6 za šesti razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba d. d.

Graham, S. in Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.* A Report to the Carnegie Corporation of New York. Alliance forexcellent education.

Hančič, M. (2012). *Avtorski strip* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Lačen, I. (2011). *Učni pogovor v tretjem in četrtem razredu osnovne šole* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.

Potočnik, N. (2010). *Učinek udejanjanja faz v procesu nastajanja neumetnostnih besedil* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Potočnik, N. (2013). *Kaj je pisanje? Spodbujanje pisanja za razvoj bralne pismenosti.* Pridobljeno shttps://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=52

Saksida, I. (2008). Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. V: Saksida, I., (ur.): *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit, 8–30.

Učni načrt (2018): *program osnovnošolskega izobraževanja Slovenščina.* Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost inšport, Zavod RS za šolstvo.

Narišimo strip (b. d.). Pridobljeno s https://otroski.rtvslo.si/infodrom/prispevek/1315

Firbcologi: strip (b. d.). Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=MDVqyu1qtw0

Kratka predstavitev avtorja

Tatjana Grah Marič je učiteljica slovenskega jezika na Osnovni šoli Sveti Jurij. Poleg slovenščine poučuje tudi domovinsko in državljansko kulturo in etiko, občasno tudi izbirne predmete s področja jezika ali kulture. Več let je tudi mentorica dramsko-recitacijskega krožka. V svoji 15-letni zaposlitvi v vzgoji in izobraževanju posveča največ pozornosti razvoju branja, bralne pismenosti pri učencih in inovativnim pristopom dela z besedili pri pouku. Na šoli je vodila interni projekt *Dobro jutro, knjiga* ter inovacijski projekt *Branje je dobro za znanje*.

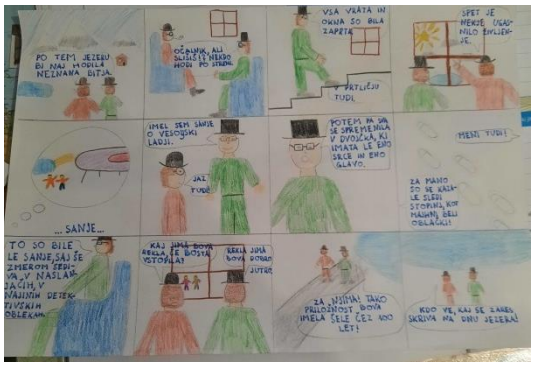
Priloga 1

Priloga 1: Stripi šestošolcev o prebranem književnem besedilu krajše literarne vrste









Uporaba grafične tablice pri pouku slovenščine na daljavo

Graphics Tablet for Teaching Online

Lea Kastelic

OŠ Ferda Vesela Šentvid pri Stični
lea.kastelic@gmail.com

Povzetek

Preteklo in letošnje šolsko leto je bilo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport postavljeno pred velik izziv, ki je pomenil veliko spremembo za učence, dijake, učitelje, ravnatelje ter starše. Šole so se morale dobro organizirati in ob upoštevanju različnih tehničnih zmožnosti za izobraževanje na daljavo vzpostaviti stik z vsemi učenci in dijaki. Namen prispevka je predstaviti uporabo grafične tablice kot zunanje naprave, s katero ustvarjamo risbe in ostale grafične podobe. Osredotočili se bomo predvsem na uporabo grafične tablice za pregledovanje domačih nalog in utrjevanj, preverjanj znanja ter za podporo izobraževanju na daljavo na videokonferencah, kjer smo z učenci tvorili tabelsko sliko. Primerjali bomo popravljanje pisnih izdelkov s 3D slikarjem in nato še z grafično tablico. Uporaba grafične tablice je pokazala, da je povratna informacija učencem pri poučevanju na daljavo izrednega pomena. Pravilnost doma opravljenega dela je bila namreč podlaga za nadaljnje usvajane snovi. S popravljanjem na ta način je tudi učitelj pridobil veliko časa in tudi vrnjeni izdelki so bili ustrezneje popravljeni. Epidemija je izpostavila potrebo po nadaljnjem opremljanju šol z infrastrukturo in tehnologijami ter učiteljem in učencem omogočiti spretnosti, potrebne za prilagajanje digitalnemu okolju.

Ključne besede: epidemija, grafična tablica, izobraževanje na daljavo, pouk slovenščine, tabelska slika.

Abstract

During the coronavirus epidemic not only Ministry of Education, Science and Sport but also pupils, students, teachers, principals and parents were faced with a major challenge. This change has been massive and schools have been organized overnight. The epidemic has exposed the need to further equip schools with the infrastructure and technologies and provide teachers and students with the skills needed to adapt to a digital environment. In the autumn wave of the epidemic the transition to distance education was much easier. However, based on the experience of distance learning in the past school year, the teacher also had to show a good measure of ingenuity and adaptation. In this paper, we will focus on Graphics tablets that can be used like a large marker board to take notes on or to create outlines at a distance learning which images have to be viewed by the pupils. This way of teaching was well received by pupils.

Key words: blackboard picture, distance education, epidemic, graphic tablet, Slovene learning.

1. Uvod

Tako kot lansko, je bilo tudi letošnje šolsko leto posebno, drugačno. Bilo je leto nenavadnih dogodkov in izzivov. Dosegla nas je epidemija koronavirusne bolezni, ki je lani, v mesecu marcu, začasno ustavila javno življenje, dogajanje in gospodarstvo v državi ter po vsem svetu. Vzgojno-izobraževalni zavodi, učitelji, učenci in starši smo bili čez noč postavljeni pred nov izziv – izobraževanje na daljavo. Izobraževanje na daljavo je oblika izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij (Rupnik Vec, 2020).

Izzivi prinašajo nove zgodbe, nove izkušnje, ki lahko obogatijo naše delo in prispevajo k nadaljnjemu izboljšanju izobraževanja na daljavo, ki pa smo ga zopet izkusili oktobra. Glavni namen izobraževanja na daljavo ni samo ohranjati stik učeče se populacije z vzgojno-izobraževalnim področjem in vsebinami znotraj le-tega, temveč tudi nuditi pomoč pri razumevanju trenutne družbene situacije in odzivanju nanjo. Veliko vlogo pri uspešnem poučevanju je imela tudi učiteljeva iznajdljivost in uporaba IKT tehnologij. Logaj idr. (2020) so zapisali, naj učitelji zagotovijo sprotno, kakovostno (vsebinsko) povratno informacijo in učenca z jasnimi navodili spodbudijo, da izdelek izboljša. V prvem valu epidemije je pouk potekal tako, da smo se z učenci srečevali na videokonferencah (MS Teams) in usvajali snov ob delovnem zvezku. Zapise v zvezek so morali urediti že pred našim srečanjem, dobili pa so jih v tedenskih navodilih, objavljenih na šolski spletni strani. Naloge in utrjevanja so morali tedensko posredovati po elektronski pošti. Pregled nad poslanimi nalogami je bil zahteven, kajti na elektronskem naslovu se je znašlo res veliko elektronske pošte. Vsak dokument je bilo potrebno prenesti na računalnik, ga popraviti v programu 3 D slikar, ga shraniti in popravljenega vrniti nazaj. Za prikaz tabelske slike smo v prvem valu uporabljali aplikacijo Foxit Reader, in sicer tako, da smo z učenci delili zaslon, pisali pa smo v pdf dokument. V jesenskem valu epidemije smo se odločili, da za popravljanje pisnih izdelkov učencev uporabljamo grafično tablico. Uporabljali smo jo tudi za sprotno zapisovanje na videokonferencah, torej za tabelsko sliko. V prispevku se bomo osredotočili na uporabo grafične tablice pri pouku slovenščine in s primeri dobrih praks prikazali le-to. Namen prispevka je predvsem izpostaviti podporo digitalne tehnologije izobraževanju na daljavo.

2. Grafična tablica

Grafična tablica je vrsta računalniške zunanje naprave s katero ustvarjamo risbe in ostale grafične podobe. To ustvarjamo tako, da z grafičnim pisalom oziroma peresom rišemo po aktivni površini grafične tablice (Digitizing tablet, b.d.).

Grafične tablice so na trgu že skoraj tako dolgo kot sami osebni računalniki, a se jim ni nikoli uspelo zares prebiti na mize povprečnih uporabnikov. Predvsem so ostale v domeni oblikovalcev. Osnovni namen grafične tablice je zamenjava miške z nečim naravnejšim Navsezadnje smo svinčnik in papir uporabljali precej pred računalnikom, Princip tablice je povsem preprost, papir nadomesti delovna površina, ki računalniku posreduje položaj konice pisala. Že pri tem se pokaže ena večjih razlik med miško in grafično tablico. Z majhnimi premiki roke dosežemo celotno površino našega namizja. V primeru uporabe tablice je položaj pisala vedno absolutno vezan na položaj kazalca, saj vsak položaj na tablici pomeni točno določen položaj na zaslonu (Matičič, 2009).

Tablica je naprava, ki jo lahko z USB kablom povežemo z računalnikom ali mobilnim telefonom. Gre torej za tablico, ki nam omogoča, da s posebnim pisalom nanjo zapisujemo, to pa sem nam sočasno prikazuje na računalniškem zaslonu (Vončina, 2020). Pisalo ima elektronsko konico. Z njim se nadomešča računalniška miška. Pisalo je brez baterij in precej lahko. Ima tudi dva gumba, katerima se lahko nastavi različne funkcije, ki njegovo uporabo še olajšajo (npr.: vklop/izklop radirke, pisala …) (Slika 1).



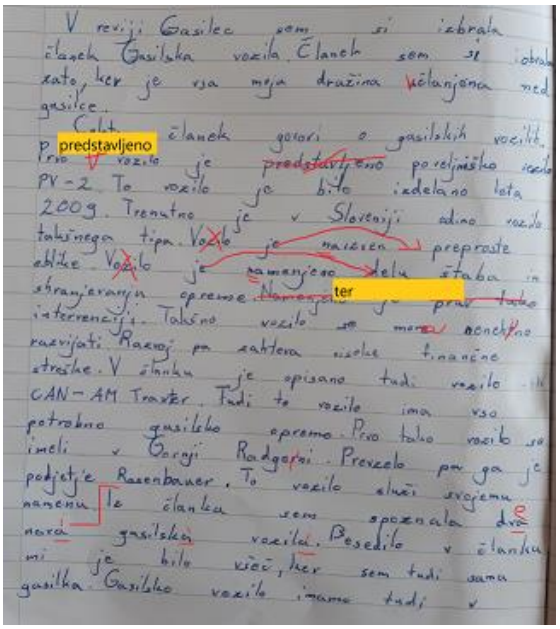
Slika 1: Grafična tablica in pisalo (Vir: lastni, 2021)

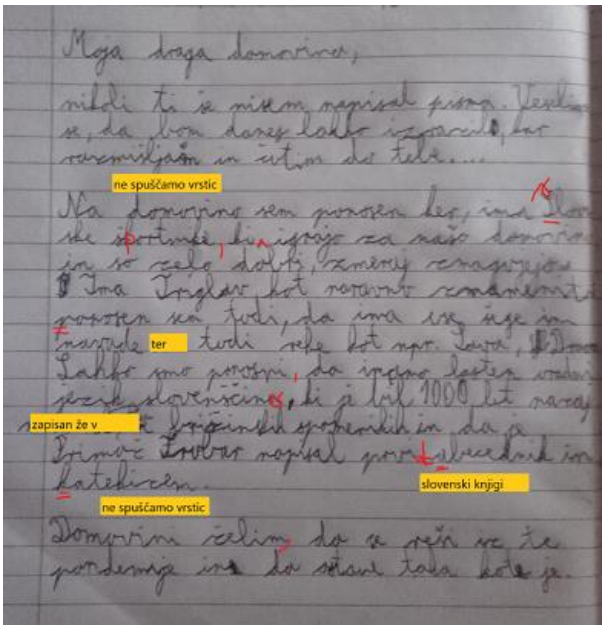
3. Uporaba grafične tablice

Povratna informacija učencem je bila pri poučevanju na daljavo izrednega pomena. Pravilnost doma opravljenega dela je bila podlaga za nadaljnje usvajane snovi. Grafično tablico smo uporabljali za pregledovanje domačih nalog in utrjevanj ter preverjanj znanja. Kot dobra podpora izobraževanju na daljavo se je pokazala tudi na videokonferencah, kjer smo z učenci tvorili tabelsko sliko. Za primerjavo bomo najprej predstavili popravljanje pisnih izdelkov s 3 D slikarjem in nato še z grafično tablico.

3. 1 Primerjava pregledovanja domačih nalog, utrjevanj in preverjanj znanja s 3 D slikarjem in grafično tablico

Pri pouku slovenščine na daljavo so morali učenci oddajati tudi dnevnik branja. Pisne izdelke smo v času prvega vala epidemije popravljali s pomočjo 3 D slikarja (Slika 2, Slika 3). Samo shranjevanje dokumentov in popravljanje v tem programu je bilo zahtevno in je terjalo veliko časa. Izdelek zaradi okornosti uporabe računalniške miške ni bil optimalno urejen oz. popravljen.



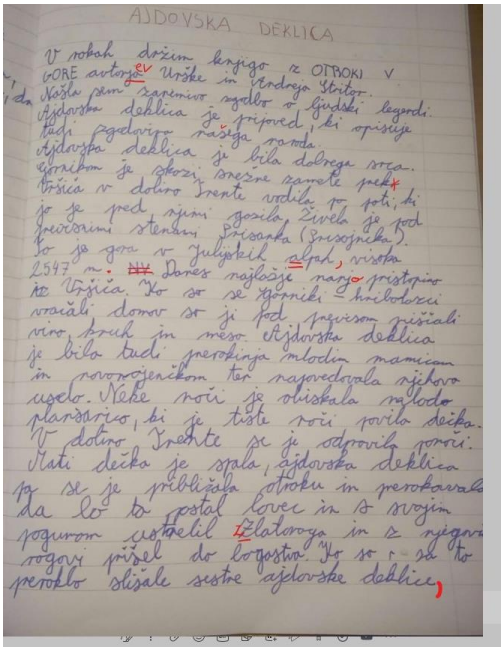


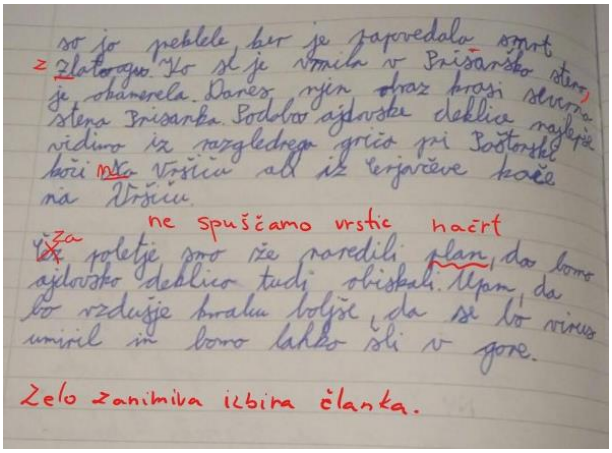
Slika 2: Dokument popravljen s 3 D slikarjem (Vir: lastni, 2020)

Slika 3: Dokument popravljen s 3 D slikarjem (Vir: lastni, 2020)

Mnogo lažje je bilo popravljanje izdelkov z grafično tablico. S pisalom grafične tablice je učitelj z enim klikom dokument prenesel v območje tablične pisalne površine, ga popravil in nato še z enim klikom shranil (Slika 5). S popravljanjem na ta način je učitelj pridobil veliko časa in tudi vrnjeni izdelki so bili ustrezneje popravljeni. Pisne izdelke je lažje popravljati z grafičnim pisalom, ker so poteze naravnejše, kot pa z računalniško miško.

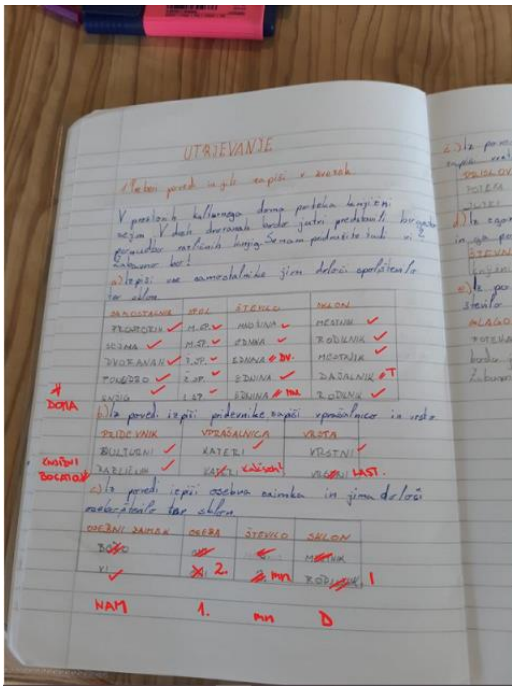
Tudi razna utrjevanja in preverjanja znanj je bilo enostavneje popravljati s pomočjo grafične tablice (Slika 6).





Slika 4: Dokument popravljen s pomočjo grafične tablice (Vir: lastni, 2021)

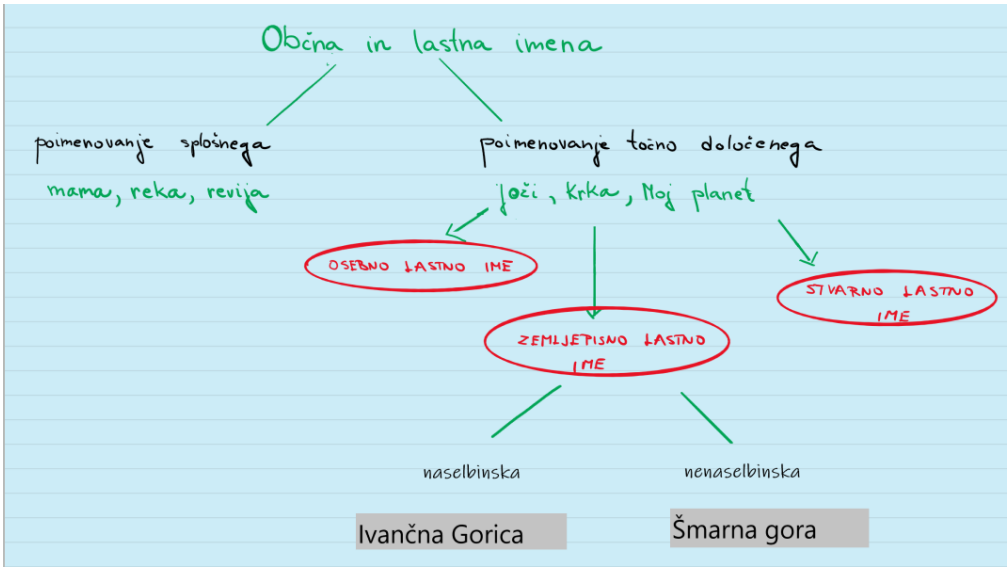
Slika 5: Dokument popravljen s pomočjo grafične tablice (Vir: lastni, 2021)



Slika 6: Dokument popravljen s pomočjo grafične tablice (Vir: lastni, 2021)

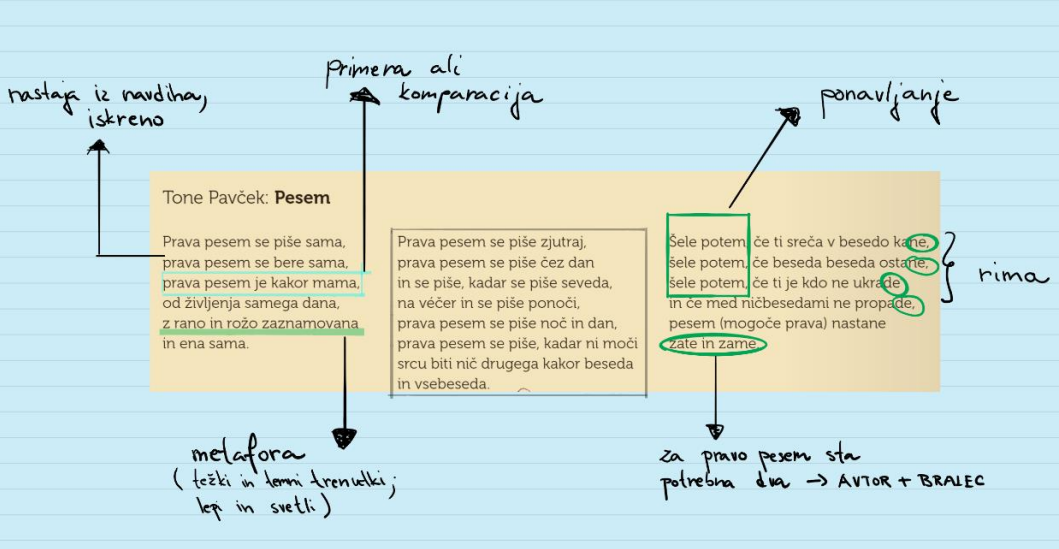
3. 2. Razlaga snovi in sproti nastajajoča tabelska slika

Aplikacija Microsoft Whiteboard s povezavo z grafično tablico ponuja obilo možnosti za ustvarjanje tabelske slike. Prikazan je primer tabelske slike pri razlagi oziroma ponavljanju snovi – občna in lastna imena (Slika 7). Najprej ima učitelj možnost, da izbere barvno podlago, na katero bo zapisoval. Kot najboljša izbira se je pokazala svetlo modra barva. Nato se lahko izbere še mrežna postavitev črt (širši/ožji razmik med vrsticami, večji/manjši kvadrati – matematika, brezčrtno ozadje ipd.). Kombinirata se lahko ročni in računalniški zapis (vidno pri naselbinska/nenaselbinska imena, Ivančna Gorica, Šmarna gora).



Slika 7: Tabelska slika – razlaga snovi oz. ponavljanje (Vir: lastni, 2021)

V Microsoft Whiteboard lahko pripnemo tudi izrezek besedila, ki ga nato ročno obdelujemo. Prikazan je primer umetnostnega besedila – pesmi (Slika 8). Besedilo je izrezano iz delovnega zvezka, ki ga uporabljajo učenci, in vstavljeno v tabelsko sliko. Na ta način učenci lažje sledijo besedilu, sprotni razlagi in zapisu na tablo. Ob branju pesmi in vsebinski ter oblikovni analizi učitelj sproti označuje elemente in razlago. Učencem je zaradi vizualne predstave tak način dela lažji.



Slika 8: Tabelska slika – obravnava umetnostnega besedila (Vir: lastni, 2021)

4. Zaključek

Z uporabo grafične tablice smo se prvič srečali v jesenskem času izobraževanja na daljavo. Njena uporaba se je izkazala kot zelo učinkovita. Tudi učenci so spremembo dobro sprejeli. Predvsem so dobili optimalnejše povratne informacije svojega domačega dela in to jim je v tem času veliko pomenilo. Ob nastajanju tabelske slike na videokonferencah pa se je pokazalo, da učenci bolje sodelujejo in se pogosteje vključujejo. Povedali so tudi, da lažje sledijo razlagi. Za učence, ki takrat niso bili prisotni na videokonferenci, smo tabelsko sliko shranili in jo objavili v skupini slovenščine v aplikaciji MS Teams. Grafična tablica ponuja še mnogo drugih načinov uporabe. Zagotovo bi se jo na nek način dalo vpeljati tudi v pouk v šoli.

S prispevkom smo (1) predstavili tehnično uporabo grafične tablice, (2) prikazali razmeroma nov način popravljanja izdelkov učencev ter razlage učne snovi z grafično tablico ter (3) prispevali k boljšemu razumevanju ter vpogledu v različne načine poučevanja na daljavo.

5. Literatura

Digitizing tablet (b.d.). V Webopedia. (2021). Pridobljeno s https://www.webopedia.com/TERM/D/digitizing_tablet.html

Logaj V., Preskar S., Skvarč M., Rupnik Vec T., Poberžnik A., Dolinar M. et al. (2020). *Izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah. Strokovna navodila za ravnateljice in ravnatelje osnovnih šol.* Pridobljeno s https://sio.si/wp-content/uploads/2020/03/Strokovne-usmeritve-Navodila-ZRS%C5%A0.pdf

Matičič, D. (2009). *Kreativno računalništvo.* Pridobljeno s https://www.monitor.si/clanek/kreativno-racunalnistvo/123921/

Rupnik Vec T. (ur.), Slivar B., Zupanc Grom R., Deutsch T., Ivanuš Grmek M., Mithans M. et al. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji.* Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf

Vončina, A. (2020). *Uporaba grafične tablice v času šolanja na daljavo*. Pridobljeno shttps://podpora.sio.si/uporaba-graficne-tablice-v-casu-solanja-na-daljavo/

Kratka predstavitev avtorice

Lea Kastelic je profesorica slovenskega in nemškega jezika. Poučuje slovenski in nemški jezik, opravlja pa tudi naloge razrednika na predmetni stopnji. Pri poučevanju slovenščine poudarja pomen bralne pismenosti. Z učenci se udeležuje številnih literarnih natečajev. V svoje delo vključuje tudi formativno spremljanje. V vlogi razrednika ji predstavljajo izziv odraščajoči mladostniki in s tem povezano reševanje učnih in vedenjskih težav.

Vloga IKT pri poučevanju angleščine v otroštvu

The Role of ICT in Teaching English in Childhood

Helena Krušič

Druga osnovna šola Slovenj Gradec
helena.krusic@druga-os.si

Povzetek

Prispevek se osredotoča na uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije pri poučevanju tujega jezika angleščine v nižjih razredih osnovne šole. Predstavlja raziskavo, ki je bila del večjega projekta SBATEYL (2014-1-TR01-KA201-013197) in je zajela tri države, Slovenijo, Španijo, Turčijo. Cilj je bil pokazati, kolikšen je nivo temeljnih znanj o spletnih tehnologijah in kakšna je stopnja uporabe le-te pri učiteljih, ki poučujejo tuji jezik na razredni stopnji. Na podlagi rezultatov lahko trdimo, da se učitelji, ki v Sloveniji poučujejo tuj jezik v zgodnjem otroštvu, ne poslužujejo oziroma ne uporabljajo določenih računalniških tehnologij (virtualni svetovi, blogi, računalniške igre, digitalne zgodbe, avdio materiali) v tolikšni meri kot njihovi kolegi v Turčiji in Španiji. Informacijska tehnologija je v času globalne epidemije dobila osrednje mesto v izobraževanju po celem svetu. Posledično je uporaba IKT v sistemu izobraževanja strmo narastla oziroma brez nje izobraževanje v aktualnih razmerah ne bi bilo mogoče. Vsi učitelji so tako prevzeli novo vlogo in se znašli pred novimi izzivi ter ob uporabi IKT razvijali inovativne učne pristope, ki se lahko spremenijo v dolgoročne prakse in še izboljšajo kakovost tujejezikovnega pouka pri najmlajših učencih v zgodnjem otroštvu.

Ključne besede: IKT-informacijsko komunikacijska tehnologija, osnovna šola, tuji jezik, učni načrt, zgodnja angleščina

Abstract

The article focuses on the use of information and communication technology in teaching a foreign language of English in the lower grades of primary school. It represents a survey that was part of a larger SBATEYL project (2014-1-TR01-KA201-013197) and covered three countries, Slovenia, Spain and Turkey. The aim was to show the level of basic knowledge about online technologies and the level of its use by teachers who teach a foreign language at the grade level. Based on the results, we can say that teachers who teach a foreign language in Slovenia in early childhood do not use or use certain computer technologies (virtual worlds, blogs, computer games, digital early, audio materials) to the same extent as their counterparts in Turkey. and Spain. Information technology has gained a central place in education around the world during the global epidemic. As a result, the use of ICT in the education system has risen sharply, or without it, education would not be possible in the current situation. All teachers have taken a new role, face new challenges. By using ICT they have developed innovative learning approaches that can turn into long –term practices and further improve the quality of foreign language instruction for the youngest pupils in the early childhood.

Keywords: curriculum, early English, foreign language, ICT- information-communication technology, primary school

1. Uvod

V času globalne informacijske družbe se na vsakem koraku našega življenja srečujemo z novimi informacijami. S pomočjo IKT posamezniki vstopamo v družbena razmerja. Hiter razvoj moderne informacijske tehnologije ima posledično velik vpliv na izobraževanje in ga podpira, ga nadgrajuje ter ga naredi fleksibilnejšega. To je trditev, ki jo lahko umestimo še v čas pred svetovno pandemijo. V letih 2016 in 2017 je bila opravljena raziskava, ki je bila del projekta SBATEYL. Osredotočala se je na uporabo IKT pri učenju tujega jezika angleščine v nižjih razredih osnovne šole. Njen cilj je bil odkriti, kakšen je nivo temeljnih znanj o spletnih tehnologijah in kakšna je stopnja uporabe le-te pri učiteljih, ki poučujejo TJ na razredni stopnji, in sicer primerjalno v treh državah (Sloveniji, Turčiji in Španiji).

Informacijska tehnologija je v aktualnih razmerah, ki smo jim priča danes, predvsem zaradi posledic globalne pandemije, s katerimi se sooča človeštvo, postala neizogiben vir, ki nam je omogočil nov način izobraževanja – to je izobraževanje na daljavo. Kljub hudim posledicam pandemije je tudi ta svetovna kriza izjemen čas za učenje. Učimo se, kako prilagodljivi in odporni so lahko naši izobraževalni sistemi, učitelji, učenci in družine. Vloga učiteljev se tako hitro spreminja in vzporedno z novim načinom dela razvija in postaja v mnogih pogledih težja, kot je bila še nedavno. Lažji prehod iz klasičnega poučevanja na poučevanje na daljavo (v katerega so vključeni informacijski sistemi, ki jih je potrebno poznati) nam je omogočilo vse tisto znanje o uporabi IKT, ki smo si ga učitelji pridobili pred tem časom in med njim. Novemu načinu dela so se mlajši učenci dokaj hitro prilagodili. Ob tem so potrebovali pravilno usmerjanje, podporo staršev in učiteljev in pravilen odnos do teh sistemov in naprav. Za njih je bila vsaka izkušnja v novem procesu pridobivanja znanja s pomočjo IKT pomembna že sama po sebi. Ob tem pa so pridobivali še vsebinsko znanje iz novih obravnavanih učnih tematik. Poučevanje na daljavo, ki je v osnovi podprto z IKT, je tako zahtevalo od učiteljev veliko prožnosti znotraj razpoložljivega časa. V nekaterih državah, npr. v Estoniji, so učitelji tako dobili avtonomijo, da prilagodijo učni načrt, učne ure in njihovo časovno dodelitev.

Namen tega članka je predstavitev splošnih znanj pri uporabi spletnih tehnologij pri učiteljih, ki poučujejo tuji jezik na razredni stopnji osnovne šole. Hkrati pa je IKT v aktualnih razmerah postala del našega vsakdanjega dela, zato se tehnologije v teh časih poslužujemo v veliko večjem obsegu kot pred tem. Izobraževanje brez IKT bi v razmerah svetovne pandemije bilo praktično nemogoče.

2. Informacijsko-komunikacijska tehnologija

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) je v današnjem svetu človekova poglavitna spremljevalka na poti v družbo znanja. Poimenovanje informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) je skupen izraz za nabor najrazličnejših računalniških, informacijskih in komunikacijskih naprav (strojna oprema), aplikacij (programska oprema), omrežij (internet) in storitev. Uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije, uvajanje izobraževanja na daljavo, dela na daljavo, prehajanje v informacijsko družbo ter gradnja virtualnega okolja spodbujajo spremembe človekovih navad. IKT ima vse večji vpliv na oblikovanje novega načina življenja. Orodje, s katerim razpolagamo, je večnamensko, saj je prisotno v šoli in pri delu, vse večji pomen pa dobiva tudi v zasebnem življenju. Sodobna informacijska tehnologija omogoča uvajanje raznolikih oblik in metod dela ter omogoča učitelju pripravo in prilagoditev besedil, nalog in drugih gradiv za doseganje različnih ciljev, opisanih v učnem načrtu. Učenje s pomočjo sodobne tehnologije učence večinoma zelo motivira, zato je priporočljivo, da je tako delo usmerjeno v hitrejše in kakovostnejše doseganje ciljev pouka predmeta.

2.1. Učenje tujega jezika s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije

Posodobljeni Učni načrt za angleščino (2016) ter Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu (2013) med cilje vključevanja posameznih ključnih kompetenc v pouk angleščine uvrščata tudi digitalno pismenost: »Učenci pri pouku angleščine kritično uporabljajo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo za pridobivanje, vrednotenje in shranjevanje informacij, za njihovo tvorjenje, predstavitev in izmenjavo ter za sporazumevanje in sodelovanje v mrežah na svetovnem spletu.« (Andrin idr., 2016, str. 8–9).

Smernice za uporabo IKT pri poučevanju tujega jezika – angleščine kažejo, da naj bo sodobni pouk angleščine organiziran tako, da se pri pouku uporabljajo sodobni pripomočki in gradiva (pogosto v elektronski obliki), ki omogočajo celostno usvajanje jezika. Konkretno so znotraj tega mišljena bogata slikovna gradiva za nazoren prikaz določene tematike, spodbujanje pomnjenja in asociacij; lutke, kostumi in maske, realije, izvirna jezikovna gradiva (npr. leposlovna besedila, ki so primerna za starost in stopnjo znanja), slovarji, prirejeni za učence in stopnjo (slikovni slovarji, elektronski slovarji), po možnostih pa tudi različna računalniška programska oprema (za učenje in poučevanje angleščine, za delo z besedili, snemanje in urejanje zvoka, fotografij, videa, za internetne konference in druga srečanja na daljavo (Andrin idr., 2016).

Glede na priporočila morajo vsi pripomočki za poslušanje in gledanje predvajati ustrezno kakovosten zvok in naj omogočajo tudi dovolj veliko in kakovostno sliko. V učilnici se lahko oblikuje tudi kotiček, kjer je na razpolago vsa priročna literatura za učence in tudi učitelje (Andrin, 2016).

2.2. Značilnosti in napotki za uporabo IKT pri predmetu tuji jezik – angleščina

V slovenskih šolah je IKT zapisan v učnem načrtu vsakega predmeta posebej. Na osnovi učnega načrta za angleščino, ki je temeljni dokument za letno pripravo, si postavimo temeljno vizijo za poučevanje tujega jezika v otroštvu. Na osnovi zapisanih priporočil oblikujemo nadaljnje delo. Upoštevati moramo tudi medpredmetno povezanost in paziti, da je učna ura usklajena tudi z obravnavanimi vsebinami drugih predmetnih področij. Je vir, ki učitelju ob pravilni uporabi omogoča hitrejše in kvalitetnejše usvajanje učnih ciljev.

Tehnologija sama po sebi nima dodane vrednosti, predstavlja le orodje, kot svinčnik in zvezek, za dosego cilja. Pomembno vlogo znotraj tega odigra učitelj, ki zna s svojim znanjem in izkušnjami uporabiti razpoložljivo tehnologijo.

Ob uporabi IKT v okviru pouka hitro zaznamo spremembe pri odzivih otrok. S pomočjo tehnologij lahko dobro motiviramo tudi učence, ki jim tuji jezik – angleščina morda ni najljubši predmet. Znanje s pomočjo IKT učenec lahko sprejema vzporedno po dveh kanalih (poleg slušnega še vidni). To predstavlja dodano vrednost, saj je takšen način poučevanja učinkovitejši, informacije so bolje razumljene, znanje pa trajnejše. Učenci so s pomočjo IKT lahko bolj dejavni tudi doma. Poiščemo lahko tudi kakšno spodbudno obliko vključevanja IKT v domače delo. Možnosti je veliko, a potrebno je pripraviti navodila, merila za vrednotenje in nabor ustrezne literature oz. kakovostnih spletnih povezav. Vedeti je potrebno, kaj učenci že znajo in katero predznanje potrebujejo, da se vključijo v izbrani način dela.

IKT tudi ne pomeni, da postane učenje le zabavnejše, ampak spodbuja tudi vključenost učencev in njihovo angažiranost v procesu pridobivanja znanja (sami si želijo pridobiti znanje

in so v to pripravljeni vložiti svojo energijo in čas). Zelo pomembno je, da upoštevamo, da želimo z uporabo IKT pri učencih spodbujati razvijanje kompetenc za 21. stoletje.

Učitelji naj bi pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa uporabljali razne informacijske vire (svetovni splet, enciklopedije, poljudnoznanstvene revije, strokovne članke, podatkovne zbirke, dokumentarne filme itd.). Učence bi morali usmerjati k njihovi uporabi oziroma k uporabi sodobne IKT. Pri delu z raznimi viri učitelj učence navaja na iskanje, razvrščanje, urejanje, analiziranje informacij, ustrezno citiranje virov in razvija kritično mišljenje učencev, na podlagi katerega bodo učenci znali informacije uporabiti, vrednotiti in ustrezno uporabiti (Andrin idr., 2016).

3. Projekt SBATEYL

Učiteljem tujih jezikov je na voljo veliko različnih učnih gradiv, pripomočkov in portalov za učinkovit in uspešen vzgojno-izobraževalni proces. Učitelj tujega jezika na ta način sprejema in razvija nove, inovativne pristope, ki se lahko spremenijo v dolgoročne prakse in izboljšajo kakovost (tujejezikovnega) pouka (Fullan, 2007; Wolter, 2000), učiteljeve strokovne kompetence ter vplivajo na učiteljevo strokovno samopodobo in izboljšajo odnose med sodelavci (Waters in Vilches, 2012). Projekt SBATEYL je skušal odpraviti vrzel na tem področju ter spodbujal učitelje tujih jezikov k njegovi uporabi v praksi, med drugim k uporabi modula vključevanja sodobnih tehnologij pri pouku tujega jezika na nižji stopnji osnovne šole.

Glavni cilj projekta z naslovom A Web and School-based Professional Development Project for Foreign Language Teachers of Young Learners (SBATEYL), št. 2014-1-TR01-KA201-013197, je bil oblikovati program strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, ki poučujejo tuje jezike v otroštvu, v okviru katerega bi se učitelji seznanili z najnovejšimi smernicami in metodološkimi pristopi poučevanja in učenja tujih jezikov v otroštvu (od 6- do 12-letnih učencev). Pri projektu so sodelovale tako univerze (v Sloveniji Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta) kot učitelji iz osnovnih šol (iz Slovenije Osnovna šola Duplek). Strokovnjaki s fakultet so predstavili sodobne pristope in samorefleksijske dejavnosti poučevanja tujih jezikov v otroštvu. Učitelji iz osnovnih šol pa so jih v svojih razredih, pod nadzorom strokovnih sodelavcev, kritično pregledali, pilotirali oziroma praktično preizkusili v praksi. Gradivo je dostopno na spletnem portalu projekta (http://www.sbateyl.org/). Projekt je vseboval 10 modulov, v katerih so učitelji samostojno in kritično preverjali in vrednotili inovativne pristope pri svojem pouku tujega jezika na nižji stopnji osnovne šole. Posamezni moduli so vsebovali vsebine, vezane na splošne pristope, metode in karakteristike mlajših učencev (od 6 do 12 let), ki se učijo tujega jezika na nižji stopnji OŠ, na razvijanje slušnih, govornih ter osnovnih bralnih in pisnih zmožnosti v tujem jeziku, besedišče, prve stike s slovnico, medkulturne kompetence, uporabo sodobne tehnologije pri pouku tujega jezika ter preverjanje, vrednotenje in ocenjevanje učenčevih dosežkov pri tujejezikovnem pouku. Projekt je trajal 36 mesecev in je bil končan 31. 8. 2017. Namen modula, ki je vključeval sodobne tehnologije pri pouku tujega jezika na nižji stopnji osnovne šole, je razvijati in spodbujati zmožnosti za refleksijo, samorefleksijo in evalvacijo ter spodbujati napredek pri povezavi tujejezikovnega pouka in sodobne tehnologije (Brumen, 2017).

Rezultati raziskave so bili razdeljeni v sklope, in sicer:

1. Prvi sklop je pokazal, v kolikšni meri se anketiranci zavedajo, poznavajo in aktivno uporabljajo spletne tehnologije, namenjene poučevanju tujega jezika.

2. Drugi sklop vprašanj je prikazal, v kolikšni meri anketiranci dejansko uporabljajo posamezne digitalne in spletne možnosti uporabe IKT pri pouku tujega jezika, in sicer glede na možnosti uporabe, kot so navedene spodaj.

Možnosti uporabe IKT pri pouku tujega jezika so bile grupirane v:

- virtualne svetove (Second Life, Sanalika, Language Lab),
- računalniške igre (Age of Empire, Sims),
- socialna omrežja (Facebook, Twitter),
- spletne jezikovne združbe (Xlingo, Livemoche),
- bloge (Wordpress, Blogger, Wix, Pbworks),
- digitalne zgodbe in video (Storybird, Xtranormal, Scriptcreator),
- digitalno avdiogradivo (Irfanviews, Seshore, Gimp, Audacity, VoiceThread.

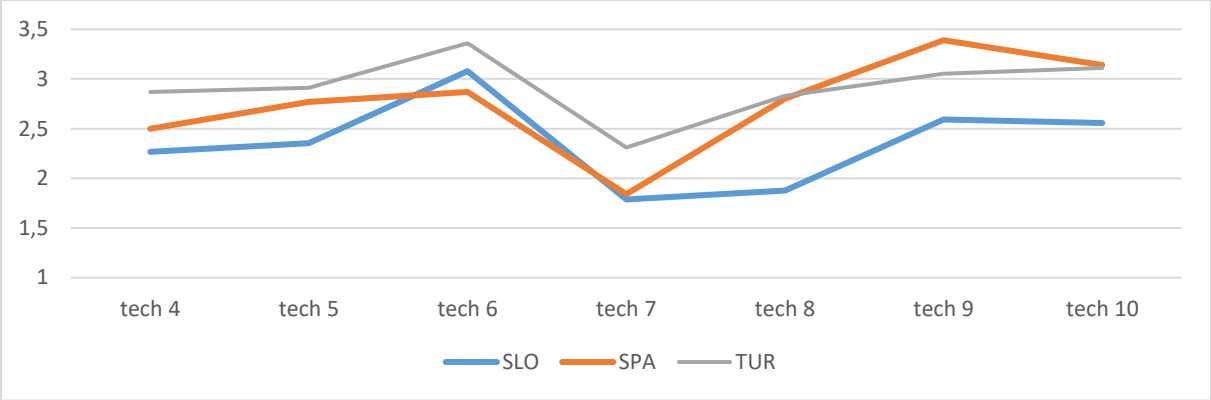
Najzanimivejši so bili rezultati drugega sklopa, in sicer v kolikšni meri anketiranci dejansko uporabljajo posamezne digitalne in spletne možnosti uporabe IKT pri pouku tujega jezika. Med deli vzorca teh vprašanj je prišlo do statistično pomembnih razlik pri vseh sedmih trditvah.

Preglednica 1: Izidi in interpretacije drugega sklopa trditev (Brumen, 2017)

Trditev	Država	$\bar{x}$	$\bar{R}$	Kruskal-Wallis Test χ^2	P
4. Pri jezikovnem pouku mlajših otrok uporabljam virtualne svetove: Second Life, Sanalika, Language Lab.	SLO	2.265	139.05	11.540	0.003
	SPA	2.500	154.57		
	TUR	2.870	179.71		
5. Pri poučevanju angleščine učencev v zgodnjem obdobju uporabljam računalniške igre: Age of Empire, Sims;	SLO	2.354	137.25	9.366	0.009
	SPA	2.770	163.69		
	TUR	2.910	172.64		
6. Pri poučevanju angleščine učencev v zgodnjem obdobju uporabljam socialna omrežja: Facebook, Twitter, YouTube.	SLO	3.079	153.99	6.149	0.046
	SPA	2.870	143.56		
	TUR	3.360	173.84		
7. Pri poučevanju angleščine učencev v zgodnjem obdobju uporabljam spletne jezikovne združbe: Xlingo, Livemocha	SLO	1.787	144.66	11.012	0.004
	SPA	1.840	148.00		
	TUR	2.310	179.95		
8. Pri poučevanju angleščine učencev v zgodnjem obdobju uporabljam bloge: Wordpress, Blogger, Wix, Pbworks.	SLO	1.876	119.45	32.574	0.000
	SPA	2.800	176.43		
	TUR	2.830	180.01		
9. Pri poučevanju angleščine učencev v zgodnjem obdobju uporabljam	SLO	2.592	126.74	21.421	0.000
	SPA	3.390	179.12		

digitalne zgodbe in video: Storybird, Xtranormal, Scriptcreator.	TUR	3.054	169.07		
10. Pri poučevanju angleščine v zgodnjem obdobju uporabljam digitalno avdio gradivo: Irfanviews, Seashore, Gimp, Audacity, VoiceThread.	SLO SPA TUR	2.557 3.140 3.110	133.28 171.31 169.50	12.727	0.002

Graf 1: Izidi in interpretacije drugega sklopa trditev (Brumen, 2017)



Kot je razvidno iz preglednice 1, v primeru tega sklopa vprašanj obstajajo med deli vzorca statistično pomembne razlike pri vseh sedmih trditvah. Rezultati so pokazali, da glede uporabe virtualnih svetov najpogosteje to tehnologijo uporabljajo učitelji v Turčiji, sledijo španski kolegi in nato slovenski učitelji.

Hkrati je glede uporabe računalniških iger anketa pokazala, da so spet učitelji v Turčiji tisti, ki so med najaktivnejšimi uporabniki le-teh. Družabna omrežja ter spletne jezikovne združbe pri poučevanju angleščine najbolj uporabljajo učitelji v Turčiji, sledijo jim učitelji v Španiji in nato slovenski učitelji.

Učitelji iz Turčije in Španije pri poučevanju približno v istem obsegu uporabljajo bloge, medtem ko kolegi v Sloveniji to možnost sicer uporabljajo, a v precej manjšem obsegu kot njihovi kolegi iz Turčije in Španije. Pri uporabi digitalnih zgodb in videa ter digitalnih avdio materialov pri poučevanju tujega jezika (TJ) v zgodnjem obdobju se najvišje uvrščajo španski učitelji, sledijo učitelji iz Turčije. Slovenski učitelji digitalne zgodbe in video ter avdio materiale pri poučevanju TJ v zgodnjem obdobju uporabljajo manj pogosto.

Na podlagi grafičnega prikaza lahko opazimo prepletanje med vprašanji in deli vzorca. Pozitivnih odgovorov slovenskih učiteljev je v večini primerov manj od ostalega vzorca, pri niti enem izmed vprašanj pa jih ni največ. V najvišjem rangu se izmenjujeta turški in španski del vzorca (Brumen, 2017).

Glede na globalno pandemijo v zadnjih letih bi bilo zanimivo ponovno raziskati vlogo informacijske tehnologije pri vseh omenjenih deležnikih ankete, kajti učenje na daljavo je prineslo spremembe pri poučevanju vsakega posameznega učitelja, tudi pri poučevanju TJ v otroštvu. Učitelji so se tako pri poučevanju na splošno veliko več posluževali različnih

možnosti, ki jih informacijsko komunikacijska tehnologija ponuja predvsem zato, da je njihov pouk na daljavo bil kvalitetnejši in predvsem bolj zanimiv.

4. Uporaba digitalnih in spletnih tehnologij pri nas

O kakovostni uporabi digitalnih in spletnih tehnologij v Sloveniji pričajo mnoge posamezne aktivnosti, ki se odvijajo po šolah. Uporaba digitalnih in spletnih tehnologij sama po sebi še ne pomeni večje kakovosti pouka in učenja. Ob vključenem načrtovanju in ob izvajanju ustreznih didaktičnih pristopov in strategij, ki vključujejo IKT pa pomembno vpliva na kakovost poučevanja in učenja.

Tudi sama sem v šolskem letu 2016/2017 namenila 18 ur individualnega pouka nadarjenim učencem za učenje TJ s pomočjo informacijske tehnologije v sklopu priprave mini raziskovalne naloge.

V letni delovni načrt individualnega pouka za nadarjene učence v 1. VIO so bile vključene tudi vsebine na podlagi medpredmetnega povezovanja (matematika, spoznavanje okolja, umetnost) in delo z računalniško tehnologijo. Pouk za nadarjene učence je bil oblikovan po sklopih, v okviru razpoložljivih ur. Ob tem so imele osrednji pomen želje in ideje otrok. Zato smo ob načrtovanju določili vsebine, ki so bile učencem blizu. Kot končni produkt dela smo si zastavili izdelek – predstavitveno aplikacijo (plakat), na katerem je bila predstavljena določena tematika – torej področje, ki si ga je učenec izbral. Raziskovanje njihovega močnega področja pa je omogočala razpoložljiva računalniška tehnologija (računalniki, splet). Učenci so svoje področje raziskovali s pomočjo skrbno izbranih linkov, ki so ustrezali njihovi starosti. Pri tem so uporabljali tudi slikovne slovarje.

Vsak učenec je kot končni izdelek ustvaril preprost e-plakat v programu Glogster. Vse je nastajalo ob stalnem usmerjanju in spremljanju učitelja, njegovih spodbudah in usmeritvah. V preprostih in krajših povedih so učenci ob zaključku svojo temo predstavili sošolcem v okviru pouka angleščine, seveda ob uporabi računalniške tehnologije.

Takšno delo spodbuja kreativnost pri mlajših učencih in jih dodatno motivira za učenje TJ, kajti drži pravilo, da se učenci tujega jezika najlažje naučijo, kadar so sami aktivni, kreativni, o njem ne razmišljajo, temveč so mu izpostavljeni ob dejavnostih, ob katerih uživajo.

5. Zaključek

Učitelji širom po svetu se v teh časih pri svojem delu zavedajo pomembnosti ter nujnosti informacijsko-komunikacijske tehnologije v tolikšni meri kot še nikoli poprej. Tudi na področju izobraževanja je to ena izmed najhitreje in najbolj ekspanzivno razvijajočih se področij. Izredno hiter razvoj tehnologij in orodij od učitelja zahteva stalno, sprotno, hitro in neprestano učenje. Ponuja nam raznolike možnosti poučevanja. Pouk je zato postal zanimivejši in ob tem prenos znanja kvalitetnejši. Medtem ko se otroci s tehnologijo srečujejo v vsakdanjem življenju, lahko obseg razpoložljive tehnologije močno podpre učitelja, in sicer tako pri njegovem delu v šoli kot tudi pri poučevanju na daljavo. Ob vseh razpoložljivih aplikacijah za učenje jezika imajo učitelji tujega jezika neprimerljivo priložnost, da ob stalnem zniževanju proizvodnih stroškov razpoložljive tehnologije, vse večjega mrežnega kritja in povečane hitrosti prenosa podatkov ter razvoja spleta skozi učni načrt in načine učenja resnično spoznajo potrebe učencev 21. stoletja (Pim, 2013). Na podlagi izsledkov raziskave lahko sklepamo, da je zavedanje in

uporaba aktualnih tehnologij pri poučevanju tujega jezika v zgodnjem obdobju pri slovenskih učiteljih primerljiva z njihovimi kolegi v tujini, konkretno v primerjavi s turškimi učitelji in učitelji tujega jezika v Španiji, na področju mesta Madrid.

Na konkretnem nivoju bi k dvigu kakovosti izobraževanja na tem področju dodatno pripomoglo aktivnejše izobraževanje učiteljev tujega jezika v otroštvu s področja uporabe digitalnih in spletnih možnosti na permanentnem in na dodiplomskem študijskem nivoju. Delo na področju izobraževanja zahteva od učiteljev neprestano spremljanje razvoja in razvijanje lastnih digitalnih kompetenc.

6. Literatura

Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B. in Lesničar, B. (2016). Učni načrt: Angleščina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Andrin, A., (2016). Smernice za uporabo IKT pri predmetu tuji jezik 1 – angleščina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Bratina, T. (2012a). *Multimedijska učna gradiva in izbira strategij reševanja problemov pedagoškega raziskovanja* (Doktorska disertacija). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Bratina, T. (2012b). Bodoči učitelji in poznavanje (ne)varnosti na spletu. *Revija za elementarno izobraževanje.* 5 (4), 57–71.

Brumen, M., Krušič, H., in Zupančič T. (2017). Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri poučevanju in učenju angleščine v otroštvu. Revija za elementarno izobraževanje. Letnik 10 – 2017, (427–444).

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change, (4th edition*). Abingdon, Oxon: Routledge.

Pevec Semec, K., idr. (2013). *Tuji jezik v 2. in 3. razredu.* Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pevec Semec, K. (2013). Učni načrt. Program osnovna šola. Tuj jezik v 1. razredu –neobvezni izbirni predmet, spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf.

Pim, C. (2013). Emerging technologies, emerging minds: digital innovations within the primary sector. V G. Motteram, (Ur.). *Innovations in learning technologies for English language teaching.* London: British Council. Pridobljeno: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%20and%20Communication_WEB%20ONLY_FINAL.pdf

Strateške usmeritve nadaljnjega uvajanja IKT v slovenske VIZ do leta 2020 (2016). MIZŠ, spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/StrateskeUsmeritveNadaljnjegaUvajanjaIKT1_2016.pdf.

Wolter, B. (2000). A participant-centered approach to INSET course design. *ELT Journal,* 54 (4), 311–318.

Waters, A., Vilches, M. L. C. (2012). *'Tanggap, tiklop, tago' (receive, fold, keep): Perceptions of best practice in ELT INSET. Report on British Council English Language.* London: British Council. Dostopno na https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B374%20ELTRP%20Report%20-%20Waters%20and%20Vilches_v8.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Helena Krušič je profesorica razrednega pouka z opravljenim certifikatom za poučevanje angleškega jezika v nižjih razredih osnovne šole ter vzgojiteljica predšolskih otrok. V osnovni šoli je zaposlena osemnajst let. Naziv svetovalec je pridobila leta 2011. Aktivno se udeležuje strokovnih aktivov, se dodatno izobražuje in udeležuje različnih seminarjev. Svoje znanje in delo nenehno dopolnjuje z različnimi metodami in vsebinami, ki prinašajo dobro motivacijo za učenje najmlajših učencev. Je soavtorica izvirnega znanstvenega članka Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri poučevanju in učenju angleščine v otroštvu. Članek je bil objavljen v Reviji za elementarno izobraževanje / Journal of Elementary Education, decembra 2017. Vključuje se v izobraževalno skupnost e-Twinning. Trenutno je aktivna v projektu TwinSpace – My City as a Part of a World Cultural Heritage.

Oglaševanje in oglasi

Advertising and Advertisements

Mateja Raušl

Gimnazija Brežice
mateja.rausl@guest.arnes.si

Povzetek

Pri pouku angleščine želimo dijake 3. letnika spodbuditi k iskanju, raziskovanju ter reševanju nalog na inovativen način, saj je pouk povezan z uporabo določenega programskega orodja ali aplikacije, s katero dijaki pridobijo novo znanje angleškega jezika. Dijaki so navdušeni tako nad individualnim in samostojnim kakor tudi skupinskim delom. S pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije dijaki razvijajo digitalne kompetence, motivirani so za samostojno delo, pri tem pa učitelji upoštevajo njihove interese in predznanje.
V prispevku je predstavljen primer dobre prakse oz. učna ura o oglaševanju in oglasih pri pouku angleškega jezika za dijake 3. letnika gimnazije. Predstavljeni sta dve aplikaciji, ki ju dijaki pri obravnavi snovi uporabijo. Predstavljene so različne vrste oglasov, kje jih vidimo oz. slišimo, opis oglasa iz svetovnega spleta, kako odpreti lastno restavracijo ter izdelava oglasa. Takšen način dela postavi dijaka v središče učnega procesa, mu omogoča raziskovanje ter samostojno učenje, poleg razvoja digitalnih kompetenc pa omogoča dijaku ustvarjalno delo.
Kot rezultat dela dijakov je v prispevku predstavljeno mnenje dijakov o njihovem delu z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, samostojnem učenju, pridobivanju in širjenju besednega zaklada v angleščini ter pridobljenem znanju. Največji pokazatelj in rezultat njihovega dela so oddani izdelki, ki kažejo, da so dijaki osvojili določeno znanje o obravnavani temi, znajo uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, pri svojem delu pa so izredno samostojni, inovativni ter ustvarjalni.

Ključne besede: Kahoot, oglaševanje, oglasi, Padlet, slogan.

Abstract

English teachers always want to encourage their students to search, research and do exercises in an innovative way. English lessons are connected with the use of a particular programming tool or application, so that the students get more knowledge in the English language. The students are enthusiastic to work individually and independently as well as working in a group. Therefore, they develop digital competences with the help of the information and communication technology and they are highly motivated. Teachers take students' interests and prior knowledge into account.
An English lesson about advertising and advertisements, which is taught in the third school year of a grammar school, is presented in the article. Two applications that the students use during the lesson are presented as well. Different kinds of advertisements are also mentioned, where we see or hear them, how to open your own restaurant, as well as making an advertisement. This kind of work puts students in the centre of a lesson, which enables them to research, learn independently, use digital competences and be creative.
As a result of students' work the questionnaire is presented on what the students think about the use of the information and communications technology, individual learning, gaining and expanding the vocabulary in the English language and the knowledge they get when using the information and communications technology. Students' advertisements show that the students learned new vocabulary

and gained specific knowledge about the topic and that they are able to use the information and communications technology. When learning English students are independent, innovative and creative.

Keywords: advertising, advertisements, Kahoot, Padlet, slogan.

1. Uvod

Pri pouku angleščine želimo dijake 3. letnika spodbuditi k iskanju, raziskovanju ter reševanju nalog na inovativen način. Pouk je povezan z uporabo določenega programskega orodja ali aplikacije, s katero dijaki pridobijo novo znanje angleškega jezika, kar je tudi eden od ciljev učne ure. Dijake tako navdušimo za samostojno delo. S pomočjo IKT (informacijsko-komunikacijska tehnologija) razvijajo digitalne kompetence, ki so ključnega pomena v izobraževanju. Razvijanje in razumevanje digitalnih kompetenc je v šolstvu pomembno tako kot znanje. Dijaki uporabljajo digitalno tehnologijo za pridobivanje in izmenjavo informacij, reševanje osnovnih problemov in komunikacijo. Pravilna in smiselna uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije predstavlja spodbudo in podporo učnemu procesu (Siekierska, 2015). Da bi učenje postalo zabavno in dejavnost izpolnjevala učence, smo iskali nove ideje in raziskovali inovativne pristope poučevanja s smiselno uporabo tehnologije.

Kot primer dobre prakse je predstavljena učna ura, njena tema je oglaševanje in oglasi pri pouku angleškega jezika za dijake 3. letnika gimnazije. Pri pouku so uporabljena različna programska orodja oz. aplikacije, ki jih dijaki pri reševanju problemov lahko uporabijo. Takšen način dela postavi dijaka v središče učnega procesa in mu omogoča raziskovanje, samostojno učenje, preizkušanje. Poleg razvoja digitalnih kompetenc omogoča dijaku ustvarjalno delo.

Aplikacija Kahoot je uporabljena pri preverjanju dijakovega predznanja, Padlet pa za širitev besedišča v angleškem jeziku. Dijaki ob uporabi različnih aplikacij ter svetovnega spleta razvijajo različne kompetence (učenje učenja, digitalna pismenost, sporazumevanje v tujem jeziku), tako širijo besedni zaklad v angleškem jeziku, so inovativni in ustvarjalni, kar želimo tudi dokazati.

Cilji poučevanja z uporabo IKT so:
- ponavljanje in utrjevanje slovničnih struktur ter besedišča,
- širjenje in poglabljanje znanja angleškega jezika in bogatenje besednega zaklada,
- večja samozavest pri govorjenju v angleškem jeziku,
- sodelovanje dijakov pri zbiranju podatkov in besedišča o obravnavani temi,
- širitev znanja tako iz zornega kota bralnega razumevanja kot tudi zahtevnejših slovničnih struktur,
- motiviranje dijakov za nadaljnje iskanje,
- branje člankov v angleškem jeziku,
- praktična uporaba angleščine,
- spodbujanje medijske pismenosti ter zbiranje gradiva.

Metode dela pri poučevanju z IKT:
- samostojno in sodelovalno učenje,
- preverjanje jezikovnih, govornih, bralnih in pisnih sposobnosti,
- diskusija,
- razlaga,
- reševanje učnih listov,
- delo z besedilom,
- pisanje sestavkov,

- skupinsko ter samostojno delo.

Brečko, B. N. in Vehovar, V. (2008) v svojem delu navajata, da je IKT v izobraževanju danes pomembna tema tako v političnih razpravah kot tudi za spreminjajoče se izobraževalne prakse v mnogih državah sveta. Dosegljivost IKT za učence in sodelujoče v izobraževanju, izobraževanje učiteljev na tem področju ter uvedba IKT v kurikul so postale prioritete izobraževalnih politik evropskih držav.

Drobnjak, S. ter Jereb, E. (2007) prav tako v svojem članku pišeta, da uporaba IKT v vzgojno–izobraževalnem procesu spreminja klasičen odnos učitelja in učenca. Oba živita v času, ko nimata več težav s pridobivanjem informacij, ki sta jih imela nekoč. Internet jima omogoča dostop do informacij s kateregakoli področja.

Bregar, L. (2019) pravi, da je tehnologija že od nekdaj spremljevalka izobraževanja. Nove perspektive in možnosti za inoviranje izobraževanja pa je konec dvajsetega stoletja napovedal pojav interneta in kmalu za tem pojav svetovnega spleta. V nekaj letih so internet, splet ter druga sodobna informacijska in komunikacijska orodja prodrla v izobraževanje razvitega sveta, za uporabo IKT v izobraževanju pa se je na splošno vse bolj uveljavljal izraz e-izobraževanje (angl. e-learning), in to v vsebinsko različnih pomenih in v različnih okoliščinah.

2. Uporaba aplikacij Padlet in Kahoot po SAMR modelu

Na začetku šolske ure se dijakovo predznanje o oglaševanju in oglasih preveri z aplikacijo Kahoot, kjer dijaki odgovorijo na vprašanja o sloganih svetovnih podjetjih, kaj pomenita kratici TM in MD v angleščini, kaj pomenijo angleške besede a chain, a multinational, a head office, a branch itd. Z uporabo tehnologije je pouk angleščine obogaten, sama izvedba pa s tehnologijo učinkovitejša. Nato dijaki napišejo v aplikacijo Padlet vrste oglasov (a poster, a leaflet, a commercial, a classified ad, a brochure), kje jih vidimo oz. slišimo (radio, televizija, svetovni splet, reklamni panoji, zgradbe, kina, gledališča, športni centri, trgovine, revije, časopisi, letaki, prospekti, brošure, postaje in postajališča, podzemna železnica, skodelice, torbe, obleke itd). Vrste oglasov dijaki v angleščini opišejo, saj na tak način širijo besedni zaklad.

Dijaki na spletu poiščejo oglas ter ga opišejo v zvezek (kaj oglašuje, kaj je namen oglasa, katere koristi oglas predstavlja, kako prepriča ljudi, da produkt kupijo), na koncu pa še povedo, zakaj jim je oglas všeč.

V manjših skupinah se dijaki pogovarjajo o restavracijah ter razlogih, zakaj so nekatere restavracije uspešnejše. Vsaka skupina dijakov naredi načrt o odprtju njihove restavracije, ki mora vsebovati vrsto restavracije, kako bodo zaslužili denar za odprtje restavracije, lokacijo restavracije, kakšne vrste gostov želijo privabiti v svojo restavracijo, kako bodo reklamirali svojo restavracijo strankam, koliko zaposlenih bodo najeli ter plačilo, ki ga bodo zaposleni dobili. V skupini razmišljajo tudi o uspešnosti svoje restavracije. Pogovarjajo se, ali bi dvignili cene, če bi bila njihova restavracija odlično obiskana, bi razširili ponudbo, odprli novo restavracijo v drugem kraju itd. Nato vsaka skupina poroča o svojem načrtu ostalim dijakom v razredu, pri čemer mora govorec vsake skupine tudi poročati, zakaj mislijo, da bo njihova restavracija uspešna. Sošolci izberejo najboljšo predstavitev. Dijaki s pomočjo spletnega slovarja pridobijo novo besedišče, ki ga zapišejo v zvezek.

Dijaki se v skupinah pogovarjajo tudi o prednostih in pomanjkljivostih oglaševanja, na koncu pa rešijo naloge na delovnem listu o obravnavani temi. Pri reševanju nalog na delovnem listu sta dijakom v pomoč svetovni splet ter spletni slovar, saj tako pridobijo še dodatno besedišče v angleščini. Na koncu obravnavane tem pa dijaki izdelajo oglas, ki mora vsebovati slogan.

Padlet je aplikacija, ki jo lahko učitelji uporabljajo v razredu namesto table kot brainstorming, za preverjanje predznanje učencev oz. dijakov v uvodni uri ali pa na koncu ure preverijo, koliko so se učenci oz. dijaki naučili, uporabi se lahko tudi na koncu sklopa učne snovi ali na razrednih urah, ko učitelji želijo zbrati mnenja učencev. Aplikacija je zelo uporabna za sodelovanje v skupinah, načrtovanje dogodkov, pisanje zapiskov, za diskusije itd. Vsi učenci oz. dijaki lahko hkrati ustvarjajo in imajo vpogled v to, kar so naredili sošolci. Učitelji in učenci lahko objavijo slike, video posnetke, besedila, povezave, lahko pa se uporabi namesto power-pointa ter za pisanje domačih nalog. Prednost uporabe aplikacije Padlet je tudi, da so vse predstavitve na eni strani. Učenci in dijaki lahko objavijo eseje, članke, poročila, uradna pisma, elektronska sporočila. Učitelj kot ustvarjalec Padleta lahko spreminja zapise, učenci pa tega ne morejo narediti. Padlet je uporabljen pri učni uri za pridobivanje, širjenje in obogatitev besednega zaklada dijakov o obravnavani temi, dijaki pa so na tak način motivirani z višjimi cilji pri doseganju osvojenega znanja.

Kahoot je aplikacija, ki se je začela uporabljati leta 2013. S to aplikacijo lahko učitelj ponovi učno enoto ali besedišče v obliki kviza, kjer lahko igra neomejeno število oseb v resničnem času. Aplikacija je odlično orodje, ki ga uporabljajo učitelji, da ustvarijo zanimivo in igri podobno učno okolje. Učitelj lahko uporabi aplikacijo ne samo za ponovitev učne enote ali besedišča, temveč tudi v uvodni uri, ko želi preveriti predznanje dijakov o določeni temi, ali na koncu ure, ko želi preveriti, koliko so se učenci oz. dijaki naučili.

S pomočjo SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) modela učitelji lažje opredelijo, na kateri ravni so dijaki uporabljali informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Gre za učinkovit model, ki ga uporabljajo učitelji v razredu, ko vključujejo nove oblike tehnologije. Učenci in dijaki pa uporabljajo tehnologijo kot orodje, s katerim učinkovito opravljajo naloge.

Učenci in dijaki lahko tudi sami kreirajo kviz, ki ga uporabijo učenci ali dijaki s celega sveta. S pomočjo aplikacije Kahoot učenci in dijaki rešijo kviz na svojih mobilnih telefonih, tablicah ali računalnikih namesto na papirju. Kahoot služi kot orodje, ki nadomešča formativno vrednotenje. V kvizu se kot uporabne izboljšave lahko dodajajo video posnetki in slike za širjenje znanja učencev in dijakov ter za uporabo različnih učnih metod.

3. Rezultati uporabe IKT pri pouku

Računalniki, tablice in mobilni telefoni se vedno bolj uporabljajo v razredu med učno uro ter pri različnih učnih metodah, pridobivajo pomen in imajo izpostavljeno vlogo pri pouku. Strategije poučevanja so danes sodobnejše.

V anketnem vprašalniku, ki so ga rešili dijaki in je bil anonimen, so dijaki opazili in izpostavili, da s pomočjo uporabe IKT, mobilnih telefonov, tablic ali računalnikov sami iščejo informacije po svetovnem spletu, s tem pa pridobijo novo besedišče v angleščini, širijo in bogatijo besedni zaklad, poglabljajo znanje, utrjujejo jezikovne strukture v angleščini, zbirajo gradivo, spoznavajo lepoto jezika, izgubijo strah pred govorjenjem v angleškem jeziku, kar je izredno pomembno. S takšnim načinom dela v razredu so dijaki bolj motivirani za delo v razredu in učenje, zraven tega kažejo večje zanimanje za učno snov ter jo hitreje obvladajo. Dijaško mnenje o uporabi računalnikov, tablic in mobilnih telefonov je pozitivno. Oddani oglasi dijakov pa so rezultat njihovega znanja, poznavanja novega besedišča ter nadgradnja njihovega predhodnega znanja. Pri svojem delu so dijaki izredno samostojni, inovativni in ustvarjalni.

S takšnim načinom dela v razredu so danosti za individualizacijo in diferenciacijo večje, prav tako obstajajo možnosti nivojskega dela. Dijaki širijo znanje tako s stališča bralnega razumevanja kot tudi zahtevnejših slovničnih struktur, prav tako širijo svoje poznavanje sveta z branjem angleških člankov, ki se nanašajo na obravnavane teme.

Kastelic, N., Kmetič, E., Lazić, T., in Okretič, L. (2021) navajajo, da se je pomembno zavedati, da si učenci in dijaki želijo odobravanja in pozitivnih spodbud s strani učiteljev. Če bodo imeli občutek, da je njihovo delo prepoznano in cenjeno, bodo bolj pripravljeni na učenje. Njihov trud je potrebno pohvaliti in ceniti njihove dosežke ter izdelke. Podati jim je potrebno konstruktivno, jasno povratno informacijo o njihovem delu, pri čemer je potrebno najprej omeniti dobre stvari, nato pa predlagati možne izboljšave oz. priložnosti za napredek. To bo na učence delovalo bolj spodbudno kot sama kritika. Učilnica, četudi spletna, naj s tem postane prostor, kjer se učenci počutijo slišane in spoštovane, kjer lahko izrazijo svoje mnenje in prispevajo pomemben del k učnemu procesu. Odprta komunikacija z učitelji in varno okolje bosta usmerila učence k hitrejšemu usvajanju novega znanja in doseganju boljših učnih rezultatov.

4. Zaključek

Predpostavljalo se je, da dijaki ob uporabi različnih aplikacij in svetovnega spleta razvijajo različne kompetence (učenje učenja, digitalna pismenost, sporazumevanje v tujem jeziku), pri tem pa širijo besedni zaklad v angleškem jeziku, kar je bilo v anonimnem anketnem vprašalniku tudi dokazano. Svojo ustvarjalnost, inovativnost, kreativnost, znanje in nadgradnjo angleškega jezika pa so dijaki dokazali z oddanim oglasom. Z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije je pouk v razredu učinkovitejši, dijaki so bolj motivirani za delo v razredu in zato dosegajo boljše rezultate pri ocenjevanju ter pisanju testov.

5. Literatura

Brečko, B. N., Vehovar, V. (2008). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Bregar, L. (2019). *Desetletje razvoja e-izobraževanja: preskromno izkoriščene priložnosti ali dozorevanje pogojev za inoviranje izobraževanja?* Mednarodno inovativno poslovanje, 5 (1). Pridobljeno 1. 2. 2021 s https://journal.doba.si/OJS/index.php/jimb/article/view/157/171.

Drobnjak, S., Jereb, E. (2007). *Ali nas čaka življenje na daljavo?* Kranj: Organizacija, letnik 40, številka 1.

Kastelic, N., Kmetič, E., Lazić, T., in Okretič, L. (2021). *Kako motivirati učence pri poučevanju na daljavo?* Priročnik za učitelje. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Siekierska, E. (2015). *The book of Trends in Education 2.0*. Gdznia: Young Digital Planet SA A Sanoma Company.

Kratka predstavitev avtorice

Mateja Raušl, zaposlena sem na Gimnaziji Brežice, poučuje angleški in nemški jezik na gimnaziji ter v Osnovni šoli Artiče. Ima 21 let delovne dobe, izkušnje kot koordinatorica dveh Erasmus+ projektov, dijake pa je večkrat spremljala na mednarodnem tekmovanju iz znanja v angleškem jeziku v Azijo in Ameriko. Je članica Inovativne pedagogike 1:1 ter razredničarka in pedagoški vodja v športnemu oddelku.

Fleksibilnost učitelja v času aktualnih razmer

Teacher's Flexibility during the Current Circumstances

Maja Belej

Osnovna šola Franja Malgaja
maja.belej@fmalgaja.si

Povzetek

Pojav epidemije in uvedba državnih odredb v marcu 2020, je nemudoma spremenilo že utečene metode in pomenilo prilagoditev procesa izobraževanja po celotni vertikali. Nastala je popolnoma nova situacija, na katero nismo bili pripravljeni. Na naši šoli smo nadaljevali poučevanje s pomočjo sodobne tehnologije. Učitelji smo bili postavljeni v drugačno vlogo, saj so nas računalniška okolja večkrat spremenila v vlogo učenca. Sprva smo objavljali navodila za delo s pomočjo šolske spletne strani in imeli videokonferenčni način poučevanja, da smo ohranili stik z učenci. V tem času smo iskali drugačne pristope poučevanja, ki bodo učencem čimbolj stopila nasproti.
V maju 2020 smo se ponovno vrnili v šolske klopi. Rezultat ankete, ki je bila namenjena učencem in staršem, je pokazal, da bomo morali določene zadeve spremeniti. Tokrat smo morali poenotiti sistem pouka na daljavo za celotno šolo, kar je pomenilo vzpostavitev spletnih učilnic s pomočjo Google Classroom in vnaprej določiti pravila za izvedbo videokonferenc.
Novembra je sledil ponoven in tokrat najdaljši lockdown. Učitelji smo v tem času že razvili dodatna znanja in veščine, ki so nam pomagala, da smo proces poučevanja izpeljali na učencem prijazen in hkrati učinkovit način. Pri tem smo redno uporabljali spletne učbenike, spletne delovne zvezke, PONS, aplikacijo Quizlet, Liveworksheet, Google Forms, ustvarjali smo videoposnetke in uporabljali druge inovativne pristope.
Aktualne razmere so nas tako postavile v izredno fleksibilno vlogo učitelja na različnih področjih. Prilagajanje in poenotenje znotraj aktiva, na ravni šoli in študijske skupine ter računalniške veščine so bile ene izmed ključnih dejavnikov pri pouku na daljavo.

Ključne besede: epidemija, fleksibilnost, pouk na daljavo, računalniška orodja, spletna učilnica.

Abstract

With the emergence of the epidemic and the introduction of state orders in March 2020 the methods in progress changed immediately and the whole system of education has adapted through the entire vertical. There was a completely new situation for all of us and we were not prepared. Our school continued with online education with the help of modern technology. Teachers were put in a new role since online tools changed us often into learners. At first we put the instruction for work on our school web page and had video conferences in order to present the teaching contents and to maintain the contact with learners. During this time we were trying to find the innovative teaching techniques to simplify and to prepare interesting things for our learners.
In May 2020 we went back to school. The results of the questionnaire that was answered by parents and learners showed us that we will have to change some things. This time we had to establish the system that is going to be the same for the whole school in order to continue with distance learning. We used Google Classroom and we set the rules for Google Meet.
There was another lockdown in November and this time it lasted really long. During this period teachers have already acquired knowledge and skills in order to create learner friendly and efficient way of online

education. We regularly used online books, online workbooks, PONS, Quizlet, Liveworksheet, Google Forms, we were creating videos and were using another innovative approaches.
Current situation has put the teachers in extremely flexible role in different areas. Flexibility and the same rules in English working group at school and in our area and computer skills were basic factors in distance education.

Keywords: distance learning, epidemic, flexibility, online classroom, online tools.

1. Uvod

Pojav epidemije in uvedba državnih odredb v marcu 2020, je nemudoma spremenilo že utečene metode in pomenilo prilagoditev procesa izobraževanja po celotni vertikali. Nastala je popolnoma nova situacija, na katero nismo bili pripravljeni. Na naši šoli smo nadaljevali poučevanje s pomočjo sodobne tehnologije. Učitelji smo bili postavljeni v drugačno vlogo, saj so nas računalniška okolja večkrat spremenila v vlogo učenca. Vse to nas je vodilo v iskanje sodobnih pristopov. Pri tem smo prihajali do različnih izzivov pri poučevanju. Dostikrat smo se spraševali, kako inovativno poučevati zdajšnje generacije glede na aktualne razmere in pri tem ohranjati stik oziroma trikotnik učenec – starš – učitelj. Na naši šoli smo sprva objavljali navodila za delo s pomočjo šolske spletne strani in imeli videokonferenčni način poučevanja, da smo ohranili stik z učenci. V tem času smo iskali drugačne pristope poučevanja, ki bodo učencem čimbolj stopila nasproti.

V maju 2020 smo se ponovno vrnili v šolske klopi. Rezultat ankete, ki je bila namenjena učencem in staršem, je pokazal, da bomo morali določene zadeve spremeniti. Tokrat smo morali poenotiti sistem pouka na daljavo za celotno šolo, kar je pomenilo vzpostavitev spletnih učilnic s pomočjo Google Classroom in vnaprej določiti pravila za izvedbo videokonferenc.

Novembra je sledil ponoven in tokrat najdaljši lockdown. Učitelji smo v tem času že razvili dodatna znanja in veščine, ki so nam pomagala, da smo proces poučevanja izpeljali na učencem prijazen in hkrati učinkovit način. Pri tem smo redno uporabljali spletne učbenike, spletne delovne zvezke, PONS, aplikacijo Quizlet, Liveworksheet, Google Forms, Google Docs, ustvarjali smo videoposnetke in uporabljali druge inovativne pristope.

Aktualne razmere so nas tako postavile v izredno fleksibilno vlogo učitelja na različnih področjih. Prilagajanje in poenotenje znotraj aktiva, na ravni šoli in študijske skupine ter računalniške veščine so bile ene izmed ključnih dejavnikov pri pouku na daljavo.

Vsak človek ima več vlog v življenju. Na profesionalni poti prav vsakega učitelja se je v času aktualnih razmer marsikaj spremenilo. V ospredje je prišla vloga fleksibilnosti in zavedanje, da je edina stvar, ki se v naših življenjih ohranja in postaja vedno večja 'stalnica' sprememba. Na vse te zadeve te pravzaprav nihče ne more pripraviti v celoti ali med samim procesom regularnega izobraževanja. Življenje se je vsakemu posamezniku spremenilo na različne načine in razmere so bile pravzaprav tiste, ki so nam nehote kazale pot naprej in poudarile tendenco k nenehnemu prilagajanju in fleksibilni vlogi učitelja.

Zaradi covid-a 19 se je izobraževanje izvajalo na popolnoma drugačen način. Fleksibilnost učitelja je vodila k nenehnemu prilagajanju in uporabi inovativnih načinov poučevanja. Pri angleščini smo uvedli sistem glede na področja, ki jih imamo. Z rabo različnih aplikacij in računalniških orodij, ki smo jih uporabljali, vam želimo prikazati nabor primerov dobre prakse.

2. Primeri dobre in inovativne prakse glede na področja v angleškem jeziku

V avgustu in septembru je sledila priprava na pouk na daljavo. Zaradi tega pričakovanega novega vala jeseni 2020, smo učitelji angleščine najprej vzpostavili uporabo spletnih učbenikov in spletnih delovnih zvezkov pri sebi in pri učencih (razvoj in uporaba).

2.1. *Spletna raba učbenikov*

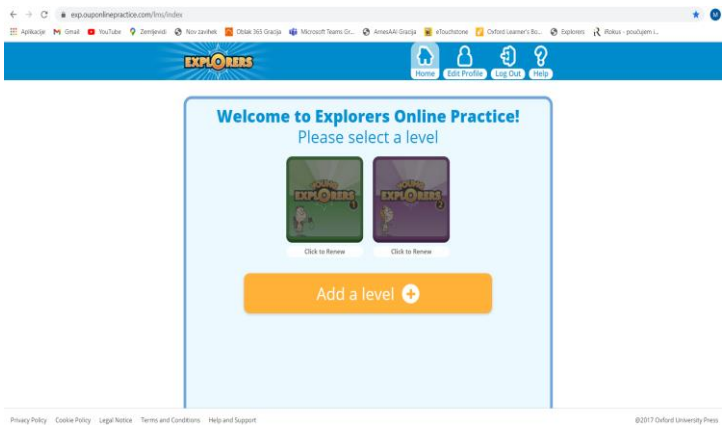
Na šoli imamo anglistke aktiv, kjer se redno dobivamo, da načrtujemo, usklajujemo in poenotimo svoje delo. Glede na dogovor aktiva, uporabljamo enotne učbenike in iste priprave. V času pouka na daljavo smo imele redne sestanke, da smo se sproti dogovarjale za nadaljnje delo. Pri tem je bila izpostavljena ena izmed zelo pomembnih stvari – dostop do avtentičnih posnetkov v angleškem jeziku, tako za učitelje angleščine kot za učence. Na podlagi tega smo sklenile, da si moramo pravočasno urediti lasten dostop do spletnih učbenikov in pripraviti učence, da imajo zadeve že vnaprej urejene. V ta namen smo jim, še preden je bilo drugo zaprtje šole, nekajkrat naložile spletno gradivo v spletno učilnico ali pa smo jim dale kakšno nalogo, da niso pozabili, kako se zadeve uporabljajo.

V 4. razredu uporabljamo Young Explorers 1, v 5. razredu Young Explorers 2, v 6. razredu Project Explore 1, v 7. razredu Project Explore 2, v 8. razredu Messages 3 in v 9. razredu Messages 4.

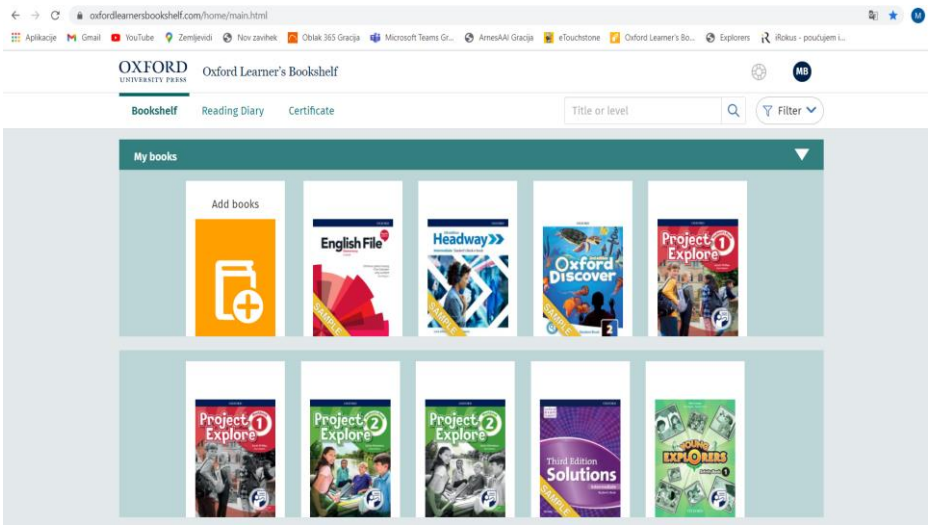
- https://exp.ouponlinepractice.com/auth/index (za 4. in 5. razred: Young Explorers 1 in 2)
- https://www.oxfordlearnersbookshelf.com/home/main.html (za 6. in 7. razred: Project Explore 1 in 2)
- https://www.irokus.si/izbirka (za 8. in 9. razred: Messages 3 in 4)
- https://etouchstone.si/home (za 8. in 9. razred)

2.2. *Predstavitev raznih spletnih rab učbenikov*

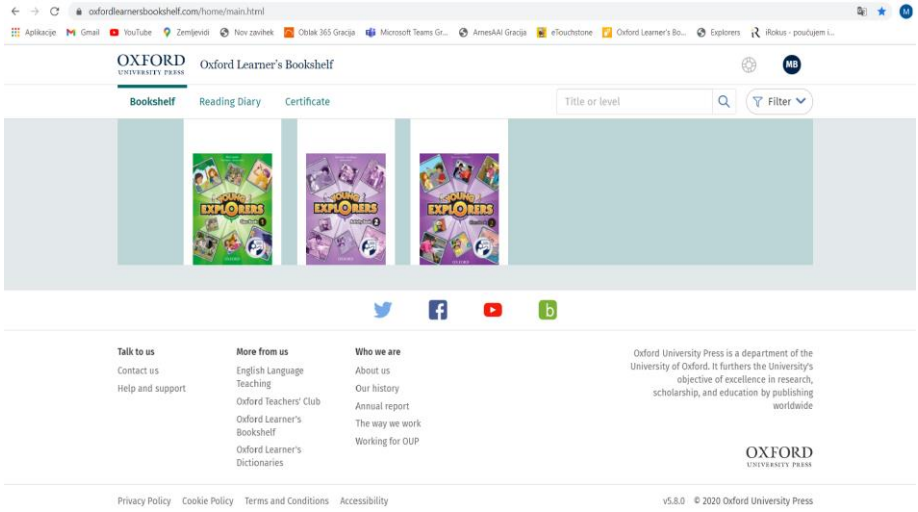
Učitelji smo si sprva uredili dostop do različnih spletnih učbenikov, ki jih uporabljamo v šoli, za posamezne razrede, saj smo se zavedali, da bomo le tako uspešno in učinkovito podajali snov učencem. Naslednji korak je bil vzpostavitev spletnih učbenikov za vse učence, da bodo tudi doma lahko imeli dostop do različnih vsebin in bo učenje potekalo nemoteno. Učenci so prejeli kode na zadnji strani delovnih zvezkov. Kode jim veljajo celotno šolsko leto.



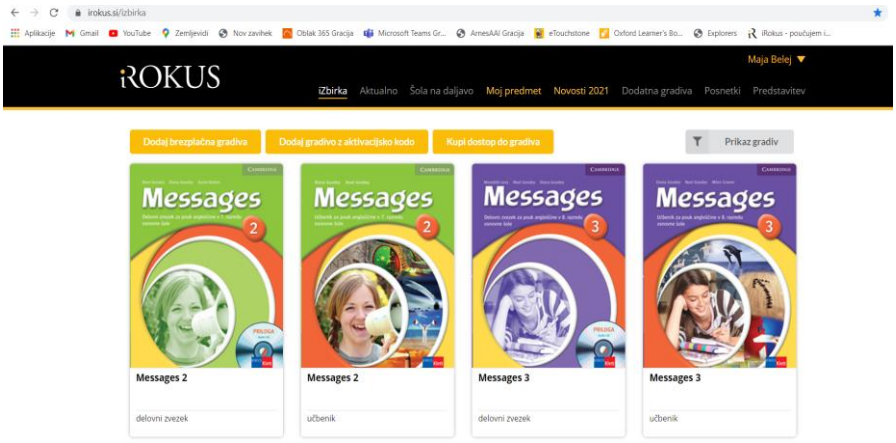
Slika 1: *EXPLORERS*



Slika 2: *OXFORD LEARNER'S BOOKSHELF 1*



Slika 3: *OXFORD LEARNER'S BOOKSHELF 2*

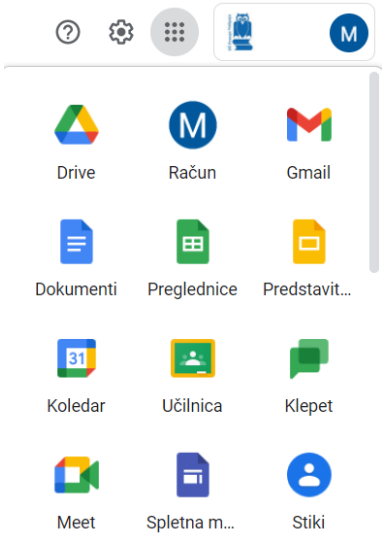




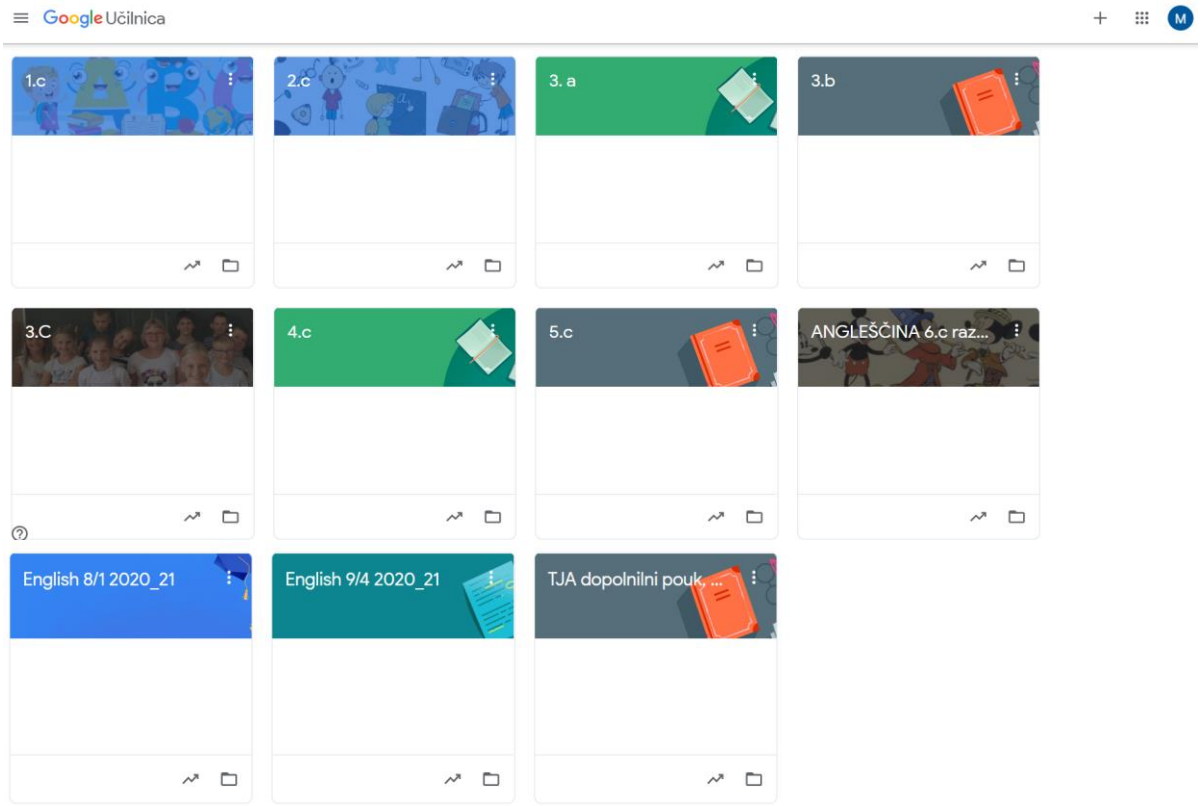
Slika 4: *IROKUS 1 in 2*

2.3. Vzpostavitev spletnih učilnic (Google Classroom)

Po prvem zaprtju šole zaradi covid-a, smo učitelji pripravili enotno anketo za učence in starše. Na osnovi rezultatov ankete, se je osnovala ideja po enotnem sistemu, ki bo veljal od 1. do 9. razreda. Sledila je vzpostavitev spletnih učilnic – Google Classroom, na ravni celotne šole, preko šolskih mailov učiteljev in učencev. Vsi učenci na naši šoli imajo že od 1. razreda svoj mail, kar nam je zelo olajšalo nadaljnje delo. Na predmetni stopnji je vsak učitelj ustvaril svojo spletno učilnico, za vsak razred, ki ga poučuje. Na razredni stopnji pa smo bili predmetni učitelji, npr. tisti, ki poučujemo angleški jezik, pridruženi v učilnico vsakega razrednika, saj smo mnenja, da je predvsem za učence prve triade, to zelo zahtevna zadeva.



Slika 5: *GOOGLE CLASSROOM*



Slika 6: *GOOGLE CLASSROOM 1 in 2*

3. Angleški jezik temelji na štirih področjih:

- LISTENING ACTIVITY (SLUŠNA AKTIVNOST)
- SPEAKING ACTIVITY (GOVORNA AKTIVNOST)
- READING ACTIVITY (BRALNA AKTIVNOST)
- WRITING ACTIVITY (PISNA AKTIVNOST)

Učenci razvijajo celostno sposobnost za komunikacijo v angleščini na osnovi štirih področij. Na različnih ravneh in z raznovrstnimi nalogami postopoma razvijajo vse jezikovne zmožnosti: slušne, govorne, bralne in pisne, v prav tem danem zaporedju. Na ta način se sistematično usposabljajo za govorne in pisne stike z govorci angleščine ter razvijajo samostojno rabo za pridobivanje pisnih podatkov iz raznih virov.

Razvoj vsakega področja se nadgrajuje z različnimi nalogami in mora biti sistematičen, prilagojen starosti in zmožnostim učenca. Pri tem je potrebno upoštevati tudi diferenciacijo, saj se razlike med učenci skozi leta stopnjujejo in učitelji se zavedamo, da nismo njihov edini stik z angleškim jezikom.

Na osnovi teh štirih področij smo ustvarili razporeditev različnih aplikacij in računalniških orodij.

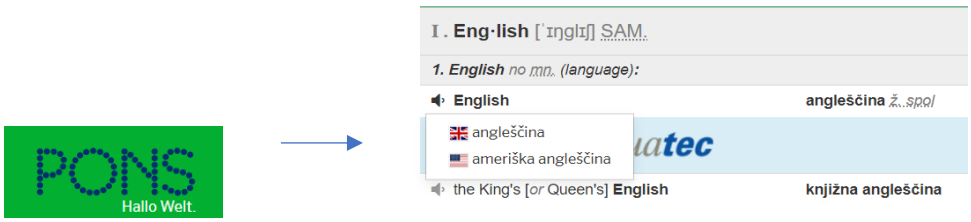
3.1. Slušna aktivnost

- https://share.nearpod.com

- http://www.fromtexttospeech

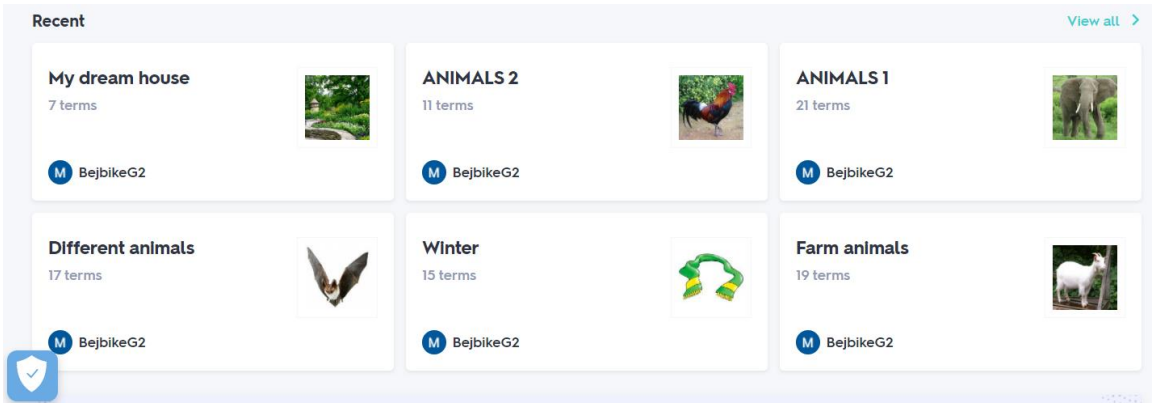
- posnetki s pomočjo mobitela (pri tem je bilo potrebno naložiti dodatna navodila v SU)

- PONS

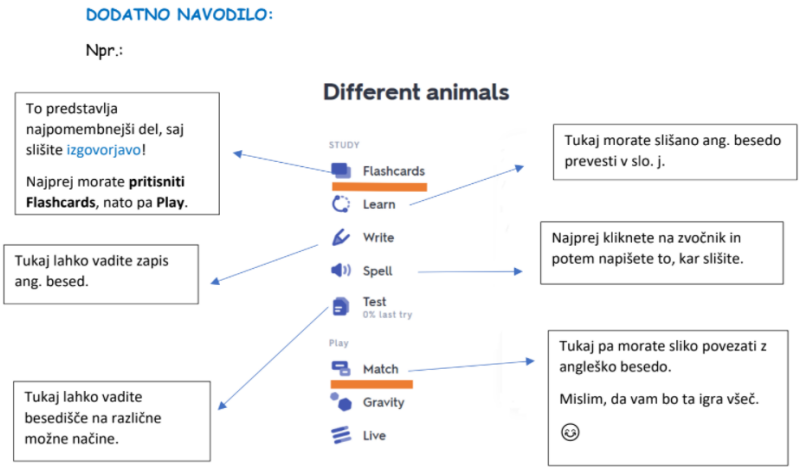


Slika 7: *PONS*

- Quizlet je uvrščen med slušne aktivnosti, čeprav ga lahko uporabljamo tudi pri pisni in bralni aktivnosti.



Slika 8: *QUIZLET 1*



Slika 9: *QUIZLET 2*

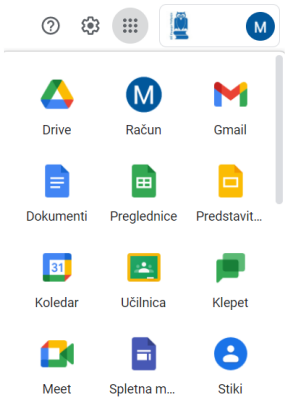
3.2. Govorna aktivnost

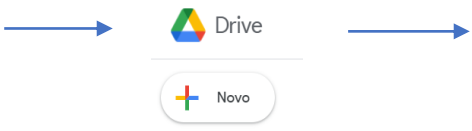
- Google Meet (videokonference)
- razni posnetki učiteljev in učencev

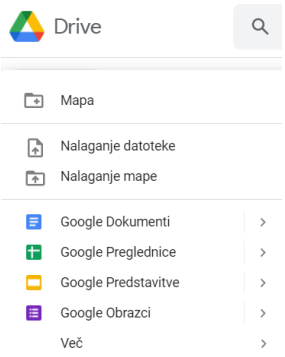
3.3. *Bralna aktivnost in pisna aktivnost*

Bralno razumevanje (osnova – npr. besedilo iz učbenika)

- Google Forms

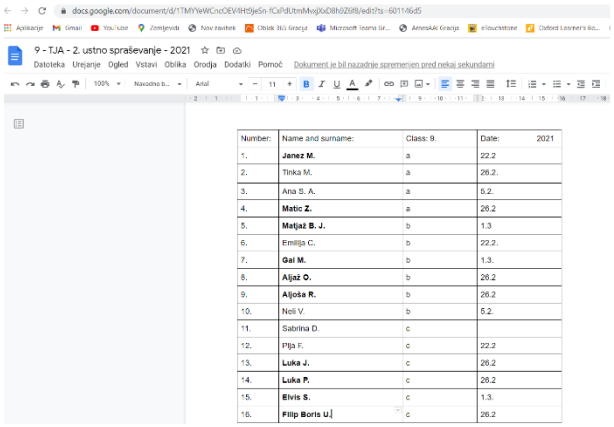




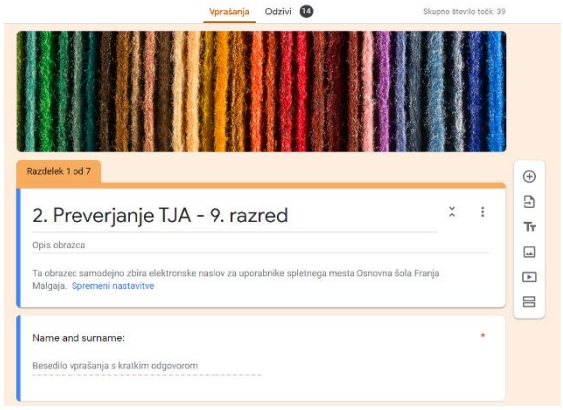


Slika 10: *DRIVE 1* Slika 11: *DRIVE 2* Slika 12: *GOOGLE FORMS*

Pri tem smo največkrat uporabljali Google Drive, torej Google Docs (npr. za kakšne razporede pri ustnih spraševanjih na daljavo ali domačih nalog ipd.), Google Forms (za vaje, naloge različnega tipa, ponavljanje, utrjevanje in preverjanje; pri tem moramo izpostaviti predvsem to, da učenci dobijo takojšen feedback o svojih odgovorih oziroma dosežkih, pravzaprav gre v tem primeru za vrednotenje znanja) …

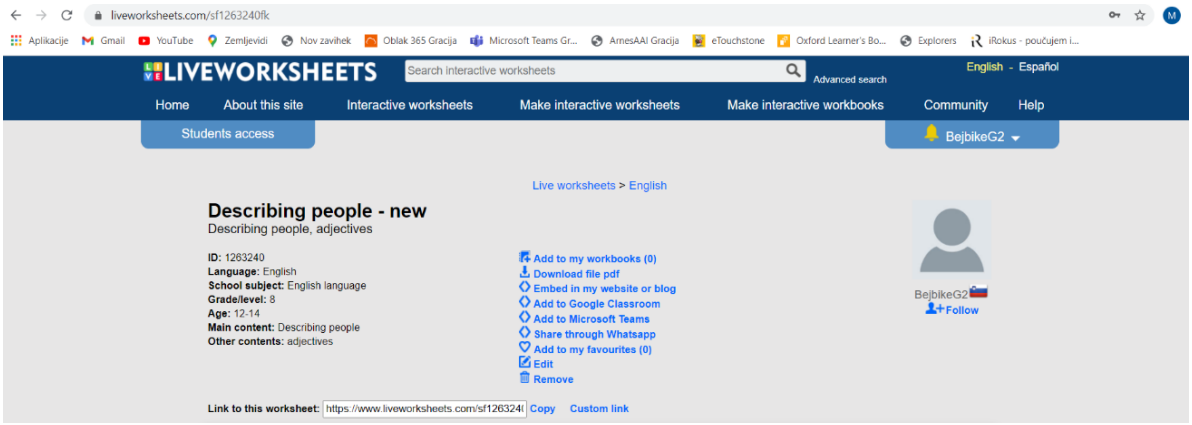


Slika 13: *GOOGLE DOCS 1*

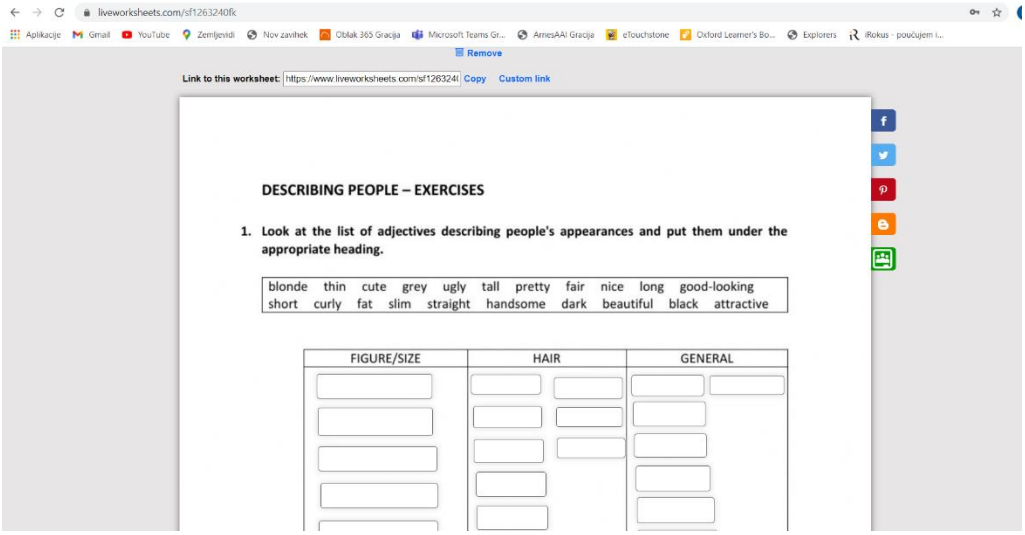


Slika 14: *GOOGLE FORMS 1*

Priporočamo tudi uporabo Liveworksheet, saj tudi v tem primeru učenci dobijo takojšen povratni odgovor kot tudi učitelji o delu svojih učencev, podobno kot pri Google Forms.



Slika 15: *LIVEWORKSHEET 1*



Slika 16: *LIVEWORKSHEET 2*

4. Zaključek

Pouk na daljavo je zagotovo priložnost za uvajanje novih pristopov in razvijanje novih veščin. Z inovativnostjo, kreativnostjo želimo povečati motivacijo in učinkovitost pri učencih ter jim na različne načine čim bolje približati snov. Vse to zahteva od učitelja veliko mero fleksibilnosti. Pri tem ne smemo pozabiti, da se predvsem mlajši učenci naučijo veliko skozi igrifikacijo (npr. Kahoot! , Quizlet).

Najprej moramo sami obvladati določene aplikacije in računalniška orodja ter se pri tem zavedati, da je čas pomemben tako za učence kot za nas. Skrbno moramo izbirati primerne zadeve za različna področja, torej naj bo uveden nek sistem. Predlagamo, da ne uporabljamo preveč različnih zadev, saj učence na tak način le zmedemo in se v poplavi vsega lahko hitro izgubijo. Zavedati se moramo, da so načini za objektivno vrednotenje znanja na veliki preizkušnji, saj ne vidimo, kaj oziroma kdo se skriva v ozadju, uporaba raznih pripomočkov itd. …

Uporaba sodobne tehnologije oziroma naprav in aplikacij naj bo smiselna in naj služi učinkovitemu poučevanju in učenju. Vloga učitelja se je skozi zgodovino izredno spremenila, zato pazimo na lastno zdravje in ne pozabimo nase ter na svojo družino.

5. Literatura in viri

Čeh, V. (2019). *Vnašanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v osnovnošolske domače naloge z vidika učitelja* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor.

Pestano Pérez, M., Pesek, I., Zmazek, B. in Lipovec, A. (2020). Video Explanations as a Useful Digital Source of Education in the COVID 19 Situation. *Revija za elementarno izobraževanje, 4*, 395–412.

Redecker, C. (2018). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEd.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rudak, J. (2020). A Teacher, Form Teacher, Mother, Partner During the Epidemic. *IN Magazine, 80,* 4-5.

Shreeve, M. (2020). What do I do now…? Using your Inner Resources in the Coronavirus Crisis - how NLP knowledge, positive psychology and old school ideas can help us in these times. *IN Magazine, 79*, 21-23.

Slike so izvzete iz osebnih spletnih učilnic (2021). Pridobljeno s https://classroom.google.com/h in iz osebnega maila.

Kratka predstavitev avtorja

Maja Belej, profesorica angleškega jezika s književnostjo in sociologije, z opravljenim študijskim programom za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja angleščine, po nazivu svetovalka. Poučuje angleški jezik na OŠ Franja Malgaja Šentjur. Aktivno je sodelovala kot anglistka pri projektu Reach the Sky. Učencem želi približati konkretno uporabo angleščine z muzikali v angleškem jeziku in potovanji v angleško govoreče države.

Poučevanje angleščine in francoščine na daljavo – ovira ali izziv?

Teaching English and French from a Distance – an Obstacle or a Challenge?

Darja Arh Centrih

OŠ Ljubečna
darja.acentrih@os-ljubecna.si

Povzetek

Pouk na daljavo je sodobna novost, ki je vsakega učitelja posebej soočila s težavo, kako čim bolj kakovostno nadaljevati s poučevanjem svojega predmeta in obenem sproti preverjati znanje učencev oz pridobiti ocene. Poučevanje tujih jezikov je v tem primeru pomenilo izdatno prednost, saj svetovni splet ponuja pester nabor orodij, primernih za razlago in tudi utrjevanje ter ocenjevanje. V tem članku je predstavljenih sedem orodij, ki so olajšali poučevanje angleščine in francoščine na daljavo v osnovni šoli in ki se jim v prihodnje ne nameravamo odreči niti pri klasičnem pouku v učilnici.

Ključne besede: angleščina, francoščina, pouk na daljavo, spletna orodja, preverjanje znanja, utrjevanje znanja, motivacija

Abstract

Teaching from a distance is a modern novelty which has faced all the teachers with the problem how to continue teaching their subject in the most qualitative way possible, how to, at the same time, check the gained knowledge of their students and finally, how to grade them. In that case, teaching foreign languages meant a great advantage as the world wide web offers a wide range of tools, suitable for explaining as well as for checking the level of the gained knowledge and grading. In this article, there are seven online tools presented which have facilitated ways of teaching primary school English and French from a distance and which, in future, we intend to include into our lessons in a classroom as often as possible.

Keywords: English, French, online tools, teaching from a distance, checking the students' knowledge, revising, motivation

1. Uvod

Kot večino učiteljev, nevajenih dela na daljavo, je tudi mene odredba karantene lani marca postavila v popolnoma novo situacijo, ki je v meni povsem razumljivo najprej prebudila strah in številna vprašanja, če bom nalogi sploh kos. S trmo, pozitivnim razmišljanjem in z večno mislijo, da učencev zaradi strahu ne smem pustiti na cedilu, sem se počasi začela seznanjati z načini dela, ki bi se jih lahko lotila od doma. Ob pomoči sodelavcev in kolegov z drugih šol ter po večurnem brskanju po internetu sem postopoma odkrivala orodja, ki so mi resnično olajšala delo. Ker je ponudba res neskončna, je trajalo kar nekaj časa, da sem iz bogate ponudbe izluščila tisto, kar sem obvladala in kar mi je pri delu resnično pomagalo. Mnogo možnosti sem namreč iz različnih razlogov zavrgla. Odpovedala sem se orodjem, ki so bila plačljiva, tistim, ki so bila

preveč zapletena zame ali za učence, ter vsem, pri katerih sem na poti do končnega koristnega izdelka porabila občutno preveč časa. Izbrana in uporabljena so bila le tista, ki so se zdela uporabna in niso koristna le pri pouku na daljavo, temveč se jih večino lahko kombinira tudi s klasičnimi poukom v učilnici. Seveda se tudi orodja tako kot metode poučevanja v razredu delijo glede na uporabnost. Nekatera so primerna za razlago, nekatera za preverjanje znanja, spet druga pa po sili razmer celo za ocenjevanje. V nadaljevanju članka bo vsako orodje posebej predstavljeno in obrazloženo, kako je bilo izkoriščeno za pouk angleščine oz francoščine.

2. Spletna orodja in njihova uporabnost

Orodja, ki sem jih najpogosteje uporabljala pri pouku obeh tujih jezikov na daljavo in so koristna tudi pri pouku v učilnici, so:

- Zoom,
- Loom,
- Online Voice Recorder,
- Quizlet,
- Kahoot!,
- H5P,
- Google Obrazci.

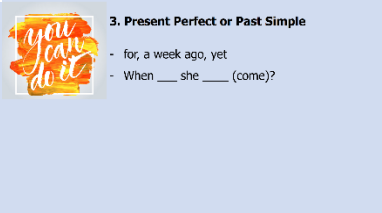
2.1. Zoom

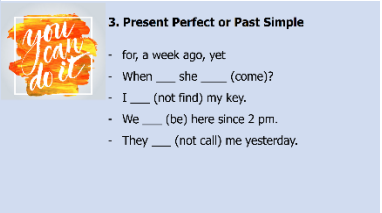
Zoom je spletna platforma za avdio in video komunikacijo, ki jo je leta 2011 ustanovilo ameriško podjetje Zoom Video Communications, Inc s sedežem v kraju San Jose v Kaliforniji. Njen začetnik je Eric Yuan. Platforma je zelo uporabna za organizacijo sestankov, izobraževanj in delavnic. (Wikipedia, 2021) Za uporabnike sta na voljo plačljivi in brezplačni paket. V sklopu brezplačnega paketa obstajajo omejitve pri številu oseb, ki se lahko srečanja udeležijo, in pri dolžini srečanja, ki ne sme presegati 40 minut. Pri plačljivem paketu teh omejitev ni. Pomembno je, da se učencem ni potrebno registrirati. Do srečanja dostopajo preko povezave, ki jim jo pošljemo, ko organiziramo srečanje. Zelo velika prednost, ki jo omogoča plačljiva različica Zooma, pa je tudi možnost, da učence razdelimo v manjše skupine, ki jih lahko kot organizator srečanja potem tudi nadzorujemo.

To obliko videokonferenc sem izbrala, ker nam je bila kot uporabnikom Arnes računa na šoli omogočena plačljiva različica. Drugi, še pomembnejši razlog za njegovo uporabo pa je bil, da sem ugotovila, da učencem v času osamitve manjkajo stiki s sošolci, z učiteljem, možnost zastavljanja vprašanj ali preprosto priložnost, da se z nekom pogovarjajo. V prvem obdobju pouka na daljavo, ki je trajal do maja 2020, je pouk večinoma potekal preko e-pošte in občasnih telefonskih pogovorov. K temu je veliko pripomogel strah, da videokonferenc nisem zmožna izpeljati. V drugem obdobju sem, kot pravi pregovor, končno zgrabila bika za roge in se pogumno lotila naloge. Presenečena sem ugotovila, da organiziranje in izpeljava videokonference sploh nista nič posebnega. Zelo hitro sem obvladala osnove in že po nekaj srečanjih ugotovila, kako izboljšati ure svojih tehnično naprednih učencev, ki so imeli bistveno manj strahu pri preizkušanju novih možnosti, ponujenih na tej platformi. Tako sem ob srečanjih vedno izklopila možnost preimenovanja, saj nisem vedno vztrajala pri prižgani kameri, onemogočila sem jim deljenje ekrana in preusmerila vsa sporočila nase kot na gostiteljico. Ob teh minimalnih ukrepih se je kakovost naših ur na daljavo bistveno izboljšala.

Zoom sem uporabljala predvsem za razlago snovi, pogovor oz pregledovanje rešitev. Uporabljala sem ga izmenično, vsako drugo uro, kar pomeni, da so učenci eno uro delo opravljali samostojno, naslednjo pa smo se srečali preko Zooma. Tako so imeli učenci možnost brati in govoriti v tujem jeziku ter vprašati, če česa niso razumeli. Med srečanji sem redno delila ekran in ob branju rešitev le-te tudi zapisovala. Učenci so tako rešitve hkrati videli in slišali, jaz pa sem imela na koncu možnost rešeni dokument shraniti in jim ga poslati na e-pošto, saj niso bili vedno prisotni vsi ali pa so imeli težave s povezavo in niso mogli slediti uri. Med urami na Zoomu smo nekajkrat izkoristili tudi delavnice po skupinah, a sem se tega posluževala predvsem med razrednimi urami, ki so bile bolj tematsko zastavljene (npr. pogovor o poklicih prihodnosti). Učenci so najprej po skupinah razpravljali o dodeljeni temi, na koncu ure pa so vodje skupin predstavile kratek povzetek njihovega pogovora. Srečanja preko Zooma sem izkoristila tudi za pridobivanje ustnih ocen. Da bi pridobila čim bolj realne ocene, sem si predhodno za vsakega učenca pripravila PowerPoint projekcijo, ki sem jo oblikovala tako, da so se vprašanja pojavljala sproti. (slike 1, 2, 3) V primeru spraševanja sem zahtevala prižgano kamero in vedno poskrbela, da sta se takrat srečanja udeležila vsaj še dva učenca.







Slike 1, 2, 3: Ustno ocenjevanje v 9. razredu (osebni arhiv)

Kljub premnogim prednostim Zooma pa se ne morem izogniti tudi nekaterim slabostim. Glavna slabost so bile in ostajajo slabe povezave, zaradi katerih so zamrznile slike, se popačili glasovi, učenci niso mogli slediti razlagi ali pa smo celo morali prekiniti spraševanje. Druga slabost so bili nezaželeni gostje, ki so si zaradi anonimnosti privoščili marsikaj. Na srečo Zoom omogoča, da neprimerne udeležence izločimo oz da konferenco zaklenemo. Slednjemu sem se izogibala, saj so se nekateri zaradi slabih povezav na srečanje morali prijaviti večkrat. Kot zadnje pa sem ugotovila, da znajo biti oblački za klepet in raziskovanje Zooma precej mamljivi in hitro odtegnejo pozornost od bistva. Z onemogočenjem možnosti, ki sem ga omenila že na začetku, je ta slabost obvladljiva in še najmanj moteča.

2.2 Loom

Loom je orodje, ki omogoča snemanje sporočil. Pri snemanju lahko vključimo svoj video ali pa se odločimo le za snemanje glasu. Možno je snemanje ekrana (npr. snemanje in razlaga PowerPoint projekcije). Končni posnetek lahko nato delimo z drugimi preko povezave, ki mu je dodeljena. Tudi Loom obstaja v brezplačni in plačljivi obliki. Brezplačni paket Starter omogoča do 100 posnetkov, ki so lahko dolgi največ 5 minut. Oblikovanje končnega izdelka (npr. rezanje uvodnega in začetnega dela) ni možno. Za obe obliki se je potrebno registrirati. (Loom, Help Centre, 2021)

Izbrala sem brezplačno različico, saj mi je nudila vse, kar sem potrebovala. Orodje je preprosto za uporabo, še posebej všeč pa mi je, da lahko učenci posnetke pogledajo kadarkoli in večkrat.

Orodje Loom sem uporabljala za snemanje razlage snovi, v prvem obdobju pouka na daljavo pa tudi za obrazložitev rešitev. Nekajkrat sem ob snemanju vključila svoj video, še posebej za mlajše učence in v obdobju, ko še nismo imeli rednih videokonferenc. Če sem posnela razlago rešitev, sem le-te razložila ob rešenem delovnem listu, za razlago snovi pa sem si najprej pripravila PowerPoint projekcijo in posnela razlago ob posameznih diapozitivih. Odzivi učencev in celo staršev so bili zelo pozitivni. Všeč jim je bila predvsem možnost, da si posnetek lahko zavrtijo večkrat, kar predstavlja bistveno prednost pred poukom v razredu, kjer lahko slišijo razlago le med uro in še to ponavadi redko več kot enkrat.

Tudi Loom ima nekaj slabosti, a jih ni veliko. Osebno me je najbolj motilo, da v brezplačni obliki ni možno urejanje končnega posnetka, zaradi česar nekateri posnetki delujejo precej neprofesionalno. Prav tako sem za posnetke porabila precej časa, saj sem želela, da so brezhibni in sem nekatere snemala večkrat, ker sem se motila. Sprva sem kot slabost videla tudi dolžino posnetka, saj se mi je pet minut zdelo zelo malo časa. Tudi ta slabost se je kasneje izkazala za dobro, saj ima mnogo učencev zelo slabo koncentracijo in imajo zato raje krajše kot pa predolge posnetke.

2.3 Online Voice Recorder

Online Voice Recorder (spletni snemalnik glasu) je enostavno in popolnoma brezplačno orodje, ki omogoča snemanje glasu. Snemanje poteka preko mikrofona v računalniku, posnetek pa lahko shranimo v obliki MP3 dokumenta. (Online Voice Recorder, 2021) Po končanem snemanju in pred shranitvijo posnetka je le-tega mogoče še obrezati, da tako odstranimo nezaželene šume in zvoke klikanja miške, ki so ponavadi slišni na začetku in koncu posnetka.

Snemalnik glasu sem uporabila, ker je popolnoma brezplačno orodje, je enostaven za uporabo in hkrati zelo priročen za posnetke. Sprva sem se namreč snemala s pomočjo telefona in posnetke nato prenesla na računalnik, da sem jih lahko poslala učencem. S tem orodjem pa sem do posnetkov prišla veliko hitreje in jih lahko za nameček še uredila, kar je zame pomenilo dodaten plus.

Največji razlog za izbiro tega orodja je bilo dejstvo, da izgovarjava besed v angleščini in francoščini predstavlja veliko vlogo pri učenju jezika. Ker nam je bilo onemogočeno druženje v živo, sem ob uvajanju novega besedišča izgovarjavo besed tudi posnela. Znova na veliko navdušenje učencev in staršev, saj so tako dobili možnost, da posnetke poslušajo kadarkoli in večkrat.

Slabosti to orodje, vsaj v mojem primeru, nima.

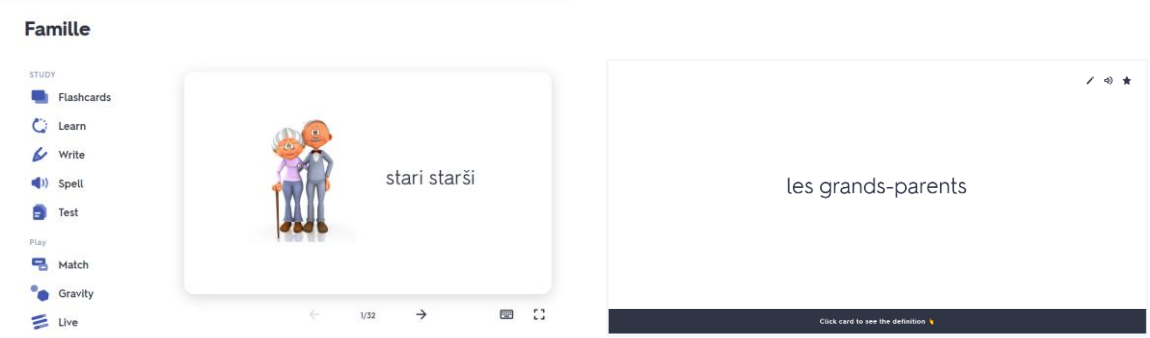
2.4 Quizlet

Quizlet je brezplačno spletno orodje, ki učencem omogoča učenje besedišča s pomočjo slikovnih kartic, ponuja pa tudi več drugih interaktivnih dejavnosti, ob katerih lahko naučeno besedišče tudi utrjujejo. Učenci lahko vadijo pisno podobo besed, črkovanje, rešujejo teste ali pa besede utrjujejo ob igricah. Čeprav je orodje brezplačno, se je potrebno registrirati. Po uspešni registraciji se nam odpre pravo bogastvo možnosti. Izbiramo lahko med že pripravljenimi sklopi kartic ali pa glede na lastne potrebe ustvarimo svoje. Pri ustvarjanju kartic lahko izberemo različne jezike. Najprej napišemo, kaj bo na sprednji strani (npr. francoska beseda za stare starše), nato izpolnimo še polja za zadnjo stran (npr. slovenski prevod in dodamo

sliko). Ko je sklop končan, mu je dodeljena povezava, ki jo lahko pošljemo učencem. Nekaj časa lahko rešujejo učenci prosto, nato pa sistem zahteva registracijo. (Youtube, 2021)

Glede na dejstvo, da poučujem dva tuja jezika, sem to orodje zelo pogosto uporabljala, saj je brezplačno, dostopno, enostavno za uporabo in zelo uporabno, še posebej za učence z disleksijo, saj jim pri učenju novega besedišča zelo pomaga predvsem slikovna podoba besed.

Orodje Quizlet sem uporabila pri uvajanju novega besedišča in preverjanju oz utrjevanju znanja. Čeprav ponuja ogromno možnosti, sem kartice večinoma oblikovala tako, da sem na sprednjo stran napisala novo besedo, na zadnjo pa prevod v slovenščino ter obvezno dodala sliko. Preko Zooma sem učencem pokazala vse možnosti, ki jim jih orodje ponuja, in jih naučila, kako se registrirati preko e-pošte. Vedno sem poudarila, naj si pomagajo s priloženimi slikami in izkoristijo tudi zvočnik, ki jim omogoča poslušanje angleških in francoskih besed. (sliki 4, 5) Po registraciji so lahko vadili sami. Njihove povratne informacije so bile vedno zelo pozitivne. Všeč so jim bile slike, radi so reševali teste, najbolj od vsega pa jih je privlačila igra parov, v kateri so radi tekmovali med seboj, saj šteje sekunde, ki jih porabimo za reševanje.



Sliki 4, 5: Sklop besed za družinske člane pri pouku francoščine (osebni arhiv)

Žal ima to orodje kar dve večji slabosti. Prva, najbolj moteča, je ta, da vsi učenci niso dovolj spretni, da bi se znali registrirati. Čeprav smo skupaj šli skozi postopek, so nekateri učenci obupali in bili tako prikrajšani za možnost utrjevanja. Druga, manjša slabost, pa je nabor slik. Večinoma sem našla slike za vsako besedo, a se je občasno zgodilo, da sem morala prostor za sliko pustiti prazen, saj v naboru ni bilo nič primernega.

2.5 Kahoot!

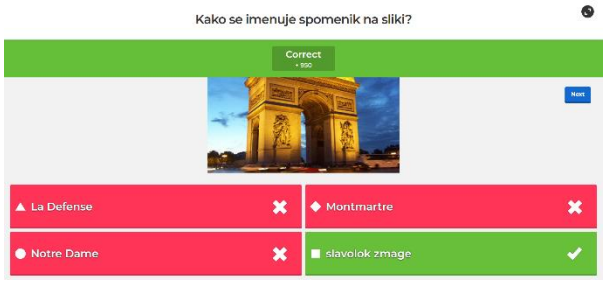
Kahoot! je brezplačna ali plačljiva platforma, ki ponovno zahteva registracijo. Izbira paketa je odvisna od nas, vendar brezplačna verzija ponuja več kot dovolj možnosti. Omogoča predvsem igranje kvizov, ki temeljijo na tekmovanju. Kvize lahko rešujemo skupaj v razredu, na daljavo preko Zooma ali pa učencem kvize dodelimo kot nalogo (izziv) in določimo, koliko dni imajo za reševanje. Pri reševanju učenci uporabljajo mobitele, čeprav je reševanje možno tudi preko tabličnih in osebnih računalnikov. Za prijavo je dovolj povezava ali še pogosteje številka igre na zaslonu. Po vstopu v igro si učenec dodeli ime, nato pa lahko začne igrati. Na učiteljevem ekranu se izpišejo vprašanje in možni odgovori, ki so označeni z barvami in liki. Učenec na svojem ekranu vidi le barve oz like. Ko izbere svoj odgovor, klikne ustrezno barvo oz lik. Pri točkovanju ni pomembna le pravilnost odgovora, temveč tudi hitrost odgovarjanja. Vprašanja so večinoma časovno omejena. Po preteku časa se pokaže pravilen odgovor, ki ga lahko razložimo, nato pa še seznam najboljših s pridobljenimi točkami. Na koncu so najboljši trije tudi dodatno izpostavljeni, saj se njihova imena prikažejo na osvojenih stopničkah. Izbira

kvizov je zelo bogata. Kot učitelji lahko izbiramo med naborom že narejenih kvizov ali pa pripravimo svoje.

Glavni razlog za izbiro orodja Kahoot! je bil navdušenje učencev. V vseh letih poučevanja še nisem doživela takšne motivacije za sodelovanje kot v tem primeru. Poleg tega brezplačni paket nudi več kot dovolj možnosti za izbiro in oblikovanje kvizov, pa tudi priprava kvizov je zelo enostavna in hitra.

Kahoot! sem uporabljala predvsem za utrjevanje slovnice, za motivacijo in pri spoznavanju kulture ter znamenitosti. (sliki 6, 7) Večino kvizov sem pripravila sama, nekajkrat pa sem uporabila že pripravljene. Najpogosteje sem učencem kvize pripravila v obliki izzivov, za reševanje so imeli časa do pet dni. Na Zoom konferenci smo nato skupaj pregledali njihove dosežke in pokomentirali najslabše rešene odgovore. Včasih smo se igrali tudi med srečanjem, vendar ne pogosto, saj je rada nagajala povezava.





Sliki 6, 7: Kviz o poznavanju Pariza (osebni arhiv)

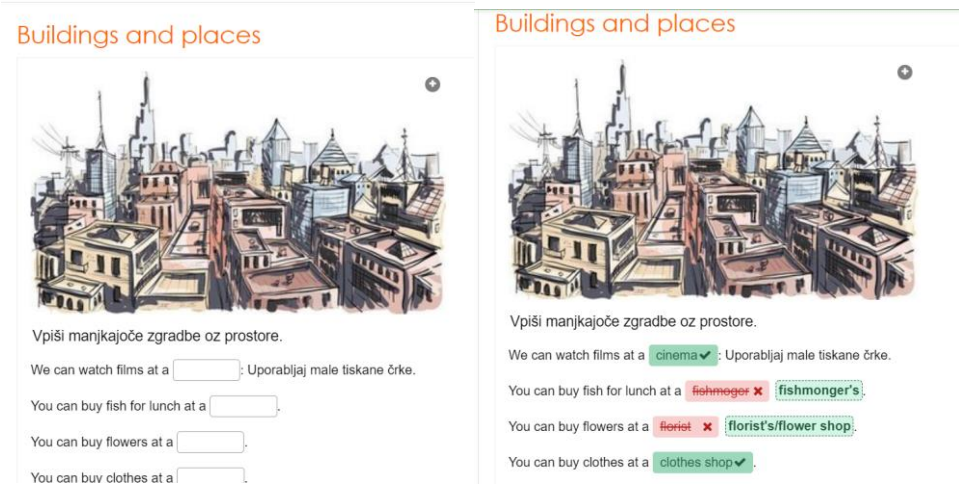
Seveda ima tudi to orodje nekaj slabosti, vendar je teh bistveno manj od njegovih prednosti. Najpogosteje je nagajala povezava, kar je učencem zbijalo motivacijo in pripravljenost za sodelovanje, nekateri (na srečo redki) pa so odnehali, ker se niso mogli sprijazniti z neuspehom, ko so padli na dno seznama najboljših.

2.6 H5P

H5P se nahaja znotraj spletnih učilnic Moodle. Učiteljem omogoča ustvarjanje in deljenje interaktivnih vsebin. Z njim lahko oblikujemo interaktivne posnetke, igre, kvize ... Za oblikovanje interaktivnih vsebin ponuja več kot 40 gradnikov. Primeren je za osebne in tablične računalnike ter pametne telefone. (Odprta UP, 2021)

Interaktivne vsebine H5P sem vključila v poučevanje na daljavo po tem, ko sem se decembra 2020 udeležila izobraževanja. Orodje je pritegnilo mojo pozornost, saj sem dejavnosti lahko vključila v spletne učilnice in tako dodala nekaj novega, poleg tega pa tudi njihova priprava ni bila zahtevna.

Med ponujenimi dejavnostmi so mi bili najbolj všeč kvizi, ki so bili sestavljeni iz različnih tipov nalog (npr. dopolnjevanje, abcd, povezovanje, izbor pravilne rešitve …). Uporabila sem jih za preverjanje in utrjevanje znanja. Ker so bili vključeni v spletne učilnice, so učenci do njih lahko preprosto dostopali. Navodila niso bila zahtevna, učenci so ob reševanju utrdili snov, po vsakem rešenem kvizu pa so dobili tudi povratno informacijo s pravilnimi odgovori. (sliki 8, 9)



Sliki 8, 9: Kviz o poznavanju zgradb v mestu – 7. razred (osebni arhiv)

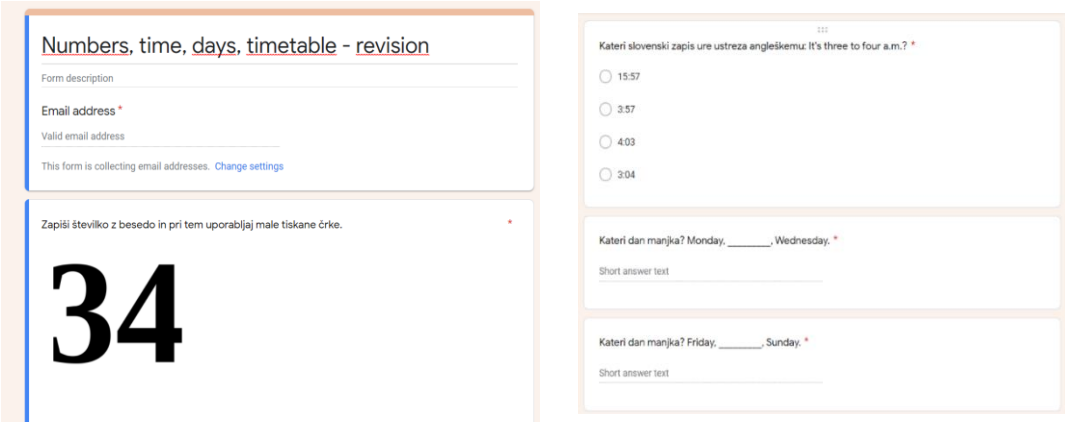
Edina slabost orodja H5P je bila, da je bil velik porabnik mojega časa, kar pomeni, da sem za oblikovanje kviza porabila bistveno več časa kot za kvize Kahoot! ali tiste v orodju Google Obrazci.

2.7 Google Obrazci

Orodje Google Obrazci je brezplačno. Omogoča ustvarjanje spletnih kvizov in anket in je zelo uporabno pri pridobivanju povratnih informacij, saj ima učitelj po zaključenem reševanju vpogled v učenčevo delo. Pri ustvarjanju je na voljo več tipov nalog – od možnosti izbire odgovora do možnosti odprtega odgovora. V vprašanja je možno vključiti tudi slikovno gradivo. Pomembno je označiti, da je odgovor obvezen, in vključiti možnost, da se odgovori premešajo, še posebej, če učenec isti kviz rešuje večkrat. (Google Workspace, 2021)

S tem orodjem sem se seznanila na koncu prvega obdobja pouka na daljavo, saj sem potrebovala ocene. V nižjih razredih angleščine in pri francoščini sem tako oblikovala kvize, saj sem ugotovila, da mi le-ti vzamejo zelo malo časa in da mi zaradi velikega nabora tipov nalog ponujajo možnosti za različne tipe vprašanj.

Kot sem že omenila, sem orodje Google Obrazci uporabila za ocenjevanje in preverjanje znanja, saj sem imela možnost vpogleda v to, kako so jih učenci reševali. Pri odprtih vprašanjih sem popravke morala vnesti ročno, saj računalnik ni zaznal vseh odgovorov. (sliki 10, 11)



Sliki 10, 11: Preverjanje znanja v 5. razredu (osebni arhiv)

Slabosti je kar nekaj. Čeprav je orodje enostavno, oblikovanje kviza kljub vsemu vzame veliko časa, še posebej, ko ga je potrebno opremiti s točkami in kriteriji. Ker sem želela preveriti tudi pisavo, sem morala vključiti možnost odprtih odgovorov. V tem primeru je veliko časa vzelo tudi popravljanje, saj sem morala vsak kviz posamezno natančno pregledati. Do nesporazumov je prihajalo tudi, ker so imeli nekateri učenci vključene prevajalnike, ki so moja vprašanja v angleščini sproti prevajali v slovenščino. Seveda bi se dalo razpravljati tudi o korektnosti odgovorov in na ta način pridobljenih ocen, zato sem v drugem obdobju pouka na daljavo to orodje uporabljala zgolj za preverjanje in utrjevanje.

3. Zaključek

Poučevanje na daljavo je precej drugačno od načina poučevanja, ki smo ga bili učitelji vajeni do sedaj. Pandemija, virus in karantena so nas postavili v popolnoma novo situacijo. Na nas je bilo, da se odločimo, ali jo bomo sprejeli kot oviro in tarnali nad usodo ali pa jo bomo sprejeli kot izziv in se z njo pogumno spopadli. Sama sem bila na začetku precej otopela, a sem hitro spoznala, da se ne smem predati. Tako sem začela iskati nove možnosti in na svoje veliko presenečenje ugotovila tri pomembne stvari: da je možnosti na svetovnem spletu ogromno, da nisem tako nesposobna, kot sem mislila na začetku, in da moram kljub temu ob izboru misliti nase in ne smem pozabiti na čas, saj nas internet rad posrka vase. Našla sem rešitev, kako z orodji Zoom, Loom, Quizlet in s snemalnikom glasu učencem pričarati približek razlage, ki bi je bili deležni v razredu. Quizlet, Kahoot!, H5P in Google Obrazci pa so mi nato pomagali, da so lahko učenci utrjevali, da sem lahko preverjala in v izrednih razmerah celo ocenjevala njihovo znanje. Učencem so bili moji načini dela všeč, kar mi je bila sploh v drugem obdobju pouka na daljavo le še dodatna spodbuda za delo.

Možnosti, ki sem jih naštela, nikakor niso edine. Med brskanjem sem odkrila še mnogo drugih uporabnih orodij in spletnih strani. Veliko sem uporabljala interaktivne delovne liste na spletni strani https://www.liveworksheets.com/ in orodje TTSReader, ki omogoča branje besed in besedil v tujem jeziku. In še bi lahko naštevala. Verjamem, da so nekatere izmed teh orodij uporabljali tudi drugi učitelji, da so nekateri odkrili katera še bolj zanimiva orodja, a tista, ki so predstavljena v tem članku, so tista, ki so obe obdobji pouka na daljavo olajšala meni in mi pomagala, da se nisem slabotno ustavila pred ogromno oviro pri poučevanju na daljavo, temveč da sem bila novim izzivom kos.

7. Literatura

Prispevki s spleta (URL naslov)

Google Workspace. *Google Forms*. Pridobljeno 29. 4. 2021 s https://www.google.com/intl/sl_SI/forms/about/

Loom, Help centre. *What is Loom?* Pridobljeno 28. 4. 2021 s https://support.loom.com/hc/en-us/articles/360002158057-What-is-Loom-

Narodna in univerzitetna knjižnica. *Uporaba aplikacije Zoom*. Pridobljeno 28. 4. 2021 s https://www.nuk.uni-lj.si/sites/default/files/dokumenti/2020/ZOOM.pdf

Odprta UP. *Interaktivne vsebine*. Pridobljeno 29. 4. 2021 s https://odprtaup.upr.si/mod/book/tool/print/index.php?id=859

Online Voice Recorder. Pridobljeno 29. 4. 2021 s https://online-voice-recorder.com/

Wikipedia, The Free Encyclopedia. *Zoom Video Communications*. Pridobljeno 28. 4. 2021 s https://en.wikipedia.org/wiki/Zoom_Video_Communications

Youtube. *What is Quizlet?* Pridobljeno 29. 4. 2021 s https://www.youtube.com/watch?v=7oJk0IBynoU

Kratka predstavitev avtorja

Darja Arh Centrih je učiteljica angleškega in francoskega jezika na Osnovni šoli Ljubečna. Poleg poučevanja jo zelo zanimajo tudi različni projekti, povezani z obema jezikoma. Že več kot deset let sodeluje o organizacijo English in Action, s pomočjo katere na šoli vsake poletne počitnice organizira enotedenski tečaj angleščine pod vodstvom naravnega govorca. Na področju francoščine zelo veliko sodeluje z društvom SDUF in Francoskim inštitutom Charles Nodier. Tako vsako leto na šoli organizira francosko bralno značko, pripravlja učence za tekmovanje iz znanja francoskega jezika in se z njimi redno udeležuje tudi projekta France Voyage. Redno sodeluje tudi s I. gimnazijo v Celju. Glavni cilj tega sodelovanja je promocija francoskega jezika.

