11. mednarodna konferenca

EDUvision 2021

»Novi izzivi današnjega časa - priložnosti za vključevanje inovativnih rešitev v izobraževanje 21. stoletja«



25.-27. november 2021

Organizator

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

11. mednarodna konferenca EDUvision 2021
»Novi izzivi današnjega časa - priložnosti za vključevanje inovativnih rešitev v izobraževanje 21. stoletja«

Zbornik prispevkov

25.-27. november 2021

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

Uredniški odbor: prof. dr. Adnan Čirgić, Črna gora, Stanislav Jurjevčič, EDUvision, dr. sc. Ivana Kurtović Budja, Hrvaška, doc. dr. Artea Panajotović, Srbija, doc. dr. Jerneja Pavlin, Slovenija, izr. prof. dr. Tomaž Petek, Slovenija, dr. Radmila Stojanović, Srbija, prof. dr. Boban Tomić, Srbija, doc. dr. sc. Matija Varga, Hrvaška.

Programski in organizacijski odbor: mag. Mojca Orel (Vodja programskega in organizacijskega odbora), dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, doc. dr. sc. Jasminka Brala Mudrovčić, mag. Andreja Burger Muhič, Polona Cimerman, Erika Gerardini, Stanislav Jurjevčič, Mladen Kopasić, Olga Koplan, dr. Ana Logar, doc. dr. sc. Josip Miletić, mag. Tina Preglau Ostrožnik, Klemen Stepišnik, Tina Šetina, Urška Valenčič, doc. dr. sc. Matija Varga, Bojana Vodnjov, mag. Katarina Vodopivec Kolar, Nataša Vrhovnik Jerič, Sandra Zelko Sitar.

Jezikovni pregled:
Za jezikovno neoporečnost so odgovorni avtorji prispevkov.

Založil:
EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Kraj in datum izdaje:
Ljubljana, 27. november 2021, Spletna konferenca

Elektronska izdaja.
Spletna lokacija publikacije: http://www.eduvision.si/zbornik-prispevkov
Publikacija je brezplačna.

Slika na naslovnici: Ristova Firer, M. (2020/21)

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

COBISS.SI-ID **91600387**
ISBN 978-961-95331-6-1 (PDF)

KAZALO

PREDGOVOR 7
KONFERENČNI ODBORI 8
SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI V POUČEVANJU 9
Challenges and Opportunities of Conducting Student Internships during the Lockdown 10
Novi trendovi i tehnologije poučavanja iz perspektive nastavnika srednjih škola u Hrvatskoj 22
Addressing Evasion and Tax Morale by Educating Young Taxpayers *(Omejevanje davčnih utaj in krepitev davčne morale z izobraževanjem mladih davkoplačevalcev)* 36
Gospodinjska pismenost dijakov 51
Razvijanje nekaterih kompetenc podjetnosti v srednji šoli 65
Razvijanje podjetniških kompetenc 75
Nadarjeni učenci potrebujejo dodatne izzive 87
Sodobni izzivi raziskovalne dejavnosti v gimnazijah 96
Vloga mentorja mladim raziskovalcem v osnovni šoli 105
Spodbujanje dijakov k zastavljanju vprašanj pri pouku 114
Poučevanje izven okvirjev – ustvarjalno poučevanje 123
Ustvarjalnost med šolanjem na daljavo 131
Poučevanje v svetu lažnih novic 138
Filmska matineja pri bioetiki 144
Kako motivirati učence druge triade za učenje na daljavo? 149
Delo na daljavo – tudi učitelji se učimo 158
Na pomoč – brošura v pomoč izvajalcem prostočasnih dejavnosti 163
Načini poučevanja na ekskurziji, ki dvigujejo motivacijo in angažiranost učencev – primer dobre prakse 170
Učne ure družboslovja izven učilnice 178
Medpredmetna povezava v projektu Erasmus 185
Medpredmetno povezovanje pouka – priložnost za več pri pouku geografije 191
Spoznajmo Slovenijo v 3. razredu 202
Pouk zgodovine skozi osamosvojitvene zgodbe 211
Tudi mi smo zbrali pogum – Vertikalno sodelovanje in učenje o demokraciji 220
Državljanska vzgoja in tradicija v 21. stoletju: Tradicionalani maturantski sprevod Gimnazije Kranj 228
Avtorska glasbena pravljica 236
Drugačen pristop poučevanja harmonike v nižjih razredih glasbene šole 241
Ocenjevaje pri predmetu likovna umetnost v prvem razredu 247
Bolnišnična šola – raznoliki in inovativni učni pristopi 256
Projektno učenje v učnem podjetju 264
Praktično usposabljanje z delom 272
Prehod iz programskega jezika Sinumerik 840D v Sinumerik Operate za CNC-frezanje 281

IZZIVI PRI POUČEVANJU NARAVOSLOVJA, MATEMATIKE IN TRAJNOSTNEGA RAZVOJA 293
Povezovanje naravoslovnih pojmov z uporabo računalniške didaktične igre 294
Oblikovanje animacije za 4. razred osnovne šole: o koži pri predmetu Naravoslovje in tehnika 306
»Kako varujem okolje, ko ugašam luči?«: Raziskovanje razumevanja ozadja okoljskih vedênj pri predšolskih otrocih 322
Spodbujanje trajnostno usmerjenega vedenja učencev kot potrošnikov z vključevanjem videoposnetka v gospodinjsko izobraževanje 336
Prosti čas učencev 5. razreda v zaprtih prostorih in zunaj 343
Vpeljava radioaktivnosti v osnovnošolski pouk fizike 358
Uporaba prilagojene primarne znanstvene literature za razvoj znanstvene pismenosti: pilotna raziskava 369
Okoljevarstvena (zelena) davčna reforma 381
Naravoslovni dan malo drugače 389
Primer obravnave učne vsebine pri predmetu SPO z vključevanjem elementov formativnega spremljanja 396
Kako smo razvili lastno linijo naravnih kozmetičnih izdelkov za vsakdanjo nego 409
Kartiranje habitatnih tipov – Ko travnik, gozd, sadovnjak postanejo učilnica 419
Živali kot sopotniki v izobraževalnem procesu 428
Ponovna raba pohištva – skozi izobraževanje do trajnosti 437
IKT pri pouku matematike 445
Virtualna resničnost pri pouku matematike 452
Matematične igre so zakon! 461
Kinestetični dijak pri matematiki 470
IZZIVI V POUČEVANJU JEZIKOV 477
Hkratno opismenjevanje s tiskanimi črkami - sodobna metoda začetnega opismenjevanja 477
Brojevi – „matematička“ tema u nastavi hrvatskoga jezika 492
Bralni klub v Osnovni šoli Toma Brejca Kamnik 510
Načini spodbujanja branja sodobne literature pri pouku slovenščine in interesnih dejavnostih v gimnaziji 519
Ali je pripovedovanje pravljic učinkovit način učenja tujega jezika? 525
Uporaba glasbenih dejavnosti za izboljšanje slušnih in govornih sposobnosti učencev v okviru poučevanja angleščine v otroštvu 530
Zemljevid jezika 541
Kaj pa menijo učenci? - Analiza stanja pri poučevanju slovenščine 547
Uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologij pri pouku slovenščine v osnovni šoli 556
Slovenščina za tujce 563
Strategije poučevanja angleškega jezika pri urah dodatne strokovne pomoči 573
Medpredmetno povezovanje pri pouku tujih jezikov 580
Vrednost mednarodnih projektov v učnem procesu 588
IZZIVI V POUČEVANJU Z GIBANJEM 597

Analiza razlik v gibalni učinkovitosti po dveh različnih pristopih poučevanja na daljavo 598
Vpliv plesa na vozičkih na kvaliteto življenja gibalno oviranih plesalcev 607
Poučevanje z gibanjem 614
Zavzetost za gibanje dijakov v času pandemije covida-19 622
Kako motivirati dijake za športno vzgojo med poukom na daljavo? 629
Športnovzgojni karton za zaposlene 636
Kreativno razmišljanje pri športni vzgoji 642
KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI 652
I ravnatelji doživljavaju nasilje na svom radnom mjestu 653
Mogućnosti prevencije neprihvatljivih ponašanja u mlađoj školskoj dobi 667
Javna ozaveščenost o delu logopeda in surdopedagoga 686
Telerehabilitacija na področju logopedije in surdopedagogike 705
Dejavniki tveganja za nastanek čustvenih in vedenjskih težav in sociometrični status učenca s čustveno vedenjskimi težavami v razredu 724
Mnenje učiteljev o pomenu čustvene inteligence 735
Vpliv ljubezni na življenje mladostnikov 753
Izvorna družina in drugi dejavniki, povezani z zadovoljstvom pri delu – načrtovanje raziskave 763
Šola lepega vedenja 773
Tehnike in metode za razvoj empatije in sočutja 782
Častna skavtska 793
Tabor socialnih veščin – dobra popotnica za življenje 800
Učiteljice učencem nismo »mame« 816
Sodobne metode in oblike dela z vedenjsko izstopajočimi učenci in vloga angleščine v času digitalizacije 824
S formativnim spremljanjem spodbujamo veščini sodelovanja in komunikacije 831
Vloga razrednika pri oblikovanju odgovornega in uspešnega dijaka 841
Ure oddelčne skupnosti nekoliko drugače 847
Vsebina kakovostnega odnosa med vzgojiteljem in mladostnikom 852
Anksioznost pri otrocih in mladostnikih in izkušnje s Cool kids programom za spoprijemanje z anksioznostjo 860
Tesnoba izbire pri kariernem odločanju mladih in prepoznavanje multitalentov 868
Preprečevanje nasilja med vrstniki v šoli 877
Stres = živeti na avtopilotu x pomanjkanje sposobnosti spoprijemanja z obremenitvami 882
Kako opremiti učence z načini umirjanja v današnjem svetu 890
Srečen učitelj – učenec še bolj 898
Narišimo zentangle 905
Pravilna drža in dihanje pri otroškem petju 911
V njihovih čevljih 918
Pozitivna samopodoba dijakov s posebnimi potrebami – kako do nje? 924
Vzpostavljanje odnosa z mladostniki z motnjo avtističnega spektra 931

Razvijanje učnih navad pri učencu z avtizmom v OPB-ju 938
Igra je pot: pot do učenja za otroke z motnjami avtističnega spektra 945
Lutka kot motivacjsko sredstvo pri delu z otroki s spektrom avtističnih motenj (MAS) 953
Stop izbruhom jeze, razumevanje avtista 958
Oblikovanje globalne ocene dijaka s posebnimi potrebami 966
Skupno šolanje slišečih, gluhih in naglušnih 972
UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ PRI POUČEVANJU 979
Attitudes of Croatian Language Teachers and Foreign Language Teachers Toward the Application of Information and Communication Technologies in Teaching 979
Internet - nevarnosti za dijake na primeru nogometnega oddelka 1007
Ocena in uporabniška izkušnja spletnih okolji Microsoft Teams in Xooltime 1015
Uporaba odzivnih sistemov med udeleženci izobraževanja 1031
Umjetna inteligencija u osnovnoškolskom obrazovanju - izazovi i mogućnosti 1040
Interaktivna spletna orodja kot motivacija za učenje na daljavo 1048
Uporaba Google Arts & Culture pri pouku 1054
Pouk in uporaba ipadov 1062
IKT-kompetence učiteljev in učencev 1068
OKROGLA MIZA 1 1074
OKROGLA MIZA 1: Izobraževanje med preteklostjo in sedanjostjo: inovacije in skupne evropske kulturne korenine 1075
OKROGLA MIZA 2 1089
OKROGLA MIZA 2: Izmenjava primerov različnih mednarodnih projektov (Erasmus, eTwinning itd.), sodelovanje in njihove prednosti za učni proces in osebni razvoj 1090
OKROGLA MIZA 3 1117
OKROGLA MIZA 3: Uporaba IKT pri poučevanju 1118
OKROGLA MIZA 4 1132
OKROGLA MIZA 4; Trajnostno izobraževanje, cilji trajnostnega razvoja in sodelovanje med državami 1133
OKROGLA MIZA 5 1147
OKROGLA MIZA 5: Pismenost ... Kaj delamo narobe? 1148
OKROGLA MIZA 6 1165
OKROGLA MIZA 6: Kurikularna reforma v Republiki Hrvaški 1166
OKROGLA MIZA 7 1207
OKROGLA MIZA 7: P redstavitev projekta Erasmus KA2: Kratki filmi za šolo in Evropo ... 1208
OKROGLA MIZA 8 1211
OKROGLA MIZA 8: Pomen IKT v izobraževanju 1212

PREDGOVOR

'Če mi daste nalogo, ki ji lahko podarim nekaj svojega,
ne bo več naloga; bo veselje, bo umetnost.''
Bliss Carman

V sedanjih časih, ki so še vedno obarvani in speti z epidemijo, je pomembno, da v nas samih in učencih ohranjamo veselje do učenja. Potrebno jih je spodbujati k soustvarjanju in iskanju novih idej, ki pripomorejo k rešitvam aktualnih izzivov. Ker je smiselno, da v pouk vključujemo aktivne metode poučevanja in tudi alternativne načine vrednotenja znanja, je bila osrednja tema 11. mednarodne znanstvene konferenco **EDUvision »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«** »**Novi izzivi današnjega časa - priložnosti za vključevanje inovativnih rešitev v izobraževanje 21. stoletja**". Kajti to, kar posadimo sedaj v srca in glave učencev, se bo odražalo v prihodnosti in vplivalo na prihodnje generacije.

Zopet smo se skupaj z avtorji prispevkov spraševali: »Kako poučevati, katera znanja podati, katere veščine in na kakšen način pridobiti, da bodo učenci in dijaki dobro opremljeni s kompetencami za soočanje z izzivi v življenju ter kvalitetno pridobili znanja in veščine za prihodnost?«

Na mednarodni znanstveni konferenci smo poskušali slediti najnovejšim smernicam poučevanja v 21. stoletju in stopnjam pri zasnovi projektnega dela, ki spodbuja učenčevo podjetnost in ustvarjalnost. V zborniku so predstavljeni prispevki o sodobnih pristopih in izzivih poučevanja ter načinih vrednotenja znanja, ki prihodnjim generacijam omogočajo večjo motivacijo do učenja, vzpodbujajo kreativnost učencev, intenzivirajo večjo pridobitev znanja, spodbujajo usvajanje mehkih veščin in osebnostno rast tako učenca kot učitelja. Poleg tega je v prispevkih nazorno prikazano, kako v poučevanje uvajati novosti, ki nam jih nudijo nove tehnologije ter vlaganje v razvoj posameznika in zeleno ekonomijo, ki je eden najpomembnejših temeljev trajnostnega razvoja človeka.

V zborniku je zbranih **114 prispevkov** in **8 predstavitev okroglih miz**, kjer so avtorji prikazali številne načine soočanja z izzivi, našli in razvili pota za dvig motiviranosti in ustvarjalnosti učencev ter prikazali različne metode za izboljšanje komunikacije in razvoja empatije in čustvene inteligence.

Veselje, ki ga doživljamo ob lastnem učenju in poučevanju, vpliva na učenje drugih okoli nas. Zato se nenehno izobražujmo in rastimo, da bo naše poučevanje postalo umetnost.

Programski in organizacijski odbor
mednarodne konference EDUvision 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
doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić, Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru
mag. Andreja Burger Muhič, Osnovna šola Drska
Polona Cimerman, Gimnazija Šentvid, Ljubljana
Erika Gerardini, JUMP Training Academy (JUMP Gioventù in riSalto association) - Soverato, Italija
Stanislav Jurjevčič, EDUvision
Mladen Kopasić, Osnovna šola Polje
Olga Koplan, Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka
dr. Ana Logar, Osnovna šola Metlika
doc. dr. sc. Josip Miletić, Unverzitet u Zadru, Odjel za kroatistiku i slavistiku
mag. Tina Preglau Ostrožnik, Osnovna šola Venclja Perka Domžale
Klemen Stepišnik, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale
Tina Šetina, Zavod Sv. Stanislava, Ljubljana
Urška Valenčič, Osnovna šola Jelšane
doc. dr. sc. Matija Varga, Sveučilište Sjever, Koprivnica
Bojana Vodnjov, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale
mag. Katarina Vodopivec Kolar, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale
Nataša Vrhovnik Jerič, 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
doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić, Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru
Polona Cimerman, Gimnazija Šentvid, Ljubljana
Olga Koplan, Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka
mag. Tina Preglau Ostrožnik, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale
Tina Šetina, Zavod sv. Stanislava, Ljubljana
Bojana Vodnjov, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale
Nataša Vrhovnik Jerič, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale

I
MODERN APPROACHES AND CHALLENGES IN TEACHING

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI V POUČEVANJU



Challenges and Opportunities of Conducting Student Internships during the Lockdown

Jakopec Tomislav

Faculty of Humanities and Social Sciences, Osijek
tjakopec@ffos.hr

Distinguished Professor Aparac Jelušić Tatjana

Faculty of Humanities and Social Sciences, Osijek
taparacjelusic@ffos.hr

Abstract

This paper presents the results of research on the challenges and opportunities of conducting student internships during the lockdown. The research was conducted among students of undergraduate and graduate studies of Information Sciences at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek. Previous studies based on pre-COVID-19 times show the importance of internships during study time, as well as a growing number of hybrid and online-only programmes. COVID-19 amplified the need for online internships, so different companies (especially IT companies) had no other choice than to organise such type of internship. The method used in the research was semi-structured interview. Research results show that participants use different channels of online communication, as well as different types of interviewing processes for choosing internship participants. Based on a particular subfield, participants use different tools for solving a given problem and reporting to their mentors. Mentors put an effort into overcoming a gap in mentoring and adjust their communication to new circumstances. Participants appreciate the flexibility of online internships in terms of working hours and professional and personal connections that they gained despite being socially isolated. A disadvantage of internships during lockdown is a lack of more communication and lectures, as well as the desire that the practical part of the internship itself is live, or at least, hybrid in nature. Research shows that academics should undertake more quantitative and qualitative research once the COVID-19 pandemic has ended in order to better measure both the advantages and the disadvantages of different remote work policies and practices.

Keywords: adaptation to COVID-19, information technology, internship, IT companies, students.

1. Introduction

Training of information scientists/informatologists[1] and development of curricula that could better answer the needs for competent professionals have been researched and discussed regularly over the years. One of the biggest challenges in designing study programmes at the academic level is how to bridge the gap between theory and practice. The question of meaningfully designed internships and apprenticeships for informatologists encouraged reflections and new approaches to solving the problem, especially during the COVID-19 lockdown when online internships gradually started to be introduced.

Learning theory suggests a four-stage learning process where one captures experience, both concrete experience and the abstract conceptualization of it, and then uses it as a guide to create new experiences through reflective observation and active experimentation (Kolb, Boyatzis, & Mainemelis, 2000). Experiential learning techniques used in Information Science (IS) programmes have included practice-based assignments, projects, or activities based within instruction, service learning, and internships. An internship provides a more comprehensive experience when compared to the other experiential learning methods for the student. In the internship, students immerse themselves into the daily routines of an information organization where they can experience the professional world, observe a variety of role models, and put the theory and academic rigor into practice (Bird, Chu, & Oguz, 2011: 2).

During the Conference on the future of the information profession or how it should look like in 2050, one of the notable presentations dealt with the changes in the entrepreneurial environment, e.g., how to prepare students to adapt to new challenges in a 'real working environment'. In companies which cover the ICT sector, these changes provoke the need for new solutions. Although there can be many directions of change in the ICT sector nowadays, "there can be little doubt that the information profession must change with it. Such change will be more than an academic exercise" (cf. Goldstein, Rodrigues, 2012: 88).

During the COVID-19 pandemic, IS programmes and students have had to get creative at a distance. Even in the current situation, students are obliged to gain professional experience in information institutions, although under different and often difficult circumstances. It should be mentioned, though, that information institutions are in general aware of the benefits they gain from the communication with interns as students bring in the important input and new ideas (Kalová, 2020). Therefore, after a first 'shock', they adapted very quickly to the situation and organised student internships in conditions that were permitted by national and local civil protection authorities. Among those who accepted interns the most and most readily were private ICT companies.

ICTs and other resources provide the tools that have created greater access and broader internship opportunities. However, internships in IS for the new information society should focus on contexts, people, communication, collaboration, learning and the international arena in order to be successful. Such an approach is supported by the European Union and its funding

[1] The Department of Information Sciences at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek offers a graduate programme in Informatology.

programmes for students' mobility that were unfortunately threatened by movement restrictions during the pandemic.

The pandemic caused the reorganization of work, and many ICT companies (for example, Microsoft, Google, Apple, Amazon, etc.) have gone one step further by announcing longer-lasting, or even permanent, remote work policies after the pandemic. More generally, COVID-19 contributed to a change in habits and policies related to traditional office work. Many companies are likely to switch to some type of hybrid work model, in which employees split their time between remote and office work, or a mixed-mode model, in which companies are comprised of a mixture of full-time remote employees and full-time office employees (cf. Yang et al., 2021: 1). In such a situation, it was logical to expect or even to predict that internships would need to adapt to the new model/s.

In such changed circumstances, video conferencing tools were an important support[2]. With the development of information technology, the number of available tools for online communication was increasing, and with each new version, they became better. Viewed in the context of the COVID-19 pandemic and the inability to teach live, online communication tools in a university environment have become an alternative to conducting teaching activities. Thus, the many sources talk about the impressive figures for 2020 of 300 million meeting participants on the Zoom platform per day (cf Iqbal, 2021), 100 million meeting participants on the Google Meet platform per day (Peters, 2021) and 75 million active daily users of the Microsoft Teams platform (Thorp-Lancaster, 2021). However, there is almost no data on how student internships, as one of the compulsory forms of university education, were implemented during the pandemic.

The aim of this paper is to point out the challenges during the lockdown and/or partial closure that teachers, students from the Department of Information Sciences at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek, and companies in which the internships were supposed to be, or were organised from spring 2020 onwards, had faced. In addition to processing the experiences presented in the literature, a semi-structured interview method was used with students who kept records of their internships to answer two research questions: the extent to which employers were willing to challenge students through routine work tasks in the online environment and what are students experiences after the first efforts. As a broader context for this research, under Erasmus+ project Digital Education for Crisis Situations: Times when there is no alternative, this research also aims to scientifically support one of the project's intellectual outcomes, namely designing the framework for organizing internships and apprenticeships in crisis situations.

2. Literature review

The great emphasis in IS literature nowadays is on how to position the abovementioned changes at the intersection of innovation and the ways new models will be performed in

[2] The first such tools date back to the 1970s. Cf. A History of Video Conferencing. https://www.videonations.co.uk/resources/blog/a-history-of-video-conferencing/ (2021-09-14)

practice. On the other side, universities are preoccupied with the need to survive and to fulfil their basic goals, which are how to educate young people not only for the current market needs, but also to prepare them how to cope with challenges and how to be creative. “Academic institutions that successfully negotiate the challenges created by rapid change in the information industry will be the ones that embrace and even welcome rapid change (…) (cf. Goldstein, Rodrigues, 2012: 88).

The studies focused on IS curriculum and the role of practice-based training in education of future information professionals often use the term 'internship' interchangeably with 'field experience,' 'field work', or 'practicum', even with more terms such as 'professional field experience', 'professional experience', or 'clinical experience' when it refers to programmes in, for instance, health informatics. The internship is defined as “a relatively short-term, professionally supervised work experience offered as part of the school’s curriculum and taken during the academic sequence (...)” (Coleman, 1989: 22).

European Union pays considerable attention to cooperation between private enterprises and universities. There is broad consensus in Europe that students’ internships, as well as apprenticeships, „can be an effective way of helping young people make smoother transitions from school to employment and of addressing labour market imbalances (cf. Council of the European Union, 2018; Vriens, Beeck, Gruyter, & Petegam, 2010).

The apprenticeship programmes need to be carefully planned and include the provision of projects that ‘go beyond the current job role of an apprentice and prepare them well for more responsibility or promotion’ (Ofsted, 2015), as well as build up students’ autonomy and sense of responsibility in the workplace.

Practice-based learning (PBL) has been a part of the curricula of IS programmes at academic institutions with more or less approved hours for its performance. While the importance of PBL continues to rise from one side, and is debated upon in IS education from the other side, an increasing number of programmes offer these experiences to their students in the form of practicums, internships, fieldwork, service learning, or community-based projects (cf. Huggins, 2017). PBL is often used interchangeably with ‘experiential learning’, which is simply learning by doing. Its main feature is that it integrates the cognitive, psychomotor, and affective domains and is influenced by students’ beliefs, values, and attitudes. Concept mapping has been shown to effectively demonstrate students’ changing concepts and knowledge structures (McNaughton, Barrow, Bagg, 2016). However, as Huggins (2017: 2) warns „the inherent tensions between the internal and perceived identity of academia promoting the enlightened mind, versus the economic realities of the needs of the workplace, position PBL in a perennially contested position”.

An interesting comparison was prepared by Bayerlein and Jeske (2018) who investigated students’ learning outcomes in relation to the benefits and limitations of traditional internships, e-internships, and simulated internships to evaluate the potential of computer-mediated internships (CMIs) (e-internships and simulated internships).

Though less common than their in-person counterparts, online internships in IS existed well before the COVID-19 pandemic, complementing the growing number of hybrid and

online-only graduate programmes (cf. Kobert, 2021). However, as the pandemic necessitated a large-scale shift to online work and learning in general, internships have had to shift as well to ensure that students are able to pursue meaningful learning experiences through online internship programmes. One of the noticeable benefits was the fact that virtual internships help interns to obtain work experience with employers of their choice despite their location, potential disabilities that may place limits on their mobility and other (family or employment) obligations (cf. Feldman, 2021: 46).

3. Research methodology

3.1. Aim and preparation

The aim of the research was to gather as much information as possible about where and when the students had their internships during the lockdown, how they perceived it, and what was their experience with online internships. The method used was the semi-structured interview.

In the pre-phase of the survey, teachers responsible for the organization of internships were asked to provide brief information on how the internship programme was conducted during the COVID-19 lockdown. The records of internships are kept by three teachers who are in charge of it in the 1st, 2nd, and 3rd undergraduate academic years. Given the situation with the lockdown and internships in various information institutions (libraries, bookstores, museums, galleries, IT companies), most students waited for their 'opening' and only then went to perform their internship, respecting epidemiological measures.

It was also evident that a certain number of students did their internship programmes online. In total, 8 students out of more than 100 students completed an online internship. For comparison, in the year before the COVID-19 pandemic, an online internship or part of an internship was done by zero students.

The difference between IT companies and public information institutions could be justified by the faster adaptation of IT companies to the changed circumstances and by the growth of the IT sector (Jakopec, 2020), specifically in the city of Osijek, and their need for employment of new, young and skilled staff. The pandemic multiplied the use of information technology, which was on the rise even before the pandemic.

3.2. Sample and data collection

Students were asked to respond to the survey regardless of the academic year in which they were enrolled. In the call for survey participation, students were guaranteed anonymity, as well as the anonymity of the companies in which they conducted their internship programmes so that they could give valuable answers for this research unencumbered by personal data. Of the total number of students invited through various channels (e-mail, social networks, oral

presentation), 8 students agreed to a semi-structured interview on the topic of online internships. Interviews were conducted in September 2021, with an average interview duration of 9 minutes.

After an introductory explanation of the purpose and objectives of the interview, the interviewer asked the respondents to introduce themselves, to indicate when they had done the internship, and for how long. The interview then focused on the company in which the internship took place and whether the students did the internship as part of study obligations or were additionally engaged in order to acquire more knowledge and skills in the work environment. We were also interested in whether there was a selection procedure for the internship (application, interview) before the internship itself and how it took place, and whether the company appointed a mentor for the student. Furthermore, respondents were asked to comment on their mentors in relation to their years of service, job title, and they presented their impression of the mentors' knowledge and their willingness to lead them.

Regarding the organization of the online internships, we were interested in whether they were conducted fully online, or partially, in combination with coming to the company's premises. The next group of questions was related to the use of technology-driven tools/applications/aids, where respondents were asked to describe each aid in relation to the assigned tasks. Finally, respondents were asked to indicate the biggest advantages and disadvantages of online practice and to critically review the practice and suggest what would be useful to change, add or exclude.

3.3. Data analysis

At the beginning of the survey, the respondents were assigned codes I1 to I8, while the companies in which they did their internships were assigned codes T1 to T4. One-half of the respondents are students of the third year of undergraduate study of informatology (I1, I3, I6, I8), while the other half are students of the second year of graduate study of information technology and publishing (I2, I4, I5, I7).

Three respondents (I1, I3, I6) completed practical online classes in 2020 during a maximum of two months, two respondents (I1, I8) completed internships in 2021 during approximately one month, and one respondent (I1) did the internship two times. Furthermore, two respondents (I2, I7) did not indicate when exactly they had their internships, but only stated that it lasted a total of four weeks, based on which it can be concluded that online internships in the situation of each individual lasted approximately the same.

Regarding the company in which they did the internships, half of the respondents (I2, I4, I5, I7) did it in T1. The second most represented company is T2, in which practical work was done by two respondents (I1, I8), while in T3 and T4 practical work was done by one respondent per each company.

It should be noted that in the undergraduate study of informatology, the internship is a compulsory course during all three years of study, while in the second year of graduate study, project-based work is performed instead. In this sense, half of the respondents (I1, I3, I6, I8) tried to combine this obligation with the desire for additional learning and gaining experience

in the field they are interested in, and the other four respondents (I2, I4, I5, I7) used the opportunity to perform their internships only to gain experience in the work environment. A total of five respondents (I2, I3, I4, I5, I7) answered positively to the question regarding the existence of the selection procedure before starting the internship programme. Namely, four respondents (I2, I4, I5, I7), who did the internship in T1, went through a similar application and selection process which consisted of three rounds: a test of intellectual abilities, an interview with Human Resource Manager and a technical interview with the team leader. The application had to be sent by e-mail along with the CV and, in one case, a personal portfolio (I4), and after the interviews, the respondents knew whether they were accepted or not. In addition to T1, the selection process also existed in T3 (I3). It was also necessary to send a CV as well as a portfolio to apply. This was followed by an interview in which the respondents had to say something about themselves, their own motivation to apply and about UX/UI design itself. Respondents were then asked to create five application screens, followed by an accompanying interview, and based on all the elements mentioned above, it was decided whether to accept students to the internship programme or not. Although the application procedures as such seem complex and exhaustive, it only testifies to the thoroughness in the company accepting students, as well as their determination to select those individuals who truly want to and can learn something. The remaining three respondents stated that there was no selection procedure in their cases (I1, I6, I8), although two of them stressed that they had managed to be accepted for the internship through a professor's recommendation. According to their observation, this had an impact on the success of the completion of the application or admission to the internship (I1, I6).

Regarding mentors during the internship, all respondents had an assigned mentor. From the students' answers, it was possible to learn that four respondents (I1, I3, I6, I8) had one mentor, three respondents (I4, I5, I7) had three mentors, and one respondent (I2) had two mentors. It is important to note that in the moments when the mentor was busy, other members of certain teams took over the responsibility of supervising and guiding the students, mainly in cases when they needed help or when the scope of work was significantly increased. To the respondents who did their internship in T2 (I1, I8), the mentor was the CEO of the company itself, and his or her knowledge was declared very good, and the attitude towards the student impeccable. Some respondents were not sure how many years of work experience their mentor had, but one of the respondents (I1) assumed that he or she had been working for over 20 years. Furthermore, the mentors of the other respondents were primarily team leaders dealing with a specific area of IT for which the respondent applied for purposes of the practical work itself. Design team leaders predominate (in the cases of respondents I3, I4, I7), since the respondents mostly attended practice in design, and in two cases, in addition to the team leader, the mentors were two designers, primarily a mobile application designer and a network application designer (I4, I7). Furthermore, one of the mentors was the leader of the 'frontend' team, who the respondent assumed to have had between 7 and 8 years of work experience (I5). In one of the respondents (I2), the mentors were former students of previous educational academies conducted in that company, which indicates that they are quite young. One of the respondents (I6) was not sure what the job title of the mentor was or how many years of work experience he or she had since the respondent had never had the opportunity to meet the mentor in person. In addition, it is important to emphasize that when describing the mentors, half of the respondents stated that

the mentors knew how to transfer the necessary knowledge (I2, I4, I5, I7). Accordingly, the impressions of the respondents are mostly positive since their mentors were truly individuals who are exceptional in their work and have enough work experience. However, one respondent (I6) stated that his or her mentor, despite having excellent knowledge, could not assess when the respondent had some kind of problem in practice, which left a strange impression.

From the interviews with the respondents, we learned that the internship took place in different ways regarding the location of the internship. Four respondents answered that the internship was entirely online (I2, I5, I6, I7), and the other four performed the internship partially online and partially on the company's premises. In other words, two respondents (I1, I8) came to the office every Friday during the internship, while one respondent (I4) came to the company office once within four weeks of the internship. Furthermore, one respondent (I3) had a specific situation where he or she spent most of the internship in the company office and then briefly switched to an online environment due to the declaration of the lockdown in the middle of the internship.

Answers to questions related to the content of the internship revealed that students had a variety of tasks, tailored to the specifics of the work they performed. However, the tasks can be divided into several categories: design, 'frontend' development, 'backend' development, iOS and databases. Respondents who completed the internship in T2 (I1, I8) were given the task of the so-called 'candidate project', i.e., the entry task for employees, which included work in databases, as well as 'backend' and 'frontend development'. Then, respondents whose practice was related to design (I3, I4, I7) as a task had to create their own applications/projects from the beginning, or from the development of the concept and defining the purpose of the application, to select 'wireframe', design, and finally, the presentation of solutions. One of the respondents (I3) also tested the application itself, i.e., the design, and corrected the existing errors through the received criticism and comments. In addition, two of the practices were related to iOS (I2) and the ‘frontend’ itself (I5), and respondents stated solving tasks on a weekly basis as the main form of conducting practical work.

Furthermore, one respondent was tasked with creating a React application, but nothing more specific than that was stated through the interview (I6). Regarding the tools, aids and applications that the respondents used in practice, four respondents mentioned the use of Visual Studio Code tools (I1, I5, I6, I8). Furthermore, Figma (I3, I4, I7), Slack (I4, I6, I7), React (I6, I8) and MySQL (I1, I8) were used to a lesser extent. Furthermore, the respondent who attended the iOS internship used only XCode (I2). The remaining aforementioned tools and aids were used by the respondents for their own specific and additional needs and are therefore individual cases. In that sense, Udemy (I1) was used to learn the new framework, Sketch (I3) for design work, Adobe Color Wheel, Unsplash and Pexels (I4) as additional design tools, Github and Sourcetree for Git (I6), Dribble and Google Play (I7) as examples of good and bad practice and Node (I8) for development work. The communication itself also took place online, so two respondents mentioned the use of Google Meet (I4, I7), and one respondent also mentioned Skype (I6).

As the biggest advantage of online internships, the respondents state the independent organization of time, i.e., the ability to work whenever they wanted (I1, I3, I4, I5, I6, I7). They

also consider the comfort of their own home to be an advantage, which makes the atmosphere more relaxed (I2, I3, I4, I8), as well as faster access and communication (I2, I5) since mentors could immediately see via the split-screen what mistakes the students had made. One respondent also stated the engagement of more people with a few mentors and resources as an advantage of the online internship (I2). On the other hand, the biggest disadvantage of such a way of performing practical work is the lack of human contact and socialization, which is stated by most respondents (I2, I3, I5, I7, I8). In addition, the respondents also mention the long wait for an answer (I4, I6, I8) and report about the problems in communication with the mentor (I4, I6). Given that some of the respondents state the exact opposite, it should be emphasized that in such cases the success of the organization of internships differs from company to company and depends also on the resourcefulness of the individual in such an environment.

When asked what respondents would change when it comes to online internships, two respondents stated that they would not change anything, indicating that the companies they worked at had well-implemented models for working in an online environment (I1, I3). However, what the respondents would change or add is simply more communication and lectures (I2, I6, I8) and that the practice itself should be live or at least hybrid (I4, I6, I7). In addition, the respondents would put fewer people on the internship (I2) and require better knowledge of students, i.e., that the pace of performance should be adjusted to them (I5, I6).

At the very end of the interview, respondents were asked to add if they had anything else to comment or suggest, so two respondents confirmed the claim that the *in situ* internship is better (I2, I5), while one respondent added that he or she was really satisfied with the online internship programme (I1). Furthermore, one respondent (I8) emphasized that the lack of communication in practice is not only the result of the company's organization, but also how much the students impose themselves, i.e., that communication as such should be two-way if it is to be successful.

3.4. Discussion

The research results show that some students attended the internship not only to fulfil faculty obligations, but also to acquire additional knowledge and skills. Companies chose students differently, either through a selection process or following the recommendation of a faculty professor. Mentors in companies are in most cases very inclined to actively help in the online environment, while marginal cases of respondents' statements about the impossibility of quality communication with mentors should be further examined. Despite the nominally online internship, half of the respondents noted a hybrid implementation of the internship, where the respondents also came to the company's premises. The reasons for such behaviour by companies also need to be further investigated.

When observing from the point of view of the jobs and tasks offered, the internships differ from company to company. What is indicative is the use of common tools, mostly available as cloud services. Visual Studio Code proved to be the dominant tool for working in a development environment. Most respondents agree that the advantage of online practice is the independent organization of time. Respondents highly value the ability to self-organise and work outside of

usual working hours. An important disadvantage of online internships is the lack or complete absence of human contact. As opposed to all the above advantages, the respondents lack direct human contact. As respondents participated in one cycle of internships, the answers to the questions about what they would change are not unambiguous. Answers to these questions should be sought from participants who have conducted multiple cycles (mentors) of internships.

4. Conclusion

Taking into account the pandemic conditions and the unavailability of direct contact between people, different activities are adapted in different ways to the organization of work, including student internships. Adhering to the epidemiological guidelines, practical classes were postponed in public information institutions (archives, libraries, museums, bookstores, documentation centres), until the conditions were met. Practical teaching by its nature before the pandemic was considered almost regularly as an immediate work where students work and learn with their mentors. The pandemic is changing such way of thinking. IT companies are catching up with the impossibilities of *in situ* internships and replacing them with online ones. IT companies have had to embrace the emerging conditions and adapt due to the lack of skilled labour in general, so an alternative that involves students via internet communications is preferred.

The flexibility of online internships is the most appreciated feature among students. In our research, they also highlighted the invaluable professional and personal connections that they gained despite being socially isolated, e.g., communication was performed online and was not made impossible.

There is no doubt that public institutions, private companies and academics will need to undertake a combination of quantitative and qualitative research once the COVID-19 pandemic has ended to better measure both the benefits and the downsides of different remote work policies and practices.

5. References

Bayerlein, Leopold; Debora Jeske (2018). Student learning opportunities in traditional and computer-mediated internships. *Education + Training, 60*(1), 27-38. https://doi.org/10.1108/ET-10-2016-0157.

Bird, Nora J.; Clara M. Chu and Fatih Oguz (2011). Four "*I*"s of internships for the new information society: Intentional, Interconnected, Interdisciplinary and International. Presented at IFLA's 77th World Conference, Puerto Rico, San Huan, 13-18 August 2011. https://www.ifla.org/past-wlic/2011/120-bird-en.pdf.

Coleman, J. G. (1989). The Role of Practicum in Library Schools. *Journal of Education for Library and Information Science*, *30* (1), 19-27.

Council of the European Union (2018). Council recommendation of 15 March 2018 on a European framework for quality and effective apprenticeships. Official Journal of the European Union, C 153/1, 2.5.2018. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502(01)&from=EN.

Feldman, Eric (2021). Perspective in HRD: Virtual Internships During the COVID-19 Pandemic and Beyond. New Horizons in Adult Education & Human Resource Development, 33(2): 46-51. (Special Issue: Adult and Continuing Education's Response to the Global COVID-19 Pandemic). https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/nha3.20314

Goldstein, Buck; Derek Rodrigues (2012). Turning Adversity into Opportunity—Entrepreneurship and the Information Professional. In: G. Marchionini and B. Moran (eds). Information professionals 2050: Educational possibilities and pathways. (Pp 84-88). North Carolina: School of Information and Library Science of University of North Carolina at Chapel Hill. http://sils.unc.edu/sites/default/files/news/Information-Professionals-2050.pdf.

A History of Video Conferencing (2021). https://www.videonations.co.uk/resources/blog/a-history-of-video-conferencing/ (2021-09-14)

Huggins, Sujin (2017). Practice-Based Learning in Higher Education. Library Trends, 66, 1(Summer), 1-12. https://doi.org/10.1353/lib.2017.0024.

Iqbal M. (2021). Zoom Revenue and Usage Statistics. https://www.businessofapps.com/data/zoom-statistics/ (2021-09-14)

Jakopec, T. (2020). Razvojni put diplomiranih studenata informacijskih znanosti Filozofskog fakulteta u Osijeku zaposlenih u IT tvrtkama (Development Path of Information Science Graduates of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek Employed in IT Companies). // Vjesnik bibliotekara Hrvatske 63, 1-2, 683-702.

Kalová, Tereza (2020). Bibliothekspraktikum während der COVID-19-Pandemie: Erfahrungen mit Online-Praktika an der Universitätsbibliothek Wien. VOEB-Mitteilungen; 73(3-4):422-434. DOI: https://doi.org/10.31263/voebm.v73i3-4.5371

Kobert, Elizabeth (2021). Outlying Internships: Managing Remote Practicums and Internships During COVID-19. Apr 08, 2021. https://www.libraryjournal.com/?detailStory=Outlying-Internships-Managing-Remote-Practicums-and-Internships-During-COVID-19

McNaughton, Susan; Mark Barrow; Warwick Bagg (2016). Capturing the Integration of Practice-Based Learning with Beliefs, Values, and Attitudes using Modified Concept Mapping. March 2, https://doi.org/10.4137/JMECD.S30079

Ofsted (2015). Apprenticeships: developing skills for future prosperity. London: Crown Copyright.

Peters J. (2021). Google's Meet teleconferencing service now adding about 3 million users per day. https://www.theverge.com/2020/4/28/21240434/google-meet-three-million-users-per-day-pichai-earnings (2021-09-14)

Thorp-Lancaster D. Microsoft Teams hits 75 million daily active users, up from 44 million in March. https://www.windowscentral.com/microsoft-teams-hits-75-million-daily-active-users (2021-09-14)

Vriens, M., Beeck, I. O., Gruyter, J. D., & Petegam, W. V. (2010). Virtual Placements: Improving the International Work Experience of Students. *Proceedings of the International Conference on Education and New Learning Technologie*s. Barcelona, Spain, 5-7 July, 2010.

Yang et al. (2021). Yang, Longqi; David Holtz; Sonia Jaffe; Siddharth Suri; Shilpi Sinha; Jeffrey Weston; Connor Joyce; Neha Shah; Kevin Sherman; Brent Hecht & Jaime Teevan. The effects of remote work on collaboration among information workers. *Nature Human Behaviour*, 9 Sept. https://www.nature.com/articles/s41562-021-01196-4.

About the authors

Tomislav Jakopec works as an assistant professor at the Department of Information Sciences at the Faculty of Philosophy in Osijek. He is the head of the two-subject graduate study of information technology. He teaches courses related to information technology in the social field. As an external associate, he teaches at the Professional Study of Information Technologies at the Department of Information Sciences at the University of Zadar in the course Mobile Application Development and course Business application development at the faculty of economics in Osijek. He is a big fan of information technology in general.

Tatjana Aparac Jelušić, retired as Distinguished Professor. She was the Head of the Department of Information Sciences at the University of Zadar, and Head of the Department of Information Sciences at the University of Osijek. She was the Dean of the PhD program *Knowledge Society and the Information Transfer*, University of Zadar. Author of 3 books, 11 chapters in books, over 150 research and professional papers, over 50 reviews, opinion papers; has edited 25 books. She received Thompson/ISI Outstanding Teacher of Information Science 2006 – given by ASIST. In 2019 she received Bobcats of 2018 Award for her efforts in fostering cooperation and internationalization of European (L)IS education. Currently she is the Chair of the ASIST's History Committee, 2021-2022.

Novi trendovi i tehnologije poučavanja iz perspektive nastavnika srednjih škola u Hrvatskoj

New Trends and Teaching Technologies from the Perspective of High School Teachers in Croatia

Doc. dr. sc. Dijana Drandić

Istarsko veleučilište – Università Istriana di scienze applicate, Pula-Pola, Hrvatska
ddrandic@iv.hr

Tatjana Berc

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet informatike, Pula-Pola, Hrvatska
tatjana.berc@gmail.com,

Sažetak

Činjenica je da informacijska i komunikacijska tehnologija (IKT) kao alat za proširenje obrazovnih mogućnosti, osigurava uvođenje novih pedagoških pristupa, ali i bolju dostupnost kvalitetnih digitalnih obrazovnih sadržaja, pruža kvalitetnije učenje i poučavanje, te doprinosi profesionalnom razvoju nastavnika. Za „novu“ pedagogiju od izuzetne je važnosti digitalna pismenost nastavnika na svim razinama obrazovanja. Poboljšanje kvalitete obrazovanja s ciljem jačanja procesa učenja i poučavanja trebalo bi započeti poboljšanjem kvalitete znanja i metoda rada nastavnika. Stoga se od nastavnika očekuje da razumiju načine na koje je tehnologija povezana s novim pristupima poučavanja, kao i njezine pedagoške mogućnosti i ograničenja, te da koriste nove tehnologije. Cilj ovog rada je ispitati korištenje IKT-a u učenju i poučavanju, ali i u svim školskim procesima, iz perspektive 296 nastavnika srednjih škola. Rezultati koje smo dobili odnose se na znanja, vještine i stavove o korištenju IKT-a i digitalnih resursa te ukazuju na potrebu bolje opremljenosti i planiranja područja i elemenata integracije novih tehnologija u škole. Iako nastavnici koriste IKT u nastavi, za poboljšanje kvalitete nastavnog procesa važno je osigurati dobru pripremljenost i potrebne kompetencije nastavnika za primjenu alata IKT-a u učionicama prema odgovarajućim pedagoškim, didaktičkim i metodičkim načelima.

Ključne riječi: informacijska i komunikacijska tehnologija, kvaliteta obrazovanja, kompetencije, nastavni proces, resursi škole.

Abstract

The fact is that information and communication technology (ICT) as a tool for expanding educational opportunities, ensures the introduction of new pedagogical approaches but also better accessibility of quality digital educational content, provides higher quality learning and teaching, and contributes to the professional development of teachers. Digital literacy of teachers from all educational levels is of utmost importance for the new pedagogy. Improving the quality of education in order to strengthen the learning and teaching process should begin by improving the quality of teachers' knowledge and working methods. Therefore, teachers are expected to understand the ways in which technology is linked to new teaching approaches, its pedagogical capabilities and limitations, and to use new technologies. This paper aims to examine the use of ICT in learning and teaching, as well as in all school processes, from the perspective of 276 secondary school teachers. The results we have obtained are related to the knowledge, skills and attitudes regarding the use of ICT and digital resources, and they indicate the need for better equipment and planning of the areas and elements of integrating new technologies into schools.

Although teachers use ICT in teaching, to improve the quality of the teaching process, it is important to ensure that teachers are well prepared and have the necessary competencies to use ICT tools in classrooms, according to appropriate pedagogical, didactic and methodological principles.

Keywords: competences, information and communication technology, quality of education, school resources, teaching process.

1. Uvod

Nova era *digitalnih urođenika* rođenih 80-ih godina prošlog stoljeća, prema Prensky (2001), u informacijskom dobu gdje je industrijska tehnologija zamijenjena novom, informacijsko-komunikacijskom tehnologijom, jasno je razdijelila novi svijet i svijet prethodnih generacija *digitalnih pridošlica*, koji su nove tehnologije naknadno prihvatili i još uvijek ovladavaju njima. Škole, kao i sve druge društvene institucije, brzo prihvaćaju informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Prisutnost digitalne tehnologije u školama značajno je porasla i predviđa se da će se taj trend i dalje ubrzavati. Novi trendovi u obrazovanju temelje se na „učenju u pravo vrijeme“ i načelu da je znanje dostupno svima i na svakom mjestu, a alati IKT-a promijenili su način i metode obrazovanja. Za novu pedagogiju, usmjerenu na učenika, IKT razvija pedagoške vještine potrebne za uvođenje inovacija u proces učenja i poučavanja, što je bitan alat za proširenje obrazovnih mogućnosti, a pri tome donosi više materijala i resursa za interakciju u učionici. Za Lew i Young Jeong (2013), proces poučavanja i učenja postaje interaktivan integriranjem IKT-a, čija upotreba u učionicama motivira učenike i nastavnike, povećava produktivnost i olakšava poučavanje. Osvrnemo li se na tradicionalni sustav nastave, možemo iz ove perspektive reći da je ona najčešće orijentirana prema kolektivnom obrazovanju i razini reprodukcije naučenog, dok je u vremenu tehnološkog napretka nastava usmjerena na vlastite napore i istraživački proces samih učenika. Takva nastava zahtijeva veći pristup individualnom obrazovanju, a IKT postaje sredstvo kojim se omogućava neograničen pristup znanju i neprekidno učenje (Jensen, 2003, Bognar i Matijević, 2002). Osim priznatih prednosti koje nosi tradicionalni sustav učenja i poučavanja, nastavnici često ističu i ozbiljna ograničenja koja možemo izraziti kroz nekoliko područja: učenje se najčešće promatra kao proces reprodukcije, a ne proizvodnje znanja; većina procesa učenja usmjerena je na informacije, a učenici samo reproduciraju naučeno, umjesto da na temelju istraživanja stvaraju vlastito znanje; učenje je većim dijelom kognitivna radnja, linearni proces koji se izvodi samostalno, bez puno aktivnosti, a učenici provode sate za stolom, dovršavajući i pišući zadatke izvučene iz standardiziranih nastavnih jedinica. Za razliku od tradicionalne paradigme podučavanja i učenja, koja je više usmjerena na učitelje, nastaje nova paradigma procesa podučavanja i učenja, upotrebom IKT-a. Ova nova paradigma više se temelji na učenju usmjerenom na učenika, a cilj je postizanje napretka za uspješno sudjelovanje novih generacija u informacijskom društvu. Na taj način otvaraju se novi putevi u području poučavanja i bolje mogućnosti učenja od dostupnih u tradicionalnom sustavu. Stoga se alati IKT-a mogu integrirati u odgojno-obrazovni sustav na svim razinama obrazovanja (Eyles, 2018, Bybee i Loucks-Horsley, 2000). IKT povećava prilagodljivost obrazovanja, a to može utjecati na način na koji učenici uče, jer sada procese pokreću učenici, a ne nastavnici. Time nastavnike potičemo na cjeloživotno učenje kao i na poboljšavanje kompetencija potrebnih u provođenju odgojno-obrazovnog procesa u novim, naprednijim uvjetima (Mitchell i sur., 2016, Bognar, 2011).

Činjenica je da su i sami nastavnici dugi niz godina podučavani na tradicionalan način. Nastavnici nove škole moraju znati primjenjivati nove alate poučavanja, naučiti komunicirati jezikom i stilom svojih učenika, mijenjati tradicionalni nastavni plan i program i kurikulum te biti spremni za suočavanje s izazovima i novim očekivanjima. U nastojanju da povećaju uporabu IKT-a u učionicama, većina škola potiče nastavnike na sudjelovanje u aktivnostima

profesionalnog razvoja, ali i na promjenu stavova prema integraciji IKT-a u učenje i poučavanje njihovih učenika. Međutim, nastavnici se opravdano pitaju koja je uloga obrazovanja u ovoj novoj pedagogiji za razvoj društva u informatičkom dobu, koji su to novi alati u IKT-u korisni za suvremene didaktičke metode da bi obrazovanje zadovoljilo zahtjeve modernog društva i koje su kompetencije nastavnicima potrebne za pružanje odgovarajućeg znanja korištenjem IKT-a? Iako su neki nastavnici s oduševljenjem integrirali IKT u svoju učionicu, drugi su ga dočekali s oprezom, a neki su jednostavno odbacili nove tehnologije i ustrajali u provođenju tradicionalne nastavne metode poučavanja (Burke i sur. 2017). Uz neizbježan ulazak IKT-a u učionicu, uloga nastavnika mora se promijeniti zbog nekoliko razloga. Više nije dovoljno samo prenositi znanje učenicima, već je potrebno uključiti vještine kritičkog razmišljanja, promoviranja informacijske pismenosti, suradnje i istraživanja. Osim toga, svakako je bitno preispitati metode i načine ocjenjivanja i vrednovanja rada učenika, kao i zastarjela didaktička sredstva koja najčešće nisu u skladu s potrebama učenika. Iskustva nastavnika u primjeni različitih novih tehnologija omogućuju razumijevanje njihovih stilova učenja i podučavanja, dok nedostatak iskustva dovodi do toga da nastavnici IKT ne koriste ili ga koriste tek kao alternativu drugim tradicionalnim metodama poučavanja (Brauer i Wilde, 2018, Khlaif, 2018). Unatoč prednostima, integriranje tehnologije u nastavni proces može biti izazov za nastavnike koji imaju već izgrađen stil poučavanja, zato što svoj stil trebaju prilagoditi novim alatima, a njih pak treba uskladiti s odgovarajućim pedagoškim, didaktičkim i metodičkim načelima (Bell i Gresalfi, 2017, Berry i Settle, 2011).

2. Integracija informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u nastavni proces srednjih škola

Slijedom navedenog, a promatrajući proces integracije IKT-a na razini srednjoškolskog obrazovnog ciklusa, nameću se dva pitanja: u kojoj mjeri primjena IKT-a olakšava postizanje ciljeva učenja i poučavanja, kao i ishode učenja, te omogućava li IKT u srednjem obrazovanju lakši prijelaz iz školskog sustava na tržište rada? Naš interes u ovom radu usmjeren je na nastavnike srednjih škola i primjenu IKT-a kao alata u nastavnom procesu. Budući da su nastavnici u srednjim školama u mnogim slučajevima stručnjaci u svojim područjima, čini se dobrom odlukom da im se omogući da osvježe i operacionaliziraju sadržajnu stručnost i didaktičke metode sudjelovanjem u dugoročnoj održivoj inovaciji u obrazovanju uz korištenje IKT-a. Na taj način svojim učenicima pružaju obrazovne sadržaje uz efikasnije metode poučavanja i učenja. Smještaj poučavanja i učenja učenika unutar i izvan tradicionalnih školskih zgrada, omogućava nastavnicima pristup novim resursima pa svakako treba ustrajati na poticanju korištenja IKT-a (Gil-Flores i sur., 2017, Saxena, 2017, Ekberg i Gao, 2018). Važno je naglasiti da uvjerenja nastavnika o prednostima primjene IKT-a, stavovi prema novoj tehnologiji, barijere zbog nesigurnosti, motivacija i pozitivan stav, osobna upotreba novih tehnologija izvan nastavnih aktivnosti, kao i digitalne kompetencije, utječu na odluku o upotrebi IKT-a, ali i njezinu uspješnu integraciju u procesu učenja i poučavanja (Ertmer, 2005, Wozney i sur., 2006).

Informatizacija nastavnog procesa u srednjim školama, odnosno upotreba IKT-a u nastavi, obuhvaća prije svega opremanje računalnom opremom, razvoj digitalnih obrazovnih sadržaja, podršku nastavnicima u provedbi i kompetencije nastavnika za ove nove izazove. Autori koji su se bavili ovim područjem pedagogije uočili su da se u školama IKT koristi na nekoliko područja: kao sredstvo poučavanja i učenja, pružajući nastavnicima pristup širokom spektru nove pedagogije (Kostović-Vranješ i Tomić, 2014, Rončević Zubković i sur., 2016, Bulić, 2018), za učinkovitije obavljanje školske administracije te za istraživački rad kroz projektne aktivnosti (Vrkić Dimić i Vidov, 2019). Uobičajeno je mišljenje da se učenje poboljšava

korištenjem IKT-a i da nastavnici trebaju razviti informatičke vještine kako bi povećali upotrebu tehnologija u nastavne svrhe (Bauer i Kenton, 2005). Od nastavnika se traži i očekuje informatička pismenost, na način da prikupljaju informacije, odabiru ih, svrstavaju i služe se njima, kako bi mogli provoditi obrazovni proces u novim uvjetima (Flecknoe, 2010). Autori Sangrà i González-Sanmamed (2010) naglašavaju da nastavnici često ističu da nisu adekvatno educirani, nemaju dovoljno samopouzdanja neophodnog za takve promjene kao ni zadovoljavajuću razinu vještina za korištenje novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Isto tako, svjesni su da za dodatnim edukacijama trebaju usvojiti i razviti kritičko, kreativno, ispravno i sigurno korištenje, s posebnim naglaskom na primjenu IKT-a u nastavnom procesu uz dobro razumijevanje pedagoških mogućnosti i njihovih ograničenja. Prema Matijević, Topolovčan i Rajić (2017), Pović i sur., (2015) i Šimunović (2013), uočena je pozitivna motiviranost nastavnika, sve više nastavnika počinje koristiti IKT kako bi unaprijedili poučavanje u svojim razredima, a sve više škola potiče informatičko opismenjavanje i usmjerava svoje kurikulume nastavnih predmeta prema informatizaciji nastave.

U odgojno-obrazovnom procesu srednjih škola IKT se najčešće koristi kroz nekoliko sustava: e-Dnevnik, e-Matica, LMS sustavi za online učenje (baziran na Moodle LMS-u, Loomen), različiti digitalni obrazovni sadržaji komercijalni ili samostalno izrađeni od strane samih nastavnika, tablet uređaji i pametne ploče. Prema primjeni IKT-a razlikujemo nekoliko oblika učenja i organiziranja nastavnog procesa: klasična nastava (nastava u učionici, bez primjene novih tehnologija), nastava uz pomoć IKT-a (upotreba tehnologija radi poboljšanja klasične nastave), kombinirana nastava (kombinacija klasične nastave u učionici i nastave uz pomoć dostupnih tehnologija), te online nastava (nastava koja se u potpunosti organizira na daljinu i koja koristi alate uz pomoć IKT-a). Međutim, svaki nastavnik individualno odlučuje koji će oblik nastave provoditi, uz usvajanje najbolje pedagoške prakse, vodeći se ciljevima nastave i ishodima učenja. Ipak, profesionalni i kompetencijski razvoj nastavnika mora se više usredotočiti na korištenje IKT-a za poboljšanje učenja i učinkovite primjene tehnologije u nastavi, a ne samo na promjenu njihovih stavova i sposobnosti u tom procesu (Davies, West, 2014, Ross i sur., 2010). Razvoj tehnologije jedan je od najvećih pomagača nastavnicima u ispunjavanju ovih očekivanja.

3. Cilj istraživanja

Činjenica je da se novi trendovi u obrazovanju temelje na načelu da je znanje dostupno svima bez obzira na mjesto rada i/ili obrazovanja. Pri tome je naglasak na *učenju na daljinu*, bez granica između nastavnika i učenika. Nova paradigma učenja i poučavanja usmjerena je prema zahtjevima za novim dizajnom nastave i didaktičkih načela integriranjem IKT-a. Temeljni cilj ovog istraživanja bio je ispitati korištenje IKT-a u nastavnom procesu kao novog oblika učenja i poučavanja, iz perspektive nastavnika u srednjim školama u Hrvatskoj. S obzirom na zahtjeve kurikuluma nastave usmjerene na učenike, a u skladu s ciljem istraživanja, utvrdit će se: korištenje IKT-a u radnom okruženju (služi li za rad u nastavi); korištenje IKT-a u privatnom okruženju (služi li za osobne potrebe nastavnika); opremljenost radnog mjesta u školi novom tehnologijom; osobne informatičke kompetencije nastavnika; osobna motivacija za unaprjeđenje informatičkih vještina te podrška institucije (škole) pri manipuliranju digitalnim nastavnim materijalima i unaprjeđenju informatičkih vještina nastavnika.

4. Metoda

4.1. Prikupljanje podataka i uzorak istraživanja

Kako je danas dostupno mnoštvo alata za provođenje online anketiranja i istraživanja većeg broja ispitanika, za potrebe ovog rada korišten je *Google Forms sustav*. Poveznica za ispunjavanje upitnika poslana je na internetske adrese srednjih škola u Hrvatskoj. Odazvalo se 296 nastavnika, od kojih je 66% bilo iz strukovnih škola, 29% iz gimnazija, a 5% iz umjetničkih škola. Prema spolu, očekivano, broj ženskih ispitanika znatno je premašio broj muških: 73% žena naspram 23% muškaraca. Od ukupnog broja ispitanika, 31,4% bilo je u dobi od 31 do 40 godina, zatim 28,4% u dobi između 41 i 50 godina, jedna trećina bila je starija od 51 godinu, dok nastavnici mlađi od 30 godina činili svega 10,2% ispitanika. Svi nastavnici bili su visoko obrazovani, od čega je 84,8% imalo fakultetsku diplomu nastavničkih studija ili dopunsko pedagoško obrazovanje, a 15,2% imalo je znanstveni stupanj doktora ili magistra znanosti. Najveći broj ispitanika (40,5%) imao je do 10 godina radnog staža, njih 30,4% imalo je između 11 i 20 godina staža, 19,6% između 21 i 30, a višestruko manje nastavnika srednjih škola bilo je u skupini ispitanika koji su imali više od 30 godina staža u sustavu obrazovanja.

4.2. Istraživački instrument

Istraživački instrument *IKT u nastavi srednjih škola* (Berc, 2019), sastojao se od dva dijela sa 78 pitanja zatvorenog tipa. Osim općih karakteristika ispitanika (spol, dob, stručna kvalifikacija, staž u sustavu obrazovanja), iz prvog dijela upitnika, ispitivali su se nadalje, u skladu s ciljem istraživanja, stavovi nastavnika srednjih škola o korištenju IKT-a. Ovaj drugi dio istraživačkog instrumenta čine četiri subskale: *Suvremena tehnologija u školi* (IKT-STH) sa 16 čestica*; Upotreba IKT-a u nastavi* (IKT-N) s 24 čestice; *Korištenje IKT-a kod učenika* (IKT-UČ) sa 17 čestica i *Kompetencije nastavnika srednjih škola za rad s IKT-a* (IKT-KOMP) s 13 čestica. Odgovore na pitanja u tri subskale ispitanici su rangirali prema Likertovoj ljestvici od 1 do 5 (1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = neodlučan, 4 = slažem se, 5 = u potpunosti se slažem), te za subskalu *Upotreba IKT-a u nastavi* (IKT-N) rangiranje je provedeno na skali od 1 do 6 (1 = nikada, 2 = rijetko, 3 = povremeno, 4 = obično, 5 = dosta često, 6 = uvijek). Podaci istraživanja obrađeni su u statističkom programu IBM SPSS, v.20.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Prije provedene metode deskriptivne statistike, provjerena je pouzdanost i valjanost primijenjenih mjernih skala. Za cijeli instrument, kao i za pojedine subskale, pouzdanost je testirana izračunom Cronbach alpha. Koeficijent pouzdanosti za cijelu skalu iznosi $\alpha = ,955$, a za pojedine subskale u rasponu od $\alpha = ,940$ za subskalu IKT-STH do $\alpha = ,955$ za subskalu IKT-N. Može se zaključiti da primijenjene mjerne skale posjeduju izvrsnu razinu pouzdanosti, odnosno da je instrument *IKT u nastavi srednjih škola* pouzdan i valjan za mjerenje stavova navedene populacije nastavnika srednjih škola.

5. Rezultati i rasprava

Kvantitativni odgovori analizirani su korištenjem deskriptivne statistike. Izračunata su i srednja (M) i standardna odstupanja (SD) elemenata/tvrdnji upitnika. Promatrajući primjenu suvremenih tehnologija u školi (Tablica 1), nastavnici su najviše rangirali tvrdnje *Vaša škola podržava korištenje IKT-a u nastavi* (M = 3,89; SD = 1,092), *Vaše radno mjesto je opremljeno IKT-om* (M = 3,78; SD = 1,089), što je bilo za očekivati s obzirom na to da je trend odgojno-

obrazovnog sustava hrvatskih škola sve veće usmjeravanje nastave i nastavnog procesa prema informatizaciji. Što se tiče dovoljnih uvjeta kvalitetnog obrazovanja, nastavnici su to potvrdili dobrom procjenom tvrdnji *Vaša škola raspolaže dovoljnim brojem računala za održavanje nastave* (M = 3,71; SD = 1,230, *U vašoj školi IKT oprema je suvremena i moderna* (M = 3,49; SD=1,138), *U Vašoj školi administrator pruža podršku nastavnom osoblju kod korištenja IKT-a u nastavi* (M = 3,49; SD = 1,330). Ovako rangirani odgovori mogu se objasniti dobro organiziranim cjelovitim procesom uvođenja IKT-a u škole. Najlošije procijenjene tvrdnje odnosile su se na *organiziranje izobrazbe o softveru specifičnom za pojedinačne nastavne predmete* (M = 2,26; SD = 1,279) i *omogućavanje poduke iz multimedije (digitalni video, internet)*, gdje je M = 2,65; SD = 1,365.

Iako je procjena nastavnika da bi se škole mogle bolje opremiti novim tehnologijama i poboljšati održavanje postojećih resursa, nastavnici su donekle zadovoljni s organizacijom i podrškom administratora sustava, s obzirom na to da su svjesni različitih drugih potreba škola pa se informatizacija i nove tehnologije često ne smatraju prioritetom. Nastavnici su uočili nedostatak organizirane edukacije u samim školama, kao i to da sama implementacija IKT-a u školama nije dovoljna za prelazak na učenje i poučavanje u većem obimu nego što je sada.

Tablica 1. *Suvremena tehnologija u školi (N = 296)*

Tvrdnje	**Min**	**Max**	**M**	**SD**
Vaša škola organizira podučavanje nastavnog osoblja iz računalne i informacijske pismenosti	1	5	2,99	1,335
Vaša škola organizira izobrazbu o softveru specifičnom za vaše nastavne predmete	1	5	2,26	1,279
Vaša škola vam omogućava poduku iz multimedije (digitalni video, internet)	1	5	2,65	1,365
Vaša škola vam omogućava da promatrate rad nastavnog osoblja (kolege/kolegice) u korištenju IKT-a u nastavi	1	5	2,67	1,365
U vašoj školi nastavno osoblje surađuje i razmjenjuje znanja o IKT-u	1	5	3,13	1,230
U vašoj školi raspravljate o uporabi IKT-a u nastavi	1	5	3,24	1,259
Vaša škola raspolaže resursima za održavanje IKT-a	1	5	3,44	1,183
U vašoj školi se uporaba IKT-a smatra prioritetom	1	5	3,26	1,125
U vašoj školi administrator pruža podršku nastavnom osoblju kod korištenja IKT-a u nastavi	1	5	3,49	1,330
Administrator u vašoj školi rješava probleme s računalnom tehnologijom	1	5	3,67	1,256
Vaša škola potiče nastavno osoblje da se usavršava za IKT	1	5	3,36	1,254
Vaša škola ima resurse za stručno osposobljavanje nastavnog osoblja u korištenju IKT-a u nastavi	1	5	3,06	1,281
Vaša škola podržava korištenje IKT-a u nastavi	1	5	3,89	1,092
Vaše radno mjesto je opremljeno IKT-om	1	5	3,78	1,089
U vašoj školi IKT oprema je suvremena i moderna	1	5	3,49	1,138
Vaša škola raspolaže dovoljnim brojem računala za održavanje nastave	1	5	3,71	1,230

Činjenica je da alati iz resursa IKT-a omogućuju nastavnicima kreiranje vlastitog digitalnog materijala za poučavanje. Važno je prepoznati područja u kojima se IKT može koristiti te područja u kojima će moći zamijeniti, čak i poboljšati, tradicionalne resurse koje nastavnik koristi. Iz Tablice 2 vidljivo je kako nastavnici dosta često IKT koriste u i privatnom okruženju (M = 5,12; SD = 1,140) te su procijenili zadovoljavajućim korištenje IKT-a i u školskom

okruženju, kako u nastavi tako i u komunikaciji s kolegama i upravom škole. Nastavnici, kada koriste IKT, često ga koriste *za spremanje digitalnih dokumenata u računalo* (M = 5,44; SD = 1,003), za *slanje datoteka elektroničkom poštom kao privitak* (M = 5,40; SD = ,990) te za *izradu prezentacije* (M = 5,14; SD = 1,248), *pripremu nastavnog sata* (M = 5,02; SD = 1,192) i za *pronalaženje korisnih nastavnih materijala* (M = 5,01; SD = 1,027). Kako bi se IKT najbolje iskoristio i integrirao u škole, odnosno da bi se postigla visoka razina digitalne zrelosti škole, iz dobivenih odgovora nastavnika može se zaključiti da je potrebno kvalitetno i ozbiljno isplanirati sva područja i elemente integracije IKT. Za istaknuti je da su nastavnici procijenili da rjeđe, odnosno tek povremeno, IKT koriste *za sudjelovanje u forumima o IKT-u u nastavi* (M = 3,02; SD = 1,593), za *analizu baze podataka* (M = 3,23; SD = 1,794) te za *izradu animacije* (M = 3,44; SD = 1,747), čime potvrđuju da još nisu dovoljno kompetentni u tom području, stoga radije izbjegavaju takve aktivnosti koje zahtijevaju šire znanje o korištenju novih tehnologija. Očekivali smo da nastavnici češće komuniciraju s učenicima te da IKT koriste u organiziranju i provođenju takvih aktivnosti. Međutim, tvrdnje kojima se opisuje interakcija s učenicima – *IKT koristite za pružanje povratnih informacija učenicima (M = 3,84; SD = 1,467)*, i *IKT koristite za objašnjavanje i raspravljanje o idejama s učenicima* – nastavnici (M = 3,65; SD = 1,456), procjenjuju stavom „povremeno“, što možemo protumačiti nedostatkom potrebnih vještina nastavnika za komunikaciju, informiranje i izvještavanje u digitalnom okruženju, ali i pretpostavkom da smatraju da su njihovi učenici u tome vještiji i obrazovaniji od njih samih.

Rezultati koje smo dobili o korištenju IKT-a u školskom okruženju potvrđuju našu pretpostavku da se IKT najčešće koristi u svrhu pripreme nastavnog sata, a nešto rjeđe u konkretnim aktivnostima gdje se traži bolje poznavanje i spretno korištenje (tablične kalkulacije, animacije, baze podataka, ocjenjivanje). Razmjena iskustava, znanja, sadržaja i primjera dobre prakse za poučavanje, uz korištenje digitalnih alata za komunikaciju te društvenih mreža, s kolegama nastavnicima (M = 4,20; SD = 1,273) i s upravom škole (M = 4,05; SD = 1,352), prihvaćena je na vrlo dobroj razini kao alat koji svim nastavnicima može koristiti u obrazovne i komunikacijske svrhe.

Tablica 2. *Upotreba IKT-a u školskom okruženju (N = 296)*

Tvrdnje	Min	Max	M	SD
IKT koristite u svrhu podučavanja	1	6	4,58	1,235
IKT koristite u privatnom okruženju	1	6	5,12	1,140
IKT koristite u nastavi	1	6	4,59	1,234
IKT koristite za pronalaženje korisnih nastavnih materijala	1	6	5,01	1,027
IKT koristite za pisanje pisama pomoću softvera za obradu teksta	1	6	4,40	1,635
IKT koristite za slanje datoteka elektroničkom poštom kao privitak	1	6	5,40	,990
IKT koristite za spremanje digitalnih dokumenata u mape i podmape	1	6	5,41	1,047
IKT koristite za spremanje digitalnih dokumenata u računalo	1	6	5,44	1,003
IKT koristite za izradu prezentacije	1	6	5,14	1,248
IKT koristite za izradu animacije	1	6	3,44	1,747
IKT koristite za ocjenjivanje rada učenika	1	6	3,91	1,822
IKT koristite za praćenje napretka učenika	1	6	4,04	1,716
IKT koristite za pripremu nastavnog sata	1	6	5,02	1,192
IKT koristite za pripremu nastave uz korištenje računala	1	6	4,75	1,382
IKT koristite za tablične kalkulacije	1	6	3,81	1,757
IKT koristite za analizu baze podataka	1	6	3,23	1,794
IKT koristite za instalaciju softvera	1	6	3,83	1,849
IKT koristite za objašnjavanje i raspravljanje o idejama s učenicima	1	6	3,65	1,456
IKT koristite za rad na projektima koji duže traju	1	6	3,97	1,679
IKT koristite za direktno prezentiranje informacija	1	6	4,37	1,382
IKT koristite za pružanje povratnih informacija učenicima	1	6	3,84	1,467
IKT koristite u komunikaciji s nastavnim osobljem	1	6	4,20	1,273
IKT koristite u komunikaciji s upravom škole	1	1	4,05	1,352
IKT koristite za sudjelovanje u forumima o IKT-u u nastavi	1	1	3,02	1,593

U nastavku rada prikazani su rezultati procjene nastavnika o tome kako se učenici srednjih škola služe alatima IKT-a tijekom nastavnog procesa. Odgovori nastavnika rangirani su na skali u prosjeku između neodlučnih, odnosno neopredijeljenih odgovora, do procjene da učenici navedene alate IKT-a gotovo nikada ne koriste za vrijeme održavanja nastave. Kako se nastavnici suočavaju s novim zahtjevima podizanja i razvijanja informacijsko-komunikacijske kulture u školi, tako bi se tradicionalne metode poučavanja i učenja trebale zamijeniti ili barem nadopuniti novim metodama koje se temelje na novoj tehnologiji, da bi se učenike motiviralo i poticalo na proces učenja. Međutim, iz rezultata istraživanja (Tablica 3) vidljivo je da učenici nedovoljno koriste IKT tijekom nastave, koja se očito još uvijek održava u skladu s tradicionalnom školom. Nastavnicima je u upitniku, za potrebe istraživanja, ponuđen veći broj tvrdnji iz područja gdje bi se navedeni IKT alati mogli koristiti u svrhu olakšavanja i unapređenja procesa učenja i poučavanja većeg broja nastavnih predmeta u srednjim školama. Većina od ponuđenih mogućnosti integracije IKT-a nije korištena, pa su nastavnici najčešće i odgovarali da te alate uopće ne koriste. Za pretpostaviti je da nastavnici nisu upoznati s navedenim alatima IKT-a ili nemaju potrebna znanja i vještine za njihovo korištenje. Nastavnici

nešto bolje procjenjuju tvrdnje: *učenici koriste IKT za traženje informacija o nekoj temi* (M = 3,81; SD = 1,363), *na predavanju učenici koriste IKT za izvore informacija* (M = 3,67; SD = 1,414) te *na predavanju učenici koriste interaktivne digitalne materijale* (M = 3,40; SD = 1,393).

Rezultati ukazuju na podatak da nastavnici i dalje pretežno prenose znanja na učenike, umjesto da osmisle načine kako raspravljati na jeziku digitalnih tehnologija. Učenici u svom svakodnevnom životu razumiju i upotrebljavaju računalo, tablete, mobilne telefone, igraju računalne igrice, koriste se društvenim mrežama. Stoga bi nastavnici trebali poticati učenike da IKT više primjenjuju i u obrazovne svrhe te im daju zadatke i vježbe kojima će ih aktivirati i motivirati na učenje.

Tablica 3. *Korištenje IKT-a kod učenika (N = 296)*

Tvrdnje	Min	Max	M	SD
Na vašem predavanju učenici koriste program za obradu teksta	1	5	2,92	1,618
Na vašem predavanju učenici koriste IKT za izvore informacija	1	5	3,67	1,414
Na vašem predavanju učenici koriste interaktivne digitalne materijale	1	5	3,40	1,393
Na vašem predavanju učenici koriste tablične proračune	1	5	2,39	1,446
Na vašem predavanju učenici koriste alate za izradu multimedijskih sadržaja	1	5	2,79	1,479
Na vašem predavanju učenici koriste komunikacijski softver	1	5	2,83	1,547
Na vašem predavanju učenici koriste grafički softver ili softver za crtanje	1	5	2,35	1,520
Na vašem predavanju učenici koriste digitalne edukativne igre	1	5	2,54	1,372
Na vašem predavanju učenici koriste alate za prikupljanje i praćenje podataka	1	5	2,53	1,340
Na vašem predavanju učenici koriste IKT za traženje informacija o nekoj temi	1	5	3,81	1,363
Na vašem predavanju učenici koriste IKT za rad na kraćim zadacima	1	5	3,24	1,408
Na vašem predavanju učenici koriste IKT za rad na vlastitim zadacima	1	5	3,29	1,478
Na vašem predavanju učenici koriste IKT za predavanje gotovog rada na ocjenjivanje	1	5	3,15	1,562
Na vašem predavanju učenici koriste IKT za učenje vještina kroz ponavljanje	1	5	3,26	1,375
Na vašem predavanju učenici koriste IKT za rasprave koje vode učenici	1	5	2,41	1,327
Na vašem predavanju učenici koriste IKT u raspravama u kojima sudjeluje cijeli razred	1	5	2,39	1,368
Na vašem predavanju učenici koriste IKT za komunikaciju s vanjskim stručnjacima i mentorima	1	5	2,03	1,278

Međutim, u nastavi, učenju i poučavanju naših učenika 21. stoljeća nije dovoljno samo usvajanje nove ili inovativne tehnologije. Mnogi nastavnici priznaju da se mijenjaju pristupi obrazovanju i da nova tehnologija ima potencijal za poboljšanje učenja i poučavanja učenika. Kompetencije nastavnika u integriranju IKT-a u nastavne procese mogu olakšati te željene promjene. U tom smislu kurikulumi postavljaju pred nastavnike sve veće zahtjeve, gdje se kroz

cjeloživotno učenje teži k njihovom osnaživanju i usvajanju novih znanja, vještina i uvjerenja o prednostima, ali i nedostacima IKT-a. Glavni naglasak na učinkovitu primjenu IKT-a i prepoznavanje implikacija povećanja njegove primjene u okruženju školskog sustava, nalazi se u planiranju, pripremi i praćenju nastave, s posebnim naglaskom na stil poučavanja, odabir resursa, aktivnosti i ciljeve učenja.

U Tablici 4. prikazani su rezultati procjene nastavnika srednjih škola o ulozi IKT-a u nastavnom procesu. Spremnost svakog pojedinog nastavnika za implementaciju IKT-a u nastavu odnosi se prije svega na njegovo znanje o korištenju IKT-a, percepciju i stavove o vlastitim sposobnostima i vještinama potrebnih za integraciju IKT-a, kao i iskustvo u korištenju IKT-a u učenju i poučavanju.

Tablica 4. *Kompetencije nastavnika srednjih škola za rad s IKT-om (N = 296)*

Tvrdnje	**Min**	**Max**	**M**	**SD**
Vaše informatičke sposobnosti dovoljne su za rad u nastavi	1	5	3,89	,816
Vaše poznavanje računalne tehnologije osigurava samostalan rad	1	5	3,83	,876
IKT pomaže u razvijanju vještine planiranja	1	5	3,85	,803
IKT slabi vještine pisanja	1	5	3,40	1,106
IKT slabi vještine interpersonalne komunikacije	1	5	3,43	1,058
IKT omogućava plagiranje i kopiranje	1	5	3,79	,961
IKT ne razvija vještinu računanja i procjenjivanja	1	5	3,00	1,000
IKT odvraća pažnju od stvarnih zadaća	1	5	2,88	,996
IKT je dinamičan i interaktivan pedagoški alat	1	5	3,83	,642
IKT je obrazovni resurs	1	5	3,98	,613
IKT mi oduzima suviše vremena za pripremu nastave	1	5	2,67	1,113
IKT mi otežava održavanje nastave	1	5	2,04	,925
IKT mi otežava ulogu predavača	1	5	1,97	,849

Iz perspektive samih nastavnika možemo zaključiti da imaju zadovoljavajuće *informatičke sposobnosti dovoljne za rad u nastavi* (M = 3,89; SD = ,816), da im relativno *poznavanje računalne tehnologije osigurava samostalan rad* (M = 3,83; SD = ,876) te da im jednim dijelom *pomaže u razvijanju vještine planiranja* (M = 3,85; SD = ,803). Na temelju ovih procjena, tvrde da je IKT *dobar obrazovni resurs* (M = 3,98; SD = ,613) ali i *dinamičan i interaktivan pedagoški alat* (M = 3,83; SD = ,642), koji im *ne otežava ulogu predavača* (M = 1,97; SD = ,849) *niti im otežava održavanje nastave* (M = 2,04; SD = ,925). Ali gotovo podjednako procjenjuju da im *IKT slabi vještine interpersonalne komunikacije* (M = 3,43; SD = 1,058) kao i *vještinu pisanja* (M = 3,40; SD = 1,106).

Odgovori nastavnika srednjih škola, bez obzira na vrstu škole u kojoj rade, najčešće su u svim područjima našeg istraživanja prilično homogeni i ujednačeni. Dodatno smo provjerili među nastavnicima grupiranih prema vrstama srednjih škola postoje li statistički značajne razlike u korištenju IKT u procesu poučavanja i održavanja nastavnog procesa, koristeći jednofaktorsku analizu varijance ANOVA (Tablica 5). Dobiveni rezultati mogu nam poslužiti kao polazište za neka buduća istraživanja o specifičnostima korištenja novih tehnologija u školama. Međutim, između procjena nastavnika o tome koriste li IKT u svrhu poučavanja ($F(9,286) = 1,816$, $p > 0,05$), nastavnog procesa ($F(9,286) = ,954$, $p > 0,05$) i vrsta srednjih škola u kojima rade (strukovna, gimnazija, umjetnička) nije uočena razlika. Pokazalo se da su

nastavnici u najvećem broju prihvatili IKT bez obzira na činjenicu da za mnoge od njih poznavanje IKT-a, razumijevanje načina na koji je tehnologija povezana s novim pristupima poučavanja te informatičke vještine i integracija IKT-a u nastavni proces nisu bili sastavni dio njihovog formalnog obrazovanja.

Tablica 5. *Jednofaktorska analiza varijance ANOVA za varijablu vrsta škole* (N = 296)

		N	M	SD	Std. pogreška	95% raspon pouzdanosti za ar. sredinu		Min	Max
						Donja granica	Gornja granica		
IKT koristite u svrhu podučavanja	Umjetnička	15	4,71	1,113	,421	3,69	5,74	3	6
	Gimnazija	86	4,32	1,272	,145	4,04	4,61	2	6
	Strukovna	195	4,70	1,205	,084	4,53	4,87	1	6
IKT koristite u nastavi	Umjetnička	15	4,71	1,113	,421	3,69	5,74	3	6
	Gimnazija	86	4,47	1,209	,138	4,19	4,74	2	6
	Strukovna	195	4,66	1,251	,088	4,49	4,83	1	6

Iako, prema Rončević (2008), postoji nerazmjer između informatičke pismenosti učenika i informatičke pismenosti nastavnika, i to u korist učenika, nastavnici procjenjuju da imaju zadovoljavajuće informatičke kompetencije za implementaciju IKT-a u nastavu. Za očekivati je stoga da će nastavnici dobro prihvatiti prednosti koje donosi upotreba IKT-a u školi te da će uz primjenu raspoloživih alata za proširenje obrazovnih mogućnosti osigurati uključivanje učenika u istraživanje i otkrivanje, što je svakako bliže učenicima od tradicionalnih metoda. Takav pristup nastavi učenicima je zanimljiv i koristan. Iako je lakše držati se poznatoga, nastavnici bi se trebali i dalje profesionalno osnaživati te razvijati strategije i planove za poboljšanje kvalitete procesa učenja i poučavanja, kako bi imali potrebne kompetencije za korištenje svih dostupnih alata IKT-a.

6. Zaključak

Cilj ovog rada je bio ispitati korištenje IKT-a u učenju i poučavanju, ali i u svim školskim procesima, iz perspektive 296 nastavnika srednjih škola. Rezultati koje smo dobili odnose se na znanja, vještine i stavove o korištenju digitalne tehnologije i digitalnih resursa te ukazuju na potrebu bolje opremljenosti i planiranja područja i elemenata integracije novih tehnologija u škole. Nastavnici su svjesni da u školskom sustavu dolazi do promjena, zbog ubrzanog razvoja novih tehnologija koje svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa nameću potrebu za novim načinima učenja i poučavanja. Integracija IKT-a u učionice zahtijeva od nastavnika sve češću primjenu IKT-a i pristupačnih im digitalnih alata u nastavi, ali i u poslovanju škole. Za poboljšanje kvalitete cjelokupne aktivnosti, a posebno nastavnog procesa, važno je osigurati

nastavnicima dobru pripremljenost i potrebne kompetencije za primjenu IKT-a u poučavanju, komunikaciji, suradnji, ali i kreiranju i dijeljenju novih sadržaja i alata, prema odgovarajućim pedagoškim, didaktičkim i metodičkim načelima. Analize odgovora svih sudionika otkrile su različite prepreke i mogućnosti implementacije novih tehnologija, nedostatak stručnog usavršavanja, nedostatak odgovarajućeg materijala za učenje i poučavanje, a u jednom dijelu srednjih škola prisutna je i lošija opremljenost koja svakako utječe na mogućnost korištena IKT-a, kako kod nastavnika tako i kod učenika. Iako su uočene glavne prepreke za uspješnu implementaciju IKT-a u srednje škole, valja naglasiti da dosadašnji programi obrazovanja nastavnika nisu pružili potrebna znanja i vještine, odnosno kompetencije, kako bi ih pripremili za učinkovitu upotrebu IKT-a u radu. Nastavnici su motivirani za stjecanje novih znanja i vještina, spremni su revitalizirati i modernizirati svoje učenje i poučavanje, što je olakšavajuće za integriranje novih, modernih tehnologija.

Pitanje je samo, trebaju li nastavnici IKT shvaćati kao podršku tradicionalnoj nastavi ili je IKT radikalno drugačija vizija pedagogije nastave utemeljene na novim vještinama i novoj informatičkoj pismenosti.

7. Literatura

Bauer, J. i Kenton, J. (2005). Toward Technology Integration In the Schools: Why It

Isn't Happening. *Journal of Technology and Teacher Education, 13*(4), 519-546.

Bell, A. i Gresalfi, M. (2017). Teaching With Videogames: How Experience Impacts Classroom Integration. *Technology, Knowledge and Learning, 22*(3), 513-526.

Berry, T. i Settle, A. (2011), Learning Style Differences. *International Journal of Education Research,6*(1), 1-8.

Bognar, B. (2011). Ususret promjenama odgojno-obrazovnog sustava. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, 10* (11), 143-166.

Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga

Brauer, H., i Wilde, M. (2018). Do Science Teachers Distinguish Between Their Own Learning And The Learning Of Their Students? *Research in Science Education, 48* (1), 105-116.

Bulić, M. (2018). Ostvarenost ishoda učenja biologije u sustavu e-učenja. *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije, 4*, 56-68.

Burke, P. F., Schuck, S., Aubusson, P., Kearney, M., i Frischknecht, B. D. (2017). Exploring Teacher Pedagogy, Stages of Concern and Accessibility as Determinants of Technology Adoption. *Technology, Pedagogy and Education, 27*(2), 149-163.

Bybee, R. W. i Loucks-Horsley, S. (2000). Advancing Technology Education: The Role Of Professional Development. *The Technology Teacher, 60* (2), 31-34.

Davies, R. S., i West, R. E. (2014). Technology integration in schools. U M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen, i M.J. Bishop, (ur.), *Handbook of research on educational communications and technology* (str.841-853). New York: Springer.

Ekberg, S., i Gao, S. (2018). Understanding Challenges of Using ICT in Secondary Schools in Sweden from Teachers' Perspective. *International Journal of Information and Learning Technology, 35*(1), 43–55.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development, 53*, 25-39.

Eyles, A.M. (2018). Teachers' Perspectives about Implementing ICT inMusic Education. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(5), 110–131.

Flecknoe, M. (2010). How Can ICT Help us to Improve Education. *Innovations in Education and Teaching International, 39* (4), 271-279.

Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J. i Torres-Gordill, J. J. (2017). Factors That Explain The Use Of ICT In Secondary-Education Classrooms: The Role Of Teacher Characteristics And School Infrastructure. *Computers in Human Behavior, 68*, 441-449.

Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješnoučenje*. Zagreb: Educa.

Khlaif, Z. N. (2018). Factors Influencing Teachers' Attitudes Toward Mobile Technology Integration In K–12.Technology, *Knowledge and Learning, 23*(1), 161–175.

Kostović-Vranješ, V. i Tomić, N. (2014). Osposobljavanje učitelja za primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 63*(3), 287-307.

Lew, H. i Young Jeong, S. (2013). Key Factors for Successful Integration of Technology into the Classroom: Textbooks and Teachers. *The Electronic Journal of Mathematics and Technology, 8*, 363-391.

Matijević, M., Topolovčan, T. i Rajić, V. (2017). Nastavničke procjene upotrebe digitalnih medija i konstruktivističke nastave u primarnom i sekundarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 19* (2), 563-603.

Mitchell, G. W., Wohleb, E. C., i Skinner, L. B. (2016). Perception Of Public Educators Regarding Accessibility to Technology And The Importance of Integrating Technology Acrossthe Curriculum.T*he Journal of Research in Business Education, 57*(2), 14–25.

Pović, T., Veleglavaca, K., Čarapinab, M., Jagušta, T. i Botičkia, I. (2015). *Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj*. Rad predstavljen na 7. CARNetova korisnička konferencija - CUC 2015. Dostupno na https://bib.irb.hr/datoteka/809522.9_7_CUC-Upotreba_IKT_u_kolama_final.pdf

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon, 9(5)*, 1-6.

Rončević Zubković, B., Kolić-Vehovec, S., Kalebić Maglica, B., Smojver-Ažić, S. i Pahljina-Reinić, R. (2016). Stavovi učenika i roditelja prema IKT-u s obzirom na iskustvo korištenja iPad računala u nastavi. *Suvremena psihologija, 19* (1), 37-46.

Rončević, A. (2008), Uvjerenja učitelja o multimedijima i ishodi učenja kod učenika. U M. Cindrić, V. Domović, i M. Matijević, (ur.), Pedagogija i društvo znanja (315-324). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Ross, S.M., Morrison, G.R. i Lowther, D.L. (2010). Educational Technology Research Past and Present: Balancing Rigor and Relevance to Impact School Learning. *Contemporary Educational Technology, 1*(1), 17-35.

Sangrà, A, i González-Sanmamed, M. (2010). The Role of Information and Communication Technologies in Improving Teaching and Learning Processes in Primary And Secondary Schools. *Association for Learning Technology journal 18*(3), 207-220.

Saxena, A. M. (2017). Issues and Impediments Faced by Canadian Teachers While Integrating ICT in Pedagogical Practice. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 16* (2), 58-70.

Šimunović, Z. (2013). Interdisciplinarna povezanost informacijsko komunikacijske tehnologije i sadržaja nastave glazbene kulture i umjetnosti. U S. Vidulin-Orbanić (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3: interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje* (227-239). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Vrkić Dimić, J. i Vidov, S. (2019). E-dnevnik u školskoj praksi – mišljenja i iskustva nastavnika srednjih škola. *Acta Iadertina, 6*(1), 31-58.

Wozney, L., Venkatesh, V. i Abrami, P. (2006). Implementing Computer Technologies: Teachers' Perceptions and Practices. *Journal of Technology and Teacher Education, 14*(1), 173-207.

Addressing Evasion and Tax Morale by Educating Young Taxpayers

Omejevanje davčnih utaj in krepitev davčne morale z izobraževanjem mladih davkoplačevalcev

Dr. Andreja Cirman

School of Economics and Business, University of Ljubljana, Slovenia
andreja.cirman@ef.uni-lj.si

Dr. Marko Pahor

School of Economics and Business, University of Ljubljana, Slovenia
marko.pahor@ ef.uni-lj.si

Dr. Simon Starček

Financial administration of the Republic of Slovenia, Slovenia
simon.starcek@gov.si

Povzetek

Hitre gospodarske in družbene spremembe, globalizacija, digitalizacija, novi poslovni modeli in mobilnost davkoplačevalcev so le nekateri razlogi, zaradi katerih se morajo davčni organi po vsem svetu še bolj osredotočiti na učinkovitost svojih davčnih sistemov, na krepitev davčne discipline in učinkovito uporabo fiskalnih virov. Utaje davkov in goljufije, izogibanje plačevanja javnofinančnih obveznosti in šibka davčna disciplina ter zahteve po večji pravičnosti in preglednosti obdavčitve, postavljajo vlade in njihove davčne organe pred nove izzive. To zahteva učinkovite in inovativne načine pobiranja davkov. Ker je pripravljenost plačevanja davkov povezana z nizom zapletenih mehanizmov in prepletenimi dejavniki, mnoge države okrepijo svoje nadzorne mehanizme ter proučujejo alternativne načine za izboljšanje davčne skladnosti in povečanje davčne morale, ki temeljijo na izobraževanju, usposabljanju in informiranju davkoplačevalcev, predvsem mladih. V prispevku raziskujemo vpliv kratkih izobraževalnih programov na obdavčitev in ugodnosti socialne blaginje, ki se financira z davki, na kazalnike davčne morale in davčne skladnosti učencev v osnovnih in srednjih šolah. Rezultati naših hierarhičnih modelov oblikovanih na nizu individualnih in kontekstualnih spremenljivk, temelječih na vzorcu 4926 anketirancev kažejo, da se davčna morala slovenskih osnovnošolcev in srednješolcev s starostjo nekoliko znižuje, da je raven izobrazbe staršev močno povezana z davčno moralo učencev, da premoženje gospodinjstev negativno vpliva na davčno skladnost učencev in da je udeležba mladih v kratkih programih usposabljanj na temo pomena plačevanja davkov znatno povečala davčno moralo in skladnost z davki. Naše ugotovitve so lahko v pomoč vladam, davčnim organom in oblikovalcem izobraževalnih programov pri obveščanju in izobraževanju sedanjih in prihodnjih davkoplačevalcev ter tako okrepijo davčno kulturo v svojih državah.

Ključne besede: davčna morala, davčna skladnost, davčna uprava, izobraževanje, osnovna šola, srednja šola.

Abstract

Rapid economic and social changes, globalization, digitalization, new business models and taxpayers' mobility are just few reasons that forces fiscal authorities worldwide to give even more focus on the efficiency of their tax systems, on strengthening the tax discipline and efficient use of fiscal resources.

Tax evasions and frauds, tax avoidance and weak tax discipline along with the requirements for higher fairness and transparency of taxation pose new challenges to the governments and their tax authorities and demand efficient and innovative ways of collecting the taxes. As willingness to pay taxes is linked to a set of complex mechanism and interwoven factors, several countries strengthen their control mechanisms as well as study alternative ways to improve tax compliance and increase tax morale that are based on education, training and information for taxpayers, especially young people. In our paper we explore the impact of short educational programmes on taxation and benefits of tax-financed welfare state on indicators of stated tax morale and tax compliance of pupils in primary and secondary schools. The results of our hierarchical models on a set of individual and contextual level variables, based on 4926 respondents, show that tax morale of Slovenian primary and secondary school pupils slightly declines with age, educational background in the household are strongly linked to a tax morale of pupils, household affluence have negative impact on tax compliance of pupils and attendance of programs significantly increased the tax morale and the tax compliance. Our findings can help the governments, tax authorities and designers of educational programs to inform and educate current and future taxpayers and hence strengthen the tax culture in their respective countries.

Keywords: education, primary school, secondary school, tax administration, tax compliance, tax morale.

1. Introduction

Rapid economic and social changes, globalisation, digitalisation, new business models and taxpayers' mobility are just few reasons that forces fiscal authorities worldwide to give even more focus on the efficiency of their tax systems, on strengthening the tax discipline and efficient use of fiscal resources. Evaded taxes on economic activities that are legal but illegally hidden from the taxing authority are an untapped fiscal potential. According to estimations by Buehn and Schneider (2016) the average size of tax evasion across 38 OECD countries over the period 1999 to 2010 amounts to 3.2 percent of official GDP. It ranges from 6.8 percent in Mexico and 6.7 percent in Turkey to 1.3 percent in Luxembourg and only 0.5 percent in the United States. Tax evasion is also one of major concerns in the European Union where European Commission adopted an Action Plan in 2012 to address the issue (European Commission, 2018a).

People have an incentive to hide information on their evasion behaviour, and this concealment makes empirical work quite difficult (Alm, Jackson, & McKee, 1992). Tax evasions and frauds, tax avoidance and weak tax discipline along with the requirements for higher fairness and transparency of taxation pose new challenges to the governments and their tax authorities and demand efficient and innovative ways of collecting the taxes (European Commission, 2018b). The literature reveals the tax evasion and tax compliance are complex phenomenon. According to the classical deterrence model by Allingham and Sandmo (1972) an individual pays taxes because of the fear of detection and punishment. However, empirical research revealed that high levels of observed tax compliance cannot be explained by purely financial considerations or high risk aversion. To resolve the puzzle of tax compliance that "…may well be why people pay taxes, not why they evade them" (Alm, 2012) behavioural aspects were added to explanations of observed tax payers' behaviour. Namely, individuals are not always acting as rational economic actors with perfect information, but have limited capacity to assess actual costs and benefits and are influenced by their social context (Alm, 2011). Multi-discipline literature has therefore focused on tax morale as a moral attitude towards taxation or intrinsic motivation to pay taxes (Lubian & Zarri, 2011; Rodriguez-Justicia & Thielen, 2018) or as capturing nonpecuniary motivations for tax compliance as well as factors that fall outside the standard, expected utility framework" (Luttmer & Singhal, 2014). With other things equal positive moral attitude toward taxation will result in higher level of tax

compliance (Torgler, 2003; Richardson, 2006; Halla, 2012). Orviska and Hudson (2002) link tax morale to the concept of civic duty, proposing that people are motivated by a sense of concern for the wider state of the country as well responsibility and loyalty to society.

Education is important factor in shaping individual attitudes and behaviour. Poor knowledge on the tax system breeds distrust and may result in reluctance to pay taxes (Niemirowski, Wearing, Baldwin, Leonard, & Mobbs, 2002). Moreover, Rodriguez-Justicia and Thielen (2018) argue that it is important to increase awareness about direct and indirect benefits of tax-financed welfare state, as it contributes to voluntary tax compliance. To foster tax compliance culture Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and The International and Ibero-American Foundation for Administration and Public Policies (FIIAPP) in their joint publication advocate development of innovative taxpayer education programmes that can be introduced already at primary and secondary level (OECD/FIIAPP, 2015). Paying taxes is a civic duty and taxpayer education is a means to empower taxpayers and to improve tax morale. Numerous taxpayer education programmes showed that an improved tax morale increases tax compliance in a given country (Clifford & Jairus, 2013).

The central research question is which determinants influence the tax morale and tax compliance of pupils in primary and secondary schools in Slovenia. We set out the following hypotheses: H1: tax morale of primary and secondary school pupils declines with age, H2: educational background in the household positive influence on a tax morale of pupils, H3: household affluence have negative impact on tax compliance of pupils, and H4: attendance of tax education programs increase the tax morale and the tax compliance by pupils.

In our paper we present the importance of the tax administration in the process of educating young people regarding the importance of paying taxes and explore the impact of short educational programmes on taxation and benefits of tax-financed welfare state on indicators of stated tax morale and tax compliance of 4926 pupils in primary and secondary schools. We show that attendance of such programs significantly increased the tax morale and the stated tax compliance of participants. The paper is organised as follows. After short literature review on determinants of tax compliance and tax morale we develop and test the model of tax compliance and tax morale on a sample of pupils who attended the educational program and their schoolmates who didn't participate. We wrap our paper with a short discussion.

2. Literature review

Determinants of tax morale and tax compliance have been subject to a great deal of academic research. Researchers established that with other things equal, positive moral attitude toward taxation (higher tax morale) will result in higher level of tax compliance (Torgler, 2003; Richardson, 2006; Dell'Anno, 2009; Halla, 2012). I. Lago-Peñas and Lago-Peñas (2010) state that tax morale is a function of individual level variables and of contextual-level variables, and Hashimzade, Myles, and Tran-Nam (2012) added that compliance decision is not taken in isolation but it is made context of the taxpayer's social environment.

Numerous studies sought to identify individual level socio-demographic and socio-economic determinants of tax compliance and tax morale (Jackson & Milliron, 1986; Richardson & Sawyer, 2001; Richardson, 2006; Hofmann, Voracek, Bock, & Kirchler, 2017; Williams & Krasniqi, 2017; Rodriguez-Justicia & Thielen, 2018). I. Lago-Peñas and Lago-Peñas (2010) group them as socio-demographic characteristics (e.g. gender, age, education), personal financial experiences (employment status, income) and political attitudes. Research demonstrates that female taxpayers are more compliant (e.g. meta-analyses by Hofmann et al.,

2017) and display higher morale than males (e.g. Alm & Torgler, 2006; Williams & Krasniqi, 2017). There is also a positive relation between age and tax compliance (Hofmann et al., 2017) as well as tax morale (e.g. Alm & Torgler, 2006; I. Lago-Peñas & Lago-Peñas, 2010) although Williams and Krasniqi (2017) reveal an inverted U-shape relationship among the variables. Research delivers mixed results about the impact of formal education level. Higher education is related to better knowledge of tax law and benefits of taxation; however, higher education is also associated with better access to information on how to avoid taxes. Meta-analyses by Hofmann et al. (2017) identify small but significant negative relation between education of taxpayers and their tax compliance. Rodriguez-Justicia and Thielen (2018) on the other hand demonstrate that education has positive impact on tax morale for net beneficiaries of the welfare state and net impact on contributors.

Luttmer and Singhal (2014) identify five categories of mechanisms that contribute to improving tax morale. The first is "intrinsic motivation," which may be associated with pride or a good self-image linked to honesty or participation in the public good. The second is "reciprocity", which includes "public goods provided by the state or perceptions of the fairness of the tax system". The third is "peer effect and social influences", which depends on how tax payment is valued in society and how others act towards it. "Long-run cultural factors" is the fourth category of mechanisms they identified and "information imperfections and deviations from utility maximisation" is the fifth. The latter mechanism is related to the fact that taxpayers with inaccurate or too little information about the tax system may not comply with obligations they do not understand or may make irrational decisions.

Characteristics of personal financial experiences relate to particular economic circumstances of taxpayers. The results on the impact of income on tax compliance and tax morale are mixed, however meta-analyses on tax compliance reveals higher-income earners tend to be less tax compliant than people with lower income (Hofmann et al., 2017). Consistent with the observation that tax planning equires a high level of financial sophistication, Kubick, Lockart, and Robinson (2020) find that the association between tax avoidance and inside debt is more significant for the CFO than for the CEO. Source of income also plays an important role. Self-employed exhibit lower tax morale as self-employment requires reporting of income and may open opportunities to evade taxation (e.g. Alm & Torgler, 2006; I. Lago-Peñas and Lago-Peñas, 2010; Hashimzade, Myles, & Tran-Nam, 2012; Williams & Krasniqi, 2017). Is also turns out that some income sources, such as from agriculture or services are more prone to tax evasion (Richardson, 2006).

Political attitudes relate to perceptions of political processes. In climate of mutual trust, citizens have positive representation of the tax systems and will spontaneously cooperate (Braithwaite & Ahmed, 2005). Research shows tax evasion is lower in countries with higher perceptions of fairness of the taxation (Richardson, 2006). Torgler (2012) additionally demonstrated for Eastern European countries that trust in government and justice system, as well as governance quality significantly influence the tax morale of their citizens. Reduction of social distance between taxpayers and tax authorities boosts taxpayers' acceptance of their tax load and tax compliance. Slemrod (1998) emphasizes the importance of ensuring fair and responsive service to taxpayers for voluntary compliance. Research shows that having voice on tax contributions and on tax distribution leads to higher compliance. Moreover, compliance was higher in the context avoiding tax framing (Casal, Kogler, Mittone, & Kirchler, 2016). Enachescu et al. (2019) show that positive experiences with the tax authorities have positive influence on higher compliance intentions. Enachescu et al. (2019) conclude that emotional experiences play an important role in tax compliance decisions. Therefore, it is crucial to take the taxpayers' subjective perceptions into consideration when designing policies to promote compliance.

Contrary to individual- level variables contextual variables focus on institutional, social and economic differences among countries or regions within countries. One of the most important changes in the recent past is the way tax administrations view their relationship with taxpayers: from coercion to partnership. Increasingly taxpayers are seen as allies. Threats of penalties when they do not fulfil their duties are increasingly being supplemented by a demonstration that by changing their behaviour, they can improve the society in which they live, contribute to its development and free it from external funding (OECD, 2021). Individuals in more affluent regions, less urbanizes countries and in economies with less income disparities are less prone to tax compliance (I. Lago-Peñas & Lago-Peñas, 2010; García-Alarcó, Buendía Azorín, & Sánchez de la Vega, 2018). Canale and Liotti (2018) emphasize that trust in institutions is a basic feature of modern democracies and plays a key role in guaranteeing social, economic, and political stability. They expose that discretionary policy measures have an opposite sign impact on trust in institutions. Batrancea et al. (2019) show that trust in authorities and power of authorities, as defined in the slippery slope framework, increase tax compliance intentions and mitigate intended tax evasion across societies that differ in economic, sociodemographic, political, and cultural backgrounds. Halla (2012) show that a higher tax morale reduces the size of the underground production and confirm the supposition that both economic incentives and social norms (or moral consideration) drive individual behaviour.

Education is an important channel for shaping individual behaviour, values and attitudes. Hofmann, Hoelzl, and Kirchler (2008) argue that improving taxpayer's knowledge of tax can form more positive attitudes toward tax issues and enhance fairness perceptions. Furthermore, OECD and FIIAPP (2015) establish that taxpayer education campaigns can be an efficient and effective way of building trust and increasing public engagement by fostering attitudes of commitment to the common good, emphasizing the social value of tax and its link to public expenditures. The experiment by Park and Kwon Hyun (2003) confirmed that even and even short briefing on negative effects of tax evasion and accompanying spread of the underground economy improved tax compliance. Jacquemet, Luchini, Malézieux, & Shogren (2019) found statistically significant correlations of tax compliance behaviour with empathy and shame. They suggest that tax authorities should tackle tax evasion by focusing primarily on the institutional context and less, on individual characteristics of taxpayers. Smith (1986) highlights the importance of proper organization of the tax administration and employees by tackling tax evasion. He emphasizes the importance of taxpayer education by the tax administration and its impact on reducing tax administration costs. Hansford and Hasseldine (2002) stress that tax officers are key players in securing overall tax compliance. Reilly and Krstić (2019) suggests that one of the priorities in reducing the shadow economy is to focus on increasing the extent of tax morality and institutional quality. They suggest that this could be addressed by outreach campaigns with the objective of increasing the awareness of the public on the negative effects of the shadow economy, to inform the public of the value of public services, and also by improving the quality of these services. If the government is consistent and unselective in tackling tax evasion, Reilly and Krstić (2019) emphasize that taxpayers will be more certain that other taxpayers will pay and, therefore, they themselves will be more willing to pay. Iyer, Reckers, and Sanders (2010) found that an economical mail-based program aimed at increasing awareness of sanctions and detection enhancement produced a same-period improvement in tax compliance. The OECD (2021) in its research establish that the countries surveyed were asked to provide an estimate of the impact of each initiative on tax morale, and 83% of initiatives were considered to generate a very large or a great increase in tax morale. However, the effects of taxpayer education on tax compliance seem to be more indirect than direct. It increases tax morale, which in turns increases tax compliance.

Education at an early age can act as leverage to the national tax culture and positively impact

the level of tax morale and tax compliance in the country (OECD/FIIAPP, 2015). All 59 developing and developed countries included in the OECD (2021) survey tend to focus their efforts on educating taxpayers at a young age. Non-OECD countries appear to rely more on information campaigns to communicate taxes. Creating a positive relationship with taxpayers also seems to be more of a concern for non-OECD countries.

While there is no single definition of taxpayer education, it is a mean of empowering taxpayers, to give them knowledge and tools to be able to better understand the tax system, increase their tax morale and finally, increase tax compliance. Nevertheless, it is not a magical tool and initiatives need to be carefully designed to achieve these goals (OECD, 2021).

The focus of our paper is therefore to establish the effect of short educational programs delivered by Slovenian tax authority among primary and secondary school pupils on tax morale indicators and stated tax compliance and its potential to increase the tax morale of young generations and through this fight the tax evasion.

3. Data, methods and results

In 2014 Financial Administration of the Republic of Slovenian (FARS) started a pilot project of delivering short educational programs among pupils in primary and secondary schools throughout the country. In primary schools the target population consisted of schoolchildren aged 12 to 14 years and in secondary schools pupils from 16 to 19 years of age. From October 2014 till the 30. 6. 2021 FARS visited 471 primary and secondary schools throughout the country and 30.585 participants took part in this project. The educational program lasted for 90 minutes and included short overview of taxes in historical perspective and in contemporary society, taxes they meet in their everyday life, the importance of paying taxes and how revenues from taxation are spent on. After the program participants were requested to fill out a survey and additional group of non-attendants was requested to fill out the survey as a control group.

Database used in this paper consists of 4926 respondents who completed the survey in school years 2014/15 to 2016/2017. Respondents from primary school represent 39.4 percent of the sample and 60.6 percent of participants attended secondary school. In our database 72.8 percent of respondents participated in the short educational program. Average age in our sample is 15.9 years, 44.6 percent were male.

The survey consists of two parts. First part contains set of questions on responded demographics (gender, age, family composition), parents' education and employment status, sources of pupil's income and indicators of households' affluence (number of mobile phones, computers, TVs and cars in the household) and literacy (number of books in the household). Second part addresses the issues related to respondent's perceptions about taxation and tax compliance. As the target population is relatively young and with limited experience on taxes in practice, the questions on tax morale and tax compliance were predominantly in the context of the value added tax the pupils most often get in touch with.

We explore the impact of short educational programs on tax morale and tax compliance with who sets of empirical models. For the dependant variable of our first set of models we make a composite variable from two statements in the survey that serve us as indicators of tax morale. The first statement is agreement with the statement "it is important for me to take the invoice when making a purchase as I know I can contribute to proper paying of the taxes" and the second is "t is important for me to take the invoice when making a purchase as the vendor could erase the bill from its records". Both variables are dichotomous and take the value 0 in case of

disagreement with the statement and 1 in case of agreement. The composite variable the average of the two responses, which gives us a three level ordinal variable measuring the level of tax morality (TAX MORALE).

For individual level independent variables we use respondent's age in years (variable AGE), age squared (AGE SQUARE), and gender (GENDER) taking value 0 for male respondents and 1 for female respondents. We also add two variables controlling for individual and information on individual financial experiences indicated by receiving the pocket money (POCKET MONEY) or scholarship (SCHOLARSHIP). Both variables are dichotomous (0- no; 1- yes).

On contextual level we incorporate variables on average educational level of parents (PARENTS EDUCATION), presence of parent that is an entrepreneur or self-employed (SELF-EMPLOYED), as well as indicators of affluence and literacy of the respondent's household. We constructed a composite indicator of household's affluence (HOUSEHOLD AFFLUENCE), composed out of four separate indicators – number of mobile phones, number of TVs, number of computers and number of cars per household, applying weights relative to approximate value of the gadgets (0.5 for mobile phones, 1 for TV and computer and 5 for the car) and divide it by the number of household members. For the impact of regional affluence we take regional BDP per capita in 2016 (REGIONAL GDP). Number of books in the household serves us as an indicator of overall household literacy level (LITERACY).

Central to our research is the variable on attendance of the short educational program on taxation (ATTENDED) which is a dichotomous variable (0- did not attend; 1- did attend). To control for other possible motives why respondents might find taking the invoice important we also include three dichotomous control variables: "it is important for me to take the invoice as a proof of warranty" (WARRANTY), "it is important for me to take the invoice as we need invoices to keep record on family's expenditure" (RECORD OF SPENDING), "it is important for me to take the invoice to prove my parents I have spent the money as we agreed on" (PROOF OF PURCHASE).

Dependant variable in our second model is an indicator of respondent's tax compliance. We use survey question asking the young respondent if she/he is taking the invoices when making a purchase in six situations: in the store, in the farmers' market, in bakery, in the bar/restaurant, at hairdresser with and with instructor on private lessons. Possible responses to the questions were "always", "sometimes" and "never" and were transformed to a three-point Likert scale (2- always, 1- sometimes and 0- never). The variable TAX COMPLIANCE was the response to the frequency of demanding the invoice in the six specific situations (sum of scores), measured on 11 ordinal levels from never to always.

In the model of tax compliance we include all independent variables from our model on tax morale. However, due to the established link among tax morale and tax compliance in the literature (Torgler, 2003; Richardson, 2006; Dell'Anno, 2009; Halla, 2012) we also add the variable MORALE as independent variable to the model on tax compliance. Again, attendance of the short educational program on taxation is of central importance for this research. List of variables and their univariate statistics are given in Table 1.

Table 1: *Variables and their univariate statistics*

Variable	Type of variable	Scale	Mean	Std. variation
Gender	Independent	Binary	0.55	0.497
Age	Independent	Interval	15.9	2.082
Pocket money	Independent	Binary	0.34	0.475
Scholarship	Independent	Binary	0.27	0.443
Parents' education	Independent	Interval	4.42	1.391
Household Affluence	Independent	Ordinal	4.89	2.413
Household literacy	Independent	Interval	3.11	1.399
Attended the "tax literacy" course	Independent	Binary	0.73	0.445
Waranty	Independent	Binary	0.76	0.424
Record of expenditure	Independent	Binary	0.1	0.297
Proof of purchase	Independent	Binary	0.24	0.424
Tax Morale	Dependent	Ordinal	0.54	0.699
Tax Compliance	Dependent	Ordinal	6.04	3.409

To test the effects of respondents socio-demographic characteristics and other factors on tax morale and tax compliance we tested two series of hierarchical models using ordinal logistic regression. In Table 2 we present results of our first set of models addressing the tax morale.

Table 2: *Results of logistic regression models for tax morale variable*

	Variable	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Individual level variables	Gender	0.279 (0.057) ***	0.303 (0.058) ***	0.346 (0.062) ***	0.349 (0.062) ***
	Age	-0.678 (0.199) **	-0.621 (0.201) **	-0.603 (0.218) **	-0.587 (0.218) **
	Age square	0.020 (0.006) **	0.018 (0.006) **	0.018 (0.007) **	0.018 (0.007) **
	Pocket money	-0.071 (0.062)	-0.037 (0.062)	-0.055 (0.066)	-0.056 (0.067)
	Scholarship	-0.104 (0.074)	-0.146 (0.075)	-0.157 (0.078) *	-0.143 (0.078)
Contextual level variables	Parents' education			0.073 (0.024) **	0.074 (0.024) **
	Household Affluence			-0.006 (0.013)	-0.005 (0.013)
	Household literacy			0.200 (0.1) **	0.200 (0.1) **
	Self-employed			-0.108 (0.077)	-0.112 (0.077)
	Regional GDP			0.637 (0.548)	0.637 (0.548)
Attended the "tax literacy" course			0.712 (0.068) ***	0.745 (0.074) ***	0.747 (0.074) ***
Other reasons	Waranty				-0.143 (0.072) ***
	Record of expenditure				0.072 (0.099)
	Proof of purchase				0.134 (0.072)

	Cox & Snell R Square	0.012	0.035	0.043	0.045
	Nagelkerke R Square	0.015	0.041	0.051	0.053

Significance levels: *10%, **5%, ***1%.

In the models addressing the tax morale the levels are omitted from the table, although they were included in the model. Our results show strong and stable effect of gender with females having consistently higher level of tax morale which is also in line with previously mentioned studies (e.g. Alm & Torgler, 2006; Williams & Krasniqi, 2017). Tax morale of primary and secondary school pupils slightly declines with age. The effect of age is to some extent non-linear, therefore our results indicate that tax morale is starting to decrease at a lower rate with age. Having the scholarship has a slight negative effect on tax morale after controlling for contextual variables. Also, financial experiences gained through managing own pocket money do not seem to have a significant impact on the tax morale.

Higher educational background and higher level of literacy in the household are both strongly linked to a higer tax morale of pupil. On the other hand the indicator of household affluence and presence of self-employed parents do not show any significant effect. Tax morale is not significantly linked to demanding the invoice as record or proof of purchase, there is however a negative link with getting the invoice for warranty purposes. However, our results demonstrate that attending a tax literacy course boosts tax morale quite significantly and the effect remains stable irrespective of added controls. The model fits of these models were rather low with pseudo R squares up to 0.05.

The second set of models tested tax compliance through the response to the frequency of demanding the invoice in six different situations and is therefore measured on 11 ordinal levels from never to always. The results are presented in Table 3. The levels are avoided in the table of results since they mainly share the differences in initial frequencies.

Table 3: *Results of logistic regression models for tax compliance variable*

	Variable	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Individual level variables	Gender	0.335 (0.051) ***	0.363 (0.051) ***	0.385 (0.054) ***	0.326 (0.054) ***	0.3 (0.054) ***
	Age	-1.003 (0.179) ***	-0.938 (0.179) ***	-1.055 (0.194) ***	-0.924 (0.194) ***	-0.971 (0.194) ***
	Age square	0.029 (0.006) ***	0.028 (0.006) ***	0.032 (0.006) ***	0.028 (0.006) ***	0.029 (0.006) ***
	Pocket money	-0.164 (0.054) **	-0.134 (0.054) *	-0.12 (0.058) *	-0.109 (0.058)	-0.134 (0.058) *
	Scholarship	0.017 (0.064)	-0.017 (0.064)	0.008 (0.067)	0.051 (0.067)	0.009 (0.067)
Contextual level variables	Parents' education			0.028 (0.021)	0.011 (0.021)	0.002 (0.021)
	Household Affluence			-0.049 (0.011) ***	-0.049 (0.011) ***	-0.053 (0.011) ***

	Household literacy			0.001 (0.000) ***	0.001 (0.000) ***	0.001 (0.000) ***
	Self-employed			-0.246 (0.067) ***	-0.242 (0.067) ***	-0.227 (0.067) **
	Regional GDP			-0.295 (0.478)	-0.295 (0.478)	-0.295 (0.478)
Attended the "tax literacy" course			0.621 (0.057) ***	0.625 (0.061) ***	0.49 (0.061) ***	0.488 (0.062) ***
Tax morale					1.256 (0.078) ***	1.31 (0.078) ***
Other reasons	Waranty					0.785 (0.064) ***
	Record of expenditure					0.521 (0.089) ***
	Proof of purchase					0.122 (0.064)
	Cox & Snell R Square	0.024	0.047	0.065	0.119	0.153
	Nagelkerke R Square	0.024	0.048	0.065	0.120	0.154

Tax compliance model exhibits similar demographic effects as tax morale with females being more tax compliant than males. Tax compliance slightly declines with age and the effect of age is again slightly non-linear with compliance starting to decrease at a lower rate with age. Pupils receiving and managing their pocket money exhibit lower tax compliance as their peers who receive no pocket money. Contrary to the tax morale, households' educational background has no significant effect on tax compliance. However, household affluence and presence of self-employed parent both demonstrate significant and negative impact on tax compliance in pupils.

Attending a tax literacy course boosts tax compliance significantly and the effect remains stable irrespective of added controls. Another important and significant determinant of tax compliance is the tax morale. In line with existing literature, our results likewise demonstrate that higher tax morale results in higher level of tax compliance.

The habit of demanding the invoice from the vendor might also be linked to other motives, not only to the tax compliance. However, even taking the invoice for other reasons, such as the proof of warranty or record of expenditure contributes to higher tax compliance and our results confirm the significant positive effect. The overall model fits are much better than in the case of tax morality, exceeding 0.15 with full controls.

4. Discussion

Modern countries throughout the world collect taxes to finance the provision of public goods and services. Tax-noncompliance not only decreases amount of resources to fund public goods and services, but also decreases economic efficiency through unfair competition on the market

stemming from the tax-evaders. Moreover, it may bring negative economic effects due additional taxation needed to overcome the missing fiscal revenue.

Empirical research has continuously shown that tax-evasion cannot be fully explained by standard deterrence model based on rational economic actor who will pay taxes only if the payoff of concealing the taxes is lower than the expected cost of being caught and punished. Important body of research demonstrated that there is also the intrinsic motivation for individuals to pay taxes. Taxpayers' tax morale has been therefore identified as one of main determinants of tax compliance.

Because of the inability of the rational taxpayer model to explanation the taxpayers' behaviour, tax administrations and governments must also change their relationship with taxpayers. They should not only administratively collect the taxes and punish the evaders when discovered, but also proactively address the tax morale. Instead of being perceived as competing party to the taxpayers, tax authorities should strive to be recognised as partners in pursuing similar goals. To accomplish that tax authorities have to build the awareness on why the taxes are needed and emphasize its link to public expenditure. They have to foster attitudes to commitment to common good, help the taxpayers to meet their obligations and build the trust toward institutions. As Hofmann, Hoelzl, and Kirchler (2008) highlight that "in a climate of mutual trust, citizens have positive representations of the tax system and tax authorities and cooperate spontaneously."

A large number of countries have implemented taxpayer education initiatives in the past few years. Taxpayer educational programs and campaigns can be an efficient and effective way to build tax awareness and positive attitudes toward tax issues. Taxpayer education is intimately linked to local economic, social and cultural realities.

Taxpayer education benefits taxpayers themselves at the scale of the society. The more taxpayers pay their fair share of taxes, the more resources are available to develop the country, build infrastructures and offer services to them. Moreover, taxpayer education also benefits taxpayers more directly. Tax literacy can help them save money. They may learn, for example, about tax provisions that will legitimately lower their tax bills, or how to avoid filing late or other pitfalls that might cause them to incur fines or penalties. Knowing these benefits exist provides people with an incentive to engage in taxpayer education. It can also increase tax compliance in the long term by increasing tax morale because tax literacy decreases the time they spend preparing taxes and makes them less threatening. The more taxpayers know about the tax system and the crucial role taxes play in their daily life, the more they can support it (OECD, 2021).

Our empirical research clearly reveals strong positive effects of short educational programs delivered by tax authorities on the tax morale of primary and secondary school children. It demonstrates that as with many other aspects, investment in education may bring solid interest in mobilising greater tax revenues and should start with school children. Moreover, such programs can also contribute to improved financial literacy, decision-making, security and ethical behaviour in general (Starček & Trunk, 2018).

Integrating tax education into the education process is one of the most popular taxpayer education initiatives, though there is a range of approaches taken globally. Integrating tax to school curricula enables has the potential for (nearly) all future taxpayers to be reached. While placing tax on the curriculum is the most comprehensive approach to teaching tax in schools, this is not always (immediately) possible. It can take time and resources to bring tax into the curriculum, both in the tax administration and in schools. As such alternative, smaller scale programmes may need to be considered, or undertaken as a pilot to prove the value of bringing

tax into the school.

The benefits of taxpayer education on taxpayers leads to increased tax compliance. Ideally, taxpayer education should begin at an early age and continue into adulthood. Getting young people to work with tax authorities is an innovative way of using existing civil service programmes to help build a tax compliant society. In the 2019 report Tax Morale (OECD, 2019) age was found to be one of the prime determinants of tax morale globally, with older people less likely to justify cheating on taxes. This suggests there are significant gains to be made through targeted efforts on the need to pay taxes with younger generations. Establishing a taxpaying habit early in a citizen's life can return a significant dividend over the years. Teaching tax to children can also be part of broader citizenship education (OECD, 2021). Educating children and teenagers on tax matters is an opportunity to build the social contract, through helping children see the social utility of taxes, from their use to finance public services and institutions like schools, hospitals and the police to their redistributive function. At its most ambitious it can be part of helping children identify not just their rights and responsibilities, but also those of the state to transparency and accountability over how taxes are spent.

One aspect is the need to provide resources not just for the students, but also for the teachers, to explain the aims of initiatives and how to use the resources. This is especially important where awareness and understanding of the tax system are low generally, as it may not be possible to assume the teachers are sufficiently tax literate.

By addressing young generations tax administrations can bring about a long-term cultural shift (OECD/FIIAPP, 2015). This is important as taxation can also be considered to be a social act where individual taxpayers are influenced strongly by their perceptions of the behaviour of other taxpayers (Frey & Torgler, 2007). Last but not least, boosting the tax morale in young people will make not only the government happy. Lubian and Zarri (2011) namely establish that individuals with higher level of tax morale are also significantly happier.

5. Disclosures

The authors have no financial arrangements that might give rise to conflicts of interest with respect to the research reported in this paper.

6. References

Alm, J., Jackson, B. R. & McKee, M. (1992). Estimating the determinants of taxpayer compliance with experimental data. *National Tax Journal*, *45*(1), 107–114.

Allingham, M. G., & Sandmo, A. (1972). Income tax evasion: a theoretical analysis. *Journal of Public Economics 1*, 323–338. doi:10.1016/0047-2727(72)90010-2.

Alm, J. (2011). Designing alternative strategies to reduce tax evasion. In M. Pickhardt, & A. Prinz (Eds.), *Tax Evasion and the Shadow Economy* (pp. 13–32). Cheltenenham: Edward Elgar Publishing.

Alm, J. (2012). Measuring, explaining, and controlling tax evasion: Lessons from theory, experiments, and field studies. *International Tax and Public Finance, 19*(1), 54–77. doi:10.1007/s10797-011-9171-2

Alm, J., & Torgler, B. (2006). Culture differences in tax morale in the United States and in Europe. *Journal of Economic Psychology, 27*(2), 224–246. doi: 10.1016/j.joep.2005.09.002

Batrancea, L., Nichita, A., Olsen, J., Kogler, C., Kirchler, E., Hoelzl, E., … Zukauskas, S. (2019). Trust and power as determinants of tax compliance across 44 nations. *Journal of Economic Psychology*, *74*, 1–15. doi:10.1016/j.joep.2019.102191

Braithwaite, V., & Ahmed, E. (2005). A threat to tax morale: The case of Australian higher education policy. *Journal of Economic Psychology*, *26*: 523–540. doi: 10.1016/j.joep.2004.08.003

Buehn, A., & Schneider, F. (2016). Size and Developments of Tax Evasion in 38 OECD Countries: What do we (not) know? *Journal of Economics and Political Economy*, *3*(1), 1–11. doi:10.1453/jepe.v3i1.634

Canale, R. R., & Liotti, G. (2018). Fiscal Rules Compliance and Trust in Institution in Eurozone: The Case of European Central Bank. *Panoeconomicus*, *66*(1), 25–39. doi:0.2298/PAN160331015C

Casal, S., Kogler, C., Mittone, L., & Kirchler, E. (2016). Tax compliance depends on voice of taxpayers. *Journal of Economic Psychology*, *56*, 141–150. doi:10.1016/j.joep.2016.06.005

Clifford, M. & Jairus, A. (2013). The effect of Taxpayer education on voluntary tax compliance, among SMEs in Mwanza City – Tanzania. International Journal of Marketing, Financial Services & Management Research, 2(8), 12–23.

Dell'Anno, R. (2009). Tax evasion, tax morale and policy maker's effectiveness. *The Journal of Socio-Economics*, *38*, 988–997. doi:10.1016/j.socec.2009.06.005

Enachescu, J., Olsen, J., Kogler, C., Zeelenberg, M., Breugelmans, S. M., & Kirchler, E. (2019). The role of emotions in tax compliance behavior: A mixed-methods approach. *Journal of Economic Psychology*, *74*, 1–16. doi:10.1016/j.joep.2019.102194

European Commission. (2018a). *A huge problem*. Retrieved from https://ec.europa.eu/taxation_customs/fight-against-tax-fraud-tax-evasion/a-huge-problem_en.

European Commission. (2018b). *Proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council establishing the 'Fiscalis' programme for cooperation in the field of taxation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Frey, B. S., & Torgler, B. (2007). Tax morale and conditional cooperation. *Journal of Comparative Economics*, *35*, 136–159. doi:10.1016/j.jce.2006.10.006

García-Alarcó, G., Buendía Azorín, J. D., & Sánchez de la Vega, M. (2018). Tax Evasion in Europe: An Analysis Based on Spatial Dependence. *Social Science Quartery*, *99*(1), 7–23. doi:10.1111/ssqu.12382

Halla, M. (2012). Tax Morale and Compliance Behavior: First Evidence on a Causal Link. *The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy*, *12*(1), 1–27. doi:10.1515/1935-1682.3165

Hansford, A., & Hasseldine, J. (2002). Viewpoints: Best Practice in Tax Administration. *Public Money & Management*, *22*(1), 5–6.

Hashimzade, N., Myles, G. D., & Tran-Nam, B. (2012). Applications of behavioural economics to tax evasion. *Journal of Economic Surveys*, *27*(5), 941–977. doi:10.1111/j.1467-6419.2012.00733.x

Hofmann, E., Voracek, M., Bock, C., & Kirchler, E. (2017). Tax compliance across sociodemographic categories: Meta-Analyses of survey studies in 111 countries. *Journal of Economic Psychology*, *65*, 63–71. doi:10.1016/j.joep.2017.06.005

Hofmann, E., Hoelzl, E., & Kirchler, E. (2008). Preconditions of Voluntary Tax Compliance: Knowledge and Evaluation of Taxation, Norms, Fairness, and Motivation to Cooperate. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, *216*(4), 209–217. doi:10.1027/0044-3409.216.4.209

Iyer, G. S., Reckers, P. M. J, & Sanders, D. L. (2010). Increasing Tax Compliance in Washington State: A Field Experiment. *National Tax Journal*, *63*(1), 7–32. doi: 10.17310/ntj.2010.1.01

Jackson, B. R., & Milliron, V. C. (1986). Tax compliance research: findings problems and prospects. *Journal of Accounting Literature*, *5*, 125–165.

Jacquemet, N., Luchini, S., Malézieux, A., & Shogren, J. F. (2019). A Psychometric Investigation of the Personality Traits Underlying Individual Tax Morale. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, *19*(3), 1–25. doi:10.1515/bejeap-2018-0149

Kubick, T. R., Lockhart, B. G., & Robinson, J. R. (2020). Does Inside Debt Moderate Corporate Tax Avoidance? *National Tax Journal*, *73*(1), 47–76. doi:10.17310/ntj.2020.1.02

Lubian, D., & Zarri, L. (2011). Happiness and tax morale: An empirical analysis. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *80*(1), 223–243. doi:10.1016/j.jebo.2011.03.009

Lago-Peñas, I., & Lago-Peñas, S. (2010). The determinants of tax morale in comparative perspective: Evidence from European countries. *European Journal of Political Economy*, *26*(4), 441–453. doi:10.1016/j.ejpoleco.2010.06.003

Luttmer, E., & Singhal, M. (2014). Tax morale. Journal of Economic Perspectives, *28*(4), 149–168. doi:10.1257/jep.28.4.149

Niemirowski, P., Wearing, A. J., Baldwin, S., Leonard, B., & Mobbs, C. (2002). *The influence of tax related behaviours, beliefs, attitudes and values on Australian taxpayer compliance. Is tax avoidance intentional and how serious an offence is it?* Sydney: University of New South Wales.

OECD (2019). Tax Morale: What Drives People and Businesses to Pay Tax? Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/f3d8ea10-en.

OECD (2021). Report on Taxpayer Education (Draft). Paris: OECD Publishing.

OECD/FIIAPP. (2015). *Building Tax Culture, Compliance and Citizenship: A Global Source Book on Taxpayer Education*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264205154-en

Orviska, M., & Hudson, J. (2002). Tax evasion, civic duty and the law abiding citizen. *European Journal of Political Economy*, *19*, 83–102. doi:10.1016/S0176-2680(02)00131-3

Park, C.-G., & Kwon Hyun, J. K. (2003). Examining the determinants of tax compliance by experimental data: a case of Korea. *Journal of Policy Modeling*, *25*(8), 673–684. doi:10.1016/S0161-8938(03)00075-9

Reilly, B, & Krstić, G. (2019). Shadow Economy - Is an Enterprise Survey a Preferable Approach?" *Panoeconomicus*, *66*(5), 589–610. doi:10.2298/PAN161108022R

Richardson, G. (2006). Determinants of tax evasion: A cross-country investigation. *Journal of International Accounting, Auditing and Taxation*, *15*(2), 150–169. doi:10.1016/j.intaccaudtax.2006.08.005

Richardson, M., & Sawyer, A. J. (2001). A Taxonomy of the Tax Compliance Literature: Further Findings, Problems and Prospects. *Australian Tax Forum*, *16*(2), 137–320.

Smith, S. (1986). Tax enforcement and the black economy: Cost-effectiveness and compliance, Chartered Institute of Public Finance and Accountancy. *Public Money*, *6*(3), 25–28. doi: 10.1080/09540968609387394

Starček, S., & Trunk, A. (2018). The Importance and Role of Financial Education. In N. Trunk & V. Dermol (Eds.), *Financial literacy among the young: the role of banks in education and training* (pp. 27–42). Bangkok, Celje, Lublin: ToKnowPress.

Torgler, B. (2003). Tax morale, rule governed behaviour and trust. *Constitutional Political Economy*, *14*, 119–140. doi:10.1023/A:1023643622283

Torgler, B. (2012). Tax morale, Eastern Europe and European enlargement. *Communist and Post-Communist Studies*, *45*, 11–25. doi:10.1016/j.postcomstud.2012.02.005

Williams, C., & Krasniqi, B. (2017). Evaluating the individual- and country-level variations in tax morale: Evidence from 35 Eurasian countries. *Journal of Economic Studies*, *44*(5), 816–832. doi:10.1108/JES-09-2016-0182

About the authors

Andreja Cirman, Ph.D., is Full Professor at the School of Economics and Business, University of Ljubljana. Since 2011 she is FELU MBA Programme Director. In her research work her main fields of expertise are housing, real estate and sustainability, reflected in a variety of published articles, contributions, research works and consultancy projects in Slovenia and abroad. She is coordinating Housing Finance working group within European Network for Housing Research, is a member of American Real Estate Society and other professional organizations, and served as a member Housing Council of the Republic of Slovenia and is vice-president of Project Counsel for Real Estate Tax Reform within Ministry if Finance of Republic of Slovenia. She was serving as Vice Dean for Student Affairs from 2007 to 2013. She is also serving as a president and member of advisory boards in companies in Bosnia and Herzegovina and Slovenia and is active in real estate consulting.

Marko Pahor is a researcher and full professor at the University of Ljubljana, Faculty of Economics. He teaches courses in data analysis, applied statistics and research methods at undergraduate and graduate levels, including the MBA study. His main research interests are in application of novel approaches in advanced research methods and data analysis, including social network analysis, agent based modeling and non-parametric statistics, to problems in business and economics. He publishes with co-authors in a wide area of business and economics, including tourism economics, marketing and finance. Besides academic work he is also active in the business community as a consultant and board member. Since 2008 he has been the head of the PhD studies at the FELU. He was among the founders of the Central and South-Eastern European PhD Network (CeSEEnet) and was in the period 2009 to 2012 the president of the Executive Committee of the network.

Simon Starček, PhD., graduated in mathematics at the University of Maribor. He completed his master's and doctoral degrees at the University of Ljubljana. He specializes in the fields of numerical mathematics, probability, and statistics, studying and applying modern analytical methods, machine learning, neural networks, and artificial intelligence in general in a variety of fields. He also focuses his research work on the fields of data science, business analytics, spatial forecasting models, GIS-technology, the quality and visualization of spatial data, public finance, and finance and tax literacy. He actively participates in various applied projects and research, lectures at home and abroad and is the author of original scientific papers, professional articles and monographs. He has experience in the field of management and administration of business processes, work and has experiences in supervisory boards of companies and public institutions. He has held several leading positions during his career. Currently holds the position of Deputy Director General of the Financial Administration of the Republic of Slovenia.

The opinions expressed in this article are those of the author only and should not be considered as representative of the Financial Administrations of the Republic of Slovenia's official position.

Gospodinjska pismenost dijakov

Home Economics Literacy of High School Students

Janja Pirnat[1], Stojan Kostanjevec[2]

Osnovna šola Polje, Ljubljana[1]
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta[2]

janja.pirnat@ospolje.si
stojan.kostanjevec@pef.uni-lj.si

Povzetek

Gospodinjska pismenost je ena izmed pomembnih kompetenc, ki posamezniku omogočajo kakovostno življenje. Vključuje predvsem finančno, ekološko, prehransko in zdravstveno pismenost ter skrb za oblačila in dom. Gospodinjsko pismenost razvijamo v družini in procesu izobraževanja. Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšno je znanje in vedenje dijakov na področju gospodinjstva in ugotoviti razlike v gospodinjskem znanju in vedenju med srednješolci glede na spol in kraj bivanja v času šolanja. Opravljena je bila kvantitativna raziskava, v kateri so sodelovali 403 srednješolci. Podatke smo zbrali s testom znanja in anketo. V raziskavi smo ugotovili, da se med finančno, ekološko, prehransko in zdravstveno pismenostjo ter znanjem o domu med dijaki pojavljajo majhne razlike. Statistično pomembne razlike v znanju med dijakinjami in dijaki niso bile ugotovljene. Analiza opravljanja gospodinjskih del je pokazala, da dijakinje in dijaki pogosto pomivajo posodo, skrbijo za čistočo tal, brišejo prah v svoji sobi, manj pogosto pa perejo, likajo in šivajo raztrgana oblačila. Rezultati so pokazali, da gospodinjska opravila pogosteje opravljajo dekleta kot fantje. Največje razlike med dijakinjami in dijaki je zaznati pri pogostosti opravljanja del, ki jih lahko označimo kot skrb za dom in obleko. Dijakinje pogosteje kot dijaki perejo, likajo, zašijejo strgana oblačila in čistijo dom. Dijaki, ki v času šolanja bivajo doma, pogosteje pripravljajo kosilo in večerjo kot dijaki, ki bivajo v dijaškem domu, pogosteje tudi odločajo o jedeh, ki jih uživajo za kosilo ter varčujejo z vodo in energijo. Na osnovi rezultatov raziskave lahko sklepamo, da je razvijanje gospodinjske pismenosti za dijake pomembno. Razvijanje kompetenc gospodinjske pismenosti, ki so prilagojene potrebam učencev in dijakov, bi morali razvijati v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, kar bi pomembno vplivalo tudi na kakovost življenja v odrasli dobi.

Ključne besede: dijaki, dijaški domovi, gospodinjska pismenost, gospodinjsko izobraževanje, gospodinjstvo.

Abstract

Home economics literacy is one of important competences that provide a quality life to individuals. It includes financial, ecological, nutrition and health literacy as well as care for clothing and home. Home economics literacy is developed in the family and in the education process. Our research aimed at establishing the knowledge and behaviours of secondary school students in the field of home economics, as well as gender- and residence-based differences in their relevant knowledge and behaviours during their schooling. A quantitative study that was carried out included 403 students. Data were collected with a knowledge test and a survey. In our study, we found that differences among students concerning financial, ecological, nutrition and health literacy and knowledge about home were small. No statistically significant differences between the knowledge of female and male students were found. The analysis of household tasks performance showed that both female and male students often wash the

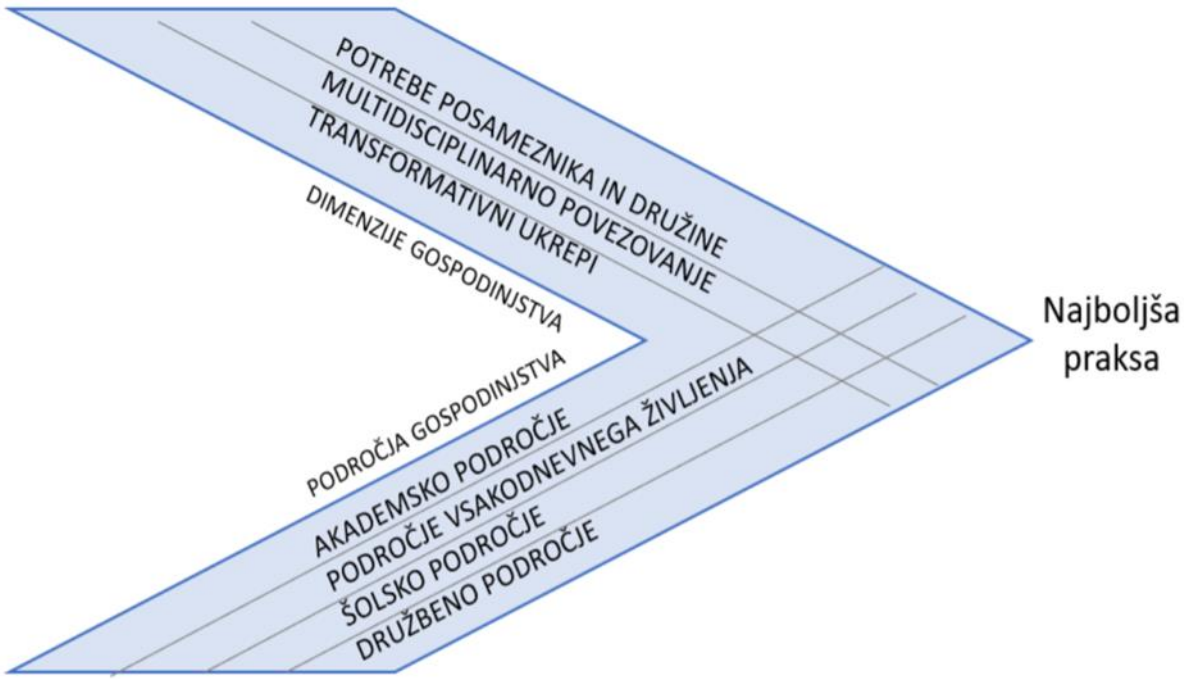
dishes, keep the floor clean, dust their rooms, while they less often wash the cloths, iron them and sew torn clothes. Results showed that household tasks are performed more often by girls than by boys. Most significant differences between both genders appeared in the frequency of performing the tasks which can be described as taking care of home and clothing. Girls more often than boys wash, iron, sew torn clothes and clean their home. Students living at home during their schooling, prepare lunch and dinner more often than students staying in a student residence, they more often decide the lunch menu, and save water and energy. Based on research results, we can conclude that it is important for students to develop their home economics literacy. Home economics literacy competences adapted to the needs of primary and secondary school students should be developed at the primary and secondary education levels, which would significantly influence the quality of their lives in adulthood.

Key words: halls of residence, home economics, home economics education, home economics literacy, secondary school students.

1. Uvod

Gospodinjska pismenost je ena izmed temeljnih življenjskih kompetenc posameznika, ki se prične oblikovati že pred vstopom otroka v šolo, v času izobraževanja pa se ima posameznik priložnost najhitreje in najučinkoviteje razvijati (Pendergast, 2015). Hira (2013) navaja, da je gospodinjska pismenost ena izmed oblik pismenosti, ki vključuje različna področja, kot so ekonomija, hrana in prehrana ter druga področja, ki vplivajo na kakovost življenja posameznika, družine in skupnosti. Razvoj in izboljšanje življenjskih kompetenc vodi k odgovorni porabi sredstev in dobrin in pomembno prispeva k trajnostnemu razvoju družbe. Prav zaradi vpliva na vsakdanje življenje posameznika je ključnega pomena, da se spodbuja razvijanje in poglabljanje gospodinjske pismenosti ter poudarja njena pomembnost tako na ravni posameznika kot tudi družbe. Gospodinjstvo kot stroka stremi k izboljšanju kvalitete življenja posameznika. Slednje lahko dosežemo preko gospodinjskega opismenjevanja, h kateremu moramo stremeti vse življenje. To je ena izmed strategij, s pomočjo katere posameznik postaja odgovoren potrošnik, ki si prizadeva za trajnostno rabo dobrin in energije, sprejema dosledne odločitve in ravna na način, ki ohranja in pripomore k dobrobiti posameznika, družine in celotne skupnosti.

Gospodinjsko pismenost lahko pojasnimo tudi s pomočjo modela gospodinjske pismenosti HELM – Home Economics Literacy Model (Slika 1), ki povezuje dimenzije gospodinjstva s področji gospodinjstva (Urek, 2018). Pendergast (2015) opisuje prepletanje akademskega, šolskega, družbenega področja in področja vsakdanjega življenja na eni strani in potreb posameznika ter družine, mulitdisciplinarnega povezovanja in transformativnih ukrepov na drugi v preplet specifičnega dela študijskega področja – prakso gospodinjstva.



Slika 1: *Model gospodinjske pismenosti (Urek, 2018)*

Hira (2013) med drugim opredeljuje gospodinjsko pismenost kot multidisciplinarno področje, ki vključuje prehransko, finančno, ekološko in zdravstveno pismenost. Poleg omenjenih pismenosti lahko pod gospodinjsko pismenost vključimo tudi skrb za dom in tekstil, ki spadata med tipična gospodinjska opravila (Milevšek, 2020), tekstil pa zajema tudi precejšnji del učnega načrta za predmet gospodinjstvo v osnovni šoli (Učni načrt. Program osnovna šola. Gospodinjstvo, 2011).

Preučevanje stanja gospodinjske pismenosti dijakov je pomembno, saj lahko z ugotovitvami identificiramo pomanjkljivosti na področju gospodinjske pismenosti, na osnovi teh ugotovitev pa vključimo tudi potrebne vsebine v izobraževanje, da bi učenci in dijaki usvojili ustrezna znanja in veščine, ki lahko pomembno vplivajo na kakovost njihovega življenja v mladostništvu in tudi odrasli dobi.

V raziskavi smo z uporabo vprašalnika, ki je vseboval tudi test znanja, raziskovali, kakšna je gospodinjska pismenost dijakov in iskali razlike v gospodinjski pismenosti dijakov glede na spol in kraj bivanja v času šolanja.

2. Metoda dela in vzorec

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda dela. Za namen raziskave je bil oblikovan anonimen vprašalnik, ki je vključeval vprašanja petih področij gospodinjske pismenosti: finančno, zdravstveno, ekološko in prehransko pismenost ter skrb za dom in oblačila. Z vprašalnikom smo zbrali demografske podatke o anketirancih in podatke o njihovem vedenju, povezanem z gospodinjsko pismenostjo. S testom znanja, ki je vseboval vprašanja odprtega in zaprtega tipa, smo preverjali gospodinjsko znanje srednješolcev.

V raziskavi so sodelovali 403 srednješolci slovenskih srednjih šol. Med njimi je bilo 72 (17,9 %) fantov in 331 (82,1 %) deklet.

Glede na vrsto oziroma smer srednješolskega izobraževanja je bilo med anketiranci 293 (72,7 %) srednješolcev, ki so obiskovali srednje splošno izobraževanje (gimnazijo), 57 (14,1 %) dijakov srednjih tehniških in strokovnih šol, 50 (12,4 %) dijakov smeri srednjega poklicnega izobraževanja in 3 (0,7 %) anketiranci, ki so obiskovali nižje poklicno izobraževanje.

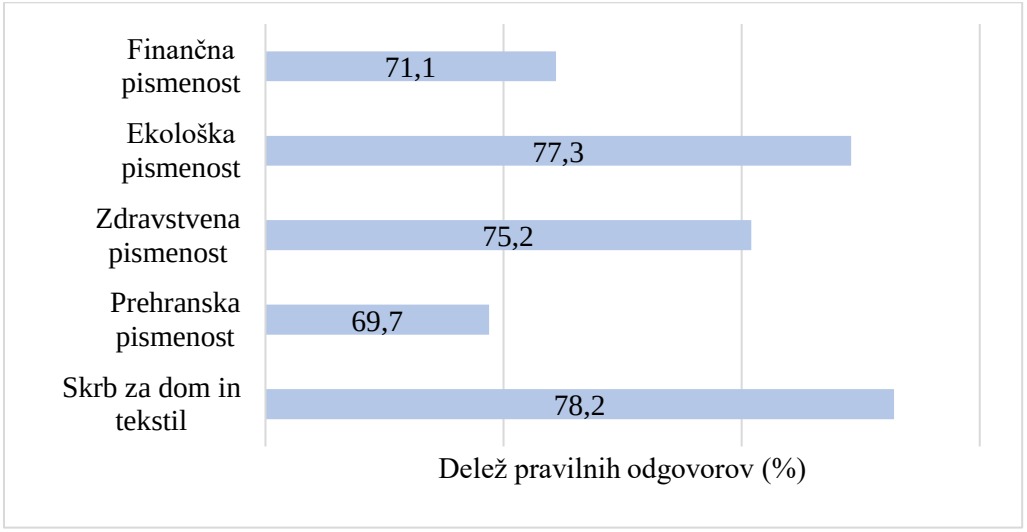
Glede na kraj bivanja v času šolanja jih je 306 (75,9%) bivalo v domačem gospodinjstvu in 97 (24,1 %) v dijaškem domu.

3. Rezultati

3.1 Gospodinjsko znanje dijakov

Gospodinjsko znanje dijakov smo ugotavljali na petih vsebinskih področjih gospodinjstva. (Graf 1). Primerjali smo deleže pravilnih odgovorov dijakov glede na posamezno vsebinsko področje. V raziskavi smo ugotovili, da se med finančno, ekološko, prehransko in zdravstveno pismenostjo ter znanju o domu med dijaki pojavljajo le majhne razlike.

Graf 1: *Delež pravilnih odgovorov dijakov glede na posamezno področje gospodinjske pismenosti*



3.1.1 Finančna pismenost

Pri finančni pismenosti smo preverjali predvsem temeljna znanja in veščine finančne pismenosti. Analiza posameznih vprašanj je pokazala, da velika večina dijakov (92,6 %) pozna pravilno ravnanje ob prejemu osebne identifikacijske številko (PIN-kode) za svojo bančno kartico. Prav tako večina srednješolcev (92,1 %) dobro pozna priporočljivo vedenje pri odplačevanju kredita v primeru izgube zaposlitve, povezavo med dohodki in odhodki (75,2 %) ter prepozna znake, ki kažejo na možne zlorabe pri spletnem nakupovanju (69,0 %). Dijaki so bili manj uspešni pri reševanju vprašanja, s katerim smo spraševali, katera kombinacija zavarovanja je najbolj ugodna, če imamo podano višino zavarovalne premije in zavarovalne vsote. Slabe tri četrtine dijakov (73,4 %) ni razumela pomena zavarovalne premije v kombinaciji z zavarovalno vsoto.

3.1.2 Ekološka pismenost

Drugi sklop vprašanj je bil namenjen ugotavljanju ekološkega znanja med dijaki. Ugotavljali smo znanje dijakov o virih energije, razvrščanju odpadkov in načinih zmanjševanja uporabe embalaže v gospodinjstvu. Ocenjujemo, da imajo dijaki veliko znanja o ekologiji in pozitiven odnos do okoljskih vsebin. Dijaki so imeli največ težav pri vprašanju razvrščanja specifičnih odpadkov v skupine, npr. plutaste zamaške je pravilno razvrstilo le 23,1 % anketiranih.

3.1.3 Zdrav življenjski slog

Med dijaki smo preverjali znanje o vplivu gibalne dejavnosti na zdravje, poznavanje priporočil o trajanju dnevne telesne aktivnosti, poznavanje dejavnikov, ki vplivajo na zdrav življenjski slog ter poznavanje pravil higiene rok in kašlja. Iz rezultatov je razvidno (Graf 1), da je 75,2 % dijakov pravilno odgovorilo na vprašanja o zdravem življenjskem slogu.

Podrobnejša analiza podatkov je pokazala, da velik delež dijakov (96,0 %) ve, da gibalna dejavnost vpliva na telesno zdravje, kakovostnejši spanec, učne dosežke in mentalno zdravje, tri četrtine dijakov (74,9 %) ne pozna priporočila o primerni dnevni količini telesne aktivnosti. Večina dijakov (64,0 %) zmotno meni, da je za mladostnike priporočljivih vsaj 30 minut gibanja dnevno. Večina anketiranih dijakov pozna pravila higiene rok (95,8 %) in pravila higiene kašlja (83,6 %).

3.1.4 Prehransko znanje

V četrtem vsebinskem sklopu je bil cilj preveriti prehransko znanje srednješolcev. S štirimi vprašanji smo preverjali poznavanje prehranskih priporočil, poznavanje vsebnosti vitaminov v živilu, obdelanem z različnimi postopki toplotne obdelave, poznavanje dnevnih energijskih potreb in hranilnih snovi v živilih. Na vprašanja v celotnem sklopu je 69,7 % dijakov odgovorilo pravilno.

Velika večina vseh vprašanih dijakov (90,8 %) je izkazala poznavanje uporabe najbolj priporočenega kuharskih postopka za termično obdelavo zelenjave. Le 7,7 % dijakov je pravilno odgovorilo, kakšno je priporočilo za dnevni energijski vnos hrane pri odrasli osebi. Iz odgovorov lahko sklepamo, da dijaki slabo poznajo priporočila o dnevnem energijskem vnosu hrane. V odgovorih so bili ponujeni podatki v kilojoulih, izbirali pa so večinoma količine, ki veljajo za kilokalorije. Dijaki so razvrščali tudi živila v skupine glede na večjo vsebnost beljakovin, maščob in ogljikovih hidratov. Največji delež pravilnih odgovorov (99,0 %) smo zabeležili pri razvrščanju kruha. Najpogosteje so napačno razvrstili bonbone in čips. 41,4 % dijakov je bonbone razvrstilo v skupino maščobnih živil, čips pa je manj kot tretjina dijakov (31,0 %) uvrstila med živila z več ogljikovimi hidrati.

3.1.5 Skrb za dom

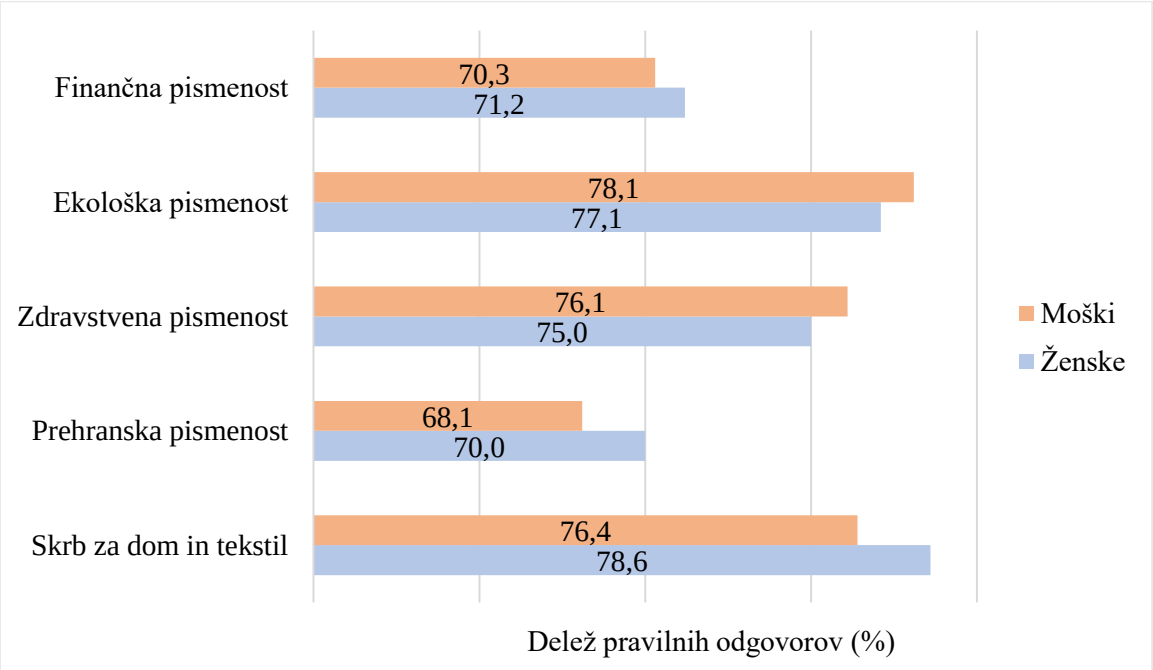
Peti vsebinski sklop je vključeval pet vprašanj o pravilni skrbi za dom in oblačila. Ugotavljali smo, ali dijaki poznajo oznake za vzdrževanje tekstila, znake na kuhinjski pečici in simbole za nevarnost čistil. Pri dijakih smo preverjali poznavanje lastnosti posod, ki so primerne za kuhanje na indukcijski plošči, ter priporočila za prezračevanje prostorov.

Prva naloga je od dijakov zahtevala, da povežejo simbole za vzdrževanje tekstilnih izdelkov z ustreznim opisom. 79,0 % dijakov je odgovorilo pravilno. Najpogostejše napake so se pojavljale pri prepoznavanju oznak za kemično čiščenje in beljenje. Sklepamo, da so bili nepravilni odgovori povezani predvsem z manj prepoznavnimi simboli za čiščenje in beljenje.

Dijaki so na ostala vprašanja iz sklopa znanja o skrbi za dom in oblačila večinoma odgovarjali pravilno. Največji delež nepravilnih odgovorov (47,6 %) je bil ugotovljen pri vprašanju, ki se je nanašalo na vrsto posode, ki je primerna za uporabo na indukcijski kuhalni plošči. Najbolj pogost nepravilen odgovor (34,2 %) je bil, da moramo biti pri nakupu posode za indukcijsko kuhalno ploščo najbolj pozorni na debelino dna posode. 95,4 % dijakov je pravilno prepoznalo oznako za uporabo rokavic ob uporabi čistila, 98,9 % pa jih je pravilno odgovorilo, da je potrebno notranje prostore dnevno prezračevati.

Bistvenih razlik med spoloma v preiskovanih področjih pismenostih glede na delež pravilnih odgovorov deklet in fantov nismo ugotovili (Graf 2).

Graf 2: *Delež pravilnih odgovorov pri posamezni komponenti gospodinjske pismenosti glede na spol*



Ugotavljali smo tudi razlike med spoloma glede na skupno število zbranih točk na testu znanja (Preglednica 1). Iz Preglednice 1 je razvidno, da so dijakinje dosegle več točk (M = 18,18) kot dijaki (M = 18,04), razlika pa ni statistično pomembna ($t = 0{,}503$; $g = 91$; $\alpha = 0{,}616$). Ocenjujemo, da spol dijakov nima vpliva na njihovo gospodinjsko znanje.

Preglednica 1: *Doseženo povprečno skupno število točk na testu znanja glede na spol*

Demografski podatki		*M**	*t*	*g*	*α*
Spol	*Ženske*	*18,18*	*0,503*	*91*	*0,616*
	Moški	*18,04*			
Skupaj		*18,16*			

Legenda: *Povprečna vrednost (M) je izračunana glede na maksimalno število točk iz preverjanja znanja iz vseh sklopov, s katerimi merimo znanje gospodinjske pismenosti (maksimalno število točk je 24,40)

3.2 Gospodinjsko vedenje dijakov glede na spol in kraj bivanja v času šolanja

Gospodinjska pismenost vključuje tako gospodinjsko znanje kakor tudi vedenje, ki ga posameznik izvaja v vsakdanjem življenju. Raziskovali smo, kako pogosto dijaki opravljajo določena gospodinjska opravila. Predvidevali smo, da se pri vedenju pojavljajo razlike med dijaki glede na spol in kraj bivanja v času šolanja.

Ocenjujemo, da imajo dijaki dober odnos do gospodinjskih opravil. Razlika med dijakinjami in dijaki se je izrazila pri skrbi za dom in oblačila. Rezultati so pokazali, da gospodinjska opravila pogosteje opravljajo dekleta kot fantje (Preglednica 2). Razlika je statistično pomembna pri vseh preverjanih opravilih ($\alpha < 0,05$). Ocenjujemo, da dijakinje in dijaki pogosto pomivajo posodo, skrbijo za čistočo tal, brišejo prah v svoji sobi, manj pogosto pa perejo, likajo in šivajo svoja oblačila.

Preglednica 2: *Pogostost opravljanja gospodinjskih opravil med dijaki glede na spol*

		Nikoli		*Redko (manj kot 1x na mesec)*		*Občasno (vsaj 1x na mesec)*		*Pogosto (vsaj 1x na teden)*		*Zelo pogosto (več kot 1x na teden)*		*M**	*α*
Gospodinjsko opravilo	*Spol*	*f*	*f %*	*f*	*f %*	*f*	*f %*	*f*	*f %*	*f*	*f %*		
Sam/-a perem svoja oblačila.	*Ž*	*93*	*28,1*	*92*	*27,8*	*74*	*22,4*	*93*	*28,1*	*92*	*27,8*	*2,42*	***0,000***
	M	*45*	*62,5*	*14*	*19,4*	*5*	*6,9*	*45*	*62,5*	*14*	*19,4*	*1,67*	
Sam/-a likam svoja oblačila.	*Ž*	*100*	*30,2*	*81*	*24,5*	*73*	*22,1*	*100*	*30,2*	*81*	*24,5*	*2,43*	***0,000***
	M	*49*	*68,1*	*13*	*18,1*	*6*	*8,3*	*49*	*68,1*	*13*	*18,1*	*1,51*	
Sam/-a zašijem strgana oblačila.	*Ž*	*106*	*32,0*	*89*	*26,9*	*68*	*20,5*	*106*	*32,0*	*89*	*26,9*	*2,35*	***0,000***
	M	*41*	*56,9*	*23*	*31,9*	*5*	*6,9*	*41*	*56,9*	*23*	*31,9*	*1,60*	
Pometem ali posesam svojo sobo.	*Ž*	*1*	*0,3*	*16*	*4,8*	*79*	*23,9*	*1*	*0,3*	*16*	*4,8*	*3,80*	***0,042***
	M	*1*	*1,4*	*3*	*4,2*	*26*	*36,1*	*1*	*1,4*	*3*	*4,2*	*3,60*	
Obrišem prah v svoji sobi.	*Ž*	*4*	*1,2*	*50*	*15,1*	*117*	*35,3*	*4*	*1,2*	*50*	*15,1*	*3,41*	***0,018***

	M	*3*	*4,2*	*13*	*18,1*	*31*	*43,1*	*3*	*4,2*	*13*	*18,1*	*3,13*	
Pomivam posodo.	*Ž*	*10*	*3,0*	*7*	*2,1*	*31*	*9,4*	*141*	*42,6*	*142*	*42,9*	*4,20*	***0,000***
	M	*4*	*5,6*	*11*	*15,3*	*13*	*18,1*	*27*	*37,5*	*17*	*23,6*	*3,58*	

Legenda: *Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi petstopenjske Likertove lestvice (1 – nikoli, 2 – redko (manj kot 1x na mesec), 3 – občasno (vsaj 1x na mesec), 4 – zelo pogosto (vsaj 1x na teden), 5 – zelo pogosto (več kot 1x na teden))

Glede na kraj bivanja v času šolanja, doma ali v dijaškem domu, se med dijaki ne pojavljajo statistično pomembne razlike pri skrbi za dom in oblačila. Pri dijakih, ki so sodelovali v raziskavi, pa smo ugotovili, da bolj pogosto opravljajo gospodinjska opravila dijaki, ki v času šolanja živijo doma, a razlike niso statistično pomembne (Preglednica 3).

Preglednica 3: *Pogostost opravljanja gospodinjskih opravil med dijaki glede na kraj bivanja v času šolanja*

		Nikoli		*Redko (manj kot 1x na mesec)*		*Občasno (vsaj 1x na mesec)*		*Pogosto (vsaj 1x na teden)*		*Zelo pogosto (več kot 1x na teden)*		*M***	*α*
Trditev	*Skupina**	*f*	*f %*	*f*	*f %*	*f*	*f %*	*f*	*f %*	*f*	*f %*		
Sam/-a perem svoja oblačila.	*1*	*104*	*34,0*	*79*	*25,8*	*61*	*19,9*	*50*	*16,3*	*12*	*3,9*	*2,30*	*0,630*
	2	*34*	*35,1*	*27*	*27,8*	*18*	*18,6*	*15*	*15,5*	*3*	*3,1*	*2,24*	
Sam/-a likam svoja oblačila.	*1*	*111*	*36,3*	*76*	*24,8*	*56*	*18,3*	*51*	*16,7*	*12*	*3,9*	*2,27*	*0,867*
	2	*38*	*39,2*	*18*	*18,6*	*23*	*23,7*	*15*	*15,5*	*3*	*3,1*	*2,25*	
Sam/-a zašijem strgana oblačila.	*1*	*116*	*37,9*	*78*	*25,5*	*57*	*18,6*	*39*	*12,7*	*16*	*5,2*	*2,22*	*0,986*
	2	*31*	*32,0*	*34*	*35,1*	*16*	*16,5*	*12*	*12,4*	*4*	*4,1*	*2,22*	
Pometem ali posesam svojo sobo.	*1*	*2*	*0,7*	*15*	*4,9*	*71*	*23,2*	*172*	*56,2*	*46*	*15,0*	*3,80*	*0,071*
	2	*0*	*0,0*	*4*	*4,1*	*34*	*35,1*	*51*	*52,6*	*8*	*8,2*	*3,65*	
Obrišem prah v svoji sobi.	*1*	*4*	*1,3*	*47*	*15,4*	*104*	*34,0*	*120*	*39,2*	*31*	*10,1*	*3,42*	***0,023***
	2	*3*	*3,1*	*16*	*16,5*	*44*	*45,4*	*29*	*29,9*	*5*	*5,2*	*3,18*	
Pomivam posodo.	*1*	*11*	*3,6*	*11*	*3,6*	*31*	*10,1*	*123*	*40,2*	*130*	*42,5*	*4,14*	*0,065*
	2	*3*	*3,1*	*7*	*7,2*	*13*	*13,4*	*45*	*46,4*	*29*	*29,9*	*3,93*	

Legenda: *Skupina 1 – dijaki, ki v času šolanja bivajo v domačem gospodinjstvu; Skupina 2 – dijaki, ki v času šolanja bivajo v dijaškem domu

**Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi petstopenjske Likertove lestvice (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto)

Raziskovali smo tudi, kakšno vedenje, ki kaže odnos do okolja, izvajajo dijaki. Ugotovili smo, da v vzorcu obstajajo razlike med spoloma, ki pa niso statistično pomembne. Dijaki pogosteje kot dijakinje ločujejo odpadke, dijakinje pa pogosteje kupujejo trajnostne izdelke, varčujejo z energijo in vodo. Pri trudu za čim manjše nastajanje odpadkov v gospodinjstvu med dijakinjami in dijaki v vzorcu ni razlik (Preglednica 4).

Preglednica 4: *Odgovori dijakov na vprašanja o njihovem ekološkem vedenju glede na spol*

		Nikoli		Redko (manj kot 1x na mesec)		Občasno (manj kot 1x na teden)		Pogosto (vsaj 1x na teden)		Zelo pogosto (vsak dan)		M*	α
Trditev	Spol	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %		
Ločujem odpadke.	Ž	4	1,2	6	1,8	40	12,1	112	33,8	169	51,1	4,32	0,582
	M	0	0,0	2	2,8	8	11,1	23	31,9	39	54,2	4,38	
Trudim se, da bi v gospodinjstvu nastalo čim manj odpadkov.	Ž	10	3,0	62	18,7	113	34,1	81	24,5	65	19,6	3,39	0,995
	M	1	1,4	15	20,8	24	33,3	19	26,4	13	18,1	3,39	
Kupujem trajnostne izdelke.	Ž	7	2,1	80	24,2	111	33,5	94	28,4	39	11,8	3,24	0,177
	M	5	6,9	15	20,8	28	38,9	19	26,4	5	6,9	3,06	
Varčujem z energijo.	Ž	6	1,8	29	8,8	110	33,2	115	34,7	71	21,5	3,65	0,198
	M	1	1,4	10	13,9	27	37,5	21	29,2	13	18,1	3,49	
Varčujem z vodo.	Ž	7	2,1	35	10,6	109	32,9	97	29,3	83	25,1	3,65	0,101
	M	0	0,0	10	13,9	31	43,1	20	27,8	11	15,3	3,44	

Legenda: *Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi petstopenjske Likertove lestvice (1 – nikoli, 2 – občasno, 3 – pogosto, 4 – zelo pogosto, 5 – vedno)

Iz Preglednice 5 je razvidno, da se pojavljajo statistično pomembne razlike med dijaki glede na kraj bivanja v času šolanja v pogostosti varčevanje z vodo ($t = 2,630$; $g = 147$; $\alpha = 0,009$) in energijo ($t = 2,545$; $g = 158$; $\alpha = 0,012$). Dijaki, ki bivajo v domačem gospodinjstvu, pogosteje varčujejo z vodo in energijo kot tisti, ki v času šolanja bivajo v dijaškem domu. Statistično pomembnih razlik ($\alpha > 0,05$) med skupinama dijakov glede na kraj bivanja pa ni zaznati v pogostosti ločevanja odpadkov, skrbi za čim manjšo količino odpadkov v gospodinjstvu in kupovanja trajnostnih izdelkov.

Preglednica 5: *Odgovori dijakov na vprašanja o njihovem ekološkem vedenju glede na kraj bivanja v času šolanja*

		Nikoli		Redko (manj kot 1x na mesec)		Občasno (manj kot 1x na teden)		Pogosto (vsaj 1x na teden)		Zelo pogosto (vsak dan)		M**	α
Trditev	Skupina*	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %		
Ločujem odpadke.	1	3	1,0	5	1,6	38	12,4	104	34,0	156	51,0	4,32	0,867
	2	1	1,0	3	3,1	10	10,3	31	32,0	52	53,6	4,34	
Trudim se, da bi v gospodinjstvu nastalo čim manj odpadkov.	1	8	2,6	58	19,0	102	33,3	79	25,8	59	19,3	3,40	0,687
	2	3	3,1	19	19,6	35	36,1	21	21,6	19	19,6	3,35	
Kupujem trajnostne izdelke.	1	9	2,9	74	24,2	100	32,7	86	28,1	37	12,1	3,22	0,491
	2	3	3,1	21	21,6	39	40,2	27	27,8	7	7,2	3,14	
Varčujem z energijo.	1	5	1,6	26	8,5	95	31,0	112	36,6	68	22,2	3,69	**0,012**
	2	2	2,1	13	13,4	42	43,3	24	24,7	16	16,5	3,40	
Varčujem z vodo.	1	4	1,3	26	8,5	106	34,6	95	31,0	75	24,5	3,69	**0,009**
	2	3	3,1	19	19,6	34	35,1	22	22,7	19	19,6	3,36	

Legenda: *Skupina 1 – dijaki, ki v času šolanja bivajo v domačem gospodinjstvu; Skupina 2 – dijaki, ki v času šolanja bivajo v dijaškem domu

**Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi petstopenjske Likertove lestvice (1 – nikoli, 2 – občasno, 3 – pogosto, 4 – zelo pogosto, 5 – vedno)

Prehransko vedenje dijakov, povezano s pripravo hrane, smo ugotavljali s trditvami o katerih so dijaki podali stopnjo strinjanja. Ugotovili smo, da dijakinje statistično pomembno bolj pogosto kot dijaki pripravljajo kosilo in sodelujejo pri odločanju, katere jedi bodo pripravili za kosilo. Glede na spol pa ni razlik v pripravi zajtrka in večerje (Preglednica 6).

Preglednica 6: *Strinjanje dijakov s trditvami o prehranskem vedenju glede na spol*

		Nikakor se ne strinjam		Se ne strinjam		Niti se strinjam niti se ne strinjam		Se strinjam		Popolnoma se strinjam		M*	α
Trditev	Spol	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %		
Pripravim zajtrk.	Ž	16	4,8	40	12,1	62	18,7	81	24,5	132	39,9	3,82	0,066
	M	5	6,9	14	19,4	14	19,4	17	23,6	22	30,6	3,51	
Skuham kosilo.	Ž	15	4,5	106	32,0	85	25,7	105	31,7	20	6,0	3,03	**0,000**
	M	14	19,4	31	43,1	23	31,9	4	5,6	0	0,0	2,24	
Skuham večerjo.	Ž	45	13,6	110	33,2	75	22,7	70	21,1	31	9,4	2,79	0,159
	M	10	13,9	31	43,1	16	22,2	9	12,5	6	8,3	2,58	
Sodelujem pri odločanju, katere jedi se pripravijo za kosilo.	Ž	6	1,8	53	16,0	86	26,0	113	34,1	73	22,1	3,59	**0,000**
	M	3	4,2	21	29,2	23	31,9	21	29,2	4	5,6	3,03	

Legenda: *Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi petstopenjske Likertove lestvice (1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti se strinjam niti se ne strinjam, 4 – se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam

Iz podatkov v Preglednici 7 je razvidno, da dijaki, ki v času šolanja bivajo doma, pogosteje pripravljajo kosilo in večerjo kot dijaki, ki bivajo v dijaškem domu. Dijaki, ki bivajo doma, tudi pogosteje odločajo o jedeh, ki jih bodo uživali za kosilo. Razlike so statistično pomembne ($\alpha < 0,05$). Zajtrk pogosteje pripravijo dijaki, ki bivajo doma, a razlika med skupinama dijakov ni statistično pomembna.

Preglednica 7: *Strinjanje dijakov s trditvami o prehranskem vedenju glede na kraj bivanja v času šolanja*

		Nikakor se ne strinjam		Se ne strinjam		Niti se strinjam niti se ne strinjam		Se strinjam		Popolnoma se strinjam		M**	α
Trditev	Skupina*	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %		
Pripravim zajtrk.	1	16	5,2	38	12,4	57	18,6	72	23,5	123	40,2	3,81	0,236
	2	5	5,2	16	16,5	19	19,6	26	26,8	31	32,0	3,64	
Skuham kosilo.	1	21	6,9	91	29,7	81	26,5	94	30,7	19	6,2	3,00	**0,000**
	2	8	8,2	46	47,4	27	27,8	15	15,5	1	1,0	2,54	
Skuham večerjo.	1	41	13,4	97	31,7	71	23,2	64	20,9	33	10,8	2,84	**0,012**

	2	*14*	*14,4*	*44*	*45,4*	*20*	*20,6*	*15*	*15,5*	*4*	*4,1*	*2,49*	
Sodelujem pri odločanju, katere jedi se pripravijo za kosilo.	*1*	*3*	*1,0*	*46*	*15,0*	*85*	*27,8*	*108*	*35,3*	*64*	*20,9*	*3,60*	***0,000***
	2	*6*	*6,2*	*28*	*28,9*	*24*	*24,7*	*26*	*26,8*	*13*	*13,4*	*3,12*	

Legenda: *Skupina 1 – dijaki, ki v času šolanja bivajo v domačem gospodinjstvu; Skupina 2 – dijaki, ki v času šolanja bivajo v dijaškem domu

**Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi Likertove petstopenjske Likertove lestvice (1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti se strinjam niti se ne strinjam, 4 – se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam)

4. Zaključek

Gospodinjska pismenost posamezniku omogoča preudarno, zdravo, kreativno, odgovorno in samostojno bivanje, ki temelji na odločitvah, ki mladostniku izboljša kakovost življenja in pomaga tudi pri preživljanju kakovostnega življenja v odrasli dobi. Pomembno je, da posameznike že v otroštvu seznanimo in opolnomočimo s kompetencami gospodinjske pismenosti ter jim na ta način olajšamo prehod iz skupnega bivanja v istem gospodinjstvu s starši v življenje v samostojnem gospodinjstvu.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti stopnjo gospodinjskega znanja in vedenje srednješolcev in ugotoviti, ali se pojavljajo razlike v gospodinjski pismenosti dijakov glede na spol in kraj bivanja v času šolanja.

Rezultati so pokazali, da lahko gospodinjsko znanje in gospodinjsko vedenje srednješolcev ocenimo kot dobro. Ocenjujemo, da je znanje na področju ekologije, zdravja, skrbi za dom in oblačil boljše kot znanje, povezano s financami in prehrano. Srednješolci so izkazali pomanjkljivo znanje zlasti pri vprašanjih, ki so bila povezana z zavarovalništvom, na prehranskem področju pa so izkazali pomanjkljivo znanje pri vprašanju o dnevnih energijskih potrebah odraslih oseb. V raziskavi PISA, ki je bila izvedena leta 2014, je bilo ugotovljeno, da je 82,0 % slovenskih petnajstletnikov doseglo vsaj temeljno raven finančne pismenosti (OECD, 2014). Iz omenjenega sklepamo, da bi bilo potrebno okrepiti izobraževanje na področju finančne pismenosti dijakov, saj življenje v sodobni družbi zahteva od posameznika tudi številna znanja s področja osebnih financ. Prehransko pismenost otrok je v Sloveniji raziskovala tudi Šmidova (2016), ki je opozorila, da je potrebno izboljšati prehransko znanje otrok, kar bi povečalo samostojnost in kompetentnost posameznika na področju prehrane v odraslem obdobju.

Ugotovili smo, da so srednješolci sposobni reševanja osnovnih zdravstvenih problemov. Raziskava, ki je bila opravljena med odraslimi Slovenci, je pokazala, da je kar tri četrtine odraslih nezadostno zdravstveno pismenih (Štemberger Kolnik, 2014).

Dijaki so izkazali tudi znanje o ekologiji in pozitiven odnos do okoljskih vsebin, kar se odraža v njihovem vedenju, a so imeli težave pri pravilnem razvrščanju nekaterih vrst odpadkov. To kaže na pomanjkljivosti specifičnih znanj. Za oblikovanje trajnostnega vedenja dijakov je pomembno znanje o ekologiji. Jiwa in Esa (2014) ugotavljata, da imajo mladostniki z več znanja o ekologiji tudi boljši odnos do okolja in oblikujejo boljše ekološko vedenje. Iz opisanih ugotovitev lahko sklepamo, da je znanje o trajnostnem razvoju in vedenju pri srednješolcih potrebno spodbujati in dopolnjevati.

Statistično pomembnih razlik med dijakinjami in dijaki v gospodinjskem znanju vseh področij skupaj, ki smo jih preverjali v raziskavi, nismo ugotovili.

V raziskavi smo ugotovili, da imajo srednješolci dober odnos do gospodinjskih opravil. Razlika med dijakinjami in dijaki je bila najbolj izrazita pri skrbi za dom in oblačila, kjer je bilo ugotovljeno, da dijakinje pogosteje kot dijaki izvajajo posamezna opravila. Rezultati so podobni rezultatom drugih raziskav, v katerih raziskovalci ugotavljajo, da ženske pogosteje opravljajo gospodinjska opravila kot moški (Lam idr., 2016; Möller-Slawinski in Calmbach, 2016; Koren, 2008; Šorli, 2020). Tudi v raziskavi življenja žensk in moških v Evropi so ugotovili, da v vseh državah članicah EU ženske pogosteje kuhajo in opravljajo gospodinjska dela (Eurostat, 2020). Ugotovili smo, da srednješolci, ki v času šolanja bivajo v dijaškem domu, manj pogosto varčujejo z energijo, vodo in manj pogosto pripravljajo dnevne obroke kot tisti, ki bivajo v domačem gospodinjstvu. Rezultati so pričakovani, saj dijaki, ki v času šolanja bivajo v dijaškem domu, ne izvajajo navedenih opravil, saj je v dijaških domovih poskrbljeno za organizirano prehrano dijakov. Presenetljivo je, da se med dijaki glede na kraj bivanja v času šolanja ne pojavljajo večje razlike pri skrbi za dom in oblačila. Statistično pomembne razlike se pojavljajo le pri pogostosti brisanja prahu, kar pogosteje opravljajo dijaki, ki v času šolanja bivajo v domačem gospodinjstvu. Slednji pogosteje opravljajo tudi vsa druga opravila, povezana z domom, čeprav naj bi dijaki v dijaškem domu sami skrbeli za čistočo in imajo vsak dan po zajtrku tudi čas, namenjen pospravljanju svoje sobe (Indihar, 2018).

Ocenjujemo, da je potrebno tako za osnovnošolce kakor tudi srednješolce zagotoviti, da se permanentno izboljšuje njihova gospodinjska pismenost. Menimo, da bi bilo potrebno pridobivanje gospodinjskega znanja in veščin vključiti v formalno in neformalno izobraževanje, kar pomembno vpliva na dvig kakovosti življenja posameznika in družbe.

5. Literatura

Eurostat. (2020). *Življenje žensk in moških v Evropi - STATISTIČNI PORTRET*. Republika Slovenija statistični urad. https://doi.org/10.2785/484358

Hira, T. K. (2013). Home Economics Literacy: Investing in our Future. *Journal of Asian Regional Association For Home Economics,* 20(3), 113–118. https://tkhira.user.iastate.edu/wp-content/uploads/2013/12/JARAHE-203-invited-paper.pdf

OECD. (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI),* PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en

Indihar, M. (2018). Prednosti bivanja v dijaških domovih. V Orel, M. in Jurjevčič, S. (ur.), *Mednarodna konferenca EDUvision 2018 »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«* (str. 1123–1131). EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Jiwa, R. A. M. in Esa, N. (2014). Ecological Literacy among Secondary School Students. *Conference Paper, June*. https://www.researchgate.net/publication/263011210_Ecological_Literacy_among_Secondary_School_Students

Koren, A. (2008). *Pogled različnih generacij na skrbstveno delo žensk in moških v zasebni sferi*. [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo]. PeFprints. http://www.nbn.si/URN:NBN:SI:FSD:DOC-N4971

Lam, C. B., Greene, K. M. in McHale, S. M. (2016). Housework Time From Middle Childhood Through Adolescence: Links to Parental Work Hours and Youth Adjustment. *Developmental Psychology. Advance online publication, 52*(12), 2071–2084. http://dx.doi.org/10.1037/dev0000223

Milevšek, S. (2020) Dojemanje vloge gospodinje v 21.stoletju. [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/6311

Möller-Slawinski, H. in Calmbach, M. (2016). *Stališča žensk in moških do enakosti spolov v Sloveniji.* Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-OF92NIJN

Pendergast, D. (2015). HELM – HomeEconomics LiteracyModel – A vision forthe field. *Victorian Journal of Home Economics*, *45*(1), 2–6. https://www.homeeconomics.com.au/images/PDFs/VJHE_Vol54_No1.pdf

Šmid, M. (2016). *Prehranska pismenost osnovnošolcev* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/3920/

Šorli, I. (2020). Statistični podatki o vključenosti moških v skrbstveno delo v zasebni sferi v Sloveniji. *Poročilo v okviru projekta Moškosti, enakost, skrbstvene prakse – MESP*. Mirovni inštitut – Inštitut za sodobne družboslovne in politične študije. https://www.mirovni-institut.si/wp-content/uploads/2017/10/Skrbstveno-delo-v-zasebni-sferi.pdf

Štemberger Kolnik, T. (2014). Medicinske sestre – moč za spremembe. *Utrip*, *22*(4), 3–5. https://www.zbornica-zveza.si/wp-content/uploads/2019/09/UTRIP-MAJ-2014.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. Gospodinjstvo (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_gospodinjstvo.pdf

Urek, V. (2018). *Stališča staršev o pomenu usvajanja znanj in veščin pri gospodinjskem izobraževanju*. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints http://pefprints.pef.uni-lj.si/4961/1/UREK.pdf

Kratka predstavitev avtorjev

Janja Pirnat, magistrica profesorica poučevanja gospodinjstva in kemije. Magistrirala je na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Poučuje kemijo in gospodinjstvo na Osnovni šoli Polje v Ljubljani.

Doc. dr. Stojan Kostanjevec, docent za področje prehranskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju gospodinjskega in prehranskega izobraževanja.

Razvijanje nekaterih kompetenc podjetnosti v srednji šoli

Development of Some Entrepreneurial Competences in Secondary School

Nina Sitar

BIC Ljubljana, Gimnazija in veterinarska šola
nina.sitar@bic-lj.si

Povzetek

V prispevku je opisanih nekaj aktivnosti, ki so bile izvedene v okviru posameznih razrednih ur v tretjem letniku tehniške gimnazije predvsem v času poučevanja na daljavo v okviru projekta Podjetnost v gimnaziji. Od dijakov pogosto slišimo vprašanje »Kje bomo pa to potrebovali?«, kar kaže na to, da si mladi resnično želijo šolo za življenje. Epidemija koronavirusa pa je sprožila še velik upad motivacije za delo in veliko potrebo po izboljšanju organiziranosti in samoučinkovitosti. Opisane so aktivnosti, ki razvijajo kompetence podjetnosti, kot so vizija, samozavedanje, samoučinkovitost, motiviranost, vztrajnost, vključevanje človeških virov, načrtovanje, upravljanje ter izkustveno učenje. Dijaki so rešili test sedmih inteligenc, ustvarili trenutno vizijo svojega bodočega poklica, ponovili učenje učenja, naredili analizo lastne aktivnosti po določenih dnevih, kateri je sledila refleksija in ugotavljanje, kaj bi lahko izboljšali. Ogledali so si posnetek z močno motivacijsko vsebino, spoznali tehniko postavljanja ciljev, postavili lastne cilje in dnevni urnik. Spoznali so tudi nekaj novo nastalih poklicev in kako se izdela poslovni načrt. Razred je na koncu v povprečju dosegel boljši učni uspeh kot prejšnja leta in kar nekaj dijakov je potrdilo, da so jim bile tovrstne aktivnosti v pomoč pri uresničevanju ciljev.

Ključne besede: cilji, motiviranost, načrtovanje, samoučinkovitost, vizija.

Abstract

This article addresses those activities that were mostly carried out as part of the project »Entrepreneurship in Secondary Education« during online class hours in the third grade of General upper-secondary school. Very often the students raised the same question: » Where are we going to need this?" implying that what they really want is a school for life. The COVID-19 epidemic has additionally triggered a great deal of demotivation for work and an increased need for improvement of organisation and self-efficacy. The article is aimed specifically at activities that develop entrepreneurial competencies such as vision, self-awareness, self-efficacy, motivation, perseverance, human resources, planning, leadership skills and experiential learning. During the research, the students carried out a test of seven different intelligences, creating a preliminary vision of their future occupation, and revised learning to learn. They then carried out an analysis of their own daily activities, followed by some reflection as to what could be improved. Next, they were shown a video with a strong motivational content, learned about the goal setting technique, set their own goals and made a daily schedule. Besides which, they also gained knowledge of some emerging occupations and a better understanding of how to create a business plan. The findings of this research suggest that the average students' academic performance has been improved in comparison to that of the previous years. And a number of students reported that these activities were helpful in achieving the goals.

Keywords: goals, motivation, planning, self-efficacy, vision.

1. Uvod

Dandanes se pri pouku pogosto sliši vprašanje s strani dijakov, kje bodo določeno znanje lahko v življenju uporabili. Pogrešajo učenje za življenje in ne vidijo smisla v memoriranju velike količine snovi. V šolah je še vedno preveč faktografskega učenja oziroma učenja na pamet. In tako se poraja vprašanje, ali bodo dobili mladi dovolj spretnosti, ki jih bodo potrebovali pri svojih prihodnjih poklicih. Pravijo namreč, da v povprečju skoraj dveh tretjin poklicev, ki jih bodo opravljali današnji učenci in dijaki, sploh še ni izumljenih (Rant, 2018). Poleg tega pa je epidemija koronavirusa povzročila velik upad motivacije, utrujenost, nezdrave navade, kot so pomanjkanje spanja, premalo gibanja, preveč gledanja v ekran (Matko, 2021) in pri nekaterih celo slabo duševno zdravje, o čemer pričajo številne raziskave (Dobnik idr., 2020).

Zato je bilo vpeljanih nekaj aktivnosti, ki mladostnikom pomagajo pri pridobivanju kompetenc, ki jim bodo prišle prav tako v času koronavirusa kot tudi kasneje v življenju. Izpeljane so bile v okviru projekta Podjetnost v gimnaziji (t. i. PODVIG), ki spodbuja opolnomočenje dijakov in strokovnih delavcev v gimnazijah s kompetenco podjetnosti. Poudarek je bil na viziji, samozavedanju, samoučinkovitosti, motiviranosti, vztrajnosti, vključevanju človeških virov, načrtovanju, pravljanju ter izkustvenem učenju.

Dejavnosti, ki so predstavljene v nadaljevanju prispevka, so potekale predvsem na daljavo v šolskem letu 2020/2021 v okviru posameznih razrednih ur tretjega letnika tehniške gimnazije.

2. Test sedmih inteligenc in ponovitev učenja učenja

Dijaki so rešili test sedmih inteligenc (Tabela 1), in sicer so prebrali spodnje trditve in pripisali 1, če trditev velja oziroma 0, če trditev ne velja:

Tabela 1: *Test sedmih inteligenc*

1. Vešč sem dela s predmeti.	15. Preden se želim nečesa učiti, mora to biti zame smiselno.
2. Imam dober smisel za orientacijo.	16. Rad imam zasebnost, tišino pri delu in razmišljanje.
3. Imam naravno sposobnost reševanja sporov med prijatelji.	17. V zapletenih glasbenih delih lahko razločim posamezne inštrumente.
4. Zlahka si zapomnim besedilo pesmi.	18. Zlahka si vizualno predstavljam prizore, ki sem si jih zapomnil oz. ustvaril.
5. Znam pojasniti zapletene teme na razumljiv način.	19. Imam dobro razvit besedni zaklad in ga tudi uporabljam.
6. Vedno zadeve rešujem korak za korakom.	20. Rad si delam zaznamke in mislim, da je to koristno.
7. Dobro se poznam in vem, zakaj se vedem tako, kot se.	21. Imam dober občutek za ravnotežje in rad se gibljem.

8. Uživam v družabnih dogodkih.	22. Lahko razločim vzorce in odnose med izkušnjami ali stvarmi.
9. Veliko se naučim iz pogovorov, predavanj in ob poslušanju drugih.	23. Rad delam v skupini; upoštevam tudi zamisli drugih.
10. Kadar poslušam glasbo, se moje razpoloženje spreminja.	24. Znam opazovati in pogosto opazim stvari, ki jih drugi ne.
11. Rad rešujem uganke, križanke, logične probleme …	25. Hitro postanem nemiren.
12. Razpredelnice, diagrami in vizualni pripomočki imajo zame pomembno vlogo pri učenju.	26. Raje delam in se učim sam kot v skupini.
13. Dovzeten sem za razpoloženje in čustva ljudi, ki me obdajajo.	27. Rad pojem ali igram na glasbeni inštrument.
14. Največ se naučim, kadar moram stvar izdelati sam.	28. Rad računam in spretno rešujem matematične probleme.

(Vtič, 2018, str. 178)

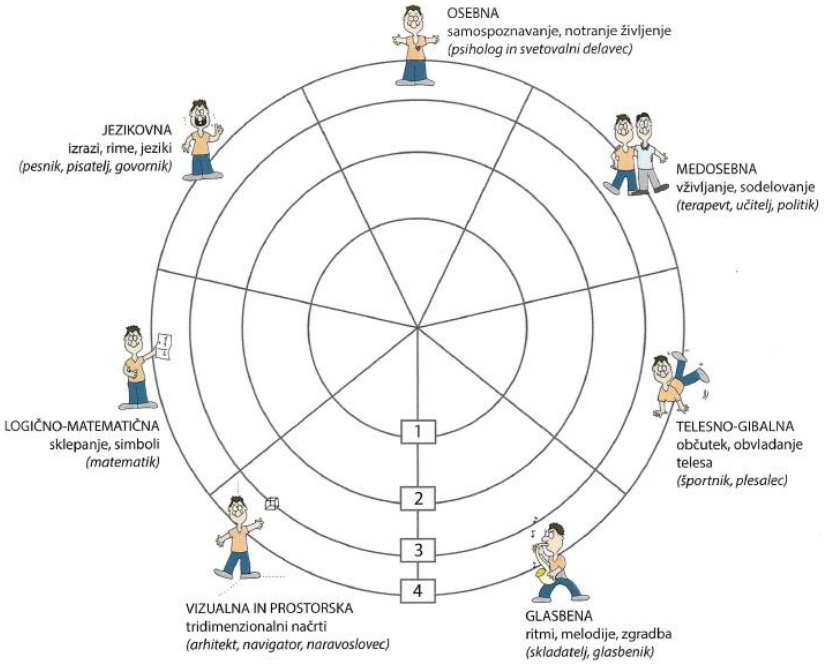
Nato so v tabelo prepisali svoje rezultate iz prejšnje tabele tako, da so desno od zaporedne številke vprašanja vpisali točke (1 ali 0) za svoj odgovor (Tabela 2).

Tabela 2: *Rezultati testa sedmih inteligenc*

INTELIGENCA	Vpr.	TOČKE	Vpr.	TOČKE	Vpr.	TOČKE	Vpr.	TOČKE	TOČKE SKUPAJ
Jezikovna	5		9		19		20		
Logično matematična	6		11		22		28		
Vizualno prostorska	2		12		18		24		
Glasbena	4		10		17		27		
Osebna in avtorefleksivna	7		15		16		26		
Medosebna	3		8		13		23		
Gibalna	1		14		21		25		

(Vtič, 2018, str. 179)

Točke pri posamezni inteligenci so sešteli in nato rezultate vnesli v krog večvrstne inteligence (Slika1). Pobarvali so pripadajoče dele kroga z različnimi barvami in tako dobili vizualno predstavo o uravnoteženosti svoje inteligence:



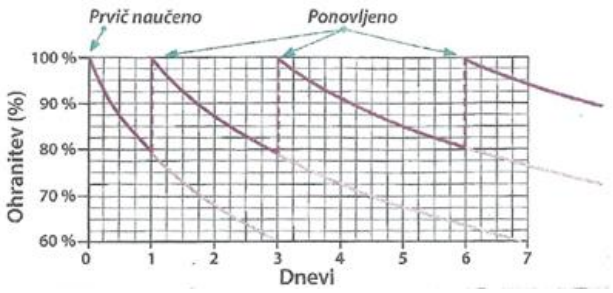
Slika 1: *Krog večvrstne inteligence*
(Vtič, 2018, str. 179)

Na podlagi rezultatov so ustvarili svoj dolgoročni cilj, tj. trenutno vizijo svojega bodočega poklica. Ko so bolje spoznali svoja močna področja, so prebrali še več značilnosti po posameznih inteligencah, ki so med drugim vključevale tudi nasvete za učenje učenja. Darja Vtič je v svojem delu z naslovom Glavo imaš in srce govorila o številnih nasvetih za učenje. Dijaki so učenje učenja glede na posamezne učne tipe (slušni, vidni, gibalni) spoznali že v prvem letniku gimnazije, a so tovrstno tematiko ponovili in tudi na podlagi lastnih močnih področij nadgradili. Predstavljena jim je bila krivulja pozabljanja, katere avtor je nemški psiholog Hermann Ebbinghaus (Slika 2). Krivulja prikazuje, da zelo hitro pozabimo, kar smo se naučili. Po dvajsetih minutah v našem spominu ostane le še 58 % predelane snovi. Po eni uri samo še 36 %, po enem dnevu 33 %, po dveh dneh 28 % in po šestih dneh le še 25 % snovi.



Slika 2: *Krivulja pozabljanja*

Krivuljo pozabljanja lahko spremenimo, če predelano snov večkrat ponavljamo (Slika 3). Če si želimo neko snov dobro zapomniti, strokovnjaki svetujejo, da snov ponovimo dan po učenju, nato čez tri dni in nato spet čez šest dni. Naučena snov se na ta način shrani v dolgoročni spomin.



Slika 3: *Krivulja pozabljanja s ponavljanjem*
(Vtič, 2018, str. 170)

3. Analiza lastne aktivnosti po določenih dnevih

Dijaki so šest dni zapored izpolnjevali tabelo, v katero so zapisovali, kaj delajo po urah od jutra do večera. S tem so naredili analizo lastne aktivnosti po določenih dnevih, kateri je sledila refleksija in ugotavljanje, kaj bi lahko izboljšali (več spanja, odmori med učenjem, zajtrk, boljša prehrana, več gibanja, sprostitev). Z namenom, da sami pridejo do ugotovitev, kaj bi bilo za njih zares bolj zdravo, so dobili za nalogo, da odgovorijo na naslednja vprašanja o zdravih navadah mladostnikov (Tabela 3) s pomočjo kar se da strokovnih spletnih virov.

Tabela 3: *Vprašanja o zdravih navadah mladostnikov*

1. Koliko spanja dnevno potrebuje srednješolec?	Odgovor: Vir:
2. Kakšne so (lahko) posledice, če spimo premalo?	Odgovor: Vir:
3. Zakaj je zajtrk tako pomemben?	Odgovor: Vir:
4. Koliko obrokov na dan naj bi imeli mladostniki in v kakšnem časovnem razmaku?	Odgovor: Vir:
5. Na koliko časa se pri srednješolcih priporoča odmor pri učenju? Kako dolg naj bo ta odmor?	Odgovor: Vir:
6. Koliko telovadbe dnevno potrebuje srednješolec? Je dovolj, če gre le na sprehod?	Odgovor: Vir:
7. Kakšne so (lahko) posledice, če se premalo gibamo?	Odgovor: Vir:

4. Dvig motivacije in postavljanje ciljev

Dijaki so si ogledali posnetek z močno motivacijsko vsebino, v katerem ameriški igralec, režiser in producent Denzel Washington z močnim motivacijskim tonom in vsebino nagovarja mlade, naj nikoli ne obupajo in naj vedno ob padcu padejo »naprej« in ne »nazaj«. (Washington, 2021). Dijakov se je posnetek zelo dotaknil.

Dijakom je bila predstavljena S. M. A. R. T. tehnika postavljanja ciljev (Tabela 4), ki je bila dana razrednikom s strani šolske multiplikatorke:

Tabela 4: *S. M. A. R. T. tehnika postavljanja ciljev*

CILJ (initial goal)	Cilj, ki ga imam v mislih.
S (specific) **= natančen**	Kaj želim doseči?
M (measurable) **= merljiv**	Kako lahko izmerim napredek in vem, da sem uspešno dosegel svoj cilj?
A (achievable) **= dosegljiv**	Ali imam sposobnosti, da cilj dosežem? Če ne, kako jih lahko pridobim? Kaj je moja motivacija? Ali se količina vloženega truda sklada z rezultatom?
R (relevant) **= ustrezen**	Zakaj si cilj zastavljam zdaj? Ali je ta cilj usklajen z ostalimi cilji, ki jih moram doseči?
T (time-bound) **= časovno omejen**	Do kdaj želim doseči ta cilj? Ali je ta rok dosegljiv? Ali si ta cilj lahko razdelim na več manjših ciljev?
SMART GOAL	Ponovno preglejte, kar ste napisali. Na podlagi svojih odgovorov na zgornja vprašanja oblikujte nov cilj. Cilj naj bo zapisan v pozitivni obliki, kot da je že dosežen.

Napišite 1 velik cilj, ki ga želite doseči v letošnjem šolskem letu.

Napišite nekaj manjših ciljev, ki vam bodo pomagali uresničiti velik cilj.

Manjše cilje razporedite v manjše korake oz. v časovnico. Kaj lahko naredite že danes, ta teden in ta mesec?

danes	
ta teden	
ta mesec	

Zapišite 3 realne cilje, ki jih želite doseči v naslednjih 3 mesecih. Kmalu bomo preverili, kako vam gre uresničevanje teh ciljev.

1	
2	
3	

(Kovač, 2020)

Dijaki so na podlagi te tehnike zapisali lastne cilje. Da bi bilo postavljanje ciljev še lažje in učinkovitejše, je dijake na eni izmed razrednih ur obiskala profesorica psihologije. Predstavila je, kako si najlažje postavijo prioritete (Slika 4):

	NUJNO	NI NUJNO
POMEMBNO	I - krize - neodložljive težave - naloge, ki imajo skrajne roke - (nekateri) sestanki, priprave	II - priprave in planiranje - preprečevanje - jasne vrednote - načrtovanje - grajenje odnosov - prava rekreacija - moč - mnoge priljubljene dejavnosti
NI POMEMBNO	III - prekinitve, nekateri telefonski klici - nekatera pošta in poročila - nekateri sestanki - mnoge neposredne, neodložljive naloge	IV - nepomembno, nesmiselno delo - nepomembna pošta - nekateri telefonski klici - zapravljanje časa - ubežne dejavnosti

Slika 4: *Postavljanje prioritet*
(Covey, 1997)

Dijaki so na seznamu opravil za določen dan označili, kaj je bolj pomembno in koliko časa naj bi predvidoma porabili za določeno aktivnost. Tako so si sestavili svoj dnevni urnik, pri čemer jim je bilo svetovano, naj najprej vnesejo pouk in dogovorjena srečanja, nato pa še preostale naloge. Pri tem so upoštevali tudi priporočilo, naj načrtujejo le okoli dve tretjini časa, saj bodo ostalo zavzeli tako imenovani »tatovi časa«, kot so nepričakovane spontane aktivnosti ter naj opoštevajo tudi zdrave navade (dovolj spanca, odmori, dovolj obrokov hrane, gibanje ipd.).

Svetovano jim je bilo tudi, naj imajo sestavljen urnik čez dan vedno pri roki in naj ga sproti pregledujejo. Ob koncu dneva so sestavili nov urnik za naslednji dan. Označili so naloge, ki so jih uspeli opraviti, ostale pa prenesli na naslednji dan. Svoj čas so na prikazani način spremljali dva tedna. Urnike so poslali v pregled ter naredili refleksijo lastnega napredka s pomočjo vnaprej zastavljenih vprašanj. Zapisali so, katere naloge so uspeli narediti ter razmislili, ali je bil čas dobro izkoriščen. Zapisali so tudi, na katere izzive so naleteli pri načrtovanju svojega časa in kako so se z njimi spoprijeli. Povedali so tudi, ali so najpomembnejše naloge opravili najprej. Razmislili so, kako lahko organizacijo še izboljšajo.

5. Novi poklici in poslovni načrt

Na eni izmed zadnjih razrednih ur, posvečenih projektu podjetnosti, so dijaki spoznali nekaj novo nastalih poklicev, kot so upravljalec drona, skrbnik you tube vsebin, voznik ubra, inženir brezpilotnega avta, lego profesor, amnezija kirurg, svetovalec za osebno produktivnost, life coacher, influencer ... Pomembno je, da se učenci naučijo kompetenc oziroma veščin in spretnosti, ki jim bodo pomagale opravljati službo, ki trenutno mogoče sploh še ne obstaja. Šola mora biti šola za življenje. Zato je bilo dijakom med drugim s pomočjo spletnega vira predstavljeno tudi, kako se izdela poslovni načrt (Lampret, 2014), saj se nemalokrat zgodi, da se posameznik poda v samostojno podjetništvo.

6. Zaključek

Dijake so opisane aktivnosti v večini zanimale in so aktivno sodelovali. Nekolikšen upad sodelovanja je bil zaznan bolj proti koncu šolskega leta, ko so imeli veliko pisnih in ustnih preverjanj znanja pri številnih predmetih. Je pa zlasti takrat nekaterim prišel zelo prav dnevni urnik vnaprej načrtovanih obveznosti. Izvedena je bila tudi anonimna anketa in dve tretjini dijakov je odgovorilo, da se jim zdijo tovrstne aktivnosti uporabne, ena tretjina dijakov pa je menila, da niso uporabne.

Kar se tiče ocen, so se glede na prejšnja leta v povprečju izboljšale, kar pa lahko pripisujemo tudi dejstvu, da so tretješolci bolj motivirani za pridobitev višjih ocen, saj se ocene tretjega letnika upoštevajo pri vpisu na fakulteto. Dejstvo je tudi, da ne moremo z gotovostjo trditi, kako realne so ocene, ki so bile pridobljene na daljavo. Mogoče bi bilo naslednjič bolje te aktivnosti izvesti v šoli in ne na daljavo, čeprav je po drugi strani kakšnemu dijaku/dijakinji to pomagalo pri organizaciji, saj sta pri delu na daljavo še toliko bolj potrebni dobra organizacija in notranja motivacija. Dijakom sta bila zelo všeč motivacijski video ter predstavitev nekaterih poklicev, ki so nastali v zadnjih letih, kar vodi do spoznanja, kako zelo pomembno se je učiti spretnosti oziroma kompetenc, ki ti omogočajo uresničitev zastavljenih ciljev tudi kasneje v življenju.

7. Literatura

Covey, S. R. (1997). Zasvojenost z nujnostjo. V B. Konte (ur.), *Najprej najbolj pomembno* (str. 36). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Dobnik Renko, B., Hausmeister Kreft, I., Janjušević, P., Lampret, M., Mikuž, A., Mlinarič, A. idr. (2020). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v času epidemije covida-19* (Gradivo za vzgojno-izobraževalne ustanove v času postopnega odpiranja vrtcev in šol, Zbornica kliničnih psihologov Slovenije). Pridobljeno s http://klinicna-psihologija.si/wp-content/uploads/2020/05/ZKP_Dusevno_zdravje_otrok.pdf

Kovač, P. (2020). *Mapa učnih dosežkov in kompetenc* (Interno gradivo). BIC Ljubljana.

Lampret, M. (2014). *Poslovni načrt.* Pridobljeno s https://www.slideserve.com/sohalia-bijoy/poslovni-na-rt

Matko, B. (2021). *Primerjava med pandemično izčrpanostjo pri mladih s čustvenimi in vedenjskimi težavami in pandemično izčrpanostjo pri mladih brez težav.* Prispevek, predstavljen na Mednarodni konferenci Mladinskega doma Jarše z naslovom *Sodobni izzivi dela z mladimi iz ranljivih skupin.* Prispevek pridobljen s https://konferenca.mdj.si/2021/zbornik.pdf

Rant, M. (2018). *Ključni so vedoželjni učenci.* Pridobljeno s http://www.gorenjskiglas.si/apps/pbcs.dll/article?AID=/20181022/C/181029941/July&template=printart

Vtič, D. (2018). Kako se učimo?, *Glavo imaš in srce! Gradivo za delo z otroki in mladostniki* (str. 170). Maribor: Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet Maribor in Društvo za razvoj človečnosti – Human.

Vtič, D. (2018). Sedem inteligenc, *Glavo imaš in srce! Gradivo za delo z otroki in mladostniki* (str. 178-179). Maribor: Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet Maribor in Društvo za razvoj človečnosti – Human.

Washington, D. (2021). *Watch this every day and change your life.* Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=tbnzAVRZ9Xc&t=169s&ab_channel=AlexKaltsMotivation

Kratka predstavitev avtorice

Nina Sitar je novembra 2008 diplomirala na Fakulteti za matematiko in fiziko v Ljubljani, smer pedagoška matematika. Po opravljenjem pripravništvu na Gimnaziji Bežigrad ter strokovnem izpitu se je zaposlila na Gimnaziji in veterinarski šoli BIC Ljubljana, kjer poučuje še danes v programih tehniške gimnazije in veterinarskega tehnika. Poučevala je matematiko tudi na Konservatoriju za glasbo in balet v Ljubljani ter odrasle v Emoni Efekta. Sodeluje v projektih PODVIG in OBJEM ter pri različnih šolskih tekmovanjih. Je tudi zunanja ocenjevalka matematike na maturi. Udeležuje se različnih izobraževanj, največkrat na temo psihologije. Pripravlja tematske razredne ure, organizira razredne tabore ter izvaja številne ure dopolnilnega pouka iz matematike.

Razvijanje podjetniških kompetenc

Developing Entrepreneurial Competencies

Tadej Debelak

Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za strojništvo
tadej.debelak@scsl.si

Povzetek

Prispevek opisuje postopek ustanovitve dijaškega podjetja v okviru predmeta Poslovanje in organizacija (PIO). Podani so tudi rezultati analize, ki je bila izvedena v ta namen. Dijaki so v okviru projekta ustanovitve podjetja izdelali lasten produkt, raziskali tržišče in v končni fazi izdelek ponudili na trgu. Prispevek predstavlja primer dobre prakse ustanovitve dijaškega podjetja.

Ključne besede: entercomp, inovativno podjetništvo, jaslovenija, kompetence podjetnosti, podjetništvo.

Abstract

The article describes the process of establishing a students' enterprise as a project in the framework of the school subject »business and organization« Presented are also the results of the analysis which was made specifically for this purpose. In the process of establishing their enterprise the students also manufactured their own product, they explored the situation on the market, and finally launched the product on the market. The article presents an example of good practice in the field of setting up a business by students.

Key words: entercomp, entrepreneurship, entrepreneurship competencies, innovative entrepreneurship, jaslovenia.

1. Uvod

Predmet Organizacija in poslovanje poučujem od leta 2014. Pri predmetu se dijaki naučijo: osnov podjetništva, finančnega poslovanja, osnov organiziranosti podjetja, ekonomike podjetij in medčloveških odnosov znotraj njih. Vsebina predmeta se v zadnjih dveh desetletjih ni bistveno spremenila. Z namenom, da bi dijakom ponudil kar se da kvalitetno znanje s tega področja, sem izbral nov pristop k poučevanju in v obstoječo snov vključil evropski model EntreComp (Ja Europe, Ja Slovenija). Podjetnost je ena izmed osnovnih splošnih veščin vseživljenjskega učenja, ki jih je opredelila in zapisala Evropska komisija (2006-2018). V okviru programa se dijaki naučijo, kako koncept poslovne ideje prenesti v realnost. Oblikujejo svoje dijaško podjetje in izkusijo njegovo delovanje. Po končani srednji šoli pa so opremljeni s kompetencami za uspešno vodenje mladega podjetja.

Namen modela EntreComp je razvijanje podjetniških kompetenc, kot so:

- ustanavljanje dijaškega podjetja,

- prodaja delnic za financiranje dijaškega podjetja,
- izvedba tržne raziskave,
- timsko delo pri pripravi poslovnega načrta,
- razvoj in promocija lastnega izdelka ali storitve,
- trgovanje v javnosti,
- upravljanje s financami podjetja,
- sodelovanje na sejmu, konferencah ipd.,
- organizacija dijaških tekmovanj s tega področja na nacionalnem nivoju,
- poslovanje z denarjem.

1.1 Ustanovitev podjetja

Prednostne naloge pri ustanavljanju podjetja so: predstavitev koncepta programa podjetništvo, razdelitev v skupine, razvoj idej, razvoj poslovne ideje, poimenovanje podjetja, razdelitev vlog in zaposlovanje, določitev prostovoljcev in mreže, določitev začetnega kapitala, dogovor glede uvodnega sestanka in opredelitev statuta ter registracija dijaškega podjetja.

1.2 Oblikovanje skupin

Delo v dijaškem podjetju je skupinsko delo, pri čemer optimalna skupina šteje od 5 do 6 članov. V praksi se je izkazalo, da so manjše skupine bolj učinkovite. Dijaško podjetje, imenovano Pedpac, z dijakom Anžetom Kozjekom na čelu je štelo 3 dijake. Anže je sprva predvideval, da lahko situacijo obvladuje večinoma sam.

Dobro timsko delo zahteva dobro komunikacijo in sodelovanje dijakov znotraj skupine ter poenotenje ciljev. Zelo pomembno je, da je v projekt vključen prav vsak član skupine, ki prevzame določene odgovornosti, da vsak prispeva k razvoju ideje in se v skupini počuti cenjenega in slišanega. Pomembno je tudi, da so vsi člani skupine vključeni v razvoj poslovnega koncepta oz. ideje za izdelek in tako čutijo pripadnost.

1.3 Kreativne metode

Ena izmed najbolj priročnih metod je »brainstorming«, njen namen je zbrati čim več idej, pri čemer se izognemo kritiziranju idej ostalih. Vloga učitelja je spodbujati dijake, da pridejo na dan s čim več in čim bolj kreativnimi idejami.

1.4 Vrednotenje idej

Po zaključni kreativni fazi morajo dijaki ideje ovrednotiti, pretehtati in določiti prioritete. Nekatere lahko zelo hitro opustijo, pri tem pa morajo dijaki sami oceniti, katere ideje imajo potencial, da jih obdržijo.

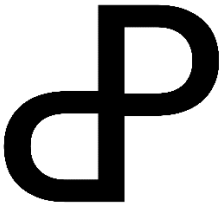
Ideje dijaki ocenjujejo z metodama: PSZ (prednosti, slabosti, zanimivosti) in PŠPN (prednosti, šibkosti, priložnosti, nevarnosti).

1.5 Ime podjetja

Ime podjetja mora biti izbrano pred uvodnim sestankom, saj mora biti zapisano v statutu. Dijaška podjetja ne smejo uporabljati okrajšav, kot na primer d. o. o., s. p. in drugih, na podlagi katerih bi jih lahko zamenjali za pravo podjetje. Na sliki 1 in 2 sta prikazani dve različici logotipa podjetja Pedpac. Logotip se je spreminjal skozi šolsko leto.



Slika 1: Logotip Padpac, prva različica



Slika 2: Logotip Pedpac, druga različica

1.6 Vloge v podjetju

Vsak dijak je dober v nečem. Nekateri ves čas dobivajo nove ideje, drugi se znajo dobro postaviti v čevlje drugih, tretji pa so bolj organizirani. Ključno je postaviti podjetje, v katerem so dijaki z različnimi sposobnostmi, saj s tem drug drugega bogatijo in dopolnjujejo. Vsi sodelujoči v dijaškem podjetju imajo najmanj 3 vloge: delničar, zaposleni in član uprave.

1.6.1 Delničarji

So lastniki dijaškega podjetja in vsak dijak v podjetju mora imeti vsaj eno delnico, a ne več kot dve. Upravo sestavljajo vsi sodelujoči v dijaškem podjetju: imenujejo direktorja podjetja, sprejemajo pomembne odločitve glede poslovanja, imajo osrednjo vlogo v podjetju pri določevanju strategije, ustvarjanju vizije in postavljanju ciljev.

1.6.2 Zaposleni

Vsa dijaška podjetja imajo direktorja, vodjo financ, vodjo človeških virov ter vodji prodaje in trženja. Direktor ima pregled nad delovanjem podjetja in ga pravilno usmerja. Njegova naloga je, da zagotovi prave, sposobne osebe na pravem mestu in se z zaposlenimi v primeru neizpolnjevanja zahtev pogovori in najde rešitve.

1.6.3 Plača

Politika JA-YE določa, da so dijaki upravičeni do plačila za delo v JA-YE podjetju. Upravni odbor določi postavko ter čas izplačila plače in nagrad. Običajno je plačilo za uro dela zelo nizko, saj se ostali del vloži, da se poveča kapital v podjetju. Dijake opomnim, da bo višina plače vplivala tudi na končno ceno izdelka.

Dijaško podjetje Pedpac Anžeta Kozjeka, Andreja Mohoriča in Žana Kramarja si ni izplačevalo plače. Finance so imeli združene.

1.7 Prostovoljci – zunanji mentorji (podjetniki)

Prostovoljci predstavljajo zunanjo podporo šoli in pomagajo pri vodenju in svetovanju. Njihova glavna naloga je delitev izkušenj in znanja s področja poslovanja in industrije ter dijakom omogočiti vpogled v vsakdanji potek dela v poslovnem svetu.

Zunanji mentor dijaškega podjetja Pedpac je bil Blaž Benedik iz podjetja Domel. Dijakom je podajal ključno znanje, s katerim so lažje premagovali sprotne ovire.

1.8 Začetni kapital

Začetni kapital je potreben za zagon proizvodnje ter plačilo začetnih stroškov. Dijaško podjetje mora oceniti začetne potrebe in se odločiti, na kakšen način jih bo financiralo. Pri tem se ne sme pozabiti na to, da lahko traja kar nekaj časa, da se izdelek začne prodajati. Denar se lahko zbere s prodajo delnic dijaškega podjetja. Delnice so dijaki prodajali prijateljem, sorodnikom, znancem (vključno z učitelji in prostovoljci). Tajnik je sestavil seznam izdanih delnic in pazljivo spremljal serijske številke delnic posameznikov.

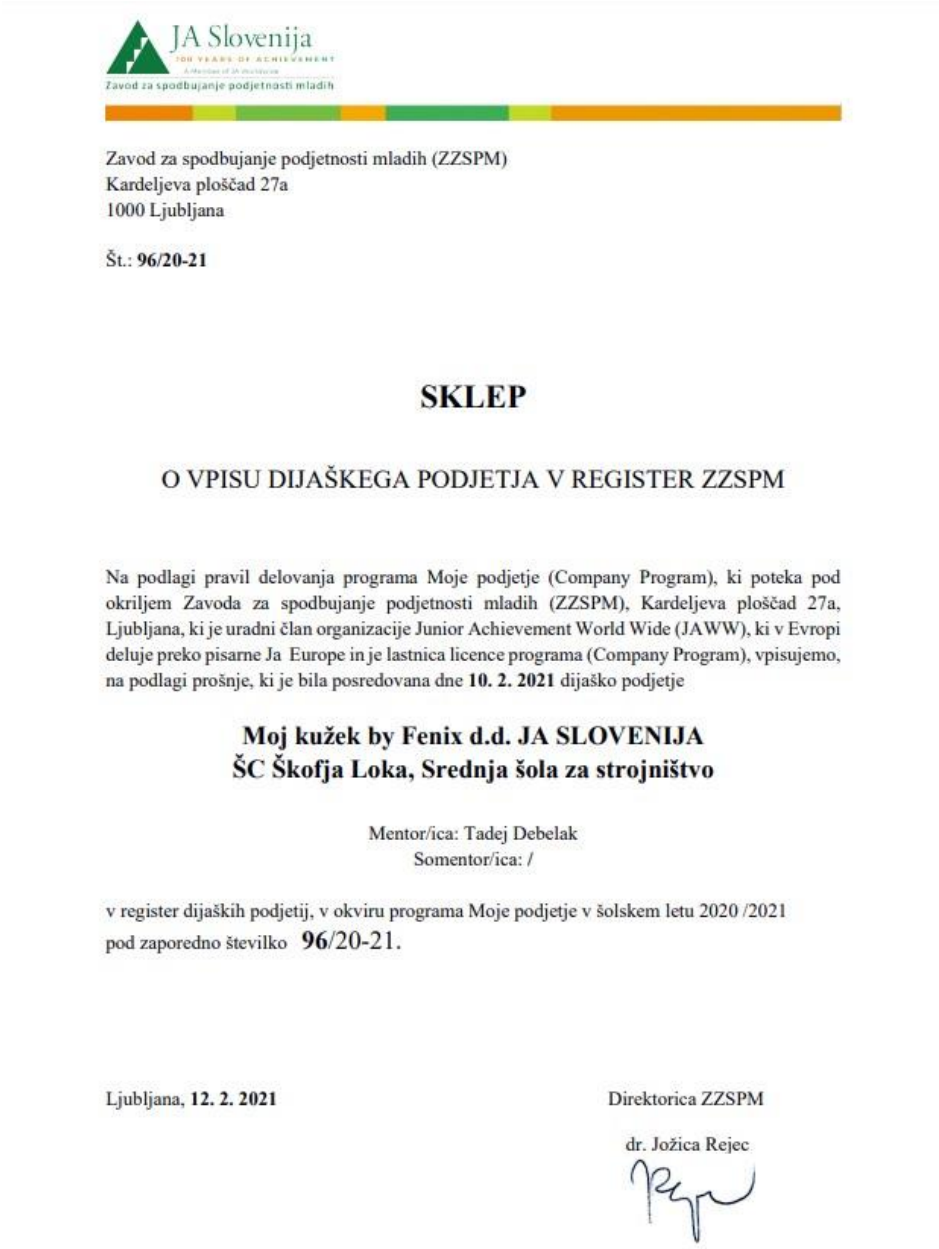
Dijaško podjetje Pedpac, pa je ubralo še malo drugačno strategijo in zbiralo denar skozi platforme Indiegogo in Kickstarer. Prednost teh platform je, da izdelek postane hitreje popularen po vsem svetu. Če izdelek pritegne pozornost s funkcionalnostjo in videzom, ga ljudje podprejo z nakupom; s tem podjetje dobi denar vnaprej in ga porabi za izdelavo omejene serije.

1.9 Formalna ustanovitev dijaškega podjetja

Dijaško podjetje mora biti ustanovljeno po formalni poti. To pomeni, da mora biti vabilo poslano ustanoviteljem, učiteljem in prostovoljcu. Na sestanku učitelj in prostovoljec lahko izrazita svoje mnenje, nimata pa glasovalne pravice. Potrebno je imeti izbrano ime podjetja ter zbrana imena, naslove in kontaktne informacije članov. Med sestankom se potrdi statut (vključno s poslovno idejo), izvoli upravni odbor in potrdi zapisnik.

1.10 Registracija

Vsa dijaška podjetja, dijaki, učitelji in prostovoljci se morajo registrirati kot člani JA Slovenije. Po navadni pošti ali e-pošti je potrebno poslati dokumente z ustanovnega sestanka. Na sliki 3 je prikazan primer sklepa o vpisu dijaškega podjetja v register Zavoda za spodbujanje podjetnosti mladih. (ZZSPM, 2021).



JA Slovenija
Zavod za spodbujanje podjetnosti mladih

Zavod za spodbujanje podjetnosti mladih (ZZSPM)
Kardeljeva ploščad 27a
1000 Ljubljana

Št.: **96/20-21**

SKLEP

O VPISU DIJAŠKEGA PODJETJA V REGISTER ZZSPM

Na podlagi pravil delovanja programa Moje podjetje (Company Program), ki poteka pod okriljem Zavoda za spodbujanje podjetnosti mladih (ZZSPM), Kardeljeva ploščad 27a, Ljubljana, ki je uradni član organizacije Junior Achievement World Wide (JAWW), ki v Evropi deluje preko pisarne Ja Europe in je lastnica licence programa (Company Program), vpisujemo, na podlagi prošnje, ki je bila posredovana dne **10. 2. 2021** dijaško podjetje

Moj kužek by Fenix d.d. JA SLOVENIJA
ŠC Škofja Loka, Srednja šola za strojništvo

Mentor/ica: Tadej Debelak
Somentor/ica: /

v register dijaških podjetij, v okviru programa Moje podjetje v šolskem letu 2020 /2021 pod zaporedno številko **96**/20-21.

Ljubljana, **12. 2. 2021**

Direktorica ZZSPM

dr. Jožica Rejec

Slika 3: Primer sklepa o vpisu dijaškega podjetja v register ZZSPM

2. Poslovanje

2.1 Poslovni načrt – poslovni model

Priprava poslovnega načrta ali poslovnega modela zahteva precej časa, zato ga je potrebno začeti pripravljati zgodaj. Poslovni načrt ali poslovni model predstavlja krmilno orodje za podjetje, ki dijakom daje smernice za poslovanje. Vsako novo podjetje potrebuje poslovni načrt, ki je namenjen temu, da se razjasni celotni projekt. Predstavlja tudi predstavitveni dokument za potencialne investitorje. Prostovoljec in učitelj (mentor) lahko igrata vlogo primernega investitorja. Dijaki pred njima vadijo krajšo predstavitev. Poslovni načrt ali poslovni model na začetku nikoli ne smeta biti fiksna. Morata se vedno izpopolnjevati in dopolnjevati glede na odziv trga.

Najpomembnejši elementi takega načrta/modela so:

- Perspektivni podvigi

Vsebujejo ime podjetja in njegove glavne aktivnosti. V njih se postavijo glavni kratkoročni in dolgoročni cilji, skupaj s potrebnimi finančnimi viri ter delovno silo. Potrebno je omeniti vse pridobljene nasvete.

- Ključni ljudje

Pripraviti seznam ljudi v podjetju in predvideti zasnovo podjetja.

- Izdelki in storitve

Ti so na kratko opisani skupaj z lastnostmi, ki jih naredijo unikatne, ter z močnimi prodajnimi točkami. Postavljeni morajo biti stroški proizvodnje in ostala finančna bremena, skupaj s kratkimi opisi proizvodnih procesov. Vključiti je potrebno tudi predvideno prodajo izdelka oz. storitve. (EIT Raw Materials GmbH, 2021).

Pedpac je brezdotični polnilec za naprave, kot so: gsm telefon, pametna ura, tablica. Ko je naprava prazna, jo enostavno položimo na polnilec. Ob stiku naprave in polnilca se naprava začne polniti. Po izgledu se Pedpac razlikuje od drugih podobnih polnilcev po tem, da je ročno izdelan (unikaten videz). Ekipa ima v ponudbi 4 Pedpac polnilce: v naravni barvi, v črni barvi, kombinacija les, karbon in polnilec z vgraviranim imenom.

Na slikah 4, 5, 6 in 7 je prikazan izdelek podjetja Pedpac v različnih izvedbah (Kozjek, 2021).



Slika 4: Pedpac v naravni barvi



Slika 5: Pedpac v črni izvedbi



Slika 6: Pedpac v kombinaciji les, karbon



Slika 7: Pedpac z unikatnima imenoma

2.2 Trg in strategija

Slikovno je potrebno predstaviti lokalni trg in vrste strank glede na geografska območja, skupaj s kratkim pregledom podrobnosti tržne raziskave. Pojasniti je potrebno način pristopa do potencialnih strank.

Dijaško podjetje Pedpac je v letu 2021 prisotno že v 49 državah. Največ izdelkov se proda v Evropi (Nemčija) in Bližnji vzhod.

2.6 Finančne zahteve

Vključiti je potrebno načrt financiranja nabave materiala, zaloge in plačila registracije.

2.7 Operativne naloge

2.7.1 Vodenje

Voditi podjetje mladih ni lahka naloga in učitelj lahko zelo pomaga s tem, da se z direktorjem pogovori, kako naj motivira dijake, zakaj je pomembno načrtovati, kako narediti dober načrt in razdeliti delo.

Pomembno je, da ima učitelj odprt dialog z dijaki glede njihovih močnih strani ter področij, ki jih lahko še nadgradi. Učitelj z veliko podjetniških izkušenj lahko veliko pripomore, da dijaško podjetje hitreje napreduje v vseh fazah.

2.7.2 Nabava in proizvodnja

Pomembno je, da nabava sledi potrebam proizvodnje, zato je ključno sodelovanje oddelkov za nabavo, financ in proizvodnje, da se potrebe uskladijo s finančnimi zmožnostmi podjetja.

Dijaška podjetja, ki imajo nove izdelke in inovacije, morajo za dober rezultat izdelati skice in prototipe, kar zahteva kar nekaj časa. V poklicnih šolah se pogosto vzpostavi povezava med delom pri predmetu v šoli ter izdelkom dijaškega podjetja, zato imajo dijaki na voljo več časa, da v okviru obeh izobraževanj razvijejo nov izdelek in nato zaženejo proizvodnjo (EIT Raw Materials GmbH, 2021).

Dijaško podjetje Pedpac je v prvi seriji naredilo samo nekaj kosov. Tako so enostavno videli, ali je na trgu zanimanje za izdelek. Uporabili so tudi idejo predprodaje oziroma »preorderja«, ko proizvodnja še ni vzpostavljena. Na ta način so se izognili začetni zalogi in financiranju nadaljnje proizvodnje.

2.7.3 Finance

Dijaška podjetja se morajo kar se da približati pravim podjetjem. Obstajajo znotraj legalnega okvira Moje podjetje, ki je registrirano kot podjetje, omejeno z garancijo, in kot dobrodelna ustanova. Dijaška podjetja so tako veje nacionalne organizacije Moje podjetje, ki jih tvorijo skupine mladih. Vsi dijaki so delničarji in vodje svojega dijaškega podjetja. Svoje delnice lahko prodajajo ostalim.

V nadaljevanju je podan primer predlaganih smernic glede vrednosti delnice, števila delnic in osnovnega kapitala. Seveda pa se lahko dijaško podjetje odloči tudi drugače.

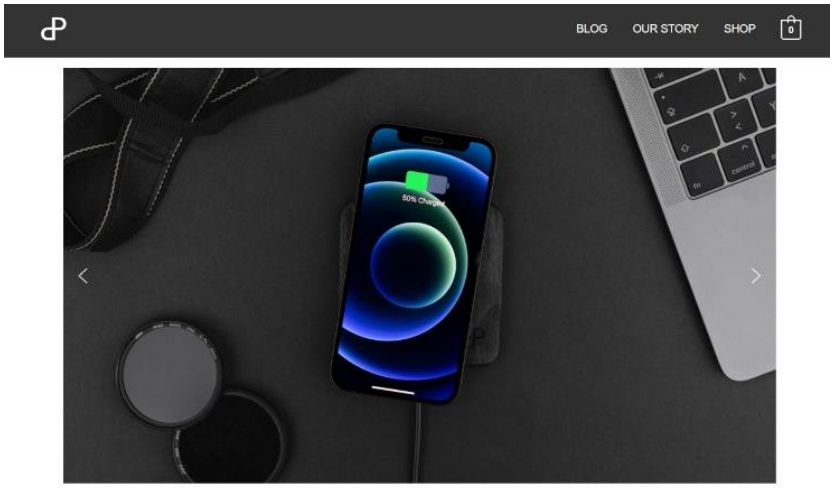
Delnica: 10 evrov

Največje število delnic, ki jih lahko ima posameznik: 2

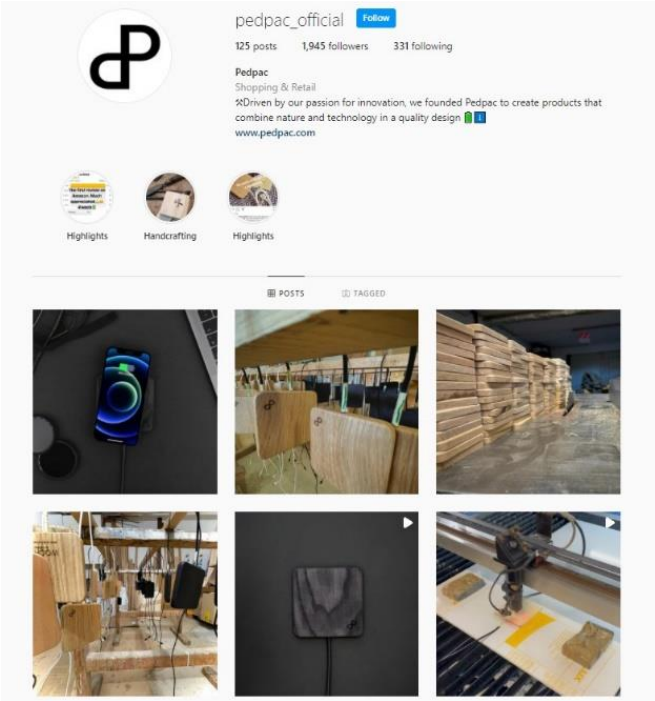
Največji osnovni kapital: 500 evrov

2.7.4 Trženje

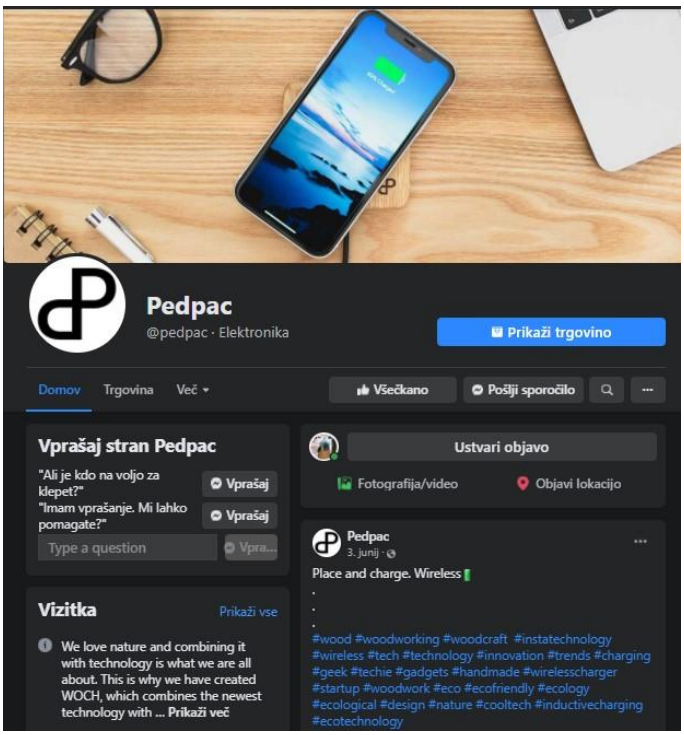
Dijaško podjetje ima omejeno število sredstev za trženje; na podlagi tega je potrebno oblikovati tržni načrt. Trženje se lahko izvaja na mnogo načinov: preko socialnih medijev (Instagram, Facebook, TikTok…), spleta, reklam, osebne prodaje, na sejmih itd. Dijaško podjetje Pedpac je vzpostavilo spletno stran z e-trgovino (slika 8), Instagram (slika 9), Facebook (slika 10) in promoviralo izdelek na mednarodnem dogodku Enersol na Češkem (slika 11). (HP Development Company, L.P. 2021).



Slika 8: Predstavitvena spletna stran Pedpac



Slika 9: Instagram Pedpac



Slika 10: Facebook Padpac

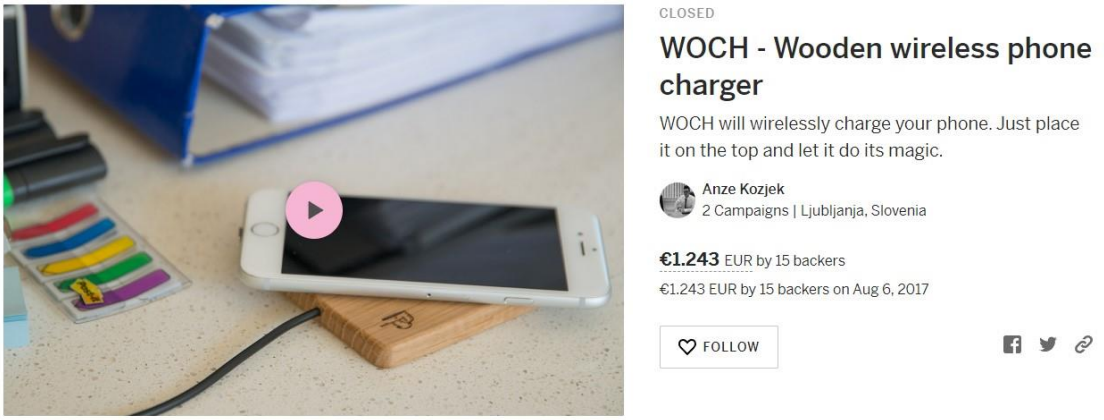


Slika 11: Promocija izdelka na mednarodnem dogodku Enersol, Ihlava, Češka

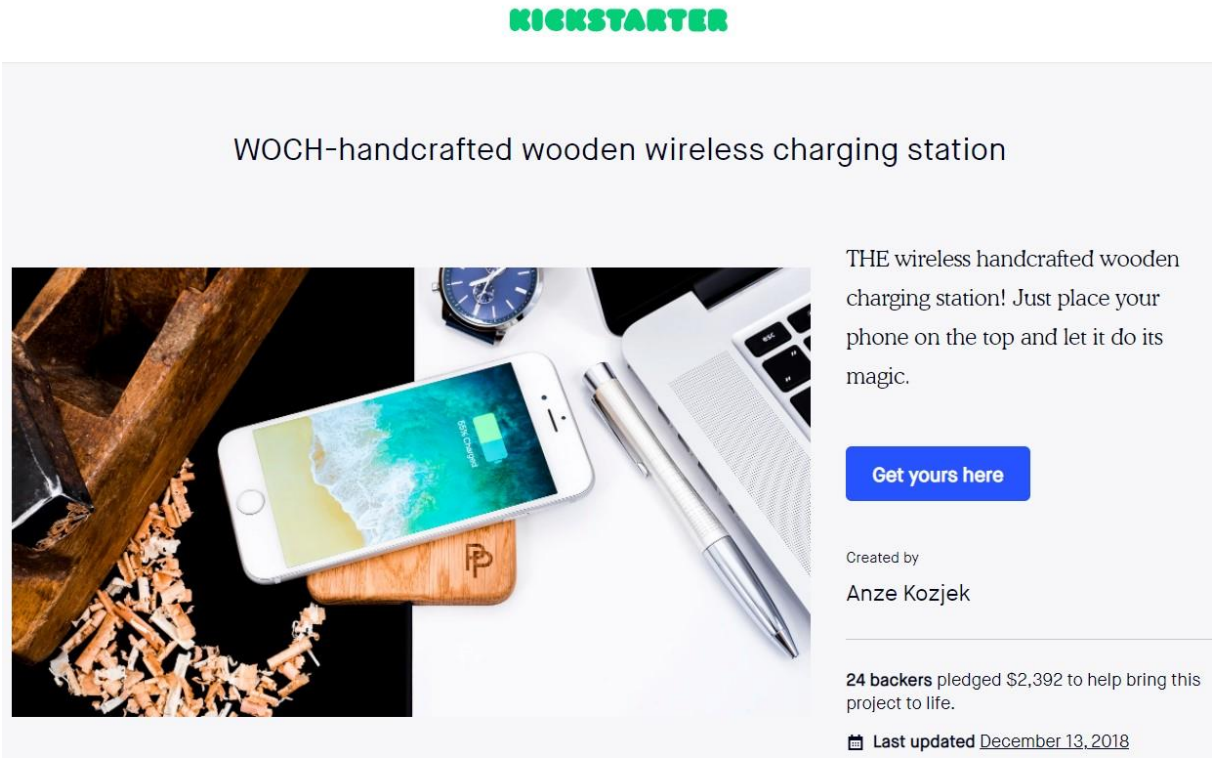
2.7.5 Prodaja

Srečanje s stranko je lahko za nekatere dijake stresno, zato je potrebno vaditi, kar lahko naredijo tudi v šoli. Pri tem je zelo koristna vaja igranja vlog. Pri tej vaji se dijaki sprehajajo po razredu – nekateri med njimi predstavljajo prodajalce, drugi pa stranke (vloge nato zamenjajo). Namen vaje je, da se naučijo vzpostaviti kontakt in se predstaviti.

Dijaško podjetje Pedpac je izdelek promoviralo preko več prodajnih kanalov: spletne strani (slika 8), Instagrama (slika 9), Facebooka (slika 10), Youtuba, Indiegogo (slika 12) in Kickstarterja (slika 13).



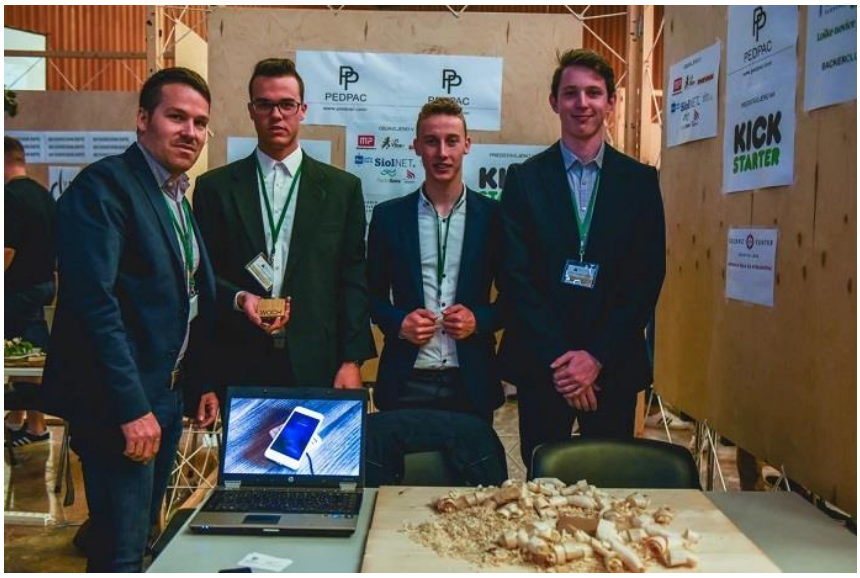
Slika 12: Prodaja preko strani Indiegogo



Slika 13: Prodaja preko strani Kickstarter

2.8 Sejmi in tekmovanja

Udeležba na sejmih in tekmovanjih je za mnoge dijake vrhunec šolskega leta – spoznajo dijake iz drugih podjetij in šol. Tako lahko primerjajo svoj nastop z drugimi in se udeležijo več tekmovanj. Spoznajo ljudi iz lokalnih podjetij in jim predstavijo svoje dijaško podjetje. Dijaško podjetje Pedpac je predstavilo izdelek Pedpac na državnem tekmovanju Ja Slovenija (slika 14) Skillforfuture, (2021).



Slika 14: Na stojnici Pedpac državnega tekmovanja Ja Slovenija: iz leve proti desni: mentor Tadej Debelak, Anže Kozjek, Andrej Mohorič in Žan Kramar

2.9 Likvidacija dijaškega podjetja

Ob koncu šolskega leta morajo vsa dijaška podjetja prenehati s poslovanjem. Likvidacija je proces zaključevanja poslov (ZZSPM, 2021). Dijaško podjetje Pedpac se je odlično izkazalo skozi celotno šolsko leto. Izdelek je bil prenesen v realno podjetje. Anže Kozjek je redni študent strojništva, v prostem času pa preko očetovega podjetja izdeluje in prodaja svoj izdelek.

2.10 Povratna informacija dijakov

Konec šolskega leta se izvede anketa, katere namen je dobiti povratno informacijo o tem, kako so dijaki izkusili celoten proces dijaškega podjetja.

»Odličen program, ki nam je dal zanimanje za podjetništvo in vpogled v svet podjetništva. Mislimo, da se spremeni tudi način razmišljanja, saj je potrebno poleg razvoja izdelka tega tudi prodati.«
Dijaško podjetje Pedpac, Anže Kozjek, direktor

3. Zaključek

Program Ja Slovenija, ki ga vključujem v šolske ure, je bistveno izboljšal dojemanje podjetništva pri dijakih. To se vidi tudi kasneje, ko dijaki že zaključijo sredno šolo. Odprejo svoje lastno podjetje in izdelek prodajajo po vsem svetu. Dijaki so razvili podjetniške kompetence, ki jim bodo koristile v prihodnosti.

Z vsakim uspešnim dijaškim podjetjem dobim potrditev, da sem jih pravilno usmerjal pri njihovih prizadevanjih, saj so na koncu prišli do dragocenih praktičnih izkušenj in znanj.

4. Literatura

EIT Raw Materials GmbH, (2021). *Digital and Entrepreneurial Skills fort he Circular Economy*. Dostopno na: https://eit-girlsgocircular.eu/ (september, 2021)

Zavod za spodbujanje podjetnosti mladih - ZZSPM (2021). Dostopno na: https://www.jaslovenija.si/moje-podjetje (september 2021)

HP Development Company, L.P. (2021). *HP Life*. Dostopno na: https://www.life-global.org/ (september 2021)

Skillforfuture, (2021). *Eit Raw Materials* Dostopno na: https://eit-skills4future.eu/ (september 2021)

Kozjek, A. (2021). Dostopno na: https://pedpac.com (september 2021)

Kratka predstavitev avtorja

Tadej Debelak je po izobrazbi diplomirani inženir strojništva. Na Šolskem centru Škofja Loka na Srednji šoli za strojništvo je zaposlen kot učitelj strokovnoteoretičnih predmetov in podjetništva. Od leta 2014 raziskuje, kako bi dijake na najboljši način naučil podjetništva. Z dijaškim podjetjem Pedpac mu je uspelo. Anže Kozjek iz Pedpaca je prodal že več kot 1500 izdelkov v 49 državah sveta.

Nadarjeni učenci potrebujejo dodatne izzive

Gifted Students Need Additional Challenges

Alenka Rebeka Ungar Dietinger

OŠ Loče
alenka.ungar-dietinger@osloce.net

Povzetek

Nadarjenost. Že koren besede pove, da ima nekdo dar, ki mu ga nihče ne more vzeti. Res pa je, da ga je potrebno razvijati in spodbujati, da se le-ta pretvori v izjemne dosežke ali talent.
Kakšna je torej razlika med nadarjenostjo in talentom? Ali obstajajo tudi podobnosti med nadarjenostjo in talentom? Ali so nadarjeni učenci uspešni na vseh področjih? Vse to so vprašanja, na katera velikokrat ne znamo pravilno odgovoriti ali pa določene pojme zamenjujemo.
Nadarjeni učenci so lahko zelo različni in v tem je tudi čar. Vsak posameznik ima svoje značilnosti – tako osebnostne kot tudi intelektualne, a kljub temu imajo vsi ti učenci tudi nekaj skupnih elementov, ki jih ne smemo spregledati.
V prispevku je obravnavana tema o nadarjenih učencih in o tem, ali je potrebno ali ne ponuditi nadarjenim učencem dodatne izzive, v kolikšni meri in predvsem, katere vrste izzivov si učenci želijo.
Prispevek temelji na teoretično podkrepljenih dejstvih in empiričnemu delu, kjer so prikazani odgovori nadarjenih učencev na podlagi izvedene ankete za lažjo primerjavo med teorijo in mnenjem učencev o delu z njimi. Zadnji del vključuje nekaj praktičnih primerov, ki se lahko uporabijo za delo z nadarjenimi učenci, tako na področju tujih jezikov kot tudi na ostalih predmetnih področjih.

Ključne besede: dodatni izzivi, izjemni dosežki, nadarjenost, praktični primeri, raziskava, talent.

Abstract

To be gifted. This sentence includes the word gift, which means someone possesses a gift which cannot be taken away from him. It is true however, that this gift needs to be developed and encouraged, to transfer it to exceptional achievements or talent.
What is the difference between a gift and a talent? Are there similarities between giftedness and talent? Are gifted students successful in all areas? All these are questions to which we often cannot find a correct answer, or we mix them up.
Gifted students are highly diverse, and this comes with a special magic. Everyone has its characteristics – personal and intellectual, but despite this, all these students have some common elements, which we cannot oversee.
The paper discusses the topic of gifted students and whether these students actually need additional challenges and not only mere offers, to what degree and foremost what kind of challenges do these students want.
The paper is based on theoretical facts and on an empirical part where students' answers to a survey are shown. This makes an easier comparison between theory and the viewpoints of students about work with them. The final part includes some practical examples which can be used for the work with gifted students in the area of foreign languages, as well as on other subject areas in school.

Keywords: additional challenges, extraordinary achievements, giftedness, practical cases, research, talent.

1. Uvod

V zadnjih letih se v šolstvu večkrat pojavlja termin nadarjeni učenci. Kdo so nadarjeni učenci? Skozi preučevanje različne literature in strokovnih člankov se najde veliko definicij, ki opredeljujejo nadarjenega otroka. Velik del strokovnih avtorjev navaja razliko med nadarjenimi in talentiranimi učenci. Na drugi strani jih nekateri postavljajo v isto skupino in jim je cilj le ugotavljati, kako uspešno ravnati z njimi. (Writer, 2020)

Nadarjeni učenci se izkažejo z izjemnimi dosežki na enem ali več akademskih področjih, kot so matematika, naravoslovna področja, geografija, zgodovina in jeziki. Talentirani otroci pa se izkažejo kot uspešni predvsem na praktičnih področjih, kot so šport, ples, glasba ali umetnost. (Hasa, 2016) Kot navaja (Clark, 2002) pomeni »nadarjen« etiketo, ki se pripisuje biološkemu pojmu superiornega razvoja možganskih funkcij. V vsakem primeru imata obe skupini veliko skupnih točk.

Nadarjene in talentirane učence je potrebno dodatno motivirati in jim ponuditi več možnosti za razvijanje njihovih sposobnosti oziroma veščin. Ali je to v sodobnem poučevanju sploh mogoče? Zaradi že tako razširjenega kurikuluma in administrativne preobremenjosti učiteljev so te možnosti pogosto okrnjene. Kljub temu je zelo pomembno, da spoznamo nadarjene učence v zgodnjem obdobju čimbolj točno ter jih spodbudimo, da svoje sposobnosti tudi v največji meri razvijejo. (Juriševič, 2012) Zgodnja identifikacija nadarjenega učenca ali talentiranega učenca je še predvsem pomembna za tiste otroke, ki prihajajo iz ekonomsko neprivilegiranih družin. Če jim nudimo posebne izzive na učnem področju, ki spodbujajo njihove darove, bodo ti otroci razvili precej višjo raven, kot če jim nudimo le osnovni učni načrt, ki temelji na njihovih šibkih točkah. (Johnsen, 2009)

Kot učiteljica v osnovni šoli sem na podlagi opravljene ankete poskušala raziskati, kaj o tem menijo nadarjeni učenci. V nadaljevanju so prikazani tudi praktični primeri, kako motivirati in razvijati sposobnosti nadarjenega učenca.

2. Kako spoznati nadarjenega učenca?

Že več kot 100 let so nadarjeni učenci identificirani na podlagi IQ testov, kar pomeni, da so ti najbolj realni za identifikacijo nadarjenosti. Prav tako je mnenje večih strokovnjakov, da je nadarjenost nekaj naravnega in trajnega, a vendar (Pfeiffer, 2002) razlaga, da je to družbeno naravnan pojem.

V slovenskih šolah poleg testov obstajajo obrazci, ki jih morajo izpolniti učitelji, ki poučujejo v oddelku. Veliko vprašanj, ki opredeljujejo pojem »nadarjen«, je nejasnih in pogosto se zgodi, da tudi učitelji ne znajo realno presoditi, ali je učenec nadarjen. Kot je že omenjeno, je lahko učenec nadarjen na enem ali več področjih. Dogaja se, da učitelji menijo, da so nadarjeni učenci le tisti, ki pri vsakem predmetu dosegajo najvišje rezultate, ali pa tisti, ki izhajajo iz družbeno višjega sloja. Kot navaja (Borland, 2005) je nadarjenost v šolah nekaj, kar podarimo in ne odkrijemo. To je ravno ključni problem, da včasih ne odkrijemo oziroma ne predlagamo določenih učencev, ki bi sicer prav tako lahko bili oziroma so nadarjeni. Te lastnosti ne bi smele zmotiti ali zavesti strokovnjake pri odkrivanju nadarjenosti. (Artač, Bezič, Nagy, Purgaj, Žagar, 1999)

Nekatere izmed najbolj pogostih karakteristik intelektualno nadarjenih učencev so:

- visoka stopnja procesiranja večje količine podatkov,

- radovednost in bolj intenzivni interesi za posamezne teme ali področja,
- visoka raven razvitega besedišča in rabe jezika,
- zgodnje učenje določenih področij pred ostalimi sovrstniki,
- vztrajnost in ciljna naravnanost,
- naklonjenost kompleksnemu delu in izzivom,
- več energije in daljše dobe pozornosti,
- dober spomin,
- natančna opazovanja. (Chuska, 1989)

Karakteristike nadarjenih učencev strokovnjaki sicer delijo na več različnih področij (Artač, Bezič, Nagy, Purgaj, Žagar, 1999).

3. Vedenje nadarjenih učence v razredu

Pogostokrat se zgodi, da se nadarjeni učenci drugače vedejo v razredu in izstopajo, ni pa nujno.

Nedokončano delo je večkrat odraz občutka učenca, da to že obvlada in se mu ne zdi smiselno, da bi določeno temo oziroma snov utrjeval. Pogosto se tudi dogaja, da so nadarjeni učenci nagnjeni k perfekcionizmu in se bojijo neuspeha, zato včasih ne dokončajo svojega dela. Nadarjeni učenci včasih raje delajo sami kot v skupini, a zopet ne vsi. Na drugi strani je ukazovalnost pogosto znak njihovih sposobnosti vodenja.

Obstajajo tudi nadarjeni učenci, ki so počasni pri delu, ker želijo biti prepričani, da je njihovo delo popolno opravljeno. »Razredni klovni« so prav tako lahko rezultat njihovega nenavadnega smisla za humor in pa poskus, da bi bili sprejeti med svoje sovrstnike.

Disciplinske težave so tako večkrat odraz dolgočasja, češ da je obravnavanje učne snovi za njih prelahko ali podpovprečno. (Manning, 2006)

4. Kako motivirati nadarjene učence, ki ne dosegajo visokih dosežkov?

Nadarjeni učenci so pogosto tisti, ki dosegajo najvišje intelektualne oziroma akademske rezultate. Velikokrat pričakujemo, da so ti »najbolj bistri učenci« tudi v večini primerov motivirani za vsakršno delo. Žal pa se večkrat dogaja, da nekaterim nadarjenim učencem primanjkuje motivacije. Opažanja, da nadarjeni učenci ne dosegajo tako visokih rezultatov oziroma delajo pod svojimi potenciali, razočara njihove učitelje, starše ali druge tutorje oziroma vaditelje. Tukaj obstaja več razlogov za pomanjkanje motivacije. Nekateri izmed njih so lahko posledica čustvenih, socialnih ali kognitivnih težav, ki se kažejo v nezmožnosti učenja. Drugi razlog je lahko tudi v neujemanju učenca in njegove šolske okolice. Tretjič je lahko vzrok tudi v učenčevem pogledu nase in svoje šolanje ter kot zadnje lahko razlog najdemo tudi v pomanjkanju samoregulacije oziroma sposobnosti obvladovanja sebe in svojih ciljev. (Siegle, D., & McCoach, D. B., 2005)

5. Raziskava med nadarjenimi učenci v osnovni šoli

Z opravljeno raziskavo v šoli, kjer poučujem, sem želela ugotoviti, kakšno mnenje imajo nadarjeni učenci o sebi, o delu z njimi v šoli, kakšna so njihova pričakovanja in kakšen je njihov odnos s sovrstniki in učitelji. V raziskavi je sodelovalo 17 učencev, od tega 75 % dečkov in 25

% deklic v starosti od 12 do 15 let. V nadaljevanju je prikazanih nekaj ključnih ugotovitev raziskave.

Prvo vprašanje, na katerega so morali učenci odgovoriti, je bilo, v katerem razredu so bili prepoznani kot nadarjeni učenci. Med danimi odgovori je največ učencev, in sicer 44 %, odgovorilo, da so bili prepoznani v 5. razredu. Sledi odgovor v 6. razredu – tako je odgovorilo 25 % učencev. To pomeni, da je bilo odkrivanje nadarjenih dokaj zgodaj izvedeno glede na to, da se prvo identificiranje nadarjenih prične v 4. razredu.

Na vprašanje, ali meniš, da si nadarjen/-a za vse predmete, je kar 69 % učencev odgovorilo z odgovorom NE in samo 31 % z odgovorom DA. Sklepamo lahko, da nekateri učenci ne cenijo svojih sposobnosti dovolj visoko ali pa imajo občutek, da bi, če bi tako odgovorili, izgledali preveč samozavestno. Res pa je, da se dejansko nekateri morda ne čutijo dovolj močne na določenih predmetnih področjih oziroma tudi ne dosegajo tako visoke rezultate pri posameznih predmetih.

Tabela 1: Bil/-a si prepoznan/-a kot nadarjen učenec/nadarjena učenka. Ali se spomniš, v katerem razredu so te izbrali? Izberi ustrezni odgovor.(n = 16)

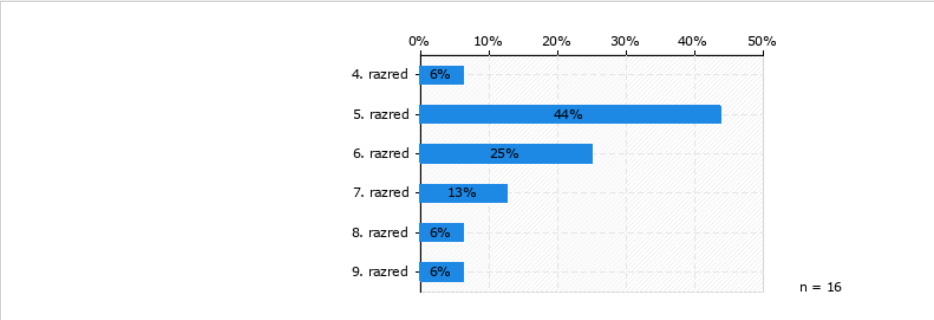
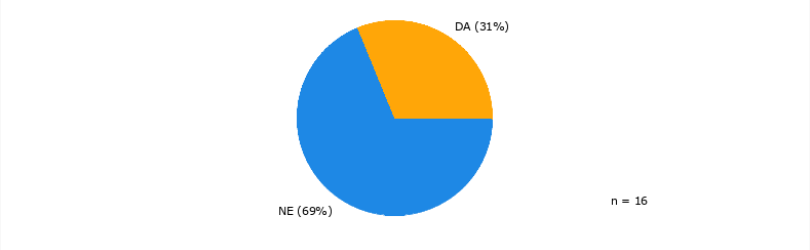
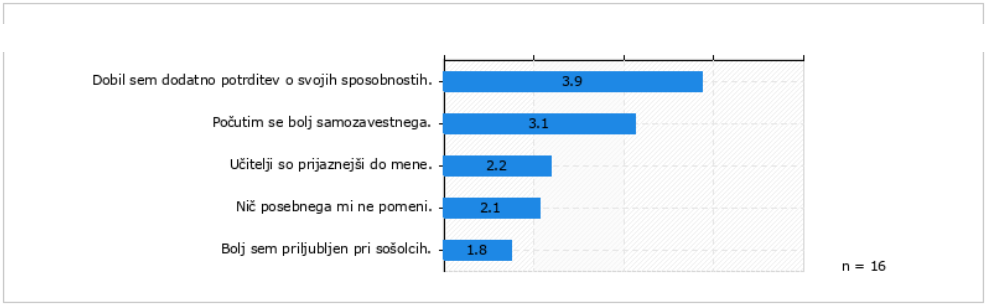


Tabela 2: Ali meniš, da si nadarjen/-a za vse predmete? Ustrezno odgovori.(n = 16)



Pri naslednjem vprašanju, ki zahteva mnenje učencev, kaj jim pomeni, da so nadarjeni, so največkrat odgovorili, da so s tem dobili dodatno potrditev o svojih sposobnostih in drugič, da se počutijo bolj samozavestne. Najmanjkrat pa so odgovorili, da so zaradi tega bolj priljubljeni pri svojih sošolcih. Vsak otrok z uradnim potrdilom, da je nadarjen, se tako počuti zares sposobnega, kar mu posledično dvigne samozavest.

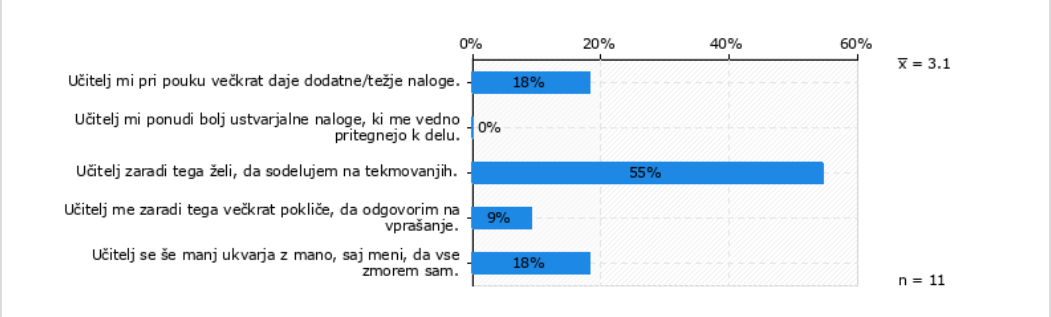
Tabela 3: Kaj ti pomeni dejstvo, da si prepoznan/-a kot nadarjen učenec/nadarjena učenka? Trditve razvrsti po pomembnosti od 1 do 5. 1 – najmanj drži, 5 – najbolj drži.(n = 16)



Zelo zanimiv ali morda protisloven rezultat se je pokazal pri vprašanju, ali menijo, da jim učitelji v šoli namenijo dovolj pozornosti. 38 % učencev meni, da jim v celoti namenijo pozornost, medtem ko jih 31 % meni, da jim učitelji sploh ne nudijo dovolj pozornosti.

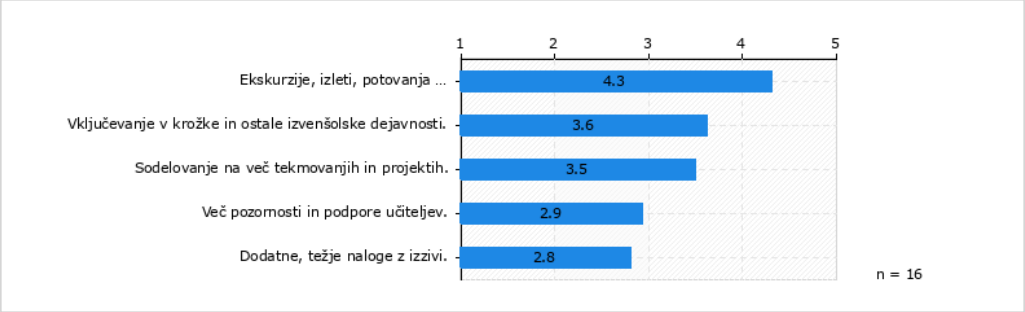
Na to vprašanje je bilo vezano tudi naslednje, kjer so morali odgovoriti, na kakšen način jih učitelj vključuje oziroma jim namenja pozornost. Dokaj pričakovan odgovor izmed ostalih, na katerega je odgovorilo kar 55 % učencev, je bil, da učitelj želi, da sodelujejo na tekmovanjih. Ostali odgovori so razvidni iz tabele.

Tabela 4: Če si na prejšnje vprašanje odgovoril/-a z DA, utemelji na kakšen način. Izberi enega izmed najbolj resničnih odgovorov zase.(n = 11)



Na vprašanje, katera od naštetih aktivnosti jim je najbolj všeč v okviru programa nadarjenih, se je največ učencev odločilo za poučne ekskurzije oziroma potovanja, kar je zelo običajno ne samo med nadarjenimi, ampak tudi med ostalimi učenci. Razlog je morda tudi, da jih večina ne potuje v tuje države v okviru svoje družine, razen v sosednje obmorske kraje, in si to zato še toliko bolj želijo. Veliko otrok, ki so prepoznani za nadarjene, si žal tudi ne more privoščiti potovanj, ki so organizirana v večini šol samo v obliki nadstandardnega programa, kar pa predstavlja dodatno temo, o kateri bi se dalo razpravljati.

Tabela 5: Kaj od naštetega ti je najbolj všeč? Trditve razvrsti po pomembnosti od 1 do 5. 1 – najmanj drži, 5 – najbolj drži. (n = 16)



Tudi pri odprtem vprašanju, katero aktivnost predlagajo za program nadarjenih, jih je največ napisalo ekskurzije, potovanja, izlete, ostali odgovori so bili zelo različni in zelo slabo naravnani k dodatnemu poglabljanju posameznih učnih predmetov.

Učenci, ki so spoznani za nadarjene, v prostem času največ trenirajo določeno vrsto športa (86 %) ali hodijo v glasbeno šolo (50 %). Vsi ostali odgovori so bili zastopani z majhnim odstotkom.

6. Praktični primeri za spodbujanje motivacije nadarjenih učencev ter krepitev njihovih sposobnosti

6.1 Ustvarjalno pisanje zgodb

V lanskem šolskem letu, v času dela na daljavo, sem se v okviru programa nadarjenih odločila, da z učenci napišemo domišljijske zgodbe v angleškem jeziku, ki bi jih strnili v knjigo. Projekt je uspel in na koncu smo izdali knjigo z naslovom »Stories for everyone«, ki vključuje 20 različnih zgodb na 64 straneh z ilustracijami (slika 1). Učenci, ki so bili vključeni v projekt, so sicer zelo močni tudi na področju angleščine in imajo zelo razširjeno globalno znanje tujega jezika. Prav tako imajo zelo bogato besedišče in veliko domišljije, ki so jo vključili v svoje zgodbe. Da bi še dodatno spodbudila otroke k pisanju, sem zadnjo zgodbo kot mentorica napisala tudi sama. Učenci so pisali zgodbe in mi jih pošiljali v pregled, dajala sem jim nasvete, kako začeti, zaplesti in razplesti zgodbo ter besedila kasneje tudi lektorirala. Po izdaji knjige smo imeli še online predstavitev, kjer je vsak učenec predstavil svojo zgodbo v angleščini z namenom, da bi vsi avtorji lahko spoznali zgodbe drugih sodelujočih učencev in o njih kaj povprašali ter s tem urili svoje govorne spretnosti. S takšnim načinom dela spodbudiš otrokovo ustvarjalno pisanje, pisne spretnosti in nenazadnje tudi okrepiš njihovo samozavest, še posebej, ko v izdani knjigi vidijo svoje ime in napisano delo.



Slika 1: Avtorji zgodb novonastale knjige v angleščini

6.2 Debatni krožki

Ta aktivnost je zelo dobrodošla za urjenje kritičnega razmišljanja, retorike ter bogatenja besednega zaklada. V mojem primeru se ta izvaja v tujem jeziku, angleščini, kjer imajo učenci nabor različnih tem za debate. Sedijo v krogu, učitelj jim predstavi ključno temo diskusije; npr. *It is high time for digital devices to replace notebooks and paper, Happiness or Success – Which one is more important?...*

Začetek debate oziroma uvod mora podati učitelj in učence spodbuditi, da o tem pričnejo razmišljati. Včasih se zgodi, da nihče noče začeti, a učitelj mora biti tisti, ki izzove reakcije otrok. Če otroke dobro pozna, bo vedel, koga izzvati, da prične z debato. Ko debata steče, učitelj koordinira potek diskusije. Če pride do prekinitve ali prehitrega zaključka, mora učitelj znova spodbuditi otroke z zanimivimi vprašanji, da učenci nadaljujejo debato in jim postane zanimiva. Ko vsi izmed udeležencev aktivno prispevajo svoja stališča in debata poteka vsaj okoli 10 min, lahko učitelj pozove učence, da vsak poda še zaključno misel, se jim zahvali za sodelovanje in njihova mnenja.

Učenci na ta način pridobijo dodatno samozavest in izgubijo strah pred javnim nastopanjem.

6.3 Poučne ekskurzije v tujino

Dodatna aktivnost, ki so jo učenci izbrali kot najljubšo, se v zadnjih letih pogosto izvaja tudi v osnovnih šolah. Ekskurzije v tujino otrokom prinašajo veliko prednosti. To je dogodek, ki se otrokom obrestuje na dolgi rok. Učenci s poučnimi ekskurzijami širijo svoje obzorje, urijo tuj jezik v praktičnem pomenu, spoznavajo kulturo in običaje drugih dežel ter predvsem pridobivajo strpnost do drugih.

V šoli, kjer poučujem, že vrsto let organiziram različne vrste jezikovnih ekskurzij. Destinacije, ki jih izbiram, so vezane na tuje jezike, ki jih poučujem, to sta angleščina in španščina. To pomeni, da gredo učenci eno leto v angleško govoreče in naslednje leto v špansko govoreče dežele. Učenci si v okviru teh ekskurzij ogledajo najpomembnejše znamenitosti, običajno organiziramo tudi kulinarično pokušino, ogled in delavnice značilnega običaja ali dogodka v izbrani deželi in možnosti jezikovnih delavnic na privatni jezikovni šoli.

Po navadi potujemo v London, Cambridge in bližnjo okolico, kot je recimo Brighton, obmorsko mesto na jugu Anglije. V Londonu so se otroci lahko preizkusili v dramski igri v

Shakespeare's Globe Theatre. Sami so izvedli tudi kratko vodenje v angleščini in slovenščini o najpomembnejših znamenitostih v Londonu – skratka učenci vedno zelo aktivno sodelujejo.

V primeru, da smo organizirali ekskurzijo v Španijo, smo večinoma potovali v Barcelono ali Valencijo. Na teh ekskurzijah so učenci obiskali zasebno jezikovno šolo v Barceloni, kjer so izvedli kratek intervju z vodjo šole, prav tako je on z njimi izvedel kviz. Tako so se tisti, ki se učijo španščino kot izbirni predmet tudi v praksi preizkusili v sporazumevanju.

Jezikovne ekskurzije spadajo v nadstandardni program, kar pomeni, da jih morajo starši ali skrbniki otrok sami plačati. Tukaj je ključna težava, ki je bila omenjena že v prejšnjem delu prispevka. Večina nadarjenih učencev si želi takšne vrste ekskurzij, še posebej tisti, ki so močni na jezikovnem področju, a se jih žal vsi zaradi finančnih razlogov ne morejo udeležiti. Po drugi strani pa se jih udeležijo učenci, ki sicer nimajo večjega zanimanja za ogled in spoznavanje novih kultur ali so učno šibki, a vendar jim starši lahko finančno omogočijo potovanje. Dejstvo je, da tudi takšnim otrokom razširimo obzorje in jih poskušamo medkulturno ozaveščati, kar jim prav tako koristi.

V vsakem primeru pa si prizadevamo, da bi v prihodnje lahko ustanovili poseben sklad, ki bi omogočal, da bi lahko vsaj delno finančno pomagali nadarjenim oziroma talentiranim učencem, da se udeležijo takšnih vrst ekskurzij.



Slika 2: Učenec v svoji vlogi v Shakespeare's Globe



Slika 3: Učenci v Barceloni na jezikovni šoli

7. Zaključek

Nadarjeni oziroma talentirani učenci? V prispevku je bilo ugotovljeno, da različni strokovnjaki navajajo različne definicije o obeh skupinah, a vendar je dejstvo, da vsi ti otroci, učenci ali dijaki potrebujejo dodatno motivacijo, izzive in spodbudo, da razvijejo svoje darove oziroma svoja močna področja in zanimanja.

Kljub dejstvu, da so nekateri izmed njih premalo motivirani, jih ne smemo spregledati. Potruditi se moramo najti ustrezne prijeme za dvig motivacije in tako posledično uspešnejše delo na različnih področjih, kjer so močni.

Pedagogi in starši bi morali pomagati otrokom ugledati namen in vizijo njihovih sposobnosti, da bodo verjeli v svoje veščine in zaupali okolju, ki bo spodbudilo njihovo produktivnost.

Zgodnje odkrivanje nadarjenosti je zato ključnega pomena za kasnejšo čim bolj kvalitetno in izpolnjeno življenje. (Siegle, D., & McCoach, D. B., 2005)

Le s svojo lastno vztrajnostjo, trudom in absolutno podporo staršev, učiteljev ali trenerjev lahko dosežejo izjemne rezultate in uspehe.

8. Literatura

Artač, J., mag. Bezič, T., Nagy, M., Purgaj, S., dr. Žagar, D., (1999). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. Ljubljana: Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci v sestavi.

Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. Quarterly, ournals.sagepub.com.

Chuska, K. R. (1989). Gifted learners: A practical guide to effective curriculum and teaching. Bloomington, IN: National Educational Service.

Clark, B. (2002). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hasa, E. (2016). Difference Between Gifted and Talented. https://pediaa.com/ .

Johnsen, S. K. (2009). Practices for identifying gifted students. Principal. Baylor University, Texas.

Juriševič, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Manning, S. (2006). Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers. Kappa Delta Pi Record, 65-68.

Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying Gifted and Talented Students: Recurring Issues and Promising Solutions. Journal of Applied School Psychology, Taylor & Francis.

Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating students who are not achieving. Teaching exceptional children, journals.sagepub.com

Writer, S. (2002). What Is the Difference Between Gifted and Talented? Reference, (NASDAQ: IAC).

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.

Sodobni izzivi raziskovalne dejavnosti v gimnazijah

The Contemporary Challenges of Research Activities in Grammar Schools

Nataša Hribar

Gimnazija in srednja šola Rudolfa Maistra Kamnik
natasa.hribar@guest.arnes.si

Povzetek

Delo z nadarjenimi dijaki v programu gimnazije pri predmetu slovenski jezik in književnost prinaša mnoge izzive in zadovoljstva, saj lahko mentorji talentirane posameznike spremljamo na različnih strokovnih področjih. Mnogi natečaji, vsakoletno tekmovanje za Cankarjevo priznanje in možnost izdelave raziskovalne naloge v projektu Gibanje znanost mladini zaobsežejo vse spektre nadarjenosti, pri čemer imamo v mislih izvirnost, ustvarjalno svobodo, poglobljeno, analitično branje in prvi stik z znanstveno-raziskovalnim delom. V članku predstavljamo osebnostne lastnosti nadarjenega dijaka, ki ima specifičen talent, torej smisel za jezik, literaturo, in tudi nepogrešljivo vlogo mentorja, saj brez vzajemnosti ni mogoče dosegati odličnih rezultatov. V nadaljevanju so predstavljeni še primeri dobre prakse, vpogled v štiri naloge, predvsem v luči izvirnosti in raziskovalne zahtevnosti, ki so v letih od 2008 do 2021 prejele najvišje državno priznanje – zlato sovo.

Ključne besede: Gibanje znanost mladini, nadarjeni dijaki, raziskovalne naloge, vloga mentorja, znanstveno-raziskovalno delo.

Abstract

There are many challenges that come with monitoring gifted grammar-school students within the subject of Slovenian Language and Literature, but also a great deal of satisfaction, fulfilment and rewards thanks to the privilege mentors have to closely observe the progress of stunningly talented individuals in various fields of expertise. Taking part in numerous annual competitions, including one dedicated to Ivan Cankar, and writing research papers in order to participate in projects carried out by Gibanje znanost mladini (Youth Movement Science) calls for an extensive range of outstanding talent in the areas of innovation, originality, uniqueness, creativity, in-depth analytical reading and first encounters with scientific research work. Based on the personal experience of dedicated teachers-mentors, the article outlines the personal traits of a gifted student with a specifically exceptional aptitude for language and literature as well as the indispensable role of a mentor's guidance towards mutual goals and, consequently, success. The continuation of the article both presents and explores examples of good practice and gives insight into four research papers awarded by Zlata sova (The Golden Owl) for their originality and high level of scientific contribution within the time frame of eleven years (between year 2008 and 2021).

Key words: Gibanje znanost mladini (Youth Movement Science), gifted students, research papers, scientific research work, the role of a mentor.

1. Uvod

Je čas, namenjen nadarjenim dijakom, naložba za prihodnost? Temeljno izhodišče je pravica vsakega dijaka, da mu javni šolski sistem omogoča optimalni razvoj v skladu z njegovimi potenciali (ZOFVI, 2. člen), iz česar izhaja tudi Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju, ki je bil sprejet leta 2007. Zato je skrb za nadarjene dijake tudi del letnega načrta naše šole, kjer pod okriljem Zveze za tehnično kulturo Slovenije spodbujamo k sodelovanju mlade raziskovalce različnih področij v projektu/srečanju mladih raziskovalcev Gibanje znanost mladini. »Cilji projektov na področju mladinskega raziskovalnega dela so usmerjati mlade pri raziskovalnem delu, ponuditi mladim možnost za nadgradnjo in dopolnjevanje v šoli pridobljenega znanja, omogočiti, da svojemu znanju dodajo praktično vrednost, da utrdijo zaupanje vase, v svoje delo in razmišljanje, jih naučiti jasno in javno izražati svoja mnenja ter kritičnega, inovativnega in ustvarjalnega razmišljanja.« (Mladi raziskovalci Slovenije, pravilnik, ZOTKS, 2014).

2. Raziskovalec in mentor – simbioza s pozitivnim učinkom

Vloga srednješolskega mentorja je zagotovo nepogrešljiva. Pomembno je, da se mladi zgodaj srečajo z znanstveno-raziskovalnim delom tudi na področju literature, saj učitelji materinščine opažamo upad bralne kulture, slabšo pismenost in splošno nezainteresiranost, kar kažejo tudi najnovejši podatki raziskave PISA iz leta 2018 pri dijakih, starih 15 let. »Podobno kot leta 2009, ko je bilo branje nazadnje poudarjeno področje merjenja v raziskavi, slovenski učenci in učenke poročajo o podpovprečni motivaciji za branje …« (Pedagoški inštitut, PISA 2018). Tako se nam zastavlja vprašanje, kako v novem okolju prepoznati, odkriti in spodbuditi razvoj nadarjenih in pri tem upoštevati načelo avtonomnosti, da se dijak prostovoljno vključi v dejavnost izven obveznega predmetnika in da spremlja ter vrednoti lasten napredek. (Bezić idr., 2019). Dober vodja - mentor zna vzpostaviti pristne odnose, zna spodbujati, biti mora spreten retorik in dober pisec, strokovno podkovan, razgledan in prav tako motiviran kot dijak. (Pečjak, 1998). Za izdelavo vrhunske raziskovalne naloge pri predmetu slovenski jezik in književnost je zato pomembno, da ima dijak razvita raznolika osebnostna področja: je visoko storilnostno motiviran, samostojen, zavzet, empatičen, sposoben logičnega mišljenja, ima bogato besedišče. Izpostavili bi tudi izvirnost, miselno prožnost in bogastvo idej, miselno tekočnost. Dijaki, ki se odločajo za raziskovalno dejavnost, so tudi sicer splošno razgledani, veliko berejo in izražajo interes za poglabljanje znanja. Kot pravi Strmčnik, mora skrb za talente izhajati iz dialektičnega prepletanja spodbujanja in zahtevanja, prostovoljnosti in obveznosti (Strmčnik, 1987).

Tako pri delu z raziskovalci krepimo medosebni odnos in upoštevamo posebne sposobnosti in močan interes dijaka, njegove individualne osebnostne značilnosti, omogočamo svobodno izbiro raziskovalne teme, razvijanje ustvarjalnosti ter poglabljanje znanja, spodbujamo pa tudi k samostojnosti in odgovornosti.

Pri raziskovanju se odločamo za oba pristopa, akademskega, pri katerem se poglablja učenje v okviru obveznega kurikula, in obogatitvenega, pri katerem pa se kurikul razširja in obogati. (Žagar idr., 2007). Glede možnih pristopov in organizacijskih oblik, ki jih ponuja vzgojno-izobraževalno okolje, so nastajale raziskovalne naloge v obliki individualnega raziskovalnega učenja in dela v povezavi z zunanjimi sodelavci Univerze v Ljubljani (prof. dr. Tine Germ - umetnostna zgodovina, prof. dr. Maja Šabec - romanistika) in Novi Gorici (prof. dr. Katja

Mihurko Poniž - vodja Raziskovalnega centra za humanistiko), pri čemer se je upoštevalo priporočila Koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju, kjer se spodbuja, da se pri izdelavi naloge vključijo tudi zunanje institucije (Žagar idr., 2007). V dveh primerih sta dijakinji zaradi izrazito pozitivne izkušnje sodelovanja z univerzitetnimi profesorji po maturi nadaljevali študij na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

Pot do predstavitve naloge na državnem nivoju je zahtevna. Prvo srečanje poteka med 15. regijami. Največje število raziskovalnih nalog iz posamezne regije, ki se lahko uvrstijo na državno srečanje, je določeno na osnovi povprečnega števila raziskovalnih nalog na regijskih srečanjih v preteklih petih letih, kar pomeni, da je potrebno vzdrževati kontinuiteto raziskovalne dejavnosti. V našem primeru se lahko iz Litijsko-kamniške regije uvrsti na državno le ena raziskovalna naloga iz področja slovenski jezik. Dodatno pa se posamezni regiji največje število raziskovalnih nalog, ki jih lahko prijavijo na državno srečanje, poveča za eno nalogo na tistih področjih, na katerih so prejšnje leto mladi raziskovalci in raziskovalke iz regije dosegli zlato priznanje. Povabilo na državno srečanje se zgodi šele, ko člani strokovne komisije v prvem krogu pregledajo in ovrednotijo raziskovalne naloge, ki so se uvrstile na državno srečanje, in na podlagi kriterijev (raziskovalna odličnost, jasna opredelitev namena in izvirnost, interpretacija rezultatov, citiranje, navajanje literature, tehnična izvedba) še enkrat ocenijo nalogo. Vstopnico dobi največ pet nalog.

2.1 Delo z nadarjenimi dijaki - raziskovalci

Področja raziskovanja pri pouku slovenskega jezika in književnosti so za dijaka, ki želi razširiti in poglobiti svoje znanje, zelo raznolika, zato je bilo potrebno z vsakim raziskovalcem posebej premisliti, katere teme so tiste, za katere je bilo njegovo zanimanje največje, in pri katerih bi lahko stopil iz okvirov kurikula. Vse naloge so zaradi obsežnega gradiva nastajale dve šolski leti (za dijaka v 2. in 3. letniku) in v povprečju obsegale 100 strani. Izziv raziskovanja je bil povezan predvsem s poglobljenim, natančnim delom, pri čemer je bilo naše vodilo tudi eden izmed vidikov napredovanja podjetnosti, tj. razvijanje vedno večje avtonomije in odgovornosti pri udejanjanju zamisli, torej samostojnejša pot raziskovanja, pa tudi načrtovanje in spremljanje napredka (Polšak idr., 2019).

2.1.1 Izbira teme raziskovalnih nalog - izvirnost, temeljni kriterij ustvarjalnosti

Izbira tematike raziskovanja je pri vseh nalogah dolgotrajen proces, ki je zahteval tudi vnaprejšnje proučevanje dostopne literature, pri čemer je bila pozornost namenjena tudi procesnorazvojnim ciljem (razvijanje interpretiranja književnih besedil in sporazumevalnih zmožnosti, pridobivanje književnega znanja, vrednotenje, kritični pristop …).

Teme raziskovalnih nalog izhajajo iz vsebinskega sklopa učnega načrta[3]:

- Antika

Ovidijeve Metamorfoze - ključ za razumevanje simbolike cvetja v antični poeziji (Škrjanc, 2008)

[3] Poznanovič Jezeršek, M. idr., 2008.

- Srednji vek in renesansa

»Najina ljubezen je kakor glogovo vejevje.« - simbolika cvetja v srednjeveški in renesančni literaturi (Ramić, 2010)

»Kdor ljubezen prvo zabi, nápak, nápak pač ravna.« - romances de aventuras - hrepenenje, ljubezen in smrt v španskih romancah (Vrtačnik, 2015)

- Slovenska moderna

»Cvetje so besede tvoje …« Pozabljena pesniška zapuščina Mire Mokriške (Baša, 2021)

Na spodnjih slikah lahko vidimo, kako je bila v prvi omenjeni nalogi oblikovana tabela pogostosti pojavljanja cvetličnih motivov, iz tretje pa je predstavljen način analize ukrasnih pridevkov.

Raziskovalna naloga

Ime rastline	Pogostost pojavljanja v izpisanih verzih (število)
Bršljan	11
Lovor	9
Lilija	7
Hrast	7
Vrtnica	7
Mirta	7
Lotos	5
Vijolica	5
Trta	5
Hijacinta	4
Trstičje	3
Smreka	3
Janež	2
Mah	2
Topol	2
Žafran	2
Majaron	1
Bukev	1
Platana	1
Mak	1
Narcisa	1
Oljka	1
Jesen	1
Cvetje, motivi vencev, rože, drevesa… (v splošnem)	23

Tabela 2: Pogostost pojavljanja motivov cvetja v izpisanih verzih

Slika 1: Detajl iz naloge Ovidijeve Metamorfoze – tabela pogostosti pojavljanja cvetličnih motivov

Zlata (Romanca o grofinjici, Romanca o don Buesu, Zakleta kraljična)

Romanca o grofinjici: prosi Floresa za zlat prstan
Romanca o don Buesu: priseže na zlat meč; pripeljejo kraljično ujetnico oblečeno v zlato, don Bueso predlaga kraljični, da vzame kraljičino zlato s seboj
Zakleta kraljična: hrastovo deblo; česalo iz zlata

Zlato, ki je po izročilu **najdragocenejša** med kovinami, **je popolna kovina**. Ima ognjeni sončni in **kraljevski**, celo božji značaj; je znamenje **absolutne popolnosti**, odsev **nebeške svetlobe.**

Srebrna (Romanca o grofinjici, Romanca o don Buesu, Zakleta kraljična)

Romanca o grofinjici: grof Flores ji da srebrn real za vbogajme (obstaja tudi bakrni real)
Romanca o don Buesu: don Bueso veli kraljični ujetnici, naj kraljičino srebro vrže v vodo
Zakleta kraljična: hrast s srebrnimi vejami

Slika 2: Detajl iz naloge Romances de aventuras – simbolika zlate in srebrne barve

2.3 Obseg literature, potreben za dovolj visok vzorec analitičnega raziskovanja

Osrednja metoda raziskovanja je bilo branje in proučevanje literature iz kurikula, ki pa ni v nobenem primeru zadoščala za dovolj velik vzorec, potreben za analizo. Poglejmo primer raziskovalne naloge, v kateri smo analizirali simboliko cvetja v srednjeveških in renesančnih besedilih, kjer se je le-ta pojavljala (prebranega je bilo mnogo več, a brez pojavnosti cvetlične motivike).

Tabela 1: Korpus besedil

Učni načrt – obvezna besedila (8 enot)	*Učni načrt – prostoizbirna besedila (7 enot)*	*Dodana, nadstandardna besedila (7 enot)*
Dante, Božanska komedija (33. spev Pekla) Rudel, Pesem o daljni ljubezni Bedier, Roman o Tristanu in Izoldi, Von Eist, Svitanica Petrarca, Canzoniere (O blažen bodi čas pomladnih dni) Michelangelo Buonarroti: O noč, o mračni čas, Shakespeare: Hamlet, Romeo in Julija	Frančišek Asiški: Sončna pesem; Dante: Novo življenje; Carmina burana, Pesem o Rolandu Shakespeare: Soneti (v celoti), Othello Macchiavelli: Mandragola	Edda, španske romance, provansalska trubadurska lirika (Guilhelm, Rudels, Piere d'alvernhe, princ Oranski Raembautz), nemški viteški liriki na Slovenskem (Žovneški, Gornjegrajski, Ostrovrški) Dante: Božanska komedija (v celoti) Petrarca; Canzoniere (v celoti) Michelangelo; Soneti (v celoti) Jan Kochanowski: Žalostinke za umrlo hčerko

Kot je razvidno iz tabele, je bilo potrebno razširiti polje raziskovanja motivike še na besedila, ki jih učni načrt ne predvideva, kar ustreza konceptu obogatitvenega kurikula, ki smo ga že predstavili.

3. Predstavitev raziskovalne naloge Pesniška zapuščina Mire Mokriške[4], ki je skoraj v celoti nastajala na daljavo

V uvodnem delu je bilo potrebno verodostojno predstaviti dosedanje raziskave in navesti najpomembnejše reference ter natančno opredeliti cilj naloge.



Slika 3: Rokopisna zapuščina



Slika 4: Edini ohranjeni portret Mire Mokriške

[4] Njeno pravo ime je bilo Anica Omejc, poročena Žemlja (Vir: mrliški list) in na sliki 4 lahko občudujemo njen edini portret.

Proučevali smo rokopisno dediščino, kot je razvidno iz zgornje slike, zamolčane, pozabljene avtorice, ki obsega 21 enot dnevnikov, potopisov, pisem, proze, poezije in ugank. S pomočjo strokovne literature in odlomkov iz pisem ter dnevnikov smo verodostojno oblikovali njeno biografijo, jo umestili v čas in prostor, predstavili sodobnice slovenske moderne, omenili časopise in revije, ki so prve ženske ustvarjalke podpirale in vzgajale, predstavili področja njenega delovanja, navedli vsa dela in objave Mire Mokriške, opravili transkripcijo cikla Pesmi dekličje ljubezni, slogovno, jezikovno in vsebinsko analizirali pesmi na zaokroženi enoti cikla, prepoznavali vsebinske, slogovne in jezikovne značilnosti slovenske moderne in, nazadnje, Miro Mokriško predstavili širši javnosti ob prihajajoči 100. obletnici smrti z izdelavo njene spletne strani.

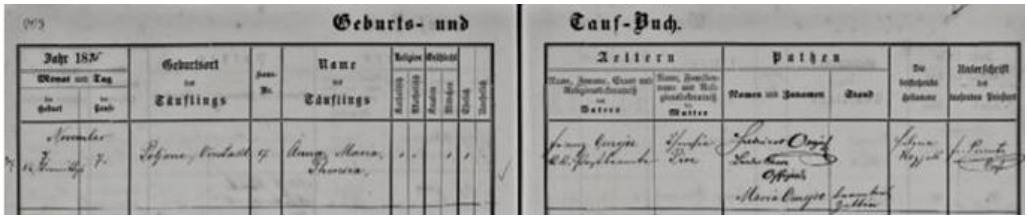
3.1 Predstavitev najzanimivejših insertov naloge

3.1.1 Rekonstrukcija biografije

G. Jože Hudeček, pokojni pisatelj in novinar, je uspel izpod porušene hiše na Karlovški v 70-letih prejšnjega stoletja, kjer je živela do svoje prezgodnje smrti, rešiti njeno zapuščino, a bil je mnenja, da je bilo zvezkov še več.[5] Zato o njenem življenju pred prvim dnevniškim zapisom, ko je bila stara že 28 let, ne vemo veliko. Zaradi zaprtih arhivov smo si lahko pomagali le s prijaznim osebjem Nadškofijskega arhiva v Ljubljani in portalom Sistory. Spodnja slika prikazuje popisni list iz leta 1890, iz katerega je razvidno, da je tega leta živela kot edinka z babico (vdova, posestnica, gostilničarka), očetom Franom in materjo Terezijo na Poljanski cesti 13/17 v Ljubljani, kjer je bila tudi rojena, kar lahko razberemo z njenega rojstnega/krstnega lista na sliki 6. Ta dokument je pomemben, saj je v njem zapisan natančen datum rojstva, na nagrobniku (pokopana je na Plečnikovih žalah, je, žal, napisan napačno); torej 7. 11. 1875 in ne 7. 2. 1875.



Slika 5: Popis iz leta 1890 (Vir: Sistory)



Slika 6: Rojstna in krstna knjiga (Vir: Nadškofijski arhiv)

[5] »Še potem ko so podrli hišo, ko je ležala pobita in poražena, gola na tleh, so se nekatere izmed njih umazane, strgane in na vsakršen način oskrunjene valjale med razmočenim ometom v blatu in deževnici. » (Hudeček, 2000, str. 21)

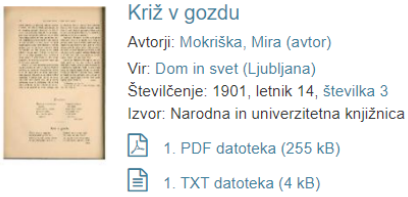
Prav tako je zanimiv tudi izsek iz mrliškega lista na spodnji sliki, saj se je pokazalo, da je tudi datum smrti na nagrobni plošči zapisan napačno (torej 12. 1 1922 in ne 10. 1. 1922). Mokriška je umrla v bolnici za ženske bolezni (sanatorij Leonišče) za tumorjem maternice.



Slika 7: Mrliški list (Vir: Nadškofijski arhiv)

3.1.2 Pesniške objave

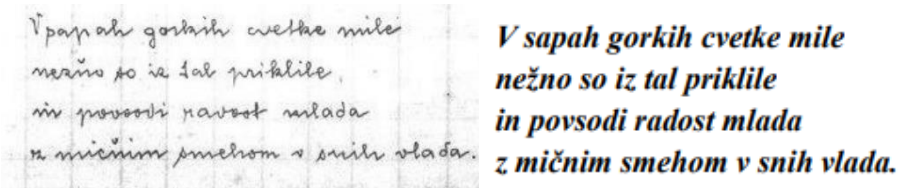
Mira Mokriška je objavljala v Slovenki (12 pesmi), DiS (14 pesmi), eno pesem je objavila Zofka Kveder v Domačem prijatelju (Praga). Najpomembnejše odkritje pri proučevanju vseh objav, pri čemer je bila referenca pesem v originalu, se je pokazalo na portalu dLib, kjer so pesmi Mire Mokriške vodili pod drugo osebo, pesnico Marico Gregorič Stepančič, ki je tudi objavljala pod mnogimi psevdonimi. Napaka je bila odpravljena, prav tako je bil korigiran članek na Wikipediji, kar prikazuje spodnja slika.



Slika 8: Korigiran zapis na dLib

3.1.3 Transkripcija

Branje rokopisa je bilo zahtevno in zamudno zaradi miniaturne, filigranske, rahlo obledele pisave, saj je za pisanje uporabljala svinčnik, kar je lepo razvidno na spodnji sliki. Slediti je bilo potrebno vsaki črki, da je bil prepis verodostojen. V rokopisih obstaja 395 pesmi, v raziskovalni nalogi pa je prepisanih in analiziranih 50, nobena izmed njih še ni bila objavljena. Ugotovljeno je bilo, da je opus Mokriške med predstavnicami slovenske moderne eden najobsežnejših.



Slika 9: Originalna (povečana pisava) in prepis

3.1.4 Primer analitičnega dela

Ker je med retoričnimi figurami prevladoval ukrasni pridevek (226), smo se pri analizi oprli na razpravo J. Čeh, ki je proučevala metaforiko v delih O. Župančiča, sodobnika Mire Mokriške. Oblikovali smo tabelo pogostosti pojavljanj osmih epitetonez, kar prikazuje spodnja tabela.

Tabela 2: Pogostost pojavljanja epitetonez

Tabela 2: Vrste epitetonez in pogostost ponavljanja

VRSTA EPITETONEZE	POGOSTOST PONAVLJANJA
svetlobna epitetoneza	24
barvna epitetoneza	22
verska epitetoneza	10
zvočna epitetoneza	5
taktilna[27] epitetoneza	4
epitetoneza okusa	2
temna epitetoneza	1
epitetoneza vonja	1

3.1.5 Objava gesla na slovenski Wikipediji – obuditev od mrtvih

Ker obhajamo v letu 2022 100. obletnico njene smrti, smo razmišljali, kako bi jo predstavili slovenski javnosti, zato smo za začetek oblikovali geselski članek, prvo javno obeležje avtorice, ki bo z nadaljnjim raziskovanjem zagotovo postala bolj prepoznavna. Načrtujemo izdajo pesniške zbirke - tako se ji bo končno uresničila želja: *»Rada bi videla zbrane, a kdo ve, če pride kdaj do tega.«* /iz pisma Lei Fatur, 1909/.Anica Žemlja - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org)

4. Zaključek

Delo z nadarjenimi dijaki je zagotovo več kot le veselje ob doseženem rezultatu, je srečevanje izven okvirov obveznega. To so nikjer zabeležene debate, to je nešteto komunikacij prek e-pošte ali zooma, to so vprašanja, ki se sproti, spontano porajajo in še čakajo, da nanje odgovorimo. Vznemirljivi so tudi obiski arhivov, knjižnic in druženje z univerzitetnimi profesorji, ki širijo meje srednješolskega nivoja in spodbujajo, da proučevanje približamo izdelavi diplomske naloge, naslednje stopnje pisanja, s katero se bodo raziskovalci kot bodoči študenti tudi srečali. Proces nastajanja raziskovalne naloge v vsej meri vpliva na rast, zorenje, kritično mišljenje, zato je potrebno in nujno vzdrževati raziskovalno držo. In če za zaključek parafraziramo misel, ki jo je izrekel Buda: »Bolje je živeti en sam dan, kot živeti sto let, ne da bi doživeli tako učenje.«

5. Viri in literatura

Anica Žemlja. Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Anica_Žemlja

Baša, L. (2021). »*Cvetje so besede tvoje …« Pozabljena pesniška zapuščina Mire Mokriške.* (Raziskovalna naloga – Gibanje znanost mladini). GSŠRM, Kamnik.

Bezić, T. idr. (2019). Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi. *Zavod RS za šolstvo.* Pridobljeno s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/ strokovna_izhodisca_nadarjeni.pdf

Hudeček, J. (2000*). Ulice mojega predmestja*. Ljubljana: Karantanija.

Pedagoški institut | PISA 2018. Pridobljeno s https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa

Pečjak, V. (1998). *Poti do idej*. Ljubljana: Samozaložba.

Polšak, A. (ur). (2019) EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf

Poznanovič Jezeršek, M. idr. (2008). Učni načrt. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi 2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf

Ramić, S. (2010). *»Najina ljubezen je kakor glogovo vejevje.« - simbolika cvetja v srednjeveški in renesančni literaturi* (Raziskovalna naloga – Gibanje znanost mladini). GSŠRM, Kamnik.

Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije.* Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.

Škrjanc, N. (2008). *Ovidijeve Metamorfoze - ključ za razumevanje simbolike cvetja v antični poeziji* (Raziskovalna naloga – Gibanje znanost mladini). GSŠRM, Kamnik.

Vrtačnik, M. (2015). *»Kdor ljubezen prvo zabi, nápak, nápak pač ravna.« - romances de aventuras - hrepenenje, ljubezen in smrt v španskih romancah* (Raziskovalna naloga – Gibanje znanost mladini). GSŠRM, Kamnik.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Pridobljeno s https://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445

Zveza za tehnično kulturo Slovenije. (2014). Mladi raziskovalci. Pridobljeno s https://www.zotks.si/

Žagar, D. idr. (2007). Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju. *Zavod RS za šolstvo*. Pridobljeno s https://www.zrss.si/strokovna-resitve/nadarjeni-otroci-ucenci-in-dijaki/

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Hribar je po izobrazbi profesorica slovenskega jezika in književnosti. Na Gimnaziji in srednji šoli Rudolfa Maistra v Kamniku že skoraj tri desetletja bedi nad nadarjenimi dijaki, s katerimi poglobljeno ustvarja in raziskuje na področju literature in jezika. S prispevki na natečajih, pripravo dijakov na tekmovanje za Cankarjevo priznanje, z organizacijo tematskih recitalov in ustvarjanjem raziskovalnih nalog spodbuja pri mladih zanimanje za besedno umetnost, kar jo bogati in osmišlja njeno delo.

Vloga mentorja mladim raziskovalcem v osnovni šoli

The Role of the Mentor of Young Researcers in Primary Schools

Andreja Škorjanc Gril

OŠ Hudinja Celje
andreja.skorjanc@guest.arnes.si

Povzetek

Raziskovalno delo je pomemben del razširjenega programa šole. Namenjeno je učencem, ki želijo in zmorejo narediti več od obveznih vsebin in tako razširiti in nadgraditi svoje znanje. Hkrati se usposabljajo za samostojno delo v nadaljnjem procesu šolanja, uresničujejo svoje interese, razvijajo kritično mišljenje in gradijo dobro samopodobo, predstavlja pa tudi neposredno povezavo šole z lokalno skupnostjo. Z raziskovalnim delom pa ne pridobijo le učenci raziskovalci, ampak tudi vsi tisti učenci, ki na kakršen koli način sodelujejo v raziskavah in so jim predstavljeni rezultati raziskav.
Prispevek govori o pomembni in odgovorni vlogi mentorja pri uvajanju učencev v raziskovalno delo. Prispevek predstavlja proces nastajanja raziskovalne naloge Higiena rok, s katero sta želeli učenki opozoriti sošolce na pomen natančnega umivanja rok za zmanjšanje širjenja okužb. Spoznali sta vse faze izdelave naloge, vključili strokovno javnost, spoznavali poklice in strokovne institucije v domačem kraju.

Ključne besede: higiena rok, mentor, mladi raziskovalci, osnovna šola, razširjeni program.

Abstract

An important part of the extracurriculum activities in our school is also research work. It is for the motivated students who want to upgrade their knowledge. With such work they become more independent, they realize what their interests are, develop critical thinking and improve their self- esteem. With the research work everybody gets more knowledge, not only the researchers, but also other students who are involved in the research work and the students who the research results are presented to.

The article points out the important and responsible role of a mentor while introducing students into research work. It presents the process of research work with the title Hands hygiene. The purpose of it was to make all the students aware of the importance of personal hand hygiene. The researchers were familiar with all the phases of the work. Professionals were involved and the students were acquainted with new professions and professional institutions in their local environment.

Keywords: extracurriculum, hands hygiene, mentors, primary school, research work, young researchers.

1. Uvod

Razširjeni program osnovne šole je sestavni del letnega delovnega načrta posamezne šole. V ta program spada tudi raziskovalno delo, ki omogoča učencem nadgrajevanje znanja pridobljenega pri rednem pouku ter pridobivanje dodatnih znanj in veščin za nadaljnje izobraževanje. Pri tem je zelo pomembna vloga mentorja, ki učence vodi skozi raziskovalni proces in jih tako usposablja za samostojnejše raziskovalno delo na naslednjih stopnjah šolanja. Prikazana je na primeru izdelave raziskovalne naloge s področja zdravstvene vzgoje.

2. Osrednji del

2.1. Namen in cilji raziskovalnega dela v osnovni šoli

Pomen vključevanja učencev v raziskovalno delo v osnovni šoli je enak, kot je pomen vključevanja v interesne dejavnosti, omogoča uresničevanje enakih ciljev. (Kolar, 2008)

Učenci:

- zadovoljujejo lastne potrebe,
- razvijajo miselne procese, ki omogočajo širjenje in uporabo znanja in pripomorejo h
- globljemu razumevanju,
- pridobljena znanja in sposobnosti usmerjajo v odgovorno ravnanje v naravnem
- okolju in družbenem življenju,
- se moralno, intelektualno in osebnostno razvijajo,
- spoznavajo in razvijajo spoštovanje do sebe in drugih,
- medsebojno komunicirajo in razvijajo socialno-komunikacijske spretnosti in veščine,
- presegajo meje med obveznim in razširjenim programom,
- povezujejo teorijo s prakso,
- spoznavajo poklicne.

2.2. Vloga mentorja

Mentorstvo je proces, v katerem izkušenjsko bogat posameznik pomaga mlajšemu pri njegovem razvoju in napredku ter proces usmerjanja in vodenja mladega neizkušenega človeka z nasveti in pojasnili. Mentor je oseba, ki je vredna zaupanja in ki podpira, vodi in svetuje ter prenaša svoje znanje in spretnosti na manj izkušenega posameznika. Bistvo mentorstva je učenje praktične narave, torej učenje o aktualnih stvareh. Poleg tega je mentorstvo tudi proces delovne socializacije ter seznanjanje posameznika z organizacijsko kulturo organizacije. Skozi proces mentorstva, ki večinoma poteka v dvoje, se izpopolnjujeta tako mentor kot tudi učenec. Velikokrat je mentorstvo neformalni proces, ki poteka nezavedno.

Beseda mentor izhaja iz grške legende o starem izkušenem možu Mentorju. Mentor je bil Odisejev prijatelj, kateremu je Odisej ob odhodu v trojansko vojno zaupal skrb za dom in vzgojo sina Telemaha. Odiseju je bil Mentor vodnik in vzgojitelj. Beseda mentor torej predstavlja vodjo, učitelja, vzgojitelja, svetovalca mlademu človeku, ki ima manj izkušenj za življenje v družbi. (Wikipedija, 2021)



Slika 1: Vloga mentorja
(Brečko in Painkret, 2018)

Pri opisu dela mentorja mladim raziskovalcem citiramo opis vloge mentorja interesnih dejavnosti, ker menimo, da je enak.

Izvajanje interesnih dejavnosti zahteva strokovno in pedagoško usposobljene ljudi. Mentor interesnih dejavnosti je lahko učitelj, ki v okviru svojih strokovnih kompetenc avtonomno načrtuje in vodi program interesnih dejavnosti. Njegova vloga je vodenje, posredovanje in usmerjanje ter spodbujanje učencev k spoznavanju pomembnosti lastnega učenja in razvoja interesov. Poznati in izvajati mora sodobne metode in oblike dela, ki predstavljajo pomemben del profesionalnih spretnosti in spodbujajo k aktivnosti in ustvarjalnost posameznika. Poznati mora razvojne značilnosti učencev, razumeti psihološke posebnosti posameznikov in zakonitosti skupinske dinamike. (Kolar, 2008)

Mentor mladim raziskovalcem v osnovni šoli zelo aktivno sodeluje v vseh fazah raziskave in oblikovanja raziskovalne naloge. Učenci se prvič srečujejo z raziskovalnim delom, zato jih mentor vodi skozi faze dela in jih usposablja za samostojnejše delo v naslednjih letih. Mentor je tudi motivator. Učence najprej navduši za raziskovalno delo, najpogosteje predlaga teme za raziskave ali pa učencem pomaga oblikovati raziskovalni problem, na osnovi teme, ki jih zanima. Kot primer iz prakse vam predstavljamo nastanek in uporabno vrednost raziskovalne naloge z naslovom Higiena rok.

2.3. Pomen raziskovalnega dela v osnovni šoli

Napisati raziskovalno nalogo pomeni naučiti se misliti, zbrati lastne misli in določene podatke, kar pomeni naučiti se metodičnega dela. Zato je tudi sama tema raziskovalne naloge manj pomembna kot izkušnja, ki si jo z izdelavo raziskovalne naloge pridobimo. V raziskovalni nalogi obravnavamo »stvari«, ki še niso bile raziskane, če pa so že bile, jih obravnavamo z drugega stališča. Raziskovalno delo mora biti uporabno tudi za druge, pripomore pa naj k razjasnitvi ali razrešitvi že prej znanega problema (Cigoj in Turnšek, 2010).

2.4. Ideja za raziskovalno nalogo in oblikovanje raziskovalnega problema

Ideja za raziskovalno nalogo se je učenkama porodila, ko so se na začetku šolskega leta pri pouku naravoslovja učili o mikroorganizmih in njihovem pomenu za človeka. Učili so se, da so mnogi za nas zelo koristni (npr. mlečnokislinske bakterije), drugi lahko povzročajo veliko gospodarsko škodo (npr. kvarjenje živil), mnogi pa so celo zelo nevarni, ker povzročajo bolezni. Ravno ti so najbolj pritegnili njuno pozornost, ko sta slišali, da najpogosteje pridejo v naše telo preko naših umazanih rok in z vdihanim zrakom. K mentorici sta prišli z željo, da bi raziskovali

»nekaj o bakterijah«. Pogovorile so se o različnih možnostih in vodila ju je tako, da sta postali pozorni na to, da si zelo malo njunih sošolcev pred malico umije roke, ali pa to storijo zelo površno. Zastavile so raziskovalni problem: kako sošolcem dokazati, da je umivanje rok smiselno, saj je na naših rokah veliko več bakterij, kot si mislimo. Dokazati so želele, da lahko z umivanjem njihovo število zelo zmanjšamo.

2.5. Načrt dela

Sledila je izdelava načrta dela. Postavile so nekaj hipotez. Nato so se dogovorile, katere podatke je potrebno pridobiti, da bodo lahko preverile pravilnost postavljenih hipotez, in na kakšen način jih bodo pridobile, izbrale so torej metode dela. Na tej stopnji je vloga mentorja, da raziskovalcem pojasni, kako kritično oblikovati hipoteze glede na podatke, ki jih nameravajo pridobiti. Delo mora voditi tako, da hipotez ni preveč in da raziskava ni zastavljena preširoko, saj lahko postane za raziskovalce neobvladljiva. Naredile so še časovni načrt dela.

2.6. Hipoteze

1. Roke si pred malico umije več deklic kot dečkov.
2. Učenci 5. razreda si bolj vestno umivajo roke pred malico kot starejši učenci.
3. Največ bakterij se razvije na gojišču z odtisom neumitih rok.
4. Tudi površno umivanje rok, samo z vodo, zmanjša število bakterij na rokah.
5. Število bakterij na natančno umitih rokah je bistveno manjše, kot na površno umitih rokah.
6. Na razkuženih rokah ni bakterij.
7. Na gojiščih v inkubatorju, se bo razvilo več kolonij bakterij, kot na gojiščih v šoli, saj inkubator zagotavlja najboljše pogoje za rast in razmnoževanje.

(Gračnar in Vrečko, 2016)

2.7. Metode dela

2.7.1. Delo z literaturo

Na začetku raziskovalnega dela morajo raziskovalci pridobiti teoretično znanje o področju, ki ga raziskujejo. Mentor jim pomaga poiskati ustrezno literaturo in poskrbi, da so jim potrebna dejstva razumljiva. V našem primeru je to bila literatura s področja mikrobiologije in zdravstvenega varstva.

2.7.2. Intervju

Intervju je metoda, s katero v svojo raziskavo vključimo strokovno javnost, raziskovalci pa spoznavajo razna strokovna področja, poklice in institucije.

Mentorica je raziskovalki povezala z Nacionalnim laboratorijem za zdravje, okolje in hrano v Celju. Strokovnjakom sta predstavili svoj raziskovalni problem in načrt dela. Na osnovi njihovih nasvetov, glede izvedbe eksperimentalnega dela, sta načrt nekoliko spremenili, predvsem pa so pomagali pri interpretaciji rezultatov eksperimentalnega dela. Ob obisku

laboratorija sta si raziskovalki ogledali laboratorij, se seznanili z nalogami te ustanove, predstavili so jima opremo in poklice oz. strokovno izobrazbo zaposlenih (fotografija 1).



Slika 2: Inkubator za gojenje bakterij
(Gračnar in Vrečko, 2016)

2.7.3. Metoda pridobivanja podatkov s štetjem

S to metodo sta raziskovalki pridobili podatke o navadi umivanja rok pred malico za izbrano populacijo. Zajeli sta učence od 5. do 9. razreda naše šole. Podatke sta pridobili posebej za fante in posebej za dekleta. Mentor mora v tej fazi poskrbeti, da raziskovalci razumejo pomen dobrega izbora preučevane populacije. Vzorec preučevanih oseb mora biti dovolj velik, da so rezultati verodostojni, hkrati pa takšen, da so rezultati primerljivi.

Raziskovalki sta v vseh oddelkih poiskali sodelavce. Njihova naloga je bila, da pet dni zapored beležijo, koliko učencev, fantov in deklet, si je pred malico umilo roke. Seveda so morali svojo nalogo opraviti tako, da sošolci zanjo niso vedeli.

2.7.4. Eksperimentalno delo

Eksperimentalno delo je za raziskovalce najzanimivejši del raziskave. Biti mora dobro načrtovano, saj nam čas ne dopušča večjega števila ponovitev ali popravkov.

V tem delu so prostovoljci bakterije z rok prenesli na gojišča, kjer so se namnožile. Tako sta raziskovalki želeli pridobiti prepričljive dokaze za to, da z umivanjem rok količino bakterij na njih zelo zmanjšamo in s tem zmanjšamo tudi vnos povzročiteljev bolezni v svoje telo. Prostovoljci so bakterije z rok na gojišče prenesli tako, da so se s prsti rahlo dotaknili gojišč, naredili so odtise prstov.

2.7.4.1. Potek eksperimentalnega dela

Uporabljeni sta bili dve vrsti gojišč za bakterije: gojišča iz hranilne juhe, ki sta jih pripravili sami, in gojišča iz krvnega agarja, ki sta jih dobili v Nacionalnim laboratorijem za zdravje, okolje in hrano v Celju in sta jih dodali v eksperiment po njihovem nasvetu.

Odtise prstov rok sošolcev sta raziskovalki dobili pri pouku naravoslovja in biologije. Pripravili sta 12 petrijevk s krvnim agarjem in 8 z gojišči iz juhe. Poiskali sta 5 prostovoljcev, ki so bili pripravljeni sodelovati v poskusu. Trije so dali odtise prstov na gojišča iz agarja, dva

pa na gojišča iz hranilne juhe. Vsak je torej dal 4 odtise, na vsako gojišče s štirimi prsti – palcem, kazalcem, sredincem in prstancem. Izvedba poskusa je bila zanimiva in poučna tudi za sošolce, ki so ga opazovali. Raziskovalki sta jim pojasnili namen poskusa in s pomočjo plakatov predstavili in demonstrirali pravilno umivanje in razkuževanje rok.

Petrijevke sta označili takole:

a 1 (neumite roke),
a 2 (površno umite roke),
a 3 (natančno umite roke),
a 4 (razkužene roke).

Sodelujoče osebe sta označili s črkami a, b, c, č, d, vrsto odtisa pa s številko. Na prvo gojišče so dali odtis neumitih prstov, nato so si roke splaknili z vodo, brez mila, torej površno umili, obrisali v papirnato brisačo in odtisnili prste na drugo gojišče. Sledilo je temeljito umivanje rok z milom in toplo vodo. Roke so si obrisali v papirnato brisačo, pazili so, da se niso dotaknili pipe, ko so zapirali vodo in dali odtis na tretje gojišče. Nato so si dobro umite roke še natrli z razkužilom za roke, počakali, da se posuši in dali odtis na četrto gojišče (fotografija 2). Petrijevke so bile med poskusom zaprte, odprli sta jih le za oddajo odtisa in takoj nazaj zaprli. Da bi preprečili okužbo gojišč iz zraka, je ob petrijevki, ki sta jo odprli, gorel plinski gorilnik, da je plamen razkuževal zrak.



Slika 3: Odtisi prstov na gojišču
(Gračnar in Vrečko, 2016)

Gojišča s hranilno juho sta odložili na mizo v kabinetu za naravoslovje, kjer so jih lahko, pod vodstvom mentorice, vsak dan opazovale . Petrijevke z gojišči iz agarja sta še isti dan odnesli v laboratorij, kjer so jih dali v inkubator za gojenje bakterijskih kultur. Po dveh dneh sta z zdravnikom, specialistom mikrobiologom, pregledali gojišča in ugotovili rezultate. (Gračnar in Vrečko, 2016)

2.7.5. Način analize in predstavitve rezultatov

Pridobljene podatke sta statistično obdelali in jih prikazali v tabelah in grafih. Pri tem sta uporabljali računalniška programa Word in Excel.

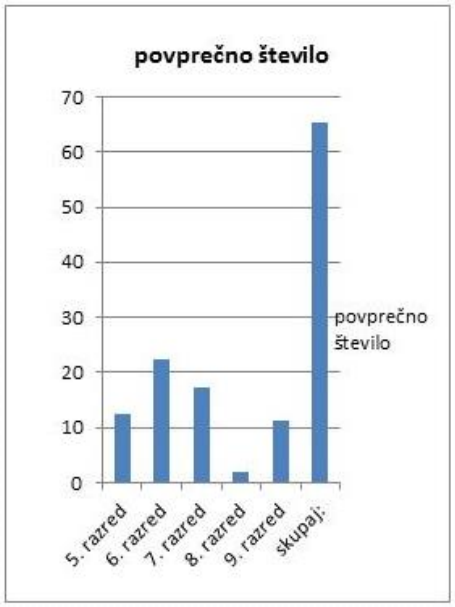
2.7.6. Fotografiranje

S fotografiranjem sproti dokumentiramo potek eksperimentalnega dela. Fotografije sta raziskovalki posneli s svojima telefonoma.

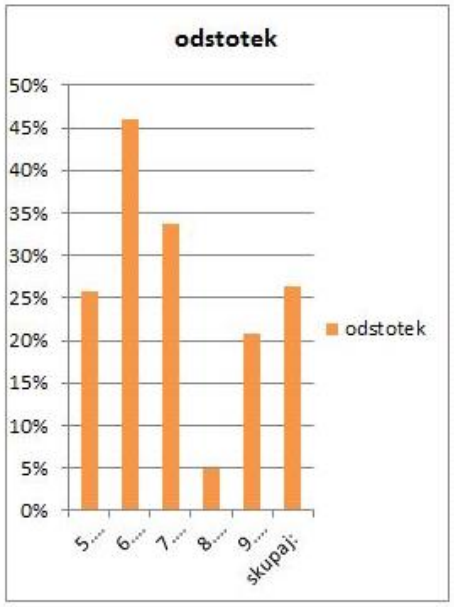
2.8. Predstavitev rezultatov

Podatke, pridobljene s štetjem, sta raziskovalki statistično obdelali in predstavili v obliki tabel in grafov (grafa št.1 in 2). Bili sta sedmošolki in sta se morali tega dela še naučiti, vendar zanju ni bilo prezahtevno. Spoznali sta, kako pomembna je natančnost pri delu in ustrezna ureditev podatkov, ki omogoča njihovo primerjavo in analizo. Naučili sta se izdelati grafe, pri urejanju podatkov pa so jima pomagali tudi starši. Vključevanje in zanimanje staršev za raziskovalno delo njihovih otrok se mi zdi dobra in zaželena povezava šole in staršev.

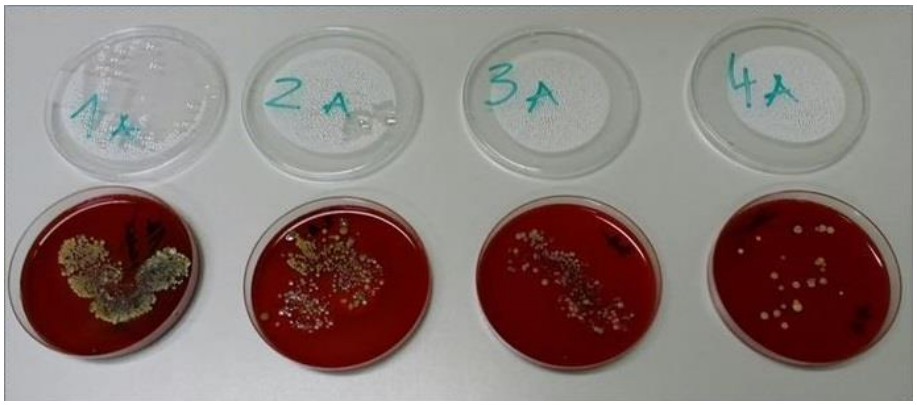
Graf št.1: Povprečno dnevno število učencev, ki so si umili roke pred malico, v obdobju 5ih dni. (Gračnar in Vrečko, 2016)



Graf št.2: Povprečen dnevni odstotek učencev, ki so si umili roke pred malico, v obdobju 5ih dni. (Gračnar in Vrečko, 2016)



Rezultate eksperimentalnega dela sta učenki predstavili s fotografijami gojišč (fotografija 3), ki sta jih opremili s komentarji. Rezultati so bili pričakovani. Na gojiščih z odtisi neumitih rok se je razvilo največ kolonij bakterij, na gojiščih z odtisi razkuženih rok pa najmanj.



Slika 4: Gojišča s kolonijami bakterij z rok osebe A (Gračnar in Vrečko, 2016)

Raziskovalki sta bili nad rezultati navdušeni, ravno tako tudi učenci, ki sta jim jih predstavili, saj so res lepo služili namenu raziskave – pridobiti prepričljive dokaze o pomenu natančnega umivanja rok. Spoznali sta pojem kolonija, se naučili, da se vsaka kolonija razvije iz ene bakterije, s štetjem kolonij oz. oceno gostote kolonij sta sklepali na količino bakterij, ki smo jih z odtisi prenesli z rok na gojišče, iz velikosti kolonije pa sta sklepali na hitrost razmnoževanja bakterij. Pri odčitavanju rezultatov jima je pomagal tudi zdravnik, specialist mikrobiologije, ki jima je pokazal, koliko različnih vrst bakterij je na gojišču in pojasnil, katere so del normalne kožne flore in katere so patogene in kažejo na okužbo osebe, ki je dala odtis. (Gračnar in Vrečko, 2016)

2.9. Interpretacija rezultatov ali razprava

To je zaključni del raziskovalne naloge, v katerem pojasnimo in analiziramo dobljene rezultate. Rezultate ovrednotimo, povemo ali so skladni z našimi pričakovanji ali ne, povemo, kaj nas je morda presenetilo, na kakšne težave smo naleteli, kaj bi lahko naredili drugače ali bolje. Pojasnimo, ali smo postavljene hipoteze potrdili ali ovrgli, morda smo kakšno hipotezo postavili tako, da je nismo mogli niti potrditi niti ovreči.

Raziskovalki sta nekaj hipotez potrdili nekaj pa ovrgli. Splošna ugotovitev je, da si zelo malo učencev redno umiva roke pred malico, le dobra četrtina (26,3%). Dekleta so nekoliko bolj vestna kot fantje, vendar to ni pravilo, saj je v nekaterih oddelkih tudi obratno. Rezultati pridobljeni z eksperimentalnim delom pa so zelo prepričljivi in so pri učencih vzbudili veliko zanimanja. Nalogo sta raziskovalki predstavili v vseh oddelkih, ki so bili vključeni v raziskavo in poskušali sošolce prepričati, de je umivanje rok res potrebno.

2.10. Predstavitev raziskovalne naloge

Raziskovalno nalogo oceni tričlanska komisija po v naprej določenih kriterijih. V oceni je zajeta tudi javna predstavitev naloge pred komisijo, drugimi raziskovalci, mentorji in starši. To je za raziskovalce velik zalogaj, za nekatere zelo stresen, a tudi zelo dragocena izkušnja. Pod vodstvom mentorja morajo raziskovalci kritično presoditi kateri so tisti ključni deli raziskave, ki jih bodo v nekajminutni predstavitvi zajeli in tako predstavili raziskovalni problem in svoje ugotovite.

3. Zaključek

Raziskovalno delo učencev v osnovni šoli je pomemben del razširjenega programa šole. Učencem omogoča uresničevati celo paleto različnih ciljev, ki širijo učenčevo znanje, povezujejo teorijo s prakso in prispevajo k oblikovanju dobre samopodobe. Delo mentorja je, da učence vodi tako, da delo zmorejo in razumejo vsebine, da jih uči kritično presojati podatke in jih med seboj povezovati. Uči jih tudi pravilno predstaviti rezultate in poudariti njihovo uporabno vrednost. Če mu to uspe, je za učence delo navdušujoče in so nanj zelo ponosni. Tako vzpodbujamo njihovo ustvarjalnost in inovativnost.

4. Literatura in viri

Brečko, D., Painkret, S. (2018). Mentor in mentorski proces. HR&M, februar/marec 2018, 11-15.

Cigoj, Ž. in Turnšek, S. (2010). Osnovnošolsko raziskovalno delo (Raziskovalna naloga), OŠ Hudinja, Celje

Gračnar, N. in Vrečko, Z. (2016). Higiena rok (Raziskovalna naloga), OŠ Hudinja, Celje

Kolar, M. (2008). Koncept Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Pojšt, S, (2014). Mentorstvo mladim raziskovalcem na primeru na primeru Univerze v Mariboru, Fakulteta za strojništvo (Magistrska naloga). Univerza v Mariboru, Maribor.

Mentorstvo, Wikipedija, pridobljeno 12.11.2021

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Škorjanc Gril je predmetna učiteljica kemije, biologije in gospodinjstva. Na OŠ Hudinja poučuje naravoslovje, biologijo in gospodinjstvo. Že vrsto let je mentorica mladim raziskovalcem pri izdelavi raziskovalnih nalog v projektu Mestne občine Celje »Mladi za Celje«.

Spodbujanje dijakov k zastavljanju vprašanj pri pouku

Encouraging Students to Pose Questions in Class

Suzana Klavs

Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje
suzana.klavs@gmail.com

Povzetek

Majhni otroci so zelo radovedni, veliko sprašujejo in vztrajno zahtevajo odgovore. Zastavljanje vprašanj in iskanje odgovorov je pomembno pri pouku in v vsakodnevnem življenju. Vprašanja pri pouku postavljajo predvsem učitelji. Raziskave in izkušnje učiteljev kažejo, da učenci v šoli postavljajo malo vprašanj. Učence, dijake in študente morajo načrtno spodbujati k zastavljanju vprašanj. Postavljanje kakovostnih vprašanj je tudi eden od elementov v procesu poučevanja veščin kritičnega mišljenja. Divergentna vprašanja spodbujajo tudi ustvarjalno mišljenje. Obstajajo različne tehnike in strategije za razvijanje veščine spraševanja. V prispevku je prikazano, kako z dijaki pri pouku razvijati veščino zastavljanja vprašanj.

Ključe besede: Bloomova taksonomija učnih ciljev, kritično mišljenje, strategije postavljanja vprašanj, tipi vprašanj, veščina spraševanja.

Abstract

Young children are very curious, they pose many questions, and they persistently demand answers. Posing questions and guessing answers is very important in class and in everyday life. In class, questions are normally posed by teachers. According to research and teachers' experience, students in school pose very few questions. Pupils and students must therefore be intentionally encouraged to pose questions. Posing pertinent questions is an element in the development of critical thinking skills. Divergent questions also encourage creative thinking. There are many techniques and strategies to develop question posing skills. In this paper, is presented how we worked with pupils in school to develop their question posing skills.

Keywords: Bloom's taxonomy of educational objectives, critical thinking, question posing strategies, types of questions, question posing skill.

1. Uvod

Pri pouku postavljajo vprašanja predvsem učitelji, medtem ko učenci zastavljajo premalo vprašanj. Da učence spodbudimo k zastavljanju vprašanj, moramo zagotoviti primerne pogoje, jih motivirati. Seznaniti jih moramo z različnimi tipi vprašanj, pomagamo jim z različnimi tehnikami. Vprašanja imajo pomembno vlogo v procesu pridobivanja novega znanja. Kakovost mišljenja je odvisna od kakovosti spraševanja. Učence spodbudimo tudi k samostojnemu iskanju odgovorov. Veščina spraševanja je pomembna pri pridobivanju informacij, pogovoru, vzpostavljanju in ohranjanju dobrih odnosov, pri raziskovanju čustev, prepričanj, mnenj, idej

… Albert Einstein je nekoč rekel: »Pomembno je, da ne prenehamo spraševati. Zvedavost ima vso pravico, da obstaja.«

2. Tipi vprašanj

V didaktični in psihološki literaturi najdemo različne delitve vprašanj, ki se pojavljajo pri pouku. »Ena izmed temeljnih delitev je delitev na vprašanja odprtega in zaprtega tipa. Vprašanja odprtega tipa so tista, na katera je možnih več različnih odgovorov, oziroma tista, na katera je sprejemljivih več odgovorov. Odgovor tako tudi ni v celoti predvidljiv. Vprašanja zaprtega tipa pa so tista, na katera obstaja samo en pravilen odgovor, oziroma tista, na katera je za učitelja sprejemljiv samo en odgovor« (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

»Pogosto je težko vnaprej določiti, ali je neko vprašanje odprto ali zaprto. Tudi Labinowicz opozarja, da je delitev na dve vrsti preveč shematična in da bi vprašanja lahko razvrstili vzdolž premice ozko/zaprto – široko/odprto:

- vprašanja o točno določenih informacijah so najožja, odgovori nanje pa povsem predvidljivi (kdo, kje, kdaj …),
- vprašanja, ki se usmerjajo v miselno predelavo informacije (primerjaj, analiziraj …), so nekje vmes. Odgovori nanje so predvidljivi do neke mere,
- vprašanja, ki spodbujajo k najrazličnejšim razlagam in predlogom (na kakšne načine bi …), so najbolj široka, odgovori nanje pa nepredvidljivi« (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

B. Marentič Požarnik in L. Plut Pregelj (2009) pravita, da se razvrščanje vprašanj na vprašanja nižje in višje spoznavne ravni do neke mere ujema z delitvijo na zaprta in odprta vprašanja ali na »spominska« in »miselna« vprašanja. Najbolj razširjena razvrstitev se zgleduje po Bloomovi taksonomiji – klasifikaciji učnih ciljev.

Bloomova taksonomija je sestavljena iz šestih stopenj od nižjega k višjim stopnjam (A. Tomič, 1999):

1. Znanje
   Učenec se mora spominjati dejstev, kategorij, metod, pravil, načel, teorij …
2. Razumevanje
   Ta kategorija predstavlja spodnjo raven kognitivnih storitev in dejavnosti (vedenje), kot so npr. prevajanje iz enega simboličnega prikaza v drugega, pripovedovanje neke vsebine s svojimi besedami, pojasnjevanje ali povzetek informacij in tudi napoved posledic na temelju znanih pogojev.
3. Uporaba
   Sem spadajo storitve, ki zahtevajo uporabo abstraktnih pravil in zakonitost v konkretni situaciji, in sicer gre pri tem za prenos na nove situacije.
4. Analiza
   Zahteva razdrobitev informacij na podkomponente in za pojasnitev medsebojnih odnosov le-teh. Sem spadajo ločevanje informacij od mnenja, odkrivanje logičnih napak v dokazih ter posledice implicitnih zakonitosti v literarnih in znanstvenih delih.

5. Sinteza
   S tem je mišljena ureditev elementov z njihovimi medsebojnimi odnosi v celoti, ki je za učenca povsem nova. Sem spada razvijanje načrta dela za neko novo nalogo ali kot preoblikovanje hipoteze glede na nove pogoje.
6. Evalvacija ali vrednotenje
   Ta kategorija zahteva ovrednotenje gradiva po notranjih (logičnih) ali zunanjih merilih.

Glede na Bloomovo taksonomijo lahko vprašanja razdelimo v šest skupin. Primeri vprašalnic za vsako skupino so navedeni v tabeli 1.

3. Vloga vprašanj pri pouku

Pri pouku postavljajo vprašanja predvsem učitelji. Postavljajo jih v različnih fazah učnega procesa, torej pri pripravi, obravnavi novih učnih vsebin, pri utrjevanju, urjenju, preverjanju. Ana Tomić (1999) pravi, da je učni proces je po svoji naravi komunikacijski proces, zato učne metode razvrščа po virih, od koder prihajajo sporočila do učenca. To so verbalno-besedilne, ilustrativne-demonstracijske, laboratorijsko-eksperimentalne metode in metoda izkustvenega učenja. V skupino verbalno-besedilnih metod uvrščamo tudi metodo ustne razlage in pogovora ter metodo dela z besedili. Pri teh metodah so vprašanja zelo pomembna.

Barica Marentič Požarnik (2020) navaja podatke domače raziskave o strukturi vprašanj in strategiji spraševanja, ki je bila opravljena že pred leti na slovenskih osnovnih šolah in je dala podobne rezultate kot tuje raziskave: v 18 opazovanih učnih urah je bilo 49 % vprašanj, ki so zahtevala le enostavno reprodukcijo dejstev; 20 % vprašanj je bilo spoznavno zahtevnejših, toda od teh le 2,4 % divergentnih, takih ki dopuščajo ustvarjalne, originalne odgovore. S treningom se je delež višjih, spoznavno zahtevnejših vprašanj dvignil na 48 % in celo 64 %. Zaskrbljujoče pa je, da je po raziskavi iz leta 2008, kar 73 % vprašanj takih, ki so terjala le kratek enoznačen odgovor. B. Marentič Požarnik in L. Plut Pregelj (2009) navajata, da učenci zastavijo 11 % vseh vprašanj, od tega gre odstotek sošolcu, preostala učitelju. Tudi struktura vprašanj je slaba, povzemata Flandersa, ki navaja, da je kar 80 % učenčevih vprašanj organizacijskih, ne vsebinskih. Organizacijska ali proceduralna vprašanja se nanašajo na potek pouka.

Alena Letina (2021) je raziskovala, kako pogosto učitelji v osnovni šoli, pri poučevanju naravoslovnih predmetov, izvajajo diferencirane tehnike poučevanje v mešanih razredih, v katerih so tudi nadarjeni učenci. Preučevala je tudi razvijanje veščine postavljanja zahtevnejših vprašanj pri učencih, ugotavlja, da jo učitelji uporabljajo občasno, dva do trikrat na mesec.

Z vprašanji lahko spodbujamo različne ravni mišljenje, npr. analitično, ustvarjalno, kritično mišljenje.

4. Veščina spraševanja in kritično mišljenje

V današnjem svetu smo izpostavljeni številnim, velikokrat tudi nasprotujočim si informacijam, znajti se moramo med različni interesi, razbijati moramo predsodke, stereotipe, ozaveščati in določiti svoje vrednote, ki nas bodo vodile na poti do ciljev. Pri tem nam je lahko v pomoč kritično mišljenje, zato je prav, da v šolah spodbujamo dijake k razvoju kritičnega mišljenja. V strokovni literaturi najdemo več opredelitev pojma kritično mišljenje. Povzemam

dve opredelitvi: »Filozofska perspektiva: Kritični mislec je oseba, ki vešče analizira, vrednoti in oblikuje argumente–tako lastne kot tuje.

Psihološka perspektiva: Kritični mislec je oseba, ki vešče uporablja vrsto zahtevnejših miselnih procesov in veščin (spraševanje, prepoznavanje in opredeljevanje problemov, primerjanje, razvrščanje, deduktivno in induktivno sklepanje, argumentiranje, postavljanje hipotez ...) in so zanj značilne raznolike čustveno-motivacijske naravnanosti, npr. intelektualna odprtost, izogibanje prehitri sodbi, sistematičnost v razmišljanju idr.« (Rupnik Vec, Gros, Mikeln, in Drnovšek, 2018, str. 6)

Tanja Rupnik Vec (2011), navaja načela oziroma elemente v procesu poučevanja temeljnih veščin kritičnega mišljenja. Učenci v kritično razmišljujočih razredih počnejo naslednje:

1. Učenci sprašujejo in odkrivajo.
   a) Pogosto sprašujejo (v različnih fazah učnega procesa).
   b) Presojajo kakovost lastnih in tujih vprašanj.
   c) Samostojno iščejo odgovore na ta vprašanja.
2. Učenci so pozorni na natančno in jasno rabo jezika.
3. Učenci presojajo in vrednotijo na temelju jasnih in relevantnih meril.
4. Učenci sklepajo in interpretirajo.
5. Učenci argumentirajo.
6. Učenci rešujejo probleme in se odločajo.
7. Učenci razmišljajo o lastnem razmišljanju.

Učenje veščin kritičnega spraševanja je nujno, če želimo postati kritični mislec.

5. Učenje veščine spraševanja

B. Marentič Požarnik in L. Plut Pregelj (2009) navajata primere, kako lahko učitelj spodbudi in olajša postavljanje vprašanj:

- se zahvali za vprašanje ali na nebeseden način pokaže, da je vprašanja vesel,
- po potrebi ga ponovi oziroma pravilneje oblikuje,
- vpraša učenca, ali je prav povzel njegovo vprašanje,
- ga prosi za dodatna pojasnila
- vpraša druge učence, ali so vprašanje slišali
- prizna, da odgovora ne ve.

Pomembno je torej, kako se učitelj odziva na vprašanje. Učencem mora dati dovolj časa. Posameznik se mora počutiti varnega in sprejetega, uveljavljeno je zavedanje, da neumnih vprašanj ni. Učenci morajo biti v dobri psiho-fizični kondiciji. Pomembno je medsebojno spoštovanje, dobri odnosi med samimi učenci in seveda tudi med učiteljem in učenci.

5.1 Primer spodbujanja dijakov k zastavljanju vprašanj pred začetkom obravnave nove učne snovi

Učna ura je bila izvedena v tretjem letniku programa gastronomsko turistični tehnik, srednjega strokovnega izobraževanja. Namen učne ure je, da se dijaki učijo postavljati kakovostna vprašanja in da tako posredno samooblikujejo učne cilje, ki jih želijo doseči. V predhodnih urah so že obravnavali gospodarske družbe (delniško družbo, družbo z omejeno odgovornostjo, družbo z neomejeno odgovornostjo, komanditno družbo). Dijaki so na začetku ure seznanjeni, da bomo obravnavali še samostojne podjetnike (s. p.), posameznike, ki se registrirajo za opravljanje pridobitne dejavnosti.

Najprej dobijo nalogo, da vsak zapiše vsaj tri vprašanja, povezana s s.p.-ji. Imajo tri minute časa. Sodeluje petnajst dijakov. Nato vsak prebere zapisana vprašanja. Oblikovanih je 48 vprašanj, ko prečrtamo tista, ki se ponavljajo, jih ostane 31. Najpogostejša vprašanja so npr. Kaj je s.p. ? Kaj so prednosti s.p. in kaj slabosti s.p.? Kdo lahko ustanovi s. p.? Večina zastavljenih vprašanj je zaprtega tipa. Uporabljene so predvsem naslednje vprašalnice: kdo, kaj koliko, kakšen, ali je. Posredovana jim je tabela (Tabela 1) z vprašalnicami, ki običajno izzovejo določeno raven znanja po Bloomovi taksonomiji učnih ciljev. Sledi kratka razlaga in razgovor. Dijaki dobijo navodilo, da svoja vprašanja zapišejo v zadnji stolpec tabele in dodajo še nova. Imajo deset minut časa, delajo individualno. Samo trije dijaki (20 %) zapišejo več kot deset vprašanj. Pet dijakov (33 %) zapiše od pet do deset vprašanj, drugi manj kot pet. Tisti, ki zapišejo manj vprašanj, v glavnem tvorijo preprosta vprašanja, ki zahtevajo odgovore nižje taksonomske stopnje.

Iz tabele 1 so razvidna vprašanja, ki so jih dijaki oblikovali s pomočjo vprašalnic. V razgovoru so posamezniki povedali, da jim je bilo težko prvotna vprašanja preoblikovati tako, da so jih lahko umestili v tabelo. Pri nekaterih vprašanjih niso bili prepričani, v katero kategorijo naj jih uvrstijo, predvsem pri vprašanjih iz zadnjih dveh skupin. Pojavljale so se slovnične napake, posamezna vprašanja smo morali skupaj preoblikovati.

Tabela 1: *Vprašanja, ki izzovejo določeno raven znanja (prirejeno po Rupnik Vec, T. in Kompare, A. 2006)*

Raven znanja	Tipi vprašanj	Vaša vprašanja
1. ZNANJE	Kdo …, kaj …, kje …, kdaj …, kakšen …, opiši, … opredeli … naštej …	Kdo lahko ustanovi s.p.? Kdo dodeli prihodnjemu podjetniku matično številko? Kdo je obrtnik? Kaj je AJPES? Kakšno vlogo ima pri ustanovitvi s.p.? AJPES? Kaj pomeni kratica s.p.? Kaj je s. p.? Kdaj lahko ustanovimo s.p.? Kje dobi davčno številko? Kakšen je postopek ustanovitve s.p.? Opiši postopek pridobitve statusa s.p.
2. RAZUMEVANJE	Zakaj …, kako …, pojasni …, kaj je verjetna posledica …, na primeru pojasni …	Kaj je posledica stečaja s.p.? Kako lahko določimo cene določenih izdelkov? Pojasni, kaj je firma (na primeru). S čim (kako) podjetnik odgovarja za obveznosti podjetja?

3. UPORABA	Kako bi lahko … uporabil, uporabi …, da bi vplival …, spremeni …, s pomočjo … reši	Kako lahko uporabijo pridobljen denar? Kaj moramo storiti, da se lahko preimenujejo? Katere vrste gostinskih obratov morajo pridobiti obrtno dovoljenje?
4. ANALIZA	Razčleni …, analiziraj …, primerjaj …, kakšne so posledice …, kakšna je razlika med … in …, katere so prednosti in pomanjkljivosti …, kako … vpliva na …	Kakšna je razlika med s.p. in d.o.o.? Katere so prednosti s.p.? Katere so slabosti d.o.o. v primerjavi s s p.? Kakšna je razlika med pravno in fizično osebo? Primerjaj razlike med obrtnikom in s. p.?
5. SINTEZA	Interpretiraj …, utemelji …, kaj bi se zgodilo, če …; čemu je … analogno …; kako je …povezano s tem, kar že vemo …; kako bi še drugače lahko razumel, pojasnil …; kakšna je rešitev problema …	Kaj se zgodi, če se iz s.p. preimenujemo v d.o.o.? Kako lahko rešimo težave, če je podjetnik preobremenjen? Kaj se zgodi, če podjetnik ne more pokriti vseh stroškov?
6. VREDNOTENJE	Oceni …, presodi z vidika …, ovrednoti …	Oceni poslovanje določenega s.p. Oceni, katera oblika podjetja je za posameznika in njegovo imetje najbolj tvegana. Ovrednoti, zakaj je postati s.p. dobra stvar.

Z zapisanimi vprašanji pokrijejo večino učnih ciljev, povezanih s temo samostojni podjetnik. Naslednjo uro, ob pomoči in podpori učitelja, iščejo odgovore na vprašanja.

5.2 Primer spodbujanja dijakov k zastavljanju vprašanj na osnovi prebranega članka

Namen učne ure je, da se dijaki urijo v zastavljanju kvalitetnih vprašanj. Sodelujejo dijaki treh razredov, enakega letnika, programa gastronomija in turizem. Dijaki dobijo članek: Medvedu prijazno fotografsko doživetje (Lipov list, št. 12/2018, str. 34, 35). Članek opisuje inovativen turistični proizvod, ki je leta 2018 prejel nagrado Sejalec, ki jo podeljuje Slovenska turistična organizacija. Dijaki preberejo besedilo, nato dobijo navodilo, da vsak zapiše vsaj tri vprašanja, ki se mu porajajo. Lahko so tudi takšna, na katere ni mogoče najti odgovora v prebranem članku. Imajo tri minute časa. Sledi kratka razlaga razlike med odprtim in zaprtim tipom vprašanj ter nekaj primerov. Dijakom je naročeno, da določijo tip zapisanih vprašanj. Skupaj popravimo napake. Že pri tem razvrščanju se pokaže, da ima pri posameznih vprašanjih skoraj polovica dijakov težave. Ugotovijo, da pri nekaterih vprašanjih težko določijo, ali je vprašanje zaprto ali odprto. Nato se dijake razdeli v skupine, vsaka ima tri ali štiri člane. K tvorjenju kvalitetnih vprašanj so spodbujeni s pomočjo vprašalnic (Tabela 2), ki spodbujajo divergentno mišljenje. Uporabljeni model vključuje osem vrst vprašanj, ki povezujejo čustveno in kognitivno področje.

Tabela 2: *Model divergentnega mišljenja (Godinho in Wilson, 2008)*

Vrsta vprašanja	**Opis**	**Primeri**	
količina	kvantitativni pregled	- Koliko … - Katere primere lahko na vedeš?	
sprememba	ustvarjalno mišljenje	- Kaj, če bi … - Kaj, če bi spremenili en element?	
napoved	hipoteze, možni izidi	- Kaj bi se lahko zgodilo, če … - Kakšna bi bila tvoja hipoteza?	
stališče	podaj mnenje in ga utemelji	- Kakšno je tvoje mnenje? - Ali bi lahko razširil svojo zamisel, tako, da upoštevaš drug vidik?	
osebna vpletenost	osebno stališče	- Če bi bil … - Kakšno je tvoje stališče?	
primerjalna povezava	Primerjaj	- Kakšne so razlike in podobnosti med …	
ovrednotenje	Čustva	- Kaj je pomembno zate?	
domišljija	vizualizacija zamisli in sanjarjenje o njih	- Predstavljaj si … - Če bi bil vodja države, kaj bi storil?	

Svoja vprašanja umestijo v tabelo ali oblikujejo nova. V prvem oddelku je prisotnih 16 dijakov, razdeljenih v štiri skupine. Tvorijo vsaj eno vprašanje v vsaki kategoriji. Imajo deset minut časa. Tvorjeno je samo po eno vprašanje v vsaki kategoriji, torej minimalno, na dijaka 1,94 vprašanja. V drugem oddelku je prisotnih samo 10 dijakov, razdeljenih v tri skupine. Dobijo navodilo, da zapišejo čim več vprašanj. Tvorjeno je 37 vprašanj, povprečno 3,7 na dijaka. V tretjem oddelku članek prebere 15 dijakov. Spodbujani so tudi med samim tvorjenjem vprašanj, zapisanih je 69 vprašanj, v povprečju 4,6 vprašanja na dijaka (Tabela 3). Ugotovljeno je, da so pomembna tudi pričakovanja učitelja. Verjetno sta glavna razloga za te razlike v številu zapisanih vprašanj motivacija dijakov in pričakovanja učiteljice, ta so bila v prvem oddelku prenizka. Ker delajo v skupini, ne vemo, koliko vprašanj dejansko tvori posamezen dijak.

Tabela 3: *Število tvorjenih vprašanj po oddelkih (vir: lasten)*

Oddelek	Oddelek I	Oddelek II	Oddelek III
Število dijakov	16	10	15
Število skupin	4	3	5
Skupno število vprašanj	31	37	69
Povprečno število vprašanj na dijaka	1,94	3,70	4,6

Pomembno ni samo število tvorjenih vprašanj, ampak tudi struktura vprašanj. Vprašalnice (tabela 2) jih navajajo k zapisovanju različnih vrst vprašanj. Iz tabele 4 je razvidno, da v strukturi (kakovosti) zapisanih vprašanj ni tako veliko razlik kot pri številu zapisanih vprašanj. V vseh treh oddelkih je bilo zapisanih največ vprašanj, ki se nanašajo na kvantitativni vidik (19 % do 23 %). Sledijo vprašanja, ki se nanašala na mnenje ali stališča (12 % do 19 %). Manj je tvorjenih hipotetičnih vprašanj (9 % do 13 %). Najslabše so se odrezali pri tvorjenju vprašanj, pri katerih bi morali uporabiti svojo domišljijo ali vprašanja personalizirati (7 % so 11 %).

Tabela 4: *Struktura tipov zastavljenih vprašanj po oddelkih (vir: lasten)*

Vrsta vprašanja	**Opis**	**Število zastavljenih vprašanj**					
		Oddelek I		**Oddelek II**		**Oddelek III**	
količina	kvantitativni pregled	6	19,35 %	8	21,62 %	16	23,19 %
sprememba	ustvarjalno mišljenje	4	12,90 %	5	13,51 %	7	10,14 %
napoved	hipoteze, možni izidi	3	9,68 %	4	10,81 %	9	13,04 %
stališče	podaj mnenje in ga utemelji	4	12,90 %	7	18,92 %	12	17,39 %
osebna vpletenost	osebno stališče	3	9,68 %	4	10,81 %	5	7,25 %
primerjalna povezava	primerjaj	4	12,90 %	3	8,11 %	7	10,14 %
ovrednotenje	čustva	4	12,90 %	3	8,11 %	8	11,59 %
domišljija	vizualizacija zamisli in sanjarjenje o njih	3	9,68 %	4	10,81 %	5	7,25 %
Skupaj		31	100 %	37	100 %	69	100 %

Naslednjo šolsko uro skupine zamenjajo liste z vprašanji, dijaki drug drugemu odgovarjajo na vprašanja.

6. Zaključek

V hitro spreminjajočem se svetu naloga učiteljev ni le prenos znanja na dijake, ampak predvsem naučiti dijake učiti se, da se bodo lahko prilagajali hitrim spremembam v svetu. Temelj vseživljenjskega učenja je, da znajo zastavljati prava vprašanja in iskati odgovore. Zato moramo v šolah poučevati tudi veščine spraševanja. Pogoj, da lahko začnemo, je, da ustvarimo spodbudno okolje za postavljanje vprašanj, učence poučimo o različnih tipih vprašanj, jim pomagamo oziroma jih usmerjamo z različnimi strategijami. Pomembna so tudi učiteljeva pričakovanja. Ugotavljamo, da imajo dijaki težave pri določanju tipov vprašanj. Struktura oziroma kakovost zastavljenih vprašanj se izboljša, če dijakom pomagamo z vnaprej pripravljenimi vprašalnicami. Dijaki napredujejo z različno hitrostjo, a pomembno je, da jim damo priložnost in da vztrajamo.

7. Literatura

Goldinho, S., Wilson, J. (2008). *Ali je to vprašanje? Strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj.* Ljubljana: Založba Rokus Klett, d.o.o.

Letina, A. (2021). Using Differentation Strategies for Gifted Pupils in Primary School Science Classes. *Revija za elementarno izobraževanje, Journal of elementary education. 14* (3), 281 -301.

Marentič Požarnik, B. (2020*). Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju.* Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. 2009. *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem.* Ljubljana: DZS.

Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja* (str.136 -152). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: Strategije poučevanja kritičnega mišljenja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rupnik Vec, T. ,Gros, V., Mikeln, P., Drnovšek, M. (2018). *Spodbujanje razvoja veščin kritičnega mišljenja s formativnim spremljanjem Mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills ATS2020.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo (pridobljeno : https://www.zrss.si/pdf/VescineKriticnegaMisljenja.pdf 1.

Tomić A.(1999), *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorice

Suzana Klavs je po končanem študiju ekonomije opravljala pripravništvo v gospodarstvu, nato se je zaposlila na Srednji ekonomski šoli Celje. Štiri leta kasneje, leta 2000, je začela poučevati na Srednji šoli za gostinstvo in turizem Celje. Poučuje več modulov z ekonomsko vsebino. Zanima jo tudi področje finančnega opismenjevanja mladih, je mentorica krožka Mladi in denar.

Poučevanje izven okvirjev – ustvarjalno poučevanje

Unconventional Teaching – Creative Teaching

Mateja Erjavec Mihovec

Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje
mateja.erjavecmihovec@oslag.si

Povzetek

V prvem delu prispevka sta predstavljena poučevanje in ustvarjalnost. Pomembno je, da učitelji pri svojem delu iščejo nove metode in ohranjajo ustvarjalnost pri sebi in učencih. Pogosto se pri poučevanju namreč zgodi, da se ga lotijo na ustaljen in zanje varen način. Takšen način dela jim lahko v nekem trenutku ne odgovarja več, vendar težko zapustijo svoje okvirje poučevanja. Težave se lahko pojavijo tudi pri motiviranju učencev, ki lažje delujejo izven okvirjev, vendar se z odraščanjem to zmanjšuje. V drugem delu so predstavljene dejavnosti, ki jih učitelj lahko uporabi pri pouku in jih prilagodi za svoje učence. Uporabijo se lahko pri različnih predmetih in v različnih delih učnih ur.

Ključne besede: dejavnosti, poučevanje, spodbujanje, ustvarjalnost

Abstract

In the first part of the article teaching and creativity are presented. It is important that teachers are looking for new methods and keeping theirs and pupils creativity. It often occurs that we are teaching conventionaly and safely. Even though they do not like this way of teaching anymore, they can not stop teaching in conventional way. Problems can occur also at motivating of pupils who easily function in unconventional way but they are stop using it when they are older. In the second part activities, which a teacher can use in lessons and adapt to the students′ needs, are introduced. This activities can be used at different subjects and in different parts of lessons.

Keywords: activities, stimulation, teaching, creativity

1. Uvod

»Kdor nekaj ve, pa ne ve, da nekaj ve, spi, zbudi ga!
Kdor nekaj ve, pa ve, da nekaj ve, je modrec, sledi mu!«

(kitajski pregovor)

Na ta pregovor se lahko spomnimo, ko imamo pred seboj svoje učence, ki nam podajo smiselne rešitve, pa jih v tistem trenutku ne prepoznamo kot take. Učitelji se v zadnjem času pogosto znajdemo v prvem delu tega pregovora. Spremlja nas občutek, da smo pri svojem delu zaspali, ne vemo pa natančno, kaj nam manjka. V času prvega zapiranja šol je bilo veliko razmišljanja o stvareh, ki bi jih naši učenci morali znati, in o stvareh, ki v življenju preprosto niso potrebne. Skupaj s starši in učenci smo bili postavljeni pred marsikateri izziv in naleteli na različne težave, ki jih nismo mogli predvideti vnaprej. Čedalje bolj je postajalo jasno, da obravnavamo veliko balasta, brez katerega bi se dalo čisto dobro funkcionirati. Začeli smo tudi razmišljati, ali imamo dovolj poguma, da se lotimo sprememb. Kar smo prej počeli v zavetrju

svojega varnega mehurčka ali tako imenovanega okvirja, naenkrat ni imelo več nobenega smisla.

Kadar togo sledimo učnemu načrtu in v pouk ne vnašamo drobnih sprememb, ki našim učencem omogočajo, da rastejo, se nam zgodi, da njihova motivacija za delo pade. Lebar (2016) pravi: »Tiho moram sedeti in poslušati in še slišati, če je le mogoče nekaj, kar me sploh ne pritegne, mi ni všeč, se mi upira, je pa obvezno. To mi vzbuja nelagodje; če ne sodelujem, sem kregan. Pa kaj, ko mi je dolgčas. Neskončno. A moram biti priden! Tako hočejo v šoli in doma.« (Lebar, 2016, str. 86).

Postavljamo si vprašanje, kako naprej, saj iz službe prihajamo utrujeni in nezadovoljni, že tako živahni otroci pa postajajo vedno bolj nemirni. Skušamo prisluhniti učencem in se prepuščamo toku. Težko odmislimo skrbno načrtovan plan dela z upoštevanjem posebnosti naših učencev in cilje, ki jih moramo pri pouku doseči. Iščemo različne metode dela, ki bi ustrezale potrebam naših učencev. Skrbi nas, da bodo spremembe na učence slabo vplivale in da bodo postali še bolj nemirni. Ugotavljamo, da stvari vedno ne uspevajo, kot si jih zamislimo in da delamo majhne korake k nečemu pomembnemu, ta proces pa zahteva več časa.

Pomembno vprašanje, ki si ga zastavljamo, je tudi, kako daleč pri spremembah si sami želimo in dovolimo iti. Za učitelja je pomembno, da veliko raziskuje in pri sebi začne odkrivati ustvarjalnost. To od njega zahteva veliko dela na sebi in pogosto se zgodi, da se vrača v svoj ustaljeni okvir delovanja. Učitelji iščemo nove načine, vendar smo pogosto v precepu, kaj od nas zahtevata sistem in družba. Nekateri učitelji svojo ustvarjalnost povezujejo z učnim načrtom, nekateri se držijo okvirja, v prepričanju, da je tako tudi najbolj prav. Redki učitelji pa imajo dovolj poguma in močne energije, da soustvarjajo skupaj s svojimi učenci v razredu. Ti učitelji imajo širino, pri svojem delu upoštevajo vsakega posameznika in skupaj z razredom soustvarjajo učenje.

V članku so predstavljene dejavnosti, s katerimi pri učencih lahko dosežemo sodelovanje, strpnost in ohranjamo ter razvijamo njihovo ustvarjalnost.

2. Poučevanje in ustvarjalnost

Pri ustvarjalnem razmišljanju se izražamo izvirno in domiselno. Ustvarjalnost uporabljamo, ko smo se sposobni lotevati običajnih in vsakdanjih stvari na nenavaden ali domiseln način. Ko smo ustvarjalni, združujemo stvari, ki jih že vemo na izviren način, nekaj starega uzremo v novi luči, pri reševanju težave uberemo nenavadno pot, predlagamo drugačen način ukrepanja ali pa uporabimo stransko pot in vzporedno razmišljanje (Cowley, 2008).

Za razvijanje ustvarjalnosti Cowley (2008) pravi, da moramo ostati odprti do novih zamisli. Tudi, če se nam zamisel zdi zelo nenavadna, moramo biti pazljivi, da nismo kritični in je ne zavrnemo, kajti najbolj čudne misli nas pogosto pripeljejo do najbolj domiselnih rezultatov. Vedno se moramo tudi osredotočiti na nalogo, ki je pred nami, saj s tem povečamo možnosti za uspeh. Učencem damo možnost, da na stare oz. poznane stvari gledajo na nov način. Npr. prednje postavimo list papirja in jim damo navodilo, naj najdejo vsaj 10 različnih načinov, kako bi ga poleg risanja in pisanja lahko uporabili. S tem jim damo možnost, da razvijajo svojo ustvarjalnost in sebi kot učitelju možnost, da stopimo iz poznanega ter ohranjamo svojo. Če želimo, da so učenci pri opazovanju ustvarjalni, potem jim damo možnost, da se ne osredotočijo samo na vid, ampak, da vključijo tudi ostala čutila (npr. zaprejo oči in skušajo o danem predmetu dobiti čim več različnih izkušenj). Učitelji pri svojem delu včasih pozabljamo, da se otroci ogromno naučijo preko igre in jo v višjih razredih zaradi različnih razlogov k pouku vse

manj vključujemo. Vendar otroci ravno med igro sprostijo um in pridejo do novih spoznanj ali zamisli. Tudi učitelji smo že skoraj pozabili na to, da smo bili nekoč tudi sami otroci in da bi bilo včasih dobro, da prebudimo otroka tudi v sebi. Otrok ne skrbi, da bodo v očeh drugih izpadli čudni, to se zgodi kasneje, ko odrastemo. Zato je tako pomembno, da otroke spodbujamo, da delujejo zunaj vzorcev in jih presežejo. Običajno razmišljanje pogosto omejuje strah pred neuspehom, ko pa razmišljamo zunaj vzorcev, si dovolimo nenavadne, neobičajne zamisli, ki jih ne omejuje notranja ali zunanja cenzura. Za nekaj časa umu preprečimo, da bi urejal, kar razmišlja (Cowley, 2008).

Razmišljanje zunaj vzorcev nam omogoči, da se igramo z različnimi zamislimi in načini, kako kaj storimo, vendar od nas zahteva, da smo pripravljeni tvegati. Zato lahko traja nekaj časa, preden bodo učenci sledili svojim idejam, vendar bodo za to bolj odprti kot odrasli (Cowley, 2008). Napredek na tem področju dosežemo tako, da jim zastavljamo drugačna vprašanja (npr. Kaj bi se zgodilo, če bi imeli avtomobili noge?), iščemo čim več odgovorov na eno samo vprašanje. Lahko jim predlagamo, da iščejo »nore« rešitve, naredimo nekaj nepričakovanega (npr. drugačen začetek učne ure, kot so je vajeni, zamenjan sedežni red …). S tem »prisilimo« k drugačnemu doživljanju in odzivu, predvsem pa jim damo možnost, da jim bo sčasoma uspelo priti do ustvarjalnih rešitev.

Spodbujanje ustvarjalnega mišljenja daje idejam prosto pot, če nismo preveč kritični. (Marentič-Požarnik, 2018) pravi, da je v razredu dobro občasno spodbujati izražanje divjih idej in poigravanje z različnimi možnostmi. Da to lahko dosežemo, potrebujemo sproščeno ozračje, dovolj časa in ustvarjalnega učitelja. Učenci so bolj ustvarjalni, če uporabljamo vprašanja, ki so odprtega tipa, in kadar sami postavljajo vprašanja. Za učitelja je pogosto težko dati pozitivno povratno informacijo na ustvarjalne odgovore učencev, še posebno, če se močno razlikujejo od njegovih rešitev ali motijo običajen potek učne ure. Učencem moramo dati priložnost, da se ustvarjalno izražajo, da sami iščejo potek in način reševanja nekega problema. Če hočemo, da so naši učenci ustvarjalni, jim moramo dati zgled in uporabljati domiselne metode in rešitve. Najbolj pomembno pa je, da spremenimo način razmišljanja, da je ustvarjalnost samo za nekatere učence (Marentič-Požarnik, 2018).

3. Kako ohraniti ustvarjalnost?

Zaradi današnjega načina življenja ljudje pogosto izgubljamo stik z ustvarjalnostjo, kar nam onemogoča delovanje izven okvirjev. Zato nismo sposobni reševanja problemov na drugačen način oz. sprejemanja drugačnih rešitev, ki nam jih predlagajo drugi. Ljudje preprosto pozabimo, kako razmišljati s svojo glavo. Zato učitelji svojim učencem velikokrat rečejo, da njihova rešitev ni pravilna, ker ji preprosto ne dajo možnosti, da bi to lahko postala. Da bi lahko povečali svojo sposobnost razmišljanja oz. delovanja izven okvirjev, moramo ponovno aktivirati svojo desno polovico možganov. Ena izmed možnosti je, da začnemo bolj uporabljati svojo nedominantno roko za vsakodnevne dejavnosti (npr. hranjenje, pisanje, umivanje zob …). Zelo veliko si lahko pomagamo tudi z vizualizacijo, s pomočjo katere si lahko predstavljamo uresničitev svojih želja. Ustvarjalnost lahko razvijamo tudi s pisanjem pesmi, ustvarjanjem in da se poskušamo odzivati spontano (da preizkusimo nekaj novega in neobičajnega za nas). Moramo se zavedati, da to od nas zahteva veliko poguma in željo po spremembi, do katere ne bo prišlo čez noč. Poleg tega obstaja velika verjetnost, da nam kdaj tudi ne bo uspelo, zato moramo biti pripravljeni na napake, da se na njih nekaj naučimo in odkrijemo nekaj res izvirnega. Ravno zaradi tega se ponavadi tako zelo oklepamo že večkrat preverjene rutine, ki pa nam v nekem trenutku ne bo več predstavljala posebnega zadovoljstva in takrat je čas za spremembe. Potrebujemo jih tako zase kot za svoje učence, ker naše poučevanje in njihovo

učenje lahko hitro postane neučinkovito in dolgočasno. Pogosto se nam zgodi, da izgubimo svojo ustvarjalnost, ko dovolimo, da nam delovni zvezki in druga gradiva narekujejo tempo in način poučevanja, pri tem pa pozabljamo, da lahko cilje v učnem načrtu dosežemo na različne načine. Učitelj, ki daje učencu širino, naredi zanj več kot, če predela vse velikokrat nepotrebne podrobnosti svojega predmeta in če predela predpisani učbenik čisto do zadnje črke (Kunaver, 2008).

(Marentič-Požarnik, 2018) pravi, da ima učitelj, ki spodbuja ustvarjalnost že razčiščene pojme o tem, kaj je ustvarjalnost in obvlada tehnike spodbujanja ustvarjalnih idej. Tak učitelj je odprt za novosti, preizkuša nove ideje in ima ustvarjalna stališča. Ustvarjalen učitelj se je pripravljen učiti in učencem večkrat postavlja uganke. Učencem ne odgovarja takoj na njihova vprašanja, ampak jih povpraša po njihovem mnenju. Ustvarjalen učitelj (Marentič-Požarnik, 2018) ima smisel za humor in je odprt za ideje učencev, skupaj z njimi odkriva ideje, ki jih tudi sam še ne pozna. Ceni umetnost in izkustveno učenje, spodbuja učence, da zapisujejo ustvarjalne ideje. Je toleranten do neobičajnih idej in spoštuje prispevke vsakega posameznika (Marentič-Požarnik, 2018).

4. Različne dejavnosti za spodbujanje ustvarjalnosti

4.1 Resnica ali izmišljotina

Učitelj pripravi zgodbo tako, da so nekatera dejstva resnična, druga pa neresnična. Vsaka poved je sestavljena tako, da lahko otroci izbirajo ali je to, kar poved opisuje resnica ali pa izmišljotina. Vsak učenec dobi dva kartončka, na enega napiše resnica, na drugega izmišljotina. Vsakič, ko učitelj prebere del zgodbe, učenci dvignejo enega od kartončkov. Npr. živali (Ostrige potiskajo svoje glave v pesek, psi se pogovarjajo z repi, lastovice odletijo na jug in tam prodajajo kostanj …). Ko je prebiranje končano, učenci dobijo zbirko knjig o živalih. Otroci si izberejo eno žival in o njej poiščejo tri resnične podatke, potem pa si izmislijo še tri trditve, ki niso resnične, a so mnenja, da bi jih sošolci lahko imeli za resnične (Raffini, 2003).

4.2 Radovedna vprašanja

Pred začetkom nove učne enote ali utrjevanju učne snovi učitelj otrokom razdeli samolepilne lističe z vprašanji. Vprašanja morajo biti konkretna npr. Koliko ljudi živi v Sloveniji? Otrokom lističe nalepi na hrbet. Vsako vprašanje mora biti oštevilčeno, vsak učenec ima svojo številko. Ne sme prebrati svojega vprašanja, prav tako mu vprašanja ne smejo prebrati njegovi sošolci. Učenci se gibljejo po razredu in tiho berejo vprašanja. Učenec, ki je s hrbta prebral vprašanje svojega sošolca, mu skuša dati čimbolj natančen odgovor na vprašanje, toda vprašanja ne sme izdati. Učenci nosijo s seboj list papirja, na katerega si beležijo svoje odgovore. Ko dobijo vse odgovore svojih sošolcev, se vrnejo na mesto in skušajo ugotoviti, kakšno vprašanje so imeli zapisano na listku (Raffini, 2003).

4.3 Kmet v zagati

Razred razdelimo na skupine po 4 učence. Vsak dobi svojo vlogo (kmet, pes, zajec, vreča s hrano). Učencem preberemo zgodbico. *Nekoč je v bližini reke živel kmet. Neko pomlad je bilo veliko dežja, reka je narasla in obstajala je možnost poplave. Kmetu se je zdelo, da je prišel čas, da preseli svojo lastnino na nasprotni breg reke, kjer je območje višje. Bil je dober plavalec in je lahko prenesel čez reko del svoje lastnine (ali psa, zajca, vrečo s hrano). Ker ni mogel nesti več kot en del lastnine naenkrat, je moral trikrat preplavati reko. Ko se je že odločil, kateri*

del lastnine bo najprej pretovoril, je ugotovil, da zajca ne more pustiti samega z vrečo hrane, saj je bil le-ta tako požrešen, da bi jo zagotovo vso pojedel. Prav tako se je zavedal, da ne more pustiti skupaj psa in zajca, saj pes zajca ni pretirano maral in bi ga zagotovo pojedel, če bi za to dobil pravo priložnost. Tvoja naloga je, da pomagaš kmetu iz zagate (Raffini, 2003).

4.4 Okroglomizni rap

Učence razdelimo v skupine po štiri. Sestavimo seznam tem, ki jih nameravamo obdelati v sklopu obravnavane učne snovi in za vsako temo izberemo ključno besedo. Skupina se trudi spomniti čim več besed, ki so v tesnejši povezavi s ključno besedo in se z njo rimajo. Da pridejo na vrsto vsi učenci, uporabimo metodo okrogle mize. Učenci sedijo v krogu, okrog krožita list in pisalo. Vsak učenec, ki je na vrsti, dopiše na list svojo rimano besedo, preostali učenci pa tiho čakajo, da pridejo na vrsto. Če se otrok, ki je na vrsti besede ne more spomniti, počaka 15 sekund, nato list preda naprej. Papir kroži od učenca do učenca tako dolgo, dokler vsem ne zmanjka idej. Ko je seznam rimanih besed sestavljen, sledi ponovitev okrogle mize. Sedaj učenci zapisujejo povedi, ki se nanašajo na temo, hkrati pa se rimajo s ključnimi besedami. Skupina nato iz povedi sestavi rap, ki je smiseln in se navezuje na temo. Rap nato učenci najprej povadijo sami, nato pa ga predstavijo še sošolcem. Primer rapa: tema živali, ključna beseda mačka.

Videla sem mačko, preganjala je račko,
ko sem iztegnila roko, je iztegnila tačko.
Pila je pijačko, se umivala s krtačko,
moj sosed Bračko je ciljal nanjo s fračko.
Za vrat mu vržem Klopotačko.
Zakličem: »To ni prav!« in mu zapišem čačko (Raffini, 2003).

4.5 Zvezani

Učence razdelimo v manjše skupine, obrnjeni so eden proti drugemu in imajo iztegnjene roke. Roke jim z rutico zvežemo skupaj tako, da sta roki vsake osebe zvezani z rokami njenega soseda. Potem dobijo različne naloge npr. zavijanje paketa z darilnim papirjem in pentljami, priprava prigrizka … Možnosti so različne, pozorni smo na to, da so zabavne in hkrati varne (Prgić, 2020).

4.6 Preobrat

Potrebujemo predmet, ki je ozek, a na njem lahko stoji cela skupina (npr. klop, robnik na parkirišču, zvite brisače, črta iz lepilnega traku …). Učence razdelimo v skupine in celotno skupino prosimo, naj stopi na ta predmet. Naročimo jim, da se celotna skupina prestavi, in sicer tako, da vsi stojijo v istem vrstnem redu, le na drugem koncu. Če kdo pade s predmeta ali stopi z njega, mora celotna skupina začeti od začetka (Prgić, 2020).

4.7 Visok stolp

Potrebujemo predmete za gradnjo stolpa, vendar ne uporabimo predmetov, ki jih običajno uporabljamo za gradnjo. Uporabimo lahko npr. papir in nič drugega, nekuhane špagete, zobotrebce, slamice in sponke za papir, slamice in lepilni trak … Učenci lahko delajo v parih, po trije ali štirje skupaj. Vsaka skupina dobi izbrane potrebščine in mora narediti čim višji stolp

iz predmetov, ki so na voljo. Ko končajo, izdelek predstavijo ostalim skupinam. K navodilu lahko dodamo tudi različico, pri kateri lahko za gradnjo stolpa uporabljajo samo eno roko (Prgić, 2020).

4.8 Most

Člani skupine bodo morali priti iz enega konca prostora na drugega. Pravila za prečkanje prostora dovoljujejo samo uporabo lepenke, ki jim je na voljo. Vsaka skupina dobi 5 kosov lepenke oz. dovolj lepenke, da lahko pridejo do polovice prostora in ne čez, tako da polagajo lepenko na tla in hodijo po njej. Ekipi postavimo na dva konca prostora, čim dlje eno od druge. Skupaj morajo narediti načrt, s katerim bodo uspeli priti čez celoten prostor ob upoštevanju pravil (Prgić, 2020).

4.9 Obračanje

Potrebujemo rjuho ali odejo, ki je dovolj velika, da je še vedno četrtina površine prazne, tudi če na njej stoji cela skupina. Če je skupina velika, jo razdelimo v manjše skupine. Ko člani ekipe stojijo na rjuhi, jim naročimo, da jo obrnejo na glavo, tako da bodo vsi stali na drugi strani rjuhe. Nihče ne sme stopiti z rjuhe ali se dotakniti tal med izvajanjem naloge (Prgić, 2020).

4.10 Hoja v krogu

Učenci stojijo v krogu z ramenom ob ramenu. Vsak naj seže med noge in se prime za roke s svojima sosedoma na obeh straneh. Na koncu bodo vsi učenci čepeli in se držali za roke v nerodnem položaju. Naročimo jim, naj se premikajo v desno do konca naokrog, tako da vsak začne na istem mestu, kjer je začel, ne da bi kdo padel ali izpustil roke (Prgić, 2020).

4.11 Prenašanje vode

Potrebujemo 10 papirnatih kozarcev, ki jih napolnimo z vodo. Pet jih postavimo na tla na enem koncu prostora, pet pa na drugem. Pladenj položimo na tla in zberemo učence na sredini prostora. Dobijo navodilo, da morajo pobrati vseh 10 kozarcev z vodo in jih položiti na pladenj, ne da bi karkoli polili. Naenkrat lahko vzamejo samo en kozarec z vsakega konca prostora. Preden vzamejo drugi kozarec z istega konca prostora, morajo s pladnjem iti do drugega konca ter še tam pobrati en kozarec (Prgić, 2020).

4.12 Preobrazba skupine

Naredimo seznam predmetov, ki jih skupina lahko poustvari z liki in pri tem lahko uporabljajo samo svoja telesa. Vsak lik mora vključevati vsakega člana skupine, ki se lahko premika ali pa je pri miru. Izdelajo lahko npr. pisalni stroj, računalnik, tovornjak, helikopter … (Prgić, 2020).

4.13 Brzojavke

Zberemo vrsto poljubnih črk npr. P, S, E, T, V. Učenci poskušajo iz teh črk sestaviti čim več in čimbolj smešnih brzojavk. Npr. *Pridem soboto enajstih, tvoj vnuk. Pošljem sadje enkrat tedensko. Vinko pišem se Erat, teta Vanja. Popravim samo enkrat, traja večno* (Haries, 2006).

5. Zaključek

Poučevanje po ustaljenih vzorcih nam predstavlja neko varnost, zato se tako težko odločimo, da bi preizkusili kaj drugačnega. Obstaja pa velika nevarnost, da se takega načina navadimo preveč in se začnemo dolgočasiti, postanemo nezadovoljni. Naši učenci pa se začnejo spreminjati v pasivne ali nemirne učence s težavami s pozornostjo in koncentracijo. Zato je zelo pomembno, da zberemo pogum in preizkusimo nekaj novega, drugačnega. To je treba storiti še posebno takrat, ko začnemo pri sebi opažati nezadovoljstvo in nemirnost ali kakšne druge spremembe pri svojih učencih. Dovoliti si moramo razmišljati drugače kot ostali in ohranjati vsaj del »otroka, ki ga imamo v sebi«. Otroci nas opazujejo in sledijo našemu zgledu. Če bomo iskreni, spontani in dosledni, nam bodo sledili.

Ugotavljamo, da morajo biti zagotovljeni neki splošni pogoji, da se na posamezni šoli lahko razvija ustvarjalnost. To se ne more zgoditi, če tega ni poudarjeno v ciljih šole in če učitelji ter učenci nimajo na voljo dovolj časa in ustreznih pripomočkov. Težko je razvijati ustvarjalnost, če učitelji niso naklonjeni temu ali če niso dovolj usposobljeni. Če želimo nekaj narediti na tem področju, potem moramo poskrbeti, da so učenci in učitelji čim bolj notranje motivirani ter da imajo čim manj časovnega pritiska. Poleg vsega naštetega pa je zelo pomembno tudi, da ravnatelj podpira učitelje in jim pomaga ustvarjati primerno vzdušje na šoli. Prednosti takega poučevanja so, da učenci in učitelji lahko pridobivajo primerne priložnosti zanje kot posameznike, da odkrivajo osebne odlike in zanimanja ter pri učenju in poučevanju dobivajo »globino in širino«. Daje jim možnost, da rastejo in se razvijajo. Pomembno je, da učitelji učence navdihujejo, spodbujajo in jim vlivajo samozavest ter jim na ta način omogočijo, da učenci razvijajo izvirno razmišljanje. Ena izmed bolj pomembnih stvari pa je, da pri učencih spodbujamo in ohranjamo radovednost.

V prihodnje si želimo, da bi šole z različnimi metodami razvijale in ne zavirale ustvarjalnosti. Pomembno je, da ne dovolimo, da bi ustvarjalnost pri učencih v višjih razredih osnovne šole nazadovala, ohranjati jo moramo do zaključka šolanja. Poskrbeti moramo, da pri učencih razvijamo pozitivna čustva, vključujemo različne načine učenja in spodbujamo originalno in neodvisno razmišljanje. Vemo, da pri pouku ne moremo vsako uro vključevati ustvarjalnih učnih metod, jih pa uporabimo, kadar je to možno. Zavedati se moramo, da smo učitelji pomemben dejavnik za razvijanje ustvarjalnosti pri učencih. Čeprav včasih ni najlažje, moramo učitelji skrbeti za to, da pridobivamo nova znanja in ideje ter stremimo k inovativnosti. Pri svojem delu ne smemo dovoliti, da učenci ne napredujejo, ampak se trudimo, da prepoznamo ustvarjalne potenciale v njih in poskrbimo, da jih učenci razvijajo naprej. Če bomo ohranili izviren pristop do svojega dela in ne bomo zatrli svojih ustvarjalnih idej, ker nas bo skrbelo, kako se bodo na to odzvali drugi, nam bo zagotovo uspelo, da bodo izvirni tudi naši učenci.

6. Literatura

Aronica, L. in Robinson, K. (2015). *Kreativne šole. Množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje.* Nova Gorica: Eno.

Braemer, H., Falk, R., Geer, K., Haries, E., Jeitner-Hartmann, B. in Kreusch-Jakob, D. (2008). Govor. V B. Jeitner-Hartmann (ur.), *Otrokove ustvarjalne igre.* (str. 249). Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Cowley, S. (2008). *Kako mularijo pripraviti do razmišljanja.* Ljubljana: Modrijan.

Kunaver, D. (2008). *Učim se poučevati.* Ljubljana: samozaložba.

Lebar, L. (2016). Kaj pa učenje, šola, ustvarjalnost? *Biti, biti kreativen otrok, vzgojitelj/učitelj, starš.* (str. 85 do 101). Križevci: Leesprit.

Marentič-Požarnik, B. (2018). Ustvarjalnost in učenje. *Psihologija učenja in pouka. Od poučevanja k učenju*. (str. 90 do 97). Ljubljana: DZS.

Prgić, J. (2020). *Najboljše timske igre za vsako skupino.* Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Raffini, J. (2003). *150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih.* Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Erjavec Mihovec je učiteljica razrednega pouka na osnovni šoli Louisa Adamiča Grosuplje. Poučuje v tretjem razredu, veliko časa nameni glasbi in ustvarjanju. V prostem času bere knjige in piše pesmi ter beleži nenavadne izjave svojih otrok. V zadnjem času se veliko izobražuje na področju specifičnih učnih težav in čustvovanju otrok.

Ustvarjalnost med šolanjem na daljavo

Creatively through Distance Learning

Ana Tori

Osnovna šola Gradec
ana.tori@osgradec.si

Povzetek

Prispevek se dotika razvoja in spodbujanja ustvarjalnosti v osnovni šoli s prikazom ustvarjalnih nalog, ki jih je v luči trenutnih zdravstvenih razmer moč izvesti tudi na daljavo. Zanima nas, zakaj so otroci bolj kreativni v domačem okolju kot v šolskih prostorih. Tema je aktualna tudi zato, ker vemo, da v današnjem svetu golo pomnjenje podatkov kot izplen izobraževalnega procesa ne ustreza potrebam časa in da so poleg strokovnih znanj izjemnega pomena t. i. mehke veščine, kamor sodi tudi ustvarjalnost. Žal smo v slovenskem šolskem sistemu še vedno priče vztrajanju na pridobivanju trdih veščin, mehkih pa se ne razvija načrtno. Prispevek ponuja nekaj primerov, kako eno od mehkih veščin – ustvarjalnost – načrtno razvijati pri pouku glasbene umetnosti.

Ključne besede: glasbena umetnost, mehke veščine, osebnostni razvoj, šolanje na daljavo, ustvarjalnost.

Abstract

The article tackles the development of creativity and ways to encourage it in the primary school by showing creative tasks which can be carried out also in distance learning when home-schooling which is important in the current epidemic conditions. We are focused on why children are more creative in the home environment compared to the school environment. This is a topical issue also due to the fact that nowadays mere data learning has been surpassed and does not suffice any more. Besides our expertise, the so-called soft skills are of crucial importance, and creativity is included in this sphere, too. Unfortunately, the Slovenian school system highlights the importance of acquiring hard skills and lacks systematic development of soft skills, which are not taught according to a plan. The article shows some examples of systematic development of creativity during music lessons.

Keywords: creativity, distance learning, music lessons, personal development, soft skills.

1. Uvod

Pri pouku se srečujemo tako z učenci, ki nimajo nikakršnih težav s predstavitvijo svojega izdelka, kot z drugimi, ki jim ta predstavlja hud stres. V času šolanja na daljavo so učenci predmetne stopnje OŠ Gradec pri pouku glasbene umetnosti dobili več nalog ustvarjalnega tipa in na podlagi analize poslanih posnetkov je moč trditi, da se je njihova ustvarjalnost v domačem okolju izrazila mnogo bolj sproščeno kot v šoli – v živo.

Kot pravi Penman (2016), potrebujemo za sledenje novim idejam pogum, kajti nove ideje nas pripeljejo tudi do neizogibnih ovir in kritike drugih. In verjetno je prav v odsotnosti kritike sovrstnikov iskati odgovor, zakaj si otroci dovolijo biti bolj ustvarjalni doma pred kamero kot pa v šoli pred sošolci.

Poleg zgoraj navedenega se želimo ljudje pred drugimi pokazati v najboljši luči in stremimo k popolnosti. In po Oshu (2017) je ena od ovir pri izražanju ustvarjalnosti prav obsedenost s popolnostjo. Zato naj učenci vedo, da pri ustvarjanju ni napačnih rešitev, da bo vse, kar bodo naredili sami, dobro in da z vsakim poskusom, ne glede na rezultat, soustvarjajo znanje.

2. Ustvarjalnost/kreativnost

Še v 80. letih je bila ustvarjalnost bolj stranski produkt šolanja kot pa njegov poglavitni cilj (Pečjak, 1987). Ker pa vedno hitreje spreminjajoči se svet od človeka zahteva nove in nove veščine, je nujno krepiti kreativno moč posameznika.

Kaj sploh je ustvarjalnost? Temeljno merilo ustvarjalnosti je izvirnost, sledi mu kriterij uporabnosti (Pečjak, Štukelj, 2013; Berginc in Krč (v Dijak, 2013)).

2.1 Ustvarjalnost v vsakdanjem življenju

Med cilji vzgoje in izobraževanja je tudi »omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva« (ZOFVI 2016, 2. člen). Da bi spodbudili celostni razvoj možganov, mora biti sodobno učno okolje pestro in bogato z avtentičnim gradivom, da bo v največji možni meri angažiralo celotne možgane. Učno okolje naj torej spodbuja ter dopušča domišljijo in tveganje, učitelj pa stremi k ozračju, kjer sta strah in tesnoba minimalno ali sploh ne navzoča (Dhority, 1992).

Trenutni šolski sistem še vedno zahteva veliko pomnjenja informacij in podatkov, kar je poenostavljeno rečeno stvar leve možganske hemisfere. Goreta (2014) navede slikovit primer, zakaj je pomembno, da učitelji stremimo k celostnemu razvoju možganov:

»Predstavljajte si, da hodite na fitnes. Vašo fitnes vadbo izvajate petkrat na teden, vsak delavnik zvečer za približno eno uro. Toda vaša fitnes vadba ima posebnost – gibe na napravah in z ročkami izvajate le z levo stranjo telesa (leva roka, leva noga, leva stran trupa). To počnete kar nekaj let in po nekaj letih so razlike kar očitne – leva stran je močno razvita, desna stran pa ni, pri njej so mišice mlahave in celotno telo je povsem nesimetrično. Morda zaradi te nesimetrije občutite tudi bolečino v mišicah, v hrbtu, v rokah in nogah. Morda težko premikate predmete ali pa imate težave pri gibanju po prostoru. Zakaj ta primer? Ker je to podobno šolanju v ameriških in evropskih sistemih od osnovne šole pa vse do fakultete, kjer se »vodilno vlogo« prvenstveno daje levi možganski hemisferi. In potem pride novodobni diplomant v svet podjetništva, kjer pa se stvari močno spremenijo. Ni več pomembno le pomnjenje podatkov, niso več pomembne letnice tega in tega dogodka, temveč postane pomembno, kako ustvarjalno rešiti določen poslovni izziv.« (Goreta, 2014, 26)

In tu nastopi težava, saj leta in leta mladi podjetnik – nekoč uspešen učenec – ni intenzivno in zavestno razvijal svoje ustvarjalnosti. Preredko je bil spodbujan h kreativnemu mišljenju. Stvari se lahko še bolj zapletejo, če je človek nekoliko nesamozavesten ali manj vztrajen in hitro »potegne črto«, misleč, da je nesposoben za ta posel in da ta služba ni zanj. V resnici pa potrebuje le nekaj vložka v razvoj lastnih mehkih veščin.

Prav tako se v privatnem življenju pojavijo izzivi, ki se jim ni moč zoperstaviti s tem, kar ponujata splet ali enciklopedije, ampak le z mnogo intuicije, inovativnosti in predvsem z zaupanjem vase.

2.2 Mehke veščine

V različnih življenjskih situacijah potrebujemo za uspešno delovanje torej tudi veščine odločanja, sodelovanja, reševanja problemov, komuniciranja, argumentiranja, ustvarjalnosti in druge. V različni strokovni literaturi so le-te poimenovane različno: veščine 21. stoletja, vsepredmetne veščine, temeljne veščine, prečne oziroma transverzalne veščine, mehke veščine.

V prispevku jih imenujemo mehke veščine. Mehkih veščin se pri ocenjevanjih v šolskem sistemu ne preverja in jih je težko izmeriti, hkrati pa imajo veliko težo – tudi ko gre za razvijanje dobrih odnosov, dokazovanje svojih sposobnosti in nenazadnje pri iskanju službe. Nekateri viri že navajajo, da bodo mehke veščine ključne pri usvajanju poklicev prihodnosti.

Mehke veščine razkrivajo osebnost človeka. Trde veščine (gre za tehnično oz. znanstveno obvladovanje področja) bodo zagnale kariero, mehke pa jo bodo pomagale oblikovati.

Med pomembnejše mehke veščin prihodnosti (tudi že sedanjosti) se uvrščajo:
- inovativnost, vizionarskost in domišljija,
- sodelovanje,
- kreativnost ustvarjalnost,
- strateško načrtovanje,
- empatija in komunikativnost … (Fister, 2021).

2.3 Ustvarjalne naloge

Ustvarjalnost/kreativnost lahko spodbudi le tisti učitelj, ki je tudi sam kreativen. Pouk, ki vključuje ustvarjalne dejavnosti, je zahtevnejši in predpostavlja veliko organizacijskih in vsebinskih priprav. Ustvarjalen učitelj tudi ve, da do cilja vodi množica poti, zato učenca spodbuja pri iskanju le-teh. Pri spodbujanju inovativnosti ne gre za poučevanje v klasičnem pomenu besede, sploh pa ne za frontalno poučevanje.

V nadaljevanju se besedilo omeji na ustvarjanje na področju glasbe, vendar s kreativnostjo ni povezan le svet umetnosti, pač pa, kot že rečeno, tudi naš vsakdan, poln različnih zagat in izzivov, ki kar kličejo po vedno novih, kreativnih pristopih. Karlavaris in Kraguljac (1981) sta z učenci vadila dvig ustvarjalnosti na likovnem področju. Kasneje pa sta ugotovila, da se je kreativnost hkrati povečala tudi na drugih področjih njihovega delovanja. Zato je nujno, da vsak učitelj spodbuja ustvarjalnost (vsaj) na svojem področju, saj bodo tako učenci v odrasli dobi veliko bolj sposobni ustvarjalnega reševanja problemov, ustvarjanja delovnih mest zase ipd.

2.4. Primeri prakse

2.4.1 Slovenska ljudska pesem z lastno ritmično spremljavo (6. razred)

Cilji naloge:
- ustvarjanje in izvedba lastne ritmične spremljave,
- spodbujanje družinskega muziciranja,
- utrjevanje pojma naravna tolkala.

Učenci so bili nagovorjeni, da si izberejo njim znano slovensko ljudsko pesem, k petju pa povabijo tudi družinske člane. K pesmi so morali ustvariti ritmično spremljavo in jo izvesti z naravnimi tolkali. Učenci so uspešno nagovorili družinske člane, saj so se jim ti večkrat

pridružili kot izvajalci ritma, manj pogosto pa kot pevci (na Sliki 1 vidimo celó petletno sestrico šestošolke, ki igra na orehe). Velika večina učencev je kot naravno tolkalo uporabila palice, debla in kamne, bolj ustvarjalni pa so se spomnili še na školjke, storže, kostanje, lesno gobo idr. Na Sliki 2 vidimo šestošolko, ki je okoli sebe postavila palice različnih debelin in tako iskala različne zvočne barve znotraj enega materiala.



Slika 2: Družinsko muziciranje. (osebni vir)



Slika 3: Samostojno muziciranje. (osebni vir)

Primer izvedbe pesmi Lisička je prav zvita zver: https://youtu.be/qZHwOSrxZ74 (osebni vir)

2.4.2 Ornament v stilu baročnega sloga (7. razred)

Cilji naloge:

- utrjevati značilnosti baročnega obdobja prek glasbene in likovne umetnosti,
- določiti, ali je poslušana skladba enostavčna ali večstavčna,
- ustvariti likovno kompozicijo, ki vključuje za učenca pomembne besede na temo zdravega življenjskega sloga in se prepleta z bogatim rastlinskim vzorcem.

Ob poslušanju baročne skladbe (Janez Krstnik Dolar: *Balletti à 4*) so morali učenci z likovnimi izraznimi sredstvi prikazati baročne značilnosti: kontrast, simetrijo, urejenost. Naloga je bila medpredmetno zasnovana z učiteljico likovne umetnosti. Največ učencev se je poslužilo oblike rozete (Slika 3), tu pa tam pa je kdo izstopil iz teh okvirjev in s tem še bolj sledil svojemu notranjemu vzgibu (Slika 4).

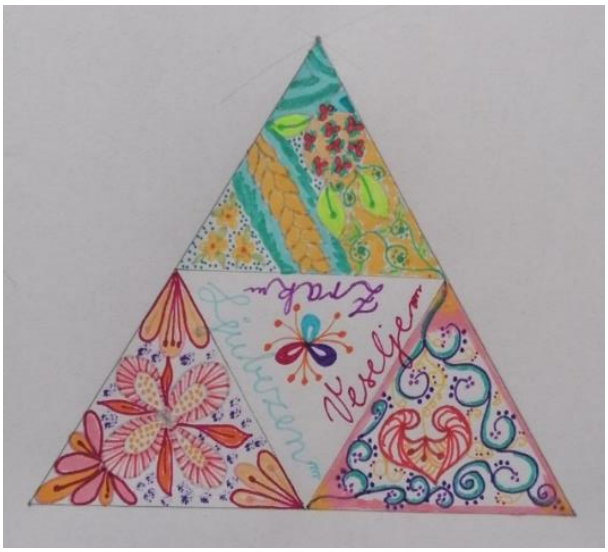


Slika 4: Rozeta. (osebni vir)



Slika 5: Ornament. (osebni vir)

V glasbenem delu naloge je bilo potrebno določiti eno- ali večstavčnost skladbe. Večina učencev se s tem likovno ni obremenjevala. Je pa ena učenka kreativno povezala oba dela naloge – vizualni in slušni. Skladba ima štiri stavke, zato je njena risba sestavljena iz štirih manjših trikotnikov, ki pa so med seboj povezani in tvorijo celoto (Slika 5).



Slika 6: Povezava vizualnega in slušnega gradiva. (osebni vir)

2.4.3 Elektronska kompozicija (9. razred)

Cilji naloge:

- samostojno kreiranje kratke kompozicije z uporabo spletnega programa Chrome Music Lab – song maker,
- utrjevanje razvrščanja glasbil po znanstveni klasifikaciji,
- praktična uporaba clustra in terčnega akorda.

Učenci so morali s prosto dostopnim spletnim programom Chrome Music Lab ustvariti skladbo s kordofoni (glasbila s strunami) ter membranofoni (glasbila z membrano). Program omogoča samostojen izbor med različnimi inštrumenti, kar je dobrodošlo pri preverjanju poznavanja znanstvene klasifikacije glasbil. V svoji skladbici so morali najmanj enkrat uporabiti cluster – zvočni grozd (na Sliki 6 obkroženo z modro) ter terčni akord (na Sliki 6 obkroženo z zeleno). To so bile edine usmeritve, ki so jih »omejevale«, sicer pa so se lahko prepustili svoji kreativnosti. Iz poročanja učencev je bilo razbrati, da so prvo skladbico sestavili zelo tehnično, pri nadaljnjih poskusih pa so že razmišljali tudi o poteku melodije, možnostih harmonije ter o ritmični pestrosti skladbe. Prednost ustvarjanja na računalniku je tudi v tem, da učenec zapisano vidi v sliki. To je dobrodošlo predvsem za učence, ki se z notnim zapisom ne srečujejo vsakodnevno. Prav tako je takojšnja slušna povratna informacija o ustvarjeni zvočni sliki nujna, saj tako zapisano učenec popravlja in dopolnjuje, dokler s svojim izdelkom ni zadovoljen.

Primer končnega izdelka:



Slika 7: Slikovna partitura v programu Chrome Musi Lab. (osebni vir)

Zvočni posnetek kompozicije na Sliki 6: https://musiclab.chromeexperiments.com/Song-Maker/song/6503869645848576 (osebni vir)

3. Zaključek

Kljub temu da je pouk v živo nenadomestljiva oblika izobraževanja, je šolanje na daljavo odprlo nove poti do učencev in njihovih še neodkritih ustvarjalnih potencialov. Vsekakor je pošiljanje posnetkov kot dokaz opravljene ustvarjalne naloge ena od oblik, ki učenca med dejavnostjo časovno in prostorsko manj omejuje, to pa v njem vzbuja sproščenost, ki pušča kreativnosti prosto pot. Je pa gotovo za učitelja izziv tako okolje in ozračje ustvariti oz. se jima vsaj približati tudi v šolskih prostorih. Zavedati se je potrebno, da končni dosežki ustvarjalnosti kot učne metode niso umetniška dela, ampak izkustva in znanja, ter da je vsakršna oblika izražanja lastne kreativnosti ne glede na končni izdelek še kako dragocena.

4. Literatura

Dhority, L. (1992). *Ustvarjalne metode učenja.* Ljubljana: Alpha Center d.o.o.

Dijak, S. (2013). Začetki in preobrazbe ustvarjalnosti. *Psihološki inkubator, 1*(2), 5–9.

Fister, M. (2021*). To je 5 najpomembnejših mehkih veščin prihodnosti.* Pridobljeno s https://www.metropolitan.si/kariera/to-je-5-najpomembnejsih-mehkih-vescin-prihodnosti/

Goreta, R. (2014). Kako biti ustvarjalen v vsakdanjem življenju? *Didakta*, *24*(171), 26–27.

Karlvaris, B., Kraguljac, M. (1981). *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*. Beograd: Prosveta.

Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Pečjak, V., in Štrukelj, M. (2013). *Ustvarjam, torej sem.* Celovec: Mohorjeva založba.

Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu.* Tržič: Učila International.

Osho (2017). *Ustvarjalnost: Sprostite svoje notranje sile*. Brežice: Primus.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja - ZOFVI 2016. Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445

Kratka predstavitev avtorja

Ana Tori je diplomirala na Akademiji za glasbo, smer glasbena pedagogika. Zadnjih 14 let poučuje glasbeno umetnost na Osnovni šoli Gradec v Litiji, pred tem pa je pedagoške izkušnje nabirala v glasbeni šoli. Veliko časa namenja udejstvovanju in izpopolnjevanju na področju vokalne glasbe – kot pevka v odličnih slovenskih pevskih zborih in umetniška vodja različnih pevskih skupin. Med njenimi zadnjimi ustvarjalnimi dosežki je odrska postavitev avtorskega muzikala Poseben.si s šolskim pevskim zborom.

Poučevanje v svetu lažnih novic

Teaching in the World Full of Fake News

Vesna Grgur

Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo
vesna.grgur@ssfkz.si

Povzetek

Kot posamezniki se dnevno srečujemo z izzivom, kako razlikovati med informacijo, ki je strokovno argumentirana, in tisto, ki je lažna, zavajajoča ali enostavno nestrokovna. Mediji so praktično preplavljeni z informacijami o novem. Z dijaki tretjega letnika izobraževalnega programa Tehnik laboratorijske biomedicine smo izvedli sklop ur, namenjen učenju prepoznavanja lažnih oz. netočnih informacij. Delo smo izvajali na daljavo, z uporabo aplikacije Microsoft Teams. V okviru ur so bile izvedene skupinske video konference in individualni sestanki, glavnina dela pa je potekala z uporabo metode dela s tekstom. Izdelek dijakov je vseboval veliko lastnega razmišljanja, podkrepljenega s strokovnimi argumenti, zato so dijaki dosegali najvišje nivoje znanja – razumevanje, uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje. Obravnavana tema je bila aktualna, tesno povezana z vsakdanjim življenjem, kar je povečalo motivacijo dijakov za delo, saj so prepoznali uporabno vrednost naloge. Med nalogo so dijaki spoznali pomen povezovanja usvojenega znanja različnih področij – mikrobiologije, tujih jezikov, biokemije, biologije in etike. Naloga je pozitivno vplivala na odnos med učiteljem in dijaki, izboljšala kompetenco kritičnega mišljenja in uporabe informacijske tehnologije tako pri dijakih kot učitelju.

Ključne besede: argument, kompetenca učenje učenja, kritično mišljenje, lažne novice, mnenje.

Abstract

Today every individual has a daily task of differentiating between information that is based on scientific arguments and information that is false, misleading or written by non-scientists. In the last two years the media have been overflowed with information regarding the new Corona virus. The third grade students of the program 'Biomedical laboratory technician' conducted a strand of research aimed to learn to recognize false or incorrect news. Work was done through distance learning using the Microsoft Teams application. During the research we conducted several video conferences and individual meetings but the main work was done through text researching. The research the students conducted included their own mind work backed up by scientific arguments and therefore they acquired the highest levels of knowledge - understanding, use, analysis, synthesis and evaluation. The topic they researched was relevant, up-to-date and closely related to everyday life, which in turn motivated the students' work as they recognized the value of the assignment. During work the students got familiar with cross-referencing information from different fields of research - microbiology, foreign languages, biochemistry, biology and human ethics. The research had a positive effect on the students-teacher relation, it improved the critical thinking of the students and also improved the students' and teacher's skill in using information technology.

Keywords: argument, critical thinking, false news, learning competency, opinion.

1. Uvod

Naše izobraževanje ima po zadnji šolski reformi štiri glavne stebre; vedenje, znanje, ki ga prenesemo v delo (veščine), znanje, ki ga uporabimo v življenju v skupnosti, in znanje, ki nam omogoča biti in živeti s seboj. V resnici pa v kurikulumih in učnih načrtih zasledimo predvsem vsebine prvega stebra – prenos vedenja (Musek Lešnik, 2019).

Vedenje je definirano, »kar kdo ve« (SSKJ). V primeru poučevanja določenega predmeta ali modula to razumemo kot do sedaj zbrana znanstvena dejstva določenega področja, ki jih učitelj prenese na dijake.

Učitelji strokovnega modula Medicinska mikrobiologija se pri svojem delu poleg vseh ostalih izzivov poučevanja v zadnjem letu in pol še bolj intenzivno soočamo z izzivom, kaj je verodostojna informacija in kaj je mnenje. Govorimo seveda o poplavi informacij, povezanih z novim koronavirusom.

2. Kako dijake naučiti prepoznavati lažne novice?

2.1. Glavni cilji

Glavni vodili zastavljene naloge sta bili krepitev kritičnega mišljenja in razvoj kompetence učenje učenja.

Pri iskanju definicije, kaj kritično mišljenje je, naletimo na množico različnih razlag. Ena od teoretskih perspektiv je tudi filozofska razlaga, ki definira kritičnega misleca kot osebo, ki vešče uporablja vrsto zahtevnejših miselnih procesov in veščin (Rupnik, Gros, Mikeln in Drnovšek, 2020). Če se osredotočimo na področje naloge, je vloga učitelja predvsem sistematično usmerjanje dijakov k razlikovanju med besedili, ki so argumenti, in besedili, ki to niso.

Tudi definicijo kompetence učenje učenja je težavno strniti v nekaj besed, a pri načrtovanju dela smo se osredotočili predvsem na dve točki te kompetence. Kompetentni dijak učinkovito upravlja s časom in informacijami pri učenju ter ima sposobnost pridobivanja, procesiranja in asimilacije novega znanja. Naloga učitelja pa je prilagoditi učne strategije tako, da pripravijo učenca na samostojno učenje (Pečjak, 2010).

2.2. Motivacija za učenje

Pri učenju naravoslovja se dijaki hitro soočijo z abstraktnimi pojmi in procesi. Raziskave kažejo, da stopnja notranje motivacije za učenje močno pada z naraščanjem abstraktnih vsebin (Horvatin, 2017). Če želimo, da dijaki dosežejo dobre učne rezultate, mora biti pouk zanje zanimiv in privlačen (Šolski razgledi, 2009), saj je individualni interes pomemben dejavnik notranje motivacije za učenje. Individualni interes pa vsebuje dve ključni komponenti, čustveno (všeč nam je) ter miselno (zanima nas) (Devetak in Metljak, 2014).

Z izbiro učne oblike in metode smo želeli povečati dejavnost dijakov ter s tem doseči njihovo zunanjo motivacijo ter okrepiti pozitivno izkušnjo pri učenju. V primeru, da bi cilj dosegli, bi temu sledila notranja motivacija za učenje (Gorjan, 2015).

Da bi zadostili čustveni komponenti (všeč mi je), smo se odločili za zelo aktualno temo covid-19. Dijaki temo povežejo z vsakdanjim življenjem ter tako prepoznajo uporabno vrednost pridobljenega znanja. Učna metoda je bila delo z viri in njihova kritična presoja.

Da bi spodbudili miselno komponento, smo dijakom zastavili raziskovalna vprašanja in jih nato spodbudili k sodelovanju ter raziskovanju (Branton, 2012). S tem smo želeli spodbuditi učenje v situaciji, ko cilj ni jasen in klasičnih kriterijev za ocenjevanje znanja ni, to pa po raziskavah vodi k večji notranji motivaciji ter višjim oblikam učenja (Devetak in Metljak, 2014).

2.3. Učna metoda

Pri izbiri učne metode smo poskušali slediti čim manj strukturiranemu modelu, z drugačnim pristopom k delu poseči v obe komponenti za dosego notranje motivacije, da bi bilo delo dijakom všeč in zanimivo.

Osnova uporabljene metode je bila metoda dela s tekstom. Metoda je uporabna za širjenje, poglabljanje in sistematiziranje znanja, pomaga pri razvijanju samostojnosti dijakov in usposobljenosti za samoizobraževanje. Metoda od dijakov zahteva različne vrste dejavnosti, od najnižje – bralne dejavnosti, preko aktivnega razmišljanja (analiziranja, naštevanja, primerjanja, povezovanja, sklepanja …) do dejavnosti izražanja. Z vsemi dejavnostmi dosežemo najvišje stopnje znanja (Horvatin, 2017).

2.4. Potek dela

Delo je potekalo na daljavo, z uporabo aplikacije Microsoft Teams. Delo smo izvajali z dijaki tretjega letnika izobraževalnega programa Tehnik laboratorijske biomedicine.

Z dijaki smo najprej izvedli uvodno uro v obliki video konference. Na uri smo se pogovorili o razliki med mnenjem in dejstvom ter opozorili na razliko med *fake news* (ki ima negativno, politično konotacijo z glavnim ciljem zavajanja in manipuliranja) ter *false information* (ki ne sloni na preverjenih dejstvih, temveč navadno navaja mnenje posameznika in je posledica neustreznega ali pomanjkljivega znanja) (https://educators4sc.org/topic-resources/teaching-about-fake-news/). Del ure smo namenili tudi ponovitvi že usvojenega znanja o virusih.

Dijake smo nato seznanili s pravilom štirih korakov, ki jim je priporočljivo slediti pri kritičnem vrednotenju prebranega:

1. Preverite prejšnje objave oz. dela avtorja.
2. Sledite izvornemu viru prispevka.
3. Pridobite čim več informacij o avtorju in njegovih objavah.
4. Stalno preverjajte za nazaj (Nagler, 2017).

Kot meni tudi dr. Ihan, je v današnjem času ključna kompetenca sodobnega človeka veščina kritičnega vrednotenja literature (Ihan, 2021), zato smo dijake opozorili še na dodatne korake preverjanja:

1. Preverite, kje je bil članek objavljen, npr. rednost izhajanja publikacije, ali za revijo stoji kakšna znanstvena institucija.

2. Pri podatkih o avtorjih bodite pozorni predvsem na njihovo področje delovanja – ali so torej specialisti tega področja, o katerem pišejo (npr. specialist ginekologije ni verodostojen za podajanje informaciji o načinih širjenja koronavirusa).
3. Sledite, kdo je »plačnik« ali »naročnik« objave ali raziskave. Tako lažje ugotovimo, ali je namen zapisanega res širjenje znanja ali je namen kje drugje.
4. S pomočjo strokovne literature poiščite morebitne strokovne nesmisle v obravnavani objavi.

Dijaki so nato dobili nalogo, da poiščejo nek vir (pisni, slikovni ali govorni), ki po njihovi oceni sodi v skupino lažnih oz. netočnih informacij in obravnava temo o covidu-19. Pri izbiri niso bili omejeni na mikrobiološko tematiko, lahko so obravnavali tudi vir, ki navaja vpliv virusa na posameznika, družbo. Za ta del naloge so imeli en teden časa. Po pretečenem času smo se z vsakim dijakom sestali na kratkem video sestanku, kjer so predstavili izbrani vir in s tremi argumenti zagovarjali, zakaj menijo, da sodi v kategorijo lažnih informacij.

Sledila je še ena skupna video ura, na kateri so dijaki dobili navodila za nadaljevanje dela. Dijaki so dobili nalogo zapisati komentar na prebran oz. slišan vir. Pri tem so morali upoštevati spodnje točke:

- ✓ Komentar naj obsega 2-3 strani. Obsega naj tri poglavja; uvod, osrednji del in zaključek.
- ✓ V uvodu predstavite izbrani članek (temo, podatke, vir, zakaj si se odločil/a za ta članek).
- ✓ V osrednjem delu kritično ovrednotite izbrani članek, uporabite najmanj 4 strokovne vire, s katerimi potrdite ali ovržete trditve v izbranem članku. V članku poiščite morebitne nepravilnosti ali nedoslednosti – npr. neustrezno uporabljeno strokovno terminologijo. Pri razlaganju strokovne terminologije se oprite na predhodno znanje in dodatne strokovne vire.
- ✓ V zaključku prikažite svoje razmišljanje ob prebranem članku. Osredotočite se na vprašanja:
    - Kakšen je namen širjenja lažnih informacij v članku?
    - Je morda članek etično sporen?
    - Ima članek negativne posledice za posameznika in družbo?
    - Kakšna je zakonodaja RS na področju širjenja lažnih informacij?
- ✓ Citirajte vire.

Za pisanje komentarja so imeli dijaki na voljo 10 dni. Svoje delo so oddali v zavihek dodeljenih nalog. Aplikacija Teams učitelju omogoča neposreden zapis komentarjev v oddano delo dijaka. Tako je vsak dijak dobil povratno informacijo učitelja o konkretnih zapisih komentarja.

Delo smo zaključili z zaključno video uro, na kateri smo naredili evalvacijo dela, dijaki so izrazili mnenje o tej učni metodi in obliki dela. Povzeli pa smo tudi bistvene ugotovitve in na novo pridobljena znanja.

Večini dijakov je bilo delo všeč, ocenili so, da so pridobili uporabno znanje. Kot najbolj pozitivno so izpostavili postopnost pri delu, da so med nalogo sproti dobivali usmeritve in povratne informacije. Všeč jim je bila aktualnost osrednje teme, njena prepletenost z vsakdanjim življenjem. Pohvalili so to, da so lahko prispevek izbrali sami in da so bili prispevki

lahko objavljeni tudi v medijih, ki so jim blizu (npr. Facebook, Instagram itd.). Zanimivo se jim je zdelo, da iščejo ravno nasprotno, kot se navadno od njih pričakuje – iskali so lažne novice in ne strokovnih virov. Kot najtežje so izpostavili pisanje zadnjega dela komentarja – svoje razmišljanje. To ne preseneča, saj je ta del naloge od njih zahteval najvišji nivo znanja – razumevanje, uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje (Branton, 2012). Izpostavili pa so tudi dejstvo, da so pri svojem delu naleteli na pomanjkanje strokovne literature v slovenskem jeziku. Sami so oblikovali zaključek, kako pomembno je povezovanje znanja različnih področij, v tem primeru angleščine, biokemije, biologije in tudi etike.

Tudi učitelji ocenjujemo izpeljano delo kot zelo pozitivno. Pri pripravi in načrtovanju dela smo se veliko naučili in med delom dobili novo uporabno znanje na strokovnem področju kot tudi področju informacijske tehnologije in družbenih omrežij. Poleg tega pa smo med delom imeli tudi individualen stik z dijaki, kar je bilo v času dela na daljavo težko zagotoviti oz. vzpostaviti.

3. Zaključek

Sodobnemu človeku primanjkuje predvsem časa in pozornosti. Prav slednja je pri povprečnem Britancu manjša kot pri človeški ribici (pri prvem naj bi bila 8 min, pri drugi pa 9 min) (Ringov, 2020). Čas pa nam »kradejo« predvsem družbena omrežja, na katerih povprečen Britanec preživi 2 uri dnevno. Družbena omrežja so praktično prežeta z netočnimi, lažnimi in zavajajočimi informacijami. Naloga izobraževalnih ustanov, učiteljev je omiliti in omejiti širjenje neustreznih informacij med mladimi, kar je možno doseči z vseživljenjskim učenjem, argumentirano diskusijo pri poučevanju, učenjem o znanstvenih metodah, z uporabo raznolikih metod pri poučevanju ter z interdisciplinarnostjo pouka (Ringov, 2020; Musek Lešnik, 2019).

Bistven odmik od klasičnega poučevanja smo pri predstavljeni metodi naredili v tem, da smo sledili cilju *no fullx guided activity* (Branton, 2012). Proces ni vključeval nobenih PPT predstavitev, predavanj, neposrednih navodil ali neposrednega preverjanja znanja. Od dijakov je metoda pričakovala samostojnost, samoiniciativnost in različne vrste dejavnosti. Ker je bila obravnavana tematika tesno povezana z vsakdanjim življenjem, je to povečalo motivacijo dijakov za delo.

4. Literatura

Antloga, A., (2011). Kakovost ocenjevanja znanja v OŠ (Diplomsko delo, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Univerza Maribor). [Online]. Dosegljivo: https://core.ac.uk/download/pdf/67548992.pdf (21.9.2021).

Branton, R. (2012) The effects of teaching style on student learning of DNA. (Masters theses, LSU). Dosegljivo: https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3344&context=gradschool_theses (24.9.2021).

Devetak, I., in Metljak, M., (2014). *Inovativno poučevanje naravoslovja in spodbujanje naravoslovne pismenosti v osnovnih in srednjih šolah.* [Online]. Dosegljivo: http://pefprints.pef.uni-lj.si/2603/1/Devetak_Metljak_PROFILES.pdf. (21.9.2021).

Gorjan, D. (2015). Motiviranost dijakov za učenje naravoslovja. (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta) Dosegljivo: http://pefprints.pef.uni-lj.si/3026/1/Diploma_GorjanD.pdf (23.9.2021).

Hrovatin, A. (2017). Analiza metod poučevanja naravoslovja in tehnike v učnih pripravah učiteljev s poudarkom na bioloških vsebinah. (Magistersko delo, Pedagoška fakulteta). Dosegljivo: http://pefprints.pef.uni-lj.si/4761/1/Hrovatin_Anita%2C_magistrska_naloga.pdf. (21.9.2021).

Ihan, A. Zdravstvo.si [Online]Dosegljivo: https://www.zdravstvo.si/ihan-branje-ne-strokovnih-clankov (22.9. 2021)

Musek Lešnik, K., (2019) Pozitivna psihologija in pozitivna edukacija. Nekateri izzivi sodobne šole: Šola kot polnjenje glave. [Online]. Dosegljivo: Nekateri izzivi sodobne šole: Šola kot polnjenje glave (abced.si) (19.9. 2021)

Nagler, C. (2017) Harvard Summer School. [Online]. Dosegljivo: https://summer.harvard.edu/blog/4-tips-for-spotting-a-fake-news-story/ (20.9. 2021).

Pečjak, S., (2010) Filozofska fakulteta Ljubljana, Kompetenca učenje učenja. [Online] Dosegljivo: https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/pkp/podprojekt3/Gradivo%20predavateljev_PPT/U%C4%8Denje%20u%C4%8Denja/2010-2011/2_pe%C4%8Djak%20kompetenca%20u%C4%8Denje%20u%C4%8Denja.pdf (19.9. 2021)

Ringov, D. (2020) Education In The Age Of Fake News, Distraction, And Vanity. Forbes. [Online]. Dosegljivo: https://www.forbes.com/sites/esade/2020/07/10/education-in-the-age-of-fake-news-distraction-and-vanity/?sh=9a0937d28d84 (20.9. 2021).

Rupnik Vec, T., Gros, V., Mikeln, P., Drnovšek, M., (2020) Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Spodbujanje razvoja veščin kritičnega mišljenja s formativnim spremljanjem. [Online] Dosegljivo: vescine-kriticnega-misljenja.pdf (zrss.si) (22.9. 2021)

Spletno mesto webwise. [Online]. Dosegljivo: https://educators4sc.org/topic-resources/teaching-about-fake-news/ (24.9.2021).

Slivar, B., (2008) Zavod RS za šolstvo. Ključne kompetence v katalogih znanj in višješolskih programih. [Online]. Dosegljivo: Microsoft Word - Impletum A6 Kljucne kompetence v katalogin in VSS programi… (zavod-irc.si) (20.9. 2021).

Sinonimni slovar [Online]. Dosegljivo: https://fran.si/208/sinonimni-slovar/4401684/vedenje?View=1&Query=vedenje (19.9. 2021).

Znanja več, veselja manj. (2009) Šolski razgledi. LX/2. [Online]. Dosegljivo: http://www.solski-razgledi.com/clanek.asp?id=174 (22.9.2021).

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Grgur je univerzitetna diplomirana biologinja, smer molekularne biologije. Po končanem študiju se je zaposlila kot učiteljica biologije v gimnazijskem programu. Zato je šolanje nadaljevala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, kjer je pridobila pedagoško-andragoško izobrazbo. Ker jo zanimajo predvsem mikroorganizmi ter njihova povezava z zdravstvom, je nekaj let nazaj pričela s poučevanjem na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo, kjer poučuje strokovne module – medicinsko mikrobiologijo in mikrobiologijo z epidemiologijo.

Filmska matineja pri bioetiki

Film Matinee in Bioethics

Sara Zavec

Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo
sara.zavec@ssfkz.si

Povzetek

Poučevanje bioetike je svojevrsten izziv. Tematike, ki jih področje obravnava, so zelo raznolike. V času šolanja na daljavo smo združili prijetno s koristnim in na teme, ki jih obravnavamo pri bioetiki, izvedli filmsko matinejo.
Z dijaki se radi pogovarjamo o (težkih) bioetičnih dilemah. V času dela na daljavo je bil pouk oblikovan tako, da so bili dijaki razporejeni po skupinah glede na svoj interes oziroma zanimanje za določeno tematiko. Skupina si je film ogledala in preko podanih vprašanj izvedla analizo filma. Ob naslednjem srečanju smo z dijaki prediskutirali ta vprašanja v skupini in začeli z izdelavo predstavitve. Izdelati smo morali tudi izročke za sošolce (ki niso bili podrobno seznanjeni z njihovo tematiko). Ti so jih med njihovo predstavitvijo lahko izpolnjevali in sodelovali v pogovoru. Predstavitev je morala biti čim bolj izvirna. Na koncu je sledil pogovor s celotnim razredom. Tematike, ki smo jih na tak način obravnavali, so: človekove, otrokove in pacientove pravice, kodeks deontologije, evtanazija, religija in zdravstvo, ugovor vesti, matične celice, genski inženiring in druge.

Ključne besede: bioetika, evtanazija, film, filmska vzgoja, kodeks deontologije, matične celice, ugovor vesti.

Abstract

Teaching bioethics is a unique challenge. Topics covered by the field are very diverse. With students we like to discuss about bioethical dilemmas. During the remote learning students were arranged in groups according to their interest in a certain topic. Each group watched a video and analyzed it using questions provided. At the next meeting, we discussed these issues within the groups and started preparing presentations. The groups were asked to make presentations as original as possible. They also had to make handouts for classmates who didn't have in depth knowledge about the topic in question. This allowed the whole class to engage during presentation by filling in the handouts and participate in the group discussions that followed at the end. Topics addressed in this way were human, children and patient rights, code of ethics, euthanasia, religion and health, conscientious objection, stem cells, genetic engineering and others.

Keywords: bioethics, code of ethics, conscientious objector, euthanasia, film, film education, stem cells

1. Uvod

Učenci skozi osnovno in srednjo šolo postopno znižujejo raven notranje motivacije za učenje naravoslovnih vsebin. Raziskovalci omenjeno dejstvo pripisujejo predvsem statični naravi poučevanja, prenasičenosti učnih vsebin s podatki in teorijami ter poudarjanju nižjih oblik učenja – pomnjenju brez razumevanja (Devetak in Merljak, 2014).

Raziskave kažejo, da je učenje konkretnih tem uspešnejše s tradicionalnim pristopom k poučevanju, učenje bolj abstraktnih področij pa z uporabno aktivnih učnih pristopov (Timmerman, Stickland in Carstansen, 2008).

Dinamična uporaba različnih učnih metod in oblik prispeva k učinkovitosti pouka, razvijanju sposobnosti, osebnostnih lastnosti ter ustvarjanju znanja (Hrovatin, 2017).

Izbrali smo metodo ogleda filma z analizo in diskusijo. Na tak način smo usvojili vsaj 5 kompetenc z različnih področjih bioetike. V nadaljevanju bodo predstavljene v podpoglavjih glavni cilji, učna oblika in učna metoda.

2. Filmska matineja

2.1. Glavni cilji

Abstraktni pojmi so pri poučevanju naravoslovja prej stalnica, kot izjema. To velja tako za učence, kot tudi za dijake. Dokazano je, da prav zaradi abstraktnosti pada stopnja notranje motivacije in posledično uspešnost (lažje je opazovati in opisovati, kot si nekaj predstavljati) (Hrovatin, 2017). Zanimiv, razumljiv in privlačen pouk je zato nujno potreben (Adamič, 2009), da pri posameznikih vzbudimo interes, s tem pa povečamo tudi njihovo notranjo motivacijo. Interes posameznikov temelji na dveh ključnih sestavinah, ki sta emocionalna (kaj mi je všeč) in kognitivna (kaj me zanima) (Devetak in Merljak, 2014).

Ker smo želela povečati njihovo aktivnosti, s tem zvišati zunanjo motivacijo in posledično notranjo (Gorjan, 2015), smo izbrali opisano učno obliko in metodo.

Odločili smo se za obliko dela v skupinah, saj jo dijaki raje izvajajo in so pri njej bolj samostojni.

2.2. Učna oblika

Pri izbiri učne oblike smo se odločili za indirektno poučevanje, delo v heterogenih skupinah. Učitelji in učenci smo tako v indirektnem odnosu, učenci pa so v direktnem odnosu z učno vsebino (Hrovatin, 2017).

Literatura navaja, da je delo učinkovitejše, če učitelji dijake razdelimo v skupine, tako krepimo socialne vezi znotraj skupne in lažje dosežemo heterogenost skupine (Ravnihar, 2016). Po dosedanjih izkušnjah pri večini dijakov s tem naletimo na odpor ter spremenimo čustveno komponento (ni mi všeč) ter posledično motivacijo za učenje. Zato smo se odločili za drugačen pristop oblikovanja skupin, dijakom smo najprej predstavili teme oz. raziskovalna vprašanja, nato smo jih pozvali naj individualno (brez posvetovanja soseda) izberejo temo, ki jih zanima. Tako smo oblikovali heterogene skupine, glede na interes. Skupino je sestavljalo od 4 do 6 dijakov.

Želeli smo se ogniti klasični definiciji dela v skupini, ki to obliko definira kot delo, ki ga jasno definira učitelj ter da se od dijakov pričakuje, da nalogo izpeljejo brez takojšnje pomoči učitelja (Ravnihar, 2016).

Navodila za delo so bila:

- naj bodo pri izdelavi predstavitve čim bolj inovativni,
- skupina naj delo zaključi z izdelavo predstavitve in izročkom za sošolce. Tako jim praktično in predstavljivo poda izhodišča za diskusijo k njihovi temi.

2.3. Učna metoda

Uporabili smo metodo ogleda filma in metodo razgovora.

Tematike, s katerimi smo se na ta način ukvarjali so bile: kodeks deontologije v biomedicini, pacientove, otrokove in človekove pravice, ugovor vesti, vera in bioetika, evtanazija, matične celice in pomisleki ob uporabi tehnik in tehnologij v namen genskega inženiringa.

Kodeks deontologije v biomedicini smo pri pouku že spoznali, leto kasneje pa smo si na to temo ogledali film, ki prikazuje neupoštevanje kodeksa. Film se imenuje The inventor: Out of blood in Silicon valley in je posnet po resničnih dogodkih. Na temo pacientovih in človekovih pravic smo si ogledali film Nesmrtno življenje Henriette Lacks, ki je posnet po knjižni predlogi z istim naslovom, ta pa je napisana po resnični zgodbi. Nastala je z zapisom še živeče sorodnice glavne protagonistke Henriette Lacks. Pravice pacientov, pravice otrok pa tudi ugovor vesti in vpliv vere na izbiro zdravljenja smo raziskali skozi film Sodnica (The children act). Tematiko evtanazije smo spoznavali z romantično dramo Ob tebi (Me before you). Genski inženiring pa smo spoznavali preko dokumentarnega filma z naslovom Življenje, kot ga razume Monsanto.

Vprašanja in naloge, ki smo jih dali skupinam, so bili sledeči:

ANALIZA FILMA

1. Opišite vsebino filma in predstavite glavne like.
2. Za razpravo predlagam nekaj od naslednjih izhodiščnih vprašanj. Pogovorite se o njih.
   a. Katera etična načela so vključena?
   b. Ali je to problem, ki se ga da rešiti, ali je dilema, ki ima enako slabe možnosti za rešitev?
   c. Katera glavna vprašanja otežujejo situacijo?
   d. Ali gre za očitno nasprotujoče si potrebe ali vrednote?
   e. Čigavo je življenje? Kateri vidiki vrednosti življenja so zanemarjeni? Zakaj?
   f. Katere so glavne potrebe različnih vključenih ljudi – bolnika, družinskih članov, terapevta …?
   g. Katere so glavne vrednote nastopajočih?
   h. Kakšna je zakonodaja v Sloveniji povezana s to temo?
   i. Za zaključek predstavite mnenje o filmu in izhodiščna vprašanja za razred.

Dijaki so imeli eno dopoldne časa, da so si film ogledali, vsi ob istem času. Naredili so si zabeležke s pomočjo zgornjih vprašanj. Nato smo se srečali na Temasih (v sobah za skupine) in predebatirali tematiko. Medtem smo se vklapljali v posamezne skupine in spremljali njihovo delo, bili na voljo za vprašanja in podali kakšno mnenje, usmeritev.

V tednu ogleda filma smo se srečali še enkrat za dve šolski uri. Začeli smo z izdelavo predstavitve. Vse skupine so si zadale zelo ambiciozne cilje, zato smo porabili več časa za

pripravo predstavitve. Predstavitve so potekale na različne načine. Na kratko jih bomo predstavili v nadaljevanju.

Skupina, ki je obravnavala tematiko matičnih celic, je pripravila razvedrilno informativno oddajo. Ta je bila posneta vnaprej. Naredili so tudi montažo. V studiu je sedel voditelj oddaje, ki se je povezal z »novinarji s terena«, vsak od teh pa je predstavil svoj del (vsebino filma, glavne like, zakonodajno plat v Sloveniji, mnenje o filmu v obliki filmske kritike). Da so njihovi sošolci lažje spremljali dogajanje, so kot prve izročke prejeli družinsko drevo družine Henriette Lacks. V scenarij oddaje so vpletli tudi svoje domače okolje. Javljali so se iz svojih sob, dvorišč, okolice hiše, s svojimi hišnimi ljubljenčki … in tako poskrbeli, da je bilo vmes tudi nekaj duhovitih vložkov.

Skupina, ki je obravnavala genski inženiring in Monsanto, je predstavitev izvedla precej klasično. Jih je pa zelo pritegnila tema in so poiskali medijsko bolj odmevne primere na to temo in predstavili tudi članke, še druge filme in primere iz življenja. Našli so tudi predavanja na spletu, ki jih organizira študentsko društvo Lokus z Biotehniške fakultete, in predlagali sošolcem, naj si ogledajo njihova predavanja. Glede vprašanj na temo predavanja, ki si ga je ogledala približno polovica razreda, so z njimi stopili v stik in zaradi njih bom letos to tematiko izvedla v obliki gostujočega predavanja.

Skupina, ki si je ogledala film The inventor: Out of blood in Silicon valley, je bila najbolj pretresena. Na kratko so povzeli vsebino, nato pa takoj speljali pogovor v razredu. Izhodišča za debato so oblikovali s spletnim kvizom Kahoot. Vprašanja so se pretežno nanašala na mnenja dijakov (Ali meniš, da …?). S pomočjo analize kviza so lepo zaključili celoto. Ta film si je naknadno ogledala večina dijakov.

Najbolje je prikazal preplet religije in zdravstva ter ugovor vesti film Sodnica. Pri tem filmu je bilo zelo težko narediti končne sklepe. Odprl je več vprašanj, kot dobil odgovorov. Dijaki se niso mogli poenotiti, so pa z navdušenjem artikulirali svoje misli in mnenja. Prav zato se nam zdi, da jim je ta film dal največ. Ogled bomo vsekakor ponovili tudi pri prihodnjih generacijah.

Zaključili smo s tematiko o evtanaziji. Ta skupina si je film ogledala izven termina naše razredne matineje, ker je bil film v tistem tednu na televizijskem programu. Kot primernega sem ga izbrala, ker sta glavna junaka zgodbe podobne starosti kot dijaki in so se zato lažje poistovetili z njima in problematiko filma. Predstavitev je bila zato bolj subjektivna. V kontekstu predstavitve so se držali navodila in zajeli vsa (za njihovo tematiko) bistvena vprašanja. Glede zakonodajnega vidika so pogledali tudi čez meje Slovenije in pripravili pregled zakonodaje v Evropi in to uporabili za diskusijo. Na platformi Youtube so poiskali kratek prispevek o človeku, ki se je odločil za evtanazijo in ga je snemalna ekipa spremljala njegove zadnje dni. Prispevek smo si ogledali skupaj in ga ob zaključku pokomentirali.

3. Zaključek

Tako obliko dela smo lahko izbrali predvsem zato, ker je pouk potekal na daljavo. Z dijaki smo skupaj izbrali termine, ki so jim ustrezali, in skupaj izvedli dejavnost. Na ta način smo spoznali pet zgodb, tematik s pomočjo petih filmov. Ob evalvaciji take oblike dela je bila najpogostejša povratna informacija ta, da niso imeli občutka, da delajo za šolo, ampak da je bila to prostočasna dejavnost. S tem razredom se srečujemo tudi letos, v 4. letniku, pri dveh drugih strokovnih modulih. Dijaki pa nas še vedno pridejo vprašat, če smo si ogledali kakšen film s podobno tematiko, ki je bil pred kratkim na programu, nam nosijo svoje predloge filmov in knjig, zato menimo, da je bila naša filmska matineja zelo uspešna.

4. Literatura

Adamič, M. (2009). Znanja več, veselja manj. Šolski razgledi. LX/2. [Online]. Dosegljivo: http://www.solski-razgledi.com/clanek.asp?id=174 [14. 9. 2021].

Devetak, I. in Metljak, M. (2014). Inovativno poučevanje naravoslovja in spodbujanje naravoslovne pismenosti v osnovnih in srednjih šolah. [Online]. Dosegljivo: http://pefprints.pef.uni-lj.si/2603/1/Devetak_Metljak_PROFILES.pdf. [18. 9. 2021].

Gorjan, D. (2015). Motiviranost dijakov za učenje naravoslovja. (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta) Dosegljivo: http://pefprints.pef.uni-lj.si/3026/1/Diploma_GorjanD.pdf [14. 9. 2021].

Hrovatin, A. (2017). Analiza metod poučevanja naravoslovja in tehnike v učnih pripravah učiteljev s poudarkom na bioloških vsebinah. (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta). Dosegljivo: http://pefprints.pef.uni-lj.si/4761/1/Hrovatin_Anita%2C_magistrska_naloga.pdf. [16. 9. 2021].

Ravnihar, D. (2016) Učinkovito skupinsko delo v razredu. Dosegljivo: http://www.bc-naklo.si/fileadmin/projekti/mednarodni/tuji_jeziki/Irska_marec_2016/Ravnihar_Darja_Ucinkovito_skupinsko_delo_v_razredu.pdf [9. 9. 2021].

Timmerman, BE., Strickland, DC., Carstensen, SM. (2008). Curricular reform and inquiry teaching in biology: where are our efforts most fruitfully invested? [Online]. Dosegljivo: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21669786 [9. 9. 2021].

Kratka predstavitev avtorja

Sara Zavec je diplomirana inženirka laboratorijske biomedicine. Po študiju se je zaposlila v diagnostičnem laboratoriju, kasneje pa na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo, kjer poučuje osmo leto kot učiteljica strokovno teoretičnih modulov in praktičnega pouka. Strokovna področja, ki jih poučuje, so medicinska biokemija, laboratorijske tehnike v patologiji in zakonodaja, etika in komunikacija v zdravstvu. Rada spoznava sodobne metode dela in jih večkrat uporabi pri pouku.

Kako motivirati učence druge triade za učenje na daljavo?

How to Motivate Pupils in the Second Triad of Primary School to Participate in Distance Learning?

Katja Volčanjk

Osnovna šola Jurija Dalmatina Krško
katja.volcanjk@oskrsko.si

Povzetek

Pouk na daljavo je v preteklih dveh letih predstavljal poseben izziv za učitelje. Kako izvajati pouk, kako motivirati učence za učenje? Učenje je kompleksen proces, ki zahteva različne pristope poučevanja. V prispevku so navedene možnosti za uspešno izvedbo pouka na daljavo, ki zadosti potrebam različnih učnih tipov. V času korona krize, ko je pouk potekal na daljavo, se je izkazalo, da učiteljska iznajdljivost in inovativnost ob množici različnih računalniških programov nimata meja. Učenci so motivirano sledili pouku pred ekrani in se učili, v kolikor je bil učiteljev pouk dinamičen, raznovrsten, zanimiv, če so lahko bili aktivni in tudi športno dejavni ter če so s strani učitelja dobivali sprotno povratno informacijo. K višjemu nivoju motivacije so pripomogle različne dejavnosti FIT pedagogike, kvalitetna razlaga snovi učitelja s pomočjo videoposnetkov in različne aplikacije, kjer so učenci lahko svoje izdelke delili s svojimi sošolci. Nastale so kvalitetne raziskovalne naloge, plakati, predstavitve, videoposnetki. Veliko učencev je v tem času napredovalo v samostojnosti, organiziranosti, samozavesti, njihovo delo na daljavo pa je bilo v večini uspešno.

Ključne besede: FIT pedagogika, motivacija, pouk na daljavo, skupinsko delo, videokonference, video posnetki z razlagami.

Abstract

Distance learning in the last two years posed a challenge for teachers. How to carry out a lessons, how to motivate the students for learning? Learning is a complex process. In this article, different teaching methods are presented, which satisfy all learning types while distance learning. During the time of the Corona crisis, it turned out that teachers' innovativeness and originality joined with numerous computer programmes are limitless. The students were motivated and learnt in front of their computers, as long as the teachers' lessons were dynamic, diverse and interesting. The students were motivated even more when they could be physically active and got immediate feedback from the teacher. Other factors that contributed to the higher motivation level were also the use of FIT pedagogy and good explanation of the learning content using videos and different applications that allowed the students to share their final products with their schoolmates. Numerous good research papers, posters, presentations and videos were made. Many students made progress in independence, organisation and confidence; their distance learning was generally successful.

Keywords: distance learning, FIT pedagogy, group work, motivation, videoconference, videos with explanations.

1. Uvod

Pred letom in pol je bilo šolstvo v svetovnem merilu postavljeno pred poseben izziv. Zaradi pandemije COVID-19 in posledičnega zaprtja šol smo bili prisiljeni preiti na poučevanje na daljavo. Postavljeni smo bili pred enega večjih izzivov sodobnega časa. Tabla in kreda nam nenadoma nista bili več na dosegu roke, kljub temu pa smo bili še vedno zavezani doseganju ciljev iz učnih načrtov. Kmalu po začetku dela na daljavo smo ugotovili, da je največji izziv motivacija učencev za učenje, saj vsi vemo, da je to že v učilnicah pogosto težko. To nas je spodbudilo k raziskovanju različnih interaktivnih možnosti, ki bi preko ekranov omogočile najboljšo pot znanja do vseh učencev z različnimi učnimi stili.

V članku želimo prikazati, kako je lahko v izrednih razmerah tudi pouk na daljavo ustrezna oblika oz. alternativa pouku v učilnicah. Zanimalo nas je, kako se na novosti in različne interaktivne oblike dela odzivajo učenci, kako so motivirani za tovrstno delo in kakšni bodo pri tem rezultati njihovih aktivnosti. Bili smo namreč mnenja, da je tudi pouk pred ekrani lahko nazoren, aktiven, dinamičen, povezovalen in zabaven. Zanimalo nas je, kako bodo različne oblike dela vplivale na motivacijo učencev, na njihovo medsebojno sodelovanje in na občutek, da je tudi pouk pred računalniki enako odgovoren in resen kot v šoli.

V prispevku se najprej dotaknemo teoretičnih izhodišč o učnih tipih in motivacije za učenje. Nadaljujemo s svojimi praktičnimi izkušnjami, ki smo jih pridobili v času pouka na daljavo, in sicer vse od prvih preprostih metod poučevanja preko videokonference do zahtevnejših oblik in metod. Slednje so vključevale raznovrstne aktivnosti, ki so učenčevo znanje še dodatno poglabljale in utrjevale, obenem pa so ob sprotni povratni informaciji dvigovale motivacijo učencev za delo.

2. O učenju

Uradna in strokovna definicija učenja (Unesco, 1993) se glasi: »Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev. /…/ Do učenja pride na osnovi izkušenj, ob interakciji med človekom in njegovim fizikalnim okoljem.«

Tradicionalno podajanje snovi se največkrat osredotoča na besedni in logični način. Sodobna spoznanja pedagogov pravijo, da se različni učenci učijo na različne načine, zato je najbolje, da učitelji poučujejo raznovrstno in temu ustrezno prilagodijo tudi učne tehnike. (Vorderman, 2017).

2.1 Učni stili

Vizualni/vidni stil

Vizualni ali vidni stil je primeren za učence, ki imajo dobro prostorsko predstavo in radi rišejo, pogosto to počnejo tudi med učenjem. Pri razporeditvi informacij in načrtovanju dela radi uporabljajo slike in miselne vzorce, pri podčrtovanju pa različne barve (Vorderman, 2017).

Avditivni/slušni stil

Učenci s slušnim učnim stilom se učijo, ko dejavno poslušajo, sodelujejo v razpravah, poslušajo predavanja ali zvočne posnetke (Vorderman, 2017).

Kinestetični/gibalni stil

Za učence s kinestetičnim učnim stilom je značilno, da so radi telesno aktivni in jim pri razmišljanju pomaga, če se gibljejo (Vorderman, 2017).

Za večino učencev sicer velja, da pripadajo več učnim stilom, pri čemer pa je en stil prevladujoč.

2.2 Motivacija za učenje

Juriševič (2012) pravi, da je motivacija »ključni dejavnik dinamike učnega procesa: le motivirani učenci učenje začnejo, se učijo in pri učenju vztrajajo (sprašujejo, poslušajo, sodelujejo, preizkušajo, berejo, razmišljajo, primerjajo, doživljajo, vrednotijo, ustvarjajo …), vse dokler ne končajo učnih nalog ali ne dosežejo zastavljenih učnih ciljev.«

Motivacijske spodbude, s katerimi učitelji v šoli motivirajo učence za učenje, delimo v dve skupini:

- didaktične motivacijske spodbude (sama organizacija učnega okolja in učenja, učne metode, izbira nalog ter didaktični material),
- psihološke motivacijske spodbude (vodenje učenca s povratnimi informacijami, omogočanje učne podpore in usmerjanje pri učenju (Juriševič, 2012).

2.3 Učna načela izobraževanja na daljavo

Pri načrtovanju pouka na daljavo je pomembno upoštevati učna načela izobraževanja na daljavo, le-ta učiteljem pomagajo pri uspešni izpeljavi:

- načelo razvojne bližine, ki zahteva, da učitelji pri načrtovanju izhajajo iz posebnosti razvojnih stopenj udeležencev, njihovih izkušenj, interesov in nagnjenj;
- načelo stvarno-logične pravilnosti, ki zahteva upoštevanje posebnosti učne snovi pri izbiri učnih metod in medijev;
- načelo individualizacije, ki predvideva, da mora izvajalec izobraževanja na daljavo upoštevati individualne razlike med udeleženci;
- načelo sistematičnosti, ki zahteva sistematično podajanje učne snovi;
- načelo postopnosti, ki pravi, da je potrebno upoštevati didaktična pravila: od lažjega k težjemu, od enostavnega k zapletenemu, od bližjega k daljnemu;
- načelo eksemplarnosti, ki uči, da je potrebno učno gradivo osmisliti;
- načelo nazornosti, ki zahteva celostno čutno doživljanje;
- načelo aktivnosti udeležencev učenja na daljavo, s poudarkom na spontani, zavestni in produktivni aktivnosti (Gerlič, 2002).

3. Pouk na daljavo – nova normalnost

Na dan, ko so se zaprla šolska vrata, smo se z učenci poslovili z dogovorom, da bomo učitelji pošiljali navodila za delo staršem preko elektronske pošte, saj smo predvidevali, da se čez teden ali dva spet vidimo v učilnici. Kmalu smo se soočili z realnostjo in bili primorani najti druge načine, kako vse znano o učenju in motivaciji za učenje vnesti v pouk na daljavo ter kako s poukom preko ekranov omogočiti najboljšo pot znanja do vseh učencev z različnimi učnimi stili.

3.1 Prvi začetki

Računalnik je postal naša povezava z učenci, naše okno v svet. Sprva so bila podana navodila po elektronski pošti zelo preprosta, enostavna, usmerjena v utrjevanje že obravnavane snovi. Sporočila so vsebovala navodila za delo, nasvete za oblikovanje dnevne rutine, kako si pripraviti prostor, organizirati čas itd. Otroke smo morali navaditi in jih naučiti, kako se učiti v drugačnem okolju.

Začetnim navodilom in nalogam za utrjevanje smo počasi dodajali krajše razlage novih vsebin, vajam smo prilagali rešitve. Glede na naša navodila so starši že po nekaj dneh začeli pošiljati tudi fotografije opravljenih nalog. Zelo pomembna je bila namreč učiteljeva sprotna povratna informacija o kakovosti izdelane naloge. Največji izziv je bil obdržati motivacijo brez neposrednega očesnega stika učitelja z učencem; posledično je manjkala takojšnja pohvala v trenutku, ko jo je učenec najbolj potreboval. Neizbežna je bila ugotovitev, da zgolj tiskana navodila z razlago za učence druge triade niso dovolj. Gradiva in delo je bilo potrebno prilagoditi različnim učnim stilom učenja, saj je za celovitost prenosa znanja potrebna kombinacija različnih pristopov. Učenci želijo učitelja slišati, videti, opazovati, skupaj z njim eksperimentirati itd.

3.2 Videokonference

V začetni fazi preizkušanja uporabe drugačnega učnega okolja smo učitelji začutili potrebo po videokonferencah, s čimer smo zaradi pomanjkljivih kompetenc stopili na nam neznano področje. Začetne težave so ovirale tekoče delo tako učiteljem kot učencem. Kar nekaj otrok doma ni imelo ustrezne računalniške opreme in dostopa do internetne povezave. Brez pomoči šole in donatorjev bi bilo verjetno večmesečno obdobje pouka na daljavo za te učence izgubljeno. Izkazalo se je, da je zelo pomemben dejavnik uspešnosti pri tovrstnem pouku podpora staršev in njihova usposobljenost za pomoč učencem pri težavah s tehnologijo. To je še posebej veljalo za mlajše učence, ki tega sami niso bili vešči. Seveda je bil pri tem dragocen tisti učitelj, ki je znal preko različnih komunikacijskih kanalov pomagati, svetovati, usmerjati in na daljavo reševati različne tehnične zagate.

Videosrečanja so v kombinaciji s pisnimi navodili za delo pomenila obogatitev pouka. Z novim pristopom se je v družbi upravičeno postavilo vprašanje, koliko ur videokonferenc je za učence te starosti primerno. Spoznanje, da učenci brez ustrezne stimulacije preko ekranov težje sledijo razlagi, postanejo zaspani in nemotivirani, je vodilo do odločitve, da je najboljša možnost kombinacija videokonferenc in samostojnega dela. Kot zaključijo avtorji analize izobraževanja na daljavo (Bevc, idr., 2020), je najprimernejši način izvajanja tovrstnega pouka uravnoteženo poučevanje preko videokonferenc in usmerjanje učencev s pisnimi navodili za samostojno učenje. Takšna kombinacija omogoča tako kontakt učitelja z učenci kot njihovo samostojno učenje.

3.3 Spletne učilnice

Žal se je izkazalo, da bo pouk na daljavo trajal precej dlje, kot je bilo sprva napovedano, zato je bilo potrebno vzporedno z videokonferencami na šoli vpeljati tudi sistem spletnih učilnic, v katere smo učitelji začeli oddajati navodila za organizacijo dela.

Prve ure pouka preko videokonferenc smo namenili privajanju na drugačen način učenja, odkrivanju možnosti, ki jih ponuja videosrečanje, ter razlagi dela s spletnimi učilnicami.

Postavili smo temelje za uspešen pouk na daljavo. Dopoldan so imeli učenci na urniku največ tri ure videosrečanj, nakar so samostojno reševali naloge. Naučili so se jih oddajati v spletno učilnico, v primeru različnih težav in vprašanj pa so lahko preko Zoom povezave poiskali pomoč tudi pri učitelju. Pogosto smo učitelji in učenci dan zaključili na skupnem videosrečanju, kjer smo pregledali določene naloge, se pogovorili o morebitnih težavah in dorekli načrt za nadaljnje delo. Izdelke, ki so jih učenci oddali v spletno učilnico, smo učitelji pregledali, označili pravilne oz. nepravilne rešitve ter učencem napisali povratno informacijo, ki je vsebovala pozitivni vidik rešenih nalog s spodbudami in napotki za možne izboljšave.

3.4 Dinamičen in raznovrsten pouk

Vsakodnevni pouk preko zaslonov je postal stalnica. Vanj je bilo potrebno vnesti dinamiko in raznovrstne pristope, upoštevajoč učna načela izobraževanja na daljavo. S spodbudnimi besedami in dinamičnim poukom je motivacija ostala na visoki ravni. Izkušnje večmesečnega pouka na daljavo lahko strnemo v nekaj zaključkov, kako popestriti in obogatiti tovrstni učni proces:

- Velike skupine so preko videokonference težje obvladljive, zato je na razredni stopnji zaželeno, da so učenci občasno razdeljeni v dve skupini. Ta didaktična oblika je še posebej primerna, kadar je v pouk vključeno eksperimentalno delo. Pomembno je, da se vsi učenci vidijo na enem ekranu, s čimer učitelj lažje spremlja njihovo delo, vsak učenec pa lahko dobi tekom ure možnost, da se vključi, kaj pove, vpraša in sodeluje.
- Delo v skupinah (Zoom sobah) je pomemben motivacijski dejavnik. V svojih virtualnih sobah se učenci lahko srečajo v manjših skupinah, pri čemer so aktivni vsi člani.
- V sklopu videosrečanj je priporočljivo večkrat uporabiti "belo tablo" v okviru aplikacije Zoom, na katero lahko pišejo tako učitelj kot tudi učenci sami.
- Za podajanje razlage so zelo koristni videoposnetki, ki si jih lahko učenci ogledajo v času samostojnega učenja in ogled večkrat tudi ponovijo. Ker so učenci navajeni svojega učitelja in njegovega pristopa, je zaželeno, da vsak učitelj posname svojo razlago. Za snemanje lahko uporabimo različne programe (npr. Zoom, Loom in Obs), nakar posnetek naložimo v eno od oblačnih storitev (npr. Arnes video). Ker imajo učenci dostop do razlage v obliki videoposnetka, lahko videosrečanja namenimo dodatni razlagi in utrjevanju. Takšen pristop vpliva na motivacijo pri učencih, saj lahko s tekočim in stalnim učenjem aktivno sodelujejo in povezujejo različne vsebine.
- Pri pripravi videoposnetkov je pomembna njihova raznovrstnost, saj se le tako izognemo monotoniji. Videoposnetke lahko obogatimo na več načinov:
    - Power Pointovo projekcijo obogatimo z učiteljevo razlago, ki naj bo zanimiva, podana na učencem znan način in slikovno podprta (brez poplave besedila). Učence na razredni

stopnji k poslušanju še dodatno spodbudi podoba učitelja v kotu ekrana, s čimer postane razlaga bolj osebna.

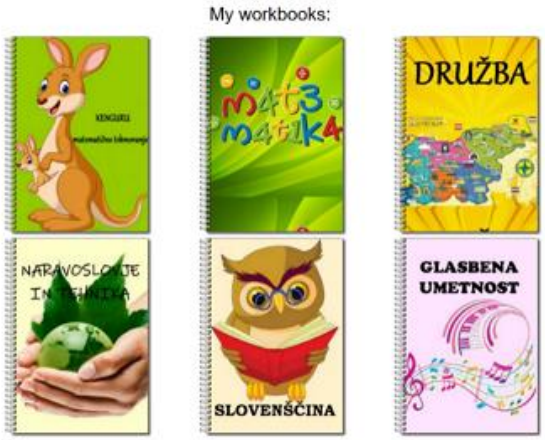
- Za učence so najprivlačnejši posnetki, v katerih je učitelj igralec in demonstrator, kar od učitelja zahteva precej dodatnega znanja, domišljije in igralske spretnosti.
- Za obravnavo različnih postopkov (npr. računskih operacij) so najuporabnejši posnetki, ki prikazujejo zapis učitelja na belem listu, ki nadomešča šolsko tablo. Sliko spremlja zvočna razlaga učitelja.

- V pouk na daljavo je potrebno vključevati tudi gibanje, kar lahko izvedemo po principu FIT pedagogike. S tem povežemo gibanje in uresničevanje učnih ciljev. Avtorica FIT pedagogike je univerzitetna diplomirana fiziologinja Barbara Konda (2020), ki je zapisala, da ta način poučevanja temelji na gibanju, asociativnem, primerjalnem, celostnem, izkušenjskem in sodelovalnem učenju ter poučevanju z vprašanji. Pogosto vključevanje hitrih stimulacij ob zabavnih igrah vzdržuje zbranost učencev. Med hitre stimulacije sodijo navodila, kot so: prinesi pet zelenih predmetov, dotakni se vseh štirih sten v svojem prostoru, prinesi nekaj hrapavega, mehkega itd. FIT pedagogika je uporabna tudi za utrjevanje snovi. Nekaj idej za FIT utrjevanje (Konda, 2021):
  - FAM (FIT aktivna metoda) – Kopiraj in prilepi: Učenec si pripravi učbenik, zvezek in pisala 3 m stran od zaslona. Učitelj na zaslonu prikaže vprašanja. Učenci se postavijo pred ekran, na učiteljev znak »Zdaj« zberejo enega od vprašanj, si ga zapomnijo, stečejo do zvezka, napišejo vprašanje in nanj odgovorijo.
  - FAM – FIT nogomet: Učenec izreže naloge na listu, ki ga prejme skupaj z navodili. Naloge zavije v časopisni papir (kepice predstavljalo žoge), ki jih vrže po prostoru. Na učiteljev znak eno žogo brca okrog stola, ko pride do mize, jo odvije, zapiše in reši nalogo.
  - FAM – Teci kot nor: Učitelj zastavi vprašanja, učenec zapiše odgovore v besedi in sliki, pri čemer uporabi celo stran. Nato učenec svoj list raztrga na osem enakih delov. Lističe položi pod svojo mizo, jih obrne na nepravo stran in jih dobro premeša, nato nazaj sestavi svoj list. Vzeti sme zgolj en listič naenkrat. Preden pobere listič izpod svoje mize, mora preteči en krog okoli svojega stola. Ko učencu uspe sestaviti svoj list, se mora naučiti zapisane odgovore, in sicer tako, da tekoče pripoveduje in hkrati s telesom prikazuje besedilo.
  - FAM – Bingo: Učenec v zvezek nariše mrežo z dvanajstimi polji (3 x 4) in v vsako polje zapiše enega izmed pojmov, ki so podani na izbiro. Učenci med potekom aktivnosti ves čas stojijo. Učitelj lističe s pojmi vleče iz škatle in jih glasno prebere. V primeru, da ima učenec v svoji mreži zapisan pojem, naredi krog okoli svojega stola ali mize. Ko se vrne na izhodiščno mesto, pojem obkroži. Ko ima učenec obkrožene tri besede v vrsti, koloni ali poševno, vključi mikrofon in zakliče »Fit bingo«. Za točko mora pojme razložiti.
- V večurno sedenje pred ekrani je potrebno vključevati razgibalne vaje. Za popestritev vadbe lahko uporabimo virtualni žreb s programom Wordwall, kjer učenci vsakič znova izžrebajo, katero vajo bodo izvedli (Slika 1). Pri oblikovanju teh nalog lahko tudi sami sodelujejo.

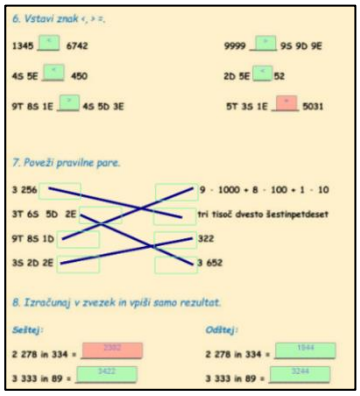


Slika 8: Primer vaj za razgibavanje med poukom s programom Wordwall

- **Sprotno** preverjanje znanja je na videokonferencah izvedljivo med drugim s Kahoot programom, v času samostojnega učenja pa lahko učenci rešujejo tudi naloge na spletnih straneh Thatquiz in Liveworksheets. V slednjem učenci dobijo svoj interaktivni delovni zvezek (Slika 2), kamor vstavimo delovni list v pdf formatu. Ko učenec list reši, takoj pridobimo povratno informacijo o uspešnosti (Slika 3). Prav tako dobi povratno informacijo učenec. Posamezen list lahko reši večkrat in tako napreduje v znanju.



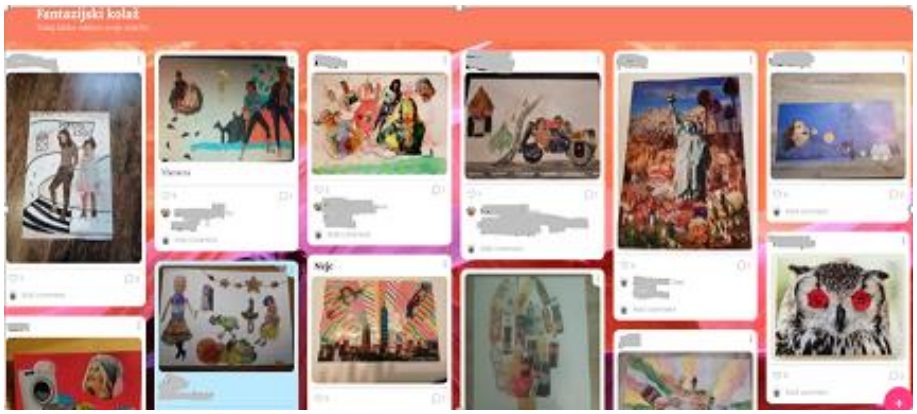
Slika 2: Spletni delovni zvezki v programu Liveworksheets



Slika 3: List iz spletnega delovnega zvezka za matematiko

- Pri utrjevanju snovi se lahko poslužujemo različnih kvizov in nalog, ki jih pripravimo v spletni učilnici. Na voljo imamo kvize, naloge dopolnjevanja, povezovanja in razvrščanja. Tudi na ta način dobimo povratno informacijo o učenčevem napredku, dober rezultat pa posledično zvišuje voljo do dela in učenja.
- Ure preko zaslonov je smiselno popestriti s krajšimi vprašalniki, bodisi o počutju, količini dela ali organizaciji pouka na daljavo. Z njimi lahko preverjamo tudi predznanje učencev ali izvedemo evalvacijo ob zaključku ure. V te namene lahko uporabimo program Mentimeter ali Polls, ki je del Zoom aplikacije.
- Za popestritev pouka na daljavo lahko učencem na dom pošljemo pisma, lahko pa spodbudimo učence, da jih pišejo drug drugemu. Pisma obogatimo z drobnimi presenečenji, na primer z novoletnim voščilom, majhno pozornostjo ob rojstnem dnevu ali drobnimi semeni rastline ob dnevu Zemlje, ki jih posadijo ter opazujejo njihovo kalitev in rast.

- Spodbudimo učence, da svoje likovne in tehnične izdelke ter fotografije svojih dejavnosti objavijo tako, da so vidne tudi sošolcem. Le ti tako dobijo ideje za lastno ustvarjanje, avtorji izdelkov pa prejmejo spodbudno povratno informacijo od vseh, ki si izdelke ogledajo. V ta namen je zelo uporabna Padlet tabla (Slika 4), kjer lahko učenci drug drugemu pripišejo pozitivne komentarje, všečkajo fotografije itd. Tabla je uporabna tudi za izražanje mnenj in vtisov.



Slika 9: Padlet spletna tabla z izdelki

- Tudi uro športa je potrebno pri šolanju na daljavo pripraviti drugače, saj nekateri učenci niso motivirani za gibanje pred ekrani. Vadbo je potrebno spodbujati z različnimi posnetki, učence pa večkrat nagovoriti, naj gredo v naravo. Na učence motivacijsko delujejo tudi tekmovanja (proti samemu sebi ali proti sošolcem), na primer v številu prehojenih kilometrov na teden, ki jih učenci vpisujejo v Excel tabelo, nato pa svoje rezultate primerjajo med seboj.
- Tako kot pristope obravnave in utrjevanja snovi je med šolanjem na daljavo potrebno prilagoditi tudi ocenjevanje. Pri tem naj bo poudarek na ustnem ocenjevanju v manjši skupini učencev. Učencem omogočimo tudi, da ocene pridobijo na druge načine, na primer s seminarskimi nalogami, plakati ali praktičnimi izdelki.
- Učenci so v času pouka na daljavo prikrajšani za medsebojna druženja. V ta namen je uporabna Zoom povezava, ki je dostopna tudi brez učitelja. Učenci se lahko na takšnih srečanjih učijo, izdelujejo seminarske naloge in Power point predstavitve, si pomagajo pri govornih nastopih, drug drugemu nudijo medsebojno pomoč ali zgolj poklepetajo. Priporočljivo je, da si učitelj uredi nastavitve povezave tako, da po elektronski pošti prejme obvestilo o tem, kdo je kdaj uporabil povezavo, s čimer lahko preprečimo morebitne zlorabe.

4. Zaključek

Namen tega prispevka je zgolj prikaz didaktičnega in metodičnega vidika poučevanja ter kako učence motivirati za aktivno sodelovanje pri pouku na daljavo. Merilo za uspešno izpeljan pouk je bilo samo pridobljeno znanje in aktivno delo učencev vse mesece izvajanja tovrstnega pouka. V prispevku torej nismo upoštevali psihološkega in sociološkega vpliva na razvoj otrok.

Pouk na daljavo je bil rešitev v danih razmerah, kljub temu to ni in ne more biti dolgoročna rešitev. Ob koncu lahko rečemo, da so rezultati pridobljenega znanja minulih dveh šolskih let v skupini petošolcev dobri. Večina učencev je bila za delo zelo motivirana. Učitelji smo motivacijo ves čas vzdrževali s pozitivnimi spodbudami ter z dinamičnim in aktivnim poukom. Ob povratku učencev v šolske klopi je bilo zadovoljstvo obojestransko, saj je bilo znanje v povprečju enako kvalitetno in utrjeno, kot če bi se pouk izvajal na običajen način v šoli. Veliko učencev se lahko pohvali tudi z drugimi veščinami, ki jih morda v času normalnosti ne bi pridobili. Med drugim so močno napredovali na področju računalniške pismenosti, samostojnosti in organiziranosti. Nekaterim učencem pa je pouk na daljavo celo zelo ustrezal, saj so imeli svoj mir, brez motečih dejavnikov, posledično se je njihov uspeh precej dvignil. Na osnovi pridobljenih izkušenj ugotavljamo, da je pouk na daljavo v izrednih razmerah in za krajše obdobje lahko alternativa pouku v šoli. Strinjamo se, da je le-ta lahko uspešen, nazoren, razgiban in zanimiv, v kolikor so zagotovljene interaktivne možnosti učencev in se upoštevajo vsa v članku opisana načela pouka na daljavo.

5. Literatura

Bevc, V., Deutsch, T., Ivanuš Grmek, M., Holcar Brunauer, A., Kregar S., Logaj, V., Mithans M., Musek Lešnik, K., Preskar S., Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gerlič I.,(2020). *Učna načela učenja na daljavo – didaktične osnove.* Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru. Pridobljeno s http://www2.arnes.si/~sspmgiac/mirk2000/clanki/gerlic.htm

Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli. Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu.* Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Motiviranje_u%C4%8Dencev_v_%C5%A1oli_u%C4%8Dbenik__2012_.pdf

Konda, B. (2020). *Fit4Kid, FIT učenje za FIT otroke*. Seminarsko gradivo na OŠ Jurija Dalmatina Krško.

Konda, B. (2021). *Fit4Kid. Poučevanje na daljavo preko Zooma.* Gradivo za OŠ Jurija Dalmatina Krško.

Unesco. 1993. *Kaj je učenje?* Pridobljeno s http://www.cvzu-pomurje.si/egradiva/ucimo_se_uciti/definicija_uenja__unesco_1993.htm

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

Kratka predstavitev avtorice

Katja Volčanjk je prof. razrednega pouka, diplomirala je na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Poklic učiteljice že dobrih 27 let opravlja s srcem. Poučuje na Osnovni šoli Jurija Dalmatina v Krškem, kjer je poučevala različne razrede, zadnja leta se vsako leto razveseli novih petošolcev. V preteklih letih je vodila tudi različne krožke, med drugim računalniškega in turističnega ter sodelovala z učenci na različnih tekmovanjih.

Delo na daljavo – tudi učitelji se učimo

Distance Learning - Teachers Learn too

Urška Valenčič

Osnovna šola Jelšane
urska.valencic@guest.arnes.si

Povzetek

Delo na daljavo predstavlja velik izziv za učence, starše in tudi učitelje. Nepričakovana informacija o prehodu na nov način dela je zahtevala hitre in premišljene odločitve. Nepripravljeni na ta način dela so vsi upali, da se čimprej vrnejo. V tem obdobju so učitelji spoznali, da morajo svoje e-kompetence obnoviti in razširiti. S sprotnim dogovarjanjem, internimi izobraževanji in medsebojno pomočjo ter veliko mero potrpežljivosti so spoznavali nove možnosti za delo na daljavo.
V prispevku so predstavljene ključne kompetence za vseživljenjsko učenje ter temeljne IKT kompetence, ki jih mora imeti učitelj. Predstavljeno je, kako je potekal pouk na daljavo in katera nova znanja so učitelji v tem času pridobili.

Ključne besede: delo na daljavo, e-kompetence, izobraževanje učiteljev, sodelovanje.

Abstract

Students, parents, and teachers all face significant challenges when it comes to distance learning. Unexpected information regarding the transition to a new way of working necessitated quick and deliberate decisions. Everyone hoped to return as soon as possible because they were unprepared for this way of working. During this time, teachers realized that they needed to renew and expand their e-competencies. They learned about new opportunities for distance learning through real-time arrangements, internal training, and mutual assistance, as well as a great deal of patience.
In my contribution key competences for lifelong learning as well as ICT competences will be presented. The development of distance learning process and new teaching skills acquired through experience or education are also a part of my contribution.

Key words: collaboration, distance learning, e-competences, teacher training.

1. Uvod

Glavni namen izobraževanja na daljavo je (Rupnik Vec idr, 2020):

- ohranjanje stika med učenci in vzgojno-izobraževalno organizacijo, vzdrževati doseženo raven znanja, spodbujati učence k doseganju ciljev ter skrbi za svoje znanje in razvoj,
- preprečuje nastajanje večjih razlik med učenci pri osvajanju znanja v tem času ter posebna skrb za ranljive skupine,
- zagotavljanje ustreznih orodij za tehnično podporo učiteljem pri izvajanju izobraževanja na daljavo,
- analiza izobraževanja na daljavo.

Učitelj za učence pripravi in vodi aktivnosti na daljavo. Naloga je zahtevna, saj so se s takšno situacijo prvič srečali. Za pripravo in izvedbo so porabili veliko več časa. Z zelo kratkimi pripravami, brez predhodnih izkušenj, je izobraževanje na daljavo že v prvih tednih, le z manjšimi težavami, potekalo presenetljivo dobro.

Temeljne zmožnosti omogočajo posamezniku funkcionalno delovanje in odzivanje. V evropskem dokumentu Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (2006) je zbranih osem temeljnih zmožnosti, ki jih potrebujemo za osebno izpolnitev, socialno vključenost, aktivno državljanstvo in zaposljivost v družbi znanja. Te kompetence so (Javrh idr, 2018):

- sporazumevanje v materinem jeziku – pismenost,
- sporazumevanje v tujih jezikih – jezikovne zmožnosti,
- matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji– znanost, tehnologija, inženiring in matematika,
- digitalna pismenost,
- učenje učenja – osebnostne in socialne zmožnosti ter zmožnosti učenja,
- socialne in državljanske kompetence – državljanska zmožnost,
- samoiniciativnost in podjetnost – podjetniška zmožnost in
- kulturna zavest in izražanje.

Digitalna pismenost vključuje samozavestno, varno in kritično rabo tehnologije za pridobivanje in izmenjavo informacij, komunikacijo in reševanje osnovnih problemov na vseh področjih, pri delu in v prostem času. Ključni sestavni del te kompetence je digitalna kompetenca. Prav ta kompetenca je bila v času dela na daljavo ključnega pomena.

IKT ponuja veliko možnosti uporabe, za uspešno uporabo pa je nujno poznavanje le teh. Učitelji bi morali učinkovito uporabljati informacijsko tehnologijo, a so ravno na tem področju imeli veliko težav.

Za učiteljevo delo, učenje in poučevanje je pomembnih šest temeljnih kompetenc (Kreuh in Brečko, 2011):

- poznavanje in zmožnost kritične uporabe IKT,
- zmožnost komunikacije in sodelovanja na daljavo,
- zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja, vrednotenja podatkov, informacij in konceptov,
- varna raba in upoštevanje pravnih in etničnih načel uporabe ter objave informacij,
- izdelava, ustvarjanje, posodabljanje, objava izdelkov,
- zmožnost načrtovanja izvedbe, evalvacije pouka z uporabo IKT.

V Sloveniji je potekalo in poteka veliko izobraževanj na temo uporaba IKT. Začetna motivacija udeležencev po končanem izobraževanju prehitro popusti. E-kompetence učiteljev velikokrat niso na želenem nivoju.

Takoj po zaprtju šol je bila vzpostavljena enotna spletna točka za podporo pri izvajanju izobraževanja na daljavo. Na enem mestu so bile zbrane informacije, ki so učiteljem olajšale delo na daljavo. Dnevno so bili obveščeni o aktualnostih na področju vzgoje in izobraževanja. Pomembno je, da se učitelji nenehno izobražujejo in izpopolnjujejo, tudi na področju uporabe IKT, saj se pri svojem delu nenehno srečujejo z različnimi izzivi. Le z vseživljenjskim izobraževanjem jih bodo uspešno premagali (Švajger, 2014).

Učitelji so vzorniki naslednjim generacijam. Učencem morajo pokazati svoje digitalne kompetence ter jim posredovati ustvarjalno in kritično rabo digitalnih tehnologij.

2. Delo na daljavo

Četrtek, 12. marec 2020, nas je presenetila novica o prehodu pouka na daljavo. Na to nismo bili pripravljeni. Nepričakovana novica je zahtevala hiter odziv.

Na OŠ Jelšane smo se dogovorili, da bo vsa komunikacija v smeri učitelj učenec in obratno potekala preko elektronske pošte. Učencem od 1. do 7. razreda smo vsa navodila za pouk pošiljali na elektronsko pošto staršev do 20.00 za naslednji dan, učencem 8. in 9. razreda pa na njihove elektronske naslove. V upanju na čimprejšnjo vrnitve v šolske klopi, se nam je ta odločitev zdela najprimernejša.

Kmalu se je pokazalo, da bo pouk na daljavo trajal dlje, kot smo pričakovali. Začeli smo razmišljati o drugih možnostih.

Prva dodana aktivnost so bile videokonference. V spomladanskem zaprtju smo uporabljali konferenčna sistema Arnes VID in Zoom. Obe možnosti sta bili zelo enostavni za uporabo, prav tako sta bili obe brezplačni. Izbira je bila prepuščena učitelju.

V času pouka na daljavo smo učitelji morali način dela prilagoditi tako, da je ustrezal vsem učencem. Posebno pozornost smo namenili:

- razlikam med učenci: motivacija, predznanje, počutje,
- razlikam v domačem okolju: dostop do spleta, oprema, pomoč staršev.

Dejstvo je, da vsi učenci doma nimajo enakih možnosti, kar pa ne sme vplivati na izobraževanje. Za ta namen smo izvedli anketo po razpoložljivi IKT opremi, ki jo bodo otroci doma lahko uporabljali za izobraževanje. Učencem, ki opreme niso imeli, smo izposodili tablične in prenosne računalnike. Učencem in staršem smo z nasveti in navodili po telefonu sproti pomagali reševati težave povezane z izobraževanjem na daljavo.

Življenje brez IKT si ne moremo predstavljati. Naučit se moramo pravilne uporabe. S tem si olajšamo delo in prihranimo čas.

3. Pridobivanje novih znanj

Spletna orodja lahko zelo koristno uporabimo na različnih področjih izobraževanja:

- povezovanje učiteljev in učencev,
- dostop do informacij in okolij,
- podpiranje stalnega strokovnega razvoja.

Strah pred neznanim, šibkejše računalniško znanje in neobvladovanje IKT je bilo za nekatere učitelje, poleg drugih težav, velik zalogaj. Po lastnih željah in interesih posameznih učiteljev smo organizirali interna, velikokrat individualna srečanja, na katerih smo odpravljali težave in stiske učiteljev. Po prvem zaprtju, v upanju da novega ne bo, smo izvedli interna izobraževanja za videokonferenčne aplikacije, spletno učilnico in orodje Padlet.

3.1. Videokonferenčne aplikacije

Spletne platforme za avdio in video komunikacijo so se pokazale kot odličen nadomestek pouka v živo. V večji meri smo uporabljali:

- *videokonferenčni sistem Arnes Vid,* ki temelji na odprtokodni rešitvi Jitsi. Za uporabo ne zahteva registracije. Omogoča uporabo do 30 uporabnikov hkrati. Priporočljivo je, da ima kamero in mikrofon vključen le učitelj, učenci pa takrat, ko jih učitelj pozove k sodelovanju. Omogoča delitev zaslona, dvig roke, skupinski ali zasebni klepet. Konferenco lahko pred nepovabljenimi gosti zaščitimo z geslom. Videokonferenčni sistem je postavljen na Arnesovih strežnikih, tako vsa komunikacija poteka znotraj Slovenije.
- *videokonferenčni sistem Zoom*, ki je imel na začetku nekaj varnostnih težav, ki so jih v podjetju kmalu odpravili. Na voljo je 40 minutni paket brez registracije. Za daljše sestanke je potrebna registracija.

Zaradi vedno večjih potreb po hkratnemu sodelovanju večjega števila uporabnikov z uporabo zvoka in slike je Arnes kupil licence videokonferenčnega sistema Zoom, ki je brezplačno na voljo vsem učiteljem. Omogoča delo po skupinah, delitev zaslona, slike in zvoka. Ob prvi uporabi Zooma moramo na računalnik ali drugo napravo namestiti ustrezno aplikacijo.

3.2. Spletna učilnica

Okolje *Moodle* je odprtokodna aplikacija, zaradi svoje prilagodljivosti, razširjena po vsem svetu. Moodlova spletna učilnica je virtualno okolje, kjer se povezujejo učenci, učitelji in učna vsebina. Je prostor shranjevanja gradiv, komunikacije, oddaje nalog, vrednotenja. Je prostor, kjer poteka aktivno učenje. Ponuja veliko možnosti, ki jih učitelj lahko izbere in pripravi za učence: forum, naloga, podatkovna zbirka, kviz, vprašalnik, delavnica, lekcija… in vtičnik H5p, ki omogoča dodajanje interaktivnih vsebin. Za dostop do spletne učilnice je potrebna prijava z AAI računom.

3.3. Orodje Padlet

Informativna tabla ali oglasna deska, je spletno orodje, ki omogoča sodelovanje na daljavo, dostopno na https://padlet.com/. Brezplačna različica nam ponuja tri padlete. Je uporabniku prijazno okolje. Uporaba je zelo enostavna. Na padletu lahko objavimo različne elemente: sliko, zvok, videoposnetek.

Ob ponovnem zaprtju smo bili na delo na daljavo bolje pripravljeni. Za učence od 4. razreda naprej smo uredili spletne učilnice. Učence smo z delom v spletnih učilnicah seznanili, jih na tak način dela pripravili. Poleg dela v spletnih učilnicah, smo spodbujali komunikacijo preko njihove elektronske pošte. Pred drugim zaprtjem smo prilagodili urnik tako, da so imeli učenci tri predmete na dan po dve šolski uri. Pripravili smo tudi razpored videokonferenc in se s tem skušali izogniti istočasnosti videokonferenc v različnih oddelkih. S tem smo omogočili, da so v družinah, kjer je več otrok, vsi imeli možnost izobraževanja preko videokonferenc.

4. Zaključek

Poučevanje na daljavo je zagotovo eden večjih izzivov zadnjega časa. V tem času smo se vsi učili. Tako učenci kot učitelji smo pridobili veliko novih znanj na področju uporabe IKT. Kratke, a iskrene besede, ki smo jih dobili od staršev in učencev

- *vsa pohvala in zahvala učiteljem, ki se trudite po najboljših močeh, da delo poteka kolikor se da tekoče in učenci delajo od doma*
- *… se veseli videokonference, je z učiteljico … že probala in je bila vesela in zadovoljna. Mislim, da vas otroci pogrešajo in komaj čakajo, da se zopet vidite v šoli. Vaše delo je nenadomestljivo*
- *Hvala vam za trud in prizadevanja*
- *…za enkrat je vse v redu, navodila dovolj jasna, v glavnem vse sproti narejeno. Kar tako naprej, skupaj bomo zmogli vse samo, da ostanemo zdravi. In če verjamete ali ne, POGREŠAMO ŠOLO*

nas motivirajo in spodbujajo, da se trudimo po najboljših močeh še naprej.

Stalen profesionalni razvoj pedagoških delavcev je nujno potreben za celoten vzgojno izobraževalni sistem, saj lahko s tem veliko pripomoremo k kakovosti in učinkovitosti pouka.

5. Literatura

Javrh,, P., Možina, E., Bider, K., Kragelj, K., Volčjak, D., Sepaher, G. idr. *Digitalna pismenost*. Pridobljeno s https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2018/09/Digitalna-pismenost-e-verzija.pdf

Kaj je Padlet? Pridobljeno s https://inkubator40.si/padlet/

Kreuh, N., in Brečko, B. (2011). *Izhodišča standarda e-kompetentni učitelj, ravnatelj in računalnikar*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/E-solstvo-izhodisca/

Logaj, V., Preskar,S., Skvarč,M., Rupnik Vec,T., Rojc,J., Poberžnik. A. idr. (2020). *Izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah*. Pridobljeno na https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-03-27-navodila-za-ravnatelje_ss_26032020.pdf

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

Švajger, N. (2014). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje osnovnošolskih učiteljev in potrebe po njem.* (Diplomsko delo.). Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Urška Valenčič, profesorica matematike in računalništva, poučuje matematiko na OŠ Jelšane. Trudi se matematične vsebine vključiti v vsakdanje življenje in jih na tak način učencem čimbolj približati.

Na pomoč – brošura v pomoč izvajalcem prostočasnih dejavnosti

Help – The Supporting Brochure for Instructors who Perform Free Time Activities

Sandra Kolarič

Osnovna šola IV Murska Sobota
sandra.kolaric91@gmail.com

Povzetek

Dandanes je otrokom na voljo široka paleta prostočasnih dejavnosti, v katere se vključujejo po lastnih interesih. Izvajajo jih šole, glasbene šole, verske skupnosti, športna, kulturna, turistična, gasilska društva in drugi. Otroci s sodelovanjem v prostočasnih dejavnostih razvijajo in krepijo mnoge spretnosti. Izvajalci so usposobljeni za delo z otroki, a so številni pred izziv postavljeni takrat, ko se v njihovo prostočasno dejavnost vključi otrok s posebnimi potrebami. V članku je predstavljena brošura Na pomoč. Namenjena je izvajalcem prostočasnih dejavnosti, v katere so vključeni tudi otroci s posebnimi potrebami. Obsega kratke opise nekaterih najpogostejših oblik vedenja otrok s posebnimi potrebami, ki jih pogosto označujemo kot moteče, in splošne nasvete oziroma priporočila, kako ob pojavu posameznega vedenja ukrepati.

Ključne besede: izvajalci, otroci s posebnimi potrebami, pomoč, priporočila, prostočasne dejavnosti.

Abstract

Nowadays, we live in the world where our children have a lot of opportunities to participate in different free time activities according to their own interests. A lot of schools, music schools, some religious groups, sports clubs, cultural and tourism societies, fire departments and others, offer various free time activities. By taking an active part in those activities, children develop their skills and are guided by well-educated and well-trained instructors. But some difficulties might occur when a special needs child comes along. The supporting brochure ‘Help’ is introduced in my article. It is written for all instructors who perform such free time activities in which the children with special needs are also included. The brochure introduces the most common behavioural patterns of those children, that are often described as disruptive, and some basic guidelines or recommendations how to act when a behavioural difficulty occurs.

Keywords: free time activities, help, instructors, recommendations, special needs children.

1. Uvod

V sklopu prostočasnih dejavnosti ljudje zadovoljujemo številne osnovne človekove potrebe, kot so potreba po samospoštovanju, ustvarjalnosti, komunikaciji itn. Bistveno je, da zadovoljujemo tiste, ki so za nas pomembne (Kristančič, 2007).

Bajzek meni, da moramo na prosti čas gledati kot na nekaj pozitivnega, na primeren in pomemben čas za vzgojo, in ne kot na čas brez obveznosti (Bajzek idr., 2003). Je čas, v katerem razvijamo socialne in življenjske spretnosti, kot so sodelovanje, komunikacija, spoštljivost, izražanje čustev, odzivnost, vzpostavljanje stikov in druge (Kristančič, 2007).

Razvoj vseh teh spretnosti je še posebej pomemben za otroke s posebnimi potrebami. Ti so običajno slabše vključeni v širše okolje ali so celo izključeni. Manj se vključujejo v prostočasne dejavnosti organizirane v svojem okolju. Zaradi stigmatizacije, strahu in drugih pomislekov, se vključevanju svojih otrok v prostočasne dejavnosti lahko izogibajo tudi njihovi starši. Zadržke pred delom z otroki s posebnimi potrebami pa lahko izražajo tudi izvajalci prostočasnih dejavnosti. Z namenom ozaveščanja o pomembnosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami v prostočasne dejavnosti in s tem v širše okolje ter pomoči izvajalcem prostočasnih dejavnosti pri soočanju z izzivi pri delu z otroki s posebnimi potrebami, smo pripravili brošuro Na pomoč. V članku so najprej predstavljeni izsledki iz literature in ugotovitve raziskav o prostem času otrok in mladostnikov. V nadaljevanju je opisana brošura v pomoč izvajalcem prostočasnih dejavnosti Na pomoč.

2. Prosti čas

V literaturi je mogoče zaslediti različne definicije prostega časa. Derganc (2004) ga je opisala tako: »Prosti čas mladih bi lahko definirali kot čas, ki mladim ostane po opravljenih učnih obveznostih in obveznostih, ki jih predpisujejo zahteve življenja doma in v šoli (pomoč v gospodinjstvu, domače naloge …), ter čas, ki jim preostane, potem ko zadovoljijo temeljne življenjske potrebe (spanje, prehranjevanje itd.).« (str. 29)

Bajzek J. piše, da učenci prosti čas razumejo kot čas, ko se ni treba učiti. Preživijo ga lahko tako, da se vključijo v dejavnosti, ki jih po navadi organizirajo odrasli. Poleg časa za hobije je to tudi čas za počitek in igro. Kot tri komponente vsakega prostega časa navaja sprostitev, razvedrilo in osebni razvoj (Bajzek idr., 2003). Podobno ga tudi Derganc (2004) opiše kot čas za počitek oziroma aktivnosti, ki nas okrepijo in nam povrnejo energijo, potrebno za nove izzive.

Derganc (2004, str. 35) pod šest sklopov potreb, ki jih zadovoljuje prosti čas šteje:

- psihološke potrebe,
- izobraževalne potrebe,
- socialne potrebe,
- relaksacijske potrebe,
- fiziološke potrebe in
- estetske potrebe.

3. Pomen prostega časa in vloga staršev ter strokovnih delavcev

Za otroke je to pomemben čas, ki ga izkoristijo po svoje in z njim svobodno razpolagajo (Bajzek idr. 2003). Svobodo, kot eno od bistvenih komponent prostega časa, izpostavlja tudi Derganc (2004), ki kot največjo prednost prostega časa navaja povečano možnost za izražanje samega sebe. Način preživljanja prostega časa pa ni odvisen samo od posameznika in njegovih želja, ampak tudi od okolja in možnosti, ki so mu v tem okolju ponujene (Bajzek idr., 2003).

Prosti čas je pomemben tudi z vidika neformalne socializacije (Bajzek idr., 2003). Je čas za vzdrževanje socialnih mrež (Derganc, 2004). Poleg družine, stiki s vrtniki med prvimi ponujajo možnosti za razvoj socialnih spretnosti. Odraščajoč otrok v teh stikih zadovoljuje številne potrebe, kot je potreba po druženju, sprejetosti ipd. Ohranjanje prijateljskih stikov zahteva razvite socialne spretnosti odraščajočega otroka. Stiki z vrstniki imajo pomemben vpliv na čustven, kognitivni in socialni razvoj, prijatelji pa so pomemben varovalni dejavnik na otrokovem psihosocialnem področju (Bajzek idr., 2003). Poleg ugodnega vpliva na psihično zdravje, lahko aktivno preživet prosti čas izboljša tudi fizično zdravje (Derganc, 2004). V raziskavi o prostem času, izvedeni pod vodstvom Azre Kristančič, 64 % vključenih slovenskih osnovnošolcev meni, da kakovostno preživljanje prostega časa koristi telesnemu in duševnemu zdravju, učinkov na intelektualni, čustveni in socialni razvoj pa se zavedajo zelo malo, kar bi lahko bila posledica slabega ozaveščanja o tem (Kristančič, 2007).

Poleg novih spretnosti in veščin za premagovanje življenjskih težav, mladostniki v interakciji z vrstniki, oblikujejo tudi svoje vrednote, identiteto in samopodobo (Derganc, 2004). Krepitev pozitivne samopodobe je tesno povezana z doživljanjem uspeha. Derganc (2004) navaja, da je doživljanje uspeha in zadovoljstvo ob dejavnosti eden od dejavnikov, ki vplivajo na izbiro prostočasnih dejavnosti in pomembno vpliva na motivacijo za dejavnost. Tudi Kavkler (2005) med dejavnike, ki otrokom s specifičnimi učnimi težavami in vedenjskimi težavami omogočajo uspeh, šteje razvijanje posameznikovega močnega področja, kot je recimo šport, umetnost ipd. Na drugi strani pa lahko neuspehi v izbrani aktivnosti negativno vplivajo na samopodobo in krepijo občutek strahu in nemoči (Derganc, 2004).

Vloga staršev in strokovnih delavcev je, da izhajamo iz otrokovih interesov, močnih področij in mu ponudimo dejavnosti v skladu s tem. Hkrati je pomembno, da otrokom in mladostnikom pomagamo prepoznati interese, predstaviti možnosti preživljanja prostega časa, pomembno pa vplivamo tudi z osebnim zgledom oziroma svojim odnosom do prostočasnih dejavnosti (Derganc, 2004). Pomen »vzgoje za prosti čas« izpostavlja tudi Kristančič (2007), ki meni, da bi ta morala biti enakopravna ostalim splošnim ciljem vzgoje. Potrebo po le-tej je v njihovi raziskavi izpostavilo kar 39 % vključenih mladih.

4. Prosti čas otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji

Področje preživljanja prostega časa učencev z različnimi posebnimi potrebami je raziskano tudi v slovenskem prostoru. V nadaljevanju so povzete nekatere ugotovitve raziskav.

Raziskava socialne integracije otrok s posebnimi potrebami avtorjev Lebarič, Kobal Grum in Kolenc (2006) je vključevala predšolske in šolske otroke s posebnimi potrebami od 1. do 3. razreda. Izpostavili bomo ugotovitve, vezane na prosti čas, ki veljajo za šolske otroke. Rezultati kažejo, da več kot polovica vključenih učencev sodeluje pri različnih prostočasnih dejavnostih. Največji delež se jih vključuje v športne in plesne dejavnosti. Prosti čas jih je zanimal tudi v sklopu raziskovanja samoiniciativnosti in vztrajnosti učencev s posebnimi potrebami. Ugotovili

so, da jih kar 90 % dobro organizira in preživlja prosti čas. Polovica se jih samostojno odloča za kompleksnejše dejavnosti, 38 % pa se jih ukvarja s hobiji.

Meta Bevk Vončina (2016) je v okviru diplomskega dela raziskovala preživljanje prostega časa učencev, ki so vključeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V raziskavi je primerjala učence, ki so deležni dodatne strokovne pomoči (DSP) in učence brez te. Ugotovila je, da učenci z DSP dojemajo svoj prosti čas podobno kot njihovi vrstniki in da se jih več kot polovica najraje v prostem času ukvarja s športnimi aktivnostmi. V interesne dejavnosti na šoli in v organizirane aktivnosti v popoldanskem času se vključujejo manj kot njihovi vrstniki brez DSP. Učenci z DSP v popoldanskem času najpogosteje izbirajo aktivnosti s področja športa, glasbe in plesa.

V svojo raziskavo, v okviru diplomskega dela, je tudi Rozina (2013) vključila učence, ki so umerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in jih primerjala z ostalimi učenci. Osredotočila se je na interesne dejavnosti. Avtorica je ugotovila, da se več kot 60 % učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (PVIP) vključuje v interesne dejavnosti in da največkrat izberejo eno interesno dejavnost, medtem ko večina ostalih učencev izbere dve. Obe skupini učencev najraje izbirata športne interesne dejavnosti, razen skupina učencev s fizičnimi/senzornimi primanjkljaji (gibalno ovirani, gluhi in naglušni ter dolgotrajno bolni učenci), ki pa se raje odloča za jezikovne, tehnične in ustvarjalne interesne dejavnosti. Zanimiva je tudi ugotovitev vzroka za ne vključevanje učencev s PVIP v interesne dejavnosti. Slednjih te ne zanimajo, medtem ko se ostali učenci vanje ne vključujejo zaradi vključevanja v zunajšolske dejavnosti.

Da se gibalno ovirani učenci z motnjami v duševnem razvoju v prostem času ukvarjajo predvsem z neformalnimi dejavnostmi in da se formalnih dejavnosti udeležujejo le v okviru šole (interesne dejavnosti), je ena izmed ugotovitev raziskave v okviru magistrskega dela avtorice Urške Poženel (2016). Ugotovitev iz raziskave, da se malo vključenih v prostem času druži s svojimi prijatelji, avtorica povezuje s tem, da so prijatelji teh učencev v večini sošolci, ki jih v popoldanskem času ne vidijo. Svoj prosti čas preživljajo večinoma sami ali z družino, kar avtorica povezuje s tem, da so ti učenci pogosto v svojem okolju premalo vključeni ali celo izključeni.

5. Povod in namen priprave brošure Na pomoč

Specialni in rehabilitacijski pedagogi pri svojem delu timsko sodelujemo s starši otrok s posebnimi potrebami. Ti so izjemno pomemben vir informacij o otroku, ki so nam v pomoč pri delu. Pogosto potrebujejo nasvete, občutek razumevanja, podporo in v nas vidijo osebo, ki se ji lahko zaupajo. Mnogi specialni pedagogi se v svoji karieri pogosto srečajo z zaskrbljujočimi zgodbami staršev otrok s posebnimi potrebami, ki z razočaranjem pripovedujejo o tem, da svojih otrok, zaradi različnih razlogov, ne morejo ali ne želijo vključiti v prostočasne dejavnosti, da ni primerne dejavnosti, v katero bi lahko vključili svojega otroka, ali da so njihovi otroci po kratkem času iz dejavnosti izključeni. Že dalj časa je v specialni pedagoginji, zaposleni na OŠ IV Murska Sobota, zorela želja po zloženki, pripravljeni s strani specialnih pedagogov, ki bi z nasveti pomagala izvajalcem prostočasnih dejavnosti, ki imajo v svojo dejavnost vključene otroke s posebnimi potrebami. Spodbuda k oblikovanju delovne skupine za pripravo brošure, kot oblike sodelovanja strokovnih delavk, je bila del izvajanja storitev Strokovnega centra Pomurje.

Priprave brošure smo se avtorice lotile z namenom in željo po pomoči izvajalcem različnih prostočasnih dejavnosti. Želele smo ustvariti pregledno zbirko nasvetov oziroma priporočil, ki

bi za izvajalce bili takoj uporabni. Hkrati smo izvajalce prostočasnih dejavnosti, predvsem na področju Pomurja, želele usmeriti na vire pomoči. Naš posredni namen je bilo ozaveščanje izvajalcev o pomembnosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami v prostočasne dejavnosti.

6. Izdelava in vsebina brošure Na pomoč

V začetku leta 2019 je ideja o zloženki z nasveti oz. priporočili zaživela. Članice aktiva mobilne specialno-pedagoške službe na Osnovni šoli IV Murska Sobota smo oblikovale delovno skupino za pripravo zloženke. V delovno skupino smo bile vključene specialne in rehabilitacijske pedagoginje ter psihologinja.

V uvodnem srečanju smo se odločile za obsežnejši izdelek v obliki pregledne brošure. Vsaka izmed avtoric si je izbrala področje posebnih potreb (bralno-napisovalne težave, avtizem, ADHD, gibalne ovire, čustveno vedenjske težave, dispraksija), ki ga je podrobneje raziskala in izbrala nekaj najpogostejših oblik vedenja otrok s posebnimi potrebami, s katerimi se pri svojem delu pogosto srečujemo tudi same. Tem smo pripisale nasvete oziroma priporočila, kako ob pojavu takšne oblike vedenja pri otroku s posebnimi potrebami učinkovito ukrepati.

Individualne izdelke smo skupinsko pregledale in dopolnile. Poudarek smo dale natančnemu in razumljivemu opisu vedenja in priporočil. Za čim boljše razumevanje smo nasvetom dodale slikovno gradivo, razlage strokovnih izrazov, primere prilagoditev (vizualnih opor, prilagojenih navodil …).

Opise vedenja z nasveti smo z namenom boljše preglednosti razdelile v naslednja področja:

– gibanje,
– vedenje, čustva in odnosi z vrstniki,
– razumevanje navodil in komunikacija,
– branje in pisanje,
– pozornost in koncentracija.

Pod vsako področje smo opisale nekaj najpogostejših oblik vedenja. Te smo opisale pod KAJ OPAŽAM PRI OTROKU? Ob opisu vedenja smo dodale priporočila oziroma nasvete KAKO MU LAHKO POMAGAM? Priporočila oziroma nasvete smo zapisale v prvi osebi ednine, saj tako bralca še bolj nagovorijo in spodbudijo k izvedbi priporočene strategije, prilagajanju dejavnosti, ipd. Dopisale smo tudi motivacijske in spodbudne stavke ter zapise, s katerimi smo bralce želele usmeriti k razmišljanju.

Delovno verzijo brošure smo v branje poslale nekaj izvajalcem prostočasnih dejavnosti. Ti so podali povratno informacijo o uporabnosti brošure pri njihovem delu, razumljivosti opisov vedenja in priporočil ter dodali svoj pogled k nekaterim priporočilom oziroma nasvetom.

Ob koncu brošure smo navedle vire strokovne pomoči na področju Pomurja, na katere se lahko kdorkoli obrnejo po bolj specifične nasvete in priporočila, podporo in pomoč. Nasveti v brošuri so namreč splošni in niso prilagojeni posameznemu otroku s posebnimi potrebami. Ob koncu smo dodale priporočeno literaturo in povezave do spletnih strani, kjer je mogoče najti več informacij o značilnostih otrok s posebnimi potrebami in delu z njimi.

7. Osebna izkaznica brošure Na pomoč

Opise vedenja in nasvete oziroma priporočila v brošuri smo prispevale avtorice Mirjam Bregar, Jana Černela, Urška Ivančič, Sandra Kolarič, Daša *Könye*, Doris Pečič in Andreja Živko Rožman, zaposlene na Osnovni šoli IV Murska Sobota. Brošuro je lektorsko pregledala Valerija Kranjec, uredila in računalniško pripravila za tisk pa Sandra Kolarič. Izdajo brošure je omogočila Osnovna šola IV Murska Sobota. Izdana je bila septembra 2019.

8. Predstavitev in dostopnost brošure Na pomoč

Brošuro smo avtorice predstavile oktobra 2019 v Pokrajinski in študijski knjižnici Murska Sobota. Vabilu so se odzvali izvajalci različnih prostočasnih dejavnosti za otroke na področju Pomurja.

Natisnjeno brošuro smo avtorice podarile zainteresiranim udeležencem na predstavitvi brošure. Razposlale smo jo številnim društvom in klubom, ki delujejo na področju Pomurja in v svoje dejavnosti vključujejo otroke. Brošuro so na svoje police postavile tudi knjižnice KKC Lendava, Knjižnica Franca Ksavra Meška Ormož, Knjižnica Ivana Potrča Ptuj, Knjižnica Josipa Vošnjaka Slovenska Bistrica, Miklošičeva knjižnica - FPNM Maribor, Univerzitetna knjižnica Maribor, Pokrajinska in študijska knjižnica Murska Sobota, Knjižnica Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana ter šolski knjižnici OŠ Dragotina Ketteja Novo Mesto in OŠ Odranci. V želji, da bi bila brošura čim bolj dostopna, smo se avtorice odločile, da je brezplačna in je objavljena tudi na spletu. Brošuro si je mogoče prenesti in jo natisniti. Dostopna je na spletni strani OŠ IV Murska Sobota na povezavi http://www.os4ms.si/files/2021/06/NA_POMOC.pdf.

9. Uporabnost brošure Na pomoč

Povratne informacije o uporabni vrednosti brošure smo avtorice od nekaterih izvajalcev prostočasnih dejavnosti dobile že v postopku izdelave, še več pa po izdaji ter predstavitvi brošure. Posamezniki in društva so brošuro opisali kot pomemben vir informacij kako delati z otroki s posebnimi potrebami ter kakšne strategije in prilagoditve ubrati. Nekateri so priporočila v brošuri ocenili kot uporabna pri delu z vsemi otroki, ne le z otroki s posebnimi potrebami. Prav tako so mnenja, da priporočila niso uporabna le za izvajalce prostočasnih dejavnosti, temveč tudi za starše in vse, ki delajo z otroki. Nekateri so izpostavili, da so vedenja in nasveti razumljivo opisani in v majhnem obsegu podajo bistvene informacije. Drugim je všeč predvsem to, da zajema različna področja in je skupek nasvetov, ki jih vodje pogosto iščejo. Bralci so v brošuri že našli nasvete in ideje o izboljšanju svojega dela in bodo brošuro z veseljem priporočali tudi drugim.