English Verb Tenses for Greater Fluency

Elena Marijana Stanko

OŠ Kolezija
elena.stanko@guest.arnes.si

Abstract

The Global village in the 21st century encourages and demands fluency in the English language throughout all walks of life. The approaches to teaching have already been observed from so many points of view and yet teachers still struggle with how to introduce grammar, especially English verb tenses, in a truly meaningful way, which would result in learners' greater fluency. This article looks into account the rich English grammar history and the struggle and frenzy with English verb tenses in the classrooms of today. It examines whether the English language acquisition process could be lead towards much greater fluency by providing authentic context, supporting learners (with learning difficulties) to find their own way of understanding grammar structures and by tackling English verb tenses from various points of view. This article is about achieving greater language fluency by understanding the framework of English verb tenses and acquiring their particular mindset.

Keywords: English verb tenses, greater fluency, mindset

Povzetek

Globalno povezan svet 21. stoletja spodbuja in zahteva aktivno znanje angleškega jezika na mnogih področjih. Tako so bili pristopi poučevanja do sedaj že dodobra prevetreni z različnih gledišč. Pa vendar se še vedno veliko učiteljev sprašuje, kako na bolj smiseln ter učinkovit način predstaviti slovnične strukture, kot so na primer angleški glagolski časi. V prispevku se oziramo po bogati zgodovini angleške slovnice ter še vedno aktualnem mrzličnem iskanju načinov za praktično izboljšanje znanja angleških glagolskih časov. Sprašujemo se, ali proces usvajanja angleščine kot tujega jezika lahko pripelje do boljšega aktivnega znanja, če se priskrbi pristen okvir za vajo ter če se resnično podpre učence (še posebej učence s težavami v učenju), da le-ti poiščejo sebi lasten način učenja slovničnih struktur ter posledično dosežejo kakovostnejše aktivno znanje jezika. Vse to pa na način, da si tekom učnega procesa angleške glagolske čase ogledamo/jo z različnih zornih kotov. Namen tega prispevka je osvetliti koncept razmišljanja znotraj okvirjev angleških glagolskih časov oziroma postopoma *zlesti pod kožo* miselnosti posameznega angleškega glagolskega časa ter tako doseči kakovostnejše aktivno znanje.

Ključne besede: angleški časi, aktivno znanje, način razmišljanja

1. The English Verb Tense *Frenzy*

Teaching English language at various levels (grade 1 to 9) has been a true pleasure for me. And what keeps me intrigued is finding ways of enriching the learners' spoken fluency with the awareness of the grammar forms – in ways that are authentic, spontaneous and conscious. I believe that by bringing awareness to the way grammar is tackled and by looking at it from many different perspectives, that is, in a meaningful way, the teacher may help improve: learner's language production (*the four skills:* listening, speaking, reading, writing), self-confidence and the overall fluency. I personally invite students to look at the verb tenses from

different points of view, get authentic practice and this way shift from excessive grammar focus to spontaneous fluency. I am still experimenting but I believe I am getting there.

I thrive on supporting students with learning difficulties the most. Discovering ways of how to make sense of a particular grammar structure, such as English verb tenses, is a pleasant challenge. I am particularly drawn to finding ways of unmistifying seemingly complicated grammar topics so that those finally start to make sense to the learners, so that these can gradually, by means of conscious and spontaneous focus, become second nature. I believe that each learner can discover their own strategies of building learning power with the help of a patient *guide at the side.* There is no grater satisfaction than to aid young people experience the self-empowering *I can do it!* and *This finally makes sense!* moments.

I have chosen to discuss the way I view and present English verb tenses to my students because:

a) The English grammar is rich, complex and still greatly emphasized; not to mention its impressive history;
b) There is this English verb tense *frenzy* almost frantically palpable all over the primary and secondary classrooms as *the utterly and most essential backbone of the language, which everyone should be a whizz at and if they are not ″Beware!″*;
c) The real-life classroom results show that *(only/ mostly) drill* approach does not bring enough *long-lasting* and *high quality* results, especially when it comes to foreign language acquisition and fluency.
d) And simply because English language learners need a boost in self-confidence and self-empowerment, when it comes to second language acquisition and the need for fluency.

1.1 English Grammar History and the Essence of the Four Skills

The unfolding of the English language and therefore grammar throughout the history has truly been impressive. And so, even just a sneak peek into its *Narnian closet* reveals a magnificent tapestry of its Greek roots, its Latin influence and even Sanscrit's *″gramatical base … an inspiration for the grammarians of modern times″* (Hanganau, 2015). The evolution of English language has indeed been *″long, and eventful″* (Hanganau, 2015), which alongside the numerous dialects shaped it into what we now know as Modern English.

Throughout the past seven decades or so the research and practice in ELT (English language teaching) has managed to emphasize the importance of equal integration of *the four skills*: listening, speaking, reading and writing (Brown, 1994).

In my opinion the most efficient teaching models are the ones integrating the four skills, instead of taking them as separate. This is why I believe that grammar *should and can* be taught effectively by means of authentic and contextualized examples (through the means of *the four skills*). I also believe that the recipe for greater overall success lies in tackling grammar forms from various points of view. I also agree that the *natural* skill-sequence: from listening and speaking to reading and writing, greatly benefits the language learning process in its early stages (Chastian, 1988), since it resembles the acquisition of the learner's mother tongue. And all of this is a great basis for transforming spontaneously acquired grammar form into a form of second nature fluency.

1.2 English Verb Tenses – The Drill

I believe that when it comes to the English grammar it is indeed the English verb tenses that receive the most attention. Levy (*Busy Teacher*, -) might just be right about some of the reasons behind the *verb tense frenzy*:

The English-speaking world is obsessed with time and its passage: clocks of various types are ubiquitous in most English-speaking countries; a watch is still considered a fine gift marking the passage into adulthood; tardiness is frowned on, and so forth. This value of time may be why so much attention is given to verb tense instruction: given our obsession with time, we need a way to talk about it. (On one hand)… *the attention to verb tense…* (might) *not be the* (main) *problem. The concern is student papers coming in, even after weeks of drill in the simple present and past, missing all of the ″-es″* (and) *″-s″ endings. Teacher's often shrug and say,* »*It's developmental,* «*.″*

Unfortunately, from what I have experienced so far, drill in verb tenses does not help the majority of the students understand grammar forms better, especially the students with learning difficulties. The drill does not help them excel in fluency or make sense out of the grammar form.

I would say that in the past drill was a reflection of the predominant teacher centred method of teaching. King (1993) explains:

″This (kind of) *model of teaching-learning process (…) assumes that the student's brain is like an empty container into which* (the teacher/ educator) *pours the knowledge. In this view the students are passive learners rather than active ones.*

From my experience, the above description of the *Sage on the Stage* teaching style is not learner-friendly at all times and in all circumstances. It reminds me of a one-way street marking where the road is actually wide enough for two vehicles to pass one another.

King (1993) also explains the other end of the spectrum, the *Guide on the Side* style:
″The (teacher/ educator) *is still responsible for presenting the course material, but he or she presents* (it) *in ways that make the students do something with the information – interact with it – manipulate ideas and relate them to what they already know.*
(…) *The student is like a carpenter (or sculptor), who uses new information and prior knowledge and experience,* (…) *to build new knowledge structures and rearrange existing knowledge.″*

According to my experience, the *Guide on the Side* teaching style truly involves students in a positive and active way. Scales (2019) argues that the two styles are in fact two ends of a spectrum:

″(…) *Good teachers do not live exclusively at one end or the other; they can, as necessity requires, be either or both and most of the time will occupy the ground in between the two.″*

In my opinion, it is the teacher's/ educator's responsibility to be aware of:

- The language acquisition process dynamics and
- The equal importance of *the four language skills* promoted through the authentic context, in order to achieve greater language *fluency* through conscious and spontaneous use of the *grammar form*.

1.3 ″Spontaneous″ English Verb Tense Forms?

In order to gradually reach a point of fluency that involves spontaneous and conscious use of the grammar form, as a language teacher, one should (from my standpoint) attempt to consider the following:

1) English language teaching/ learning process is multistep and multidimensional *and* it takes time for the learner to evolve and achieve levels of spontaneous use of the grammar forms;
2) The process of spontaneous and conscious grammar use introduces higher levels of fluency (again, as I have seen throughout my teaching practice).

At some point in student's development as an English (foreign) language learner and speaker s/he ought to be invited by the teacher to view the English verb tense forms:

a) First through an authentic and meaningful context (the early years: *fluency focus* and not *form focus*);
b) Then view the English verb tenses from various perspectives, which introduce the learner to the many aspects of a particular English verb tense or its *mindset*. Adopting such a *mindset* is a *critical framework* on a path of achieving greater spontaneous *grammar fluency*.

2. ″The Critical Framework″ and ″the Mindset″

What this is all about: The learner being able to understand a particular English verb tense and speak/ think from the point of view of the tense's *framework,* adopting its *mindset* and thus elevating the level of (spontaneous) (*grammar) fluency*.

In order to get to the *mindset*: An English verb tense ought to be observed from its various points of view, which benefit the learner in terms of *finally* being able to understand the gist of a particular English verb tense.

After the learner has got to know the *critical framework* of each of the verb tenses: by consciously observing their various points of view, the learner is further exposed to the *overview of the whole verb system*, thus gradually making sense of the whole English verb tense system.

I believe that it is of crucial importance for such a shift in learner's awareness in regards to English verb tenses to occur:

That is: a shift *from* learners's fluency, which is stimulated from early stages onwards (when learners spontaneously acquire vocabulary, set phrases, etc. with no particular focus on the *grammar form*), *to* the conscious and spontaneous integration of the form.

Again, I believe that this sort of conscious and spontaneous integration is achieved through:

- Model patterns which learners can imitate,
- Authentic opportunities for practice,
- Viewing particular *verb tense forms* from various points of view and finally,
- Being exposed to the overview of the whole verb system, thus gradually understanding its *framework* and acquiring its *mindset*.

2.1 The Process

The example below should portray how various points of view of the Simple Present Verb Tense help the learner to acquire the Simple Present Verb Tense *mindset*, which I believe leads to greater spontaneous *grammar fluency* for students with learning difficulties and others. Detailed discussion follows as a part of the presentation, as well as comparison to the other practical approaches colleagues might share.

The multistep process of teaching/ learning English language:

a) Provide model patterns for young learners to imitate (grade 1 to 3 OR beginners);
b) Provide authentic practice opportunities for older learners (grade 3 to – / OR advanced learners);
c) View a particular tense verb form various points of view (grade 6 to – / OR advanced learners);
d) Expose the learners to the overview of the whole verb tense system; particular tense systems (present or past aspects only) or whole (advanced learners);
e) Acquire spontaneous and conscious fluency through practice and integration of the above.

2.2 Example: The points of view of the Simple Present Verb Tense:

a) Learners take a close look at the **the structure** of questions, negatives and affirmative forms. See example and *Table 1* below:

Table 1: Simple Present Verb Tense Forms

AFFIRMATIVE: **Subject** + **Verb [infinitive/ -(e)s]** + **Object**
INTERROGATIVE: **Auxiliary Verb** + **Subject** + **Verb [infinitive]** + **Object**
NEGATIVE: **Subject** + **Auxiliary Verb** + not + **Verb [infinitive]** + **Object**

	1st person singular	3rd person singular
(+) AFFIRMATIVE	**I make waffles**.	**She makes waffles**.
(?) INTERROGATIVE	**Do I make waffles**?	**Does she make waffles**?
(-) NEGATIVE	**I don't make waffles**.	**She doesn't make waffles**.

b) Learners look at The **usage** of the tense in authentic contexts (sentences, stories, etc.), according to Murphy (2012) nad *Svet Angleščine (*-). Learners can explain when the particular verb tense is used and give examples:

- We use this verb tense *to talk about things in general*:
  e.g.: *Nurses look after patients in hospitals.*
- We use it *to say that something happens all the time or repeatedly* (such as timetables, habits):
  e.g.: *I usually go away at the weekends.*
- We use it *to say that something is true in general*:
  e.g.: *The earth goes round the sun.*
- We use it *to say how often we do things*:
  e.g.: *I get up at 8 o'clock every morning.*

- We use it with *I promise…, I suggest…, I apologise…, I insist…, I agree…, I refuse …, etc.:*
  e.g.: *I promise I won't be late.*
  What do you suggest I do?

c) Learners become aware of the **Time adverbs/ words** that signal a particular verb tense, such as *Simple Present Verb Tense*:
   - Adverbs of frequency: *always, often, sometimes, rarely, etc.; daily, weekly, annually, etc.; every day, every week, etc*.

d) Learnes get **Authentic practice** within the framework of the verb tense:
   - Talk about one's daily routine,
   - Generally about things, the likes and dislikes (activities, hobbies, food, etc.),

2.3 Contrasting

Tackling the many points of view of a particular verb tense is a rather creative and intuitive process. Which is why the teacher should be able to first get the learners ready for it and then cease the best moment of when exactly to introduce the many aspects of a particular verb tense to the learner *or* when to introduce contrasting with other tenses *or* introduce the whole system of verb tenses. The aim of all of this is to understand the framework of (a) particular tense(s) and see the big picture of how the tense frameworks work and how to acquire the *verb tense mindset* and this greater *fluency*.

See examples of how to contrast some of the verb forms:

a) Learners look at ***The big picture*****:** Learners contrast the verb forms using similar context (see *Table 2*):

Table 2: Contrasting verb forms

Simple Present Tense	**Present Progressive Tense**
e.g.: I make waffles (every weekend).	e.g.: I am making waffles (at the moment).
Simple Past Tense	**Past Progressive Tense**
e.g.: I made waffles (yesterday).	e.g.: I was making waffles (yesterday when …).

b) Learners **making sense** out of a particular tense by contrasting the usage with other verb tenses (see *Table 3*):

Table 3: Contrasting usage (Murphy, 2012)
*Future use.

Simple Present Tense	**Present Progressive Tense**
We use this verb tense to talk about things in general, about repeated actions, habits ,…	We use this verb tense to talk about actions that are in progress at the moment of speaking, … .*
Simple Past Tense	**Past Progressive Tense**
We use this verb tense to talk about past completed actions.	We use this verb tense to talk about past actions in progress.

c) Learners **get into each tense mindset and understand its framework** by contrasting the **time adverbs/ words** (see *Table 4)*:

Table 4: Contrasting the time odverbs

Simple Present Tense	**Present Progressive Tense**
ALWAYS, SOMETIMES, OFTEN, …	NOW, AT THE MOMENT
Simple Past Tense	**Past Progressive Tense**
YESTERDAY, THREE DAYS AGO, IN 2012, ETC.	WHILE, THE WHOLE AFTERNOON

d) Gradually **verb tenses become second nature** to learners by means of contrasting different frameworks. This way learners get to the gist of the way verb tenses work. Example:

- Talking in general about oneself, one's country, the food, the hobbies, etc. → **Simple Present Tense**
- Talking about what is happening at the moment of speaking. → **Present Progressive Tense**
- Talking about history/ past events, holidays, telling stories, etc. → **Simple Past Tense**
- Talking about past actions in progress → **Past Progressive Tense**

3. All things considered

I believe that the individual's search to make sense and meaning out of things in his/ her own way is a crucial factor in truly understanding and learning things, be it grammar or overall lifelong learning.

From what I have experienced in my classroom so far, the greatest gifts are stumbled upon as the teacher/ educator steers and supports the learner on his/ her way of discovering their own thinking patterns and learning styles. And when it comes to learning and truly understanding English verb tenses, the teacher's role is to support the way, provide the many points of view and make learning authentic as much as possible. This way, I belieeve, learners are able to finally hack into the framework of the particular Engliah verb tense, acquiring the particular mindsets along the way and thus reaching finer levels of (spontaneous) overall fluency.

4. Literature

Brown, H. D. (1994). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Englewood Cliffs, the USA: Prentice Hall. 217-219

Chastian, K. (1988). Developing Second-Language Skills: Theory and Practice. Orlando, Florida: HBJ. 273-274

Dean, S. (2020). Literacy: Teaching Grammar Effectively. *OneEducation*. Acquired from https://www.oneeducation.co.uk/news-blog/teaching-grammar-effectively

Hanganau, E. (2015). The English Grammar: A Historic Perspective. *ResearchGate*. Aquired from https://www.researchgate.net/publication/275968545_The_English_Grammar_A_Historical_Perspective

King, A. (1993). Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, Vol.41, NO. 1. Acquired from https://faculty.washington.edu/kate1/ewExternalFiles/SageOnTheStage.pdf

Levy, S. (-). Past, Present, Future: Teaching the Verb Tense System. *BusyTeacher*. Acquired from https://busyteacher.org/11280-past-present-future-how-to-teach-verb-tense-system.html

Murphy, R. (2012). *English Grammar in Use*. Cambridge, UK: CUP.

Scales, P. (2019). ″Sage on the Stage″ or ″Guide on the Side″. *CollegeJobs*. Acquired from https://college.jobs.ac.uk/article/sage-on-the-stage-or-guide-on-the-side-/

Vidmar, U. (-). Angleški časi – razpredelnica. *SvetAngleščine*. Acquired from https://svet-anglescine.com/tabela-razpredelnica-angleskih-casov-table-of-english-tenses/

About the author

Marijana Elena Stanko has been an eager English language teacher since 2010. She currently works at Kolezija Primary School in Ljubljana, Splitska St. 13. She teaches grades 1 to 9 and is keen on aiding students with learning difficulties, which is why she keeps finding ways to *hack* language learning in order to help her students achieve better fluency, feel more confident and learn for life.

Kako je nemška študentka – prostovoljka popestrila »koronski« pouk nemščine v šolskem letu 2020/21

How the German Student-Volunteer Enriched German "Corona"-Classes in the School year 2020/21

Mojca Poharc

Šolski center Celje, Gimnazija Lava
mojca.poharc@sc-celje.si

Povzetek

V pričujočem članku se ukvarjamo s primerom dobre prakse na Šolskem centru Celje, na Gimnaziji Lava, kjer je bila od oktobra 2020 do marca 2021 preko UNESCOVE organizacije »kulturweit« zaposlena nemška prostovoljka Larissa Schlotzhauer. Uvodoma primerjalno opišemo pomen in možnosti prostovoljnega udejstvovanja za mlade v Sloveniji in Nemčiji ter nemško UNESCOVO organizacijo »kulturweit«. V prvem delu predstavimo postopek prijave za pridobitev nemške prostovoljke, pripravo na sprejem in sprejem prostovoljke. Osrednji del članka se osredotoča na načrtovanje vključitve prostovoljke v delo na šoli in na različne primere vključevanja v pouk nemščine ter izvenšolske dejavnosti. Nato opišemo obvezni projekt, ki je nastajal v času njenega delovanja na šoli. Na koncu predstavimo težave, na katere smo naleteli zaradi ukrepov, ki jih je povzročila pandemija. V zaključku poskušamo ugotoviti, kako je vključevanje prostovoljke pozitivno ali negativno vplivalo na pouk nemščine in na splošno vzdušje v pandemijskem šolskem letu.

Ključne besede: izziv, korona, »kulturweit«, motivacija, pestre oblike poučevanja, prostovoljstvo.

Abstract

The following paper deals with an example of good practice at School Centre Celje, Grammar School Lava, where a German student-volunteer Larissa Schlotzhauer was taken on via the German UNESCO organization »kulturweit« for the period of time from October 2020 to March 2021. In the introduction the importance of voluntary work for young people is presented, besides the possibilities to take part in such work in Slovenia and Germany are compared. In the first part the application process for the volunteer, the preparatory for her work and her acceptance to our school are described. The main part of the paper focuses on planning the inclusion of the volunteer into different school activities, such as classes directly or extra-curricular activities. Then the obligatory project, which was set up while she was staying here, is described. Finally, the difficulties resulting from the pandemic measures are presented. In the conclusion the positive and negative aspects of the volunteer inclusion into the pandemic school process in general, as well as into German classes are taken into consideration.

Key words: challenge, corona, »kulturweit«, motivation, various teaching methods, voluntary work.

1. Uvod

»Prostovoljstvo v Sloveniji ima dolgo tradicijo, je pomemben socialni korektiv družbe, prispeva k povezovanju organizacij in ljudi v lokalnih skupnostih ter omogoča ljudem, da si skozi prostovoljsko delo pridobijo neprecenljive izkušnje.«[1] (Prostovoljstvo danes | Prostovoljstvo.org, 2019)

Že nekaj statističnih podatkov nam jasno pokaže, da smo Slovenci zelo prizadevni prostovoljci in da nam je mar za sočloveka. Na spletni strani lahko na primer preberemo številko 1.986 – to je število prostovoljskih organizacij s programom, ki so bile leta 2019 vpisane v vpisnik, in drugo, še bolj impresivno, 284.131 – to je skupno število prostovoljcev, ki so v letu 2019 opravljali kakršnokoli prostovoljno delo. Zadnja, res navdihujoča številka **11.612.792 predstavlja število opravljenih prostovoljskih ur v letu 2019.**

Možna področja prostovoljskega delovanja v Sloveniji so: prostovoljstvo v bolnišnicah, prostovoljstvo v vzgoji in izobraževanju ter medgeneracijsko in korporativno prostovoljstvo. Mladi imajo pomembno vlogo zlasti v medgeneracijskem prostovoljstvu, ki skuša povezati šole z domovi starejših občanov, s tem pa doseči tesnejše sodelovanje med generacijami in preseči mnoge predsodke, ki so povezani s tem, kako mladi dojemajo starejše ali obratno. (povzeto po Prostovoljstvo danes | Prostovoljstvo.org, 2019)

»Projekt Sadeži družbe in medgeneracijski skupnostni centri Hiše Sadeži družbe so uspešni projekti Slovenske filantropije, ki že od leta 2006 spodbujajo in promovirajo medgeneracijsko prostovoljstvo.« [2] (Medgeneracijsko prostovoljstvo | Prostovoljstvo.org, 2019)

Nekako samo po sebi umevno je tudi, da se prostovoljstvo spodbuja v šolah. Na spletni strani so navedene različne možne oblike takšnega dela, npr. organizacija delavnic za mlade prostovoljce, sodelovanje na natečaju Junaki našega časa, delovanje v Slovenski mreži prostovoljnih organizacij ipd. Prostovoljstvo v šolah spodbuja tudi Zakon o prostovoljstvu, v katerem je v 35. členu zapisano, da se *»prostovoljstvo kot družbeno vrednoto vključuje v vzgojno-izobraževalni sistem na podlagi meril in kriterijev, ki jih določajo predpisi na področju vzgoje in izobraževanja«.*[3] (Uradni list, št. 82, *Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o prostovoljstvu*, 2015)

V Katalogu prostovoljskih aktivnosti za mlade 2020/21, v katerem so nanizane možnosti prostovoljskega udejstvovanja po krajih delovanja, lahko prav vsak posameznik ali šola najde informacije v zvezi s prostovoljnim delom. Všeč mi je moto, ki je naveden kot pogoj za to, da postaneš prostovoljec: »Da ti je mar, da ti ni vseeno.«[4] (Katalog prostovoljskih aktivnosti za mlade 2020/21 | Prostovoljstvo.org, 2021)

Na Gimnaziji Lava že nekaj let izvajamo projekt tutorstva, s katerim učno šibkejšim dijakom omogočamo pomoč uspešnih dijakov višjih letnikov. Tako dijaki iz socialno neprivilegiranih okolij brez dragih inštrukcij dosežejo vsaj minimalni standard znanja. Po drugi strani pomeni dajanje pomoči za dijaka vrsto samopotrjevanja in osebnostno rast, povezano z razvojem empatije, sočutja ter zavedanja pomena prostovoljnega dela. (Glej prilogo 1: Seznam tutorjev na Gimnaziji Lava v šolskem letu 2020/21.)

Tudi v Nemčiji se prostovoljstvo izvaja na različnih področjih. Zanimivo je, da se pojavi v 32. členu davčne zakonodaje, in sicer tako, da so mladi do 25. leta, če se prostovoljno udejstvujejo, upravičeni do otroškega dodatka, kar naj bi jih še dodatno spodbudilo k prostovoljnemu delu. Poleg tega pa je prostovoljstvo kot bonus upoštevano pri vpisu na univerzo. Tako se lahko zgodi, da nekdo sicer po točkah ne bi bil sprejet v nek študij, če pa je

bil v enoletnem ali polletnem čakalnem semestru (Wartesemester) prostovoljec, je lahko to odločilni faktor pri sprejetju na univerzo.

Mladim se torej v Nemčiji prostovoljstvo dejansko izplača, od njega imajo koristi. Moj pomislek je povezan z vprašanjem, ali je to še tisto pravo, »čistokrvno«, predano prostovoljno delo, pri katerem za svoj prispevek v resnici ne pričakuješ ničesar v zameno.

Našteli bomo nekaj možnosti, ki jih navaja spletna stran Freiwilligendienste in Deutschland (bundes-freiwilligendienst.de): FSJ – Freiwilliges soziales Jahr – enoletno prostovoljno socialno delo; FÖJ – Freiwilliges Ökologisches Jahr – enoletno prostovoljno eko leto; Jugend in Aktion – Mladi v akciji – po odločbi Evropskega parlamenta; ADiA – Anderer Dienst im Ausland, »weltwärts« – razvojno politično prostovoljno delo po smernicah Zveznega ministrstva za gospodarsko sodelovanje in razvoj.

Nekaj številk v tabelah:

Jugend in Aktion

Tabela 1: Število prostovoljcev med letoma 2004 in 2011 pri organizaciji Mladi v akciji

Jahr/Leto	Anzahl der Freiwilligen aus Deutschland Število prostovoljcev v Nemčiji
2004	559
2005	629
2006	682
2007	771
2008	840
2009	838
2010	769
2011	711

Freiwilliges soziales Jahr

Tabela 2: Število prostovoljcev med letoma 2004 in 2012 v projektu Prostovoljno socialno leto

Förderjahr/Leto delovanja	Anzahl der Freiwilligen/Število prostovoljcev
2004/2005	23.793
2005/2006	26.713
2006/2007	28.794
2007/2008	31.248
2008/2009	34.464
2009/2010	38.238
2010/2011	35.434
2011/2012	44.527

(Prevzeto iz: Freiwilligendienste in Deutschland (bundes-freiwilligendienst.de))

Mednarodna prostovoljska organizacija nemške UNESCOVE komisije **»kulturweit«** ponuja mladim med osemnajstim in šestindvajsetim letom možnost šestmesečnega ali enoletnega globalnega prostovoljskega udejstvovanja na področjih izobraževanja, kulture in naravovarstva. Zavzema se za odprto družbo, ki v središče postavlja vseživljenjski osebni razvoj in poudarja etične vrednote na področjih miru, človeškega dostojanstva ter pravičnosti. (Povzeto po: über kulturweit)

Organizacija nudi prostovoljcem finančno podporo (približno 300 evrov žepnine na mesec in 150 evrov dodatka k najemnini), popolno zdravstveno zavarovanje ter spremljanje udejstvovanja. Vsak prostovoljec ima pred začetkom dela enotedenski pripravljalni seminar, na katerem se dodobra seznani z državo oz. mestom, kjer bo opravljal svoje poslanstvo. Sledi petdnevni, t. i. vmesni seminar, ki se ga prostovoljci udeležijo na daljavo, po približno polovici časa delovanja. Pri tem poročajo iz kraja, kjer delajo, poleg tega pa se izobražujejo na različnih tematskih področjih in pridobijo znanje, ki ga lahko nato uporabijo pri svojem delovanju. Ob koncu prostovoljnega dela morajo na zaključnem seminarju predstaviti svoja opažanja in ideje za nadaljnje delovanje. Udeležba na seminarjih je obvezna za vsakega prostovoljca.

Vsak od njih ima svojega mentorja, ki je odgovoren za to, da se prostovoljec vživi v okolje in delo. Mentor npr. poskrbi za njegovo nastanitev in za vključitev v delo ter pomaga pri formalnostih, kot sta npr. prijava začasnega bivališča in podpis pogodbe o delu v določeni organizaciji.

Načeloma se lahko prostovoljci prijavijo v države skoraj vseh kontinentov (glej prilogo 2: »Kulturweit« Länderliste), vendar je pandemija korone te možnosti zelo okrnila. Organizacija »kulturweit« se je v danih okoliščinah odločila, da bo prostovoljce za sezono 2020/21 pošiljala le v evropske države, da bi se tako izognila morebitnim nevšečnostim, povezanim z njihovim nenadnim vračanjem domov ali bivanjem v bolnišnici zaradi bolezni COVID-19.

Ravno zaradi te odločitve je naša šola, ki se je tokrat prvič prijavila na tovrstni razpis, dobila priložnost, da gosti prostovoljko, ki bi sicer svoje delo opravljala v Južni Afriki. V Sloveniji je bilo v tem obdobju pet prostovoljcev, dva za šest mesecev in trije za eno leto.

2. Postopki

V nadaljnjih nekaj odstavkih bomo opisali, kdaj in kako je potekala prijava, kako smo se pripravljali na sprejem prostovoljke ter kako je ta sprejem potekal.

2.1 Prijava za sprejem prostovoljca

Gimnazija Lava je štiri leta v mreži šol DSD, kar pomeni, da vsako šolsko leto izvajamo izpit za Nemško jezikovno diplomo na drugi stopnji, to je na ravni SEJO B2/C1. Zakaj to omenjam? V sklopu priprav dijakov na izpit smo v učbeniku *So geht's zum DSD I* (*Müller-Karpe, B*, Olejárová, A. (2014). So *geht's* zum *DSD* I) med opombami pri navodilih za učiteljevo delo opazili ime organizacije »kulturweit«. Že takrat se mi je zdela ideja o sodelovanju zelo zanimiva, na šoli pa še nismo razmišljali o tem, da bi tudi mi gostili prostovoljca, saj so v učbeniku opisani primeri iz afriških in drugih oddaljenih dežel.

Miselni preskok se je zgodil oktobra 2019 v Strunjanu na zadnjem izobraževanju izvajalcev izpitov DSD II v živo. Tam sem srečala kolega z Gimnazije Slovenj Gradec Janka Uršiča v spremstvu dveh zelo mladih kolegov. Ko sem ga vprašala, kdo sta, mi je prijazno povedal, da imajo na šoli prostovoljce iz Nemčije. Tako se je razvil pogovor o tem, kako so jih pridobili, in takoj se mi je porodila ideja, da bi lahko to storili tudi na naši šoli.

Po moji vrnitvi v šolo smo najprej raziskali prijavni postopek na spletu, nato pa sem se o prijavi pogovorila z gospodom ravnateljem Petrom Juvančičem in z gospodom direktorjem Igorjem Dosedlo. Bila sta navdušena in takoj se je prižgala zelena luč za začetek dolgega postopka, katerega koordinatorka sem postala prav jaz.

2.2 Priprava na sprejem

Začel se je prijavni postopek, ki je vključeval izpolnjevanje precej obsežnega spletnega formularja. Najzahtevnejši del tega formularja je bilo navajanje aktivnosti, ki bi jih prostovoljec izvajal vse šolsko leto, vključno s počitnicami. Nekaj dejavnosti je samoumevnih, druge pa so lahko odvisne od spola, starosti, interesov, psiho-fizične kondicije ipd. Treba je bilo najti za vsakogar nekaj in to je bil res izziv.

Obrazec je bil odposlan in sledilo je nekajtedensko čakanje na odgovor. Sporočilo, da bomo gostili prostovoljca, smo dobili spomladi 2020, ko smo že tonili v pandemijo. Zdelo se mi je, da ni prav nobene možnosti, da bi projekt kmalu zaživel.

Organizacija »kulturweit« je nas koordinatorje vseskozi obveščala o situaciji v zvezi s pandemijo in o svojih odzivih nanjo. Sporočila je, da bodo »pandemijski« prostovoljci razporejeni le v evropske države. Odločitev se nam je zdela logična, a to, da bi prav naša šola gostila nemškega prostovoljca, je bilo v mojih očeh »mission impossible«. Le zakaj bi si nekdo želel v deželo, ki je v Evropski uniji, v deželo, ki je geografsko podobna njegovi (z izjemo velikosti seveda) in goji podobne vrednote? Mladi si vendarle želijo spoznati okolja, ki so daleč stran, zelo drugačna, na videz nedosegljiva. Vse te želje in sanje je pokopala bolezen COVID-19 in mladi prostovoljci so šli v druge evropske države, tudi v Slovenijo, namesto v Južno Afriko, na Kitajsko …

2.3 Sprejem

Ko me je v začetku septembra 2020 poklicala gospa Birgit Bader, nemška koordinatorka za DSD v Sloveniji, in me vprašala, ali bi naša šola sprejela prostovoljko za šest mesecev, sem brez oklevanja pritrdila. Tako se je začelo zelo zanimivo obdobje na moji osebni karierni poti, ki je pomembno tudi za našo šolo, saj si ta še vedno skuša pridobiti zasluženo mesto med tremi gimnazijami v Celju, pa tudi med tehniškimi in poklicnimi šolami na Šolskem centru Celje. Če hočeš, da te opazijo, moraš biti drugačen, moraš imeti ali nuditi nekaj več. Prav to nas je vodilo pri odločitvi, da sprejmemo prostovoljko.

Prišla je Larissa Schlotzhauer iz kraja Öchsen v Turingiji, ki je ravno 1.000 kilometrov oddaljen od Celja. Na prvi dan nastopa svoje misije v Sloveniji je dopolnila 19 let. 16. oktobra 2020 smo dobili okrožnico, da se šole zapirajo in da bo do nadaljnjega pouk potekal na daljavo.

Larissa je postala tudi moja sostanovalka. Iskanje najemniškega stanovanja za šest mesecev bi bilo precej naporno in če bi uspelo, bi bila stanarina zelo visoka, zato sem se odločila, da ji brezplačno ponudim sobo v naši hiši. Ponudbo je z veseljem sprejela in tako sem dobila odraslo »hčer« za določen čas. Izkušnja je bila zelo zanimiva.

3. Vključevanje

V mesecu dni, kolikor je bilo časa od trenutka, ko smo se odločili za sprejem prostovoljke, do dne, ko je prišla in začela z delom, je bilo potrebno razmisliti, kako jo bomo vključili v delo in življenje na šoli ter izven nje. Takrat smo bili še precej optimistični in nismo predvidevali, da nas bo pandemija zaklenila v hiše za računalnike. Idej je bilo precej – od tega, da bi se z našimi dijaki udeleževala ekskurzij po Sloveniji in jo tako spoznavala, do tega, da bi sodelovala na intenzivnih vajah pevskega zbora »nekje na lepšem«. Lahko bi prisostvovala plesnim vajam naših maturantov in se nato z njimi udeležila maturantskega plesa, lahko bi … Lahko bi. Ampak

te ideje so bile le pobožne želje. Med načrti je bil tudi pester urnik (glej prilogo 3), ki je določal, pri katerih urah timskega poučevanja treh profesoric nemščine bo prostovoljka sodelovala.

3.1 Načrtovanje

V mesecu dni smo se morali pripraviti na vse možne inačice vzgojno-izobraževalnega dela. Upali smo, da bo čim več pouka kljub vsemu potekalo v šoli, hkrati pa smo slutili, da se lahko zgodijo scenariji B, C in D, po katerih bi bila v šoli le polovica dijakov, ali da bo ves pouk potekal na daljavo. Zadnje se je potem na žalost uresničilo in je trajalo skoraj ves čas Larissinega gostovanja pri nas.

Poleg tega, da sem kot mentorica usmerjala učno delo, sem morala premagovati birokratske ovire, kot sta bili na primer prijava prostovoljkinega začasnega bivališča in podpis njene pogodbe s Šolskim centrom Celje. Še najbolj zapleteno je bilo pridobiti potrdilo o začasnem bivališču, saj sem bila zaradi tega najprej sama, potem pa še z Larisso nekajkrat na Upravni enoti Mestne občine Celje; to je vsakič pomenilo večurno čakanje v vrsti pred zgradbo. Izkušnja ni bila prijetna, vendar je Larissa povedala, da tudi v Nemčiji ni bolje.

3.2 Vključitev v pouk nemščine in učenje slovenščine

Za dobrodošlico je Larissi evropski oddelek pri uri predmeta *Slovenija v svetu* pripravil vodenje po šoli in predstavitev Slovenije s kvizom. V njem je odgovorila, da je predsednik Slovenije naš gospod ravnatelj, Peter Juvančič. Napredna skupina 4. letnika je izvedla predstavitveni intervju, ki smo ga objavili na spletni strani šole, tako da so Larisso lahko vsaj nekoliko spoznali vsi dijaki in kolegi (slika 1).

Kolegice smo izdelale načrt vključevanja prostovoljke v naše ure nemščine. Izkazalo se je, da je lahko bila pri vsaki od nas dejavna v eni od treh ur nemščine na teden. Ker je prišlo ravno ob njenem prihodu do popolnega zaprtja države, so vse ure potekale na daljavo. Larissino prilagajanje trem različnim »starejšim damam« je bilo izvrstno. Kakor je bilo pričakovati, ni imela prav nobenih težav z uporabljanjem našega orodja za poučevanje na daljavo (MS Teams).



Slika 1: Profesorica mag. Polonca Zalokar, Enej Stojnšek, 4. b, in Larissa Schlotzhauer (vir: osebni arhiv mag. Polonce Zalokar)

Seveda je bilo treba timske ure pripraviti in se dogovoriti, kako bodo potekale; to je od nas zahtevalo malo več časa, prav pretiranih naporov pa ne. Včasih smo Larisso enostavno vključile v rutinsko delo z digitalnimi učbeniki *Alles stimmt*, včasih pa je pripravila tematska predavanja

za dijake. Tako je na primer predstavila nemške prehranjevalne navade in nemško glasbo skozi čas, opisala je, kako se v Nemčiji oblačijo, kako praznujejo božič in novo leto, kako se šolajo oz. kako študirajo, kako preživljajo prosti čas; podobne teme tudi sicer obravnavamo v skladu z učnim načrtom. Včasih je svojim predstavitvam dodala kviz Kahoot in s tem so nekateri dijaki lahko pridobili bonus točke za teste, ki smo jih pisali na daljavo. Zgodilo se je tudi, da smo ji profesorice nemščine prepustile ure v celoti; poročala je, da so se dijaki, kadar nismo bile prisotne, bolj sprostili in razgovorili, to pa je pomemben dejavnik pri učenju tujih jezikov.

Poleg ur, ki jih je preživljala pri pouku nemščine, se je morala Larissa vključiti tudi v organizirani pouk slovenščine. Na naši šoli izvajamo ta pouk za tujce na dveh ravneh. Ker se nam je nemška prostovoljka pridružila šele sredi oktobra, smo ji ponudili dve tedenski uri individualnega pouka z eno od profesoric slovenščine. Na koncu svojega bivanja pri nas je po približno 75 urah slovenščine opravila izpit za tujce na ravni A2.

3.3 Vključitev v druge dejavnosti šole

Prav veliko dejavnosti ob pouku na daljavo med zaprtjem države ni potekalo, je pa bilo nekaj omembe vrednih. Kot prvo in zelo pomembno bi rada poudarila pripravo dijakov na Nemško jezikovno diplomo; priprava naj bi potekala v novembru in decembru, a se je zavlekla do aprila, ko pa dijaki niso opravljali DSD, ampak alternativni izpit Telc. Omeniti je treba, da je bila Larissa pri pripravi dijakov na ta izpita, predvsem na njun ustni del, zelo dejavna. Pomoč rojenega govorca pri takih pripravah je namreč neprecenljiva.

Februarja smo morali na daljavo izvajati informativna dneva za devetošolce. To je bil velik izziv za šolo, a se je izkazalo, da smo mu bili več kot kos. Nastalo je veliko zanimivih prispevkov, ki so prikazovali delo in utrip naše gimnazije na vseh področjih. Larisso smo vključili v promocijski filmček; na njegovem snemanju je nastala pričujoča fotografija (slika 2). Posnela je tudi mini video za predstavitev jezikov na informativnem dnevu.



Slika 2: Dijaki 1. d, maskota Gimnazije Lava Šova in Larissa (vir: osebni arhiv Mojce Poharc)

Takoj ko se je pojavila možnost obiska nekaterih kulturnih ustanov, smo se kolegice odločile, da jo izkoristimo tudi na naši šoli. Kulturni dan na daljavo je potekal tako, da smo profesorji in dijaki posneli recitacije Prešernovih pesmi na zanimivih lokacijah. Ocenile smo, da bi bila lahko Narodna galerija v Ljubljani primeren prostor za našo dejavnost, zato smo se 30. januarja 2021 odpravile na »službeno potovanje« s potnim nalogom in z nalogo, da pripravimo prispevek za praznovanje kulturnega dne. To je bilo skorajda prvo Larissino

potovanje izven Celja in veselje, da smo se končno odmaknili od ekranov ter uživali v umetninah Narodne galerije (slika 3), je bilo neizmerno. Med kratkim sprehodom po Ljubljani so nastale recitacije in fotografije za naš mini prispevek. Razmišljala sem, kako malo je bilo potrebno za to, da smo se razveselili.



Slika 3: Profesorice Gimnazije Lava in Larissa v Narodni galeriji v Ljubljani (vir: osebni arhiv Larisse Schlotzhauer)

3.4 Projekt Po sledeh Alme Karlin

Obvezni del delovanja prostovoljcev v tujini je tudi izvedba projekta, ki si ga zamislijo sami in ga izvedejo ob pomoči mentorjev ter dijakov oziroma tistih, s katerimi sodelujejo. Mi smo si zamislili projekt, ki je bil izvedljiv tudi med pandemijskimi ukrepi in je bil še posebej zanimiv zaradi dejstva, da so bila potovanja praktično nemogoča. Za vzornico smo izbrali Almo Karlin, pogumno Celjanko, ki je v prejšnjem stoletju prepotovala skoraj ves svet; v Pokrajinskem muzeju Celje je na ogled stalna razstava o tej popotnici. Ko je bilo prvič mogoče, sva se z Larisso odpravili na ogled (slika 4). Pred tem sva si v šolski knjižnici izposodili vse knjige, ki predstavljajo življenje in delo Alme Karlin.

Projekt je potekal v treh fazah. Najprej so dijaki na spletu poiskali informacije o Almi Karlin, izbrali so najzanimivejše in jih prevedli v nemščino. Naslov projekta je bil *Auf den Spuren von Alma Karlin* (*Po sledeh Alme Karlin*). V naslednji fazi so, prav tako na spletu, poiskali znamenite nemške kraje, ki bi jih obiskali, če bi bili Alma, ter jih predstavili dvojezično– v nemščini in slovenščini. V tretji fazi smo ugotavljali, katere kraje in znamenitosti bi si Alma ogledala v Sloveniji; s tem smo Larissi namignili, kaj si bo »morala« ogledati, ko bodo potovanja po različnih regijah sproščena. To se je v marcu k sreči tudi zgodilo, zato je lahko obiskala vsaj nekaj prelepih slovenskih krajev zunaj naše regije. Žal jih je bilo premalo, a načrtujemo, da se bo Larissa vrnila in nadoknadila zamujeno.



Slika 4: Larissa na stalni razstavi Alme Karlin v Pokrajinskem muzeju Celje (vir: osebni arhiv Mojce Poharc)

4. Nevšečnosti zaradi pandemijskih ukrepov

Kakor je bilo že omenjeno, je začetek prostovoljkinega udejstvovanja pri nas sovpadel s popolnim zaprtjem države; tudi šola je bila zaprta za vse, ves pouk je potekal na daljavo, ostale dejavnosti so odpadle ali pa so bile močno okrnjene. To je seveda precej spremenilo naš prvotni načrt dejavnosti in prve tri mesece smo vsak po svojih najboljših močeh izvajali pouk na daljavo. To, da je bila Larissa prisotna pri eni od treh ur na teden, je bila res dobra popestritev za dijake. Skušale smo jo vključiti v čim več dejavnosti, najbolj pa je bila dobrodošla pri tematskih vložkih s tem, da je »iz prve roke« govorila o resničnem življenju v Nemčiji. Pri tem je lahko poljubno uporabljala spletne vložke, saj je ravno ta del preko spleta precej lažje izvajati.

Ko so se ukrepi začeli rahljati, se je življenje za vse obrnilo na bolje in je bilo možno vsaj malo potovati. Tudi Larissa je to izkoristila in se je s svojim avtomobilom odpravila do Pirana in Portoroža, Bleda, Prekmurja ter Ljubljane. Težava se je pojavila, ko jo je njen Mini nekajkrat pustil na cedilu; mehaniki so vsi po vrsti zmajevali z glavo in trdili, da bo prava sreča, če se bo s svojim avtomobilom lahko vrnila v Nemčijo. Na srečo se njihove črne napovedi niso uresničile in tisočkilometrska pot domov se je dobro končala.

Ob koncu februarja in v marcu so se za učitelje začela obvezna tedenska testiranja na virus, kar je seveda pomenilo tudi testiranje za Larisso, ki je sicer kronični astmatik. K sreči sva obe vsa testiranja dobro prestali in se vsak ponedeljek razveselili negativnega rezultata. Pred odhodom domov je morala opraviti še test PCR, ki sem ga morala organizirati jaz. Tudi to ni bilo čisto preprosto dejanje. Testiranje je namreč naročil Šolski center Celje, izvedli so ga v ZD Celje in slovo je potekalo v napetem pričakovanju rezultata. Tik pred odhodom domov je morala biti Larissa še v karanteni, ker je bila v rizičnem stiku s PCR-pozitivno osebo, tako da je bil zaključek njenega bivanja pri nas res precej dramatičen in celo malce žalosten.

5. Zaključek

Ob pisanju tega prispevka sta minila približno dva meseca od takrat, ko se je prostovoljka Larissa Schlotzhauer vrnila v Nemčijo. V resnici še ni bilo pravega časa za oceno njenega delovanja pri nas. Morda je ta čas napočil ravno na tem mestu in v tem trenutku. Pod drobnogled bom vzela tri vidike njenega delovanja in skušala prikazati, kaj je bilo dobrega, katere pa so bile negativne plati.

Prvi vidik je vključevanje v pouk in podpora profesoricam pri njihovem delu. Zagotovo lahko trdimo, da je od prvega dne Larissine prisotnosti pri urah nemščine obstajalo neko posebno vzdušje. Poudariti je treba, da je Larissa stara 19 let, torej generacijsko izenačena z dijaki. Medgeneracijski prepad v razredu je odpadel in s tem so bile odprte možnosti drugačne komunikacije. Morda so bili dijaki na začetku nekoliko zadržani in previdni, ker jih je bilo sram, da bi delali napake pred njo, a ko jih je spodbudila in pohvalila, so pregrade padle in pogovor je stekel. Mislim, da je eden od pomembnih mejnikov pri učenju tujega jezika ta, da si upaš reči karkoli komurkoli s ciljem, da preneseš svojo misel ali željo ter jo tudi dosežeš. Ta vidik komunikacijske spretnosti je bil pri mnogih dijakih, predvsem v višjih letnikih, z njeno podporo dosežen.

Ena od glavnih prostovoljkinih nalog je bila tudi podpora profesoricam na več področjih njihovega dela. Kolegice smo si predstavljale, kako bi nam Larissa lahko pomagala pri popravljanju testov, spisov, seminarskih nalog ipd. Glede na to, da smo med pandemijo večino pisnega sporočanja in vse pisanje testov opravili na daljavo, je bila ta pomoč skoraj onemogočena. Včasih so dijaki Larissi po elektronski pošti poslali kakšno domačo nalogo ali spis; njihove izdelke je nato popravila in komentirala. Tega je bilo dejansko manj, kot smo pričakovale.

Drugo področje, na katerem naj bi se pokazalo tesno sodelovanje, sta bili pomoč šibkejšim dijakom in podpora odličnim pri doseganju boljših rezultatov na tekmovanjih, pričakovane pa so bile tudi kakšne konverzacijske urice z zainteresiranimi kolegi.

Največjo podporo nam je Larissa nudila pri pripravi dijakov na opravljanje Nemške jezikovne diplome in nato, ko je bilo jasno, da le-te v tem šolskem letu ne bo, pri pripravi na alternativni izpit Telc C1 Hochschule. Pri tem je prevzela pripravo na ustni del izpita. Vsa druga tekmovanja iz nemščine so v letošnjem šolskem letu zaradi pandemijskih ukrepov odpadla. Odpadli so tudi klepeti s sodelavci in sodelavkami v živo v zbornici ob kavici in piškotkih. Po opravljenem pouku na daljavo smo vsi komaj čakali, da izključimo računalnike in vstanemo izza pisalne mize. Kakšnega pretiranega zanimanja za »podaljšano bivanje« ob ekranu seveda ni bilo. Glede na to, da smo s testi na daljavo odlašali, kakor dolgo se je le dalo, tudi slabih ocen ni bilo veliko in potrebe po dopolnilnem pouku prav tako ne. Ko smo zaznali, da bi bila tovrstna pomoč potrebna, smo raje angažirali naše tutorje, ki bolje poznajo naše učbenike in način dela

naših profesoric. Larissa namreč v polletnem oz. takrat le trimesečnem bivanju še ni mogla dobiti celostnega vpogleda v naše delo, zato je nismo prosili za omenjeno pomoč.

Tretje področje prostovoljskega delovanja pa je bilo namenjeno izvenšolskim dejavnostim, tako imenovanim obveznim izbirnim vsebinam. Pri tem smo si Larisso zamislili kot spremljevalko na naših tradicionalnih ekskurzijah po Sloveniji, morda tudi po zamejstvu, ali kot spremljevalko našega pevskega zbora na intenzivnih pevskih vajah, ali kot spremljevalko dijakov na tekmovanja. Lahko bi se pridružila dejavnostim na športnih dnevih, na primer smučanju ali pohodu na Rogli, vzponu na kakšno bližnjo vzpetino, lahko bi bila članica kakšne ekipe pri orientacijskem pohodu ali pri igrah z žogo. Vse to so bile le pobožne želje – od naštetega je uspel le vzpon na grajski hrib, a vstop na območje gradu je bil zaradi ukrepov ob pandemiji onemogočen. Ta del vključevanja je bil tako popolnoma izpuščen, kar je velika škoda.

Organizacija »kulturweit« se je popolnoma zavedala, v kakšne razmere pošilja prostovoljce, vedela je, da bo njihovo bivanje precej nenavadno in da bodo zaradi pandemije prikrajšani za marsikakšno doživetje. Njena ocena je bila, da je takšna izkušnja še vedno dovolj dragocena za osebnostno rast prostovoljcev; ti so dokazali predvsem to, da se svet zaradi bolezni COVID-19 ni ustavil in da je treba živeti ter delovati naprej; treba je biti pripravljen na vse, treba se je boriti in se žrtvovati, če je to potrebno.

Članek zaključujem s svojim osebnim pogledom. Priznam, da sem bila na začetku precej skeptična in da me je skrbelo, kako bomo načrtovano sodelovanje izpeljali, zdaj pa z zadovoljstvom ugotavljam, da smo »spravili pod streho« nekaj, kar je vse deležnike prav gotovo obogatilo. Zase lahko trdim, da sem ponosna na to, da mi je uspelo premagati svoje strahove, in da sem še vedno pripravljena na delovanje izven okvirov ter na prilagajanje nenavadnim situacijam, v katere nas sili pandemija.

6. Viri in literatura

Babič, D. (2018). *Tutorstvo.* Pridobljeno 10. 5. 2021 s https://gl.sc-celje.si/tutorstvo/

Bundesfreiwilligendienst. Pridobljeno 6. 5. 2021 s https://www.bundes-freiwilligendienst.de/freiwilligendienste/

Kulturweit engagieren. Pridobljeno 5. 5. 2021 s https://www.kulturweit.de/

Kulturweit initiieren. Pridobljeno 10. 5. 2021 s https://www.kuturweit.de/programm/über-kulturweit

Müller-Karpe, B, Olejárová, A. (2014). So *geht's* zum *DSD* I. *Übungsbuch*: *Übungs*- und *Testbuch*. Stuttgart, Klett.

Posredovalnica prostovoljskih del. Pridobljeno 6. 5. 2021 s https://www.prostovoljstvo.org/za-prostovoljce/posredovalnica-prostovoljskih-del/

Prostovoljstvo danes. Pridobljeno 5. 5. 2021 s https://www.prostovoljstvo.org/o-prostovoljstvu/prostovoljstvo-danes

Uradni list Republike Slovenije, št. 82, *Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o prostovoljstvu*, 2015.

7. Priloge

Priloga 1: Seznam tutorjev na Gimnaziji Lava v šolskem letu 2020/21

2020_12_11-seznamt utorjev2020-21.pdf

Priloga 2: »Kulturweit« Länderliste

kulturweit Länderliste_0.pdf

Priloga 3: Larissin urnik

STUNDENPLAN

für Larissa Schlotzhauer (16. 10. 2020–31. 3. 2021)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
0. 7.10–7.55	Matura-Vorbereitung Themen – *ab Februar	Slowenisch-Kurs Verdev – Neva *bis Jan.		Slowenisch-Kurs Verdev - E-16 -*bis Jan.	3. Jhg. – Dt. intensiv M. Poharc B-33
1. 8.00–8.45	Matura-Vorbereitung Themen – *ab Februar	Slowenisch-Kurs Verdev – Neva		Slowenisch-Kurs Verdev – E-16	
2. 8.50–9.35		*Slowenisch-Kurs Kolman - Neva	2. d D. Kapus - B-23	Slowenisch-Kurs Verdev – E-15	
3. 9.40–10.25	4. abce P. Zalokar – B-14	*Slowenisch-Kurs Kolman - Neva		2. be Kapus – B-17	*Slowenisch-Kurs Kolman - Neva
4. 10.30–11.15		*Slowenisch-Kurs Kolman - Neva	3. abde P. Zalokar - B-30	4. abce Poharc – B-31	*Slowenisch-Kurs Kolman - Neva
5. 11.20–12.05		1. acd M. Poharc – B-33	3. abde D. Kapus – B-33	4. abce D. Kapus – B-32	3. abde M. Poharc – B-20
6. 12.10–12.55	2. bde - DSD-Modul M. Poharc – B-20	2. be P. Zalokar – A-04			
7. 13.00–13.45	2. bde - DSD-Modul	1. be M. Poharc – B-33			1. acd P. Zalokar – B-17

	M. Poharc – B-20				
8. 13.50–14.35	2. bde - DSD-Modul M. Poharc – B-20				
*Alternative für Slowenisch-Kurs					

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Poharc (roj. 21. 4. 1963) je profesorica angleškega in nemškega jezika na Šolskem centru Celje, na Gimnaziji Lava. Na tem centru je zaposlena od septembra 1988. Najprej je poučevala na tehniški strojni šoli, nato pa od leta 1992 do danes na gimnaziji. Vseskozi poučuje oba jezika, pri angleščini pripravlja dijake na maturo, pri nemščini pa od leta 2018 tudi na Nemško jezikovno diplomo II. stopnje (raven B2/C1). Deset let je vodja aktiva profesoric tujih jezikov na šoli in (so)organizatorica raznih tekmovanj na različnih ravneh. Njen naziv je svetovalka. Od nekdaj so jo zanimali medčloveški odnosi in tako je kar devet let kot prostovoljka vodila skupino za samopomoč depresivnim in anksioznim osebam, ki je delovala v okviru društva DAM v prostorih NIJZ Celje pod pokroviteljstvom pobudnice in ustanoviteljice dr. Nuše Konec Juričič. Kot študentka in mlada profesorica je lahko večkrat brezplačno bivala pri kolegu v Angliji. Zazdelo se ji je, da je čas, da nekaj podobnega ponudi tudi sama. Tako se je porodila in uresničila ideja, da bi gostila prostovoljko iz Nemčije. O tem sodelovanju priča njen letošnji prispevek.

Prispevek je lektorirala mag. Jana Kvas.

VIII

DISTANCE LEARNING IN MATH AND SCIENCE TEACHING

POUK MATEMATIKE IN NARAVOSLOVJA NA DALJAVO



Učni proces – izbira učenca ali učitelja?

Learning Process – the Choice of Students or Teachers?

Jernej Regvat

OŠ Prežihovega Voranca Maribor
jernej.regvat@ospvmb.si

Povzetek

Učenje in načini poučevanja se nenehno spreminjajo. Učiteljeva vloga se vse bolj spreminja v mentorja, usmerjevalca, motivatorja in osebo, ki spremlja učenčev napredek. Zato je učencem potrebno ponuditi različne poti za usvajanje vsebin in doseganje standardov. Pri tem ni mišljena le diferenciacija glede na zmožnosti in interes, temveč možnost izbire vrste učnega procesa vsakemu učencu glede na učni tip učencev. V pričujočem prispevku je opisan primer izbire lastnega učnega procesa pri matematiki v 8. razredu pri poglavju Večkotniki z uporabo učbenika, delovnega zvezka, i-učbenika in praktičnega izdelka. Učenci so, glede na svoj učni stil in učne navade, izbrali vsak svojo pot za dosego istega končnega cilja, kar se je izkazalo kot odlična motivacijska metoda. Elementi formativnega spremljanja so vključeni v takšen način učenja in v veliki meri pripomorejo k uspehu učencev. Pogoj za uspešnost takšnega načina poučevanja je zgrajeno varno in spodbudno učno okolje, kjer so učenci sproščeni, motivirani in zavzeti, hkrati pa dosegajo tudi visok nivo spoštljive komunikacije. Učiteljeva naloga je, da zagotovi vse elemente, ki so potrebni za takšen pouk, in da z učenci vzpostavi pristne odnose, ki pripomorejo k sodobnemu in učinkovitemu pouku.

Ključne besede: formativno spremljanje, motivacija, spodbudno učno okolje, spoštljiva komunikacija, učinkovito poučevanje

Abstract

Learning and teaching methods are constantly changing. The teacher's role is increasingly shifting into that of a mentor, facilitator, motivator, and a person who monitors student progress. Therefore, it is necessary to offer students different ways of learning the content and achieving standards. This does not only mean differentiation according to abilities and interests, but also to offer the possibility of choosing the type of learning process to each student, according to their learning type. This article describes an example of choosing one's own learning process in mathematics in the 8th grade, for the chapter: Polygons, using a textbook, a workbook, an e-textbook and a practical product. Pupils chose their own path to achieve the same end goal according to their learning style and learning habits, which proved to be an excellent motivational method. Elements of formative assessment are included in this way of learning and they greatly contribute to student success. A prerequisite for the success of this teaching method, is a safe and stimulating learning environment where learners are relaxed, motivated and engaged, while also achieving a high level of respectful communication. The task of the teacher is, to provide all the elements necessary for such a lesson and to establish genuine relationships with the students, which contributes to modern and effective teaching.

Keywords: formative assessment, motivation, a stimulating learning environment, respectful communication, effective teaching

1. Uvod

Učiteljevo delo se je z uvajanjem sodobnih načinov poučevanja močno spremenilo. Iz tradicionalnega učitelja izza katedra se je učitelj prelevil v motivatorja, usmerjevalca učnega procesa, mentorja in osebo, ki ji učenec zaupa, je njegov vzornik in partner v dialogu. Učitelj spremlja učenčev napredek, njegovo delo na podlagi zbranih raznolikih dokazov in učencu podaja sprotno povratno informacijo o napredku. Učenci so sami odgovorni za svoje učenje in učitelj jih pri tem podpira in spodbuja. V razredu želimo zagotavljati spodbudno okolje, v katerem se učenci počutijo slišani. Zagotavljamo, da so odnosi med učenci in učiteljem ter vrstniški odnosi spoštljivi, da se učenci počutijo dovolj varno, da lahko spregovorijo in si dovolijo narediti tudi kakšno napako, iz katere se nekaj naučijo. Spoštljiva komunikacija med vsemi deležniki je ključna za vzpostavitev okolja, v katerem se bodo učenci lahko uspešno učili. Prav tako je potrebno upoštevati različne učne tipe učencev, ki jih učitelj prepozna pri vsakem učencu in se zna temu prilagoditi. Vse to pripomore k učinkovitemu pouku, ki ga današnje generacije učencev pričakujejo v sodobni šoli.

2. Pogoji za učinkovito učenje

2.1 Motivacija

Motivacija je pri učencih zelo pomembna. Za uspešno učenje motivacija ne more in ne sme biti le zunanja (npr. ocenjevanje), ampak naj temelji na doseganju vrednot in naj izvira iz učenčeve radovednosti in želje po znanju. Učiteljeva vloga pri tem je omogočanje takšnega pouka, ki pri učencih spodbudi zanimanje za usvajanje vsebin in jih napeljuje k raziskovanju. S tem učenci postanejo bolj aktivni, posledica večje aktivnosti učencev pri pouku pa so boljši rezultati (Juriševič, 2012). Lasten uspeh pri učenju je dodatna motivacija k še bolj zavzetemu delu, torej k večji notranji motivaciji učencev za doseganja različnih standardov znanja. Pri tem je seveda potrebno težiti k personaliziranemu pouku, da so učenci pri svojem delu lahko uspešni (vsak na svoji ravni zahtevnosti), saj bi zaporedni neuspeh na previsoki ravni zahtevnosti imela za posledico ravno obratno – torej padec motivacije. Po nekaterih teorijah (Stiggins, 2007) je lahko učenec neuspešen največ dvakrat zapored, nato ga je treba dvigniti, da ne zaide v konstanto neuspešnost in nemotiviranost. Pozitivna čustvena naravnanost učenca v veliki meri prispeva k notranji motivaciji učenca. Učiteljeva naloga je, da poskrbi, da imajo učenci občutek uspešnosti, kar jih notranje motivira in bistveno prispeva k uspešnejšemu učenju.

2.2 Formativno spremljanje

Z vpeljevanjem elementov formativnega spremljanja lahko učitelj učinkovito spremlja učenčev napredek in učence aktivno vključi v proces poučevanja. Učenci so ves čas vključeni v proces – na začetku s postavljanjem namenov in kriterijev uspešnosti, nato z zbiranjem dokazov lastnega učenja, s povratno informacijo na relaciji učenec-učitelj v obe smeri ter vrstniško povratno informacijo, vse skupaj pa se prepleta s samovrednotenjem in vrstniškim vrednotenjem, ki temelji na dobro postavljenih kriterijih uspešnosti in zbranih dokazih o učenčevem delu. S prenosom aktivne vloge učenja na učenca postanejo učenci sami odgovorni za lasten napredek. Učiteljeva vloga pri takšnem pouku je nenehno spremljanje napredka, usmerjanje učenca na podlagi doseženih rezultatov (dokazov dela) in prilagajanje učnega procesa posameznemu učencu, da je učenje kar najbolj prilagojeno predznanju posameznega učenca, njegovim potrebam, zmožnostim in interesu za največji možni izkoristek učenja (napredek učenca). Izkaže se, da so učenci, ki so vključeni v načrtovanje procesa učenja, bolj

motivirani za učenje in dosegajo večje uspehe (Holcar Brunauer idr., 2016 in Suban idr., 2018). Učence je možno vključiti v vsak del procesa in bolj kot so vključeni, večjo odgovornost prevzamejo za svoje učenje. Ni torej dovolj, da učenci sodelujejo pri postavljanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti, ampak jih je potrebno vključiti tudi v sam proces učenja. V nadaljevanju je opisan primer vključitve učencev z izbiro učencu lastnega načina za dosego kriterijev uspešnosti. Učenci sami zbirajo dokaze svojega dela, kar povečuje pregled in spremljavo njihovega napredka v procesu učenja. Vmesne vrstniške povratne informacije in povratne informacije učitelja so učencu v pomoč pri usmerjanju učnega procesa do končnega cilja. Končna evalvacija učenja in pregled doseženih kriterijev uspešnosti pa učencu ponuja celostno sliko o njegovem znanju, doseženih standardih in uspešnosti učenja.

2.3 Spodbudno in varno učno okolje

Če želimo, da pouk poteka po sodobnih načelih, je potrebno zagotoviti spodbudno in varno okolje, kjer bodo lahko učenci razvijali svoje potenciale. Učencem le-to poskušamo zagotoviti tako, da čutijo, da so sprejeti in da so razumljeni v svojih posebnostih. Učitelj skupaj z učenci razvija spoštljiv odnos med vsemi deležniki in vzpostavi neke vrste zaupen odnos do učencev. Dobro je, da učenci čutijo, da lahko brez zadržkov izrazijo svoje misli, razmišljanja in da pri tem ne bodo zasmehovani ali zaničevani s strani sošolcev ali celo učitelja. Učencem je dopuščena možnost napak, do katerih pride v procesu učenja. Pri tem učenci ne smejo biti kritizirani, temveč jih je potrebno spodbuditi, da napake zaznajo, se z njimi soočijo in jih poskušajo odpraviti bodisi sami bodisi s pomočjo vrstnikov ali učitelja. Z napakami torej ni nič narobe, saj se lahko iz njih marsičesa naučimo. Vsi elementi varnega in spodbudnega okolja temeljijo na odprtem in zaupnem odnosu ter na spoštljivi komunikaciji. Vse to lahko učitelj doseže s svojim pristopom, prezenco in zgledom (Grah idr., 2017).

2.4 Učni tipi

Pri personalizaciji pouka je dobro upoštevati različne učne tipe učencev. Poznamo tri osnovne tipe: vizualni, avditivni in kinestetični tip (Marentič Požarnik, 2000). Seveda so učenci kombinacija vseh tipov, običajno pa eden prevladuje. Učitelj z večjim naborom ponujenih strategij, metod in načinov poučevanja učencem omogoči izbiro načina usvajanja učne snovi, ki posameznemu učencu najbolj ustreza. S tem postavi učenca v središče učenja in tako poveča stopnjo odgovornosti učencev za učenje (Ažman, 2012). Če je učitelj dovolj dojemljiv in prožen, da prepozna različne učne tipe svojih učencev, bo prilagodil svojo pedagoško prakso ter ponudil različne oblike učenja. Po drugi strani ni dobro, da učenci razvijajo le svoj tip, ampak je potrebno razvijati učenčeva močna in šibka področja. Strokovnjaki si niso edini, ali ujemanje učnega stila poučevanja učitelja in učnega stila učenja učenca pozitivno ali negativno vpliva na uspešnost učenca. Ujemanje učnih stilov lahko povečuje učinkovitost učenja. Neujemanje učnih stilov lahko prepreči dolgčas pri pouku, saj aktivno sodelovanje pri pouku za učenca predstavlja izziv, po drugi strani pa lahko privede do neuspešnosti učencev. Strokovnjaki vidijo rešitev v tem, da učitelj pri pouku uporablja in menjuje različne učne stile (Ažman, 2012).

3. Izvedba poglavja Večkotniki

Naša šola se že več let ukvarja z vpeljevanjem elementov formativnega spremljanja v pouk. Pri tem smo kar uspešni, saj vedno več učiteljev upošteva sodobne smernice v svoji pedagoški praksi. Ko smo zaradi ukrepov v zvezi z zajezitvijo epidemije prešli na delo na daljavo, smo se

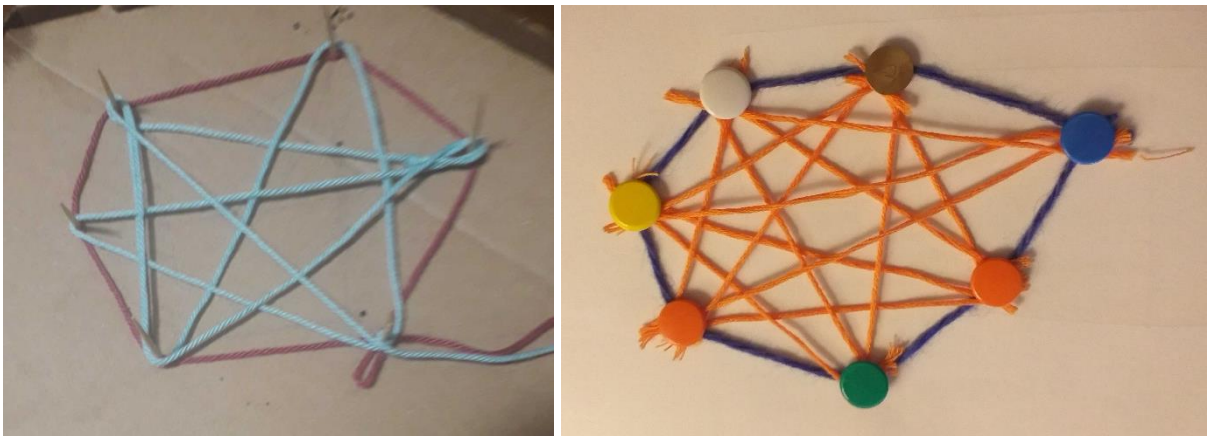
učitelji vprašali, ali je mogoče in ali zmoremo vse elemente, ki smo jih že uporabljali pri pouku, vpeljati tudi v pouk na daljavo. Sprva se je zdelo nemogoče, ko pa smo malo premislili, smo ugotovili, da je tudi pri pouku na daljavo možno delati po sodobnih konceptih poučevanja. Nekatera orodja je bilo seveda potrebno prilagoditi, nekatere stvari so se izvedle težje zaradi različnih razlogov, nekaj elementov pa smo lahko takoj prenesli v pouk na daljavo (ZRSŠ, 2020).

Prav tako se že dalj časa ukvarjamo z vzpostavljanjem spodbudnega učnega okolja, v katerem bi bili učenci motivirani za delo in v katerem bi bilo učenje učinkovito. Poudarek dajemo spoštljivi komunikaciji in vzpostavljanju odnosov, ki temeljijo na zaupanju in spoštovanju. Ker je bilo takšno okolje vzpostavljeno že pred odredbo dela na daljavo, smo se lahko z učenci osredotočili na sam učni proces, ki je vseboval nekatere elemente formativnega spremljanja.

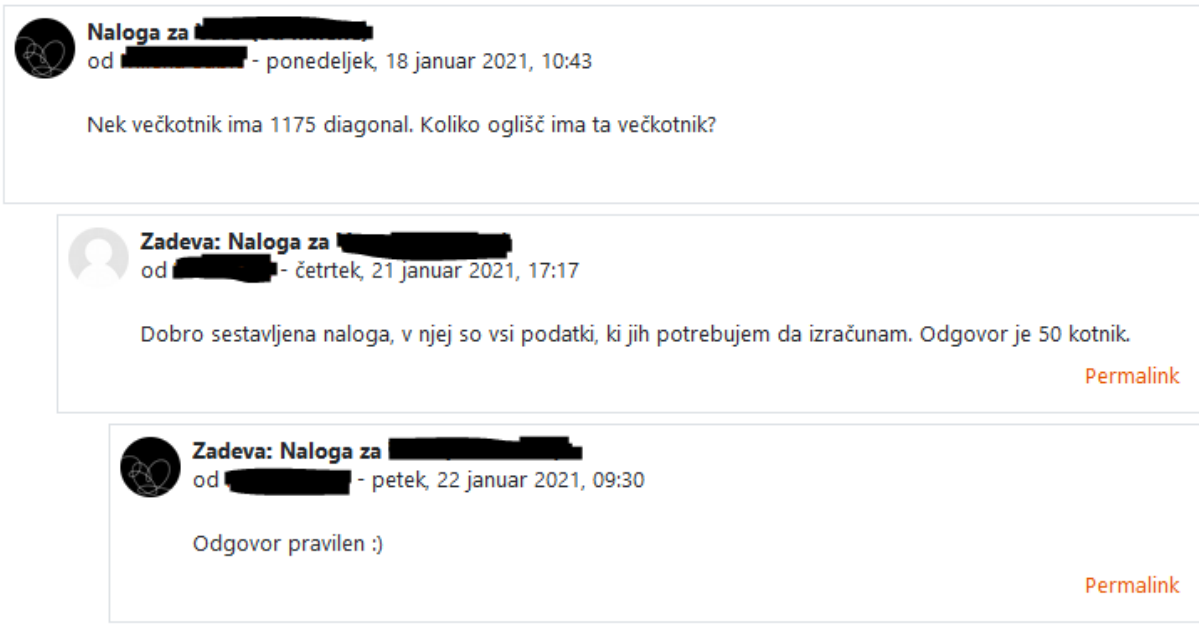
Pri obravnavi večkotnikov v 8. razredu smo se najprej posvetili namenom učenja in zapisom kriterijev uspešnosti. Učenci so imeli v spletni učilnici (Moodle) dokument (tabelo), v katero smo skupaj na videokonferenci vpisali namene učenja in kriterije uspešnosti, hkrati pa so označili, če so katerega od namenov (ciljev, kriterijev) že poznali iz prejšnjih let. S kvizom v spletni učilnici smo preverili predznanje in nadaljevali z definicijo lomljenk in večkotnikov. Učenci so formulirali nekaj svojih definicij, ki smo jih zapisali na tablo (tudi napačne), nato smo izbrali tisto, ki se je najbolj približala matematično korektni definiciji. To smo še skupaj malce dopolnili in popravili, da smo prišli do čisto pravilne definicije večkotnika.

Poglavje smo nadaljevali z diagonalami večkotnikov. Učenci so imeli na voljo 4 različne poti do končnega cilja – izpeljave formule za izračun števila diagonal v večkotniku. Prva možnost je bila uporaba učbenika, druga delovnega zvezka, tretja uporaba i-učbenika, četrta pa je bila praktična naloga (izdelava večkotnika). Učenci so si lahko sami izbrali pot, po kateri bodo usvojili učne vsebine. Tako so lahko izbrali način, ki jim najbolj ustreza glede na njihov stil učenja (oz. prevladujoči učni tip). Pri vsakem od načinov so učenci dobili svoja navodila oz. vprašanja, ki so jih vodila skozi učni proces do končne formule. To so učenci naredili kot domačo nalogo oz. kot pripravo na naslednjo uro v živo. Na tej uri so s pomočjo sodelovalnega učenja pripravili poročilo o delu. V skupine (MS Teams) so se razporedili na podlagi načina, ki so si ga izbrali za učenje. Vsaka skupina je poročala o svojem delu in naredili smo skupen zapis. Učenci so bili nad takšnim načinom navdušeni. Posebej všeč jim je bilo, da so si lahko sami izbirali način, po katerem so se učili, saj so bili tako bolje motivirani in so si lahko prilagodili stil učenja svojim željam in navadam. V nadaljevanju smo uporabili orodje forum v spletni učilnici. Učenci so se razdelili po parih in vsak je svojem sošolcu v paru zastavil eno besedilno nalogo (tema: večkotniki, diagonale večkotnika). Drugi sošolec je podal vrstniško povratno informacijo, ali je naloga dobro zastavljena (ali ima dovolj podatkov, ali je rešljiva, dobro definirana, zapisana v matematično korektnem jeziku, …) in nalogo seveda tudi rešil. Učenec, ki je nalogo zastavil, je pregledal rešitve in podal povratno informacijo o pravilnosti reševanja naloge. S to vajo so učenci ponovili vsebine, ki so se jih do sedaj naučili, razmišljali so na višji taksonomski ravni, da so nalogo sestavili, urili so se v vrstniških povratnih informacijah na podlagi kriterijev uspešnosti, ki smo jih predhodno zastavili, v reševanju nalog in nenazadnje tudi v komunikaciji.

Učenci so vseskozi zbirali raznovrstne dokaze svojega dela. Dokaze so zbirali in jih oddajali v spletni učilnici. Učitelj je te dokaze pregledoval in podajal sprotne povratne informacije. Nekaj zbranih dokazov prikazujeta slika 1 in slika 2.



Slika 37: Dokaza učencev - praktično raziskovanje števila diagonal (osebni arhiv)



Slika 2: Dokaz učencev – vrstniško sodelovanje v forumu (osebni arhiv)

Pri učni vsebini o kotih večkotnika so učenci po skupinah raziskovali notranje in zunanje kote večkotnika (delovni zvezek in dodatna navodila). Izrezovali so kote, jih zlagali in lepili. Po končanem delu so poročali o svojih ugotovitvah, skupaj smo oblikovali zapis v zvezkih. Ker so bili učenci že dolgo doma in so delali le na daljavo, s sošolci se pa niso smeli družiti, so bili veseli vsakršnega skupinskega dela, saj so tako vsaj malo zadostili potrebam po druženju in sodelovanju s sošolci. Podobno smo se lotili dela tudi preostanka snovi v tem poglavju.

Ne glede na to, da smo z učenci imeli pouk preko videokonferenc in smo s tem zagotovili interakcijo med učiteljem in učenci, je imel pouk na daljavo seveda tudi svoje pomanjkljivosti. Težje je bilo zaznati, ali učenci vsebine v resnici razumejo oz. ali so jih usvojili. Zato smo sproti preverjali, ali so učenci dosegali zastavljene kriterije uspešnosti. Največkrat smo se posluževali preverjanj v spletnih učilnicah (kvizov z nalogami različnih tipov). S tem smo prišli do približne slike, v kolikšni meri so učenci usvojili vsebine. Sproti (po vsaki novi snovi) so se učenci vračali na postavljene kriterije uspešnosti iz prve ure in preverili, ali so jih dosegli. Po osebni presoji

so tudi kakšnega dodali. Primer tabele, ki so jo učenci spremljali skozi celo poglavje, je prikazan na sliki 3.

Učni cilji (iz UN)	Nameni učenja (Kaj razumem v zapisu učnega cilja? Kaj se bom učil? Zakaj se bom učil?)	Kriteriji uspešnosti (Kako vem, da sem dosegel namene učenja oz. da sem uspešen?) Uspešen bom, ko bom:	Pred obravnavo snovi (na začetku poglavja)			Po obravnavi snovi		
			Znam	Sem že slišal	Ne znam	Znam	Sem že slišal	Ne znam
opišejo večkotnik in ga označijo (oglišča, stranice, kote, diagonale),	definirati (opisati) večkotnik in njegove elemente: oglišče, stranico, kot in diagonalo večkotnika	Znala definirati večkotnik in njegove elemente: oglišče, stranico, kot, diagonalo	X			X		
	izračunati število diagonal večkotnika	Znala izračunati število diagonal večkotnika			X	X		
poznajo vsoto notranjih in zunanjih kotov večkotnika	izračunati vsoto notranjih kotov glede na število oglišč večkotnika	Znala izračunati vsoto notranjih kotov glede na število oglišč		X		X		
	razumeti, kolikšna je vsota zunanjih kotov poljubnega večkotnika	Razumela, kolikšna je vsota zunanjih kotov poljubnega večkotnika		X		X		
usvojijo pojem pravilni večkotnik,	razumeti in opisati (definirati), kdaj je večkotnik pravilen	Razumela in opisala, kdaj je večkotnik pravilen	X			X		
poznajo in uporabljajo strategije načrtovanja večkotnikov,	načrtovati večkotnik na več načinov	Znala načrtovati večkotnik na več načinov		X		X		
uporabljajo strategije za računanje obsega in ploščine večkotnika (npr. uporaba obrazca, merjenje, preoblikovanje na znane like).	izračunati ploščino poljubnega večkotnika (s pomočjo merjenja),	Znala izračunati ploščino poljubnega večkotnika			X		X	
	izračunati obseg večkotnika	Znala izračunati obseg večkotnika	X			X		

Slika 3: Kriteriji uspešnosti in premislek o doseganju posameznega kriterija pred in po obravnavi snovi (osebni arhiv)

Po končanem poglavju smo se z učenci pogovarjali o načinu dela. Všeč jim je bilo, da je bilo učenje raznoliko in da smo uporabili različne načine učenja. Še enkrat so posebej izpostavili, da jim je bilo všeč to, da so lahko sami izbirali način učenja. Menim, da so s tem prevzeli odgovornost za svoje delo in tudi notranja motivacija za učenje je bila večja.

4. Zaključek

Z delom na daljavo se je učenje zelo spremenilo. Tudi če smo pred ukrepi, ki so nas postavili v situacijo pouka na daljavo, poučevali po sodobnih konceptih, vpeljevali elemente formativnega spremljanja in vpeljevali nove načine učenja, se je z uvedbo pouka na daljavo pouk spremenil in učitelji smo drugače pristopali k poučevanju. Učencem je motivacija iz dneva v dan padala, zato je bilo potrebno pouk zastaviti tako, da je bil učencem zanimiv, raznolik, da so bili aktivni, zavzeti in motivirani. Nekatere izkušnje, ki smo jih nabrali v tem času, bodo zagotovo doprinesle tudi h kakovostnejšemu in pestrejšemu pouku v nadaljevanju, ko bo le-ta spet potekal v učilnicah. Nekaj orodij bomo lahko uporabili tudi v živo, vsekakor pa je razmišljanje o pouku tisto, ki nas vodi naprej in nas sili v raziskovanje lastne prakse, raziskovanje o novih načinih poučevanja in vpeljevanju novih elementov, ki bodo učenje naredili učinkovitejše. Ne glede na to, kako poteka pouk, ali na daljavo ali v šoli, je varno okolje tisto, ki učencu omogoča, da se osredotoči na učni proces. S tem mu je omogočena aktivna udeležba v procesu učenja in učinkovitejše učenje.

5. Literatura

Ažman T., (2012). Pomen učnih stilov za učitelja in učenca. *Vzgoja in izobraževanje, letnik 43, številka 6, str. 18-24.*

Grah J., Holcar Brunauer A., Rutar Ilc Z., Roglič Ožek S., Gramc J., Skvarč M., idr., (2017). *Vključujoča šola – Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Holcar Brunauer A., Bizjak C., Borstner M., Cotič Pajntar J., Eržen V., Kerin M., idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju – Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Juriševič M., (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

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

Suban M., Gorše Pihler M., Bone J., Debenjak K., Hebar L., Jenko Š., idr. (2018). *Formativno spremljanje pri matematiki – Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Stiggins R., (2007). Assesment Trough the Student's Eyes. *Educating the Whole Child, Volume 64, Number 8, pages 22-26.*

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ), (2020). *Priporočila učiteljicam in učiteljem za izvajanje pouka na daljavo z učenci razredne stopnje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Jernej Regvat je profesor matematike. Trenutno poučuje matematiko na predmetni stopnji na Osnovni šoli Prežihovega Voranca Maribor, kjer ob učni obvezi opravlja delo pomočnika ravnateljice. V svoj pouk vpeljuje raznovrstne pristope in orodja s področja IKT, ki so v podporo približevanju matematike učencem. Sodeloval je pri nastanku portala e-um in i-učbenikov za vse predmete, še posebej pri i-učbenikih za matematiko od 4. razreda osnovne šole do 4. letnika gimnazije. Sodeluje v raznih razvojnih projektih.

Učenje matematike s pomočjo igre

Learning Math through Play

Vanja Makarič

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
vanja.makaric@zgnl.si

Povzetek

Med osnovnošolskim in srednješolskim izobraževanjem je učencem posredovano veliko različnih matematičnih vsebin, ki se jih morajo učenci naučiti. Opažamo, da ima kar nekaj otrok težave pri učenju matematike. Slednje nas je spodbudilo, da smo pri pouku matematike začeli uporabljati ustvarjalne in motivacijsko učinkovite pristope, s katerimi bi k sodelovanju privabili vse učence in jim približali snov matematike. Želeli smo, da bi bile ure matematike bolj zanimive, da bi si učenci lažje zapomnili obravnavo snov, da bi s pomočjo asociacij kasneje lažje priklicali v spomin snov, ki smo jo obravnavali, da bi bili učenci aktivno vključeni v učni proces in da bi učenci imeli občutek, da se igramo in ne učimo. Prav zato smo v učne ure vključili gibanje in igranje. V prispevku bomo podrobneje predstavili primere dobrih praks, ko smo učne ure matematike izpeljali z gledališkim pristopom. Na koncu pa bomo predstavili še naša opažanja, kako so se učenci odzivali na učenje z gledališkim pristopom in kakšni so bili učni rezultati.

Ključne besede: gledališki pristop, igra, matematika, motivacija, učenci s posebnimi potrebami

Abstract

During primary and secondary education, students are provided with many different mathematical content that students need to learn. It can be noticed that quite a few children have difficulty learning math. The latter encouraged us to start using creative and motivationally effective approaches in mathematics lessons, which would attract all students to participate and bring them closer to the subject of mathematics. We wanted the math lessons to be more interesting, to make it easier for students to memorise the learning material, to make it easier to recall the content though associations, to make students actively involved in the learning process and for students to have a feeling we are playing and not learning. That's why we included movement and play in the lessons. In this paper, we will present in more detail examples of good practices when we conducted mathematics lessons with a theatrical approach. Finally, we will present our observations of how students responded to learning with a theatrical approach and what were the learning outcomes.

Keywords: theatrical approach, play, mathematics, motivation, students with special needs

1. Uvod

Pri poučevanju matematike otrok s posebnimi potrebami se pogosto srečujemo z učenci, ki imajo težave z različnimi težavami na področju spomina. Pri svojem delu opažamo, da imajo otroci s posebnimi potrebami težave s priklicem snovi, ohranjanjem učne snovi in tudi z memoriranjem učne snovi oziroma s prvim učenjem snovi. Slednje nas je spodbudilo, da pouk učencem večkrat prilagodimo oziroma izvedemo tako, da jim olajšamo pomnjenje snovi. Eden izmed pristopov, ki ga uporabljamo, je učenje z gledališkim pristopom. V članku bomo

predstavili pomen gledališke pedagogike pri poučevanju in podroben opis primerov šolskih ur, ko smo z gledališkim pristopom znanje utrjevali. Na koncu bomo tudi opisali, kako so se na gledališki pristop poučevanja odzivali učenci in kako je nov pristop poučevanja vplival na težave na področju spomina.

2. Učenje z igro

2.1 Otroci s posebnimi potrebami in gledališka pedagogika

Otroci s posebnimi potrebami so vsi tisti, ki pri vzgoji in izobraževanju potrebujejo različne prilagoditve in pomoč. Usmerjamo se v posameznika kot celoto, zlasti pa v njegov potencial. Odkrivamo, kaj potrebuje, kaj je zanj najboljše oz. kako razviti zanj najboljšo prakso (Opara, 2005).

Pri poučevanju matematike otrok s posebnimi potrebami za izboljšanje pomnjenja učencev uporabljamo različne prilagoditve in pristope. Eden izmed uporabljenih pristopov izvira iz gledališke pedagogike.

Gledališka pedagogika je področje, ki je kombinacija gledališke umetnosti in pedagoške znanosti. Gledališka pedagogika ponuja številne tehnike, metode in pristope, s katerimi lahko vključimo, povežemo in opolnomočimo udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa od vrtca do univerze. Delimo jo na tri vidike vključevanja gledaliških elementov v vzgojno-izobraževalni proces. Prvi vidik je gledališko opismenjevanje, drugi gledališko ustvarjanje in tretji učenje z gledališkimi pristopi (Gaber Korbar idr., 2020).

Če bi učitelji poznali učenje z gledališkim pristopom, bi lahko tudi pri pouku urili socialne veščine, ki jih (pri)dobimo v gledališču. Prav tako otroci v gledališču postanejo bolj samozavestni in znajo bolje izražati svoja mnenja (Gaber Korbar, 2014). Slednje nam sporoča, da bomo s pomočjo gledaliških pristopov urili tako učno snov kot tudi socialne veščine ter samopodobo učencev.

2.2 Gibanje med poukom

V članku bomo predstavili uporabo učenja z gledališkim pristopom med poukom matematike. Pri izvajanju gledališkega pristopa je med uro veliko več gibanja kot sicer pri frontalni razlagi in razpravi. Že Andrejka Kavčič (2005) je zapisala, da je gibanje za otroke normalno in naravno. Svoje telo uporabljajo za igro, komunikacijo, učenje in izražanje čustev. Otrokom gibanje predstavlja stik s konkretnimi pojavi, kar je temelj za kasnejšo abstrakcijo. Uporabljati se učijo lastno izkušnjo kot temelj lastnega znanja.

Tudi raziskave utelešene kognicije na različnih kognitivnih področjih kažejo na pomembne povezave uma in telesa in podpirajo širše vključevanje motoričnih oziroma gibalnih aktivnosti v učenje in poučevanje različnih predmetnih področij v šoli (Tancig, 2015). Prav tako tudi Vesna Geršak (2016) zapiše, da je ustvarjalni gib aktiven pristop učenja in poučevanja raznih vsebin s pomočjo telesa. Opredelimo ga kot pristop oziroma način dela, pri katerem otroci z gibanjem izražajo, oblikujejo in ustvarjajo različne učno-vzgojne vsebine.

Vedno več otrok ima tudi težave s pozornostjo. Glede na opozorila nevrologov je odvisno od starosti otrok, koliko časa lahko učenci koncentrirano sledijo razlagi. Po tem času pa bi morali frontalno razlago zamenjati z aktivnostjo, s katero se bodo naučene informacije utrdile. Z vmesnimi aktivnostmi tudi preprečimo, da bi učenci z mislimi odtavali drugam. Gledališki

pristop poleg aktivnega soustvarjanja učnega procesa učencem omogoči, da je pomnjenje boljše in trajnejše.

V nadaljevanju bomo predstavili primere dobrih praks pri pouku matematike, kjer smo z gledališkim pristopom učence s posebnimi potrebami aktivno vključili v učni proces.

3. Primeri dobre prakse

3.1 Števila

V osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju pred učenjem računskih operacij obravnavamo lastnosti posameznih števil. Slednjih je kar nekaj. Da bi si vse besede učenci lažje zapomnili in jih utrdili, lahko v pouk vključimo nekaj iger, kjer učenci ponavljajo lastnosti števil. Prav tako po izpeljani igri učenci lažje prikličejo v spomin posamezne lastnosti in pravila, saj so pri utrjevanju znanja vsi aktivno sodelovali.

3. 1. 1. Predstavitev števil

Učenci sedijo za mizami ali v krogu. Učitelj jim razdeli pripravljene kartice (slika 1), kjer je na eni strani napisano število, na drugi strani pa so (v pomoč) po alinejah napisani predlogi, kaj lahko učenec pove o določenem številu. Vsak učenec predstavi število, tako da število najprej prebere in nato o njem pove vsaj pet lastnosti. Nato nadaljuje njegov desni sosed. Če želimo snov še naprej utrjevati, si učenci listke zamenjajo oziroma vzamejo nove.

Primer: “Imam število 25. Njegove lastnosti so: število spada v množico naravnih števil, je sestavljeno in pozitivno število, število je liho, ima pet enic in dve desetici, predhodnik je 24, naslednik je 26, število je deljivo z 1, 5 in 25, večkratniki so 25, 50, 75 in tako naprej.”



Slika 1: Pripravljena kartica za število 54 (lasten vir)

3. 1. 2. Vstajanje in razvrščanje

Učenci imajo enake kartice, ki so opisane zgoraj, in se usedejo na stole. Učitelj nato poda navodilo, kdo mora vstati. Po nekaj navodilih si učenci lahko zamenjajo listke.

Primer: “Naj vstanejo tisti, ki imajo na listku napisano praštevilo.”

Učitelj lahko tudi poda navodilo, da naj se učenci razporedijo po skupinah tako, da so v eni skupini praštevila in v drugi sestavljena števila in podobno za vse ostale lastnosti števil.

3. 1. 3. Učitelj v vlogi števila

Učitelj se usede na stol, ki je pred učenci. Pred sabo drži list s številom. Nato učitelj učence povabi, da mu postavljajo vprašanja o tem številu.

Primer: "Ali to število spada v številsko množico naravnih števil?"
Učitelj odgovarja na vprašanja učencev in v odgovore vpleta informacije, ki so pomembne za utrjevanje učne snovi.

3.2 Mestne vrednosti desetiških števil

Pri cilju mestne vrednosti desetiških števil učencem težavo predstavlja predstava posameznih mest v številu, in sicer katera števka je pred katero oziroma kakšno je zaporedje desetiških enot. Ker je predstava desetiških enot pomembna tudi kasneje, pri zaokroževanju, se tudi pri tej temi večkrat igramo z gledališkim pristopom.

V razredu razporedimo stole tako, da vsak stol predstavlja določeno desetiško enoto. Na stole položimo določeno barvo papirja oziroma določen znak, ki predstavlja posamezno desetiško enoto. Poleg oznak na stolih potrebujemo še kartončke, kjer je ena stran pobarvana oziroma označena z oznako za desetiško enoto, na drugi strani pa je števka. Liste imamo razporejene tako, da je na vsakem kupu določena desetiška enota. Nato učitelj ali učenec poljubno izbere list iz posameznega kupa tako, da lahko iz kupa vzame največ en list. Izbrane liste razdeli sošolcem, ki jih morajo ustrezno razporediti na stole. Na koncu na tablo napišejo število, ki so ga dobili.

Pri obravnavanju zaokroževanja števil igri dodamo še navodilo, da število zaokrožijo na določeno desetiško enoto. Če je pri zaokroževanju več težav, lahko vse števke od nič do vključno štiri obarvamo z eno barvo in ostale z drugo. Slednje nam nakazuje, pri katerih števkah moramo pri zaokroževanju določeno števko ohraniti in pri katerih povečati za ena.

3.3 Množenje in deljenje celih števil

Pri množenju in deljenju celih števil je ena izmed pogostih napak predznak rezultata. Učenci se morajo naučiti, kakšen predznak ima rezultat, ko pomnožimo pozitivno število z negativnim, negativno z negativnim številom in tako naprej. Da bi bilo to utrjevanje in ponavljanje bolj zabavno, uporabljamo naslednje igre. Na začetku povemo, kaj učenci naredijo v primeru, da je rezultat pozitivno število in kaj v primeru, ko je rezultat negativno število. Na primer, da učenci v primeru, ko je rezultat pozitivno število, mirujejo, sicer pa počepnejo. Nato začnemo z igro. Vsi v razredu stojijo. Učitelj ali eden izmed učencev pove primer množenja ali deljenja celih števil. Nato se učenci glede na rezultat ustrezno premaknejo oziroma se ne premaknejo. Namesto počepov se lahko dogovorimo, da pri negativnem rezultatu stojijo samo na desni nogi, držijo eno roko v zrak, naredijo razkorak in podobno.



Slika 2: Učitelj pove pravilno trditev (lasten vir)

3.4 Številski izrazi

Pri reševanju številskih izrazov ima veliko učencev težave, saj zahtevajo celostno obravnavo problema in upoštevanje številnih matematičnih pravil. Izrazi so lahko dolgi in kompleksni ter učencem predstavljajo težavo. S pomočjo igro vlog računskih operacij in oklepajev vzpodbudimo radovednost, ustvarjalnost, aktivnost in sodelovalnost dijakov. Z učenci v računskem izrazu najprej poiščemo vse računske operacije in pare oklepajev. Učenci nato dobijo kartice z ustreznimi računskimi operacijami in oklepaji iz primera. Vsak dobi vsaj eno kartico. Nato se učenci sami razporedijo tako, kot mislijo, da si sledijo koraki računanja. Vse premike skupaj pokomentiramo in po potrebi dodamo še dodatno razlago. Najpomembnejše je, da so vsi učenci aktivni in izražajo svoja mnenja. Tako tudi učiteljem dajo povratno informacijo o znanju, prav tako učitelj pridobi celostno sliko znanja razreda, kar je lahko v pomoč pri načrtovanju prihodnjih ur.

3.5 Algebrski izrazi

Pri reševanju algebrskih izrazov morajo učenci znanje, ki so ga pridobili pri reševanju s številskimi izrazi, nadgraditi z znanjem o neznankah. To je zaradi abstraktnosti večkrat nerazumljivo. Poenostavljanje algebrskih izrazov z gledališkim pristopom utrjujemo tako, da si pripravimo barvne vrečke ali kuverte. Že sama vrečka oziroma kuverta nam predstavlja, da je število, ki je v njej, neznanka. Vsak učenec dobi večje število kuvert določene barve. Na tablo zapišemo izraz, kjer nastopa več podobnih členov. Po členih dodajamo kuverte na mizo in na koncu seštejemo, koliko kuvert posameznih barv imamo na mizi. V primeru, da je koeficient pred spremenljivko negativen, kuverte položimo na stol. Na koncu enake kuverte ustrezno razporedimo na mizo ali stol in končni izraz zapišemo na tablo.

3.6 Geometrijski pojmi

Predno se pri geometriji lotimo načrtovanja in računanja, nekaj ur namenimo osnovnim pojmom, da kasneje pri nalogah s pojmi nimamo težav. Učitelj pripravi liste za posamezen pojem, in sicer tako, da vsakemu pojmu pripravi list z imenom, oznako, sliko in opisom (slika 2). Nato te liste poljubno razdelimo. Vse slike pojmov lahko razporedimo po mizah in učenci sliki poiščejo ustrezne manjkajoče dele ali pa liste razdelimo med učence in nato učenci s sodelovanjem zberejo skupaj liste tako, da vsak skupek listov ustreza posameznemu geometrijskemu pojmu (slika 3).



Slika 3: Listi geometrijskih pojmov (lasten vir)



Slika 4: Učenci razporejajo liste (lasten vir)

4. Odzivi učencev

Učenci so bili prve ure, ko smo začeli z gledališkim pristopom, zelo nesamozavestni, s težavo so se lotili nastopanja in prevzemanje vlog, igranje se jim je zdelo neprimerno in smešno, vendar so se kmalu navadili in jim je bilo kasneje tako učenje zabavno. Med reševanjem nalog, kjer je bilo potrebno timsko delo, so se med seboj kregali, prepričevali so drug drugega, kdo ima prav in kdo narobe, skupaj so sodelovali, si pomagali, popravljali napake in podobno. Med igranjem smo se tudi večkrat nasmejali. Najpomembnejše pa je, da so po nekaj izvedenih urah z gledališkim pristopom vsi učenci začeli aktivno in sproščeno sodelovati, z mislimi pri snovi.

5. Posledice gledališkega pristopa

Gledališki pristop je pouk popestril in spodbujal učence k sodelovanju, povezanosti, vplival je na njihovo ustvarjalnost, domišljijo ter spontano izražanje. Bilo je hkrati zabavno in poučno. Učinki igranja vlog pri matematiki so pozitivno vplivali na motivacijo za učenje, boljše razredno vzdušje, učenje socialnih spretnosti, učenje kritičnega mišljenja in argumentiranja. Ko so imeli učenci pri določeni nalogi težave s priklicom snovi, smo jih spomnili na igro, ki smo se jo igrali, in so se v večini primerov spomnili, kaj je pomembno pri razrešitvi naloge. Prav zaradi gledališkega pristopa so ure matematike bolj zabavne in bolj aktivne.

6. Zaključek

Pri poučevanju se pogosto srečujemo z učenci, ki imajo pri matematiki težave z razumevanjem in pomnjenjem. Posledično imajo učenci težave s sledenjem pouka. Vse skupaj pa privede do tega, da so učenci med poukom pasivni in z mislimi odtavajo drugam, kar pa zaradi kopičenja nove snovi nerazumevanje in nezmožnost sledenja pouku še poveča. Eden izmed pristopov učenja, ki spodbuja aktivnost učencev in usmerja misli k pouku, je učenje z gledališkim pristopom. Tega bomo tudi v prihodnje vključevali v proces pouka v čim večji meri.

Vendar pa za vse cilje iz učnega načrta še nismo našli ustrezne igre. Prav zaradi pozitivnih odzivov učencev na ta način poučevanja se bomo še naprej trudili, da bi za čim večje število snovi iz učnega načrta našli ideje, kako snov lahko predelamo oziroma utrdimo z gledališkim pristopom.

7. Literatura

Andrejka Kavčič, R. (2005). *Učenje z gibanjem pri matematiki : priročnik gibalnih aktivnosti za učenje in poučevanje matematike v 2. razredu devetletke*. Ljubljana: Društvo Bravo.

Gaber Korbar, V. (2014). *Z gledališčem vzgajamo otroke*. Pridobljeno s https://old.delo.si/novice/ljubljana/z-gledaliscem-vzgajamo-otroke.html

Gaber Korbar, V., Jenko, S., Korbar, V., Lešnik, I., Picelj, K., Suhadolnik, G., … Štampek, M. (2020). *Moč (spo)razumevanja: osnove gledališke pedagogike*. V V. Gaber Korbar (ur.) Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.

Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli* (Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s

http://pefprints.pef.uni-lj.si/3540/1/Disertacija_Vesna_Gersak.pdf

Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno – izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.* Ljubljana: Centerkontura.

Tancig, S. (2015). Utelešena kognicija in možgani v digitalni dobi. V J. Port (ur.), *Telo in tehnologija* (str. 79-92). Ljubljana: Kult.co, društvo kulturologov.

Kratka predstavitev avtorja

Vanja Makarič je univerzitetna profesorica matematike in računalništva in magistrica inkluzivne pedagogike. Zaposlena je kot učiteljica matematike in računalništva in učiteljica praktičnega pouka računalništva na srednji šoli Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana.

S pomočjo matematičnega modeliranja do novih znanj

Using Mathematical Modeling to Gain New Knowledge

Alenka Močnik, mag.

Srednja šola Veno Pilon Ajdovščina, Slovenija
alenka.mocnik@ss-venopilon.si

Povzetek

V šolskem letu 2020/2021, ko je poučevanje potekalo pretežno na daljavo, je učiteljem velik izziv predstavljalo, kako dijakom prikazati zahtevno snov iz matematike na drugačen, zanimiv, privlačen in avtentičen način. Prav zato, ker pri delu na daljavo nismo uspeli v dobršni meri vzpostaviti pristne komunikacije tako med sošolci posameznega razreda, kot tudi ne med učiteljem in dijaki, smo se trudili pri poučevanju v prostorih šole te primanjkljaje odpraviti s sodobnimi pristopi poučevanja. Z medpredmetnimi povezavami ter s timskim poučevanjem smo z dinamičnim načinom poučevanja pri dijakih vzbudili zanimanje ter vedoželjnost. S profesorico informatike sta bili v ta namen v prvem letniku gimnazijskega programa izvedeni dve uri matematičnega modeliranja z linearno funkcijo. Pri tem so bili vsi dijaki aktivno udeleženi, saj je delo potekalo po skupinah, kjer je vsak posameznik pripomogel, da je bil končni izdelek tako dijakom kot učiteljema v zadovoljstvo in veselje.

Ključne besede: informacijsko-komunikacijska tehnologija, linearna funkcija, matematično modeliranje, matematika, medpredmetna povezava, skupinsko delo, timsko poučevanje.

Abstract

During the school year 2020/2021, teaching mostly took place in the online environment. This presents a big challenge for the teachers, since they have to determine how to present a difficult mathematics subject matter in a different, interesting, attractive and authentic way. During online classes, we were mostly unable to establish authentic communication between the pupils within the individual classes, as well as between the teachers and the pupils. In order to improve that, we used modern teaching approaches when teaching in person in the classroom. We employed interdisciplinary connections, co-teaching and dynamic ways of teaching, which reignited pupils' interest and eagerness to learn. For that reason, the Professor of Information Technology and I carried out two hours of mathematical modeling with linear function in the first year of the secondary school program. During these two hours, all pupils were actively participating in the activities. The work was team based and each individual partook in making the final product satisfying and enjoyable to pupils as well as teachers.

Key words: group work, information and communication technology, interdisciplinary course, linear function, mathematical modeling, mathematics, team teaching.

1. Uvod

Pretežno poučevanje na daljavo v šolskem letu 2020/2021 nas je vzpodbudilo, da smo pri urah v neposrednem stiku izvajanja pouka v šoli, z dijaki večji del snovi obdelali z različnimi oblikami in metodami dela. Medpredmetno in timsko poučevanje je pri tem zelo na mestu, saj učitelju predstavlja izziv za pripravo in izvedbo takih ur, kasneje pa zadovoljstvo, ko dijaki rešijo zastavljene probleme in pri tem uporabljajo različne pristope ter informacijsko komunikacijsko tehnologijo, ki jim omogoča neomejene možnosti za realizacijo zastavljenih ciljev. Nedvomno pa priprava takih ur terja od učitelja več usklajevanj in organizacije, vendar tudi več idej za izvedbo. S profesorico informatike, Urško Kompara Žvokelj, so bile pripravljene medpredmetne povezave na temo matematičnega modeliranja z linearno funkcijo. Cilj je bil poiskati nove, avtentične primere. Tokrat je bilo modeliranje z linearno funkcijo izvedeno v prvem letniku gimnazijskega programa, preden je bila obravnavana snov pri pouku matematike. Z vidika matematike so dijaki raziskovali zveze med odvisno in neodvisno spremenljivko, poiskali ustrezen model ter ga narisali v koordinatnem sistemu (tudi s pomočjo programa GeoGebra). Pri informatiki pa so s pomočjo različnih aplikacij (Stop Motion Studio, Screen recorder…) predstavili dan primer, pri čemer so uporabili različne materiale. O poteku dela z vidika informatike je zapisano v članku Urške Kompara Žvokelj z naslovom Animacija Stop motion pri urah matematike.

2. Medpredmetno povezovanje – poti do kompleksnih znanj in pričakovanih rezultatov[14]

Med načeli in cilji posodabljanja učnih načrtov (Smernice, 2007) sta tudi povezovanje predmetov in disciplin ter holističnih pristop učenja in poučevanja. Martin-Kneip, Fiege in Soodak (1955) opredeljujejo medpredmetno povezovanje kot primer holističnega učenja in poučevanja, ki kaže realen interaktiven svet, njegovo kompleksnost, odpravlja meje med posameznimi disciplinami in podpira načelo, da je vse znanje povezano. Medpredmetno povezovanje ne pomeni le razvijanja konceptualnega povezovanja (povezovanje sorodnih pojmov pri različnih predmetih), ampak razvija pri učencih tudi generične veščine, ki so neodvisne od vsebine in so uporabne v različnih okoliščinah (npr. kritično mišljenje, obdelava podatkov, uporaba IKT…).

Dejavnosti, povezane z medpredmetnim povezovanjem, vodijo k doseganju kompleksnih znanj in h kompleksnim pričakovanim rezultatom. Medpredmetne povezave uresničujemo in izvajamo na različnih ravneh in z različnimi cilji:

a) Na ravni vsebin: obravnava oz. reševanje interdisciplinarnih problemov. Pri teh dejavnostih uporabljamo specifična znanja posameznih disciplin in tudi generične veščine in spretnosti, ki predstavljajo aplikacijo specifičnega znanja na avtentične probleme.

b) Na ravni procesnih znanj: učenje in uporaba procesnih znanj (npr. iskanje virov, oblikovanje poročila ali miselnega vzorca, govorni nastop, delo v skupini,…).

c) Na konceptualni ravni: obravnava pojmov iz različnih predmetnih perspektiv z namenom poglabljanja in razumevanja (npr. naravna rast pri biologiji v povezavi z eksponentno funkcijo pri matematiki, eksponentno pojemanje v povezavi z upadanjem vrednosti dobrin na trgu idr.). Primeri naj bodo kot pomembni zgledi, ki so namenjeni razumevanje matematike in osmišljanju matematičnih vsebin.

[14] Povzeto po: Posodobitve pouka v gimnazijski praksi, 2010, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pri tovrstnih dejavnostih dijaki pridobivajo izkušnje in se učijo matematike ter tudi generičnih znanj, ki naj bi se v končni fazi kazala kot kompleksni pričakovani rezultati, kot npr., da dijaki:

- prepoznajo vlogo in pomen matematike in drugih disciplin v realnih situacijah in se učijo matematiziranja;
- uporabljajo matematiko v matematičnih kontekstih in v realnih situacijah,
- modelirajo, primerjajo modele ter rezultate različnih modelov in interpretirajo njihove rešitve z vidika matematike in realnih situacij idr.

Didaktični vidiki medpredmetnega povezovanja iz perspektive matematike:

- obravnavati matematične pojme iz različnih predmetnih perspektiv;
- prepoznati matematični kontekst v realnih situacijah in modelirati;
- reševati interdisciplinarne probleme in matematizirati;
- razvijati uporabo IKT kot možnosti za razvoj matematičnega znanja ter kot podporo pri učenju in poučevanju;
- razvijati generične veščine in spretnosti.

3. Opredelitev matematičnega modeliranja[15]

Modeliranje pomeni konstruirati strukturo ali teorijo, ki vključuje lastnosti objekta, sistema ali procesa. Model reprezentira fizično ali abstraktno situacijo (Abrams, 2001). Matematično modeliranje pomeni prevesti situacijo iz resničnega sveta v matematični jezik (model).
V raziskavi PISA 2006 (Repež, A., Straus, M., 2008) je modeliranje opredeljeno kot: » Prenos realnosti v (matematični) svet, interpretacija modelov v smislu skladnosti z realnostjo, delo z modelom, vrednotenje, analiziranje in kritika modela, posredovanje podatkov o modelu ter spremljanje in nadzorovanje procesov modeliranja.«

Matematični modeli poskušajo dati posnetek pomembnih značilnosti dejanskega stanja situacije, objekta ali procesa v matematičnem jeziku. Pri sestavljanju matematičnega modela upoštevamo fizikalne ali katere druge zakone, npr. v družboslovju.

Matematično modeliranje je primer celostnega učenja pri pouku matematike. Predstavlja razvoj problemskih znanj ter reševanje problemskih situacij na eni stani, ter bogati vsebinska znanja na drugi strani. V tematskih sklopih kot je pojem funkcije ali področje statistike ter obdelave podatkov je nepogrešljiv gradnik, kjer teoretična znanja podkrepimo z uporabo različne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Hkrati lahko vključujemo tudi kontekste drugih področij (npr. naravoslovnih in družbenih).

Glavne faze modeliranja:

1. seznanjanja s problemom (uvid v problem),
2. oblikovanje predpostavk in matematična formulacija (prevajanje realističnih situacij v matematični kontekst/problem, analiziranje in razumevanje situacije, postavitev predpostavk, določanje povezav med spremenljivkami idr.),
3. postavitev modela (zapis funkcije, formule, postavitev geometrijskega modela idr.),
4. ugotavljanje veljavnosti modela (z vidika matematike in realistične situacije),
5. uporaba in interpretacija modela (interpretacija rešitev z vidika matematike in realistične situacije, primerjava med modeli).

[15] Povzeto po: Posodobitve pouka v gimnazijski praksi, 2010, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

4. Cilji učnih ur

Dijaki:
- poiščejo predpis za linearno funkcijo;
- narišejo graf linearne funkcije, ki najbolj ustreza podatkom;
- razlikujejo med neodvisno in odvisno spremenljivko;
- poznajo in uporabijo pomen koeficientov v linearni funkciji;
- rešijo preproste probleme iz vsakdanjega življenja in jih ustrezno interpretirajo;
- modelirajo preproste probleme iz vsakdanjega življenja z linearno funkcijo.

5. Uporabljene učne metode in spretnosti16

- Učne metode:
  - poučevanje z razlago;
  - izkustveno učenje, ki vključuje:
    - opazovanje (reflektiranje znanj),
    - aktivnost, ki vključuje katero koli dejavnost: npr. predstavitev pojmov z modeli, diagrami, iskanje primerov in protiprimerov, eksperimentiranje.
  - strukturirano učenje in poučevanje, katerega smernice pri uporabi so:
    - uporabljamo vnaprej pripravljeno gradivo za dijake,
    - uporabimo številne primere,
    - usmerijo se na podobnosti in razlike.
  - učenje z odkrivanjem – raziskovalni pouk, pri katerem:
    - učni proces začnemo z izzivom,
    - postavimo vprašanja in pustimo dijakom čas, da poskušajo nanje odgovoriti ter
    - dijake spodbujamo k sklepanju in oblikovanju sklepov.
- Spretnosti:
  - spretnost predstavljivosti;
  - spretnost analiziranja;
  - spretnost komuniciranja;
  - spretnost ugotavljanja vloge posameznika;
  - spretnost uporabe pridobljenega znanja v drugačnih okoliščinah.

6. Primer matematičnega modeliranja pri pouku

Eden pomembnejših matematičnih procesov je reševanje problemov in matematično modeliranje vsakdanjih situacij v resničnem svetu. Pri matematičnem modeliranju poskušamo situacijo, ki ni matematične narave, povezati z matematičnimi predmeti, jo strukturirati in sistematizirati v matematični problem, ki ga bomo nato rešili in interpretirali v realni situaciji.

V prvem letniku gimnazijskega programa se pri pouku matematike obravnava linearno funkcijo. V šolskem letu 2020/2021 smo pred obravnavo te teme z dijaki preizkusili, kako bi brez predhodne razlage oz. nadgradnje snovi iz osnovne šole, raziskovali s pomočjo matematičnega modeliranja. V dveh urah je bila izvedena medpredmetna povezava s profesorico informatike, Urško Kompara Žvokelj, kjer so dijaki iskali ustrezen matematičen

[16] Povzeto po gradivih dr. Danijele Trškan, dr. Zore Rutar Ilc, mag. Vilme Brodnik, ožjega projektnega tima projekta Posodobitve učnih načrtov.

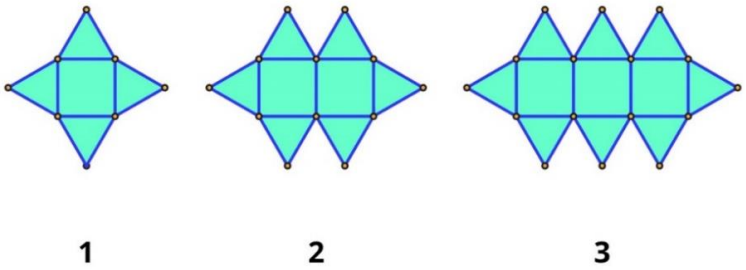
model, s katerim so reševali zastavljeno nalogo ter potem model ustrezno prikazali z aplikacijami na telefonu ali računalniškimi programi.

Skozi obe uri je potekalo skupinsko delo. Elizabeth G. Cohen (1994) skupinsko delo definira kot delo dijakov v skupini, ki ga jasno določi učitelj. Skupina naj bo dovolj majhna, da lahko vsak od njih k nalogi nekaj doprinese. Od dijakov se pričakuje, da izpeljejo nalogo brez neposredne in takojšnje pomoči učitelja.

Ko učitelj da dijakom delo v skupini in jim pri tem dovoli, da delajo napake in se sami borijo za uspeh, s tem izvede prenos svoje avtoritete na dijake. Prenos avtoritete na dijake pa je temeljna posebnost skupinskega dela. To pomeni, da so zdaj dijaki odgovorni za svoj prispevek k skupinskemu delu. Pri svojem delu so svobodni, saj nalogo dokončajo na način, za katerega menijo, da je po njihovem mnenju najboljši, učitelju pa so odgovorni predstaviti svoj končni izdelek. Prenos avtoritete nikakor ne pomeni, da je učni proces nekontroliran. Učitelj z distance nadzoruje in ocenjuje delo dijakov ter na koncu oceni njihov končni izdelek.

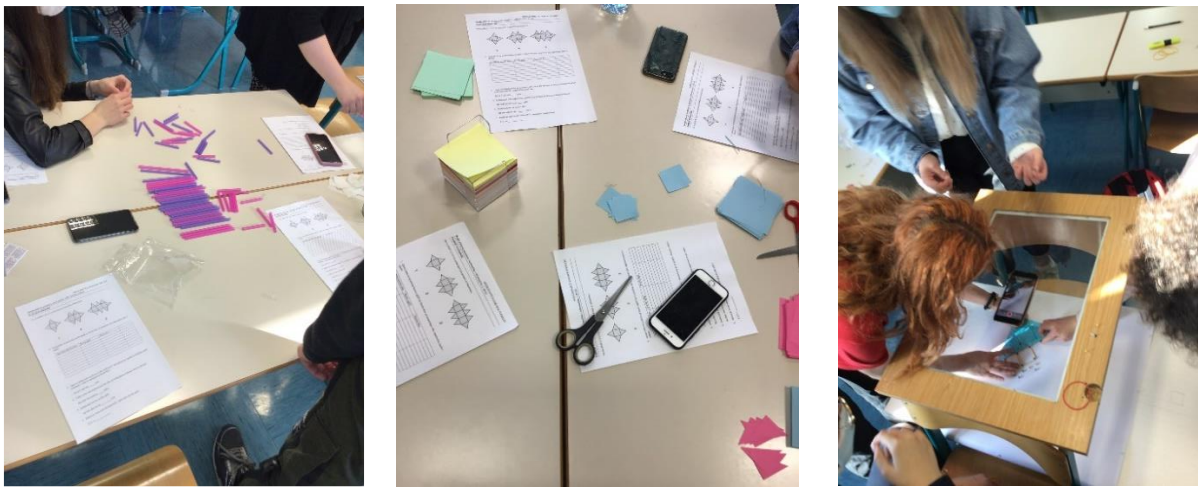
Naslednja posebnost skupinskega dela je, da člani skupine sami ne morejo dokončati naloge, zato potrebujejo en drugega. Tako dijaki prevzamejo vlogo poučevanja in začne se medvrstniško učenje s tem, ko dajejo ostalim članom v skupini predloge, kaj naj delajo, da poslušajo druge in jih upoštevajo, spoštujejo vsa mnenja in da soodločajo pri tem, kako bodo delo zaključili v predvidenem časovnem okviru in z rekviziti, ki jih imajo na voljo.

Najprej so bili dijaki seznanjeni s problemom (uvid v problem). Bili so jim prikazani liki, sestavljeni iz kvadratov in trikotnikov, kot prikazuje Slika 1.



Slika 1: Kvadrati in trikotniki.

Glede na prvi lik ter nadaljevanje, ki ga prikazuje Slika 1, so morali dijaki ugotoviti, kako se nadaljuje zaporedje likov v nadaljnjih slikah. V vsaki skupini so imeli različne materiale, s katerimi so lahko oblikovali kvadrate in trikotnike, kar je prikazano na Sliki 2. Več o tem je zapisano v članku Urške Kompara Žvokelj.



Slika 2: *Delo po skupinah.*

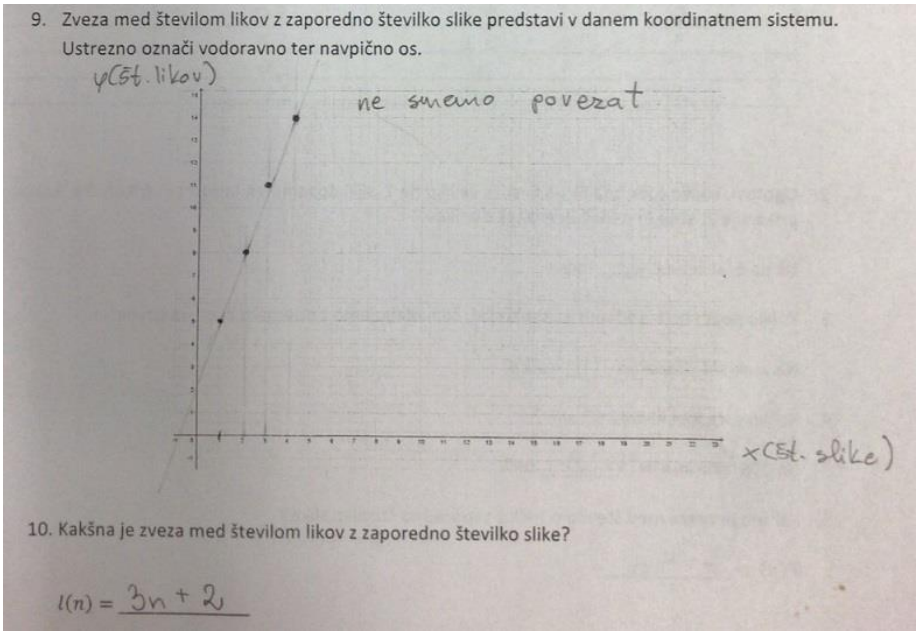
Pomagali so si s priloženo tabelo na učnem listu. V Tabeli 1 so prikazane ugotovitve ene od dijakinj.

Tabela 1: Spreminjanje števila oglišč ter števila likov pri posamezni sliki.

1. Opazuj kako se spreminja število oglišč ter število likov pri posamezni sliki. Ugotovitve zapiši v tabelo. Poveča se za 4 (število oglišč), število likov pa za 3

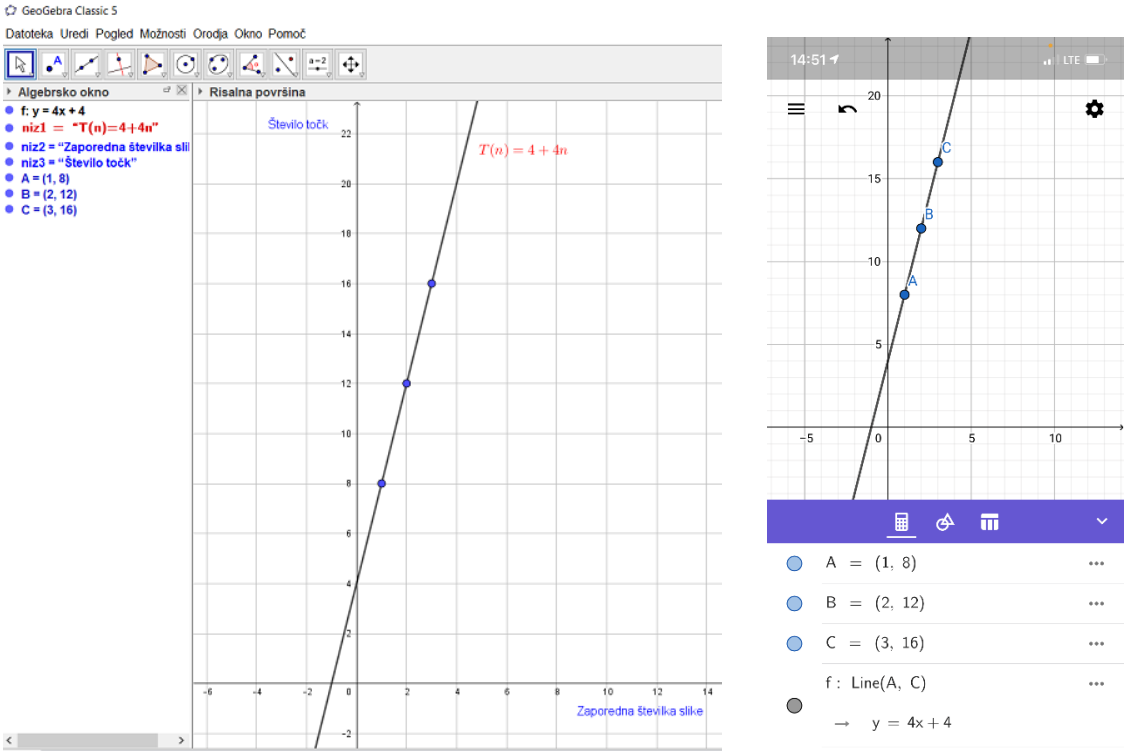
Zaporedna številka slike	Število oglišč	Število likov	
1	8	5	
2	12	8	
3	16	11	
4	20	14	
5	24	17	
6	28	20	
7	32	23	
8	36	26	
9	40	29	

Na podlagi zapisanih podatkov, so dijaki odgovarjali na zastavljena vprašanja. Kasneje so oblikovali matematični model, ki se najbolje prilega ugotovitvam iz tabele. Zapisali so zvezo med številom točk z zaporedno številko slike ter zvezo med številom likov z zaporedno številko slike. Obe zvezi so narisali v koordinatni sistem, v katerem so ustrezno označili vodoravno ter navpično os. Primer zapisa ter narisana funkcija v koordinatnem sistemu je prikazana na Sliki 3. Dijaki so bili opozorjeni na to, da naj točk ne povežejo, saj so podatki iz tabele diskretni in ne zvezni.



Slika 3: *Narisan graf ter zapisana zveza.*

V sklepnem delu matematičnega dela so dijaki svoje ugotovitve narisali z računalniškim programom GeoGebra, kot je vidno na Sliki 4. Pri tem so v večji meri uporabili svoje mobilne telefone, kamor so aplikacijo prenesli ali pa program uporabili preko spleta.



Slika 4: *Prikazan graf s programom GeoGebra*

Dijaki so svoje ugotovitve povezali z uporabo podobnih modelov na primerih iz vsakdanjega življenja. Navedli so različne primere:

- Cena taksi službe vključuje določen znesek v evrih za začetek vožnje in določen znesek v evrih za vsak prevoženi kilometer.

- Varčevanje začetnega kapitala z določeno obrestno mero.
- Pretvarjanje temperature iz stopinj Fahrenheitov v stopinje Celzijev.
- …

7. Evalvacija opravljenega dela

Dijaki so po koncu izvedenih ur v obrazcu s pomočjo aplikacije Forms odgovarjali na zastavljena vprašanja. V večji meri so dijaki odgovorili, da jih tovrstna izvedba ur motivira za delo, jim je zanimiva, spodbudi v posamezniku kreativnost ter jim je zabavna. Izpostavili so tudi, da je matematika v povezavi z drugimi predmeti bolj zanimiva, da jim je blizu delo po skupinah ter da jim je všeč uporaba tehnologije pri pouku. Vsi od udeleženih so bili s končnim izdelkom animacije z aplikacijo Stop Motion Studio zadovoljni in si želijo več takih povezav z različnimi predmeti.

8. Zaključek

Delo v skupini se je zdelo izvajalkama v tem primeru medpredmetne povezave najbolj primerno, saj je aktivno in živahno, ker vključuje postavljanje vprašanj, razlaganje, podajanje predlogov, kritiziranje, poslušanje, strinjanje, nestrinjanje, iskanje rešitev, usklajevanje in skupne odločitve. Interakcija ni samo verbalna, ampak tudi neverbalna (npr. ponazarjanje, kimanje, neodobravanje, smejanje).

Poleg tega so dijaki izpostavljeni nenehnim impulzom sodobne tehnologije in tudi s tega vidika potrebujejo drugačen pristop. Učitelji jim moramo omogočiti, da so pri pouku čim bolj aktivni, da samostojno pridobivajo potrebne informacije ter da razvijajo veščine, ki jim bodo pomagale pri vseživljenjskem učenju. Razvijati morajo kritično mišljenje, biti sposobni samovrednotenja in samokritičnosti. Pomembno je, da za svoje delo prejmejo povratne informacije, ker jih spodbudijo k nadaljnjem raziskovanju, sami pa morajo biti pripravljeni v delo vložiti svoj čas in trud.

Učitelji smo vsakodnevno postavljeni pred izzive sodobnega časa in digitalizacije pouka. Pri svojem delu moramo ponujati inovativne pristope in ustvarjalne dejavnosti, čeprav je to včasih težko zaradi preobremenjenosti učiteljev in slabše pripravljenosti dijakov za opravljanje obsežnega samostojnega dela. Zavedati se moramo izrednega pomena izobraževanja s področja uporabe inovativnih pristopov, medpredmetnih povezav in izmenjav izkušenj med sodelavci.

9. Literatura

Abrams, J. (2001). *Mathematical modeling. Teaching the open-ended application of Mathematics*. Pridobljeno s: http://www.meaningfulmath.org.

Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York, London: Teachers College Press, Columbia University.

Kompara Žvokelj, U. (2021). *Animacija Stop motion pri urah matematike.* Ljubljana: prispevek na Mednarodni konferenci EDUizziv 2021.

Mohorčič, A., Pustavrh S., Škrlec., M. Kapus H., Zmazek V., Jericijo O. idr. : (2014). *Vega 1, i-učbenik za matematiko v 1. letniku gimnazije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://eucbeniki.sio.si/vega1/882/index.html.

Prirejeno po: Ravnihar, D., *Učinkovito skupinsko delo v razredu*. [Elektronski vir] DOI= http://www.bcnaklo.si/fileadmin/projekti/mednarodni/tuji_jeziki/Irska_marec_2016/Ravnihar_Darja_Ucinkovito_sk upinsko_delo_v_razredu.pdf (dostop: 2.7.2019).

Repež, M., Drobnič Vidic, A., Štraus, M. (2008). *Izhodišča merjenja matematične pismenosti v raziskavi PISA 2006.* Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.

Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov (2007). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt. Matematika. Splošna, klasična in strokovna gimnazija. (2008). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_matematika_gimn.pdf.

Žakelj., A., Pustavrh. S. in drugi.: (2010). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Matematika*. Kmetič, S., Sirnik., M. (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Alenka Močnik je profesorica matematike in računalništva. Leta 2007 je končala študij na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Dve leti kasneje pa še študij na Fakulteti za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije Koper, po magistrskem študijskem programu 2. stopnje matematične znanosti, in pridobila strokovni naslov magistrica matematike. Pri pouku se v veliki meri poslužuje ustrezne izobraževalne komunikacijske tehnologije. Že vrsto let ji vedno znova predstavlja izziv povezovanje s kolegi iz različnih predmetnih področij in timsko poučevanje.

Animacija Stop motion pri pouku matematike

Stop Motion in Math Class

Urška Kompara Žvokelj

Srednja šola Veno Pilon Ajdovščina, Slovenija
urska.kompara-zvokelj@ss-venopilon.si

Povzetek

Že pred pojavom epidemije koronavirusa se je veliko govorilo o razvoju digitalne pismenosti in digitalnih kompetenc ter smiselne uporabe IKT pri poučevanju in učenju. Situacija, ki je tako učitelje kot učence in dijake postavila pred dejstva in razkrila vse pomanjkljivosti pri uporabi IKT tehnologij, pa je to razpravo še okrepila.
Eden od zanimivejših načinov predstavitve snovi je izdelava animacije Stop motion. Če pa v učno uro umestimo še uporabo aplikacij in skupinsko delo, povečamo motiviranost dijakov. V članku je predstavljena medpredmetna povezava informatike z matematiko v prvem letniku gimnazije. V dveh urah so dijaki s pomočjo aplikacije Stop Motion Studio izdelali kratko animacijo, ki prikazuje modeliranje linearne funkcije.

Ključne besede: informacijsko-komunikacijska tehnologija, stop motion animacija, uporaba aplikacij, uporaba pametnih naprav, GeoGebra, medpredmetno povezovanje.

Abstract

Already before the onset of the Corona-virus pandemic there was much discussion about the need for digital literacy and digital competences to be developed as well as ICT to be wisely incorporated into school settings. The current situation, where teachers as well as students are expected to be able to use it, has revealed lack of knowledge related to ICT technologies and has made such discussions so much more relevant.
The making of the Stop Motion animation presents one of the more interesting ways to deal with the topics. Applications and teamwork integrated into school lessons increase motivation to a great extent. The article presents interdisciplinary teaching of mathematics and ICT as part of the first grade grammar school syllabus. It took two school lessons for the students to make a short animation by using the Stop Motion application, through which they learnt about the modelling of the linear function.

Key words: ICT technology, stop motion animation, use of applications, use of smart devices, GeoGebra, team-teaching.

1. Uvod

Obdobje epidemije in šolanja na daljavo je odprlo mnoga vprašanja in pred izzive postavilo tako učitelje kot dijake srednješolskih izobraževanj. Znašli smo se pred novimi izzivi, saj je ravno informatika (v programu gimnazijskega izobraževanja) »čez noč« postala še pomembnejši povezovalni člen v izobraževanju. Že pred epidemijo je bilo veliko poudarka na medpredmetnem povezovanju in vključevanju tehnologije na vsa področja, sedaj pa je nastopil čas, ko se je pomembnost teh znanj še povečala.

S profesorico matematike Alenko Močnik sva pripravili medpredmetno sodelovanje na temo matematičnega modeliranja z vključevanjem animacije Stop motion. S pomočjo različnih aplikacij so dijaki izdelali kratko animacijo matematičnega primera, izrisali graf in ta izris tudi zajeli. Vsebina članka se osredotoča na teme z vidika informacijsko-komunikacijske tehnologije, v članku kolegice pa najdete pomen medpredmetnega povezovanja, opredelitev matematičnega modeliranja in opis izvedbe učne ure s stališča matematike.

2. Opredelitev animacije Stop motion in njeno vključevanje pri urah matematike

Stop-animacija se z angleškim in pogosteje uporabljenim izrazom imenuje animacija Stop motion. S fotoaparatom oz. pametnim telefonom snemamo dogajanje, sliko za sliko. Z majhnimi premiki predmetov na površini ali v prostoru ustvarimo iluzijo gibanja. Pri izdelavi potrebujemo fotoaparat na stojalu, ustrezno osvetlitev in primerno ozadje. Seveda lahko za potrebe učenja te zahteve prilagodimo oz. jih kasneje programsko prilagodimo. S tem imamo v mislih menjavo fotoaparata s pametnim telefonom in obdelavo končnega izdelka ob slabši osvetlitvi animacije.

V i-učbeniku za likovno umetnost na gimnazijskem programu (Kocjan, Kotnik, Opačak in Rau, 2015) je priporočeno, da imamo pripravljeno jasno zgodbo, razčlenjeno v manjše dele ali sekvence, ki jasno prikaže idejo animacije. Pri izbiri materialov in izraznih sredstev pa lahko uporabimo vse, kar nas obkroža. Domišljija torej v animaciji ne pozna meja. Animacijo najpogosteje povezujemo ravno s poukom likovne umetnosti, saj je bila večkrat omenjena v Nacionalnih smernicah za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju. Je pa animacija tudi pomembno izrazno sredstvo, ki je postalo z razvojem in dostopnostjo tehnologije tako umetniški izdelek kot didaktični pripomoček (Goetz idr., 2016).

Uporabo je vedno mogoče vključiti v obstoječi šolski program ali medsebojno povezati več predmetov. Učni načrt za informatiko daje poudarek na medpredmetnem sodelovanju, ki je pogoj za kakovostno poučevanje. Informatika naj bi se najbolj povezovala z drugimi predmeti na področju sklopa Predstavitev informacije. Učni načrt seveda zajema predstavitev informacije z gibljivo sliko in izdelave izdelkov s tega področja. [17]

3. Uporaba in opis izbranih aplikacij

V raziskavi digitalne pismenosti med dijaki gimnazijskih programov (Stanojev in Florjančič, 2018) lahko preberemo, da dijaki najpogosteje dostopajo do spleta prek pametnega telefona. Ta odstotek znaša kar 63 %, šele nato sledi namizni ali prenosni računalnik s 25 %. To je jasen pokazatelj, kakšne navade razvijajo današnji srednješolci.

Podobni rezultati so bili zabeleženi v neformalni spletni anketi pred izvedbo praktičnega dela predmeta po vrnitvi na delovno mesto. S pomočjo odgovorov, ki jih je dalo 120 dijakov prvih letnikov gimnazijskega programa in programa Predšolska vzgoja, je bilo moč dobiti vpogled v njihove navade in prilagoditi izvedbo učnega načrta do konca šolskega leta. V raziskavi (Stanojev in Florjančič, 2018) je sicer omenjeno, da skoraj vsi dijaki pametne naprave uporabljajo pretežno za komunikacijo s prijatelji, aplikacije pa prenaša le dobra polovica anketirancev. Ugotovljeno je bilo, da nekateri niso vešči nalaganja in uporabe aplikacij, zato se velik delež ur namenja tudi temu področju (aplikacije za zajemanje in urejanje fotografij,

[17] Povzeto po: Učni načrt – Informatika, 2008, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

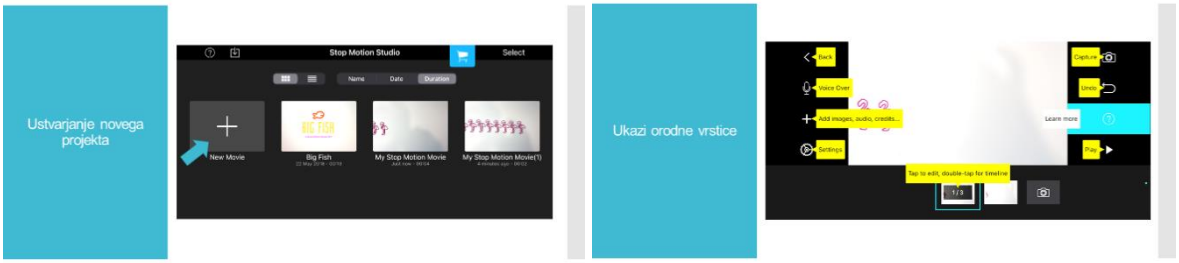
urejanje video-posnetkov, izdelavo animacije, snemanje zaslona ...). Znanje, ki ga pridobijo z uporabo aplikacij, lahko dijaki brez težav prenesejo tudi na uporabo namiznih različic programov in obratno.

Pri konkretnem primeru so bile uporabljene tri aplikacije: Stop Motion Studio za izdelavo animacije, GeoGebro za izris točk in posledično grafa funkcije ter Screen Recorder, s katerim smo zajeli izris funkcije v aplikaciji GeoGebra. Na kratko sta predstavljeni le prvi dve.

Stop Motion Studio je brezplačna aplikacija, na voljo za operacijski sistem Android in iOS, ki fotografije, zajete s pametno napravo (telefon ali tablica), združi v animacijo. Brezplačna različica ima določene ukaze plačljive, še vedno pa omogoča izdelavo kakovostnih animacij.

Med osnovne nastavitve sodijo:
– prilagajanje števila sličic na sekundo,
– dodajanje odtemnitve/zatemnitve,
– spreminjanje razmerja stranic fotografij in s tem animacije (1:1, 16:9 …),
– izbira površine (prazno ali pogled skozi daljnogled),
– filtri (brez ali črno-bel filter) in
– vrste ločljivosti (standardna ali visoka ločljivost).

Po končani izdelavi nam tako kot podobne aplikacije in programi omogoča shranjevanje projekta (datoteke, ki ji lahko v programu še urejamo) ali izvoz končnega izdelka. Filmček lahko neposredno delimo v ostale aplikacije, nameščene na naši pametni napravi (npr. MS Teams, Gmail …). Aplikacija je bila dijakom predstavljena na začetku ure skozi računalniške prosojnice, kot je vidno na Sliki 1.



Slika 1: *Primer prosojnic s PowerPoint predstavitve aplikacije dijakom.*

GeoGebra je zelo razširjena brezplačna aplikacija, ki ponuja veliko matematičnih orodij, le eno od teh je vstavljanje in izrisovanje geometrijskih elementov (točka, premica ipd.). Na voljo je kot namizni računalniški program ali aplikacija za pametno napravo za vse dostopne operacijske sisteme. V tem primeru je bila uporabljena za preverjanje na roko izrisanih primerov v koordinatnem sistemu.