10. Zaključek

Nasveti oziroma priporočila v brošuri so splošna, kar bi lahko navedli kot njeno pomanjkljivost. Ko govorimo o otrocih s posebnimi potrebami, moramo imeti v mislih širino področja posebnih potreb. Nemogoče je podati nasvet zgolj na osnovi značilnosti oseb z določenimi posebnimi potrebami. Prav zaradi tega je brošura Na pomoč osnovana na opisih vedenja, saj smo na te bolj osredotočeni. Prav tako se lahko ta vedenja pojavljajo tudi pri otrocih

brez prepoznanih posebnih potreb in so zato nasveti še širše uporabni. Namen brošure bo s strani avtoric dosežen že s tem, da bo bralce usmeril k razmišljanju, iskanju mogočih rešitev, raziskovanju literature in iskanju nasvetov pri virih pomoči. Izjemno pomemben je vidik ozaveščanja izvajalcev prostočasnih dejavnosti, staršev otrok s posebnimi potrebami, staršev ostalih otrok, ki so vključeni v dejavnosti in širše javnosti o pomenu vključevanja otrok v prostočasne dejavnosti in pozitivnih učinkih na celostni razvoj otrok s posebnimi potrebami in ostalih vključenih otrok in mladostnikov.

11. Literatura

Bajzek, J., Bitenc, M., Hvalič, S., Lokar, A., Ramovš, J. in Strniša, Š. (2003). *Zrcalo odraščanja*. Mednarodna sociološka raziskava o odraščajočih otrocih. Radovljica: Didakta.

Bevk Vončina, M. (2016). *Prosti čas učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Derganc, S. (2004). *Prosti čas mladih.* Ljubljana: Salve, Društvo Mladinski ceh.

Kavkler, M. (2005). Vpliv specifičnih učnih težav na sposobnost socialne integracije. *Sodobna pedagogika, 56*(4), 56–67.

Kristančič, A. (2007). *Svoboda izbire – moj prosti čas.* Ljubljana: A. A. Inserco d.o.o. svetovalna družba.

Lebarič, N., Kobal Grum, D. in Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami.* Radovljica: Didakta.

Poženel, U. (2016). *Prosti čas gibalno oviranih učencev z motnjami v duševnem razvoju* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Rozina, N. (2013). *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v interesne dejavnosti* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Sandra Kolarič, mag. prof. spec. in reh. ped., je mobilna specialna pedagoginja zaposlena na Osnovni šoli IV Murska Sobota. Izvaja ure dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj z učenci, vključenimi v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V sklopu aktiva mobilne specialno-pedagoške službe na OŠ IV Murska Sobota sodeluje v različnih delovnih skupinah.

Načini poučevanja na ekskurziji, ki dvigujejo motivacijo in angažiranost učencev – primer dobre prakse

Teaching Approaches on an Excursion to Raise the Level of Student Motivation and Engagement – Best Practice Example

Tina Weilguny

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

Povzetek

Danes se veliko učiteljev sooča z vprašanjem, kako ponovno vzbuditi zanimanje in motivacijo pri učencih, ki jih je zaznamovalo prisilno šolanje na daljavo. Če je učenec sooblikovalec učnega procesa, je bolj motiviran za učenje. V prispevku je predstavljen primer dobre prakse, ko so učenci postali sooblikovalci učnega procesa in so v času koronavirusa odšli na težko pričakovano ekskurzijo. Namen prispevka je primerjava tradicionalnih in sodobnih načinov poučevanja, ki so bili uporabljeni na tej ekskurziji, prav tako pa tudi primerjava kompetenc, ki jih učenci lahko pridobijo z enim ali drugim pristopom. V prispevku bo sprva predstavljen pristop, ki je še najbližji tradicionalnemu, in sicer vodenje po muzeju in mestu. V nadaljevanju sta kot sodobna pristopa predstavljena avtentično in mobilno učenje. Pri mobilnem učenju so lahko pri izobraževanju v veliko pomoč različne aplikacije, zato bo v prispevku predstavljena aplikacija Actionbound, ki je bila uporabljena tudi na ekskurziji. V zadnjem delu razmišljanja o sodobnih pristopih so navedeni konkretni elementi, ki povzročajo rast motivacije pri mobilnem in avtentičnem učenju. V zaključku so predstavljene pomanjkljivosti mobilnega učenja. Učenje s pomočjo mobilnih naprav lahko zelo dobro dopolnjuje ostale pristope poučevanja, nikakor pa ne more popolnoma nadomestiti učitelja in pouka v razredu.

Ključne besede: aplikacija Actionbound, avtentično učenje, ekskurzija, kompetence, mobilno učenje, sodobni pristopi.

Abstract

Today, many teachers are faced with the question of how to reawaken the interest and motivation lost in students who have been forced into distance education. If the learner is a co-creator of the learning process, he or she is more motivated to learn. This paper presents a good practice example where students became co-designers of the learning process and went on a much-awaited excursion during an epidemic situation. The aim of the paper is to compare the traditional and modern teaching methods used on this excursion, as well as to compare the competences that students can acquire with one or the other approach. The paper first presents the approach closest to the traditional one, namely the guided tour of the museum and the city. Then, authentic and mobile learning are presented as contemporary approaches. In the case of mobile learning, different apps can be very helpful for education, so the paper will present the Actionbound app, which was also used on the excursion. In the last part of the reflection on modern approaches, concrete elements that lead to an increase in motivation in mobile and authentic learning are mentioned. In the conclusion, the shortcomings of mobile learning are touched upon. It is important to realise that mobile learning can complement other teaching approaches very well, but it is by no means a complete substitute for the teacher and the regular classroom learning.

Keywords: Actionbound application, authentic learning, competences, excursion, mobile learning, modern approaches.

1. Uvod

Učitelji smo vedno znova postavljeni pred nove izzive. Zadnje čase se pogosto srečujemo z izzivom, kako dvigniti učenčevo zanimanje, s čim mu vzbuditi radovednost, na kakšne načine dvigovati ali ohranjati njegovo motivacijo in ga aktivirati. S hitrim napredkom tehnologije smo se znašli v digitalni dobi, ki zahteva nove pristope poučevanja. Če želimo biti pri tem uspešni, lahko vključimo tehnologijo tudi v svoj način poučevanja. Čeprav mobilna tehnologija ni in nikoli ne bo rešitev za izobraževanje, lahko podpira izobraževanje na načine, ki doslej niso bili mogoči (Kraut, 2013). Z digitalno tehnologijo pri pouku seveda ne smemo pretiravati. »Digitalni mediji so lahko dobrodošel pripomoček pri šolskem procesu, nikakor pa ne morejo nadomestiti ključne vloge učitelja pri usvajanju znanja in oblikovanju osebnosti učencev.« (Globokar, 2019, str. 9)

Če je učenec sooblikovalec učnega procesa, bosta njegovo zanimanje in motivacija večja. Na Osnovni šoli Alojzija Šuštarja smo prisluhnili učencem, ki so izkazali veliko zanimanje, da bi si ogledali antično mesto, ki je izredno dobro ohranjeno. Zanimanje je v učencih zorelo dlje časa. Od same ideje do izvedbe sta namreč pretekli dve leti. Že samo pričakovanje in čakanje je vzbujalo zanimanje in veselje učencev za vsebine, ki so jih spoznali na tovrstni ekskurziji. Ekskurzijo smo izvedli v času širjenja koronavirusa, zato je bila za učence še toliko bolj dragocena, saj so se zavedali, da bi jo lahko zaradi razmer hitro odpovedali. Kasnejša izvedba ne bi bila več mogoča, saj obiskujejo deveti razred osnovne šole. Kljub okoliščinam, ki so nas obdajale, smo se podali izzivu naproti in smo izvedli ekskurzijo.

Na ekskurziji so učenci spoznavali vsebine, ki so na različne načine povezane s predmetom klasična kultura z latinščino. Na določenih mestih so bili uporabljeni tradicionalni pristopi, kjer so učenci večinoma absorbirali znanja, na drugih mestih pa so bili uporabljeni alternativni oziroma sodobni načini poučevanja, kjer so bili učenci postavljeni v dejavnejšo vlogo. V prispevku bodo predstavljeni načini poučevanja, ki so bili uporabljeni na ekskurziji po Pompejih. Prikazano bo, kateri načini so se izkazali za učinkovitejše in zakaj. Prav tako bomo izpostavili kompetence, ki so jih lahko učenci pridobili z enim ali drugim načinom.

2. Sodobni pristopi poučevanja v primerjavi s tradicionalni pristopi

V zadnjem času narašča uporaba sodobnih načinov poučevanja, saj se učitelji in vzgojitelji zavedamo izzivov, ki nam prihajajo naproti s hitrim (tehnološkim) razvojem. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem, izpostavljajo razlike med tradicionalnimi in novejšimi pogledi na učenje. Marentič Požarnik (2018) navaja, da učenje, ki je usmerjeno v prihodnost, ni le sprejemanje učiteljevega znanja in njegova reprodukcija, kar je značilno za tradicionalno učenje. Danes ni več v ospredju samo vsebina, temveč proces učenja; merilo uspešnosti, ki je pri tradicionalnem pogledu količina znanja, je pri novejših načinih kakovost znanja.

Pri učenju klasične kulture z latinščino in vsebin zgodovine lahko uporabimo različne pristope, bodisi tradicionalne bodisi sodobne. Sodobni pristopi, ki jih lahko uporabimo pri učenju zgodovine, so lahko izkustveno učenje, učenje z odkrivanjem, učenje z raziskovanjem, učenje ena na ena (1:1), sodelovalno učenje, mobilno učenje, učenje v določenem spletnem okolju, avtentično učenje in drugi (Brodnik, 2019).

V nadaljevanju bodo predstavljeni pristopi, ki so bili uporabljeni pri posredovanju znanja na ekskurziji po Pompejih. Pristopi so v grobem razdeljeni na tradicionalne in sodobne načine poučevanja. Zavedati se moramo, da tudi tradicionalni, ki so predstavljeni v prispevku, niso

popolnoma tradicionalni, saj se ne izvajajo frontalno v učilnici in so že zaradi spremembe prostora privlačnejši kot poučevanje v razredu.

2.1 Tradicionalni pristopi

V nadaljevanju bosta predstavljena dva načina, ki sta bila uporabljena na ekskurziji po Pompejih. Lahko bi ju uvrstili med tradicionalne, če gledamo z vidika, da je to poučevanje, kjer učenec večinoma le absorbira informacije in se sam ne angažira.

2.2 Vodič v muzeju in učiteljica kot vodič (primer iz prakse)

Na ekskurziji so bili učenci deležni dveh izkušenj, ki bi jih lahko še najbolj poistovetili s tradicionalnim poučevanjem. Prva izkušnja je bila, ko smo odšli v muzej v Neaplju in nam je vodič posredoval razlago za določene sobane in eksponate. Vodič je govoril v preprosti angleščini, kar je bil dodaten izziv za učence, saj so morali resnično dobro prisluhniti in gledati, da so ga razumeli. Ker so učenci večino časa informacije samo absorbirali in niso bili dejavno vključeni v proces učenja, govorimo o t. i. tradicionalnem poučevanju.

Ko so učenci dali povratno informacijo o opisanem načinu, so bila mnenja zelo različna. Nekaj učencev je pohvalilo angleščino vodiča in so bili hvaležni, da je bila preprostejša, saj so zaradi tega vodiča bolje razumeli. Nasprotno pa je nekaj učencev izpostavilo, da vodič ni znal dobro govoriti angleško in so ga zato razumeli slabše. Ugotavljali so, da si vsebine niso dobro zapomnili. Ugotavljali so tudi, da so si zapomnili zlasti dejstva, ki so jih bolj zanimala.

Druga izkušnja t. i. tradicionalnega načina je bila, ko so si učenci ogledali mesto Paestum in jim je učiteljica, ki jih je vodila po tem mestecu, podala osnovne informacije. Učiteljičino poznavanje učencev je velika prednost, saj pozna način, kako jih ogovarjati in pritegniti k delu. Prednost je, da učiteljica pozna njihovo predznanje o specifični tematiki in lahko z učenci znanje nadgrajuje. Prav tako ve, koliko pozornosti so sposobni in kdaj ne sledijo več.

2.3 Kompetence

Kompetence, ki jih učenci lahko pridobivajo s tovrstnim učenjem, so različne. Ugotovimo lahko, da jih ni tako veliko, saj je bistvo tradicionalnega poučevanja usvajanje same vsebine in posledično to, da učenec pridobiva znanje/vedenje, ne da bi z njim karkoli počel. Ena izmed kompetenc, ki ni neposredno vezana na tradicionalno učenje, je pa neposredno vezana na navedeno izkušnjo, je izboljšanje angleškega jezika. S tem so učenci razvijali tudi sposobnost poslušanja, saj so morali angleško govorečemu vodiču dobro prisluhniti, če so ga želeli razumeti.

2.4 Sodobni pristopi

Sodobna pristopa, ki sta bila uporabljena na ekskurziji po Pompejih in sta predstavljena v nadaljevanju, sta avtentično učenje in mobilno učenje.

2.5 Avtentično učenje

»Pri avtentičnem učenju gre za učenje v resničnih življenjskih situacijah ali njihovih simulacijah.« (Brodnik, 2019, str. 4) Učenci se pri tovrstnem učenju s pomočjo učnih izkušenj, ki odsevajo probleme iz vsakdanjega življenje, opolnomočijo z znanjem in veščinami za resnično življenje. To je mogoče z različnimi učnimi pristopi, kot so raziskovanje, projektno učno delo, igre vlog ali simulacij, timsko delo, reševanje problemov … Pri avtentičnem učenju učenec razvija pozitiven odnos do učenja in povezuje znanja različnih predmetov (Brodnik, 2019).

Rezultati avtentičnega učenja niso izdelki, ki bi jih lahko hitro naredili, ampak zahtevajo več napora in vloženega truda. V našem konkretnem primeru je bila ena od avtentičnih nalog taka, da je moral vsak posamezni učenec preučiti določeno točko/znamenitost v Pompejih in jo potem na kraju samem predstaviti svojim sošolcem, kot da bi bil kvalificiran vodič oziroma področni strokovnjak. Učenci so predčasno dobili osnovno gradivo, ki je bilo sicer v angleščini, imeli pa so možnost posveta z učiteljico in tudi možnost iskanja drugih virov glede na njihovo tematiko. Določeno znamenitost so morali predstaviti sošolcem in se znajti v okolici, v kateri so bili prvič v življenju. To ni bila lahka naloga. Razdeljena je bila na tri korake, ki so bili ključni za končni izdelek.

Prvi korak je bila predpriprava v razredu. Učenci, zdajšnji devetošolci, so se na ekskurzijo pripravljali že od sedmega razreda. Od pojavitve ideje do končne izvedbe so pridobili veliko znanja, ki je bilo posredno ali neposredno vezano na potencialno lokacijo in vsebine, ki bi si ji na tej ekskurziji ogledali v živo. Če bi bila epidemiološka slika stabilnejša, bi bili učenci dejavnejši tudi na področju financ. Zamisel je bila, da bi določena podjetja, ki imajo bodisi latinsko ime ali so kakorkoli povezani z antiko, prosili za sponzorstvo/donacijo. Učenci bi se tako učili odgovornosti in finančne pismenosti ter bi bolj cenili pridobljeni denar. Drugi korak je bila učenčeva individualna priprava. Ko smo se odločili, da se ekskurzija izpelje, je vsak učenec dobil individualno nalogo. Raziskati in preučiti je moral znamenitost, ki mu je bila določena. Ob tem je dobil osnovno gradivo, imel pa je tudi možnost učiteljičine pomoči in iskanja sekundarne literature. Učenec je tako sam izoblikoval osnovno besedilo. Tretji korak je bila predstavitev napisanega v živo. Učenec se je prvič znašel v več tisoč kilometrov oddaljenem mestu, o katerem je prebiral. Na tem mestu se je moral s podatki, ki jih je pridobil doma, znajti in predstaviti tudi ostalim učencem znamenitost, ki so jo videli pred seboj (kot vidimo na sliki spodaj). S predznanjem, ki so ga pridobivali več let, in z vsebino, ki so jo pripravili neposredno pred odhodom na ekskurzijo, je nekaterim učencem predstavitev izvrstno uspela in so se izkazali kot pravi vodiči. Tisti učenci, ki niso imeli dobrih osnov, so imeli težave s predstavitvijo tudi na ekskurziji in so se hitreje znašli v zadregi.



Slika 10: Učenec v vlogi vodiča. Fotografija: Arhiv OŠ Alojzija Šuštarja.

2.6 Mobilno učenje

»Mobilno učenje vključuje uporabo mobilne tehnologije, bodisi samostojno bodisi v kombinaciji z drugo informacijsko in komunikacijsko tehnologijo (IKT), ki omogoča učenje kadar koli in kjer koli. Učenje se lahko odvija na različne načine: ljudje lahko uporabljajo mobilne naprave za dostop do izobraževalnih virov, povezovanje z drugimi ali ustvarjanje vsebin v učilnicah in zunaj njih.« (Kraut, 2013, str. 7)

Zelo uporabne za proces izobraževanja so tudi različne aplikacije. Kot navaja Kraut (2013), lahko številne aplikacije vodijo uporabnike po mestih, opozarjajo na pomembne arhitekturne znamenitosti in zagotavljajo informacije o njihovi zasnovi, gradnji in pomenu. Mobilne naprave tako lahko dobesedno osmislijo rek, da je svet učilnica.

Pri ogledu antičnega mesteca Herkulanej smo uporabili aplikacijo, imenovano Actionbound. Actionbound je aplikacija, ki so jo leta 2012 začeli razvijati z mislijo na izobraževalne institucije v Berlinu. Aplikacija se je razvijala in preraščala osnovno predvideno rabo in danes omogoča precej različnih možnosti uporabe. V svojem bistvu je Actionbound aplikacija za igranje digitalnih interaktivnih lovov na sledi, ki učenca vodijo po poti odkrivanja. Po svoji zasnovi je tako aplikacija, ki omogoča uporabo razširjene resničnosti. Čuš Babič (2018) v svojem prispevku navaja, da imajo resne igre, ki so namenjene učenju, določeno korist za učenje, saj lahko delujejo motivacijsko, spodbujajo radovednost in dinamično uravnavajo stopnjo izziva.

Vsak uporabnik lahko z aplikacijo Actionbound ustvari svoje love (ki se imenujejo *"boundi*"), v katere lahko vključuje večje število različnih elementov. Poleg klasičnih elementov kviza z enim pravilnim odgovorom, več pravilnimi odgovori ali z dopisovanjem pravilnega odgovora, aplikacija omogoča tudi uporabo inovativnih nalog. Reševalci posameznega lova se lahko soočijo z nalogo, da morajo narediti fotografijo, videoposnetek, ali avdioposnetek. Aplikacija omogoča tudi vklop GPS na pametni napravi in iskanje točno določene lokacije. Izpostaviti velja, da uporabniki aplikacije, v našem primeru učenci, med

samim izpolnjevanjem nalog ne potrebujejo povezave z internetom, saj lahko tako aplikacijo kot posamezen lov predhodno naložijo na svojo mobilno napravo. Za namene različnih šolskih izzivov je uporabno, da so igralcem na voljo vsi izzivi hkrati, lahko pa je njihovo zaporedje točno določeno. Ob tem lahko več skupin začenja vsaka na svoji točki, dodatna možnost pa je, da se lahko določen del lova prikaže šele, ko se igralci pojavijo na določeni lokaciji ali poskenirajo vnaprej pripravljeno QR kodo na lokaciji.

Učenci so za ogled Herkulaneja dobili naloge v aplikaciji Actionbound, nato so se razdelili v pare. Vsak par si je na mobilno napravo naložil aplikacijo, poskeniral kodo in tako z aplikacijo dobil različne naloge. Vsaka naloga je pri določeni točki podala osnovne informacije o dotični znamenitosti, potem pa je vsebovala interaktivno nalogo, s katero se je preverjalo razumevanje vsebine tiste točke, spodbujalo pa je tudi k ustvarjalnosti. Učenci so tako s pomočjo zemljevida našli ključne točke mesteca, spoznali njihove osnovne značilnosti in na posameznih točkah pokazali svoje razumevanje vsebin, povezanih s točkami z reševanjem avtentičnih nalog.

Kearney, Schuck, Burden in Aubusson (2012) kot tri osnovne značilnosti mobilnega učenja navajajo personalizacijo, avtentičnost in sodelovanje. Vse te značilnosti lahko konkretiziramo tudi v primeru naše ekskurzije in opazimo, da tudi močno dvigujejo nivo motivacije. Personalizacija po Kearneyu idr. (2012) učencu omogoča izbiro, samoregulacijo in avtonomijo. Učenci so bili nadpovprečno motivirani tudi zato, ker so bili pri reševanju tovrstnih nalog samostojni in avtonomni. Zaporedje reševanja nalog so si izbrali samostojno, sami so izbirali, kdaj bodo odšli na določeno lokacijo. Učenci so bili bolj motivirani tudi zaradi avtentičnosti posameznih nalog. Motivacija pri učencih je bila večja tudi zaradi sodelovanja. Kearney idr. (2012) sicer na tem mestu bolj izpostavljajo možnost povezovanja in sodelovanja, ki ga omogočajo telefoni. V našem primeru je sodelovanje mišljeno ob mobilni napravi, mobilna naprava pa je le pripomoček, ki jo je uporabljala skupina.

Učenci so bili za tovrstno dejavnost močno motivirani tudi zaradi ostalih razlogov. Veliko vlogo pri motivaciji je imela okolica. Znašli so se v kraju, ki je bil zaradi majhnosti lahko obvladljiv, bil je izjemno lep, imel pa je tudi visoko raven avtentičnosti. Učenci so se o takih krajih vedno le učili iz knjig, zdaj pa so se imeli možnost sprehoda po mestu, ki je staro okoli 2000 let in izgleda zelo podobno kot takrat. Ker so učenci dobili občutek, da se jim zaupa, so se hoteli izkazati in pokazati, da zmorejo in so odgovorni. Nalog so se lotili z veliko mero resnosti. Občutek, da se jim zaupa, so pridobili ne le s tem, da so samostojno reševali naloge, ampak tudi s tem, ko jim je bila dovoljena uporaba mobilnega telefona. Uporaba mobilnega telefona ni bila le zaželena, bila je zahtevana. Kljub temu da je bila v tistem trenutku namenjena izključno izobraževalnim namenom, so bili učenci zaradi tega bolj motivirani. Učenci niso izgubili motivacije in zanimanja tudi zato, ker dejavnost ni bila predolga. Zaključena je bila, preden bi se učenci zavedali, da imajo preveč časa. Sodeč po povratnih informacijah učencev je bilo časa ravno prav ali celo premalo.

2.7 Kompetence

Kompetence, ki so jih učenci pridobivali pri avtentičnem in mobilnem učenju, so raznolike in zelo dragocene za vsakdanje življenje. Pri avtentičnem učenju, v našem primeru so se učenci preizkusili kot vodiči, so se učenci v predpripravi izvedbe urili v sposobnosti povzemanja bistva. Sposobnost abstrahiranja je za učenca pomembna, saj abstrahiranje poglablja razumevanje informacij in učnih vsebin. Če učenec ni sposoben izluščiti bistva iz obilice informacij, ki jih je slišal ali prebral, ostaja njegove razumevanje le na površinski ravni (Kompare in Rupnik Vec, 2016). Pri sami izvedbi so učenci razvijali komunikacijske kompetence, zlasti sposobnost izražanja. Učenci so se zavedali, da se morajo dobro izražati, saj

jih drugače sošolci ne bodo dobro razumeli in bi bil trud, vložen v pripravo, zaman. Pri obeh zgoraj omenjenih načinih so učenci nadgrajevali tudi kompetence na področju orientacije. V prvem primeru so se prvič znašli v neznanem okolju, ki so ga na podlagi znanih dejstev morali spoznati. Podobno je bilo v drugem primeru, v katerem so se učenci zopet znašli v neznanem okolju, kjer so se morali znajti s pomočjo mobilnega telefona in zemljevida. Z uporabo aplikacije Actionbound so se učenci tudi IKT opismenjevali. Ker so se podali na pot raziskovanja brez učiteljev, se je krepila njihova samostojnost in sposobnost odločanja. S sodelovanjem v parih ali manjših skupinah je do izraza prišlo tudi sodelovalno učenje. Če so učenci želeli dobro opraviti nalogo, so se morali vsi zelo potruditi in med seboj dobro komunicirati. »Za uspešno delo in doseganje ciljev v skupini je ključna komunikacija med člani.« (Vorderman, 2017, str. 70) Zaradi same avtentičnosti nalog pri aplikaciji Actionbound (posnemi posnetek, posnemi avdio …) so učenci razvijali tudi svojo ustvarjalnost.

Hitro lahko opazimo, da učenci veliko več veščin, ki jim koristijo v vsakdanjem življenju, pridobijo pri poučevanju s sodobnimi pristopi in ne pri poučevanju s tradicionalnimi pristopi.

3. Zaključek

Načini poučevanja se spreminjajo iz obdobja v obdobje. Včasih je prevladovalo mnenje, da je učitelj tisti, ki s frontalnimi načinom v učilnici vcepi v učenčevo glavo čim več faktografskih dejstev. Danes se zavedamo, da ni bistvo učenja v reprodukciji znanja, temveč je bistvo drugje. Kot je bilo nakazano v prispevku na konkretnem primeru izvedbe ekskurzije po Pompejih, so se učenci občutno več naučili s sodobnimi načini poučevanja, kot sta avtentično in mobilno učenje. Še pomembneje pa je, da so se učenci z omenjenimi načini urili in razvijali tudi več kompetenc. Skoraj zagotovo jim bodo koristile, ko bodo opravljali poklice, ki jih morda sploh še ne poznamo, kaj šele da bi učence o njih poučevali.

V prispevku je bil prikazan primer dobre prakse, kako lahko uporabljamo mobilno učenje in s tem močno dvigujemo motivacijo učencev, pri tem pa spodbujamo tudi njihovo radovednost, ustvarjalnost in samostojnost. Mobilno učenje ima tudi drugo plat. Kljub temu da v svetu dnevno prodajo približno štiri milijone pametnih telefonov, težko pričakujemo, da bodo imeli vsi učenci v osnovni šoli pametni telefon, ki bi jim omogočal rabo različnih aplikacij. Še vedno je posedovanje telefona vzgojna odločitev in starši imajo pravico, da ga otroku, ki se jim zdi še premlad, ne omogočijo. Prav tako se pojavlja vprašanje, ali so učenci pri svoji starosti vešči uporabe mobilnih telefon, zlasti v izobraževalne namene. Kot navaja Čuš Babič (2018), lahko nastopijo težave, če zapletena oziroma nova okolja zahtevajo preveč pozornosti in s tem odvračajo od učenja. Vedno se poraja tudi vprašanje zaupanja, ali učenec resnično dela tisto, kar se od njega pričakuje na mobilni napravi. Ko se posamezna dejavnost izvaja prvič na mobilnem telefonu, je nekaj novega in neznanega in učenec je zato bolj motiviran. Če je dejavnost učencu že znana, morda dolgočasna, lahko hitro pride do skušnjave, da učenec ne uporablja več mobilne naprave za učenje, ampak za igranje igric, socialna omrežja, poslušanje glasbe … Največja pomanjkljivost pri mobilnem učenju je, da se lahko učenec ujame v začaran krog, kjer ne čuti potrebe po fizičnem stiku z ostalimi, kar lahko vodi v pomanjkanje zdravih in pristnih odnosov. Otroci preveč časa preživijo pred zasloni in se izolirajo od pristnih stikov ter zapadajo v različne nekemične odvisnosti, povezane z mobilno tehnologijo. Dobro je, da se tudi pri uporabi moderne tehnologije v šolah držimo antičnega reka *Modum tenere debemus.*

Vloga učitelja se spreminja izjemno hitro. Od učitelja, ki je bil vir informacij in posredovalec znanja, prehajamo zdaj k učitelju, ki je usmerjevalec učencev in njihovega raziskovanja. V veliko pomoč mu je lahko informacijsko-komunikacijska tehnologija, v našem primeru izpostavljeno mobilno učenje. Če bi bilo mogoče, bi tudi sama tovrstno učenje v prihodnosti

večkrat vključevala v pouk, pri čemer bi bil nujen reflektiran razmislek in prepoznavanje pasti tovrstnega učenja. Potrebno se je zavedati, da učenje s pomočjo mobilnih naprav ne more nadomestiti pouka v razredu. Če mu damo ustrezno mesto in ga znamo osmisliti, pa lahko zelo dobro dopolnjuje ostale pristope poučevanja in učenja.

4. Literatura in viri

Brodnik, V. (2019). Avtentično učenje zgodovine. *Zgodovina v šoli ,27*(1), 3–18. Pridobljeno s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-GIKBOA09

Čuš Babič, N. (2018). Ali naj se šola prilagaja mladostniku digitalne dobe in omrežjem?. V Rifel, T. (ur.), *Kritično mišljenje v digitalni dobi* (str. 9-19). Ljubljana: Zavod sv. Stanislava.

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

Kearney, M., Schuck S., Burden K. in Aubusson P. (2012). Viewing Mobile Learning from a Pedagogical Perspective. *Research in Learning Technology*, 20(1), 1–17. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/271765952_Viewing_Mobile_Learning_from_a_Pedagogical_Perspective)

Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja: od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Kraut, R. (ur.) (2013). *Policy Guidelines for Mobile Learning.* Pariz: UNESCO. *Pridobljeno s* https://www.researchgate.net/publication/258211567_UNESCO_Policy_Guidelines_for_Mobile_Learning_Open_Access

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

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

Kratka predstavitev avtorice

Tina Weilguny je diplomirala na Filozofski fakulteti in Teološki fakulteti v Ljubljani in je učiteljica klasične kulture na OŠ Alojzija Šuštarja. V svoj pouk, kjer med drugim poučuje tudi latinščino, kar je za osnovne šole redkost, rada vnaša različne pristope, tudi te, ki so opisani v članku.

Učne ure družboslovja izven učilnice

Outdoor Social Studies Lessons

Katarina Zupan

Srednja šola Domžale
katarina.zupan@ssdomzale.si

Povzetek

Članek predstavlja nekaj primerov učnih ur družboslovja, izvedenih izven učilnice z dijaki, ki se šolajo v programih srednjega poklicnega izobraževanja. Dijaki so s preprostimi metodami terenskega dela kot načina pridobivanja geografskih informacij razvijali svoje znanje o uporabi zemljevidov, o orientaciji in o kartiranju. Z opazovanjem naravnega okolja so ugotavljali značilnosti pokrajinskih elementov v domači pokrajini, prepoznavali tujerodne invazivne rastline in locirali njihova rastišča na bregovih Kamniške Bistrice. Z uporabo aplikacije GoDomžale so dijaki odkrivali lokacije v Domžalah, ki se navezujejo na zgodovino mesta, pa tudi na dediščino slamnikarske proizvodnje. Ugotavljali so posledice industrializacije v Domžalah za naravno okolje in za prebivalstvo. Spremembe v mestu so prikazali z izdelavo preprostih animacij v programu Microsoft Powerpoint. Predstavljeni učni pristopi vsebujejo elemente avtentičnega in izkustvenega učenja, ki dijakom omogočata pridobivanje trajnejšega znanja in razvijanje pozitivnega odnosa do učenja. Pouk poteka dinamično, zaradi česar so dijaki bolj motivirani, aktivno sodelujejo ter razvijajo odgovoren odnos do naravnega in javnega prostora.

Ključne besede: avtentično učenje, invazivne rastline, izdelovanje animacij, izkustveno učenje, orientacija v pokrajini, pouk družboslovja, terensko delo.

Abstract

The article introduces a few cases of social studies lessons outdoors with pupils, attending vocational programmes at secondary school. By using simple fieldwork methods as a manner of acquiring geographical information, pupils improved their skills in using maps, in spatial orientation and in mapping. By observing the natural environment they were establishing spatial characteristics in the local landscape, they were recognising foreign invasive plants and locating their growing area at the banks of the Kamniška Bistrica river. By using the application GoDomžale the pupils were discovering the locations in Domžale, which refer to the town`s history, as well as the straw hat producing heritage. They were establishing the consequences of industrialisation in Domžale on the natural environment and on its inhabitants. The changes in the town were presented by making basic animations in Microsoft Powerpoint program. The introduced learning approach incorporate the elements of authentic and experiential learning, which enables pupils to gain some sustainable knowledge and to develop a positive attitude towards learning. The lessons are carried out dynamically, leading pupils to be more motivated, they actively cooperate and additionally develop a responsible attitude to the natural environment and public space.

Keywords: authentic learning, experiential learning, fieldwork, invasive plants, making animations, social studies lessons, spatial orientation.

1. Uvod

Družboslovje, ki ga poučujemo v programih srednjega poklicnega izobraževanja (triletnega), nekaterim dijakom predstavlja pogrešljiv predmet, saj so večinoma usmerjeni v pridobivanje strokovnih in praktično uporabnih znanj. Pred leti smo z namenom, da bi jih bolje motivirali in spodbudili njihovo aktivno sodelovanje, začeli izvajati posamezne učne ure izven učilnice. V neposredni bližini šole se nahajata tako Kamniška Bistrica in Šumberk kot tudi središče mesta. Ko je po izbruhu epidemije leta 2020 postalo izvajanje pouka izven učilnic celo priporočljivo, smo začeli več pouka načrtovati v naravnem okolju in ga vključevati tudi v preverjanje in ocenjevanje znanja, saj predstavlja listovnik terenskega dela v lanskem in letošnjem šolskem letu obvezno oceno za dijake prvega letnika v programih srednjega poklicnega izobraževanja. Dijaki so eno izmed nalog lahko izvedli tudi v času, ko je pouk potekal na daljavo.

V programu srednjega poklicnega izobraževanja se šolajo dijaki z različnim predznanjem, nekateri so osnovno šolo zaključili v drugi državi in imajo zato težave z razumevanjem jezika. Zato opisane učne ure vključujejo osnovna znanja in orodja (npr. za izdelavo animacij), ki omogočajo uspešno delo tudi dijakom, ki potrebujejo več podpore in usmerjanja. V prispevku so predstavljeni primeri učnih ur, dejavnosti in nalog, izvedenih na terenu, in naše dosedanje izkušnje s tem načinom dela.

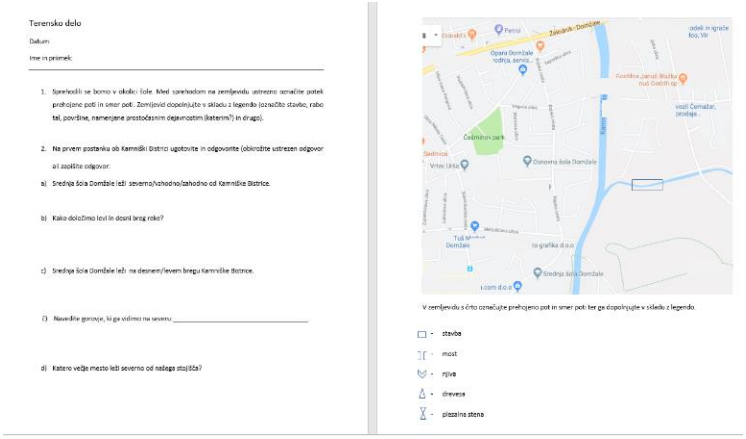
2. Primeri izvedenih učnih ur izven učilnice

Zaradi lažje organizacije in izvedbe pouka izven učilnice je vodstvo šole prilagodilo urnik tako, da imajo dijaki dve od treh učnih ur v urniku skupaj (t. i. blok uro), kar precej olajša organizacijo pouka. Dodatne prilagoditve urnika so potrebne le v primeru obiska centra Domžal, ko je nujno zagotoviti dodatnega spremljevalca. Pred izvedbo učne ure izven učilnice je ključna temeljita priprava dijakov: seznanjeni morajo biti s potekom sprehoda, vsebino učnega lista in svojimi zadolžitvami. Pred vsakim odhodom na teren so tudi opozorjeni na primerno vedenje in upoštevanje prometnih predpisov.

2.1 Orientacija, uporaba zemljevida in kartiranje

Na začetku šolskega leta dijaki opravijo sprehod do Kamniške Bistrice, Šumberka in Rače. Med sprehodom morajo na zemljevidu učnega lista (slika 1) ustrezno označiti potek prehojene poti in smer poti. Zemljevid morajo dopolniti v skladu z legendo (označiti stavbe, rabo tal, površine, namenjene prostočasnim dejavnostim in drugo) in po potrebi dopolniti legendo. Pri Kamniški Bistrici naredimo prvi postanek, na katerem se dijaki orientirajo in določijo položaj Srednje šole Domžale glede na Kamniško Bistrico, opišejo, kako določimo levi in desni breg reke in ugotovijo, na katerem bregu leži šola. Kasneje večkrat preverimo, na katerem bregu reke se nahajamo. Dijaki navedejo gorovje, ki ga vidijo na severu. Med sprehodom naredimo pet postankov, med katerimi so dijaki opozorjeni na nalogo, ki se navezuje na tisto lokacijo. Ugotavljamo, da imajo mnogi težave z orientacijo (na zemljevidu težko določijo svoje stojišče) in pri tem potrebujejo pomoč ali vsaj potrditev. Metodo sistematičnega opazovanja in metodo kartiranja Ojsteršek (2016) uvršča med metode, pri katerih poteka izkustveno učenje, katerega osrednja ideja je, da se posameznik najbolje nauči stvari, če jih sam preizkuša in je dejansko aktiven, kar vodi v trajnejše znanje. Jerneja Fridl (2016) navaja, da je v obdobju, ko se človekovi možgani še razvijajo, miselne aktivnosti smiselno spodbujati z uporabo zemljevidov, saj delo z njimi zahteva kompleksno razmišljanje. Ker dijaki zemljevide pogosteje uporabljajo v šoli kot

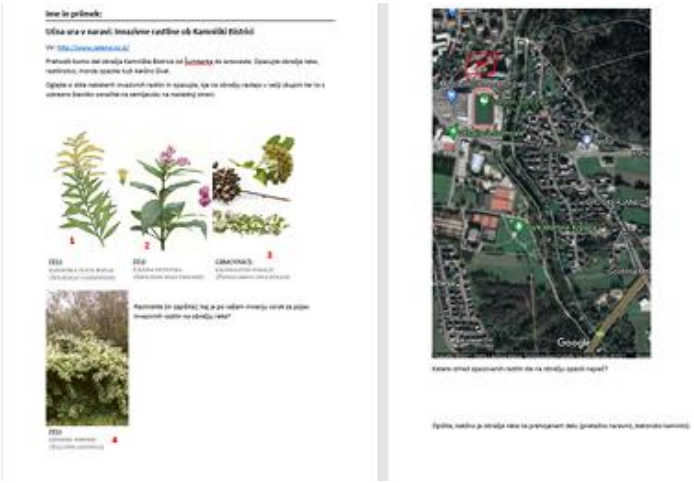
doma, je pri kartografskem opismenjevanju in nadgrajevanju kompetenc na kartografskem področju vloga učiteljev zelo pomembna.



Slika 1: Učni list Uporaba zemljevida in kartiranje

2.2 Invazivne rastline

V septembru, ko je rastline še mogoče prepoznati po cvetu ali plodu, dijaki na obrežju Kamniške Bistrice opazujejo rastlinstvo in s pomočjo slikovnega gradiva (splet 3) ugotavljajo, kje se razraščajo tujerodne invazivne rastline, predvsem kalinolistni pokalec, kanadska zlata rozga, žlezava nedotika in japonski dresnik, ki marsikje že prevladujejo in izpodrivajo avtohtono rastlinstvo. Svoja opažanja zabeležijo na karti učnega lista (slika 2), kjer označijo lokacijo rastišča posamezne invazivne rastline. Na koncu ocenijo, katere invazivne rastline so na opazovanem odseku (približno 2,5 do 3 km obrežja na obeh bregovih) zasledili največ, in ugotovijo, da je najbolj razširjena žlezava nedotika. Dijaki razmišljajo tudi o možnih vzrokih širjenja tujerodnih rastlin (prenos s stroji pri regulaciji reke, neustrezna sanacija po zaključenih delih …) in o posledicah takega širjenja (živalskim in rastlinskim vrstam spreminjajo pogoje za bivanje in obstoj, zmanjšuje se biotska raznovrstnost).



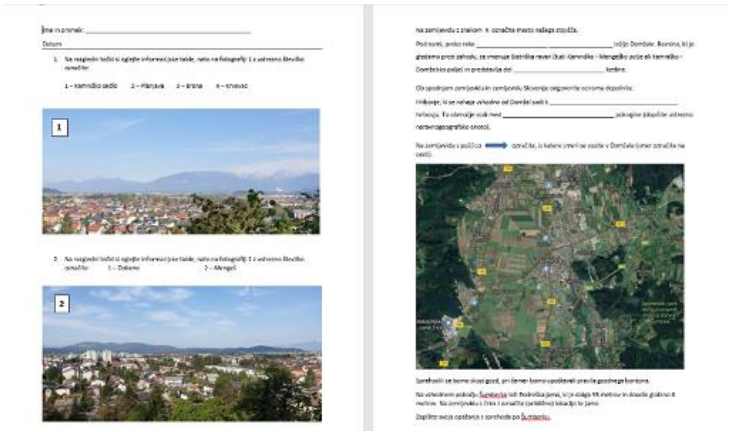
Slika 2: Učni list Invazivne rastline ob Kamniški Bistrici

Ugotovitve o pojavnosti invazivnih rastlin v delu lokalnega okolja nadgradijo z delom na spletu, kjer poiščejo informacije še o drugih tujerodnih invazivnih rastlinskih in živalskih vrstah

(npr. invaziven rdeči polž španski lazar, t. i. »zebrasta školjka« ali »potujoča trikotničarka« v Blejskem jezeru idr.) ter razmišljajo o možnih ukrepih za njihovo omejevanje. Predvsem pa izpostavimo odgovoren odnos do okolja, saj so se nekatere tujerodne živalske vrste razširile zaradi neodgovornega in lahkomiselnega ravnanja ljudi (npr. ljudje so v okolje spuščali tujerodno želvo rdečevratko, zdaj ogroža domorodne močvirske sklednice).

2.3 Obisk Šumberka

V okviru obravnavanja značilnosti predalpskih pokrajin se odpravimo na hrib Šumberk, osamelec na levem bregu Kamniške Bistrice, ki predstavlja najzahodnejši del Posavskega hribovja. Prvi postanek je na razgledni ploščadi, kjer dijaki ob informativnih tablah prepoznajo gore, hribovja in kraje ter nato izbrane označijo na fotografiji učnega lista (slika 3). Na zemljevidu označijo naše stojišče in pot, po kateri prihajajo v šolo ter na učnem listu dopolnijo besedilo z nekaj osnovnimi podatki o domači pokrajini. Pot nadaljujemo skozi gozd proti vrhu Šumberka, pri tem upoštevamo pravila gozdnega bontona, ki so ga dijaki prejeli v obliki zgibanke Zavoda za gozdove Slovenije (splet 2). Ustavimo se na predelu, kjer ne motimo drugih obiskovalcev gozda in izvedemo vajo čuječnosti. Dijaki so naprošeni, da se dotaknejo debla najbližjega drevesa in se umirijo, zaprejo oči in se osredotočijo na občutenje površine debla (je gladko, skorjasto, vlažno, prekrito z mahom …), nato prisluhnejo zvokom gozda (šelestenju listja, ptičjemu petju, morda tišini), pri čemer poskušajo odmisliti vse ostale zvoke (predvsem zvoke oddaljenega prometa). Nekaj časa ostanemo v tišini, nato se sprehodimo skozi gozd in ga opazujemo. Ustavimo se pri Podreški jami, kjer dijaki določijo njeno lokacijo na karti, razmislijo o funkcijah, ki jih ima gozd in svoja opažanja zapišejo v učni list. Izkustveno učenje v naravnem okolju omogoča dijakom doživeto dojemanje geografskih vsebin. Doživete izkušnje vodijo h kompleksnejšemu razmišljanju in sklepanju ter vplivajo na trajnejše znanje in razumevanje procesov in pojavov (Ojsteršek, 2016).



Slika 3:Učni list Šumberk

2.4 Obisk centra Domžal z aplikacijo GoDomžale in izdelava animacij

V okviru zgodovinskih vsebin nam primerno temo za pouk izven učilnice nudi industrijska revolucija, saj je razvoj Domžal ključno povezan s slamnikarstvom in razvojem slamnikarske industrije v 2. polovici 19. stoletja, ki je zaradi tega zasidrana v identiteto mesta. Za ta namen se odpravimo v središče mesta, kjer uporabimo aplikacijo GoDomžale, ki jo dijaki prenesejo na svoj telefon na povezavi (splet 4):

- za Android: https://play.google.com/store/apps/details?.bplanet.visitdomzale&&,

– za Apple: https://apps.apple.com/si/app/godomzale/id1535188145.

Aplikacija omogoča štiri igre lovljenja zaklada, za ta namen izberemo igro oziroma temo »Sprehod skozi Domžale, nekoč in danes«, ki nas skozi kviz vodi po lokacijah v Domžalah, ki se navezujejo na zgodovino mesta, del katere je tudi slamnikarska dediščina mesta.

Dijaki po zaključeni dejavnosti ugotavljajo pogoje za razvoj slamnikarske industrije v Domžalah in okolici:

- lokacijo kraja z dobrimi prometnimi povezavami (cesta, železnica),
- delovno silo z znanjem pletenja slamnikarskih kit in šivanja slamnikov,
- energetske vire (Kamniška Bistrica z mlinščicami).

Primerjajo potek in posledice industrializacije v svetu in pri nas. Nekateri dijaki izdelajo animacijo izbrane stavbe/lokacije iz slamnikarske zgodovine Domžal, ki nazorno predstavi spremembe v desetletjih (slika 4). Animacijo izdelajo v programu Microsoft Powerpoint po naslednjem postopku:

- poiščemo starejšo fotografijo stavbe/lokacije iz svojega lokalnega okolja, jo skeniramo in natisnemo;
- z natiskano fotografijo se odpravimo fotografirat isto stavbo/lokacijo, kot je na *stari* fotografiji, pri čemer naredimo več posnetkov (poskušamo doseči enako perspektivo, velikost stavbe, pazimo na primerno osvetljenost in ostrino fotografije);
- ko imamo pripravljeno datoteko fotografij, se lahko lotimo animacije – v programu Microsoft Powerpoint odpremo prazen diapozitiv in najprej prilepimo sodobno fotografijo ter jo glede na *staro* fotografijo obrežemo (»Oblika« > »Obreži«), nato na isti diapozitiv prilepimo še *staro* fotografijo, po potrebi sodobno fotografijo dodatno obrežemo;
- stavbo/stavbe na obeh fotografijah čimbolj uskladimo v velikosti in perspektivi;
- dodamo animacijo (»Animacije« > »Dodaj animacije« > »Brisanje«), tonski posnetek besedila o tem, kar animacija prikazuje (»Vstavi« > »Zvok«), in trajanje animacije (najmanj 15 s, sicer pa mora biti trajanje animacije usklajeno s tonskim posnetkom besedila).

Predstavljena dejavnost vsebuje nekatere elemente avtentičnega učenja, kot jih navaja Zora Rutar Ilc (2004), ki od dijakov zahteva:

- samostojno zbiranje in izbiranje virov ter organizacijo podatkov,
- raziskovanje, primerjanje, sklepanje, pretresanje različnih perspektiv in zamišljanje novega,
- globlje razumevanje in učinkovito uporabo naučenega v novih situacijah ter nove zamisli,
- sodelovanje in dialog med dijaki ter med dijaki in učitelji.

Dijaki imajo pri reševanju avtentičnih nalog vtis, da so te povezane z življenjem in zato smiselne in vredne truda.



Slika 4: Primer uporabe animacije

3. Zaključek

Z opisanim načinom dela so dijaki dosegli naslednje cilje, navedene v (novih) učnih načrtih (splet 1):

- urili so se v uporabi zemljevidov in sodobnih komunikacijskih naprav za določanje položaja ter znali ustrezno interpretirati pridobljene informacije za orientacijo in predstavitev svoje lokacije;
- uporabljali so preproste metode terenskega dela kot načina pridobivanja geografskih informacij;
- pojasnili so značilnosti pokrajinskih elementov v domači pokrajini ter primerjali značilnosti teh elementov z značilnostmi drugih izbranih pokrajin;
- ob izbranih primerih (tujerodne invazivne rastline) so ugotavljali in dokazovali medsebojno odvisnost in součinkovanje naravnogeografskih in družbenogeografskih dejavnikov na pokrajino;
- ob izbranem primeru (razvoj slamnikarske industrije v Domžalah) so opisali eno pozitivno in eno negativno posledico tehničnega napredka za gospodarstvo in družbo.

Pri izvajanju opisanih učnih ur smo se soočili z nekaterimi ovirami. Težave lahko predstavlja ocenjevanje terenskega dela, vendar ne z vidika določanja kriterijev za pridobivanje ocene. Vsak dijak mora namreč opraviti vse terenske vaje, ki sodijo v listovnik terenskega dela, iz česar pridobi obvezno oceno. Pri vsaki terenski vaji je običajno odsoten vsaj en dijak, ki mora naknadno imeti možnost pridobivanja ocene. Termine za naknadno pridobivanje te ocene pa je možno organizirati samo po pouku (vsekakor izven rednih učnih ur), kar pomeni dodatno obremenitev tako za dijaka kot za učitelja. Ta dejavnost je tudi zelo odvisna od vremena, saj je včasih treba načrtovano terensko delo, za katero je bila že izvedena priprava v učilnici, zaradi dežja preložiti. Težavo lahko predstavlja tudi določanje dodatnega spremljevalca, kar je za izvajanje dejavnosti v centru mesta nujno, zahteva pa dodatne prilagoditve urnika.

Prednosti predstavljenih učnih ur so vsekakor dinamičnost in možnost oblikovanja osebne izkušnje, zaradi česar so dijaki bolj motivirani in posledično aktivno sodelujejo. Natalija Mihelčić (2017) navaja, da različni načini terenskega dela zelo olajšajo usvajanje geografskih pojmov in procesov, saj omogočajo neposreden stik z obravnavano snovjo in zato pri učencih vzbujajo večje zanimanje.

Predstavljeni učni pristopi vsebujejo elemente avtentičnega in izkustvenega učenja. Med prednostmi avtentičnega učenja so: razvijanje pozitivnega odnosa do učenja, spodbujanje procesov učenja, več možnosti za ustvarjalnost, več možnosti za refleksijo in samovrednotenje znanja (Brodnik, 2019), medtem ko z izkustvenim učenjem pri pouku geografskih vsebin v naravnem okolju vnašamo uporabnost, vsestranskost, kompleksnost in trajnost znanj in kompetenc (Ojsteršek, 2016). Prav tako se dijaki socializirajo kot del skupine, razvijajo občutek za primerno vedenje v javnem prostoru kot tudi v gozdu. Povratne informacije večine dijakov so zelo pozitivne in izražajo željo po bolj pogostem pouku izven učilnice, zaradi česar bomo v prihodnje iskali nove priložnosti in možnosti za obravnavanje posameznih učnih tem v avtentičnem okolju.

4. Literatura

Brodnik, V. (2019). Avtentično učenje zgodovine. *Zgodovina v šoli, 27*(1), 3-18.

Fridl, J. (2016). Sporočilna moč zemljevidov. *Geografski obzornik, 63*(3-4), 8 – 18.

Mihelčić, N. (2017). Terensko delo pri pouku geografije – primer iz prakse. *Geografija v šoli, 25*(1), 55-63. Pridobljeno 6. 11. 2021 s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-6MIQOBJ6/71121556-903a-4753-94c4-e3d37a9cf3e9/PDF

Ojsteršek, A. (2016). *Pouk geografije v naravnem okolju v neposredni bližini šole na primeru osnovnih šol celjskega območja* (Diplomsko delo, Filozofska fakulteta, Maribor). Pridobljeno 6. 11. 2021 s https://dk.um.si/Dokument.php?id=93456

Rutar Ilc, Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Splet 1, pridobljeno 4. 9. 2021: https://dun.zrss.augmentech.si/#/priprava/letna/list

Splet 2, pridobljeno 4. 9. 2021: https://www.gozd-les.com/sites/gozd-les.com/files/zgs_zgibanka_skrbno_z_gozdom.pdf

Splet 3, pridobljeno 4. 9. 2021: http://www.zelena-os.si/tujerodne.html

Splet 4, pridobljeno 4. 9. 2021: http://www.visitdomzale.si/novica/71

Kratka predstavitev avtorice

Katarina Zupan je profesorica zgodovine in dipl. sociologinja kulture, zaposlena na Srednji šoli Domžale, kjer poučuje zgodovino, sociologijo in družboslovje, preko dvajset let opravlja tudi delo razredničarke. Prosti čas namenja športnim aktivnostim (teku, pohodništvu, plezanju) in dejavnostim, pri katerih se lahko umetniško izraža (risanje, oblikovanje gline, kaligrafija).

Medpredmetna povezava v projektu Erasmus

Cross-Curricular Integration in Erasmus Project

Ines Gorenšček

Osnovna Šola Franca Lešnika – Vuka
gorenscek.ines@gmail.com

Povzetek

Naša šola v letošnjem letu nadaljuje sodelovanje s projektom Erasmus. Erasmus projekt navdušuje učence z raznimi izzivi in nalogami, tako tudi naloga, ki je opisana v nadaljevanju, ni bila izjema. Naša šola sodeluje v projektu z imenom »Birds have to fly«, zato je bila naloga – modna revija, izpeljana preko aplikacije zoom, povezana s pticami. Modno revijo, ki jo bodo učenci izvedli konec meseca novembra, so navdihnile slovenske ptice. Učenci so morali izdelati oblačila in dodatke iz naravnih materialov, se fotografirati ter v angleščini opisati oblačilo in utemeljiti izbiro detajlov na oblačilu. Projekt je bil idealna priložnost za medpredmetno sodelovanje in uspešno smo povezali biologijo, angleščino, računalništvo, likovno umetnost ter knjižničarstvo. Učenci so spoznali slovenske vrste ptičev, pridobili računalniška in likovna znanja, razširili angleško besedišče in se urili v iskanju gradiva v šolski knjižnici. Izkazalo se je, da je bila izbira te sodobne metode poučevanja odlična izbira, saj so učenci, poleg kakovostnega znanja, pridobili tudi socialne in estetske kvalitete. Učitelji so nastopili v vlogi mentorjev, učenci pa so bili postavljeni v aktivno vlogo in pri tem zelo uživali. Projekt je bil uspešno izpeljan in je presegel svoj namen.

Ključne besede: Erasmus, medpredmetno povezovanje, ptiči, sodobne metode poučevanja.

Abstract

This year, our school continues the cooperation with the Erasmus project. The Erasmus project inspires students with a variety of challenges and tasks and the task described below was no exception. Our school is participating in a project called "Birds have to fly". The task − a fashion show, conducted through the zoom application, is inspired by Slovenian birds and will be performed by students at the end of November. Pupils had to make clothes and accessories from natural materials, take photos and describe the clothes in English and justify the choice of clothes' details. The project was an ideal opportunity for cross-curricular collaboration and we successfully combined biology, English, computer science, art and librarianship. Pupils got to know Slovenian bird species, acquired computer and art skills, expanded their English vocabulary and trained in searching for study material in the school library. It turned out that the choice of this modern method of teaching was an excellent choice, as the students, in addition to quality knowledge, also acquired social and aesthetic qualities. The teachers acted as mentors and the students were put into an active role and enjoyed it very much. The project was successfully completed and exceeded its purpose.

Key words: birds, cross-curricular integration, Erasmus project, modern teaching methods.

1. Uvod

V šolskem letu 2019/2020 se je naša šola priključila projektu Erasmus+. Projekt poteka v šolskih letih 2019/2020 in 2020/2021. Naša šola sodeluje v projektu z imenom "Birds have to fly!", v katerega so vključene tudi šole iz Latvije, Hrvaške in Španije. V ta namen je bila lansko leto predstavljena naša nacionalna ptica – štorklja, ki so jo učenci najprej narisali in opisali ter na koncu opis prevedli v angleški jezik in jo predstavili šolam iz Latvije, Hrvaške in Španije na zoom srečanju. Zato da bi bil namen tega srečanja izpolnjen, so se morali učenci povezati z učitelji dveh predmetov − biologije in angleščine. Ker je bila predstavitev izvedena preko zooma, si učenci niso belili glave z upodobitvijo ptice. Letos se je ponudila nova priložnost za medpredmetno povezovanje, in sicer v obliki modne revije. Učenci so morali izdelati pet kosov oblačil, pri katerih so morali uporabiti naravni material in navdih poiskati v pticah. Tokrat so razmišljali širše in v projekt vključili večje število učencev in učiteljev. V projekt so bili povabljeni učitelji biologije, likovne umetnosti, računalništva in knjižničarka. Sestavljen tim se je pred projektom večkrat srečal na sestankih, na katerih so se dogovorili o načinih izvedbe, saj je po mnenju ge. Bevc (2003) učiteljevo delo in delo učencev, dijakov brez premišljenega načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela obsojeno na neuspeh. Vključeni so bili učenci sedmih, osmih in devetih razredov. Skupni cilj je bil v Erasmus projekt vključiti čim večje število učencev, da se med seboj prepletejo različne vrste znanja, da učenci vsestransko osebnostno rastejo, se medsebojno povezujejo, nadgrajujejo in aktivno uživajo v procesu.

V članku bo predstavljen pomen timskega dela in medpredmetnega povezovanja v projektu Erasmus.

2. Medpredmetno povezovanje

Sodoben način poučevanja spodbuja učence, da prevzemajo odgovornost za lastno učenje oz. jih spodbuja, da med učenjem uporabljajo raznovrstne miselne procese. Učitelj prevzema vlogo mentorja, ki pripravlja in usmerja učni proces. Zanimivi projekti predstavljajo odlično priložnost za tak način poučevanja, sploh če je vanj vključenih več učiteljev, projekt pa vsebinsko razširjen ter je učno okolje spodbudno.

Medpredmetne povezave se lahko izvajajo pri rednem pouku ali izven njega. Timsko povezovanje med učitelji je tu ključnega pomena. Medsebojna strokovna in osebna pomoč je eden izmed dejavnikov, ki upravičuje vpeljavo timskega sodelovanja med učitelji. Na ta način si med seboj pomagajo pri pedagoškem delu, pri umetniških dejavnostih oz. drugem vzgojno-izobraževalnem ter umetniškem delu ter si delijo izkušnje in razpravljajo o idejah, težavah, uspehih ter novostih, ki so lahko za nekatere učitelje prej omejitev kot spodbuda za delo (Polak, 2007).

Proces timskega načrtovanja je razdeljen na tri stopnje, ki si praviloma sledijo v določenem vrstnem redu. Učitelji in drugi vključeni v tim najprej timsko načrtujejo, in sicer iščejo ter vzpostavljajo vsebinske in didaktične povezave, določene učne vsebine med predmetnimi področji ter načrtujejo interdisciplinarne dejavnosti. Nato se izvede timsko poučevanje, ki mu sledi timska evalvacija oz. vrednotenje timsko izvedenega učnega procesa. Vrednotili naj bi se proces timskega načrtovanja, poučevanje z vidika doseganja ciljev in psihodinamika med vključenimi v timu (Polak, 2000 in 2007).

Pri takem načinu dela je značilno, da sodelujeta vsaj dva ali več učiteljev oz. strokovnjaki z različnih umetniških oz. znanstvenih področij. Učni proces skupaj načrtujejo in realizirajo ter vrednotijo učne rezultate pri enem ali več predmetih in v enem ali več razredih, odvisno od

ciljev in prvotne zamisli učiteljev oz. drugih sodelujočih v timu. Oblik sodelovanja med člani tima je več. Lahko se odločimo za enostavnejšo koordinirano obliko, ko nosi odgovornost le en učitelj, lahko pa poteka sodelovanje na zahtevnejši ravni, ko je učna odgovornost med člani tima enakomerno razdeljena (Strmičnik, 2001).

Delo z različnimi učitelji in interdisciplinarnimi projekti omogoča razvijanje ustvarjalnega mišljenja ter osebno in strokovno rast posameznika. Vpliva tudi na učiteljevo in učenčevo motivacijo za delo in na boljše razumevanje učne snovi ter višjo kognitivno raven usvojenega znanja (Drake in Burns, 2004).

Bevčeva (2003) je opredelila pogoje za medpredmetno in medrazredno povezovanje:

- jasnost ciljev (učitelji morajo jasno vedeti, katere cilje želijo doseči z medpredmetno povezavo);
- poznavanje ciljev kurikularne prenove;
- poznavanje različnih vrst znanj;
- poznavanje učnih načrtov, predmetov, ki so v predmetniku določnega razreda;
- poznavanje procesa aktivnega izgrajevanja znanja s povezovanjem obstoječega znanja − vsebinska, procesna nadgradnja;
- učiteljeva in učenčeva spremenjena vloga;
- procesnociljna in vsebinska opredelitev tematskih sklopov po predmetih, področjih;
- terminološka usklajenost oziroma razumevanje;
- že v letni pripravi načrtovane dejavnosti učencev, dijakov, s katerimi naj bi dosegali cilje, zapisane v učnih načrtih, in cilje kurikularne prenove;
- predstavitev načrtovanega dela − letne priprave učiteljem razrednega učiteljskega zbora;
- spremljanje in vrednotenje medpredmetnega načrtovanja ob koncu posameznega ocenjevalnega obdobja in ob koncu šolskega leta;
- čas za premislek o temeljnih vprašanjih.

Medpredmetno povezovanje izhaja iz naslednjih ciljev (Bevc, 2003):

- doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji (s povezovanjem med predmeti);
- preprečiti preobremenjenost učencev;
- pripraviti učence za kakovostno življenje in na vseživljenjsko izobraževanje;
- povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja;
- razvijati sposobnost samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja.

3. Izvedba Erasmusove naloge modna revija

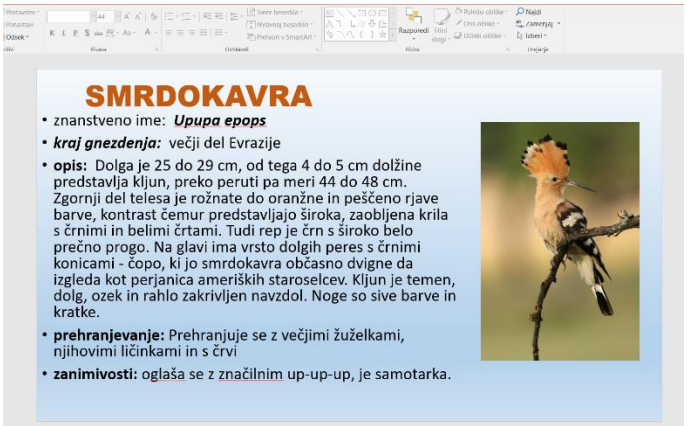
Projekt Erasmus je otroke povabil na zoom srečanje in jim tako naložil zanimivo nalogo; z namenom, da bi otroke spodbudil h kreativnosti, izmenjavi znanja o pticah ter širjenju angleškega besedišča. Učenci so morali izdelati oblačila in dodatke, ki so jih navdihnile različne vrste ptic. Preko zoom srečanja morajo svoja oblačila v angleškem jeziku predstaviti in izpeljati modno revijo.

Pred samo izvedbo projekta so se sestali učitelji biologije, angleščine, likovne umetnosti, učitelj računalništva in knjižničarka. Dogovorili so se o ciljnih aspektih projekta, določili uro izvedbe in porazdelili naloge po razredih. Strinjali so se, da 7. razredu dodelijo biološki del, saj v učnem načrtu spoznavajo razred ptic. Nalogo bodo opravili pri izbirnem predmetu ROD (raziskovanje živih bitij v domači okolici). Učenci so pripravili opise ptic, ki živijo v Sloveniji. Pred tem so vso potrebno gradivo poiskali v knjižnici s pomočjo knjižničarke. Delo je potekalo v računalniški učilnici. Vsako ptico so opisali in priložili njeno fotografijo. Te opise so v angleščino prevedli učenci 8. razreda pri ISP (nadarjeni). Pripravili so ppt predstavitev in jo prezentirali učencem 9. razreda, ki obiskujejo izbirni predmet likovno snovanje. Posebnosti izbranih ptic so bile navdih za kolekcijo oblačil in dodatkov, ki so jih izdelali, in jih bodo konec oktobra predstavili na zoom srečanju trem sodelujočim šolam. Svoje kreacije so fotografirali (upoštevajoč napotke učiteljice) in ustvarili ppt predstavitev, ki je združila vse izdelke učencev.

Učenci so v opravljeni nalogi prejeli zanje o:

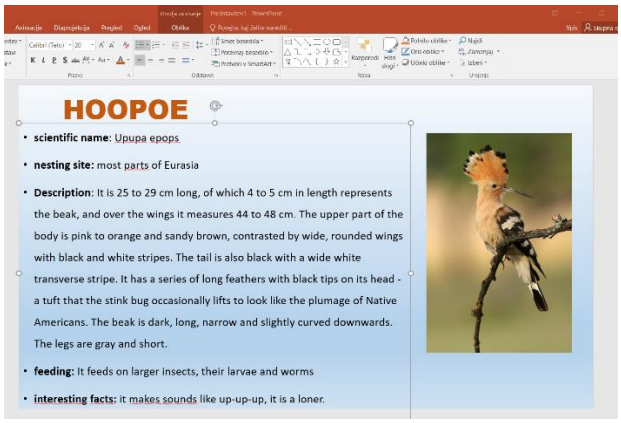
- pticah (izgled, življenjski prostor, prehranjevanje …);
- iskanju gradiva v knjižnici;
- računalniških veščinah (brskanje po spletu, ustvarjanje power point predstavitve …);
- angleškem besedišču, ki se navezuje na ptice in živali nasploh;
- naravnih materialih;
- modnem oblikovanju;
- osnovah fotografiranja.

Primer:



Slika 1: Biološki del

Slika 1 prikazuje primer opisa ptice, ki ga je ustvaril učenec 7. razreda.



Slika 2: Angleški del

Slika 2 prikazuje preveden opis ptice, ki so ga ustvarili učenci 8. razredov.





Slika 3 in 4: Likovno-umetniški del

Sliki 3 in 4 prikazujeta naglavno dekoracijo, ki so jo izdelali učenci po navdihu smrdokavre. Uporabili so papir. Ob likovnem izražanju so razvijali socialne, emocionalne in estetske osebnostne kvalitete. Fotografijo je posnel učenec v naravnem okolju.

Fotografije z opisi in modni izdelki so razstavljeni v šolski avli, kjer si jih lahko ogledajo ostali učenci. Konec oktobra bo preko zoom aplikacije potekala modna revija ob predvajanju power point predstavitve.

4. Zaključek

Izvedba projekta je trajala dva meseca. Učenci so pokazali veliko mero ustvarjalnosti in pridobili zanimivo umetniško izkušnjo. Ker je bil pouk dinamičen in so učenci ustvarjalno

sodelovali, raziskovali, brskali po različnih virih, razpravljali z učitelji, so bili pri učenju veliko bolj motivirani in pozitivno naravnani do dela.

Sodobno poučevanje presega zgolj delo z učbenikom, delovnim zvezkom in učnimi listi. Če imajo učenci konkreten in zanimiv izziv, kot je bila ta Erasmusova naloga, potem se učenci radi odzovejo in so zagnani za delo. Pridobljena znanja in spretnosti pa jim bodo vsekakor prav prišla v vsakdanjem življenju.

5. Viri in literatura

Polak, A. (2000). Medpredmetno timsko načrtovanje pouka. Usposabljanje prihodnjih predmetnih učiteljev za timsko delo. Vzgoja in izobraževanje, XXXI (4), 45−51.

Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.

Pate, E. P. (1997). Making integrated curriculum work: teachers, students and the quest for coherent curriculum. New York: Teachers College Press.

Strmičnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Drake, S. M. in Burns, R. C. (2004). *Meeting Standards Trough Integrated Curriculum.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development : ASCD, cop.

Kratka predstavitev avtorice

Ines Gorenšček, učiteljica angleščine in biologije na OŠ Franca Lešnika – Vuka. Sodeluje v projektu Eko šola in Erasmus.

Medpredmetno povezovanje pouka – priložnost za več pri pouku geografije

Cross-curricular Integration – an Oppurtunity to Expand Learning in Geography

Igor Keber

OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec
igork@cresnjevec.si

Povzetek

Slovenska šola ima sodobne učne načrte. Učitelju omogočajo marsikatere oblike dela z učenci. Med priporočenimi oblikami je tudi medpredmetno povezovanje. Ta oblika dela je didaktičen pristop, kjer se učitelji sorodnih predmetov povežejo med seboj, da dosežejo večjo motivacijo učencev pri delu, hkrati pa je pouk bolj zanimiv in vsebinsko bolj pester. Na osnovni šoli dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec se takšne oblike pouka izvajajo že dlje časa in so med učenci ter učitelji dobro sprejete.
Namen je prikazati delovanje medpredmetnih povezav na šoli med sorodnimi predmeti. Cilj je prikaz vsesplošne uporabnosti omenjene oblike poučevanja v normalnih razmerah kot tudi v času izrednih razmer, kot je delo na daljavo.
V članku predstavljamo primere dobrih praks, in sicer povezave pouka geografije s slovenskim jezikom, turistično vzgojo, državljansko in domovinsko kulturo ter etiko, knjižnično informacijskimi znanostmi ter z mednarodnim projektom Kapljice življenja, ki je pod okriljem UNESCO mreže šol.
Ugotavljamo, da ima medpredmetno povezovanje več prednosti kot slabosti. Dobre plati so preplet različnih učnih snovi, zaradi česar so učenci bolj motivirani za delo in lažje poiščejo svoje interese, zaradi drugačnih okoliščin dela je sodelovanje med učiteljem in učencem drugačno, medpredmetne povezave so se izkazale kot dobre tudi v času šolana na daljavo. Povezovanje težje poteka na več oddelčnih šolah, saj zahteva več prilagajanja učiteljev, potrebno je uskladiti urnike in letne načrte učiteljev, med učitelji pa se včasih pojavljajo tudi pomisleki o realizaciji posameznih učnih vsebin.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, primeri dobrih praks, sorodni predmeti, učitelj, učni načrti.

Abstract

The Slovenian school has modern curricula. They allow the teacher many different forms of work with students. Among the recommended forms is also cross-curricular integration. This form of work is a didactic approach, where teachers of related subjects connect with each other in order to achieve greater motivation of students at work, and at the same time the lessons are more interesting and diverse. At the primary school OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec, such forms of teaching have been carried out for a long time and are well received among students and teachers.
The purpose is to show how cross-curricular connections between related subjects in school work. The aim is to show the general applicability of this form of teaching in normal conditions as well as in times of emergency, such as distance learning.
The article presents examples of good practice, namely the connection of geography lessons with the Slovene language, tourism education, civics and ethics, library and information science and the

international project Drops of Life, which is under patronage of the UNESCO Associated Schools Network.
We find that cross-curricular integration has more advantages than disadvantages. The positive sides are a mix of different learning materials, which makes students more motivated to work and easier to find their interests. Due to different working circumstances, cooperation between teacher and student is different. Interdisciplinary connections have proven to be good even during distance learning. Connecting is more difficult in several subsidiary schools, as it requires more adjustments of teachers. It is necessary to adapt the schedules and annual plans of teachers, and among teachers there are sometimes concerns about the realization of individual learning contents.

Key words: curricula, examples of good practices, interdisciplinary integration, related subjects teacher.

1. Uvod

Na sindikalnem izletu po severnem delu Italije sem s kolegi začel debato na temo padlega mosta v Genovi. Nismo mogli iz svoje kože in vsak od nas je začel s svojega vidika gledati na viadukt Morandi. Učitelj fizike je poročal o silah, ki so vplivale na padec mostu, matematičarka je razložila potek računanja statike za postavitev mostu, geograf je izpostavil problem prometnih zamaškov v mestu, ki so nastale zaradi padca mostu, zgodovinar je izpostavil dejstva v zvezi z zgodovino Italije, kemik je razložil, kakšne so mešanice betona. Zagotovo bi se v debato lahko vključil še kdo. Naš pogovor je bil primer dobrega medpredmetnega povezovanja na obravnavani dogodek.

Medpredmetno povezovanje je celosten didaktičen pristop – pomeni horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, vsebin in učnih spretnosti. V skladu s humanistično-konstruktivističnimi pogledi spodbuja samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj (Bevc, 2005).

Šola 21. stoletja mora usposobiti učenca za vseživljenjsko učenje, da se bo znal učiti, znal misliti in da bo postal socialno sprejet član družbe, ki bo pripravljen sprejemati člane iz drugih kulturnih ali religioznih svetov (Širec idr, 2011).

Slovenska šola ima sodobne učne načrte. Zaradi sorodnosti nekaterih učnih tem imamo učitelji možnost medpredmetnega povezovanja. Pri takšni obliki dela se učinkovito pokrijejo učne vsebine v celoto. Medpredmetno povezovanje je primerno za namenske dni, projektne dneve, šole v naravi in prav tako pri rednih urah pouka v šoli. Glavni namen se je približati podobi konstruktivističnega učitelja, ki se vpraša, ali bo uporabljena metoda pomagala doseči pomembne cilje v zastavljenem času. Na primer: geografija mora v 6,5 pedagoških urah na oddelek na teden razložiti, prikazati, utemeljiti in vzročno-posledično prikazati različne probleme, ki jih ima naš planet Zemlja, Stari svet, Novi svet in naša domovina Republika Slovenija. Ne samo razložiti, najti je potrebno tudi morebitne rešitve. Podobne probleme imajo tudi drugi predmeti, kot so zgodovina, državljanska in domovinska kultura ter etika, biologija, kemija, tehnika in tehnologija, likovna umetnost …

Namen tega članka je prikazati, kako lahko delujejo medpredmetne povezave na šoli med sorodnimi predmeti. Cilj članka je prikaz vsesplošne uporabnosti te oblike poučevanja v normalnih razmerah v šoli kot tudi v času šolanja na daljavo.

2. Medpredmetno povezovanje

Raziskovanje lastne prakse pomeni premišljeno in sistematično zbiranje dokazov/podatkov o učenju učencev in lastnem poučevanju, ki omogočajo uvid v trenutno stanje in ki so podlaga za učiteljevo samorefleksijo in samoevalvacijo. Analiza stanja vodi v sprejemanje odločitev, kaj in na kakšen način bi veljalo v nadaljnji praksi preizkusiti, spremeniti, nadgraditi, prilagoditi. Vse, kar učitelj smiselno vpeljujejo v svojo prakso poučevanja, se neposredno ali posredno odraža na dosežkih učencev (Skvarč, Čuk, Rutar Ilc, 2017).

V članku so prikazani primeri medpredmetnih povezav, s katerimi lahko učitelji dosežemo večjo motiviranost učencev in povezanost med predmeti. Vsi primeri so z Osnovne šole dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec.

2.1 Učni načrti

Po pregledu učnega načrta za geografijo najdemo naslednja priporočila:

»Učitelji geografije naj sodelujejo in se usklajujejo z učitelji drugih predmetov ter sistematično razvijajo zmožnosti učenja.«

»Učni načrt predlaga povezovanje geografije z drugimi šolskimi predmeti. Povezovanje učitelju pomeni izhodišče za prilagoditve individualnim ali skupinskim potrebam učencev.«

»Geografija se povezuje s predmeti: slovenščina, matematika, tuji jezik, likovna vzgoja, zgodovina, državljanska in domovinska vzgoja ter etika, fizika, kemija, biologija, naravoslovje, glasbena vzgoja, tehnika in tehnologija, gospodinjstvo, športna vzgoja in tudi izbirnimi; predvsem predmeti turistična vzgoja, kmetijstvo, življenje človeka na Zemlji, raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja, etnologija in varstvo pred naravnimi in drugimi nesrečami. Navezuje pa se tudi na znanje predmetov: družba, spoznavanje okolja ter naravoslovje in tehnika.«

»Sočasno naj bi pridobivali tudi življenjske veščine, kot sta prepoznavanje in reševanje vprašanj. Te lahko dosegamo z medpredmetnimi korelacijami in povezovanjem šolskega znanja z učenčevimi izkušnjami. Govorimo o učni ustvarjalnosti oziroma o ustvarjalnem učenju« (učni načrt geografija, 2011).

Ta priporočila predvidevajo medpredmetno povezovanje s praktično vsemi šolskimi učnimi predmeti. Iz zahtev učnih načrtov si je osnovna šola dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec zastavila načrt različnih povezovanj. Ugotavljamo, da bolj kot sodelujemo drug z drugim, bolj bodo predmeti zanimivi in bolj podrobno bomo lahko predelali nekatere učne snovi. Če izhajamo iz naslova tega članka – medpredmetno povezovanje je možnost za več pri pouku geografije (več predelane snovi, več zanimivosti, več iger in brskanja po spletu, itd).

2.2 Načrtovanje dela

Didaktična prenova narekuje zahteve po sodobnejšemu načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela. Tradicionalno načrtovanje, ki ga je opravil učitelj mimo povezav z učitelji drugih predmetov in področij in brez ustreznih vertikalnih povezav, ne omogoča doseganja ciljev sodobne šole (Bevc, 2005).

Načrtovanje medpredmetnega povezovanja za novo šolsko leto se začne pred uvodno konferenco v novo šolsko leto. Učitelji evalvirajo, katere povezave so bile dobre in katere je

potrebno dopolniti. Na Osnovni šoli dr. Jožeta Pučnika se učitelji povezujejo tako pri rednem pouku, kot tudi med namenskimi dnevi, v šoli v naravi ter na šolskih ekskurzijah.

GLOBALNE TEŽAVE					
Nosilec					
Čas	vse šolsko leto				
Predmet-izvajalec	**Povezovanje**				
	Tematski sklop (vsebina)	**Metode in oblike dela**	**S predmetom**	**Čas**	**Opombe**
DKE	Globalne težave	govorni nastop, delo z besedilom, iskanje virov	GEO, DKE	2. polletje	
POROČILO					
Medpredmetno povezovanje DKE in GEO je letos potekalo zaradi znanih razlogov nekoliko drugače. Učenci so po navodilih učitelja (na daljavo) pripravili govorne nastope o globalnih problemih sveta. Predstavitve pa so potekale v živo po vrnitvi v šolske klopi. Učenci so izdelali referat, naučili so se navajati ne samo knjižne temveč tudi spletne vire; ozaveščanje o pomembnosti navajanja virov; povezovanje vsebin pri dveh predmetih (opis globalnih problemov v različnih regijah sveta, etična vprašanja) pomanjkljivosti, ki jih moramo pri učencih še razvijati: Povzemanje besedila, navajanje virov, spretna uporaba računalniških orodij.					

Slika 1: Primer načrtovanja medpredmetne povezave geo – dke
(Vir: arhiv OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec)

Slika 1 prikazuje obrazec, ki je del načrtovanja medpredmetnega povezovanja. Služi tudi končni evalvaciji povezovanja in je del šolske dokumentacije.

Urna učna priprava za predmet GEOGRAFIJA
Za šolsko leto 2019/20

Šola: OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec **Razred:** 7. **Datum:** 6.1.2020 8.1.2020 **Učitelj:** Igor Keber **Učna ura:** 53 55

Učna tema: E V R O P A

Učna enota: DRŽAVE EVROPE – medpredmetno GEO – SLJ - KIZ

Operativni učni cilji:

Učenec zna (GEO):
- Ponovi in utrdi usvojeno snov na temo Evropa.
- Raziskuje po različnih virih in oblikuje samostojen zapis.
- Navaja ustrezne vire in literaturo.
- Ustrezno predstavi državo ostalim sošolcem.
- Pozna kriterije raziskovanja in predstavitve.
- Posluša ostale predstavitve, aktivno sodeluje in sodeluje pri vrednotenju ostalih nalog.

Učenec zna (SLJ IN KIZ):
- Pozna postopek izdelave referata
- Zna navajati vire in literaturo
- Slovnično pravilno izdela referat in ga predstavi.
- V določenem času izdela nalogo in jo predstavi.
- Posluša ostale predstavitve, aktivno sodeluje in sodeluje pri vrednotenju ostalih nalog.
- Pozna kriterije raziskovanja in predstavitve.

Učne oblike:
- Individualno delo

Učne metode:
- Raziskovalno delo
- Delo s tekstom
- Ustvarjanje učne snovi.

Strategija izobraževalno-vzgojnega dela: Usvajanje nove učne snovi.

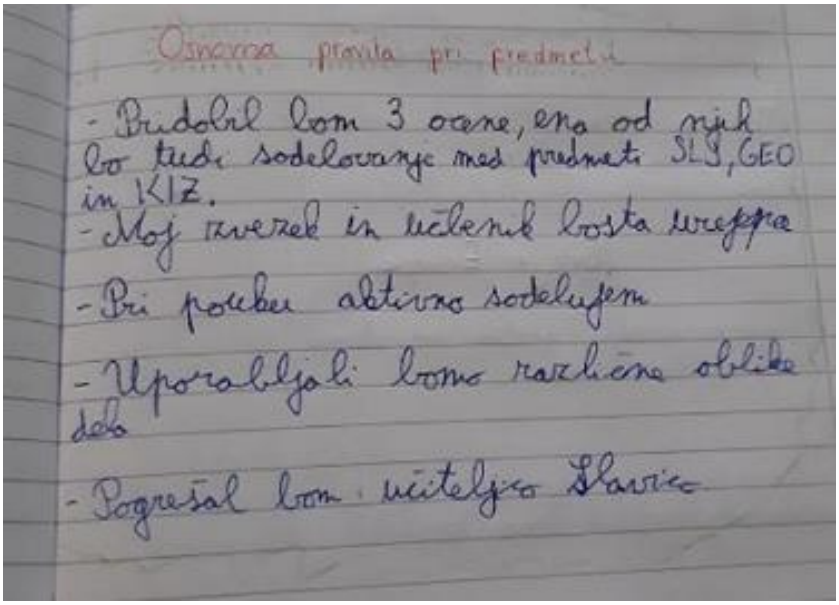
Učila in učni pripomočki:
- učbenik,
- DRŽAVE SVETA 2000
- stenski zemljevid Evrope,
- atlas,

Slika *2: Medpredmetna priprava (Vir: arhiv Igor Keber)*

Slika 2 prikazuje medpredmetno pripravo dveh učiteljev. Za načrtovanje medpredmetne priprave na OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec učitelji uporabljajo storitev Google DRIVE. Uporaba te storitve omogoča, da vsak udeleženec pripravi svoj del priprave, časovno neodvisno od drugega učitelja. Medpredmetne povezave so označene v letnem delovnem načrtu in v urnih učnih pripravah.

2.3 Izvedba

Po načrtovanju je na vrsti izvedba dela. Vsako leto se z učenci na uvodni uri pogovorimo o poteku dela pri predmetu.



Slika 3: Primer zapisa osnovnih pravil pri predmetu na začetku šolskega leta.

Osnovna pravila si učenci v začetku šolskega leta zapišejo na prvo stran zvezka in jih skozi šolsko leto dopolnjujejo z različnimi zapiski, kot je termin pisnega ocenjevanja, ustnega ocenjevanja, termin terenskega dela in zaključne ekskurzije.

V nadaljevanju bodo opisani štirje primeri dobre prakse, in sicer sodelovanja geografije z različnimi predmeti.

2.3.1 Geografija – slovenski jezik – knjižnično informacijske znanosti

Učenci šestega in sedmega razreda se vsako leto medpredmetno povežejo na temo celine sveta in države Evrope.

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE 2018/19

7. razred

RASTEM S KNJIGO					
Nosilec					
Čas	oktober				
Predmet-izvajalec	**Povezovanje**				
	Tematski sklop (vsebina)	**Metode in oblike dela**	**S predmetom**	**Čas**	**Opombe**
SLJ	Rastem s knjigo	obisk knjižnice, priprava na govorni nastop, vseživljenjska znanja (priprava referata in drsnic)	**KIZ, GEO**	november	**7. 11. 2018**
GEO	Države sveta	govorni nastop	**SLJ**		**Februar 2019**
KIZ		navajanje virov navodila za izdelavo referata in drsnic	**GEO, SLJ**		**7. 11. 2018**

POROČILO

kdaj je bilo medpredmetno načrtovanje izvedeno: Prvi del medpredmetnega povezovanja smo izvedli 7. 11., ko so učenci 7. razreda obiskali splošno knjižnico, Knjižnico Josipa Vošnjaka Slovenska Bistrica. Tam so prejeli knjigo Nataše Konc Lorenzutti Avtobus ob treh. V šoli smo nadaljevali dan dejavnosti. Učenci so dobili vsa navodila za pripravo referata (Word) in drsnic (PowerPoint). Dogovorili smo se tudi za rok oddaje referata (konec meseca januarja).

kateri predmeti so se med seboj povezovali: SLJ-GEO-KIZ

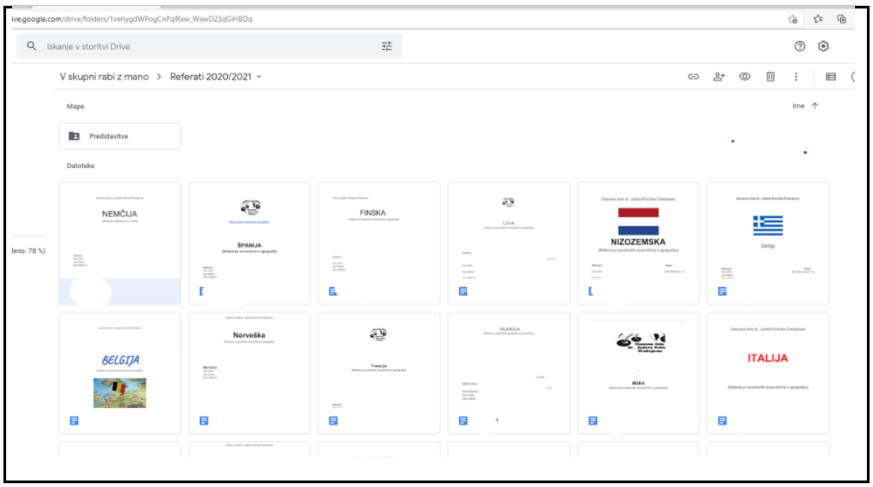
kaj je bilo dobro in kaj bi bilo potrebno spremeniti: **Nujno** bi bilo treba načrtovati fleksibilni predmet v prvem ocenjevalnem obdobju. Učenci bi morali nujno referat izdelovati v šoli, saj mnogi potrebujejo pomoč pri tem, zato bi bilo nujno, da sta urnika GEO in SLJ usklajena, da bi lahko poleg SLJ in KIZ lahko bil prisoten tudi učitelj GEO.

vseživljenjska znanja in cilje, ki so jih osvojili učenci: Učenci so samostojno izdelali referat in drsnice.

pomanjkljivosti, ki jih moramo pri učencih še razviti: Oblikovanje zavesti o pomenu navajanja virov.

Slika 4: Načrtovanje medpredmetnega sodelovanja in poročilo o izvedbi ob koncu šolskega leta. (Vir: arhiv OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec)

V sedmem razredu učenci najprej obiščejo knjižnico, kjer jim knjižničarka predstavi izposojo in iskanje literature, prav tako se naučijo pravilnega navajanja virov. Kasneje na skupni uvodni uri oblikujemo kriterije znanja. Skozi učne ure učenci izdelujejo referate pri urah slovenskega jeziku in geografije. Za predstavitve učitelja uskladita svoja urnika, da lahko učence ocenita skupaj.



Slika 5: Spremljanje napredka pisanja referatov preko oblaka (Vir: arhiv OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec)

Na sliki 5 lahko vidimo, kako spremljamo nastajanje referatov pri pouku SLJ in GEO preko Google oblaka DRIVE. Ta oblika dela izključuje možnost izgube podatkov na nosilcih podatkov, kot je USB-ključ, prav tako učenci lahko delajo kjerkoli, kjer imajo dostop do interneta, v šoli ali doma. Ta možnost je bila še posebej dobrodošla v času šolanja na daljavo v šolskem letu 2020/21. Vsi učenci imajo svoj šolski e naslov.

2.3.2 Geografija – državljanska in domovinska kultura ter etika

Predmeta geografija ter državljanska in domovinska kultura ter etika imata več skupnih učnih tem. Ena izmed njih so globalne težave (DKE 8) in znanje o Novem svetu (GEO 8).

Učitelji se pred izvedbo medpredmetne povezave najprej dogovorimo, kakšen izdelek želimo od učencev, nato uskladimo kriterije ocenjevanja ter naslove z obema učnima načrtoma. Priloženi so tudi cilji, ki jih učenci med delom zasledujejo. Ker je učnih ur pri predmetih DKE in GEO v osmem razredu tedensko zgolj 2,5 ure, si učitelji pomagamo z dopoldanskimi svetovalnimi urami, ki so namenjene skupnim projektom. To je čas za reševanje morebitnih dilem pri nastajanju nalog. Večino časa učenci izdelujejo naloge v šoli, doma dokončajo le malenkosti. Tako kot pri povezavi SLJ in GEO se tudi v tem primeru učitelji uskladimo, da lahko učence ocenimo skupaj.

Seznam naslovov globalne težave:

	Naslov naloge	Avtor
1	Globalno segrevanje	
2	Izginjanje živalskih in rastlinskih vrst	
3	Nalezljive bolezni v Afriki	
4	Revščina	
5	Izginjanje tropskega pragozda	
6	Debelost	
7	Neenakomerna razporeditev prebivalstva po planetu	
8	Tradicionalne kulture Maorov in Aboriginov	
9	Tradicionalna kultura Indijancev v Ameriki	

Slika 6: Nekaj primerov naslovov za medpredmetno povezovanje geo – dke (Vir: arhiv Igor Keber)

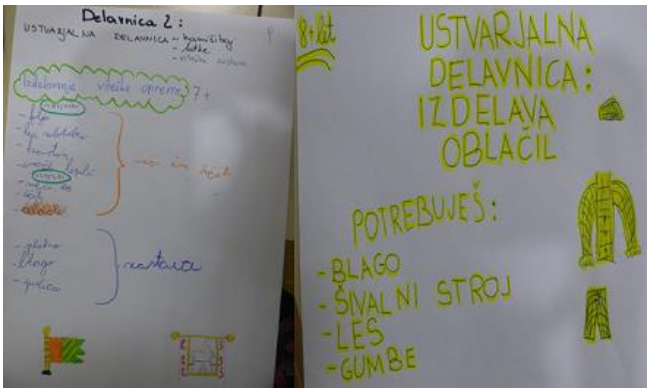
Slika 6 prikazuje nekaj naslovov del, ki jih imajo učenci na voljo. Le-ti so ponujeni kot avtentične naloge, kjer morajo učenci kritično razmišljati in njihovo delo ni zgolj prepis s spleta ali iz knjižnih virov.

2.3.3 Geografija – obvezni izbirni predmet turistična vzgoja

Osnovna šola dr. Jožeta Pučnika že vrsto let sodeluje s Turistično zvezo Slovenije v projektu Turizmu pomaga lastna glava. Bistvo projekta je zamisel in izdelava turističnega proizvoda.

Pri projektu učenci izdelajo turistično nalogo, ki mora biti vezana na naslov projekta ki je razpisan v začetku šolskega leta. Učenci na Osnovni šoli dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec so do sedaj izdelali naslednje naloge: Festival na starem gradu, Dobrote iz starega gradu, Na starem perišču, Po poteh Rimljanov od Slovenske Bistrice do Ptuja. Letošnja tema je voda in zdravilni turizem.

Vse naloge so nastajale kot povezava s predmeti zgodovina, geografija, tehnika in tehnologija, slovenski jezik, gospodinjstvo, glasbena umetnost, likovna umetnost …



Slika 7: Priprava na delavnice (Vir: arhiv OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec)





Slika 8 in 9: Izdelan kamišibaj z avtorsko zapisano zgodbo, izdano v knjigi Zgodba o vitezu Črešnjevskemu (Vir: arhiv OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec)

Slike 7, 8 in 9 prikazujejo nastajanje projekta Vitez Črešnjevski, kjer so učenci zapisali avtorsko zgodbo o lokalnem junaku, na to zgodbo izdelali kamišibaj z istoimensko zgodbo, naslednje šolsko leto pa tudi izdali zgodbo v knjigi.

Projekt so uspeli dokončati tudi v času šolanja na daljavo. Takrat so z mentorjem večji del naloge izdelali na daljavo preko zooma.

2.3.4 Nacionalni UNESCO projekt z mednarodno udeležbo

Osnovna šola dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec je vključena v mrežo UNESCO ASP net, kamor je vključenih 84 osnovnih šol, 31 srednjih šol in 12 vrtcev. Glavni namen povezovanja ustanov je, da kadar smo združeni, lahko s skupnimi močmi uveljavljamo kulturo miru in nenasilja in se hkrati naučimo skrbeti za naš skupni dom – planet Zemlja.

Pod okriljem UNESCA se v šoli dogajajo različni dogodki: učenec poučuje, sajenje dreves Eno tree planting day, tabor dobrih vesti iz naše šole in našega kraja … Eden večjih dogodkov pa je medpredmetni namenski dan za učence od prvega do devetega razreda. Tema namenskega dne je določena na uvodnih srečanjih aktivov v začetku šolskega leta. Naslovi tem se nanašajo na katero izmed trajnostnih vsebin, kot so energija, zdravje, toplota, svetloba, hrana … Vsebina namenskega dne je vsako leto določena na skupnem aktivu naravoslovja in družboslovja. Tema šolskega leta 2021/22 je voda.

NAČRT

KULTURNEGA dne, NARAVOSLOVNEGA dne, TEHNIŠKEGA dne, ŠPORTNEGA dne (označi)

TEMA/NASLOV: KAPLJICE ŽIVLJENJA - HRANA
Vodja dneva dejavnosti:

MEDPREDMETNA POVEZANOST (predmet, vsebina, nosilec, izvedba):
Priloga: Medpredmetno povezovanje Kapljice življenja - Hrana

Zaporedna številka dneva dejavnosti:	RAZRED:	Število udeležencev: 169
DATUM IZVEDBE: 7. 4. 2018	1. - 9.	KRAJ IZVEDBE: Črešnjevec

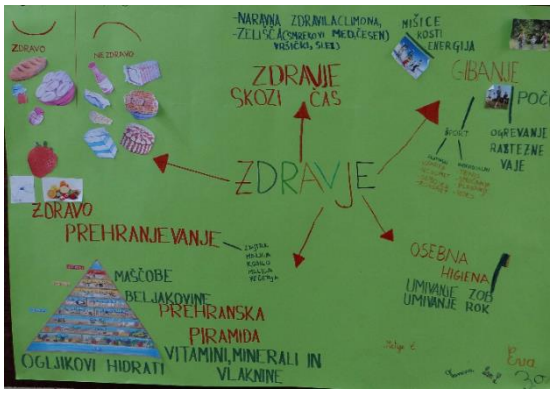
CILJI:
- seznaniti učence o problematiki pomanjkanja hrane na eni strani in prenasičenosti s hrano na drugo strani,
- spoznavati tradicionalno hrano določenih držav in celin,
- učence seznanjati s pridelavo hrane,
- seznaniti učence s pomenom zdrave in uravnotežene prehrane,
- seznanjanje s kulturo prehranjevanja in bontonom pri uživanju hrane,
- seznanjanje s pomenom pitja vode za zdravje in njeno vlogo pri pripravi hrane
- povezovanje s šolami v Unesco mreži – druženje, spoznavanje drugačnosti,
- medprojektno povezovanje (Kapljice Življenja - Hrana in Planetu Zemlja prijazna šola),
...

NALOGE:
- natečaj vezenja
- delavnice v okviru naravoslovnega ali tehniškega dne (peka kruha, degustacija, predavanje…), sodelovanje z biokmetijo Podgrajšek, ga. Majda Pahič, Društvom upokojencev Črešnjevec,...
- medpredmetno povezovanje (marec)

URNIK DNEVA DEJAVNOSTI:
7.55 - 8.40 - 1. ura
8.40 - 8.55 - malica za vse učence
8.55 - 9.40 - 2. ura
9.40 - 9.55 - rekreativni odmor (2. in 3. VIO)
9.55 - 10.40 - 3. ura

Slika 10: Načrt namenskega dne (Vir: arhiv OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec)

Slika 10 prikazuje načrt namenskega dne Kapljice življenja s podnaslovom hrana. Načrt, cilje in naloge namenskega dne izdela koordinator UNESCO šole. Učitelji ponudimo svoje vsebine, za katere menimo, da bi bile vsebinsko ustrezne.





Slika 11 in 12: Izveden namenski dan na temo HRANA
(Vir: arhiv OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec)

Sliki 11 in 12 prikazujeta dva izdelka namenskega dne, v okviru katerega so se učenci medpredmetno povezali s slovenskim jezikom, gospodinjstvom, športom, naravoslovjem, biologijo, kemijo, geografijo …

2.3.5 Medpredmetno povezovanje in šolanje na daljavo

Marca 2020 je bila razglašene epidemija. Takrat se je šolanje v prostorih šole ustavilo. Učitelji smo se čez noč morali navaditi na nove razmere dela. Razred je zamenjalo medmrežje, kjer so morali učenci delati samostojno. Temu šoku je sledilo dejstvo, da morajo učenci pridobiti tudi številčno oceno za svoje delo. V aktivu smo se odločili, da dodelimo učencem obliko avtentičnih nalog, kjer so morali razmišljati medpredmetno in so morali ob slikovnem gradivu sklepati in povezovati znanje. Skupaj z učenci smo sestavili kriterije znanja in jih naložili v oblak. Tam so samostojno izbirali naloge. Prav tako sta jim bili v pomoč učiteljici za SLJ in KIZ, ki sta jim pomagali slogovno in tudi oblikovno.

SEZNAM SEMINARSKIH/REFERATOV	AVTOR
Posledice rudarjenja v Šaleški dolini	
Posledice podnebnih sprememb v Sloveniji.	
Odpadek kot vir surovine ali kot vsakodnevna ovira.	
Možnosti slovenskega turizma.	
Samotna kmetija ali veliko mesto.	
Vpliv kraške pokrajine na življenje človeka.	
Ljubljanska kotlina – najbolj poseljen del Slovenije.	
V Alpah lesena, v Obpanonskih slamnata in v Obsredozemskih kamnita streha.	
Voda kot velik tržni potencial Slovenije.	
Biti turist na Bledu ali v Bohinju?	
V Alpah dež, v Obpanonskih pokrajinah suša.	
Slovenija, prometna država.	
Slovenski kmetje in zdrava prehrana.	
Zakaj se Slovenci selimo v druge države?	

Slika 13: Primeri naslovov nalog (Vir: arhiv Igor Keber)

Učitelji smo med nastajanjem nalog lahko v oblaku spremljali njihovo delo. Tako sem kot ocenjevalec na daljavo lahko sledil njihovemu napredku. Ko so naloge prišle v pregled, so učenci imeli priložnost še zadnjih popravkov in s tem se je tudi delo zaključilo. Na video konferenci je vsak učenec predstavil svoje delo, nato so lahko vsi sodelovali pri ocenjevanju.

3 Zaključek

Osnovna šola je bila v osemdesetih in devetdesetih letih prostor, kjer so morali učenci poslušati učitelja, ki je razlagal snov pred tablo. Frontalna oblika dela je bila za vse enaka, tako za učence z učnimi težavami kot za nadarjene in povprečne učence. Šola je včasih razvrščala učence v vizualne, slušne in kinestetične tipe. Danes zraven medpredmetnega sodelovanja pri pouku upošteva tudi individualizacijo, diferenciacijo, vpeljuje različne bralno učne strategije, sodelovalno učenje, problemski pouk, formativno spremljavo pouka … Današnja šola ne deli več otrok v omenjene skupine, saj učenci informacijo lažje razumejo, če jo pridobijo iz različnih virov.

Zavedamo se, da ima vsaka oblika šolskega dela tako prednosti kot tudi pomanjkljivosti. Tako je tudi pri medpredmetnem povezovanju.

Prednosti medpredmetnega povezovanja:

- ker se prepletajo različne učne snovi, so učenci bolj motivirani za delo in lažje najdejo svoje interese,

- zaradi drugačnih okoliščin dela je sodelovanje med učiteljem in učencem drugačno,
- ustvarjanje enotnih kriterijev za ocenjevanje znanja,
- medpredmetna povezava se je izkazala za dobro v času šolanja na daljavo,
- možnosti za različne delavnice, kot so na primer delavnice za nadarjene.

Pomanjkljivosti medpredmetnega povezovanja:

- povezovanje težje poteka na več oddelčnih šolah, saj zahteva večje prilagajanje učiteljev in njihovega urnika,
- potrebnega je več načrtovanja za izvedbo dela,
- med učitelji včasih obstajajo pomisleki o realizaciji učnih vsebin iz učnih načrtov.

Šolanje na daljavo in delo v mehurčkih v šoli je prineslo drugačna in zanimiva medpredmetna sodelovanja. Trenutno ni priporočeno prehajanje otrok med specializiranimi učilnicami, zato se morajo učitelji, ki poučujejo v več razredih hkrati, s svojimi didaktičnimi pripomočki znajti tudi drugače. V učilnicah se tako najde marsikaj: atlasi, matematična merila, berila za na klop, pripomočki za tehniko … Takšne učilnice bi lahko poimenovali tudi medpredmetne učilnice.

4 Literatura

Bevc, V. (2005). Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, str. 50–59.

Dr. Sicherl-Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. Didakta, letnik 18/19, 7–9.

Skvarč, M., Čuk, A in Rutar Ilc, Z. (2017). Vključujoča šola, Tudi učitelji smo učenci. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Širec, A. idr. (2011). Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, letnik 9 (2011/1), str. 33–58.

Učni načrt, Program osnovna šola, Geografija (2011). MIZŠ, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Igor Keber je profesor geografije in sociologije. Na 2. osnovni šoli Slovenska Bistrica in Osnovni šoli dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec 12 let poučuje predmeta geografija in državljanska in domovinska kultura ter etika, izbirni predmet šah in turistično vzgojo. Vrsto let že sodeluje pri delu z nadarjenimi učenci, in sicer pri mentorstvu mladim raziskovalcem. Je tudi učitelj smučanja in mentor pri usposabljanju za vožnjo kolesa in kolesarskega izpita v osnovni šoli.

Spoznajmo Slovenijo v 3. razredu

Getting to Know Slovenia in Grade 3

Marisa Leban

Osnovna šola Koper
marisa.leban@gmail.com

Povzetek

V prispevku je predstavljen primer medpredmetnega povezovanja pri slovenščini in spoznavanju okolja, pri vsebini o Sloveniji v 3. razredu. Učenci so skozi sodelovalno učenje in elemente formativnega spremljanja ekonomično usvajali učne cilje. V časovnici tekočega tedna so si dejavnosti sledile od preprostih k zahtevnejšim. K branju, različno zahtevnih besedil, so se učenci večkrat vračali. Širino besedišča, ob slikah in zvokih, sta jim nudila tudi videoposnetka o Sloveniji. Smerokaz uspešnosti so predstavljali skupno oblikovani in zapisani kriteriji uspešnosti. Med posameznimi dejavnostmi je potekalo preverjanje razumevanja znanja in podajanje povratnih informacij o učenju. Za zaključek, učenja o Sloveniji, so skupine izdelale plakate z vključenostjo dodatne literature iz šolske knjižnice in uporabo razrednega računalnika. Izkazalo se je, da je aktiven in odgovoren način dela pri večini učencev razvijal refleksijo o lastnem učenju in napredku, kar se je odražalo pri predstavitvi plakatov in zaključni evalvaciji z izvirnimi idejami za nadgradnjo učenja. Motiviranost za delo je bila vseskozi visoka, vzdušje pa sproščeno, a delovno. Za uspešno opravljene naloge so bili odgovorni vsi člani skupine, pri čemer so pomemben vpliv doprinesli medsebojna komunikacija, podpora in občutek varnosti. Preverjanje usvojenega znanja je bilo, po preteku treh tednov, uspešno. S pomočjo raznolikih didaktičnih iger je bilo ugotovljeno, da so tako učno uspešni, kot učno manj uspešni učenci, usvojeno znanje priklicali in ga uporabili v novih situacijah. Medpredmetno povezovanje in aktivne oblike učenja so omogočile usvajanje znanja na zabaven, sproščen in učinkovit način.

Ključne besede: aktivnost učencev, elementi formativnega spremljanja, medpredmetno povezovanje, refleksija, sodelovalno učenje.

Abstract

The paper presents an example of cross curricular linking in Slovenian as mother language and science within the topic Slovenia in grade three. With cooperative learning and elements of formative assessment students acquired the aims of learning in a concise way. Within the current weekly timeline the activities were sequenced from easier to more demanding ones. Students currently returned to reading texts of varying levels of difficulty. The extent of vocabulary supported by pictures and sounds was provided by two films about Slovenia. A guideline for success were success criteria that were jointly formed and written down. Single activities were accompanied by ongoing assessment and feedback on learning. As a wrap-up activity to learning about Slovenia, groups made posters using additional literature from the school library and by using the classroom computer. It has been proven that an active and responsible way of learning in most children helped developing reflection about one's own learning and progress. This was evident from the presentation of posters and the final evaluation where students presented genuine ideas about possibilities of upgrading learning. The motivation for work was very high all the time, the atmosphere relaxed, but focused on work. All group members were responsible for successfully concluded tasks. Interpersonal communication, support and a feeling of security contributed to success. After three weeks the testing of acquired knowledge was successful. With the aid of different didactic games it was proven, that stronger and weaker students could equally flaunt

knowledge and apply it in new situations. Cross curricular linking and active methods of learning enabled the acquisition of knowledge in a funny, relaxed and effective way.

Keywords: cooperative learning, cross curricular linking, elements of formative assessment, students' activity, reflection.

1. Uvod

Videnje smiselnosti medpredmetnega povezovanja je za učitelja pomemben gradnik pri načrtovanju učinkovitega učnega procesa. Učenci na tak način usvajajo učne cilje smiselno in ekonomično. Pomembno je, da so učenci aktivni udeleženci in sotvorci učnega procesa. Sodelujejo pri skupnem oblikovanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti. Medsebojno sodelovanje omogoča učencem občutek varnosti, medsebojne pomoči in razvijanje komunikacijskih veščin. Poveča se motivacija za delo in učenje. Učitelju predstavlja tak način dela izziv. Na eni strani aktivno opazovanje učencev, na drugi strani pa ustvarjanje pogojev za napredovanje vseh učencev. Učno uspešni učenci so v oporo učno šibkejšim učencem in učencem priseljencem. Krepi se pozitivna samopodoba. Med potekom učnega procesa je vzdušje v razredu sproščeno, pozitivno, delovno in aktivno. Da bodo vsi učenci razvijali svoje potenciale je zagotovo pomembno, da se v razredu počutijo varno, sprejeto in sproščeno. Sodelovalno učenje nudi posameznikom podporo in pomoč članov skupine. Zavedanje, da niso sami in da bodo uspešni, če bodo komunicirali, se prilagajali, sodelovali in si pomagali, je neprecenljivo. Prejemanje in podajanje povratnih informacij, tako sošolcem kot učitelju, predstavlja refleksijo o lastnem napredku in razmislek o izboljšavah v prihodnje. Usvajanje znanja postane prijetno, smiselno in trajneje.

V nadaljevanju so predstavljeni medpredmetno povezovanje, sodelovalno učenje, elementi formativnega spremljanja ter potek dela, preverjanje znanja z didaktičnimi igrami in zaključek.

2. Medpredmetno povezovanje

Cilj medpredmetnega povezovanja je povezovanje ciljev med različnimi predmeti. Učitelj mora dobro poznati cilje pri posameznih predmetih, da lahko podobne vsebine ali učne sklope med seboj ciljno medpredmetno poveže. Učenci tako usvajajo znanje bolj celostno in poglobljeno (Sicherl-Kafol, 2008).

Na izvajanje medpredmetnih povezav v veliki meri vpliva motivacija in usposobljenost učiteljev za medpredmetno povezovanje, do neke mere pa tudi komunikacija in klima v instituciji (Sicherl-Kafol, 2013). Učenci so usvajali učne cilje, skozi zahtevno raznolike dejavnosti, pri predmetih slovenščina in spoznavanje okolja, pri vsebini o Sloveniji.

3. Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje ni enako skupinskemu učenju. Pri sodelovalnem učenju učenci tvorijo heterogene skupine, kjer ima vsak član skupine svojo vlogo. Vsi člani skupine med seboj sodelujejo, si pomagajo in strmijo k uresničitvi skupnega cilja. Zavedajo se individualne odgovornosti in lastne angažiranosti, ki kot delček sestavljanke pripomore k uspehu celotne skupine. Svoje delo, uspeh in počutje ob koncu tudi evalvirajo in razmislijo o izboljšavah za v prihodnje. Učitelj je pri sodelovalnem učenju v vlogi aktivnega opazovalca, po potrebi usmerjevalca in mentorja (Rot Vrhovec, 2015). Sodelovalno učenje je aktivno učenje vseh

učencev, učno uspešnih in učno maj uspešnih. Z medsebojnim podpiranjem se vsak član skupine počuti varno, zaželeno, samozavestno, odgovorno in motivirano za delo in uspeh.

4. Elementi formativnega spremljanja

S formativnim spremljanjem učitelj učencem omogoča soustvarjanje učnega procesa (oblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti, zastavljanje vprašanj, samovrednotenje…). Učenci so v aktivni vlogi in motivirani za delo. Učenci vrednotijo svoje delo in so deležni kakovostnih povratnih informacij, tako s strani učitelja, kot sošolcev, z namenom izboljševanja učenja (ugotavljanje, v kolikšni meri so dosegli zastavljene cilje) ter izboljševanja dosežkov (Wiliam, 2013).

Pri načrtovanju učnega procesa se učitelj osredotoči na korake, za katere je dobro in smiselno, da jih v največji meri ponotranji. Spodaj navedeni koraki vsebujejo elemente formativnega spremljanja. Ti koraki so:

1. cilji (glavni cilj)
2. dejavnosti (nameni učenja, kriteriji uspešnosti)
3. aktivnost učencev
4. spremljanje in preverjanje učenčevega dela in napredka
5. povratna informacija.

Jasni nameni učenja in kriteriji uspešnosti, izboljšajo kakovost učenja in učnih dosežkov učencev.

5. Spoznajmo Slovenijo v 3. razredu-medpredmetno povezovanje pri slovenščini in spoznavanju okolja, pri vsebini o Sloveniji

Učenci so se v časovnici tekočega tedna ukvarjali z branjem in razumevanjem štirih besedil. Besedila so govorila o značilnostih in zanimivostih naše države, Republike Slovenije. S sodelovalnim učenjem in razdelitvijo vlog pri branju besedil in medsebojnim podučenjem svojih članov skupine, so pridobili širino besedišča o državi. Učitelj je, v vmesni fazi učenja, preveril razumevanje prebranega, s postavljanjem treh različnih sklopov vprašanj. Usvojeno znanje so učenci medsebojno preverjali tudi v parih. Spoznavanje Slovenije je bilo podkrepljeno tudi z ogledom video posnetkov. Za zaključno izdelavo plakatov o Sloveniji, so posegali po dodatni literaturi prineseni iz šolske knjižnice, vračanju v prebrana besedila in uporabo spleta na razrednem računalniku. Pomemben element učenja je bilo vmesno podajanje povratnih informacij o opravljenem delu, glede na predhodno skupne oblikovane in zapisane kriterije uspešnosti. Le-ti so posameznikom in skupini predstavljali smerokaz učenja in napredka. Po treh tednih je bilo usvojeno znanje preverjeno z didaktičnimi igrami o Sloveniji.

V nadaljevanju je predstavljen potek dela in preverjanje znanja z didaktičnimi igrami.

5.1 Potek dela

Učenci so sedeli v heterogenih skupinah. Vsak član skupine je dobil številko in s tem vlogo v skupini (1-redar, 2-časomerilec, 3-poročevalec, 4- spodbujevalec). Vsaka dejavnost je bila različno časovno omejena, katero začetek in konec je oznanil zvok namiznega zvončka.

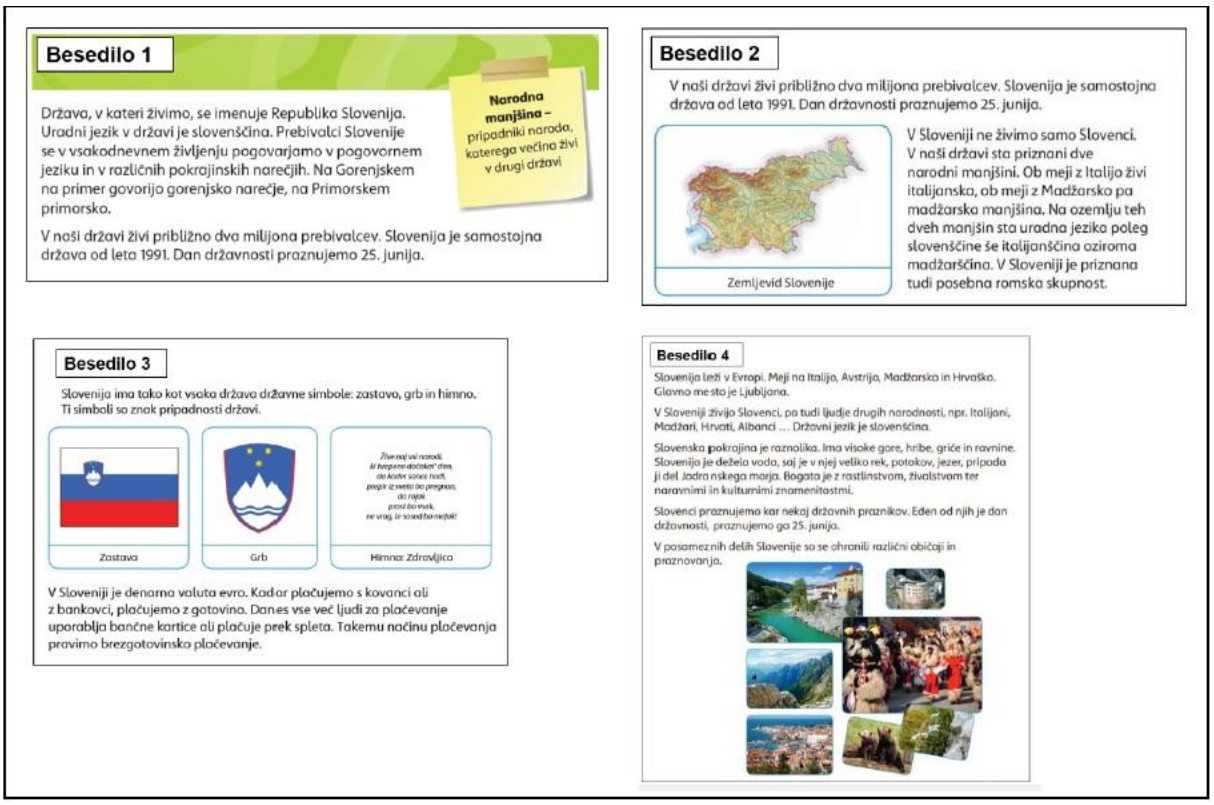
V začetni dejavnosti, »možganski nevihti« (Slika 1), so učenci na roza listič napisali, na kaj se spomnijo, ko slišijo besedno zvezo Republika Slovenija. Po pogovoru so nato na rumen listič zapisali,

kaj bi si še želeli izvedeti o Republiki Sloveniji. Učitelj je zapisana vprašanja prebral in pri učencih opazoval vzbujanje zanimanja nanje. Obrazi učencev so bili začudeni, navdušeni in razmišljujoči.



Slika 1: »Možganska nevihta«

Sledila je učiteljeva napoved branja štirih, različnih besedil o Sloveniji in morebitno pridobivanje odgovorov na prej zapisana vprašanja v dejavnosti »možganska nevihta«, rumen listič. Vsak član v skupni je dobil besedilo enako številki vloge v skupini. Besedila za branje (Slika 2) so si sledila po težavnosti od najlažjega (Besedilo 1) do najtežjega (Besedilo 4) besedila. Pomemben del branja in razumevanja so bili tudi slikovni deli besedila.



Slika 2: Besedila za branje (Besedilo 1, Besedilo 2, Besedilo 3, Besedilo 4)

Pred pričetkom branja so učenci skupaj z učiteljem oblikovali in zapisali kriterije uspešnosti branja, sodelovanja v skupini in razlago neznanih besed. Učenci so besedila brali po metodi sestavljanke. To pomeni, da so dodeljeno besedilo najprej tiho prebrali znotraj matične skupine. Nato so, glede na številko besedila, tvorili nove skupine (Slika 3), v katerih je potekalo branje v dvojicah, branje v skupini, obkroževanje neznanih besed in iskanje razlag zanje (znotraj članov nove skupine in s pomočjo e-Frana). Med člani je sledila večkratna, natančna ustna

obnova besedila. Nazadnje so člani odšli nazaj v matične skupine, kjer so podučili ostale člane o prebranem besedilu, po vrstnem redu oštevilčenih besedil od 1 do 4.

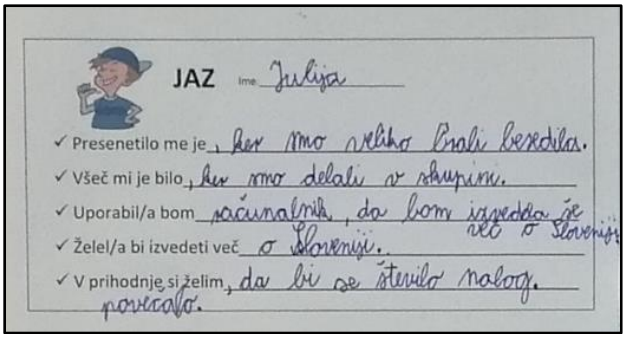


Slika 3: Tvorjenje novih skupin

Učitelj je preveril razumevanje vseh štirih prebranih besedil s postavljanjem vprašanj iz treh različnih sklopov. Vprašanja so si sledila od preprostih do zahtevnih. Izžrebani učenec se je, glede odgovora, lahko posvetoval s člani skupine.

V matični skupini so učenci v parih pisno reševali naloge na prebrana besedila. Besedila so imeli pred seboj z namenom ponovnega branja in vračanja v besedila. Pred začetkom reševanja nalog so skupaj z učiteljem oblikovali in zapisali kriterije uspešnosti reševanja nalog na učnem listu. Z žrebom učencev je sledil pregled pravilnosti reševanja nalog, glede na prej oblikovane in zapisane kriterije uspešnosti.

Po ogledu videoposnetka Opis države Slovenija (Kurent, 2013) ter videoposnetka Invitation to Slovenija: Feel Slovenia (Kajzer, 2015) so učenci podali zanimive vmesne povratne informacije o učenju (Slika 4).



Slika 4: Vmesne povratne informacije o učenju

Zaključna dejavnost, o spoznavanju Slovenije, je bila izdelava plakata. Učenci so lahko izbirali med izdelavo plakata o Sloveniji in izdelavo plakata z državnimi simboli Slovenije. Skupaj z učiteljem so oblikovali in zapisali kriterije uspešnosti za izdelavo posameznega plakata. Pred začetkom dela so ponovno prebrali predhodno oblikovane in zapisane kriterije uspešnosti sodelovanja v skupini. Na voljo so imeli prehodno brana štiri besedila o Sloveniji, dodatno gradivo iz šolske knjižnice (Slika 5) in uporabo razrednega računalnika (Slika 6) za iskanje novih informacij.



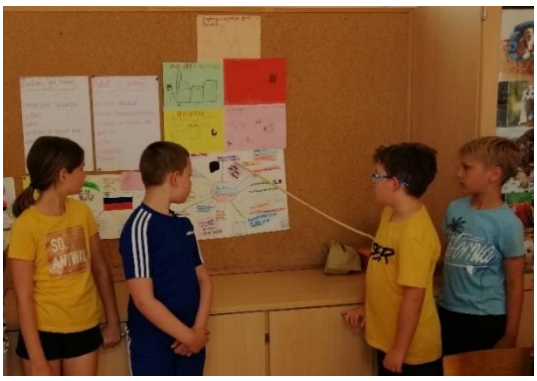
Slika 5: Gradivo iz šolske knjižnice



Slika 6: Uporaba razrednega računalnika

Z medsebojnim sodelovanjem, komuniciranjem, podpiranjem in strpnostjo, so vse skupine v predvidenem času izdelale plakat ter ga ponosno predstavile sošolcem in sošolkam. Način dela o spoznavanju Slovenije je obrodil sadove. Učenci so izdelan plakat predstavljali z dobro voljo in suvereno (Slika 7). Učenci gledalci, poslušalci pa so podajali kakovostne povratne informacije o videnem in slišanem, glede na predhodno oblikovane in zapisane kriterije uspešnosti. Pri podajanju tokratnih povratnih informacij so bile učencem v pomoč kartice z nedokončanimi povedmi (Zelo mi je bilo všeč…, Pogrešal/a sem…, Morda bi lahko…, Del, ki bi ga lahko izboljšal/a…, Zanimivo je bilo…, Čudi me…, Dodatno pojasni, kaj si želel/a…).

Ob zaključku dela in učenja so vsi učenci sporočali svoje zadovoljstvo o načinu spoznavanja Slovenije, veselje ob medsebojnem sodelovanju in pomoči in ponos nad nastalimi izdelki-plakati. Po zaključku poročanja vseh skupin je večina učencev pristopila in si z zanimanjem pobliže pogledala in prebrala nastale plakate (Slika 8) o Sloveniji in državnih simbolih Slovenije.

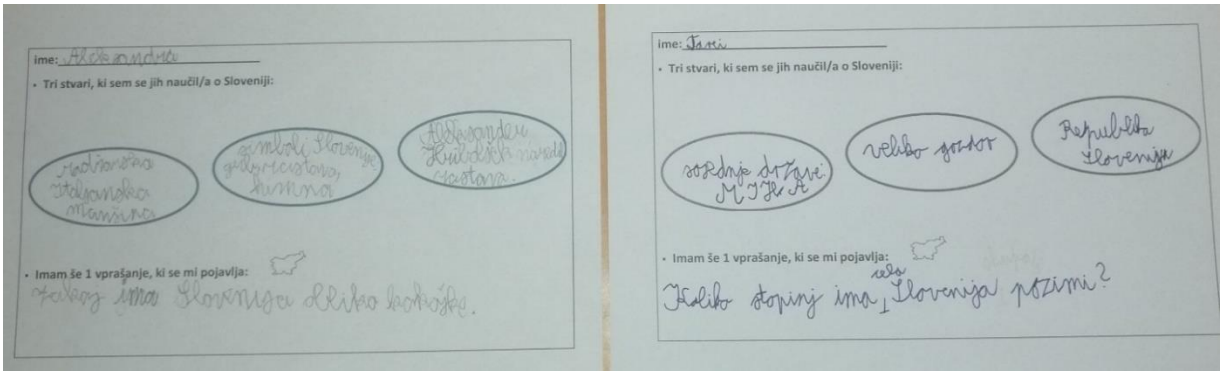


Slika 7: Predstavitev plakata - z dobro voljo in suvereno



Slika 8: Bližnji ogled in branje nastalih

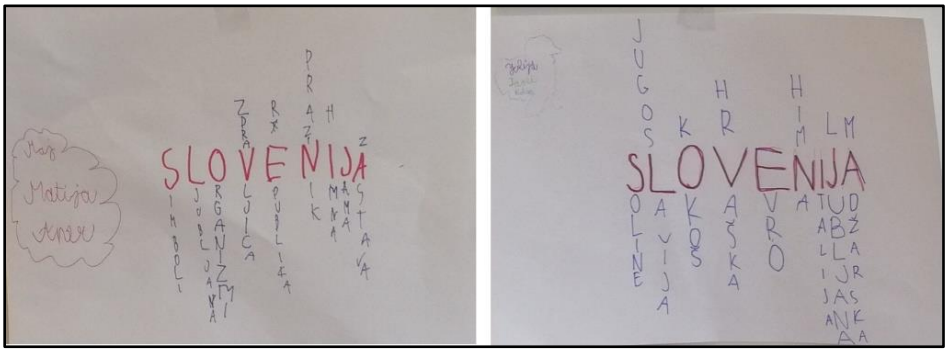
Smiselno načrtovanje dejavnosti, aktivna vključenost učencev v proces učenja, spremljanje učenčevega dela in napredka ter podajanje in prejemanje povratnih informacij, so bili ključni elementi za doseganje visoke motiviranosti za delo, kot tudi občutka varnosti. Z medsebojnim sodelovanjem se je med otroki razvijala sočutnost, strpnost in komunikacija. Vse to je bil odličen kažipot v učinkovito učenje in trajneje znanje. Raznolike zaključne povratne informacije o učenju (Slika 9) prikazujejo usvojeno znanje in širino pridobljenega besedišča o spoznavanju Slovenije v enem tednu.



Slika 9: Raznolike zaključne povratne informacije o učenju

5.2 Preverjanje znanja z didaktičnimi igrami

Po preteku treh tednov sta bili izvedeni še dve dejavnosti, katerih namen je bil preveriti usvojeno znanje o Sloveniji. Pri prvi ustvarjalni dejavnosti, igri »Spomnim se« (Slika 10), so učenci v skupinah pisali navpične besede v povezavi z besedo Slovenija, katero so napisali vodoravno. Nato so iz zapisanih besed ustno tvorili smiselno besedilo. Ob dejavnosti so bili sproščeni in razigrani. Dejavnost so opisali kot preprosto in zabavno. Opisi skupin so bili smiselni, kratki in jedrnati ter so v večini vsebovali vse zapisane besede.



Slika 10: Ustvarjalna igra »Spomnim se«

Pri drugi dejavnosti, didaktični igri »Slovenija«, ki je bila razvita v okviru projekta Izzivi medkulturnega sobivanja, ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada, so učenci s pomočjo kartic igrali različne igre, kot so spomin, iskanje parov kartic slika-besedilo (Slika 11), ustni opis prikazanega na kartici (Slika 12) in druge, s katerimi so preverjali usvojeno znanje o Sloveniji. Ob igranju je bilo pri učencih moč opaziti veselje ob uspešnosti reševanja iger, kot tudi presenečene obraze ob odkrivanju novega, še neznanega o Sloveniji.



Slika 11: Iskanje parov kartic slika-besedilo



Slika 12: Ustni opis prikazanega na kartici

6. Zaključek

Sodelovalno učenje, ki je potekalo v vseh fazah učenja, je prikazalo aktivne učeče se posameznike. Vsi učenci so med in po zaključku dela sporočali, da so se med delom počutili dobro. Veseli so bili, da so med seboj veliko sodelovali in si pomagali. Čutili so se pomembne, saj je bil potreben trud in delo prav vsakega posameznika, da je bilo delo skupine ali dvojice uspešno opravljeno. Učno manj uspešni učenci in učenci priseljenci so se počutili varno z občutkom podpore in pomoči članov skupine. Ob tem so bili samozavestnejši in motivirani za delo in uspeh. Učno uspešnejši učenci so razvijali socialne veščine, kot so strpnost, nudenje pomoči in nesebičnost. Doživljali so občutke zadovoljstva, ko so s svojim znanjem in veščinami zmogli pomagati sočloveku.

Medpredmetno povezovanje se je izkazalo kot smiselno, celostno, poglobljeno in ekonomično usvajanje učnih ciljev. Učenci so dobili širši in poglobljen vpogled v obravnavane vsebine in omogočen prenos znanja v novih okoliščinah. Ob zaključku dela in samoevalvaciji so učenci predlagali kar nekaj idej o možnostih nadgradnje izpeljanih dejavnosti in sicer izdelavo stripa o Sloveniji, intervju z znanim občanom/občanko, učencem/učenko naše šole, predstavitev posamezne pokrajine/mesta v Sloveniji (šege, jedi, narečja, noše, gore, reke…), posneti razredni film o Sloveniji, predstavitev različnih slovenskih dosežkov v zadnjih 30ih letih (šport, kultura, inovacije…).

Učence je način dela in obravnavana tema o Sloveniji zelo pritegnila. V tekočem tednu so skozi različne dejavnosti pokazali izjemen zanos in voljo do dela in učenja. Vzdušje v razredu je bilo vseskozi sproščeno, umirjeno, na trenutke glasno, a delovno. Učenci so bili pri učnem delu aktivni, sproščeni in motivirani. Medsebojno so veliko komunicirali, sodelovali in si pomagali.

Dejavnosti, ki so prehajale od preprostih k zahtevnejšim so bile ustrezno načrtovane. Odlično se je izkazalo vključevanje učencev pri oblikovanju in zapisov kriterijev uspešnosti, saj so na ta način dobili smerokaz za delo in uspešnost. Vmesne in zaključne povratne informacije so bile dragocene orientacijske točke, tako za učence, kot za učitelja. Sporočale so, v kolikšni meri so zastavljene cilje dosegli ter razmislek o izboljšavah.

Smotrno je bilo tudi igranje raznolikih didaktičnih iger, s pomočjo katerih so učenci na zabaven način preverili usvojeno znanje. Spoznali so, da še vedno veliko vedo o Sloveniji in bili hkrati veseli ob odkrivanju še neznanega.

Učitelj je, kot aktivni opazovalec, z izvedenim načinom učnega procesa, o svojih učencih veliko izvedel. Ne samo o učni uspešnosti, temveč tudi o socialni zrelosti, odgovornosti, samostojnosti in počutju otrok v razredu, v skupini, v paru, individualno. Ugotovljeno je bilo,

da so izkušnje, pridobljene z aktivnimi oblikami poučevanja, potrdilo in motivacija za nadaljevanje dela z učenci v takšni obliki. V obliki, ki vsem učencem omogoča, da izrazijo svoja močna področja, da se počutijo varne in sprejete. Da resnično lahko razvijajo svoje potenciale ter postajajo samozavestnejši, samostojnejši, uspešnejši in zadovoljni otroci-učenci. Znanje, ki ga usvojijo na ekonomičen, poglobljen, aktiven, zabaven in sproščen način pa postane trajneje in uporabno.

7. Literatura

Kajzer, A. (13. maj 2015). Invitation to Slovenia: Feel Slovenia. Pridobljeno shttps://www.youtube.com/watch?v=QuTfeHM0Uk4.

Kurent, L. (5. oktober 2013). *Opis države Slovenija.* [Video]. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=i0ANXWx9oG4.

Rot Vrhovec, A. (2015). *Oblike sodelovalnega učenja pri poučevanju jezikov pri pouku slovenskega jezika na osnovnošolski ravni.* CEPS, letnik 5, številka 3 (str. 161-166). Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/283830922_Sodelovalne_ucne_oblike_pri_jezikovnem_delu_pouka_slovenscine_v_osnovni_soli.

Sicherl-Kafol, B. (2008). *Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli.* Didakta, letnik XVIII/XIX (str. 7–9). Pridobljeno s http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_november.pdf.

Sicherl-Kafol, B. (2013). *Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja.* V Krek, J. et al. (ur.), Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli (str. 112–130). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Wiliam, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih.* V: O naravi učenja (str.123–141). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf.

Slika 2: Pridobljeno s:
https://folio.rokus-klett.si/?credit=LIB3SDZOKO_2015&pages=98&layout=single.
https://folio.rokus-klett.si/?credit=LIB3SDZSLO2_2015&pages=78&layout=single.

Predstavitev avtorja

Marisa Leban je profesorica razrednega pouka. Poučuje na Osnovni šoli Koper v 1. triadi, zadnja leta v 3. razredu. Pri svojem poučevanju vključuje učence kot aktivne udeležence in sotvorce učnega procesa. Uporablja aktivne pristope poučevanja, namenjene tako učencem z učnimi težavami, učencem priseljencem kot učno uspešnim učencem. Izvaja dejavnosti za dvig bralne pismenosti in se intenzivno ukvarja z učenci priseljenci.

Pouk zgodovine skozi osamosvojitvene zgodbe

History Lessons through Independence Stories

Urška Pevec

Šolski center Šentjur, Srednja poklicna in strokovna šola
urska.pevec@sc-s.si

Povzetek

V prispevku je predstavljeno, kako smo pri urah zgodovine dijakom predstavili osamosvojitev naše države in le-to tudi nadgradili z zgodbami, ki so jih dijaki sami poiskali in zapisali. Gre za zgodbe njihovih domačih, znancev, prijateljev, kako se spominjajo vojne, kaj jih na to spomni itd. Te zgodbe so dijaki predstavili pri urah zgodovine ob koncu šolskega leta, hkrati pa smo jim pripravili tudi gostujočo razstavo ljubiteljskega zbiratelja osamosvojitvenih zgodb, kar smo poimenovali Predmeti in spomini naše vojne. Dijakom smo na ustvarjalen način – s tem, ko so bili sami aktivni – približali znanje o nastanku lastne države, državnih simbolih, hkrati smo poudarili pomen tradicije, slovenskega jezika, narodne zavesti, kulture, umetnosti itd. Pridobljeno znanje dijaki kritično vrednotijo in analizirajo, sklepne misli, ki so jih poustvarili, pa so le motivacija za nadaljnje raziskovanje. Ure zgodovine so bile poučne in izredno zanimive.

Ključne besede: država, osamosvojitev, predmeti, spomini, vojna.

Abstract

This article describes presentation of attaining our country's independence to students during history lessons and upgrading it with stories that students found and wrote themselves. These are the stories of their families, acquaintances, friends, how they remember the war, what reminds them of it, and so on. These stories were presented by the students at history classes at the end of the school year. At the same time we prepared a guest exhibition of an amateur collector of independence stories, which we named Objects and Memories of Our War. In a creative way - by being active themselves - we brought the students closer to the knowledge of the creation of their own country, national symbols, and at the same time we emphasized the importance of tradition, the Slovenian language, national consciousness, culture, art, etc. The students critically evaluate and analyse the acquired knowledge. The concluding thoughts they recreated are a mere motivation for further research. The history lessons were instructive and extremely interesting.

Keywords: country, independence, objects, memories, war.

1. Uvod

V pričujočem prispevku bo predstavljen primer dobre prakse pri urah zgodovine v srednji šoli. Dijaki se v obdobju adolescence vse manj zanimajo za šolo, pouk in iščejo druge zanimive dejavnosti in privlačne animacije. Ure zgodovine so lahko zelo poučne in zanimive, če to učitelj pripravi na primeren način, sodoben pristop, hkrati pa upošteva dijakove potrebe in želje. Predmet zgodovina je v šoli, kjer je bil izveden primer dobre prakse, tj. v Srednji poklicni in strokovni šoli Šentjur, v predmetniku v prvih dveh letnikih, nato zgodovina ni predvidena.

V prvem letniku se osredotočamo na pomen zgodovine, zgodovinarjevo delo in obravnavamo snov od prazgodovine do približno konca 18. stoletja.

V drugem letniku nadaljujemo tam, kjer smo končali. Včasih je težko tako obsežno zgodovino 20. stoletja skrčiti v le eni sami uri na teden, zato smo se v preteklem šolskem letu odločili, da dijakom popestrimo ure zgodovine. Poleg tega, da morajo ves čas raziskovati in sami pripravljati določene naloge, smo se tokrat odločili, da bo njihova domača naloga povezana z njihovimi domačimi in ne le z brskanjem po spletu oziroma iskanjem informacij v knjigah oziroma drugih virih.

Pomembno se nam zdi, da dijakom predstavimo širšo zgodbo, nekakšen povzetek splošne razgledanosti in se pri takšnem obsegu ur predmeta ne poglabljamo v podrobnosti. Všečna tema in premalokrat prezrta – še posebej, če želimo spodbujati narodno zavest – je prav gotovo osamosvojitev naše države. To je bil tudi povod, da smo se odločili, da dijakom popestrimo ure zgodovine.

Najprej predstavljamo nalogo oziroma dejavnost, ki so jo morali opraviti dijaki, nato so na kratko povzete misli, ki so bile poudarjene pri urah zgodovine na temo osamosvojitve naše države, ter na koncu pa je predstavljena razstava in gostujoče predavanje na temo osamosvojitvena vojna za lastno državo.

2. Naloga

Vsem dijakom je znan nastanek naše samostojne države – če ne do potankosti, pa so vsaj že slišali zanj. Dijaki so se najprej seznanili z nalogo, ki so jo morali izvesti. Pretežni del zgodovine, ki jo spoznamo v šoli, je že davna, imamo informacije, vendar bolj kot se od nje oddaljujemo, težje je razumevanje. Dijaki so tokrat morali sami raziskati del zgodovine, ki se je sicer zgodila že pred njihovim rojstvom, pa vendar imajo doma vire, ki so jim pri tej nalogi pomagali.

Nalogo smo poimenovali Mladost mojih staršev, s podnaslovom Zgodbe osamosvojitve v očeh mojih staršev. Dijaki so morali intervjuvati tri osebe (domače, znance, prijatelje, sosede). Vprašanja so bila naslednja: S kom je potekal intervju? Kako se ta oseba spomni osamosvojitve Slovenije? Ali ima kakšen poseben spomin na ta dogodek? Kateri in zakaj? Ali ima ta oseba kakšen predmet, ki jo spominja na te dogodke?

Pogovor so morali dijaki zapisati in oddati v spletno učilnico do dogovorjenega datuma. Nato je v prihodnjih urah sledila obravnava snovi in razlaga nekaterih pojmov.

3. Obravnava

Glede na to, da je v drugem letniku srednje šole predvidena samo ena ura zgodovine na teden, moramo pri zadnjih urah precej pohiteti in res zelo površno obravnavati pot k osamosvojitvi Slovenije (Digitalizirani učni načrti …, 2020). V dveh zaporednih urah so bile strnjene naslednje podteme: najprej smo z dijaki obnovili znanje o zgodovini naše države – glavno vprašanje je bilo, kdaj smo dobili državo. Ob ugotovitvi, da nekateri dijaki vedo o tem precej, spet drugi manj, smo ponovili še zgodovino slovenskega naroda in katere so bile (po njihovem mnenju) prelomnice. Ko smo se spomnili, kako je nastajala Jugoslavija in v okviru katere smo kot narod živeli, smo na kratko povzeli pregled Jugoslavije v začetku osemdesetih let, predstavili vlogo politične stranke Demosa in njegovo vlado ter pripravljanje na plebiscit in osamosvojitev. (Antoličič idr., 2021).

V nadaljevanju smo obravnavali gospodarsko in finančno osamosvojitev Slovenije – predvsem temeljne gospodarske razloge za razpad Jugoslavije. Dijakom je predstavljeno, kaj pomeni gospodarska neodvisnost in zakaj je pomembna. Povzeti so bili varnostni vidiki osamosvajanja in pregled desetdnevne vojne: kdo se je spopadel in zakaj, boj za meje, prizadevanje za ukinitev vojne, trimesečni umik JLA iz Slovenije. Na koncu smo predstavili še mednarodno priznanje Slovenije (iskanje podpore za osamosvojitev in mednarodne organizacije) (Gabrič idr., 2021).

Gradivo (slikovno in tekstovno) smo pripravili v e-obliki – drsnice (Strlič, 2020), ob katerih smo razlagali. Dijakom je ta način dela znan – kombinacija e-učilnice in razlage v razredu. Po obravnavi je sledila ura, ko so dijaki pripovedovali zgodbe o osamosvojitvi – ustno so sošolcem predstavili svojo domačo nalogo – raziskovanje desetdnevne vojne za Slovenijo.

4. Zgodbe

Dijaki so morali nalogo oddati v spletno učilnico do dogovorjenega datuma, nato pa so po obravnavi snovi predstavili vsak svojo nalogo. Povedali so, kaj so izvedeli in kaj se jim je zdelo najbolj zanimivo. Tako je vsak dijak slišal več zgodb in si lažje ustvaril svojo podobo o takratnih dogodkih. Izbranih je le nekaj zgodb, ki so jih dijaki napisali oziroma pripovedovali.

Naloga dijakinje Nike:

»Ob osamosvojitvi je bilo to popolnoma drugače, v primerjavi s tem, v kaj se je sedaj razvilo. Pričakovali smo drugo Švico, sedaj pa menim, da spadamo bolj pod Balkan kot kam drugam.

Prihodnosti takrat seveda nismo poznali, zato smo nestrpno pričakovali omenjen dogodek. Ljudstvo je bilo veselo, vzhičeno, nestrpno. Odprli smo buteljko vina in nazdravili novi domovini.« (Marica T.)

»Ob pripravah na osamosvojitev je bilo vse mirno, tiho. Ugašali smo luči, v strahu letalskih napadov JLA. Na oknih je bilo moč ponekod videti plamen sveč. Vendar kljub negotovosti, ki nas je navdajala, smo bili ljudje enotni. Nihče ni razmišljal o ničemer drugem, kot o osvoboditvi teh železnih okov. Ob upanju na boljši jutri smo si priredili zabavo v prijateljevi gorci. Med pripravami in čakanju na ostale goste sta na enkrat mimo švignili dve hitri letali. Bili smo visoko v hribih, zato smo imeli občutek, kot da bi se ju lahko dotaknili, saj sta leteli zelo nizko.

Gledali smo ju v dolino in se čudili. Dogodek, ki se mi je prav tako vtisnil v spomin, pa se je zgodil nekaj časa po osamosvojitvi naše domovine. Bili smo v službi, ravno smo imeli odmor za kavo, zato smo vsi odšli ven na dvorišče in zagledali dva letali, ki sta bombardirali Boč. Ob močnem poku smo vsi zbežali nazaj in napeto poslušali. Bili smo prestrašeni. To so bili taki trenutki, ki jih moraš samo doživeti, saj se jih z besedami ne da opisati.« (Marija L.)

»Sama sem bila zelo navdušena, da ne bomo več pod Miloševičevo oblastjo. Sicer sem pogrešala Jugoslavijo, ampak sem se veselila dejstva, da bomo končno samostojni. Pričakovala sem veliko, danes pa sem globoko razočarana. Začela sem pogrešati Jugoslavijo.« (Kristina D.)

Naloga dijakinje Pike:

Že takoj povem, da se moji sogovorniki ne spomnijo večine stvari, zato nisem mogla veliko napisati. Vseeno sem zbrala kar nekaj zanimivih podatkov.

Oči mi je povedal, da se spomni bolj 10-dnevne vojne. V Krškem so večkrat vklopili alarme (podobne, kakor jih imamo sedaj vsako prvo soboto v mesecu). Kadar se je sprožil alarm, so se vsi meščani morali skriti v zaklonišče. Oči dela v Nuklearni elektrarni Krško (mi po domače rečemo kar Nuklearka). Rekel je, da je bilo strašljivo videti, kako so bili varnostniki resni in oboroženi, s prstom vedno na petelinu, pripravljeni na vse. Velikokrat so nad Nuklearko letela letala, zgolj za to, da bi prestrašila uslužbence. Ta letala so bila od Jugoslovanske ljudske armade in je Nuklearka celo morala prositi Američane, naj reče Jugoslovanom, naj nehajo strašiti ljudi.

Mami je bila osmošolka. Nekega posebnega strahu v 10-dnevni vojni ni občutila. Pri nas doma je bil večkrat sosed Lado in sta z dedom modrovala, da ne gresta nikamor, da doma ne bosta zapustila, pa četudi pade bomba na hišo. V času prvega bombnega napada pa je mami pomislila: »Joj, sedaj pa ne bom mogla prebrati cele zbirke Angelika!«

Teta Urška je rekla, da ni razumela oz. se spomnila osamosvojitvenih procesov ob nastanku naše države, je bila še premlada. Imela je 7 let. Vsi njeni spomini na takratno osamosvojitveno dogajanje so povezani z vojno. Tako se spomni, kako so imeli urejeno zaklonišče v kurilnici; tam jo je najbolj mikala zaloga hrane, zlasti 'bobi palčke', a jih niso smeli vzeti. Spomni se alarmov za zračni napad, zaradi katerih enkrat niso smele k maši (bila je birma), pa je bila žalostna, ker je bila lepo oblečena v krilo. Spomni se, kako je ob alarmu lovila psa Tačija, da ne bi pobegnil. Čeprav ni razlikovala med alarmom za nevarnost in tistim ob prenehanju nevarnosti, ga je v vsakem primeru lovila. Ve, da so bili starši (moji stari starši) bolj zamišljeni, ampak ni razumela, kadar so govorili, da »helikopter ob preletu koga ali kaj išče«, so pa slišali streljanje, verjetno iz Krakovskega gozda. Spomni se, da pred vojno, ko je bila še v vrtcu in je imela naročeno eno revijo in so bili tam predstavljeni politiki – opozicijski (spomni se Pučnika, ker stara mama (moja prababica) ni bila zadovoljna z njim) in Kučana (ki ga je njena stara mama odobravala). Pa moj ded (torej njen oče) je v času vojne polagal potke iz kamenja na dvorišču, sosed Lado pa je preklinjal, da 'bodo tak vse v luft vrgl'. Na spodnjem hodniku je visela dedova vojaška obleka in tista grozna obrazna maska, ki čisti zrak in so Urši celo pokazali, kako se uporablja.

Babi Tatjana pa pravi, da je ni bilo preveč strah, dokler ni v zdravstveni dom, kjer je delala kot farmacevtka, prišel ranjenec. Takrat jo je res zaskrbelo. Mesto so preletavala letala Jugoslovanske ljudske armade (»ker so bili rahlo zmešani«, kot je rekla babica), ne da bi

dejansko kaj naredili, le prestrašiti so hoteli ljudi. Ustrašila se je tudi, ko so po medijih govorili, da je Srbija sprejela odlok o zavarovanju državnih meja v Sloveniji, s čimer sta imeli Jugoslovanska ljudska armada in zvezna policija odprto pot za oborožen nastop proti Sloveniji. 'Hvala Bogu', iz tega potem ni bilo nič. Spomni se, kako sta dedek in sosed Lado pametovala; imeli so zaklonišče v kleti, čeprav se ni pripetilo nič tako resnega.

Naloga dijaka Mihaela:

Ata mi je pripovedoval: »Leta 1991 je Jugoslavija napovedala vojno Sloveniji. Jaz, kot rezervist TO RS, sem bil 27. junija zjutraj ob 5.00 vpoklican na zborno mesto TO Šmarje pri Jelšah. Od takrat in naslednjih 30 dni sem bil na različnih položajih od Šmarja do Slovenskih Konjic. Čeprav ni bilo izstreljenega nobenega strela, je bila kljub temu vojna psihično naporna za večino mojih sovojakov. Nadzorovali smo večino cest od Šmarja proti Konjicam, postavljali zasede na določenih mestih, kjer bi bil prehod tankov izvedljiv. Takšna mesta smo še dodatno okrepili s protioklepnimi topovi. 2. julija se je začel spopad JLA in TO pri Krakovskem gozdu. Naša četa je bila takrat v pripravljenosti priskočiti na pomoč TO Brežice in takrat je bil strah pri meni in prijateljih še bolj očiten. Strah je 7. julija po podpisu, da JLA konča agresijo na slovenskih tleh, izginil in se spremenil v veselje. Med nami je nastal neopisljiv občutek svobode. Kljub temu nas je večina vojakov ostala tam do konca julija zaradi nadzorovanja umika JLA iz slovenskega ozemlja.«

Babica mi je pripovedovala: »Preteklo je že nekaj let, ko se je naša država Slovenija oziroma ko smo se državljani odločili, da ne bi bili več odvisni od drugih, ki so hoteli še naprej gospodariti z našim slovenskim ozemljem. Toda žal se pa ni izteklo brez težav. Ko so nad našim nebom brneli helikopterji in zavijale sirene, je bilo grozno. Takrat sem živela v Rogatcu, na meji s Hrvaško ob reki Sotli. Bila sem polna strahu in stresa. Vendar pa se je nazadnje le obrnilo tako, kakor smo upali, da se bo in da smo dočakali tako željno samostojnost.«

Mama mi je pripovedovala: »Leta 1991, ne spomnim se, kateri dan točno je bil, sem se odpravila v šolo. Do medmestnega vlaka sem se običajno peljala s tramvajem. Sredi vožnje nas je presenetil alarm, ki je pomenil, da sestopimo in odidemo v najbližje zaklonišče. Nastala je panika, ampak na lastno čudenje sem ohranila mirno kri. Po nekaj korakih smo zavili v klet ulične stavbe. V prostor se je sesula množica mimoidočih in mi iz tramvaja. Naenkrat sva se iz oči v oči zazrli z učiteljico za nemščino. Gospa je bila starejša in verjetno iz tega razloga tudi bolj panična kot jaz. Ena drugo sva tolažili, da bova hitro zunaj. Koliko časa je preteklo v zakloniščU, se ne spomnim več. Zrak je bil gost in ni se dosti govorilo. Med nami je bilo čutiti jezo, strah, željo po maščevanju in še kaj. Skratka, ne spomnim se, čez koliko časa smo izstopili in ali sem ta dan sploh odšla k pouku.«

Naloga dijakinje Ize:

Najprej sem se o dogodku pogovarjala s svojo mami N. Z., ki je bila takrat stara 23 let. Povedala mi je, da je na dan osamosvojitve 25. junija 1991 bilo veliko slavje v Celju, ki se ga je za nekaj časa tudi udeležila. Nekaj dni se ni dogajalo nič posebnega, nekega dne pa je po televiziji izvedela, da se je začela vojna. Ker je živela na Dobrni, se ni dogajalo nič posebnega, zato je ni bilo strah. Enkrat pa so na Dobrni tulile sirene oz. alarm. Takrat je bila zelo prestrašena in zmedena ter ni vedela, kaj naj naredi, zato je samo vzela v roke svojo plišasto igračo in začela teči po svoji sobi in stanovanju. Čez nekaj časa se je umirila. Ugotovila je, da

se ji ne splača biti prestrašena, saj se v Dobrni ni dogajalo nič groznega. Povedala pa mi je, da je njen oče oz. moj dedek P. O. prejel nekaj medalj za sodelovanje v vojski. Več informacij o tem se ni spomnila.

Potem sem se pogovarjala s svojim očetom B. Z., takrat je bil star 24 let. On je imel precej drugačno izkušnjo kot moja mami. Dneva osamosvojitve države, 25. 6. 1991, se spomni tako, da je bil v službi popoldne. V Celju je bilo po razglašeni osamosvojitvi veliko slavje in po končanem delu ob 22.00 je odšel na slavje do dvanajstih ponoči. Naslednji dan, ko se je zbudil, je izvedel, da so že tanki začeli prihajati iz Vrhnike in Hrvaške ter so zavzemali letališče Brnik in slovenske meje (z Avstrijo, Madžarsko in Italijo), čeprav jih je teritorialna obramba (TO) branila in je večino uspešno obranila. Potem je kot protiukrep slovenska obramba zablokirala dohode do jugoslovanskih vojašnic ter so jim odklopili elektriko in vodo. Kamione, ki so predstavljali blokado, so s tanki razbili in umaknili, da so lahko napadalci prišli iz vojašnic, s tem je slovenska vojska obkolila vojašnico in je prišlo do oboroženih napadov, ko je slovenska TO branila blokade, napadalci pa so jih hoteli uničiti. Ko je jugoslovanska armada opazila, da ne bo šlo zlahka, so poslali letala iz Hrvaške in Bosne in so bombardirali slovenske vojaške cilje. To streljanje je trajalo približno nekaj dni. Ranjenih in mrtvih k sreči ni bilo veliko. Na koncu se je predsednik Janez Drnovšek uspel dogovoriti z jugoslovanskimi oblastmi o začasnem premirju. Kasneje se je uspel dogovoriti še to, da se bo jugoslovanska vojska umaknila iz slovenskega ozemlja, kar je uradno pomenilo zmago Slovenije. V času, ko se je jugoslovanska vojska umikala iz Slovenije, je moj oče sodeloval v vojski. Takrat so prevzemali celjsko vojašnico. Ko se je jugoslovanska vojska umaknila, so v vojašnici pustili štiri vojake albanske narodnosti, ki so jih stacionirali na železniški postaji v Celju na potovalni vagon, kjer so čakali na varno deportacijo v Kosovo, kjer so bili doma. V tem času so jim nudili hrano in stražo, da niso bili ogroženi. V tem času so tudi čistili celjsko vojašnico. Ko so čistili hladilnike, so našli veliko pokvarjene hrane, ker ni bilo tri mesece elektrike. Stanje je bilo naravnost grozljivo. V tem času sta tudi prišla obrambni minister v tistem času Janez Janša in general Slapa ter sta si ogledala situacijo. Uspešno so prevzeli vojašnico, jo očistili, kasneje še renovirali in jo pripravili za prihodnje rodove.

Tretja oseba, s katero sem se pogovarjala, je moja babica C. O., ki je bila v času osamosvojitve Slovenije stara 50 let. Dogodka se ne spomni dobro, zato je bolj slabo opisan. Na dan osamosvojitve, 25. junija, se je vračala z izleta za učitelje (po poklicu je bila učiteljica) in se spomni, da so bili ob cesti vojaki, ki so jih ustavljali. Ko so prispeli domov na Dobrno, je videla, da so nekateri ljudje praznovali osamosvojitev. Ker sta z mojo mamo živeli skupaj na Dobrni, sta vojno doživljali podobno – na Dobrni ni bilo nekih hudih posledic kot drugod. Povedala pa mi je, da se je veliko spremenilo v smislu, da je bila Dobrna precej pusta po tem dogodku. Pred vojno je bilo vsepovsod veliko gostov, po tem pa je bilo vse prazno. Povedala je tudi, da je moj dedek P. (zgoraj omenjen) sodeloval med vojno na vojnem odseku. Več pa se ni spomnila.

Za konec sem še vprašala svojo drugo babico J. Z., ki je bila takrat stara 59 let. Povedala je, da tam, kjer je ona živela, se ni dogajalo nič posebnega, edini dogodek, ki ji je ostal v spominu je, da je s svojim možem sedela v senci pred svojo hišo, ko se je nad njima peljalo vojno letalo.

Naloga dijaka Nejca:

Spraševal sem mamo, dedija in atija:

Mama:

Na kaj najprej pomisliš ob besedi osamosvajanje Slovenije?

»Najprej pomislim na nevednost ob začetku, torej kako dolgo bo to vse trajalo, kako bo potekalo, kakšne bodo posledice in seveda na strah.«

Kaj si počela v času boja za osamosvojitev?

»Bila je lepa, sončna nedelja. 'Krenclavke' smo bile v cerkvi in jo krasile. Naslednji dan smo izvedeli, da bo bombni napad in seveda, tudi lepa nedelja je odpadla, zato smo ostali doma ter si za vsak primer začeli pripravljati zaloge.«

Je bil kakšen zanimiv trenutek?

»Ja, k sreči tudi to. Imeli smo dva traktorja in ker nas je bilo strah zanju, smo ju skrili – v primeru bombnega napada – kar v gozd. Sestra jih je tako skrila, da smo ju še po koncu osamosvajanja komaj našli.«

Te je bilo kdaj zelo strah?

»Recimo da. Sokrajanka je prišla k nam, oblečena v vojaška oblačila in nas opozorila, da je vojni štab v bližini in naj ne hodimo na glavno cesto, saj se tam vozijo vojaška vozila proti Črni na Koroškem.«

Kdaj si začutila olajšanje?

»Ko ni bilo več vozil, ko so se vojaki odmikali in napad je bil tudi stran od nas, da smo bili vsi srečni in zdravi še naprej.«

Dedi:

Na kaj najprej pomisliš ob besedi osamosvajanje Slovenije?

»Malo strahu, borbo, nove skrbi, malce jeze, malce veselja, da bi šli ob uspehu 'na svoje', slabe izkušnje, da bi se ponovilo dogajanje 2. svetovne vojne, na koncu pa zmagoslavje.«

Kje si bil med vojno?

»Bil sem vpoklican, ampak zaradi bolezni nisem šel v teritorialno obrambo, ko sem pokazal potrdilo o bolezni. Zato sem ostal doma, spremljal dogajanje po radiu, televiziji ter zraven delal na kmetiji. Poslušal sem tudi streljanje in pokanje iz Dravograda.«

Dobri trenutki vojne?

»Med tem časom so potekale priprave za poroko hčerke, ampak se ni vedelo, ali bo sploh poroka ali ne. Ker se je vse umirilo, je bila poroka lahko nemoteno.«

Kdaj te je bilo strah?

»Na začetku, da ne bi vsega pobrali, kot se spomnim iz 2. svetovne vojne, ko so vzeli kruh, govedo in odpeljali ljube ljudi.«

Je bilo kaj smešnega?

»Ko sem iskal traktor od hčerke, ki se je pripravljala na poroko in je ni več zanimalo, kam je traktor peljala. No, k sreči sem ga le kmalu zagledal.««

Konec strahu?

»Ko je bilo vsega konec in smo občutili olajšanje. Fantje iz vasi, ki so bili zadolženi za varovanje, so prišli k nam in druženje se je začelo. Seveda pa je bila potem kmalu tudi hčerkina poroka.«

Ati:

Spomin na vojno?

»Malo strahu, potreba v službi po delavcih, zato mi ni bilo treba v vojsko, vendar sem moral biti vseeno vsak dan pripravljen na poziv, v kolikor bi me potrebovali.«

Čudna stvar vojne?

»Napoved bombnega napada, napeto čakanje, bobnenje iz Dravograda, vsakodnevno poročanje po radiu o vojni, nek čuden strah, ki je bil v meni prisoten le tedaj.«

Zanimiva izkušnja?

»Sedeli smo pred hišo in čakali na napad, ki ga k sreči ni bilo. Potem je sledila zaključna tekma v nogometu na igrišču, ko smo se vsi srečno zbrali.«

Si čutil jezo?

»Ne, ker sem pričakoval, da se ne bomo tako mirno razšli, da se bo treba za osamosvojitev boriti in k sreči se je vse dobro končalo.«

Kdaj si začutil olajšanje?

»Objavljanje po radiu, da se vojaki odmikajo, da se osamosvojitvena vojna končuje, Kacin je bil dober pogajalec, da se je dalo veliko rešiti na miren način, zatem je sledilo olajšanje in veselje.«

5. Razstava

Za zaključno dejanje teme osamosvojitve države smo dijakom pripravili gostujoče predavanje in razstavo ob 30. obletnici osamosvojitve države. Povabili smo mladega ljubiteljskega zbiratelja predmetov iz časa osamosvojitvene vojne, ki je dijakom na poljuden in zabaven način razložil in pokazal predmete.

V uvodnem delu je na kratko povzel desetdnevno vojno, kar je imel pripravljeno na drsnicah. Nato je sledil ogled razstave, le-ta pa je zajemala predmete, kot so: čini, razna odlikovanja, obleke, čevlji, noži, pasovi, pokrivala itd. Dijakom je povedal tudi zanimivosti, npr. kako se srečuje z ljudmi, ki so sodelovali v vojni in kako pravzaprav pride do predmetov. Vse predmete, ki smo si jih ogledali, so bili 'v vojni' in bodisi podarjeni bodisi izposojeni.

Dijakom je bilo zaključno dejanje obravnavane učne snovi osamosvojitvene vojne izjemno všeč, ostali so še dolgo v odmor, gosta spraševali in se zanimali za obravnavano tematiko. Med dijaki so se pojavljala razna vprašanja, kot so recimo: kakšno orožje so uporabljali, kako je bilo z zasegi tovornjakov, koliko je bilo mrtvih itd. Povabljeni gost jim je znal dobro odgovoriti na zastavljena vprašanja in jih pritegniti za novo, samostojno raziskovanje. K našim uram zgodovine so se priključili še nekateri sodelavci profesorji ter nekateri drugi dijaki. Razstava je bila na ogled samo en dan – ravno zaradi dragocenih in izposojenih predmetov.

6. Zaključek

V temi, ki smo jo obravnavali v prvem in drugem letniku štiriletnega srednješolskega izobraževanja pri predmetu zgodovina, smo v dejavnost vključili naslednje vrednote:

- razvoj in zgodovina našega naroda,

- domoljubje in pozitiven odnos do države Slovenije,
- spodbujanje in razvijanje slovenske identitete,
- vpliv in pomen osamosvajanja Slovenije,
- odnos tradicije, kulture, jezika, obrti, znanosti in okolja,
- spodbujanje spoštovanja državnih simbolov.

Zastavljeni cilji so bili uspešno usvojeni, saj so dijaki poglobili znanje o državljanski in domovinski kulturi ter njenem pomenu, razvijali kritično mišljenje, se opredeljevali do stališč in vrednot, razvijali pozitiven odnos do domovine, naroda in države Slovenije.

Prednost izvedbe takšnega pouka je prav gotovo popestritev in pridobivanje ocen na drugačen način; dijaki so bili motivirani za delo in nadaljnje samostojno raziskovanje. Letošnji spomladanski čas nam je bil naklonjen, saj so se dijaki, sicer izmenoma, vračali nazaj v šolske klopi, zato nam je uspelo izvesti gostujoče predavanje. Dijaki so bili nad mladim predavateljem navdušeni, med njimi je potekala živahna debata. V popolnem pouku na daljavo bi težje izvedli gostujoče predavanje; če bi ga, bi potekalo preko spletne povezave, kar pa ne bi imelo tako dobrega učinka kot predavanje v živo. Na gostujoče predavanje so bili vabljeni tudi naši učitelji in drugi dijaki, kar so v večini dobro sprejeli in se le-tega udeležili. Tako jim je bil predstavljen primer dobre prakse vzgoje za državljanske kompetence pri urah zgodovine.

Inovativen pristop k izvedbi pouka zgodovine spodbuja, da se bomo v prihodnje lotili podobnih nalog; ure, izpeljane na takšen način, so se izkazale kot zelo dobre. Najbolj pomembno je, da dijaki od teh ur odnesejo največ ter da se jih spodbudi k samostojnemu raziskovanju in kritičnemu mišljenju.

7. Viri in literatura

Digitalni učni načrt za zgodovino (2020). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 16. 8. 2021 s spletne strani: https://dun.zrss.augmentech.si/#/.

Antoličič, G. idr. (2021)- Zgodovina 4. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gabrič, A.; Režek, M. (2011). Zgodovina 4. Ljubljana: DZS.

Karlovšek, M.; Robnik, V. (2015). Zgodovina za srednje strokovno in poklicno tehniško izobraževanje. Ljubljana: DZS.

Strlič, N. (2020). Osamosvojitev. Dob: Založba Miš.

Kratka predstavitev avtorice

Urška Pevec je profesorica slovenščine in zgodovine, zaposlena na Srednji poklicni in strokovni šoli na Šolskem centru Šentjur. Od marca letos opravlja poleg poučevanja tudi funkcijo vršilke dolžnosti ravnateljice Srednje poklicne in strokovne šole. Njena velika strast je poučevanje in sodelovanje z mladimi, z dijaki. Verjame, da je vsak dan priložnost, da se naučimo nekaj novega, le-to pa skuša z inovativnimi in sodobnimi pristopi vpeljati v poučevanje. Ure slovenščine in zgodovine želi predstaviti na čim bolj zanimiv in drugačen način, hkrati pa dokazati, da trenutni nezavidljivi *koronačas* tega ne bo odvzel. Zanimajo jo drugačni, sodobni pristopi k poučevanju, kako dijakom približati teme, ki so po učnem načrtu morda odrinjene, pa vendar pomembne, in kako vnesti v sam pouk inovativne vsebine.

Tudi mi smo zbrali pogum
Vertikalno sodelovanje in učenje o demokraciji

We have Shown Courage
Vertical Cooperative Learning about Democracy

Maša Stres

Osnovna šola FRAM
masa.stres@os-fram.si

Povzetek

Ni naključje, da velikokrat razmišljamo o tem, kako in koliko bi v poučevanje vključili sodelovalno učenje. Kot učitelji se moramo zavedati pomena zgoraj zapisanega in v pouk vključevati čim več le tega. Po načelih formativnega spremljanja smo poučevanje povezali z dogodki ob tridesetletnici nastanka naše države, saj je bila tema našega sodelovanja demokracija. Ob tem so se prepletale različne metode, oblike dela, strategije... S tem smo dosegli številne zastavljene cilje in jih v določeni meri celo presegli.
Ob koncu so nastali čudoviti dokazi o delu, s katerimi smo izboljšali razumevanje demokracije. Ob tem pa se je vsaj ta generacija naučila veliko novega in seveda tudi koristnega.

Ključne besede: aktiven državljan, aktivnost učencev, demokracija, formativno spremljanje, medgeneracijsko vrednotenje, medpredmetno sodelovanje, vertikalno sodelovanje, vrstniško učenje.

Abstract

It is not a coincidence, that we often think, how could we include collaborative learning into our teaching. As teachers, we have to be aware of the importance of this kind of learning and we have to try to include it as much as possible into our lessons. Following the principles of formative monitoring, we connected teaching with the events that refered to our 30th anniversary of our country origin. The theme of our cooperation was democracy. There we used different methods, work forms, strategies, etc. This helped us to reach our aims and some of them we have also exceeded.
At the end, there were amazing proofs of our work and we improved the understanding of democracy. At least this generation of students thought a lot of new and useful things during this project.

Keywords: active citizen, democracy, formative monitoring, interdisciplinary cooperation, intergenerational evaluation, peer learning, students´ activity, vertical cooperation.

1. Uvod

Že skoraj dve in pol tisočletji je stara misel, ki se pripisuje grškemu filozofu Diogenu iz Sinope, in pravi, da vsaka država temelji na izobraževanju svoje mladine.

Zgoraj zapisana trditev še kako drži za naš pogled na izobraževanje in naš način poučevanja. Ker pa smo še v letu tridesetletnice osamosvojitve Slovenije, se nam je zdela to odlična

iztočnica, da povežemo oboje. In zgodilo se je, da so se povezali ne dvoje, temveč kar več različnih segmentov, tem, metod, oblik in še kaj…

Porodila se je ideja, da bi obravnavano tematiko sočasno podali osmemu in prvemu razredu, in sicer na način, da osmošolci po načelih formativnega spremljanja spoznajo tematiko demokracije tudi skozi prizmo osamosvojitve Republike Slovenije. Nato pa pridobljeno znanje posredujejo (kot neke vrste učitelji) prvošolcem. V tej drugi fazi sta bili izvedeni dve učni uri, med katerima so osmošolci skozi igro vlog in lastnega pogleda na demokracijo mlajšim posredovali na njim primeren način znanje, ki so ga pred tem usvojili.

2. Formativno spremljanje in dogodki ob osamosvojitvi nas lahko tudi povežejo

Ves čas je bilo naše vodilo formativno spremljanje. Zasledujemo namreč naslednje.

S formativnim spremljanjem učitelj omogoča učencem soustvarjanje učnega procesa (namenov učenja, kriterijev uspešnosti, osebnih ciljev, zastavljanje vprašanj, samovrednotenje, vrstniško vrednotenje itd.), kar vodi k aktivnejši vlogi učencev ter h kakovostnemu in trajnejšemu znanju. Učenci vrednotijo svoje delo in so deležni kakovostnih povratnih informacij tako s strani učitelja kot sošolcev z namenom izboljševanja učenja (ugotavljanja, v kolikšni meri so dosegli zastavljene cilje) ter izboljševanja dosežkov (https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2).

Ko učenec razume kaj se uči in kako se je potrebno učiti, postane aktivni udeleženec formativnega spremljanja. Raziskave so pokazale, da aktivna uporaba formativnega spremljanja privede do boljše motivacije otrok za šolsko delo (Brookhart, 2010).

Strategije, katere je združil William, veljajo za ključne elemente formativnega spremljanja in se med seboj povezujejo. William jih je zapisal kot:

1. nameni učenja in kriteriji uspešnosti;
2. dokazi;
3. povratna informacija;
4. vprašanja v podporo učenju ter
5. samovrednotenje, vrstniško vrednotenje (Holcar Brunauer idr., 2017).

»Razreda ne vidim več kot CELOTO, ampak v njem vidim tudi vsakega POSAMEZNIKA.« (Holcar Brunauer idr., 2017, str. 6). Vsekakor je to vedno bolj ali celo vedno tudi naše vodilo.

Zelo pomembno se nam zdi tudi, da učenci ne samo sprejemajo in podajajo znanje, temveč da znajo ovrednotiti znanje sebe in drugih. Učenci so bolj aktivno vključeni v pouk in so enakovreden partner v učnem procesu. Sposobni so kritičnega vrednotenja samih sebe in tudi drugih v razredu ter pridobijo poglobljeno znanje (Holcar Brunauer idr., 2017).

Nenazadnje so izrednega pomena tudi dokazi o učenčevem delu, ki vsekakor jasno pokažejo ali so učenci zastavljene cilje tudi osvojili. Dokazi so naloge učencev, ki učitelju omogočijo vpogled v njihovo razumevanje učne snovi. Priporoča se zbiranje dokazov v daljšem časovnem obdobju, učenčev napredek pa je viden v mapi dosežkov ali portfoliu. Dokaze se prilagodi glede na cilje, katere moramo doseči pri pouku, zbiramo pa jih v vseh fazah učnega procesa. Pridobljeni dokazi naj bodo zbrani iz več dejavnosti, saj učitelj tako lažje presodi učenčev napredek. Dokaze lahko zbiramo na več načinov, prilagodimo jih glede na obravnavano snov:

- preko pogovora med poukom: vprašanja, intervjuji, samovrednotenje, vrstniško vrednotenje, refleksije …
- z opazovanjem: skupinsko delo, samostojno delo …
- preko izdelkov: plakat, PPT predstavitev, slika, strip …. (Holcar Brunauer idr., 2017a; Brodnik idr., 2018).

Kljub formativnemu spremljanju in vrstniškemu učenju, smo zasledovali cilje učnih načrtov. Pri delu smo imeli v ospredju naslednje:

Učenec:

1. Razume, kaj je demokracija in kdo ima pravico do demokratičnega odločanja.
2. Opiše dva vidika volilne pravice (pravico voliti in pravico kandidirati na volitvah).
3. Prepoznava soodvisnost pojmov: demokracija, država, politika.
4. Na primerih pojasni razliko med demokratičnostjo in nedemokratičnostjo.
5. Opiše značilnosti aktivnega državljana.
6. Opiše primer konkretne državljanske akcije.
7. Opredeli nekatere vrste državljanskih akcij.
8. Razloži, zakaj je aktivno državljanstvo pomembno in zakaj le udeležba na volitvah ni dovolj.
9. Spozna, da ima vsak človek pravice in dolžnosti, ter opiše razlike med pravicami in dolžnostmi.
10. Spozna pomen dane obljube.
11. Razume, da je treba upoštevati tudi lastne interese in potrebe ter interese in potrebe drugih.
12. Ve, da morajo biti vsem (ne glede na razlike) dani pogoji, da živimo človeka vredno življenje.

Seveda pa ne smemo pozabiti tudi na proceduralne cilje:

1. Sodelovanje.
2. Argumentiranje.
3. Reševanje različnih nalog, problemov…
4. Medvrstniško sodelovanje in sodelovanje med različnimi razredi…

Pri tem smo se posluževali naslednjih metod. Naš cilj je bil, da bi seveda prevladovalo izkustveno učenje. Prav tako je bil poudarek na igri vlog, ki smo jo natančno opredelili s proceduralnimi kriteriji, ki smo jih načrtovali in oblikovali skupaj z učenci. Pri tem nikakor ne smemo pozabiti na opazovanje, seveda tudi razlago, ki pa je temeljila na razlagi učenca učencem (osmi razred snov predstavlja prvim razredom). Dotaknili smo se tudi dela z informacijsko – komunikacijsko tehnologijo.

Uporabili smo tudi naslednja orodja. Piramida vprašanj osmošolce spremlja ves čas (z njo se seznanjajo in upoštevajo taksonomijo), semafor, ki smo ga zaradi lažjega prikazovanja in

razumevanja nadomestili z dvigovanjem prstov ter izstopni lističi, ki so nam na koncu procesa pomagali kot povratna informacija nalogi, ki smo si jo zadali.

Pa poglejmo, kako so se zastavljeni cilji uresničevali skozi učni proces.

Začelo se je ob pripravljanju proslave ob Dnevu samostojnosti in ugotavljanju, da otroci vse premalo poznajo svojo lastno zgodovino in da vse premalo učimo v smeri, da bi naši otroci – učenci postali aktivni državljani. Da bi se zavedali pomena demokracije in demokratičnega odločanja. Vsem, ki so spremljali dogajanje ob tridesetletnici osamosvojitve, je najverjetneje sedaj bolj jasno s čim je povezan tudi naš delovni naslov (Zbrali smo pogum). Seveda gre za slogan, ki je odmeval pred tremi desetletji. Bil je tudi rdeča nit pripravljene razstave ob dogodkih v lanskem in letošnjem letu.

In potem smo se premaknili od besed k dejanjem. Odločili smo se za vertikalno sodelovanje med prvim in osmim razredom. Pri tem je bil naš glavni cilj sodelovanje med obema razredoma. Zakaj vertikalno sodelovanje in zakaj ta dva razreda?

Vertikalno sodelovanje se nam je zdelo odlično izhodišče za učenje in prikazovanje pomena sodelovanja. Zelo pomembno se nam namreč zdi, da se lahko tudi mlajši učijo od starejših in seveda obratno. Dokazali smo, da se tudi veliki lahko ogromno naučijo od mlajših. Naj samo povzamemo eno od misli, ki je bila del povratne informacije ob zaključku sodelovanja. Besede je izrekla osmošolka:

“Nikoli si nisem mislila, da me bodo mlajši učenci sploh poslušali. Sedaj vidim, da gre in končno si lahko upam pomisliti, da bi tudi sama enkrat postala učiteljica.“

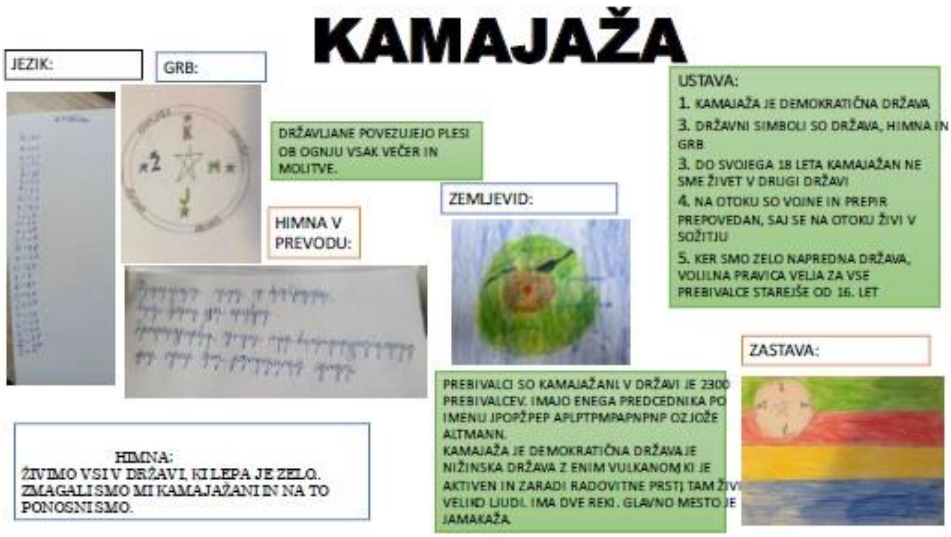
Ali pa misel prvošolca:

“Še nikoli nisem tako užival. Opica Nataša je nekaj najlepšega. Za vedno si jo bom zapomnil. Kaj, če nas bi vedno učili starejši učenci?”

Mislim, da nas mora zgoraj napisano navdihovati, da s podobnim načinom, metodami, oblikami, strategijami nadaljujemo še naprej.

Kot smo napisali je bila tema, rdeča nit, demokracija. V osmem razredu je pri DKE cel sklop z naslovom Demokracija od blizu namenjen poznavanju demokratičnega sistema. Seveda se o demokraciji učijo tudi v nižjih razredih. Tako pri DKE kot tudi pri zgodovini in še kje. Vendar se najbolj intenzivno in v celem sklopu s tem ukvarjamo v osmem razredu. Zato odločitev za ta razred. V prvem razredu pa nekaj ur pri spoznavanju okolja namenimo tematskem sklopu Odnosi. To temo smo lahko dobro povezali z zgoraj omenjenim naslovom. Oboje se nam je zdela odlična iztočnica za nadaljnje delo in sodelovanje.

Ker smo se zavedali, da »ta majhni« najverjetneje niti besede demokracija ne poznajo, smo začeli s tem. Kot učitelji DKE in ZGO lahko na način, ki ga razumejo tudi najmlajši predstavimo demokracijo. Učenci so bili navdušeni, povratne informacije so bile navdihujoče. Nato so demokracijo, kot si jo predstavljajo oni, osmošolci demokracijo predstavili najmlajšim. Pred tem so osmošolci pri svojem pouku pripravljali svoje lastne države, ki so morale izražati demokratični način delovanja. Njihovi dokazi so bili navdihujoči.



Slika 1: *Primer dokaza – država.*

Naj na tem mestu povzamemo nekaj povratnih informacij prvošolcev:

“Demokracija je kul.“

“Demokracija je, da si lahko pripravim rojstni dan, kot želim.”

“Rada se učim o demokraciji.”





Sliki 2 in 3: *Medvrstniško učenje.*

Nato so »ta majhni« dobili nalogo, da so »ta velikim« predstavili demokracijo, kot si jo predstavljajo oni. Pred tem so dobili tudi domačo nalogo, da so svojim bratom, sestram ali preprosto staršem demokracijo predstavili doma.

Sledilo je srečanje. Ker smo žal bili in smo še vedno v COVID času, je bila že organizacija srečanja pravi podvig. Sprva smo delali na daljavo, kasneje pa na razdalji in z maskami. Zanimivo, tudi mlajši učenci so si jih z veseljem nadeli, samo da so lahko bili z velikimi.

Omenjeno dejavnost smo s pomočjo skupaj zastavljenih kriterijev izvedli kot igro vlog. Prvošolci so morali zaigrati načrt in pripravo rojstnega dne po demokratičnih načelih.

Sledilo je vrednotenje prikazanega. Po vnaprej postavljenih kriterijih so veliki vrednotili majhne.



Slika 4: *Medvrstniško vrednotenje. Osmošolci s pomočjo dvigovanja prstov vrednotijo igro vlog prvošolcev.*

Vrednotenje sebe in drugih se nama namreč zdi kar se da pomembna veščina, saj z njo učenec dobi spodbudo, naj si bo, da je delo opravil dobro ali kaj bi lahko v bodoče opravil drugače. Učitelj mora biti pri tem pozoren, da učenec vrstniško povratno informacijo sprejme kot spodbudo in ne kot sodbo s strani sošolcev. V primeru, da učenec to sprejme kot napad na njega se je potrebno z njim pogovoriti in poiskati nov način pridobivanja povratne informacije. Učenci se bodo z obema elementoma tudi naučili kako se učiti iz izkušenj in kako svoje delo nato še nadgraditi (Holcar Brunauer idr., 2017a; Brodnik idr., 2018).

Bili so neverjetno realni, potrpežljivi, natančni, ponosni, da so tako veliki in imajo tako pomembno nalogo. Mlajši pa seveda prav tako ponosni, da so dobili tako dobre ocene in

pohvale. Kjer pa vse ni bilo popolno, pa so kritike sprejeli brez slabe volje. Ponovno odličen pokazatelj pozitivnosti strategij po formativnem spremljanju. Žal prav vsi učitelji še predobro poznamo pripombe na naše vrednotenje. Na zgoraj predstavljen način, se učitelj zlahka izogne morebitnim težavam. In ne samo to, učenci se ob tem naučijo kritičnega prijateljevanja in kritičnega pogleda na svojo oceno in oceno ostalih.

Sledilo je učenje oziroma bolje rečeno že poučevanje mlajših s strani osmih razredov. Veliki so se prelevili v učitelje in mlajšim razlagali demokracijo, kot si jo predstavljajo oni in kot so se o njej učili. Izredno zanimivo je bilo prebirati izstopne lističe, iz katerih je bilo razvidno, da si učenci vsekakor želijo več takšnega dela in da so neizmerno uživali v sodelovanju med razredoma. Prav tako so povedali, da so se ob tem urili v sodelovanju, učenju učenja, pomoči, potrpežljivosti in še čem…

Zanimivo je, da so med samih poučevanjem v vlogi učiteljev povedali veliko več, kot če bi jih učitelj spraševal ali ocenjeval. Zagotovo še en dokaz, da so na ta način veliko bolj sproščeni in da zastavljeno vlogo (učitelja) vzamejo skrajno resno.

Sledilo je še sklepno dejanje. Vsak razred je dobil nalogo, da pripravi dokaze o tem, kako so razumeli in si predstavljajo demokracijo. Kot smo že zapisali, je bil naš glavni poudarek na učenju za aktivno državljanstvo. Zavedamo se namreč, da bodo ti "majhni" nekoč odrasli ljudje in še kako pomembno se nam zdi, da bodo razmišljali odprto, demokratično in da se bodo resnično zavedali pomena aktivnega državljana.

Prvi razred je dobil nalogo priprave rojstnodnevne zabave po načelih demokratičnega odločanja. Kjer smo se učiteljici postavili v vlogo nedemokratičnih staršev, so učenci to takoj zaznali. Pri delu so zelo uživali in nastali so odlični dokazi o delu.

Osmi razred pa je osnoval svojo lastno državo, ki je morala temeljiti na demokratičnih načelih. Uporabiti so morali vso pridobljeno znanje o demokraciji. Nastale so odlične državne tvorbe, v katerih, strinjali smo se vsi, bi vsi z veseljem živeli.

Ob res samem koncu dela so prvošolci ustno, osmošolci pa s pomočjo izstopnih lističev podali povratno informacijo o celotnem procesu. Naj zaključimo samo z enim: »vsekakor si želimo še več takšnega dela.«.

3. Zaključek

In če na koncu zaključimo z mislijo, s katero smo tudi začeli. Če bomo še naprej poučevali tako in če bodo vsi naši zanamci tako demokratično osveščeni in aktivni, nam za prihodnost naše države vsekakor ni potrebno skrbeti.

Ob tem se je ponovno pokazal pomen formativnega spremljanja. Pomen in uspeh vertikalnega sodelovanja in zlasti uresničevanje ciljev je mogoče tudi skozi drugačen način poučevanja, ki vključuje veliko sodelovalnega učenja.

Ker so se metode in oblike dela pokazale kot odlične, bomo s podobnim načinom, oblikami, metodami, strategijami zagotovo nadaljevali tudi v prihodnje. Bi pa ob tem opozorili, da je v časih epidemije in ob priporočilih, ki so trenutno del našega vsakdanja, takšne oblike poučevanja veliko zahtevnejša naloga, kot v časih brez omejitev. Prav tako bi naslednjič poskušali z manjšimi skupinami. Nikakor ne moremo mimo še ene ugotovitve. Učence bi namreč naslednjič vključili v samo načrtovanje učnega procesa še aktivneje. Osmošolci bi peljali celoten proces. Kar pomeni, da bi sami učenci sodelovali že pri samem načrtovanju učnega procesa, ki bi mu sledilo postavljanje kvalitetnih kriterijev, vprašanj, zbiranju

dokazov… Najpomembneje pa bi seveda bilo, da bi izključno oni podajali kvalitetne povratne informacije skozi sam proces. Učitelj bi tako bil resnično in samo mentor ter koordinator. Prepričani smo namreč, da bi na ta način mlajši odnesli še veliko več.

4. Viri in literatura

Brodnik, V., Gaber, B., Holcar Brunauer, A., Bregar Mazzini, S., Štampfl, P., Čas, M., Kreč, T., Babič, D. in Krivec Čarman, D. (2018). Formativno spremljanje pri zgodovini: priročnik za učitelje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Brookhart, S. M. (2010). Formative Assessmnet Strategies for Every Classroom: An ASCD Action Tool. (2. prenovljena izdaja).ASCD.

Holcer Brunauer.A. (2016): Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J. Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S. in Zore, N. (2017). Zakaj formativno spremljati? Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mateja Peršolja (2019): Formativno spremljanje v praksi. Ljubljana. Mateja Peršolja s.p.

https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2, 21.9.2021

Kratka predstavitev avtorice

Maša Stres je profesorica razrednega pouka, zaposlena na OŠ Fram

Državljanska vzgoja in tradicija v 21. stoletju: Tradicionalani maturantski sprevod Gimnazije Kranj

Civic Education and Tradition in the 21st Century: Traditional Academic (Graduation) Procession of Gimnazija Kranj

Nataša Kne

Gimnazija Kranj
kne.natasa@gmail.com

Povzetek

Po definiciji državljanska vzgoja za svoj cilj postavlja oblikovanje dejavnega mladega človeka, ki je hkrati odgovoren državljan, ki prispeva k razvoju in dobrobiti družbe. Tej precej utilitaristični definiciji, ki pričakuje družbeno angažiranost in aktivacijo, torej usmerjenost mladega človeka v tukaj in zdaj, je potrebno dodati zgodovinski spomin. Mlademu človeku je potrebno pokazati, da tvorna, samozavestna in strpna državljanska bit temelji v veliki meri na civilizacijskih dosežkih, kulturi, tradiciji, dediščini ne glede na to, kako sodoben, moderen in napreden je trenuten kontekst. Zastavlja se vprašanje ali je tradicija preživet anahronizem ali je, nasprotno, njeno vključevanje v izobraževanje in državljansko vzgojo bistveno. Ohranjanje tradicij in običajev v izobraževanju, kot je tradicionalni maturantski sprevod Gimnazije Kranj, bistveno pripomore k razumevanju znanja kot neodtujljive vrednote, hkrati gre za iniciacijo mladega človeka v odraslost, ki omogoča razmislek o prehojeni življenjski in izobraževalni pot ter nujno usmeritev pogleda v prihodnost. Tovrstni običaji na simbolni ravni bistveno oblikujejo mladega človeka in so v tem oziru ključni, saj ga postavijo v okvir, ki ga simbolno šele lahko preseže. Tradicionalni maturantski sprevod v Sloveniji ohranja le še Gimnazija Kranj.

Ključne besede: dobrobit, državljanska vzgoja, mladi, tradicija, tradicionalni maturantski sprevod Gimnazije Kranj.

Abstract

By definition, civic education aims to create an active young person who is at the same time a responsible citizen who contributes to the development and well-being of society. To this rather utilitarian definition, which expects social engagement and activation, i. e. the orientation of the young human being to the here and now, it is necessary to adhere to the historical memory. It is necessary to show the young person that a creative, confident and tolerant citizenship is based largely on the achievements of the whole civilization, culture, tradition, heritage, no matter how contemporary, modern and advanced the current context is. The question arises as to whether tradition is a superfluous anachronism or, conversely, its integration in education and civic education is essential. Preservation of traditions and customs in education, such as the traditional academic (graduation) procession of Gimnazija Kranj, significantly contributes to the understanding of knowledge as an inalienable value, at the same time it is the initiation of a young person into adulthood, which allows reflection on the past life and educational path. Such customs significantly shape the young person on a symbolic level and are crucial in this respect, as they place her/him in a context that can only be symbolically surpassed. The traditional academic (graduation) procession is in Slovenia practised and preserved only by Gimnazija Kranj.

Keywords: civic education, tradition, traditional academic (graduation) procession of Gimnazija Kranj, wellbeing, youth.

1. Državljanska vzgoja in tradicionalne vrednote

Zdaj ko se državljanska vzgoja vpeljuje tudi v srednješolsko izobraževanje, je smiselno pogledati, kako se lahko primerno implementira v izobraževanje. Državljanska vzgoja poudarja aktivacijo človeka, poznavanje državljanskih pravic in dolžnosti, poznavanje delovanja države, Evropske unije in mednarodnih organizacij. Raziskave med osnovnošolci iz leta 2017 so pokazale, pišejo na spletni strani MIZŠ, da so dosežki slovenskih učencev na področju državljanske vednosti nad mednarodnim povprečjem, večjo povprečno vednost državljanske vednosti imajo le še Danska, Tajpej, Švedska, Finska, Norveška, Estonija in Ruska federacija. To pomeni, da smo Slovenci državljansko vzgojo vzeli resno. Državljanska vzgoja je med drugim usmerjena v spodbujanje spoštovanja in varovanja okolja, razvijanje sposobnosti za zagovarjanje lastnega stališča, razvoj spretnosti in sposobnosti mladih za reševanje sporov, širjenje znanja o pravicah in odgovornostih državljanov, spodbujanje sodelovanja mladih v lokalni skupnosti, spodbujanje kritičnega in neodvisnega mišljenja mladih, spodbujanje sodelovanja mladih v življenju šole, razvoj učinkovitih strategij za boj proti rasizmu in ksenofobiji in pripravljanje mladih za bodoče politično udejstvovanje (Klemenčič, 2019). Vse to so zelo utilitaristični cilja za oblikovanje idealnega človeka in idealnega državljana, ki družbi koristi, jo dopolnjuje in izpolnjuje. Vsak državljanski ali politični kontekst, vsako zgodovinsko obdobje potrebuje določen državljanski in domovinski ideal in s tem povezano oblikovanje idealnega človeka. Ob tem se zastavlja vprašanje, koliko gre domovinska vzgoja v kontradikcijo z državljansko vzgojo v svetu, ki je vse bolj globalen. Je domovinska vzgoja vse bolj nadloga, anahronizem, ki preprečuje oblikovanje idealnega globalnega človeka, univerzalizacijo vsega človeškega, ustvarjanje enakosti na račun raznolikosti? Dobravc (2020) navaja: »Pomemben del državljanske vzgoje je povezan tudi z vstopom Slovenije v Evropsko unijo.« Evropskost je že koncept, ki do določene mere spodbija narodnost, če to razširimo čez celoten globus in posameznik ni le pripadnik naroda/države in kontinenta, denimo Evrope, temveč je predvsem Zemljan, potem postane vprašanje še toliko pomembnejše. Realistično zasnovana državljanska vzgoja mora namreč vključevati tri ravni: osebno, družbeno in državno, in tudi delovanje na vseh teh ravneh. (Šimenc, 2011) Če naj vprašanje zastavim konkretneje: Ali je tradicionalni maturantski sprevod Gimnazije Kranj, ki je v prvi vrsti evropska tradicija, anahronizem ali nekaj, kar velja čuvati in ohraniti, ob tem, da vemo, da ga v Sloveniji ohranja le še Gimnazija Kranj?

2. Državljanska vzgoja in Tradicionalni maturantski sprevod Gimnazije Kranj

Gimnazija Kranj je nosilka tradicije tradicionalnega maturantskega sprevoda, ki se je verjetno na šoli začel že pred 2. svetovno vojno, uveljavil pa po njej. Maturantski običaji Gimnazije Kranj nadaljujejo tradicijo ceremonialov nemških in angleških univerz iz 17. stoletja, kar je zanimivo in verjetno pogojeno s tem, da je bila gimnazijska izobrazba dolgo časa najvišja izobrazba, ki si jo lahko pridobil v tedanjem izobraževalnem sistemu na slovenskem ozemlju, saj je bila slovenska univerza ustanovljena šele leta 1919. Tradicionalni maturantski sprevod v tej luči dobi še dodaten pomen, vezan ni samo na izobraževanje, torej ne simbolizira le osvojitev najvišjega znanja, temveč simbolizira tudi narodotvornost, v svojem bistvu nosi narodno buditeljstvo. Z razlago gremo lahko še dlje in naredimo bistveno povezavo med

izobraževalnim sistemom in narodotvornim, državotvornim ter svetovljanskim sistemom. Izobraževalni sistem je za narodotvornost, državotvornost, oblikovanje svetovljanstva bistven.

Z uvedbo mature v samostojni Sloveniji se je tradicija maturantskega sprevoda pravzaprav še okrepila. V ohranjanje tradicije je vključena celotna šolska skupnost, predvsem pa dijaki 3. in 4. letnika, vodstvo šole, profesorji in starši. Avtonomija šole in profesorjev je pri izvajanju državljanske vzgoje ključna (Karba, 2011). Maturantski običaji vključujejo maturantske osmrtnice, maturantski sprevod, valeto in maturantski ples. Glede na brezpogojno predanost maturantov običajem, lahko zaključimo, da jih razumejo kot bistven del izobraževanja in tudi svoje identitete. Poglejmo, kako se odvija ceremonial maturantskega sprevoda:

- Pri slovesu od četrtega letnika je osrednja pogrebna slovesnost. Po šoli dijaki pripravijo izvirne osmrtnice (slika 1, slika 2).
- Častna straža ob vznožju starega gimnazijskega stopnišča straži krsto, medtem ko imajo četrtošolci častni sprevod po šoli z bobnarjem na čelu ob prepevanju Venerabilis barba kapucinorum – O, častitljiva brada kapucinova (slika 3, slika 4).
- Sledi predaja ključa tretjim letnikom. Maturanti na dvorišču Gimnazije Kranj zaplešejo Jenkovo četvorko (slika 5).
- Četrtošolci se s paradnim korakom (zasluženo skozi profesorski vhod) odpravijo na slovesni maturantski sprevod do Prešernovega kipa v starem mestnem jedru Kranja, kjer zapojejo maturantsko himno Gaudeamus igitur, potem krenejo okrog kranjske cerkve in nazaj do Gimnazije Kranj (slika 6, slika 7).
- Na čelu sprevoda so bandera, boben, ključ, globus in sova ter krsta. Po sprevodu maturanti krsto odložijo na gimnazijskem vrtu. Predsedniki četrtih letnikov nato z baklami zažgejo krsto. Simbolno slovo od četrtega letnika je tako opravljeno (slika 8, slika 9).



Slika 1: Dijaki pripravijo izvirne osmrtnice v šolskem letu 2019/2020 (avtorica fotografije: Sara Žnidar)



Slika 2: Dijaki pripravijo izvirne osmrtnice v šolskem letu 2019/2020 (avtorica fotografije: Sara Žnidar)



Slika 3: Častna straža ob krsti 4. letnika v šolskem letu 2019/2020 (avtorica fotografije: Sara Žnidar)



Slika 4: Maturantski sprevod po šoli z bobnom na čelu ob prepevanju maturantske parodijske himne O venerabilis barba capucinorum (avtor fotografije: Jakob Kuduzović Cehner)



Slika 5: Predaja ključa tretješolcem. (avtor fotografije: Jakob Kuduzović Cehner)



Slika 6: Tradicionalni maturantski sprevod po starem mestnem jedru Kranja. (avtor fotografije: Jakob Kuduzović Cehner)



Slika 7: Tradicionalni maturantski sprevod po starem mestnem jedru Kranja. (avtor fotografije: Jakob Kuduzović Cehner)



Slika 8: Jenkova četvorka na dvorišču Gimnazije Kranj. (avtor fotografije: Jakob Kuduzović Cehner)



Slika 9: Sežig krste na gimnzijskem dvorišču in dokončno slovo od 4. letnika. (avtor fotografije: Jakob Kuduzović Cehner)

3. Zaključek

Državljanska vzgoja, katere namen je sooblikovanje idealnega človeka in idealnega državljana želi biti predvsem aktualna in utilitaristična. Pri tem je lahko tradicija opredeljena kot anarhična ovira, vse dokler ne pokažemo, da je civilizacijski moment tisti, ki nosi v sebi celotno zgodovino neke družbe, ki pogojuje tudi sodoben pristop k državljanski vzgoji. Ohranjanje tradicije in ne le njeno analiziranje je pri tem bistveno. Dijakom 3. letnika pripravimo predavanje o tradicionalnih maturantskih običajih Gimnazije Kranj. Dijaki 4. letnika se celotno šolsko leto pripravljajo na maturantski sprevod. Tradicija maturantskega sprevoda se na Gimnaziji Kranj ni nikoli prekinila, v prihodnje nameravamo tradicijo ohranjati in poskrbeti, da dijaki zadnjih dveh letnikov spoznajo zgodovino in pomen tradicionalnih vrednot. Seznanjanje in ohranjanje gimnazijske tradicije maturantskih običajev so postali pomemben del državljanske vzgoje na naši gimnaziji.

4. Literatura

Dobravc D. (2020). *Vsebine državljanske in domovinske vzgoje pri pouku spoznavanja okolja* (Magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Karba P. idr. (2011). P*rogram osnovna šola, Državljanska in domovinska vzgoja ter etika, Učni načrt.* Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport, Zavod za šolstvo Republike Slovenije. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_DDE_OS.pdf

Klemenčič E, Mirazchiyski P. V., Novak J. (2019). *Državljanska vzgoja v Sloveniji: nacionalno poročilo mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Založba pedagoškega inštituta.

Ključne ugotovitve mednarodne raziskave o državljanski vzgoji in izobraževanju. Ljubljana, 8. 11. 2017. Pridobljeno s https://www.sviz.si/drzavljanska-vzgoja-in-izobrazevanje/

Šimenc M. (2009). *Državljanska vzgoja, filozofija za otroke in vprašanje participacije*. Ljubljana: Sodobna pedagogika.

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Kne je diplomirala iz filozofije na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Na Gimnaziji Kranj je zaposlena kot koordinatorica mednarodne mature in učiteljica filozofije. Pred tem je delovala kot novinarka in urednica v različnih medijih. Izkušnje je nabirala pri evropskih projektih in delovala na področju odnosov z javnostmi. Zanimajo jo ontologija, etika, politična filozofija, filozofija umetnosti in kozmologija.

Avtorska glasbena pravljica

Authors Musical Fairy Tale

Natalija Rus

OŠ Horjul, Slovenija
rus.natalija@gmail.com

Povzetek

Glasbena pravljica je posebna vrsta pravljice, ki poleg tega, da se otrok ob njej nauči peti pesem, vključuje še prvine literarne zvrsti. S pomočjo glasbe v pravljici razvijamo glasbeni okus in posluh otroka. Je inovativen in zabaven način glasbenega učenja in vzgajanja. Članek predstavlja izvedbo projekta avtorske glasbene pravljice, ki je bila pod vodstvom mentorice, hkrati avtorice tega članka, izvedena s strani učencev Osnovne šole Horjul. Vodi nas skozi posamezne faze projekta – od ideje, priprav do realizacije - ter oriše ozadje same izvedbe pravljice. Premiera te pravljice je bila sprejeta z velikim odobravanjem in pospremljena z željo po ponovnih uprizoritvah.

Ključne besede: avtorsko delo, glasba, glasbena pravljica, nastop, projektno delo.

Abstract

A musical fairy tale is a special type of a fairy tale. Besides allowing a child to learn to sing a song, it also includes elements of a literary genre. The music in the fairy tale helps us develop a child's musical taste and their ear for music. It is an innovative and an entertaining way of musical learning and education. The article presents the process of staging the musical fairy tale which was carried out by the students of Primary School Horjul under the leadership of their mentor and the author of the musical fairy tale who is also the author of this article. The article guides us through individual stages of the project – from the idea and preparation to the final realization – as well as outlines the background of the performance. The premiere of this fairy tale was met by great approval and accompanied by a desire to re-perform.

Key words: copyright piece of work, music, musical fairy tale, performance, project work.

1. Uvod

V prispevku bomo predstavili avtorski projekt glasbene pravljice. Na urah pevskih vaj, ki so bile v terminu 6. in 7. šolske ure, smo opazili, da so bili pevci od celotnega dne že zelo utrujeni. Ker so bile vaje dolge dve šolski uri, jim je kljub programu, ki je bil izbran tudi glede na njihove želje, je zadnje pol ure močno padala koncentracija. Prav zaradi tega smo se odločili, da jim moramo postaviti večji izziv. Vprašali smo jih, če bi bili pripravljeni naučiti se, in kasneje tudi izvesti, glasbeno pravljico. Učenci so bili predloga izjemno veseli.

Odziv pevcev na izvedbo projekta nas je tako razveselil, da smo z iskanjem pravljice začeli takoj zatem. Zaradi močno pozitivnega odziva učencev smo prišli na idejo, da za njih napišemo avtorsko glasbeno pravljico. Z učenci bi tako izvedli nekaj popolnoma novega, nekaj, kar pred tem še nikoli ni bilo slišano in videno. Cel teden so učenci nestrpno čakali in spraševali, kdaj

bo glasbena pravljica končana, kakšen je naslov, o čem govori vsebina, kdo bo glavni igralec, ipd. Pravljico smo jim predstavili šele, ko je bila napisana v celoti.

V nadaljevanju bomo opisali, kako smo se projekta lotili ter predstavili glavne značilnosti zvrsti glasbena pravljica.

2. Glasbena pravljica

2.1 Definicija glasbene pravljice

Glasbena pravljica je zgodba, ki se prepleta z glasbo. Glasba je tista, ki besedilo oplemeniti in naredi pravljico zato še zanimivejšo. »Pri glasbeni pravljici je glasba pomembnejša od besedila, glasbe je toliko kot besedila ali še več. Glasbene pravljice predvajamo otrokom mlajše, predvsem pa otrokom srednje in starejše skupine.*«* (Voglar 1987, str. 91). Mateja Komljen ima v svojem diplomskem delu napisano zanimivo definicijo Igorja Sakside. *»*Ko poslušanje glasbe povežemo s pripovedovanjem pravljic, se srečamo z glasbeno pravljico. Gre za posebno vrsto pravljice, ki, poleg tega, da se otrok ob njej nauči peti pesem, vključuje še prvine literarne zvrsti. Pripoved vsebuje glasbo, ritem, ponavljanje besed in zvočnost jezika. Namenjena je predvsem veselju nad drobnimi dogodki in petju pesmic, ki kot rdeča nit povezujejo besedilo med seboj. Pesem se lahko večkrat ponovi, na koncu pa je tudi zapisana z notami (Saksida, 1998).*«* (Komljen 2010, str. 6).

2.2 Vpletenost glasbe v pravljici

S pomočjo glasbe v pravljici razvijamo glasbeni okus in posluh otroka. *»*Glasba torej pomembno prispeva k otrokovemu socialnemu, emocionalnemu, intelektualnemu in fizičnemu razvoju. Predvsem pa ima glasba nepogrešljivo vlogo pri estetski rasti otrokove oziroma človekove osebnosti. *»* (Pesek 1997, str. 6)

- »Glasba, ki jo vključimo v pripovedovanje, ima lahko zgolj dopolnilno, popestritveno vlogo. V tem primeru je delež glasbe zelo majhen, v pripoved vključimo eno samo ali morda dve otrokom znani ali neznani otroški pesmici ali eno skladbico.
- Pripovedovanje lahko popestrimo z glasbo, ki je zvočno ilustrativne narave. Dogajanje lahko zvočno ilustriramo z različnimi ritmičnimi instrumenti, npr. prihajanje različnih živali ipd.
- Glasba je lahko enakovredna; v tem primeru je glasbe skoraj toliko kot besedila ali še več.« (Voglar 1976, str. 156-157).

2.3 Vpliv glasbene pravljice na izvajalce

Učenec oziroma izvajalec glasbene pravljice skozi različne aktivnosti in na različnih področjih razvija svoje spretnosti in sposobnosti. S pomočjo glasbe v glasbeni pravljici »aktiviramo povezovanje leve in desne hemisfere, zato glasbeno učenje utrjuje spomin, koncentracijo, socializacijo, grafomotoriko, učenje jezikov, učenje matematike ter utrjuje prostorske in časovne sposobnosti (Sicherl-Kafol, Denac in Borota, 2011). Tako glasbeno ustvarjanje konkretno doprinaša k drugim učnim področjem« (Potočnik, 2018).

2.4 Učenje avtorske glasbene pravljice

V pol meseca je bil končan vsebinski in glasbeni del pravljice. Z vajami smo začeli v mesecu decembru, imeli smo jih dvakrat tedensko, v zadnji tretjini ali po koncu termina pevskega zbora, skupaj okoli 45 minut tedensko. Govorjeni del glasbene pravljice smo začeli vaditi šele, ko smo dobro opravili z glasbenim delom na vajah pevskega zbora. Zaradi projekta nikoli nismo zanemarili kvalitete izvedbe rednega programa pevskega zbora, povezanega s programom za proslave in vsakoletno pevsko revijo. Z učenci smo projekt glasbene pravljice želeli izvesti kot presenečenje, do končne izvedbe o projektu ni vedel nihče, niti ravnatelj. Tako za pomoč pri dramskem delu ali sceni nismo mogli prositi nikogar od kolegov.

Na prvih vajah je učencem bila predstavljena vsebina glasbene pravljice. Poslušali so z velikim zanimanjem in ponosom, saj je bila glasbena pravljica napisana samo zanje. Že med samim pisanjem smo imeli v mislih, kdo bo igral posamezen lik, vloge pa so bile na koncu razporejene prav tako, kot je bilo zamišljeno med pisanjem. Veseli smo bili, da jim je bila pravljica všeč, in da so svoje like vsi sprejeli. Besedilo pravljice smo razdelili med glavne igralce ter jim naročili, naj se ga v naslednjem mesecu dobro naučijo, z učenjem skladbic pa smo pričeli že na prvi vaji.

2.5 Učenje glasbenega dela avtorske glasbene pravljice

Glasbena pravljica vključuje 11 pesmi, od tega je 6 pevskih in 5 inštrumentalnih. Pri pisanju smo bili pozorni na to, da so pesmi dobro razporejene skozi glasbeno pravljico, torej da lepo dopolnjujejo vsebinski del, da melodija podpre besede in v izvajalcu in poslušalcu vzbudi zanimanje za nenehno poslušanje. Melodije so bile učencem všeč in hitro so si jih zapomnili. Zadnja pesem pravljice je kasneje postala skoraj himna naše šole in jo še zdaj pogosto izvajamo ob različnih priložnostih.

Pri vsaki pesmi smo se najprej naučili ritmično izrekati besedilo. Ritmična izreka je za natančno pomnjenje namreč zelo pomembna. Besedila pesmi jim nismo kopirali, ampak predvajali preko interaktivne table. Sčasoma so ga osvojili in uspešno memorirali. Ritmični izreki je sledilo učenje pesmi skupaj z melodijo. Vse pesmi smo učence naučili po metodi prepevanja, naučili so se jih torej s pomočjo ponavljanja za nami. Ko so pesmi že malo bolje znali, smi jih spremljali s klavirjem. V zadnji fazi učenja pesmic smo doma posneli vse glasbene spremljave za kasnejšo vajo s posnetki. Na tak način smo glasbene dele pravljice izvedli tudi na nastopu.

2.6 Učenje dramskega dela avtorske glasbene pravljice

Glavnim igralcem je bila vsaka vloga pisana na kožo, tako da niso potrebovali veliko napotkov, kako kakšno vlogo odigrati. Naše delo je bilo predvsem vodenje in spodbujanje, da so se svoje besedilo naučili na pamet do potrebnih vnaprej določenih rokov. Na začetku smo besedilo le brali, spodbujali smo jih, da je bilo branje že od samega začetka doživeto. V zadnjih dveh mesecih, ko je bila izdelana tudi scena, smo branje podkrepili z gibi in dodali še plesno koreografijo.

2.7 Vsebina avtorske glasbene pravljice

Glasbena pravljica ima naslov Šola je ena sama … Glavni igralec je deček Fran, ki si nadvse želi, da šola ne bi obstajala. S pomočjo prijateljev skozi različne situacije pride do spoznanja, da je šola pravzaprav čisto v redu in nujno potrebna za življenje.

V glasbeni pravljici nastopa pevski zbor in 8 glavnih igralcev (deček, mama, vilinček, vrabček, tri čebele in miška), skupaj je dolga približno 40 minut. V prav posebno veselje nam je bilo, da je eno izmed vlog brez težav odigrala deklica na invalidnem vozičku.

2.8 Izdelava scene, kostumov in plakata

Sceno smo vsi skupaj izdelali v šoli. Tudi kostume smo s skupnimi idejami iz domačega blaga izdelali sami. Plakat, ki je služil povabilu na izvedbo, je oblikovala likovno zelo nadarjena učenka, njegove replike pa so po okoliških krajih izobesili učenci sami.

2.9 Izvedba avtorske glasbene pravljice

Glasbeno pravljico smo izvedli v mesecu maju, premiera je bila v Prosvetnem domu v Horjulu. Pred izvedbo večje nervoze med učenci ni bilo čutiti. Vsi smo že nestrpno čakali, da končno lahko pokažemo, kaj smo pripravljali pol leta. V zaodrju so pri organizaciji pomagale še tri učiteljice. Prva je za odrom pazila na otroški in mladinski pevski zbor, druga je sledila glasbeni pravljici in skrbela, da so pevci pravočasno prišli na oder, tretja pa je prišepetovala, če bi kdo pozabil besedilo. Mentorica je sedela v dvorani in spremljala predstavo. Učence smo že med vajo naučili, da so samostojno peli ob vnaprej posneti glasbeni spremljavi, dirigenta niso potrebovali. Premiera je odlično uspela, vsi, nastopajoči in mentorica, smo bili navdušeni, publika pa, po odzivih sodeč, tudi.

Ob zaključku šolskega leta smo glasbeno pravljico izvedli še dvakrat, prvič za vrtec in učence od 1. do 5. razreda OŠ, drugič za učence od 6. do 9. razreda. Vsakič je bila sprejeta z velikim odobravanjem.

V naslednjem šolskem letu so nas na gostovanje povabile še tri šole. Vso sceno smo naložili na avtobus in se v času pouka odpravili na gostovanje. Pravljico smo na vsakem gostovanju izvedli dvakrat zaporedoma, učenci z dvema izvedbama niso imeli težav. Pri organizaciji izvedbe so bile ponovno v pomoč sodelavke.

3. Zaključek

Izvedba lastne glasbene pravljice je vsekakor velik zalogaj, a po uspešno opravljenem projektu, ki je učence med seboj še bolj povezal in potrdil tezo, da glasba pozitivno vpliva na ljudi, je bil trud v celoti poplačan. Tekom priprav so učenci rastli, se glasbeno izpopolnjevali, usvajali različne ritmične in melodične vzorce, vse to umeščali v besedilo ter gib, ples, na koncu pa uporabno znanje predstavili publiki in prejeli odobravanje vseh prisotnih – cilj izvedbe glasbene pravljice je bil tako v naših očeh večkratno presežen, zato izvedbe podobnih projektov močno spodbujamo.

5. Literatura

Komljen, M. (2010). *Glasbena pravljica.* Diplomska naloga, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe: Izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Potočnik, M. (2018). *Glasbena pravljica – od načrta do izvedbe.* Magistrsko delo, Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Voglar, M. (1976). *Otrok in glasba: Metodika predšolske glasbene vzgoje.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Voglar, M. (1987). *Otrok in glasba: Metodika predšolske glasbene vzgoje: Dopolnjena in popravljena izdaja.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kratka predstavitev avtorja

Natalija Rus je diplomirala na Akademiji za glasbo v Ljubljani, smer glasbena pedagogika. Za diplomsko nalogo je kot edina pedagoginja, prejela posebno priznanje, imenovano *Diploma summa cum laude.* Po privatnem študiju solopetja je bila članica številnih zborov. Od leta 2013 do 2020 je vodila pevski zbor na Vrzdencu.

Pedagoške izkušnje si je pridobila v Glasbeni šoli Vrhnika ter na zasebnih glasbenih šolah v Domžalah in na Dobrovi, kjer je poučevala in korepetirala. Na Glasbeni matici v Ljubljani je pet let poučevala cicibanski pevski zbor in vodila poletne, jesenske in zimske glasbene delavnice. Aktivno se udeležuje različnih seminarjev. Poučuje glasbeno umetnost v OŠ Horjul.

Drugačen pristop poučevanja harmonike v nižjih razredih glasbene šole

A Different Approach to Teaching the Accordion in the Lower Grades of Music School

,Zilhad Džananović

Glasbena šola Jesenice
zilhad78@mail.com

Povzetek

Glasbena šola ni obvezna in zato je potrebno ogromno energije, da se pritegnejo novi učenci. Vsaka generacija nosi nekaj svojega, je drugačna, časi se spreminjajo in zato tudi glasbene šole morajo s tem časom v korak, v kolikor želijo imeti vpis učencev. Do nedavno nazaj je bil vpis v glasbeno šolo samoumeven, kar se je precej spremenilo. Učence je potrebno vabiti, jih zainteresirati in jim glasbo prikazati kot zabavno. Otroci, bodoči učenci in glasbeniki ne razumejo kaj je klasična glasba, jazz, glasba zabavnega karakterja in podobno, zato pa zelo dobro razumejo kaj je ljudska glasba. Ljudsko glasbo spoznajo že v vrtcih in na začetku šolanja v osnovnih šolah, zato jo imajo » v ušesih ». V življenjskem okolju je veliko ljudi drugih narodnosti, ki prihajajo iz držav, katere imajo enako kot v Sloveniji čudovito ljudsko glasbo in to je potrebno sestaviti. Potrebno je iskati mednarodne glasbene dialoge, otroke privabiti in jim ponuditi možnost odkrivanja lepot raznolikosti ljudske glasbe, spoznavanja drugačnosti, iskati enake smernice v različni ljudski glasbi, konkretno med slovensko ljudsko glasbo in bosansko sevdalinko, ter na tem graditi mednarodne glasbene mostove in hkrati iskati nove izzive za učitelje. Potrebno se je postaviti izven nekih standardnih okvirjev in iskati nove pristope k učencem, ter jih kasneje usmerjati na glasbeni poti.

Ključne besede: harmonika, mednarodno povezovanje, motivacija, poučevanje, sevdalinka, slovenska ljudska glasba.

Abstract

Music school is not compulsory and therefore it takes a huge amount of energy to attract new students. Each generation carries something of its own, it is different, times are changing and that is why music schools have to keep up with, time if they want to have students enrolled. Until recently, enrollment in music school was taken for granted, which has changed quite a bit. Students need to be invited, interested, music shown as fun. Children, future students and musicians do not understand what classical music, jazz, ethno music etc. are, so they understand very well what folk music is. They get to know folk music already in kindergartens and at the beginning of school in primary schools, for which they have it "in their ears". We live in an environment where there are many people of difrent nationalities who come from countries that have wonderful folk music as in Slovenia, and this needs to be put together. It is necessary to look for international musical dialogues, attract children and offer them the opportunity to discover the beauties of the diversity of folk music, learn about differences, look for the same guidelines in different folk music, specifically between Slovenian folk music and Bosnian sevdalinka, and build international music bridges challenges for teachers. It is necessary to stand outside some standard frameworks and look for new approaches to students, and guide them later on the musical path.

Keywords: accordion, international networking, motivation, sevdalinka, slovenian folk music, teaching.

1. Uvod

Generacije se spreminjajo. Vsako leto prihajajo drugačni otroci, bodoči učenci, ki se želijo naučiti igranja nekega inštrumenta na primer harmonike. Prihajajo otroci z različnimi pričakovanji, željami, hotenji, iz različnih kultur, in okolij. Glasbena šola ni obvezna šola, zato se vpišejo otroci, ki si želijo spoznati glasbeni inštrument ali ples oz. balet. Teoretično to ni težko, v praksi pa se pokaže precej drugače. Kaj hitro se lahko pojavijo težave kot so motorika, razumevanje, čas za vajo, druge aktivnosti. Vse to lahko pripelje do tega, da učenje inštrumenta lahko postane naporno, težko, nezanimivo ali celo mučno. Učitelji so se zadnjih nekaj let ogromno ukvarjali z motivacijo, ogromno časa so porabili, kako otroka motivirati, da redno vadi in se uči. Na to temo je bilo ogromno rečenega. Veliko težavo glasbenim šolam predstavlja tudi vpis novih učencev, kako privabiti učence, da se sploh vpišejo v glasbeno šolo.

2. Ljudska glasba

2.1. Ljudska glasba na Slovenskem

Ljudska kultura vsakega naroda je že sama po sebi drugačna od vseh ostalih. To je eden od delov, ki narod oblikuje, ga določa. Pri nekaterih narodih so razlike v ljudski kulturi očitne, marsikdaj tudi umetno poudarjene. Pri nas je to predvsem skupek in obenem preplet mnogih posameznih drobcev in vplivov, ki odražajo enkratnost prostora in preteklosti, ki sta oblikovala ljudi in njihov značaj (Rauch, 2016).

Ljudska glasba (tudi etno glasba) je tradicionalna, ustno prenesena glasba raznih ljudstev ali manjših skupin. Značilna je za kulturo posameznega naroda. Obsega pesmi, inštrumentalno in plesno glasbo. Ljudska glasba je tudi navdih modernim izvajalcem. Iz nje lahko razberemo pogoje v katerih so pisali, saj odseva delavsko, kmečko in obrtniško življenje. Bistvo take umetnosti je, da je v lasti vsega naroda, ki jo ohranja iz roda v rod, spreminja ali opušča. Avtorji so večinoma pozabljeni in zato neznani. Ni pomembno, ali je taka glasba izvirna,ali prevzeta od drugih ljudstev. Značilno je, da je ljudstvo v svojem okolju sprejme za svojo in njeno vsebino prenaša po ustnem izročilu. V slovenskem kulturnem prostoru so največ ljudske glasbe prenašali in izvajali potujoči krajevni ter vaški godci. Prihajali so v vas in mesta ob raznih prilikah, ob praznovanjih, ženitovanjih, veselicah, sejmih, godovanjih, ter sezonskih delih. Veliko ljudske glasbe je nastalo zaradi ljudskih šeg, običajev in praznovanj. Veda, ki se ukvarja z ljudsko glasbo je etnomuzikologija.

Nekaj znanih ljudskih pesmi:

- Moj očka ima konjička dva
- Na planincah
- Kje so tiste stezice
- Barčica po morju plava
- Čuk se je oženil
- In še mnoge

2.1 Ljudska glasba Bosne in Hercegovine

Sevdalinka je pesem iz Bosne in Hercegovine. Predstavlja edinstven glasbeni izraz v Bosni in Hercegovini, ki se ponaša z bogato tradicijo. V mnogih primerih sevdalinko preprosto imenujejo **SEVDAH**. Beseda sevdalinka izhaja iz otomansko turške besede *sevda* ("ljubezen"), ki je povezana z arabsko besedo *sawda*, ki pomeni črna žolč, iz katere izhaja tudi izraz melanholija. V bosanščini izraz sevdah pomeni hrepenenje, ljubezensko strast, žalost, v širši regiji pa je povezan tudi s pojmom boleče ljubezni in hrepenenja po ljubezni. Sevdalinka je svoj razcvet doživela s prihodom Turkov na področje današnje Bosne in Hercegovine. V njej so melodično, harmonično in ritmično vpleteni vsi elementi orijentalne glasbe (Džananović, 2017). Prvo glasbilo s katerim so se izvajale sevdalinke je bil turški SAZ, ki je v uporabi tudi danes in je zelo povezan z izvirnostjo te glasbene zvrsti. Inštrument je prikazan na Sliki 1. Kasneje enako kot v slovenski ljudski glasbi sta violina in harmonika odigrali veliko vlogo v izvajanju in igranju.



Slika 1: Saz

3. Pristop k učencu

Na temo kako in kaj predstaviti učencem še posebej na začetku njihovega šolanja se je skozi leta poučevanja pokazalo, da otroci zelo hitro naučijo melodije, ki so jim znane, melodije, ki so jih slišali v vrtcih, šolah ali doma. Glasbeno šolstvo v svojem programu v osnovi temelji na klasični glasbi. Klasična glasba je izjemno širok pojem v glasbenem izražanju in je tudi do 20. stoletja omejena na točno določena glasbila. Z razvojem in pojavom različnih glasbil skozi stoletja se je tako tudi klasična glasba razvijala in spreminjala. Skozi zgodovino se vidi, kako so danes izjemno znani skladatelji pisali za glasbila, ki so se začela pojavljati v tistih časih. Dober primer je J. S, Bach in Dobro uglašeni klavir. Harmonika je precej mlad instrument, ki se je pojavil v 19. stoletju, ki pa ni bila nikakor podobna današnji harmoniki, katera se je v tej obliki razvila v 20. stoletju. Z razvojem harmonike so tudi skladatelji začeli pisati moderno

klasično glasbo točno za harmoniko, kjer so prevladovali Rusi, Nemci in Skandinavci. Ta klasična glasba, v originalu pisana za harmoniko, je izjemno težavna in jo je nemogoče igrati z učenci na začetku njihovega glasbenega šolanja, zato se tu uporabi ljudska glasba. Še posebej je dobrodošla slovenska ljudska glasba, saj so melodije po večini zelo enostavne in jih učenci precej hitro obvladajo, ter z izjemnim veseljem tudi igrajo. Učenec lahko v zelo hitrem času pride do točke, kjer lahko veliko večino slovenskih narodnih pesmic zaigra tako, kot to mora biti. To so vse melodije, katere oni že imajo nekje v spominu in so jih peli bodisi v vrtcih, šolah ali doma. Zanimivo dejstvo je to, da učenci, ki po rodu niso Slovenci zelo radi igrajo te skladbe in pesmi, saj so z njimi prišli v stik skozi svoje dosedanje izobraževanje in se dobro počutijo, ko vidijo, da so te melodije sposobni zaigrati. Pri delu v glasbeni šoli sta dva zelo pomembna pozitivna dejavnika. Prvi je ta, da se ukvarjajo s harmoniko, na katero se ljudska glasba izjemno lepo izvaja in ima izjemen efekt. Drugi dejavnik pa je, da Slovenija ima velik nabor ljudskih pesmic in melodij, katere se igrajo ravno s harmoniko. Ogromno današnje moderne glasbe tako klasične kot narodno zabavne ima izhodišče ravno v ljudski glasbi. Ruski skladatelji, ki so pisali originalno klasično glasbo za harmoniko, so izhajali ravno iz njihove ljudske glasbe. Na slovenskih tleh pa je ljudska glasba naredila velik razcvet v smeri narodno zabavne glasbe.

4. Slovenska ljudska glasba in sevdalinka, osebna izkušnja

Delati v okolišu z otroci iz različnih etičnih skupin je lahko velik izziv hkrati pa tudi pravi užitek. Po eni strani to pomeni spoznavati otroka in njegova čustva, po drugi strani pa ponujati mu nekaj, kar ta čustva aktivira in to povezovati je izjemno. Pri delu z učenci sem začel izkoriščati tudi svoj potencial. Kot nekdo, ki je rojen v Sloveniji sem skozi izobraževanje in kasneje tudi delo pridobil znanja o slovenski ljudski glasbi. Po rodu sem Bošnjak, ki je kot otrok zbudil čustva do sevdalinke oz. ljudske glasbe iz Bosne in Hercegovine. Skozi svoje glasbeno ustvarjanje sem na tem področju postal velik poznavalec sevdalinke, hkrati sem tudi avtor dveh knjig na to temo. Pri delu so se pojavila razmišljanja v smeri, kako navdušiti otroke ne samo kot motivacijo, ampak kako učencem dejansko zbuditi zanimanje in hkrati ojačati željo za vajo in učenje. Tako smo začeli povezovati slovensko ljudsko glasbo in sevdalinko, ter jo otrokom predstavljati na nivoju njihovega razumevanja. Ko učenec začne z učenjem harmonike se potrudijo, da čim prej pride vsaj do tekočega igranja četrtink. Na tem nivoju začnejo z igranjem ljudske glasbe in prvo preigrajo vse pesmice in melodije, katere so jim znane v učbenikih za harmoniko. Po končanem igranju znanih pesmic in melodij preigrajo tudi njim ne znane. Na tej točki dela začnejo raziskovati in sicer tako, da se najprej naučijo zaigrati določeno njim še ne znano pesmico in potem oni morajo raziskati in poiskati doma čim več informacij o tej pesmici. Skozi čas preigrajo vse ljudske pesmice iz učbenikov in hkrati tudi tehnično napredujejo v igranju harmonike. Spoznajo nove note, nove ritmične vrednosti not (četrtinka s piko, osminka), igrajo iz različnih tonalitet in spoznavajo tudi parne in neparne taktovske načine (2/4, 4/4, 3/4, 6/8). Otroci, ne glede iz katere etnične skupine prihajajo, te skladbe zelo radi igrajo, ker so jim znane. Skozi ta čas je zelo pomembno spremljati njihov odnos do dela, željo za učenjem, motivacijo, ter kako ponosni so na sebe zaradi tega. Slovenska ljudska glasba je glede na glasbene prvine dokaj enostavna in ne zahtevna. Pri sevdalinki je nekoliko drugače. Sevdalinka, katere nabor melodij je izjemno širok in raznolik, ima vpletene nekatere težje obvladljive

elemente igranja. Za uspešno izvedbo takšne lažje skladbice je potrebno poznati predznake (višaj, nižaj in vračaj), ter obvladati igranje vsaj čez eno oktavo in imeti dobro orientacijo na klaviaturi. S časoma pridejo tudi do teh znanj. Otrokom, ki bi radi igrali to glasbo, je ponujeno, da na enak način raziskujejo, kot so to počeli pri slovenski ljudski glasbi. Predvsem otroci, ki prihajajo iz Bosne in Hercegovine se odločajo ravno iz enakega razloga kot, ko igrajo slovensko ljudsko glasbo. Te melodije so jim znane od doma. V tem času preigrajo, kar se lahko preigra in tako postavijo odlične temelje za naprej. Kaj kmalu začnejo spoznavati tudi druge zvrsti glasbe, kjer se vidi katera zvrst koga privlači in jo potem tudi po večini igrajo.

Ker glasbena šola temelji na klasični glasbi, se morajo učenci vrniti nazaj k njej. V prvem in drugem razredu harmonike je zelo težko z začetniki igrati klasično glasbo. Ker v tem času preigrajo ljudsko glasbo in sevdalinke, pride čas, ko jim klasično glasbo predstavimo zopet na njim zanimiv način. Tu se zgodi glasbena čarovnija. Učitelji inštrumenta, kot glasbeniki, ki so preigrali marsikaj, morajo uporabiti svoje sposobnosti, znanja in na koncu tudi voljo to storiti. Ljudsko glasbo se da izjemno lepo prirediti v različne komorne skupine od duetov do kvartetov. Te melodije je potrebno prirediti tako, da bodo zvenele klasično. Ob priredbah samo ene skladbe se čudovito naredijo tudi priredbe katere lahko poimenujemo SUITE. Suita je skladba, ki je sestavljena iz več krajših skladbic. V teh suitah lahko povezujejo skladbe iz različnih etničnih skupin v eno skladbo. To se lahko izkoristi tako, da tudi učenci, katerim na primer sevdalinka ni znana pridejo v stik z njo, jo tudi zaigrajo in tako pridejo do novih znanj. Uporablja se lahko glasbo tudi iz drugih držav in etničnih skupnosti, iz drugih dežel. Vse te melodije se dajo zelo lepo prirediti v klasični obliki in se otrokom ponuditi na njim zanimiv način.

6. Zaključek

Otrok, ki pride v glasbeno šolo, da se uči harmoniko, je kot bel nepopisan list. Od učitelja je precej odvisno, kako mu bo na začetku pristopil in iz njega poskusil narediti glasbenika, ali mu vsaj poskusil zbuditi zanimanje za glasbo v tej meri, da bo z veseljem to počel. Učitelji se morajo zavedati, da je od njih precej odvisno, kaj se bo s tem praznim listom zgodilo, kako bo popisan ali porisan. Začeti morajo s tistim, kar nosijo v sebi. Vsakdo ima svojo identiteto, nekaj kar nosi v srcu. Ljudsko glasbo svoje etnične skupine imajo vsi nekje v sebi kot primarni del glasbenega izražanja. To se mora tudi v otrocih poiskati, pozitivno izkoristiti raznolikost, nas glasbeno mednarodno povezati, saj bomo tako bogatejši za mnoge lepe izkušnje in znanja.

7. Literatura

Džananović, Z. (2017). *Sevdalinka v srcu*. Kranj: Samozaložba

Rauch, T. (2016). Slovenska ljudska glasba: takšna in drugačna. V A. Zupan Sosič (ur.), *Drugačnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi* (str. 87-93). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik Filozofske fakultete.

Slika 1: Saz, pridobljeno s https://www.google.com/search?q=saz&client=firefox-b-d&sxsrf=AOaemvK2B0W0eKYuRqBw9bF9MlWZafcSnQ:1633026522083&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj0n4fuqafzAhWKmIsKHSh3C0YQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1920&bih=908&dpr=1#imgrc=rU2jsJTDY7P4jM

Kratka predstavitev avtorja

Zilhad Džananović dela kot učitelj harmonike na Glasbeni šoli Jesenice že od leta 1998. V tem obdobju je dosegel veliko uspehov na mednarodnih tekmovanjih s svojimi učenci. Poleg tega ima lepo število učencev, ki so svojo izobraževalno pot nadaljevali na različnih srednjih glasbenih šolah in tudi akademijah. Redno nadgrajuje svoje znanje iz harmonike in išče nove poti do uspešnega dela z učenci.

Ocenjevaje pri predmetu likovna umetnost v prvem razredu

Assessing the Subject Visual Art in First-Grade

Marina Ristova Firer

Osnovna šola Vrhovci
marinarfirer@gmail.com

Povzetek

Prispevek opisuje izziv, ki ga pred strokovnega delavca v vzgoji in izobraževanju postavlja ocenjevanje na daljavo pri predmetu likovna umetnost. Ocenjevanje izdelkov oziroma doseženih ciljev je pri likovni umetnosti v primerjavi z drugimi predmeti tudi pri pouku v živo zahtevno, saj izdelki nastajajo v sproščenem okolju, ki se lahko zaradi ocenjevanja spremeni v stresno in neprijetno stanje ter s tem zavre motivacijo, ustvarjalnost in inovativnost otrok. Pri pouku na daljavo je ocenjevanje lahko tako za učenca kot tudi učitelja stresno, saj učenec navodil ne prejme v živo. To pomeni, da komunikacija ni sprotna, zato učenec ne more takoj pridobiti odgovorov na vprašanja in dileme. Poleg komunikacije pa je pri pouku na daljavo težava tudi v spremljanju in ocenjevanju samega procesa nastajanja končnega izdelka. Namen prispevka je opisati različne načine podajanja učne snovi na daljavo pri likovni umetnosti, ki pripomorejo k usvajanju snovi, upoštevajoč različne učne stile učencev. Prispevek se nanaša na učno temo mandala. Učenci so pri obravnavi omenjene teme dosegli zastavljene učne cilje in se pri tem zabavali ter bili sproščeni. Po ocenjevanju so poročali le o pozitivnih občutkih. Metoda, ki je bila pri tem uporabljena, je bilo poučevanje na daljavo s podajanjem snovi na avdio, vizualni in kinestetični način. V vzorec so zajeti otroci prvih razredov osnovne šole Vrhovci. Vzorec je zajemal 20 otrok. Menimo, da je pri tematiki, ki jo obravnava prispevek, ključno naslednje: snov mora biti predstavljena in podana na različne načine, merila za vrednotenje morajo biti vnaprej dana ter omogočena mora biti možnost prejema dodatnih navodil prek e-pošte.

Ključne besede: likovna umetnost, mandala, ocenjevanje, pouk na daljavo, učni cilji, učni stili.

Abstract

This paper describes the distance assessment challenges educators face in visual arts classes. Assessing student artwork or the extent to which objectives are achieved in visual arts is challenging even in face-to-face learning compared to other subjects. The artwork is produced in a relaxed environment that can quickly become stressful and uncomfortable due to assessments, leading to lower motivation, creativity, and innovation on the part of the children. In distance learning, assessment can be even more stressful for both the students and teachers, as students do not receive instructions in person. Communication is not instantaneous, so students cannot immediately get answers to their questions and problems. In addition to communication, distance learning also makes it challenging to monitor and assess the process of creating the final artwork. The paper aimed to describe several ways of remotely delivering teaching materials in visual arts classes that ensure learning while taking into account different learning styles. The learning topic referred to in the paper was the mandala. The students met their learning objectives, had fun, and remained relaxed. They only reported positive feelings after being assessed. The learning method used was distance learning, while the materials were delivered using visual, auditory, and kinaesthetic learning styles. The sample consisted of first-grade students of the Vrhovci Elementary School. Twenty children were included in the sample. We believe that the following factors are vital to the topic addressed in the paper: the materials have to be presented and taught in various ways, the assessment criteria have to be given in advance, and the opportunity to receive further instructions via e-mail must be available.

Keywords: assessment, distance learning, learning objectives, learning styles, mandala, visual arts.

1. Uvod

Likovna umetnost predstavlja enega od predmetov obveznega kurikula v vseh treh triadah osnovne šole. Namen likovne umetnosti je skozi celotno obdobje primarnega šolanja spodbujati ustvarjalnost ter učenčevo spoznavanje različnih tehnik in načinov umetniškega izražanja. Pri tem ugotavlja Kocjančič s soavtorji (2011), da pri likovni umetnosti učenci razvijajo svoje likovne zmožnosti, ki izhajajo iz razumevanja vizualnega prostora in se izražajo v aktivnem preoblikovanju tega prostora v likovni prostor. Pri tem pa učitelji odkrivajo in spodbujajo učenčevo ustvarjalnost, kreativnost, inovativnost, likovno občutljivost ter sposobnost opazovanja in presojanja (Kocjančič idr., 2011). Pomemben vidik likovne umetnosti v nadaljevanju natančneje opredeljuje dokument *Program osnovna šola: Likovna vzgoja: Učni načrt*, kjer lahko zasledimo, da: »Likovna vzgoja na spoznavni (kognitivni) ravni analizira in presoja vidni svet, na izrazni pa ga likovno formira. Z likovnim izražanjem učenci razvijajo domišljijo in likovno mišljenje, sposobnost raziskovalnega dela, razvijajo razumevanje vizualnega okolja, izražajo občutja, stališča in vrednote.« (Kocjančič idr., 2011, str. 4) Poleg tega dokument izpostavlja še, da: »Pri predmetu likovna vzgoja učenci spoznavajo, doživljajo in vrednotijo dediščino likovne umetnosti, pa tudi objekte sodobne vizualne in likovne kulture.« (prav tam, 2011, str. 4)

Znanje in spoznanja, do katerih prihajajo učenci znotraj učnega procesa v okviru predmeta likovna umetnost, učitelji vrednotijo na specifičen način, ki se bistveno razlikuje od vrednotenja učnih dosežkov in napredka pri nekaterih drugih predmetih obveznega kurikula prve triade osnovne šole. Kot navaja Kocjančič s soavtorji (2011), je pri ocenjevanju pomembno upoštevati učenčev napredek v celotnem procesu izražanja, ki je rezultat učenčevih sposobnosti. Prav tukaj pa se pri pouku likovne umetnosti na daljavo pojavi težava, saj je neposredna interakcija med učencem in učiteljem onemogočena. Učitelj lahko med učnim procesom učencu posreduje potrebne informacije, pri tem pa jih učenec prejme in interpretira. Poleg tega lahko po potrebi učitelja prosi za dodatna pojasnila. Vendar pa učitelj dejansko ne more nikoli prav zares vedeti, ali je učenec določen izdelek naredil sam. Če so navodila za delo na daljavo prezahtevna, učenca že takoj odvrnejo od dela, marsikateri starš pa izgubi voljo ali je sploh nima, da bi učencu razlagal snov, in tako izdelek raje naredi sam. Prav zato mora biti pri pouku na daljavo snov podana na tako preprost in hkrati dovolj strokoven način, da učence motivira k delu. Pri tem je potrebna še toliko večja pazljivost, da prezahtevna in prestrokovna navodila učenca ne odvrnejo od dejavnosti. To namreč lahko pri pouku na daljavo predstavlja veliko oviro, saj učitelj nima neposrednega stika z učencem in zato tudi ne pridobi povratne informacije – niti tega, ali so navodila dovolj jasna, niti tega, ali učenec snov razume. V nadaljevanju prispevka bom opisala, kako nam je pri pouku likovne umetnosti na daljavo uspelo učencem približati snov na tak način, da so izdelke naredili sami ter pri tem uživali in dosegli z nalogo zadane cilje.

2. Likovna vzgoja

Predmetnik osnovne šole je sestavljen iz številnih raznolikih predmetov, ki zajemajo različna področja življenja in otrokovega razvoja. Likovna umetnost je poleg glasbene umetnosti eden tistih predmetov, ki pri učencih spodbujajo predvsem ustvarjalnost in inovativnost, skozi katero učenci spoznavajo zakonitosti umetnosti. Ti predmeti se razlikujejo od drugih tudi glede na sam način podajanja snovi ter na samem koncu tudi spremljanja učnih dosežkov. Kot navajajo *Kriteriji za ocenjevanje – likovna umetnost 6.* razred, pri likovni umetnosti ni pomemben le končni rezultat, temveč tudi napredek skozi celoten proces izobraževanja, skozi katerega učenec razvija svoje kompetence ter krepi svoje čute za umetnost (Kriteriji za ocenjevanje, 2021).

2.1 Izbirna in splošna znanja

Pri pouku likovne umetnosti učenci v skladu s svojimi zmožnostmi pridobivajo obvezna znanja, opredeljena v učnem načrtu. Obvezna znanja so potrebna za splošno izobrazbo ob uspešnem končanju osnovne šole. Namenjena so vsem učencem, zato jih mora učitelj obvezno vključiti v proces pouka. Učenci pa poleg obveznih znanj pridobivajo tudi izbirna znanja. Izbirna znanja, ki so za posameznika specifična, učitelj določi sam – glede na svojo strokovno kompetenco. Izbirna znanja so opredeljena kot dodatna in poglobljena znanja. Učitelj jih obravnava upoštevajoč zmožnosti učencev. Glede na možnost izbire dodatnih vsebin znotraj predvidenega učnega načrta pri likovni umetnosti smo se učitelji odločili, da v šolskem letu 2020/2021 učencem predstavimo temo mandala. Omenjeno šolsko leto je bilo pri izvedbi izobraževanja na splošno drugačno kot pretekla leta, saj je zaradi epidemije koronavirusa večji del pouka v šolskem letu potekal na daljavo. Kljub oviram, ki jih prinaša tovrstno izobraževanje, smo se odločili za izbiro omenjene tematike, saj smo želeli spodbuditi učence h gibanju v naravi, prav tako pa je bil naravni material, ki so ga učenci potrebovali za izdelavo mandale, dostopen v domačem okolju. Poleg širokega nabora materialov, ki jih najdemo v naravi, in gibanja smo s tem učence spodbudili tudi k spoznavanju okolja, v katerem živijo, raziskovanju materialov, ki so v njihovi okolici, ter njihovi inovativni uporabi v končnih izdelkih.

3. Mandala

Beseda mandala izhaja iz staroindijskega jezika in jo pogosto povezujemo s hinduizmom in budizmom. Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ, 2014) jo opredeljuje kot: »okroglo sliko, ki simbolično predstavlja vesolje«. Omejc in Železnik (2001) zapišeta, da mandalo uporabljajo vse religije v svetu, s svojo prisotnostjo pa mandala predstavlja sredino, božansko zavest ali ljubezen. Mandale naj bi bile vir duhovne pomoči, sestavljajo pa jih različni znaki, liki in figure, ki naj bi posamezniku pomagali razvijati in oblikovati harmonijo, polno ljubezni, sočutja, razumevanja in miru. Kot navaja Celec (2013) v svojem prispevku, so najpomembnejši simboli, iz katerih so sestavljene mandale, krogi in kvadrati, križ, labirint, zvezda, lotosov cvet, vajra in stupa. Primer mandale, ki vsebuje naštete elemente, prikazuje *Slika 1*. Pojem mandale je širok, vendar pa njeno definicijo lepo zaokroži Pavlin (v Celec 2013, str. 6), ki zapiše, da je: »mandala najodličnejša oblika, ki omogoča vidnemu doživetju, da preseže obliko, in estetskemu izkustvu, da preseže formo. Oblika zajema eno najpomembnejših poglavij v estetiki današnjega časa. Posebnost mandal je v tem, da njihova oblika omogoča neposredni vpogled v njihovo lastno zaokroženo celoto in s tem povezovanje oblike s transcendenco.«



Slika 1: Primer tibetanske mandale s konca 14. stoletja s prepoznavnimi elementi (Metmuseum, 2021).

Učitelji likovne umetnosti v prvi triadi osnovne šole Vrhovci smo se odločili, da pojem mandale poizkušamo približati učencem prvega razreda, in sicer v obdobju, ko je pouk potekal na daljavo. Pri pripravi učne snovi smo upoštevali dejstvo, da mora biti razlaga pojma mandala prilagojena ciljni populaciji, tj. učencem prvega razreda osnovne šole. Pri podajanju snovi smo zato poudarili predvsem osnovne elemente mandale ter razložili, kateri so njeni glavni sestavni elementi. Pri izbiri oblike končnega izdelka, ki so ga morali pripraviti učenci, smo se odločali predvsem med tremi možnostmi, in sicer: risanjem mandale na papir, barvanjem že narisanih mandal ter ustvarjanjem mandal iz naravnih materialov. Po temeljitem premisleku smo se odločili za zadnje, saj smo poleg elementov likovne umetnosti in poučevanja želeli, da se otroci pri tem gibljejo v naravi, spoznavajo naravne materiale v svojem okolju ter se učijo iz njih ustvariti kreacije, skladne s podanimi navodili. Učitelji smo namreč menili, da bodo učenci na tak način lahko kar se da najbolje izrazili svojo ustvarjalnost, kreativnost ter ostali motivirani pri izdelavi mandale.

Poleg izbire načina izvedbe naloge na temo mandale za učence prvega razreda osnovne šole Vrhovci smo učitelji določili tudi način obravnave in podajanja učne snovi ter se odločili za merila ocenjevanja. Ker sta pri pouku na daljavo opazovanje in ocenjevanje procesa otežena, smo se odločili, da bomo tokrat ocenili zgolj končni izdelek, pri tem pa učence povprašali, iz katerih materialov so ga ustvarili ter zakaj so se odločili za prav takšno kombinacijo materialov v izdelku.

3.1 Predstavitev teme mandala pri pouku na daljavo

Pri načrtovanju izvedbe učne ure, izvedene na daljavo, smo se učitelji prve triade osnovne šole Vrhovci odločili, da bomo za predstavitev teme mandala v samem uvodu uporabili film v kombinaciji s pisnimi in slikovnimi navodili, nato pa dodali še možnost dodatne razlage snovi prek e-pošte. Želeli smo upoštevati dejstvo, da pri učencih prvega razreda prevladujejo različni učni stili, in sicer vizualni, slušni ter kinestetični. Kot navajajo Kompare, Stražišar, Dogša, Vec in Curk (2007), namreč pri usvajanju in predelavi informacije sodelujejo različni deli možganov, ljudje pa se razlikujemo po tem, kateremu načinu dajemo prednost pri zaznavanju in predelavi prejetih informacij. Pri pripravi gradiva smo tako izhajali iz naslednjih dejstev (Kompare idr., 2007):

- vizualni oziroma vidni učni stil, za katerega je značilno, da informacije najbolje razume in si jih zapomni, če jih vidi,
- avditivni ali slušni stil, za katerega je značilno, da je najučinkovitejši način prenosa informacije pogovor in ustna razlaga, ter
- kognitivni ali gibalni stil, za katerega je značilno gibanje, ki pomaga pri samem usvajanju in dojemanju informacij.

Ljudje informacije sicer predelujemo na vse zgoraj opisane načine, vendar pa je eden od njih prevladujoč. Glede na to, kateri je prevladujoč, lahko določimo učni stil posameznika (Kompare idr. 2007). Pri pripravi učnega gradiva nam je na praktičnem primeru obravnavane snovi mandala uspelo zadostiti vsem učnim stilom, in sicer:

- Za učence s prevladujočim avditivnim stilom smo pripravili klasično razlago učne snovi.
- Za tiste učence, pri katerih prevladuje vizualni stil, smo pripravili video vsebino z dodano slikovno razlago. Vključili smo kratek predstavitveni film in tako učencem predstavili in razložili, kaj pomeni pojem mandala, kdaj se je prvič pojavila ter kako so jih v starih časih

izdelovali. Poleg tega smo pri načrtovanju vsebine filma upoštevali shemo procesa pomnjenja ter načela tristopenjskega modela spomina[6]. V film smo zato vključili malo bistvenih podatkov, poleg tega pa smo vsa navodila, ki so jih učenci potrebovali pri delu, tudi zapisali in jih objavili v spletni učilnici. Tak način obravnave učne snovi predstavlja prednost pri delu na daljavo, saj so si učenci film lahko ogledali večkrat, prav tako so si lahko večkrat prebrali navodila[7].

– Posebno pozornost v celotnem procesu smo namenili kinestetičnemu učnemu stilu, saj je zaradi narave šolskega dela pri klasičnem pouku v šoli pogosto prikrajšan in spregledan. Učitelji smo ta stil učenja vključili v lastno izdelavo in udejstvovanje pri ustvarjanju mandale iz materialov, dostopnih v naravi. S tem smo učencem omogočili neposredni stik z materialom, ustvarjanje mandale z rokami ter gibanje v naravi.

3.2 Opis postopka ustvarjanja

Učenci so prejeli opis postopka ustvarjanja mandale v obliki video vsebine, pisnih navodil ter ustnih navodil. Učitelji namreč menimo, da so prav navodila ključna za to, da učenci dosežejo cilje. Učencem smo nastajanje mandale opisali po korakih na naslednji način:

– Prvi korak predstavlja risanje načrta mandale.

– Drugi korak se nanaša na nanos peska na mandalo s posebnim orodjem v obliki lijaka. Po njem se drgne s palčko, da se pesek usipa ven, pri tem pa gre za izredno natančno in zahtevno delo.

– Pri tretjem koraku je treba upoštevati, da se ustvarjanje, tj. dodajanje posameznih elementov, ki tvorijo celoto mandale, vedno prične na sredini kroga in se nadaljuje navzven proti robu. Mandala nastaja več dni, v svoji končni podobi pa predstavlja pravo umetniško delo.

– Četrti korak zajema podiranje mandale. Učenci pesek stresejo v reko ali jezero, lahko pa ga razdelijo tistim, ki so opazovali nastajanje mandale. S tem podelijo zdravilno energijo kraju in ljudem.

Naloga učencev je bila, da, upoštevajoč zgornje korake, izdelajo mandalo iz naravnih materialov, ki jih je mogoče najti v gozdu, na travniku ali ob reki. Končan izdelek so morali fotografirati in sliko posredovati v spletno učilnico. Tako so bili končni izdelki mandal na ogled vsem učencem, hkrati pa so služili tudi kot spodbuda in motivacija tistim, ki naloge še niso

[6] Kompare s soavtorji (2007) navaja, da je pomnjenje proces usvajanja, ohranjanja in obnavljanja informacij, da pa se informacija shrani v spomin, pa prehaja iz trenutnega spomina (ta je praktično neomejen in shrani informacijo v takšni obliki, kot jo sprejme) v kratkotrajni spomin. V kratkotrajnem spominu se nove informacije začasno shranijo in kombinirajo s tistimi iz dolgotrajnega spomina. Posebnost kratkotrajnega spomina pa je njegova prostorska omejenost na majhno število novih informacij. Obseg kratkotrajnega spomina je namreč le 5–9 pomenskih enot, ki se jih zapomnimo približno od 15 do 40 sekund. Šele z obdelovanjem, ki zajema povezovanje in organiziranje informacij, se te preoblikujejo v takšno obliko, da se lahko shranijo v dolgotrajni spomin.

[7] Pri klasični šolski obravnavi snovi tovrstno večkratno ponavljanje ni mogoče oz. močno vpliva na celoten učni proces. Kljub temu da se učitelj trudi, da bi bila določena snov jasna vsem učencem, namreč ponavljanje v nedogled ni mogoče. Pri pouku na daljavo pa si učenec lahko film in navodila ogleda in prebere večkrat, kar mu dejansko omogoči, da snov tudi usvoji in jo shrani v dolgotrajni spomin.

opravili ali pa so se je lotili napačno. Poleg prikaza umetnosti so bile mandale na spletni učilnici hkrati tudi navdih in zamisel, kako narediti izdelek, da bo ta zadostil merilom.

Po pregledu slik, ki so jih učenci s pomočjo staršev naložili na spletno učilnico, smo učitelji ugotovili, da so bili učenci pri izbiri materialov iznajdljivi. Uporabili so materiale, ki so bili dostopni v bližini njihovega doma, in tako v svoje končne rezultate vključili listje, veje, jesenske plodove, mah, travo, cvetove, kamne, pesek in druge materiale, ki so jih našli v naravi. Učence smo po pregledu izdelkov prosili tudi za povratno informacijo o opravljeni nalogi. Poročali so, da z razumevanjem in upoštevanjem navodil za izdelavo mandale niso imeli večjih težav. Večina učencev je poročala, da so si sprva nabrali in pripravili material ter ga razporedili po kupčkih. Pri tem so izbirali material, ki ga je bilo dovolj, je bil lahko dostopen, pa tudi tistega, ki je bil zanimiv in vizualno privlačen. Učenci so poročali, da so mandalo začeli oblikovati na sredini kroga, in sicer tako, da so liste, kamne, plodove, vejice, cvetove in ostale materiale postavljali okoli središča tako, da so nastajali ponavljajoči se vzorci. Primeri mandal, ki so jih izdelali in objavili v spletni učilnici učenci 1. C-razreda osnovne šole Vrhovci, so prikazani na *Sliki 2.*



Slika 2: Mandale, ki so jih ustvarili učenci 1. C osnovne šole Vrhovci (vir: osebni arhiv).

3.3 Ocenjevanje izdelkov

Izobraževalni proces v šolah je zasnovan tako, da vsakemu sklopu pridobljenega znanja sledijo preverjanje, vrednotenje (evalvacija) in ocenjevanje znanja. Namen te faze je na eni strani povratna informacija učitelju o tem, kako so učenci razumeli in usvojili snov, na drugi strani pa je to povratna informacija učencu o tem, kako dobro je pridobil znanje oz. opravil nalogo. Kot navaja Marentič Požarnik (2008, str. 260): »Vrednotenje ali evalvacija pomeni sistematično zbiranje podatkov o kakovosti nekega procesa ali produkta, običajno z namenom, da sprejmemo odločitve, ki vodijo k njegovemu izboljšanju.« Pri tem ne gre zgolj za izboljšave na strani učečih se in doseganja boljših učnih izidov, temveč tudi za izboljšave načinov, pristopov in stilov poučevanja. Kot navaja Marentič Požarnik (2008), lahko namreč s preverjanjem znanja sistematično in načrtno zbiramo podatke o tem, kako kdo dosega učne cilje, medtem ko v postopku ocenjevanja učnim dosežkom dodamo še neko vrednost – oceno. Ta je lahko številčna ali opisna. Tudi na osnovni šoli Vrhovci je pri likovni umetnosti po vsaki končani likovni nalogi prisoten proces preverjanja, evalvacije in ocenjevanja. Pri tem se učitelji držimo priporočil iz dokumenta *Kriteriji za ocenjevanje – likovna umetnost 6. razred*, kjer je navedeno, da ocenjevanje doseženih ciljev po izoblikovanih kriterijih, ki izhajajo iz likovne naloge, učitelj opravi skupaj z učenci ob razstavljenih, dokončanih in nedokončanih likovnih izdelkih. Pri tem preveri dosežene cilje in jih vrednoti po vnaprej izoblikovanih merilih (Kriteriji za ocenjevanje, 2021). Pri tem učitelj vrednoti izdelke glede na dosežene cilje po predhodno izoblikovanih merilih, ki izhajajo iz same likovne naloge. Učitelj oceni, v kolikšni meri je učenec dosegel cilje oziroma standarde, opredeljene v učnem načrtu – gre ocenjevanje tega, v kolikšni meri učenec dosega cilje in standarde znanja. Kot izpostavlja Kocjančič s soavtorji (2011), je pri tem zelo pomemben individualni pristop k ocenjevanju, kjer učitelj spoštuje osebnostno integriteto in različnost med učenci. Težava pri smernicah preverjanja znanja pa je, da se vse smernice preverjanja, vrednotenja in ocenjevanja učnih dosežkov navezujejo na klasičen pouk v šoli, medtem ko v učnih načrtih za likovno umetnost ni zapisanih nobenih konkretnih navodil za ocenjevanje na daljavo. Tudi v času uvedbe šolanja na daljavo učitelji nismo prejeli nobenih dodatnih navodil za preverjanje in vrednotenje znanja učencev v prvi triadi osnovne šole. Da bi ta proces vseeno izpeljali čim bolj korektno, smo učitelji prve triade osnovne šole poizkušali upoštevati priporočena navodila, a smo jih hkrati tudi prilagodili specifiki šolanja na daljavo. Pri likovni umetnosti nam je največjo težavo predstavljalo prav to, da procesa nastajanja končnega izdelka nismo mogli opazovati in zato tudi ni mogel biti vključen v zaključno ocenjevanje in vrednotenje izdelka. Zaradi neopredeljenosti dolžine trajanja šolanja na daljavo se prav tako nismo mogli zanašati na to, da bi izdelke učencev naknadno ocenili in presodili, ali so dosegli zastavljene cilje. Posledično smo izdelke ocenjevali le v njihovi zaključeni fazi, ocenjevali pa smo jih na podlagi posnetkov ter slik, ki so jih učenci ob pomoči staršev naložili na spletno učilnico. Merila za ocenjevanje ustvarjanja mandale so bila zato naslednja:

- Rok za oddajo slik oz. videoposnetka na spletno učilnico je bil natančno določen.
- Pri končnem izdelku smo ocenjevali: ustvarjalnost, izvirnost, inovativnost ter upoštevanje ponavljajočega se vzorca iz naravnih materialov.

Zaradi pouka na daljavo in specifičnega načina ocenjevanja končnega izdelka menimo, da je bilo bistveno za motivacijo učencev ter njihov trud pri ustvarjanju mandale predvsem to, da so jim bila merila vrednotenja in ocenjevanja predstavljeni vnaprej (ustno in pisno), prav tako pa so si jih lahko na spletni učilnici prebrali večkrat. Iz končnih izdelkov mandal smo učitelji na koncu ugotovili, da so vsi sodelujoči učenci dosegli splošne cilje.

3.4 Vtisi učencev

Poleg ocenjevanja smo se učitelji odločili učence prositi tudi za povratno informacijo glede samega poteka in izvedbe naloge. Kot navaja Marentič Požarnik (2011), je povratna informacija v prvi meri namenjena učencu, saj mu pove, katere dele snovi je obvladoval bolje in katere slabše. Povratna informacija tako lahko pomeni za učenca pomembno usmeritev za nadaljnje učenje, saj mu omogoči vpogled v tiste dele učne snovi, ki se jih mora bolj naučiti ali pa za njihovo učenje izbrati drugačen način. Ni pa povratna informacija pomembna le za učenca, temveč tudi za učitelja, saj ta z njeno pomočjo dobi vpogled v uspešnost posameznih učencev, pa tudi celotnega razreda (Marentič Požarnik, 2011). Poleg tega povratna informacija lahko učitelju pomaga tudi pri razvijanju drugačnih načinov podajanja učne snovi ter iskanju najbolj optimalne možnosti. Menimo, da je to še toliko pomembnejše pri pouku na daljavo, s katerim se v zadnjem obdobju učitelji srečujemo na novo, posledično pa podajanje snovi na povsem nov način tudi učitelju predstavlja velik izziv.

Pri povratni informaciji o izdelavi mandale smo ugotovili, da so učenci pri tem zelo uživali. Poročali so o tem, da je bil proces učenja na tak način zanimiv, saj jih je izdelava mandale pomirjala in sproščala. Učenci so pri povratni informaciji izpostavili, kaj jim je bilo najbolj všeč, kako so izdelali svoj izdelek, kaj vse so uporabili pri izdelavi mandale, ter povedali, ali bodo v prihodnje preživljali več časa v naravi in izdelali še kakšen drug izdelek. Poleg tega, da so učenci uživali in se nekaj novega naučili, pa so dosegli tudi temeljne cilje, zadane z nalogo, in bodo svoje znanje lahko uporabili tudi v višjih razredih.

4. Zaključek

Uvedba pouka na daljavo je bila sprva za učitelje nekaj povsem novega in neznanega, vendar pa je daljše časovno obdobje tovrstnega pouka prineslo tudi veliko novega znanja in vedenja o samem poteku ter izvedbi pouka na daljavo. Če smo se pri podajanju snovi na daljavo že nekako znašli, tudi zaradi sodobne tehnologije, ki denimo omogoča snemanje filmov in večkratno gledanje, pa je bilo ocenjevanje velika neznanka. Pri tovrstnem ocenjevanju so namreč mogoče tudi številne zlorabe, saj učitelj ne more nikoli prav zares vedeti, da je učenec naredil določen izdelek sam. Prav tako pri tovrstni obliki pouka učitelj ne more spremljati posameznih faz ustvarjalnega procesa pri učencu, kot je to mogoče pri klasičnem pouku v učilnici. Prav zato se mora učitelj še bolj potruditi, da so navodila za delo na daljavo podana na preprost in hkrati tako strokoven način, da učence motivirajo k delu. Pri našem projektu smo največji potencial za motivacijo učencev k ustvarjanju mandale našli v možnosti gibanja v naravi ter ustvarjanja z naravnimi materiali. Poleg tega smo s kombiniranjem različnih oblik predstavitve (video, pisna/slikovna navodila ter komunikacija prek e-pošte) uspeli snov uspešno predati, učenci pa so snov usvojili v skladu z učnim načrtom ter se ob tem tudi zabavali. Znanja glede poučevanja in ocenjevanja izdelkov pri likovni umetnosti, ki smo jih učitelji pridobili v času šolanja na daljavo, bodo služila kot podlaga za nadaljnje izboljšave ob morebitnem ponovnem izvajanju poučevanja na daljavo, prav tako pa bodo ugotovitve in izsledki projekta pozitivno vplivali na izvajanje pouka in ocenjevanje likovnih izdelkov tudi pri klasični izvedbi šolskega pouka.

5. Literatura

Celec, K. (2013). *Pomen barv in simbolov v mandalah* (Diplomsko delo). Maribor: Univerza v Mariboru.

Kocjančič, N., idr. (2011). *Učni načrt: Program osnovna šola, Likovna vzgoja.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva /MIZS/Dokumenti /Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf.

Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., Curk, J. (2007). *Uvod v psihologijo – učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednje tehniškega oz. strokovnega izobraževanja.* Ljubljana: DZS.

Kriteriji za ocenjevanje – likovna umetnost 6. razred (2021). Pridobljeno s http://www.osbezigrad.com/db/osbezigrad/file/6.%20razred-lum%20kriteriji%20ocenjevanja.pdf.

Marentič Požarnik, B. (2011). *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: DZS.

Metmuseum (2021). Pridobljeno s https://www.metmuseum.org/art/ collection/search/37802.

Omejc, V., Železnik, G. (2001). *Mandala – pomoč pri dvigu zavesti in osebnostno zrelostnem procesu.* Žirovnica: Medium.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014). Pridobljeno z www.fran.si.

Kratka predstavitev avtorice

Marina Ristova Firer je profesorica razrednega pouka, zaposlena na osnovno šolo Vrhovci - Ljubljana, kjer poučuje v prvem razredu. Redno sodeluje na raznih izobraževanjih in novosti implementira v praksi.

Bolnišnična šola – raznoliki in inovativni učni pristopi

Hospital School - Diverse and Innovative Learning Approaches

Jasna Jeromel

Prva osnovna šola Slovenj Gradec
jasna.jeromel@prva-os-sg.si

Povzetek

Namen pričujočega prispevka je predstaviti temeljne koncepte vzgojno-izobraževalnega dela v bolnišnični šoli in tamkajšnjo učno okolje obravnavati kot prostor, ki otroku nudi varnost, dobro počutje, možnost povezovanja otroka z okoljem ter priložnost pridobivanja znanja skozi raznolike in sodobne učne pristope. S prikazanimi inovativnimi učnimi pristopi sledimo glavnim ciljem vzgojno-izobraževalnega dela v bolnišnični šoli ter smernicam za razvoj veščin 21. stoletja. Med inovativnimi pristopi je najprej nekaj besed namenjenih pristopu, usmerjenemu na otroka, ki predstavlja osnovo vsemu nadaljnjemu delovanju bolnišničnega učitelja. V nadaljevanju je predstavljen pristop pomoči z umetnostjo, ki otrokom omogoča izražanje čustev, misli in negativnih občutkov ob bolezni. Nazadnje se prispevek osredotoča na rabo inovativnih učnih okolij podprtih z IKT, s pomočjo katerih hospitaliziranemu otroku ponudimo motivirajoče načine dela, kjer učenci, aktivno udeleženi v proces učenja, z veseljem pridobivajo nova znanja ter sodelujejo v različnih projektih in s širšim okoljem.

Ključne besede: bolnišnična šola, bolnišnični učitelj, inovativna učna okolja podprta z IKT, inovativni učni pristopi, pomoč z umetnostjo.

Abstract

The purpose of this article is to present the basic concepts of educational work in a hospital school and understand the hospital learning environment as a space that offers the child safety, well-being, the possibility of connecting the child with the environment and the opportunity of achieving knowledge through diverse and innovative learning approaches. With the presented innovative learning approaches we follow the main goals of the educational work in the hospital school and the guidelines for the development of 21st century skills. Among the innovative approaches, first of all, the "child-centered" approach is described as the basis for all further work of the hospital teacher. The following is an art therapy approach that allows children to express emotions, thoughts and negative feelings about illness. Finally, the article focuses on the use of innovative learning environments supported by ICT, which offer the hospitalized child motivating ways of learning, where students, actively involved in the learning process, are happy to acquire new knowledge and participate in various projects and with the wider environment.

Keywords: art therapy approach, hospital school, hospital teacher, ICT-based innovative learning environments, innovative learning approaches.

1. Uvod

Bolnišnična šola je neprecenljivega pomena, saj bolnim otrokom približuje zunanji svet, ki bi jim zaradi bolezni sicer postal nedosegljiv. Predstavlja jim most do običajnega življenja. Zazrta je v prihodnost in prinaša upanje, izobrazbo in s tem temelj neodvisnega življenja. Bolnišnična šola ni le šola, kjer se poučuje, temveč je tudi šola, ki učencu, njegovi bolezni navkljub, ponuja načine dela, kjer je učenec vseskozi aktiven, ob delu sproščen, vesel in kreativen (Bečan, 2012).

Poučevanje v bolnišnični šoli je usmerjeno k prizadevanju za dosego in izpolnitev nekoliko drugačnih ciljev, kot so tisti, h katerim stremijo redne osnovne šole. Poudarek pedagoškega dela v bolnišnični šoli je predvsem na lepšanju, bogatenju in osmišljanju otrokovega dneva v tujem okolju bolnišnice, na zmanjševanju negativnih občutkov ob bolezni, zagotavljanju kontinuitete rednega izobraževanja v varnem in spodbudnem okolju. Pedagoško delo v bolnišničnem oddelku je zelo specifično in drugačno od pedagoškega dela v običajnih osnovnih šolah, saj pomeni na eni strani veliko prilagajanja otrokovemu počutju ter celotni zdravstveni obravnavi in veliko fleksibilnosti ter premišljeno izbiro učnih pristopov na drugi strani. Prav tako je oteženo načrtovanje pedagoškega dela, saj otroci prihajajo in odhajajo. Zaradi zdravljenja, preiskav in terapij so otroci utrujeni in marsikdaj nemotivirani, zato mora biti učitelj iznajdljiv in vešč raznolikih učnih pristopov.

Z namenom omogočiti hospitaliziranemu otroku prijetno in motivirajoče bolnišnično okolje, z namenom blaženja otrokovih občutkov osamljenosti in tesnobe, izboljšanja razpoloženja, razvijanja kreativnosti ter ohranjanja povezanosti z okoljem, se pri svojem delu z veliko mero empatije, ustvarjalnosti ter nenehnim strokovnim izpopolnjevanjem poslužujem raznolikih in inovativnih učnih pristopov poučevanja.

V prispevku najprej nekaj besed namenjam temeljnim konceptom vzgojno-izobraževalnega dela v bolnišnični šoli, glavnim ciljem, posebnostim tamkajšnjega pedagoškega dela ter kompetencam bolnišničnega učitelja. V nadaljevanju predstavljam primere dobre prakse – inovativne učne pristope, ki vključujejo razvijanje veščin 21. stoletja. Med njimi izpostavljam pristop, osredotočen na otroka, pristop pomoči z umetnostjo in pristop rabe inovativnih učnih okolij podprtih z IKT.

2. Temeljna opredelitev vzgojno-izobraževalnega dela v bolnišnični šoli

Ena izmed temeljnih pravic bolnega učenca je pravica do takojšnje in kakovostne vzgoje in izobraževanja, v kolikor to dopuščajo bolezen in načini zdravljenja. Z zagotavljanjem kontinuitete oziroma nepretrganosti vzgojno-izobraževalnega procesa omogočamo, da bolni učenec navkljub bolezni in zdravljenju ohranja svojo primarno, socialno vlogo ter vlogo učenca. Bolnišnično izobraževanje mu zagotavlja priložnosti za učenje, pridobivanje znanja in veščin, omogoča mu ohranjanje in navezovanje stikov z vrstniki, doživljanje uspeha, razvijanje samostojnosti, soustvarjanja in sodelovanja z okoljem. Vključenost bolnega učenca v vzgojno-izobraževalno delo pomembno prispeva h krepitvi njegove samozavesti, prav tako pa tudi k izboljšanju njegove samopodobe, ki ju bolezen pogosto krni. Vzgojno-izobraževalno delo v bolnišničnih oddelkih se odvija praviloma v sodelovanju s šolo, s katere prihaja učenec. Učenec je v času vzgojno-izobraževalnega dela v bolnišničnih oddelkih učenec svoje matične šole (Bečan idr., 2013).

2.1 Glavni cilji poučevanja v bolnišnični šoli

Pri pedagoškem delu v bolnišničnih šolah je pomen predvsem na vzgojnih in motivacijskih komponentah posameznikovega razvoja, ki so po Bečanovi (1997) združeni v naslednjih komponentah:

- polepšati, obogatiti in osmisliti otrokov dan v tujem okolju bolnišnice,
- blažiti otrokove občutke osamljenosti in tesnobe,
- zagotoviti kontinuiteto rednega izobraževanja,
- krepiti otrokovo dobro voljo,
- ohranjati ali pomagati otroku poiskati njegovo življenjsko perspektivo ter pot za njeno uresničevanje,
- nuditi pomoč pri otrokovem vključevanju v redno šolsko delo ob vrnitvi z zdravljenja in bolnišničnega šolanja.

Zelo pomembno vlogo opravi učitelj v bolnišnični šoli tudi, ko hospitaliziranemu otroku pomaga vzpostavljati stik s sošolci in z razredničarko matične šole. To malemu bolniku prepreči občutke izolacije in iztrganosti iz rednega šolanja (Bečan, 1997).

3. Pedagoško delo v bolnišnični šoli

Bolnišnični učitelji delujejo v zelo zapletenih okoljih, navajata avtorja Benigno in Fante (2020), kjer je čas, namenjen izobraževalnim dejavnostim, nujno podrejen potrebam zdravljenja otrok. Prostor, ki je v bolnišnični šoli na voljo poučevanju, je pogosto omejen. Poleg tega so hospitalizirani otroci v fizičnem in čustvenem stanju, ki običajno ni ugodno za učenje, še navajata avtorja. Trpljenje, ki ga doživljajo otroci in njihovi družinski člani, od učiteljev zahteva, da prevzamejo čustveno podporo, ki običajno ni del strokovnega usposabljanja in prakse učiteljev.

Za učinkovito delovanje bolnišničnih učiteljev je fleksibilnost pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela in izbiri učnih ciljev ključnega pomena. Avtorja Capurso in Dennis (2017) pravita, da je sinergijsko in multidisciplinarno delo bistveno za razumevanje čustvenih in izobraževalnih potreb hospitaliziranega otroka. Poleg tega morajo učitelji, tako ugotavljata avtorja Asprey in Nasch (2006), delati v timu, vzdrževati tesno interakcijo z družinami, sodelovati z matično šolo učencev in obvladovati najrazličnejše situacije.

Pedagoško delo se prilagaja tudi glede na trajanje bivanja v bolnišnici. Le-to je lahko kratkotrajno ali dolgotrajno. Za otroke, ki so hospitalizirani dlje časa in so zaradi preiskav ter vseh načinov zdravljenja utrujeni, zaskrbljeni in slabega počutja, je velik uspeh že, če usvojijo temelje učne snovi, da se lahko po končanem zdravljenju brez večjih težav vrnejo nazaj v šolo in sledijo pouku (Bečan, 1996, v Zagorski, 2006).

4. Posebnosti dela bolnišničnih učiteljev

Največja posebnost dela bolnišničnega učitelja v primerjavi z delom učiteljev v rednih osnovnih šolah je prav gotovo to, da bolnišnični učitelj dela z bolnimi otroki, kar pomeni poleg pedagoškega dela tudi posedovanje drugih pomembnih specifičnih znanj in veščin. Bolnišnični učitelj, ki poučuje otroke, vključene v dolgotrajen proces zdravljenja, je tudi strokovnjak za

podajanje snovi in izbor raznolikih in inovativnih oblik dela, saj mora pritegniti k učenju marsikdaj utrujene, nemotivirane in zaskrbljene otroke ter najti pod do vsakega otroka in mu pokazati, da je tudi bolnišnična šola kraj, kjer lahko otrok doživi uspeh in prijetne občutke. Zaradi vsega naštetega je pomembna učiteljeva metodična in didaktična odličnost, prav tako pa so velikega pomena tudi učiteljeve osebnostne lastnosti. Da se bo bolnišnični učitelj, četudi dobro podkovan v izkušnjah in prekaljenosti, lažje odzval na nove izzive, ki jih prinaša poučevanje bolnega šolarja, zagotovo potrebuje prave in ustrezne informacije, specifična znanja, podporo, zaupanje, spoštovanje ter pomoč znotraj timskega kroga strokovnjakov v večji meri kot učitelji na rednih šolah (Bečan, 2012).

Bolnišničnemu učitelju je izjemnega pomena učenčeva povratna informacija, saj je le-ta največkrat tista, iz katere učitelji črpajo energijo in motivacijo za nadaljnje delo. Čudežev bolnišnični učitelj ni zmožen, posebej ne v kratkem času, je pa toliko bolj pomemben njegov zgled in motivacija otroku za nadaljnje delo in usmeritev v življenju.

4.1 Osebnostne lastnosti in kompetence bolnišničnega učitelja

Bolnišnični učitelj ima poleg avtonomnosti dobro razvit čut za odgovornost in empatijo. Ključ do kakovostnega pouka je izobražen, usposobljen iz zavzet pedagog, pri čemer, po besedah Bečanove (1996), ni dovolj, da je bolnišnični pedagog le strokovnjak s področja predmeta, ki ga poučuje, ampak, mora imeti tudi dodatna specialna znanja in védenja. Bolnišnični učitelj ne opravlja le vloge pedagoga, temveč kopico postranskih vlog, ki so običajno enakovredne njegovemu primarnemu poslanstvu. Sem sodijo vloga zaupnika, motivatorja, organizatorja, stabilizatorja in svetovalca.

Med osebnostnimi lastnostmi, ki naj bi jih imel učitelj v bolnišnični šoli, so zmožnost empatije, prilagodljivost, ustvarjalnost, iznajdljivost, strpnost, optimizem, fleksibilnost in doslednost. Kakovost njegovega dela pa lahko ovirajo karakteristike kot so neprilagodljivost, prevelika empatija in občutljivost, asocialnost, samovšečnost, nepotrpežljivost, perfekcionizem (Bečan, 2012).

5. Inovativni učni pristopi – primeri iz prakse

Pestrost in inovativnost učnih pristopov je v okviru delovanja bolnišničnih šol izjemno pomembna, saj s tem bolnišnični pedagog pritegne pozornost bolnih učencev. Z raznolikimi sodobnimi učnimi pristopi bolnišnični učitelj v učencu vzbudi pozitivno razpoloženje, motivacijo in željo po usvajanju novih znanj. Na ta način so tudi rezultati pedagoškega dela bolj efektivni. Delo bolnišničnega učitelja tako stalno zahteva prilagajanje in iznajdljivost (Bečan, 1996).

Inovativni učni pristopi razvijajo veščine 21. stoletja. Med pomembnimi veščinami so tudi ustvarjalnost, inovativnost ter okoljska in tehnološka pismenost. Omenjene veščine razvijamo skozi učne pristope, ki jih predstavljam v nadaljevanju.

5.1 Pristop, osredotočen na osebo

Pristop, ki je osnova vsemu nadaljnjemu pedagoškemu delu s hospitaliziranim otrokom ter nadaljnjim izbiram metod in oblik dela, je pristop, osredotočen na osebo. To je pristop, kjer je oseba postavljena v središče delovanja in se najprej obravnava kot oseba. Poudarek je na

hospitaliziranem otroku in njegovih zmožnostih. Podpora in pomoč se mora osredotočiti na doseganje ciljev osebe in biti prilagojena njenim potrebam in edinstvenim okoliščinam. Pristop, osredotočen na osebo:

- podpira osebo, ki je v središču našega delovanja, da le-ta sodeluje pri odločanju o dejavnostih in načinu dela,
- upošteva starost, spol, jezik, počutje, značilnosti, življenjske izkušnje vsakega posameznika,
- zahteva prilagodljive storitve in podporo, ki ustrezajo željam in prednostnim nalogam osebe,
- temelji na otrokovih močnih področjih, ki jih, v največji možni meri vključujemo v učno-vzgojno delovanje.

Pristop nam omogoča, da natančno proučimo in ocenimo stanje posameznega otroka in upoštevamo, kaj zmore in česa ne, kaj si želi, kaj mu je pomembno. Vse to združimo v obravnavo, v kateri z empatijo, potrpežljivostjo in posluhom za človeka iščemo najboljše rešitve posameznikovih problemov. Prav v tem je čar našega poklica, ki ob dobrem izidu prinaša zadovoljstvo tistim, ki jim je obravnava namenjena - hospitaliziranim otrokom, kot tudi nam, učiteljem v bolnišničnih oddelkih (Oven, 2019).

5.2 Pomoč z umetnostjo – ustvarjalno-terapevtske dejavnosti

Poseben pomen v bolnišnični šoli imajo prostočasne ustvarjalne dejavnosti, ki so zaradi njihovega pozitivnega vpliva dobile ime terapevtske dejavnosti. Trnavčevičeva (1993, v Zagorski, 2006) poudarja, da naj bi bila njihova vloga ustvarjanje pozitivne življenjske klime, saj dejavnosti sproščajo in spodbujajo učenčevo kreativnost med zidovi bolniških sob. Segajo na področje likovne, glasbene, tehnične in oblikovne vzgoje, na področje literature ter drugih šolskih predmetov. Avtorica še dodaja, da tovrstne dejavnosti izražanja preprečujejo izgubo samozavesti in odganjajo otrokovo premišljevanje o naravi svoje bolezni.

Z namenom izražanja čustev, sproščanja ter blaženja zaskrbljenosti hospitaliziranega otroka, se pri bolnišničnem poučevanju poslužujem pristopa pomoči z umetnostjo. Cilj pomoči z umetnostjo ni dovršena umetniška stvaritev, temveč je pomemben proces, ki je usmerjen k izboljšanju počutja in duševnega zdravja. Kot pravi Kariževa (2010), se v procesu pomoči z umetnostjo prepletajo področja umetnosti, psihiatrije in psihologije.

Z ustvarjanjem človek izraža svojo osebnost. Posameznik izrazi in predela doživetja in izkušnje skozi umetnostni proces. Številna, zlasti negativna čustva, je laže izraziti z umetnostnimi sredstvi kot pa neposredno v stvarnih življenjskih okoliščinah. Ustvarjalno umetnostno izražanje pomeni za posameznike dragocen urejevalni mehanizem. Za to ni potrebna posebna nadarjenost, temveč le veselje do izražanja samega sebe na številne mogoče dostopne načine (Kroflič, 2015).

Ustvarjalno-terapevtska dejavnost izražanja skozi glasbo je razvidna s slik 1 in 2. Razpoloženje, motivacija in veselje do nadaljnjega usvajanja znanja se je pri obeh deklicah bistveno izboljšalo po izražanju skozi glasbo. Zelo sproščujoče in otrokom blizu so tudi dejavnosti izražanja skozi likovnost, ki so razvidne s slik 3, 4, 5 in 6.




Sliki 1, 2: Dejavnost izražanja skozi glasbo (lastni vir)






Slike 3, 4, 5, 6: Dejavnosti izražanja skozi likovnost (lastni vir)

5.3 Raba inovativnih učnih okolij podprtih z IKT

V okviru projekta inovativna učna okolja podprta z IKT (skrajšano Inovativna Pedagogika 1:1) zasledimo, da je inovativni pouk proces, ki temelji na:

- ustvarjanju učnih priložnosti, ki postavljajo učence v aktivno vlogo in s tem v središče učnega procesa,
- razvijanju kompetenc, pomembnih za življenje in delo v 21. stoletju,
- smiselni in učinkoviti rabi tehnologije, kar učitelja postavi v vlogo organizatorja in mentorja, ki učenje prepusti učencem.

Učenci se učijo več in bolje, kadar so aktivno udeleženi v proces, ko prejmejo razumljivo in pravočasno povratno informacijo, ko se učijo sodelovalno. Poznamo več kategorij inovativnih učnih okolij podprtih z IKT, od katerih omenjam tiste, ki smo se jih do sedaj že dotaknili v bolnišnični šoli:

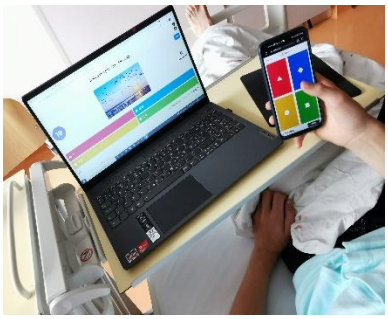
- usposabljanje s pomočjo tabličnega računalnika, mobilnega telefona, računalnika,
- multimedija: poučevanje, sestavljeno iz slik (ilustracij, fotografij, animacij in videoposnetkov) in besed (natisnjeno ali govorjeno besedilo),
- hipertekst in hipermedia: različna učna gradiva, sestavljena iz povezav na link, kakršne so v uporabi na spletnih straneh,
- pridobitev informacij na temelju poizvedovanja in uporabe sodobnih e-storitev,
- spletna platforma Kahoot, ki omogoča kreiranje vprašanj različnih tipov, s katerimi lahko preverjamo znanje učencev ali pa vprašanja (kviz) uporabimo v namen uvodne motivacije ali v zaključku učne ure,

- interaktivni učni listi itd.

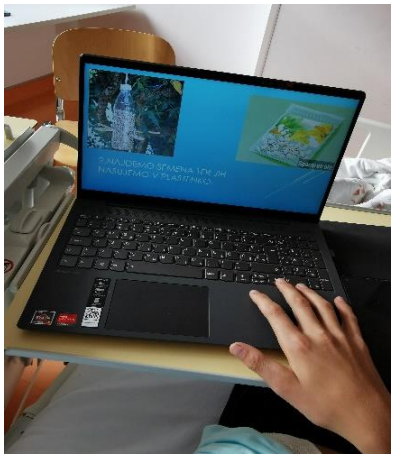
V letošnjem letu v bolnišnični šoli sodelujemo v projektu *Planetu Zemlja prijazna šola*. V okviru projekta pod naslovom *»Reci čiv«* spoznavamo ptice Slovenije in se o njih učimo tudi preko sodobne IK tehnologije. Povezali smo se z društvom DOPPS (Društvo za opazovanje in proučevanje ptic), kjer bodo za nas preko spletne platforme Zoom izvedli videokonferenco s poučnim predavanjem o pticah v Sloveniji ter skrbi za njih. Glavni cilji projekta *»Reci čiv«* so:

- učence animirati za razmišljanje o ponovni uporabi odpadnih embalaž in drugih surovin za druge namene – izdelava ptičje krmilnice iz preprostih materialov,
- mladim približati svet ptic, ki prinašajo ne le radost, temveč so tudi simbol svobode, miru in ljubezni.

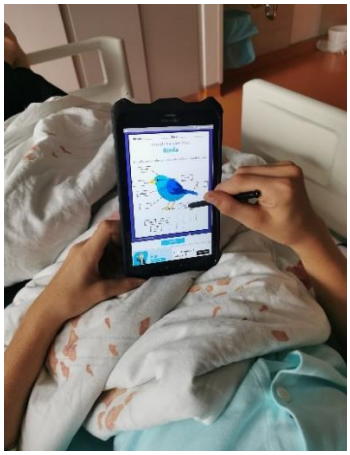
Kot je razvidno s slik 7, 8 in 9 smo za preverjanje znanja, povečanje uvodne motivacije ter za doseganje ciljev projekta *»Reci Čiv«* uporabili inovativna učna okolja podprta z IKT in sicer: spletno platformo *Kahoot* za izdelavo kviza o pticah, interaktivne učne liste Live Worksheets za medpredmetno povezovanje s tujim jezikom angleščina ter powerpoint za izdelavo in prikaz načrta reciklirane ptičje krmilnice. V našem kontekstu termin 1:1 pomeni, da vsak učenec pri pouku smiselno in samostojno uporablja svojo napravo (telefon, tablico, računalnik), s pomočjo katere dosega zastavljene cilje. **Učitelj nastopa le v vlogi mentorja, organizatorja.**



Slika 7: Raba mobilne naprave za doseganje učnih ciljev – samostojna izdelava kviza v platformi Kahoot



Slika 8: Samostojno načrtovanje izdelave reciklirane ptičje krmilnice



Slika 9: Reševanje angleškega interaktivnega učnega lista – (medpredmetno povezovanje)

6. Zaključek

Na osnovi izkušenj in dobrih rezultatov lahko trdimo, da raba inovativnih učnih pristopov, tako pomoči z umetnostjo, kakor tudi inovativnih učnih okolij podprtih z IKT v bolnišničnem vzgojno-izobraževalnem procesu ne pomenijo le najboljšega, kar lahko ponudimo sodobnemu učencu, temveč predstavljajo na koncu tudi vir zadovoljstva za bolnišničnega učitelja. Trud bolnišničnega učitelja je poplačan s pogledom na zadovoljnega učenca, kateremu nasmeh na licih govori, da mu je bolnišnična šola primerno nadomestila matično šolsko okolje.

Ker sodobna družba pred učitelje nenehno postavlja nove izzive, naj se le-ti v čim večji možni meri poslužujejo dragocenih priložnosti za pridobivanje znanja in izmenjavo izkušenj, tako znotraj svojega šolskega okolja, v t.i. šoli kot učeči se organizaciji, kakor tudi zunaj,

samoiniciativno. Tako bodo suvereno in samozavestno izpolnjevali svoje poslanstvo tudi v prihodnosti.

7. Literatura

Asprey, A. in Nasch, T. (2006). The importance of awareness and communication for the inclusion of young people with life-limiting and life-threatening conditions in mainstream schools and colleges. *British Journal of Special Education, 33*(1), 10–18. Pridobljeno s https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00406.x

Bečan, T. (1997). Izobraževanje kot vir volje za življenje. *Vzgoja in izobraževanje*, *28*(5), 20-22.

Bečan, T. (2012). *Ko naš učenec zboli.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bečan, T. idr. (2013). *Koncept vzgojno-izobraževalnega dela za učenke in učence ter dijakinje in dijake, ki so na zdravljenju v bolnišnici*. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2014/programi/media/pdf/koncept_bolnisnicni_oddelki.pdf

Benigno, V. in Fante, C. (2020). Hospital School Teachers` Sense of Stress and Gratification: An Investigation of the Italian Context. *Continuity in Education, 1*(1), *37-47.* DOI: http://doi.org/10.5334/cie.14

Capurso, M. in Dennis, J. L. (2017). Key educational factors in the education of students with a medical condition. *Support for Learning*, *32*(2), 158–179. Pridobljeno s https://doi.org/10.1111/1467-9604.12156

Inovativna učna okolja podprta z IKT. *Inovativna pedagogika 1:1.* Republika Slovenija: Ministrstvo za Izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s https://www.inovativna-sola.si/inovativna-ucna-okolja/

Karič, 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.

Oven, A. (2019). *Pogled v prihodnost.* Prispevek predstavljen na *Posvet ob 55. letnici izobraževanja delovnih terapevtov Slovenije*. Pridobljeno s https://www.zf.uni-lj.si/media/com_jbusinessdirectory/attachments/offers/0/PosvetDT_2019-1573038672.pdf

Zagorski, T. (2006). *Vloga in specifika dela učitelja v bolnišnični šoli.* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorice

Jasna Jeromel je profesorica razrednega pouka z opravljenim modulom za zgodnje poučevanje angleščine. Po dvajsetih letih razrednega učiteljevanja svoja znanja sedaj prenaša na bolnišnične otroke, kjer deluje kot učiteljica v bolnišničnem oddelku. V svoje delo z veseljem in v veselje učencev vnaša sodobne učne pristope, najraje dejavnosti izražanja skozi umetnost. Tovrstna znanja črpa iz magistrskega študija Pomoč z umetnostjo na Pef v Ljubljani.

Projektno učenje v učnem podjetju

Project Learning in a Learning Company

Peter Koščak

STSŠ ŠC PET Ljubljana
petkoscak@gmail.com

Povzetek

Pri projektnem delu v učnem podjetju se pri dijakih pojavlja problematika sprejemanja odgovornosti za izvedbo nalog. Namen prispevka je predstaviti različne prijeme pri projektnem delu, s katerimi dosežemo, da dijaki pridobijo mehke veščine in delovno odgovornost. Na odgovornost v veliki meri vpliva motiviranost, ki jo pri dijakih dosežemo z največjo mero vključenosti dijakov pri odločanju, še posebej v začetni fazi projekta ter s kasnejšo delovno individualizacijo. To se kaže tako, da dijaki samostojno izbirajo delovna mesta (področja dela), dijaki pripravijo in sprejmejo pravilnik o organizaciji dela, individualizacija pa se kaže tudi s sistematičnostjo delegiranja nalog, v katere so intenzivno vključeni dijaki.
Velik pomen pri izgradnji odgovorne osebnosti ima povratna informacija dijakom, ki mora biti podana na senzibilen način, saj bo le tako pri dijakih pozitivno sprejeta. Ugotovljeno je, da je treba podajanju navodil za delo nameniti dovolj časa, da bodo ta razumljena in da bo tudi delo v roku kakovostno opravljeno.

Ključne besede: motiviranost, praktično izobraževanje, pravila, projektno delo, samostojnost, učno podjetje.

Abstract

In the case of project work in the learning company, students face the problem of accepting responsibility for the task performance. This paper aims at presenting different ways and attitudes in handling the project work, by which our goal is to achieve that students acquire soft skills and work responsibilities. Responsibility is largely influenced by the motivation achieved by students with the greatest degree of students' involvement in decision-making, especially in the initial phase of the project and with subsequent working individualisation. This is reflected by the selection of posts (fields of work) independently. Students take part in and adopt a policy on the work organisation. Besides, individualisation is also reflected in the systematic delegation of tasks, in which students are intensively involved.
In building a responsible personality, it is of great importance that feedback information is given in a sensitive way, as this is the only way that students will accept it positively. It is a clear fact that sufficient attention and time should be given to work instructions in a way that is really understood by students and that their work will also be of good quality and finished within the given time limit.

Keywords: autonomy, learning company, motivation, practical education, project work, rules.

1. Namen projektnega dela v učnem podjetju

Projektno delo v učnem podjetju dijakom in dijakinjam (v nadaljnjem besedilu: dijaki) omogoča aktivno sodelovanje pri poslovanju in njihov ustvarjalni razvoj. Dijaki opravljajo dela na posameznih delovnih mestih v učnem podjetju s konkretnimi nalogami. Pri delu v učnem podjetju dijaki spoznajo relacije znotraj učnega podjetja in tudi relacije v sodelovanju učnega podjetja z drugimi učnimi podjetji. Dijaki opravljajo določena dela in naloge po navodilu učitelja, določena dela in naloge pa opravljajo na osnovi svojega razmišljanja in iskanja rešitev ob predhodno postavljenih ciljih, ki izhajajo iz sklepov, sprejetih na sestankih zaposlenih učnega podjetja. Delo je praktično naravnano in zahteva uporabo že usvojenega teoretičnega znanja, ki se s praktičnim delom dopolnjuje in poglablja na posameznih področjih. To pomeni, da je cilj dela v učnem podjetju ne samo usvojiti določena znanja in veščine oziroma pridobiti kompetence za dela in naloge na posameznih delovnih mestih, temveč tudi naučiti se kreativnega razmišljanja, naučiti se zmožnosti iskanja idej, naučiti se timskega in projektnega dela ter samoiniciativnosti in odgovornosti pri delu. Z delom v učnem podjetju se krepi osebnostni značaj dijakov in zmožnost kritičnega razmišljanja, njihovega sprejemanja odločitev in konsenzov, za katerimi stojijo (Pečjak, 1998).

Pri projektnem delu v učnem podjetju učitelj – mentor (v nadaljevanju: učitelj) tudi bolje spozna dijake, odkriva njihove talente, njihova močna pa tudi šibka področja. Posledično učitelj ne samo da lahko, temveč mora dijaku posredovati povratno informacijo o njegovem delu. Pri projektnem delu se pri dijakih na eni strani krepijo posamezni talenti, po drugi strani pa se izboljšujejo šibka področja. Seveda mora učitelj znati na senzibilen način predstaviti dijaku šibko področje s poudarkom na aktivnostih za njegov razvoj. Dijaki, ki prejmejo kvalitetno povratno informacijo o svoji trenutni kompetentnosti, o svojem odnosu pri izvrševanju nalog, o svojem odnosu z drugimi sodelavci in ključnimi deležniki pri delu, se v nadaljevanju lahko optimalno pripravijo za vstop na trg delovne sile (Rupret, 1999).

Projektni pristop vključuje zasnovo uresničevanja zamisli in oblikovanje specifičnega modela, ki predstavlja določeno zaporedje dogodkov in aktivnosti, ki vodijo v doseganje zastavljenega cilja v realnem času. Namen projektnega dela je, da udeleženci razvijajo zavest, da je za cilje, ki jih želijo doseči, treba zasnovati domišljen pristop, ki bo raznovrstne aktivnosti, potrebne načrtovane vire in stroške ter informacije o poteku aktivnosti za doseganje jasno določenih ciljev postavil v okvir specifičnega modela, ki bo nazorno prikazal pot do cilja. Namen projektnega dela je tudi pridobitev lastne izkušnje in nova neposredno uporabna znanja. Projektni pristop pri snovanju zamisli in uresničevanju projektov udeležencem posreduje znanja, kdaj in kako pridobljeno znanje konkretno uporabiti, omogoča jim razvijati kompetence za izvajanje aktivnosti (Projektno delo, 2006).

2. Projekt izkustvenega učenja

Projekt učno podjetje je simulacija realnega poslovanja poslovnega sistema z razliko, da ni materialnega toka in da ni treba zagotoviti realnega denarja ob ustanovitvi. Na ta način se dijaki učijo z izkustvenim delom. V učnem podjetju dijaki spoznajo postopke ob ustanovitvi podjetja, posamezne aktivnosti pri poslovanju podjetja in tudi aktivnosti in postopke pri zapiranju podjetja oziroma prenehanju poslovanja. Poleg tega, da dijaki spoznajo postopke od ustanovitve do prenehanja poslovanja podjetja in jih tudi izvajajo, dijaki opravljajo dela in naloge na posameznih delovnih mestih v tajništvu, nabavi, računovodstvu, prodaji, kadrovski službi in v oddelku odnosov z javnostjo. Pri poslovanju v učnem podjetju dijaki ne spoznajo zgolj postopkov in strokovnega dela na posameznih delovnih mestih oziroma opravilih v oddelkih,

ampak spoznajo tudi načine medsebojnega sodelovanja ter medsebojno povezanost delovnih mest in oddelkov. Pri delu v učnem podjetju se dijaki naučijo komuniciranja, predstavljanja in zagovarjanja idej, kritičnega razmišljanja in hkratnega podajanja predlogov z njihovim utemeljevanjem.

Na začetku poslovanja v učnem podjetja dijaki napišejo prošnje za zaposlitev na posameznih delovnih mestih. Pomembno je, da učitelj dijakom pred tem dobro predstavi dela in naloge na posameznih delovnih mestih. V odvisnosti od konkretnih del in nalog posameznega delovnega mesta na eni strani in od želja, interesov ter pričakovanj dijakov na drugi strani dijaki kandidirajo za zaposlitev na posameznih delovnih mestih. V nadaljevanju so dijaki razporejeni na posamezna delovna mesta glede na njihove prijave in razpoložljiva prosta delovna mesta v učnem podjetju. Dijak, ki je zaposlen na delovnem mestu po njegovi želji, je bolj motiviran, odgovornejši in tudi samostojnejši pri delu. Eden izmed dijakov pa je razporejen na delovno mesto direktorja učnega podjetja, ki po izvolitvi imenuje vodje posameznih oddelkov. Direktorja dijaki izvolijo z anonimnim glasovanjem, izbrani dijak pa je na delovno mesto direktorja razporejen, ko poda svoje soglasje (Ušaj Hvalič, Blaznek, Naraks in Vidovič, 2006).

2.1 Vodenje projekta

Delo v učnem podjetju poteka pod vodstvom učitelja. Pri vodenju učnega podjetja učitelju pomaga dijak, ki je zaposlen na delovnem mestu direktorja. Učitelj posreduje dela in naloge dijakom v posameznih oddelkih oziroma na posameznih delovnih mestih ob prisotnosti dijaka direktorja in vodje posameznega oddelka. Dijak, ki opravlja delo direktorja, je seznanjen z zadolžitvami in roki za izvedbo nalog v vseh oddelkih, vodja oddelka pa je seznanjen z zadolžitvami in roki za izvedbo v oddelku, ki ga vodi. Vodja posameznega oddelka je odgovoren za delo v oddelku, direktor pa je odgovoren za poslovanje celotnega učnega podjetja (Kerzner, 2006).

Dijak, ki opravlja dela in naloge direktorja učnega podjetja (na to delovno mesto so ga namreč izbrali sošolci – sodelavci – solastniki), je od sošolcev prejel posebno priznanje oziroma zaupanje, saj so ga sošolci določili za direktorja učnega podjetja na podlagi njegovih osebnostnih lastnosti, ki so jih pri njem prepoznali v preteklih dveh letih. Zaupanje sošolcev pa pri dijaku direktorju generira zavzetost za delo in visoko mero odgovornosti, ki se kaže v samostojnosti pri delu in pripravljenosti za pomoč sodelavcem ter s samoiniciativnim posvetovanjem pri učitelju.

Delo v učnem podjetju dijaki opravljajo na podlagi znanj, pridobljenih v preteklih dveh letih, in sočasnega pridobivanja znanj v tekočem letu pri drugih predmetih oziroma modulih. Dijaki pa pridobivajo nova specifična znanja oziroma poglabljajo obstoječa tudi v učnem podjetju. Dijaki lahko nekatera dela in naloge opravijo samostojno (ali ob minimalni pomoči učitelja), nekatera pa pač ne, ker se s specifičnimi področji srečajo prvič.

2.2 Učiteljeva vloga v projektu

Prav projektno delo v učnem podjetju postavlja učitelja v dve zelo zahtevni vlogi: mora biti učitelj pedagog in učitelj menedžer. V vlogi učitelja pedagoga se osredotoča na podporo in usmerjanje dijakov glede izbire in udejanjanja vsebin. V vlogi učitelja menedžerja pa ima pod drobnogledom projektno delo. Pri tem kot menedžer (v sodelovanju z direktorjem učnega podjetja in vodji posameznih služb ter drugimi zaposlenimi) organizira in koordinira delo, ga načrtuje in skrbi, da dijaki vsak po svojih močeh čim več prispevajo k projektu. Učitelj menedžer vodi ter načrtuje vsebine in aktivnosti skupinskega delovanja. Bolj se projektno delo poglablja, več vlog ima učitelj. Te naloge mora odigrati neopazno in nevpadljivo. Vloge so lahko zelo zahtevne. Kadar poteka projekt tekoče, je videti vse samo po sebi logično in lahkotno. Kadar pa se kaj zaplete, se že išče krivec – po navadi je to učitelj. Vzporedno poteka vrsta aktivnosti. Nekatere so vidne, druge ne. Prav nevidni del je tisti, ki je najbolj zahteven, a daje največ dodane vrednosti. Poteka po skrbnem vnaprejšnjem načrtu in vse aktivnosti so pod nadzorom, zdi pa se, da vse poteka samo po sebi. Če to ni tako, postane takoj očitno, da učitelj svojima vlogama pedagoga in menedžerja ni kos. Projektno delo je tudi vabljiva priložnost, saj pomeni, da se lahko izkoristijo vsi potenciali, ki so v dijakih in učitelju. Razvijati je treba potenciale, za katere že vemo, da obstajajo, prav tako pa je treba spodbujati nove (Projektno delo, 2006).

Na uspešnost dela v učnem podjetju vpliva realizacija ciljev vseh zaposlenih v učnem podjetju. Realizacija ciljev na posameznih delovnih mestih pomeni realizacijo ciljev oddelka, realizacija ciljev posameznih oddelkov pa pomeni realizacijo ciljev učnega podjetja kot celote. Na uspešnost realizacije ciljev posameznega dijaka pa vpliva njegova motiviranost in zavzetost za delo. Na motiviranost in zavzetost za delo dijakov lahko učitelj vpliva že s tem, da dijak lahko izbira delovno mesto, na katerem bo delal. V nadaljevanju pa na motivacijo in zavzetost dijakov za delo vpliva učitelj s svojim načinom dela in odnosom do dijakov.

V učnem podjetju pomemben del zavzemajo sestanki. Na sestankih, ki jih vodi direktor ali učitelj, se pregleda realizacija ciljev, pregledajo se izvedene naloge, postavljajo se plani in cilji za naprej, izpostavljajo se problemi, pričakovanja ipd. Pri sestankih se upošteva načelo predhodne priprave na poročanje s strani vodij služb in direktorja. Upoštevati je treba pravilo govorca in dajanja besede ter časovne omejitve za razpravo. Omenjena načela pri dijakih izzovejo predhodno pripravo na sestanek. Za sestanek se individualno pripravijo tako, da so njihove razprave kratke in jedrnate. Dijakom ni treba ponavljati, kako se je treba pripraviti in razpravljati na sestanku, saj to predstavlja utečeno stalnico. Dijaki na sestankih ne želijo poročati o nedoseganju postavljenih planov oziroma iskati razloge za opravičevanje, zakaj ni izvedenih zastavljenih aktivnosti. Dijaki se temu izognejo raje tako, da se samoiniciativno potrudijo, da postavljene plane realizirajo. Pri izvrševanju zastavljenih nalog pa je pomembno, da učitelj primerno pohvali dijake, ki so za to zaslužni. Prav tako je tudi pomembno, da morebitne odgovorne za nedoseganje ciljev učitelj na senzibilen način o tem pouči.

2.3 Pomen učinkovitega komuniciranja

Za učinkovito in uspešno delo v učnem podjetju je pogoj, da učitelj posreduje dijakom jasna navodila, ki pa sama po sebi še niso dovolj. Navodila se morajo v učnem podjetju sistematično opredeliti, učitelj in tudi direktor učnega podjetja pa si morata vseskozi prizadevati, da se navodila tudi izvajajo.

Ko učitelj posreduje dela in naloge dijakom, si dijaki zapišejo navodila in roke za posamezno nalogo v svojo beležnico. Učitelj posreduje dijaku splošna ali podrobna navodila v odvisnosti

od posamezne naloge, situacije in potreb oziroma v odvisnosti od razumevanja dijaka. Po posredovanju navodil dijaki učitelju zastavijo morebitna vprašanja ali izpostavijo dileme. Po potrebi učitelj ponovno razloži oziroma posreduje zahteve za izvrševanje nalog. Na koncu postopka posredovanja del in nalog dijaki povzamejo prejeta navodila pred učiteljem, da ta preveri njihovo razumevanje in po potrebi dopolni navodila oziroma opozori na poudarke navodil. Šele ko je učitelj prepričan, da je posamezni dijak razumel navodilo za izvrševanje del oziroma nalog, dijak prične z aktivnostmi za izvedbo naloge. V primeru, da se dijaku kasneje pri delu poraja vprašanje oziroma da pride do problema, dijak premisli, ali bo s prejetim odgovorom na trenutno dilemo dokončal nalogo. Če dijak ugotovi, da s prejetim odgovorom še ne bo mogel dokončati naloge, razmisli, katere informacije še potrebuje oziroma katera vprašanja mora še dodatno zastaviti učitelju, da bo nalogo dokončal. Ko ima dijak pripravljena vsa vprašanja, na podlagi katerih bo dobil odgovore, da bo lahko dokončal nalogo, pokliče nadrejenega (vodjo oddelka, direktorja ali učitelja). V primeru, da vodja oddelka in direktor ne zmoreta posredovati relevantnih odgovorov dijaku, dijak v oddelek oziroma na posamezno delovno mesto pokliče učitelja. Učitelj se v tem trenutku posveti samo omenjenemu dijaku in mu odgovori na pripravljena vprašanja, dileme oziroma posreduje rešitve ali poda dijaku dodatna navodila. Na omenjeni način je dijak sposoben izvajati svojo nalogo in jo uspešno zaključiti. Dijakom je treba omogočiti, da naloge pred oddajo še enkrat pregledajo (Smith, 2012).

Postopek delegiranja nalog mora učitelj postaviti na začetku in ga predstaviti dijakom. S postavljenim postopkom delegiranja nalog in z njegovo predstavitvijo dijakom učitelj zagotovi svojo razpoložljivost za vodenje dela in za pomoč v vseh oddelkih oziroma na vseh delovnih mestih, hkrati pa zagotovi ustrezen čas, da sam nemoteno opravlja tudi druge naloge v povezavi s projektom. Na začetku poslovanja mora biti učitelj še posebno pozoren, da ne popusti nebogljenosti dijakov z manjšimi (nepomembnimi), nesistematičnimi vprašanji. Na ta način bo dosegel, da bodo dijaki začeli resno jemati postavljene sisteme. Dijak bo pred postavitvijo vprašanja dobro razmislil, posledično bo že sam uspel pridobiti kakšen odgovor. Pomembno pa je, da bo dijak poklical učitelja in mu zastavil vprašanje/a šele takrat, ko se bo na to dobro pripravil. Na ta način bo dijak tudi razumel učiteljeve odgovore, svoje delo pa bo opravljal odgovorneje in bo pri svojem delu samostojnejši (Kolenc, 2021).

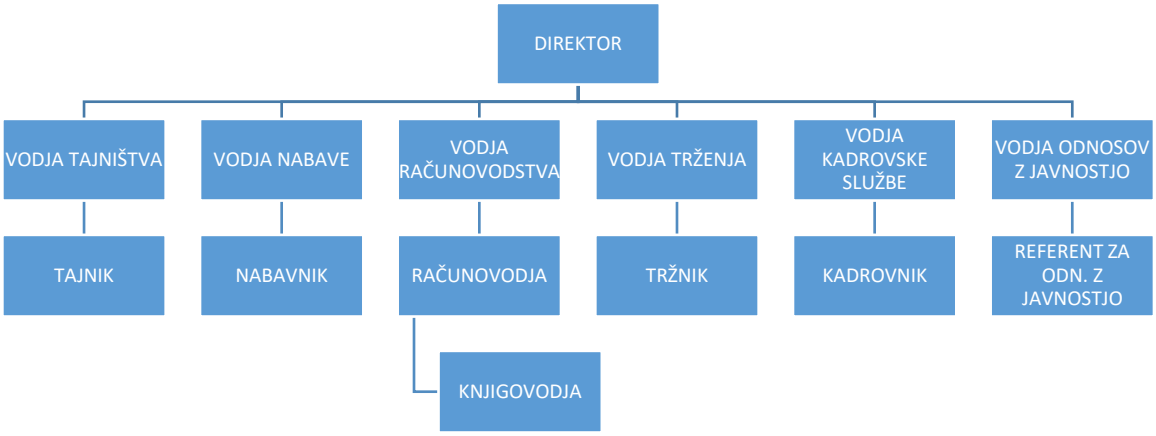
2.4 Pomen postavljenih in sprejetih pravil

V skladu z 2. odstavkom 22. člena Zakona o delovnih razmerjih (2013) mora delodajalec s splošnim aktom delodajalca določiti pogoje za opravljanje dela na posameznem delovnem mestu oziroma za vrsto dela. Drugi odstavek 22. člena Zakona o delovnih razmerjih tudi določa, da omenjena obveznost ne velja za manjše delodajalce. Za manjše delodajalce se štejejo delodajalci, ki zaposlujejo deset ali manj delavcev.

V praksi predpisani splošni akt imenujemo akt o organizaciji dela in sistemizaciji delovnih mest. Pravilnik o organizaciji dela in sistemizaciji delovnih mest (v nadaljevanju: pravilnik) določa pogoje za zasedbo posameznih delovnih mest in navaja opis del in nalog posameznega delovnega mesta. To je pomembno pri postopku kadrovanja in seznanitvi kandidatov z zahtevanimi kompetencami. Kasneje pa je pomembno zaradi izvrševanja pričakovanih del oziroma nalog s strani zaposlenega. V učnem podjetju dijaki še nimajo potrebnih kompetenc, saj bodo nekatere v procesu dela v učnem podjetju šele spoznali, izvajali, druge pa tudi usvojili.

Pravilnik določa tudi organizacijo dela. V učnem podjetju pravilnik pripravijo dijaki po svojih željah, potrebah oziroma pričakovanjih. Organizacija dela pozna posamezne službe oziroma oddelke ter delovna mesta in njihovo podrejenost oziroma nadrejenost, kot je

prikazano na sliki 1. Organizacija dela določa vse potrebno za nemoteno in učinkovito delo v učnem podjetju. Tako dijaki v pravilniku določijo poslovni čas, pravila na delovnem mestu, načine sodelovanja in medsebojnega komuniciranja, postopke na začetku in koncu delovnega dne, postopke pri kršenju pravil ipd. Prav dejstvo, da dijaki sami pripravijo in sprejmejo pravilnik, dijake motivira k spoštovanju sprejetih pravil. Med seboj se celo opozarjajo na nedoslednosti, medsebojno pa so si tudi vzorniki.



Slika 1: *Organigram učnega podjetja* (Lasten vir, 2021)

Pravilnik, ki ga pripravijo in sprejmejo dijaki, in postavljen sistem delegiranja nalog s strani učitelja predstavljata za dijake temeljno ogrodje učinkovitega načina poslovanja v učnem podjetju. Glede na dejstvo, da delo v učnem podjetju zajema resnične situacije poslovnega sistema, bodo dijaki pridobili pomembne kompetence in bodo tako bolje pripravljeni za izzive na trgu dela.

2.5 Pomen povratne informacije

V učnem podjetju so različna delovna mesta z različnimi deli in nalogami. Prav tako so v učnem podjetju tudi različni dijaki z različnimi pogledi, nazori, predznanji, medsebojnimi odnosi, izkušnjami ipd. Naloga učitelja je, da različne osebe združi v homogeno in čvrsto skupino, ki skupaj načrtuje, postavlja cilje, medsebojno sodeluje in stremi k izvajanju postavljenih nalog. Učitelj mora v največji možni meri upoštevati želje dijakov, znati mora prepoznati šibka in močna področja posameznih dijakov ter jim temu primerno dodeljevati posamezne naloge. Njihovo delo učitelj tekoče spremlja in jim posreduje povratne informacije, pri tem pa mora biti pozoren, da ne pozabi dijaka pohvaliti oziroma mu mora na senzibilen način nameniti konstruktivno kritiko, kadar je to potrebno.

Če učitelj hvali dijaka prepogosto, se vrednost hvale obrabi, zato mora biti pri hvaljenju dijakov preudaren. Učitelj ne sme hvaliti dijaka pavšalno (ti si dober delavec), temveč mora priznanje izraziti na konkreten in utemeljen način (pogodbo o zaposlitvi si brezhibno pripravil, prav tako si jo tudi lepo oblikoval, zato ti izražam pohvalo za opravljeno delo). Priznanje učinkuje toliko močneje, kolikor več poslušalcev je navzočih, zato mora učitelj dijaka pohvaliti pred drugimi (sredi dela), saj bo na ta način pohvala učinkovala tudi na večjo motiviranost pri drugih dijakih, ki se bodo začeli v pričakovanju pohvale tudi sami truditi. Če učitelj ne misli iskreno ali mu trenutno nič ne pade na pamet, naj raje molči. Pohvala pa se seveda mora poznati tudi pri ocenjevanju (Schuster, 2010).

V primeru, ko je treba dijaku sporočiti nezadovoljstvo nad njegovim delom ali njegovim odnosom, pa mora učitelj to narediti na senzibilen način. Lahko na samem delovnem mestu (to si zelo dobro naredil, vendar še dopolni z …, to je odlično, vendar zaključi še z …) ali pa na štiri oči, ko je to potrebno. Pri podajanju kritike je pomembno, da učitelj ne pozabi nagovarjati osebe oziroma da se ne osredotoča zgolj na stvari (to je pomanjkljivo, to ni dobro, to je slabo …). Pri podajanju kritike je še toliko bolj pomembno, da si učitelj za to vzame dovolj časa oziroma da predhodno razmisli, kako bo izvedel in kaj bo dijaku sporočil. Na podlagi konstruktivne kritike se dijakovo delo oziroma odnos zagotovo izboljša (Račnik, 2016).

3. Zaključek

Specifičnost projektnega dela v učnem podjetju zahteva prispevek vsakega dijaka v dogovorjenem času. Dijak lahko nalogo opravi popolnoma samostojno, s pomočjo sošolca ali pa s pomočjo učitelja. Pri zasledovanju izvedbe naloge je odgovornost dijaka za realizacijo naloge na prvem mestu.

Na učinkovitost projektnega dela v učnem podjetju pomembno vplivajo tudi postavljena in sprejeta pravila, odgovoren poslovni odnos, dijakova prosta izbira delovnega področja, učinkovita komunikacija in sprotna povratna informacija učitelja. Vse našteto pa vpliva na samostojnost, motiviranost in zavzetost dijakov pri projektnem delu v učnem podjetju (Kovač, Semolič in Vrečko, 2002).

Projektno delo v učnem podjetju je izkustveno učenje, preko katerega dijaki lažje in bolje usvojijo ne le potrebna znanja in veščine, temveč se naučijo timskega in projektnega dela, učinkovitega komuniciranja, predstavljanja in zagovarjanja stališč, strpnosti, odgovornosti na delovnem mestu … Pri projektnem delu dijaki pridobivajo in krepijo mehke veščine, ki so danes pomembna lastnost uspešnega delavca. Samostojnost dijakov pri delu zagotavlja pridobitev pomembnih kompetenc, kar pomeni pomemben doprinos k lastnostim, ki jih bodo potrebovali na trgu dela.

Ustvarjalnost in inovativnost vodita k doseganju učinkovitosti projekta. Z načini za učinkovito in samostojno delo je treba vztrajati tudi v bodoče, saj le samostojno delo dijaka vodi k razmišljanju in iskanju rešitev, samoiniciativnosti ter daje odgovorne sodelavce. Treba je tudi opozoriti, da samostojnost dijakov pomeni tudi dodatno delo za učitelja, kajti samostojni dijaki narekujejo dodatne vsebine in smeri, kar velikokrat privede do dodatnih izzivov, vprašanj ipd. S samostojnim in odgovornim delom pridobijo predvsem dijaki sami, posledično pa celotna družba. To je torej še en razlog več, da z ukrepi, ki vodijo k samostojnemu delu dijakov, vztrajamo.

4. Viri in literatura

Kerzner, H. (2006). *Project management: a systems approach to planning, scheduling and controlling.* New Jersey: John Wiley & Sons.

Kolenc, T. (2021). Z mentorstvom do raznolikih in vključujočih delovnih okolij. *HR&M, 2021 (36),* 22-25.

Kovač, J., Semolič, B. in Vrečko, I. (2002). *Izbrana poglavja iz projektnega managementa.* Ljubljana: Slovensko združenje za projektni management.

Pečjak, V. (1998). *Poti do idej.* Ljubljana: Samozaložba.

Projektno delo. (2006). Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.

Račnik M. (2016). *Postani najboljši vodja.* Štore: Marjan Račnik s. p.

Rupret, D. (1999). *Uvajanje izobraževalnega modela »Učna družba« v izobraževalni sistem: magistrsko delo* (Magistrsko delo). Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.

Schuster, K. (2010). *11 menedžerskih grehov, ki bi se jim morali izogniti.* Ljubljana: Časnik Finance.

Smith, J. (2012). *Iznajdljivi učitelj.* Ljubljana: Založba Rokus Klett.

Ušaj Hvalič, T., Blaznek, G., Naraks, I. in Vidovič, D. (2006). *Učno podjetje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Zakon o delovnih razmerjih. Uradni list RS, 21/13 in 78/13.

Kratka predstavitev avtorja

Peter Koščak je učitelj strokovnih predmetov na ekonomski šoli. Poklicno pot je začel v gospodarstvu v plansko-analitski službi. Bogate delovne izkušnje si je pridobil na vodstvenih mestih v dveh javnih zavodih s področja zdravstva in šolstva

Praktično usposabljanje z delom

Practical On-the-job Training

Mojca Višček

Šolski center Novo mesto, Srednja zdravstvena in kemijska šola
mojca.viscek@sc-nm.si

Povzetek

Prispevek prikazuje organizacijo in pomen opravljanja praktičnega usposabljanja pri delodajalcu (PUD) za dijake srednjega strokovnega izobraževanja programa kemijski in farmacevtski tehnik, mnenje dijakov o usposabljanju pri delodajalcu in težave z organizacijo v času epidemije koronavirusa. Avtorica kot organizatorica PUD-a dijake pred pričetkom opravljanja praktičnega usposabljanja pripravi za delo pri delodajalcu, in sicer s predavanjem o varstvu pri delu in predavanjem o komunikaciji ter bontonu. Predstavljen je tudi drugačen način izvajanja PUD-a zaradi epidemioloških razmer – PUD na daljavo (online).

Ključne besede: delodajalec, dijak, mentor, praktično usposabljanje, šola.

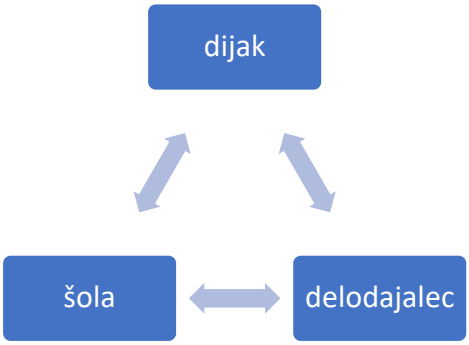
Abstract

Article presents the organisation and importance of practical on-the-job training (Slovenian abbreviation: PUD) for secondary school students in the chemical technician and pharmaceutical technician courses. The article also contains students' opinions about the practical training and organisational difficulties at the time of the coronavirus pandemic. The author as the organiser of PUD prepares students for the work with employers before the actual start of practical training in the workplace. The preparations include a lecture on workplace safety and a lecture on communication and etiquette. The article also presents an alternative way of conducting PUD due to the pandemic situation – namely, PUD conducted online.

Key words: employers, organiser of PUD, practical on-the-job training, school, student.

1. Uvod

Praktično usposabljanje z delom je kombinacija dela in izobraževanja ter je zelo pomemben segment izobraževalnega procesa, saj si strokovnega in poklicnega izobraževanja ne moremo predstavljati brez opravljanja PUD-a. Za povezovanje med šolo in delodajalcem skrbi organizator PUD-a. Šola, dijaki in delodajalci za kakovostno izvedbo PUD-a tesno sodelujejo (načrtovanje, izvedba, evalvacija). (Klančnik, 2021)



Slika 1: Shema organizacije PUD

Delodajalci vedno bolj cenijo pomen sodelovanja s šolo in se zavedajo svoje odgovornosti za uspešno izvedbo izobraževalnega programa. Delež PUD-a je določen z izobraževalnim programom, in sicer za srednje strokovno izobraževanje od 4 do 10 tednov (Klančnik, 2020).

Dijaki že v fazi izobraževanja spoznajo delovni proces skozi neposredno vključevanje v delo pri določenem izvajalcu, privajajo se na realno delovno okolje in na vrsto dejavnosti, ki jo delodajalec opravlja, pridobivajo pa tudi izkušnje, ki so specifične za stroko (Klančnik, 2021).

1.1 Cilji PUD-a:

- pridobivanje praktičnih izkušenj ter povezovanje izobraževanja in dela,
- nadgradnja v šoli pridobljenega znanja ter prenos teoretičnega znanja v prakso,
- usposabljanje in razvoj specifičnih spretnosti ter kompetenc poklica,
- spoznavanje novih učnih situacij in tehnoloških procesov,
- spoznavanje novih delovnih procesov, naprav, pripomočkov, materialov,
- učenje sodelovanja in timskega dela ter komunikacije in nastopa pred strankami,
- razvijanje odgovornosti za:
    - lastno delo,
    - kakovost, potrebo v poklicnem delu,
    - upoštevanje predpisov iz varnosti in zdravja pri delu ter varovanja okolja (Korunovski, 2011).

2. Organizacija PUD-a

2. 1 Kako pridobiti učno mesto

Dijake se spodbuja, da si sami zagotovijo učna mesta, saj je zelo pomemben prvi stik z delodajalcem. Dijakom organizator PUD-a posreduje nabor delodajalcev in lahko si poiščejo delodajalca v bližini domačega kraja. Določeni delodajalci si ne želijo, da dijaki pošiljajo prošnje za opravljanje PUD-a in ob najavi učnih mest sporočijo le število dijakov, ki jim bodo omogočili opravljanje PUD-a. Organizator PUD-a skupaj z dijaki določi tiste, ki bodo opravljali PUD pri določenih delodajalcih. Potencialnemu delodajalcu dijaki napišejo prošnjo, v kateri se predstavijo in povedo, da bi radi opravili praktično usposabljanje pri njem ter predstavijo svoja

znanja. Priporočljivo je poslati čim več povpraševanj, saj je delež (pozitivnih) odgovorov s strani delodajalcev včasih nizek.

2.2 Priprava dijakov na PUD

Dijake pred pričetkom ozavestimo o pomembnosti PUD-a za njihovo nadaljnjo poklicno pot. Pred opravljanjem PUD-a se dijaki na šoli udeležijo predavanja iz:

a) varstva pri delu in opravijo preizkus iz naslednjih vsebin:

- zakonodaja,
- osnove varstva pri delu,
- delovno okolje in nevarne snovi,
- znaki za nevarnost, opozorila, prepoved,
- požarna varnost,
- učinki električnega toka na živa bitja,
- varno delo pri računalniku, delovni pogoji,
- varno delo v kemijskem laboratoriju.

b) komunikacije in bontona:

- delo in učenje po šolsko,
- profesionalna podoba kemijskega in farmacevtskega tehnika,
- prijazna beseda dela čudeže,
- vrednote za poklic in življenje.

Dijake pred nastopom PUD-a opozorimo, da se pred zaključkom le-tega vljudno zahvalijo svojemu mentorju in vsem sodelavcem za priložnost in pomembne izkušnje, na katerih bodo gradili svojo poklicno kariero. Velikega pomena je vtis, ki ga dijaki naredijo, saj je od tega odvisno, kako in koliko bodo v prihodnje odprta vrata delodajalcev za vse nadaljnje sodelovanje z njimi in celo morebitno zaposlitev po zaključku izobraževanja. Zelo pomembno je pustiti dober vtis in tako omogočiti opravljanje PUD-a tudi naslednjim generacijam naše šole. Veliko dijakov izrazi željo, da bi tudi v četrtem letniku opravljalo PUD pri istem delodajalcu kot v tretjem letniku, ker so se o tem dogovorili že sami in so bili delodajalci z njihovim delom zelo zadovoljni. So pa tudi dijaki, ki si ne želijo več k istemu delodajalcu, saj želijo spoznati delo na različnih delovnih mestih.

2.3 PUD v času epidemije

V času koronavirusne krize je bilo zelo težko organizirati PUD, saj so določene delovne organizacije popolnoma zaprla svoja vrata za izvajanje PUD-a za dijake. Poleg običajnega načina izvajanja so dijaki opravljali PUD tudi na daljavo tam, kjer ni mogel potekati v živo. Dijaki so zelo pogrešali stik z realnim delovnim okoljem, a so takratne razmere to onemogočile. Dijaki so z mentorji sodelovali preko elektronske pošte in videokonferenc. Določeni mentorji so jim poslali pripomočke na dom in tako so lahko izvedli eksperimentalno delo tudi doma**.** Z delodajalci smo imeli dogovor, da bodo dijaki v primeru sprememb epidemiološkega stanja lahko prišli v podjetja, kjer bi si tehnološke postopke pogledali v živo, a do tega žal ni prišlo.

Dijaki, ki niso mogli opravljati PUD-a v celoti, so imeli prilagoditve v obsegu in načina izvajanja PUD-a, v ospredju pa je bilo doseganje zastavljenih operativnih učnih ciljev. Šole so v dogovoru z delodajalci prilagodile izvajanje PUD-a dejanskim razmeram, posebnostim izobraževalnih procesov ter delovanju gospodarskih subjektov (Klančnik, 2021).

3. Delodajalci o PUD-u

3.1 Najpomembnejše lastnosti, ki jih podjetja iščejo pri bodočih zaposlenih (dijakih, študentih):

- vedoželjnost,
- timsko delo,
- odgovornost,
- proaktivnost.

Eden izmed najuglednejših slovenskih delodajalcev podjetje Lek si želi pri dijakih oz. študentih videti sposobnost uporabe veščin in znanj, ki jih skozi sodelovanje pridobivajo. "Od naših mladih sodelavcev, ki pot pri nas začenjajo skozi srednješolsko izobraževanje, imamo sicer enaka pričakovanja kot od svojih drugih sodelavcev in iščemo zelo podobne osebnostne lastnosti. "Najbolj iskane osebnostne lastnosti pri tako uglednih delodajalcih pa so samoiniciativnost, proaktivnost, ciljna usmerjenost in razmišljanje, usmerjeno v prihodnost. (Kaj od študentov in dijakov pričakujejo najuglednejši delodajalci v Sloveniji, b.d).

Najbolj cenjene lastnosti pri mladih so izkazan interes, vedoželjnost in radovednost. Podjetja si želijo tiste mlade, ki k prvi zaposlitvi pristopijo z zavedanjem, da so začetniki. Da jim pridobljeno znanje pri delu zelo koristi, a se obenem zavedajo tudi svoje neizkušenosti. Kar pa ne pomeni, da svojega dela ne bi mogli opraviti z odliko, še posebej, če jih pri tem vodijo kreativnost, iznajdljivost in predlaganje rešitev (Kaj od študentov in dijakov pričakujejo najuglednejši delodajalci v Sloveniji, b.d).

4. Evalvacija PUD-a

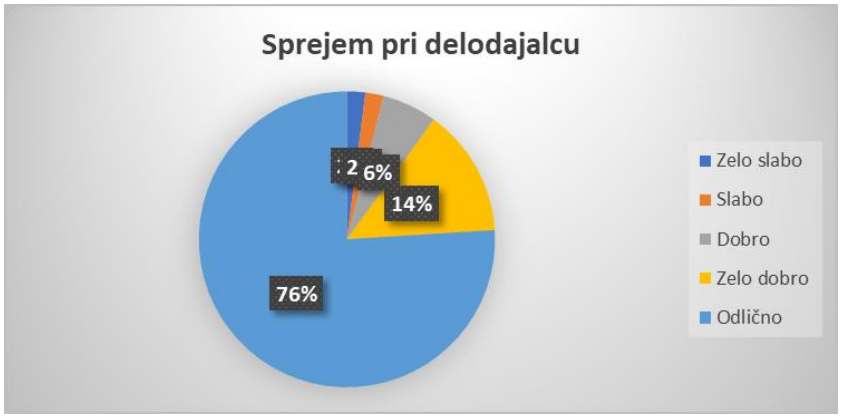
4.1 Anketni vprašalnik

Po končanem PUD-u dijaki izpolnijo vprašalnik, ki vsebuje sedem vprašanj s področja praktičnega usposabljanja s poudarkom na naslednjih vsebinah:

1. Sprejem pri delodajalcu.
2. Odnos zaposlenih do dijaka na PUD-u.
3. Delodajalec je samostojno omogočil izvajanje delovnih nalog.
4. Zaposleni so bili na voljo za morebitna vprašanja in pomoč pri vključevanju v proces.
5. Ali mentor dijaku namenja čas in mu svetuje?
6. Ali bi delodajalca predlagali drugim?
7. Ocena mentorja pri delodajalcu.

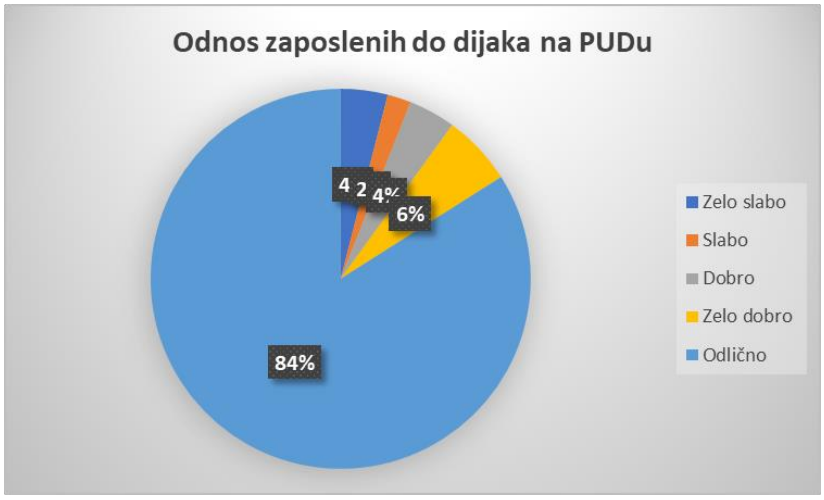
Na vprašalnik je odgovarjalo 50 dijakov tretjega in četrtega letnika programa farmacevtski tehnik**.**

Graf 1: Sprejem pri delodajalcu



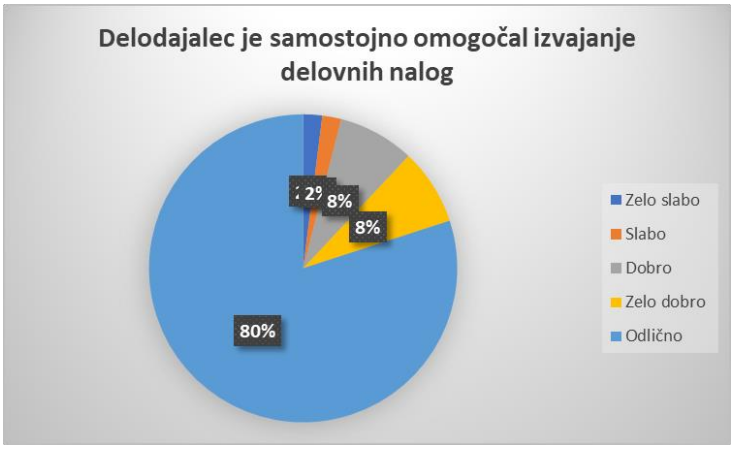
Graf prikazuje rezultate odgovorov dijakov na vprašanje o sprejemu pri delodajalcu. Kar 78 % dijakov oziroma 38 vprašanih ocenjuje, da je bil njihov sprejem pri delodajalcu odličen, 14 % oziroma 7 dijakov ocenjuje, da je bil njihov sprejem pri delodajalcu zelo dober, 3 dijaki oziroma 6 % vprašanih meni, da je bil njihov sprejem dober. 1 dijak oziroma 2 % pa meni, da je bil njegov sprejem slab, prav tako en dijak meni, da je bil njegov sprejem zelo slab.

Graf 2: Odnos zaposlenih do dijaka na PUD-u



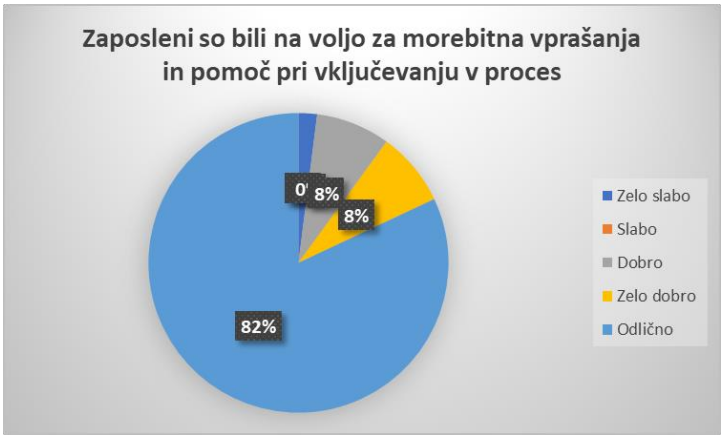
Graf prikazuje rezultate odgovorov dijakov na vprašanje o odnosu zaposlenih do dijaka na PUD-u. Tudi odnos zaposlenih do dijakov na PUD-u je bil v 84 % (42 dijakov) ocenjen kot odličen. Kar 6 % oziroma 3 dijaki menijo, da je bil odnos zelo dober. Dva dijaka oziroma 4 % vprašanih meni, da je bil odnos dober, 1 dijak oziroma 2 % vprašanih meni, da je bil odnos zaposlenih do dijakov slab. Le 2 dijaka menita, da je bil odnos zelo slab, kar predstavlja 4 %.

Graf 3: Delodajalec je samostojno omogočal izvajanje delovnih nalog



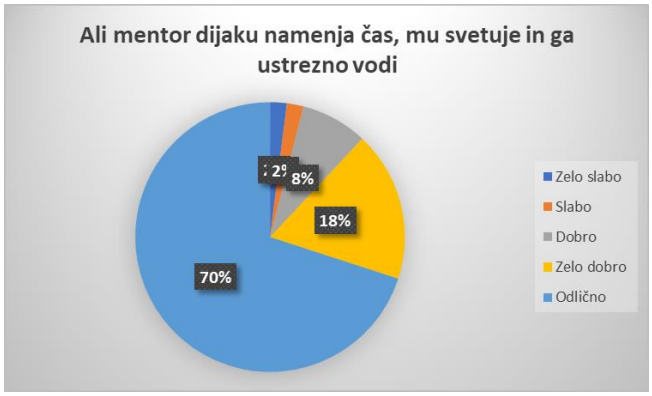
V grafu so predstavljeni rezultati odgovorov dijakov na vprašanje o omogočanju samostojnega izvajanja delovnih nalog. Na vprašanje o samostojnem omogočanju izvajanja delovnih nalog so dijaki ocenili, da je bilo kar v 80 % oziroma pri 40 dijakih omogočeno samostojno opravljanje začrtanih delovnih nalog. Kar 8 % oziroma 4 dijaki so mnenja, da je bilo zelo dobro omogočeno samostojno izvajaje delovnih nalog. Tudi 4 dijaki oziroma 8 % se strinja, da je bilo dobro omogočeno izvajanje delovnih nalog in le 2 dijaka oziroma 4 % sta podala najslabši oceni (slabo in zelo slabo) glede samostojnega omogočanja izvajanja delovnih nalog.

Graf 4: Zaposleni so bili na voljo za morebitna vprašanja in pomoč pri vključevanju v proces



Graf prikazuje odgovore na vprašanje o pripravljenosti zaposlenih za morebitna vprašanja in pomoč pri vključevanju v proces. 41 dijakov oziroma 82 % je na vprašanje o pripravljenosti zaposlenih za morebitna vprašanja in pomoč pri vključevanju v proces ocenilo z najvišjo oceno. Odgovor zelo dobro je izbralo 8 % oziroma 4 dijaki, prav tako so odgovor dobro izbrali 4 dijaki oziroma 8 %. Le en dijak je izbral najnižjo oceno zelo slabo.

Graf 5: Ali mentor dijaku namenja čas, mu svetuje in ga ustrezno vodi?



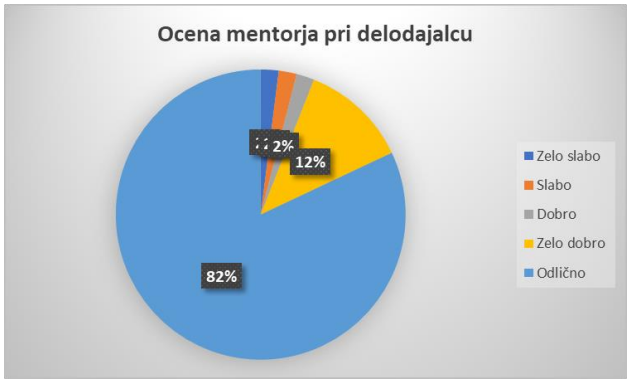
V grafu so predstavljeni odgovori na vprašanje o mentorjevem delu, ali mu slednji namenja čas, mu svetuje in ga ustrezno vodi. Na vprašanja o mentorjevi pripravljenosti je 70 % oziroma 35 dijakov odgovorilo z najvišjo oceno. Oceno zelo dobro je izbralo 18 % dijakov oziroma 9 dijakov. Oceno dobro pa je izbralo 8 % dijakov oziroma 4 dijaki. Za najnižji dve oceni (slabo in zelo slabo) sta se odločili le 2 osebi.

Graf 6: Ali bi delodajalca, pri katerem ste opravljali PUD predlagali tudi drugim?



V grafu so predstavljeni odgovori in rezultati na vprašanje o tem, ali bi dijaki delodajalca pri katerem so opravljali PUD predlagali tudi drugim. Na vprašanje ali bi delodajalca predlagali tudi drugim, je 88 % dijakov odgovorilo, da bi delodajalca priporočilo tudi drugim, kar je 44 vprašanih. 12 % oziroma 6 dijakov pa delodajalca ne bi priporočilo drugim.

Graf 7: Ocena mentorja pri delodajalcu



V grafu so predstavljeni rezultati vprašalnika, v katerem so dijaki podali oceno mentorju pri delodajalcu. 41 dijakov oziroma 82 % vprašanih je mentorja ocenilo z najvišjo oceno. 12 % odstotkov oziroma 6 dijakov je mentorju dodelilo oceno zelo dobro. Oceno dobro je izbral le en dijak, kar predstavlja 2 % vprašanih, prav tako oceni slabo in zelo slabo.

4.2 Izjave dijakov o PUD-u

»PUD sem opravljal v tovarni zdravil Krka, ki pa zaradi epidemije ni mogel potekati v živo, pač pa v obliki online prakse. Pripravil sem projektno nalogo, temo zanjo pa mi je dala moja mentorica iz Krke, s katero sem bil enkrat tedensko v stiku preko videokonference, sicer pa sva sodelovala preko maila. Tak način dela meni sicer ustreza, saj sem si lahko sam razporedil, kdaj bom opravil delo, vendar to ni isto, kot če bi te tehnološke postopke izvajal v živo in se z njimi rokoval. Rezultate analiz sem dobil že na papirju, bolj zanimivo pa bi bilo, če bi lahko sam izvedel analizo oz. pri analizah v živo sodeloval. Za kemika je nek poseben čar, da sam opravlja analize, tako bolj ve, o čem gre. Seveda se lahko potem več nauči, kot če samo raziskuje o določenih analizah in postopkih.«

Luka

»Lansko in letošnje šolsko leto sem opravljala PUD v isti lekarni, vendar sem opravljala drugačno delo. Lansko leto sem delala v galenskem laboratoriju, sodelovala pri izdelavi krem, mazil in sirupov, letos pa sem že bila v stiku s strankami. Dogovorila sem se za počitniško delo in močno upam, da bo to moj bodoči delodajalec.«

Maruša

»Zaradi epidemije v 3. letniku nismo mogli izvesti PUD-a, zato ga imamo samo v četrtem letniku. Na PUD-u sem bil zelo zadovoljen, spoznal sem veliko novih stvari, pogrešal pa sem kontakt s strankami, ki nam je bil zaradi epidemije onemogočen. PUD je potekal pod posebnimi pogoji zaradi epidemije, saj so nam že takoj ob vstopu na delovno mesto merili temperaturo, ves čas je bilo potrebno nositi masko in si razkuževati roke.«

Dino

4.3 Izjavi mentorjev pri delodajalcu

»Vsako leto imamo na praksi kakšnega dijaka in dijaki so si zelo različni; nekateri bolj pridni, drugi manj, nekateri bolj iznajdljivi, nekateri bolj talentirani. Dobijo delo, kateremu so dorasli. Nikakor pa jih ni mogoče jemati kot delavca z izkušnjami, saj so to le mladostniki, ki si šele postavljajo temelje.«

»Dijakinja je svoje online praktično delo opravila z odliko. Naloge je vedno oddajala predčasno. K delu je pristopala zelo pozitivno in raziskovalno usmerjeno. Poročila so bila vedno zelo jasna, razumljiva, opremljena s tabelami in fotografijami. Vse pohvale.«

5. Zaključek

Za dijake srednjega strokovnega izobraževanja je opravljanje PUD-a zelo pomembno, saj že v fazi izobraževanja spoznajo delovni proces skozi neposredno vključevanje v delo pri določenem izvajalcu, se privajajo na realno delovno okolje in pridobivajo izkušnje, ki so

specifične za stroko in vrsto dejavnosti, ki jo delodajalec opravlja. Dijaki so z opravljanjem PUD-a del kolektiva, ker sodelujejo z mentorjem, sodelavci in se aktivno vključujejo v delo. S tem je praktično usposabljajo z delom lahko celo začetek poklicne kariere. Uspešnost poklica ni odvisna samo od znanj in spretnosti, ampak tudi od navdušenja, zavzetosti, prilagodljivosti, motivacije, inovativnosti, samoiniciativnosti, sodelovanja in kompatibilnosti z drugimi, ali na kratko – od osebnostih lastnosti. Dijaki v času opravljanja PUD-a pričnejo pridobivati dragocene delovne izkušnje, spoznavajo delovne procese in delovno okolje, pa tudi pridobivajo zaupanje podjetij, kar lahko po koncu izobraževanja vodi v boljšo priložnost za redno zaposlitev. Izbira delodajalca zato nikakor ni nepomembna.

Analiza anket je pokazala, da so dijaki v večini zadovoljni s sprejemom pri delodajalcu, z odnosom zaposlenih do dijakov, da delodajalec omogoča samostojno izvajanje delovnih nalog, da so mentorji na voljo za vprašanja in pomoč. Večina odgovorov od 88 do 70 % je bilo, da so potekom PUD-a zadovoljni.

Pri načrtovanju in organizaciji praktičnega usposabljanja pri delodajalcu si v prihodnost želimo več sodelovanja z mentorji pri delodajalcih in več povratnih informacij o poteku, zato nameravamo organizirati srečanje mentorjev na šoli. Mentorjem bomo posredovali učne cilje, da bodo lahko načrtovali delo z dijaki. Pri izbiri učnih mest bomo izbrali najbolj ustrezna mesta, da bomo zagotovili učinkovito razvijanje poklicnih kompetenc. Naša velika želja pa je tudi, da bi naši dijaki ponovno lahko opravljali evro prakso.

6 Viri in literatura

Klančnik, B. (2020). *Posvet organizatorjev PUD-a in mentorjev pri delodajalcih.* Center za poklicno izobraževanje.

Klančnik, B. (2021). *Posvet organizatorjev PUD-a.* Center za poklicno izobraževanje.

Kaj od študentov in dijakov pričakujejo najuglednejši delodajalci v Sloveniji. (b.d.). Pridobljeno s www.mojedelo.com/karierni-nasveti/kaj-od-studentov-in-dijakov-pricakujejo-najuglednejsi-delodajalci-v-sloveniji-4053

Korunovski, M. (2011). *Vodnik za mentorje, praktično usposabljanje z delom*. Ptuj: Alinea računalniške in poslovne storitve

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Višček je študirala kemijsko inženirstvo na Fakulteti za kemijo in kemijsko tehnologijo v Ljubljani in od leta 1997 poučuje na Srednji zdravstveni in kemijski šoli v Novem mestu. Poleg poučevanja je tudi organizatorica praktičnega usposabljanja z delom in organizatorica interesnih dejavnosti na šoli ter mentorica dijakom pri raziskovalnih nalogah.

Prehod iz programskega jezika Sinumerik 840D v Sinumerik Operate za CNC-frezanje

The Transition from the Sinumerik 840D Programming Language to the Sinumerik Operate in CNC-Milling Machining

Ivan Štrukelj

Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za strojništvo
ivan.strukelj@scsl.si

Povzetek

Članek opisuje prehod iz programskega jezika Sinumerik 840D v Sinumerik Operate za CNC-frezanje v srednji šoli za strojništvo. Opisane so vsebine, ki so potrebne za splošno razumevanje CNC-programiranja, in vsebine programskega jezika Sinumerik 840D za razumevanje osnov programiranja. Izdelana je primerjava med programskima jezikoma v pomembnih segmentih programiranja, kjer so prikazani posamezni segmenti starejšega programskega jezika Sinumerik 840D in prednosti v enakih segmentih novejšega programskega jezika Sinumerik Operate.

Ključne besede: CNC-programiranje, programiranje, programsko okolje, Sinumerik 840D, Sinumerik Operate.

Abstract

The article describes the transition from the Sinumerik 840D programming language to the Sinumerik CNC Milling Operate at Secondary school of mechanical engineering. The contents necessary for a general understanding of CNC-programming and the contents of the Sinumerik 840D programming language for understanding the basics of programming are described. A comparison is made between the programming languages in important programming segments, where individual segments of the older Sinumerik 840D programming language and advantages in the same segments of the newer Sinumerik Operate programming language are shown.

Key words: CNC-programming, programming, programming environment, Sinumerik 840D, Sinumerik Operate.

1. Uvod

V Šolskem centru Škofja Loka (ŠCŠL) na Srednji šoli za strojništvo smo se v šolskem letu 2020/2021 odločili, da nadgradimo in optimiziramo poučevanje CNC-programiranja in dijake naučimo bolj enostavnih ukazov. Na ta način lahko obdelajo več površin z manj pisanja programskih ukazov. Po izkušnjah pridobljenih s poučevanjem dijakov razdeljenih v skupine, sem pri podajanju znanja opazil, da brez predhodnega znanja obstoječega programskega jezika, dijaki ne razumejo dobro ukazov novega načina programiranja.

V ŠCŠL želimo slediti potrebam trga dela glede usposobljenosti kadra s področja strojništva. Tem ciljem želimo slediti, kolikor je mogoče, v realnem času. V ta namen morajo biti učitelji,

ki poučujejo strokovne predmete, prilagodljivi in se vedno znova pripravljeni učiti tudi sami. Znanja s področja CNC programiranja so danes izredno pomembna na trgu dela. S pravim pristopom k usposabljanju dijakov delodajalci pridobijo dobro izobražen kader, ki je sposoben hitro in kvalitetno izdelati zahtevne izdelke.

Namen članka je učiteljem, ki poučujejo področju CNC-tehnologije, pomagati pri prehodu iz starejšega programskega jezika na novejši programski jezik in podati smernice, s katerimi vsebinami kvalitetno pristopiti k podajanju znanja dijakom na srednji šoli. Članek podrobneje opisuje ključne vsebine, ki jih uporabniki potrebujejo za osnovno razumevanje CNC-programiranja. Predstavljene so posebnosti in napredek v novejšem programskem jeziku. Za uporabnike je bistveno to, da z novejšim programskim jezikom pridobijo preglednejši zapis, dolžina zapisa programa je bistveno krajša, prikaz vnesenih parametrov pa je sprotno prikazan v istem oknu grafično.

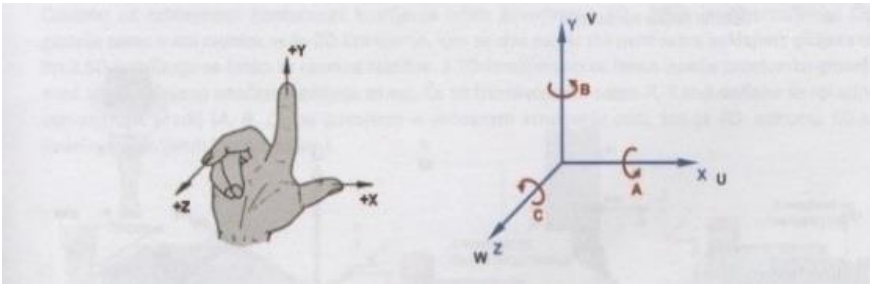
Učitelji, ki poučujejo na področju CNC-tehnologije nimajo enotnega koncepta izobraževanja, kako izpeljati prehod med programskima jezikoma. Članek podaja smernice, katere vsebine so ključne in jih je potrebno podati uporabnikom za dobro razumevanje programiranja, hkrati pa opisuje prehod iz starejšega programskega jezika na novejši programski jezik v pomembnih segmentih programiranja.

Uporabljen je program Sinumerik 840D, različica 21. 14. 007 in program Sinumerik Operate 840D SL, različica 02. 06 + HF/05. Obravnava obeh programskih jezikov je predvidena za CNC-frezalni stroj znamke EMCO MILL 105.

2. Osnovne vsebine za razumevanje programiranja

2.1 Koordinatni sistem

Na vrtalno-frezalnih strojih uporabljamo prostorski desnoročni koordinatni sistem (slika 1), kjer os Z poteka vedno v smeri glavnega vretena stroja, pozitivna os Z v smeri od obdelovanca proti orodju, drugi dve osi pa služita za opisovanje podajalnih gibanj, kjer je os X vzporedna z mizo in označuje vzdolžno gibanje, os Y pa označuje prečno gibanje. Poleg osi X, Y, Z dopušča standard uporabo rotacijskih osi, ki omogočajo krmiljenje vretena obdelovanca ali orodja okrog ene od glavnih treh linearnih osi in jih označujemo s črkami A, B, C, kot je na sliki 1. Dodatne linearne osi označujemo s črkami U, V, W (P, Q, R) in določajo smer gibanja, npr. konjička in fiksnih podpor pri stružnicah, podajalne osi pri frezanju vijačnih zobnikov (Balažic, 2012).



Slika 1: *Desnoročni kartezijski koordinatni sistem (Balažic, 2012)*

2.2 Koordinatna izhodišča

Na CNC-strojih je hkrati več koordinatnih sistemov, ki omogočajo določanje lege orodja in obdelovanca ter poenostavijo programiranje. Ta izhodišča koordinatnih sistemov označujemo s standardiziranimi znaki in črkami ter so pomembna za nastavitev orodja in obdelovanca.



Strojna ničelna točka predstavlja središče koordinatnega sistema stroja. To točko določi proizvajalec stroja in uporabnik nanjo ne more vplivati. Pri frezalnem stroju je običajno na vogalu delovne mize (slika 2).



Referenčna točka je točka, kjer se sinhronizirata stroj in krmilnik. Po vključitvi stroja in pri določenih alarmih je potrebno postaviti orodje v referenčno točko (slika 2).



Ničelna točka na obdelovancu je izhodišče koordinatnega sistema na obdelovancu. V programu jo lahko poljubno premikamo. Iz varnostnih razlogov je določena tako, da se pri premikanju v pozitivni smeri osi orodje oddaljuje od obdelovanca (slika 2).



Točka pritrditve orodja je začetna točka za merjenje položaja orodja. Določena je pri proizvajalcu stroja - konec vretena (slika 3).



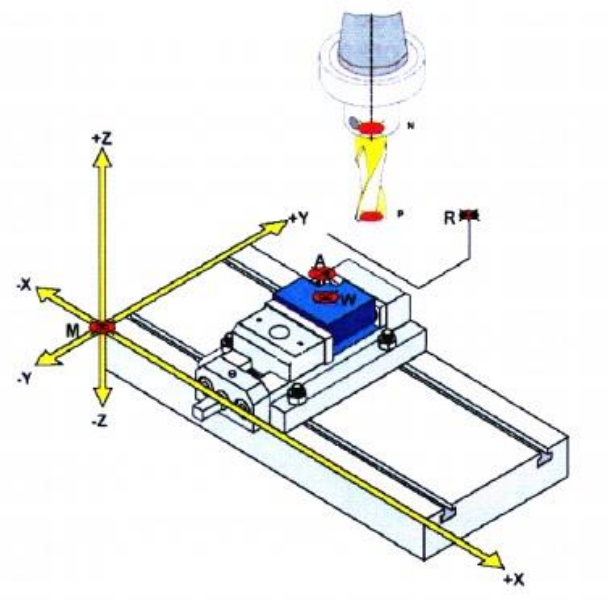
Ničelna točka na držalu orodja - lahko tudi E (slika 3).



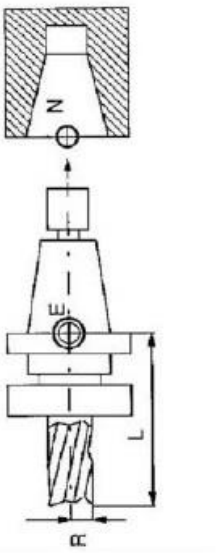
Začetna (skrajna) točka ali točka prislona obdelovanca (slika 2).



Ničelna točka na orodju, kot je na sliki 2 (Balažic, 2012).



Slika 2: *Koordinatna izhodišča in točke v prostoru (Balažic, 2012)*



Slika 3: *Točke T ali E in N (Zupančič, 2021)*

2.3 Zgradba programa

Programiranje NC-strojev je standardizirano po DIN 66025 in ISO 6983. Program je zaporedje ukazov, ki je razumljiva krmilniku določenega stroja. Ukazi v programu so geometrijski (pomiki po točkah) in tehnološki (strojni).

Programske funkcije so glavne (obdelava) in pomožne (menjava orodja).

V programu so zaporedno navedeni koraki za izvajanje delovnih operacij, na primer menjava orodja, vklop delovnega vretena, vklop hladilne tekočine, hiter pomik orodja na začetno točko, počasen premik orodja, počasen delovni hod na drugo točko na konturi itd.

Program glede na način vodenja:

vpis točk središča orodja – korekcije orodja upoštevajo le razliko do idealnega polmera orodja; hitri pomik, G0, točna pot ni pomembna; lahko je sinhrono (vse osi hkrati končajo pomik) ali asinhrono (nekatere osi prej pridejo v končni položaj).

vpis točk korekture – korekcija orodja upošteva celoten polmer orodja, kadar kličemo ukaze G1, G2 ali G3 in G41, G42 in G40.

Program je sestavljen iz zaporedne številke stavka, programskega stavka, programske vrstice, programske besede in vrednosti. Primer: N15 G01 X230 Y45 Z20 F80.

Deli programa: začetek %, telo programa, opombe ; / (), konec programa M02, M30.

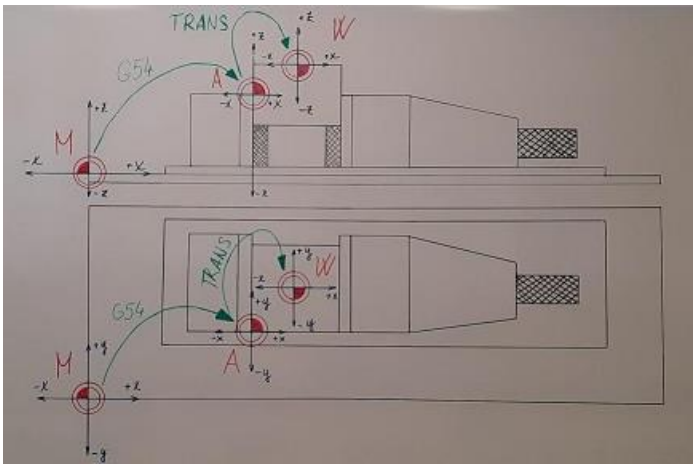
Program ima ime iz niza alfanumeričnih ali numeričnih znakov, ki morajo neposredno slediti znaku za začetek %. Primer: % 103, %ohišje200_obd1.

Znaki za konec programa so: LF, NL, ;, RETURN (Zupančič, 2021).

Ukazi, ki so zapisani v tem poglavju, se lahko uporabljajo v obeh programskih jezikih. Pri novem jeziku Sinumerik Operate so ti ukazi skriti v skupke ukazov, uporabniki jih pri programiranju ne vidijo v taki obliki, zato so za začetnega uporabnika pogosto nejasni.

2.4 Prenosi koordinatnih sistemov

Preden se spoznamo s programskim jezikom je potrebno razumeti pomen točk, ki so prikazane na sliki 4. Pomembni so tudi premiki teh točk, ki predstavljajo premike koordinatnih sistemov glede na obdelovanec, ki ga bomo programirali.



Slika 4: *Pomembne točke in ukazi za prenos koordinatnih sistemov*

Pri programiranju je več načinov premikov koordinatnih sistemov. Na sliki 4 je prikazan osnovni način premika, ki je po mojih izobraževalnih izkušnjah najbolj razumljiv za večino dijakov.

2.5 Ukaz G54 in ostali premiki točk

Strojna ničelna točka M je določena s strani proizvajalca strojev in kot taka ni primerna za programiranje, zato jo z ukazom G54 prestavimo na primernejši položaj. Kot prikazuje slika 4, jo prestavimo v točko A, ki je točka prislona obdelovanca. Ukazi, ki se prav tako uporabljajo za premike ničelne točke in so predhodno shranjeni v krmilniku stroja, so še: G55, G56, G57, G505 – G599. Ukaz G53 pa pomeni preklic premaknitve ničelne točke za določen stavek. Z ukazom G500 pa prekličemo vse premaknitve, tako da se koordinatni sistem zopet prestavi v strojno ničelno točko. Z ukazom G54 lahko premaknemo koordinatni sistem tudi iz točke M v točko W, ki je točka na obdelovancu (slika 4), vendar zaradi lažjega razumevanja premikov te možnosti vsaj v začetni fazi ne uporabljam.

2.6 TRANS, ATRANS

Ukaz TRANS pomeni dodaten premik koordinatnega sistema, običajno je to iz točke A v točko W, kjer je izhodišče za programiranje obdelovanca (slika 4). ATRANS pa pomeni vsak naslednji premik ničelne točke W na obdelovancu. V programskem jeziku Sinumerik 840D se ATRANS lahko uporabi za programiranje besedil na obdelovancih oziroma za premike ničelne točke za vsako črko posebej.

2.7 Ukaz G0 ali G00

To je hitri linearni premik orodja od prve do druge točke z maksimalno hitrostjo, ki je za posamezni stroj definirana pri proizvajalcu stroja. Te hitrosti ni mogoče spreminjati. Običajno je to premik orodja od zalogovnika orodij do neke točke tik pred obdelovancem ali pa med obdelavo, če želimo skrajšati poti, ko ni obdelave.

2.8 Ukaz G1 ali G01

Ukaz je linearni delovni pomik od ene do druge programirane točke. Hitrost pomika pri tem gibu je programirana in jo določamo sami glede na obdelavo obdelovanca in material.

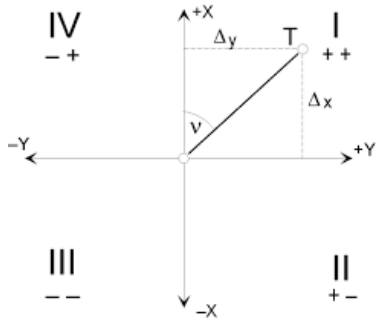
Ukaza G0 in G1 predstavljata linearno interpolacijo, torej premik od ene do druge točke po daljici.

2.9 Ukaza G2 ali G02 in G3 ali G03

Ukaz G2 je gibanje orodja po krožnici v smeri urinih kazalcev. Ukaz G3 je gibanje orodja po krožnici v obratni smeri urinih kazalcev. Ukaza uporabljamo za programiranje krožnih oblik, pogosto v povezavi z ravnimi pomiki. Ukaza G2 in G3 predstavljata krožno interpolacijo, torej premik po krožnici od ene do druge točke.

2.10 Kvadranti v koordinatnem sistemu

Za določitev predznaka točk, ki predstavljajo poti orodja, potrebujemo osnovno znanje iz matematike, saj glede na koordinatno izhodišče poznamo štiri kvadrante in vsak od njih ima svoje zahteve glede predznaka. Na primer, če imamo določeno točko v prvem kvadrantu, pomeni, da sta vrednosti x in y pozitivni, kot prikazuje slika 5.



Slika 5: *Kvadranti v koordinatnem sistemu (Kuhar, 2009)*

2.11 Tehnična in tehnološka dokumentacija

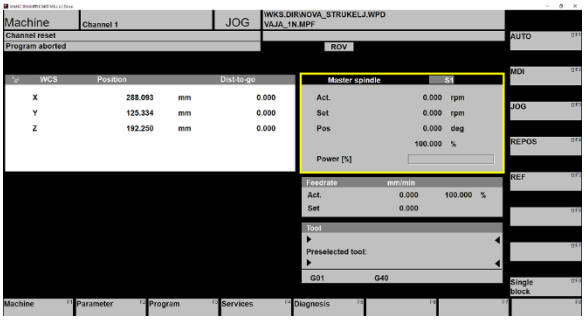
Osnova za pisanje programa je tehnična in tehnološka dokumentacija. Najpomembnejša je delavniška risba, ki je osnova za programiranje. Tehnološki list je dokument, na katerem narišemo premike koordinatnih sistemov in zapišemo izbrana orodja. Programski list pa je osnutek zapisa programa. Pri delu z dijaki uporabljam predvsem delavniško risbo, saj je v praksi glede na izkušnje, ki jih imam z delom v podjetjih, najpomembnejša in praktično osnovni zapis želja naročnikov.

3. Primerjava med programskima jezikoma v pomembnih segmentih programiranja

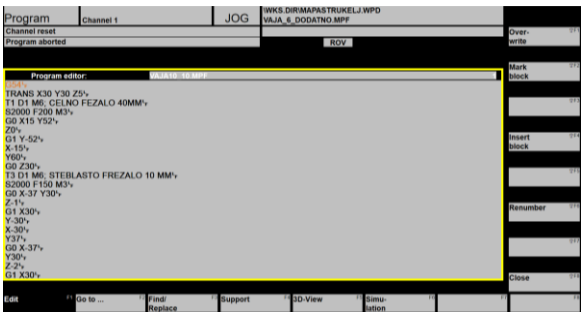
3.1 Vstop v program

3.1.1 Vstop v programski jezik Sinumerik 840D

Pri vstopu v program običajno izbiramo med frezanjem in struženjem. Po izbiri frezanja se odpre delovna stran programa (slika 6), kjer izbiramo med različnimi možnostmi. Za zapisovanje programa izberemo možnost program, kjer ustvarimo WPD delovno mapo, nato pa še MPF glavni program. Kasneje, ko poznamo osnovne zakonitosti programiranja, lahko uporabljamo tudi SPF podprogram. Pri ustvarjanju MPF programa se odpre prazna stran, v katero začnemo vpisovati ukaze za premik koordinatnega sistema, orodij in koordinat, ki predstavljajo poti orodij (slika 7).



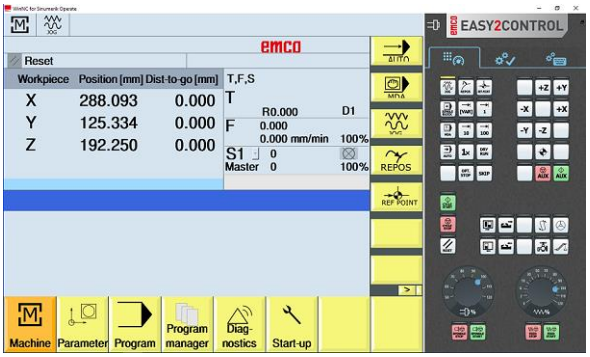
Slika 6: *Delovno okno Sinumerik 840D*



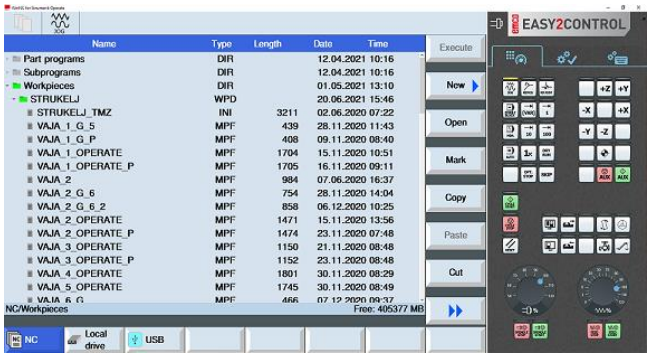
Slika 7: *Program v Sinumeriku 840D*

3.1.2 Vstop v programski jezik Sinumerik Operate

Pri vstopu v program izbiramo med frezanjem in struženjem. V delovnem oknu imamo v desnem delu strojno krmilno ploščo, kjer lahko v simulaciji uporabljamo določene ukaze, ki so prikazani (slika 8). V treh delih imamo na voljo celotno krmilno ploščo in tipkovnico, tako kot je na CNC-stroju. Prednost novega programa je v tem segmentu pri odprtju okna z datotekami in mapami z ukazom PROGRAM MANAGER, kjer na eni strani vidimo vse uporabljene datoteke (WPD, MPF…) vključno datoteko izbranih obdelovalnih orodij z imenom TMZ in tipom INI, kot prikazuje slika 9.



Slika 8: *Delovno okno Sinumerik Operate Operate*



Slika 9: *Okno z datotekami, mapami in programi*

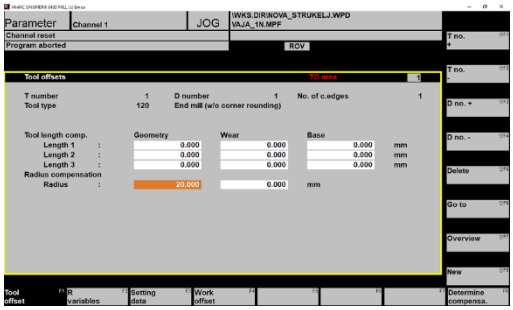
3.2 Nastavitev orodij obdelave

3.2.1 Obdelovalna orodja v programskem jeziku Sinumerik 840D

Po ukazu TOOL se pojavi programsko okno, v katerem imamo na levi strani naša izbrana orodja, na desni pa zalogovnik orodij, ki jih lahko takoj uporabimo za programiranje (slika 10). Najprej označimo mesto orodja na levi strani, nato označimo orodje na desni in z dvoklikom se orodje iz skupnega zalogovnika prenese na naše izbrano mesto. Naslednji korak je ukaz v delovnem oknu PARAMETER, kjer v naslednjem oknu (slika 11) za nastavitev orodja izberemo pozicijo orodja, določimo tip orodja (frezanje, struženje …), register in polmer. V tem segmentu nam program omogoča tudi izbiro barve za posamezno orodje, saj so prav zaradi tega na simulaciji jasno vidne obdelave na obdelovancu. Barve določamo tako, da v okna pod napisom TOOL COLOUR vnesemo vrednosti od 0 do 255 (slika 10). Izbira je pogosto naključna, saj je končna barva rezultat mešanja določene količine rdeče, zelene in modre barve (RED, GREEN, BLUE). Izbrano barvo potrdimo še z ukazom ASSIGN TOOL COLOUR.



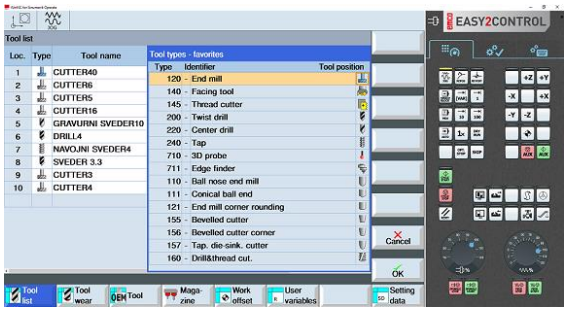
Slika 10: *Izbira orodij v 840D*



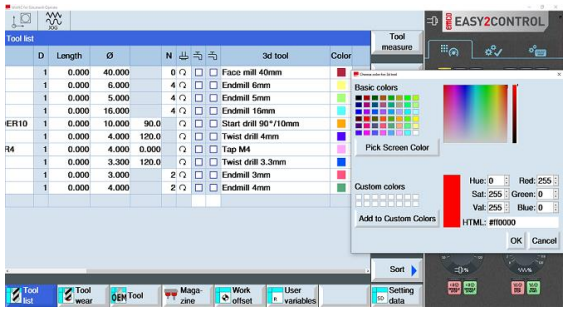
Slika 11: *Nastavitev orodij v 840D*

3.2.2 Obdelovalna orodja v programskem jeziku Sinumerik Operate

Z ukazom PARAMETER vstopamo v okno z izbranimi orodji, kjer imamo pregledno vse nastavitve na eni strani. Število možnih mest oziroma izbranih orodij je odvisno od predhodne nastavitve stroja v programu. Z dvoklikom pod TYPE izberemo tip orodja (slika 12), nato vnesemo še ostale parametre, ki nam jih nudi vrstica z izbranim orodjem (slika 13). Izbira barv orodij je veliko bolj pregledna, saj s klikom v okno COLOR pri orodju (slika 13) dobimo paleto 48 osnovnih barv, lahko pa izbiramo tudi med odtenki barvne mavrice. Izbiro še potrdimo in orodje je pripravljeno za uporabo. Če v programu Sinumerik Operate menjamo CNC-stroj, nam ni potrebno na novo izbirati orodja kot v starejšem programskem jeziku. Pri izbiri večjega stroja, kot je EMCO MILL 105, dobimo z že izbranimi orodji še dodatna prosta mesta, kjer lahko določimo samo nova orodja in obdelava v simulaciji se lahko nadaljuje. Vsekakor je ta možnost tudi pri delu z uporabniki ugodnejša od starejše programske različice, saj se namenja manj časa osnovnim nastavitvam in več programskim orodjem.



Slika 12: *Nastavitev orodij*

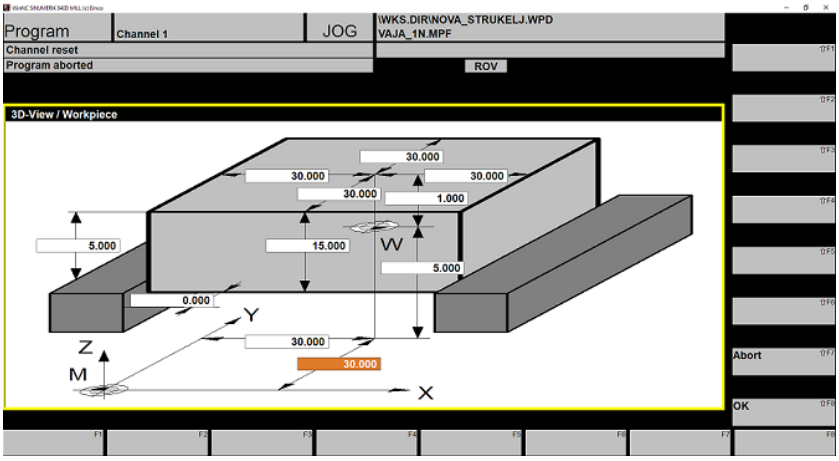


Slika 13: *Nastavitev orodij in izbira barv obdelovalnih orodij*

3.3. Nastavitev obdelovanca

3.3.1 Nastavitev obdelovanca v programskem jeziku Sinumerik 840D

Pri določanju položaja točke W na obdelovancu v programu MPF kliknemo ukaz 3D-VIEW, nato pa še WORKPIECE, da se prikaže okno, kot je na sliki 14. Z vnosi posameznih vrednosti koordinat določimo, kje se nahaja začetna točka programiranja. Vsakokrat, ko programiramo nov obdelovanec, moramo na novo določiti koordinate in položaj točke W na obdelovancu. Imamo eno okno, v katerega vpisujemo koordinate, ki jih je potrebno z vsakim novim zapisom programa spreminjati (slika 14). Pri vpisu pazimo na koordinate zgoraj na obdelovancu, ker določajo točko W, in okno skrajno levo, kjer določimo razdaljo med zgornjo površino obdelovanca in prijemalno pripravo. Pazimo še na odmik obdelovanca po Y smeri, višino in koordinate spodaj (točka W pri osnovnem zapisu).



Slika 14: *Obdelovanec 840D*

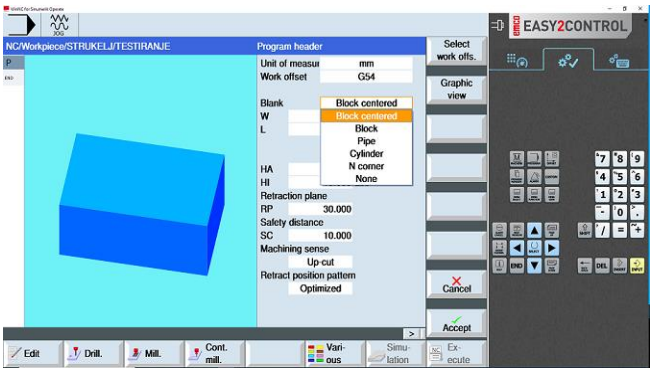
Ta možnost pri uporabi omenjenega programskega jezika vsekakor ni ugodna za uporabnika, saj je potrebno pred vsako novo simulacijo obdelave ponovno določiti nastavitve obdelovanca ali pa jih vsaj nekoliko spremeniti.

3.3.2 Nastavitev obdelovanca v programskem jeziku Sinumerik Operate

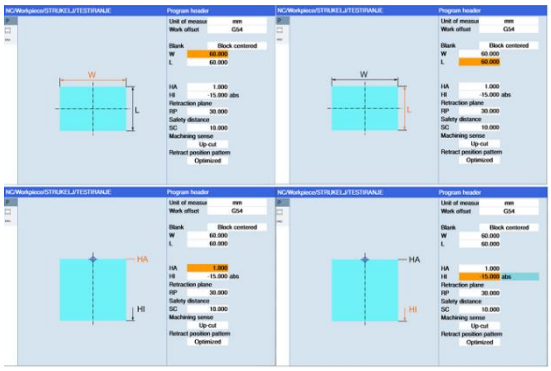
Po vstopu v MPF program se nam najprej odpre okno za nastavitev obdelovanca PROGRAM HEADER, kjer že v osnovi lahko izbiramo med več oblikami, kot je prikazano v visečem oknu na sliki 15. Z izbrano obliko že določimo, ali bo točka W na sredini ali na robu obdelovanca, hkrati pa nam na desni strani program prikazuje tudi izbrano obliko. Na primer, če izberemo obliko BLOCK CENTERED pomeni, da je točka W na sredini obdelovanca. Pri ostalih vnosih podatkov v vrstico vpišemo vrednost ali izberemo ukaz, slika na desni strani pa nazorno prikaže, kaj program želi od uporabnika (slika 16). Podatek, ki je zahtevan, je na sliki desno tudi obarvan z oranžno barvo. Tudi na levi strani programa je izbran parameter označen z oranžno barvo le v grafični obliki. Način vpisovanja parametrov v novejšem programskem jeziku je glede na delo z začetnimi uporabniki programa veliko lažje in preglednejše, saj se pri posameznem vpisu pokaže še grafični prikaz zahtevanega. Slika 16 nazorno prikazuje, kako se z zapisom v bela polja na desni strani tudi prikaže grafični prikaz vnesenih parametrov na levi strani programa.

Pri vstopu v novi MPF program se pri novi nastavitvi obdelovanca v vrsticah s podatki pojavijo prejšnje nastavitve, saj program ohrani pretekle nastavitve in nam omogoča samo spremembo podatkov, če je to potrebno. Tudi ta možnost je za začetne uporabnike primernejša, saj so parametri pri enaki določitvi točke W in pri enakih zunanjih merah obdelovanca enaki.

Glavni napredek v primerjavi s starejšim programskim jezikom v segmentu nastavitve obdelovanca pri delu z uporabniki je vsekakor to, da ima vsak glavni program nastavljen svoj obdelovanec, ki v zapisu ostane in se ga lahko spreminja izključno v povezavi z odprtim programom.



Slika 15: *Nastavitev obdelovanca_1*

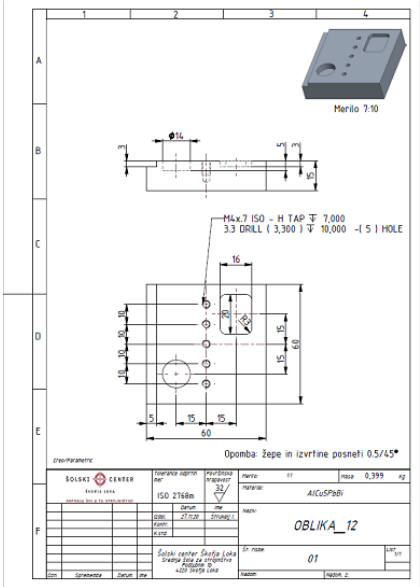


Slika 16: *Nastavitev obdelovanca_2*

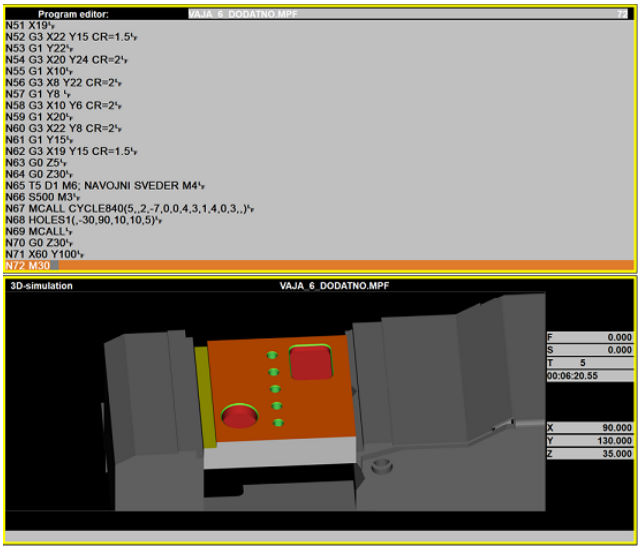
3.4. Analiza zapisa programa

3.4.1 Zapis v programskem jeziku Sinumerik 840D

Program temelji na točkovnem programiranju, kar v osnovi pomeni gibanje orodja od ene do druge točke. Ravno zaradi tega je tudi zapis zelo razčlenjen in pri kratkih programih hitro razumljiv za uporabnika. Pri daljših zapisih in pri nekoliko zahtevnejših obdelavah pa zapis programa postane dolg in nepregleden. Skrajša se z uporabo orodij, ki predstavljajo skupke ukazov in koordinat. Čeprav se z uporabo orodij oziroma ciklov zapis nekoliko skrajša, je še vedno lahko zelo dolg in nepregleden. Za primerjavo sem izbral risbo, ki jo izdelamo s točkovnim določanjem koordinat in nekaterimi orodji (slika 17). Na sliki 18 vidimo, da smo za izbrano risbo potrebovali 72 vrstic zapisa. Posnetje izdelanih žepov bi lahko izdelali s pomočjo ciklov in skrajšali zapis, vendar se poti orodij podaljšajo, saj orodje potuje v žepu spiralno. Ker je čas za izdelavo v realni proizvodnji zelo pomemben, sem posnetja napisal točkovno in s tem podaljšal zapis programa, hkrati pa skrajšal čas obdelave.



Slika 17: *Risba obdelovanca*



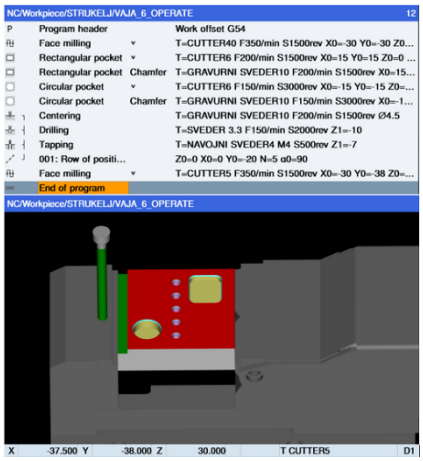
Slika 18: *Zapis programa 840D*

3.4.2 Zapis v programskem jeziku Sinumerik Operate

Program temelji na tako imenovanem grafičnem programiranju, ki je sestavljen iz programskih orodij, ki predstavljajo skupek ukazov in koordinat. Osnovni zapis, ki ga prikazuje

slika 19, sestoji iz 12 vrstic, zadnja vrstica se napiše samodejno ob določitvi obdelovanca. Vsaka vrsta obdelave ali določevanje pozicije obdelave ima svojo vrstico, tako kot prikazuje slika 19. V zapisu je vidno, da se orodja lahko poimenujejo v slovenskem ali angleškem jeziku. Menim, da je smiselno uporabljati oba načina zapisa, saj se bodo uporabniki pri svojem delu s programom na tem področju lahko dnevno srečevali z omenjenimi izrazi in pomeni. Pri zapisu na levi strani je grafično prikazano, kaj se obdeluje, hkrati pa lahko vidimo tudi vrsto obdelave, kot na primer CENTERING, DRILLING, TAPPING in podobno (slika 19).

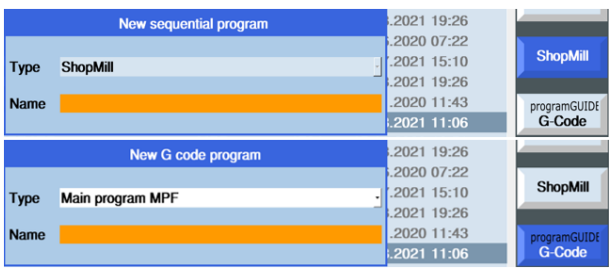
Ker je slovenski trg CNC-strojev v svetovnem merilu zelo majhen, so programi, s katerimi na teh strojih izdelujemo izdelke, v angleškem jeziku. Bistveno je, da uporabnik pozna osnovne izraze obdelave, ki jih potrebuje za razumevanje programa oziroma ukazov.



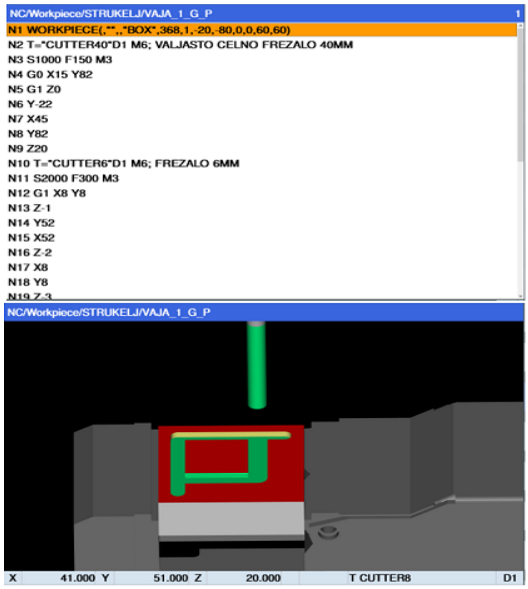
Slika 19: *Zapis programa Operate*

3.4.2.1 Zapis v G-kodi

Prednost programa je tudi v zapisu ukazov z G-kodo, kar pomeni nadgrajeni zapis programa Sinumerik 840D. Pri odpiranju novega programa vedno izbiramo med načinom zapisa Sinumerik Operate in zapisom Sinumerik 840D. Prvi zapis je tip SHOPMILL, drugi pa tip G-CODE, kot prikazuje slika 20.



Slika 20: *Tip zapisa*



Slika 21: *Zapis v G-kodi*

Prednost zapisa v G-kodi (slika 21) je v kombinaciji starejšega in novejšega programskega jezika, kar pa ob uporabnikov zahteva znanje obeh programskih jezikov. Uporabljamo ga v primeru, da želimo določene oblike programirati od točke do točke. Zapis je v tem načinu dolg in je podoben starejšemu programskemu jeziku.

4. Zaključek

Predstavljene so bile vsebine, ki jih uporabniki potrebujejo za razumevanje osnov programiranja in sem jih že predstavil dijakom pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu. To so premiki koordinatnih sistemov, predstavljeni bolj natančno, ukazi G54, G00, G01, G02, G03, TRANS in ATRANS. Sledi kratka predstavitev kvadrantov v koordinatnem sistemu ter tehnična in tehnološka dokumentacija.

Izdelal sem primerjavo med programskima jezikoma v pomembnih segmentih programiranja, kot so vstop v program, nastavitev orodij obdelave, nastavitev obdelovanca ter analiza zapisa programa. Glede na izkušnje, ki jih imam s programskim jezikom Sinumerik 840D, lahko trdim, da je v osnovnem zapisu enostaven in razumljiv za začetnega uporabnika ter primeren za krajše obdelave. Pri daljših zapisih in uporabi različnih obdelovalnih ciklov pa postane dokaj nepregleden in težje razumljiv. Sinumerik Operate je za začetnega uporabnika vsekakor bolj pregleden, dolžina zapisa je krajša, prikaz vnesenih parametrov je sprotno prikazan v istem oknu grafično.

5. Literatura

Balažic, R. (2012). *Računalniško podprta proizvodnja*, Murska Sobota

EMCO MAIER&CO., Hallein, (2007). *Software Description EMCO WinNC SINUMERIK 810/840D Milling 21. 14. 007* (licenca za program)

EMCO GmbH, (2019a). *SINUMERIK OPERATE 840D SL*. Pridobljeno s https://www.emco-world.com/en/products/industrial-training/softwarecontrols/cat/31/d/2/p/1000401%2C31/pr/sinumerik-operate-840d-sl.html (licenca za program)

EMCO GmbH, (2019b). *WIN3D-VIEW*. Pridobljeno s http://www.emco-world.com/en/products/industrial-training/softwarecontrols/pr/win3d-view.html (licenca za program)

Kuhar, M. (2009). *Uvod v geodezijo (GiG) – izbrana poglavja.* [online]. Pridobljeno s http://fgg-web.fgg.uni-lj.si/~/mkuhar/Pouk/Uvod/gradivo/Koordinatni_sistemi.pdf

Zupančič, M. (2021). *Računalniško podprta proizvodnja, Splošno o CNC, interno gradivo,* Škofja Loka: Višja šola za strojništvo

Kratka predstavitev avtorja

Ivan Štrukelj je po izobrazbi inženir strojništva. Na Šolskem centru Škofja Loka na Srednji šoli za strojništvo je zaposlen kot učitelj praktičnega pouka na področju CNC-tehnologije. Na tem področju poučuje že šesto leto. Pri svojem delu se osredotoča na krepitev kompetenc strokovnosti, natančnosti in odgovornosti pri dijakih.

II

CHALLENGES IN SCIENCE, MATH AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT TEACHING

IZZIVI PRI POUČEVANJU NARAVOSLOVJA, MATEMATIKE IN TRAJNOSTNEGA RAZVOJA



Povezovanje naravoslovnih pojmov z uporabo računalniške didaktične igre

Connecting Natural Science Concepts through Computer Didactic Game

Nejc Plankar in Katarina Susman

Osnovna šola Leskovec pri Krškem in Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
plankar.nejc@gmail.com, katarina.susman@pef.uni-lj.si

Povzetek

Pri pouku naravoslovja je pomembno, da učitelj učence navdušuje, jim predstavlja predmet z raznolikimi metodami, pri katerih učenci sodelujejo, se veliko naučijo in svoje znanje poglabljajo. Metoda didaktične igre in informacijsko-komunikacijska tehnologija omogočata velik spekter možnosti za vpeljavo naravoslovnih vsebin v pouk. Izdelana je bila računalniška didaktična igra »Človek«, ki vključuje učne cilje iz učnih načrtov predmetov spoznavanja okolja in naravoslovja in tehnike od prvega do petega razreda osnovne šole. Osnovana je na učni temi človeško telo, vendar tematiko obravnava v tesnem prepletu s fizikalnimi pojmi in vsebinami. Vključuje velik obseg učnih ciljev, ne le tistih vezanih na človeško telo, temveč tudi cilje povezane s tematikami sile in gibanje, toplota in temperatura, gibanje in premikanje itd. Računalniška didaktična igra je zasnovana tako, da učenci lahko izbirajo med nalogami glede na razred in glede na vrsto igre (Kviz, Drži-ne drži, Naredi sam) V okviru raziskave je bila računalniška didaktična igra Človek preizkušena v skupini učencev in posredovana v pregled 5 učiteljem razredne stopnje. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako učenci in učitelji sprejemajo izdelano računalniško didaktično igro, ali je primerna za izvedbo na daljavo, kolikšen je napredek v znanju učencev po odigrani didaktični igri ter v kolikšni meri učenci dosegajo naravoslovne učne cilje s področja biologije in fizike. Ugotovitve kažejo, da učenci po izvedbi didaktične igre izkazujejo napredek v znanju, ter dosegajo ali delno dosegajo zastavljene učne cilje. Tako učenci kot učitelji didaktično igro ocenjujejo kot zabavno, drugačno od iger, ki so jih v šoli že igrali in kot primerno za izvedbo pri pouku na daljavo. Računalniška didaktična igra je prosto dostopna v obstoječi obliki obenem pa učiteljem omogoča urejanje in nadgradnjo vprašanj in nalog.

Ključne besede: človeško telo, gibanje, poučevanje naravoslovja, računalniška didaktična igra, razredna stopnja, svetloba, temperatura, toplota.

Abstract

In science lessons, it is important that the teacher inspires students, introduces them to the subject with a variety of methods in which students participate, learn a lot and deepen their knowledge. The method of didactic game and information and communication technology provide a wide range of possibilities for the introduction of science content in the classroom. A computer didactic game was created based on the topic Human, which includes learning objectives from the curricula of Environmental studies and Science and Technology from the first to the fifth grade of primary school. It is based on the topic Human body, but from a physical point of view, so it covers a wide range of learning objectives, not only those related to the human body but also other topics (forces and movement, insulation, heat and temperature…). The purpose of the research was to determine how students and teachers accept the created computer didactic game and whether it is suitable for distance teaching, what is the progress in knowledge after the didactic game, the extent to which students achieve science learning objectives in biology and physics and how students accept the deepening of knowledge with the developed didactic

game. Results show that the computer didactic game is professional, aesthetic and suitable for deepening knowledge in the topic Human. The didactic game was well received and evaluated by the students and the teachers. There was also an improvement in the students' knowledge after the didactic game, as the average post-test results were better than the pre-test results. The computer didactic game Human is valued as suitable for distance teaching. The computer didactic game is freely available in its existing form and at the same time allows teachers to edit and upgrade questions and tasks.

Keywords: Computer didactic game, heat, human body, light, motion, natural science teaching, primary and secondary school level, temperature.

1. Uvod

Pečjak (2009) igro opredeli kot razvojno in vzgojno dejavnost, ki zagotavlja samostojnost, kreativnost in svobodo otrok. Definicij iger in njenega teoretičnega ozadja je ogromno. Težko poiščemo tisto pravo, ki bi igro označila z vsemi potrebnimi imenovalci. Klodičeva (2015) v svojem magistrskem delu zbere razne definicije igre. Skupno vsem definicijam je, da avtorji igro označujejo kot spontano in svobodno dejavnost. Ena od vrst iger je tudi didaktična igra, ki pa za razliko od proste igre ni svobodna in spontana, ampak zasleduje določene učne cilje, ki se lahko dosežejo z aktivnostjo učencev (Mrak Merhar idr., 2013a). Poleg tega didaktična igra vpliva na otrokov celostni razvoj – socialni, fizični, čustveni in kognitivni (Vencelj, 2017). Pomembno vlogo pri izvedbi didaktične igre ima strokovno usposobljeni vodja – učitelj. Igra, kot sredstvo učenja poveča učenčevo motivacijo, aktivnost in spodbuja pozitivnejši odnos do učenja (Dziob, 2018). Dziob izpostavlja še pomembnost dobre zasnove in strukturiranosti didaktične igre. Slednje je predvsem odvisno od snovalca igre. Ravno zasnova in izdelava igre sta dolgotrajen proces, ki zahtevata veliko časa in dela. To je eden izmed razlogov, zakaj se učitelji pri pouku poslužujejo manj didaktičnih iger.

Termin didaktična igra v tuji literaturi večkrat označijo kot sinonim za računalniške didaktične igre (Pavlin in Susman, 2015), kljub temu da so računalniške didaktične igre le ena od vrst didaktičnih iger. Raziskave Pugljeve (2016), Vencljeve (2016) in Šumrade (2019) kažejo, da so učenci, ki se učijo s pomočjo računalniške didaktične igre, bolj motivirani za obravnavo tematiko in bolje dosegajo učne cilje. Te igre dodatno prispevajo k znanju, saj so raziskave pokazale, da so učenci, ki so jih učitelji poučevali z računalniško didaktično igro, dosegli boljše učne rezultate od učencev, katere so učitelji poučevali na tradicionalni način (Pavlin in Susman, 2015).

Pojem računalniške didaktične igre posamezni avtorji opredeljujejo na različne načine. Spodaj navajamo tri primere:

- Računalniška didaktična igra je aplikacija z elementi računalniške igre, ki izboljša učno izkušnjo pri doseganju učnih ciljev in podajanju povratne informacije (Whitton, 2010).
- Računalniška didaktična igra je namensko zasnovana, da učenci izboljšajo znanje neke učne vsebine (Felicia, 2011).
- Izobraževalne računalniške igre služijo kot primer uporabe tehnologije za uspešno doseganje učnih smotrov (Rugelj, 2015).

Pravila in smotri, smiselno okolje za učenje in sprotna povratna informacija, različne zahtevnostne ravni in izzivi ter elementi presenečenja delajo računalniško didaktično igro uspešno (Zupančič, 2015). Ravno tako se poveča izobraževalna učinkovitost računalniške

didaktične igre, če po izvedbi sledi analiza in ovrednotenje učenčevega napredka. Računalniška didaktična igra ima zaradi specifičnosti kar nekaj pozitivnih vidikov.

Prvi pozitivni vidik računalniških didaktičnih iger je višji nivo motivacije. Whitton in Moseley (2012) zapišeta, da kljub temu da igra za učenca ni vedno motivacijska, vseeno poseduje elemente motivacije med igro. Stoffova (2016) potrdi, da učenci pri računalniških didaktičnih igrah pozornost zadržijo dlje, kot bi jo učitelj pridobil s tradicionalnim poučevanjem. Pomembno je tudi, da učitelj pri izbiri ali oblikovanju igre upošteva različne učne stile. Ker didaktične in računalniške didaktične igre pozitivno vplivajo na čustva in upoštevajo več učnih stilov, so učenci bolj motivirani za delo (Kugonič, 2019). Velikega pomena pri didaktičnih igrah je povratna informacija. Ta je pri računalniških didaktičnih igrah takojšnja, saj igralcu takoj sporočijo ustreznost odgovora oz. ga opozorijo na napake in mu z dodatnimi informacijami pomagajo napake odpraviti. Whitton (2010) pravi, da takojšnja povratna informacija pomaga identificirati, kje se pojavljajo napake, kako jih lahko učenec popravi in razširi znanje ter izboljša svoje sposobnosti. Učencem se izboljša koordinacija oko-roka in fina motorika, saj morajo pri računalniški igri vseskozi spreminjati in slediti svojemu položaju, smeri in hitrosti ter podzavestno slediti ciljem, ki jih morajo doseči. Ne nazadnje lahko igranje računalniških didaktičnih iger pripomore k boljši kompetentnosti uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, tako učencev kot tudi učiteljev.

Poleg pozitivnih vidikov imajo računalniške didaktične igre tudi negativne vidike. Pogosto zasledimo moteče elemente v igrah, ki odvrnejo učence od prvotnega namena didaktične igre. V mislih moramo imeti tudi dejstvo, da veliko učencev ob računalniških igrah preživlja svoj prosti čas, kar ima negativne učinke tako na duševno kot na fizično zdravje otrok in mladostnikov (NIJZ, 2016), dodatno preživljanje časa ob zaslonih bi utegnilo to tveganje le še povečati. Poleg tega mnogo računalniških didaktičnih iger ne vključuje in ne daje pozornosti na razredno klimo in sodelovanje med učenci, zato je pomembno, da snovalci računalniških didaktičnih iger te vidike poznajo. Izdelava računalniške didaktične igre je dolgotrajen proces, ki ustvarjalcu vzame veliko časa. Snovalec mora biti pozoren, da računalnik ali tablica, ki se jo uporablja pri izvedbi računalniške didaktične igre, v celoti ne zamenja učiteljeve vloge vodje učnega procesa, da se zaveda pomena razredne klime in osebne komunikacije med učenci ter njihove fizične aktivnosti. Vse te vidike je mogoče vključiti v zasnovo računalniške didaktične igre.

Od začetka uvajanja računalnikov v osnovne šole leta 1985 in vse do sedaj, se kljub ugotovljeni neustrezni kompetentnosti učiteljev (Gorenčič, 2019), kaže velik napredek v splošni kompetentnosti učiteljev in uporabi IKT v izobraževalnem procesu. Nenaden skok v uporabi IKT se je zgodil ravno leta 2020, saj se je zaradi epidemije koronavirusa poučevanje preselilo iz učilnice na splet oz. na daljavo in je temeljilo na IKT podpori. Izobraževanje na daljavo je s tehnologijo celostno podprto in načrtno vpeljano v vse elemente vzgojno-izobraževalnega procesa, integrirano je v pedagoško in administrativno delo ter učno gradivo, kar zagotavlja izvajanje učnega procesa brez neposrednega stika v razredu med učiteljem in učencem (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020 v Rupnik Vec idr., 2020). Sedanje izobraževanje brez uporabe IKT praktično ne poteka. Vedno bolj je IKT vpleten v več dejavnostih v šoli, tako pri pouku kot tudi v šoli kot organizaciji (Brečko in Vehovar, 2008). Glede na to, koliko je danes IKT v šolstvu razširjen, je popolnoma logično, da učitelji sledijo razvoju na področju IKT in tudi svoje učence učijo o pravilnem ravnanju z IKT (Gorenčič, 2019).

Ob pregledu literature smo zaznali, da med oblikovanimi didaktičnimi igrami s področja naravoslovja v slovenskem prostoru prevladujejo namizne didaktične igre. Glede na aktualne razmere v povezavi z epidemijo covid-19 in potrebami učiteljev po e-vsebinah, smo se odločili,

da oblikujemo računalniško didaktično igro Človek, ki bo imela poudarek na fizikalnem pogledu na obravnavano tematiko, česar v literaturi še nismo zasledili.

RAČUNALNIŠKA DIDAKTIČNA IGRA ČLOVEK

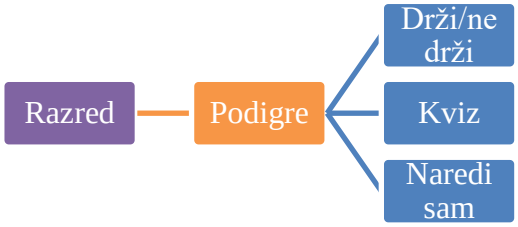
Računalniška didaktična igra Človek je namenjena poglobitvi znanja od 1. do 5. razreda osnovne šole pri pouku spoznavanja okolja oziroma pri naravoslovju in tehniki, ki poteka v šoli ali na daljavo. Zasnovana je tako, da vključuje izzive, v katerih prepleta tipično biološko vsebino s fizikalnimi pojmi in pojavi. Na ta način smo pokrili kar velik obseg ciljev, ne le tistih, vezanih na človeško telo, temveč tudi cilje, ki so posredno povezani s človekom, kot so temperatura, toplota, sile, svetloba, zvok, ravnovesje, energija, gibanje, pretakanje tekočin, toplotna izolacija, tlak ... Izdelana je v programu Microsoft PowerPoint (Slika 1), kar omogoča dostopnost in uporabo na računalniku, tablici ali telefonu.

Učitelj ima pri izvedbi didaktične igre v razredu ali na daljavo več možnosti. Prva je, da učenci igro igrajo individualno vsak na svoji napravi. V drugem primeru, če pouk poteka v razredu, jo lahko izvede frontalno, kjer prilagodi izvedbo na ta način, da bodo učenci primerno sodelovali in zavzeto igrali. Učitelj med igro učencem pomaga in se z njimi pogovori, če se pojavi nejasnost ali težava. V primeru pouka na daljavo na koncu z učenci naredi povzetek in se pogovori o primerih, za katere oceni, da potrebujejo dodatno pojasnilo ali morebitni zapis v zvezek.

Učiteljem sta na voljo dve verziji didaktične igre Človek. Prva na povezavi (https://drive.google.com/file/d/1Bl_oqVNdUU5Kh2DiqOuhk2C-eyRJEsfy/view?usp=sharing) omogoča takojšnjo izvedbo v obstoječi obliki. Druga, ki se nahaja na povezavi (https://docs.google.com/presentation/d/1_vJ-j-Vjm9C_DxjL4w0T_wjdO7vhn-D9/edit?usp=sharing&ouid=104608807291930971289&rtpof=true&sd=true) učitelju omogoča urejanje, dodajanje novih vprašanj, spreminjanje vrstnega reda in nenazadnje celotne tematike.



Slika 1: Začetni zaslon didaktične igre



Slika 2: Zgradba računalniške didaktične igre

Računalniška didaktična igra kot celota je kompleksna, saj vsebuje gradiva za pet razredov. Vsebina igre za posamezni razred je razdeljena na tri dele, ki jih predstavljajo 3 različne vrste podiger (Slika 2). Vsaka od nalog ima vključeno povratno informacijo z željo, da učenec ob njej poglobi znanje ali se seznani z ustreznim odgovorom in razlago. Pri izdelavi smo bili pozorni na preprostost, dinamičnost, privlačnost in predvsem uporabnost didaktične igre. V spodnji preglednici (Tabela 1) so zbrane učne vsebine, ki so vključene v nalogah in izzivih za posamezni razred. Tako lahko vidimo, katere tematike se horizontalno in po vertikali povezujejo oz. nadgrajujejo.

Tabela 1: Razporeditev in zastopanost vsebin po razredih v računalniški didaktični igri Človek

Razred / Vsebina	1.	2.	3.	4.	5.
Človeško telo	✓	✓	✓	✓	✓
Čutila	✓		✓	✓	✓
Vodni in zračni upor			✓		
Toplota in temperatura			✓	✓	✓
Svetloba			✓		
Zvok		✓	✓	✓	
Sile in gibanje	✓		✓		✓
Tekočine				✓	✓
Zrak				✓	✓
Centralno ogrevanje				✓	
Lastnosti snovi		✓		✓	✓
Ravnovesje	✓	✓			✓

Učenci navodila igre spoznajo na začetnih prosojnicah, kjer so predstavljeni osnovni piktogrami in možnosti izbire podnalog. Med igro jih spremlja glavni lik –»Fizko« (Slika 3), ki učence skozi igro spodbuja, vodi, usmerja in motivira.



Slika 3: Glavni lik Fizko

V nadaljevanju na nekaj konkretnih izsekih iz didaktične igre Človek prikažemo njeno vizualno zasnovo in delovanje.

PRIMER PODIGRE DRŽI/NE DRŽI



Slika 4: Primer podigre drži/ne drži

Prvi primer je izvzet iz podigre »Drži/ne drži« za 3. razred (Slika 4). Učenci morajo presoditi, ali trditev drži ali ne. Zasleduje učni cilj: *»Učenci poznajo svoja čutila in kaj z njimi zaznavamo.«* Taksonomska raven trditve je znanje. Vsak primer pri podigri drži/ne drži ima tudi slikovno podporo, ki pritegne in morda pomaga učencu do odgovora.

PRIMER PODIGRE KVIZ



Slika 5: Primer podigre - kviz

Primer naloge iz kviza za 4. razred prikazuje slika 5. Učenci morajo povezati znane vsebine, premisliti in izbrati odgovor. To vprašanje zasleduje učna cilja: *»Učenci znajo opisati primere mešanja in ločevanja snovi v naravi.«* in *»Učenci poznajo vlogo notranjih delov človeškega telesa.«*. To vprašanje je na ravni analize. Tudi vprašanja kviza so podprta s slikovnim gradivom.

PRIMER PODIGRE NAREDI SAM



Slika 6: Primer podigre naredi sam

Slika 6 prikazuje nalogo, ki učencem omogoča aktivno samostojno delo in za nekaj časa odvrne pozornost učenca od zaslona ter spodbuja, da vstane in se razgiba. Gre za primer naloge »Naredi sam« za učence 3. razreda. Učni cilj, ki ga naloga delno zasleduje je: *»Učenci vedo, kako deluje človeško telo.«*

POVRATNA INFORMACIJA PRI PODIGRAH

Vsakemu izzivu, vprašanju ali nalogi sledi odziv oz. povratna informacija. Učenec izve, ali je izbral pravilni ali neustrezni odgovor (Slika 7, 8). Ne glede na to, ali je bil odgovor ustrezen ali ne, učenec v povratni informaciji dobi možnost za nadgradnjo znanja oziroma primerja svoj razmislek s podano razlago.



Slika 7: Primer povratne informacije ob napačnem odgovoru



Slika 8: Primer povratne informacije pri pravilnem odgovoru

RAZISKAVA

V okviru raziskave, ki temelji na evalvaciji oblikovane didaktične igre, smo si zastavili naslednja raziskovalni vprašanji:

RV1: Kako učenci in učitelji vrednotijo računalniško didaktično igro Človek?

RV2: Kakšen je napredek v znanju učencev po odigrani računalniški didaktični igri Človek?

2. Metode dela

2.1 Vzorec

Vzorec je bil namenski, neslučajnostni. V raziskavo je bilo vključenih 6 učencev in 1 učitelj iz vsakega razreda od 1. do 5. razreda izbrane osnovne šole, skupaj 30 učencev in 5 učiteljev. Učenci so bili stari od 6 do 11 let. Učenci so bili izbrani na podlagi ocene njihove učne zmožnosti pri naravoslovju, ki so jo podali njihovi razredniki. Tako sta bila med šestimi dva učno zmožnejša, dva učno manj zmožna in dva povprečna učenca.

2.2 Inštrumenti

Podatke smo zbirali s preizkusi znanja (pred in potest), polstrukturiranimi intervjuji in opazovanjem z udeležbo.

Preizkuse znanja smo oblikovali za vsak razred posebej in so se med seboj razlikovali glede na vsebine in število možnih točk. Med izvedbo didaktične igre smo izvajali tudi opazovanje z udeležbo. Polstrukturirani intervjuji z učenci so vključevali podobna vodilna vprašanja kot polstruktrurirani intervjuji z učitelji.

2.3 Potek raziskave

V februarju 2021 smo se z učiteljicami razredov in vodstvom šole dogovorili za raziskavo na izbrani osnovni šoli. Ker je v tistem času potekal pouk na daljavo, smo izvedbo didaktične igre načrtovali na daljavo. Ker so se učenci potem kmalu vrnili v šole, smo didaktično igro preizkusili v šoli. Pred izvedbo didaktične igre smo izpeljali polstrukturirane intervjuje s 5 učiteljicami o didaktični igri, ki so si jo imele možnost predhodno pogledati in preizkusiti. Učiteljice so bile naprošene, da iz svojih razredov za namene raziskave izberejo šest učencev – dva učno manj zmožna učenca, dva učno povprečna učenca in dva učno zmožnejša učenca. Zagotovljena so bila ustrezna soglasja za sodelovanje učencev v raziskavi. Nato so izbrani učenci vseh razredov rešili preizkuse znanja. Sledila je izvedba didaktične igre Človek, ki je potekala v razredu. Med izvedbo igre smo izvedli opazovanje z udeležbo. Takoj po končani didaktični igri, so učenci rešili preizkus znanja (potest). Sledili so še polstrukturirani intervjuji s posameznimi učenci in z učiteljicami. Učenci in učiteljice so podali povratno informacijo o didaktični igri in njeni izvedbi.

2.4 Obdelava podatkov

Podatki so bili obdelani kvantitativno in kvalitativno. Odgovore učencev, ki smo jih pridobili s preizkusi znanja (predtest in potest) smo točkovali in jih vnesli v program Excel. Rezultate sodelujočih na predtestu in potestu smo primerjali in tako prišli do podatkov, koliko so učenci v znanju napredovali, kar smo določili na osnovi izračunenega g-faktorja. Odgovore učencev smo analizirali tudi kvalitativno. Podatke, ki smo jih dobili v intervjujih in pri opazovanju z udeležbo, smo transkriptirali, kodirali in določili ustrezne kategorije.

3. Rezultati in diskusija

Učenci so po odigrani didaktični igri napredovali v znanju, kar je razvidno iz Tabele 2. Pri učencih vseh razredov, razen 3. razreda v povprečju zaznamo srednji napredek v znanju, kategorizirano po Hakeu. Pri razredih, kjer so bili opazni manjši napredki v znanju, so bili

dosežki na predtestu že zelo visoki. Opazili smo, da so tako učno zmožnejši kot učno šibkejši učenci napredovali v znanju. Vrednost povprečnega g-faktorja za prvi razred je 0,43, kar lahko kategoriziramo kot srednji napredek v znanju. Učenci drugega razreda so pri nalogah na predtestu dosegli povprečno 42,7 % točk. Na potestu se je povprečni dosežek zvišal na 64,06 % točk, kar gre za srednji napredek v znanju (vrednosti g-faktorja je 0,37). Učenci tretjega razreda so na predtestu v povprečju dosegli 62,08 % vseh točk, na potestu pa se je povprečje doseženih točk zvišalo na 72,88 %. Učenci tretjega razreda so napredovali najmanj, če ocenjujemo glede na g-faktor in napredek v znanju po Hakeu. V tej skupini učencev smo opazili tudi največji razkorak med napredkom v znanju učno zmožnejših in učno šibkih učencev, kjer so slednji napredovali precej manj. Četrti razred je v povprečju izkazal srednji napredek v znanju, kjer se je povprečje doseženih točk dvignilo iz 46,75 % na 62,49 % vseh možnih točk. Pripadajoči g-faktor je bil 0,30. Tudi učenci petega razreda so s povprečno doseženimi 43,33 % točk na predtestu in z 66,67 % doseženih točk na potestu izkazali srednji napredek v znanju (g-faktor znaša 0,41).

Tabela 1: Povprečni g-faktor vseh razredov skupaj

Razred	Povprečni delež točk na predtestu [%]	Povprečni delež točk na potestu [%]	Povprečni g-faktor
1.	70,14	82,99	0,43
2.	42,70	64,06	0,37
3.	62,08	72,88	0,28
4.	46,75	62,49	0,30
5.	43,33	66,67	0,41
Povprečje	**53,00**	**69,82**	**0,36**

Napredek v znanju je glede na določanje preko g-faktorja močno odvisen od predznanja učencev. V primerih, kjer so učenci izkazali visoko predznanje že na predtestu, lahko presodimo, da je bil zastavljeni preizkus znanja premalo zahteven in zato ni omogočal najboljšega vpogleda v napredke učencev.

Glede na opravljene intervjuje z učenci in na osnovi opazovanja z udeležbo ocenjujemo, da računalniška didaktična igra ni bila izpeljana povsem optimalno, saj učenci niso natančno brali povratnih informacij, ki bi jim omogočale še večji napredek v znanju. Mnogo učencev je igro pojmovalo kot tekmovalno igro in so hiteli v reševanju, da bi jo zaključili pred drugimi. S tem so izpustili prav ključni del, učenje ob povratnih informacijah. V ta namen je potrebno pri izvedbi didaktične igre posvetiti posebno pozornost prav pripravi učencev pred igro. Učiteljeva vloga je na tem mestu zares pomembna, saj mora učencem pojasniti, da računalniška didaktična igra Človek ni namenjena hitrostnemu reševanju in da čas igranja ni ključnega pomena za uspešnost reševanja.

Posamezni učenci in učitelji so na intervjuju izpostavili, da bi si želeli na prosojnicah manj besedila, kar bi lahko v nadgradnjah igre zaobšli z zvočnimi posnetki besedila, ki jih ne bi bilo mogoče preskočiti. Predvsem bi bilo to dobrodošlo v prvih treh razredih, kjer je bralno razumevanje učencev nižje kot v 4. in 5. razredu.

Rezultati kažejo, da izbrani učenci po odigrani didaktični igri delno ali v celoti dosežejo zastavljene fizikalne in biološke učne cilje. Od učenca do učenca se delež usvojenih ciljev

razlikuje, saj na to vpliva več različnih dejavnikov. Pugelj (2016) med njimi navede razredno klimo, hrupnost med igro, zanimanje za naravoslovje, pripravljenost za sodelovanje in interes za igro. Doseganje učnih ciljev je odvisno od tipa naloge, bolje rešujejo naloge zaprtega kot odprtega tipa.

Na osnovi intervjujev z učenci lahko zaključimo, da se izbrani učenci radi igrajo računalniške didaktične igre. Kaže se, da pri izbranih učencih prav uporaba naprav dviga interes za usvajanje znanja. Ko smo učence med igranjem opazovali, smo opazili resen odnos do igranja, veselje in tudi navdušenost nad tem, da se z računalnikom igrajo in hkrati učijo. Krnel (2008) zapiše, da naj bi bilo učenje z IKT učinkovitejše, zanimivejše in samostojnejše. Tudi v naši raziskavi se ta trditev potrjuje.

Sodelujoči učenci in učitelji so kot pozitivno izpostavili slikovno in avdio gradivo, ki spremlja naloge in izzive znotraj računalniške didaktične igre. Nakazali so, da to spodbudi zanimanje ter jih dodatno motivira za reševanje naloge. Več učencev in prav vse intervjuvane učiteljice so opazili dodano vrednost oz. pomembnost povratne informacije po vsaki nalogi, saj omogoča napredek v znanju tako učencem s pravilnim kot nepravilnim odgovorom.

Glede zahtevnosti nalog so bila mnenja učencev zelo različna. Učno zmožnejši bi si želeli več zahtevnejših nalog, medtem ko so učno šibkejši izrazili željo po več enostavnejših nalogah. Glede na obseg nalog je bila pri snovanju igre upoštevana zastopanost nalog vseh težavnostnih ravni. Učno šibkejšim je bila tako igra s težavnostnega vidika precej bolj zahtevna kot za učno zmožnejše.

Učiteljice so o igri povedale tudi sledeče. Didaktična igra ima široko polje učnih tematik, razpon vsebin od prvega do petega je izjemno koristen zato, da se znanje iz razreda v razred z igro lahko nadgrajuje, vprašanja v igri so raznolika in jasna. Učiteljice so dodale še, da je povezava fizike z biologijo v igri dobrodošla, saj se pri pouku te povezave bolj ali manj izpušča in se osredotoča na neko površinsko poznavanje tematik znotraj naravoslovja. Glede vključitve didaktične igre v pouk so učiteljice povedale, da bi jo vključile bodisi v uvodni del sklopa človek, da zaznajo, koliko učenci že znajo in/ali v zaključni del obravnave sklopa, da učenci še poglobijo znanje ali pokažejo, koliko so se naučili. Učiteljice bi izdelano računalniško didaktično igro Človek uporabile tudi pri poučevanju na daljavo, saj se jim zdi za to obliko dela zelo primerna.

4. Zaključek

Izsledki raziskave, ki smo jo izvedli med učenci in učitelji od 1. do 5. razreda izbrane osnovne šole kažejo, da računalniško didaktično igro Človek tako učitelji kot učenci lepo sprejemajo in da učenci napredujejo v znanju.

Naj povzamemo odgovore na raziskovalni vprašanji:

RV1: *Kako učenci in učitelji vrednotijo didaktično igro Človek?*

Učenci in učitelji so izdelano računalniško didaktično igro Človek ovrednotili kot kakovostno, zanimivo, novo in estetsko. Poleg tega so učenci povedali, da so se z njo naučili precej novega in so poglabljanje znanja z le-to dobro sprejeli. Učenci in učitelji didaktično igro ocenjujejo kot zelo poučno. Pozitivno ocenjujejo in izpostavljajo možnost izbire podiger in povratne informacije. Količino besedila bi na določenih mestih zmanjšali ali ga dopolnili z zvočnimi posnetki, ki bi prispevali k razumevanju besedila predvsem pri 1. in 2. razredu. Ocena zahtevnosti nalog je bila močno odvisna od zmožnosti učencev. Glede vizualne privlačnosti so

bila mnenja po večini naklonjena izbrani temi, a so se pri posameznikih pojavile tudi želje po spremembi ozadja, glavnega lika ipd.

RV2: *Kakšen je napredek v znanju po odigrani didaktični igri?*

Vsi, razen enega učenca so napredovali v znanju. Med dosežki učencev posameznih razredov so razlike (tabela 2), a je v povprečju napredek v znanju učencev srednji (povprečni g-faktor vseh razredov 0,36).

Didaktična igra kot metoda dela je s strani učencev lepo sprejeta in ima veliko pozitivnih učinkov na počutje in znanje učencev. Učitelj jo lahko uporablja v vseh etapah učne ure in na vseh stopnjah izobraževanja. V obdobju, ko se okoliščine lahko čez noč spremenijo in se pouk iz učilnic preseli v obliko dela na daljavo, so gradiva, ki so »univerzalna« in jih lahko uporabimo tako pri eni kot pri drugi obliki dela, še kako dobrodošla. Verjamemo, da oblikovana računalniška didaktična igra Človek predstavlja tovrstno gradivo in omogoča načrtovanje pouka tudi v obdobju, ko so prehodi razredov na delo na daljavo pogosti. Z odprto verzijo računalniške didaktične igre Človek dajemo možnost, da učitelji vprašanja dodajajo in jih spreminjajo. Igra ponuja učitelju možnost urejanja in tako z nekaj vloženega časa preraste v povsem novo didaktično igro z enako strukturo, a drugo tematiko. Verjamemo, da bo to gradivo zelo dobrodošlo, saj so povezave in struktura didaktične igre, animacije in sklici na ustrezne diapozitive že postavljeni. V primerjavi s snovanjem povsem nove didaktične igre, od zasnove do izvedbe, učitelj tako prihrani kar nekaj dragocenega časa.

5. Literatura

Bognar, L. (1987*). Igra pri pouku na začetku šolanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Brečko, B. N. in Vehovar, V. (2008). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Dziob, D. (2018). Board games in Physics Classes – a Proposal for a New Method of Student Assessment. *Research in Science Education*. 50(3), 84–864. Pridobljeno s https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-018-9714-y

Felicia, P. (2011). How can a digital game for learning be defined? Waterford Institute of Technology: EUN Partnership AISBL. Pridobljeno s http://linked.eun.org/c/document_library/get_file?p_l_id=23809&folderId=23868&name=DLFE-746.pdf

Krnel, D. (2008). Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri pouku v nižjih razredih osnovne šole. *Naravoslovna solnica, 13(1)*, 6–9.

Kugonič, K. (2019). *Primerjava namizne didaktične in računalniške didaktične igre kot metodi utrjevanja znanja pri matematiki*. (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/6087/

Lowe, K. N. (1988). *Science and Technology Education. Games and Toys in the Teaching of science and Technology*. UNESCO. Pridobljeno s https://www.academia.edu/32675927/GAMES_AND_TOYS_IN_TEACHING_BY_UNESCO

Marjanovič, T. (2017). *Poučevanje okoljske vzgoje, svetlobe in vremena v 3. razredu osnovne šole z namiznimi didaktičnimi igrami*. (Magistrsko delo), Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/4819/

Mrak Merhar, I., Umek, L., Jemec, J., Repnik, P. (2013a). *Didaktične igre in druge dinamične metode.* Ljubljana: Salve d. o. o.

NIJZ (2. 8. 2016). *Zasvojenost z igranjem računalniških iger med slovenskimi osmošolci.* Pridobljeno s https://www.nijz.si/sl/zasvojenost-z-igranjem-racunalniskih-iger-med-slovenskimi-osmosolci

Pavlin, J. in Susman, K. (2015). *Didaktične igre v naravoslovju - izbirni predmet.* V: Modern approaches to teaching coming generation Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij. Polhov Gradec: Eduvision, 594-599. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3305/

Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pugelj, N. (2018). *Poučevanje učnih vsebin veter in kroženje vode z namiznimi didaktičnimi igrami v 5. razredu osnovne šole.* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/5220/

Rupnik Vec, T., Preskar, S., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Kregar, S., … Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije covid-19 v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/IzobrazevanjeNaDaljavo/

Šumrada, G. (2019). *Didaktične igre za učne vsebine dan in noč, vreme, voda in zmesi pri pouku spoznavanja okolja v 2. razredu osnovne šole.* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/5752/

Vencelj, A. (2017). *Poučevanje svetlobe z različnimi vrstami didaktičnih iger v 3. razredu osnovne šole*. (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/4349/

Whitton, N. (2010). Learining with digital games: a practical guide to engaging students in higher education. USA: Taylor & Francis. Pridobljeno s http://library.lol/main/6ED00AFCA05F3F56CB491820CD89F422

Whitton, N., Moseley, A. (2012). *Using games to enhance learning and teahing*. New York: Routledge.

Zupančič, K. (2015). *Didaktična matematična igra na temo osnov matematične logike*. (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3104/

Kratka predstavitev avtorjev

Nejc Plankar je pred kratkim pridobil naziv magister profesor poučevanja na razredni stopnji z angleščino. Trenutno je učitelj zgodnjega poučevanja angleškega jezika in podaljšanega bivanja na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem. Pri poučevanju v ospredje postavlja metodo sodelovalnega učenja ter želi pouk narediti za učence zanimiv, kar dosega tudi z različnimi učnimi strategijami. Pri različnih dejavnostih v pouk vpeljuje tudi IKT.

Katarina Susman je docentka za fiziko v izobraževanju, zaposlena na Oddelku za fiziko in tehniko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju didaktike fizike in naravoslovja, pri čemer se posveča vpeljavi novih pristopov in učnih vsebin v poučevanje naravoslovja in fizike.

Oblikovanje animacije za 4. razred osnovne šole: o koži pri predmetu Naravoslovje in tehnika

Designing an animation for the 4th grade of elementary school: about the skin in the subject Science and Technology

Urška Stanković Elesini

Univerza v Ljubljani, Naravoslovnotehniška fakulteta
urska.stankovic@ntf.uni-lj.si

Mojca Kogelnik

Univerza v Ljubljani, Naravoslovnotehniška fakulteta
kogelnikmojca@gmail.com

Gaja Krajnc

Univerza v Ljubljani, Naravoslovnotehniška fakulteta
gaja.krajnc@gmail.com

Tanja Hrkač

Osnovna šola Franca Rozmana Staneta Ljubljana
tanja.hrkac72@gmail.com

Helena Gabrijelčič Tomc

Univerza v Ljubljani, Naravoslovnotehniška fakulteta
helena.gabrijelcic@ntf.uni-lj.si

Povzetek

Preko zvoka, slike, animacije učenci[8] sprejemajo nazornejše informacije, kar močno vpliva na njihovo razumevanje, dojemanje, doživljanje, pomnjenje, samo učenje pa je učinkovitejše, zabavnejše, kar vpliva tudi na večjo motivacijo učenje. Ko gre za učenje otrok, moramo k oblikovanju večpredstavnostnih vsebin pristopiti zelo pozorno, dobro poznati potrebe otrok, njihovo razvojno psihologijo, razmišljanje in stopnjo ter načine učenja oziroma zaznavanje svojega okolja. V raziskavi obravnavamo učinkovitost uporabe animacije na temo človeške kože, njenih funkcij in sestavnih delov pri učnem procesu učencev 4. razreda osnovne šole. 2D vektorska animacija temelji na glavnem liku, ki potuje po posameznih delih kože in ob dogodivščinah pojasnjuje njihove funkcije. Izhodišča za razvoj animiranega podajanja snovi so bila učni načrt in gradiva za 4. razred. Posamezni deli kože, zgodba in glavni lik so bili oblikovno in stilsko interpretirani za ciljno skupino učečih. Eksperimentalni del je vključeval načrtovanje, pripravo in produkcijo animiranih vsebin z vključevanjem Mayerjevih načel, načrtovanje in izvedbo učne ure z uporabo animacije, testiranje, pripravo in izpolnjevanje vprašalnikov o mnenju učencev in učiteljev o učni uri in analizo rezultatov. Raziskava predstavlja ugotovitve, da učencem animacija obogati učni proces ter jim omogoča lažjo predstavljivost dejstev in boljše razumevanje, kar se odraža tudi na boljšem pomnjenju. Kakovost izdelave animacije smo zagotavljali s sprotnim testiranjem. V članku natančneje in podrobneje opisujemo vse gradnike in principe animacije, naša razmišljanja ob oblikovanju, pomembna pedagoška načela, ki se navezujejo na učenje otrok ter ugotovitve vseh udeleženih.

[8] V sestavku uporabljamo besedi učenec in učitelj, čeprav mislimo pri tem na učenke in učence ter učitelje in učiteljice.

Ključne besede: animacija, Mayerjeva načela, oblikovni in naracijski principi, testiranje uporabnosti, učno gradivo.

Abstract

Through sound, images and animation, learners get clearer information, which greatly affects their understanding, perception, experience and memory, and the learning itself is more effective and fun, which also affects the motivation to learn. When it comes to children's learning, we need to be very careful in creating multimedia content and know children's needs, their developmental psychology, their thinking and level, and their way of learning or perceiving their environment. The study addresses the effectiveness of using animation on the topic of human skin, its functions, and components in the learning process of 4th grade elementary students. The 2D vector animation is based on the main character traveling through the different parts of the skin and explaining their functions during the adventures. The starting points for the development of the animated presentation of the material were the 4th grade curriculum and materials. The different parts of the skin, the story and the main character were interpreted in terms of design and style for the target group of learners. The experimental part involved planning, preparing, and producing animated content using Mayer's principles, planning and delivering a lesson using animation, testing, preparing and completing questionnaires about learners' and teachers' opinions of the lesson and analysing the results. The research results show that animations enrich learning process and enable to present facts more easily and understand them better, which also translates into better memory. In this paper, we describe in more detail all the building blocks and principles of animation, our design considerations, important pedagogical principles related to children's learning, and the outcomes of all involved.

Keywords: animation, design and narrative principles, Mayer principles, teaching materials, usability testing.

1 Uvod

Digitalna tehnologija z velikimi koraki vstopa tudi v šolski svet. Hočemo ali nočemo moramo tudi v slovenskih šolah slediti družbenemu in tehnološkemu razvoju ter v delu šolskega programa pri učnih metodah upoštevati napredne tehnologije in jih vključevati v sam učni proces. Zelo pomembno je, da izobražujemo otroke tudi v tej smeri, saj bodo tovrstna znanja, predvsem uporaba tehnologije pri iskanju informacij dobrodošla in potrebna v njihovih bodočih poklicnih usmeritvah.

Gre za nov, modernejši pristop k poučevanju in učenju. Vključevanje različnih tipov vsebin v učna gradiva kot so zvok, video, animacije je široko razširjeno na različnih strokovnih področjih in stopnjah izobraževanja. Na učni uspeh vplivata v največji meri učni stil in motivacija učečega. Motivacija, ki jo oblikujejo želje in potrebe, je odskočna deska za delovanje v procesu učenja, učni stil pa oblikuje način zaznave informacij in priklic ter izbor strategij učenja (Marentič Požarnik, 2000; Ažman, 2012). Ker so učne skupine ne glede na stopnjo izobraževanja sestavljene iz ljudi z različnimi učnimi stili, je učno gradivo učinkovitejše, učni rezultati pa boljši, če tipi vsebin učnega gradiva pokrivajo glavne skupine učnih stilov, v katere lahko umestimo večino učečih, t.j. vizualni, avditivni in kinestetični (Mavrin idr., 2012).

Animacije so definirane kot medij ustvarjen z zaporedjem slik, ki se med seboj malenkostno razlikujejo v vsaj enemu izmed vizualnih značilk slik. Ker so slike druga za drugo predvajan e dovolj hitro, jih človeški vidni sistem poveže v zvezne spremembe. Najpogosteje so spremembe premik objektov na sliki, lahko pa je tudi kakršnakoli druga sprememba kot na primer sprememba vizualnih karakteristik elementov (barva, sence, osvetljevanje, ozadje ipd.). Pri razvoju animacij je dolgo veljala jasna meja med videom in animacijo, ki naj za razliko od

videa ne bi vključevala posnetke realnega okolja, v katerem bivamo in bila ustvarjena s tehnikami risanja, slikanja in računalniško podprtega oblikovanja. Danes je ta ločnica lahko tudi zelo zabrisana, kjer se video in animacijske tehnike kreativno kombinirajo v stilsko enotni končni izdelek (Erzetič in Gabrijelčič, 2010; Gabrijelčič, Kočevar in Iskra, 2021). Vizualni vidik je pri animacijah gotovo ključen, vendar je pomembno omeniti, da slednji nastaja kot posledica součinkovanja vizualnih in grafičnih značilnosti elementov animacije, njihovega gibanja, postavitve scene in odnosa med elementi (elementi ospredja in ozadja), kompozicije, planov in kadriranja, gibanja kamere in nenazadnje pripovedovanja zgodbe (naracije), ki s prej omenjenimi stilističnimi komponentami gradi celoto ali t.i. formo (Gabrijelčič, Kočevar in Iskra, 2021).

Klasifikacija animacij za učne namene deli animacije v pasivne, ki jih učeči le opazuje, in aktivne, pri katerih je vključeno aktivno sodelovanje učečega (upravljanje s parametri animacije). Pri vključitvi interaktivnosti v animacijo sta v odnos med učečim in medijem animacije vključena tudi dotik in gibanje. Interaktivnost v animacijah ima lahko več nivojev. Enostavnejše rešitve vključujejo na primer le upravljanje predvajanja animacije (začetek, pavza, konec), običajno s prsti. Kompleksnejše oblike pa vključujejo tudi gibanje celotnih rok, delov telesa in celotnega telesa. Takšne animacije so vključene v okolja računalniških iger in razširjenih resničnosti (obogatene in navidezne resničnosti). Vključitev večmodalnosti (vid, tip, zvok) v izkušnjo animacije stimulira učečega na več percepcijskih in zaznavnih nivojih, s čimer lahko ciljno vključujemo različne kognitivne procese v učenje. Vključevanje animacij v učni proces tako pomaga učečim pri pomnjenju, osredotočanju na bistvene informacije, motivaciji, razumevanju in nadaljnji uporabi novega znanja (Vaneček, 2011). Didaktična funkcija animacij je lahko kategorizirana na naslednji način: motivacijska, katere namen je pritegniti pozornost, ilustrativna in opisna, ki podaja vpogled v določen pojav, postopek, tehnologijo, demonstrativno-interaktivna z možnostjo vpliva na parametre animacije in njen potek in diagnostično, ki omogoča testiranje znanja in zahteva povratno informacijo iz strani učečega (Burmester, Mast, Tille in Weber, 2010).

Richard E. Mayer (2014) je v raziskavah vključujoč učne teorije, kognitivno psihologijo in tehnologijo ugotovil, da učno gradivo sestavljeno zgolj z besedilom in učenje zgolj z ustno razlago nista dovolj. Ugotovil je, da je učenje iz slik in besed veliko bolj koristno kot pa učenje samo s slikovnim ali besednim gradivom. T.i. Mayerjeva načela večpredstavnosti veljajo za osnovno vodilo pri oblikovanju večpredstavnostnih vsebin in temeljijo na Mayerjevi kognitivni teoriji učenja z večpredstavnostjo. Teorija razlaga, da ima človek dva kanala za procesiranje informacij, pri čemer je delovni spomin omejen, le kognitivna aktivnost učenca rezultira v učinkovitem učenju (Rias in Zaman, 2010; Drožđek, 2015).

Upoštevanje Mayerjevih načel pri izdelavi animacije (Rugelj, 2008):

- ***Načelo multimedije*** navaja, da je učenje bolj učinkovito iz učnega gradiva, ki vsebuje besede (govorjene ali napisane) in slike, od tistega, ki vsebuje le besede, saj s tem gradijo verbalne in slikovne miselne modele ter med njimi tvorijo povezave.
- ***Načelo prostorske bližine*** poudarja, da je učenje bolj učinkovito, če so besede in slike na zaslonu ali strani prostorsko bližje, saj tako ne porabljajo svojih kognitivnih zmožnosti za vizualno iskanje ter jih lahko istočasno ohranijo v delovnem spominu.
- ***Načelo časovne uskladitve*** poudarja, da je učenje bolj učinkovito, kadar so slike podane skupaj z ustreznim besedilom, saj učenec tako bolj verjetno konstruirajo miselne predstavitve obojih v delovnem spominu in med njimi miselne povezave.

- ***Načelo koherentnosti*** nas uči, da je učenje bolj učinkovito, če so iz učnega gradiva izključeni nebistveni/nepomembni elementi, s čemer se izognemo, da učenci organizirajo gradivo okoli neustrezne/nepomembne teme. Načelo se lahko razdeli v tri komplementarne različice: a) Proces učenja je otežen, kadar v učni material vključimo zanimive, a nepomembne besede ali slike; b) Proces učenja je otežen, kadar so v učnem materialu zanimivi, a nepomembni zvoki oziroma glasbeni posnetki. c) Proces učenja je izboljšan, kadar izločimo nepomembne besede, zvoke, glasbo.
- ***Načelo modalnosti*** navaja, da je učenje bolj učinkovito z uporabo učnega gradiva, ki je kombinacija govora in animacije, kot pa z gradivom, ki je kombinacija in teksta in animacije na zaslonu. Pri tem se poudarja, da je učenje z multimedijo uspešnejše, kadar so sporočila predstavljena verbalno (informacije se obdelujejo posebej v auditornem in vizualnem kanalu) in ne pisno (informacije obremenijo vizualni kanal).
- ***Načelo redundance*** pravi, da je učenje bolj učinkovito z uporabo učnega gradiva, ki je kombinacija animacije in govora, kot pa z učnim gradivom, sestavljenim iz animacije, govora in teksta.
- ***Načelo različnosti posameznikov*** poudarja, da so učinki kakovostno oblikovanega učnega gradiva večji v primeru učencev, ki nimajo dobrega predznanja napram tistim, ki predznanje o obravnavani temi imajo (ti z znanjem kompenzirajo pomanjkljivosti v učnem gradivu, medtem ko učenci brez predznanja o temi ne morejo saj se težje vključijo v kognitivni proces pridobivanja znanja); prav tako so učinki močnejši za vizualni tip učencev (ti ponotranjijo vizualne in verbalne reprezentacije in tako s kakovostnim gradivom največ pridobijo) kot za nevizualne tipe (le-ti porabljajo kognitivne kapacitete, da obdržijo slike v spominu, in tako je manj verjetno, da bodo sposobni mentalne integracije vizualnih in verbalnih reprezentacij).

Mayer v svojih raziskavah izraža tudi dilemo o vključevanju animacij v učno gradivo, če so slednje prekompleksne (kot je to v primeru kompleksnejših 3D animacij). Možgani naj bi po njegovih ugotovitvah lahko procesirali sočasno le omejeno količino vizualnih informacij. Učenčev vidni kanal delovnega spomina lahko procesira le nekaj informacij naenkrat pri ogledu ilustracij in animacij in spontano se dogaja selekcija informacij s posvečanjem pozornosti le nekaterim vizualnim informacijam. Mayer poudarja, da se učinkovitost animacij v izobraževalne namene lahko poveča z njihovo enostavnostjo in interaktivnostjo, kar pripomore k aktivnejšemu učenju (Mayer, 2014). Vsekakor glede na raziskave, ki obravnavajo neko določeno strokovno tematiko, kjer so primerjali 2D in 3D animacije in video, različne stopnje interaktivnosti animacij, vpliv predznanja učencev na učni uspeh po ogledu animacije ter ostali kontekst uporabe animacij v učne namen (Pinter, Radoslav in Cisar 2012; Ak in Kutlu, 2015; Smith, Mclaughlin in Brown, 2012; Rias in Zaman, 2012, Lowe, 2004; Mlakar in Šepic, 2014; Tversky, Bauer Morrison in Betrancout, 2002), ostajajo gotovo odprta vprašanja njihove uporabnosti in učinkovitosti glede na način izdelave, specifiko strokovnega področja aplikacije in ciljne skupine uporabe izobraževalne animacije.

Namen raziskave je bila študija načrtovanja, priprave vsebin, organizacije, poteka in analiza izvedbe učne ure z uporabo izobraževalne animacije iz vidika učiteljev in učencev, določitev ustreznosti uporabe animacije kot učni pripomoček na temo sestave in delovanja človeške kože in analiza koristnosti, učljivosti in zadovoljstva učencev pri in po uporabi animiranega učnega gradiva.

Hipoteze, ki smo si jih zastavili pred pričetkom dela so bile:

H1: Večina učencev bo mnenja, da je uporaba animacije kot učni pripomoček pri osvajanju znanja ustrezna, kar bodo ocenili z zadovoljstvom pri uporabi animacije in všečnostjo animacije.

H2: Več kot polovica učencev bo po izkušnji učne ure z vključitvijo animacije, takšne učne ure želelo imeti tudi v prihodnje, strinjali se bodo tudi, da se animacija uporabi v kombinaciji z drugimi učnimi aktivnostmi.

H3: Vključitev nevtralnega opazovalca, strokovnjaka iz področja uporabnosti večpredstavnostni in uporabniške izkušnje v proces testiranja rezultira v ugotovitvah, ki pomembno dopolnjujejo rezultate vprašalnika za učitelje in učence.

H4: Po ogledu animacije bodo rezultati preverjanja pomnjenja pokazali, da si učenci zapomnijo več kot deset pojmov in dejstev o koži.

H5: Izvedbo učne ure z animiranim učnim gradivom bodo učitelji sprejeli z zadovoljstvom, pri čemer bo znanje učencev ustrezalo njihovim zahtevam.

Raziskovalno vprašanje je katere ključne korake mora vključevati oblikovalski proces načrtovanja in produkcije animacije izhajajoč iz klasičnega učnega gradiva z namenom doseganja želenega učnega učinka in zadovoljstva učencev.

2 Metodologija

Raziskava je del projekta, ki smo ga izvedli na Naravoslovnotehniški fakulteti Univerze v Ljubljani v sodelovanju z Osnovno šolo Franca Rozmana Staneta Ljubljana. Projektni tim je vključeval strokovnjake s področja vzgoje in izobraževanja ter grafične tehnologije in oblikovanja. Projekt se je začel v oktobru 2020. Prvo testiranje animacije, ki jo predstavljamo v nadaljevanju smo izvedli v maju 2021 na omenjeni osnovni šoli pri predmetu Naravoslovje in tehnika.

2.1 Vzorec

Testiranje aplikacije smo izvedli v dveh četrtih razredih pod mentorstvom dveh učiteljic razrednega pouka (povprečna starost poučevanja 29 let). V testiranju je sodelovalo 47 učencev (21 učencev in 26 učenk).

2.2 Inštrumenti

Kontrolo kakovosti posameznih kadrov smo izvajali že v času razvoja le-teh, kot je obrazloženo tudi v nadaljevanju sestavka. Na ta način smo zagotovili hitrejšo izdelavo animacije, saj smo napake vnašali sprotno, končna sestava kadrov v zaključeno celoto pa je bila enostavnejša.

Za namene testiranja animacije smo izdelali dva anketna vprašalnika, enega za učence in drugega za učitelje. Pri tem je potrebno poudariti, da je bilo v nadaljevanju predstavljeno testiranje namenjeno prvi informaciji o tem, kako so animacijo sprejeli učenci in učitelji ter ugotavljanju morebitnih tehničnih težav, katere želimo v nadaljevanju projekta popraviti, nadgraditi.

Anketni vprašalnik za učence smo sestavili, oblikovali in natisnili, ter ga v tiskani obliki predali učencem. Sestavljen je bil iz kratkega uvoda in desetih vprašanj. Večina vprašanj je bilo zaprtega tipa razen dveh vprašanj odprtega tipa (petega in sedmega), ki sta od učencev zahtevala opisne odgovore. Vprašanja zaprtega tipa so bila v večini izbirna vprašanja z enim možnim odgovorom, razen enega (desetega) izbirnega vprašanja, kjer je bilo možnih več odgovorov. Vprašanj iz anketnega vprašalnika so bila naslednja:

1. Ali ti je bila animacija zanimiva? (da/ne vem/ne)
2. Novih informacij je bilo: (premalo/ravno prav/dovolj/preveč)
3. Ali si razumel prikazano in povedano na animaciji? (da/ne vem/ne)
4. Ali ti je bila animacija všeč? (da/ne vem/ne)
5. Zapiši, kaj ti je bilo na animaciji najbolj všeč? (opisni odgovor)
6. Po ogledu animacije bi znal od prikazanega ponoviti: (nič/malo/kar nekaj/precej)
7. Kaj od slišanega v animaciji se ti je najbolj usedlo v spomin, kar prej nisi vedel? (opisni odgovor)
8. Kakšna se ti zdi učna ura, kjer si ogledate izobraževalne vsebine oziroma animacije? (Me ne pritegne, raje poslušam učiteljico./Bi jih imel vsake toliko časa./Bi jih imel pogosteje./Želel bi jih imeti pogosto, ob sodelovanju učiteljice še z drugimi aktivnostmi)
9. Pri učni uri sem se počutil [možnih je več odgovorov]: (veselo/motivirano za učenje/dolgočasno/nejevoljno/stresno zaradi neznanja uporabe tehnologije/zadovoljno)
10. Ali si želiš še več podobnih učnih ur? (da/ne vem/ne)

Anketni vprašalnik za učitelje smo pripravili v spletni aplikaciji 1Ka, učiteljicam pa smo nato posredovali spletni naslov. Anketni vprašalnik je vključeval 7 vprašanj, povezanih z uporabo animacije pri učni uri. Večina vprašanj je bila zaprtega izbirnega tipa z možnim enim ali več odgovori. Pri nekaterih vprašanjih so morali učitelji dopisati še dodatne odgovore. Vprašanja iz anketnega vprašalnika so bila naslednja:

1. Ali so učenci spremljali animacijo? (da/delno/ne)
2. Ali so učenci med gledanjem animacije podajali komentarje? (Podali so veliko komentarjev./Posamezniki so podali komentarje./Ni bilo komentarjev.) [učitelji so morali zapisati morebitne komentarje]
3. Ali so učenci med ali po gledanju izpostavili morebitne nejasnosti, nerazumevanje? (da/ne) [učitelji so morali zapisati morebitne nejasnosti, nerazumevanje]
4. Ali so učenci v celoti razumeli animacijo? (Da, popolnoma so jo razumeli./Delno so jo razumeli./Ne, niso jo razumeli.

5. Ali je bila učencem animacija všečna? (Da, zelo jim je bila všečna./Da, še kar jim je bila všečna./Ne, ni jim bila všečna.) [učitelji so morali zapisati izjave učencev glede všečnosti]

6. Po ogledu animacije, znajo učenci ponoviti dejstva o koži: (od 0 do 3 dejstev/od 4 do 7 dejstev/od 8 do 10 dejstev/nad 10 dejstev) [učitelji so morali zapisati katera dejstva so si najbolj zapomnili]

7. Kako ste se počutili pri izvedbi učne ure ob uporabi animacije? (Užival/a sem./Stresno zaradi tehnologije./Dolgočasno./Zmedeno./Zadovoljno./To je bil obogaten pouk. / Nejevoljno.)

Ob testiranju animacije v realnem okolju, smo se odločili, da učno uro spremlja tudi **nevtralni opazovalec** (s tem mislimo zunanjega opazovalca, ki ni bil aktivno vključen v učni proces četrtega razreda), ki bo podal splošno mnenje o uporabi in kakovosti predvajane animacije v času testiranja.

2.3 Potek raziskave

Raziskava je v okviru projekta potekala v treh fazah: zasnova in izdelava animacije (podrobnejši opis je podan v poglavju 2.4), testiranje oz. uporaba animacije pri učni uri ter evalvacija rezultatov.

Testiranje animacije je bilo izvedeno v sklopu učne ure, pri kateri so obravnavali dele in delovanje kože. Učna ura je poleg animacije vključevala tudi nekatere druge učne pripomočke, a smo le-te iz tega sestavka izvzeli, saj niso bili tematika sestavka.

Pred testiranjem animacije je bila izvedena *Uvodna motivacija*. V ta namen je učiteljica v razredu učencem postavila naslednji izziv: "Za raziskovalno delo moramo ogreti možgančke, zato hitro povejte besedo, ki vam najprej pade na pamet, ko zaslišite besedo KOŽA." Učenci so učiteljici narekovali besede, ki so se jih spomnili, učiteljica, pa je le-te zapisovala na tablo. Sledil je ogled animacije. Po izteku animacije je učiteljica učencem zastavljala vprašanja, ki so se navezovala na vsebino animacije oz. njeno tematiko – kožo. Na koncu učne ure so učenci in učiteljici izpolnili anketni vprašalnik.

2.4 Zasnova in izdelava animacije

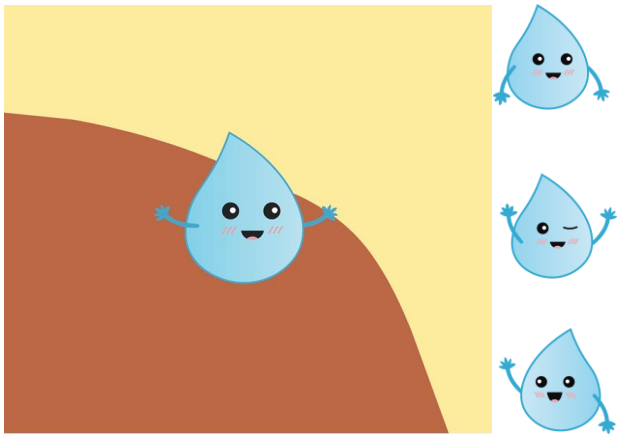
Ideja, da oblikujemo in izdelamo animacijo o koži in njenih sestavnih delih je nastala na podlagi pogovora z učiteljico razrednega pouka. Pri predmetu Naravoslovje in tehnika se v sklopu področja Človek in v sklopu teme Človeško telo učenci učijo o čutilih, med katerimi je tudi koža. Koža je na zunaj vidna, medtem ko je njena notranjost za učence abstraktna, zato si jo ob razlagi in slikah težje predstavljajo. K boljšemu razumevanju delovanja kože in pomnjenju videnega in slišanega lahko prispeva vključitev interaktivnih gradiv, ki nazorneje vizualizirajo notranjost kože in njeno delovanje. Dogajanje v naši koži smo učencem želeli predstaviti na njim prilagojen in igriv način, s katerim si bodo zahtevne in neotipljive vsebine lažje približali, predstavili in zapomnili.

Pred izdelavo zasnove animacije smo si ogledali obstoječa učna gradiva, ki jih imajo učenci na razpolago. Poleg učbenika in delovnega zvezka so imeli na voljo tudi interaktivno gradivo. Slednje gradivo je vizualno prijetno, ter sledi *Mayerjevemu načelu multimedije,* ki pravi, da se

učenci naučijo več iz učnega materiala, ki vsebuje besede (govorjene ali napisane) in slike, od tistega, ki vsebuje le besede (Rugelj, 2008). Omenjeno gradivo pa ne vključuje animacij.

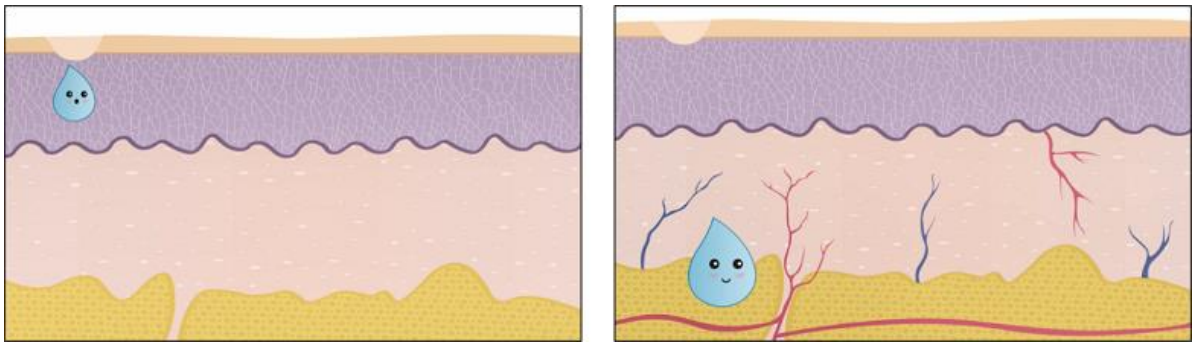
Pri oblikovanju animacije smo izhajali iz otroške psihologije, saj vemo, da so tej starostni skupini otrok blizu zgodbe, pravljice, da se istovetijo z glavnimi junaki, da je zanje igrivost pomemben element. Zato smo kožo in njene dele želeli predstaviti skozi **zgodbo.** Z vključitvijo naracijskih elementov je animacija dobila rdečo nit. Zgodba govori o glavnem liku, ki potuje po posameznih delih kože in pri tem spoznava njihovo delovanje. Pripovedni tok - naracija, ki vključuje potovanje glavnega lika po telesu, vključuje ciklično nekaj zapletov in razpletov, ki gradijo celotno potovanje, tako da ima zgodba nekaj vrhov, ki ohranjajo pozornost gledalcev v spremljanju dogajanja.

Glavni lik v zgodbi smo si zamislili kot simpatičen, radoživ, radoveden, otrokom prijazen in zabaven. Tako je nastala kapljica, ki veselo »prodre« skozi kožo in jo raziskuje. Poleg omenjenega, kapljica lahko predstavlja kapljico vode, kapljico krvi, kapljico znoja – tekočine, ki se pojavljajo v koži. Učenci se lažje osebnostno, čustveno, motivacijsko in doživljajsko povežejo z osebkom, ki je definiran in poznan. Doživljajo vse to, kar doživlja ta osebek, z njim tudi čustvujejo. Zaradi intenzivnejšega doživljanja dogajanja v animaciji in vživljanja v zgodbo smo kapljici dodali preprosto ime. Ustvarili smo kapljico Mici (Slika 1).



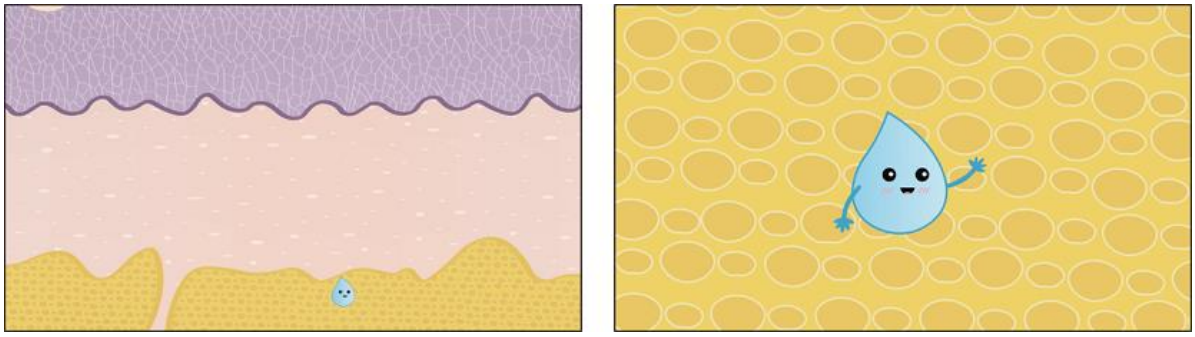
Slika 1: Kapljica Mici, glavni lik v animaciji

Tako kot pri kapljici, smo tudi pri oblikovanju **ozadja** strmeli k enostavnosti, izčiščenosti posameznih delov. V posamezne kadre nismo dodajali nepotrebnih elementov, ki bi motili učenčevo pozornost. Pri animaciji je pomembno, da otrok ne izgubi rdečo nit; da v vsakem trenutku ve, kje se nahaja. Zato smo bili zelo pozorni na to, da smo vedno izhajali iz iste slike okolja, tej pa dodajali/odvzemali posamezne elemente (Slika 2). Tako so otroci vedeli, kje v animaciji so in kje se nahajajo določeni elementi. Uporabili smo pravila kompozicije in Gestalt smernice oblikovanja scene z gibajočimi elementi in elementi (plastmi ozadja) kot so: pravilo tretjin, pravilo prostora pred in za subjektom, pravilo prostora levo in desno od objekta, vodilne linije, pravilo bližine in podobnosti, pravilo figure in njene umestitve v ozadje, pravilo gibanja, pravilo podobnosti in pravilo kontinuitete.



Slika 2: Izhodiščno okolje (levo), dodani elementi na izhodiščno okolje (desno)

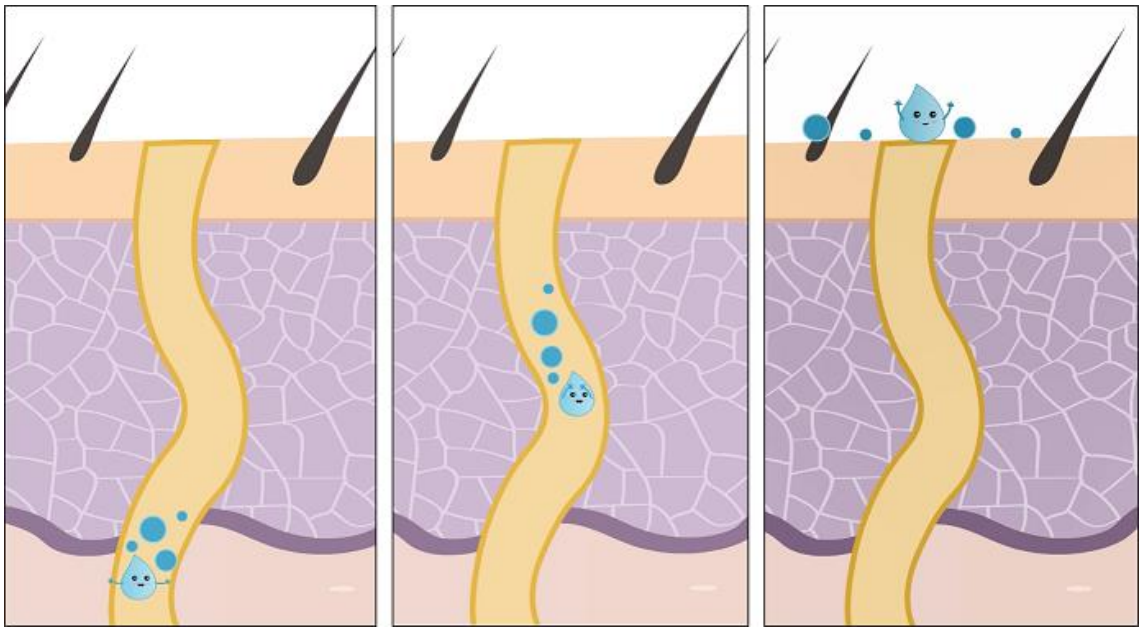
Kadar smo želeli prikazati in opisati notranjost enega od delov kože, smo se iz izhodiščne razdalje med kamero in sceno s funkcijo približevanja (ang. zoom in) s kamero počasi približali želenemu elementu scene ter tako v kadre postavili bližnje plane, ki so omogočali natančnejši pogled v elemente (slika 3). Po njihovi predstavitvi smo se ponovno oddaljili v izhodiščno okolje.



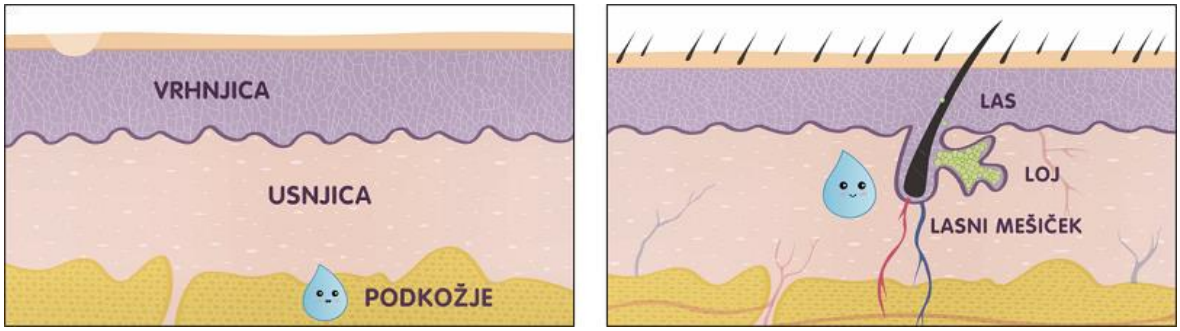
Slika 3: Izhodiščno okolje (levo) in približevanje kamere v bližnji plan s predstavitvijo detajlov (desno)

Pogosto smo na posamezne dele opozorili z gibanjem le-teh (npr. premikanje lasu, izločanje znoja (slika 4) ipd.).

Upoštevali smo tudi *Mayerjevo načelo prostorske bližine* ter imena posameznih delov kože premaknili v neposredno bližino le-teh (slika 5). Za zapisane besede smo uporabili enostavno pisavo Corporate Rounded Bold, ki je najbolj podobna diagramom črk, po katerih se učenci učijo pisanja. Predvidevali smo, da bo takšna pisava enostavnejša za branje. Čeravno *Mayerjevo načelo redundance* ne podpira učni material, ki je sestavljen iz animacije, govora in teksta, smo v našo animacijo kljub temu vključili krajša imena posameznih delov kože, predvsem zato, da nanje opozorimo v primeru, ko je posamezni del kože statičen. V animaciji ni veliko imen, zato smo predvidevali, da z njimi ne bomo preveč obremenili vizualni kanal učencev.



Slika 4: Primer animacije pri izločanju znoja skozi znojnice



Slika 5: Primeri zapisov posameznih delov kože

Skladno z *Mayerjevim načelom koherentnosti* smo v zgodbo vključili le tisto **besedilo**, ki je pomembno za razumevanje in učenje. Besedilo smo zato večkrat prebrali ter skladno z osnutkom posameznih kadrov iz njega odstranili nepomembne besede, povedi ter se osredotočili na tiste, ki so pomembne za razumevanje učne snovi.

Upoštevali smo tudi *Mayerjevo načelo modalnosti* in načrtovali animacijo v kombinaciji z govorom, pri čemer smo želeli, da je besedilo kapljice Mici razumljivo in poučno, hkrati pa tudi igrivo, zabavno ter, da se sklada z značajem kapljice Mici.

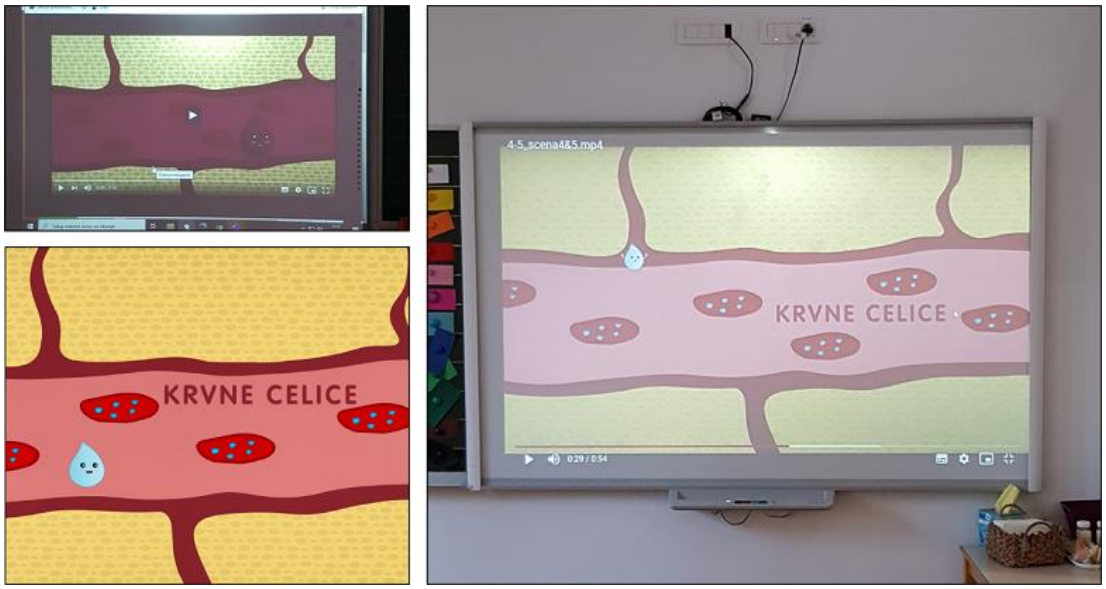
Skozi besedilo kapljica Mici povabi učence s seboj na potovanje po plasteh kože ter jih na tej poti zaprosi za pomoč. Na ta način smo učence vpletli v zgodbo, saj brez njih tega potovanja ne bi bilo. Kapljica Mici se pogovorno obrača nanje; z vključenimi retoričnimi figurami kot na primer eksklamacija, in medmeti kot besedne vrste (ojoj, juhuuu) smo želeli pritegniti otrokovo pozornost, prav tako pa tudi z vključitvijo šaljivih nagovorov kot npr. “Oooo, poglej no, koža ima plasti kot torta.”, “Kakšen promet! Vsaka krvna celica nosi v sebi tovor.”

Besedilo smo posneli pred izdelavo same animacije ter pri tem pazili, da govor v **zvočnem zapisu** ni bil prehiter ter da lahko učenci sledijo besedilu. Ker kapljica s svojim govorom komunicira z učenci, smo želeli, da se pripovedovalka (učiteljica razrednega pouka) čimbolj

vživi v kapljico, da ima prijeten, čustven in dinamičen glas, besede izgovarja razločno, knjižno pravilno, besedilo pa podaja z različno intonacijo in poudarki.

Pri usklajevanju animacije z zvočnim zapisom smo bili zelo natančni (*Mayerjevo načelo časovne uskladitve).* Ko smo oblikovali posamezne kadre animacij, smo sprotno dodajali posneto besedilo. Kadre smo nato preverili ter podali morebitne popravke, ki jih je bilo potrebno vnesti. Tako smo gradili kader za kadrom. Zaradi sprotnega preverjanja in popravkov smo na koncu kadre lažje in hitreje sestavili v celoto.

Posamezne kadre smo morali sprotno preverjali tudi s projekcijo na šolsko platno. Če so bili elementi v animaciji presvetli, ali ni bil ustvarjen ustrezen kontrast med elementi in ozadjem, nekateri deli animacije pri projiciranju v učilnici niso bili vidni (slika 6). V tem primeru so ponovno sledili popravki.



Slika 6: Primer slabo vidne kapljice pri projekciji na šolsko platno (levo zgoraj), popravek animacije (levo spodaj) in dobra vidnost popravljene animacije na platnu (desno)

Želeli smo, da je **grafika** v animaciji privlačna za otroke. Predvsem enostavna, dovolj »prostorna«, da lahko otroci sledijo vsem prikazanim elementom. Vsak detajl v animaciji je skrbno načrtovan in postavljen na določeno mesto z razlogom.

Začetek in konec animacije smo obogatili z **glasbo**, vmes pa dodali **zvočne efekte** predvsem ob posameznih pojavih, npr. zvok plavanja, ko kapljice potuje po znojnici na površje. Čeravno smo razmišljali, da bomo večino pojavov opremili z zvočnimi efekti, smo na koncu ugotovili, da bi bili le-ti ob besedilu ponekod odveč (*Mayerjevo načelo koherentnosti*), zato smo število zvočnih efektov v končni animaciji precej omejili.

Ilustracije in liki so bili izrisani s pomočjo programa Adobe Illustrator. Datoteke v vektorskem zapisu smo prenesli v program Adobe Animate v katerem smo animirali posamezne kadre. Kasneje smo vse kadre združili v Adobe Premiere Pro ter dodali glasbo. Posamezne izseke glasbe smo obdelovali v Audacity.

3 Rezultati

Kot omenjeno, so po testiranju učenci in učiteljice izpolnili anketni vprašalnik, katerih rezultate podajamo v nadaljevanju. Podajamo pa tudi ugotovitve nevtralnega opazovalca.

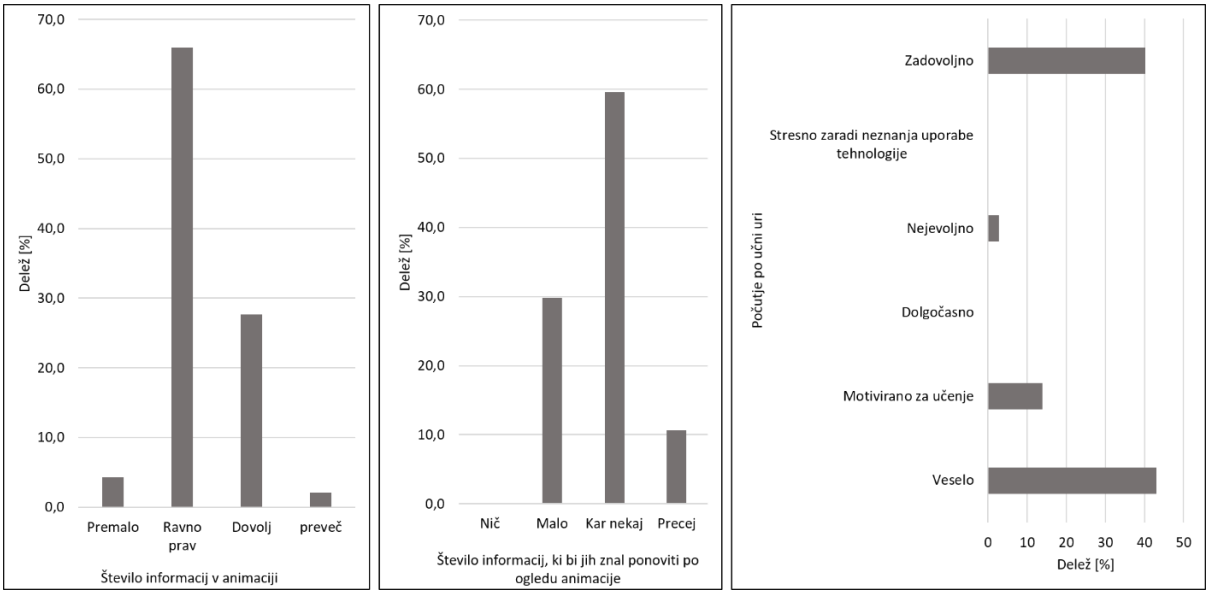
Po izvedbi testiranja je **nevtralni opazovalec** podal naslednje ugotovitve (podajamo le nekaj ključnih):

- vsi učenci so zbrano gledali animacijo, le proti koncu je pet učencev izgubilo pozornost;
- na koncu animacije so vsi navdušeno zaploskali;
- učenci so na vprašanja učiteljic pravilno odgovarjali, znali pa so odgovoriti tudi na zahtevnejša vprašanja;
- preverili so izraze, ki so jih zapisali na tablo pri uvodni motivaciji in ugotavljali, kaj so že znali in kaj so se novega naučili;
- otroci so povedali več kot deset dejstev o koži.

Prisotnost opazovalca, strokovnjaka iz področja testiranja uporabnosti medijev in uporabniške izkušnje, se je izkazala kot zelo podporno poleg rezultatov vprašalnikov, saj podaja objektivni opažanja iz vidika poteka ure, odnosa in odzivov tako učencev kot tudi učiteljev.

Iz rezultatov anketnega vprašalnika, ki so ga izpolnili **učenci,** smo ugotovili, da jim je bila animacija večinoma zanimiva (95.7%) in všečna (95.7%).

66.0% vprašanih se je strinjalo, da je bilo informacij ravno prav, 27.7% pa je menilo, da jih je bilo dovolj. 4.3% učencev je menilo, da je bilo informacij premalo, en učenec (2.1%) pa je menil, da je bilo informacij preveč (slika 7 - levo).



Slika 7: Število informacij v aplikaciji (levo), število informacij, bi jih znali ponoviti po ogledu animacije (v sredini), in počutje po učni uri (desno)

89.4% učencev je razumelo prikazano vsebino v animaciji, medtem ko se jih preostanek (10.6%) glede omenjenega ni opredelil.

10.6% jih je menilo, da bi lahko ponovili precej od navedene vsebine, 59.6% kar nekaj, 29.8% pa malo od navedene vsebine (katere pojave so si od navedene vsebine zapomnili, je podano v nadaljevanju) (slika 7 – v sredini).

31.9% učencev si želi animacije pri pouku vsake toliko, 27.7% pogosteje, 38.3% pa pogosto ob sodelovanju učiteljice še z drugimi aktivnostmi.

43.1% učencev se je pri učni uri počutilo veselo, 40.3% zadovoljno, 13.9% motivirano za učenje, medtem ko je 2.8% učencev bilo nejevoljnih (slika 7 - desno).

Na vprašanje, kaj jim je bilo v animaciji všeč, smo povzeli nekatere odgovore:

- »Kapljica, ki je potovala skozi kožo.«
- »Ko je govorila in predstavljala.«
- »Ko smo odkrili zanimive stvari na zabaven način.«
- »Ko je šla kapljica v žilo.«
- »Najbolj mi je bilo všeč, ko sem spoznavala, kaj potuje po žilah.«
- »Koža. Ki ima 3 plasti in kapljica.«
- »Všeč mi je bilo to, ko se najbolj potimo na podplatih, dlaneh, pazduhi in stopalih.«
- »Smešna kapljica.«; »Kapljica, ker je bila zelo smešna.«; » Da, ko je kapljica Mici prišla pod kožo je pomislila, da je torta.!
- »Všeč mi je bila kapljica in njen glas.«
- »Mišica, ki je premikala dlako.«
- »Ko je šla kapljica v znojnico.«
- »Da sem videl, kaj je v koži in v žilah.«
- »Najbolj mi je bilo všeč, da nam je kapljica Mici pokazala kožo.«
- »Najbolj mi je bilo všeč, ko sem izvedela kaj vse je pod kožo.«
- »Najbolj mi je bilo všeč, ko sem izvedel, da koža tehta 8 kg.«

Zanimivi so bili tudi nekateri odgovori zapisani v množini, npr. “Ko smo potovali skozi plasti kože.” ali “V krvni žili mi je bilo zanimivo.” ali “Da sem videla notranjost kože od blizu.”, kar nakazuje na to, da smo z govorom kapljice Mici, ki učence povabi na potovanje dosegli večjo vpletenost učencev v zgodbo.

V spomin so se jim še posebej vtisnile tri plasti kože, žila s krvnimi telesci, deli telesa, ki so najbolj izpostavljeni potenju, mišica naježevalka ter znojnica s kapljicami. To so bili deli zgodbe, kjer sta bila oblikovana zaplet in razplet, poleg tega pa je bilo v omenjenih delih animacije uporabljenih največ kompozicijskih pravil pri oblikovanju kadrov. Skrbno načrtovano oblikovanje naracije in kadrov je rezultiralo v večji pozornosti učencev in posledično pomnjenju nekaterih informacij o koži. Nekateri so določene dele kože in posamezne informacije definirali tudi bolj natančno kot npr. da koža tehta 8 kg, da krvna telesca

prinašajo kisik v telo in odnašajo ogljikov dioksid, da ima podkožje največ maščobe, da imamo tako lojnice kot znojnice itd. Kot je razvidno iz navedb, so si otroci zapomnili veliko informacij iz animacije.

93.6% učencev in učenk si želi še več podobnih učnih ur, medtem ko je le eden od otrok zapisal, da si takšnih animacij ne želi več.

Iz odgovorov treh **učiteljic** na anketni vprašalnik smo ugotovili, da so učenci spremljali animacijo, pri tem pa niso podajali komentarjev, prav tako niso izpostavili morebitne nejasnosti ali nerazumevanje.

Menile so, da so otroci v celoti razumeli animacijo ter da jim je bila všečna.

Poleg omenjenega so preverile tudi pomnjenje posameznih delov animacije po izvedbi ure in ugotovile, da so si učenci zapomnili nad deset dejstev iz animacije. Podajamo navedbe ene od učiteljic: »dejstva in pojmi, ki so si jih učenci zapomnili: usnjica, znojnice, znoj smrdi, imamo 3 plasti kože, spodnji del je podkožje, podkožje ščiti organe, po žilah se prenaša kri, kri prinaša kisik in odnaša ogljikov dioksid, mišica premika dlako, koža uravnava telesno temperaturo, največkrat se potimo na čelu.«

Pri izvedbi pouka z animacijo so vse tri učiteljice uživale in bile zadovoljne. Pouk je bil, po njihovem mnenju napram klasični izvedbi zanimivo obogaten.

4 Zaključek

Mnenja otrok in učiteljic po testni izvedbi so pokazala, da je uporaba animacije za poučevanje dejstev o plasteh kože, njihovi sestavi in delovanju ustrezen učni pripomoček, ki se lahko uporabi pri učni uri za pomnjenje in razumevanje sestave kože in njenega delovanja. Pri tem je potrebno upoštevati pojav oz. proces, ki se ga predstavlja v animaciji in ga ustrezno interpretirati glede na ciljno skupino (Perovšek, 2018), prav tako pa pri produkciji animacije vključiti širše razumevanje delovanja stopenj interaktivnosti na izkušnjo (Agnaldo, Mayer in Albertin, 2015) in upoštevati ne samo kognitivne procese temveč tudi želje in potrebe učečih (Berney in Bétrancourt, 2016; Scheiter in Gerjets, 2010).

Z rezultati raziskave smo potrdili prvo hipotezo, saj je večina učencev z zadovoljstvom in všečnostjo ocenila uporabo animacije pri učni uri in osvajanju znanj o koži. Z rezultatom 66% smo potrdili drugo hipotezo, s katero smo predpostavljali, da si bo več kot polovica (27.7% pogosteje, 38.3% pogosto. Le manj kot tretjina učencev, ki bi se s pomočjo animacije učila le vsake toliko časa. Tretja hipoteza je potrjena, saj iz rezultatov vidimo, da opažanja nevtralnega opazovalca dopolnjujejo rezultate vprašalnika učencev in učiteljev, ter da vključujejo odzive učencev kot so zbranost, čustveni odziv (navdušenje), na kar je učitelj pri izvedbi ure teže pozoren. Rezultati opažanj tako nevtralnega opazovalca kot učiteljic potrjujejo četrto hipotezo, saj so si učenci zapomnili več kot 10 pojmov po samem ogledu animacije. Poleg tega pa lahko potrdimo tudi zadnjo hipotezo, saj so tudi učitelji z zadovoljstvom izvedli učno uro z uporabo animacije. Animacijo kot učni pripomoček bodo uporabili tudi v prihodnje. Za natančnejši odgovor na raziskovalno vprašanje bodo izvedene nadaljnje raziskave, ki jih načrtujemo v šolskem letu 2021-22, ko bomo izvedli podrobnejšo raziskavo med klasičnim in z animacijo obogatenim poukom. Na podlagi predstavljene raziskave pa lahko vsekakor navedemo nekaj ključnih korakov za uspešen oblikovalski proces načrtovanja in izdelave animacije, kot učni pripomoček: 1. interdisciplinarna skupina: sestava interdisciplinarne skupine strokovnjakov področij didaktike in grafično-medijskih komunikacij, 2. učna gradiva: proučitev strokovnega gradiva in določitev stopnje poenostavitev in interpretacije (kompleksnost razlage, grafični jezik, gibanje), 3. grafični in oblikovalski del: izris grafičnih elementov animacije, oblikovanje

gibanja, načrtovanje pripovednosti in stilističnih elementov; 4. didaktični del: vključevanje Mayerjevih načel in na učečega usmerjenih principov oblikovanja gradiv; 5. tehnični del: pred produkcija (scenarij, scenosled, načrtovanje kompozicije), produkcija (animacijski principi tehnike in orodij, snemanje zvoka) in post produkcija (sestavljanje kadrov, urejanje kadrov animacije, dodajanje zvoka); 6. testiranje: večkratno testiranje vmesnih in končnih rezultatov z učitelji, učenci in v okolju, kjer bo potekala učna ura; 7. priprava za izvedbo ure (preverjanje delovanja na napravah in interaktivnosti, določanje časovnice poteka ure).

5 Literatura

Agnaldo, P., Mayer, R. E., Albertin, A. L. (2015). Role of Interactivity in Learning from Engineering Animations. *Applied Cognitive Psychology*, 29(4), 614-620.

Ak, O. in Kutlu, B. (2015). Comparing 2D and 3D game-based learning environments in terms of learning gains and student perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 48(1), 129-144. Pridobljeno s https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12346.

Ažman, T. (2012). *Pomen učnih stilov za učitelja in učenca*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, kulturno in šport.

Bamford, A. (2011). *The 3D in education, LiFE*. Pridobljeno s https://static1.squarespace.com/static/53cd3fc4e4b0216897ed0a75/t/54215e51e4b0eb59deb12fe1/1411472977728/The_3D_in_Education_White_Paper.pdf.

Berney, S. in Bétrancourt, M. (2016). Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, 101, 150-16.

Burmester, M., Mast, M., Tille, R. in Weber, W. (2010). How users perceive and use interactive information graphics : an exploratory study. Prispevek predstavljen na 14th *International Conference Information Visualisation*, 361-368.

Drožđek, S. (2015). *Mayerjeva načela v poučevanju programiranja* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=72657&lang=slv.

Gabrijelčič, H., Kočevar, T. N., Iskra, A. (2021). *3D animacije - ustvarjanje od giba do simulacije*. Oddelek za tekstilstvo, grafiko in oblikovanje. 5-11, 25-33.

Erzetič, B., Gabrijelčič Tomc, H. (2010). *3D od točke do upodobitve*. 2., izpopolnjena izd. Ljubljana: Pasadena, 15-27.

Lowe, R. K. (2004). Animation and learning : value for money? Beyond the comfort zone, V R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, R. Phillips (ur.), *Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*, 558-561.

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

Mavrin, D., Leskovar Mesarič, P., Tekavec, N., Marolt, H., Sobočan, M., Matos, A., Pogačnik Nose, Š., Škapin, D., Čop, J., Zupanc, B., Kunčič, B., Lončarič, V., Obradovič, S., Patafta, T., Leban, I., Marinč, J., Vesel, J. (2012). *Mape učnih dosežkov*, Center RS za poklicno izobraževanje, 18-29.

Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Druga izdaja.

Mlakar, A. in Štepic, M. (2014). *Programi za animacijo*. Pridobljeno s http://upomancaandrej.weebly.com/programi-za-animacijo.html.

Perovšek, S. (2018). Izobraževalna 3D simulacija tehnološkega postopka in analiza didaktičnosti, magistrsko delo (Magistrsko delo, Naravoslovnotehniška fakulteta). Pridobljeno s https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=115720&lang=slv.

Pinter, R., Radoslav, D. in Cisar, S. M. (2012). Analyzing the impact of using interactive animations in teaching. *International journal of computers, communications & control*. Pridobljeno s http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.891.3383&rep=rep1&type=pdf.

Rias, R. M. in Zaman, H. B. (2010). Learning with multimedia : effects of different modes of instruction and animation on student understanding. J*urnal teknologi maklumat & multimedia* 9(2010), 57 – 70. Pridobljeno s https://ejournals.ukm.my/apjitm/article/viewFile/1374/1232.

Rugelj, J. (2008). *Strategije uporabe IKT za dijake s posebnimi potrebami*. Usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje 2008 – 2011. Pridobljeno s http://www.sous-slo.net/wp-content/uploads/2016/02/program1_dr-joze-rugelj.pdf.

Scheiter, K. in Gerjets, P. (2010). Cognitive and socio-motivational aspects in learning with animations: there is more to it than 'do they aid learning or not', *Instructional Science,* Special Issue: Cognitive and Socio-Motivational Aspects in Learning with Animations, 38(5), 435-440.

Smith, D., Mclaughlin, T. in Brown, I. M. (2012). 3-D computer animation vs. live-action video : differences in viewers' response to instructional vignettes. *Contemporary issues in technology and teacher education,* 12(1). Pridobljeno s http://www.editlib.org/p/37618/.

Tversky, B., Bauer Morrison, J. in Betrancout, M. (2002). Animation : can it facilitate? *International journal of human-computer studies* 57(4), 247-262. Pridobljeno s https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1071581902910177.

Vaneček, D. in Jirsa, J. (2011). A Taxonomy of technical animation. *Acta Polytechnica*, 51(3).

Kratka predstavitev avtorjev

prof. dr. Urška Stanković Elesini je redna profesorica na Katedri za informacijsko in grafično tehnologijo Naravoslovnotehniške fakultete Univerze v Ljubljani, kjer med drugim poučuje Inovacijski management. Njena področja raziskav so interdisciplinarni projekti, v sklopu katerih se posveča med drugim tudi razvoju učnih pripomočkov za učence osnovnih šol ter slepe in slabovidne.

Tanja Hrkač je dolgoletna profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Franca Rozmana – Staneta v Ljubljani. V izveden projektu je bilo njeno področje didaktika predmeta naravoslovje, pedagogika in razvojna psihologija otrok na razredni stopnji ter v okviru tega strokovni komentarji in izvedba testiranja.

Mojca Kogelnik je diplomantka grafičnih komunikacij. Študij je zaključila na Naravoslovnotehniški fakulteti Univerze v Ljubljani. Področje raziskave v izvedenem projektu je bilo načrtovanje animacije, produkcija in post produkcija animacije.

Gaja Krajnc je diplomantka grafičnih komunikacij. Študij je zaključila na Naravoslovnotehniški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njeno področje raziskave v izvedenem projektu je bilo načrtovanje in izris ilustracij, ter sodelovanje pri razvoju animacije.

Helena Gabrijelčič Tomc je redna profesorica na Katedri za informacijsko in grafično tehnologijo Oddelka za tekstilstvo grafiko in oblikovanje (Naravoslovno tehnična fakulteta Univerza v Ljubljani). Pedagoško in raziskovalno deluje na področju računalniško podprtega oblikovanja vsebin večpredstavnosti, načrtovanja in oblikovanja na človeka usmerjenih medijskih vsebin in njihove uporabnosti v interaktivnih medijih in razširjenih resmičnosti.

»Kako varujem okolje, ko ugašam luči?«: Raziskovanje razumevanja ozadja okoljskih vedênj pri predšolskih otrocih

"How Do I Save the Environment when I Turn off the Lights?": Exploring Preschool Children's Understandings of the Background to Environmental Behaviors

Marjanca Kos, Janez Jerman in Gregor Torkar

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
Marjanca.Kos@pef.uni-lj.si, Janez.Jerman@pef.uni-lj.si, Gregor.Torkar@pef.uni-lj.si

Povzetek

Zgodnje otroštvo je obdobje, v katerem se oblikujejo temeljni odnosi, vrednote in vedenjski vzorci do okolja. Cilj naše raziskave je bil ugotoviti razumevanje otrok, zakaj in kako z okoljskimi vedênji vplivajo na okolje. Vzorec je sestavljalo 40 otrok, starih 5 in 6 let. Izvedli smo kvazi-eksperiment s kontrolno in eksperimentalno skupino. V začetnih pol strukturiranih intervjujih smo ugotavljali začetne predstave otrok o pomenu okoljskih vedênj. Z otroki eksperimentalne skupine smo nato izvedli dejavnosti, v katerih so otroci z neposrednimi izkušnjami pridobivali naravoslovno znanje in spoznavali pomen naslednjih okoljskih vedênj: hoja peš/ vožnja s kolesom/ vožnja z javnimi prevoznimi sredstvi namesto vožnja z avtomobilom, ugašanje luči in zapiranje vodovodne pipe. Ob koncu smo intervjuje v obeh skupinah ponovili. Rezultati so pokazali, da na začetku velika večina otrok ni imela predstav o tem, kako z nekim okoljskim vedênjem vpliva na okolje. Mnogi so navajali, da okoljska vedênja izvajajo zato, ker so le-ta družbeno zaželena. Po opravljenih dejavnostih pa se je poznavanje vpliva okoljskih vedênj pri otrocih eksperimentalne skupine močno izboljšalo - velika večina otrok je o njih pridobila pravilno in natančno predstavo. Ugotavljamo, da so otroci že v predšolskem obdobju sposobni razumeti naravoslovno ozadje in vpliv okoljskih vedênj, če se jim jih predstavi na njim primeren način. Predlagamo, da okoljska vedênja ne le izvršujejo, pač pa da jim je v okviru okoljskega izobraževanja tudi omogočeno, da skozi izkušenjsko učenje pridobivajo znanje in razumevanje o tem, kako z njimi vplivajo na okolje.

Ključne besede: okoljska vedênja, okoljska vzgoja, predšolski otroci, začetno naravoslovje, zgodnje otroštvo.

Abstract

In early childhood, attitudes and behaviour regarding nature are shaped. The aim of this study was to identify children's understanding of why and how their pro-environmental behaviours influence the environment. A quasi-experiment was conducted with 40 children aged 5 and 6. The initial semi-structured interviews sought to identify their ideas about the meaning of pro-environmental behaviours. Children from the experimental group then participated in activities in which they acquired knowledge through experience and were becoming familiar with the meaning of the following pro-environmental behaviours: walk/cycling/using public transport instead of driving by car, turning off lights and turning

off the tap. At the end, the interviews in both groups were repeated. The results showed that at the beginning the great majority of children had no idea about how they influence the environment with their environmental behaviours. They behaved pro-environmentally because this was the socially desired behaviour. After they carried out the activities, the experimental group children's knowledge about the influence of pro-environmental behaviours was strongly improved. We find that preschool children are able to understand the scientific background and the impact of pro-environmental behaviours if presented in a way appropriate for their age. We propose that children should not only perform environmental behaviours, but should also be given the opportunity to acquire scientific understanding about the impact of their behaviours on the environment.

Keywords: early childhood, early science, environmental behaviors, environmental education, preschool children.

1. Uvod

Temelji posameznikovega odnosa do okolja se oblikujejo že v zgodnjem otroštvu (Wilson, 2012; Yıldız idr., 2021). Leta 1975 je organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO) podala izjavo o ciljih okoljskega izobraževanja (Clayton in Myers, 2009): "Cilj okoljskega izobraževanja je razviti svetovno populacijo, ki se zaveda pomena skrbi za okolje in z njim povezanimi problemi in ki vključuje znanje, usposobljenost, odnos, motivacijo in predanost, da deluje individualno in kolektivno k rešitvam tekočih problemov in preprečevanju novih." Cilj okoljskega izobraževanja je tudi izobraževanje v smeri učenja o okolju in razvijanju skrbi za okolje (Palmer in Neal, 1994). Okoljsko izobraževanje vpliva na veliko število posameznikov in omogoča priložnosti za spodbujanje okoljskih vedênj. Usmerjeno je na človekove sposobnosti, da izboljša razumevanje, kar vpliva na njegov odnos, vedênje in pogled na svet v splošnem. (Clayton in Myers, 2009). Clayton in Myers (2009) poudarjata, da je uspeh okoljske vzgoje še posebej odvisen od kognitivnega razvoja in znanja o okolju (s posebnim poudarkom na poznavanju biologije in ekologije), afektivnimi in motivacijskimi dejavniki (posebej s povezanostjo z naravo ter prepričanjem, da lahko z lastno aktivnostjo dosežejo učinke v svetu) in dejanskim vedênjem (participacija, dejavnost in reševanje problemov). Stern (2000) razlikuje med emancipatornim okoljskim izobraževanjem, ki ima namen spodbuditi udeležence v aktiven dialog z namenom oblikovanja svojih lastnih pogledov in načrtov za dejanja, in instrumentalnim okoljskim izobraževanjem, katerega namen je sprememba pre-determiniranih okoljskih vedenj.

Naša raziskava je bila usmerjena na predstave predšolskih otrok o okoljskih vedênjih. V predhodnih raziskavah so raziskovalci proučevali odnos do okolja in okoljska vedênja pri predšolskih otrocih (npr. Grodzińska-Jurczak, Stępska, Nieszporek in Bryda, 2006; Musser in Diamond, 1999). Musser in Diamond (1999) sta raziskovala odnos predšolskih otrok do okoljskih vsebin. Oblikovala sta vprašalnik o otrokovem odnosu »Children's Attitudes towards Environment Scale-Preschool Version« (CATES-PV). V tej raziskavi so otrokom pokazali par risb dveh različnih modelnih vedênj, en model je predstavljal pozitiven odnos do okolja in drugi negativnega. Takšen par slik je na primer prikazoval risbo otroka, ki si ščetka zobe ob odprti vodovodni pipi, medtem ko je druga risba prikazovala otroka, ki si ščetka zobe ob vodovodni

pipi, ki je zaprta. Testirani otrok je dobil navodilo, da na risbah izbere tistega otroka, kateremu je bolj podoben. V raziskavo je bilo vključenih 42 otrok, starih 3-4 leta. Avtorja navajata, da so odgovori otrok v večini nakazovali pozitiven odnos do okolja.

Podobno raziskavo, ki je uporabljala isti instrument, vendar je bila izvedena na mnogo večjem vzorcu (674 šestletnih otrok), so izvedli Grodzińska-Jurczak idr. (2006). Rezultati so pokazali, da so otroci prepoznali neprimerno vedenje. V devetih od desetih raziskanih dimenzij je več kot 90% otrok izjavilo, da racionalno uporabljajo vodo in elektriko, so zaskrbljeni za živali in rastline in imajo pozitiven odnos do okolja. V obeh omenjenih raziskavah (Grodzińska-Jurczak idr.,2006; Musser in Diamond, 1999) otrok niso povprašali o razlogih, zakaj so izbrali določena okoljska vedenja, to pomeni, da avtorji niso iskali razlogov, ki so bili podlaga za izbiro slik, ki prikazujejo okoljska vedenja.

Ta nova kvaliteta je bila dodana v raziskavi Kahriman-Ozturk, Olgam, in Tuncer (2012). Raziskava je bila kvalitativna: poleg CATES-PV vprašalnika so intervjuvane otroke povprašali tudi o razlogih za njihovo izbiro. Na primer, če se je otrok poistovetil z otrokom, ki na risbi ščetka zobe ob zaprti vodovodni pipi, mu je bilo zastavljeno dodatno podvprašanje: Zakaj zapreš vodovodno pipo, ko ščetkaš svoje zobe?« V raziskavo je bilo vključenih štirideset otrok, starih 5-6 let. V ovrednotenju odgovorov otrok so avtorji uporabili kategorizacijo Thompsona in Bartona (1994), ki določa odnos do okolja kot ekocentričen (v njem oseba spoštuje okolje zaradi njega samega, ne glede na koristi človeka) ali antropocentričen (v njem oseba upošteva človeka kot najpomembnejšo komponento okolja in ceni okolje le zaradi materialnih koristi, ki jih prinaša človeku). Izsledki te raziskave so pokazali, da je sprva videti, da ima velika večina otrok ekocentričen odnos v vseh dimenzijah, razen v dimenziji recikliranja in ponovne uporabe. V tem pogledu so bili rezultati zelo podobni tistim v raziskavi Musserja in Diamonda (1999) ter Grodzińske-Jurczak idr. (2006). Toda, ko so raziskali razloge, zaradi katerih so se otroci odločali o izbiri določenega vedênja, so razlage pri veliki večini otrok razkrile antropocentričen pogled na okolje.

Kahriman-Ozturk idr. (2012) v razpravi o razlogih za takšne rezultate kot enega možnih odgovorov na antropocentričen pogled otrok na okolje iščejo v Piagetovi razvojni teoriji; 5-6 letni otroci se nahajajo v pred operacijskem obdobju, ki je zaznamovano tudi z otrokovim egocentrizmom. Glede na kognitivni nivo naj bi otroci v tej razvojni stopnji ne bili sposobni razmišljati s perspektive okolja. Naslednji možni razlog avtorji vidijo v pomanjkanju poznavanja okoljskih vsebin pri predšolskih otrocih. J. Palmer (1995) pravi, da so predšolski otroci, tudi če se nahajajo v pred operacijskem obdobju kognitivnega razvoja, sposobni razumeti osnovne koncepte recikliranja in ponovne uporabe odpadkov.

V naši raziskavi smo tudi želeli osvetliti otrokove poglede na okolje, ter jih primerjati s predhodnimi raziskavami. Glede na splošni vtis, da se v predšolskem izobraževanju ne daje poudarka naravoslovnim perspektivam okoljskih vedênj, se nam zdi precej verjetna tudi razlaga, da antropocentričnemu pogledu otrok na okoljska dejanja botruje nepoznavanje njihovega ozadja in nepoznavanje povezave med okoljskim dejanjem in njegovim učinkom na okolje. Ker je bila naša raziskava usmerjena na ugotavljanje znanja otrok o pomenu okoljskih vedênj, otrok nismo vprašali le po vedenju: npr. »Ali zapreš pipo, ko si ščetkaš zobe?«, ampak tudi po razlogih za vedenje: npr. »Zakaj zapreš pipo, ko si ščetkaš zobe?«. S tem smo želeli

ugotovili, ali imajo na okoljsko vedênje antropocentričen ali ekocentričen pogled. V iskanju odgovora, ali je pomanjkanje znanja tisto, ki določa antropocentričen pogled na okoljsko vedênje, so se vprašanja, ki smo jih zastavili otrokom, glasila: »Kako varuješ okolje s tem, da zapreš pipo, ko si ščetkaš zobe?, Kako narediš nekaj dobrega za okolje, ko zapreš pipo med ščetkanjem zob?«. S tem smo se bolj poglobili v ideje otrok o okoljskih vsebinah. Želeli smo ugotoviti, ali otroci poznajo povezavo med njihovimi okoljskimi vedênji in pozitivnim vplivom teh vedênj na okolje. Nadalje, zasnovali in izvedli smo dejavnosti, primerne za predšolske otroke, ob katerih so otroci imeli priložnosti pridobivati naravoslovne izkušnje in krepiti razumevanje okoljskih vsebin. Na ta način smo raziskali, v kolikšni meri so spremenila otroška razmišljanja o okolju.

2. Metoda

2.1 Raziskovalni pristop

Izvedli smo kvazi-eksperiment s kontrolno in eksperimentalno skupino. V vsaki skupini smo z vsakim od otrok izvedli individualne intervjuje pred in po intervenciji.

2.2 Vzorec

Vzorec je bil sestavljen iz 40 otrok, starih 5 in 6 let. V vsaki od skupin, kontrolni in eksperimentalni, je bilo po 20 otrok (10 deklic in 10 dečkov). Vsi otroci so obiskovali vrtec. V vrtcu je izvajanje okoljskih vedênj in spodbujanje otrok k njihovemu izvajanju vsakodnevna rutina.

2.3 Etika raziskave

Pred izvedbo raziskave smo pridobili pisna soglasja staršev otrok. Raziskovalec je razložil pomen raziskave in jih povabil k sodelovanju. Otroci so imeli možnost, da sodelovanje zavrnejo pred in med potekom raziskave.