4. Cilji učnih ur

Dijaki:
– samostojno prenesejo aplikacije s spletne trgovine aplikacij,
– spoznajo osnovne ukaze pri delu z aplikacijo Stop Motion Studio in GeoGebra,
– izdelajo animacijo v prilagojenih pogojih dela (slabša svetloba, časovna omejitev),

– z animacijo učinkovito prikažejo primer matematičnega modeliranja,
– uspešno izvozijo ustvarjeno animacijo in jo posredujejo preko elektronske pošte ali okolja MS Teams,
– s pomočjo aplikacije GeoGebra izrišejo točke.

5. Primer izdelave animacije Stop motion pri pouku matematike

Kot že omenjeno, je animacija v prvi vrsti umetniški, lahko pa tudi didaktični pripomoček. Z njo lahko predstavimo primere s katerega koli področja in pri tem krepimo tako znanje uporabe aplikacij in uporabe tehnologij kot specifično znanje (v tem primeru matematično).

V učnem načrtu prvega letnika gimnazijskega programa najdemo predstavitev informacije z gibljivo sliko, zato so dijaki po obravnavi te snovi s pomočjo aplikacije izdelali svoj praktičen primer[18]. V medpredmetni povezavi z matematiko so izdelovali animacijo Stop motion na področju geometrijskih likov.

Po predstavitvi aplikacij so na učnem listu dobili zgled prvih treh slik, pri ustvarjanju pa so imeli proste roke. Lahko so se odločali med dvema opcijama, glede na čas, ki jim je bil na voljo (približno ena šolska ura):

– Njihov cilj je bil prikazati čim večje število slik, posledično je animacija slabša, vendar lahko prikažejo več matematičnih ugotovitev.
– Če so se želeli bolj osredotočiti na tehniko animacije, pa je bil njihov cilj, da izvedejo čim več majhnih premikov in se ne osredotočijo na količino prikazanih slik..

Za izdelavo animacije niso imeli optimalnih pogojev dela, saj je bil cilj, da se osredotočijo na samo izkušnjo izdelave, medpredmetno povezovanje in uporabo novih orodij. Dijaki so se preizkusili v skupinskem delu, saj je ob porazdelitvi zadolžitev izdelava animacije lažja. Postavili smo improvizirane scene, kot je vidno na Sliki 2, kjer smo na dva stola položili odrabljeno vratno krilo s steklom, nanj pa pametni telefon. Pri izdelavi animacije je namreč zelo pomembno, da je fotoaparat nepremičen. Ker so uporabili drugo napravo za zajemanje fotografij, so jo morali na neki način fiksirati. Podlago so dijaki izbrali glede na materiale za izdelavo animacije, ta pa je morala biti dovolj kontrastna. Nismo se odločili za izbiro umetne osvetlitve, te pomanjkljivosti so popravili naknadno v urejevalniku video-posnetkov.

[18] Povzeto po: Učni načrt – Informatika, 2008, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

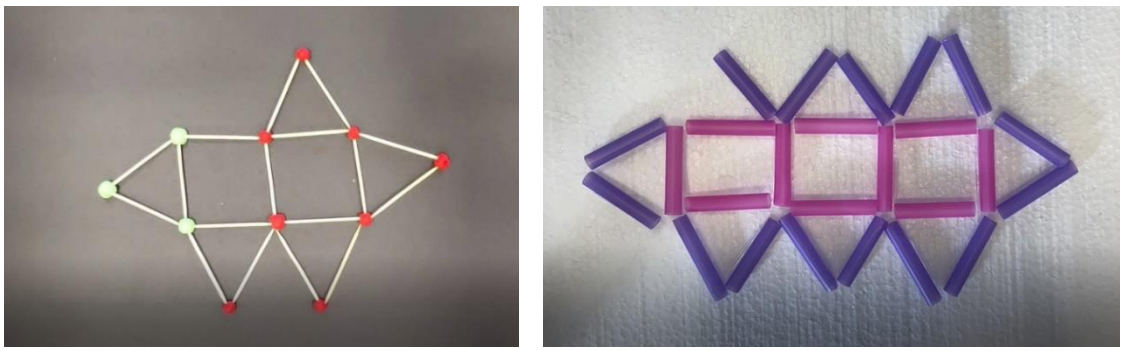


Slika 2: *Primer improvizirane scene (na levi svetla, na desni temna podlaga).*

Skupine so imele za prikaz likov na voljo različne materiale (dva primera sta na Sliki 3):
- vžigalice (glava vžigalice je omogočila prikaz oglišč),
- slamice (oglišča v tem primeru niso bila prikazana),
- barvni papir (liki so bili samo izrezani, oglišča v tem primeru niso bila prikazana),
- zobotrebci in plastelin (zobotrebci so predstavljali stranice, s pomočjo plastelina pa so oblikovali kroglice, ki so predstavljale oglišča) ter
- žebljički in elastike (glavice žebljičkov so predstavljale oglišča, prek njih pa so napeli kuhinjske elastike).

Na podlagi podane slike so morali dijaki torej samostojno ustvariti krajšo animacijo, delo pa so si v skupini porazdelili tako, da je nekdo pripravljal materiale, drugi je zajemal fotografije ali pomagal premikati posamezne objekte.

Za najbolj »prijazen« material so se izkazali vžigalice, zobotrebci s plastelinom in barvni papir. Nekoliko več težav je bilo pri ostalih skupinah. Slamice so se med izdelavo premikale po površini, zato so jih dijaki fiksirali z lepilnim trakom. Čeprav so slamico razrezali na več manjših koščkov, niso uspeli prikazati večjega števila slik glede na površino, ki so jo imeli na voljo. Žebljički so bili prekratki in tako niso zagotavljali dovolj prostora za več elastik hkrati. Ideja je bila dobra, mogoče bi bilo treba zagotoviti samo drugačen material. Dijakinje v skupini so improvizirale in prikazale samo oglišča. Nekatere skupine so dodale še svoje kreativne zaključke animacij. Za boljšo izbiro podlage se je izkazala temnejša podlaga, saj v neobdelani verziji animacije sence in slaba osvetlitev nista tako moteči.



Slika 3: *Posnetki zaslona animacij (material na levi: zobotrebci in plastelin, material na desni: slamice).*

Na podlagi ugotovitev iz tabele so s pomočjo aplikacije GeoGebra izrisali grafa, ki prikazujeta zvezo med številom točk z zaporedno številko slike ter zvezo med številom likov z zaporedno številko slike. V koordinatni sistem so vnesli:

– točke (vnos v aplikaciji: npr. (1,8), ki ga aplikacija zazna kot točko),
– linearno funkcijo oz. premico (vnos v aplikaciji: premica s pomočjo izbora 2 točk).

Po vnosu premice so lahko v aplikaciji preverili njen zapis in ugotovili, ali so pravilno poiskali obe zvezi. Čeprav so podatki iz tabele diskretni, so funkcijo izrisali za potrditev modeliranja linearne funkcije.

Na koncu ure so dijaki izpolnili še kratko evalvacijo v obliki anketnega vprašalnika. Do nje so dostopali s pomočjo QR kode, kjer je sličica na projekciji delovala kot hiperpovezava na spletno stran. To je razvidno iz Slike 4. Tako so bili postavljeni pred nov izziv, saj so si morali nekateri prenesti aplikacijo, ki vsebuje optični čitalec QR-kod. Vsaka taka naloga ponuja priložnost za pogovor in osvežitev že pridobljenega znanja.



Slika 4: *Povezava na vprašalnik s pomočjo QR kode*

6. Evalvacija opravljenega dela

Najlažji način zbiranja odzivov je v takem primeru spletna anketa, ki je bila izdelana v aplikaciji *MS Forms*. V članku so zajete ugotovitve, ki se nanašajo na področje izdelave animacije.

Dobra polovica dijakov je že izdelovala animacijo s podobno aplikacijo na pametni napravi, ostali so se s tem srečali prvič. Vsi vprašani so si bili enotni, da so bila navodila za izdelavo in predstavitev aplikacij dovolj jasna, da so prišli do končnega izdelka. Vsekakor si želijo uporabe tehnologije pri pouku, saj so se s tem popolnoma oz. skoraj popolnoma vsi strinjali. Zanimive so bile njihove pripombe na samo izdelavo oz. kaj bi popravili ob ponovno zastavljeni nalogi. Poskrbeli bi za boljšo svetlobo, čeprav jim je bilo stališče izdelave (neoptimalni pogoji z namenom učenja) predhodno predstavljeno. Nekateri bi izbrali drugačno podlago in mogoče preizkusili še druge materiale, gotovo ne bi več uporabili slamic. Delež dijakov bi se naslednjič tudi bolj potrudil s tem, da bi izvajal manjše premike in s tem posledično dobil boljšo animacijo.

7. Zaključek

Animacija je vsekakor priložnost za ponazoritev primerov z drugih področij poučevanja. Njena izdelava spodbuja kreativnost, dijake motivira in jim podaja nova znanja za krepitev digitalne pismenosti. Poleg tega skupinsko delo krepi njihovo samostojnost in jih povezuje, saj vsak od njih nekaj doprinese k izvedbi.

Čeprav izvedba učne ure ni zahtevna in jo lahko učitelj oblikuje samostojno, nas skupno načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav bogati. Dijaki s tem izkusijo, kako se učni načrti lahko prepletajo in povezujejo, tako znotraj letnika kot celotnega srednješolskega izobraževanja.

8. Literatura

Goetz, A., Kranjc, M., Krušič, S., Leder, T., Peštaj, M. in Prassel, I., idr. (2016). *Animirajmo - priročnik za animirani film v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Kocjan, M., Kotnik, B. Opačak, Ž. in Rau, P. (2015*). Likovna umetnost, i-učbenik za likovno umetnost v gimnazijskem programu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s: https://eucbeniki.sio.si/lum/index.html

Stanojev, S. in Florjančič, V. (2018). *Digitalna pismenost srednješolcev*. Koper: Univerza na Primorskem. Pridobljeno s: https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7023-78-7.pdf

Učni načrt. (2008). *Informatika*: *Splošna, klasična in strokovna gimnazija.* Pridobljeno s http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_INFORMATIKA_gimn.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Urška Kompara Žvokelj je profesorica matematike in računalništva. Leta 2013 je zaključila študij na Pedagoški fakulteti v Kopru. Po opravljenem pripravništvu iz matematike se je leta 2015 zaposlila na Srednji šoli Veno Pilon Ajdovščina, kjer poučuje informatiko, informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in matematiko za otroke. Že od samega začetka se povezuje s kolegi na mnogih področjih (matematika, zgodovina, šport, izvedba prireditev …), saj se njeno področje vedno bolj prepleta z vsemi ostalimi predmeti poučevanja.

Projektna naloga na daljavo – uporaba geometrijskih teles in meril za srednje vrednosti v vsakdanjiku

Project Assignment in Distance Learning – Geometric Bodies and Average Value in Everyday Usage

Klementina Rednak Mežnar

OŠ Karla Destovnika-Kajuha Šoštanj
klementinameznar@gmail.com

Povzetek

Pri delu na daljavo v preteklem šolskem letu je bilo potrebno opraviti preverjanje in ocenjevanje znanja predelane snovi na daljavo, kar je predstavljalo velik izziv tako za učitelje kot učence, kako realno ovrednotiti in oceniti znanje učencev in s tem pridobiti ocene. Za preverjanje in ocenjevanje znanja so učenci devetih razredov na Osnovni šoli Karla Destovnika-Kajuha Šoštanj zato izdelali projektno nalogo o uporabi geometrijskih teles in meril za srednje vrednosti v vsakdanjiku na daljavo. S projektno nalogo se je spodbudilo razumevanje podane snovi in razvijanje povezovanja predelane učne snovi pri urah matematike z uporabo v vsakdanjiku. V sestavku je predstavljena priprava in izvedba projektne naloge na daljavo in opisani rezultati, kako so učenci reševali projektno nalogo v primerjavi z ostalimi pridobljenimi ocenami pri predmetu matematika. Osnova priprave projektne naloge je bilo odpiranje možnosti za raznolikost izdelave posamezne projektne naloge in s tem možnost diferenciranja in ocenjevanja stopnje znanja pri posamezniku. Rezultati so pokazali, da so ocene, pridobljene s projektno nalogo, primerljive z zaključnimi ocenami pri matematiki.

Ključne besede: delo na daljavo, geometrijska telesa, ocenjevanje, projektna naloga, srednja vrednost, uporaba v vsakdanjiku

Abstract

In previous school year while distance learning pre-tests and tests had to be done online. That was a big challenge for teachers as well as students. The question was how to grade students' knowledge in the fairest way possible. Ninth grade students of Primary School Karla Destovnika-Kajuha Šoštanj had to make a project assignment about the usability of geometric bodies and scales for average value in everyday life. With this assignment students showed their understanding and integration of everyday life to subject matter learnt in math. In the composition I showed the preparation and performance of this online project assignment and I compared the results with other students' grades in math. The basis was to open different possibilities for diversity of making each project and with that the possibility of students' knowledge differentiation and assessment. The results have shown that the grades from a project assignment are comparable with the final students grades in math.

Keywords: assessment, average value, distance learning, everyday usage, geometric bodies, project assignment

1. Uvod

Šolsko leto 2019/2020 je z nenadnim prehodom na delo na daljavo v mesecu marcu zahtevalo od učiteljev hitro prilagoditev in spremembo načina poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja. »Ocenjevanje znanja je že v običajnih razmerah ena od najbolj občutljivih učnih dejavnosti, še toliko bolj pa to velja za čas, ko izobraževanje poteka na daljavo in v okoliščinah, ki pomembno vplivajo na organizacijsko in didaktično kakovost pouka«. (*Izobraževanje na daljavo v posebnih razmerah priporočila za ocenjevanje znanja v osnovni šoli*, 2020, str. 2). Pri pouku matematike v devetem razredu je v drugi polovici šolskega leta načrtovana obravnava snovi o geometrijskih telesih in merilih za srednjo vrednost. V dokumentu *Izobraževanje na daljavo v posebnih razmerah priporočila za ocenjevanje znanja v osnovni šoli* (2020) je izpostavljeno, da naj učitelji uporabijo različne oblike in načine ocenjevanja znanja (npr. tehnični, likovni, praktični izdelki in drugi izdelki, ustni odgovori, seminarske naloge, projektno delo, nastopi učencev ipd.), ki so primerni za izobraževanje na daljavo in so že bili predhodno uporabljeni pri preverjanju znanja.

Suban idr. (2020) so povzeli, da lahko učenci svoje matematično zanje izkažejo na različne načine, tudi z reševanjem preiskovalnih nalog, pisnih besedil z matematično vsebino, govornimi nastopi in izdelki kot je projektna naloga. V aktivu matematike smo se zato odločili, da pripravimo za ocenjevanje predelanih učnih enot projektno nalogo, ki jo bodo lahko učenke in učenci izvedli sami doma in jo bodo potem predstavili na načrtovanih videokonferenčnih urah matematike. Na ta način smo se izognili problemom z organizacijo pisnega ocenjevanja na daljavo, ker vsi učenci in učenke niso imeli tehničnih pogojev za izvedbo le tega. Priprava in izvedba, opisana v nadaljevanju sestavka, je zahtevala veliko dela in usklajevanja v aktivu matematike, da bi z izvedeno nalogo pridobili realni vpogled v nivo doseženih zahtevanih standardov učenk in učencev pri izbranih učnih enotah. Postavljeni cilji so bili po izvedbi doseženi, zaznane so bile tudi možnosti za izboljšave.

2. Priprava, izvedba in analiza projektne naloge

2.1. Priprava projektne naloge

Pri pripravi projektne naloge smo upoštevali cilj pouka matematike, da naj učenci spoznavajo uporabnost matematike v vsakdanjem življenju. Žakelj idr. (2011) so v učnem načrtu za matematiko zapisali, da je razvijanje matematične kompetence razvijanje sposobnosti uporabe matematičnega razmišljanja za reševanje različnih matematičnih problemov in problemov vsakdanjega življenja.

2.2. Delo pred izvedbo naloge

Do začetka dela na daljavo smo z učenci v šoli predelali vsebine prizma, valj, in piramida sklopa Geometrijski pojmi. Na začetku dela na daljavo smo 14 dni namenili ponovitvi predelane snovi. Znanje smo preverjali s spletnimi kvizi v eAsistentovih učilnicah in z reševanjem delovnih listov, ki so jih učenci rešili in posredovali svojim učiteljem matematike, da so jim podali povratno informacijo. Ker pri prvem prehodu na pouk na daljavo nismo imeli urejenih in enotnih komunikacijskih kanalov, je večina komunikacije potekala preko e-asistenta in tudi ostalih elektronskih pošt. Vsebine poglavij o stožcu, krogli, merilih za srednjo vrednost in verjetnosti smo predelali na daljavo. Učenci so na spletni strani šole dostopali do ur matematike, kjer so bili naloženi dokumenti z razloženo snovjo in dodanimi posnetki razlag učiteljev. Vse predelane snovi smo sprotno preverjali.

Učence smo obvestili o izvedbi projektne naloge teden dni pred izvedbo naloge. Dobili so natančna navodila, kaj potrebujejo za izvedbo, katere podatke si morajo pripraviti do izvedbe projektne naloge, datum začetka in datum oddaje projektne naloge. Nalogo so lahko napisali na roko, lahko so uporabili računalnik, izdelano so na koncu fotografirali in poslali učiteljem. Učitelji so jih seznanili, da bodo morali projektne naloge tudi ustno zagovarjati oziroma utemeljiti njihove izdelke. Učencem je bil predhodno predstavljeni kriteriji ocenjevanja projektne naloge.

2.3. Zgradba projektne naloge

Projektna naloga je bila razdeljena na tri dele. Prvi del se je nanašal na geometrijska telesa, drugi na merila za srednje vrednosti in verjetnost, zadnji del pa je predstavljal zagovor projektne naloge.

V prvem delu so morali učenci in učenke doma oziroma okolici svojega doma poiskati primere teles kocke, kvadra, prizme (ki ni ne kvader ne kocka), valja, stožca in piramide. Če učenci predmetov niso našli ozirom imeli doma, so imeli možnost manjkajoče telo tudi izdelati iz papirja s pomočjo mrež, ki smo jih predstavili pri pouku za posamezno telo. V navodilih za izvedbo naloge so imeli podane predloge različnih teles za izvedbo projektne naloge, kot je prikazano na Sliki 1.



Slika 38: Predlogi za izbiro geometrijskih teles

Učenci so morali izbrana telesa fotografirati in poimenovati. Izmed teles so morali izbrati eno oglato in eno okroglo telo. Učencem smo diferenciacijo ponudili že pri izbiri teles. Z izbiro kocke ali kvadra, ki predstavljata minimalni standard znanja 6. razreda (Žakelj idr., 2011), niso mogli pridobiti vseh možnih točk. Za izbrani telesi so morali napisati ime, narisati skico telesa, mrežo telesa, izmeriti podatke in razložiti, kako so izmerili podatke. Sestaviti, zapisati in rešiti so morali besedilni nalogi, ki sta je nanašali na izbrani geometrijski telesi. Pri besedilnih nalogah se je ocenjevala smiselnost, pravilna rešitev in stopnja težavnosti (minimalni standard, temeljni standard, zahtevnejši standard).

Za drugi del naloge so morali učenci poznati svoje ocene pri predmetu matematika v tekočem šolskem letu. Določiti so morali aritmetično sredino, modus in mediano svojih ocen. Utemeljiti

so morali, s katerim merilom za srednjo vrednost naj bi učitelj določil zaključno oceno, da bi bilo za učenca najbolj ugodno in določiti verjetnost izbire dobre ocene pri njegovih ocenah matematike.

Tretji del je potekal v manjših skupinah preko video konference, kjer so učenci predstavili svoje besedilne naloge in utemeljitve izbire srednjih vrednosti.

2.4.Izvedba projektne naloge

Za reševanje, pripravo in oddajo projektne naloge bi imeli učenci čas dve šolski uri, če bi izvajali ocenjevanje znanja v šoli. Upoštevati je bilo potrebno, da se učence s težavami z dostopom do IKT, zaradi česar težje sodelujejo pri izobraževanju na daljavo, vnaprej ne opredeli kot tiste, od katerih se pričakuje zgolj doseganje minimalnih standardov znanja, ne da bi bile prej izkoriščene vse razpoložljive možnosti za ustrezno notranjo diferenciacijo in individualizacijo in jih je mogoče izvajati tudi na daljavo (*Izobraževanje na daljavo v posebnih razmerah priporočila za ocenjevanje znanja v osnovni šoli*, 2020). Zato smo čas izdelave in oddaje projektne naloge podaljšali na dva dni. Učitelji smo bili oba dni dosegljivi za pomoč in vprašanja.

2.5.Analiza projektne naloge

Devetošolce je v preteklem šolskem letu poučevalo matematiko pet učiteljev. Da bi pridobili čim bolj realne rezultate, je projektno nalogo pregledoval samo en učitelj. Po pregledanih projektnih nalogah, z upoštevanimi kriteriji (Tabela 1), ki so bili učencem predstavljeni pred začetkom izvedbe projektne naloge, so učenci v skupinah po 5 predstavili svojo besedilno nalogo in obrazložitev izbire merila za srednjo vrednost pri zaključevanju ocen.

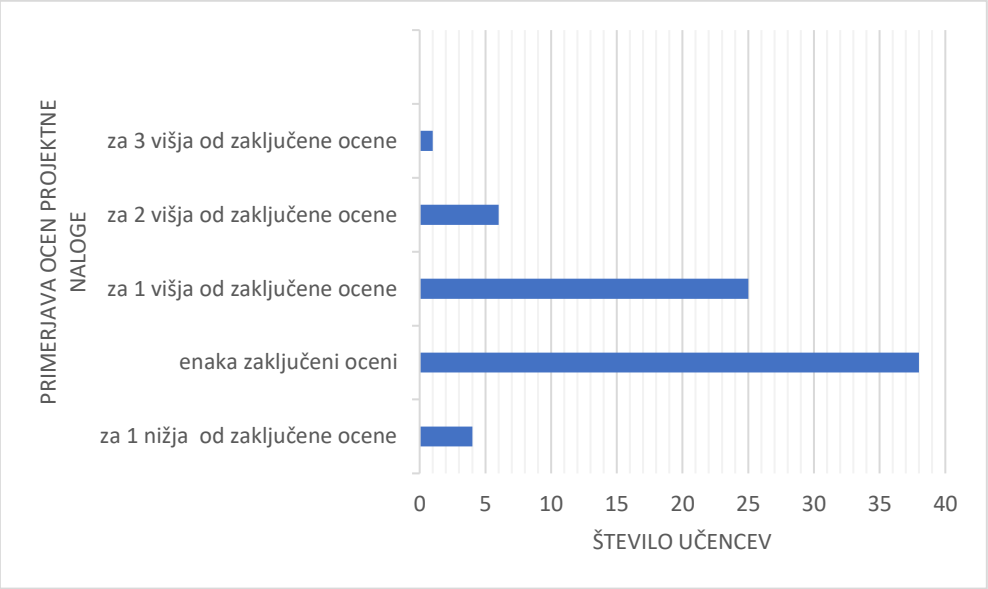
Tabela 5: Kriterij uspešnosti projektne naloge

	NALOGA	MINIMALNI DOSEŽEK	OPTIMALNI DOSEŽEK	TOČKE
Prvi del	Izdelava naslovnice	Nenatančno in pomanjkljivo zapisani podatki.	Natančno izdelana naslovnica z vsemi podatki.	1
	Geometrijska telesa	Število teles ne ustreza zahtevam naloge. Pojavljajo se napake pri poimenovanju teles.	Na slikah je raznolika izbira vseh geometrijskih teles. Telesa so natančno poimenovana.	3
	Izbrano telo je opisano, poimenovano, narisano, narisana je mreža, označene so mere	Opis ima veliko matematičnih napak ali je pomanjkljiv. Skice so nepregledne in pomanjkljive. Skica se ujema z izbranim telesom. Mere so nenatančne. Enote niso pravilno izbrane.	Opis je matematično popoln. Skica je pregledna, se ujema z izbranim telesom in vsebuje vse potrebne podatke. Mere so natančne. Enote so pravilno izbrane.	5+5

	Telo postavljeno v življenjsko situacijo (sestava uporabne besedilne naloge)	Izbrano oglato telo je kocka ali kvader. Besedilna naloga je pomanjkljiva/nesmiselna. Pri besedilni nalogi se za reševanje uporablja samo rutinsko proceduralno znanje. Rešitev ni popolna, izračuni so delno pravilni.	Oglato telo je piramida ali prizma, ki ni kocka ali kvader. Besedilna naloga je smiselna in natančna. Pri sestavi besedilne naloge je uporabljena kombinacij več pravil in pojmov in opisuje novo situacijo. Strategija in rešitev sta pravilni.	4+4
Drugi del	Ocene pri predmetu matematika	Nepravilno izpisane ocene.	Natančno zapisane ocene.	1
	Poznavanje meril za srednje vrednosti	Napake pri računanju.	Natančen izračun.	3
	Računanje verjetnosti	Napaka pri računu. Nepravilen zapis verjetnosti.	Pravilen izračun. Pravilen zapis verjetnosti.	1
	Utemeljitev zaključne ocene	Napačna utemeljitev.	Pravilna utemeljitev.	1
Tretji del	Predstavitev besedilnih nalog	Predstavitev je delno razumljiva, vsebuje napake. Kaže se pomanjkljivost matematičnega razumevanja in uporabe matematične terminologije.	Predstavitev je natančna in pravilna. Vidno je matematično razumevanje. Terminologija je pravilno uporabljena.	1+1

Projektno nalogo je izdelalo in oddalo 72 devetošolcev, 2 učenca je nista izdelala in oddala. Neoddana naloga se je ocenila z negativno oceno. Povprečna ocena projektnih nalog je bila 4,0. Pridobljene ocene projektne naloge smo primerjali z zaključenimi ocenami pri predmetu matematika. Primerjava je prikazana z Grafom 1.

Graf 2: Primerjava ocene projektne naloge z zaključeno oceno pri matematiki



Ocena projektne naloge je bila pri 51% učencev enaka zaključeni oceni matematike v devetem razredu, 34% je je imelo 1 oceno višje ocenjeno projektno nalogo kot zaključeno oceno, samo 7 učencev, kar znaša 9,5% pa je imelo 2 ali več oceni višje ocenjeno projektno nalogo kot besedilno nalogo. 5% učencev (dva izmed njih naloge nista oddala) pa je pridobilo slabšo oceno.

Področje, ki je predstavljalo učencem probleme, je bila sestava besedilnih nalog. Samo 10 učencev je za sestavo besedilnih nalog prejelo vse točke skupaj z utemeljitvijo. Naloga, kjer je največ učencev doseglo vse točke, je bila izbira teles in poimenovanje teles.

3. Zaključek

Z rezultati in izvedbo projektne naloge so bili doseženi željeni cilji. Pridobljene so bile ocene, ki so dokaj realno pokazale znanje učencev (Graf 1). Pri posameznikih so se pokazala tudi odstopanja pridobljene ocene projektne naloge navzgor glede na zaključeno ocen. Ž. Kocen (2016) navaja, da je glavna slabost ocenjevanja na daljavo, da učitelj nima nadzora nad okoljem, v katerem učenec rešuje naloge za ocenjevanje znanja. Učenci so lahko izkoristili pomoč staršev, vendar so na koncu morali nalogo samostojno zagovarjati oziroma utemeljiti svoje reševanje. Popolnega realnega ocenjevanja pri delu na daljavo ni mogoče izvesti, z natančno pripravo ocenjevana in analizo rezultatov pa se vseeno lahko približamo realnim ocenam.

Učenci so v projektnih nalogah pokazali razumevanje podane snovi in povezovanje pridobljenega matematičnega znanja z vsakdanjim življenjem. Zaznane so bile težave učencev po samostojnem oblikovanju matematičnih nalog, kar nakazuje področje možnih izboljšav v nadaljnjem delu in pripravah učiteljev za izvedbo pouka. Uporabo problemskega znanja dosega le manjši delež učencev, kar kaže da je poučevanje še vedno preveč usmerjeno v pridobivanje konceptualnega in procedualnega znanja po Gagnejevi klasifikaciji znanja (Cotič in Žakelj, 2004). Učencem je potrebno pri pouku ponuditi še več možnosti za širjenje matematičnih kompetenc z različnimi načini preverjanja in ocenjevanja znanja (Suban idr., 2020).

Izvedena projektna naloga je pokazala tudi pozitivne odzive s strani učencev. Večina se je potrudila pri izdelavi naloge in jo izdelala samostojno. Zadovoljni so bili s pridobljenimi

ocenami in izrazili mnenje, da so jim takšni načini ocenjevanja (ne samo pisno in ustno ocenjevanje) bolj všeč in da tako lahko pokažejo več znanja na drugačen način.

4. Literatura

Cotič, M. in Žakelj, A. (2004). Gagnejeva taksonomija pri preverjanju in ocenjevanju znanja.

Sodobna pedagogika, 55(1), 182–192.

Izobraževanje na daljavo v posebnih razmerah priporočila za ocenjevanje znanja v osnovni šoli (16. april 2020) Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Številka:091-10/2020-1. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Novice/Koronavirus-13-3-20/Priporocila_ocenjevanje-OS_16042020.pdf

Kocen, Ž. (2016). *Načrtovanje in izvedba učenja na daljavo* (Diplomsko delo). Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor.

Suban, M., Bone, J., Herbaj, V., Jerko, A., Sirnik, M., Rajh, S. idr. (2020). *Ugotavljanje matematičnega znanja*. Priročnik za učitelje. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/MatematicnoZnanje

Žakelj, A., Prinčič Rőhler, A., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž,B. idr. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika (elektronski vir)*. Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Klementina Rednak Mežnar je januarja 2001 končala študij na Fakulteti za matematiko in fiziko v Ljubljani, smer pedagoška matematika. Kot absolventka je začela poučevati na Gimnaziji v Velenju. Leta 2004 se je zaposlila na osnovni šoli Karla Destovnika-Kajuha Šoštanj. Leta 2017 je nastopila mesto pomočnice ravnateljice. V zadnjih letih v aktivu matematike in po vertikali v sodelovanju z vsemi, ki poučujejo matematiko, načrtno spodbuja uporabljanje različnih načinov ocenjevanja znanja učencev in spodbuja popularizacijo matematike med učenci.

Matematika pri meni doma

Math at my Home

Elizabeta Žabkar

OŠ 8 talcev, Logatec
beti.zabkar@gmail.com

Povzetek

Motivacija učiteljem že od nekdaj predstavlja velik izziv. Samo motiviran učitelj lahko pri učencih izzove samoiniciativnost, spontanost, razumevanje, navdušenje in zadovoljstvo nad delom. Učitelj lahko učence notranje motivira z izbiro okolja, metodo poučevanja in potjo, po kateri učenci pridejo do cilja. Ena takšnih metod je izdelava projektno-avtentične naloge v domačem okolju. Uporaba sredstev IKT jim delo popestri in olajša. V procesu učenja so prisotni elementi formativnega spremljanja znanja. V tem članku opišemo primer projektne naloge pri predmetu matematike, pri katerem učenci 6. razreda ponovijo znanje o osnovnih geometrijskih likih in telesih. Svoje znanje nadgradijo s sestavljanjem in reševanjem nalog, ki predstavljajo matematične probleme iz vsakdanjega življenja. Nalogo analizirajo in s pomočjo učitelja ovrednotijo.

Ključne besede: avtentična naloga, domače okolje, geometrijski objekti, matematika, projektna naloga

Abstract

Motivation has always presented a great challenge for teachers. Only a motivated teacher can provoke students' self-initiative, spontaneity, understanding, enthusiasm and work satisfaction. The teacher can motivate students by choosing the environment, the method of teaching and the path by which students reach the goal. One such method is to create a project-authentic task in the home environment. The use of IT resources enriches and facilitates their work. Elements of formative monitoring of knowledge are present in the learning process. In this paper we describe an example of a project assignment in a mathematics subject where 6th grade pupils repeat their knowledge of basic geometric shapes and bodies. They upgrade their knowledge by composing and solving tasks that represent mathematical problems from everyday life. They analyze the task and evaluate it with the help of the teacher.

Keywords: authentic assignment, geometric objects, home environment, mathematics, project assignement

1. Uvod

"Bistvo matematike ni v obrazcih, ampak v miselnih procesih, s katerimi jih dobimo."

(V.P. Jermakov)

Motiviranje učencev pri pouku matematike mnogim učiteljem predstavlja velik izziv. Nenehno se ukvarjamo z novimi načini poučevanja in vrednotenja znanja. Želimo, da bi učenci vzljubili matematiko ne glede na predznanje in njihove sposobnosti.

V času šolanja na daljavo smo se soočali z novimi izzivi, med drugim, kako šolanje na daljavo sprejemajo naši učenci, kakšno je njihovo domače okolje in pogoji za delo, kaj zmorejo

narediti sami in česa ne. Pogosto so z navdušenjem pripovedovali, kaj se pri njih doma dogaja, kako se privajajo na delo z računalnikom in kaj jih navdušuje. Ideja za izpeljavo projektne naloge »Matematika pri meni doma« izhaja iz spoznanja, da se za razliko od pouka v šoli – kjer se učenci nahajajo v istem prostoru in imajo na voljo iste učne pripomočke – učenci šolajo vsak v svojem specifičnem okolju, ki jim nudi različne možnosti za delo. Zato želimo vzpodbuditi čim več notranje motivacije, ki bi temeljila na spoznavanju domačega okolja skozi problemske naloge s področja matematike.

Izpeljavo projektne naloge opišemo na primeru poučevanja matematike v 6. razredu. Učenci so imeli za svoje delo deset dni časa. Z učiteljem so komunicirali preko aplikacije MS Teams; večina je pri tem uporabljala klepet, nekateri pa so se z učiteljem srečevali v video klicu. Ker učenci s takšnim delom poprej niso imeli izkušenj, so potrebovali več vzpodbud in nasvetov med samo izdelavo. Nalogo so lahko oddajali po sklopih in sproti dobivali povratne informacije. S tem smo jim omogočili izboljševanje izdelka skozi proces izdelave.

2. Projektno avtentična naloga z učno situacijo

Razdevšek-Pučko (2013) ugotavlja, da mora učitelj za uspešno motiviranje učencev poznati psihološko naravo motivacije in delovanje motivacije v procesu učenja, pri čemer mora upoštevati razlike med učenci, ter poznati njihovo motivacijsko usmerjenost. Med pomembne učiteljeve sposobnosti za motiviranje učencev po njenem sodijo: optimizem, strpnost, zaupanje v učence in pripravljenost na poslušanje. Tak učitelj ima možnost oblikovanja in spodbujanja učne motivacije pri učencih.

Za doseganje zastavljenih ciljev mora imeti učitelj vpliv na motivacijo učencev. Izkušnje nas učijo, da so samo notranje motivirani učenci uspešni – le taki imajo jasno zastavljene cilje in željo te cilje doseči. S pričujočo projektno nalogo želimo pri učencih vzpodbuditi samoiniciativnost, vztrajnost, spontanost in notranje zadovoljstvo. Domače okolje, oblika dela in elementi formativnega spremljanja znanja jim nudijo varnost in zaupanje, da zmorejo nalogo opraviti in da imajo možnost posvetovati se z učiteljem in nalogo izboljšati.

Po Rutar Ilc (2003) gre za avtentično projektno nalogo, ki jo gradivo za podporo šolam ZRSS (2009) definira kot: »Avtentične so tiste naloge in dejavnosti, ki kažejo, kako se ljudje dejansko srečujejo z izzivi in kako rešujejo probleme. Učenci imajo pri reševanju avtentičnih nalog vtis, da so povezane z življenjem in zato smiselne in vredne truda. Avtentične naloge so praviloma odprti problemi, ki zahtevajo, da gredo učenci skozi vse faze reševanja problemov: od zaznavanja in definiranja problemov, preko iskanja in preizkušanja rešitev, interpretiranja in evalviranja ter posredovanja ugotovitev in zaključkov. Smiselno morajo uporabiti svoje dotedanje znanje, po potrebi poiskati nove informacije in vključiti različne veščine v kompleksni situaciji. Na tak način lahko prepričljivo izkažejo svoje razumevanje in zmožnost uporabe v konkretnih situacijah.«

Cilj avtentične projektne naloge je torej učno snov čim bolj približati realističnim problemskim situacijam. Od učencev zahtevamo, da v realnem okolju sami poiščejo odgovore na dana vprašanja, za razliko od neavtentičnih nalog, kjer od njih pričakujemo naučene, vnaprej znane odgovore. Avtentična projektna naloga od učenca zahteva raziskovalni pristop, kar učence običajno pritegne in jim na občutek dejanske vključenosti v reševanje problema. Po Rutar Ilc (2012) jim »daje občutek smiselnosti s tem, da jim pomaga izgrajevati razumevanje tistega, kar jih zanima, o čemer si zastavljajo vprašanje v vsakdanjem življenju, kar usmerja k doumevanju globljega pomena v delovanju sveta oziroma pojavov in odnosov v njem.«

V projektni nalogi »Matematika pri meni doma« smo naloge za šestošolce sestavili z namenom ponovitve znanja o osnovnih geometrijskih objektih – pravokotniku, kvadratu, kvadru in kocki. Učenci so morali v domačem okolju iskati predmete, ki ponazarjajo omenjene geometrijske like in telesa, ter jih razdeliti v skupine: like so razdelili med pravokotnike in kvadrate, telesa pa med kocke in kvadre. Primer, ki ga je doma izdelala učenka, je prikazan na Sliki 1.



Slika 1: Geometrijski liki in telesa v domačem okolju

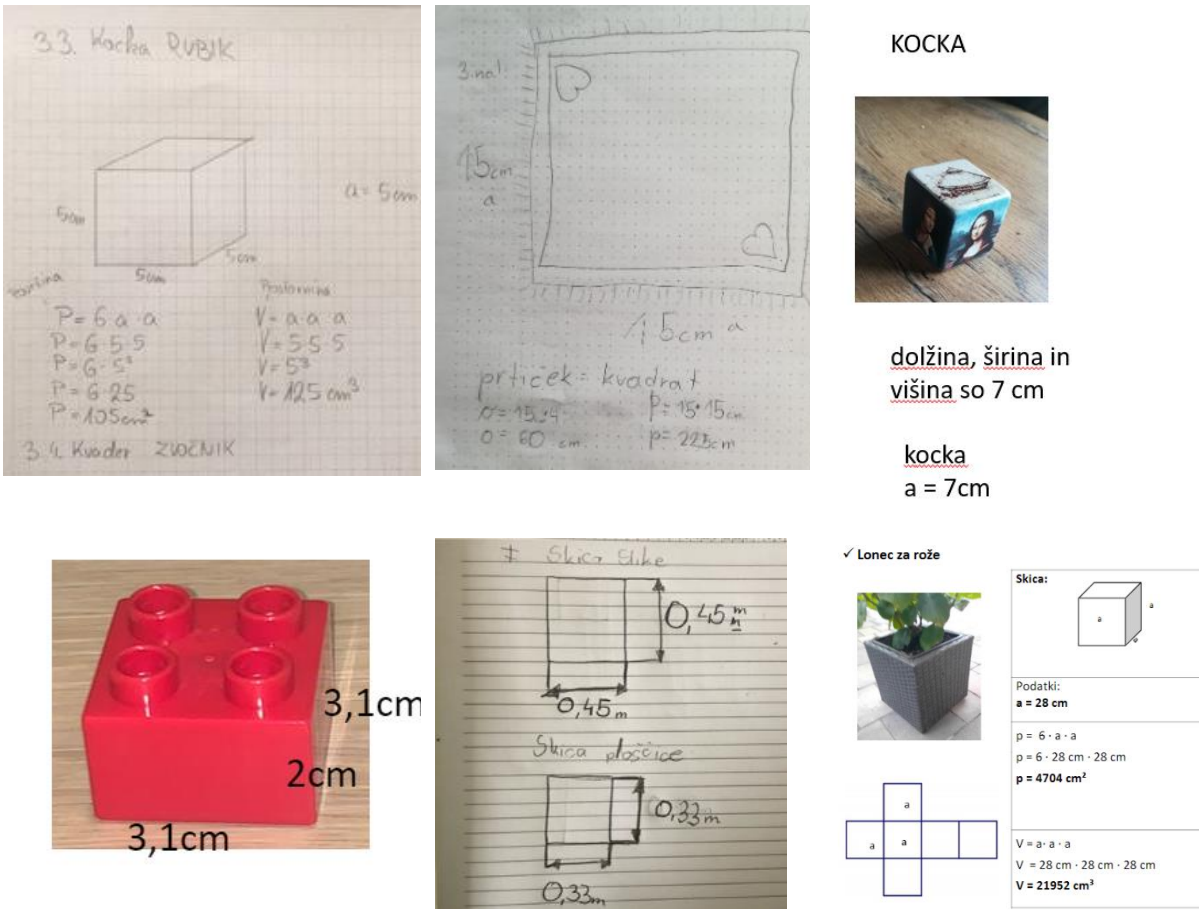
V nadaljevanju raziskovanja geometrijskih objektov v domačem okolju so morali učenci izmeriti dolžine, širine in višine izbranih modelov, ter podatke zapisati. Naloge so lahko oblikovali v programih MS Wordu, PowerPoint ali pa so skice narisali na list papirja, ga slikali in prilepili v dokument. Nekaj primerov zabeleženih meritev prikazuje Slika 2.

Projektno nalogo so nadaljevali z izzivom iz vsakdanjega življenja, s čimer ponovno poudarimo avtentičnost naloge z učno situacijo. Kot primer takega izziva predstavljamo nalogo: »Doma izmeri dolžine in širine okvirjev treh oken in odgovori na vprašanja.«

Vprašanja:

a) Koliko metrov lesa je potreboval izdelovalec oken za izdelavo vseh treh okvirjev?
b) Koliko kvadratnih metrov stekla je potreboval steklar za izdelavo steklenega dela okna?
c) Kakšni so stroški materiala, če vemo, da stane en meter lesa za okvir 35 EUR in da plačamo za m^2 stekla 70 EUR. Cene materiala poišči na spletu in navedi vir.

Primeri meritev:



Slika 2: Merjenje predmetov, ki predstavljajo geometrijske objekt.

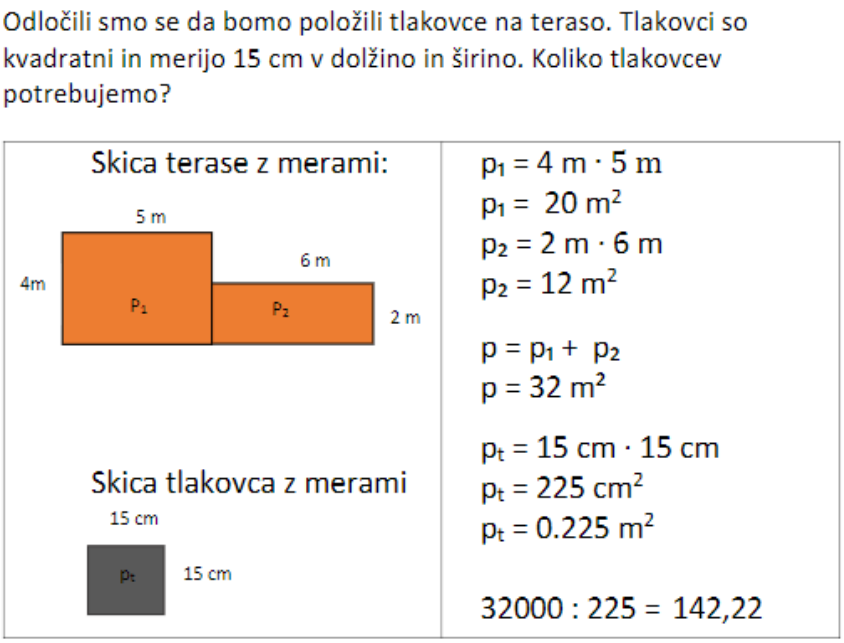
Omenjeni izziv učencem nazorno pokaže, kako se ljudje srečujejo z izzivi v vsakdanjem življenju in kako dejansko rešujejo probleme. Namen izziva je bil razvijati in vrednotiti zmožnosti uporabe vsebinskih in procesnih znanj v okviru jasno določenih standardov za soočanje z realnimi življenjskimi situacijami. Od učencev pričakujemo, da sami pridejo do svojih odgovorov, proučujejo realistično problemsko situacijo in raziskujejo; pri danem izzivu rešitve niso enolične. Na ta način naloga učence pritegne in jim daje občutek smiselnosti. Pomaga jim nadgrajevati razumevanje tistega, kar jih zanima, o čemer si zastavljajo vprašanje v vsakdanjem življenju, kar jih usmerja k doumevanju globljega pomena delovanja sveta oziroma pojavov in odnosov v njem. Učenci so nalogo uspešno reševali; nekateri so s pomočjo spleta celo raziskovali cene različnih vrst lesa in stekla.

V nadaljevanju so se učenci preizkusili v sestavljanju lastnih nalog. Naloge temeljijo na učnih situacijah iz vsakdanjega življenja. Pri nalogah so pokazali ustvarjalnost in izvirnost, pri čemer so očitno uporabljali znanja, ki so jih pridobili pri klasičnem pouku. V pomoč smo učencem podali nekaj primerov učnih situacij, s katerimi so si lahko pomagali pri delu:

- prenova kopalnice (površina sten, število ploščic, ki jih potrebujemo, cena ploščic, prostornina kopalne kadi, poraba sanitarne vode, cena vode),
- pleskanje sten (razlika v cenah barv, večkratni nanos barve, prekrivnost),
- polaganje parketa,
- oprema kuhinje (prostornine omar, posod, površina mize)
- ureditev vrta (površina zelenice, dolžina ograje okoli vrta)
- proučevanje predmetov, ki jih najdeš v prostorih (banjice za sladoled, škatle, knjige, slike, okvirji).

V navodilih in v diskusiji z učenci, smo jih vzpodbujali k ustvarjalnosti, domišljiji, izvirnosti in kreativnosti z namenom, da bi bili čim bolj motivirani za sestavljanje zanimivih nalog za sošolce.

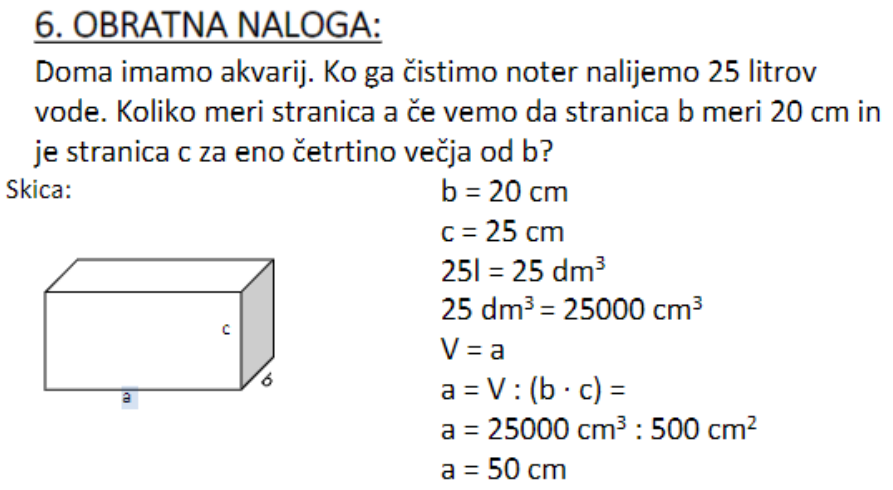
Primer naloge »Tlakovanje terase«, ki jo je sestavil učenec je prikazan na Sliki 3.



Slika 3: Tlakovanje terase

Zadnjega v sklopu izzivov projektne naloge je predstavljala naloga, ki ji pravimo "obratna" naloga. Namen te naloge je, da učenec doseže višje standarde znanja; iz obsega mora izračunati stranico, iz prostornine rob, iz dane površine prostornino ipd.

Primer »obratne« naloge, ki jo je sestavil učenec, je prikazan na Sliki 4.



Slika 4: »Obratna« naloga s prostornino.

Ob koncu so učenci strnili in zapisali svoje vtise z odgovori na vprašanja:

- ali ti je bila taka oblika dela všeč?

- kako si se počutil/a ob izdelavi projektne naloge?
- kaj je bilo težko in kaj ne?
- si imel/a težave pri uporabi računalnika?
- česa si se naučil/a?
- druga sporočila, ki bi jih želel/a sporočiti učiteljici.

Nekaj zanimivih mnenj učencev:
- Ta oblika dela mi je še kar všeč.
- Ob izdelavi take naloge se počutim utrujeno.
- Težko je bilo računanje računov in lahko je bilo lepiti slike.
- Naučil sem se lepiti slike v PowerPoint.
- Najtežje mi je bilo sestaviti svojo nalogo.
- Zabaval sem se pri delu.
- To delo mi je bilo zelo poučno in predvsem zabavno. Rada bi večkrat delala na tak način.
- Najbolj všeč mi je bilo, ko sem meril.
- Take naloge so mi všeč, ker lahko uporabiš domišlijo.
- V bodoče bom večkrat uporabljala takšen način dela tudi pri drugih učnih vsebinah.

V projektno nalogo smo poskušali vključiti tudi čim več elementov formativnega spremljanja znanja, ki so se v preteklosti izkazali za zelo učinkovite. Z učenci smo se pogovorili in razjasnili namen takšnega učenja in postavili kriterije za uspeh. Zagotovljene so bile povratne informacije od učitelja k učencu in tudi od učenca k učitelju. S tem smo dobili vpogled v znanje in razumevanje učencev, kje delajo napake in kako moramo prilagoditi naše sodelovanje, da bodo dosegli svoj cilj. Učenci so bili drug drugemu vir poučevanja predvsem pri uporabi sredstev IKT. Ko so reševali naloge sošolcev, so jih komentirali in ugotavljali, kako bi lahko naredili nalogo zanimivejšo in kvalitetnejšo.

3. Zaključek

Avtentična projektna naloga »Matematika pri meni doma« je bila za nekatere učence prvo srečanje s tovrstnim načinom dela. S tem zavedanjem smo zelo intenzivno in podrobno spremljali njihovo delo in jih vzpodbujali. Učenci so naloge oddajali v program MS Teams. Vsako nalogo smo pregledali in podali povratno informacijo. Z učenci smo se pogovorili o možnostih izboljšanja naloge. Večkrat so se razvili pogovori o tem, kako, s kakšnim orodjem in na kakšen način je smiselno nalogo izvajati v njihovem okolju. Medsebojno pomoč med učenci smo vzpodbujali tako, da smo učence, ki so vešči dela z računalnikom, prosili za pomoč šibkejšim. Opazili smo, da so nekateri učenci zelo napredovali pri uporabi orodij IKT. Porajale so se vedno nove in vedno boljše ideje. Ker so imeli nekateri učenci težave z branjem navodil in na videz preobsežnim besedilom, smo se z njimi dogovorili, da lahko nalogo oddajajo po sklopih. Ko so z delom zaključili, so nalogo sestavili v celoto in jo oddali. Nad delom so bili navdušeni, saj so videli, da se z majhnimi koraki in vztrajnostjo lahko naredi dober izdelek.

Klančar, Cotič in Žakelj (2019) ugotavljajo, da pri poučevanju ne gre več le za prenos znanja, temveč za ustvarjanje situacij za odkrivanje in izgrajevanje znanja, kjer učitelj predvsem usmerja in spodbuja delo učencev. To se odraža tudi v enem od naših ciljev med izdelavo projektne naloge: poučevanje preoblikovati v učenje in poudariti, da na koncu ni pomemben samo rezultat, temveč tudi pot do njega. Stremeli smo k temu, da bi znali učenci sami oceniti svoje dosežke. Zato smo jih vzpodbujali h kritičnemu mišljenju pri analizi rezultatov.

Po pregledu nalog ugotavljamo, da je prednost takega načina dela v tem, da so učenci zelo motivirani, da se urijo pri uporabi sredstev IKT in komunikaciji, da svoje znanje nevede nadgrajujejo, se soočajo z življenskimi situacijami, analizirajo svoje rezultate in se pri delu zabavajo. Naučili so se tudi, kako nalogo oblikovati, kar bodo lahko uporabili tudi na drugih področjih.

Predstavljena oblika dela v učencih vzpodbuja raziskovalnega duha, od učitelja pa zahteva veliko časa, dela, potrpežljivosti in nenehne diskusije z učenci. Poleg že omenjenih lastnosti, avtentična projektna naloga »Matematika pri meni doma« predstavlja tudi primer pozitivne prilagoditve poučevanja novim razmeram – šolanju na daljavo; sprejme jih kot izziv in ne kot težavo.

Zaključujemo z mislijo neznanega avtorja: »Ne pozabi, da je bil tudi največji hrast nekoč majhen želod, ki je padel na tla in vztrajal.« Vredno je vztrajati, iskati načine in metode, kako se približati učencem, jih motivirati in vzpodbujati, da bodo imeli možnost, da iz njih zraste nekaj velikega.

4. Literatura

Klančar, A., Cotič, M., Žakelj, A. (2019). *Učenje in poučevanje geometrije z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije v osnovni šoli*. Založba Univerze na Primorskem.

Razdevšek-Pučko, C. (2013). *Vloga motivacije v učenju in poučevanju*. XV. strokovni posvet pomočnikov ravnateljev: Motivacija v šolah in vrtcih, ŠOLA ZA RAVNATELJE, Portorož, 5. – 7. 3. 2013.

Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja*. 1. izd. (K novi kulturi pouka). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. ISBN 961-234- 474-4. 3

Rutar Ilc, Z. (2012). *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov: Preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah*. 1. izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. ISBN 978-961-030-050-2.

Stiplovšek, M. (2014). *Avtentične naloge pri pouku fizike v gimnaziji*. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/izzivi-razv-vred-znanja-gimn-FIZIKA-CD/vsebina_gim2/G2_1_poglavje/G2_1_05/AvtenticneNalogePriPoukuFizikeVGimnaziji.pdf

Zavod RS za šolstvo (2009). *Avtentični pouk*. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/podpora_solam/Gradivo/avtenti%C4%8Dni%20pouk.doc

Kratka predstavitev avtorja

Elizabeta Žabkar je profesorica matematike in tehničnega pouka na osnovni šoli 8 talcev v Logatcu. Pri pouku ji največji izziv predstavlja preizkušanje novih metod dela. Že več let se ukvarja s formativnim spremljanjem znanja, organizira matematične tabore za učence in sodeluje v projektu Pogum. Njen cilj je, da ne bi bili učenci deležni samo frontalnega pouka, temveč, da bi svoje znanje pridobivali na čim bolj raznovrstne načine. Matematiko jim želi prikazati kot nekaj vsakdanjega, uporabnega, zanimivega in predvsem smiselnega.

Poučevanje matematike na šolskem vrtu

Teaching Maths in the School Garden

Klavdija Černelč

OŠ Šmarje pri Jelšah
klavdija.cernelc@os-smarje.si

Povzetek

Veliko najstnikov danes večino svojega časa preživi v zaprtih prostorih. K temu so vsekakor pripomogle tudi trenutne razmere. Zato je zaželeno, da bi učitelji načrtovali pouk tudi izven šolskih zidov. V prispevku so predstavljene številne možnosti, kako lahko pouk matematike povežemo, nadgradimo in popestrimo izven šolske stavbe, na šolskem vrtu, ki je neke vrste učilnica v naravi. Učilnica v naravi učencem omogoča, da določene vsebine osmislijo, izkusijo in povežejo z različnimi predmetnimi področji ter vsakdanjim življenjem. V tem učnem okolju dosežemo večjo aktivnost in ustvarjalnost učencev, hkrati pa osvajajo različne spretnosti in gojijo pozitiven odnos do narave. Opisani so elementi učilnice v naravi v OŠ Šmarje pri Jelšah s primeri uporabe pri pouku matematike ter idejami za nadgraditev te učilnice.

Ključne besede: izkustveno učenje, matematika, motivacija, šolski vrt, učilnica v naravi.

Abstract

Many teenagers spend most of their time indoors. The present circumstances contributed to that. Therefore, the teachers should plan the learning also outside the school walls. This article presents numerous possibilities on how to connect, upgrade and diversify math teaching outside the classroom, in the school garden, which is a type of nature classroom. The nature classroom enables pupils to make sense of certain contents, to experience and connect certain contents with separate fields and with everyday life. In this teaching environment, the pupils can be more active and creative, yet they practice diverse skills and develop a positive attitude to nature. We described the elements of a nature classroom in the primary school Šmarje pri Jelšah with ways of usage in a math class and ideas to upgrade such lessons.

Keywords: experiential learning, maths, motivation, nature classroom, school garden.

1. Uvod

Za razumevanje matematike ima bistven pomen razvoj miselnih predstav ter razumevanje matematičnih pojmov in dejstev. Na žalost se velikokrat izkaže, da ima veliko učencev napačne pojmovne predstave. K boljšim matematičnim predstavam lahko deloma pripomorejo primerni pristopi učenja in poučevanja. Pri tem moramo biti pazljivi, da istočasno in prehitro ne uvajamo prevelike količine novih pojmov. Učenec se lahko marsikaj nauči na pamet, toda če tega ne razume, ni vkomponirano v njegovo mrežo obstoječega znanja in zato to tudi hitro pozabi. Zato je še kako pomembno, da učitelj pri poučevanju uporablja različne aktivne metode poučevanja in učenja (Marentič Požarnik, 2000). Pri tem ne smemo pozabiti na izkustveno učenje, za katerega so bili učenci v času učenja na daljavo zelo prikrajšani. Pomen pojma izkustveno

učenje najbolje opiše star kitajski pregovor, ki pravi: »Povej mi in bom pozabil, pokaži mi in se bom spomnil, vključi me in bom razumel.« Pri izkustvenem učenju se pri učencih povečujejo intelektualne sposobnosti, večata se tudi notranja motivacija in želja po učenju ter odkrivanju novega. Eno izmed možnosti izkustvenega poučevanja in učenja nam lahko nudi tudi šolski vrt.

Šolski vrt je lahko osnova za medpredmetno povezovanje ter za razvoj kompetenc, ki jih udeleženci pridobijo pri praktičnem izvajanju.

Namen prispevka je predstaviti učilnico v naravi kot sodoben učni pripomoček, ki ga v učni proces vključujemo od načrtovanja do postavitve in njegove uporabe. Učenci pri tem aktivno sodelujejo. Cilj postavitve učilnice v naravi je večstranski (Šolski ekovrt, 2021):

- razvijati pozitiven odnos do okolja,
- zavedati se pomena samooskrbe,
- pridobivanje različnih kognitivnih znanj na vseh predmetnih področjih,
- razvijati različne veščine in spretnosti,
- aktivno raziskovanje,
- medsebojno sodelovanje,
- skrb za urejenost šolskih površin.

V nadaljevanju je predstavljeno, kako lahko vsebine iz učilnice v naravi umestimo v učni načrt matematike na predmetni stopnji osnovne šole.

2. Šolski vrt

Šolski vrt smo na OŠ Šmarje pri Jelšah pričeli oblikovati leta 2008. V šolskem letu 2010/2011 smo se vključili v projekt Šolski ekovrt, ki ga je izvajal Inštitut za trajnostni razvoj. V projekt smo se vključili, ker smo želeli naš vrt, ki je bil v nastajanju, še popestriti in izboljšati z novimi idejami. Tako danes našo zunanjo učilnico krasi čudovit plavalni ribnik z rastlinsko čistilno napravo (slika 1). V tej učilnici smo ustvarili hotel za žuželke (slika 2), dva kompostnika (slika 3) in več gredic. Izdelali smo tri visoke grede (slika 4), podkvasto gredo, ovalno gredo različnih žit (slika 5), trikotno zeliščno gredo (slika 6) ter posadili stare sorte jablan (slika 7). Deževnico iz objekta v učilnici v naravi zbiramo v zbiralnik vode kockaste oblike s prostornino 1m^3 (slika 8), s katero zalivamo naše vrtnine. Izdelali smo klopi (slika 9), za katere smo porabili 0,5 m^3 oziroma 1 m^3 lesa. Na zelenici imamo z letvicami označeno površino 1 ar (10 m x 10 m).



Slika 1: Plavalni ribnik



Slika 2: Hotel za žuželke



Slika 3: Kompostnik



Slika 4: Visoka greda



Slika 5: Ovalna greda



Slika 6: Trikotna zeliščna greda



Slika 7: Sadovnjak



Slika 8: Zbiralnik deževnice



Slika 9: Klopi

Učilnica v naravi nam je v veliko pomoč pri šolskem delu, raziskovanju in eksperimentiranju. Prednost učinkovitega poučevanja na prostem je vsekakor učenje skozi neposredne izkušnje. S takšnim načinom učenja v učencih vzbujamo radovednost, hkrati pa razvijajo notranjo motivacijo po učenju.

Skrbno načrtovana učilnica v naravi omogoča realizacijo številnih vsebin in ciljev, ki so zapisani v učnih načrtih različnih obveznih in izbirnih predmetov v vseh razredih osnovne šole. Poleg kognitivnih lahko v učilnici v naravi razvijamo tudi konativne cilje, kot so opazovanje, eksperimentalnoraziskovalne spretnosti in veščine, razumevanje naravnih procesov in načinov proučevanja narave, odgovoren odnos do uporabe snovi, sposobnost in pripravljenost za zavzeto in odgovorno ravnanje za zdravje, kritično mišljenje in ustvarjalnost (Skribe Dimec, 2014).

3. Matematika na šolskem vrtu

Učilnica v naravi je sodoben učni in vzgojni pripomoček. Z njo lahko obogatimo učenje pri vsakem predmetu. Tudi pouk matematike je ob uporabi te učilnice bolj zanimiv in nazoren. Učenci velikokrat mislijo, da matematika nima velike uporabne vrednosti, zato je pomembno, da znajo pridobljeno znanje uporabiti na konkretnem primeru (Godnič, 2015).

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj dejavnosti, ki jih v naši učilnici v naravi izvajamo in so v skladu z učnim načrtom predmeta (Učni načrt matematika, 2011).

Nekaj dejavnosti, ki jih pri urah matematike izvajamo v učilnici v naravi:

- načrtovanje gred (podkvasta, ovalna, pravokotna, trikotna);
- ocenitev velikosti vrta, posameznih gred, ribnika, klopi, hotela za žuželke, določenih zasaditev z uporabo dolžinskih, ploskovnih in prostorninskih mer;
- merjenje vrta, posameznih gred, ribnika, klopc, kompostnika, zbiralnika vode, določenih zasaditev z uporabo dolžinskih, ploskovnih in prostorninskih mer;
- izračun količine potrebnega materiala za izdelavo kompostnika in visokih gred;
- računanje površine in prostornine kompostnika, zbiralnika vode ter pretvarjanje površinskih in prostorninskih enot;
- izračun površine strehe za zbiranje deževnice;
- računanje površine listov določenih rastlin;
- odčitavanje količine padavin v zbiralniku;
- določanje količine pridelkov in njihovih izdelkov z različnimi merskimi enotami;
- tehtanje sadja in zelenjave;
- s pomočjo sušenja sadja določevanje, koliko odstotkov vode je vseboval določen sadež;
- določiti razmerje npr. med sladkorjem in sadjem pri kuhanju marmelade ali med skico učilnice v naravi in dejansko velikostjo;
- prikaz pridobljenih podatkov z različnimi diagrami (figurni diagram, stolpični diagram,vrstični diagram, krožni diagram, drevesni prikaz) in preglednicami;
- zbiranje in urejanje podatkov ter določevanje srednjih vrednosti.

Na sliki 10 je podrobneje prikazan primer učne enote utrjevanja prostornine kvadra v 6. razredu osnovne šole.

PROSTORNINA KVADRA

1. Izmeri potrebne podatke in izračunaj, koliko dm^3 lesa je v posamezni klopci. Koliko m^3 lesa je v vseh treh klopcah skupaj?
   Računi:



Odgovori: _____

_____

_____



2. Izmeri potrebne podatke in izračunaj, koliko m^3 zemlje potrebujemo, da visoko gredo napolnimo do vrha.
   Račun:

Odgovor: _____

Slika 10: Učni list utrjevanja

Učni list na sliki 10 smo uporabili za ponavljanje učne enote Prostornina kvadra. V tej učni uri so se učenci urili v merjenju dolžinskih enot z uporabo različnih merilnih pripomočkov: tesarskega metra, metrske palice, šiviljskega metra, merilnega kolesa, malega merilnega traku in velikega ali geodetskega merilnega traku. Izmerjene dolžinske enote so pretvorili v enotne dolžinske enote. Zatem so izračunali prostornino danega kvadra (klopi oz. grede) ter dobljeno prostorninsko enoto pretvorili v zahtevano enoto. Ker so nekateri učenci spretnejši in hitrejši, moramo razmišljati tudi o diferenciaciji pouka. Tako smo za nekatere učence to nalogo nadgradili tako, da so ob podani ceni lesa izračunali, koliko bi stala klop. Nalogo smo z vprašanjem »koliko sadik zelja lahko posadimo na gredo, če vemo, da lahko na en m^2 posadimo 9 sadik« povezali tudi s površino grede. Možnost imamo tudi, da nalogo razširimo na površino in prostornino kocke (zbiralnik, kompostnik). Lahko bi zastavili tudi nalogo z zaokroževanjem celih in decimalnih števil. Možnosti za učenje v naravi je torej ogromno, le izkoristiti jih moramo.

3.1 Odziv učencev

Učenci so nad učenjem v naravi navdušeni, naloge rešujejo z zanimanjem. Pravijo, da si s takšnim načinom učenja snov lažje zapomnijo in se tako več naučijo. Pomembno jim je tudi,

da so med poukom zunaj, v naravi, in da se med delom lahko gibljejo. Pouk izven šolskih zidov jim mine hitreje.

4. Zaključek

Ustvarjanje, poučevanje ter učenje v učilnici v naravi je danes bolj kod kadarkoli pomemben sodoben učni in vzgojni pripomoček. Na šolskem ekovrtu sodelujemo učitelji in učenci vseh razredov in vseh predmetnih področij.

Na naši šoli živimo in delamo v naravi in z naravo. Tako čutimo in to skušamo v življenju tudi uresničiti. Vseskozi nas vodi skupen cilj: graditi ekološko zavest in razvijati odgovoren odnos do narave, pri pouku pa temeljiti na vsebinah, ki vzgajajo in pripravljajo učence za življenje. Tako bomo tudi nadaljevali, saj smo skozi naše delo v učilnici v naravi in analizo vsebin učnih načrtov spoznali, da je šolski vrt mogoče uporabljati tudi za učne namene. Učence je treba spodbujati k raziskovanju, da bodo znali ceniti pomen matematike. Učenci pouk v naravi sprejemajo z navdušenjem. Vsebine, ki bi se jih sicer učili iz učbenika, pa si lažje in hitreje zapomnijo. Osebni stik z naravo učence motivira za učenje in tako vpliva tudi na trajanje in širino pridobljenega znanja. Vemo tudi, da aktivnosti na prostem pomembno prispevajo k zdravemu razvoju osebnosti. V današnjem času je to še kako pomembno, saj ima vedno več otrok duševne težave in so pretežki (Skribe, 2014).

Pri izvedbi dejavnosti izven učilnice nas lahko ovira vreme, pogosto pa tudi pomanjkanje časa, ki nam včasih celo onemogoča raziskovanje. Učiteljeva odločitev je, kdaj in v kolikšni meri se bo posluževal tovrstnih aktivnosti.

Na OŠ Šmarje pri Jelšah bomo pouk na prostem v prihodnje še nadgrajevali in tako še dodatno motivirali učence za spoznavanje novih vsebin na njim privlačnejši način.

5. Literatura

Godnič, E. (2015). Matematika se sprehaja – Matematika v okolju. *Matematika v šoli, 20*(3/4), 28–38.

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

Ministrstvo za šolstvo in šport. Učni načrt. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf.

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.

Šolski ekovrt. Pridobljeno s http://www.solskiekovrt.si/.

Kratka predstavitev avtorja

Klavdija Černelč je profesorica kemije in matematike. Poučuje na OŠ Šmarje pri Jelšah. Na šoli vodi kemijski krožek ter se posveča delu z nadarjenimi učenci. Pri svojem delu kot učiteljica išče vedno nove načine, kako v svoje delo in predmete, ki jih poučuje, vključiti IKT in s tem še dodatno motivirati učence ter jim približati učne vsebine. Že vrsto let vodi šolski vrt in na njem aktivno sodeluje.

Meritve v naravi kot naravoslovni dan v 9. razredu

Science Day in Grade 9 – Measurements in Nature

Nuša Zagorc

Osnovna šola Gornja Radgona
nusa.zagorc@guest.arnes.si

Povzetek

Učenci 9. razredov so v času izobraževanja na daljavo izvedli naravoslovni dan z naslovom Meritve v naravi. Učenci so opravili pohod do izbrane točke. S pomočjo mobilne naprave so merili čas hoje in razdaljo med domom ter izbrano točko. Z danimi podatki so primerjali povprečno hitrost v obe smeri. Na pohodu so opazovali naravo in poiskali geometrijska telesa, o katerih se učimo v 9. razredu. Zadnja naloga je bila, da so v bližini doma poiskali drevo in s pomočjo podobnih trikotnikov izračunali višino drevesa. S pomočjo vrvice in naprave za merjenje so izmerili obseg drevesa. S podatkom so učenci izračunali približen premer drevesa in površino lubja, ki obdaja drevo ter koliko kubičnih metrov lesa ima drevo.

Ključne besede: drevo, geometrijska telesa, meritve v naravi, naravoslovni dan, valj

Abstract

During the period of distance learning, the pupils of grade 9 carried out a science day titled Measurements in Nature. First, pupils went on a hike. With their mobile devices they measured walking time and length between their home and the destination of their choice. Then they used the data to compare the average speed of both directions. During the hike they observed nature and searched for geometric bodies that were taught in grade 9. Finally, they had to search for a tree in the vicinity of their home and calculate its height using similar triangles. With the help of a rope they measured circumference of a tree trunk. They used the data to calculate approximate trunk diameter, surface area of bark and wood volume in the tree.

Keywords: cylinder, geometric bodies, measurements in nature, science day, tree

1. Uvod

Pred začetkom vsakega šolskega leta na seji strokovnega aktiva naravoslovja načrtujemo in usklajujemo naravoslovne in tehniške dneve. Po predmetniku za osnovne šole so v 9. razredu predvideni 3 naravoslovni dnevi in 4 tehniški dnevi. Ko smo v avgustu 2020 načrtovali termine in teme dnevov dejavnosti, smo se dogovorili, da bo eden izmed teh dnevov tudi meritve v naravi. Meritve v naravi smo predvideli v mesecu februarju 2021.

Zaradi razglašene epidemije so se učenci 9. razreda šolali na daljavo od 16. oktobra 2020 do 28. februarja 2021. Učitelji, ki poučujemo matematiko in fiziko v 9. razredu, smo se odločili, da bomo dan dejavnosti na temo MERITVE V NARAVI izvedli v tednu pred zimskimi počitnicami. Učenci so dejavnost lahko izvedli katerikoli dan, saj so dobili vsa navodila za učni proces za naslednji teden že v nedeljo.

Pri pripravi dneva dejavnosti smo bili pozorni na pripomočke, ki jih imajo učenci doma in tudi na predpise glede druženja, ki jih je posredoval Nacionalni inštitut za javno zdravje.

2. naravoslovni dan

Učenci so v spletni učilnici za matematiko dobili navodila glede izvedbe naravoslovnega dneva. Za učence smo pripravili pet nalog, ki so bile povezane s snovjo in smo jo obravnavali pri matematiki ter eno nalogo, povezano s fiziko in športom.

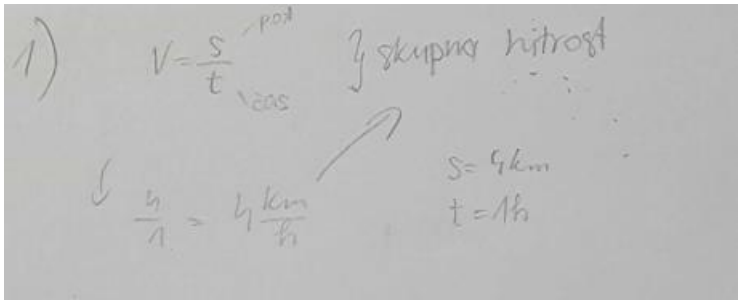
Cilji naravoslovnega dneva, povzeti po učnem načrtu za matematiko (2011), so bili:
- prepoznajo podobne trikotnike in s tem povezane pojme: istoležne stranice, istoležni koti;
- opredelijo in uporabljajo pojem podobna trikotnika;
- poznajo osnovne pojme pri prizmi, valju, piramidi in stožcu;
- izračunajo površino in prostornino prizme ter valja (z računalom in brez njega);
- uporabljajo obrazce za izračun površine in prostornine prizme, valja, piramide in stožca ter za računanje neznanih količin;
- izračunajo obseg in ploščino kroga z uporabo obrazcev.

Drugi cilji naravoslovnega dneva so bili:
- izmerijo čas in razdaljo;
- izračunajo povprečno hitrost hoje.

2.1 Merjenje poti, časa in izračun hitrosti

Navodila za 1. nalogo so bila, da se sami ali z družinskimi člani odpravijo na sprehod do izbrane točke v okolici doma. S seboj naj imajo uro, štoparico ali mobilni telefon, s katerim merijo čas hoje v obe smeri. S pomočjo mobilnega telefona ali spletne aplikacije za merjenje razdalj so izmerili prehojeno pot do izbrane točke in nazaj. S pomočjo enačbe $v=t/s$ so izračunali povprečno hitrost v vsako smer posebej. Nato so primerjali povprečno hitrost v obe smeri.

Učenci so pošiljali rezultate na različne načine. Večina učencev je izračunala povprečno hitrost na list (Slika 1), en učenec pa je slikal mobilno aplikacijo (Slika 2).



Slika 1: Izračun povprečne hitrosti hoje.



Skupaj s sošolcem Gašperjem sva se odpravila na piramido. Pot sva začela na avtobusni postaji v G. Radgoni. Do piramide sva hodila 31minut, prehodila sva 2,23km. To pomeni da je najina hitrost bila 4,5km/h. Za vrnitev nazaj sva izbrala drugo pot. Za katero sva potrebovala 27minut. Prehodila sva 2,68km. Najina hitrost je bila 6 km/h.

Slika 2: Izračun povprečne hitrosti s pomočjo aplikacije.

2.2 Iskanje geometrijskih teles v naravi

Učenci so 2. nalogo lahko opravili na sprehodu. Opazovati so morali opazovati okolico in poiskati geometrijska telesa, o katerih se učimo v 9. razredu.

Geometrijska telesa, ki so jih slikali ali narisali, so:
- prizma,
- piramida,
- valj,
- stožec,
- krogla.

Prizma je oglato geometrijsko telo, ki je omejeno z dvema skladnima in vzporednima osnovnima ploskvama ter s plaščem. (Ocvirk, Medar, Vatovec, 2019).

Piramida je oglato geometrijsko telo, ki je omejeno z eno osnovno ploskvijo in s plaščem. .(Ocvirk, Medar, Vatovec, 2019).

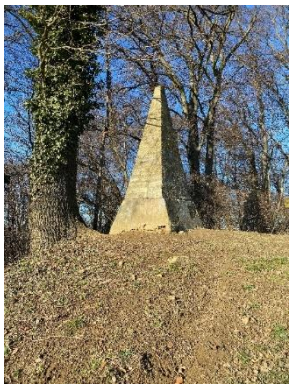
Valj je okroglo geometrijsko telo, ki je omejeno z dvema skladnima in vzporednima osnovnima ploskvama ter s plaščem. (Ocvirk, Medar, Vatovec, 2019).

Stožec je okroglo geometrijsko telo, ki je omejeno z eno osnovno ploskvijo in s plaščem. .(Ocvirk, Medar, Vatovec, 2019).

Krogla je okroglo geometrijsko telo, ki je omejeno z eno krivo ploskvijo.(Ocvirk, Medar, Vatovec, 2019).



Slika 3: Slike teles učenca, ki jih je opazil na sprehodu.



Slika 4: Primer piramide, ki je bil za učence končna točka pohoda.

Učenci so v naravi našli največ predmetov, ki imajo obliko štiristrane prizme, to so kocke in kvadri, ter predmeti v obliki valja. Najmanj predmetov je bilo v obliki stožca. Njihova ugotovitev je bila, da se z geometrijskimi telesi srečujemo v vsakdanjem življenju in da je pomembno poznavanje njihovih lastnosti.

2.3 Izračun premera in višine drevesa

Učenci so pri tej nalogi izbrali drevo v bližini doma. Izračunati so morali premer in višino drevesa,

2.3.1 Izračun premera drevesa

Za izračun premera drevesa so potrebovali vrvico in merilni trak. Drevo ima obliko valja.

Valj je okroglo telo, ki ga omejujeta dva skladna in vzporedna kroga ter ena kriva ploskev. (Končan, Moderc, Strojan, 2016).

Podatek, ki so ga potrebovali, je obseg drevesa. Premer kroga so izračunali s pomočjo matematičnih enačb.

Obseg kroga: $o = 2r\pi$ r – polmer kroga

Iz obsega kroga lahko izračunamo premer: $2r = \frac{o}{\pi}$ ($\pi = 3{,}14$).

2.3.2 Izračun višine drevesa

Potrebščine: palica in naprava za merjenje.

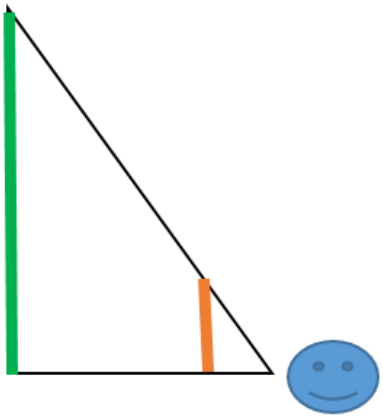
Palico postavimo pravokotno na podlago (Lahko jo zapičimo v tla.). Nato postavimo oči tako, da bo najvišji del palice viden z najvišjim delom drevesa.

dolžina palice (rdeča barva)=

razdalja od palice do točke ogleda =

razdalja od drevesa do točke ogleda =

višina drevesa (zelena barva) = x



Slika 5: Računanje višine drevesa s pomočjo podobnih trikotnikov.

Nastaneta dva podobna trikotnika. Trikotnika sta podobna, če imata:

- skladna dva kota in
- dolžine stranic v enakem razmerju. (Bevk, Draksler, Robič, 2017).

Talesov izrek nam pove, če par premic, ki se sekata v eni točki, sekamo s parom vzporednih premic, je razmerje odsekov na eni premici enako razmerju istoležnih odsekov na drugi premici. (Bevk, Draksler, Robič, 2017).

Meritve:

dolžina palice = 38cm

dolžina sence palice =80cm

dolžina sence drevesa =231cm

višina drevesa = x

Reševanje:

38:80 = x:231
80x = 8778
x = 109,725 cm

Slika 8: Izračun višine drevesa.

2.4 Površina lubja na drevesu

Pri tej nalogi so učenci s pomočjo podatkov izračunati površino lubja na drevesu. Če drevesu odrežemo veje, ima drevo obliko valja. Učenci so dobili obrazec za izračun ploščine plašča pri valju.

Ploščino plašča pri valju izračunamo s formulo $pl = o \cdot v$, kjer je oznaka o obseg drevesa, oznaka v pa višina drevesa.

Meritve:

Izmeri in zapiši obseg drevesa : 9,5cm

Višina drevesa je (uporabi podatek iz prve naloge): 109,725cm

Koliko kvadratnih metrov lubja je na drevesu? 0,104 m^2
Reševanje:
9,5 x 109,725 = x
x = 1042,3875 cm^2

Slika 9: Izračun površine lubja.

2.5 Količina lesa v drevesu

Količino lesa so učenci izračunali tako, da so uporabili obrazec za izračun prostornine valja: $V = O \cdot v$. Oznaka V pomeni prostornina valja, oznaka O ploščina osnovne ploskve valja in oznaka v višina drevesa. Učenci so ploščino osnovne ploskve izračunali z obrazcem $O = r^2\pi$, oznaka r pomeni polmer kroga. Polmer kroga so izračunali pri 3. nalogi.

b) Koliko kubičnih metrov lesa je v deblu drevesa? 0,000787 m^3
Reševanje:
$V = r^{2} * 3,14 * v = (1,51)^{2} * 3,14 * 109,725 = 787\ cm^3$

$d = o : pi = 3,02$

$r = 1,51$

Slika 10: Izračun količine lesa v drevesu.

3. Zaključek

Naravoslovni dan je bil izpeljan zadnji dan šolanja na daljavo. Učitelji, ki smo pripravili dan dejavnosti, smo želeli, da se učenci vsaj za en dan umaknejo od elektronskih naprav, s katerimi so bili povezani več kot štiri mesce. Kljub slabši motivaciji do izobraževanja so vsi učenci, ki jih poučujem matematiko, opravili prvi dve nalogi. Opravili so se na sprehod in merili čas in razdaljo. Večina je izračun povprečne hitrosti opravila s pomočjo aplikacije na telefonu. Opazili so, da jih geometrijska telesa obdajajo v vsakdanjem življenju. Manj učencev je opravilo naloge, povezane z drevesom.

Podoben dan dejavnosti lahko izvedemo v šoli, kjer lahko enake ali podobne naloge opravimo v okviru dneva dejavnosti. Dodali bi lahko še nalogo, da ugotovijo po listih in plodovih vrsto drevesa, koliko let ima drevo.

Če bo tudi v prihodnje potekalo izobraževanje na daljavo, bi lahko kar nekaj dnevov dejavnosti opravili na daljavo, da se učenci učijo na drugačen način, predvsem pa, da se umaknejo na zrak , da ne sedijo za računalnikom in poslušajo razlago.

4. Literatura

Bevk J., Draksler J., Robič M. (2017). *Skrivnosti števil in oblik 9*. Učbenik. Ljubljana: Rokus Klett.

Končan, T., Moderc, V. in Strojan R. (2018). *Skrivnosti števil in oblik 9*. Samostojni delovni zvezek 4. Ljubljana: Rokus Klett.

Ocvirk Karner V., Medar U., Vatovec M. (2019). *Matematika 9*. Samostojni delovni zvezek za matematiko v 9. razredu osnovne šole 2. Ljubljana. Mladinska knjiga.

Učni načrt, program osnovna šola. Matematika (2011). Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Nuša Zagorc je učiteljica matematike na osnovni šoli v Gornji Radgona. Poučevala je jutranjo varstvo v 1. razredu, podaljšano bivanje v 2. razredu, neobvezni izbirni predmet računalništvo v 4. in 5. razredu, matematiko v šoli s prilagojenim programom. V zadnjih letih poučuje matematiko učence od 6. do 9. razreda. Učence pripravlja na tekmovanja iz logike, razvedrilne matematike, matematike in malih sivih celic. Zadnjih pet let je njen izziv sestava urnika za celotno šolo.

Uporaba računalniških animacij za lažje razumevanje matematičnih nalog

Using Computer Animations for Easier Understanding of Mathematical Exercises

Katarina Čamernik

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
katarina.camernik@zgnl.si

Povzetek

Uporaba računalniških animacij pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa v osnovni šoli omogoča doseganje koordiniranega vključevanja tistih učnih sredstev in tehničnih pomagal, ki lahko v dani situaciji kar najbolj prispevajo h kvalitetnejšemu procesu učenčevega spoznavanja in učenja. V prispevku podajamo primer Power Point animacije primerne za področje osnovnošolskega predmeta matematika za učence s posebnimi potrebami z več primankljaji z namenom popestritve in olajšanja učenja. V ta namen podajamo primer didaktično ustrezne animacije z namenom lažjega branja besedilne naloge za uporabo pri reševanju enačb za učence katerih primankljaji bistveno poslabšajo razumevanje besedilnih nalog, enačb in novih abstraktnih pojmov. Animacija je izdelana s programskim orodjem MS PowerPoint, ki je med učitelji dobro poznano in uporabljeno.

Ključne besede: animacija, lažje branje, matematika, Power Point, učenci s posebnimi potrebami.

Abstract

Educational process implementation as coordinated integration of learning resources and technical aids can be achieved by usage of animations. This can result in achieving student's higher cognition quality and learning process. In this article we present an example of a computer animation that is suitable for teaching mathematics in primary school for students with special needs. For this purpose, we give an example of didactically appropriate animation in order to facilitate the reading of a text exercise for solving equations for students whose deficits significantly impair the understanding of text exercises, equations and new abstract concepts. Animation is made by using a computer software MS PowerPoint, a well-known and used programming tool among teachers.

Keywords:animation, easy reading, mathematics, Power Point, students with special needs.

1. Uvod

Poučujevanje matematike v osnovnošolskih programih, tako v enakovrednem izobrazbenem standardu – v nadaljevanju EIS, kot v nižjem izobraževalnem standardu – v nadaljevanju NIS je prav poseben izziv. Večina učencev na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani je z več primankljaji – z lažjo duševno motnjo v razvoju, dolgotrajno bolan otrok, otrok z govorno jezikovno motnjo, motnjo avtističnega spektra (MAS), pomankljiva pozornost s hiperaktivnostjo (ADHD), gluhi in naglušni učenci. Ves ta spekter različnosti spodbuja učitelja, da išče nove, boljše metode in rešitve pri poučevanju teh otrok. Velikokrat kljub učiteljevi demonstraciji in pojasnjevanju kompleksih učnih snovi s pomočjo modelov in učnih pripomočkov učencem še vedno ni povsem razumljivo. V takšnih primerih, so primerna rešitev animacije, ki jo izdelamo v Power Point orodju za lažje branje, s katerimi učencem najenostavneje prikažemo koncept reševanja in postopek reševanja besedilnih nalog s poenostavljenim prehajanjem na ključne korake oz. podrobnosti. Tako zapletene procese poenostavimo in jih razdelimo v zaporedne korake, katere si učenci lažje in bolj sistematično zapomnijo.

2. Animacije pri matematiki

Skozi stoletja se osnovni princip učenja ni bistveno spremenil. Učiteljeva naloga je bila, da je s pomočjo pripomočkov, ki jih je imel na voljo, in svojo sposobnostjo razumljivega podajanja učne snovi prenesel informacijo učencem, kateri so si jo skušali zapisati in zapomniti. Če se način učenja ni spremenil, pa so se posodobila tehnična sredstva, ki so na voljo v izobraževanju. Tehnika je hitro napredovala in dandanes imamo ponekod že uvajanje interaktivnosti za vse učence. V zadnjih dvajsetih letih je razvoj prinesel nove možnosti za povečanje funkcionalnosti osebnega računalnika in omogočil razvoj multimedije (MM), ki jo v izobraževanju lahko definiramo kot MM pristop, kar pomeni optimalno uporabo več različnih sredstev izobraževalne tehnologije hkrati (Gerlič, 2000 in Kostrevc, 2016).

MM predstavitev lahko razgibamo s programi za animacijo. Animácija (latinsko animare - *obuditi v življenje*) je iluzija gibanja, ki se doseže s hitrim prikazovanjem sličic. Vsaka sličica je nekoliko drugačna od predhodne (Wikipedia, 2021). Animacija je primerna za učinkovitejše (efektivno učenje) podajanje snovi, za nazornejšo razlago abstraktnih pojmov, besedilnih nalog itd. Z uvedbo MM gradiv povečamo motiviranost učencev in pritegnemo njihovo pozornost. V učnem procesu postanejo učenci bolj aktivni.

3. Opredelitev trok s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami navaja, da so to 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
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Vsi ti otroci potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja (ZUOPP).

3.1. Motnje v duševnem razvoju

Zavedati se moramo, da se osebe z motnjami v duševnem razvoju razlikujejo od oseb brez teh motenj in potrebujejo drugačno obravnavo. Tukaj bi se navezali predvsem na osebe z zmerno, težjo in težko motnjo. Takšne osebe so se pogosto izključevale iz družabnega življenja in se jih je zaničevalo, njihova motnja je bila predstavljena kot nekaj, kar je potrebno izolirati. Dan danes pa lahko zaznamo veliko večje število integracij teh oseb ter veliko podporo njihovim potrebam. Veliko večja je težnja po enakosti, da imajo enake možnosti, kot vsi ostali (Lačen, 2001).

Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju so osebe, ki imajo znižane učne sposobnosti tako, da potrebujejo posebno učno-vzgojno pomoč. Kažejo se primanjkljaji tudi na senzomotoričnem področju in pridobivanju splošnega znanja. Težave imajo pri načrtovanju in/ali organizaciji. Miselni procesi potekajo na konkretni ravni in ne toliko na abstraktni. Uporabljajo preprost jezik in se slabše odzivajo v socialnih okoliščinah (Vovk – Ornik, 2015).

3.2. Motnje avtističnega spektra

Vedeti moramo, da niti dva otroka nista enaka, četudi imata oba motnjo avtističnega spektra. Vendar ne glede na različne značilnosti ima vsak otrok z motnjo avtističnega spektra naslednje skupne značilnosti: slabše socialne zmožnosti, slabše govorne in komunikacijske značilnosti, omejeni interesi in ponavljajoče aktivnosti (Hunbury, 2016).

3.3. Pomankljiva pozornost s hiperaktivnostjo

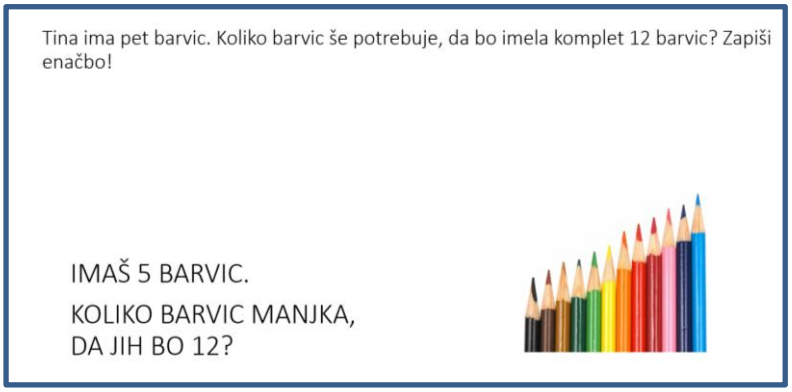
Primanjkljaj pozornosti in motnja hiperaktivnosti (ADHD) je nevrološko razvojna motnja, ki jo opazimo pri 3 – 7 % populacije. ADHD je pogosta motnja v otroštvu, ki ovira psihosocialno funkcionalnost v razvojnem obdobju. Diagnozo največkrat potrdijo dečkom. Nekateri viri trdijo, da je 75 % deklet z motnjo ADHD spregledanih. Pri obojih pa lahko opazimo težave z vzdrževanjem miselne pozornosti (Pahlevanian, A., Alirezaloo, N., Naghel, S., Alidadi, F., Nejati, V., in Kianbakht, M. 2017).

Vse te motnje in primankljaji pomembno vplivajo na funcioniranje otroka in učni proces. Zato se učitelj sooča vsakodnevno z različnimi izzivi poučevanja in prilagajanja podajanja snovi, da bo poučevanje učinkovito za vse učence z različnimi motnjami, ki se znajdejo skupaj v razredu. Vsem je skupno, da imajo težave z razumevanjem in branjem besedilnih nalog in abstraktnih pojmov. S tem namenom je potrebno snov nekako prilagoditi in približati razumevanju učencev.

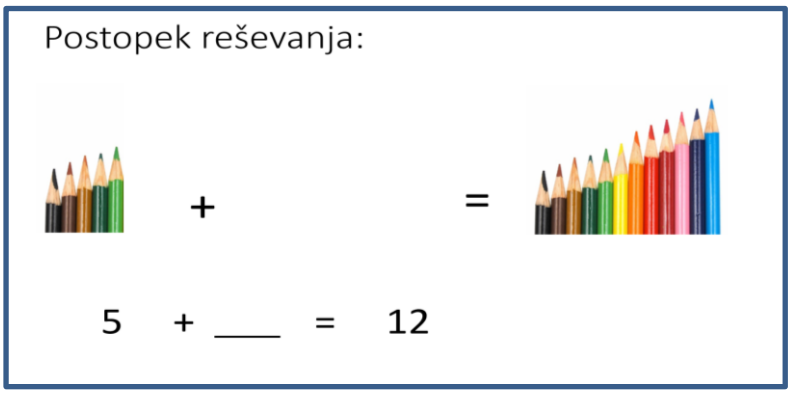
4. Primer uporabe lahkega branja z uporabo animacije v orodju Power Point

Pri poučevanju v prilagojenem programu osnovnošolskega izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom spoznamo, da je potrebno prilagoditi besedilne naloge in jih prevesti v za njih lažje branje le teh. Vse te motnje in primankljaji pomembno vplivajo na funcioniranje otroka in učni proces. Tako si učitelj želi čim boljše komunikacije in sodelovanja z učenci, da pridobi njihovo pozornost in jim poda znanje na učinkovit in njim privlačen način.

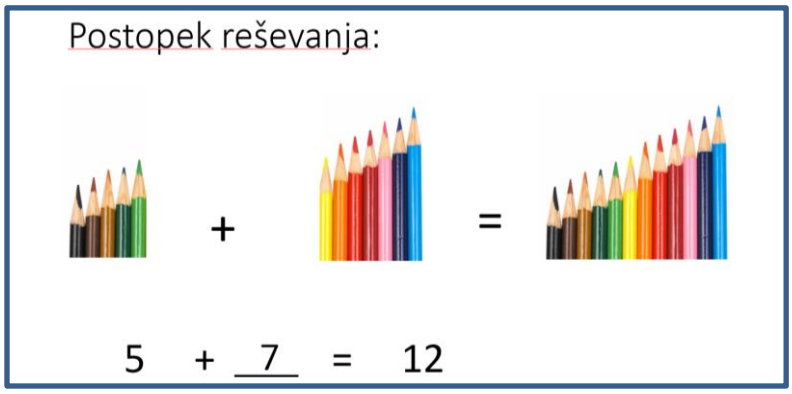
S tem namenom in z uporabo PowerPoint orodja izdelamo animacijo in prilagodimo besedilno nalogo iz učbenika (Stare, 2017) »Slika 1: *Prilagoditev besedila*«, in potem sledi postopek reševanja enačb »Slika 2: *Prikaz postopka reševanja besedilne naloge«*, vse prilagojeno za lažje branje in razumevanje za učence. Postopno učenca vodimo po korakih »Slika 3: *Drugi korak reševanja besedilne naloge*«. In na koncu zapis enačbe »Slika 4: *Zapis enačbe*«. S klikom na gumb naprej se postopno dopolnjujejo slike. Lahko pa se nastavi tudi časovni redosled v orodju PowerPoint v zavihku »Animations«.



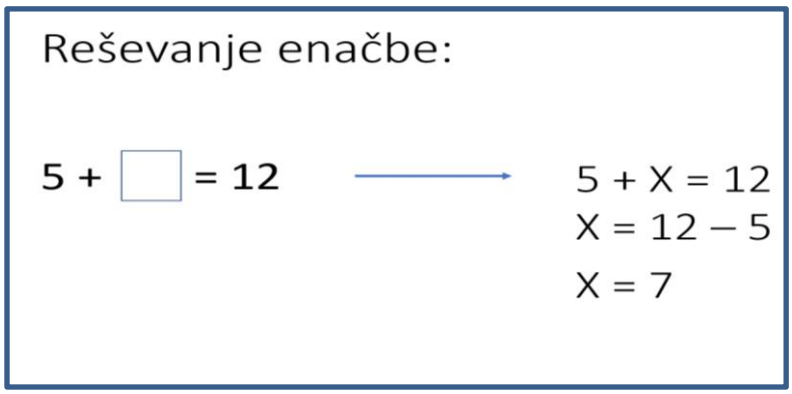
Slika 1: *Prilagoditev besedila*



Slika 2: *Prikaz postopka reševanja besedilne naloge*



Slika 3: *Drugi korak reševanja besedilne naloge*



Slika 4: *Zapis enačbe*

5. Zaključek

MM programska oprema ima čedalje večjo vlogo tudi v izobraževalnem procesu. Za učitelja priporočamo izdelovanje animacij v PowerPoint-u. Le ta ima enostaven uporabniški vmesnik, je dobro poznan učitelju in je kot del paketa Microsoft Office, ki je naložen na večini šolskih računalnikov. Z njim lahko hitro izdelamo učinkovite animacije za izboljšanje vizualne, prostorske in/ali funkcijske predstave učencev. Ima velik nabor možnosti različnih učinkov (smeri gibanja, hitrosti, poudarjanja …), raznovrstno premikanje objektov itn.

Z računalniškimi animacijami si pomagamo pri pouku in/ali jih uporabimo na spletnih straneh šole oz. v spletnih učilnicah. Učenci si ogledajo animacijo z uporabo računalnika preko spleta, kar se je še posebej uporabno izkazalo v času poučevanja na daljavo. Saj so si lahko poslano animacijo tudi večkrat predvajali.

6. **Literatura in viri**

Animacija, pridobljeno 16.5.2021, https://sl.wikipedia.org/wiki/Animacija

Gerlič, I. (2000)*, Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju*. Ljubljana: DZS.

Hunbury, M. (2015). *Educating Pupils with Autistic Spectrum Disorders*. A practical guide. London. Thousands Oaks, New delhi: Paul Chapman Publishing.

Kostrevc, L. (2016). *Računalništvo in informatika*, Ljubljana: Pasadena.

Lačen, M. (2001). *Odraslost: osebe z motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Zveza Sožitje.

Pahlevanian, A., Alirezaloo, N., Naghel, S., Alidadi, F., Nejati, V., Kianbakht, M. (2017). *Neurofeedback associatedwith neurocognitive-rehabilitation training on childrenwith attentiondeficit/hyperactivity disorder (ADHD)*. International Journal of Mental Health and Addiction 15: 100 –109

Stare, A. (2017). *Učbenik za 9 razred osnovne šole, prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*, Zavod RS za šolstvo.

Vovk Ornik, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok.* Elektronska knjiga. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), str. 8424, pridobljeno 7. 5. 2021 [https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2011-01-2714?sop=2011-01-2714]

Kratka predstavitev avtorice

Katarina Čamernik je profesorica matemtike, zaposlena na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana. Delo z učenci s posebnimi potrebami ji je v izziv. Sicer ljubiteljica športa in narave.

Vrednotenje fizikalnih vsebin v osnovni šoli za generacijo-Z

Evaluation of Physical Content in Primary School for Generation-Z

Robert Sterkuš

Osnovna šola Šmartno pri Slovenj Gradcu
robert.sterkus@guest.arnes.si

Povzetek

Članek govori o drugačnem pristopu učitelja do podajanja fizikalnih vsebin in vrednotenju le-teh v procesu izobraževanja na nivoju osnovnega šolstva za učence starosti 14 in 15 let. Ta starostna skupina pripada danes generaciji »Z«, in je že zakorakala v šolske sisteme. Značilnosti generacije »Z« poznamo. Skozi zgodovino razvoja didaktike fizike se premalo ukvarjamo z generacijskimi značilnostmi učencev, ki zdaj vstopajo v proces izobraževanja. Učitelj kot vodja procesa mora tem generacijskim značilnostim slediti, jih nadgraditi z metodami, ki pri določeni generaciji dajejo najboljši učinek. Raziskava opiše možen model podajanja fizikalnih vsebin »Z« generaciji in pristop (taksonomije) k vrednotenju znanja učencev. Posredovanje vsebin narekujejo metode in sodobni pristopi, ki so v domeni učitelja. Kakšni so prijemi za vrednotenje posredovanih vsebin generacije »Z« prikažem skozi model eksperimentalnega dela in možnega vrednotenja. Skupni imenovalec vrednotenja fizikalnih vsebin je odprt dialog in natančno vodena vprašanja v širino (uporaba usvojenega znanja) kot tudi v globino znanj, ki se skrivajo pri merjenju znanj, ki so jih učenci usvojili.

Ključne besede: didaktika, fizika in generacija »Z«, merjenje znanja, ocenjevanje fizike, preverjanje fizike, pristopi k ocenjevanju fizike

Abstract:

The article discusses a teacher's different approach to the presentation of physical content and its evaluation in the process of primary school education, for 14 to 15 year old students. This age group belongs to the "generation Z" which has already stepped foot inside the schooling system. We know their characteristics. Throughout the history of didactic physics' development, we have not paid enough attention to generational characteristics of students, who are now entering the process of education. As a leader of this process, the teacher has to follow generational characteristics and upgrade them with methods, which are most efficient with a given generation. The research describes a possible way of presenting physical content to "Z" generation and the approach (of taxonomy) to the evaluation of a student's knwledge. Methods, as well as modern approaches that are in teacher's domain, dictate the transmission of teaching content. I will present the approaches for evaluation of given content to the "Z" generation through the model of experimental work and possible assessment.

Keywords: assessment of physics, didactic of physics, grading of physics, generation Z, physics and generation »Z«, assessment of knowledge of physics

1. Uvod

V času pisanja tega članka imamo v šolah tako imenovano generacijo »Z«. Generacija »Z« ima svoje specifične značilnosti, ki jih je stroka definirala, profilirala. (H Maulina1*, 2020). Dnevno ta generacija v povprečju uporablja mobilni telefon, splet vsaj tri ure na dan. To so popolnoma »digitalizirani« otroci in napolnjeni z različnimi informacijami, posledica je hitra pozabljivost,… Učni proces od poučevanja do vrednotenja je potrebno prilagoditi značilnostim te generaciji. Stari »tradicionalni pouk« izgublja na vrednosti in postavlja vprašanje ali se učitelji prilagajajo generaciji učencev, ki so danes tu. Razumevanje generacije »Z« pomaga razumeti potrebe, želje učencev, da bo pouk uspešen (Mohr, 2017) in predvsem nalaga učitelju, da naredi pouk sodoben, da se poveže z učenci, prilagodi, posodobi metode in spremeni način vrednotenja (ocenjevanja) znanja.

»Pouk nikakor ne sme biti znanost v malem, mikromodel znanstvenega sistema, marveč pedagoško usmerjeno in didaktično instrumentalizirano delovanje, ki mora upoštevati več logik (pedagoško, psihološko, družbeno, metodično...) in potekati v specifičnih organizacijskih in socialnih pogojih. Zaradi tega je potrebno opraviti psihološko, pedagoško in didaktično transformacijo znanstvenih vsebin, da bi jih lahko prilagodili vzgojno izobraževalnim posebnostim, potrebam in nazorom.« (Strmčnik, 1997). Čeprav je bil članek v reviji napisan relativno daleč nazaj pove bistvo načrtovanja pouka za ciljno generacijo.

Poučevanje je povezano z različnimi pristopi, ki so jih formulirali psihologi skozi zgodovino. Pristopi so se spreminjali, modificirali, nastale so izpeljanke (socialni behaviorizem). Če je v prejšnjem stoletju bil na »pohodu« behavioristični pristop, ki priznava samo objektivno opazovanje in merjenje se je ta pristop moral spremeniti, saj ni vključeval pojmov kot so zavest, čustvo, pozornost, občutek. Interakcija med osebo, vedenjem, okoljem, skupino postane ključna (Pečjak, 1983). V drugi polovici prejšnjega stoletja se pojavi model kognitivnega pristopa k poučevanju, učenju. Kognitivni (spoznavni) pristop je razvil taksonomske lestvice znanja s katerimi opredelimo raven doseženega znanja. Potreba po različnih taksonomijah je nastala zaradi objektivnosti ocenjevanja različnih kriterijev, ki jih mora učitelj vrednotiti. Izbira taksonomije je odvisna od namena uporabe. (D.R., 2016).

Mehanizmi učenja reševanja problemov sta poskus, napake pri poskusu in uvid. (Hayes, 1998) Te mehanizme je potrebno aplicirati v fiziko na sodoben način. V fiziki je poskus mehanizem kateri omogoči globje razumevanje in predvsem uporabo vsebinskih znanj.

Pri izbiri taksonomij je pomembna izbira pravilne taksonomije. Pri vrednotenju znanja vsebin in operativnih ciljev, ki so jih dosegli učenci je izbira taksonomij pomemben dejavnik. Pri pouku fizike je potrebno poznati vsaj nekaj taksonomij (C., 2002):

- Bloomova taksonomija kognitivnih (spoznavnih) ciljev, ki je tudi najbolj zastopana tudi v učnih načrtih (C., 2002)
- SOLO taksonomija, uporabljena pri aplikaciji znanj na posameznem predmetnem področju in ocenjuje odgovore učencev na odprta vprašanja (C., 2002)
- Marzanova taksonomija ocenjuje eksperimentalno delo (praktično) in je pogosta oblika formativnega spremljanja (C., 2002)
- Gagnejeva taksonomija (1985), ki je primernejša za matematiko, fiziko. Ocenjuje v štirih sklopih in sicer: osnovno, konceptualno, proceduralno in problemsko znanje. (C., 2002)
- Harlenova taksonomija opazovanje, sklepanje, eksperimentiranje, potrjevanje hipotez, zaključevanje in interpretacija (C., 2002)

Naloge, ki jih podaja učitelj učencem pokrivajo raznolike vzgojno izobraževalne cilje, ki so zapisani v učnih načrtih. Sestava in vrste vprašanj, nalog morajo vsebovati naloge višjih taksonomskih ravni znanja, to je nalog, ki pri učencih spodbujajo kompleksnejše kognitivne procese. Učitelj je v sodobnem času motivator kateri učence vodi skozi proces in poučevanje mora biti temu tempu prilagojeno. Metode in dejavnosti pri pouku morajo imeti smisel za to generacijo, za učence, ki so zdaj v razredu. Poučevanje se zaradi generacijskih razlik mora spremeniti tako v podajanju kot pri ocenjevanju (vrednotenju). Učenci morajo ponotranjiti, da prikažejo svoje znanje fizikalnih vsebin z utemeljitvijo, da raziskujejo, da sklepajo in imajo svoje mišljenje, da to mišljenje-vedenje predstavijo, da se znajdejo v novih situacijah (M., 2018). Vse našteto danes z generacijo, ki jo imamo v šolah pri pouku fizike dosežemo z doslednim načrtovanjem pouka, ki je pisan na »kožo« točno tej generaciji in značilnostim te generacije.

Didaktične dejavnosti, vrednotenje znanja in načrtovanje mora biti usklajeno in povezano. Ocena kot povratna informacija, ki se zabeleži v uradno dokumentacijo pa objektivna.

2. Načrtovanje pouka fizike v OŠ

Dobro pripravljeno predavanje še ne zagotavlja dobrega razumevanja fizike. Prav tako dejstvo, da izkazovanje uspešnost pri reševanju standardnih računskih nalog, ni zagotovilo, da so dosegli konceptualno razumevanje obravnavanih vsebin (G., 2011). Pri izbiri eksperimentalnega dela in načina podajanja vsebin se je kot uspešna strategija pouka izkazalo vključevanje in aktivno razmišljanje učencev. Vprašanja, diskusija, problematika, napovedi, kritično razmišljanje, razmišljanje o lastnem učenju govorijo o sodobnemu pristopu in postavljajo učenca v položaj, kjer lahko brez predsodkov komunicira z učiteljem (Ogborn, 1994). Učitelj ne predstavlja avtoritete in če so se prejšnje generacije izogibale avtoritetam, jih ignorirale (generacija X), jih izbirale (generacija Y), je odnos (značilnost) generacije »Z« tesno sodelovanje z učiteljem (vodjo) (Mohr, 2017).

Pri svojem delu učitelji, ki smo v večini generacija Y opažamo značilnost, da učenci generacije-Z želijo dobiti kompetence, ki jih zahtevajo poklici katere si želijo (Mohr, 2017).

Načrtovanje pouka fizike za generacijo-Z naj sledi naslednjim korakom (Z., 2009):

- pregled ciljev (splošnih in operativnih)
- po potrebi operacionalizacija preveč vsebinsko zapisanih učnih ciljev
- pregled pričakovanega učnega dosežka
- vpogled, kako naj bi učni cilji prispevali k pričakovanemu učnemu dosežku
- prevod učnih ciljev v dejavnosti (za pouk) tako, da privedejo do pričakovanih učnih dosežkov (simulacija spoznavnega procesa: kako naj poteka spoznavanje, katere dejavnosti so potrebne za pričakovani učni dosežek)
- opredelitev oblik in metod dela, ki bodo ustrezno povezale dejavnosti
- opredelitev dejavnosti, s katerimi bodo učenci izkazali doseganje
- opredelitev vprašanj, poskusov
- opredelitev kriterijev in opisnikov za preverjanje in ocenjevanje

3. Načrtovanje in vrednotenje pouka na primeru

Učitelj, ki želi, da je proces poučevanja uspešen, mora jasno opredeliti cilje, ki jih mora učenec po nekem času doseči. Učitelj ima pri izbiri metod v sistemu izobraževanja popolno avtonomijo. Vprašanje, ki se postavlja je: ali so metode uglašene z generacijo učencev, ki jo poučuje, ali je njegovo podajanje samo refleksija njegovega časa. Vrednoti in ocenjuje se tisto, kar se je v šoli predelalo in to mora biti vodilo pouka. V sodobnem času je v ospredje prišlo operativno znanje - kaj učenec z vsebinskim znanjem lahko naredi. Nadalje je razvoj družbe omogočil, da učenci niso več samo pasivni udeleženci pouka ampak se v proces aktivno vključujejo (L., 2008). V določeni situaciji učitelj presodi katerim vidikom in vrstam znanja se da prednost in predvsem na kakšen način te vidike razvija pri učencih (Z. Ž. A., 2003). To je odgovornost učitelja.

Želja učitelja je, da po taksonomski lestvici preide do višjih kognitivnih procesov/ciljev – ki si hierarhično sledijo in pri dimenziji znanj prav tako. Velikokrat govorimo o faktografskem znanju, želimo si pa konceptualno oz. proceduralno znanje učencev. Za doseganje teh višjih ciljev, znanj v obeh dimenzijah je pomembno načrtovanje pouka in vodenja le tega. S primernim načrtovanjem vsebin, vprašanj, izbranimi poskusi bodo učenci motivirani in predvsem aktivni pri pouku. Proces izobraževanja je skrbno načrtovana aktivnost učitelja in učenca. Učenci generacije »Z« pri izobraževanju potrebujejo odgovor o smiselnosti in namenu učenja in predvsem kako bodo to znanje lahko koristno uporabili v svojem življenju. (Zavod Republike Slovenije za Šolstvo, 2016). Ključna strategija je tudi priprava dejavnosti v razredu s katerimi pridobimo dokaze (povratno informacijo) o napredku, učenju posameznikov.

Potrebno je formulirati učne cilje (C., 2002):

najti ustrezno taksonomijo s katero bomo opredelili učenčev odgovor, dejavnost
opredeliti pogoje, v katerih je učenec pokaže, da je dosegel smoter
opisati kriterij (minimalno znanje), ki ga bomo označili za zadovoljivo
predstavitev kriterijev in področja spremljanja in izmenjavanje informacij

Korak naprej od tradicionalnega poučevanja (spremljanja) smo učitelji naredili s formativnim spremljanjem učencev. Učence smo v proces vključili tako, da so lahko proces učenja soustvarjali in vrednotili svoje dosežke v primerjavi z drugimi. Dinamiko poučevanja učitelj prilagaja povratnim informacijam in spoznanjem, ki jih pridobi v procesu poučevanja od učencev. Kombinacija aktivnega poučevanja in formativnega spremljanja učencev, je v tem času, pri sodobni generaciji ključna.

Pri obravnavi npr. Newtonovih zakonov predstavlja drugi Newtonov zakon težko oviro za učence. Omenjeni zakon poveže maso, pospešek in silo v enačbo a=F/m. Pri razumevanju le tega imajo učenci težave z opredelitvijo pospeška (spreminjanje hitrosti v časovni enoti), ki spreminja hitrost. Pri izbiri sile se ulovijo v zanko poznavanja (vektorske vsote sil) rezultante. Z novo vsebino se hkrati pojavi veliko neznank in povezav med njimi. Pri takšni kompleksni vsebini mora učitelj imeti pregled predznanja učencev. V novo vsebino mora »zakorakati« postopno in preudarno s skrbno izbranimi poskusi, eksperimenti in predvsem vprašanji!

Eksperiment:
določanje rezultante – obroč in vlečenje v različnih smereh (timsko delo)
določanje rezultante – vlečenj vozička po hodniku (timsko delo)
gibanje vozička po klancu – spreminjanje hitrosti pri različnih kotih
uporaba senzorja sile – merjenje sile na telo
uporaba senzorja pospeška
uporaba senzorja hitrosti
…

Učitelj pri eksperimentalnem delu skrbi za interakcijo z učenci. Pojasni pomembnost in namen eksperimenta. Našteje primere iz vsakdanjega življenja, jih opiše in vzpodbuja učence, da prepoznajo svojo izkušnjo. S tem vzpodbudimo učno aktivnost in radovednost učencev.

Naloge naj bodo selekcionirane in si naj bodo postopne – od lažjega k težjim. Pri risanju lege telesa (gibanje) si lahko pomagamo s kamerami, fotoaparati, telefoni in vključimo njihove naprave pri raziskovanju fizike in pojavov, ki jih obravnavamo. Naloge in rešitve le teh lahko upodobimo na različne načine – diagrami, tabele, verbalno, slikovno, matematično. (G., 2011)

Učni cilji so zapisani v učnih načrtih. Učencem učitelj predstavi in skupaj z njimi oblikuje namen učnih ciljev. Učenec ve, da bo uspešen, ko bo prišel do teh ciljev. Tu govorimo kriterijih uspešnosti. Kriterij uspešnosti na primeru bi se za učenca glasil nekako tako. Uspešen sem, ko:

izračunam pospešek telesa
znam izmeriti pospešek telesa
razumem kaj pomeni pospešek
poznam enoto pospeška
poznam definicijo pospeška in jo znam definirati na primeru
znam narisati diagram pospeška
iz diagrama v(t) prepoznam pospešek….

Prav tako oblikujemo kriterije uspešnosti za poglavje sile in predvsem pojma rezultanta. Kriteriji uspešnosti bi bili. Uspešen sem, ko:

znam narisati silo
znam izbrati merilo in določiti velikost sile
znam narisati več sil in jih vektorsko sešteti
znam razstaviti silo na več komponent
vem, da se telo giblje v smeri rezultante
razumem kaj pomeni pojem rezultanta
znam pojasniti pojem enote N….

S kriteriji uspešnosti, ki jih sooblikujemo z učenci podobno naredimo s kriteriji uspešnosti za eksperimentalno delo. S tem bodo vedeli zakaj eksperimentiramo, kaj se bodo pri eksperimentalnem delu naučili in pričakovani rezultati bodo bolj jasni. S tem prevzamejo večjo odgovornost za svoje učenje.

Dosežene kriterije uspešnosti učitelj preverja in točkuje. Z mrežnim diagramom opredeli pragove za ocenjevanje in za vsakega učenca pridobi oceno, ki je refleksija učenčevega znanja.

Primer ocenjevanja naloge (izsek iz mrežnega diagrama):

Tabela 6: ocenjevanje naloge (mrežni diagram)

Cilji: Loči premo in krivo gibanje: Loči med enakomernim in neenakomernim gibanjem:	Nivo	Točkovnik:
Standardi znanja:		
• Ve, da sled imenujemo TIR	M	1
• Loči premo in krivo gibanje	M	1
Standardi znanja:		
• Prepozna enakomerno in neenakomerno gibanje	M	1
• Prepozna kdaj telo miruje in kdaj se giblje	M	1
• Opredeli hitrost telesa - na diagramu v(t), s(t)	V	1+1

Preliminarna raziskava uspešnosti ocenjevanja je bila opravljena z anketo generacije učencev od leta 2014 do 2021. Vzorec obsega 296 učencev, ki so končali osnovno šolo (OŠ Šmartno pri Slovenj Gradcu). Namen raziskave je bil kako učenci vidijo ocenjevanje in ali je ocena odraz objektivnosti ocenjevanja. Učenci so podali odprte odgovore na temeljno vprašanje: Analiziraj svojo znanje fizike glede na zaključeno oceno iz fizike.

Tabela 7: zaključene ocene (vir: eAsistent)

š.l.	št.učencev	odl 5	pdb 4	db 3	zd 2
2014	29	6	4	5	14
2015	38	11	2	11	15
2016	27	6	7	5	9
2017	24	6	2	10	6
2018	32	5	5	5	17
2019	29	6	4	12	7
2020	31	8	3	12	8
vsota	**210**	**48**	**27**	**60**	**76**

Odgovori učencev so bili »opremljeni« z glagoli različnih taksonomij in sicer: 65 učencev, ki so imeli zaključeno zadostno je v odgovoru navedlo naslednje glagole: prepoznam, vem, se spomnim (taksonomija pomnjenja). Učenci, ki so imeli zaključeno odlično so opisovali svoje znanje z glagoli razumem, razlikujem, ocenim, sklepam,…), teh je bilo 42. V tem primeru gre za doseganje višjih taksonomij (uporaba, analiza). Iz njihovih odgovorov lahko sklepamo, da je bilo ocenjevanje objektivno. Pri ocenjevanju »Z« generacije učitelj ustvari primerno okolje in učenec je enakovreden partner v dialogu. S postavljanjem primernih vprašanj (konceptualno ocenjevanje) učitelj razvije problem in to predstavlja strategijo, ki vodi do preverjanja znanja v »globino« kot v »širino« in na podlagi odgovorov se poda ocena. Metoda konceptualnega načina poučevanja fizike, kjer je učitelj pobudnik, organizator, svetovalec in povezovalec dela (Gerlič, 2013) se nadgradi s formativnim spremljanjem (namen učenja, kriteriji uspešnosti, povratna informacija), aktivnim poukom (metoda poučevanja) in vrednotenjem znanj (različne taksonomije). Za generacijo »Z« to pomeni, da do njih pristopamo po prej opisanimi koraki.

4. Zaključek

Sodobno poučevanje pri načrtovanju, izpeljavi, vrednotenju celotnega procesa postavlja učenca v enakovredno vlogo. Učenci aktivno sodelujejo pri načrtovanju, vrednotenju vsebin, eksperimentov. Moč povratnih informacij se zaradi učiteljevega spremljanja pouka prikaže pri boljši motiviranosti učencev. Poznavanje metodike, taksonomij, kriterijev je prioriteta učitelja. Učenci skozi samovrednotenje, samoevalvacijo preko kriterijev uspešnosti in povratne informacije učitelja dvigujejo nivo zavedanja o pomembnosti učenja in vsi deležniki v procesu oblikujejo ocene glede na svoje zmožnosti, sposobnosti. V vsakem trenutku vedo o svoji uspešnosti v procesu. Naloga učitelja je narediti pouk fizike zanimiv, uporabiti mora orodja, ki so generaciji »Z« zanimiva (mobiteli, vmesniki, senzorji, računalniki) in jih preko sodobne opreme, spleta, sodobne IKT tehnologije motivirati in spodbujati k naravoslovni pismenosti. Problematika šole je vrednotenje učenčevega znanja. Cilje, ki jih učenci dosegajo mora učitelj skozi prizmo taksonomij vrednotiti v obliki ocene. Objektivnost ocene je ključna samo s poznavanjem metodike, didaktike, spremljanja učencev, povratne informacije o doseženem znanju. Polje nadaljnjega raziskovanja ocenjevanja in vrednotenja fizike se odpira. Konkretna statistična analiza na dovolj velikem vzorcu bi lahko pripomogla k boljšemu poučevanju fizike in predvsem k dvigu zanimanja za fizikalno disciplino. Učitelj in njegovo poznavanje metod, pristopov, didaktike fizike, načinov preverjanja, ocenjevanja igra ključno vlogo.

Raziskava med učenci nam pokaže, da lahko učitelj enostavne fizikalne probleme ovrednoti in oceni po znanih taksonomijah (širina in globina znanja) in poda ustrezno oceno. Formativno spremljanje pouka in proces ocenjevanja kot naslednji korak je potreben-nujen. Skozi leta neposrednega dela z učenci se izkaže, da je načrtovanje pouka temelj uspešnega učenja vseh deležnikov in tako kot načrtujemo pouk moramo načrtovati tudi ocenjevanje. V prihodnosti (menjava generacij) se bo potrebno zopet prilagoditi generaciji, ki se šele rojeva. Poučevanje je proces, ki se spreminja. Učitelji moramo slediti spremembam, ker brez upoštevanja značilnosti generacij poučevanje, učenje postane zgolj učenje za oceno.

5. Literatura

C., M. P. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešen študij.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

D.R., A. L. (2016). *Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

G., P. (2011). *Didaktika fizike.* Ljubljana: DMFA Ljubljana.

Gerlič, I. (2013). *Digitalnea kompetenca in pouk fizike v osnovni šoli.*

H Maulina1*, A. A. (2020). Z-generation learner characteristic and expectation in the RI. *Journal of Physics: Conference Series*, 1572 (2020) 012091.

Hayes, N. O. (1998). *Psihologija.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

L., M. u. (2008). Sodobna pedagogika, 59. *Različna pojmovanja znanja: povezanost z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem*, str. 10 - 23.

M., K. (2018). Bloomova in SOLO taksonomija v poučevanju matematike. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno iz http://pefprints.pef.uni-lj.si/5254/1/Diplomsko_delo_MihaelaKosma%C4%8D.pdf

Mohr, K. A. (2017). Understanding Gener Understanding Generation Z Students t ation Z Students to Promote a Contempor omote a Contemporary. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 84.

Ogborn, J. B. (1994). *Wonder and delight - essay in science education in honour of the life and work of Eric Rogers.* CRC Press.

Pečjak, V. (1983). *Nastajanje psihologije.* 195 198: Dopisna delavska univerza Univerzum.

Strmčnik, F. (1997). Sodobna pedagogika. *Znanstvenost učne vsebine v luči didaktične transformacije*, str. 231 - 245.

Z., R. (2009). *Z učno-ciljnim in razvojno procesnim pristopom do aktivnejše vloge dijakov in do bolj kakovostnega znanja.* Pridobljeno iz ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO: https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/podpora_solam/PPT/

Z., Ž. A. (2003). Preverjanje in ocenjevanje znanja v devetletni osnovni šoli. *Vzgoja in izobraževanje 2* , 20-27.

Zavod Republike Slovenije za Šolstvo. (2016). Zakaj formativno spremljati.

Kratka predstavitev avtorja

Robert Sterkuš je učitelj fizike in naravoslovnih predmetov z več kot 20 letno učiteljsko kariero. Zaposlen je na Osnovni šoli Šmartno pri Slovenj Gradcu. S svojimi učenci aktivno sodeluje na raziskovalnem področju (fizika, naravoslovje, tehnika, računalništvo, robotike). V vseh teh letih je bil mentor mnogim učencem pri raznih tekmovanjih, raziskovalnih nalogah. Učenci so dosegali na raziskovalnem področju najvišja mesta. Aktivno sodeluje na projektih, ki so bili mednarodno priznani in uspešni (U4 Energy, Projekt 50/50). Je študent podiplomskega doktorskega študija fizike na Univerzi v Mariboru, Fakultete za naravoslovje in matematiko pod mentorstvom izr.prof.dr.Robert Repnika. Njegovo področje raziskovanja in strokovnega dela je didaktika fizike, poučevanje in vrednotenje fizikalnih vsebin. Strokovno delo na področju poučevanja fizike je tudi prevajanje programske opreme za raziskovanje, eksperimentiranje v slovenski jezik (programska oprema vmesnikov Vernier). Aktivno sodeluje pri oblikovanju eksperimentalnih pripomočkov za pouk fizike in njihovo implementacijo v slovenski prostor.

Kisline in baze – izziv izvedbe ter razlage demonstracijskih poskusov pri pouku kemije na daljavo

Acids and Bases - The Challenge of Performing and Explaining Demonstration Experiments at Chemistry during Online Schooling

Lea Jusufović Glažar

I. gimnazija v Celju
lea.glazar@prvagim.si

Povzetek

Zaradi slabšanja epidemiološke slike *smo morali pouk začeti izvajati na daljavo. Učitelji* smo se hitro prilagodili novemu načinu dela in usvajanju novih znanj ter spretnosti na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije. V učnem načrtu za kemijo v gimnazijah je v 2. letniku predlagana vsebina Ravnotežja v vodnih raztopinah. V okviru te vsebine so dijaki pri demonstracijskih poskusih spoznali vlogo indikatorja, na podlagi kemijskega ravnotežja v raztopinah kislin in baz razlikovali med močnimi in šibkimi kislinami oziroma bazami ter njihovo jakost povezali z električno prevodnostjo raztopin, spoznali postopek nevtralizacijske titracije, s katerim določimo množino kisline ali baze v raztopini, ter povezali teorijo z eksperimentalnim delom. Zastavljeni demonstracijski poskusi so se izkazali za uspešno obliko učenja. Dijaki so sproščeno in učinkovito usvajali novo znanje. Doseženi so bili vsi zastavljeni cilji, zato bo takšen način poučevanja pri morebitnem ponovnem pouku na daljavo še večkrat uporabljen.

Ključne besede: baze, demonstracijski poskusi, IKT, kemija, kisline, pouk na daljavo.

Abstract

Due to worsening the pandemic situation we had to start with online schooling. Teachers adapted to new situation quite quickly as we started using new ICT knowledge and skills. In the educational curriculum for grammar schools in 2nd grade there is the content »Balance in water solutions«. In the frame of this content students learned about the role of indicator while doing the demonstration experiment. Furthermore, they distinguished between strong and weak acids or bases based on the chemical balance in acid and base solutions. Additionally, they recognized the connection between power and electrical conductivity of the solutions, worked with the procedure of neutral titration that is used for determining the amount of acid and base in the solution with combining the theoretical and experimental work. The determined experiments turned out to be a successful way of learning. Students were relaxed and efficient at gaining new knowledge. All the set goals were achieved so this way of learning will be used again at possible online schooling.

Keywords: acids, bases, chemistry, demonstration experiments, ICT, online schooling.

1. Uvod

Leta 2020 se je pojavila bolezen iz Kitajske, ki so jo poimenovali COVID-19, povzroča pa jo virus SARS-CoV-2 (koronavirus). Zaradi slabšanja epidemiološke slike oziroma stanja okuženosti s *koronavirusom* je ministrica za izobraževanje, znanost in šport izdala sklep o izobraževanju na daljavo. Hitro smo se morali prilagoditi na nov način dela in usvojiti nova znanja ter spretnosti na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Na šoli so nam zagotovili računalnik Latitude 5310 2-in-1, ki ga lahko uporabimo kot tablični računalnik z izbirnim aktivnim pisalom ali kot prenosnik s tipkovnico. Poleg razlage snovi in ustnega ocenjevanja znanja smo izvajali tudi demonstracijske poskuse na daljavo. Uporabljali smo različna komunikacijska orodja, kot sta Microsoft Teams, OneNote zvezek za predavanja in tako dijakom omogočili izvedbo ur, primerljivih pouku v živo.

1.1 Microsoft Teams (MS Teams)

To je zelo učinkovito orodje za komunikacijo in delo na daljavo. Omogoča nam organiziranje sestankov, pogovore, razlago snovi, izmenjavo datotek, ustvarjanje dodeljenih nalog, skratka ohranjanje organiziranosti pouka. Ker je platforma v **oblaku**, lahko do Teamsov dostopamo od koderkoli, prek namizja ali mobilne aplikacije. Potrebujemo le povezavo z internetom.

1.2 OneNote zvezek za predavanja

OneNotov zvezek za predavanja je digitalni zvezek, namenjen celotnemu razredu, kamor lahko shranjujemo besedila, slike, rokopisne opombe, priloge, povezave, glasovne in video vsebine. Omogoča porazdelitev strani in odsekov ter hiter pregled dela dijakov.

Vsak zvezek je razdeljen na tri dele:

1. Zvezek za učence – zasebni prostor, ki ga souporabljata učitelj in posamezni dijak. Učitelji imajo dostop do zvezkov vseh dijakov, vsak posamezni dijak pa lahko uporablja le svoj zvezek.
2. Knjižnica vsebine – prostor samo za branje, kamor lahko učitelji dajo izročke v skupno rabo z dijaki.
3. Prostor za sodelovanje – prostor, kamor lahko ves razred da vsebino v skupno rabo, jo organizira in medsebojno sodeluje.

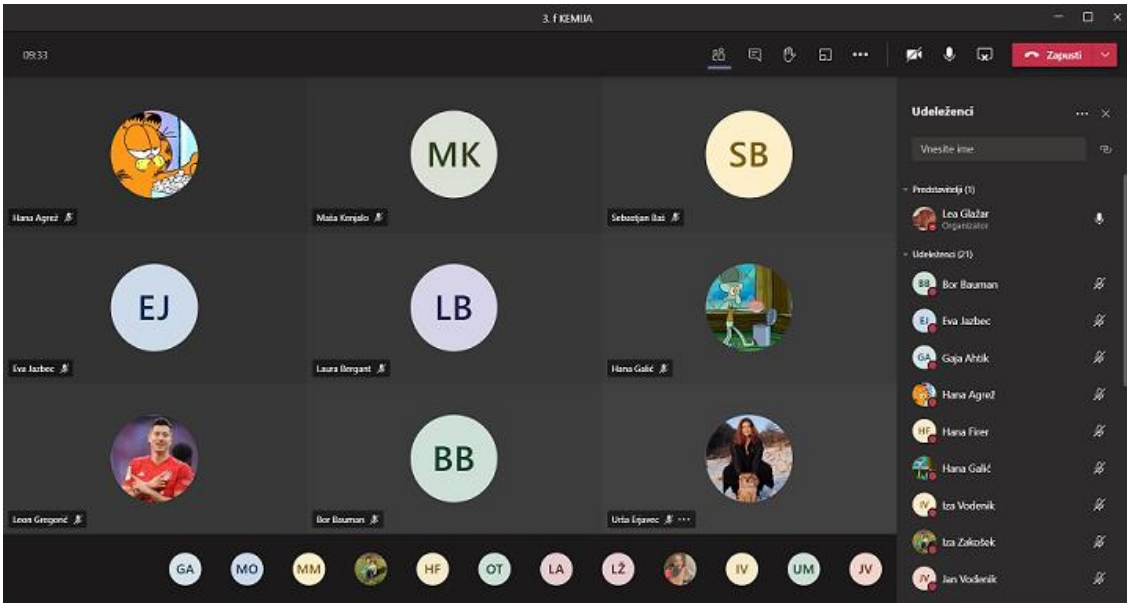
2. Pridobivanje znanja s pomočjo demonstracijskih poskusov

V učnem načrtu za kemijo v gimnazijah je v 2. letniku predlagana vsebina Ravnotežja v vodnih raztopinah. Nekaj ciljev predlagane vsebine (Bačnik, Bukovec, Poberžnik, Požek Novak, Keuc, Popič in Vrtačnik, 2008):

- spoznati samo vlogo indikatorja,
- na podlagi kemijskega ravnotežja v raztopinah kislin in baz razlikovati med močnimi in šibkimi kislinami oziroma bazami in njihovo jakost povezati z električno prevodnostjo raztopin,
- spoznati postopek nevtralizacijske titracije, s katerim določimo množino kisline ali baze v raztopini.

Zgoraj navedene cilje lahko dijaki najbolj nazorno razumejo in vidijo pri demonstracijskih poskusih, zato so bili izvedeni na daljavo.

Dijaki so se vključili na videokonferenco preko MS Teams (Slika 1).



Slika 1: *Videokonferenca preko MS Teams*

2.1 Ponovitev teorije pred samo izvedbo demonstracijskih poskusov

Po pregledu prisotnosti dijakov in napovedi demonstracijskih poskusov je s pomočjo delitve zaslona in uporabe OneNote s knjižnico vsebine najprej sledila kratka ponovitev teorije, ki je bila potrebna za razumevanje posameznega demonstracijskega poskusa (Slika 2). Na prejšnjih urah so dijaki spoznali pojme, kot so kislina, baza, protolitska reakcija, pH, indikator, nevtralizacija, titracija, ekvivalentna točka in titracijska krivulja (Bukovec, 2010). Izročke obravnavane snovi so sproti dobili v svoje zvezke za predavanje.



Slika 2: *Ponovitev teorije*

2.2 Izvedba in razlaga demonstracijskih poskusov

Sledila je izvedba demonstracijskih poskusov, pri kateri se nam je preko drugega računalnika in kamere z možnostjo delitve zaslona pridružila laborantka, sproti je sledila razlagala prikazanega poskusa.

a) Indikatorji

Uporabili smo tri indikatorje: lakmus, metiloranž in fenolftalein ter opazovali spremembo njihove barve glede ne to, če je bila vodna raztopina neke snovi kisla ali bazična (Slika 3).



Slika 3: *Barve indikatorjev, če je bila vodna raztopina neke snovi kisla ali bazična*

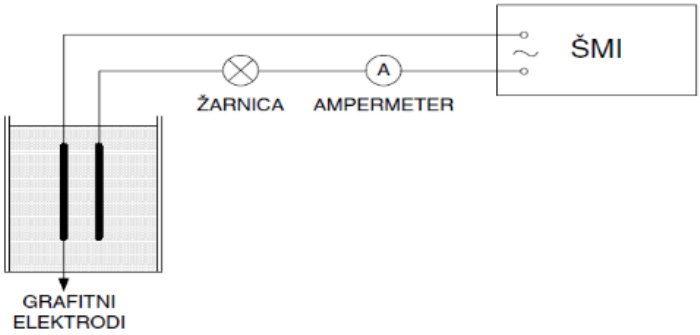
Po prikazanem demonstracijskem poskusu, s pomočjo delitve zaslona in uporabe OneNote s knjižnico vsebine, smo dopolnili preglednico spreminjanje barve posameznega indikatorja (Slika 4).



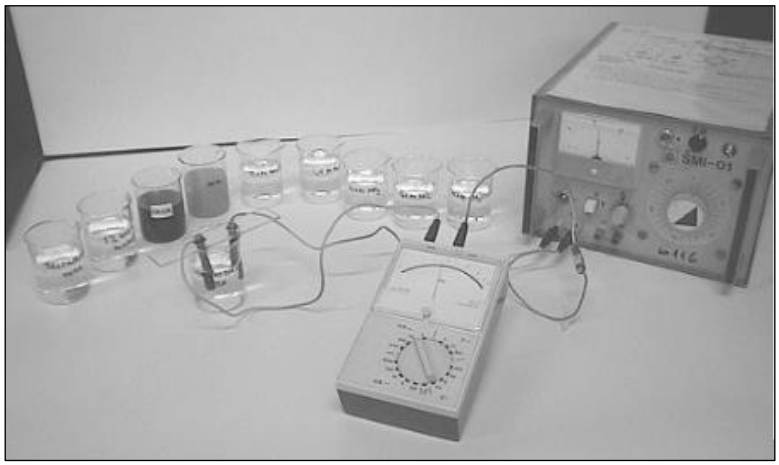
Slika 4: *Preglednica spreminjanje barve posameznega indikatorja*

b) Močne in šibke kisline oziroma baze (merjenje prevodnosti)

S pomočjo preproste aparature (Slika 5) in pri stalni napetosti je gospa laborantka, pripravljenim vzorcem, merila tok, mi pa smo opazovali jakost svetlobe žarnice in ugotavljali, kaj nanjo vpliva (Slika 6) (Navodila za laboratorijsko vajo, 2020).

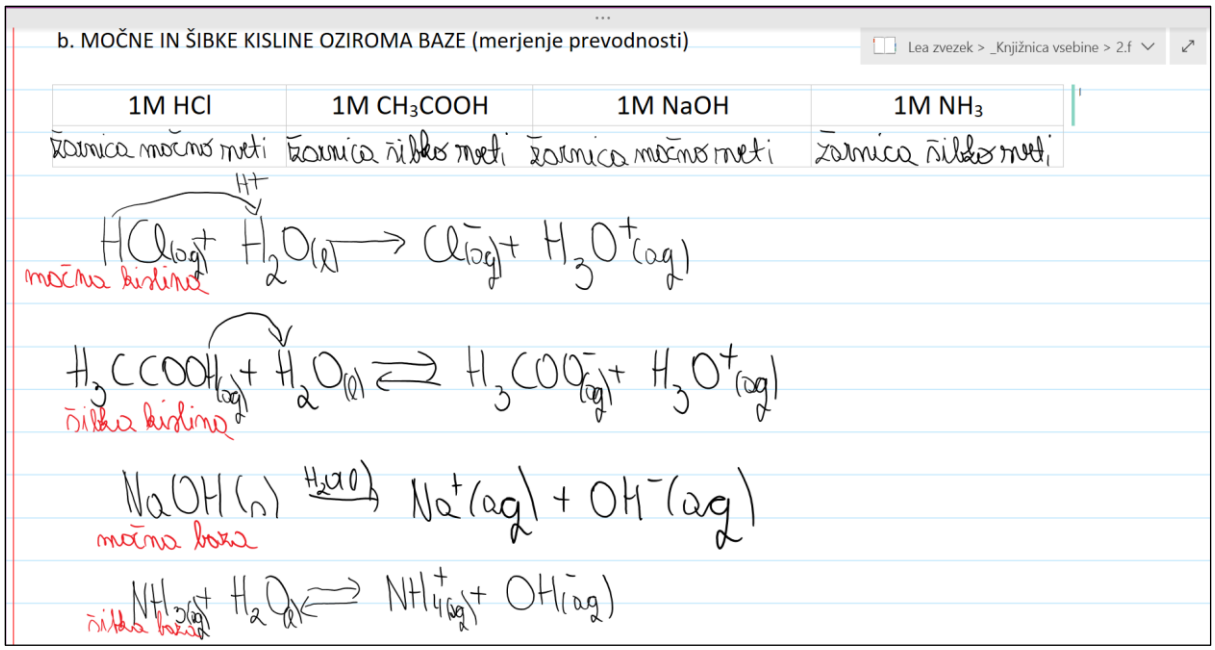


Slika 5: *Shema vseh sestavnih delov sklenjenega električnega kroga*



Slika 6: *Merjenje prevodnosti raztopin*

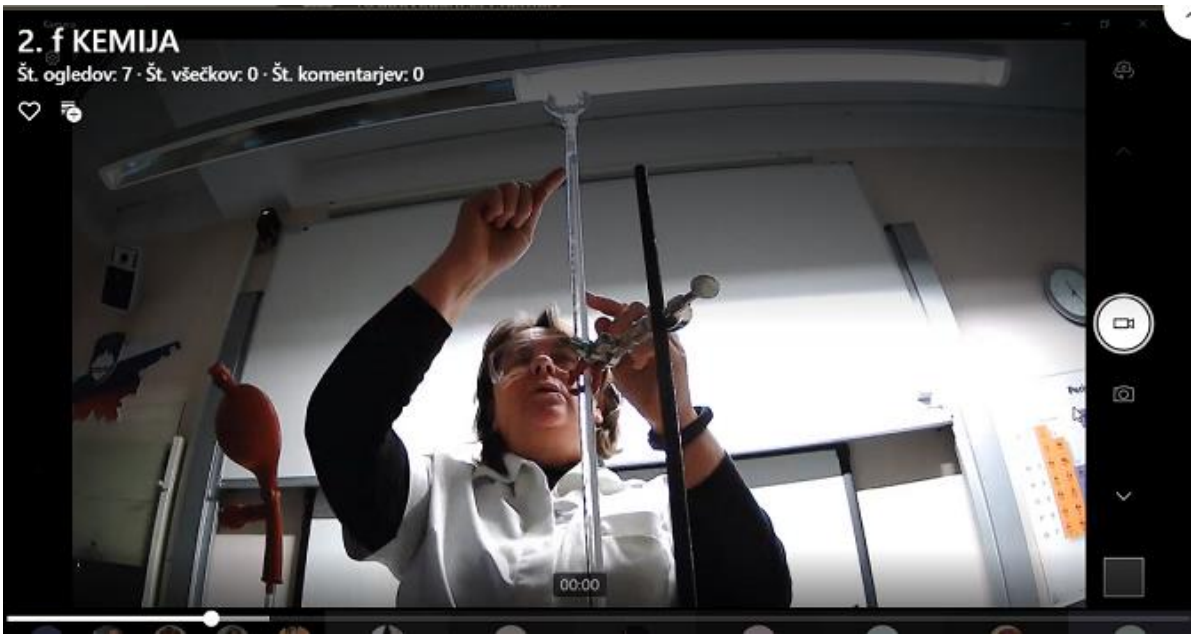
Sledil je zapis rezultatov ter sama razlaga dobljenih rezultatov na podlagi že osvojene teorije (Slika 7).



Slika 7: *Zapis in razlaga dobljenih rezultatov*

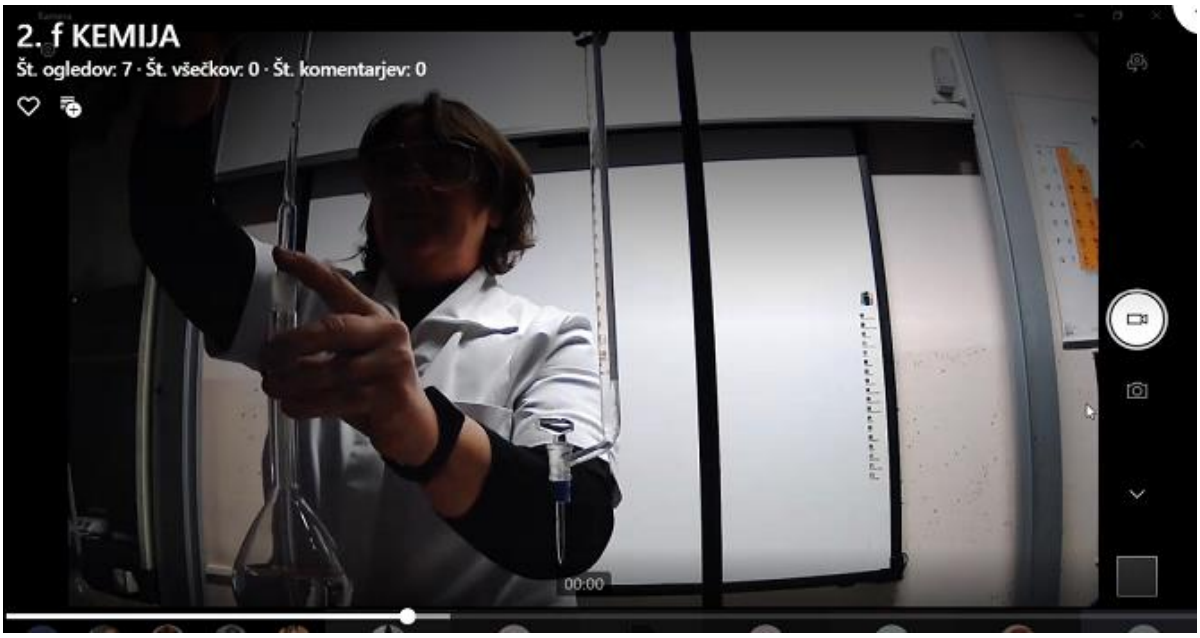
c) Nevtralizacijska titracija

Na koncu smo pogledali še nevtralizacijsko titracijo. Gospa laborantka je ob sprotnem poimenovanju laboratorijskih pripomočkov in kemikalij (kovinsko stojalo, mufa, pržema, bireta, lij, magnetno mešalo, raztopina klorovodikove kisline) sestavila aparaturo za titracijo (Slika 8).



Slika 8: *Sestavljanje aparature za titracijo*

Za pripravo vzorca smo potrebovali erlenmajerico, polnilno pipeto, nastavek za pipetiranje, destilirano vodo, indikator metiloranž, magnetek in natrijev hidroksid (Slika 9).



Slika 9: *Priprava vzorca*

Pred izvedbo poskusa so dijaki videli še barvo indikatorja metiloranža v kisli raztopini (rdeča), bazični raztopini (rumena) in v ekvivalentni točki (čebulna) (Slika 10).



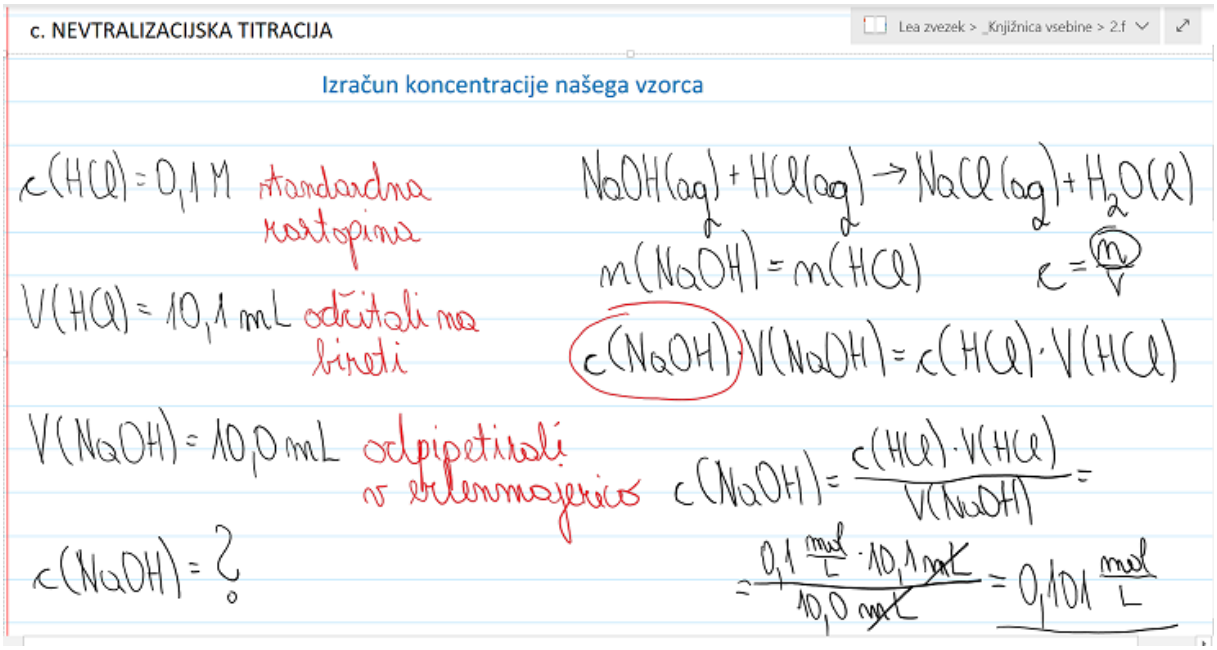
Slika 10: *Indikator metiloranž v bazični raztopini, ekvivalentni točki in v kisli raztopini.*

Sledila je izvedba titracije. Ob stalnem mešanju raztopine natrijevega hidroksida v erlenmajerici je laborantka dodajala klorovodikovo kislino in dijaki so opazovali spremembo barve indikatorja. Ko se je natrijev hidroksid s klorovodikovo kislino popolnoma nevtraliziral, se je barva indikatorja spremenila v čebulno (Slika 11).



Slika 11: *Nevtralizacijska titracija*

Dijaki so si zabeležili porabljeno prostornino klorovodikove kisline, ki smo jo odčitali na bireti, v nadaljevanju pa nam je služila za izračun koncentracije našega vzorca. Titracijo bi v laboratoriju ponovili vsaj dvakrat in za izračun vzeli povprečno porabljeno prostornino titranta. Koncentracijo našega vzorca smo izračunali skupaj s pomočjo delitve zaslona in uporabe OneNote s knjižnico vsebine (Slika 12).



Slika 12: *Izračun koncentracije vzorca*

Na koncu je sledil še skupni povzetek demonstracijskih poskusov in refleksija dijakov današnje ure.

3. Zaključek

Zastavljeni demonstracijski poskusi pri pouku kemije na daljavo so se izkazali za uspešno obliko učenja. Dijaki so sproščeno in učinkovito spoznali vlogo indikatorja, na podlagi kemijskega ravnotežja v raztopinah kislin in baz razlikovali med močnimi in šibkimi kislinami oziroma bazami ter njihovo jakost povezali z električno prevodnostjo raztopin, spoznali postopek nevtralizacijske titracije, s katerim določimo množino kisline ali baze v raztopini, ter povezali teorijo z eksperimentalnim delom. Pri refleksiji so dijaki povedali, da so se jim demonstracijski poskusi na daljavo zdeli zanimivi, poučni in koristni za življenje. Povedali so tudi, da poskuse pogrešajo posebno zato, ker v šoli poleg demonstracijskih poskusov sami izvajajo laboratorijske vaje. Pri uri so bili doseženi vsi zastavljeni cilji, zato bo takšen način poučevanja pri morebitnem ponovnem pouku na daljavo še večkrat uporabljen.

4. Literatura

Bačnik A., Bukovec N., Poberžnik A., Požek Novak T., Keuc Z., Popič H. in Vrtačnik M. *Učni načrt. Kemija: gimnazija.* [elektronski vir]. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo, 2008. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_kemija_gimn.pdf [24.2.2021]

Bukovec, N. *Kemija za gimnazije 2*, Učbenik za 2. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS, 2010.

Navodila za laboratorijsko vajo ELEKTRIČNA PREVODNOST RAZTOPIN IN GALVANSKI ČLEN. Interno gradivo, Celje: I. gimnazija v Celju, 2020.

Pridobljeno na spletu:

https://www.nijz.si/sl/koronavirus-pogosta-vprasanja-in-odgovori#se-novi-koronavirus-imenuje-sars-cov-2-ali-covid-19%3F [24.2.2021]

https://support.microsoft.com/sl-si/office/pozdravljeni-v-aplikaciji-microsoft-teams-b98d533f-118e-4bae-bf44-3df2470c2b12 [24.2.2021]

https://www.onenote.com/classnotebook?omkt=sl-SI# [24.2.2021]

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.

Uporaba spletnih orodij pri pouku kemije – oblike in zgradba molekul

Use of Web Tools in Chemistry Lessons – Shapes and Structure of Molecules

Gašper Pernek

Gimnazija Bežigrad
gasper.pernek@gimb.org

Povzetek

Pri pouku kemije smo se v preteklem letu soočili z veliko izzivi. Poleg oteženega izvajanja laboratorijskih vaj smo bili prisiljeni ubrati drugačne učne metode tudi pri klasičnem pouku. Tema tega članka obravnava rešitev poučevanja oblik molekul v 1. in 3. letniku programa splošne gimnazije s pomočjo spletnih orodij »molview.org« in »PhET simulations«, katerih uporabo smo vključili k pouku na daljavo in k samostojnemu delu dijakov. Prispevek obravnava načrtovanje ur pouka v takšni obliki, izvedbo pouka in rezultate, ki jih je prinesla takšna oblika dela. Delo v takšni obliki je na začetku potekalo vodeno, s čimer so dijaki usvojili uporabo spletnih orodij. V nadaljevanju so dobili delovni list, ki jih je usmerjal in katerega so morali izpolniti. Na koncu so morali izpolnjen delovni list oddati, kasneje smo ga pri uri pregledali. Učinek takšnega dela smo preverili pri preverjanju znanja in na koncu tudi pri ocenjevanju znanja. Glavni cilj takšnega pristopa je bil, da dijaki s pomočjo spletnih orodij in samostojno spoznavajo oblike molekul in razloge zanjo. Ugotovili smo, da je tak način dela možen tudi, ko pouk poteka v živo in ga bomo uporabljali tudi v prihodnje.

Ključne besede: delovni list, oblike molekul, pouk na daljavo, spletna orodja, vodeno delo.

Abstract

We have faced many challenges in teaching Chemistry over the past year. In addition to the difficulty of performing laboratory exercises, we were forced to use different teaching methods in our classes. The topic of this article deals with the solution for teaching molecule forms in the 1st and 3rd years of the "splošna gimnazija" programme with the help of online tools "molview.org" and "PhET simulations", the use of which we implemented in distance learning and independent work of students. The article deals with lesson planning in such a form, the implementation of lessons, and the results brought by such a method. Students' work in this form was initially guided, with students learning to use such online tools. They were then given a worksheet, which they had to fill out, to guide them further. They had to submit a completed worksheet, which we then reviewed in class. The effectiveness was examined in the ungraded assessment lesson and in the graded assessment lesson at the end of this topic. The main goal of such an approach was for students to independently learn about the molecule shapes and the reasons for them with the help of online tools. We have come to the conclusion that this approach is also possible in classroom teaching and that we will use it the future.

Key words: distance learning, guided instruction, molecule shapes, online tools, worksheet.

1. Uvod

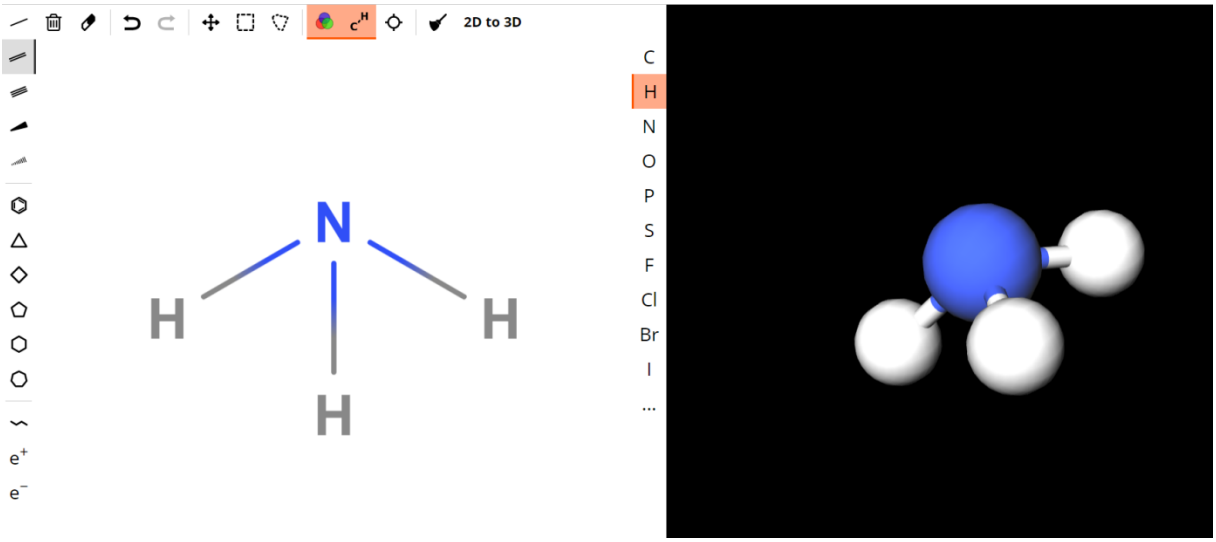
Šolanje je v času epidemije predstavljalo in še predstavlja svojevrsten izziv, sploh pri predmetih, kjer je treba vključevati druge oblike dela, laboratorijske vaje in sodobno tehnologijo. Pri pouku kemije smo bili učitelji soočeni s precejšnjimi preprekami, ki smo jih morali premagati, da smo dijakom zagotovili soliden nivo znanja. Poleg inovativnosti pri opravljanju laboratorijskih vaj smo morali učitelji veliko mero iznajdljivosti pokazati tudi pri veliko učnih enotah v okviru klasičnega pouka. Ena izmed takšnih učnih enot pri pouku kemije, ki jo predpisuje Učni načrt za kemijo v programu splošna gimnazija (Bačnik idr. 2008) je *»Povezovanje delcev«*. V okviru te učne enote dijaki spoznavajo nastanek kemijskih vezi, oblike molekul in razloge zanje, povezovanje osnovnih delcev gradnikov v kristale ter lastnosti kristalov. Pri teh temah je zelo pomembna prostorska predstava in možnost uporabe fizičnih modelov molekul in kristalov, ki dijakom predstavo o zgradbi molekul približajo do te mere, da s tem nimajo težav. Zaradi pouka na daljavo smo morali poiskati alternative za učenje teh tematik na spletu. V okviru pouka smo uporabljali dve spletni orodji: »*molview.org«* in »*Phet simulations«*. V tem prispevku je obravnavana uporaba teh spletnih orodij in vključevanje uporabe teh spletnih orodij pri pouku kemije v 1. in tudi v 3. letniku ter opisan postopek, kako

2. Uporabljeni spletni orodji

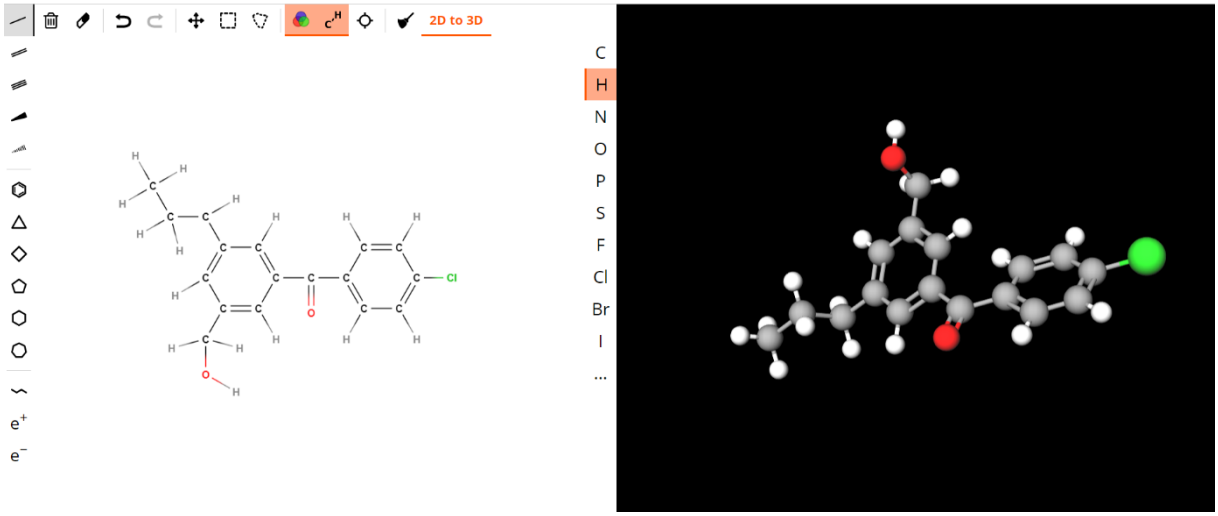
2.1. Spletno orodje Molview

Spletno orodje Molview (Molview.org, b. d.) omogoča risanje strukturnih formul molekul vseh velikosti, predvsem je pa zelo uporabno za pretvorbo dvodimenzionalne formule v tridimenzionalno. Uporaba tega spletnega orodja omogoča risanje manjših, enostavnejših molekul, pa tudi večjih. Poleg vseh elementov iz periodnega sistema vključuje tudi različne vezi, ciklične sisteme, proste elektrone idr. Uporabnik najprej v polje za risanje nariše dvodimenzionalno strukturno formulo molekule, ki jo lahko kasneje pretvori v tridimenzionalno. Prednost pri uporabi je ta, da pri izrisu tridimenzionalne formule, program popravi vse morebitne napake v dolžini vezi in v kotih med vezmi ter tako izriše pravilno obliko molekule (Slika 1). Slabosti pa sta, da se na tridimenzionalni formuli ne vidijo nevezni elektronski pari ter da uporabnik nima možnosti preveriti polarnosti vezi in molekule. Molview omogoča tudi približevanje in vrtenje tridimenzionalne slike, kar uporabniku izboljša prostorsko predstavo o zgradbi in obliki molekule. Prav tako to spletno orodje omogoča izris strukturnih formul različnih oblik: »ball and stick«, palični model, kalotni model, idr., uporabnik pa sam presodi, katera izmed oblik je zanj najbolj ustrezna. Prednost uporabe tega spletnega orodja je tudi ta, da pri mnogih enostavnih spojinah ponudi spektroskopske podatke, najpogosteje infrardeči in masni spekter, kar je uporabno za učitelje, ki učimo na programu mednarodne mature IB, saj je to del učnega načrta tega programa. Uporabnik lahko sliko izrisane molekule shrani. Uporaba tega spletnega orodja pri pouku kemije v gimnaziji je smiselna pri poglavju »Povezovanje delcev«, saj je dijakom lahko v veliko pomoč pri razumevanju in učenju oblik molekul. Molview pa lahko uporabljamo tudi pri pouku v 3. letniku programa splošne gimnazije, pri obravnavi organskih spojin (Slika 2). Zelo uporaben je pri učenju izomerije organskih spojin – verižne, geometrijske in optične izomerije. Dijaki si z uporabo tega programa izboljšajo znanje o izomeriji, hkrati pa lahko vadijo risanje izomerov in s tem izboljšajo in poglobijo svoje znanje. Prostorska predstava o obliki in površini večjih molekul pa pride zelo prav pri poznavanju fizikalnih lastnosti organskih spojin, kjer imata oblika in površina molekule precejšnjo vlogo. Uporabo tega programa na naši šoli vključujemo

v pouk kemije tako v prvem kot v tretjem letniku, kjer dijaki z dodatnim materialom vodeno izvajajo različne aktivnosti v zvezi z oblikami molekul.



Slika 1: Primer uporabe risanja strukturne formule v programu Molview in 3D-izrisa

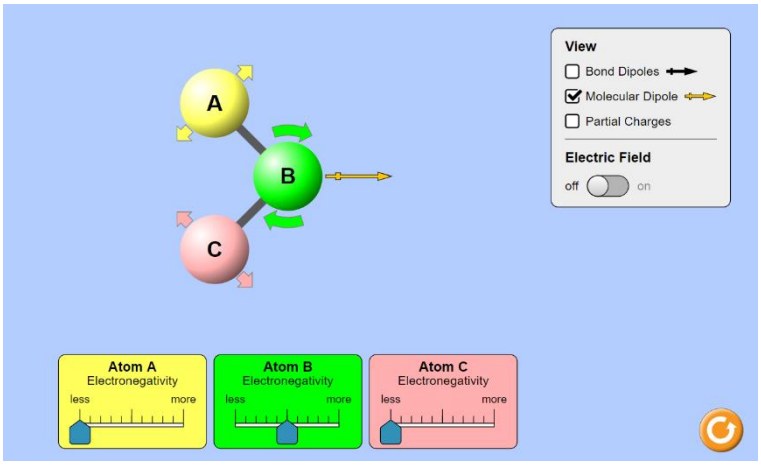


Slika 2: Primer uporabe risanja kompleksnejše strukturne formule v programu Molview in 3D-izrisa

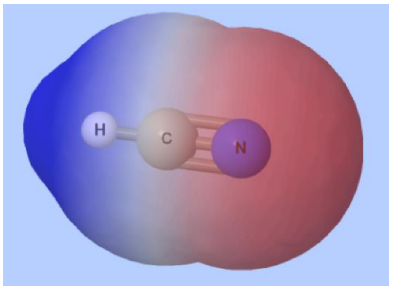
2.2. Spletno orodje PhET Simulations

Spletna stran »PhET Simulations« (PhET Simulations, b. d.), ki jo je razvila Univerza v Koloradu in je prosto dostopna na spletu je zelo koristno orodje pri pouku naravoslovja. Nudi namreč interaktivne animacije za večino naravoslovnih predmetov, hkrati pa uporabniku omogoča, da pri uporabi teh animacij sam določa parametre, ki jih pri animaciji uporablja. Pri pouku kemije je lahko nepogrešljiva podpora tako učiteljem kot dijakom pri mnogih učnih enotah v prvem in drugem letniku programa splošne gimnazije. Animacije na spletni strani na enostaven način približajo zahtevnejše kemijske pojme dijakom in jim, z raziskovanjem spletne strani, omogočajo razumljivejše učenje kemije. Animacije, na katere smo se osredotočili v

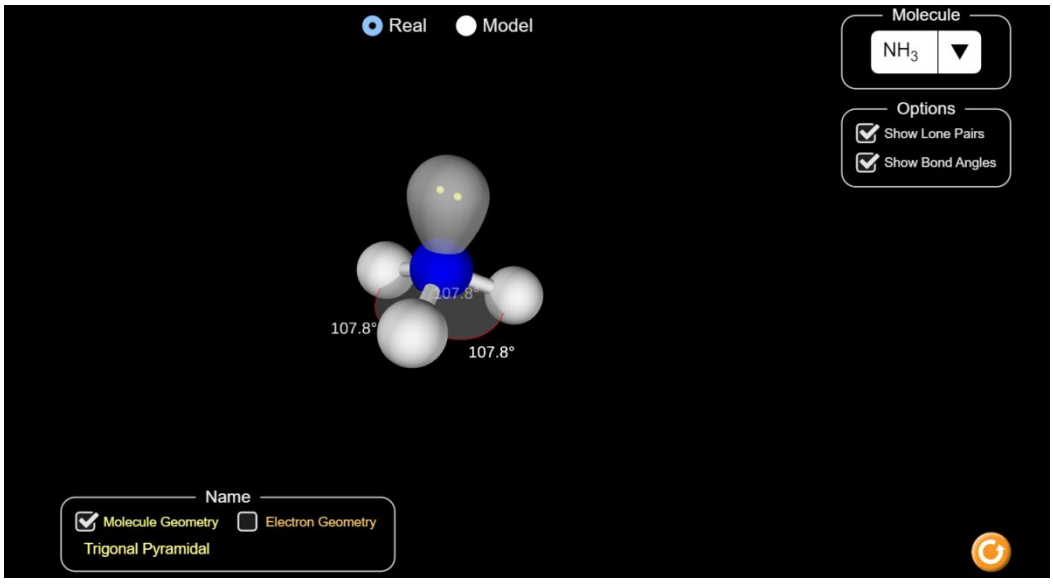
sklopu učne enote »Povezovanje delcev« pokrivajo polarnost molekul in vezi ter oblike molekul – enostavnejše in kompleksnejše primere. V interaktivni animaciji o polarnosti vezi in molekul lahko uporabnik preučuje polarnost molekulah na teoretičnih dvo- ali triatomnih molekulah, kjer sam spreminja podatke o elektronegativnosti, pri tem pa preučuje soodvisnost polarnosti in strukture molekule (Slika 3). Lahko pa na primerih realnih molekul sam ugotavlja obstoj dipola vezi ter na podlagi podatkov o elektronegativnosti elementov pride do dokaza za polarnost oz. nepolarnost vezi. Prav tako je v tej animaciji možno opazovati gostoto naboja in elektronov v neki molekuli ter na podlagi tega sklepati na polarnost molekule (Slika 4). V drugi animaciji lahko uporabnik preučuje oblike enostavnejših molekul ter vplive na oblike, predvsem zaradi neveznih elektronskih parov, prav tako pa dobi informacijo o kotu med vezmi in o geometriji molekule ter o geometriji elektronov. V to animacijo so vključene skoraj vse molekule, katerih oblike obravnavamo pri pouku kemije. V obeh animacijah pa lahko uporabnik molekule vrti v tridimenzionalnem prikazu in tako dobi boljši občutek za obliko molekul (Slika 5).



Slika 3: Primer uporabe simulacije polarnosti molekule v PhET Simulations



Slika 4: Primer uporabe simulacije gostote naboja v molekuli v PhET Simulations



Slika 5: Primer izrisa 3D-oblike molekule amonijaka v PhET Simulations animaciji

3. Uporaba spletnih orodij pri pouku na daljavo v 1. letniku

Pri pouku smo letos uporabo simulacij Molview in PhET združili in pripravili vodeno aktivnost za učenje oblik in polarnosti molekul, podprto z delovnim listom. Delo je potekalo tako, da so dijaki pri urah kemije najprej slišali vse potrebno teoretično ozadje – nastanek vezi, elektronegativnost, dipol vezi, oblike molekul, koti med vezmi, dipol molekule, polarnost vezi, kasneje so pa z uporabo spletnih orodij Molview in PhET morali izpolniti delovni list. Tabela 1 prikazuje primer delovnega lista, ki so ga dobili za reprezentativni primer vsake izmed oblik molekul Prav tako so pri učni uri dobili navodila, kako uporabljati ti spletni orodji. V delovnem listu so bile vključene različne naloge, ki so se opirale na učbenik in delovni zvezek za kemijo v gimnaziji (Smrdu, 2009), (Godec in Leban, 2009).

Tabela 8: Primer delovnega lista, ki so ga dijaki dobili pri pouku.

<table>
<tr><td>SPOJINA: VODA

MOLEKULSKA FORMULA: _____</td><td>OBLIKA MOLEKULE:

KOT MED VEZMI:</td></tr>
<tr><td>V programu Molview nariši molekulo vode in sliko prilepi.</td><td>S pomočjo Molview slike nariši strukturno formulo spojine.</td></tr>
<tr><td colspan="2">S pomočjo odboja med elektronskimi pari razloži obliko molekule:</td></tr>
<tr><td colspan="2">S pomočjo podatkov o elektronegativnosti določi polarnost vezi v molekuli:</td></tr>
<tr><td colspan="2">S pomočjo slik, podatkov o obliki molekule in polarnosti vezi razloži polarnost molekule:</td></tr>
</table>

Dijaki so morali zbrati in izpolniti tabele za primere: H_2O, HCN, $BeCl_2$, CO_2, NH_3, BF_3, CH_4, PF_5 in SF_6. Na koncu so morali odgovoriti še na nekatera vprašanja:

- Kako število neveznih elektronskih parov vpliva na kot med vezmi v molekuli?
- Nariši strukturne formule molekul CH_3Cl, CH_2Cl_2, $CHCl_3$ in CCl_4 ter predlagaj njihovo polarnost, pri tem si pomagaj z risanjem formul in dipolom molekul.
- Razvrsti spojine H_2S, SO_2, SO_3, CH_2O, PH_3, NI_3, HCN, SiH_4 glede na njihovo obliko. Pomagaj si s položajem elementov v periodnem sistemu, s spletnimi animacijami, z literaturo in s spletom.
- Med seboj primerjaj molekule HCN, CO_2 in $BeCl_2$. V literaturi ali na spletu poišči razloge za kovalentni značaj vezi v molekuli berilijevega klorida. Na podlagi zgradbe

molekul navedi razloge za polarnosti molekul vodikovega cianida in ogljikovega dioksida.

Dijaki so imeli na voljo za izpolnjevanje tabel en teden, nato smo tabele pri pouku pregledali in odpravili morebitne napake. Posebno pozornost smo posvetili razlagam oblike, polarnosti vezi in polarnosti molekule.

Največje težave so se pojavile pri razlagah in pravilnem izražanju pri pisanju razlag. Nekaj težav se je pojavilo pri risanju strukturnih molekul, saj je pri risanju potrebno uporabljati simbole elementov in risanje neveznih elektronskih parov, nekateri dijaki pa so risali kroge.

Namen takšne oblike pouka in obravnave te snovi je bil, da dijaki z interaktivnim pristopom, ob predhodnem znanju, sami pridejo do zaključkov o obliki molekul ter razlogih za obliko. Prav tako je pomemben aspekt pouka tudi izražanje, zato smo na ta del dali poseben poudarek. Dijake smo tako naučili, kako se pravilno izraziti, kakšna naj bo dolžina odgovorov, kaj so pomembni elementi ter kako v odgovoru zajeti bistvo.

4. Uporaba spletnega orodja Molview pri pouku na daljavo v 3. letniku.

Del snovi pri pouku kemije v 3. letniku je tudi izomerija organskih spojin. Učni načrt za kemijo v gimnaziji (Bačnik idr., 2008) navaja, da dijaki spoznajo različne vrste izomerij organskih spojin. V času, ko pouk poteka v živo, navadno to snov obravnavamo tako, da dijaki sestavljajo modelčke molekul pri pouku ali pri laboratorijski vaji. V času epidemije je spletno orodje Molview bilo zelo praktično, da so dijaki lahko sami spoznavali izomere, njihovo število ter vpliv izomerije na lastnosti organskih spojin. Dijaki so dobili nalogo, kjer so morali za različne vrste izomerije v spletnem orodju Molview izrisati izomere nekaterih spojin. S takšno aktivnostjo so dobili občutek, kaj je izomerija, kako risati izomere in kako zgradba molekul izomerov vpliva na lastnosti spojin.

5. Zaključek

Z uvajanjem takšnih aktivnosti v pouk kemije, pouk popestrimo in dijakom na drugačen način približamo snov, ki je lahko zanje kar zahtevna. Dijaki se izpolnjevanja nalog lotijo sami in s tem poglabljajo tako kemijsko znanje kot veščine sporočanja. Uvedba takega načina dela za obravnavo te snovi se je izkazala za zelo dobro. Dijaki so prej usvojili bistvo te snovi, z vodenim pristopom smo pa zagotovili, da je izvedba takšnega načina dela potekala gladko in brez večjih težav. Način, da dijaki pri pouku slišijo osnove in imajo predznanje, potrebno za izpolnjevanje takšne naloge ter da v nadaljevanju sami izpolnjujejo delovni list, se je izkazal za zelo dobrega, saj se je pri vprašanjih, ki zajemajo zahtevnejše primere izkazalo, da pretiranih težav s sklepanjem niso imeli. Prav tako smo na koncu vse pregledali in odpravili morebitne napake. Tak način se je izkazal za zelo dobrega in ga bomo uporabljali tudi v prihodnje.

6. Literatura

Bačnik, A. idr. (2008). *Učni načrt. Kemija: gimnazija: splošna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Godec, A. in Leban, I. (2009). *Atomi in molekule: učbenik za kemijo v gimnaziji.* Ljubljana: Modrijan

Smrdu, A. (2009). *Snov in spremembe 1: učbenik za kemijo v 1. letniku gimnazije*. Ljubljana: Jutro.

https://phet.colorado.edu/

https://www.molview.org

Kratka predstavitev avtorja

Gašper Pernek je magister profesor kemije, zaposlen kot učitelj kemije na programu splošne gimnazije in na programu Mednarodne mature na Gimnaziji Bežigrad. Na šoli poleg rednih obveznosti izvaja priprave na tekmovanje iz znanja kemije za Preglove plakete, spodbuja dijake k raziskovalnemu delu. Pri urah kemije dijake spodbuja h kritičnemu mišljenju in kompleksnemu pogledu na svet, ki naravoslovja ne ločuje od družboslovja, ampak ju povezuje. Predvsem z družboslovnimi predmeti – zgodovina, jeziki, geografija, izvaja medpredmetne povezave, kjer dijakom prikazuje življenjski pomen kemije kot ene izmed temeljnih znanosti. Je velik ljubitelj literature, potovanj, glasbe, znanosti in umetnosti.

Učenje kemije z izdelavo modelov molekul iz odpadnih in biorazgradljivih materialov med šolanjem na daljavo

Learning Chemistry by Creating Molecule Models from Waste and Biodegradable Materials during Distance Learning

Mojca Konda

Srednja šola Josipa Jurčiča Ivančna Gorica
mojca.konda@guest.arnes.si

Povzetek

Pri učenju kemije je pomembno, da znajo dijaki povezovati kemijske pojme na makroskopski, submikroskopski in simbolni ravni. Za povezovanje vseh treh ravni je ključnega pomena uporaba vizualizacijskih elementov, kot so na primer modeli molekul. Pri razvijanju prostorskih predstav dijakov je pomembna njihova aktivna vloga v obliki samostojnega dela s kemijskimi modeli.
Z dijaki prvega letnika gimnazije smo med epidemijo izvedli vajo, katere cilj je bil izdelava treh modelov molekul različnih oblik iz odpadnih ali biorazgradljivih materialov. Dijaki so pri izdelavi modelov molekul razvijali prostorske predstave o oblikah molekul in ponovili znanje o povezovanju delcev. Spodbujali smo jih h kreativnosti in k uporabi odpadnih materialov, ki jih lahko najdejo doma. Dijaki so morali napisati poročilo vaje, ki je poleg slik modelov molekul vsebovalo tudi informacijo o vrsti kemijske vezi ter o obliki in polarnosti izbrane molekule. Pri pregledu poročil smo dobili vpogled v dijakovo razumevanje navedene učne snovi učne enote Struktura molekul. Z dijaki, ki niso razumeli razlike med polarnostjo vezi in polarnostjo molekule, smo to učno snov ponovili in dodatno utrdili.

Ključne besede: modeli molekul, oblika molekul, odpadni in biorazgradljivih materiali.

Abstract

In learning chemistry, it is important that students can connect chemical concepts on macroscopic, sub-microscopic, and symbolic level. Using visual elements, such as molecule models, is important for student to connect and understand all three levels. Students' active and unaided work with chemistry models is important while developing spatial visualization.
During the Covid-19 epidemic, students in first grade of secondary school received an assignment to create three different molecule model out of different (waste or renewable) materials. By creating the molecule models, students developed spatial visualization and revised the topic of particle bonding. We encouraged them to be creative and to use waste or renewable materials they could find at home. Students had to write a report, which included pictures of molecule models and information about the type of a chemical bond, the molecule structure and the molecular polarity. By poring over the students' reports, we gained insight into their understanding. Students who did not understand the difference between the polarity of the bond and the polarity of the molecule were offered extensive revision.

Keywords: molecule models, molecule shape, waste and biodegradable materials

1. Uvod

Pri pouku kemije je pomembno razvijanje kemijske in s tem naravoslovne pismenosti dijakov, zato mora biti pouk zasnovan na izkustvenem, problemskem in raziskovalnem pristopu, kar pripomore k razumevanju delovanja naravoslovnih znanosti. V učnem načrtu za kemijo v gimnazijah (Bačnik idr., 2008) lahko zasledimo splošne cilje oziroma kompetence, na primer: razumevanje soodvisnosti zgradbe, lastnosti in uporabe snovi, razvijanje spoznavnih procesov (kompleksnega mišljenja), ustvarjalnosti in prostorske predstave oziroma osnovne kemijske vizualne pismenosti z uporabo različnih vizualizacijskih sredstev. Pri učenju kemije je pomembno, da znajo dijaki povezovati kemijske pojme na makroskopski, submikroskopski in simbolni ravni. Za povezovanje vseh treh ravni je ključnega pomena uporaba vizualizacijskih elementov, kot so na primer modeli molekul. Pri razvijanju prostorskih predstav dijakov je pomembna njihova aktivna vloga v obliki samostojnega dela s kemijskimi modeli (Vrtačnik, 2003).

V šolskem letu 2020/2021 v času šolanja na daljavo smo z dijaki prvega letnika gimnazije obravnavali učno enoto z naslovom Struktura molekul. Želeli smo doseči naslednje operativne učne cilje učnega načrta za kemijo v gimnazijah (Bačnik idr., 2008),v sklopu Povezovanje delcev (gradnikov):

- na podlagi odboja veznih in neveznih elektronskih parov sklepajo na obliko enostavnih večatomnih molekul;
- razlikujejo med veznimi in neveznimi elektronskimi pari in jih opredelijo v strukturnih formulah enostavnih molekul;
- opredelijo pojem elektronegativnosti in iz podatkov za elektronegativnost elementov glavnih skupin opredelijo značaj kemijske vezi;
- razlikujejo med (ne)polarnostjo vezi in (ne)polarnostjo molekul.

2. Struktura molekul

2.1 Oblika molekul

Kovalentna vez je vrsta kemijske vezi, ki običajno nastane med atomi nekovin, ki si delijo skupne (vezne) elektronske pare. Pri povezovanju enakih atomov nekovin nastane nepolarna kovalentna vez, ki atome povezuje v molekule elementov. Pri povezovanju različnih atomov nekovin nastanejo molekule spojin, v katerih so atomi povezani s polarno kovalentno vezjo. Oblika molekule spojine je odvisna od vrste, števila in načina povezovanja atomov. Predvidimo jih lahko glede na število veznih in neveznih elektronskih parov. Najpogostejše oblike molekul spojin so (Smrdu, 2009):

- linearna (npr. ogljikov dioksid CO_2 in vodikov cianid, HCN),
- kotna (npr. voda, H_2O),
- trikotno planarna (npr. borov trifluorid, BF_3),
- piramidalna (npr. amonijak, NH_3),
- tetraedrična (npr. metan, CH_4 in tetraklorometan, CCl_4),
- trikotno bipiramidalna (npr. fosforjev pentafluorid, PF_6) in
- oktaedrična (npr. žveplov heksafluorid, SF_6).

Oblika molekule je določena z odbojem med zunanjimi (valenčnimi), veznimi ali neveznimi, elektronskimi pari na osrednjem atomu molekule. Odboj med neveznimi elektronskimi pari je močnejši kot med veznimi in neveznimi elektronskimi pari, najšibkejši pa je med veznimi

elektronskimi pari. Posledica tega različnega odboja je odstopanje (popačenje) oblike molekul od idealne geometrije (Smrdu idr., b. d.).

2.2 Polarnost molekul

Elektronegativnost je sposobnost atoma elementa, vezanega v spojini, da privlači elektrone. Na atomu, ki je bolj elektronegativen, se elektronska gostota poveča, nastane delni negativni naboj (δ−). Na atomu, ki je delno izgubil elektron, ki ga je prispeval v vez, se elektronska gostota zmanjša, nastane delni pozitivni naboj (δ+). Vez med takima atomoma je polarna kovalentna. Električni dipolni moment je fizikalna veličina, ki opredeljuje polarnost vezi. Je vektorska veličina, katere velikost je enaka produktu pozitivnega (ali negativnega) naboja in razdalje med nabojema. Usmerjen je v smeri od negativnega proti pozitivnemu naboju. Molekule, ki imajo električni dipolni moment, so permanentni (stalni) dipoli (npr. molekula vode). Če je vektorska vsota električnih dipolnih momentov vezi enaka nič, molekula ni permanentni dipol in je nepolarna (npr. tertaklorometan, CCl_4 in ogljikov dioksid, CO_2) (Smrdu idr., b. d.).

3. Učenje oblik in polarnosti molekul med šolanjem na daljavo

V primerjavi s šolanjem na daljavo smo z dijaki prvega letnika gimnazije učno snov učne enote Struktura molekul v šoli obravnavali s pomočjo krogličnih modelov molekul. Dijaki so morali iz modelov atomov in vezi sestaviti modele molekul ter pojasniti razloge za njihovo obliko, navesti vrsto kemijske vezi in opredeliti polarnost molekule. Uporaba modelov molekul kot vizualizacijskega elementa je dijakom v šoli pripomogla k boljšemu razumevanju omenjenih učnih vsebin. Med šolanjem na daljavo pa smo isto učno snov lahko obravnavali le teoretično preko videokonferenc. Modele molekul smo prikazali s pomočjo tridimenzionalnih modelov molekul na spletnih straneh, dijaki pa so svoje znanje utrjevali z reševanjem nalog na delovnem listu in v delovnem zvezku. Razvijanje osnovne kemijske vizualne pismenosti s pomočjo modelov molekul je bilo med šolanjem na daljavo oteženo, zato smo za dijake pripravili vajo z naslovom Struktura in polarnost molekul, ki jim je omogočila razvijanje prostorske predstave v obliki samostojnega dela.

4. Vaja z naslovom Struktura in polarnost molekul

Dijaki so pred izvedbo vaje dobili navodila, v katerih so bili opredeljeni namen, cilji, navodila za izvedbo vaje ter rezultati in ugotovitve.

4.1 Namen in cilji vaje

Namen vaje je bil ponoviti oblike molekul ter opredeliti vrsto kemijske vezi in polarnost molekul z izdelavo modelov molekul. Cilji vaje so bili:

- izdelati tri modele izbranih molekul, ki prikazujejo pravilno obliko molekule,
- opredeliti vrsto kemijske vezi (vrsta vezi med atomi v molekuli) ter
- opredeliti izbrano molekulo kot polarno ali nepolarno in napisati pojasnilo.

4.2 Navodila za izvedbo vaje

Dijaki so pred izvedbo vaje dobili navodila, predstavljena v nadaljevanju.

1. Izdelajte tri modele izbranih molekul iz katerih koli (odpadnih ali biorazgradljivih) materialov, ki jih najdete doma (npr. iz odpadnega papirja, zamaškov, odpadne plastike, plastelina, gline, zobotrebcev ipd.). Bodite kreativni.
2. Izberete lahko tri izmed naštetih molekul ali katero koli drugo molekulo, ki ni navedena.

   Predlogi molekul: F_2, N_2, O_2, HCl, H_2O, NH_3, CO_2, $BeCl_2$, BH_3, CH_4, PCl_3, CCl_4, HCN ali SCl_2. Izberete lahko tudi druge molekule z zahtevnejšo obliko (za večji izziv): PF_5, SF_3, C_2H_4, XeF_4, SO_3, H_2O_2 ali $POCl_3$.
3. Dodatna navodila:
   - pri izdelavi modela molekule poskrbite za pravilno obliko molekul;
   - neveznih elektronskih parov ni potrebno vključiti v model, razen če to želite;
   - vsaj dva modela molekul morata imeti različno obliko (zapisano drugače: naj ne bodo vsi modeli molekul npr. linearne oblike);
   - zaželeno je, da v modelu molekule prikažete vezi (npr. dvojno vez med atomoma kisika).
4. Navodili, za izdelavo pravilnejšega modela molekule – neobvezno:
   - če želite, lahko upoštevate ustrezen polmer (radij) atomov v modelu molekule (npr. atom klora je večji od atoma ogljika v molekuli tetraklorometana);
   - razliko med atomi lahko prikažete z različnimi barvami modelov atomov v molekuli.

Čeprav oblike molekul (npr. linearna, kotna, piramidalna itd.) običajno opredeljujemo za molekule večatomnih spojin, smo v vajo vključili tudi dvoatomne molekule elementov in spojin, ki so lahko le linearne oblike. Razlog je v lažjem oblikovanju modelov molekul.

4.3 Rezultati in ugotovitve v poročilu

Za vajo smo izdelali elektronsko predlogo poročila (Slika 1), v katerem so dijaki predstavili svoje rezultate in ugotovitve. Tabelo v predlogi poročila so morali dopolniti s formulami izbranih molekul in slikami izdelanih modelov molekul. Opredeliti so morali obliko molekule, vrsto kemijske vezi in polarnost molekule. Čim bolj strokovno so morali pojasniti, zakaj je izbrana molekula polarna oziroma nepolarna. Pri razlagi so si lahko pomagali z učbenikom ali drugo strokovno literaturo.

Če so dijaki izdelali več modelov molekul, so v tabeli lahko dodali in izpolnili novo vrstico. Poročila so lahko oddali v elektronski obliki.

STRUKTURA IN POLARNOST MOLEKUL

Poročilo vaje – 1. letnik

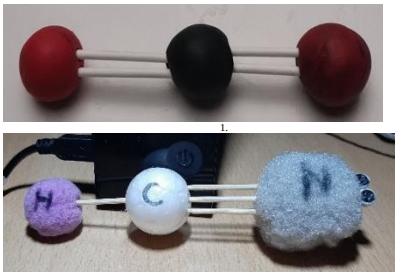
Ime in priimek:
Razred:
Datum:

Formula izbrane molekule	Slika izdelanega modela molekule	Oblika molekule	Vrsta kemijske vezi med atomi v molekuli	Polarnost molekule	Pojasnilo, zakaj je molekula polarna oziroma nepolarna

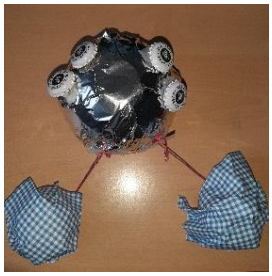
Slika 1: Primer tabele v elektronski predlogi poročila vaje (Vir: lastni)

5. Analiza poročil

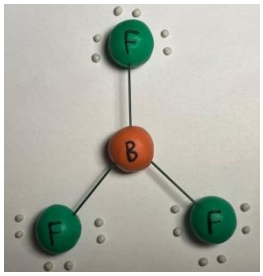
Omenjeno vajo so dijaki opravljali v sklopu obveznih ur laboratorijskih vaj pri pouku kemije, zato je bila oddaja poročil obvezna. Dijaki so uporabljali različne odpadne (npr. zamaški, aluminijasta folija, papir, stiropor) in biorazgradljive (npr. odpadni zobotrebci, različna živila) materiale. Nekateri dijaki so bili pri izdelavi modelov molekul zelo kreativni. Pri pregledu in analizi izpolnjenih poročil vaje smo dobili povratno informacijo o dijakovem znanju in razumevanju učne snovi učne enote Struktura molekul. Večina dijakov je izdelala model molekule s pravilno obliko, nekateri so pri tem upoštevali tudi polmer (radij) atomov ali jo dopolnili z modeli neveznih elektronskih parov (Slike od 1 do 8).



Slika 2: Modela linearne molekule ogljikovega dioksida, CO_2 in vodikovega cianida, HCN

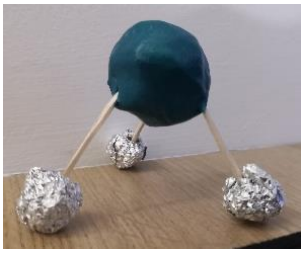
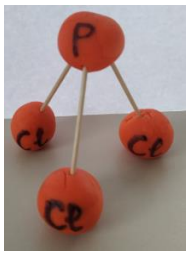


Slika 3: Model kotne molekule vode, H_2O

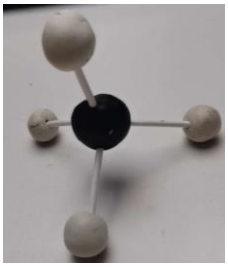
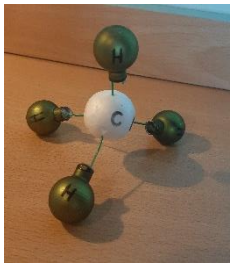


Slika 4: Model trikotno planarne molekule borovega trifluorida, BF_3

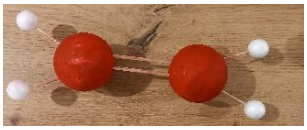
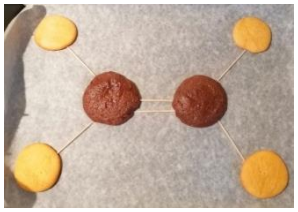
2. 3.

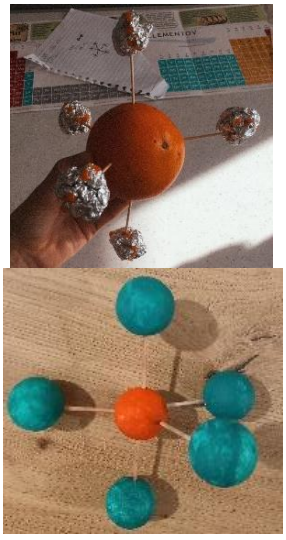
Slika 5: Modela piramidalne molekule amonijaka, NH_3 in fosforjevega triklorida,PCl_3

Slika 6: Modela tetraedrične molekule metana, CH_4

Slika 7: Model planarne molekule etena, C_2H_4



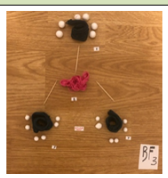
Slika 8: Modela trikotno bipiramidalne molekule fosforjevega pentafluorida, PF_5

(Vir: lastni arhiv izdelkov dijakov)

5.1 Ugotovitve pri pregledu poročil

Pri pregledu poročil smo ugotovili, da smo dosegli učne cilje učne enote Struktura molekul, saj je večina dijakov usvojeno znanje pravilno uporabila pri izdelavi modelov molekul, opredelitvi kemijske vezi in polarnosti molekule (Slika 9).

4.

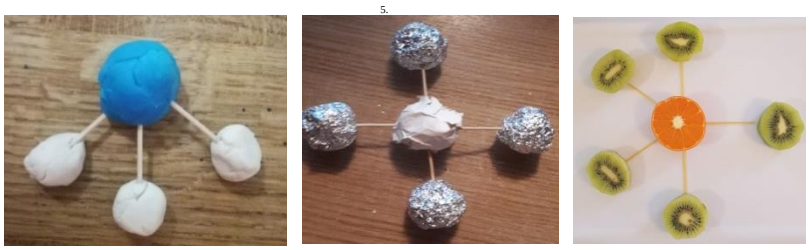
Formula izbrane molekule	Slika izdelanega modela molekule	Oblika molekule	Vrsta kemijske vezi med atomi v molekuli	Polarnost molekule	Pojasnilo, zakaj je molekula polarna oziroma ne polarna
BF_3		trikotna planarna	kovalentna polarna	nepolarna	Molekula nima dipola, ker se dipoli vseh treh kovalentnih vezi (med njimi so koti 120°) izničijo. Dipol posamezne kovalentne vezi je posledica večje elektronegativnosti fluorovega atoma, ki zato bolj privlači elektrone kot borov atom.

Slika 9: Primer pravilno izpolnjenega poročila vaje

(Vir: lastni arhiv izdelkov dijakov)

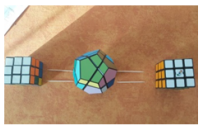
Nekaj dijakov pa je imelo napačno predstavo o pravilni tridimenzionalni obliki molekule, saj so v modelih molekul atome okoli centralnega atoma napačno razporedili, posledično je bil kot med vezmi napačen (Slika 10). Centralne atome so v modelih molekul razporejali tako, kot

jih običajno narišemo v dvodimenzionalnih obliki. Na napake smo jih opozorili pri pouku in se pogovorili opravilnih rešitvah.



Slika 10: Modeli molekul z napačno obliko
(Vir: lastni arhiv izdelkov dijakov)

Ugotovili smo tudi, da nekateri dijaki niso ločili med (ne)polarnostjo vezi in (ne)polarnostjo molekul. Vrsto kemijske vezi med atomi v molekuli so vsi opredelili pravilno, (ne)polarnost spojine pa so nekateri enačili z (ne)polarnostjo vezi, zato je bilo tudi pojasnilo, zakaj je molekula (ne)polarna, napačna (Slika 11). Na vse napake so bili dijaki opozorjeni, pri pouku kemije pa smo te dele učne snovi ponovili in ponovno utrdili.

Formula izbrane molekule	Slika izdelanega modela molekule	Oblika molekule	Vrsta kemijske vezi med atomi v molekuli	Polarnost molekule	Pojasnilo, zakaj je molekula polarna oziroma ne polarna
CO_2		LINEARNA OBLIKA	DVOJNA POLARNA KOVALENTNA	POLARNA	Vez med atomoma različnih nekovin

Slika 11: Primer napačnega razumevanje razlike med (ne)polarnostjo vezi in (ne)polarnostjo molekule
(Vir: lastni arhiv izdelkov dijakov)

6. Zaključek

Med epidemijo koronavirusa smo z dijaki prvih letnikov splošne gimnazije pri pouku kemije obravnavali učno snov iz učne enote Struktura molekul. V primerjavi s šolanjem na daljavo smo to učno snov v šoli obravnavali s pomočjo kroglični modelov molekul, ki lahko pripomorejo k boljšemu razumevanju učne snovi. Med šolanjem na daljavo pa smo isto učno snov lahko obravnavali le teoretično preko videokonferenc, zato je bilo razvijanje osnovne kemijske vizualne pismenosti s pomočjo modelov molekul med šolanjem na daljavo oteženo. Pripravili smo vajo z naslovom Struktura in polarnost molekul, ki je dijakom omogočila razvijanje prostorske predstave v obliki samostojnega dela. Namen vaje je bil ponoviti oblike molekul ter opredeliti vrsto kemijske vezi in polarnost spojin z izdelavo modelov molekul. Glavna cilja vaje sta bila izdelava treh modelov izbranih molekul in izpolnitev poročila vaje. Dijaki so pred izvedbo vaje dobili navodila, v katerih so bili opredeljeni namen, cilji, navodila za izvedbo vaje ter rezultati in ugotovitve. Dijaki so pri izdelavi modelov izbranih molekul uporabljali različne odpadne (npr. zamaški, aluminijasta folija, papir, stiropor) in biorazgradljive (npr. odpadni zobotrebci, različna živila) materiale.

Pri pregledu in analizi izpolnjenih poročil vaje smo dobili povratno informacijo o dijakovem znanju in razumevanju učne snovi učne enote Struktura molekul. Ugotovili smo, da je večina dijakov usvojeno znanje pravilno uporabila pri izdelavi modelov molekul, opredelitvi kemijske vezi in polarnosti molekule. Nekaj dijakov je imelo napačno predstavo o pravilni tridimenzionalni obliki molekule in težave pri razlikovanju med (ne)polarnostjo vezi in

(ne)polarnostjo molekul. Na vse napake so bili dijaki opozorjeni, pri pouku kemije pa smo te dele učne snovi ponovili in ponovno utrdili.

Čeprav se poučevanje vsebin o strukturi in polarnosti molekul v šoli razlikuje od poučevanja na daljavo, so bili odzivi dijakov na izvedbo vaje doma pozitivni. Izkusili smo, da dijaki lahko razvijajo prostorske predstave s samostojno izdelavo modelov molekul. Na ta način lahko lažje in učinkoviteje dosežemo učne cilje učne enote Struktura molekul tudi med šolanjem na daljavo.

7. Literatura

Bačnik, A. idr. (2008). *Učni načrt. Kemija: gimnazija: splošna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Smrdu, A. (2009). *Snov in spremembe 1: učbenik za kemijo v 1. letniku gimnazije*. Ljubljana: Jutro.

Smrdu, A., Zmazek, B., Vrtačnik, M., Glažar, S., Godec, A., Ferk Savec, V. (b.d.) *Kemija: i-učbenik za kemijo v 1. letniku gimnazij*. Pridobljeno 19. 5. 2021 s https://eucbeniki.sio.si/kemija1/index.html.

Vrtačnik, M. idr. (2003). *Dinamična vizualizacija naravoslovnih pojmov s poskusi in modeli: priročnik za učitelje*. Univerza v Ljubljani: Naravoslovnotehniška fakulteta. Pridobljeno 19. 5. 2021 s https://keminfo.pef.uni-lj.si/vizprirocnik/prirocnik.pdf.

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Konda je po izobrazbi magistrica profesorica kemije, ki poučuje kemijo na Srednji šoli Josipa Jurčiča Ivančna Gorica. Dijake je vsako leto pripravljala na šolsko in državno tekmovanje iz znanje kemije za srednje šole. Že več let sodeluje pri pregledovanju in ocenjevanju tekmovalnih pol državnega tekmovanja iz znanje kemije za osnovne in srednje šole. Je vodja različnih projektov Ekošole in kot članica sodeluje pri projektu Podvig.

Poučevanje na daljavo: razvrščanje rastlin v sistem

Distance Learning: Classification of Plants into a System

Barbara Jaklič

Osnovna šola Vič
barbara.jaklic@osvic.si

Povzetek

Poučevanje na daljavo je v času pandemije covida-19 izziv tako za učitelje, kot tudi za učence in starše. Poleg tega, kako komunicirati z otroki, se je postavilo vprašanje, kako jih motivirati za delo. Pri obravnavi snovi pri naravoslovju v šestem razredu se je na podlagi učenčevega odziva izoblikovala ideja. Namen je bil spoznati pomen in uporabo osnovnih meril za razvrščanje rastlin s pomočjo določevalnih ključev v širše sistematske kategorije. Učenci so doma pospravili svoje sobe in se tako srečali z metodo razvrščanja. Slednja jim je pomagala spoznati določevalne ključe. Z njihovo pomočjo so nato določili rastline v bližnjem ekosistemu, jih fotografirali in po navodilih izdelali poročilo, ki je bilo ocenjeno. Tak pristop za motivacijo učencev se je izkazal za učinkovitega.

Ključne besede: motivacija, naravoslovje 6, ocenjevanje, rastlinski določevalni ključ, razvrščanje rastlin, učenje na daljavo.

Abstract

Distance learning during the Covid-19 pandemic has been challenging for teachers as well as pupils and their parents. In addition to the problem of how to communicate with children, we had to deal with the challenge of motivating pupils to do the work. An idea of how to meet this challenge has come up from a pupil's response during a sixth grade science class. The aim was to understand the importance and application of basic criteria for classifying plants into broader categories using identification keys. To achieve this goal, the children had to tidy their rooms at home and learned about sorting methods - a principle that helped them understand identification keys. Using the identification keys they identified plants in the nearby ecosystem, photographed them, and wrote a report that was graded. This approach to motivate pupils was in fact very effective.

Keywords: motivation, 6th grade science, assessment, plant identification keys, classification of plants, distance learning.

1. Uvod

Zaradi pandemije covida-19 se je poučevanje v šolah prestavilo v domače okolje, kar je zahtevalo hitro organizacijo in prilagoditev. Poučevanje na daljavo je učitelje vodilo v iskanje drugačnih načinov podajanja znanja, motiviranje otrok in iskanje uporabnih internetnih strani.

Pri naravoslovju v šestem razredu smo ravno začeli z obravnavo sistema rastlin. Otroci so zaradi poučevanja na daljavo preživeli veliko časa za računalnikom. Da bi delo potekalo drugače, so dobili nalogo iti v naravo, »našo največjo učilnico«, in jo s čim več čutili kar se da najbolj začutiti. Povohati prst, otipati mah, drevesno skorjo, okusiti mlade bukove liste, medičino cveta mrtve koprive, poslušati petje ptic, opazovati … Pri tem so morali biti pozorni

na stvari, o katerih so se že učili. O njihovih izkušnjah smo se pogovorili na video srečanju. Še pred dogovorjenim terminom smo od učencev prejeli sporočila, v katerih so nam s priloženimi fotografijami navdušeno razlagali svoja opažanja. Prispela je tudi elektronska pošta učenca, ki nas je dodatno spodbudila k razmišljanju, kako izpeljati nadaljnje ure naravoslovja. Njegova motivacija je bila tako velika, da je samoiniciativno opravil dodatno nalogo, ki je prikazana na slikah 1 in 2. Sporočilo se je glasilo: »Na sprehodu sem nabral veliko listov dreves. Na telefon sem si naložil aplikacijo British trees, ki je zelo zanimiva, ker po opisu listov z dvovejnatim načinom določanja prepoznava drevesa. Nato sem si naložil še aplikacijo PlantNet, ki prepozna drevo po sliki lista. Zelo sem se zabaval. V zvezek sem naredil preglednico. Vanjo nisem dal vseh nabranih listov, ker ni bilo toliko prostora. Mogoče si bom naredil herbarij.« (Žuber, osebna komunikacija, 2020). Odločili smo se, da bomo pri nadaljnjem delu učence le usmerjali, da bodo samostojno in aktivno usvojili nova znanja.



Slika 1: *Zapis razvrščanja listov dreves in grmovnic* (Žuber, osebna komunikacija, 2020)



Slika 2: *Nabrani in poimenovani listi dreves in grmovnic* (Žuber, osebna komunikacija, 2020)

2. Od besed k dejanjem

Kot osnova pri načrtovanju pouka na daljavo nam je služil letni delovni načrt za naravoslovje v šestem razredu. Po njem naj bi učenci spoznali in uporabili osnovna merila za razvrščanje rastlin ter razvrstili rastline bližnje okolice v širše sistematske kategorije. Pri tem naj bi uporabili določevalne ključe (Program osnovna šola: Naravoslovje: Učni načrt, 2011).

2.1 Sistematika in njen pomen

Učenci so morali namesto ure naravoslovja temeljito pospraviti svojo sobo. Po pripovedovanju so bili naloge najbolj veseli njihovi starši. Otrokom pa se je zdela nenavadna, saj niso našli povezave z obravnavano snovjo pri naravoslovju. Razlago so prejeli v obliki elektronskih prosojnic (slika 3).



Slika 3: *Razlaga učencem o povezavi med pospravljeno sobo in razvrščanjem organizmov v sistem*

Vsaka stvar v sobi ima svoje mesto. Tako smo bolj organizirani in stvari lažje najdemo. Kakor v sobi, ima tudi v naravi vsaka stvar ali bitje, svoje mesto. Znanstveniki so z namenom večje preglednosti uvedli sistem, v katerega so uvrstili vsa znana živa bitja. Eden ključnih, ki je iskal urejenost v naravi in tako razvil sistem za razvrščanje rastlin in živali, je bil švedski naravoslovec Carl Linne (1707–1778). Uvedel je dvojno latinsko poimenovanje rastlinskih in živalskih vrst, ki se uporablja še danes (Mihelič, B. in Pintar, D., 2004, str. 80).

»Veda, ki se ukvarja z opisom, poimenovanjem in razvrščanjem rastlin, živali v sistematske kategorije« je sistematika (Sistematika, 2014). Rastline so uvrščene v sistem na podlagi zunanje podobnosti ali glede na sorodnost in njihov izvor (Vreš, B., Gilčvert Berdnik, D. in Seliškar, A., 2014, str. 370).

Velike rastlinske zbirke z natančno določenimi vrstami so npr. botanični vrtovi, ki so sprva služili potrebam študija medicine. Kasneje so svojo vlogo nadgradili. Tako danes v njih znanstveniki, ki se ukvarjajo z rastlinami, botaniki, poglabljajo svoje znanje, začetniki odkrivajo skrivnostni svet rastlin, nekaterim pa botanični vrtovi služijo za sprostitev in uživanje ob pogledu na pestrost rastlinskih vrst (Bavcon, J., Ravnjak, B. in Bavcon D., 2017, str. 28).

2.2 Določevalni ključi in kako določamo z njimi

Pri prepoznavanju in določanju organizmov v sistem si pomagamo z določevalnimi ključi, ki so lahko slikovni ali dvovejnati/dihotomni. Učenci se ob njihovi uporabi učijo natančnega opazovanja, razvrščanja organizmov, spoznavajo pestrost živega sveta in razvijajo spoštljiv odnos do narave (Bajd, 2016).

2.2.1 Slikovni določevalni ključi

Rastline so v slikovnih določevalnih ključih predstavljene s slikami ali fotografijami ter kratkim opisom vrste kot kažeta sliki 4 in 5.



*Slikovni določevalni ključ (*Slikovni rastlinski ključ, *DZS 1992)*

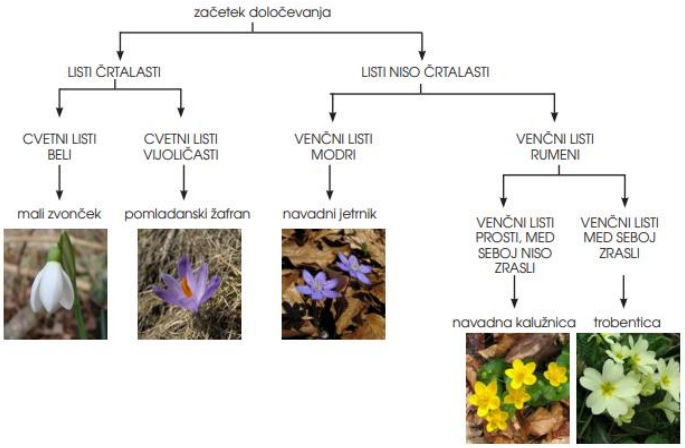
Slika 4: *Primer slikovnega določevalnega ključa 1 (Bačič, T., Vilfan, M., Strgulc Krajšek, S., Dolenc Koce, J. in Krajšek, V., 2012, str. 88)*



Slika 5: *Primer slikovnega določevalnega ključa 2 (Pintar, L. in Seliškar, A., 2015, str. 63)*

2.2.2 Dvovejnati/dihotomni določevalni ključi

Gre za zaporedje kratkih opisov določevalnih znakov, pri katerem sta na vsaki stopnji opisani dve možnosti (slika 6). Izberemo tisto, katere opis najbolj ustreza organizmu, ki ga določamo.



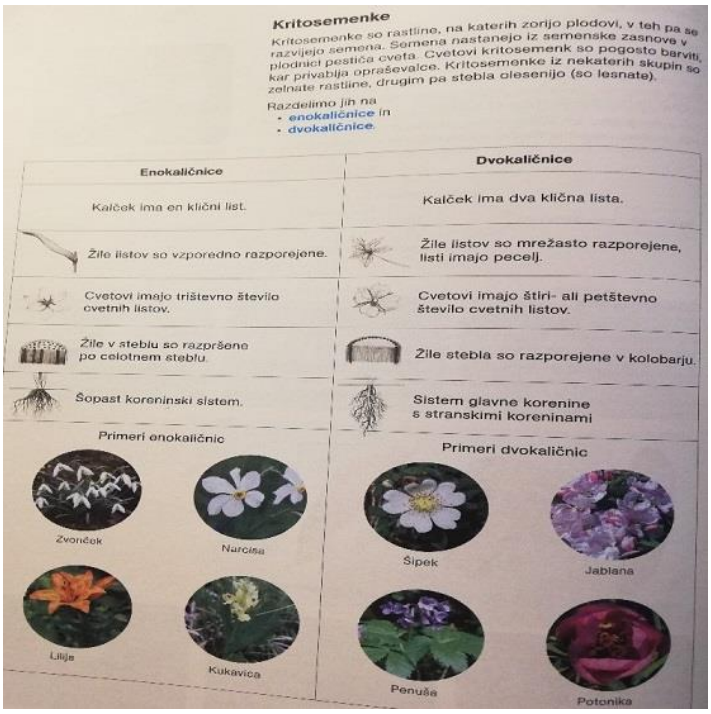
Slika 6: *Primer dvovejnatega/dihotomnega določevalnega ključa* (Bačič, T. idr., 2012, str. 89)

2.2.3 Izdelava preprostega dvovejnatega/dihotomnega določevalnega ključa za vajo

Z namenom boljšega razumevanja in natančnega opazovanja so učenci samostojno izdelali preprost dvovejnati določevalni ključ. V naravi so na belo podlago (večji list papirja, rjuha) položili osem nabranih različnih listov grmovnic in dreves. Razvrščali so jih glede na različne kriterije, ki so si jih določili sami (oblika listov, njihovi robovi, barva, velikost, prisotnost peclja …). Primer razvrščanja listov po velikosti je pregledno opisan v priročniku *Drevesa: Prepoznavanje po listih*. Naredili so dvovejnati ključ, s katerim je bilo na podlagi listov mogoče določiti imena rastlin. Pravilnost vrst so preverili s slikovnim določevalnim ključem. Na video srečanju smo se pogovorili o morebitnih težavah pri delu in njihove izdelke primerjali med seboj.

2.3 Določanje kritosemenk

Nadalje so učenci dobili navodilo za izdelavo naloge, ki je bila ocenjena. V učbeniku so prebrali poglavje o kritosemenkah in tako ponovili že obravnavano snov (slika 7).



Kritosemenke

Kritosemenke so rastline, na katerih zorijo plodovi, v teh pa se razvijejo semena. Semena nastanejo iz semenske zasnove v plodnici pestiča cveta. Cvetovi kritosemenk so pogosto barviti, kar privablja opraševalce. Kritosemenke iz nekaterih skupin so zelnate rastline, drugim pa stebla olesenijo (so lesnate).

Razdelimo jih na
- enokaličnice in
- dvokaličnice.

Enokaličnice	Dvokaličnice
Kalček ima en klični list.	Kalček ima dva klična lista.
Žile listov so vzporedno razporejene.	Žile listov so mrežasto razporejene, listi imajo pecelj.
Cvetovi imajo trištevno število cvetnih listov.	Cvetovi imajo štiri- ali petštevno število cvetnih listov.
Žile v steblu so razpršene po celotnem steblu.	Žile stebla so razporejene v kolobarju.
Šopast koreninski sistem.	Sistem glavne korenine s stranskimi koreninami

Primeri enokaličnic: Zvonček, Narcisa, Lilije, Kukavica

Primeri dvokaličnic: Šipek, Jablana, Penuša, Potonika

Slika 7: *Poglavje v učbeniku o kritosemenkah* (Torkar, G., Devetak, I. in Kovič, M., 2018, 2012, str. 96)

Sledilo je video srečanje za dodatno utrjevanje. Začeli so z delom, za katerega so imeli štirinajst dni časa. Iz knjižnice so si priskrbeli določevalne ključe za razvrščanje rastlin. Potrebovali so še deset listov belega papirja, flomaster, napravo za fotografiranje in računalnik. V bližnji okolici so določili deset kritosemenk ter izbrane rastline poimenovali s pomočjo določevalnega ključa. Pri tem so upoštevali različne kriterije za razvrščanje (barva cvetov, njihova oblika, oblika listov …). Ko so jih določili, so na list papirja z velikimi tiskanimi črkami zapisali njihova slovenska imena in družino, v katero sodijo. List so položili poleg rastline in fotografirali. Na telefon so si lahko naložili aplikacijo PlantNet in preverili, ali so rastlino pravilno določili. Doma so oblikovali poročilo in nam ga poslali.

2.4 Oblikovanje poročila

Na prvo stran poročila so napisali naslov (*Določanje kritosemenk*), ime, priimek, razred in datum. V nadaljevanju je sledila izpolnjena razpredelnica, v kateri so bile izbrane rastline poimenovane in uvrščene v sistem, kot prikazuje tabela 1. Zaradi večje preglednosti oddanih poročil so učenci svoje dokumente poimenovali, npr.: 6a_ime_priimek_5.6.2020_Določanje kritosemenk.

Tabela 1: *Primer poimenovanja in uvrstitve rastlin v sistem* (Jelenc Čančar, osebna komunikacija, 2020)

ŠT.	FOTOGRAFIJA KRITOSEMENKE	SLOVENSKO IME	UVRSTITEV V DRUŽINO	ALI JE RASTLINA ENOKALIČNICA ALI DVOKALIČNICA?
1		ČRNA DETELJA	METULJNICE	DVOKALIČNICA
2		NAVADNA NOKOTA	METULJNICE	DVOKALIČNICA

2.5 Kriteriji ocenjevanja

- Pravočasna oddaja,
- pravilna oblika predstavitve,
- število pravilno določenih kritosemenk,
- vključenost vseh želenih podatkov,
- vsebinska ustreznost in pravilnost podatkov,
- ustreznost slikovnega gradiva, preglednost,
- slovnična in pravopisna ustreznost,
- jasen zagovor oddanega poročila.

3. Zaključek

Poučevanje na daljavo v času pandemije covida-19 je vodilo v drugačne načine podajanja snovi. Tako so šestošolci, z namenom spoznati pomen in uporabo osnovnih meril za razvrščanje rastlin s pomočjo določevalnih ključev v širše sistematske kategorije, pospravljali svoje sobe. Spoznavali so metodo razvrščanja in uporabo določevalnih ključev. Nad delom so bili navdušeni, zdelo se jim je zanimivo. Prednost takega podajanja snovi je ustvarjalen način spoznavanja pestrosti živega sveta, ki temelji na motiviranosti, samostojnosti in sproščeni aktivnosti otrok v naravnem okolju. Naša vloga usmerjanja otrok se je tako izkazala za primerno in učinkovito.

4. Literatura

Bačič, T., Vilfan, M., Strgulc Krajšek, S., Dolenc Koce, J. in Krajšek, V. (2012). *Spoznavajmo naravo 6: Učbenik za naravoslovje v 6. razredu osnovne šole*. Preddvor: Narava.

Bajd, B. (2016). Preprosti biološki ključi. *Naravoslovna solnica, 20*(3), 4–9.

Bavcon, J., Ravnjak, B. in Bavcon D. (2017). *Cvetne formule rastlinskih družin v Botaničnem vrtu Univerze v Ljubljani*. Ljubljana: Botanični vrt Univerze v Ljubljani.

Bosch, M. (2018). *Drevesa: Prepoznavanje po listih: 64 listavcev in iglavcev*. Kranj: Narava.

Sistematika. (2014). V *Fran: SSKJ2*. Pridobljeno s https://fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika/3596061/T4MVC_System_Web_Mvc_ActionResult#

Jelenc Čančar, E. (26. 5. 2020). *Določevanje kritosemenk* [elektronska pošta].

Mihelič, B. in Pintar, D. (2004). *Biologija 8: Učbenik za 8. razred devetletke*. Ljubljana: Rokus.

Pintar, L. in Seliškar, A. (2015). *Cvetje slovenske dežele*. Kranj: Narava.

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

Torkar, G., Devetak, I. in Kovič, M. (2018). *Dotik narave 6: Učbenik za naravoslovje v 6. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Vreš, B., Gilčvert Berdnik, D. in Seliškar, A. (2014). *Rastlinstvo življenjskih okolij v Sloveniji*: *Z navodili za pripravo herbarija*. Podsmreka: Pipinova knjiga.

Žuber, M. (13. 5. 2020). *Določanje rastlin* [elektronska pošta].

Kratka predstavitev avtorja

Barbara Jaklič, profesorica biologije in gospodinjstva, že petindvajset let poučuje na Osnovni šoli Vič. Poleg omenjenih predmetov poučuje tudi naravoslovje. Učence pripravlja na Proteusovo tekmovanje iz znanja biologije in na tekmovanje v pripravljanju jedi za Zlato kuhalnico. V preteklosti je bila pedagoški vodja zimskih šol v naravi, v času študija pa je honorarno delala v Ljubljanskem zoološkem vrtu, kjer je vodila skupine otrok. Bila je tudi aktivna članica Prirodoslovnega društva, kjer je dve leti vodila področje naravoslovne fotografije. Pri svojem delu želi naravo čim bolj približati otrokom z namenom, da jo začutijo, doživijo in do nje razvijejo spoštljiv odnos.

IX

COMMUNICATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI



Razvijanje mehkih veščin v izobraževalnem procesu

Developing Soft Skills in the Educational Process

Vesna Trančar

ŠC PTUJ
vesna.trancar@guest.arnes.si

Povzetek

Ste vedeli, da so v naprednih državah zaposleni, ki so ekstrovertirani in se znajo dobro tržiti v očeh delodajalca ocenjeni bolje od zaposlenih, ki teh lastnosti nimajo? Mehke veščine imajo pomembno vlogo pri oblikovanju osebnosti in so za vsakega posameznika izrednega pomena. Na razvoj učenčevih mehkih veščin pa imajo velik vpliv tudi učitelji. Vključevanje mehkih veščin v učni proces je zelo učinkovita metoda za doseganje privlačnega načina poučevanja. Mehke veščine dopolnjujejo trde veščine, ki so potrebne za poklic, za katerega se dijak oz. študent izobražuje. In katere so tiste mehke veščine, ki jih pri zaposlovanju diplomantov iščejo naša uspešna podjetja? Prispevek razkriva rezultate raziskave o tem, katere so najpogostejše mehke veščine, ki jih delodajalci od diplomanta pričakujejo in katerih učnih metod se lahko učitelji poslužujejo, da mehke veščine implementirajo v vzgojno-izobraževalni sistem, brez da bi jim bilo potrebno spreminjati učne načrte. Iz rezultatov smo povzeli, da so mehke veščine pri potencialnih kandidatih za novo delovno mesto zelo iskane lastnosti. Delodajalci mehkim veščinam dajejo največji pomen (43,7 %), sledijo delovne izkušnje z 41,7 % in formalna izobrazba z 9,3 %.

Ključne besede: G20, komunikacijske spretnosti, mehke veščine, uspešna podjetja, vzgojno-izobraževalni sistem.

Abstract

Did you know that in advanced countries, employees who are extroverted and know how to market well are rated better in the eyes of the employer than employees who do not have these qualities? Soft skills play an important role in shaping the personality and are of paramount importance to each an individual. Teachers also have a great influence on the development of students' soft skills as well. Incorporating soft skills into the learning process is a very effective method for achieving an attractive way of teaching. Soft skills complement hard skills needed for the profession for which pupils or students are being educated. And what are those soft skills that our successful companies are looking for when hiring graduates? The paper reveals the results of research on what are the most common soft skills that our successful companies expect from a graduate and what teaching methods teachers can use to implement soft skills into the education system without changing the curricula. From the results, we summarized that soft skills are highly sought after qualities in potential candidates for a new job. Employers give the highest importance to soft skills (43.7%), followed by work experience with 41.7% and formal education with 9.3%.

Keywords: G20, communication skills, soft skills, successful companies, educational system.

1. Uvod

Marsikateri kadrovnik bi se strinjal s trditvijo, da so danes mehke veščine, ki jih nekdo poseduje za zasedo razpisanega delovnega mesta pomembnejše od trdih veščin. Enostavneje povedano, spričevalo ali diploma z določenega področja prav nič ne velja, če se na delovnemu mestu ne znamo ujeti s sodelavci, če ne znamo pravilno komunicirati s poslovnimi partnerji, se spoprijeti z vsakdanjimi izzivi in podobno. Gre za mehke veščine, ki se jih preprosto ne moremo naučiti ne v šoli ne na fakulteti preko izpitov, ne da se jih izmeriti, dokazati ali evalvirati. Dejstvo je, da mehke veščine pripomorejo k izboljšanju odnosov med ljudmi in so temelj za oblikovanje novih razmerij in ustvarjanje novih pozitivnih priložnosti v prihodnje. To pomeni, da četudi je nekdo najboljši strokovnjak na svojem strokovnem področju, a njegove mehke veščine ne izstopajo, si bistveno zmanjša možnosti za napredovanje in uspeh v karieri.

2. Mehke veščine

Pred nadaljevanjem razprave o pomembnosti mehkih veščin si moramo odgovoriti na vprašanje, kaj mehke veščine so? Na to vprašanje ni enostavno odgovoriti, saj se dojemanje mehkih veščin razlikuje glede na okoliščine. Poleg tega se razumevanje tega, kaj je treba prepoznati kot mehko veščino, zelo razlikuje. Strokovna literatura daje zelo široko definicijo o mehkih veščinah, kar dopušča veliko možnosti za razpravo. Dejstvo je, da mehke dopolnjujejo trde veščine, ki niso tehnično povezane z zahtevami delovnega mesta (Claxton, G.; Costa, A.; Kallick, B., 2016; Indeed.com, 2021; Sydney.edu.au, 2021).

Tabela 1: *Primeri trdih in mehkih veščin*

Trde veščine (angl. Hard Skills)	Mehke veščine (angl. Soft Skills)
Poznavanje tujih jezikov Upravljanje baz podatkov Programska oprema za adobe Varnost omrežja Trženje Obvladovanje statističnih analiz Sposobnosti podatkovnega rudarjenja Poznavanje mobilnega razvoja Oblikovanje uporabniških vmesnikov Vodenje trženjske kampanje Poznavanje sistemov za shranjevanje in upravljanje Poznavanje programskih jezikov	Komunikacijske sposobnosti Kritično razmišljanje Spretnosti reševanja problemov Ustvarjalnost Sposobnost timskega dela Pogajalske spretnosti Samokontrola Učinkovito upravljanje s časom Obvladovanje konfliktov Kulturna zavest Splošna razgledanost Odgovornost Bonton Vljudnost Pozitivna samopodoba Družabnost Poštenost Zmožnost empatije Zanesljivost Odprtost Prilagodljivost Sposobnost organiziranja Pripravljenost za učenje
Trde veščine so tehnično znanja ali usposobljenost, ki jo posameznik pridobi z izobraževanjem.	Mehke veščine so osebne navade in lastnosti, ki oblikujejo posameznikovo samostojno delo ali delo z drugimi.

Tabela 1 prikazuje seznam najpogostejših trdih in mehkih veščin. Ker so osrednja tematika članka mehke veščine, bomo izpostavili samo pomen in značilnosti mehkih. Opozoriti velja, da seznam v tabeli 1 še zdaleč ni popoln. Pod osebne lastnosti bi na primer lahko dodali še druge lastnosti, kot so domišljija, radovednost, odločnost, strast ali vztrajnost. Da poenostavimo, iz definicije in seznama v tabeli 1 je razvidno, da gledamo na tri zelo različne kategorije spretnosti, in te so:

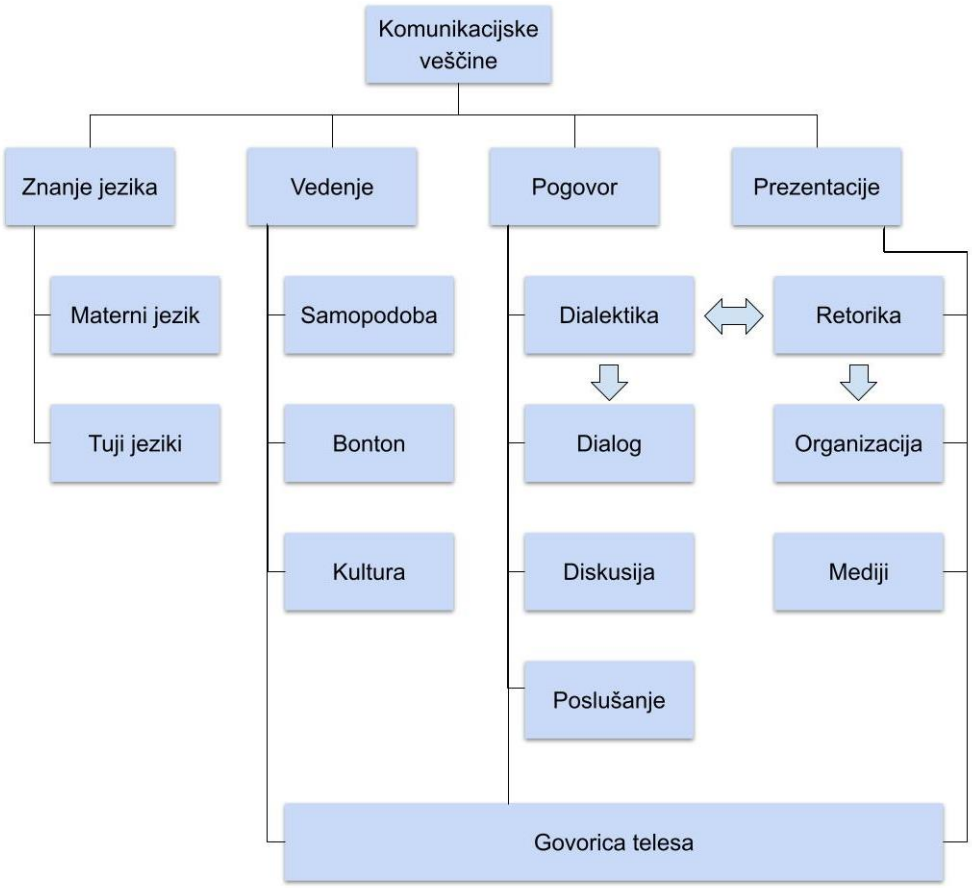
- osebne kvalitete,
- medosebne spretnosti in
- dodatne veščine in znanja.

Začenši z zadnjo točko, se kategorija dodatnih veščin in znanj nanaša na tiste mehke veščine, ki se jih je mogoče naučiti z usposabljanjem, pogosto v povezavi s formalnim ocenjevanjem in pridobitvijo spričevala. Kljub temu, da so dodatne formalne kvalifikacije, kot je na primer računovodstvo ali pravo, zelo pomemben dejavnik za povečanje zaposljivosti diplomanta, jih ni mogoče zlahka prepoznati kot mehke veščine. V klasičnem smislu se izraz »mehke veščine« nanaša predvsem na prvi dve kategoriji, to sta osebne lastnosti in medosebne spretnosti, vključno z jezikovnimi znanji (Tracey, 2004, povzeto po Schulz, 2008).

2.1 Katere so najpomembnejše mehke veščine?

In katere so najpomembnejše mehke veščine? Že sam odgovor na vprašanje o pomenu mehkih veščin je zelo odvisen od konteksta in osebne percepcije. Vendar pa obstaja lastnost, na katero najprej pomislimo ob omembi mehkih veščin; to so komunikacijske veščine.

Prav talent komunikacijskih veščin, ki večinoma primanjkuje med diplomanti fakultet in univerz, je pri delodajalcih v zadnjih nekaj letih najbolj iskana mehka veščina. Komunikacijske veščine lahko opazujemo skozi različne zorne kote. Slika 1 prikazuje pomembne dejavnike, ki oblikujejo človekove komunikacijske veščine.



Slika 1: Vplivni dejavniki komunikacijskih veščin

Avtor Schulz (2008) poudarja, da bi vsak diplomant terciarnega izobraževanja moral izpolnjevati minimalne zahteve na področju komunikacijskih veščin, to pomeni, da bi moral biti usposobljen za kakovostno govorno in pisno izražanje, vključno z določeno mero samozavesti, ki se odražala tudi v govorici telesa, ustreznih veščinah pri razpravi in, kar je najpomembneje, v dobrih predstavitvenih veščinah. Vse našteto je nujno, če želi diplomant uspešno tržili sebe in svoje ideje.

V angleško govorečem delu sveta pomeni »znanje jezika« sposobnost poslovnega govorjenja, branja in pisanja standardne angleščine. Posameznik lahko obvladuje »trdo« spretnost, kar pomeni, da ve, katera uporaba je pravilna oz. nepravilna, vendar pa mu lahko manjkajo »mehke« spretnosti, to je, da ne obvladuje določene situacije tako, da bi vedel, kdaj uporabiti samo standardne izraze in s kakšnim tonom jih uporabiti (Wagoner, 2002, povzeto po Schulz, 2008). Po tej definiciji je osnovna »komunikacijska veščina« razdeljena na »mehki« in »trdi« del. Poleg tega so ustrezne komunikacijske veščine predpogoj za vrsto drugih mehkih veščin, kot so moderiranje razprav ali obvladovanje konfliktov. Pa vendar komunikacijske veščine niso potrebne le za poklicno kariero posameznika, prispevajo tudi k tako imenovani socialni kompetenci, kar velja tudi za številne druge mehke veščine. Dobre socialne veščine se pogosto odražajo na delovnem mestu in tako vplivajo na uspeh posameznikove kariere (Wagoner, 2002, povzeto po Schulz, 2008).

Drugi par mehkih veščin, ki ju v terciarnem izobraževanju pogosto primanjkuje, je kritično in strukturirano razmišljanje. Oboje gre z roko v roki s sposobnostmi reševanja problemov. Zlasti v današnji informacijski družbi je pomembno, da znamo kritično filtrirati neskončen tok prejetih informacij, jih tudi pravilno analizirati in na podlagi analiz sprejeti premišljene

odločitve. Analitične sposobnosti so tudi osnova za razvijanje rešitev za kakršen koli problem. Tudi v tem primeru so mehke veščine enako koristne v poklicnem in zasebnem življenju posameznika.

Zadnja mehka veščina, ki jo je treba izpostaviti, je ustvarjalnost. To spretnost so v preteklosti pogosto napačno povezovali le z umetniki, ne pa tudi s tistimi, ki so dejavni na znanstvenem ali poslovnem področju. Za slednje je veljalo, da zadostuje, da obvladujejo le strukturirano in logično razmišljanje. Praksa kaže, da je kreativnost izjemnega pomena na vseh poklicnih področjih, saj le tako lahko uresničujemo inovativne pristope pri reševanju problemov.

Avtor Schulz (2008) poudarja, da se velik del mehkih veščin nanaša na osebne lastnosti in navade. Le te pa se da spremeniti in izboljšati. Vsi se zavedamo, da je naloga spreminjanja osebnih lastnosti izredno težka. Ključni vidik v zvezi s tem je sposobnost osebe, da prepozna in prizna nekatere vedenjske pomanjkljivosti ali slabe navade. Kot pravi nemški pregovor: "Samoprepoznavanje je prvi korak k izboljšanju". Edini predpogoj je, da človek prepozna svojo slabost in se odloči, da jo spremeni. Usposabljanje bo najverjetneje neuspešno, če nismo popolnoma prepričani, da bo privedlo do kakršnega koli izboljšanja ali da bo izboljšanje koristno.

2.2 Problem pomanjkanja mehkih veščin na delovnem mestu

Danes se delodajalci pogosto pritožujejo nad pomanjkanjem mehkih veščin med diplomanti in maturanti, ki zaključijo srednješolski izobraževalni program. Pogrešajo komunikacijske veščine, timsko delo, besedno in številčno sklepanje, med diplomanti, ki vstopajo v poslovni svet, pa še dodatna znanja s področja poslovanja in vodenja projektov (Schulz, 2008). Omenjena težava pa nikakor ni omejena na države v razvoju, kot bi sprva pomislili. Zelo dobro jo poznajo tudi razvite industrijske države po vsem svetu. Britansko združenje diplomiranih rekruterjev (angl. British Association of Graduate Recruiters) je izjavilo, da delodajalci menijo, da so številni diplomanti, ki kandidirajo za določeno delovno mesto, običajno akademsko izkušeni, vendar pa jim primanjkuje številnih mehkih veščin (SHRM, 2021). Nemški profesor Dietrich Schwanitz (1999, str. 482) je problem primerjave ravni mehkih veščin med fiktivnim diplomantom strojništva in diplomantom zgodovine umetnosti karikiral z naslednjim stavkom: »Če primerjam pravkar diplomiranega strojnika z diplomiranim umetnostnim zgodovinarjem, je ocena mehkih veščin strojnega inženirja na nivoju jamarja«. (Schwanitz, 1999, str. 482, povzeto po Schulz, 2008).

2.3 Pomembnost mehkih veščin

Mehke veščine so pomembne prav tako kot trde. Razlog za to trditev najdemo na trgu dela, ki na številnih področjih oz. panogah postaja vedno bolj konkurenčen. Da bi bili kandidati za delovna mesta v spreminjajočem se okolju uspešni, morajo imeti t. i. konkurenčno prednost. Ta jih razlikuje od drugih kandidatov s podobnimi kvalifikacijami in primerljivimi dosežki iz naslova ocenjevanja v šolah in na fakultetah. Razumljivo je, da delodajalci raje sprejmejo kandidate za zaposlitev, ki izžarevajo samoiniciativnost, prepričljivost in proaktivnost. Od njih delodajalci pričakujejo, da imajo tudi osnovna znanja iz poslovnega upravljanja, vodenja projektov in temeljev ekonomije (Schulz, 2008).

Dva od petih delodajalcev v državah G20 trdita, da imata težave pri iskanju pravih ljudi za zaposlitev. Ti izzivi so še večji v državah s starajočim se prebivalstvom, kjer je večina zaposlenih že dolgo izven izobraževalnega sistema. Zaradi hitrih tehnoloških sprememb bodo

obstoječe spretnosti teh zaposlenih še hitreje zastarele. Da bi se ti posamezniki prilagodili spreminjajočim se potrebam trga dela, bo za vlade pomembno, da oblikujejo visokokakovostne sisteme vseživljenjskega učenja, ki bodo omogočali redno posodabljanje, nadgrajevanje in pridobivanje popolnoma novih znanj in bodo krepili mehke veščine, da bo zaposlen lahko opravljal delo ali pa našel novo zaposlitev na tehnološko naprednem trgu dela (OECD, 2017).

Avtor Schulz (2008) izpostavlja dejstvo, da so že med samim zaposlitvenim razgovorom dobre komunikacijske spretnosti neprecenljive. Podobno velja za vljudnost, poštenost, prilagodljivost, brezhiben videz itd. Tisti, ki znajo obvladovati pridobljene mehke veščine, imajo tudi več možnosti, da v poklicu in karieri napredujejo.

Mehke veščine oblikujejo človekovo osebnost. Želja katerega koli učitelja so, da diplomanti, na svojem strokovnem področju pridobijo čim več znanja, hkrati pa da prerastejo v zrele osebnosti z močno razvitimi mehkimi veščinami.

V zadnjem desetletju se je mnenje o mehkih veščinah v mnogih državah precej spremenilo. Medtem ko je bilo v preteklosti pri ocenjevanju posameznika obvladovanje trdih veščin postavljeno v ospredje in so bile mehke veščine nekoliko zapostavljene, se je danes situacija povsem spremenila. Danes so posamezniki, ki so ekstrovertirani in se znajo dobro tržiti, ocenjeni boljše od drugih, ki teh lastnosti nimajo. Ker ima vsaka skrajnost svoje slabosti, se lahko vprašamo, ali niso danes mehke veščine na določenih področjih celo preveč poudarjene? Mehke veščine igrajo pomembno vlogo pri oblikovanju človekove osebnosti, omogočajo socialno kompetentnost in dopolnjujejo trde, ki so temelj za tehnično naravo dela. Vsekakor pa velja izpostaviti, da so mehke veščine enako pomembne kot trde, zato jih ne smemo zlorabiti v smislu prikrivanja pomanjkanja trdih veščin oz. strokovnega znanja (Schulz, 2008).

2.4 Razvijanje mehkih veščin v izobraževalnem procesu

Prihodnost izobraževalnega procesa temelji na izboljševanju učnih metod, ki naj bodo usmerjene k vseživljenjskemu učenju in vključevanju mehkih veščin v proces poučevanja trdih veščin. Z drugimi besedami: učenci, ki sodelujejo pri pouku z namenom pridobivanja strokovnega znanja in trdih veščin, lahko s sodobnimi pristopi učitelja pri poučevanju pridobivajo hkrati, nezavedno, spretnosti mehkih veščin. Seveda pa je to odvisno od vsakega učitelja posebej.

Prvi korak k izboljšanju mehkih veščin učencev je ozaveščanje o njihovem pomenu in posledicah pomanjkanja le-teh. Učeče se, ne glede na to ali gre za učenca, dijaka, študenta, je treba spodbuditi, da izboljšujejo svoje mehke veščine, bodisi z uporabo branja namenskih knjig bodisi z obiskovanjem tečajev, delavnic ali s pridružitvijo najrazličnejšim šolskim ali obšolskim aktivnostim. Obstajajo številni klubi ali društva, ki svojim članom omogočajo, da razširijo svoja obzorja mehkih veščin s tem, da ponujajo predstavitve, debate, nastope in razprave.

Učinkovit način krepitve mehkih veščin je, da se v učni načrt programa formalnega in neformalnega izobraževanja vključijo predmeti oziroma moduli, ki krepijo in razvijajo mehke veščine. Pogosto pa so učni načrti že preobremenjeni z vsebinami trdih veščin. Poleg tega se nekateri učitelji premalo zavedajo pomena mehkih veščin in zato v zvezi s tem ne podpirajo vsebin mehkih veščin. Rešitev najdemo v pristopu posredovanja trdih veščin. Učencem ponudimo trening mehkih veščin, to je, da ga aktivno vključujemo v proces poučevanja trdih veščin. Na tak način spremembe učnega načrta programa sploh niso več potrebne. Namesto tega se bo sprememba odrazila v metodiki poučevanja učiteljev. Lep primer je metoda obrnjene učilnice (ang. flipped classroom) ali podajanje učne tematike z uporabo skupinskih razprav,

diskusij, dialogov in podobno. Na ta način pedagoški pristop zaobide zapažen problem in sredstvo poučevanja mehkih veščin (Schulz, 2008).

2.5 Raziskovalni del prispevka

Namen raziskave je pridobiti vpogled v boljše poznavanje in razumevanje pomena mehkih veščin pri mladih, ki se vključujejo na trg dela. Pri oblikovanju raziskovalnega vprašanja smo izhajali iz identifikacije problema, ki ga izpostavlja sodobna literatura in smo ga podrobneje predstavili v prejšnjih poglavjih. Strokovno argumentacijo smo obravnavali zgolj znotraj izbranega raziskovalnega področja, t. j. v okviru raziskovalnega vprašanja.

Raziskovalno vprašanje izhaja iz zanimanja o tem, ali slovenska srednja in velika podjetja pri zaposlovanju upoštevajo tudi posameznikove mehke veščine in katere od njih so za kadrovnike pri izbiri kandidata najbolj relevantne.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako pomembne so mehke veščine zaposlenih v slovenskih srednjih in velikih podjetjih. Zanimalo nas je tudi, katere so najpomembnejše mehke veščine, ki jih kadrovska služba išče pri kandidatih za zaposlitev.

V raziskavi zbrani podatki zagotavljajo ključne informacije tako za učitelje kot tudi strokovnjake in odločevalce o zaposlitvi v kadrovskih oddelkih in bodo služili kot podlaga za ukrepanje v izobraževalnem sistemu.

Izvedba raziskave je potekala v obliki panelnega spletnega vprašalnika. Raziskava je potekala enkrat, brez ponovitve. Anketa je potekala od 10. 4. do 7. 5. 2021. Uporabili smo bazo naslovov, ki je javno objavljena na spletu.

Vzorec raziskave: K sodelovanju v anketni raziskavi smo povabili 55 podjetij na temelju največjega letnega prihodka in dobička v letu 2018. Seznam teh podjetij je bil objavljen na portalu Dnevnik.si, dne 28. novembra 2019.

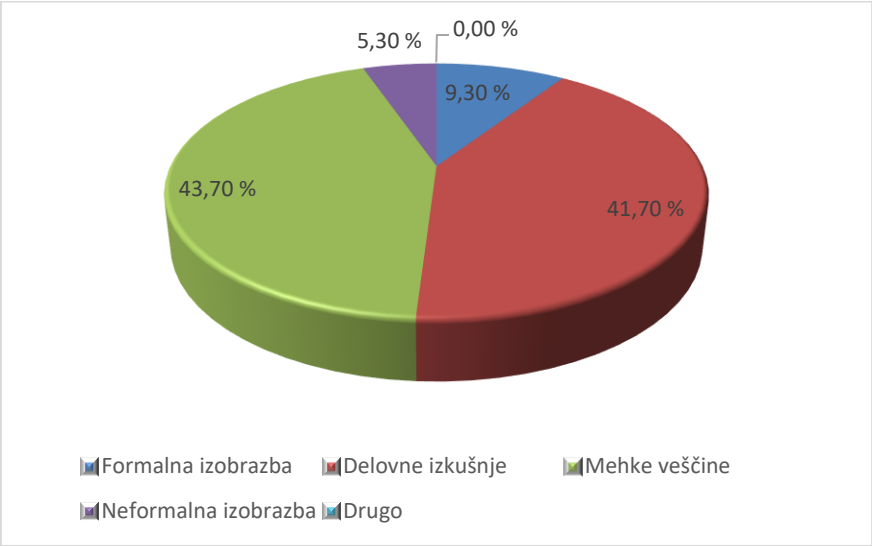
Način izvedbe raziskave: Nagovorjeni respondenti so lahko vprašalnik izpolnili na spletu. Anketa je vsebovala šest vprašanj in je zajemala vprašanja matričnega tipa, vprašanja z možnostjo ABC odgovorov, vprašanja stopenjske lestvice in vprašanja s sistemom drsnika.

2.5.1 Rezultati ankete in interpretacija

Izmed 55 izbranih podjetij, je na anketo odgovarjalo 21 anketirancev, in sicer 14,3 % srednjih in 85,7 % velikih podjetij[19]. Na vprašanje »Čemu dajete pri zaposlovanju največji pomen?« so anketiranci lahko izbirali med tremi trditvami, in sicer formalni izobrazbi (spričevalo, diploma), delovnim izkušnjam, mehkim veščinam (veščine komuniciranja, kritičnega razmišljanja, reševanja problemov, sposobnost timskega dela ...), neformalni izobrazbi (pridobivanje, razširjanje, znanja, ki se ne dokazuje z javno veljavno listino) in drugo. Rezultati so pokazali, da delodajalci pri zaposlovanju dajejo največji pomen mehkim veščinam (43,7 %), delovnim izkušnjam (41,7 %), formalni izobrazbi (9,3 %), neformalni izobrazbi (5,3 %) pa dajejo najmanjši pomen (slika 2). Vprašanje je bilo tudi odprtega tipa, tako da so lahko

[19] Po številu zaposlenih med srednja podjetja uvrščamo tiste, ki imajo od 50 do 250 zaposlenih, med velika podjetja pa tista, ki imajo nad 250 zaposlenih.

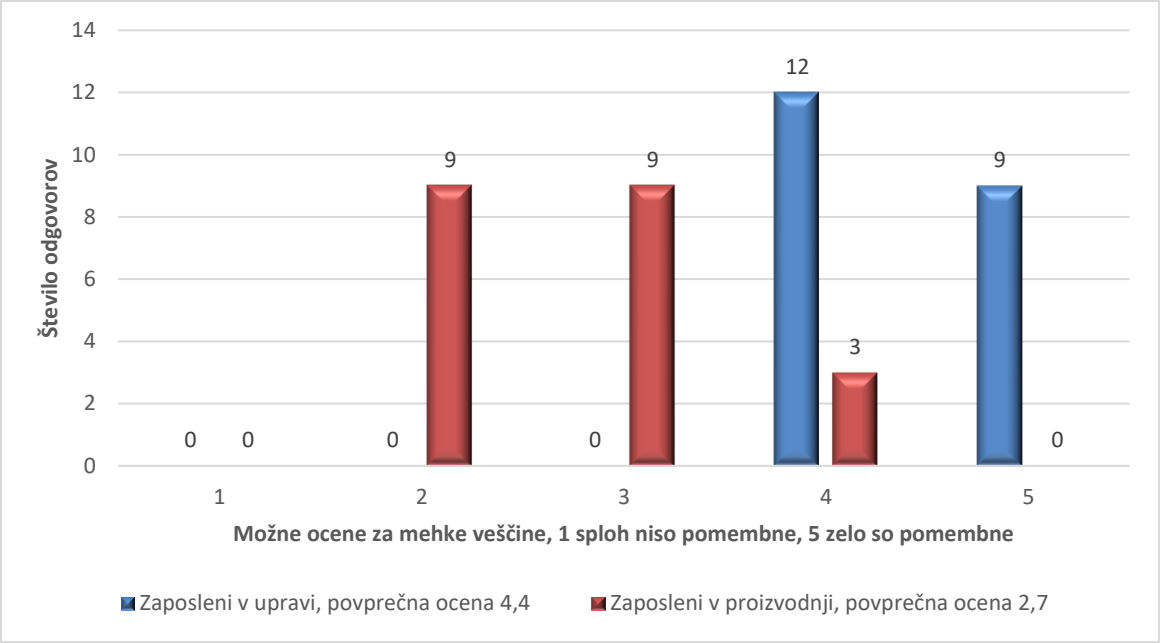
anketiranci dopisali, čemu poleg naštetega pri zaposlovanju še dajejo prednost. Na to vprašanje niso odgovorili.



Slika 2: Dejavniki, ki vplivajo na zaposlitev kandidatov

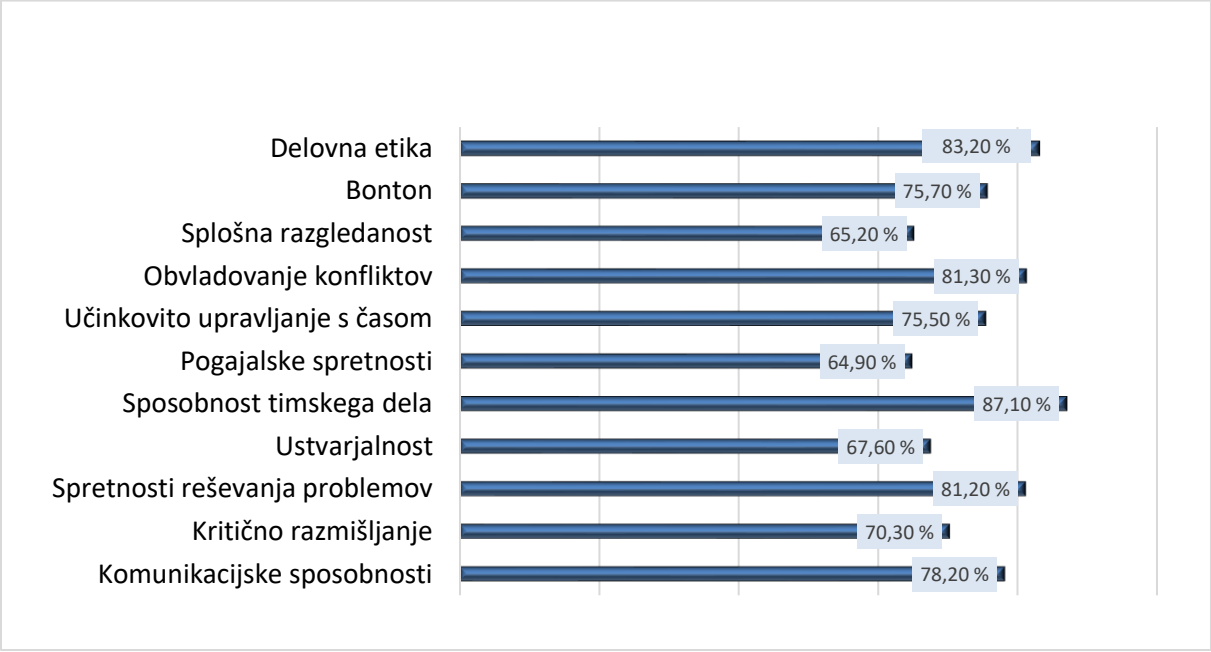
Na vprašanje »Ali pri zaposlovanju upoštevate tudi posameznikove mehke veščine? (komunikacijske veščine, spretnosti timskega dela ...)« so vsi anketiranci odgovorili pritrdilno.

Na vprašanje »Če bi izbirali kandidata za delovno mesto v upravi, kako pomembne bi bile za vas njegove mehke veščine?« so lahko anketiranci izbirali na lestvici 1 do 5, pri čemer je 1 pomenilo, da mehke veščine niso pomembne, 5 pa, da so zelo pomembne. Povprečna vrednost ocene pomembnosti mehkih veščin znaša 4,4, kar pomeni, da so mehke veščine v velikih in srednjih podjetjih zelo pomembne. Na podobno vprašanje »Če bi izbirali kandidata za delovno mesto v proizvodnji, kako pomembne bi bile za vas njegove mehke veščine?« so kadrovniki odgovorili s povprečno oceno pomembnosti mehkih veščin 2,7, kar pomeni, da v proizvodnji mehke veščine so pomembne, vendar ne tako zelo kot pri zaposlenih v upravi, kar prikazuje slika 3.



Slika 3: Pomembnost mehkih veščin pri zaposlenih v upravi in proizvodnji

Na vprašanje »Katere mehke veščine pri osebi, ki jo zaposlujete, so za vas pomembne?« so anketiranci lahko z drsnikom določili njen pomen, in sicer od 0 % do100 %, pri čemer je 0 % pomenilo, da niso pomembne, 100 % pa zelo pomembne. Rezultati na sliki 4 kažejo, da je pri iskanju pravega kadra za slovenska velika in srednja podjetja najpomembnejša spretnost timskega dela (87,10 %), sledi delovna etika z 83,20 %, spretnost reševanja problemov in obvladovanje konfliktov z 81,20 %. Pomembne so tudi komunikacijske spretnosti, ki so po pomembnosti izbrane s strani 78,20 % vseh anketirancev. Po pomembnosti sledijo bonton (75,70 %), učinkovito upravljanje s časom s 75,50 %, kritično razmišljanje s 70,30 %, ustvarjalnost s 67,60 %, splošna razgledanost s 65,20 % in pogajalske spretnosti s 64,90 %.



Slika 4: Pomembnost mehkih veščin po vrstah

2.5.3 Sklep raziskovalnega dela

Iz analize podatkov, ki jih je omogočila spletna anketa, izvedena v kadrovskih službah velikih in srednjih slovenskih podjetjih, lahko povzamemo, da so mehke veščine pri potencialnih kandidatih za novo delovno mesto zelo iskane lastnosti. Presenetljivo, da so delodajalci mehkim veščinam dali največji pomen (43,7 %). Sledijo delovne izkušnje z 41,7 % in formalna izobrazba z 9,3 %.

Za razliko od naštetih mehkih veščin drugih avtorjev, omenjenih v prispevku, izstopata spretnost timskega dela in delovna etika, z visokim odstotkom pa sledita spretnost reševanja problemov in spretnost obvladovanja konfliktov.

Lahko sklepamo, da se kadrovniki naprednih in notranje dovršenih podjetij, kar nedvomno izbrana podjetja so, zavedajo, da uspeh projekta ali celotnega podjetja zavisi od sestave tima oziroma zaposlenih, ki so jih izbrali. Posledično lahko trdimo, da ima prav njihova odločitev, kakšen bo ta izbor, vpliv na realizacijo poslovnih rezultatov.

Pri sestavljanju podjetniške ekipe je zato še kako pomembno, da izberejo takšne sodelavce, ki bodo v delovnem okolju znali med seboj dobro komunicirati, sodelovati, se med seboj dopolnjevati in ustvarjati pozitivno klimo, brez tekmovalnosti in konfliktov. Slednje pa je mogoče le, če znajo pri uresničevanju skupnih ciljev med seboj deliti vloge in breme izvedbe projekta. Prav reševanju problemov in zmožnosti obvladovanja konfliktov, sodeč po analizi rezultatov ankete, velika in srednja slovenska podjetja namenjajo veliko pozornost.

Med pomembne mehke veščine kadrovniki uvrščajo tudi komunikacijske spretnosti, saj so danes vsa velika in srednja podjetja bolj ali manj vpeta v mednarodne gospodarske tokove.

3. Zaključek

Izobraževanje ni samo pridobivanje ocen, spričeval, diplom in podobno, temveč omogoča tudi pridobivanje mehkih veščin, ki so pomembne tako za poslovno kot osebno življenje. V globaliziranem družbeno-ekonomskem sistemu so mehke veščine postale neizogibna nujnost. Nujnost slednjega zaostrujejo trije mega trendi, ki lahko bistveno spremenijo naravo dela, to so: globalizacija, tehnološki napredek in demografske spremembe, kot tudi spremembe vrednosti in preferenc, ki bodo povezane z njimi. Ti trendi vplivajo na količino in kakovost delovnih mest, ki so na voljo, pa tudi na to, kako in kdo jih bo opravljal.

Vsekakor je prihodnost negotova. Zato je težko, če ne že skoraj kontraproduktivno, natančno načrtovati morebitne spremembe, ki bi lahko vplivale na svet dela v prihodnjih letih. Pomembno pa je zgraditi odporne in prilagodljive trge dela, ki zaposlenim omogočajo, da prehod obvladujejo z najmanj mogočimi motnjami, hkrati pa povečajo potencialne koristi, ki jih ponujajo trije, prej omenjeni mega trendi.

Učeči se, ki zapuščajo šolanje, bodo morali biti opremljeni s pravo vrsto spretnosti za uspešno krmarjenje skozi stalno spreminjajoče se, tehnološko bogato delovno okolje. To bo zahtevalo visokokakovostno izobraževanje in usposabljanje, pa tudi dobre sisteme za ocenjevanje in predvidevanje spretnosti, prave vrste spodbud za posameznike, da vlagajo v tiste veščine, ki bodo na trgu dela najbolj iskane.

Prav tako bodo potrebni sodobni sistemi vseživljenjskega učenja, ki bodo že zaposlenim pomagali pri prilagajanju in posodabljanju njihovih veščin v karieri. Z izginotjem rutinskih nalog bo vse večji poudarek na veščinah, ki jih je težko avtomatizirati. Tuja literatura jasno

kaže, da trg dela vse bolj nagrajuje mehke veščine, kot so sposobnost komuniciranja, delo v timu, sposobnost vodenja, reševanja problemov in konfliktov, zmožnost samoorganizacije in podobno. To kažejo tudi rezultati ankete, izvedene v slovenskih srednjih in velikih podjetjih, ki so med podjetji najmočnejša po prihodku in dobičku. Slovenski kadrovniki izpostavljajo predvsem spretnost timskega dela in delovno etiko, pozornost pa namenjajo tudi spretnosti reševanja problemov, obvladovanju konfliktov kot tudi komunikacijskim spretnostim. Kljub temu, da so mehke veščine pomemben del napredovanja in karierne uspešnosti posameznika, ne smemo prezreti dejstva, da so na poslovnem področju pomembne trde veščine, to so znanje, strokovnost, specializacija in delovne izkušnje, ki jih omogočata izobraževalni sistem in zaposlitev sama.

4. Literatura in viri

Claxton, Guy; Costa, A.; Kallick, Bena. (2016). Hard thinking about soft skills. Educational leadership: *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A 73*(6):60-64.

Deming, D.J. (2015). The growing importance of social skills in the labor market. *NBER Working Paper*, No. 21473.

Indeed.com. (2021). *Soft Skills: Definitions and Examples.* Pridobljeno s https://www.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/soft-skills

Laura H. Lippman, Renee Ryberg, Rachel Carney, Kristin A. Moore. (2015). *Child Trends 2015*. Key »soft skills« that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. Pridobljeno s http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSoftSkills1.pdf

OECD. (2017). Future of work and skills. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Paper presented at the *2nd Meeting of the G20 Employment Working Group,* Hamburg, Germany

Schulz, Bernd. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Nawa Journal of Communication, 2*(1), 146-154.

Schwanitz, Dietrich. (1999). *Bildung. Alles, was man wissen muß.* Frankfurt am Main: Eichborn.

Shrm.org. (2020). Employers Say Students Aren't Learning Soft Skills in College. *Society for Human Resource Management*. Pridobljeno s https://www.shrm.org/resourcesandtools/hr-topics/employee-relations/pages/employers-say-students-arent-learning-soft-skills-in-college.aspx

Simonović, Damir. (2019). *Katera so največja slovenska podjetja po prihodku in dobičku?* Pridobljeno s https://www.dnevnik.si/1042915373

Sydney.edu.au. (2021). The University of Sydney Business School. Careers and employability. *The University of Sydney Business School.* Pridobljeno s https://www.sydney.edu.au/business/study/careers-and-employability.html

Tracey, W.R. The Human Resources Glossary. USA: CRC Press, 2004.

Kratka predstavitev avtorice

Vesna Trančar je profesorica strokovno-teoretičnih predmetov ter predavateljica na Višji strokovni šoli na Šolskem centru Ptuj. Na Ekonomsko-poslovni fakulteti Univerze v Mariboru je doktorirala s področja ekonomija in poslovne vede. Je zunanja ocenjevalka na splošni maturi za področje ekonomija in strokovna recenzentka za višje strokovne šole. Opravljen ima izpit za ravnatelja, strokovni izpit iz zakona o upravnem postopku, strokovni izpit s področja vzgoje in izobraževanja, pridobljeno pedagoško izobrazbo in certifikate s področja sodobnega vodenja in menedžmenta.

Vodi študijsko skupino za sodobno gospodarstvo in je članica državne izpitne komisije za poklicno maturo iz gospodarstva. Njeni raziskovalni interesi so finančne naložbe, podjetništvo, trženje, sodobne oblike učenja in poučevanja in e-učenje.
Vesna Trančar je objavila več znanstvenih in strokovnih člankov v številnih revijah na državnem in mednarodnem nivoju ter sodelovala na mednarodnih znanstvenih konferencah. Avtorico lahko kontaktirate na vesna.trancar@guest.arnes.si

Urjenje slušne pozornosti pri urah dodatne strokovne pomoči na daljavo

Auditory Attention Training at Extra Professional Support Lessons during Distance Learning

Klavdija Ahačič

OŠ Log – Dragomer
klavdija.ahacic@guest.arnes.si

Povzetek

Poslušanje je kompleksen proces, aktivna slušna pozornost pa ena izmed bistvenih kompetenc za uspešno učenje. Slušna pozornost in slušno procesiranje sta praviloma šibki področji pri tistih učencih, ki imajo specifične učne težave. Posledice se kažejo predvsem na področju branja, pisanja in komunikacije. Za učence s specifičnimi učnimi težavami na področju branja in pisanja so značilne tudi težave pri hitrem avtomatiziranem poimenovanju. Ti učenci imajo slabši tako kratkoročni kot dolgoročni spomin. Ker trening slušne pozornosti pri teh učencih na urah dodatne strokovne pomoči poteka kontinuirano, preko celega šolskega leta, smo tudi tekom šolanja na daljavo sledili zastavljenim ciljem. Gradivo in naloge je bilo treba prilagoditi razmeram in v tem prispevku predstavljamo prav primere vaj za urjenje slušne pozornosti, ki so uporabne tako pri pouku na daljavo kot tudi v klasični učilnici.

Ključne besede: dodatna strokovna pomoč, izobraževanje na daljavo, poslušanje, slušna pozornost, specifične učne težave, urjenje slušne pozornosti.

Abstract

Listening is a complex process and active auditory attention one of the essential skills needed for successful learning. Auditory attention and auditory processing are generally weak areas with pupils who have specific learning disabilities. Consequences are shown at reading, writing and communication. Pupils with specific learning difficulties at reading and writing also cope with difficulties at rapid automatized naming. Those pupils also have week short-term and long-term memory. Auditory attention training at extra professional support lessons runs continuously along all school year so we stayed in touch with scheduled goal also during distance learning. Learning materials and exercises had to be adjusted for the current situation and in this article we present some exercises for auditory attention training which can be use at virtual environment as well as at school classes.

Keywords: auditory attention, auditory attention training, distance learning, extra professional support, listening skills, specific learning disabilities.

1. Uvod

Še pred dobrim letom bi lahko pedagoški delavci poročali, kako opažamo, da klasično učenje s pomočjo zvezka, učbenika, učnih listov že dlje časa za učence ne predstavlja več nobenega izziva. Da učenci pogosto povejo, da je dolgočasno, da pri učenju raje uporabljajo prenosne računalnike, tablice ali mobilne telefone. Predstavljali so si, da ne samo, da so tam dostopne interaktivne učne vsebine, ki so seveda mnogo bolj zanimive, pač pa tudi večina odgovorov na vsa vprašanja, ki jim jih zastavljajo učitelji. Pa bi rekli, da je po tej vsem znani izkušnji dela na daljavo še tako? Že prej smo se stalno pritoževali nad dejstvom, da so učenci že od predšolskega obdobja naprej stalno podvrženi neštetim vidnim dražljajem, s katerimi se med drugim srečujejo preko različnih zaslonov. Da je njihova pozornost tako osredotočena na te migajoče slike, da nas niti ne slišijo. In res bi lahko rekli, da so učenci pogosto prikrajšani za ustrezne slušne spodbude in preproste treninge slušne pozornosti že tekom otroštva oziroma predšolskega obdobja. Včasih imamo občutek, da ne znajo poslušati.

Učenci v šolskem obdobju največ informacij sprejemajo prav preko slušnega in vidnega čutnega kanala. Aktivna vizualna in slušna pozornost sta bistveni kompetenci učenca in osnova za nadaljnjo procesiranje informacij.

Slušno pozornost in predelovanje informacij lahko urimo že v času pred vstopom v šolo. Učenci to veščino večinoma tudi osvojijo. Specialni pedagogi pa se srečujemo z učenci, ki imajo specifične učne težave in pogosto kažejo več primanjkljajev tudi na področju slušne pozornosti in slušnega procesiranja.

2. Poslušanje

Poslušanje se začne z zaznavanjem, a poslušati in slišati sta dva pojma, ki ju ne smemo enačiti. Plut-Pregelj (1990) opredeljuje poslušanje kot kompleksen proces, ki vključuje človekovo sprejemanje slušnih dražljajev in dajanje pomena le-tem.

Poslušamo z različnimi nameni, zato je poslušanje za poslušalca različno zahtevno. Pri razločujočem ali razčlenjujočem poslušanju ločimo posamezne zvoke ali pa določamo zloge in glasove posamezne besede. Poslušanje z razumevanjem je ena najpogostejših oblik poslušanja in je uspešna, ko poslušalec slišano razume in uskladi s svojim razumskim svetom. Poslušanje z vrednotenjem pa je kompleksnejša oblika poslušanja, pri kateri slišano na podlagi izkušenj poslušalec tudi kritično vrednoti (Podvršnik, Klemenčič Glavica, Kralj, in Črv Sužnik, 2015).

3. Slušna pozornost in slušno procesiranje

Slušna pozornost in slušno procesiranje (predelovanje informacij) sta dve pomembni kognitivni spretnosti.

Termin pozornost se nanaša na sposobnost ostati osredotočen na določeno stvar. Včasih moramo pozornost vzdrževati, to pomeni, da smo sposobni ostati osredotočeni dlje časa. Lahko moramo pozornost tudi deliti tako, da smo osredotočeni na več stvari hkrati. Ali pa moramo s pomočjo fleksibilne pozornosti tekoče prestavljati našo pozornost iz ene na drugo stvar. Seveda so določene dejavnosti, pri katerih moramo vse te različne komponente pozornosti uporabljati hkrati. Termin procesiranje se nanaša na zmožnost sprejemanja, predelovanja in razumevanja informacij. Prav tako vključuje tudi hitrost, s katero smo sposobni sprejeti in obdelati informacije.

Slušna pozornost je torej sposobnost sprejemanja slušnih informacij medtem ko istočasno filtriramo oziroma izločamo ostale "nepotrebne" informacije. Prav tako gre za sposobnost vzdrževanja fokusa na določeni slušni informaciji za določen čas in spreminjanje fokusa, ko je to potrebno. Slušno procesiranje pa je sposobnost sprejemanja, predelovanja in razumevanja informacij, ki jih slišimo. Najbolje je, če smo tega sposobni v nekem sprejemljivem časovnem intervalu.

Primerno razvita slušna pozornost je podlaga za širjenje besedišča in razumevanje pomena novih besed. Prav tako je osnova za razvoj fonološkega zavedanja in drugih pomembnih veščin, ki so nujne za učenje branja in pisanja.

Učenci, ki imajo slabše sposobnosti slušnega procesiranja, kažejo težave pri branju (slabo dekodirajo nove besede in slabo razumejo prebrano), pisanju (težave imajo pri pravilnem zapisovanju in tehniki pisanja, slabo oblikujejo povedi), komunikaciji (težave z izražanjem) in druge splošne težave (težje sledijo ustnim navodilom in se učijo ob ustni razlagi) (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008).

4. Specifične učne težave

Powell (1996) deli kognitivni sistem na šest sestavnih komponent: spomin, pozornost in koncentracija, hitrost predelave informacij, načrtovalne in izvršilne funkcije, predelava vidno-prostorskih informacij, jezik in govor.

Vsa ta področja so med seboj močno povezana in igrajo pomembno vlogo pri učni uspešnosti učencev. Takoj, ko se pri učencih pojavi primanjkljaj na katerem koli od zgoraj naštetih področij, lahko govorimo o težavah v procesu razumevanja, osvajanja znanja in učenja. Take težave opredeljujemo kot specifične učne težave (SUT), ki so nevrofiziološke narave in vplivajo na sposobnost predelovanja, interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje osnovnih šolskih veščin (branja, pisanja, računanja).

Izraz specifične učne težave (SUT) pokriva širok spekter in vrsto težav. Te so izrazite pri branju, pisanju, pravopisu in računanju, pojavljajo pa se tudi zaostanki v razvoju in/ali primanjkljaji na področju pomnjenja, pozornosti, komunikacije, koordinacije, socialnih spretnosti in čustvenega razvoja (Magajna, Kavkler in Košir, 2011).

Izraz specifične učne težave pogosto nadomeščajo ožji izrazi, ki jih srečujemo v literaturi in v praksi: motnje branja, pisanja in računanja, legastenija, disleksija, disgrafija, diskalkulija, disortografija, dispraksija, motnje pozornosti s hiperaktivnostjo idr.

Specifične učne težave lahko delimo v dve glavni skupini, ki vključujeta specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov ter specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov, ki med drugim povzročajo tudi motnje branja in pisanja. (Magajna idr., 2008).

Specifične učne težave se lahko pojavljajo v lažji, zmerni ali težji obliki. Težjo obliko SUT pa imenujemo tudi primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). PPPU so heterogena skupina motenj in med drugim vključujejo tudi specifične motnje branja in pisanja.

Za učence s specifičnimi učnimi težavami na področju branja in pisanja je značilno tudi to, da imajo težave pri hitrem avtomatiziranem poimenovanju, imajo slab tako kratkoročni kot dolgoročni spomin, kar je lahko posledica slabše pozornosti med samim procesom učenja ali pa šibkih organizacijskih spretnosti.

5. Dodatna strokovna pomoč na daljavo

Ure dodatne strokovne pomoči na daljavo so v marsičem podobne pouku v klasični učilnici (ali kabinetu), saj je pouk na daljavo mogoče popolnoma prilagoditi posamezniku (sposobnostim, predznanju in zanimanju, seveda v skladu s cilji individualiziranega programa in učnim načrtom). Pouk na daljavo prav tako praviloma poteka individualno, kar zahteva veliko mero pripravljenosti za delo s strani učenca, kot tudi angažiranosti učitelja (specialnega pedagoga) pri pripravi gradiv, ki so pogosto pripravljena prav za posameznika. Med najopaznejšimi razlikami pa je prav gotovo ta, da poteka pouk preko zaslona brez možnosti fizičnega stika in dobre sprotne povratne informacije, a z obilico drugimi nepredvidenimi situacijami (tehnične težave, slaba povezava, neustrezna tehnologija, drugi moteči dejavniki itd.).

V času pouka v klasični učilnici smo z učenci, ki imajo bralno-napisovalne težave, urili slušno zaznavanje preko različnih vaj. Te so bile učencem podane preko ustnih navodil, učenci pa so slišanim navodilom sledili in po potrebi uporabljali različne didaktične pripomočke – učne liste z naborom odgovorov, slikovno gradivo, kartončke s črkami/števili/sličicami, različne figurice, karte, kocke, pisala idr.

Ker se zavedamo, da je učencem s SUT, predvsem mlajšim, izredno težko povezati poslušanje in zapisovanje, se temu na urah dodatne strokovne pomoči izogibamo. Pri ciljnem urjenju slušne pozornosti mora učenec najpogosteje ustno odgovoriti, šele nato dodajamo tudi neko vizualno podporo ali motorično dejanje – npr. dvigne roko, nastavi kocke/barvice.

Pouk na daljavo pa vsega tega ni omogočal v klasični, prej znani obliki. Potrebno je bilo prilagoditi gradivo in pripomočke tako, da so bili učencem dostopni (jih je že imel doma ali na spletu), uporabni, v skladu s cilji in so pri učencih spodbudili pravo mero motivacije za urjenje.

Naj nam bosta pri načrtovanju dejavnosti in izbiri gradiv v ospredju dve vodili: zanimanje učenca in zabava. Če je aktivnost za učenca zanimiva in je hkrati tudi primerna njegovi starosti, potem bo pri njej sodeloval in vztrajal dlje časa. Ob zabavnem načinu učenja, podajanja snovi, ponavljanja, je tudi pomnjenje mnogo boljše.

6. Urjenje slušne pozornosti

Urjenje slušne pozornosti pri urah dodatne strokovne pomoči poteka kontinuirano skozi daljše časovno obdobje. Učenci vaje izvajajo le del pedagoške ure, lahko na začetku, v sredini kot premor med drugimi dejavnostmi ali na koncu. Pri pouku na daljavo smo se najpogosteje posluževali zgolj aplikacije Zoom, preko katere smo lahko učencem podajali ustna navodila, ki so jim morali slediti. Včasih smo ustna navodila podprli tudi z vidnim dražljajem – sliko, animacijo, pripravljenim naborom besed itd. Temu se moramo sprva sicer izogibati, saj želimo ciljno uriti zgolj slušno pozornost. Ker se ta pogosto prepleta tudi z vidno pozornostjo in sta pri branju in pisanju seveda ključni obe, se včasih poslužimo tudi slikovnih in drugih opor. V nadaljevanju opišemo nekaj primerov vaj za urjenje slušne pozornosti. Pri vseh začnemo z nizom treh elementov, ki jih postopoma (odvisno od sposobnosti in starosti učenca) povečujemo. Ni pa nujno, da povečujemo le število elementov. Vajam lahko povečamo zahtevnost tudi tako, da med narekovanjem elementov podaljšamo premor. Učenec vajo izvede, ko sliši vse elemente v nizu.

6.1 Naloge, ki zahtevajo zgolj ustni odgovor

- Učencu povemo niz števil. Njegova naloga je, da jih po slišanem nizu samostojno ponovi. Nalogo naredimo težavnejšo tudi tako, da mora niz števil ponoviti v obratnem vrstnem redu ali da mora pri daljšem nizu povedati npr. prvo slišano število.



Slika 1: Primer pripomočka za nize števil in besed, izdelanega v aplikaciji Canva.

- Učenec ponovi slišano besedo ali nebesedo. Besede so primerne starosti in sprva krajše, nato bolj kompleksne, daljše. Poskusimo tudi z nebesedami. Kot zanimiv pripomoček lahko uporabimo generator nebesed, dostopen na https://nebesede.logos-martinaozbic.eu. Pri starejših učencih lahko uporabimo tudi besede iz tujih jezikov.

- Besedna kača: povemo besedo, učenec ponovi slišano besedo in doda drugo. Mi ponovimo obe besedi, dodamo novo, učenec ponovi vse slišano ter doda novo … Igro nadaljujemo, dokler učenec zmore ponoviti celoten niz pravilno. Igro lahko poenostavimo tako, da omejimo pojmovno mrežo, iz katere zajemamo besede, npr. naštevamo zgolj sadje, živali, oblačila ipd.

- Učencu povemo niz besed. Ko je niz končan, besede povemo ponovno, a pri tem eno izpustimo. Učenec mora ugotoviti, katera beseda je bila izpuščena.

- Učencu povemo niz besed. Ko je niz končan, besede povemo ponovno, a pri tem eno besedo dodamo. Učenec mora ugotoviti, katera beseda je bila v drugem nizu dodana.

- Učencu pokažemo ali zgolj povemo zaporedje treh barv. Učenec mora povedati, katera je bila prva barva v nizu. Če je niz daljši, lahko učenec poimenuje bravo, ki smo jo povedali npr. dve barvi pred zeleno.

- Učencu posredujemo zvoke oglašanja živali. Na začetku preverimo, če prepozna zvoke. Nato oglašanje živali predvajamo v nizu. Učenec poimenuje živali, ki so se oglašale. Nekaj zvokov nam ponuja že Google iskalnik pod iskalnim geslom »animal sounds«.

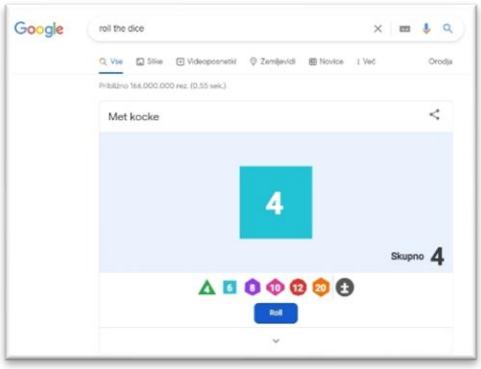
- Povemo niz besed (primer: muha, jagoda, slon). Učenec mora ponoviti besedo, ki poimenuje določeno nadpomenko, npr. sadje.

- Učencu podamo navodilo, da pove stavek, ki vsebuje tri/štiri/pet besed. Nalogo lahko otežimo tako, da povemo eno od besed, ki jo mora stavek vsebovati.

- Učencu povemo ali preberemo krajšo zgodbo, ki vsebuje veliko dejstev. Po poslušanju učenec odgovarja na vprašanja o zgodbi – sprašujemo ga po podrobnostih.

6.2 Naloge, ki vključujejo vidni dražljaj

- Učencu kažemo barvne karte (lahko uporabimo karte »Enka« ali vnaprej pripravljene barvne kartončke oziroma karte, dostopne po spletu). Učenec hitro poimenuje barve. Vajo lahko otežimo tako, da po prehodnem dogovoru učenec npr. namesto rdeče barve reče besedo »bum« ali celo, da namesto izbrane barve, npr. modre, reče rumena.
- Učitelj meče igralno kocko (lahko uporabimo igralno kocko, dostopno preko Google iskalnika: https://www.google.com/search?q=dice+roller). Učenec si zapomni niz treh ali več števil na kocki in jih nato ustno ponovi.
-



Slika 2: Igralna kocka, dostopna preko Google iskalnika.

6.3 Naloge, ki vključujejo kinestetični odziv

- Učenec si pripravi barvice. Povemo mu zaporedje treh barv, on počaka, da sliši celo zaporedje in nam nato barvice pokaže v pravilnem vrstnem redu.



Slika 3: Različni pripomočki za urjenje.

- Učencu narekujemo različne nareke – števil, črk, besed, besednih zvez, nebesed, stavkov … Učenec slišano zapiše na list ali na računalnik. Starejšim učencem lahko narekujemo tudi v tujih jezikih.
- Ploskamo določen ritem, učenec ponovi slišano.
- Igra V prostoru poišči … Učencu razložimo, da bo moral v prostoru poiskati nekaj predmetov, ki jih bo pokazal na kameri. Povemo tri predmete in počakamo, da jih

učenec najde. Pazimo le, da so to predmeti, ki jih ima učenec najverjetneje kje blizu sebe, npr. zvezek, kozarec, copat, škarje itd. Dodamo lahko tudi kompleksnejša navodila: Poišči škarje in jih položi na desni rob mize.

- Če ima učenec doma lego kocke, ga povabimo, da jih pripravi. Povemo niz barv kock, učenec postavi kocke. Pazimo le, če je slika, ki jo vidimo, zrcalna.
- Učencu podamo navodilo za gibanje, ki ga nato izvede. Primer: Dvakrat zaploskaj, dotakni se nosu in naredi tri počepe.
- Beremo zgodbo. Učenec pozorno posluša in po predhodnem dogovoru dvigne roko ali pritisne določeno tipko preko aplikacije Zoom, ko sliši vnaprej dogovorjeno besedo (npr. avto, riba, in, da …).
- Učenec pri tej vaji potrebuje list z izrisanimi kvadratki (karo zvezek). Učencu podajamo ustna navodila, ki zajemajo napotke za premikanje po poljih – v kateri vrsti začne z risanjem ter koliko polj pobarva/se premika levo, desno, gor ali dol. Dodamo lahko tudi barve, npr. pomakni se/pobarvaj tri polja v desno z rdečo barvo, nato pojdi dve polji navzgor z modro barvo itd.