2.4 Potek raziskave

Z namenom raziskati začetne predstave otrok o povezavi okoljskega vedênja in njegovim učinkom na okolje smo na začetku izvedli pol strukturirane individualne intervjuje z otroki obeh skupin. Otrokom smo zastavili naslednja vprašanja: » Kako varuješ okolje, ko hodiš peš/ se voziš s kolesom /uporabljaš javni prevoz namesto da se voziš z osebnim avtomobilom?« »Kako varuješ okolje, ko med ščetkanjem zob zapreš vodovodno pipo?«, »Kako varuješ okolje, ko ugasneš luč, ko je ne potrebuješ?«. Otrokom smo zastavili tudi vprašanja, s katerimi smo želeli izvedeti njihove predstave o tem, kako varujejo okolje, ko ločeno zbirajo odpadke: »Kako varuješ okolje, ko ločeno zbiraš papir/ plastenke in pločevinke/ steklenice in ostale steklene stvari/ organske odpadke, npr. ostanke hrane in olupke?« - za vsako vrsto odpadkov smo zastavili ločeno vprašanje. Če je bilo potrebno, je raziskovalec otrokom zastavil vprašanje z

drugimi besedami, npr. “Kako s tem, ko ob ščetkanju zob zapreš pipo, narediš nekaj dobrega za okolje?” in sproti preverjal, če ga je otrok razumel in v primeru nerazumevanja besed podal dodatno razlago. Vsa vprašanja so bila v vseh intervjujih zastavljena v istem zaporedju. Vse intervjuje smo posneli s snemalnikom zvoka.

Eksperimentalna skupina je nato nadaljevala z dejavnostmi, v katerih so otroci na aktiven način spoznavali ozadje in pomen navedenih okoljskih vedênj. Dejavnosti so potekale v obdobju šestih tednov. Usmerjene so bile na poznavanje pomena naslednjih okoljskih vedênj: hoja peš/vožnja s kolesom/vožnja z javnimi prevoznimi sredstvi namesto vožnja z avtomobilom, ugašanje luči (racionalna poraba elektrike), zapiranje vodovodne pipe (racionalna poraba vode). Vse dejavnosti so bile oblikovane tako, da smo v njih uporabili pristope izkušenjskega in raziskovalnega učenja s poudarkom na veliki stopnji participacije otrok. Zaradi velikega obsega dejavnosti v projekt ni bila vključena tematika ločenega zbiranja odpadkov. Izvedene dejavnosti so predstavljene v tabeli 1. Otroci kontrolne skupine so bili vključeni v običajne dejavnosti vrtca – okoljska vedênja so izvajali kot običajno, nobena dejavnost pa ni bila posebej usmerjena k spoznavanju pomena okoljskih vedenj.

Tabela 1: *Opis izvedenih dejavnosti*

Naslov dejavnosti	Opis dejavnosti
Spoznavanje pomena peš hoje/ vožnje s kolesom / vožnje z javnimi prevoznimi sredstvi namesto vožnje z osebnim avtomobilom	
Avtomobil onesnažuje okolje	Na izpušno cev avtomobila smo pritrdili kos bele tkanine. Prižgali smo motor avtomobila in ga pustili delovati 5 minut. Nato smo motor ugasnili in si ogledali kos tkanine. Na mestu izpuha ni bil več bel, pač pa črn zaradi snovi, nastalih ob izgorevanju goriva v motorju. Sprehodili smo se ob prometni cesti in si ogledali liste rastlin ob njej. S prsti smo potegnili po površini listov in prsti so postali črni. Otroci so spoznali, da vožnja z motornimi vozili povzroča onesnaženje zraka in okolice cest. Sami so zaključili, da je za okolje bolje, če krajše razdalje prehodimo ali se peljemo s kolesom.
Če uporabljamo javni prevoz, je naš prispevek k onesnaževanju manjši kot če se peljemo z avtomobilom	Pripravili smo papirnate ploskovne modele osebnih avtomobilov. Vsak avtomobil je imel tudi model pripadajočega oblaka izpušnega plina. Pripravili smo tudi figurice oseb. Otroci so se igrali, da osebe peljejo na izlet z avtomobili. Razporedili so jih po avtomobilih. Da bi ocenili, kako je vožnja teh oseb onesnažila okolje, so iz modelov oblakov izpušnega plina, ki je pripadal vsakemu avtomobilu, sestavili večji oblak. Otroci so osebe razporejali v avtomobile na različne načine: po enega, po dva, pa do pet v posamezen avtomobil. Vsakič so iz pripadajočih modelov oblakov izpušnega plina sestavili skupnega. Tako so dobili vizualno predstavo o tem, da povzročimo manj onesnaženja, če se v avtomobilu vozi več oseb skupaj. Otrokom smo pripravili tudi papirnat ploskovni model avtobusa, ki je imel velikosti vozila sorazmerno velik model oblaka izpušnega plina. Otroci so osebe namestili v avtobus. Velikost modela oblaka izpušnih plinov avtobusa so primerjali z velikostjo oblaka, sestavljenega iz prispevkov oblakov posameznih osebnih avtomobilov, ki so ga sestavili

	pred tem. Dobili so vizualno predstavo o tem, da prevoz določenega števila oseb povzroči mnogo manjše onesnaženje, če se osebe peljejo z avtobusom kot če se peljejo z osebnimi avtomobili. Otroci so zaključili, da je za premagovanje daljših razdalj za okolje bolje, če uporabljajo javni prevoz kot osebni avtomobil.
Spoznavanje pomena zapiranja pipe (kadar vode ne potrebujemo) in racionalne porabe vode	
Kaj se skriva za pipo? Kako in od kod pride voda v naš vrtec?	Otroci so vedeli, da voda priteče iz pipe. Kako pa voda pride do pipe oziroma kaj se skriva v zidu za pipo, pa je bila večini neznanka. Otrokom smo razkazali dele vodovodnega omrežja vrtca, ki jih je bilo možno videti (ventile, cevi, jaške), ob njih in ob slikah smo otrokom vpeljali pojem vodovodne napeljave.
Zaloge pitne vode so omejene	Otroci so obiskali lokalno vodovodno zajetje in ga spoznali pod vodstvom vodovodnega tehnika. Ogledali so si rezervoarje, cevi in ventile v zajetju. Spoznali so, da voda počasi priteka v zajetje. Dobili so predstavo o tem, da so zaloge pitne vode omejene.
Če pri umivanju pustimo pipo odprto, porabimo mnogo več vode, kot če pipo zapremo	Izvedli smo eksperiment, v katerem smo ugotavljali, koliko vode se porabi pri umivanju zob, če pri tem pustimo pipo odprto in koliko, če pipo zapremo. Dva otroka sta si umivala zobe, ostali so dogajanje opazovali. Eden od otrok je pri umivanju pustil pipo ves čas odprto na srednji velikosti curka, odtok pa smo prilagodili tako, da se je voda iz umivalnika po cevi izlivala v vedro. Drugi otrok je imel pipo ob umivanju zaprto, na razpolago pa je imel veliko lončkov vode. Umivanje zob je trajalo eno minuto, nato smo pipo zaprli. Otroci so s pomočjo lončkov izmerili količino vode, ki se je v času umivanja zbrala v vedru. Prešteli so tudi lončke vode, katerih vsebino je izpraznil otrok, ki si je umival zobe ob zaprti pipi. Količina vode, ki je bil porabljena ob umivanju zob ob odprti pipi je bila približno 20 krat večja od količine, porabljene ob umivanju zob, pri katerem je otrok uporabil vodo iz lončkov. Otroci so dobili vizualno predstavo o tem, kako lahko z majhnim dejanjem privarčujejo veliko količino pitne vode.
Spoznavanje pomena ugašanja luči (kadar je ne potrebujemo) za varovanje okolja	
Za to, da žarnica sveti, je potrebna električna energija	Otrokom smo ponudili eksperimentiranje z žarnico, baterijo in žicami s sponkami. Ugotovili so, da žarnica sveti, če je priključena na baterijo. Otroci so ugotovili tudi, da žarnica namizne svetilke sveti, če svetilko vklopimo v vtičnico. Spoznavali so, kaj vse za svoje delovanje potrebuje elektriko. Vpeljali smo pojem električne energije – ob zavedanju, da je ta zelo abstrakten in da bodo otroci ob dejavnostih najverjetneje dobili le približno predstavo.
Kaj se skriva za električnim stikalom? Kako in od kod pride elektrika v naš vrtec?	Večini otrok je bilo to, kaj se skriva v zidu za vtičnico, neznanka. Ob slikah smo vpeljali pojem električne napeljave. Dele zunanje električne napeljave so si ogledali v okolici vrtca: opazovali so električne drogove, žico in transformatorsko postajo.

Kako nastane elektrika? Proizvodnja električne energije onesnažuje okolje	Ob video posnetkih smo otrokom predstavili termo in hidroelektrarno in njuno delovanje. Otroci so dobili predstavo o tem, da elektrika nastane ob kurjenju premoga ali ob pretakanju vode v posebnih zgradbah. Otrokom je bil predstavljen negativen vpliv proizvodnje električne energije na okolje. Na posnetku so videli oblake dima, ki se valijo iz dimnikov termoelektrarn. Na drugem posnetku je bil predstavljen vpliv hidroelektrarne na okolje: prikaz pokrajine pred in po postavitvi jezu za hidroelektrarno. Otroci so dobili predstavo tem, da z ugašanjem luči in racionalno uporabo ostalih električnih aparatov varčujejo z elektriko in tako posredno vplivajo na zmanjšanje negativnih vplivov elektrarn na okolje.

Po intervenciji smo v obeh skupinah ponovili pol strukturirane intervjuje in tako ponovno raziskali razumevanje pomena okoljskih vedênj pri otrocih. Končne rezultate intervjujev smo primerjali z začetnimi in na osnovi tega iskali zaključke o vplivu izvedenih dejavnosti na znanje otrok.

2.5 Analiza rezultatov

Naredili smo prepise posnetkov individualnih intervjujev vseh otrok. Po analizi intervjujev smo odgovore otrok kategorizirali v tri kategorije: a) otrok nima nobene predstave o vplivu okoljskega vedênja na okolje ali je njegova predstava napačna, b) otrok ima le površno, nenatančno predstavo o pomenu okoljskega vedênja in c) otrok ima o pomenu okoljskega vedênja pravilno in natančno predstavo.

Z uporabo programske opreme IBM SPSS 22.0 smo izračunali absolutne frekvence in odstotne deleže za vsako od kategorij odgovorov. Pred izvedbo eksperimenta smo raziskali razlike v povprečjih posameznih kategorij med kontrolno in eksperimentalno skupino z uporabo Mann-Whitneyevega *U* testa. Po izvedenem eksperimentu smo raziskali razlike v povprečjih posameznih kategorij za obe skupini z uporabo Wilcoxonovega testa predznačenih rangov (Field, 2013). Kot mero velikosti učinka smo izračunali Cohenov *r* (Coolican, 2009).

3. Rezultati

Pred izvedenimi dejavnostmi Mann-Whitneyev *U* test ni pokazal statistično pomembnih razlik v poznavanju pomena okoljskih vedênj med kontrolno in eksperimentalno skupino. Velikosti učinka so bile zelo nizke ($r \leq 0.1$). Tako sta bili ti dve skupini enaki v začetnem poznavanju in razumevanju pomena okoljskih vedênj (tabela 2).

Tabela 2: *Rezultati Mann-Whitneyevega U testa med kontrolno in eksperimentalno skupino pred eksperimentom*

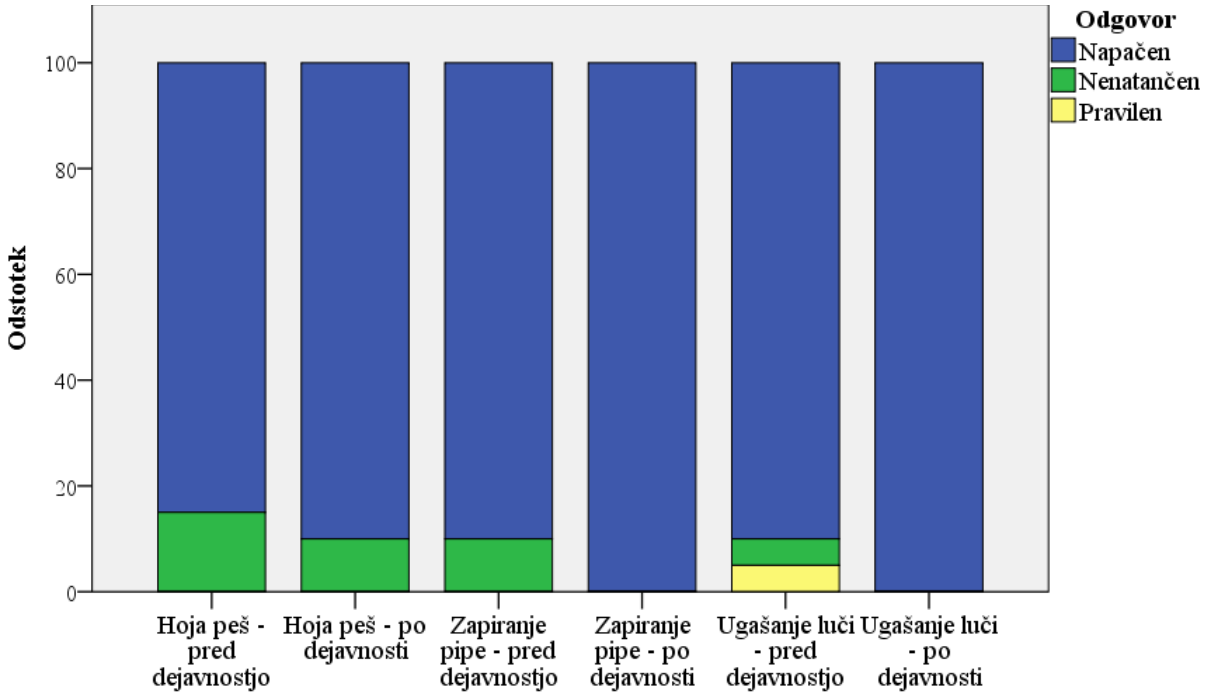
Okoljsko vedenje	***Z***	***p***	***r***
zmanjšana uporaba osebnega avtomobila	0,000	1,000	<0,001
varčevanje z vodo	0,000	1,000	<0,001
varčevanje z elektriko	-0,052	0,959	0,008

Začetno razumevanje okoljskega pomena navedenih vedênj je bilo med otroki obeh skupin zelo skromno. Velika večina otrok ni imela niti površne, kaj šele pravilne ali natančne predstave o pomenu zapisanih okoljskih vedênj (grafa 1 in 2). Nekateri so izjavili, da odgovora ne vedo, nekateri so namesto odgovora zgolj opisovali posamezna okoljska vedênja, mnogi pa so namesto odgovora navajali odgovore, ki nakazujejo, da otroci izvajajo okoljska vedênja, ker je le to družbeno zaželeno; npr. ugašamo luč zato, ker tako želijo starši, vzgojiteljica ali ker je tako prav.

V eksperimentalni skupini so otroci preko različnih dejavnosti spoznavali pomen navedenih okoljskih vedênj (hoja peš/vožnja s kolesom/vožnja z javnimi prevoznimi sredstvi namesto vožnja z avtomobilom, ugašanje luči ter zapiranje vodovodne pipe). Iz grafa 2 in tabele 6 je razvidno, da se je okoljsko razumevanje teh vedênj bistveno izboljšalo. Velika večina otrok je pridobila vsaj površno predstavo o pomenu obravnavanih okoljskih vedênj, zelo redki pa so bili tisti, ki so ostali brez ali z napačno predstavo po izvedenih dejavnostih.

V kontrolni skupini je tudi v končnih intervjujih poznavanje pomena okoljskih vedênj ostalo zelo skromno. Velika večina otrok o pomenu raziskovanih okoljskih vedênj sploh ni imela idej ali pa so bile le-te napačne (grafa 1).

Graf 1: *Kontrolna skupina - struktura odgovorov otrok na vprašanja. "Kako varuješ okolje, ko hodiš peš/se voziš s kolesom/uporabljaš javni prevoz namesto osebnega avtomobila?" "Kako varuješ okolje, ko ob ščetkanju zob zapreš pipo ?" "Kako varuješ okolje, kadar ugasneš luč, ko je ne potrebuješ?" pred in po dejavnostih za kontrolno skupino*



Graf 2: *Eksperimentalna skupina - struktura odgovorov otrok na vprašanja. "Kako varuješ okolje, ko hodiš peš/se voziš s kolesom/uporabljaš javni prevoz namesto osebnega avtomobila?" "Kako varuješ okolje, ko ob ščetkanju zob zapreš pipo?" "Kako varuješ okolje, kadar ugasneš luč, ko je ne potrebuješ?" pred in po dejavnostih za eksperimentalno skupino*

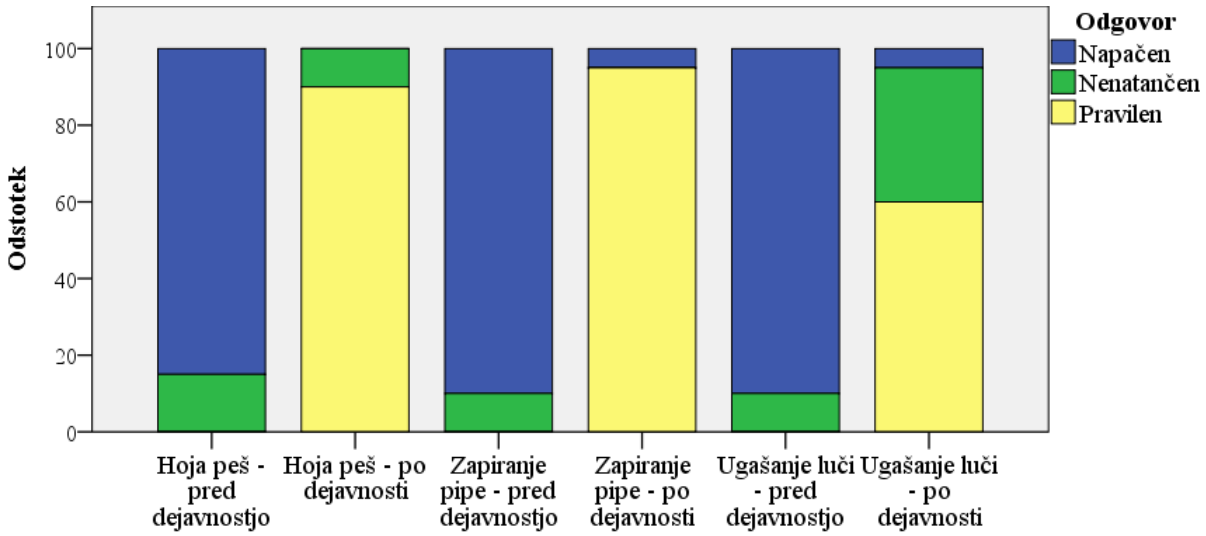


Tabela 6: *Rezultati Wilcoxonovega testa predznačenih rangov za kontrolno in eksperimentalno skupino po eksperimentu*

	Kontrolna skupina			**Eksperimentalna skupina**		
Okoljsko vedenje	***Z***	***p***	***r***	***Z***	***p***	***r***
zmanjšana uporaba os. avtomobila	-0,447	0,655	0,071	-4,134	<0,001	0,654
varčevanje z vodo	-1,414	0.157	0,224	-4.185	<0,001	0,662
varčevanje z elektriko	-1,342	0.180	0,212	-3.938	<0,001	0,623

Wilcoxonov test predznačenih rangov za kontrolno skupino ni pokazal statistično pomembnih razlik v poznavanju in razumevanju pomena obravnavanih okoljskih vedênj, če ju primerjamo pred in po eksperimentu. Velikosti učinka so bile zelo majhne (tabela 6).

Po drugi strani pa je Wilcoxonov test predznačenih rangov za eksperimentalno skupino pokazal statistično značilne razlike o tem, kako z nekim okoljskim vedênjem pozitivno varujemo okolje, če ju primerjamo pred in po eksperimentu. Velikosti učinka so bile velike ($r \geq 0.5$). Praktične dejavnosti so vplivale na razumevanje pomena okoljskih vedênj pri otrocih te skupine. (tabela 6).

Navajamo nekaj primerov napačnih začetnih predstav otrok o pomenu te skupine okoljskih vedênj:

> Ko umivam zobe, zaprem pipo zato, da ni poplave. (O 31)
> Pipo zaprem, ker...ker oči pravi, da moramo varčevati. Ker je drago. (O 33)
> Peš ali s kolesom je bolje kot pa z avtomobilom, ker lahko z avtomobilom povoziš kakšno žival ali polža ali travo. (O 32)
> Če greš s kolesom, potem ti avto bencina ne porabi. (O 12)
> Za mišice je dobro, če greš peš ali s kolesom. (O 17)
> Ne vem zakaj je dobro za naravo, ker ugasnem luč. To delam, ker mami vedno ugasne luč. Pa sestrice tudi. (O 32)
> Če ne ugasneš luči, potem pregori žarnica. (O 30)

Večina otrok eksperimentalne skupin je po opravljenih dejavnostih dobila pravilno in natančno predstavo o pomenu obravnavanih okoljskih vedênj, kar je razvidno iz spodnjih primerov:

> Pipo zaprem, ker potem ne porabim preveč vode. In je potem ne zmanjka tam, kjer je zbiralnik vode in v potočku pod zemljo, ki gre tja. (O 16)
> Bolj bo vse čisto, če gremo s kolesom ali peš. Ker iz avtomobilov gre ven dim in je zrak umazan in potem mi to dihamo .In rastline so umazane. (O 2)
> Če je luč preveč prižgana, se preveč kadi iz tovarne, kjer delajo elektriko. In mi to dihamo in narava. (O 15).
> Luč ugasnem zato, da varčujem z elektriko. Tako porabimo manj elektrike. Če bi rabili več elektrike, bi se iz elektrarne kadilo več dima in bi bil zrak umazan. (O 4)

Nekatere odgovore otrok smo uvrstili v kategorijo površnih, nenatančnih predstav. Iz njih je bilo razvidno, da neka šibka povezava med okoljskim vedênjem obstaja, konkretne predstave o tej povezavi pa otrok nima. Primera takšnih odgovorov:

> Če ne zapreš pipe, ko si umivaš zobe, lahko vode zmanjka. (Ob dodatnih vprašanjih je otrok odgovoril, da jo zmanjka tudi v potoku, ki gre v pipo) (O 2)
> Če dolgo pustiš luč prižgano, porabiš preveč elektrike. Potem se pa zelo kadi iz dimnika. (Ob dodatnih vprašanjih otrok ni znal povedati več o tem, kakšna je povezava med elektriko in dimom in iz katerega dimnika se kadi). (O 10).

4. Razprava

Naša raziskava se posveča področju okoljske vzgoje v zgodnjem otroštvu. To področje izobraževanja postaja vse bolj pomembno v izobraževanju predšolskih otrok (Pearson in Degotardi, 2009). Raziskava Liefländerja in Bognerja (2014) je nakazala, da je učinek okoljske vzgoje, ki ima cilj vplivanja na odnos do okolja, večji pri mlajših otrocih in postane manj učinkovit in ga je težje implementirati z naraščajočo starostjo otrok. Zato avtorja predlagata, da z okoljsko vzgojo pričnemo že v najzgodnejših letih.

Številne raziskave so pokazale, da na odnos in vedênje do okolja vplivajo številni dejavniki. Poleg izkušenj v zgodnjem otroštvu sta najpomembnejša znanje in izobraževanje. (Gifford in Nilsson, 2014). Raziskave so pokazale, da pravilno poznavanje okoljskih vsebin napoveduje vedênje (Levine in Strube, 2012), čeprav je to potreben, a ne zadosten pogoj za samostojno odločanje o izvajanju okoljskih vedênj (Gifford in Nilsson, 2014). Številne raziskave so pokazale pomen izobraževanja za razvoj pozitivnega odnosa do okolja, na primer Meyer (2015). Na splošno velja, da bolj izobraženi posamezniki izražajo večjo skrb za okolje. Ta dejstva podpirajo idejo, da je v okviru okoljske vzgoje v zgodnjem otroštvu potrebno dati pozornost tudi pridobivanju naravoslovnega znanja.

Naši rezultati prinašajo nova spoznanja o ne-ekocentričnih pogledih predšolskih otrok na okoljska vedênja, ugotovljena v raziskavi Kahriman-Ozturkove idr. (2012). Avtorji te raziskave razpravljajo, da bi lahko egocentizem predšolskih otrok, značilen za otroke v pred operacijskem obdobju, onemogočal otrokom razmišljati in delovati v smislu varovanja okolja. Naši rezultati ne podpirajo te ideje. Kako naj bi otrok, ki mu ni bilo omogočeno, da spozna, kako s svojim okoljskim vedênjem vpliva na okolje, imel okoljsko usmerjene razloge za svoje okoljsko vedênje? Naši rezultati potrjujejo navajanje Palmerjeve (1995), da kognitivni nivo, ki ga otroci dosežejo pri petih do šestih letih starosti, ni ovira za okoljsko usmerjen pogled na okoljska vedênja.

Ostaja odprto vprašanje, kakšni pristopi so najprimernejši za predšolske otroke in kakšna je praksa za doseganje ciljev okoljske vzgoje. Rezultati naše raziskave nakazujejo, da je znanje in razumevanje o okoljskih vedênjih med predšolskimi otroci v splošnem zelo skromno. Čeprav so vključeni v okoljsko delovanje vrtca s tem, da okoljska vedênja tudi sami redno izvajajo, pa dejansko ne vedo, kakšen je neposredni učinek njihovega truda - ne poznajo povezave med svojim vedênjem in učinkom tega vedênja na okolje. V naši raziskavi so mnogi otroci, ki niso poznali odgovora na vprašanje, kako z nekim okoljskim vedênjem varujejo okolje, namesto

tega navajali, da vedênja izvršujejo zato, ker je to družbeno zaželeno (oziroma ker tako želi vzgojiteljica ali starši, ker je tako prav). To daje vtis, da se v predšolski vzgoji daje veliko poudarka izvrševanjem okoljskih vedênj, otroci pa ob tem niso spodbujeni k razmišljanju o neposrednih učinkih svojih vedênj, niti jim niso dane priložnosti, da bi le-te z lastno izkušnjo spoznavali.

Naši izsledki so pokazali, da so že predšolski otroci sposobni razumeti naravoslovno ozadje in pomen različnih okoljskih vedênj. To je za nekatera okoljska vedênja lažje kot druga. Na primer, pomen ločenega zbiranja nekaterih vrst odpadkov in njihova reciklaža so predšolskim otrokom lažje predstavljivi, saj ga otrokom lažje približamo s konkretno izkušnjo. Ni redka praksa, da otroci v vrtcu izdelujejo nov papir iz starega časopisnega papirja ali pa v zemljo zakopljejo različne vrste odpadkov in spremljajo njihov razpad. Na drugi strani pa razumevanje pomena ugašanja luči in varčevanja z električno energijo zahteva veliko mero abstrakcije, zato je težje najti pot, da ga približamo predšolskim otrokom. Kot izziv smo v naši raziskavi izbrali ravno to kategorijo okoljskih vedênj. Rezultati so pokazali, da lahko 5-6 let stari otroci tudi pri okoljskih vedênjih s kompleksnejšo in težje predstavljivo povezavo med dejanjem in njegovim učinkom na okolje ob primerno izbranih in izvedenih dejavnostih osvojijo natančne predstave o njihovem pomenu.

Dejavnosti, ki smo jih izvedli z otroki, so temeljile na znanem dejstvu, da se mladi otroci učijo predvsem z neposredno izkušnjo (Bredekamp in Copple, 1997). Na temelju teh izkušenj konstruirajo svoje lastne koncepte skozi interakcijo s fizičnim in socialnim okoljem, ki jih obdaja (Fosnot, 1996; Labinowicz, 2010). V naši praksi smo uporabili pristope aktivnega, izkušenjskega učenja. Interakcija in podpora odraslega je potrebna, da se poveže vrzel med izkušnjo in izgradnjo znanja in razumevanja v zgodnjem otroštvu (Cutter-MacKenzie in Edwards, 2013; Siraj-Blatchford, 2007). Vendar smo kljub temu, da so bile naše dejavnosti v precejšnji meri načrtovane in vodene od odraslega, bili pri izvedbi prilagodljivi ter upoštevali iniciative otrok. Otroci so pridobljeno znanje povezovali s svojimi lastnimi izkušnjami in bili ob izvajanju okoljskih vedênj v vsakodnevni rutini vrtca dodatno spodbujeni k poglobljenemu razmišljanju o njih in obnavljanju znanja.

Učenje za trajnostni razvoj v zgodnjem otroštvu naj bi poudarjalo participacijo, komunikacijo, reševanje problemov in kritično mišljenje. V novih pristopih okoljskega izobraževanja so otroci upoštevani kot nosilci s pravico do smiselne participacije v okoljskih vsebinah (Ärlemalm-Hagsér, 2013; Davis, 2010; Pramling-Samuelson, 2011). Otroci naj ne bi bili le pasivni sprejemniki napotkov, kako naj se okoljsko vedejo, in njihovi izvrševalci. Z zagotavljanjem priložnosti za pogoste izkušnje pridobivanja naravoslovnega znanja, ki jim bodo omogočale razumevanje vpliva njihovih lastnih dejanj na okolje, lahko pripomoremo k pridobivanju njihove aktivne vloge v varovanju okolja.

5. Zaključek

Naša raziskava je pokazala na skromno začetno razumevanje okoljskih vedênj, ki jih redno izvajajo predšolski otroci. Ta rezultat podpira ugotovitve prejšnjih raziskav. Kahriman-Ozturk idr. (2012) so predlagali, da naj bi, glede na njihovo stopnjo kognitivnega razvoja, ti otroci (5

do 6 let stari otroci) ne bili sposobni razmišljati iz perspektive okolja. Vendar naša raziskava ne podpira te ideje. Nasprotno, naši rezultati jasno kažejo napredek predšolskih otrok v razumevanju okoljskih vedênj po aktivno izvedenih dejavnostih, v katerih so spoznavali ozadje različnih okoljskih vedênj.

Zato ugotavljamo, da so otroci že v predšolskem obdobju sposobni razumeti naravoslovno ozadje vpliva njihovih okoljskih vedênj, če jim le-to predstavimo na njim primeren način. Predlagamo, da naj bi otroci že v predšolskem obdobju ne samo izvajali okoljska vedênja, temveč tudi prejeli veliko priložnosti, da z lastno izkušnjo pridobijo znanje in razumevanje o vplivu njihovih okoljskih vedênj na okolje. To prinaša njihovim dejanjem več smisla, in, ne nazadnje, tudi večjo motivacijo.

6. Reference

Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). Respect for Nature – A prescription for developing environmental awareness in preschool. *CEPS Journal, 3*(1), 25-44.

Bredekamp, S.in Copple, C. (eds). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth to age 8, Revised Edition.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Coolican, H. (2014). *Research methods and statistics in psychology (6th Edition),* New York: Psychology Press.

Cutter-MacKenzie, A. in Edwards, S.(2013). Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education, 44*(3), 195-213.

Davis, J.(2010). Revealing the research »hole« of early childhood education for sustainability: a prelominary survey of the literature. *Environmental Education Research, 15*(2), 227-241.

Field, A. (2013), *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th Edition),* London: Sage Publications.

Fosnot, C. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. V C. Fosnot (Ur.) *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice,* (str. 8-33). New York: Teachers College Press.

Gifford, R. in Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology, 49*(3), 141-157.

Grodzińska-Jurczak, M., Stępska, A., Nieszporek, K. in Bryda, G. (2006). Perception of environmental problems among pre-school children in Poland. *International Research in Geographical and Environmental Education, 15*(1), 62-76.

Kahriman-Ozturk D., Olgam, R. in Tuncer, G. (2012). A qualitative study of Turkish preschool children's environmental attitudes through ecocentrism and anthropocentrism. *International Journal of Science Education, 34*(4), 629-650.

Labinowicz, E. (2010). *Izvirni Piaget [The Piaget Primer]*. Ljubljana: DZS.

Levine, D. S. in Strube, M. J.(2012). Environmental attitudes, knowledge, intentions and behaviors among college students. *Journal of Social Psychology, 152*, 308-326.

Liefländer, A. K. in Bogner, F. X. (2014). The effects of children's age and sex on acquiring pro-environmental attitudes through environmental education. *The Journal of Environmental Education, 45*(2), 105-117.

Meyer, A. (2015). Does education increase pro-environmental behavior? Evidence from Europe. *Ecological Economics, 116,* 108-121.

Musser, L. M. in Diamond, K. E. (1999). The children's attitudes toward the environmental scale for preschool children. *The Journal of Environmental Education, 30*(2), 23-30.

Palmer, J. (1995). Environmental thinking in the early years: understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research, 1*(1), 35-45.

Palmer, J., in Neal, P. 1994. *The Handbook of Environmental Education.*London: Routledge.

Pearson, E in Degotardi, S. (2009). Education for sustainable development in early childhood education: a global solution to local concerns? *International Journal of Early Childhood, 41*(2), 97-111.

Pramling-Samuelson, I. (2011). Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood, 43*(2), 103-118.

Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 1*(2), 3-23.

Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues,*56, 407-424.

Thompson, S. C. G. in Barton, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology, 14*, 149-157.

Wilson, R. (2012). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments.* 2. izdaja. New York: Routledge.

Yıldız, T. G., Öztürk, N., Iyi, T. I., Aşkar, N., Bal, Ç. B., Karabekmez, S. in Höl, Ş. (2021). Education for sustainability in early childhood education: a systematic review. *Environmental Education Research, 27* (6), 796-820.

Kratka predstavitev avtorjev

Dr. Marjanca Kos, dipl. biol. in prof. biol., je docentka na Pedagoški fakulteti, Univerza v Ljubljani. Področja njenega raziskovalnega in pedagoškega dela so začetno naravoslovje, biološko izobraževanje, igra in učenje v naravnem okolju, izkušenjsko učenje ter stik predšolskih otrok z živim.

Dr. Janez Jerman je izredni profesor za pedagoško metodologijo in statistiko na UL PEF na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko. Raziskovalno in pedagoško se ukvarja s psihologijo oseb s posebnimi potrebami ter s psihometričnimi karakteristikami merskih instrumentov.

Dr. Gregor Torkar, prof. bio. in gosp., je izredni profesor na Pedagoški fakulteti, Univerza v Ljubljani. Področja njegovega raziskovalnega in pedagoškega dela so začetno naravoslovje, biološko izobraževanje, okoljsko izobraževanje ter vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj.

Spodbujanje trajnostno usmerjenega vedenja učencev kot potrošnikov z vključevanjem videoposnetka v gospodinjsko izobraževanje

Encouraging Sustainability-Geared Behaviour of Students as Consumers by Including Video in Home Economics Education

Martina Erjavšek[1], Liza Komar[1], Nika Drnovšek[1], Patricija Raspor[1], Ana Šetina[1]

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta[1]
martina.erjavsek@pef.uni-lj.si, lk8147@student.uni-lj.si, nd5698@student.uni-lj.si, pr5255@student.uni-lj.si, as0951@student.uni-lj.si

Povzetek

Koncept trajnostnega razvoja v potrošniško zaznamovanem svetu predstavlja enega izmed izzivov vzgoje in izobraževanja. Naraščajoča okoljska problematika in potreba po trajnostnem razvoju sta pomembna razloga za vključevanje trajnostnih vsebin v gospodinjsko izobraževanje, katerega namen je dvig kakovosti življenja posameznika, družine in družbe. V učnem procesu se obravnavane vsebine gospodinjstva lahko povezujejo z načeli trajnosti. Vključevanje videoposnetkov v učni proces učencem omogoča lažje razumevanje obravnavanih vsebin. V prispevku so opredeljeni namen in cilji videoposnetka Do trajnostne »študentske hrane«, namenjenega spodbujanju trajnostno usmerjenega vedenja učencev kot potrošnikov pri izboru in kupovanju živilskih izdelkov. Predstavljene so njegova vsebina, izdelava v programu VideoScribe in uporabnost pri gospodinjskem izobraževanju. Pomembno je, da je učenci med izobraževanjem usvojijo različne vsebine, povezane s trajnostjo, in razvijejo trajnostno umerjeno vedenje.

Ključne besede: gospodinjsko izobraževanje, potrošnik, trajnostno vedenje, učenci, videoposnetek.

Abstract

The concept of sustainable development presents one of educational challenges in the world marked by consumerism. Growing environmental problems and the need for sustainable development are important reasons to include sustainable content into home economics education, the aim of which is to improve the quality of life for an individual, a family and society. Home economics content treated in the learning process can readily be linked to the principles of sustainability. Videos included in the learning process make it easier for students to understand the content. This paper identifies the aim and objectives of the video recording Do trajnostne "študentske hrane" (Towards sustainable "student food"), aimed at promoting sustainability-geared behaviour of students as consumers when choosing and buying food products. The content of the video, its production in VideoScribe and its usefulness in home economics education are presented. During their education, it is important for students to learn varied content connected to sustainability and to develop sustainable behaviour.

Keywords: consumer, home economics education, students, sustainable behavior, video.

1. Uvod

Enega izmed izzivov sodobne vzgoje in izobraževanja predstavlja koncept trajnostnega razvoja (Erjavšek, Kostanjevec in Lovšin Kozina, 2014). V literaturi lahko zasledimo različne definicije trajnostnega razvoja, npr. Brundlandova komisija je leta 1987 trajnostni razvoj definirala kot »razvoj, ki zadovoljuje potrebe zdajšnjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe« (WCED, 1987). Reisch in Thøgersen (2015) navajata, da je »spreminjanje vzorcev porabe« ostalo eno najbolj nujnih vprašanj akcijskih predlogov Agende 21, v katerih je potrošnja v povezavi s hrano eno najpomembnejših področij. Lim (2017) meni, da je trajnostna potrošnja del trajnostnega razvoja, pri čemer naj bi potrošnik kupil in izbral toliko, kot potrebuje, hkrati pa naj bi izbiral tiste izdelke, ki najmanj obremenijo okolje. Večina potrošnikov današnjega časa živi v izobilju in udobju. Pri tem pa ima posameznik skoraj vedno možnost odločanja med različnimi primerljivimi izdelki, pri čemer bi morale njegove odločitve temeljiti na vzorcu trajnostne potrošnje (Lim, 2016).

Līce in Reihmane (2015) poudarjata, da so v predmet gospodinjstvo vključene številne vsebine, ki so povezane s trajnostnim razvojem. Namen gospodinjskega izobraževanja je usposobiti posameznika in družine za razvijanje in izvajanje aktivnosti, ki vplivajo na dvig kakovosti življenja in pripravljenosti vseživljenjskega učenja ter usposabljanje prihodnjih generacij za obvladovanje različnih globalnih izzivov (Pendergast, 2006, 2012; Renold, 2008). Kostanjevec, Lovšin Kozina in Erjavšek (2017) ugotavljajo, da se v družbi kaže potreba po obravnavi trajnostnih vsebin v okviru gospodinjskega izobraževanja. Različni deležniki, ki sodelujejo v izobraževanju ali pa so povezani s procesom gospodinjskega izobraževanja, menijo, da naj bi učenci pri gospodinjskem opismenjevanju razvijali gospodinjsko pismenost, ki vključuje znanje in veščine tudi s področij trajnostnega razvoja in potrošnje. Erjavšek, Lovšin Kozina in Kostanjevec (2021) navajajo, da učitelji v gospodinjsko izobraževanje vključujejo vsebine, povezane z nakupovanjem hrane, ki se nanaša na potrošnikovo trajnostno vedenje pri načrtovanju nakupov in kupovanju živil. Obenem se povezuje s pomenom ekološko ozaveščenega potrošnika, ki naj bi poznal in kritično vrednotil okoljsko problematiko porabe hrane, povezano z njenim ogljičnim odtisom, s pomenom kratkih proizvodnih verig in poznavanjem oznak na embalažah živilih, ki predstavljajo informacijo o načinu pridelave in predelave živila.

Izobraževalni videoposnetki, ki se uporabljajo v učne namene, so definirani kot kratke demonstracije z določenim ciljem oz. sporočilom, ki učencem olajšajo razumevanje določene tematike. Motivacija je ključni element usvajanja novega znanja. Dokazano je, da uporaba sodobne tehnologije povečuje motivacijo in s tem učne sposobnosti, saj učenci uporabo tehnologije zaznavajo kot nekaj zanimivega, znanega in lahko obvladljivega (Bravo, Amante, Simo, Enache in Fernandez, 2011). Whitaker, Sherman, Chamberlin in Powers (2004) menijo, da so izobraževalni videoposnetki dragoceno orodje za podporo učnemu procesu, saj jih je mogoče prilagoditi različnim skupinam učencev.

Namen prispevka je predstaviti vsebino videoposnetka, namenjenega spodbujanju trajnostno usmerjenega vedenja učencev kot potrošnikov pri izboru in kupovanju živilskih izdelkov ter njegovo izdelavo in uporabnost v vzgojno-izobraževalnem procesu pri pouku gospodinjstva. Videoposnetek Do trajnostne »študentske hrane« je nastal pri predmetu potrošniška vzgoja (študijski program 1. stopnje dvopredmetni učitelj, smer biologija – gospodinjstvo in kemija – gospodinjstvo) v sklopu 1. oblikovalskega izziva programa Ekošola: Oblikujmo trajnostno, oblikujmo krožno. Izbran je bil med najboljše primere in prejel eno izmed dveh nagrad, namenjenih fakultetam. V sodelovanju s programom Ekošola je bil uvrščen tudi na mednarodno

ocenjevanje programa Mladi poročevalci za okolje (YRE – Young Reporters for the Environment), na katerem je v tekmovalni kategoriji od 19 do 26 let kot ozaveščevalni videoposnetek prejel pohvalo »Honorable Mention«.

2. Videoposnetek Do trajnostne »študentske hrane«

Videoposnetek je didaktično orodje, ki podpira učenje ter se ga lahko uporabi med formalnim in neformalnim izobraževanjem. V ta namen je bil razvit videoposnetek, ki spodbuja učence h trajnostnemu vedenju pri izboru in nakupu živilskih izdelkov. Videoposnetek se lahko vključi v gospodinjsko izobraževanje, saj so njegova vsebina in cilji povezani z vsebinami, ki se obravnavajo pri predmetu gospodinjstvo.

2.1 Namen in cilji videoposnetka

Namen videoposnetka Do trajnostne »študentske hrane« je spodbuditi trajnostno usmerjeno vedenje učencev kot potrošnikov pri izboru in kupovanju živilskih izdelkov.

V nadaljevanju so navedeni cilji videa in ti so:

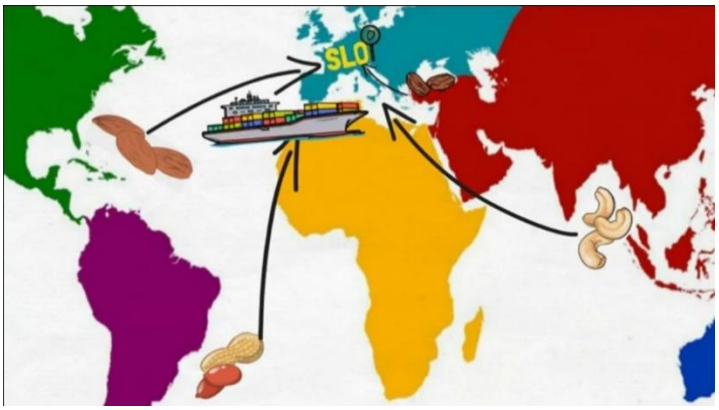
- spodbuditi učence h kritičnemu razmišljanju o trajnosti z vidika okolja;
- spodbuditi učence, da razmišljajo kot kritični potrošniki;
- spodbuditi učence k trajnostnemu vedenju (kupujemo lokalno pridelano hrano, pakirano v do okolja prijazni embalaži);
- poudariti pomen biorazgradljivih materialov in s tem učence spodbuditi k zmanjšani uporabi plastične embalaže.

2.2 Opis videoposnetka

Videoposnetek je narejen v programu VideoScribe in je razdeljen na dva dela. Prvi del prikazuje proces proizvodnje izdelka »študentska hrana« in učinke takšne proizvodnje na okolje, drugi del pa se osredinja na rešitev, kako bi lahko »študentska hrana« postala bolj trajnosten izdelek. Najprej sta predstavljena izvor surovin, ki jih navadno študentska hrana vključuje (arašidi, mandlji, rozine, lešniki, oreški), in njihov način transporta do Slovenije. V nadaljevanju so izpostavljene negativne posledice transporta na okolje. Nato se vsebina videoposnetka osredini na embalažo, v kateri je »študentska hrana« pakirana, in na negativne posledice plastike za okolje. Drugi del videoposnetka prikazuje mogoče rešitve, kako do bolj trajnostnega izdelka. Predlagano je, da se podpre lokalne proizvajalce in se v »študentsko hrano« vključi lokalne surovine, kot so: različno sadje, semena, rozine itn. Hkrati je rešitev usmerjena v zamenjavo plastičnega pakiranja z biorazgradljivo plastiko, ki je enako obstojna, vendar do okolja prijaznejša.

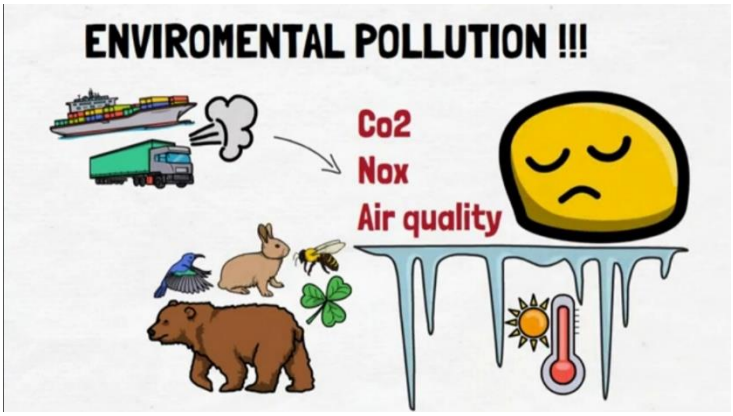
2.3 Scenarij videoposnetka

Na začetku posnetka je krajši uvod, ki predstavi Jaka, ki je »študentsko hrano«. Jaka je prispodoba za kritično razmišljajočega potrošnika, ki ga začne zanimati, kak je postopek izdelave tega izdelka in kak je njegov vpliv na okolje. Jaka je tako začel razmišljati o izvoru surovin, ki jih navadno »študentska hrana« vsebuje. S prikazanim zemljevidom (*Slika 1*) sta ponazorjena izvor mandljev, arašidov, lešnikov, oreškov in rozin ter njihov način transporta do Slovenije. Mandlje in arašide gojijo v Ameriki, nato pa jih prek ladijskega transporta uvozijo v Slovenijo. Tudi oreške in rozine uvozijo prek ladijskega transporta. Oreške gojijo v Vietnamu, rozine pa v Turčiji. Lešnike uvozijo iz Hrvaške, in sicer prek tovornega transporta.



Slika 1: Zemljevid izvora surovin »študentske hrane«

Na naslednji projekciji je prikazan negativni vpliv transporta na okolje (*Slika 2*). Pomorski in cestni promet prinašata za okolje negativne posledice, saj se prek transporta v ozračje sproščajo CO_2, NO_x in trdi delci. Toplogredni plini povzročajo dvig temperature, kar vodi do taljenja ledenikov, nastajanja poplav in s tem porušenja živalskih habitatov.



Slika 2: Negativni vpliv transporta na okolje

V nadaljevanju se vsebina videoposnetka nanaša na embalažo izdelka (*Slika 3*). »Študentska hrana« je trenutno najpogosteje pakirana v plastični embalaži. Na osnovi intervjuja, ki je bil izveden s predstavnico podjetja Odlično, je bilo ugotovljenih nekaj ključnih lastnosti plastične embalaže, zaradi katerih se proizvajalci odločajo za pakiranje izdelkov v njej. Te prednosti so, da je obstojna, varna in poceni. V videoposnetku so tudi nazorno prikazane slabosti takšnega pakiranja, in sicer da je plastika nerazgradljiva in se posledično tekom let nakopiči v okolju v ogromnih količinah, kar onesnažuje naravo in življenjska okolja različnih živalskih in rastlinskih vrst. S tem je ogrožena njihova ohranitev in posledično biotska pestrost.



Slika 3: Kopičenje plastike v okolju

V zadnjem delu videoposnetka so prikazane rešitve oz. možnosti, kako bi lahko naredili izdelek bolj trajnosten (*Slika 4*). Rešitve se osredinjajo na vsebino izdelka pa tudi na način pakiranja. Predlagano je, da se proizvajalci namesto uvažanja surovin z drugih celin poslužujejo lokalnih surovin. Tako se lahko v izdelek vključi sezonsko sadje, kot so: jabolka, slive, marelice, rozine, bučna semena, lešnike, orehe in različna semena, ki so lokalno dostopna, vendar pa je pri tem treba opozoriti, da je ta rešitev primernejša za manjša podjetja, ki ne potrebujejo tako velikih količin surovin.



Slika 4: Vključevanje lokalnih surovin v »študentsko hrano«

Pri načinu pakiranja izdelka se je prvotna rešitev, da bi se namesto plastike uporabljala papirnata embalaža, izkazala za neustrezno, saj naj ne bi bila dovolj obstojna. Predlagana rešitev, ki je prikazana v videoposnetku, je biorazgradljiva plastika. Ta je namreč v nasprotju z običajno plastično embalažo povsem razgradljiva, glede obstojnosti pa povsem primerljiva z običajno plastično embalažo (*Slika 5*).



Slika 5: Predlagana rešitev za pridobitev trajnostne »študentske hrane«

Na koncu videoposnetka je krajši nagovor, da naj se kot potrošniki, če je mogoče, odločamo za lokalne proizvode, pakirane v do okolja prijazni embalaži.

3. Zaključek

Velik vpliv na trajnost predstavljajo vsakodnevne navade potrošnika. Med te spadata tudi izbiranje in nakupovanje hrane. Kot potrošniki se moramo zavedati pomembnosti trajnostnega nakupovanja in pri tem sprejemati trajnostne odločitve. Vključevanje vsebin, povezanih s trajnostjo v vzgojno-izobraževalni proces, in zgodnje ozaveščanje učencev sta ključnega pomena za doseganje trajnostno naravnanih odločitev. V učni proces se za učenčevo lažje razumevanje obravnavanih vsebin lahko vključujejo videoposnetki. V ta namen se lahko tudi pri predmetu gospodinjstvo uporabi izdelan videoposnetek Do trajnostne »študentske hrane«. Ta spodbuja trajnostno vedenje učencev in predstavi rešitve za trajnostnejše odločitve pri izboru in nakupovanju živil. Te rešitve so povezane z izborom lokalnih izdelkov, izdelkov z manj plastične embalaže in izdelkov, ki so pakirani v biorazgradljivo embalažo.

4. Literatura

Bravo, E., Amante, B., Simo, P., Enache, M., in Fernandez, V. (2011). *Video as a new teaching tool to increase student motivation.* Prispevek predstavljen na *Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. Prispevek pridobljen s https://www.researchgate.net/publication/224238642_Video_as_a_new_teaching_tool_to_increase_student_motivation/citations

Erjavšek, M., Kostanjevec, S., in Lovšin Kozina, F. (2014). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj na Pedagoški fakulteti Ljubljana – primer študijskega programa gospodinjstvo z vezavami. *Vzgoja in izobraževanje*, *45*(4), 31–36.

Kostanjevec, S., Lovšin Kozina, F., in Erjavšek, M. (2018). The relationship between teachers' education and their self-perceived competence for teaching home economics. *Problems of Education in the 21st Century, 76*(2), 175–188.

Līce, I., in Reihmane, S. (2015). Education for sustainable development at Home Economics. V V. Dišlere (ur.), *Rural Environment. Education. Personality. (REEP)* (str. 230–236). The Latvia University of Agriculture, Institute of Education and Home Economics.

Lim, W. M. (2016). A blueprint for sustainability marketing: Defining its conceptual boundaries for progress. *Marketing Theory, 16*(2), 232–249.

Lim, W. M. (2017). Inside the sustainable consumption theoretical toolbox: Critical concepts for sustainability, consumption, and marketing. *Journal of Business Research, 78*, 69–80.

Pendergast, D. (2006). Sustaining the home economics profession in new times – a convergent moment. V A. L. Rauma, S. Pollanen, & P. Seitamma Hakkkarainen (ur.), *Human perspectives on sustainable future* (str. 3–32). University of Joensuu, Faculty of Education.

Pendergast, D. (2012). The intention of home economics education: A powerful enabler for future–proofing the profession. V D. Pendergast, S. L. T. McGregor & K. Turkki (ur.), *Creating home economics futures: The next 100 years* (str. 12–23). Australian Academic Press.

Reisch, L. A., in Thøgersen, J. (2015). *Handbook of Research on Sustainable Consumption*. Edward Elgar Publishing: Northampton, UK.

Renold, U. (2008). The role of education in equipping individuals and families to be resilient and active participants in the global community. *International Journal of Home Economics, 1*(2), 69–74.

WCED (1987). *Our common future: World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.

Whitaker, R. C., Sherman, S. N., Chamberlin, L. A., in Powers, S. W. (2004). Altering the perceptions of WIC health professionals about childhood obesity using video with facilitated group discussion. *Journal of the American Dietetic association, 104*, 379–386.

Kratka predstavitev avtoric

Martina Erjavšek, asistentka za področje gospodinjskega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Na raziskovalnem področju se ukvarja z gospodinjskim in s prehranskim opismenjevanjem ter pismenostjo.

Liza Komar, Nika Drnovšek, Patricija Raspor in Ana Šetina, študentke 3. letnika Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, smeri dvopredmetni učitelji biologije in gospodinjstva. V drugem letniku so pri predmetu potrošniška vzgoja v sodelovanju na 1. oblikovalskem izzivu programa Ekošola izdelale videoposnetek z naslovom Do trajnostne »študentske hrane«.

Prosti čas učencev 5. razreda v zaprtih prostorih in zunaj

Leisure Time of 5th Grade Students Indoors and Outdoors

Maja Krpan in Irena Hergan

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
majakrpan111@gmail.com, irena.hergan@pef.uni-lj.si

Povzetek

Prosti čas je za otroka zelo pomemben del dneva, saj lahko takrat poljubno izbira, kaj bo počel. Otroci naj bi v svojem prostem času počeli stvari, ki so jim v veselje. Ob hitrem napredku moderne tehnologije postaja pasivno preživet prosti čas med mladimi vse bolj pogost, kar lahko ima veliko negativnih posledic. Pandemija covid-19 je dodatno zarezala v način preživljanja prostega časa otrok. V prispevku predstavljamo izsledke raziskave, s katero smo ugotavljali, kako so petošolci v Sloveniji preživljali svoj prosti čas spomladi 2020. V raziskavi je sodelovalo 145 petošolcev. Podatke smo zbrali s pomočjo anketnega vprašalnika v spletni obliki. Rezultati kažejo, da se je med pandemijo covid-19 večina petošolcev v svojem prostem času ukvarjala s športnimi dejavnostmi, pogosto so se pogovarjali s starši, gledali televizijo in uporabljali telefon in računalnik. V času karantene so pogrešali stik z vrstniki. Več prostega časa so preživeli notri kot zunaj, najpogosteje so svoj prosti čas preživljali doma. Presenetljiv je podatek, da kar 67,9 % učencev ne gre rado v gozd, čeprav tja zahajajo.

Ključne besede: dejavnosti, prosti čas, učenci, zaprti prostor, zunanji prostor, 5. razred.

Abstract

Leisure time is a very important part of the day for children because they can choose what they want to do. Children should do things they enjoy in their free time. With the improvement of modern technology, passive recreation is becoming more common among adolescents than it was a few years ago, which can have many negative consequences. The covid-19 pandemic has further influenced the way children spend their leisure time. In this paper, we present the results of the study on how fifth graders in Slovenia spent their free time in the spring of 2020. 145 fifth graders participated in the survey. The results show that during the covid-19 pandemic, most fifth graders engaged in sports activities in their free time, frequently talked to their parents, watched TV and used phones and computers. During quarantine, they lacked contact with peers. They spent more time indoors than outdoors, mostly at home. It is surprising that 67.9% of the students do not like to go to the forest, although they do go there.

Keywords: activities, fifth graders, indoors, leisure time, outdoors, students.

1. Uvod

Prosti čas je eden izmed pomembnih pogojev za razvoj različnih področij mladih: za zdravje in telesni razvoj, intelektualni razvoj, estetski razvoj, tehnološki razvoj, družbenomoralni razvoj in razvoj vrednot ter medosebnih odnosov (Kristančič, 2007). V preteklosti je bil prosti čas privilegij vladajočega razreda, danes pa je dostopen vsem (Tepavčević, 2003). V življenju otrok je prosti čas tisti del dneva, ko niso v šoli. Takrat naj bi počeli, kar želijo, od igre, zabave,

počitka, do ukvarjanja z dejavnostmi, ki jim prinašajo osebno zadovoljstvo (Kuhar, 2007). Irby in Tolman (2006) izpostavljata pozitivne učinke, ki jih imajo prostočasne dejavnosti na otroke in mladino tudi na področju čustvenega razvoja, družbene angažiranosti in poklicne usmerjenosti.

Kristančič (2007) prosti čas opredeli kot čas, ko posameznik na osnovi osebne izbire hoče sam sebe izraziti in se razvijati, če ima za to možnosti in sredstva. Prav tako omeni, da prosti čas ne sme biti zapolnjen z obveznostmi, ki se nanašajo na delo, šolo, družino ali druge družbene obveznosti. Otroci lahko prosti čas preživljajo organizirano ali neorganizirano. V vsakem primeru nudi prosti čas tudi priložnosti za učenje, ki se odvija spontano, zaželeno je, da poteka v sproščenem vzdušju. Rezultati raziskav, ki sta jih proučila Irby in Tolman (2006), so pokazali, da so lahko strukturirane prostovoljne prostočasne dejavnosti pri vključevanju in motiviranju učencev za učenje bolj učinkovite od šol. Mladi so sposobni biti kognitivno in čustveno angažirani za učenje samo kratek čas, to pa je predpogoj za uspešno učenje. Kombinacija kognitivne in čustvene angažiranosti se bo veliko verjetneje zgodila v strukturiranih prostovoljnih prostočasnih dejavnostih kot v šoli (Irby in Tolman, 2006). Še en pozitiven vidik prostočasnih dejavnosti je, da spodbujajo pozitivne odnose z odraslimi in vrstniki (Larson, 1994, v Hofferth in Curtin, 2003).

Danes vse več otrok svoj prosti čas preživi za telefoni in računalniki, saj so ti za njih zelo zanimivi. Poleg tega staršem predstavljajo najbolj preprost način, kako pritegniti in obdržati otrokovo pozornost za nekaj časa. Tako imajo starši nekaj časa zase, ne da bi morali otroka zamotiti s katero drugo dejavnostjo. Na žalost starši prevečkrat uporabljajo telefon/računalnik kot nadomestilo za katero drugo prostočasno dejavnost, ki bi jo lahko ponudili otrokom. Pogosto se pri tem ne zavedajo negativnih učinkov teh naprav na otroke (Žumárová, 2015).

Prepogosto starši ne najdejo časa, da bi prosti čas kakovostno preživljali skupaj z otroki v naravi. Ljudje so se od nekdaj razvijali in se učili v različnih naravnih okoljih. Takšen način učenja se je v naših genih ohranil do danes, kar potrjujeta tudi zgradba in delovanje naših možganov. Naša čutila so bolj prilagojena na sprejemanje dražljajev iz naravnega okolja kot iz umetnega. Prav zato se na dražljaje iz naravnega okolja odzivamo pozitivno (Gyorek, 2018). V naravi se srčni utrip umiri, krvni tlak in vrednosti stresnih hormonov se znižajo, prav tako raven sladkorja v krvi (Gyorek, 2018). Povezanost z naravo pozitivno vpliva na zdravje (Barrable, Booth, 2020; Capaldi idr. 2015). Tako starši kot otroci naj bi se v naravi umirili in začutili, da so njen del, razvili naj bi spoštovanje, odgovoren odnos in skrb do okolja.

Povezanost z naravo lahko razumemo tudi kot osebno lastnost in jo lahko merimo. Termina »povezanost z naravo« in »okoljska identiteta« opredeljujeta poseben odnos med človekom in naravo, s poudarkom na empatiji kot osrednjem konceptu. Kot potrjujejo sodobne raziskave, povezanost z naravo korelira z okoljsko identiteto ali jo je mogoče obravnavati kot bistveni del okoljske identitete. V tem okviru jo lahko razumemo tudi kot pomemben predpogoj ali temelj za izobraževanje za trajnostni razvoj. (Anđić in Hadela, 2021)

Narava za otroke predstavlja tako razvojno kot tudi terapevtsko okolje. Otroci, ki se redno igrajo v naravi, imajo bolj razvite motorične sposobnosti in so manj bolni (Vilhar, 2018). Rezultati študije iz leta 2005 in 2006 so pokazali, da so otroci med 8. in 18. letom starosti kar 45 ur na teden preživeli priključeni na elektronske naprave (Louv, 2008, v Skribe Dimec, 2015). Ti podatki so zaskrbljujoči, če pomislimo, da je od raziskave preteklo že precej let in bi bili novejši podatki morda še slabši. Pomembno je, da otrokom skušamo omogočiti čim več stika z naravo. Ta odgovornost je tako na starših kot na učiteljih (Skribe Dimec, 2015). Otroci svoje prve izkušnje o tem, kako preživeti svoj prosti čas, dobijo v družini. Ameriška nacionalna raziskava o prostem času otrok je dokazala pozitivno korelacijo med prostim časom, ki ga med

vikendi zunaj preživijo otroci in časom, ki ga zunaj preživijo njihovi starši (Larson, Green, Cordell, 2011). Starši tako predstavljajo model svojim otrokom, saj ti posnemajo njihovo vedenje in življenjski slog (Žumárová, 2015).

Hofferth in Curtin (2003) sta v raziskavi, v kateri sta uporabila rezultate, zbrane leta 1997 v ZDA, ugotovila, da so imeli otroci, stari med 9-12 let, med tednom približno 5,8 ur prostega časa dnevno, med vikendom pa se je količina prostega časa povečala na 10,7 ur dnevno. Gledanje televizije je bilo med to starostno skupino 9-12 let takrat najbolj pogost način preživljanja prostega časa (94 % udeležencev), le 17 % jih je sodelovalo v dejavnostih na prostem (Hofferth in Curtin, 2003).

Mladi so danes med svojim prostim časom pogosto preobremenjeni, saj se jih veliko udeležuje organiziranih prostočasnih dejavnosti, ki zavzamejo skoraj ves njihov prosti čas, zato jim ne ostane dovolj časa za igro na prostem, v naravi. Dopoldanski čas in tudi del popoldneva preživijo v šoli, kjer pouk poteka pretežno v učilnicah. Ker imajo popoldneve zasedene s prostočasnimi dejavnostmi, se lahko zgodi, da v celem dnevu niti 30 minut ne preživijo zunaj. Otroke je zato potrebno znova povezati z naravo in jim s tem omogočiti konkretno senzorno in izkustveno doživljanje narave. V naravo usmerjeni izobraževalni programi, ki spodbujajo učinkovitejše oblike poučevanja, kjer narava lokalnega okolja postane učilnica, so dandanes nujni. Tovrsten način izobraževanja namreč nima pozitivnega vpliva le na sam učni uspeh učencev, kar dokazujejo tudi številne raziskave, temveč razvija veščine in vrednote posameznika, ki so pomembne za doseganje trajnostne prihodnosti in s pomočjo katerih bodo mladi sposobni kritično razmišljati, sprejemati odgovorne odločitve v dobro sebe, sedanjih in prihodnjih generacij ter se uspešno prilagajati hitrim in nepredvidljivim družbenim spremembam. (Vovk Korže in Lužnik, 2017)

1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

V vsakdanji pedagoški praksi kot učitelji zaznavamo, da imajo učenci relativno malo prostega časa, saj se ob popoldnevih udeležujejo veliko različnih dejavnosti. Prav zaradi tega nas je zanimalo, kako učenci razumejo svoj prosti čas, kaj takrat počnejo in kje ga preživijo. Za to temo smo se odločili tudi zato, ker v zadnjih dveh desetletjih v slovenskem prostoru ni bila pogosto raziskana. Menimo, da se je preživljanje prostega časa otroka od takrat do danes zelo spremenilo, še posebej v razmerah karantene ob pandemiji covid-19.

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Kaj je za učence prosti čas?
RV2: Kaj učenci počnejo v prostem času in kaj bi najraje počeli?
RV3: Ali večina učencev preživlja prosti čas zunaj/na prostem ali notri?
RV4: Kje učenci najpogosteje preživljajo prosti čas?
RV5: Kako radi gredo učenci v gozd?

2. Metoda dela

2.1 Vzorec

Raziskava je temeljila na neslučajnostnem, priložnostnem vzorcu. V vzorec so bili zajeti učenci, katerih učitelji so se odzvali na prošnjo in so spletno povezavo posredovali svojim učencem. Z učitelji smo vzpostavili stik preko družabnega omrežja Facebook, kjer so v skupino prostovoljno včlanjeni razredni učitelji iz celotne Slovenije. Vsi anketirani učenci so v šolskem letu 2019/20 obiskovali 5. razred osnovne šole. V raziskavo je bilo vključenih 145 učencev in

učenk z 9 osnovnih šol, od tega je bilo 88 (60,7 %) učenk in 57 (39,9 %) učencev. Učenci, ki so izpolnili anketni vprašalnik, prihajajo iz štirih različnih statističnih regij Slovenije, in sicer goriške (4 šole), gorenjske (1 šola), posavske (2 šoli) in osrednjeslovenske (2 šoli) statistične regije.

2.2 Instrument

Za zbiranje podatkov je bila uporabljena spletna anketa. Anketni vprašalnik je bil del magistrskega dela, sestavljen je bil iz 15 vprašanj. Za namene te raziskave smo uporabili tri vprašanja odprtega tipa, dve vprašanji kombiniranega tipa in eno petstopenjsko ocenjevalno lestvico. Uporabili smo empirični raziskovalni pristop, in sicer kvantitativno in kvalitativno raziskavo.

2.3 Potek raziskave

V času zbiranja podatkov so bile slovenske šole zaradi pandemije covid-19 zaprte, izvajal se je pouk na daljavo, zato smo morali postopek zbiranja podatkov prilagoditi. Učenci so anketne vprašalnike izpolnjevali po spletni povezavi, ki so jim jo posredovali učitelji, od doma od druge polovice marca 2020 do prve polovice junija 2020.

Za kvantitativno obdelavo podatkov smo uporabili program IBM SPSS Statistics. Rezultate smo predstavili s pomočjo grafov in tabel, te pa smo še dodatno opisali in razložili. Pri vprašanjih odprtega tipa smo odgovore anketirancev izpisali in kategorizirali.

3. Rezultati in diskusija

S prvim raziskovalnim vprašanjem smo želeli ugotoviti, kako učenci 5. razreda opredeljujejo svoj prosti čas. Učence smo v odprtem tipu vprašanja vprašali: *Kaj je zate prosti čas? Razloži*. Pridobljene podatke smo izpisali in jih kategorizirali po podobnosti.

Opredelitev prostega časa učencev je razvidna iz naslednjih primerov v 14 kategorijah:

1. ko delam svoje stvari/ko počnem, kar želim (71 odgovorov), npr. *»da počnem, kar želim«; »čas, ko lahko počnem stvari, ki so mi všeč«; »čas, ki ga lahko preživim po svojih željah«; »čas, v katerem delam, kar hočem«; »čas, za katerega se lahko sam odločiš, kako ga boš porabil«; »čas, ko lahko delam, kar želim in mi nihče ne teži. To pa zato, ker se takrat lahko posvetim stvarem, ki jih jaz rada delam. Ko se jim lahko, vem, da imam prosti čas«;*
2. ko se igram (27 odgovorov), npr. *»čas, ko se igraš«*; *»čas, da sem prost, da se lahko igram«;*
3. ko nimam obveznosti (26 odgovorov), npr. »*čas, ko nimaš obveznosti in lahko počneš, kar te veseli«; »da me nihče ne moti in nimam obveznosti«; »čas za igro brez šolskih dejavnosti«; »čas po tem, ko opravim vse zadolžitve in naloge za šolo«;*
4. ko lahko počivam/ ko se lahko sprostim (24 odgovorov), npr. »*počitek, da se odklopim ter spočijem«; »čas, v katerem se lahko sprostim«; »čas, ko delam, kar me sprosti«;*
5. ko se igram/družim s prijatelji (16 odgovorov), npr. »*čas, v katerem se zabavamo in se družimo s prijatelji«; »čas, ko se igram s prijatelji«;*

6. ko sem zunaj/na svežem zraku/v naravi/na sprehodu (15 odgovorov), npr. »*čas, ko sem na zraku, zunaj«; »sprehod s starši«;*
7. ko se ukvarjam s športnimi dejavnostmi (11 odgovorov), npr. »*čas na svežem zraku, ker igram nogomet«; »čas, ko odložiš šolske snovi (večinoma je to popoldne) in greš na sprehod ali na vožnjo s kolesom«; »odmor, igranje, kolesarjenje«;*
8. ko se zabavam (10 odgovorov), npr. »d*a se zabavam«; »da si prost in da se lahko malo zabavaš«;*
9. ko gledam televizijo (6 odgovorov), npr. »*gledanje televizije«; »da se družiš s prijatelji, ko gledaš televizijo«;*
10. ko se igram/pogovarjam z družino (5 odgovorov), npr. »*čas, ko sem prosta, lahko delam, kar hočem, z družino gremo tudi ven«; »čas, da se sprostim, včasih pa se tudi igram z bratom in sestro«; »čas, namenjen temu, da se pogovarjam in igram z družino.«*
11. ko se ukvarjam s hobiji (3 odgovori), npr. »*čas, kadar lahko opravljamo naše hobije«;*
12. ko rišem (3 odgovori), npr. *»risanje«;*
13. ko berem (3 odgovori), npr. *»čas, ki ga sama zapolnim z branjem.«*
14. ko uporabljam telefon (2 odgovora), npr. »*biti malo na telefonu«.*

Iz odgovorov učencev je razvidno, da večina svoj prosti čas povezuje s tem, da lahko takrat delajo, kar želijo in se ukvarjajo s stvarmi, ki so jim všeč. Njihove opredelitve se skladajo z opredelitvami avtorjev, na primer Lešnikove (1982), ki pravi, da naj bi človek med svojim prostim časom deloval v skladu s svojimi hotenji in nagibi, nanj pa naj ne bi delovala nobena sila. Kuhar (2007) ravno tako meni, da naj bi posameznik med svojim prostim časom počel, kar želi, po svoji lastni izbiri. Prav tako se zapisi anketirancev povezujejo z načelom svobode, ki je po Kristančičevi (2007) najbolj osnovno načelo prostega časa, saj mora imeti posameznik možnost, da lahko svobodno izbere, kaj bo med svojim prostim časom počel, pri tem pa upošteva svoje interese, želje in potrebe. Veliko anketirancev prosti čas povezuje s tem, da so takrat brez obveznosti in se lahko igrajo, počivajo, se družijo. 15 učencev neposredno omenja bivanje zunaj/v naravi. Pričakovali smo več odgovorov, ki bi se neposredno navezovali na posamezne športe (npr. kolesarjenje, rolkanje), vendar je bilo s športnimi dejavnostmi povezanih le 11 odgovorov. Le malo anketirancev prosti čas opisuje v povezavi s televizijo (6 odgovorov) in telefonom (2 odgovora). To je presenetljivo, saj je iz nadaljevanja raziskave razvidno, da učenci veliko prostega časa preživijo pred televizijo in telefoni, vendar v opredelitvi prostega časa ne izpostavijo gledanja televizije in uporabe telefona tako pogosto kot bi pričakovali. Verjetno so nekateri učenci uporabo telefona in televizije razumeli in opisali kot igro, ki je sicer po pogostosti odgovorov med 14 opredeljenimi kategorijami na drugem mestu.

Z drugim raziskovalnim vprašanjem smo želeli ugotoviti, kaj učenci počnejo v svojem prostem času in kaj bi najraje počeli. Učenci so morali v anketnem vprašalniku označiti dejavnosti, s katerimi so se ukvarjali prejšnji dan. Naštetih je bilo 12 dejavnosti, označili so lahko več odgovorov, poleg tega pa so lahko dopisali še druge dejavnosti pod možnostjo »drugo«.

Tabela 1: Dejavnosti, s katerimi so se petošolci ukvarjali dan pred izpolnjevanjem anketnega vprašalnika

Dejavnosti	**Odgovori**		**Odstotek primerov**
	N	%	
Ukvarjal sem se s športom.	121	13,3	85,2 %
Pogovarjal sem se s starši.	115	12,6	81,0 %
Gledal sem televizijo.	114	12,5	80,3 %
Uporabljal sem telefon.	102	11,2	71,8 %
Uporabljal sem računalnik.	92	10,1	64,8 %
Bral sem.	74	8,1	52,1 %
Risal sem.	61	6,7	43,0 %
Drugo.	54	5,9	37,2 %
Igral sem se z igračami.	46	5,1	32,4 %
Plesal sem.	37	4,1	26,1 %
Sprehajal sem psa.	33	3,6	23,2 %
Igral sem inštrument.	32	3,5	22,5 %
Pel sem.	29	3,2	20,4 %

Zelo vzpodbuden je podatek, da se je največ anketirancev ukvarjalo s športom. Čeprav so učenci anketo reševali v času pandemije COVID-19, so poiskali način, da so lahko bili fizično aktivni. Pogovarjanje s starši so anketiranci glede na pogostost postavili na drugo mesto. To pripisujemo predvsem dejstvu, da so bili mnogi starši med karanteno zaradi virusa doma in so tako preživeli več časa s svojimi otroki, kar jim je ponudilo veliko možnosti za pogovor. Starši so prav tako pomagali otrokom pri šolanju na daljavo in zaradi tega so bili primorani komunicirati. Zaskrbljujoče je dejstvo, da so na prvih petih mestih glede na pogostost kar tri dejavnosti, ki vključujejo moderno tehnologijo in sedeč način življenja, in sicer gledanje televizije (80,3 % odgovorov), uporaba telefona (71,8 %) in uporaba računalnika (64,8 %). Predvidevamo lahko, da so anketiranci zaradi karantene več časa preživeli notri, v hiši/stanovanju in so se zaradi tega več časa ukvarjali s takšnimi dejavnostmi. Učenci v času karantene prav tako niso obiskovali organiziranih prostočasnih dejavnosti, zato so imeli več prostega časa, za katerega niso vedeli, kako ga preživeti. Posledično so se kratkočasili z gledanjem televizije oz. uporabo telefona in računalnika.

Statistično pomembne razlike med spoloma so se pojavile pri štirih dejavnostih: petje, ples, sprehajanje psa in risanje. V prostem času je pelo več učenk (29,5 %) kot učencev (5,3 %), psa je prav tako sprehajalo več učenk (29,5 %) kot učencev (12,3 %), tudi plesalo je več učenk (38,6 %) kot učencev (5,3 %) in risalo več učenk (55,7 %) kot učencev (21,1 %).

Anketiranci so odgovarjali tudi na vprašanje odprtega tipa, kaj bi v svojem prostem času najraje počeli. Pridobljene podatke smo po večkratnem branju kategorizirali v 16 skupin, razvidnih iz tabele 2.

Tabela 2: Dejavnosti, ki bi jih petošolci v svojem prostem času najraje počeli

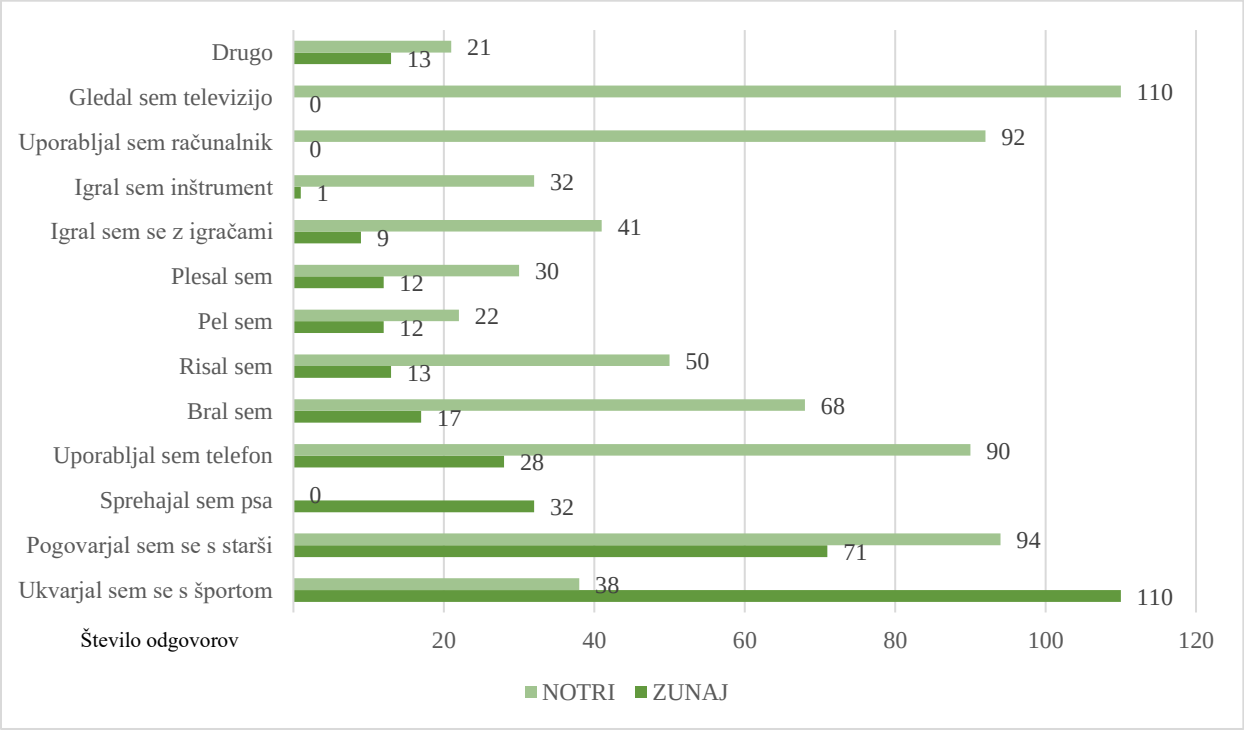
V svojem prostem času bi (se) najraje …	**f**	**%**
ukvarjal s športom	65	22,4
družil s prijatelji	42	14,5
igral/igral igrice	35	12,1
igral/družil z družino	23	7,9
preživljal čas zunaj/v naravi, šel na izlet	22	7,6
risal	17	5,9
se ukvarjal z domačimi živalmi	16	5,5
uporabljal telefon	14	4,8
gledal televizijo	13	4,5
opravljal zunanja opravila	12	4,1
počival/se sproščal	10	3,4
bral	7	2,4
uporabljal računalnik	6	2,1
igral inštrument	5	1,7
pel	2	0,7
fotografiral	1	0,3
skupaj	290	100

65 anketirancev (22,4 % od vseh anketirancev) je odgovorilo, da bi se v svojem prostem času najraje ukvarjalo s športom. Navajali so različne športne dejavnosti, na primer igranje nogometa (13 odgovorov), kolesarjenje (10 odgovorov), odbojko (4 odgovori), košarko (3 odgovori) … Njihovi odgovori so kazali tudi na to, da v času korone pogrešajo različne organizirane ekipne športne dejavnosti, na primer treniranje nogometa. Takšni odgovori so pričakovani, saj so bile vse organizirane športne dejavnosti med karanteno prekinjene. 42 anketirancev (14,5 % od vseh anketirancev) je odgovorilo, da bi se v svojem prostem času najraje družilo s prijatelji. Tudi ta odgovor je bil pričakovan, saj učenci med karanteno zaradi novega koronavirusa niso hodili v šolo in na različne organizirane dejavnosti, kar je pomenilo, da svojih prijateljev že dolgo niso videli. Tudi v popoldanskem času se s prijatelji niso smeli družiti, zato so druženje in igranje s prijatelji pogrešali. 35 anketirancev (12,1 % od vseh anketirancev) je napisalo, da bi se v svojem prostem času najraje igrali oz. igrali igrice. 23 anketirancev (7,9 % od vseh anketirancev) je odgovorilo, da bi se najraje družili oz. igrali s svojo družino. Pri tem so večinoma navajali, da bi se radi igrali s svojimi brati/sestrami, veliko pa jih je omenilo tudi bratrance in sestrične ter stare starše. Predvidevamo lahko, da anketiranci med karanteno niso imeli možnosti obiskati bratrancev/sestričen in starih staršev, če ti ne živijo v njihovi bližini. Prav zaradi tega so druženje z njimi pogrešali. 22 anketirancev (7,6 % od vseh anketirancev) je odgovorilo, da bi svoj prosti čas najraje preživelo zunaj/v naravi oziroma bi odšli na izlet. Sklepamo lahko, da je do takšnega rezultata prišlo, ker nekateri izmed njih med karanteno niso imeli te možnosti.

Če primerjamo podatke iz tabele 1 in tabele 2, opazimo, da je ukvarjanje s športom v obeh primerih na prvem mestu, kar pomeni, da učenci v svojem prostem času počnejo tisto, kar bi tudi najraje počeli. V obeh primerih je na drugem mestu dejavnost, ki vključuje socializacijo z drugimi. Razlika je v tem, da so učenci odgovorili, da so se v svojem prostem času pogovarjali s starši, če bi lahko izbirali sami, pa bi se raje družili s prijatelji. Ti podatki glede na razmere v karanteni ne presenečajo. Anketirancem druženje s prijatelji veliko pomeni. Podatki kažejo, da

je veliko anketirancev v svojem prostem času uporabljalo naprave kot so telefon, računalnik in televizija, pri vprašanju, kaj bi v svojem času najraje počeli, če bi lahko izbirali sami, pa uporaba tovrstnih naprav ni med prvimi petimi najpogostejšimi odgovori. Anketiranci bi se v svojem prostem času raje igrali oz. igrali igrice, se družili/igrali z družino ali preživljali čas zunaj v naravi. Predvidevamo lahko, da anketiranci niso imeli veliko možnosti za izvedbo teh dejavnosti, saj so bili zaradi karantene primorani ostati doma, zato so te dejavnosti pogrešali.

V tretjem raziskovalnem vprašanju smo želeli ugotoviti, ali je večina učencev preživljalo prosti čas zunaj/na prostem ali notri. Učenci so imeli naštetih 12 dejavnosti, označiti so morali, katero dejavnost so izvajali en dan pred izpolnjevanjem anketnega vprašalnika, prav tako pa so morali označiti, kje so jo izvajali, zunaj/na prostem ali notri. Vsak učenec je lahko izbral več dejavnosti, prav tako je lahko označil, ali je neko dejavnost izvajal zunaj in notri. Poleg vsake dejavnosti, ki so jo izbrali, so morali napisati tudi, koliko časa so jo izvajali. Lahko so dopisali tudi druge dejavnosti, ki niso bile med naštetimi, pod možnostjo »drugo«.



Graf 2: Dejavnosti, ki so jih petošolci v prostem času izvajali zunaj in notri

Vidimo lahko, da so vsi učenci skupaj 305-krat označili, da so dejavnosti izvajali zunaj/na prostem, medtem ko so 667-krat označili, da so dejavnosti izvajali notri.

Pod možnostjo »drugo« je bilo navedenih 34 dejavnosti, od tega je bilo 13 dejavnosti takih, ki so jih učenci izvajali v naravi, 21 dejavnosti takih, ki so jih izvajali v zaprtih prostorih. Za še 20 dejavnostih, ki so jih učenci navedli pod »drugo«, ni bilo mogoče razbrati, kje so jih učenci izvajali, zato v grafu niso upoštevane.

Na podlagi teh podatkov ne moremo sklepati, ali so učenci v času anketiranja tudi dejansko preživeli več časa notri kot zunaj. Zaradi tega smo za vsako dejavnost posebej sešteli čas, ki so ga učenci porabili za določeno dejavnost zunaj in čas, ki so ga porabili za določeno dejavnost notri.

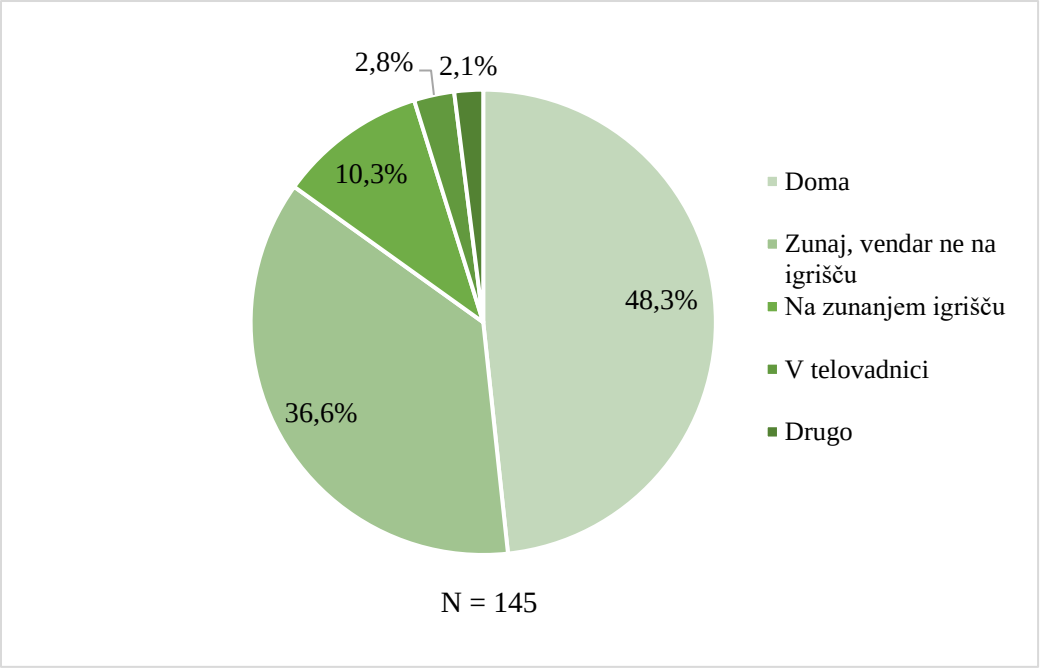
Tabela 3: Prosti čas, ki so ga petošolci preživeli notri in zunaj

Dejavnost	Čas notri v min	Čas zunaj v min	Št. minut na učenca notri	Št. minut na učenca zunaj
Gledal sem televizijo.	7965	0	54,9	0,0
Uporabljal sem računalnik.	6448	0	44,5	0,0
Pogovarjal sem se s starši.	6136	3643	42,3	25,1
Uporabljal sem telefon.	4376	1002	30,2	6,9
Bral sem.	2940	650	20,3	4,5
Risal sem.	2210	380	15,2	2,6
Igral sem se z igračami.	2190	367	15,1	2,5
Ukvarjal sem se s športom.	1975	6800	13,6	46,9
Drugo.	1875	1640	12,9	11,3
Plesal sem.	1303	285	9,0	2,0
Igral sem inštrument.	1078	50	7,4	0,3
Pel sem.	518	245	3,6	1,7
Sprehajal sem psa.	0	1726	0,0	11,9
Skupaj	39014	16788	269,1	115,8

Tudi po skupnem seštevku časa, ki so ga učenci preživeli notri in zunaj, lahko vidimo, da učenci več svojega prostega časa preživijo notri. Povprečno je v prostem času notri učenec preživel največ minut dnevno ob gledanju televizije (54,9 minut), zunaj pa ob športnih dejavnostih (46,9 minut). Poleg športa so le še pri sprehajanju psa učenci preživeli več časa zunaj kot notri, vse ostale dejavnosti so časovno prevladovale v notranjih prostorih. Skupaj je učenec na dan notri preživel povprečno 4,5 ure prostega časa, zunaj pa 1,9 ure prostega časa. Razlike v preživetem času zunaj/notri so bile med posameznimi učenci velike. Podatke o času, ki so ga učenci preživeli zunaj/notri, je potrebno obravnavati ob zavedanju, da so izpolnjevali vprašalnike samostojno in da se v starosti 10-11 let pri dojemanje in koncept časa še vedno razvija, zato lahko njihove ocene tudi precej odstopajo od dejanskega stanja.

Takšne rezultate lahko delno pripišemo dejstvu, da se učenci med karanteno niso smeli ves čas prosto gibati zunaj, razen v neposredni okolici svojega doma, posledično so več svojega prostega časa preživeli notri. Vendar kljub temu ne moremo trditi, da bi bili podatki v razmerju prostega časa, preživetega zunaj/notri bistveno drugačni, če karantene ne bi bilo.

Četrto raziskovalno vprašanje se je nanašalo na to, kje učenci najpogosteje preživljajo svoj prosti čas. Anketiranci so lahko izbrali enega izmed štirih že podanih odgovorov (doma; na zunanjem igrišču; zunaj, vendar ne na igrišču; v telovadnici), ali pa so svoj odgovor dopisali pod možnost drugo.

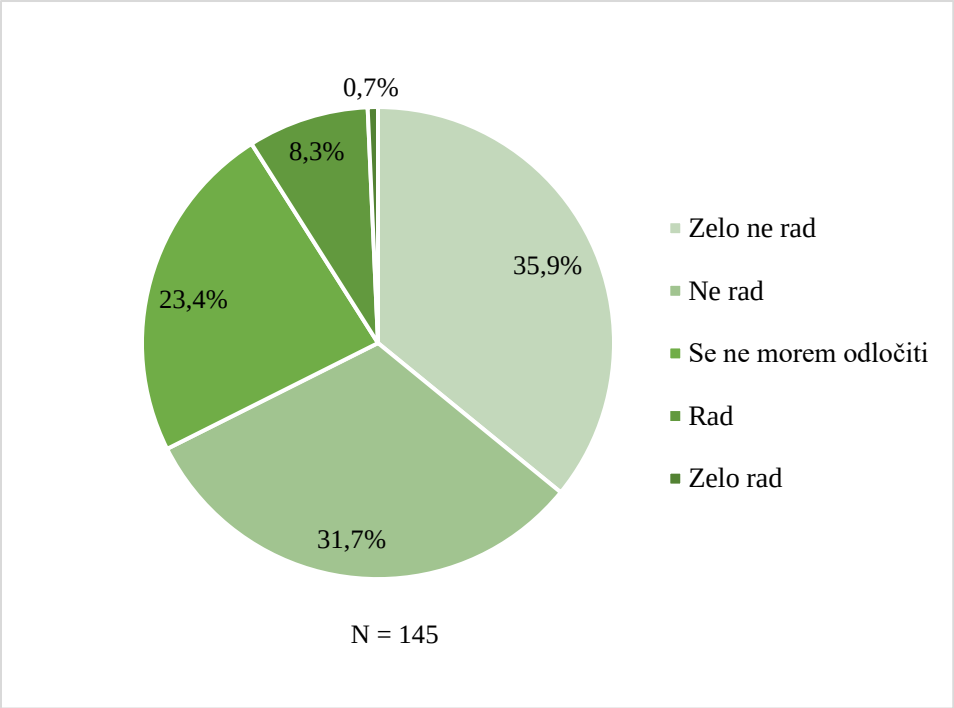


Graf 3: Odgovori petošolcev na vprašanje, kje najpogosteje preživljajo svoj prosti čas

70 anketirancev (48,3 %) svoj prosti najpogosteje preživlja doma, 53 anketirancev (36,6 %) prosti čas najpogosteje preživlja zunaj, vendar ne na igrišču. 15 anketirancev (10,3 %) prosti čas najpogosteje preživlja na zunanjem igrišču, štiri anketiranci (2,8 %) v telovadnici, tri anketiranci (2,1 %) pa so svoj odgovor dopisali pod drugo. Če seštejemo kategoriji »zunaj, vendar ne na igrišču« in »na zunanjem igrišču«, dobimo podoben delež anketiranih učencev, ki svoj prosti čas najpogosteje preživljajo doma (48,3 %) in zunaj (46,9 %), pri čemer je potrebno opozoriti, da so lahko učenci kategorijo »doma« razumeli kot »notri« ali kot »notri in zunaj na domačem dvorišču/balkonu/terasi«.

Zanimalo nas je tudi, ali se med učenci in učenkami pojavljajo statistično pomembne razlike v tem, kje najpogosteje preživljajo svoj prosti čas. V preživljanju prostega časa doma in zunaj, tako na igrišču kot drugje, med spoloma ni opaznih razlik. Razlike med spoloma so minimalne le v kategoriji preživljanja prostega časa v telovadnici, kjer ni nihče izmed učencev izbral te možnosti, izbralo pa jo je nekaj učenk.

Peto raziskovalno vprašanje je spraševalo, kako radi gredo učenci v gozd. Za to vprašanje smo se odločili, ker je gozd površinsko najbolj obsežno naravno okolje v Sloveniji. Predvidevali smo, da mnogi anketiranci živijo v bližini gozda in ga zlahka dosežejo peš. Učenci so morali na petstopenjski ocenjevalni lestvici označiti svoj odgovor. Izbirali so lahko med naslednjimi možnostmi: zelo rad; rad; se ne morem odločiti; nerad; zelo nerad.



Graf 4: Mnenje petošolcev o tem, kako radi gredo v gozd

52 anketirancev (35,9 %) je odgovorilo, da gredo v gozd zelo ne radi, 46 anketirancev (31,7 %) v gozd ne gre rado. 34 anketirancev (23,4 %) se o tem ne more odločiti, 12 anketirancev (8,3 %) gre v gozd rado, samo en anketiranec (0,7 %) pa gre v gozd zelo rad.

Rezultati tega raziskovalnega vprašanja so nas presenetili, saj smo bili prepričani, da imajo učenci gozd kot naravno okolje radi in da tja tudi radi zahajajo. Rezultati so pokazali ravno nasprotno, saj kar dve tretjini učencev v gozd ne gre rado ali zelo rado (67,6 %), slaba četrtina pa se o tem vprašanju ni opredelila. Omeniti je potrebno, da je bilo to vprašanje v anketnem vprašalniku zastavljeno tako, da je bil odgovor 5 – zelo rad grem v gozd skrajno levo in odgovor 1 – zelo ne rad grem v gozd skrajno desno. Učenci so morda navajeni obratnega zapisa oziroma branja od leve proti desni, kar je ena izmed možnih razlag, da je prišlo do takšnega rezultata, vendarle pa so izbirali oceno kot številko (1, 2, 3 4 ali 5), kar jih ne bi smelo zavesti, saj iz šole že dobro poznajo pomen ocen od 1 do 5.

Glede na to, da kar 7 od 9 osnovnih šol, iz katerih prihajajo učenci, velja za podeželske šole, ki imajo gozd skoraj v neposredni bližini, so rezultati zaskrbljujoči. Vprašati se moramo, zakaj je do takšnih rezultatov prišlo. Eden izmed možnih odgovorov je, da učenci na podeželju v gozd zahajajo večinoma zaradi pomoči pri delu staršem ali na daljše sprehode s starši, kar se jim zdi dolgočasno. Pogost odgovor na vprašanje, zakaj ne gredo radi v gozd, je, da »se nič ne dogaja«. Med možnimi razlogi je tudi vpliv moderne tehnologije, ki otroke bolj pritegne kot preživljanje časa v naravi, v gozdu. Tudi starši sedanje generacije otrok morda niso ljubitelji gozda, so prezaposleni in ne najdejo časa za obiskovanje gozda. Predvsem starši so tisti, ki lahko svojim otrokom omogočijo več stika z naravo in jih lahko pogosteje odpeljejo tako v gozd kot v druga naravna okolja.

V sklopu četrtega raziskovalnega vprašanja so morali anketiranci na vprašanje odprtega tipa napisati, kdaj so bili nazadnje v gozdu. Podatke smo združili v kategorije.

Tabela 4: Odgovori petošolcev na vprašanje, kdaj so bili nazadnje v gozdu

Nazadnje sem bil/-a v gozdu …	**f**	**%**
danes	13	9,4
včeraj	44	31,9
pred dvema dnevoma	10	7,2
pred tremi dnevi	9	6,5
prejšnji vikend	20	14,5
prejšnji teden	14	10,1
pred 14 dnevi	9	6,5
pred tremi tedni	2	1,4
pred enim mesecem	4	2,9
pred dvema mesecema	5	3,6
pred pol leta	1	0,7
se ne spomnim	7	5,1
skupaj	138	100

Čeprav je dobri dve tretjini anketirancev (67,9 %) odgovorilo, da zelo ne radi oz. ne radi gredo v gozdu, pa v tabeli 4 vidimo, da je bilo kar 110 anketirancev (%) nazadnje v gozdu pred sedmimi dnevi (kategorija prejšnji teden) ali manj. Odgovorov sedmih anketirancev nismo vključili, saj iz njih nismo mogli razbrati, kdaj so bili nazadnje v gozdu (npr. odgovor: »Ko sem obiskal prijatelja, sva šla skupaj v gozd.«). Opazimo razhajanja med tem, kako radi gredo anketiranci v gozd in kdaj so bili nazadnje tam. Glede na njihove odgovore, ki kažejo, da jim gozd ni najbolj pri srcu, bi pričakovali, da tam niso bili zelo dolgo, vendar so rezultati pokazali ravno nasprotno. Zelo pozitivno je védenje, da učenci zahajajo v gozd, vendar se moramo kljub temu vprašati, zakaj jim gozd ni najbolj pri srcu in kaj je razlog, da potemtakem sploh zahajajo tja. Če gre toliko anketirancev v gozd, vendar tja ne gredo radi, verjetno tja ne zahajajo prostovoljno in na lastno pobudo. V prihodnje bi morali učitelji in starši več časa posvečati temu, da bi otrokom gozd čim bolj približali kot prijetno izkušnjo, saj bi ga na ta način vzljubili in bi posledično tja zahajali tudi prostovoljno.

4. Zaključek

Sodoben način življenja narekuje, da današnji otroci preživijo zunaj manj časa kot njihovi predniki. V primerjavi s preteklimi generacijami je na voljo vedno večja ponudba najrazličnejših elektronskih medijev, ki z dinamičnimi igricami na zaslonih pritegnejo pozornost otrok bolj kot narava. Na voljo je tudi obilica organiziranih dejavnosti, ki se odvijajo v popoldanskem času predvsem v zaprtih prostorih in jih starši prepoznavajo in izbirajo kot koristne za otroke. Učitelji med učenci tako zaznavamo manj proste, neorganizirane in nestrukturirane igre na prostem. Vendarle pa so rezultati raziskave, ki je bila opravljena med slovenskimi petošolci v času pandemije covid-19, pokazali, da stanje glede preživljanja prostega časa otrok ni tako alarmantno kot smo pričakovali za obdobje karantene, ko so veljali posebni pogoji gibanja ne le v zaprtih javnih prostorih, temveč tudi na prostem. Učenci so sicer preživeli precej več prostega časa notri (povprečno 4,5 ure dnevno) kot zunaj (povprečno 1,9 ure dnevno), a so se v svojem prostem času največkrat ukvarjali s športnimi dejavnostmi. Pogosto so se pogovarjali s starši in gledali televizijo ter uporabljali telefon ali računalnik. Gledanje televizije, igranje video igric in uporaba elektronskih medijev so bili sicer

najpogostejši razlogi, zaradi katerih otroci v ZDA že desetletje pred pandemijo niso preživeli več prostega časa zunaj (Larson, Green, Cordell, 2011). Zanimivo je, da je na vprašanje *Kaj je zate prosti čas?* le nekaj učencev prosti čas opisalo v povezavi s televizijo in telefonom. Večina jih prosti čas povezuje s svobodno izbiro, ko lahko po lastnih željah počnejo stvari, ki so jim všeč. Popoldanskih dejavnosti, ki jih organizirano obiskujejo izven šole, ne dojemajo kot prosti čas, temveč kot obveznosti.

Primerjava podatkov o tem, kaj učenci počnejo v prostem času in kaj bi radi počeli, kaže skladnost, saj je ukvarjanje s športom v obeh primerih na prvem mestu. Kot pomembna prostočasna dejavnost za otroke se je izkazala tudi socializacija z drugimi. V času pandemije so bili prikrajšani za druženje s prijatelji/vrstniki, ki bi ga izbrali kot drugo najbolj priljubljeno obliko preživljanja prostega časa takoj za športnimi aktivnostmi, zato so potrebo po druženju kompenzirali skozi pogovore s starši. Če med dejavnostmi, ki bi jih v prostem času otroci radi počeli, seštejemo željo po preživljanju časa zunaj/v naravi, željo po izletih, ukvarjanju z domačimi živalmi in opravljanju različnih zunanjih opravil, dobimo 17,2 % vseh odgovorov, medtem ko bi se za športne dejavnosti, ki potekajo bodisi zunaj ali notri in so po priljubljenosti uvrščene najvišje, odločilo 22,4% učencev. Podatki kažejo, da je veliko anketirancev v svojem prostem času uporabljalo različne medije (telefon, računalnik, televizija), vendar tega ne bi počeli tako pogosto, če bi lahko izbirali, saj med želenimi dejavnostmi uporaba tovrstnih naprav ni bila med prvimi petimi najpogostejšimi odgovori.

Presenetili so nas rezultati, da učenci ne marajo zahajati v gozd, čeprav so tam bili ne dolgo nazaj. Potrebno je razmisliti, kaj narediti, da bodo različna naravna okolja, tudi gozd, bolj priljubljena za preživljanje prostega časa. Ena izmed možnosti, ki jih predlagajo v tujini (Larson, Green, Cordell, 2011), je kombiniranje tehnologije in rekreativnih športnih dejavnosti in pestrejša ponudba dejavnosti za družine.

V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno preučiti najpogostejše razloge, zaradi katerih slovenski učenci preživijo več prostega časa notri kot zunaj ter zakaj niso pogosteje zunaj. Prav tako bi se bilo potrebno poglobljeno posvetiti razlikam med strukturiranimi (organiziranimi) in nestrukturiranimi (prostimi) dejavnostmi ter razviti inovativne možnosti za preživljanje časa otrok na prostem.

Morda bodo rezultati te raziskave spodbudili učitelje, da v svoje delo vključijo več pouka in igre v gozdu in drugih okoljih na prostem ter svojim učencem poskušajo približati bivanje zunaj kot prijetno. Prav tako lahko rezultati raziskave vzpodbudijo starše, da svoje otroke usmerijo v pogostejše preživljanje prostega časa zunaj, se skupaj z njimi redno podajajo v naravo in jim na ta način omogočijo prijetne izkušnje, ob katerih bodo sčasoma sebe začutili kot del narave, ki je neprecenljivo bogastvo in vir lepote življenja.

5. Zahvala

This work is supported by University of Rijeka with the project no.uniri-pr-drustv-19-19 "Connectedness with Nature, The Organization of Early School-Aged Students' Free Time and Digital Technologies".

6. Literatura

Anđić, D., Hadela, J. (2021). Adults' connectedness to nature and environmental identity in the republic of croatia – adaptation and validation of two scales. EDULEARN21 Proceedings, 13th International Conference on Education and New Learning Technologies. Gómez Chova, L ; A. López Martínez, A. ; Candel Torres, I. (ur.). Valencia, Spain: IATED Academy, str. 10198-10208. doi:10.21125/edulearn.2021.2105.

Barrable,Alexia, Booth,David (2020). Increasing Nature Connection in Children: A Mini Review of Interventions. Frontiers in Psychology, 19 March 2020. Pridobljeno s: https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2020.00492

Capaldi, C. A., Passmore, H. A., Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., and Dopko, R. L. (2015). Flourishing in nature: a review of the benefits of connecting with nature and its application as a wellbeing intervention. Int. J. Wellbeing 5, 1–16. doi: 10.5502/ijw.v5i4.1

Gyorek, N. (2018). Odtujenost otrok od narave v današnjem času. V N. Gyorek (ur.), Zelena učna okolja: Prednosti učenja v naravi za otroke s posebnimi potrebami (str. 28–30). Kamnik, Inštitut za gozdno pedagogiko. Pridobljeno s https://gozdna-pedagogika.si/files/Zelena_ucna_okolja_brosura_slo_final.pdf

Hofferth, S. L. in Curtin, S. C. (2003). Leisure Time Activities in Middle Childhood. V K. A. Moore in L. H. Lippman (ur.), What Do Children Need to Flourish? (str. 95–110). Boston, Springer. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/226737702_Leisure_Time_Activities_in_Middle_Childhood

Irby, M. in Tolman, J. (2006). Rethinking leisure time: Expanding opportunities for young people and communities. V World Youth Report 2003: The Global Situation of Young People (str. 212–247). New York, UN. Pridobljeno s https://www.un-ilibrary.org/children-and-youth/world-youth-report-2003_29910675-en

Kristančič, A. (2007). Svoboda izbire – moj prosti čas. Ljubljana, AA Inserco, svetovalna družba.

Kuhar, M. (2007). Prosti čas mladih v 21. stoletju. Socialna pedagogika 11(4), 453–471, Ljubljana. Pridobljeno s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-U4CNPZ4P

Larson, L., Green, G., Cordell, H. (2011). Children's time outdoors: Results and implications of the National Kids Survey. Journal of Park and Recreation Administration, 29, 1-20.

Lešnik, R. (1982). Prosti čas. Maribor, Založba Obzorja.

Skribe Dimec, D. (2015). Televizija, tablica, telefon ali igra v naravi? Vzgoja (Ljubljana), 17(67), 21–23. Pridobljeno s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-M5WEOSQ5

Tepavčević, Ž. (2003). Družina in prosti čas. Socialno delo, 42(1), 27–32. Pridobljeno s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-CJFN88ZF/?pageSize=25&frelation=Socialno+delo&query=%27rele%253dSocialno%2bdelo%27&fyear=2003

Vilhar, U. (2018). Narava kot terapevtsko okolje in orodje. V N. Gyorek (ur.), Zelena učna okolja: Prednosti učenja v naravi za otroke s posebnimi potrebami (str. 5). Kamnik, Inštitut za gozdno pedagogiko. Pridobljeno s https://gozdna-pedagogika.si/files/Zelena_ucna_okolja_brosura_slo_final.pdf

Vovk Korže, A. in Lužnik, J. (2017). Povežimo otroke z naravo, pojdimo v gozd. Didakta, 26(193), 62–69. Pridobljeno s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-6ZK57MZN

Žumárová, M. (2015). Computers and children´s leisure time. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 176, 779–786. Pridobljeno s https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815005777

Kratka predstavitev avtoric

Maja Krpan je magistrica profesorica poučevanja na razredni stopnji z angleščino. Zanima jo področje preživljanja prostega časa otrok.

Dr. Irena Hergan je poučuje geografijo in didaktiko družboslovja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Je avtorica učbenikov, delovnih zvezkov in priročnikov za spoznavanje okolja.

Vpeljava radioaktivnosti v osnovnošolski pouk fizike

Introduction of Radioactivity in Elementary School Physics Lessons

Alex Wirth[1], Jerneja Pavlin[2]

[1]*I. osnovna šola Žalec, Žalec, Slovenija*
alex.wirth@1os-zalec.si

[2]*Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana, Slovenija*
jerneja.pavlin@pef.uni-lj.si

Povzetek

Občasno se v naši družbi pojavijo razprave o nuklearni energiji. Omenjena razprava zadeva celotno družbo, ki ima o tej temi v povprečju omejeno znanje. Majhen korak k poznavanju teme in k spreminjanju stališč lahko naredimo s tem, da radioaktivnost predstavimo pri pouku fizike. Čeprav se teme radioaktivnost praviloma v osnovni šoli ne poučuje, smo pri pouku fizike izvedli učno enoto o radioaktivnosti, in sicer v 8. in 9. razredu, skupno s 70 učenci. Pred in po izvedbi učne enote smo učence povprašali o njihovih stališčih do miroljubne uporabe nuklearne energije, preverili pa smo tudi njihovo znanje o temi. Za preverjanje znanja smo uporabili preizkus znanja, za preverjanje stališč pa anketni vprašalnik. Pripravljena sta bila v spletnem orodju 1KA. Izsledki kažejo, da so učenci izkazali srednji napredek v znanju glede na g-faktor, medtem ko se njihova stališča do miroljubne uporabe nuklearne energije niso spremenila.

Ključne besede: pouk fizike v osnovni šoli, radioaktivnost, znanje.

Abstract

From time to time there are debates in our society about nuclear energy. These debates affect the entire society, which on average has limited knowledge on the content. A small step towards learning about the subject and changing attitudes can be taken by introducing radioactivity in physics classes. Although the topic of radioactivity is not generally taught in primary school, we have conducted a teaching unit on radioactivity in physics class. We conducted it in 8th and 9th grade, with a total of 70 students. Before and after conducting the teaching unit, we asked the students about their attitudes towards the peaceful use of nuclear energy and also checked their knowledge about the content. We used a knowledge test to identify knowledge and a questionnaire to collect students' attitudes. Instruments were created using the online tool 1KA. The results show that the students showed a medium progress in knowledge regarding the g-factor, while their attitude towards the peaceful use of nuclear energy did not change.

Key words: knowledge, physics lessons in primary school, radioactivity.

1. Uvod

Učenci v osnovni šoli obiskujejo pouk fizike v 8. in 9. razredu (Verovnik idr., 2011). Žal učitelji fizike velikokrat dobimo občutek, da fizika ni priljubljen šolski predmet. Le-ta občutek podpirajo raziskave, ki ugotavljajo, da se fizika uvršča med manj priljubljene šolske predmete (Cvetko idr., 2010; Zabukovšek, 2016). Med odnosom do fizike in motivacijo za učenje fizike ni bistvenih razlik (Giudo, 2013). Omenjeno nakazuje, da so učenci manj motivirani, vsaj notranje, za učenje fizike. Kot učitelji si prizadevamo učencem približati fiziko tako, da jim predstavimo čim več zanimivih in aktualnih vsebin, upoštevajoč okvire učnega načrta predmeta. Primere omenjenega najdemo v doktorski disertaciji o implementaciji sodobnih spoznanjih v pouk fizike (Repnik, 2012), člankih revije Fizika v šoli (Pavlin, 2019; Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2021) ipd.

Zato smo učencem želeli predstaviti naravoslovno temo radioaktivnost, ki je učencem zanimiva in običajno ni obravnavana pri osnovnošolski fiziki, čeprav se nakazujejo možnosti implementacije v okviru sklopa *fizika in okolje* (Verovnik idr., 2011). Na spletu lahko zasledimo različne opredelitve radioaktivnosti. Uprava Republike Slovenije za jedrsko varnost (2021) jo definira kot pojav, pri katerem jedra nestabilnih atomov prehajajo v stabilno stanje in pri tem oddajo energijo v obliki ionizirajočega sevanja (Uprava Republike Slovenije za jedrsko varnost, 2021). V naši družbi občasno razpravljamo o nuklearni energiji, predvsem v povezavi s tveganji, ki jih izkoriščanje le-te energije prinaša. Razprave se pojavijo ob različnih dogodkih, ki bi lahko vplivali na nuklearni obrat, npr. nesreča v nuklearni elektrarni Fukušima-Daiči leta 2011, obletnice nesreče v Černobilu leta 1986, potres na območju Krškega leta 2020, razprave o drugem bloku Nuklearne elektrarne Krško leta 2021 … Nuklearne nesreče in vpliv ionizirajočega sevanja na živa bitja ter neživo naravo se kažeta kot temi, ki sta zelo zanimivi za dijake (Morales Lopez in Tuzon Marco, 2021).

Lijnse idr. (2007) so pokazali, da učenci večino svojega vedenja o radioaktivnosti pridobijo iz množičnih medijev, kjer pa so informacije pogoste pomanjkljive ali celo napačne (Lijnse idr., 2007). Cardoso idr. (2020) so raziskovali napačne predstave o nuklearni fiziki, ki jih imajo brazilski dijaki. V raziskavo so vključili 34 dijakov in ugotovili, da jih je 60 % že slišalo za sevanje, vendar niso znali pojasniti, kaj to je. Ugotavljali so tudi vpliv informacij, ki so jih dijaki pridobili izven formalnega izobraževanja, predvsem z omembami cepitve jeder v medijih. Nuklearna fizika kot tema sicer ni predpisana v brazilskem učnem načrtu za fiziko v sredjih šolah (Cardoso idr., 2020).

Omenjeno je vodilo do zasnove naše raziskave in težnje predstavitve nekaj dejstev o radioaktivnosti učencem 8. in 9. razredov z namenom približanja teme. Tema je aktualna in zanimiva. Dodatno nas je k izvedbi raziskave spodbudila študija, ki jo je izvedel Millar (1994) s 144 dijaki, starimi 16 let. Njegova raziskava je pokazala, da dijaki, vključeni v raziskavo, ne ločijo med iradiacijo (vzorec je samo izpostavljen ionizirajočemu sevanju, kasneje ga ne oddaja) in kontaminacijo (vzorec je okužen in kasneje oddaja ionizirajoče sevanje) (Millar, 1994). Do enake ugotovitve so prišli tudi Siersma idr. (2021), ki so naredili pregled literature in intervjuje z 12 dijaki (Siersma idr., 2021).

Natančneje, v raziskavi smo želeli identificirati znanje učencev o radioaktivnosti in stališča učencev do miroljubne uporabe nuklearne energije pred in po implementaciji učne enote. Zastavili smo si dve raziskovalni vprašanji:

- Kakšen je napredek učencev v znanju po obravnavi radioaktivnosti?
- V kolikšni meri se spremenijo stališča učencev do miroljubne uporabe jedrske energije?

2. Radioaktivni razpad

Za lažje razumevanje vsebine prispevka so v nadaljevanju razložene osnove radioaktivnega razpada. V letu 1897 je Henri Becquerel raziskoval novoodkrite žarke X. Po naključju je odkril, da uranove soli, če jih obsevamo z žarki X, oddajo prodirajoče sevanje, ki ga lahko zaznamo na fotografski plošči. Nadaljnje raziskave so pokazale, da to prodirajoče sevanje niso žarki X. Becquerel je tako odkril nov pojav, radioaktivnost, za kar je leta 1903 prejel Nobelovo nagrado za fiziko (The Nobel Prize, 2021). Radioaktivni razpad je naraven proces. Atom z nestabilnim jedrom bo spontano razpadel – prešel iz nestabilnega v stabilno stanje in pri tem oddal energijo. Radioaktivni razpadi nestabilnih jeder se vrstijo statistično nepovezano. Število razpadov radioaktivnih jeder (dN) v časovni enoti (dt) je merilo za aktivnost vira. Aktivnost (A) je definirana kot:

$$A = -\frac{dN}{dt}\,.$$

Enota za aktivnost je becquerel (Bq), ki pomeni en razpad v sekundi (Kladnik, 1991; Halliday idr., 2014).

Atom se lahko pomiri s tremi vrstami razpadov. Ti razpadi so alfa, beta in gama. Alfa aktivno jedro zmanjša svojo notranjo energijo tako, da odda helion, tj. delec z dvema protonoma in dvema nevtronoma. Pri tem se sprosti nekaj energije, ki jo emitirani helion odnese v obliki kinetične energije. Ker alfa aktivno jedro ob razpadu alfa izgubi dva protona in dva nevtrona, se njegovo masno število zmanjša za štiri, vrstno število pa za dva. Pri razpadu je nastal delec alfa (α) oz. helijevo jedro

$$_{Z}X^{A} \rightarrow {}_{Z-2}Y^{A-4} + \alpha\,.$$

Emitirani helioni slej ko prej zajamejo po dva prosta elektrona iz ozračja in nastanejo atomi helija, zato se helij pojavlja v bližini alfa aktivnih izotopov (Kladnik, 1991; Halliday idr., 2014).

Beta aktivna jedra oddajajo elektrone. Pri razpadu beta minus (β^-) se nevtron (n) pretvori v proton (p), delec β^- (t.j. elektron) in antinevtrino ($\bar{\nu}$):

$$n \rightarrow p + \beta^- + \bar{\nu}\,.$$

Pri razpadu beta plus (β^+) se proton pretvori v nevtron, delec β^+ (t.j. pozitron) in nevtrino (ν):

$$p \rightarrow n + \beta^+ + \nu\,.$$

Pri obeh razpadih se ohranja masno število. Pri razpadu β^- vrstno število poveča za ena, pri razpadu β^+ pa se vrstno število zmanjša za ena (Kladnik, 1991; Halliday idr., 2014).

Z emisijo gama se vzbujena jedra pomirijo (oddajo odvečno notranjo energijo), ne da bi se pri tem spremenila njihova sestava. Razpad gama je najmanj buren način radioaktivnega razpadanja. Jedra izsevajo fotone gama (γ):

$$_{Z}X^{A} \rightarrow {}_{Z}X^{A} + \gamma\,.$$

Energija emitiranih fotonov pri razpadu gama je lahko zelo velika (od nekaj desetink do več MeV). Gama sevanje je elektromagnetno valovanje zelo kratkih valovnih dolžin in je

najprodornejše sevanje. To je ionizirajoče sevanje, ker ionizira atome in tako lahko pokvari tudi naš genetski zapis. Tudi alfa in beta sevanji sta ionizirajoči. Sevanje alfa ima veliko energijo in bi nam ob zaužitju predstavljalo veliko nevarnost, vendar ima na srečo kratek doseg. Ustavi ga že človeška koža. Sevanje beta pa je bolj prodorno kot sevanje alfa, vendar nosi manj energije (Kladnik, 1991; Halliday idr., 2014).

Omenjene osnove radioaktivnega razpada so bile vključene v načrtovano učno enoto o radioaktivnosti, ki je bila implementirana v pouk fizike v osnovni šoli.

3. Metode dela

Radioaktivnost smo predstavili osnovnošolcem v šolskem letu 2020/2021 in ovrednotili napredek učencev v znanju in spremembe v njihovih stališčih. Za izvedbo raziskave smo uporabili kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Čagran in Bratina, 2018).

3.1 Vzorec

V vzorec za raziskavo smo zajeli 70 učencev dveh oddelkov 8. in treh oddelkov 9. razreda osnovne šole v bližini Celja. Vzorec je bil priložnostni, sodelovanje je bilo prostovoljno.

3.2 Inštrumenta

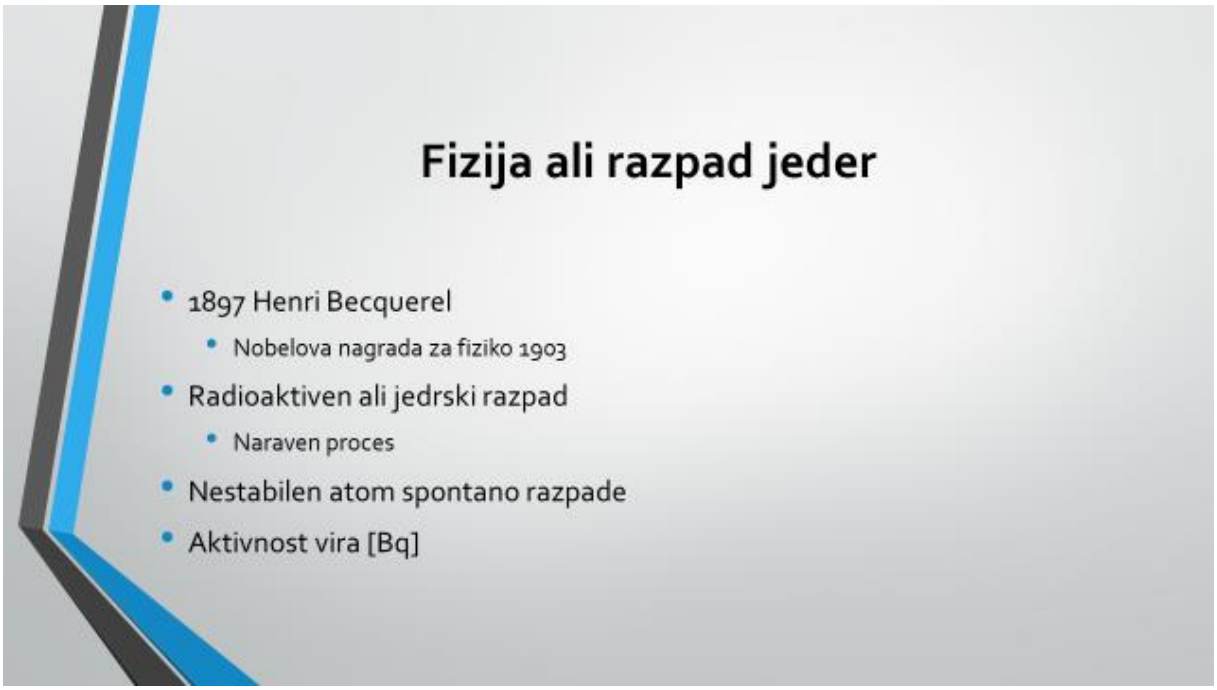
Podatki so bili zbrani z dvema instrumentoma: preizkusom znanja o učni vsebini radioaktivnost in anketnim vprašalnikom o stališčih, ki sta bila pripravljena v spletnem okolju 1KA. Učenci so do njiju dostopali prek svojih mobilnih telefonov. Preizkus znanja je vseboval 12 nalog izbirnega tipa. Pripravljen je bil za namen raziskave. Anketni vprašalnik je vseboval eno postavko na petstopenjski lestvici Likertovega tipa z zahtevano utemeljitvijo.

3.3 Potek raziskave

Učenci so anketni vprašalnik izpolnili in preizkus znanja rešili pred implementacijo učne enote o radioaktivnosti v pouk fizike. Naslednjič smo izvedli učno enoto o radioaktivnosti. Za povečanje situacijskega interesa je bil pri učni enoti uporabljen izsek iz serije Černobil (Mazin in Renck, 2019).

Predstavili smo fizijo ali razpad jeder (slika 1), povedali, da se ob tem sprostijo ionizirajoča sevanja, razložili, kako s pomočjo kontrolirane verižne reakcije pridobivamo energijo (slika 2). Dotaknili smo se še fuzije ali zlitja jeder in se pogovorili o argumentih za in proti izkoriščanju jedrske energije (slika 3). Pri obravnavi smo se sklicevali tudi na nuklearno elektrarno Krško, ki je v nekovidnih okoliščinah odprta za obiske učečih se (Nuklearna elektrarna Krško, 2021).

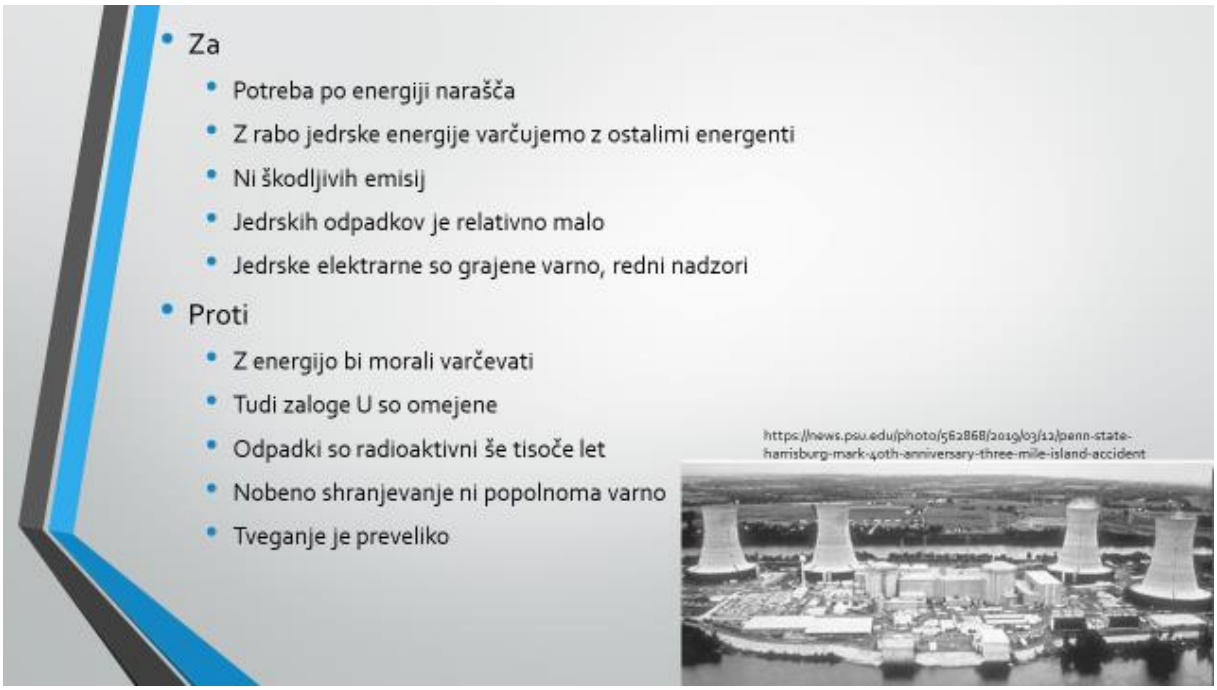
Pri oblikovanju učne enote smo izhajali iz različnih virov (Kladnik, 1991; Strnad, 2000; Halliday idr., 2014).



Slika 1. *Fizija*



Slika 2. *Jedrski reaktor*



Slika 3. *Argumenti za in proti uporabi jedrske energije*

Po izvedeni učni enoti o radioaktivnosti so učenci ponovno izpolnili anketni vprašalnik in rešili preizkus znanja. Vprašanja *preizkusa znanja* in *anketnega vprašalnika* so zbrana v tabeli 1.

Tabela 1: *Vprašanja z možnimi odgovori (pravilni odgovori so označeni krepko)*

Zaporedna številka	**Vprašanje**	**Možni odgovori**
VPR1	Na kaj pomislite ob besedi radioaktivnost?	Odprto vprašanje
VPR2	Radioaktiven razpad je odkril/a …	**Henri Becquerel.** Marie Curie. Pierre Curie. Albert Einstein.
VPR3	Radioaktiven ali jedrski razpad je …	laboratorijsko ustvarjen razpad jeder. **popolnoma naraven proces.** človeško ustvarjen postopek, ki se ga moramo bati. proces, ki poteka samo v vesolju.
VPR4	Aktivnost vira (št. razpadov nestabilnih jeder, ki se zgodi v sekundi) merimo v …	newtonih. teslih. **becquerelih.** joulih.
VPR5	Vrste razpadov nestabilnih jeder so …	**alfa (a).** **beta (b).** **gama (c).** delta. omega. epsilon.

VPR6	Ionizirajoča sevanja so …	sevanja, ki so samo v vesolju. **zelo nevarna.** nevarna, vendar ostalim živim bitjem (človeku niso nevarna). nenevarna.
VPR7	Pri alfa razpadu nastane …	proton. elektron. delec A. **delec alfa.**
VPR8	Pri beta razpadu nastane …	proton. **elektron (a).** delec B. **delec beta (b).**
VPR9	Pri gama razpadu nastane …	sevanje elektronov. sevanje alfa. sevanje beta. **sevanje gama.**
VPR10	Kakšna ovira ustavi ionizirajoče sevanje alfa (a), beta (b), gama (c)?	Težek ščit iz svinca **(c).** Vrata **(b).** List papirja **(a).**
VPR11	Katera trditev drži za jedrski reaktor?	**V njem poteka nadzorovana verižna reakcija (a).** V njem poteka nenadzorovana jedrska reakcija. **Vsebuje gorivne palice (b).** **Vsebuje kontrolne palice (c).** Vsebuje pomožne palice. **Toploto iz reaktorja odvaja hladilna tekočina (d).**
VPR12	Kaj sta to fuzija in fizija?	Fuzija pomeni trk jeder, fizija odboj jeder. Fuzija je proces odmikanja jeder, fizija je proces srečanja jeder. **Fuzija je zlitje jeder, fizija je razpad jeder.** Fuzija je proces pospeševanja jeder, fizija je proces upočasnjevanja jeder.
VPR13	Primer česa v fiziki je plazma?	Toplotne prevodnosti snovi. Električne prevodnosti snovi. **Agregatnega stanja snovi.** Delca v atomu.
VPR*14*	*Prosim, opredeli svoje stališče do miroljubne uporabe jedrske energije (za pridobivanje energije) na petstopenjski lestvici od zelo podpiram do zelo nasprotujem in utemelji to stališče.*	*Zelo podpiram.* *Podpiram.* *Neopredeljen.* *Nasprotujem.* *Zelo nasprotujem.*
VPR*15*	*Prosim, utemelji zgoraj izbrano stališče.*	*Odprto vprašanje*

3.4 Obdelava podatkov

Podatki so bili zbrani v spletnem okolju 1KA in preneseni v program Excel, kjer so bili obdelani na ravni deskriptivne statistike. Na anketni vprašalnik in preizkus znanja je pred izvedbo učne ure o radioaktivnosti veljavno odgovorilo 70 učencev, po učni uri pa 66 učencev. Veljavni odstotek pravilnih odgovorov pred in po izvedbi učne ure ter stališča učencev do miroljubne uporabe nuklearne energije smo predstavili tabelarično. Za primerjavo znanja vseh učencev na določeno vprašanje pred in po učni uri smo izračunali g-faktor napredka. G-faktor je podan kot:

$$g = \frac{\text{Št.učencev}_{\text{ki so pravilno odgovorili po izvedeni uri}} - \text{Št.učencev}_{\text{ki so pravilno odgovorili pred izvedeno uro}}}{\text{Št.učencev} - \text{Št.učencev}_{\text{ki so pravilno odgovorili pred izvedeno uro}}}$$

Napredek glede na g-faktor je definiran v naslednjih mejah:
$g < 0{,}3$ – nizek napredek v znanju,
$0{,}3 \leq g < 0{,}7$ – srednji napredek v znanju,
$0{,}7 \leq g$ – visok napredek v znanju (Hake, 1998).

4. Rezultati z diskusijo

V tabeli 2 je predstavljen delež učencev, ki so pravilno odgovorili na zastavljena vprašanja pred in po implementaciji učne enote. Razvidno je, da so učenci na vsa vprašanja po implementaciji učne enote odgovarjali bolje kot pred njo, izjema je vprašanje št. 6. Povprečni g-faktor nakazuje, da so učenci izkazali srednji napredek v znanju. Iz tabele 3 je razvidno, da ni zaznati spremembe v odnosu učencev do miroljubne uporabe nuklearne energije. Predvidevamo, da bi za spremembo odnosa učencev morali temo obravnavati bolj poglobljeno skozi daljše časovno obdobje, kar navajata tudi (Ajzen in Fishbein, 2005). Iz opažanj učencev je bilo razvidno, da so bili odzivi učencev na učno uro pozitivni. Z veseljem so sodelovali pri učni uri. Povedali so, da jim je bila tema zanimiva in da bi si želeli še takšnih vsebin z več zgodbe in manj enačb, računanja.

Tabela 2: *Delež pravilnih odgovorov učencev pred in po implementaciji učne enote o radioaktivnosti in izračunani g-faktorji po vprašanjih preizkusa znanja.*

Vprašanje	Stanje pred [veljavni %]	Stanje po [veljavni %]	*g*
VPR2	42	76	0,59
VPR3	17	41	0,29
VPR4	63	78	0,41
VPR5a	66	88	0,65
VPR5b	63	87	0,65
VPR5c	64	90	0,72
VPR6	66	58	-0,24
VPR7	54	78	0,52
VPR8	14(a) / 48(b)	21(a) / 59(b)	0,13
VPR9	57	85	0,65
VPR10a	15	67	0,61
VPR10b	51	86	0,71
VPR10c	46	72	0,48
VPR11a	57	71	0,33

VPR11b	20	38	0,23
VPR11c	34	59	0,38
VPR11d	53	59	0,13
VPR12	50	73	0,46
VPR13	24	43	0,25
Povprečje	48	70	0,42

Tabela 3: *Stališča učencev do miroljubne uporabe nuklearne energije*

VPR14	zelo za	za	neopredeljen	proti	zelo proti	povprečje	std. odklon
PRED	11 %	27 %	37 %	17 %	8 %	2,8	1,10
PO	12 %	22 %	45 %	14 %	8 %	2,8	1,07

Podobno raziskavo je izvedla že Pavlin (2013), ki je želela v pouk fizike vključiti sodobna naravoslovna spoznanja. Omenjeno je storila na primeru tekočih kristalov, ki so v zaslonih telefonov, računalnikov kot tudi v številnih organizmih (Dunmur in Sluckin, 2010). Raziskava je bila opravljena z dijaki in študenti. Učno gradivo o tekočih kristalih, vključujoč osnovna spoznanja o teh zanimivih materialih, je testirala na dijakih. Iz rezultatov je razvidno, da so dijaki dosegli srednji napredek glede na g-faktor (g = 0,56). Dijaki so tudi izrazili naklonjenost vpeljavi vsebin iz tekočih kristalov v redni pouk fizike (Pavlin, 2013). Rezultati naše raziskave nakazujejo podobno, a naklonjenosti sodobnim vsebinam – radioaktivnosti – v tej fazi nismo načrtno raziskovali.

5. Zaključek

Prispevek kaže, da z implementacijo učne enote o radioaktivnosti v pouk fizike v osnovni šoli, lahko dvignemo stopnjo znanja o tej temi pri osnovnošolcih. Napredek učencev se je izkazal kot srednji napredek v znanju (povprečni g-faktor je znašal 0,42). Sprememb stališč učencev do miroljubne uporabe nuklearne energije nismo zaznali. Rezultati nakazujejo, da je vredno obravnavati radioaktivnost v osnovni šoli in učiteljem ponuja idejo za implementacijo te teme v pouk.

Kot omejitve naše raziskave izpostavljamo omejen obseg raziskave. Z obsežnejšo in dolgotrajnejšo raziskavo bi prišli do bolj poglobljenih zaključkov. Inštrumenta, ki smo ju uporabili, sta imela v večini primerov že predpripravljene odgovore, zato od učencev nismo mogli pridobiti poglobljenih odgovorov, vendar smo se za takšna inštrumenta odločili zaradi enostavnejše obdelave podatkov. Sama raziskava se je izvedla proti koncu šolskega leta, pri čemer je bilo zaznati, vsaj pri nekaterih, upad interesa za šolsko delo.

Ker veliko politikov daje vsaj načelna soglasja za postavitev drugega bloka Nuklearne elektrarne v Krškem, se v prihodnjih letih v naši družbi ne bo mogoče izogniti razpravam o pričujoči temi, zato se zdi smiselno, da tudi takšne teme vključujemo v pouk fizike že v osnovni šoli, saj bo vrednotenje ali sodelovanje v tovrstnih razpravah smiselno le, če bodo udeleženci imeli vsaj osnovna znanja. Zagotovo je potrebno radioaktivnost obravnavati bolj poglobljeno v daljšem časovnem obdobju, že zato, da se znanje utrdi. V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno implementirati v pouk obsežnejše in dodelane učne module z veliko primeri in problemskimi situacijami, nato pa ovrednotiti njihov doprinos z gledišča znanja, spremembe stališč, argumentacije, nadaljnjega raziskovanja (npr. samoiniciativnega prebiranja poljudno-

znanstvene literature s tega področja) itd. Verjamemo, da je naša raziskava odprla kopico novih vprašanj, ki bodo v prihodnje raziskana z akcijskimi raziskavami.

6. Literatura

Ajzen, I. in Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. V D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna, *The handbook of attitudes* (str. 173-221). New York: Mahwah.

Cardoso, P. S., Nunes, M. C., Silva, G. P., Braghittoni, L. S. in Trindade, N. M. (2020). Conceptions of high school students on atomic models, radiation and radioactivity. *Physics Education*.

Cvetko, M., Repnik, R. in Gerlič, I. (2010). *Primerjava med priljubljenostjo naravoslovnih predmetov v osnovni in srednji šoli ter vpisom na naravoslovne študijske programe, projekt Razvoj naravoslovnih kompetenc.* Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru.

Čagran, B. in Bratina, T. (2018). *Metodologija pedagoškega raziskovanja.* Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.

Dunmur, D. A. in Sluckin, T. (2010). *Soap, Science, and Flat-screen TVs: A History of Liquid Crystals.* Oxford University Press.

Giudo, R. M. (2013). Attitude and Motivation towards Learning Physics. *International Journal of Engineering Research & Technology*, 2087-2093.

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 64-74.

Halliday, D., Resnick, R. in Walker, J. (2014). *Fundamentals of Physics.* New York: Wiley.

Kladnik, R. (1991). *Visokošolska fizika 2. del.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Lijnse, P. L., Eijkelhof, H. M., Klaassen, C. W. in Scholte, R. L. (2007). Pupils' and mass-media ideas about radioactivity. *International Journal of Science Education*, 67-78.

Mazin, C. in Renck, J. (Režiserji). (2019). *Chernobyl (Home Box Office miniseries)* [Film].

Millar, R. (1994). School students' understanding of key ideas about radioactivity and ionizing radiation. *Public Understanding of Science*, 53-70.

Morales Lopez, A. I. in Tuzon Marco, P. (2021). Misconceptions, Knowledge, and Attitudes Towards the Phenomenon of Radioactivity. *Science & Education*.

Nuklearna elektrarna Krško. (september 2021). *Nuklearna elektrarna Krško*. Pridobljeno iz Nuklearna elektrarna Krško: https://www.nek.si/obiscite-nas

Pavlin, J. (2013). *Uporaba tekočih kristalov za vpeljavo sodobnih vsebin v poučevanje fizike: učna tema tekoči kristali za srednješolski in univerzitetni nivo.* Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru.

Pavlin, J. (2019). Učenje ob raziskovanju hidrogelov. *Fizika v šoli*, 43-47.

Siersma, P. T., Pol, H. J., van Joolingen, W. R. in Visscher, A. J. (2021). Pre-university students' conceptions regarding radiation and radioactivity in a medical context. *International Journal of Science Education*, 179-196.

Strnad, J. (2000). Radioaktivnost po Černobilu. *Proteus*, 373-374.

The Nobel Prize. (avgust 2021). *Henri Becquerel - Facts*. Pridobljeno iz The Nobel Prize in Physics 1903: https://www.nobelprize.org/prizes/physics/1903/becquerel/facts/

Uprava Republike Slovenije za jedrsko varnost. (september 2021). *O radioaktivnosti*. Pridobljeno iz O radioaktivnosti: https://www.gov.si/teme/o-radioaktivnosti/

Verovnik, I., Bajc, J., Beznec, B., Božič, S., Brdar V., U., Cvahte, M., . . . Munih, S. (2011). *Program osnovna šola, Fizika, Učni načrt.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zabukovšek, N. (2016). *Študija priljubljenosti fizike in vključevanja dijakov in dijakinj k pouku predmeta v povezavi z izbiro in uspešnostjo reševanja treh tipov nalog.* Ljubljana: Fakulteta za matematiko in fiziko Univerze v Ljubljani.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (september 2021). *Fizika v šoli*. Pridobljeno iz Fizika v šoli: https://www.zrss.si/strokovne-revije/fizika-v-soli/

Kratka predstavitev avtorjev

Alex Wirth je učitelj fizike ter tehnike in tehnologije v osnovni šoli. Trenutno je študent tretje stopnje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani na študijskem programu Izobraževanje učiteljev in edukacijske vede.

Jerneja Pavlin je docentka za področje fizikalnega izobraževanja, zaposlena na Oddelku za fiziko in tehniko ter Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno deluje na področju razvoja, optimizacije in evalvacije različnih pristopov poučevanja fizike in naravoslovja ter implementaciji sodobnih znanstvenih spoznanj v pouk.

Uporaba prilagojene primarne znanstvene literature za razvoj znanstvene pismenosti: pilotna raziskava

Using Adapted Primary Scientific Literature for Developing Scientific Literacy: Pilot Study

Andreja Dolenec

Osnovna šola Šmartno pod Šmarno goro
andreja.dolenec@gmail.com

Povzetek

Prilagojena primarna znanstvena literatura je žanr, ki še vedno ohranja kanonsko obliko in verodostojnost rezultatov primarne literature, vendar je berljiva in razumljiva za nestrokovnjake. V svetu je narejenih že nekaj raziskav o učinkovitosti uporabe prilagojene primarne znanstvene literature. Večina raziskav je bila opravljena z dijaki in dodiplomskimi študenti. V slovenski šolski prostor torej želimo implementirati nov pedagoški pristop za razvijanje zmožnosti znanstvenega argumentiranja in kritičnega mišljenja pri učencih. Namen raziskave je ugotoviti, ali je prilagojena primarna znanstvena literatura primerna tudi za doseganje učnih ciljev v osnovni šoli. V empirično raziskavo je bilo vključenih 43 učencev 9. razreda osnovne šole. Učenci so pri pouku obravnavali primer prilagojene primarne znanstvene literature o izbrani okoljski problematiki. Uporabljen je bil pred-po raziskovalni načrt. Podatki so zbrali z odprtimi vprašanji na predpreizkusu in popreizkusu znanja. Ugotovljeno je bilo, da s pomočjo prilagojene primarne znanstvene literature učenci pridobijo boljše znanje o delu raziskovalcev oziroma boljše poznavanje znanstvenih metod. Prav tako bolje razumejo, kaj znanstveniki poročajo v znanstvenih člankih: poznajo kakonično zgradbo članka, potek raziskave oz. metode dela ter izpostavijo pomen dokazov ali preverljivosti rezultatov v znanstvenem članku. Po obravni prilagojene primarne znanstvene literature zapišejo tudi več smiselnih asociacij na besedo raziskovanje. Znanstveni doprinos raziskovanja je identifikacija učinkov implementacije prilagojene primarne znanstvene literature za razvoj znanstvene pismenosti na predmetni stopnji osnovne šole.

Ključne besede: prilagojena primarna znanstvena literatura, učenci, znanstvena metoda, znanstvena pismenost.

Abstract

Adapted primary literature (PPZL) is a genre that still retains the canonical form and credibility of primary literature results, but is readable and understandable to non-experts. There has already been some research on the effectiveness of using adapted primary literature. Most of the research was done with undergraduates and undergraduates. Therefore, we want to implement a new pedagogical approach in the Slovenian school system, designed to develop the ability of scientific argumentation and critical thinking in students. The purpose of the research is to determine whether the adapted primary literature is also suitable for achieving learning goals in primary school. The empirical study included 43 9th grade elementary school students. During the lesson, the students discussed an example of adapted primary literature on selected environmental issues. A pre-post research plan was used. Data were collected with

open-ended questions on the pre-test and post-test of knowledge. It was found that with the help of adapted primary literature students gain better knowledge about the work of researchers or better knowledge of scientific methods. They also better understand what scientists report in scientific articles: they know the caconic structure of the article, the course of research or methods of work and highlight the importance of evidence or verifiability of results in a scientific article. After reading the adapted primary literature, they also write down several meaningful associations to the word research. The scientific contribution of the research is the identification of the effects of the implementation of adapted primary literature for the development of scientific literacy at the subject level of primary school.

Keywords: adapted primary literature, scientific method, scientific literacy, students.

1. Uvod

Okoljska pismenost zahteva kompetence za razumevanje okoljskih pojmov in spretnosti za učinkovito odločanje o teh vprašanjih (Roth, 1992; Dzhengiz in Niesten, 2020). Sestoji iz funkcionalne (poznavanje dejstev), kulturne (kulture pogojenosti) in kritične pismenosti (sposobnosti kritičnega mišljenja in preoblikovanje argumentov) ter ima potencial povezovanja različnih znanstvenih disciplin za reševanje okoljskih problemov. Agenda interdisciplinarnega pristopa v okoljskem izobraževanju je povezati ekološko znanost z nastajajočimi družbenimi problemi (Stables in Bishop, 2001). Cilj okoljske pismenosti je, da bi vsak posameznik skrbel za okolje, bil okoljsko informiran ter pripravljen vključiti se v vedenja za reševanje okoljskih vprašanj (Hunter in Jordan, 2020). Za dosego teh ciljev je pomemben tudi razvoj znanstvene pismenosti, česar se najlažje naučimo z uporabo raziskovalnih pristopov pri pouku. To pa ni mogoče le s poslušanjem, ampak gre lažje z raziskovanjem (Newton, Driver in Osborne, 2004; Pavlin, Gostinšek Blagotinšek in Krnel, 2021). V učnih ciljih osnovnošolskih naravoslovnih predmetov se poleg pojmov in dejstev (deklarativno znanje) pojavita še znanje in vedenje o naravi naravoslovja (angl. *Nature of science*, NOS). Za razvijanje znanstvenega pogleda na svet in znanstvenega mišljenja je pomembno spoznati, kako znanost v celoti deluje. Zato se v šolskem prostoru kot pristop uveljavlja učenje z raziskovanjem (angl. *Inquiry-based learning*, IBL), ki posnema znanstveno raziskovanje s ciljem razumevanja narave naravoslovja in ugotavljanja, kako naravoslovje in širša znanost delujeta (Pavlin idr., 2021).

Prilagojena primarna literatura (adapted primary literature – APL; Yarden, 2009; Yarden, Brill, in Falk, 2001), ki bo uporabljena v empirični raziskavi, je edinstven žanr, ki je bil razvit za učenje in poučevanje znanosti (biologije) v srednji šoli. Yarden in sodelavci (2001, 2009) so si kot izziv zastavili prilagoditi primarno (znanstveno) literaturo tako, da ta ohrani argumentativni žanr, kanonsko strukturo, predstavi negotovost znanosti in je hkrati razumljiva za dijake. Poimenovanje se prevaja v več jezikov, na primer nemški »adaptierte Primärliteratur« (Von Hoff, Aljets, Milsch, Waitz in Mey, 2019) in francoski jezik »littérature primaire adaptée«. Za slovenski prostor uvajamo poimenovanje »prilagojena primarna znanstvena literatura – PPZL« (v nadaljevanju PPZL), ker so primarni viri uporabljeni tudi za druga neznanstvena besedila, kot so na primer arhivski dokumenti. Osnovni namen je predstavljati resnično znanost v šolah in spodbujati pomembne vidike znanstvene pismenosti srednješolcev. Za razliko od znanstvene literature (znanstvenih člankov) je PPZL prilagojena (njena

terminologija, diagrami, dolžina itn.) tako, da jo lahko učenci ali dijaki lažje preberejo in razumejo, vendar pa ohranja svoj znanstveni aparat (Yarden, 2009).

Raziskave (npr. Norris idr., 2009; Zer-Kavod, 2017) potrjujejo, da uporaba PPZL pozitivno vpliva na dijakovo sposobnost uporabe raziskovalnih metod, analize podatkov, povezovanja pridobljenih rezultatov s teorijo, bolje pozna posamezne faze v raziskovanju ter njihov pomen. Učitelji so v raziskavi (Seah, 2016) navedli, da je razlog za izgubo zanimanja za učenje o znanosti in branje znanstvenih raziskav lahko v tem, da imajo učenci težave z znanstvenim izrazoslovjem, saj je znanstveni jezik drugačen od jezika, ki se uporablja vsakodnevno. Branje je dejavnost, ki vključuje kompleksne kognitivne procese (Jeon in Yamashita, 2014), kjer je iz besed potrebno sklepati in integrirati pridobljena znanja (Norris in Phillips, 2008). V raziskavi Hubbard in Dunbar (2017) ugotavljata, da se kar 42 % univerzitetnih profesorjev strinja, da je branje primarne literature frustrirajoče tudi za izkušene bralce. PPZL je izobraževalni pristop, ki skuša učeče naučiti smiselno interpretirati znanstvena dognanja (Phillips in Norris, 2009; Seah, 2016; Yarden idr., 2001). Yarden in sodelavci (2001, 2009) ter Swirski in sodelavci (2018) med izzive uvajanja PPZL v šole uvrščajo tudi usposobljenost učiteljev za njihovo uporabo pri pouku. Ford (2009) pravi, da se učitelji ne počutijo dovolj suvereni pri poučevanju znanstvenih vsebin s pomočjo PPZL. Primanjkljaje učiteljev na tem področju skušajo premostiti s poletnimi šolami, kjer raziskovalci iz različnih znanstvenih področij in specialne didaktike usposabljajo učitelje uporabljati PPZL pri pouku (Koomen, Weaver, Blair in Oberhauser, 2016; Yarden, 2009).

1.1 Namen in cilj raziskave

Z namenom pri učencih razvijati okoljsko znanje, stališča do okolja ter znanstveno mišljenje smo v osnovnošolski pouk vpeljali prilagojeno primarno znanstveno literaturo, ki obravnava izbrano okoljsko problematiko o negativnih vplivih umetne svetlobe na zdravje človeka in biotsko pestrost. S tem namenom smo zasnovali in implementirali dva primera PPZL. V prispevku obravnavamo del rezultatov osredotočenih na razvoj znanstvene pismenosti.

1.2 Raziskovalna vprašanja

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja (RV):
RV1: Ali bodo učenci po implementaciji PPZL bolje razumeli delo raziskovalcev?
RV2: Ali bodo učenci po implementaciji PPZL bolje poznali zgradbo znanstevnega članka?
RV3: Ali bodo učenci po implementaciji PPZL imeli več asociacij na besedo raziskovanje?

2. Metoda

2.1 Metoda in raziskovalni pristop

V pilotni raziskavi je bila uporabljena kvazi-eksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Uporabljen je bil pred-po raziskovalni načrt.

2.2 Vzorec

Vzorec je bil neslučajnostni in priložnostni. V raziskavo je bilo vključenih 43 učencev 9. razreda osnovne šole iz osrednje Slovenije.

2.3 Instrumenti

2.3.1 Prilagojena primarna znanstvena literatura (PPZL)

PPZL, ki obravnava vpliv umetne svetlobe na zdravje človeka smo naslovili: Ali lahko zmanjšamo vpliv umetne razsvetljave na nočne metulje? Primarni znanstveni članek, po katerem smo priredili PPZL se imenuje: How to reduce the impact of artificial lighting on moths: A case study on cultural heritage sites in Slovenia (Verovnik, Fišer in Zakšek, 2015).

PPZL, ki obravnava vpliv umetne svetlobe na biotsko pestrost metuljev smo naslovil: Ali je kratkovidnost ozdravljiva? Primarni znanstveni članek, po katerem smo priredili PPZL se imenuje: Effects of outdoor activities on myopia among rural school children in Taiwan (Wu, Tsai, Hu in Yang, 2010).



ALI LAHKO ZMANJŠAMO VPLIV UMETNE RAZSVETLJAVE NA NOČNE METULJE?

Prevedla in priredila: Andreja Dolenec

IZVLEČEK

Izvleček

Umetna svetloba negativno vpliva na biotsko raznovrstnost. Želeli smo ugotoviti, če tip osvetlitve vpliva na število nočnih metuljev, ki priletijo na osvetljeno cerkev. Prvotno razsvetljavo na 15 ih izbranih cerkvah v Sloveniji zamenjali z modro ali rumeno razsvetljavo. V triletni terenski raziskavi je bilo opaženih približno 20% vseh v Sloveniji živečih vrst metuljev. Modra in rumena osvetlitev je pritegnila do štirikrat manj vrst in šestkrat manj osebkov nočnih metuljev in v primerjavi s prvotno osvetlitvijo.

Ključne besede: ekološko svetlobno onesnaževanje, raznolikost nočnih metuljev, prileti na svetlobo, umetna osvetlitev.

UVOD

1. UVOD

Velik del našega planeta je ponoči zaradi človekovega delovanja umetno osvetljen. Delež osvetljenega ozemlja vedno bolj narašča. Umetna razsvetljava ima več negativnih učinkov na ekosisteme. Nočni metulji so ena najbolj vrstno bogatih živalskih skupin. Nočni metulji so pomembni opraševalci in imajo pomembno vlogo v prehranjevalnih spletih. Z upadanjem števila nočnih metuljev so zato ogrožene tudi druge vrste in celoten ekosistem.

Znano je, da nočne metulje bolj privabljajo svetila z večjim deležem kratkovalovne svetlobe, predvsem ultravijolično (UV) svetlobo. V raziskavi so se raziskovalci osredotočili na osvetlitev cerkva, ki pogosto stojijo na izpostavljenih mestih v podeželskih območjih. V Evropi je osvetljenih skoraj 3000 cerkva, kar predstavljala pomemben vir svetlobnega onesnaženja in hkrati grožnjo lokalnim populacijam nočnih metuljev.

Na opravljeni terenski raziskavi so prvič testirali praktično rešitev za ohranjanje nočnih metuljev. Želeli so ugotoviti, ali s spreminjanjem vrste osvetlitve lahko zmanjšamo številčnost in raznolikost nočnih metuljev, ki jih privabljajo osvetljene cerkve.

Slika 1: Pogled na osvetljeno Evropo ponoči.

Slika 2 : Cerkev v Podgorju ponoči.

METODA

2. METODA DELA

Raziskava je bila izvedena v treh letih (2011–2013). V raziskavo je bilo vključenih pet cerkvenih trojčkov (npr. 1, 2 in 3, glej sliko 1) z različnih geografskih območij v Sloveniji. Cerkve v cerkvenem trojčku so bile izbrane blizu druga drugi, da bi nadomestile učinek geografskega položaja na vzorčenje. Vse vključene cerkve so bile v sorazmerno temnih podeželskih območjih in zunaj večjih naselij, da bi se izognili motnjam z drugimi umetnimi viri svetlobe. Vsaka cerkev v trojčku je bila v obdobju treh let vsako leto osvetljena z drugim tipom svetlobe. Pri tem so bili v vsakem trojčku vsako leto trije različni tipi osvetlitev, s čimer so se izognili vplivu sezone. Popisi metuljev so potekali šestkrat letno v obdobju, ko je aktivnih največ vrst nočnih metuljev (od sredine maja do sredine septembra). Vsak popis je trajal 45 min. Popisi v cerkvah iste trojice cerkva so bili opravljeni iste noči, vedno v enakem vrstnem redu. Na fasadi vsake cerkve je bila določena vzorčna ploskev, ki je bila 10 m široka in 3 m visoka.

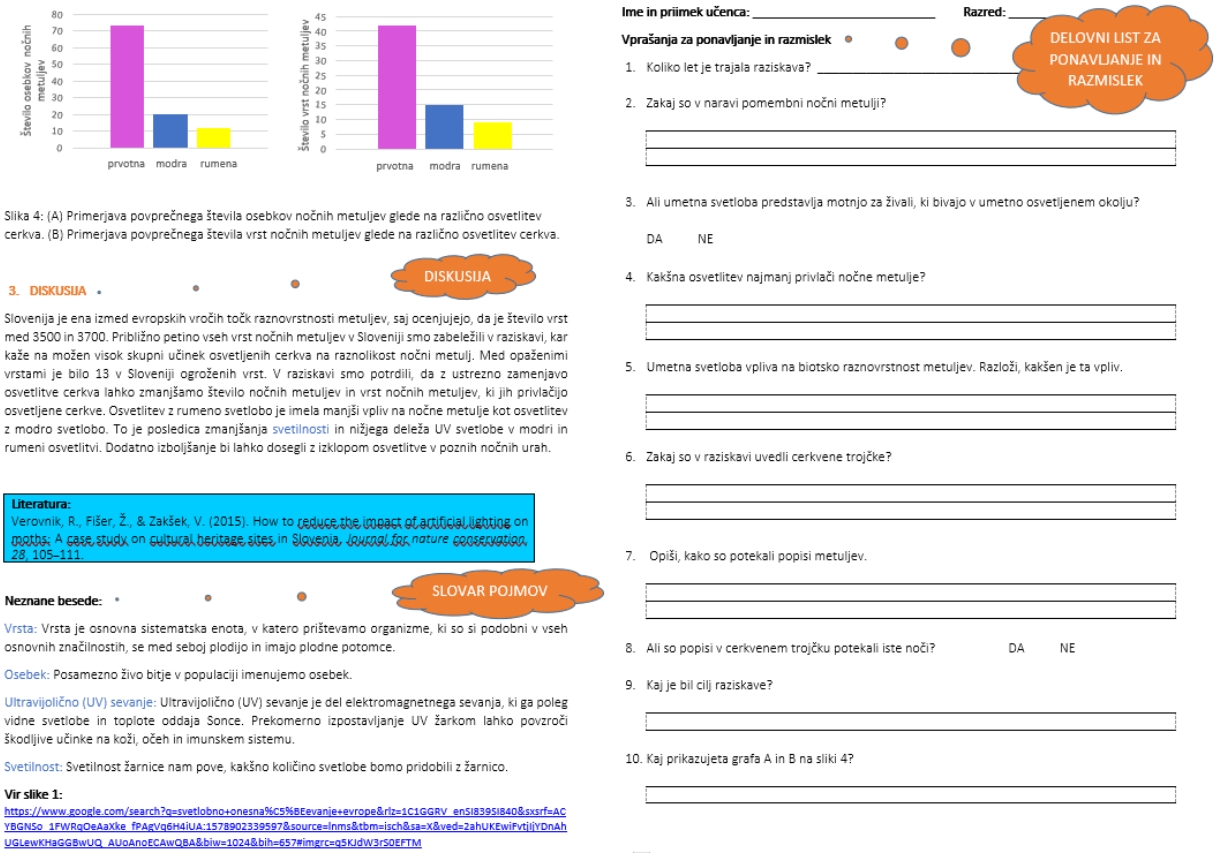
Slika 3: (A) Zemljevid vzorčnih krajev. (B) Osvetljevalna shema prikazuje vrste osvetlitve v vsaki cerkvi v treh zaporednih letih.

Popisi so vključevali štetje števila nočnih metuljev in števila vrst, ki jih je pritegnila osvetljena vzorčna ploskev. Glede na to, da na delovanje nočnih metuljev močno vplivajo vremenske razmere, so bili popisi opravljeni v odsotnosti dežja in močnega vetra. Kljub temu so merili temperaturo, ocenjeno oblačnost, hitrost vetra in njeno smer med vsakim popisom. Izogibali so se obdobjem polne lune, saj je v tem obdobju umetna svetloba manj privlačna za nočne metulje.

REZULTATI

3. REZULTATI

V raziskavi je bilo zabeleženih 548 vrst nočnih metuljev, kar je približno 20 % vseh znanih vrst nočnih metuljev v Sloveniji. Posamezna osvetljevanja so pritegnila drugačno število metuljev in vrst nočnih metuljev (slika 3A in 3B). Prvotna osvetlitev se je izkazala kot najprivlačnejša za nočne metulje, saj je privabila skoraj štirikrat več osebkov in skoraj trikrat več vrst kot modra osvetlitev. Privabila je tudi šestkrat več osebkov in več kot štirikrat več vrst kot rumena osvetlitev. Med terenskim delom za raziskavo so bili opaženi primeri smrtnosti nočnih metuljev zaradi stika z lučmi, predvsem zaradi toplote, ki jo oddajajo reflektorji, in zaradi plenilske lege okoli luči.



Slika 1: Primer PPZL-ja Vpliv svetlobe na vrstno pestrost metuljev.

Opis prilagoditev primarnih znanstvenih člankov pri pisanju PPZL-ja. Prilagoditve so specifične za posamezne dele članka.

Naslov: naj pri učencu vzbudi zanimanje za vsebino članka. Pri prilagajanju se lahko nekoliko spremeni, saj je potrebno spustiti strokovne izraze, ki jih učenci ne razumejo, vendar je potrebno ohranjati bistvo prvotnih naslovov.

Izvleček ali povzetek: povzetek PPZL je potrebno uskladiti s prilagoditvam, ki smo jih upoštevali pri posameznih delih članka. Vsebovati mora uvod, metodo, rezultate in razpravo itn.

Uvod: mora spodbuditi zanimanje bralca. Potrebno je jasno opredeliti temo, ki se navezuje na raziskovalna vprašanja in hipoteze. Pri postopku prilagajanja je potrebno izhajati iz ravni predznanja ciljne populacije. Uvod se konča s cilji raziskave ali raziskovalnimi vprašanji, ki so preoblikovana tako, da ustrezajo prilagoditvam članka in ravni znanja ciljne populacije.

Metode: pri pisanju PPZL-ja opišemo metodo dela tako, da učenec razume uporabljeno metodo, vendar izpustimo tehnične podrobnosti postopka.

Rezultati: razdelek opisuje pridobljene rezultate, ugotovitve in komentarje. Pri PPZL-ju se prilagodijo in spustijo deli, ki niso razumljivi za bralca.

Razprava: Vključi se samo tisti del razprave primarnega znanstvenega članka, ki se nanaša na rezultate, ki smo jih zajeli v PPZL-ju.

2.3.2 Individualni intervju o znanosti in delu znanstvenikov izveden pred in po obravnavi PPZL-jev

V predpreizkusu in popreizkusu znanja so učenci na vprašanja odprtega tipa odgovorili kdo je znanstvenik in kaj je znanstveni članek. Z vprašanji smo želeli dobiti vpogled v učenčeve predstave o delu raziskovalcev (prilagojeno po Silver in Rushton, 2008).

Odgovore učencev smo razvrstili v tri kode in jih ovrednotili na treh nivojih (osnovni nivo -1, srednji nivo -2 in napredni nivo -3). Prvo kodo smo poimenovali »Kaj raziskuje znanstvenik?«. Učenec je dosegel napredni nivo, če je naštel več kot dve področji dela znanstvenika; srednji nivo, če je naštel eno ali dve področji; osnovni nivo, če je bil odgovor splošen (npr. znanstvenik raziskuje stvari). Pri drugi kodi poimenovani »Kako raziskujejo znanstveniki?« je učenec dosegel napredni nivo, če je naštel tri ali več metod raziskovanja; srednji nivo, če je naštel eno ali dve metodi; osnovni nivo, če ni podal odgovora o metodi. Pri tretji kodi poimenovani »Zakaj znanstvenik raziskuje?« je učenec dosegel napredni nivo, če je naštel dve ali več utemeljitev zakaj znanstveniki raziskujejo (npr. da bi z novimi izumi pomagali človeštvu, da lahko ljudem odgovori na vprašanja, katerih odgovorov še ne poznajo itn.); srednji nivo, če je naštel eno utemeljitev; osnovni nivo, če ni bilo utemeljitve.

Odgovore učencev smo razvrstili v štiri kode. Prvo kodo smo poimenovali »Učenec opiše kanonsko zgradbo znanstvenega članka«. Odgovore smo ovrednotili na treh nivojih: osnovni nivo -1, srednji nivo -2 in napredni nivo -3. Učenec je dosegel napredni nivo, če je naštel štiri dele znanstvenega članka (uvod, cilji, hipoteze, metode dela, rezultati, diskusija itn); srednji nivo, če je naštel dva ali tri dele znanstvenega članka in osnovni nivo, če je naštel manj kot dva. Drugo kodo smo poimenovali »Učenec izpostavi, da je v znanstvenem članku opisan potek raziskave oz. metode dela«. Odgovore smo ovrednotili na dveh nivojih: : 0 – če ni bilo odgovora ali je bil odgovor nepravilen in 1 – če je bil odgovor zaznan. Tretjo kodo smo poimenovali »Učenec izpostavi, da znanstveni članek poroča izsledke raziskav«. Odgovore smo ovrednotili na dveh nivojih: 0 – če ni bilo odgovora ali je bil odgovor nepravilen in 1 – če je bil odgovor zaznan. Četrto kodo smo poimenovali »Učenec izpostavi pomen dokazov ali preverljivost rezultatov v znanstvenem članku«. Odgovore smo ovrednotili na dveh nivojih: 0 – če ni bilo odgovora ali je bil odgovor nepravilen in 1 – če je bil odgovor zaznan.

Objektivnost izvedbe smo zagotovili z enakimi navodili in instrumentariji. Predhodno smo preverili razumljivost nalog.

2.3.3 Asociacije na besedo raziskovanje

Učenci so imeli 2 minuti časa, da zapišejo do 15 asociacij na temo raziskovanje.

2.4 Potek raziskave

Zbiranje podatkov je potekalo na osnovni šoli. Pri raziskavi je bila zagotovljena anonimnost učencev.

Z namenom doseganja raziskovalnih ciljev smo raziskavo izvedli po naslednjih korakih. Izbrali smo primerno primarno literaturo (znanstvene članke) o svetlobnem onesnaženju, ki so se navezovala na učne cilje biologije za 9. razred v osnovni šoli. Oblikovali so dva primera PPZL, ki sta obravnavala vpliv umetne svetlobe na zdravje človeka in biotsko pestrost metuljev.

Teden dni pred implementacijo PPZL-ja so učenci rešili predpreizkus znanja in asociacije na besedo raziskovanje. Sledila je obravnava PPZL-ja. Učenci so obravnavali vsebino PPZL-ja. Teden dni po

obravnavi PPZL-ja so učenci ponovno rešili preizkus znanja ter zapisali asociacije na besedo raziskovanje.

Pri obdelavi in analizi empirične raziskave smo uporabili induktivni in deduktivni pristop. Med procesom analize sta dva raziskovalca skupaj oblikovala kode ter neodvisno analizirala odgovore učencev. Manjša nesoglasja v kodiranju sta odpravila s konsenzom. Kode so bile oblikovane na podlagi predhodnega poznavanja področja in študija znanstvene literature.

3. Rezultati

Tabela 1 prikazuje analizo odgovorov na odprto vprašanje »Kdo je znanstvenik?«. Oblikovane so bile tri kode, ki so predstavljene v tabeli. Iz analize je razvidno, da učenci po implementaciji PPZL-ja bolje opišejo kakšne raziskovalne metode uporabljajo znanstveniki oziroma bolje poznajo postopke raziskovanja. Po implementaciji PPZL-ja učenci niso spremenili svojih pogledov na to, kaj raziskuje znanstvenik in zakaj znanstveniki raziskujejo. Navajam primere odgovorov učencev na zastavljeno vprašanje, kdo je znanstvenik?:

> »Znanstvenik je oseba, ki raziskuje in spoznava nove stvari oz. se ukvarja z znanostjo«.
>
> »Znanstvenik je oseba, ki raziskuje, ki se odloči, da bo raziskovala neko področje. Za eno raziskavo eno področje, potem rezultate primerja z drugimi raziskavami in ugotavlja neke zaključke.«
>
> »Je raziskovalec, oseba, ki na nekem področju nekaj raziskuje. Lahko raziskujejo v laboratoriju, v naravi s pomočjo drugih ljudi in s pomočjo virov. Na nekem področju, ki je slabše razvito poskušajo najti načine kako bi pripomogli k razvoju človeštva. Lahko raziskujejo že razvito področje, zato, da iščejo vzroke oz. posledice za določene pojave.«
>
> »Oseba, ki se ukvarja s tem, da izumi neko novo stvar na področju znanosti. Na primer na področju zdravil, iščejo zdravila, ki bi pomagala v bodočnosti, ali pa kakšne GSO, da izboljšuje njihove lastnosti, da imajo boljšo možnost preživetja. Nadaljujejo naloge, raziskave, ki jih niso uspeli raziskati drugi znanstveniki.«

Tabela 1: Kdo je znanstvenik?

Kdo je znanstvenik?	**Predpreizkus znanja**			**Popreizkus znanja**		
	osnovni nivo	srednji nivo	napredni nivo	osnovni nivo	srednji nivo	napredni nivo
Kaj raziskujejo znanstveniki?	35	8	0	36	7	0
Kako raziskujejo znanstveniki?	31	12	0	14	24	5
Zakaj raziskujejo znanstveniki?	20	13	0	21	12	0

V nadaljevanju smo učence povprašali, če vedo, kaj je znanstveni članek? Iz analize odgovorov na odprto vprašanje je razvidno, da učenci po implementaciji PPZL-ja bolje prepoznajo kanonično zgradbo znanstvenega članka in izboljšalo se je njihovo znanje o tem, da je v znanstvenem članku opisan potek raziskave oz. metode dela (Tabela 2 in 3). Pogosteje tudi izpostavijo pomen dokazov ali preverljivosti rezultatov v znanstvenem članku. Po implementaciji PPZL-ja učenci niso izboljšali svojega

razumevanja o tem, da znanstveni članek poroča izsledke raziskav. Navajamo primere odgovorov učencev na zastavljeno vprašanje, kaj je znanstveni članek?:

> »Je članek, ki ga napišejo znanstveniki o nečem.«
>
> »Je poročilo/članek, ki temelji na podlagi raziskav, ki ga je skupina raziskovalcev naredila za neko nalogo z namenom, da ozaveščajo druge ljudi.«
>
> »Tako kot članki je podobno kot raziskovalna naloga pri katerih si postavijo hipoteze in jih potem utemeljujejo, raziskujejo po spletnih knjižnih virih, razne druge ljudi, ki se spoznajo na to področje, delajo intervjuje in na koncu napišejo svoje ugotovitve, v tortnih prikazih, grafih predstavijo rezultate. Članek je potem javno objavljen in to nam potem nekje nekaj pomaga«.
>
> »Znanstveni članek je zbirka nekaj podatkov, ki jih znanstvenik zbira. Sestavljen je iz uvoda, kjer pove, kaj točno bo predstavljeno v članku. Potem so ključne besede. Potem je opis tega, kar raziskujejo, potem je zbirka podatkov postavljena v grafe, slikovno gradivo, da si lažje predstavljamo. Notri je naveden postopek, kako se je to izvajalo. Na koncu pa je zaključek, kjer opisuje kako se je zaključilo njihovo delo in kaj so ugotovili.«

Tabela 2: Prva koda vprašanja Kaj je znanstveni članek?

Kdo je znanstvenik?	**Predpreizkus znanja**			**Popreizkus znanja**		
	osnovni nivo	srednji nivo	napredni nivo	osnovni nivo	srednji nivo	napredni nivo
Učenec opiše kanonsko zgradbo znanstvenega članka.	43	3	0	19	19	5

Tabela 3: Druga, tretja in četrta koda vprašanja Kaj je znanstveni članek?

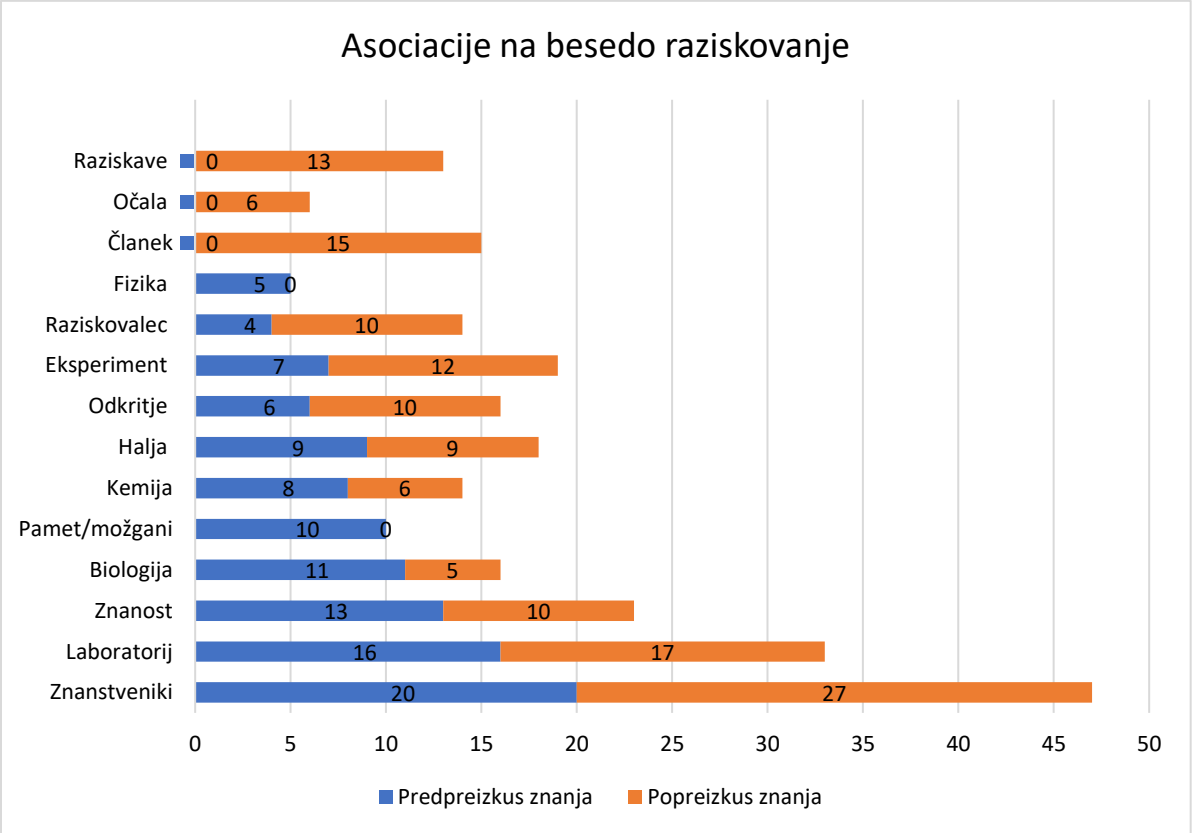
Kaj je znanstveni članek?	**Predpreizkus znanja**	**Popreizkus znanja**
Učenec izpostavi, da je v znanstvenem članku opisan potek raziskave oz. metode dela.	1	15
Učenec izpostavi, da znanstveni članek poroča izsledke raziskav.	38	38
Učenec izpostavi pomen dokazov ali preverljivost rezultatov v znanstvenem članku.	11	19

Učenci so v odgovoru na vprašanje o asociacijah na besedo raziskovanje navedli v povprečju 2,5 asociacij na predpreizkusu ter 3,3 na popreizkusu znanja. Pri analizi asociacij na besedo raziskovanje (Tabela 4, Grafikon 1) se je pokazalo, da so učenci po implementaciji PPZL-ja v povprečju našteli več različnih asociacij, ki so tudi bolj frekventne. Pojavile so se tudi tri nove asociacije (članek, očala in raziskave).

Tabela 4: Asociacije na besedo raziskovanje.

Asociacije na besedo raziskovanje	**Predpreizkus znanja**	**Popreizkus znanja**
Znanstveniki	20	27
Laboratorij	16	17
Znanost	13	10
Biologija	11	5
Pamet/možgani	10	0
Kemija	8	6
Halja	9	9
Odkritje	6	10
Eksperiment	7	12
Raziskovalec	4	10
Fizika	5	0
Članek	0	15
Očala	0	6
Raziskave	0	13
Skupaj	**109**	**140**

Grafikon 1: Asociacije na besedo raziskovanje.



4. Diskusija in sklepi

Predstavljena pilotna raziskava je prvi poskus implementacije novega pedagoškega pristopa za razvijanje zmožnosti znanstvenega argumentiranja in kritičnega mišljenja pri učencih v slovenskem prostoru. Ugotoviti smo želeli, ali je prilagojena primarna znanstvena literatura primerna tudi za doseganje učnih ciljev v osnovni šoli. Učenci so pri pouku obravnavali primer prilagojene primarne znanstvene literature o izbrani okoljski problematiki.

Izkazalo se je, da so učenci po implementaciji PPZL-ja napredovali v poznavanju raziskovalnih metod, ki jih uporabljajo znanstveniki pri svojem delu. Druge raziskave (npr. Norris idr., 2009; Zer-Kavod, 2017) ugotavljajo, da dijaki po uporabi PPZL-jev bolje poznajo posamezne faze v raziskovanju ter njihov pomen.

Rezultati raziskave kažejo, da učenci po implementaciji PPZL-ja bolje prepoznajo kanonično zgradbo znanstvenega članka (uvod, cilji, hipoteze, metode dela, rezultati, diskusija itn). Izboljšalo se je tudi njihovo znanje o tem, da je v znanstvenem članku opisan potek raziskave oz. metode dela. Pogosteje tudi izpostavijo pomen dokazov in preverljivosti rezultatov v znanstvenem članku. Rezultati raziskave potrjujejo trditve Norrisa idr. (2009), da uporaba PPZL-jev pozitivno vpliva na učenčevo sposobnost razumevanja pomena raziskovalnih metod, analize podatkov, povezovanja pridobljenih rezultatov s teorijo v znanstveno-raziskovalnem delu.

Po implementaciji PPZL-ja so učenci v povprečju zapisali več smiselnih asociacij na besedo raziskovanje. Pojavile so se tudi nove asociacije. V raziskavi učenci niso izboljšali svojih predstav kaj vse raziskuje znanstvenik in zakaj znanstveniki raziskujejo. Prav tako se ni spremenilo njihovo razumevanja o tem, da znanstveni članek poroča izsledke raziskav.

Predstavljeni rezultati so del pilotne raziskave, ki je bila izvedena na majhnem vzorcu, zato je potrebna previdnost pri posploševanju izsledkov raziskave. Vsekakor pa je spodbudno, da izsledki naše raziskave potrjujejo nekatera dognanja tujih raziskav. V okviru doktorskega dela bomo naredili obsežnejšo raziskavo, kjer bomo implementirali tri primere PPZL-jev o izbrani okoljski problematiki (vpliv umetne svetlobe na biotsko pestrost). Raziskava bo podala odgovor, ali je PPZL ustrezen pedagoški pristop za razvoj znanstvene in okoljske pismenosti v osnovni šoli ter, ali je primeren pedagoški pristop za vse učence oziroma učno uspešnejše.

5. Literatura

Dzhengiz, T., in Niesten, E. (2020). Competences for environmental sustainability: A systematic review on the impact of absorptive capacity and capabilities. *Journal of business ethics, 162*(4), 881-906.

Falk, H. in Yarden, A. (2009). "Here the scientists explain what I said." Coordination practices elicited during the enactment of the results and discussion sections of adapted primary literature. *Research in Science Education, 39*(3), 349–383.

Ford, D. J. (2009). Promises and challenges for the use of adapted primary literature in science curricula: Commentary. *Research in Science Education, 39*(3), 385–390.

Hubbard, K. E. in Dunbar, S. D. (2017). Perceptions of scientific research literature and strategies for reading papers depend on academic career stage. *PloS one, 12*(12), e0189753.

Hunter, R. H. in Jordan, R. C. (2020). “I have a little, little, little footprint on the world” and “I’m not political”: feelings of low self-efficacy and the effect of identity on environmental behaviour in educators. *Environmental Education Research, 26*(5), 666–683.

Jeon, E. H. in Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning, 64*(1), 160–212.

Koomen, M. H., Weaver, S., Blair, R. B. in Oberhauser, K. S. (2016). Disciplinary literacy in the science classroom: Using adaptive primary literature. *Journal of Research in Science Teaching, 53*(6), 847–894.

Newton, P., Driver, R., in Osborne, J. (2004). The place of argumentation in the pedagogy of school science. V J. Gilbert (ur.), *The RoutledgeFalmer Reader in Science Education*. RoutledgeFalmer.

Norris, S. P., Falk, H., Federico-Agraso, M., Jiménez-Aleixandre, M. P., Phillips, L. M. in Yarden, A. (2009). Reading science texts-epistemology, inquiry, authenticity-a rejoinder to Jonathan Osborne. *Research in Science Education, 39*(3), 405–410.

Norris, S. P. in Phillips, L. M. (2008). Reading as inquiry. *Teaching Scientific Inquiry* (233–262). Brill Sense.

Pavlin, J., Gostinšek Blagotinšek, A. in Krnel D. (2021). Učenje z raziskovanjem in njegovo poučevanje v visokošolskem prostoru. V T. Devjak (ur.), *Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo: specialne didaktike v visokošolskem prostoru* (str. 29–54). Pedagoška fakulteta.

Phillips, L. M. in Norris, S. P. (2009). Bridging the gap between the language of science and the language of school science through the use of adapted primary literature. *Research in Science Education, 39*(3), 313–319.

Roth, C. E. (1992). Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s. Columbus: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education.

Seah, L. H. (2016). Elementary teachers’ perception of language issues in science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*(6), 1059–1078.

Silver, A. in Rushton, B. S. (2008). Primary-school children's attitudes towards science, engineering and technology and their images of scientists and engineers. *Education 3–13, 36*(1), 51–67.

Stables, A. in Bishop, K. (2001). Weak and strong conceptions of environmental literacy: Implications for environmental education. *Environmental Education Research, 7*(1), 89–97.

Swirski, H., Baram-Tsabari, A. in Yarden, A. (2018). Does interest have an expiration date? An analysis of students questions as resources for context-based learning. *Journal of Science Education, 40*(10), 1136–1153.

Verovnik, R., Fišer, Ž., in Zakšek, V. (2015). How to reduce the impact of artificial lighting on moths: A case study on cultural heritage sites in Slovenia. *Journal for nature conservation, 28*, 105–111.

Von Hoff, E., Aljets, H., Milsch, N., Waitz, T. in Mey, I. (2019). Working with Adapted Primary Literature in Chemistry Class. *Chemkon, 26*(5), 190–193.

Wu, P. C., Tsai, C. L., Hu, C. H., in Yang, Y. H. (2010). Effects of outdoor activities on myopia among rural school children in Taiwan. *Ophthalmic epidemiology*, *17*(5), 338–342).

Yarden, A. (2009). Reading scientific texts: Adapting primary literature for promoting scientific literacy. *Research in Science Education, 39*(3), 307–311.

Yarden, A., Brill, G. in Falk, H. (2001). Primary literature as a basis for a high-school biology curriculum. *Journal of Biological Education, 35*(4), 190–195.

Zer-Kavod, G. (2017). *Designing and testing an Adapted Primary Literature-based technology-enhanced environment for learning and instruction of scientific writing in high-school biology* [Doktorska disertacija]. Weizmann Institute of Science.

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Dolenec (1981) je profesorica biologije in kemije, magistra kemijskega izobraževanja, po nazivu svetnica. Na Osnovni šoli Šmartno pod Šmarno goro že 17 let poučuje biologijo in naravoslovje. Učence pripravlja na Proteusovo tekmovanje iz znanja biologije in tekmovanje v znanju o sladkorni bolezni. Že več kot pet let sodeluje s Pedagoško fakulteto, trenutno preko projekta KaUč (Za kakovost slovenskih učbenikov) in MULTIPLIERS (Multiplayers Partnerships to ensure meaningful engagement with Science and Society) in je njihova doktorska študentka.

Okoljevarstvena (zelena) davčna reforma

Environmental (Green) Tax Reform

David Rebernik

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

Povzetek

V prispevku je opisano, kako bi z okoljsko zakonodajo in večjo regulacijo trga na okoljskem področju hitreje dosegali cilje povezane s trajnostnim razvojem.
Veliko okoljskih problemov sodobne civilizacije je povezanih z vse večjo koncentracijo prebivalcev v mestih in potrošništvom. Ravno v mestih se je najbolj uveljavil sodobni način prodaje izdelkov, ki bistveno vplivajo na povečanje uporabe energije in surovin. Sodobno potrošništvo pa je hkrati tudi glavni vzrok povečanja okoljskih problemov.
Predstavljenih je nekaj idej in dobrih praks, ki bi lahko že dandanes pomembno vplivale na doseganje ciljev trajnostnega razvoja. Podrobneje je opisan primer nemške ekološke davčne reforme (zeleni davki oz. okoljske dajatve), ki je pozitivno vplivala na razvoj zelenih delovnih mest, na znižanje porabe energije in izpustov CO2 v ozračje, na inovacije na področju novih tehnologij, na zmanjšanje davčne obremenitve stroškov dela itd… Na podlagi izkušenj iz tujine in logičnega razmisleka se zdi, da bi takšen pristop do okoljskih težav lahko bil zelo koristen za boj z okoljsko krizo tudi v Sloveniji.
Pri ozaveščanju o pomembnosti boljše okoljske politike bi bilo potrebno posodobiti tudi učbenike določenih učnih predmetov v izobraževanju. Na primer pri osnovnošolskem predmetu okoljska vzgoja, srednješolskem modulu okoljevarstvena zakonodaja ipd.

Ključne besede: davki, kapitalizem, okolje, reforma, regulativa, trajnosten.

Abstract

The article describes how environmental legislation and more market regulation in the environmental field would achieve goals related to sustainable development more quickly.
Many environmental problems of modern civilisation are connected with the increasing number of urban population and consumption. It is exactly in the cities where the modern way of selling the products that fundamentally affect the increase of energy and raw material has prevailed. Modern consumption is also the main reason for increasing environmental problems.
This article introduces a couple of ideas and good practices that could already have an essential impact on achieving sustainable development goals. One such example is described in detail. German ecological tax reform (green taxes or environmental charges) has positively affected the development of green job, lowering of taxation of work costs etc. Based on experience from abroad and logical thinking it seems that such approach towards environmental issues could be very useful with environmental crisis in Slovenia as well.
Textbooks on specific subjects in education should be updated to raise awareness of the importance of better environmental policy. For example, in the primary school subject environmental education, secondary school module environmental law etc.

Keywords: capitalism, environment, reform, regulations, sustainable, taxes.

1. Uvod

Temeljni koncept sonaravnega ali trajnostnega razvoja je zagotavljanje ohranjene biološke raznovrstnosti in zdravega življenjskega okolja prihodnjim generacijam. Ideja takšnega razvoja je zadovoljevanje potreb sedanjega človeškega rodu, ne da bi ogrozili možnosti prihodnjih rodov, da zadovoljijo svoje potrebe.

»*Naš svet materialnega obilja ima skrito nalepko s ceno. Ne moremo vedeti, kakšne druge stroške imajo stvari, ki jih vsak dan kupujemo – kakšen je njihov davek na zdravje planeta, potrošnikov in tistih ljudi, ki nam s svojim trdim delom omogočajo zadovoljevanje potreb in udobje. V vsakdanjem življenju nas preplavlja morje stvari, ki jih kupujemo, uporabljamo in mečemo stran. Vsaka od teh stvari ima svojo zgodovino in svojo prihodnost, zgodbe iz ozadja in konce, ki so večinoma skriti našim očem.«* (Goleman, 2011, str. 10).

Najpomembnejši izziv pri vseh reformah kakršnekoli zakonodaje je, da spremembe na bolje na enem področju hkrati ne povzročajo sprememb na slabše ali škode kje drugje. Enako je tudi pri reformi okoljevarstvene zakonodaje.

Glavno izhodišče tega prispevka je, da se različne stvari, ki imajo različne učinke na zdravje ljudi in naravo, lahko namensko tudi različno obdavči. Cilj te kvalitativne raziskave je opisati ugotovitve in izkušnje takšnega pristopa pri okoljskih davčnih reformah. Na primer z nižjo obdavčitvijo lokalne, ekološke in nepredelane hrane bi potrošnike spodbudili h kupovanju take prehrane, omogočili domačim ponudnikom, da konkurirajo tujim multinacionalkam, davčni primanjkljaj pa bi nadomestili z višjo obdavčitvijo nezdrave hrane, proizvedene s pomočjo zdravju spornih načinov pridelave. Posredno bi se s tem podpiralo domačo gospodarstvo, zelena delovna mesta, itd.

Če se na eni strani davki zvišajo, se lahko na drugi strani drugi davki znižajo. Osveščen potrošnik tako v osnovi ne izgubi ničesar in lahko z bolj trajnostnim načinom življenja tudi veliko prihrani. Kot družba pa lahko imamo mnogo koristi, kot je na primer manj stroškov za obdelavo odpadkov, manjšo potrebo po novih sežigalnicah in na splošno bolj zdravo okolje. Konkurenčno prednost izgubijo le velike korporacije in velika podjetja, ki delajo na ekonomiji obsega in zniževanju stroškov na račun okolja in zdravja ljudi. Kar pa se zdi edino pravilno, če želimo kot družba ohraniti planet v dobrem stanju še za naše zanamce.

Zeleni davki se zdijo edina pot in izhod iz premalo reguliranega kapitalizma, ki mu ni mar za naravo in zdravje ljudi, saj je glavni cilj in vrednota pri veliko podjetjih dobiček ne glede na okoljsko škodo. V ta način delovanja jih seveda sili tudi konkurenčni boj za obstanek na premalo okoljsko reguliranem trgu. Večja državna regulativa in zaščita zdravja ljudi ter okolja sta nujno potrebni, če hočemo kot civilizacija na dolgi rok obstati.

Bogate in večletne izkušnje z zelenimi davčnimi reformami imajo na Švedskem, Danskem, Avstriji, Nemčiji… Podrobneje so opisane v dokumentu z naslovom Zelena proračunska reforma: Politično in zakonodajno ozadje ter primeri iz drugih držav, ki ga je leta 2017 izdala Umanotera - slovenska fundacija za trajnostni razvoj.

» *Kljub obetom večplastnih in sinergijskih koristi je zelena proračunska reforma trd politični in strokovni oreh. V politiki je strukturne reforme s trajnim vplivom težko implementirati. Subvencije je veliko bolj popularno podeljevati kot jih odvzemati. Prerazporejanje davčnih bremen brez izjeme naleti na neodobravanje v katerem izmed sektorjev. Reforma javnofinančnega sistema je zaradi obsežnosti ter prepletenosti in večplastnosti učinkov posameznih postavk tudi strokovno zahtevna.«* (Gnezda in Karba, 2017)

Trajnostni način življenja postaja v današnji družbi vse bolj nujna in pomembna tema, zato je zelo pomembno, da tudi mladi osveščenost in znanja o okoljskih problematikah pridobijo že tekom šolanja. S svojim znanjem lahko namreč kasneje v življenje pomembno vplivajo na sprejemanje boljše okoljske zakonodaje, kot jo imamo sedaj.

2. Kapitalizem in okoljska regulativa

Kapitalizem se lahko kritizira ali poveličuje. To, kako ga posamezniki vidijo, ali ga vidijo bolj enobarvno kot nekaj strogo pozitivnega ali izključno negativnega, ali pa ga vidijo bolj kompleksno, recimo v pozitivnih in negativnih odtenkih, je predvsem odvisno od tega, kako si v osnovi razlagajo sam pojem kapitalizem. Odvisno je od tega, kakšno definicijo tega pojma imajo v svojih mislih. Besedo kapitalizem si nekateri razlagajo po zelo ozki definiciji, drugi to besedo razumejo širše.

Kapitalizem se sicer lahko razume kot ureditev ekonomske svobode, v kateri so proizvajalna sredstva v privatni lasti, kjer imamo tržno gospodarstvo, konkurenco in posledično razvoj, davke, presežke, socialo, kjer lahko nekdo dobi pomoč države za svojo delo v kulturi ipd. Ni pa kapitalizem samo to. Če je premalo reguliran na okoljskem področju, je kapitalizem v svoji osnovi očitno sistem mišljenja in vrednot, v katerem večina ljudi na prvo mesto postavlja vrednoto kapitala in dobička pred drugimi vrednotami, kot je na primer vrednota zdravega človeka, zdrave družbe in zdravega okolja. V to ga večkrat sili tudi konkurenčni boj in okoljsko ne-regulirana konkurenca. V takšnem okolju so zakoni potem napisani tako, da je v podjetjih skrb za škodo, ki jo delajo s svojimi izdelki ljudem oz. okolju šele na drugem, tretjem, četrtem ... mestu. V konkurenčnem boju prostega trga se zdi, da velikokrat ni druge izbire, kot da s kapitalom in dobičkom tekmuješ in skušaš ostati v podjetniški igri. Seveda pa za trg ni nujno, da je prost vseh obveznosti, ampak je lahko torej bolj ali manj reguliran. Nekje je bolj, nekje manj. Imamo zakone, pravila in tehnične ter ekološke standarde, ki narekujejo na kakšen način lahko tekmuješ. Vse lepo in prav. Toda kakšni so ti standardi in pravila je odvisno od vrednot in ciljev, tistih, ki jih postavlja in še prej od tistih, ki volijo te »postavljalce«. Pravila so lahko zelo ohlapna in standardi nizki, če so ohlapni in neambiciozno nizki tudi cilji. Najbrž bi lahko še vedno imeli normalno tržno gospodarstvo, kjer bi bilo na prvem mestu vrednot kaj drugega kot kapital in dobiček in kjer med glavnimi cilj vladajočih ne bi bilo samo večanje BDP-ja, nižanje zadolženosti, večanje izvoza ipd. Seveda so ti cilji lahko pomembni, a vprašanje je ali je to najbolj pomembno. Standarde in pravila bi lahko naravnali tako, da bi le-ti v prvi vrsti sledili cilju izboljšanja kvalitete življenja ljudi. Na podlagi tega bi glavni cilji zakonov in okoljske regulative lahko bili: boljše splošno zdravje ljudi, ohranjanje biotske raznovrstnosti, trajnostno krožno gospodarstvo, zagotovitev prehranske in energetske samozadostnosti, zmanjševanje onesnaževanja z odpadki, več prostega časa ljudi itd.

Ali lahko podjetje še vedno dela dobičke in presežke ter hkrati izpolnjuje stroge okoljevarstvene standarde? Ali bi imeli še vedno kapitalizem, če bi v tržnem gospodarstvu zakonsko in z regulativami zamenjali prvo vrednoto (kapital in dobiček) z nekim drugim ciljem (npr.: okoljevarstvenim), ki bi ga postavili na prvo mesto in šele na drugo mesto dali dobiček? Nekako se zdi, da to že počnemo in da hitreje pač ne gre, ker je treba upoštevati mnogo dejavnikov, kot so morebitne izgube določenih delovnih mest, določenih materialnih dobrin, storitev itd. Bove, J. (2016) v knjigi z naslovom *Bruselj v krempljih kapitala* (predsednik in evro-poslanec skupine Zeleni) opiše stanje, kako korporacijski lobisti vplivajo na sprejemanje odločitev in okoljsko regulativo in zakaj se kot družba na tem področju tako težko premaknemo naprej in ne sprejemamo boljše okoljevarstvene zakonodaje v hitrejšem tempu.

Sicer je res, da če bi bili pri okoljevarstvenih standardih striktni, dosledni in brezkompromisni, bi to trenutno vodilo v razmere podobnim tistim v srednjem veku. Odpovedati bi se morali marsičemu in zavračati kar veliko novodobne tehnologije, brez katere si več ne znamo predstavljati življenja (računalniki, mobilni telefoni…). Trenutno znanje družbe in tehnologija enostavno še nista na tej ravni, da bi lahko ta prehod nastal iz danes na jutri. Kar pa ne pomeni, da ni mogoče nič spremeniti vsaj na malo daljši rok. Ravno zato lahko govorimo o trajnostnem razvoju, ker je do trenutka, ko bi lahko družba živela brez odpadkov in onesnaževanja, potreben postopen razvoj v industrijah najrazličnejših izdelkov. Zakonska regulativa oz. okoljevarstvena zakonodaja je najpomembnejša in najbrž edina, ki lahko ta razvoj konkretno zavira ali konkretno pospešuje. Ta razvoj je lahko hiter ali počasen, prehiter ali prepočasen.

3. Fiksalno nevtralna zelena davčna reforma in okoljske dajatve

Predstavljajmo si višji davek na hrano, ki je proizvedena s pomočjo zdravju spornih kemijskih substanc oz. raznih pesticidov. Predstavljajmo si, da bi veliko monokulturno pridelavo, kjer so ponavadi prisotne te substance, označili za zdravju škodljivo in jo zaradi tega bolj obdavčili, tako kot so že obdavčeni na primer zdravju škodljivi cigareti. S tem bi lokalna ekološka in manj obsežna pridelava postala bolj konkurenčna s svojimi cenami. Hkrati bi s tem veliko majhnih kmetij rešili propada, ker bi njihova hrana bila spet cenovno zanimiva na trgu. To bi lahko bila veliko boljša poteza kot subvencije ekološki pridelavi, kajti pri subvencijah je vse povezano z nepotrebnim dodatnim delom, prijavljanjem na razpise in vso nepotrebno birokracijo, ki je s tem povezana. Pri zelenih davkih in pametnejši davčni politiki lahko na primer majhen ekološki kmet avtomatsko postane konkurenčnejši na trgu in to brez da se prijavi na kakršnikoli razpis.

EU se nagiba k zviševanju standardov na področju pesticidov, ampak se predvsem zaradi velikega lobija in moči monokulturnega kmetijstva in prehranske industrije vse skupaj premika zelo, zelo počasi.

Podobno bi se lahko sprejela davčna reforma tudi na področju energetike, kjer bi se vsi netrajnostni viri višje obdavčili, vključno z jedrsko energijo. S tem bi se seveda investicije v alternativne vire energije avtomatsko povečale oz. bolj splačale.

Da bi takšna sprememba oz. reforma bila vzdržna in prijazna do malega človeka, je potrebno seveda omogočiti, da se zaradi višje cene določenih produktov ali storitev znižajo stroški kje drugje. Če se na eni strani za neko stvar davek zviša (npr. okoljski davek na plastično embalažo, nevarne kemijske odpadke farmacije, uran, CO2 itd.), se na drugi strani morajo kakšni drugi davki znižati (npr. oproščeni davkov bi lahko bili trajnostni izdelki in prehrana, ki se prodajajo brez embalaže v razsutem stanju; s tem bi se na primer pozitivno vplivalo na razvoj trgovin brez embalaže, trajnostnih nakupovalnih navad itd.

Lahko bi se na primer vpeljal nižji davek za novogradnje, ki imajo ravne strehe enokapnice in obrnjene na jug pod kotom 32° (optimalno za postavitev fotovoltaike), nižji bi lahko bil davek na plače, ekološke lokalne izdelke, ipd.

Skratka, tisti državljani, ki manj onesnažujejo in živijo bolj trajnostno, plačujejo manj davkov, tisti, ki bolj onesnažujejo in živijo manj trajnostno, pa tudi plačujejo več. Posledično je potem zaradi konkurenčnejših cen vsem slojem prebivalstva omogočeno živeti bolj trajnostno in naravi prijazno in ne samo tistim, ki si to lahko finančno privoščijo.

V takšni situaciji, kot smo sedaj, enostavno nismo davčno dovolj stimulirani, da bi živeli bolj trajnostno (ljudem se bolj splača zavreči odpadek in pustiti, da se po nizki ceni skuri v sežigalnici, kot na primer iti s svojo povratno steklenico v trgovino brez embalaže in si na primer natočiti čistilo za pomivanje posode). Sploh revnejši sloj nima denarja, da bi si lahko privoščil dražje in bolj zdrave ekološke izdelke ter trajnostni način življenja.

3.1 Nemške izkušnje z zeleno davčno reformo

»Težko si je predstavljati, da bi znižanje nekaterih davkov, ki jih plačujejo vaša podjetja, pripomoglo k uravnoteženosti javnih financ. Vendar, če se denar prelije iz enih davkov v druge – zelene, je to povsem izvedljivo in pošteno. Raje kot davek na delo naj država zviša okoljske dajatve«. Tako je Sloveniji svetoval Kai Schlegelmilch iz neprofitne in nevladne okoljske organizacije Green Budget Germany/Europe, ki je pred leti pomagal uvesti zeleno davčno reformo v Nemčiji.

Šalamun (2012) je za časnik Finance z njim izvedla intervju, v katerem so pojasnjene nemške pozitivne izkušnje z »ekodavki«. Schlegelmich v njem pojasni: *»Ekodavki so bili v Nemčiji vključeni v sveženj reform – bili so del tako imenovane ekološke davčne reforme (ETR), ki je omogočila nižje prispevke za socialno varnost v skladu za pokojnine, uvedbo davka na električno energijo ter povišanje drugih davkov na energijo za ogrevanje in pogonska goriva. Zmanjšala se je davčna obremenitev stroškov dela in se preusmerila na obdavčevanje porabe okoljskih virov. Izračunali smo, da smo tako preusmerili okoli dva odstotka skupnih davčnih prihodkov. Višji davki na porabo energije so bili dobra spodbuda za varčevanje in učinkovito rabo, to pa je sprožilo več inovacij na področju novih tehnologij. Z nižanjem stroškov dela je postala delovna sila cenejša, kar je omogočalo ohranjanje delovnih mest, hkrati pa so nastajala nova – predvsem na področju obnovljivih virov energije«.*

V tem intervjuju iz leta 2012 izvemo, da so se v Nemčiji na podlagi reforme ob gospodarski rasti stroški dela znižali, ne da bi se znižale plače. Ponekod bi se naj celo zvišale. Število delovnih mest se je v Nemčiji od leta 2010 povečalo za 250.000, ob manjših izpustih ogljikovega dioksida (–3 %). Vpliv reforme se je kazal na mnogih področjih. Začela se je na primer zmanjševati poraba goriva za prevoz in z njim povezanih izpustov. Povečalo se je število potnikov, ki uporabljajo javni prevoz in souporabljajo avtomobile. S tem so spodbudili povpraševanje po alternativnih storitvah in ustvarili nova delovna mesta. Gospodarstvo je s tem postalo tudi bolj učinkovito, konkurenčno in zeleno.

Kai Schlegelmilch nadalje odgovarja, da negativnih posledic praktično ni bilo**,** saj jih je preprečila prefinjena oblika reforme. *»Davki so bili napovedani vnaprej, naraščali so po predvidljivih in pričakovanih korakih, tako da so se lahko vsi pripravili. Za podjetja, ki so veliki porabniki energije, je davčna stopnja nižja, kar jim pomaga pri ohranjanju konkurenčnosti, zato ni selitve proizvodnje v druge države. Številna podjetja so z uvedbo te reforme pridobila – zmanjšala so porabo energije in s tem znižala stroške, ljudje pa so več povpraševali po njihovih energetsko učinkovitih in varčnih izdelkih in storitvah. Na voljo so bile tudi davčne olajšave za učinkovite tehnologije in javni prevoz.«*

Pojasnjuje tudi, da odločitev o višji obdavčitvi določenih energentov gotovo ni bila lahka, saj se je cena za sod nafte z devetih dolarjev leta 1998 povišala na 36 dolarjev v letu 2000. Vendar, kot pravi, je bilo prav tveganje naraščajočih cen energentov dober argument za prepričevanje, da je pametno vlagati v učinkovite tehnologije, kar naj bi spodbujali višji ekodavki.

Zeleni davki so v tem smislu lahko odlična podlaga, da družba postane učinkovitejša, da postanejo obnovljivi viri energije bolj donosni in se gospodarstvo lažje preoblikuje v zeleno oziroma do okolja prijazno. Prinašajo lahko nova delovna mesta, večjo energetsko učinkovitost in večjo konkurenčnost okolju prijaznejših podjetij.

Schlegelmilch spremlja položaj v naši državi že od leta 1997, saj je bil takrat soavtor študije o možnostih za okoljsko fiskalno reformo v Sloveniji. Zaveda se našega naraščajočega letnega proračunskega primanjkljaja, skupnega javnega dolga in visoke stopnje brezposelnosti. Pravi, da je veliko podjetnikov prepričanih, da jih bodo zeleni davki le še dodatno udarili po žepu. *»Razumem strahove tistih, ki ne vedo, kako se zeleni davki oblikujejo. Vendar sem prepričan, da se znajo podjetniki dobro spopadati z neznankami. Obstaja vrsta dejavnosti, ki bodo v prihodnje prinašale rast in delovna mesta – informacijske, komunikacijske in okoljske tehnologije pozdravljajo politiko, ki ne draži dela, ampak uvaja davek na uporabo virov in izpuste. To odpira nove tržne priložnosti in spodbuja njihovo konkurenčnost.«*

Z naraščajočim številom prebivalstva smo v nevarnosti, da bo v prihodnosti energije kakor tudi virov primanjkovalo, kar pomeni, da bodo cene naraščale. Zato bi bilo pametno, da začnemo čim hitreje spodbujati razvoj podjetij, ki poslujejo trajnostno. Pri mnogih podjetjih so davki, ki jih plačujejo za večjo porabo energije, boljša spodbuda kot na primer davek na dobiček. Zadnjemu se namreč v praksi zaenkrat izogibajo s selitvijo v davčno ugodnejša okolja in davčne oaze, medtem ko lahko davek na energijo z ustvarjalnostjo in inovacijami, ki jih bodo pripeljale do večje energetske učinkovitosti, občutno znižajo že v domači državi. Enako lahko veliko podjetij zniža davčne stroške pri odpadkih, onesnaževanju vode itd. Problem odhoda določenih podjetij v davčno ugodnejša okolja je seveda realen. S to potezo lahko podjetje ohrani poceni delovno silo, nizke stroške zaradi nizkih okoljskih standardov in nizke obdavčitve neekoloških praks. Na ta način lahko pridejo poceni izdelki teh podjetij na police domačih trgovin. Ta problem se lahko nato rešuje na primer z višjimi carinami za prodajo uvoženih izdelkov, ki v času proizvodnje niso bili narejeni po določenih okoljskih standardih. To bi s stališča okoljevarstva ponovno pomenilo pozitivno oviro in zmanjševanje nelojalne konkurence.

Zeleni davki lahko nadomestijo veliko drugih davkov, vendar se lahko hitro pojavi pomislek, da ta hip res ne potrebujemo novih davkov, saj bi njihova uvedba le še oslabila že tako oslabljeno gospodarstvo. Seveda ekodavki niso novi, ampak samo zamenjajo nekatere že obstoječe davke. Ključno je torej pravo uravnoteženje javnih financ z zmanjšanjem nepotrebnih izdatkov na eni strani in zamenjavo davkov na drugi strani, saj se s tem spodbuja rast okoljsko sprejemljivejših poslovnih praks in navad potrošnikov. Davki na plastično embalažo, ogljikov dioksid ali davki na določene vire energije lahko imajo manjši vpliv na kupno moč kot neposredni davki, npr. davek na dobiček, delo oz. dohodke.

V poročilu evropske komisije o izvajanju okoljske politike v Sloveniji piše, da ima Slovenija osem različnih davkov na onesnaževanje in vire. (Sinkevičius idr., 2019, str. 25). To je v bistvu osnova, ki jo že imamo in iz katere bi lahko izhajale spremembe pri morebitnih prihodnjih zelenih davčnih reformah. Ti davki se nanašajo na:

- emisije CO2,
- uporabo mazalnih olj in tekočin,
- onesnaževanje okolja zaradi ustvarjanja odpadkov z izrabljenimi pnevmatikami, ki nastanejo z uporabo pnevmatik,
- onesnaževanje okolja zaradi uporabe embalaže in embaliranega blaga ter posledično nastajanja odpadne embalaže,

- onesnaževanje okolja zaradi uporabe električne in elektronske opreme, vključno s prenosnimi baterijami in akumulatorji ter posledično nastajanja odpadne električne in elektronske opreme,
- onesnaževanje okolja zaradi uporabe hlapnih organskih spojin,
- onesnaževanje okolja zaradi odvajanja komunalne odpadne vode in
- onesnaževanje okolja zaradi odlaganja odpadkov na odlagališčih.

4. Zaključek

Po pregledu učnih načrtov in vsebin učbenikov (osnovnošolski izbirni predmet okoljska vzgoja, srednješolski modul okoljevarstvena zakonodaja…), ugotavljam, da bi se temi, kot je fiskalno nevtralna zelena davčna reforma (kjer se prihodki, zbrani z okoljskimi davki, porabijo za znižanje drugih davkov), lahko posvetilo več pozornosti in dalo večjo pomembnost. Tako bi se tudi poznavanje tega področja med prebivalstvom v prihodnosti lahko zvišalo na višjo raven.

Za izumiranje številnih živih bitij na planetu, za krčenje pragozdov in onesnaževanje okolja z odpadki velikokrat krivimo slabe politične odločitve. Ampak, izgovarjanje na politike in njihove slabe odločitve je največkrat le prelaganje lastne krivde na nekoga drugega. Politiki in njihove odločitve so največkrat le naše zrcalo, v katerem gledamo sami sebe. So zrcalo pogleda statistične večine na težave, ki jih imamo v družbi. Za takšno stanje je predvsem kriv obstoj premajhne kritične mase ljudi, ki bi na prvo mesto namesto kapitala postavila drugačno vrednoto, kot je npr. varovanje narave in ekosistema. Posledično tudi človeka, saj smo od narave neposredno odvisni. Nekako je razumljivo, da podjetja na prvo mesto izmed svojih ciljev postavljajo dobiček oz. finančno vzdržnost, saj bi brez takšne naravnanosti marsikatero podjetje propadlo. Težko je pričakovati, da bi podjetja sama od sebe spreminjala svoje temeljne vrednote in cilje, saj bi tako lahko veliko podjetij postalo manj konkurenčnih z višjimi cenami izdelkov. Spremenjena pravila igre za vse, več regulative, višji standardi in zakoni, ki bi na prvo mesto vrednot postavljali vrednoti ohranjanja narave in zdravja, pa bi podjetja še vedno lahko ohranjala v enakovrednem položaju v konkurenčnem boju, v kolikor so ta pravila in zakoni pametno vpeljani. Glavna ovira pri uvajanju zelene javnofinančne reforme se nanaša na mednarodno konkurenčnost podjetij. Podjetje, ki je izvozno naravnano, lahko seveda postane manj konkurenčno v primerjavi s podjetjem iz druge države, v kolikor mora plačevati samo še dodatne okoljske davke, medtem ko konkurenčno podjetje iz neke druge države tega na primer ne rabi.

Ampak ta ovira se pojavi le, če podjetje plačuje več okoljskih davkov, hkrati pa ne plačuje manj drugih davkov. Ključ in bistvo je torej v tem, da se podjetje dodatno davčno ne obremeni, ampak se po drugi strani zaradi višjega okoljskega davka znižajo davčne stopnje pri drugih davkih ali stroških. To so na primer davki na dobiček, najemnine, nepremičninski in premoženjski davki, davki na plače, prispevki ipd. Podjetje državi v tem primeru plačuje enako, zaradi česa njegova konkurenčnost ne pade. Na nek način bi torej morda lahko davek na dobiček samo preimenovali v okoljski davek. Spremenilo bi se le to, da lahko podjetje okoljski davek (za razliko o davka na dobiček) zniža, če in ko posluje z manj okoljsko škodljivimi praksami. Davek na dobiček je fiksen, medtem ko je okoljski davek spremenljiv, namenski in odvisen od okoljskega odtisa posameznega podjetja. Nekatera podjetja, ki bi poslovala trajnostno, ki ne bi obremenjevala virov, ki ne bi onesnaževala okolja in bi delovala po principu krožnega gospodarstva, tega davka na primer sploh ne bi rabila plačevati.

Kapitalizem se bo v jedru spremenil samo in edino takrat, ko bo dovolj ljudi začelo drugače gledati na življenje. Ko bo dovolj ljudi na prvo mesto vrednot, namesto denarja in potrošniškega hedonizma začelo postavljati trajnostno naravnano gospodarstvo. Ko bo dovolj kritične mase ljudi z drugačnim pogledom na življenje. Demokracija bi naj omogočala, da lahko ljudje svoje vrednote in želje izrazijo na volitvah. Posledično je politični sistem »živ organizem«, ki se spreminja potem, ko in če se spremenimo ljudje in svojo spremembo razmišljanja izrazimo s svojim življenjskim slogom in na volitvah. Tržni sistem in kapitalizem sta nam prinesla veliki napredek na mnogih področjih. Zato menim, da ni pošteno, če za vse slabo tega planeta krivimo kapitalizem in tržno gospodarstvo. Razlika med »dobrim« in »slabim kapitalizmom« je v stopnji regulacije in svobode na podjetniškem trgu. Več kot je svobode podjetnikov v smislu nizkih ekoloških in zdravstvenih standardov, več je onesnaževanja narave in izkoriščanja vseh mogočih virov in etično vprašljivih načinov za dosego dobička. Večji so dobički, večja je gospodarska rast, več pa je tudi ekološke škode in negativnega vpliva na zdravje ljudi. Rešitev je torej v postopno in pametno vpeljanih fiskalno nevtralnih zelenih davkih, z upoštevanjem različnih dejavnikov in potencialnih posledic. To bi lahko postopoma vodilo v krožno in tržno gospodarstvo hkrati, trajnostno bivanje in lepšo prihodnost.

5. Literatura

Sinkevičius, V. idr. (2019). *Pregled izvajanja okoljske politike 2019*, Poročilo za posamezne države – SLOVENIJA, Generalni direktorat Evropske komisije za okolje.

Gnezda, A in Karba, R. (2017). *Zelena proračunska reforma: Politično in zakonodajno ozadje ter primeri iz drugih držav*. Ljubljana: Umanotera, Slovenska fundacija za trajnostni razvoj. Pridobljeno s http://www.umanotera.org/wp-content/uploads/2016/09/Zelena prora%C4%8Dunska-reforma.pdf

Bove, J. (2016). *Bruselj v krempljih kapitala*. Mengeš. Založba Ciceron.

Šalamun, A. (13.11.2012). Raje kot davek na delo naj država zviša okoljske dajatve. *Časnik finance, 38 – 39.* Pridobljeno s http://www.foes.de/pdf/2012-11-13_CETRiE_intervju-Finance_Schlegelmilch.pdf

Goleman, D. (2011). *Ekološka inteligenca*. Ljubljana. Založba Mladinska knjiga.

Predstavitev avtorja

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

Naravoslovni dan malo drugače

Science Day a Little Different

Monika Očko

Šolski center Šentjur, Srednja poklicna in strokovna šola
monika.ocko@sc-s.si

Povzetek

V lanskem šolskem letu 2020/2021 smo na Srednji poklicni in strokovni šoli Šolskega centra Šentjur pričeli z naravoslovnimi dnevi. Prvi izmed takšnih je bil pod naslovom: Buče, bučke, bučnice. Naravoslovni dan smo pripravili v okviru projekta »Kar sejemo, to žanjemo«, v katerem sodeluje naša šola v partnerstvu s Čebelarsko zvezo Slovenije. Na Šolskem centru Šentjur smo tako posejali bučnice, in sicer znano "Golico". Poleg tega, da spada med medonosne rastline, smo bili izredno veseli tudi njihovega pridelka. Na dan projektnega dne so tako predstavniki po razredih najprej buče izdolbli in jih nato poljubno okrasili. Vse te buče so ob koncu projektnega dne sodelovale tudi na izboru za Naj bučo razreda. Namesto pouka so po izobraževalnih programih potekale delavnice. Najprej smo jih popeljali za 110 let nazaj v preteklost, namreč takrat se je pričel pouk na naši šoli. Sledile so zanimive delavnice, ki pa so bile tako ali drugače povezane z bučo ali čebelarstvom. Živilski program je tako na delavnicah raziskoval maščobe in zdravje, štajersko prekmursko bučno olje … Veterinarski program je raziskoval na področju varoje, poapnela in okamenela zalega … Slaščičarji so spoznavali slaščice, ki so kot glavno sestavino vsebovale med. Delavnice so dijake izredno pritegnile in s takšnimi izvirnimi projektnimi dnevi ter skupnimi projekti je potrebno navduševati mlade, da bodo znali živeti z naravo. Izrednega pomena je pa tudi med v sami zdravi prehrani, na kar želimo opozarjati naše dijake, da bodo kot bodoči strokovnjaki znali vključevati to izredno pomembno živilo.

Ključne besede: buče, čebelarstvo, delavnice. golica, naravoslovni dan.

Abstract

In the last school year 2020/2021 we started science days at the Secondary Vocational and Technical School of the Šentjur School Centre. The first of these was entitled: Courgettes, pumpkins, pumpkin seeds. The science day was prepared as a part of the project "What we sieve is what we harvest", in which our school takes participation with Apicultural association of Slovenia. At the Šentjur School Centre we sowed pumpkin seeds, namely the well-kown "Golica". In addition to being a honey plant, we were extremely happy with their harvest. On the day of the project day, the representatives of the classes first carved the pumpkins and then decorated them as they wished. At the end of the project day, all of these pumpkins also took part in the selection for the Best Pumpkin in the Class. Instead of lessons, the students had various workshops. We first took them 110 years back in time, that's when classes at our school began. Then followed interesting workshops, which were in one way or another related to pumpkin or beekeeping. The food program researched about the fats and health, about the pumpkin oil from Štajerska and Prekmurje at different workshops… The veterinary program researched in the field of varroa, calcified and petrified brood… Confectioners got to know sweets, which contained honey as the main ingredient. The workshops were extremely attractive to the students and with such original project days and joint projects, it is necessary to inspire young people to know how to live with nature. Honey is also extremely important in a healthy diet and that is also something we would like to remind our students about, that as future experts they will be able to include this extremely important food.

Key words: beekeeping, golica, pumpkins, science day, workshops.

1. Uvod

V šolskem letu 2020/2021 smo na Srednji poklicni in strokovni šoli Šolskega centra Šentjur zastavili interesne dejavnosti v navezavi na različne dogodke, ki nas lokalno, zgodovinsko in tradicionalno povezujejo z okolico. Tako smo pripravili tudi naravoslovni dan, ki smo ga poimenovali »Buče, bučke, bučnice«. Za ime projektnega dne smo se odločili, ker kot šola sodelujemo v projektu s Čebelarsko zvezo Slovenije pod imenom Kar sejemo, to žanjemo. B. Remec (2020) je o vseslovenskem projektu zapisala, da je namen projekta ozaveščanje mladih o pomenu ohranjanja zdravega okolja in razvoja čebel, hkrati pa mladi spoznavajo uporabnost medovitih rastlin v prehrani. V projektu sodelujemo tako, da v vsakem letu sejemo na šolskih površinah eno izmed medovitih rastlin. Kot meni T. Nikoloski lahko čebelam pomagamo tudi s sajenjem in setvijo medovitih rastlin. V šolskem letu 2020/2021 je bila ta medovita rastlina buča, in sicer tako imenovana buča golica. Tako se nam je porodila ideja, da bi celoten naravoslovni dan namenili tej poljščini oziroma kakšni koli navezavi nanjo ali na čebele. Na našem ekološkem posestvu stoji tudi ekološki čebelnjak in trudimo se tudi s sejanjem medovitih rastlin v njegovem območju. Kot so zapisali M. Rehar Klančič, D. Pirc in B. Kojek (2016) ob čebelnjaku naj bodo posajene medovite rastline, ki bodo še posebej v poznem poletju čebelam ponujale medičino in cvetni prah.

Cilj projektnega dne je bil opozarjati na pomembnost medu in medovitih rastlin. Z namenom, da bodo naši dijaki, ko bodo enkrat postali strokovnjaki na svojem področju ta vidik zdravja in zdrave hrane znali vključevati v svojo stroko. Na Srednji poklicni in strokovni šoli Šolskega centra Šentjur namreč izobražujemo kmetijsko-podjetniške tehnike, veterinarske tehnike in živilsko prehranske tehnike, slaščičarke in peke ter mehanika kmetijskih in delovnih strojev ter pomočnika v biotehniki in oskrbi.

Same delavnice smo poskušali zasnovati na temo čebelarstva, čebele, čebeljih panjev in nadalje na medovito rastlino, in sicer bučo s pridihom smeri v kateri se posamezni dijaki izobražujejo. Strokovni aktivi so tako oblikovali različne tematske delavnice, ki bodo predstavljene v nadaljevanju. Pri čemer je bil uvodni del vseh razredov enak, in sicer smo pričeli z zgodovinskim uvodom, saj smo praznovali 110 let obstoja naše šole kot takšne. Ogledali smo si naše prve posnetke, ki so hranjeni v arhivih RTV, se sprehodili skozi našo zgodovino ter galerijo fotografij. Nadalje so razredniki vodili diskusijo na to temo. V drugem delu smo si po razredih ogledali enega izmed starih slovenskih filmov, po izboru razrednika oziroma posameznega razreda (npr.: Cvetje v jeseni, Strici so mi povedali …). Nato pa so sledile omenjene tematske delavnice.

Naravoslovni dan smo izvedli 24. 9. 2020. Učitelji so tako v dvojicah ali trojicah oblikovali različne tematske delavnic po strokovnih smereh. V nadaljevanju so predstavljene delavnice, ki so se odvijale na Srednji poklicni in strokovni šoli Šolskega centra Šentjur.

2. Primeri delavnic

Nekaj dni pred naravoslovnim dnem so dijaki po posameznih oddelkih izbrali po največ tri predstavnike, ki so na dan projektnega dne sodelovali pri aktivnosti »Naj buča razreda«. Šolska vodja posestva je skupaj z vrtnarjem pripravila nekaj najlepših buč, ki so zrastle na našem posestvu in za vse oddelke srednje šole pripravila delovne površine na šolski vrtnariji. Predstavniki po oddelkih so buče najprej izdolbli in jih nato poljubno okrasili. Vse te buče so ob koncu projektnega dne sodelovale na izboru za Naj bučo razreda (Slika 1). Za najlepšo oziroma najbolj izvirno bučo so lahko glasovali vsi dijaki in vsi zaposleni.



Slika 1: Izbor za Naj bučo razreda – 2. mesto.
Foto: arhiv Šolski center Šentjur

Ostali dijaki so si najprej ogledali zgodovino našega šolskega centra, kar smo poimenovali kar »Zavrtimo 110 let nazaj«, saj smo namreč v letu 2020 obeležili že 110 let obstoja. To … Nadalje so si dijaki še poljubno ogledali enega od starih slovenskih filmov, katerih seznam smo posredovali razrednikom, da so se dijaki lahko predhodno odločili za enega od njih. Sledil je še glavni del projektnega dne, in sicer delavnice. Učitelji strokovnih predmetov so v sodelovanju z ostalimi učitelji pripravili delavnice glede na njihovo stroko, in sicer na temo buč, medovitih rastlin, čebel, strojne mehanizacije za pridelavo in predelavo buč itd.

Cilj pri ustvarjanju teh delavnic je bil predvsem v tem, da z njimi dosežemo privzgajanje pozitivnega odnosa do naših programov na šoli, spoznavanje čebel in z njimi povezane tematike ter medovitih rastlin.

Dijaki so se udeležili ene od delavnic, ki so jim jih učitelji stroke pripravili v sodelovanju z ostalimi učitelji v skupini. Ob koncu projektnega dne so morale skupine po delavnicah oddati svoje izdelke, saj smo jih predstavili na sklepnem delu v šolski jedilnici. Prav tako je bila pred vstopom v šolsko jedilnico pripravljena tudi razstava, kjer so dijaki in vsi ostali zaposleni lahko glasovali za Naj bučo razreda.

2.1 Delavnica – veterinarski tehnik

Pri tej delavnici so se dijaki posvetili predvsem čebeli. Tako so po skupinah raziskovali anatomijo čebele na splošno, značilne organe in žleze pri trotu ter matici, o razvoju čebele, o razvoju družine (paša, čas rojenja, oblikovanje zalog, prezimovanje …), o čebelji družini (zgradba in naloge), o vrstah čebel (klasifikacija in opisi posamezne vrste: kranjska, nemška, kavkaška, italijanska čebela), o vrstah in razvoju panjev itd. Ob koncu so skupine izdelale drsnice, kjer so povzele bistvene ugotovitve raziskovanj.



Slika 2: Uvodna drsnica ene od raziskovalnih skupin pri veterinarskem tehniku.
Foto: arhiv Šolski center Šentjur

POTEK DEJAVNOSTI

Delavnica se je pričela tako, da so se dijaki najprej razdelili po skupinah. Za izhodišče so dobili eno od tem v navezavi na čebele oziroma čebelje panje, ki so jo nato raziskovali in se podrobneje seznanili z njo. Naslovi tem so bili: anatomija čebele ter značilni organi in žleze pri trotu in matici, razvoj čebele od ličinke naprej, čebelja družina (zgradba in naloge) itd. Nato so dijaki po skupinah s pomočjo literature iz šolske knjižnice in svetovnega spleta raziskovali omenjene teme ter oblikovali zaključne drsnice s povzetki. Končni izdelek so bile lepo pripravljene drsnice, ki so se ob zaključku naravoslovnega dne vrtele v šolski jedilnici, da so si jih vsi dijaki lahko ogledali.

2.2 Delavnica – kmetijsko - podjetniški tehnik

Pri tej delavnici so dijaki raziskovali splošne podatke o bučah, seznanili so se s pridelavo oljnih buč, spoznali vključevanje alternativnih krmil in buč pri reji prašičev na kmetiji, se seznanili z različnimi tehnologijami pridelave buč itd.

POTEK DEJAVNOSTI

Delavnica se je pričela z uvodom v poljščino, ki smo jo v projektu »Kar sejemo, to žanjemo« posejali v letu 2020 na Šolskem centru Šentjur, in sicer bučo golico. Učitelji strokovnih predmetov iz kmetijstva so nadalje po oddelkih v katere so bili razvrščeni dijakom podali izhodiščne teme, na katerih so dijaki raziskovali in se z njimi bolje seznanili. Ena od skupin je tako raziskovala buče kot takšne, druga pridelavo oljnih buč, tretja je podrobneje spoznala vključevanje alternativnih krmil in buč pri reji prašičev in zadnja skupina je raziskovala tehnologije pridelave buč. Nato so dijaki po skupinah s pomočjo literature iz šolske knjižnice in svetovnega spleta raziskovali omenjene teme ter oblikovali zaključne drsnice s povzetki. Končni izdelek so bile lepo pripravljene drsnice, ki so se ob zaključku naravoslovnega dne vrtele v šolski jedilnici, da so si jih vsi dijaki lahko ogledali kot pri ostalih strokovnih smereh.

2.3 Delavnica – živilsko prehranski tehnik

Pri tej delavnici so dijaki raziskovali oljnice in tehnologije pridobivanja olj, štajersko prekmursko bučno olje ter maščobe in zdravje. Po skupinah so raziskovali prej omenjene tri tematske sklope in ob zaključku oblikovali drsnice (Slika 3). V šolskem laboratoriju so praktično raziskali štajersko prekmursko bučno olje.



Slika 3: Izdelovanje drsnic ene od raziskovalnih skupin.
Foto: arhiv Šolski center Šentjur

POTEK DEJAVNOSTI

Delavnica se je pričela z uvodom v gradivo, ki so ga pripravile tri učiteljice živilske stroke. Dijaki so bili razdeljeni v tri skupine. Pri prvi skupini so raziskovali maščobe in njihov vpliv na zdravje. V drugi skupini so raziskovali celo v šolskem laboratoriju, in sicer štajersko prekmursko bučno olje. V tretji skupini so se pa posvetili oljnicam in tehnologijam pridobivanja olj. Nato so dijaki po skupinah s pomočjo gradiv, ki so jih pripravili učitelji stroke in literature iz šolske knjižnice ter svetovnega spleta raziskovali omenjene teme ter oblikovali zaključne drsnice s povzetki. Ena od skupin se je dela lotila tudi bolj praktično, saj so raziskovali različne vsebnosti v štajersko prekmurskih bučnih oljih v laboratoriju. Končni izdelek so bile lepo pripravljene drsnice, ki so se ob zaključku naravoslovnega dne vrtele v šolski jedilnici, da so si jih vsi dijaki lahko ogledali kot pri ostalih strokovnih smereh.

2.4 Delavnica – pek in slaščičar

Pri tej delavnici so dijaki raziskovali in preizkušali različne recepte iz buč in bučnic ter izdelali jesenske dekoracije na to temo. Pripravili so paštetke, slaščice, pekovske izdelke in dekoracije (Slika 4) iz buč oziroma bučnih semen ali v navezavi nanje.



Slika 4: Sladka dekoracija – strašilo.
Foto: arhiv Šolski center Šentjur

POTEK DEJAVNOSTI

Delavnica se je pričela tako, da so se dijaki najprej seznanili z gradivom, ki so ga zanje pripravile učiteljice strokovnih predmetov in praktičnega pouka. Med njimi je bilo ogromno različnih receptov, ki so vsebovali kot eno izmed sestavin bučo, bučna semena ali med. Od recimo tako imenovanih osjih gnezd s prepraženimi bučnicami, slano krhkih krekerjev s sirovim bučnim nadevom … Poleg omenjenih receptov so bili tudi napotki za izdelavo kakšne izmed jesenskih sladkih dekoracij, kot je na primer sladko strašilo na fotografiji zgoraj, ježki ... Nato so se lotili izdelave in peke pod nadzorom ter napotkih učiteljev. Končni izdelek so bile okusne slaščice, kruhki s paštetkami, pekovski izdelki in sladke jesenske dekoracije. Iz omenjenih izdelkov so dijaki na koncu pripravili razstavo pred učno kuhinjo, da so si jih lahko ogledali še ostali dijaki in učitelji.

2.5 Delavnica – mehanik kmetijskih in delovnih strojev

Pri tej delavnici so dijaki spoznali različne stroje in mehanizacijo pri pridelavi ter predelavi buč, in sicer od mehanizacije za obdelavo tal in setev, pobiranje končnega pridelka, luščenje bučnic itd. V drugem delu so dijaki po skupinah raziskali dotično mehanizacijo in pripravili končne predstavitve.

POTEK DEJAVNOSTI

Delavnica se je pričela z uvodom v pridelavo in predelavo buče ter ustrezno mehanizacijo v ta namen. Dijaki so tako po manjših skupinah raziskovali stroje za spravilo buč, od medvrstnih kultivator za buče, pluga za spravilo buč v vrste, pralnega stroja za pranje bučnih semen, sušilnice za bučna semena, samohodnih kombajnov za spravilo buč itd. Ogledali so si tudi tehnologije za skladiščenje buč in stroje za predelavo v olje. Nato so dijaki po skupinah s pomočjo literature iz šolske knjižnice ter svetovnega spleta raziskovali omenjene teme ter oblikovali zaključne drsnice s povzetki. Končni izdelek so bile lepo pripravljene drsnice, ki so se ob zaključku naravoslovnega dne vrtele v šolski jedilnici, da so si jih vsi dijaki lahko ogledali kot pri ostalih strokovnih smereh.

2.6 Delavnica – pomočnik v biotehniki in oskrbi

Pri tej delavnici so se lahko dijaki izrazili na ustvarjalnem področju. Uvodoma so si ogledali razne mogoče dekoracije in pripravili končno razstavo vseh izdelkov (Slika 5), ki so nastali pri izboru za Naj bučo razreda.



Slika 5: Pripravljanje razstave Naj buča razreda.
Foto: arhiv Šolski center Šentjur

POTEK DEJAVNOSTI

Delavnica se je pričela z umetnostnim uvod v delavnico, in sicer so si dijaki najprej ogledali primere jesenskih dekoracij. Nato je sledila priprava materialov. V nadaljevanju so dijaki pričeli z dejavnostjo, in sicer so se lotili okrasitve hodnika pred šolsko jedilnico. Materiali, ki so jih dijaki uporabili so bile slamnate kocke, koruzni storži, leseni zaboji in seveda buče, ki so jih izdelali predstavniki po razredih. Končni izdelek je bila unikatna jesenska razstava, ki je služila tudi za izbor tekmovanja »Naj buča razreda«.

3. Zaključek

Zagotovo dandanes ni lahko motivirati učenca oziroma dijaka. Zato smo na Srednji poklicni in strokovni šolo Šolskega centra Šentjur v šolskem letu 2020/2021 še toliko večji poudarek dali na skrbno pripravljene in zanimive interesne vsebine, da bi razbremenili vsakdan dijakov ter jih pritegnili k malo drugačnemu ustvarjanju. Hkrati pa smo želeli v njih vzbuditi čut do naše šolske zgodovine in dolgoletne tradicije. Privzgojiti jim želimo pozitiven odnos do njihove stroke, v navezavi na pomemben zdrav življenjski slog. Ravno zato smo naravoslovni dan povezali s projektom »Kar sejemo, to žanjemo«, ker se nam ta navezava in povezovanje vseh smeri zdi tako pomembno, da kot šola živimo z našim poslanstvom in tradicijo.

Delavnice so bile zelo raznolike in nastali so čudoviti izdelki. Zagotovo smo z njimi dosegli rast pozitivnega odnosa do strokovnih področij, čebelarstva in medovite rastline buče golice.

Ob koncu sem prišla do spoznanja, da se je z mladimi vredno potruditi in privzgajati čut do lokalnega, domačega, tradicije in zdravega odnosa do hrane, saj bodo s tem rastli in kasneje sami ustvarjali in delali v svoji stroki. Zagotovo to predstavlja velik izziv in zahteva ogromno dodatnega dela za učitelje, vendar hkrati prinaša svežino in motivacijo za naprej. Vsaj pri nas so se takšni in drugačni naravoslovni dnevi izkazali kot za zelo dobrodošle in predstavljajo pravo svežino na šoli.

4. Literatura

Remec, B. (2020). Buče za čebele, v prehrani in kot okras. *Kmečki glas,* 2020 (78). Pridobljeno s https://barbararemec.kmeckiglas.com/post/564993/buce-za-cebele-v-prehrani-in-kot-okras.

Nikoloski, T. Medovite rastline. Ohranimo čebele. Pridobljeno s http://www.ohranimo-cebele.si/default.asp?sif_co=53.

Rehar Klančič, M., Pirc, D. in Kojek, B. (2016). *Medovite rastline na vrtu in v okolici čebelnjaka.* Pridobljeno s https://www.czs.si/Upload/files/medovite%20rastline.pdf.

Kratka predstavitev avtorja

Monika Očko je po izobrazbi profesorica matematike ter poučuje na Srednji poklicni in strokovni šoli Šolskega centra Šentjur. Poleg poučevanja daje poudarek motivaciji pri pouku ter interesnim vsebinam.

Primer obravnave učne vsebine pri predmetu SPO z vključevanjem elementov formativnega spremljanja

An Example of the Treatment of Learning Content in the Subject of SPO, with the Inclusion of Elements of Formative Monitoring

Igorcho Angelov

OŠ Hinka Smrekarja
igorcho.angelov@guest.arnes.si

Povzetek

Nenehno sledenje inovativnosti pri pedagoškem delu me je pripeljalo do raziskovanja na področju formativnega spremljanja in vrednotenja znanja, hkrati pa tudi k iskanju čim bolj nazornih primerov za boljšo predstavitev učnih vsebin.
V prispevku predstavljamo način obravnave učne snovi iz spoznavanja okolja s pomočjo sodelovanja in izmenjave znanja. Predstavljamo značilnosti formativnega spremljanja ter organizacijo učnega procesa od načrtovanja do priprave literature, slik in didaktičnih pripomočkov. Namen je bil učence naučiti in jih pripraviti na nadgradnjo samostojnega in sodelovalnega učenja z medsebojno izmenjavo znanja.
Teoretična izhodišča formativnega spremljanja so bila vodilo za uspešno delo. Spremljanje znanja učencev skozi pet faz formativnega spremljanja od načrtovanja, pokazatelj predznanja, pripravo didaktičnega gradiva, samostojnega ali sodelovalnega dela, (samo) vrednotenja, do evalvacije oz. sinteze predstavlja velik izziv, ki je učencem pomagal, da se snov naučijo samostojno oz. z izmenjavo znanj med vrstnikih. Učenci so najprej samostojno zapisali miselni vzorec, s katerim so pokazali svoje predznanje, potem so spoznali učna gradiva in didaktične pripomočke, ki so jim bila v pomoč pri iskanju in oblikovanju njihovega znanja, nato so pripravili plakat. Temu je sledilo vrednotenje ob miselnem vzorcu učitelja, skupna in samostojna evalvacija skozi kriterije, ki so jih skupaj pripravili in na koncu sinteza o pridobljenem znanju.
Učenci so se naučili, kaj je (ekološka) kmetija, kdo živi na kmetiji, kakšno delo opravljajo kmetje, spoznali so živali na kmetiji, orodje in stroje, ki jih uporabljajo pri delu, ter kakšna je kmetija v posameznem letnem času. Sklepali smo, da vključevanje elementov formativnega spremljanja v učni proces pripelje do bolj preglednega in uspešnega samoučenja ali sodelovalnega učenja.

Ključne besede: aktivnosti, dokazi, elementi formativnega spremljanja, medsebojno sodelovanje, sodelovalno učenje.

Abstract

The constant pursuit of innovation in pedagogical work has led me to research in the field of formative monitoring and evaluation of knowledge, but also to find as clear examples as possible for a better presentation of learning content.
In this paper, we present a way of dealing with the learning material from learning about the environment through cooperation and exchange of knowledge. We present the characteristics of formative monitoring and the organization of the learning process from planning to the preparation of literature, pictures, and didactic aids. The aim was to teach students and prepare them to upgrade independent and collaborative learning through mutual knowledge exchange.
Theoretical starting points of formative monitoring were the guide for successful work. Monitoring students' knowledge through five phases of formative monitoring, from planning, prior knowledge indicator, preparation of didactic material, independent or collaborative work, (self) evaluation, to

evaluation or synthesis is a great challenge that helped students to learn the material independently or. by exchanging knowledge between peers.
Pupils first wrote down a thought pattern on their own to show their prior knowledge, then learned about teaching materials and teaching aids to help them find and design their knowledge, and then prepared a poster. This was followed by an evaluation with the teacher's mental pattern, a joint and independent evaluation through the criteria they prepared together and finally a synthesis of the acquired knowledge. Students learned what an (organic) farm is, who lives on the farm, what kind of work farmers do, they got to know the animals on the farm, the tools and machines they use at work, and what the farm is like in each season. We concluded that the inclusion of elements of formative monitoring in the learning process leads to more transparent and successful self-learning or collaborative learning.

Key words: activities, collaborative learning, elements of formative monitoring, evidence, mutual cooperation.

1. Uvod

V prispevku predstavljamo primer obravnave učne enote z uporabo nekaterih elementov formativnega spremljanja in vrednotenja pri predmetu spoznavanje okolja.

Namen prispevka je bil, da se učenci naučijo samostojnega dela in dela v skupini, s tem pa tudi predstaviti primer učenje učenja, preko katerega učenci samostojno in v skupini obravnavajo učno snov na temo Kmetija in Tržnica, pri tem pa učitelj načrtuje, usmerja ter spremlja njihov dosežek in na koncu z njihovo pomočjo vrednoti in oceni njihovo znanje.

Cilj prispevka je prikazati, kako so učenci dosegli pričakovano znanje in usvojili operativne cilje pri predmetu spoznavanje okolja na določeno temo Kmetija in Tržnica, z uporabo didaktičnih pripomočkov, sodelovalnega učenja, iskanja podatkov in predvsem to, da so na koncu samostojno vrednotili svoje znanje in znanje sošolcev.

2. Formativno spremljanje in vrednotenje

V tem delu predstavljamo formativno spremljanje in vrednotenje z vidika teorije.

Formativno spremljanje in vrednotenje Black in Wiliam (1998) opredeljujeta, kot partnersko izvajanje različnih dejavnostih in aktivnostih v učnem procesu ter pridobivanje oz. zagotavljanje povratne informacije, s katero pride do prilagoditev.

Formativno vrednotenje vsebuje dva elementa, ki jih mora učitelj spremljati in vrednotiti, to sta učna enota in učenec. Učna enota seveda vsebuje več, kot eno lekcijo, vendar so vse te lekcije med seboj povezane in si sledijo. V veliki meri se s formativnim izvajanjem poskuša preučiti nov material in cilj, ki se izvaja na podlagi temeljitega prejšnjega znanja, ki je predpogoj za nadaljnji napredek in sploh za potek celotnega formativnega procesa. Večjo skrb za vrednotenje seveda predstavlja ocena o učenčevem znanju, ki vključuje poznavanje izrazov, dejstev, pravil in načel za izvajanje vseh aktivnostih, nalog, procesov in postopkov, ki so potrebne za izvedbo in uporabo informacije v formativnem procesu (Bloom et al., 1971).

Algozzine in Ysseldyke (1992) predstavljata štiri faze skozi katere poteka učinkovito učenje, načrtovanje, vodenje, izvajanje in ocenjevanje. Njuna raziskava je pokazala, da prve tri faze lahko uporabljamo pri formativnem spremljanju in vrednotenju znanja, ker s tem pokažemo, da je bolj pomembno, kako so podatki pridobljeni in učinkovito uporabljeni, kot kdaj so bili zbrani. Zato zadnjo fazo lahko izvedemo kot sumativni (zbirni) dodatek.

V prvi fazi učitelji odločajo, kaj in kako se morajo učenci učiti in kako je treba komunicirati ter kaj je treba pričakovati. Pred tem pa je potrebno v to fazi predhodno oceniti osnovno učenčevo znanje. Druga faza je bolj široka, saj predstavlja pripravo učenca in učnega prostora za poučevanje, bolj produktivno izvedbo časa in vzpostavljanje učinkovitega učnega okolja. Tukaj učitelj oceni stopnjo poučevanja za posamezne učence ter opredeli posebnosti učencev in jih tudi pri učnem procesu upoštevati. Tretja faza predstavlja zagotavljanje ustreznega učnega okolja, kjer so učenci motivirani in zainteresirani za delo ter za izmenjavo informacij med sodelujočimi v učnem procesu. Pri tej fazi učitelj konstantno sledi učenčevemu napredku, razumevanju in uporabi učnega gradiva. V primeru, da učitelj ugotovi neprimerno uporabljanje učnega gradiva takoj poskuša rešiti zagato z individualno pomočjo pri posameznem učencu (Algozzine in Ysseldyke, 1992).

Brodnik V. (2020) v spletnem delu predstavlja petstopenjski model oz. pet korakov formativnega spremljanja s primeri orodij formativnega spremljanja. Ti koraki si sledijo po naslednjem razporedu.

1. korak: Ugotavljanje predznanja
2. korak: Razjasnitev namenov učenja in opredelitev kriterijev uspešnosti
3. korak: Načrtovanje strategij učenja
4. korak: Zbiranje dokazov
5. korak: (Samo)evalvacija.

Formativno ocenjevanje je ocenjevanje, ki se lahko uporablja za izboljšanje poučevanja in učenja. Ocenjevanje poteka v treh korakih, to so zbiranje, razlago in dokazi. Predstavlja zelo strog pristop pri katerem mora biti vsak korak ocenjevanja oz. vsak postopek skrbno premišljen. S takšnim pristopom ugotavljamo dejansko raven znanja učenca. Pokaže nam kaj učenec zmore, ter opozori nas, kako moramo delati z njim v prihodnje (Viktoria, 2020).

Zasnovan je za hitro pridobivanje informacij pri pouku z zagotavljanjem specifičnih in takojšnjih povratnih informacij, vsakodnevnih, stalnih strategij poučevanja, ki se osredotočajo na učence in razred kot celoto ter tako pridobivamo, kaj sledi za učenje učencev. Za formativno ocenjevanje je pomembno, da zbrane podatke uporabljajo za merjenje in razumevanje učenčevega znanja. Učencem mora zagotavljati uporabne in takojšnje informacije. Strategije dela morajo biti oblikovane na podlagi ciljev in standardov znanja za posamezen razred. Povratne informacije morajo biti pridobljene med učitelj in učenec, učenec in učitelj, ali učenec in učenec. Lahko se uporabljajo različne strategije skozi katerih bo učitelj ocenil učenčevo znanje in sicer preko različnih kvizov, projektov, esejev, miselnih vzorcev, … (Wisconsin Department of Public Instrucion, 2017).

Formativno ocenjevanje temelji na analizi dokazov, ki jih zberejo učitelji in nato omogočijo komentiranje in izvajanje različnih ukrepov z namenom, da bi izboljšali učenčevo razumevanje snovi. S takšnim načinom vključujemo proces v katerem učitelji sprejmejo razmišljanje učencev preko katerega tudi ugotovijo v kateri fazi je njihovo znanje in tako ukrepajo na podlagi razpoložljivih informacij za doseganje zastavljenih učnih ciljev (Furtak, 2012).

Martinez (2013) pravi, da je formativno ocenjevanje izziv za učitelje, saj zahteva znanje v disciplini, stalno pozornost do idej, ki jih izražajo učenci, prepoznavanje najpogostejših učnih težav in poznavanje učnih strategij, ki ustrezajo tudi posameznim učencem.

3. Načrt učiteljevega spremljanja

Na podlagi teoretičnega dela so sestavljene učiteljeve naloge za načrtovanje, spremljanje in vrednotenje znanja z uporabo formativnih elementov spremljanja.

Učiteljeva razlaga, kot takšna mora biti jasna in natančna, zato sledi spodnjemu razporedu (Shemi št. 1). Učitelj mora najprej podati natančne informacije o namenu učenja ter jih seznaniti z učenjem na drugačen način. Podati jim mora natančne nasvete za načrtovanje aktivnosti s katerimi bodo učenci pridobili dokaze. Nato sledi povratna informacija s strani učencev in učitelja, saj tako ugotovimo, koliko že znajo, kaj ne znajo ter kaj se morajo še naučiti. Naslednja faza so aktivnosti za samostojno učenje ali sodelovalno učenje. Na koncu učitelj pove strategije s pomočjo katerih se bodo učenci sami učili. Predstavi jim didaktične pripomočke, katere bodo uporabljali.



Shema 1: Učiteljev načrt

Namen formativnega spremljanja je, da spremljamo učenčev dosežek, uporabo rezultatov za nadaljnjo pripravo učnega procesa, pridobivanje povratne informacije za izboljšanje in nadgradnjo trenutnih rezultatov oz. doseganje ciljev ter razvijanje nove strategije za učno delo preko katere na koncu spoznajo, kako se je treba učiti.