7. Zaključek

V času šolanja na daljavo smo bili vsi udeleženci soočeni s povsem novimi izzivi. Učenci s posebnimi potrebami so heterogena skupina učencev z različnimi močnimi področji, šibkostmi in primanjkljaji. Na urah dodatne strokovne pomoči so ti učenci v individualni situaciji praviloma zelo aktivni in motivirani za delo, specialni pedagogi pa imajo konstanten nadzor nad njihovimi odzivi, jih lahko sproti korigirajo, usmerjajo, spodbujajo. Specialni pedagogi zelo fleksibilno prilagajajo dejavnosti in naloge tako, da se jih učenci lotevajo maksimalno motivirano, a so še vedno v skladu z zastavljenimi cilji iz individualiziranega programa. Prav to sprotno prilagajanje je bilo v času šolanja na daljavo oteženo, saj učenec ni bil fizično pred nami. Ker smo učencem želeli zagotoviti konstanten trening določenih spretnosti, ki jim olajšajo usvajanje znanja, smo tudi tekom šolanja na daljavo urili načrtovane veščine, med njimi tudi slušno pozornost. Vaje in gradivo smo diferencirali in ustrezno prilagajali, učenci pa so na ta način spoznali kakšen nov način urjenja, ki ga lahko uporabljamo tudi pri pouku v šolskih prostorih.

8. Literatura

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

Magajna, L., Kavkler, M. in Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – Izbrane teme* (str. 8-21). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Plut-Pregelj, L. (1990). *Učenje ob poslušanju.* Ljubljana: DZS.

Podvršnik, K., Klemenčič Glavica, M., Kralj, N., Črv Sužnik, M. (2015). *Slovenščina 1: i-učbenik za slovenščino v 1. letniku gimnazij*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://eucbeniki.sio.si/slo1/index.html

Powell, T. (1996). *Poškodbe glave: praktični vodnik.* Ljubljana: Društvo Vita.

Kratka predstavitev avtorja

Klavdija Ahačič je profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike. Že več kot deset let dela na redni osnovni šoli, kjer nudi dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami. Najpogosteje se srečuje z učenci, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja.

Dodatna strokovna pomoč v naravnem okolju

Additional Professional Assistance in the Natural Environment

Urška Doblehar

Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava
urska.doblehar@cirius-vipava.si

Povzetek

Pouk na prostem oz. v naravnem okolju je koncept izobraževalne dejavnosti, ki poteka izven šolskih stavb, na prostem. Poteka neposredno in vključuje multisenzorno poučevanje in s tem pridobivanje multisenzornih izkušenj. Pri tovrstnem izobraževanju se uporabljajo druge metode, med drugim: izkustveno učenje, metoda tekočega učenja in gozdna pedagogika. Narava je za otroka s čustveno vedenjsko motnjo odlična učiteljica, ki mu omogoča nova spoznanja, notranje uravnoteženje in prerojenje. V naravi se otrok bolj odpre, izgrajujejo se njegove močne točke, razvija se samopodoba, povečuje se zmožnost koncentracije in pozornosti, izboljša se vedenje ter se gradijo bolj naravni odnosi med samimi otroki ter tudi med otrokom in odraslim. V prispevku je prikazan primer izvajanja dodatne strokovne pomoči v naravnem okolju z dečkom, ki ima čustvene motnje, lažje oblike vedenjskih motenj ter ADHD motnjo.

Ključne besede: DSP v naravnem okolju, gibanje, gozdna pedagogika, izkustveno učenje, tekoče učenje.

Abstract

Outdoor education or education in the natural environment is a concept of an educational activity that takes place outside the school building, outdoors. It occurs directly and involves multisensory learning that enables multisensory experiences. This kind of learning relies on methods such as experiential learning, flow learning, and forest pedagogy. Nature is a great teacher for children with emotional and behavioural disorders; it allows them to gain new insights, find inner balance and feel reinvigorated. Nature helps children to open up, build upon their strengths, develop their self-image, and increase their concentration and attention. It also improves their behaviour and helps them develop more natural relationships with other children and with adults. The article presents an example of additional professional assistance in the natural environment provided to a boy with emotional and behavioural disorders and ADHD.

Key words: additional professional assistance in the natural environment, experiential learning, flow learning, forest pedagogy, movement.

1. Uvod

Znotraj pedagoškega področja velikokrat slišimo o zelo togem šolskem sitemu. Spraševali smo se, če je res tako, še predvsem izvajanje pouka znotraj dodatne strokovne pomoči (DSP). Zmeraj znova prihajajo v odspredje različne metode in oblike dela, ki nam lahko pomagajo pri boljšem doseganju zadanih ciljev. V iskanju novih smernic in možnosti izvajanja pouka smo prišli do možnosti izvajanja pouka v naravi. To slednje je tudi osrednja tema tega prispevka.

Glavni namen je seznaniti se s poukom v naravi, katere so prevladujoče metode dela zunaj v naravi, kako vse to vpliva na realizacijo zastavljenih ciljev v individualiziranem programu učenca. V empiričnem delu bo predstavljen tudi primer pouka v naravi kot mini projekt ter do katerih ugotovitev smo prišli.

2. Pouk na prostem v naravnem okolju

Pouk na prostem v okviru DSP ni v prvi vrsti izobraževalna dejavnost, učenje o naravi in za naravo, kar se sklada s starimi definicijami, ampak lahko način pouka na prostem prepoznamo v novejših definicijah, ki govorijo, da gre za »proces učenja skozi izkušnje onstran štirih sten učilnice« (Šebjanič, 2018, str. 2), v naravi, zunaj šolskih stavb. Še bolj natančno bi lahko opredelili, da nam narava kot učiteljica življenja pomaga spoznati se, uravnotežiti se in se preroditi. Na drug način, bolj naravno in življenjsko slediti ciljem, ki so zapisani v individualiziranem programu učenca.

2.1 Pozitivni učinki pouka v naravnem okolju

Znotraj šolskega sistema je narava postala že dobro uveljavljeno učno pedagoško okolje, znotraj katerega lahko delujemo na različne načine in predstavlja dopolnitev tradicionalni pedagogiki. Narava je vir znanja, čustev in navdihov. Občutek za naravo lahko omogoči v posamezniku priložnost za razvoj. »Življenje v naravi prinaša izzive, pri katerih lahko uporabimo svojo kreativnost, sposobnost za reševanje problemov in zmožnost iskanja rešitev za skupne težave. Če nam je narava blizu, nam tudi skrb za okolje ni tuja. Stik z naravo učencem tako pomaga pri izgradnji socialnih veščin, omogoča srečevanje z nepričakovanim in tako ponuja možnost za prilagojeno učenje« (Brügge in Szczepansi, b. d.). Györek (2018) poudari, da so raziskave širom sveta pokazale številne pozitivne vplive preživljanja časa v naravnem okolju na socialni, čustveni, intelektualni in telesni razvoj otrok; med drugim vpliv na motorične spretnosti, kot so koordinacija, gibljivost, ravnotežje; vpliv na zdravje, koncentracijo, socialne veščine, samozavest, sodelovanje, samodisciplino, izboljšanje učnih sposobnosti, sposobnost reševanja problemov, zmanjšanja motnje pozornosti … V naravi z možnostjo telesne aktivnosti, prostega gibanja in dobrega počutja razvijamo zdrav in aktiven življenjski slog. Raziskave so tudi ugotovile, da »se pri otrocih, ki imajo dostop do zunanjega okolja, zmanjšajo simptomi motenj, kot so npr. ADHD. Narava pripomore tudi k uspešnejšemu premagovanju stresa, anksioznosti ter deluje preventivno« (*Modul 3 – Učenje v naravi,* b. d.). V naravnem okolju lahko otroci raziskujejo, preizkušajo, odkrivajo. S tem se krepijo in razvijajo »otrokove veščine reševanja problemov, njihova kreativnost, ponuja številne možnosti za razvoj domišljije, inovativnosti in iznajdljivosti. … se učijo novega jezika in komunikacije v novem okolju« (*Modul 3 – Učenje v naravi*, b. d.). Narava nudi prostor prenašanja teoretičnih izobraževalnih vsebin v prakso in je priložnost izkustvenega učenja, ki je povezano z gibalnimi aktivnostmi.

Prav za otroke s posebnimi potrebami predstavlja narava obogateno izkušnjo, ki se prelije potem v življenje. V naravi otrokom omogočimo izkušnjo, v katero je vključen multisenzorni pristop. Narava je odlično terapevtsko in razvojno okolje pri delu z otroci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP). »Spodbujajo namreč spretnosti in veščine za lažje dojemanje učne snovi, so pomemben del vseživljenskega učenja in tudi inkluzije oziroma socialne vključenosti otrok v družbo« (Vilhar, 2018, str. 5). Ne gre samo za postavljanje učnih ciljev, še bolj so za OPP pomembni življenjski cilji. Lahko rečemo, da gre za formalno, še več pa za neformalno učenje. Za otroka z ADHD motnjo predstavlja narava priložnost za izboljšanje

koncentracije in s tem dokončanje nalog, kar pomeni, da so kognitivno veliko bolj učinkoviti; narava vpliva tudi na obnovo pozornosti, samostojnosti, in predstavlja neizčrpen vir stimulacije in zaradi pozitivnih uspehov se jim poveča samopodoba (Györek, 2018).

2.3 Metode dela pri pouku na prostem

Pri samem vzgojno-izobraževalnem delu v naravi se srečujemo z drugačnimi metodami dela kot v šolskih učilnicah. V tem prispevku bomo izpostavili 3 metode, ki jih po večini uporabljamo pri našem delu.

2.3.1 Izkustveno učenje

Izkustveno učenje je »proces, s katerim posamezniki, kot celostna osebnost, poskušajo oblikovati smisel na podlagi situacije, ki se je zavedajo. Pri tem se zavzemajo za to, da bi si zapomnili in preoblikovali ali integrirali rezultate v svoje življenjsko izkustvo« (Javis, 2003, v Šacer, 2017, str. 7).

David Kolb je zasnoval model izkustvenega učenja, ki ga na kratko opiše kot proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo izkušnje. Njegov model temelji na 4 povezujočih se fazah, ki si sledijo druga drugi: konkretna izkušnja – razmišljujoče opazovanje – abstraktna konceptualizacija – aktivno eksperimentiranje. Ni pomembno, na kateri fazi začnemo, ampak zavedanje, da je »uspešnost učenja odvisna od vseh prehojenih točk učnega cikla« (Kolb, 1984, v *OŠ Zadobrova*, 2017, str. 6).

Slika 1: Kolbov krog izkustvenega učenja (vir: Barentič Požarnik, 2003, str. 124).



Kolb je opredelil naslednje značilnosti izkustvenega učenja: »učenje je kontinuiran proces, ki temeljni na izkušnji, znanje namreč kontinuirano nastaja in se preverja v izkušnji učečega; učenje je smiselno razumeti kot aktivnost, proces, ne kot izid; saj posameznik nepretrgoma izpeljuje koncepte iz izkušnje in jih na osnovi le-te stalno prilagaja; učenje je proces, ki neprestano zahteva reševanje konfliktov med dialektično nasprotnimi načini adaptacije na realnost; učenje je cikličen proces; učenje je celosten proces prilagajanja na realnost; učenje je proces ustvarjanja znanja; učenje vključuje transakcije med osebo in okoljem« (Potočnik, 2008, v *OŠ Zadobrova*, 2017, str. 6).

O načelih izkustvenega učenja je pisala tudi Marentič Požarnik (1987), ki je vodilna strokovnjakinja v Sloveniji na tem področju. Poudarila je, da je pri učenju pomemben proces in ne produkt učenja; potrebno je upoštevati že obstoječa znanja in izkušnje pri učenju novega; učenje je sestavljeno iz aktivnega poseganja v svet in razmišljujočega opazovanja dogajanja;

izkustveno učenje povezuje procese percepcije, čustvovanja, delovanja in razmišljanja, ki jih večina drugih psiholoških teorij obravnava ločeno; učenje je proces ustvarjanja znanja.

Za izkustveno učenje je potrebna aktivna vključenost posameznika v izkušnjo, obenem pa tudi razmišljanje o tej izkušnji, ki je podstat za oblikovanje nove teorije, ki bo omogočila novo izkušnjo na drugačen način. O izkušnji govorimo šele takrat, ko preko aktivne vključenosti v aktivnost pridemo do novih spoznanj, ki so za posameznika pomembna in tako se spreminja naš pogled na okolico, samega sebe in na nek način vse to zrcali naš življenjski slog. Gre za kombinacijo teorije in prakse. Pri globljem učenju čutno doživljanje (izkušnjo) povežemo z razmišljanjem. Izkušnji sledi evalvacija, refleksija, analiza, diskusija. Le na takšen način se iz izkušnje lahko naučimo. Za posameznika pri izkustvenem učenju so značilne naslednje lastnosti: samostojnost in aktivnost, samospoštovanje, samozavest, radovednost, odprtost in sposobnost sodelovanja ter razmišljujoče razmerje do sveta.

Izkustveno učenje omogoča razvoj lastnosti, ki jih s tradicionalnim učenjem ne dobimo. Marentič Požarnik (1992, v *OŠ Zadobrova*, str. 8-9) jih opredeli kot: »sposobnost prožnega prilagajanja na nove okoliščine, osebna avtonomija, občutljivost za sebe in druge, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celovitega dojemanja, sinteze in integracij ... razvijati lastnosti, ki jih bodo potrebovali v prihodnosti, pa naj gre za sposobnost prilagajanja, sposobnost razumevanja drugih, zmožnost pridobivanja celovitega pregleda na dogajanje, razvijanje iznajdljivosti v nepredvidenih situacijah ali za razvijanje sposobnosti komunikacije in medsebojnega sodelovanja. Na takšen način učenja so posamezniku dani dobri predpogoji, da se uspešno sooča s prihodnostjo in nepredvidljivimi situacijami, ki jih neznana prihodnost prinaša«.

V našem primeru gre za izkustveno učenje v naravnem okolju, ki prinaša in odpira še nove perspektive. Naravno okolje nudi prostor za delo, razmišljanje, občutke in bivanje. Prostor za delo predpostavlja fizično aktivnost otroka, kjer preko aktivnosti razvija svoje sposobnosti in spretnosti; prostor za razmišljanje pomeni prostor za učenje in boljše razumevanje sveta; prostor za občutke vzbuja v otroku interes, pripadnost in ponos ter hkrati tudi skrb za okolje, živali in rastlinje; prostor za biti pa omogoča otrokom, da so to, kar so, otroci.

2.3.2 Metoda tekočega učenja

Ena izmed metod, ki je primerna za pouk v naravi je metoda tekočega učenja ali učenja s srcem, ki jo je razvil Joseph Cornell. Bistvo njegove metode je ohranjati dober in odgovoren stik z naravo. Da pa pridemo do tega, je potrebno se pustiti očarati od narave, ji dati priložnost, da človeka prevzame. Metoda poteka preko štirih stopenj (Cornell, 1998):

- 1. stopnja: Vzbuditev navdušenja

Samo z navdušenjem lahko smiselno doživimo naravo. »Navdušenje ne pomeni divjega poskakovanja od vznemirjenosti, temveč miren, a silovit tok osebne zavzetosti in globoke čuječnosti« (Cornell, 1998, str. 18). Navdušenje je prvi korak na poti učenja. Ta stopnja je bolj igriva. Z njo se ustvari podlaga za budnost in čuječnost, na kateri potem gradimo pomembne učne izkušnje. Z navdušenjem otroka pridobimo njihovo pozornost in tako bolj željno sledijo vsem nadaljnjim predlogom. Z osredotočenjem pozornosti se zmanjšajo ali odvrnejo disciplinske težave.

- 2. stopnja: Usmeritev pozornosti

Navdušenju sledi zbranost. »Učenje je odvisno od zbranosti. Samo navdušenje ne zadostuje. Če smo raztreseni, se ne moremo živo zavedati ne narave ne česa drugega. Zato moramo svoje navdušenje mirno osrediniti« (prav tam). Cornell nadaljuje, da »če vso svojo pozornost posvetimo temu, kar opazujemo, bomo … videli naravo na novo« (prav tam, str. 32). Z igrami ljudi navdušimo, jih sprostimo, v tej stopnji pa je čas da se ljudje umirijo in postanejo pozorni in se zberejo. Osredotočenost na naravo lahko dosežemo samo z umiritvijo svojega duha. Pride do uglasitve srca in duha za lepoto narave. Pri tovrstnih igrah gre za vključevanje vseh čutov – senzomotorične igre.

- 3. stopnja: Neposredna izkušnja, doživljanje

Po stopnji navdušenja in zbranosti se začnemo bolje zavedati tega, »kar slišimo, vidimo, se dotikamo, vohamo in sprejemamo kot navdih. Z mirno zbranostjo bolj občuteno vstopimo v ritem in tok okrog sebe. Zbranost ustvarja notranji mir in odprtost, ki nam omogočata, da doživljamo naravo neposredno in brez motečih misli« (Cornell, 1998, str. 18). Neposredno doživljanje odpre človekovo srce. Potrebno je izbrati tiste dejavnosti, ki omogočijo neko doživetje okolja. Tako se krepijo eno ali več čutnih prvin doživljanja narave. S tem se počasi razvije globok občutek pripadnosti in razumevanja. »Po globokem in neposrednem doživljanju narave je duh miren in dovzeten, popolnoma prevzet od dogodka« (prav tam, str. 39). V človeku se prebuja začudenje, začutenje druge resničnosti, empatija. Človek spozna in odkrije večji svet okoli sebe, poln ubranosti.

- 4. stopnja: Delitev navdiha z drugimi

Šele ko »svoje izkušnje oziroma doživljanje delimo z drugimi, postanejo čistejše in trdnejše« (prav tam, str. 19). Posameznik spregovori o svojih doživljanjih med samo dejavnostjo. To deljenje gradi občutek začudenja in skupino poveže. Tako se vse poveže v neko harmonično celoto. Tudi Goethe pravi, da »veselje, ki ga delimo z drugimi, je podvojeno« (prav tam).

Pomembno pri vseh teh stopnjah je, da sledimo posamezniku oz. skupini. Potrebno se je zavedati vseh stopenj, uporabimo pa tiste, ki nam v danem trenutku pomagajo k dosegu ciljev. Cilj tega je, pripeljati učenčevo zanimanje in zavedanje na višjo raven.

2.3.3 Gozdna pedagogika

Gozdna pedagogika je nova veja pedagoške znanosti in interdisciplinarno povezuje pedagogiko z gozdarstvom in naravoslovjem. »Stremi k temu, da bi se vzgojno-izobraževalni procesi (npr. pouk in igra), lahko odvijali v naravnem okolju in pri tem dosegali iste cilje, kot če bi bili v učilnici. Je zelo širok pojem in obsega pouk v gozdu, rekreacijo v gozdu, meditacijo, preživetje v naravi, proste igre, itn« (Zupančič in Koren, b. d.). Obenem pa je tudi »metoda okoljskega vzgajanja in izobraževanja, ki ne ponuja samo spoznavanje gozda oziroma narave kot ekosistema, ampak bistveno posega tudi v vzgojo in celostni razvoj tako otrok kot odraslih. Je recept za zdrav, umirjen in optimalen razvoj vseh nas« (*Kaj je gozdna pedagogika?,* b. d.). Izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa v naravi ali pa preživljanje prostega časa v njej ima veliko pozitivnih učinkov.

Gozdni pedagogi ugotavljajo, da so otroci »v naravi manj obremenjeni, svobodneje razmišljajo in so zato bolj ustvarjalni. Otrokom gozdni teren omogoča naravno gibanje, kar vpliva pozitivno na razvoj možganov in posledično motoričnih in učnih sposobnosti. V gozdu se otroci lažje umirijo, so bolj sproščeni in lažje gradijo medsebojne odnose. Preko igre

pridobivajo raznolike veščine potrebne za vsakdanje življenje. Preživljanje časa v naravi v vsakem vremenu vpliva ugodno na zdravje otrok. Otroci pridobijo pristen stik z naravo ter jo zato boljše razumejo. Otroci razvijajo občutek za odgovornost do narave, jo bolj cenijo in varujejo« (*Kaj je gozdna pedagogika?,* b. d.). Hkrati pa je narava okolje, kjer se vključi celosten razvoj otroka, in tako pripomore k pridobivanju izkušenj na čustveno vedenjskem področju, socialnih spretnostih, pozornosti in koncentraciji, komunikacijskih sposobnostih, sodelovanju, nemiru, vrednotah, odnosu do sebe, drugih in narave, prepoznavanje lastnih občutkov in potreb ter pravilno odzivanje nanje.

3. Empirični del

3.1 Pouk na prostem v okviru DSP

V ta način dela je vključen učenec 2. razreda v večinski šoli z ADHD motnjo in lažjo obliko čustveno vedenjske motnje (že na meji s težjo obliko). Ima 5 ur DSP – socialni pedagog, od tega 4 ure za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj in 1 uro svetovalnega dela. Zaradi velikega nemira, notranjega in zunanjega ter posledično veliko vedenjskih izpadov, je z začetkom koledarskega leta dobil tudi osebnega spremljevalca. Pri izvajanju DSP sem že od začetka uporabljala aktivnosti v okolici šole, saj je narava zanj pomenila prostor razbremenitve, olajšanja stisk, uporabo domišljije, regulacije vedenja. To je bil zanj kot zunanji stimulator in motivator. Po prihodu iz pouka na daljavo, ko je potekal preko on-line aplikacij, sem se odločila za 2-3 ure izvajanja pouka na prostem, vse v dogovoru z razredničarko, vodstvom šole in starši. To je zanj pomenilo še dodatno stimulacijo in hkrati nagrado. Velik poudarek je na razvijanju socialnih veščin, samostojnosti, regulaciji čustev in vedenja, razvijanju socialnih veščin in sposobnosti, kot so vztrajnost in vzdržljivost, motivacija, pozornost in koncentracija, motorika, koordinacija, gradnji njegovih močnih področij.

Vse aktivnosti se izvajajo v okolici izven šolskega okolja, v okolici doma učenca, 1x tedensko več ur skupaj. Že vnaprej si določiva aktivnost, na sam dan pa narediva podroben načrt. Nekatere aktivnosti: raziskovanje okolice s kolesom, pohod na Vrh, Dan Zemlje – čiščenje parcele, raziskovanje okoliških vasi in naravnih in kulturnih znamenitosti, gradnja bivakov, ognjišč, …

Temelj pouka v naravnem okolju je približati naravo kot izkustven prostor, prostor, doživetij, spoznanj, kjer lahko vse to preneseš v vsakdanje življenje in ga tako oplemenitiš, obogatiš in z večjo motivacijo in kvaliteto živiš vsakdanje življenje. Tako lahko vse preizkušnje, doživetja, ustvarjalno preživljanje prostega časa v naravnem okolju pomagajo k ustvarjanju novih življenjskih smernic za soočanje z motnjami in pomoč k njihovi odpravi. Tudi v okviru dodatne strokovne pomoči, v domačem okolju. Tako se vse izkušnje pridobljene v njegovem naravnem in domačem okolju pridobijo novo vrednost, vrednost učenja za življenje.

Po Marentič Požarnikovi (1987) bi lahko rekli, da je osrednja metoda empiričnega dela skupinska interakcija, telesno gibanje, samorefleksija; pri podpornih metodah pa temelji na terenski izkušnji. Seveda je metoda zelo prilagodljiva glede na izbran cilj ali način dela ali izkušnjo, ki nam jo ponuja sam teren, okolica.

Vsako tedenska izkušnja zahteva svojo pripravo, ki jo najprej naredi učitelj, potem pa še skupaj z učencem. Po Marentič Požarnik (2000, v OŠ Zadobrova, 2017) sledijo naslednje faze (le-te se malce razlikujejo od Kolbovega izkustvenega kroga, ne pa bistveno): faza načrtovanja, uvodna faza (če je potrebna oz. če ni združena kar s fazo načrtovanja), faza aktivnosti, faza analize, faza transferja in faza evalvacije.

Faza načrtovanja je zmeraj pisna. Pisno načrtovanje je za fanta zelo pomembno, ker tako pride do izraza njegova vloga, pomen sodelovanja, njegova pomembnost pri celotnem projektu. Pogovoriva se, kaj je cilj projekta, kaj vse potrebujemo za projekt, kaj bo on poskrbel zanj, kako si bo pripravil vse potrebne pripomočke. Določiti mora tudi osebne cilje pri posameznem projektu. V fazi aktivnosti po dogovoru izvedeva dejavnost. Dejavnost je zmeraj v naravi, kjer je fant po večini že domač z okolico in predstavlja to zanj zelo močno področje, s katerim se lahko postavi in pridobi veljavo. Seveda je potrebno aktivnost razdeliti na majhne sklope, da je sploh izvedljiva. Dolgotrajne dejavnosti, ki so enolične zanj predstavljajo težavo, saj hitro izgubi voljo in motivacijo. Fazo analize in transferja združimo ter na koncu v obliki dnevnika pouka v naravi odgovori na naslednja vprašanja: *Kaj mi je bilo lepo?; *Kaj mi je bilo težko?; *Katero čustvo je prevladovalo? (obkroži emo: vesel, žalosten, prestrašen, jezen, vznemirjen, radoveden, …); *Kaj sem se naučil?; * Kako bo to vplivalo na moje življenje naprej? Refleksija in transfer sta najprej narejena ustno, nato pa jo fant zapiše v svoj dnevnik. Vsa spoznanja vsakega mini projekta so upoštevana pri naslednjem mini projektu, ki jih pred naslednjim srečanjem obudiva in ponoviva.

Dnevnik pomaga slediti notranjemu dogajanju in spremembam, ki se zgodijo. Pozorni moramo biti na majhne spremembe, ki so morda za otroka nepomembne, za učitelja pa predstavljajo korak na poti. Otroku je potrebno pomagati prepoznavati spremembe oz. odkrivati možne opcije, ki se jih je tekom pouka pridobil.

Osnovna izhodišča tedenskih projektov:

- multisnezorno učenje za življenje;
- uporaba čim manj pripomočkov, predvsem to, kar nam narava ponuja in se iz nje učimo zase in za druge;
- izhajati iz fantovih močnih področij in jih krepiti;
- pretvoriti vsako izkušnjo v prostor osebne rasti;
- soočanje z lastnimi mejami in kako na pravilen način reagirati;
- dovoliti naravi k vplivanju na čustveno vedenjske simptome;
- zamenjava vlog voditelja;
- sprejemanje odgovornosti in učenja iz posledic;
- vloga voditelja v usmerjanje procesa in hkrati enakovredno sodelovanje pri vseh aktivnostih;
- zagotavljanje trenutkov zasebnosti v intenzivnih časih;
- projekt je samo nagrada za primerno in sofisticirano vedenje preko celotnega tedna.

3.2 Opis mini projekta (enega srečanja)

Fant je zelo neorganiziran, ima probleme pri organizaciji tako prostora kot časa, svojih učnih pripomočkov. Takoj po zaključku pouka ga pride mama iskati v šolo, kjer bi jo moral pričakati pripravljen. Bil je dan, ko sva imela srečanje. Lovil se je po šoli, a ko so mu omenili, da ga bom čakala, je šel takoj na mesto in v trenutku pospravil stvari in bil pripravljen na odhod domov. Ko sem prišla, je bil zelo vznemirjen. Vznemirjenost je pokazal na način, da mi je želel vse pokazati, pokazal se je kot odličnega gostitelja, saj mi je ponujal vse, kar so imeli doma, tako pijačo, delil z menoj svoje sladkarije.

Po premostitvi prvega vznemirjenja in povezovanja ter prizemljenja, sva skupaj naredila načrt: določila sva zunanji cilj, zamejila čas, kdo bo vodič na poti, kaj potrebujeva s seboj, določil je tudi osebni cilj (popiti vso vodo, ki jo je imel s seboj). Njegov osebni cilj sem nadgradila z vztrajnostjo na poti. S tem se je zelo strinjal.

Konkretizacija načrta:

- pohod na Vrh (777 m n.v.)
- vmesne točke na poti: ogled preže, klopca pod vrhom
- čas trajanja: 1 ura do vrha, 30' nazaj
- vodič: fant
- oprema: pijača, prva pomoč, 2 sendviča, zemljevid (aplikacija na mobitelu od učiteljice), nahrbtnik, robčki, dežnik, majica za preobleči.

Cilji srečanja so bili:

- doseči dogovorjen vrh;
- vztrajati pri dogovorjenem načrtu;
- opolnomoči fanta ob vodenju izleta;
- senzibilizirati se tako na vidnem kot slušnem zaznavanju;
- naučiti se načrtovati izlet;
- naučiti se samostojno pripraviti nahrbtnik z dogovorjenimi stvarmi;
- naučiti se uporabe aplikacije Mapy.cz
- naučiti se voditi starejšega.

Fant je pripravil ob pomoči staršev nahrbtnik, mama mu je pripravila hrano. Ponosno in zelo zavzeto je vodil po poti do vrha najine poti. Na poti je veliko pripovedoval, razlagal, še predvsem kraje, ki so povezani z njegovim preživljanjem prostega časa, njegovimi veselji in doživetji. Ob vzpenjanju na vrh je imel občasno krizo, ki jo je premagal z motivacijo. A tik pred vrhom je, zgleda po svoji navadi, mogel počivati in na kratki poti pomalicati, ne glede na to, da je bilo vreme zelo slabo in da ni bilo pretirane lakote. Pot je prinesla veliko vzgojnih momentov, med drugim tudi o bontonu prehranjevanja, prijateljstvu, vztrajnosti, vedenju, uničevanju tuje lastnine … Z odraslimi, ki sva jih srečala na poti, se je pogovarjal zelo odraslo in po domače. Zelo ponosno me je tudi predstavljal. Na vrhu sva se ponosno slikala. Njegov obraz je žarel. Nazaj grede je želel po drugi poti in sem mu morala zaupati, da ve kje hodi. Srčno si je želel iti na prežo. Hitro sva prišla do nje. Bila je zelo visoka, a nanjo je plezal kot gams in sem imela občutek, da je zelo domač z njo. Razgled je bil res veličasten, razlagal mi je o mlaki na koncu kotanje, živalih, … Za nazaj me je skrbelo, kako bo prišel dol po lestvi, saj je bilo res visoko, 4-5 metrov od tal po leseni lestvi. A je sledil navodilom in vedno bolj sem se osvobajala in mu zaupala, da je sposoben in zmožen. Peljal me je do mlake in naprej. Sledila sva poti, ki pa je v gozdu izginila. Postajala sem nervozna, zato sem pogledala na zemljevid, on pa je bil še naprej siguren, dokler v enem trenutku ni več vedel, kje sva. Ker je bil vodič, je predlagal, da bi šla nazaj na izhodišče, a sva se skupaj odločila, da slediva zemljevidu, da ne bova delala ovinkov. Kmalu sva prišla na pot v gozdu, ki pa se je zopet razcepila. Na vseh razcepiščih sva se pogovarjala, kam in kako naprej. Zaupala sem mu kot domačinu, da pozna poti. Različnim globljim in manj globljim temam so vmes sledile tudi vaje zaznavanja, slušno in vidno zaznavanje. Spremljala sva spreminjajočo pokrajino ter poslušala različne zvoke. Njegov svet se vrti okoli vojske in streljanja, zato je vsaka palica lahko predstavljala teoretično puško. Tako sva vse vpletla v ambientacijo vojaka, ki sledi znamenjem in posluša in to učila predvidevati. Na koncu poti v gozdu in že prihajanju v vas je srečal starejše mlade vaščane, ki si jim je takoj pridružil in raziskoval njemu zanimive stvari. Domov je prišel ponosno, utrujeno. Na koncu poti sva naredila tudi refleksijo, evalvacijo poti, ustno. Na zgoraj omenjena vprašanja je potem vpisal v dnevnik pouka v naravi.

Refleksija fanta: najbolj vesel je bil, ker je prvič splezal na prežo. Prostran pogled ga je očaral in pustil v njem lepoto. Težko mu je bilo in ga je bilo strah ob spuščanju po lestvi iz preže. Naučil se je, da se je na nove poti podati le dobro opremljen, z zemljevidom. Osnovno čutenje je bilo veselje.

4. Ugotovitve

Že sama pot je cilj. In to je bistvo vzgojno izobraževalnega procesa v naravi. Mini projekti so tako intenzivni, da prinašajo res mnogo pozitivnih rezultatov. Za tovrstne projekte je sprva potrebno imeti vizionarsko miselnost, iti preko tradicionalnih pristopov in metod dela. Poleg tveganja in iskanja novih poti, je potrebno znanje ter na drugi strani podpora vodstva šole ter staršev učenca. Ne smemo pa tudi pozabiti samega učenca, ki ima v celotni zgodbi ključno vlogo. V našem primeru so bili vsi deležniki zelo odprti, pripravljeni sodelovati ter narediti vse, da bi se projekt uspešno izvedel.

Potrdimo lahko mnogo trditev, ki smo jih že opisali kot pozitivne rezultate za učence z ADHD motnjo in otrok s čustveno vedenjsko motnjo. Pri fantu je bilo zaznati naslednje ugotovitve z rezultati:

- učenje načrtovanja projektov,
- samostojna priprava malice,
- samostojna priprava nahrbtnika,
- postaviti si osebni cilj,
- boljša regulacija čustev in vedenja,
- prepoznavanje primernega in neprimernega vedenja ter izboljšanje sposobnosti samonadzora,
- večja samostojnost,
- dvig motivacije za primernejše vedenje,
- večje zaznavanje bontona, kaj je prav in narobe,
- krepitev močnih področij,
- doživeti uspeh in s tem dvig samopodobe,
- učenje socialnih veščin: komunikacija, spoštovanje, opravičilo, zahvala, deljenje dobrin, …

Tovrstni način dela je za čustveno vedenjske otroke zelo dobrodošel in primeren, saj prinaša veliko sprememb, ki jih tako hitro v učilnici ne moremo doseči. V našem primeru gre predvsem za neformalno učenje, ki pa je glede na potrebe pouka lahko združen s formalnim učenjem na tako subtilen in zelo nevsiljiv način, ki učenca ne odbije, ali vsaj ne bi. Narava tudi iz učitelja potegne kreativnega ustvarjalca, saj mora na neznanem terenu izkoristiti vse možnosti, ki se mu ponujajo za vzgojno izobraževalni doprinos. V naravnem okolju se prepozna, da otroka ni potrebno siliti, ne pregovarjati, ampak se načrt odvija bolj spontano in tekoče, ter da tudi odkloni prinesejo največje možno učno polje. Torej narava za tega fanta pomeni tudi antistresni pripomoček in pomaga pri premagovanju le-teh. Prezgodaj je še trditi, ampak zasledujemo tudi, da je po skupnem ustvarjanju v naravi fant bolj motiviran in skoncentriran za opravljanje šolskih obveznosti doma. Kar pomeni, da kreativno preživljane časa v naravi vpliva na povečanje pozornosti in koncentracije.

5. Zaključek

Pouk v naravi je način dela, ki se ga poslužujemo v šoli predvsem v okviru dnevov dejavnosti, ekskurzij, potem pa še občasno pri drugih predmetih. Glede na to, da moramo pri DSP slediti IP posameznika, vidimo, da imamo zelo odprto polje ustvarjanja poligona za učenca. Seveda je potrebno sodelovanje, podpora vseh deležnikov, hkrati pa biti pozoren sledenju zakonsko pravnim aktom. A tudi slednji so premakljivi in na mestih zelo ohlapni. Pri ADHD učencih je pouk v naravi eno izmed zelo učinkovitih sredstev, kjer učenec napreduje

predvsem na vzgojnem področju, področju osebnostne rasti. Seveda pa lahko tudi pri formalno izobraževalnih ciljih. Vse zavisi od ciljev zapisanih v IP in kako jih znaš kreativno in smiselno na učencu primeren način predstaviti. V našem primeru smo ugotovili, da tovrstno delo pripomore k razvijanju mnogih področij, še posebno na področju socialnih veščin, čustev, vedenja ter je tudi odličen motivator za drugo delo v času pouka in dela doma. Za nadaljnje delo se odpira vprašanje, kako na takšen način organizirati delo še za več učencev, saj vemo, da zahteva veliko časa? Postavlja se tudi vprašanje oddaljenih destinacij in kdo za to odgovarja, kako, če sploh vpeti starše, kako je potem s plačilom, …? Mnogo vprašanj na katere bomo še iskali odgovore, saj gre za učence in je vredno za njih iskati najboljše načine za doseganje ciljev v IP.

6. Literatura

Barentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Brügge, B. in Szczepansi, A. (b. d.). *Learning different subjects outdoors.* https://solstvo.rkc.si/wp-content/uploads/2017/01/U%c4%8denje-v-naravi.pdf

Cornell, J. (1998). *Veselimo se z naravo*. Celje: Mohorjeva družba.

Györek, N. (2018). Zakaj naravna učna okolja. v Györek, N. (ur.). *Zelena učna okolja: Prednosti učenja v naravi za otroke s posebnimi potrebami.* Inštitut za gozdno pedagogiko. https://gozdna-pedagogika.si/files/Zelena_ucna_okolja_brosura_slo_final.pdf

Kaj je gozdna pedagogika? (b. d.). https://www.gozdna-pedagogika.si/

Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.

Modul 3 – Učenje v naravi. (b. d.). Poglavje 1 – *Pozitivni učinki učenja v naravi.* http://suskinder.suscooks.eu/si/poglavje-1-kateri-so-pozitivni-ucinki-ucenja-v-naravi

OŠ Zadobrova. (2017). *Z izkustvenim učenjem do odgovornega ravnanja. Z obilico jabolk iz domačih sadovnjakov.* https://arhiv.ekosola.si/uploads/2010-08/Z%20izkustvenim%20u%C4%8Denjem%20do%20odgovorneg%20ravnanja.pdf

Šacer, L. (2017). *Aktivno učenje otrok v izbranem naravnem okolju* [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta]. https://dk.um.si/Dokument.php?id=117290

Šebjanič, E. (2018). *Primeri dobre prakse pouka na prostem v Slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah.* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Pefprints, http://pefprints.pef.uni-lj.si/4983/1/Eva_%C5%A0ebjani%C4%8D_Magistrska_KON%C4%8CNA_%E2%80%93_LEKTORIRANA.pdf

Vilhar, U. (2018). Narava kot terapevtsko orodje in okolje. v Györek, N. (ur.). *Zelena učna okolja: Prednosti učenja v naravi za otroke s posebnimi potrebami.* Inštitut za gozdno pedagogiko. https://gozdna-pedagogika.si/files/Zelena_ucna_okolja_brosura_slo_final.pdf

Zupančič, E. in Koren, M. (b. d.). *Gozdna pedagogika in izobraževanje pedagogov*. https://www.gozd-eksperimentov.gozdis.si/single-post/2020/04/24/gozdna-pedagogika-in-izobra%C5%BEevanje-pedagogov

Kratka predstavitev avtorica

Urška Doblehar je diplomirana socialna pedagoginja in diplomirana fizioterapevtka. Zaposlena je v Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava na mestu mobilne učiteljice. V svojem raznolikem pedagoškem delu (v vladnih in nevladnih organizacijah) je na različnih področjih delala z mladimi, otroki in tudi z odraslimi. Zmeraj išče najprej človeka, odkrivanje njegovih močnih področij in skupaj iščejo poti, ki vodijo naprej in prinesejo več. S svojo širino poglabljanja raziskuje globalne vloge in vizije, ki pedagoška področja obogatijo in oplemenitijo.

Človek, zbudi se!

Human, Wake up!

Ana Godec

Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije, Celjska 16, 1000 Ljubljana
ana.godec@scpet.si

Povzetek

Prispevek je namenoma naslovljen s provokativnim naslovom Človek, zbudi se!, čeprav celoten prispevek govori o čuječnosti,. Sama beseda čuječnost sicer gre težko z jezika, izhaja pa iz angleške besede mindfullness in je v rabi zadnji dve desetletji. Pomeni povečanje mentalne in telesne prisotnosti za večje zavedanje sedanjega trenutka.
Slovar slovenskega knjižnega jezika besedo čuječ opisuje kot sopomenko besede buden. Od tod izvira tudi naslov prispevka. Čuječnost je v zadnjem času deležna velike pozornosti, ker je naše življenje postalo stresno, stres pa vodi v bolezen. Tehnike in vaje, ki vključujejo čuječnost, je smiselno vključiti v vsakdanje življenje, ker blagodejno vplivajo na celo telo, zato so v prispevku tudi predstavljene.
Vadba čuječnosti je pomembna za notranjo stabilnost ter umiritev uma. Vabimo vas, da si prispevek preberete in z vajami in tehnikami izboljšate svojo zbranost in pozornost ter se umirite.

Ključne besede: budnost, čuječnost, koncentracija, pozornost, tehnike, vaje.

Abstract

A provocative title Human, Wake Up has been deliberately chosen for the article, although it talks about mindfulness, as the word mindfulness makes us feel tongue-tied. The term mindfulness originates from the English expression which has been in use for the past two decades. It denotes a technique to improve mental well-being that involves focusing on the present moment while accepting any thoughts and feelings that occur.
The dictionary of the Slovene literary language describes the word »čuječ« (mindful) as a synonym for the word »buden« (alert); therefore, the choice of the article's title. Mindfulness has been getting a lot of attention lately because our life has become stressful and stress leads to illness.
The techniques and practices that involve mindfulness should be incorporated into everyday life since they are beneficial to the whole body and that’s why they are presented in this article.
Mindfulness training is important for inner stability and calming the mind. You are kindly invited to read the article and improve your concentration and attention, to calm down by means of proposed exercises and techniques.

Key words: alertness, concentration, attention, exercises, mindfulness, techniques.

1. Uvod

Pot čuječnosti vključuje naslednje pojme:
- zavedanje sedanjega trenutka
- sposobnost povečati pozornost k točno določeni točki
- nepristransko opazovanje, brez presojanja in prisile

V stanju čuječnosti smo povezani sami s seboj, s telesom in umom. Zavedamo se vsakega trenutka, zato se lažje spopadamo z izzivi življenja. V stanju čuječnosti lažje spimo, imamo manj stresa, boljšo samopodobo, veselje do življenja, kar prinese več energije in navdušenja.

Ali se vam je že kdaj zgodilo:
- da ste bili namenjeni v lekarno in ste med vožnjo pozabili, kam ste namenjeni,
- da ste po polnjenju goriva pozabili začepiti tank za gorivo,
- da ste pozabili, ali ste zaklenili stanovanje,
- da ste pozabili oditi na sestanek,
- da ste pozabili ime sogovornika, čeprav se vam je ravnokar predstavil z imenom in priimkom?

Ne, to ni demenca, ampak stanje nečuječnosti, nebudnosti. Stanje, v katerem se pogosto znajdemo, je posledica nepozornosti. Naša pozornost vedno znova bega stran od predmeta opazovanja. Na vse drugo mislimo, samo ne na nalogo. Poskušamo se vračati k temi ali nalogi, vendar nam to uspe samo za določen čas. Smo prepovršni, da bi se zmogli usidrati v trenutek.

Pomanjkanje pozornosti oziroma osredotočenja lahko privede do blage ali hujše živčnosti. Posledica le-te so lahko tudi raztresenost, nezadovoljstvo, nerganje nad sedanjostjo, in vse to zato, ker se naše misli posvečajo drugim stvarem, ne pa opravkom, ki jih trenutno opravljamo.

Rešitev teh problemov je v koncentraciji, v kateri smo sposobni trdovratne misli izklopiti in pozornost usmeriti v želeno smer. S tem zaposlimo nove spominske sklope, prejšnjim pa omogočamo, da se spočijejo.

Veliko posameznikov ima pozornost usmerjeno na vse drugo, le na sedanjost ne. Z mislimi so v preteklosti ali v prihodnosti. V mislih živimo pretekle dogodke ali pa načrtujemo prihodnje. (Kojc, 2016)

V nadaljevanju bodo predstavljene vaje in tehnike budnosti, s katerimi se avtorica članka ukvarja že zadnjih 20 let; z njimi lažje dosežemo sproščenost, osredotočenje in koncentracijo, ki je za dosego budnosti nujno potrebna.

2. Vaje in tehnike budnosti

Razlogi, zakaj si želimo izvajati vaje in tehnike za povečanje budnosti:

- da lažje nadzorujemo odzive na stres;
- da se bolje zavedamo telesa;
- da bolje upravljamo s čustvi;
- da se lažje koncentriramo, ohranjamo pozornost;
- da izboljšamo odnos do sebe in drugih;
- da izboljšamo zdravje;
- da imamo daljše in kakovostnejše življenje;
- da se bolje učimo;
- da smo srečni in zadovoljni s svojim življenjem … (Križaj, 2019)

2.1 Kako povečati stopnjo pozornosti svojih misli?

Svojo pozornost lahko povečamo samo na tiste stvari, ki nas zanimajo in so v povezavi z našimi željami. To pa lahko naredimo samo tako, da se vseh pet čutil ukvarja samo s tistim, kar nas zanima, ali pa vseh pet čutil usmerimo samo v eno stvar, kar pa je v sodobnem času zelo težko. Opravljamo nešteto stvari hkrati, vozimo avto, poslušamo radio, se pogovarjamo po telefonu … Z mislimi preskakujemo od ene dejavnosti v drugo, tretjo … in postajamo nemirni, zmedeni, slabo spimo itd. (Kojc, 2016)

2.2 Kako doseči mir?

Mir dosežemo s sproščanjem. Metod sproščanja je več. Najbolj pogosto sproščanje je v udobnem ležečem položaju na hrbtu. V mislih in čustvih se odmaknemo od vsakodnevnih aktivnosti, svojo pozornost usmerimo na telo in duha in ju poskušamo sprostiti. Dejansko sproščenost je v praksi težko doseči, ker dopustimo, da nam misli uhajajo.

Za naše telesno in duševno zdravje je sposobnost sproščanja zelo pomembna. Ko smo sproščeni, se življenjska energija pretaka po vsem telesu, če sprostimo um, pa je sproščenost celostna. Na tak način dosežemo najboljše predpogoje za uspešno učenje, delo, izvedbo aktivnosti … Če smo sproščeni, se lažje poglobimo v aktivnosti in lahko zavestno občutimo učinke aktivnosti.

2.3 Kako povečati trdnost volje in s tem koncentracijo?

Z vsakodnevno izvedbo tehnike koncentracije na točko, ki bo med drugimi predstavljena v nadaljevanju.

2.4 Kako se pravilno učiti?

Dobro se lahko učimo le tedaj, ko smo dovolj pozorni, da se lahko snov naučimo, zato pa potrebujemo stalno aktivnost ob polnem zavedanju. Polno zavedanje je potrebno trenirati, tako kot vse človekove aktivnosti. Zato pa potrebujemo mir in ciljno naravnanost (pozornost). (Kojc, 2016)

2.5 Na kašen način lahko povečamo spomin?

Stopnja naše pozornosti je odvisna od globine (moči) spomina v naši podzavesti in sposobnosti priklica iz podzavesti. Moč pomnjenja je odvisna od tega, kako močan vtis je dogodek naredil na nas. Šibek spomin pomeni šibko pozornost oziroma šibka pozornost povzroča pomanjkljivo pomnjenje. (Kojc, 2016)

2.6 Človekova sreča je v sedanjosti in življenjski naravnanosti

Preteklost in prihodnost sta utvari. Srečni smo lahko samo, če živimo in bivamo v sedanjosti. Da bi to zmogli, moramo razvijati svoje zavedanje sedanjosti, videti, slišati, čutiti ta trenutek, hkrati pa se zavedati, da smo kreatorji naših misli, ki jim določamo pozitivno ali negativno naravnanost. Če gledamo na življenje s stališča, kako bi moralo biti, postanemo nesrečni. Če pa na življenje gledamo s stališča, kot ga vidimo in doživljamo in ga v polnosti sprejemamo, postajamo srečni, zaupamo v prihodnost, kar nam daje ustvarjalno moč. (Kojc, 2016)

2.7 Praktični primeri vaj in tehnik budnosti

2.7.1 Vaje sproščanja

Pri sproščanju najpogosteje ležimo na hrbtu, z iztegnjenimi ali pokrčenimi nogami. Noge in roke naj bodo sproščene in odmaknjene od telesa. Dlani lahko obrnemo navzgor. Pri sproščanju usmerimo pozornost na vse telo, dihamo normalno in zapremo oči, da izključimo vidne zaznave. Vajo sproščanja lahko izvajamo tudi sede.

Prva različica:
Med opazovanjem dihanja zavestno spremljamo potek vdiha od popka do grla, ob izdihu pa zavestno spremljamo potek izdiha od grla do popka. Občutimo, kako se ob vdihu razširimo, ob izdihu pa skrčimo. Z vsakim izdihom postajamo bolj sproščeni.

Druga različica:
Dvignemo desno roko, jo za nekaj trenutkov zadržimo, nato pa jo sproščeno spustimo, da prosto pade na tla. Vajo lahko ponovimo do 5-krat z desno in levo roko ter do 5-krat z levo in desno nogo. Svojo pozornost usmerimo v vsak del telesa in ga zavestno sprostimo.

Tretja različica:
Močno napnemo mišice določenega dela telesa in jih zavestno sprostimo. Če je mišica napeta, jo lažje začutimo, po napetosti pa se mišica sprosti. S stiskanjem začnemo z desno roko, ponovimo 3-krat, nato 3-krat z levo roko, nato pa po 3-krat z levo in desno nogo. Končamo z načrtnim stiskanjem mišic celega telesa in ozavestimo sproščanje mišične napetosti.

Po vsaki različici nekajkrat globoko vdihnemo in občutimo sproščenost telesa. Z redno vadbo bomo ugotovili, katera različica nam najbolj ustreza.

Zavestno sproščanje nam omogoča lažje doseči osredotočanje na življenje v sedanjem trenutku, s svojimi mislimi, občutki, tukaj in sedaj. To je preprost trik, s katerim se lažje ukvarjamo s sedanjostjo, tako nam ostane manj za napete misli in skrbi. Optimalno sproščenost dosežemo šele tedaj, ko je stopnja sproščenosti podrejena naši volji. (Maheswarananda, 2000).

2.7.2 Pravilno globoko dihanje

Globoko dihanje ima pomembno vlogo za naše fizično in psihično zdravje. S pravilnim dihanjem lahko premagamo stresne situacije. Po vsaki povečani energijski obremenitvi telesa mora slediti faza sprostitve, da se lahko telo in um spočijeta. Zaradi stresa in velikih obremenitev začnemo pogosto plitvo dihati. Plitvo dihanje pošilja telesu signale, da smo v stresu. Če se želimo izogniti stresnim situacijam, se moramo naučiti pravilno dihati. Na dihanje lahko zavestno vplivamo. Če smo sproščeni in če izvajamo delo zavestno, se dihanje upočasni. Naučimo se rutine, da pred vsako naporno, zahtevno nalogo nekajkrat globoko vdihnemo.

Dihanje sestavljajo tri faze: vdih – izdih – predah.

Vdih
Vdihujemo skozi nos, ker se zrak ob tem segreva, navlaži in prečisti. Pri vdihu napnemo mišice dihalnega sistema. Pri vdihu se prsni koš odpira in širi.

Izdih

Izdihujemo skozi nos, izjemoma skozi usta. Pri izdihu sprostimo mišice dihalnega sistema. Prsni koš in trebušna votlina se zožita. Izdih je dvakrat daljši od vdiha.

Predah

Predah po izdihu je zelo pomemben, ker se lahko med predahom mišice dihalnega sistema sprostijo, živčni sistem pa se umiri.

Pravilne oblike dihanja – trostopenjsko dihanje:

- Pri vdihu se trebuh in prsni koš širita, ključnici se dvigneta.
- Pri izdihu se ključnici sprostita, trebuh in prsni koš pa skrčita.

Nepravilne oblike dihanja:

- Prsno dihanje

Pri prsnem dihanju je tok dihanja usmerjen v prsni koš, ki se ob vdihu razširi, rebra pa se dvignejo. Pogosto ga uporabljajo ljudje s slabo telesno držo in ženske s pretesnim spodnjim perilom. Prsno dihanje slabo vpliva na presnovo in delovanje notranjih organov.

- Klavikularno dihanje

Vdihujemo v zgornji predel pljuč, ključnici in zgornja rebra se dvignejo. Tak način dihanja je plitev in slabo vpliva na presnavljanje. V telesu se povečuje stopnja stresa. (Maheswarananda, 2000).

2.7.3 Koncentracija na točko

Pomanjkanje koncentracije oziroma osredotočenosti je ahilova peta sodobnega človeka. V nadaljevanju vam predstavljam preprosto vajo, ki krepi oči, izboljšuje spomin in vid ter odpravlja nespečnost. Vaja povečuje zbranost, zato je še posebej primerna za dijake in učence. S koncentracijo na točko razvijamo vizualizacijo, intuicijo in voljo.

Izvajanje vaje:

- Udobno se namestimo. Pred sebe si v višini oči nalepimo bel papir s črno piko na sredini. Papir naj bo oddaljen za dolžino roke.
- Nepremično gledamo v črno piko 10 – 15 sekund.
- Ko postane zrenje neprijetno, zapremo oči in počakamo, da se nam pojavi podoba negativa pike.
- Vajo ponovimo 3-krat.
- Na začetku gledamo v točko 10 – 15 sekund, 4 minute pa gledamo notranjo točko. Kasneje lahko zrenje v točko podaljšujemo do 1 minute.

Vaja ni primerna za osebe z duševnimi motnjami. (Maheswarananda, 2000).

2.7.4 Vaje za koncentracijo (meditacija)

Tehnike in vaje za koncentracijo omogočajo boljše obvladanje in razvoj osebnosti. Obvladovanje samega sebe je pot na dolge proge. Najprej popolnoma sprostimo telo in umirimo um. Sledijo vaje za izboljševanje zbranosti. Pri vajah za koncentracijo raziskujemo delovanje našega uma, ki ga primerjamo z reko. Če reko zajezimo z jezom brez odtočnega kanala, se napetost povečuje, sledi katastrofa. Kdor brzda svoj um, zatira želje, čustva … in tvega, da se nakopičena napetost v podzavesti nenadzorovano sprosti. S tehnikami koncentracije dosežemo jasnost misli, lažje se izognemo težavam oziroma jih lažje premagujemo.

Meditacija bo trajala približno pol ure.

Priprava na vaje za koncentracijo (10 – 20 minut):

- Prezračimo prostor.
- Udobno se usedemo.
- Smo vzravnani.
- Zapremo oči.
- Z globokim vdihom in izdihom začnemo sproščanje.
- Umirimo misli, izklopimo okolje, dogodke, ki so se zgodili preko dneva in ki se še bodo.
- Sprostimo obraz, veke, oči …
- Sprostimo trebuh, komolce, spodnjo čeljust, čelo.

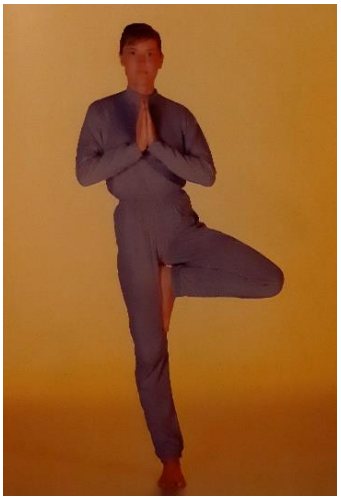
Izvedba vaje – koncentracija na dihanje:

- Usmerimo pozornost v središče prsi in začutimo nežen tok dihanja. (10 minut)
- Zaznamo notranji zvok dihanja in mu prisluhnemo. (10 minut)
- Opazujemo notranji prostor v čelnem predelu, smo sproščeni in brez pričakovanj ter predstav. (10 minut)
- Opazujemo misli, ki prihajajo in odhajajo. Smo nepristranski opazovalec misli. (15 minut)
- Nadaljujemo z opazovanjem misli. Opredelimo svoj odnos do misli: so dobre ali slabe, lepe ali grde? Zakaj so lepe ali grde? (15 minut)

Vadbo vedno končamo tako, da pomanemo dlani, da jih segrejemo in segrete položimo na obraz. Pogledamo v dlani ter se iz introvertnega stanja počasi prebudimo v ekstravertno stanje. (Maheswarananda, 2000).

2.7.5 Telesne vaje za boljšo koncentracijo

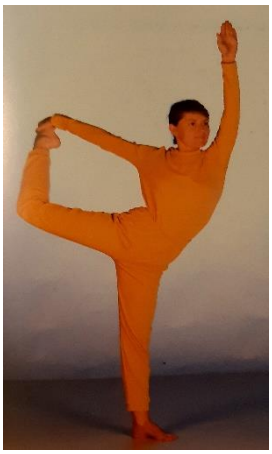
Če želimo čuječe zavedanje ohraniti na daljši rok, je nujno v svojo vsakodnevno rutino vpeljati nekaj pozitivnih navad, med njimi so telesne vaje, s katerimi okrepimo telo, povečamo gibljivost in koncentracijo. Telesne vaje so namenjene krepitvi in ohranjanju zdravja. Redna vadba spodbuja potrpežljivost in sprejemanje ter prijaznost do našega telesa.



Pozdrav na eni nogi
Vaja pozdrav na eni nogi (slika 1) izboljšuje ravnotežje, zbranost, razvija samozavest in umirja.

Priprava na vajo: stojimo vzravnano, pozornost usmerimo na ravnotežje in normalno dihamo.
Vajo izvajamo do 3 minute.
Izvajanje vaje:
Stojimo, noge držimo skupaj, dihamo normalno in se osredotočamo na telo. Težo telesa prenesemo na levo nogo, pokrčimo desno nogo in desno stopalo položimo na notranjo stran levega stegna. Sklenemo dlani v višini prsi in stimuliramo žlezo timus. Ostanemo v položaju, dokler je prijeten. Nato se vrnemo v začetni položaj. Vajo ponovimo z levo nogo.

Slika 39: Pozdrav na eni nogi (Maheswarananda, 2000).

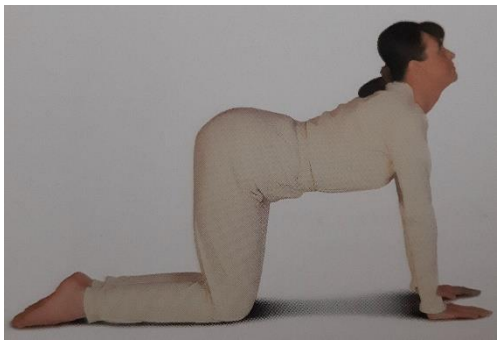


Slika 2: Labod

Labod
Vaja labod (slika 2) usklajuje delovanje živčnega sistema. Povečuje zbranost. Razteza prsni koš, krepi noge, stopala, izboljšuje ravnotežje.

Priprava na vajo: stojimo vzravnano, pozornost prenesemo na ravnotežje in normalno dihamo.

Izvajanje vaje:
Ob vdihu predročimo levo roko, se sklonimo, dvignemo pokrčeno desno nogo in z desno roko primemo za prste na desni nogi in potegnemo nogo navzgor. Zadržimo dih in ostanemo v položaju, dokler je prijeten. Ob izdihu se vrnemo v začetni položaj. Vajo ponovimo z levo nogo. Vajo ponovimo 3-krat z desno in 3-krat z levo nogo. (Maheswarananda, 2000).

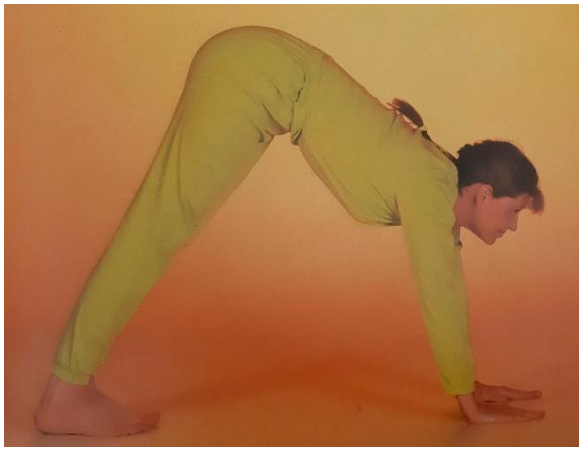


Slika 3: Mačka

Mačka
Z mačko (slika 3) se lažje učimo trebušnega in prsnega dihanja. Vaja sprošča in povečuje gibljivost mišic hrbta, pospešuje prebavo in lajša bolečine v trebuhu.
Priprava na vajo:
Usedemo se na pete.

Izvajanje vaje:
Ob vdihu se dvignemo v poklek, ob izdihu se z rokami upremo v tla in hrbet usločimo kot mačka in pogledamo v popek. Z vdihom se uleknemo, dvignemo in usločimo glavo, sprostimo trebušne mišice.
Ponovimo 3-krat. Vajo zaključimo tako, da se ob vdihu dvignemo v poklek in vrnemo v sedeči položaj na petah. (Maheswarananda, 2000).

Štirinožni položaj



Slika 4: Štirinožni položaj

S to (slika 4) vajo se prebudimo, prekrvavimo glavo, okrepimo roke, noge, hrbet. Z vajo pospešimo delovanje možganov in ledvic.

Priprava na vajo:
Stojimo vzravnano in normalno dihamo.

Izvajanje vaje:
V stoječem položaju se popolnoma sprostimo. Ob vdihu iztegnemo roke nad glavo in se ob izdihu z ravnim hrbtom sklonimo in z dlanmi upremo v tla. Z dvignjeno glavo in normalnim dihanjem v položaju vztrajamo, dokler je prijeten. Ob vdihu se dvignemo, iztegnemo roke nad glavo, se zravnamo in ob izdihu vrnemo v izhodiščni položaj. (Maheswarananda, 2000).

3. Zaključek

Redna vadba tehnik in vaj čuječnosti nam prinese modrost, sočutje do sebe in do drugih, sproščenost, zaupanje v prihodnost, domačnost do svojega telesa, večje zavedanje sedanjega trenutka in več moči za spopadanje s stresom. Nekateri boste odpravili nespečnost, predvsem pa boste začeli nekaterim ljudem v življenju postavljati meje.

Vadbo čuječnosti lahko vključite v vsakdanje življenje, ko stojite v vrsti pred trafiko, čakate na vlak, se vozite v avtomobilu, se pogovarjate s partnerjem, sodelavcem ali med jedjo. Večkrat, ko nam bo uspelo vzdrževati stanje budnosti, večje učinke bomo občutili na svojem telesu in umu.

4. Viri in literatura

Kojc, M. (2016). *Moč spomina in pozornosti*. Škofja Loka: Založba Domus LITISIA.

Križaj, B. (2019). *Čuječnost. Trening za obvladanje stresa in polno prisotnost v življenju*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Maheswarananda, P. S. (2000). *Sistem joga v vsakdanjem življenju*. Dunaj: European University Press.

Maheswarananda, P. S. (2018). *Joga za hrbtenico*. Novo mesto: DNM.

Kratka predstavitev avtorice

Ana Godec se s tehnikami čuječnosti ukvarja dvajset let. Pot ni enostavna, je polna vzponov, padcev, razočaranj, dvomov in ponovnih začetkov, polnih elana, zagnanosti ter uvida v smiselnost svojega početja. Prepričana je, da je mogoče vaje in tehnike čuječnosti vključiti v vsakdanje življenje in v pedagoško prakso, ki ji je zvesta 24 let.

S čuječnostjo do boljšega počutja in motivacije za šolsko delo

Mindfulness for Better Well-being and Motivation in School

Daniela Stanojević

Osnovna šola Sveta Ana
anela2@gmail.com

Povzetek

V primežu številnih zahtev, visokih pričakovanj in potreb po večopravilnosti, ki je velik odraz sodobne družbe 21. stoletja, prihaja vse bolj do izraza potreba po notranjem miru.
Tako odrasli kot tudi otroci, ki živijo v tem »hitrem tempu«, potrebujejo vedno več orodij, s katerimi se bodo znali umiriti. Otroci so v svojem bistvu bolj čuteči kot odrasli.
V prispevku so predstavljeni praktični primere, ki so bili preizkušeni pri delu z otroci. Z usmerjenimi vajami, ki so jih učenci izvajali, so krepili svojo sposobnost razvijanja čuječnosti in tako pridobili večjo motivacijo po znanju in uspehu. V prispevku so prikazane le določene in izbrane vaje, ki so učencem bile najbolj všeč. Namen vaj je bil ta, da bi učenci postali do sebe bolj ljubeči in čuječi, kar pa prispeva tudi k temu, da so pri pouku bolj motivirani za delo. Z vključevanjem čuječnosti lahko že pri majhnih otrocih dosežemo večjo umirjenost in osredotočenost pri delu, kar pa posledično prinaša večji uspeh in notranje zadovoljstvo.

Ključne besede: čuječnost, motivacija, notranji mir, otroci, uspeh.

Abstract

In the grip of many demands, high expectations and the need for multitasking, which is in many ways reflection of modern society in the 21st century, the need for internal peace is becoming increasingly apparent. The adults and children living in this "fast pace" need more and more tools to calm down. Children are essentially more sensitive than adults.
The article presents practical examples that have been tested in working with children. With focused exercises, performed by the students, we can further strengthen their ability to develop mindfulness and thus strengthen them for greater motivation for knowledge and success. The article shows only the specific and selected exercises that the students liked the most. Through exercises, students will become more loving and alert with themselves, which will also help them to be more motivated in class. By including mindfulness, we can achieve greater calmness and concentration at work even in young children, which in turn brings greater success and inner satisfaction.

Key words: mindfulness, motivation, inner peace, children, success.

1. Uvod

Tako odrasli kot tudi otroci, ki živijo v današnjem »hitrem tempu«, potrebujejo vedno več orodij, s katerimi se bodo znali umiriti. V šoli v zadnjih letih opažam, da je vse več učencev, ki so zelo nemirni. Zato sem se odločila, da pri pouku na različne načine vpeljem pristope in vaje, ki bodo vsebovali različne elemente čuječnosti.

Poleg vsega znanja, ki ga učenci usvojijo, je moj cilj v razredu tudi ta, da se skupaj z učenci v razredu počutimo dobro in da gradimo prijetne odnose. Želim, da se otroci veselijo priti v šolo in da se radi učijo. Trudim se, da jim dam prave razloge za to. Ne smemo pa seveda pozabiti najpomembnejšega, da se moram kot učiteljica najprej sama počutiti sproščeno, kreativno, tudi večkrat pogumno in zadovoljno, da lahko na takšen način tudi poučujem. Če želimo spremeniti svoj način dela v srečnejšega in bolj sproščenega, moramo začeti z izboljšavo in grajenjem odnosa do sebe, se začeti zanimati za svet okrog sebe, za svoja občutenja, čutiti in biti prisotni tukaj in zdaj. In tukaj pride na vrsto čuječnost.

Čuječnost pomeni namenjati vso zavestno pozornost mislim, občutkom in čustvom, ki tečejo skozi um, ne da bi jih neprizanesljivo ocenjevali ali kritizirali. Pomeni živeti v tem trenutku, ne za ta trenutek. V zadnjih letih so znanstveniki odkrili, da lahko izvajanje določenih oblik meditacije za povečanje čuječnosti deset ali dvajset minut na dan poveča ustvarjalnost, sposobnost za reševanje težav in odločanje (Penman, D. 2016).

Mladostniki s pomočjo vaj čuječnosti razvijejo boljšo socialno in čustveno funkcionalnost, hkrati pa se jim izboljša tudi učna uspešnost. Izboljša se nivo zadovoljstva, sproščenosti, samozadovoljstva, odpornosti na stres in optimizma. Čuječnost vpliva tudi na vedenje, predvsem na impulzivno in agresivno vedenje; poveča se časovni interval med dražljajem ali mislijo in odzivom, kar omogoči boljše in mirnejše odzive na situacije. (Weare, 2016)

Rutarjeva (2017) razlaga, kako prepoznamo čuječega učenca. Tak učenec vsakodnevna opravila spreminja v zavestna dejanja. Svojih obveznosti se loteva s pozornostjo ter mirnostjo in ne avtomatično, brez zavedanja. Zaveda se, kako se počuti in kaj razmišlja v danem trenutku. Ve, katere dejavnosti ga sprostijo in kdaj je umirjen. Začuti svoje telo in ga zna poslušati.

Pri vsakdanjih dejavnostih razvija svojo ustvarjalnost tako, da si dovoli v svoje rutine vnašati spremembe in na ta način razširja meje svojega izkušenjskega sveta.

2. Kaj je čuječnost?

2.1 Čuječnost kot zavedanje

Čuječnost(ang. mindfulness, fr. pleine
conscience, nem. Achtsamkeit, pali sati, sanskrit smrti) je način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Ko smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo, kot se poraja iz trenutka v trenutek. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega dogajanja, ne da bi se poskušali doživljanju izogniti, ga zadržati ali ga kako drugače spreminjati. (Černetič, 2011)

2.2 Čuječnost kot praksa

Čuječnost je duševna sposobnost vsakega človeka. Pomeni pa tudi nabor tehnik in metod, s katerimi sistematično razvijamo to zavedanje. Pri tem ločimo:

(a) formalne vaje (meditacije), kot so minute za dihanje, pregled telesa, preprosta prisotnost in čuječnost v gibanju.

(b) neformalne vaje, kjer s čuječim zavedanjem opravljamo aktivnosti vsakodnevnega življenja, npr. umivanje zob, pogovor, vožnja avtomobila, čakanje v vrsti, hoja po mestu, vožnja z avtobusom itd. Z vsemi vajami povečujemo raven čuječega zavedanja v življenju nasploh. (Černetič, 2005)

2.3 Čuječnost kot osebnostni razvoj

Čuječnost ni le tehnika, pač pa je proces spoznavanja, sprejemanja in spremembe. Je način bivanja, ki se zrcali na vseh področjih našega življenja. Vedno jasnejše zaznavanje in razlikovanje dogodkov v našem doživljanju nam omogoča pot osebnostne rasti, ki je za vsakega edinstvena. Opazimo na primer osebno pripoved o tem, kdo smo, kaj smemo in kaj bi morali biti. Zavedanje tega nam omogoča, da lahko izstopamo iz ustaljenega načina delovanja in si omogočamo nove izkušnje.

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.

Učinki čuječnosti na delu se kažejo v tem, da zaposleni zaznavajo svoje delo kot prijetnejše, svoje delovne naloge opravljajo učinkoviteje. Ker so čuječi bolj v stiku z realnostjo, saj se je bolj zavedajo, bolje vedo, kakšno delo so sposobni opravljati in kako ga najbolje opraviti. Dobro tudi prepoznavajo pravi namen svojega dela. (McKenzie, 2013)

2.4 Zakaj vaditi čuječnost v razredu?

Razlogi, ki govorijo v prid vajam čuječnosti:

- so ena izmed najbolj obetavnih preventivnih strategij na področju duševnega zdravja,
- prinašajo dolgoročne in celostne koristi., okrepi se pozornost, zavedanje, kako biti v sedanjem trenutku,
- učimo se sprejemati brez obsojanja vsa duševna stanja, tudi negativna (in jih ne gojiti namenoma, se ne udejstvovati v njih), gojiti pozitivna duševna stanja,
- krepimo posamezne elemente čuječnosti,
- izvajajo se na enostaven, igriv, časovno ekonomičen način. (Penman, D. 2016)

3. Primeri iz prakse

Vaje, ki smo jih z učenci 1. razreda izvajali, otroke učijo, da sicer ne morejo biti vedno oni slikarji, ki bi lahko kadarkoli zavihteli čopič in prevzeli nadzor nad situacijami, ki jim jih slika življenje, imajo pa zato možnost, da kot soustvarjalci in opazovalci sami odločajo, kakšno barvo

bodo dali na platno in kakšen pomen bodo pripisali svoji sliki. Torej imajo možnost, da se odločijo, kako se bodo počutili in kako se bodo v določenem trenutku odzvali.

Najprej smo pričeli z izvajanjem enostavnih vaj, kot je dihanje in usmerjanje na vdih in izdih. Nato smo postopoma vaje nadgradili in dodali zgodbice iz priročnika Čuječnost: kratke vaje za otroke (Maršanić in Bagarić, 2020). Pri izvajanju vaj sta se nam občasno pridružili tudi lutki Lili in Bine (slika 1). Nekateri učenci so vaje lažje izvajali, se bolj poglobili vase ter se lažje sprostili, ko sta bili prisotni lutki.



Slika 1: Lutki Lili in Bine

3.1 Stisk

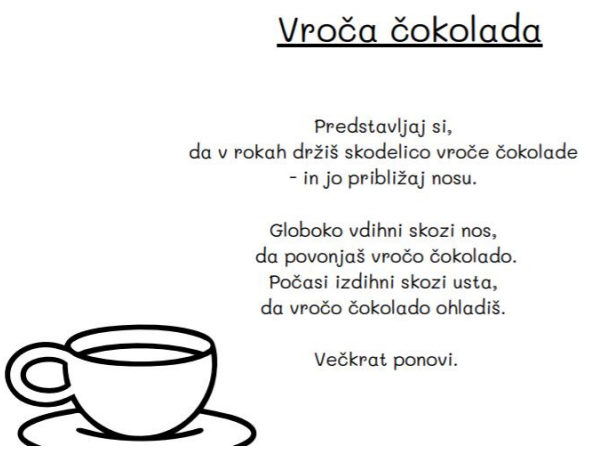
Učenci ob vodenih dihalnih vajah zaprejo oči. Po navodilih stiskajo svoje mišice. Najprej močno skrčijo palec na nogi. Naredijo še nekaj dihalnih vaj, nato stisnejo trebušne mišice. Zatem naredijo pest in na koncu močno zaprejo oči. Osredotočijo se na stisk in občutek v svojem telesu. Za boljše zavedanje in stisk mišic so sedeli na stolu in se prijeli za tisti del telesa, kjer so morali stisniti mišice, kar je prikazano na sliki 2.



Slika 2: Dihalne vaje na stolih in stiskanje mišic na roki, D. Stanojević

Namen vaje je bil zavedanje svojega telesa in občutkov, ko so stiskali roke in ostale mišice v telesu.

3.2 Čokoladni stol





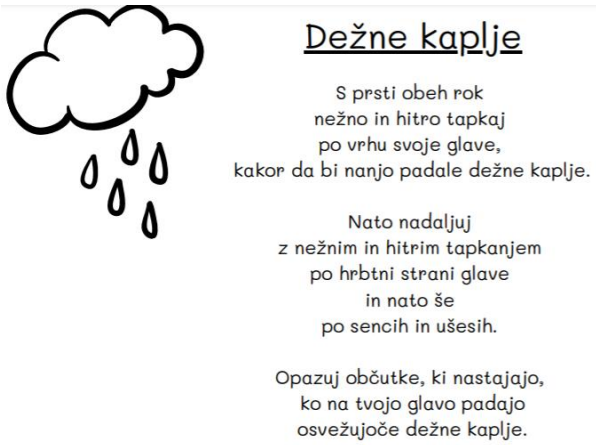
Slika 3: Vaja vroča čokolada

Slika 4: Izvedba vaje v razredu, D. Stanojević

Vaja (slika 3), ki je sledila uvodni motivaciji, smo poimenovali čokoladni stol. Učenec, ki smo ga določili naključno, se je usedel na sredino kroga na tako imenovani čokoladni stol, na katerem je tudi napis, kot je razvidno s slike 4. Vsak učenec je o tistem, ki je sedel na tem čokoladnem stolu, povedal nekaj, kar mu je pri njem všeč.

Cilj in namen te vaje je krepiti samozavest in vzpodbujati čuječnost.

3.3 Dežne kapljice





Slika 5: Vaja dežne kapljice

Slika 6: Izvedba vaje v učilnici, D. Stanojević

Dejavnost, ki je na sliki 5, smo vključili pri obravnavi črke. Najprej so učenci počeli to sami sebi (slika 6), nato eden drugemu. Sledil je zapis črk. S pomočjo prstov na glavi so vzpodbudili in prebudili svoje možgane in se tako osredotočili na boljšo zapomnitev.

Namen vaje je bil sprostiti se, zavedati se svojega telesa in se pripraviti na pisanje.

3.4 Oblak misli



Slika 7: Vaja oblak misli



Slika 8: Prikaz vaje oblak misli, D. Stanojević

Ob sproščujoči glasbi sem pripovedovala vajo oblak misli (slika 7). Učenci so s pomočjo svojih teles ustvarili obliko oblaka, ki je prikazan na sliki 8. Misel, ki je nastala v tem oblaku, so s pomočjo dihanja odpihnili vstran. Ves čas sproščanja sem učence usmerjala, da so sproščeno in mirno dihali.

Namen vaje je umirjanje misli in svojega telesa, sproščanje slabih oziroma negativnih misli.

3.5 Hvala



Slika 9: Vaja hvala



Slika 10: Zapisi učencev, za kaj so hvaležni, D. Stanojević

V tem času se vse premalo zavedamo besede hvala. Lahko se zahvalimo že samo, da smo to, kar smo. Z učenci smo to vajo (slika 9) izvajali večkrat. Ko smo vajo izvedli tretjič, smo se

o hvaležnosti tudi pogovarjali in nato dejavnost povezali tudi z likovno umetnostjo. Iz papirja smo izdelali srčke (slika 10), na katere so učenci zapisali, za kaj vse so hvaležni.

Namen te vaje je, da bodo učenci postali bolj ljubeči in čuječi do sebe in drugih.

4. Zaključek

Čuječnost je torej učinkovito orodje za osebnostno rast in obvladovanje samega sebe. Lahko bi jo opisali kot zavedanje tega, kar doživljamo v sedanjem trenutku. Ko smo čuječni, se vsakega svojega doživljanja preprosto zavedamo.

Z učenci smo redno izvajali kratke vaje, ki so namenjene razvijanju čuječnosti. Otroci so na začetku imeli kar precej težav z umirjanjem, dihanjem in nasploh s tem, da bi lahko sedeli pri miru. Že po nekaj vajah sem opazila, da so po vaji bolj umirjeni in bolj pripravljeni za delo in poslušanje. Tudi sami so povedali, da so jim vaje všeč. Sploh so jim bile všeč vaje, ki so vključevale zgodbice o živalih. Odzivi učencev so bili po večini pozitivni, saj so komaj čakali, da bomo zopet izvajali vaje. Nekateri učenci pa (sploh na začetku) niso mogli izvajati teh vaj, težave so imeli s koncentracijo, z dihanjem in nasploh z umirjanjem. Z večkratnimi ponovitvami je tudi tem učencem uspelo, da so vajam lahko sledili in bili na koncu umirjeni ter sproščeni.

Pomembno je, da čuječnost izvajamo najprej pri sebi in jo dojemamo kot del nas, šele nato jo lahko kvalitetno predamo naprej. Prednost vključevanja čuječnosti pri pouku je ta, da so učenci bolje motivirani, saj se lažje osredotočajo na šolsko delo. So bolj umirjeni in sproščeni.

Pomanjkljivosti vključevanja v šolsko delo pa vidim v tem, da imajo nekateri učenci kljub večkratnim ponovitvam vaj še vedno težave s sproščanjem in pri stiku s samim seboj. Nekateri učenci bi morda potrebovali še več vaje, da bi lahko postali čuječi.

Vključevanje čuječnosti v šoli in v razredu v prihodnje vidim kot zelo koristno, saj tudi otroci v tem hitrem tempu življenja, ki ga občutijo, potrebujejo orodja, s katerimi bodo lahko prepoznavali sebe in svoje občutke ter se znali umiriti.

Če učitelj v razredu deluje mirno, tako delujejo tudi njegovi učenci. Učenci bodo delali in sledili učitelju takrat, ko bodo njihove misli in občutki mirni. To pa lahko dosežemo samo z zgledom in vajami za krepitev čuječnosti. Z rednimi vajami so učenci postali bolj sproščeni in umirjeni ter posledično bolj pripravljeni za šolsko delo.

5. Literatura

Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. Psihološka obzorja, 14(2): 72–92.

Černetič, M. (2011). Kjer je bil id, tam naj bo… čuječnost – Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija. Kairos, 5(3–4): 37–48.

Maršanić V. B., Bagarić E.S. (2020). Mindfulness: Kratke vježbe za djecu, Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba, 2-53. Pridobljeno s https://www.zd-kranj.si/data/files/1596016502.pdf

McKenzie, S. (2013). Mindfulness at Work: How to Avoid Stress, Achieve More and Enjoy Life! Wollombi: Career Press

Penman, D. (2016). Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagoditi, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu. Tržič: Učila International.

Rutar, C.(2017). S čuječnostjo do harmonije odnosov: vodič za starše mlajših otrok na poti zavedanja. (str. 8). Dobrova: AnimAyush.

Weare, K. (2016). Mindfulness in education. V M. A. West (ur.), *Psychology of meditation, research and practice* (str. 259–281). Oxford: Oxford University Press.

Kratka predstavitev avtorice:

Daniela Stanojević je profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Sveta Ana. Poučuje na razredni stopnji. Trenutno poučuje v 1. razredu. Veliko se ukvarja z meditacijo, jogo in čuječnostjo pri otrocih. Pri svojem delu išče vedno nove izzive in pristope, ki v praksi delujejo. Znanje izpopolnjuje na izobraževanjih, kjer pridobi znanja, ki jih nato uporablja pri pouku. Zavzema se za razvijanje pozitivne samopodobe in dobrega vzdušja. Pri vsakdanjih dejavnostih razvija svojo ustvarjalnost tako, da si dovoli v svoje rutine vnašati spremembe in na ta način razširja meje svojega izkušenjskega sveta.

S čuječnostjo do umirjenosti in boljše pozornosti

Feeling Calm and Focused with Mindfulness

Vesna Potočnik

Osnovna šola Primoža Trubarja Laško
vesna.potocnik@oslasko.si

Povzetek

Vsakodnevno se spopadamo z različnimi izzivi in sprejemamo različne odločitve. Dandanes v šoli opažamo, da so učenci pogosto nemirni, da imajo težave s pozornostjo in koncentracijo, da so nemotivirani in preobremenjeni. Obstaja veliko načinov, kako se izogniti stresu in kako povečati našo pozornost. Eden izmed njih je tudi čuječnost. Vključevanje čuječnosti k uram pouka, prispeva k večji umirjenosti učencev. Učenci se lažje osredotočajo na učno snov, postanejo strpnejši in začnejo sprejemati drugačnost. Postanejo tudi bolj samozavestni in ustvarjalni. Naloga učiteljev je, da poleg snovi, ki jo učimo in je zapisana v učnem načrtu, otroke popeljemo tudi k spoznavanju samega sebe, svojih občutkov in jih vodimo do čuječnosti. Članek opisuje uporabo čuječnosti pri delu z otroki v osnovni šoli.

Ključne besede: čuječnost, osnovna šola, pozornost, učenci, zavedanje sedanjega trenutka.

Abstract

Daily, we are all facing various challenges and accepting many decisions. We are noticing that the pupils are nowadays restless, having difficulties with their attention span and concentration, while also being unmotivated and overwhelmed. There are many ways to avoid stress and increase our attention. One of them is mindfulness. Adding mindfulness to classes makes pupils much calmer. It makes it easier for them to focus on the learning material, they become more tolerant and begin to accept difference. They also become more confident and creative. Teachers job, along teaching the learning material, is to encourage children to selfdiscovery, understanding their emotions and to lead them towards mindfulness. This article describes the use of mindfulness when working with children in Primary school.

Key words: attention, mindfulness, pupils, primary school, the present moment.

1. Uvod

Danes je način življenja precej drugačen kot je bil še pred nekaj desetletji. R. Srebot in K. Menih (1996) ga imenujeta drveči način življenja, v katerega so nehote vključeni tudi otroci. S tem so deležni tudi vsakodnevnih škodljivih pojavov: hrupa, stresnih situacij v šoli in doma, nenehne tekmovalnosti, prenasičenosti z vtisi. Ti v otrokovem telesu sprožajo stres, kljub temu, da se odrasli trudimo, da bi otroke pred stresom obvarovali. Določena količina stresa je za otroke sicer naravna, a včasih ga je tudi pri njih preveč.

Kot navajata Srebotova in Menihova (1996), se v današnjem času od otrok pričakuje hitro odraščanje, obiskovanje mnogih interesnih dejavnosti, učenje tujega jezika, se dokazovati na

različnih področjih … Zaradi vseh obveznosti danes otroci nimajo več dovolj časa za igro, ob kateri bi se lahko sprostili. Prav tako jim primanjkuje časa za druženje z vrstniki

Modernega načina življenja ne moremo kar tako spremeniti, prav tako ne moremo otroke popolnoma izolirati pred stresom. Lahko pa jim pomagamo najti tehniko sproščanja, ki jim odgovarja in jih naučimo premagovati stres na zdrav način.

2. Čuječnost in otroci

Po Černetiču (2011) lahko čuječnost (angl. mindfulness) opredelimo kot nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. Posameznik se zaveda svojih misli, čustev in razpoloženja ter telesnih občutkov in zunanjega dogajanja takih, kot so, ne da bi se svojemu doživljanju izogibal ali pred njim bežal.

Z vadbo čuječnosti se lahko življenje otrok bistveno izboljša. Po najnovejših raziskavah čuječnost prinaša več prednosti, in to so:

- ustreznejše uravnavanje čustev,
- več socialnih spretnosti,
- večja sposobnost za usmerjanje pozornosti,
- boljši delovni spomin, sposobnost načrtovanja in organizacije,
- večja samozavest,
- občutek umirjenosti, sproščenosti in sprejemanja sebe,
- kakovostnejši spanec,
- zmanjšana tesnobnost,
- manj vedenjskih težav in težav z obvladovanjem jeze.

(Burke, 2009)

Čuječnost pomeni, da smo pozorni na to, kar se dogaja v sedanjem trenutku. Pogosto gremo skozi življenje brez, da bi bili v polnosti pozorni na to, kar se dogaja okoli nas. Zmotijo nas pretekli dogodki, skrbi nas, kaj bo jutri in tako nismo dovolj pozorni na sedanji trenutek.

Kot učiteljica četrtega razreda že več let ugotavljam, da se nekateri učenci težko osredotočajo na pouk in na trenutne dejavnosti. Pri razmišljanju, kako jim lahko ob tem pomagam, sem se srečala s čuječnostjo, ki sem jo najprej preizkusila sama. Pri sebi sem opazila, da mi čuječnost pomaga pri razumevanju in obvladovanju različnih čustev, spoprijemanju s stresnimi situacijami in krepitvi koncentracije.

Čuječnost razumemo kot prirojeno sposobnost, ki jo z vajo in rednim urjenjem poglabljamo in razvijamo. Zakaj torej ne bi izkoristili priložnosti in otroke začeli čuječnosti učiti že v otroštvu? Čuječnost otroke spodbuja, da najdejo mir v sebi. Skozi vaje čuječnosti odkrivajo sebe, razvijajo socialne odnose in se sprostijo. Otroci spoznajo, da poleg hitrega in glasnega zunanjega sveta, obstaja tudi notranji svet, svet tišine in miru.

S četrtošolci smo začeli raziskovati, kaj je čuječnost in kakšen je namen urjenja čuječnosti. Otroci so povedali, kako se umirijo, kako se počutijo ob različnih situacijah, ko so veseli, žalostni, jezni, utrujeni. Razložila sem, da bo naš cilj, da bomo postali bolj čuječi, bolj razmišljujoči in bolj odprti do vsega okoli nas.

3. Vaje čuječnosti

V nadaljevanju bom na kratko predstavila nekaj osnovnih vaj, ki smo jih izvajali pri prvi uri pouka za uvodno motivacijo, pri razrednih urah, pred večjimi stresnimi obremenitvami ali pa kar tako, za sproščanje, na željo otrok.

Otroci so po naravi radovedni, radi spoznavajo nove stvari in raziskujejo življenje. Vaje čuječnosti morajo biti dovolj zanimive in dobro predstavljene, da vzbudijo otrokovo pozornost in zanimanje.

Prilagojene morajo biti razvojni stopnji in razumevanju otrok. Prav tako morajo biti jasne, kratke in enostavne, navodila pa slikovita. Pomembno je, da se otroci ob izvajanju vaj udobno namestijo in da se dobro počutijo. Vsako vajo sem otrokom pokazala in jo delala z njimi. Za izvajanje vaj smo porabili nekaj minut, naenkrat pa smo izvedli največ dve vaji.

Zagotovo pa se v vsakem razredu najde tudi kakšen otrok, ki pa kljub vsemu trudu sodelovanje zavrača. Takega učenca ne silimo, saj je pomembno, da je sodelovanje prostovoljno.

3.1 Dihalne vaje

Usmerjanje pozornosti na dihanje je osnovna tehnika čuječnosti. Z vsakim dihom naše telo dobi kisik. Z vsakim izdihom pa ga očistimo vseh nepotrebnih snovi. Zato je pomembno, da dihamo pravilno in kakovostno. Pravilno, globoko dihanje pa je mogoče le, kadar je telo sproščeno.

Dihalne vaje pomagajo pri sproščanju in treniranju uma, da je miren in uravnotežen, ne glede na okoliščine. Pri dihanju je pomembna tudi telesna drža. Če je naš prsni koš stisnjen in hrbet sključen, to ovira polnjenje pljuč.

Pri dihalnih vajah je pomembno, da jih vadimo dlje časa, tako da jih otroci popolnoma usvojijo. Težavnejše dihalne tehnike niso primerne za otroke (Srebot in Menih, 1996).

Na začetku posebno pozornost namenimo pravilni telesni drži, nato pa se postopoma usmerimo na pravilno dihanje. Poseben poudarek damo na popoln izdih. To dosežemo tako, da izdih podaljšujemo s štetjem. Dihalno sproščanje lahko izvajamo ob prijetni meditativni glasbi.

3.1.1 Vaja za pravilno telesno držo

Otrokom razložimo, da si predstavljajo palico ali vrvico, ki poteka od njihove glave do medenice in narahlo vleče glavo proti stropu. S tem dosežemo držo, ki ne ovira pljuč (Srebot in Menih, 1996).

3.1.2 Vaja za opazovanje dihanja

Otroci se uležejo na hrbet. Spodbujamo jih, da dihajo skozi nos. Roke položijo najprej na prsni koš in potem na trebuh ter opazujejo svoje dihanje. Spremljajo pot zraka v telo in iz njega. Zrak naj skozi nos pošljejo do trebuha in potem popolnoma izpraznijo pljuča. Vajo končamo s pogovorom o pomembnosti dihanja (Srebot in Menih, 1996).

3.1.3 Vaja za trebušno dihanje

Za nekatere otroke je trebušno dihanje nekaj enostavnega, naravnega. Nekateri pa potrebujejo več časa, spodbude in pomoči, da začnejo dihati s prepono.

Takim lahko na trebuh položimo kakšno igračo, ki jo poskušajo z vdihom dvigniti, lahko si položijo dlan na trebuh. Spet jih spomnimo na dihanje skozi nos. Vsak naj diha v svojem ritmu. Ko se bo otrok osredotočil na svoje dihanje, se bo kmalu umiril in sprostil (Srebot in Menih, 1996).

3.1.4 Vaja za umirjanje: Meditacijsko dihanje

Otroci sedijo na tleh, po turško. Spomnimo jih na pravilno držo. Dlani sklenejo pred prsnim košem. Dihajo skozi nos. Pri vdihu dlani razprejo, pri izdihu jih ponovno sklenejo. Vajo nekajkrat ponovijo, učitelj jim pomaga z navodili: vdih – dlani narazen, izdih – dlani skupaj (Srebot in Menih, 1996).

3.1.5. Vaja za umirjanje: Dihanje z oddajanjem glasov

Otroci vajo izvajajo stoje ali leže. Vdihnejo skozi nos in počasi izdihnejo skozi usta. Pri tem tiho izgovarjajo glas "šššššššš" kolikor dolgo lahko. Za lažjo izvedbo si otroci lahko predstavljajo balonček, iz katerega uhaja zrak. Ta vaja podaljša izdih in hkrati sprošča. Primerna je za napete, preobremenjene otroke (Srebot in Menih, 1996).

3.2 Meditativne vaje

3.2.1 Krog tišine

Otroci in učitelj naredijo krog stoje, primejo se za roke in zaprejo oči. Trudijo se, da enakomerno in globoko dihajo. Osredotočijo se na roke svojih sosedov. Mirujejo približno eno minuto, potem na rahlo spustijo roke. Vaja je zelo primerna za umiritev pred kakšno nalogo, jedjo ali zjutraj pred začetkom pouka (Srebot in Menih, 1996).

3.2.2 Sedeti mirno

Učitelj z otroki sede v krog in jim razloži, da se bodo skupaj odpravili v svet tišine, kar pomeni, da bodo nekaj časa sedeli povsem tiho in mirno. Pove, da znajo biti nekateri ljudje tako tiho, da slišijo utrip svojega srca.

Otroke povabi, da zaprejo oči in se sprostijo. Vsi globoko dihajo, ker to umirja možgane. Globoko vdihnejo skozi nos in na dolgo izdihnejo. Ponovijo 5 –10 krat. Učitelj predlaga učencem, naj ne mislijo na nič. Lahko si predstavljajo, da so njihove misli oblački ali mehurčki, ki odplavajo stran. Avtorici vaje sta zapisali, da nekateri otroci ne bodo uspeli takoj ustaviti vseh misli. Takim otrokom lahko pomagamo s slikami, ki predstavljajo mir (na primer slike mirne gladine vode, na katero od časa do časa pade kapljica in riše kroge). Vajo lahko popestrimo s predstavljanjem lepih slik, na primer, valovanje morja (Srebot in Menih, 1996).

3.3 Vaja hvaležnosti

Pogovarjali smo se, kaj je hvaležnost in za katere stvari v življenju smo hvaležni. Našteli so vsaj 5 stvari. Želela sem, da ne razmišljajo samo o materialnih dobrinah, temveč o svojih občutkih. Hvaležnost našo pozornost usmerja na dobre in lepe stvari, ki se nam dogajajo v življenju, da se jih zavedamo in da smo zanje iskreno hvaležni. Izdelali smo kozarec hvaležnosti (Slika 1). Na listke smo zapisovali, kaj se nam je lepega zgodilo, za kaj smo hvaležni, kdo je kaj lepega storil za nas, kaj lepega smo mi storili za druge. Na koncu našega projekta je lahko, kdor je želel, prebral zapise, ki jih je shranil v svoj kozarček.



Slika 1: Kozarec hvaležnosti

3.4 Mandale

3.4.1 Čuječ sprehod skozi gozd in mandala iz naravnih materialov

Odpravili smo se na sprehod skozi gozd. Zaprli smo oči in prisluhnili zvokom v naravi. Učenci so povedali, katere zvoke slišijo, kateri zvoki so jim prijetni in kateri moteči.

Poiskali smo različne naravne materiale (storže, vejice, iglice, listje, cvetje, kamenčke, palice, mah), ki smo jih uporabili pri ustvarjanju mandal. Poiskali smo primeren prostor in začeli z ustvarjanjem (Slika 2).



Slika 2: Mandale iz naravnih materialov

3.4.2 Ustvarimo mandalo s šestilom

Pri ustvarjanju mandal učenci pozornost usmerijo na ta trenutek, tukaj in zdaj. Ustvarjanje in barvanje mandal jih umirja in sprošča (Slika 3).



Slika 3: Ustvarjanje in barvanje mandal

4. Zaključek

Čuječnost je vadba in je način bivanja. Ključno je, da vaje čuječnosti izvajamo najprej sami in da čuječnost dojemamo kot del našega vsakdana, šele nato jo bomo lahko tudi poučevali. Zagotovo je čuječnost spretnost, ki jo je potrebno uriti. Spremembe pa se ne pokažejo čez noč, zato moramo biti pri izvajanju vaj vztrajni. Učencem moramo dati čas, da se postopoma in počasi seznanjajo z vajami.

Na začetku izvajanja dihalnih vaj so se nekateri učenci posmehovali, ker so jim vaje predstavljale nekaj novega in jih niso bili vajeni. Sicer pa so bili odzivi učencev na vaje pozitivni.

Po parih mesecih izvajanja vaj sem opazila, da se je izboljšala razredna klima, manj je bilo konfliktov, učenci so se bolje povezali med seboj, postajali so bolj sproščeni, umirjeni in bolj osredotočeni na učno snov. Učenci so ob urjenju čuječnosti prišli v stik s svojimi čustvi in se učili zavedanja sedanjega trenutka. Začeli so izražati hvaležnost za vse, kar imajo v tem trenutku. Zagotovo bom z vajami čuječnosti nadaljevala.

Čuječnost je lahko uporabna v vsakem trenutku, je proces, pri katerem vsakič vzamemo delček, ki ga v tistem trenutku potrebujemo. Morda je lahko prav čuječnost tista, ki nam pomaga najti pot do bolj kakovostnejšega življenja in večje notranje sreče.

5. Literatura

Burdick, D. (2019). *Čuječnost za otroke in najstnike: 154 metod, tehnik in aktivnosti: Priročnik za vse, ki delate z otroki.* Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.

Černetič, M. (2005). *Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja,* Psihološka obzorja, 14(2), 73–92.

Kabat-Zinn, J. (2011). *Kamorkoli greš, si že tam.* Ljubljana: Iskanja.

Otok peska (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu.*

Srebot, R. in Menih, K. (1996). *Potovanje v tišino.* Ljubljana: DZS.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Škobalj, E. (2019). *Lahkotnost uma: čuječnost – vprašanja in odgovori.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet.

The Mindfulness Projekt. (2015). *Sem tukaj in zdaj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Williams, M., Penman D. (2015). *Čuječnost – Kako najti mir v ponorelem svetu.* Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Potočnik, profesorica razrednega pouka na OŠ Primoža Trubarja Laško. Poučuje 4. razred. V svojo pedagoško prakso rada vnaša novosti in inovativne načine učenja in poučevanja. V zadnjem času pa se navdušuje nad čuječnostjo.

Z vajami za čuječnost do ustvarjalnosti

With Mindfulness Exercise towards Creativity

Anita Tancik

Osnova šola Domžale
anita.tancik@os-domzale.si

Povzetek

V tem prispevku so predstavljene nekatere vaje čuječnosti, ki so se izvajale z drugošolci Osnovne šole Domžale in so jim bile najbolj všeč. Vaje čuječnosti so povezane z igro, ki jo imajo učenci zelo radi. Učenci s takim načinom dela spoznavajo sebe in druge, se preko tega umirijo ter med seboj razvijejo občutek za komunikacijo in ustvarjalnost. Preko dejavnosti so izražali svoja čustva, občutja sedaj, v tem trenutku. Zaradi epidemije se je delo iz učilnice prestavilo tudi v izobraževanje na daljavo. Tako so se nekatere vaje izvajale tudi preko programa za videokonferenčne klice na daljavo, Zooma.

Ključne besede: čuječnost, epidemija, igre, ustvarjalnost, vaje

Abstract

This article presents some of the mindfulness exercises that were carried out with second graders of Domžale Primary School and which they liked the best. The mindfulness exercises are linked to the games that students like. This way of working helps them to learn about themselves and others, to calm down, and to develop sense of communication and creativity among themselves. Through activities students expressed their emotions, their feelings in the moment. Due to the epidemic, classroom work has also shifted to distance education. Therefore, some exercises were also performed over videoconferencing zoom.

Keywords: creativity, epidemic, exercises, games, mindfulness

1. Uvod

Čuječnost kot metoda poučevanja je bila vključena v pouk pri drugošolcih. Predstavljena jim je bila na prijeten in nevsiljiv način. Vaje čuječnosti so bile povezane z igro. Ta metoda poučevanja se je začela izvajati v šoli, kasneje pa se je izvajala tudi preko videokonference zoom, saj je bila v tem šolskem letu razglašena epidemija, zaradi česar je pouk potekal na daljavo.

V času izobraževanja na daljavo so se učenci trikrat na teden srečevali z učiteljico preko Zooma, v manjših skupinah. Starši so preko e-asistenta prejeli povezavo in razpored videokonferenc ter učno snov, ki jo bodo predelali v prihajajočem tednu. Razlago učne snovi, ki je niso predelali preko videokonference, so imeli podrobno razloženo v spletni učilnici.

Čuječnost v izobraževanju povezujemo s sodobnim pristopom poučevanja. Ta metoda otrokom pomaga uriti koncentracijo, izboljša delovni spomin, poveča ustvarjalnost, jih umiri, sprosti, preko te metode učenec razvija tudi svojo pozitivno samopodobo. S pomočjo čuječnosti vplivamo na svojo in posredno tudi na učenčevo kakovost življenja.

Eva Škobalj (2017) je zapisala, da sta čuječnost in kakovost življenja sorazmerni ter da zna čuječ učitelj navdušiti učence za učenje ter jim poveča zanimanje za delo in ustvarjalnost.

Debra Burdick (2019, str. 21) je zapisala, da moramo biti pri čuječnosti pozorni na to *»…kar se dogaja tu, zdaj, v nas in okoli nas.«*

Klavdija Košenina je v svojem priročniku povzela besede Černetiča, da se s čuječnostjo učimo usmeriti pozornost na trenutno izkušnjo v danem trenutku, ob katerem se zavemo svojih misli, občutkov in zunanjega dogajanja.

Bistvo čuječnosti je v pozornosti in v zavedanju na ta trenutek, ki se dogaja sedaj.

2. Koristi čuječnosti

Eva Škobalj (2017) je iz članka Dokazi, ki ga je zapisla Katherine Weare, povzela, da čuječnost dobrodejno deluje pri otrocih in mladostnikih na:

* čustveno stanje,
* mentalno stanje,
* sposobnost učenja,
* fizično zdravje in
* večjo priljubljenost med vrstniki.

V knjigi Čuječnost in vzgoja (Škobalj, 2017) so bili podani izsledki raziskav, kjer je zapisano, da so čuječi mladostniki bolj priljubljeni. Raziskave prakticiranja čuječnosti, ki so potekale dlje časa, so pokazale tudi pozitivne izsledke in kažejo na to, da vsakodnevno izvajanje čuječnosti povzroča fizične spremembe na telesu, v možganski strukturi, da posameznik razvije večjo stopnjo odgovornega ravnanja, da pridobi širino duha ter da s tem postane močna in odgovorna osebnost.

Pri Eline Snel (2019) je bilo ugotovljeno, da je otrok, ko je umirjen, sproščen. Ko se zaveda samega sebe, je zmožen bolj poglobljenega načina razmišljanja, boljše koncentracije in večje odprtosti in tako je do sebe in drugih prijaznejši, bolj samozavesten in manj obsojajoč.

V našem primeru smo čuječnost izvajali občasno. Vendar so se kljub temu že pokazali kratkoročni učinki. Ugotovljeno je, da so učenci postali bolj umirjeni, sproščeni, nekateri so bili bolj motivirani za delo, predvsem pa so bili bolj ustvarjalni. Ker so bili bolj sproščeni in umirjeni, so bili učenci drug do drugega tudi strpnejši, zato je bilo posledično med njimi manj konfliktov.

3. Vaje za čuječnost

Učenci se radi učijo novih stvari in so že po naravi vedoželjni in radovedni.
Preden začnemo izvajati vaje za čuječnost, moramo učence pripraviti na to, kako, kje in kdaj vaje izvajamo. Vaje čuječnosti učenci lahko izvajajo povsod.

Pri tem moramo paziti, da učencem na enostaven način razložimo, kaj je čuječnost. Nato izklopimo vse moteče naprave ter poskrbimo za pravilno namestitev učencev, ustrezen čas in kraj ter za to, da bo vadba za čuječnost čim zabavnejša.

Ob izvajanju vaj naj bodo učenci čim bolj udobno nameščeni. Lahko so v sedečem položaju na stolu, ležečem položaju, sedijo po turško, v lotosovem položaju ali hodijo. Najbolje je, da

čuječnost vadimo vsak dan ob istem času. Izberemo si kraj, ki je za to najprimernejši. Lahko je to zaprt prostor, kraj v naravi, ob mizi ali na tleh, na odeji. Izvajalec teh vaj naj poskrbi in upošteva, da so vaje starosti primerne, da je vadba zabavna ter da se otroci učijo skozi igro.

K vajam čuječnosti so bile vključene tudi socialne igre. Preko socialnih iger poskušamo otroke navajati k temu, da se dobro spoznajo in da se naučijo pozorno poslušati drug drugega. Učencem čas ob igri zelo hitro mine, aktivnost pa je medtem velika. Ko se preko igre igrajo, te dejavnosti ne občutijo kot pouk, ampak kot zabavo. Na tak način, preko igre, pa učenci spoznavajo tudi sebe in druge.

Burdick (2019) pravi, da je osnovna tehnika čuječnosti usmerjanje pozornosti na dihanje. Dihamo od rojstva do smrti. Pri vajah dihanja sta pomembna tako vdih kot izdih.

Zavedanje dihanja učenci vadijo tako, da dihajo počasi in so ob tem pozorni na občutek pri vdihu. Pomembno pri tem je, da učenci vdihnejo skozi nos in izdihnejo skozi usta. S tem se učijo usmerjati pozornost na ta trenutek.

Glavna lastnost čuječnosti je zavedanje sedanjega trenutka, tukaj in zdaj. Učenci pozornost usmerjajo na naravo.

V knjigi Čuječnost za otroke in najstnike Burdick (2019) piše, da se pri zavestnem poslušanju lahko umirimo in hkrati vadimo usmerjanje pozornosti ter zbranost ter da se preko te metode naučimo umiriti in zbrati. Uporabimo pa tudi zvonček.

Pri vajah za zavestno gledanje gre za usmerjanje pozornosti na tisto, kar oseba gleda.

4. Primeri iz prakse

V nadaljevanju so predstavljene vaje za čuječnost, ki so bile učencem najbolj všeč. Izvajale so se v času pouka v šoli in pri izobraževanju na daljavo. Učenci so se srečanj preko programa Zoom zelo veselili, saj so vedeli, da se bomo skupaj učili in zabavali.

4.1. Zavedanje dihanja in zavedanje sedanjega trenutka

- ***Povohaj cvetlico***

V učilnico prinesemo šopek cvetlic. Učenci pokažejo, kako povohajo cvetlico. Dogovorimo se, da bomo vdihnili in izdihnili skozi nos. Da to zares storijo, si pokrijejo usta.

- ***Pihanje mehurčkov***

Učencem prinesemo tekočino za milne mehurčke ter jih prosimo, naj napihnejo mehurček. Preko tega se naučijo izdihovati preko ust. Preko te vaje učenci sami ugotovijo, kdaj nastane velik mehurček.

- ***Dihaj kot čebela***

Palca obeh rok si učenec zatakne v uho, z ostalimi prsti si pokrije oči. Diha in pri tem opazuje svoje dihanje. Najprej vdihne (šteje do 3), pri izdihu pa oponaša brenčanje čebele.

- ***Tekma s svinčniki***

Za to igro potrebujemo veliko prostora, gladka tla in svinčnike. Vsi učenci se s svojim svinčnikom razporedijo na tla na enem koncu sobe. Svinčnike pihajo k nasprotni steni in se po kolenih plazijo za njimi.

- ***V naravi***

Učence odpeljemo ven v naravo. Učenci hodijo po prostoru in opazujejo vse, kar je okrog njih. Po končani vaji se z učenci pogovorimo, kaj so opazili, kako so se počutili.

- ***Zvoki v sobi***

Učenci nekaj časa povzročajo hrup. Potem jih prosimo, naj globoko vdihnejo in bodo čisto tiho, medtem pa prisluhnejo zvokom v sobi. Tišina naj traja približno 30 sekund.

- ***Plešite, dokler ni konec glasbe***

Učencem predvajamo poskočno glasbo, ob kateri z veseljem plešejo. Ko jo nehamo predvajati, si predstavljajo, da so posuti s čarobnim prahom, zaradi katerega zamrznejo.

- ***Zapomni si predmete***

Na pladenj postavimo različne majhne predmete, ki so pokriti, dokler jih ne postavimo pred učence. Gledajo jih 10 sekund. Potem pladenj zopet pokrijemo. Učence prosimo, naj povedo, kateri predmeti so skriti pod pregrinjalom.

- ***Mežikanje***

Eden manj kot polovica učencev sedi na stolih, ki so razporejeni v krogu. Eden od stolov je prazen. Ostali se postavijo vsak za en stol. Roke imajo ob telesu. Tisti, ki stoji za praznim stolom, pomežikne enemu od učencev, ki sedijo. Ta poskuša vstati in sesti na prazen stol. To pa mu poskuša preprečiti tisti, ki stoji za njegovim stolom. Nato se sedeči in stoječi učenci zamenjajo. (Virk- Rode J., Belak-Ožbolt J., str. 30)

4.2. Zavestno gibanje

Pri tej metodi se učenci lahko gibajo s celim telesom (plešejo) ali pa gibajo s petjem. S plesom se učenci sprostijo in hkrati vsem pokažejo svoja čustva. S tem si krepijo samozavest in zaupanje. S svojim glasom pa se učenci igrajo, izmišljajo si nove melodije in pesmi. Pesmi, verze, zgodbe skozi igro tako oživijo.

- ***Misliš, da znaš plesati?***

Učencem predvajamo glasbo, ki jo najprej poslušajo. Nato na glasbo še zaplešejo.

- ***Glas***

Otroci radi povzročajo hrup. Pri tej vaji se učenci naučijo uporabiti glas in poslušati, s tem pa se bolj zavejo sebe in zvokov, ki jih proizvajajo drugi.

4.3. Ustvarjalnost

V posodobljenem učnem načrtu glasbene umetnosti A. Holcar idr. (2011) je zapisano, da je ustvarjalnost naravna in nujna sestavina glasbenega razvoja, ki jo učitelj spodbuja in ohranja. Glasba se pojavi v vsakem okolju in je človekova potreba. Je jezik, ki je univerzalen, in oblika komunikacije, ki vpliva na občutke, misli.

Oblike ustvarjalnosti pri glasbeni umetnosti vključujejo poustvarjanje glasbenih vsebin ter ustvarjalno izražanje glasbenih doživetij in predstav. Pri poustvarjalnem igranju na glasbila in petju pozornost učencev usmerjamo na doživljanje besedne vsebine.

Z glasbeno spremljavo lahko verze, pesmi preobrazimo in jim damo novo podobo. Z učenci smo pri uri slovenščine ustvarjali pesmi na temo prijateljstvo.

Za ustvarjanje uporabimo socialno igro Glasbena spremljava. Eden izmed otrok je prevzel vlogo pripovedovalca, drugi pa so poiskali ustrezno glasbeno ozadje. Učenec je pesem bral počasi, ob tem pa se je z enako hitrostjo odvijala tudi glasbena spremljava, ki so jo izvajali ostali učenci. Vloge smo tudi zamenjali. S tem ko smo vloge zamenjali, je vsaka ponovitev dobila drugačno glasbeno podobo.

4.4. Evalvacija praktičnega dela

Opaženo je bilo, da so bili nekateri učenci pri izvajanju določenih vaj čuječnosti v razredu sprva zadržani, saj je bilo to za njih nekaj povsem novega. Ker so vaje čuječnosti izvajali preko igre, so se bolj sprostili in vsi so z veseljem pristopili k igri in nato dejavnosti pri pouku lažje, bolj zbrano in zainteresirano izvajali. Igro so učenci dojemali kot neko sprostitev, zabavo, in ne kot učenje. Preko igre so se igrali, učili, postali vedoželjni, zanimale so jih nove stvari in spoznavali so sebe ter druge.

Pri vseh dejavnostih je bilo pri učencih zanimivo opazovati, kako in na kakšne načine so se udobno namestili, kako zelo so bili sproščeni, ko so vsi izvajali dejavnosti istočasno ter se med seboj sproščeno pogovarjali. Ko pa so bili razdeljeni v manjše skupine, so se nekateri sprva počutili izpostavljeno, zato so bili bolj zadržani in sramežljivi. Preko različnih dejavnosti pa so učenci te prepreke premagali.

Z igranjem na glasbila so izražali svoje občutke tisti trenutek. Zanimivo je bilo opazovati, kako so učenci v manjših skupinah poustvarjali lastno besedilo z glasbeno spremljavo. Pri tem je bilo opaženo, da nekateri potrebujejo več časa, da se prepustijo svojim občutkom, z večkratnim ustvarjanjem pa so vedno bolj sproščeno igrali, delovali bolj umirjeno in bili drug do drugega strpnejši.

Pri ustvarjanju lastne melodije je bilo opaženo, da je ta dejavnost nekaterim bližja, saj so bili nekateri učenci dominantnejši in tako je njihova melodija prevladala. Ostali učenci pa so njihovo melodijo prevzeli. Učenci so bili pri tem sprva malo sramežljivi, zadržani. Večkrat, ko so to ponovili, bolj so bili odprti, sproščeni in umirjeni za tako dejavnost. Učencem je uspelo in svojo himno so uglasbili z glasbeno spremljavo ter ustvarili lastno melodijo.

S takim načinom ustvarjanja so učenci spoznavali sebe in druge, med seboj so razvijali občutek za sodelovanje, komunikacijo, krepili spontanost in ustvarjalnost. Preko teh dejavnosti so učenci preko glasbene improvizacije izražali svoja čustva, občutenja, ki jih drugače ne morejo izraziti. S takim načinom dela so učenci postali bogatejši, dejavnosti pa so popestrile in razgibale šolsko delo.

5. Zaključek

Ugotovljeno je bilo, da je čuječnost spretnost, ki jo je treba ponavljati vsak dan, da pri vseh učencih dosežemo, da so umirjeni, sproščeni in da izboljšajo koncentracijo. Zato sta potrebna čas in vsakodnevno izvajanje vaj. S takim načinom poučevanja pripomoremo, da se učenci zavejo sebe in svojih občutkov. V tem letu je bila razglašena tudi epidemija, zato so učenci vaje izvajali tako v šoli,kot tudi doma, v času pouka na daljavo. Pomembno je bilo tudi to, da so učenci z veseljem sodelovali pri vseh dejavnostih ter da so se naučili kontrolirati svoja občutja.

Do sošolcev so postali strpnejši in mirnejši. Ugotovljeno je bilo, da je bila sprememba dela na daljavo stresna situacija, saj je bilo treba delo in poučevanje iz učilnice prenesti v oblike, primerne za izobraževanje na daljavo, tak način dela pa mi je predstavljal zopet nov izziv poučevanja.

6. Literatura

Burdick, D. E.(2019). *Čuječnost za otroke in najstnike: 154 metod, tehnik in aktivnosti: priročnik za vse, ki delate z otroki.* Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.

Holcar, A., Borota, B., Breznik, I., Jošt, J., Kerin, M., Kovačič, A., »idr« (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 28 . 4. 2021 s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf

Jeriček, K. H., Bajt, M. (2015). *Ko učence strese stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj. Priročnik za učitelje in svetovalne delavce.* Ljubljana: Nacionalni inštitut za zdravje. Pridobljeno 15. 4. 2021 s https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/ko_ucenca_strese_stres_2015.pdf

Košenina, K. (2016). *Priročnik 50 vaj za urjenje čuječnosti v razredu.* Pridobljeno 10. 4. 2021 s http://knj.splet.arnes.si/files/2020/03/PRIROČNIK-50-vaj-za-urjenje-čujenosti-Klaudija-Košenina -2016-6.pdf

Penaman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu.* Tržič: Učila International.

Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba: vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše).* Celje: Zavod Gaia planet.

Škobalj, E.(2017). *Čuječnost in vzgoja.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Virk, R. J., Belak O. J. (1998): *Socialne igre v osnovni šoli.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Anita Tancik je profesorica razrednega pouka. Na Osnovni šoli Domžale poučuje že 21 let. Zelo rada ustvarja, zato svoje znanje predaja tudi preko različnih interesnih dejavnosti. Na šoli je dejavna tudi v šolskem skladu. Organizira in vodi različne dneve dejavnosti. V pouk vključuje sodobne oblike pouka. S permanentnimi izobraževanji skrbi za osebnostno rast.

Vživljanje v sogovornika ob konfliktnih situacijah v šolskem prostoru

Empathic Dialogue when Conflicts Occur in Schools

Sabina Dogenik

OŠ Šentjernej
sabina.dogenik@guest.arnes.si

Povzetek

Konfliktne situacije so situacije, ki se jih bojimo in si jih ne želimo. V šolskem prostoru se nam konfliktne situacije dogajajo predvsem zaradi hitenja in pomanjkanja časa, da bi se lahko vživeli in spoštljivo prisluhnili sogovorniku. Komunikacija je zapleten proces, saj ne govorijo le besede, ampak tudi neverbalna sporočila, predvsem pa se v pogovoru srečata dva povsem različna referenčna okvira, iz katerih izhajava sogovornika. Nesporazumi se tako lahko nenamerno hitro zgodijo. V prispevku osvetljujemo komunikacijske procese med učitelji in učenci, med sodelavci in tudi komunikacijo med strokovnimi delavci šole in starši. Prispevek izpostavi pomembne elemente konstruktivne komunikacije med vsemi akterji, ki so udeleženi v konfliktu, in pojasnjuje pomembnost čustvene inteligence in zmožnosti vživljanja v sočloveka v tovrstnih situacijah.

Ključne besede: komunikacijske tehnike, konflikt, soustvarjanje rešitev, šolski prostor, vživljanje.

Abstract

Conflict situations are situations we fear and do not want. In a school environment, conflict situations are mostly a result of haste and a lack of time to be able to empathise and respectfully listen to our interlocutor. Communication is a complicated process because words are not the only ones that speak, but also non-verbal messages. Most importantly, two different frames of reference from which two interlocutors derive, clash in a conversation. Thus, misunderstandings can unintentionally occur very quickly. This article tries to highlight communication processes between teachers and students, co-workers, and also communication between school experts and parents. The article features important elements of constructive communication between all agents involved in a conflict and explains the importance of emotional intelligence and the ability to empathise with our companions in these kinds of situations.

Keywords: co-creation of solutions communication techniques, conflict, empathy, school.

1. Nagovarjamo razumski nivo, a v resnici govorijo in se odzivajo čustva

Začnimo s primerom:

Na roditeljskem sestanku se zberemo učiteljica, izvajalki dodatne strokovne pomoči, svetovalna delavka in oče dečka, za katerega v šoli prepoznavamo, da bi bilo v njegovo dobro, da bi ponavljal razred. Sestanek se prične z izmenjavo informacij. Učiteljica predstavi minimalne standarde za razred, v katerega je vključen otrok, predstavi otrokov napredek in (ne)usklajenost otrokovih dosežkov z minimalnimi standardi. Oče posluša. Zdi se, da vsi

vpleteni razumemo, da otrok osnovnih ciljev v letošnjem šolskem letu ni dosegel. Situacija se zdi jasna in transparentna.

Ko oče pride k besedi, reče: »Veste, doma vse zna. Jaz ne vidim težav. Najeli smo pomoč, tudi zunanji izvajalec meni, da otrok napreduje. S ponavljanjem se ne strinjam.« Oglasimo se še druge strokovne delavke, ki otroka poznamo in z njim delamo, ter predstavimo napore, ki otroka čakajo ob morebitnem napredovanju, saj dobro vemo, da bodo cilji v drugem razredu zanj prezahtevni.

Oče prekine pogovor, ton njegovega glasu se zviša, padejo obtožbe glede nesposobnosti šole, učiteljic … Pogovor se ustavi, ostanemo vsak na svojem bregu.

Izmenjali smo objektivne informacije, vendar se zdi, kot da se ne slišimo. Kje se je ustavilo?

Očeta smo z vsemi topovi napadli na razumskem nivoju. Pozabili smo na čustvenega. Ljudje smo bitja, ki ne delujemo samo s pomočjo razuma, dobro vemo, da nas pri večini naših dejanj vodijo čustva. Naučili smo se jih uravnavati ter reagirati razumsko in razumno, a temelj našega odzivanja še vedno ostaja v čustvenem doživljanju sebe in sveta okoli nas.

Kje so bila očetova čustva tisti trenutek? Kako se je počutil? Kako je doživljal situacijo okoli sebe tisti dan?

K sreči smo bile okoli njega usposobljene strokovne delavke in v trenutku, ko je situacija postala napeta in se je zdelo, da ne bomo našli skupnega jezika, smo postavile vprašanje: »Gospod, česa se bojite?«

Močni, glasni mož pred nami, za katerega se je zdelo, da neustrašno z vsemi topovi napada šolo in zaposlene, se je ustavil in povedal: »Tudi jaz sem dvakrat ponavljal. Vedno so mi govorili, da iz mene ne bo nič!«

Razumele smo. Zadaj, za glasnim rohnenjem se je skrivala globoka bolečina in ranjenost. Dolgoletni strah in boji v njem samem, ko je z lastnimi močmi šolskemu sistemu in svetu okoli sebe, predvsem pa sebi, dokazoval, da vendar zmore. Zdaj se je bolečina ob sinovi zgodbi zopet prebudila. Vsi strahovi, s katerimi se je moral soočiti sam kot otrok, so znova priplavali na površje. Strah, ali bo sin moral po enaki poti poniževanja in zastraševanja. Strah, ali bo sin lahko kaj naredil iz sebe v življenju. Strah, kaj bodo rekli sosedje, strah …

Solze v očeh očeta so povedale vse. Razočaranja, skrbi, negotovosti … Ko smo dali prostor tudi čustvom v ozadju, smo lažje razumeli očetove reakcije in srž njegovega razmišljanja. Pogovor smo lažje obrnili v odprto smer, lažje smo slišali argumente drug drugega. Oče bo še premislil. Kako se bo odločil, ne vemo. Lažje pa bomo razumeli, zakaj mu je bilo težko sploh stopiti skozi vrata šole, ki je bila nekoč tudi njegova, žal, slaba izkušnja.

Drugi primer:

Učiteljica angleščine me opozori, da bo deček, ki pri meni obiskuje dodatno strokovno pomoč, naslednji dan vprašan. Altruistična žilica v meni mi ne da miru in odločim se, da bom podaljšala delovnik, po zadnji šolski uri odidem po otroka v razred z veliko željo, da bova ponovila učno snov in se bo jutri dobro odrezal in posledično boljše počutil. Moja vizija.

Otroka ujamem med vrati, ko hiti proti garderobi. »Pa ne zdaj!« se zadere name, preden svojo namero sploh razložim do konca. »Zdaj je konec šole!!!« vpije name pred vsemi sošolci.

»Samo malo, da ponoviva, da ti bo jutri lažje,« mu prigovarjam. V zahvalo za mojo angažiranost se name usuje kopica psovk, deček mi obrne hrbet in jezen odide. V meni zavre. Čutim jezo, celo osramočenost, ker kot odrasla oseba nisem dosegla, kar sem želela, temu je bila priča kopica najstnikov.

Naslednji dan se z dečkom srečava na uri DSP. »Jezna sem nate,« rečem mirno. »Vem,« mi odvrne deček in se nasmeji. Nasmehnem se nazaj. Poveva si, kako je vsak od naju doživel včerajšnjo situacijo. Razumem, da je za dečka največja frustracija, če mora ostati v šoli tudi po pouku. To vem, ampak v svoji včerajšnji vnemi sem na to pozabila. Želela sem mu dobro. A to, kar se je meni zdelo dobro zanj, je njemu predstavljalo velikansko breme.

Jeza drug na drugega naju ne bremeni več, saj sva se o njej pogovorila.

V šolskem prostoru se situacije in dogodki odvijajo zelo hitro. Veliko je hitre komunikacije, tako rekoč »med vrati«, sredi hodnika in pogosto se zgodi, da tudi odrasli pripisujemo dejanjem otrok povsem drugačen pomen, kot ga sami izražajo v resnici.

Takoj po zvonjenju se je sredi hodnika znašel deček iz 6. razreda. Namenjen je bil na dogovorjeno uro dodatne strokovne pomoči. Nasproti mu pride učitelj; »Kaj še delaš na hodniku? A ne veš, da morate biti vsi v razredu po zvonjenju?« Sledi kratka pridiga. Otrok gleda v tla, ne ve, ali bi nadaljeval začrtano pot ali bi se vrnil v razred. Mnogo je takšnih situacij, ki se vsem nam zgodijo na hitro, mimogrede. In zato se pogosto zgodi, da pride do nesporazumov – med otroki in učitelji, med sodelavci, med učitelji in starši. Veliko smo že poslušali in se učili o veščinah vživljanja in poslušanja, ampak v hitenju vsakdana na marsikateri pomemben element kaj hitro pozabimo.

2. Ozadje težav v procesu komunikacije

2.1. Komunikacija niso le besede

Odnosa in komuniciranja v odnosu ne vodijo le besede, veliko pomembnejšo vlogo pri vzpostavljanju odnosa in vodenju pogovora nosijo nebesedna sporočila. Naši gibi in geste, drža telesa, ton glasu, izraz na obrazu sogovorniku povedo veliko več kot besede, ki jih izgovorimo (Kristančič, 1999).

Otroci imajo še posebej razvito čutenje za sogovornikova nebesedna sporočila. Že predšolski otroci hitro zaznajo ton glasu, odprtost telesa, izraz na obrazu in se na podlagi neverbalnih sporočil odločijo, ali bodo odrasli osebi zaupali ali ne.

Tudi v šolskem prostoru mladi natanko vedo, kaj učitelj razmišlja in koliko jim je naklonjen, ne da bi učitelj spregovoril eno samo besedo. Ste jih kdaj vprašali, kako zaznavajo odrasle okoli sebe?

Zrcalni nevroni, ki igrajo pomembno vlogo pri zmožnostih razumevanja mišljenja, namer, čustev in idej drugih ljudi in so pomembni tako pri zaznavanju sveta kot tudi pri odzivanju na svet okoli nas, nam omogočajo usklajevanje s čustvi sogovornika (Siegel, 2013). Otroci, ki zaznavajo napetost ali živčnost pri učiteljih, se bodo pričeli počasi odzivati napeto in živčno. Ko stopi v razred učitelj, ki tisti dan premore v sebi sproščenost in pristopi s humorjem, se bodo tudi otroci lažje odzvali bolj sproščeno in marsikatera konfliktna situacija bo že vnaprej preprečena.

2.2. Ozaveščanje lastnih čutenj in naravnanosti

Naš odnos in reakcije zaznamuje tudi naša naravnanost do sogovornika. Če me na hitro prosi za uslugo sredi zbornice sodelavka, ki me je pred leti izdala in s katero imam slabe izkušnje, bo moja reakcija zagotovo drugačna, kot če me nagovori sodelavec, s katerim sva tudi v prijateljskem odnosu.

Če med odmorom pride prosit za prestavitev datuma kontrolne naloge otrok, ki je včeraj s svojim vedenjem ves čas prekinjal podajanje moje šolske snovi, bom reagirala povsem drugače, kot če bo razred poslal mirno in uspešno učenko.

Morda se zdi, da govorimo o stereotipih, ki bi jih morali v šolskem prostoru že davno preseči, a če smo iskreni, naše zaznave sogovornikov še kako zaznamujejo naše odnose z njimi.

Nujno je, da svoje naravnanosti ozaveščamo. Povsem človeškim reakcijam ne moremo ubežati, lahko pa ozaveščamo svoje odzive ali vsaj naše želje, kako želimo reagirati. Vzeti si vsaj minuto, da lahko zadiham, dovoliti si, da rečem »premislila bom«, je pot k ustreznejšim reakcijam tudi z naše strani.

2.3. Ovire pri sprejemanju drugih

Tudi učitelji smo le ljudje in včasih je res težko profesionalno sprejeti starša, otroka ali sodelavca, s katerim delamo. Pomembno je, da ovire, ki jih naštevata Kristančičeva in Ostrmanova (1999), prepoznamo, če nanje naletimo:

- močna čustva (pozitivna ali negativna močna čustva pomembno vplivajo na našo zmožnost poslušanja in razumevanja sogovornika);
- nedokončan odnos (bodisi s konkretnim človekom, s katerim smo ta trenutek v stiku, ali pa tudi drugi nedokončani odnosi, zaradi katerih se težje posvetimo človeku, ki nas tisti trenutek potrebuje);
- izzivalne besede in fraze (vsi nosimo v sebi »občutljive točke«, in če nekdo pritisne s svojimi besedami ravno tam, kjer nas najbolj boli, bomo hitreje tudi mi sami »eksplodirali«);
- osebe ali vsebine, ki v nas zbujajo strah (na primer: morda se že vnaprej bojimo starša, o katerem smo že kaj slišali od drugih, ali je tema pogovora vsebina, s katero se sami težko soočamo);
- informacije, ki so v nasprotju z našo samopodobo (takrat sporočila drugih lahko popačimo ali celo zavrnemo);
- fizične ovire (hrup, utrujenost, preobremenjenost, bolezen ipd. lahko pomembno vplivajo na našo presojo konkretne situacije, v kateri se znajdemo).

Učitelj si mora dovoliti biti človek in ozaveščati, kdaj naleti na katero izmed zgoraj naštetih ovir. Zmotno bi bilo pričakovati, da bo učitelj vse te ovire odstranil. Ne odstranil, le zavedati se jih mora, ko vstopa v odnose z drugimi, da bo komunikacija bolj zavestna in manj pogojena z nezavednimi motivi.

2.4. Pomanjkanje časa za pogovor

Vzeti si čas … Zdi se, kot da je v množici odnosov in opravkov, ki se zgodijo zgolj v enem šolskem dnevu, čas neulovljiv luksuz. Vendar iz hitenja in hitrih, impulzivnih reakcij, ne dobimo novih rešitev, pač pa le še nove težave.

Najbrž se mnogi, tako učitelji kot svetovalni delavci in drugi strokovni delavci na šolah, prepogosto počutimo kot gasilci. Vedno se najde kdo, ki nekaj želi od nas hitro, takoj. Naši možgani pa večopravilnosti ne zmorejo in ob napadih z več front bodisi zmrznejo ali pa napadejo nazaj. In zopet se pojavi velika verjetnost za nove konflikte in nesporazume.

»Ne morem zdaj.«, »Pogovorila se bova po pouku.«, »Jutri ob osmih se zmeniva za sestanek.« bi morali biti dovoljeni in legitimni stavki, ki bi jih smeli in upali izreči drug drugemu, zato da bomo lahko zagotovili svojo polno prisotnost, da bomo lahko odprli prostor za zaupanje in iskren pogovor, ko si bomo za to zares vzeli čas.

3. Osnovne značilnosti konstruktivne komunikacije

3.1. Spoštljivost v medsebojnih odnosih

»Značilnost pogovora je pristna vzajemnost,« pišeta West-Burnham in Harris (2016) in nadaljujeta: »Pogovor je vzajemni proces, v katerem vsak izmed sodelujočih enako spoštuje dostojanstvo in integriteto ostalih.«

Ob tem lahko že razmišljamo, koliko spoštovanja zmoremo odrasli kot avtoritete v odnosu do »vedenjsko težavnih« otrok. Otrok, ki jih poznajo vsi na šoli; otrok, ki so predmet pogovora skoraj vsake učiteljske konference; otrok, h katerim se bo najprej pogledalo, ko se bo zgodil kakšen incident …

Ti otroci so zaznamovani. Pogosto nanje gledamo zviška in z občutkom, da se ne trudijo dovolj, da bi spremenili svoje vedenje. Premalo je v nas spoštovanja do truda, ki ga vlagajo, da se, glede na svoje primanjkljaje in motnje, prilagajajo zahtevam šolskega prostora in socialne skupine, v katero so vključeni. Koliko pogovorov med učitelji gre še vedno v smeri zgražanja in hudovanja. Zadaj, za tem pa se skriva naš občutek nemoči in neobvladovanja situacije, ki jo ti otroci v razredu seveda razburkajo.

3.2. Organizirana, strukturna in kontinuirana podpora med učitelji

Pomembno je, da si učitelji poiščemo ustrezne sogovornike ali skupino, v kateri bomo lahko tudi sami na konstruktiven način spregovorili o lastnih občutkih ob zahtevnih situacijah v šoli. Naključni pogovori med sodelavci so sicer lahko razbremenilni na kratek rok med vsakdanjim hitenjem, ne rešijo pa globljih frustracij, ki jih vsi doživljamo ob vedenjsko zahtevnih in čustveno napornih situacijah. Potrebno je, da se tega lotimo sistematično v supervizijskih ali intervizijskih skupinah, ob vodenem pogovoru, v katerega si bomo upali vstopati pristno in celostno, z vso našo osebnostjo in čutenji.

Učitelj je samostojna avtoriteta v razredu, v katerem z vso strokovnostjo in veliko mero ustreznega človeškega pristopa odlično opravlja svoj poklic. Vendar se za zaprtimi vrati svojega razreda učitelj lahko čuti tudi strokovno izoliranega, predvsem v situacijah, ki lahko postanejo naporne in izredno vzgojno zahtevne. Zato je toliko bolj pomembno timsko povezovanje učiteljev na sistematično organiziran način.

»Pri individualnem poučevanju prejemajo izolirani učitelji zelo malo povratnih informacij o svoji strokovni vrednosti, pomembnosti in zmožnosti,« piše Polakova (2007). Ko iskreno odpremo debato tudi v polje težav, s katerimi se srečujemo pri našem delu z učenci, se »podpora ne kaže le v konkretnem sodelovanju in neposredni pomoči pri pedagoškem delu, temveč tudi pri izmenjavi izkušenj, idej in občutkov ob problemih ali uspehih, v sproščeni izmenjavi strokovne ali osebne pomoči« (Polak, 2007).

3.3. Odnos soustvarjanja

Ko učitelj naleti na konflikt z učencem ali se krešejo mnenja s starši, je ena od možnosti za vsaj navidezno rešitev konflikta beg – učitelj lahko kloni pod mnenji močnejšega, popusti zahtevam učenca ali starša, vendar »beg od konflikta ne rešuje samega problema« (Prgić, 2014).

Druga možnost je, da učitelj uveljavlja svojo avtoriteto in moč ter poskuša vsiliti svoj vidik rešitve. To je pozicija, v kateri učitelj lahko sicer navidezno zmaga, vendar se postavlja vprašanje, kako se ob tem počutijo »poraženci« v konfliktu in še pomembneje, ali smo s tem konflikt res rešili ali le še poglobili. V situacijah, ko se mora otrok ali starš umakniti in sprejeti od zunaj vsiljeno rešitev problema, se pogosto zgodi, da se ob naslednji priložnosti, v kateri se bo počutil podobno, kot se počuti zdaj, konflikt le še poglobi in še hitreje privre na površje v bolj destruktivni obliki.

Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008) poudarja velik pomen soustvarjanja in skupnega iskanja rešitev. Učitelj lahko definira problem, vendar mora v **skupnem** iskanju rešitev dati možnost in priložnost vsem, da se vključijo in se izrazijo.

Če učenec ne zmore sam najti rešitve, mu ponudimo več možnosti, jih skupaj ovrednotimo in izberemo tisto, s katero bomo lahko zadovoljni vsi vključeni. »Sodelovanje je najbolj učinkovito orodje za preoblikovanje konflikta in reševanje problema« (Prgić, 2014).

Soustvarjanje temelji na spoštljivem odnosu vseh vpletenih v konflikt. Šele ko zaupam, da je sogovornik zmožen prispevati svoj delež v medosebni odnos in ko ga sprejmem kot sebi enakovrednega, bova lahko našla skupni jezik in zmanjšala verjetnost za nadaljnje konflikte.

3.4. Ozaveščanje čustev, ki vplivajo na naša dejanja

Vsako vedenje in ravnanje nosi v sebi in za seboj svojstven pomen. Vsako vedenje odraža notranje čustveno razpoloženje in v konfliktnih situacijah moramo upoštevati, da nista med seboj trčili le dve vedenji ali le besede, pač pa predvsem ranjenosti in čustva v ozadju.

Najprej moramo dati dovoljenje sebi, da čutimo, kar čutimo, in da se v svojih čutenjih ne (z)motimo. Verjeti svojim občutkom in si dovoliti začutiti jezo, nemir, strah, nemoč, je nekaj, kar nas pogosto niso naučili niti nam dovolili. Predvsem pa imamo pogosto občutek, da si na

delovnem mestu ne smemo privoščiti, da bi čutili, v sebi nosimo željo, da bi ostali vedno objektivni. Vendar je to nemogoče. Toliko bolj v poklicih pomoči in učiteljskem poklicu, v katerega vstopamo kot celovita osebnost.

Čutenje in prepoznavanje lastnih čustev ne pomeni, da bomo vedno odreagirali v skladu z le-temi. Znali pa jih bomo prepoznati in bomo v stiku z njimi. Ko smo v stiku s seboj, toliko bolj in lažje čustva povežemo z razumom in odreagiramo na obvladan način.

Kadar naš sogovornik čuti, da smo ga začutili, se med nama stke nevidna vez razumevanja. Najina mnenja so lahko še vedno različna, a odprli smo možnost za dialog in spoštljivo komunikacijo, kar je predpogoj za iskanje rešitev, s katerimi bomo lahko vsi zadovoljni. »Izoblikovan mora biti odnos zaupanja, v katerem sogovornik čuti, da ga razumemo, sprejmemo s polnim zaupanjem« (Kristančič, 1995).

3.5. Zaupanje vase in v sočloveka

Ko naletimo na težavo, se ljudje pogosto ustrašimo, da ne bomo zmogli. Sploh če se zdi, da težava presega naše moči ali strokovno usposobljenost. Lahko se zgodi, da učitelj pri otroku prepozna težave s hranjenjem, morebiti samopoškodbeno vedenje, znake nasilja ali zlorabe. To so ene najtežjih situacij, s katerimi se tudi soočimo v šolskem prostoru. Mnogi učitelji ne zaupajo vase, da bodo sploh zmogli in znali otroka nagovoriti in ga voditi skozi pogovor.

Osnovno zaupanje je v odnosu med učiteljem in učencem. Učitelj, ki je dovolj senzibilen, da je otroka zaznal, nosi v sebi tudi dovolj človeške in profesionalne kompetence za vodenje pogovora in vstopanje v odnos z otrokom.

Včasih ni potrebna velika znanost niti veščina, včasih je dovolj že sama prisotnost. »Edini način za prepoznavanje in odkrivanje lastne moči sta dialog in sodelovanje, srečanje in soočanje,« je prepričana Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008). Dialog in sodelovanje sta vir moči tako za empatično vstopanje v odnose z učenci kot tudi za konstruktivno reševanje konfliktov.