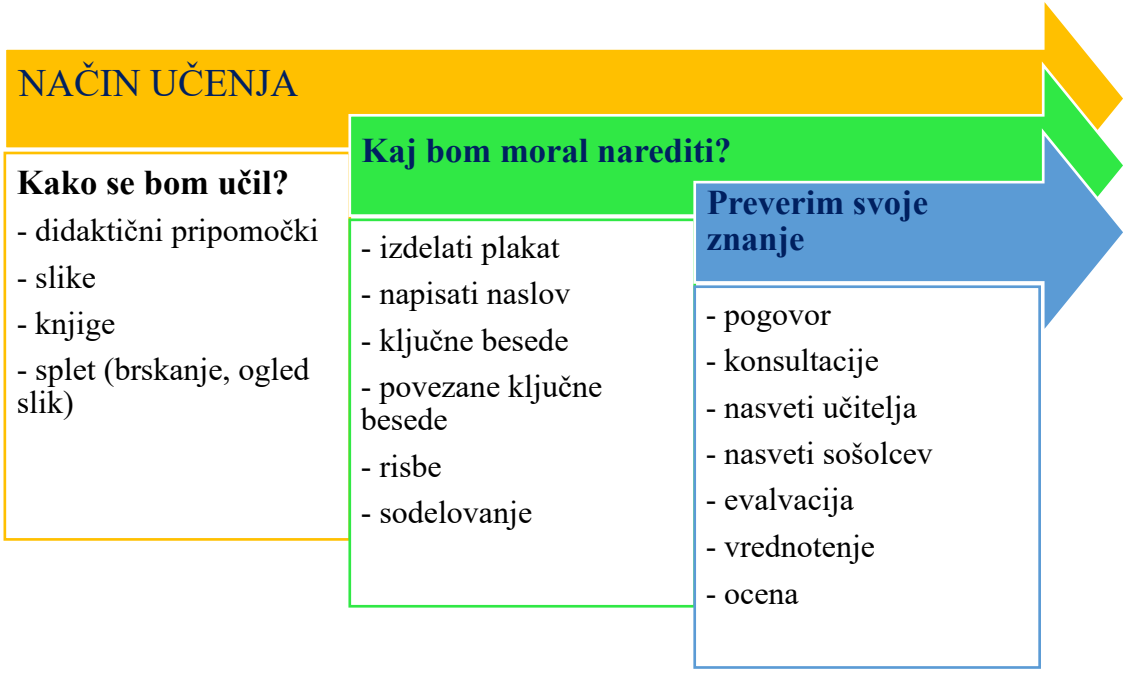
Primer, ki ga predstavljamo v nadaljevanju, predstavlja primer samostojnega učenja oz. sodelovalnega učenja, odvisno od tem, kako so se učenci dogovorili in odločili. Pomembno je, da pri organizaciji in pri delu sodelujejo vsi ter da na koncu vsi ovrednotijo svoje znanje in znanje sošolcev. Poleg tega je pomembno, da kriterije izdelajo skupaj in po teh kriterijih preverijo svoje znanje.



Shema št. 2: Učiteljeva naloga

Učiteljeva naloga je tudi to, da učence ves čas spremlja, jih usmerja v kolikor je potrebno in opazuje njihovo ustvarjanje. Zato, preden začnejo z delom, skupaj z učenci izdelajo kriterije po katerih bo učitelj in učenci spremljali svoje znanje.

V nadaljevanju prikazujemo vzorec kriterijev, ki jih morajo učenci doseči v treh fazah. Prvo in drugo fazo učenci opravijo s tem, da pokažejo nek nivo znanja na učnem listu oz. miselnem vzorcu, ki ga prikazujem v praktičnem delu (Tabela št. 2).



Shema št. 3: Vzorec kriterijev

Učenci morajo pri svojem delu samostojno ali v skupini uporabljati didaktične pripomočke (plastične igrače povezane s temo Kmetija, slike, knjige in se morajo naučiti varno iskati podatke na spletu).

Pri drugem delu morajo napisati oz. izdelati plakat. Na plakatu mora biti napisan naslov, ključne besede ter povezane besede, ki jih mora učenec znati razložiti. Plakat mora biti okrašen z risbami. Zelo pomembno je, da učenci sodelujejo med seboj, ne glede na to, da se bodo nekateri odločili za individualno delo.

Na koncu učenci obvezno samostojno ob obrazcu preverijo ali so dosegli znanje, ki so ga pričakovali, ali so dosegli cilj, ki je bil zastavljen.

Svoje znanje preverijo najprej ob miselnem vzorcu, ki ga tudi učitelj izdela predhodno, nato pa še ob posebnem obrazcu. Vsi so usmerjeni k skupnem cilju in k realizaciji skupnega cilja – spoznati in se naučiti o življenju in delu na kmetiji v različnih letnih časih ter hkrati spoznati in se naučiti o tržnici in ponudbi na njej.

Učitelj lahko samostojno izdela tabelo v kateri spremlja njihovo znanje. Tabelo najprej učitelj predstavi učencem. Ob tabeli ponovno razloži, kaj jih pravzaprav čaka in kaj se od njih pričakuje. Svoj list (Tabela št. 3) predstavljam v nadaljevanju prispevka.

Tabela št. 1: List za spremljanje in vrednotenje

Učenec:	TRUDI SE USVAJA	NADGRADI UPORABLJA	DOSEŽE DOKAŽE
• Samostojno delo • Delo v skupini • Sodelovanje			
• Uporablja didaktične pripomočke • Ustrezno ravna z njimi • Informacije deli z drugimi			
• Svetuje • Ustvarja • Primerja • Ovrednoti			

Ko se učenci naučijo učno snov samostojno ali v skupini ,sledi faza evalvacije, kjer učenci ovrednotijo sami sebe in nato še sošolce.

V nadaljevanju predstavljam tudi tabelo, ki smo jo izdelali skupaj z učenci. S pomočjo tabele so učenci samostojno vrednotili svoje znanje ter dokazali kakšno znanje so dosegli pri vseh dejavnostih in ali znajo znanje deliti z ostalimi.

Tabela št. 2: Samostojno vrednotenje

KRITERIJ	ZNAM	POTREBNO NADGRADITI	ŠE SE MORAM UČITI
Znam izdelati miselni vzorec			
Znam uporabljati didaktične pripomočke			
Znam zapisati ključne besede in jih razložiti			
Znam okrasiti miselni vzorec			
Znam sodelovati s sošolci in deliti informacije			
Vem, kaj je kmetija			
Znam našteti gospodarska poslopja			
Poznam živali na kmetiji			
Znam zapisati in razložiti kakšna je kmetija v letnih časih			
Vem, kaj je sajenje in sejanje			
Znam našteti orodja, ki jih uporablja kmet			
Znam našteti stroje, ki jih uporablja kmet			
Znam našteti pridelke, ki jih kmet in kmetica pridelata na kmetiji			
Znam našteti izdelke, ki jih kmet in kmetica izdelata na kmetiji			
Vem, kje prodajata svoje pridelke in izdelke			
Vem, kako se imenuje prodajalka na tržnici			
Znam našteti, kaj vse lahko kupimo na tržnici			
Znam narisati enostavne risbe			

Znam ovrednotiti svoje znanje in znanje sošolcev			
Znam povedati kaj je ekološka kmetija			
Znam našteti dejavnosti s katerimi se kmetje ukvarjajo na kmetiji			

4. Primer obravnave učne vsebine kmetija in tržnica

V povezavi z teorijo v nadaljevanju predstavljamo primer obravnave učne vsebine Kmetija v letnih časih in Tržnica.

Učence smo seznanili, da se bodo učili na drugačen način, kot do sedaj. Povedali smo jim, da je naš namen, da se naučijo samostojnega učenja z raziskovanjem, iskanjem podatkov in prikazovanjem ter da znajo skupinsko sodelovati in si deliti pridobljeno znanje, da si pomagajo in so strpni drug do drugega.

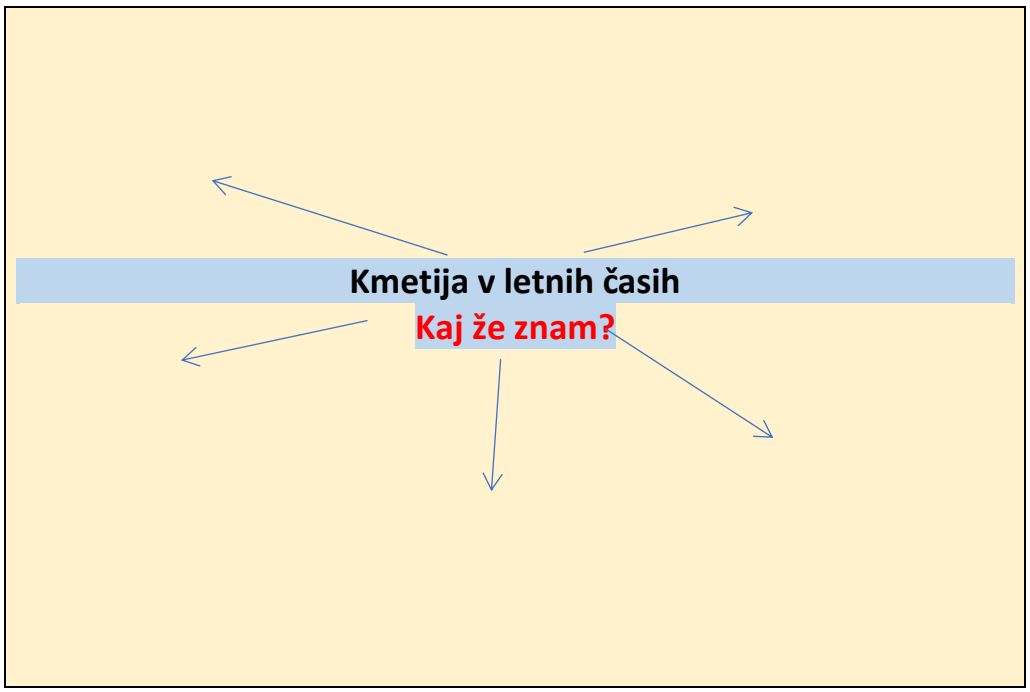
Od njih pričakujemo, da skupaj zapišemo cilj, ki ga moramo vsi usvojiti na koncu učne snovi. Skupaj izberemo cilj: **naučiti se učno snov določene teme s samostojnim ali sodelovalnim skupinskim učenjem, naučiti se veliko o kmetiji in tržnici.**

Učencem smo povedali, da jih bomo razdelili v štiri skupine. Skupine smo sestavili naključno. Pozorni smo bili le nato, da je v vseh skupinah raven znanja pri učencih enaka in da se ne razlikuje. Tako, kot je zapisano v spodnji shemi (Shemi št. 1) smo učencem najprej razdelili učni list na katerem je bil napisan naslov Kmetija v letnih časih in zraven Kaj že znam? Rekli smo jim, da naj vsak samostojno zapiše ključne besede, ki jih zna povezati z naslovom, ki je zapisan na učnem listu. V nadaljevanju smo učencem dali navodila, da mora vsak učenec izdelati miselni vzorec. Na enak način so naredili še pri učni temi tržnica. Pričakovali smo namreč, da jo bodo učenci povezali s kmetijo.

Učenci so samostojno zapolnili učni list. Na listu so tudi risali, narisali so hišo, gospodarska poslopja, njive, orodja, stroje, živali, rastline, … Pri pripravi miselnega vzorca so učenci lahko vprašali učitelja za mnenje in nasvete. Svetovali smo jim po svojih najboljših močeh, jih usmerjali, pa tudi spremljali njihov napredek oz. njihovo predhodno znanje na določeno temo.

Ko so zaključili z miselnim vzorcem, so preverili svoje izdelke.

Tabela št. 3: Primer učnega lista



V drugi fazi so učenci dobili drugo, natančnejše navodilo, kako se bodo danes učili. Napovedali smo samo strategijo učenja in sicer, da je njihova naloga, da vsaka skupina izdela plakat (individualno ali skupinsko). O izdelavi plakata so se morali sami odločiti in dogovoriti. Vsaka skupina je dobila različne didaktične pripomočke, ki jih prikazujemo na sliki 1 in navodilo za delo.

Prvi skupini razdelimo didaktične pripomočke na temo kmetija (kmetija, gospodarska poslopja, živali, pripomočki, orodja, stroji, sadje in zelenjavo) (Slika 2). Druga skupina je dobila različne slike povezane z določeno temo (Slika 4). Tretja skupina je dobila knjige in učbenike, ki so bili povezani s kmetijo in tržnico (Slika 3). Četrta skupina pa je delala s pomočjo tabličnih računalnikov (Slika 5).



Slika 1: Didaktični pripomočki



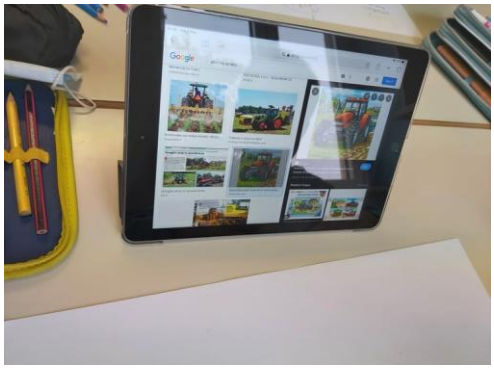
Slika 2: Uporaba didaktičnih igrač



Slika 3; Uporaba knjig



Slika 4: Uporaba slik



Slika 5: Uporaba tablic



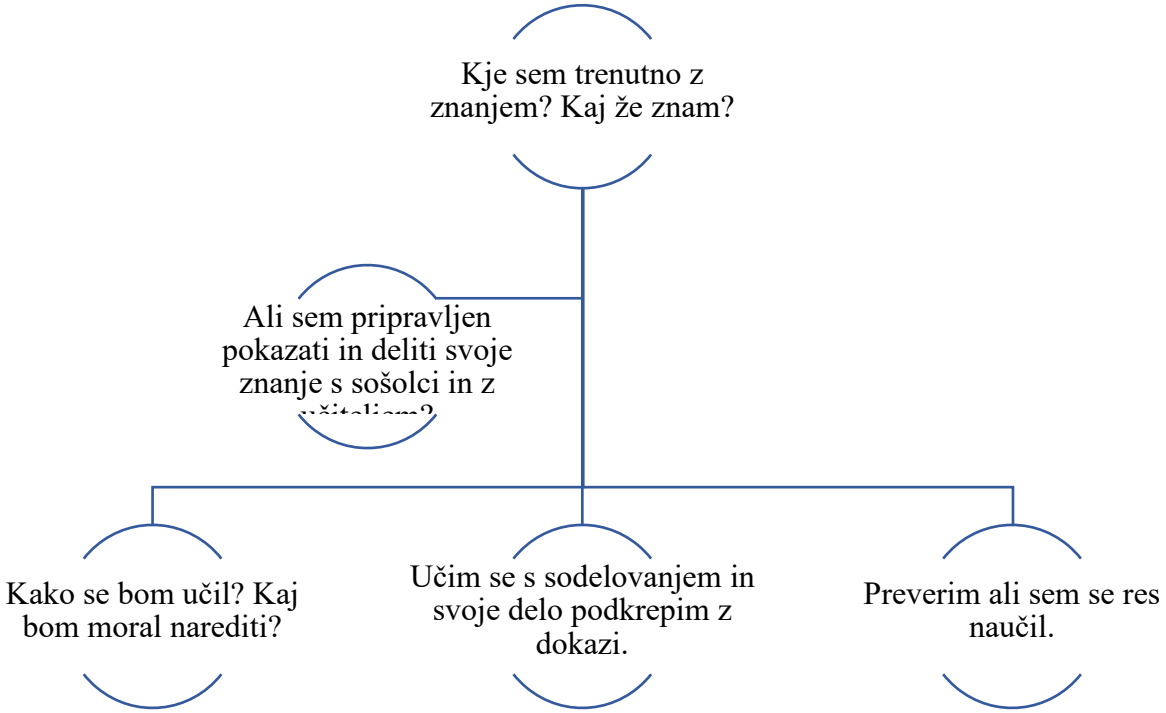
Slika 6: Izdelava plakatov

Naloga učencev je bila, da s pomočjo didaktičnih pripomočkov na sliki 1 sledijo shemi št. 3. Učenci so uspešno prešli skozi prve in druge faze, ko so sestavili miselni vzorec in ga oddali učitelju. Pri drugi fazi pa so učenci odločali ali so pripravljeni svoje znanje deliti med seboj oz. ali bodo delali individualno. Ko so se odločili, si ogledajo vse didaktične pripomočke. Premišljevali so, kako se bodo učili in kaj bodo spoznali, tukaj pa so bili že pri tretji fazi. V četrti fazi so učenci že delali z didaktičnimi pripomočki, se jih dotikali, brali, pisali, ustvarjali in izdelovali (Slika 6). V peti zadnji fazi, kot je prikazano na sliki 10, so se najprej med seboj pogovorili, naredili analizo, premišljevali, ali so vse zapisali, naredili in na koncu samostojno ali v skupini preverili, ali so v svoje delo uspeli vključiti vse načrtovane faze.



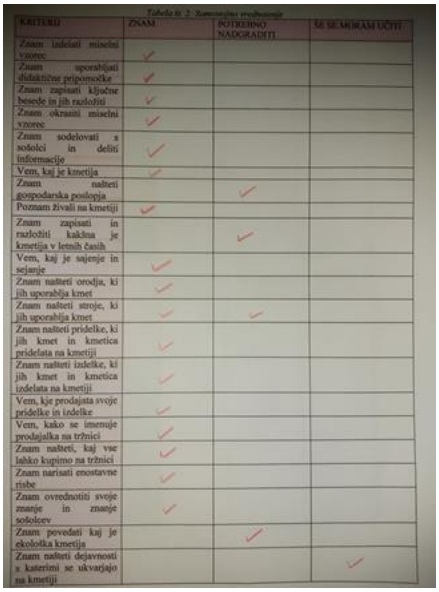
Slika 7: Evalvacija in vrednotenje

Učenci so si med seboj pomagali in delili informacije, nasvete, pripomočke. Delo je potekalo umirjeno in v sproščenem duhu. Pri učnem delu sem jih ves čas opazoval in jim z nasveti pomagal pri soustvarjanju njihovega učenja.

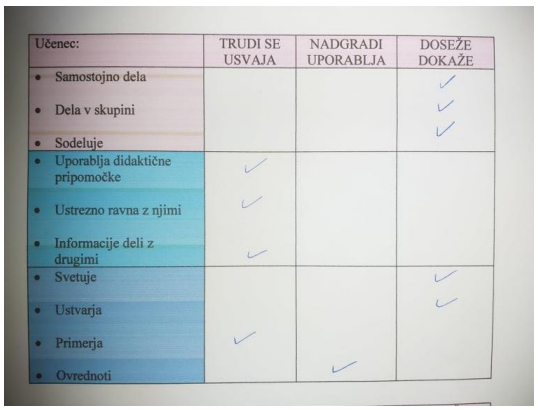


Shema št. 4. Načrt skupine za delo

Ob koncu celotnega procesa učenci samostojno, po predhodno oblikovanih kriterijih preverijo ali so uspešno zaključili svoje delo. Na podlagi učiteljevega spremljanja, ki je prikazan na sliki 12 in samostojnega opazovanja in spremljanja tudi samostojno ovrednotijo pridobljeno znanje (Slika 11).



Slika 8: Samovrednotenje



Slika 9: Učiteljevo vrednotenje

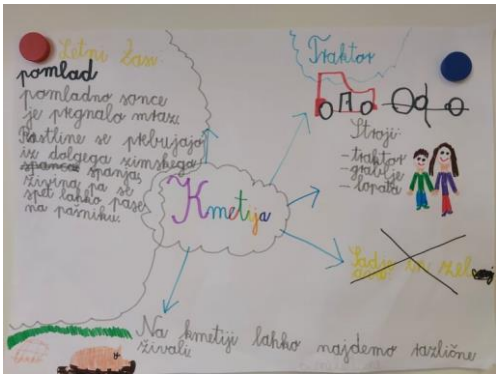
V nadaljevanju prikazujem nekaj dokazov o delu z učenci z uporabo različnih didaktičnih pripomočkov in idej za samoučenje oz. sodelovano učenje (Slika 7, Slika 8, Slika 9).



Slika 10: Primer izdelanega plakata



Slika 11: Samovrednotenje ob plakatu



Slika 12: Primer nepopolnega plakata

5. Zaključek

Iz zapisanega lahko zaključim, da je formativno spremljanje inovativen učni pristop s katerim učenci in učitelji dobijo povratno informacijo, ki jo lahko delijo med seboj in se učijo drug od drugega, pravzaprav postanejo partnerji v šolskem in učnem procesu.

Učenci se naučijo učno snov individualno, po manj stresni poti. Spoznajo vse potrebne elemente učne enote s pomočjo didaktičnih pripomočkov, s pomočjo sošolcev in učitelja ter znajo to prikazati na drugačen način, kot do sedaj.

Učenci so spoznali kmetijo iz drugačnega vidika – s pomočjo pogovora, deljenja didaktičnih pripomočkov in svojih idej. S tem so učenci obogatili in nadgradili svoje znanje. Ob tem, ko so spoznali ekološko kmetijo, so se naučili tudi ekološke miselnosti – vsi pridelki in izdelki pridobljeni na kmetiji so ekološko naravnani. Spoznali so, da pridelke in izdelke prodajajo na tržnici ter, da jih prodaja branjevec oz. branjevka. Učenci so si delili tudi znanje o strojih, orodjih in pdb.

Sklepam, da je učenje z formativnim spremljanjem in vrednotenjem prihodnost današnjega šolstva, ker vključuje vsa področja učenja. S pomočjo učenja s formativnim spremljanjem in vrednotenjem učenca sooblikujemo in izgrajujemo, saj učenca obogati in nadgradi njegovo znanje, tako na psihosocialnem, fizičnem, kot tudi na kognitivnem področju.

6. Literatura

Algozzine, R. & Ysseldyke, J. (1992). *Strategies and tacics for effective instruction.* Longmont, CO: Sopris West.

Black, P. in Wiliam D. (1998). Assessment and Classroom Learning, Assessment in Education: *Principles Policy and Practice,* letn. 5, št. 1, str. 7-73.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* New York: McGaw-Hill.

Brodnik V. (2020). *Formativno spremljanje in vrednotenje znanja in učenja.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Portal Jazon. Pridobljeno s https://jazon.splet.arnes.si/formativno-spremljanje-in-vrednotenje-znanja-in-ucenja/#_ftn14 4

Furtak, E. M. (2012). Linking a learning progression for natural selection to teachers enactment of formative assessment. Journal of Research in Science Teaching, 49(9), 1181-1210. Pridobljeno s https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.21054

Martinez R. F. (2013). Difilcultades to implement formaftive evaluation: Literature Review. Educational Profiles, 35(139), 128-150.

Victoria State Government (2020). Formative assessment strategies for remote teaching and learning. Education and Training. State of New South Wales Department of Education. Pridobljeno s https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/Formative-assessment-strategies.pdf

Wisconsin Department of Public Instrucion (2017). Formative assessment: 10 Key Questions. Strategic Assessment System. Jill K. Underly, PhD, State Superintenden. S. Webster Street, Madison. Pridobljeno s https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/strategic-assessment/Formative_Assessment_10_Key_Questions.pdf

Kratka predstavitev

Mag. Igorcho Angelov je dipl. profesor razrednega pouka. Pedagoško fakulteto je končal na oddelku za razredni pouk pri Univerzi Ciril in Metodi Skopje, Pedagoška fakulteta Goce Delčev v Štipu. Magisterij znanosti je končal na Univerzi v Ljubljani Ekonomski fakulteti. Dve leti nazaj je na Univerzi v Ljubljani, Pedagoški fakulteti, končal tudi izpopolnjevanja za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in čustveno vedenjskih težav. Trenutno študira na doktorskem študiju za zgodnje učenje na Univerzi na Primorskem Pedagoška fakulteta. Zaposlen je in poučuje na OŠ Hinka Smrekarja v Ljubljani v 3. A razredu in naravoslovje v 6. razredu.

Glede nato, da prihaja iz Republike Severne Makedonije je najprej začel raziskovati na področju poučevanja učencev priseljencev in uporabe didaktičnih pripomočkov, ki učencem pomagajo pri učnem delu saj kot pravi, da najbolj razume s kakšnimi težavami se soočajo. Kasneje je sovje raziskovalno delo usmeril na področju medpredmetnega povezovanja. Učne vsebine vseh predmetov medpredmetno povezuje z različnimi projekti. Del njegove raziskovalne poti zavzame tudi bralno-zapisovalno področje.

V zadnjih dveh šolskih letih, v času Covid-a 19 je raziskoval na področju dela na daljavo z učenci. Pri tem je raziskoval in iskal inovativne programe, aplikacije in pdb., s katerimi bi učencem pomagal pri olajšanju učenja pri delu na daljavo. Formativno spremljanje je bilo tudi delček tega, da je začel raziskovati v to smer. Najprej nakup knjig s strani ZRSŠ, potem pa še izobraževanje in nato iskanje literature, s katero je pomagal sebi in posledično učencem. To je bila tudi pobuda, da v učni proces vključi elemente formativnega spremljanja in formativnega ocenjevanja pri nekaterih predmetih in posameznih učnih vsebin.

Kako smo razvili lastno linijo naravnih kozmetičnih izdelkov za vsakdanjo nego

How we Developed our own Line of Natural Cosmetic Products for Everyday Use

Jasna Milek

Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije
jasna.milek@scpet.si

Povzetek

Na Šolskem centru za pošto, ekonomijo in telekomunikacije v Ljubljani, je bil na pobudo dijakov ustanovljen krožek, ki je dijakom ponudil dodatne možnosti eksperimentalnega dela, v katerega so bili vključeni tako z idejami, kot tudi z izvedbo. Hkrati je bil namen krožka podpreti dejavnosti Ekošole, v katero je šolski center vključen že vrsto let. Zato je bilo načrtovanje dela usmerjeno v uporabo naravnih, zdravju prijaznih snovi in metod dela, ki jih je mogoče izvajati tudi v domači kuhinji. Tako se je razvila ideja, da bi se pri krožku naučili pripraviti naravne kozmetične izdelke iz surovin, ki se najdejo v vsakem domu. Dijaki so krožek poimenovali Ekokozmetika. Ob zavzetem raziskovanju in eksperimentalnem ustvarjanju so izdelali linijo naravnih kozmetičnih izdelkov, ki je vključevala penečo kopalno sol, sladkorni piling za telo, negovalno trdo milo, kremni dezodorant, penasto maslo za telo, masažno ploščico, mazilo za ustnice in antiseptični osvežilec prostora.
Nastala je vrsta lepih in raznolikih izdelkov, ki so jih dijaki z veseljem uporabljali. Svoje izdelke so predstavili na eko tržnici, jih uspešno prodajali na šolskih bazarjih ob različnih priložnostih in jih kot promocijska darilca ponosno podarjali tudi na informativnem dnevu. Idej za nove izdelke je še veliko, zato si želimo, da bi v naslednjem letu lahko krožek ponovno zaživel.

Ključne besede: Ekošola, eksperimentalno delo, krožek, naravna kozmetika, osebna nega.

Abstract

At the School Center for Post, Economics and Telecommunications in Ljubljana, a club was established on the initiative of students to offer them additional opportunities for experimental work. The students were involved both with ideas and implementation. At the same time, the purpose of the club was to support the activities of the eco-school, in which the school center has been integrated for many years. Therefore, the planning of the project was focused on the use of natural, health-friendly substances. The methods of work were put to good advantage, which could also be imitated in the home kitchen. Thus, the idea to learn how to prepare natural cosmetics by means of substances that can be found in every home was developed. The students named the club “Eco-cosmetics”. Through dedicated research and experimental process, they created a line of natural cosmetic products that included bubbly bath salt, sugar body scrub, nourishing bar soap, cream deodorant, bubbly body foam, massage bar, lip balm and antiseptic room freshener (spray).
A series of beautiful and diverse products was created, which the students were happy to use. They presented their products at the eco market, were successfully selling them at school bazaars on various occasions and proudly giving them as promotional gifts on the open school day. There are still many ideas for new products, so we wish that the club could come to life again next year.

Keywords: club, eco-school, experimental work, natural cosmetics, self care.

1. Uvod

Po prenovah programov srednjega strokovnega izobraževanja se je v vseh nenaravoslovnih programih zmanjšalo število ur namenjenih naravoslovnim predmetom. Na našem Šolskem centru za pošto, ekonomijo in telekomunikacije v programu Tehnik elektronskih komunikacij biologije sploh ni, v programu Ekonomski tehnik pa jo imajo le v prvem letniku. Tudi kemije je v obeh programih bolj malo. Zato je, poleg prostorskih omejitev s katerimi se srečujemo, praktičnemu in eksperimentalnemu delu tudi po programu namenjenih manj ur. S strani dijakov pa so se pokazali interesi za praktično in raziskovalno delo. Odločili smo se, da združimo znanja iz kemije in biologije ter ustanovimo krožek, pri katerem zainteresiranim dijakom ponudimo dodatne možnosti eksperimentalnega dela, v katerega bodo vključeni tako z idejami, kot tudi z izvedbo. Naša šola je že vrsto let vključena v program Ekošol, zato smo želeli s krožkom podpreti tudi dejavnosti Ekošole. Usmerili smo se v uporabo naravnih, zdravju prijaznih snovi in metod dela, ki jih lahko izvajamo tudi v domači kuhinji in zanje ne potrebujemo ustreznega laboratorija. Tako se je razvila ideja, da se pri krožku naučimo pripraviti naravne kozmetične izdelke iz surovin, ki jih najdemo tudi doma. Krožek smo poimenovali Ekokozmetika.

V prispevku bodo predstavljene dejavnosti krožka od ideje do končnih izdelkov. Opisani bodo kozmetični izdelki, ki smo jih formulirali. Izpostavljena bodo tudi mnenja sodelujočih dijakov, njihovi odzivi na praktično delo in zadovoljstvo ob uporabi izdelkov.

2. Od ideje do produktov

2.1 Kako se je začelo?

Na pobudo dijakov smo ustanovili krožek s pomenljivim imenom Ekokozmetika. Pri načrtovanju dejavnosti smo upoštevali tako primarne želje dijakov po eksperimentalnem delu, kot tudi pobude, da bi ustvarili izdelke, ki imajo praktično in uporabno vrednost. Ker je naš šolski center že vrsto let vključen v program Ekošol, smo se odločili, da bomo uporabljali zdravju in okolju prijazne surovine, ki jih povečini lahko najdemo v domači kuhinji. Odločitev pa smo nadgradili z idejo, izdelati uporabne kozmetične izdelke, ki jih bodo z veseljem uporabljali dijaki sami ali jih morda celo podarili kot priložnostna darilca in prodajali na šolskih bazarjih in tržnicah. Krožek je zaživel v mesecu novembru, zato smo se najprej usmerili v enostaven izdelek, ki bi lahko bil prikupno novoletno darilo. Na naši šoli večino populacije predstavljajo dijaki športniki. V pogovoru so omenili, da je pogosto precej naporno krmariti med šolskimi obveznostmi in vsakodnevnimi treningi in jim zato včasih zelo prija kakšna sproščujoča kopel. In tako se je začelo …

2.2 Sproščujoča peneča kopalna sol

Prvi izdelek, ki smo se ga odločili narediti, je bila sproščujoča peneča kopalna sol. Za pripravo peneče kopalne soli smo uporabili izključno surovine, ki jih najdemo v domači kuhinji, in sicer: jedilno sol, sodo bikarbono, jedilni škrob in citronsko kislino. (Zimsko razvajanje: peneča in sproščujoča kopalna sol, 2014)

Za prijeten vonj smo poskrbeli z dodatkom organskih eteričnih olj. (Slika 1) Vonje so seveda izbrali dijaki, izbirali pa so predvsem tiste, ki imajo sproščujoč in pomirjevalni učinek (na primer sivka, bergamotka, geranija, limonska trava, sladka pomaranča). Za barvne učinke in privlačnost smo poskrbeli z dodatkom mineralnih pigmentov (tako imenovane mice), črno barvo pa smo dosegli kar z dodatkom aktivnega oglja.

V steklene kozarčke in epruvete smo v plasteh nalagali različno obarvane komponente odišavljene soli in s tem ustvarili barvite, na pogled privlačne izdelke. (Slika 2)



Slika 1: Surovine za penečo kopalno sol



Slika 2: Peneče kopalne soli

Specialne učinke smo poskusili doseči z dodatkom sivkinih cvetov, lističi ognjiča, cvetovi materine dušice, listi mete, melise in drugih zelišč, ki uspevajo na našem šolskem vrtu. Žal se je izkazalo, da ti dodatki poslabšajo vizualno privlačnost izdelka. Prav tako se ni obneslo kombiniranje grobo in fino mlete soli. Zato smo ostali pri osnovni, samo plastovito obarvani mešanici.

Dijaki so sol doma seveda z veseljem testirali in bili tudi zelo navdušeni. Posebej jih je presenetil učinek penjenja, ki je posledica nevtralizacijske reakcije, ki ob stiku z vodo poteče med sodo bikarbono in citronsko kislino.

Svoj prvi izdelek so dijaki predstavili takratni direktorici, ki je bila nad njim tako navdušena, da je naročila precejšnjo količino kopalnih soli za poslovna darila. Njeno naročilo je dodatno vzpodbudilo ustvarjalnost in delovni zagon. Na naslednjem srečanju smo tako oblikovali še različico kopalne soli, ki smo jo poimenovali »Prestižna« kopalna sol. Izdelali smo jo iz grobo mlete himalajske soli z dodatki suhih cvetov dišeče in žametne vrtnice, ki prav tako krasita gredice našega šolskega vrta. Kombinacija je tako učinkovita, da dodatki drugih dišav in barvil niso potrebni. (Slika 3)



Slika 3: »Prestižna« kopalna sol – surovine in izdelki

Obe različici so dijaki uspešno prodajali na novoletnem bazarju in si tako zagotovili nekaj dodatnih sredstev za nakup surovin in embalaže za naslednje izdelke.

2.3 Piling za telo

Dekleta, ki negi kože oz. telesa posvečajo nekoliko več pozornosti kot fantje, so izpostavila, da imajo v zimskih mesecih pogosto zelo suho kožo. Predlagala so, da izdelamo nežen piling, s katerim bodo po kopeli s kože lahko odstranile poroženele ostanke vrhnjice in kožo dodatno negovale. Izdelali smo dve različici sladkornega pilinga. Vse sestavine, ki smo jih uporabili za oba pilinga, so užitne in jih povečini najdemo v domači kuhinji. (Najboljši piling za telo s sladkorjem, za gladko kožo!, 2018)

V prvi različici smo uporabili beli sladkor, nastrgano limonino lupinico (bio limona), olje mareličnih koščic in sončnično olje, v drugi različici pa rjavi sladkor ter mandljevo in sončnično olje. (Slika 4) Edini neužiten dodatek, ki smo ga uporabili v obeh primerih na željo dijakinj, je bilo nekaj kapljic eteričnega olja. Tega pa pri pripravi pilingov lahko tudi izpustimo.

Dekleta so bila nad pilingom navdušena. Pohvalila so občutek, ki ostane na koži po njegovi uporabi. Zato smo se odločili, da pripravimo nekaj pilingov tudi za prodajni in darilni program.



Slika 4: Surovine za oba pilinga

2.4 Negovalno trdo milo

Po sproščujoči kopeli in nežnem pilingu kože je kar logično sledil naslednji kozmetični izdelek. Odločili smo se izdelati negovalno trdo milo, ki bo primerno za vsakodnevno uporabo. Tudi za mila smo uporabili različna olja in maščobe iz ekološke pridelave. Za saponifikacijo oz. umiljenje maščob je pri izdelavi mila potrebno uporabiti tudi lug (NaOH – natrijev hidroksid), ki je v tem primeru nevarna kemikalija, ki pa v samem procesu popolnoma zreagira.

Postopek izdelave trdih mil je bolj zapleten in dolgotrajnejši od predhodno opisanih izdelkov. Zato smo morali najprej spoznati in usvojiti celoten proces. Zaradi uporabe NaOH in visokih temperatur, je pri izdelavi mil potrebno biti zelo previden ter uporabljati zaščitna očala, rokavice in obleko. Mila smo pripravljali po hladnem postopku. Postopek je dolgotrajen, saj se mora umiljena mešanica najprej 24 do 48 ur ohlajati in strjevati v kalupu, nato pa še 4 do 6 tednov zoreti na zraku. Šele potem je milo primerno za uporabo. (Mavrič, 2013) Vseeno smo

se lotili dela in pripravili prvo, vzorčno trdo milo in se seznanili z vsemi fazami umiljenja in zorenja.

Dolgotrajno čakanje se je izplačalo, saj je že poskusna serija navdušila. Pravo eksperimentalno in ustvarjalno delo pa se je šele začelo. Začeli smo kombinirati različne maščobe. Pri preračunavanju uporabljenih sestavin, za dosego željenih lastnosti mila (trdota, čistilnost, penilnost …) smo se naučili uporabljati spletno računalo za formuliranje trdih mil (Soapcalc, b.d.).

Tako smo pri formuliranju mil uporabili kakavovo in karitejevo maslo ter kokosovo, oljčno, sončnično, ricinusovo in konopljino olje ter olje makadamije. Mila smo odišavili z dodatkom eteričnih olj po željah dijakov, pazili pa smo, da se vonj ujema z namenom specialnih dodatkov. Tudi specialne dodatke so predlagali dijaki. V mila smo dodajali zdrobljena kakavova zrna ali makova semena, naribano limonino ali pomarančno lupino za rahel učinek pilinga, cvetove sivke ali ognjiča za bolj negovalni učinek … (Slika 5) Poskusili smo dodati tudi suhe cvetne liste dišeče vrtnice, ki pa se v milu žal ni tako izkazala kot v kopalni soli. Ob stiku z NaOH so cvetovi postali rjavi in so, če ne drugega, uničili estetski izgled mila. Tudi mila smo obarvali z mineralnimi pigmenti in aktivnim ogljem, za rjavo barvo pa smo uporabili kar kakav v prahu.



Slika 5: Mila - pripomočki, surovine, dodatki in dišave, kalup in modelčki

Mila smo vlivali v kalupe ali različne silikonske modele in tako dobili serijo zelo lepih in raznolikih mil (Slika 6), ki so šla odlično v prodajo ob različnih priložnostih (valentinovo, dan žena, materinski dan ...).



Slika 6: Vzorci trdih mil in novoletna stojnica

2.5 Penasto maslo za telo

Vsakemu uspešnemu izdelku je sledila nova ideja, ki je bila logična posledica in nadgradnja vseh predhodno formuliranih in uporabljenih izdelkov. Po sproščujoči kopeli, pilingu in umivanju, je potrebno koži ponuditi hranilno nego, ki bo ohranila vlažnost in prožnost. Zato smo se odločili zasnovati negovalno penasto maslo za telo. Vse surovine, ki jih potrebujemo za penasto maslo, lahko najdemo doma, za bolj prefinjeno nego pa lahko posežemo tudi po dragocenejših oljih in maslih. (Slana, 2015) Za naše maslo smo uporabili kokosovo in oljčno olje ter kakavovo maslo (Slika 7). Priprava je zelo enostavna, saj je potrebno vse maščobe samo segreti, da se medsebojno povežejo, ohladiti toliko, da se začnejo strjevati in nato stepati, da nastane penasta tekstura. Kokosovo in kakavovo maslo, ki se uporabljata v prehrani imata prijeten čokoladni vonj, da ni potrebno dodajati nobenih drugih dišav. Kokosovo olje ima poleg tega izredno negovalni in antiseptični učinek.



Slika 7: Surovine za penasto maslo

Na splošno so masla in mazila manj pokvarljiva kot vlažilne kreme in emulzije, ki vsebujejo vodno fazo. Poleg tega masla kožo izdatno mastijo, ohranjanje vlažnosti pa dosežemo tako, da maslo nanašamo na vlažno kožo in med samim nanosom oz. vtiranjem ustvarimo emulzijo.

Penasto maslo je poželo veliko navdušenja zadovoljnih uporabnic, ki so hitro predlagale tudi naslednji izdelek.

2.6 Kremni dezodorant

Kakšen vonj oddajamo, oziroma kako se ljudje počutijo v naši bližini, je vsekakor zelo pomembno. Mladi pa se s tem povečini še bolj intenzivno ukvarjajo in obremenjujejo. Izkazalo se je, da so športniki, ki so vsakodnevno telesno zelo aktivni, pogosto posegali po antiperspirantih, ki jim, vsaj po oglasih sodeč, nudijo 24 ali celo 48-urno zaščito pred znojenjem in neprijetnim vonjem. Pri biologiji pa smo se naučili, kako zelo je za organizem pomembno znojenje in kako škodljivi so antiperspiranti, ki zamašijo znojnice in tako preprečijo izločanje znoja in s tem toksinov in drugih snovi, ki se morajo iz telesa izločiti. Zato smo se odločili, da bomo izdelali zdravo alternativo. Želeli smo dezodorant, ki bo preprečeval neprijeten vonj, ne pa tudi znojenja in bo hkrati nežen in negovalen do kože, saj je prav pod pazduho, zaradi depilacije koža pogosto razdražena. V medijih smo zasledili, da se podobni izdelki že pojavljajo v prodaji, vendar imajo precej visoko ceno. Odločili smo se izdelati podoben izdelek iz surovin, ki so na voljo doma (Slika 8). Uporabili smo kokosovo olje, ki deluje blago antiseptično in zelo negovalno ter jedilno sodo in koruzni škrob. (Izdelajte si svoj domači naravni deodorant, b.d.) Mešanico smo nadišavili z eteričnim oljem limonske trave ali bele kafre, včasih pa kar mešanico

obeh, saj imata blag in prijetno svež vonj, limonska trava deluje celo kot blagi repelent. Dodali pa smo tudi nekaj kapljic eteričnega olja rožmarina in čajevca, ki imata antiseptični učinek, čajevec poleg tega preprečuje rast glivic.



Slika 8: Surovine za kremni dezodorant in izdelki

Kremni dezodorant je bil res pravi hit, z veseljem so ga in ga še vedno uporabljajo dijaki in dijakinje, pa tudi profesorice smo nad njim navdušene. Zalogo kremnega dezodoranta moramo ves čas obnavljati.

2.7 Mazilo za ustnice

Ko smo poskrbeli za celodnevno zaščito pred neprijetnim vonjem, je bilo zelo smiselno poskrbeti še za nego ustnic. Dijaki športniki namreč pogosto trenirajo zunaj, ne glede na vremenske razmere. In prav ustnice so tiste, ki so največkrat najbolj izpostavljene različnim vplivom. Mraz, veter in sonce imajo ob intenzivni telesni vadbi lahko na ustnice zelo neprijeten vpliv. Zato smo se odločili izdelati tudi negovalno mazilo za ustnice. (Kovač, 2017) Uporabili smo kakavovo maslo, kokosovo, mandljevo in ricinusovo olje, čebelji vosek in med (Slika 9). Za blago osvežilno aromo smo dodali eterično olje poprove mete in sladke pomaranče, ki se lepo ujemata z medom. Seveda smo uporabili eterično olje sladke pomaranče, ki je pridobljeno na način, da nima fototoksičnih lastnosti in ga zato lahko uporabljamo tudi v mazilu za ustnice.



Slika 9: Mazilo za ustnice – surovine in izdelki

2.8 Masažna ploščica

Po celodnevnih miselnih ali športnih obremenitvah se marsikomu prileže sproščujoča masaža. Zato smo sklenili, da izdelamo tudi masažne ploščice. Izdelava je res enostavna, saj je

potrebno vse sestavine le toliko segreti, da se stalijo in povežejo med seboj, ter mešanico vliti v model in počakati, da se strdi in ohladi. (Milnica se razvaja: kakavova masažna ploščica, 2014) Za masažne ploščice smo uporabili kakavovo maslo, kokosovo in oljčno olje ter čebelji vosek. Mešanico smo vlivali v silikonske modelčke v obliki srčkov, zato so šli dobro v prodajo kot priložnostna darilca za valentinovo (Slika 10).



Slika 10: Masažne ploščice - surovine, modelčki in izdelki na stojnici

2.9 Antiseptični osvežilec prostora

Za konec smo izdelali še osvežilec prostora, saj smo opazili, da včasih prezračevanje učilnic v petminutnih odmorih ni dovolj učinkovito in v prostoru vseeno ostaja neprijeten vonj. Osvežilec smo izdelali iz etanola, ki smo mu dodali kombinacijo eteričnih olj in dopolnili z destilirano vodo. (Najboljši domači recepti za prijeten vonj doma, 2018) Uporabili smo eterična olja čajevca, evkalipta, limonske trave in poprove mete (Slika 11). Čajevec in evkalipt delujeta antiseptično, poleg tega evkalipt, poprova meta in limonska trava odganjajo insekte in se uporabljajo tudi kot repelenti. (Škrlj, 2010)



Slika 11: Osvežilec prostora – surovine in izdelki

Seveda je potrebno poudariti, da je redno prezračevanje prostorov nujno in ga nikakor ne smemo nadomestiti z uporabo osvežilcev. Je pa naš osvežilec vseeno požel veliko uspeha, saj vonja limonske trave in poprove mete delujeta pomirjujoče in hkrati pozitivno vplivata na koncentracijo. Razveselili so se ga tudi v vseh pisarnah, zato moramo zalogo pogosto dopolnjevati.

3. Zaključek

Tako ideja kot tudi izdelki so bili na šoli zelo dobro sprejeti. Dijaki in dijakinje so pri krožku navdušeno ustvarjali in izdelke tudi zadovoljno uporabljali. S stojnico ekokozmetike so se predstavili na ekotržnici in informativnem dnevu. Zelo so se potrudili tudi pri promociji in prodaji izdelkov. Pripravili so priložnostna darilca, ki so jih prodajali na božično – novoletnem bazarju ter ob valentinovem in materinskem dnevu (Slika 12). Uspešna prodaja jim je dala še dodaten zagon za nadaljnje delo.



Slika 12: Predstavitvena stojnica na informativnem dnevu

Ker v minulem šolskem letu krožka ni bilo mogoče izpeljati, zaradi aktualnih razmer povezanih z epidemijo Covida-19, je ostalo še veliko nerealiziranih idej. Linijo vseh predstavljenih izdelkov bi v bodoče radi dopolnili tudi z izdelki za nego las, kremami za sončenje, repelenti in morda tudi s hladilnim gelom, zobno pasto in še čem. Ko bo zmanjkalo idej za kozmetične izdelke, pa pridejo na vrsto različna čistila, kot na primer pralni prašek, tablete za pomivanje posode v pomivalnem stroju, čistilo za okna in še kaj. Krožek Ekokozmetika se je izkazal kot primer dobre prakse, zato si vsi želimo, da bo v naslednjem šolskem letu lahko znova zaživel.

6. Literatura

Izdelajte si svoj domači naravni deodorant. (b.d.). Pridobljeno s https://www.bodieko.si/izdelajte-si-svoj-deodorant

Kovač, M. (2017) Domači medeni balzam za ustnice. Pridobljeno s https://www.lupa-portal.si/vsebina/nasveti/domaci-medeni-balzam-za-ustnice/

Mavrič, T. (2013). Izdelava mila: Hladen postopek (primer: sivkino milo). Pridobljeno s https://www.mojadomacakozmetika.si/2013/04/15/izdelava-mila-hladen-postopek-primer-sivkino-milo/

Milnica se razvaja: kakavova masažna ploščica. (2014). Pridobljeno s https://www.milnica.si/blog/kakavova-masazna-ploscica/

Najboljši domači recepti za prijeten vonj doma. (2018) Pridobljeno s https://www.dominvrt.si/gospodinjstvo/triki/kako-najhitreje-osveziti-vonj-doma.html

Najboljši piling za telo s sladkorjem, za gladko kožo! (2018). Pridobljeno s https://www.monna.si/najboljsi-piling-za-telo-s-sladkorjem/

Slana, T. (9. oktober 2015). *Doma narejeno maslo za telo (moj najljubši izdelek za nego telesa)* [Video]. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=BPjNRYxOGH8

Soapcalc. (b.d.). Pridobljeno s http://www.soapcalc.net/calc/SoapCalcWP.asp

Škrlj, D. (2010). Aromaterapija – terapevtska uporaba eteričnih olj. *ABC zdravja.* Pridobljeno s https://www.abczdravja.si/alternativna-medicina/aromaterapija-2/

Zimsko razvajanje: peneča in sproščujoča kopalna sol. (2014). Pridobljeno s https://www.milnica.si/blog/zimsko-razvajanje-kopalna-sol/

Kratka predstavitev avtorja

Jasna Milek je po izobrazbi profesorica biologije in kemije s strokovnim nazivom svetovalka. Že več kot dvajset let je zaposlena na Šolskem centru za pošto, ekonomijo in telekomunikacije v Ljubljani, kjer poučuje biologijo v prvih letnikih srednjega strokovnega izobraževalnega programa Ekonomski tehnik. Je ljubiteljica narave in eksotike, zato ima v učilnici tudi terarij s kačo vrste kraljevi piton in štiri bolj neobičajne vrste paličnjakov. Zadnja leta se še posebej navdušuje nad naravnim in ekološkim, zato je bil krožek idealna popestritev ob vsakdanji šolski rutini. Z veseljem ga bo vodila tudi v bodoče in sodelovala pri realizaciji novih idej in projektov.

Kartiranje habitatnih tipov – Ko travnik, gozd, sadovnjak postanejo učilnica

Mapping Habitat Types – When a Meadow, Forest and Orchard Become a Classroom

Tomaž Kofol

Šolski center Nova gorica, Biotehniška šola Šempeter pri Gorici
tomaz.kofol@gmail.com

Povzetek

Narava je neprecenljiva dobrina in njeno varovanje mora biti cilj nas vseh. Poznavanje okolja in vrednotenje le-tega je pri mladostnikih poglaviten dejavnik ohranjanja narave in njene biodiverzitete. V okviru predmeta Varstvo okolja na Biotehniški šoli v Šempetru pri Gorici, v programu naravovarstveni tehnik, je bil izveden projekt Kartiranje habitatnih tipov z namenom razvijanja kreativnosti dijakov, spodbujanja učenja z raziskovanjem in izkustvenega učenja. Vsak dijak je imel nalogo kartiranja s pomočjo ortofoto slike in analiziranja dobljenih podatkov določenega območja v bližini stalnega prebivališča. Pri delu so uporabljali različne aplikacije za spoznavanje rastlin. Poleg terenskega dela je analiza podatkov potekala tudi v šolski knjižnici, kjer se je primerjalo podatke z aplikacije za določanje rastlinskih vrst s fotografijami iz leksikonov. S strani dijakov so bile pripravljene PPT predstavitve, kjer so bila spoznanja/ugotovitve deljena z ostalimi dijaki. Namen kartiranja je približati dijakom prepoznavna naravna življenjska okolja, s katerimi sobivajo že od otroških let (na primer: bukov gozd, travniki, reke in potoki, njive, melišča, sadovnjaki …).

Ključna besede: aplikacije, biodiverziteta, določevalni ključi, habitatni tipi, kartiranje, terensko delo, varovanje okolja.

Abstract

Nature is an invaluable asset; as such it should be our common goal to protect it. Knowing and appreciating the environment is a major factor in the preservation of nature and its biodiversity among young people. As part of the subject of Environmental Protection at the Biotechnical School Šempeter pri Gorici, included in the Conservation Technician programme, the Mapping Habitat Types project was implemented in order to develop students' creativity, encourage learning through research and experiential learning. Each student was given a task of mapping using orthophoto images and analysing the data obtained for a specific area near their permanent residence. In their work, various applications to identify plants were used. In addition to field work, data analysis was also carried out in the school library, where data from the species identification application were compared with photographs from lexicons of plant communities. Further, PowerPoint presentations were made by these students and then shared among their classmates in order to compare findings with other students. The purpose of mapping was to help students become familiar with recognisable natural habitats that have been part of their lives since childhood (e.g., beech forest, meadows, rivers and streams, fields, scree slopes, orchards, etc.).

Keywords: application, biodiversity, environmental protection, field work, habitat types, mapping.

1. Uvod

Narava v Sloveniji je med bogatejšimi v Evropi; tu živi okrog 22.000 živalskih in 3.500 rastlinskih vrst, med njimi je več kot 2.000 vrst uvrščenih na rdeči seznam (ogrožene rastlinske in živalske vrste), zavarovanih pa je več kot 800 živalskih in več kot 300 rastlinskih vrst. V okviru Nature 2000 v Sloveniji varujemo 205 živalskih in 27 rastlinskih vrst ter 60 tipičnih naravnih okolij (habitatni tipi Nature 2000), kar predstavlja nekaj več kot 10 % vseh vrst in tipičnih naravnih okolij (habitatnih tipov) Nature 2000 v EU. (Vir: https://zrsvn-varstvonarave.si)

»V zadnjih desetletjih smo priča hitremu upadanju in spreminjanju biotske pestrosti. Če bi razpolagali z natančno biološko informacijo o prostoru (prostorska informacija o vrstah in njihovih habitatih, informacija o ekosistemih), ki je predmet različnih hotenj, bi se lahko marsikateremu nasprotju interesov pri rabah prostora pravočasno izognili. Pravočasno vedenje o tem KAJ imamo KJE, je osnova za uspešno ohranjanje po eni ali podlaga za nadaljnji razvoj nekaterih območij po drugi strani. Posamezni habitatni tipi so dobro ločljivi od okolice tudi za nestrokovnjaka, če le zna opazovati naravo. Vsak človek se ob spoznavanju okolice že v mladosti nauči ločevati gozd od travišča in skalovje od vode. To so primeri habitatnih tipov najvišjega hierarhičnega nivoja. Nadaljnja, natančnejša členitev habitatnih tipov v veliki meri sovpada s tipom vegetacije (posamezne rastlinske združbe ali skupine združb).« Jogan, N., Kaligarič, M., Leskovar, I., Seliškar A. in Dobravec, J., 2004, str.5).

»Razlage pojma habitatni tip so različne. V naših in tujih prispevkih z naravovarstveno vsebino zasledimo več različnih besed za isti pojem, na primer: življenjsko okolje, habitat, biotop, ekotip, vendar niso vedno uporabljeni v skladu z njihovo strokovno definicijo. Habitatni tip je torej rastlinska in živalska združba kot značilni živi del ekosistema, povezana z neživimi dejavniki (tla, podnebje, prisotnost in kakovost vode, svetlobe itd.) na prostorsko opredeljenem območju. »(Jogan, N.idr. , 2004, str.5).

Na Svetovnem vrhu za Zemljo leta 1992 v organizaciji Združenih narodov so podali globalno pobudo Agenda 21, ki predstavlja koncept trajnostnega razvoja, ki je mišljen kot zbir dejavnosti, usmerjenih v zadovoljevanje sedanjih potreb brez ogrožanja zmožnosti bodočih generacij za zadovoljevanje svojih potreb**. Izobraževanje ima eno bistvenih vlog pri tem - dvig nivoja znanja in okoljske zavesti v javnosti**. (Vir: https://www.pef.uni-lj.si/pkp-naravi-naproti.html)

Že pri najmlajših je pomembno razvijati pozitiven odnos do okolja in poudariti potrebo sprejemanja navad v soglasju z okoljem. Ozaveščanje ima pomembno vlogo v skrbi za okolje. Pomembno je, da mladi že dovolj zgodaj začnejo prispevati k varčevanju in gospodarnemu ravnanju z naravnimi viri, skrbijo za ohranjanje okolja in zdravja ter so usmerjeni k spremembam življenjskega sloga in prijaznim načinom zadovoljevanja potreb. Varstvo narave že nekaj časa ne pomeni le varstva živalskih in rastlinskih vrst ter naravnih vrednot. Učinkovito je le varovanje življenjskih okolij skupaj s procesi, ki jih ohranjajo.

Za projekt Kartiranje habitatnih tipov sem se odločil iz treh razlogov. Prvi je bil ta, da sem pri predmetu Varstvo okolja ugotovil, da dijaki zelo slabo poznajo in prepoznajo rastlinski svet v bližnji okolici šole ali stalnega prebivališča. Drugi razlog je vse večja degradacija okolja, kot tretji - in morda najpomembnejši - pa ozaveščanje dijakov o ohranjanju biodiverzitete. V projekt so bili vključeni dijaki tretjih letnikov smeri naravovarstveni tehnik.

Učitelj, ki želi poučevati kartiranje habitatni tipov, zelo hitro naleti na določene težave. Tudi meni se je zastavilo nekaj vprašanj in ovir. Dimenzija poučevanja, premalo literature oziroma razpršenost gradiva, didaktični material, informacije o novostih in aktualizacija učne snovi. S pomočjo Triglavskega narodnega parka (TNP), v sklopu katerega je tudi skupina za kartiranje habitatnih tipov, smo pridobili osnovne splošne informacije. Na šoli nas je obiskala predstavnica TNP. V bližini šole smo izvedli triurno terensko delo in spoznali različne metode kartiranja naravnih habitatov.

»Izvedba kartiranja habitatnih tipov Kartiranje je hitra in natančna metoda, ki na podlagi terenskega dela z uporabo kartografskih metod v razmeroma kratkem času omogoča pridobiti kar največ informacij o stanju in strukturi habitatnih tipov v prostoru. Osnova za terensko delo je digitalni ortofoto posnetek (DOF), na katerega vrisujemo meje posameznih habitatnih tipov (poligone). Končni izdelek je karta strnjenih ploskev (poligonov), kjer mora imeti vsaka od njih določeno vsaj eno vrednost – vrsto habitatnega tipa na tisti površini. Rezultati kartiranja z naravovarstvenim ovrednotenjem habitatnih tipov so uporabni pri načrtovanju varstva teh tipov ter strategiji razvoja nekega območja (npr. načrtovanje infrastrukture).« (Vir https://zrsvn-varstvonarave.si)

Projekt Kartiranje habitatnih tipov je ponudil dijakom veliko možnost spoznavanja bližnje okolice in njene raznolikosti, in sicer preko razgovora s predstavnico TNP-ja, do preprostih raziskovalnih metod, razvijanja občutka za prostor, uporabo IT, vrednotenja in analiziranja podatkov, zavedanja o pomenu ohranjanja narave do predstavitve naloge v razredu. Velik poudarek pri terenskem delu je bil na prepoznavanju zaščitenih rastlin in tujerodnih, invazivnih rastlin. Projekt je bil skrbno organiziran in je potekal štiri mesece.

2. Navodila za terensko delo in izvedbo naloge

2.1 Določitev meje, opis geografskih značilnosti območja

Pri pouku smo z dijaki natančno določili meje kartiranega območja s pomočjo ortofoto slike (satelitskega posnetka) v bližini domačega kraja. Dijak je imel možnost sam izbrati kartirano območje. To območje je moral dijak dobro poznati. Učitelj je pri tem ocenil primernost območja, ki je moralo biti lahko in varno dostopno. V primeru, da določenega območja ni bilo možno kartirati, zaradi nedostopnosti (lastništvo) ali nevarnosti, je bila dovolj tudi fotografija. Velikost območja je v povprečju obsegala 2 km². V to območje smo poskušali zajeti čimbolj raznoliko pokrajino na osnovi rastlinske in geomorfološke pestrosti. Meje območja so bile po večini ceste, makadamske poti, potoki in reke.

2.2 Čas izvajanja kartiranja

Kartiranje se praviloma izvede v obdobju od 1. 4. do 31. 9. zaradi lažjega prepoznavanja rastlin (cvetovi, listi) s pomočjo aplikacij na prenosnih telefonih. Za izvedbo projekta (terensko delo) so bili na voljo meseci avgust, september in oktober, predstavitev pa je potekala novembra. Nekateri dijaki so namreč v dijaškem domu in je bilo kartiranje izvedljivo samo ob vikendih. Problem pa lahko predstavlja tudi muhasto vreme. Po terenskem delu je sledila predstavitev nalog, ki je potekala na šoli. Vsak dijak je imel na voljo 15 minut za predstavitev in morebitna vprašanja s strani poslušalcev.

3. Primer dobre prakse

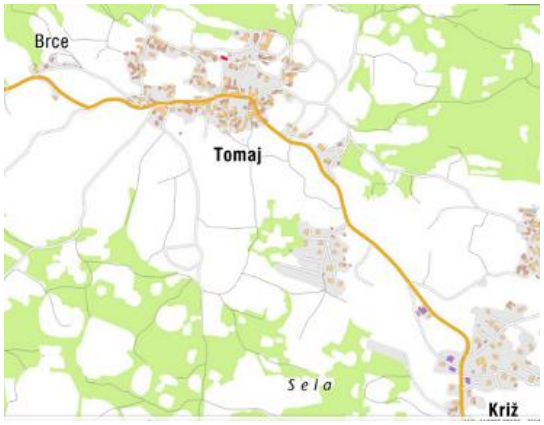
3.1 Primera izvedbe terenskega dela v okolici vasi Tomaj v občini Sežana in okolici vasi Velike Žablje v občini Ajdovščina

3.2.1 Priprava na terensko delo

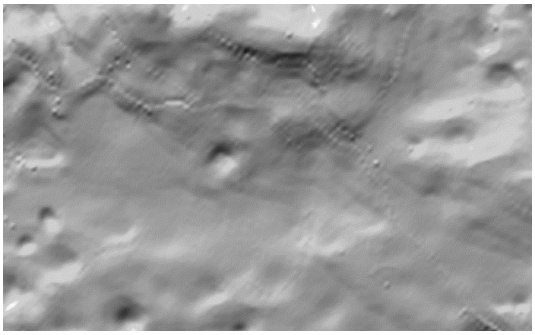
Pred pričetkom ogleda terena so dijaki s pomočjo literature, IT ter različnih splošnih in tematskih zemljevidov slikovno in opisno predstavili kartirano območje. Prikaz je zajemal podatke glede naselij (število prebivalcev, urbanizem), infrastrukture pa tudi topografsko in reliefno karto območja (absolutna in relativna nadmorska višina območja). Zaradi lažjega razumevanja flore na dotičnem območju je pomembna tudi kameninska zgradba in tip prsti. (Slike 1, 2, 3, 4, 5 in 6)



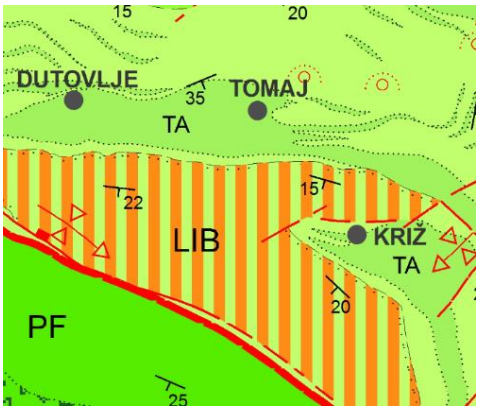
Slika1: Lega vasi Velike Žablje(osebni arhiv)

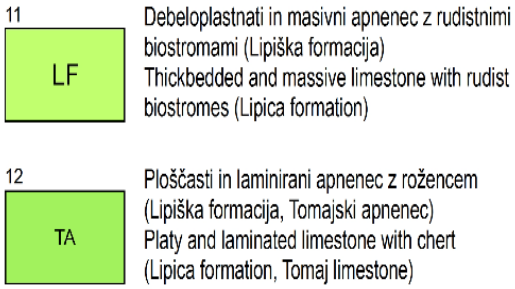


Slika 2: Topografska karta vasi Tomaj (osebni arhiv)

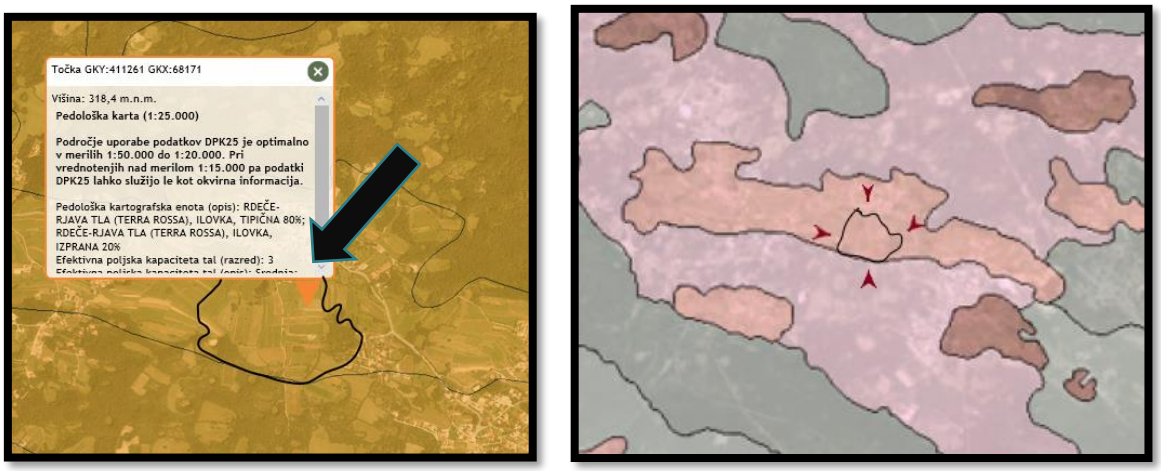


Slika 3: Reliefna karta kartiranega območja (Tomaj)(osebni arhiv)





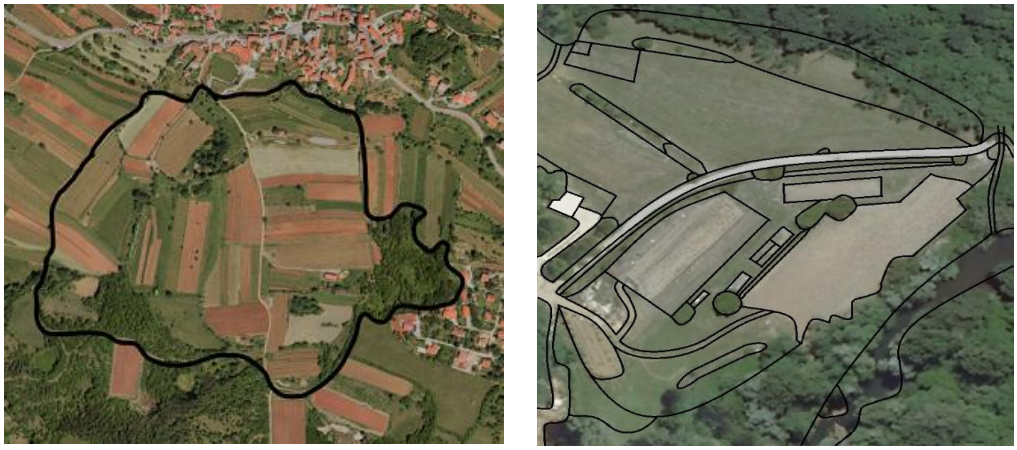
Slika 4: Kameninska zgradba in opis (Tomaj)



Slika 5: Pedološka karta kartiranega območja (Tomaj)

3.2.2 Delo na terenu

1. Ob natančnem ogledu območja dijaki na ortofoto posnetek (DOF) najprej zarišejo mejnice med različnimi habitatnimi tipi. Ortofoto posnetek je fotografija tal iz zraka, ki je prilagojena na standardne geodetske podlage in je zato skladna z drugimi zemljevidi. DOF kot fotografija ne nosi podatkov, ki bi bili uporabni v naravovarstvu, si pa z njimi topološko pomagamo. Topološko pomeni, da na DOF določimo, kje je kaj. Ta del naloge je enostaven, saj dijaki zarišejo črte med travnikom in sadovnjakom, rečnim bregom in njivo, gozdom in jaso. (Sliki 6 in 7)

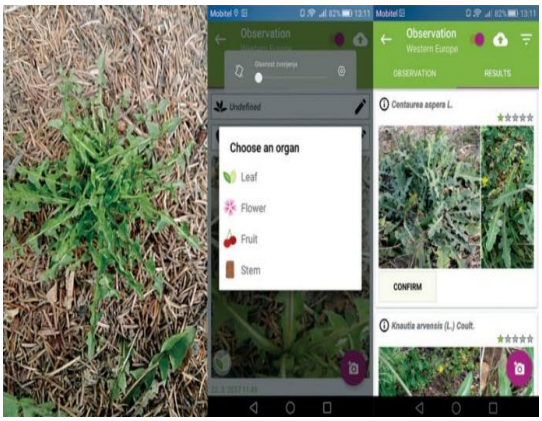


Sliki 6 in 7: Ortofoto sliki in mejnice v bližini vasi Tomaj in Velike Žabelj (osebni arhiv)

Sledi zahtevnejši del terenskega dela, ki od dijakov zahteva veliko časa, natančnosti in potrpežljivosti. Vsak poligon je potrebno prehoditi, fotografirati in ugotoviti prevladujoče rastlinske vrste. Dijaki pri prepoznavanju in razvrščanju rastlin uporabljajo različne določevalne ključe. Dogovorili smo se za dva določevalna ključa.

Strokovni določevalni ključi nas z opisi vodijo tako, da rastlino najprej uvrstimo v večjo sistematsko kategorijo (npr. deblo in/ali razred), nato pa na podlagi podrobnih opisov določimo red, družino, rod in nato vrsto rastline. Strokovni določevalni ključi se imenujejo tudi dihotomni (dvovejnati) ključi, saj ima določevalec pri določanju nekega organizma, npr. rastline, na voljo

vedno dve možnosti. Določevalec mora izbrati tisto, ki najbolj ustreza opisu rastline, ki jo določa. (Sliki 8 in 9) Drugi določevalni ključ so dijaki izbrali sami (različne aplikacije Plantsnap, PlantNet Plant Identification, FlowerChecker +, SlikaTo …) in je preprostejši. Dijak fotografira rastlino ali njen del (list, cvet, deblo) in dobi rezultat, ki je ime rastline. Vse določevalne ključe so dijaki dobili na spletu. Rezultate različnih aplikacij so primerjali med seboj in iskali optimalno rešitev.





Sliki 8 in 9: Določevalni ključi s pomočjo pametnega telefona (osebni arhiv)

S pomočjo pridobljenih podatkov (fotografije, določevalni ključ) dijaki na osnovi priročnika Tipologija habitatnih tipov določijo ustrezno ime poligona in dopolnijo tabelo.

Tabela 1: Podatki kartiranega območja (primer)

Ime polja - Physis koda	Ime HT	Velikost poligona	Opis habitatnega tipa	Datum kartiranja
83.212	Intenzivni vinogradi	1,5 ha	Intenzivno obdelani vinogradi …	14. 9. 2020
41	Listopadni gozdovi	0,4 ha	Jelša, graden …	14. 9. 2020

Primeri habitatnih tipov:



Slika 10: Intenzivni vinogradi



Slika 11: Neporasli prodnati bregovi ob Vipavi (osebni arhiv)

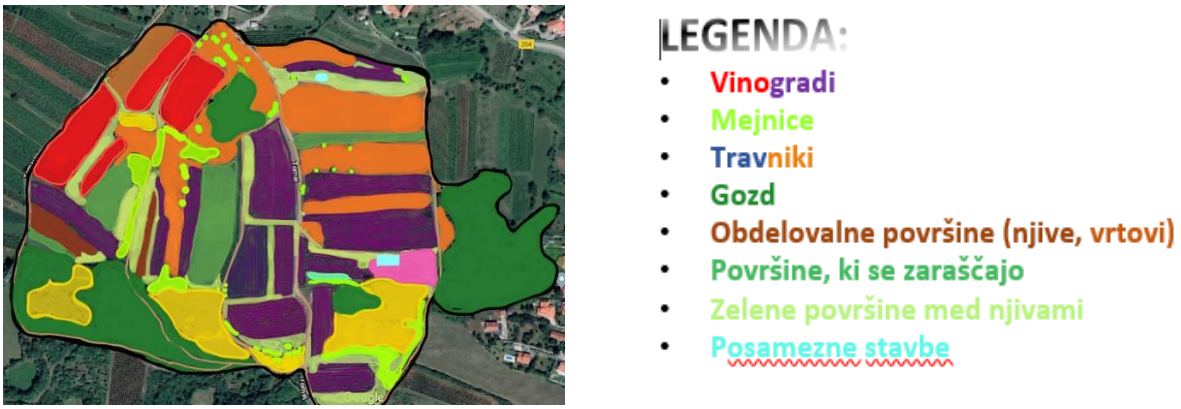


Slika 12: Listopadni gozdovi (osebni arhiv)

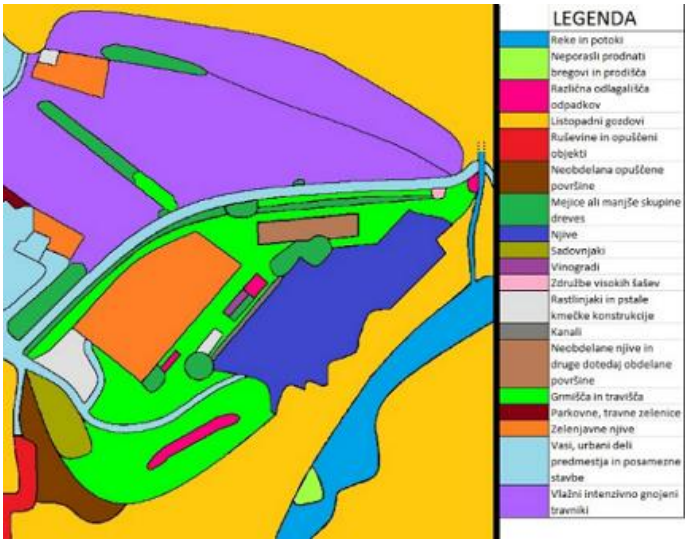


Slika 13: Mejnice, manjše skupine dreves (osebni arhiv)

Na osnovi tabele dijaki obarvajo poligone in vpišejo kodo.



Slika 14: Obarvanje poligonov v primeru vasi Tomaj (osebni arhiv)



Slika 15: Obarvanje poligonov v primeru vasi Velike Žablje (osebni arhiv)

Ob vrnitvi v šolo so dijaki prinesli nekaj najbolj zanimivih in pogostih rastlin kartiranega območja. V šolski knjižnici so s pomočjo različnih leksikonov in druge literature (Eppinger,

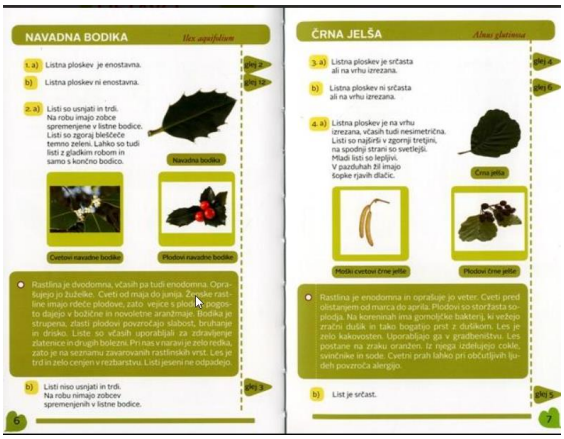
M. in Hofmann H. 2007, Petauer,T, 1993, Pucer, M. 2014, Vreš, B., Gilčvert, D., Seliškar A.2014, https://www.avogel.si/enciklopedija-rastlin/) iskali ustrezne fotografije in jih primerjali s prinesenimi rastlinami. Rezultate so primerjali z rezultati, pridobljenimi na terenu. Pri analiziranju in vrednotenju podatkov so bili dijaki razdeljeni v skupine po štiri. Namen je bil, da spoznajo tudi čim več rastlin in habitatnih tipov ostalih pokrajin. Dijaki namreč prihajajo iz različnih krajev Primorske: Obale, Krasa, Notranjske, Goriških Brd, Tolminskega in Bovca. (Slike 12, 13,14 in 15)





Sliki 16 in 17: Delo v knjižnici (osebni arhiv)





Slika 18: Rastlinski leksikon (naslovnica in primer predstavitve drevesa v notranjosti) (osebni arhiv)

4. Zaključek

Dijaki so bili pri raziskovalnem delu samostojni in aktivni. Cilje projektnega dela dosežemo, če je dejavnost dobro načrtovana. Dijake je bilo v posameznih fazah terenskega dela potrebno spremljati in usmerjati. Komunikacija z njimi je zelo pomembna in je potekala največkrat ustno v razredu ali pa preko IT (zoom). Velika prednost je dobro poznavanje domače pokrajine. To jim je pri raziskovanju terena olajšalo delo. Bili so zelo motivirani. Všeč jim je bila vsestranskost učnih metod, predvsem samostojno analiziranje in vrednotenje dobljenih podatkov na terenu. Pri končnem izdelku (predstavitvi) se je pokazala njihova kreativnost in

originalnost. Dijaki so predstavili 18 prispevkov kartiranih območij od Bovca do slovenske Istre in pri tem spoznali različne habitatne tipe in rastlinske vrste.

5. Viri in literatura

Vogel(b. d.). *Enciklopedija rastlin*. Pridobljeno 16. aprila na: https://www.avogel.si/enciklopedija-rastlin/

Bosch, M. (2018). *Drevesa: Prepoznavanje po listih.* Kranj, Založba Narava.

Brus R. (2004). *Drevesne vrste na Slovenskem*. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Center za kartografijo favne in flore (2011). *Kartiranje in naravovarstveno vrednotenje habitatnih tipov v Krajinskem parku Ljubljansko barje med. Mateno in Igom (I. varstveno območje).Poročilo.* Dostopno na: http://www.ljubljanskobarje.si/uploads/datoteke/KP_Ljbarje_HT_2011.pdf.

Eppinger, M. in Hofmann H. (2007). *Drevesa in grmi. Enostavno in zanesljivo določanje.* Kranj, Založba Narava.

Jogan, N., Kaligarič, M., Leskovar, I., Seliškar A. in Dobravec, J. (2004). *Habitatni tipi Slovenije HTS 2004. Tipologija.* Ljubljana, Agencija Republike Slovenije za okolje.

Petauer, T. (1993). *Leksikon rastlinskih bogastev*. Ljubljana, Tehniška založba Slovenije.

Pucer, M. (ur.) (2014). *Velika ilustrirana enciklopedija. Rastline.* Ljubljana, Mladinska knjiga.

Šuštar, F., Tomaž Petauer, T., Ravnik, V. (1998). *Mali leksikon botanike.* Ljubljana, Tehniška založba Slovenije.

Vreš, B., Gilčvert, D., Seliškar A. (2014). *Rastlinstvo življenjskih okolij v Sloveniji: z navodili za pripravo herbarija*. Podsmreka, Pipinova knjiga, Mina Mušinović, s. p.

Zavod RS za varstvo narave (b. d.). *Kartiranje habitatnih tipov.* Pridobljeno 16. aprila 2021 s: https://zrsvn-varstvonarave.si

Zavod RS za varstvo narave (2011). *Navodilo za kartiranje negozdnih habitatnih tipov Različica 8.* Dostopno na: https://zrsvn-varstvonarave.si

Kratka predstavitev avtorja

Tomaž Kofol je profesor geografije in sociologije na Šolskem centru Nova Gorica. V sklopu Šolskega centra poučuje na Biotehniški in Ekonomski šoli tudi predmete družboslovje, kartiranje naravnih habitatov in naravovarstvena zakonodaja. Sodeluje v projektih UNESCO, Šola ambasadorka, VOTeu in Mladi turistični vodnik. Od leta 1995 je tudi turistični vodnik.

Živali kot sopotniki v izobraževalnem procesu

Animals in Educational Process

Nadja Fidler Kovačič

Osnovna šola Hruševec Šentjur
fidlernadja@gmail.com

Povzetek

Namen članka je predstaviti primer dobre prakse integracije hišnih ljubljenčkov v izobraževalni proces. Podrobno so predstavljene različne aktivnosti, izvedene z otroki ob svetovnem dnevu živali in tudi ob običajnih dnevih vzgojnoizobraževalnega procesa. Pogosto smo izstopili iz okvirjev ustaljenega učnega načrta in popestrili pouk z izkustvenim učenjem. Učenci so s takim načinom poučevanja aktivno vključeni v učni proces. Motivacija za delo se je povečala, prav tako tudi želja po usvajanju in predstavitvi novih znanj. Predvsem pa se želi doseči pozitiven vpliv živali na emocionalni, socialni, psihomotorični in kognitivni razvoj učencev. Izpostavljena je pomembnost tega, kako otrokom približati in jih naučiti pomembnosti zavedanja sobivanja in sožitja med živalmi in nami.

Ključne besede: hišni ljubljenčki, integracija, izkustveno učenje, pes, sobivanje.

Abstract

The purpose of the article is to present an example of good practice of integrating pets into the educational process. Various activities carried out with children on World Animal Day and also on normal school days are presented in detail. We have often stepped out of the framework of the established curriculum and enriched the lessons with experiential learning. With this way of teaching, students are actively involved in the learning process. Motivation for work has increased, as has the desire to acquire and present new skills. Above all, the aim is to achieve a positive impact of animals on the emotional, social, psychomotor and cognitive development of students. The importance of bringing children closer and teaching them awareness of coexistence and coexistence between animals and us is emphasized.

Key words: coexistence, dog, experiential learning, integration, pets.

1. Uvod

4. oktober je svetovni dan živali. Na ta dan, ki so ga razglasili že leta 1932, društva za varstvo in zaščito živali po vsem svetu prirejajo dogodke z namenom opozarjanja in opominjanja ljudi na to, kako pomembno vlogo imajo živali v našem vsakdanjem življenju. 4. oktober je torej vsakoletna priložnost, da ljudje razmislimo o človekovem sobivanju z živalmi. S tem namenom želimo v prispevku prikazati dejavnosti, ki smo jih z otroki izvedli ob tem dnevu, in seveda vsakodnevno zavedanje o skrbi za živali in neprecenljivem sobivanju z njimi.

2. Teoretska podlaga

2.1 Zgodovina človeka in psa

Zgodovina sodelovanja, sobivanja med človekom in živaljo sega že zelo daleč. Od nekdaj je prisotno sobivanje živali s človekom. Človek je psa udomačil pred približno 12.000 leti, v zameno za obrambo mu je dal v zahvalo hrano. Iz primitivnega odnosa, ki je temeljil predvsem na izmenjavi koristi, je ta odnos vedno bolj napredoval in se nadgrajeval na čustvenega. Zato ni čudno, da je ravno človekov najboljši prijatelj (pes) kot prvi napredoval v terapevtsko žival. Pes sprejema človeka brez predsodkov, daje nam občutek bližine, topline in ni tekmovalen. Pri otrocih in tudi odraslih vzpodbudi željo po pozitivnem obnašanju. Z nevsiljivo vdanostjo nam daje občutek bližine in vrednosti. Je družaben in kot promotor dobre volje dobrodošel pri ljudeh. Pomaga pri vzpostavljanju odnosov, pritegne pozornost, prekinja molk s svojimi kretnjami. Pri fizičnih kontaktih je spontan, pusti se ljubkovati, božati, dotikati. Dotik, fizični kontakt je človekova primarna potreba. Je prva potreba, ki se v človeku razvije, in zadnja, ki v njem ostane. To pa seveda pripomore k znižanju tesnobe in stresa.

Odnos človek − žival je v zgodovini potekal v treh fazah:

1. Arhaični koncept živali (živali so častili kot svete in bogu podobne z zdravilnimi lastnostmi).
2. Ekonomski koncept živali (ustanovitev koncepta človeka kot gospodarja živali, žival kot ekonomska dobrina; delovna sila ter vir mesa, mleka, jajc, kožuha …).
3. Etični koncept živali (divje, kasneje udomačene živali kot nepogrešljivi sopotnik, vir podpore za človeško družbo, poleg materialnih dobrin za preživetje).

Zahvaljujoč napredku biologije, veterinarske medicine, etologije (psihologija vedenja živali) se živali dandanes smatrajo kot čuteča bitja. (Palčič Kukanja, 2012). Pozitiven odnos z živaljo lahko vpliva na posameznikovo pozitivnejše razpoloženje, zdravje, samospoštovanje in druge vidike posameznikovega doživljanja in delovanja ter mu pomaga odpravljati vsakodnevne težave. (Marinšek in Tušak, 2007)

2.2 Pes kot socialno bitje

Aktivnosti in terapija s pomočjo živali temeljijo predvsem na odnosu med živaljo in človekom. V takšne aktivnosti so lahko vključene številne živali, najpogosteje so v tem procesu vključeni psi. Le-ti so nam zelo blizu in so tudi izjemno socialne živali. Aktivnosti z živalmi so predvsem pomembne na področjih preventive, podpore, družabništva in seveda tudi prave terapije. Aktivnosti s pomočjo psa se lahko izvajajo individualno in skupinsko glede na potrebe otrok. S tem pristopom se dosegajo pozitivni rezultati (učinki) na področju komunikacije, socialne interakcije, pozornosti, motorike, čustvene inteligence … Prisotnost ali terapija z živalmi vpliva predvsem na boljše počutje vseh udeleženih v takem procesu.

Poudariti je potrebno predvsem energijo, sposobnosti, vzajemnost med živaljo in človekom. S prisotnostjo živali spoznamo zelo veliko tudi o sebi, predsodkih, talentih. Seveda sodelovanje z živaljo nikoli ne sme biti prisila, ampak želja po sodelovanju.

Že sam stik s terapevtsko živaljo dokazano povzroči sproščanje velikih količin endorfinov, ki jih označujemo kot hormone sreče. Ob rednem sodelovanju/terapiji z živaljo se potrjeno zmanjša poraba protibolečinskih zdravil in pomirjeval. (Ilič, 2013)

2.3 Vrste terapije z živalmi

Psihologija človeka in psihologija živali (etologija) se v grobem niti ne razlikujeta tako zelo. Človek ni edino bitje, ki pozna pomoč in sodelovanje. Živalim je skupno delovanje za dosego skupnega cilja prav tako v krvi kot ljudem. Za žival je torej sodelovanje pri terapiji naravna in nevsiljena dejavnost. Terapevtska žival potrebuje prav tako svobodo izbiranja kot človek. Žival brez svobode izbiranja ne bo delala, kot je treba, in tudi živali imajo potrebo po motiviranosti. Zelo pomemben je občutek vzajemnega zaupanja in pripadnosti. Tako žival kot človek morata čutiti in živeti dejstvo, da se njuni vlogi prepletata in dopolnjujeta. (Ilič, 2013)

Področje izvajanja aktivnosti in terapij s pomočjo živali je zelo široko. Živali so nam lahko v pomoč kot sopotniki pri preventivi, podpori, družabništvu ali pri pravi terapiji.

Nekaj primerov pomoči:

- otroci z vedenjskimi motnjami (anksioznost, nezadostna socializacija, agresivnost …)
- otroci z Downovim sindromom, avtizem …
- otroci z učnimi težavami (motnje koncentracije, težave pri branju, računanju …)
- otroci po različnih okrevanjih po poškodbah, boleznih…

Mnogo lepega, kar nam živali, v našem primeru psi, prinašajo, lahko z nekaj pomisleka in dobre volje postane tudi del življenja na šolah, v vrtcih, bolnišnicah, vzgojnovarstvenih zavodih … (Trampuš, 2014)

Psi so prijazni, naklonjeni ljudem, potrpežljivi. Terapevtski psi so tudi negovani, pod rednim veterinarskim nadzorom in šolani. To so posebej usposobljeni psi, ki skupaj s svojim vodnikom obiskujejo različne ustanove, med drugim tudi šole. (Trampuš, 2014)

Šola je seveda zelo široko področje za uporabo in prisotnost terapevtskih psov. Takšna terapija je seveda zelo uspešna na mnogih področjih, pri nas se na žalost kot komplementarna oblika pomoči ne uporablja ali zelo redko kot oblika obiska psa v šoli. V tujini, predvsem v Združenih državah Amerike in v številnih evropskih državah, je aktivnost in terapija z živalmi zelo razširjena in prinaša veliko pozitivnih koristi za otroke.

2.4 Vpliv psa na otroka

Navzočnost psa šolarje razveseli, spodbuja medosebne stike, povezuje, krepi samozavest, vabi k pogovoru o različnih temah. Popestri pouk, opogumlja zadržane učence. Pes je tovariš v pravem pomenu besede, posebej dobrodošel osamljenim šolarjem. Kosmatinec v razredu pomeni mnogo koristi. (Trampuš, 2014)

Prisotnost psa vpliva pozitivno na otrokovo samozavest, socializacijo. Izboljšajo se fina in groba motorika, čustveni in telesni problemi. Izboljšajo se tudi bralna tehnika, računanje, pripovedovanje, govorno sporočanje … S psihološkega vidika se izboljšuje sposobnost empatije, zmanjševanje agresije, lažja socializacija zadržanih otrok. Pomembna je tudi predstavitev odgovornosti za živo bitje, skrb za živali, psa, spoštljiv odnos do vseh živih bitij.

Božanje, učenje ukazov, krtačenje, sprehajanje, hranjenje, spoznavanje različnih ukazov pozitivno vplivajo na socialne in čustvene plati otroka. (Juršič, 2004)

2.5 Živali v izobraževalnem procesu

V Sloveniji živi več kot dvesto tisoč psov. Žal smo priča temu, da ljudje ne zagotovijo življenjskih razmer, kakršne bi si zaslužili. Na drugi strani pa so vzorni skrbniki, ki delijo svoje življenje s kužki vzorno. Vse svoje pasje življenje so ljubljenci otrok in odraslih. Mnogi kužki so šolani, nekateri so psi reševalci, spremljevalci in pomočniki. Posebno usposobljeni pa so terapevtski psi, ki delujejo v tujini zelo pogosto na veliko področjih. Pri nas delujejo v društvih prostovoljcev (Društvo Tačke pomagačke, Ambasadorji nasmeha, Zavod PET) in še v nekaj plačljivih programih. Na Srednji vzgojiteljski šoli in gimnaziji Ljubljana poteka od šolskega leta 2012/13 inovacijski projekt »Terapevtski pes v šoli«. Pobudnica in izvajalka programa je profesorica matematike, ga. Mojca Trampuš, s svojo psičko Šapo. Medtem ko profesorica dijakom predava matematiko, psička počiva za katedrom. Med odmori je Šapa dostopna vsem dijakom te šole. Druži se z vsemi dijaki, ki si želijo preživljati čas z njo. Projekt so na koncu leta evalvirali in ugotovili, da se je izkazal za uspešnega. Odzivi dijakov so bili zelo dobri. Pokazalo se je, da je bila prisotnost Šape na šoli vsem v veliko veselje. Projekt je tudi spodbudil prostovoljstvo med dijaki, saj so ti sodelovali pri mnogih prostovoljnih dejavnostih na različnih prireditvah. (Trampuš, 2013a)

Tudi številne najuglednejše svetovne univerze (Harvard, MIT, Yale) v svojih knjižnicah gostijo terapevtske pse in s tem ponujajo študentom možnost druženja z njimi.

Vse prevečkrat beremo in poslušamo o grdem, nasilnem ravnanju z živalmi, zato je zelo pomembno, da otroka že v ranem otroštvu naučimo ravnanja z njimi. Od nekdaj sobivamo in od nekdaj se učimo, kako lahko to sožitje izboljšamo. To je neprekinjen postopek, ki ga moramo prenesti tudi na naše otroke. Najlažja pot do tja je preko hišnih ljubljenčkov. Otroka je potrebno naučiti empatije do živali. Najpogosteje sobivamo s pasjimi hišnimi ljubljenčki.

Raziskave kažejo, da ima pasja družba na otroke zelo pozitiven vpliv. Otroci, ki odraščajo s psom, imajo večji občutek za odgovornost, so bolj empatični, njihova čustvena inteligenca je višja, bolje razumejo cikel življenja. Na splošno družba živali zelo pozitivno vpliva na otrokov razvoj.

3. Primeri dobre prakse

3.1 Nordi

Ob zavedanju vsega naštetega smo se na OŠ Primoža Trubarja Laško, podružnica Rečica v šolskem letu 2019/20 odločili, da otrokom vsaj delno približamo vsakodnevno skrb za hišnega ljubljenčka – psa. Ker na šoli bivajo skupaj predšolski in šolski otroci, smo medse povabili kužka, starega 5 mesecev, pasme Samojed z imenom Nord (ljubkovalno Nordi). Nordi je že ob prihodu v šolo in vrtec otrokom pričaral neizbrisen nasmeh na obraz (prikazano na sliki 1). Enostavno se ne da z besedami opisati njihovih občutkov sreče ob prvem stiku z njim. Nordi je otrokom pokazal, kaj vse se je že naučil in kaj vse potrebuje za svoj obstoj. Predvsem pa jim je pokazal, da ima zelo rad nežnost, ljubkovanje in da se na neprimerno ravnanje odzove s strahom. Otroci so spoznali, da ima Nordi zelo rad gibanje in da je vedno vesel prijateljev, ki se z njim igrajo. Torej so otroci in kužki idealna družba za igro.

Da pa le ne bi bilo vse igra, smo se po obisku pasjega prijatelja naučili deklamacijo o njem. Zapisala jo je vzgojiteljica Svetlana Ulaga, ki je tudi Nordijeva lastnica.

NORDI
(Svetlana Ulaga)

Nordi debelušček,
debel ima trebušček,
bel ima kožušček
in kosmati rep.

Mokre so mu tačice,
blatne so mu dlačice,
bele so mu brčice
in prekratke hlačice.

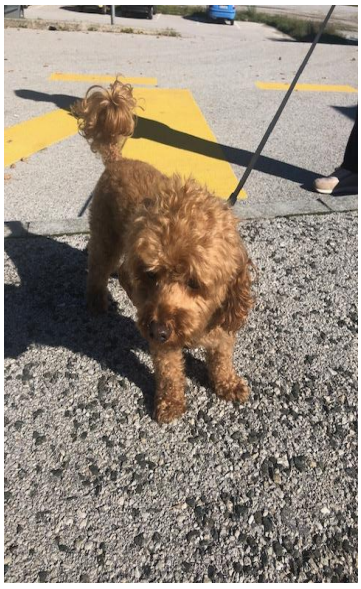
Rad sprehaja se povsod,
kamor ga zanese pot.
Je prijazen in vesel,
takšnega bi vsak imel.



Slika 11: Pes Nordi

3.2 Toby

V šolskem letu 2020/21 smo na PŠ Debro s četrtošolci prav tako na svetovni dan živali medse povabili kužka Tobyja, ki ga lahko vidimo na sliki 2. Kužek je družinski član učenca, ki je obiskoval 4. razred. Deček nam je pred obiskom predstavil in opisal svojega kužka. Predstavitev je podkrepil s PPT slikovno predstavitvijo. Učenec Ožbej, ki je lastnik psa, je nekoliko bolj zadržane narave, nerad se izpostavlja. Ob pripovedovanju in predstavitvi kužka pa je deček »zažarel«, se sprostil ter suvereno, samozavestno opisoval kužka in pripovedoval o prigodah z njim.



Slika 2: Pes Toby



Slika 3: Učenci s Tobyjem

Po dečkovi predstavitvi so bili otroci že zelo nestrpni, saj nas je pred šolo čakal Toby. Obiskat nas je prišel v spremstvu dečkove babice, ki se je prijazno ponudila in pripeljala kužka med nas. Pred tem smo se seveda še dodatno pogovorili, kako se obnašamo v prisotnosti psa, da ga ne božamo vsi povprek, da ne silimo vanj, ne izvajamo hitrih kretenj, ne vpijemo … Otroci so zelo nežno in čutno pristopili h kužku, postavljali so vprašanja o negi, prehrani, obnašanju, bivanju s kužkom. Seveda so ga tudi ob dovoljenju in prisotnosti dečka božali. Na koncu obiska pa je sledilo obvezno skupinsko fotografiranje z njim (slika 3). Za spomin na prijetno druženje so jim bile fotografije poslane po elektronski pošti. Dan je bil preživet v znamenju svetovnega dneva živali.

3.3 Max

Učenci so svoje navdušenje izrazili skozi samoiniciativnost in željo po predstavitvi svojih hišnih ljubljenčkov.

Učenec Marko je z inovativnim pristopom in uporabo IKT tehnologije svojo žival predstavil skozi video. V videu je zaobjel vse lastnosti, potrebe in aktivnosti s kužkom Maxom. Učenec je ob snemanju in ustvarjanju posnetka zelo užival in se uril v spoznavanju novih tehnologij. S svojo predstavitvijo je vzbudil zanimanje pri svojih sošolcih.

3.4 Lili

Učenka Neja je pri uri slovenščine skozi govorni nastop predstavila branje s psičko Lili.

Opisala je njeno zunanjost, lastnosti, skrb zanjo in vsakdanje aktivnosti z njo.

Lili je psička, ki zvesto ob vsakem branju sede, leže k deklici in posluša zgodbe, ki jih deklica prebira, kar je razvidno tudi iz slik 4 in 5, naj si bo to v zavetju tople postelje ali v naravi. Po pričevanju deklice jo takšno branje sprošča. Ritual je postal del njunega vsakdana.

Pozitiven učinek takšnega branja je izboljšanje tehnike branja in sproščenost ob glasnem branju.

V Sloveniji se z društvom Tačke pomagačke izvaja tudi program R.E.A.D. (Reading Education Assistance Dogs). Program je bistven v prvih letih šolanja in je v pomoč otrokom, ki imajo resne težave pri branju. Program je bil leta 1999 razvit v ZDA, zaradi izjemnih uspehov se je razširil tudi v Evropo (Slovenija, Italija, Španija, Velika Britanija, Nemčija, Hrvaška, Nizozemska in skandinavske države).

Osnovna ideja programa je, da imata kužek in otrok miren kotiček, v katerem otrok lahko bere kužku. Kužek je potrpežljiv poslušalec – ne sodi in ne komentira. Za otroka je to zelo pozitivna izkušnja in zato tudi raje bere. Vse to vpliva tudi na pozitivno samopodobo otroka, ki naslednjič bolj suvereno nastopa, se izkaže pred sošolci.



Slika 12: Neja in Lili



Slika 5: Branje s psom

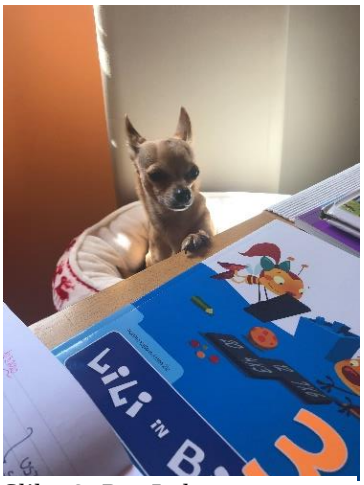
4. Žival kot sopotnik in terapevt pri delu na daljavo

V šolskem letu 2020/21 je daljše obdobje zaradi epidemije potekalo delo na daljavo.

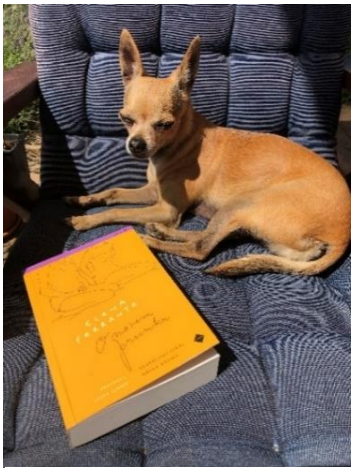
Ob video srečanjih so bili hišni ljubljenčki pogosti sopotniki učencev. Otroci so zaradi pomanjkanja druženja ta čas nadomestili z bližino hišnih ljubljenčkov.

V odmorih na video srečanjih so predstavili še tisti najbolj zadržani učenci svoje hišne ljubljenčke drug drugemu. Tako smo spoznali še muce, skakače, akvarijske ribice, hišne zajčke, hrčke, papagaja.

Pri predstavitvi in opisu psa nisem izostala niti sama. Pokazala in opisala sem jim psičko z imenom Lola. (slika 6, 7)



Slika 6: Pes Lola



Slika 7: Lola in knjiga

5. Odziv učencev na živali

Učenci so se na obiske in opise kosmatincev vedno odzvali zelo pozitivno. Otroci, ki so nekoliko zadržani, so se ob ljubljenčkih sprostili, pričeli so sproščeno komunicirati med seboj in sami pred razredom. Mnogi so nato želeli predstaviti tudi svoje hišne ljubljenčke in skrb za njih. Seveda smo pred vsakim obiskom kužka ponovili ustrezno ravnanje ob srečanju, druženju in igri s psom. Spodbujali smo predvsem nežno in potrpežljivo ravnanje z živalmi. Otroci so to upoštevali in izvajali.

Učenci so pogosto obiskovali šolsko knjižnico in si izposojali enciklopedije živali, basni, zgodbe o živalih. Najljubše so jim bile zgodbe pisateljice Polonce Kovač »Pet kužkov išče pravega« ter »Težave in sporočila psička Pafija«. Zgodbe nam na nežen in tudi humoren način predstavijo življenje živali ter skrb za njih. Njihovo novo znanje se je izražalo pri ustvarjalnosti. S tehniko gubanja papirja origami so zgubali kužke in jih okrasili po svojem navdihu.

Učenec je v šolo prinesel mladinski film »Sreča na vrvici«, ki smo si ga ogledali pri uri slovenščine. Po ogledu filma so se pri glasbeni umetnosti naučili in prepevali naslovno pesem filma.

Veliko ur vzgojno-izobraževalnega procesa je bilo posvečenih integraciji in povezovanju znanj o čustvovanju in emocionalni podpori živali na različnih področjih.



Slika 8: Origami



Slika 9: Papirnati kužki

6. Zaključek

Žal živimo v času neusmiljene dirke za uspehom. Odnosi postajajo vse bolj odtujeni, bitka za materialnimi dobrinami je neusmiljena. Otroci se posledično vedno pogosteje družijo pred ekrani, vsrkavajo napačne vrednote. Zato je vse bolj pomembno doseči pot do ravnotežja, ki bo dolgoročno izpopolnjevalo človeška bitja. Ključnega pomena so odnosi, ki jih ljudje izpopolnjujemo med seboj. Predvsem pa nas umirja, dopolnjuje odnos do narave in živali.

Integracija živali v učni proces je pomembna. Učenci so tega veseli. Postanejo umirjeni, zaupljivi, sproščeni. Ob tem pa razvijajo pozitivne družbene vrednote in dobronamernost.

Zato bi v korist učencev učitelji morali večkrat vključiti živali v učno okolje (tako hišne ljubljenčke kot pse vodnike) v smislu, da izkoristimo in bogatimo sebe, otroke, predvsem pa da otrokom prikažemo in omogočimo občutke naklonjenosti in povezanosti, ki nam jih psi radodarno ponujajo vsak trenutek sobivanja z njimi. Izkustveno učenje je tisto, ki omogoča trdne temelje za prihodnost otrok.

Prav vsi otroci, ki imajo srečo otroštvo preživljati v pasji družbi, lahko zatrdijo, da ga preživljajo v brezpogojni ljubezni s strani pasjega prijatelja. Ob stresnih situacijah lahko objamejo ljubljenčka in dan postane takoj lepši, srečnejši.

Tudi pri mnogih odraslih je še vedno tako.

Naj bodo mnoge dobre izkušnje iz tujine dobra in lepa popotnica začetku takšnih integracij v slovenskem izobraževalnem prostoru.

7. Viri in literatura

Ilič, N. (2013). Terapija s pomočjo živali - kaj to je in kako jo lahko uporabim?. Ljubljana: Lunba.

Trampuš, M. (2014). Tačke v šoli, Terapevtski pes – učiteljev pomočnik in šolarjev sopotnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Trampuš, M. (2013). Inovacijski projekt Terapevtski pes v šoli. Gradivo za izobraževanje o terapiji s pomočjo psov za terapevtske pare in strokovne delavce. Rakitna.

Kukanja Palčič, T. (2012). Aktivnosti in terapija s pomočjo živali – vključevanje terapevtskega psa v vzgojni proces (Diplomsko delo). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor.

Marinšek M. in Tušak M. (2007). Človek-žival: Zdrava naveza. Maribor: Založba Pivec

Kratka predstavitev avtorice

Nadja Fidler Kovačič je profesorica razrednega pouka, zaposlena na OŠ Hruševec v Šentjurju. Svojo izobrazbo je pridobila na pedagoški fakulteti v Mariboru ter ima več kot 20 let delovnih izkušenj na področju poučevanja. Pri svojem delu se trudi ustvarjati priložnosti za pridobivanje uporabnega in kvalitetnega znanja. V njenem delu se posveča področju kognitivnih čustev in delu z živalmi kot čustveni opor v šolskem sistemu. Veliko pozornosti polaga na emocionalno stran otrok ter njihovo počutje pri prevzemanju novih znanj in bivanju v šoli.

Ponovna raba pohištva – skozi izobraževanje do trajnosti

Furniture Reuse – through Education to Sustainability

Matej Hočevar

Šolski center Novo mesto, Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
matej.hocevar@sc-nm.si

Povzetek

Odgovorno ravnanje do okolja se razvija v času šolanja, zato smo pomen trajnostnega razvoja izpostavili v učnem procesu dijakov srednje lesarske šole. Ponovno rabo osnovnih surovin smo predstavili kot temelj prehoda v krožno gospodarstvo in nizkoogljično družbo. Projekt smo izvedli na osnovi lesenih kuhinjskih elementov, ki smo jih nadomestili z novimi, in sicer pri izbranem dijaku doma. Pri predmetu Materiali v lesarstvu smo dijake spodbudili, da načrtujejo nove izdelke iz že uporabljenega lesenega pohištva, s čimer so pridobivali kompetence o odgovornem ravnanju ponovne uporabe materialov. Z načrtovanjem elegantnih in uporabnih izdelkov iz trajnostnega, recikliranega pohištva so si dijaki odprli novo dimenzijo razmišljanja, spodbudili pa smo jih tudi k podjetniškemu mišljenju. Z dejavnostjo so načrtovali prispevek k ohranjanju okolja ter hkrati ustvarili kakovosten in tržno zanimiv izdelek.

Ključne besede: krožno gospodarstvo, les, medpredmetno povezovanje, motivacija, ponovna uporaba.

Abstract

Responsible environmental behaviour develops during schooling, therefore we have emphasised the importance of sustainable development in the learning process of secondary school woodwork students. The re-use of basic raw materials was presented as a cornerstone of the transition to a circular economy and a low-carbon society. The project was based on wooden kitchen elements that had been replaced with new ones in the home of one of the students. Within the school subject Materials in Woodworking, students were encouraged to design new products out of used wooden furniture, thus gaining competences in responsible material re-use. By designing stylish and useful products from sustainable, recycled furniture, students developed a new dimension of thinking and were encouraged to think entrepreneurially. They planned not only how to contribute to preserve the environment, but also how to create the high quality and commercially interesting product.

Keywords: circular economy, cross-curricular integration, motivation, reuse, wood.

1. Uvod

Evropska komisija v svoji publikaciji na temo učinkovite rabe virov (Evropska unija, 2011) ugotavlja, da rast svetovnega gospodarstva in prebivalstva (9 milijard prebivalcev do leta 2050) pomeni, da se naravni viri Zemlje hitro izčrpavajo. Viri, kot so voda, prst, čist zrak, les in druge ekosistemske storitve so bistveni za naše zdravje in kakovost življenja, vendar so na voljo v omejenih količinah. Rastoča tekma za nekatere vire bo povzročila njihovo pomanjkanje in rast cen, kar bo prizadelo evropsko gospodarstvo. Živimo v času potrošniške družbe, za katero je značilna velika proizvodnja zelo različnih izdelkov s kratko življenjsko dobo. Družba tako porabi veliko energije in surovin ter povzroči nastanek velikih količin odpadkov. Vire je, kot opozarja Evropska komisija, treba upravljati učinkoviteje v njihovem celotnem življenjskem ciklusu – od pridobivanja, prevoza, nadaljnje predelave in porabe – do odstranjevanja odpadkov. S preudarnim razmislekom, analiziranjem in strateškim načrtovanjem bi lahko naše delovanje bistveno bolj prilagodili nosilnim sposobnostim okolja.

Les je surovina, ki je v določenem obsegu prepoznana kot vir ponovne uporabe, npr. papir; medtem ko se les le redko obravnava kot material, ki bi ga bilo s predelavo mogoče ponovno uporabiti. Glede na strategijo trajnostne rasti slovenskega turizma 2017–2021 (Ministrstvo za gospodarski razvoj in tehnologijo RS, 2016) bi lahko v isti smeri razmišljali tudi o strategiji trajnostne rasti slovenskega lesarstva, saj z možnostmi, ki jih imamo za obdelavo lesa, ter z novimi tehnologijami in materiali – kot je ploskovno pohištvo, narejeno iz ivernih ali vlaknenih plošč – lahko zagotovimo lažjo uporabo in predelavo le-teh v druge elemente. Za obravnavanje pohištva, ki se ga uporabnik preprosto naveliča, je obstoječe početje njegovega odstranjevanja nesprejemljivo. Tudi zato lesna industrija, ki je sicer glede na gozdnatost Slovenije ena bolj perspektivnih panog gospodarstva, saj po podatkih Zavoda za gozdove Slovenije (2019) gozd pokriva 58,2 % Slovenije, na splošno ostaja tradicionalna in manj progresivna panoga, predvsem z vidika dodane finančne in ekološke vrednosti.

Temelji odgovornega ravnanja do okolja se postavljajo v mladih letih posameznika, zato smo pomen trajnostnega razvoja izpostavili v učnem procesu dijakov srednje lesarske šole. Področje lesarstva je že sicer tesno povezano z varovanjem okolja, zato smo iskali projekt skozi katerega bi krepili okoljsko ozaveščenost dijakov. Vprašali smo se, na kakšen način bomo dosegli razvoj miselnega procesa pri dijakih. Nismo želeli dijake voditi skozi silosni pristop, ki ga predstavlja Dobovišek (2019). Ta namreč nima veliko skupnega z realnim delovnim okoljem in ni pisan na kožo mlajšim, ki so jih zaznamovale sodobne tehnologije in večopravilni način delovanja. Hkrati smo jim želeli dati izkušnjo, ki bo v spominu ostala dolgo, za razliko od enosmernega podajanja znanja v teoretični obliki. 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.

2. Metode

Dijake drugega letnika programa lesarski tehnik smo v okviru predmeta Materiali v lesarstvu, ki poteka štiri ure tedensko, skozi izkustveno učenje želeli spodbuditi k inovativnemu in zavzetemu miselnemu procesu, kako trajnostno upravljati z lesom. Tassoul (2009) kot najprimernejše za generiranje velikega števila idej v relativno kratkem času izpostavlja asociativne tehnike, ki spodbujajo spontan odziv na predhodne ideje. Želeli smo, da dijaki ozavestijo pomen delitve in nadgrajevanja idej, zato smo izbrali tehniko viharjenja možganov. Hkrati smo vzeli v obzir tudi mnenje Kolba (2017), ki poudarja, da je učenje ciklični proces. V

anketi, ki je predstavljena v Tabeli 1, in smo jo v oddelku opravili v začetku šolskega leta, so dijaki jasno izrazili željo po čim večjem obsegu eksperimentalnega dela, za katerega je dokazano, da je tudi bistveno bolj učinkovito kot teoretični pouk.

Tabela 1: Anketa o načinu učenja

	Teoretično	Izkustveno
Ali bi raje, da se del pouka izvaja teoretično ali preko izkustvenega učenja?	3	15

Projekt s področja trajnostnega razvoja, ki smo ga pri pouku obravnavali v obdobju enega meseca, smo poimenovali Ponovna raba lesa. V prvi fazi smo dijakom predstavili teoretična izhodišča trajnosti in pregledali nekatere že obstoječe prakse s tega področja. Pri tem nam je bilo v veliko pomoč video gradivo v tujih jezikih, smo pa dijake želeli opozoriti tudi na primere dobrih praks v Sloveniji. Seznanili smo se z nekaterimi iniciativami, največ smo jih zasledili v okviru socialnega podjetništva, kjer težje zaposljivi podarjeno jim pohištvo obnovijo in prodajo naprej. Dijake je presenetilo, da obstaja celo aplikacija, s pomočjo katere posameznik ali podjetje odda odsluženi les v krog ponovne uporabe, namesto da bi ga odpeljali na deponijo ali kvečjemu porabili za ogrevanje v hladnejših mesecih. Z aplikacijo odslužen les vključijo v nov življenjski cikel. Dijaki so tudi spoznali, da se po svetu pojavljajo številne iniciative izdelave unikatnih izdelkov iz odpadnega in rabljenega lesa, česar se pogosto lotevajo osebe, ki nimajo nikakršnega predznanja s področja lesarstva. Dijaki so že v tej prvi fazi videli, kakšen potencial imajo glede na to, da so že usvojili vsaj osnove lesarstva in obdelave lesa.

Z raziskovalnim delom so tako dobili precej idej, vendar smo se za dober rezultat učnega procesa in povezavo s predmetom morali osredotočiti na en izdelek. Eden izmed dijakov je omenil, da bodo doma zamenjali kuhinjo, ki je predstavljena na sliki 1, in dnevno sobo. To je bila odlična priložnost za prikaz možnosti ponovne uporabe lesa, tvoriv in okovja. Hkrati je bil to tudi intrinzični moment, pri katerem oseba dobi notranjo motivacijo za opravljanje neke naloge. Pri notranji motivaciji je namreč dijakova želja njegova lastna zaradi njegovih osebnih interesov ali ciljev (Razdevšek-Pučko, 2013). Dijak je tako dobil nalogo, da izmeri vse dele kuhinjskih elementov, vključno s policami. Hkrati je skiciral pohištvo za dnevno sobo, kot so ga predvideli skupaj s starši.



Slika 1: Kuhinja pred demontažo

Dijakom smo nato zadali nalogo, da na osnovi izmer kuhinjskih elementov, ki so v obliki večjega ploskovnega pohištva, izrišejo elemente za dnevno sobo. Osnovni cilj predmeta Materiali v lesarstvu je, da dijake spoznamo z različnimi materiali, ki se uporabljajo v lesarski branži. Z izpopolnjeno uporabo risanja z računalniškim programom AutoCAD so se medpredmetno povezali in kvalitetno uporabili pridobljeno znanje. Dijaki so se morali čim bolj približati skici s pričakovanjem, da na osnovi že usvojenega znanja predlagajo nadgradnje dodatne izboljšave v smislu funkcionalnosti in estetike.



Slika 2: Dijaki med delom

Da bi sodelujoče še bolj motivirali in vzpodbudili tekmovalnost, ki je tudi element notranje motivacije, smo jih razdelili v dvojice, kar prikazuje slika 2. Vsak par je moral v celoti izrisati predlog nove opreme dnevne sobe. Dijake smo v skupine razdelili glede na zavzetost za delo, splošni učni uspeh prvega letnika ter glede na uspešnost pri strokovnih predmetih v obeh letih. Naloga kljub predznanju ni bila lahka. Pomembna je bila medsebojna vzpodbuda, zlasti takrat, ko so se pojavili izzivi in je motivacija upadla. V parih so praviloma našli rešitev še pred kontaktiranjem profesorja.

Predstavili smo jim celoten proces dela in nagrado, ki je bila zanje pomemben sestavni del projekta in zunanja motivacija – vsem, ki bodo uspešno zasnovali projektno idejo, smo zagotovili, da bodo namesto klasičnega ocenjevanja znanja ocene pridobili na osnovi izdelave te projektne naloge.

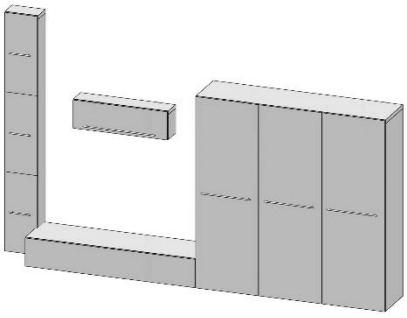
Z dijaki smo izvedli diskusijo, v kateri smo izpostavili, katere praktične izkušnje in že usvojeno znanje lahko uporabijo pri dotični nalogi. Sledila je prva faza metode »viharjenja možganov« – v dvojicah so skušali priti do praktično izvedljivega in čim bolj relevantnega produkta. Dijaki so v okviru skupin predlagali različne ideje, s pomočjo spleta so iskali dodatne navdihe in rešitve. Začeli so z zelo očitnimi, čez čas pa so v miselnem procesu asociacij prišli do novih dimenzij rešitev. Večkrat smo jih morali opozoriti, da idej ni dovoljeno kritizirati, ampak je treba skozi miselni proces priti do večjega števila predlogov, razmišljati »izven okvirov«, a kljub temu biti na realnih tleh glede izvedljivosti. V drugi fazi so morali predstaviti vizijo nove opreme dnevne sobe, pri čemer se je jasno pokazalo, koliko časa in truda je katera izmed skupin že vložila v pripravo; do izraza pa so prišle tudi osebnostne lastnosti dijakov.

Po dvanajstih šolskih urah so posamezne skupine v deset minutni predstavitvi, z izrisano skico, predstavile svojo najboljšo rešitev. Nato je vsak par glasoval za najboljši projekt, ki ni smel biti lasten. Na ta način smo izbrali zmagovalno rešitev, ki so jo dijaki v drugi fazi viharjenja možganov še nekoliko nadgradili s posameznimi idejnimi rešitvami drugih skupin.

3. Rezultati in diskusija

Dijaki, ki ob samem začetku projektne naloge niso imeli praktično nobenih izkušenj s ponovno rabo pohištva, so se po pregledu dobrih praks zavzeto lotili zastavljene naloge. Postavljali so vprašanja, preverjali spletne vire in prišli do rezultatov, ki smo jih želeli – kuhinjo, ki bi sicer postala odpad, so predelali v dnevno sobo. Dijaki so delali ali vsaj razmišljali o rešitvah tako v času pouka kot izven, pri vsaki uri predmeta smo preverjali napredek ter jih inspirirali z novimi primeri dobrih praks. Pokazala se je njihova skrb, da bi ideje uporabile druge ekipe, zato smo uvedli ločene konzultacije z vsako dvojico posebej. Razlike med dvojicami so bile velike. Nekatere so delale samostojno in uspešno napredovale, druge so potrebovale konstantno motiviranje, se soočale z velikimi izzivi motivacije in sodelovanja posameznih dijakov.

Naloga je od dijakov zahtevala izris pohištvenih elementov dnevne sobe na osnovi podanih mer elementov kuhinje. Uspešna izvedba je vključevala veliko razmišljanja, računanja, prilagajanja postavitev stranic, predalov, polic. Dijaki so z načrtovanjem konstrukcijskih vezi spojili elemente manjših dimenzij v večje elemente itd. Poleg izrisane skice, ki jo prikazuje slika 3, so začrtali tudi postopek nadaljnje obdelave z izbiro barv in vzorcev.



Slika 3: Programska skica dnevne sobe

Po zaključku izrisa dnevne sobe z uporabo odsluženih omaric kuhinjskih elementov so svoje znanje s področja lesarstva uporabili za velik, v praksi izvedljiv projekt. Kot dodatno nalogo, smo jim predstavili idejo, da lahko vsi skupaj zasnujejo produkt, ki bi bil tudi tržno zanimiv. Ob tem so razmišljali še o uporabi obstoječih vodil in sklepnih spon. Spoznavanje primerov ponovne rabe lesa jih je privedlo do primerov ponovne uporabe plastike v industrijske namene, kar je ena izmed dvojic izjemno uspešno umestila v novo dnevno sobo, za katero sta dijaka predstavila tudi trženjski načrt. Naslovila sta segmentno skupino okoljsko odgovornega potrošnika, dnevno sobo pa poimenovala SUPer LIVING ROOM (SUP kot Single Use Plastic).

Ob razmišljanju in raziskovanju številnih izdelkov, ki jih sodobna zahodna družba oz. posameznik zavrže, smo prišli do ugotovitve, da se enako dogaja tudi na pohištvenem trgu. S tem se je krepilo njihovo zavedanje o nepotrebnih negativnih vplivih na okolje in možnostih ponovne rabe lesenega pohištva. Ko so iskali rešitve za predelavo pohištva, so hkrati razmišljali, kako bi lahko z vzorčnimi izdelki naslavljali ekološko zavest kupcev in s tem vzpodbudili povpraševanje po tovrstnem pohištvu.

Dijaki so ugotovili, da bi poleg okoljsko odgovornih potrošnikov lahko naslavljali tudi uporabnike pohištva, za katere ima določen kos pohištva sentimentalno vrednost, vendar le-ta ne služi več svojemu namenu. Večje elemente bi lahko predelali v manjše, praktične, bodisi za vsakodnevno rabo bodisi kot spominek ali ornament v stanovanju.

Ob dani nalogi so se dijaki seznanili tudi z ovirami za ponovno rabo lesa oziroma načini kako le-te obiti. Spoznali so, katere vrste lesa in tvoriv so za predelavo najprimernejše, kako se lotiti predelave itd. Predlogi in predanost delu večine dijakov so nas pozitivno presenetili, pokazale pa so se tudi pomanjkljivosti v predznanju, tako s področja strokovnih predmetov kot matematike. Več dvojic je pri predstavitvi vizije načrtovalo izdelavo dnevne sobe iz bistveno večje površine lesa, kot je bila na razpolago iz odslužene kuhinje, ustrezna količina pa je bila izhodiščni pogoj, zato so morali predlog projektne naloge večkrat popravljati.

Izkustveno učenje je za dijake predstavljalo višji motiv za sodelovanje kot frontalne metode, hkrati bo znanje ostalo dolgoročno prisotno, bistvenega pomena pa je, da smo pri dijakih vzpodbudili razmišljanje izven okvirjev, ki je dobra popotnica za samostojno podjetniško pot.

4. Sklep

Krožno gospodarstvo je koncept, s katerim se bomo morali naučiti živeti. To je še posebej ključno za mlade generacije, od katerih bo odvisna trajnostna prihodnost. Ponovna raba, popravilo in recikliranje materialov bistveno pripomorejo k zmanjševanju porabe surovin. Na ta način se dodana vrednost ohranja skozi celotno obdobje uporabe.

Projekt predelave elementov kuhinjskega pohištva v novo dnevno sobo se je izkazal kot velik potencial z vidika ponovne rabe pohištva in uvajanja praktičnih metod v izobraževanje. Dijaki namreč pogosto ne vidijo smisla v učenju teorije, z danim primerom pa smo povezali znanje številnih predmetov in ozavestili pomen vsakega izmed njih za praktično delo. Dijake lahko s tovrstnimi pristopi motiviramo, da izkoristijo svoje potenciale in skozi vodeni proces dosežejo izjemne rezultate, ki so zanimivi tudi s podjetniškega vidika. Med drugim jim moramo pokazati, da je njihova prihodnost odvisna od njihovega lastnega angažmaja. Uporabili smo dijakom prijazne metode, saj imajo različne sposobnosti, talente, znanja, ki jih pridobivajo tudi izven učnega procesa. V primeru, da jih uspemo motivirati, lahko z delitvijo obstoječega znanja in njegovo nadgradnjo skozi skupinsko delo pride do izjemnih rezultatov.

Višja vedoželjnost, inovativnost, motiviranost in proaktivnost se je pokazala pri veliki večini dijakov. Cilj naloge je bil doseči njihov razmislek o ponovni rabi lesa oz. pohištva. Dijaki so bili po izvedeni nalogi navdušeni nad potekom dela. Povedali so, da imajo številne ideje, se med seboj še dodatno povezali, prav tako jih je dodatno motiviralo tekmovanje med dvojicami. Videli so uporabno plat tovrstnega početja, česar v teoretičnih predmetih pogosto ne zaznajo ter izrazili interes za nadaljnje tega načina dela. Nekateri dijaki so prihajali s konkretnimi idejami o predelavi odpadnega kosa pohištva, ki ga doma že dalj časa ne uporabljajo.

Dijaki so pokazali skrb za prihodnost planeta in podjetniško iniciativo. V delo, ki ga lahko osmislijo, so pripravljeni vložiti veliko truda. Pri dani nalogi so se veliko naučili o možnostih ponovne rabe pohištva in lesa na splošno, krepili so samozavest, s pomočjo katere lahko na osnovi novo pridobljenih znanj in razširjenih obzorij začnejo svojo podjetniško pot na tem področju, kar kaže na pozitiven premik v njihovem razmišljanju in samopodobi. Dijaki, katerih starši imajo doma delavnico, so izrazili namero, da predelavo pohištva vključijo v obstoječe poslovanje.

Nadaljnje razsežnosti projektne naloge bi bilo mogoče doseči s povezovanjem dijakov srednjih lesarskih in oblikovalskih šol ter podjetij za predelavo plastike, pri čemer bi vsak prispeval znanje svojega področja. Smiselna bi bila organizacija tekmovanj poklicnih šol s področja predelave in ponovne rabe materialov. Potreba po ozaveščanju o nujnosti ponovne rabe materialov za prehod v biogospodarstvo je vsak dan večja, obenem pa se krepi povpraševanje po tovrstnih rešitvah.

Izobraževalni proces predstavlja odličen poligon za ozaveščanje in krepitev kompetenc dijakov, da tudi s ponovno rabo lesa pripomoremo k hitrejšemu prehodu v krožno gospodarstvo in ogljično nevtralnost.

5. Literatura

Dobovišek, A. (2019). *Učinkovita implementacija tržnih strategij.* Ljubljana: Publi Una.

Evropska unija. (April 2011). Pridobljeno iz https://ec.europa.eu/environment/resource_efficiency/documents/factsheet_sl.pdf

Kolb, D. A. (2017). *Simply Psychology.* Pridobljeno iz https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html

Mijoč, N. (1992). Izkustveno učenje. *Sodobna pedagogika 43, (3–4),* 182–186. Pridobljeno iz Sodobna pedagogika.

Ministrstvo za gospodarski razvoj in tehnologijo RS. (2016). Strategija trajnostne rasti slovenskega turizma 2017-2021. Ljubljana.

Razdevšek-Pučko, C. (5. marec 2013). Vloga motivacije v učenju in poučevanju (v delovanju). Pridobljeno iz https://pdfslide.net/documents/vloga-motivacije-v-ucenju-in-pouc-vloga-motivacije-v-ucenju-in-poucevanju.html

Tassoul, M. (2009). *Creative Facilitation (3rd ed.).* University of Technology, Faculty of Industrial Design Engineering.

Zavod za gozdove Slovenije. (2019). Pridobljeno iz http://www.zgs.si/: http://www.zgs.si/gozdovi_slovenije/o_gozdovih_slovenije/gozdnatost_in_pestrost/index.html

Kratka predstavitev avtorja

Matej Hočevar je diplomiral na Biotehniški fakulteti, smer lesarstvo, praktične izkušnje pridobival v večjih in manjših podjetjih lesne panoge ter v lastni mizarski delavnici. Po desetih letih se je vpisal na študij druge bolonjske stopnje na Fakulteti za naravoslovje in matematiko, kjer je magistriral in pridobil naziv magister profesor tehnike. Danes na srednji lesarski šoli poučuje strokovno teoretične predmete.

IKT pri pouku matematike

ICT in Mathematics Lessons

Rafaela Voglar

Osnovna šola Draga Kobala Maribor
rafaela.voglar@osdk.si

Povzetek

V prispevku bomo predstavili razvoj IKT pri pouku matematike od prvega do devetega razreda. Izkazalo se je, da veliko učencev ne obvlada niti osnovnega pripomočka za matematiko, kot je kalkulator. Kot učiteljica matematike na Osnovni šoli Draga Kobala Maribor in druge učiteljice smo spoznali, da učenci potrebujejo osnovne veščine IKT, ki jih lahko naučimo pri matematiki. Sklicali smo učiteljice matematike po vertikali in izdelale smo načrt vpeljevanja IKT po vertikali pri pouku matematike. Vpeljale smo različne didaktične metode poučevanja s pomočjo IKT in tako začele digitalno opismenjevati učence od prvega do devetega razreda. Izkazalo se je, da so učenci sedaj dosti bolje digitalno pismeni in z zagotovostjo lahko trdimo, da bodo naši učenci odšli iz šole digitalno pismeni, saj se trudimo vsaj pri matematiki nameniti kar nekaj ur za njihov digitalni razvoj. V prihajajočih letih bomo svoje delo še nadgradile in razširile, tako da učenci ne bodo imeli le matematičnega znanja, ampak si bodo pri reševanju problemov znali pomagati tudi z informacijsko komunikacijsko tehnologijo.

Ključne besede: digitalne kompetence, razvoj IKT, matematika, učenje, vertikala.

Abstract

The paper presents the development of ICT in the teaching of mathematics from first class to ninth of elementary school. It turns out that many students do not even master a basic math tool such as a calculator. As a mathematics teacher at the Drago Kobal Elementary School in Maribor, I realized that students need basic ICT skills which can be learned in mathematics. I organized a meeting of all math teachers from 1st to 9th class and we made a plan to introduce ICT vertically in math lessons. We introduced various didactic methods of teaching with the help of ICT and therefore began to digitally educate students from the 1st to the 9th class. It turns out that students are now much more digitally literate and we can say with certainty, that our students will leave school digitally literate, as we try to dedicate at least a few hours in mathematics to their digital development. In the coming years we will upgrade and expand our work so that students will not only have mathematical knowledge but will also be able to use information and communication technology to solve problems.

Keywords: digital competence, ICT, learning, matemtics, verticall.

1. Uvod

Razvijanje različnih kompetenc: bralnih, pismenih, digitalnih in drugih se dandanes že pričakuje na vsakem predmetnem področju. V času dela na daljavo nas je marsikaj presenetilo in spoznali smo, kje smo pri matematiki dobri in kaj lahko še izboljšamo. Na aktivu matematike smo ugotovili, koliko izboljšav pri pouku samem lahko še naredimo. Na nivoju šole smo imeli izdelan načrt razvijanja digitalnih kompetenc, a ugotovili smo, da to ni dovolj. Naredili smo

načrt usvajanja digitalnih kompetenc pri matematiki in jih razdelili po vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Pregledali smo učni načrt za matematiko in iskali možnosti, kako razvoj digitalnih kompetenc smiselno vključiti v pouk matematike.

2. Pregled stanja

V času dela na daljavo smo spoznali, kako malo digitalnih kompetenc učenci razvijejo v času pouka. Čeprav smo že pretekla leta razvijali digitalne kompetence pri matematiki, smo ugotovili, da to ni dovolj in da moramo naše načrte razvoja digitalnih kompetenc posodobiti in razširiti. S pomočjo anket smo ugotovili, kaj je učencem delalo težave in prav na teh podatkih smo začeli pregled stanja pri matematiki. Ugotovili smo, da nekaj stvari že dobro izvajamo, a bi jih morali vsako leto ponavljati in utrjevati ter nadgrajevati. Na šoli začno učenci spoznavati BEE-BOOTke že v prvem razredu, kjer dobro pridobijo in utrdijo orientacijo v ravnini in prostoru (Različni avtorji, 2011). Ugotovili smo, da imamo na šoli veliko število tablic in računalnikov, ki jih v prvem izobraževalnem obdobju ne uporabljamo, pa bi jih lahko. V drugem izobraževalnem obdobju učenci dobijo svoje digitalne identitete, za katere je pomembno, da jih neprestano uporabljajo, in da jih opozarjamo na varnost ter pomembnost identitete. Na šoli imamo ustvarjene spletne učilnice že v drugem izobraževalnem obdobju, a jih pri pouku matematike ne uporabljamo. Za vajo v računanju uporabljamo le delovne zvezke in učne liste, bi pa lahko učence začeli navajati na različne spletne strani, ki omogočajo nadgrajevanje v znanju računanja in raziskovanje novih računskih operacij. Ugotovili smo, da učencem pri geometriji prikažemo le konkretne modele, lahko bi te predstave nadgradili s prikazi na spletu. Pričeli bi lahko uporabljati tudi programe za geometrijo, ki so prevedeni tudi v slovenščino in tako mlajši učenci ne bi imeli težav pri razumevanju. V tretjem izobraževalnem obdobju vsaka učiteljica po svojih močeh razvija digitalne kompetence, kar smo ugotovile, da bi morale poenotiti in prevetriti. V tretjem izobraževalnem obdobju začno učenci uporabljati spletne učilnice, elektronsko pošto in nekatere programe za geometrijo in računanje, kar bi morali učenci začeti uporabljati že veliko prej in tako ne bi izgubljali časa s poučevanjem osnov programov ter uporabe računalnika v sedmem razredu.

Skratka. Pri hitrem pregledu smo ugotovile, da lahko veliko še dodamo in razvijemo pri samem pouku matematike. Osredotočiti pa se moramo tako na splošne digitalne kompetence kot tudi na tiste, ki podpirajo sam pouk matematike. Seveda pa ne smemo pozabiti na matematiko samo.

3. Razvoj kompetenc pri matematiki na Osnovni šoli Draga Kobala Maribor

Po pregledu stanja na šoli smo pregledali učne načrte in izdelali tabelo razvoja digitalnih kompetenc pri pouku matematike. Odločili smo se, da moramo znanje iz usvojenih digitalnih kompetenc neprestano utrjevati, da jih učenci ponotranjijo in postanejo le-te del njihovega vsakdana. Odločili smo se, da razvoj kompetenc razdelimo po vzgojno-izobraževalnih obdobjih, znotraj le-teh pa še dodatno po razredih. Ker smo se zbrale učiteljice matematike po vertikali, smo vedele, kaj lahko od otrok na določeni stopnji razvoja pričakujemo.

Ko smo pregledale učne načrte in stanje na šoli, smo se opredelile še na to, kaj lahko pri matematiki ponudimo in kakšne kompetence želimo, da ima učenec, ko našo šolo zapusti. Raziskale smo programe, ki jih uporabljamo, pregledale, kaj bi lahko začele uporabljati že prej in s katerimi programi ter metodami bi lahko tudi nadaljevale. Nastala je tabela razvoja digitalnih kompetenc pri pouku matematike po vertikali na Osnovni šoli Draga Kobala Maribor.

3.1 Prvo vzgojno izobraževalno obdobje

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, bomo zraven prostorskih predstav, ki jih razvijamo s pomočjo BEE-BOOTov (slika 1), razvijali še uporabo tablic, s pomočjo katerih bomo učence navajali na kalkulator in osnovne računske operacije.



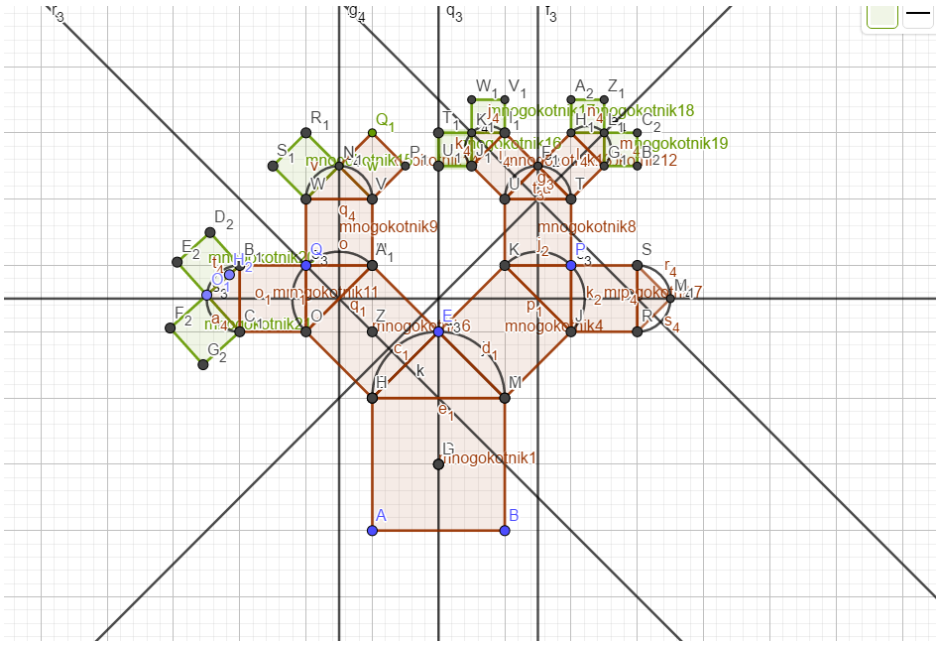
Slika 13: *Uporaba BEE-BOOTov pri pouku matematike*

Veliko časa bomo namenili tudi medpredmetnim povezavam. V računalniški učilnici bomo s pomočjo slikarskih programov v sklopu matematike v povezavi z likovno umetnostjo ustvarjali s pomočjo likov, števil, simbolov,... Prav tako bomo spoznali programe za urejanje besedila, kjer bomo matematiko povezali s slovenščino in se naučili pravilnih zapisov števil, datumov, denarja, ure in drugih. Pri matematiki je potrebno veliko vaje, tako smo se odločili, da bomo nekaj ur matematike porabili tudi za preverjanje in utrjevanje znanja iz osnovnih računskih operacij. Le-teh pa ne bomo utrjevali samo na papirju, ampak bomo uporabljali IKT, s katero lahko v kratkem času delo diferenciramo in hitrost utrjevanja prilagodimo vsakemu posamezniku. Ob koncu prvega izobraževalnega obdobja bomo učence že začeli opismenjevati tudi s programi za delo s preglednicami. Ker smo ugotovili, da učencem dela znanje poštevanke velike težave, smo zamenjali vrstni red poučevanja in bomo poštevanko spoznavali že v začetku tretjega razreda in jo utrjevali vse do konca razreda, za kar bomo uporabljali tudi interaktivne spletne vaje. Seveda bomo učence tako začeli navajati na obnašanje na spletu in jih opozarjati, kako pomembna je varnost na spletu in oblikovanje pozitivne digitalne identitete.

3.2 Drugo vzgojno izobraževalno obdobje

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju postane delo z BEE-BOOti večini učencem nezanimivo, kar nadgradimo z delom s tablicami. Počasi uvedemo koordinatni sistem, ki ga predstavimo s pomočjo programa Geogebra, ki je brezplačen in deluje tudi na tablicah. Učence navajamo, da sledijo navodilom in razlagi na ekranu, tako poleg digitalnih kompetenc razvijamo tudi bralno pismenost, saj nam računalnik oziroma tablica pokaže in napiše, kaj smo narobe naredili. V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju slike v slikovnih programih zamenjajo matematični programi za geometrijo. Učenci, ki so spretnejši, narišejo v programu

za Geogebro Pitagorejsko drevo (slika 2), ostali pa sliko, kjer uporabijo tako večkotnike, kote, krog in dele kroga.



Slika 14: *Primer Pitagorejskega drevesa*

Na tak način učenci spoznajo osnovno delovanje programa. Pri računanju utrjujejo računske operacije in spretnosti s pomočjo spletne strani Lefo lefo (Divjak, 2009), ki omogoča, da učenci med seboj tudi tekmujejo in si izmenjujejo dosežene rezultate. Ker učenci dobijo svojo digitalno identiteto v začetku drugega vzgojno- izobraževalnega obdobja, le-to uporabljajo tudi pri pouku matematike tako, da učence navajamo na uporabo spletnih učilnic, kjer jih na začetku navajamo na gesla in jih opozarjamo na pomembnost gesla ter skrbno varovanje le-teh. Predstavimo jim, zakaj mora biti geslo zapleteno in poučimo jih, kaj se lahko zgodi, če geslo pride v napačne roke. Veliko uporabljamo spletno stran safe.si, ki na prikupen in poučen način prikazuje različne situacije, ki se lahko zgodijo (Različni avtorji).

V spletni učilnici dobivajo učenci kratka navodila, ki jim morajo slediti. Izdelali smo kvize in učence smo naučili oddajati naloge preko spletne učilnice. Zaenkrat je dovolj, če učenci oddajo le slike, Wordove dokumente ali Excelove datoteke. Proti koncu drugega izobraževalnega obdobja, jih navadimo, da pri oddajanju nalog le- te oddajo v pdf obliki. V sredini drugega izobraževalnega obdobja učence začnemo navajati tudi na delo s tabelami. Tako spoznajo Microsoftova orodja Excel in Oblak 365, do katerih imajo vsi učenci naše šole brezplačen dostop. Pokažemo jim tudi druga brezplačna orodja za delo s preglednicami, kot so OpenOffice, LibreOffice in druge. Pri matematiki jih navajamo tudi na pošiljanje spletne pošte, kar bi se naj naučili pri slovenščini v četrtem razredu, a kot velja, vaja dela mojstra. Neprestano učence opozarjamo na zapis števil, datumov, časa in drugih matematičnih znakov. Ker imajo vsi učenci naše šole od četrtega razreda naprej dostop do Oblaka 365, jih navajamo tudi na delo s tem orodjem (Različni avtorji, 2014). Opozorimo jih, da ni Microsoft edini ponudnik takšnih orodij, da lahko izbirajo tudi druge. Učence smo opozorili, da bomo pri matematiki uporabljali Oblak 365, ker nam je prosto dostopen in ima šola administratorske pravice.

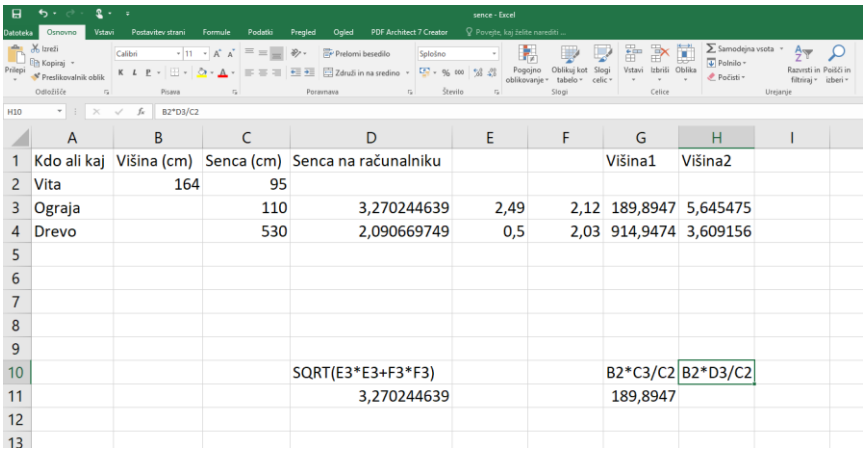
V preglednicah učenci spoznajo različne diagrame za prikaz podatkov, samostojno izdelajo preiskovalno nalogo, kjer naučeno znanje tudi uporabijo na dejanskem modelu. Navajamo jih na zapis decimalnega števila in ulomka.

3.3 Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje

Učence še vedno opozarjamo na njihovo digitalno identiteto, jih navajamo na gesla in rokovanje z njimi. Vseskozi skrbimo za varnost na spletu in učence na to tudi opozarjamo (Ala-Mutka, 2011).

V tretjem izobraževalnem obdobju učence učimo kritično oceniti najdene informacije. Znanje uporabe IKT učenci tukaj utrjujejo in poglabljajo. Tako nadaljujemo z delom in prikazi v Geogebri, kjer učenci raziskujejo različne medsebojne odnose osnovnih geometrijskih pojmov. Učence naučimo s pomočjo tehnologije izmeriti kote, označiti kote. Sami hitro ugotovijo, da lahko kote različno označimo in kako pomemben je vrstni red zapisa točk, ker jim enkrat prikaže izbočeni in drugič udrti kot. Učence zraven uporabe IKT navajamo tudi na samostojno delo in raziskovanje. Tukaj jim pokažemo tudi druga orodja za geometrijo, kot so Desmos, RiŠ, Dr. Geo in druga.

Nadaljujemo delo s preglednicami, kjer spoznamo zraven osnovnih računskih operacij in različnih zapisov števil tudi formule, kot so sum, if, sumif, count, sqrt in druge (Slika 3). Učenci znajo računati s potencami, spoznajo različne ukaze iz statistike, kot so modus, aritmetična sredina, mediana. Nadgradimo tudi znanje risanja diagramov.

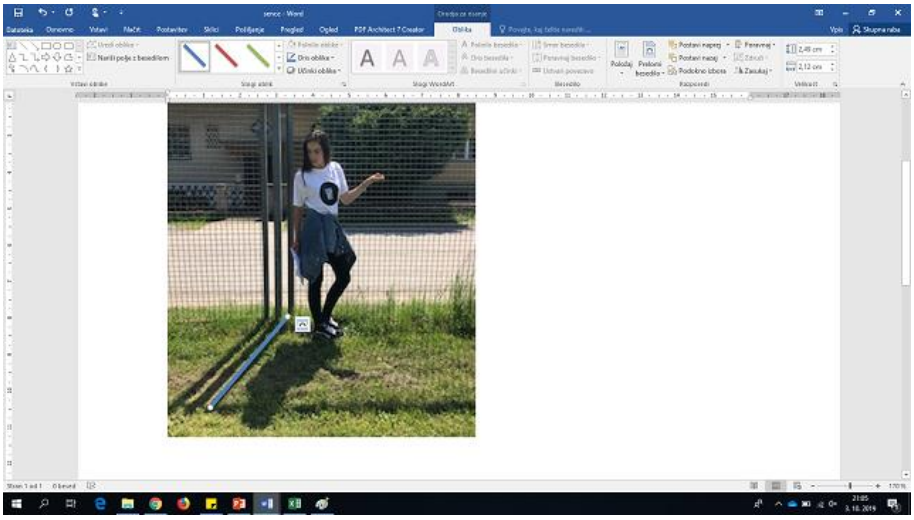


	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Kdo ali kaj	Višina (cm)	Senca (cm)	Senca na računalniku			Višina1	Višina2	
2	Vita	164	95						
3	Ograja		110	3,270244639	2,49	2,12	189,8947	5,645475	
4	Drevo		530	2,090669749	0,5	2,03	914,9474	3,609156	
5									
6									
7									
8									
9									
10				SQRT(E3*E3+F3*F3)			B2*C3/C2	B2*D3/C2	
11				3,270244639			189,8947		
12									
13									

Slika 15: *Delo s preglednicami*

Ker so učenci v tretjem izobraževalnem obdobju že zelo spretni z uporabo IKT, rešujejo že zapletene primere s podobnostjo, kot so izračunati višino šole, višino drevesa pred šolo, torej izračunati, izmeriti višino predmetov, ki so višji od učencev. Učenci samostojno povežejo znanje iz matematike z realno situacijo [2]. Hitro ugotovijo, da si lahko pomagajo z znanjem iz podobnosti. Zbrali so potrebne podatke, merili sence predmetov, katerim so znali izmeriti višino in predmetov, katerim višino so želeli izračunati. Skupaj ugotovimo, da bi lahko predmete poslikali in v računalniški učilnici izračunali njihove višine. Kar smo tudi naredili. Tako učencem pri matematiki v ta namen pokažemo tudi nekaj osnov fotografiranja in jih opozorimo na to, kaj je dobra fotografija. Naučimo se fotografijo uporabiti kot pripomoček za izračun višine šole. Naučimo se prenesti fotografije iz tablice ali telefona na računalnik, kar nam omogoča, da lahko merimo razdalje na fotografiji (slika 4) in tako ugotovimo dejanske višine

objektov. Seveda pa znova utrjujemo znanje iz preglednic, saj vse izračune računamo s pomočjo računalnika.



Slika 16: *Merjenje v Wordu*

Ne pozabimo pa tudi na uporabo računala. Pred leti smo ugotovili, da so učenci zapuščali našo šolo in niso znali uporabljati računala. Zato jih skozi vsa vzgojno-izobraževalna obdobja navajamo tudi na uporabo računala. V prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju učence s pomočjo tablic navajamo na vrstni red računskih operacij. Ob koncu drugega izobraževalnega obdobja imajo učenci svoja računala in jih pri matematiki navajamo na uporabo le-teh, saj vsi dobro vemo, da računala računajo pravilno le, če jim pravilno vnesemo račun.

4. Zaključek

Verjamemo, da sedaj učenci našo šolo zapuščajo polni znanja tudi uporabe IKT. Pri matematiki se bomo še naprej trudili, da bomo po celi vertikali nadgrajevali znanje uporabe IKT predvsem matematičnih vsebin in aplikacij. S svojim delom bomo nadaljevali. Razvijali bomo IKT veščine od prvega razreda do devetega. Po posameznih triadah bomo utrjevali in nadgrajevali znanje iz IKT, saj želimo, da bodo ob koncu šolanja naši učenci digitalno pismeni. Zato je pomembno, da učencem predstavimo, kako pomembno je, da dobro obvladamo IKT, saj nam le-ta ob pravilni uporabi veliko pripomore in olajša delo. Menimo, da lahko še veliko naredimo na področju uporabe IKT, vendar le z malimi koraki nam bo uspelo.

5. Literatura

Ala-Mutka K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Expo. c/ Inca Garcilaso Spain. Pridobljeno s ftp://jrc.es/pub/EURdoc/JRC67075_TN.pdf

Divjak A. (2009). Spletna stran *Lefo lefo,* Pridobljeno s http://sl.lefo.net/

Bregar Umek Z., Lipovec A., Perat Z., Prinčič Rőhler A, Repovž B., Senekovič J. idr. (2011). Učni načrt za matematiko v osnovni šoli. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf

Računalniški program. Oblak 365. Pridobljeno s https://o365.arnes.si/

Spletna stran. *Safe.si*. Pridobljeno s https://safe.si/

Kratka predstavitev avtorja

Rafaela Voglar prihaja iz Maribor in je učiteljica in pomočnica ravnatelja na Osnovni šoli Draga Kobala Maribor. Ukvarja se s fiziko in matematiko. Poučuje v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Sedaj le kot učiteljica fizike. Vedno radovedna in išče nove izzive v učenju in poučevanju.

Virtualna resničnost pri pouku matematike

Virtual Reality in Mathematics Lessons

Tajda Štrukelj

Osnovna šola Šentvid, Ljubljana
tajda.strukelj@gmail.com

Povzetek

Učitelji se pri pouku pogosto srečujejo s pomanjkanjem motivacije učencev za delo, kar vodi v slabše rezultate in vrzeli v znanju. Pri pouku matematike je vse več tudi odsotnosti izkustvenega učenja. Smiselno je, da učenci teorij ne privzemajo same po sebi za resnične, ampak jih lahko podkrepijo z lastnimi izkušnjami. V namen izboljšanja motivacije za delo in vključitev izkustvenega učenja, smo v 6. razredu v pouk matematike vključili virtualno in obogateno resničnost. Tega smo se lotili premišljeno, zato smo začeli z uvodno aktivnostjo in spoznavanjem osnov virtualne resničnosti, kjer so učenci odgovarjali na osnovna vprašanja v zvezi s tehnologijo. V nadaljevanju smo skupaj z učenci in s pomočjo ciljev učnega načrta virtualno resničnost uporabili pri obravnavi teles, natančneje kocke in kvadra ter njunih lastnosti. V poteku uporabe in prek zaključne aktivnosti v programski opremi Padlet se je izkazalo, da je prišlo do izboljšanja motivacije učencev za delo pri pouku, da so pozitivno vrednotili vključitev izkustvenega učenja v pouk in da so virtualno resničnost veliko bolje razumeli. Na tej točki o neposrednem izboljšanju njihovega znanja lahko samo sklepamo. Informacije o znanju bi lahko pridobili z dodatnimi nalogami ter eksperimentalno in kontrolno skupino.

Ključne besede: izkustveno učenje, matematika, motivacija učencev, obogatena resničnost, virtualna resničnost.

Abstract

Teachers are often met with the lack of motivation for work in students, which usually leads to bad results and knowledge gaps. In mathematics lessons, one of the main reasons is the lack of experiential learning. It makes sense that students don't just accept the theory, but instead back it up with their own experience. With the intention to improve students' motivation and to include experiential learning, we included virtual and augmented reality into mathematics lessons in 6th grade on our primary school, but we had to be very systematic and careful. We started with introducing activity and getting to know the virtual reality, where students answered introductory questions about the technology. We continued with mathematics lesson, built on the learning goals from curriculum, where students were discovering geometrical bodies, specifically cube and cuboid and their properties. During the lesson and during the closing activity, created in the Padlet software, it turned out, that students' motivation did increase, that they appreciate the inclusion of experiential learning and that they understand the virtual reality more now. Unfortunately, at this point it's impossible to pass judgement on the mathematics knowledge of the participating students and we can only speculate, but in the future, there is a plan to be even more systematic and confirm the hypothesis via the research.

Keywords: augmented reality, experiential learning, mathematics, students' motivation, virtual reality.

1. Uvod

V današnjem svetu, kjer nam razvoj tehnologije omogoča lahek in hiter dostop do informacij, vse bolj do izraza prihaja dejstvo, da se ljudje v življenju največ naučimo preko izkušenj. To se pokaže tudi v šolah pri pouku, kjer učenci podatke, teorije in pojasnila lahko privzamejo kot resnične, vendar vanje resnično verjamejo šele, ko jih učitelji potrdijo na primerih (Mijoč, 2000). Izkustveno učenje je torej povezava med teoretičnim in praktičnim delom, ki pa učencem prinese nove nivoje spoznanja, saj jim ponudi bolj oprijemljivo znanje (Selinšek, 2012). Gradi na principu "Povej mi in bom pozabil, pokaži mi in se bom spomnil, vključi me in bom razumel," saj vključuje dojemanje, čustva, delovanje in mišljenje.

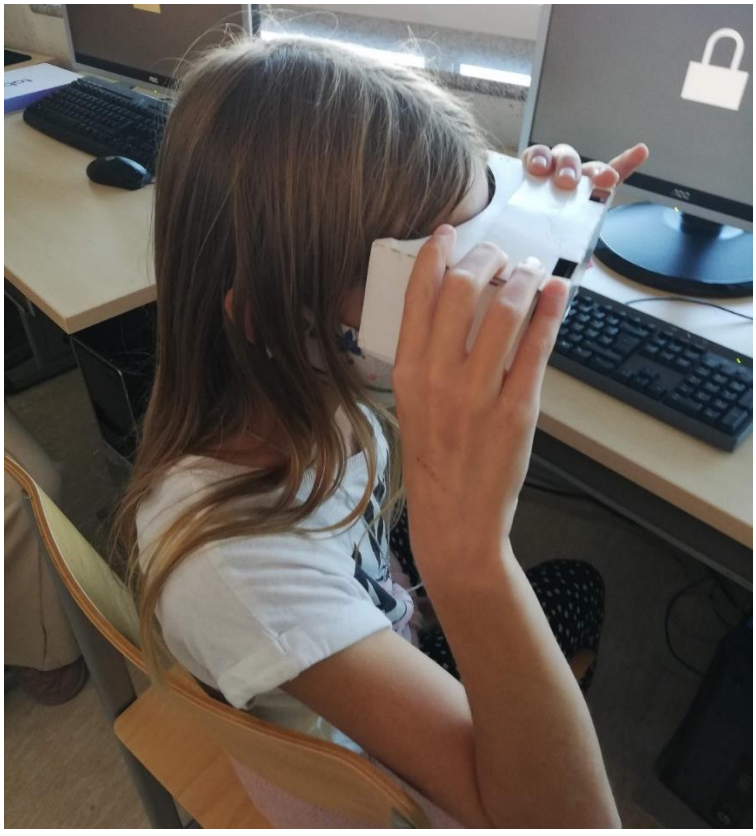
Eden izmed predmetov, kjer se učitelji še posebej pogosto srečujejo z odsotnostjo izkustvenega učenja, je matematika. Razlogov za to je več, od tega, da je matematika kot veda na določenih mestih preveč abstraktna, da bi jo lahko na lahek način spremenili v izkušnjo, do tega, da je izdelava pripomočkov za izkustveno učenje izven dosega vsakdanjega dela učitelja. Posledica odsotnosti izkustvenega učenja pri matematiki je tako največkrat frontalni pouk z uporabo dotrajanih pripomočkov, kot so na primer modeli teles, kar ima za rezultat nezanimanje učencev in v končni fazi tudi slabše znanje. Učitelji matematike se s to težavo srečujejo prepogosto, zato smo se odločili pouk popestriti in učence dodatno motivirati. Odločili smo se, da bi pouku dodali dodatno dimenzijo z uporabo virtualne (navidezne) ali pa obogatene resničnosti. Ideja temelji na prepričanju, da bi s tem učence dodatno motivirali za delo pri pouku in jim ustvarili več možnosti za izkustveno učenje. S tem bi jim omogočili izboljšanje znanja specifične snovi, ki bi jo obravnavali, boljši celostni pogled na matematiko kot vedo in tudi lažje prepoznavanje primerov uporabe matematičnih dejstev v resničnem življenju.

Virtualna resničnost se kot pojem uporablja v veliko različnih konceptih in je zato lahko učencem nejasna in posledično odbijajoča. Zaradi tega smo se morali pristopa uporabe pri pouku matematike lotiti premišljeno in postopno. V prvem koraku smo z učenci preko orodja Padlet izvedli uvodno uro, pri kateri so učenci najprej predstavili svoje pojmovanje virtualne resničnosti, nato pa je sledil pouk in predstavitev pojma. Ob tem smo spoznali tudi obogateno resničnost, poigrali pa smo se tudi z očali za virtualno resničnost. V nadaljevanju smo uporabili očala za virtualno resničnost in tablične računalnike, da smo preko namenskih aplikacij spoznavali lastnosti teles in druge matematične pojme. V zaključku ure smo preko orodja Padlet izvedli zaključno anketo, kar je omogočilo preverjanje razumevanja učencev.

V postopku uvedbe virtualne resničnosti pri pouku se je potrdila večina naših pričakovanj. Kljub temu menimo, da bi bilo priporočljivo izvesti študijo in primerjati rezultate učencev na testih po daljši uporabi tovrstne tehnologije. Poleg tega bi lahko medpredmetno povezovanje matematike in računalništva razširili z aktivnostmi na področju programiranja, kjer bi učenci spoznali programska okolja za programiranje simulacij virtualne resničnosti in tako izdelali lastne aplikacije ali pa tehnike in tehnologije, kjer bi lahko izdelali lastna očala za virtualno resničnost.

2. Predstavitev pojma virtualna resničnost in vključevanje v šole

Virtualna resničnost je uporaba računalniške modelacije in simulacije, ki uporabniku omogoča interakcijo z umetnim tridimenzionalnim okoljem. Ob tem potrebujemo napravo, ki služi kot prejemnik in oddajnik informacij, povezana pa je z napravo, ki ustvarja simulacijo. V večini primerov so to očala za virtualno resničnost, na voljo pa imamo tudi rokavice, čelade ali pa cele obleke. Poznamo tudi podvrsto virtualne resničnosti, imenovano obogatena resničnost. V tem primeru gre za delno simulacijo, kjer je uporabnikov resničnostni svet obogaten z modeliranimi računalniškimi elementi, s katerimi ima lahko preko vmesnika interakcijo. Prednost obogatene resničnosti je, da jo lahko uporabljamo tudi preko mobilnih telefonov in tabličnih računalnikov, saj imajo možnost zajemanja realnega prostora preko kamere. Tako napravam ni potrebno ustvariti iluzije tridimenzionalnega prostora okoli nas, pač pa morajo v že obstoječ prostor le vstaviti navidezne predmete. Tehnologija virtualne resničnosti se je prvič začela uporabljati okoli leta 1987, ko je Jaron Lanier začel z razvojem celotne industrije, zmožnost ustvarjanja navideznih svetov pa je močno vplivala na številna področja. Med najbolj znanimi so področje računalniških iger, film in kino, pa tudi psihologija, kjer se dandanes uporablja kot sredstvo za repliciranje kontroliranih interakcij posameznika. Svojo uporabnost je virtualna resničnost izkazala tudi na področju raznih usposabljan. Tako se uporablja v vojski, medicini in kirurgiji, kjer bi posamezni treningi z resnično opremo stali preveč, napake pa bi bile toliko bolj nezaželene (Lowood, 2021).



Slika 17: Učenka pri uporabi kartonastih očal za virtualno resničnost.

V splošnem lahko rečemo, da je namen virtualne resničnosti pomagati premostiti omejitve, ki nam jih ponuja fizični svet. To lahko s pridom ter z namenom zabave in spoznavanja sveta uporabljamo tudi v šolah, kjer lahko učenci s pomočjo virtualne resničnosti obiščejo oddaljene

pomembne kraje. Za to potrebujemo vmesno napravo, torej očala za virtualno resničnost in ustrezno aplikacijo, ki lahko učence navidezno prestavi kamorkoli na svetu. Dandanes je trg očal za virtualno resničnost že zelo velik, vendar so najpreprostejše verzije dosegljive prav vsem. Gre namreč za kartonasta očala, ki kot napravo za ustvarjanje simulacije uporablja mobilni telefon, vstavljen v sprednji del teh očal. Če imamo dostop do posebnih leč, ki se v teh očalih uporabljajo, lahko z učenci preostanek očal izdelamo v šoli in tako še dodatno popestrimo proces vključevanja tehnologije v pouk. Na mobilnih telefonih v ta namen potrebujemo namensko aplikacijo, ki jo ob uporabi takoj prepoznamo po razdeljenem ekranu, ki ustreza dvema lečama v očalih.

3. Virtualna resničnost pri pouku matematike

3.1 Uvod v virtualno resničnost

Virtualna resničnost je izraz, ki ga pogosto slišimo v povezavi z računalništvom, igrami in drugimi tehnologijami. Kot vsak pojem tudi virtualno resničnost težko uporabljamo, če jo v osnovi najprej ne razumemo. Ker kot taka ni del standardnega šolskega učnega načrta pri predmetu računalništvo, smo se ob zavedanju, da so učenci izraz že kje zasledili, najprej želeli prepričati, da kot razred res delimo isto razumevanje pojma. S pomočjo programske opreme Padlet smo v 6. razredu izdelali virtualno tablo, na katero smo prilepili naslednja vprašanja:

- Ali si že slišal/-a za virtualno resničnost? Kje?
- Na kratko opiši, kaj si predstavljaš pod pojmom virtualna resničnost?
- Znaš napisati primer virtualne resničnosti in kako se uporablja?
- Na kakšen način in kje bi lahko virtualno resničnost uporabili v šoli?



Slika 18: Učenci pri uvodni uri

Večina učencev je odgovorila, da je za virtualno resničnost že slišala, vendar pa ni presenetljivo, da so jo znali povezati le z virtualnimi očali in računalniškimi igrami. Virtualno resničnost so opisali kot *navidezni svet, ki ni resničen*, kot ideje, kje bi koncept lahko uporabili pri pouku, pa so podali *računalništvo in matematiko*.

Zelo pomembno se zdi, da na tej točki gradimo na znanju učencev, saj njihovi odgovori predstavljajo izhodiščno točko, iz katere lahko razvijamo njihovo izkušnjo. Tako smo, kot vir motivacije, izbrali povezavo virtualne resničnosti preko zabave ter poleg zgodovine predstavili tehnologijo in virtualna očala na podlagi računalniških iger. Podobno se je večina učencev prek popularnih mobilnih iger srečala tudi že z obogateno resničnostjo (primer igre *Pokemon Go*), kar je pomenilo lahek prehod tudi na to področje. V nadaljevanju smo pogledali, kako lahko kartonasta očala za virtualno resničnost sestavimo kar doma in jih uporabimo v povezavi z mobilnimi telefoni. S tem je bila dosežena višja motivacija za spoznavanje tehnologije v domačem okolju, saj so ta očala širšemu trgu dokaj dostopna. Pomembno je, da učence opozarjamo, da gledanje skozi leče lahko povzroča omotico in zamegljen vid ter naj si očala snamejo, če bi prihajalo do katerega od teh znakov.



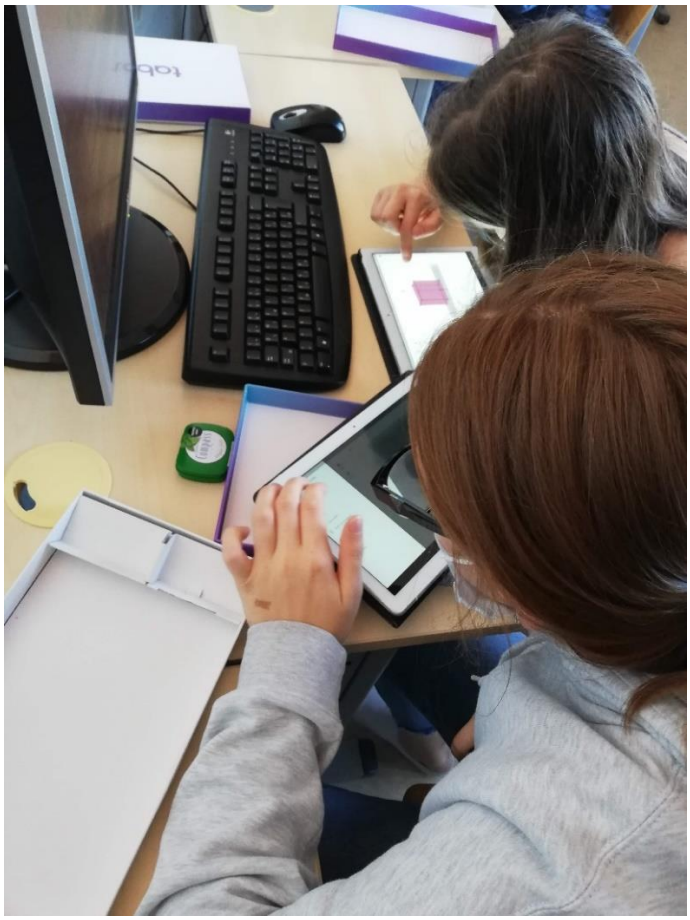
Slika 19: Uvod v virtualno resničnost s pomočjo programske opreme Padlet

3.2 Izvedba matematične ure s pomočjo virtualne resničnosti

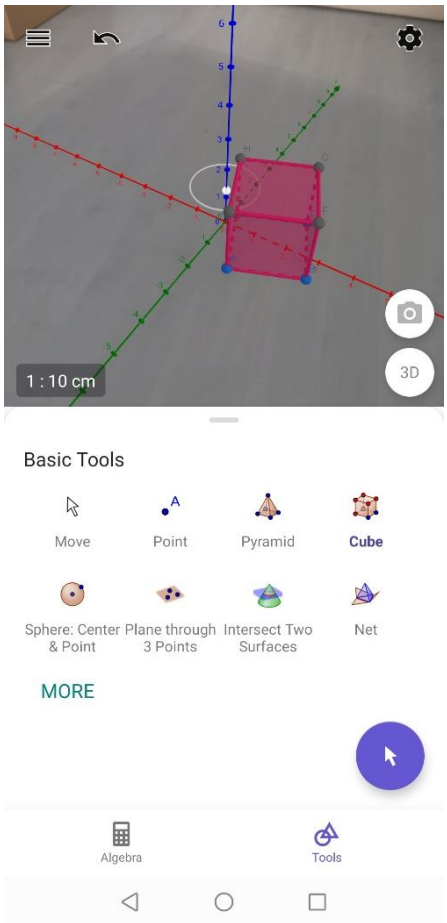
V uvodni uri so nekateri učenci omenili, da bi lahko virtualno resničnost uporabili pri pouku matematike, kar se je zdela dobra izhodiščna točka za vpeljavo tehnologije v pouk. Po

nadaljnjem razgovoru so učenci predlagali uporabo virtualne resničnosti pri obravnavi matematičnih teles.

V učnem načrtu za matematiko za drugo izobraževalno obdobje najdemo učne cilje povezane s kocko in kvadrom ter njuno površino in prostornino. Osnovni cilji zajemajo opis kocke in kvadra ter prepoznavanje razlik med površino telesa in ploščino lika, ki to telo omejuje. Med drugimi cilji najdemo zmožnost učencev, da skicirajo kocko in kvader in razumevanje izpeljave obrazca za prostornino in površino obeh teles. Zanimivo in za nas pomembno je tudi didaktično priporočilo, ki pravi, naj učence spodbujamo k povezovanju teles z vsakdanjim življenjem. Na podlagi tega dela učnega načrta smo se odločili, da bomo izvedli uro obravnave kocke in kvadra s pomočjo virtualne resničnosti, pri čemer si bomo ogledali lastnosti teles, njuno prostornino in površino ter poskusili na podlagi simulacije obe telesi povezati z vsakdanjim življenjem.



Slika 20: Učenki pri uporabi standardnega načina GeoGebra 3D grafičnega kalkulatorja

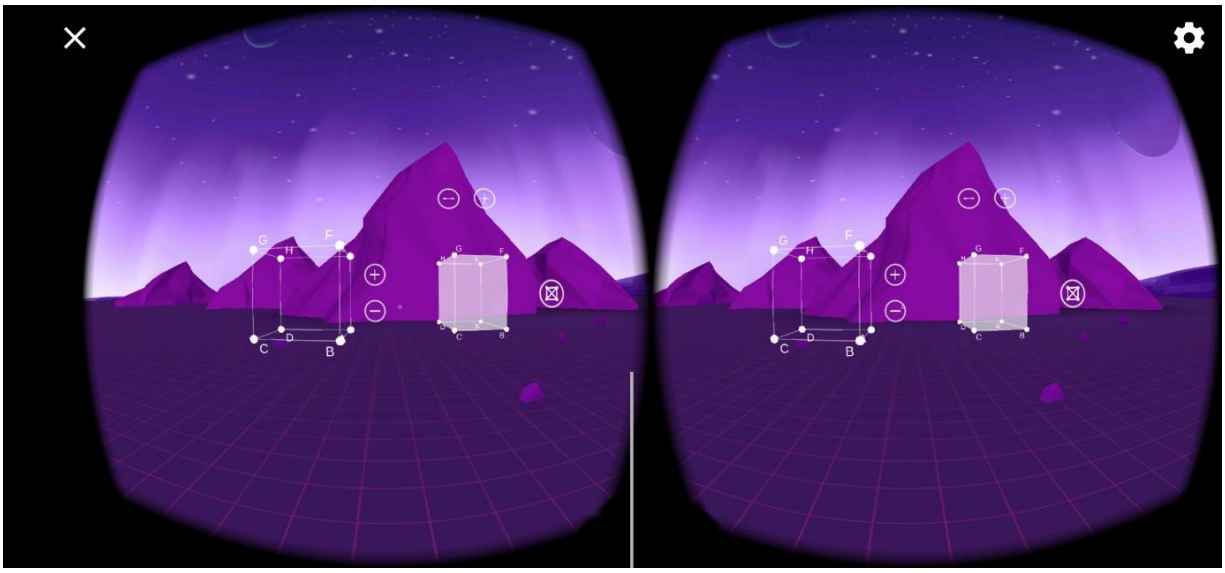


Slika 21: Primer obogatene resničnosti s pomočjo GeoGebra 3D grafičnega kalkulatorja

Nikakor ne smemo pozabiti, da gre še vedno za pouk matematike in da moramo ob tem veliko pozornosti nameniti teoretični podlagi, ki jo bodo učenci kasneje spoznavali preko izkustvenega učenja s pomočjo očal za virtualno resničnost. Omeniti velja, da je bilo slednje učencem omenjeno pred začetkom ure same, kar je imelo vpliv na njihovo sodelovanje pri obravnavi teorije, saj so bili manj zbrani in manj motivirani. Po obravnavani snovi, ki je potekala bolj ali manj frontalno, so bili med učence razdeljeni tablični računalniki, ki jih imamo na šoli. Nanje je bila pred pričetkom ure nameščena aplikacijo GeoGebra 3D grafični

kalkulator, ki omogoča izkušnjo obogatene resničnosti prek uporabe kamere (Slika 21). Z njeno pomočjo so učenci v resničen prostor umeščali kocke in kvadre različnih velikosti ter opazovali njihove lastnosti. S pomočjo premikanja okoli umeščenega telesa so tako opazovali njihove stranske ploskve, v kakšnih razmerjih in legah so njihove stranice in kako bi lahko ta telesa skicirali na papir, če jih pri tem opazujejo z različnih zornih kotov. V pomoč učencem v sami aplikaciji obstaja tudi način standardnega umeščanja teles v prostor (Slika 20), kjer lahko učenci telesa umeščajo v prostor podobno kot bi to počeli na listu papirja s pomočjo risanja, vendar na bolj dinamičen način.

V drugem delu pouka smo podobno vajo preskusili s pomočjo virtualnih očal in uporabe aplikacije VR Math (Slika 22). Funkcionalnost aplikacije je izredno podobna GeoGebra 3D grafičnemu kalkulatorju, vendar poleg tega dodatno omogoča tudi reševanje vaj, kot je na primer primerjava prostornine dveh teles. Tak koncept je za priporočilo povezovanja teles z vsakdanjim življenjem izredno pomemben, saj simulacija učencem omogoča občutek, da telesi primerjajo v realnem svetu. S tem dodatno spodbujamo izkustveno učenje pri učencih, ki bodo v vsakdanjem življenju tako lahko lažje ocenili volumen posameznega telesa, ne glede na razlikovanje ploskev. Tovrstno učenje jim bo pomagalo pri reševanju vaj, povezanih s prepoznavanjem teles, izbiro vzporednih ploskev, izračunom dolžine med dvema ogliščema, računanjem površin in prostornin ter vrtenjem za določen kot.



Slika 22: Primerjava volumna dveh teles s pomočjo aplikacije VR Math

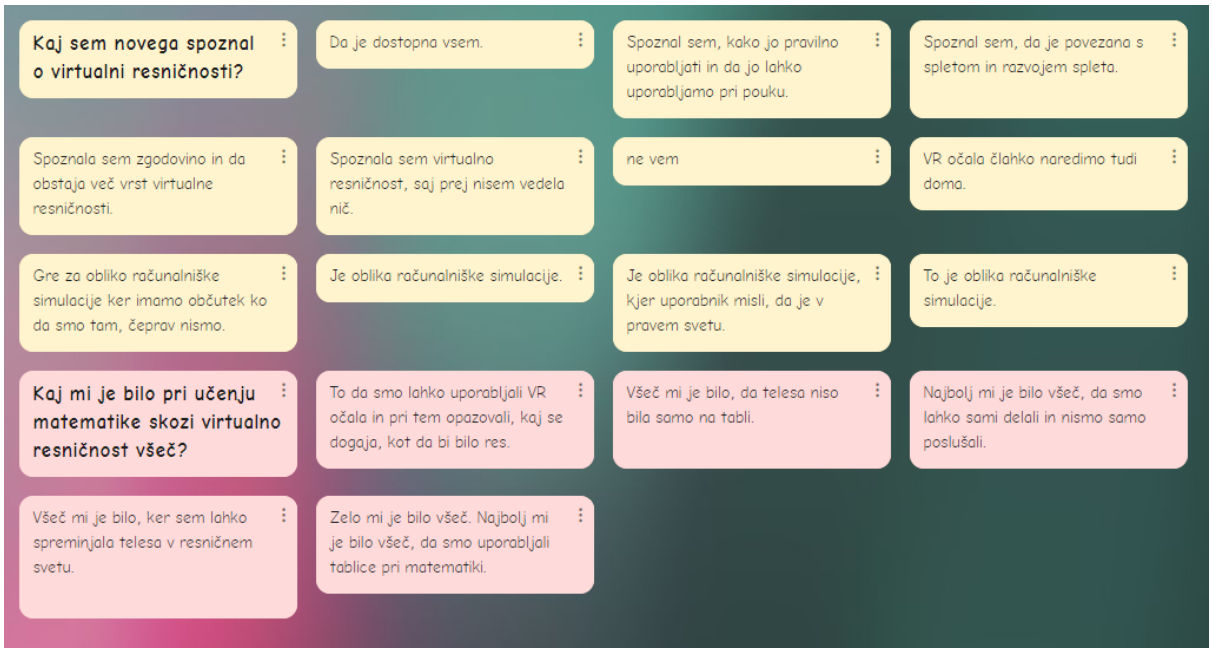
4. Rezultati, ugotovitve in izboljšave

Učenci so si med učno uro svoje ugotovitve pridobljene z raziskovanjem obogatene in virtualne resničnosti glasno delili ter s tem pokazali veselje in zagon za delo. S tem sta bila pri uri dosežena dva osnovna cilja: vključiti izkustveno učenje v pouk matematike in povečati motivacijo učencev, kar skupaj vodi v boljšo izkušnjo v razredu, v teoriji pa tudi v boljše in kvalitetnejše znanje. Prav slednje ponuja veliko možnosti izboljšav vključevanja virtualne resničnosti v pouk matematike, saj bi bolj sistematičen pristop pokazal, ali pride tudi do izboljšanja znanja in v kakšni meri. V prihodnosti bomo zagotovo poskusili z vključevanjem elementov virtualne resničnosti v eksperimentalni skupini, pri čemer bomo opazovali tudi testno skupino, ki bo imela podobno predznanje v matematiki. Tako bomo lahko skozi daljše

obdobje primerjali rezultate in prišli do trdnejših zaključkov v zvezi z na novo osvojenim znanjem.

Čeprav je bil poudarek vključevanja virtualne resničnosti v pouk matematike, pa nas je zanimalo tudi, ali so se učenci naučili tudi kaj o tehnologiji. S pomočjo programa Padlet smo na koncu zbrali odgovore na ista vprašanja kot v uvodu, dodali pa smo dve novi vprašanji:

- Kaj sem novega spoznal o virtualni resničnosti?
- Kaj mi je bilo pri učenju matematike skozi virtualno resničnost všeč?



Slika 23: Zaključni odgovori učencev v programski opremi Padlet

Hitro lahko opazimo, da so učenci tokrat znali precej bolje definirati virtualno resničnost. Zanimivo je, da jih je nekaj izpostavilo tudi dejstvo, da lahko očala za virtualno resničnost izdelajo doma, kar nakazuje njihovo zanimanje za tehnologijo. Iz odgovorov na vprašanje, kaj jim je bilo pri uporabi virtualne resničnosti pri pouku matematike najbolj všeč, lahko vidimo, da so cenili uporabo izkustvenega učenja in uporabo tehnologije, kar nakazuje na izboljšanje motivacije za delo.

Ena izmed izboljšav, ki jo vidimo pri uporabi virtualne resničnosti pri pouku, je tudi vključevanje projektnega dela in razširitev medpredmetnega povezovanja. Poleg računalništva in matematike bi lahko vključili tudi tehniko in tehnologijo, kjer bi skupaj z učenci izdelali očala za virtualno resničnost iz trajnejših materialov. Pri tem bi leče kupili, vse ostalo pa bi lahko izdelali iz recikliranih materialov in po svojih načrtih. Drugo področje, ki bi ga še lahko vključili, je programiranje. Učenci bi tako, predvsem v višjih razredih, spoznali programska okolja, v katerih bi izdelali lastne aplikacije virtualne resničnosti.

5. Zaključek

Pouk matematike je učencem v šolah velikokrat manj zanimiv in so zanj težje motivirani, ker je vanj težje vključiti elemente izkustvenega učenja. Pri tem nam lahko pomaga vključevanje virtualne resničnosti, kjer določene teme lahko obogatimo z umeščanjem elementov v realni svet ali pa v računalniško simulacijo, kar učence motivira za delo in posledično poskrbi, da so vključeni v proces spoznavanja snovi. Potrebujemo virtualna očala, pri čemer se lahko poslužimo kar kartonastih, ki jih je mogoče sestaviti tudi doma ter mobilno napravo z nameščeno namensko aplikacijo za obogateno ali pa virtualno resničnost. Želimo si, da bi poleg zvišanja motivacije za delo in vključevanja izkustvenega učenja, izboljšali tudi znanje matematike. Zato bi se vključevanja tovrstne tehnologije lotili bolj sistematično. Razred bi razdelili na eksperimentalno in testno skupino, kar bi nam omogočilo lažje primerjanje rezultatov in razlik v znanju. Poleg tega bi lahko vključili tudi cilje tehnike in tehnologije, kjer bi učenci s pomočjo projektnega dela izdelali lastna očala za virtualno resničnost ali pa cilje programiranja, kjer bi učenci programirali lastne aplikacije.

6. Literatura

Lowood, H. E. (2021). Virtual reality. Pridobljeno s https://www.britannica.com/technology/virtual-reality

Mijoč, L. (2000). Odrasli se učimo z delovanjem: izkušnje so bistvo učenja. *Andragoška spoznanja*, 6(3), 68-74.

Selinšek, J. (2012). Z izkustvenim učenjem do sprememb: kako do sprememb. *Strokovna revija za ravnanje ljudi pri delu*, 10(49), 30-34.

Kratka predstavitev avtorja

Tajda Štrukelj, avtorica prispevka, je diplomirala in magistrirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer dvopredmetni učitelj: matematika in računalništvo. Na Osnovni šoli Šentvid od leta 2015 poučuje matematiko in računalništvo ter opravlja delo računalnikarja in organizatorja informacijskih dejavnosti. K pisanju prispevka jo je vzpodbudilo prepričanje, da je potrebno v poučevanje, predvsem na področju računalništva in matematike, vseskozi vnašati inovativne rešitve in poskušati učence motivirati za delo. To sicer od učiteljev navadno zahteva nenehno izobraževanje in izpopolnjevanje, kar pa je avtorici v veselje, zadovoljstvo in izziv.

Matematične igre so zakon!

Math Didactic Games

Marijana Fidel

Osnovna šola Rudija Mahniča - Brkinca Pregarje
marijana.fidel@guest.arnes.si

Povzetek

Vprašanje, kaj je igra, na prvi pogled deluje preprosto. A ko želimo igro vključiti v šolski prostor, stvari niso več tako preproste. V prispevku je predstavljena didaktična igra kot posebna oblika dejavnosti, s katero v učnem procesu uresničujemo vzgojno-izobraževalne cilje.
Prispevek v teoretičnem delu podrobneje predstavi značilnosti didaktične igre v povezavi z izkustvenim učenjem, medpredmetnim povezovanjem ter projektnim učnim delom. V empiričnem delu je prikazanih nekaj didaktičnih iger, ki so jih izdelali učenci OŠ Rudija Mahniča - Brkinca Pregarje v času dela na daljavo. Izdelali so jih pri predmetu matematika z namenom utrjevanja znanja o potencah in korenih. Izkazalo se je, da izdelava in uporaba didaktičnih iger omogoča spodbudno in zabavno učno okolje, v katerem je učenec motiviran za učenje.

Ključne besede: didaktična igra, igra, izkustveno učenje, matematika, projektno učno delo.

Abstract

The question of what a game is seems simple at first glance. But when we want to incorporate kids game into the learning area, things are no longer so simple. In this article we present the didactic game as a special form of educational process. Didactic game is used in the learning or teaching process and always has an educational goal. It encourages activities which are helpful with learning skills.
In the theoretical part we present characteristics of didactic games in connection with experiential learning, interdisciplinary connections and project based learning. In empirical part homemade didactic games are presented. The didactic games are made by the pupils of the elementary school OŠ Rudija Mahniča - Brkinca Pregarje during online math lessons. Didactic game-based activities create a fun, and motivating learning environment.

Keywords: didactic game, experiential learning, game, mathematics, project learning work.

1. Uvod

Igra je nujno potrebna za razvoj otroka na vseh področjih. Otroku je potrebno zagotoviti primeren svet, v katerem bo aktivno sodeloval. Ta svet pa ni samo tisti v času predšolskega obdobja, ampak ga lahko obdržimo tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu v šoli.

V prispevku je opisan pomen didaktičnih iger v učnem procesu. Prispevek vsebuje primer dobre prakse dela z učenci osmega razreda OŠ Rudija Mahniča - Brkinca Pregarje, ki so času pouka na daljavo samostojno izdelovali didaktične igre. Avtorica prispevka je že pred časom izrednih razmer v pouk matematike vključevala razne kvize, kratke in zabavne igre, domino kartice za utrjevanje znanja ipd. Vendar jo je zaskrbljenost nad neaktivnostjo učencev v času dela na daljavo spodbudila k razmisleku o tem, kako bi učence bolj aktivno vključila v pouk.

Poleg tega je avtorico k pisanju prispevka o didaktičnih igrah pri matematiki spodbudilo izobraževanje Zavoda za šolstvo z naslovom *Druge oblike ocenjevanja pri matematiki*. Takrat je dozorela zamisel o izdelavi didaktične igre, ki učence na eni strani spodbuja k aktivnemu sodelovanju, na drugi strani pa učitelju omogoča pridobitev ocene na nekoliko drugačen način.

Namen prispevka je učiteljem predstaviti izdelavo didaktične igre pri predmetu matematika v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Tovrstna aktivnost na eni strani vsebuje elemente didaktične igre in izkorišča njene prednosti, na drugi strani pa ustreza kriterijem projektnega učnega dela. Avtorica želi v prispevku predstaviti, kako učence spodbuditi k ustvarjalnosti in hkrati pridobiti oceno, ki ni ne pisna ne ustna. Prispevek se tako dotakne tudi drugih oblik ocenjevanja pri matematiki. Poleg tega želi članek učitelje spodbuditi, da bi se tudi sami, na podlagi lastnih idej, preizkusili v izdelavi podobne didaktične igre ali pa le priredili že znane, tradicionalne igre za namene učnega procesa. Na ta način lahko učitelji popestrijo frontalni pouk.

V drugem delu prispevka je opisanih nekaj konkretnih primerov izdelave didaktične igre. Predstavljena je možnost uporabe didaktičnih iger pri urah matematike ter odzivi učencev na igre, ki so jih predstavili sošolci. Izdelava didaktičnih iger spodbuja medpredmetno povezovanje, sodelovanje učencev, kritično mišljenje in aktivno sodelovanje.

2. Didaktična igra

Naloga učitelja je, da učence usmerja, jih motivira, spodbuja ter jim svetuje pri reševanju problemov. Ker so matematični problemi lahko zahtevni, se lahko hitro zgodi, da matematika postane predmet, ki med učenci ni najbolj priljubljen. Zato si učitelji matematike ves čas prizadevajo, da bi v učencih spodbudili pozitiven odnos do matematike. To lahko dosežejo le z inovativnim in ustvarjalnim poučevanjem ter z učinkovito uporabo metod in oblik aktivnega učenja. Med takšne oblike aktivnega učenja zagotovo spada tudi didaktična igra.

Helena Bizjak (1996) pravi, naj bo za igro prostora tudi v šoli in ne samo v vrtcu, saj je igra otrokovo temeljno doživljanje sveta (Bizjak, 1996). Opredelitev pojma igra je veliko. Kamenov (1989) igro opisuje kot dejavnost, ki se odvija za zabavo in sprostitev, spremljajo jo občutki sreče in hkrati napetosti, saj ne vemo, kako se bo igra odvila do konca. Igra je za otroka temeljna spoznavna izkušnja in osnova za proces učenja, saj se učenje in igra ne izključujeta. Postopki igre so lahko učni postopki in strategije, saj je igra razvojna in vzgojna dejavnost, pri kateri je učenec samostojen, svoboden in ustvarjalen (Pečjak, 2009).

Didaktična igra se od navadne igre razlikuje po tem, da v ospredje postavlja učne cilje predmeta. Gre za igro, ki je prirejena za potrebe izobraževanja in jo načrtujemo tako, da je usklajena z učnim načrtom. Didaktična igra ima jasno določena pravila, ki omogočajo izpolnjevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Poleg tega ima velik motivacijski učinek, saj učenca privlači k učenju in utrjevanju snovi na zabaven način. Pri delu opravi veliko vaj, ne da bi se zavedal. Med igro se ne obremenjuje s težavnostjo vaj. Tako krepi lastno samopodobo ter verjame vase.

3. Projektno učno delo

Za projektno učno delo je značilno, da presega okvire pouka, saj se niti vsebinsko niti časovno ne omejuje na pogoje, v katerih je organiziran pouk. Je odprt didaktični model, ki

združuje elemente učiteljevega vodenja učnega procesa ter učenčevega samostojnega dela. Učenci z lastno aktivnostjo in raziskovanjem pridejo do novih spoznanj in trajnejšega znanja.

Projektno učno delo vključuje tudi bistvene elemente izkustvenega učenja, kjer se teorija poveže s prakso. Za tovrstno učenje je značilna osebna izkušnja, saj se najbolje učimo, če nekaj naredimo sami. Vendar Mijoč poudarja, da praksa sama po sebi še ne pomeni izkušnje ter da se izkušnje spremenijo v nova spoznanja šele s teorijo.

Projekt z naslovom *Izdelava didaktične igre pri matematiki*, ki so si ga zamislili učenci in učiteljica matematike na OŠ Rudija Mahniča - Brkinca Pregarje ustreza temeljnim značilnostim projektnega učnega dela (Tabela 1: Značilnosti projektnega učnega dela).

Pozitivni učinki projektnega učnega dela
– aktivna vloga učencev v vseh fazah procesa,
– poteka celostno,
– vključuje čutila in s tem aktivira kognitivno, emocionalno, socialno in motorično področje učencev,
– spodbuja izkustveno učenje,
– čas trajanja ni strogo omejen,
– spodbuja lastno domišljijo pri iskanju novih zamisli,
– spodbuja sodelovanje med učenci,
– krepi samozavest učencev pri samostojnem delu.

Vir: Lasten arhiv avtorice.

Glede na namen ločimo več **vrst** projektnega učnega dela:

1. *projektno delo konstruktivnega tipa*

   Pri tej vrsti projekta je končni cilj izdelava določenega likovnega, tehničnega ali katerega koli izdelka. Pomembno je, da je avtor izdelka učenec, učitelj pa je le vodja, ki učenca spremlja, usmerja in jim pomaga premagovati morebitne težave.

2. *projekt usvajanja in vrednotenja*

   Pri tem tipu projektnega dela se učenci najprej seznanijo z nekim predmetom, dogodkom ali pojavom in ga nato kritično obravnavajo.

3. *problemsko ali raziskovalno projektno delo*

   Za raziskovalni tip je značilno raziskovanje novega pojava, učenci spremljajo vzroke in načine delovanja tega pojava.

4. *tip učenja*

   Osnovni namen te vrste projektnega dela je utrjevanje in usvajanje znanja preko različnih tehnik učenja in učnih pripomočkov. Učenci preko raznih aktivnosti razvijajo določene spretnosti in veščine (Novak, 2009)

Projektno učno delo je poteka v **več fazah**:

1. *pobuda*

   Prva faza je organizacija projektnega učnega dela. V tej fazi se oblikuje ideja. Zaželeno je, da pride pobuda s strani učencev, saj bodo tako v nadaljevanju projektnega dela bolj motivirani za delo. Učitelj učence spodbuja k aktivnemu razmišljanju o temi. Dobro je, da učitelj upošteva predloge učencev, ki naj bodo spontani.

2. *izdelava osnutka*

   V tej fazi se izdelajo pravila, po katerih se morajo ravnati vsi udeleženci med izvedbo projektnega učnega dela. V tej fazi so že pripravljeni vzgojno-izobraževalni cilji, ki jih skupina želi doseči. Učenci se odločajo, kaj jih v okviru teme še posebej zanima. Na tej stopnji je potrebno razmisliti o možnostih medpredmetnega sodelovanja. Poglavitno vlogo v tej fazi projektnega dela ima vodja, saj udeležence spodbuja z vprašanji, sproži nevihto idej ipd.

3. *faza načrtovanja*

   V tej fazi se dokončno utrdijo temelji projektnega učnega dela, Posamezniki se prostovoljno javijo, pri katerih nalogah želijo sodelovati. Učenci načrtujejo metode dela, katere pripomočke bodo uporabili.

4. *izvedba*

   Udeleženci izvajajo načrt, lotijo se svojih nalog. Časovno ta faza obsega glavnino projektnega dela. Učenci pregledajo razpoložljivo literaturo in se lotijo raziskovalnega dela.

5. *sklepni del*

   V sklepni fazi udeleženci prikažejo dosežke. To so konkretni rezultati, ki so vidni in merljivi. Učenci pripravijo pisno in ustno poročilo o opravljenem projektnem učnem delu (Ferk, 2010).

4. Izdelava matematičnih iger v praksi

V času dela na daljavo so se učenci znašli v novih okoliščinah in bili obremenjeni s šolskim delom. Avtorica prispevka je razlage pri urah matematike delila preko različnih spletnih okolij, v živo preko videokonferenc ali s posnetki. Učenci so reševali naloge in utrjevali znanje preko kvizov, spletnih učilnic in podobno.

Da bi prekinili rutino, si je avtorica zamislila teden projektnega dela v katerem so učenci izdelali vsak svojo didaktično igro. V prid didaktični igri govori raziskava, v kateri sta Ekwall in Shranker (2004), ugotovila: »Zapomnimo si 10 % tega, kar preberemo, 20 % tega, kar slišimo, 30 % tega, kar vidimo, 50 % tega, kar vidimo in slišimo, 70 % tega, kar povemo, in 90 % tega, kar hkrati povemo in naredimo.«

Didaktična igra, ki so jo učenci skupaj z avtorico izdelali pri matematiki vsebuje vse bistvene značilnosti projektnega učnega dela in se uvršča med konstruktivni tip projektnega učnega dela. Učenci so izdelali konkreten izdelek, učiteljica jih je pri njihovem delu večkrat usmerjala in spodbujala.

1. faza projektnega učnega dela

Projektnemu delu so bile namenjene štiri ure matematike. Projektno delo je bilo izvedeno po zaključku poglavja Potence, ki so ga učenci že v celoti obravnavali pred izdelavo igre. Didaktična igra je namenjena ponavljanju in utrjevanju znanja iz poglavja Potence. Del učne priprave je prikazan v *Tabela 5*.

Tabela 5: Del učne priprave na projektno učno delo.

Osnovna šola Rudija Mahniča - Brkinca Pregarje		
Razred: 8.	Učiteljica: Marijana Fidel	Predmet: matematika
Učna tema:	Aritmetika in algebra	Učni sklop: Potence
Število ur:	4	
Učni cilji[9]:	– zapišejo zmnožek enakih faktorjev kot potenco in obratno, – poznajo pojme: osnova, eksponent, potenca in vrednost potence, – izračunajo vrednost potence (osnova je lahko celo število, ulomek, decimalno število ali kvadratni koren števila), – kvadrirajo racionalno število, – izračunajo kvadratni koren popolnih kvadratov manjših števil ipd.	



Slika 24: Prikaz prosojnic, ki so bile uporabljene pri uvodni uri.

V prvi uri je učiteljica preko videokonferenčnega okolja učencem predstavila pomen didaktične igre, vrste iger ter vse operativne cilje poglavja *Potence,* ki so zapisani v učnem načrtu za matematiko. Učenci si cilje ogledajo v učbeniku, saj so zapisani pod vsaki naslovom učne enote. Namen naloge je bil osvojiti snov celotnega poglavja in izdelati didaktično igro, ki bo vsebovala različne tipe nalog glede na taksonomske stopnje. Ker učenci ne poznajo taksonomskih stopenj, jim je učiteljica predstavila vrste nalog na njim razumljiv način. Učiteljica je opisala kriterije ocenjevanja, ki so jih dopolnili tudi učenci. Predstavljeni so na prosojnicah, ki jih prikazuje *Slika 24*.

Učiteljica in učenci so izdelali miselni vzorec z naborom idej, katere bistvene značilnosti naj bi vsebovala priprava didaktične igre. Prikazan je na *Tabela 6: Izdelava miselnega vzorca (lasten vir avtorice).*

[9] Uporabili smo učne cilje, ki so bili priporočeni za delo na daljavo v posodobljenem digitalnem učnem načrtu za matematiko (https://dun.zrss.augmentech.si/#/).

Tabela 6: Izdelava miselnega vzorca (lasten vir avtorice).



Didaktična igra je morala vsebovati matematična dejstva, pojme, naloge računanja, lahke in težke primere računanja potenc in korenov ter besedilne naloge. Izbrani izziv je moral biti podkrepljen z matematično vsebino, ki je njim razumljiva, jasna, vseboval naj bi matematična dejstva, strategije, ki jih bodo znali razložiti sošolcem, matematična vsebina se je morala prepletati z drugimi vsebinami – medpredmetno povezovanje, med seboj naj bi učenci povezovali različna znanja.

2. faza projektnega učnega dela: osnutek

Učenci in učiteljica so v tej fazi sodelovali preko videokonferenčnega okolja. Zbirali so ideje, katere igre bi lahko izdelali. Učiteljica jih je spodbujala, naj bodo didaktične igre čim bolj njihove lastne ideje. Učenci so se v začetku nagibali k pravilom tradicionalnih didaktičnih iger.

Učiteljica in učenci so skupaj oblikovali tudi kriterije ocenjevanja. Kriteriji ocenjevanja so zajemali pokrivanje vsebine, razumljivost zapisanega, uporaba ustreznih matematičnih pojmov, različne stopnje težavnosti igre, jasna navodila za igranje, izvirnost nalog ipd. Kriteriji ocenjevanja in uspešnosti so bili večinoma povzeti po priročniku *Ugotavljanje matematičnega znanja*, nekaj pa so jih dodali tudi učenci.

3. faza projektnega učnega dela: načrtovanje

Sodelujoči so se dogovorili o trajanju projektnega dela. Časa za izdelavo so učenci imeli en teden (4 ure matematike). Tednu izdelave so sledile še šolske počitnice. Ker so učenci želeli dodati in popraviti svoje osnutke, je bil časovni rok za izdelavo igre podaljšan.

4. faza projektnega učnega dela: izvedba

Učenci so v tej fazi izdelovali svoje didaktične igre. Nekajkrat so se srečali z učiteljico in poročali o svojem delu. Sošolci so dodali ideje za morebitne izboljšave. Učiteljica jih je usmerila k uporabi strokovnih pojmov, ki so jih učenci poiskali v literaturi (učbeniku, e-učbenikih in s pomočjo spleta).

5. faza projektnega učnega dela: poročanje o delu

V sklepni fazi so učenci poročali o svojem delu. Vsak izmed učencev je v pisnem poročilu predstavil pravila igre, pripomočke za igro ter rešitve. Pisna poročila so učenci oddali preko spletnih učilnic. Poročilom so priložili še slike iger.

Ko se je zaključilo delo na daljavo zaradi izrednih razmer, so učenci svoje igre prinesli v šolo. Med uro matematike je vsak predstavil svojo igro. Učenci so se razporedili v skupine in igrali različne igre.

Hkrati so opravili evalvacijo vseh iger in se pri tem zabavali. Vsak učenec je igro sošolca kritično ovrednotil in zapisal pisno **povratno informacijo**. Morebitne popravke so učenci, ki so igre izdelali, popravili po preizkusu iger s sovrstniki.

5. Didaktične igre učencev - primeri iz prakse

5.1 Igra Mata

Pripomočki: igralna plošča, igralna kocka, figure, kartice različnih barv z izzivi

Pravila igre: Igro lahko igra skupina 4 učencev. Z igro začne učenec, ki prvi poda rešitev uvodnega izziva (računa), nato pa poteka v nasprotni smeri urinega kazalca. Učenec vrže kocko in se premakne za toliko polj naprej, kot je pik na kocki. Polja so štirih različnih barv, ki predstavljajo različne težavnosti nalog. Igralec, ki poda pravilno rešitev, dobi 2 znaka plus. Če igralec odgovori napačno, dobi en znak minus. Zmaga tisti učenec, ki ima na koncu, ko zmanjka izzivov, največ plusov.

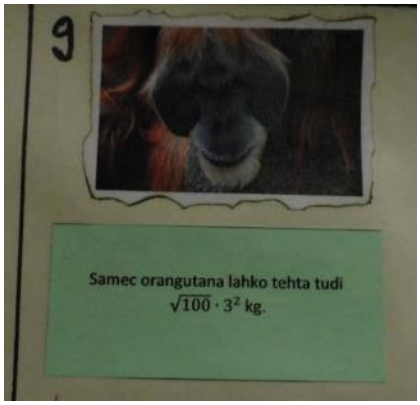
Igra, ki je na *Slika 25: Igra Mata za utrjevanje znanja o potencah in korenih (Vir: lasten vir avtorice).Slika 25* vsebuje veliko različnih izzivov, od preprostih računov s koreni in potencami do besedilnih nalog iz vsakdanjega življenja. Vsebuje tudi medpredmetno povezovanje. Kot primer lahko navedemo izziv »Naredi toliko počepov, kot znaša koren števila 169.« Igri so priložene tudi rešitve.



Slika 25: Igra Mata za utrjevanje znanja o potencah in korenih (Vir: lasten vir avtorice).

5.2. Igra Zootropolis

Opis igre: Igra Zootropolis, ki je na *Slika 26* ima 74 polj in poteka v obliki spirale. Tekmovalci morajo slediti zaporedju številk. Na sredini igralne podloge je cilj, na njem pa je tudi prostor za kartice z izzivi. Vsak kvadratek je sestavljen iz dveh delov, iz fotografije in računske naloge. Vsi podatki, ki so zapisani pod fotografijo so resnični in nam podajajo zanimiva dejstva o dani živali. Tekmovalec si račun prepiše na list papirja in ga izračuna. Če ga izračuna pravilno, ostane na tem polju, če ga izračuna narobe, se pomakne dve polji nazaj.





Slika 26: Igra Zootropolis vsebuje veliko nalog iz vsakdanjega življenja (Vir: lasten).

5.3 Še nekaj fotografij didaktičnih iger učencev

Slika 27 in 5 prikazujeta še dva primera didaktičnih iger. Matematična preizkušnja vsebuje definicije, račune in besedilne izzive. Matematik, ne jezi se! pa temelji na tradicionalni igri.





Slika 27: Matematična preizkušnja (Vir: lasten arhiv). *Slika 28: Matematik, ne jezi se!*

6. Zaključek

Načelo sodobnega pouka zahteva razgibano in multisenzorno poučevanje. Ravno zato je pomembno, da učitelj temu prilagaja oblike in metode dela ter način poučevanja. Na primeru izdelave matematične igre smo ugotovili, da je didaktična igra lahko odlična dejavnost, s katero lahko učitelj preko zabave in sprostitve uresničuje vzgojno-izobraževalne cilje.

Didaktična igra ima številne prednosti. Z igro učenci vnašajo svoje želje, doživetja, rešujejo konflikte, spoznavajo pravila ter pridobivajo različne vrednote. Z uporabo takšne metode lahko dvignemo pozornost učencev, spodbujamo njihovo samostojnost, kritično mišljenje ipd. Didaktična igra je tesno povezana z izkustvenim učenjem in s projektnim učnim delom, pri katerem so učenci aktivno udeleženi v vseh fazah načrtovanja igre.

Poleg tega predstavlja tudi učinkovito sredstvo izobraževanja na daljavo, za učitelje pa dobro priložnost pridobitve drugačne oblike ocene. Igra je naravna in spontana dejavnost, zato je zagotovo učinkovit način izobraževanja.

Učenci OŠ Rudija Mahniča - Brkinca Pregarje so izdelali kakovostne didaktične igre, ki so namenjene utrjevanju znanja. Učenci so bili s svojimi izdelki zelo zadovoljni in matematične igre igrajo med odmori še danes.

7. Literatura

Ferk Savec, V. (2010): *Projektno učno delo pri učenju naravoslovnih vsebin*: recenziran učbenik. maribor: Fakulteta na naravoslovje in matematiko.

Kamenov, E. (1989). Intelektualno vespitanje kroz igru. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mijoč, N. (2007): *Projektna metoda v izobraževanju.* Andragoška Spoznanja, 13(3), 19–25. Pridobljeno dne 24. 9. 2021 z naslova: https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/2386/2079

Mrak Merhar, I. (2013). *Uporaba igre v andragoskih procesih procesih.* Ljubljana: Salve. Pridobljeno 25. 9. 2021 z naslova: https://issuu.com/drustvomladinskiceh/docs/uporaba_igre_v_andragoskih_procesih

Novak, H.,Glogovec, V. in Žužej, V. (2009): *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah.* Radovljica: Didakta, str. 58.

Suban, A. idr (2021): Ugotavljanje matematičnega znanja, priročnik za učitelje. Ljubljana: ZRSŠ. Pridobljeno 26. 9. 2021 s https://www.zrss.si/pdf/ugotavljanje_matematicnega_znanja.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Marijana Fidel je učiteljica matematike, tehnike in tehnologije ter fizike na OŠ Rudija Mahniča - Brkinca Pregarje. Predmet tehnika in tehnologija poučuje še na treh osnovnih šolah v Občini Ilirska Bistrica. Rada se ukvarja s športom in obožuje glasbo.

Kinestetični dijak pri matematiki

Kinesthetic Student in Mathematics

Maja Končar

Šolski center Novo mesto
Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
maja.koncar@sc-nm.si

Povzetek

Uspešnost učenja dijakov se lahko dvigne s poznavanjem stilov zaznavanja. Dijaki se razlikujejo med seboj tudi po tem, katerim čutnim vtisom dajejo prednost pri učenju. Največkrat gre za delitev na vidni, slušni in kinestetični čutno čustveni stil. V navadni učilnici je gibanje omejeno, zato se kinestetični dijak v njej težje uči. Pouk matematike zato enkrat na teden poteka v kinestetični učilnici, kjer prevladuje kinestetični stil zaznavanja. Med uro matematike se s telesom ali z deli telesa prikazujejo števila, računske operacije, geometrijske oblike, simetrijo, razvrščanje, primerjanje po velikosti, grafe funkcij in njihove lastnosti, načine odločanja v kombinatoriki in zaporedja. V prispevku je opisan način dela v kinestetični učilnici pri matematiki.

Ključne besede: čutilo, kinestetična učilnica, kinestetični stil zaznavanja, matematika, učenje z gibanjem.

Abstract

Student learning success can be enhanced by knowing perceptual styles. Students also differ from each other in which sensory impressions they prefer in learning. It is most often a division into visual, auditory and kinesthetic sensory-emotional style. In an ordinary classroom, movement is limited, making it more difficult for a kinesthetic student to learn in it. Mathematics lessons are therefore held once a week in a kinesthetic classroom, where a kinesthetic style of perception predominates. During the math class, numbers, arithmetic operations, geometric shapes, symmetry, sorting, size comparison, graphs of functions and their properties, decision-making methods in combinatorics and sequences are shown with the body or with body parts. The paper describes the way of working in a kinesthetic classroom in mathematics.

Keywords: kinesthetic classroom, kinesthetic style of perception, learning by movement, mathematics, sense.

1. Uvod

Pred nekaj leti je pouk matematike potekal tako, da so dijaki sedeli in reševali matematične naloge na tablo in v svoje zvezke. Dijakom je med uro matematike hitro padla koncentracija, pri reševanju nalog se je pojavljalo vedno več postopkovnih napak. Nekateri dijaki so hitro postali nemirni, razdražljivi, njihova koncentracija je bila nizka. Učenje novih matematičnih pojmov je potekalo počasi, potrebno je bilo veliko ponavljanja in utrjevanja. Tako je padla odločitev, da bo treba uvesti spremembe v načinu poučevanja novih matematičnih pojmov in ponavljanju starih. Ko so na šoli opremili kinestetično učilnico, se je v njej začel izvajati tudi pouk matematike. Kinestetična učilnica omogoča učenje z gibanjem, ki je značilno za ljudi s

kinestetičnim stilom zaznavanja. V nadaljevanju je opisan način dela pri urah matematike, kjer se je dajala prednost kinestetično čutno čustvenemu stilu.

2. Stili spoznavanja, učenja in zaznavanja

Uspešnost učenja dijakov se lahko dvigne s poznavanjem stilov zaznavanja, spoznavanja in učenja. Z izrazom stil spoznavanja označujemo razmeroma dosledne in trajne posebnosti posameznika v tem, kako sprejema, ohranja, predeluje in organizira informacije ter na njihovi osnovi rešuje probleme (Marentič-Požarnik, 2019). Učni stil je za posameznika značilna kombinacija učnih strategij, ki jih običajno uporablja v večini situacij, v širšem smislu pa vključuje tudi čustveno-motivacijske sestavine in pojmovanja o učenju. (Marentič-Požarnik, Magajna in Peklaj, 1995). Marentič-Požarnik (2019) pravi, da stil zaznavanja označuje zaznavni kanal – čutilo, ki mu posameznik daje prednost pri sprejemanju in notranji predstavitvi čutnih vtisov iz okolja.

V zadnjem času se vse bolj upošteva spoznanje, da se ljudje razlikujemo po tem, katerim čutnim vtisom dajemo prednost pri učenju. Največkrat gre za delitev na vizualni ali vidni, avditivni ali slušni in kinestetični čutno čustveni stil.

Nekateri se najbolje učijo z vidnim zaznavnim sistemom oziroma z očmi, saj berejo in gledajo ponazorila, dobro opažajo podrobnosti, bolje si zapomnijo, kar vidijo, lahko si izdelajo jasne miselne slike, pretežno razmišljajo in govorijo o podobah. Drugi se raje učijo s slušnim zaznavnim sistemom oziroma z ušesi, saj poslušajo, govorijo in se radi pogovarjajo, bolje si zapomnijo, kar slišijo. Tretji se najbolje učijo ob telesni aktivnosti, saj se preizkušajo v dejavnostih, ravnajo s stvarmi, jih občutijo, najbolje si zapomnijo, kar naredijo sami, izražajo se s telesom (Mršol, 2014).

Pri učenju največ pridobimo, če vključimo vse tri čute – vid, sluh in dotik. Ker je v navadni učilnici gibanje omejeno, je pouk matematike enkrat na teden potekal v kinestetični učilnici. Tukaj je prevladoval kinestetični stil, vendar sta bila vidni in slušni stil prav tako prisotna.

2.1. Kinestetični stil zaznavanja

Pri delu v kinestetični učilnici prevladuje kinestetični stil zaznavanja. Mlinar (2016) pravi, da se kinestetični dijaki najbolje učijo tako, da stvari doživljajo ali se gibljejo. Najbolje se učijo s praktičnim pristopom in aktivnim raziskovanjem.

Marentič-Požarnik (2019) navaja nekaj vedenjskih značilnosti ljudi s kinestetičnim stilom zaznavanja:

- veliko se giblje, gestikulira;
- stvari se dotika, se jim približa;
- uči se ob ravnanju s predmeti;
- si več zapomni med hojo;
- ob branju si kaže s prstom;
- bolje si zapomni celovito izkušnjo kot podrobnosti;
- uporablja izraze ″imam slab občutek″,″obliva me kurja polt″;

- rad bere »akcijske« knjige;
- govori počasi.

Učna strategija je zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahtevane situacije (Marentič-Požarnik, 2019). Mršol (2014) pravi, naj kinestetični dijaki pri svojem učenju uporabljajo naslednje učne strategije:

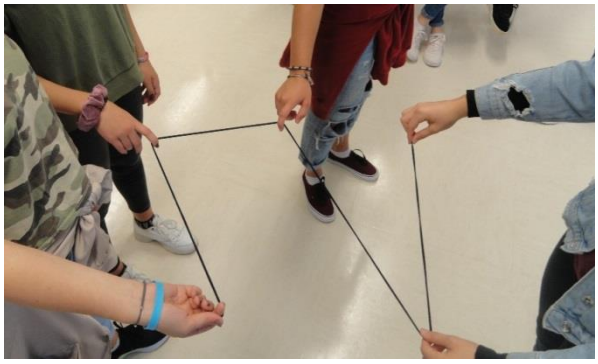
- gibanje med učenjem (npr. hoja);
- podčrtovanje besedila z barvnimi flomastri;
- uporaba in občutenje predmetov;
- opis postopkov po korakih, kot so bili dejansko izpeljani;
- reševanje problemov s fizično dejavnostjo;
- branje navodil pred začetkom reševanja naloge;
- več krajših odmorov med učenjem;
- kratki in jedrnati odgovori.

3. Učenje matematike z gibanjem

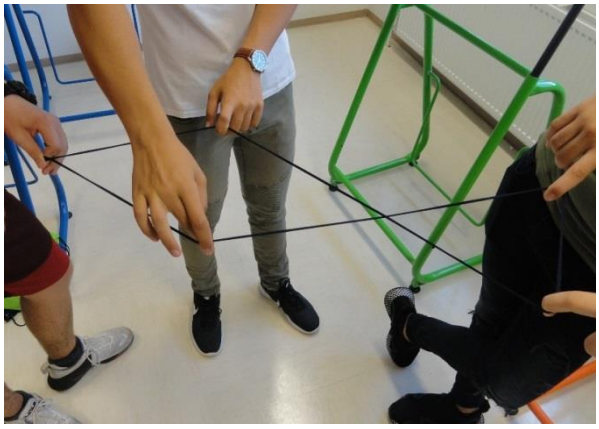
V kinestetični učilnici se dijaki med uro matematike veliko gibljejo, dotikajo se predmetov in manipulirajo z njimi. Pri pouku se uporabljajo didaktični pripomočki, narejeni iz različnih materialov. Pri reševanju matematičnih nalog se uporabljajo vrvice različnih dolžin, lesene palice, zaščitni lepilni maskirni trak, papir različnih barv in velikosti, flomastri, barvne krede. Na začetku ure so dijaki seznanjeni z didaktičnimi pripomočki in njihovo uporabo. Prav tako so jim razložene gibalne vaje, s katerimi se prikažejo matematični pojmi. Ideje za gibalne vaje so velikokrat predlagali tudi dijaki sami. Pred začetkom reševanja nalog so dijaki naključno razvrščeni v manjše skupine. Tako spoznavajo drug drugega in krepijo medsebojne stike.

3.1. Geometrija v ravnini

V drugem letniku so v poglavju Geometrija v ravnini dijaki spoznavali osnovne geometrijske pojme in geometrijske like. Dijaki so bili razdeljeni v skupine po štiri. Vsaka skupina je dobila elastično vrv. Najprej so prikazali osnovne geometrijske pojme, npr. daljica, sklenjena in nesklenjena krivulja (slika 1), enostavni lik in lik, ki ni enostaven (slika 2).

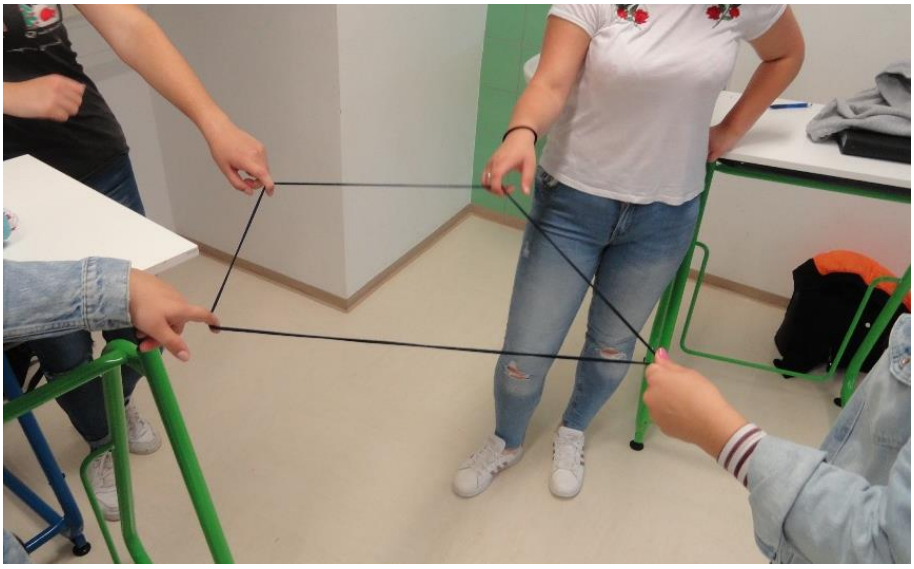


Slika 29: Nesklenjena krivulja



Slika 30: Lik, ki ni enostaven

V nadaljevanju so dijaki dobili nalogo, naj prikažejo čim več raznovrstnih štirikotnikov. Vsak dijak je predstavljal eno oglišče štirikotnika. Dijaki so z elastično vrvico prikazali pravokotnik, kvadrat, paralelogram, romb, deltoid in trapez (slika 3).



Slika 31: Trapez

3.2. Racionalna funkcija

V tretjem letniku so dijaki v kinestetični učilnici izdelali graf racionalne funkcije. Preden so začeli z računskim delom, so z gibalnimi vajami ponovili lastnosti racionalne funkcije (slika 4).

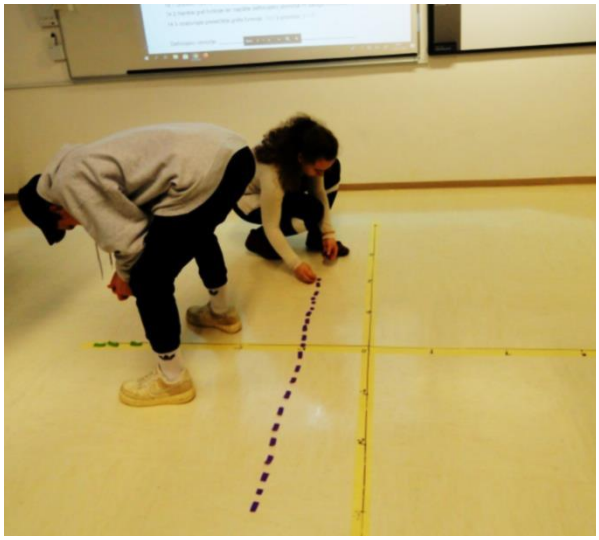


Slika 32: Pol sode stopnje

Dijaki so bili razdeljeni v manjše skupine. Pri izdelovanju grafa so uporabljali ravnilo, zaščitni lepilni maskirni trak, flomastre, karton, vrvice, blago iz filca. Vsak dijak je imel pri ustvarjanju grafa svojo vlogo. Koordinatni sistem je bil na tleh učilnice narejen z lepilnim trakom, na katerega sta bili s flomastrom narisani abscisna in ordinatna os (slika 5). Navpična in vodoravna asimptota sta bili prikazani s črtkano črto, ki je bila narejena iz koščkov filca, ali z vrvico (slika 6).



Slika 33: Koordinatni sistem

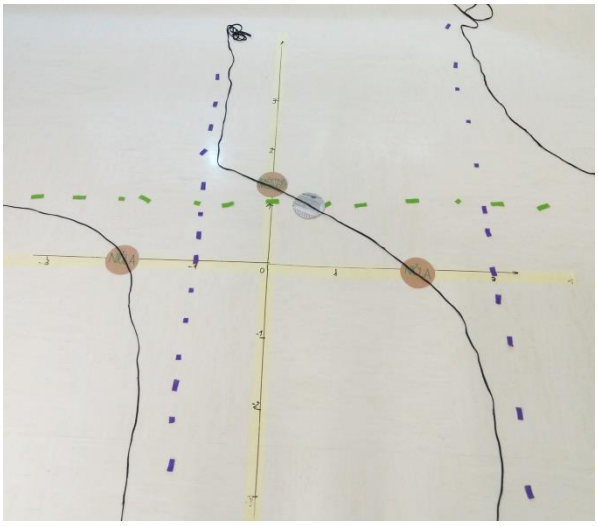


Slika 34: Izdelovanje asimptot

Točke so bile prikazane s krogi, narejenimi iz kartona. Dijak, ki je imel dodeljeno vlogo točke, se je najprej sam postavil na ustrezno mesto (slika 7). Kasneje je dijak točko položil na tla na ustrezno mesto. Krivulja je bila prikazana z vrvico (slika 8).



Slika 35: Dijaki v vlogi točk in krivulj



Slika 36: Graf racionalne funkcije

Dijaki so na začetku ure izračunali potrebne podatke, izdelali graf na tleh učilnice in za zaključek prerisali sliko v svoje zvezke.

3.3. Permutacije in zaporedja

V četrtem letniku so dijaki z gibalnimi dejavnostmi reševali naloge iz kombinatorike in zaporedij. Pri tem so se uporabljali barvni listi (slika 9) in listi s števili. Skupina dijakov pred tablo je sestavila zaporedje, ostali pa so z gibanjem prikazali lastnosti danega zaporedja (slika 10).



Slika 37: Permutacije



Slika 38: Naraščajoče zaporedje

4. Zaključek

V šolah prevladuje pri pouku matematike frontalna oblika dela. Učitelj običajno stoji pred tablo, dijaki pa pasivno sedijo in poslušajo. Pri takšni obliki dela prevladujeta vidni in slušni stil zaznavanja, kinestetični stil zaznavanja pa ne pride do izraza. Pri učenju se največ pridobi, če so vključeni vsi tri čuti. Zato je pomembno, da v pouk matematike vključimo še kinestetični stil zaznavanja. Tu je pomembna vloga učitelja, ki se mora na drugačen način dela dobro pripraviti. Pri urah matematike, kjer poteka učenje z gibanjem, predstavlja največji izziv načrtovanje gibalnih aktivnosti. Njihova priprava je zahtevna in dolgotrajna. Takšen način dela bo pri urah matematike ostal tudi v prihodnosti, saj so dijaki med šolsko uro v kinestetični učilnici osredotočeni na navodila in delo, na koncu šolske ure pa nasmejani in zadovoljni z rezultati svojega dela.

5. Literatura

Marentič-Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.

Marentič-Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti; stili spoznavanja, učenja, mišljenja.* Nova Gorica: Educa.

Mlinar-Biček, P. (2016). *Vpliv učnih stilov na rezultate uporabe interaktivne table pri pouku matematike v 7. razredu osnovne šole* (Magistrska naloga). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Mršol, T. (2014). *Zaznavni stili in učne strategije študentov računalništva, matematike in razrednega pouka* (Diplomska naloga). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Maja Končar je zaposlena na Šolskem centru Novo mesto. Na Srednji gradbeni, lesarski in vzgojiteljski šoli poučuje splošni predmet matematiko in strokovni modul matematika za otroke.

III

CHALLENGES IN TEACHING LANGUAGES

IZZIVI V POUČEVANJU JEZIKOV



Hkratno opismenjevanje s tiskanimi črkami - sodobna metoda začetnega opismenjevanja

Simultaneous Learning of Upper and Lower Case Letters – a Modern Method of Early Literacy Development

Katarina Grom

OŠ Log - Dragomer
grom.katarina@gmail.com

Povzetek

Intenzivne družbene spremembe od učencev zahtevajo kompleksnejši nivo pismenosti, kar se lahko zagotovi z inovativnimi pristopi razvijanja pismenosti. Raziskava se osredotoča na kompleksnejšo metodo opismenjevanja otrok v prvem razredu osnovne šole, ki spodbuja hkratno uvajanje velikih in malih tiskanih črk. S kvalitativno analizo primera začetnega opismenjevanja, ki vključuje učenko, starše in učitelja, raziskava odgovori na zastavljen cilj, ki preučuje, ali se zmore učenka prvega razreda hkrati opismeniti z velikimi in malimi tiskanimi črkami in kako zmore pridobljeno znanje izkazati v svojih zapisih. Izsledki raziskave podrobno prikažejo učinek sodobnega pristopa hkratnega opismenjevanja tiskanih črk, kar opravičuje visoka družbena pričakovanja.

Ključne besede: hkratno opismenjevanje velikih in malih tiskanih črk, osnovna šola, prvi razred, začetno opismenjevanje.

Abstract

The current intense societal changes require students to achieve a more complex level of literacy skills. That can only be accomplished by applying innovative approaches in the development of literacy. The research focuses on an advanced method of teaching the children in the first grade of primary school, who are encouraged to simultaneously learn the of upper and lower case letters. With the qualitative analysis of one student's initial literacy development, which involved the student, her parents and the teacher, the research reached its goal – to determine, whether a first-grade student is capable of learning upper and lower case letters simultaneously, and how she can apply the acquired knowledge in her writings. The research findings reveal in detail the effect of simultaneous teaching of upper and lower case letters, which meets high social standards.

Key words: first grade, initial literacy, primary school, simultaneous teaching of the upper and the lower case letters.

1. Uvod

1.1 Opredelitev pismenosti

Splošna Deklaracija o človekovih pravicah, ki je bila sprejeta leta 1948, daje vsaki osebi temeljno pravico do pridobivanja pismenosti. Vedno bolj ozaveščena družba se močno zaveda pomena pismenosti, ki pomembno vpliva na uspešnost učnega napredka posameznika, kar se v odrasli dobi odraža tudi kot umeščenost v družbo.

Pojem pismenosti se glede na družbene potrebe spreminja. Včasih se pismenost nanaša le na pisanje, drugič na branje in pisanje, redkeje pa na vse štiri sporazumevalne zmožnosti. Unesco je v času svojega delovanja večkrat preoblikoval definicijo pismenosti. Po vstopu v novo tisočletje je pismenost razumel kot širši družbeni koncept, ki jo je posameznik uporabljal ali izražal za urejanje birokratskih potreb, verske namene, osebne potrebe, kulturno udejstvovanje ali izobraževalno napredovanje (Unesco, 2003). Več kot petnajst let pozneje je Unesco (2016) videl pismenost v kontekstu zavzetega učenja, ki služi pridobivanju znanja. Novejšo definicijo pismenosti opredeljuje kot sposobnost branja in pisanja, kar je zasnovano kot kontinuum učenja in usposabljanja na področju vseživljenjskega učenja (Unesco, 2019, str. 2). Koncept sodobne pismenosti širi tudi na spretnosti, ki posamezniku pomagajo pri prepoznavanju, razumevanju, razlaganju, ustvarjanju in komuniciranju, kar je v sodobnem času povezano z digitalnim svetom, kjer prevladujejo raznovrstne informacije. Z njimi oseba razvija sposobnost reševanja problemov v vedno bolj tehnološkem in informacijsko bogatem okolju. Unesco (prav tam) spodbuja kakovostno izobraževanje na področju razvijanja zgodnje pismenosti. 8. september je razglasil za mednarodni dan pismenosti, saj želi na ta način prispevati k ozaveščanju pomena pismenosti glede na posameznika, glede na skupnost in glede na družbo kot celoto. Kot mednarodna organizacija si še posebej prizadeva, da bi se razlike v pismenosti med ljudmi, ki živijo na različnih celinah, zmanjšale in bi družba kot celota postala bistveno bolj enakovredno pismena.

PISA (2016, str. 59) v pojmovanje bralne pismenosti vključuje kognitivne kompetence, ki zajemajo dekodiranje, poznavanje besed, slovnico in besedilne strukture. PISA 2018 (Šterman Ivančič, 2019, str. 13) poudarja, da branja ne pridobivamo le v otroški dobi, temveč se to znanje razvija in krepi linearno s potrebami posameznikovega udejstvovanja v družbi in glede na njegove potrebe v interakciji s širšo okolico. Zato tako kot Unesco (2019) poudarja, da je branje del vseživljenjskega učenja. Tako kot PISA 2016 (PISA, 2016) tudi PISA 2018 (Šterman Ivančič, 2019) izpostavlja pomen kognitivnih procesov povezanih z branjem, saj si bralec na podlagi predznanja ustvari predstavo o pomenu besedila. Vsak bralec mora preiti različne procese, razviti določene spretnosti in uporabljati raznovrstne strategije, da lahko v besedilu razbere in razume podane informacije. Proces bralne pismenosti vključuje tudi bralno zavzetost, kar je bilo opredeljeno v PISA 2009, PISA 2012 in PISA 2015 (prav tam). PISA 2018 (Šterman Ivančič, 2019, str. 13) bralno pismenost dodatno pojasnjuje kot spretnost za »razumevanje, uporabo, vrednotenje in razmišljanje« o besedilu (Šterman Ivančič, 2013, str. 13). To bralcu omogoča »doseganje zastavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja, spretnosti, potencialov ter aktivno sodelovanje v družbi« (Šterman Ivančič, 2019, str. 14).

Raziskovalca Horowitz-Kraus in Hutton (2015) pismenost opredeljujeta kot sposobnost uporabe pisnih informacij, ki nam pomagajo delovati v družbi, medtem ko raziskovalca McConnell in Wackerle-Hollman (2016) vidita v izurjenih spretnostih branja in pisanja uspešnejšo pot do akademskih spretnosti. Pečjak (2012) izpostavi, da se razvoj pismenosti nikoli ne konča in enako kot Horowitz-Kraus in Hutton (2015) meni, da je ta potrebna za uspešno delovanje posameznika v družbi. Pri tem izpostavi pojem funkcionalne pismenosti, ki jo prepoznamo tudi pod imeni pragmatična ali konvencionalna pismenost (prav tam). Bešter Turk (2011) pismenosti ne vidi zgolj v branju in pisanju, temveč tudi v obvladovanju govorjenja in poslušanja. Grom (2021a) pismenost prepozna v njenem gibanju in prilagajanju, saj meni, da pojma pismenost ne moremo opredeliti kot statično definicijo, saj se nanaša na družbene spremembe in potrebe posameznikov, ki so v nenehnem razvijanju. Takšnemu videnju definicije se približa tudi Grosman (2010), saj meni, da sta branje in pisanje temelj vsem ostalim pismenostim, vendar pa je v sodobnem času, ki je prežet s tehnološkim razvojem, treba na pismenost gledati večrazsežno, saj se ta širi tudi na področja digitalne, elektronske in druge pismenosti sodobnega delovanja. Pismenost ljudem omogoča integracijo s socialnim okoljem,

pri čemer Kranjc (2001) izpostavi, da je ta lahko na podlagi razvite ali nerazvite pismenosti bolj ali manj uspešna. Ob tem se izpostavlja, da ne moremo primerjati pismenosti vseh ljudi enako, saj je ta odvisna od bivanjskega okolja ljudi ter njihove kulture (Pečjak, 2012).

V slovenskem prostoru se za razvoj bralne pismenosti zavzema Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019), katere cilj je spodbujati pismenost vseh prebivalcev Slovenije, v kontekstu sprejemanja, razumevanja in tvorjenja besedil, ki posamezniku koristijo tako v obdobju šolanja kot v odrasli dobi. Pismenost v vzgojno-izobraževalnem sistemu razvijamo v predšolskem obdobju na podlagi nacionalnega dokumenta Kurikulum za vrtce (1999), ki v globalnih ciljih opredeljuje spodbujanje jezikovnih zmožnosti, vzpostavljanja komunikacije, spoznavanja simbolov pisnega jezika itn. Učni načrta za slovenščino (2018), ki je namenjen vzgojno-izobraževalnemu obdobju v osnovni šoli, uresničuje razvijanje pismenosti v okviru jezikovnega in književnega pouka s pomočjo vseh sporazumevalnih dejavnosti. S cilji, predlaganimi vsebinami in oblikovanimi dejavnostmi za učence se povezuje tudi z drugimi predmeti, kjer naj bi učenci pridobivali stvarno znanje, ki vpliva na sporazumevalno zmožnost. V kontekstu pismenosti se v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju postopno in sistematično razvija tudi začetno opismenjevanje, pri čemer otroci formalno vstopajo v svet začetnega branja in pisanja. Dodatno je poudarek na pogovarjanju, oblikovanju pisnih besedil, odzivih na prebrana besedila, govornih nastopih itn., pri tem pa razvijajo poimenovalno, skladenjsko, pravorečno in pravopisno zmožnost. Podobno tudi avstralski kurikulum (Australian Curriculum, 2014) izpostavlja, da je pismenost vključena v vsa učna področja. Poudarek za razvoj pismenosti namenja vsem štirim sporazumevalnim zmožnostim, dodatno pa za kakovostno razvijanje pismenosti izpostavlja tudi ustvarjanje, razmišljanje o zapletenih govorjenih in pisnih besedilih.

1.2 Opismenjevanje kot del procesa razvijanja pismenosti

Pismenost posameznika se med drugim razvija tudi z začetnim opismenjevanjem. Slovar slovenskega knjižnega jezika (2008) pojem opismenjevanja opredeljuje kot učenje branja in pisanja. Da je branje pomembna in zahtevna razvojna naloga potrjujejo Retelsdorf, Koller in Moller (2014). Pri tem otrok v začetni fazi šolanja pridobiva znanje o črkah in njenem zapisu, ter zmožnost sprejemanja kratkih in enostavnih besed, povedi ter besedil in le-ta tudi tvori.

Že stari Grki so premišljevali, kako bi lahko najhitreje in najbolj učinkovito naučili posameznika brati in pisati, zato so razvili način poučevanja, ki je temeljil na fonoloških enotah glasov (McGuinness, 2004). Tudi v Sloveniji si prizadevamo za učinkovito začetno opismenjevanje otrok, zato smo bili v preteklosti v zvezi s tem priča mnogim spremembam. V času osemletke so se otroci branja in pisanja učili v prvem razredu pri starosti sedmih let, s ciljem usvojiti vse štiri vrste abecede (Adamič, 1992). Vidnejša prelomnica v procesu opismenjevanja je nastala po uvedbi devetletke, ko so otroci z opismenjevanjem začeli v drugem razredu, še vedno pri starosti sedmih let, a navadno le z usvajanjem velikih tiskanih črk. V tretjem razredu so večinoma spoznali male tiskane črke, ter male in velike pisane črke, kar prepoznamo pod imenom podaljšano opismenjevanje (Ropič, 1996). Z uvedbo Učnega načrta za slovenščino (2011) se začetno opismenjevanje v večini slovenskih šol začne z velikimi tiskanimi črkami v prvem razredu, pri starosti otrok šest let, ostale pisave pa otroci usvajajo v drugem razredu. Navadno se učitelji za uvedbo začetnega opismenjevanja glede časovne opredelitve opirajo na izbrana učna gradiva posameznih založb, pri čemer bi lahko izbrali tudi drugačno metodo in postopek opismenjevanja, saj jim to Učni načrt za slovenščino (2011, 2018) omogoča. Z uvedbo Učnega načrta za slovenščino (2018) ni uvedenih sprememb glede metod in postopkov začetnega opismenjevanja.

V slovenskem prostoru pri procesu opismenjevanja otrok s slušno analizo išče določen glas v posameznih delih besede, npr. na začetku besede, na sredini in na koncu besede. Ob tem gre za analitično spoznavanje črk in sintetiziranje glasov v besede (Pečjak, 2012). Za poučevanje začetnega opismenjevanja uporabljamo sintetično, analitično, analitično-sintetično in globalno metodo, pri čemer se slovenski otroci najpogosteje opismenjujejo z analitično-sintetično metodo, saj je slovenski jezik fonološko skladnejši v primerjavi s francoskim ali angleškim jezikom. Analitično-sintetična metoda vključuje tudi manj znano in zato tudi najmanj uporabljeno metodo hkratnega opismenjevanja z velikimi in malimi tiskanimi črkami, katere utemeljitelj je Schellander (1992), ki je metodo podrobno preučil. Pri tem se je zgledoval po avstrijskem modelu takratnega opismenjevanja, ko so učitelji začeli hkratno opismenjevati učence z velikimi in malimi tiskanimi črkami. Izpostaviti je treba, da so učenci v šolo vstopili pri šestih letih, nekateri tudi brez poprejšnjega obiska neobveznih predšolskih ustanov.

Postopek opismenjevanja se izraža v hitrosti oziroma tempu učiteljevega obravnavanja črk in njegovem vrstnem redu (Golli, 1991). Glede na vrstni red usvajanja črk opredeljujemo tri različne postopke opismenjevanja. Pri prvem otroci spoznavajo posamezno črko s pripadajočim glasom, kar poteka dalj časa, saj usvajanje črk poteka v zaporedju ene črke za drugo (prim. Grginič, 2013). Pri drugem postopku otrok spoznava posamezne skupine črk, kar pomeni, da usvaja več črk skupaj (Pečjak, 2012). Tretji postopek pa otroku ponuja v obravnavo vse črke hkrati, ta pa po lastni volji izbere, katero črko se bo učil (Golli, 1991).

Kot omenjajo definicije pismenosti, se opismenjevanje ne nanaša zgolj na usvajanje in razvijanje pisanja, temveč je v tesni in temeljni povezavi s pridobivanjem bralnih zmožnosti. Saksida (2014, str. 54) se na podlagi preučevanja mednarodnih rezultatov slovenskih učenk in učencev izkazanih na raziskavi PISA 2009 (PISA, 2010) in PISA 2012 (Šterman Ivančič, 2013) sprašuje, kako do boljše bralne pismenosti. V svojem kritičnem razmišljanju poda smernice za učinkovit dvig bralne pismenosti, ki se nanaša na povečanje števila bralnih gradiv tako v šolskem prostoru kot v domačem okolju, pri čemer izpostavi pomen notranje in zunanje motivacije za branje. Dodatno opozori na obravnavo zahtevnejših besedil pri pouku in izvedbo kakovostnih bralnih nalog, ki jih oblikujejo učitelji. Posebno pozornost nameni pomenu zunanjega preverjanja znanja, ki je učencem, staršem, učiteljem in šoli smerokaz za delo na področju bralne pismenosti. Da bi lahko izboljšali bralno pismenost in tako vplivali na visoke bralne dosežke učencev, pa se je potrebno zavedati tudi pomena zgodnjega razvijanja predbralnih in predpisalnih spretnostih (Grom, 2021a) ter razmisliti o opismenjevalnih metodah, ki so povezane z učenjem začetnega branja in pisanja (Håland idr., 2019).

1.3 Razvijanje bralno-pisalnih spretnosti

Branje je potencialna spretnost, ki je neobhodno povezana s pisanjem. Gre za dva večdimenzionalna procesa, ki ju povezuje nekaj skupnih funkcij, npr. črkovno znanje, fonološko zavedanje, semantični sistem (pomen besed), kratkoročni in dolgoročni spomin, ter pozornost (Berninger idr., 2006; Shanahan, 2006). Shanahan in Lomax (2006) sta ugotovila, da spretnosti, ki so potrebne za branje, npr. analiza besed, obseg besedišča ali razumevanje, vplivajo na spretnosti, ki so povezane s pisanjem, npr. prepoznavanje in poimenovanje črk, uporaba besedišča, skladenjsko znanje in sistem strukture zapisa zgodbe.

Rezultati raziskave Kim idr. (2011) so pri modeliranju strukturnih enačb pokazali, da je bil govor, poznavanje črk in tekoče pisanje črk v pozitivni korelaciji s spretnostjo branja. Moats (2005–2006) ugotavlja, da je poleg govora, znanje črk druga najpomembnejša spretnost, ki vpliva na pozitivne rezultate pisanja. Pogosto se črkovanje šteje za nižjo mehansko spretnost, a je kljub vsemu potrebna za doseganje višje ravni pismenosti, kar je v kontekstu načrtovanja

pisnega procesa in ustvarjanja vsebine v besedilu. Otroci, ki izkazujejo težave s črkovnim znanjem in še vedno veliko pozornosti namenijo pravilnemu oblikovanju črk, umeščanju le teh v ustrezen pisalni prostor, težje povezujejo črke z ustreznimi glasovi ali ne zmorejo črk sestaviti v celotno besedo, lahko pri pisanju vsebine nekega besedila pozabijo na oblikovano idejo v svojih mislih. Zato je pomembno, da otrok pisanje izuri do avtomatizacije, saj le tako lahko pozornost usmeri v razvijanje vsebine zapisa (prav tam).

Novejša norveška študija (Håland idr., 2019) izpostavlja pomen zgodnjega razvoja pisanja, pri čemer raziskovalci omenjajo, da so sposobnosti otrok za razvijanje zgodnjih pisalnih aktivnosti pogosto podcenjene. V raziskavo so bili vključeni otroci prvega razreda, ki so bili deležni začetnega pisanja v jesenskem semestru. Raziskovalce je zanimala poučevalna praksa učiteljev z vidika njihove odločitve, koliko časa namenijo učenju pisanja, na kakšen način opismenjujejo učence in katero vrsto besedil vključujejo v proces učenja pisanja. Ugotovitve raziskave so pokazale pomembno razliko v poučevalnih praksah učiteljev, ki se nanašajo na pisanje otrok, saj ti v različnem časovnem obdobju uvajajo proces pisanja, dodatno učitelji uporabljajo različne načine poučevanja, predvsem pa je zanimivo, da petina otrok v jesenskem semestru, ko je potekal čas usvajanja prvih pisalnih znanj, ni bila spodbujena k pisanju kratkih samostojnih besedil. Učitelji so različne poučevalne pristope utemeljevali s predhodno uporabo bralnih nalog. V nadaljevanju so utemeljevali zaporedno konceptualizacijo razvoja pismenosti, ki uvaja branje pred pisanjem in kot zadnje so navedli pomanjkljivo znanje o pedagoških vsebinah za izvajanje ustreznih praks povezanih z učenjem pisanja. Strickland (2011) izpostavlja pomen vprašanja »kdaj« se uvajajo poučevalne metode in postopki za uspešen razvoj branja in pisanja, saj je časovna komponenta ena izmed pomembnih smernic sodobnega poučevanja pismenosti.

2. Raziskava

2.1 Raziskovalni problem

V slovenskem izobraževalnem prostoru je bilo v preteklosti izvedenih več kurikularnih sprememb, ki se nanašajo na začetno opismenjevanje. Učni načrt za slovenski jezik (1998, str. 33) je predvideval sistematično opismenjevanje otrok z velikimi in malimi tiskanimi črkami v drugem razredu osnovne šole, v tretjem razredu pa so otroci usvajali male in velike pisane črke. Kurikularna reforma leta 2011 (Učni načrt za slovenščino, 2011) je na področju slovenščine uvedla sistematično opismenjevanje velikih tiskanih črk v prvem razredu osnovne šole, kar je bila pomembna sprememba na področju razvijanja začetne pismenosti. Kasnejša kurikularna sprememba, ki je bila sprejeta leta 2018 (Učni načrt za slovenščino, 2018), ni opredeljevala novih smernic za začetno opismenjevanje in se opira na že zasnovane predhodne predloge.

V slovenskem izobraževalnem prostoru prevladuje analitično-sintetična metoda začetnega opismenjevanja, ki v prvem razredu pri prvošolcih uvaja pisanje z velikimi tiskanimi črkami. Pri tem se postavlja vprašanje o manjši uporabi hkratnega opismenjevanja z velikimi in malimi tiskanimi črkami otrok prvega razreda, kjer se izpostavlja prednost metode, nanašajoč se na hitrejše usvajanje obeh abeced, funkcionalno rabo črk pri pisanju kratkih in enostavnih besedil ter hitrejšem bralnem procesu (Schellander, 1992). Predhodno so temu področju posvečali pozornost Schellander (1992), ki je preučeval učinke hkratnega opismenjevanja velikih in malih tiskanih črk otrok prvega razreda na avstrijsko Koroškem, kjer so otroci govorili nemško in slovensko. Kasneje se je s to metodo raziskovalno ukvarjala tudi Ropič (2000), ki je metodo preučevala na populaciji pri starosti sedmih let. Tokratna raziskava je namenjena preučevanju hkratnega opismenjevanja otroka v prvem razredu osnovne šole pri starosti šest let.

2.2 Namen in cilj raziskave

Namen izvedene raziskave je predstaviti opismenjevalne spretnosti prvošolke v procesu začetnega opismenjevanja z uporabo velikih in malih tiskanih črk. Temeljni cilj raziskave želi izpostaviti pomen hkratnega opismenjevanja z velikimi in malimi tiskanimi črkami ter prispevati k ozaveščanju učinkov izbrane metode začetnega opismenjevanja, ki temelji na aktivnosti učenke in razvijanju interesa za branje. Dodatno želi raziskava predstaviti tudi vidik učitelja, ki vodi proces opismenjevanja in vidik staršev, ki so na podlagi vprašalnika podali svoje mnenje.

2.3 Raziskovalni vprašanji

V raziskavi smo se osredotočili na dve temeljni raziskovalni vprašanji:

- Ali je učenka prvega razreda osnove šole zmožna hkrati usvojiti velike in male tiskane črke?
- Kako zmore učenka v prvem razredu uporabiti usvojeno znanje črk pri samostojnem pisanju?

3. Metoda

3.1 Raziskovalni pristop

V raziskavi je bila uporabljena kvalitativna metoda študije primera, ki je vključevala celovit opis primera in njegovo analizo (Mesec, 1998) ter z več vidikov poglobljeno raziskovala »avtentičen primer« (Vogrinc, 2008) na področju začetnega opismenjevanja prvošolke v osnovni šoli. Za kakovostno preučevanje primera so bili uporabljeni različni raziskovalni koncepti – triangulacija metod, in sicer: analiza učenkinih zapisov, intervju z učenko ter vprašalnik za starše. Glede na pomanjkljivo raziskanost obravnavane tematike, je bila uporaba kvalitativnega raziskovalnega pristopa vsebinsko smiselna in metodološko upravičena.

3.2 Vzorec raziskave

Raziskava temelji na neslučajnostnem namenskem vzorcu, s preučevanjem učenke prvega razreda osnovne šole, stare od 5,6 do 6,4 leta. Proces opismenjevanja je bil spremljan celo šolsko leto. V raziskavo so bili vključeni tudi učenkini starši s predstavitvijo mnenja do hkratnega opismenjevanja z velikimi in malimi tiskanimi črkami. Izbor vzorca je temeljil na prostovoljnem sodelovalnem dogovoru, saj so morali starši podati pisno soglasje za spremljanje učenkinega procesa začetnega opismenjevanja. Pozornost je bila namenjena tudi upoštevanju temeljnih načel etičnega raziskovanja na pedagoškem področju v smislu prostovoljnega sodelovanja in varovanja osebnih podatkov udeležencev.

3.3 Postopek zbiranja podatkov in raziskovalni instrumenti

Raziskovalni podatki so bili zbrani od začetka do konca šolskega leta z uporabo različnih raziskovalnih tehnik (Sagadin, 1993, v Vogrinc, 2008).

Podatke smo zbirali s pomočjo začetnega in končnega testiranja udeleženke in sicer: (i) z vprašalnikom o bralni motivaciji za mlajše učence (Nolimal idr., 2013, str. 283), (ii) preizkusom razvitosti besedišča (Mesojedec, 2017, str. 63), (iii) s preizkusom Ocenjevalna shema bralnih

zmožnosti – 1, začetni preizkus, ki je vseboval poimenovanje črk in fonološko zavedanje (Pečjak idr., 2011).