3.6. Na kratko povzemimo

K pristnim in spoštljivim pogovorom nam pomagajo naslednji elementi:

- pristna vzajemnost,
- spoštovanje dostojanstva drug drugega,
- spoštovanje integritete sogovornika,
- vstopanje v pogovor s celovito osebnostjo, brez pretvarjanja in z iskrenim doživljanjem,
- izmenjava izkušenj med strokovnimi delavci,
- pogum za uvajanje novosti in zmožnost tveganja (ne)uspeha,
- soustvarjanje rešitev,
- zaupanje v lastne moči in v moči sogovornika.

4. Zaključek

»Pogovor je srečanje umov z različnimi spomini in navadami. Ko se umi srečajo, ne izmenjujejo le dejstev: spreminjajo jih, jih preoblikujejo, ob njih prihajajo do različnih zaključkov ter se vpletajo v nove miselne tokove. Pogovor naredi več kot le-to, da premeša karte: ustvarja nove karte … Je kot iskra, ki jo ustvarita uma,« lepo povzame Zeldin (1998).

K temu bi dodala le še – pogovor je srečanje dveh čustvenih svetov, in ko zmoreva oba sogovorca začutiti – jaz tvoj čustveni svet in ti mojega –, se bova zares slišala in obogatila svet drug drugega.

Dovoliti si, da smo tudi v šolskem prostoru pristni in iskreni, predvsem pa ozaveščeni sogovorniki, je naložba v prihodnost šolstva. Z iskrenimi in toplimi medosebnimi odnosi bomo ustvarjali pogoje ne le za uspešnejše reševanje konfliktov, ampak tudi za bolj uspešno učenje in poučevanje.

Pisanje prispevka je bilo zame ponovni opomnik k temu, kako pomembno vlogo odigravajo čustva v naših medosebnih odnosih, tudi če so ti odnosi poklicne narave. V šolskem prostoru si želim, da bi vedno več prostora in pozornosti namenjali odnosom in vzpostavljanju spoštljivih in sočutnih odnosov tako med učitelji in učenci, med sodelavci in med starši in strokovnimi delavci.

5. Literatura

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kristančič, A., Ostrman, A. (1999). Individualna in skupinska komunikacija. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.

Kristančič, A. (1995). Svetovanje in komunikacija. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.

Prgić, J. (2014). Teorija šolske in vrstniške mediacije. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Siegel, D. J. in Payne Bryson, T. (2013). Celostni razvoj otroških možganov. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.

West-Burnham, J., Harris, D. (2016). Komunikacija – ključ do uspeha. Ljubljana: Rokus-Klett.

Zeldin, T. (1998). Conversation: How Talk Can Change Your Life. London: Harvill Press.

Predstavitev avtorja

Sabina Dogenik je socialna pedagoginja, ki se že vrsto let ukvarja z otroki z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Najprej se je s tovrstnimi otroki in njihovimi starši srečevala v zunanji ustanovi, v zadnjem letu pa je pričela z delom tudi v šolskem prostoru. Posebno pozornost namenja vzpostavljanju konstruktivne komunikacije in navezovanju stika z otroki, starši in strokovnimi delavci, saj meni, da je dialog in odnos temelj za učinkovito delo v šolskem prostoru.

Šola, kraj dobrega počutja

School, the Place of Well-being

Darja Štrekelj

OŠ Koroški jeklarji Ravne na Koroškem
darja.strekelj@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek opisuje prizadevanja ter aktivnosti za graditev zdravih in spodbudnih odnosov v šoli. Kljub nemirnim, negotovim in konfliktnim časom je šola lahko kraj pozitivnih vrednot in kakovostnih odnosov, ki so temelj za dobro počutje in delo učencev, posledično za boljšo šolo in družbo nasploh. Pedagoški delavci imajo moč. Z načrtnim delom in tankočutnim pristopom lahko svoje učence vodijo pri osebni rasti ter gradnji pristnih in srčnih odnosov. Spodbudno okolje v fizičnem, čustvenem in socialnem smislu je osnova za uspešno in ustvarjalno delo. V šolskem vsakdanu je prisotnih mnogo priložnosti, ki jih lahko osmišljajo v dobrobit vzgoji ter razvijanju čuječnosti in socialnih veščin. Tudi v času pandemije je moč najti izzive in priložnosti za to. Pozitivna naravnanost učitelja je ključna, saj je njegov zgled najboljša učna metoda.

Ključne besede: čustva, odnosi, varno in spodbudno okolje, vzgojne priložnosti.

Abstract

Article describes the efforts and activities to build healthy and encouraging relationships in school. Despite restless, uncertain and conflicting times, the school can be the place of positive values and quality relationships, which are the foundation for well-being of learners and consequently fundamental for a quality school and society. Educators have the strength. With premeditated work and sensitive approach students can be guided in personal growth and in building genuine and heartfelt relationships. Stimulating environment in physical, emotional and social sense, is the basis for successful and creative work. In everyday school life there are many opportunities that can be considered as a benefit of education and building relationships, developing vigilance and social skills. Even in the pandemic, challenges and opportunities are found. Teacher's positive attitude is crucial, because being a role model is the best teaching method.

Key words: educational opportunities, emotions, relationships, safe and supportive environment.

1. Uvod

Dobra šola naj bo prijazna, pravična, strokovna, sodobno opremljena, stroga, zanimiva, pestra, odprta za drugačnost … Skoraj nemogoče je ubesediti vse, kar se pričakuje od dobre šole. Vsak ima svojo vrednostno lestvico želenih lastnosti, kot prioriteta pa se najpogosteje izpostavlja varno in spodbudno učno okolje. Okolje, v katerem otrok ne bo doživljal strahu, ponižanja in nasilja, temveč se bo počutil varno in sprejeto v vsej svoji enkratnosti in v katerem bo poleg osnovnih fizioloških potreb lahko zadovoljeval tudi potrebo po pripadnosti, ljubezni, spoštovanju in ne nazadnje samouresničevanju. Ali je šola lahko oaza spodbudnih in pozitivnih odnosov v svetu, kjer vlada vse bolj brezobziren boj za materialnim, za premoč in priznavanje edino posamezniku lastnega prepričanja? Je lahko oaza v svetu, kjer ima laž vse daljše noge in

nekoč cenjene vrednote vse bolj spreminjajo svojo podobo? Pedagoški delavci si prizadevamo, da bi bila kraj sprejemanja in spoštovanja ter iskrenih, pristnih in dobrih odnosov, ki so pogoj za kakovosten in uspešen učni proces. Vsi, ki delamo v šoli, imamo moč, da svet spreminjamo na bolje. Imamo moč! Pa se je zavedamo? S svojim ravnanjem in zgledom lahko naredimo največ. Otroci nas nenehno opazujejo in se učijo predvsem iz naših dejanj in odzivov.

Dušica Kunaver (1992) se sprašuje: »Se mora učitelj roditi, ali ta poklic lahko pridobi s šolanjem? Staro vprašanje – tako staro kot šola! Čeprav starih modrosti ne spoštujmo več, pa morda še vedno velja, da »šolmoštra, »fajmoštra« in »dohtarja« ni mogoče narediti, mora se roditi.« (str. 8). Učitelji naj bodo učencem spodbuda, opora in predvsem zgled. Včasih tudi z nezavedno storjenimi napakami, nenamerno spregledanimi izzivi, a vedno s priznanjem in opravičilom. Ključno je zavedanje, da lahko en nepomemben stavek ali nebesedno sporočilo otroku uniči vero vase, lahko pa ga opogumi in spodbudi za celo življenje. In slednje naj bo naše glavno vodilo, ko zjutraj prestopimo šolski prag.

Učitelji se vsakodnevno srečujemo z učnimi, vzgojnimi in motivacijskimi izzivi. Ob še tako skrbnem načrtovanju šolskih dni se v šolskem prostoru ves čas dogaja življenje, ki ga ni moč do potankosti načrtovati. V mislih imam odnose in komunikacijo med učenci ter našo skrb in prizadevanja, da se razvijajo v želeni pozitivni smeri. Dobri odnosi v šoli so temelj dobrega počutja ter zadovoljstva, ki sta ključ do uspešnega dela ter optimalnih rezultatov vsakega posameznika. Dobri odnosi niso sami po sebi umevni. Potrebno jih je graditi, se zanje truditi in jih ohranjati. Eden izmed pomembnih pogojev za dobe odnose je čustvena inteligenca, saj imajo čustva pomembno socialno funkcijo. Razumevanje lastnih in tujih čustev, vedenja, mišljenja in odzivov bistveno pripomore h kakovostni komunikaciji. Vsak dan se pri pouku ponuja vrsta vzgojnih priložnosti, s katerimi lahko vse to tudi udejanjimo. Mnoge vsebine kar same ponujajo iztočnice, na katerih lahko gradimo. Poleg tega pa lahko učitelji izberemo tudi projekte, s katerimi še dodatno obogatimo šolski vsakdan in razvijamo čuječnost ter mehke veščine učencev.

2. Zavihajmo rokave

Učitelji si želimo, da bi naši učenci skladno s pozitivnimi vrednotami delali in se počutili dobro ter ob tem krepili svojo samopodobo, samozavest in samospoštovanje, usvajali temelje strpne komunikacije, sodelovanja v skupini ter reševanja težav in konfliktov. Še tako močna prizadevanja učitelja obrodijo sadove le, če bo pri otrocih z občutkom razvijal mehke veščine in čuječnost. S sistematičnim in načrtnim delom lahko z majhnimi koraki dosegamo velike cilje. V bistvu je cilj že pot sama. Po Zdenki Zalokar Divjak (2000) vrednote spadajo v tako imenovano duhovno dimenzijo človekove notranjosti, zato se jih ne da enostavno naučiti. Treba jih je spoznati, se zanje opredeliti in jih v svojem vsakdanu uresničevati.

2.1 Pravila – osnova za dobro počutje

Šolska in razredna pravila so pomemben temelj za osnovni red, ki je v razredu nujen. Že v prvem razredu temu namenimo veliko časa in uporabimo raznolike pristope. Če izhajamo iz otrok, vemo, da ti globoko v sebi ljubijo red, saj jim jasno postavljene meje pomenijo varnost. V pogovorih, ob slikovnem gradivu, pravljicah in zgodbah ter z igro vlog ponazarjamo nasprotujoča si stanja in vedenja. Otroci so odlični teoretiki pravilnega vedenja in zelo kritično vrednotijo neprimerno. Spoznajo pravila šolskega reda in utemeljujejo, zakaj so pomembna. Bistveno je, da jih uzavestijo kot dobra za skupino in vsakega posameznika v njej. Rišejo

piktograme primernega in neprimernega vedenja, jih predstavijo vrstnikom in ob tem pojasnjujejo njihov pomen. Razredna pravila izobesimo na vidno mesto, otroci se pod njimi tudi podpišejo. S podpisom izrazijo svoje strinjanje z dogovori in hkrati zavezo, da jih bodo po najboljših močeh tudi upoštevali. Dogovorimo se tudi, kako bomo ukrepali ob morebitnih kršitvah pravil. Dobro je, če se nagibamo k pozitivni motivaciji za pravilno vedenje.

Sue Cowley (2005) meni, da je nagrajevanje eden izmed najučinkovitejših načinov za izboljšanje vedenja v razredu. Ne gre za to, da bi učence nagrajevali za vsako pravilno in sprejemljivo vedenje ali pri nagrajevanju celo manipulirali z njimi. Toda majhna zunanja spodbuda za upoštevanje dogovorov in pravilno vedenje je lahko zelo učinkovita. Če otroci vedo, da bo igralni odmor v petek daljši zaradi ustreznega vedenja, se bodo pravil bolj zavestno držali in na to opozarjali tudi vrstnike. Kot nagrada ob koncu tedna je lahko tudi risanka med malico, obisk računalniške učilnice, manjši zdravi priboljški, nalepke, igralna urica in podobno. Za dobro motivacijo se je izkazalo tudi barvanje čebelnjaka (ob koncu pouka si otrok pobarva okence in če se pravil drži ves teden, dobi čebelico, ki jo odnese domov), lusk na ribici, metuljev, mravljic, cvetnih listov in podobnih motivov, osmišljenih z zbiranjem za pohvalo. Z zunanjo motivacijo dosežemo, da se bo otrok ob prejeti nagradi počutil dobro, da se bo zavedal, da ima moč nad svojim ravnanjem in odločitvami. Največja nagrada pri tem je otrokovo zadovoljstvo nad samim seboj in ob tem rastoča samopodoba, ki vodi k notranji disciplini, ne le v smislu vedenja, temveč njegovega delovanja nasploh. Barbara Coloroso (1996) pravi, da je notranja disciplina največ, kar lahko damo otroku. Če nam to uspe, bodo otroci znali ločevati, kaj je prav in kaj narobe, razumeti svoja čustva in prepoznati čustva drugih, z drugimi ravnati dostojanstveno in spoštljivo ter enako ravnanje pričakovati do sebe.

Zanimivo je, da si ravno otroci, ki najbolj kršijo pravila in dogovore, teh pravil v resnici in nezavedno najbolj želijo. Želijo si mej, ob katerih bi se počutili varne. V večini primerov lahko s strpnim in doslednim pristopom naredimo veliko, še več pa, če pri tem sodelujejo tudi starši. Žal se včasih zgodi, da v težkih situacijah naletimo na negativen ali celo aroganten odziv staršev. Naj nam to ne vzame poguma in volje. Tak otrok nas potrebuje še bolj. Otroci v svojih »nahrbtnikih« od doma prinesejo različne navade, vedenjske vzorce in prepričanja. Prihajajo iz družin z različnimi socialnimi standardi, vrednotami, normami in težavami. Ob predpostavki, da so otroci odsevi svojih družin, nam je lahko jasno, da kljub trdnim obljubam o spoštovanju pravil ne bomo hodili le po ravni in gladki cesti. Barbara Coloroso (1996) priporoča, da naj se ob ravnanju z otroki opiramo na dve načeli. Prvo je, da z njimi ravnamo tako, da pri tem ne ranimo njihovega ali svojega dostojanstva, drugo pa, da z njimi ravnamo tako, kot želimo, da bi drugi ravnali z nami.

Če se učitelj še tako zaveda svoje odgovornost za dobre odnose med učenci, mu bo veliko lažje, če ima ob sebi starše, ki ga ob tem podpirajo. Na roditeljskih sestankih jim predstavimo pravila in vizijo šole ter izpostavimo pomen enotnih pristopov in podpore pri vzgoji in delu. Zaupanje staršev je zelo pomembno. Svoja stališča do učitelja in šole z besednimi in nebesednimi sporočili prenašajo na otroke in z njimi delo učitelju olajšajo ali pa otežijo. Dobro je, da si za starše vzamemo čas, ne glede na to, ali jih na individualne pogovore vabimo ali pa prihajajo na lastno pobudo. Če izhajam iz lastne prakse, se najbolje obnese kombinacija obojega. Kadar starše vabimo, se na pogovor lažje pripravimo, pregledamo zapiske v zvezku opažanj in si pripravimo otrokove izdelke za lažjo in temeljitejšo predstavitev otrokovega dela in napredka. Staršem lahko ponudimo dodatne termine za individualne razgovore, saj se jih mnogi v času, ki je uradno določen, težko udeležijo. Tako jim stopimo naproti, jim morebiti pomagamo v časovni in organizacijski stiski, dejansko pa z dobrimi pogovori olajšamo delo tudi sebi. V zadnjem letu so zaradi omejitve širjenja novega korona virusa individualni razgovori s starši potekali preko spletnih aplikacij ali telefona. Tako smo ohranjali stik ter

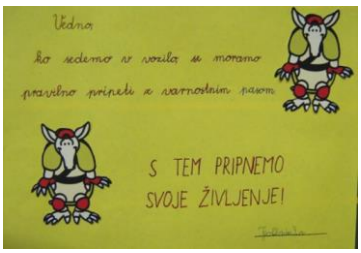
izmenjavali informacije in mnenje. Kljub temu, da je bila naša komunikacija dobra, si želimo srečanj v živo.

3. Projekti

S projekti bogatimo šolski vsakdan in učenci ob njih vzporedno z učnim načrtom poglobljeno odkrivajo nova znanja, razvijajo spretnosti, mehke veščine in čuječnost. Sodelovanje v projektih predstavlja svojevrsten izziv, saj jih je potrebno vnašati v pravi meri, da z njimi šolarjev ne bi še dodatno obremenili. V nekatere so učenci vključeni z občasnimi aktivnostmi, drugi pa se v šolsko delo vpletajo pogosteje, skozi celo šolsko leto. Ko izbiramo projekte, je dobro, da z njimi sežemo na različna področja (ekologija, gibanje, varnost …), da v njihovih ciljih in vsebinah vidimo izobraževalne in vzgojne priložnosti, da so raznoliki in predvsem, da kot usmerjevalci dela v razredu čutimo navdušenje nad njimi. Le tako bomo navdušili tudi otroke in jih motivirali za sodelovanje, kar je ključnega pomena za uspeh.

3.1 Projekt Pasavček

V okviru projekta Pasavček izvajamo raznolike dejavnosti, ki otroke spodbujajo k redni in pravilni rabi varnostnega pasu. Poleg likovnega in glasbenega ustvarjanja, razgovorov ob slikovnih in video vsebinah, s katerimi širimo znanje in zavedanje o pomenu pripenjanja, načrtujemo dejavnosti, pri katerih otroci razvijajo sodelovalno učenje in odnos do sebe in drugih. S tem namenom smo v razred povabili dvajsetletnega fanta, ki je po prometni nesreči ostal invalid. Z njegovo materjo, ki mu je bila pri pripovedovanju v oporo, sta otrokom odkrivala tančice nesreče, okrevanja po njej in sočanja z invalidnostjo. Otrok se je fantova zgodba zelo dotaknila. Poudaril je, da mu je varnostni pas rešil življenje. Učenci so v želji, da bi varnostni pas uporabljali tudi drugi ljudje, izdelali plakate o pomenu pripenjanja (slika 1). Skupaj smo jih obesili na oglasne deske v njihovih blokih (slika 2). Likovne izdelke, ki so nastali v okviru projekta, smo že večkrat razstavili pri vhodih v trgovine (slika 3) in v zdravstvenem domu. Prav je, da otroci začutijo, da lahko delajo dobro tudi za druge. Rek »Kadar delam dobro, se tudi počutim dobro.« se je pri tej aktivnosti potrdil. Otroci so bili nad aktivnostmi navdušeni, saj so med drugim zadovoljili potrebi po pripadnosti in doprinosu. V času šolanja na daljavo so nekatere dejavnosti v okviru projekta opravili doma.



Slika 40: Primer izdelanega plakata



Slika 41: Plakat bo sosede spomnil na pripenjanje



Slika 42: Del razstave v trgovskem centru

3.2 Projekt Pogum

Igra je pomembna za otrokov spoznavni, socialni in čustveni razvoj, kot je hrana pomembna za zdravo rast. Strokovnjaki poudarjajo, da raznolike igre pomembno vplivajo na razvoj možganov. Otroci pri spontani igri z vrstniki pridobivajo pomembne izkušnje za razvoj socialnih veščin. Učijo se strpne komunikacije, prilagajanja, uveljavljanja lastnega mnenja, dela v skupini, vodenja, reševanja problemov in razvijajo čuječnost.

Kljub temu, da imamo v razredu veliko igrač, so si otroci letos izdelali še svoje. V okviru projekta Pogum je bil pred učence postavljen izziv s problemsko situacijo. Povezali smo obravnavani temi Življenje ljudi v preteklosti ter Igranje nekoč s ciljem projekta – omejujmo uporabo plastične embalaže in jo reciklirajmo. V projektu z različnimi dejavnostmi in motivacijskimi spodbudami prispevamo k spreminjanju osebnega odnosa in ravnanja do sebe in okolja ter spodbujamo k odgovornemu ekološkemu ravnanju.

Ob predpostavki, da so se otroci nekoč igrali z igračami, ki so jih izdelali sami (saj trgovin z igračami ni bilo), so učenci razmišljali, kako bi bilo v današnjem času brez trgovin z igračami. Problemsko situacijo smo še dodatno aktualizirali z zaprtjem trgovin zaradi pandemije korona virusa. Učenci so gradiva (odpadno plastično embalažo) poiskali doma. Pri načrtovanju igrač so bili izredno domiselni in ustvarjalni. Narisali so načrte in jih predstavili vrstnikom. Pozorno so prisluhnili drug drugemu.

Pri skupinskem izdelovanju igrač je prišlo do izraza sodelovalno učenje, strpna komunikacija in prilagajanje. Izmenjavali so mnenja, utemeljevali svoje zamisli in predloge ter sprejemali mnenja drugih. Zelo ponosni so bili na talno košarko (slika 4), navihane keglje (slika 5), poskočne bolhe in igre spomin, ki so jih izdelali iz zamaškov (slika 6). Po končanem delu so igrače poimenovali in skupaj oblikovali pravila za posamezne igre. Ob tem so dodatno razvijali socialne kompetence ter spoznavali, da je spoštovanje pravil pogoj za dobro in pošteno igro. Ob igranju so se trudili za zmago in se učili prenašati poraze. Izpostaviti pa velja še eno pomembno dejstvo. Učenci so z narejenimi igračami zelo lepo ravnali in jih redno pospravljali (slika 7). Opaziti je bilo, da jih cenijo, saj so jih naredili sami in se zanje potrudili.



Slika 43: Talna košarka



Slika 44: Navihani keglji



Slika 7: Naše nove igrače



Slika 6: Spomin iz zamaškov

3.3 Projekt Tek podnebne solidarnosti

S projektom Tek podnebne solidarnosti želimo otroke spodbuditi h konkretnim ekološkim aktivnostim in k zavedanju o ranljivosti življenja na Zemlji. Ekološke aktivnosti se prepletajo s tekom in skrbjo za gibanje ter lastno zdravje. V okviru projekta otroci in odrasli tečejo iz solidarnosti do ljudi v revnejših državah, ki so jih posledice podnebnih sprememb najbolj prizadele, čeprav so zanje še najmanj odgovorni. Otroci pred tekom ob slikovnem in video gradivu, ki ga pošlje organizator Slovenska Karitas, spoznavajo posledice neodgovornega ravnanja in onesnaževanja okolja ter življenje otrok v revnih predelih Afrike. Seznanjajo se s posledicami podnebnih sprememb ter razmišljajo o lastnem življenju, življenju svojih družin ter svojem doprinosu za ohranitev našega edinega doma, planeta Zemlja. Pri tem gre za odzivanje na dogajanje v svetu in ne nazadnje za razvijanje sočutja ter zavestno odločitev, da bomo živeli preprosto in solidarno do ljudi, ki ne živijo v takšni blaginji kot mi. V razgovorih določimo namen teka ter oblikujemo cilj, za katerega se bomo v prihodnjih dneh še posebej trudili (slika 8).

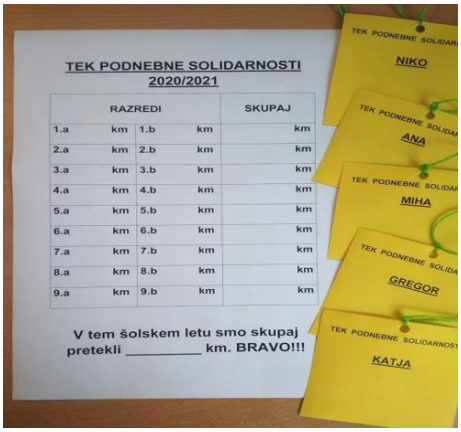
- Posebno skrb bomo namenili varčevanju z energijo, ugašali bomo luči in izključili elektronske naprave.
- V solidarnosti do otrok v Afriki, ki živijo v hudem pomanjkanju pitne vode, bomo posebno pozornost namenili vodi in je ne bomo točili po nepotrebnem.
- V solidarnosti do ljudi, ki na izsušeni ali poplavljeni zemlji ne morejo pridelati dovolj hrane, bomo s hrano ravnali še posebej skrbno in s spoštovanjem.
- Hvaležni smo lahko za zdravstveno oskrbo, ki jo imamo v razvitem svetu, zato bomo še bolj skrbeli za svoje lastno zdravje in se veliko gibali, predvsem hodili in kolesarili.
- V znak solidarnosti do otrok, ki zaradi revščine ne morejo hoditi v šolo, bomo več brali.
- V znak solidarnosti do ljudi, ki so jih prizadele naravne nesreče, bomo še bolj cenili stvari in dobrine, ki jih imamo.

Otroci pretečene kilometre beležijo na kartončke, ki si jih izdelajo pred prvim tekom. Pripravimo tudi razredno tabelo, kamor se sproti vnašajo pretečeni kilometri, tabelo v avli šole pripravimo za vse sodelujoče oddelke šole (slika 9). Z do sedaj zbranimi pretečenimi kilometri

smo Zemljo okoli ekvatorja objeli že skoraj desetkrat. Ker mlajši otroci zelo radi tečejo, jih za tek nikoli ni potrebno posebej nagovarjati. Če ob tem s skupnimi močmi gradijo kroge solidarnosti okoli planeta Zemlja, je tek še toliko lepši.



Slika 45: Skupaj določimo namen teka



Slika 46: Kartončki in zbirnik kilometrov

3.4 Sodelovanje z Dnevnim centrom CUDV Črna, enota Javornik

Spoštovanje različnosti in razvijanje empatije hodita z roko v roki. Ko v razred vključimo otroka s posebnimi potrebami oziroma primanjkljaji, se bistveno spremeni dinamika dela. Učitelj je postavljen v novo, največkrat neznano situacijo, na katero se mora strokovno in čustveno dobro pripraviti. Pripraviti je potrebno tudi učence, če otroka še ne poznajo. Učiteljeva stališča, prizadevanja in dejanja so ključnega pomena za sprejetost teh otrok med vrstnike. Potrebne so prilagoditve, ki od učencev zahtevajo strpnost in razumevanje. Iz lastne prakse pa lahko trdim, da se skupina s tem poveže in razvija, da učenci pridobijo izkušnje, ki so neprecenljive, predvsem na čustvenem področju ter pri oblikovanju stališč in vrednot.

Vsak je drugačen od drugih. Ko govorimo o otrocih s posebnimi potrebami, je pomembno poudariti, da potrebujejo razumevanje, spoštovanje in ne (zgolj) usmiljenje. Otroci vrstnikom s posebnimi potrebami radi pomagajo, nekateri se odzivajo hitreje in bolj spontano, nekateri za to potrebujejo več časa in posrednih pobud. Vrstniki morajo otroka spoznati in pridobiti dovolj izkušenj, da si lahko ustvarijo svoje mnenje in pričnejo graditi iskren odnos.

Sodelovanje z Dnevnim centrom CUDV Črna, enota Javornik, se je pokazalo kot primer dobre prakse. Uporabniki dnevnega centra so otroci z motnjami v duševnem razvoju in pridruženimi motnjami, ki se del dneva izobražujejo ob strokovnem osebju in se nato vrnejo v domače okolje. Srečanja so bila vedno posebno doživetje. Potekala so izmenjaje v Dnevnem centru in v osnovni šoli. Največkrat smo skupaj ustvarjali različne izdelke. Šolarji so jih razveselili še s pesmijo, recitacijo, plesom ali dramatizacijo. Prve pobude za sodelovanje so prišle s strani strokovnih delavcev centra. Ob druženju so se otroci spoznavali in navezovali stike. Sodelovanje so oboji sprejeli z navdušenjem. Ob druženju z vrstniki s posebnimi potrebami so spoznavali njihov vsakdan, sprejemali drugačnost, jo razumeli in vse bolj spoštovali. Zaradi pandemije je bilo naše sodelovanje v preteklem letu močno okrnjeno. Ob nekoliko zrahljanih ukrepih smo jih presenetili (slika 10) z izdelkom – okrašeno vejico (slika 11) in pesmijo. Čeprav smo se videli le skozi okno, smo bili vsi srečni (slika 12) - otroci iz dnevnega centra veselo presenečeni, mi pa zadovoljni, ker smo jim polepšali dan.



Slika 47: Presenečenje



Slika 48: Naj cveti tudi naše prijateljstvo!



Slika 49: Kdor poje – dobro misli.

4. Zaključek

Na prvi šolski dan se na svečanem sprejemu prvošolcev pogosto poistovetim z mislijo »Ko se približam otroku, mi vzbudi dvoje občutij: blagost ob spoznanju kdo je, in spoštovanje ob tem, kar utegne postati.« (Louis Pasteur). Ko učitelji usmerjamo otroke pri prvih negotovih korakih v šoli, jih spodbujamo pri pisanju prvih črk, računanju prvih računov in branju prvih besed, spoznamo, da Slomškova modrost »potrpežljivost rožice sadi, jeza pa trnje«, res drži. Naši učenci v prvi vrsti potrebujejo potrpežljiv pristop. Ob premagovanju učnih vozličkov ali celo težav jih lahko učiteljeva nestrpnost prestraši, okrni njihovo samopodobo in veselje do dela. Strpnost, potrpežljivost in prijaznost so ključne. Učenci čutijo iskrenost v naših besednih in nebesednih sporočilih.

Pri Slomšku (1999, str. 3) ne morem mimo še ene njegove modre misli, zapisane v učbeniku za nedeljske šole, ki je izšel davnega leta 1857: »Kakor ljubo sonce zemljo oživlja, ktero osije, tako naj vsak učitel šolo oveseljuje, v ktero pride. Učenik mrtev ko les in mrzel ko led – učenci pa živi ko ogenj, se slabo stikajo; serca učencov se učeniku tako dolgo odmikajo, da šola zmerzne, nauka cvet pomerje in dobega sadu ne da.« Pozitivna naravnanost učiteljev, živost, dobra volja, smeh, prijaznost in veselje do življenja prinašajo v šolo in razred dobro klimo, ki je pogoj za dobre odnose, dobro počutje in posledično za dobro delo in znanje. Od Slomškovih časov smo že zelo oddaljeni in delo jemljemo le kot zanimiv zgodovinski vir. Lahko pa v njem najdemo navdih in modrosti, aktualne tudi za današnji čas. V učbeniku je v maternem jeziku posredoval znanje pisanja, zgodovine, matematike, naravoslovja, fizike in drugih področij. Podajal pa je tudi smernice za »življenja srečno pot«. Prav to pa si želimo doseči z vzgojno-izobraževalnim delom tudi v sodobni šoli, saj se zavedamo, da v šolah živi in se rojeva prihodnost.

Naj bo šola prostor, v katerem bodo mladi popotniki zajemali »vodo«, ki jim bo vir ustvarjalnega, zadovoljnega in srečnega življenja in s katero bodo napojili tudi »puščavo«, ki vse bolj kliče po njej. Izkoristimo vzgojne priložnosti, ki se včasih ponudijo same, in vnašajmo v šolsko življenje aktivnosti, ki bodo naše učence bogatile v čuječnosti in mehkih veščinah. Poučujmo jih z glavo in s srcem oziroma za glavo in za srce.

5. Literatura in viri

Coloroso, B. (1996). *Otroci so tega vredni – Notranja disciplina – največ kar lahko damo otroku.* Ljubljana: Tangram.

Cowley, S. (2005). *Kako krotiti mularijo*. Ljubljana: Modrijan.

Karitas. (b. l.) Pridobljeno z www.karitas.si/podnebne/

Kunaver, D. (1992). *Učim se poučevati.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Slomšek, A. M. (1991). *Blaže in Nežica v nedelskej šoli.* Celje: Mohorjeva družba. Faksimile izdaje iz leta 1857.

Zalokar Divjak, Z. (2000). *Vzgajati z ljubeznijo.* Krško: Gora.

Kratka predstavitev avtorice

Darja Štrekelj je učiteljica razrednega pouka že preko trideset let. Vsa leta dela z najmlajšimi šolarji, ki so ji navdih za odgovorno delo ter strokovno rast. Vključena je v več šolskih projektov in nekatere koordinira na ravni šole. Vsa leta vodi različne interesne dejavnosti med drugim tudi šolski radio. Pripravila je mnogo tematskih oddaj in kot kulturna koordinatorka več šolskih kulturnih prireditev. Vrsto let dela z učenci priseljenci ter jim pomaga pri učenju slovenščine in vključevanju v novo okolje. Študentom na pedagoški praksi želi delo z učenci predstaviti kot izziv vseživljenjskega izobraževanja ob uvajanju novosti ter s senzibilnim pristopom do vsakega učenca.

Poučevanje na daljavo in soočanje s stresom

Distance Teaching and Stress Management

Maja Deželak

Osnovna šola Primoža Trubarja Laško
maja.dezelak@oslasko.si

Povzetek

Zaposleni v vzgoji in izobraževanju se pogosto spopadajo s stresom. Vzrok so lahko učenci, starši, glasno okolje, veliko število učencev v oddelku ali prevelika lastna pričakovanja in zahteve. Ob pojavu pandemije in nenadnem zaprtju šol so se stresni dejavniki še povečali. Usklajevanje službenih obveznosti, gospodinjskih opravil in skrb za lastne otroke so povzročili, da je bil stres pri učiteljih še pogosteje prisoten in bolj intenziven. Učitelji so se tako sami spopadali s preprečevanjem in obvladovanjem stresa. Na voljo imamo veliko tehnik, ki pripomorejo pri obvladovanju stresa. Skrb za zdravje, fizična aktivnost, čas, odločnost, sproščanje, dobra organiziranost in raznolike naloge so le nekatere med njimi.

Ključne besede: obvladovanje stresa, poučevanje na daljavo, stres, tehnike sproščanja, učitelj.

Abstract

Those employed in education often face stress. This stress can originate in pupils, parents, loud environment, in a large number of pupils in the classroom or in great personal expectations and requirements. With the onset of the pandemic and the sudden closure of schools, stressors increased even further. Balancing work responsibilities, household chores, and caring for one's own children caused even more frequent and intense stress among teachers. Teachers thus struggled with stress prevention and management on their own. We have many techniques available to help manage stress. Care for health, physical activity, time, determination, relaxation, good organization and a variety of tasks are just some of those techniques.

Keywords: mastery of stress, relaxation techniques, stress, teaching from home, teacher.

1. Uvod

Pedagoški delavec je pogosto v stresu že v t.i. normalnih pogojih, torej ko so šole odprte in pouk poteka po ustaljenem urniku. Stres pri učiteljih povzročajo prevelika lastna pričakovanja, odnosi z učenci in starši, potreba po stalnem izobraževanju, številčni oddelki, pomanjkanje podpore s strani vodstva šole ali družine in še veliko drugih. Pandemija pa je naše delo in naše življenje obrnila na glavo. Šole so se zaprle, način poučevanje se je spremenil in življenje kot smo ga poznali in bili vajeni se je za nekaj časa ustavilo. Čez noč smo bili postavljeni pred nove izzive, nove načine poučevanja ter usklajevanja službe in družinskega življenja. Novi dogodki in situacije, ki ogrožajo naš socialni položaj ter nas čustveno bremenijo pa pomenijo stresni vir in v nas sprožijo stres (Kožar, 1995). Pri stresu je pomemben odgovor, torej naša reakcija na dogodek. V nadaljevanju so predstavljene različne tehnike za obvladovanje in zmanjšanje stresa.

2. Stres

Nihče ni popolnoma odporen na stres. Po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) je stres ena največjih zdravju škodljivih nevarnosti 21. stoletja. Že vsaka tretja oseba naj bi doživljala stalne simptome stresa. Nacionalni inštitut za javno zdravje navaja, da je stres odziv posameznika na njegovo porušeno telesno ali duševno ravnovesje. Sprožilci stresa, stresorji, se pojavljajo v različnih oblikah. Lahko so manjši (slabo vreme) ali večji (izguba službe), zunanji (delovne obveznosti) ali notranji (nerealna pričakovanja), negativni (finančne težave) ali pozitivni (rojstvo otroka). Simptome stresa lahko razdelimo v štiri skupine: telesni, čustveni, vedenjski ali miselni (mentalni).

Stres doživljamo v treh fazah:

1. Faza alarma – organizem se pripravi na ukrepanje, duševne in telesne spremembe dvignejo našo učinkovitost ter pripravljenost na soočanje.
2. Faza prilagoditve – telesni procesi se poskušajo normalizirati in do te faze je učinek stresa lahko pozitiven.
3. Faza izčrpanosti – če je stres podaljšan je potrebno obrambo vzdrževati, kar je za naše telo velik napor. Takrat govorimo o negativnem stresu in pri tem je ogroženo tudi naše zdravje (Rakovec – Felser, 1991).

2.1 Vrste stresa

Pozitivni stres nastopi takrat, kadar nepredvidene dogodke, zahteve, ovire dojemamo kot izziv. Pravšnja mera napetosti in pričakovanja nam pravzaprav omogočata uspešnejše premagovanje težav, večjo učinkovitost in ustvarjalnost (Markič, 2001). Negativni stres nastopi kadar se pojavijo vedno nove, neznane, nepredvidene ali pa znane, toda pretirane zahteve. Večina takšnih zahtev je dolgotrajnih in povzročajo dolgotrajen stresni odziv (Markič, 2001).

3. Obvladovanje stresa

Za uspešno spopadanje s stresom moramo modro organizirati svoj čas. Naše počutje je namreč odvisno od tega kako ga preživimo.

- Bodimo realistični: postaviti si moramo cilje, ki jih lahko dosežemo v času, ki nam je na voljo.
- Določimo prioritete: ko imamo določene prioritete se lažje osredotočimo na opravila, ki so nam najpomembnejša.
- Raznolike naloge: pomembno je da pretežno fizično delo spremljajo mirne prostočasne dejavnosti, pretežno sedečemu delu pa naj sledi prosti čas, v katerem smo telesno aktivni.
- Organizacija: pripravimo seznam opravil, ki jih moramo opraviti v enem dnevu ali tednu. Če čutimo pritisk, nekaj dejavnosti opustimo, v primeru, da je na seznamu premalo opravil, pa jih poskusimo nekaj dodati.

- Poenostavimo življenje: drage dejavnosti, počitnice lahko povzročajo dodaten stres. Poskusiti moramo s preprostimi aktivnostmi, kot je branje knjige, sprehod v naravi ali kolesarjenje (Melgosa in Borges, 2019).

Za odprava stresnih posledic moramo spremeniti način življenja. Spremeniti moramo samega sebe. Če se ozremo okoli sebe vidimo veliko lepih in prijetnih stvari, ki jih prej nismo videli. Najprej se moramo ozreti po naravi, ki nikakor ne more biti vir nezadovoljstva in konfliktov nato poiščemo še druge aktivnosti v našem življenju, ki nam nudijo osebno zadovoljstvo (Kožar, 1995). Najboljši način, da se zavarujemo pred stresom je zdrav in uravnovešen življenjski slog na telesnem in duševnem področju.

3.1 Skrb za zdravje

Pomembno je zdravo prehranjevanje. Jesti moramo pogosto in v jedilnike vključevati raznoliko in uravnoteženo prehrano. Prednost morajo imeti živila z veliko vitamini, nenasičenimi maščobnimi kislinami in neprečiščenimi ogljikovimi hidrati. Pomembno je tudi da dnevno zaužijemo dovolj tekočine, predvsem vode in nesladkanega čaja (Battison, 1999). Spremembe pri prehrani ne smejo biti hitre, ker nam le-te lahko povzročijo dodaten stres.

3.2 Fizične aktivnosti

Z redno telesno aktivnostjo se lahko zaščitimo pred stresom. Tek, hoja, plavanje, kolesarjenje in aerobika so telesne aktivnosti, ki za mnoge predstavljajo pomemben del življenja. Pozitiven učinek na zdravje in dobro počutje ima le redna telesna aktivnost, ni namreč vseeno ali smo telesno aktivni vsak dan, enkrat na teden ali samo enkrat na mesec (Battison, 1999).

3.3 Čas

Vsem področjem našega življenja moramo nameniti ustrezno pozornost. Na ta način bomo naše delo in druge aktivnosti uskladili in bomo pri opravljanju sproščeni, zbrani in učinkovitejši. Kadar smo s časom na tesnem in namenjamo enemu področju našega življenja preveliko pozornosti, se začne pojavljati tesnoba in postanemo prenapeti (Battison, 1999).

3.3 Odločnost

Biti odločen pomeni, da želimo uveljaviti svoje pravice. Odpravljati moramo nejasnosti in zahtevati jasna in nedvoumna navodila, s tem preprečimo nastanek nesporazumov in nadaljnje stresne dogodke (Battison, 1999).

3.4 Sproščanje

Sproščanje pomaga pri premagovanju napetosti, kajti z njim dosegamo telesno stanje, ki je obratno od tistega, ko smo pod stresom. S pomočjo sproščanja upočasnimo srčni utrip, umirimo dihanje in zmanjšamo napetost v mišicah (Treven, 2005). Sprostijo nas lahko različne

dejavnosti, kot so joga, meditacija, masaža, glasba, vizualizacija, branje knjige, topel napitek in še mnoge druge.

4. Moje obvladovanje stresa

Zaprtje šol je prineslo veliko sprememb v mojem načinu življenja. Iz aktivnega poučevanja v razredu, kjer je posedanje za mizo prej izjema kot pravilo, sem nenadoma prešla na delo z računalnikom. Sedenje za mizo, iskanje različnih nalog, informacij, posnetkov, snemanje in pripravljanje PPT predstavitev ter izvajanje učnih ur s pomočjo ZOOM-a je v meni počasi sprožilo slabo voljo in pomanjkanje energije za družinske obveznosti. Zaradi usklajevanja službenih obveznosti, skrbi za drugošolko in petletnika ter opravljanje gospodinjskih opravil sem prešla v stanje stresa in razdražljivosti. Zavedati sem se začela, da je čas, da poskrbim zase in za svoje zdravje.

4.1 Organizacija

Najprej sem si dneve dobro organizirala. Vsak dan sem vstajala ob isti uri in najprej poskrbela za zajtrk. Po zajtrku sva s hčerko izmenjaje uporabljali računalnik in tablico, da sva opravili vse delovne in šolske obveznosti in medtem sem poskrbela, da je imel sin možnost reševanja razvedrilnih in poučnih nalog ter tako ni motil učnega in delovnega procesa. Po opravljenem prvem delu nalog in priprav, smo se odpravili na sprehod, na sneg ali pa smo se igrali na zelenici za hišo. Po vrnitvi v hišo sem začela s pripravljanjem kosila, hčerka pa je glasno brala in s tem zabavala še bratca. Po kosilu je sledil čas za počitek, pospravljanje ali družabne igre. Popoldan sta otroka odšla s partnerjem ven, jaz pa sem nadaljevala s pripravami in pošiljanjem povratnih informacij staršem o rešenih nalogah. Delo za šolo/službo sem poskušala zaključiti do 19h ali 20h. Včasih mi ni uspelo, vendar sem vsaj večino časa večere preživljala sproščujoče in brez pretiranega razmišljanja o službi. Ob dnevih, ko sem dopoldan in popoldan izvajala pouk, preko spletnih aplikacij, sem skušala nekaj navodil za nadaljnjo delo učencev pripraviti že prejšnji dan ali ob sobotah.

4.2 Prehrana

Pri pripravi obrokov doma že vseskozi vključujem veliko sadja in zelenjave in posledično tudi med delom na domu nisem pri prehrani uvajala sprememb. Težave pa sem imela pri zadostnem vnosu tekočine. Posledice so bile kmalu vidne; pomanjkanje energije, spremembe na koži in glavoboli. V kuhinjo sem si vsak dan pripravila listek na katerem sem označevala koliko kozarcev vode sem popila in po vsakem popitem kozarcu sem si pripravila že novega.

4.3 Sproščanje

Aktivnosti za sproščanje sem izbirala različne. Ob večerih sem brala knjigo ali reševala križanke, Ob pisanju priprav in načrtovanju ur sem se sproščala s poslušanjem pomirjajoče, meditativne glasbe. Nekatere večera pa sem preprosto preživela ob gledanju lahkotnega filma ali serije.

4.4 Aktivnosti

Hoja po gozdu, na bližnjo vzpetino ali samo skozi naselje je že dolgo del mojega vsakdana. Med hojo se sprostim, umirim misli, pridobivam ideje. Tudi med delom na daljavo je bila hoja vsak dan na mojem urniku. Zaradi sedenja pred računalnikom, neprimernega stola in zaprtja skupinskih vadb so se mi ponovno pojavile bolečine v spodnjem delu hrbtenice. Redna vadba mi je pomagala odpraviti bolečine in hkrati je pozitivno vplivala tudi moje počutje.

5. Zaključek

Zaposleni v vzgoji in izobraževanju se s stresom srečujejo vsakodnevno. Nov virus, Covid 19, razglasitev epidemije, ki nas spremlja že več kot eno leto in poučevanje na daljavo, so pri učiteljih sprožili dodatne stresorje. Zaradi novih okoliščin, so bili učitelji čez noč primorani prilagoditi svoje delo in osvojiti nove tehnike poučevanja.

V članku sem predstavila stres, sprožilce stresa in njegove faze. Učinkovito spoprijemanje s stresom lahko dosežemo le s celostnim pristopom. Za obvladovanje stresa obstaja veliko različnih tehnik, vendar je kljub vsem tehnikam, ki jih lahko izvajamo sami, še vedno zelo ali pa celo najbolj pomembna podpora družine, delodajalca in navsezadnje tudi podpora javnosti, ljudstva. Nedvoumna navodila za delo, ki bi jih podalo ministrstvo za šolstvo in dobro tehnološka opremljenost učiteljev, bi lahko v veliki meri omilila stres in zmanjšala število stresorjev.

Življenja se je spremenilo, prilagajanje novi bolezni je del našega vsakdana in v prihodnje bi bilo koristno ponuditi učiteljem več izobraževanj povezanih z osebno rastjo, soočanjem s stresom in ob morebitnem ponovnem zaprtju šol ustanovitev različnih podpornih skupin.

6. Literatura

Battison, T. (1999). *Premagujem stres*. Ljubljana: DZS.

Kožar, A. (1995). *Premagajmo stres in druge bolezni z vajami avtogenega treninga.* Ljubljana: Lunik.

Markič, V. (2001). *Spoznati in obvladati stres*. Za srce, 10 (6), 20. Ljubljana: Društvo za zdravje srca in ožilja.

Melgosa, J., Borges, M. (2019). *Moč upanja: Kako premagati depresijo, zaskrbljenost, krivdo in stres.* Ljubljana: Logos.

NIJZ, *Bolezni: stres*. Pridobljeno s https://www.nijz.si/sl/stres

Rakovec – Felser, Z. (1991). *Človek v stiski. Stres in tesnoba.* Maribor: Založba obzorja.

Treven, S. (2005). *Premagovanje stresa.* Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Kratka predstavitev avtorice

Maja Deželak je profesorica razrednega pouka na osnovni šoli Primoža Trubarja v Laškem. Poleg razrednega pouka izvaja tudi zgodnje poučevanje tujega jezika. V svoje poučevanje rada vključuje ustvarjalni gib za ponavljanje in utrjevanje snovi ter minute za sprostitev. Ves čas spodbuja branje in različne bralne aktivnosti učencev.

Stres in stiske pri učencih - kako lahko pomagamo

Stress and Distress in Students - How We Can Help

Zinka Vidovič

Osnovna šola Markovci, svetovalna delavka
zinka.vidovic@os-markovci.net

Povzetek

Hitre in nepredvidljive spremembe, ki jih je prinašala epidemija v človekov vsakdanjik, so marsikomu povzročale stres. Stres in tesnobo so doživljali tudi otroci, ki so se šolali na daljavo. Bili so zaskrbljeni. V prispevku predstavljamo, da je doživljanje stresa odvisno od osebnostnih lastnosti človeka in njegovega načina razmišljanja. Kar je za nekoga stresno, za drugega mogoče ni. Simptomi stresa se lahko kažejo na telesnem, na čustvenem, miselnem ali vedenjskem področju. Otroci in mladostniki se na stres odzivajo drugače kot odrasli. Za vse pa je pomembno zavedanje, da si pri obvladovanju stresa lahko pomagajo tudi sami.
Ob težavah povezanih s stresom otrokom v šoli pomagajo strokovni delavci. Za uspešno reševanje otrokovih težav je ključnega pomena komunikacija, ki se v pretežni meri odvija na neverbalnem nivoju. V odnosu, kjer je prisotno sočutje, razumevanje, pozornost in aktivno vključevanje otrokovega razmišljanja, otroci krepijo zaupanje, s tem pa tudi povečajo možnosti, da svoje težave aktivno rešujejo. Predstavljenih je nekaj vaj čuječnosti (dihalne vaje, pozorno opazovanje telesa in vaja mišične relaksacije), ki se jih otroci ob vodenju lahko naučijo in jih kasneje tudi prakticirajo. Obstaja še veliko drugih vaj. Katerokoli vajo izberejo, z njo vplivajo tudi na druga področja. Človekov organizem je namreč prepletena in povezana celota.

Ključne besede: čuječen odnos, dihanje, epidemija, komunikacija, stres.

Abstract

The epidemic has brought quick and unpredictable changes into our everyday lives, and these changes have been stressful for many people. Children experienced stress and anxiety during periods of distance learning. They were worried. This study aims to determine that experiencing of stress depends on personality traits as well as on their way of thinking. Things that are stressful for some people may not be stressful for others. The symptoms of stress can manifest themselves on physical, emotional, mental or behavioural areas. Children and youth respond to stress in a way, which is different from adults' response. However, it is important for everyone to know how important self-help is when it comes to managing stress.
When stress starts causing problems, children are helped by social workers. Communication, mostly non-verbal, is the key to the successful resolution of children's problems. In a compassionate, understanding, attention focused relationship, which actively includes a child's thinking, children reinforce their trust, and with that increase their chances of solving their problems. We present some mindfulness exercises (breathing exercises, body observation and muscle relaxation exercises), which can be learned through guided teaching and practised by children. There are many more exercises. Whichever exercise they choose, they affect other areas with it. The human organism is an entangled interconnected unit.

Key words: mindful relationship, breathing, epidemic, communication, stress.

1. Uvod

Čeprav so spremembe edina stalnica na tem svetu (kot je trdil že Heraklit - starogrški filozof cca. 500 let pr. n. št.), je pandemija koronavirusa s hitrimi in nepredvidljivimi spremembami korenito posegla v človeška življenja.

Bil je marec 2020, ko so šole zaprle svoja vrata, šolsko delo pa se je prestavilo za računalniške ekrane. Tako učenci, kot tudi strokovni delavci v šolah, so bili primorani na hitro spremeniti svoje ustaljene navade in se prilagoditi novi situaciji - šolanju na daljavo. Postavljeni so bili pred izzive, ki so za marsikoga bili stresni sprožilci. Po dobrih dveh mesecih dela od doma se je šolanje za osnovnošolce vrnilo nazaj v šolske klopi, a ne za dolgo. Jeseni 2020 se je zaradi drugega vala koronavirusa šolanje ponovno prestavilo na daljavo. Tokrat je trajalo dlje časa. V začetku drugega vala je bila pri učencih pripravljenost za delo še dobra. Bolj ko se je podaljševalo to obdobje, več je bilo učencev, ki so se težko zbrali, motivacija jim je upadala, bili so naveličani, utrujeni, brez energije, težje so si zapomnili stvari, se hitreje razburili, ipd. Skrbelo jih je, kako bo z ocenjevanjem, težko jim je bilo, ker se niso mogli družiti.

Ko so se učenci po štirih mesecih končno spet vrnili v šole, smo zaznavali, da so se težave pri učencih, ki so že prej potrebovali pomoč, poglobile. Pojavile pa so se tudi pri nekaterih drugih učencih, ki prej težav niso imeli. Prilagajanje novim okoliščinam, različna učna okolja, različni medsebojni odnosi znotraj družin in druge preizkušnje so vplivale na počutje in na delovno učinkovitost otrok. Nekateri so v primežu stresa obtičali. S čuječnim odnosom, pogovorom in določenimi vajami jim tovrstne težave pomagamo prebroditi v šoli (v svetovalni službi). Včasih pa otrok potrebuje tudi pomoč zdravstvene stroke.

2. V začaranem krogu stresa, tesnobe in zaskrbljenosti

Avstrijsko-kanadski raziskovalec Selye (1956) je **stres** označil kot nespecifičen odgovor telesa na zahtevo po velikih spremembah (Selye, 1956). O'Morain (2017) pa stres označuje, kot zaporedje fizičnih doživljajev, ki jih povzroča tesnoba.

Tesnoba je strah pred prihodnostjo, strah pred neznanim v sedanjosti. Tesnoba in stres sta neizbežen del človekovega doživljanja v nepredvidljivem svetu. Pri tesnobi gre običajno za zelo močna in neprijetna čustva. Bistveni element tesnobe je negotovost.

Določena stopnja tesnobe je v življenju nujno potrebna, saj nas lahko poživlja (npr. malce tesnobe nam pomaga opraviti stvari, ki jih sicer ne bi naredili - na nek način nas motivira). Problem se pojavi, kadar z načinom razmišljanja ali fizičnim ravnanjem stopnjujemo občutke tesnobnosti do takšne mere, da situacijo vidimo kot katastrofalno. Govorimo o zaskrbljenosti. **Zaskrbljenost** je tuhtanje - neprestano premlevanje o tem, kaj se lahko zgodi v prihodnje. Temelji na strahu. Zaskrbljenost je zapravljanje energije in nima nobenega namena. Zaskrbljenost, tesnoba in stres lahko krepijo drug drugega in pojavi se začarani krog (O'Morain, 2017).

3. Dovzetnost za stres, osebnostne lastnosti in načini razmišljanja

Čeprav večina odraslih otrok ne dojema kot ljudi, ki imajo lahko težave s stresom, so v resnici otroci enako dovzetni za stres kot odrasli. Pravzaprav lahko stranski učinki stresa izjemno slabo vplivajo na njihov razvoj in počutje.

Kako je nekdo dovzeten za stres, je odvisno od tipa osebnosti, osebnostnih lastnosti in načina razmišljanja. Gre za razmeroma trajne značilnosti, po katerih se ljudje razlikujemo med seboj. Kate Middleton (2014) opisuje načine funkcioniranja ljudi, ki so dovzetnejši za stres.

Perfekcionizem. Osebnostna lastnost, ki je verjetno najbolj povezana s stresom, je težnja po popolnosti. Gre za ljudi, ki jih označujemo kot perfekcioniste. Na splošno se takšni ljudje zelo ženejo za svojimi cilji. Povsem dobro se počutijo, dokler dosegajo visoka merila, muči pa ji strah pred tem, da bi naredili napako in se izkazali za nepopolne.

Klasični pesimizem. Gre za negativen način razmišljanja. Uspehu zmanjšujejo pomen, neuspehu pa ga poveličujejo. Za tisto, kar se bo morda šele zgodilo, napovedujejo negativen izid. Ko gre kaj narobe, velikokrat prevzamejo nase vso krivdo.

Izključujoče razmišljanje. Ljudje s tem vzorcem razmišljanja so nagnjeni k črno-belemu pogledu na svet. Ko reči ne potekajo natanko tako, kot so bile zamišljene, način razmišljanja čustva požene v skrajnost. Osebe, ki so nagnjene k takšnemu načinu razmišljanja, lahko prepoznamo po pogosti uporabi besed »moram« ali »moral bi«. Kadar ne uspejo doseči svojih visokih meril, jih pogosto muči močan občutek krivde.

Katastrofično razmišljanje. Pri osebah s tem načinom razmišljanja možgani naredijo velik nelogičen preskok med nečim, kar se je zgodilo zdaj in tistim, kar bi se lahko zgodilo v prihodnosti. Močno jih skrbijo stvari v prihodnosti (npr. nikoli mi ne bo uspelo …). Takšno razmišljanje sproži močna čustva, kot sta tesnoba in strah, pa tudi brezup in depresijo.

Čustveno sklepanje. Namesto, da bi se zavedali, da jih čustva opozarjajo na morebitne težave, domnevajo, da pomenijo dejanske težave (npr. če me muči občutek krivde, domnevam, da sem v resnici kriv). Pri negativnih čustvih je to zelo pogosta težava.

Personaliziranje. Pogost način razmišljanja, ki ima tudi zelo pozitivno stran. Značilen je za osebe, ki so nagnjene, da nase prevzemajo odgovornost. Takšni ljudje so zelo zanesljivi, a jih pogosto muči zelo močan občutek krivde zaradi reči, za katere v resnici sploh niso krivi. Takšni ljudje težko razbremenijo svoje odgovornosti od odgovornosti drugih. Dogaja se, da drugi izkoriščajo to skrbno stran njihovega značaja. Značilne misli: »Ko bi le vedel, bi …«.

Negativno branje misli. Škodljiv način razmišljanja - značilen za negotove in nesamozavestne ljudi. Gre za osebe, ki jih zelo skrbi, kaj drugi mislijo o njih. Svoje strahove projecirajo na druge brez dokazov. Že ob tem, da se ljudje smejijo, ko takšna oseba stopi v prostor, jo skrbi, le kaj si mislijo o njej. Takšen način razmišljanja ljudi lahko pahne v osamljenost, saj se začnejo izogibati situacijam, ki sprožijo takšne misli in občutke (Middleton, 2014).

4. Kakšni so simptomi stresa

Pri osebi, ki je doživela stres, lahko zaznamo stanje osuplosti oziroma zbeganosti. Zmanjšana je pozornost, oseba je lahko nekoliko zmedena, z občutki, kot da ne bi bila povsem pri zavesti in kot da ne more povsem dojemati, kaj se dogaja okoli nje (Dernovšek, Gorenc in Jeriček, 2012). Simptomi stresa so prikazani na sliki 1.

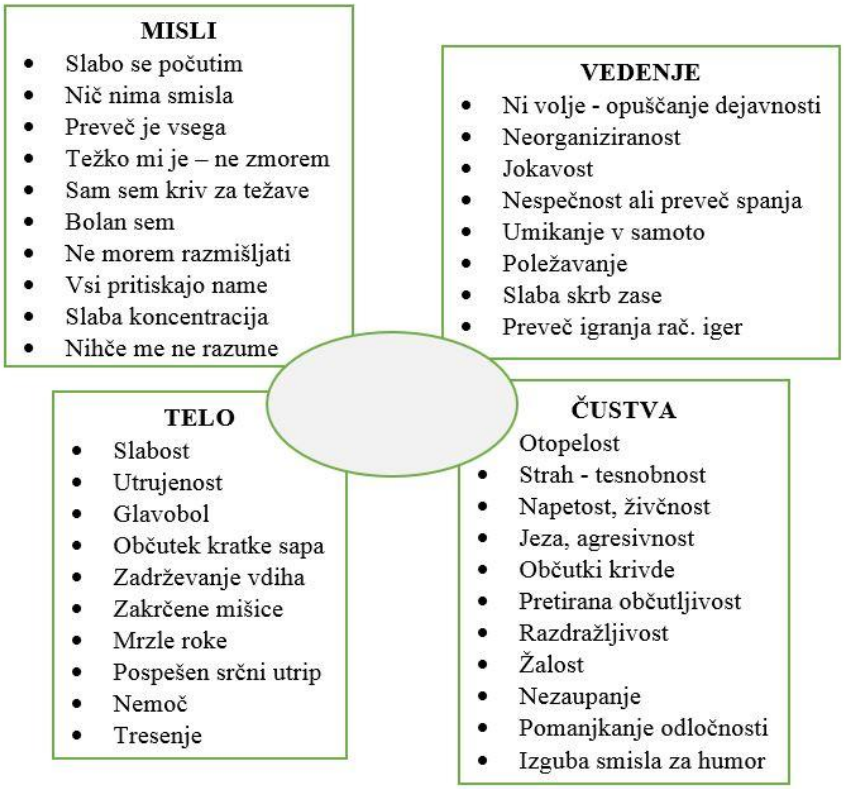
5. Stres pri otrocih in mladostnikih

Za otroke in mladostnike so najpogostejši stresorji: šolske zahteve in obremenitve, negativne misli in občutki o sebi, telesne spremembe med odraščanjem, težave s prijatelji in vrstniki, nezdravo življenjsko okolje, resne težave v družini, previsoka pričakovanja, ipd. Otroci in mladostniki se na stres odzivajo drugače kot odrasli.

1. Občutljivost za stres je odvisna od otrokove zrelosti, starosti in izkušenj. Otroci najpogosteje nimajo izkušenj s stresnimi dogodki, s katerimi se soočajo in to povečuje

njihovo občutljivost nanje. Po drugi strani pa so otrokovi odzivi na stresen dogodek pogojeni z njegovo sposobnostjo razumevanja stresnega dogodka. Otroci so manj kot odrasli sposobni oceniti, kateri dogodki jih ogrožajo in kateri ne.

2. Pojavljajo se lahko tudi drugačni simptomi od prej navedenih (slika 1). Pri otrocih lahko reakcije na stres vključujejo tudi naslednje znake: motnje vedenja, izogibanje stresnemu dogodku, regresivno vedenje (npr. zvijanje las, zibanje, sesanje prstov), povečana odvisnost od odraslih, razdražljivost, slaba samopodoba, učne težave (zmanjšana koncentracija, pozabljivost, neracionalnost, slabo presojanje, težave pri razmišljanju, okrnjena domišljija) in telesni znaki, za katere ne moremo najti jasnega vzroka (bolečine v trebuhu, vročina, glavobol, vrtoglavica).
3. Po šolanju na daljavo in vrnitvi učencev nazaj v šole smo pri otrocih, ki so potrebovali pomoč, najpogosteje zaznavali: slabosti brez jasnega vzroka, izogibanje, brezvoljnost, nezmožnost razmišljanja, pozabljivost, razdražljivost, napetost, tresenje, idr.



*Slika 1: **Simptomi stresa.** Slika prikazuje 4 sklope simptomov stresa. V sredini je oseba, ki stres doživlja - ujeta je v krog simptomov.*

6. Odzivanje na stres

Naš organizem je ustvarjen za odzivanje na kratkotrajni stres. Za normalno življenje je nekaj stresa nujno potrebnega. Težava pa nastane, ko je stresnih situacij preveč, so preveč zgoščene, premočne ali predolgo trajajo. V takih primerih lahko stres vodi v različne motnje in bolezni.

ZANIMIVOST
70 do 80% vseh obiskov bolnikov pri zdravniku je zaradi bolezni, ki so povezane s stresom (Dernovšek, idr. 2012).

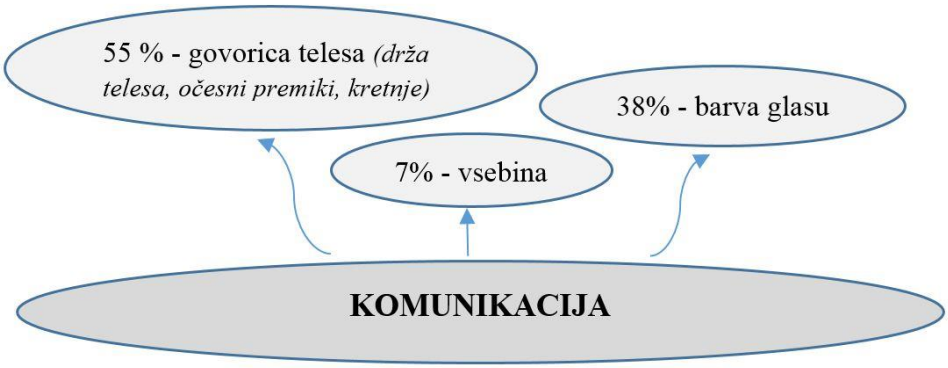
7. Uspešna komunikacija - predpogoj, da otroku lahko pomagamo

Komunikacija je v odnosih z ljudmi zelo pomembna. Za strokovne delavce, ki otrokom s težavami nudijo pomoč, je še toliko bolj pomembno, da se tega zavedajo. Ne gre le za običajni pogovor. Kot prikazuje slika 2, se ocenjuje, da se večina komunikacije odvija skozi govorico telesa in barvo glasu. Vsebina predstavlja le okrog 7 % naše predstavitve (Mauer, 2007).

Kako se bo odvijala komunikacija, nakažemo že s tonom glasu. Zelo pomembno je aktivno poslušanje. S poslušanjem in primernim odzivanjem otroku dajemo občutek, da nam ni vseeno zanj, medtem pa si ustvarjamo sliko o težavi. Pri odzivanju se moramo izogibati izjav, ki bi otroku dale občutek, da njegovega problema ne jemljemo resno (npr. »Saj ni tako hudo«).

Da premagamo začetne težave pri komunikaciji in si ustvarimo sliko o problemu, naj bodo na začetku vprašanja odprtega tipa, npr.: »Mi lahko poveš, kaj se je zgodilo/ kaj te teži?«. Kasneje, ko želimo pridobiti še manjkajoče informacije o problemu, pa lahko postavljamo vprašanja zaprtega tipa, kot npr. »Si že o tem govoril s starši? Lahko še komu zaupaš, ko ti je najtežje?«.

S povzemanjem preverimo, ali smo otroka in njegov problem prav razumeli, otroku pa to daje občutek, da smo mu sledili.

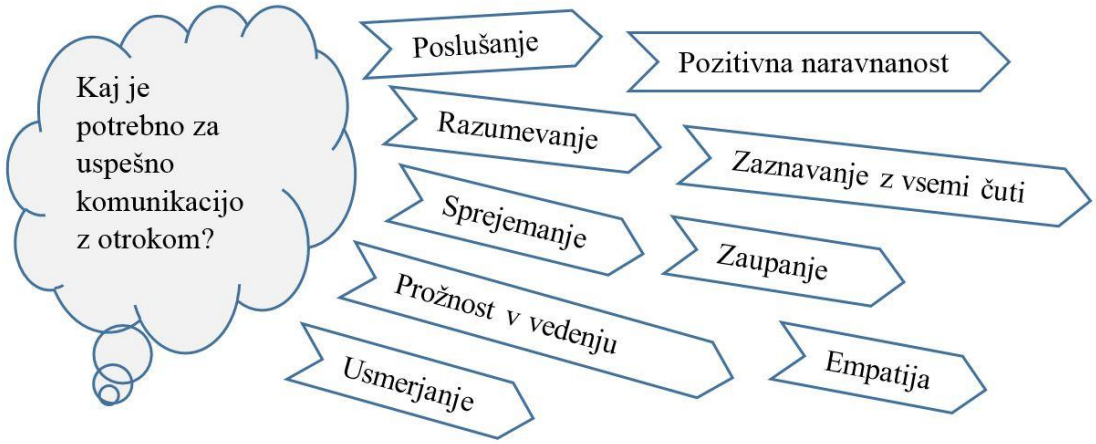


*Slika 2: **Komunikacija** - poteka istočasno na dveh nivojih, verbalnem (govornem) in neverbalnem (govorici telesa). V komuniciranju zasedata verbalna in neverbalna komunikacija določen delež (Mauer, 2007). Razmerja so prikazana na sliki.*

Elemente, ki so v komunikaciji potrebni prikazuje slika 3.

Zelo pomembno je tudi to, da prehitro ne začenjamo s podajanjem svojih zaključkov, ampak damo prostor razmisleku. »Razmislek je magična spojina, ki ljudi oživlja in jih iz stanja pasivnosti in nezavednega ravnanja spreminja v živa in aktivna bitja« (Škobalj, 2017, str. 121).

Razmislek pomeni, da vidimo stvari v širšem kontekstu, da razumemo od kod izvirajo in zakaj so nastale (Škobalj, 2017).



Slika 3: Elementi medosebne komunikacije

8. Čuječen odnos v komunikaciji z otrokom

V komunikaciji med strokovnim delavcem in otrokom/otroci je zelo pomembno, da smo usmerjeni na sam postopek dela (tukaj in zdaj). V odnosu mora biti prisotno sočutje - želja, da bi odpravili morebitno otrokovo stisko. Že s svojim pogledom skušamo sporočati naklonjenost in skrb. Kadar otrok želi govoriti, se obrnemo proti otroku in vzpostavimo očesni stik. Opazujemo, kako se odziva. S čuječnim odnosom krepimo pozitivna čustva in naklonjenost ter zmanjšujemo izražanje negativnih čustev (slika 3).

Kabat-Zinn ustanovitelj programa MBSR (program za zmanjšanje stresa, ki temelji na čuječnosti) v knjigi o skrbnem starševstvu, ki jo je napisal skupaj z ženo, navaja navidezno preproste, a močne postopke čuječnosti, ki jih lahko uporabljamo tudi strokovni delavci pri poklicnem delu z otroki. V nadaljevanju je nekaj povzetih.

1. Predstavljajmo si, kako nas vidi in sliši otrok, oz. otroci, ki so nam zaupani. Kako se počutijo ob nas, danes - v tem trenutku?
2. Dojemajmo otroke, s katerimi delamo, popolnoma takšne, kakršni so.
3. Bodimo čuječni glede naših pričakovanj do otrok. Ali so ta pričakovanja zares najbolj v interesu otrok, s katerimi delamo? Kako otrokom sporočamo svoja pričakovanja?
4. Učimo se živeti z napetostjo, ne da bi izgubili ravnotežje. Četudi je položaj zelo težak, preprosto postavimo svoje polno zavedanje in prisotnost v ta trenutek.
5. Opravičimo se otroku, če smo izdali njegovo zaupanje. Opravičila so zdravilna in pokažejo, da smo premišljevali o okoliščinah. Beseda oprosti naj ne postane prazen avtomatizem.
6. Ko moramo biti z otroki jasni, močni in nedvoumni, naj to prihaja iz zavedanja, dobrosrčnosti in razločevanja, namesto iz strahu, vzvišenosti ali želje po nadzoru. Čuječno delo z otroki ne pomeni biti pretirano popustljiv, zanemarjajoč ali šibak, pa tudi ne tog, gospodovalen in nadzorujoč.
7. Najlepše darilo, ki ga lahko dajemo otrokom, smo mi sami. Da lahko dajemo, kar je najboljšega v nas, moramo biti čvrsto v sedanjem trenutku. Koristno je, da si v svojem življenju ustvarimo čas za tiho poglobljeno razmišljanje, na način, ki nam ustreza (Kabat-Zinn in Kabat-Zinn, 1997).

9. Strategije - kako pomagati ob prepoznani težavi

Pri pouku se strokovni delavci vsakodnevno srečujejo z otroki, zato hitro zaznajo, kadar je otrok v stiski. Glede na situacijo poskušajo bodisi sami z otrokom ugotoviti, v čem je težava in pomagati, velikokrat pa se (glede na težave) povežejo s svetovalno delavko. Svetovalna delavka vzpostavi potrebne kontakte, razišče situacijo in otroku poskuša pomagati. Ob predpostavki, da gre za težave povezane s stresom, je v nadaljevanju nekaj primerov vaj za premagovanje stresa – vezane so na telesno raven (slika 1).

9.1. Otrok prepoznava svoje težave

V pogovoru s svetovalno delavko otrok prepoznava svoje težave (slika 1) in izpostavi najbolj moteče, nato načrtujemo strategije za pomoč. Katere strategije bomo izbrali, je odvisno od naše presoje, vsekakor pa je treba prednostno upoštevati učenca – njegovo starost, razvojno stopnjo in prevladujoča področja znakov. Katerokoli strategijo bomo izbrali (iz katerega koli področja), bomo z njo vplivali tudi na druga področja. Nobena strategija ni sama po sebi boljša ali slabša od druge, ampak je vsaka zase pomembna in vpliva na vse ravni (Jeriček, 2008).

9.2. Tehnike za sproščanje - vaje čuječnosti z dihanjem

Z usmerjanjem pozornosti na dihanje otrok vadi čuječnost in se sprošča. Čuječnost je sprejemajoče preusmerjanje naše pozornosti od naših misli na naše doživljanje v tem trenutku. Preprosto zavedamo se svoje trenutne izkušnje in je ne presojamo, analiziramo ali obsojamo. Pozornost usmerimo na svoje dihanje, na tisto kar vidimo, na telesne občutke, ipd., skratka na tisto, kar počnemo zdaj v tem trenutku (O'Morain, 2017).

Tabela 1: *Vaje čuječnosti z dihanjem*

	Navodilo
vaja-1 **Opazujmo svoje dihanje**	Dihamo skozi nos. Dihamo s trebušno prepono. Normalen vdih, normalen izdih; vajo ponovimo vsaj 5-krat. Bodimo pozorni, kako se z opazovanjem naše dihanje spremeni.
vaja-2 **Podaljšan izdih**	Normalen vdih skozi nos, podaljšan izdih skozi usta. Izdihnemo skozi rahlo zaokrožene ustnice, kontrolirano. Trajanje izdiha je individualno in ga določi vsak zase. Dihamo s trebušno prepono.
vaja-3 **Zadržimo zrak**	Globok vdih skozi nos, zadržimo zrak za približno 10 sekund. Izdih skozi usta, z zaokroženimi ustnicami, počasi, kontrolirano. Po izdihu mirno in enakomerno dihamo skozi nos, umirimo se. Vajo ponovimo vsaj 5-krat.
vaja-4 **Dihanje s štetjem**	Dihamo skozi nos in v mislih štejemo. Vdih - 1, 2, 3…7; Izdih - 1, 2, 3,…11. Dihanje naj bo gladko. Če je izdih do 11 predolg, ga skrajšamo na 9. Vdih in izdih lahko prilagodimo svojemu ritmu dihanja.
vaja-5 **Trebušno dihanje**	Roke položimo na trebušni del in opazujemo, ali se roka dviguje ali ne. Vajo lahko izvedemo leže, na trebušni del pa si položimo knjigo ali zvezek. Opazujemo spremembo v telesu. Jo opazimo, je pomirjujoča?

vaja-6 **Dihanje in raztezanje**	Stojimo. Noge so v širini ramen, ob vdihu zajamemo zrak, naredimo krog z rokama navzgor in se iztegnemo. Ob izdihu gremo s telesom navzdol, naredimo predklon in se z rokama skoraj dotaknemo tal.
vaja-7 **Dihanje z nogo naprej**	Izhodiščni položaj: začnemo z nogama skupaj in z rokama na prsih. Ob vdihu gremo z eno nogo naprej, raztegnemo roke (odročen položaj), razširimo prsni koš in se nato vrnemo v izhodiščni položaj. Ponovimo z drugo nogo.
vaja-8 **Dihanje z iztegovanjem**	Vdihnemo, se iztegnemo z rokama navzgor čim više, kot bi skušali sklatiti kakšno zvezdo, nato se z izdihom vrnemo navzdol.
vaja-9 **Opazujmo svoje roke**	Preusmerimo pozornost iz nekoristnih misli na svoje roke. Opazujemo in bodimo pozorni na občutke! Skoraj vse, kar počnejo roke, se dogaja izven zavedanja. Izražajo lahko čustva, spretnost, itd. Vaja se priporoča, kadar smo pod pritiskom.
vaja-10 **Opazujmo svoje telo**	Pozornost usmerimo na stopala, gležnje, goleni ..., počasi se premikamo po delih telesa navzgor do glave (od 5 do 15 min). Ko se vrinejo skrbi, jih ozavestimo in nadaljujemo z opazovanjem, kjer smo ostali.
vaja-11 **Obnovitveni dih**	Vdihnemo 2-krat zaporedoma. Prvi daljši vdih napolni naš trebuh, drugi krajši vdih pa razširi zgornji del pljuč. Izdih naj traja približno toliko, kot oba vdiha skupaj. Obnovitveni dih napolni z energijo in krepi imunski sistem. Začnemo z dvema minutama, ko napredujemo, lahko podaljšamo na 3 do 4 min. (Vranich, 2018).
vaja-12 **Čuječen seznam opravil**	Z zavedanjem svojega dihanja si poglejmo svoj seznam opravil. Ko se zavedamo, kaj se nam dogaja, lažje razumsko izberemo, kaj je naslednji korak. Pomaga nam, da dela (nalog) ne odlagamo na kasneje.

9.3. Tehnike za sproščanje - vaja čuječnosti z napenjanjem in sproščanjem mišic

Z usmerjanjem pozornosti na dele telesa otrok čuječe spoznava svoje telo in vadi sproščanje posameznih mišičnih skupin.
Udobno se namestimo, zapremo oči, napenjamo posamezne mišične skupine (5 sekund), sproščamo (10-15 sekund). Vsako navodilo ponovimo 2-krat. Dihamo mirno, enakomerno.

Tabela 2: *Vaja progresivne mišične relaksacije; Table 2: Progressive muscle relaxation exercise*

Navodilo	
pesti	Stisnemo **desno** pest, sprostimo. Stisnemo **levo** pest, sprostimo. Stisnemo **obe pesti** hkrati, sprostimo.
nadlakti	Pritisnemo nadlakt (komolce) k trupu, sprostimo.
čelo	Visoko **dvignemo** obrvi in nagubamo čelo, sprostimo. Potegnemo obrvi **navzdo**l in skupaj (namrščimo se), sprostimo.
oči	Dobro **zatisnemo** oči, sprostimo.

usta	**Stisnemo ustnici** skupaj, sprostimo. Močno **stisnemo zobe** in jih pokažemo vse do kotičkov ust, sprostimo.
vrat	Pritisnemo **vrat nazaj**, glavo naprej, sprostimo.
rame	**Dvignemo** obe **rami** močno navzgor, vse do ušes, sprostimo.
prsni koš	Globoko vdihnemo skozi nos (**razširimo prsni koš**), zadržimo zrak za 10 sekund in počasi izdihnemo skozi usta.
trebuh	Potegnemo **trebuh navznoter** (stisnemo trebušne mišice), sprostimo.
stegna	Stisnemo **kolena skupaj,** sprostimo.
stopalo	Stegnemo in **dvignemo obe nogi**, stopala obrnemo k sebi, zadržimo, sprostimo.

Ko zaključimo, se v mislih vrnemo na prijetna doživetja lastnega telesa. Zaključimo tako, da počasi odštevamo od 5 do 1, odpremo oči in se s pozornostjo usmerimo v prostor.

10. Zaključek

Čeprav je epidemija pri marsikom sprožila stres ali ga ojačala, ni bila edini vzrok stresa. Skrbi, zahteve in hitro spreminjajoče se nove tehnologije nas spodbujajo, da vedno bolj hitimo. Vse to deluje na ljudi stresno. V takšen način življenja so vpeti že otroci. Otroci potrebujejo nekoga, da se jim na ustrezen način približa in jim pomaga pri premagovanju težav. Opisani primeri vaj čuječnosti so le delček pri reševanju težav ob pojavu stresnih motenj. Za premagovanje stresa obstaja še veliko vaj sproščanja na telesni ravni, ki se pogosto med seboj prepletajo. Sem sodijo: različne športne dejavnosti, ples, hoja, sproščanje z mirno glasbo, raztezne vaje, joga, masaže, tapkanje, pa tudi različna dela, ki jih opravljamo z veseljem.

Veliko različnih vaj in vodenj le-teh, je dandanes dostopnih na spletu.

Za pomoč pri reševanju stresnih težav lahko uberemo tudi drugačne strategije – vezane bodisi na čustveno raven (npr. pogovori o čustvih, igranje vlog), na miselno raven (npr. prepoznavanje in menjavanje negativnih misli z nevtralnimi ali pozitivnimi) ali na vedenjsko raven (npr. načrtovanje primernih dejavnosti). Izbrati primerno strategijo je stvar strokovne presoje pri posameznem otroku v danem trenutku.

11. Literatura

Dernovšek, M.Z., Gorenc, M. in Jeriček, H. (2012*). Ko te strese stres: kako prepoznati in zdraviti stresne, anksiozne in depresivne motnje.* Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Jeriček, H. (2008). Stres ali kako uspešno loviti ravnovesje. V S. Roškar (ur.), M. Gabrijelčič Blenkuš (ur.) in M. Gregorič (ur.), *Zdrav življenjski slog srednješolcev: izbrana poglavja iz duševnega zdravja* (str. 22-35). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Kabat-Zinn J. in Kabat-Zinn M. (1997). *Everyday Blessings.* New York: Hiperion.

Mauer, P. (2007). *Neverbalna komunikacija kot (ne)kakovostna prvina v pedagoškem procesu* (Diplomsko delo, Fakulteta za družbene vede). Pridobljeno s http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/Mauer-Petra.PDF

Middleton, K. (2014). *Stres: kako se ga znebimo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

O'Morain, P. (2017). *Čuječnost za zaskrbljene - premagajte vsakdanji stres in tesnobo*. Ljubljana: Vita.

Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Vranich, B. (2018). *Dihajte: preprost revolucionarni 14 dnevni program za izboljšanje miselnega in telesnega zdravja.* Ljubljana: Založba BP.

Kratka predstavitev avtorja

Zinka Vidovič je bila rojena 5.10.1967 v Ptuju. Po končani osnovni šoli je obiskovala gimnazijo v Mariboru, potem pa študirala pedagogiko in sociologijo v Ljubljani na Filozofski fakulteti. Od leta 1992 je zaposlena na OŠ Markovci kot svetovalna delavka. Pri svojem delu že vrsto let spoznava različnost otrok in jim pomaga pri reševanju težav.

Vodenje oddelčne skupnosti med šolanjem na daljavo

Guiding the Class during the Distance Learning

Jana Žavbi

Osnovna šola Orehek Kranj
jana.zavbi@osorehek.si

Povzetek

Vodenje oddelčne skupnosti je potrebno opravljati z odgovornostjo in ob tem upoštevati vse temeljne vloge razrednika.
Ob izvajanju pouka na daljavo je bil viden upad motivacije za delo, porast pasivnosti, zmanjšanje socialnih stikov in komunikacije med učenci. Pri izvedbi sociometrije s sociogramom je bil v oddelčni skupnosti opazen upad povprečne ocene oddelka.
Pri urah oddelčne skupnosti so bile izbirane aktivnosti in vaje, ki naj bi predvidoma vzpodbudile komunikacijo med učenci, učence pripravile k aktivnemu delu in sodelovanju ter pripomogle k boljši kohezivnosti skupine. V članku je opisanih nekaj praktičnih vaj.
Po izvedbi vaj in sociometrije s sociogramom je bil opazen rahel porast povprečne ocene oddelka.
Tudi ure oddelčne skupnosti so verjetno nekoliko prispevale k porastu povprečne ocene oddelka pri sociogramu in večji koheziji skupine ter k boljši komunikaciji, k večji socializaciji.

Ključne besede: kohezivnost skupine, oddelčna skupnost, razrednik, socializacija, sociogram, šolanje na daljavo

Abstract

If you want to guide your classroom very well, you have to be a very responsible teacher and you need to follow all the important roles of a class teacher.
The motivation of learning, the increase of passivity, the reduction of social contacts and the communication among pupils have really been seen during distance learning. The sociometry with the sociogram has shown that the average class grades have dropped.
In the article there is a desscription of some practical activities that encourage the communication among pupils, their more active work and participation and better cohesion.
After the activities and the sociometry with the sociogram, the average class grades grew a little. This is probably the reason that helped pupils to get better grades and became more coherent and socialized.

Keywords: class, class teacher, distance learning, group cohesion, socialization, sociogram

1. Uvod

Vlogo razrednika oziroma vodenje oddelčne skupnosti smatramo kot eno od najpomembnejših delov svojega poklica. Občutek pripadnosti oddelčni skupnosti in povezanost učencev v njej sta elementa, ki ju želimo povečevati tekom izvajanja ur oddelčne skupnosti.

Ob izvajanju pouka na daljavo je bil viden upad motivacije za delo, porast pasivnosti, zmanjšanje socialnih stikov in komunikacije med učenci. Odločili smo se, da pri urah oddelčne

skupnosti izvajamo vaje, ki bodo po našem mnenju stanje izboljšale in bodo pripomogle k boljši kohezivnosti skupine. Praktične vaje so opisane v članku.

2. Razredništvo in delo v oddelčni skupnosti

Dogovor v naši šoli je, da uro oddelčne skupnosti izvajamo vsak teden. To omogoča, da v čim večji meri lahko uresničimo cilje, ki jih zastavimo ob začetku šolskega leta.

Na predmetni stopnji učitelji začnemo z razredništvom oddelka v 6. razredu. V istem oddelku opravljamo razredništvo vso predmetno stopnjo, štiri leta, do zaključka 9. razreda. Vsak oddelek ima tudi sorazrednika, ki je razredniku v pomoč oziroma ga nadomešča ob njegovi odsotnosti.

Razredničarka sem že skoraj dvajset let. To vlogo opravljamo z velikim veseljem, v tem delu našega poklica vidimo mnogo izzivov. Pri delu s pomočjo različnih aktivnosti opravljamo temeljne vloge razrednika, in sicer povezovalno, vzgojno, animatorsko, načrtovalsko, posredovalno, informativno in administrativno. Vlogo ob posameznih aktivnostih, ki jih izvajamo pri urah oddelčne skupnosti, izberemo v odvisnosti od vsakokratne situacije v oddelčni skupnosti, značilnosti skupine, potreb in izzivov. (Bizjak idr., 2005) Seveda ob vodenju skupine iz različnih zornih kotov upoštevamo vsakega posameznega učenca. (Suhadolnik, 2018). Trudimo se, da smo ob delu s skupino pozorni na vsakega posameznika, kot je navedeno »Upoštevati mora interese in avtonomijo posameznika, biti mora dojemljiv za doživljanja drugih.« Klinc (2019, str. 9)

Aktivnosti, ki jih pri urah oddelčne skupnosti izvajamo, so usmerjene v več področij:

1. razvijanje kulture in klime, ki omogoča kakovostno sožitje vseh posameznikov v oddelčni skupnosti in učinkovito delovanje oddelčne skupnosti kot celote (varno, strpno okolje z jasno postavljenimi pravili in strokovno utemeljenimi postopki obravnavanja odklonov od pravil);
2. ustvarjanje optimalnih pogojev in spodbujanje osebnostnega razvoja posameznika (oblikovanje pozitivne samopodobe, univerzalnih etičnih načel, vrednot, razvijanje sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja in presojanja ...);
3. razvoj preventivnih dejavnosti s poudarkom na prizadevanju za zdravo življenje;
4. poklicno vzgojo;
5. spodbujanje učne učinkovitosti posameznikov in oddelka kot celote;
6. obravnavanje in razreševanje aktualnih problemov posameznika ter oddelka;
7. sodelovanje pri načrtovanju življenja in dela v šoli. (Bizjak idr., 2005)

3. Sociogram

Trikrat v šolskem letu, ob začetku, približno na sredini in ob zaključku, v oddelku izvedemo sociometrijo s sociogramom. S tem načinom dobimo sociometrični status vsakega posameznega učenca in povprečno oceno za celoten oddelek.

Primer sociograma, ki ga v ta namen uporabljamo in ga povzemamo po Francey in McGrath (1996) je prikazan v nadaljevanju.

S kljukico označi v predalčku, kako rad se družiš s posameznim sošolcem ali sošolko. Prepričaj se, da si pri vsakem označil le en predalček. Na seznamu najdi svoje ime in ga označi, kajti sebe ne boš ocenjeval.

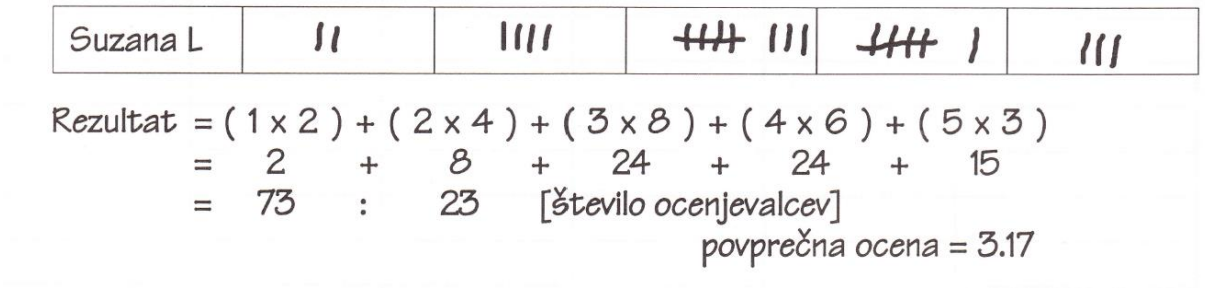
Tabela 1: *Predloga za sociogram*

Ime in priimek	1 Z njim/njo se ne družim rad.	2 Z njim/njo se rad družim le včasih.	3 Z njim/njo se je lepo družiti.	4 Rad se družim z njim/njo.	5 Zelo rad se družim z njim/njo.

Vrednotenje:

Kategorije oštevilči od 1 do 5. Učenčeve izbire pomnoži z rangiranim številom posamezne kategorije. Seštej zmnožke v vseh petih kategorijah in jih deli s številom vseh, ki so lestvico izpolnili.

Na primer:



Povprečje za razred je povprečna ocena povprečnih ocen vseh učencev.

4. Stanje pred, med in po izvajanju pouka na daljavo

Izbira konkretnih aktivnosti, ki jih izvajamo pri urah oddelčne skupnosti, je v veliki meri odvisna od izsledkov metode. Aktivnosti izbiramo iz različnih virov. Nekatere pripravimo v sodelovanju s sorazredničarko ali šolsko svetovalno službo.

V šolskem letu 2020/2021 sem razredničarka v oddelku 9. razreda. Ob koncu lanskega šolskega leta, ko se je zaradi epidemije šola začela izvajati na daljavo, je bila klima v oddelčni skupnosti, ki jo vodimo, ugodna. Tekom treh let smo uspeli izgraditi skupnost, v kateri so posamezni učenci imeli optimalne pogoje za osebnostni razvoj. Učenci so bili v oddelčni skupnosti povezani in so kot skupnost delovali učinkovito.

Kot smo že zapisali, smo v oddelku občasno izvedli sociometrijo s sociogramom. Izvajali smo jo več let zapored. V šolskem letu 2017/2018 dvakrat, v januarju in maju. V 6. razredu sociometrije ne izvedemo ob začetku šolskega leta, ker se učenci med seboj še ne poznajo, saj

je oddelek na novo formiran. V šolskih letih 2018/2019 (7. razred) in 2019/2020 (8. razred) trikrat, in sicer oktobra, januarja in maja.

Povprečna ocena celotnega oddelka je tekom treh let rasla, kar je nakazovalo na to, da se oddelčna skupnost razvija v pravi smeri.

V šolskem letu 2020/2021 smo po dobrem mesecu in pol pouka v živo le-tega zopet začeli izvajati na daljavo. Kmalu smo opazili, da so učenci sploh pri urah oddelčne skupnosti postali nemotivirani za delo. Sami od sebe niso več izražali svojega mnenja. Postajali so pasivni, tihi. Le težko smo od njih dobivali povratne informacije. Ko smo novembra 2020 v 9. razredu izvedli sociometrijo s sociogramom, je bil opazen upad povprečne ocene oddelka. Socialnih stikov med učenci v oddelku je bilo zelo malo. Pogovora vse manj. Pokazale so se posledice pomanjkanja druženja učencev. (Retelj, 2020). Obstoječa razredna klima ni bila ugodna.

Jurinec (2020, str. 18) navaja »Če je razlika med obstoječim in želenim stanjem prevelika ali premajhna, jo lahko učitelj z ustreznim programom spreminja, tako da doseže zmerno razliko.«

Zaradi opažanj drugačnega funkcioniranja učencev in izsledkov sociograma smo se odločili, da za delo pri urah oddelčne skupnosti izbiramo aktivnosti, pri katerih so oziroma morajo biti učenci čim bolj aktivni. Aktivnosti, pri katerih se morajo med seboj veliko pogovarjati, dogovarjati. Želeli smo vzpodbuditi komunikacijo med njimi ter med njimi in med učitelji.

5. Izbor nekaterih vaj za delo v oddelčni skupnosti

Opisali bomo potek nekaterih ur oddelčne skupnosti oziroma aktivnosti, ki so vzpodbudile komunikacijo med učenci in so učence pripravile k aktivnemu delu in sodelovanju.

Osredotočili smo se predvsem na delovanje celotnega oddelka. Pri vajah smo pazili tudi na dejavnosti posameznih učencev, ki so v oddelčno skupnost slabše vključeni.

Vse ure so potekale preko videokonferenc, saj smo pouk izvajali na daljavo.

5.1 Vaja: Skupna zgodba (Vaja, izvedena v dveh zaporednih urah oddelčne skupnosti.)

Učence smo razdelili v pet skupin. Učenci, ki so v oddelčni skupnosti slabše sprejeti, so bili v različnih skupinah.

Učenci so pri vaji uporabljali mobilne telefone. V okviru skupine smo preverili, ali imajo vsi kontakte sošolcev. Če kontaktov niso imeli, so si jih izmenjali.

Učenci so šli ven, pred hišo, blok itd. in so iskali zanimive predmete v okolici.

Najprej je predmet poiskal tisti učenec, ki je v skupini po abecedi prvi. Predmet je fotografiral in fotografijo poslal učencu, ki je po abecedi drugi. Drugi učenec je poiskal zanimiv predmet, ki ga je lahko povezal (ga je asociiral) s predmetom, ki ga je dobil od prvega sošolca, ter fotografijo svojega predmeta poslal tretjemu učencu itd. Zadnji učenec v skupini je poslal fotografijo prvemu učencu iz skupine. Ko je prvi učenec prejel fotografijo zadnjega učenca, je moral vsem udeležencem skupine sporočiti, da je vaja zaključena.

Naloga skupine je bila, da vse fotografije oddajo v spletno učilnico.

Naslednja ura oddelčne skupnosti:

1. Preko Google meeta smo odprli več videokonferenc. Vsaka skupina je delala v svoji videokonferenci. Občasno smo se vključevali v videokonference.

2. Naloga skupine je bila, da sestavi zgodbo, v kateri so smiselno povezani vsi predmeti, ki so jih člani skupine fotografirali prejšnjo uro.

3. Ob zaključku so se vsi učenci zbrali na isti videokonferenci. En učenec iz skupine je povedal zgodbo, ki so jo sestavili. Poročanje zgodbe smo dodelili učencem, ki so v oddelčni skupnosti slabše sprejeti.

4. Ob koncu je sledil še skupen pogovor o poteku dela. Učenci so povedali, kaj jim je bilo pri vaji všeč, kje so bile težave.

Opazili smo, da so bili res vsi učenci aktivni. Vaja jim je bila zelo všeč. V skupen pogovor ob koncu so se vključili skoraj vsi učenci.

5.2 Vaja: Čigav je predmet

(Strauch, 2003)

Naloga vseh učencev pred izvedbo ure je bila, da v spletno učilnico naložijo fotografijo predmeta, ki jim je všeč, ki jih kakorkoli opisuje, s katerim so kakorkoli povezani.

Pri uri oddelčne skupnosti smo prikazali vse predmete. Vsak učenec je določil lastnika določenega predmeta in povedal, zakaj se mu zdi, da je predmet last tega učenca. Naredili smo tri kroge. Učenci so morali paziti, da so bili v vsakem krogu vključeni vsi sošolci – da so za vsakega od sošolcev trikrat slišali, kateri predmet bi bil lahko njegov. V zaključnem krogu je vsak učenec povedal, kateri predmet je njegov in zakaj si ga je izbral.

Vaja se je zdela učencem izredno zabavna.

5.3 Vaja: Dekleta/Dečki (Vaja, izvedena v dveh zaporednih urah oddelčne skupnosti.)

Preko Google meeta smo odprli dve videokonferenci. V eni so delala dekleta, v drugi fantje. Občasno smo se vključevali v videokonferenci.

Naloga skupine je bila, da pripravi skupne odgovore na vprašanja.
Vprašanja za dekleta so bila:

Kakšni so fantje?
Kakšna smo dekleta?
Katere lastnosti, ki jih fantje nimajo, imajo dekleta?
Katere lastnosti, ki jih dekleta nimajo, imajo fantje?
Kaj je dekletom všeč?
Kaj je fantom všeč?
Kaj bi morali fantje vedeti o dekletih, pa ne vedo?

Vprašanja za fante so bila:

Kakšna so dekleta?
Kakšni smo fantje?
Katere lastnosti, ki jih fantje nimajo, imajo dekleta?
Katere lastnosti, ki jih dekleta nimajo, imajo fantje?

Kaj je dekletom všeč?
Kaj je fantom všeč?
Kaj bi morala dekleta vedeti o fantih, pa ne vedo?

Naslednja ura oddelčne skupnosti:

Preko Google meeta smo na videokonferenci projicirali odgovore obeh skupin. Sledil je pogovor o njihovih odgovorih.

Glede na to, da so učenci v oddelčni skupnosti tudi po spolu med seboj precej povezani, smo pričakovali, da bo pogovor stekel, kar se je tudi zgodilo. Pri skupnem pogovoru so sodelovali skoraj vsi učenci.

5.4 Vaja: Poklic

Učenci so v devetem razredu, zato pri urah oddelčne skupnosti vedno naredimo tudi kakšno vajo na temo poklicne usmeritve.

Vsak od učencev je v kratkem predstavil svoj sanjski poklic. Poklic, ki bi ga rad opravljal, če ne bi bilo nikakršnih omejitev.

Nekaterim učencem je sanjski poklic tisti, ki ga bodo verjetno v življenju opravljali, je realno dosegljiv. Nekateri so predstavili takšnega, ki ga ne bodo morali opravljati. Sledil je pogovor o zastavljanju realnih ciljev v življenju.

V drugem krogu je vsak učenec predstavil poklic, ki ga namerava opravljati. Večina učencev že ve, kaj si želi delati v življenju. Nekateri še ne.

Zopet smo se pogovarjali o tem, kaj vse je potrebno, da uresničiš svoje cilje, svoje želje.

V skupen pogovor se je vključila približno tretjina učencev. Ostali so potrebovali več vzpodbude. Tema pogovora je težja in smo tudi pričakovali, da bo vključenost v pogovor manjša.

Opisali smo štiri vaje, ki smo jih izvedli v šestih urah oddelčne skupnosti. Kot smo že napisali, smo pri delu na daljavo izbirali vaje, ki so vzpodbudile komunikacijo med učenci in so učence pripravile k aktivnemu delu in sodelovanju. Večinoma smo izbirali vaje z lažjo vsebino, saj je delo na daljavo že tako ali tako prineslo nekaj dodatnih težav. Pri urah oddelčne skupnosti smo predvsem želeli povečati komunikacijo in izboljšati socializacijo učencev.

Februarja 2021, ob zaključku izvajanja pouka na daljavo, smo izvedli sociometrijo s sociogramom. Opazen je bil rahel porast povprečne ocene oddelka.

6. Zaključek

Menimo, da je vsebine in vaje za ure oddelčne skupnosti potrebno skrbno izbrati. Morajo biti prilagojene starosti učencev in seveda vsakokratnim potrebam oddelčne skupnosti. Glede na to, da je izvajanje pouka na daljavo za vse, tako učence kot učitelje, novost, smo se po svojih najboljših močeh poskušali situaciji prilagoditi in učencem pomagati.

Če so aktivnosti, ki so jih učenci opravljali pri urah oddelčne skupnosti, nekoliko pripomogle k boljšemu sprejemanju učencev med seboj, k boljši komunikaciji, k večji socializaciji, je bil naš cilj dosežen.

Seveda ne moremo trditi, da so le ure oddelčne skupnosti prispevale k porastu povprečne ocene oddelka pri sociogramu in večji koheziji skupine. Je pa to del, ki smo ga lahko opravili.

7. Literatura

Bizjak, C., Dobnik Žerjav, M., Horvat, A., Kalin, J. (2005). Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih. (str.6, 7, 9). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf

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

Jurinec, N. (2020). *Povezanost razredne klime in socialne sprejetosti učencev*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Klinc, K. (2019). *Spodbujanje povezanosti med učenci s socialnimi igrami.* Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Retelj, R. (2020). Šolanje na daljavo je izziv. *Posavski obzornik,* 24(7), 15.

Strauch, L. (2003). Projektne igre. Ljubljana: Mladinski svet

Suhadolnik, A. (2018). *Vloga razrednika na predmetni stopnji osnovne šole.* Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Jana Žavbi, profesorica biologije in kemije. Na Osnovni šoli Orehek Kranj uči kemijo, naravoslovje in izbirni predmet poskusi v kemiji. Razredničarka je skoraj dvajset let.

Izzivi razredništva

Classroom Challenges

Mitja Trošt

ŠC Nova Gorica
mitja.trost@scng.si

Povzetek

Vsak učitelj se v svoji poklicni poti sreča z izzivom razredništva. Učitelji z razredništvom prevzamejo določene naloge, ki jih morajo opravljati. Razrednik je oseba, ki ima pomembno vlogo v procesu vzgoje in izobraževanja, saj se nanj po nasvete in informacije obračajo učenci, starši in drugi učitelji. Pri delu s otroci s posebnimi potrebami je razrednik izpostavljen še večjemu izzivu, saj tak otrok in starši potrebujejo dodatno podporo s strani učiteljskega zbora. Razredništvo poleg strokovnega znanja učitelja zahteva tudi nekatere osebnostne lastnosti. V prispevku je predstavljena razrednikova vloga in pomembnost hitrega ukrepanja ob pojavu težav pri učencih oz. dijakih in pomembnost dobrega sodelovanja s starši.

Ključne besede: otrok s posebnimi potrebami, razrednik, šola, učitelj, učni proces.

Abstract

In the course of their career, all teachers face the challenge of being a class teacher. Being a class teacher involves specific tasks. A class teacher is a person with an important role in educational process, because students, parents and colleagues turn to him/her for advice and information. The challenge is even greater when working with special needs children and their parents, since they need additional support from all the teachers. Being a class teacher does not require just knowledge but also certain personality traits. This paper talks about the role of a class teacher, the importance of acting immediately when pupils or students experience problems and also the importance of good cooperation with parents.

Keywords: children with special needs, class teacher, school, teacher, learning process.

1. Uvod

Pedagoški delavec je najprej v vlogi učitelja, šele potem pa je lahko tudi v vlogi razrednika. Vloga razrednika je izredno pomembna in strokovno zahtevna naloga, ki zahteva znanje s področja psiholoških, socioloških in pedagoških ved za ustrezno ravnanje v konkretni situaciji. Težave, ob katere naletijo razredniki, so posledica nerealnih pričakovanj do razrednika in pomanjkljive sistematične usposobljenosti za to vlogo, čeprav je v današnjem času uspešnost razrednika v veliki meri odvisna tudi od osebnostnih značilnosti, iznajdljivosti in neposrednega delovnega okolja.

Učitelj razrednik si mora pridobiti spretnosti v komunikaciji s številnimi udeleženci izobraževanja, sposobnosti presojanja v kritičnih situacijah in spoznanj o tem, kaj mora kot razrednik sploh početi. Potrebno je tudi stalno strokovno izpopolnjevanje, kajti učitelj se mora sproti seznanjati z novostmi in spremembami na svojem področju.

Žarkovič Adlešič (2000, str. 67) pravi, da je razredništvo vloga, ki bi jo lahko primerjali s starševstvom in to ne zgolj zaradi vzgojne funkcije, temveč tudi, ker slej ko prej doleti vsakega učitelja. Avtorica tudi pravi, da ni nihče za to vlogo posebej usposobljen in nihče ne dobi zanjo posebnega materialnega povračila.

Razredništvo in učiteljevanje ni le poklic, ampak način življenja, ki zahteva nenehno učenje ter prilagajanje (Ažman 2012, str. 177).

2. Razredništvo

Opravljanje vloge razrednika je strokovno zahtevna naloga, ob kateri imajo razredniki nemalo težav. Težave se pojavijo, ker so naloge razrednika opredeljene bolj formalno, s poudarkom na administrativnih in organizacijskih nalogah, manj pa na pedagoških. Pričakovanja do razrednika so včasih nerealna in predvsem zato, ker razrednikov sistematično ne usposabljajo za to zahtevno vlogo (Pušnik, 2000).

Po 63. členu ZOFVI-ja razrednik:

- vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora,
- analizira vzgojne in učne rezultate oddelka,
- skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev,
- sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo,
- odloča o vzgojnih ukrepih,
- opravlja druge naloge v skladu z zakonom.

Kalinova (2002) poudarja pomen partnerstva v učnem procesu, kjer razrednik prevzema vlogi spodbujevalca in usmerjevalca, kjer ni glavni vir znanja, pač pa poudarja in omogoča aktivno sodelovanje učencev, usmerja k procesom, spodbuja notranjo motivacijo, omogoča in uči spretnosti reflektiranja medosebnih odnosov in učnega procesa. Kalinova (2001) meni, da razrednik opravlja eno izmed socialnih vlog, kar pomeni, da je nosilec celote definiranih in nedefiniranih pričakovanj v zvezi z opravljanjem te vloge. Bistveno za razumevanje socialnih interakcij z vidika socialnih vlog je, da je to proces neprenehnega medsebojnega definiranja socialnih vlog. Opozarja, da zaradi neprestanega soočanja različnih pričakovanj in opredelitev vlog, prihaja do številnih konfliktov znotraj vidikov vloge razrednika.

Razrednik nastopa v vlogi pomočnika, usmerjevalca, koordinatorja, mentorja, pri čemer si pomaga z znanji s področja pedagogike, didaktike, metodike, psihologije, pedagoške komunikologije, pedagoške sociologije... (Kunstelj, 2001).

Razrednik ima vzgojno-pedagoško vlogo, administrativno vlogo, vlogo razsodnika in zagovornika, opazovalno vlogo, vlogo pomočnika in svetovalca učencem. Izkušen razrednik ve, katera vloga je v danem trenutku tista, ki je najpomembnejša in učinkovita (Ramot, 2006).

V Programskih smernicah za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih (2005, str. 7) so opredeljene temeljene vloge, ki jih opravlja razrednik in to so:

- **povezovalna**: razrednik je vodja oddelčnega učiteljskega zbora in povezovalec oddelčne skupnosti z ostalimi sistemi na šoli ter izven nje; še posebno skrbi za povezanost šole kot institucije z učenci in starši;
- **vzgojna**: razrednik omogoča učencem prevzemanje soodgovornosti za življenje v oddelčni skupnosti in odgovornost za svoja ravnanja ter odločitve, spodbuja razvijanje čuta za sočloveka, razvija temeljne človeške vrednote ter spodbuja oblikovanje zrele, samostojne osebnosti, ki ravna po ponotranjenih etičnih načelih;
- **animatorska**: razrednik spodbuja, motivira, aktivira učence in učitelje, da lahko uveljavijo in razvijajo svoje darove, sposobnosti in zamisli ter omogoča, da posamezniki prevzemajo svoj del odgovornosti za življenje skupnosti;
- **načrtovalska**: razrednik skupaj z ostalimi člani oddelčnega učiteljskega zbora načrtuje in evalvira delo in življenje oddelčne skupnosti;
- **posredovalna v problemskih situacijah**: razrednik pomaga vsem vpletenim pri reševanju problemskih situacij, ki nastajajo med učenci, med učenci in učitelji ipd., poskrbi, da proces reševanja konfliktov poteka konstruktivno;
- **informativna**: razrednik posreduje informacije učencem, staršem in ostalim članom učiteljskega zbora;
- **administrativna**: razrednik ureja dokumentacijo, skrbi za zakonitost postopkov, zapisnike, evidence, piše spričevala ipd.

Ko razrednik prevzame razred, postanejo učenci v oddelku »njegovi«. To si lahko razlagamo s tem, da razrednik prevzame določene odgovornosti. Od njega je odvisno, kako bo razred deloval kot skupina, kakšna bodo pravila v razredu, zato lahko rečemo, da razrednik postane vodja razreda (Pušnik, 2000).

Ob vstopu otroka s posebnimi potrebami v šolo oziroma v oddelek je potrebno posebno pozornost nameniti ustvarjanju pozitivnega ozračja, zato je potrebno »pripraviti« otroke na vključitev otroka s posebnimi potrebami, tako da jim ponudimo več informacij in možnost postavljanja vprašanj. Tako se bomo izognili številnim nezrelim vprašanjem, strahu, negativnim stališčem in vrednotenju posebnih potreb ter s tem neprijetnim situacijam (Košir, 2008).

Učitelji in razrednik so osebe, ki preživijo največ časa z otrokom s posebnimi potrebami in ima zato v učnem procesu najbolj odgovorno nalogo. Ta zahteva predvsem poznavanje otroka s posebnimi potrebami in pozitiven odnos do njegovih posebnih potreb. Poleg svojih strokovnih

kompetenc, katerih so učitelji pridobili v času študija, pa morajo znanje dopolnjevati z znanji s področja dela z otroki s posebnimi potrebami. (Košir, 2008).

2.1 Praktični primer

Prvega septembra sem postal razrednik novi generaciji na srednji šoli. Tako kot je v navadi sem se najprej predstavil in povedal vse uvodne informacije, nato so se predstavili novopečeni dijaki. Eden izmed njih je že na prvi pogled deloval malo »poseben«, tako po načinu govora in kretnjah. Ob predstavitvi omenjenega dijaka so se ostali posmehovali.

Uvodni roditeljski sestanek in individualne pogovorne ure so potekale predvsem v pogovoru in dajanju osnovnih informacij za tekoče šolsko leto. V individualnih pogovornih urah noben starš ni izpostavil posebnih specifičnih težav svojih otrok.

Pri strokovnem predmetu, ki ga poučujem sem opazil, da se omenjeni dijak večkrat zastrmi v določen predmet oz. stvar in postane za nekaj časa odsoten, pogosto se je božal po svojih dolgih laseh. Pri izvajanju strokovnih intervencij je imel slabo razvito motoriko. Njegov najljubši predmet je bila angleščina. Po dobrem mesecu rednega poka sem starša omenjenega dijaka povabil na individualne pogovorne ure. Predstavil sem opažanja, ki sem jih zasledil pri njunem otroku v šoli in pri predmetu, ki ga poučujem. Starša sta povedala da je njihov otrok v postopku diagnosticiranja avtizma in prosita, da nobenemu učitelju ne posredujem omenjene informacije. Navajala sta še, da učitelji v osnovni šoli niso vedeli za sinove težave, obravnavali pa so ga kot »malo posebnega« otroka.

Dijak se je dobro vključil v razred. Sošolci so ga lepo sprejeli in se mu niso več posmehovali, kot se je to pripetilo prvi šolski dan. Sprejeli so ga za »svojega«.

Dijak je imel največje težave pri matematiki in fiziki. Proti koncu koledarskega leta so se težave stopnjevale, nabirale so se odsotnosti, zaradi obravnave pri različnih specialistih. Predlagal sem staršem, da stopimo do psihologinje, kjer bi pripravili individualiziran vzgojno izobraževalni načrt za dijaka. Starša sta uvidela, da je predlagan predlog primeren za njihovega otroka. Glede na priporočila pedopsihiatrinje smo pripravili individualiziran vzgojno izobraževalni načrt, ki je zajemal: (predstavljene so samo bistvene točke).

- Dijak se pouka udeležuje, kolikor mu aktualno zdravstveno stanje dopušča. V primeru hospitalizacije ali druge odsotnosti zaradi zdravstvenih razlogov so starši dolžni o vzrokih zanjo sproti obveščati razrednika.
- Dijak ima pri pisnem preverjanju znanja pravico do podaljšanega časa. Preverjanje se lahko izvede tudi v mirnem okolju izven oddelka, če dijaku to bolj ustreza.
- Pred preverjanjem se z učitelji lahko dogovori za dodatno razlago.
- Ustna preverjanja znanja učitelji izvedejo po dogovoru z dijakom.
- Razširjeni oddelčni učiteljski zbor spremlja napredek dijaka in se sestane med šolskim letom po potrebi.

Dijak je šolsko leto zaključil s tremi popravnimi izpiti. Starša sta ob koncu šolskega leta poslala ravnateljici pohvalo in zahvalo nad zavzetostjo učiteljev, šolske pedagoginje in

razrednika pri sodelovanju ob pomoči njihovemu otroku. Starša sta spoštovala, da smo si vzeli dodaten čas, tudi med odmorom in izven šolskih ur, za nudenje dodatne razlage.

Zaradi poslabšanja zdravstvenega stanja, dijak ni uspel opravljati popravnih izpitov (bil je hospitaliziran). Kot razrednik sem predlagal staršem, da bi bilo za otroka boljše, da nadaljuje izobraževanje na isti šoli, vendar na triletnem programu, s tem bi lahko posledično zmanjšali stres, saj je triletno šolanje lažje. Starša sta zelo zaskrbljena nad zdravstvenim stanjem svojega otroka. Na naslednjem sestanku smo se skupaj s psihologinjo, ravnateljico in starši dogovorili, da bo pogojno vpisan v 2. letnik štiriletnega programa. V tem šolskem letu bo opravil popravna izpita iz prvega letnika in tako zaključil prvi letnik štiriletnega programa. V nadaljevanju šolskega leta bo pridobival ocene pri izključno določenih predmetih, ker se bo v naslednjem šolskem letu prepisal v 2. letnik triletnega programa. Za tako možnost smo se odločili, ker se dijak v razredu počuti varno in s tem se lažje pripravlja za prehod na triletni program.

3. Zaključek

Ko si razrednik otroku s posebnimi potrebami, ti to predstavlja še posebno odgovornost in hkrati izziv. Pomembno je vzpostavitev dobrega medosebnega odnosa in graditi na zaupanju. Razred je dijaka s posebni potrebami lepo sprejel in mu pomagal pri socializaciji. Za uspešno napredovanje učenca s posebnimi potrebami je izrednega pomena dobro sodelovanje staršev z razrednikom in šolo. Pomembna je dobra komunikacija med vsemi vpletenimi. Učitelji v rednih izobraževalnih sistemih bi potrebovali dodatna izobraževanja v pomoč pri delu z učenci s posebnimi potrebami, saj bi tako pridobili dodatna specialna znanja, ki so potrebna pri delu z ranljivo skupino otrok.

4. Literatura

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik*: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje Oddelčnih skupnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kalin, J. (2001) *Kdaj je razrednik zares razrednik?* Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše, Letn. 3, št. 9, str. 3–5.

Kalin, J. (2002). *Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma*. Sodobna pedagogika, letn. 53/119, št 1.

Košir, S. (2008). *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije.

Kunstelj, A. 2001. *Analiza učnih in vgojnihrezultatov*. V: Žagar, D., et al. Razrednik – vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Jutro, str. 113–129, 157–161.

Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih. 2005. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Pušnik, M. (2000). *Vloga razrednika v našem šolskem sistemu.* V: Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. Razrednik v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, str. 9– 64.

Ramot, T. (2006). *Vloga razrednika pri oblikovanju oddelčne skupnosti*. V: Pšunder, M (ur.). Razrednik. Ljubljana: Supra, str. 67–68.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (1996). Ur. L. RS, št. 115/2003.

Žarkovič Adlešič, B. (2000). *Delo z razredom*. V: Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. Razrednik v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 65–208.

Kratka predstavitev avtorja

Mitja Trošt poučuje na Srednji zdravstveni šoli Nova Gorica. Po poklicu je diplomiran zdravstvenik z izkušnjami iz Pediatrične klinike Ljubljana. V prostem času se rad ukvarja s športom.

Stili vodenja in dolgotrajno bolni otroci

Leadership Styles and Long-term Sick Children

Boštjan Lubej

Šolski center Celje
bostjan.lubej@sc-celje.si

Povzetek

V prispevku so prikazani različni stili vodenja v razredu in podana stališča. Predstavljeni so otroci s posebnimi potrebami, katerim je dodatno namenjene več pozornosti. Podrobno je opisana skupina dolgotrajno bolnih otrok ter povzete prilagoditve in izkušnje, ki jih je avtor pridobival skozi poučevanje. Avtor je podrobno opisal primer sodelovanja z dijakom, ki se je uvrščal v skupino otrok s posebnimi potrebami. Dijak je bil vpisan v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Prikazano je, kako se je avtor spopadal s situacijo v razredu, kako je prišel do ugotovitev, spoznanj, za delo s to skupino otrok, na koncu pa nudil možne prilagoditve. Prikazan je pogled na dijaka skozi šolanje in podane zaključne ugotovitve, ki ga navdihujejo za naprej.
Avtor meni, da je potrebno dijake pred ocenjevanjem spoznati skozi socialno življenje, predvsem v družini, ali družbi.

Ključne besede: bolezen, dijaki, samozavest, vodenje.

Abstract

In the article author presented different leadership styles in the class and gave his point of view. He introduced children with special needs and paid more attention to them. He described in detail the group of long-term sick children and summarized the adjustments and experiences he gained through teaching. The author described in detail an example of working with a student who belonged to the group of children with special needs. The student was enrolled in the program with customized implementation and additional professional assistance. The author showed how he coped with the situation in the classroom, how he came to findings, insights, to work with this group of children, and in the end offered possible adjustments. He presented a view of the student through schooling and made concluding remarks that inspire the author to move forward.
The author believes that it is necessary to get to know students through social life, especially in the family or society, before the assessment.

Key words: illness, leadership, self-esteem, students.

1. Uvod

V vsakdanjem življenju se srečujemo z mnogo različnimi ljudmi, nekateri so po naravi veseli, drugi spet žalostni. Velikokrat koga vprašamo po počutju, a odgovor je skoraj vedno pozitiven. Ali je ta oseba res takšnega počutja pa ne vemo, saj sami ne upamo drezati z nadaljnjimi vprašanji.

V življenju pravimo, da je najpomembnejše zdravje, sreča, veselje. To si vedno izrečemo tudi za rojstni dan, ob praznikih, predvsem za novo leto. Redko se zavedamo, kaj sploh zdravje

pomeni, saj nam je vse samoumevno dokler smo zdravi, ko pa dejansko zbolimo mi, ali nekdo od naših bližnjih, pridemo do spoznanja, da je zdravje res nek temelj, iz katerega običajno izhajamo, da smo lahko zadovoljni, srečni, uspešni.

Kadar govorimo o različnem doživljanju v razredu, pa je potrebno pregledati, kako se kot učitelji v razredu obnašamo. Ali govorimo o dominantnosti, strokovnosti, napadalnosti, zatiranju, ali smo prijazni, vzpodbujamo zanimanje, smo pozitivni, demokratični. Na voljo imamo več različnih možnosti, izbiramo lahko različne stile vodenja, ki nas označujejo kot učitelje. V prispevku so najprej predstavljene situacije, stili vodenja, s pomočjo katerih bi lahko kategorizirali učitelje v razredu in izven njega. Najprej pa se moramo seveda vprašati, ali nam je zgolj pomembno to, da otrokom razlagamo snov in smo s tem dosegli svoj cilj, ne glede na to ali nas razumejo ali ne. Od otrok ne bi smeli zahtevati samo znanja, ampak bi jih morali najprej spoznati, in sicer na socialni ravni, torej kaj se dejansko dogaja v družini, kako se obnašajo do sovrstnikov, kdo so njihov prijatelji in podobno. V nadaljevanju se bomo osredotočili predvsem na družinske razmere, saj smo se tekom pedagoških izobraževanj naučili, da dobro socialno stanje v družini, omogoča boljši razvoj otroka v šoli in tudi doma. Pomembno je dijake najprej pridobiti na našo stran, spoznati njihovo socialno okolje, šele nato od njih zahtevati strpnost, disciplino, kakovostno delo in doseganje postavljenih učnih ciljev. Ta del je zelo pomemben pri sami ustvarjalnosti, motivaciji dijakov. V nadaljevanju je predstavljena skupina otrok, in sicer skupina dolgotrajno bolni otroci. Sledi opis otroka, s katerim smo sodelovali pri pouku in njegove prilagoditve pri uri. Ob koncu prispevka pa so zapisane še pozitivne in negativne izkušnje s tem otrokom ter lastno mnenje.

2. Stili vodenja

Stile vodenja lahko opredelimo kot nekakšne vzorce, s katerimi vplivamo na druge. Uporabljamo lahko različne stile vodenja, najbolj pa se to kaže v vsakdanjem življenju, ko lahko prepoznavamo, kako določene osebe manipulirajo z drugimi. V razredu lahko stile vodenja kombiniramo, ampak smiselno je, da se držimo tistega, ki smo si ga izbrali. Na splošno to pomeni, da lahko vsak posameznik pomembno vpliva na drugo osebo. Vpliv učitelja ima veliko težo na posameznega učenca, oziroma oddelek kot celoto. Vloga učitelja je zelo pomembna, saj predstavlja vzor učencem. S tem pojmom ne zajamemo samo ustreznega vedenja učencev pri pouku, ampak mislimo tudi na učinkovito izrabljen čas za poučevanje, oblikovanje dobrega vzdušja za učenje, doseganje ciljev, ki so nam zadani v kurikulu. Med učenci in učiteljem morajo potekati dobri, spodbudni odnosi, učitelj pa mora biti do dijakov, učencev iskren. Drug do drugega je potrebno biti spoštljiv, učitelj pa mora stati za svojimi besedami. Lahko se zgodi, da se pri kakšni stvari zmoti, vendar mora napako priznati. Ne sme biti krivičen in mora svoja dejanja tudi podkrepiti. Učencem naj učitelj tudi jasno sporoča svoja pričakovanja. V praksi se nam naše vedenje do učencev običajno vrača v enaki meri in na enak način. Obstaja tudi več teorij o vodenju razreda, razni avtorji pa stile tudi različno poimenujejo.

2.1 Različni stili vodenja

V praksi poznamo veliko načinov, stilov vodenja razreda. Od nas je odvisno za kateri stil se bomo odločili. Zelo pomembno vlogo tu odtehta tudi naša karizma oziroma tudi osebnost, torej kakšni smo v realnem življenju. Bolj kot upoštevamo našo osebnost, lažje vodimo razred, saj nekako delamo v takšnem okolju, ki ga želimo imeti. Če je nekdo po naravi strog, delaven, mu tudi v razredu odgovarja stil, ki povzema te lastnosti. V takšnem okolju bi z veseljem delal, saj se mu ni treba prilagajati. Je pa zelo pomemben tudi drug dejavnik, to pa so oddelki oziroma

programi v katerih poučujemo. V primeru, da smo profesorji na srednji šoli moramo najti način, kako se prilagoditi dijakom. Zelo velika razlika se kaže predvsem med programom tehnikov in srednjim poklicnim programom. V tej meri moramo paziti na uporabo pravilnega stila vodenja, saj lahko imamo kljub naši vztrajnosti, trdemu delu, z avtoriteto veliko težav pri vzpostavitvi dobrih odnosov in pridobivanju spoštovanju od dijakov oziroma učencev. Sami se bolj nagibamo k stilu, ki je predstavljen v nadaljevanju kot prvi, vendar menimo, da je potrebno stile v določeni situaciji tudi malce prilagoditi.

2.1.1 Avtoritarni stil vodenja

Pri avtoritarnem stilu vodenja je učenec podrejen učitelju. Najbolj pomembne so tu zahteve učitelja, ki jih mora učenec uresničevati brez kakršnih koli odstopanj. Učitelj ima pri tem stilu vodenja visoke zahteve, učencev pa ne sprejema enakopravno sebi. V preteklosti je veljal ta stil vodenja za najbolj popularnega, saj so se učenci bali učiteljev, jih spoštovali, v današnjem času pa je zgodba obrnjena malce na glavo. Ta stil vodenja velja za staromoden, celo neprimeren. Kot posledica takšnega vodenja je lahko upor učenca do učitelja, začne se obnašati tudi napadalno do drugih učencev, vendar po drugi strani lahko s tem načinom vodenja učenca prisilimo, da bo delal po naših željah. Običajno je znano, da s tem stilom pridobimo produktivnost skupine oziroma razreda. Mislimo, da je treba izbrati in hkrati kombinirati ta stil s kakšnim stilom, ki je naveden v nadaljevanju. (Kovač 2016)

2.1.2 Permisivni stil vodenja

Učitelj učencu pri tem stilu ne postavlja nobenih omejitev oziroma zahtev. Ko učitelj želi, da ga učenci poslušajo, upoštevajo, dojamejo, tega ne doseže. Učenci ne poslušajo teh učiteljev in tudi učitelj nima ravno specifičnih zahtev znanja za predmet, ki ga poučuje. Tak razred je zelo težko voditi in učenci imajo možnost, da delajo, kar želijo. Učitelj je v takšnem primeru nemočen, saj učenci upoštevajo le lastne potrebe. Razred je nepovezan, pojavljajo se konflikti, zamere, zbadanja, kar vodi do resnih posledic v nadaljevanju šolanja. Tega stila se močno izogibamo. (Kovač 2016)

2.1.3 Avtoritativni stil vodenja

Za ta stil velja, da učitelj gradi razredno klimo ob upoštevanju zanj pomembnih vrednot. Zelo pomembne vrednote so tu svoboda, odgovornost in enakost. Ta stil se imenuje tudi demokratični stil. Učitelj v tem primeru išče primerno razmerje med avtoriteto in dogovarjanjem. Učenec pa tukaj ne more izpolniti lastnih potreb, če bi s tem prizadejal škodo nekomu drugemu. Pri tem vodenju so postavljene meje in zahteve in tudi učitelj ne dovoli, da se meje kršijo. Kazni za kršitev so določene v naprej. Tega se je potrebno tudi striktno držati. S takšnim načinom se tudi učenci držijo mej in zahtev, saj vedo, da jih v primeru kršenja čaka kazen. Učitelj ima v tem primeru veliko dela in se mora tudi znati prilagajati, ampak so učenci poslušni, odgovorni in samostojni. (Kovač 2016)

2.1.4 Anarhični stil vodenja

Za ta stil velja, da učitelj zanemarja kakršenkoli odnos z učenci. Odnosa namreč v tem primeru ni. Učitelj ni zmožen ali pa ne zna vzpostaviti čustvenega odnosa z učencem. Učenci

se morajo znajti sami, nimajo jasnih navodil, delajo kar želijo. Skupina in razred nimajo motivacije za delo. Učenci so v primerjavi z učiteljem zmedeni. Pri tem stilu vodenja torej učenci sami dojamejo, kaj je družbeno zaželeno in kaj ni. (Kovač 2016)

Sami uporabljamo delno avtoritarni stil vodenja, kjer smo učencem dali jasna navodila, jasne zahteve, jasne kazni, v primeru kršitev, vendar smo morali velikokrat poseči tudi po demokratičnem stilu vodenja. V tem primeru smo se pogovarjali, poslušali in skušali razumeti učence, ki so se obračali na nas s svojimi prošnjami in željo po prilagoditvah. Seveda to z veseljem počnemo, saj imamo radi ta poklic. Tudi v življenju je potrebno dojeti, da ni vse po pravilih, zato je treba dijakom, učencem tudi kdaj popustiti, da lahko lažje zadihajo, za nadaljnje korake v svojem življenju in seveda uspešnemu šolanju.

V nadaljevanju je opisano poglavje teoretičnega izhodišča in otrok s prilagoditvami, ki spada v kategorijo dolgotrajno bolni otroci. Najprej smo opisali kateri otroci spadajo v to skupino, nato pa se osredotočili na praktičen primer iz razreda.

3. Teoretično izhodišče

Avtoriteta v vzgoji se kaže v vprašanju, kako je mogoče privzgojiti svobodo ob podrejanju. Da se preprosto odpovemo avtoriteti zagotovo ne, saj že Freud ugotavlja, da demokratizacija odnosov v vzgoji še ne privede do dejanske svobode gojenca. Otrok v zgodnjem otroštvu potrebuje občutek varnosti in sprejetosti, tega pa si lahko pridobi v čustveno pozitivnem ozračju, ki mu ponuja primerne objekte identifikacije ter s tem možnost podreditve avtoriteti prvih skrbnikov. Če torej od otroka zahtevamo svobodo, to pomeni hudo nasilje nad njim. Poleg tega pa skrivanje avtoritete povečuje njeno moč in s tem tudi njene nevarne stranske učinke. »Do skrivanja avtoritete v vzgoji pa pride tudi takrat, ko poskušamo (zavestno ali nevede) avtoriteto preprosto odpraviti. Ker je poglavitni vzrok nastanka avtoritete v vzgoji otrokova potreba po podrejanju, se vzgojiteljeva težnja po ukinitvi avtoritete načeloma konča tako, da se avtoriteta potlači, postane nevidna (nezavedna), s tem pa se le poveča moč njenega vpliva ter zmanjša možnost upora« (Kroflič 1997).

Kroflič lastnosti avtoritete strne v naslednje ugotovitve:

- avtoriteta ni zgolj neposredna prisila, ampak se lahko zasnuje tudi na prijaznosti in odpovedi kaznovanju;
- pravilno strukturirana avtoriteta ni v nasprotju z možnostjo človekove svobode, ampak jo celo omogoči;
- avtoritete v vzgoji ne smemo ukiniti, lahko pa vplivamo na njeno pojavno obliko in tako omogočimo ali zavremo otrokove osvoboditvene procese.

Ob tem postavlja zanimivo vprašanje: Kako torej voditi učence tako, da bomo uresničili temeljni namen avtoritete v vzgoji – podrejanje, ki naj podpre osvoboditvene procese?

Odgovora na to vprašanje ne da ne avtoritarni stil vodenja ne laissez-faire stil oz. permisivna vzgoja. Kroflič govori o t. i. apostolski avtoriteti, katere značilnosti so, da učiteljeva avtoriteta ne temelji na kvalitetah njegove osebnosti niti na racionalni vrednosti sporočila. Zato so vsak dvom, kritika ali celo distanca učenca do učitelja oz. njegovega sporočila povsem neupravičeni. Verjame se celo, da naj bi tak učitelj – vzgojitelj varčeval z razumskim utemeljevanjem lastnih zahtev. Če bi učitelj – vzgojitelj vsako svojo prepoved ali zapoved utemeljeval, bi v učencu –

otroku izginilo zaupanje, ker bi se mu zdelo, da mora učitelj – vzgojitelj svoje prepovedi ali zapovedi pred njim upravičevati. Starejšim učencem pa se včasih sme utemeljevati svoje prepovedi ali zapovedi z namenom, da spoznajo njihovo korist in potrebo. Tovrstna avtoriteta temelji na krščanskem tipu patriarhalne vzgoje, ki je prevladoval v našem kulturnem okolju. Seveda pa to nikakor ne pomeni, da je rešitev v t. i. permisivni vzgoji, ki bi naj avtoriteto odpravila: »Če hočemo z vzgojo zagotoviti razvoj otrokovih svobodnih potencialov, lahko to dosežemo le po »ovinku«, na katerem se dogaja misterij avtoritete. Če želimo ta misterij uspešno uporabiti v vzgoji, ga nikakor ne smemo prikrivati ali se celo obnašati, kot da ne obstaja. Ne teorija ne praksa razvoja človečnosti ne preneseta velikih preskokov. Ti se namreč vedno izkažejo za »preskakovanje problemov«, ki se slej kot prej vrnejo s podvojeno močjo. Če torej v želji, da rešimo vprašanje škodljivih učinkov avtoritete, tvegamo njeno izključitev iz vzgoje, se nam problem avtoritarnosti vrne s podvojeno močjo – skrita (potlačena) avtoriteta postane le še močnejša« (Kroflič 1997).

Čeprav so bile težnje po demokratizaciji vzgoje legitimne, se je pokazalo, da nikakor ne drži, da bi lahko demokratizacija odnosov med vzgojiteljem in gojencem avtomatično privedla do odprave avtoritete v vzgoji in s tem do osvoboditve gojenca. Takšne težnje so peljale v permisivno vzgojo, ki je spregledala Freudovo ugotovitev, da se lahko pri otrocih, ki so imeli popustljivo (permisivno) vzgojo, razvije še bolj zavezujoč in ukazujoč nadjaz kot pri tistih, ki so imeli izrazito avtoritarno vzgojo. Po Freudu nadjaz ni nič drugega kot ponotranjena avtoriteta. Permisivno pojmovana vzgoja torej avtoritete ne odpravi, ampak zgolj spreminja njene pojavne oblike in jo skriva za videzom prijazne popustljivosti, s tem pa povečuje njeno moč. Rousseau je zapisal, da nobena podrejenost ni tako popolna kot tista, ki je navidezno svobodna, saj takrat zasužnjimo celo voljo samo. Koncept svobodne vzgoje se tako izkaže za spretno manipulacijo, ki se ji otrok ne more izogniti (Prgič 2007).

4. Dolgotrajno bolni otroci

4.1 Skupine otrok

Med dolgotrajno bolne otroke spadajo tisti otroci, ki imajo kronične motnje oziroma dolgotrajne bolezni. Zaradi teh bolezni in motenj so ovirani pri pouku, delu, omejeni so tudi pri raznih aktivnostih zaradi psihofizične aktivnosti, pogosto pa tudi zaradi zdravljenja (Karlovčec 2016).

4.2 Dolgotrajne bolezni

Dolgotrajne bolezni so tiste bolezni, ki ne izzvenijo v treh mesecih. V skupino dolgotrajnih bolezni spada 14 vrst bolezni (kardiološke, endokrinološke, gastroenterološke, alergološke, revmatološke, nefrološke, pulmološke, onkološke, hematološke, dermatološke, psihiatrične in **nevrološke bolezni – epilepsija**). Poleg teh bolezni pa lahko imajo avto imune motnje in motnje prehranjevanja. (Krajnc Joldič 2017)

4.3 Razlog izbire primera

Pri svojem poklicu smo do sedaj srečali različne profile otrok. Že prvo leto poučevanja pa smo imeli priložnost spoznati fanta, katerega imena ne bomo navajali zaradi varovanja osebnih podatkov, ki nas je zelo navdušil. Fant ima dolgotrajno bolezen – epilepsijo. Bolezen pri njem

ne bo izzvenela. Sam se je sprijaznil z boleznijo in ga kljub oviram, ki jih prinaša epilepsija, ne vrže iz tira. Je zelo notranje motiviran in zaradi tega ga občudujem. Cilje dosega enega za drugim in si noče priznati, da je drugačen od ostalih. Zaradi motivacije dijaka in njegove vztrajnosti smo izbrali omenjenega fanta za zapis prispevka.

4.4 Dosedanje izkušnje

Kmalu po zaposlitvi za nedoločen čas, smo stopili v razred kot učitelji teorije in premagali težko oviro, strah pred nastopom. V preteklosti smo že nastopali pred približno tremi poslušalci, kar naenkrat pa smo imeli pred sabo množico tridesetih dijakov. Do takrat smo imeli opravka z ljudmi, ki niso imeli težav na posameznem področju, to pa se je obrnilo s prihodom v razred. Najprej smo opazili otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, s katerim smo dobro sodelovali, kasneje pa izvedeli še za fanta z epilepsijo. Bili smo tudi prisotni, ko je v kratkem časovnem intervalu dobil napad epilepsije, vendar ga je s pomočjo lastne volje in pomoči razrednika ter dveh sošolcev uspešno premostil. Skozi čas smo spoznali ogromno otrok, ki imajo različne prilagoditve, vendar smo se odločil, da vam v nadaljevanju predstavimo primer, ki nas je najbolj navdihnil.

5. Opis primera

Odločili smo se, da iz naših lastnih izkušenj opišemo in predstavimo fanta z dolgotrajno boleznijo, in sicer epilepsijo. Prvič smo ga srečali v letu 2016, ko smo prvič stopili pred razred ter jim predstavili svoje zahteve do predmeta, katerega smo takrat poučevali. V nadaljevanju so se predstavili tudi ostali dijaki. Želeli smo dobiti predstavo o tem, kdo so, kaj počnejo in kakšna so njihova pričakovanja. Pri predstavitvi dijakov smo slišali marsikaj zanimivega, smešnega (v pozitivnem smislu), dobili pa tudi zelo veliko praktičnih nasvetov, ki jih uporabimo pri delu z njimi. Med samo predstavitvijo smo opazili dijaka, ki se je zelo trudil govoriti slovnično pravilno, želel se je prikazati v najboljši luči in to mu je tudi uspelo. Bil je prijazen in ni kazal nobenih znakov kakršne koli bolezni. Minilo je teden dni in pomočnica ravnatelja je vsem učiteljem po elektronski pošti poslala sporočilo, kateri dijaki potrebujejo dodatno strokovno pomoč. Med njimi je bil tudi ta fant, za katerega sploh nismo imeli občutka, da rabi pomoč, saj je vaje delal pridno, marljivo, poleg tega pa je tudi pri ostalih predmetih imel opravljene vse vaje in domače naloge. Po enem mesecu pa smo imeli ocenjevanje znanja pri strokovnem predmetu. Test je bil v osnovi zasnovan ponovitvi prejšnjega letnika in z njim smo želeli oceniti, koliko znanja so prenesli v zadnji letnik. V povprečju so dijaki oddajali test v roku pol ure, ta fant pa je pisal čez odmor. Sami smo zelo strpni glede oddaje testov, zato smo ga povprašali, če bo test lahko opravil, sam pa nam je pritrdil. Po testu je rekel, da je pozabil povedati, da ima težave z epilepsijo, ki mu je prizadela področje spomina. Rekel je, da potrebuje več časa kot ostali dijaki, da reši test. Po pogovoru z njim smo mu omogočili dodatne prilagoditve in mu dejali, da bomo v prihodnje tudi sami bolj previdni in skrbni, da se situacija ne ponovi. Bil je zelo razumen fant in sam je dejal, da ne želi pomoči, saj noče sprejeti, da je drugačen od ostalih. Povedal je, da zmore doseči cilje, ki si jih zada. V naslednjem mesecu smo večkrat spregovorili o njegovem počutju in bil je zelo vesel, ko je lahko pripovedoval o njegovem stanju. Po nasvet je prišel k različnim profesorjem, ko je premišljeval, katero temo naj si izbere za maturitetno nalogo. Z veseljem smo mu priskočili na pomoč, saj si je izbral projekt na področju, s katerimi še nismo imeli opravka. Fant je dobil kontakt drugega profesorja in tudi on mu je z veseljem pomagal. Na koncu mu je uspelo premagati vse ovire, ki so se pojavile v srednji šoli. Letnik je uspešno zaključil, maturitetna naloga pa ni bila zgolj povprečna, ampak odlična. Fant je zelo pozitiven in notranje motiviran, da ga je bilo res veselje gledati, kako skromno dosega cilj za ciljem.

6. Praktično delo v razredu

6.1 Opis dela, prilagoditve in pripomočki

Na začetku pouka še nismo imeli predstave, kako bo naše delo potekalo. Veliko smo delali na samoevalvaciji posameznih ur. Druge učitelje, ki so iz enake stroke je potrebno spraševati, kako se spopasti v dani situaciji, pri določenem problemu. Na srečo smo imeli dobre sodelavce, ki so z veseljem priskočili na pomoč, če smo jo potrebovali.

Enako je bilo v primeru, ko smo izvedeli za fanta z epilepsijo. Njegov razrednik nam je svetoval, katere učne pripomočke in oblike dela naj uporabimo v razredu, da bo temu fantu lažje. Najprej smo se veliko pogovarjali z njim pogovoril, in sicer, kaj bi mu najbolj ustrezalo pri pouku, s čim mu lahko pomagamo. Sam je rekel, da v osnovi potrebuje samo več časa pri ustnem in pisnem ocenjevanju, to smo mu seveda takoj omogočili. Ker ni želel dodatne prilagoditve pri pouku, smo ga zaprosili, če lahko pregledamo njegovo odločbo o usmeritvi. Bil je zelo razumevajoč in prijazen, skromen fant, zato nam je to tudi dovolil. Pri pomočnici ravnatelja smo pregledali odločbo in ugotovili, da je fant vpisan v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Dodatno učno pomoč je imel tri ure na teden individualno, ali skupinsko v oddelku. Poleg tega je lahko imel pomoč v oddelku, ali doma. Ugotovilo smo, da ima v odločbi zapisano, da spada v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki jo uvrščamo v skupino dolgotrajno bolnih otrok. Kasneje smo ga vprašali, če to drži in fant je dejal, da je to res, vendar tega ne želi izpostavljati. Sam se uvršča v skupino dolgotrajno bolnih otrok.

Po podrobnem pregledu odločbe smo fantu sprva nudili prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Izvedeli smo, da mu mora šola oziroma zavod omogočiti fotokopije in elektronsko gradivo. Pogovorili smo se o tem delu odločbe in se sporazumno dogovorili, da mu pošljemo gradivo v elektronski obliki zaradi lažjega učenja. Želel pa je, da ga obravnavam kot ostale dijake, zato smo to odločitev tudi spoštovali. Na splošno ura ni potekala nič drugače, kot pri ostalih dijakih, smo ga pa večkrat poklicali k tabli, da smo se prepričali, če še vedno sledi snovi.

6.2 Izkušnje in mnenje

V raziskavi iz interneta je bilo ugotovljeno, da so otroci krovni termin, ki vključujejo 20 do 25% populacije vseh učencev. Pri otrocih s posebnimi potrebami moramo vedno upoštevati, da se njihove posebne potrebe razprostirajo od lažjih do težjih. V tej skupini je največ otrok z učnimi težavami. Težave so splošne in specifične, in sicer 20% populacije, ki se šola. Termin splošne učne težave se pojavljajo pri večini predmetov, specifične učne težave pa so tiste, ki so vezane na eno od področij učenja, kot recimo branje, računanje, pisanje, pravopis. Med učenci, ki imajo učne težave je približno 10% takšnih, ki imajo specifične učne težave. Od teh jih je le 2 do 4% takšnih, ki obiskujejo šole in imajo izrazite specifične učne težave oziroma primanjkljaje na posameznih področjih učenja. (Bregar Golobič, in drugi, 2008)

V preteklosti smo veliko sodelovali z dijaki na področju vzdrževanja učnih tehnologij. Pomagali so nam pri nameščanju operacijskih sistemov, raznih drugih opravilih. Še nikoli nismo srečali fanta, ki bi si zastavil tako visoke cilje, kljub omejitvam, s katerimi se sooča.

Fant je odprte narave, pripravljen na učenje, spoznavanje novih stvari. Rad je pomagal v razredu, pri raznih opravilih. Udejstvoval se je na krožkih, prireditvah, ovire premaguje eno za drugo, kljub svojim omejitvam tudi na fakulteti.

Stili vodenja so zelo pomembni za delo in motivacijo v razredu. V večini uporabljamo avtoritarni in deloma demokratski stil vodenja. Tak način dela nam ustreza in vidimo, da so dijaki pri urah sproščeni, sodelujejo, ubogajo, še vedno pa dajo mnenja iz svojih lastnih izkušenj, pogledov. To zelo spoštujemo in se iz tega ogromno naučimo. Tekom poučevanja smo ugotovili, da učitelj nima vedno prav, saj se je človeško motiti. To seveda velja tudi za nas. Zgodi se, da kdaj učitelj pride v situacijo, ko nima prav, zato menimo, da je potrebno dijake ne samo poslušati, ampak jim tudi prisluhniti. V primeru, da v razred pride dijak s posebnimi potrebami pa moramo gledati širše. Dijakom je potrebno pomagati, določeno snov, ocenjevanje pa tudi prilagoditi. Pri dijakih s posebnimi potrebami pa moramo stile vodenja prilagoditi, jim omogočiti lažji prehod skozi izobraževalni program. V tem primeru precej znižamo avtoritarni stil vodenja in posvetimo več pozornosti tem dijakom. Hkrati povečamo demokratski stil vodenja, da lahko sam dijak pove, kakšne prilagoditve mu najbolj ustrezajo. Učenci takšnim učiteljem namenijo precej več pozornosti in se raje obrnejo na njih, če zaidejo v kakšne težave. Ni dovolj samo posvet z dijakom, potrebno je pregledati tudi odločbe v katerih je zapisano prilagojeno izobraževanje za tega dijaka. V večini jim prilagodimo ocenjevanje na takšen način, da jih sprašujemo napovedano. Sami smo zelo prilagodljivi, razumni in poleg napovedanega spraševanja omogočamo tudi ostale možnosti, ki so v skladu z odločbo, kot na primer podaljšano pisanje, podajanje elektronskega gradiva, ponovitev razlage in podobno. Pri izvedbi ure ni poglavitnih sprememb, saj razlagamo jasno, se obrnemo proti učencem in ponovimo, utrdimo snov, ki smo jo obravnavali. V kolikor učenci želijo ponovitev stavka, razlage, pa omogočamo to celotnemu razredu, ne samo učencem, ki imajo odločbo. Razlika se pokaže le pri pisnem preverjanju znanja, ko dijaki, v kolikor je to zavedeno v odločbi, pišejo dalj časa od tistih, ki odločbe nimajo. Tudi pri ustnem spraševanju omogočamo več časa za odgovor, jim damo možnost dodatnega razmisleka, preden odgovorijo na zastavljeno vprašanje, ali pa jim malo namignemo, da prikličejo znanje iz spomina.

7. Viri in literatura

Bregar Golobič, K., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., & Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno iz http://www.mizs.gov.si

Karlovčec, T. (2016). *Psihosocialne značilnosti dolgotrajno bolnega otroka.* Ljubljana.

Kovač, N. (2016). *Razred kot socialna skupina in vodenje razreda.* Ljubljana. Pridobljeno iz http://pefprints.pef.uni-lj.si

Krajnc Joldič, S. (2017). Osnove specialne in rehabilitacijske pedagogike. *Izročki s predavanj*. Kamnik.

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

Prgič, I. (2007). *Vodenje razreda.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Kratka predstavitev avtorja

Boštjan Lubej je zaposlen na Šolskem centru Celje, v Celju. Po poklicu je učitelj teorije računalništva. Srednjo šolo je zaključil na Šolskem centru Celje, Srednji šoli za kemijo, elektrotehniko in računalništvo. Šolanje je nadaljeval na Univerzi v Mariboru, in sicer na Fakulteti za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, kjer je diplomiral. Po izobrazbi je diplomiran inženir informatike in tehnologije komuniciranja. S svojim poklicem je zelo zadovoljen. Sam pravi, da je našel dejavnost, ki ga res veseli. Svoj poklic obožuje in rad sodeluje v raznih projektih, izobraževanjih, delavnicah. Njegovo največje veselje pa je strast do raziskovalcev, saj mu uspeh dijakov na tovrstnih dogodkih, vliva dodatno samozavest za delo, zato se občasno vključuje tudi na druga področja, poleg računalništva.

Izzivi pouka na daljavo pri dijakih s tveganim vedenjem

Challenges of Distance Learning for Students with Risky Behaviors

Mateja Kulot

ŠC Nova Gorica
kulot.mateja@gmail.com

Povzetek

V Sloveniji je bilo med letoma 2008 in 2015 zaznati velik porast depresivnih in anksioznih duševnih motenj med mladimi. Število prvih obravnav otrok in mladostnikov zaradi duševnih in vedenjskih motenj se je zaradi trenutne situacije v svetu še povečalo. Med 15. in 19. letom se povečuje tudi poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj. V članku so predstavljeni dijaki, ki se spopadajo s težkimi življenjskimi preizkušnjami. Njihove težave so se zaradi aktualnih razmer še poglobile. Dodatnih skupinskih ur, ki so potekale po rednem pouku, so se dijaki udeležili prostovoljno. Ure smo imeli preko zooma, ko smo se vrnili v šolo, pa smo nadaljevali v prostorih šole. Predstavljeni mladostniki imajo težave s tveganim vedenjem in alkoholom. Na skupinskih urah smo se poleg pogovora in izmenjave izkušenj učili tudi metode progresivne mišične relaksacije, meditacije in joge.

Ključne besede: duševne motnje, mladi, skupinske ure, tvegano vedenje, življenjske preizkušnje.

Abstract

Between 2008 and 2015, a sharp increase in depressive and anxiety-related mental disorders among young people was observed in Slovenia. The number of primary treatments of children and adolescents for mental and behavioral disorders has increased due to the current situation in the world. Between the ages of 15 and 19, the use of medications to treat mental and behavioral disorders is also increasing. The article presents students who are facing difficult life trials. Their problems have deepened due to the current situation. Additional group sessions held after regular classes were attended by students on a voluntary basis. After returning to school, the lessons were continued by Zoom on the school campus. The youth in attendance have issues with risky behaviors and alcohol. In the group sessions, we learned the methods of progressive muscle relaxation, meditation and yoga, in addition to talking and sharing experiences.

Keywords: adolescents, group lessons, life attempts, mental disorders, risky behaviors.

1. Uvod

Po podatkih Nacionalnega inštituta za javno zdravje (NIJZ, 2019) je v Sloveniji letno predpisanih 500.000 receptov za anksiolitike in ravno toliko za antidepresive. Marušič in Temnik (2009) navajata, da ima približno vsak sedmi izmed nas v tem trenutku vsaj blago duševno motnjo in da se bo vsak tretji enkrat v življenju z njo srečal. Nikakor pa ne smemo pozabiti dejstva, da je v Sloveniji vsaj 200.000 alkoholikov (Perko, 2003; Rugelj, 2008). Glede na našteto se lahko popolnoma strinjamo s trditvijo Marušiča in Temnikarjeve (2009), da duševno zdravje ni tako pogosto in duševne motnje ne tako redke, kot si marsikdo predstavlja.

To dodatno potrjuje tudi Erzar (2007) s svojimi navedbami o 15 % deležu vseh bolezni neke družbe v obliki duševnih motenj, kar je npr. več kot delež rakavih obolenj. Glede na vse starostne skupine je najbolj razširjena duševna motnja depresija (Marušič in Temnik, 2009).

V Sloveniji je okolje tolerantno do uživanja alkohola (mokra družba), ki ima pitje ob najrazličnejših priložnostih ali zmerno alkoholiziranost za nekaj povsem sprejemljivega (Auer, 2002). Avtor nadalje navaja, da je odvisnost od alkohola huda in svojevrstna bolezen, ki je dolgotrajna, pušča mnogo posledic. Največja težava je v dolgem trajanju, preden se je bolnik zave in je sposoben o njej razmišljati na način, ki bi mu omogočil spopad z njo (Auer, 2002). V Sloveniji domala vsi odrasli občasno ali redno pijejo manjše ali večje količine alkohola, ki spremljajo praktično vse običaje in vse oblike druženja (Perko, 2008; Rugelj, 2008). Alkoholizem je velik zdravstveni in socialni problem. Negativne posledice alkoholizma segajo precej dlje kot do posameznikov, kateri zlorabljajo alkohol. Poznamo več izrazov in definicij, ki se uporabljajo v alkohologiji (Auer, 2002; Tomori in Ziherl, 2009).

Pri škodljivem ali problematičnem pitju alkohola gre za vzorec rabe, ki povzroča okvare zdravja. Poškodba je lahko telesna ali duševna. Rizično ali tvegano uživanje je ponekod definirano tudi kot stalno uživanje alkohola v velikih količinah ali pitje večje količine alkoholnih pijač ob posamezni priložnosti (t.i. opijanje oz. verižno popivanje, poimenovano tudi binge-drinking: zaužitje pri moških 5 ali več in pri ženskah 4 ali več standardnih meric alkohola ob eni priložnosti). Peter Anderson (1996) termin tvegano pitje definira kot pitje alkohola, ki ima lahko za posledico utiranje škodljivih pivskih navad, ki povzročajo škodo pivcu in bližnjim (Rugelj, 2008). Pri mladih do 18 leta je pravzaprav vsako pitje rizično in tvegano. Običajno se poslužujejo verižnega popivanja, odvisnost se praviloma pri srednješolcih še ne razvija (Auer, 2002).

Eksistencialna problematika je danes eden izmed glavnih vzrokov za človeške osebne zaplete in s tem povezane psihosomatske in socialne patologije (Frankl, 1994). Vedno več ljudi doživlja notranjo, osebno stisko v obliki eksistencialne krize in krize smisla. Človek uspeva, v kolikor odkriva svoje življenjske naloge v resničnosti, v kolikor pa si postavlja cilje samovoljno in ločeno od celotne resničnosti, pa doživlja krizo smisla (Frankl, 1994; Kavenska, 2009; Masten, 2004).

Več avtorjev (Frankl, 1986, 1994, 2005; Galimberti, 2009) navajajo, da so lahko posledice eksistencialne krize številne: razveze, različne zasvojenosti, depresivnost, egoizem, osamljenost, slaba vzgoja, čustvena otopelost, melanholija, apatičnost, različne duševne stiske. Človek se čuti notranje praznega, nezadovoljen je sam s seboj in s svojim življenjem.

2. Dijaki s tveganim vedenjem in izzivi pouka na daljavo

Kot učiteljica praktičnega pouka imam možnost dobro spoznati dijake, saj smo razdeljeni v manjše skupine, po deset dijakov. Poleg snovi, ki jo moramo obdelati, se pogovarjamo tudi o osebnih težavah, ki pestijo dijake. V času pouka na daljavo sem zaznala, da so se nekateri dijaki znašli še v posebno težki situaciji, zato sem jim ponudila, da bi se po rednem pouku dodatno dobili preko zooma. Nekateri dijaki so se pozitivno odzvali in z veseljem hodili na srečanja, ki so bila vsak teden po eno uro. Dolžino srečanja smo prilagodili glede na potrebe. V skupini je bilo od 8 do 10 dijakov z različnimi težavami. Nekateri so imeli doma res težke razmere. Drugi dijaki so imeli težave, ker se zaradi skrbi, zvečer niso uspeli umiriti in zaspati, posledično pa so zjutraj zamudili pouk na daljavo. Nekateri dijaki so se srečanj udeležili, ker so se doma počutili žalostne in osamljene. Ko smo se vrnili v šolo, smo zaradi velikega zanimanja dijakov, srečanja nadaljevali v prostorih šole. V nadaljevanju bo predstavljenih nekaj dijakov, pri katerih je bilo

zaznati občasno depresivna obdobja in zlorabo alkohola. Vsi dijaki so se prostovoljno odločili za skupinska srečanja. V skupini so razložili in opisali njihov pogled na nastale težave, stanje v njihovi družini, odnose s prijatelji in kaj jih je pripeljalo do tega, da se počutijo ničvredne, žalostne.

Ana, 18 let.

Dijakinja živi v hiši z mamo, očetom in dvema mlajšima sestrama. V družini je prisoten alkohol. Ana nam zaupa, da je oče pred dvema letoma izgubil službo in od takrat je večkrat pod vplivom alkohola. Takrat postane fizično in tudi psihično agresiven. Ana in mlajši sestrici tako večkrat tedensko poslušajo kreganje med staršema, kdaj so tudi same deležne fizičnega nasilja iz očetove strani. Ana, kot starejša sestra, se počuti zelo odgovorna in veliko časa preživlja z mlajšima sestrama, da ju zamoti in ne poslušajo kričanja. Zaradi celotne situacije doma, se težko skoncentrira. Šolski uspeh ji je padel, ker ni motivirana za učenje. Pouk na daljavo ji je predstavljal veliko težavo, saj pravi, da ni dosledna. Zvečer se težko umiri in posledično zjutraj zamudi prve ure preko zooma. Poleg tega se je v času, ko so bili zaradi trenutnih razmer vsi veliko doma, situacija še poslabšala. Kreganje je postalo vsakodnevno. Ana prizna, da je v tem času večkrat pomislila tudi na samomor. Začela se je rezati po nogah, saj pravi, da tako sprosti napetost, ko je res hudo. Kljub temu, da ji oče ne pustili izhodov, se za vikend dobi s prijateljico. Ob njej se počuti sproščeno in ji lahko zaupa. Skupaj med pogovorom popijeta nekaj piv in kadita cigarete. Ana se zaveda, da tako vedenje ne vodi v pravo smer, vendar se zelo težko spopada z vsem kar se ji dogaja.

Adam, 18 let.

Živi s starši in mlajšim bratom. Pravi, da starša veliko delata in se posvečata predvsem mlajšemu bratu. Adam pove, da ima občutek, da starši mlajšega brata veliko bolj cenijo, ga bolj vzpodbujajo in ne pričakujejo toliko od njega. Pove, da se zaradi tega počuti kot zguba in ničvreden. V šoli mu gre zadnje leto slabše. Najverjetneje bo imel dva popravna izpita. Učiti se mu ne da, ker pravi, da ga starša nikoli nista pohvalila, ko je dobil dobro oceno. Popoldneve rad prespi, zvečer pa igra igrice. Zjutraj s težavo vstane in sledi pouku na daljavo. Pove, da se prve tedne, ko se je začel izvajati pouk na daljavo sploh ni mogel privaditi na tak način šolanja, zato je veliko izostajal od pouka. Posledično je veliko snovi zamudil in jo bo s težavo nadoknadil. Glede svoje prihodnosti je pesimističen. Ob vikendih se dobijo s prijatelji na pivu. Po navadi se napijejo. Pravi, da se pod vplivom alkohola počuti dobro, ker vsaj takrat pozabi na skrbi. Naslednji dan ima sicer težave doma, ker ga starša zmerjata, vendar ga to ne več tako gane.

Tina, 19 let.

Dijakinja živi z mamo in mlajšo sestro. Tina že nekaj let obiskuje psihiatra. Prav tako njena tri leta mlajša sestra. Obe imata diagnosticirano depresijo in sta na psihiatrični terapiji. Težave so se v taki obliki začele, ko sta se starša ločila. Tina pove, da se starša nista nikoli dobro razumela. Kot otrok je bila velikokrat prisotna ob njunem prepiru. Mama ji je vedno govorila slabo o očetu in ga večkrat tudi fizično napadla. Tudi glede dogovorjenih srečanj z otrokoma se starša ne uspeta dogovoriti. To Tino zelo obremenjuje. Z mamo se veliko prepirata, vendar jo ima po svoje rada in jo zagovarja. Ko je bila mlajša, je bila mama do nje tudi velikokrat psihično in fizično nasilna. Tina se je pred tremi leti odločila, da gre za nekaj časa živet v krizni center. Tam je ostala pol leta in se potem spet vrnila domov k mami. Tatu ima rada. Zelo pa jo moti, da jo mama vedno, ko se vrne od očeta, zaslišuje. To jo toliko obremenjuje, da se noče srečevati z očetom. Oče ima tudi novo partnerico, s katero se Tina kar dobro razume. Tina pove,

da se zadnji dve leti srečuje s 13 let starejšim moškim. Le-ta ima težave z alkoholom. Prizna, da tudi sama večkrat konzumira alkohol, ker pravi, da jo sprosti. V šoli nima težav in je pridna učenka. Prizna pa, da se je v času pouka na daljavo vsakodnevno srečevala s tesnobo in osamljenostjo, predvsem v večernem času. Tina pove, da je pouku na daljavo redno sledila, ker je lahko takrat preusmerila misli. Zaupa nam, da se veliko boljše počuti, ko je pouk na šoli, saj se takrat umakne od doma in je s svojimi sošolkami, s katerimi se dobro razume. Ima tudi samouničevalno vedenje. Ko ji je zelo hudo, se reže. Tina pove, da je v preteklosti imela velike težave z bulimijo, zdaj pa bruha dvakrat na teden. Zdravila se je tudi v Mladinskem klimatskem zdravilišču Rakitna. Pravi, da se počuti zelo pod stresom. Težave se zvečer še stopnjujejo in težko zaspi.

Gal, 18 let.

Živi v urejeni družini. Gal ima od svojega 7 leta diagnosticiran Touretov sindrom. Na začetku šolanja so starši in dijak težave prikrivali. Gal pravi, da ga je bilo sram in strah, kako ga bodo sošolci sprejemali. V šoli poskuša tike, kolikor mu le uspe, nadzorovati, zato so doma še toliko močnejši. Zaradi močnih tikov, ki jih ima doma, je popoldneve zelo utrujen in ga vse boli. Posledično se ne uspe učiti. Ocen nima najboljših. Njegovo počutje je iz dneva v dan slabše, saj mu pada samozavest. Gal je povedal, da velikokrat razmišlja o samomoru. Obiskuje psihiatra, ki mu je predpisal antidepresive. Tudi na teži je veliko pridobil in posledično je tudi zaradi tega slabe volje. Zadnje čase je zapadel v družbo, v kateri se veliko konzumira alkohol. Gal pove, da ko je pod vplivom alkohola, nima toliko tikov, kar mu zelo ugaja. Kljub temu, da je zvečer zelo utrujen, težko zaspi.

Tehnike sproščanja smo z dijaki izvajali redno vsak teden. Prvi teden jim je bila predstavljena metoda progresivne mišične relaksacije, ki smo jo izvajali redno nekaj tednov zapored. Dijaki so dobili navodilo, da izvajajo omenjeno tehniko tudi sami doma, ko bodo začutili, da so pod pritiskom. Ko so tehniko dobro osvojili, sem jim poskušala približati meditacijo. Preko zooma smo izvajali tudi vajo »Pozdrav soncu«, ki je bila dijakom še posebno všeč. Nekateri dijaki so mi povedali, da vajo izvajajo vsako jutro, saj imajo po njej občutek, da so bolj skoncentrirani in pripravljeni na večurno sedenje za računalnikom. Dijaki so dobili navodila, naj ob izvajanju tehnik sproščanja opazujejo svoje telo, se osredotočijo na dihanje in misli, ugotovitve pa naj si zapišejo. Na srečanju smo si izmenjali izkušnje. Vsi dijaki so bili mnenja, da se jim po vajah počutje izboljša. Ana pove, da je predstavljeni tehniki izvajala redno. Metodo progresivne mišične relaksacije je izvajala vsak dan. Ker je telesno in tudi duševno večkrat napeta, tehnika deluje sproščujoče na njeno telo. Pri vaji »Pozdrav soncu« je imela na začetku izvajanja manjše težave z ravnotežjem. Vaja se ji je zdela naporna, zato ji ni bila najbolj všeč. Kasneje, ko je vajo osvojila, je povedala, da ji je všeč predvsem zaradi tega, ker se ji zdi, da ji aktivira celo telo. Adam je povedal, da se po izvajanju sprostitvene tehnike počuti bolj samozavestnega. Pravi, da se mu zdi, kot da ga napolnila z energijo. Največkrat se poslužuje metode progresivne mišične relaksacije. Tina si je dan organizirala tako, da zjutraj izvaja vajo »Pozdrav soncu«, ker se ji zdi, da ji tehnika pomaga pri izboljšanju samopodobe, zvečer pa se poslužuje meditacije. Obe tehniki sta ji všeč, vendar pove, da najraje meditira, saj jo zelo sprosti. Tehniko izvaja redno vsak večer, da lažje zaspi. Gal pove, da zaradi tehnik sproščanja ne opazi občutno manj tikov. Pravi tudi, da se zaveda, da bi jih moral izvajati bolj redno. Najljubša mu je vaja »Pozdrav soncu«, ki se jo potrudi izvajati vsaj trikrat na teden. Metode progresivne mišične relaksacije ni izvajal. Glede tikov samih pa je mnenja, da mu bolj pomaga alkohol, saj ga le-ta tako sprosti, da ima opazno manj tikov, kar mu zelo ugaja.

V nadaljevanju bodo predstavljene sprostitvene tehnike, s katerimi preusmerimo pozornost od zastrahujočih misli, sprostimo mišice in umirimo misli. S tem dosežemo psihično sprostitev in ublažimo telesne simptome tesnobe.

2.1 Metoda progresivne mišične relaksacija

Cilj postopne relaksacije je, da se postopno in sistematično naučimo sprostiti celo telo. Sprostitev poteka po naslednjih stopnjah: sprostitev v rokah in nogah, dihanje, sprostitev v čelu in sprostitev govornih organov. Posameznik sprosti posamezen del telesa tako, da ga najprej intenzivno napne, nato pa počasi popušča. Pri vsem tem je pomembno, da se osredotočimo na občutek ob aktiviranju napetosti in na občutek sproščanja. Če se zgodi, da posamezni del ni zadovoljivo sproščen, moramo postopek ponoviti. S to tehniko odstranjujemo parcialno napetost in splošno togost kot posledico nekih čustvenih težav. Poleg tega pa mobilizira človekove obrambne sile, da se lažje in uspešno soočijo s stresno situacijo (Tušak idr., 2009).

Udobno sedimo, naslonjeni na naslonjalo. Roke imamo ob telesu ali pa nam počivajo v naročju. S stopali se dotikamo tal. Vaje lahko izvajamo z zaprtimi očmi. Za uvod najprej naredimo 5 globokih vdihov in izdihov. Vsaka vaja vsebuje približno 5 sekund mišične zategnitve in nato 10 sekund mišične sprostitve. Vsaka sprostitev mišice traja dvakrat več kot zategnitev.

1. Prsti :
   stisnemo desno pest – sprostimo (2 krat ponovimo),
   stisnemo levo pest – sprostimo (2 krat ponovimo),
   stisnemo obe pesti hkrati – sprostimo (2 krat ponovimo).
2. Nadlakti: pritisnemo nadlaket (komolce) k trupu – sprostimo (2 krat ponovimo).
3. Čelo: visoko dvignemo obrvi in nagubamo čelo – sprostimo (2 krat ponovimo).
4. Vrat: potisnemo vrat nazaj, glavo naprej (2 krat ponovimo).
5. Rame: dvignemo obe rami močno navzgor – sprostimo (2 krat ponovimo).
6. Prsni koš: globoko vdihnemo (prsno) skozi nos, zadržimo zrak za 10 sekund – izdihnemo skozi usta – sprostimo (2 krat ponovimo).
7. Trebuh: potegnemo trebuh navznoter (stisnemo trebušne mišice) – sprostimo (2 krat ponovimo).
8. Stegna: stisnemo kolena skupaj – sprostimo (2 krat ponovimo).
9. Stopala: iztegnemo in dvignemo obe nogi v vodoravni položaj, stopala obrnemo k sebi, zadržimo – sprostimo (2 krat ponovimo).

Ves čas izvajanja sproščanja je dihanje mirno in enakomerno, dihamo skozi nos. Ko zaključimo z mišičnim zategovanjem in sproščanjem, se v mislih vrnemo na prijetna doživetja lastnega telesa. Zaključimo tako, da počasi odštevamo od 5 do 1, odpremo oči, se s pozornostjo usmerimo v prostor in se pretegnemo.

2.2 Meditacija in joga

Meško (2006) trdi, da je meditacija sproščeno stanje in popolna povezanost z notranjim jazom – univerzalno energijo in življenjem. Pravi, da ko dosežemo popolno stanje meditacije, so nam dani odgovori na naša vprašanja, um se umiri, telo ne obstaja in zavedamo se neskončne povezave z vsem, kar je živo. Prav tako navaja, da ko dosežemo popolno meditacijo, nas le-ta za vedno spremeni, kar prinese osvoboditev in samospoznavanje. Ugotavlja, da ljudem meditacija pomaga pri učinkovitosti v vsakdanjem življenju in povečuje sposobnost koncentracije. Z rednim izvajanjem postanemo sposobni obvladati svojo pozornost. V določenem trenutku se izboljša tudi sposobnost osredotočenja na eno stvar. Posledica osredotočenosti je uspeh. Potrjeni so tudi učinki meditacije, ki se kažejo kot občutenje sreče, izboljšanje zdravja, spremembe fiziologije možganov in izboljšanje družbenega življenja.

Posamezniku predstavljata joga in meditacija obliko telesnega gibanja in mišičnega sproščanja z dihalnimi vajami. Obe obliki sta se pri nas razvili v zelo uspešno terapevtsko obravnavo. Joga in meditacija s pomočjo dihanja in aktiviranja telesa poudarjata miselni tok, nadzor misli in umiritev le-teh. Skupaj sta izjemni tehniki za usmerjanje pozornosti, nadzora misli, lastnih reakcij, skratka celega telesa kot integriranega sistema (Tušak in Tušak, 2003). Da lažje in bolj učinkovito začnemo z izvajanjem joge in meditacije, si v nadaljevanju poglejmo vajo »Pozdrav soncu«.

»Pozdrav soncu« izvajamo vsak dan, najboljše zjutraj pred zajtrkom. To je vaja, s katero pripravimo / ogrejemo celo telo, služi nam kot uvod v vaje joge. Vpliva na srce, pospeši prekrvavljenost vseh organov v telesu, razteza in krepi vse večje mišične skupine, ohranja zdravje sklepov in vpliva na prebavni sistem. Učence opozorimo, naj bodo pozorni na dihanje. Poiščejo naj si udoben in zračen prostor. Vaje lahko izvajajo na blazini ali na tleh. Med vdihovanjem in izdihovanjem delajo naslednje vaje:

1. Vdih: stoja razkoračno (v širini bokov), teža telesa na celem stopalu, medenica je rahlo potisnjena naprej, trebuh pa navznoter, prsni koš je odprt in dvignjen, hrbet raztegnjen, roki sta v priročenju, pogled usmerjen naprej.
2. Izdih: dlani sklenemo v višini prsi in spustimo brado navzdol, spodnji del telesa je v enakem položaju kot v zgornji točki.
3. Vdih: roki počasi dvigujemo in raztezamo v smeri navzgor in nazaj, ob tem so dlani obrnjene ena nasproti drugi, ramena so spuščena, pljuča napolnimo in raztezamo prsni koš. Hrbtenica v spodnjem delu ostaja ravna, spodnji del telesa je v enakem položaju kot zgoraj.
4. Izdih: sledi predklon trupa, dlani (če smo dovolj gibljivi) postavimo ob rob stopal, glavo predklonimo, nogi sta popolnoma iztegnjeni, če smo manj gibljivi, sta lahko nogi v kolenih pokrčeni.
5. Vdih: desno nogo iztegnemo nazaj, s kolenom se dotaknemo tal in iztegnemo stopalo (nart je v stiku s podlago). Pazimo na pravilno postavitev kolena (ne čez prste stopala in ne v levo ali v desno). Zajamemo zrak in odpremo prsni koš.
6. Zadržimo dih: opremo se na prste desne noge, koleno desne noge dvignemo od tal in nogo stegnemo, levo nogo priključimo k desni, sledi opora na prstih nog in dlaneh rok. Noge, hrbet, vrat glava so poravnani v isti liniji, pogled je usmerjen navzdol.

7. Izdih: kolena spustimo na tla, prsni koš je med dlanmi, s čelom ali brado se dotaknemo tal. Komolci so ob telesu, boki so dvignjeni od tal.
8. Vdih: boke spustimo na tla, nogi sta skupaj, stopala iztegnjena. Zajamemo zrak, odpremo prsni koš, komolci ostajajo ob telesu. Gib izvedemo s pomočjo hrbtnih mišic, ne s pomočjo rok.
9. Izdih: boke dvignemo od tal, nogi sta iztegnjeni, peti usmerjeni proti tlom. Hrbet raztezamo, glava ostane med rokama, ramenski obroč odpiramo.
10. Vdih: pogled usmerimo proti dlanem, spustimo boke, desno nogo premaknemo naprej, leva noga ostaja zadaj, s kolenom se dotaknemo tal, zajamemo zrak in odpremo prsni koš, pogled je usmerjen naprej.
11. Izdih: levo nogo priključimo desni, stoja razkoračno v širini bokov. Dlani sta ob zunanjem delu stopal, glava usmerjena navzdol. Nogi sta iztegnjeni, v kolikor je gibljivost slabša, lahko nogi v kolenih pokrčimo.
12. Vdih: nogi rahlo pokrčimo, hrbet vzravnamo, roki potujeta navzgor, dlani so obrnjene ena proti drugi, ramena so spuščena. Zajemamo zrak in odpiramo prsni koš, spodnji del hrbtenice je raven.
13. Izdih: položaj telesa, rok in nog je enak kot v 1. točki. Vse zgoraj opisane vaje ponovimo še z levo nogo nazaj (opis v 5. točki).

Joga je primerna za vse vrste starosti. Deluje na celoten organizem. Z rednim izvajanjem povečujemo moč in gibljivost. Poveča zmožnost osredotočanja, izboljša držo in koordinacijo. (Schmidt, 2009). Zagorc (2003) pravi, da smisel izvajanja jogijskih vaj ni raztezanje in krepitev mišic, temveč ohranjanje gibčnosti telesa. Tukaj gre za skladnost telesa in duha. Globoko dihanje je tu ključnega pomena, saj prežene napetost in nas privede do sprostitve. Prav tako joga vpliva na naše žleze, organe in mišice, ki postanejo močnejše, bolj voljne in elastične. Ob vsej skrbi za naše telo pa pozabimo na odsev našega počutja – obraz. Za sproščanje obraznih mišic je priporočljivo redno izvajanje obrazne joge. Na obrazu imamo kar 57 mišic, ki se hitro odzovejo na nenadne spremembe, kot so: hormonske spremembe, gravitacija, poslabšanje zdravstvenega stanja, čustvene blokade … Vsak notranji organ ima na obrazu svoje področje; zgornja veka kaže stanje vranice, ustni kotički maternice, spodnja veka stanje ledvic … S tem, ko treniramo ta področja, treniramo tudi notranje organe in ugodno vplivamo nanje.

3. Zaključek

Alkohol je močno vpet in prisoten v zahodni družbi, ima pomembno vlogo v vsakdanjem socialnem življenju, saj se ga uporablja ob označevanju pomembnih življenjskih prelomnic. Mladim je po 18. letu zelo dostopen, zato ga nekateri zlorabljajo, ko se spopadajo s stresom. Ravno obdobje mladostništva je tisto, ki prinese številne nove izkušnje, nadvse pomembne za vzpostavljanje in prevzemanje konstruktivnih načinov spoprijemanja s stresom. V članku je predstavljenih le nekaj tehnik, s katerimi si lahko dijaki pomagajo ob soočanju s stresom. Z rednim izvajanjem le-teh se izboljšuje čustvena zrelost in stabilnost. Predstavljeni dijaki so se znašli v težki življenjski situaciji. Pozitivno je to, da so o svojih težavah spregovorili, saj jih bodo le na ta način lahko začeli reševati. Pogovor v kombinaciji s sprostitvenimi tehnikami je v tem času, polnem stresa, ena boljših alternativ za premagovanje stresnih situacij v različnih življenjskih preizkušnjah. Menim, da bi se morali učitelji v srednjih šola redno udeleževati

izobraževanj na temo dela in komunikacije z dijaki s tveganim vedenjem. Na tak način bi lažje razumeli vedenjske vzorce dijakov in bi bili do njih bolj razumevajoči, posledično bi jih lažje in pravilno usmerjali.

4. Literatura

Auer, V. (2002). *Pretrmast, da bi pil.* Ljutomer: Samozaložba.

Erzar, T. (2007). *Duševne motnje: psihopatologija v zakonski in družinski terapiji*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Galimberti, U. (2009). *Grozljivi gost: mladi in nihilizem.* Ljubljana: Modrijan.

Kajtna, T., Jeromen, T. (2007). *Sproščanje: moj mali priročnik.* Ljubljana: izšlo v samozaložbi.

Kavenska, V. (2009). *»Meaning of life in the context of alcohol dependence«.* Electronic journal of CMPS 1 (3).

Larner, E. in Galey, P. (2013). *Active cycle of breathing technique.* Cochrane database.

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

Masten, R. (2004). *»Noogene osebnostne značilnosti in prilagajanje.«* Psihološka obzorja 13 (4): 67-84.

Meško, M. (2006). *Joga s Sabrino*. Ljubljana: Debora.

Perko, A. (2008). *Družina na križpotju.* Ljubljana: UMco.

Pozdrav soncu – joga vaje za dobro počutje. Pridobljeno s: https://ajurjoga.si/pozdrav-soncu/.

Rugelj, J. (2008). *Pot samouresničevanja: Zdravljenje in urejanje zasvojencev in drugih ljudi v stiski: priročnik za zdravo in ustvarjalno življenje.* Ljubljana: UMco.

Schmidt, G. (2009). *Joga za šolske otroke.* Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Tančič Grum, A. in Zupančič Tisovec, B. (2017). *Tehnike sproščanja.* (Priročnik) Nacionalni inštitut za javno zdravje, Ljubljana.

Tomori, M. in Ziherl, S. (1999). *Psihiatrija.* Medicinska fakulteta, Ljubljana.

Tušak, M., Marinšek, M. in Tušak, M. (2009). *Družina in športnik.* Fakulteta za šport, Ljubljana.

Zagorc, M. (2003). *Sprostimo se* (dopolnjena izdaja). Fakulteta za šport, Inštitut za šport, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Kulot poučuje strokovne predmete na Srednji zdravstveni šoli Nova Gorica. Po poklicu je diplomirana medicinska sestra z dolgoletnimi izkušnjami iz zdravstva. Trenutno obiskuje 2. letnik podiplomskega študija Psihosocialna pomoč, kar ji pride vsakodnevno prav, še posebej pri delu z dijaki. V prostem času se rada ukvarja s športom, druži s prijatelji, posluša glasbo in prebere dobro knjigo.

Delavnice za mladostnike z zmerno motnjo v duševnem razvoju o izzivih pubertete

Workshops on Challenges of Puberty for Students with Moderate Intellectual Disability

Tina Kodelja

Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava
tina.kodelja@guest.arnes.si

Povzetek

V Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava smo pri posameznih mladostnikih zaznali neustrezno izražanje spolnega nagona in pomanjkljivo znanje o temah, povezanih z mladostništvom. Odločili smo se za bolj sistematično in celostno obravnavo posameznih področij mladostništva pri učencih z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Za njih smo organizirali strnjene in strukturirane delavnice, kjer smo tedensko poglobljeno obravnavali teme, povezane s puberteto. O temah, s katerimi so se mladi srečevali na delavnicah, smo seznanili tudi učitelje, tako da so učenci znanje utrjevali tudi znotraj svojega oddelka. Ker smo opažali stisko tudi pri starših, smo zanje organizirali izobraževanje ter jim ponudili individualna svetovanja in pomoč. V štiriletnem ciklu delavnic smo z mladostniki poglobljeno obravnavali posamezne teme, ki so povezane z mladostništvom, kar je pozitivno vplivalo na njihovo dojemanje obravnavanih področij in posledično na njihovo funkcioniranje.

Ključne besede: motnja v duševnem razvoju, spolna vzgoja, spolni razvoj, spolnost.

Abstract

In CIRIUS Vipava (Centre for Education and Rehabilitation of Physically Handicapped Children and Adolescents) an inadequate expression of sex drive and rudimentary knowledge of various areas of adolescence among certain youth has been detected. We have opted for a more systematic and overall approach to these areas for students with a moderate intellectual disability. We have organized structured and condensed workshops where every week topics of puberty have been discussed. The teachers have also been informed about the topics so that the students have been consolidating their knowledge in the classrooms as well. Since lack of knowledge has also been detected among the students' parents, we have also organized trainings for them, as well as offered them individual counselling and help. In these four years of organized workshops, certain topics have been discussed with our students in detail, which has had a positive effect on their perception of the areas we have covered, and consequently on their conduct.

Key words: intellectual disability, sexuality, sexual development, sex education.

1. Uvod

Čeprav živimo v sodobnem svetu, v dobi interneta in splošno dostopnih informacij je področje spolnosti še vedno za marsikoga tabu. Previdni smo, ko se lotimo razlage le-te otrokom, še bolj previdni pa smo pri pogovorih, ki se nanašajo na spolnost pri osebah z motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR). Tu se še vedno soočamo z mnogimi predsodki in neodobravanjem, čeprav je spolnost temeljna človekova potreba.

Dejstvo je, da imamo vsi spolni nagon, ki je pri nekaterih bolj in pri drugih manj izražen. Osebe z MDR zaradi specifičnosti njihovega razvoja spadajo med tiste, pri katerih je spolni nagon pogosteje izražen na socialno neprimeren način. V ospredju je predvsem pomanjkljiva kontrola impulzov, nerazumevanje lastne spolnosti, nerazumevanje norm v javni in zasebni sferi, diskrepanca med stopnjo fizičnega in psihosocialnega razvoja in tudi pomanjkljiva spolna vzgoja. Zaradi vsega naštetega je še toliko bolj pomembno, da so mladostniki z MDR deležni pravočasne in sistematične spolne vzgoje.

V Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava smo pri delu z učenci z zmerno motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju ZMDR) zaznali pomanjkljivo in neustrezno znanje o spolnosti in spolnem življenju. Pri učencih smo opazili uporabo vulgarizmov oz. otroških izrazov za spolne organe, samozadovoljevanje na neprimernih mestih, poseganje v osebni prostor drugega, dotikanje lastnih intimnih delov v neprimernih situacijah, pomanjkljivo intimno nego, neustrezno rabo spleta, težave v medosebnih odnosih, neustrezno presojanje socialnih situacij. Prav zato smo se odločili za sistematično in celostno spolno vzgojo s skupino mladostnikov z ZMDR v obliki strukturiranih in strnjenih delavnic.

2. Osebe z zmerno motnjo v duševnem razvoju in spolnost

MDR je nevrološko pogojena razvojna motnja, ki nastopi pred dopolnjenim osemnajstim letom starosti in se kaže v pomembno nižjih intelektualnih sposobnostih ter pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti.

Otroci z ZMDR imajo posamezne sposobnosti različno razvite. V učnem procesu lahko usvojijo osnove branja (osnovnih besed in znakov), pisanja in računanja, na drugih področjih (gibalnih, likovnih, glasbenih) pa so lahko uspešnejši. Pri učenju in poučevanju potrebujejo prilagoditve in konkretna ponazorila. Svoje potrebe in želje sporočajo, pri tem lahko potrebujejo podporno ali nadomestno komunikacijo. Posebno podporo potrebujejo pri vključevanju v socialno okolje. Usposobijo se lahko za enostavna, nezahtevna opravila, sicer pa potrebujejo podporo in različno stopnjo pomoči (Vovk-Ornik, 2015).

Vsi smo spolna bitja, tudi osebe z ZMDR. Pri večini ljudi je potreba po spolnosti prvinska potreba in če jo lahko izražajo naravno, se bo tako tudi razvijala. Če pa te možnosti ni, se energija preusmeri v iskanje nadomestnih zadovoljitev, lahko pride do stanj, kot je splošno nezadovoljstvo, čustvena deprivacija, agresija, avtoagresija, pretirano samozadovoljevanje, iskanje homoseksualnih razmerij in drugo (Lačen, 2007, v Kožar, 2012). Mladostnik z MDR se mora naučiti izražati čustva in spolne težnje na družbeno sprejemljiv način in primerno starosti oz. razvojni stopnji.

Spolni razvoj oseb z ZMDR ne poteka ločeno, ampak v povezavi s celostnim razvojem z upoštevanjem bio-psiho-socialnih vidikov. Telesno dozorevanje oseb z ZMDR navadno poteka podobno kot pri njihovih vrstnikih brez posebnih potreb (Bratković, 2011; Hrastar, 2013; Lačen in Ošlak, 1985; v Lečnik, 2017). Tudi spolno zorenje oseb z ZMDR ne poteka nič drugače kot

pri njihovih vrstnikih, razen pri nekaterih osebah z ZMDR v povezavi s specifičnimi sindromi, hujšimi prirojenimi napakami ali drugimi bolezenskimi stanji. Tako kot pri osebah brez posebnih potreb, se tudi pri osebah z ZMDR znaki pubertete kažejo v naslednjem vrstnem redu:

- pospešena telesna rast,
- razvoj prsi pri dekletih oz. erekcija pri fantih,
- rast sramnih dlak,
- menstruacija pri dekletih oz. izliv semena pri fantih (tudi spontano v spanju),
- rast dlak pod pazduho (Hrastat, 2013, v Lačnik, 2017).

Pri nekaterih osebah z MDR opažamo zelo intenzivno spolno slo. Socialnim omejitvam v obliki prepovedi se navadno do določene mere podredijo, a povzročajo notranjo stisko, ki se lahko kaže v razdražljivosti in agresivnosti do oseb, ki jih doživljajo kot omejevalne (prav tam).

Samozadovoljevanje ter neustrezne oblike spolnega vedenja so predvsem značilne za osebe iz območja spodnje meje lažje MDR in ZMDR. Sta tudi najpogostejši in velikokrat edini obliki spolne aktivnosti (Hrastar, 2013, v Lečnik, 2017).

Hrastar (2013, v Lečnik, 2017) zapiše, da zaradi slabšega celostnega razumevanja dogajanja in nižje sposobnosti kontrole mnoge osebe z ZMDR ostajajo pri nespretnih poizkusih spolnega približevanja (npr. telesni dotik, poljubljanje, objemanje, otipavanje in občasno vzajemno samozadovoljevanje) in le redko pride do pravega spolnega odnosa. Če se takšno spolno vedenje dogaja v neustreznih okoliščinah, je nujna njegova preusmeritev v sprejemljive okvire.

Prav zaradi vsega navedenega je pomembno, da tudi na področje vzgoje in izobraževanja vključujemo področje spolnosti in spolnega razvoja. Pomembno je izobraževanje in ozaveščanje mladostnikov, saj lahko tako izboljšamo kvaliteto življenja mladostnikov z MDR tudi na področju spolnosti.

3. Edukacija mladostnikov z zmerno motnjo v duševnem razvoju na področju spolnosti

Vzgojno-izobraževalno delo oseb z ZMDR o vidikih odraščanja in spolnosti se izvaja na vseh stopnjah posebnega programa vzgoje in izobraževanja, predvsem znotraj predmetnih področij splošne poučenosti in razvijanja samostojnosti. Bolj sistematično, strnjeno in celostno poučevanje pa se začne v okviru predmetnega področja intimno življenje in spolnost na VI. stopnji posebnega programa vzgoje in izobraževanja.

Program je usmerjen predvsem na ozaveščanje in izpopolnjevanje znanja o spolnosti, intimnosti in medsebojnih odnosih ljudi ter na sprejemanje odgovornosti za svoje vedenje in ravnanje (Golob in Fijavž, 2014). Posebni program vzgoje in izobraževanja določa, da je potrebno osebe z MDR izobraziti o intimnosti in partnerstvu, ter dáje splošne smernice in cilje. Način izvajanja učnega načrta pa je prepuščen posamezni ustanovi oziroma učitelju posameznega oddelka, kar pomeni, da se učitelji soočajo z mnogimi težavami, ki pa jim pogosto sami niso kos. Pri poučevanju spolne vzgoje učenci pri usvajanju znanj potrebujejo zelo konkretne informacije in nazorne prikaze. Učitelj se mora posluževati didaktičnih pripomočkov, ki konkretno prikazujejo določena ravnanja. Intimno življenje in spolnost sta še vedno do neke mere tabuja, zato mora biti učitelj ustrezno pripravljen, imeti mora dovolj znanja, predvsem pa razčiščena svoja občutja in stališča na tem področju (Učni načrt za področje Intimno življenje in spolnost, 2014).

Nojić (2007, v Lačen, 2017) priporoča pri poučevanju spolne vzgoje oseb z ZMDR naslednje metodične korake:

- konkretno podajanje informacij (opisi, podkrepljeni s slikovnim gradivom, lutkami, telesnimi vajami za lažjo vizualizacijo in spodbujanje telesnih občutij);
- jasno opredeljeni učni koraki (tematski sklopi, izvedeni po delih in manjših korakih);
- individualizacija (oblikovanje programa na osnovi sposobnosti in predznanja udeležencev);
- soodločanje udeležencev o vsebinah;
- dovolj časa za podajanje vsebin, izvajanje vaj, iger, ponavljanje in utrjevanje;
- uporaba slikovnega materiala (risbe, slike, revije) za sestavljanje zgodb, sprejemanje resničnosti in spodbujanje dialoga med udeleženci;
- igra vlog (za soočenje z različnimi problemi, situacijami, medsebojno soodvisnostjo) z vključenimi izkušnjami in konkretnimi položaji posameznih udeležencev za lažje prepoznavanje lastne vloge in osebnosti;
- faza spoznavanja, ki vključuje predstavitev želja, pričakovanj, potreb, vsebin posameznih udeležencev;
- osebna mapa udeleženca, kamor se vlagajo njegovi izdelki;
- vizualiziranje vsebin za učinkovitejše sprejemanje in pomnjenje s pomočjo stene ali table, na katero udeleženci obešajo svoje izdelke;
- uporaba izdelkov udeležencev za kasnejše preverjanje razumevanja, uporabo in obravnavanje ter učiteljevo spoznavanje posameznikovih sposobnosti;
- vključevanje različnih oblik dela (individualno, v dvojicah, v skupini);
- zaključek srečanja z evalvacijo, ki vključuje pregled vsebin srečanja, odgovore na vprašanja, dileme, zahvalo in vljudnostni pozdrav.

Pri načrtovanju in realizaciji spolne vzgoje je potrebno timsko delo in sodelovanje s starši. Da bodo mladostnikovi starši oz. ostali družinski člani pripravljeni na sodelovanje, jih je potrebno celostno seznaniti s programom in njegovim pomenom (Bratkovič, 2011, v Lečnik, 2017).

Za poučevanje oseb z ZMDR o spolnosti je navadno primerno delo v manjših skupinah. Skupina naj bi vključevala med 5 do 10 udeležencev, odvisno od starosti, sposobnosti aktivnega sodelovanja in ostalih posebnih potreb udeležencev. Skupine so lahko pri podajanju splošnih vsebin bolj heterogene, pri bolj občutljivih in intimnih temah, ki so specifične glede na spol, pa je bolje delati v istospolnih skupinah. Prednost takšnega pristopa je nudenje možnosti udeležencem, da z drugimi lažje delijo svoje izkušnje in vprašanja (Bratkovič, 2011, v Lečnik, 2017).

4. Program spolne vzgoje v CIRIUS Vipava

4.1. Oblikovanje skupin

Skupina mladostnikov je bila heterogena glede na spol, starost in tudi po sposobnostih dojemanja obravnavanih tem, kar je od nas zahtevalo veliko mero vodenja, spodbujanja in individualnega dela.

Na delavnice smo vključili učence posebnega programa vzgoje in izobraževanja z zmerno motnjo v duševnem razvoju in drugimi primanjkljaji (govorno-jezikovne motnje, avtistične motnje, gibalna oviranost). Starost mladostnikov je bila med 15 in 20 let. Število mladostnikov, prisotnih na delavnicah, se je spreminjalo in je bilo odvisno od različnih dejavnikov (bolezen, druge obveznosti, pregledi pri zdravniku), v povprečju pa je sodelovalo okrog 10 oseb.

Delavnice smo vodile tri strokovne delavke CIRIUS Vipava (psihologinja in dve specialni in rehabilitacijski pedagoginji). Strokovne delavke smo skrbele, da nihče ni bil izključen, da so v okviru svojih zmožnosti vsi sodelovali in da so se dobro počutili. Ugotavljali smo, da so bolj kot vsebina pomembni dobri medosebni odnosi med udeleženci in njihovo dobro počutje, saj so takrat lažje sledili poteku delavnic, so bili bolj mirni in je bilo manj neprilagojenega vedenja. Na začetku smo imeli kar nekaj težav s tem, da so se mladostniki privadili na novonastalo skupino in jo sprejeli. Obravnavane teme smo poskušali učencem prikazati na čim bolj preprost način, s pomočjo konkretnega materiala in igre vlog.

Za vsako delavnico posebej smo pripravili konkreten material (slike, delovne liste, video posnetke, konkretne predmete), kar se je pokazalo kot zelo dobro, saj so na ta način mladostniki lažje sledili temam in so bili bolj motivirani za delo. Ob reševanju delovnih listov so se umirili in lažje ohranjali koncentracijo in se osredotočali na obravnavano temo. Nekateri učenci so razumevanje posameznih tem dokazali z uspešnim igranjem igre vlog.

Opažali smo, da posamezna dekleta, ki so po sposobnostih razumevanja in besednega izražanja močnejša, zelo pozitivno vplivajo na dinamiko skupine in skupinsko klimo. V skupini so prevzemala pobudo za pogovor, se aktivno vključevala v delo in spodbujala k razmišljanju tudi ostale udeležence. Postavljala so vprašanja in podajala svoje mnenje glede obravnavanih tem in tudi tem za naslednje delavnice.

4.2. Vsebina delavnic

Vsebina programa je nastajala sproti, v dogovoru med strokovnimi delavkami in vedno bolj tudi s predlogi učencev, ki so sodelovali na delavnicah. O obravnavanih temah so se učiteljice pogovarjale tudi v svojih razredih in s tem so poskrbele za trajnost znanja. Na posamezna srečanja smo povabili tudi zunanje sodelavce, ki so vsak s svojega področja poskušali obravnavano temo še bolj približati mladostnikom. Tako se nam je na eni izmed delavnic pridružil policist, ki je mladostnikom predstavil posledice kaznivih dejanj, povezanih s telesno nedotakljivostjo. Na delavnice je bil namreč vključen tudi mladostnik, ki je imel izrazite težave na področju razumevanja tega, koga se lahko dotika, kje in kdaj. Gostili smo kozmetičarko, ki nam je predstavila, kako pravilno skrbimo za osebno higieno. Strokovna delavka Centra za krepitev zdravja pa nam je predstavila, kako pravilno skrbimo za svoje telo in zdravje. Vključevanje zunanjih sodelavcev se je izkazalo kot zelo dobro, saj so naša srečanja popestrili in nadgradili.

Teme, ki smo jih obravnavali na delavnicah, so področja, ki so se izpostavila kot posebej pomembna pri učencih, vključenih na delavnice. Na delavnicah smo se dotaknili bolj splošnih tem (telesna samopodoba, rast in razvoj, razvojne spremembe) kot tudi bolj poglobljenih (razlike med moškimi in ženskami) ter praktičnih napotkov glede tega, kje se spodobi biti nag in kako navezati stik z osebo, ki nam je všeč.

4.3. Izbrane teme

- Kdo sem jaz (telesna samopodoba)
- Kdo sem jaz (osebnostne lastnosti)
- Medosebni odnosi
- Primerni in neprimerni dotiki, neželene situacije in načini ravnanja
- Razlike med moškimi in ženskami
- Partnerski odnosi in širjene socialnih mrež
- Aktivno življenje v skupnosti (meni pomembne osebe in komu lahko povem, ko sem v težavah)
- Oblikovanje družine in kako nastanejo otroci
- Preventiva pred spolno zlorabo
- Evalvacija srečanj in odgovori na vprašanja

4.4. Potek delavnic

Uvodni pozdrav

Srečanja začnemo s pozdravom, ponovno povemo, kdo smo in zakaj smo danes skupaj. Posedemo se v krog in zagotovimo varno okolje za učence. Pojasnimo funkcijo kroga (da se vsi vidimo, poslušamo in delimo svoje misli), aktivno participacijo (bolj bodo sodelovali, bolj bo zanimivo in lažje bomo vedeli, kaj je tisto, kar vsakega od njih posebej zanima) in to, da smo vsi del skupine (tudi strokovne delavke sodelujemo v aktivnostih in delamo vse, kar je v programu).

Pregled za nazaj

Kratek pregled prejšnje obravnavane teme, ponovitev ključnih podatkov. Učence povprašamo, ali se spomnijo, kaj smo počeli na preteklem srečanju. Če jim samostojno poročanje dela težave, jih spodbujamo s podvprašanji. Ko približno obnovimo potek srečanja, napovemo nadaljevanje.

Predstavitev nove teme

Pri tem se poslužujemo konkretnega materiala, demonstracij, slik.

Delo v skupini

Delo poteka v parih ali manjših skupinah. Strokovne delavke se v delo vključujemo in učencem z dodatnimi pojasnili pomagamo reševati naloge.

Povratna informacija

Na kratko obnovimo potek srečanja, povemo, kako se nam je zdelo. Udeležence povprašamo, kako so se med delavnico počutili oni, preverimo, ali so se kaj novega naučili, povprašamo, kaj jim je bilo všeč in kaj morda ne. Drug za drugim v krogu podelijo svoje zaznave.

Zaključek in napoved teme naslednjega srečanja
Udeležencem se zahvalimo za sodelovanje in napovemo temo naslednjega srečanja.

5. Ugotovitve

Na podlagi opazovanja učencev na delavnicah in oddelkih, pogovora z učitelji ter na podlagi poročanja staršev mladostnikov lahko zaključimo, da so delavnice pozitivno vplivale na celostno funkcioniranje mladostnikov.

Opazili smo, da so postali udeleženci v času izvajanja delavnic vedno bolj odprti in pripravljeni na pogovor o obravnavanih temah, več so spraševali in bili bolj pripravljeni sodelovati na delavnicah. Opazili smo, da so posamezne teme pri mladih odprle razna vprašanja, občutke, ki smo jih na srečanjih pomagali posameznikom predelati in jim s tem omogočili, da so bolje spoznali sami sebe.

Učitelji so poročali, da so učenci pri obnavljanju obravnavanih tem v oddelku pogosto podali pravilne odgovore, svoje razumevanje teme so dokazovali z uspešnim igranjem vlog. Z veseljem so pripovedovali o stvareh, ki so se jih naučili na delavnicah. Poročali so, da se učenci veselijo srečanj in da jih ni več potrebno opominjati, naj se udeležijo delavnic, kar nam je lahko uspelo le z zagotavljanjem kontinuitete delavnic skozi več let.

Vodenje delavnic je od nas zahtevalo tudi veliko mero fleksibilnosti. Zgodilo se je, da smo morali pripravljeno nalogo, ki se nam je zdela zanimiva, a se je izkazala za naše učence prezahtevna, prilagoditi. Težave so se pokazale že pri razumevanju posameznih pojmov. Ker učenci niso razumeli naloge, so kmalu postali zdolgočaseni in smo morali nalogo preoblikovati. Opazili smo, da učenci lažje in bolje razumevajo obravnavane teme, če jih predstavimo s konkretnim materialom in s pomočjo igre vlog. Pokazalo se je, da učenci ves čas potrebujejo individualno vodenje, razlago in podporo. Glede na to, da smo bile v skupini prisotne tri strokovne delavke, smo to potrebo lahko zadovoljili in tudi na ta način omogočili funkcioniranje skupine.

Pogosto smo se morali vračati k že obravnavanim temam, jih obnavljati in poglabljati, saj so učenci le na ta način lahko ponotranjili vsebino in jo začeli uporabljati tudi v vsakdanjih situacijah. Tako smo temo o neprimernih dotikih in temo o različnih vrstah spolnega nasilja obravnavali vsako leto, saj smo želeli mlade usposobiti za to, da bodo znali nasilje prepoznati in ob tem ustrezno reagirati.

Sedaj, leto po zaključenih delavnicah lahko rečem, da so bile delavnice resnično koristne in so pustile na mladih pečat. O tem nam je poročala tudi mama dekleta, ki je bila vsa leta redno vključena na delavnice. Poročala je, da opaža, da je hčerka veliko bolj uspešna pri navezovanju ustreznih odnosov z nasprotnim spolom, da veliko bolje razume ustreznost posameznih situacij, zmore bolje obvladati svoje vedenje in se bolj zaveda nevarnosti spleta.

6. Zaključek

Mladostniki z MDR področje spolnosti in intimnosti spoznavajo tudi v okviru Posebnega programa vzgoje in izobraževanja. Kljub temu smo v CIRIUS Vipava zaznali potrebo po dodatnem izobraževanju predvsem mladostnikov z ZMDR. Za njih smo začeli izvajati delavnice na temo Izzivi pubertete, kar se je izkazalo kot zelo dobro in učinkovito.

Zaključimo lahko, da je skupinsko delo primerna učna oblika za učenje spolne vzgoje pri osebah z ZMDR. Kot učinkovite metode so se pokazale razlaga, reševanje učnih listov, demonstracija s slikovnim in konkretnim gradivom, igra vlog ter diskusija. Bolj kot obseg nam je pomembna kvaliteta. Raje smo počasi napredovali in sledili tempu razumevanja učencev, da smo ohranili njihov interes in dosegli razumevanje obravnavane snovi.

Menimo, da je zelo dobro, da so mladostniki z MDR vključeni v tak način dela, saj se jim odpirajo nova vprašanja, pogledi, občutki. V skupini, ki je namenjena pogovoru o spolnosti, se mladostniki sprostijo, počutijo se varne in sprejete, kar posledično pomeni, da so tudi vedno bolj odprti za pogovor o spolnosti. Na tak način se odpirajo nove teme, ki jih na delavnicah lahko obdelamo in s tem mladostnikom pomagamo, da bolje spoznavajo sebe, svoje občutke in da rastejo v odnosu do sebe in drugih. Zagotovo pa je potrebno vsebine stalno obnavljati, o njih večkrat govoriti, saj bodo učenci le na ta način ponotranjili pravila in jih začeli upoštevati v svojem vsakdanjem življenju.

7. Literatura

Kožar, D. (2012). *Praktični primeri spolne vzgoje za osebe z zmerno motnjo v duševnem razvoju* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/770/1/

Lečnik, A. (2017). *Ozaveščanje mladostnikov z zmerno motnjo v duševnem razvoju* [Magistrska naloga, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/4379/1/

Golob, A. in Fijavž, E. (2014). *Učni načrt za področje Intimno življenje in spolnost*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://24kul.si/media/datoteke/2014%20Intimno_ziv_in_spolnost.pdf

Vovk-Ornik, N. (ur). (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Tina Kodelja je po izobrazbi univerzitetna diplomirana psihologinja. Zaposlena je v Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava, kjer opravlja poklic svetovalne delavke. Pri svojem delu veliko pozornosti namenja svetovanju in podpori učencem in njihovim staršem. Za njih organizira delavnice in izobraževanja na različne teme. Vključuje se v različne dejavnosti v Centru in izven njega, se stalno strokovno izpopolnjuje in v svoje delo vnaša nova znanja in izkušnje.

Izzivi svetovalne službe v času pandemije

Counselling Service Challenges during the Pandemic

Azira Kozjek

Srednja šola Jesenice
azira.kozjek@guest.arnes.si

Povzetek

Sredi oktobra 2020 se je šolsko delo ponovno začelo odvijati v e-učilnicah. V šolah smo bili sicer bolje pripravljeni kot ob spomladanskem zaprtju. V prispevku prikazujemo izzive, s katerimi smo se srečevali svetovalni delavci med ponovnim zaprtjem šol. Opisani so primeri dijakov, pri katerih se je pokazalo, da uveljavljeni in uzakonjeni protokoli dela v času šolanja na daljavo potrebujejo prilagoditve in posodobitve zaradi neodzivnosti dijakov. Posledično smo poiskali primernejše pristope ter drugačne vire pomoči. Na podlagi večmesečnega dela v e-pisarni lahko sklenemo, da je poleg individualnih načrtov dela z dijaki pomembna vztrajnost svetovalnega delavca, pozitivna naravnanost, kreativnost, timski pristop, ohranjanje stika in stalno spodbujanje dijakov k doseganju realnih ciljev.

Ključne besede: ohranjanje stika, pozitivna naravnanost, ranljive skupine, timski pristop, vztrajnost.

Abstract

Mid October 2020, school work started to take place in e-classrooms again. Schools were better prepared this time than during the spring closure. The atricle shows the challenges faced by the counsellors during the second closure of schools. This paper describes the student cases where the established and regulated working protocols during remote schooling needed to be adapted and updated due to lack of response from the students. Therefore more suitable approaches were developed and different help sources were sought out. Based on the work in an e-office over many months we can conclude that not only are the individual plans for working with students of great importance, but also the persistence, positive attitude and creativity of the counsellor as well as the team approach, staying in contact and constant encouragement of the students to achieve realistic goals

Keywords: persistence, positive attitude, staying in contact, team approach, vulnerable groups.

1. Uvod

V šolah so dijaki s posebnimi potrebami. V to kategorijo se uvrščajo dijaki, ki so usmerjeni na podlagi zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011) in dijaki z zdravstvenimi težavami, športniki ter kulturniki, ki imajo na podlagi pravilnika o šolskem redu prilagojene šolske obveznosti (Pravilnik o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli, 2018).

Prav tako se v šolanje vsako leto vključujejo otroci priseljencev, ki v šoli in socialnem okolju dobijo status »tujca«. Njihovo izobraževanje naj bi bilo usklajeno s strategijo vključevanja, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v RS (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2017) in smernicami vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v RS (Zavod RS za šolstvo, 2012). Vsi tujci naj bi bili vključeni v tečaj slovenščine za tujce (Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah, 2018).

Problemi, s katerimi smo se svetovalni delavci na tem področju ukvarjali, so bili načini zagotavljanja optimalnega razvoja dijakov tujcev in dijakov s posebnimi potrebami v času šolanja na daljavo.

Namen prispevka je prikazati do tedaj utečene protokole dela in njihove prilagoditve v času šolanja na daljavo. Poiskati je bilo potrebno nove oblike dela in vire pomoči. Izkazalo se je, da je za to pomembna vztrajnost in pozitivna naravnanost svetovalnega delavca, izboljšanje timskega dela (še več sodelovanja in usklajevanja z učitelji, razredniki, starši, vodstvom šole in zunanjimi izvajalci) in konstantno ohranjanje stika z dijaki. Sledijo opisi primerov iz prakse.

2. Dijaki – tujci

Na Srednji šoli Jesenice so dijaki tujci že tretje leto vključeni v projekt »Izzivi medkulturnega sobivanja«. Projekt vodi multiplikatorka, ki je zaupnica za dijake tujce. Skrbi za koordinacijo pomoči med dijaki, učitelji, starši in lokalnim okoljem. Na začetku šolskega leta za dijake tujce organizira sprejem, »Dan dobrodošlice«, ki je namenjen druženju, spoznavanju in vzpostavljanju stikov med dijaki. Za dijake tujce organizira tečaj slovenskega jezika v obsegu 70 ur ali več (odvisno od velikosti skupine). Ob zaključku tečaja imajo preverjanje znanja na ravni osnovnega sporazumevanja (A2). Če ga ne opravijo, se jim omogoči dodatnih 70 ur, ki so namenjene jezikovni podpori predmetom. Dijakom, ki so preizkus uspešno opravili, šola omogoči dodatnih 35 ur. V šoli je tečaj organiziran dve uri dnevno, ostale ure redno obiskujejo pouk v matičnem oddelku. Z dijaki, starši in učitelji sestavi individualiziran učni načrt aktivnosti (v nadaljevanju INA). Skrbi tudi za spremljanje napredka in evalvacijo INA v sodelovanju z oddelčnim učiteljskim zborom in svetovalno službo (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2016). Dijakom tujcem se prilagaja preverjanje in ocenjevanje znanja v obdobju treh let od vpisa.

2.1 Dijaki s posebnimi potrebami

V srednjo šolo so lahko usmerjene osebe, ki so (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011):

- gluhi in naglušni,
- slepi in slabovidni
- gibalno ovirani,
- dolgotrajno bolni

ali imajo:

- govorno - jezikovne motnje
- mejne intelektualne sposobnosti,
- primanjkljaje na posameznih področjih učenja,
- čustvene in vedenjske motnje,
- avtistične motnje,
- imajo več različnih motenj.

Na podlagi motnje se jim izdelajo individualizirani učni načrti, kjer so določene vse prilagoditve povezane z organizacijo dela v šoli, preverjanjem in ocenjevanjem znanja, časovne razporeditve pouka ter prostorske prilagoditve pri pouku. Določijo se tudi pripomočki za šolsko

delo. (Področna komisija za poklicno in strokovno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, 2019). Obseg, vrsto ter način izvajanja dodatne strokovne pomoči določa odločba o usmeritvi otroka s posebnimi potrebami.

V kategorijo dijakov s posebnimi potrebami sodijo tudi dijaki z zdravstvenimi težavami, nadarjeni dijaki, športniki, kulturniki in dijaki z učnimi težavami. S sklepom se jim prilagodijo šolske obveznosti. Sestavi se jim osebni izobraževalni načrt, kjer se določijo (Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah, 2018):

- pravice in obveznosti dijaka in šole,
- obdobje obvezne prisotnosti pri pouku,
- način in roki za ocenjevanje znanja dijaka in izpolnjevanje drugih obveznosti,
- obdobje prilagoditve šolskih obveznosti,
- razlogi za mirovanje oziroma prenehanje prilagoditev šolskih obveznosti,
- druge zadeve, ki bi prispevale k dijakovemu boljšemu učnemu uspehu.

3. Primeri iz prakse - izzivi svetovalnega dela

3.1 Dijak s statusom tujca drugo šolsko leto, albanskega porekla

Opazili smo, da se dijak, ki že drugo leto biva v Sloveniji zelo malo odziva pouku v času šolanja na daljavo. Multiplikatorka projekta (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2016) je povedala, da je dijak v prvem letu odklanjal vso pomoč in podporo. Tudi k prevajalki, ki je na voljo vsak ponedeljek, ni prihajal. Prihajal je na pogovore v svojem jeziku, ni pa ostajal na dodatnem učenju slovenščine. Ker ni izkazoval interesa, ga prevajalka ni obremenjevala. Sem ter tja ga je vprašala, kaj si misli, a je zgolj skomignil z rameni. Ob koncu šolskega leta se je odločil za ponavljanje. V letošnjem šolskem letu, ko je prvič dobil pozitivno oceno, je dobil zagon in se končno začel zanimati za šolo. Ponovno je bil vključen na intenzivni tečaj slovenščine. Začel je delati. Ob začetku pouka na daljavo pa je postajal ponovno neodziven.

Po glavi so se mi začele poditi ideje o novih možnostih pomoči dijaku pri šolskem delu. Ponovno sem navezala stik z dijakom in starši. Poiskala sem prevajalko. Organizirala sem sestanek z razrednikom, dijakom in prevajalko. Izkazalo se je, da dijak slovenščino pomanjkljivo razume, med govorjenjem v novem jeziku pa občuti strah. Na prvem srečanju smo izdelali načrt in se dogovorili za tedenska e-srečanja. Izvedli smo jih pet. Na sestanke z dijakom smo poleg prevajalke in razrednika vključili tudi učitelje predmetov, pri katerih je imel dijak težave. Na sestankih smo oblikovali načrt – tedenske naloge in načine pridobivanja ocen. Določili smo minimalne standarde – obseg znanja in vsebino. Učitelji so pripravili nabor vprašanj za ocenjevanje. Dijak je bil ponovno vključen v dodatne ure slovenščine s prevajalko. Omogočili smo mu tudi učno pomoč za angleščino. Dijak je »spregovoril«. Začel je pridobivati pozitivne ocene. Večmesečno prizadevanje je omogočilo napredek, ki je sicer majhen, a je dijaku pomenil velik korak v prihodnost. Ni ga bilo strah in sram govoriti slovensko.

3.2 Dolgotrajno bolna dijakinja

V prvem letniku je tudi dijakinja z zdravstvenimi težavami. Posledično se ji kažejo primanjkljaji na področju kognitivnega funkcioniranja. Na začetku šolskega leta je razredničarka na razredni uri s privoljenjem dijakinje izpeljala pogovor o težavah, ki se ji lahko nepredvidljivo pojavijo pri pouku (nehotni vzkliki). Sošolci in oddelčni učiteljski zbor so njeno »drugačnost« sprejeli. Njeno bolezensko stanje pa se je kmalu poslabšalo. Bila je

hospitalizirana in dolgo časa odsotna od pouka. V tem času se je začelo šolanje na daljavo. Mati me je poklicala in izrazila svojo in hčerkino stisko. Po pogovoru z materjo smo dijakinji prilagodili izpolnjevanje šolskih obveznosti na področju ocenjevanja. Omogočili smo ji napovedano ocenjevanje znanja in prilagojeno izvajanje pouka športne vzgoje. Z dijakinjo sva izdelali okvirni učni načrt pridobivanja ocen. Organizirala sem prostovoljno pomoč. Povezala sem se z njeno učno uspešno sošolko. Preko srečanj na daljavo smo oblikovale načrt dela in pomoči. Sošolka ji je posredovala zapiske, ji obrazložila snov in se z njo pripravljala na ocenjevanja. Dijakinja je uspešno prebrodila začetno krizo. Pouk je začela redno obiskovati. Zelo veliko ji je pomenila prilagoditev pri ocenjevanju znanja (odobrili smo ji tudi možnost podaljšanega časa pisanja) in pomoč sošolke.

3.3 Dijak s posebnimi potrebami, z več motnjami

V prve letnike se je vpisalo tudi osem dijakov s posebnimi potrebami. Med njimi je opredeljen dijak z več motnjami (dolgotrajno bolan, s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, z avtističnimi motnjami). Ves čas osnovne šole so se kazala izrazita odstopanja pri spoprijemanju s šolskim okoljem in prilagajanjem nanj. Pouka v devetem razredu osnovne šole večinoma ni obiskoval.

Na začetku šolskega leta smo pripravili individualiziran učni načrt. Naš osnovni izziv je bil, kako pripraviti dijaka na pouk. Graditi smo začeli na njegovih močnih področjih. Njegova mati je povedala, da dijak v delavnici rad izdeluje stvari in popravlja motorje. Zaradi težav z motoriko in koordinacijo ima prilagojeno izvajanje športne vzgoje. Zato smo mu namesto določenih ur športne vzgoje omogočili, da je prisoten pri urah praktičnega pouka. Namesto športne vzgoje je odhajal v delavnico k učitelju praktičnega pouka. V času pouka v šoli je navezal nekaj »prijateljskih« stikov s sošolci in le-te ohranil tudi v času šolanja na daljavo. To je bil za dijaka vsekakor velik korak. Pouk v šoli je precej redno obiskoval, pouk na daljavo pa je zavračal. Ker se na moje telefonske klice ni odzival, sem stik z njim navezala s pomočjo njegove matere. Težave so se nadaljevale. Na dogovorjene sestanke (na daljavo) se ni odzival, a sem ponovno prosila za pomoč njegovo mater in tokrat vključila tudi sošolce, s katerimi je v začetku leta navezal stike. Organizirala sem skupni sestanek. Dogovorili smo se, da mu bodo pomagali pri šolskem delu in mu izkazovali podporo, ki je bila ključ do uspeha. Začel se je odzivati in slediti pouku na daljavo. Tehnične težave, ki jih je imel, smo rešili s pomočjo matere. Razrednik se vključuje v delo in ga prav tako spodbuja.

Njegovo mater stalno vključujemo v šolsko delo in sodelovanje. Po njenih navedbah se pri dijaku kaže napredek na področju odnosa do šolskega dela. Dokazal je tudi, da mu prihajanje v šolo ne predstavlja več težave, celo nasprotno. Ko smo bili dogovorjeni za sestanek z njim in materjo v e-obliki, sta prišla v šolo, čeprav je bila ta »uradno« zaprta. Po sestanku je dejal, da bi »se najraje nekam skril«, da bi takrat ostal v šoli.

3.4 Dijakinje s težavami s tesnobo, strahom pred ocenjevanjem in paničnimi napadi

Učitelji so opazili, da imajo nekatere dijakinje težave s strahom in tesnobo pred ustnimi ocenjevanji. Na pobudo učiteljice sem organizirala skupino, ki naj bi delovala po principu »samopomoči«. K sodelovanju sva povabili še sodelavko, ki je imela izkušnjo s paničnimi napadi. Organizirala sem tedenska srečanja dijakinj, ki so potekala v e-obliki. Osnovni namen delovanja skupine je bil, da so dijakinje spoznale, da imajo težave tudi drugi. Na srečanjih smo se učile sproščujočega dihanja, se pogovarjale o načinih premagovanja tesnobe, organizaciji dneva in o temah, ki so jih dijakinje predlagale. Izvedle smo osem srečanj.

3.5 Drugi primeri, izzivi

Bilo je še veliko izzivov. Športniki kolektivnih športov so bili z omejitvenimi ukrepi izolirani tudi od športa. Popolnoma so izpadli iz večletne dnevne rutine in postajali vedno bolj neodzivni in malodušni. Tudi z njimi je bilo potrebno vzpostaviti stik in jim nuditi podporo.

Dijaki tujci se niso mogli vključiti v okolje, hkrati jim nismo mogli nuditi prostovoljne pomoči. Za dijakinjo sem preko Sekcije šolskih psihologov pri Društvu psihologov in Katedre za psihologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani vzpostavila kontakt s prostovoljko, ki ji je nudila e-pomoč na področju matematike, kemije in slovenskega jezika.

Zanimiv izziv je bila tudi noseča dijakinja, ki je nenadoma prav tako postala neodzivna. Zaradi predhodne smrti očeta ji mati doma ni bila v pomoč. Zahvaljujoč ginekologinji je nazadnje le vzpostavila stik z mano in razredničarko. Omogočili smo ji prilagajanje šolskih obveznosti.

Na začetku pandemije sem bila pogosto prepuščena sama sebi glede reševanja nastalih situacij. Počutila sem se kot »suha goba«, ki išče vodo. Priučiti sem se morala novih veščin s področja informacijske tehnologije, se dodatno izobraževati in poskrbeti tudi za organizacijo svojega časa. Učila sem se novih pristopov in oblik dela. Okrepila sem sodelovanje z vodstvom šole, učitelji, pa tudi s starši. Svoje strokovne dileme sem predelovala na intraviziji, ki jo je organiziral zavod za šolstvo.

Ob povratku dijakov v šolo sem v okviru nadomeščanj izvedla komunikacijske delavnice na temo spoznavanja (dijaki prvih letnikov so bili v šoli zgolj mesec in pol) in delavnice na temo medkulturne vzgoje.

Pandemija nas je pripeljala do novih uspehov, ki pa jih ne bi dosegli, če ne bi bilo tako ažurnega sodelovanja znotraj kolektiva šole (z razrednikom, veliko koordinacije z oddelčnim učiteljskim zborom in ravnateljico šole).

4. Zaključek

Izobraževanje na daljavo naj bi bilo vzpostavljeno tako, da se dijake spodbuja k proaktivnemu delovanju ter skrbi za svoje znanje in razvoj. Skrb za optimalni razvoj otroka je eden izmed temeljnih ciljev svetovalne službe (Brajović Palamar, 2020).

Šolanje na daljavo poteka že od sredine oktobra 2020. Izkazalo se je, da šolanje na daljavo svetovalnim delavcem postavlja nove izzive, zahteva novo učenje ter iskanje novih virov moči in pomoči. Za doseganje optimalnega razvoja dijakov in predvsem v primerih dijakov, katerih vedenje se spremeni (začnejo izostajati od pouka, se zapirajo vase, postanejo »nevidni«, neodzivni, so brez interesa, odklanjajo šolske dejavnosti), je ključno sodelovanje z razredniki, ostalimi učitelji, starši in vodstvom šole. Zelo pomembna je »celostna« obravnava. Včasih je to težko dosegljivo zaradi nespodbudnega družinskega okolja ali drugih dejavnikov. V teh primerih je treba v obravnavo vključiti strokovne delavce iz centrov za socialno delo. Pomembno je, da imajo v šoli »pozitivnega« odraslega (razrednika, učitelja, svetovalnega delavca), ki jih spodbuja, jim zaupa in je do njih iskren − torej osebo, h kateri se lahko zatečejo v primeru »osebne krize«. Svetovalna služba naj bi imela ključno vlogo pri reševanju različnih situacij, ki so povezane z odnosi med odraslimi (učitelji in starši) in mladostniki, z učenjem, vzgojnimi vprašanji ter dilemami učiteljev pri izvajanju pedagoškega dela na daljavo. (Petra Gregorčič Mrvar idr, 2020).

Poleg izdelave individualnega načrta je pomembno ohranjanje stika − dijakom je treba pokazati, da nam za njih ni vseeno. Pri tem igra pomembno vlogo vztrajnost, pozitivna naravnanost, kreativnost svetovalnega delavca in želja po soustvarjanju optimalnega učenega okolja. Tako kot je zapisal Opara: »Biti drugačen hkrati pomeni biti človek s posebnimi potrebami« (2005). Za dijaka je integracija v šolsko okolje zelo pomembna. Pri svojem razvoju in učenju potrebuje vzpodbudno družinsko okolje, v šoli pa naklonjenost učiteljev, strokovnih delavcev in ostalih sovrstnikov.

V slovenskem izobraževalnem sistemu je »dobro« poskrbljeno za dijake, ki sledijo vzgojno-izobraževalnim smernicam, pomanjkljivosti pa se pokažejo pri delu z drugačnimi.

Dijakom tujcem bi moralo biti zagotovljeno učenje jezika pred vstopom v šolo. Vstop in urejanje dokumentacije za pridobitev vizuma za tujce je odvisen od potrdila o vpisu, ki ga dobijo junija ob vpisu v šolo. Starši pa pogosto »pripeljejo« otroke v Slovenijo šele konec avgusta. Dijaki tujci so se zaradi omejitvenih ukrepov tako še težje vključili v novo okolje.

Za optimalni razvoj dijakov bi bil morda obstoječi C model najboljše izhodišče za delo na daljavo v času pandemije. Po modelu C so v šoli dijaki zaključnih letnikov in vsi dijaki programov nižjega poklicnega izobraževanja. Ostali dijaki se izmenično izobražujejo en teden v šoli in en teden na daljavo tako, da je pri pouku polovica teh dijakov oziroma oddelkov. Tako bi dijaki lahko ohranili »živi« stik z vrstniki in šolskim okoljem.

5. Literatura

Brajovič Palamar, T. (2020). Ko se šolsko svetovalno delo iz šolskega kabineta preseli na svetovni splet. *Šolsko svetovalno delo, revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih,* 24,*(*3), *5-10.*

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2016). *"Izzivi medkulturnega sobivanja"*. Pridobljeno 22.3.2021 na http://www.medkulturnost.si/program/

Ministrstvo za šolstvo in šport. (2017). *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v republiki Sloveniji*. Pridobljeno 21.03.2021 na https://www.bing.com/search?q=strategija+vklju%C4%8Devanja+otrok%2C+u%C4%8Dencev+in+dijakov+migrantov&cvid=cf000b83ce5b43df9e5fd82c581fb2ae&aqs=edge..69i57.29501j0j1&pglt=299&FORM=ANNTA1&DAF0=1&PC=U531

Opara, B. (2005). *Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.* Centerkontura Ljubljana.

P. Gregorčič Mrvar, J.Mažgon, B. Šteh, M. Šarić in K. Jeznik. (2020). Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofke fakultete Univerze v Ljubljani. *Soočanje šolskih svetovalnih delavk in delavcev z epidemijo covid-19.* Pridobljeno 10.5.2021 na https://zdpds.si/obvestila/soocanje-solskih-svetovalnih-delavk-in-delavcev-z-epidemijo-covid-19/

Področna komisija za poklicno in strokovno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. (2019). *Navodila za izvajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja s prilagojenim s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo* Pridobljeno 22.3.2021 s http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Navodila_za_prilagojeno_izvajanje_programa_SS.pdf

Pravilnik o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli. (2018). *Uradni list RS,* št. 30/18 (17.4.2018). Pridobljeno 22.3.2021 na http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13430

Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah. (2018). *Uradni list RS,* št. 30/18 in 70/19 (24.4.2018). Pridobljeno 22.4.2021 na http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13431

Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah. (2018). *Uradni list RS*, št. 30/18 in 22/20 (26.4.2018). Pridobljeno 22.3.2021 na https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1383?sop=2018-01-1383

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/. (2011). *Uradni list RS,* št. 58/11 (12.7.2018). Pridobljeno 22.3.2021 s http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2012). *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole 2012.* Pridobljeno 21.3.2021 s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Azira Kozjek, univ.dipl.psih. je od 2002 zaposlena na Srednji šoli Jesenice kot svetovalna delavka. Pri svojem delu vedno išče nekaj novega. Na probleme poskuša gledati z drugačne perspektive in v problemih iskati izzive. Rada se udeležuje raznih izobraževanj, ki ji prinašajo priložnosti za osebnostni in strokovni razvoj. Svoje znanje s področja nevrolingvističnega programiranja (certificirana NLP praktik) je nadgradila z znanji s področja teorije izbire in v šolskem letu 2017/2018 opravila Modularno usposabljanje za karierno svetovanje in vseživljenjsko karierno orientacijo.

Posebnosti komunikacije pri pouku v vzgojnem zavodu

Special Features of Communication in the Upbringing and Educational Institution

Vesna Truden Zupančič

Vzgojni zavod Planina
vesna.truden.zupancic@sc-planina.si

Povzetek

Učitelji se pri svojem delu vedno pogosteje srečujemo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami, motnjami. Taki otroci, mladostniki so v šoli moteči, ne znajo se vključiti v sredino vrstnikov, izkazujejo verbalno in mnogokrat tudi fizično agresijo, hkrati pa so pogosto učno neuspešni. Prispevek se sprva posveča opredelitvi otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami, motnjami, nato se osredotoči na iskanje ustreznih in učinkovitih načinov komunikacije, ki so posebej uporabni za komunikacijo s to populacijo. Z uporabo različnih komunikacijskih veščin in tehnik se učitelji lahko takim otrokom, mladostnikom približamo, z njimi zgradimo odnos. Le tako bomo imeli priložnost, da jim bomo lahko pomagali, da bodo postopoma tudi sam začeli vzpostavljati ustrezne načine komunikacije in tako postajati manj moteči, posledično se bo lahko povečala tudi njihova učna uspešnost. Med poučevanjem v vzgojnem zavodu, smo s pomočjo samorefleksije odkrivali specifike komunikacije z otroki in mladostniki z vedenjskim in čustvenimi težavami, motnjami in jih predstavili na koncu prispevka.

Ključne besede: komunikacija, komunikacijske veščine, pedagoška intervencija, socialno negovanje, vedenjske in čustvene težave/motnje.

Abstract

Teachers are increasingly confronted with children and adolescents with emotional and behavioural problems, disorders. Such children, adolescents are disruptive at school, are not able to get involved in the middle of their peers, show verbal and often physical aggression, and are often learningly unsuccessful. The paper focuses initially on identifying children with behavioural and emotional problems, disorders, and then focuses on finding appropriate and effective means of communication that are particularly useful in communicating with this population. Using different communication skills and techniques, teachers can approach such children, adolescents, build a relationship with them. Only in this way will we have the opportunity to help them gradually start establishing appropriate means of communication himself, thus becoming less disruptive, and as a result, their learning performance may also increase. While teaching in an educational institution, we discovered the specific of communicaton with children and adolescents with behavioural and emotional problems, disorders and present them at the end of the contribution.

Key words: behavioural and emotional prblems/disorders, communication skills, pedagogical intervention, social nurturing.

1. Uvod

Učiteljevo najosnovnejše sredstvo za podajanje znanj je komunikacija. Načini, kako učitelj posreduje učne vsebine in kako odreagira v ključnih situacijah v razredu, močno vplivajo na to, kako se otrok ali mladostnik počuti v razredu, posledično pa tudi na to, kakšna bo njegova motivacija za učno delo ter kakšen bo njegov učni uspeh. Raziskave o načinih komunikacije med učitelji in učenci so pokazale, da komunikacijski stili vplivajo na odnose v razredih, na učinkovito poučevanje in na učiteljevo učinkovito vodenje razreda (Brekelmans, Wubbels, van Trtwijk, 2005).

Kadar učitelj poučuje otroka ali mladostnika s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami[1], so ustrezni in učinkoviti načini komunikacije še toliko pomembnejši, saj lahko učitelj neustrezna vedenja s pravim načinom komuniciranja preusmeri, pripravi otroka ali mladostnika, da z neustreznim vedenjem preneha in se hkrati uči ustreznejših načinov izražanja svojih čustev, soočenja s frustracijami in navezovanja odnosov z vrstniki in odraslimi.

Pri delu v vzgojnem zavodu se vsakodnevno srečujemo z izrazito verbalno agresijo, ki se pojavlja ob najmanjših frustracijah, ki jih otroci in mladostniki s ČVM doživljajo pri pouku. Večina otrok in mladostnikov, ki so nameščeni v vzgojne zavode ima iz prejšnjih šol ponotranjene škodljive vedenjske vzorce, ki izhajajo iz učne neuspešnosti, tega, da so jih vrstniki zavračali, posledično so se večkrat zatekali v verbalno in tudi fizično agresijo, velikokrat tudi zato, da so se izognili delu pri pouku. Z namenom, da bi take otroke in mladostnike lahko uspešno motivirali za šolsko delo, hkrati pa uspešno preusmerjali in preprečevali njihove agresivne izbruhe, moramo biti učitelji izrazito pozorni na načine, kako z njimi komuniciramo, saj je »komunikacija proces, s pomočjo katerega ljudje skupno ustvarjamo in upravljamo socialno stvarnost« (Trenholm, Jensen, 2000, v Ule, 2005, str. 18). Od nje je odvisna kvaliteta našega življenja in naši uspehi, naše psihično stanje in zdravje ter tudi zdravje tistih, ki nas obkrožajo, ki so nam blizu (Milivojević, Dragović, 2012).

S pričujočim prispevkom želimo raziskati, kakšne so posebnosti komunikacije pri pouku v vzgojnem zavodu. Katere so komunikacijske veščine in tehnike, ki se jih mora učitelj posluževati zato, da lahko uspešno krmari med pozitivno klimo v razredu, med preprečevanjem agresivnih izbruhov in nenazadnje doseganjem čim boljše učne uspešnosti? Metode in tehnike komunikacije, predstavljene v članku, so v osnovi namenjene populaciji s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami, vendar pa so ob pojavu vedno več motečih posameznikov znotraj šolskega sistema lahko več kot dobrodošle za vse pedagoške delavce.

Sprva bomo predstavili nekaj osnov, kdo so otroci in mladostniki[2] s ČVM, sledila bo predstavitev uspešnih komunikacijskih tehnik različnih avtorjev. Na koncu članka bomo podali izsledke desetih let samoreflektivnega proučevanja uspešnosti različnih načinov komunikacije pri pouku v Vzgojnem zavodu Planina.

2. Vedenjske in čustvene težave/motnje - ČVM

Kdo so otroci s ČVM**,** je zapisano v Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami … (2003): »Otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Otrokovo

[1] Za pričujoči članek bomo s kartico ČVM označevali čustvene, vedenjske in socialne težave in motnje.

[2] V članku bomo v nadaljevanju uporabljali le besedo otrok, s tem pa želimo označiti tudi mladostnike.

socialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se kaže s simptomi, kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje. Otrok je lahko prepoznan kot ČVM le v primerih, ko dosedanje delo šolske svetovalne službe in drugih strokovnih delavcev z otrokom, socialno skupino in družino ni vodilo do zmanjšanja opisanih težav« (Kosmač, 2007, str. 385).

2.1 Opredelitev otrok mladostnikov s ČVM

Za poimenovanje otrok s ČVM se uporabljajo tudi izrazi »otroci s težavami v socialni integraciji, moteči, vzgojno težavni, otroci z disocialnim sindromom, z motnjami vedenja in osebnosti, z vedenjskimi motnjami, s čustvenimi motnjami, vzgojno zanemarjeni …« (Kosmač, 2007, str. 386).

Nekateri avtorji tako govorijo o »motečem vedenju, ko gre za manj sprejemljiva ali celo nesprejemljiva vedenja, ki se udejanjajo v socialni integraciji, kamor sodi celoten spekter besedne in nebesedne komunikacije. Pri tem navadno za samega povzročitelja, torej tistega, ki to vedenje izvaja, samo vedenje ni moteče, ga ne dojema za motečega, tako ga dojemajo ostali udeleženi v interakciji, vendar pa so za povzročitelja potem moteče posledice oz. zanj je moteče soočiti se s posledicami, ki jih je njegovo vedenje povzročilo« (Vec, 2011, str. 126, 127).

Pojavne oblike motečega vedenja so tako različnih oblik in v različnih stopnjah: nagajivost, nezbranost, neupoštevanje navodil, pomanjkanje spoštovanja do drugih, neosvojen bonton, hujša antisocialna vedenja, kraje, maltretiranja, spolno nesprejemljiva vedenja, poškodovanja lastnih in tujih stvari, ogrožanje lastne varnosti in varnosti ali celo življenja drugih (ibid).

Myschker (1993, v Krajnčan, 2006, in Myscheker 1999, 2009) je na podlagi empiričnih raziskav vedenjske težave in motnje pri otrocih in mladostnikih razdelil na 4 skupine:

1. Otroci z eksternaliziranim, agresivnim vedenjem, kamor sodijo znaki: agresivnost, hiperaktivnost, impulzivnost, konfliktnost, neubogljivost, upornost, nasilno vedenje, kršenje pravil, motnje pozornosti, izguba kontrole nad svojim vedenjem, nepredvidevanje posledic svojega vedenja;
2. Otroci z internaliziranim vedenjem, kamor sodijo znaki: bojazen, strah, žalost, brez interesov, umaknjeno vedenje, psihosomatske težave, bolehnost, motnje spanja, občutek manjvrednosti, težave pri vzpostavljanju stikov;
3. Otroci s socialno nezrelim vedenjem: starosti neprimerno vedenje, nagla utrudljivost, slaba koncentracija, govorne motnje, nižja odpornost na strese, težje vključevanje med vrstnike;
4. Otroci z delinkventnim vedenjem, ki se kaže kot: neodgovorno vedenje, razdražljivost, agresivnost, nagla razburljivost, nizka frustracijska toleranca, odsotnost kesanja, neupoštevanje norm, pripravljenost na tveganje, motnje v odnosih, brez ovir in zavor, nesposobnost navezovanja kontaktov, nastopaštvo, nesposobnost zavzeti perspektivo drugega.

Opredelitev otrok s ČVM različni avtorji opisujejo z različnimi opisi, vsi pa poudarjajo, da morajo biti vedenja kontinuirana in se pojavljati na več področjih življenja. Gre torej za zelo raznovrstno paleto »značilnosti in odzivov, katerih ustreznost pogosto merijo različni kulturni kodi različno, skupno pa jim je ovirano izpopolnjevanje zahtev znotraj specifičnega vzgojno-izobraževalnega ali drugega družbenega okvira« (Razpotnik, 2011, str. 108, 109).

2.2 Razlogi za »nastanek« ČVM

Janez Bečaj (1989, v Vec, 2011,) je pisal o disocialnem vedenjskem sindromu, ko vedenje otrok ni skladno z normativno urejenostjo družbe. Na nastanek disocialnega vedenja vplivajo različni medsebojno povezani dejavniki, prek katerih pa lahko delujemo tudi preventivno. Tako lahko govorimo o:

- učinkovitosti oz. neučinkovitosti, ki se kaže kot učna uspešnost/neuspešnost;
- pomanjkanju aktivnih interesov, ki se kaže s pasivnimi interesi: kajenje, gledanje TV, branje stripov in drugo;
- pomanjkanju delovnih navad;
- pomanjkanju stikov z vedenjsko nemotečimi vrstniki;
- izločenosti iz socialnega okolja – otrok ni vključen v nobene prostočasne dejavnosti;
- pomanjkanju pozitivnega čustvenega stika z odraslimi.

Kdaj otroka opredeliti kot otroka s ČVM in kateri pogoji morajo biti prisotni za to, je v veliki meri odvisno od tega, kdo diagnozo postavlja. »Opredelitve ČVM se med seboj celo izpodbijajo in nasprotujejo« (Kobolt, Rapuž Pavel, 2010, str. 9), tako so nekateri avtorji (Evans, Harden, Thomas, Benefield, 2003, v ibid.) mnenja, da ČVM nastanejo predvsem zaradi trka šolskih vrednot in pričakovanj z otrokovimi vrednotami, ki jih je dobil doma, v lokalni skupnosti, iz katere izhaja. Spet drugi (Daniel, 1999, v ibid.) menijo, da so otroci, ki prihajajo iz etničnih manjšin tisti, ki so hitreje etiketirani z oznako ČVM, kot pa ostali otroci. Večinoma pa prevladuje prepričanje, da »se čustvene in vedenjske drugačnosti razdelijo po celotnem spektru od lažjih in redkeje izraženih do težje/bolj nenavadnih in pogosteje izraženih« (Kobolt, Rapuž Pavel, 2010, str. 10).

3. Komunikacija

Ko se vprašamo, kaj je komunikacija, večkrat pomislimo le na izrečene besede, vendar pa je komunikacija veliko več. Raziskave so pokazale, da se v komunikacijskem procesu ljudje le 7 % posvečamo vsebini besed, 38 % zvočni podobi govora (glasnosti, melodiji, višini tona) in 55 % govorici telesa (mimiki, gestiki, gibanju po prostoru, zunanjemu videzu) (Rus in Kocmur, 1993).

»Pomen funkcije jezika v socialnem življenju je, da jezik producira in konstruira naše izkušnje o nas samih in o drugih ter o svetu, ki nas obdaja. Jezik je osnova za naše mišljenje, za našo predstavo o svetu, za vse naše misli« (Burr, 1995, v Vec, 2006, str. 233).

»Ljudje z jezikom in uporabo dogovorjenih simbolov/znakov usklajujejo svoje vedenje in ravnanje. Ko uporabljamo metakomunikacijo, to pomeni, da se med tem usklajevanjem med seboj pogovarjamo, analiziramo, ga reflektiramo. Svet odnosov se tako odslikava v besedah, s katerimi izmenjujemo intersubjektivne svetove« (Kobolt, 2011, str. 157).

3.1.Učinkovitost in funkcije komunikacije

»Učinkovita komunikacija med dvema osebama je tista, pri kateri si prejemnik razlaga sporočilo pošiljatelja enako, kot je le-ta želel, da bi si ga« (Johnson in Johnson, 1997, v Vec, 2002a, str. 68).

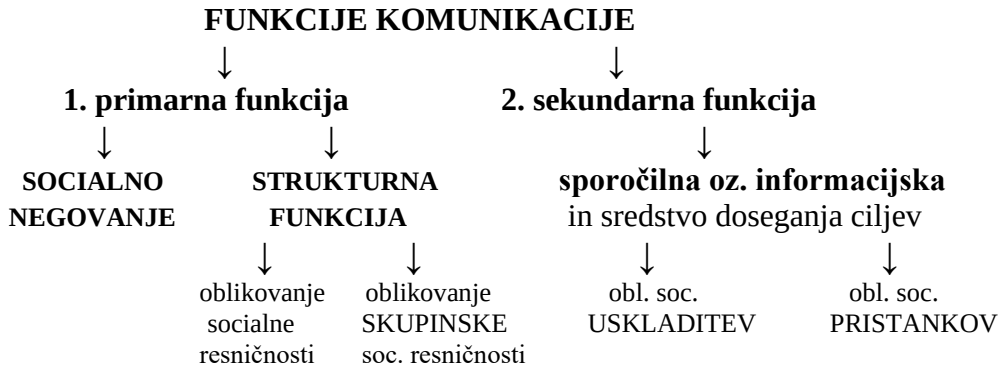
Da je komunikacija učinkovita, mora biti zadoščeno trem osnovnim pogojem:
1. sporočilo mora biti razumljivo; 2. pošiljatelj mora biti zaupanja vreden; 3. priti mora do povratne informacije, kako je sporočilo vplivalo na prejemnika.

Poleg teh treh pogojev je potrebno tudi:

- uporabljati »jaz stavke«, ko sporočilo razjasniš z uporabo prve osebe ednine;
- oblikovati sporočilo v celoti in specifično;
- usklajevati besedna in nebesedna sporočila;
- upoštevati več sporočilnih kanalov: slike, pisna sporočila, čim več nebesednih sporočil;
- opazovati povratno informacijo, gledati, kako sprejemnik reagira na sporočilo;
- prilagajati sporočilo prejemniku;
- poimenovati in opisati čustva, o katerih govoriš, ali jih ponazoriti s prispodobo (povzeto po Vec, 2002a).

Ker ljudje neprestano stopamo v interakcijo in je besedna komunikacija močno povezana z nastajanjem, izoblikovanjem, vzdrževanjem in spreminjanjem socialne resničnosti, govorimo o tem, da je »komunikacija način strukturiranja našega sveta« (Vec, 2006, str. 251). Komunikacija je tako odločilna za dojemanje, sprejemanje in ustvarjanje našega sveta. Komunikacija ima tako več funkcij, ki so predstavljene v Shemi 1.

Shema 1: Funkcije komunikacije (pov. po Vec, 2006, slika 39, str. 299)



Shema 1 prikazuje, da je funkcija komunikacije v prvi vrsti »socialno negovanje«, ko je verbalna komunikacija v odnosu nadomestilo za socialno negovanje, takrat z izmenjavanjem informacij v komunikacijskem procesu skupaj preživljamo čas med priljubljenimi socialnimi partnerji (Vec, 2006). Rečemo, da gradimo odnos.

»Socialna resničnost je oblikovana z načinom mišljenja in govorjenja z našim konsenzom, z načinom, kako si jo drug drugemu razlagamo s koncepti, s katerimi jo razumevamo« (Finn, Collin, 1997, v Vec, 2006, str. 250).

»Komunikacija je dvosmeren nepretrgan proces, ki temelji na sočasni medsebojni zaznavi. Je hkratno medsebojno izmenjavanje sporočil oz. simbolov (pri čemer je t. i. pošiljatelj sočasno tudi prejemnik in obratno), ki so povezani z določenim pomenom (kar imenujemo sporočilna funkcija komunikacije), je pa tudi kreiranje in izmenjava pomenov (socialne resničnosti) ter način oblikovanja in vzdrževanja medosebnih odnosov (socialno negovanje)« (Vec, 2006, str. 307).

3.2.Komunikacija z otrokom s ČVM

Ker ima komunikacija v prvi vrsti funkcijo negovanja odnosov, je za vzgojni zavod in za delo z otroki s ČVM, zelo pomembna učinkovita, »prava« komunikacija, zato da lahko z otroki uspešno delamo in še posebej zato, da jih prek naše komunikacije z njimi, naučimo dejavnikov oz. veščin učinkovite komunikacije.

Pogoj učinkovite komunikacije je med drugim zaupanje med sogovornikoma. To lahko dosežemo tako, da si otroka »pridobimo«, da nam zaupa, da nas spoštuje, da z njim zgradimo odnos. Pri tem nam pomagajo specifične komunikacijske tehnike, ki jih uporabljajo v svetovalno-terapevtski praksi, ki so (pov. po Vec, 2002b):

- poudarjanje pomembnih izjav;
- uporaba pripomb in znamenj pozornosti (»a tako«, »aha«, »razumem«, prikimavanje);
- razjasnjevanje z vprašanji (raziskovalna vprašanja, odprta vprašanja);
- zrcaljenje (ponavljanje izjav) oz. reflektiranje;
- parafraziranje – enak pomen v drugačni površinski obliki;
- aktivno poslušanje in aktivno razumevanje (otroku omogoča, da izrazijo čustva, da jih razumejo);
- soočanje in pozivanje (da razmislijo, da uvidijo druge vidike …);
- protislovna sporočila, da poudarimo bistvo teme govora;
- povzemanje, ki pomaga razumeti bistvo pogovora.

Poleg samega načina komunikacije pa Gabarino govori tudi o drugih dejavnikih, na katere moramo biti pozorni (Garbarino in drugi 1992, pov. po Rapuž Pavel, 2001):

- bodimo osredotočeni na svojo kompetenco in ne samo na kompetenco mladostnika;
- bodimo pozorni na profesionalno in osebnostno naravnanost, organizirajmo kontekst govora;
- upoštevajmo kulturni okvir sogovornika (vrednotenje informacij, kaj je dopustno);
- v informacije vključimo poznavanje drugih informacij, ki jih imamo o posamezniku (njegove družinske razmere, kakšno socialno mrežo ima …);
- upoštevajmo značilnosti posameznikovih kompetenc (npr. verbalno manj spretni, čustveno nezreli …);
- v pogovoru ničesar ne jemljimo za samo po sebi umevno;
- uporabljajmo načine komunikacije, ki so posamezniku znani;
- bodimo pozorni na možnost vzajemnega nerazumevanja;
- upoštevajmo posameznikovo psihološko kompetenco;
- upoštevajmo posameznikovo razumevanje namena razgovora.

V vsaki skupini je potrebno upoštevati dejavnike za uspešno komunikacijo, v skupini otrok s ČVM, pa je zelo pomembno, da upoštevamo tudi dejavnike, ki manjšajo verjetnost pojavljanja motečega vedenja. Pri tem so učinkovite smernice demokratičnega vodenja skupine:

- princip realnosti sloni na odraslem, on določa, kakšno vedenje, komu, v katerih situacijah dopuščati;
- jasna in kratka pravila, ki naj jih bo čim manj;
- treba je dopuščati tudi določeno mero motečega vedenja;
- postopno privajanje vedno večjim zahtevam in pritiskom;
- vedno imeti pripravljene dejavnosti, s katerimi prekinemo moteče vedenje;
- več časa bomo porabili za reševanje težav in komunikaciji na splošno, manj bo motečega vedenja;
- agresivnega vedenja ne smemo razumeti kot agresijo na nas osebno, gre za agresijo na tisto, kar odrasli za otroka simbolizira;
- odrasli se mora vedno usmerjati na vedenje in ne na osebo;
- delati na stiku, odnosu, ki naj bo cilj sam po sebi;
- imejmo realne cilje, ne pričakujmo preveč (Vec, 2007, v Vec, 2011).

Pri delu z otroki s ČVM je zelo pomembno, da s pogovorom poskušamo zmanjševati agresivna vedenja. Tako mora učitelj vedno ustrezno in pravočasno reagirati s »pedagoško intervencijo«, kar pomeni, da se pogovori o dejanjih otroka. Pomembno je, da so vsi, ki delajo s tem otrokom, pozitivno naravnani, da so pri svojih zahtevah dosledni, hkrati pa morajo sprejemati otroka takega, kot je, in stremeti k temu, da v razredu, šoli, v celotnem zavodu ustvarjajo ustrezno klimo, ki je pozitivno naravnana (Rapuž Pavel, 2010).

3.3.Posebnosti komunikacije v razredu v vzgojnem zavodu

Tudi zaradi izobrazbe splošne jezikoslovke, smo se pri poučevanju v vzgojnem zavodu, nekoliko bolj poglobili v opazovanje, raziskovanje uspešnih načinov komunikacije z otroki s ČVM.

Pri poučevanju otrok s ČVM je pomembno, da z njimi razvijemo pozitivno naravnan odnos, saj bomo le tako lahko uspešno izvajali naše poslanstvo, učenje učnih vsebin. Učitelj v vzgojnem zavodu mora zato biti na prvem mestu človek, ki otroke sprejema, pri njih išče pozitivne točke in močna področja, se posveča vsakemu posamezniku in se zaveda, da brez dobrega odnosa, ne bo mogel učinkovito izvajati učnega procesa. Učitelji v zavodu se z otroki veliko pogovarjamo o njihovih čustvih, doživljanjih, doživetjih. Mnogokrat moramo učno snov »žrtvovati« za to, da v razredu vzpostavimo vzdušje, ki dovoljuje, da lahko začnemo aktivno izvajati pedagoški proces.

Pri poučevanju v vzgojnem zavodu moramo biti posebej pozorni na naš način komunikacije, še posebej moramo biti pozorni na neverbalno komunikacijo otrok. S pravočasnim prepoznavanjem znakov, ki lahko vodijo v verbalno ali fizično agresijo, lahko le-to preprečimo in otrokovo vedenje preusmerimo v ustreznejše.

Ko smo preizkušali različne načine komunikacije in prek samorefleksije ugotavljali ustreznost in učinkovitost različnih metod razlage in načina komunikacije z otroki pri pouku, smo prišli do zaključkov, da je pri pouku pri tej populaciji še pomembneje naslednje:

1. glede na način govora, komunikacije:
   - visoka usklajenost verbalne in neverbalne komunikacije;
   - pozorni moramo biti na prvine neverbalne komunikacije, posebej na držo telesa, gibanje po prostoru, višino tona glasu in melodijo govora;
   - obrazna mimika mora biti nazorna, večinoma naj se uporablja mimika, ki se dojema kot
   - »prijazna«, nasmeh;
   - kadar pride do situacije, ko moramo prikazati jezo, oz. nezadovoljstvo in podobno, mora biti
   - mimika obraza nazorna (to naj se ne uporablja prepogosto);
   - pomemben je očesni stik, fizična bližina in fizični dotik, npr. usedemo se k otroku, ga potrepljamo po rami;
   - zmerna glasnost govora (ne pretiho ne preglasno),
   - prava melodija govora, ki naj bo dinamična, vendar spet ne preveč;
   - uporabljanje visokih tonov ni učinkovito, za večjo pozornost so učinkovitejši globoki toni;
   - glasovna sporočila naj bodo podkrepljena tudi vizualno s slikami, simboli, pisanim besedilom;

2. vsebinske značilnosti komunikacije:
   - uporaba humorja je zelo pomembna, tako pri razlagi kot pri sproščanju napetosti, humor se je izkazal za način s katerim se najlažje izvaja »socialno negovanje«;
   - izkazovanje pozornosti posamezniku, da jih ogovorimo, jim pokažemo, da nam je mar za njih;
   - veliko pogovorov, diskusij o smislu življenja, njihovem dojemanju sveta;
   - pohvale njihovih ustreznih dejanj, tudi če je bilo samo eno dejanje med poukom ustrezno, mu moramo to pokazati, da smo ga opazili in da to cenimo;
   - pri razlagi je potrebno uporabljati primere, ki so jim blizu, jih zanimajo, jih razumejo;
   - razlaga učnih vsebin mora biti kratka in jedrnata, osredotočena na bistvo;
   - pozitivna naravnanost, prikazovati je potrebno primere s pozitivno vsebino;
   - odzivati se je potrebno na njihova čustva, vedenja, kadar se želijo pogovarjati o svojih težavah, jim je dobro ustreči, saj le nato lahko sledijo učnim vsebinam;
   - sprejemati je potrebno njihov način razmišljanja, mišljenja in jim ne nasprotovati na »prvo žogo«, temveč jim predstaviti svoje mišljenje ter jih na takšen način soočiti tudi z drugimi možnostmi, drugimi mnenji;
   - pri izrekanju kritike je potrebno biti pozoren na to, da kritiziramo vedenje, nikoli njih samih, to je potrebno tudi poudariti, jim razložiti;
   - vedno je potrebno biti pozoren na njihovo dojemanje našega govora, spremljati povratne informacije in se temu sproti prilagajati.

4. Zaključek

Komunikacija je odločilna za konstruiranje našega sveta, preko nje gradimo odnose, izvajamo socialno negovanje. Pri delu, poučevanju otrok s ČVM so ustrezne svetovalno-terapevtske prakse komunikacije ter demokratično umerjeni skupinski procesi.

Učitelji moramo biti pozorni na usklajenost verbalne in neverbalne komunikacije pri sebi, predvsem pa moramo spremljati neverbalno komunikacijo otrok, z namenom, da lahko pravočasno preprečimo neustrezna vedenja. Kadar pride do neustreznih vedenj, mora učitelj izvesti pedagoško intervencijo, ki omogoča, da se otrok zave neustreznosti svojih vedenj, da o njih razmišlja in postopoma poskuša osvojiti vedenjske vzorce, ki so ustreznejši.

Z naraščanjem števila otrok, ki izkazujejo moteča vedenja, se bodo učitelji na vseh šolah morali še bolj aktivno ukvarjati z vprašanjem: »Kaj lahko kot učitelj naredim, da bo neustreznega vedenja manj?«

Zavedanje, da lahko ena beseda, ena pozornost, ena gesta vodi v spremembo odnosa z otrokom s ČVM, bo pri posamezniku dolgoročno vodilo tudi v učinkovitejše izvajanje pedagoškega procesa.

Pogovor, komunikacija nam daje v življenju smisel, nas definira, zato je prav, da se tega zavedamo in načrtno delamo na tem, da se v komunikacijskih veščinah izboljšujemo.

5. Literatura

Brekelmans, M., Wubbels, T., van Tartwijk, J. (2005)Teacher-student relationship across the teaching career. Imternational Jurnal of Educational Research, 43, 55–71.

Kobolt, A, Rapuž Pavel, J. (2010). Razumevanje in odkrivanje čustvenih in vedenjskih težav v odraščanju, Delovno gradivo za socialne pedagoge/inje v okviru komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Oddelek za Socialno pedagogiko Pedagoške fakultete v Ljubljani. Dostopno februarja 2013 na: www.zrss.si/.../221111142936_upp_razumevanje_in_ocenjevanje_c

Kobolt, A., (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. Socialna pedagogika, vol. 15, št. 2, 153–174.

Kosmač, S., (2007). (Ne)usterznost kriterijev za opredeljevanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Socialna pedagogika, vol. 11, št. 3, 383–400.

Kranjčan, M., (2006). Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Milivojevič, T.,Dragović K., (2012). Agresivnost i asertivnost u komunikaciji –nedostaci i ograničenja teorije asertivnosti. CM - časopis za upravljanje komuniciranjem, vol. 7, št. 23, str. 95–116

Rapuž Pavel, J., (2001). Vpliv strokovnjaka na potek razgovora z otroki in mladostniki. Socialna pedagogika, vol. 5, št. 1. Str. 25–38.

Rapuž Pavel, J., (2010). Disciplinski problemi pri ČVT. V Kobolt, A. in drugi. Izstopajoče vedenje in pedagoški izzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 241–267.

Razpotnik, Š., (2011). Družbeni kontekst kategorije »čustvene in vedenjske motnje«. Socialna pedagogika, vol. 15, št. 2, 103–124.

Rus, V., Kocmur, M., (1993). Vpliv različnih neverbalnih načinov komuniciranja in komunikacijskih ciljev na zaznavo socialne distance in evalvacijo v komunikaciji. Psihološka obzorja, vol. 1, str. 31–44.

Vec, T., (2002a). Dejavniki učinkovite komunikacije in komunikacijski zakoni. Socialna pedagogika, vol. 6, št. 1, 67–80.

Vec, T., (2002b). Specifične komunikacijske tehnike v svetovalno – terapevtski praksi. Socialna pedagogika, vol. 6, št. 405–430.

Vec, T., (2006). Socialna resničnost in skupinska dinamika malih skupin. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Doktorska naloga.

Vec, T., (2011). Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. Socialna pedagogika, vol. 15, št. 2, 125–152.

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

Kratka predstavitev avtorice

Vesna Truden Zupančič, univerzitetno diplomirana splošna jezikoslovka in profesorica sociologije je učiteljica na šoli Vzgojnega zavoda Planina. Zaradi poučevanja v vzgojnem zavodu je morala opraviti enoletni program izpopolnjevanja na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, z naslovom: »Izvajanje specialno-pedagoške in socialno-pedagoške pomoči otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter s čustvenimi in vedenjskimi težavami«. V zavodu je zaposlena od leta 2011, kjer poučuje družboslovje v zadnjem triletju OŠNIZ, v nižjem poklicnem izobraževanju, poleg družboslovja poučuje tudi predmet komunikacija na delovnem mestu. Zadnjih šest let je vodja šole, osem let je mentorica dijaške skupnosti. Vsako šolsko leto je vodja tridnevnega tabora, kjer učitelji, učenci in dijaki skupaj aktivno preživljajo dneve s športnimi in drugimi aktivnostmi. Je soavtorica internih dokumentov npr. »Protokol preprečevanja medvrstniškega nasilja na šoli Vzgojnega zavoda Planina«, »Izvajanje mediacije med dijaki«.

Vzgoja učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju za nenasilno vedenje

Educating Students with Minor Mental Disorder on Non-Violent Behaviour

Katja Krašovec

OŠ Brinje Grosuplje
katjakrasovec@hotmail.com

Povzetek

V prispevku bomo predstavili značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki so vključeni v Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Ti učenci imajo znižane sposobnosti na kognitivnem področju. Mnogi so tudi slabše motorično razviti, nekateri težje komunicirajo, prav tako so pri njih pogoste čustveno–vedenjske težave. Nadalje se bomo osredotočili na dejavnike, ki vplivajo na pojav nasilnega vedenja pri učencih z lažjo motnjo. Nazadnje bomo predstavili na kakšen način in s katerimi pristopi lahko učitelj v Prilagojenem programu vzgaja učence za nenasilno vedenje.

Ključne besede: lažja motnja v duševnem razvoju, nasilje, nenasilje, Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, vedenje

Abstract

The article presents the characteristics of students with minor mental disorder, who attend an adapted education programme with lower educational standard. These students show low cognitive abilities. Many of them also face the problems of poor motoric development, some of them have difficulty in communicating and often emotional and behavioural problems as well. Furthermore, we focus on the factors which influence the occurrence of violent behaviour of students with minor disorder. In the end we present the way and approaches a teacher can use to educate the students in adapted programme.

Key words: adapted education programme with lower educational standard, behaviour, minor mental disorder, non-violence, violence,

1. Uvod

Šola je prostor, kjer učenci ne pridobivajo samo novih znanj, temveč razvijajo tudi svojo osebnost. Pri učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju se poleg učnih primanjkljajev pogosto pojavljajo težave na drugih področjih. Učitelji v Prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom se vsakodnevno srečujemo s čustvenimi težavami teh otrok. Občutljivi so na različne dražljaje in se v interakciji z vrstniki in odraslimi osebami večkrat odzivajo z neustreznim vedenjem, tudi z izbruhi nasilja. S primernim pristopom lahko učitelj pomaga učencu, da ozavesti ter spreminja svoje vedenje v smeri nenasilnih odzivov.

2. Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Za ugotavljanje motenj v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) je pomembnih več dejavnikov (ne samo izmerjen inteligenčni kvocient), zlasti prilagojeno vedenje v vsakdanjem življenju. Večina populacije oseb z MDR ima lažjo motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju LMDR), ki pogosto ni odkrita v zgodnjem otroštvu in večinoma vzrok za njen nastanek ni znan. Nekatere osebe z MDR se po zunanjem videzu ne razlikujejo od povprečne populacije. Odrasle osebe z LMDR večinoma živijo samostojno življenje: imajo družino, otroke, službo, vozniški izpit, volilno pravico itd. (Jurišić, 2016).

V preteklosti so strokovnjaki osebe z MDR opredeljevali predvsem na podlagi izmerjenega inteligenčnega količnika. Kotar (1989) opredeli osebe z LMDR kot osebe, ki imajo inteligenčni količnik 50–69 in je njihova mentalna starost med 8 in 12 let. Skozi desetletja so pri oceni motenj vedno bolj upoštevali celostno funkcioniranje posameznika v vsakdanjem življenju. Tako Čubej (1995) med populacijo otrok z LMDR uvršča tiste posameznike, za katere so značilne znižane sposobnosti za učenje, uporaba govora v vsakodnevnih situacijah in so popolnoma samostojni pri skrbi zase. Danes Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2013) kot otroke z LMDR opredeljuje tiste, ki imajo: »… znižane sposobnosti za učenje in usvajanje splošnih znanj. Znižani so senzomotorično in miselno skladno delovanje ter sposobnosti za načrtovanje, organizacijo, odločanje in izvedbo dejavnosti. Miselni procesi potekajo bolj na konkretni kot na abstraktni ravni. Uporabljajo preprostejši jezik in se nagibajo k nezrelemu presojanju in odzivanju v socialnih okoliščinah. Ob individualnem pristopu ter z vsebinskimi, metodičnimi in časovnimi prilagoditvami v učnem procesu lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa ne zadostujejo minimalnim standardom znanja, določenim z izobraževalnimi programi, ter se usposobijo za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje«. Lardieri, Blacher in Swanson (2000) ugotavljajo, da otroci z MDR v primerjavi s podobno starimi, normativnimi, otroki težje nadzorujejo impulze, se vedejo manj prilagojeno in izražajo socialno nezrelo vedenje. Do podobnih ugotovitev glede osebnostnih značilnosti otrok in mladostnikov z LMDR sta privedli tudi dve slovenski raziskavi. V okviru teh raziskav so starši otrok in mladostnikov z LMDR opisali njihove osebnostne značilnosti (Colnerič in Zupančič, 2005; Petrič idr., 2010). Glede na njihove opise so posamezniki z LMDR v primerjavi z normativnim vzorcem manj uvidevni, organizirani, družabni in nagnjeni k pozitivnemu čustvovanju ter bolj odkrenljivi, nagnjeni k negativnemu čustvovanju, boječnosti in negotovosti.

Usmeritev otroka s posebnimi potrebami v ustrezen program vzgoje in izobraževanja predlaga komisija v strokovnem mnenju (v skladu s 3. členom Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij), s tem da upošteva njegove telesne, spoznavne, čustvene, socialne in posebne zdravstvene potrebe ter: » … ob upoštevanju otrokove dosežene ravni razvoja, zmožnosti za učenje in doseganja standardov znanja ter prognoze njegovega nadaljnjega razvoja ob upoštevanju otrokovih primanjkljajev, ovir, oziroma motenj in kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj.« Na podlagi 9. člena omenjenega Pravilnika so otroci z LMDR praviloma usmerjeni v Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju Prilagojeni izobraževalni program z NIS).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v četrtem odstavku 11. člena določa, da se lahko otrokom s posebnimi potrebami, ki se šolajo v Prilagojenem izobraževalnem programu z NIS, prilagodi:

- predmetnik in učni načrt,
- vzgojno-izobraževalna obdobja,
- nivojski pouk in prehajanje med nivoji v osnovni šoli,

- način preverjanja in ocenjevanja ob koncu obdobij,
- napredovanje in pogoje za dokončanje izobraževanja.

3. Nasilno vedenje in učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Otrok ni le biološki produkt staršev, njegova osebnost je posledica delovanja vse družbe. Pri učencih z LMDR so vzroki za nasilne odzive tako v učencu samem kot v okolju. *Vpliv dednosti* je povezan predvsem z značilnostmi temperamenta, kjer gre za lastnosti, ki same po sebi spodbujajo ali zavirajo agresivnost. Te so npr. stopnja splošne aktivnosti, impulzivnost, čustvena stabilnost. *Vpliv socialnega učenja*, ki ga je otrok deležen v času odraščanja, se kaže v osebnostnih lastnostih, kot so: stopnja neodvisnosti, zaupanje vase, dominantnost, storilnostna motivacija, samokontrola, osebnostna celovitost (integriranost) in čustvena uravnoteženost. Na pogostost in intenzivnost agresivnih vedenj otroka pomembno vpliva odzivanje pomembnih odraslih na takšno vedenje (Lovše, 1997).

Zdravniki pri teh učencih (poleg LMDR) pogosto diagnosticirajo tudi druge motnje: motnje pozornosti, avtizem, epilepsijo, duševne težave itd. Dernovšek (2013) tako loči naslednje nevrološke vzroke za nasilno vedenje:

a) *Primarni* so posledica bolezenskih procesov v delih možganov (hipotalamus, septum pellucidum itd.), ki omogočajo obvladovanje impulzov in agresivnosti. Do prizadetosti le-teh lahko pride zaradi krvavitev, poškodbe glave ali tumorjev.

b) *Sekundarni* so značilni za osebe z nekaterimi oblikami duševnih motenj (npr. nekatere osebe z depresijo so razdražljive in imajo začasno znižan prag za frustracije).

c) *Terciarni* so vezani na psihopatološke značilnosti določenih bolezenskih motenj, ki pomembno oslabijo stik z resničnostjo. Posameznik se vede nasilno zaradi preganjalnih blodenj, motene zavesti itd.

Vedenje otroka ali mladostnika je zunanji izraz njegovega *psihičnega stanja*, *zdravstvenih težav* in/ali *življenjskih okoliščin*, v katerih živi. Silva (2016) razvršča možne dejavnike, ki sprožijo nasilen odziv te populacije, v naslednje skupine:

- *Motnje razpoloženja:* otroci z bipolarno motnjo v manični fazi pogosto reagirajo pretirano, lahko tudi agresivno ter izgubijo samokontrolo. V fazi depresije so pogosto razdražljivi ter se z jeznimi izbruhi odzivajo na dražljaje iz okolja.

- *Frustracije:* otroci s primanjkljaji na kognitivnem področju ali na področju komunikacije (vključno z avtističnimi motnjami) imajo dostikrat težave pri soočanju z lastnimi čustvi, katerih ne znajo izraziti na primeren način.

- *Impulzivnost*: otroci z ADHD so impulzivni in imajo znižano sposobnost presoje posledic določenega dejanja.

- *Poškodbe:* nasilni izbruhi organskega izvora (npr. poškodbe čelnega dela lobanje ali določene oblike epilepsije) so nenadni in jih ne moremo vnaprej predvideti, saj se sprožijo ne glede na okoliščine, v katerih se nahaja posameznik.

- *Motnje vedenja:* eden od znakov motenj vedenja je namerna nasilnost, kjer se otrok ali mladostnik zaveda posledic svojih dejanj.

- *Psihoze:* za mladostnike s shizofrenijo so značilni nasilni izbruhi zaradi notranjih impulzov, ki jih doživljajo kot moteče. Zaradi lastnih strahov včasih postanejo nezaupljivi ali sumničavi do okolice, kar se v nekaterih primerih stopnjuje do paranoje.
- *Travme:* stresne okoliščine, katerim je izpostavljen otrok ali mladostnik, pogosto vplivajo na pojav čustvenih težav, katere navzven lahko izraža z agresivnimi odzivi.

Nekateri raziskovalci so se ukvarjali z vplivom množičnih medijev na negativne vzorce vedenja otrok in mladostnikov. Prišli so do zaključka, da je to le eden izmed dejavnikov (ne pa edini), ki vpliva na agresivno vedenje. Po njihovem mnenju naj bi bil ključni dejavnik vloga staršev, mediji naj bi nasilnost pri otroku, ki živi v vzgojno neprimernem okolju, dodatno podkrepili (Drake, Pryce in Telljohann, 2003).

Učenca, ki se vede nasilno, opredeljujejo naslednje značilnosti (Pečjak, 2015): dominantnost**,** nizko samospoštovanje, impulzivnost, nizka stopnja empatičnosti. Ti posamezniki so večkrat žrtve fizične ali čustvene zlorabe s strani staršev ali njihove nedosledne vzgoje. Omenjene značilnosti se v razredu lahko izražajo na naslednje načine:

- je žaljiv do drugih učencev, jih ponižuje,
- je kronično agresiven v odnosih,
- lomi in kvari lastnino drugih,
- učiteljem se lahko kaže kot prijeten ali moteč, do vrstnikov je bolj krut,
- ima slabše učne spretnosti in ocene kot večina vrstnikov,
- krivi druge za nastali položaj,
- ne kaže občutkov krivde ali sramu.

4. Preprečevanje nasilnega vedenja

Zmanjšanje nasilja v katerikoli obliki naj bi bil cilj vsake šole. Na eni strani je potrebno morebitnim žrtvam zagotoviti varno šolsko okolje, na drugi strani morebitne povzročitelje naučiti socialno sprejemljivega reševanja konfliktov. McNamara (2013) meni, da učinkovit načrt preprečevanja nasilja vsebuje naslednje komponente:

- jasno opredelitev nasilja,
- posledice za povzročitelja,
- spodbude za pozorna in prijazna dejanja učencev,
- izobraževanje pedagoškega kadra,
- izobraževanje učencev,
- spodbudno šolsko okolje.

Na pogostost nasilja na šoli vplivajo zunanji (npr. socialno okolje, družbene spremembe) in notranji dejavniki, ki jih ustvarja šola sama. Za preprečevanje nasilja je pomemben **takojšen** in **ustrezen odziv** na vsako obliko nasilja na šoli, kot je vrstniško nasilje, nasilje do učiteljev, do šolske lastnine itd. Šola mora biti zavezana stališču nenasilne kulture. Za takšno razvijanje pozitivne šolske klime in nenasilno reševanje konfliktov je potrebno sodelovanje vodstva šole, celotnega učiteljskega zbora in staršev.

V državah, kjer posvečajo veliko pozornosti preventivnim programom proti nasilju med učenci, prevladuje mnenje, da je pri izvajanju le-teh ključna vloga šolskih delavcev, še posebej

učitelja. Učitelj dobro pozna razvojne in vedenjske lastnosti posameznega otroka ter morebitne odklone v njegovih telesnih, vedenjskih, učnih in drugih značilnostih v primerjavi z vrstniki. Zaradi vsakodnevnih stikov z učencem sproti zazna morebitne spremembe njegovega vedenja ter čustvovanja. Za preprečevanje konfliktov med učenci je motiviran tudi zato, ker ti neugodno vplivajo na šolsko delo ter zmanjšujejo učinke učiteljevega pedagoškega dela. (Lovše, 1997).

Pomembno je, da učitelj uči z zgledom, saj je lahko s svojo verbalno in neverbalno komunikacijo agresiven do otrok. Agresiven učitelj pretirava s kaznovanjem, opazi vsako napako pri učencu in ga opozarja na nepravilnosti, ne daje pa spodbude za pozitivna dejanja. Pedagoško orodje, ki ga uporablja, je avtoritarnost, ki je nasprotje stvarni avtoriteti in je metoda vsiljevanja ter izsiljevanja. Stvarna avtoriteta na drugi strani temelji na pričevanju resničnih vrednot vsega tistega, kar posameznik živi. Učiteljeve vedenjske posebnosti lahko vplivajo na agresivno vedenje učenca, zato bi se moral pedagog samoizpraševati, odkrivati svoje dobre in neprijetne osebnostne lastnosti ter iskati osebno ravnovesje (Lovše, 1997).

Iskren in oseben odnos učitelja do učencev je ključen, da se vsak izmed njih čuti sprejetega (Kranjčan, 2007). Pojavnost neprimernega vedenja učencev z LMDR se v razredu tako trudimo zmanjšati na naslednje načine:

- *s spremembo kriterijev dosežkov* (iskanje otrokovih močnih področij ter njemu zanimivih vsebin, kjer bo uspešen);
- *z opazovanjem manjkajoče integracije* (opazovanje vedenj v integraciji otrok v razredu in morebitnih težav učencev);
- *s pomočjo posamezniku in razvojnim načrtom* (identifikacija učenčevih težav in priprava načrta za reševanje le-teh);
- *z izboljšanjem razredne klime* (oblikovanje vzpodbudnega in sproščenega socialnega okolja v razredu, kjer učenci niso pod vplivom strahu);
- *z delom s starši v kooperaciji s pomočjo učencem* (vzpostavitev partnerskega odnosa s starši in sodelovanje z njimi);
- *s šolsko in vrstniško mediacijo* (konstruktivno, odprto in ustvarjalno reševanje sporov kot preventiva pred nasiljem);
- *s komunikacijskim treningom za učitelje in učence* (učenje primerne verbalne in neverbalne komunikacije; temeljnih vidikov komunikacije, tonalnosti glasu, prepoznavanje govorice telesa itd.);
- *s kolegialnim svetovanjem na primeru* (kolegialno svetovanje med učitelji na interviziji; v skupini, kjer si medsebojno svetujejo o motnjah pri pouku, konfliktnih razmerjih z učenci, težavah z disciplino itd.);
- *s treningom socialnih veščin* (socialno in emocionalno učenje, ki je usmerjeno h konstruktivnemu reševanju konfliktov; krepitvi samozaupanja in samozavesti).

Učitelj lahko pojave nasilnega vedenja v razredu prepreči z zadovoljevanjem osnovnih psiholoških potreb učencev, ki so naslednje: po ljubezni, pripadnosti oziroma sprejetosti; po moči oziroma pomembnosti; po zabavi ter po svobodi (Glasser, 1998). Za zadovoljitev teh potreb učencev z LMDR v razredu skrbimo na naslednje načine:

a) *minuta za smeh* za zadovoljitev potrebe po zabavi: vsak dan eden izmed učencev pripravi kakšno šalo ali kratek skeč;

b) *soodločanje učencev* za zadovoljitev potrebe po moči: učenci sami izberejo, s kom bodo sodelovali pri delu v skupini; soodločajo, katero izmed nalog bodo reševali itd.;

c) *osebni pristop do vsakega izmed učencev* za zadovoljitev potrebe po pomembnosti: učencem voščim ob rojstnih dnevih; jim povem, katere njihove osebne lastnosti so mi všeč itd.

Ob začetku šolskega dneva se pogovorimo o počutju učencev. Na *plakat dnevnega razpoloženja* (slika 1) učenec vsak dan obesi kartico svojega počutja (jeze, veselja, žalosti itd.).



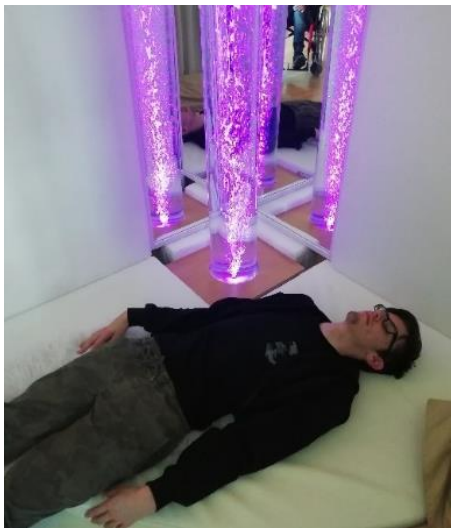
Slika 1: Plakat s karticami razpoloženja

Učitelj ima možnost izboljšati razredno klimo in tako preprečevati nasilno ali drugače moteče vedenje učencev z različnimi strategijami (Jurišić in Kodrič, 2014). V razredu smo se načrtno lotili preventivnega delovanja proti nasilnemu vedenju z naslednjimi ukrepi:

- *plakat s pozitivno oblikovanimi pravili:* obsega naj tri do pet pravil, pravila naj bodo prikazana s slikami in besedilom ter obešena na vidnem mestu;
- *urnik dejavnosti razreda na vidnem mestu:* dejavnosti naj bodo prikazane z besedilom in slikami;
- *spodbujanje pričakovanega vedenja v vsaki rutini*: slikovno/besedno (v obliki plakata, knjižice ali zloženke) opiše želeno vedenje v vsaki rutini: med malico, umivanjem, v jutranjem krogu itd.; veliko pričakovanih vedenj se ponavlja v več rutinah (npr. roki ob telesu imaš v jutranjem krogu, med čakanjem v vrsti itd.);
- *znaki ob spremembi dejavnosti:* ob menjavi dejavnosti učencem pokaže slušni, gibalni ali vidni znak (npr. zvonček, ploskanje, pesmica, dvignjena roka ali prižiganje luči); ti znaki sočasno spremljajo besedno navodilo in sledijo z 10-minutnim zamikom;
- *ustno opozorilo pred spremembo dejavnosti:* ustno napove drugo dejavnost (npr. ko preštejem do 10, si greste umiti roke);
- *opozorilo – pričakovano vedenje:* opozori učenca, ki se vede moteče in hkrati imenuje pričakovano vedenje (npr. ob tekanju učenca na hodniku reče: *Spomni se na umirjen korak.*);

- *krepitev želenega vedenja:* poleg besedne pohvale sistematično krepi želeno vedenje tudi z drugačnimi gestami (npr. po temeljitem umivanju rok učencu poleg ustne pohvale izroči kartico s priznanjem);
- *razmerje med pozitivnim in negativnim komentarjem naj bo 4:1*;
- *usmerjena besedna pohvala*: hitro po izkazanem učenčevem želenem vedenju izreče pozitivne besedne komentarje, ki so usmerjeni (npr. Čestitam, da si pospravil zvezke v torbo.).

Ob pojavu čustvene vznemirjenosti pri učencu si vzamemo čas za pogovor o vzrokih oziroma vzvodih za pojav neprijetnih čustev pri otroku; o tem, zakaj nasilno vedenje ni sprejemljivo ter o socialno primernih vedenjskih odzivih. Na voljo imamo tudi kotiček za sproščanje (slika 2), kjer se učenec lahko umiri ob umirjeni glasbi ter svetlobnih učinkih. Sooči se s svojimi čustvi ter se jih uči obvladovati z različnimi tehnikami sproščanja in dihalnimi vajami.



Slika 2: Kotiček za sproščanje

5. Zaključek

Otroci z lažjo MDR, ki obiskujejo Prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, imajo poleg nižjih intelektualnih sposobnosti pogosto tudi različne pridružene motnje. Nekatere njihove težave so nevrološkega izvora, druge so posledica vplivov okolja (vzgojni prijemi staršev, slabše socialne razmere itd.); največkrat pa gre za kombinacijo obojega. V različnih situacijah se pogosto odzivajo z neustreznim vedenjem, tudi nasilno. Pomembno je, da učitelj dobro pozna vsakega izmed učencev in zna vnaprej predvideti njegov odziv v določeni situaciji. Učitelj predstavlja učencem zgled, zato se mora tudi sam truditi, da ostane v konfliktnih situacijah umirjen, a tudi odločen. Zavedati se mora pomena preventive: kako preprečiti, da bi do nasilnega odziva pri učencu sploh prišlo. Učitelju so na voljo različne strategije, ki jih lahko vpelje v šolski vsakdan ter tako ustvari prijetno učno okolje, v katerem se učenci počutijo varne in se odzivajo na socialno sprejemljiv način. Tako imajo možnost, da v največji možni meri razvijejo svoja močna področja, pozitivno samopodobo ter empatijo. S pristopi, ki so opisani v članku, smo pri učencih spodbudili samoopazovanje, ozaveščanje lastnih čustev, osredotočenost in samoobvladovanje. Posledično se je v razredu zmanjšalo število medsebojnih konfliktov, učenci pa so uspešneje sodelovali med seboj. Izboljšal se je tudi njihov učni uspeh.

Postali smo senzibilnejši, z individualnim pristopom ter opazovanjem vedenja smo vzpostavili prijetnejšo razredno klimo. Na šoli imamo prostorsko stisko, a smo kljub temu uspeli pregraditi del učilnice, da smo tam uredili kotiček za sproščanje. Idealno bi bilo, če bi se lahko učenci umirjali v povsem ločenem prostoru. Vzgoja zahteva svoj čas in potrpljenje; rezultati le-te se pokažejo na dolgi rok, tako da upamo, da bo vsak izmed učencev še naprej napredoval v največji možni meri.