Zbiranje podatkov na treh različnih ravneh ponuja celovitejši vpogled v napredek učenke pri hkratnem opismenjevanju z velikimi in malimi tiskanimi črkami. Kot osnova za analizo podatkov je v raziskavi uporabljena deskriptivna metoda. Raziskovalni podatki so bili pridobljeni z vključevanjem kombiniranega empiričnega gradiva, ki je vključeval: (i) opazovanje z udeležbo in pisne izdelke učenke, (iii) polstrukturiran intervju z učenko in (iii) vprašalnik za starše. Pri nestrukturiranemu opazovanju z udeležbo smo si pomagali z osebnim dnevnikom opazovanja. Učiteljevo opazovanje s sprotnimi zapisi je potekalo ves čas začetnega opismenjevanja z osredotočenostjo na samostojno pisanje in branje učenke. Za poglobljeno razumevanje učenkinega procesa opismenjevanja so bili pregledani njeni pisni izdelki, npr. zvezek za slovenščino, zvezek za bralno značko, domače branje, izdelek na tekmovanju za slovenščino, ocenjevanje znanja in opisna ocena ob polletju in ob koncu šolskega leta. Dodatno je bil ob koncu šolskega leta izveden polstrukturiran intervju z udeleženko raziskave. Za njegovo izvedbo je bilo vnaprej pripravljenih devet temeljnih vprašanj. Za poglobljeno razumevanje raziskave smo na podlagi vprašalnika, ki so ga v pisni obliki ob koncu šolskega leta izpolnili starši, analizirali tudi njihovo mnenje do izvedenega začetnega opismenjevanja.

4. Rezultati

Raziskovalne ugotovitve so predstavljene v treh delih: (i) način poučevanja in učiteljev pogled na opismenjevanje z integrativno metodo, (ii) mnenje udeleženke raziskave o lastnem opismenjevanju in (iii) stališča staršev do hkratnega opismenjevanja učenke z velikimi in malimi tiskanimi črkami.

4.1 Način poučevanja in učiteljev pogled na hkratno opismenjevanje z velikimi in malimi tiskanimi črkami

Učenčeve zmožnosti branja in pisanja je smiselno preverjati ne le ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, temveč in predvsem ob vstopu v šolo, saj je takšna povratna informacija za učitelja pogoj, da za učenca izdela individualni načrt začetnega opismenjevanja in prilagodi metodo in postopek začetnega opismenjevanja.

Učenka je na začetku šolskega leta opravila tri različne preizkuse:

a. Vprašalnik bralne motivacije za mlajše učence (Nolimal idr., 2013, str. 283) je pri udeleženki raziskave pokazal, da v začetnem branju uživa, se razveseli, če dobi knjigo, samostojno še ne more prebrati debele knjige, zaveda pa se, da iz knjig izve zanimivosti. Branje jo zabava, bere samoiniciativno in ne potrebuje spodbud zunanjega okolja. Pred večernim spanjem redno bere, obiskuje šolsko in krajevno knjižnico, pogovarja se o prebranem besedilu in bere knjige, ki so raznovrstne, tudi takšne, ki jih šolska priporočila ne vsebujejo.

b. Preizkus razvitosti besedišča (Mesojedec, 2017, str. 63) je pokazal, da se je učenka doma skoraj vsak dan igrala družabne igre s sestrama. Primerjava začetnega in končnega preizkusa razvitosti besedišča (Mesojedec, 2017) kaže, da je učenka pri vsaki nalogi napredovala za več kot tretjino točk pri razvitosti besedišča ob koncu šolskega leta.

c. Iz preizkusa Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti – 1, začetni in končni preizkus (Pečjak idr., 2011a) sta bili vzeti nalogi, ki se nanašata na poznavanje črk (poimenovanje, prepoznavanje in pisanje črk) in fonološko zavedanje (ugotavljanje in razlikovanje prvega glasu v besedi, ugotavljanje zadnjega glasu v besedi, slušna analiza, slušna sinteza). Učenka je ob začetnem preizkusu prepoznavanja črk pravilno poimenovala vse črke, prepoznala vse črke in pisala vse velike tiskane črke, ob končnem preizkusu pa je bilo prav tako: razlike med začetnim in končnim preizkusom ni bilo, saj je učenka že ob začetnem preizkusu pravilno poimenovala, prepoznala in pisala vse velike tiskane črke. V fonološkem delu preizkusa je enako uspešno ob začetnem in končnem preizkusu rešila nalogi, ki preverjata prvi glas v besedi in razlikovanje prvega glasu dane besede. V tretji nalogi, ki določa zadnji glas v besedi, je na začetku leta pravilno rešila dve besedi, na koncu leta pa vse štiri. Nalogi slušne analize in slušne sinteze je tako na začetku kot na koncu leta rešila pravilno.

Dodatno je imela ob začetku šolskega leta ustrezno razvito držo pisala in se je pravilno orientirati na listu papirja (spodaj, zgoraj, levo, desno). Grafomotorika je bila primerno razvita, kar pomeni, da je obvladala smer pisanja od leve proti desni in od zgoraj navzdol (Žerdin, 2003).

Učenka je spremljala svoj proces opismenjevanja in si samostojno določala tempo in količino usvajanja črk. Z izbranim učnim pristopom je prevzela odgovornost za svoje napredovanje pri opismenjevanju in izvajala samoregulacijo učenja.

Pri nestrukturiranem opazovanju je učiteljica pregledala učenkine zapise. Usvajanje črk je funkcionalno pretvorila v pisanje besed in kratkih enostavnih povedi. Ob slikovni podpori je pisala polvezna besedila in uporabljala veliko začetnico na začetku povedi in v lastnih imenih, prav tako pa je uporabljala ločilo na koncu povedi.

Na koncu šolskega leta je učenka brala preprosta besedila in knjige (prim. Desa Muck: Anica). Uspešen bralni proces lahko povežemo z vprašalnikom bralne motivacije za mlajše učence (Nolimal idr., 2013, str. 283), v katerem se je pokazala njena visoka bralna motivacija. Sama je posegala po zahtevnejših književnih besedilih, jih brala sošolcem, dodatno je sošolce učila branja, jim razlagala prebrana besedila, izdelovala otroške knjige, se zanimala, kako naj izboljša svoje branje, bila kritična do nepravilno prebranih besed. Bralne in pisalne spretnosti je izrazila tudi pri bralni znački, ko je v pisni obliki predstavila avtorja, naslov prebranega besedila, opisala glavno osebo in izrazila mnenje o prebranem besedilu, ki je navadno vsebovalo dve ali več povedi. Dodatna oblika spremljanja bralno-pisnega napredka je bilo domače branje. Pri tem je učenka samostojno prebrala besedilo in nato pisno izpolnjevala naloge, kjer je izkazala bralno razumevanje in pravopisno ustreznost. Izkazala je ustrezno uporabo velike začetnice, upoštevala je pisanje predloga ločeno od naslednje besede in pravilno uporabljala ločilo na koncu povedi. Sama je tudi uporabila pravopisno popravno znamenje za ločeno pisanje besed, s čimer je izkazala dodatno znanje o pisanju. V celoti je bilo besedilo zapisano vsebinsko ustrezno z uporabo smiselnih povedi. Pisava je bila čitljiva ter estetska. Učenka se je udeležila tudi tekmovanja za slovenščino. Glede na merila vrednotenja je pri razumevanju besedila dosegla sedem točk od desetih, za prepričljivost osebnega odziva je prejela štiri točke od petih, za zgradbo besedila, jezikovno pravilnost in čitljivost zapisa pa je prejela pet točk od petih. Naredila je le redke napake, zapis pa je bil čitljiv.

Ob predstavitvi učenkinega procesa opismenjevanja in pregledu njenih izdelkov sklenemo, da je bilo hkratno opismenjevanja z velikimi in malimi tiskanimi črkami učinkovito, saj je učenka dosegala vidne rezultate, ki so segali v zgornjo četrtino uspešnejših učencev v razredu

(Grom, 2016). To prepričljivo potrjuje tudi njena končna opisna ocena, v kateri je zapisano, da je učenka presegla standarde znanja pri slovenščini za prvi razred.

4.2 Mnenje preučevane osebe o lastnem procesu hkratnega opismenjevanja z velikimi in malimi tiskanimi črkami

Posreden nestandardiziran intervju je bil z učenko opravljen konec šolskega leta, meseca maja. Učiteljica je z njo vzpostavila zaupljiv odnos, kar je prispevalo k sproščenemu pogovoru in temeljitejšim odgovorom. Zapis intervjuja je učenka prebrala in ni dodala dodatnih pojasnil k danim vprašanjem.

Učenka je v intervjuju izrazila, da je prišla v šolo s pričakovanji o učenju vseh črk, saj je velike tiskane črke že poznala, kar lahko povežemo z rezultati preizkusa Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti – 1, začetni – poimenovanje črk (Pečjak idr., 2011). Njena želja po učenju je bila povezana z branjem besedil, ki so napisana z malimi tiskanimi črkami. Učenja črk se je veselila.

Vsak dan je povprečno brala 20 minut. Branje je povezovala z domačo nalogo ali besedili, ki so jo zanimala. Brala je za domačo nalogo ali pred spanjem svoji mami, sestri ali igračam. Ponosna je, da zmore samostojno prebrati knjige, ki imajo tudi do 60 strani in da ni odvisna od branja drugih. Prebirala je časopise in revije (časnik Delo – največkrat je prebrala prvo in zadnjo stran). Učenka je pojasnila, da so jo k branju najprej pritegnile slike v knjigah in šele nato črke. Črke je začela v besede sestavljati tako, da je najprej prebrala samo kakšno kratko besedo, nato pa je brala tudi daljše in težje besede. Male tiskane črke so ji bolj všeč in jih je lažje brala kot velike tiskane črke. Menila je, da se je branja naučila, ker je vsak dan vadila in tako postajala boljša bralka. Pri pisanju je zamenjevala črki »b« in »d«. Z vsakodnevno vajo, ko je na različna listka pisala besede z začetnim glasom »b« in besede z začetnim glasom »d«, je težavo uspešno premagala. Včasih so jo motile črke z »repki«, saj so nekateri »repki« obrnjeni navzgor (b, d), drugi pa navzdol (p, g), a je težavo rešila z dodatno vajo pisanja, ob tem pa si je tudi kaj narisala. Spomnila se je težav pri orientaciji, saj je v začetnih poskusih pisanja besede pisala zelo tesno skupaj, drugič pa je bilo med njimi preveč prostora. Z vajo je pridobila občutek za urejen videz zapisa, na kar je tudi ponosna. Znanje branja in pisanja je utrjevala doma, ob tem pa je staršem in sestrama kazala svoj napredek.

Med začetnim opismenjevanjem je učenka izpostavila tempo usvajanja črk, ki si ga je določala sama, ob čemer se ji ni bilo treba prilagajati sošolcem/-kam, ki so začetne opismenjevalne spretnosti usvajali v drugačnem tempu. Pri skupinski obliki dela je bilo zanjo pomembno, da so si učenci delo med seboj razdelili glede na različne spretnosti, ki so bile potrebne za posamezno stopnjo dela, npr. učenci, ki so znali pisati so pisali, nekateri so risali, drugi narekovali, eni so le strigli in lepili, in tako je nastal skupinski izdelek, npr. plakat. Veselje je izrazila tudi nad bogatim razrednim knjižnim kotičkom z raznovrstnim bralnim gradivom. V njem je preživljala bralni čas pred začetkom pouka, kadar je predčasno končala delovne naloge in v popoldanskem času podaljšanega bivanja.

V pomoč pri hkratnem opismenjevanju so ji bili učiteljičini nasveti, saj je tako lahko popravila napake, ki jih je delala pri zapisu črk ali besed, uporabi ločil in velikih začetnicah.

4.3 Mnenje staršev do hkratnega opismenjevanja z velikimi in malimi tiskanimi črkami

V začetku junija tekočega šolskega leta so starši v pisni obliki podali mnenje o hkratnem opismenjevanju z velikimi in malimi tiskanimi črkami. Pohvalili so predstavitev začetnega opismenjevanja, ki je potekalo na prvem roditeljskem sestanku. Predstavljeno vsebino so

ocenili kot smiselno in utemeljeno, predvsem pa so bili navdušeni, da se opismenjevanje začne novembra in ne šele v drugem polletju šolskega leta. Prednost tovrstnega opismenjevanja so videli predvsem v času, ki je bil po usvajanju črk namenjen utrjevanju branja in pisanja, saj je usvojeno znanje postalo trajno. Starši so poročali, da so bili s takšnim opismenjevanjem manj obremenjeni kot pri starejših dveh hčerkah, pri katerih je začetno opismenjevanje potekalo kasneje in je trajalo daljši čas. Njihova hčerka je doma brala in pisala samoiniciativno, saj ji je to predstavljalo izziv.

Starši so poročali, da je hkratno opismenjevanje pri hčerki potekalo hitro in brez težav. Zanjo je bilo učenje malih tiskanih črk zanimivo, saj ji je nudilo nove priložnosti za branje in pisanje. Brati je začela časopise, reklame in debelejše knjige. Hčerki so bili zanimivi bralni listi, ki so bili prilagojeni njeni bralni zmožnosti. Pisanje ji ni delalo težav, saj je bilo zaznati le nekaj zamenjav med »b« in »d«, včasih pa je pri daljši in zahtevnejši besedi izpustila kakšno črko. Brez težav je pravilno uporabljala veliko začetnico na začetku povedi in pri zapisu imen. Pogosto je napake opazila sama in jih tudi popravila. Starši smisel takšnega poučevanja vidijo v tem, da otrok prej postane samostojen bralec, kar povečuje interes branja. Dodatno se staršem zdi pomembno, da je učiteljica hčerki prilagodila način poučevanja. Oviro pri hkratnem opismenjevanju z velikimi in malimi tiskanimi črkami vidijo v šolskem gradivu, ki ni prilagojeno učencem, ki se hitreje opismenjujejo.

5. Zaključek

Raziskava je za slovensko področje aktualna, saj nimamo analiz, ki bi nam osvetlile področje hkratnega opismenjevanja z velikimi in malimi tiskanimi črkami otrok prvega razreda osnovne šole pri starosti šest let. Raziskava je pokazala, da je učenka dobro poznala črke in imela primerno razvito fonološko zavedanje, kar ji je v prvem razredu omogočilo lažje usvajanje obeh vrst tiskanih črk. Pri pisanju besedil je ustrezno uporabljala veliko začetnico v funkcijski vlogi in pisala ločila na koncu povedi. Ob koncu šolskega leta je samostojno, vsebinsko in pravopisno ustrezno oblikovala zapise v obsegu ene in pol strani velikega črtanega zvezka. Izkazala je velik interes za branje in tako sodelovala pri bralni znački, pisanju domačega branja in tekmovanju za slovenščino. Bralne aktivnosti so bile prilagojene njenim zmožnostim in zanjo niso bile prezahtevne. Imela je primerno razvito besedišče. Še vedno se je veselila skupnega branja s starši v domačem okolju. Učenka je v šolo vstopila s pričakovanji, da se bo učila brati in pisati, zato je bila na koncu šolskega leta ponosna na svoj bralno-pisalni napredek. Diferenciacija pouka, ki je zajemala obliko poučevanja, metodo opismenjevanja in vsebinske prilagoditve besedil, je bila za učenko primerna, saj je lahko napredovala v skladu s svojim predznanjem in zmožnostmi. Starši so podpirali proces hkratnega opismenjevanja z velikimi in malimi tiskanimi črkami, a so izpostavili težave zaradi šolskih gradiv, ki ne zajemajo takšnega poučevanje. Dodatno so izpostavili pomen učiteljevega poučevanja, ki je vseboval prilagojen pristop.

Raziskava je neposredno prikazala pomen programskih smernic predšolskega in začetnega vzgojno-izobraževalnega obdobja na področju razvijanja pismenosti (Grom, 2021b), kjer se je učinek hkratnega opismenjevanja pokazal kot uspešen bralno-pisalni napredek učenke na podlagi predhodno dobro razvitih predopismenjevalnih spretnosti. Učenka je izkazala znanje črk, ustrezno razvito fonološko zavedanje ter primerno razvito besedišče, kar je lahko funkcionalno uporabljala v samostojnih zapisih besedil. Najpogostejši način opismenjevanja v mnogih evropskih državah je uvajanje ene črke na teden (Sunde, Furnes in Lundetræ, 2020), kar je pogosta poučevalna praksa tudi v Sloveniji. Sunde, Furnes in Lundetræ (2020) so v novejši študiji raziskovale vpliv tempa usvajanja črk glede na bralni napredek. Regresijska

analiza je pokazala, da hitrejši tempo usvajanja črk vplival na bistveno boljše rezultate pisanja črk, besed ter kratkih povedi in bralni napredek. S prikazano raziskavo lahko povežemo tudi naš preučevani primer, kjer se je pokazalo, da je usvajanje več črk na teden pozitivno vplivalo na bralno-pisalni proces učenke. Raziskava Kaye in Lose (2018) o poučevanju in učenju črk potrjuje, da je začetno opismenjevanje zahtevno, pri čemer sodeluje več procesov hkrati. V te procese je vključeno tudi prepoznavanje, poimenovanje in pisanje črk. Pri tem je pomembno razlikovanje med podobnimi črkami in prepoznavanjem njihovih zvočnih oziroma glasovnih korespondenc, ki so temeljnega pomena začetnega bralca. Tudi raziskava McConnell in Wackerle-Hollman (2016) na vzorcu 316-tih otrok, ki so obiskovali zadnji dve leti vrtca in prvi dve leti osnovne šole, izpostavlja pomen črkovnega znanja in razvitega fonološkega zavedanja, ki ga otroci pridobivajo že v predšolskem obdobju. To smo v našem primeru preučevali s preizkusom Ocenjevalne sheme bralnih zmožnosti – 1, začetni preizkus (Pečjak idr., 2011.), pri čemer se je pokazalo, da je dobro predznanje učenke pozitivno vplivalo na začetno opismenjevanje, kar pomeni, da dobro razvite predopismenjevalne spretnosti, ki jih otroci razvijajo in pridobivajo v predšolskem obdobju, temeljno pripomorejo k uspešnejšemu začetnemu opismenjevanju. Napredek učenke je prav tako v kontekstu smernic Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019, str. 5) kjer je zapisano, da je treba raven bralne pismenosti prilagoditi posamezniku tako, da se lahko optimalno razvija in je za branje motiviran. Višja bralna pismenost je bila pri učenki dosežena z individualizacijo (prav tam, str. 7), ki jo je omogočala strokovna odličnost in odgovornost z vključevanjem visokih pričakovanj učiteljice (prav tam, str. 8; Lucariello idr., 2015, str. 25). Pomen tovrstnega opismenjevanja se kaže v višjem nivoju bralno-pisalnih zmožnostih, kar ponuja odlično izhodišče za nadaljnje učenje. Tako kot se slovenska Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019) zavzema za kakovostno razvijanje pismenosti, med drugim zajema tudi predšolsko in začetno šolsko obdobje, tudi drugi nacionalni odbori po svetu (prim. National Early Literacy Panel, 2009; National Reading Panel, 2000) opredeljujejo smernice za razvijanje in poučevanje pismenosti, saj se snovalci nacionalnih strategij zavedajo, da uspešno razvijanje zgodnjega ter začetnega branja in pisanja zagotavlja pomembne učne napredke v nadaljnjih letih izobraževanja.

Da bi lahko potrdili učinke metode hkratnega opismenjevanja z velikimi in malimi tiskanimi črkami za širšo populacijo otrok prvega razreda, bi bilo smiselno raziskavo razširiti in jo primerjati z rezultati učencev, ki se opismenjujejo le z velikimi tiskanimi črkami. Dodatno se za snovalce učnih gradiv ob tem kažejo priložnosti za oblikovanje ustreznih gradiv, ki bi v celoti podpirala hkratno opismenjevanje z velikimi in malimi tiskanimi črkami otrok prvega razreda osnovne šole, kar pomeni, da bi bilo pri takšnem snovanju gradiv smiselno upoštevati temeljne specifike integrativne metode.

6. Literatura

Adamič, M. (1992). *Razvitost relevantnih sposobnosti učencev za začetno pisanje in branje. Sodobne oblike opismenjevanja* (str. 21–24). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2014). Foundation to year 10 curriculum: Language for interaction (ACELA1428). Pridobljeno s https://www.education.act.gov.au/schooling/resources-for-teachers/literacy_and_numeracy#l

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., Shimada, S. in Apel, K. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology, 29*(1), 61–92.

Bešter Turk (2011). Pismenost v učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (1998) in v njegovi posodobljeni različici (2008). V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc. (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 46–59). Koper: Univerza na primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Univerzitetna založba Annals.

Golli, D. (1991). *Opismenjevanje v prvem razredu: priročnik za učitelje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Grginič, M. (2013). *ABC 1, Poslušamo – govorimo, pišemo – beremo*. Delovni zvezek, 1. del, prenova. Mengeš: Izolit.

Grom, K. (2016). Zmožnejši bralci in pisci besedil v prvem razredu osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje, 9*(4), 39–54.

Grom, K. (2021a). *Razvoj pismenosti pri otrocih, rizičnih za razvoj SUT in brez njih, v vrtcu in šoli. Razvijanje predopismenjevalnih spretnosti v predšolskem in začetnem šolskem obdobju.* (modul 1). Spletno izobraževanje s pisnim gradivom. Maribor: Založba Forum Media.

Grom, K. (2021b). Zagotavljanje višje kakovosti razvijanja pismenosti z vidika vertikalnega povezovanja predopismenjevalnih spretnosti med Kurikulumom za vrtce in Učnim načrtom za slovenščino. V I. Ž. Žagar in A. Mlekuž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: medsebojni vplivi raziskovanja in prakse* (str. 91–110). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-339-4

Grosman, M. (2010). Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika, 61*(1), 16–27.

Håland, A., Hoem, T. F. in McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: the quantity and quality of practices in norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal, 47*, 63–74.

Horowitz-Kraus, T. in Hutton, J. (2015). From emergent literacy to reading: how learning to read changes a child's brain. *Acta Pædiatrica*, *104*(7), 648–656.

Kaye E. L.. in Lose, M. K. (2018). As Easy as ABC? Teaching and Learning About Letters in Early Literacy. *The Reading Teacher, 72*(5), 599–610.

Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., Greulich, L. in Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and Individual Differences, 21,* 517–525.

Kranjc, A. (2001). Kaj poraja funkcionalno nepismenost? Prva opozorila na funkcionalno nepismenost v Sloveniji. *Andragoška spoznanja, 7*(1), 58–67.

Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih (1999). Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lucariello, J., Graham, S, Nastasi, B, Dwyer, C., Skiba, R., Plucker, J., Pitonika, M., Brabeck, M., DeMarie, D. in Pritzker, S. (2015). *Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning*. Coalition for Psychology in Schools and Education. Washington, D.

McConnell, S. in Wackerle-Hollman, A. (2016). Can We Measure the Transition to Reading? General Outcome Measures and Early Literacy Development From Preschool to Early Elementary Grades. *University of Minnesota, AERA Open, 2*(3), 1–15.

McGuinness, D. (2004). *Early reading instruction: What science really tells us about how to teach reading*. London: A Bradford Book.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mesojedec, M. (2017). *Družabna igra in govorne zmožnosti prvošolcev*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Moats, L. C. (2005–2006). How spelling supports reading: And why it is more regular and predictable than you may think. *American Educator,* 12–43.

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Nolimal, F., Novaković, T. (ur.) (2013). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli.* Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S., Magajna, L., Podlesek, A., Potočnik, N. (2011). *Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1. razreda (OSBZ-1)*. Predloga z navodili za izvedbo in vrednotenje – osnutek preliminarne oblike. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Pečjak, S. (2012). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

PISA (2010). *OECD, PISA 2009*, p*rvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA2009_prviRezultati.pdf

PISA (2016). *OECD, PISA 2015*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s http://novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2016/12/PISA2015NacionalnoPorocilo.pdf

Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja) (2018). Elektronska izdaja. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo.

Retelsdorf, J., Köller, O. in Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction, 29,* 21–30.

Ropič, M. (1996). *Podaljšano opismenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ropič, M. (2000). Praktični problemi v začetnem opismenjevanju. *Sodobna pedagogika, 51*(2), 74–82.

Saksida, I. (2014). Kako do boljše bralne pismenosti? V M. Miklavčič in A. Barle Lakota (ur.), *Za dvig bralne pismenosti [Elektronski vir]: zbornik prispevkov strokovnega tematskega razgovora na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana, 7. februarja 2014* (str. 54–59). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/Za-dvig-digitalne-pismenosti.pdf

Schellander, A. (1992). Aktualna vprašanja pouka začetnega branja in pisanja: Hkratno pridobivanje velikih in malih črk. V A. Kozinc (ur.), *Sodobne oblike opismenjevanja* (str. 9–20). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. V C. A. MacArthur in S. Graham (ur.), *Handbook of writing* (str. 171–183). New York: Guilford Press.

Shanahan, T. in Lomax, R. G. (2006). An Analysis and Comparison of Theoretical Models of the Reading-Writing Relationship. *Journal of Educational Psychology, 78*(2), 116–123.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2008). Slovenska akademija znanosti in umetnosti. Ljubljana: DZS.

Strickland, D. S. (2011). *Strategies for beginning readers and writers and those needing additional support and intervention in teaching phonics today* (str. 50–64). Newark, DE: International Reading association.

Sunde, K., Furnes, B. in Lundetræ, K. (2020). Does Introducing the Letters Faster Boots the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific Studies of Reading, 24*(2), 141–158.

Šterman Ivančič, K. (ur.) (2013). *Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019). *PISA 2018 Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2011). Elektronski vir. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina (1998). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo.

UNESCO (2003). Literacy, a UNESCO perspective. United nations educational, scientific and cultural organization.

UNESCO (2016). *Innovation in literacy.* Winners of the UNESCO onternational literacy prizes. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020–2025) (2019). UNESCO. General Conference 40th. Pridobljeno s https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411?posInSet=2&queryId=fab6406f-989c-4049-b36b-a2fb1c00bda3

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: priročnik za pomoč specialnim pedagogom in učiteljem pri odpravljanju motenj v razvoju jezika, branja in pisanja.* Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Društvo Bravo.

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Katarino Grom odlikuje trideset let izkušenj v predšolskem in šolskem izobraževalnem sistemu. Dodatno se kot raziskovalka ukvarja s področjem didaktike slovenščine – ožji področji: branje in pisanje. Zaveda se intenzivnih sprememb, ki za uspešno družbeno udejstvovanje od posameznika zahtevajo vedno višji nivo pismenosti. Na področju razvijanja pismenosti njeno delo odlikuje model vertikalnega povezovanja dveh ločenih vzgojno-izobraževalnih sistemov, tj. vrtca in osnovne šole, pri čemer strokovno pozornost namenja načrtnemu in sistematičnemu razvijanju zgodnje pismenosti, kar povezuje z integrativno metodo začetnega opismenjevanja otrok prvega in drugega razreda osnovne šole. Pomen njenega dela se kaže v posredovanju izobraževalnih vsebin strokovnim delavcem na področju razvijanja pismenosti, pri čemer se opira na sodobna teoretična izhodišča povezana z nevroedukacijskimi spoznanji, ki jih povezuje z aplikativnim doprinosom v praksi.

Brojevi – „matematička“ tema u nastavi hrvatskoga jezika

Numbers – a „Mathematical“ Topic in Croatian Language Teaching

Jelena Alfirević Franić

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

Sažetak

Rad je usmjeren istraživanju brojeva kao „matematičke“ teme (*broj*/*brojka*) u nastavi hrvatskoga jezika. Ispituje (su)odnos matematike i hrvatskoga jezika na dvjema razinama: kao a) (su)odnos humanističkog i prirodoslovnog/egzaktnog područja te b) (su)odnos dvaju „antitetičnih“ nastavnih predmeta u školskoj naobrazbi. Brojevi u nastavi Hrvatskoga jezika predstavljeni su u okviru novog, službenog *Kurikula za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019.), nastalog kao produkt reformskih procesa „Škola za život“. Inovativnim primjerima metodičke obrade brojeva u nastavi Hrvatskoga jezika (u 6. razredu OŠ) cilj je osuvremeniti nastavu morfologije. Europska komisija u dokumentu *Recommendation of The European Parliament and of The Council* (2007.) navodi ključne kompetencije cjeloživotnoga učenja: komunikacija na materinskom jeziku, matematička kompetencija i kulturna svijest i izražavanje. Povezivanjem matematike i hrvatskog jezika (koji može biti pandan svakom materinskom jeziku) cilj je osuvremeniti humanističku i prirodoslovnu disciplinu kroz interdisciplinarni i integrativni dijalog, kojemu je zajednička obrazovno-odgojna uloga u izgradnji individua.

Ključne riječi: brojevi, hrvatski jezik, matematika, Škola za život, kurikul.

Abstract

The paper is focused on the research of numbers as a "mathematical" topic (number / figure) in the teaching of the Croatian language. It examines the (co) relationship between mathematics and the Croatian language on two levels: as a) the (co) relationship between the humanities and the science / exact field, and b) the (co) relationship between two "antithetical" subjects in school education. Numbers in the teaching of the Croatian language are presented within the new, official Curriculum for the subject Croatian language for primary schools and gymnasiums (2019), created as a product of the reform processes "School for Life". With the aim of innovative examples of methodical processing of numbers in the teaching of the Croatian language (in the 6th grade of primary school), the aim is to modernize the teaching of morphology. In its Recommendation of the European Parliament and of the Council (2007), the European Commission lists the key competences for lifelong learning: communication in the mother tongue, mathematical competence and cultural awareness and expression. By connecting mathematics and the Croatian language (which can be a pandan to any mother tongue), the goal is to modernize the humanities and natural sciences through interdisciplinary and integrative dialogue, which has a common educational role in building individuals.

Keywords: Croatian language, curriculum, mathematics, numbers, School for life.

1. Uvod

U radu će istražiti brojevi kao „matematička“ tema u nastavi hrvatskoga jezika. Naime, učenici se u ranoj fazi školovanja upoznaju gotovo sa svim (osnovnim) simbolima hrvatskog jezika, a to su slova naše abecede, brojevi i ostali pomoćni znakovi (točka, zarez, upitnik, uskličnik...) Jedanko tako, sustavno i postepeno upoznaju se s matematičkim jezikom, pri čemu treba razlikovati matematiku „kao znanost“ i matematiku „u nastavi“.[10] Danas, kada se društvo temelji na znanju, učenici kroz školovanje stječu različite kompentencije koje se međusobno isprepleću i usko su povezane, kako kroz školovanje tako i kroz cjeloživotno učenje.U prvome poglavlju ispitat će se (su)odnos matematike i hrvatskoga jezika na dvjema razinama: kao a) (su)odnos humanističkog i prirodoslovnog područja te b) (su)odnos dvaju „antitetičnih“ nastavnih predmeta u školskoj naobrazbi. Drugo poglavlje problematizira brojeve u nastavi Hrvatskoga jezika s naglaskom na ishode učenja na razini aktivnosti nastavnog sata, a prema novom službenom kurikulu *Kurikul za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019.). Treće poglavlje donosi inovativne primjere metodičke obrade brojeva u nastavi Hrvatskoga jezika (zajedno s priloženim lingvometodičkim predlošcima), nakon čega slijedi zaključak. Europska komisija u dokumentu *Recommendation of The European Parliament and of The Council* (2007.) navodi da su ključne kompetencije cjeloživotnoga učenja: „komunikacija na materinskom jeziku, matematička kompetencija i kulturna svijest i izražavanje“ (http://publications.europa.eu/resource/cellar/0259ec35-9594-4648-b5a4-fb2b23218096.0005.03/DOC_1), čime se podcrtava problematika rada − važnost (su)odnosa materinskog jezika i matematike, kao dvaju povezanih područja u životu pojedinca. Iako je središnji interes rada usmjeren metodičkom predstavljanju nastavnog sadržaja *Brojevi* u hrvatskoj školskoj naobrazbi i u skladu sa suvremenim pristupima podučavanju, komuniciranje na materinskom jeziku te matematičke kompetencije (u kategoriji a) znanosti i b) u nastavi) ovim radom želimo prikazati kao međusobno ovisne i supostojeće.

2. Matematička tema?

Humanistička i prirodoslovna disciplina, hrvatski jezik i matematika – nisu li to dva dijametralno potpuno suprotna područja? I uistinu, prvi prvom promišljanju, brzo bi se dalo zaključiti kako ova dva područja nemaju baš nikakvu međusobnu povezanost. Pa ako nikad ranije, u šestom razredu, pri obradi novog nastavnog sadržaja *Brojevi* i učenik i nastavnik materinskog predmeta mora pomisliti na matematiku, tu egzaktnu znanost. No, ne samo to, nego se u hrvatskom jeziku često miješaju jezični izrazi: *broj* i *brojka*. Iako brojni učenici nastavnu jedinicu *Brojevi* zamišljaju matematičkom temom u hrvatskom jeziku, potrebno je razjasniti među učenicima ovu uvriježenu pogrešku.

Babić i Težak (2009) pojašnjavaju važnost učenja gramatike i gramatičkih pravila i potrebu pridržavanja određenih normi jer standardni jezik bez toga ne postoji. Posebnost standardnog jezika je upravo u normiranosti u rječničkom blagu i gramatičkom ustrojstvu, a tek kad je

[10] Odlukom I. kongresa nastavnika matematike RH, Izvršnog odbora Hrvatskog matematičkog društva i Skupštine HMD-a određene su standardne oznake za matematiku i prihvaćene kao standardne za upotrebu u Hrvatskoj. Popis oznaka može se vidjeti na mrežnoj adresi http://www.matematika.hr/files/2913/9064/9275/oznake.pdf .

normiran, sposoban je biti pouzdana veza među ljudima. Da bi se uklonili nesporazumi i nepotrebni napori u sporazumijevanju sa širom zajednicom, pojedinac se mora služiti pravilnim jezikom, a pri svakoj jezičnoj nedoumici polazna osnovica su rječnici materinskog jezika. Tako u *Rječniku hrvatskog jezika* Leksikografskog zavoda Miroslava Krleže (Školska knjiga, 2000.) pod rječničkom natuknicom *broj* stoji: „m; mat. riječ ili simbol za izražavanje količine jedinica: cijeli – neparan – decimalan; ling. a) vrsta imenske riječi za oznaku točne količine, zbira ili reda: glavni – redni – dijelni – prilošni – umnožni; b) gramatička kategorija kojom se označuje jednina, množina ili dvojina (2000, str. 103). Isti rječnik pod *brojka* navodi: „ž; znak za broj; znamenka“ (2000, str. 104). I prema Anićevu *Velikom rječniku hrvatskoga jezika* (Novi Liber, 2003.) *broj* je „1. mat. osnovni matematički pojam, nastao apstahiranjem predodžbe o veličini konačnog skupa sastavljenog od pojedinačnih objekata...; 2. oznaka stvari i pojmova izražena brojkom; gram. a) vrsta riječi kojom se kazuje količina (glavni broj) ili red (redni broj); b) gramatička kategorija (jednina, dvojina, množina)“ (2003, str. 117). Prema Aniću, *brojka* je ‚1. ‚znak za broj; arapska brojka, znamenka, cifra; 2. mat. jedan od simbola (0, 1, 2, ...9) pomoću kojih se u zadanom brojevnom sustavu prikazuju prirodni brojevi“ (2003, str. 118). *Školski rječnik hrvatskoga jezika* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje (Školska knjiga, 2012.) *broj* gotovo jednako objašnjava, a navodi da je *brojka* „mat. znak koji stoji na određenome mjestu u zapisu kojega broja (Brojkama 5 i 0 označuje se broj pedeset); sin. znamenka“ (2012, str. 46). I najnovije Alfino udžbeničko izdanje *Hrvatske jezične niti 6* (2020.), prilagođeno reformi *Škola za život* i najnovijem kurikulu u nastavi hrvatskoga jezika, masnim slovima ističe: „**Brojka** je pisani znak za broj“ (Skupina autora, 2020, str. 71). Bez obzira na rječničku (ne)dostupnost, miješanje riječi *broj* i *brojka* posebno u velikoj mjeri (preko 65%) uočljivo je u školskoj nastavnoj praksi Hrvatskog jezika i Matematike kod učenika svih razreda (osnovne i/li srednje) škole.

Cvikić i Glasnović Grancin navode da su „matematički koncepti iznad zapisa i riječi jer se shvaćaju misaono, a percepcija dolazi u drugi plan, što je bit apstrahiranja“ (2014., https://matematika.hr/files/3114/0490/5685/Cvikic_Glasnovic_kongres.pdf), međutim, takva se konstelacija može primjeniti i na jezične, gramatičke, koncepte. Naime, „onaj koji nema znanja, artikulira svoje potrebe suženim jezičnim kodom (bez znanja). Misliti ozbiljno o jeziku i uzeti jezik ozbiljno znači svladati jezik u sintaktičkoj diferenciranosti i semantičkoj širini izraza“ (Kolar Billege, 2016. str. 105). Jer konačno, kao i jezik, „matematika je način sporazumijevanja među ljudima“ (Smolec, 1964, str. 40), čime su matematika i jezik višedimenzionalno isprepleteni.

Primjer povezanosti jezičnih i nastavnih matematičkih (pisanih i usmenih izražajnih) kompentencija za vrijeme školovanja u šestom razredu osnovne škole očituje se prilikom zapisivanja i čitanja: brojeva, brojevnih riječi, decimalnih brojeva, razlomaka i drugog matematičkog nazivlja, kao i pri rješavanju problemskih zadataka.Veliku ulogu stjecanja (nadogradnje) matematičih kompetencija pri rješavanju problemskih zadataka imaju jezične kompetencije. Problemski zadatci sastavni su dio matematike i učenici su se s njima susreli prije samog osnovnoškolskog učenja matematike, i to u obliku igre i zabave. Takvi problemski zadatci usko povezuju matematiku i spoznaje o predmetima, zbivanjima i ostalim stvarima koje ih svakodnevno okružuju, pri čemu bi ih djeca, oslanjajući se na već stečena iskustva, spoznaje i verbalnu jezičnu komunikaciju, trebala lakše savladavati. Unatoč očekivanom, problemski

zadatci u početnoj nastavi matematike djeci su teški i nerazumljivi te učenici često doživljavaju neuspjeh u njihovu rješavanju (Klasnić, 2009), a nije zanemariva pretpostavka da bi nejezična kompetencija mogla biti jedan od uzroka.

Iako su glavnom fokusu nastave Matematike matematički koncepti, nikako se ne smije zanemariti važna uloga komunikacije putem koje se ti koncepti usvajaju, jer bez komunikacije ne bi bilo ni nastave (Glasnović Gracin, Cvikić, 2014, str. 101). U nastavi Matematike čitanje, jezik i govor imaju bitnu ulogu pri postavljanju, rješavanju i objašnjavanju matematičkih koncepata, stoga je dvostruko važno ne miješati (značenje) riječi: *broj* i *brojka*. Kako bi takvo znanje učenici uspješno i funkcionalno primjenjivali u nastavi Matematike, prvo ga je potrebno usvojiti u osnovnoškolskom obaveznom školovanju, nastavi materinskog, Hrvatskog jezika, o čemu govori sljedeće poglavlje.

3. Brojevi u nastavi hrvatskoga jezika

Brojevi pripadaju morfologiji (oblikoslovlju), grani gramatike koja proučava oblike riječi. U nastavku rada dat će se kratki teorijski pregled o brojevima u hrvatskome jeziku, prema hrvatskim gramatikama. O brojevima kao jednoj od deset vrsta riječi (uz imenice, zamjenice, pridjeve, glagole, priloge, prijedloge, veznike, čestice i usklike), pišu L. Hudeček i M. Mihaljević u *Hrvatskoj školskoj gramatici* (Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2019.). Navode kako brojevi pripadaju punoznačnim vrstama riječi, a neki brojevi promjenjivim i nepromjenjivim vrstama riječi. Nastavljaju: „promjenjive riječi koje se mogu sklanjati (deklinirati), tj. mijenjati po padežima, zovu se *imenske riječi*. Imenske su riječi... brojevi“ (Hudeček & Mihaljević, 2019, str. 52 – 53); dijeli ih na redne i glavne. U *Gramatici hravtskoga jezika* (2016.) Težak i Babić donose da se, „osim u imenicama broj se iskazuje i u pridjevnim, zamjeničkim i glagolskim oblicima, a očituje i odnose među dijelovima rečenice i teksta“ (Težak & Babić, 2016., str. 93). U poglavlju Sintaksa *Gramatike hrvatskog jezika za gimnazije i visoka učilišta* autora J. Silića i I. Pranjkovića, „među samoznačne riječi ubrajaju se...brojevi“ (Silić & Pranjković, 2007, str. 184). Potonji navode kako „zamjenice i brojevi pripadaju ili u imeničke (npr. ja odnosno milijun) ili u pridjevske (npr. moj, odnosno prvi) ili u priložne riječi (npr. ovdje, odnosno jednom). Zato se o sintaktičkim svojstvima tih dviju vrsta riječi govori kad se govori o imenicama, pridjevima ili prilozima. (...) Brojevima je primarno svojstvo označivanje količinskih odnosa“ (Silić & Pranjković, 2007, str. 241).

Sanda Ham u *Školskoj gramatici hrvatskoga jezika* (2017.) donosi sljedeću definiciju brojeva: „Brojevi su riječi koje imaju obilježja različitih drugih vrsta riječi − pridjeva (jedan, redni brojevi), imenica (stotina, tisuća...) i priloga (pet, šest...), ali svi brojevi znače ili koliko čega ima ili koje je što po redu. U istu ih vrstu riječi objedinjuje njihovo značenje (Ham, 2017, str. 82). Ham precizira: „Brojevi znače izbrojivu količinu onoga što znači imenica, točan broj primjeraka onoga što znači imenica: jedan stol, pet stolova, deset stolova, četrnaest stolova, dvadeset jedan stol...; Brojevi znače i mjesto u redoslijedu onoga što znači imenica: prvi stol, peti stol, deseti stol, četrnaesti stol, dvadeset prvi stol...“ (Ham, 2017, str. 79). Ham objašnjava da „glavni su brojevi oni koji znače izbrojivu količinu, a redni oni koji znače mjesto u redoslijedu“ (Ham, 2017, str. 79). Ono što je posebno važno za problematiku ovoga rada, Ham

ovako definira: „I redni i glavni brojevi bilježe se **brojkama**“ (Ham, 2017, str. 79) (istaknula J. A. F.). „Glavni su brojevi promjenjive i nepromjenjive riječi. Promjenjivi su brojevi jedan, dva, oba, obadva, dvije, obje, obadvije, tri, četiri, stotina, tisuća, milijun, milijarda. Nepromjenjivi su brojevi od pet pa nadalje, svi osim promjenjivih i složenih brojeva u kojima je posljednji broj promjenjiv. (...) JEDAN se sklanja kao određeni pridjev, što znači da ima padež, broj i tri oblika za rod. (...) DVA, OBA, OBADVA imaju iste oblike za muški i srednji rod, a oblici su za ženski rod DVIJE, OBJE, OBADVIJE. (...) TRI, ČETIRI nemaju posebnih oblika za rod. STOTINA, TISUĆA, MILIJUN, MILIJARDA sklanjaju se kao imenice jer imaju obilježja imenica. Brojevi od PET pa nadalje i svi brojevi složeni s tim brojevima, broj STO – nepromjenjivi su. (...) Svi se redni brojevi sklanjaju kao određeni pridjevi, što znači da imaju obilježja padeža, broja i roda (Ham, 2017, str. 80 – 82). Autorica poglavlje o brojevima završava konstelacijom: „Brojevi u rečenici imaju ulogu rečeničnoga dijela. Najčešće su uz imenicu, a tada su atributi. Ako su samostalni, bez imenice, brojevi sami mogu biti predikatno ime, subjekt, objekt ili priložna oznaka (Ham, 2017, str. 83). Najopširnije tumačenje brojeva donosi skupina autora, Barić, Lončarić, Malić, Pavešić, Peti, Zečević i Znika u svojoj *Hrvatskoj gramatici* (prvo izdanje 1997.); određuju brojevima značenje, sastav (jednočlani i višečlani; osnovni i izvedeni), oblike (a) glavni, b) redni, c) zbirni, d) brojni pridjevi, e) brojne imenice) (Barić i suradnici, 2005, str. 214 – 221).

S obzirom da je središnji cilj ovoga rada metodički prikaz nastavne teme *Brojevi* (sklonidba) u Hrvatskome jeziku, i to u šestom[11] razredu osnovne škole, u nastavku ćemo predstaviti *Brojeve* u aktualnom službeno propisanom *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (na poveznici: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html) Ministarstva znanosti i obrazovanja, objavljenom 2019. u Narodnim novinama (Tablica 1). Odredit ćemo nastavne ishode, a gore navedeni gramatički brojevni sadržaji pritom će se, kroz nastavne ishode i metode, prilagoditi dobi i kognitivnim mogućnostima učenika šestih razreda osnovnih škola, što je svakako svojevrsni izazov s obzirom na problematiku i učeničku dob.

[11] Ranije su *Brojevi* (prije 2019.) obuhvaćali nastavno gradivo hrvatskog jezika u petom razredu OŠ, i u gimnaziji, ali stupanjem na snagu novoga kurikula isključivo su nastavna tema u šestom razredu OŠ.

Tablica 1: Zastupljenost nastavnog sadržaja Brojevi u Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019., https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html).

Razred u kojem se obrađuju sadržaji o brojevima	Odgojno-obrazovni ishod koji uključuje sadržaje o brojevima	Razrada ishoda koji uključuje sadržaje o brojevima	Sadržaj o predikatu za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda
6. razred OŠ	OŠ HJ A.6.5. Učenik oblikuje tekst i primjenjuje jezična znanja o promjenjivim vrstama riječi na oglednim i čestim primjerima.	– točno upotrebljava u govoru i pismu glagolske imenice, glagolski pridjev trpni; glavne i redne brojeve – provodi (i, gdje je potrebno, bilježi) glasovne promjene u riječima	– morfološke kategorije: rod, broj, lice, glagolske kategorije: vrijeme, način, vid, prijelaznost: povratni glagol – glagolski oblici za izricanje vremena: aorist, imperfekt, pluskvamperfekt, futur II.; glagolski načini: imperativ, kondicional I., kondicional II. (na razini prepoznavanja); glagolska imenica; glagolski pridjev trpni (na razini prepoznavanja); zamjenice (na razini prepoznavanja); brojevi.

U tablici su izdvojeni sadržaji o brojevima predviđeni za usvajanje u školskoj naobrazbi, a na prvome mjestu doprinose ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda predmetnog područja *hrvatski jezik i komunikacija*[12].

4. Prilozi metodičkoj obradi brojeva u nastavi hrvatskoga jezika

U poglavlju koje slijedi (poštujući zakonski propisani *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 2019.) opisat će se artikulacija nastavnog sata, i to učenička uključenost u nastavnu jedinicu obrade brojeva[13] u hrvatskome jeziku te njihova pretpostavljena aktivnost u nastavi kao komunikacijskom procesu. Prikazat će

[12] Od 2019. (Škola za život) uvedena su nova predmetna područja u nastavi Hrvatskog jezika: 1. hrvatski jezik i komunikacija, 2. književnost i stvaralaštvo, 3. kultura i mediji.

[13] U skladu s nastavničkom autonomijom, kakvu je donijela suvremena nastavna metodička praksa, nastavnik predviđa 2 – 3 nastavne jedinice posvećene brojevima, a u ovome radu predstavljena je prva, uvodna (*Brojevi, sklonidba* – obrada). U daljnim nastavnim satovima planira se usporedba sklonidbe brojeva i pridjeva (npr. redni brojevi i glavni broj *jedan* sklanjaju se kao određeni pridjevi, slažu se s imenicom uz koju stoje i imaju sva ti roda) te učenje specifičnosti (pr. Iza nepromjenjivog glavnog broja stoji imenica u genitivu.), pisanje složenih brojeva, pravilno pisanje nadnevaka (*Split, 30. 9. 2021*., ali bez zareza: *U Splitu 30. 9. 2021.* i dr.).

se i lingvometodički predlošci kao prilog obrade ove zahtjevne nastavne jedinice[14], a cilj je prikazati kako se i naizgled „nejezične“ teme u nastavi hrvatskoga jezika itekako jednostavno, a svrsishodno mogu izvesti. Iako Beženova (2008.) klasična artikulacija nastavnog sata (1. motivacija: a) osvježivanje potrebnoga predznanja, b) najava naobrazbene zadaće, c) priprava polaznoga teksta; 2. čitanje i kratka interpretacija polaznoga teksta; 3. zapažanje novih jezičnih činjenica; 4. otkrivanje ostalih važnih obilježja; 5. uopćavanje; 6. provjera stečenih spoznaja; 7. utvrđivanje znanja) prema kurikulskoj reformi i Školi za život više nije obaveza, ovdje ćemo u takav, tradicionalni, slijed nastavnog sata uključiti suvremene i poželjne nastavne metode i nastavne oblike (osim frontalnog rada koji je dugo u školsku slovio kao „alfa i omega“, i individualni rad te rad u paru te grupni/timski rad).

Prethodno donosimo tablični prikaz (Tablica 2) u kojemu su strukturirano predstavljeni tip nastavnog sata, ishodni učenja, međupredmetna područja, metodički sustavi, nastavna sredstva i pomagala, nastavne metode i nastavni oblici pri obradi nastavne teme *Sklonidba brojeva* u hrvatskom jeziku za 6. razred osnovne škole, nakon čega slijedi prijedlog metodičke obrade nastavnog sata.

Tablica 2: *Teorijsko-metodička struktura nastavnog sata Brojevi (obrada novog gradiva)*

Jedinica ishoda učenja	Hrvatski jezik
Tip nastavnog sata	sat obrade novog gradiva
Nastavni sadržaj/tema	*Sklonidba brojeva*
Ishodi učenja	1. Prepoznat će glavne i redne brojeve u rečenici. 2. Uočit će različite oblike rednih brojeva u rečenici. 3. Sklanjat će glavne i redne brojeve. 4. Usporedit će sklonidbe. 5. Pisat će brojeve u skladu s pravopisom.
Predmetno područje	hrvatski jezik i komunikacija
Međupredmetna područja	Biologija, Geografija, Priroda i društvo, Vjeronauk/Etika, Likovna umjetnost
Ishodi međupredmetnih tema	uku A.3.2. Primjena strategija učenja i rješavanje problema uku A.3.1. Učenik samostalno traži nove informacije iz različitih izvora, transformira ih u novo znanje i uspješno primjenjuje pri rješavanju problema. ikt C.3.3. Učenik samostalno ili uz manju pomoć učitelja procjenjuje i odabire potrebne među pronađenim informacijama. osr B.3.2. Razvija komunikacijske kompetencije i uvažavajuće odnose s drugima.

[14] Ovim istim slijedom artikuliran nastavni sat, uz priloženu pripravu, uspješno je izveden i ocijenjen kao izvrstan (uz pripadajuću zakonsku dokumentaciju/potpisanu potvrdu) na stručnom ispitu iz hrvatskog jezika u OŠ „Lučac“ u Splitu (svibanj, 2018.). Izvela ga je autorica rada, a u povjerenstvu su bili dr. sc. Jadranka Nehmet Jajić, prof. metodike hrvatskog jezika na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu i dr. sc. Srećko Listeš, viši savjetnika za hrvatski jezik u Agenciji za odgoj i obrazovanje (AZOO).

	uku A.3.3. Kreativno mišljenje, učenik samostalno oblikuje svoje ideje i kreativno pristupa rješavanju problema. uku B.2.4./5. Učenik prati učinkovitost učenja i svoje napredovanje tijekom učenja.
Literatura za učenike	Skupina autora, *Hrvatske jezične niti 6*, Alfa, Zagreb, 2020. Skupina autora, *Volimo hrvatski!* 5, udžbenik hrvatskog jezika za peti razred osnovne škole, Profil, Zagreb, 2013.

Metodički sustavi	analitičko – eksplikativni, interpretacijsko – analitički, korelacijsko – integracijski
Nastavna sredstva i pom.	slikovni prilog (slikokaz), tablet (računalo) i LCD projektor, lingvodidaktički predložak, živa riječ, ploča, kreda, udžbenik, bilježnica, nastavni listić, kolaž, bojice
Nastavne metode	upućivanje, pokazivanje, izlaganje, razgovor (motivacijski, reproduktivni, heuristički), slušanje, čitanje, pisanje, promatranje, samostalni rad učenika
Nastavni oblici	frontalni rad, rad u paru, rad u skupini, individualni rad

Metodički sustavi koji se predlažu za obradu brojeva jesu analitičko-eksplikativni, interpretacijsko-analitički i korelacijsko-integracijski. Analitičko-eksplikativni sustav učenika stavlja u povoljniji položaj jer ga potiče da proučavanjem analitički otkriva gramatičke pojave na razini književne norme. U ovome je sustavu uloga učitelja još uvijek važna, ali se od učenika očekuje „samostalno izvođenje definicija, pravila i paradigmi i tekstovna analiza. (...) ...afirmira se indukcija, samostalno izvođenje definicija, pravila i paradigmi i tekstovna analiza“ (Težak, 1996, str. 115). Korelacijsko-integracijskim sustavom ideja je sjedinjavanje i povezivanje nastavnih sadržaja, čak i preko okvira nastavnih područja pojedinih predmeta (Težak, 1996, str. 111), a to je ono što reformska nastava Škole za život zagovara kao „međupredmetne teme“. Bitna je sastavnica ovoga sustava heuristički razgovor, pomoću kojega učenici sudjeluju u izvođenju generalizacija. Dakle, umjesto da učitelj sam jednostavno izloži činjenice i na temelju toga objasni generalizacije, što je osobina metode usmenoga izlaganja, on primjenom heurističkih pitanja uključuje učenike u proces otkrivanja novih spoznaja (Poljak, 1988, str. 103). U predviđenom trajanju nastavnog sata (45 minuta), osim predloženih ishoda na razini predmeta Hrvatski jezik, cilj je ostvariti i ishode učenja međupredmetnih područja:

uku A.3.2. Primjena strategija učenja i rješavanje problema

uku A.3.1. Učenik samostalno traži nove informacije iz različitih izvora, transformira ih u novo znanje i uspješno primjenjuje pri rješavanju problema.

ikt C.3.3. Učenik samostalno ili uz manju pomoć učitelja procjenjuje i odabire potrebne među pronađenim informacijama.

osr B.3.2. Razvija komunikacijske kompetencije i uvažavajuće odnose s drugima.

uku A.3.3. Kreativno mišljenje, učenik samostalno oblikuje svoje ideje i kreativno pristupa rješavanju problema.

uku B.2.4./5. Učenik prati učinkovitost učenja i svoje napredovanje tijekom učenja.

Kombinirajući motivacijski razgovor s metodom pokazivanja, uvodni dio sata započinje tradicionalnim frontalnim oblikom, *ex cathedra*. Nastavnica učenike pita znaju li koja je

životinjska vrsta najbrojnija na Zemlji (kukci) te koga sve ubrajamo u kukce (pčele, mrave, ose, komarce, bubamare, leptire). Pokazuje fotografiju leptira u Power Pointu koju je nastavnica samostalno fotografirala. Pita ih znaju li kakvu zanimljivost o leptirima. Potom na slajdovima upoznaju nekoliko neobičnih leptira i razgovaraju o leptirima (izgledu, karakteristikama i sl.). Nastavnica prilaže tri fotografije (Slika 1, Slika 2, Slika 3) leptira (uz popratne rečenice) iz udžbenika hrvatskog jezika *Volimo hrvatski!* 5 skupine autora (Profil, 2013.):



• Postoji noćni leptir koji se zove mrtvačka glava. Ime je dobio zbog dviju bijelih šara u obliku mrtvačke glave.

Slika 1: *Prvi lingvometodički predložak nastavnog sadržaja Brojevi*



• U Gorskom kotaru nalazi se Čudesna dolina leptira. Ondje obitava čak sto osam vrsta danjih leptira.

Slika 2: *Drugi lingvometodički predložak nastavnog sadržaja Brojevi*



Slika 3: *Treći lingvometodički predložak nastavnog sadržaja Brojevi*

Dakle, iako nastava započinje *ex cathedra*, nastavnica odmah, *in medias res*, aktivno uključuje učenike u nastavni proces obrade brojeva u hrvatskom jeziku. Nastavljajući motivacijski reproduktivni razgovor, nastavničin cilj je osvježiti prethodno učeničko predznanje. Stoga konstatira da je u razgovoru o leptirima upotrijebila razne vrste riječi. Pita učenike koje sve vrste riječi poznaju te koja je njihova osnovna podjela (promjenjive: imenice, pridjevi, zamjenice, brojevi, glagoli i nepromjenjive: prilozi, prijedlozi, veznici, usklici, čestice). Nastavnica se potom prisjeća uvodnog razgovora kako bi učenike potaknula na kritičko razmišljanje (Nastavnica: *Kada sam rekla da u Gorskom kotaru postoji sto osam vrsta leptira, da najbrži leptir može letjeti pet metara u sekundi, koju sam vrstu riječi upotrijebila?* U: *Brojeve.*). Osvježava i njihovo predznanje iz nižih rada osnovne škole pitajući ih kako se brojevi dijele (na glavne i redne) i što kazuju glavni, a što redni (glavni kazuju koliko čega ima, a redni koje je što po redu). Slijedi nastavničina najava naobrazbene zadaće (Nastavnica: *Izvrsno! Danas ćemo proširiti znanje o brojevima i provjeriti sklanjaju li se oni uopće i, ako jesu, kako. Otvorite vaše bilježnice/na tablete, zabilježite nadnevak i naslov današnje lekcije.*). U novom usvajanju znanja o brojevima u nastavi hrvatskoga jezika učenicima će pomoći polazni tekst (enciklopedijska natuknica koja služi kao lingvometodički predložak) koji govori o razvoju predivnog leptira iz gusjenice i početne ličinke, a koji učenici, prema nastavničinu odabiru, čitaju naglas. Naime, „zanimljivost gramatičke nastave može se postići izborom zanimljivog lingvometodičkog predloška“ (Težak, 1996, str. 109). Tekst je, prema tomu, „lingvističko-didaktička osnovica za razmišljanje o jeziku, za proučavanje jezika, za stvaralačku primjenu jezičnoga znanja“ (Težak, 1996, str. 100-101). Slijedi čitanje i kratka interpretacija polaznog teksta (metoda čitanja, a potom metoda razgovora tijekom čega učenici iznose svoje komentare i doživljaje). Nastavnica ih pita o potencijalnim novim otkrićima vezanim uz leptire nakon čitanja ovog lingvometodičkog predloška te o novim zanimljivostima,

na što odgovaraju potvrdno i objašnjavaju, jedan po jedan. Daljnjim radom na tekstu i fotografijama u boji koje je nastavnica podijelila učenicima za rad u paru, učenici zapažaju nove jezične činjenice. Promatrajući fotografije, zaključuju da je prvi oblik leptira jajašce. Potom tu konstelaciju: *Prvi oblik leptira je jajašce.* zapisuju (nastavnica na ploču, a učenici u bilježnice/na tablete). Zaokružuju broj koji se pojavljuje u ovoj rečenici (*Prvi*) i prepisuju ga još jednom. Potom čitaju tekst o leptiru i zapisuju rečenicu u kojoj se spominje *prvoga*. Zaokružuju i tu riječ te ju na učiteljičin poticaj uspoređuju s prethodnim: *Je li to isti broj?* (Različiti odgovori učenika.); *Što se promijenilo?* (U: *Oblik* – a ne značenje). Metodom reproduktivnog razgovora nastavnica učenike potiče na provjeru rečenoga i povezuje s prethodnim gradivom iz hrvatskog jezika: *Provjerimo! Nominativ, tko, što postoji?* (U: *Prvi*.); Gentiv, koga, čega nema? (U: *Prvoga*.). Pita ih je li riječ o rednim ili glavnim brojevima. Zaključuju da su ovo redni brojevi i da se mijenjaju po padežu. Dalje promatraju ostale brojeve u rečenicama teksta o leptiru (*drugome, trećemu, četvrtome* – svi su redni) te ponovno zaključuju da se svi redni brojevi sklanjaju po padežima. Potom zajednički, metodom razgovora, gledanja i slušanja, sklanjaju redni broj po padežima, a uz pomoć Power Point slajda na kojemu nastavnica učenicima prikazuje sklonidbu rednoga broja jedan (Slika 4):



Slika 4: *Sklonidba rednoga broja jedan u hrvatskome jeziku*

Slijedi heuristički razgovor i ponovno učeničko kritičko uopćavanje: *Koji smo broj sklanjali?* (U: *Jedan. Prvi.*); *Je li se mogao sklanjati?* (U: *Da.*); *Koja je ovo vrsta broja?* (U: *Redni, jer kazuje koji je po redu.*); *Jeste li primijetili dvojake i trojake nastavke?* (U: *Da!*); *Podsjeća li vas ova sklonidba na sklonidbu neke druge vrste riječi? Kako smo pridjeve sklanjali?* (U: *Pridjevi su bili u istome rodu i broju kao i imenica na koju su se odnosili.*). Učiteljica ih navodi na zaključak da se zato i ova sklonidba zove pridjevna te, u natuknicama, bilježi podatak na ploču. Odmah potom pita učenike: *Koje se pitanje sada postavlja? Jesmo li neke brojeve zaboravili? Koje brojeve nismo sklanjali?* (U: *Glavne.*). Nakon točnog odgovora, u skupinskom/timskom radu učenici provjeravaju mogu li se glavni brojevi sklanjati i kako. Nastavnica učenike u učionici dijeli u pet skupina. Svaka skupina dobiva svoj broj, u drugoj boji, izrađen na drvenom štapiću (kako bi se mogao i podizati rukom uvis), i omotnice s kraticama padeža i brojevima u određenim oblicima (igra Puzzle). Zadatak je ispremiješane

podatke pravilno upariti. Nastavnica napominje pravila: a) svi učenici moraju biti uključeni u rad; b) paziti na vrijeme; c) slušati drugoga (suučenika) dok govori. Nakon završene igre Puzzle, nastavnica proziva jednoga učenika (predstavnika skupine) koji ustaje, podiže štapić s brojem i čita rezultate zagonetke Puzzle. Je li skupina točno izvršila zadatak, svi provjeravaju prateći Power Point tablice (priložene u nastavku), koje je nastavnica pripremila (Slika 5, Slika 6, Slika 7, Slika 8, Slika 9).

Sklonidba broja jedan



	muški rod	ženski rod	srednji rod
N	jedan	jedna	jedno
G	jednog(a)	jedne	jednog(a)
D	jednom(u)	jednoj	jednom(u/e)
A	jedan/jednoga	jednu	jedno
V	jedan	jedna	jedno
L	jednom(u)	jednoj	jednom(u/e)
I	jednim	jednom	jednim

Slika 5: *Sklonidba glavnoga broja jedan u hrvatskome jeziku (prva skupina učenika)*

Sklonidba broja dva

	muški i srednji rod	ženski rod
N	dva	dvije
G	dvaju	dviju
D	dvama	dvjema
A	dva	dvije
V	dva	dvije
L	dvama	dvjema
I	dvama	dvjema



Slika 6: *Sklonidba glavnoga broja dva u hrvatskome jeziku (druga skupina učenika)*

Sklonidba broja tri

	sva tri roda
N	tri
G	triju
D	trima
A	tri
V	tri
L	trima
I	trima



Slika 7: *Sklonidba glavnoga broja tri u hrvatskome jeziku (treća skupina učenika)*

Sklonidba broja četiri

	sva tri roda
N	četiri
G	četiriju
D	četirima
A	četiri
V	četiri
L	četirima
I	četirima



Slika 8: *Sklonidba glavnoga broja četiri u hrvatskome jeziku (četvrta skupina učenika)*

Sklonidba broja dvadeset dva

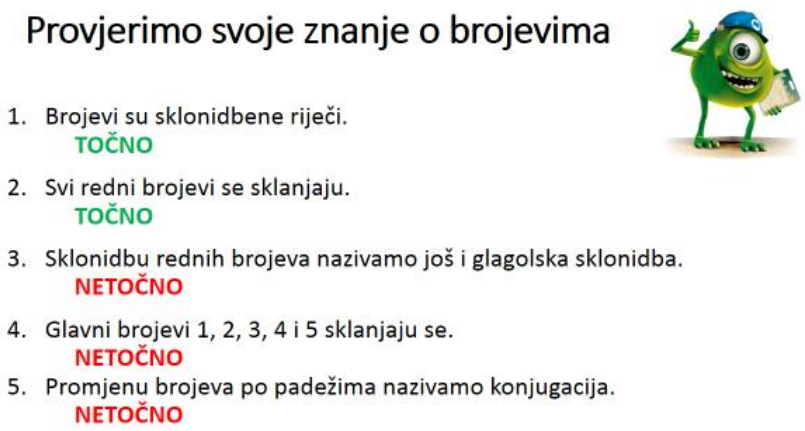
	muški i srednji rod	ženski rod
N	dvadeset dva	dvadeset dvije
G	dvadeset dvaju	dvadeset dviju
D	dvadeset dvama	dvadeset dvjema
A	dvadeset dva	dvadeset dvije
V	dvadeset dva	dvadeset dvije
L	dvadeset dvama	dvadeset dvjema
I	dvadeset dvama	dvadeset dvjema



Slika 9: *Sklonidba glavnoga broja dvadeset i dva u hrvatskome jeziku (peta skupina učenika)*

U otkrivanju ostalih važnih obilježja (etapa br. 4) veliku ulogu ima imala posljednja učenička skupina, koja je na drvenoj palici dobila broj 22 (prethodne skupine učenika dobile su brojeve jedan, dva, tri i četiri): *Je li on jednostavan ili složen broj?* (U: *Složen – ima dvije znamenke*). Zaključuju i da se sklanjao jednako kao i broj dva. No, nastavnica pita što je s brojevima pet i šest: *Pokušajmo ih sklanjati*: *Tko, što postoji?* U: *pet (leptira)*; *Koga, čega nema?* U: *Pet (leptira)*; *Koga, što volim?* U: *Pet (leptira)*. Jednoglasno zaključuju da se broj pet ne sklanja i da se od glavnih brojeva sklanjaju samo brojevi: 1, 2, 3, 4 i svi oni koji završavaju na te brojeve (poput 22). Izrečeno, u natuknicama, nastavnica zapisuje na ploču, a učenici u bilježnice/na tablete.

Prilikom uopćavanja (etapa nastavnog sata br. 5) učenici sintetiziraju usvojeno znanje o brojevima u hrvatskom jeziku uz pomoć malenog kviza (Slika 10), koji je pripremila nastavnica. Uz podizanje ruke odgovaraju na pitanje s točno ili netočno:



Slika 10: *Kviz o brojevima*

Stečene spoznaje (etapa br. 6) provjeravaju putem nastavnoga listića (u nastavku). Naposljetku utvrđuju znanje (etapa br. 7) metodom samostalnog rada u skupinama. Nastavnica učenike dijeli u skupine. Zadatak svake skupine je izmisliti svoju posebnu vrstu leptira, imenovati ju, nacrtati takav leptir bojicama na običan bijeli A4 list papira, te ga (u opsegu do deset rečenica) opisati uz uporabu najmanje četiri broja. Učenici čitaju skupinske uratke i analziraju naučeno znanje o novoj nastavnoj jedinici – brojevima u nastavi hrvatskoga jezika.

Ovako na kraju izgleda plan ploče:

Sklonidba brojeva

Kao kod ostalih kukaca, prvi im je oblik jajašce.

prvi

Tijekom prvoga razvojnoga oblika pripremaju se za drugi oblik.

prvoga

Brojevi

redni **glavni**

-sklanjaju se -1,2,3,4

svi

-pridjevna

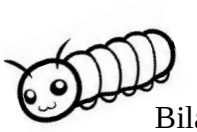
Nacrtane šarene leptire će na početku sljedećeg nastavnog sata (uz razgovor o brojevima i leptirima) izrezati i zalijepiti na prozorska stakla – kako bi uljepšali učionicu hrvatskog jezika i kako bi ih šareni leptiri podsjećali na naučeno znanje o brojevima u nastavi hrvatskoga jezika.

Iako domaća zadaća, prema suvremenim metodičkim istraživanjima (Cooper, Robinson & Patall, 2006.), nije preporučljiva, nastavnica je učenicima podijelila na rub klupe nastavni listić (Slika 11) o zanimljivom leptiru Srećku i o njegovoj pustolovnoj potrazi za srećom (s naglaskom na poučnu priču i odgojno-obrazovnu komponentu: simbolikom preobrazbe gusjenice u leptira simbolizira se život sam, a iako su učenici šestoga razreda osnovne škole, nespremni za takvo filozofsko-egzistencijalno iščitavanje, ono što mogu u toj dobi jest izvući pouku o važnosti dobrote i prijateljstva koju leptir nosi u sebi pa je zbog toga pravi srećković, kako mu i samo ime kaže – Srećko). Time se korespondira i s nastavom književnosti te međupredmetnim područjem Etike ili Vjeronauka.[15]

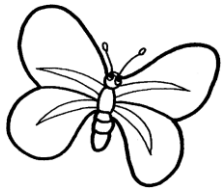
[15] Nastavna jedinica *Brojevi* (sklonidba brojeva, obrada) u kurikulu se, za 6. razred OŠ, može planirati u sklopu Mjeseca hrvatskog jezika (21. 2. – 17. 3.) i povezati međupredmetno (osim, u gore priloženom nastavnom satu, s Biologijom, Prirodom i društvom/Geografijom, Vjeronaukom/Etikom, Likovnom kulturom) upravo i s Matematikom, i to kroz radionicu predloženog naziva: *Glagoljica: matematika i hrvatski jezik se vole*. Naime, nakon što se obradi nastavna jedinica *Brojevi* (u hrvatskom jeziku), može se organizirati radionička izrada i oslikavanje glagoljskih slova (prvog hrvatskog pisma) u međusuradnji nastavnika Hrvatskog jezika i Likovne kulture te različitih razrednih odjeljenja. Potom se radionici mogu pridružiti nastavnici Matematike kako bi s učenicima odredili brojevnu vrijednost koju, osim glasovne vrijednosti, ima glagoljica (po uzoru na grčko pismo). Osim što bi učenici mogli, čuvajući drevnu hrvatsku pisanu baštinu, naučiti napisati vlastito ime glagoljicom, mogli bi svoje ime naučiti izraziti na zanimljiv način i u brojevnom obliku (npr. žensko ime Lucijana glagoljicom: LUCIJANA i brojevima: 50+400+900+3000+30+1+70+1). Time bi se Matematika i Hrvatski jezik itekako povezali kao međuovisna područja, iako naizgled daleko udaljena. Učenicima bi se mogla pokloniti i tablica glagoljice u nastavku (u kojoj glagoljska slova imaju brojevnu vrijednost) (izvor tablice: Leksikon hrvatske glagoljice, https://www.croatianhistory.net/etf/lex.html , posjećeno: 1. rujna 2021.).



Zadatak: Brojeve u zagradama zamijeni riječima i upotrijebi u rečenici u odgovarajućem padežu, a priložene sličice oboji u bojama po vlastitoj želji. U priči koja slijedi otkrit ćemo kako je leptir Srećko pronašao svoju sreću.



Bila jednom _____ (1) gusjenica koja je puzala po zemlji. Imala je _____ (4) zelene točkice na leđima. Nitko ju nije volio, svi su govorili da je ružna i otrovna. Najviše je uživala u penjanju na _____ (1) drvo s kojega bi promatrala mnoštvo leptira. _____ (1) dana prišao joj je leptir koji se zvao Marta. Pronašli su _____ (100) tema za razgovor. Postali su najbolji prijatelji. Nakon nekog vremena gusjenica upita:



- _____ (1.) put u životu imam prijatelja, zašto si pristala biti moj prijatelj kad me nitko ne voli? Leptir joj odgovori:
- Za prijatelje nije važno kako netko izgleda, nego koliko dobrote ima u sebi. Gusjenica je bila toliko sretna da je _____ (22.) noć nakon tog razgovora, dok je spavala na vrhu stabla, osjetila kako joj se tijelo preobražava. Sljedećeg jutra postala je predivan leptir kakva svijet još nije vidio. Marta je rekla:
- Sada si pokazao dobrotu i ljepotu koju si oduvijek nosio u sebi. Baš si pravi leptir srećković. Zato je i prozvan Srećko.



Slika 11: *Nastavni listić o brojevima*

U obrazovnom smislu, temeljni cilj nastavnog listića je sintetizirati naučeno gradivo o brojevima.

5. Zaključak

Istraživanjem brojeva kao „matematičke“ teme u nastavi hrvatskoga jezika dolazi se do zaključka o potrebi cjeloživotnog usavršavanja jezičnih kompetencija pojedinca, kakve primarno stječemo u nastavi materinskoga (hrvatskoga) jezika, ali ih razvijamo i u svim ostalim

nastavnim predmetima, tako i u matematici, makar je ona prirodoslovna (egzaktna) znanost. Osim prema terminološkoj jezično-egzaktnoj problematici (*broj – brojka)* hrvatski/materinski jezik i matematika, zbog toga što su ključne kompetencije cjeloživotnog učenja (Europska komisija, 2007.), dodatno potvrđuju svoju međuovisnost. Tematiziranjem brojeva u školskoj nastavi Hrvatskoga jezika predstavljeni su ishodi učenja na razini aktivnosti nastavnog sata, a prema novom službenom kurikulu *Kurikul za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019.), čemu je krajnji cilj osuvremeniti nastavu morfologije hrvatskog jezika i modernizirati pristupe podučavanju. Temeljni ishod je stecanje komunikacijskih jezičnih kompetencija, a cilj je učenike podučiti jezičnom izražavanju (pisanom i usmenom) u skladu s pravopisnom normiranom praksom, kakvu je potrebno, s naglaskom na kreativno kritičko razmišljanje, konzultirati i u nastavi Hrvatskoga jezika i u Matematici. Svakako, za upoznavanje učenika s matematikom, matematičkim definicijama i matematičkim pojmovima neophodan je jezik, tj. komunikacija kroz sposobnost nastavnikova izražavanja i tumačenja, ne samo kako bi se jezičnim izrazima „u duhu“ i prema pravilima standardnog hrvatskog jezika točno objasnili matematički pojmovi i matematičke definicije, nego kako bi se (materinskim) jezikom zainteresirali učenici za, ne tako omiljenu (Benček & Marenić, 2006, str. 104), matematiku. Cvikić i Glasnović Gracin na VI. kongresu nastavnika matematike Republike Hrvatske jasno navode kako i nastavnik Matematike, osim poznavanja matematičkih sadržaja, treba posjedovati opću kulturu i visok stupanj pismenosti te poznavati pravila hrvatskoga standardnoga jezika, njegova pravopisa, gramatike, izgovora (2014.). Konačno, kao što je nastavnik Matematike dužan njegovati hrvatski standardni jezik, tako ga je dužan njegovati i svaki nastavnik i učenik u službenoj komunikaciji hrvatskim jezikom, ne miješajući *brojke* i *brojeve* u ortoepiji i ortografiji, ali imajući na umu povezanost (hrvatskog) jezika i matematike na jednoj višoj, dubinskoj, semantičkoj i simboličkoj razini.

6. Literatura

Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.

Barić, E., Lončarić, M., Malić, D., Pavešić, S., Peti, M., Zečević, V. i Znika M. (2005). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.

Barić, E., Lončarić, M., Malić, D., Pavešić, S., Peti, M., Zečević, V. i Znika M. (2005). *Školski rječnik hrvatskoga* jezika. Zagreb: Školska knjiga.

Benček, A. i Marenić M. (2006). Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike, *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. 11(1), 104–117.

Bežen, A. (2008). Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Zagreb: Učiteljski fakultet, Profil.

Cooper, H., Robinson, J.C. i Patall, E.A. (2006.) Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*. 76(1), 1–62.

Cvikić, L. i Glasnović Gracin D. (2014). Hrvatski jezik i matematika u razrednoj nastavi, na poveznici: https://matematika.hr/files/3114/0490/5685/Cvikic_Glasnovic_kongres.pdf

Glasnović Gracin, D. i Cvikić, L. (2014). Matematika i hrvatski standardni jezik, *Miš*, 73(2), 101–109.

Ham, S. (2017). *Školska gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Hudeček, L. i Mihaljević, M. (2019). *Hrvatska školska gramatika*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Klasnić, I. (2009). Problemski zadaci – kako ih rješavaju uspješni i neuspješni učenici, *Odgojne znanosti*. 17(1), 141–151.

Kolar Billege, M. (2016). Poučavanje hrvatskoga jezika, *Napredak.* 157(1-2), 105–124.

Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019)., na poveznici: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html.

Milolaža, S., Randić Đorđević, S., Šimić D. i Petrović B. (2020). Hrvatske jezične niti 6. Zagreb: Alfa.

Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Rihtarić A., i Marijačić M. (2013). *Volimo hrvatski!* 5, udžbenik hrvatskog jezika za peti razred osnovne škole. Zagreb: Profil.

Silić, J. i Pranjković, I. (2007). *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.

Smolec, I. (1964). *Kako da učim matematiku*, Zagreb: Školska knjiga.

Šonje, J. (ur.) (2000). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Leksikografski zavod *Miroslav Krleža*, Školska knjiga.

Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1.* Zagreb: Školska knjiga.

Težak, S. i Babić, S. (2016). *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Žubrinić, D. (2004). Mala enciklopedija hrvatske glagoljice, pristupljeno na: https://www.croatianhistory.net/etf/lex.html.

Kratki životopis

Jelena Alfirević rođena je 7. travnja 1992. u Splitu. Po završetku jezične gimnazije upisala je studij Hrvatskoga jezika i književnosti Sveučilišta u Zadru na kojemu je diplomirala 2016. godine. Tijekom studija dobila je Nagradu za najboljeg studenta Odjela za kroatistiku i slavistiku u akad. god. 2011./2012. Dobitnica je i Rektorove nagrade za izvanredne rezultate postignute u studiju (na temelju postignutih ocjena, znanstvene i stručne aktivnosti) u akad. god. 2013./2014. Zaposlena je na Sveučilištu u Zadru, na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja predaje kolegije: Metodika nastave hrvatskoga jezika, Hrvatska književnost srednjeg vijeka i renesanse, Hrvatska književnost baroka i prosvjetiteljstva i Medijska kultura. Redovito sudjeluje na međunarodnim i domaćim znanstvenim skupovima. Trenutno je sudionica dvaju znanstveno-istraživačkih projekata. Članica je Povjerenstva za osiguravanje i unaprjeđivanje kvalitete Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja. Nedavno je objavila i književno djelo *Bila sam žohar* (Matica hrvatska, 2021.).

Bralni klub v Osnovni šoli Toma Brejca Kamnik

Reading club in Toma Brejca Primary School

Marta Grkman Repolusk

Osnovna šola Toma Brejca Kamnik
grkman.marta@gmail.com

Povzetek

V šolski knjižnici že več let poteka interesna dejavnost bralni klub, ki učence pod vodstvom šolske knjižničarke in v prijetnem okolju navdušuje in spodbuja k branju. Vsebino prebranih knjig učenci komentirajo in si s podajanjem argumentiranih mnenj gradijo osebnost, samozavest ter se dodatno socializirajo. Bralni klub ustvarja in krepi prijateljske vezi ter gradi varni prostor spoštovanja in poslušanja. Člani so učenci zadnjega triletja, ki so dokaj trd oreh glede zanimanja za takšno interesno dejavnost, saj jim tradicionalni mediji (tisk, radio, televizija) niso več tako privlačni kot nove komunikacijske tehnologije in mediji (internet z dominantnim sestavnim delom – spletom). Vendar pa po enoletnem članstvu vsi ostajajo zvesti do konca osnovne šole, saj pripadnost tej interesni dejavnosti učencem podarja le pozitivne izkušnje: širijo obzorja z branjem literature, ki bi jo sicer morda spregledali, krepijo samozavest, urijo retoriko, gradijo in uživajo zaupanje v skupini ter bogatijo življenje sebi in šoli.

Ključne besede: branje, bralni klub, druženje, glasno branje, medpredmetno povezovanje, motivacija za branje, ustvarjalnost.

Abstract

The school library has been running an extracurricular activity called The Reading Club for several years. The Reading Club inspires and encourages students to read under the guidance of the school librarian in a pleasant environment. Pupils comment on the content of the books they had read and build their personality, self-esteem and socialize by giving well-constructed opinions. The Reading Club creates and strengthens friendships and builds a safe space of respect and listening. Members are students from the last triennial, who are quite a tough nut to crack in terms of interest for such extracurricular activity, as traditional media (press, radio, television) is no longer as attractive to them as new communication technology – the internet. However, once the students have been members for over a year, they stay members until the end of primary school, because being part of this activity offers them only positive experiences: broadening horizons by reading literature they might otherwise overlook, boosting self-confidence, training rhetoric, building and enjoying trust in the group and enriching life for themselves and for the school.

Keywords: creativity, cross-curricular, integration, motivation to read, reading, reading aloud, reading club, socializing.

1. Uvod

Na Osnovni šoli Toma Brejca Kamnik od šolskega leta 2015/16 pod vodstvom šolske knjižničarke poteka interesna dejavnost bralni klub, namenjena učencem od 6. do 9. razreda. Namen te interesne dejavnosti je predvsem vzbuditi ali ponovno oživiti navdušenje za branje, saj opažamo, da v zadnjem triletju osnovnošolskega šolanja zanimanje zanj upada. Pomemben dejavnik je tudi druženje, saj z različnimi dejavnostmi v okviru programa bralnega kluba pri učencih razvijamo samospoštovanje in samozavest ter omogočamo razvoj socialnih veščin, kar oblikuje njihovo osebnost. Glasno branje, s katerim se učenci soočajo na teh srečanjih, vzbuja v njih prijetne spomine na družinsko branje v otroštvu, vsebino prebranega pa tudi povsem drugače doživijo ali razumejo kot pri tihem branju. Ključnega pomena sta pogovor o prebranem in izmenjava mnenj. Empatični knjižničar, ki vodi bralni klub, je v vlogi bralca (ki glasno bere) in usmerjevalca pogovora ter aktivni sogovornik pri podajanju mnenja, vendar je njegovo mnenje le eno od mnenj vseh prisotnih. Meta Grosman (2006) pravi: »Ker so mladi bralci izredno občutljivi in negotovi, mora biti pogovor o njihovih predstavah o »pomenu« besedila temu primerno razumevajoč in spodbuden ob stalno prisotni skrbi, da mladega bralca ne bi prizadeli.« (str. 55)

Pri teh srečanjih je pomembno, da tudi učenci spoštljivo predstavijo svoje poglede na problematiko, ki se je z vsebino knjižnega dela dotikajo, da poslušajo drug drugega in da slišijo sogovornike. Poseben pomen ima tudi retorika, s katero želijo učenci približati svoje dojemanje prebranega. Čar srečanj je tudi kulinarika, povezana z deželo, s katero se v izbrani knjigi učenci srečajo. Bogastvo čutenj za vedno ohrani zgodbo v njihovem spominu.

Cilj interesne dejavnosti bralni klub je obuditev veselja do branja, kar se je pri vseh udeleženih učencih odražalo s povečano izposojo, zanimanjem za knjižne novosti, vsi so opravili bralno značko, se udeležili noči branja, pri čemer so si vstopnico pridobili z branjem izbrane knjige in si prislužili nagradno ekskurzijo, ki je bralne navdušence popeljala v kraj, povezan s knjižnicami in knjigami (Benetke, Dunaj …).

2. Povabilo k interesni dejavnosti bralni klub, starost članov, prostor, prvo srečanje

V mesecu oktobru se urniki pouka izbirnih predmetov ter urniki izvenšolskih dejavnosti ustalijo in takrat je primeren čas, da z letaki, ki jih razobesimo po šoli, povabimo k bralnemu klubu učence, ki si želijo zgodb, razvajanja glasnega branja in sproščenih pogovorov.

(*Letošnji BRALNI KLUB bo luč sveta ugledal v petek, 14. oktobra 2016, 7. in 8. šolsko uro, ko se bomo prvič srečali vsi navdušenci branja, dobrih knjig in globokih pogovorov. Obeta se nam bralno potapljanje in odkrivanje svetov, kjer nastajajo dih jemajoči romani, tenkočutne pesmi in druge jezikovno začinjene zgodbe. Vabljeni na petkova bralna razvajanja, polna presenečenj! Knjižničarka ...)*

Izberemo termin, ki ustreza večini učencev, zainteresiranih za obiskovanje te dejavnosti. Običajno je izbrani dan srečanj petek, saj omogoča sproščeno vzdušje pred prostim koncem tedna.

K tej dejavnosti povabimo učence v starosti od 6. do 9. razreda. Navdušenje za branje v tej starosti upada in knjižničarji iščemo poti, ki učence ponovno pripeljejo do knjige. Navdihujoč program bralnega kluba učence privlači in budi njihovo radovednost. Skupina ne sme biti prevelika. Izkušnje kažejo, da skupina petnajstih članov zagotavlja, da bo delo prijetno, kakovostno, da bo vsak član imel svoj čas za komentiranje in bo tudi slišan. Tudi zaradi zakonskih določil, ki predpisujejo, da spremljevalec na dejavnosti izven šole lahko spremlja le 15 učencev, je tolikšno število članov dobrodošlo, saj se člani bralnega kluba v šolskem letu večkrat odpravijo na literarne večere in ekskurzije, ki ne potekajo v šolski knjižnici.

Prvo srečanje je namenjeno predstavitvi interesne dejavnosti - bralnega kluba: vsebini, načinu in poteku dela. Učenci so povabljeni, da se predstavijo z imenom in poleg imena navedejo še asociacijo, s katero lahko povežejo sebe. Nato prisluhnejo skrbno izbrani zgodbi in sledi kratek opis razpoloženja, ki ga ob tem čutijo, izraziti pa ga poskušajo z barvo.

Na uvodnem srečanju knjižničarka poskrbi za prigrizek, kar je pospremljeno z nekaj besedami zgodovinskega ozadja izvora jedi (npr. čokolada). Če se člani bralnega kluba strinjajo, v koledarju srečanj označimo, kdaj bo kdo zadolžen za manjši prigrizek. V šolski knjižnici, kjer potekajo srečanja, imamo miniaturno čajno kuhinjo in pred začetkom vsakega srečanja si vsi člani pripravijo čaj. Prostor osvetljujejo sveče in manjše svetilke, ki ustvarjajo intimnost. V času srečanja bralnega kluba so vrata knjižnice za vse obiskovalce zaprta, kajti čas za branje je svet in izkazati je potrebno spoštovanje do bralca, poslušalca in avtorja knjižnega dela. Prostor, kjer se odvijajo bralna srečanja, je izredno pomemben. Oblazinjenim stopnicam, kjer sedijo učenci, dodamo še blazine in odeje, prostor odišavimo z naravnimi eteričnimi olji, ga prezračimo, okrasimo s cvetjem, na bližnje police razstavimo knjižne novosti, članke o knjigah, pisateljih … Pripravimo tudi barvice, pisala in prazne liste. Nekateri člani bralnega kluba med poslušanjem radi likovno ustvarjajo. In diši naj po pravkar skuhanem čaju. Knjižnica naj bo prostor topline, varnosti, udobja in zavetja, saj tu domuje knjiga.

Učencem predstavimo naslove del, ki so predvideni za branje na naših srečanjih, vendar poudarimo, da se seznam lahko v trenutku spremeni in da imajo pri izboru dejavno vlogo tudi člani bralnega kluba. Poleg knjig, s katerimi se bodo člani bralnega kluba srečali, predstavimo tudi program dveh bralnih ekskurzij ter ostale predvidene dejavnosti: srečanje s pisateljem, pogovor z založnikom, ilustratorjem, prevajalcem, obisk prireditve v mestni knjižnici, pogovor o aktualnih dogodkih …

3. Program interesne dejavnosti bralni klub

Program mora zadostiti ciljem, ki smo si jih zadali. Cilji interesne dejavnosti bralni klub so podobni, kot jih v projektu Branje je žur, reading is cool navaja Aljoša Grilc (2007, str. 161):

- »povečati zanimanje za branje leposlovja,
- spodbuditi oblikovanje kriterijev za vrednotenje leposlovne literature,
- predstaviti različne oblike dela z besedilom,
- spoznavati različne literarne žanre in teme«.

Poleg naštetih ciljev je naš pomemben cilj tudi estetski užitek pri branju besedila. Strinjam se z ugotovitvijo Barbare Hanuš (2006), ki pravi: »V šolah je vse premalo časa namenjenega poslušanju in branju zaradi branja samega – ne zato, da bi besedilo obravnavali in razčlenjevali. …« (str. 85). Bralni klub odlično zapolni to vrzel.

Velika odgovornost knjižničarja, ki vodi bralni klub, je izbira knjige. Prvo merilo je, da knjiga nagovori knjižničarja, tako v jezikovnem kot vsebinskem smislu. Sledi vizija knjižničarja, ki predvidi odzive učencev in tematike, ki bi se jih lahko dotaknili po prebranem besedilu. Pogovor o vsebini mora biti naraven, knjižničar povezuje misli, vnaša dileme, podvprašanja. Je vodja, vendar pa tudi enakovreden razpravljavec, kar v skupini ustvarja zaupanje in sproščenost. Nikakor ne vrednoti mnenj, le dopušča in prosi za pojasnila. Prav ta mozaik mnenj, različnih pogledov in dojemanj vseh članov, je največje bogastvo, ki so ga deležni vsi.

V preteklih letih je bil izbor knjižnih del naslednji: Čez potok, ne čez most, Čudežno potovanje Edwarda Tulana, Kako sem po nesreči napisala knjigo, Knjiga vseh stvari, Mala nočna torta s plameni, Nasad oranževcev, Sedem minut čez polnoč, Sin, Svetovanje za Žabca, Ti povem zgodbo?, V ogledalu, v uganki, Zijalo in Zvezdica. Naštete knjige so bile v celoti glasno prebrane na srečanjih. Učenci, ki so bili odsotni, so zamujene odlomke prebrali pred naslednjim srečanjem.

Poleg naštetih knjig pa je bil dobršen del časa posvečen tudi odlomkom naslednjih knjig: Barvita predstava, Čudežno potovanje, Najlepše pravljice, da se bolje spoznamo, Ptičja pesem, Sem z vrtnicami, Sveti Coprijan in drugim.

Vsebine knjig so učence navdušile za kreativno pisanje in zaradi razgibanosti in ustvarjalnosti je mnogo srečanj potekalo v obliki delavnic ter igranja družabnih iger, kot so: Dixit, Activity in igre asociacij.

Mnogi dogodki, povezani s knjigo, so krojili vsebino interesne dejavnosti: ob slovenskem knjižnem sejmu so se člani bralnega klub seznanili z zgodovino knjižnih sejmov po svetu in pozornost posvetili sejmu otroške in mladinske literature v Bologni, ob knjižnih nagradah večernica, zlata hruška, Nobelova nagrada za književnost, desetnica, kresnik ter mnogih drugih je bil čas namenjen branju odlomkov iz nagrajenih del.

Nekateri člani bralnega kluba so se pri projektu Erasmus udeležili izmenjave in obiskali vrstnike v Španiji, Grčiji in na Poljskem, kar je bil povod za seznanitev prevedene otroške in mladinske literature omenjenih dežel. Kulinarični dodatki so vtise dodatno obogatili in za njihovo pripravo so se potrudili vsi člani.

Program, ki je oblikovan v začetku dejavnosti, velikokrat ni povsem realiziran. Pomembno je, da ima knjižničar plan, nujno pa je, da se prepusti dogodkom, ki programu omogočajo, da se izpelje le delno, oziroma drugače, kot je bilo načrtovano. Prav v tem je čar interesnih dejavnosti, v neskončni svobodi.

4. Glasno branje

Ena od desetih Pennacovih pravic bralcev je, da beremo na glas. Pennac (1996) pravi: »Kdor bere na glas, se popolnoma razgali. Če ne ve, kaj bere, če ni seznanjen z besedami, postane branje mizerija, in to se sliši. Če se noče preseliti v svoje branje, besede ostanejo mrtve črke, in to se sliši. Če požira tekst s svojo navzočnostjo, se avtor umakne in branje postane cirkuška točka, kar se vidi. Kdor bere na glas, se popolnoma razgali očem, ki ga poslušajo. Če resnično bere, če investira svoje znanje in obvladuje svoj užitek, če branje raste iz občutka solidarnosti do poslušalcev, pa do teksta in njegovega avtorja, če mu uspe z glasom povedati, kako potrebno je to, kar bere, in prebuditi našo najbolj skrito potrebo po tem, da razumemo, potem se knjiga na široko odpre in množica tistih, ki so verjeli, da so izključeni iz branja, se podviza vanjo.« (str. 150)

Na srečanjih bralnega kluba knjižničarka besedila bere na glas. Seveda je ponujena možnost glasnega branja tudi vsem članom, vendar se običajno odločijo za branje knjižničarke.

Naj navedem nekaj osebnih izkušenj: »Pred leti je osmošolka vprašala, če sem pred srečanjem vadila branje teksta, ki sem ga brala njim. Šele takrat sem dojela, da je branje zahteven proces. Da je pomembna tehnika, da je pomembno razumevanje. Da je pomembno, kako ti je pri srcu besedilo, ki ga bereš mladostnikom. Nekoč sem jim brala odlomek iz Zvezdice, prav tisti del, ko se srečata senci Lea in Zvezdice in njuna glasova potujeta od zadnjega odbijača avta do priprtih vhodnih vrat, in ves njun pogovor se plete preko Cimetka …in čutiti je ljubezen in nerodnost rojevanja … Spomnim se, da sem brala za odtenek prehitro, ker sem želela končati, preden bi zazvonilo. Ena od deklet je dejala: »Knjižničarka, počasi, prelepo je, da bi hiteli …«

»V naši družini je bila knjiga cenjena in spoštovana, vendar pa žal meni v otroštvu ni nihče bral knjig. Kasneje, v času osnovne šole, sem neskončno uživala, ko sem poslušala sebe pri branju zgodb. Še večji užitek je bil ob branju poezije. Besede so plesale v zraku, se vrtinčile, me objemale in postajale del mene.

Verjamem, da besede, prebrane na glas, delujejo čudežno. Pred leti so mi dodeli čast, da na poročnem obredu preberem besedilo neznanega avtorja o svetlobi, ki naj bi spremljala zakonca. Zelo tenkočutno je zajelo zakonsko življenje in ob prvem branju so se mi ulile solze. In po drugem in tretjem … Šele po sedmem glasnem branju sem uspela ohraniti miren glas. Hvaležna sem bila glasnemu branju, ki me je obvaroval zlomljenega glasu pred oltarjem prisege.«

5. Bralne strategije za vzpodbujanje branja pri srečanjih bralnega kluba

Izbrane knjige so že s svojo tematiko priklicale zanimive pogovore in odstrle različne poglede na slišano problematiko. S pomočjo strategij, ki jih lahko najdemo v knjigi Strategije motiviranja za branje (Montserrat, 2015), so člani bralnega kluba poglobljeno doživljali vsebino. Strategije (Montserrat, 2015, str. 215–232) temeljijo na igri, vesele so in udeleženci v njih uživajo.

Na srečanjih je bilo preizkušenih le nekaj in v izvedbi so člani res uživali. Izbrane so bile naslednje strategije: Spopad, Da ali ne?, Povem, kar mislim ter V tujih čevljih. Vse strategije so bile zelo primerne za starost članov v skupini, tudi številčnost je bila primerna in kos so bili nalogi, ki so jo imeli. Morda so se še najbolj razživeli v strategiji V tujih čevljih. Knjižničarka je sledila navodilom in na listke napisala imena zanimivejših oseb v knjigi, ostale listke je opremila z napisom »bralec«. Naključno je razdelila listke z imeni oseb vsem članom bralnega kluba. Ta strategija je bila uporabljena, ko je bila knjiga v celoti prebrana in je bila vsebina še zelo sveža. Tisti, ki so dobili na listkih napisane glavne literarne osebe, so morali pojasniti vlogo te osebe, naj bo ta prijetna ali ne. Ostali, ki so dobili listek z napisom bralec, pa so literarne osebe spraševali tisto, kar se jim je v zgodbi zdelo sporno, čudno, nepravično …

Vloga knjižničarja je, da pazi na red, umirja situacijo, kadar ta preseže razumen pogovor, vendar pa poskrbi, da je pogovor naraven in da se vsi izražajo svobodno. Pri tej vaji vidimo, kako različno dojemamo besedilo in na koncu povzamemo ugotovitve ter se soočimo s spoznanjem, kako globoko smo dojeli avtorja in njegovo sporočilo.

Evalvacija je pri tej vaji zelo pomembna, saj mora knjižničar oceniti svoje ravnanje glede primernosti izbire knjige, se vprašati, ali je knjiga ustrezala interesom članom bralnega kluba, si odkrito odgovoriti, ali se je vzdržal komentarjev in članom prepustil, da so sami prišli do lastnih ugotovitev in ali je spoštoval njihovo razumevanje besedila. Ta strategija je bila izvedena po branju knjige Zijalo, ki obravnava ločitev staršev. Mladostnica Kitty ne sprejema novega maminega partnerja in v mnogih situacijah ni poštena do mame in novega partnerja, kar opravičuje njena ranjenost in prestrašenost. Knjiga je čudovito izhodišče za strategijo V tujih čevljih, kar se je izkazalo tudi v našem primeru. Člani bralnega kluba so v trenutku doživeli zgodbo drugače, vživeti so se poskušali v literarne osebe, ki jim niso bile pri srcu in argumentirano zagovarjati njihova ravnanja. Užitek je bilo poslušati njihov pogovor in usmerjati ter pomirjati razgreta mnenja vseh udeležencev.

6. Bralni klub v času epidemije

V času epidemije so se morali vsi zaposleni v šolah v trenutku seznaniti z delom na daljavo. Nihče si ni želel, da zamre interesna dejavnost, ki so jo učenci radi obiskovali in v njej dejavno sodelovali. Seznaniti se je bilo potrebno z virtualno sejno sobo in hvaležnost je bila izražena sodelavcem, ki so v nekaj korakih predstavili, kako si je mogoče na mobitel ali računalnik naložiti videokonferenčno platformo Zoom, sklicati srečanje v živo in nanj povabizi vse člane bralnega kluba. Trema pred sklicem prvega srečanja je bila primerljiva z izkušnjo prvega nastopa ali izpita. Kljub teoretični strokovni usposobljenosti se je pri marsičem zapletalo, a s pomočjo učencev – članov bralnega kluba, sta kamera in mikrofon ostajala vključena, naslov povezave je bil uspešno posredovan vsem članom, pozornost na čas povezave je delovala in kmalu smo postali zelo hvaležni Zoom-u, da nam je omogočal video srečanja. Bralni klub se je preselil v domove učencev, kjer so zbranost motili mnogi dejavniki: mlajši družinski člani, ki so vdirali v zasebnost naših članov, mame, ki so klicale h kosilu, domače živali, ki so se mirno sprehajale pred ekrani in včasih je kdo odklopil kamero in mikrofon. Marsikomu je sodelovanje onemogočala slaba povezava. Kakorkoli že, učenci 8. in 9. razreda so bili ravno sredi branja

zelo zahtevne knjige (Nasad oranževcev) in knjižničarka se je odločila, da se z branjem te knjige prekine, kajti to knjižno delo nujno zahteva pogovor in razjasnitev mnogih dejstev. Predvsem pa je bilo potrebno slediti želji, da člani bralnega kluba dojamejo izročilo zgodbe o nesmiselnosti vojne. Vsebina ni bila optimistična in ker je prvi val epidemije spomladi 2020 vnesel v življenja mladih mnogo stisk in strahu, so se na virtualnih srečanjih brale ljudske pravljice in zgodbe svetovnih verstev z naslovom Ptičja pesem. Vsi so pogrešali sproščen pogovor, stik z očmi, skupni prostor, bližino drug drugega. A kljub vsemu so vsi redno prihajali (se priklapljali) na srečanja, ki so potekala ob petkih ob 17. uri. Lepo je bilo videti mlade bralce, ki so imeli pred seboj škatlo piškotov ali vrečko čipsa, ki je marsikdaj spremljal tudi srečanja v živo.

Veselje in sreča sta spremljali živo srečanje na oddaljenem travniku ob koncu šolskega leta, ko druženje ni bilo več prepovedano. Na tem srečanju je bila prebrana le ena zgodbica iz knjižice Ptičja pesem indijskega jezuita Antonyja de Mella z naslovom Sam jej sadje (1988, str. 10). Zgodbica vsebuje le 230 znakov, o njej pa so razpravljali dobri dve uri.

Srečanja bralnega kluba so se v šolskem letu 2020/21 skoraj celo šolsko leto odvijala preko video srečanj. Ohranjen je ostal stik med člani bralnega kluba, manjkala pa so razpravljanja in živ odziv. Petkovi popoldnevi so bili rezervirani za video srečanja. Mnogokrat je bila utrujenost ob petkih popoldne zelo vidna, saj je delo na daljavo prinašalo nove zadolžitve in nas izčrpavalo dvakrat bolj kot normalno delo. Vendar pa si knjižničarka nikakor ni drznila teh srečanj odpovedati, kajti če devetošolec v petek popoldne sedi pred računalnikom in čaka na bralni klub in knjižničarko, ki bo glasno brala, potem se je čar branja pritihotapil v njihova življenja. In grešno bi bilo, če tega ne bi spoštovali.

7. Nadgradnja bralnega kluba

Na srečanjih bralnega kluba je čas vedno prehitro minil. Petkova srečanja so vsi želeli nekako raztegniti, saj se je zgodba mnogokrat ustavila sredi najbolj napetega dela, sredi nerazumnega odziva glavnega junaka. Prav v enem od teh trenutkov se je utrnila ideja: kaj pa, če bi imeli nekakšen tabor in bi knjigo skupaj lahko brali pozno v noč. Ideja se je uresničila, kajti z učenci – člani bralnega kluba že šest let pripravljamo bralno-ustvarjalne tabore, kjer ima knjiga glavno besedo. In seveda vse, kar je z njo tesno povezano. To so butični tabori, saj se jih lahko udeleži le petnajst članov. Vendar je le ob tej številki vsakemu mlademu bralcu mogoče odmeriti svoj čas in pozornost.

S člani prvega bralnega kluba, ki je zaživel v šolskem letu 2015/16, so srečanja potekala vsa njihova srednješolska leta, najprej vsak teden, kasneje enkrat mesečno, v zadnjem času pa le nekajkrat v letu. Zadnje srečanje v preteklem poletju je bilo zelo čustveno, saj jih bo študentsko življenje vodilo v različne evropske dežele in bodo skupna srečanja še bolj redka. Vedno pa nas bodo povezovali skupni spomini na druženja ob knjigi.

8. Zaključek

Interesna dejavnost bralni klub, ki na OŠ Toma Brejca poteka zadnjih šest let, se je izkazala za zelo pozitivno, saj motivira učence za branje, povezuje, gradi medvrstniške vezi, širi obzorja znanja in razumevanje drugačnosti. Udeleženci bralnega kluba posvojijo knjižnico, jo obiskujejo med, pred in po pouku, v njej berejo in ustvarjajo in s svojim zgledom vabijo k branju tudi mlajše generacije. Z delom je vredno nadaljevati, morda bi ga bilo smiselno nadgraditi z obiski vseh udeležencev pri nastanku knjige, torej ne le z avtorji besedil, temveč tudi z ilustratorji, prevajalci, oblikovalci in založniki. Zaradi preprostega dejstva, da se spoštovanje do knjige in njene poti od rokopisa do tiskarne za vedno zasidra v otroška srca. Biti pisatelj, ilustrator ali založnik v naši Sloveniji je velika stvar.

9. Literatura

Bucay, J. (2011). *Ti povem zgodbo?* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Bucay, J. (2019). *Najlepše pravljice, da se bolje spoznam*o. Ljubljana: Mladinska knjiga.

De Board, R. (1999). *Svetovanje za Žabca : (psihološka pustolovščina)*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

De Mello, A. (1988). *Ptičja pesem : zrna modrosti iz svetovnih verstev*. Ljubljana: Župnijski urad Lj. – Dravlje.

DiCamillo, K. (2018). *Čudežno potovanje Edwarda Tulana*. Ljubljana: KUD Sodobnost International.

Fine, A. (2000). *Zijal*o. Ljubljana: Mladika.

Gaardner, J. (1998). *V ogledalu, v uganki*. Ljubljana: Vale-Novak.

Grilc, A. (2007). Branje je žur, reading is cool. *Šolska knjižnica,17*(3–4), 160–163.

Grosman, M. (2006). Vzgojni izzivi šolske knjižnice in znanja za njihovo uresničevanje. *Šolska knjižnica*, *16*(2), 5–62.

Hanuš, B. (2006). Bralni klub – priložnost za dialog med generacijami. *Šolska knjižnica, 16*(2), 85–88.

Huzing, A. (2016). *Kako sem po nesreči napisala knjigo*. Hlebce: Zala.

Kuijer, G. (2008). *Knjiga vseh stvari*. Dob pri Domžalah: Miš.

Mastnak, M. (2014). *Barvita predstava : jesensko-zimski in praznični čas*. Dob: Miš.

Mastnak, M. (2015). *Sem z vrtnicami*. Dob: Miš.

Ness, P. (2013). *Sedem minut čez polnoč.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Palomas, A. (2019). *Sin*. Hlebce: Zala

Pennac, D. (1996). *Čudežno potovanje : knjiga o branju.* Ljubljana: J. Pergar.

Sartro, M. (2015). *Strategije motiviranja za branje : z izkušnjami slovenskih motivatork in motivatorjev branja.* Medvode: Malinc.

Skaber, L. (2020). *Čez potok, ne čez most*. Ljubljana: KUD Sodobnost International.

Spinelli, J. (2003). *Zvezdica*. Ljubljana: Grlica.

Sveti Coprijan : pravljice, povedke in drugo pripovedno izročilo iz Motnika in okolice. (2020). Ljubljana: Založba ZRC.

Tellegen, T. (2004). *Mala nočna torta s plamen*i. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Tremblay, L. (2017). *Nasad oranževcev*. Ljubljana: Družina.

Kratka predstavitev avtorja

Marta Grkman Repolusk je univerzitetna diplomirana bibliotekarka ter etnologinja in kulturna antropologinja. Na osnovni šoli Toma Brejca Kamnik je že 30 let zaposlena kot šolska knjižničarka in ima naziv svetovalka. Učencem želi približati branje kot eno izmed temeljnih veščin današnjega življenja, saj prav bralno razumevanje v današnji poplavi informacij pomaga najti ravnovesje v delu in življenju posameznika. Šolsko knjižnico odpira navzven in jo povezuje z različnimi partnerstvi. Njeni inovativni šolski programi so Branje je potovanje, Rad imam knjižnico in Noč branja, prireja doživljajsko in ustvarjalno obarvane popoldanske prireditve za učenke in učence ter starše, pod njenim mentorstvom so učenci petkrat prejeli nagrado na literarnem natečaju Bralnice pod slamnikom. Vodilo vseh projektov je branje v vsej svoji razsežnosti. Za svoje delo je leta 2016 prejela »Sončnico na rami«, nagrado za spodbujanje veselja do branja, za dosežke na področju dviga bralne kulture, ki je del mednarodnega projekta Naša mala knjižnica KUD Sodobnost International, leta 2020 pa je prejela srebrno priznanje Občine Kamnik za izjemno pedagoško delo na področju bralne kulture in pozitivno, ustvarjalno ter kakovostno sooblikovanje kamniške kulture.

Načini spodbujanja branja sodobne literature pri pouku slovenščine in interesnih dejavnostih v gimnaziji

Methods of Reading Encouragement of Contemporary Literature in Slovene Subject and other School-related Activities in High-school

Nina Prešern

Gimnazija Poljane
nina.presern@gimnazija-poljane.com

Povzetek

V članku bodo predstavljeni štirje načini spodbujanja branja sodobne literature pri pouku slovenščine in interesnih dejavnostih v gimnaziji, in sicer dodatno delo pri pouku, govorni nastop, bralni krožek in bralna značka. Z več besedili sodobne književnosti lahko ohranimo in izboljšamo bralne navade mladih, ki pozitivno vplivajo na bralno pismenost, pozornost, empatijo, besedni zaklad, poznavanje sebe in drugih, kritično mišljenje in občutek sprejetosti. Dela izvirne in prevodne sodobne književnosti je smiselno in mogoče vključiti v redni pouk slovenščine v vsakem letniku gimnazije, dijakom, ki želijo še več, pa je treba omogočiti organizirano interesno dejavnost, kot sta na primer bralni krožek in bralna značka. Dijaki v takih aktivnostih radi sodelujejo. Poročajo o celostno boljši bralni izkušnji, zaradi katere so v prihodnosti bolj motivirani za branje.

Ključne besede: bralne navade, gimnazija, slovenščina, sodobna književnost, spodbujanje branja.

Abstract

In this article we present four methods of promoting and encouraging the reading of contemporary literature in the subject of Slovene and other school-related activities in high-school. These include additional work in the classroom, speech performance, a reading club and reading badge. By encouraging the reading of contemporary literature, we can preserve and improve the reading habits of young people, which can have a positive impact on their reading literacy, attention, empathy, vocabulary, knowledge of themselves and others, critical thinking and a sense of acceptance. Contemporary literature, both in the mother language and translated, is worth integrating into Slovene classes in each year of high school. Students who inquire for additional knowledge should be enrolled into activities such as a reading club and a reading badge. Students enroled in such activities report better reading experience which makes them more motivated to read in the future.

Keywords: contemporary literature, high-school, reading encouragement, reading habits, slovene.

1. Uvod

V gimnazijo se vpiše vse manj dijakov, ki v prostem času berejo, kar se odraža pri njihovem slabšem glasnem branju, manj spretni tvorbi ustnih in pisnih besedil ter motivaciji za branje obveznih besedil pri pouku slovenščine. Na razvoj bralnih navad posameznika sicer najbolj vplivajo starši, sledijo pa šola in prijatelji (Blatnik, Kovač, Rugelj in Rupar, 2019). Da bi v srednješolskem izobraževanju povečali pozitiven vpliv učitelja na razvoj in ohranjanje bralnih navad mladih, moramo upoštevati, da dijake bolj kot starejša besedila, ki jih prevideva učni načrt za slovenščino, zanimajo besedila, ki obravnavajo probleme njihove generacije (Grosman, 2006), in teme sodobnega, hitro spreminjajočega se sveta.

S primeri iz svoje pedagoške prakse bom predstavila štiri načine za spodbujanje branja v gimnaziji, ki jim je skupno branje sodobne literature: dodatno delo za dijake in govorne nastope pri rednem pouku ter bralni krožek in bralno značko kot obliki interesne dejavnosti. Verjamem, da so prav take spodbude učinkovite in bodo v prihodnosti znižale odstotek (49 %)[16] nebralcev pri nas (Blatnik, 2019) ter izboljšale slabšo bralno pismenost, izmerjeno med petnajstletniki (UMAR, 2021).

2. Pomen spodbujanja branja sodobne literature v gimnaziji

Spodbujanje vseživljenjske bralne zavzetosti je naloga vseh, ki delamo v vzgoji in izobraževanju. Učenci morajo sami občutiti učinke branja, zato je bistven element programov za razvoj branja lastna izkušnja in vaja v šoli (Bucik, 2003). Kovač (2020) dodaja, da je branje leposlovja trening za vživljanje v misli in čustva drugih ter za naše razumevanje čustev in misli. Z branjem namreč razvijamo sposobnost prepričevanja in sodelovanja, ki je pomembna za uravnoteženo osebno življenje in uspešno preživetje na delovnem mestu.

Učni načrt za slovenščino v gimnaziji predvideva široko in globoko poznavanje ključnih avtorjev in besedil slovenske ter svetovne književnosti. Med obveznimi deli prevladujejo tista, ki so nastala pred letom 1950, torej ne spadajo v sodobno književnost. Prav je, da jih dijaki spoznajo, a žal zaradi obsežnosti učnega načrta pogosto zmanjka časa za branje in interpretacijo več mlajših besedil, ki dijake pogosto bolj zanimajo.

V pouk slovenščine (dodatno delo in govorni nastop) in interesne dejavnosti (bralni krožek in bralna značka) lahko učitelj z iznajdljivostjo in dobro presojo vključi kakovostna izvirna in prevodna sodobna literarna besedila, s čimer pomembno vpliva na bralne navade mladih in njihovo motivacijo za branje.

2.1 Dodatno delo za dijake pri pouku slovenščine v 1. letniku: predstavitev pesniškega prvenca Sestradana Polone Rodič

Sestradana, pesniški prvenec Polone Rodič, je primer sodobne poezije z živahnim jezikom in svobodno obliko, ki tu in tam prehaja v pesem v prozi. S jasno izraženo glavno temo, prehranske motnje, nagovarja mladega bralca in mu daje občutek, da zmore dojeti, začutiti ter

[16] Kot nebralec je opredeljena oseba, ki v zadnjem letu ni prebrala niti ene knjige, ki ni povezana z njenim izobraževanjem ali delom (Blatnik, 2019).

svobodno interpretirati pesmi ter se v stiski lirskega subjekta tudi prepoznati. Dijaki v nižjih letnikih ob spoznavanju klasičnih besedil, ki jih predvideva učni načrt, to suverenost pogosto izgubijo, prepričani, da so besedila prezahtevna, njim nerazumljiva in posledično nezanimiva. Zaradi teh negativnih bralnih izkušenj pri pouku vse manj berejo tudi v prostem času.

Zbirko Polone Rodič je v razredu predstavila dijakinja 1. letnika, ki se je za to dodatno delo, javila sama, zbirko pa sem ji v branje predlagala jaz. Pri pripravi predstavitve v Powerpointu si je pomagala s poslušanjem radijske oddaje z avtorico, Še vedno je izziv sprejeti samo sebe, in branjem zbirke. V predstavitev je vključila podatke o mladi pesnici in analizo nekaterih pesmi. Opisala je tudi svoj odnos do hrane in opozorila na obremenjenost mladih z zunanjo podobo. Nekatere od pesmi, ki so najbolj prevzele, je glasno prebrala. Po predstavitvi je sledil pogovor. Nekateri dijaki so pokazali veliko zanimanje za branje te pesniške zbirke, med njimi tudi taki, ki prosti čas sicer raje preživijo drugače. Drugi so s sošolci delili svoja prepričanja, znanje in izkušnje s prehranskimi motnjami. Učna ura je potekala izrazito sproščeno. V pogovor so se vključili tudi dijaki, ki sicer pri pouku književnosti ne sodelujejo pogosto.

2.2 Govorni nastop pri pouku slovenščine v 2. letniku

V 2. letniku je vsak dijak s seznama literature izbral eno delo iz sodobne književnosti. Skupna tema vseh govornih nastopov je bilo vprašanje Človek, kdo si?, do odgovorov pa so dijaki prišli ob branju sodobne izvirne in prevodne literature raznih žanrov: biografij (Vesna Milek, *Cavazza*; Tadej Golob, *Dajte Gogiju žogo!*), avtobiografij (Barbara Pešut, *Prvi polčas*; Aleksandar Hemon, *Knjiga mojih življenj*; Alma Karlin, *Sama*), biografskih romanov (Slavenka Drakulić, *Mileva Einstein, Teorija žalosti*) in pisem (Slavko Grum, *Pisma Joži*; James Joyce, *Pisma Nori*).

Manjši del govornega nastopa sta bili predstavitev avtorja in obnova vsebine literarnega dela, večji del pa dijakovo razmišljanje po prebranem. Pri tem si je lahko pomagal z vprašanji, kot so:

a) Zakaj si na seznamu izbral to knjigo?
b) Kaj si pred branjem pričakoval od nje?
c) Kdo je osrednji lik zgodbe? Katere pomembne življenjske postaje opaziš? Kakšne odločitve sprejme v svojem življenju? Kakšen je njegov odnos do življenja? S čim se ukvarja, kaj ga navdihuje, kaj ga žalosti, kaj ga skrbi? Kakšne medčloveške odnose ima, za kateri poklic se odloči, kako ga vidijo drugi?
d) Si z osrednjim likom zgodbe sočustvoval? Kako? Te je razjezil, užalostil, predstrašil, navdušil? Zakaj?
e) Kaj se je osrednji lik zgodbe naučil in kaj si ob branju o ljudeh spoznal in začutil ti?
f) Še komu priporočaš branje te knjige?

Dijaki so motivirano poprijeli za delo in pripravili samozavestne, izvirne ter vsebinsko zelo prepričljive govorne nastope. Medtem ko je dijak nastopal, je po razredu zaokrožila knjiga. To je bila pomembna izkušnja za sošolce, saj so lahko vsako knjigo prelistali in si bolje ogledali platnico, tisk, zapis na zadnji strani idr. Vse to vpliva na to, ali jo bo dijak kdaj res poiskal v knjižnici ali knjigarni in dejansko prebral. Po koncu govornega nastopa je sledilo vrednotenje, ki so ga sprva ustno in opisno opravili dijaki, številčno oceno pa sem na koncu podala sama.

Dijaki so hitro opazili, da so knjige na seznamu del sodobne književnosti in da so bolj razumljive kot nekatera starejša besedila, ki so del učnega načrta, kar jih je zelo spodbudilo k branju. Prepoznali so teme, s katerimi se pospešeno ukvarja sodobni človek (homoseksualnost, nasilje v družini, iskanje smisla življenja, neplodnost, čustveno nasilje, konflikti v partnerski zvezi, duševno zdravje ...), in ob tem razvili veliko mero poistovetenja. Marsikateri dijak je po koncu svojega govornega nastopa povedal, da je to bila prva knjiga, ki jo je v namene šolskega dela prebral z veseljem. Poleg priprave govornega nastopa je bila pomembna izkušnja tudi poslušanje nastopov sošolcev. Dijaki so vsako uro ohranjali nadpovprečno zanimanje in zbranost za omenjena literarna dela.

2.3 Bralni krožek za dijake kot interesna dejavnost v šolskem letu 2020/21

V preteklem šolskem letu sem pripravila in izvedla šest srečanj z dijaki, ki so bralni krožek obiskovali v okviru interesnih dejavnosti na šoli. Posamezno srečanje je tralo 60 minut, in sicer v spletnem okolju Zoom.

Na uvodnem sestanku krožka sem dijakom predstavila letni načrt branja s ključnimi informacijami: datum srečanja, naslov knjige, o kateri bomo govorili na srečanju, osnovni podatki o knjigi in razlog, zakaj sem jo izbrala za bralni krožek. Tako so si lahko dijaki že na začetku šolskega leta organizirali čas za branje ter si pred posameznim srečanjem krožka pravočasno priskrbeli knjige in jih prebrali.

Prvo srečanje smo naslovili Ledinci beremo v Zoomu. Združili smo ga z nacionalnim mesecem skupnega branja. Dijaki so v Zoomu glasno brali najljubša besedila, drugi pa smo se ob tem urili v aktivnem poslušanju. Pogovarjali smo se o tem, zakaj smo za branje izbrali točno ta odlomek in kaj zbuja v nas. Za dijake je bilo tako druženje nekaj novega in pozdravili so ga z odobravanjem.

Drugo srečanje je imelo naslov O pomenu poezije – pogovor ob naših najljubših pesmih. Dijaki so mi pred srečanjem po elektronski pošti posredovali svojo najljubšo pesem slovenskega ali tujega pesnika v slovenskem jeziku. Nastala je interna zbirka poezije z oblikovno in tematsko raznolikimi primeri besedil, med katerimi so prevladovala besedila sodobne književnosti. Zbirko sem pred srečanjem posredovala članom krožka, da so jo prebrali. Na srečanju smo se pogovarjali o izbranih pesmih ter razmišljali o pomenu poezije danes. Večina dijakov poezije v prostem času ne bere, zato je bila ta izkušnja zanje nova. Marsikoga je presenetilo, kako prijetno je bilo manj po šolsko obremenjeno prebirati pesmi.

Na ostalih štirih srečanjih krožka smo se pogovarjali o izvirnih in prevodnih sodobnih literarnih besedilih ter temah, ki jih izpostavljajo: mladinskem romanu *Luzerka* Mine Lystad (vpliv družbenih omrežij na vsakdan najstnikov, samopodoba in vpliv vrstnikov), avtobiografskem romanu *Opraviti z Eddyjem* Édouarda Louisa (revščina, homoseksualnost, nedostopnost izobrazbe, nasilje v družini), družbenem romanu Ivana pred morjem Veronike Simoniti (druga svetovna vojna, družinske skrivnosti, iskanje lastne identitete, soočanje z dediščino) ter družbenem romanu *10 minut, 38 sekund na tem čudnem svetu* Elif Shafak (vrednote in bivanje v Turčiji, odnosi med spoloma, prostitucija, prijateljstvo, smrt).

Skupna tema vseh izbranih besedil je osamljenost posameznika v družbi, prav to občutenje pa glede na spoznanja raziskave položaja mladih v Sloveniji v zadnjih letih med vsemi neugodnimi občutki najbolj narašča (Lavrič idr., 2021).

2.4 Bralna značka za dijake kot interesna dejavnost v šolskem letu 2020/21

Tri šolska leta sem bila mentorica krožka bralna značka za dijake. Srečanja v tem krožku so bila enkrat na teden, pred epidemijo v živo, zadnji dve leti pa v obliki videokonference. Pravila krožka sem postavila sama, in sicer so morali dijaki za opravljeno bralno značko v enem šolskem letu pripovedovati o treh knjigah po lastni izbiri in dveh s seznama, ki sem ga oblikovala. Ta je ločil med literaturo za 1. in 2. letnik ter literaturo za 3. in 4. letnik. Na seznamu so bila izvirna in prevodna besedila sodobne književnosti.

Kot mentorica branja sem z dijaki ob vsaki prebrani knjigi opravila voden pogovor, pri čemer mentor »izoblikuje bralne naloge na različnih ravneh zahtevnosti, zato da preseže prvotne (lahko tudi površne, površinske, subjektivne) odzive na prebrano ter omogoči ali spodbudi poglabljanje bralnega doživetja, kritičnost in utemeljevanje stališč ob prebranem« (Vidmar, 2017).

Dijaki so za izbirni del bralne značke večinoma izbirali sodobno literaturo, na primer: fantazijski seriji *Mlada luna* (Stephenie Meyer) in *Zrcalka* (Christelle Dabos), mladinske romane *Krive do zvezde*, *Kdo si, Aljaska?* (John Green) in *Dragi Zaza* (Christina Kilbourne), kriminalne romane *Resnica o aferi Harry Quebert* (Jöel Dicker) in *Leninov park* (Tadej Golob) triler *Soba* (Ema Donoghue), družbene romane *Tam, kjer pojejo raki* (Delia Owens), *Osvobojena* (Tara Westover), *Deček na vrhu gore* (John Boyne) idr. Ob tem so povedali, da jih je sodelovanje pri bralni znački motiviralo pri branju v prostem času in izboljšalo njihovo pozornost ter razpoloženje. To potrjuje tudi Miha Kovač (2020, str. 75), ki pravi: »Ljudje, ki berejo, so v medsebojnih odnosih pogosto srečnejši in uspešnejši od nebralcev.«

3. Zaključek

Živimo v družbi, v kateri narašča osamljenost mladih ter upadata bralna pismenost in število bralcev. Ob tem raziskave potrjujejo, da so bralci v primerjavi z nebralci srečnejši na delovnem mestu in v osebnem življenju, imajo boljšo pozornost, se lažje vživljajo v čustva drugih in so bolj vešči kritičnega mišljenja. Šola je ob starših druga v vrsti, ki lahko mladega bralca obdrži v stiku z branjem in s tem vpliva na njegov šolski uspeh, samozavest in način preživljanja prostega časa. Mladega bralca v gimnaziji lahko k ohranjanju bralne kondicije spodbudimo prav z branjem kakovostne izvirne in prevodne sodobne književnosti, ki jo je mogoče delno vpeljati v redni pouk slovenščine v gimnaziji (govorni nastopi in dodatno delo), v še večji meri pa uresničiti v interesnih dejavnostih v šoli (bralni krožek in bralna značka). Sodobna literatura ga namreč bolj pritegne zaradi aktualnih tem, razumljivejšega jezika in odprtosti interpretacije. Gimnazijcu ponuja veliko priložnosti za tešenje občutka osamljenosti in iskanje odgovorov na občečloveška vprašanja. Dijak pridobi boljši občutek glede lastne sposobnosti za branje in samostojno interepretacijo besedil ter se pod vplivom pozitivnih bralnih izkušenj pri pouku lažje sooči s starejšimi in zahtevnejšimi umetnostnimi besedili. Bralec, ki ga pridobimo ali ohranimo v gimnaziji, bo verjetno ostal bralec tudi v poznejših življenjskih obdobjih.

4. Literatura

Bucik, N. (2003). Motivacija za branje. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (112 –118). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Blatnik, A., Kovač, M., Rugelj, S. in Rupar, P. (2019). *Knjiga in bralci VI*. Ljubljana: UMco.

Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost.* Ljubljana: Karantanija.

Kovač, M. (2020). *Berem, da se poberem: 10 razlogov za branje knjig v digitalnih časih.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Lavrič, M., Deželan, T., Klanjšek, R., Lahe, R., Naterer, A., Radovan, M., idr. (2021). *Mladina 2020: položaj mladih v Sloveniji*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.

UMAR (2021). *Evropski steber socialnih pravic, Slovenija 2000–2020*. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj.

Vidmar, J. (2017). *Spodbujanje razvoja vrednot s pomočjo problemske literature.* Dob: Miš.

Kratka predstavitev avtorja

Nina Prešern je učiteljica mentorica slovenščine na Gimnaziji Poljane. Kot mentorica branja več let vodi bralni krožek in bralno značko za dijake. Je ustvarjalka knjižnega bloga Gospodična knjiga.

Ali je pripovedovanje pravljic učinkovit način učenja tujega jezika?

Is Storytelling Effective Learning of a Foreign Language?

Alenka Gabrovšek Nikšič

Osnovna šola Antona Martina Slomška Vrhnika
alenka.gabrovsek@guest.arnes.si

Povzetek

V dobi računalništva je pripovedovanje pravljic na nasprotnem bregu. Pri pripovedovanju da človek človeku, ki je osnovna človeška potreba. Na Osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika so štirje petnajstletniki in njihova učiteljica angleščine pripovedovali stare irske zgodbe. Spremenili so se v pravljičarje. Dobili so pozornost, ker so dajali zgodbo. Je bila zgodba sprejeta? Po mostu iz besed je šla k poslušalcem. Pravljičarji in poslušalci so si krepili jezikovno samozavest in samozaupanje. Vzpostavilo se je medgeneracijsko sodelovanje. Pravljičarji so imeli v rokah napetost, olajšanje in tišino z belo praznino. Pripovedovanje pravljic po razredih so poimenovali Pripovedovalski festival. Ko je bil Pripovedovalski festival zaključen, je sledila še prireditev za javnost v šolski avli, ki so jo poimenovali Irski večer. Tu so poleg pravljic poslušalci lahko prisluhnili tudi dvema irskima pesmima in razgovoru s predstavnikom z Irskega veleposlaništva, ki nas je ob tej priložnosti obiskal. Veliko lepega nam lahko prinese znanje jezika, kjer lahko dajemo, sprejemamo, se učimo in veselimo.

Ključne besede: Irska, petnajstletniki, pripovedovalski festival, pripovedovanje, zgodba.

Abstract

In the era of computers storytelling is on the opposite side. At the storytelling a person gives to a person or people and this is the basic human need. In Primary school Anton Martin Slomsek Vrhnika old Irish tales were narrated by four fifteen year old students and their English teacher. There was a transformation into a narrator. Their was attention, when the story was told. Was the story accepted? The story was getting, with the help of the words, across the bridge from the narrator to the listener. Linguistic self-confidence and trust were gained by the narrators and listeners, as well. There was the connection of different generations. Tense moments, relief and silence with its emptiness were with the narrators. Stories told in different classes were called A Storytelling Festival. After the Festival was finished there was a performance in school hall called The Irish evening. Besides the tales the audience could hear two traditional Irish songs sung by a school choir and the interview with a representative from the Irish embassy who honoured us on this occasion. How much good can the knowledge of the language bring to us. It enables us to give and accept, learn and be happy, all at the same time.

Key words: Ireland, story, storytelling, storytelling festival, teenagers

1. Uvod

V današnjem svetu ljudje pogrešajo pristne osebne stike. Na OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika smo skušali narediti korak naprej v smislu vzpostavljanja le-teh in to povezati z učenjem tujega jezika. Članek je namenjen spodbujanju določenega načina učenja tujega jezika, in sicer da posamezni učenci pripovedujejo zgodbe drugim učencem. Na ta način ustvarjamo odnose. Jezik tako uporabljamo in služi svojemu namenu. Dobro je, da gredo pripovedovalci tudi izven razreda. Opozori se tudi, na kaj je potrebno biti pozoren, pri izvedbi takega načina uporabe jezika.

V naslednji točki se prepleta nekaj razmišljanj, ki poudarijo pomen pripovedovanja zgodb in smiselnost uporabe le teh pri učenju jezika.

2. Zakaj pripovedovanje zgodb?

V knjigi *Sedi k meni, povem ti eno pravljico*, Ljoba Jenče pokaže, kakšno okolje je primerno za nastanek zgodbe. »Predlani je enkrat zmanjkalo elektrike, ker je zapadlo na hitro preveč snega in so se trgale žice. Kar naenkrat je legla na zemljo tihota. Nič več brnenja hladilnika in centralne kurjave, žarnica je ugasnila in kot bi iz kotov doma prilezla duša in zadihala drugačno življenje. Vsak je iz svoje sobe prišel v kuhinjo, sedli smo na kavč, niti sveče nismo prižgali. Malo smo počakali in poslušali tihotnost mehkega snega v decembrski noči. In potem smo se pričeli na lahno pogovarjati. Ni se več mudilo. Vse je lahko počakalo. V takih pogojih bi vsak lahko razvil naravne čute, ker ne bi bilo tehničnih stvari, ki bi odtegovale našo pozornost. Odklopite kdaj vsaj televizijo. Mehkobo pogrešamo danes, stik med ljudmi. Prav zaradi nasičenosti civilizacijskih dosežkov se je na Zahodu začelo vračati pripovedovanje kot oživljena umetnost, ki jo zmore na preprostem nivoju prav vsak človek. Da bi se zopet naučili ne le pripovedovati, temveč predvsem poslušati drug drugega. Slišati svet. Pripovedovanje doživlja razcvet na številnih odrih in festivalih, v delavnicah in šolah. Vse več je priročnikov pripovedovanja ter knjig izvirnih in prirejenih pravljic in zgodb z vsega sveta.« (Jenče, 2006)

Ustne kulture so znale ceniti osebno ustvarjalnost posameznih pripovedovalcev, če se v svojih izvirnih zamislih niso preveč oddaljili od tradicije. Mnogi strokovnjaki opozarjajo, da naše vzgojno-varstvene ustanove in šole posvečajo preveliko pozornosti intelektualnemu razvoju, premalo pa jih skrbita razvoj otrokovih čustev in domišljije. Pripovedovanje je lahko pomemben pripomoček tudi pri različnih predmetih v osnovni šoli. Pa ne le otroci, tudi mladi in odrasli radi prisluhnejo pravljicam. Tako je dijakom pravljice brala profesorica angleščine v eni od ljubljanskih gimnazij, študentom pa predavateljica dr. Manca Košir. Pravljice so v današnjem hitrem času potrebne bolj kot kdaj koli. Pripovedovanje ima v primerjavi z branjem iz knjige veliko prednosti, kajti bolj neposredno se vzpostavi stik s poslušalci. Pripovedovanje pravljic ima več ciljev: zabavati, kratkočasiti, poučevati, vzgajati, vzbujati domišljijo, spodbujati k učenju, prebujati čustva, vero in upanje, tolažiti. (Pahor, 2014) Poleg tega, da zgodbe zabavajo, predajajo tudi resnice in spoznanja prejšnjih rodov. Sodobni znanstveniki ugotavljajo, da se znanje najhitreje spreminja na področju tehnike in tehnologije, najpočasneje pa se spreminjajo spoznanja mitov. Pravljica je zgodba z več pomenskimi ravninami. Zgodba je razumljiva, preprosta. Z njeno pomočjo pa lahko poženemo iskanje pomena znotraj sebe, aktiviramo iskanje notranjih spoznanj. (Ličen, 1998) Možgani se na poseben način povezujejo pri pripovedovanju in poslušanju zgodb in samo pripovedovanje doda novo dimenzijo v

komunikaciji. Zgodbe so ena izmed najbolj učinkovitih načinov komunikacije. (Suzuki, 2018) Pripovedovanje zgodb je tudi pomemben vidik govora, zato je ocenjevanje zgodb, ki jih pripovedujejo različno stari otroci, pomembno v procesu razvojno psihološke diagnostike spremljanja splošnega razvoja govora otrok, še posebej pa njihove pragmatične zmožnosti. Ocenjevanje pripovedovanja zgodbe namreč ponuja pomembne informacije o otrokovi sposobnosti sinteze različnih vidikov jezika, tako na ravni slovnične strukture in besednjaka kot tudi organizacije vsebine znotraj posameznih izjav in med njimi. (Marjanovič Umek, 2019)

3. Priprave

Na pripovedovanje zgodb se je potrebno dobro pripraviti.

Ob koncu šolskega leta, junija 2018, je bila ideja pripovedovanja pravljic predstavljena v razredu. Učenci so si ogledali knjigo irskih pravljic: *Tales from Old Ireland* (Doyle, 2000) in pokazali interes, da bi pravljice pripovedovali v razredu.

Jeseni, 2018, so se štirje učenci odločili, da bodo postali pripovedovalci zgodbe. Vsak si je izbral svojo zgodbo, ki jo je nato predrugačil, da se mu je bolje prilegla in da je postala bolj preprosta in razumljiva za poslušalce. To je pomenilo, da je učenec večkrat prebral originalno zgodbo, tako da jo je popolnoma razumel. Nato je knjigo zaprl in zgodbo zapisal po spominu na enostaven način. Ta zapis je služil kot podlaga za pripovedovanje. Vsakič so lahko zgodbo povedali nekoliko drugače. Pri njih je bila moč, ker so bili pripovedovalci ali nosilci zgodbe.

Pridružila se je tudi učiteljica glasbe, ki je s svojo vokalno skupino začela pripravljati dve tradicionalni irski pesmi.

Pripovedovalci zgodbe so drug drugemu pripovedovali svojo zgodbo in se popravljali v primeru, da niso bili razumljivi za poslušalca ali če je bila slovnična napaka. Zgodbo so povedali tudi bratu ali sestri. Opazili so, da je za dobro razumevanje nujna preprostost in jasnost. Potrebno je bilo veliko vaje, da so izpopolnili izgovorjavo (odpiranje ust) in da so postavili vsako besedo na svoje mesto.

4. Pripovedovalski festival

Ko so bili učenci pripravljeni, so pripovedovali pravljice v različnih razredih. Najprej so jo predstavili v svoji skupini. Nato pa so šli tudi k sedmošolcem, osmošolcem in drugim skupinam devetošolcev. Imeli so raznolike izkušnje. Zgodilo se je tudi, da pravljičarke učenci niso pozorno poslušali. Običajno so na tablo najprej napisali naslov, nekaj novih besed in nekaj preprostih vprašanj za poslušalce. Na ta vprašanja so učenci pisno odgovarjali sproti ali pa po koncu pripovedovanja. Nato so skupaj s pravljičarjem preverili odgovore na vprašanja.

Ob zaključku pripovedovalskega festivala so učenci poslušalci zabeležili komentarje, ki so bili koristni tudi pripovedovalcem pravljic:

»Če kakšne besede nisi razumel, si lahko sklepal, kaj pomeni glede na ostalo besedilo.«

»Všeč mi je bilo, ker so pravljice predstavili starejši učenci, ki podobno razmišljajo kot mi.«

»Popestrilo je pouk, da je čas hitreje minil.«

»Zgodbe sem razumela.«

»Ene zgodbe nisem dobro razumela.«

»Zgodbe so bile zanimive, dobro pripovedovane in razložene.«

»Bil je drugačen način dela, besedišče pa težko.«

Pripovedovalci so si bili enotni, da so se veliko naučili, čeprav je bil prisoten tudi strah.

»Bilo je zabavno. Ena nova izkušnja.«

»Z vsakim nastopom sem postajal bolj samozavesten.«

»Pridobila sem veliko samozavesti. Pridobila sem tudi veliko besedišča.«

5. Prireditev

Ko so učenci izpeljali Pripovedovalski festival, so se odločili tudi za prireditev poimenovano Irski večer, ki je bila odprta za javnost in na katero so lahko prišli tudi njihovi starši. Ideja je bila, da se na prireditvi malo širše predstavi Irsko. Zgodbam sta bili dodani še dve tradicionalni irski pesmi, ki ju je pripravila šolska vokalna skupina. Na povabilo pa se je odzval tudi predstavnik irske ambasade, ki je pravljičarjem odgovoril na nekaj vprašanj povezanih z Irsko in njegovim službenim delovanjem.

Napisati je bilo tudi potrebno uvodni pozdrav, vezni tekst, poskrbeti za plakat, program, ki ga dobijo obiskovalci … Na programu je bila v slovenskem jeziku zelo na kratko opisana vsaka zgodba, da bi se olajšalo razumevanje celotne zgodbe glede na različno znanje angleškega jezika med poslušalci. Dekle iz skupine se je odločilo za fotografiranje. Cela skupina je sodelovala. Vsak je nekaj prispeval.

Še posebej so se vsi razveselili naravnega govorca (native speaker). Bila je nagrada za pripovedovanje pravljic.

Obisk na prireditvi je bil zelo dober. Prišli so starši, prijatelji in učitelji. Pravljičarka, ki je napisala zapis o prireditvi, je ta zapis takole zaključila:

»Imeli smo čudovit, irsko obarvan večer in dosegli svoj cilj – drugim polepšati dan s pripovedovanjem.«

6. Zaključek

Učenci, pripovedovalci zgodb, so pridobili na samozaupanju glede znanja jezika in na besedišču. Srečali so se tudi z irsko tradicijo. Učenci poslušalci in poslušalci na prireditvi so se srečali z irsko kulturno dediščino in preverili svoje razumevanje angleškega jezika.

Pomanjkljivost pripovedovanja pravljic je, da ni del šolskega učnega načrta, ampak se to lahko ponudi učencem dodatno, če jim to ustreza. Učenci pripovedovalci so običajno uspešnejši učenci ali tisti, ki imajo močno voljo. Prilagoditi oziroma poenostaviti zgodbo, ki ni prilagojena, je zahtevno. Prav tako je zahtevna tudi sama interpretacija zgodbe, predvsem v smislu, da pride do poslušalcev.

Tudi pri nadaljnjem delu bo učencem na voljo pripovedovanje zgodb. V lanskem šolskem letu, 2020/2021, so si znotraj skupine devetošolci pripovedovali zgodbe, ki so jih pripravili po knjigi *Indian Tales* (De Angulo, 1953) Zaradi korone so se pri izvedbi držali znotraj svojega mehurčka.

7. Literatura

Jenče, L. (2006). *Sedi k meni, povem ti eno pravljico, 212-213.* Maribor: Mariborska knjižnica.

Ličen, N. (1998). So pravljice tudi za odrasle? *Andragoška spoznanja 4 (1/2).* Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-XEULYNDC/45cf2b77-e65e-470c-9e51-16649f93ca93/PDF

Marjanovič Umek, L. (2019). *Zgodbe otrok: razvoj in spodbujanje pripovedovanja, 37.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pahor, Š. (2014). O pomenu pripovedovanja pravljic. *Vzgoja 16 (62).* Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-G8WAKY2J/09c5dd06-a6b2-40b9-a76d-cc3c39677de3/PDF

Suzuki, W. A ., Feliu-Mojer, M.I., Hasson, U., Yehuda, R., Zarate, J. M. (2018). Dialogues: The Science and Power of Storytelling. *The Journal of Neuroscience, 9468-9470.* Pridobljeno s https://www.jneurosci.org/content/jneuro/38/44/9468.full.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Gabrovšek Nikšič je profesorica angleščine in latinščine. Na Osnovni šoli Antona Martina Slomška poučuje angleški jezik od 6. do 9. razreda. Privlačijo jo različne oblike ustvarjalnosti, ki jih razume kot dimenzije človeka. Poučevanje jo izpolnjuje in ji omogoča, da raste. Verjame, da se jezik najlepše uči s pravimi vsebinami in zgodbami, ki pritegnejo mlade, da tudi sami razmišljajo in komentirajo.

Uporaba glasbenih dejavnosti za izboljšanje slušnih in govornih sposobnosti učencev v okviru poučevanja angleščine v otroštvu

Using Musical Activities to Improve Students Listening and Speaking Skills in the Context of Teaching English in Childhood

Helena Krušič

Druga osnovna šola Slovenj Gradec
helena.krusic@druga-os.si

Povzetek

Prispevek se osredotoča na uporabo glasbenih dejavnosti, ki pripomorejo k izboljšanju slušnih in govornih sposobnosti učencev pri poučevanju angleščine v otroštvu. Glasba na splošno zaseda pomembno mesto v sistemu vzgoje in izobraževanja, saj poleg pozitivnega vpliva na otrokov osebnostni razvoj omogoča številne povezave z drugimi predmetnimi področji. Eno izmed področij povezovanja z glasbenimi dejavnostmi je ravno pouk zgodnje angleščine, kjer pomembno mesto zasedajo pesmi. Glasba in pesmi pri učencih znižujejo čustveni filter, kar pripomore k lažjemu učenju, boljši koncentraciji, boljšim socialnim odnosom med učenci ter med učenci in učiteljem. Otroci imajo glasbo radi in jih zato ni treba prepričevati, da jim bo glasba koristila pri učenju tujega jezika. Pri poslušanju, izvajanju in ustvarjanju glasbe se aktivirajo tudi posamezna področja možganov, kot pri govorjenju ali razvijanju jezikovnih zmožnosti. Ravno to dejstvo kaže na interakcijo med glasbo in jezikom. Namen tega članka je tako predstaviti, kako s pomočjo glasbenih aktivnosti uspešno nadgrajujemo proces učenja tujega jezika ter posledično izboljšamo razvoj slušnih in govornih sposobnosti učencev v okviru poučevanja tujega jezika angleščine v otroštvu.

Ključne besede: glasbena umetnost, medpredmetno povezovanje, pesmi, tuji jezik, zgodnja angleščina.

Abstract

The article focuses on the use of musical activities that help to improve students listening and speaking skills in teaching English in childhood. Music in general occupies an important place in the primary shool education. In addition to its positive impact on children's personal development it enables many connections with other subject areas. One of the areas of connection with musical activities is the teaching English in early childhood, where songs occupy an important place. Music and songs lower the emotional filter in students, which contributes to easier learning, better concentration, better social relations between students and between students and teacher. Children love music and therefore they do not need to be convinced that music will benefit them in learning a foreign language. When listening to, performing and creating music, individual areas of the brain are also activated, as when speaking or developing language skills. It is this fact that points to the interaction between music and language. The purpose of this article is to present how we successfully upgrade the process of learning a foreign language with the help of musical activities and consequently improve the development of listening and speaking skills of students in the context of teaching a foreign language in childhood.

Keywords: musical art, cross-linking, poems, foreign language, early English.

1. Uvod

Poučevanje in učenje tujega jezika v otroštvu se je skozi zadnje desetletje zelo spremenilo. Oblikovale so se nove oblike in metode dela in sorazmerno s tem so se spremenile tudi potrebe učencev. Učitelji se zavedamo, da je vsak učenec kot posameznik osebnost zase in glede na učenčeve potrebe učitelji iščemo najustreznejše oblike in metode dela, s katerimi bi učni proces preoblikovali v učencu prijazno okolje, v okolje, ki vsebuje čim manj stresa. Namreč učenje tujega jezika je za nekatere učence lahko precej stresno, saj vstopajo v svet angleščine z različnim predznanjem, različnimi interesi, pričakovanji in potrebami.

Raziskave so pokazale, da so razlogi za nedoseganje željenih rezultatov pri učenju angleščine različni. Nekaterim učencem se zdi vsebina predvsem nezanimiva ali pretežka, učni pristopi pa preveč suhoparni. Vsi ti razlogi kažejo na pomanjkanje motivacije za učenje. Učitelji pa imamo za prijaznejši, zanimivejši pristop na voljo več strategij in tehnik, med njimi tudi glasbo in s tem pesmi. S pomočjo glasbenih aktivnosti lahko pri učencih izboljšamo slušne in govorne sposobnosti na učencem prijazen način.

Znano je, da glasbena umetnost pozitivno vpliva na učenje pri drugih predmetih, kar potrjujejo številne raziskave. Šestletna študija (Bastian, 1997, v Sicherl Kafol, 2001), ki je potekala na osnovnih šolah v Berlinu, je potrdila pozitiven vpliv glasbene umetnosti na razvoj otrokovih kognitivnih, afektivnih, socialnih in psihomotoričnih sposobnosti. Pomembna je predvsem ugotovitev, da so bili učenci kljub večji količini časa, ki so ga namenili glasbenemu učenju, uspešnejši tudi pri drugih predmetih. Številni avtorji govorijo o pozitivnem vplivu glasbenega izobraževanja na matematične (Santos-Luiz, 2007) in prostorske sposobnosti (Husain, Forde Thompson in Schellenberg, 2002), na splošni jezikovni razvoj (Israel, 2013; Schön idr., 2008) in učenje tujih jezikov (Lee in Lin, 2015; Ludke, Ferreira in Overy, 2014), na ustvarjalnost (Wolf, 1979, v Hallam 2010) ter na socialni razvoj (Eerola in Eerola, 2014). Omenjeni vplivi kažejo na integrativno naravnanost glasbene umetnosti, ki poleg glasbenega razvoja spodbuja napredovanje na celostnem področju razvoja.

Na ravni šole se glasbena umetnost s svojimi cilji, metodami in vsebinami povezuje z drugimi predmetnimi področji in tako omogoča neizčrpen vir medpredmetnih povezav (Sicherl Kafol, 2001, 2002). Učitelj ima tako na razpolago vrsto ustreznih glasbenih aktivnosti s katerimi razvija sposobnost poslušanja in govora. Glasbo ali pesem lahko učitelj izbere po lastni presoji ter ustrezno izbira med različnimi zvrstmi. Preden jo uporabi v razredu, se mora prepričati, da je primerna za starost učencev, njihovi stopnji znanja angleščine in da je uporabna za poučevanje vsaj enega vidika jezika (besedišča, slovnice, izgovarjave ali kulture).

2. Glasba in vzgojno-izobraževalni proces

Glasba je pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa. Po svoji naravi je blizu vsem ljudem, še posebej pa je dobrodošla v otroškem svetu. »Glasba govori v jeziku, ki ga otroci nagonsko razumejo« (Campbell, 2004). Je del vsakega otroka, saj so otroci neizmerno srečni, kadar pojejo, ploskajo in plešejo. Glasbene dejavnosti jih zelo razveseljujejo in zabavajo ter pozitivno delujejo na njihov umski, čustveni, socialni in telesni razvoj ob vsem tem pa dobro razvijajo slušne in govorne sposobnosti otrok.

V razredu so vplivi glasbe zelo pozitivni. Prisotnost glasbe v učnem procesu spreminja razpoloženje učencev ter jim tako pomaga premagovati stres, jih pomirja ter spodbuja k

ohranjanju pozornosti (Campbell, 2004). Ob vsem tem pa omogoča razvoj slušnih in govornih sposobnosti učencev.

Glasbo je možno vpeljati v druga predmetna področja in se tako medpredmetno povezovati tako preko glasbenih vsebin kot glasbenih dejavnosti. Glasbeni pouk vnaša s svojo odprtostjo in zvočnim jezikom v šolsko delo sproščeno komunikacijo in spodbuja povezovanje različnih predmetnih področij (Učni načrt: Glasbena vzgoja, 2011).

Le za primerjavo; če k spoznavanju okolja pristopimo preko metode CLIL, kjer slovenščino nadomestimo s tujim jezikom, lahko torej povežemo tudi predmeta tuji jezik angleščina in glasba (Žibert, 2007). Glasba in petje med drugim poudarita tudi širjenje besednega zaklada, kot možno medpredmetno povezavo glasbe z jezikom (Sicherl-Kafol, 2002). Pozitiven vpliv glasbene vzgoje na učenje pri drugih predmetih potrjujejo številne raziskave, ki kažejo pozitivne povezave: med ritmičnim izvajanjem in matematičnimi sposobnostmi, med aktivnim poslušanjem glasbe in učenjem tujih jezikov, med melodičnim posluhom in estetsko občutljivostjo, med skupinskim petjem ali instrumentalnim izvajanjem in socializacijo učencev, kakor tudi med razvitostjo glasbenega posluha ter govorno in pisno kulturo.

3. Glasba in učenje angleščine v otroštvu

V učnem načrtu za tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (Pevec, Samec idr., 2012) so navedeni razlogi za kakovostno zgodnje poučevanje in učenje tujih jezikov.

Učitelji tega področja moramo tako izpostaviti prednosti, ki so povezane s starostjo učencev. Se zavedati razvojnih lastnosti otrok (radovednost, želja po odkrivanju novega, želja po učenju, pripravljenost in sposobnost posnemanja in sposobnost izgovarjanja novih in neznanih glasov, potreba po sporazumevanju), bogatenje osebnega razvoja, spodbujanje pozitivnega odnosa do jezikov nasploh ter omogočanje celostnega učenja jezikov in pozitiven vpliv na učenje.

Glasba ima znotraj tega tako pomembno vlogo pri usvajanju jezika in je zato pomemben element tuje jezikovnega pouka. Poleg tega imajo otroci glasbo radi in jih zato ni treba prepričevati, da jim bo glasba koristila pri učenju (Lee in Lin, 2015). Pri poslušanju, izvajanju in ustvarjanju glasbe se aktivirajo podobna področja možganov kot pri govorjenju ali razvijanju jezikovnih zmožnosti, kar kaže na interakcijo med glasbo in jezikom (Sloboda, 1997). Informacije, ki jih posredujemo v obliki glasbenih dejavnosti, olajšajo jezikovno učenje (Schön idr., 2008) ter razvoj slušnih in govornih sposobnsti.

Ker sta si usvajanje jezika in glasba tudi antropološko (Salcedo, 2002) kot biološko (Mengxia, 2017) blizu v svojem razvoju, se nam ponuja velika izbira možnosti medpredmetnega povezovanja obeh predmetov, saj združevanje obeh predmetov, skupaj z drugimi ustvari naravno situacijo.

3.1 Povezovanje glasbe in jezika

Glasba in jezik sta tesno povezana: oba vsebujeta melodijo, ritem, barvo, poudarke in jakost. Tako glasba kot jezik sta sredstvi za komuniciranje, pogojena s sluhom in telesnim doživljanjem ter izražanjem (Leben, 2009). Tudi Sloboda (1997) izpostavlja številne podobnosti med glasbo in jezikom. Med drugim poudarja, da sta jezik in glasba univerzalni človeški značilnosti. Ljudje razvijajo tako jezikovne kot tudi glasbene sposobnosti. Tako jezik

kot glasba omogočata neomejeno število novih zaporedij. To pomeni, da lahko ljudje tvorijo povedi, ki jih prej niso nikoli slišali, in skladatelji lahko napišejo melodije, ki jih ni še nihče napisal.

Otroci se učijo jezikovnih in glasbenih zakonitosti, ko so izpostavljeni konkretnim situacijam. Spontani govor in spontano petje se prvič pojavita pri približno enaki starosti (od enega do dveh let). Naraven medij jezika in glasbe je slušno-govorni; receptivne zmožnosti se razvijajo pred produktivnimi. Otroci lahko razumejo povedi, vendar jih še niso zmožni tvoriti. Prav tako se lahko otroci odzivajo na glasbo, preden aktivno sodelujejo pri njeni izvedbi. Pri jezikovnem razvoju se začnejo bralne in pisne zmožnosti razvijati, ko je oseba zmožna uporabljati govorjeni jezik. Tudi na področju glasbe je prvoten slušno-vokalni glasbeni razvoj. Oblike naravnega jezika in naravne glasbe se razlikujejo glede na kulturo. Posledica raznolikosti oblik je, da se ljudje, ki so seznanjeni z določeno obliko, pogosto ne morejo ustrezno soočati z drugimi oblikami. Tako avtohton govorec angleškega jezika ne razume kitajskega. Podobno se nekdo, katerega glasbena kultura sestoji iz angleških otroških pesmi, težje poistoveti s tibetanskimi pesmimi (Sloboda, 1997).

Glasba je zelo učinkovito učno sredstvo in bi morala igrati večjo vlogo pri tujejezikovnem pouku, saj ponuja veliko raznolikosti, ki so privlačne za otroke (Lee in Lin, 2015). Simpson (2015) izpostavlja, da je ena od ovir pri poučevanju angleškega jezika ohranjanje interesa učencev tekom ure, ter poudarja, da mora biti učitelj pri izbiri dejavnosti zelo kreativen. Glasba s svojo univerzalno privlačnostjo in povezovalno zmožnostjo spada med najbolj motivacijska in učinkovita sredstva, ki jih lahko uporabimo pri pouku ne glede na starost in izvor učencev.

Poleg dejstva, da večina otrok uživa v glasbi, ima uporaba glasbenih dejavnosti pri pouku angleščine tudi mnoge druge prednosti: premaguje jezikovne ovire; bolj zadržanim in introvertiranim učencem ponuja raznolike možnosti vključevanja; omogoča medsebojno sodelovanje in povezovanje med učiteljem in učenci (Lee in Lin, 2015; Lems, 1996); pri učencih spodbuja ustvarjalnost in samostojnost; preko aktivnega sodelovanja krepi njihovo pozornost ter nenazadnje spodbuja učenje tujega jezika in krepi otrokov jezikovni razvoj (Lee in Lin, 2015). Raziskave so dolgoročno in dosledno dokazale, da imajo zgodnje, pozitivne, starostno primerne izkušnje z glasbo pri otrocih izjemne vplive na učenje drugega jezika, in sicer na izgovorjavo, usvajanje besedišča, razumevanje in izražanje. V nadaljevanju predstavljam izsledke raziskav o vplivu glasbe na učenje angleščine kot tujega jezika.

Po Gardnerjevi metodi Multiple Inteligence lahko rečemo, da je glasbena inteligentnost tudi univerzalna sposobnost značilna za vse ljudi. To so dokazale študije razvoja dojenčkov, ki razkrivajo določene glasbene sposobnosti majhnih otrok v zgodnjem otroštvu. Glasbeno inteligentnost sestavljajo občutljivost za ritem, zaznavanje poteka melodije in barve glasbenega dela (Armstrong, 1994). Otroci z izrazito glasbeno inteligentnostjo znajo zelo natančno ponoviti in reproducirati glasove in celo pesmi. Razvoj glasbenih sposobnosti se v veliki meri zaključi že pred vstopom v šolo, kasneje se le izpopolnjuje in kristalizira. Glasbena inteligentnost je močno povezana med drugim tudi s prostorsko inteligentnostjo (Gardner, 1995).

Dojenčki so, že preden razumejo pomen posameznih besed, navdušeni nad ritmi in melodijami– glasbenimi lastnostmi govora (Campbell, 2004). Centra za glasbo in jezik sta v možganih ločena – sedež za razumevanje jezika se nahaja v levi možganski polovici, sedež za razumevanja glasbe pa v desni –, vendar se med sabo prepletata (Campbell, 2004; Motte-Haber, 1990). Tudi njun razvoj se odvija približno sočasno. Obe polovici torej delujeta ločeno, toda bolj ko postajata integrirani z izmenjavo informacij, bolj učinkovito je pomnjenje, posledično pa tudi učni proces (Campbell, 1991). Campbell (2004) navaja, da je to morda eden od razlogov,

zakaj poslušanje glasbe spodbuja jezikovne spretnosti in zakaj jezikovno urjenje spodbuja aktivno poslušanje, ki je nujno za ustvarjanje in izvajanje glasbe.

Glasba in jezik sta tesno povezana, saj vsebujeta melodijo, ritem, barvo, poudarke in jakost. Tako glasba kot jezik sta sredstvi za komuniciranje, pogojena s sluhom in telesnim doživljanjem ter izražanjem (Leben, 2009).

4. Petje pesmic in pouk angleščine v zgodnjem obdobju

Večina otrok uživa ob petju pesmi, ki nadgradijo učenje tujih jezikov. Uporaba pesmi pri poučevanju angleščine v zgodnjem obdobju je možna ne glede na število učencev in celo učitelji z omejenimi sredstvi jih lahko učinkovito uporabljajo (Millington, 2011). Pesem ustvarja prijetno vzdušje v razredu in krepi odnose med učenci (Becerra Vera in Munoz Luna, 2013), hkrati pa zaradi ponavljajoče se narave predstavlja učinkovito sredstvo za učenje jezikov (Brewster idr., 2002). Uporabnost pesmic se kaže z njihovim sprejetjem v skupinske učne dejavnosti ter vključitvijo v tuje jezikovne programe in objavljena gradiva za poučevanje angleščine kot tujega jezika (Brewster idr., 1992).

4.1 Uporaba pesmi pri pouku angleščine v zgodnjem obdobju

Pesmi lahko uporabimo kot dodatek učbeniškim vsebinam ali kot samostojen material v različnih učnih situacijah. Murphey (1992) opozarja, da samo poslušanje in petje pesmi učencev ne bo naučilo, kako uporabljati tuji jezik v komunikaciji, saj se jezikovno znanje, ki so ga pridobili s petjem in poslušanjem ne prenese samodejno v aktivno rabo jezika. Millington (2011) zato predlaga, da učitelj pesmi preoblikuje v naloge in tako poveča njihovo učinkovitost pri poučevanju in učenju tujega jezika.

Šmídová (2010) priporoča uporabo pesmi v različnih delih učne ure in za različne namene. Pesmi lahko uporabljamo kot podporno strategijo za razvijanje slovnice, predstavitev novega besedišča, ponovitev in preverjanje besedišča ter izgovarjave, preverjanje slušnega razumevanja, osrednji cilj učne ure pa je lahko tudi pesem sama. Ko je osrednji cilj učne ure pesem, je potrebno učno uro razdeliti na tri faze, in sicer na fazo pred poslušanjem, med njim in po njem. V fazi pred poslušanjem ima učitelj na voljo več aktivnosti, s katerimi lahko motivira učence za nadaljnje delo: v razred prinese s pesmijo povezane slike oz. fotografije ali predmete, s pomočjo katerih morajo učenci ugotoviti vsebino (Sevik, 2012). Učenci lahko tudi poskusijo ugotoviti vsebino pesmi iz naslova ali z opazovanjem nemega videospota pesmi (Keskin, 2011). V fazi pred poslušanjem mora učitelj prav tako predstaviti učencem ključne besede (z demonstracijo oz. mimiko, s pomočjo vizualnih pripomočkov ali z risanjem na tablo) in slovnične strukture v pesmi, ker s tem aktivira njihovo predznanje, kar jim bo kasneje pomagalo pri razumevanju besedila (Peachey, 2010). Ko so učenci seznanjeni z besediščem, lahko učitelj nekajkrat pesem počasi zapoje ter celo prikaže z ustreznimi gibi, če je to potrebno. Sevik (2012) predlaga, da se pesem predvaja vsaj štirikrat, ker se učenci pesmi ne bodo naučili že ob prvem poslušanju. V fazi med poslušanjem pesmi lahko učenci prikažejo besede z ustreznimi gibi, jo zapojejo, odigrajo igro glasbenih stolčkov, kažejo slike/ilustracije besed, ki jih v pesmi slišijo, ploskajo po ritmu ipd. Izbira dejavnosti v zaključni fazi ure je odvisna od jezikovne stopnje učencev in njihovega interesa (Keskin, 2011), vendar je spodbujanje učencev k rabi novo usvojenih besed in struktur nujno, saj s tem omogočimo njihov prenos v aktivno rabo.

Primerna aktivnost za učence na razredni stopnji je na primer ilustriranje pesmi, izdelava posterja ali pa kakega drugega izdelka. Pri učnih urah angleščine za učence na predšolski in razredni stopnji lahko uporabljamo pesmi dobrodošlice (hello songs) na začetku učne ure, da ustvarimo prijetno razredno ozračje, kar učence motivira za učenje, prav tako pesmi za slovo (goodbye songs) uporabimo kot prijeten zaključek učne ure (Šmídová, 2010). Obstajajo tudi tako imenovane tranzicijske pesmi, ki jih uporabljamo kot prehod med posameznimi dejavnostmi v učni uri. Učitelj izbira glasbo in pesmi po lastni presoji, in sicer med tradicionalnimi narodnimi pesmimi, starimi ali modernimi popevkami ter različnimi glasbenimi zvrstmi.

Pri izbiri pesmi je potrebno upoštevati določena merila, in sicer vsaka pesem mora zadostiti določenim merilom. Med drugim mora predstavljati dobro motivacijo za učence, biti mora uporabna za poučevanje vsaj enega vidika jezika (besedišča, slovnice, izgovarjave ali kulture), primerna mora biti starosti učencev in stopnji njihovega znanja angleščine. Pesem ne sme biti pretežka ali predolga, podkrepljena mora biti z vizualnimi pripomočki, mimiko, gibanjem ipd.

Poleg pesmi so za mlajše učence na razredni stopnji po Murpheyju (1992) primerne tudi druge glasbene oblike, ki so namenjene širjenju besedišča, in sicer uspavanke (angl. nursery rhymes), kot je npr. Twinkle, twinkle little star, pesmi s prstnimi igrami (angl. finger play songs), ki so namenjene predvsem razvijanju senzomotoričnih spretnosti, npr. Incy Wincy Spider, izštevanke (angl. counting songs), ki učencem pomagajo pri učenju številk v angleščini, npr. Ten little teddy bears, črkovalne pesmi (angl. spelling songs), ki so primerne kot pomoč pri spoznavanju glasov angleške abecede, npr. ABC song, gibalne pesmi (angl. action songs), pri katerih je petje povezano z gibanjem, npr. If you're happy, pesmi za posebne priložnosti (angl. songs for special occasions), namenjene spoznavanju angleške kulture, praznikov in navad ob praznovanju, npr. We wish you a merry Christmas, pesmi z določeno tematiko (angl. topic songs), s katerimi se učenci učijo določene teme, npr. Head, shoulders, knees and toes ali I can sing a rainbow ipd.

4.2 Prednosti uporabe pesmi pri pouku tujega jezika v otroštvu

Učenje tujega jezika je lahko za nekatere učence zelo stresno, lahko jim povzroča hude ovire in težave (Merell, 2004), zato skušamo ustvariti okolje z minimalnim stresom, kjer imajo učenci nizek čustveni filter (Krashen, 1982). Glasba ima pri tem osrednji pomen, saj pri učencih tujega jezika glasba znižuje anksioznost in inhibicije. Učenje novih zasnov in besed s pesmimi je manj stresno in deluje manj zahtevno kot učenje preko branja ali poslušanja daljših odlomkov besedila.

Metoda multiple inteligence ima v okviru pouka s pomočjo glasbenih dejavnosti osrednji pomen. Vsak posameznik, ki nima možganskih poškodb ima nekaj glasbene inteligentnosti, kar pomeni, da glasba lahko postane orodje za učenje.

Prednosti uporabe pesmic pri pouku angleščine v zgodnjem obdobju so številne. Učence tako lažje pripravimo do tega, da z zanimanjem spremljajo pouk. Pesmi spodbujajo motivacijo in razvijanje komunikacijskih veščin, saj se z uporabo pesmi učenci osredotočijo na sporočilo besedila, ne pa toliko na jezikovna pravila, vendar še vedno aktivno sodelujejo. Izboljša se hkrati koncentracija učencev. Učenci si lažje širijo besedišče in usvajanje jezikovnih struktur, boljše je naglaševanje, intonacija ter ritem jezika. Ob vsem tem si izboljšajo govorne in slušne sposobnosti za nadaljnji tuje jezikovni razvoj.

4.3 Preizkušeni pristopi poučevanja tujega jezika s pomočjo glasbenih dejavnosti

Zelo poznan pristop poučevanja tujega jezika, ki poudarja in vsebuje glasbene dejavnosti je učni pristop Helen Doron oziroma Zgodnja angleščina Helen Doron (Helen Doron Early English – HDEE) Poleg desugestopedije je metoda Zgodnja angleščina Helen Doron (angl. Helen Doron Early English oz. HDEE), ki jo je razvila lingvistka Helen Doron leta 1985, metoda, ki najbolj poudarja vpliv glasbe na učenje tujega jezika. Pristop je razvila iz Suzukijeve metode »maternega jezika« za učenje glasbe. Medtem, ko se je Suzuki ukvarjal s poučevanjem »jezika glasbe« (angl. »the language of music«), je Helen Doron prenesla njegove ugotovitve na področje učenja tujega jezika in sicer s pojmom »glasbe jezika« (angl. »the music of language«) (Kladnik, 2014).

HDEE je zamišljena na učenju tujega jezika s pristopom, ki upošteva značilnosti in proces učenja maternega jezika. Metoda Helen Doron poudarja dve predpostavki: otroci se morajo jezika začeti učiti zelo zgodaj (že od 1. leta naprej) in da se tuji jezik uči na zabaven način. Ta tečaj otrokom nudi zabavno učno izkušnjo s pomočjo raznih glasbenih slogov in različnih igralnih aktivnosti za razvoj kognitivnih sposobnosti.

Znana je tudi metoda Pojoča slovnica (Singing Grammar). Ta metoda, razvita s strani Hancocka (1998), uporablja manj znane pesmi kot izhodišče novo vpeljane teme za učenje angleščine. Učence se vodi tako, da so osredinjeni na slovnico, izgovorjavo in uporabo besedišča. Pristop je razdeljen na tri korake: učenje besed pesmi preko prevoda, petje pesmi, pisne naloge povezane s pesmijo (prav tam). Kar bi lahko označili za slabost tega pristopa je, da pesmi niso poznane učencem in tudi ne prilagojene njihovemu »okusu« in da ne poskrbijo za avtentičen jezik (Khaghaninejad, 2016).

Slušno-pojoča metoda (Audio-Singual Method) Metoda, ki jo je vpeljal Kind (1980), je vključevala znane pesmi v proces poučevanja tujega jezika angleščine. Uporaba pesmi pripelje do bolj sproščenega učenca, saj se znebi strahov pred neznanim. Kind piše, da so tuji jeziki usvojeni hitreje in z boljšim priklicem preko uporabe glasbe in pesmi, kot ob uporabi mehanskega ponavljanja fraz in besed (Kind, 1980).

5. Uporaba konkretnih glasbenih dejavnosti v okviru lastnega poučevanja

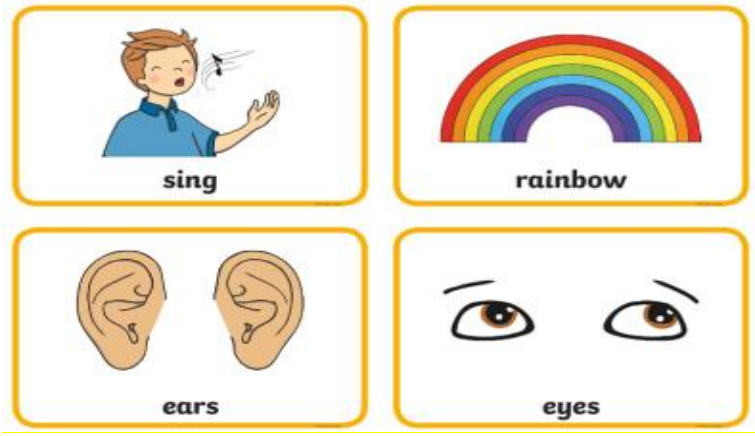
V okviru poučevanja angleščine v otroštvu se tudi sama poslužujem različnih pesmi, ki pripomorejo k kvalitetnejši obravnavi določenih učnih vsebin. Izbiram pesmi iz zbirke otrokom priljubljenih del. Običajno so to tradicionalne pesmi.

Predstavljam primer pesmi, ki je učencem že skozi generacije zelo všeč in na podlagi te pesmi je tudi tema učne ure običajno hitro usvojena. Pesem »I Can Sing a Rainbow«, znana tudi preprosto kot "Sing a Rainbow", je priljubljena pesem, ki jo je napisal Arthur Hamilton. Predstavljena je bila v filmu Blues Pete Kelly iz leta 1955.

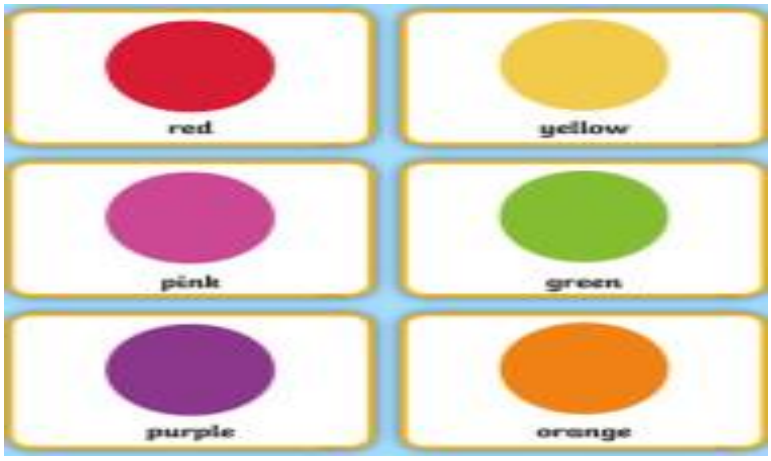
Pesem uporabim za učenje barv v 1. razredu. Namreč otroška pesmica »I Can Sing a Rainbow« ne bi mogla biti popolnejša izbira pri usvajanju učne teme spoznavanje barv. Pesem je hkrati zelo primerna za dejavnosti s slikovnimi karticami. Dobro ponazorjene slikovne kartice otrokom zelo pomagajo pri osvajanju besedila pesmi.

Na sliki 2 je v tem primeru prikazano, kako sem v uvodnem delu učencem s pomočjo posameznih slikovnih kartic predstavila vsako barvo posebej. Prav tako pa je na sliki 1

prikazano, kako sem s pomočjo slikovnih kartic ločeno predstavila tudi vsako dejanje v verzu pesmi . To strategijo sem uporabila za spodbujanje otrok, še posebej za tiste posameznike, ki si težje zapomnijo besede.



Slika 1: Primer učnih kartic za ponazoritev vsebinskega dela pesmi (sing, rainbow, ears, eyes).



Slika 2: Primer učnih kartic za ponazoritev vsebinskega dela pesmi - barve (red, yellow, pink, green, purple, orange).

Slikovne kartice imajo tudi v nadaljevanju obravnave pomembno vlogo, in sicer se lahko ob različnih dejavnostih igramo tudi tako, da učenci sami pokažejo ali prepoznajo pravilno barvo ali ne. Ob tej pesmi lahko uporabimo zelo raznolike aktivnosti za usvajanje pesmice. Z njimi lahko med drugim ocenimo tudi razumevanje nove pesmi, ki so jo slišali. Lahko se igramo tudi tako, da učence prosimo, naj barve razporedijo po pravilnem vrstnem redu. Ob tem lahko učenci tudi razmišljajo, kaj se zgodi, če spremenimo vrstni red besed - zakaj ne deluje? Otroci ob vsem tem lahko razmišljajo o ritmu in rimah, medtem, ko se zabavajo pri reševanju težav. Pesem je odlična tudi za razširitev dejavnosti o barvah ter o vremenu.

Preproste dejavnosti lahko prilagodimo zmožnostim skupine otrok. Dejavnosti v okviru te pesmi lahko razširimo tudi z dodajanjem drugih majhnih predmetov v različnih barvah. Zberemo lahko predmete v vsaki barvi in otrokom predstavimo izziv, ki bo zanje zabaven. Nato naj otroci, namesto da bi uporabili te kartice, izberejo eno, ki jo vzamejo ali zadržijo, ko zaslišijo barvo v pesmi. Takšne aktivnosti so za učence zelo zanimive in ob njih se lepo igrajo. Ob

zaključku pri učencih 1. razreda običajno vsebino obravnavane tematike tudi narišemo ali pa učenci prejmejo učni listič, ki ga preprosto pobarvamo po navodilu učitelja. V tem primeru smo ob zaključku pobarvali mavrico, sonce in dež, ter ob tem ponovili vso novo besedišče.

Pesem je hkrati idealna za razvijanje glasbene kreativnosti, saj si lahko učenci na dano melodijo tako izmišljajo in spreminjajo vrstni red barv in jih ob petju povežejo v novo celoto. Tako nastane nova pesem. Učenci pa se ob tem neizmerno zabavajo. Pomembno je, da so učenci ob učenju pesmic sproščeni in tako motivirani za delo. Tako pri učenju na takšen način ne razmišljajo o tujem jeziku, so mu pa izpostavljeni ves čas, in sicer ob dejavnostih v katerih uživajo.

6. Zaključek

Učenje tujega jezika ni nujno suhoparno obravnavanje slovničnih pravil, dolgočasno branje dolgih in nerazumljivih besedil ali prepisovanje besedišča s table. Obstaja nešteto tehnik in strategij, s katerimi lahko učitelj učencem olajša učenje tujega jezika, obenem pa jih motivira in spodbudi k nadaljnjemu učenju in raziskovanju jezika. Glasba in pesmi so primerne tako za predšolske otroke kot tudi za učence na razredni stopnji in za starejše učence in dijake. Izbira pesmi in zvrsti je sicer odvisna od učitelja, vendar mora biti pesem primerna starosti in predznanju učencev, predvsem pa mora biti uporabna za poučevanje vsaj enega vidika jezika.

Učiteljem tujih jezikov je na voljo veliko materiala - pesmic in s tem povezanih glasbenih aktivnosti, ki jih lahko integriramo v učni proces. Na voljo so tudi pripomočki in portali, ki omogočajo učinkovit in uspešen vzgojno-izobraževalni proces s pomočjo glasbenih dejavnosti. Učitelj tujega jezika v zgodnjem otroštvu na podlagi tega lahko sprejema in razvija nove, inovativne pristope, ki se lahko spremenijo v dolgoročne prakse in izboljšajo kakovost (tuje jezikovnega) učnega procesa.

Pouk tujega jezika v otroštvu naj poteka na takšen način, da bodo učenci čim bolj aktivni, da je znotraj učne ure na voljo čim več različnih dejavnosti. Tako so lahko vsi učenci osredotočeni na vsebine, ki jih zanimajo. Učitelji se moramo osredotočiti na vsebine, ki učence zanimajo in ki so jim blizu in ob tem uporabiti raznolike glasbene dejavnosti. Ob tem upoštevajmo razvojno stopnjo učencev ter jim pustimo prosto pot za razvijanje kreativnosti.

Pesmi so tisti element zgodnjega poučevanja angleščine, ki je pri tuje jezikovnem pouku nepogrešljiv. Učenci radi pojejo, poleg tega ima uporaba pesmi tudi številne druge prednosti, predvsem izboljševanje izgovorjave, pridobivanje samozavesti, krepitev pozornosti in številne druge. Ob vseh razpoložljivih pripomočkih za učenje tujega jezika imamo učitelji neprimerljivo priložnost, da ob vključevanju glasbenih aktivnosti, predvsem petja, oblikujemo zanimive dejavnosti in tako omogočimo najmlajšim učencem, da tuji jezik - angleščino usvajajo na zanimiv način.

Na konkretnem nivoju bi k dvigu kakovosti poučevanja učencev na tem področju dodatno pripomoglo aktivnejše izobraževanje učiteljev tujega jezika na področju glasbenih dejavnosti. Učitelji vedno znova prevzemamo novo vlogo in se znajdemo pred novimi izzivi ter ob novih pristopih razvijamo inovativne učne pristope, ki se lahko spremenijo v dobre prakse in še izboljšajo kakovost tuje jezikovnega pouka pri najmlajših učencih v zgodnjem otroštvu. Nedvomno ima uporaba glasbenih aktivnosti pri tem osrednje mesto.

7. Literatura

Adkins, S. (1997). Connecting the Powers of Music to the Learning of Languages. The Journal of the Imagination in Language Learning, 4, 40–48. Pridobljeno s http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420199.pdf

Armstrong, T. (1999). Prebudite genija v svojem otroku. Tržič: Učila, založba, d.o.o.

Armstrong, T. (1999). Seven Kinds of Smart: Identifying and Developing your Multiple Intelligences. New York: Penguin Putnarn Inc.

Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B. in Lesničar, B. (2016). Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf

Becerra Vera, B. in Muñoz Luna, R. (2013). Teaching English through music: a proposal of multimodal learning activities for primary school children. Encuentro, (22), 16–28. Pridobljeno s https://pdfs.semanticscholar.org/2364/459ea16be545ccba9a46fcab9d9472055ac5.pdf?_ga=2.85302353.973797566.1561476514-1436415101.1551097616

Bernard, S. (2009). Elementary School Kids Show their Multiple Intelligences. Edutopia. Pridobljeno 2. 7. 2021. Dostopno na: http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-immersion-enota

Bevc, V. (2005). Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. V. T. Rupnik Vec (ur.), Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov (str. 50–61). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. (1992). The Primary English Teacher's Guide. London: Penguin Books.

Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. (2002). The Primary English Teacher's Guide. New Edition. Harlow: Penguin English.

Čok, L., Skela J., Kogoj, B. & Razdevšek -Pučko, C. (1999). Učenje in poučevanje tujega jezika. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Znanstveno-raziskovalno središče RS, Koper.

Gardner, H. (1995). Razsežnost uma: Teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangarm.

Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages. Phi Delta Kappan, 77, str. 200–209. Pridobljeno 2. 7. 2021. Dostopno na: https://learnweb.harvard.edu/WIDE/courses/files/Reflections.pdf

Lee, L. in Lin, S. (2015). The Impact of Music Activities on Foreign Language, English Learning for Young Children. Journal of the European Teacher Education Network 10, 13–23. Pridobljeno s https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwipnLutp9TeAhWLzaQKHVVaAGcQFjAAegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fjeten-online.org%2Findex.php%2Fjeten%2Farticle%2Fdownload%2F63%2F53&usg=AOvVaw3zLjdQZ4e89K9NmOftbl41

Lozanov, G. (1978). Suggestology and Suggestopedia.United National Educational Scinetific and Cultural Organization. Paris: Working Document for the expert working group. Pridobljeno 6. 6. 2016. Dostopno na: http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000300/030087eb.pdf.

Millington, N. T. (2011). Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners. Language Education in Asia, 2(1), 134–141. Pridobljeno s http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/I1/A11/Millington.

Motte-Haber, H. (1990). Psihologija glasbe. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Pergar Kuščer M. (1993). Teorija mnogoterih inteligentnosti in možnost njene vključitve v izobraževalni sistem. Sodobna pedagogika, št. 1–2, str. 38–35.

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.

Şevik, M. (2012). Teaching Listening Skills to Young Learners through "Listen and Do" Songs. English Teaching Forum, 50(3), 10–17. Pridobljeno s https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/50_3_3_sevik.pdf

Simpson, A. J. (2015). How to use songs in the English language classroom. Pridobljeno s https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom.

Slattery, M. in Willis, J. (2001). English for Primary Teachers. A handbook of activities and classroom language. Oxford: Oxford University Press.

Sloboda, J. A. (1997). The Musical Mind: The cognitive psychology of music. Oxford: Oxford University Press.

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. Vključuje se v izobraževalno skupnost e-Twinning, znotraj tega je v preteklem šolskem letu za delo v projektu šola prejela Evropski znak kakovosti.

Zemljevid jezika

Language Map

Petra Šabič Sušec

OŠ Log - Dragomer
petra.sabic-susec@guest.arnes.si

Povzetek

Članek je nastal iz zanimanja, ki je povezano s povezavo usvojenih učnih enot predvsem pri pouku slovenščine v osnovni šoli. Zakaj učenci usvojene teorije jezikovnih pojavov med seboj ne povezujejo in tudi ne uporabljajo, ko gre za lastno tvorbo besedila? Morda se odgovor skriva v teoriji Millerjevega zakona in členjenju. V članku je predstavljena osnovna Millerjeva predpostavka, tj. zavedanje omejitve delovnega spomina, ki je omejeno s 7±2 informacijami. To pa se poveže s procesom členjenja (ang. *chunking*). S pomočjo te strategije se loči večje kose informacij na manjše člene in jih združi v manjše skupine z močnejšim asociativnim pomenom, kar pripomore k lažjem pomnjenju in razumevanju snovi ter prikaže medsebojne povezave. Na podlagi navedenega je nastal zemljevid jezika. Pripomoček, s katerim učenci dobijo širši pregled nad učnimi enotami in temami, prikaže tudi povezave med njimi. Začne se z najmanjšo enoto slovenskega knjižnega jezika – glasom in konča z največjo – besedilom, ki pa se lahko razveja v neumetnostna in umetnostna besedila. Na tej točki se jezikovni pouk poveže tudi s književnostjo.

Ključne besede: Členjenje, delovni spomin, Millerjev zakon, slovenščina, zemljevid jezika.

Abstract

The article arose out of an interest related to the connection of acquired learning units while teaching Slovene language in primary school. Why are students unable to properly apply the theoretical knowledge of the language to their writing? Perhaps the answer lies in Miller's law and the process called chunking. The article presents the basic assumption, ie. awareness of working memory limitation, which is limited by 7±2 information. This is linked to the related process of chunking. With this strategy, larger pieces of information are broken down into smaller chunks and joint into groups with a stronger associative meaning. On that note one can focus on the interconnection of separate chunks, which facilitates memory and understanding. Based on it, the language map was created. This tool gives students a broader overview of learning units and topics and shows the links between them. The map starts with the smallest unit of Slovene language – phoneme and ends with the largest – text. The text can also branch into nonfiction and fiction texts. At this point, language teaching is also linked to literature.

Keywords: chunking, language map, Miller's law, Slovene, working memory.

1. Uvod

Marsikateri učitelj se na neki točki začne spraševati, zakaj učenci ne povezujejo usvojene snovi med seboj. Na primer: v 8. razredu se pri jeziku usvaja odvisnike, vendar ko nekateri učenci pišejo lastno poustvarjalno besedilo, pri tem ne uporabljajo vejic na mestih med odvisnim in glavnim stavkom. Zakaj pri pouku večji del učencev razume snov določanja

podredij, velikih začetnic ipd., a ko gre za lastno tvorbo besedil, teh pravil in usvojene snovi ne uporabljajo? Brez kakršne koli težave lahko ta problem razširimo tudi na nezmožnost učenčevega medpredmetnega povezovanja, vendar je pričujoči članek usmerjen predvsem na pouk slovenščine s poudarkom na zadnji triadi.

2. Millerjev zakon

Smotrno se je zavedati, da ima naš delovni spomin omejitve pri sprejemanju informacij in je zato potrebno vsako temo pri pouku umestiti v logičen sestav, mrežo, ki se začne tkati pri vstopu v šolo, če ne že prej. Pri vsem tem se mora podajalec snovi zavedati omejitev delovnega spomina.

George A. Miller je bil ameriški psiholog in eden izmed začetnikov kognitivne psihologije ter kognitivne nevroznanosti (Britannica, 2021). Glavno Millerjevo odkritje je povezano s kapaciteto delovnega oz. kratkoročnega spomina (dalje: delovnega), ki je omejeno s 7±2 informacijami (dve več ali dve manj) (Miller, 1956).

Večina ljudi si zapomni vsaj 5 do 6 enot informacij in ne več kot 8 do 9 enot. Informacije so lahko besede, številke, lokacije ipd. Pri tem je 7 na splošno najbolj opazovano število informacij, ki ga lahko ljudje obdelajo. Skratka 7 (± 2) je število informacij, ki si jih lahko naenkrat zapomni učenec (Miller, 1956).

Če je sedem omejitev za naš delovni spomin, se je treba nujno poslužiti še druge strategije, ki pomaga pri obdelavi podatkov.

3. Členjenje

Beseda členjenje (ang. *Chunking*), ponekod drobljenje, je računalniški izraz, ki pomeni razstavljati na manjše dele (O'Connor & Seymour, 1996). V psihologiji pomeni proces, pri katerem um loči večje kose informacij na manjše člene, ki jih lažje ohrani v kratkoročnem spominu. Manjše člene se potem razvrsti v pomensko celoto (APA Dictionary of Psychology, 2021).

Proces členjenja je prvič opisal Miller (1956) kot zapis več trenutnih dražljajev v eno samo znano enoto oz. člen. Predlagal je, da členjenje dosežemo z zbiranjem ali razvrščanjem zaporedja vstopnih podatkov in njihov zapis z zgoščenim imenom (poimenovanje). Na tak način se samo s priklicem imena znatno zmanjša breme skladiščenja v delovnem spominu, iz česar lahko domnevamo, da se poveča kapaciteta za skladiščenje dodatnih informacij (Thalmann, Souza, Oberauer, 2019).

Zbiranje členov v skupine s splošnim imenom je pogojeno z asociacijo. Člene, ki imajo močnejši asociativen pomen, se zbere v eno skupino in tiste s šibkejšim v drugo, ki je seveda ustrezno poimenovana (Thalmann, Souza, Oberauer, 2019). S tem se tvori t. i. *jedro zemljevidov*, kar pripomore k logičnem razvrščanju znanih pojmov med seboj. Na ta način se vrisuje ceste med mesti novih in starih podatkov oz. informacij (O'Connor & Seymour, 1996).

Obstajajo različni načini členjenja. Členi se lahko v nasprotni smeri (vzpenjanje), tj. od posebnega k splošnem ali od dela k celoti. Smer se lahko tudi spremeni (sestopanje) in se pomika od splošnega k posebnemu ali od celote k delu (O'Connor & Seymour, 1996).

4. Uporaba metode členjenja pri slovenščini

Pri pouku slovenščine je velikokrat uporabljena metoda miselnega vzorca, ki je ena od oblik metode členjenja. Polega te se lahko členi tudi z razvrščanjem. Na levi strani slike 1 je primer seznama naključno naštetih jezikoslovnih pojmov. Za zapis teh pojmov v delovni spomin z zavedanjem njegovih omejitev je potreben naslednji korak, in sicer razvrščanje besed v tri različne skupine in njihovo poimenovanje. Posamezne besede in besedne zveze so razvrščene na podlogi močne oz. šibke stopnje asociacije. S tem se razbije številčno predolg seznam za povprečnega učenca in se ga razvrsti v tri skupine, ki zajemajo manjše število podatkov.



Slika 1: *Razvrščanje podatkov iz seznama v skupine z zgoščenim imenom*

V vsakdanji praksi učitelja slovenščine, ali na splošno katerega koli učitelja, se velikokrat pojavlja problem povezovanja. Metoda členjenja je način povezovanja učnih členov med seboj, kar pomaga pri organizaciji, pomnjenju in razumevanju snovi.

Z razvrščanjem v skupine se količina posameznih podatkov zmanjša, kar pripomore k lažjem pomnjenju, vendar povezava med posameznimi skupinami še ni dovolj jasna. Na sliki 2 so skupine razvrščene drugače. Torej različne vrste besed vstopajo v enostavčno poved kot stavčni členi, vendar v večstavčno kot odvisniki (izhajanje je samo iz zgornjih treh skupin, zato priredja niso omenjena).

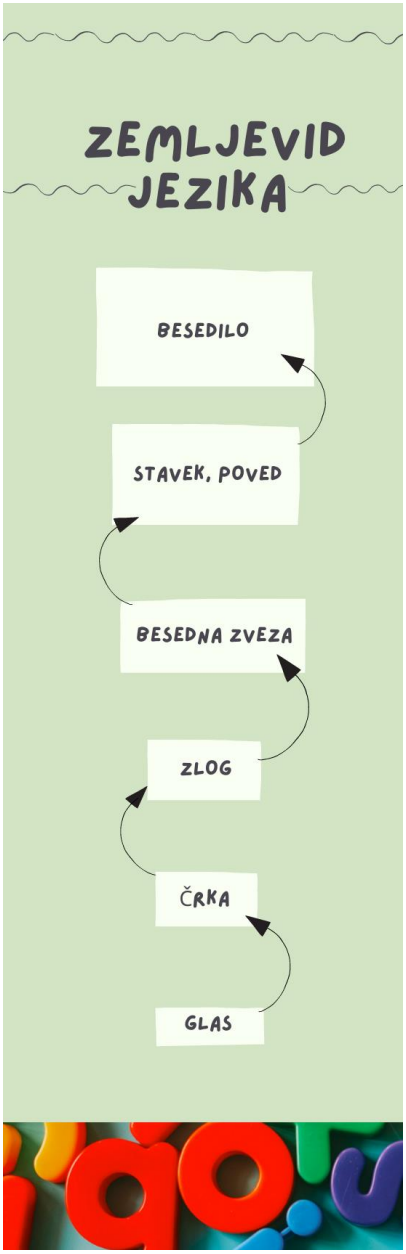


Slika 2: *Nadaljevanje členjenja med skupinami*

Na sliki 3 je prikazan drug način medsebojnega povezovanja. Izhajajoč iz najmanjše od treh enot, tj. besedne vrste, ki vstopajo v poved kot stavčni členi, se členjenje zaključi s spodnjo in največjo od treh skupin, tj. podredno zložena poved (podredja), ki prikazuje v stavek razširjene stavčne člene.



Slika 3: *Druga možnost členjenja treh skupin*



Slika 4: *Zemljevid jezika*

5. Zemljevid jezika

Pri učenju zadnje triade učenci skozi celoten proces spoznajo veliko različnih jezikovnih pojmov in pojavov. S pomočjo zemljevida jezika se lažje okrepi logične povezave med različnimi enotami jezika – od največje do najmanjše ali obratno. Slika 4: *Zemljevid jezika* prikazuje »*glavno cesto*«.

Tabelska slika je namenjena prvim uram jezika zadnje triade. S tem se učencem predstavi večje učne teme, ki so jih usvajali v prejšnjih letih, in povezavo med njimi. Začne se z najmanjšo enoto jezika, ki je glas, in konča z največjo, tj. besedilo. V nadaljevanju učenci samostojno razvejajo zemljevid in ustvarjajo povezave med »mesti« oz. členi, ki so se jih učili v prejšnjih razredih.

S končnim členom se cesta ne zaključi, ampak razveja v umetnostno in neumetnostno besedilo in na tej točki se pouk jezika poveže s poukom književnosti.

Z vsako novo učno enoto se podajalec vsakič znova vrača na zemljevid in z umeščanjem nove snovi spet okrepi logične povezave med posameznimi členi oz. mesti na zemljevidu.

V učencu se zbudi spoznanje oz. zavedanje, da je jezik logična tvorba, torej je logična tudi šolska snov ter vse teme, ki so med seboj povezane. S tako strategijo se v učenčevem miselnem svetu tvori logično členjen zemljevid, v katerega brez večjih naporov dodajajo nove podatke in nova spoznanja. Z delitvijo večjih enot v manjše skupine podatkov z močnejšimi asociacijami se uspešno premosti obremenitev delovnega spomina, novi podatki pa imajo svoje novo mesto, ki ga lahko učenci lažje prikličejo.

6. Zaključek

Vprašanje, ali učenci s členjenjem resnično premostijo oviro povezovanja različnih dejavnosti pri pouku slovenščine, ostaja odprto. Odgovor se bo izoblikoval skozi leta poučevanja s strategijo členjenja in zemljevidom jezika. Zagotovo pa je to lahko uporaben pripomoček pri poučevanju in učenju za mlajše (zadnja triada) in starejše učence.

Z zemljevidom jezika lahko učenci lažje ustvarijo povezave med učnimi enotami in temami ter jim nudi dodaten uvid v strukturo slovenskega knjižnega jezika. Hkrati pa je tudi temelj za usvajanje tujih jezikov s podobno oz. enako strukturo.

Raziskovanje členjenja je v Sloveniji premalo raziskano in predstavlja možnost dodatnega povezovanja kognitivne znanosti s poučevanjem. Tema, ki ostaja še neraziskana, je tudi vidik medpredmetnega povezovanja (npr. književnost in zgodovina) oz. medpredmetnega poučevanja.

7. Literatura

American Psychological Association: *Dictionary of Psychology*. (2021) Pridobljeno s: https://dictionary.apa.org/chunking.

Britannica. (2021) Pridobljeno s: https://www.britannica.com/biography/George-A-Miller.

Miller, G. A. (1956). *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information*. Pridobljeno s: http://www2.psych.utoronto.ca/users/peterson/psy430s2001/Miller%20GA%20Magical%20Seven%20Psych%20Review%201955.pdf.

O'Connor, J. in Seymour J. (1996). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: uvod v nevrolingvistično programiranje (NLP)*. (str. 206–209). Žalec: Sledi.

Thalmann, M., Souza, A. S., Oberauer, K. (2019). *How does chunking help working memory?* Pridobljeno s: https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/151291/1/Thalmann.et.al.Chunking.final.pdf.

Kratka predstavitev avtorja

Petra Šabič Sušec je s končanim študijem na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani postala profesorica slovenščine in univerzitetna diplomirana sinologinja. Po različnih kariernih poteh je našla svoje poslanstvo kot učiteljica slovenščine. Po nabiranju izkušenj na OŠ Vižmarje – Brod in OŠ Majde Vrhovnik se je ustalila na OŠ Log – Dragomer. Poleg poučevanja je tudi opravila diplomi iz NLP, praktik in mojster praktik. Danes usvojene veščine uporablja pri poučevanju.

Kaj pa menijo učenci? - Analiza stanja pri poučevanju slovenščine

How about Students? - Analysis in Teaching Slovene

Nataša Vrhovnik Jerič

Osnovna šola Venclja Perka Domžale
natasa.vrhovnik-jeric@guest.arnes.si

Povzetek

Zaradi pojava novega virusa je v izobraževanju zaradi začasnega zaprtja vseh vzgojno-izobraževalnih ustanov prišlo do posebnih okoliščin. Na kakšen način bi se slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove lahko lotile dela, ali bo delo na krajši oziroma daljši rok uspešno, kako delo organizirati in kakšna je motivacija učencev pri tovrstnem načinu učenja smo se ob začetku šolanja na daljavo spraševali vsi delavci v vzgoji in izobraževanju. Zaradi nove narave dela smo bili prisiljeni v uporabo novih tehnologij. Učitelji smo bili pri uporabi tehnologije in novih pristopov v poučevanju precej izvirni, kar so pokazale tudi prve analize Zavoda za šolstvo.
V prispevku je opisanih nekaj teoretičnih izhodišč, začetni modeli in priporočila po prvem valu, nato pa je predstavljena analiza stanja po drugem valu pri poučevanju slovenščine na predmetni stopnji ter rezultati znanja na nacionalnem preverjanju. Kaj o delu na daljavo menijo učenci? Kje je bilo največ težav? Kakšen pouk v takih okoliščinah je po njihovem mnenju najboljši? Kako je z znanjem in ocenjevanjem znanja in z motivacijo učencev? Jih kaj skrbi?

Ključne besede: analiza stanja, delo na daljavo, ocenjevanje znanja, pouk slovenščine.

Abstract

Due to the emergence of a new virus, special circumstances have arisen in education due to the temporary closure of all educational institutions. In the way in which Slovenian educational institutions could start work, whether the work will be successful in the short or long term, how to organize the work and what is the motivation of students in this way of learning, all workers in education. Due to the new nature of work, we were forced to use new technologies. Teachers were quite original in the use of technology and new approaches in teaching, which was also shown by the first analyzes of the Institute of Education.
The article describes some theoretical starting points, initial models and recommendations after the first wave, the results of knowledge in the national test, and then presents an analysis of the situation after the second wave in teaching Slovene at the subject level. What do students think about working from home? Where they had problems? What lesson in such circumstances do they think is best? What about knowledge and assessment of knowledge and motivation of students? What worries them?

Keywords: analysis, knowledge assessment, Slovene language teaching, working from home.

1. Pouk na daljavo v epidemiji Covid-19

Marca 2020 so morale šole zaradi razglašene pandemije Covid-19 v izjemno kratkem času preiti na izobraževanje na daljavo. Analize ob zaključku šolskega leta kažejo, da ga je večina šol v danih razmerah uspešno izpeljala. Podatki iz raziskave, ki jo je v letu 2020 opravil Zavod RS za šolstvo in podatki nekaterih drugih raziskav so pokazali pomanjkljivosti, ki so jih zaposleni na področju vzgoje in izobraževanja že pred prihodom novega vala skušali izboljšati. Na prvem mestu je bilo na določenih področjih potrebno povečati usposobljenost nekaterih učiteljev, IKT-usposobljenost učencev, izboljšati opremo v šolah ter vložiti dodatne napore v pripravo in izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa, da bi imeli učenci in dijaki či manj težav pri delu.

Zakona o osnovni šoli pravi, da ima učenec pravico obiskovati pouk oziroma se udeleževati drugih dejavnosti, ki jih organizira šola. Učencu šola lahko občasno zagotovi doseganje ciljev izobraževanja tudi v drugih oblikah organiziranega dela z učenci - z namenom, da se učencem zagotovi nemoten pouk, učenec pa mora redno obiskovati pouk v okviru obveznega programa in izpolnjevati obveznosti in naloge, določene z akti osnovne šole.

Šole in posamezni učitelji smo se dela lotili po svojih močeh in zmožnostih ter s ciljem, da bi vsem udeležencem izobraževalnega procesa zagotovili enake možnosti, pri čemer bi bila kakovost pouka čim boljša. Hkrati smo se trudili zmanjšati razlike v znanju in veščinah med učenci in dijaki, ki prihajajo iz različnih socialnih okolij in so se pojavile že v začetku šolanja na daljavo.

Izvedba pouka na daljavo se v precejšnji meri razlikuje od izvedbe pouka v živo tako na organizacijskem kot pedagoško-didaktičnem področju. Učno okolje v tem primeru dobiva popolnoma nove razsežnosti, vzpostavitev ustreznega digitalno podprtega učnega okolja pa je ena izmed prioritet vsake šole, družbe in države. Brez ustrezno usposobljenega učitelja, ki v takšnem digitalno podprtem učnem okolju pri svojem delu premišljeno uporablja sodobne didaktične pristope, si kakovostne izvedbe pouka na daljavo v današnjem času ni moč predstavljati.

2. Razlike med poukom v šoli in poukom na daljavo

Učitelji izvajajo pouk po vnaprej pripravljenem učnem načrtu, v katerem so zapisani učni cilji, učna vsebina, standardi znanja, prav tako so v njem zapisana didaktična priporočila, ki so učiteljem v pomoč pri načrtovanju in izvajanju pouka. Za izvedbo pouka je potreben in pomemben učni prostor. Pri delu na daljavo je bila za izvedbo pouka nujna ustrezna izobraževalno-komunikacijska tehnologija, pri izvajanju pouka so bili učiteljem v pomoč učbeniki, ki so lahko v klasični obliki, v elektronski obliki ali interaktivni učbeniki (Mithans in Ivanuš Grmek, 2020)., zato smo učitelji s uporabljali različne pristope za delo z učenci v spletnem okolju (elektronska pošta, spletne učilnice, video razlage, družbena omrežja itd.).

Pouk na daljavo ne more v celoti nadomestiti pouka v šoli, ki poteka v običajni učilnici. Do obsega dela učencev oz. dijakov je bilo treba v času pouka na daljavo imeti realne zahteve: dajati jim je bilo treba jasna navodila, primeren zmanjšati obseg dela in jim posredovati sprotno povratno informacijo. Poskrbeti smo morali, da dosežemo čim več učencev oz. dijakov, jih motivirati za pouk na daljavo.

3.1. Priporočila za delo na daljavo – temeljna izhodišča za poučevanje slovenščine

V priporočilih za delo na daljavo je bilo v navodilih izpostavljeno to, kar kot bistveno velja za pouk slovenščine v posameznem razredu in po celi vertikali tudi sicer – da tako pri jeziku kot pri književnosti izhajamo iz besedil, da je pomembno, da jih učenci samostojno berejo in razumejo, da o njih razmišljajo in da znajo o in ob besedilih tudi govoriti in pisati na način, ki je ustrezen glede na cilje v učnem načrtu za posamezni razred.

Predlogi predmetne skupine za slovenščino so bili predvsem, da poučevanje pri delu na daljavo prilagodimo tako, da v pouk vnesemo tudi dejavnosti, za katere je med običajnim poukom morda manj oz. premalo časa ter dejavnosti za spodbujanje obvladovanja veščin: branje literature in drugih zanimivih knjig (za katere jim sicer zaradi različnih popoldanskih aktivnosti zmanjkuje časa) ter delo z besedili (dejavnosti in naloge, ki jih načrtujemo za učenje na daljavo, naj bodo čim bolj prilagojeni temu, kar so učenci vajeni delati pri pouku, predvsem pa naj bodo vodene na način, da bodo učenci vedeli, kaj morajo opraviti in kako to naredijo – jasna, razumljiva navodila – ter kako bodo sami lahko vrednotili svoje delo).

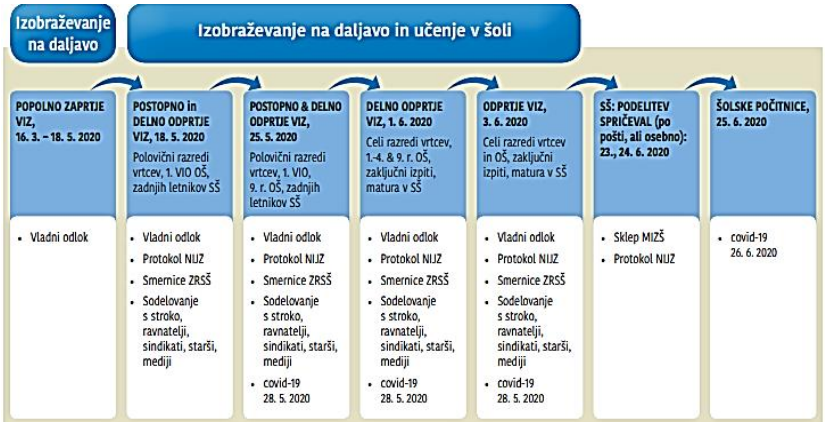
Koliko je mogoče te cilje dosegati s poukom na daljavo, lahko presodi samo učitelj sam glede na svoje znanje, sposobnosti, učne okoliščine in poznavanje svojih učencev ter navodila pristojnih inštitucij in sodelavcev ter vodstva šole. Pri delu na daljavo se je pri mnogih učiteljih pokazala velika fleksibilnost in iznajdljivost (slika 1).



Slika 1: Doseganje ciljev pri poučevanju na daljavo.

3.2. Prve analize in nova priporočila za delo na daljavo v nadaljevanju

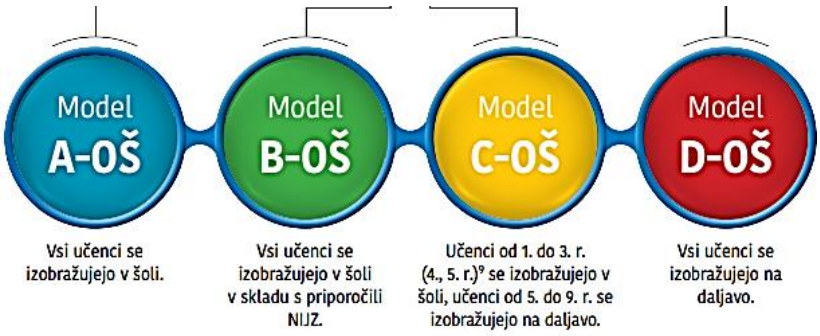
Učenci so se v šolo postopoma začeli vračati po prvomajskih praznikih, nacionalno preverjanje znanja pa je bilo odpovedano.



Slika 2: Potek priprave izhodišč za poučevanje na daljavo

Po prvih analizah je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo in Nacionalnim inštitutom za javno zdravje je za morebitni drugi val jeseni 2020 za šole pričelo s pripravo izhodišč, ki so postali temelj za organizacijo in izvajanje pouka v prihodnje.

Modeli so naravnani tako, da bi šole lahko ob upoštevanju zdravstvenih priporočil v čim večji meri izvajale pouk v šoli. Predvidena je tudi kombinacija pouka na daljavo in v šoli in le v skrajnem primeru samo izvajanje pouka na daljavo. Vse načrtovane aktivnosti in predvideni ukrepi temeljijo na obstoječi zasnovi slovenskega šolskega sistema, ki je opredeljen z zakonskimi in podzakonskimi akti ter s strokovnimi dokumenti. Upoštevane so tudi prostorske in kadrovske možnosti šol. Na sliki 2 je prikazan časovni potek z različnimi kombinacijami izobraževanja na daljavo in pouka v šoli v šolskem letu 2019/2020.



Slika 3: Različne kombinacije pouka na daljavo in pouka v šoli

Ministrstvo je za novo šolsko leto za delo na daljavo predlagalo, da se pripravi čim več asinhronih, torej vnaprej posnetih razlag. Pri tem se je treba osredotočiti na učne vsebine, ki ne zgubijo veliko na pomenu, če jih posnamemo. Take učne vsebine večinoma vsebuje splošen pregled obravnavane teme. Učenci z vnaprej posnetimi razlagami samostojno usvojijo temeljne informacije, med učnimi urami oz.na skupnem srečanju preko videokonference pa rešujejo naloge, ki od njih zahtevajo, da znajo pridobljeno znanje uporabiti, analizirati, ga ovrednotiti.

Zaradi poslabšanja epidemiološke slike so učenci s šolanjem na daljavo pričeli v oktobru 2020, in sicer po modelu D. Na tak način je izobraževanje potekalo do februarja 2021 in za krajši čas še v aprilu 2021.

4.1. Nacionalno preverjanje znanja 2021

Primerjava dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine, ki naj bi pokazala uspešnost poučevanja slovenščine in morebitne primanjkljaje ter dala smernice za nadaljnje delo, kaže, da so bile v Republiki Sloveniji učenke tudi letos uspešnejše kot učenci. Več učenk kot učencev je doseglo višje število točk, razlika med učenci in učenkami pa je pri šestošolcih manj očitna kot v preteklih letih oz. pri devetošolcih.

Preizkus iz slovenščine na NPZ je dvodelen, razmerje v deležu točk obeh delov je enako, kot je razmerje med književnostjo in jezikom pri pouku oz. kot ga določa učni načrt za slovenščino v osnovni šoli tj. 40 % za književnost in 60 % za jezik.

Težko sodimo, ali so bili cilji, ki so jih posamezne naloge preverjale, obravnavani pri pouku na daljavo glede na priporočila v digitaliziranem UN in ali se to pozna pri dosežkih. Republiški izpitni center glede na rezultate preizkusa predlaga, da bi učitelji posvečali pozornost razvijanju skladenjske zmožnosti, in sicer smiselni uporabi ustreznih oblik težjih oblikoslovnih primerov in zgradbi večstavčne povedi, ter razvijanju slogovne zmožnosti, seveda vse v povezavi z razumevanjem in razčlembo sprejetih besedil. Pri pouku književnosti predlaga spodbujanje poustvarjanja besedil oz. pretvarjanja (delov) besedil iz ene zvrsti v drugo in spodbujanje učencev k temu, da znajo svoje odgovore tudi ustrezno utemeljiti oz. pojasniti in da nadgradijo svoje temeljno znanje v različnih novih okoliščinah. Tako pri pouku jezika kot pri pouku književnosti naj učitelji spodbujajo učence k branju in tvorjenju raznovrstnih besedil in naj vztrajajo pri tem, da so učenci pozorni na jezikovno pravilnost besedil, ki jih tvorijo.

4.2. Analiza stanja in nacionalno preverjanje znanja iz slovenščine na OŠ Venclja Perka v šolskem letu 2020/21

Že v začetku septembra sam med vsemi učenci predmetne stopnje, ki jih poučujem, opravila raziskavo. Da sem v novem šolskem letu lahko optimalno zastavila način dela, sem učence večkrat spraševala, če in kaj jih pri slovenščini najbolj skrbi.

V prispevku je opisana raziskava, opravljena med letošnjimi sedmošolci. Presenetljivo je bilo, da jih skoraj ne skrbi, da zaradi dela na daljavo ne znajo dovolj slovenščine. Tudi analiza nacionalnega preverjanja znanja iz slovenščine na OŠ Venclja Perka je pokazala, da so bili učenci v državnem merilu nadpovprečno uspešni, saj so v povprečju dosegli 55,8 % točk, državno povprečje pa je bilo 54,8 %. Malce slabše so se pri jeziku odrezali pri znanju in poznavanju, in sicer pri nalogah, ki so preverjale zmožnost sprejemanja neumetnostnega in njegovo slogovno zmožnost ter poimenovalno zmožnost. Pri vseh ostalih nalogah so bili učenci nadpovprečni, še zlasti dobro (v zgornje rdeče območje vrstnikov) so se odrezali pri preverjanju poimenovalne zmožnosti in zmožnosti pisnega tvorjenja besedil (to so naloge najvišje taksonomske stopnje). Tudi pri preverjanju književnosti so bili učenci odlični. Nekaj težav imeli le pri preverjanju recepcijske zmožnosti, pri vseh ostalih nalogah pa so se odrezali nadpovprečno. Še posebej pa so izstopali pri zmožnosti pisnega tvorjenja besedil, kjer so se uvrstili med zgornjih deset odstotkov učencev.

V raziskavi je sodelovalo 52 odstotkov dečkov in 48 odstotkov deklic. V preteklem šolskem letu so bili vsi moji učenci, obe šolski leti sem tudi njihov razrednik. Zanimalo me je, če jim je bilo delo na daljavo in pouk slovenščine na daljavo všeč. Večina učencev je odgovorila pozitivno. Najbolj so jim bile pri urah slovenščine všeč razumljive naloge, dobra razlaga, disciplina, da smo imeli večkrat videokonference in predvsem to, da smo delali v skupinah.

Učenci so v spletno učilnico dobili navodilo za delo, ki je bilo kratko in jedrnato, zapisano v le nekaj povedih, morebitne vnaprej posnete razlage, poleg njih pa redno tudi povezavo za videokonferenco. Ko so se priključili na videokonferenco, sem jih običajno razdelila v ločene sobe, ker so naloge reševali z metodo sodelovalnega učenja. Po približno tridesetih minutah je sledila še skupna sinteza oziroma pregledovanje nalog. Domačih nalog običajno niso imeli, saj so imeli na urniku še druge predmete, njihova storilnost pa je s podaljševanjem dela na daljavo upadala.

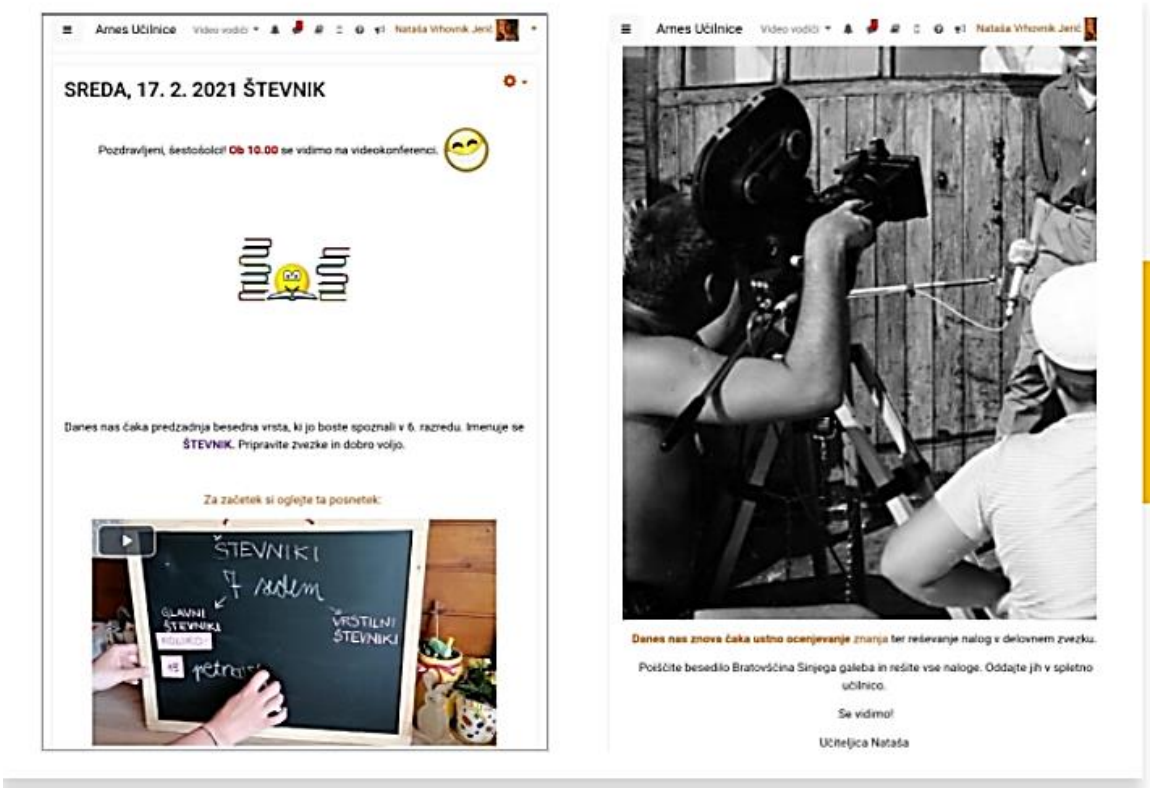
Pomanjkljivost takega načina dela se je pokazala že v začetku, predvsem v družinah z več šoloobveznimi otroki, ki so imeli le po en računalnik. Z učenci smo se zato dogovorili, da na videokonferenco oziroma do spletne učilnice dostopajo s pomočjo svojih telefonov ali tabličnih računalnikov.

Med odgovori, ki sem jih dobivala na vprašanje, kaj jim pri slovenščini ni bilo všeč, je bilo med drugim izpostavljeno, da so pogrešali daljšo razlago oziroma, da je bilo videokonferenc preveč. Med njihovimi predlogi za morebitno ponovno šolanje na daljavo, ki bi trajalo dlje časa, predlagajo redne videokonference, več pregledovanja nalog, manj tedenskih videokonferenc in manj dela v spletni učilnici.

Pri vprašanju, kje so potrebovali največ pomoči, so izpostavili oddajanje nalog v spletno učilnico. Tega problema smo se na šoli zavedali že po prvem valu, zato smo takoj v začetku septembra za vse učence šole organizirali tehniški dan. Vsak učenec se je naučil, kako sodelovati v arnesovi spletni učilnici. Vpisali so se v spletne učilnice za vse predmete, se naučili odpiranja različnih nalog oz. navodil, oddajanja domačih nalog, možnosti, kako lahko stopijo v stik za učiteljem itd. V prvem valu se je na šoli to pokazalo kot največja težava, saj smo bili na šolanje na daljavo slabše pripravljeni. Učencem smo vsakodnevno na šolsko spletno stran v obliki pdf-dokumentov objavljali navodila za domače delo. Z njimi smo bili v stiku po elektronski pošti, a se je to pokazalo za pomanjkljivo. Nekateri učitelji smo se z učenci nato povezali v skupine preko družbenih omrežij, potem ko smo za to dobili soglasje vodstva šole in njihovih staršev. To je za nas pomenilo dvajseturni delovnik. Z učenci smo se pogovarjali, jim snov razlagali, jih opominjali na zadolžitve in hkrati motivirali za delo. Obremenjenost je bila za učitelje zelo velika, vloženega je bilo ogromno dela, rezultat pa je bil slabši od želenega.

Tudi prve evalvacije v aktivu in v sodelovanju s sodelovalno službo ter vodstvom šole so pokazale, da se je treba nujno držati pravila, da je potrebno snov na daljavo zmanjšati za dve tretjini, na šoli pa smo se odločili tudi, da bomo skrajšali urnik, kar pomeni, da smo ure pouka zmanjšali. Učenci šestošolci so imeli namesto predpisanih petih ur slovenščine na teden pouk le dvakrat na teden, na isti dan pa niso imeli več kot tri predmete oziroma štiri predmete, če je bil eden izmed njih vzgojni predmet. Po vrnitvi v šolo se izkazalo, da je bila to pametna odločitev.

Drugi val smo začeli drugače. Učenci so bili za vsak predmet vpisani v svojo spletno učilnico, tudi predmeti so bili na urniku v zmanjšanem obsegu. Ker spletna učilnica v osnovi ni namenjena delu na daljavo, sam učence spraševala, če jim je bil način, na katerega sem spletno učilnico uredila, všeč. Večina je izgled in vsebino pohvalila, še zlasti preglednost in njeno organiziranost (slika 4). Predlagali so mi nekaj manjših popravkov, predvsem pri povezavi na videokonferenco, ki ni bila dovolj vidna.

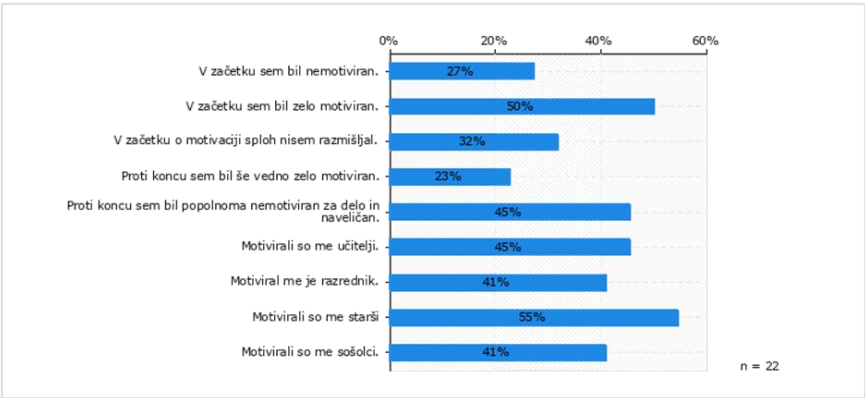


Slika 4: Spletna učilnica za slovenščino

Ker živimo v urbanem okolju, večinoma z internetno povezavo učenci niso imeli težav. Do vsebin so večinoma dostopali s pomočjo svojega računalnika ali svojega telefona, tretjina učencev si je računalnik delila s svojimi sorojenci.

V anketi so omenili tudi, da jim kombinacija dela s pomočjo navodil v spletni učilnici, vnaprej pripravljenih videoposnetkov in skupnih videokonferenc najbolj ustreza. Menijo, naj videokonference pri vseh predmetih ne potekajo vsak dan. Najbolj jim ustreza ena do dve uri videokonference na dan, nikakor pa ne tri ure ali več.

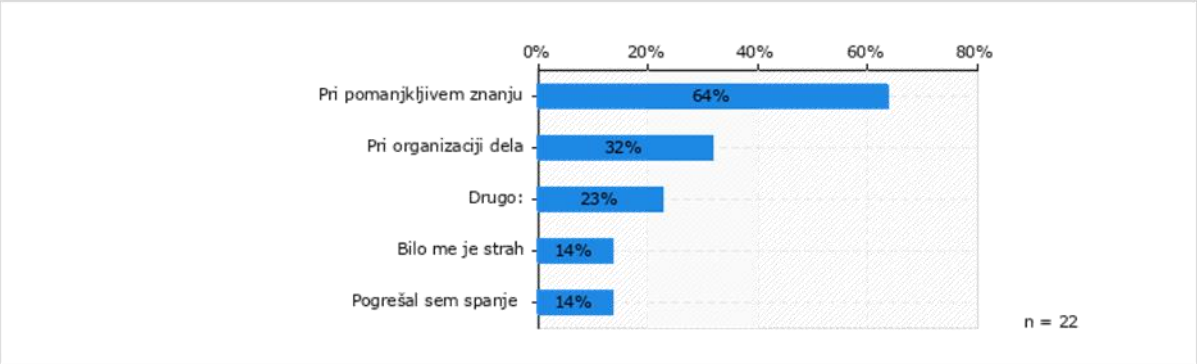
Zanimivi so tudi rezultati raziskave, kako je bilo z njihovo motivacijo pri slovenščini (slika 5). Polovica jih je bila v začetku zelo motiviranih, proti koncu le še četrtina, pri čemer so bili vsi dela na daljavo že zelo naveličani. Večinoma so jih motivirali starši, učitelji in razredniki.



Slika 5: Motivacija med delom na daljavo

Kaj pa ocenjevanje na daljavo? Nekaterim se je zdelo smiselno, saj so bili po vrnitvi v šolo bolj brez skrbi, večina pa jih je priznala, da tako ocenjevanje ni bilo pošteno, saj so nekaterim pomagali starši ali sorojenci ali pa so celo goljufali.

Po končani samoevalvaciji so ugotovili, da je bilo po vrnitvi v šolo največ težav pri pomanjkljivem znanju (slika 6). Tretjina učencev se zaveda, da imajo težave pri organizaciji dela, dobrih deset odstotkov pa je bilo vrnitve v šolo zelo strah. Nekateri imajo psihične težave tudi pol leta po vrnitvi v šolo.



Slika 6: Težave po povratku v šolo

5. Zaključek

Največ težav po povratku v šolo je opaznih pri organizaciji dela učencev in njihovih delovnih navadah. Precej težav imajo z opravljanjem domačih nalog in ostalih obveznosti. Zelo hitro so zadovoljni s svojim delom. Veliko težav imajo pri reševanju nalog višjih taksonomskih stopenj, ne razumejo ali slabše razumejo navodila, ne poglobijo se dovolj, slabo glasno berejo in so počasni pri pisanju ter tvorjenju pisnih besedil. Zelo upada zanimanje za bralno značko. Pri delu so zelo nesamostojni, bolj kot prej potrebujejo vodenje učitelja, njegovo spodbudo in povratno informacijo. Pri pouku slovenščine bo zato nujno osredotočanje na veščine, kot so opismenjevanje in pisanje daljših in krajših besedil, razumevanje in kritičnost prebranega besedila, glasno branje in nastopanje, urjenje in hitrost. Učence bo nujno tudi potrebno spodbujati k delovni disciplini, kot so pravočasno opravljanje nalog. Spremenjeni sta razredna klima in dinamika, zato učenci potrebujejo veliko sodelovalnega učenja in spodbujanje socializacije.

Izkušnja šolanja na daljavo je ponudila učiteljem novo izhodišče za prevetritev vsebin iz učnega načrta pri pouku slovenščine. »Da je manj več«, pomeni predvsem, da v zahtevah ne popuščamo, ampak cilje iz učnega načrta uresničujemo bolj premišljeno, poglobljeno in z zmanjšanim številom besedil ter več časa namenimo utrjevanju znanja ter diferenciaciji pouka. Ker je pouk književnosti namenjen tudi vzgoji učencev, s pogovorom učence usmerjamo k empatiji, medsebojnemu sodelovanju in socializaciji. Znova pa se je izkazalo, da je treba v pouk slovenščine vpeljati tudi veščine znanja in uporabe IKT-tehnologije (vsebine v spletni učilnici, e-opismenjevanje (uporaba orodij in aplikacij Word in ppt in elektronsko komuniciranje)).

6. Viri in literatura

Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije covid-19 v Sloveniji. Delno poročilo, julij 2020.Dostopno na: http://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=297

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2020/2021. Dostopno na: https://www.ric.si/mma/Letno%20poro%C4%8Dilo%20NPZ%202021_Objava.pdf/20211201203 81236/

Priporočila za delo na daljavo. Dostopno na: https://skupnost.sio.si/mod/resource/view.php?id=321969

Priporočila za prehod iz izobraževanja na daljavo v izobraževanje na šoli maj 2020. Dostopno na: https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=88#section-12

Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19. Modeli in priporočila. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/modeli_in_priporocila.pdf

Zakon o osnovni šoli (ZOsn). Dostopno na: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa%3Fid%3DZAKO4510&ved=2ahUKEwj7g_eDgen0AhVIqaQKHScZAgAQFnoECBUQAQ&usg=AOvVaw27U7DlQSZxi3QDyqz7zzDm

Uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologij pri pouku slovenščine v osnovni šoli

The Use of Information and Communication Technologies in Slovene Language Teaching in Primary Schools

Katja Janič

I. osnovna šola Celje
katja.janic@iosce.si

Povzetek

V zadnjih letih se je učiteljski poklic zelo spremenil. Danes si izobraževanja ne moremo več predstavljati brez sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Hiter razvoj na področju računalništva od učiteljev zahteva veliko ustreznih znanj ter nenehno izpopolnjevanje na tem področju. IKT prinaša v izobraževalni proces veliko prednosti: s premišljeno uporabo le-te postane pouk bolj zanimiv, snov lažje razumljiva, učenci bolj motivirani itd. Posledično to prinese večji obseg znanja. Seveda pa nobena IKT ne more nadomestiti stika v živo, zato je učinkovita in smiselna le hkratna uporaba obojega. Prispevek se osredotoča na novo vlogo učitelja, učenca ter nove pristope učenja in poučevanja pri pouku slovenščine v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovni šoli, pri čemer bodo predstavljene izbrane dejavnosti z osmišljeno uporabo IKT.

Ključne besede: novi pristopi učenja, pouk slovenščine, sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija, uporaba IKT.

Abstract

The teaching profession has changed a lot in the recent years. We can no longer imagine education without modern information and communication technology. A rapid development of computer science requires a lot of knowledge from teachers and their continuous improvement in this field. ICT brings many advantages into the educational process. If teachers use it thoughtfully, ICT makes lessons more interesting to the students, they are more motivated and find it easier to understand the subject matter. As a result, this brings a greater amount of knowledge. On the other hand, no ICT can replace live contact, so only the simultaneous use of both is effective and sensible. The article focuses on the new role of teachers and students and on new approaches to learning and teaching Slovene language in the third educational period in Slovene primary schools. The article presents selected activities with a meaningful use of ICT.

Keywords: modern information and communication technology, new learning approaches, Slovene language teaching, use of ICT.

1. Uvod

Danes se otroci z informacijsko-tehnologijo (v nadaljevanju IKT) srečujejo že zelo zgodaj, pogosto že v predšolski dobi. V svojem vsakdanjem življenju igrajo video igre, klepetajo po mobilnih telefonih, gledajo televizijo itd. Osebni računalnik je prisoten tako rekoč v vsakem gospodinjstvu. Knjiga ni več edini vir informacij pri poučevanju, saj so se učna sredstva zelo spremenila. Izobraževalna e-gradiva spreminjajo učni proces ter učencu omogočajo interaktivnost s snovjo, hkrati pa prinašajo novo vlogo učitelja v učnem procesu.

Glede na današnji način življenja in prežetost z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo se zastavlja pomembno vprašanje, katere učne oblike in metode naj učitelj uporablja, da bodo učenci v formalnem učnem okolju optimalno razvili zmožnosti, tj. pridobili znanja, razvili spretnosti, predvsem pa vzpostavili kritičen odnos do znanj in spretnosti oz. veščin. Zgolj tradicionalni načini in oblike ne zadoščajo več, v ospredje je treba postaviti nove, učinkovitejše oblike in metode, ki učencem omogočajo prevzemanje aktivne vloge v razredu (Stradling, 2004). Pri tem lahko IKT v veliki meri pripomore k izboljšanju učnega procesa in je lahko odličen pripomoček in dopolnilo učiteljem.

Prednosti in priložnosti uporabe IKT se kažejo predvsem v izboljšanju kakovosti in kvantitete izobraževalnih sistemov. S pomočjo IKT lahko v učnem procesu pripravimo oziroma posredujemo: video predavanja, digitalne posnetke učenega gradiva, pogovorne skupine, zapiske snovi, spletne povezave, povezane z obravnavano učno snovjo ipd. (Didakt. UM, 2018).

Izbira primernega spletnega okolja je odvisna od vsebine učne ure, učencev in opreme, ki je na voljo. Učitelj se sam odloči, katero okolje bo uporabil, na kakšen način, v katerem delu ure in kako pogosto. Pri tem mora upoštevati, da tehnologija nikoli ne sme postati sama sebi namen, zato jo je treba v učni proces uvajati postopoma in premišljeno, izhajajoč iz namena in ciljev pouka. Vsekakor pa je treba vsako okolje pred uporabo pri pouku temeljito preizkusiti in se na takšen pouk še posebej dobro pripraviti (Marčinković idr., 2020).

V prispevku so na praktičnih primerih predstavljena didaktična spletna okolja, ki pri učencih pri pouku slovenščine v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovni šoli spodbujajo sodelovalno delo, ustvarjalnost in so hkrati motivacija za učenje.

2. Uporaba IKT pri vzgojno-izobraževalnem delu

2.1 IKT pri slovenščini v osnovni šoli

IKT je skupen izraz za najrazličnejše računalniške, informacijske in komunikacijske naprave (strojna oprema), aplikacije (programska oprema), omrežja (internet) in storitve (Inštitut za informatiko, 2017).

V UN za slovenščino, program osnovna šola, je uporaba IKT vključena v splošne cilje predmeta. Razvijanje digitalne zmožnosti se povezuje z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku. Digitalna zmožnost vključuje zavestno in kritično rabo informacijske tehnologije pri opravljanju šolskih in zunajšolskih obveznosti in dejavnosti. Podprta je z rabo informacijske spretnosti v okviru informacijske tehnologije, tj. z rabo računalnika in druge razpoložljive tehnologije, in sicer zato, da bi učenci in učenke pridobili, ovrednotili, shranili, tvorili oz. oblikovali, predstavljali informacije in si jih izmenjevali ter da bi se sporazumevali in bi sodelovali na spletu (UN za slovenščino, 2018).

Učni načrt predvideva tudi, naj učitelj rabo informacijske tehnologije načrtuje za uresničevanje učnih ciljev pri pouku slovenščine, za spodbujanje aktivnosti učencev in učenk, za njihovo motivacijo ter digitalno opismenjevanje. Če so načini in oblike dela temu prilagojeni, lahko raba informacijske tehnologije bistveno pripomore k učinkovitejšemu doseganju ciljev pouka slovenščine. Učenke in učence naj spodbuja k rabi računalnikov, pametnih telefonov, tablic ipd. tudi pri domačem delu. Sodobna informacijska tehnologija omogoča rabo raznih oblik in metod dela ter omogoča učitelju pripravo in prilagoditev besedil, nalog in drugega gradiva za doseganje ciljev. Primerna je metoda sodelovalnega poučevanja in učenja z dejavnostmi v raznih spletnih učnih okoljih, kot so forum, klepetalnica, videokonferenca (UN za slovenščino, 2018). Pri tem je treba poudariti, da je raba tehnologije in z njo povezanih e-vsebin smiselna in upravičena samo, če učencem omogoča hitrejše in kakovostnejše doseganje učnih ciljev.

V času šolanja na daljavo, zlasti ob prvem zaprtju šol, so učitelji na I. osnovni šoli Celje snov učencem posredovali tako, da so navodila za delo in razlago snovi naložili v spletne učilnice. Čeprav so v pripravo gradiv vložili veliko truda in časa, pa rezultati niso bili takšni, kot so jih pričakovali oziroma želeli. Takšen pouk je bil neoseben, ni bilo spontanih povratnih informacij, ni bilo možnosti prilagajanja učenčevemu trenutnemu razpoloženju in njegovim problemom. Izkazalo se je, da pouk zgolj z uporabo IKT ne more nadomestiti učiteljeve bližine, zato kot takšen za marsikaterega učenca ni bil učinkovit. Ravno nasprotno pa se zgodi, če IKT uporabljamo za popestritev pouka, torej ob prisotnosti učitelja. Ob drugem zaprtju šol, ko so imeli že več izkušenj, so pouk izvajali preko videokonferenc. S tem so se bolj približali pouku v šoli, še vedno pa je bila takšna oblika pouka samo nadomestek pouka v živo. Idealen je pouk v šoli ob uporabi IKT. Takrat lahko učitelju uporaba učne tehnologije pomaga narediti pouk bolj raznolik, učne poti so raznovrstnejše, učni proces in vsebina postajata zanimivejša. Učenci so bolj motivirani ter pridobivajo nove izkušnje in spretnosti, ki jih bodo potrebovali na svoji poti skozi učenje. Če bi IKT pri pouku uporabljali preveč, bi tudi ta motivacijski element upadel. Pomembno je, da se IKT uporabi zmerno, premišljeno in v tistih delih, kjer lahko učenci najbolj aktivno pridobivajo nove kompetence.

V zadnjih dveh letih, ko je šolanje velik del časa potekalo na daljavo, so učitelji številna e-gradiva pripravljali sami. Pri slovenščini je večinoma šlo za video-/avdioposnetke (npr. Power Point z vključeno zvočno razlago, kratke video razlage učne snovi), kvize ipd. Pouk je potekal v spletnem učnem okolju oziroma v spletni učilnici. Večina ur je bila izvedena preko videokonferenc, naloge pa so učenci oddajali v spletni učilnici. Pri opravljanju nalog so jih učitelji občasno spodbudili, naj nalogo zapišejo v urejevalniku besedil (Word) in jo učitelju v pregled pošljejo po e-pošti. Ta oblika dela se spodbuja tudi, ko pouk poteka v šoli.

IKT je za učitelja nepogrešljiv pri pripravi na učne ure (priprava učnega gradiva, pregledovanje virov, urejanje spletnih učilnic ipd.), v razredu pa pri vseh fazah pouka (obravnava/predstavitev nove učne snovi, utrjevanje, ponavljanje in preverjanje (npr. vprašanja v obliki kviza, delo v dvojicah, delo v manjših skupinah, delo v računalniški učilnici ipd.)).

2.2 Praktični primeri rabe spletnih okolij pri pouku slovenščine

2.2.1 Spletno okolje NEARPOD

Nearpod je digitalno orodje za pripravo predstavitev z vključenimi interaktivnimi nalogami, hkrati pa nam omogoča sprotno preverjaje odgovorov učencev. Za uporabo tega orodja učenci potrebujejo svojo napravo z dostopom do spleta. Učitelj potrebuje svojo napravo (lahko je le

telefon), prek katere upravlja vsebino, ki jo je vnaprej pripravil. Učitelj določa, katere vsebine se bodo prikazovale na zaslonu in kako hitro. Učeni po opravljeni aktivnosti prejmejo povratne informacije o svojem uspehu. Odgovori se beležijo in shranijo.

V 8. razredu so učenci v okolju Nearpod brali opis življenja Franceta Prešerna (po sklopih: življenje, šolanje, ustvarjanje v različnih obdobjih ...). Na koncu opisov jih je čakal sklop vprašanj Quiz, da so lahko preverili svoje razumevanje prebranega (učitelj vidi vse odgovore, pri prikazu le-teh pa lahko skrije imena učencev). Pred zaključkom so učenci še likovno poustvarjali – znotraj Nearpoda so v aktivnosti Draw it risali Prešerna. Ker okolje omogoča tudi dodajanje povezav do videoposnetkov, je za hitrejše učence smiselno dodati še kakšen videoposnetek (npr. Firbcologi o Prešernu na YouTubu). Z uporabo tega okolja se je učencem povečala motivacija za delo in ustvarjalnost.

2.2.2 Spletno okolje Microsoft PowerPoint Online

Microsoft PowerPoint Online je spletno okolje, ki s pomočjo interaktivnih prosojnic omogoča ustvarjanje in učinkovito predstavljanje različnih zamisli, projektov in izdelkov. Kot del storitve Office 365 omogoča tudi sodelovanje – skupno hkratno ustvarjanje, komentiranje, povzemanje vsebin, pisanje izročkov, risanje zaznamkov ipd.

Učitelj lahko uvozi že narejene prosojnice PowerPoint in s tem, ko jih da v skupno rabo, omogoči dostop vsem učencem na vseh napravah, povezanih s spletom. Lahko pa določen dokument deli samo z določenimi učenci (skupino). Takšen primer je delo v 7. in 9. razredu pri analizi (obveznega) domačega branja (v 7. r. Stare grške bajke, v 9. r. Zgodbe iz Shakespearja). V obeh knjigah je več različnih zgodb. Preden se učenci lotijo predstavitve, učitelj določi, katera skupina bo predstavila katero zgodbo. Učitelj nato vsaki skupini ustvari naslovno prosojnico in jo da v skupno rabo članom posamezne skupine (dobro je, da skupaj z njimi določi ključne besede). Učenci upoštevajo predhodna navodila, kdo bo naredil kateri del skupnega dokumenta (npr. lit. osebe, dogajalni prostor in čas, lit. zvrst ipd.). Člani skupine pregledajo delo drug drugega, dajejo predloge za izboljšave ipd. Na koncu učitelj urejene dokumente deli z vsemi učenci. Tudi z uporabo tega okolja se je učencem povečala motivacija za delo in ustvarjalnost.

2.2.3 Spletno okolje Kahoot!

Kahoot! je interaktivno digitalno okolje, ki je uporabno predvsem za izdelavo spletnih kvizov. Za izvedbo kviza sta potrebni najmanj dve elektronski napravi. Učiteljeva naprava s projekcijo prikazuje vprašanja, učenci pa s svojimi napravami in kodo, ki jo posreduje učitelj, pridružijo kvizu in na vprašanja odgovarjajo. Vprašanja lahko opremimo s slikami ali videoposnetki ter določimo časovno omejitev za odgovor.

Če učitelj želi, da učenec kviz rešujejo vsak zase (utrjevanje, preverjanje) ali da znanje utrjujejo doma za domačo nalogo, izbere možnost Challenge (izziv), kar pomeni, da bo lahko učenec svoj dosežek primerjal z drugimi. Za vajo v razredu lahko učitelj izbere možnost Practice (vaja brez tekmovanja). Učenci rešujejo kviz, ne da bi se jim šteli rezultati, celo diskretni mehurčki jih usmerjajo k pravilnemu odgovoru. Tak način igre je posebej primeren za vajo učno slabših učencev, reševanje kviza na skupinski način pa spodbuja sodelovanje in izmenjavo znanja.

Aplikacija omogoča pripravo kviza v treh težavnostnih stopnjah. Prva, lažja, ponuja nebesedno (slikovno) oporo. To obliko je smiselno uporabiti pri dopolnilnem pouku. Druga,

zahtevnejša, slikovne opore ne ponuja. Če želimo nalogo še otežiti oz. diferencirati, sposobnejšim učencem ponudimo različico s pomešanim vrstnimi redom vprašanj (3. stopnja). Drugo in tretjo oblika lahko uporabimo pri utrjevanju in preverjanju znanja.

2.2.4 Spletni jezikovni priročniki

Uporaba spletnih jezikovnih priročnikov za razvijanje poimenovalne in pravopisne zmožnosti je pri pouku slovenščine nepogrešljiva. Portal Fran združuje slovarje, slovenistične jezikovne vire in portale, ki so nastali ali še nastajajo na Inštitutu za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, ter slovarje, ki so v okviru dela na tem inštitutu dobili digitalno obliko. Na spletni strani http://www.fran.si/ so v e-obliki med drugim zbrani Slovar slovenskega knjižnega jezika, Slovar novejšega besedja, Sprotni slovar slovenskega jezika, Slovenski pravopis, Slovar pravopisnih težav, Slovar slovenskih frazemov in Slovenski etimološki slovar, ki se jih redno uporablja pri urah slovenščine. V učilnici je vedno en računalnik, ki je namenjen uporabi spletnih jez. priročnikov. Kadar učenci pri branju NUB/UB naletijo na neznano besedo, jo sami (ali skupaj z učiteljem) poiščejo v ustreznem priročniku.

Prednost takšnega iskanja je, da je iskanje enostavno, želeni pa podatek pa najdemo zelo hitro (z nekaj kliki in ne z zamudim listanjem po priročnikih).

2.2.5 E-gradiva in besedila

Dopolnilo delovnim zvezkom za slovenščino (tudi berilu) je uporaba didaktične programske opreme oz. izobraževalnih e-gradiv (npr. uporaba avdio-/videoposnetkov, interaktivna gradiva, frontalni pregled rešitev). Uporabo teh storitev omogočajo založbe.

Na spletu so brezplačno dostopna tudi številna e-gradiva in e-učbeniki, ki so v pomoč pri pouku slovenščine (npr. http://eucbeniki.sio.si/, http://gradiva.txt.si/slovenscina/, Arnesov video portal). Učitelj lahko ta gradiva uporabi v vseh fazah pouka (uvodna motivacija, usvajanje nove snovi, utrjevanje, ponavljanje, preverjanje …). Prednost je v tem, da lahko učenec do e-gradiv dostopa kadar koli in kjer koli.

Brezplačno so na spletu dostopna tudi številna slovenska leposlovna besedila (npr. zbirka Poezije Franceta Prešerna, Solzice Prežihovega Voranca, pesmi Srečka Kosovela, dela Ivana Cankarja, Brižinski spomeniki …). Prosta zbirka Wikivir trenutno obsega več kot 1000 avtorjev z več kot 15.000 deli. Zlasti v času pouka na daljavo, ko je bil dostop do knjižnic marsikomu onemogočen (nekaj časa so bile tudi zaprte), so učitelji za obvezno branje učencev izbirali prav ta besedila (npr. v 7. razredu Ivan Sivec: Vlomilci delajo poleti, v 8. r. Prešernove Poezije, v 9. r. Cankarjevo Moje življenje).

Predstavljena okolja krepijo in razvijajo digitalne kompetence in omogočajo doseganje ciljev, ki bi jih brez uporabe tehnologije težko dosegli. Temeljijo na spodbujanju kreativnega izražanja in sodelovanja ter učence motivirajo, da so aktivneje vključeni v učni proces. Njihova prednost je tudi v tem, da omogočajo bolj individualiziran pristop k poučevanju in učenju ter učitelju in učencu ponujajo možnost takojšnjega pridobivanja povratne informacije. Z njihovo rabo sledimo tudi ciljem iz učnega načrta, kar je pravzaprav učiteljeva osnovna naloga. Slabost je v tem, da od učitelja zahteva nekaj spretnosti ter (vsaj na začetku) veliko časa za pripravo. Težave so lahko tudi tehnične narave (slaba internetna povezava, nerazpoložljivost šolskih računalnikov ipd.).

Novak Vukšinič (2009) je ugotovila, da mnogim učiteljem uporaba IKT v učnem procesu še vedno predstavlja (pre)zahteven cilj, zato raje obdržijo ustaljene preverjene načine poučevanja. Ko oziroma če pa se opogumimo in se spoprimemo z novimi izzivi, z uporabo IKT in e-gradiv pri pouku povečamo motiviranost učencev in pritegnemo njihovo večjo pozornost. Poveča se dostopnost učencev do znanja in njihova informacijska pismenost. Pri pouku niso več samo pasivni sprejemniki, ampak aktivni in kritični sooblikovalec posameznega predmeta. Posledično se tudi učitelji izobražujejo (Novak Vukšinič, 2009).

IKT se v pouk slovenščine vključuje na različne načine, in sicer pri frontalnem pouku, individualnem pouku (npr. delo s prenosnimi računalniki, iskanje internetnih virov …), delu v parih (npr. delo s prenosnimi računalniki, spodbuja se komunikacija med učenci), domačem delu (npr. pisanje nalog v urejevalniku besedil, oddajanje nalog v spletni učilnici, komunikacija po e-pošti, reševanje kviza), dodatnem in dopolnilnem pouk (npr. ponavljanje s pomočjo kviza). Vključevanje naštetega omogoča tudi večjo stopnjo diferenciacije in individualizacije pri pouku.

3. Zaključek

Čeprav se je vloga učitelja spremenila, njegova vloga še vedno ostaja ključnega pomena pri podajanju informacij in usmerjanju učencev. Njegova prisotnost pri pouku je še vedno potrebna, to je pokazal tudi pouk na daljavo, ko nobena tehnologija, nobena IKT gradiva niso mogla nadomestiti stika v živo.

Stopnja vključevanja IKT v poučevanje je odvisna od cele vrste dejavnikov, kot so digitalna pismenost, dostopnost računalniške tehnologije, didaktična primernost uporabe izobraževalnih tehnologij in podobno. I. osnovna šola Celje je tako kot mnoge druge v zadnjih letih veliko investirala v računalniško strojno in programsko opremo in izobraževalna e-gradiva. Imajo tudi redna mesečna izobraževanja celotnega kolektiva.

Čeprav priprava IKT gradiv od učitelja terja veliko časa in volje, pa se trud obrestuje. V prispevku predstavljena interaktivna spletna orodja prinašajo v izobraževalni proces veliko prednosti: bolj zanimiv pouk, večja motivacija učencev, interaktivno sodelovanje vseh udeležencev v učnem procesu, povezovanje znanja z ostalimi predmeti, uporaba računalniške animacije in video posnetkov pa omogoča boljše razumevanje pojmov, kot če bi jih učencem zgolj opisali in besedno predstavili. Posledično to prinese večji obseg pridobljenega znanja in nenazadnje osebnostno rast posameznika. Učitelj 21. stoletja mora iti v korak s časom, mora poskušati slediti najnovejšim smernicam poučevanja, zato je uporaba IKT tudi pri pouku slovenščine nujna in se je bom premišljeno posluževala tudi v prihodnje.

4. Viri in literatura

Didakt. UM. (2018). *Skupne strokovne podlage za didaktično uporabo IKT*. Maribor: Univerza v Mariboru. Dostopno na: https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Skupne%20strokovne%20podlage%20za%20didakti%c4%8dno%20uporabo%20IKT.pdf.

Fran. (2021). Pridobljeno s https://fran.si/.

Inštitut za informatiko (2017). *Osnovni pojmi IKT*. Maribor: FERI. Dostopno na: https://ii.feri.um.si/sl/studij/osnovni-pojmi-itk/.

Kahoot. (2021). Pridobljeno s https://kahoot.com/.