6. Literatura

Colnerič, B. in Zupančič, M. (2005). Osebnostne značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Anthropos*, 1/4, 299–318. Pridobljeno s http://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2005/1_4/colneric_zupancic.pdf

Čubej, K. (1995). *Počutje otrok z LMDR v OŠPP* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Dernovšek, M. Z. (2013). Simptomi in znaki duševnih motenj. V Pregelj, P. (ur.), *Psihiatrija* (str. 100–139). Ljubljana: Psihiatrična klinika.

Drake, J. A., Price, J. H. in Telljohann, S. K. (2003). The nature and extend of bullying at school. *Journal of School Health, 73*(5), 173–180.

Glasser, W. (1998). *Teorija izbire.* Radovljica: Regionalni izobraževalni center Radovljica.

Jurišić, B., D. in Kodrič, J. (2014). Spodbujanje želenega vedenja je zmanjševanje motečega. V Jurišić, B., D. in Kodrič, J. (ur.), *7. strokovni posvet Podpora pozitivnemu vedenju. Strokovno gradivo – zbornik posveta* (str. 57-72). Ljubljana: Društvo Downov sindrom Slovenije, Pedagoški inštitut in Center Janeza Levca. Pridobljeno s http://www.downov-sindrom.si/prenosi/7-strokovni-posvet.pdf

Jurišić, B. (2016). *Napačna prepričanja.* Pridobljeno s www.zveza-sozitje.si/napacna/neustrezna-prepricanja.html

Kotar, A. (1989). Strokovna izhodišča za izobraževanje in usposabljanje laže duševno manj razvitih učencev v srednjem izobraževanju. *Naš zbornik, 13*(6), 4–6.

Kranjčan, M. (2007). Konceptualizacija preventivnih modelov v osnovni šoli. V Devjak, T. (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole* (str. 119–141). Ljubljana: Evropski socialni sklad.

Lardieri, L. A., Blacher, J. in Swanson, H. L. (2000). Sibling relationships and parent stress in families of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quaterly 23*(2), 105–116.

Lovše, M. (1997). Agresiven otrok in odzivi učitelja. *Didakta*, 6(32/33), 53–63.

McNamara, B. E. (2013). *Bullying and Students with Disabilities: Strategies and Techniques to Create a Safe Learning Environment for all. Thousand Oaks*. CA: Corwin press.

Pečjak, S. (2015). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2013). Uradni list RS, št. 88 (25. 10. 2013). Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/051113080637_pravilnik_o_organizaciji_in_nacinu_dela_komisij.pdf

Silva, R. (2016). *What Are Some of the Causes of Aggression in Children?* Pridobljeno s https://childmind.org/article/aggression-in-children-causes/

Kratka predstavitev avtorice

Katja Krašovec je profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike. Dve leti je poučevala na mednarodni šoli, zatem je izvajala dodatno strokovno pomoč za učence s posebnimi potrebami. Zadnjih nekaj let poučuje učence z lažjimi in zmernimi motnjami v duševnem razvoju. Znanja iz različnih pedagoških področij je pridobivala doma in v tujini. Pri svojem delu srečuje mnogo otrok s čustveno – vedenjskimi težavami, ki jim med drugim pomaga z različnimi metodami sproščanja.

Zemljevid Slovenije za tebe!

Map of Slovenia for You!

Marjeta Federl

Osnovna šola Antona Janše Radovljica, Kranjska cesta 27A, 4240 Radovljica
marjeta.federl@os-antonajanse.si

Povzetek

Učenci z motnjo v duševnem razvoju ter slepi in slabovidni učenci imajo težave pri branju zemljevidov, ki jih potrebujejo pri pouku. Cilj naloge je izdelati zemljevide Slovenije na nov prilagojen način. Pri prilagajanju zemljevidov je treba upoštevati velikost pisave, barve, količino besedila, izbor vsebine, grafično prilagoditev. Zemljevidi so bili izdelali s pomočjo programov Photoshop in Inkscape, vključeni pa so bili trije slabovidni učenci, s pomočjo katerih se je izdelal najbolj prirejen zemljevid. Ugotovljeno je bilo, da je na zemljevidu predstavljena le omejena količina informacij, da so imena rek, naselij in drugih informacij napisana v povečanem tisku. Uporabljena naj bo velikost pisave 14 ali več, glede oblike pisave pa je najbolj ustrezna pisava Arial. Delitev slovenskega ozemlja je najbolje razmejiti z barvami. Pri izbiri barv je treba paziti na barvne odtenke, najbolje je izbrati nasprotne si barve iz barvnega kroga.

Ključne besede: motnja v duševnem razvoju, slabovidni, slepi, Slovenija, zemljevid.

Abstract

Students with disabilities in their mental evolution and blind and sight-impaired students have problems with reading maps needed for class. The goal of this assignment is to make maps of Slovenia in a new adapted manner. The maps for these children need to take size of writing, colors, amount of text, choice of contents and graphical adaptation into account. These maps were made using programs Photoshop and Inkspace and three sight-impaired students have been helping to make these maps as well as possible. It was discovered, that these maps need to contain less information and that name of rivers, settlements, and other information need to be printed in size of at least 14 and in the Arial style of writing. Slovenian territories should be separated by color, and that colors should be from the opposite sides of the color wheel.

Keywords: blind, maps, mental disabilities, Slovenia, visualy-impaired,

1. Uvod

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljih in načelih posameznih področij vzgoje in izobraževanja. Otrokom moramo zagotoviti enake možnosti, hkrati pa upoštevati različnost otrok; individualiziran pristop; kontinuiranost programov vzgoje in izobraževanja; interdisciplinarnost. (Opara idr., 2010, str. 8).

2. Prilagoditev zemljevida Slovenije

2.1.Načrt za prilagojene zemljevide

Učenci z motnjo v duševnem razvoju ter slepi in slabovidni učenci imajo težave pri pouku geografije, še posebej branju zemljevidov, ki jih potrebujejo pri pouku. Pri branju zemljevidov se ti učenci težko znajdejo in na njih pogosto ne najdejo potrebnih oziroma želenih podatkov. Pri večini slepih in slabovidnih učencev je treba didaktično gradivo ali grafične prikaze generalizirati. Didaktično gradivo je treba zaradi zmanjšanja vidne zaznave in boljše preglednosti posplošiti in poenostaviti. Cilj naloge je torej izdelati zemljevide Slovenije za slabovidne in slepe učence z ostankom vida, na nov, prilagojen način, ki jih bodo lahko v skladu z učnim načrtom uporabljali učenci v vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali v prilagojenem programu vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom.

Učitelj mora poleg vida pri podajanju učnih vsebin tem učencem vključevati tudi ostale zaznavne poti, kot so vonj, tip, okus in sluh (Brvar, 2010): Slepemu ali slabovidnemu učencu moramo tiskano besedilo povečati, prav tako lahko izbirajo med različnimi vrstami standardnih računalniških pisav, katera pisava je najugodnejša, bo za sebe ugotovil vsak učenec sam. Velikost pisave je odvisna od učenčeve zaznave. Učno gradivo mora biti natisnjeno na nebleščeč in nebel papir. Prav tako se izogibamo pisavi z velikimi tiskanimi črkami. Slike in grafični izdelki morajo biti kontrastni in jasni. Ne smejo biti prekriti z besedilom, zabrisani ali bledo natisnjeni. Za slabovidnega učenca so pastelne barve lahko zelo nejasne, čeprav so za videčo osebo estetsko zelo ugodne in lepe. Kjer ima učenec možnost, da si nastavi kontrast, naj si ga nastavi tako, da je zanj kar najboljši.

Pri prilagajanju zemljevida moramo upoštevati tudi, da ni vsebina prenatrpana na enem prikazu, saj mu s tem oteži zaznavanje in zamegli bistvo informacije. Na samem zemljevidu pa je za te učence tudi občutno preveč podatkov: kraji, reke, doline, itd., saj se ti učenci v preveliki množici informacij zelo težko znajdejo. Zaradi tega je bilo treba zemljevide Slovenije prirediti branju slepim in slabovidnim.

Prav tako je treba prilagoditi količino besedila, izbor vsebine in grafično prilagoditev, kjer uporabljamo kontraste.

Barve uporabljene na zemljevidih so za njih moteče, težave imajo z iskanjem dolin, rek in vrhov. Enako se pojavlja tudi pri branju napisov in krajev, ker so le-ti pogosto zanje neberljivi, reke pa običajno izginejo, ker jih prekrijejo prevladujoče temnejše barve na zemljevidu.

Osrednji del naloge je sestavljala priprava zemljevida (zemljevidov Slovenije) za slabovidne ali slepe učence, ki delajo po metodi za slabovidne. Pri prilagajanju zemljevidov Slovenije smo si pomagali z informacijsko - komunikacijsko tehnologijo (IKT). Za grafično ponazoritev zemljevidov smo uporabili program Photoshop in Inkscape.

2.2. Izdelava prilagojenih zemljevidov Slovenije

Pri izdelavi prilagojenih zemljevidov smo najprej vključili slabovidnega učenca, ki ga bomo imenovali Jaka. Jaka nam je podajal napotke in svoja razmišljanja. Povedal nam je, kaj ga na zemljevidih moti in s čim ima težave. Na podlagi njegovih pripomb in želja smo popravili in priredili zemljevide tako, da so mu ti ustrezali. Njemu ustrezne zemljevide je nato pregledala še slepa učenka z ostankom vida, ki dela po metodi za slabovidne. Za nas bo Andreja. Na

podlagi Andrejinih pripomb in predlogov smo zemljevide Slovenije še dodatno popravili in prilagodili. Tako popravljeni in prilagojeni zemljevidi naj bi bili sedaj pripravljeni za večino slabovidnih in slepih učencev, ki delajo po metodi za slabovidne. Za uspešno prilagojenost, nam bo po branju zemljevidov povedal še učenec, katerega bomo poimenovali Domen.

Prvi zemljevid, ki smo ga zato želeli prilagoditi, je bil naravna členitev slovenskega ozemlja, saj učni načrt za geografijo v 9. razredu predvideva obravnavo naravnogeografskih enot Slovenije. Slovenija je razdeljena na pet naravnih ali naravnogeografskih enot, ki jih sestavljajo alpska, predalpska, dinarskokraška, obsredozemeljska in obpanonska pokrajina. Lahko jih imenujemo tudi alpski, predalpski, dinarskokraški, obsredozemljski in obpanonski svet (Senegačnik, 2012a). Izhodišče za izdelavo zemljevidov nam je bil učbenik za deveti razred osnovne šole avtorja Jurija Senegačnika (2012a) in delovni zvezek Geografija Slovenije, avtorja J. Senegačnik in M. Otič (2012b).

Izdelave zemljevidov smo se lotili postopno. Prva naloga je bila zmanjševanje gostote informacij. To je pomenilo, da je treba en tematski zemljevid razdeliti na več zemljevidov, od katerih vsak poda le del vsebine, zajete na zemljevidu, ki je predmet te prilagoditve.

Na podlagi učenčevih pripomb in videnj smo se odločili za izdelavo kompletov zemljevidov. Najprej smo zemljevide izdelali v »papirni obliki«. Pazili smo, da kasneje ne bo prišlo do težav pri prekrivanju besedil ali označb. Učenec, ki je zemljevide pregledal, je bil z izbiro barv in velikostjo pisave zadovoljen.

Odločili smo se, da bomo posamezni zemljevid natisnili na prosojnico in le-to vpeli v mapo s pomočjo spirale. S tem načinom omogočamo učencu, da jih lahko gleda ločeno ali pa jih sestavlja po svoji izbiri. Zemljevide smo popravili in priredili po priporočilih učenca, ki jih je prej pregledal, jih natisnili na prosojnico in dali učencu v ponovno »ocenjevanje«. Tako popravljeni in izdelani zemljevidi so se mu zdeli pregledni. Predlagal je le še to, da bi bil vsak sklop zemljevidov vezan posebej.

Za učenca Jaka smo izdelali komplet zemljevidov, na katere ni imel pripomb in jih je uporabljal pri učenju. Te prilagojene zemljevide smo dali v pregled še slepi učenki Andreji z ostankom vida. Ob posameznem zemljevidu so bili zapisani njeni komentarji in pripombe ob ogledu ter branju posameznega zemljevida. Ker Andrejo geografija zanima, je z navdušenjem prebrala vse, kar je napisano na zemljevidu. Najprej je opisala, kaj vidi, nato je s prstom izrisala vse meje, reke od izvira do izliva. Pokazala je mesta, kraje in planote. Vselej je pogledala tudi v legendo in prebrala naslov zemljevida.

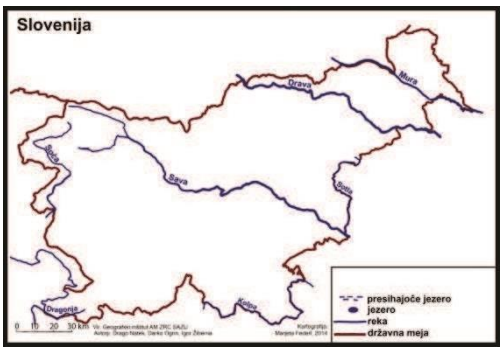
Na podlagi njunih pripomb smo izdelali še en sklop zemljevidov. Pri tem pa upoštevali tudi priporočila različnih avtorjev in strokovnjakov, ki se ukvarjajo s pripravo gradiv za slabovidne in slepe, ki delajo po metodi za slabovidne. Priporočila so naslednja: na zemljevidu naj bo manjše število informacij, grafični prikazi naj bodo preprosti (Nation 2009). Zemljevidi morajo biti pregledni, pri izdelavi se držimo posploševanj in poenostavljanja, pri čemer pa ne sme biti okrnjena vsebina. Na zemljevidih mora biti le toliko informacij, kolikor jih lahko slaboviden še vidi (Brvar 2000, 2010). Uporabljajmo kontrastne barve in poudarjene linije (Brvar 2010). Podrobnosti, ki jih želimo poudariti, prikažemo ločeno in povečano (Brvar, 2010). Vidni prostor slabovidnega učenca je ožji in omejen (Brvar, 2000). Tiskano besedilo je treba povečati (Sparow, 2011). Izogibajmo se pisanju z velikimi tiskanimi črkami (Bowman in Gordon Dutton, 2001). Barve med seboj izolirajmo s črnim ali belim medprostorom, ker s tem le te dobijo večji kontrast (Arditi). Ko slaboviden učenec usvoji pomembne značilnosti, se lahko vrne k prvotni sliki in jo lahko opazuje s povečalom (Brvar, 2010)

Nazadnje je zemljevide pregledan še slaboviden učenec Domen. Pri pregledovanje se je dobro znašel in ni imel večjih težav. Pri nekaterih zemljevidih ga je motila velikost pisave, saj je dejal, da je zanj premajhna in je predlagal večjo. Na splošno pa je bil z zemljevidi zadovoljen in se je raje ukvarjal s temi zemljevidi kot z namiznimi kartami ali z ročno izdelanimi zemljevidi.

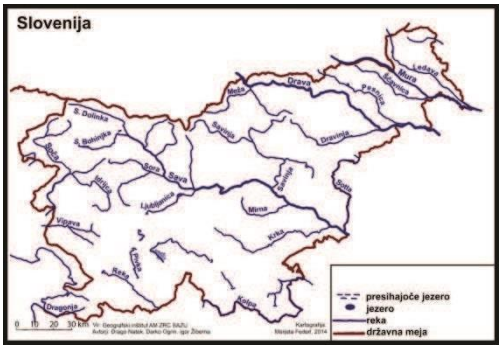
Slovenija



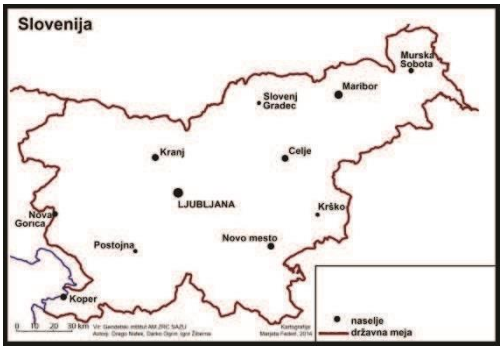
Slika 1: Slovenija: naravnogeografske enote – obarvane (Federl, 2014)



Slika 2: Slovenija: reke – večje (Federl, 2014)



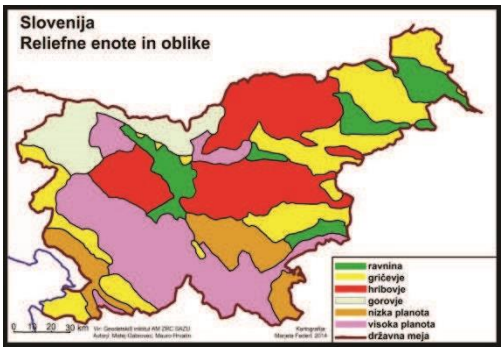
Slika 3: Slovenija: reke (Federl, 2014)



Slika 4: Slovenija: naselja – večja (Federl, 2014)



Slika 5: Slovenija: naselja (Federl, 2014)



Slika 6: Slovenija: reliefne enote in oblike

(Federl, 2014)

3. Zaključek

Prilagajanja zemljevidov Slovenije smo se lotili počasi in postopno. Pri tem sta nam bila v veliko pomoč slabovidni učenec in slepa učenka z ostankom vida, saj sta nam povedala, kaj ju moti oziroma kakšen prikaz bi bil zanju najboljši.

Na podlagi študija virov in literature pa smo pri izdelavi prilagojenih zemljevidov za slabovidne in slepe, ki delajo po metodi za slabovidne, in ob prilagajanju upoštevali hkrati tudi priporočila različnih strokovnjakov. Količina predstavljenih informacij na zemljevidu, da je leta berljiv, je odvisna od posameznika, njegove zmožnosti, vidne zaznave in sposobnosti branja zemljevida. Pri zemljevidih, prirejenih za slabovidne in slepe, so imena rek, naselij in ostalih pomembnih informacij napisana v povečanem tisku. Bolje je, da je na enem zemljevidu predstavljena le omejena količina informacij in se s tem izognemo prenatrpanosti.

Naravnogeografsko delitev slovenskega ozemlja je najbolje razmejiti z barvami. Pri izbiri barv je treba posebej paziti na barvne odtenke, predvsem pa na nasičenost izbranih barv. Tam, kjer se barve med seboj dotikajo, jih je treba ločiti z medprostori. Če je to le mogoče, moramo izbrati nasprotne si barve iz barvnega kroga. Velikost črk je odvisna od posameznika in njegove sposobnosti zaznave. Če je le možno, uporabljamo velikost pisave 14 ali več, pri sami obliki črk in številk pa se v splošnem držimo pisave Arial, čeprav ni nujno, da ta pisava vsem ustreza.

V kolikor bi pri delu z učenci potrebovali prirejene zemljevide Slovenije, nam lahko pišete na e- naslov marjeta.federl@os-antona janse.si. V najkrajšem možnem času, vam omogočimo dostop do zemljevidov.

4. Literatura

Arditi, A. (2013). *Effective color contrast*. Pridobljeno s http://www.lighthouse.org/accessibility/design/accessible-print-design/.

Bowman, R. in Gordon Dutton, R. (2001). *Materials which aid functional vision.*

Disorders of vision in children: a guide for teachers and carers. Pridobljeno s *http://www.ssc.education.ed.ac.uk/resources/* vi&multi/bowmandutton /bowmandutton4.html.

Brvar, R. (2000). *Geografija nekoliko drugae: didaktika in metodika pouka geografije za slepe in slabovidne učence*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Brvar, R. (2010). *Dotik znanja*. Ljubljana: Modrijan.

Federl, M. (2014), *Slepi in slabovidni spoznavajo Slovenijo pri pouku geografije* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Koper.

Nation, R. (2009). Fabric tactile books. V P. Claudet in P. Richard (ur.), *The Typhlo &*

Tactus Guide to children's books with tactile illustrations (str. 158–173). Dijon: The Loius Braille Birth Bicentenary.

Opara, B., Barle Lakota, A., Globanik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukši, M., Zorc, D., Bregar Golobi, K., Molan, N., Vovk Ornik, N. in Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

Seneganik, J. (2012). *Geografija Slovenije. Učbenik za 9. razred osnovne šole*.

Ljubljana: Modrijan.

Seneganik, J. in Oti, M. (2012). *Geografija Slovenije. Delovni zvezek za 9. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.

Sparrow, M. (2011). *Modifying worksheets for visually impaired student.* Pridobljeno s http://www.visuallyimpairedchildren.com/2011/12/modifying-worksheetsfor-visually.html.

Kratka predstavitev avtorice

Marjeta Federl je magistrica profesorica inkluzivne pedagogike. Svojo pedagoško poklicno pot je začela na Srednji lesarski šoli v Škofji Loki. Sedaj je zaposlena na OŠ Antona Janše v Radovljici, kot mobilna učiteljica za dodatno strokovno pomoč.

X

USE OF MODERN TECHNOLOGY IN EDUCATION

UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ PRI POUČEVANJU



Podpora učencem pri učenju na daljavo za varno uporabo spleta

Support for Pupils with the Internet Safety for Distance Learning

Jure Ozvatič

OŠ Draga Kobala Maribor
jure.ozvatic@gmail.com

Povzetek

Učenje na daljavo je prineslo vrsto sprememb v vzgojno-izobraževalnem procesu za pedagoške delavce in učence. S pomočjo informacijske tehnologije je med njimi potekala komunikacija, učitelji so izvajali pouk na daljavo ter tako premostili nastalo situacijo. Za učence z učnimi težavami in s posebnimi potrebami je bilo težko pri delu na daljavo, saj so imeli nekateri od njih doma pomanjkljive pogoje za učenje, imeli so težave s sledenjem učnega procesa in obvladovanjem mobilnih naprav. Učitelji so jim na različne načine skušali nuditi pomoč, da bi zmanjšali zaostanek in s svojimi primanjkljaji vseeno sledili učnemu tempu. Hkrati so učence izobraževali za varno in pravilno uporabo mobilnih naprav, aplikacij in spleta. Tovrstne izkušnje bodo omogočile uporabo informacijske tehnologije tudi učencem s posebnimi potrebami, da jo bodo uporabljali pri pouku kot pripomoček za boljše razumevanje in sledenje učnim vsebinam.

Ključne besede: sodobna tehnologija, učenci s posebnimi potrebami, varna raba interneta

Abstract

Distance learning has brought a number of changes in the educational process for teachers and students. With the help of information technology, communication took place between them, and teachers conducted distance learning, thus overcoming the situation. For students with learning difficulties and special needs, it was difficult to work at a distance, as some of them had deficient learning conditions at home, had difficulty tracking the learning process and mastering mobile devices. Teachers tried to help them in various ways in order to reduce the gap and still follow the learning pace with their deficits. At the same time, students were educated on the safe and proper use of mobile devices, applications and the web. Such experiences will enable the use of information technology also for students with special educational needs, so that they will be able to use it in class as a tool for better understanding and tracking of learning content.

Key words: internet safety, modern technology, students with special educational needs

1. Uvod

Mladi so spričo novonastale situacije v zadnjem času morali opraviti del svojega šolanja od doma na daljavo. Pri tem so se srečevali z različnimi izzivi in težavami, kar je vplivalo na kvaliteto njihovega dela. Pedagoški delavci so skušali po najboljših močeh vse učence kontaktirati, jim pomagati ter usmerjati pri njihovih zadolžitvah. Dodatno so bili pred tovrstni izziv postavljeni učenci s posebnim potrebami, ki imajo raznovrsten spekter primanjkljajev. Slednji so dodatno vplivali na njihovo delo od doma, njihove spretnosti in veščine so bile v marsikaterem pogledu omejene ter tako dodatno oteževale delo za šolo. Njihovo delo je bilo stresno zaradi organizacijskih težav, pomanjkanja motivacije in vztrajnosti za delo. Učitelji dodatne strokovne pomoči so se trudili in navezovali stike z njimi ter jim pomagali pri aktivnostih za šolo, ki so jih morali opraviti. S pomočjo uporabe računalnikov, tablic, pametnih mobilnih telefonov in spleta so izpeljali komunikacijo in delo od doma z učenci, da so lažje sledili šolskemu delu. Pri tem pa je bila pomembna tudi varnost, da so se učenci seznanili z varno uporabo tehničnih naprav pri šolskem delu, saj se je z leti porast ozaveščanja le-tega povečal.

2. Informacijska tehnologija

V zadnjih nekaj desetletjih se je močno povečala uporaba informacijske tehnologije na vsakdanjem, poslovnem in izobraževalnem področju. V slednjem je danes pomembna tema, kako omogočiti čim bolj kvalitetno, učinkovito in zanimivo za vse deležnike izobraževanja. Dosegljivost omenjene tehnologije, izobraževanje učiteljev na tem področju ter uvedba informacijsko-komunikacijske tehnologije v kurikul so postale prioritete izobraževalnih politik evropskih držav (Brečko in Vehovar, 2008). Z omenjeno tehnologijo so posamezniki pridobili možnost, da lahko sami objavljajo, urejajo in delijo informacije, ki pa so lahko zanesljive, preverljive, dokazano točne ali pa so lahko nezanesljive in tudi napačne. Široka dostopnost do informacije zahteva od posameznika, da se nauči tovrstne informacije ločevati, ovrednotiti in jim zaupati. Pri tem pa potrebuje dovolj znanja, spretnosti in veščin, da se nauči postati informacijsko opismenjen. S tem zna oceniti pravilnost, uporabnost in zanesljivost podatka, da je še vedno veljaven (Wechtersbach, 2006).

2.1 Informacijska tehnologija v izobraževanju

Gerlič, Krašna in Pesek (2013) izpostavljajo, da je med načini uporabe informacijske tehnologije pri pouku razlika med oblikami in metodami dela. Skupinsko delo poteka v računalniški učilnici ali učilnici, ki mora biti ustrezno opremljena in pouk izvaja učitelj. Slednji pripravi gradivo za učence, ki ga rešujejo v manjših skupinah, v paru ali posamezno, lahko pa učenec dobi za reševanje individualne naloge. Učenci, ki imajo težave na omenjenem področju, potrebujejo dodatno razlago, boljši učenci pa dodatne naloge, ki jih lahko izvedemo skozi diferenciacijo. Nekateri učenci so vešči samostojnega dela, ki jih lahko zanima ali ga pridobijo skozi projektno delo.

Učenje z informacijsko tehnologijo se nanaša na situacije, v katerih nekdo uporablja tehnologijo s ciljem spodbujanja učenja. Današnji interes za učenje s tehnologijo si prizadeva uporabiti razpoložljivo tehnologijo za namene šolanja (Lowyck, 2008 v Mayer, 2009). Med mladimi je prvi vir informacij ter najpogosteje uporabljena tehnologija v učne namene

računalniška in informacijska tehnologija. Svetovni splet ima pomembno mesto za formalno in neformalno učenje preko e-učenja (O'Neil, 2005 v Mayer, 2009). Zaradi nastalih razmer, ko je šolanje potekalo na daljavo, so se z informacijsko tehnologijo preusmerili v elektronsko izobraževanje. Tovrstni način omogoča shranjevanje, iskanje in souporabo informacij in učnih gradiv v elektronski obliki, ki so jo učenci lahko koristili ob različnem delu dneva. Takšni primeri so bile spletne učilnice, kjer so učitelji naložili gradiva in jih nato delili učencem. Učitelji in učenci so med seboj komunicirali preko aplikacij z video klici, da so lahko vsaj nekaj učnega procesa izvajali v živo.

Uporaba informacijske tehnologije v šolskem okolju spodbuja učitelje k izboljšanju načina učenja v razredu z interaktivnimi in dinamičnimi viri. Zagotavlja več motivacije in bogatejšo izkušnjo učenja za učence. Internet, interaktivni viri in simulacije ter dostopno izobraževalno gradivo so le nekateri od virov motivacije, ki omogočajo učiteljem, da ponudijo možnosti za učinkovito učenje in večje vključevanje samih učencev v izobraževalni proces. V učnem okolju učitelji spodbujajo rabo tehnologije pri učencih ter jih tako motivirajo pri iskanju informacij, analiz, oblikovanju rešitev ter učinkoviti komunikaciji. Nekatere prednosti in priložnosti pri motiviranju otrok z učnimi težavami so tudi olajšanje učenja za otroke z drugačnimi sposobnostmi in načini učenja:

- vključevanje veččutnih načinov učenja v kontekstu multimedijev, prilagajanje individualnim potrebam učencev;
- predstavljanje učne snovi (vizualno in verbalno);
- on-line dela učencev na njihovih računalnikih.

V raziskavi Brečkove in Vehovarja (2008) so rezultati raziskav pokazali, da je uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v podporo učnemu okolju pozitivno vpliva na učenje.

Uporaba e-gradiv je pri motiviranju za učenje smiselna, ko z njeno uporabo dosežemo časovno racionalizacijo, boljše rezultate pri učenju ter ocenjevanju znanja. Pri tem je potrebno določiti cilje in načine podajanja učne snovi, načrtovati izvedbo, pripraviti ustrezna e-orodja v učnem okolju ter samovrednotiti dosežke in pridobljeno znanje (Rugelj, 2007). Učenci z učnimi težavami so ob rabi spletnih in interaktivnih vsebin bolj motivirani, če so le-te pravilno in smiselno sestavljene, prilagojene težavnostnim stopnjam, vsebujejo dovolj slikovnega gradiva ter animacij (še posebej so poučne pri možnostih ponovitve in korigiranja hitrosti). Spletne strani z učno vsebino, ki omogočajo spletne povezave na navezovanje sorodne vsebine, učencem spodbudijo željo po spoznavanju novih informacij, hkrati pa jih učijo pravilne uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (Rugelj, 2007).

Pri uporabi posameznih spletnih orodij, kjer so vključene animacije z učno vsebino, videoposnetki, navidezni osebni liki (virtualne osebe na različnih spletnih straneh), so učenci zainteresirani slediti povezavam, gradivo jih bolj pritegne in sprejemanje informacij je kakovostnejše preko različnih čutil. Elektronsko učenje z uporabo tovrstne tehnologije lahko simulirajo različna navidezna učna okolja ter virtualne interakcije med ljudmi, kjer se učenci učijo socialnih veščin ter učno snov. Didaktične spletne igre omogočajo poučevanje, utrjevanje in ponavljanje snovi učno šibkejšim učencem, da bodo snov bolje memorirali ter usvojili. Na spletu obstajajo različna spletna orodja za utrjevanje, ponavljanje in podajanje učnih vsebin. S temi orodji pridobijo znanje na zanimiv in razgiban način, ki omogočajo pot k samostojnemu pridobivanju iskanja informacij ter nadgraditve obstoječega znanja. Z uporabo spletnih orodij so bolje motivirani, aktivni, dinamično in zavzeto rešujejo naloge, abstraktne vsebine bolje

konkretizirajo ter si jih zapomnijo. S tem je proces memoriranja podatkov, ki učencem povzroča težave in nemotiviranost, učinkovitejši in trajnejši. Z naraščanjem uspešnosti bodo tako bolje zaupali v lastne zmožnosti in pokazali v daljšem časovnem obdobju manj zavračanja aktivnosti, ki vodijo k šolskemu in učnemu procesu.

2.2 E-izobraževanje v pedagoškem procesu

Tako imenovano tradicionalno izobraževanje je v družbi zelo pomembno in pomaga sooblikovati posameznika v skladu z družbenimi normami in vrednotami. Tovrstno izobraževanje pa pomeni velika finančna sredstva tako za družbo kot družine učencev. Pogoji za izobraževanje preko elektronskih virov in nosilcev so dostopnost preko spleta, posedovanje in uporaba računalnika, tablice in pametnega telefona. Ta sredstva omogočajo shranjevanje, iskanje in souporabo informacij in učnih gradiv. Komunikacija med učitelji in učenci poteka preko svetovnega spleta, družabnih aplikacij. Vseh teh oblik smo bili deležni v preteklem obdobju in pokazale so se določene prednosti in slabosti. Čelebić in Redulić (2012) opažata prednosti v prilagajanju časa, kraja, načinu in trajanju učenja, prihranek pri času glede prevoza, nastanitve, uporabe multimedijskih vsebin in aplikacij, načinov podajanja preko veččutnih kanalov. E-gradivo in izobraževanje je tako stalno dostopno, hitreje se lahko širi baza podatkov, nadgradnja učnih gradiv. Na drugi strani pa so pomanjkljivosti tovrstnega izobraževanja odsotnost živega stika med učenci in učitelji, možnosti razvijanja socialnih stikov in odnosov, druženja; nastane možnost zapadanja v stanja osamljenosti, izolacije, apatije, manjšega nadzora nad delovanje učencev. Učencem lahko po začetnem delu upade motivacija za učenje, čas za delo se spremeni v igranje iger, porabljanje časa za brskanje po spletu in uporabe socialnih omrežij. Učenci morajo pokazati pri takšnem delu veliko samodiscipline in motivacije, opazno je zniževanje uporabe števila besed in standardov v sporazumevanje učencev, vzpostavljanju stikov in odnosov med njimi.

2.3 Uporaba e-gradiv v pedagoškem procesu

Pri uporabi računalnika in sorodnih novodobnih pripomočkov se uporabljajo gradiva v elektronski obliki. Zraven obstoječih gradiv v natisnjeni obliki so se z razvojem svetovnega spleta močno povečale možnosti za tovrstno uporabo. Pedagoški delavci pri pouku uporabljajo veliko gradiva, ki je sestavljeno iz digitalnih učbenikov, delovnih zvezkov, beril, knjig, izobraževalnih spletnih strani, spletnih strani z didaktičnimi nalogami in primeri za boljše ponazoritve, informacije podajajo s pomočjo animacij, videoposnetkov, slušnih posnetkov in fotografij. Vse to gradivo je na voljo v različnih fazah poučevanja in učenja. Učenci imajo možnost samostojnega dela, dodatne razlage, konkretizacije abstraktnih pojmov, različnega nivoja dajanja nalog in reševanja problemskih situacij, večje motivacije za učenje, boljše sledljivosti. Pri tem je potrebno paziti, da je tovrstno gradivo pravilno in ustrezno izbrano in podano učencem. E-gradiva seveda ne morejo nadomestiti tradicionalnega izobraževanja, ampak ga lahko zelo dobro dopolnijo (Strmšek Turk, 2013). Priprava e-gradiv poteka podobno kot pri tiskanih ali praktičnih gradivih, upoštevati je potrebno cilje iz učnih načrtov, metode in oblike dela, da bodo dovolj privlačne in motivacijske za učence. Pri tem so na voljo različni programi za vsebinsko in grafično oblikovanje e-gradiv (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2010).

3. Učenci s posebnimi potrebami

V šolah so tudi učenci, ki imajo različne vrste primanjkljajev ter so zaradi njih učno manj uspešni. Zaradi tega mnogi pridobijo dodatno strokovno pomoč, da te primanjkljaje skušajo premostiti. Učenci s posebnimi potrebami imajo različne vrste primanjkljajev, nekateri so tudi žal še vedno etiketirani, vendar je proces inkluzije v šolah in družbi vzpostavil določeno mero strpnosti, sprejemanja in medvrstniške pomoči, da je zaznati upad stigmatiziranosti. Posledično imajo tovrstni učenci možnost biti aktiven del družbe, saj se vključujejo v družbene aktivnosti. Podpora s strani pedagoških delavcev in izobraževanja učencev je v zadnjih letih skozi procese integracije in inkluzije omogočila njihovo pozitivno samopodobo ter doseganje boljših rezultatov. S pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije so bili otroci s posebnimi potrebami bolje motivirani za učenje, usvajanje ter pomnjenje znanja. Različne spletne interaktivne vsebine, orodja in multimedijski pripomočki so omogočali dinamično, nazorno, dostopnejše, multisenzorno podajanje informacij, ki so bile za učence zanimive in privlačne. S tem so bolje procesirali, obdelali vsebino in njihovo pomnjenje.

3.1 Učne težave

Učenci z učnimi težavami imajo za razliko od vrstnikov počasnejše usvajanje znanja in spretnosti pri učnih predmetih. Posledično sta njihov učni uspeh in rezultat slabša. Za premagovanje učnih težav potrebujejo dodatno obliko pomoči pedagoških delavcev. Učne težave se lahko pri učencih kažejo kot posledica prepleta dejavnikov, ki vplivajo na učenčevo šolsko delo – podpovprečne in mejne intelektualne sposobnosti, slabše razvite samoregulacijske sposobnosti, težave v socialno-emocionalni akomodaciji, primarni socialno-kulturno-jezikovni drugačnosti, socialni in kulturni deprivaciji oz. izoliranosti, pomanjkanju motiviranosti za delo. Učenci z izrazitimi učnimi težavami potrebujejo dodatno specialno strokovno pomoč, ki jo izvajajo specialni pedagogi ali drugi strokovni delavci za delo z učenci s posebnimi potrebami (Nagode, 2008).

Učne težave vplivajo na nekatere ali mnoge vidike posameznikovega življenja (izobraževanje, delo, interakcije v družini, socialnem okolju) ter se kažejo v različnih pogledih. Primanjkljaji se med seboj prepletajo ali so ločeni ter vplivajo na učno delo in na samo življenje. Dražljajev in informacij iz okolice ne sprejemajo, analizirajo in nanje ne reagirajo enako kot sovrstniki, zato so nekatere poti učenja ovirane. Učinkovitost sprejemanja in izražanja informacij so zaradi kognitivnih primanjkljajev na nekaterih področjih zmanjšane. Na teh področjih se zato težko učijo na tradicionalen način in s hitrostjo, ki je sprejemljiva za njihove vrstnike (Nagode, 2008; Košir idr., 2008).

Učne težave so klasificirane na splošne, kjer ima otrok težave pri usvajanju znanj in veščin pri vseh predmetih, in specifične, ki se kažejo pri usvajanju znanj in veščin samo na enem področju ali posameznih področjih učenja. Učne težave se kažejo od lažjih do težjih, od enostavnih do kompleksno povezanih ter so lahko navezane na celoten čas šolanja oz. vse življenje. Odzivi otrok na učne težave so različni ter jih tudi različno uspešno premagujejo (Kočnik Goršič, 2002; Magajna, 2009). Učencem z učnimi težavami se lahko kljub intelektualnim sposobnostim pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju. Pojavljajo se tudi zaostanki v razvoju in/ali motnje pozornosti, pomnjenju, mišljenju, koordinaciji, komunikaciji, socialnih sposobnostih in/ali emocionalnem dozorevanju. Splošne učne težave so značilne za zelo heterogeno skupino učencev, ki imajo pomembno večje težave pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več predmetih kot njihovi vrstniki (Magajna idr., 2008).

3.2 Motiviranost za učenje

Učenci, ki imajo cilje glede učenja dobro razdelane, sprotno delajo, 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 ciljev. Dejavniki, ki vplivajo na učno motivacijo in samo učenje, so se spreminjali ter dopolnjevali. Učence pri vstopu v šolski učni proces že spremlja družinsko, ožje socialno ter institucionalno predšolsko okolje. Vsak izmed njih sovpliva na posameznikov razvoj in motiviranost za učenje. V kasnejših raziskavah so preučevali akterje v šolskih interakcijah – učiteljeve osebnostne lastnosti, strategije ter stil vodenja, vrstniške odnose, šolsko klimo (Juriševič, 2012).

Učitelj učencem z učnimi težavami in premajhno vključenostjo v razred nudi oporo pri vključevanju v razredno okolje, aktivnosti, pouk ter upošteva njihove primanjkljaje. Med šolami prihaja do različnih spodbujanj motiviranosti učiteljev za poučevanje in motiviranost otrok za učenje (Košir, 2013). Učenec potrebuje tudi občutek varnosti in zaupanja v šolsko okolje, da bo lažje premostil nemotiviranost in ohranil zaupanje v lastne zmožnosti. Šolsko okolje naj bi bilo takšno, da učenci občutijo sproščenost, varnost, poznajo in upoštevajo razredna ter šolska pravila. Proces v njem naj ne bi bil prekinjen (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

4. Pravilna in varna raba spleta za osnovnošolce

Informacijska tehnologija je v vzgoji in izobraževanju odprla nove možnosti in načine poučevanja. Tako je olajšala in izboljšala določene teme, ki jih učencem učitelji lažje prikažejo, konkretizirajo, olajšajo dostop do informacij. Ljudje vedno več časa preživijo s pametnimi mobilnimi telefoni, računalniki, uporabljajo družabna virtualna omrežja. S tem prihaja tudi do negativnih posledic, ki so lahko škodljive za zdravje. Omenjena tehnologija omogoča sicer vzpostavljanje in komuniciranje med ljudmi na daljavo, vendar se pristni človeški odnosi z bližnjimi ne morejo obdržati, prekomerna uporaba svetovnega spleta in informacijske tehnologije škoduje tako fizičnemu kot psihološkemu in emocionalnemu stanju posameznika, pojavljajo se odvisnosti in odklonski vedenjski vzorci. Mladi in tudi odrasli so lahko izpostavljeni raznim prevarantom, ki od njih zaradi pomanjkanja tovrstnega znanja pridobijo njihove osebne podatke, možnosti zlorab fotografij in podatkov, ki jih delijo na spletu. Po podatkih spletne strani www.safe.si, je v zadnjih 10 letih uporaba mobilnih naprav zelo narasla, saj naj bi bilo v svetu v uporabi že več kot 10 milijard mobilnih naprav (pametni mobilni telefon, prenosni računalnik, tablica), iz raziskave Mladi na netu 2010 so podatki pokazali, da ima svoj mobilni telefon 93 % otrok in mladostnikov med 8 in 18 letom; delež uporabnikov mobilnih naprav za dostop do interneta je bil največji med osebami, starimi od 16 do 24 let, in sicer je obsegal 74 %**,** in osebami, starimi od 10 do15 let (54 %). Mladi spreminjajo tudi svoje navade, saj je raziskava Mladi na netu 2010 pokazala, da 63 % mladih med 8 in 19 letom v Sloveniji kot glavni vir iskanja podatkov na svetovnem spletu uporablja mobilni telefon. Zaskrbljujoči so tudi podatki, da se je 29 % slovenskih otrok in mladih, starih od 11 do 19 let, že slikala brez oblek in sliko posredovala po družabnih omrežjih. Pri tem so fantje bolj izpostavljeni tveganjem kot dekleta (43 % fantov je prek mobilnega telefona že poslalo svojo sliko brez obleke, to pa je storilo 14 % deklet).

4.1 Načini varne uporabe spleta

Pri vzgoji in izobraževanju otrok za varno rabo svetovnega spleta, mobilnih naprav in uporabo družabnih omrežij je pomembno, da se učence izobrazi in pravilno predstavi uporabo omenjene sodobne tehnologije in naprav. Strokovnjaki iz spletne strani safe.si, ki se ukvarjajo z varno uporabo svetovnega spleta in pravilnim izobraževanjem, poudarjajo, da je to kompleksen ter dolgotrajen proces. Odrasli naj bi zgradili zaupen odnos z mladimi, da jim bodo le-ti v težavah zaupali in jim povedali v primeru težav. Pri rokovanju z mobilnimi napravami in posredovanjem podatkov je mlade potrebno seznaniti in poučiti, da informacije na spletu ostanejo in se hitro širijo, zato je mladim na praktične načine priporočljivo pokazati, kako informacije posredujejo, še posebno pred neznanimi osebami, ki jih ne poznajo. Za odrasle je pomembno, da vršijo nadzor na otroci, da sproti preverjajo, katere spletne strani in aplikacije na mobilnih napravah uporabljajo (https://www.varnostnaspletu.si/kako-otroke-seznaniti-z-nevarnostmi-na-spletu).

Pri seznanjanju učencev in mladostnikov s pravilno ter varno uporabo svetovnega spleta in družabnih omrežij je pomembno hkrati izobraževati pedagoške delavce in starše. Oboji imajo več splošnega znanja in veščin, kako tovrstne informacije uporabiti pri svetovanju ter poučevanju mladih pri uporabi spleta.

Za mlade je pomembno, da se vzpostavi medsebojno zaupanje ter odnos, da bodo le-ti odraslim v stiski pripravljeni povedati svoje težave. Za mlajše otroke je priporočljiva uporaba spleta v prisotnosti odraslih, saj otroke opozorijo in jih usmerjajo za varno in pravilno rabo spleta. Prikažejo jim nekatere značilnosti varnih spletnih strani, načine komuniciranja, uporabe strojne in programske opreme. Slednja ima že možnost vključitve starševskega nadzora za spletne strani. Pomembno je tudi otroke naučiti glede varovanja osebnih podatkov in splošnih informacij, saj lahko pride do zlorabe informacij.

Otroci so pri učenju tega bolj dojemljivi ob praktičnih predstavitvah namesto poslušanja prepovedi. Z učenjem bodo spoznali pomen nekaterih programov, načinov delovanja družabnih omrežij, varne uporabe gesel in informacij (https://www.varnostnaspletu.si/kako-naj-starsi-svojim-otrokom-zagotovijo-varno-uporabo-spleta-2-del/). Izobraževalne spletne strani nudijo mnogo izobraževalnih vsebin na to temo, vključujejo tudi animacije, videoposnetke, didaktične igre, možnosti praktičnih predavanj, izvedbo seminarjev in izobraževalne teme za odrasle.

5. Zaključek

Informacijsko-komunikacijska tehnologija je z njenim razvojem omogočila drugačen in sodoben način učenja za učence v učnem procesu. V nastali situaciji, ko so učenci in učitelji morali kar nekaj časa delati od doma, so omenjeno tehnologijo s pridom uporabili za izvajanje pouka na daljavo, učenci so vseeno pridobivali nove učne vsebine, obdržala se komunikacija med učenci in učitelji preko spleta. V začetku je bila pri mnogih učencih motivacija kar visoka in vestno so opravljali svoje zadolžitve. Čez nekaj časa je motivacija za delo upadla, učenci so postajali apatični in brezvoljni. Med svojim delom za učenje so namenili čas igranju iger, uporabi družabnih omrežij, del časa so bili odsotni in ga preživljali drugače. Pri uporabi mobilnih naprav in spleta se je pojavila tudi dilema o njeni varni, zdravi in pravilni uporabi. Mnogo učencev je zraven rednega šolskega dela dnevno preživelo veliko časa ob mobilnih napravah. Omejitve glede mobilnosti zaradi zakonskih predpisov so še dodatno vplivale na njihovo počutje, samopodobo, psihološko stabilnost in telesno aktivnost. Učenci z učnimi težavami in s posebnimi potrebami so imeli kar precej težav s sledenjem učnega procesa,

pravočasnim oddajanjem nalog, pravilno uporabo mobilnih naprav in primernih aplikacij, motivacijo in opravljanjem vseh danih aktivnostih. Učitelji so učencem skušali pomagati z usmerjanjem, izobraževanjem in ustrezno komunikacijo za preživljanje tega obdobja, zagotavljati socialno mrežo stikov in odnosov na daljavo. Tovrsten način izobraževanja je pokazal dodatne možnosti uporabe mobilnih naprav, aplikacij in spleta, da se jih bo v bodoče pogosteje uporabljalo pri delu v šoli med poučevanjem. S tem se bo učencem s posebnimi potrebami konkretneje na njim razumljiv način predstavilo abstraktne vsebine, ustrezno prilagodilo podajanje učne snovi. Mobilne naprave in aplikacije bodo uporabljali kot v pomoč pri učenju. Pri tem je potrebno upoštevati načela varne in zdrave uporabe omenjenih naprav, saj prekomerna uporaba negativno vpliva na učenčevo zdravje in počutje.

6. Viri in literatura:

Brečko, B. N.,Vehovar, V. (2008). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Bregar, L., Zagmajster, M. & Radovan, M. (2010). Osnove e-izobraževanja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/publikacije/Osnove_ e- izobrazevanja.pdf

Čelebić, G. & Rendulić, D. I. (2012). Tdesk.info – načrtovanje računalniškega eizobraževanja s prostim dostopom–Priročnik za digitalne pismenosti. Zagreb: Odrazi. Pridobljeno s http://www.itdesk.info/slo/prirocnik/prirocnik_osnovni_ pojmi_informacijske_tehnologije.pdf

Gerlič, I., Krašna, M. & Pesek, I. (2013). Informacijsko komunikacijske tehnologije v slovenskih osnovnih šolah: stanje in možnosti. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.

Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kočnik Goršič, N. (2002). Uvod. Učne težave – mit ali resnica. V N. Kočnik Goršič in M. Kavkler (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 11–13). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.

Košir, S. idr. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lowyck, J. (2008). *Foreword*. V J. M. Spector idr. (ur). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology (3. izdaja)*. New York. v Mayer, R. (b l.). *Učenje s tehnologijo.* Santa Barbara v Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2013). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod za RS za šolstvo. *(Elektronski vir)* Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf

Magajna, L. (2009). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav – problemi, modeli in nove usmeritve. *Sodobna pedagogika, 1/2009*, 376–391.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: UČNE TEŽAVE V OSNOVNI ŠOLI*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Nagode, A. (ur.) (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: primanjkljaji na posameznih področjih učenja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

O'Neil, H. F. (ur.) (2005). *What Works in Distance Education: Guidelines, Information Age Publishing*. Greenwich: CT. v Mayer, R. (b l.). *Učenje s tehnologijo.* Santa Barbara v Dumont, H.,

Istance, D., Benavides, F. (2013). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse.* Ljubljana: Zavod za RS za šolstvo. *(Elektronski vir)* Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/o- naravi-ucenja.pdf

Puklek Levpušček, M., Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Rugelj, J., (2007): *Nove strategije pri uvajanju IKT v izobraževanje.* Pridobljeno https://skupnost.sio.si/sio_arhiv/sirikt/www.sirikt.si/fileadmin/sirikt/predstavitve/2007/SIRIKT_2007_JRugelj.pdf

Strmšek Turk, S. (2013). Priprava e-učnih gradiv in učnih pripomočkov. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_Izobrazevanje/ACSIzobrazevanje_50Priprava.pdf

Wechtersbach, R. (2006). Digitalna kompetenca in njeno izgrajevanje. Organizacija, 41(1). Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-QK8BF35D/ 64619a2b-798b- 4117-969c-6abe861637b7/PDF

https://www.varnostnaspletu.si/kako-naj-starsi-svojim-otrokom-zagotovijo-varno-uporabo- spleta-2-del

https://www.varnostnaspletu.si/kako-otroke-seznaniti-z-nevarnostmi-na-spletu/

Predstavitev avtorja

Jure Ozvatič, prof. mag. ink. ped., zaposlen na OŠ Draga Kobala Maribor, kjer izvaja dodatno strokovno pomoč za učence s posebnimi potrebami. Področje dela zajema delo z učenci, ki imajo izdane odločbe o usmeritvi za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa, pred tem je nekaj let deloval na OŠ z nižjim izobrazbenim standardom.

Digitalni svet je dobrodošlica tudi v razredu

Digital World can Be a Welcome in a Class

Alenka Rebeka Ungar Dietinger

OŠ Loče
alenka.ungar-dietinger@osloce.net

Povzetek

Motivacija v šolskih učilnicah je dandanes velik izziv. Kako pritegniti učence, da bo učna ura zanimiva, dinamična in še dobro razumljiva, so vprašanja, ki si jih pogosto postavljamo. Družba in način življenja sta se skozi zadnja desetletja močno spremenila. Živeti povsem na enak način, kot smo živeli v preteklosti, je skoraj nemogoče. To pomeni, da se moramo vsi na svoj način prilagoditi novemu stilu in hoditi vzporedno z njim. Tako je tudi v šolskih klopeh. Način poučevanja se ves čas spreminja, čeprav še mnogi vedno težimo k starim smernicam, ki so včasih lahko tudi koristne, a vendar je potrebno iti s časom naprej. Vnos sodobne tehnologije v učilnice je danes nujen za razvoj računalniških veščin mladih in hkrati odraslih v digitalnem svetu. Poleg tega pa prispeva k bistveno večji motivaciji učencev za drugačno raziskovanje, delo ter učenje posameznih ved. V začetnem delu prispevka so predstavljeni rezultati raziskave, izvedene med učenci v starosti od dvanajst do petnajst let. Naslov spletne ankete je Uporaba digitalnih aplikacij pri pouku. V nadaljevanju so prikazane zanimive in koristne digitalne aplikacije, ki se lahko uporabijo za uvod v novo učno snov, motivacijo, urjenje ali poglabljanje učne snovi. Nekaj teh je primernih predvsem za učenje tujih jezikov, kjer se nudi širok nabor najrazličnejših vaj. V zaključnem delu prispevka sta predstavljeni dve motivacijski igri, ki sta prav tako priljubljen del učne ure med učenci.

Ključne besede: digitalne aplikacije, motivacija, poglabljanje učne snovi, raziskava med učenci, sodobna tehnologija.

Abstract

Motivation in a classroom is a great challenge nowadays. How to encourage students to become more motivated, to make a lesson more interesting and dynamic as well as more understood, are some of the questions that we ask ourselves many times. Society and lifestyle have drastically changed over the decades. Living in the same way as we did in the past is almost impossible. This means that we have to adjust our life to new trends and make the best use of them.. All these changes have to be considered at schools too. The way of teaching has been changing all the time and lots of us are still striving for a traditional way of working. Although there are some useful elements in a traditional way of teaching, it's necessary to go a step further. The input of modern technology in a classroom is a must in the present in order to develop the crucial skills of ICT knowledge among the young as well as the adults in today's digital world. Furthermore, it contributes to higher motivation of students for different kinds of researches, work and learning certain fields. The results of the online survey with the title The use of digital tools in a classroom are shown at the beginning of the article. In the following part some useful and interesting digital tools and apps are introduced that can be well used as a new topic, motivation, drill or deepening of the lesson. Some of them are specifically suitable for learning foreign languages for they offer a great variety of different exercises. In the final stage of the article there are two motivational games presented, which are also a popular part of the lesson.

Keywords: digital apps, motivation, deepening of a lesson, survey, modern technology.

1. Uvod

Čas, v katerem živimo, nam prinaša vihrave spremembe in novosti na vseh področjih. Na vodilnem mestu pa je predvsem računalniška tehnologija, v katero smo vsi ujeti – nekateri bolj, drugi manj. V šolskih prostorih in med mladimi je le-ta vsakdanja stalnica. Večkrat imamo občutek, da se le-ta uporablja prekomerno in povzroča zasvojenost, kar zagotovo drži. Vsekakor pa ima nova tehnologija tudi svoje prednosti in koristi, še posebej pri poučevanju na daljavo. Motiviranost lahko dosežemo tudi tako, da učence aktivno vključimo v učno uro in s tem prispevamo k njihovemu občutku odgovornosti. (Kastelic, Kmetič, Lazetić in Okretič, 2021)

V prispevku bodo prikazane določene digitalne aplikacije, ki se lahko uporabijo pri učnem procesu z namenom, da bi bili učenci bolj motivirani za spremljanje pouka, samostojno delo ter utrjevanje snovi. Prav tako se z uporabo novih računalniških orodij spodbuja k večji pismenosti mladih in tudi učiteljev.

Pred predstavitvijo digitalnih orodij so prikazani rezultati raziskave med osnovnošolskimi učenci v starosti od dvanajst do petnajst let. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako pogosto se v razredu uporabljajo različna računalniška orodja, pri katerih predmetih ter tudi mnenje učencev o tem, kaj s tem pridobijo.

Kot učiteljica angleščine in španščine zelo rada uvajam nove digitalne aplikacije v razred, saj menim, da z njimi nekoliko drugače pridobiš pozornost učencev in jih navdušiš nad učenjem tujega jezika. Prav tako se na področju učenja tujih jezikov ponuja širok spekter digitalnih aplikacij, ki omogočajo urjenje različnih veščin. Res pa je, da je treba vso tehnologijo združevati še z ostalimi načini poučevanja. V ta spekter poleg klasičnega poučevanja sodijo tudi motivacijske igre, ki so odlična iztočnica za popestritev ure in dvig učenčeve pozornosti ali z drugimi besedami »motivacija je motor učenja.« (Paris in Turner, 1994)

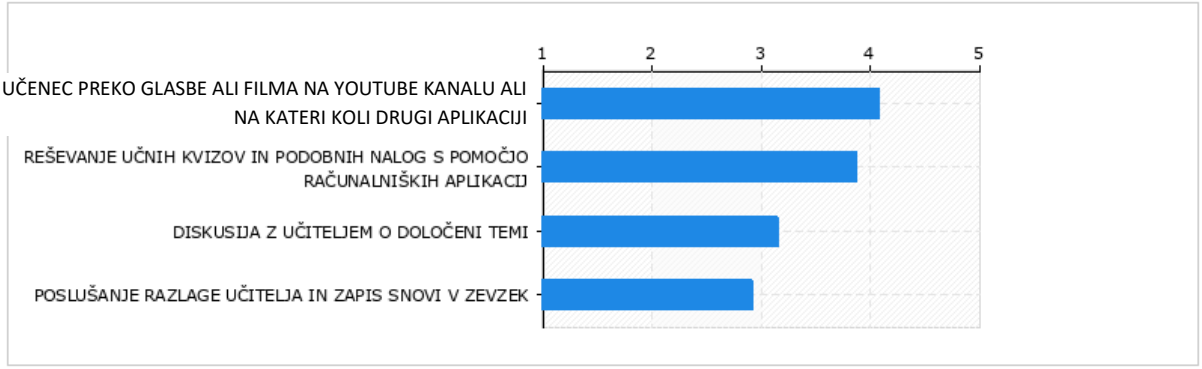
2. Spletna raziskava z naslovom Uporaba digitalnih aplikacij pri pouku

Namen raziskave, ki sem jo opravila med učenci, je bil ugotoviti, kako pogosto učitelji pri svojih urah uporabljajo različne digitalne aplikacije. Anketiranih je bilo 172 učencev, od tega jih je osemnajst napačno izpolnilo anketo. V raziskavi je sodelovalo 41 % deklic in 59 % dečkov v starosti od 12 do 15 let. V nadaljevanju je prikazanih nekaj ključnih ugotovitev.

Na prvo vprašanje so učenci morali odgovoriti, kaj jim je pri učni uri najbolj všeč.

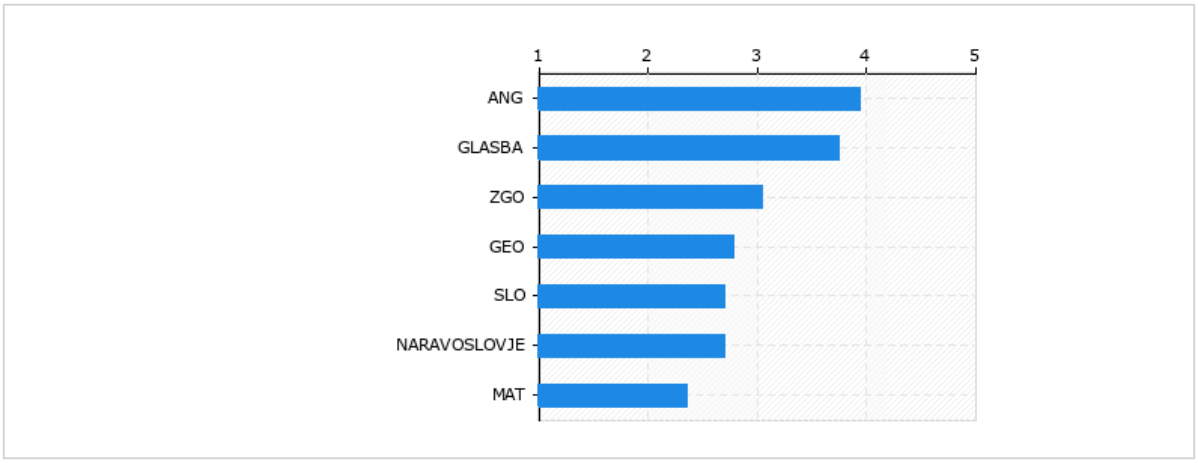
Med danimi odgovori je največ učencev odgovorilo, da imajo najraje učenje na podlagi glasbe ali filmskega posnetka preko YouTube kanala ali katere koli druge aplikacije. Takoj zatem sledi reševanje učnih kvizov in podobnih digitalnih nalog. Najmanj učencev je odgovorilo, da jim je všeč klasična učiteljeva razlaga z zapisom v zvezek. Takšni rezultati so bili v veliki meri pričakovani, kajti učna ura, ki vsebuje vsaj nekaj glasbene ali na splošno slušne oziroma vizualne podlage, je mnogo privlačnejša kot frontalna razlaga skozi celo uro. Spodnja tabela natančno prikazuje zgoraj opisane rezultate.

Tabela 1: Kaj od naštetega ti je najbolj všeč pri učni uri? Razvrsti od 1 do 5 → 1 – najmanj priljubljeno, 5 – najbolj priljubljeno (n = 139).



Naslednje vprašanje, na katerega so učenci odgovarjali, je bilo, pri katerem predmetu učitelji najpogosteje uporabljajo naštete aplikacije oziroma računalniška orodja. Zanimiv in prav tako pričakovan odgovor je bil angleščina, kajti tukaj, kot že omenjeno, je ogromno možnosti učenja jezika preko spletnih aplikacij, kar sicer ne pomeni, da se pri ostalih predmetih le-tega ne da izvajati. Rezultat tako pokaže, da smo učitelji tujih jezikov nekoliko bolj naklonjeni delu z digitalnimi aplikacijami kot ostali. Sledita glasba in zgodovina, kjer učiteljica naše šole prav tako poskuša in želi vnašati sodobno tehnologijo v razred. Učenci so odgovorili, da je najmanj uporabe pri predmetu matematika. Razlog za to je najverjetneje v sami vsebini predmeta, ki zahteva tudi ogromno pisnega utrjevanja, čeprav obstajajo določene spletne strani, kjer lahko tudi matematiko rešuješ virtualno in jo v zadnjih letih tudi zelo spodbujajo, kajti kombinacija obeh načinov poučevanj spodbudi več zanimanja za omenjeni predmet. (Drijvers, 2015) Spodnja tabela prikaže vse odgovore.

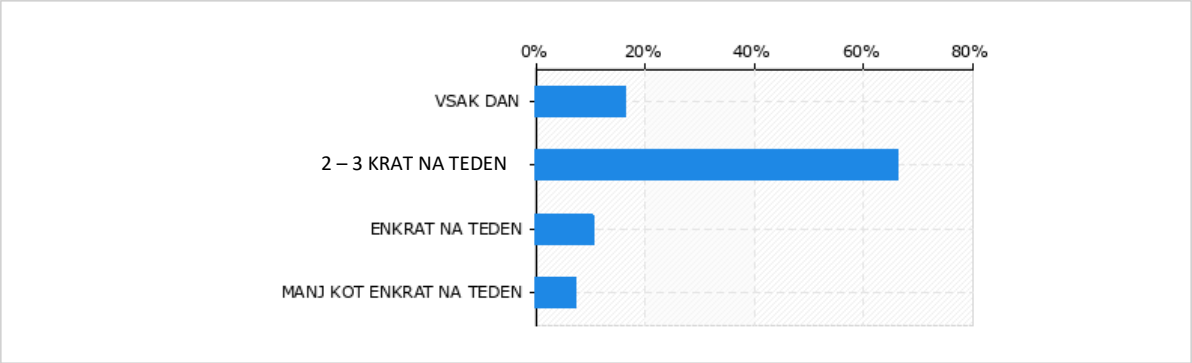
Tabela 2: Pri katerem predmetu učitelj/-ica najbolj pogosto uporablja eno imed naštetih aplikacij: YouTube, Kahoot, Power Point, Prezi, interaktivna tabla … ? → 1 – najmanj, 5 – najbolj pogosto (n = 150)



Nadaljnje vprašanje, ki sem ga postavila učencem, je bilo namenjeno konkretno predmetu angleščina. Učenci so morali odgovoriti, kolikokrat na teden učitelj/-ica pri angleščini uporablja naslednja orodja ali aplikacije. Okoli 65 % učencev je odgovorilo z dva do trikrat na teden, kar

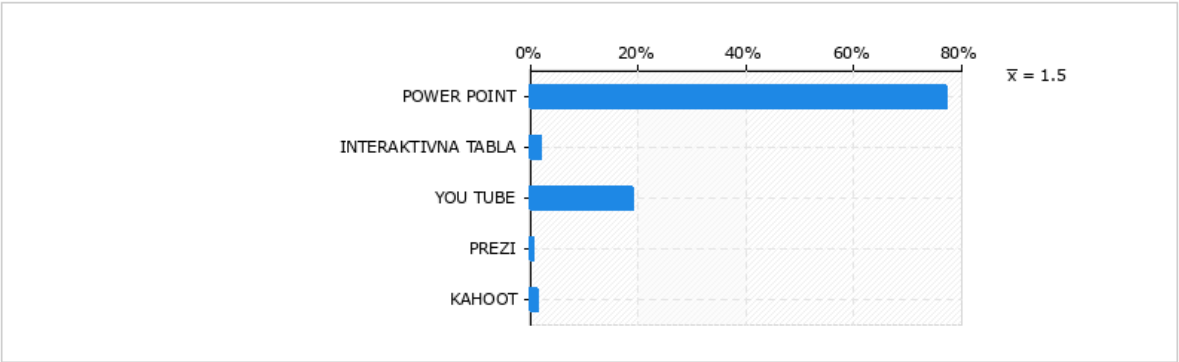
pomeni polovico ur, ki jih izvede v tednu. Slabih 20 % je odgovorilo, da jih uporablja vsak dan, ko je na urniku angleščina. Ostali rezultati so obsegali nižji odstotek. Rezultati nam tako povedo, da so odstotki visoki, kar je dobro, a kljub temu je očitno, da se večinoma uporabljajo ista orodja in ne različna, kar bo razvidno iz odgovorov na naslednje vprašanje.

Tabela 3: Kolikokrat na teden učitelj/-ica pri angleščini uporablja elektronska orodja, kot so Power Point, Prezi, YouTube, interaktivna tabla (n = 154)



Sledilo je vprašanje, katero računalniško orodje od naštetih učitelj največ uporablja pri svojem delu. Skoraj 80 % učencev je označilo Power Point, sledi mu YouTube, vendar samo s slabimi 20 %. Najmanjši odstotek je bil namenjen uporabi interaktivne table (kljub temu, da jih imamo v šoli) ter kviza Kahoot. Slednji je namreč eden izmed najbolj poznanih spletnih kvizov, ki se lahko izvaja pri vseh predmetih ter v vseh jezikih, še posebej, če ga učitelj sam ustvari za specifično učno snov. Glej tabelo odgovorov.

Tabela 4: Katero računlaniško orodje učitelj največ uporablja? Velja samo za učitelje, ki uporabljajo orodja.(n = 153)



Na vprašanje, ali bi si želeli, da bi učitelji več uporabljali računalniška orodja pri učnih urah je 65 % učencev odgovorilo z da, medtem ko je slabih 30 % izbralo odgovor: »Ne vem«. Sklepam, da so z »Ne vem.« na omenjeno vprašanje odgovorili učenci, ki so mlajši oziroma niso dobro razumeli vprašanja ali pa so se na takšen način izognili naslednjemu vprašanju, kjer je bilo treba razložiti, zakaj menijo, da bi bilo dobro več uporabljati digitalne aplikacije. Večina odgovorov tukaj je bila zelo podobnih. Navajali so, da bi tako bile ure bolj zanimive, da bi bolj pritegnile njihovo pozornost, ker je bolj zabavno in da si teko lažje zapomniš učno snov. Odgovori so zelo pričakovani, kajti veliko mladih tudi po svetu meni, da bi bila ura precej bolj

dinamična, če bi en del ure lahko samostojno delali s pomočjo računalniških orodij in preostanek ure skupaj s profesorjem oziroma predavateljem. (Hazelrigg, 2019)

3. Digitalna orodja, ki dodajo večjo vrednost učni uri

V tem sklopu bodo predstavljene 3 aplikacije, za katere menim, da jih lahko uporabimo ne samo pri tujih jezikih, temveč tudi pri ostalih predmetih. Ko učitelj enkrat obvlada aplikacije, bo s pomočjo le-teh lahko pripravil drugačno učno uro.

3.1. TEDEd

Ta spletna stran nudi učitelju možnost, da pripravi celo učno uro na osnovi poslušanega in gledanega videoposnetka. Učitelj poišče stran pod imenom TEDEd, kjer si ustvari svoj račun z geslom. Nato pobrska po osnovni strani in če želi ustvariti novo uro, poišče zavihek *Create* in spodaj izbere možnost *A lesso*n.

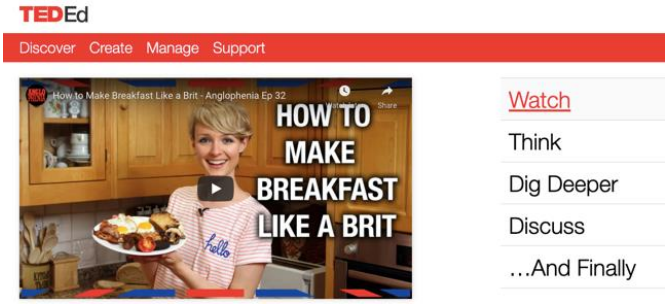
Koraki si sledijo tako: Najprej učitelj poišče ustrezni videoposnetek, ki ga običajno najde na YouTube kanalu. Potrebno je kopirati URL povezavo in jo vstaviti v brskalnik. Na TEDEd strani se pokaže želeni videoposnetek, ki ga učitelj po želji lahko tudi skrajša. Pri tem je pomembno vedeti, da ga lahko skrajša le na začetku ali na koncu posnetka. Ko je enkrat posnetek ustvarjen oziroma pripravljen, delo poteka po postopkih. Najprej si učenci ogledajo video. Po končanem ogledu sledijo vprašanja, ki jih je pripravil učitelj. Ta so lahko izbirnega tipa ali pa odprta vprašanja. Število le-teh izbere učitelj po svoji presoji. Medtem ko učenci odgovarjajo na vprašanja, jim učitelj lahko da tudi namig za lažje reševanje, v kateri minuti posnetka najdejo določeni odgovor. Zatem sledi tako imenovani *Dig Deeper* ali v prevodu *kopljimo globlje*. Tukaj jim učitelj lahko napiše dodatne zanimivosti o osnovni temi in jim ponudi še drugo povezavo, kjer si lahko ogledajo nov vir informacij. Naslednji korak je diskusija. Učitelj postavi smiselno vprašanje o temi, kjer morajo učenci razmišljati in svoje mnenje zapisati v ustreznem okencu ter svoj odgovor posredovati preko spleta. Zadnji del *And Finall*y zajema zaključek, kjer učitelj običajno povzame bistvo obravnavane teme in učencem da ustrezna navodila, da si povzetek prepišejo tudi v svoje zvezke.

Na kakšen način lahko izvedemo to uro? Možnosti je več.

Prva je direktna, kjer so učenci pred računalniki v učilnici (računalniška učilnica) in jih učitelj vodi skozi celoten postopek. Učenci dobijo samodejni odgovor na postavljena vprašanja. Pri koraku diskusija lahko učenci oddajo odgovore preko spleta ali pa v razredu skupaj diskutirajo o zastavljenem vprašanju. Ob koncu ure vsi skupaj pogledajo poglavitne rešitve. (Speri, 2021)

Druga možnost je, da učitelj pripravljeno spletno učno uro deli preko elektronske pošte, aplikacije edmodo ali različnih družabnih omrežij. Ta možnost je koristna predvsem za delo na daljavo, dodatno samostojno delo ali domačo nalogo. Učenci ob koncu dela oddajo nalogo, učitelj prejme naloge preko svojega računa na tej spletni strani in jim pošlje povratno informacijo.

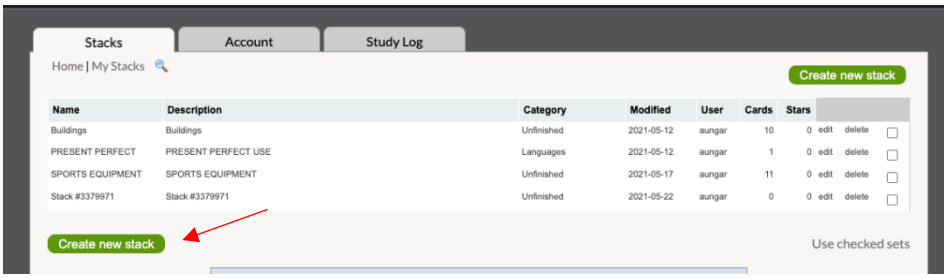
Učna ura tako ni sestavljena samo iz ogledanega videa, temveč vključuje še dodatne veščine in samostojno delo učencev.



Slika 1: Začetna stran z izbranim posnetkom in na desni strani koraki ure.

3.2 Study stack

To je še eno izmed zelo privlačnih digitalnih orodij, ki ga lahko uporabljamo predvsem za utrjevanje snovi na različne načine. Učitelj si prav tako kot pri prej omenjeni temi ustvari svoj račun ter geslo. Ko vstopi na začetno stran, vidi zeleni zavihek *Create new stack*. Klikne na okence in prične z ustvarjanjem svoje teme. Najprej napiše naslov teme, ki jo lahko na kratko opiše. Pri predmetu angleščina recimo izbere temo *Buildings*. Program mu ponudi dva stolpca, kjer v levega napiše vprašanje in v desnega odgovor. Vprašanja postavi tako, da dobi želene odgovore. Na primer: *post office – pošta* in podobno. Sestavi lahko poljubno število vprašanj. Ko s tem zaključi, mu program sam omogoči številne nove vaje na različne načine, kot so: poišči par, kviz, križanka, sestavi snežaka in še druge. Le-te so povezane z osnovno temo, ki jo je učitelj določil na začetku. Učenci rešujejo naloge na zabaven način in istočasno utrjujejo besedišče oziroma temo, na katero je vezana učna snov.



Slika 2: Prikaz začetne strani, kjer učitelj lahko ustvari svojo temo.



Slika 3: Vrste digitalnih iger, ki jih program sam omogoči na učiteljevo izbrano temo.

3.3 Lyricstraining

To je aplikacija, ki je predvsem uporabna za učenje novega besedišča na glasbeni podlagi, poleg tega pa je zelo zabavna, kajti mladi zagotovo bolj uživajo ob ritmih glasbe kot ob običajnem govoru predavatelja. Še posebej pa pritegne učence znana skladba in istočasno ugotavljanje iskane besede. Lyricstraining je aplikacija na računalniku ali tudi na telefonu, s pomočjo katere lahko učitelj sam sestavi preverjanje slušnega razumevanja in besedišča na podlagi določene skladbe. Te vrste vaje so priljubljene pri učenju tujih jezikov ali tudi pri glasbeni umetnosti. Učitelj si najprej ustvari račun in geslo na spletni strani. Na začetni strani je brskalnik, kjer učitelj najde pesem s pomočjo naslova skladbe, avtorja ali žanra. Ko jo izbere, ima možnost, da ustvari lastno vajo, kjer lahko da na voljo, da učenci izbirajo med več besedami, medtem ko se vrti skladba in kliknejo ustrezno besedo, ki jo slišijo. Druga možnost je, da v prazen prostor napišejo besedo, ki manjka. Pri tem morajo delovati »spretni prsti«, kajti pesmi imajo po navadi hiter ritem. V primeru, da izberejo napačno besedo, se skladba ustavi in morajo še enkrat pritisniti gumb nazaj ter ponovno poslušati tisti del, dokler ne ugotovijo prave besede. Poleg tega je tukaj še možnost, da učitelj s klikom ustvari besedilo s praznimi polji, kar pomeni, da lahko učenci rešujejo nalogo tudi pisno. Ta možnost je zelo uporabna zato, ker učitelju ni potrebno kopirati besedila s spleta in brisati posamezne dele, temveč samo poklika posamezne besede in je tako naloga že ustvarjena. Aplikacija je odlična za motivacijo kakor tudi za utrjevanje učne ure.

4. Motivacijske igre za lažjo koncentracijo in začetek učne ure

Zadnji del tega prispevka sem namenila predstavitvi dveh motivacijskih iger, ki jih sama zelo rada izvajam pri učnih urah. Menim, da so takšne vrste iger še posebej dobrodošle, saj imajo učneci občutek, da se zabavajo, a istočasno urijo določene veščine.

4.1. Hot seats

Igra, ki sem jo poimenovala »vroči stoli«, je primerna za urjenje govornih spretnosti in slušnega razumevanja.

Igra poteka po naslednjh korakih: Učitelj izbere osem prostovoljcev v razredu. Štiri od teh posedi na štiri stole pred tablo. Ostali štirje bodo dobili svoj par od teh, ki sedijo. To pomeni, da ima en učenec, ki sedi na stolu, izbranega sošolca, ki bo tvoril njegov par. Tako naredi tudi z ostalimi. Ko so učenci razporejeni v pare, učitelj na tablo napiše imena skupin ali pa jih označi samo s številkami (1, 2, 3, 4).

Sledijo navodila. Učitelj prvemu paru na tablo napiše eno besedo. To izbere glede na obravnavano temo besedišča. Učenec, ki sedi na stolu, te besede ne vidi, ker je s hrbtom obrnjen proti tabli. Njegov sošolec, ki je z njim v paru, mu mora to besedo razložiti v najkrajšem možnem času, pri tem ne sme uporabljati mimike telesa in tudi ne korena besede, ki je zapisana na tabli. Vsi pari tako tekmujejo na enak način. Učitelj meri čas. Moje pravilo je, da ima vsak par največ eno minuto časa. Ko ta poteče, ne more več ugibati besede. Igra se lahko ponovi večkrat, vmes lahko tudi zamenjajo vloge. Zmaga tisti par, ki je dosegel skupni najkrajši čas za pravilno ugotovljene besede. Pri tej igri po navadi učenci, ki imajo bolj razvite govorne veščine, razlagajo besede, ostali ugibajo. Seveda pa je dobro spodbuditi tudi tiste učence, ki imajo odpor proti govorjenju, da poskusijo vsaj malo opisati besedo, četudi naredijo jezikovne napake. Tako urijo govorne spretnosti na praktičen način in izgubijo strah pred govorjenjem v tujem jeziku.

Avtorica Gantenhammer (2015) navaja podobno igro, ki se imenuje »skrita beseda«, kjer so otroci pomočjo takšne vrste igre motivirani za komuniciranje v tujem jeziku.

4.2. Throwing snowballs

Ta vaja je zelo priljubljena, saj so učenci pri tem telesno aktivni, kar pripomore k lažji pripravi na učni proces.

Vsak učenec na list belega papirja napiše eno vprašanje, ki je vezano na učno snov. Nato ta list papirja zmečka v obliko snežne kepe. Na učiteljev znak vsi začnejo metati bele kepe po učilnici. Vsak od učencev mora vsaj eno uloviti ali pobrati s tal, če je ne ulovi takoj. Tako nadaljujejo z metanjem in lovljenjem kep po celi učilnici. Ko učitelj zakliče stop, se igra preneha in vsak od učencev mora imeti v rokah eno kepo papirja. Učitelj tako pokliče posameznega učenca, ki prebere vprašanje in mora nanj odgovoriti. Če odgovor ni pravilen, mora trikrat poskočiti v zrak. Če še vedno ne gre, mu drugi učenec pomaga z odgovorom.

Igra je predvsem zabavna, ker se učenci preprosto gibajo in lovijo po učilnici, kar jim omogoči lažji začetek učne ure. (Speri, 2021)

5. Zaključek

Danes je na voljo ogromno različnih načinov poučevanja. Vsak učitelj mora najti pravo mero učinkovitosti in zadovoljstva na obeh straneh. Poučevanje s pomočjo digitalnih aplikacij je vsekakor zelo dobrodošlo, saj učence enostavno pritegnejo ekran, klik, slika ter zvok. Menim pa, da je potrebno sodobno tehnologijo združevati tudi z ostalimi načini poučevanja, da dosežemo boljšo kvaliteto in večji učinek učne ure. Pomembno se je zavedati, da mora učitelj sam presoditi, kaj, kako pogosto in kje uporabiti določene načine poučevanja. Pri nekaterih učencih bomo dosegli večji učinek z več uporabe digitalnih orodij, pri ostalih pa morda lahko le-tega dosežemo s kakšnimi drugimi prijemi.

Nenazadnje pa ostaja dejstvo, da so poleg vsega naštetega gibalne vaje zelo priporočljive in koristne v času pouka.

6. Literatura

Drijvers, P. (2015). Digital Technology in Mathematics Education: Why It Works (Or Doesn't)

Gantenhammer, D. (2015). 12 Fun Speaking Games for Language Learners

Hazelrigg, N. (2019). Survey: Nearly Half of Students Distracted by Technology

Kastelic, N. dipl. psih. (UN), Kmetič, E. dipl. psih. (UN), Lazić T., dipl. psih. (UN) Okretič L., dipl. psih. (UN). (2021). Kako motivirati učence pri poučevanju na daljavo? Priročnik za učitelje

Paris, S. G., & Turner, J. C. (1994). Situated motivation

Speri, T. (2021). The best digital tools for language teachers, Europass Teacher Academy-Firence-tečaj

Povezava na spletno anketo: https://1ka.arnes.si/a/24140

Primeri iz prakse so prispevek avtorice.

Kratka predstavitev avtorice

Alenka Rebeka Ungar Dietinger je profesorica angleščine in zgodovine. V Osnovni šoli Loče poučuje sedemnajst let. Prav tako poučuje tudi španski jezik kot obvezni izbirni predmet od sedmega do devetega razreda na dveh šolah. Vodi tudi tečaj španščine za dijake Gimnazije v Slovenskih Konjicah. V preteklosti je bila dolgoletna mentorica nacionalnega projekta Evropska vas, kjer je organizirala osrednje kulturne prireditve s številnimi uradnimi osebami iz različnih držav Evropske unije. V zadnjih letih je tudi organizatorka in scenaristka božično-novoletnega koncerta, kjer se predstavijo številni osnovnošolci ter tudi ostali znani zunanji gostje. Trenutno je koordinatorica projekta Erasmus+, kjer vnaša nove metode poučevanja v delo šole.

Varno na spletu

Online Safety

Jasmina Kene

Osnovna šola XIV. divizije Senovo
jasmina.kene@guest.arnes.si

Povzetek

Dandanes se vse dogaja na spletu. Novi filmi, nakupovanje, igre, sveže novice in prijateljstva. Na voljo je neomejena količina informacij in mamljivih ponudb. Vendar na spletu ne delujejo vsi po pravilih, zato je pomembno, da se vsak posameznik zna zaščititi pred zavajanjem in prevarami. V porastu rabe interneta, ko je meja med virtualnim in realnim svetom vse bolj zabrisana, je ključnega pomena, da mladostniki znajo varovati svojo zasebnost. V pričujočem prispevku je na kratko opisano, kaj so digitalni odtisi. Navedeni so posamezni primeri, kako zavarovati svojo zasebnost. Nato je prikazano, na kaj je potrebno biti pozoren, da prepoznamo spletne neresnice. Predstavljene so tudi nekatere spletne strani, s katerimi je moč ugotavljati pristnost informacij, fotografij ali video posnetkov in jih je enostavno vključiti v učno uro o varni rabi interneta. Z njimi lahko mladostnikom pomagamo, da bodo znali prepoznati spletne laži in bodo na spletu varnejši.

Ključne besede: digitalni odtisi, spletne neresnice, varna raba interneta, varovanje zasebnosti.

Abstract

Nowadays everything happens online - new movies, shopping, games, breaking news and friendships. There is an unlimited amount of information available as well as many tempting offers. However, not everyone follows the rules online, so it is important that every individual knows how to protect himself from deception and fraud. In the rise of internet use, as the line between the virtual and real world is increasingly blurred it is crucial that young people know how to protect their privacy. This paper briefly describes what digital footprints are. Individual examples of how to protect your privacy are given. The paper also presents what to look for in order to recognize online falsehoods. There are also some websites mentioned that can authenticate information, photos or videos and are easy to include in a learning plan about safe use of the internet. This is just one of the possibilities how to help young people to detect online lies and be safer online.

Keywords: digital footprints, online falsehoods, privacy protection, safe use of the internet.

1. Uvod

Ob dejstvu, da nam internet omogoča vrsto zabavnih in poučnih vsebin, se premalo zavedamo posledic, ki lahko nastopijo ob njegovi nepremišljeni rabi. Vse, kar počnemo na spletu, se shranjuje v enormni digitalni arhiv. Objavljanje fotografij na družbenih omrežjih, nakupovanje in preprosta gesla lahko privedejo celo do kraje identitete. Upoštevajoč nekatere smernice in nasvete za varno rabo interneta, lahko posameznik na enostaven način zaščiti tako elektronske naprave kot sebe in svojo zasebnost.

2. Digitalni odtis

Naj gre za brskanje po spletu za zabavo, iskanje informacij ali zgolj za odpiranje elektronske pošte, pri tem vsak za sabo pušča sledi. Digitalni odtis je zbirka vseh sledi, ki se jih pusti med uporabo katerekoli elektronske naprave in se jih ne da izbrisati (Varniinternet.si). Burnik idr. (2015) opozarjajo, da se morajo mladi zavedati, da so vsi podatki o njih kot *digitalne drobtinice*, ki bodo nekega dne vodile do njih in ki jih je zelo težko izbrisati. Nekatere je celo tako težko izbrisati, da je o njih bolje razmišljati kot o *digitalnih tatujih*, ki nas bodo spremljali vse življenje.

Poznamo pasivni in aktivni digitalni odtis. Portal Varniinternet.si navaja, da je pasivni digitalni odtis ustvarjen, ko se podatki o uporabniku zbirajo brez njegove vednosti. Sem spadajo piškotki obiskanih spletnih strani ter podatki, ki jih različni proizvajalci zbirajo o posameznikovih napravah. Google vse ve in to izkoristi za personalizirane oglase.

K aktivnemu delu prispeva posameznik sam, ko zavestno in namenoma posreduje svoje osebne podatke z namenom deljenja teh informacij na spletnih mestih ali v družbenih medijih. To se zgodi že z izpolnjevanjem različnih spletnih profilov, npr. na Facebooku, Instagramu, Snapchatu ipd. Zbirka vseh teh podatkov, s pomočjo katere si lahko kdo ustvari sliko o uporabniku in njegovih navadah, se imenuje digitalni odtis. Družbeni mediji so eni glavnih virov digitalnih odtisov (Varniinternet.si).

3. Kako biti varen na spletu?

Ker se v današnjih časih krog prijateljev hitro širi s povezovanjem preko družbenih omrežij, je na voljo ogromno podatkov o njihovi spletni in tudi resnični identiteti. Pred objavo lastnih fotografij ali fotografij, na katerih so naši znanci, je zato pametno premisliti, ali je primerno, da vsebina za vedno ostane dostopna na spletu. Mnogi brezskrbno in z veseljem delijo fotografije ali videe, ki prikazujejo njihovo zabavno življenje. Dejstvo pa je, da zaradi možnosti enostavnega ponarejanja vsebin pogosto pride tudi do lažnih objav, zlorab, neresničnih fotografij in video posnetkov, goljufij idr. Kljub vsej zabavi, ki jo internet ponuja, na spletu na mladostnike preži kar nekaj nevarnosti. Haziq (2021) navaja, da so nevarnosti družbenih omrežij dvojne: neposredni učinki, kot je spletno ustrahovanje ter posredni učinki, kot sta znižana samozavest in oslabljeno duševno počutje. Družbeni mediji za mladostnike niso varni, če jih šola in starši o tem ne poučijo.

Walsh (2020) je ugotovil, da zaradi prepogoste rabe družbenih omrežij in deljenja osebnih fotografij prihaja tudi do kibernetskega zasledovanja. Spletno opazovanje določene osebe je namreč zelo enostavno. Hauptman idr. (2020) pravijo, da gre pri spletnem zalezovanju za dolgotrajnejše nezaželeno vzpostavljanje stika in spremljanje žrtve prek spleta (družbenih omrežij, forumov, aplikacij za sporočanje ipd.), lahko tudi v kombinaciji s fizičnim zalezovanjem, telefonskimi klici z različnih številk ipd. To lahko postane nevarno, zato je pomembno, da se mladi naučijo, kako ravnati na spletu ob različnih pojavnih oknih, povezavah …

Za varno izkušnjo na internetu je tako potrebna zdrava mera razuma. Sreš (2019) navaja posamezne smernice, ki jih je smiselno upoštevati:

- ne odpiraj nenavadnih sporočil in ne sprejmi vsakogar za prijatelja. Ko se pojavi nova ponudba za prijateljstvo, je potrebno biti previden, saj oseba na fotografiji morda sploh ni resnična;

- premisli, preden nekaj objaviš. Tudi če objaviš fotografijo prijatelja brez njegove vednosti, ima lahko to kasneje posledice;
- deli čim manj osebnih podatkov in uporabi takšne nastavitve, da bodo tvoje objave lahko videli le tvoji prijatelji. Tudi deljenje lokacije je lahko nevarno;
- skrbno shrani in izbiraj svoja gesla. Zaradi preveč enostavnih gesel lahko pride do kraje identitete, kar ti povzroči veliko težav.

Večja varnost spletnih gesel se lahko zagotovi na več načinov. Priporočljivo je, da geslo vsebuje vsaj sedem ali več znakov, da vključuje tako velike kot male črke, števila in ločila. Čeprav se zdi zahtevno, si je takšno geslo pravzaprav zelo preprosto izmisliti. Samo pomisli na nekoga ali nekaj, kar imaš rad. Na primer: doma imam dve mački – Rikija in Olija. Geslo bi se glasilo: di2m-RiO. Takšno geslo je zelo težko uganiti, zato je bolj varno pred vsiljivci, ki bi morda želeti vdreti v tvoj profil.

4. Spletne neresnice

Na spletu lahko vsakdo objavi, kar želi. Najhitreje se širijo tiste objave, ki so ljudem zanimive, četudi le-te niso resnične.

Zloženka Spletne laži (2020) uporabnikom spleta pomaga pri prepoznavanju neresničnih in zavajajočih informacij. S to veščino lahko preprečimo, da bi škodovali sebi ali drugim. Prva stvar, ki jo lahko stori vsak posameznik je, da uporablja kritično mišljenje in razum. Kadar se na primer pojavi neverjetno ugodna ponudba, je bolje biti previden kot preuranjen. Obstaja namreč velika možnost, da gre za zavajanje ali goljufijo. Tisti, ki objavljajo zavajajoče oglase ali širijo polresnico ali laži, imajo določen namen ali korist. Preko lažnih novic, objav na družbenih omrežjih, blogov, vlogov … želijo med drugim povečati prodajo ali pa obisk svoje spletne strani. Želijo tudi vplivati na mnenje ljudi, opravljati družbene poizkuse ali pa nasprotovati znanstvenim dognanjem in tako namensko širiti nezaupanje. Vendarle pa lahko gre kljub vsemu zgolj za širjenje lastnih (morda napačnih) prepričanj, nepoznavanje ali nerazumevanje posameznih dejstev, zastarelost podatkov ali pa šalo, ki je ušla izpod nadzora (Spletne laži, 2020).

V poplavi informacij se je najbolje držati načela "Ne verjemi vsemu, kar vidiš na spletu" (Spletne laži, 2020). Najprej je smiselno preveriti vir in raziskati spletno stran, kjer je bila informacija objavljena. Preveriti je potrebno tudi avtorja objave – ali gre za znano ime, novinarja, strokovnjaka ali drugo zaupanja vredno osebo? Vsekakor naj se dodatno preveri tudi vsebina informacij v objavi (nadaljnje brskanje po spletu, pogovor z ljudmi, ki imajo izkušnje na določenem področju, obisk knjižnice, spletne strani za preverjanje dejstev …) Posebno pozornost se nameni tudi fotografijam in video posnetkom, saj je le-te zelo enostavno ponarejati in spreminjati. Neskladnost informacij z resnico se lahko pojavi tudi zaradi zastarelega datuma objave (Spletne laži, 2020), kar se lahko preveri.

4.1 Kako preveriti resničnost informacij?

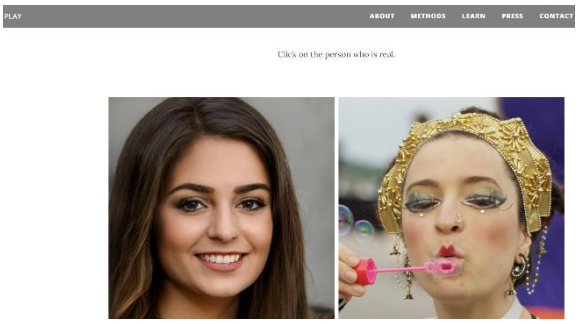
Pri nadaljnjem preverjanju informacij pride v pomoč prav splet. Z dodatnim raziskovanjem se lahko preveri resničnost objav in podatkov. Potrebno pa je biti pozoren na to, da se obiskuje priznane spletne strani in zaupa le priznanim medijskim hišam ter znanstvenim in raziskovalnim ustanovam. Tu je nekaj primerov spletnih strani za preverjanje dejstev (Spletne laži, 2020):

- Oštro (www.ostro.si),
- Snopes (www.snopes.com),
- Hoax Slayer (www.hoax-slayer.com),
- EU Factcheck (www.eufactcheck.eu).

4.2 Kako prepoznati resničnost fotografij in video posnetkov?

Za prepoznavanje lažnih in ponarejenih fotografij ali video posnetkov ni potrebno biti strokovnjak. Potrebne je le nekaj vaje in izostreno oko, pozorno na malenkosti.

Spletna stran Which Face Is Real? ponuja uporabno igro, ki vsebuje ogromno bazo kar 70.000 fotografij različnih oseb, pridobljenih iz družbenih omrežij. Z njeno pomočjo se je mogoče izuriti za boljše prepoznavanje lažnih fotografij. Uporaba te spletne strani je učinkovita in jo je preprosto vključiti v učno uro o varni rabi interneta. Učenci si ogledajo pare fotografij, na katerih so resnične osebe in osebe, narejene z umetno inteligenco (Slika 1). Nato poskusijo prepoznati, katera oseba je resnična. To je eden izmed načinov, kako lahko mladim na zanimiv način pomagamo do večje varnosti na spletu.



Slika 1: *Primer para fotografij s spletne strani Which face is real?.*

V okviru teme varne rabe interneta je za pozitivno izkušnjo in kot del učne aktivnosti primerno tudi preverjanje video vsebin, saj so namreč le-te pogosto ponarejene. Najpogostejša oblika so t. i. *deep fakes*, ko se v obstoječem videu osebi na posnetku doda glava nekoga drugega. Na spletni strani DeepFakes, Can You Spot Them? (mit.edu) si je mogoče ogledati vrsto video posnetkov političnih govorov in se uriti v zaznavanju prevar in lažnih posnetkov.

Z reševanjem interaktivnega kviza Spot the Deepfake (spotdeepfakes.org) učenci dobijo povratno informacijo o pridobljenem znanju v zvezi z lažnimi video posnetki in se hkrati naučijo, kako jih prepoznati. Ta kviz je na voljo le v angleškem in španskem jeziku. Ker smo se učitelji v času epidemije naučili veliko novega, lahko kviz predstavlja dobro osnovo za izdelavo lastnega interaktivnega kviza v slovenščini.

4.3 Kaj storiti ob prepoznavanju lažne objave?

Ob tem se pojavi vprašanje, kako ravnati ob prepoznavanju spletne neresnice. Na spletni strani Safe.si je na voljo veliko informacij in poučnega gradiva. Zdi se, da se lahko stori že malo, pa se s tem vendarle stori veliko. Center za varnejši internet Safe.si v primerih, kadar gre za objavo na družbenih omrežjih, predlaga sledeče:

- komentiraj, da gre za neresnico ali neresnično informacijo;

- ne všečkaj in ne deli naprej;
- opozori pošiljatelja, da deli neresnico;
- na družbenih omrežjih objavi, da gre za neresnično informacijo ali lažno novico (*fake news*).

Ob prepoznavanju lažnih objav bi moral ukrepati prav vsak in na ta način pomagati oblikovati boljši internet.

5. Zaključek

Svetovni splet ljudem omogoča čudovito izkušnjo raziskovanja, povezovanja, nakupovanja in ostalih stvari, ki si jih želimo. Obenem pa pogosto pozabimo na varovanje svoje zasebnosti. Vse, kar vtipkamo in objavimo, se namreč shranjuje v digitalno bazo podatkov in ustvarja digitalni odtis. Čeprav so lahko ponudbe mikavne, je potrebno biti previden, komu se posreduje npr. osebne podatke, lokacijo ali telefonsko številko. Nekateri želijo pridobljene informacije zlonamerno uporabiti, predelati, prodati itn. Za večjo varnost na spletu zato ni odveč previdnost tudi pri osebnih geslih in pri objavljanju fotografij ali video vsebin.

Ljudje včasih prehitro zaupamo in verjamemo objavam na družbenih omrežjih ali na različnih spletnih straneh. Ni vse res, kar piše na spletu. Informacije je potrebno preveriti – tako avtorja objave kot spletno stran, resničnost informacij in dejstev ter datum objave. Za preverjanje informacij in dejstev je nujna uporaba preverjenih spletnih mest. Za boljše prepoznavanje lažnih fotografij in video posnetkov so na voljo določene spletne strani, kjer lahko vadimo in se naučimo prepoznati spletne neresnice.

6. Literatura in viri

Burnik, J., Arvay, V., De Hert, P., Drobek, P., Gonzáles Fuster, G., Góral, U. et al. (2015). *Evropski priročnik za učenje zasebnosti in varstva osebnih podatkov v šolah – gradivo za učitelje.* Pridobljeno s https://www.ip-rs.si/fileadmin/user_upload/Pdf/arcades/ARCADES_prirocnik.pdf

Hauptman, A., Kračan, B., Maj, M., Miklič, N., Miljavec, L., Motl, A. et al. (2020). *Spletno nasilje in spletne zlorabe otrok in mladostnikov. Priročnik za strokovne delavke in delavce centrov za socialno delo in druge strokovnjake*. Pridobljeno s https://safe.si/sites/default/files/spletno_nasilje_elektronska_izdaja_-_koncna.pdf

Haziq, S. (2021). *KT Explains: How the online world can be kept safe for the youngsters*. Pridobljeno s https://www.khaleejtimes.com/technology/kt-explains-how-the-online-world-can-be-kept-safe-for-the-youngsters

Spletne laži (2020). Univerza v Ljubljani. Pridobljeno s https://safe.si/gradiva/gradiva-za-najstnike/zlozenka-spletne-lazi

Sreš, V. (2019). *Poznavanje pasti uporabe družbenih medijev med osnovnošolci v Pomurju* (Magistrska naloga, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko). Pridobljeno s https://safe.si/sites/default/files/zlozenka-kako_biti_varen_na_do_-_valentina_sres.pdf

Walsh, R. (2020). *A Guide to internet safety: how to keep kids and teens safe online*. Pridobljeno s https://proprivacy.com/guides/internet-safety

https://detectfakes.media.mit.edu/

https://eufactcheck.eu/

https://www.hoax-slayer.com/

http://www.ostro.si/

https://safe.si/

http://www.snopes.com/

https://www.spotdeepfakes.org/en-US/quiz

https://www.varniinternet.si/

https://www.whichfaceisreal.com/

Kratka predstavitev avtorja

Jasmina Kene je po izobrazbi prof. nem. in univ. dipl. pol. Poučuje nemški jezik po osnovnošolskem programu. V pouk tujega jezika redno vključuje IKT in dejavnosti z interaktivno vsebino. Z izvajanjem projektnega in sodelovalnega dela pri učencih razvija veščine 21. stoletja.

Uporaba mikroračunalnika Raspberry Pi v spletnih aplikacijah

Use of the Raspberry Pi Microcomputer in Web Applications

Gorazd Geč

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

Povzetek

Eden izmed osrednjih problemov v srednjem šolstvu je učna motivacija. Pri predmetih, ki se ukvarjajo z gradnjo spletnih strani in spletnih aplikacij, je to še posebej prisotno. Dijaki, ki se zdaj izobražujejo v programih tehničnih strok, so vešči spletnih tehnologij in jih je pogosto težko motivirati za učenje. Danes so računalniki prisotni že v čisto vseh sferah našega življenja. Poleg tega, da so računalniki prisotni v vseh vejah gospodarstva, storitvah in javnih ustanovah, so prisotni tudi v avtomobilih, v našem domu, najdemo jih tudi že v oblačilih, spalnih pripomočkih itd. Prisotnost računalnikov pa omogoča tudi povezljivost v splet. Zato smo se pri predmetu Načrtovanje in razvoj spletnih aplikacij v programu Tehnik računalništva in predmetu Spletne aplikacije v multimedijski tehniki v programu Elektrotehnik odločili, da uporabimo mikroračunalnik Raspberry Pi v spletnih aplikacijah, ki nam omogoča uporabo različnih senzorjev pri merjenju raznoraznih veličin ter nam omogoča nadzor raznih naprav prek spleta. S tem smo povezali dijake s področja elektrotehnike in računalništva ter jih hkrati motivirali za izdelavo pametnega doma. Izdelali smo spletno aplikacijo, ki s pomočjo mikroračunalnika in senzorja meri temperaturo in vlažnost v prostoru, prebrane podatke pa shranjuje v podatkovno bazo. Spletna aplikacija je prilagojena vsem napravam, tako da lahko vrednosti spremljamo tudi na mobilnem telefonu.

Ključne besede: spletne strani, spletne aplikacije, mikroračunalnik, Raspberry Pi, pametni dom, podatkovna baza.

Abstract

One of the central problems in high school is motivation to learn. This is especially present in subjects dealing with the construction of websites and web applications. Students currently studying in technical degree programs are proficient in online technologies and are often difficult to motivate when it comes to learning. Today, computers are already present in all spheres of our lives. In addition to the fact that computers are present in all branches of the economy, services and public institutions, they are also present in cars, in our home, we also find them in clothing, sleeping accessories, etc. The presence of computers also enables connectivity to the Internet. Therefore, in the course Design and development of web applications in the program Computer Technician and the course Web applications in multimedia technology in the program Electrical Engineering, we decided to use a Raspberry Pi microcomputer in web applications, which allows us to use different sensors to measure and control various devices over the Internet. With this, we connected students from the field of electrical engineering and computer science and at the same time motivated them to build a smart home. We created a web application that uses a microcomputer and a sensor to measure the temperature and humidity in the room, and stores the read data in a database. The web application is adapted to all devices, so we can monitor the values on a mobile phone as well.

Keywords: websites, web applications, microcomputer, Raspberry Pi, smart home, database.

1. Uvod

Spletne aplikacije so spletne strani oziroma spletni programi, ki se izvajajo na strežniku, do katerih uporabniki dostopajo prek spleta. Za uporabo spletnih aplikacij ni potrebno nalaganje obsežnih programov na računalnik, kjer želimo aplikacijo uporabljati, temveč potrebujemo samo spletni brskalnik in dostop do spleta (enako kot za obisk spletnih strani) (Conforma, 2021). Pri predmetih Načrtovanje in razvoj spletnih aplikacij in Spletne aplikacije v multimedijski tehniki dijake učimo izdelave le-teh.

Pred izdelavo spletne aplikacije jo je treba skrbno načrtovati. Če je potrebno, izdelamo tudi grafično podobo, nato pa sledi programiranje spletne aplikacije. Ko je izdelava spletne aplikacije končana, sledi temeljito testiranje elementov aplikacije ter testiranje podprtosti aplikacije na različnih verzijah različnih brskalnikov in podprtosti na različnih napravah (eNSA, 2021).

Cilj naše spletne aplikacije je bil merjenje temperature in vlage v prostoru in spremljanje vrednosti prek spleta. Podatke o temperaturi in vlagi shranjujemo v podatkovno bazo, ki bo osnova za razne statistike. Spletna aplikacija je prilagojena tudi mobilnim napravam (tablice, telefoni). Na podlagi podatkov lahko spremljamo bivalne pogoje v različnih prostorih in ob različnem času.

2. Načrtovanje spletne aplikacije

Pred samo izdelavo spletne aplikacije smo iskali ustrezne komponente, ki bi nam omogočale merjenje temperature in vlage ter shranjevanje podatkov v podatkovno bazo in prikaz le-teh v spletni aplikaciji. Odločili smo se za mikroračunalnik Raspberry Pi Model 3 in digitalni senzor temperature in vlage DHT11.

2.1. Raspberry Pi

Raspberry Pi (RPi) je mikroračunalnik v velikosti kreditne kartice (slika 1). Tretja generacija računalnika Raspberry je opremljena z zmogljivim štirijedrnim procesorjem ARM Cortex-A7 s 4 x 1,2 GHz. S to nadgradnjo vam računalnik Pi 3 nudi bistveno večjo zmogljivost pri določenih aplikacijah. Za hitro in enostavno medsebojno povezavo sta prvič integrirana WLAN in Bluetooth Low Energy. Razporeditev in priključki računalnika Raspberry Pi 3 so identični kot pri Raspberry Pi 2, model B in Raspberry Pi B+ (Raspberry Pi Foundation, 2021).

Dodatna prednost računalnika Raspberry Pi 3 je njegova absolutna vsestranskost. Lahko ga uporabite kot mini računalnik v svoji dnevni sobi ter prek izhoda HDMI predvajate Full HD videe ali pa ga prek vrat GPIO povežete z ostalimi tiskanimi vezji in udejanjite krmilne sisteme.

Namesto na trdi disk Raspberry Pi 3 zaganja in shranjuje podatke prek kartice microSD, ki jo vstavite v režo za kartico microSD na spodnji strani tiskanega vezja. Napajanje enostavno poteka prek priključka Micro USB.



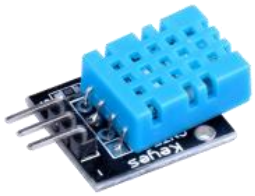
Slika 1: Mikroračunalnik Raspberry Pi Model 3

2.2. Digitalni senzor DHT11

Digitalni senzor temperature in vlage DHT11 (slika 2) ima območje merjenja temperature od 0 do 50 °C, vlage pa od 20 do 80 % (Matt Hawkins, 2021). Senzor ima tri priključke:

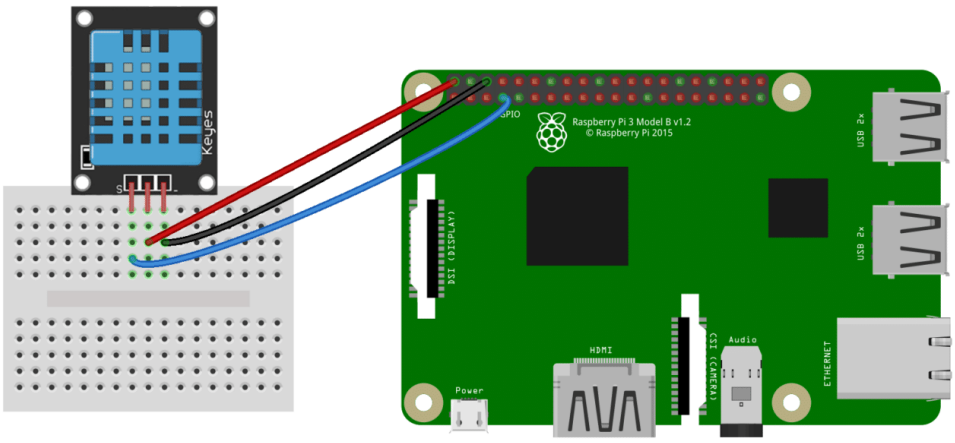
- napajanje (5V),
- GND (-) in
- signal (S).

Deluje pri napetosti 5 V, njegove meritve pa so na desetinko natančne.



Slika 2: Digitalni senzor DHT11

Senzor priključimo na Raspberry Pi po naslednji shemi (slika 3) (Circuit Basics, 2021):



Slika 3: Shema priklopa senzorja DHT11 na Raspberry Pi

2.3. Priprava Raspberry Pi

Da bo Raspberry Pi uporaben, je treba nanj namestiti ustrezen operacijski sistem in programsko opremo.

Priporočeni operacijski sistem za uporabo z Raspberry Pi se imenuje Raspbian. Raspbian je različica GNU/Linux, ki je zasnovana tako, da posebej dobro deluje z Raspberry Pi. Obstaja več možnosti, kako dobiti kopijo operacijskega sistema Raspbian.

Ena izmed možnosti je, da najprej prenesemo slikovno datoteko operacijskega sistema (raspbian.img) in jo zapišemo na SD kartico. SD kartico pred tem formatiramo (uporabimo lahko program SD Card Formater). Nato s programom Etcher naložimo slikovno datoteko na SD kartico. Ko je SD kartica pripravljena, jo vstavimo v Raspberry Pi in ga vključimo.

Za dostop do Raspberry Pi računalnika lahko uporabimo oddaljeni dostop, za prenos datotek na Raspberry Pi pa ftp protokol. Najprej moramo omogočiti SSH. V terminalskem oknu z ukazom sudo raspi-config zaženemo konfiguracijske nastavitve za Raspberry Pi. Izberemo Interfacing Options in omogočimo SSH (Enable) ter izberemo Finish. Nato namestimo še oddaljeni dostop:

```
sudo apt-get remove xrdp vnc4server tightvncserver
sudo apt-get install tightvncserver
sudo apt-get install xrdp
```

Da bomo lahko gostili spletno aplikacijo, moramo najprej namestiti spletni strežnik Apache in PHP:

```
sudo apt install apache2 –y
sudo apt install php –y
sudo service apache2 restart
```

Nato namestimo še podatkovni strežnik in phpMyAdmin ter kreiramo uporabnika za dostop do strežnika:

```
sudo apt install mariadb-server php-mysql –y
sudo service apache2 restart
sudo mysql_secure_installation
sudo apt install phpmyadmin –y
sudo phpenmod mysqli
sudo apt install php-mysql
sudo service apache2 restart
sudo ln -s /usr/share/phpmyadmin /var/www/html/phpmyadmin
sudo mysql –u root –p
MariaDB> CREATE USER 'username'@'localhost' IDENTIFIED BY password;
MariaDB > GRANT ALL PRIVILEGES ON *.* TO 'username'@'localhost';
MariaDB > FLUSH PRIVILEGES;
```

Za delo s senzorji in ostalimi napravami, ki jih priključimo na Raspberry Pi, namestimo programski jezik Python, v katerem bomo programirali naprave:

```
sudo apt-get install python3-dev **default-libmysqlclient-dev**
sudo pip3 install mysqlclient
sudo apt install python3-mysql.connector
pip install mysql-connector-python
```

Če želimo podatke s senzorja shraniti v podatkovno bazo, moramo v Pythonov program vključiti ustrezne knjižnice:

```
import mysql.connector
db = mysql.connector.connect(host="localhost", user="username",
passwd="password", db="senzor_dht")
```

Spletno aplikacijo bomo ustvarili na svojem računalniku in jo bomo prek ftp protokola prenesli na Raspberry Pi. Korenska mapa spletnega strežnika Apache je /var/www/html. Za zapisovanje v to mapo moramo spremeniti pravice:

```
ls -lh /var/www/
sudo chown -R pi:www-data /var/www/html/
sudo chmod -R 770 /var/www/html/
ls -lh /var/www/
```

V naslednjem koraku pripravimo podatkovno bazo.

2.4. Priprava podatkovne baze

Izdelamo novo podatkovno bazo z imenom senzor_dht in ustvarimo tabelo meritve (slika 4) z naslednjimi podatki:

- id (celo število, primarni ključ, auto_increment),
- datum (date),
- ura (time),
- temperatura (float),
- vlaga (float),
- prostor (varchar (30)).

Ustvarimo novega uporabnika za dostop do podatkovne baze. To vse naredimo z orodjem phpMyAdmin (v brskalnik vpišemo localhost/phpmyadmin in se prijavimo z uporabniškim imenom in geslom, ki smo ga določili pri kreiranju dostopa do strežnika).

Name	Type	Collation	Attributes	Null	Default	Comments	Extra
id	int(11)			No	None		AUTO_INCREMENT
datum	date			No	None		
ura	time			No	None		
temperatura	float			No	None		
vlaga	float			No	None		
prostor	varchar(30)	utf8_slovenian_ci		No	None		

Slika 4: Tabela meritve

3. Načrtovanje spletne aplikacije

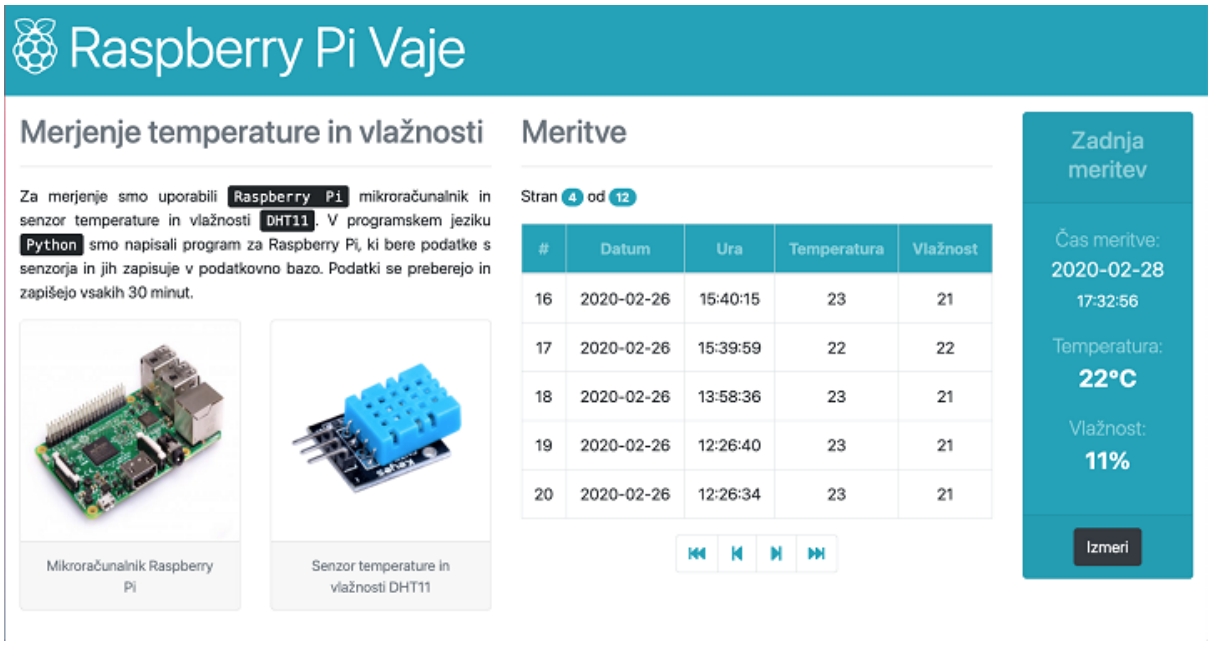
Spletno aplikacijo izdelamo v skriptnem jeziku PHP. Za oblikovanje spletne strani uporabimo ogrodje Bootstrap, ki ima definirane sloge za elemente spletne aplikacije (slika 5).

3.1. Priprava vsebine

Najprej izdelamo naslovno vrstico. Pod njo izdelamo tri stolpce:

– v prvem stolpcu je opis vaje;
– drugi stolpec prikazuje meritve v obliki tabele;
– tretji stolpec pa prikazuje zadnjo meritev.

V tretjem stolpcu je tudi gumb Izmeri, s katerim preberemo trenutno temperaturo in vlago. Zraven sta zapisana tudi datum in čas meritve.



Slika 5: Izgled spletne aplikacije

4. Zaključek

Ker je projekt nastajal v času epidemije, so dijaki večinoma delali doma. Dijaki so si mikroračunalnik Raspberry Pi ter temperaturni senzor skupaj z žičkami za priklop priskrbeli že v prvem letniku pri predmetu Upravljanje s programirljivimi napravami. Zato so lahko projekt uspešno izpeljali kar doma.

Najprej so vse naprave ustrezno povezali in priklopili. Po uspešnem testiranju delovanja smo se lotili načrtovanja in izdelave podatkovne baze in nato še spletne aplikacije.

Spletno aplikacijo smo uspešno izdelali. Dostopna je na spletnem naslovu https://getch.eu/php/Raspberry_dht/. Pri izdelavi spletne aplikacije so dijaki poglobili znanje na različnih področjih. Uspešno smo v učne vsebine vključili uporabo podatkovnih baz v spletnih aplikacijah, načrtovanje, oblikovanje in razvoj spletne aplikacije ter uporabo

mikroračunalnika in senzorja v spletni aplikaciji. Ker je Raspberry Pi tako majhen, ga lahko skupaj s senzorjem postavimo kamor koli. Zagotoviti moramo le dostop do spleta, ki je lahko žični ali brezžični, ker Raspberry Pi podpira oba načina. Tako lahko merimo temperaturo in vlažnost kjer koli.

Poleg meritev lahko Raspberry Pi uporabimo tudi za nadzor različnih naprav na daljavo. Tako lahko krmilimo žaluzije na oknu, vklopimo ali izklopimo kurjavo, nastavimo klimo, krmilimo električno ključavnico, prižgemo luč itd.

Spletna aplikacija je izdelana po najsodobnejših standardih in je prilagojena vsem mobilnim napravam. Spremljanje meritev je tako še priročnejše, saj lahko uporabimo mobilni telefon.

Dijaki so z veseljem delali na projektu, ki ga bodo nekateri uporabili tudi doma. Uporabljene komponente so dokaj poceni in jih lahko kupimo v specializiranih trgovinah ali pa jih naročimo prek spleta. V prihodnosti bo vedno več podobnih komponent, ki jih bomo lahko uporabljali pri pouku.

5. Literatura

Circuit Basics (2021). How to set up the DHT11 humidity sensor on the Raspberry Pi. Pridobljeno s https://www.circuitbasics.com/how-to-set-up-the-dht11-humidity-sensor-on-the-raspberry-pi/

Conforma (2021). Izdelava spletnih aplikacij. Pridobljeno s https://conforma.si/storitve/spletne-aplikacije/

eNSA (2014–2021). Načrtovanje in razvoj spletnih aplikacij – spletne aplikacije. Pridobljeno s https://nsa-splet.si/splet/uvod/splet-uvod-05-sap.php

Matt Hawkins (2021). DHT11 Temperature and Humidity Sensor and the Raspberry Pi. Pridobljeno s https://www.raspberrypi-spy.co.uk/2017/09/dht11-temperature-and-humidity-sensor-raspberry-pi/

Raspberry Pi Foundation (2021). Raspberry Pi 3 Model B. Pridobljeno s https://www.raspberrypi.org/products/raspberry-pi-3-model-b/

Kratka predstavitev avtorja

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

Model pouka športne vzgoje na daljavo v času korona krize

The Model of Distance Learning for Teaching in Physical Education during the COVID-19 Pandemic Period

Igor Gobec

Šolski center Celje – Srednja šola za kemijo, elektrotehniko in računalništvo
igor.gobec@sc-celje.si

Povzetek

Pri pouku športne vzgoje smo bili v času korona krize postavljeni pred dejstvo popolnoma drugačne organizacije pouka na daljavo, ki smo ga poskušali oblikovati čim bolj inovativno. Ker nismo vedeli, kako dolgo bo ta način poučevanja trajal, smo si začrtali posamezne učne etape in cilje znotraj njih. Prehod na takšen način dela ni bil preprost, saj je imel kar nekaj omejitev. Nujna pri delu na daljavo je bila seznanitev z IKT tehnologijo in njena uporaba. Pri tem je bilo pomembno, da je učitelj dovolj usposobljen in da je seznanjen z novostmi na tem področju.
V okolju Teams so dijaki dobivali posamezne naloge, ki so jih morali opraviti, poročila o opravljenem delu pa oddati v isto okolje. Najprej so izvajali vadbo s pomočjo aplikacije Strava na pametnem telefonu, kjer so lahko izbirali med hojo, tekom ali kolesarjenjem. Nadalje so izvajali Tabata trening in vadbo s pomočjo videoposnetkov na You tubu. Na osnovi posnetkov določenih tehnik atletske abecede smo dijake v času trajanja pouka na daljavo tudi ocenili.
Cilj takšne organizacije pouka je bil organizirati vadbo z uporabo sodobnih naprav in aplikacij, ki bo dijakom v aktualnih razmeram omogočila ohranjanje telesne pripravljenosti in zdravja, pridobivanje znanja, prispevala več energije za opravljanje drugih šolskih obveznosti in pomagala pri premagovanju stresa. Čeprav je bilo v naše delo vpeljanih veliko novosti, sta se njihova uporaba in vložen trud obrestovala.

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

Abstract

In the course of the COVID-19 pandemic period, we faced a completely different distance learning organization in teaching physical education, which we tried to design as innovatively as possible. Because we did not know how long this way of teaching would last, we outlined individual learning stages and set the goals therein. The transition to this way of working was not easy as it had quite a few limitations. It was necessary to get acquainted with the ICT technology and its use in working from home. In doing so, it was important that a teacher was sufficiently qualified and aware of innovations in the field.
In the Teams environment, students were given individual tasks that they had to complete, and then submit reports on the work done into the same environment. First, they performed exercises using the Strava app on their smartphones, where they could choose between walking, running or cycling. They further performed Tabata training and exercised with the help of videos on You tube. Based on the recordings of certain techniques of the athletic alphabet, students were also assessed during the distance learning classes.
The aim of this teaching method was to organize exercises through the use of modern devices and applications that will allow students to maintain physical fitness and health, gain knowledge, contribute more energy to perform other school obligations and help overcome stress in the current situation.

Although many innovations have been introduced into our work, their use and efforts which have been made have paid off.

Keywords: distance learning, exercises, information communication technology, physical education, secondary school students.

1. Uvod

V prispevku bomo poskušali prikazati model pouka na daljavo kot primer dobre prakse, kjer je v veliki meri uporabljena IKT tehnologija kot nujen pripomoček pri pouku športne vzgoje; kako smo s pomočjo naprav, aplikacij in video posnetkov organizirali vadbo na daljavo na prostem in v zaprtih prostorih, ko pouk v šoli ni bil več mogoč. Osrednja tema prispevka so trije načini vadbe, ki so jih dijaki izvajali samostojno: s pomočjo aplikacije Strava in videoposnetkov ter Tabata.

Vključili smo tudi ocenjevanje kot didaktično etapo učnega procesa, na osnovi katerega smo ovrednotili znanje atletske abecede posameznega dijaka. Kot komunikacijski program smo uporabili orodje MS Teams. Pri športu je najbolj objektivno pridobljena informacija z meritvami, subjektivno pa z opazovanjem. Objektivno smo jo pridobili s testiranjem Tabata treninga, subjektivno pa z ocenjevanjem atletske abecede na daljavo.

Dijake smo morali nekako vzpodbuditi, da so bili dejavni. Primorani smo bili organizirati vadbo, ki jim bo omogočala ohranjanje motoričnih sposobnosti, primerno telesno težo, duševno in fizično zdravje (Gibanje in rekreacija na prostem, 2017). Ob smiselni vpeljavi informacijsko-komunikacijskih tehnologij (v nadaljevanju IKT) bi lahko postal pouk športa drugačen in zanimiv tudi za tiste učence, pri katerih šport ni med priljubljenimi šolskimi predmeti (Štebe, 2015).

Cilj naloge je prikazati uporabo IKT pri vadbi, pa tudi napredek ter ocenjevanje s pomočjo napredne tehnologije pri pouku športne vzgoje na daljavo.

2. Pouk športne vzgoje na daljavo v času korona krize

Kovač idr. (2011) v Učnem načrtu za šport navajajo, da je predmet šport usmerjen v zadovoljitev potrebe po gibanju, v razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti, v pridobivanje gibalnih spretnosti in športnih znanj ter v čustveno in razumsko dojemanje športa. Dijaki so po športni dejavnosti bolje pripravljeni za ostalo šolsko delo in laže premagujejo stres. Zaradi zavedanja, da je bila v času prvega vala aktivnost mladih nizka in je zaradi tega v povprečju prihajalo do povišanja telesne teže pri šolski populaciji, smo morali načrtovati optimalno količino vadbe ob upoštevanju, da imajo dijaki tudi druge šolske obveznosti. Odločili smo se za uporabo sodobnih komunikacijskih naprav in aplikacij, s pomočjo katerih smo oblikovali inovativno učno okolje pri pouku ŠVZ na daljavo v času krize covida-19.

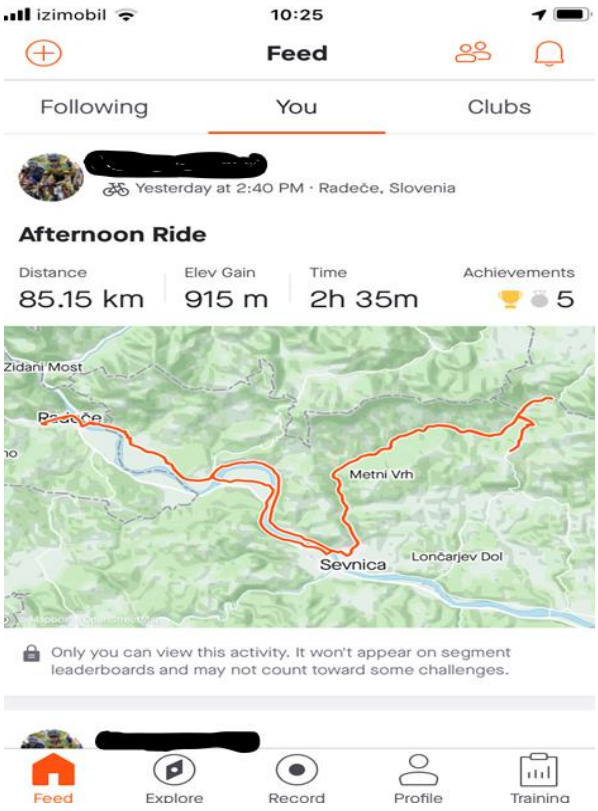
Navodila za vse oblike vadbe so dijaki dobivali pisno ali preko videokonferenc v okolju Teams, ki je bilo namenjeno sodelovanju pri pouku na daljavo. Naloge so dobivali vsak ponedeljek zjutraj, jih načeloma opravili do petka in oddali v okolje Teams do nedelje istega tedna. Za beleženja dijakovega dela na daljavo smo uporabili Excelovo tabelo. Pred prehodom na pouk na daljavo smo opravili teoretično pripravo za vadbo s pomočjo aplikacije Strava in Tabata trening. Dijaki so pri tem uporabljali računalnike, pametne telefone, tablice in pametne ure.

2.1 Strava

Aplikacija Strava na pametnem telefonu beleži opravljeno pot, čas, izrisuje zemljevide poti, vodi statistiko podatkov, meri srčni utrip … Omogoča tudi nalaganje fotografij, posnetkov in osebnih objav (»Kaj je Strava?«, 2021). Brezplačno aplikacijo so si morali dijaki najprej naložiti, se registrirati in profesorju oddati prošnjo za prijateljstvo. Ko je bila potrjena, smo lahko medsebojno spremljali naše aktivnosti. Dijaki so se lahko odločali med aerobnimi aktivnostmi: hojo, tekom ali kolesarjenjem, ki so jih izvajali dvakrat na teden po vsaj 40 minut. V Stravi so naredili posnetek zaslona (screenshot) (Slika 1) na zemljevidu izrisane poti opravljene aktivnosti s številom kilometrov, časom in višinsko razliko. Njihovo dejavnost smo lahko spremljali na aplikaciji. Ker pa je bilo sledenje njihovemu delu bolj enostavno, če so nam posnetke zaslonov s podatki njihove aktivnosti, fotografijami in komentarji pripenjali v Teamse, smo uporabljali ta način komunikacije. Nekateri dijaki so imeli težave pri delovanju Strave, zato so lahko uporabljali tudi katero drugo aplikacijo (npr. Sport Tracker).

Dijaki so večinoma vadili sami, nekateri pa tudi v skupinah. Tisti, ki so redno vadili, so napredovali predvsem pri teku in kolesarjenju. Nekateri so vadili celo več, kot je bilo potrebno, kar je zelo pozitivno. Nekateri so bili manj aktivni ali pa svojega dela niso oddajali v Teamse.

Vadba z aplikacijo Strava je primerna tudi zaradi tega, ker se odvija na prostem in tako prispeva k boljšemu razpoloženju, izboljša pozornost in usmerjenost, spodbuja zavezanost gibanju, izboljša samozavest, ohranja stalno telesno težo, poveča energijo in izboljša raven vitamina D.



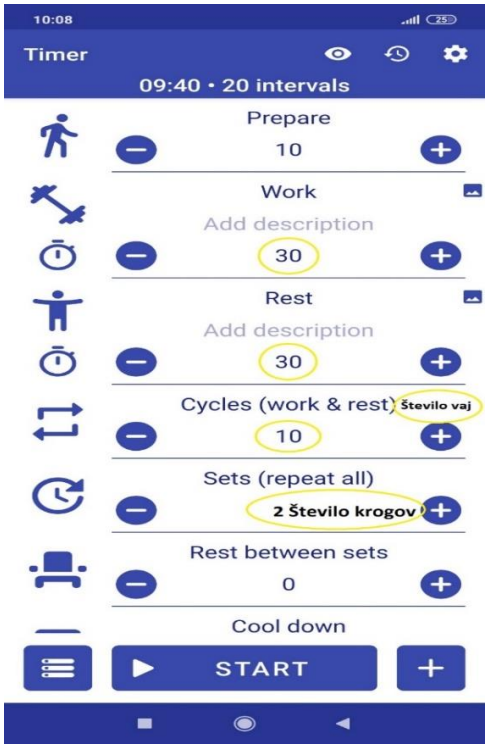
Slika 1: *Primer posnetka na Stravi*

2.2 Tabata trening

Tabata trening je leta 1996 razvil japonski znanstvenik dr. Izumi Tabata na Nacionalnem inštitutu za fitnes in šport v Tokiu. Gre za obliko visoko intenzivnega intervalnega treninga (HIIT – high intensity interval trening), ki aktivira veliko mišičnih skupin in hkrati zahteva visoko intenzivnost, ki jo je potrebno ohranjati dalj časa. V raziskavi je s Tabata treningom izboljšal aerobno moč (VO_2 max) merjencev za 7 ml/kg/min in anaerobno sposobnost (izmerjen maksimalen kisikov primanjkljaj) za 28 odstotkov. Visoko intenzivna intervalna vadba spodbuja bazalni metabolizem, kar pomeni, da več kalorij porabljamo tudi v urah po treningu, ne samo v času treninga, ter tako dosežemo hitrejšo porabo maščob. Vpliva tudi na krepitev mišic različnih delov telesa, znižuje krvni tlak in stres (Dolenc, 2020).

Štiriminutni trening sestavlja 7 do 8 vaj, vsaka traja 20 sekund z vmesnimi 10-sekundnimi počitki.

Dijaki so si najprej prenesli aplikacijo Tabata Timer (Slika 2) ali podoben program. S pomočjo aplikacije je telefon javljal piske za vsak interval. Tako so lahko nemoteno izvajali vadbo splošne kondicije in jim ni bilo potrebno gledati na uro. V aplikaciji so si za vsako uro po naših navodilih nastavili interval dela, počitka in število krogov.



Slika 2: Aplikacija Tabata Timer

Trening smo izvajali z lastno težo (lahko bi ga tudi z utežmi) na prostem ali v zaprtih prostorih. Pred intenzivno vadbo je bilo pomembno, da smo dijake dobro ogreli.

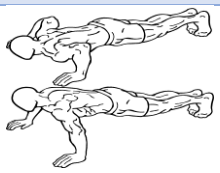
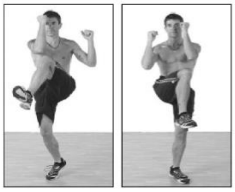
Pred prehodom na pouk na daljavo smo dijake testirali z naslednjimi vajami: upogibi trupa, plank v sekundah, počepi, sklece, dvigi od tal v stranskem planku na desni in na levi strani. Ob vrnitvi v šolo smo testiranje ponovili z istimi vajami in ugotovili, da je večina dijakov pri vseh testih napredovala.

Tabela 1: *Primer ogrevanja pri Tabata treningu*

Vaja	Skica	Trajanje
Tek na mestu		**30 sekund**
Jumping jax		**30 sekund**
Stranski skoki iz leve v desno		**30 sekund**
Brcanje v zadnjico		**30 sekund**
Tek na mestu		**30 sekund**
Visoki skiping		**30 sekund**
Skoki v počep, roke gredo iz vzročenja v odročenje		**30 sekund**
Izpadni korak naprej		**30 sekund**

Skoki v višino		**30 sekund**
Tek na mestu		**30 sekund**

Tabela 2: *Primer glavnega dela Tabata treninga*

Vaja	Skica
1. Izmenični počepi s skokom	
2. Sklece	
3. Počep in dvig z iztegom rok s težko žogo (dovoljeno je kakršnokoli breme, npr. nahrbtnik s polnimi plastenkami vode)	
4. Vojaške sklece	
5. Dvigovanje iz planka v skleco	
6. Rotacije trupa v visokem skipingu	
7. Izmenični priteg levega in desnega kolena k prsim v skleci	

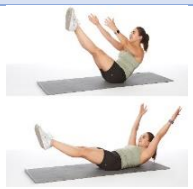
8. Skoki s kolebnico oziroma izmenični poskoki v višino	
9. Stranski počepi na levo in desno stran z bremenom (nahrbtnik napolnimo s plastenkami z vodo) ali brez njega.	
10. Zapiranje knjige	

Tabela 3**:** *Primer trajanja vadbe*

Vaja	Količina	Odmor	Število obhodov
1. vaja	30 sec max napora	30 sec	2
2. vaja	30 sec max napora	30 sec	
3. vaja	30 sec max napora	30 sec	
4. vaja	30 sec max napora	30 sec	
5. vaja	30 sec max napora	30 sec	
6. vaja	30 sec max napora	30 sec	
7. vaja	30 sec max napora	30 sec	
8. vaja	30 sec max napora	30 sec	
9. vaja	30 sec max napora	30 sec	
10. vaja	30 sec max napora	30 sec	

2.3 Vadba s pomočjo video posnetkov

Preko različnih video posnetkov, predvsem na You tubu, so dijaki izvajali vadbo joge, trening Tabata in pilates. Za ta način vadbe smo se odločali predvsem takrat, kadar je bilo slabo vreme in smo bili prisiljeni vaditi v zaprtih prostorih.

Video posnetki so se izkazali kot dobri didaktični pripomočki pri pridobivanju znanja in motoričnih sposobnosti. V veliko pomoč so bili pri pravilni izvedbi neke aktivnosti, saj obstaja možnost izbire med kvalitetnimi posnetki, ki so si jih lahko dijaki večkrat predvajali.

2.4 Posnetki atletske abecede

Atletika je bila ena od vsebin, ki smo jo obravnavali jeseni pred nastopom ukrepov proti covidu-19. Osnova tega športa je atletska abeceda, ki smo ji posvečali veliko pozornosti zaradi zahtevnosti pravilne izvedbe. Ker nismo vedeli, kdaj bo pouk v živo zopet mogoč, smo ocene pridobili tako, da so dijaki posneli tri tehnike atletske abecede in jih pripeli v orodje MS Teams. Na ta način smo uspeli izvesti tudi ocenjevanje na daljavo z uporabo sodobnih naprav in aplikacij.

3. Zaključek

Nove napredne tehnologije olajšajo delo tako dijakom kot profesorjem, prispevajo k ekonomizaciji pouka, predvsem pa dvigujejo kvaliteto vadbenega procesa in motivacijo za delo.

Sodobna informacijsko komunikacijska tehnologija nam je omogočila bolj kakovosten pouk in posledično tudi boljšo telesno pripravljenost. Pri delu na daljavo smo angažirali praktično vse dijake in jih uspeli tudi oceniti. Gibalna aktivnost, ki zahteva določen napor, je bila s pomočjo naprednega didaktičnega pripomočka laže premagljiva**.** Večina dijakov je uporabo sodobne IKT hitro osvojila in jo uporablja tudi v svojem prostem času. Motivirala je tudi tiste, ki sicer niso toliko angažirani pri športni vzgoji, saj so lahko izbirali med posameznimi aktivnostmi in intenzivnostjo vadbe, čeprav so dijaki izpostavili problem pomanjkanja časa zaradi obveznosti, ki so jih imeli pri drugih predmetih. Pristop pri uporabi IKT nam je omogočil individualizacijo pouka.

Model se je na osnovi povratnih informacij (rezultatov, ocen in mnenj dijakov) izkazal kot primer dobre prakse in konstruktivnih rešitev pri poučevanju. Uporaba IKT je vsekakor smiselna, novi pogoji dela pa nas vseskozi silijo k uvajanju novosti, izboljšav, študijam in spremembam pri vzgojno-izobraževalnem delu.

Z IKT lahko poleg nudenja povratne informacije posredujemo nove učne vsebine, iščemo različne vire informacij in organiziramo delo. Napredna tehnologija omogoča tudi povratno informacijo o lastnem pedagoškem delu, vendar pa pri uvajanju IKT v proces športa ne smemo pretiravati.

Kot izziv za prihodnje smo si postavili problem podajanja nove snovi (npr. tehničnih elementov) na daljavo pri pouku športne vzgoje s pomočjo IKT. Trenutno smo to izvajali bolj teoretično, brez praktičnih demonstracij, ponavljanja, popravljanja napak itd. V prihodnje bomo morali razmisliti tudi o tem, kako vrednotiti ostale aktivnosti, in o vključenosti drugih športnih zvrsti.

4. Literatura

Dolenc, V. (2020). Kaj je Tabata trening? (27. 7. 2020). Seniorji. Pridobljeno iz https://www.seniorji.info/si/zdravo-zivljenje/kaj-je-tabata-trening-10197753

Gibanje in rekreacija na prostem. (26. 3. 2017). Pridobljeno iz https://www.zdravstvena.info/preventiva/gibanje-in-rekreacija-na-prostem.html

Kaj je Strava? (10. 5. 2021). Pridobljeno iz https://sl.fixbicycle.com/68126-strava-setup-guide-26

Kovač, M. idr. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Štebe, L. (2015). Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije za spodbujanje gibalnih dejavnosti pri športu (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Igor Gobec je profesor športne vzgoje, ki je na področju vzgoje in izobraževanja zaposlen 26 let, večinoma na Šolskem centru Celje - Srednji šoli za kemijo, elektrotehniko in računalništvo. V mladosti se je ukvarjal predvsem s košarko in nogometom. Pri svojem delu vključuje inovativne pristope poučevanja. Je mentor številnim posameznikom in ekipam, ki jih vodi na najrazličnejših tekmovanjih.

Mednarodna konferenca EDUizziv
»Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja«
Zbornik prispevkov