Marčinković, B., idr. (2020). *Ukrotimo kompetence 21. stoletja: priročnik za učitelje.* Bistrica ob Sotli: Osnovna šola Bistrica ob Sotli.

Microsoft PowerPoint. (2021). Pridobljeno s https://products.office.com/sl-sl/powerpoint.

Nearpod. (2021). Pridobljeno s https://nearpod.com/.

Novak Vukšinič, N. (2009). *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v osnovnih šolah*, diplomsko delo, Kranj. Dostopno na: https://core.ac.uk/download/pdf/67535408.pdf.

Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt za slovenščino, program osnovna šola, posodobljena izdaja, 2018. Dostopno na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf.

Kratka predstavitev avtorja

Katja Janič je diplomirala na Filozofski fakulteti v Mariboru, smer slovenski jezik s književnostjo. Kot učiteljica slovenščine je zaposlena na I. osnovni šoli Celje. Poleg slovenščine poučuje še izbirne predmete vzgoja za medije – tisk in televizija ter šolsko novinarstvo.

Slovenščina za tujce

Slovene for Foreigners

Mateja Miljković

OŠ n. h. Maksa Pečarja
mateja.miljkovic@osmp.si

Povzetek

Tako v svetu kot v Sloveniji se povečuje število migracij. Skupaj s priseljenci prihajajo tudi njihovi otroci, ki jih je potrebno vključiti v izobraževalni sistem, ki ima ključno vlogo pri vključevanju v novo okolje. Učencem priseljencem prvo in drugo leto pripadajo dodatne ure strokovne pomoči pri učenju slovenščine in prilagoditve pri ocenjevanju. Usposobljenim učiteljem so na voljo učbeniški in didaktični kompleti za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika in različna interaktivna spletna gradiva. Z nekaterimi spletnimi aplikacijami pa lahko pouk še dodatno popestrimo. V zadnjih letih so bili v Sloveniji postavljeni nekateri temelji izobraževanja učencev priseljencev, obstajajo pa še področja v sistemu, ki jih bo potrebno nadgraditi ali izboljšati.

Ključne besede: interaktivno spletno gradivo za slovenščino kot drugi/tuji jezik, slovenščina kot drugi/tuji jezik, spletne aplikacije, učenci priseljenci, učno gradivo za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Abstract

In the world as well as in Slovenia the number of migrations is increasing. Along with immigrants come their children, who need to be included in the education system - which plays a key role in the integration into the new environment. Immigrant pupils in the first and second year are entitled to additional hours of professional assistance for learning Slovene as well as to the adjustment in grading. Textbook and didactic kits for teaching Slovene as a second/foreign language and various interactive online materials are available to qualified teachers. We can further enrich the lessons with some web applications. In recent years, some foundations for the education of immigrant pupils have been laid in Slovenia, but there are still fields in the system that will need to be upgraded or improved.

Keywords: immigrant pupils, interactive online material for Slovene as a second/foreign language, Slovene as a second/foreign language, teaching material for Slovene as a second/foreign language, web applications.

1. Uvod

Število migracij v svetu iz različnih razlogov narašča – družbeno-političnih, demografskih, gospodarskih in okoljskih. Republika Slovenija kot država Evropske unije zagotavlja možnosti za vključevanje tujcev, ki imajo v Republiki Sloveniji dovoljenje za prebivanje, v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje. Politika vključevanja temelji na načelih in vrednotah enakopravnosti, svobode in vzajemnega sodelovanja (Ferbežar in Pirih Svetina, 2016). V šolah se zato srečujemo z otroki priseljencev, ki jih moramo vključiti v izobraževalni proces, kjer bodo pridobili znanja, veščine in stkali medsebojne vezi, ki jih potrebujejo za vključitev v novo družbeno okolje. Izobraževanje in šola kot polje izobraževalnih in socializacijskih dejavnosti

imata ključno vlogo pri vključevanju priseljencev v novo okolje (Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, 2017).

Tudi na našo šolo vsako leto prihajajo učenci priseljenci. Od 991 učencev jih je trenutno 75 priseljencev, največ iz Bosne in Hercegovine, sledijo tisti iz Rusije, Makedonije, Srbije, Ukrajine, Bolgarije, Romunije, Kosova, Iraka, Irana, Sirije, Združenih držav Amerike, Kirgizistana. Po dvoletnem uvajalnem obdobju se večinoma dobro vključijo v redni pouk.

2. Slovenščina za tujce

2.1 Delo z otroki priseljenci

Dejavnosti v šoli so usmerjene v zagotavljanje okoliščin, ki omogočajo čim hitrejše jezikovno in socialno vključevanje učencev priseljencev. Obdobje vključevanja lahko traja tri leta. Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (2018) predlaga:

- »Dan dobrodošlice« pred začetkom šolskega leta, na katerem učenci in njihovi starši spoznajo razrednike, šolske prostore, urnik in se seznanijo s slovenskim šolskim sistemom in drugimi relevantnimi informacijami.
- Pogovor o otrokovem dosedanjem šolanju, njegovih izkušnjah, načinih učenja in do sedaj pridobljenem znanju in aktivnostih, v katerih je uspešen, ter priprava individualnega načrta aktivnosti (načrtovanje učenja, poučevanja in sledenja učnih in drugih dosežkov).
- Priprava v oddelku na prihod novega učenca.
- Podpora tutorja/učenca, ki pomaga pri začetnem socialnem vključevanju v šolsko skupnost.
- Učiteljeva jezikovna podpora pri usvajanju učne snovi.
- Medkulturne vsebine pri pouku.
- Vključitev v interesne dejavnosti in druge šolske in obšolske dejavnosti.
- Seznanitev s podpornimi aktivnostmi, ki so organizirane v lokalnem okolju.
- Informiranje staršev o tečajih za odrasle.

81. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) omogoča dodatne ure strokovne pomoči pri učenju slovenščine za učence priseljence v prvem in drugem letu šolanja, ki naj bi jih strnjeno izvajali ustrezno usposobljeni učitelji – z dodatnimi znanji za poučevanje slovenščine kot tujega jezika. Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik organizira začetno in nadaljevalno usposabljanje za poučevanje slovenščine kot tujega jezika, ki pomeni kakovostno, specialistično usmerjeno nadgradnjo slovenistične izobrazbe. Ob zagotavljanju sredstev za učenje slovenščine Ministrstvo za šolstvo in šport za priseljene učence omogoča in podpira izvajanje pouka maternih jezikov in kultur.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013) dopušča možnost prilagajanja ocenjevanja za učence priseljence. V dogovoru s starši se lahko prilagodijo načini in roki za ocenjevanje znanja, število ocen idr. Prilagoditve za ocenjevanje

se lahko upoštevajo največ dve šolski leti. Učenci priseljenci so lahko ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem so prvič vključeni v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjeni iz posameznih predmetov in napredujejo v naslednji razred.

2.2 Projekt Izzivi medkulturnega sobivanja

Med julijem 2016 in septembrom 2021 je v konzorciju nekaterih osnovnih in srednjih šol ter Inštituta za psihološko svetovanje in izobraževalno razvojne projekte potekal projekt Izzivi medkulturnega sobivanja, ki sta ga sofinancirala Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Osnovni cilj projekta je bil prispevati k razvijanju vrednot medkulturnosti ter k izboljšanju strokovne usposobljenosti vodstvenih in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Na spletni strani projekta so na voljo vsebine za strokovne delavce, starše in mlade, uporabna gradiva za vključevanje otrok in družin priseljencev, gradiva z usposabljanj ter koristne informacije o različnih programih in storitvah za podporo priseljencem (Uporabna gradiva za vključevanje otrok in družin priseljencev, b. d.).

2.3 Način dela in gradiva

Učencev priseljencev, ki so upravičeni do ur za učenje, je na šoli več, zato jih, če se le da, razdelimo v skupine. Te morajo biti homogene, da so si učenci med seboj po predznanju in starosti čimbolj podobni. Po navadi ločimo tudi učence s slovanskimi maternimi jeziki od neslovanskih, saj se za govorce slovanskih jezikov pričakuje, da bodo na začetku pri učenju hitreje napredovali, hkrati pa je potrebno paziti, da se zaradi vpliva svojega jezika nekaterih stvari ne naučijo narobe. Učenje poteka v dopoldanskem času, ko so učenci najbolj zbrani in spočiti, priporočen je strnjen obseg večje količine ur na začetku, kar v praksi ni vedno izvedljivo.

V okviru projekta Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje je nastal učni načrt Začetni pouk za učence priseljence (Knez, M., Klemen, M. in Kern Andoljšek, D., 2020), ki je razdeljen na prvo, drugo in tretje izobraževalno obdobje. Ta predvideva naslednje teme:

- IDENTITETA IN DRUŽINA – predstavitev, družina, opis osebe,
- ŠTEVILKE, BARVE, OBLIKE LASTNOSTI,
- ŠOLA IN IZOBRAŽEVANJE – prostori in osebje v šoli, predmeti v prostoru, šolske potrebščine, predmeti, dejavnosti v šoli, urnik, preverjanje in ocenjevanje, navodila za delo v razredu in samostojno delo,
- VSAKDAN – hrana in pijača, oblačila, vsakodnevna rutina, izražanje časa,
- PROSTI ČAS – prijatelji, igrače, igrišče in igra, šport in druge dejavnosti v prostem času,
- TELO IN ZDRAVJE – deli telesa, osebna higiena, zdravje, počutje in občutja,
- DOM – bivališče, prostori in predmeti v stanovanju,
- MESTO – zgradbe in ustanove, promet, poklici,

- NARAVNO OKOLJE – živali in njihova bivališča, rastline, deli pokrajine, snovi v naravi, vreme, letni časi, ekologija,
- UMETNOST IN KULTURA – umetnost, prazniki in običaji, pravljice in zgodbe.

Predlagane teme zajemajo besedišče, s katerim se učenci srečujejo v vsakdanjem življenju in jim bo koristilo pri sporazumevanju. Besede obravnavamo glede na pogostost, težavnost, relevantnost in jih vključujemo v sporazumevalne vzorce, tako razvijamo celotno jezikovno zmožnost. Pomembno je sprotno utrjevanje in ponavljanje snovi, saj se ta neprestano navezuje na predhodno znanje – že znanemu dodajamo novo. Besede ponazarjamo s slikami, kretnjami, mimiko, primeri rabe. Pomembni sta postopnost in sistematičnost. Slovnični vzorci morajo biti usmerjeni na rabo pri sporazumevanju, učenje pravil ni smiselno. Zaporedje teh vzorcev mora biti določeno glede na pogostost, težavnost, izbrano temo. Učenci pri pouku razvijajo vse štiri jezikovne dejavnosti – govorjenje, poslušanje, branje in pisanje. Glasno branje učitelja in učenca nujno pripomore k pravilni izgovorjavi, ki jo učenci vadijo tako, da tudi sami govorijo. S poslušanjem govorjenega besedila se učijo iskati ključne informacije v njem. S pisanjem se učenci naučijo samostojno zapisati kratka besedila. Pouk popestrijo delo v parih ali v skupini ter razne igre, ki jih lahko vključimo, kot so npr. spomin, pantomima, iskanje besed na določeno črko ipd.

Učitelji si lahko pri izvedbi začetnega pouka pomagamo z obstoječimi učnimi gradivi za poučevanje slovenščine kot drugega jezika za otroke in mladostnike. Za mlajše učence sta primerna učbenika:

- POIGRAJMO SE SLOVENSKO (Slika 1) – učbenik za začetno poučevanje otrok, starih od 7 do 10 let, ki obsega 10 enot z zvočnimi primeri na CD-ju. Teme so povezane s spoznavnim svetom učencev ter nakazujejo medpredmetno povezovanje. Pestre dejavnosti v učbeniku omogočajo komunikativen pristop poučevanja, razvijajo vse štiri sporazumevalne spretnosti, različne oblike dela in upoštevajo različne tipe učencev. V okviru dejavnosti se prepletajo elementi slovenske kulture in medkulturnosti ter avtentična besedila. Učenci ob delu z učbenikom izdelajo svoj slovarček v obliki kartončkov, opomniki jih usmerjajo k slovničnim in sporazumevalnim vzorcem, na koncu vsake enote rešijo test ter opravijo samoevalvacijo (Poigrajmo se slovensko, b. d.).
- KRIŽ KRAŽ (Slika 2) – učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za neopismenjene otroke, stare 5 in 6 let. Učbenik obsega 12 enot. V njih je predstavljena predmetnost, s katero se otroci srečujejo vsak dan. Učenci se seznanijo z osnovnim besediščem in izbranimi sporazumevalnimi vzorci. Ob vsaki temi je smiselno in stopnjevano nanizanih šest do trinajst dejavnosti, ki se med seboj dopolnjujejo in postopno nadgrajujejo (Križ kraž, b. d.).



Slika 1: *Učbenik Poigrajmo se slovensko*

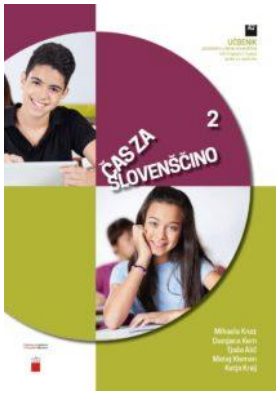


Slika 2: *Učbenik Križ kraž*

Za starejše učence sta primerna učbeniška kompleta ČAS ZA SLOVENŠČINO 1 (Slika 3) in 2 (Slika 4), ki ju sestavljajo učbenik, delovni zvezek in CD. Namenjena sta mladostnikom od 12 leta starosti, ki so v učenju slovenščine začetniki. Vsebine so zajete predvsem iz šolskega in družabnega življenja mladostnikov, predstavljena pa je tudi slovenska stvarnost. V petih obsežnih enotah, ki vsebujejo več podtem, se učeči naučijo predstaviti sebe in svojo družino, sorodnike in prijatelje, svoje šolanje, prostočasne dejavnosti in ključne dogodke v življenju, svoje šolsko okolje, svoj dom in kraj bivanja, se sporazumeti v tipičnih šolskih situacijah in situacijah, kot so npr. nakupovanje, naročanje hrane, obisk pri zdravniku, preprosto izraziti svoje želje, interese, mnenje, strinjanje ali nestrinjanje, dati preprost nasvet, primerjati stvari med seboj, povabiti in povabilo sprejeti, se opravičiti in opravičilo sprejeti, pripovedovati o tem, kakšno je njihovo ožje in širše okolje, katere obveznosti imajo doma in v šoli, katere zdravstvene in druge težave imajo, ter o vsem tem preprosto povprašati druge oz. o tem napisati preprosta besedila. Gradivo je namenjeno za delo v razredu, in sicer za 80 ur pouka s slovanskimi govorci in za okoli 180 ur z govorci zelo oddaljenih jezikov (Gradivo za najstnike, b. d.).

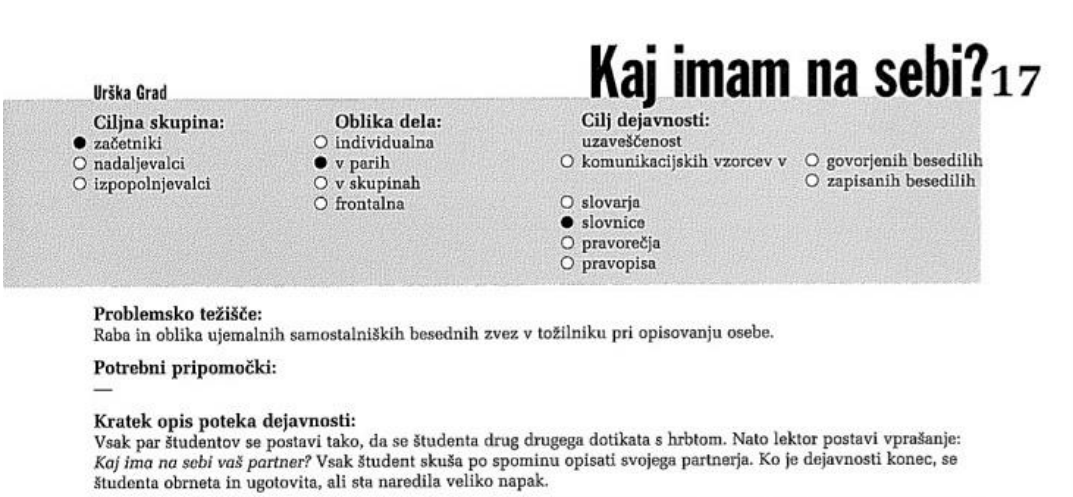


Slika 3: *Učbenik Čas za slovenščino 1*



Slika 4: Učbenik *Čas za slovenščino 2*

Za popestritev pouka je uporaben priročnik POVEJ NAPREJ (Slika 5). To je priročnik metodičnih dejavnosti za pouk slovenščine kot drugega/tujega jezika. Razdeljen je v tri sklope, glede na stopnjo uporabnikov, s svojimi vajami pa spodbuja komunikativni način učenja, in sicer individualno, v parih, skupinsko ali frontalno. Pri nastajanju priročnika so sodelovali lektorji, ki so prispevali tiste preizkušene dejavnosti, ki so se jim izkazale kot posebno uporabne pri poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika (Povej naprej, b. d.).



Kaj imam na sebi? 17

Urška Grad

Ciljna skupina:
- ● začetniki
- ○ nadaljevalci
- ○ izpopolnjevalci

Oblika dela:
- ○ individualna
- ● v parih
- ○ v skupinah
- ○ frontalna

Cilj dejavnosti:
uzaveščenost
- ○ komunikacijskih vzorcev v ○ govorjenih besedilih ○ zapisanih besedilih
- ○ slovarja
- ● slovnice
- ○ pravorečja
- ○ pravopisa

Problemsko težišče:
Raba in oblika ujemalnih samostalniških besednih zvez v tožilniku pri opisovanju osebe.

Potrebni pripomočki:
—

Kratek opis poteka dejavnosti:
Vsak par študentov se postavi tako, da se študenta drug drugega dotikata s hrbtom. Nato lektor postavi vprašanje: *Kaj ima na sebi vaš partner?* Vsak študent skuša po spominu opisati svojega partnerja. Ko je dejavnosti konec, se študenta obrneta in ugotovita, ali sta naredila veliko napak.

Slika 5: *Priročnik Povej naprej*

SLIKA JEZIKA (Slika 6) je slikovno gradivo – didaktični pripomoček v obliki kartic za učenje besedišča in jezikovnih vzorcev pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. Obsega 1882 besednih in slikovnih kartic, ki so razporejene v 18 sklopov, ki zajemajo poimenovanja osnovnih pojmov izbranega tematskega področja. Kartice so pomoč pri vseh učencih začetnikih, saj dejavnosti z njimi dinamično dopolnjujejo pouk in ponujajo veliko možnosti za usvajanje in utrjevanje že usvojenega jezikovnega znanja (Slika jezika, b. d.).



Slika 6: *Didaktično gradivo Slika jezika*

2.4 Slovenščina za tujce na daljavo

V času zaprtja šol zaradi epidemije smo morali na daljavo nadaljevati tudi s poukom slovenščine za tujce. V tem času smo celo dobili nove priseljence, kar je bilo še posebej težko, saj je bil prvi stik z učencem narejen preko video klica. Že tako ali tako je prisotna negotovost ob vključevanju v novo okolje zaradi nerazumevanja jezika, v tem primeru pa je bilo potrebno še poskrbeti za tehnični del, ki pogosto zataji že pri slovensko govorečih učencih.

Z učenci smo se srečevali preko aplikacije Teams, ki poleg video klicev omogoča tudi nalaganje dokumentov za učence. Na tak način so lahko dostopali do učbenika, ki je na voljo v pdf formatu. Učenje smo popestrili z e-gradivi, ki so na voljo. Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik je na svoji spletni strani pripravil interaktivna e-gradiva, ki jih otroci lahko sami

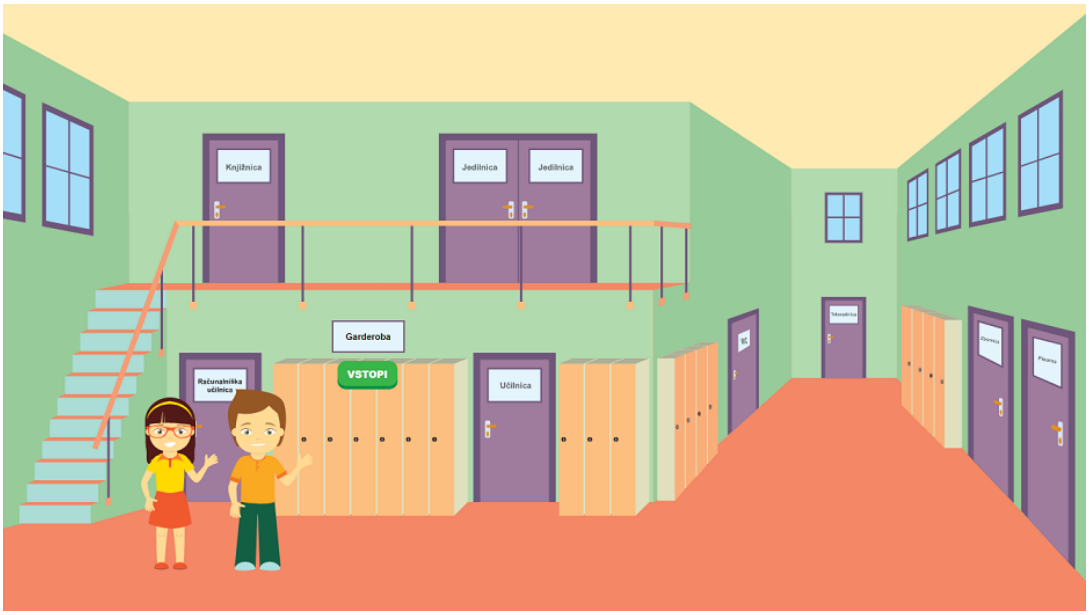
rešujejo (I/E-gradiva, b. d.). To so spletne igre za utrjevanje besedišča (Slik 7 in Slika 8). Na spletni strani http://medkulturnost.si/slikovni-slovar/#/ pa je brezplačno dostopen spletni slikovni slovar za učenje slovenščine na zabaven način (Interaktivna šola slovenščine, b. d.). Otroci s pomočjo Jakoba in Ane spoznavajo njuno šolo. Med raziskovanjem garderobe, učilnice in jedilnice spoznavajo besedišče ter se učijo uporabe slovničnih pravil (Slika 9).



Slika 7: *Spletne igrice Slika jezika*



Slika 8: *Otroški kotiček – spletni tečaj*



Slika 9: *Interaktivna šola slovenščine*

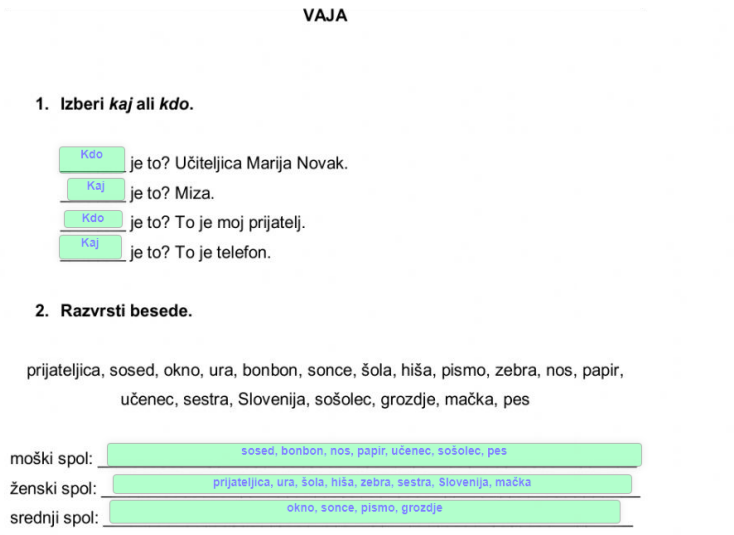
Nekaj gradiv sem sestavila tudi sama s pomočjo različnih aplikacij. Ena od takih je prosto uporabna aplikacija Kahoot!, s pomočjo katere lahko naredimo kviz za utrjevanje predelane snovi, ki ga učenci lahko rešujejo preko spletnega brskalnika ali pametnega telefona. Za odgovore lahko nastavimo časovno omejitev in točkovanje (Slika 10).

Program interaktivnih delovnih listov (Liveworksheets) nam omogoča spreminjanje učnih listov v interaktivno obliko. Nato lahko povezavo do učnega lista pošljemo učencu, ki ga reši in takoj pridobi povratno informacijo o pravilnosti odgovorov. Rešeni učni list lahko tudi pošlje učiteljici. Učenci lahko naloge rešijo na računalniku ali telefonu (Slika 11).

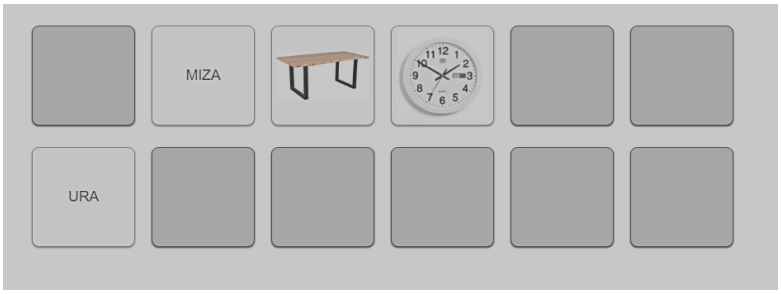
S pomočjo aplikacije LearningApps.org lahko za utrjevanje snovi izdelamo različne naloge, kot so križanka, kviz Milijonar, vislice, iskanje parov, vstavljanje besed … (Slika 12).



Slika 10: *Kviz v spletni aplikaciji Kahoot!*



Slika 11: *Interaktivni učni list, izdelan s programom Liveworksheets*



Slika 12: *Igra spomin, narejena z aplikacijo LearningApps.org*

3. Zaključek

V zadnjih letih so bili v Sloveniji postavljeni nekateri temelji izobraževanja učencev priseljencev, npr. Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007), Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012), razvitih je že veliko strategij dela z otroki, na voljo so gradiva za poučevanje, v fizični in e-obliki, vendar bo potrebno sistem še nadgraditi. Predvsem tudi v smeri izobraževanja in usposabljanja učiteljev za poučevanje slovenščine kot tujega jezika. V praksi se pogosto zgodi, da se učenec priseljenec sredi šolskega leta znajde v novem okolju, brez znanja jezika, kar je še posebej težko, če je njegov materni jezik neslovanski. Takim učencem pripadajo ure učenja slovenščine, hkrati pa so prisotni pri rednem pouku. Teh ur ni v izobilju in niso vedno v strnjeni obliki zaradi kadrovskih omejitev. Nemalokrat so s tem povezane stiske, osamljenost ali razočaranje, če je bil učenec v svojem prejšnjem okolju zelo uspešen, tu pa mora začeti znova. Dodatne izzive je na tem področju prineslo šolanje na daljavo v času epidemije, ki je odvzelo tisti pristni stik, ki ga ti učenci potrebujejo.

7. Literatura

Ferbežar I. in Pirih Svetina N. (2016). *Vključevanje v slovensko družbo. Priročnik za izvajalce izobraževalnega programa Začetna integracija priseljencev.* Pridobljeno s http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/kljuc_zip.pdf

Gradivo za najstnike (b. d.). Pridobljeno s https://centerslo.si/za-otroke/gradiva/gradivo-za-najstnike-2/

I/E-gradiva (b. d.). Pridobljeno s https://centerslo.si/za-otroke/ie-gradiva/

Interaktivna šola slovenščine (b. d.). Pridobljeno s http://medkulturnost.si/slikovni-slovar/#/

Knez, M., Klemen, M., Kern Andoljšek, D., Kralj, K. (2020). *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence*. Učni načrt. Pridobljeno s https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/04/Za%C4%8Detni-pouk-sloven%C5%A1%C4%8Dine_3.-VIO_CSDTJ.pdf

Križ kraž (b. d.). Pridobljeno s https://centerslo.si/za-otroke/gradiva/gradivo-za-neopismenjene-otroke/kriz-kraz/

Poigrajmo se slovensko (b. d.). Pridobljeno s https://www.zrss.si/izdelek/poigrajmo-se-slovensko/

Povej naprej (b. d.). Pridobljeno s https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/prirocniki-in-ucno-gradivo/povej-naprej/

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). Uradni list Republike Slovenije, št. 52/13. Pridobljeno s http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583

Predlog programa dela z otroki priseljenci v osnovnih šolah (2018). Pridobljeno s http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf

Slika *jezika* (b. d.). Pridobljeno s https://centerslo.si/za-otroke/gradiva/slika-jezika/

Uporabna gradiva za vključevanje otrok in družin priseljencev (b. d.). Pridobljeno s http://www.medkulturnost.si/gradiva/

Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (2017). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007). Uradni list Republike Slovenije, št.16/07. Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445

Kratka predstavitev avtorice

Mateja Miljković je bibliotekarka in učiteljica slovenščine na osnovni šoli n. h. Maksa Pečarja. Poleg svojega rednega dela že vrsto let poučuje slovenščino kot drugi/tuji jezik učence priseljence, za kar se je tudi dodatno izobraževala na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik. To delo prinaša vedno nove izzive, predvsem pa zavedanje, da nas drugačnost in pomoč drugim bogatita.

Strategije poučevanja angleškega jezika pri urah dodatne strokovne pomoči

English Teaching Strategies for Additional Professional Assistance Hours

Margaret Godec

OŠ Janka Kersnika Brdo
margaret.godec@guest.arnes.si

Povzetek

Znanje angleškega jezika je v današnjem času pomembna spretnost vsakega posameznika. Ker je angleščina postala del našega vsakdanjega življenja, je pomembno, da jo usvojijo tudi učenci s specifičnimi učnimi težavami. V prispevku bomo predstavili različne strategije poučevanja angleškega pouka pri urah dodatne strokovne pomoči. Natančneje bomo opisali strategije učenja zapisa besed, nepravilnih glagolov, učenja preko glasbe in predvsem preko različnih didaktičnih iger, ki so prilagojene potrebam učencev. Pri izbiri metod in oblik dela posebno pozornost posvečamo temu, da so le-te za učence zanimive, zabavne, da jim predstavljajo izziv in jih na ta način motivirajo, da pozitivno pristopajo k učenju tujega jezika.

Ključne besede: multisenzorno poučevanje, tuje jezik angleščina, učenci s specifičnimi učnimi težavami.

Abstract

Knowledge of English is an important skill of every individual nowadays. As English has become a part of our daily lives, it is important that it is also mastered by students with specific learning difficulties. In this paper, we will present different strategies for teaching English lessons in hours of additional professional help. We will describe in more detail the strategies of learning to write words, irregular verbs, learning through music and especially through various didactic games that are tailored to the needs of students. When choosing methods and forms of work, we pay special attention to the fact that they are interesting, fun for students, that they present a challenge and in this way motivate them to take a positive approach to learning a foreign language.
.
Keywords: foreign language English, multisensory teaching, students with specific learning difficulties.

1. Uvod

Za uspešno učenje vseh učencev, še posebej pa učencev s specifičnimi učnimi težavami, moramo oblikovati učno okolje, ki bo vsakemu izmed njih omogočilo, da razvije vse svoje potenciale in mu tako odpremo 'pot', da se razvije do svojih optimalnih zmožnosti.

Učenje in poučevanje mora biti prijetno, pri tem pa je ključnega pomena učno okolje. Spodbudno učno okolje je temelj vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli, saj le-ta preprečuje negativne odnose in neustrezno vedenje ter omogoča enake možnosti za vse učence. Vsakemu učencu pomaga, da se uči na njemu najustreznejši način, hkrati pa spodbudno učno okolje tudi dviga motivacijo in s tem olajša učenje in poučevanje (Jereb, 2011).

Usvojeno znanje angleškega jezika ni pomembno samo za čas, ko je učenec vključen v šolski sistem, vendar vpliva tudi na njegovo uspešnost v kasnejšem življenju pri poklicnem udejstvovanju, kjer je za opravljanje različnih poklicev potrebno znanje tujega jezika in v vsakdanjem življenju pri komunikaciji s tujci oziroma pri srečevanju z drugimi svetovnimi kulturami.

V prispevku bomo predstavili strategije poučevanja tujega jezika 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). S strategijami, ki jih bomo predstavili, diferenciramo podajanje učne snovi glede na individualne potrebe in močna področja naših učencev.

2. Kdo so učenci s specifičnimi učnimi težavami?

Lerner (1997, v Vipavc in Kavkler, 2015) navaja, da so učenci z učnimi težavami zelo raznolika skupina učencev z raznolikimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi in imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina učencev njihove starosti.

Učenci, s katerimi se najpogosteje srečujemo na urah dodatne strokovne pomoči so učenci, ki so po odločbi o usmeritvi opredeljeni kot otroci s PPPU. To so otroci, ki imajo izrazite specifične učne težave in ki so v »Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami« (Vovk-Ornik, 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.«.

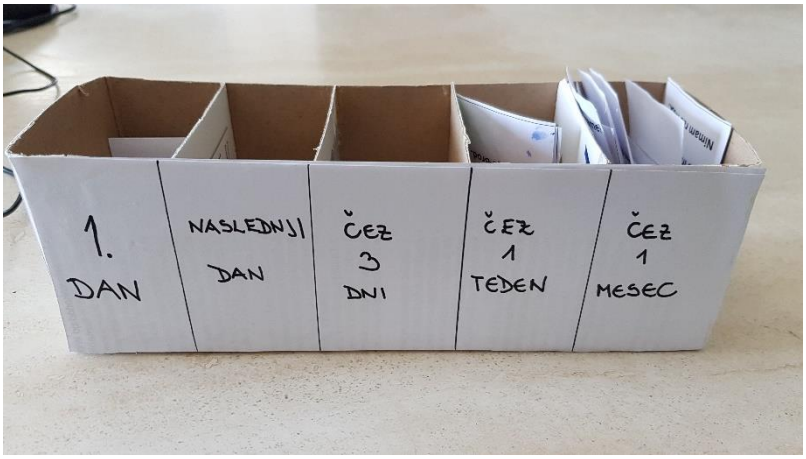
3. Strategije poučevanja angleškega jezika pri urah dodatne strokovne pomoči

Za uspešno šolsko napredovanje potrebujejo otroci s posebnimi potrebami več podpornih elementov in več postopnosti s področja posredovanja nujnih učnih vsebin, enostavnosti in kompleksnosti sporočil, konkretnosti, vključevanja več zaznavnih poti in senzoričnomotoričnih kanalov (Žgur, 2013).

Glede na teoretična izhodišča in naše praktične izkušnje, v poučevanje angleškega jezika vključujemo različne učne strategije, ki jih prilagajamo potrebam in močnim področjem naših učencev:

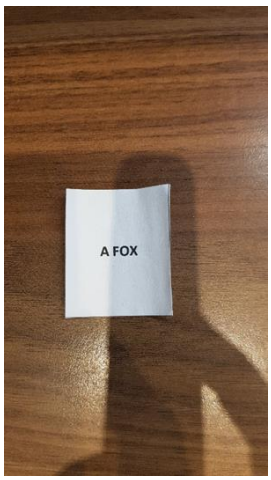
- Učenje zapisa besed

Za učenje zapisa besed izdelamo kartonasto škatlo (slika 1). Pomembno je, da ima škatla 5 »predalčkov«.



Slika 1: Učenje zapisa besed
(osebni arhiv)

Za uporabo te strategije učenja potrebujemo tudi kartice, na katere zapišemo nove besede. Na prvo stran kartice (slika 2) zapišemo slovensko različico besede, na hrbtno stran te iste kartice pa njen angleški prevod (slika 3).



Slika 2: Prva stran kartic
(osebni arhiv)



Slika 3: Hrbtna stran kartice
(osebni arhiv)

Otroku vsak dan določimo število novih besed, ki se jih bo naučil…npr. 5 ali 10. Kartice, ki se jih mora naučiti, vstavimo v prvi »predalček« škatle, na katerem piše 1. dan.

Najprej vsako izbrano besedo učenec petkrat zapiše v angleščini. Ko konča z zapisom vseh besed, ki se jih mora ta dan naučiti, jih samostojno napiše po nareku. Besede, ki jih bo zapisal pravilno, prestavimo v drugi »predalček«, kjer piše *naslednji dan*. Besede, ki jih zapiše napačno, ostanejo v prvem »predalčku«.

Naslednji dan učenec po nareku zapiše besede, ki so v drugem »predalčku«. Če jih še vedno napiše brez napake, jih prestavimo v tretji »predalček«, kjer piše *čez tri dni*. Nato vse besede, ki so v prvem »predalčku« zopet napiše petkrat in jih po tem zapisu zopet samostojno zapiše po nareku. Tudi sedaj sledimo navodilu, da se tiste besede, ki bodo zapisane pravilno, selijo v naslednji »predalček« po vrsti, tiste ki so zapisane napačno, pa ostanejo v prvem »predalčku«.

Ponavljanje besede sledi vedno istemu principu. Če učenec besedo napiše pravilno, jo prestavi v naslednji »predalček« v škatli, če jo napiše napačno jo prestavi en »predalček« nazaj (npr. iz tretjega »predalčka« v drugega).

Naš cilj pri opisani strategiji je, da učenec vse besede prestavi iz škatle.

- Učenje nepravilnih glagolov

Za učence pripravimo tabelo (tabela 1), v kateri so glagoli urejeni po barvah, pri čemer so glagoli katerih oblika se pri različnih časovnih oblikah podobno oziroma enako spreminja, obarvani z isto barvo. Tabelo učencu prvič predstavimo v 7. razredu, ko se srečajo z učenjem nepravilnih glagolov in jo nato dopolnimo v 8. in 9. razredu z novimi glagoli.

Tabela 1: Primer tabele z nepravilnimi glagoli

Glagoli, ki se POPOLNOMA SPREMENIJO			
Glagoli, ki se jim spremeni ENA ČRKA			
Glagoli, ki dobijo končnico –AUGHT ali –OUGHT			
Glagoli, ki dobijo na koncu črko T			
Glagoli, ki dobijo na koncu črko D			
Glagoli, ki se SKRAJŠAJO			
Glagoli, ki ostanejo ENAKI			
Glagoli, ki dobijo - OO			
Glagoli, kjer se dolgi i spremeni v –OU-			
	OSNOVNI GLAGOL	**PAST SIMPLE**	**PREVOD**
1	**be**	was / were	biti
2	**break**	broke	zlomiti, razbiti
3	**become**	became	postati
4	**begin**	began	začeti
5	**catch**	caught	ujeti
6	**think**	thought	misliti
7	**build**	built	(z)graditi
8	**feel**	felt	Čutiti, počutiti se
9	**sell**	sold	prodati
10	**tell**	told	povedati
11	**choose**	chose	izbrati
22	**hide**	hid	skriti
13	**put**	put	položiti
14	**read**	read	brati, prebrati
15	**stand**	stood	stati
16	**take**	took	vzeti
17	**find**	found	Najti; zdeti se

- Učenje preko glasbe

Učenci se hitreje in učinkoviteje naučijo novega besedišča, če se z njim srečajo v obliki različnih pesmi. Zato predvsem pri učenju angleščine mlajših učencev (od 1. do 5. razreda) za učenje in utrjevanje besedišča uporabimo različne pesmi in izštevanke, ki so dostopne preko 'You tube kanala' ali pa si jih izmislimo sami.

- Učenje preko igre

Števila do 10 oziroma 20 se učimo z igranjem 'ristanca' (slika 4). Preko omenjene igre učenci spoznajo in utrdijo tudi barve. Igra poteka tako, da ko skočijo na posamezen kvadrat, glasno poimenujejo številko, ki je zapisana na kvadratu ali poimenujejo barvo, s katero je pobarvan kvadrat na katerem učenec stoji.



Slika 4: Ristanc
(osebni arhiv)

Besedišče utrjujemo tudi z igro pantomime. Pri tej igri učenci brez besed in s telesom pokažejo različne prostore v hiši, predmete v hiši, živali ali rastline, sošolci pa ugibajo, kaj učenec ponazarja. S pantomimo nadaljuje učenec, ki je uganil, kaj njegov sošolec prikazuje.

Zelo zanimiva igra za učence so tudi 'vislice'. Z učenci jo igramo tako, da na tablo narišemo črtice, ki predstavljajo črke besede, ki jo morajo učenci najti. Učenci ugibajo črke angleške abecede, pri čemer pravilne zapišemo na njihovo mesto, za napačne pa rišemo poteze, s katerimi rišemo dogovorjeno sliko, ki pomeni konec igre. Na tak način učenci ne utrjujejo samo pravilnega zapisa besed, vendar utrjujejo tudi svoje znanje angleške abecede.

Novo besedišče z učenci vadimo tudi s podajanjem žogice. Igra poteka tako, da se z učenci postavimo v krog. Učitelj prvi izreče angleško besedo z nabora novega besedišča (na primer jabolko, če se usvaja besedišče s področja sadja) in vrže žogico enemu učencu. Ta učenec ponovi učiteljevo besedo in doda novo besedo. Nato učenec vrže žogico drugemu učencu. Ta učenec ponovi besedo učitelja, prvega učenca in doda novo besedo. Igra se nadaljuje, dokler kakšen izmed učencev ne naredi napake.

Učenci radi igrajo tudi igro 'I spy with my little eye...'. Igro prične učitelj tako, da izgovori 'I spy with my little eye something beginning with r.' Učenci nato ugibajo katero besedo, ki se prične s črko r, si je učitelj izbral. Učenec, ki ugane učiteljevo besedo, nadaljuje igro z novo črko.

Pri učenju novega besedišča pogosto uporabljamo njihov slikovni prikaz. Ko učencem novo besedišče predstavimo, lahko za utrjevanje le-tega igramo igro ugibanja. Igra poteka tako, da učitelj za hrbet skrije eno kartico, učenci pa s postavljanjem vprašanj ugibajo, kaj je na njej. Učenec, ki ugane kaj je na kartici, nadaljuje igro tako, da sam skrije naslednjo kartico za hrbet.

Priljubljena igra je tudi 'bingo', ko učenec na listu, na katerem ima zapisan niz petih števil, išče števila, ki jih učitelj naključno izžreba.

Na spletni strani www.wordwall.net oblikujemo različne igre, kot so kolo sreče, spomin, iskanje parov, odpiranje kart. S pomočjo teh iger učenci utrjujejo besedišče in si pri zapomnitvi le-tega pomagajo s slikovnimi prikazi novih pojmov.

V času šolanja na daljavo, smo iskali različne predmete, sadje ali zelenjavo po hiši. Učenec je poiskal željeni predmet in ga pokazal pred kamero, ostali učenci pa so ga poskušali pravilno poimenovati.

4. Zaključek

Učence pri doseganju dobrih učnih dosežkov poleg primanjkljajev na učnem področju, pomembno ovira tudi njihov negativni odnos do angleškega jezika, strah pred neuspehom in nezaupanje v lastne sposobnosti (Žakelj in Valenčič Zuljan, 2015). Zato je pomembno, da pri vsaki učni strategiji, ki jo izberemo za poučevanje in učenje, izhajamo iz njihovih individualnih potreb, predznanj in močnih področij. Ker vedno poskušamo izhajati iz vsakdanjih situacij in jim omogočiti konkretne izkušnje, je njihovo pomnjenje nove učne snovi kakovostnejše in dolgotrajnejše. Pri tem jim moramo omogočiti, da uporabijo ustrezne pripomočke, saj jim s tem dovolimo, da pridejo do pravilne rešitve po njim lastni metodi. Če bomo učencem pri učenju angleščine oblikovali spodbudno učno okolje, jim bomo na ta način tudi povečali njihovo motivacijo za učenje jezika.

Zaradi vse večjega vpliva globalizacije, se prisotnost tujih kultur in tujih jezikov pojavlja na vseh ravneh družbe. Ravno iz tega razloga je še toliko bolj pomembno, da naše učence opolnomočimo na področju znanja tujih jezikov in jim pomagamo, da prevzemajo aktivno vlogo v družbi.

Spoznanja predstavljena v prispevku, so lahko v pomoč izvajalcem učne ali dodatne strokovne pomoči in drugim pedagogom, pri oblikovanju pedagoškega procesa, ki bo pozitivno vplival na učenčevo usvajanje in rabo tujega jezika v času šolanja in kasneje v njihovem vsakdanjem življenju.

5. Literatura

Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami V *S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.). Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme* (str. 68-79). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vipavc, J. in Kavkler, M. (2015). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami pri matematiki. V M. Kavkler in M. Košak Babuder (ur.). *Težave pri učenju matematike: strategije za izboljšanje razumevanja in učnih dosežkov učencev* (str. 9-23). Ljubljana : Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

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

Žakelj, A. in Valenčič Zuljan, M. (2015). *Učenci z učnimi težavami pri matematiki : prepoznavanje učnih težav in model pomoči*. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žgur, E. (2013). *Dimenzije učenja pri izobraževanju učencev s posebnimi potrebami.* Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 11(2), 55-70.

Kratka predstavitev avtorice

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.

Medpredmetno povezovanje pri pouku tujih jezikov

Cross-curricular Language Learning

Ingrid Škofic

OŠ Orehek Kranj
ingrid.skofic@osorehek.si

Povzetek

Poznavanje tujih jezikov in jezikovna raznolikost sta pomembni orodji za doseganje boljšega medkulturnega razumevanja. Tuji jeziki odpirajo vrata v svet: z novimi znanji si ljudje širijo obzorja, spoznavajo tuje ljudi, navade in kulture, izboljšujejo povezave v komunikaciji in medkulturnem okolju. Pri učnem procesu je zelo pomembno povezovanje jezikov med seboj. Tako se ustvarijo nove povezave, ki pripomorejo k hitrejšem pomnjenju novega besedišča. V okviru Evropskega dneva jezikov, ki poteka 26. septembra, so učenci v delavnicah povezovali znanje angleščine, nemščine, francoščine in španščine. Osredotočili so se na več tematskih sklopov: besede, ki podobno zvenijo v tujih jezikih, lomilce jezikov, najdaljše besede, palindrome, izraze za kulinarične posebnosti, turistične zanimivosti Velike Britanije, Nemčije, Francije in Španije ter na prevode slovenske himne. Cilj delavnic je bil, da učenci s sodelovalnim učenjem pridejo do ugotovitev, kako podobni ali različni so si jeziki med seboj ter aktivirajo oz. razširijo že naučeno znanje.

Ključne besede: aktivna vloga učencev, medpredmetno povezovanje, sodelovalno učenje, timsko delo, tuji jeziki.

Abstract

Knowledge of foreign languages and linguistic diversity are an important tool for obtaining a better intercultural understanding. Foreign languages are a doorway to new worlds: new skills enable to expand one's horizons, meet foreign people, their customs and traditions, and to strengthen the bonds in communication and intercultural environment. Cross-curricular language learning during the process of learning is very important. Consequently, these newly established connections help individuals to memorize new vocabulary in a faster way. Within the frame of the European Day of Languages, which is celebrated on 26th September, pupils interlinked their knowledge of English, German, French and Spanish in various workshops. They focused on many topics: words that sound similar in different foreign languages, tongue twisters, the longest words and palindromes, vocabulary for culinary specialities, tourist attractions of Great Britain, Germany, France and Spain, and the translations of the Slovenian anthem. The main objective of these workshops was to reach a conclusion through the collaborative leaning, to find out how similar or different the languages are, and to activate and expand the knowledge they have already gained.

Keywords: active role of students, collaborative learning, cross-curricular language learning, foreign languages, team work.

1. Uvod

Večina učencev se v osnovni šoli že zelo zgodaj sreča s prvim tujim jezikom, najpogosteje je to angleščina. V drugi triadi pa si učenci lahko izberejo dodatni tuji jezik, naj bo to nemščina, francoščina, španščina, idr. Zelo pomembno je, da učitelj otrokom pokaže povezave med določenimi tujimi jeziki, saj tako aktivira že naučeno znanje in spodbuja k širšemu razmišljanju izven okvirjev le enega tujega jezika. V nadaljevanju so opisani konkretni primeri povezovanja angleščine, nemščine, španščine in francoščine. Delavnice so bile izvedene v sklopu izbirnih predmetov, sodelovali so učenci različnih starostnih skupin.

2. Medpredmetne povezave

Pot od popredmetenega znanja k povezanemu je zahtevna in postopna. Povezave se večinoma ne zgodijo same od sebe, zato je učiteljeva naloga, da jih pri učencih spodbudi. Le tako bo učinek učenja boljši, učiteljevo delo pa bolj učinkovito (Pavlič Škerjanc, 2013). V nadaljevanju Pavlič Škerjanc dodaja, da je povezovanje nujni pogoj za kakovostno znanje. Če se pouk izvaja povezano, se zveča njegova učinkovitost: učenci bolje razumejo, si lažje zapomnijo in manj pozabljajo. Manj je ponavljanja, neuspehov in popravljanja, s povezavami pa se ustvarja več spominskih sidrišč. Sicherl-Kafol (2008) opisuje medpredmetno povezovanje kot celosten didaktični pristop, kar pomeni horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, vsebin in učnih spretnosti. Izkušnje kažejo, da imajo učenci pri medpredmetnem povezovanju večjo motivacijo in interes, poglabljajo razumevanje in uporabo znanja z različnih predmetnih področij, dosegajo boljši učni uspeh ter imajo boljši priklic učnega gradiva (Sicherl-Kafol, 2008). Različne avtorice (Volk, Štemberger, Sila, Kovač, 2020) navajajo, da so sposobnosti videnja povezav, reševanje problemov z vidika različnih perspektiv in vključevanje informacij z različnih področij ključni za življenje v hitro spreminjajoči se družbi. Pri tem učitelji in vzgojitelji niso le posredniki znanja, ampak tudi pomembni soustvarjalci dinamičnega učnega procesa, v katerem skupaj z učenci soustvarjajo znanje.

3. Izvedba in opis jezikovnih delavnic

V delavnicah so sodelovali učenci, ki se poleg angleščine učijo še enega tujega jezika (nemščino, španščino ali francoščino). Ob mednarodnem dnevu jezikov smo pri pouku izbirnih predmetov raziskovali različna tematska področja. Poudarek je bil na timskem delu, sodelovalnem učenju ter iskanju jezikovnih povezav, naj bodo to podobnosti ali razlike med tujimi jeziki in kulturami. Delo je potekalo v majhnih skupinah, kjer smo s pomočjo pogovora, skupnega načrtovanja in izmenjave učnega gradiva prišli do končnega rezultata. Sodelovalno učenje je opredeljeno kot učenje v majhnih skupinah, kjer je delo oblikovano tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju, pomaga pa tudi drugim, da dosežejo vsi kar najboljše rezultate, pri tem pa ima osrednjo vlogo interakcija v skupini (Peklaj, 2001).

3.1.Delavnica »Podobne in različne besede«

Skupina je bila sestavljena iz učencev, ki se poleg angleščine učijo tudi nemško, špansko ali francosko. Iskali smo izraze, ki v tujih jezikih podobno zvenijo, in jih primerjali med seboj. Primerjanje je miselni proces ugotavljanja in opisovanja podobnosti ali razlik med dvema ali več elementi, omogoča nam tudi oblikovanje novih spoznanj (Kompare, Rupnik Vec, 2016). Proces primerjanja poteka skozi korake. Kompare in Rupnik Vec (2016) predlagata, da učitelj

učence usmerja z vprašanji: kaj primerjamo, po katerih značilnostih oz. kriterijih bomo primerjali, v čem so si primerjani elementi podobno in v čem različni.

Pri tej delavnici je do izraza prišlo dejstvo, kako pomembno je medsebojno sodelovanje. Vsak posameznik je bil namreč pomemben za končni rezultat oziroma za doseganje skupnega cilja. Potrebna je bila skrbna priprava, pogovor ter izmenjava idej. Z medsebojno interakcijo so učenci prišli do ugotovitev, kako podobni so si v določeni meri jeziki med seboj. Ugotovili so, da prihaja do razlik v zapisu ali izgovorjavi, lahko pa je izraz celo enak (Slika 1). Včasih ima nek jezik popolnoma drugačen izraz od ostalih treh, kot v primeru: *die Toilette* (nemško), *toilette* (francosko), *toilet* (angleško), *el baño* (špansko) ali *die Banane* (nemško), *banane* (francosko), *banana* (angleško), *el plátano* (špansko). V določenih primerih je zapis v vseh štirih jezikih enak (npr. pri izrazu za golf ali radio) ali pa prihaja do zelo majhnih razlik: *der Tennis* (nemško), *tennis* (francosko), *tennis* (angleško), *tenis* (špansko). Predvsem pa sta zanimiva izraza za morje: *das Meer/die See* (nemško), *la mer* (francosko), *the sea* (angleško), *el mar* (špansko) in knjigo: *das Buch* (nemško), *liure* (francosko), *book* (angleško), *el libro* (španško). V teh primerih na eni strani opazimo povezanost romanskih, na drugi strani pa germanskih jezikov. Omeniti je potrebno tudi ugotovitev, da Nemci poznajo dva izraza za morje: *das Meer*, ki ustreza francoskemu *la mer* oz. španskemu *el mar*, ter izraz *die See*, ki je podoben angleškemu izrazu *sea* (Slika 1). Učenci so s pomočjo slovarjev delali samostojno in z medsebojnim sodelovanjem. V analizi dela je bilo opaženo, da so učenci v večini primerov ob besedah pozabili zapisati člen. To je morda posledica jezikovne razlike – slovenščina namreč ne pozna člena, medtem ko se v angleščini uporablja *the*, v nemščini pa se člen deli glede na spol besede na *der, die, das* (poznajo tri spole, enako kot je v slovenščini). V španščini ter francoščini poznajo dva spola *el, la* oziroma *le, la*. Po končani delavnici smo pri analizi dela ugotovili tudi, da obstaja povezanost pri določnem členu germanske jezikovne skupine *(the* oziroma *der, die, das*) ter romanske jezikovne skupine *(el, la* oziroma *le, la*).



Slika 1: Plakat izrazov v tujih jezikih

3.2.Delavnica »Lomilci jezikov, palindromi in najdaljše besede«

Delavnica je bila razdeljena na tri področja: v prvem na iskanje najdaljših besed v izbranem tujem jeziku, v drugem na iskanje lomilcev jezika in nenazadnje na iskanje palindromov (Slika 2). Ugotovili smo, da ima najdaljšo besedo nemščina (67 črk), ki ima veliko zelo dolgih in težko

izgovorljivih besed. Tudi prevod take besede ni enostaven, saj ima nemščina tako imenovane sestavljene besede (Zusammengesetzte Wörter), ki jih v slovenščino prevedemo z opisom zložene besede.

Lomilci jezika so stavki ali besedne zveze, ki jih težko izgovorimo. Primer: *Pešec gre čez cestišče*. V tujih jezikih smo poiskali nekaj težko izgovorljivih besed ali fraz in ugotovili, da lomilci jezikov temeljijo na zelo podobnih fonemih (npr. c, č, š) in da se ob hitrem izgovarjanju ali ponavljanju hitreje zmotimo.

Palindromi so besede ali fraze, ki se z obeh strani berejo enako. Primer v slovenščini: *cepec* ali *Perica reže raci rep*. Ob branju nazaj smo ugotovili, da se presledki včasih ne upoštevajo oziroma so drugače postavljeni. Taki stavki pogosto tudi nimajo velikega smisla.



Slika 2: Plakat najdaljših besed, lomilcev jezika in palindromov

3.3.Delavnica »Kulturne znamenitosti«

Slika 3 prikazuje kulturne znamenitosti in raznolikost tujih dežel. Spoznavali smo predvsem turistične zanimivosti, kot npr. *Tour Eiffel, Arc de Triomphe* v Franciji, *Berliner Mauer, Neuschwanstein Schloss* v Nemčiji, *Sagrada Familia, flamenco, Camino de Santiago* v Španiji, *Big Ben, Stonehenge* v Angliji ipd. Na spletu smo poiskali videoposnetke na določeno temo ter tudi slike, ki smo jih vključili v plakat.



Slika 3: Plakat znamenitosti Francije, Nemčije, Španije in Anglije

3.4.Delavnica »Kulinarične značilnosti«

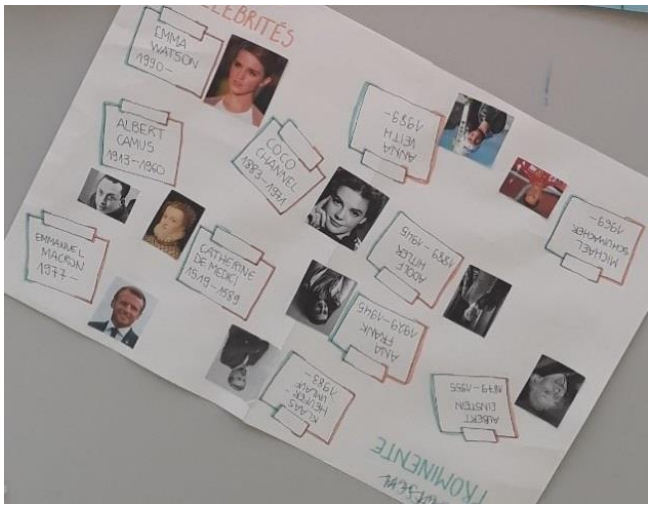
Vsaka dežela slovi tudi po kulinaričnih posebnostih. Slika 4 prikazuje značilne francoske, nemške, španske in angleške jedi. Francija poleg slavnih baget in rogljičkov slovi po odličnih sirih, ribah, polžih, svežih zeliščih, vinu in seveda sladicah kot npr. tarte tatin, makroni ali čokoladni mousse. Ugotovili smo, da v Nemčiji poznajo več kot 1500 vrst klobas, med njimi so najbolj poznane bela klobasa, pečenica in *Currywurst* ter več kot 5000 vrst piva, med sladicami pa sta najbolj poznani nemška torta »črni gozdiček« *(Schwarzwälder Kirschtorte)* in avstrijska »*sacher«* torta. Za špansko govoreče področje so značilne *tortilla, paella* in *sangria,* za angleško govoreče področje pa *fish and chips* ter kravica *(black pudding).*



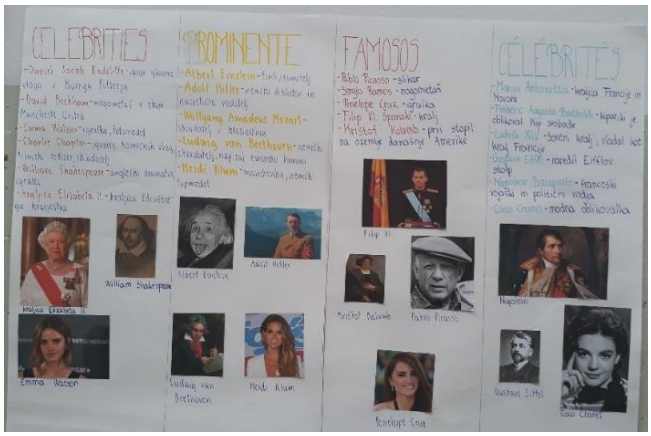
Slika 4: Plakat kulinaričnih posebnosti

3.5.Delavnica »Znane osebe in znamke«

Sliki 5 in 6 prikazujeta znane osebe s področja znanosti, zgodovine, filma, športa, umetnosti in glasbe. Na Sliki 7 so predstavljene blagovne znamke, ki prihajajo iz angleško, špansko, nemško in francosko govorečih dežel.



Slika 5: Plakat znanih tujih oseb



Slika 6: Plakat znanih tujih oseb



Slika 7: Plakat znanih tujih blagovnih znamk

3.6.Delavnica »Zdravljica v tujih jezikih«

Slika 8 prikazuje, kako slovenska himna izgleda v tujih jezikih. Na spletu smo poiskali prevode in prisluhnili tudi zvočnim posnetkom. Ker gre za likovno pesem (carmen figuratum), je pesem tudi v drugih jezikih zapisana v obliki vinske kupice.



Slika 8: Plakat Zdravljice v tujih jezikih

4. Zaključek

Medpredmetno povezovanje tujih jezikov bistveno pripomore k večji učinkovitosti učenja tujih jezikov. Učenci si lažje in hitreje zapomnijo besede, ki podobno zvenijo. Delo v delavnicah in raziskovanje različnih tem je pri učencih vzbudilo zanimanje za odkrivanje novega, poglabljanje razumevanja in višjo stopnjo motivacije, o čemer piše tudi Sicherl-Kafol (2008). V današnjem večkulturnem in mnogojezičnem svetu je znanje tujih jezikov bistvenega pomena. Kot učitelji imamo možnost, da učencem širimo obzorja in jim pokažemo pot do povezovanja tujih jezikov. Kot navaja Pavlič Škerjanc (2013) je učiteljeva naloga pomagati učencem, da lažje najdejo povezave med različnimi področji. Z medpredmetnim povezovanjem tujih jezikov lahko na ustvarjalen način razvijamo znanje, veščine in razumevanje, hkrati pa spodbujamo k učenju z medsebojno povezanimi temami. Več kot se pri učencih tvori umskih povezav, bolje se učijo in hranijo informacije. Nenazadnje pa je pomembno tudi dejstvo, da so učenci z medsebojnim sodelovanjem bolj učinkoviti na poti do skupnega cilja.

5. Literatura

Kompare, M., Rupnik Vec, C. (2016). Kako spodbujati razvoj mišljenja. V Nagode, A., Novoselec, P. (ur.), *Učimo učence primerjati: ugotavljati in opisovati podobnosti in razlike*. (101-111). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Pavlič Škerjanc, K. (2013). *Obogateno učenje tujih jezikov – jezikovne povezave*. Pridobljeno s https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/outj2/04_usposabljanja/04-2_GRADIVA%20ZRS%C5%A0/Gradiva_KPavli%C4%8D%C5%A0kerjanc_PPT/01_jezikovne povezave_kp%C5%A1kerjanc.pdf

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

Sicherl-Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta, 18-19 (november)*, 7-9.

Volk, M., Štemberger, T., Sila, A., Kovač, N. (2020). *Medpredmetno povezovanje, pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Koper: Univerza na Primorskem.

Kratka predstavitev avtorja

Ingrid Škofic je učiteljica nemščine in španščine. Kot izbirni predmet poučuje nemščino in španščino v zadnji triadi na OŠ Orehek Kranj in OŠ Šenčur, nemščino pa tudi kot neobvezni izbirni jezik za učence od 4. do 6. razreda, najmlajše učence pa poučuje tuje jezike v sklopu jezikovnih uric.

Vrednost mednarodnih projektov v učnem procesu

The Value of International Projects in the Learning Process

Jasmina Gojčič

OŠ Dobrna
jasmina.gojcic@os-dobrna.si

Povzetek

Poučevanje tujega jezika v 21. stoletju zahteva od učitelja inovativne pristope in metode dela. Učenci morajo pridobiti ne le jezikovno znanje, temveč usvojiti tudi ključne kompetence, ki so potrebne tako za učni kot tudi osebnostni razvoj posameznika. Z mednarodnimi projekti krepimo željo po učenju tujih jezikov, hkrati pa mednarodno sodelovanje utrjuje kakovost izobraževanja in odprtost izobraževalnega sistema. V članku je najprej predstavljen pojem projektnega dela, nato pa sodelovanje učencev v projektih eTwinning, ki spodbujajo učence k sodelovalnemu učenju, razvijanju različnih veščin in ključnih kompetenc za življenje. Članek torej osvetljuje mednarodne projekte kot način pridobivanja dragocenih izkušenj, ki učencem pomagajo pri soočanju z izzivi sodobnega časa.

Ključne besede: bogate izkušnje, eTwinning, kompetence, mednarodni projekt, projekt, projektno sodelovanje.

Abstract

Foreign language teaching in the 21st century requires the teacher to use innovative approaches and methods of work. Students must not only acquire language skills, but also gain key competences needed for both the learning and personal development of an individual. By taking part in international projects, we strengthen the desire to learn foreign languages, while at the same time international cooperation enhances the quality of education and the openness of the education system. At the beginning the author explains the concept of a project work and then describes participation of students in e-Twinning projects, which encourage students to take part in collaborative learning as well as to develop various skills and key life competences. The article thus presents international projects as a means of gaining valuable experience which helps students face the challenges of modern times.

Keywords: collaboration, eTwinning, competences, international project,, project, rich experiences.

1. Uvod

Svet, v katerem živimo, se hitro spreminja; priča smo skokovitemu razvoju sodobne informacijske tehnologije, ki ima velik vpliv na način življenja in na način poučevanja, zato se posledično od pedagoških delavcev pričakuje, da bomo pouk oplemenitili še z inovativnimi pristopi poučevanja. Svet pa ne poganja tehnologija, temveč znanje in želja ljudi, zato je ključno, da vsa znanja koristno uporabimo.

Profesionalni razvoj ne pomeni le sodelovanja na organiziranih izobraževalnih seminarjih, razumeti ga je potrebno v smislu sprememb, ki se zgodijo v razmišljanju in praksi ljudi in prinašajo pozitivne spremembe za učence. Spodbujati mora zavezanost trajnostni osebni in

profesionalni rasti. Z besedami Benjamina Brittna: »Učenje je kot veslanje proti toku. Če se ustaviš, pričneš drseti nazaj.« (Bubb in Earley, 2010, cit. po Bubb, 2013).

Kunc (2016) pravi, da se mora učitelj zavedati pomena vseživljenjskega izobraževanja in profesionalnega razvoja, da lahko pri učencih razvije kompetence, potrebne za njihovo pot v življenju.

«Še vedno trdim, da poučevanja ne moremo skrčiti na tehniko, kakor tudi, da je dobro poučevanje vedno in v svojem temelju skupnostno. Skupnost (ali povezanost) je temelj dobrega poučevanja, toda različni učitelji z različnimi talenti na presenetljivo različne načine in z različnimi metodami ustvarjajo skupnost. » (Palmer, 2001, str. 105).

Za uspešen vzgojno-izobraževalni proces mora zato učitelj poskrbeti za lasten profesionalni razvoj, slediti novim trendom in jih vpeljevati v svoje delo. Sposobni moramo biti, da razvijemo lastne strokovne in komunikacijske kompetence, ki temeljijo na medkulturnem dialogu.

2. Projektno delo

Projektno učno delo sodi med tiste postopke učenja, ki temeljijo na izkustvenem učenju in spodbujajo učenca k aktivnemu učenju. Namesto učenja po posameznih temah se poudarja seznanjanje učencev s celotnim postopkom od ideje do končnega izdelka. (Glogovec, Novak, Žužej, 2009).

2.1 Projekt

Projekt je definiran kot začasno prizadevanje s ciljem ustvariti edinstven proizvod, storitev ali rezultat. (Project Management Institute, 2000).

»Sanje so lepe. Sanje niso projekt. Volja uresničiti sanje je odločitev za akcijo. Akcija, ki sanje uresniči, je projekt. Vsak projekt je enkratna in časovno omejena organizacijska tvorba, ki ima svoj začetek in konec, ko so doseženi zastavljeni cilji.« (Atlagič idr., 2006, str. 22).

2.2 Razvoj ključnih kompetenc

Pouk tujega jezika pripomore k večjezičnosti in razumevanju večkulturnosti v lastnem in tujem okolju. Po učnem načrtu (Adrin, Eržen, Kogoj in Lesničar, 2016) je angleščina sredstvo za sporazumevanje, za medsebojno razumevanje in povezovanje kompetenc ter učnih vsebin med različnimi predmeti.

«Znanje jezikov omogoča medkulturni dialog in spodbuja pripravljenost na sobivanje in medsebojno spoštovanje,» pravijo avtorice interaktivnega učnega načrta (2016), ki med drugimi omenjajo naslednje ključne kompetence:

- sporazumevanje v maternem oziroma v prvem jeziku,
- sporazumevanje v tujih jezikih,
- zmožnosti za pridobivanje novih znanj − učenje učenja,
- digitalna pismenost,

− samoiniciativnost in podjetnost,

− socialne in državljanske kompetence,

− (med)kulturna kompetenca in (med)kulturna zavest.

S sodelovanjem v projektu učenci nadgrajujejo jezikovno znanje, obenem pa razvijajo ključne kompetence 21. stoletja, ki niso potrebne le za učni razvoj posameznika, temveč tudi za njegov osebnostni razvoj. Sem sodijo kritično razmišljanje, ustvarjalnost, sodelovanje in komunikacija. Učenci torej s projektnim delom razvijajo velik nabor ključnih kompetenc in veščin, med katerimi je potrebno izpostaviti :

- Sporazumevanje v tujem jeziku: učenci z uporabo digitalnega gradiva v tujem jeziku razvijajo sposobnost izražanja v ustni in pisni obliki.
- Digitalna pismenost − z uporabo digitalnih spletnih orodij se učenci učijo varne uporabe tehnologij.
- (Med)kulturna kompetenca in (med)kulturna zavest − učenci se učijo sodelovati z drugimi in sprejemati njihovo drugačnost.
- Zmožnosti za pridobivanje novih znanj − učenje učenja: učenci razvijajo zanimanje za učenje sosedskih in tujih jezikov v šoli in izven nje.

2.3 Vloga učitelja in učencev pri projektnem delu

Dejstvo, da vsi udeleženci projekt izvajajo skupaj (Slika 1), projektno delo diferencira od tradicionalnega pouka. Pri projektnem delu učitelj ne more nastopati kot avtoritativna oseba, s tem postane tudi frontalna učna oblika skoraj neprimerna, komunikacija med učencem in učiteljem pa poteka dvosmerno.

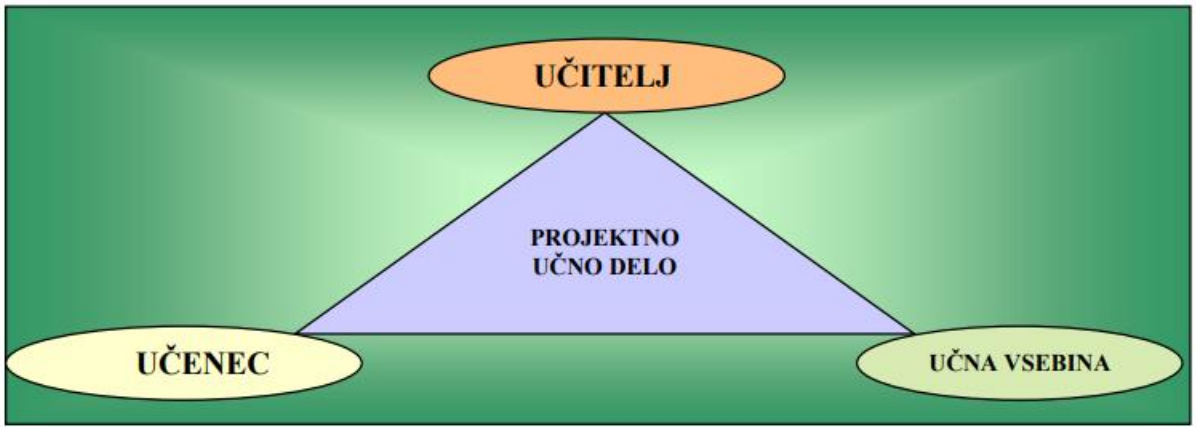
Učitelj koordinira celotni potek dela, učence spodbuja, jih usmerja, se prilagaja novim okoliščinam in je v sodelovanju z učenci enakopraven. Atlagič idr. (2016, str. 12) navajajo, da so pomembne značilnosti učitelja kot udeleženca v projektnem delu: « … zaupanje, odprtost, doslednost, optimizem, izžarevanje energije, samospoštovanje.».

Učenec je od začetka do konca ključni izvajalec aktivnosti, ki jih je v sodelovanju z njimi določil učitelj na začetku izvajanja projekta.

»Učenci pa se samostojno učijo ob posredni učiteljevi pomoči:

- opazujejo neki pojav,
- zbirajo potrebne podatke,
- raziskujejo, rešujejo probleme,
- izvajajo neko praktično aktivnost ipd..« (Projektno učno delo III: od ideje do izdelka, str. 2).

Lastna aktivnost učence tako vodi do novih rešitev in znanj.



Slika 1: Didaktični sistem pri projektnem učnem delu (pridobljeno s: http://www.zptu.si/data/b8pud.pdf).

Kendall in Rollins kot ključne dejavnike za uspeh projekta navajata motiviranost za doseganje cilja, potrebo po pravih ljudeh, pravih orodjih in pravem znanju. (Kendall in Rollins, 2003).

3. eTwinning

«Portal eTwinning je virtualna večjezična skupnost šol in vrtcev, ki omogoča hitro in varno vzpostavitev mednarodnih, virtualnih stikov z Evropo in širše.» (eTwinning, b.d.). eTwinning je akcija programa Erasmus+, ki jo usklajuje Evropsko šolsko omrežje v imenu Evropske komisije. Začetki eTwinninga so temeljili na iskanju partnerskih šol, po petih letih pa se je iz te ideje razvila raznovrstna skupnost poučevanja in učenja.

Glavno orodje je eTwinning portal, ki omogoča uporabo številnih orodij za projektno delo, povezovanje, sodelovanje, razvijanje projektov in izmenjavo izkušenj. Ta portal je večjezičen in nudi varno delovno okolje za pedagoške delavce in učence. Vsak prijavljen projekt ima svojo TwinSpace spletno učilnico, kjer ustvarjajo učitelji, predvsem pa je ta prostor namenjen učencem, ki sodelujejo v mednarodnih skupinah, se učijo timskega dela in se virtualno srečujejo.

3.1 Prednosti eTwinning portala in eTwinning projektov

eTwinning portal podpira in spodbuja uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij v izobraževanju v vrtcih ter osnovnih in srednjih šolah.
Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije in možnost uporabe interneta omogoča komunikacijo z resničnimi ljudmi.

Vsak ima možnost strokovno napredovati, saj eTwinning nudi več vrst profesionalnega razvoja, kot so:

- spletna strokovna izpopolnjevanja,
- spletna usposabljanja v obliki izobraževalnih dogodkov, spletnih seminarjev in tečajev,
- izpopolnjevanja z osebno udeležbo ter vzajemno učenje.

eTwinning je inovativna možnost za popestritev učnih ur in spoznavanja jezika ter kultur na malo drugačen in zanimiv način.

3.2 Lastne izkušnje v sodelovanju v eTwinning projektih

V eTwinning projektih mora biti zelo jasno določen postopek komuniciranja in izmenjave informacij med učitelji in učenci, ki sodelujejo v projektu. Za dobro izvedbo projekta moramo imeti jasno predstavo, kaj želimo s projektom doseči. Potrebujemo jasno zastavljen cilj projekta, ki si ga zastavimo že pred pripravo in zagonom projekta**.** Tako je bilo tudi v primeru projektnega dela, ki smo ga izvedli na naši šoli.

Moje delo izhaja iz prepričanja, da potrebujejo učenci pri učenju tujega jezika tudi stike z vrstniki iz drugih držav; avtentično komunikacijo v tujem jeziku in spoznavanje različnih kultur, zato smo se odločili, da v šolski kurikulum vključimo sodelovanje v mednarodnem projektu. Razvoj kompetenc, ki so z učnim načrtom predvidene za različne predmete, mora biti jasen strateški cilj projekta.

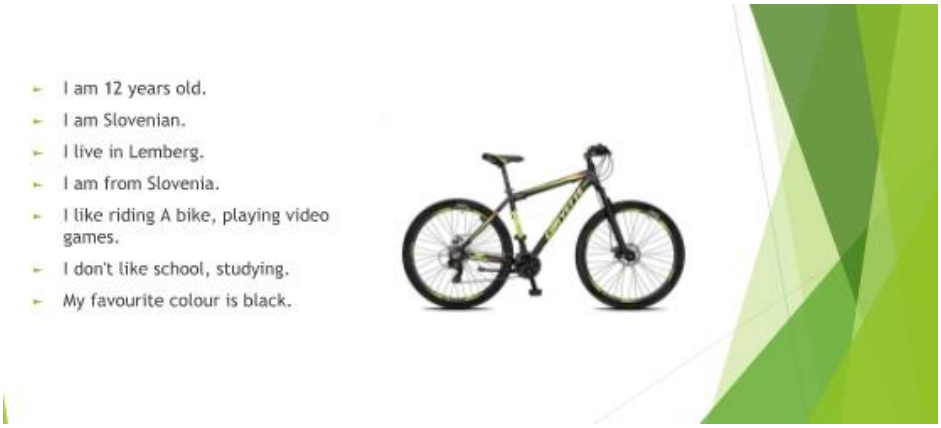
3.3 eTwinning projekt My Christmas − Your Christmas

Mednarodni eTwinning projekt My Christmas − Your Christmas je na naši šoli potekal od septembra do decembra, sodelovali pa smo z 11 partnerskimi šolami iz 8 evropskih držav, to so Poljska, Češka, Portugalska, Hrvaška, Francija, Italija, Turčija in Romunija.

Namen projekta je bil učence seznaniti z različnimi načini praznovanja božiča v drugih evropskih državah. Učenci so širili obzorja, spoznavali raznolikosti kultur, predvsem pa dvignili motivacijo za samostojno raziskovanje in učenje.

Aktivnosti, ki so jih učenci izvajali od začetka do konca projekta, so bile naslednje:

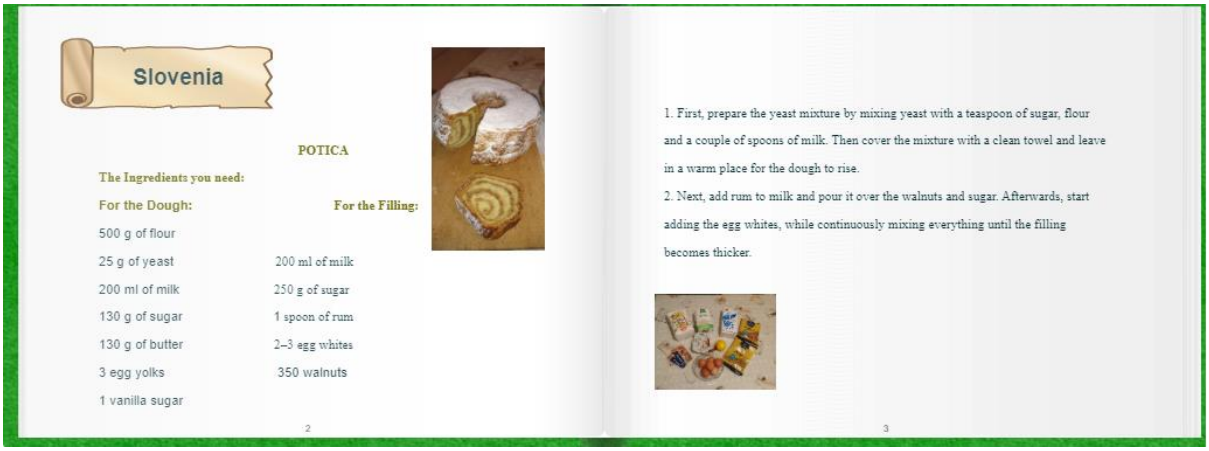
- predstavitev učencev v angleškem jeziku s pomočjo IKT orodja Google Predstavitve (Slika 2),
- opisi Slovenije, domačega kraja in šole (Slika 3),
- soustvarjanje e-kuharske knjige v orodju StoryJumper, v kateri smo natančno predstavili našo tradicionalno božično jed (Slika 4),
- predstavitev božiča v Sloveniji,
- učenje pesmi Jingle Bells v slovenščini in angleščini,
- izdelava novoletnih voščilnic za partnerske šole.



Slika 2: Primer predstavitve učenca v Google predstavitvah.



Slika 3: Primer predstavitve domačega kraja in šole v PowerPointu.



Slika 4: Izsek slovenskega recepta v angleščini v e-kuharski knjigi z digitalnim orodjem StoryJumper.

Med obravnavane ključne kompetence smo uvrstili sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, digitalno pismenost, kulturno zavest in medkulturne kompetence.

Pedagoški cilji, ki smo jih uresničili so bili:

- učencem pomagati pri prepoznavanju evropske jezikovne raznolikosti ter jih seznanjati s
- pomenom učenja evropskih jezikov,
- spodbujati pozitivne vrednote, kot sta prijateljstvo in spoštljiv odnos do drugih,
- razvijati ustvarjalnost,
- razvijati digitalno pismenost,
- spodbujanje pri spoznavanju evropskih držav, njihovih kultur in navad.

Projekt je bil predstavljen tudi širše, in sicer na spletni šolski strani, v eTwinning kotičku na šolskem hodniku (Slika 5) in pa s prispevki v spletni učilnici Twinspace. Učenci so svoje delo želeli približati še svojim vrstnikom, učiteljem in staršem.



Slika 5: Predstavitev projekta v šolskem e-Twinning kotičku.



Slika 6: Videokonferenca preko ZOOM-a s sodelujočimi predstavniki partnerskih šol.

Slika 6 predstavlja način komuniciranja vseh sodelujočih v projektu preko videokonference.

Vključili smo različna predmetna področja, kot so slovenski jezik, angleški jezik, likovna in glasbena umetnost, informatika in gospodinjstvo.

Pri ustvarjanju in sodelovanju v tem projektu smo spoznali marsikaj novega o praznovanju božiča drugje po Evropi, preizkusili smo tudi božične recepte iz drugih držav. S takim načinom dela želimo uresničevati dolgoročne cilje, kot sta večjezičnost in medpredmetno povezovanje, in to nam je pri tem projektu dobro uspelo.

4. Zaključek

Projektno učno delo sodi med tiste postopke učenja, ki temeljijo na izkustvenem učenju in spodbujajo učenca k aktivnemu učenju. Namesto učenja po posameznih temah se poudarja seznanjanje učencev s celotnim postopkom od ideje do končnega izdelka. (Glogovec, Novak, Žužej, 2009).

Ugotavljamo, da ima sodelovanje v mednarodnem projektu mnogo pozitivnih učinkov, ki se kažejo v boljšem znanju tujega jezika, v želji po delu in učenju, večji prilagodljivosti, strpnosti in sprejemanju drugih kultur ter boljšem znanju uporabe IKT.

Sodelovanje v mednarodnih projektih pripomore k osebni rasti posameznika, strokovnemu razvoju, pridobivanju dragocenih izkušenj; postajamo tudi strpnejši in bolj dovzetni za drugačnost. Izboljšamo komunikacijske in organizacijske kompetence, poznavanje različnih evropskih držav in njihovih kultur.

Konstantna želja po osebnem profesionalnem razvoju zahteva od vsakega učitelja veliko mero potrpežljivosti, ogromno dodatnega dela in notranje motivacije, kar posledično prinaša neprecenljivo osebno zadovoljstvo ob rezultatih lastnega dela. Tudi v prihodnje bomo vztrajali pri sodelovanju in vključevanju v mednarodne projekte, saj lahko iz izkušenj trdimo, da ima vključitev mednarodnih projektov v učni proces neprecenljivo dodatno vrednost.

5. Literatura

Andrin, A., Eržen,V., Kogoj, B. in Lesničar, B. (2016) Interaktivni učni načrti Osnovna šola Angleščina. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://dun.zrss.augmentech.si/#/

Atlagič, G., Ciglič, A., Černilec, J., Gorjan, M., Krošl, K., Maher, N., idr. (2006). Projektno delo: Gradivo za učitelje. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana, 9–40. Pridobljeno s file:///C:/Users/admin/Desktop/POTRDILA,%20CERTIFIKATI,NAPREDOVANJE/EDUvision%20kon,Lj/Projektno_delo%20za%20u%C4%8Ditelje%20ATLAGI%C4%8C.pdf

Bubb, S. (2013) Vodenje profesionalnega razvoja. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 11 (3): 20. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-9O38GXWF/7c5207f7-10c1-4a8c-96d4-46f1b850ae61/PDF

eTwinning. (b.d.) V *Cmepius*. Pridobljeno s https://www.cmepius.si/mednarodno-sodelovanje/moznosti- sodelovanja/etwinning/

Glogovec,V. Z. , Novak, H., in Žužej, V. (2009). Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah. Didakta, Ljubljana, 7–86.

Kendall, I.G.,&Rolins, S.C. (2003). Advance Project Portfolio Management and thePMO. Plantation:J. Ross Publishing, 23—26. Pridobljeno s https://www.academia.edu/23704783/Advanced_project_portfolio_management_and_the_pmo

Kunc, P. (2016). Pogledi učiteljev na inovativnost in ustvarjalnost. Vzgoja in izobraževanje, 67(2), 36−41.

Palmer, P. J. (2001). Poučevati s srcem: raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja. Ljubljana: Educy.

Project Management Institute(2000). A Guide to the Project Management body of Knowledge. Newton Square: ProjectManagement Institute. Pridobljeno s http://www.cs.bilkent.edu.tr/~cagatay/cs413/PMBOK.pdf

Projektno učno delo III:od ideje do izdelka. Pridobljeno s http://www.zptu.si/data/b8pud.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Jasmina Gojčič je profesorica angleščine in nemščine ter že vrsto let poučuje na Osnovni šoli Dobrna. Je koordinatorica in mentorica mednarodnih projektov eTwinning. Z zanimanjem spremlja razvoj sodobne tehnologije v izobraževanju ter jo skuša smiselno vključiti v učni proces. S svojim načinom dela želi angleščino in nemščino približati učencem ter jih motivirati za učenje.

IV

CHALLENGES IN TEACHING THROUGH MOVEMENT

IZZIVI V POUČEVANJU Z GIBANJEM



Analiza razlik v gibalni učinkovitosti po dveh različnih pristopih poučevanja na daljavo

Analysis of Differences in Motor Performance According to two Different Approaches to Distance Learning

Jera Gregorc

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
jera.gregorc@pef.uni-lj.si

Povzetek

Namen raziskave je bil analizirati razlike v gibalni učinkovitosti med študenti po sedem tedenskem poučevanju gibalnih vsebin na dva načina, in sicer ob prižgani in ob ugasnjeni kameri. Vzorec je obsegal 60 študentov 2. in 3. letnika Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, ki smo ga razdelili na dve številčno enaki skupini. V obeh skupinah smo poučevali predmete, povezane z gibanjem. Del ur smo namenili vadbi za razvoj gibalnih sposobnosti. Vse ure smo vodili na enak način, in sicer preko videokonferenčnega sistema. Ena skupina študentov je imela prižgane kamere, druga pa uganjene. Pred začetkom in po koncu 7–tedenskega kvazi-eksperimenta smo vse študente testirali s testom FitPeF, ki meri gibalno učinkovitost. Poleg testa smo izvedli še anketni vprašalnik, da bi ugotovili dodatne gibalne dejavnosti študentov, ki bi lahko pripomogle k napredku ter tri sklope vprašanj, ki so se navezovali na (1) prisotnost, (2) počutje ob prižgani kameri in (3) sočasnem opravljanju drugega, nepovezanega dela med poučevanjem, če je kamera ugasnjena. Ugotovili smo, da so vsi študenti statistično značilno napredovali v gibalni učinkovitosti (t=-10,01, df (59), p<0,00), vendar so študenti, ki so imeli prižgano kamero statistično značilno bolj napredovali od tistih, ki so imeli ugasnjeno (t=-12,00, df (37), p<0,00). Sklepamo, da kamera pripomore k intenzivnejšemu delu študentov med izvajanjem oddaljenega učenja. Ugotovili smo tudi, da študenti v času pouka na daljavo le-tega niso obiskovali pogosteje ali redkeje kot pouka v živo, da prižganih kamer nimajo radi, vendar je njihovo počutje ob tem srednje dobro. Ob uganjenih kamerah pa pogosto in redno opravljalo delo, ki ni povezano s študijem.

Ključne besede: gibalna učinkovitost, intenzivnost, kamera, mnenja, študij na daljavo.

Abstract

The aim of the present study is to analyse the differences in motor performance during instructions with the camera on or off. The sample of 60 2nd and 3rd year students from the Faculty of Education, University of Ljubljana was divided into two numerically identical groups. We taught both movement-related subjects, and a part of the lessons was used for motor skill development exercises. All lessons were conducted in the same way, namely via a video conferencing system. The cameras were on for one group of students and off for the other. Before and after the end of the 7-week quasi-experiment, all students were tested with the FitPeF test, which measures motor performance. In addition to this test, we administered a questionnaire to identify additional student movement activities that might lead to progress and three sets of questions related to their (1) attendance, (2) feelings when the camera was on, and (3) performing other noninstructional tasks when the camera was off. We found that all students made statistically significant gains in motor performance (t=-10.01, df (59), p<0.00), but students with the camera on were statistically significantly further ahead than those with the camera off (t=-12.00, df (37), p<0.00). Thus, we conclude that when distance learning is introduced, the camera helps students work harder. We also found that students did not attend class more often or less often than they did during live classes. Students disliked cameras on, but their well-being in front of camera on was moderately good. When the cameras were on, they frequently and regularly did work unrelated to their studies.

Keywords: camera, distance learning, intensity, motor efficiency, opinions.

1. Uvod

Kineziološka znanost raziskuje človekovo gibanje z vidika mehanike, anatomije in fiziologije oz. natančneje z vidika biomehanike, mišično-skeletne anatomije in živčno-mišične fiziologije (Pustivšek, 2018; Findak, 2017). Poučevanje predmetov, ki so vezani na kineziološko zagnanost mora biti usmerjeno v izkustveno razvijanje znanja. Špernjak (2019) trdi, da je za uspešno pridobivanje teoretičnega znanja pri predmetih, ki so povezani z delovanjem bioloških struktur, nujno vključevanje praktičnih izkušenj. Izkustveno učenje prevzema veljavo tudi pri drugih predmetih oz. področjih poučevanja (Jarvis, 2003), saj se s preverjanjem teorije v praksi v razumevanje vključujejo različna čutila, predhodna spoznanja, dinamične zakonitosti ipd.

Bodoči vzgojitelji morajo poznati gibalni razvoj predšolskega otroka in prepoznati stopnje v njegovem razvoju, da bodo lahko ustrezno načrtovali pedagoški proces v celoti. V okviru študija na prvi stopnji imajo zato obvezni temeljni pedagoški predmet Motorika predšolskega otroka in obvezni strokovni predmet Gibanje. Oba izhajata iz kinezioloških znanosti in sta tako povezana z osnovami biomehanike, mišično-skeletne anatomije in živčno-mišične fiziologije. Za razumevanje zakonitosti, predvsem pa za njeno kasnejšo uporabo v praksi, je nujno izkustveno učenje, ki temelji na konstruktivistični teoriji učenja. Marentič Požarnik idr. (2019) poudarjajo, da se zaradi osebnega izkustva vsako spoznanje rekonstruira, zato mora biti tudi poučevanje zasnovano tako, da podpira proces osebnega izkustva.

Študij na daljavo je morda postavil izkustveno učenje v še nekoliko bolj zapleten problem, kot to velja za klasično poučevanje. Metaanaliza prispevkov mednarodnih konferenc (EDUizziv, 2020; Učitelj učitelju učitelj, 2021) kaže, da so avtorji (učitelji) klasično poučevanje znali prenesti na splet z uporabo videokonferenčnih orodij (kot so: Zoom, MS Teams itd.). Za popestritev in v želji, da bi bilo več aktivnega sodelovanja s strani učencev, so učitelji znali uporabiti nekatera spletna orodja, kot npr. Kahoot, kvize, ankete, pogovore, deljenje po video sobah). Rezultate poučevanja in učenja pa so spremljali s podobnimi testi kot pred učenjem na daljavo in/ali z ocenjevanjem izdelkov, ki so nastajali doma.

Namen videokonferenčnih orodij je, da omogočajo direkten prenos slike in zvoka ter se na ta način omogoča virtualno prisotnost ljudi, ki zaradi različnih razlogov ne morejo biti prisotni na mestu izvajanja konference (Hacker, 2020). Vpeljava videokonference v šolah pa je sprožila mnoga vprašanja v zvezi z njenim bistvom, t.j. omogočanje oz. nujnost sinhronega prenosa slike in zvoka (Castelli in Sarvary, 2021). Meister (2020) trdi, da naj zaradi nelagodja, ki ga čutijo učenci ob prižganih kamerah, in sicer zaradi ne sprejemanja lastne samopodobe, zaradi neenakosti bivalnih pogojev, zaradi upoštevanja nediskriminacije, zaradi morebitnih tehničnih težav itd., učitelji za aktivno sodelovanje (namesto prižganih kamer), uporabljajo aplikacije kot npr. Kahoot, Polls, Mentimenter, Interaktivno tablo itd.).

Nasprotno pa smo lahko tako z raziskavami (Rostohar, 2020) kot v praksi ugotovili, da učenci, dijaki in študenti takrat, ko učitelji ne zahtevajo prižganih kamer, izrabljajo čas med pedagoškim procesom za drugo delo, ki ni vezano na poučevani predmet (npr. likanje, čiščenje, igranje, brskanje po internetu itd.).

Menimo, da sicer ni nujne neposredne povezave med prižgano oz. ugasnjeno kamero v povezavi z znanjem, ki ga preverjamo bodisi ob koncu semestra ali leta z izpitom bodisi s kolokviji v vmesnih fazah izvajanja. Na to nakazujejo izsledki raziskave Pócsová idr. (2021), kjer so ugotovili, da se je delež tistih, ki niso bili uspešni pri izpitih v letu prilagojenega poučevanja zaradi korona virusa v primerjavi s preteklimi leti, celo zmanjšal. Delež odličnih študentov pa je ostal enak. V naši raziskavi pa želimo preveriti kako je s predmeti, ki poleg znanja preverjajo tudi sposobnosti. Za sposobnosti, še posebej gibalne, velja, da je za ustrezen napredek nujno večkrat tedensko večmesečno sistematično razvijanje (Vaquero-Solís, 2021; Zeng, 2017).

Izvajanje predmetov v povezavi s športom, poleg znanja o gibalnem razvoju, nujno vsebuje tudi razvijanje sposobnosti. Pedagoški proces na daljavo gotovo ne omogoča enakih materialnih možnosti za razvoj gibalnih sposobnosti, kot če ga izvajamo v telovadnicah. S prilagoditvami (prilagojeni športni pripomočki, prilagojen način izvajanja ipd.) pa lahko dosežemo podoben učinek le, če vadeči resno pristopi k aktivnosti.

Raziskave (Jurak idr. 2021; Jurak idr., 2020) na slovenski populaciji so ugotovile zmanjšanje gibalne učinkovitosti med izvajanjem gibalnih dejavnosti na daljavo. Kljub prizadevanju in argumentiranju pomena primerno pogoste, dovolj intenzivne in primerno dolge gibalne aktivnosti za zdravje (Jurak idr. 2020; Rodriguez-Ayllon idr., 2019), so učencem in dijakom slovenskih šol pomembno upadle gibalne sposobnosti.

Namen pričujoče raziskave je bil ugotoviti, ali je morda za ohranjanje in razvoj gibalnih sposobnosti poleg argumentiranja pomembno tudi dosledno spremljanje aktivnosti. Preveriti želimo, če je vidik prižgane kamere med izvajanjem gibalnih aktivnosti pomemben dejavnik napredka in posredno ugotoviti stopnjo moči argumenta in zaupanja v odgovornost zdravja. Cilj raziskave je analizirati razlike med napredki v gibalni učinkovitosti med študenti, ki so imeli med izvajanjem gibalnih dejavnosti prižgane kamere in tistimi, ki so imeli ugasnjene.

2. Metoda

Uporabili smo kvazi-eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja z namenom ugotavljanja razlik v dveh načinih poučevanja študija na daljavo.

2.1 Vzorec

V raziskavo smo vključili 60 študentov Pedagoške Fakultete, Univerze v Ljubljani, ki so obiskovali predmete, povezane z gibanjem. Študenti so bili iz 2. in 3. letnika rednega študija, stari med 20. in 22. let. Vsi so bili ženskega spola. Povprečni indeks telesne mase (ITM) je bil 22,4.

Vsi so bili v času študija na daljavo doma oz. v domačem okolju. Vsi so imeli dostop do interneta in kamere. Vsem je bila ponujena možnost, da digitalizirajo svoje ozadje. Razdelili smo jih v dve glavni skupini po 30 študentov, in sicer tako, da je prva imela ves čas prižgano kamero in izvajala treninge v aktualnem času, druga je izvajala trening v aktualnem času, a je imela kamero ugasnjeno. Znotraj obeh skupin sta bili narejeni 2 skupini po 15 študentov.

Končna ocena ni bila odvisna ne od sodelovanja ne od napredka.

2.2 Inštrumenti

Vzorec spremenljivk je bil sestavljen iz treh različnih vrst:

- *način izvajanja pouka na daljavo*

Način se je razlikoval le glede na način spremljanja pouka na daljavo (s prižgano ali z ugasnjeno kamero), pouk pa se je izvajal v aktualnem času.

- *splošni telesni in gibalni status*

Za splošni in telesni gibalni status smo skonstruirali test za ugotavljanje motoričnega statusa, ki smo ga prilagodili po testu "SLOfit" (Jurak idr., 2020) in ga poimenovali "FitPeF". Zajemal je 4 motorične teste moči (rok, nog, trebuha in zadnjice) in en test vzdržljivosti (Beep test).

- *anketni vprašalnik*

Za ugotavljanje razlik med skupinami o izvajanju dodatnih gibalnih aktivnosti ter za preverjanje razlik med študenti o (1) prisotnosti pri pedagoškem delu, (2) občutkih ob prižgani kameri in (3) sočasnem izvajanju s študijem nepovezanih del, ko je kamera ugasnjena, smo sestavili vprašalnik. Prvi sklop je ugotavljal pogostost prostočasnih gibalnih aktivnosti, drugi tretji in četrti pa po 5 trditev o delu na daljavo, pri katerih so študenti odgovarjali na 5 – stopenjski Likertovi lestvici (od 1 – zame nikakor ne velja do 5 – zame popolnoma velja).

2.3 Potek raziskave

Raziskava je potekala od marca do maja 2021. Pred začetkom raziskave smo vse študente anonimizirali s šiframi, ki smo jih po koncu povezali z rezultati anket, nato pa trajno izbrisali. Na začetku smo pridobili podatke o delujočih kamerah in internetni povezavi, o prostoru za izvedbo in jih naučili uporabiti digitalno povezavo. Vsi študenti so nato ob prižgani kameri izvedli "FiTPeF". Vse podatke smo zbrali dvakrat, in sicer prvič pred začetkom 7 tedenskega treninga in drugič po koncu.

Podatke iz ankete smo pridobili po koncu drugega testiranja, in sicer z uporabo spletne ankete (1ka). Prvo vprašanje je bila posameznikova šifra. Posameznikove odgovore iz ankete smo nato uskladili z njegovimi dosežki v testih.

2.4 Način obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS 22.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences, Inc., Chicago IL). Uporabili smo frekvenčno in deskriptivno statistiko ter analizo variance (anova) za ugotavljanje razlik med skupinami. Razlike v napredkih znotraj posamezne skupine smo analizirali z uporabo t-testa za dva odvisna vzorca. Statistične razlike smo potrjevali na ravni 5% tveganja ($p<0.05$).

3. Rezultati

Podatke predstavljamo v tabelah. V prvi prikažemo razlike med skupinama v mnenjih o delu na daljavo, v naslednjih dveh pa prikažemo razlike med skupinama v gibalni učinkovitosti, če delo poteka ob sočasno prižgani ali uganjeni kameri.

Tabela 1: *Prikaz razlik v mnenjih študentov o delu na daljavo na splošno*

		Splošna prisotnost (trditve vezane na razlike v prisotnosti pri pouku na daljavo in klasičnem pouku)		Splošno počutje ob prižganih kamerah med študijem na daljavo		Pogostost sočasnega drugega dela med izvajanjem študija na daljavo	
	N	Srednja vrednost	Standardni odklon	Srednja vrednost	Standardni odklon	Srednja vrednost	Standardni odklon
Skupina s prižgano kamero	30	3,34	,63	2,99	,38	4,21	,33
Skupina z ugasnjeno kamero	30	3,56	,74	3,16	,58	4,28	,39
Skupaj	60	3,45	,69	3,08	,49	4,25	,36
				ANOVA			
ANOVA		F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
(razlike med skupinama)		1,546	,219	1,650	,204	,644	,426

Iz Tabele 1 je razvidno, da ni statistično značilnih razlik med skupinama v nobenem od sklopov vprašanj v zvezi z izvajanjem študija na daljavo. Študenti so imeli na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa približno enaka mnenja pri primerjavah o njihovi prisotnosti pri študiju na daljavo v primerjavi s študijem v živo. Opazimo lahko, da so večino trditev označili s sredno vrednostjo (M=3,45, STD=0,69), kar pomeni, da študenti po njihovem mnenju niso bili niti bolj niti manj prisotni pri pedagoškem delu. Podobne srednje vrednosti (M=3,08, STD=0,49) so bile tudi pri vprašanjih, povezanih s počutjem ob prižganih kamerah. V povprečju so študenti trditve o tem, da se ob prižganih kamerah počutijo nelagodno, označili kot srednje slabo. Tretji sklop, kjer so študenti odgovarjali kako pogosto zanje velja, da opravljajo drugo delo, če imajo lahko uganjene kamere, ima povprečno oceno več kot 4 (M=4,24, SD=0,36). Iz Tabele 1 lahko torej razberemo, da so študenti pogosto delali druge stvari, če jim je bila omogočena izključena kamera. Hkrati pa prižgana ali ugasnjena kamera ni vplivala na to, kako pogosto so bili vključeni v katerikoli pedagoški proces. Analiza podatkov nakazuje, da jih prižgana kamera v bistvu ne moti, ugasnjena pa jim omogoča delo drugih, s študijem nepovezanih opravil.

Tabela 2: *Prikaz razlik med študenti v splošni gibalni učinkovitosti pred in po eksperimentu*

		FitPeF - začetna		FitPeF - končna		Parni t-test		
	N	Srednja vrednost	Standardni odklon	Srednja vrednost	Standardni odklon	t	df	Statistična značilnost
Skupina s prižgano kamero	30	236,93	55,3	284,33	51,9	-16,52	29	0,000
Skupina z ugasnjeno kamero	30	270,13	57,62	280,46	58,0	-9,04	29	0,000
Skupaj	60	253,53	58,47	282,40	54,65	-10,01	59	0,000

Iz Tabele 2 je razvidno, kakšne vrednosti so študenti dosegli pri testu motoričnih sposobnosti, poimenovanem FitPef. Opazimo lahko, da je imela prva skupina glede na drugo nižje skupno število točk testa za 34 točk, na koncu pa so prehiteli skupino za 4 točke. Za ugotavljanje napredka znotraj posamezne skupine smo uporabili parni t-test. Ta je pokazal, da so vsi študenti napredovali. Tako tisti, ki so imeli prižgano kamero kot tisti, ki so imeli ugasnjeno. Iz tabele je mogoče razbrati, da je bil napredek prve skupine 47,4, medtem ko napredek druge 10,3. Zanimalo nas je, če so napredki med skupinami statistično značilni, zato smo naredili t-test za neodvisne vzorce (Tabela 3).

Tabela 3: *Prikaz razlik med študenti v napredku v splošni gibalni učinkovitosti pred in po eksperimentu*

	FitPeF - napredek			T-test za neodvisne vzorce		
	N	Srednja vrednost	Standardni odklon	t	df	Statistična značilnost
Skupina s prižgano kamero	30	47,40	15,7	12,00	37	0,000
Skupina z ugasnjeno kamero	30	10,33	6,2			

Iz Tabele 3 so razvidni napredki med obema skupinama. Razberemo lahko, da je prva skupina statistično značilno bolj napredovala od druge. Podatki kažejo, da so študenti napredovali ne glede na to, če so imeli prižgano ali ugasnjeno kamero, vendar so tisti, ki so imeli prižgano statistično značilno oz. 4 x bolj napredovali od tistih, ki so imeli uganjeno. Študenti so po teh podatkih sicer delali, vendar manj intenzivno. Kamera je pripomogla k bolj intenzivnemu delu.

4. Diskusija z zaključki

V pričujočem prispevku smo raziskovali pomen dveh različnih pristopov poučevanja na daljavo (ob prižgani in ob ugasnjeni kameri) na učinkovitost razvijanja gibalne učinkovitosti. V obeh primerih smo vse ostale elemente poučevanja poenotili. Vsi študenti so imeli približno enake pogoje dela, vsem smo podajali enaka navodila, enake argumente za pomen redne vadbe ter jim na enak način demonstrirali vaje. Učitelj je imel v obeh primerih prižgano kamero, ni pa v obeh primerih videl vadečih (t.j. študentov).

Dosedanje raziskave (Meister, 2020; Castelli in Sarvary, 2021) so ugotovile neenakosti med študenti pri posedovanju tehničnih pripomočkov, še posebej pri hitrosti internetne povezave in pri prostorskih pogojih. V našem primeru statistično pomembnih razlik v tehničnih pripomočkih in hitrosti internetne povezave nismo zaznali. Za prostorske pogoje (še posebej zaradi vpogleda v njihove prostore) pa smo jim pred začetkom omogočili digitalizacijo ozadja.

Naša raziskava je bolj kot na tehnične in socialne neenakosti nakazovala na neenakosti v psihološkem vidiku prižganih kamer. Podobne izsledke najdemo tudi pri Kim idr. (2020) ter pri Klapproth idr. (2020). Oddaljeno učenje je tudi študentom v študiji Castelli in Sarvary (2021) povzročalo dodaten stres, še posebej ob prižgani kameri. Tudi Levkovich in Shinan-Altman (2020) in Rossi idr. (2020) so ugotovili, da so se študenti obremenjevali s tem, kaj bodo drugi o mislili ali govorili o njih. Bolj poglobljena analiza naših rezultatov je pokazala, da se sicer nekateri naši študenti obremenjujejo s svojim izgledom ob prižgani kameri, vendar pa se večina z njimi bistveno ne obremenjuje.

Dejstvo je, da bodo študenti naše raziskave v svojem profesionalnem življenju soočeni z oddaljenim učenjem v vlogi učitelja in bo prižgana kamera nujna za izvedbo pouka. Zato menimo, da je smiselno, da se ob argumentiranju pomena prižgane kamere, tudi postopno vpeljuje njena obveza ter se na ta način zagotavlja ustrezno prilagajanje nanjo.

Glede na dodaten stres, ki naj bi ga po raziskavah Castelli in Sarvary (2021) prižgana kamera povzročila, pa predlagamo ustrezne intervencijske ukrepe, kot so ustrezna, dovolj intenzivna in pogosta gibalna dejavnost, tehnike sprejemanja samega sebe in druge tehnike za obvladovanja stresa.

Nadaljnja analiza rezultatov nas je usmerila v dve raziskovalni vprašanji, in sicer kaj v resnici študenti delajo, če so jim omogočene uganjene kamere in kako se to pozna v učinkovitosti pedagoškega procesa.

Rezultate na prvo raziskovalno vprašanje najdemo v tretjem sklopu Tabele 1. Razberemo lahko, da študenti med pedagoškim delom pogosto do redno delajo s študijem nepovezana dela, kadar kamere niso obvezno prižgane. Rezultate drugega raziskovalnega vprašanja pa najdemo v Tabelah 2 in 3. Razberemo lahko, da študenti ob uganjeni kameri ne delajo enako intenzivno kot študenti, ki imajo kamero prižgano. Sinteza obeh raziskovalnih vprašanj jasno nakazuje, da študenti ne jemljejo pedagoškega procesa enako »resno«, če jim je omogočena uganjena kamera.

Menimo, da je treba mnenja študentov vedno preučiti in ugotoviti smiselnost njihove implementacije v pedagoški proces. Izpostavljamo, da je lahko en način ugotavljanja smiselnosti mnenj študentov tudi ocenjevanje kakovosti pedagoškega procesa. Večina raziskovalcev je kakovost študija na daljavo merila predvsem s testi znanja (Pócsová idr., 2021). Testi znanja niso pokazali pomanjkljivosti znanja ali naraščanja neznanja med delom na daljavo. Medtem pa so raziskovalci (International Labour Organization and World Bank, 2021) poudarjali probleme pri zagotavljanju znanja pri praktičnih in strokovnih vsebinah.

Izpostaviti želimo, da je gibanje predmet, ki je nekako vpet med obe zgornji raziskavi. Znanje torej ni in ne sme postati edino merilo kakovosti pedagoškega procesa. Vse to nas usmerja k razmisleku o pomenu klasičnega izobraževanja, o pomenu osebnega stika, o pomenu oz. relativizaciji argumentacije, o zaupanju, o načinih sestavljanja testov za preverjanje znanja, o trajnosti znanja, o pomenu vključevanja razvijanja sposobnosti in spretnosti skozi celotno izobraževalno obdobje ter o preverjanju in podajanju povratnih informacij. Menimo, da smo s člankom podali nekaj iztočnic za nadaljnje raziskovanje in morda hkrati pokazali na nekaj smernic kot pomoč pri odločitvah o načinih oddaljenega poučevanja.

5. Literatura

Castelli, F. R. in Sarvary, M. A. (2021). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. Ecology and Evolution, 11, 3565-3576. https://doi.org/10.1002/ece3.7123

Findak, V. (2017). Kinesiology Education of the Future. Croatian Journal of Education, 19 (2), 189-199. https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2674

Hacker, J., vom Brocke, J., Handali, J., Otto. M. in Schneider, J. (2020). Virtually in this together – how web-conferencing systems enabled a new virtual togetherness during the COVID-19 crisis, European Journal of Information Systems, 29(5), 563-584. https://doi.org//10.1080/0960085X.2020.1814680

Jarvis, P. (2003). Učenje iz izkušenj. Andragoška spoznanja, 9(2), 19–29.

Jurak, G., Leskosek, B., Kovač, M., Sorić, M., Kramaršič, J., Sember, V., Đurić, S., Meh, K., Morrison, S., Strel, J. in Starc, G. (2020). SLOfit surveillance system of somatic and motor development of children and adolescents: Upgrading the Slovenian sports educational chart. Auc kinanthropologica, 56, 28-40. https://doi.org/10.14712/23366052.2020.4

Jurak, G., Morrison, S. A., Kovač, M., Leskošek, B., Sember, V., Strel, J. in Starc, G. (2021). A COVID-19 crisis in child physical fitness: Creating a barometric tool of public health engagement for the Republic of Slovenia. Frontiers in public health, 9, 644235. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.644235

Jurjevčič, S., Orel, M., Queiruga D., Miguel Á., Šetina, T. in Vodopivec, K. (ur.). (2020). EDUizziv: "Aktualni Pristopi Poučevanja in Vrednotenja Znanja": Mednarodna Konferenca: zbornik prispevkov.

Kim, L. E. in Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. British Journal of Educational Psychology, 90(18), 1-22. https://doi.org/10.1111/bjep.12381

Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F. in Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. Journal of Pedagogical Research, 4(4), 444-452. https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805

Levkovich, I. in Shinan-Altman, S. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on stress and emotional reactions in Israel: a mixed-methods study, International Health, 13(4), 358-366. https://doi.org/10.1093/inthealth/ihaa081

Meister, C. (2020, September 25). Pros and cons of keeping your camera on during distance learning. BaronNews.com. https://www.baronnews.com/2020/09/25/pros-and-cons-of-keeping-your-camera-on-during-distance-learning/

Marentič Požarnik, B., Šarić, M. in Šteh, B. (2019). Izkustveno učenje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Pócsová, J., Mojžišová, A., Takáč, M. in Klein, D. (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Teaching Mathematics and Students' Knowledge, Skills, and Grades. Education Sciences, 11(5), 225. http://dx.doi.org/10.3390/educsci11050225

Mehonić, Z. in Zaplotnik, A. (ur.) (2021). 2. konferenca Učitelj učitelju učitelj: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 15.-17. april 2021. Pedagoška fakulteta. http://doi.org/978-961-253-275-8

Pustivšek, S. (2018). Kompetence kineziologa in njegova vloga v javnem zdravstvu v povezavi z zdravniki družinske medicine. Šport, 66 (3-4), 9-13.

Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F. idr. (2019). Role of Physical Activity and Sedentary Behavior in the Mental Health of Preschoolers, Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. Sports medicine, 49, 1383–1410. https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5

Rossi, R., Socci, V., Talevi, D., Mensi, S., Niolu, C., Pacitti, F., Di Marco, A., Rossi, A., Siracusano, A. in Di Lorenzo, G. (2020). COVID-19 pandemic and lockdown measures impact on mental health among the general population in Italy. Frontiers in Psychiatry, 11, 790. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00790

Rostohar, G. (2020). Analiza podatkov pridobljenih z anketo o vključenosti kamer med izvajanjem pouka na daljavo. Gimnazija Brežice. https://www.gimnazija-brezice.si/files/2021/01/Meta-analiza-podatkov-pridobljenih-z-anketo-o-vklju%C4%8Denosti-kamer-med-izvajanjem-pouka-na-daljavo.pdf

International Labour Organization and World Bank (2021). *Skills development in the time of COVID-19: Taking stock of the initial responses in technical and vocational education and training.* Pridobljeno s: https://www.ilo.org/ wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/ documents/publication/wcms_766557.pdf.

Špernjak, A. (2019). Digitalna tehnologija pri pouku biologije. V M. Krašna, A. Lipovec in I. Pesek (ur.), Izzivi in dileme osmišljene uporabe IKT pri pouku (str. 65–70). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Vaquero-Solís, M., Tapia-Serrano, M. A., Hortigüela-Alcalá, D., Sierra-Díaz, M. J. in Sánchez-Miguel, P. A. (2021). Physical Activity and Quality of Life in High School Students: Proposals for Improving the Self-Concept in Physical Education. International journal of environmental research and public health, 18(13), 7185. https://doi.org/10.3390/ijerph18137185

WHO (2020). Physical activity. Pridobljeno s: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity

Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P. in Gao, Z. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review, BioMed Research International, https://doi.org/10.1155/2017/2760716

Kratka predstavitev avtorja

Jera Gregorc je univerzitetna diplomirana profesorica športne vzgoje in univerzitetna diplomirana učiteljica razrednega pouka. 2009 je doktorirala na Fakulteti za šport, kjer je usmerjala športno treniranje in si pridobila naziv doktorica kinezioloških znanosti. Kasneje je svojo raziskovalno dejavnost preusmerila na področje predšolske vzgoje in je od leta 2018 izredna profesorica za področje motopedagogike. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani med drugim poučuje temeljni pedagoški predmet Motoriko predšolskega otroka in obvezni strokovni predmet Gibanje.

Vpliv plesa na vozičkih na kvaliteto življenja gibalno oviranih plesalcev

Improving the Quality of Life of the Disabled with the Dance on Wheelchairs

Anja Tegelj

OŠ Kolezija
anja.tegelj@guest.arnes.si

Povzetek

Gibanje dokazano deluje sprostitveno na mišično in duševno napetost otrok in odraslih, žal pa se gibalno ovirani premalo vključujejo v gibalne/športne dejavnosti. Ples na invalidskih vozičkih je oblika gibalne/športne dejavnosti, ki lahko na enostaven način pomaga k izboljševanju kakovosti življenja gibalno oviranih, ter z raziskavo dokazujemo, da redna plesna vadba gibalno oviranim razvija socialne in gibalne sposobnosti, povečuje plesno ustvarjalnost in zvišuje zadovoljstvo v življenju.
Zaradi potrebe po objektivnih rezultatih smo izbrali kombinacijo dveh metod, in sicer kvantitativno ocenjevalno lestvico gibanja z invalidskim vozičkom (Owen, 1999) in intervjuje s kvalitativno tehniko. Pri analizi smo združili obe tehniki in ju za vsako opazovano osebo (štirje aktivni plesalci na vozičkih) med seboj primerjali, opisali napredke, opažanja oz. kvalitativno obdelali.
Analiza ocenjevalne lestvice in intervjujev s plesalci na vozičkih je pokazala, da so se plesalcem po večletnem treniranju izboljšale samopodoba, socialne veščine, plesna ustvarjalnost, telesna aktivnost, spretnost uporabe invalidskega vozička ter so s tem pridobili večje zadovoljstvo v življenju.
Ples pomembno prispeva k večji kakovosti in zadovoljstvu življenja gibalno oviranih plesalcev, vendar je pomembno zagotavljanje možnosti za kvalitetno treniranje z dostopnimi prostori, izobraženim kadrom, finančnimi sredstvi, kvalitetnimi plesnimi vozički in razbijanje predsodkov do športnikov invalidov.

Ključne besede: gibalno ovirani, gibanje za zdravje, ples na vozičkih, socialna integracija, ustvarjalnost.

Abstract

Improving the quality of life of the disabled with the dance on wheelchairs
Exercise has been shown to have a relaxing effect on the muscular and mental stress in children and adults, but unfortunately people with reduced mobility are not involved enough in physical/sports activities. Wheelchair dancing is a form of movement/sports activity where everyone, including those with a major mobility impairment, can enjoy music, express themselves through dance, connect with other dancers, and strengthen social relationships. Wheelchair dancers get to know their bodies and control it more easily, improve their spatial coordination, release their emotions, and develop motor skills.
Due to the need for objective results, a combination of two methods is used, namely a quantitative assessment scale of wheelchair movement (Owen, 1999) and interviews with a qualitative technique. The analysis combines both methods and compares them for each observed person, describes their progress, includes observations and is then qualitatively processed.
The analysis of the evaluation scale and interviews with five wheelchair dancers showed that after many years of training, the dancers' self-esteem, social skills, dance creativity, physical activity, wheelchair use skills improved and that they gained greater satisfaction in life.

Dancing makes an important contribution to the quality and satisfaction of the lives of physically challenged dancers, but it is important to provide opportunities for quality training with accessible spaces, educated staff, financial resources, quality dance wheelchairs and breaking down prejudices towards athletes with disabilities.

Keywords: creativity wheelchair dancing, movement for health, physically disabled, social integration

1. Uvod

V Akcijskem programu za invalide 2014–2021 (Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, 2014) je navedeno, da se v Sloveniji okvirna ocena deleža invalidov giblje pri 12–13 % celotnega prebivalstva. Od tega ima 8 % invalidov odločbo o invalidnosti glede na različne zakone, preostalih 5 % (po ocenah invalidskih organizacij oziroma članstva v njih) pa je oseb z večjo telesno okvaro. Invalidi so tako pomembna skupina, ki lahko enakovredno prispeva k razvoju družbe, pa vendar njihove zmogljivosti še niso v celoti razvite zaradi prenekaterih ovir in zmanjšane dostopnosti.

Med invalide uvrščamo tudi osebe s prirojeno ali pridobljeno telesno okvaro ali motnjo, ki se kaže pri manjših zmožnosti pri hoji, uporabi rok ali izvajanju drugih gibalnih aktivnostih in jih bomo v nadaljevanju opredelili kot gibalno ovirane osebe.

Gibalna oviranost nastane z različnimi poškodbami (okvarami) in obolenji osrednjega živčevja ter na drugi strani poškodbami, anomalijami rok in/ali nog in obolenji perifernega gibalnega aparata. Poškodbe ali obolenja so lahko prirojene ali nastanejo ob porodu. Sem prištevamo cerebralno paralizo, spino bifido (s hidrocefalusom), živčno mišične bolezni, artrogripozo, deformacijo hrbtenice, prirojene anomalije rok in/ali nog. Do poškodbe/bolezni lahko pride tudi kasneje ob nezgodni možganski poškodbi, možganske kapi, vnetje osrednjega živčevja (encefalitis), stanje po operaciji tumorjev možganov, poškodbe ali bolezni hrbtenjače (Logar, Andlovic in Babnik, 2020).

Želimo predstaviti gibalno/športno dejavnost, ki je primerna za gibalno ovirane posameznike, uporabnike invalidskih vozičkov, in sicer športni ples na invalidskem vozičku, imenovan tudi »para dance sport«. Pri omenjenem športu gibalno ovirane osebe plešejo na invalidskem vozičku, kar jim lahko na enostaven način pripomore k boljšim možnostim za polno in kvalitetno življenje.

Raziskava temelji na polstrukturiranih intervjujih in analizi s pomočjo ocenjevalne lestvice Alice Owen (1999), s pomočjo katere se izrazijo statistično pomembne razlike po večletnem treniranju plesa na vozičku. Za intervju smo izbrali štiri plesalce iz plesnega kluba Zebra, ki že vrsto let trenirajo ples na voziček. Imajo različne gibalne motnje (aspinalna mišična atrofija, paraplegija, spina bifida, celebralna paraliza in mišična distrofija). Z intervjuji smo preverili njihovo mnenje o napredku pri gibalnih sposobnostih, socialnih veščinah, samopodobi, ustvarjalnosti in splošnem zadovoljstvu v življenju. S pomočjo lestvic smo ocenjevali psihomotorične sposobnosti, prostorsko orientacijo, gibanje delov telesa, usklajeno z glasbo, in plesno ekspresivnost gibalno oviranih oseb na začetku treniranja in po več letih treniranja plesa.

Raziskovalna vprašanja:

- **RV 1:** Ali je treniranje plesa na vozičkih povezano s spretnostjo splošne uporabe invalidskega vozička in telesno aktivnostjo plesalcev na invalidskem vozičku?
- **RV 2:** Ali je treniranje plesa na vozičkih povezano z razvojem prostorske orientacije?
- **RV 3:** Ali je treniranje plesa na vozičkih povezano s plesno ustvarjalnostjo plesalcev na invalidskem vozičku?
- **RV 4:** Ali je treniranje plesa na vozičkih povezano z razvojem socialnih spretnosti in samopodobo?

– **RV 5:** Kaj menijo plesalci na vozičkih o pomenu plesa na vozičkih za njihovo kvaliteto in zadovoljstvo v življenju?

Zaradi plesne dejavnosti so se vse proučevane osebe po daljšem opravljanju dejavnosti opazile velik napredek na področjih fizičnega in psihičnega počutja, ustvarjalnosti, socialnega življenja ter uživanja v glasbi in plesu nasploh, kar je bil naš namen prikazati v tem delu.

V slovenski raziskavi, naslovljeni Zadovoljstvo z življenjem med invalidi športniki in ne športniki so ugotovili, da se pri športno aktivnih invalidih pojavlja več pozitivnih čustvenih stanj ter višje psihično blagostanje, tekmovalne izkušnje dvigujejo samozavest, omogočajo boljše sprejemanje sebe in svoje invalidnosti, izboljšajo samopodobo in zadovoljstvo z življenjem (Kajtna in Gabrščeк, 2018). Podobne rezultate smo pridobili tudi v naši raziskavi.

Ples pomembno prispeva k večji kakovosti in zadovoljstvu življenja gibalno oviranih plesalcev, vendar moramo zagotoviti ustrezne pogoje za kvalitetno izvajanje dejavnosti, da se lahko izkažejo vse pozitivne posledice in potem lahko zaživijo polno in kvalitetno življenje.

2. Metodologija in rezultati (Osrednji del besedila)

Raziskava temelji na kvalitativnem raziskovalnem pristopu, uporabljena je kavzalna – neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec: V raziskavo so bili vključeni štiri plesalci iz Plesnega kluba Zebra, ki že nekaj let trenirajo ples na vozičkih. Imajo različne gibalne motnje (aspinalna mišična atrofija, paraplegija, spina bifida in mišična distrofija), po spolu smo izbrali enega fanta in tri dekleta. Vsi so različnih starosti.

V Preglednici 1 so opisane raziskovane osebe po njihovi diagnozi, spolu, letu rojstva in plesni specifikaciji. Vsi so člani Plesnega kluba Zebra in aktivno trenirajo ples na vozičkih.

Preglednica 1: Opis udeležencev v raziskavi

Koda	Spol	Leto rojstva	Diagnoza	Plesna specifikacija
Oseba A	ženska	1988	Aspinalno mišična atrofija	1
Oseba B	ženska	1985	Spina bifida	2
Oseba C	ženska	1986	Mišično obolenje	1
Oseba D	moški	1982	Paraplegija	2

Podatke smo zbirali s polstrukturiranimi intervjuji. Z intervjuvanci smo se sestali v živo; intervjuji so potekali individualno v mirnem okolju, po vnaprej dogovornem času in kraju.

S pomočjo uporabe Ocenjevalne lestvice kvalitet gibanja smo kakovost posamezne kakovosti gibanja vrednotili pri vsakem posamezniku v dveh časovnih obdobjih (v razmaku dveh let). Ocene smo dobili ob opazovanju gibanja gibalno oviranih plesalcev na plesnih treningih, s posnetkov tekem v Sloveniji in tujini ter plesnih odrskih predstav.

Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali redna plesna vadba gibalno oviranim razvija socialne in gibalne sposobnosti, povečuje pozitivno samopodobo in plesno udejstvovanje ter zvišuje zadovoljstvo v življenju. Ali se je plesalcem po večletnem treniranju izboljšala razvija prostorska orientacija, plesna ekspresivnost, spretnost uporabe invalidskega vozička in gibanje delov telesa, usklajeno z glasbo?

Najprej smo raziskovali, ali je treniranje plesa na voziČkih povezano s spretnostjo splošne uporabe invalidskega vozička, večjo telesno aktivnostjo plesalcev na invalidskem vozičku ter z razvojem prostorske orientacije.

Z različnimi odgovori intervjuvancev smo potrdili, da jim plesni treningi pomagajo bolje obvladovati svoje telo in invalidski voziček. *Kar lahko podkrepimo tudi z analizo ocenjevalne lestvice (preglednica 2), kjer smo ugotavljali razvijanje motoričnih sposobnosti in prostorske orientacije, spretnost uporabe invalidskega vozička in telesne aktivnosti, gibanje delov telesa, usklajeno z glasbo.* Vse spretnosti uporabe invalidskega vozička ali telesna aktivnost v njem so se zaradi plesnih treningov izboljšale na več področjih. Pri prvi ocenjevalni lestvici gibalnih kvalitet *(Preglednica 2)* se je s povprečja 35,75 točk dvignilo na povprečje 48,5 točk, iz česa lahko potrdimo prvo raziskovalno vprašanje, da je treniranje plesa na voziČkih povezano s spretnostjo splošne uporabe invalidskega vozička in telesno aktivnostjo plesalcev na invalidskem vozičku.

Preglednica 2: Ocene kvalitet gibanja (The Movement Observation Scale A. Owen, 1999)

Osebe / **Kvalitete gibanja**	**Oseba A**		**Oseba B**		**Oseba C**		**Oseba D**	
	I.	**II.**	**I.**	**II.**	**I.**	**II.**	**I.**	**II.**
Gladko in tekoče gibanje zgornjega dela telesa	2	4	4	4	2	4	3	4
Telesna aktivnost (koordinacija, mišična kontrola, fizična kondicija)	3	4	3	4	3	4	3	4
Telesna drža	3	4	4	5	3	4	3	4
Prostorska orientacija v znanem prostoru	3	5	3	4	3	4	3	4
Gibanje posameznika, usklajeno z gibanjem cele skupine	4	5	3	5	3	5	3	4
Gibanje delov telesa, usklajeno z ritmom	3	5	3	5	3	4	3	4
Vzpostavi in zadrži očesni kontakt (fokus)	4	5	5	5	4	5	4	5
Odnos plesalec–soplesalec (celostna komunikacija)	3	5	4	5	3	5	4	5
Iniciativnost	3	4	3	4	3	4	3	4
Ekspresivnost – izraznost	4	5	3	4	3	4	3	4
Uživanje in mimika obraza v plesnem gibanju	4	5	3	5	4	4	3	4
∑	36	51	38	50	34	47	35	46

Opombe: Oznaka **I.** pomeni prva opazovanja kvalitet gibanja proučevanih, oznaka **II.** pa so ocene opazovanih kvalitet gibanja po dveh letih.

Preglednica 3: Ocene kvalitet gibanja z invalidskim voziČkom

Osebe / **Kvalitete gibanja**	**Oseba A**		**Oseba B**		**Oseba C**		**Oseba D**	
	I.	**II.**	**I.**	**II.**	**I.**	**II.**	**I.**	**II.**
Spretnost uporabe invalidskega vozička	4	4	3	4	3	4	4	4
Gladkost gibanja z invalidskim voziČkom	3	4	3	4	3	4	3	4
Hitrost gibanja z invalidskim voziČkom	3	4	4	5	2	4	3	4
Sposobnost orientacije	4	5	3	4	2	4	3	4
Obvladovanje gibanja naprej–nazaj	3	5	3	5	2	5	3	4
Obvladovanje gibanja hitro–počasi	3	5	4	5	2	4	4	4
Obvladovanje gibanja ravno–vijugasto	4	5	4	5	4	5	4	5
Sposobnost vrtenja	4	5	4	5	3	5	2	5
Kontrola začetka in zaključka gibanja	3	4	3	4	3	4	3	4
Kontrola začetka in zaključka gibanja po ritmu	4	5	4	4	3	4	3	4
Obvladovanje pavze v gibanju	4	5	4	5	4	4	4	4
∑	40	51	39	50	31	47	36	46

Opombe: Oznaka **I.** pomeni prva opazovanja kvalitet gibanja proučevanih, oznaka **II.** so ocene opazovanih kvalitet gibanja po dveh letih.

Kot lahko opazimo na zgornji preglednici 3, se lepo vidi napredek po dveletnem aktivnem treniranju plesa na voziˇckih, kako se je v vseh kategorijah povečala kvaliteta gibanja z invalidskim vozičkom. Prostorska orientacija v znanem prostoru je s skupnih 12 točk napredovala na 17 točk, kar je dober napredek. Pri splošni orientaciji opazovanja gibanja invalidskega vozička pa je s 12 skupnih točk napredovalo do 18 točk, kjer se je pokazalo še večje napredovanje. Torej lahko tudi že iz opazovalne lestvice potrdimo druge raziskovalno vprašanje, da je treniranje plesa na voziˇckih povezano z razvojem prostorske orientacije. Vse to pa smo potrdili tudi z intervjuji, kjer so plesalci opazili napredek v omenjenih kriterijih.

Ples pozitivno vpliva na aerobno komponento, ki izboljšuje moč in učinkovitost kardiorespiratornega sistema; aktivnosti za fleksibilnost lahko izboljšajo mišično moč in vzdržljivost, kar posledično izboljša vsa področja gibanja, fizično funkcijo in opravljanje dnevnih aktivnosti (Mayo Foundation for Medical Education and Research, 2006, v Štirn, 2019). Da ples igra pomembno vlogo pri razvoju motoričnih spretnosti, omenja tudi Inal (2014), ki poudarja tudi vpliv plesa na čustvene sposobnosti invalidnih oseb.

Ples zahteva primerno ravnotežje, prenos teže skozi prostor, aktivacijo propriocepcije, koordinacijo, ritem, nadzorovanje telesa, natančnost ter plesalcu omogoča učenje veščin in izboljšanje kakovosti naučenih gibov (Wilmerding in Krasnow, 2009, v Štirn, 2019).

Spraševali smo se tudi, ali je treniranje plesa na voziˇckih povezano s plesno ustvarjalnostjo plesalcev na invalidskem vozičku. Tu smo dobili večinoma pozitivne odgovore. Plesalke so vse napredovale in začele plesno ustvarjati in sestavljati koreografije, en plesalec pa po njegovem mnenju ni veliko napredoval, saj nima želje po plesnem koreografiranju; čeprav je ustvarjanje plesnih gibov z rokami sestavni del plesnega treninga, se tega verjetno ne zaveda. Pri ocenjevalni lestvici je bila le ena kategorija za ugotavljanje ustvarjalnosti in to je iniciativnost, pri kateri je sicer bil napredek, ampak je iz posnetkov težko ocenjevati objektivno, kdaj so plesalci res samostojno ustvarjalni.

Plesno-ustvarjalni gib pomaga, da so gibalno ovirani ustvarjalni, če jih k temu spodbujamo s kvalitetnimi vsebinami, skrbno izbranimi temami in z zanimivimi zunanjimi spodbudami. Naši plesalci so večinoma zmožni plesne ustvarjalnosti in zato lahko potrdimo tretje raziskovalno vprašanje, da je treniranje plesa na voziˇckih povezano s plesno ustvarjalnostjo plesalcev na invalidskem vozičku.

Zanimalo nas je, ali je treniranje plesa na voziˇckih povezano z razvojem socialnih spretnosti in samopodobo. To lahko absolutno potrdimo, saj smo pri intervjuvancih dobili zelo zgovorne odgovore, koliko pozitivnih lastnosti in socialnih vzpodbud so pridobili s treniranjem plesa na voziˇckih. Zaradi aktivnega športno/plesnega udejstvovanja so se jim izboljšale komunikacijske spretnosti, povečala samopodoba, so bolj vztrajni in samozavestni, imajo širše prijateljske kroge, hodijo v tujino na tekmovanja, nastopajo na plesnih predstavah, kjer dobijo potrditve in stoječe ovacije, da je njihov ples lep, ustvarjalen in atraktiven.

Poleg odgovorov, ki smo jih pridobili z intervjuji, smo napredek pri socialnih veščinah lahko preverili tudi z ocenjevalno lestvico: razvijanje plesne ekspresivnosti (očesni stik, mimika, celostna telesna komunikacija).

Pri vseh opazovanih so se te veščine zelo izboljšale in so z obrazno mimiko dokazovali povezanost in sproščenost med soplesalci, na odru ali tekmovališču pa izžarevali samozavest in energijo, ki je potrebna za dobre plesne nastope.

Gibanje in čustvovanje imata veliko skupnega, saj se vsa čustva kažejo v ekspresivni govorici telesa. Še zlasti otroci in mladostniki najdejo posebno zadovoljstvo v plesu, ter mnogi med njimi v njem odkrijejo pot za osvoboditev svojih čustev in občutij, ki bi jih z besedami sicer težko spravili na površje. Plesno gibanje prav tako izredno veliko prispeva k samozavedanju, občutku uspeha in zadovoljstva, saj omogoča oblikovanje ustrezne telesne slike in vliva samozadovoljstvo, vpliva na vedenje, odnos do drugih in na oblikovanje stališč (Zagorc, 1992 v Geršak, 2007).

Berteniffova je pri delu z gibalno oviranimi osebami sledila trem glavnim ciljem: neodvisnosti, aktivaciji in motivaciji posameznika. Cilji terapije so bili zmanjševanje strahu, anksioznosti in izolacije. Izboljšalo se je samozaupanje, različne spretnosti in veščine, zadovoljstvo, avtonomija, sposobnost

povezovanja z drugimi, razumevanje samega sebe in samoizražanje. Plesni terapevt mora sprejeti klientovo stisko, ki jo ta doživlja v povezavi s svojo nezmožnostjo, zato naj mu pomaga, da se z njo lažje spoprime (Levy, 1988).

Na koncu pa smo preverili, kaj menijo plesalci na vozičkih o pomenu plesa na vozičkih za njihovo kvaliteto in zadovoljstvo v življenju.

Z ocenjevalno lestvico kvalitet gibanja z invalidskim vozičkom smo dobili rezultate, ki dokazujejo izboljšanje kakovosti gibanja gibalno oviranih oseb. Z intervjuji pa smo dokazali, da se jim je po večletnem treniranju izboljšala samopodoba, socialne veščine, plesna ustvarjalnost, gibalne sposobnosti in so s tem pridobili večje zadovoljstvo v življenju.

Redno treniranje plesa na vozičkih po določenem času prinese poleg razvijanja osnovnih motoričnih sposobnosti in orientacije v prostoru tudi veliko osebnega zadovoljstva, saj je posameznik zaradi plesnih uspehov deležen samopotrditve. S tovrstnim treningom krepi zaupanje v lastne zmožnosti, razvija medčloveške odnose, sprošča domišljijo, pridobiva izkušnje s področja umetniškega doživljanja in izražanja ter tako krepi iniciativnost, inovativnost in dobi občutek svobode.

Z empirično raziskavo smo potrdili pozitiven vpliv plesa na vozičkih na gibalno ovirane osebe in kako jim lahko na preprost način dvignemo kvaliteto in zadovoljstvo v življenju.

3. Zaključek

Pomembnost ukvarjanja invalidov s športom nakazuje, da so invalidi športniki, v primerjavi s tistimi, ki se v šport ne vključujejo, s kvaliteto svojega življenja bolj zadovoljni (Peljhan, 2009).

Goodwin s sodelavci (2004) navaja, da ima ples na invalidskih vozičkih štiri prepletajoče se cilje. Prvi je motorični razvoj telesa, ki se kaže kot povečanje mišične moči, povečanje gibljivosti in ravnotežja.

Drugi cilj je izboljšanje že obstoječih in pridobitev novih gibalnih vzorcev. Tretji se nanaša na izboljšanje samozavesti, samopodobe in samo izražanja skozi ples, četrti pa se osredotoča na socialne stike in socializacijo skozi sodelovanje z drugimi člani skupine ali v paru. Ples je aktivnost, ki udeležencem omogoča druženje in tako pomembno prispeva k širjenju in krepitvi socialnih vezi ter daje občutek pripadnosti določeni skupini (Quiroga Murcia et al., 2010, v Štirn, 2019).

Ples je izražanje skozi ritem glasbe, je izraz umetnosti in hkrati šport, v katerem se prepleta usklajenost dveh ali več teles, lahko pa pleše tudi le en sam. Izraža svobodo, srečo in združuje ljudi. Je učinkovit način za izboljšanje gibalnih sposobnosti in kakovosti življenja, hkrati pa zagotavlja umetniško izkušnjo skozi ples. Nekatere glasbene komponente lahko sprožijo motorične in čustvene odzive, kar olajša gibanje in izboljša čustvene in socialne vidike.

Ples je odlično sredstvo za gibalno ovirane, da se lahko brez večjih prilagoditev vključijo v širše socialno življenje in hkrati razvijajo gibalne spretnosti, uživajo v glasbi, kar jih omogoča razvijati pozitivno samopodobo ter enake možnosti za razvoj kot soljudem. Želeli bi, da bi jih kljub gibalni oviranosti širše vključevali v plesno-gibalne dejavnosti in bi tako zmanjšali razlike v primerjavi z gibalno neoviranimi in jim posledično zvišali kvaliteto življenja.

Za hitrejše in boljše širjenje te športne/gibalne dejavnosti bi bilo treba napisati ali prevesti strokovno knjigo ali priročnik za delo z gibalno oviranimi na plesnem področju, posneti strokovne gibalne vaje za krepitev telesa na vozičku in plesne tehnike ter koreografije, izobraziti kvalitetne plesne učitelje za poučevanje plesa na vozičkih, razširiti ples na vozičkih v vse šole ali vsaj na plesne vaje za valeto in maturantski ples. Idealno bi bilo, da bi se ples na vozičkih razširil kot športno-rekreativna dejavnost po vsej Sloveniji, kjer bi lahko vsak z željo po plesu izkusil vse pozitivne vplive, ki jih ta dejavnost prinaša.

4. Literatura

Akcijski program za invalide. (2014) Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/Invalidi/API-2014-2021/API_2014_2021.pdf.

Geršak, V. (2007). Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in osnovni šoli. *Sodobna pedagogika, 58*(3), 128–143.

Inal S. (2014). Competitive Dance for Individuals with Disabilities. *Palaestra, 28*(1), 32–5.

Kajtna, T. in Gabrščček, L. (2018). Vključevanje invalidov v šport s psihološke perspektive. *Revija za šport, 66*(3/4), 42–46.

Kroflič, B. in Gobec, D. (1995). *Igra, gib, ustvarjanje, učenje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Levy, F. J. (1988). *Dance Movement Therapy. Physical Education, Recreation and Dance*. Pridobljeno s http://www.ipc-wheelchairdancesport.org/About_the_Sport.

Logar, S., Andlovic, S. in Babnik, T. (2020). *Opis in značilnosti gibalno oviranih otrok*. Pridobljeno s https://www.otroci-s-posebnimi-potrebami.si/vsebine/gibalno-ovirani-otroci/strokovne-zakonske-razlage/opredelitev-in-zna%C4%8Dilnosti/opis-in-zna%C4%8Dilnosti-gibalno-oviranih-otrok/.

Owen, A. (1999). *Using Laban Movement Analysis to Assess Progress in Dance Therapy*. Pridobljeno s https://dtaa.org.au/wp-content/uploads/2017/08/Using-Laban-Movement-Analysis.pdf.

Peljhan, M. (2009). *Šport in gibalna oviranost*. Pridobljeno s http://www.3ksport.si/prakticni-koticek/zdravje/120-port-in-gibalna-oviranost.html

Štirn, S. (2019). *Športni ples na invalidskem vozičku kot okupacija* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Zdravstvena fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Anja Tegelj je učiteljica razrednega pouka s 14 letno prakso poučevanja od prvega do petega razreda, končala pa je magisterij (VIII stopnje) smeri Razredni pouk ter magisterij Inkluzivne pedagogike. Aktivno pleše že od majhnih nog različne plesne stile, najbolj pa jo je prevzel ples z gibalno oviranimi na invalidskih vozičkih. Posledično je raziskovala na tem področju in napisala na to temo dve magistrski nalogi. Želja je, da bi se z njenim delom pomagalo in hitreje širila športna/gibalna dejavnost, ples na vozičkih.

Poučevanje z gibanjem

Teaching through Movement

Anja Vrečko

Osnovna šola Šmarje pri Jelšah
anja.vrecko@os-smarje.si

Povzetek

Učenci in učitelji preživijo v šoli večino delovnega dneva. Posledično lahko sklepamo, da sta za fizično in psihično počutje učencev na šoli pomembna predvsem razredna klima oz. počutje v razredu ter odnos med učitelji in učenci oz. vzgoja, ki steče v šolskih prostorih. Šola je namreč vzgojna in izobraževalna ustanova in bi morala učence opremljati tudi z znanjem za življenje. Ker v šolskih prostorih večino časa poteka klasičen pouk v učilnicah, je potrebno najprej izpostaviti razredno klimo. Slednjo oblikujejo odnosi med učenci ter učenci in učitelji. Če večino časa preživimo v okolju, kjer je medsebojno sodelovanje optimalno in vključujoče, se otroci gotovo počutijo bolj sprejete, varne in samozavestne. Znotraj klasičnega pouka pa lahko učitelji veliko prispevajo ne le k psihičnemu, temveč tudi k fizičnemu počutju učencev. O poučevanju in usvajanju učne snovi preko gibalnih metod se v zadnjih letih vse več govori in dejansko izvaja, saj so učinki izjemni. Za psihofizično zdravje učencev mora biti cilj vzgojno-izobraževalnega zavoda predvsem zagotavljanje idealnega razrednega okolja za njihov celostni razvoj, ki temelji na dodatni odgovornosti in motiviranosti učencev.

Ključne besede: gibanje, počutje, poučevanje z metodo gibanja, razredna klima, učenje.

Abstract

Pupils and teachers spend most of their working days in schools. Consequently, it can be concluded that for the physical and mental well-being of students at school, the class climate is very important. as well as well-being in the classroom and the relationship between teachers and students in school premises. The school is an educational institution and therefore should equip students with knowledge for life. Since most of the time there are classical classes in the classrooms, it is necessary to point out the class climate. That is formed by the relationships between students and students and teachers. If we spend most of our time in an environment where mutual cooperation is optimal and inclusive, children certainly feel more accepted, safe and confident. Within the classical classroom, however, teachers can make a significant contribution not only to the mental but also to the physical well-being of students. Teaching and learning through movement methods has been increasingly popular and actually implemented in recent years, as the effects are incredible. For the psychophysical health of students, the goal of the educational institution should be, above all, to provide an ideal classroom environment for their integrated development, based on additional responsibility and motivation of students.

Keywords: classroom climate, learning, movement, teaching through movement method, well-being.

1. Uvod

Že drugo šolsko leto izpeljujemo učne ure v posebnih okoliščinah, ki so bile tuje tako učencem kot učiteljem. Posebna zdravstvena situacija nas je z razglašeno epidemijo zaradi covida-19 pahnila v nove izzive poučevanja. Dobesedno čez noč so se otroške sobe učencev prelevile v šolske prostore. Otroške in mladinske mize so postale delovne, šolske mize, računalnik ter informacijska tehnologija pa obvezna oprema vsakega učenca in učitelja. Učenec, vsak sam kot individuum, je obsedel na eni strani računalniškega ekrana in učitelj na drugi strani. Vsa šolska pravila so postala brezpredmetna, oblikovati in doreči je bilo potrebna nova – tista, ki bodo funkcionirala na daljavo. Izgubila se je namreč rutina šolske ure, čas malice oziroma obedovanja idr.

S prispevkom želimo poudariti pomen socializacije, šolske skupnosti ter vzgojne vloge šole kot institucije. Človek je družabno bitje in potrebuje predvsem medsebojno varnost ter empatijo. Prispevek bo prikazal prednosti poučevanja v šolskih prostorih, kjer vladajo družbene norme in pravila. Hkrati pa bo poudarek na novem izzivu poučevanja, ki ga je prinesel t. i. »covid čas«. Učenci so namreč obsedeli (z nezdravimi prigrizki), zato je potrebnega toliko več truda, da njihove možgane aktiviramo s fizičnim gibanjem. Slednje vemo, da poveča kardiovaskularni sistem in s tem hitrejši dotok krvi ter kisika v možgane, kar posledično vpliva na njihovo pomnjenje.

Avtor Abduljabar (2017) v svojem strokovnem prispevku ugotavlja, da se sam pomen gibanja tekom različnih obdobij spreminja in tudi sedaj ni nič drugače. Izpostavlja pa dejstvo, da učenci s fizičnim izobraževanjem v procesu športnega usposabljanja, udejstvovanja pridobijo mnoge športne veščine. S poučevanjem učencev preko gibanja želijo učitelji zagotoviti med drugim tudi konceptu zdravja v učnem procesu ter na takšen način privabiti učence k čim večji količini gibanja, da bi imeli raven zdravja in kondicije čim boljša. Učitelj želi učencem predati poleg ostale učne snovi še gibalne sposobnosti in spretnosti pri izvajanju giba ter dobro voljo ob gibanju. Učni proces teče preko gibanja, ki pa posledično vpliva tudi na kognitivne, čustvene in socialne sposobnosti ter zaznave.

Družbene spremembe so prinesle izobraževalne izzive na vseh ravneh izobraževanja. Izobraževalne kompetence namenjene usposabljanju učiteljev pa so vključene večinoma v univerzitetne programe. Ne samo učitelji, pač pa celotna družba mora ves čas razvijati znanje, veščine in kompetence, ki nam omogočajo uspešno delovanje na različnih področjih družbenega življenja. Učitelji se najprej sami izobražujejo, usposabljajo in opolnomočijo, nato pa slednje prenašajo in usposabljajo učence. (De Pro Chereguini in Ponce Gea, 2021).

Iz okolice in medijev prihaja vse več opozoril o preveč sedečem načinu življenja. Tudi učitelji se vse bolj zavedajo pomena gibanja, saj je slednje pri učencih postalo že skrb zbujajoče. Gibanje je bistvenega pomena za današnje starajoče se prebivalstvo, za zdravstveno stanje in telesno pripravljenost (Yao idr., 2018).

2. Razredna pravila

Učitelji imajo do svojih učencev določena pričakovanja, ki so povezana z vedenjem in znanjem – učnimi dosežki. Učenci so vsako šolsko leto za eno leto starejši, zrelejši in je zato razumljivo, da od njih pričakujemo in želimo več. Prav je, da so ta pričakovanja visoka, vendar učencem še vedno dosegljiva. Učenci imajo tudi svoja pričakovanja – želijo si biti uspešni in sprejeti. Kadar je vedenje učencev skladno s pričakovanji, govorimo o rutinah – to pomeni, da

želeno vedenje postane navada, nekaj običajnega, norma vedenja v skupini (Juršič D., B., 2018).

Norme, rutine vedenja v razredu ustvari v osnovi učitelj. Vsekakor pa bo zaželeno vedenje s strani učencev bolj upoštevano v primeru, ko se norme, pravila vedenja in šolskega dela oblikujejo v dogovoru z učenci.

Precej klasičen primer skupnega oblikovanja razredne klime preko vedenja je v številnih razredih učenec, ki želi nekaj povedati in to izrazi z dvigom roke ter počaka, da mu učitelj nakaže, da ima besedo (s tem se oblikuje razredna norma, rutina). Da bi se učenci tega naučili, se učitelji odzivajo razmejeno – poskušajo se pozitivno odzvati na dvig roke (učencu dajo besedo, pohvalijo dvig roke, se nasmehnejo) in negativno na oglašanje brez dviga roke (preslišijo odgovor, pogledajo stran, besedo dajo drugemu učencu …). Dvig roke sčasoma postane tako ustaljena norma, da to vedenje učenci uporabijo tudi v drugem okolju, z drugimi odraslimi (Juršič D., B., 2018).

Ob ponovni vrnitvi v šolske klopi je bilo predvsem aktualno vprašanje, kako izboljšati motivacijo učencev za pouk, kako jih učinkovito pritegniti k pouku in doseči njihovo večjo učno zavzetost. Če poenostavimo, gre dejansko za vključenost učencev k pouku. V nadaljevanju bo opisan primer lastne prakse, kako vključiti učence k pouku preko gibanja.

Učitelji so načeloma tisti, ki oblikujejo razredna pravila, skladna s šolskimi pravili. Pravila pa bodo v razredu učinkovita, kadar so:

- razumljiva (obsegajo opredeljeno želeno/pričakovano vedenje),
- obsegajo vedenje, ki ga lahko opazujemo in merimo,
- oblikovana pozitivno (kaj naj učenec dela, namesto česa naj ne dela),
- skladna s pričakovanji – izidom/pričakovanimi vedenji (Juršič D., B, 2018, str. 29).

Ponovno poudarjamo, da bodo vsa pravila s strani učencev bolje sprejeta in upoštevana, če se bodo oblikovala v dogovoru z njimi. Učinkovito učenje se namreč ne izključuje z dobrim počutjem, pač pa celo dobro počutje, občutek sprejetosti in občutek zaupanja v lastne zmožnosti prispevajo k učinkovitemu učenju (Rutar Ilc, Z., 2019).

2.1 Pohvale

So ustne ali pisne izjave, trditve oz. opisi želenega, pozitivnega vedenja. Strategija je lahko način poučevanja in krepitve socialnih in/ali učnih oblik vedenja. Učinkovita je, če jo učenec doživlja kot nekaj prijetnega in ima rad pozornost, ki mu jo izkažemo s pohvalo. Razmerje med pozitivnimi spodbudami (pohvalami) in negativnimi opazkami naj bo vedno v prid pozitivnim – strokovnjaki priporočajo razmerje 4 : 1.

Učinkovita pohvala:

- obsega razumljivo oblikovano pričakovano vedenje,
- izraža pozitivno pričakovano vedenje,
- poudarja dejavnike, na katere imamo vpliv – trud, prizadevanje, pripravljenost …,
- je iskrena in izražena s čustveno naklonjenostjo,
- je namenjena enemu učencu ali skupini učencev, ki so izrazili neko vedenje,

– je osredotočena na proces in ne na osebo (Juršič D., B, 2018, str. 56).

2.2 Počutje v razredu

Na počutje v razredu vpliva veliko raznovrstnih dejavnikov. Ključne za dobro razredno počutje so zadovoljive socialne potrebe po kakovostnem druženju, povezanosti in sprejetosti, po varnosti in jasni strukturi ter možnost vpliva (Rutar Ilc, Z., 2019, str. 7).

Na nekatere dejavnike, ki vplivajo na razredno počutje, ima učitelj majhen vpliv ali sploh nikakršnega, za nekatere druge pa je njegov vpliv lahko odločilen.

Tabela 1: *Vpliv učitelja na razredno počutje.* Table 1*: The influence of the teacher on class well-being.*

Na kaj ima lahko učitelj močan vpliv	**Na kaj je učiteljev vpliv manjši**
Učinkovita organizacija dela	Vrstniški odnosi
Jasna pravila in postopki	Obstoj skupinic, elit …
Dogovarjanje o pomembnih zadevah	Skupinska subkultura
Zanimiv in osmišljen pouk	Konflikt med posamezniki
Dejavnosti učencev	Pretekli dogodki
Spodbudna naravnanost in pozitivna pričakovanja do učencev	Družinske razmere in vedenjski vzorci učencev
Spoštljiva in odprta komunikacija	Psihofizično stanje učencev
Konstruktivne povratne informacije	Socialni in materialni položaj učencev
Pravična obravnava, vključevanje vseh	Delovanje in »politika« šole
Spodbujanje sodelovanja in solidarnosti	Družbene razmere

Vir: Rutar Ilc, Z., 2019, str. 7.

Iz zgornje razpredelnice je jasno razvidno, koliko pomembnih dejavnikov dobre klime je v učiteljevih rokah. Predvsem pomembna sta njegov način komunikacije in spodbudna naravnanost, saj prežemata vse drugo. S preudarnim ravnanjem in vodenjem razreda pa lahko učitelj posredno vpliva tudi na dejavnike, ki so na videz neodvisni od njega. Prav tako ne sme učitelj molčati pri dejavnikih, kjer nima vpliva, če opazi morebitno problematično ravnanje (Rutar Ilc, Z., 2019, str. 7).

Učitelj lahko na dobro razredno klimo in vključenost vpliva predvsem z:

– organizacijskimi vidiki, postopki, rutino in strukturo,
– zanimivim, osmišljenim poukom, didaktiko,
– komunikacijo in odnosi,
– disciplino (Rutar Ilc, Z., 2019, str. 10).

2.3 Pomen gibanja in prehrane

Že v predšolskem obdobju vzgojiteljice poudarjajo pomen telesne dejavnosti, ki je ključnega pomena za razvoj zdravih kosti, ohranjanja telesne teže in izboljšanje kognitivnega razvoja. Bai idr. (2019) v svojem raziskovalnem članku povzemajo priporočila, ki pravijo, da bi morali biti otroci od 1. do 5. leta starosti telesno aktivni najmanj 180 minut na dan, da bi poskrbeli za svoj zdrav telesni razvoj. Žal že v vrtcu komaj tretjina ali še manj otrok dosega ta standard gibanja in je že v predšolskem obdobju potreben dodaten poseg k spodbujanju po fizični aktivnosti.

V obdobju odraščanja, ko otroci postanejo šoloobvezni učenci, morajo za svoj zdrav osebni razvoj, ustvarjalnost, občutek svobode, pa tudi odgovornosti sodelovati v različnih dejavnostih, situacijah in medsebojnih odnosih, v procesu učenja. Tako starši kot učitelji želimo vzgojiti zdravega, normalno razvitega in primerno izobraženega mladostnika. Premajhne prisotnosti ali popolne odsotnosti gibalne aktivnosti v vzgoji odraščajoče mladine v kasnejšem obdobju ni mogoče v celoti nadomestiti, saj je vpliv gibalnih stimulusov na psihosomatski sistem z napredovanjem otrokove rasti in zrelosti vse manjši. Prav tako se upočasnita motorični in intelektualni razvoj otroka. Opazno pa v nasprotnem primeru gibalna aktivnost vpliva na psihosocialni razvoj otroka in mladostnika. Gibalna aktivnost je za skladen celostni razvoj učenca nujno potrebna in smo jo dolžni zagotavljati v primerni količini in z ustrezno kakovostjo. Za ohranjanje celostnega zdravja učencev je pomembno predvsem razmerje med energijskim vnosom in porabo, skratka med prehranjevanjem in telesno aktivnostjo. Zdrava prehrana in redna telesna aktivnost vsaka zase vplivata na zdravje. Učinki obeh se dopolnjujejo, gibalna aktivnost pa pozitivno vpliva na zdravje tudi neodvisno od prehrane. Za zdravje ni potrebna intenzivna vadba, ključno pa je, da smo aktivni skozi vse življenjsko obdobje; s tem ohranjamo namreč telesno, duševno in socialno čilost (Završnik, J., Pišot, R., 2005, str. 9, 10).

Dejstvo je, da otroci na svoje zdravje gledajo drugače kot odrasli. Razlog je gotovo v tem, da so večinoma zdravi. Pa vendarle dandanes tudi mladostniki vse pogosteje zbolevajo (ena najpogostejših bolezni pri njih je debelost). Sicer pa telesno aktivni življenjski slog neposredno in posredno koristi učencem, še zlasti pri:

- preprečevanju prekomerne telesne teže in debelosti,
- omogočanju pogojev za oblikovanje močnejših kosti, zdravih sklepov in učinkovitega delovanja srca,
- vzdrževanju in krepitvi primernega duševnega zdravja, pozitivne samopodobe in
- vzpostavljanju trdnih temeljev zdravega življenjskega sloga, ki ga je mogoče nadaljevati oz. obdržati v odraslem življenjskem obdobju.

Kljub temu da gibalna neaktivnost sama po sebi neposredno ne povzroča debelosti, obstaja znanstveno utemeljena povezanost med sedečim življenjskim slogom in stopnjo prekomerne telesne teže in debelosti (Završnik, J., Pišot, R., 2005, str. 22).

Daly-Smith idr. (2018) poročajo o izsledkih raziskave segmentirane dnevne telesne aktivnosti. Slednja podaja zaključek, da je pouk v razredu najbolj sedeč in najmanj aktiven segment dneva mlade osebe. Danes je tako v ospredju fizično aktivno učenje, ki predstavlja čas pouka s strategijo gibanja. Slednja prinaša pozitivne učinke na kognicijo, učni uspeh in vedenje v razredu.

Učitelj lahko v učilnici za aktivacijo ter dodatno gibalno aktivnost poskrbi z nekajminutnim počepanjem, tekanjem na mestu, stopanjem na stol, poskakovanjem, dvigovanjem rok, stiskanjem dlani, plesanjem na mestu idr.

Završnik J. in Pišot R. (2005) navajata, da učenci 4. razredov osnovne šole v šoli vsak dan preživijo po pet ur in učenci 7. razredov osnovne šole po šest ur oz. nekateri celo do sedem ur. Zaradi navedenih dejstev bi morali tudi vsi ostali učitelji, ne samo športni pedagogi, vzpodbujati vsako dodatno gibalno aktivnost.

2.4 Primer lastne prakse

Vloga učitelja v osnovni šoli je precej specifična. Slednji bi moral izobraževati in vzgajati učence, da bodo postali osebe z dobro etično in moralno držo. Pri tem mora učitelj razumeti in uspešno vplesti dodatne koncepte in kompetence v učni proces. Pri vpletanju fizičnega gibanja v učni proces gre za kombinacijo učenja in fizične prakse združeno v eno medsebojno enoto. Učitelj mora kompetenco gibanja vplesti v učni proces na primeren način in ob tem učno snov razložiti z metodo poučevanja, ki bo učencem (zlahka) razumljiva (Subarjah in Putra, 2019).

Kot učiteljica geografije v vseh oddelkih izvajam gibalno aktivnost uvodoma, v motivacijskem in zaključnem delu učne enote. Ob začetku šolske ure učencem postavljam vprašanja, na katera odgovarjajo preko gibalne tehnike. Navodila spreminjam in podajam sproti, učenci se odzovejo z gibanjem.

Konkreten primer ob začetku ure geografije (npr. v 7. razredu) je ta, da učenci uvodoma ostanejo v stoječem položaju. Navadno začnemo z gibanjem rok in stojo na eni nogi – v tem položaju učenci počakajo na moje vprašanje. Če poznajo odgovor na postavljeno vprašanje, lahko spustijo nogo na tla in roko ob telo (včasih še na ravno omenjenem področju motorike treniramo dalje tako, da če izberejo eno pravilno trditev, odložijo samo nogo na tla, roka pa upogne dlan proti telesu nad glavo). V nadaljevanju pridejo večkrat v poštev počepi, ki jih izvajamo v smislu pravilnih in nepravilnih izjav (če je podana izjava pravilna, stojijo in podaljšajo roke nad glavo, če je izjava napačna, pa počepnejo in vstanejo, ko jo popravijo ali dopolnijo).

Ker je geografija predmet zemljevidov in prikazov na kartah, večkrat uporabim različne tehnike gibanja, s katerimi prihajajo k tabli, da pokažejo določeno območje, pojav idr. Učenci dobijo navodilo, da se do zemljevidov sprehodijo z nizkim »skippingom«, izpadnim korakom, medvedjo hojo, žabjimi poskoki, vzvratno, po zunanji strani stopal idr.

V zaključnem delu ure učenci ponovno vstanejo in si stoje podajajo »ježek« žogico in ob podaji počepnejo. Tako dejansko vidimo, kdo še ni odgovoril na nobeno vprašanje, ostali pa krepijo veliko zadnjično mišico, ki jim predstavlja pomembno podporo ledvenega dela med hojo in sedenjem.



Slika 1: *Učenci med gibalnim delom učne enote utrjevanja. Vir: Anja Vrečko (april 2021).*

Učenci navadno najprej tarnajo in tožijo, zakaj zopet gibalne ponovitve, da niso primerno oblečeni idr. Sčasoma se utečejo, navadijo rutine in gibalne ponovitve usvojijo do točke, ko jim postanejo v večini tudi všečne.



Slika 2: *Učenci med ponavljanjem učne snovi krepijo še motoriko ter ravnotežje. Vir: Anja Vrečko (april 2021).*

3. Zaključek

Potrošniški način življenja, zabavno-komunikacijske storitve, množične tehnološke pridobitve, socialne in druge okoliščine sodobnega sveta postajajo »zajedavci« za telesno dejavnost mladih (in odraslih). Slednje smo včasih jemali kot privilegij sodobnega časa, dandanes pa vidimo, da mladi zmeraj več časa presedijo pred računalnikom, poleg tega pa so številni še popoldne preobremenjeni s šolskim delom. Sedenju so se pridružila še motorizirana prevozna sredstva in izkupiček je zelo majhna telesna dejavnost učencev. Za piko na i je k vsemu naštetemu pripomogel še »covid čas«, saj smo učence dobesedno posedli pred računalniške ekrane. Kljub temu pa situacija ni čisto brezupna. Z ustrezno vzpostavljenim razrednim počutjem in primerno razredno psihodinamiko lahko učitelji pomembno prispevamo k dvigu telesne aktivnosti in gibljivosti učencev. Razredna pravila, ki jih bomo skupaj z učenci oblikovali, pa bodo imela vpliv tudi na njihovo boljšo samopodobo, počutje v razredu kot tudi na odnos do šole, učenja in učiteljev. Vsaka sprememba nam naj predstavlja izziv po novi metodi poučevanja.

4. Literatura

Abduljabar, B. (2017) *Diversitiy Teaching Goal in Physical Education and Sport at Schools: What is Teaching for?* IOP Conference Series Materials Science and Engineering 180.

Bai, P., Thornthon, A., Lester, L., Schipperijn, J., Trapp, G., Boruff, B., Ng, M., Wenden E., Christian, H. (2019) *Nature Play and Fundamental Movement Skills Training Programs Improve Childcare Educator Supportive Physical Activity Behavior.* MDPI: Environmental Research and Public Health.

Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A., Manley, A. (2018) *Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and*

classroom behaviour: understnding critical design features. BMJ Open Sport & Exercise Mdicine.

De Pro Chereguini, C., Ponce Gea, A. I. (2021) *Model fort he Evaluation of Teaching Competences in Teaching-Learning Situations.* Societies 2021, 11, 56.

Juršič, Branka D. (2018) Vedenje in razredna pravila: postopki, poučevanje in podpora pozitivnemu vedenju. Izobraževalni center Pika, Ljubljana.

Rutar Ilc, Z. (2019) Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. Priročnik za učitelja in strokovne delavce. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana.

Subarjah, H., Putra G.P. (2019) *Smart-er models and ideas method on physical education teaching in elementary schools.* IOP Conference Series, Journal of Physics.

Yao, S., Queathem, E., Neville, D., Kelty-Stephen, D. (2018) *Teaching movement science with full-body motion capture in an undergraduate liberal arts psychology class.* Association for Learning Technology, vol. 26.

Završnik, J., Pišot, R. (2005) Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave. Koper.

Vir tabele 1

Rutar Ilc, Z. (2019) Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. Priročnik za učitelja in strokovne delavce. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana.

Vir slik 1, 2

Anja Vrečko, osebni arhiv. April 2021.

Kratka predstavitev avtorja

Anja Vrečko, prof. geo. in ped. je zaposlena na OŠ Šmarje pri Jelšah kot pedagoginja oz. svetovalna delavka ter učiteljica geografije.

Zavzetost za gibanje dijakov v času pandemije covida-19

Commitment to Student Movement during the Covid-19 Pandemic

Lorena Ignaz

Ekonomska šola Novo mesto
lorena.ignaz@esnm.si

Povzetek

Gibanje je zelo pomembno za zdravje. V času pandemije covida-19 smo morali prevzeti drugačne načine, da smo se lahko gibali. Do velike spremembe je prišlo pri urah telesne vzgoje, saj ni bilo več stika dijak – profesor. Naloge in dejavnosti so se preselile na splet, pred ekrane, v digitalno obliko, izvedba nalog pa v domače okolje. V raziskavi, ki smo jo izvedli poleti 2021, nas je zanimalo, koliko so bili dijaki zavzeti za gibanje v času pandemije covida-19, ko so bile šole zaprte. Iz rezultatov je razvidno, da je gibanje za dijake pomembno, da so mu namenili čas, opravili zastavljene naloge in da se njihova telesna teža v času, ko je življenje potekalo drugače, ni povečala. Proučili smo načine poučevanja in izvajanja športnih aktivnosti v domačem okolju, ki lahko v prihodnosti predstavljajo nov pristop oziroma izziv.

Ključne besede: dijaki, gibanje, pandemija, šola na daljavo, športna vzgoja.

Abstract

Exercising is a very important for health. During COVID-19 pandemic we had to take different approaches to exercise. There was a big change in a gym education classes because there's no more physical contact between student and professors. Tasks and activities have moved to digital form such as online tuition or other web forms. The execution of tasks moved from public places to homes. In a survey, that we conducted in a summer of 2021 we observed students commitment during pandemic,in a home environment. The results of our observations are showing that exercise is highly important for students as they devoted time to it. Following observation we established that body weight of a students has not increased. We have been studying and developing the ways of teaching and performing sport activities during pandemic or other extreme events for home environment. This may or will represent a new approach to battling unforeseen events in the future.

Key words: exercise, online learning, pandemic, sports education, students.

1. Uvod

V času pandemije covida-19 smo bili vsi postavljeni pred izziv, kako v kratkem času prilagoditi poučevanje na daljavo. Če bi prej pomislili, bi se nam zdelo nemogoče, da se pouk športne vzgoje izvaja na daljavo. Z zaprtjem šol je to postala resničnost. Namen raziskave je pridobiti podatke o zavzetosti dijakov v času pandemije covida-19, njihovem razmišljanju o gibanju in izvajanju zastavljenih nalog ter razmisliti o novih pristopih poučevanja na daljavo. V prvem delu predstavljamo teoretične osnove obravnavane teme ter informacije o že izvedenih podobnih raziskavah v preteklosti. Podrobneje opisujemo učenje v času pandemije ter gibanje za zdravje. S pomočjo raziskave v nadaljevanju pridemo do določenih rezultatov, ki jih

predstavimo v zaključku. V zadnjem delu predstavimo sklepne misli in razmišljanja o novih pristopih poučevanja, ki bodo kar najbolj prijazni do dijakov.

2. Dijaki in učenje v času pandemije

Ko je nastopila pandemija in so se zaprle šole, so morali učitelji v rekordnem času na novo odkriti poti za učenje na daljavo. Učitelji so nenadoma prešli od razlage v razredu do prijave v Zoom ali drugih učnih platform (Staft, 2021). Podane so bile splošne smernice in nekateri okvirji, znotraj katerih so na površje prišli avtonomija, iznajdljivost, znanje, izkušnje, izvirnost ter mobilnost vsakega posameznega učitelja (Pevec, 2020).

V času pandemije covida-19 je bil ključen celovit pristop k izobraževanju, ki obravnava učne, socialne in čustvene potrebe učencev. Zapiranje šol, povezano s pandemijo, je pomenilo, da so bili lahko učenci iz različnih okolij, ki so bolj ogroženi zaradi povečane ranljivosti, manj verjetno deležni podpore in dodatnih storitev, ki jih potrebujejo (OECD, 2020).

Pouk na daljavo zahteva, da si učenec sam ali ob pomoči staršev (če je mlajši) organizira delo, preko ekrana posluša izvajanje svojega učitelja ob določeni uri, z njim komunicira in izpolnjuje naloge, ki so mu naložene. Torej gre za povsem enak pristop, kot če bi bil v šoli, le da učenec sedi doma za mizo, namesto v šolski klopi. Učitelja gleda in posluša preko ekrana, z njim komunicira preko videokonference, namesto z oglašanjem v učilnici, svoje izdelke pošlje v pregled učitelju po elektronski pošti ter prejme slike svojih popravljenih izdelkov in učiteljeve komentarje zopet na elektronski način, ali po elektronski pošti ali v spletni učilnici. Tovrstne spretnosti so tako učenci in dijaki kakor tudi učitelji v času pandemije covida-19 bliskovito razvili (Škrinjar, 2021).

Šole se po kakovosti dela učiteljev pri pouku na daljavo zelo razlikujejo, kar ne gre pripisati slabi računalniški pismenosti učiteljev. Nasprotno, prav vsi so se hitro naučili tistega, česar še niso znali. Gre za pedagoške in didaktične pristope učitelja, za zavzetost, kakovost razlage, število nalog, ki jih dajo in tudi popravijo, za to, kar povedo svojim učencem, kakšne napotke jim dajo, kako preverijo, ali so razumeli, itd. (Škrinjar, 2021).

Sprva je bil pouk na daljavo novost tudi za dijake. Na začetku so se želeli temu celo upreti. Prepričani so bili, da to ni primerna rešitev za dano situacijo. Po njihovem mnenju sta njihov razvoj in izobrazba stagnirali. Sčasoma so način na daljavo sprejeli, se drugače organizirali in pristopili k učenju.

3. Gibanje za zdravje

Po definiciji je telesna dejavnost kakršnokoli telesno gibanje, ki ga ustvarijo skeletne mišice in katerega posledica je poraba energije nad ravnjo mirovanja. To je definicija gibanja, ki jo predstavlja Svetovna zdravstvena organizacija. Šport in telesno vadbo razumemo kot posebno vrst telesne dejavnosti, pri čemer se šport nanaša na organizirano in načrtovano vadbo, ki vključuje tudi določeno obliko tekmovanja, medtem ko je telesna vadba namenjena izboljšanju telesne pripravljenosti in zdravja (Drev, 2013).

Zadostna telesna dejavnost je varovalni dejavnik zdravja, saj vpliva tako na telesno kot duševno zdravje in posledično na kakovost življenja. Različne epidemiološke raziskave so pokazale, da telesna dejavnost varuje pred večino kroničnih nenalezljivih bolezni, vzdržuje psihofizične in funkcionalne sposobnosti telesa, krepi kosti in mišice, pripomore k zmanjšanju

stresa in depresije ter pomaga pri krepitvi samozavesti. V kombinaciji z ustrezno prehrano pa telesna dejavnost varuje tudi pred prekomerno telesno težo in debelostjo. Strokovnjaki ob tem poudarjajo pomen redne telesne vadbe (Drev, 2013).

Zavedati se moramo, da je gibanje pomembno. Ne la takrat oziroma šele takrat, ko spoznamo, da je to koristno za naše zdravje. Ljudje bi se morali gibati od mladosti, ne pa začeti, ko se soočijo z zdravstvenimi težavami. Kajti to jih prestraši. Profesorji športne vzgoje in športni pedagogi ozaveščajo mlade od osnovne šole naprej z učenjem pravilnega gibanja in vzpodbujajo gibalne navade. Veliko vlogo pri tem imajo tudi starši (Finc, 2018). V raziskavi, ki so jo izvedli 2012 v ZDA, so ugotovili, da je vadba na prvem mestu izmed deset najboljših navad ljudi. Telesna aktivnost mora biti način življenja. Trener Clear razlaga tri načine, kako pridobiti in ohraniti vadbene navade. Poudarja, da je potrebno razviti ritual, da lažje začnemo. Začeti je treba z lahkimi, enostavnimi in kratkimi vajami, obiski telovadnic, hojo, ipd. Osredotočiti se moramo na navado, ne na rezultate. Eden od načinov za to je, da določite zgornjo mejo svojega vedenja, aktivnosti (Clear, 2018).

Omeniti moramo duševno zdravje, h kateremu močno prispeva gibanje. Opredeljeno je kot pozitiven odnos do sebe in drugih, uspešno soočanje z izzivi, pozitivna samopodoba, visoko samospoštovanje, občutek moči, optimizem in sposobnost soočanja s težavami, kot navaja publikacija NIJZ – Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji (NIJZ, 2018).

Športna vzgoja v času pandemije je predstavljala poseben izziv. Po navedbah Škerjančeve (2020) je bilo potrebno spoznati nova orodja za komunikacijo z učenci. Pri predmetu športne vzgoje namreč ni učbenikov in delovnih zvezkov, veliko učiteljev nima spletnih učilnic. Pripraviti je bilo treba vsebine, ki so jih učenci v danih razmerah lahko samostojno in varno opravili. Razmišljati je bilo potrebno o metodah za spodbujanje učencev in preverjanje njihovega dela. Stanje je predstavljalo izziv, da se znotraj dane situacije učitelji kar najbolje odrežejo v smislu podajanja, preverjanja in ocenjevanja znanja iz športa. Hkrati pa so morali ves čas iskati ravnotežje in pravo razmerje med zahtevnostjo, zanimivostjo, raznolikostjo poučevanja in se truditi za ohranjanje visoke stopnje učenčeve motivacije (Pevec, 2020). Učenčeva motivacija je namreč pomenila sodelovanje, odziv in na koncu pozitiven učinek gibanja. Poljanškova (2020) po navedbah drugih avtorjev poudarja, da prav športna vzgoja v času pandemije, kot edini šolski predmet, močno vpliva na boljše počutje otroka in izboljša sicer težavno dojemanje učne snovi po spletu pri drugih predmetih. Gibanje je prek dveh mehanizmov tesno povezano s kognitivnim delovanjem in posledično zmožnostjo učenja tudi pri drugih predmetih. Prvi mehanizem, ki bi mu v računalniškem jeziku rekli strojna oprema, je prek aerobne vadbe (tek, hitra hoja, kolesarjenje), ki z boljšo prekrvavljenostjo možganov spodbuja rast možganskih celic in zboljšuje mikrostrukturo možganske beline, ki je ključna za hiter pretok informacij med možganskimi regijami in višjimi kognitivnimi centri. Drugi mehanizem, ki spominja na programsko opremo, poteka prek vadbe zapletenih gibalnih struktur (vse oblike gibanja, ki so sestavljene iz več povezanih gibanj – igre z žogo, ples, gimnastika, …). Tovrstna vadba vpliva na tvorjenje novih sinaps in nevronskih mrež, ki nato predstavljajo potencial posameznika za učenje drugih vsebin, npr. matematičnih problemov.

V ZDA so na srednji šoli Meraki (Kalifornija) pripravili klop, imenovano "Super Fitness Fun Cards". Sestavljena je bila iz kart, na katerih so bile različne vaje: sklece, počepi in krči. Na klopi so lahko dijaki premešali karte, jih vnaprej vzeli določeno število in nato naredili vaje, ki jih karte prikazujejo. Aktivnost so vzeli kot igro pasjanse. Orodje je zamisel Dan DeJagerja, svetovalca za telesno pismenost in dobro počutje na omenjeni šoli. "To je odličen prelom možganov," je dejal o kartah. "Tudi če se vam ne zdi, da trdo delate, lahko samo redna vadba naredi vaš dan zelo pomemben." S tem je pritegnil mnoge učence, da so na enostaven način sprejeli gibanje in v njem uživali (Villano, 2020).

Tudi v Sloveniji smo učitelji športne vzgoje prilagajali učne ure na način, da so bile za dijake zanimive in da so opravili naloge, ki so jim bile zastavljene. Lahko so si prilagodili uro, način in kraj izvedbe. Pripravili smo tudi program v obliki poligona v domačem okolju, ki so ga dijaki večkrat uporabili (pretekli, izvedli vaje …) in se pri tem merili. Tako so lahko sami opazovali lastne izboljšave in gibanje jim je postalo izziv.

4. Raziskava gibanja dijakov

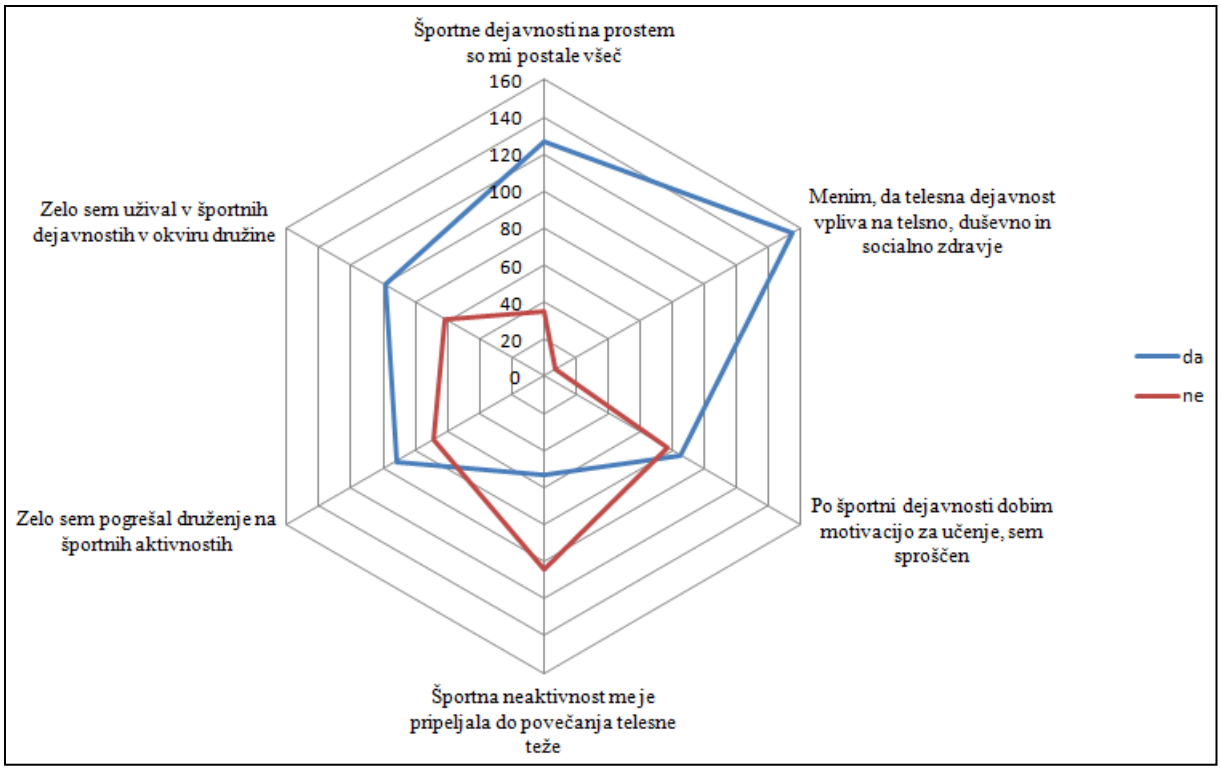
Na anketni vprašalnik o gibanju dijakov v času korone je odgovorilo 164 dijakov. Anketo smo v mesecu avgustu oblikovali v programu 1ka in dijake povabili k sodelovanju. Odzvalo se je 120 deklet in 44 fantov. Prvi in drugi letnik so zaključili 104 dijaki, 60 dijakov pa je zaključilo tretji ali četrti letnik. Več kot polovica (57 %) dijakov je zelo pogrešala druženje na športnih aktivnostih, kot so košarka, nogomet, aerobika, fitnes, športna vzgoja. V enakem odstotku so priznali, da so v času korone več posedali na kavču in se manj gibali. Gibanju so posvetili manj časa kot sicer. Kadar so se gibali na prostem, so se sprostili in bili zadovoljni. Tako meni 83 % vprašanih. 61 % dijakov je uživalo v športnih dejavnostih v okviru družine.

Zanimalo nas je tudi, kako so sprejemali in se odzivali na naloge, ki so jih dobili pri športni vzgoji in so jih morali opravljati na daljavo. 52 % dijakov je naloge opravilo vedno, 43 % je naloge opravilo včasih, 5 % pa je priznalo, da naloge niso nikoli opravili. V veliki večini (75 %) so se strinjali, da so jim bile naloge včasih všeč. Večinoma so naloge opravljali sami, ne v krogu družine.

S pridobljenimi odgovori smo prišli do informacij, da je dijakom športna dejavnost na prostem postala všeč v 78-odstotkih. Kar 96 % dijakov meni, da telesna dejavnost vpliva na telesno, duševno in socialno zdravje. Nekaj več kot polovica dijakov (52 %) po športni aktivnosti dobi motivacijo za učenje in so bolj sproščeni. Dijaki so v 66-odstotkih pritrdili, da jih športna neaktivnost v času korone ni pripeljala do povečanja telesne teže.

Na vprašanje, koliko je po njihovem mnenju primerno in potrebno, da se dnevno posvetijo gibanju, je največ dijakov (39 %) odgovorilo, da je to 1 ura na dan. Nekaj manj (31 %) jih je mnenja, da je to do pol ure na dan. Da je za gibanje potrebno več kot 1 uro na dan, meni 21 % dijakov, le 7 % pa pravi, da je 15 minut dnevno dovolj gibanja.

Najbolj zanimiva mnenja o zavzetosti za gibanje v času pandemije covida-19 prikazujemo v spodnjem grafikonu.



Grafikon 39: Zbir trditev dijakov o gibanju v času pandemije covid-19

5. Zaključek

Šola je zelo pomemben dejavnik mladostnikov, saj prispeva tako k telesnemu kot duševnemu zdravju. Spodbuja jih pri dosežkih, daje občutek varnosti, pripadnosti in pozitivno okolje, omogoča druženje v prosocialnih vrstniških skupinah, vzpodbuja in oblikuje odgovornost do sebe in drugih ter podpira priložnosti in prepoznava uspehe.

Gibanje v mladosti je zelo pomembno, kajti raziskave kažejo, da tisti, ki so se v mladosti ukvarjali s športom, s tem nadaljujejo vse življenje. Na športno aktivnost vpliva torej okolje in dostopnost do informacij ter lastne odločitve.

Z raziskavo, ki smo jo izvedli, smo prišli do določenih zaključkov. Dijaki so se v času pandemije covida-19 dobro odzivali na zastavljene naloge pri športni vzgoji in jih v veliki večini tudi opravljali, pri čemer so jim te dejavnosti postale všeč. Opravljali so jih večinoma sami, ne v krogu družine. Velika večina dijakov se je strinjala, da gibanje vpliva na dobro počutje ter duševno in socialno zdravje. Prišli smo do zelo podobnih zaključkov kot podobne raziskave. Cilj raziskave PISA v letu 2018 je bilo merjenje dobrega počutja dijakov. Po poročanju sta bili dve tretjini dijakov zadovoljni s svojim življenjem. V predhodnih letih je bil ta odstotek nižji. Je pa k temu rezultatu prispevalo tudi gibanje.

Za otroke in mladostnike se priporoča vsaj ena ura zmerne do visoko intenzivne telesne dejavnosti vsak dan v tednu. Večji del telesne dejavnosti naj predstavljajo aerobne aktivnosti, vsaj trikrat tedensko mora biti telesna dejavnost visoko intenzivna in vsaj trikrat tedensko mora telesna dejavnost zajemati tudi vaje za mišično moč in zdravje kosti (Drev, 2013). Dijaki, ki so sodelovali v raziskavi, so bili v veliki večini mnenja, da je potrebno športnim aktivnostim posvetiti dnevno od pol do ene ure.

Pouk na daljavo je prinesel novosti, težave in hkrati priložnosti. Težave je bilo treba hitro nadomestiti, priložnosti pa izkoristiti.

Po prvih izkušnjah s pandemijo in oblikovanjem športne vzgoje ter športnih dni so učitelji športne vzgoje, skladno z navodili NIJZ, želeli povabiti v naravo tudi starše. Skupaj z učenci bi se gibali in izvedli zastavljene naloge. Kot lahko razberemo iz rezultatov raziskave, je k temu načinu pristopilo zelo malo dijakov. Kot navaja Kovač (2020), so bili tudi starši zadovoljni, ker so bili na ta način tudi sami spodbujeni k telesni dejavnosti v naravi.

Na koncu velja ponovno poudariti dobre strani gibanja in zavedanje, da je to aktivnost, ki prinaša zdravje. Gibanje oziroma športna aktivnost bi nam morala priti v navado. Izberimo torej tisto telesno dejavnost, ki nam prinaša veselje in jo hkrati tudi najlažje vključimo v svoje vsakdanje življenje.

Raziskava, ki smo jo izvedli, prinaša koristi zaradi rezultatov in analize. Vsekakor pa je primerno in potrebno spremljati mnenje dijakov tudi v prihodnje, ko se bodo razmere umirile. Vsem skupaj je bil nov način dela (na daljavo) izziv in izkušnja, ki se lahko ponovi. Zato je primerno, da se podobne raziskave izvedejo tudi v prihodnje, ko bo naše življenje takšno, kot nekoč, ali pa se bomo morali na življenje z virusom navaditi. Učinki sprememb načina šolanja so dolgoročni, zato je potrebno spremljanje posledic v prihodnje.

Ne nazadnje lahko nove načine vadbe, nova okolja, v katerih so dijaki vadili, vzamemo kot izziv načina poučevanja v prihodnje.

6. Literatura in viri

Clear, J. (2018). *3 simple ways to make exercise a habit*. Pridobljeno s https://jamesclear.com/exercise-habit.

Drev, A. (2013). *Gibanje; Telesno dejavni vsak dan*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Finc, M. (2018). *Gibanje bi moralo biti enaka prioriteta, kot je prehranjevanje in služba*. Ljubljana: Delo. Pridobljeno s https://www.delo.si/prosti-cas/rekreacija/gibanje-bi-moralo-biti-enaka-prioriteta-kot-je-prehranjevanje-in-sluzba/

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevar Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G.,Hafner, A., Medved, T., Floyd Bračič, M., Poldrugovac, M. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Ljubljana: NIJZ.

Kovač, S. (2020). *Športni dan na daljavo.* Izkušnje in izzivi vzgoje in izobraževanja v času epidemije. Zbornik povzetkov. Strokovna konferenca 2020. Slovenija, Nizozemska, ZDA.

OECD. (2020). *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings.* Pridobljeno s https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings-d593b5c8/

Pevec, Ž. (2020). *Metode poučevanja športna na daljavo*. Izkušnje in izzivi vzgoje in izobraževanja v času epidemije. Zbornik povzetkov. Strokovna konferenca 2020. Slovenija, Nizozemska, ZDA.

Poljanšek, N. (2020). *Zakaj je športna vzgoja med šolanjem na daljavo še toliko bolj pomembna?.* Pridobljeno s http://www.os-odranci.si/2020/12/10/zakaj-je-sportna-vzgoja-med-solanjem-na-daljavo-se-toliko-bolj-pomembna/

Staft, C. (2021). *Five things we learned about schools in the pandemic*. Pridobljeno s https://www.chalkbeat.org/2021/3/12/22326150/coronavirus-anniversary-schools-covid-19-learning-lessons

Škerjanc, M. (2020). *Šport na daljavo.* Izkušnje in izzivi vzgoje in izobraževanja v času epidemije. Zbornik povzetkov. Strokovna konferenca 2020. Slovenija, Nizozemska, ZDA.

Škrinjar, M. (2021). *Slovensko izobraževanje v času epidemije Covid19*. Pridobljeno s https://mojcaskrinjar.si/post/578757/slovensko-izobrazevanje-v-casu-epidemije-covid19.

Villano, M. (2020). *What scool gym class looks like in pandemic times*. CNN Health. Pridobljeno s https://edition.cnn.com/2020/08/31/health/gym-class-online-learning-wellness/index.html

Kratka predstavitev avtorice

Lorena Ignaz je po izobrazbi profesorica športne vzgoje in je leta 1993 diplomirala na Fakulteti za šport v Ljubljani. Ima več kot 30 let delovnih izkušenj s poučevanjem športne vzgoje na osnovni in srednji šoli. Trenutno je zaposlena na Ekonomski šoli Novo mesto, kjer poučuje tako fante kot dekleta. V času pandemije koronavirusa je preučevala različne modele dela na daljavo pri športni vzgoji dijakov.

Kako motivirati dijake za športno vzgojo med poukom na daljavo?

How to Motivate Students for Physical Education during Distance Learning?

Anja Pirc

Gimnazija Bežigrad
anja.pirc@gimb.org

Povzetek

Epidemija novega korona virusa, ki nam je v preteklem letu popolnoma spremenila življenje, je zelo vplivala na izobraževanje v osnovnih in srednjih šolah. Učitelji so se bili prisiljeni spopasti s popolnoma novo situacijo: učenjem na daljavo. Učitelji športne vzgoje na srednjih šolah so bili postavljeni pred izziv, kako izvesti pouk športne vzgoje za dijake na daljavo. Že sicer je motivacija dijakov za športno vzgojo v srednji šoli pogosto problematična, pri delu od doma, ko je kontrola nad dijaki precej manjša, pa se lahko še poslabša. Treba je bilo poiskati načine in oblike dela, ki bi zagotavljali čim večjo aktivnost dijakov, hkrati pa ne bi bili monotoni in bi dijake motivirali za delo in športno aktivnost. Pri pouku so se učitelji posluževali različnih metod poučevanja in dela z dijaki: od pošiljanja navodil za samostojno delo, do vadbe po posnetkih in vodene vadbe v živo. Prav slednja se je, ob uporabi videokonferenčne platforme Zoom, izkazala za najboljšo. Pouk, pri katerem je učitelj aktiven skupaj z dijaki, za vadbo uporablja pripomočke, ki jih lahko najdemo doma, ter pouk popestri s teoretičnimi vsebinami v obliki kvizov in slikovnega gradiva, je z vidika motivacije dijakov po izkušnjah učiteljev zelo učinkovit. Dijaki so za delo motivirani, pri pouku bolje sodelujejo, hkrati pa vsak dan znova spoznavajo, kako lahko že enostavna športna aktivnost, ki jo izvajamo doma z uporabo improviziranih pripomočkov, izboljša njihovo počutje in pozitivno vpliva na posledice dolgotrajnega sedenja, ki smo jim bili priča v zadnjem letu.

Ključne besede: improvizirani pripomočki, motivacija, športna aktivnost, športna vzgoja, učenje na daljavo.

Abstract

The epidemic of the new corona virus, which has turned our lives upside down over the past year, has had a major impact on primary and secondary school education. Teachers were forced to deal with a completely new situation: distance learning. High school Physical education teacher,were faced with a challenge of how to conduct distance physical education classes for students. Motivating students for Physical education in high school is often a problem. During working from home, when there is less control over students, it can get even worse. It was necessary to find ways and forms of work that would ensure the greatest possible activity of students, but at the same time would not be monotonous and would motivate students for work and sports activities. Teachers used different methods of teaching and working with students in class such as sending instructions via e-mail for independent work, posting recorded training and guided live training. Using the video conferencing platform Zoom, the guided live training turned out as the most useful method. The class, in which teacher is active together with students, uses different tools that can be found at home, the diversity of class with theoretical content and the use of different quizzes and pictorial material has according to experiences a big impact on students` motivation. Students are motivated for work and participate more during the lessons. At the

same time, they learn how a simple sports activity, which we perform at home with the use of improvised tools, can improve their well-being and positively affect the consequences of prolonged sitting.

Keywords: distance learning, motivation, Physical education, sports activity, video conferencing platform.

1. Uvod

Gibanje je v človekovi naravi. Ljudje svojo potrebo po gibanju zadovoljujemo na različne načine, predvsem skozi športne dejavnosti. Z gibanjem razvijamo motorične sposobnosti, krepimo svoje telo, pridobivamo nova športna znanja in izboljšujemo svoje spretnosti (Škof, 2016). Športna vzgoja, ki so je deležni vsi otroci in mladostniki v Sloveniji, ima pri navedenem pomembno vlogo. Mlajši otroci so praviloma bolj motivirani za delo pri športni vzgoji in posledično tudi aktivnejši. K sodelovanju jih pritegnejo že sama potreba po gibanju in sprostitvi, radovednost, spoznavanje novih športnih zvrsti ter različne oblike in metode dela, ki jih uporabljamo pri pouku športne vzgoje. Z odraščanjem in vstopom v srednjo šolo pa se motivacija za delo pri športni vzgoji nekoliko zmanjša, tako se s pomanjkanjem motivacije za delo pri pouku učitelji športne vzgoje srečujemo precej pogosto. Pri delu na daljavo pa je ta problem lahko še izrazitejši .

Preteklo leto je celoten svet zajela pandemija novega korona virusa, ki je močno vplivala tudi na vzgojno–izobraževalni proces. Učitelji smo se bili prisiljeni spopasti s poukom na daljavo in povsem novimi oblikami poučevanja, kar je postalo izziv še zlasti za pouk športne vzgoje. Sedeči način življenja je zaradi pouka od doma za dijake postal še izrazitejši. Dijaki so polovico dneva preživeli sede za računalniki, odvzete pa so jim bile še tiste možnosti gibanja, ki jih imajo v šoli med odmori. Zaradi zaprtja športnih centrov pa so brez svojih športnih aktivnosti ostali tudi vsi tisti, ki v svojem prostem času obiskujejo različne vodene vadbe, fitnes centre in športne dvorane. Zato je bilo v tem času še toliko pomembneje dijake spodbujati k samostojni športni aktivnosti. Razvoj zavedanja o pomembnosti gibanja in zdravega načina življenja je tisti, na katerega lahko učitelji športne vzgoje veliko vplivamo. Velik pomen pripisujemo gibanju na svežem zraku, zato smo dijake med drugim spodbujali tudi k preživljanju prostega časa in aktivnostim v naravi.

Ker smo želeli, da bi bil pouk športne vzgoje na daljavo čim bolj učinkovit, smo iskali načine, kako organizirati delo, da bodo dijaki kar najbolj motivirani in posledično tudi dejavnejši. Dijaki se sicer zavedajo pomena gibanja in zdravega načina življenja, veliko pa je takih, ki potrebujejo zunanjo spodbudo, da ostanejo aktivni. Ta spodbuda je pri delu doma nekoliko drugačna, kakšna bo učinkovitost pouka pa je zelo odvisno tudi od dijakov. Pouk vsekakor ne sme biti monoton, vsebine se morajo čim manj ponavljati, zelo pa je dobrodošlo tudi, če je učitelj aktiven skupaj z dijaki ter pri delu uporablja različne pripomočke, ki jih najdemo doma. V nadaljevanju bo predstavljen eden izmed načinov dela ter nekaj praktičnih primerov poučevanja športne vzgoje na daljavo, ki so se v praksi izkazali za uspešne.

2. Pouk športne vzgoje na daljavo

»Športna vzgoja vzgaja in uči o športu, skozi šport in za šport.« (Masten, 2003). Otroke in mladostnike želimo naučiti različnih gibalnih spretnosti ter osnov raznovrstnih športov s ciljem, da bi se s športno aktivnostjo ukvarjali tudi kasneje v življenju. Športna vzgoja ni samo del šolskega programa, ampak ima zagotovo globlji pomen. Z njo želimo vplivati na mlade ter jim

privzgojiti pozitiven odnos do športa in zdravega življenja nasploh (Masten, 2003). Z začetkom dela na daljavo je bila tudi športna vzgoja postavljena pred izziv: kako brez fizičnega stika z dijaki učinkovito izvesti pouk.

V preteklem šolskem letu smo bili nenadno postavljeni v situacijo, ko smo morali pouk voditi od doma. Športna vzgoja je bila močno omejena, saj številnih športnih aktivnosti (predvsem skupinskih športov) na daljavo nismo mogli izvajati. Osredotočili smo se predvsem na osnovno telesno pripravo in na s to temo povezano vadbo. Dijaki so na začetku preko elektronske pošte in spletne učilnice dobivali navodila za samostojno delo. To so bila predvsem navodila za vadbo doma, kjer so dijaki izvajali različne vaje za razvoj in ohranjanje motoričnih sposobnosti. Navodila so bila pisna, slikovna ali pa v obliki video posnetkov. Velikokrat so bila navodila podkrepljena tudi s teoretičnimi vsebinami. V ta namen se je pogosto uporabljala spletna učilnica Moodle, kjer so se shranjevala gradiva za pouk, dijaki pa so tja oddajali svoja poročila. Dijaki so si delo lahko razporedili sami, kar pomeni da so opravili vadbo, kadar so želeli. Za boljšo kontrolo njihovega dela so morali oddajati mesečna poročila o vrsti, trajanju in dolžini vadbe.

Po opravljeni analizi pouka na daljavo ob koncu šolskega leta je bilo ugotovljeno, da se ta način dela za dijake ni najbolje obnesel. Dijaki so bili na začetku dela na daljavo za delo pri športni vzgoji sicer še motivirani, kmalu pa jim je motivacija začela upadati. Priznali so, da so zaradi pomanjkanja kontrole učitelja izpustili marsikatero vadbo. Temu primerno so tudi poročila oddajali precej neredno. Nekateri dijaki so menili, da bi bili molj motivirani za delo, če bi tudi pouk športne vzgoje, tako kot drugi predmeti, potekal v živo, preko video konference.

2.1 Športna vadba preko videokonferenčne platforme Zoom

Čeprav ljudje vsakodnevno potrebujemo gibanje, se naše življenjske navade v zadnjem času precej hitro spreminjajo. Priča smo prevladujočemu sedečemu načinu življenja, v katerem je vedno manj spontanega gibanja, prehranjevalne navade postajajo vedno bolj neprimerne, saj se mladi prehranjujejo nekakovostno in neprimerno, večji pa je tudi delež otrok in mladostnikov s povečano telesno težo (Kovač, 2015). Pogostejša je tudi uporaba elektronskih naprav, ki v mnogih primerih še zmanjšuje željo po aktivnem preživljanju prostega časa, saj mladostnike pogosto bolj privabita telefon ali računalnik kot pa športna aktivnost. Športna vadba zahteva določen napor, ki pa ga s klikom na računalnik ali telefon ni. Zato si marsikateri mladostnik svoj prosti čas krajša na ta način.

Uporaba tovrstnih elektronskih naprav se je med šolanjem na daljavo še povečala. Dijaki so večino pouka presedeli pred računalnikom. Gibanja je bilo še toliko manj, so pa videokonferenčne platforme omogočile dokaj kakovosten pouk od doma, in sicer tudi za športno vzgojo. V začetku letošnjega šolskega leta, ko se je začelo šolanje na daljavo, so se nekateri učitelji odločili, da bodo pouk športne vzgoje začeli izvajati preko videokonferenčne platforme Zoom. Dijaki so bili obveščeni, da bo pouk potekal po urniku, kot ga imajo v šoli, vadbo pa bodo vodili učitelji. Na začetku so bili nekateri dijaki presenečeni, saj si niso predstavljali športne vzgoje v domači sobi, nekateri pa so bili zadovoljni, saj so menili, da jih bo ta način dela nekako prisilil k večji aktivnosti, saj bodo za vadbo bolj motivirani.

V obdobju mladostništva, ko otroci iščejo lastno identiteto in širijo svoje perspektive, pogosto pridejo v ospredje motivi ugodja. To lahko povzroči manjše zanimanje za športno aktivnost in posledično povečanje pasivnega preživljanja prostega časa. Pomembno je, da v tem obdobju uporabljamo primerne pedagoške strategije in motivacijske prijeme, s katerimi mladostnike spodbudimo k gibalni dejavnosti in vplivamo na večjo motivacijo (Jurak, Kovač

in Strel, 2007). To je pomembno tudi pri procesu učenja na daljavo, saj so se učitelji športne vzgoje pogosto srečevali z izgubo motivacije zaradi pomanjkanja socialnih stikov, ponavljanja vsebin in omejenosti s prostorom.

Pri pouku na daljavo smo poskušali čim bolj slediti učnemu načrtu in izvajati različne športne dejavnosti. Osredotočili pa smo se predvsem na osnovno telesno pripravo ter na vadbo, ki jo lahko izvajamo doma v omejenem in manjšem prostoru. Glavni cilj je bil dijake motivirati in pripraviti do gibanja, da bi na ta način ohranjali svoje motorične in funkcionalne sposobnosti na čim višjem nivoju. Zavedali sem se, da vsi dijaki nimajo enakih možnosti za izvajanje kvalitetnega pouka od doma, nekateri imajo v sobah zelo malo prostora, drugi nimajo kamere na računalnikih ... Omejitev je bilo kar precej. Temu je bilo treba prilagoditi način dela. Veliko je bilo aerobnih aktivnosti, ki izboljšujejo vzdržljivost (npr. aerobika, ples), vadbe za razvoj moči za vse mišične skupine z lastno telesno težo in pripomočki, vaj za razvoj gibljivosti pa tudi koordinacije in ravnotežja. Ugotovljeno je bilo, da v šoli pri pouku premalo časa posvečamo tem še kako pomembnim vsebinam. Večinoma se veliko bolj osredotočamo na igre z žogo in loparji, ki jih imajo dijaki raje od osnovne telesne priprave. Delo od doma pa je bila idealna možnost za spoznavanje in načrten razvoj motoričnih sposobnosti. Dijaki so o osnovni telesni pripravi, motoričnih sposobnostih in načinih za njihov razvoj v času pouka na daljavo izvedeli precej več.

Da pa pouk ne bi bil preveč monoton, smo v vadbo kmalu začeli vključevati tudi različne pripomočke. Začeli smo z žogo, nadaljevali pa s plastenkami vode, ki so se izkazale kot odlične uteži. Nekateri dijaki so imeli doma celo paleto športnih pripomočkov, raje pa smo se osredotočili na to, kar ima doma vsak. Dijakom smo želeli prikazati, da za učinkovito športno vadbo ne potrebujemo nujno dragih in specializiranih rekvizitov, temveč da lahko uspešno in kvalitetno uporabljamo tudi improvizirane. Vadbo smo tako popestrili s stoli iz domače kuhinje, palico je zamenjala metla, kot učinkovit vadbeni pripomoček za razvoj moči in gibljivosti se je izkazala brisača, za nekatere vaje pa smo uporabili tudi toaletni papir. Pri vsem skupaj pa ni šlo samo za športno vadbo, temveč tudi za zabavo in sprostitev, saj so se dijaki ob številnih improviziranih pripomočkih tudi nasmejali, nekateri pa so z malo domišljije tudi sami prikazali kakšno vajo in tako prispevali k uspešno izvedenemu pouku. Spoznali so nekaj načinov vadbe, ki jih lahko učinkovito izvajajo tudi sami, hkrati pa se ob tem še zabavajo. Vključevanje improviziranih pripomočkov je bilo tisto, ki je dijake bolj motiviralo za delo, saj so pri posameznih urah z zanimanjem pričakovali, kaj bomo uporabili tokrat.

2.2 Vključevanje minute za zdravje v pouk na daljavo

Številni dijaki so med poukom na daljavo, ko sta prevladovala sedeči način življenja ter prisiljena drža pred ekranom, pogosto potožili zaradi bolečin v hrbtu in vratu, zasedenosti ter pomanjkanju koncentracije za spremljanje pouka in šolsko delo. Zato jim je bila predstavljena tudi minuta za zdravje. Minuta za zdravje je čas, ko prekinemo učni proces ali delo ter ga namenimo za obnovo delovne energije. Pri tem izvedemo nekaj vaj, da raztegnemo in poživimo telo ter na ta način pridobimo energijo za nadaljnje delo. Minuta za zdravje je primerna, ko nam popuščata koncentracija in delovna vnema ter pri dolgotrajnem sedenju. Odpremo okna in prezračimo prostor ter naredimo nekaj preprostih vaj, ki lahko pomembno vplivajo na izboljšanje počutja (Bizjan, 1999).

Dijakom je bil najprej predstavljen pomen minute za zdravje, nato pa so naredili vaje, ki jih le–ta vključuje. Dijake smo spodbujali k rednemu in vsakodnevnem izvajanju minute za zdravje z namenom, da bi ozavestili njen pomen ter bi postala zdrava navada v vsakdanjem življenju.

Številni med njimi so vaje začeli izvajati redno, ko so začutili potrebo, njihovo počutje pa se je izboljšalo. Priznali so, da se po izvedeni minuti za zdravje običajno izboljša tudi koncentracija ter da imajo več energije in posledično motivacije za nadaljnje delo. Kar nekaj pa je bilo takih, ki so minuto za zdravje izvajali tudi pri drugih urah pouka in skupaj z drugimi učitelji, kar je bilo izredno pozitivno. Tudi učitelji smo v času dela na daljavo imeli pretežno sedeče delo in tovrsten aktivni odmor je izboljšal kvaliteto našega dela in pripomogel k boljšemu počutju.

2.3 Informacijsko-komunikacijska tehnologija in teoretične vsebine pri športni vzgoji med delom na daljavo

Nekateri učitelji športne vzgoje opažajo, da pri pouku v šoli manj poudarjajo teoretične vsebine s področja športa in zdravega načina življenja. Športna vzgoja je po mnenju večine sicer pretežno »praktični predmet«, z veliko gibanja in igre, vsekakor pa je prav, da učenci spoznajo, da se za prakso skriva tudi teorija, ki pa je pri športu ne predstavljajo samo pravila posameznih športnih panog, temveč še veliko drugega. Pouk na daljavo je bil idealen način za osvajanje teoretičnih znanj v malo večjem obsegu.

V obdobju intenzivne osredotočenosti na osnovno telesno pripravo so bile dijakom podrobno predstavljene motorične sposobnosti ter sredstva in načini za njihov razvoj. Nadaljevanje ure pa je bilo posvečeno vajam za razvoj ene od teh. Poglobili smo se tudi v podrobna pravila posameznih športnih panog, z dijaki pa smo se pogovarjali tudi o zdravem načinu življenja. Da pa teoretične vsebine ne bi prehitro postale dolgočasne, so jih dijaki predstavljali tudi sami. Po skupinah so pripravili predstavitev posameznih športnih panog, s katerimi se v šoli ne srečujemo, zato so nam mogoče malo tuje (potapljanje, umetnostno drsanje, konjeniški šport …), nato pa so to panogo na kratko predstavili sošolcem. Tako dijaki niso bili pasivni, izvedeli so veliko novega, hkrati pa so tudi motivacijo ohranjali na višjem nivoju. Vsa navodila za delo, dokumente o teoretičnih vsebinah in predstavitve, ki so jih dijaki pripravili, so se shranjevala v spletno učilnico Moodle, da so jim bila vedno na voljo. Spletna učilnica se je med poukom na daljavo tako izkazala za nepogrešljivo. Dijaki so imeli do nje vedno dostop, teoretične vsebine so lahko pregledali, kadar so želeli, tja pa so tudi oddajali svoja poročila o vadbi. Učitelji pa smo imeli možnost rednega spremljanja, ali dijaki poročila oddajajo pravočasno.

Za popestritev pouka in kasneje tudi kot pripomoček za ocenjevanje se je uporabljala tudi spletna aplikacija Kahoot. To orodje je bilo prej marsikomu nepoznano, v času dela na daljavo pa so se iskali novi načini za predstavitev teoretičnih vsebin in utrjevanje znanja. Spletna aplikacija Kahoot omogoča izdelavo kvizov, s katerimi lahko utrjujemo, preverjamo ali ocenjujemo znanje in so dobrodošla popestritev pouka. Omogočajo tudi tekmovanje v znanju, kar je bilo še zlasti primerno za dijake, ki med seboj radi tekmujejo. Predvsem fantje so v obdobju dela na daljavo pogrešali tekmovanja s sošolci, ki smo jim priča zlasti pri športnih igrah. Z uporabo Kahoot kvizov pa so vsaj delno dobili možnost, da so se pomerili s sošolci in med seboj tekmovali. Pomerili so se v kvizih s področja poznavanja športnih pravil, športnih zanimivosti, zakonitosti športne vadbe pa tudi splošne razgledanosti v športu. Dijaki so kvize večinoma reševali z veseljem in tudi sami predlagali vsebino kviza za naslednjo šolsko uro. Priznali so, da so tudi na ta način spoznali precej novega o različnih športnih panogah.

Zaradi dolgotrajnega procesa učenja na daljavo pa se je pojavilo tudi vprašanje, na kakšen način pridobiti ocene pri športni vzgoji. Tudi tukaj se je spletna aplikacija Kahoot izkazala za zelo uporabno. Teoretično znanje se je ocenilo s pomočjo kvizov, ki so jih dijaki reševali med poukom. Dijaki so bili za reševanje kvizov in tekmovanje med seboj motivirani in temu primerno so bile tudi pridobljene ocene zelo dobre. Čeprav nekateri učitelji športne vzgoje pred začetkom pouka na daljavo niso bili pristaši uporabe informacijsko-komunikacijske

tehnologije, so v tem obdobju mnogi ugotovili, da je le–ta ob zmerni uporabi zelo uporabna in je v sodobnem času zagotovo zelo dobrodošla popestritev pouka. Tovrstna orodja se bodo uporabljala tudi v bodoče.

3. Zaključek

Marsikateri učitelj športne vzgoje si do pred kratkim ni predstavljal, da bi športno vzgojo kdaj poučeval kako drugače kot v telovadnici ali na zunanjih športnih površinah. Nova situacija s šolanjem na daljavo pa nas je prisilila, da smo začeli razmišljati širše. V želji, da bi bil pouk učinkovit in zanimiv, dijaki pa za delo motivirani, smo morali začeti uporabljati nove načine, pristope in metode dela. Največji izziv je bil, kako ohranjati motivacijo dijakov, ki je že med poukom v šoli pogosto slabša, kot bi si želeli. Pri delu na daljavo, kjer gre za pouk preko ekrana, brez fizičnega stika z drugimi dijaki in učiteljem in ob pomanjkanju socialnih stikov, je motivacijo težje vzpostaviti in obdržati.

Z vloženim trudom, spodbujanjem dijakov, uporabo domišljije ter vključevanjem različnih improviziranih pripomočkov in informacijsko-komunikacijske tehnologije v pouk se da doseči boljšo motivacijo dijakov in napredek v lastnem mišljenju. Pomembno je, da se vsebine in naloge čim manj ponavljajo, da so učne metode raznolike ter da so dijaki aktivno vključeni v učni proces tudi pri sooblikovanju namenov učenja. S svojimi idejami, predlogi in občasnim vodenjem dela vadbe so tudi dijaki za pouk bolj motivirani in posledično tudi aktivnejši. Ob prebiranju poročil, ki jo jih dijaki sproti oddajali v spletno učilnico, je bilo ugotovljeno, da jih je bila večina športno aktivna tudi v prostem času. Odločali pa so se predvsem za aktivnosti v naravi, kar pomeni, da so bili učni cilji pretežno doseženi.

Ob vseh vsebinah, ki so jih dijaki z učitelji predelali v času pouka na daljavo, pa se je še vedno čutil velik primanjkljaj druženja in socialnih stikov ter pomanjkanje skupinskih športov. Ravno ekipni športi so tisti, v katerih dijaki med športno vzgojo najbolj uživajo in se ob njih najbolj sprostijo. Posledično so za tovrstne športne panoge tudi najbolj motivirani. Druženja in igre ne more nadomestiti nobena še tako učinkovita metoda poučevanja na daljavo. Ugotovljeno je bilo, da je bilo času dela od doma posvečene premalo pozornosti ekipnim športom ter razvoju gibalnih spretnosti in učenju elementov, ki jih potrebujemo za uspešno igranje športov z žogo ali loparji. Glavni razlog je bila odsotnost primernih rekvizitov, saj večina dijakov doma nima pripomočkov, ki bi jih potrebovali za učenje tehnike tovrstnih športov. V bodoče bo treba več pozornosti nameniti tudi učenju športnih panog, ki smo jim sedaj posvečali premalo pozornosti, in poiskati načine, kako lahko vsaj delno poučujemo skupinske športe tudi na daljavo.

Proces učenja na daljavo je bil zelo zanimiva izkušnja. Učitelji smo spoznali precej novih načinov motiviranja dijakov in metod dela, s čimer smo si nabrali pomembne pedagoške izkušnje. Kljub temu pa si želimo pouka v šoli. Fizični stik z dijaki, pouk v živo, primeren prostor in športni rekviziti so vsekakor želja vsakega učitelja, saj je delo na ta način mnogo lažje in tudi učinkovitejše .

4. Literatura

Bizjan, M. (1999). *Šport od mladosti k zrelosti*. Ljubljana: Knjigarna Karantanija.

Jurak, G., Kovač, M. in Strel, J. (2007). Motivacija za udeležbo v športu. V M. Kovač (ur.) in G. Starc (ur.), *Šport in življenjski slogi slovenskih otrok in mladine* (str. 151-153). Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo in Zveza društev športnih pedagogov.

Kovač, M. (2015). Športna vzgoja na razpotju med potrebami mladih in možnostmi okolja. V Š. Bergoč (ur.), *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi: športna vzgoja/šport* (str. 15-25). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Kovač, M. in Starc, G. (2007). Življenjski slog otrok in mladine med izbiro in določenostjo. V M. Kovač (ur.) in G. Starc (ur.), *Šport in življenjski slogi slovenskih otrok in mladine* (str. 29-34). Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo in Zveza društev športnih pedagogov.

Masten, I. (2003). Športna vzgoja v šoli. *Vita: Strokovna zdravstveno vzgojna revija* (38). Pridobljeno s https://www.revija-vita.com/vita/38/%C5%A0portna_vzgoja_v_%C5%A1oli

Škof, B. (2016). Mladim več športa! V B. Škof (ur). *Šport po meri otrok in mladostnikov* (str. 33-59). Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kratka predstavitev avtorice

Anja Pirc prihaja iz Postojne. Po izobrazbi je profesorica športne vzgoje. Svojo poklicno pot je začela na Osnovni šoli Antona Globočnika v Postojni, kjer je bila zaposlena kot učiteljica športa in podaljšanega bivanja. Sedaj pa že dvanajst let poučuje športno vzgojo na Gimnaziji Bežigrad. Njeno delo jo veseli, saj zelo rada dela z dijaki in nanje prenaša športna znanja. V svojem prispevku se je osredotočila na pouk športne vzgoje na daljavo, ki je v zadnjem letu postal naš vsakdan, ter na metode poučevanja te specifične oblike pouka.

Športnovzgojni karton za zaposlene

Sports Educational Chart for employees

Bojan Bokalič

Osnovna šola Venclja Perka
bojan.bokalic@gmail.com

Povzetek

Splošno dobro psihofizično zdravje je v današnji družbi zelo pomembno. V sodobni tržno usmerjeni družbi je vse bolj prisoten tudi »kult izgorelosti«, njegove posledice opažamo tudi med našimi zaposlenimi. V šolskem letu 2021/22 smo se športni pedagogi na naši šoli odločili ponuditi spremljanje telesnega in gibalnega razvoja (ŠVK) vsem zaposlenim v šoli z namenon spodbuditi delavce šole k diagnosticiranju in spremljanju svoje telesne zmogljivosti. Merske naloge, v katerih so bili preizkušani, so bile telesna masa, kožna guba, dotikanje plošče z roko, skok v daljino z mesta, poligon nazaj, dviganje trupa, predklon na klopci, vesa v zgibi, tek na 60 m ter tek na 600 m. Testiranje smo izvedli v popoldanskem času, in sicer v štirih možnih terminih. Na osnovi diagnoze stanja bodo za zaposlene organizirane tedenske vadbe, nato pa bodo sodelujoči v mesecu maju ponovno testirani, športni pedagogi pa bomo njihove rezultate ovrednotili ter jim svetovali, kako nadaljevati z vadbo. Koronavirus je močno zarezal v naše zdravje, ki je izjemno pomemben dejavnik našega življenja. Ljudje smo psihofizična celota, zato je pomembno, da vzdržujemo fizično in tudi psihično zdravje.

Ključne besede: kakovost življenja, psihofizična pripravljenost, športnovzgojni karton za zaposlene, testiranje.

Abstract

Overall psychophysical health is paramount in today's society, which is increasingly market-driven, leading to a "cult of burn-out" that is becoming more prevalent among our school's staff. During the 2021-2022 school year, our school's physical educators decided to offer all employees monitoring of their physical and exercise development with the goal of encouraging employees to diagnose and monitor their physical abilities. The measurement tasks were: Body Mass, Skinfold Thickness, Plate Tip Test, Long Jump, Backward Polygon, Sit-ups, Forward Bends, Chin-ups, 60m Sprint and 600m Run. The tests were administered in the afternoon, and participants were given four different dates. Based on the tests, participants will be able to participate in weekly workouts. In May we are planning another test, sports educators will evaluate the results and give advice for future trainings. Coronavirus has greatly affected our mental health, which is an important parameter for a healthy life. Humans are psychophysical beings, so it is crucial to maintain both physical and mental health.

Keywords: psychophysical preparedness, quality of life, Sports Educational chart for the employees, testing.

1. Uvod

Telesni fitnes je eden najpomembnejših dejavnikov zdravja. Njegov pomen se zaradi negativnih vplivov neprimernih sodobnih življenjskih slogov še povečuje. Vsako leto aprila v sklopu športnovzgojnega kartona (v nadaljevanju ŠVK) na vseh osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji ugotavljamo, vrednotimo in spremljamo telesni in gibalni razvoj učencev in dijakov z enajstimi ŠVK merskimi nalogami, in sicer s tremi za ugotavljanje telesnih značilnosti in osmimi za ugotavljanje gibalnih sposobnosti.

V šolskem letu 2021/22 smo se športni pedagogi na naši šoli odločili ponuditi spremljanje telesnega in gibalnega razvoja (ŠVK) tudi vsem zaposlenim na šoli. Naš namen je spodbuditi delavce šole k diagnosticiranju in spremljanju njihove lastne telesne zmogljivosti. Po predstavitvi, ki je bila izvedena že v mesecu avgustu, se je za sodelovanje pri projektu odločilo lepo število zaposlenih. V mesecu septembru 2021 smo vse sodelujoče prvič testirali z merskimi nalogami, ki so navedene v nadaljevanju. Sodelujoči si bodo rezultate vpisali v ŠVK kartonček. Organizirali bomo tedensko vadbo, s katero bodo lahko sodelujoči napredovali. V mesecu maju 2022 pa bomo vse sodelujoče ponovno testirali ter njihove rezultate ustrezno ovrednotili. Če se bo izkazalo, da je naš projekt uspešen, bomo k sodelovanju povabili tudi starše naših učencev.

2. Opis merskih nalog

Današnji model športnovzgojnega kartona se je začel uporabljati v šolskem letu 1986/87, in sicer najprej v prvem in petem razredu osnovne šole ter prvem letniku srednje šole. Vsako naslednje šolsko leto je bil vključen naslednji razred. V šolskem letu 1989/1990 so bile meritve izpeljane za vso šolajočo se populacijo. Po spremembi šolske zakonodaje je od leta 1996 potrebno za merjenje učencev in dijakov pridobiti pisna soglasja staršev oziroma dijakov. Spremljave telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine potekajo (največkrat sicer manj sistematično kot v Sloveniji) v različnih evropskih državah, pretežno na podlagi evropske zbirke merskih nalog Eurofit, posebno podatkovno zbirko telesnega razvoja pa vodi tudi Svetovna zdravstvena organizacija WHO, ki na podlagi podatkov iz različnih držav ugotavlja indekse rasti in razvoja otrok za daljša časovna obdobja (Kovač et al., 2011).

Merske naloge ŠVK v osnovni in srednji šoli (povzeto po https://www.slofit.org/solarji/merske-naloge) so sledeče:

TELESNA VIŠINA nam daje podatek o dolžinski razsežnosti telesa. V obdobju otroštva telesna višina ves čas raste, z zaključkom adolescence pa se rast ustavi. V odrasli dobi telesna višina ostane konstantna, čeprav dnevno niha predvsem zaradi hidracije vretenčnih diskov. Najvišji smo zjutraj, najnižji pa zvečer. V odrasli dobi je nižanje telesne višine pokazatelj degenerativnih sprememb hrbtenice. Telesna višina, skupaj z drugimi telesnimi merami, omogoča oceniti prehranjenost in določiti morebiten negativen vpliv na nekatere gibalne merske naloge.

TELESNA MASA nam daje podatek o skupni masi telesa. Posameznikova telesna masa se spreminja od rojstva naprej, priporočljivo pa je, da po končanem obdobju rasti zdravo telesno maso ohranjamo na približno enaki ravni vse življenje. Grobo merilo zdrave telesne mase dobimo, če od telesne višine odštejemo 100. Telesna masa skupaj z drugimi telesnimi merami omogoča oceniti stanje prehranjenosti.

INDEKS TELESNE MASE (ITM) je splošni kazalnik sestave telesa, s katerim lahko posameznike razvrščamo v različne razrede prehranjenosti: podhranjenost, normalna prehranjenost, preddebelost in debelost. Prekomerna prehranjenost s seboj prinaša povečana tveganja obolevanja za srčno-žilnimi in presnovnimi boleznimi ter nekaterimi vrstami rakavih obolenj. ITM je zelo groba ocena prehranjenosti in nekateri posamezniki z višjo mišično maso se včasih znajdejo v kategoriji preddebelih, čeprav to niso. Če imamo ob visokem ITM-ju nizke vrednosti kožne gube nadlahti, smo zelo verjetno v območju normalne prehranjenosti. Največjim zdravstvenim tveganjem so izpostavljeni posamezniki, ki imajo ob visokem ITM tudi velik obseg pasu.

KOŽNA GUBA nam daje podatek o količini maščobne mase. Ta se spreminja od rojstva naprej, v adolescenci se maščobna masa pri dekletih poveča bolj kot pri fantih. Visoke vrednosti kožne gube nadlahti so znak prekomerne prehranjenosti, kar povečuje zdravstveno tveganje za obolevanje za srčno-žilnimi boleznimi, diabetesom tipa 2 ter nekaterimi vrstami rakavih obolenj.

DOTIKANJE PLOŠČE Z ROKO nam daje podatek o hitrosti izmeničnih gibov rok. Kaže tudi na sposobnost hitrega prenašanja impulzov živčnega sistema ter njegovega utrujanja. Nižje vrednosti te merske naloge lahko nakazujejo na slabšo prevodnost živčnega sistema, na prenizek tonus mišic rok in ramenskega obroča ali stabilizatorjev trupa, ki rokam dajejo oporo.

SKOK V DALJINO Z MESTA nam daje podatek o eksplozivni moči nog, ki kaže na našo sposobnost proizvajanja maksimalne sile. Nižje vrednosti te merske naloge lahko nakazujejo na premajhno mišično moč stegenskih mišic ali slabšo koordinacijo rok in nog pri odrivu.

POLIGON NAZAJ nam daje podatek o koordinaciji gibanja v prostoru, ki kaže na sposobnost regulacije gibanja v prostoru v neobičajnih situacijah. Visoke vrednosti te merske naloge nakazujejo na nižjo sposobnost medsebojnega koordiniranja gibanja različnih delov telesa, kar povečuje tveganje poškodb pri reševanju nepričakovanih gibalnih situacij.

DVIGANJE TRUPA nam daje podatek o vzdržljivosti v moči mišičja trupa, predvsem upogibalk kolka in abdominalnega mišičja. Nizke vrednosti te merske naloge kažejo na zmanjšano moč mišičja, ki je pomembno za stabilizacijo trupa in ohranjanje zdrave telesne drže.

PREDKLON NA KLOPCI nam daje podatek o gibljivosti nog in spodnjega dela hrbtenice. Nizke vrednosti te merske naloge kažejo na prekratke zadnje stegenske mišice, kar predstavlja povišano tveganje poškodb pri sunkovitih gibih nog ter nezmožnost izvajanja gibanj nog s celotno amplitudo, pa tudi na zmanjšano gibljivost spodnjega dela hrbtenice. Hkrati je nizek rezultat te merske naloge lahko pokazatelj izpostavljenosti povišanemu stresu, ki povečuje mišični tonus. Grobo merilo ustrezne gibljivosti nog in spodnjega dela hrbtenice je sposobnost, da smo se ob stegnjenih nogah sposobni s prsti rok dotakniti prstov nog.

VESA V ZGIBI nam daje podatek o moči in vzdržljivosti rok in ramenskega obroča. Kaže na našo sposobnost obvladovanja mase lastnega telesa, nižje vrednosti te merske naloge pa kažejo na prenizko moč rok in ramenskega obroča ter posledično tveganje neustrezne stabilizacije prsnega dela hrbtenice.

TEK NA 60 METROV nam daje podatek o sprinterski hitrosti, ki kaže tudi na sposobnost hitrega prenašanja impulzov našega živčnega sistema ter njegovega utrujanja. Ta sposobnost je v veliki meri prirojena, vendar je rezultat teka odvisen od več dejavnikov: učinkovitega štarta in štartnega pospeška, razvoja čim višje hitrosti teka, čim manjšega pojemka v zadnjem delu ter pravilne tehnike teka skozi cilj. Višje vrednosti te merske naloge lahko nakazujejo na slabšo

prevodnost živčnega sistema, na prenizek mišični tonus spodnjega dela telesa ali na slabšo medmišično koordinacijo.

TEK NA 600 METROV nam daje podatek o aerobni moči posameznika. Njena osnova so aerobni energijski procesi, ki so odvisni predvsem od delovanja dihalnega, srčno-žilnega sistema in krvi. Višje vrednosti te merske naloge nakazujejo na poslabšano aerobno vzdržljivost ter posledično povišano tveganje za srčno-žilna obolenja.

INDEKS TELESNE ZMOGLJIVOSTI (ITZ) kaže na splošno učinkovitost telesa v gibanju z vidika vseh gibalnih sposobnosti in telesnih značilnosti posameznika hkrati. Izračunan je kot povprečna ocena vseh mer, ki določajo telesno zmogljivost, t.j. dveh telesnih mer, ki sta povezani z zdravjem (ITM – indeks telesne mase in kožna guba nadlahti) in vseh osmih gibalnih merskih nalog. Izražen je na lestvici 0 (najslabše) do 100 (najboljše), pomeni pa centilno vrednost; tako npr. ITF=25 pomeni, da ima od učenca s tem indeksom 25 % njegovih vrstnikov slabši in 75 % vrstnikov boljšo telesno zmogljivost.

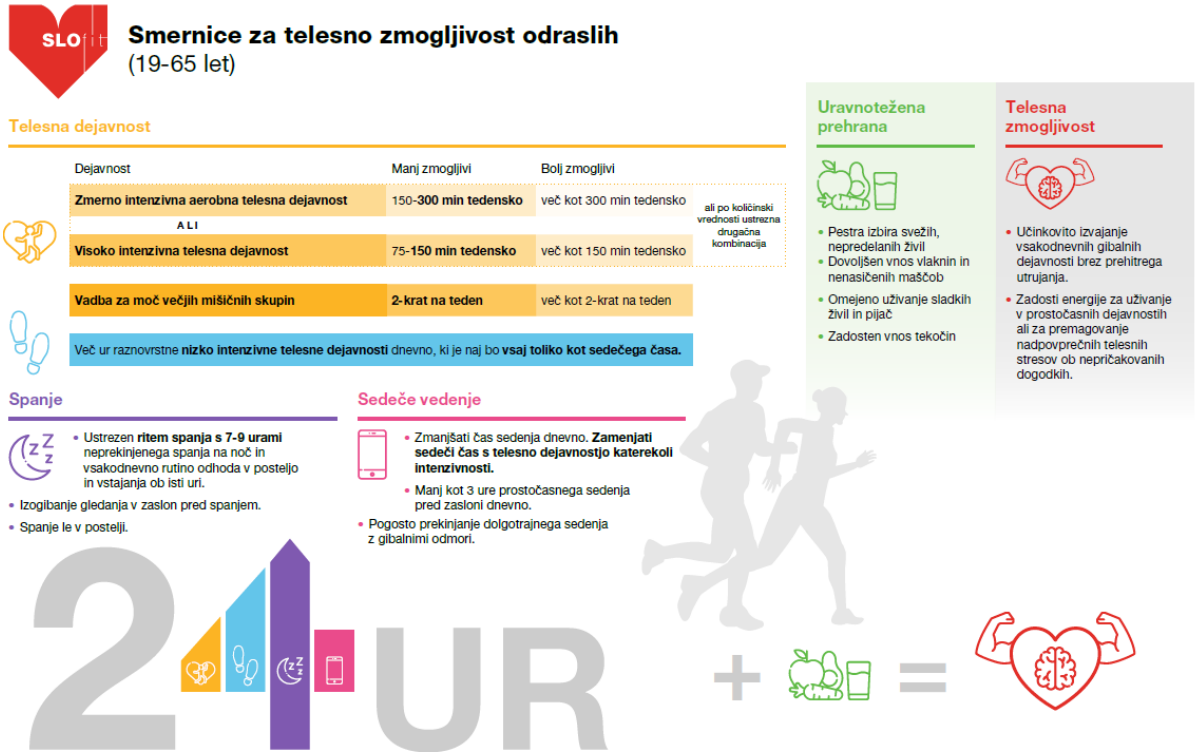
3. ŠVK za odrasle (zaposlene na OŠ Venclja Perka)

Na OŠ Venclja Perka smo se v šolskem letu 2021/2022 odločili, da pričnemo z športnovzgojnim kartonom za odrasle, pri čemer se nismo osredotočili le na učitelje, temveč tudi na ostale zaposlene. Namen projekta je predvsem v diagnosticiranju fizičnega stanja naših zaposlenih, sledeč smernicam za telesno zmogljivost odraslih (Slika 1). Izhajali smo iz teze, da le ob zavedanju lastne fizične aktivnosti lahko napredujemo ter s tem izboljšujemo tako svojo fizično pripravljenost kot tudi psihofizično stanje, kar je v časih, ko se ob vseh ostalih stresnih situacijah v življenju soočamo še s koronavirusom, temeljnega pomena. Projekta smo se lotili z namenom spodbuditi čim večji delež naših zaposlenih k športni aktivnosti.

Že v avgustu 2021 smo zaposlenim predstavili idejo projekta, ki je zbudila zanimanje, zato se jih je za sodelovanje odločilo veliko, kar 30 od skupno 80 zaposlenih. Nabor aktivnosti oz. merske naloge, ki smo jih uporabili, je identičen, kot tisti, s katerimi so redno testirani učenci. Sodelujoči pa si rezultate sami vpišejo v svoj ŠVK-kartonček.

Testiranje smo planirali v popoldanskem času, ko je večina zaposlenih prosta, ponudili smo jim štiri možne termine; testiranje je bilo izvedeno deloma v telovadnici, teka na 60 in 600 metrov pa smo testirali na ustreznih tekaških površinah, kjer sicer testiramo tudi učence.

Na osnovi diagnoze stanja bodo za zaposlene organizirane tedenske vadbe in predvideva se, da bodo na osnovi ponujenih dejavnosti napredovali. Prav tako bodo udeleženci spodbujani k redni telesni dejavnosti tudi sicer. V mesecu maju bodo vsi sodelujoči ponovno testirani, športni pedagogi pa bomo njihove rezultate ovrednotili ter udeležencem svetovali, kako nadaljevati.



Slika 1: Smernice za telesno zmogljivost odraslih

4. Zaključek

Koronavirus in z njim povezana kriza sta močno zarezala v naš vsakdanjik, med drugim je prišlo tudi do močnega upada psihofizičnega zdravja. Ta pa je izjemno pomemben dejavnik v našem življenju. Ljudje smo psihofizična celota, zato je pomembno, da vzdržujemo tako fizično kot tudi dobro psihično stanje.

Današnja pozornost ljudi je usmerjena v vedno bolj aktualni vprašanji - kaj je kakovost življenja in kako jo določata posameznikova poklicna pot ter njegov prosti čas. H kakovosti preživljanja prostega časa lahko zagotovo v veliki meri pripomore tudi športno udejstvovanje. Zato ni vseeno, kakšne navade si posameznik pridobi v mladosti, na kakšen način se ukvarja s športom, kakšna znanja ima o učinkih različnih športnih dejavnosti, ustrezni količini vadbe in obremenitvi (Kovač & Jurak, 2010). Vse navedeno je bistvenega pomena tudi v odrasli dobi in naš projekt dodatno osvetljuje ravno ta segment.

Športni način življenja je sistem vrednot, ki jih postopno že od rane mladosti vključujemo v svoj osebni življenjski slog in sčasoma postanejo del našega notranjega sveta. Takšen življenjski vzorec postane individualna potreba vsakega posameznika, ki izhaja iz njega samega, vzpostavi se notranja disciplina vsakega posameznika. Športni način življenja nam daje univerzalno energijo in s tem odpira nove razsežnosti (Bizjan, 2005), to pa vpliva na večjo kakovost življenja, kar je prav tako eden izmed finalnih ciljev našega projekta.

Športni pedagogi lahko na tem mestu s spodbudo pripomoremo k bolj aktivnemu življenju in k boljši fizični pripravljenosti, kar ima bistven vpliv tudi na psihično stanje in boljše počutje. V šoli začnemo pri učencih, a ni nujno, da se tukaj konča – bistveni v mozaiku zdravega življenja smo tudi odrasli, ki s svojo aktivnostjo otrokom dajemo zgled.

Nadejamo se, da bo naš projekt uspešen ter da bodo udeleženci napredovali v fizični kondiciji, kar bo imelo daljnosežen vpliv tudi na psihofizično počutje. S projektom nameravamo nadaljevati tudi v prihodnjih letih ter vključiti še večje število zaposlenih. Če bo projekt dobro zaživel, bi bilo smiselno projekt predstaviti tudi staršem naših učencev.

5. Literatura

Bizjan, M. (2005). *Šport mladim*. Ljubljana: Chatechismus.

Kovač, M., & Jurak, G. (2010). *Izpeljava športne vzgoje - didaktični pojavi, športni programi in učno okolje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Kovač, M., Jurak, G., Starc, G., Leskošek, B., & Strel, J. (2011). *Športnovzgojni karton - Diagnostika in ovrednotenje telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine v Sloveniji*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Slofit: *Merske naloge ŠVK v osnovni in srednji šoli*. Pridobljeno s: https://www.slofit.org/solarji/merske-naloge.

Kratka predstavitev avtorja

Bojan Bokalič je predmetni učitelj športne vzgoje, ki na Osnovni šoli Venclja Perka poučuje šport že trideset let. Poleg rednega pouka v okviru interesnih dejavnosti izvaja nogomet, rokomet, vrsto let pa je tudi mentor ŠŠD.

Kreativno razmišljanje pri športni vzgoji

Creative Thinking in Physical Education

Bernarda Jug

I. gimnazija v Celju
bernardajug@gmail.com

Povzetek

V današnjem svetu postaja tekmovalnost vse bolj intenzivna, kar se odraža tudi pri mladostnikih, ki dostikrat zaradi prevelike količine informacij preprosto ne zmorejo razmišljati s »čisto glavo«. Pri tem jim lahko kreativno razmišljanje pomaga tako v šoli kot tudi v osebnem življenju.
Prispevek Kreativno razmišljanje pri športni vzgoji je primer dobre prakse, kako lahko pri šolskih urah razvijamo kreativno razmišljanje in mlade spodbujamo, da stopijo »iz škatle« obstoječega razmišljanja. Pridobljene izkušnje lahko uporabijo tako pri šolskem delu kot na vseh ostalih področjih delovanja. V prispevku sta opisani dve metodi razmišljanja po avtorju Edwardu De Bonu, ki jih je avtorica vključila v redni pouk športne vzgoje. S pomočjo orodij za razmišljanje so dijakinje spoznale kako gledati na izbrano idejo iz različnih vidikov, kako preseči oblikovane in utrjene miselne koncepte, da bi generirali boljše in sveže ideje. Kreativno razmišljanje se je izvajalo v sproščenem in zabavnem vzdušju, kar je zelo dobro vplivalo na skupinsko dinamiko razreda.

Ključne besede: Edward De Bono, ideja, kreativno razmišljanje, orodja za razmšljanje, skupinska dinamika.

Abstract

In today's world, competition is becoming more intense, which is also reflected in adolescents, who achieve due to too much information simply can not think with a "clean head". Creative thinking can help them in school as well as in their personal lives.
The article Creative Thinking in Physical Education is an example of good practice so that we can develop creative thinking in school and encourage young people to stop "out of the box" of existing thinking. The gained experience can be used in school work as well as in all other areas of activity. The article describes two methods of thinking according to the author Edward De Bon, which the author included in the regular physical education classes. With the help of thinking tools, the students learned how to look at the chosen idea from different aspects, how to go beyond formed and consolidated thought concepts in order to generate better and fresh. Creative thinking was carried out in a relaxed and fun atmosphere, which had a very good effect on the group dynamics of the class.

Key words: creative thinking, Edward De Bono, group dynamics, idea, thinking tools.

1. Uvod

V današnji dobi je človek nenehno obremenjen s podatki in podobami, ki naj bi jih v svojih dejanjih in delih posnemal. V človeški naravi je, da posnemamo vedenje in način razmišljanja drugih, da bi se tako vklopili v njihovo družbo in bili sprejeti. Preobremenjenost z informacijami iz različnih medijev omejuje nastajanje novih svežih idej. Okolica, v kateri

mladostnik odrašča in se razvija, močno vpliva na kreativnost posameznika. Kreativnosti se lahko vsakdo nauči, jo vadi in uporablja. Je veščina kot sta matematika in igranje violine.

Edward De Bono, zdravnik in psiholog, je svetovno znana osebnost na področju kreativnega razmišljanja in neposrednega poučevanja razmišljanja kot spretnosti. Razvil je metode, s pomočjo katerih uporabljamo možgane na drugačen način, kot smo se jih »učili« uporabljati. CoRT (kratica za Cognitive Research Trust, v prevodu Sklad za kognitivne raziskave) je program, ki uči spretnosti učinkovite uporabe lastnega uma za vsako šolsko, osebno ali družbeno situacijo ter nam pomaga vaditi razmišljanje kot veščino.

Pri kreativnosti gre za sistematičen in strukturiran proces, ki je odvisen od poznavanja tehnik, predanosti in trdega dela, pri katerem se lahko tudi zabavamo. Od kod prihaja kreativnost? Običajno verjamemo, da je kreativnost poseben talent, ki ga nekateri ljudje imajo, drugi pa ga ne bodo nikoli pridobili. (Edward De Bono, 2021) Razmišljanje ni zapletena skrivnost. Metoda CoRT je praktična in uporabna za širok razpon življenjskih operacij.

2. Kaj je razmišljanje?

Razmišljanje je veščina, ki uporablja potencial naše inteligence. Potencialno se inteligentni ljudje lahko razvijejo v odlične mislece, ni pa inteligenca sama po sebi dovolj. Sam Albert Einstein je dejal, da je domišljija pomembnejša od znanja.

Kreativno razmišljanje je način, da začnemo gledati na stvari drugače, z drugega zornega kota. Alternativno dojemanje pojma kreativnosti je precej preprosto – kreativnost je ustvarjanje nečesa novega. Brez kreativnosti ne bi bilo napredka in bi večno ponavljali stare vzorce.(Edward De Bono, 2021)

»Lahko, da bodo pozabili, kaj si jim povedal, vendar pa ne bodo pozabili, kako si vplival na njihovo počutje.« (Buechner, 2020) Citat Carla Buechnerja lepo prikaže, da je delo učitelja posebno poslanstvo, ki ne obsega zgolj podajanja nekih podatkov, pač pa le-to poleg poučevanja zajema tudi vzgojo in vpliv na razvoj posameznika v odraslo osebo, ki zna kreativno razmišljati.

3. Metoda CoRT

CoRT so orodja za namerno usmerjanje pozornosti, ki dopolnjujejo tradicionalno in rutinsko razmišljanje. Gre za percepcijo, zaznavanje in dojemanje.

»Razmišljanje je tako osnovno kot računanje ali branje,« pojasnjuje Nastja Mulej edina licencirana trenerka De Bonovih orodij za razmišljanje v Sloveniji. »A načrtovati in snovati, ustvarjati in vrednotiti, sodelovati in se odločati – kar se le da osredotočeno in objektivno – jih v šoli žal ne učijo.« (https://www.nastjamulej.com/nastja-mulej/)

Program razmišljanja CoRT je namenjen širitvi percepcije, zaznavanju celote, spoznavanju stališča drugih ljudi in pogledu v prihodnost. Pri poučevanju razmišljanja CoRT veljajo: preprostost, jasnost, osredotočenost in resnost. Izogibati se moramo pretiranemu zapletanju in zmedi. CoRT se ukvarja z osnovnimi postopki razmišljanja, ki so enaki pri različnih starostnih skupinah.

3.1, CoRT 1

Za orodja CoRT 1 je značilno paralelno razmišljanje, ki je praktični sistem razmišljanja. Bistvo paralelnega razmišljanja je v tem, da napredujemo in iščemo možnosti ter ideje, ne pa da v vsakem hipu presojamo. CoRT 1 je način kako razširiti zaznavo, tako da lahko v vsaki situaciji razmišljanja vidimo preko samoumevnega. Omogoča nam, da razvijamo širši pogled na situacijo (kot vzamemo v roke izvijač, če želimo pritrditi vijak, uporabimo orodje za razmišljanje, da pridemo do nove ideje).

Orodja razmišljanja CoRT 1 :

- PNZ (pozitivno, negativno, zanimivo) – postopek, ki nam omogoča, da se odločimo, ali nam je nekaj všeč ali ne, se potrudimo, da najdemo prednosti (P pozitivno), slabosti (N negativno) in zanimivosti (Z zanimivo); PNZ je namerni postopek, ki nam daje način, da se izognemo naravnemu čustvenemu odzivu,
- UVD (upoštevaj vse dejavnike) – orodje razmišljanja, ki nas nauči, da česa ne spregledamo ali pozabimo,
- PRAVILA so postopek, ki nam zagotavlja urejene in dobro oblikovane situacije za razmišljanje (vadimo PNZ in UVD),
- P&N (posledice in nadaljevanje) – kaj bi se lahko zgodilo po tem, ko smo sprejeli odločitev,
- NCD (nameni, cilji, dosežki) – osredotočanje na namene,
- NAČRTOVANJE je situacija pri kateri združimo cilje (NCD), posledice (P&N), vključene dejavnike (UVD) in obravnavanje idej (PNZ),
- PPP (prve pomembne prioritete) – je orodje, ki nas usmeri, da se osredotočimo na najbolj pomembno,
- AMI (aternative, možnosti, izbira) – je orodje, ki nam omogoči iskanje alternative,
- ODLOČANJE je postopek, kjer združimo orodji PPP in AMI (in deloma tudi ostala orodja), da razširimo pogled na situacijo,
- SDL (stališče drugih ljudi) – orodje, ki nas opozori na upoštevanje in stališča vseh vpletenih ljudi.

3.2, CoRT 4

Za orodja CoRT 4 je značilno ustvarjalno ali lateralno razmišljanje, ki se ukvarja z načini, ki nam pomagajo preseči oblikovane in utrjene miselne koncepte, da bi generirali boljše ideje. Ukvarja se s tem, kako pobegniti iz konceptualne ječe starih idej.

Orodja razmišljanja CoRT 4:

- DA, NE, PO – PO (provokacija, izzivanje) je nov koncept, umetna beseda, ki jo uporabimo, ko nakažemo, da delujemo izven sistema presojanja; običajno presojamo, ali je nekaj prav ali narobe, resnično ali neresnično, uporabno ali neuporabno, primerno ali neprimerno; PO nakazuje, da ideja ni predstavljena kot resnična, točna ali na način,

kot stvari so, ampak kot pobuda za kreativnost – da nam odpre pogled na nove ideje in nove načine gledanja na stvari

- ODSKOČNA DESKA – orodje, s katerim uporabimo ideje na kreativen način z namenom, da bi razvili nove ideje,
- NAKLJUČNI VLOŽEK – s to tehniko izberemo popolnoma naključno besedo, ki nam služi za namensko predstavljanje nečesa, kar ni povezano s situacijo,
- IZPODBIJANJE KONCEPTA – s tem orodjem se sprašujemo »Ali mora biti tako?«, »Ali je to res edini način?«,
- PREVLADUJOČA IDEJA – je ideja, ki tako prevladuje, da se ne moremo spomniti boljše,
- OPREDELITEV TEŽAVE – orodje, ki nam pomaga najti resnično težavo in kako jo najbolje opredelimo,
- ODSTRANITEV NAPAK – raziščemo kaj je napaka in kako bi jo lahko odstranili,
- ZDRUŽEVANJE – postopek, s katerim lahko sestavimo idejo in najdemo rešitev,
- ZAHTEVE – opredelimo, kaj so zahteve in določimo vrstni red njihove pomembnosti,
- PRESOJANJE – ocenimo ustreznost zahteve, njene prednosti in slabosti.

4. Kako uporabiti CoRT pri pouku …

Posamezna orodja smo dijakinjam najprej predstavili in jih spodbujali, da stopijo izven cone obstoječega razmišljanja (out of the box). Na začetku to ni bilo enostavno, kmalu pa so spoznale, da je lahko prav zabavno. Vadile smo v skupinah, kar nam je omogočilo, da smo lahko izrazile svoje mnenje, da nobena ideja ni napačna, se ne ocenjuje ali presoja. Delo v skupinah je mnogim, bolj tihim in sramežljivim dijakinjam, odprlo vrata, da so si dovolile predstaviti svoja mnenja in ideje.

Program smo vadile, ko smo imele blok ure (90 minut), tako je ostalo še vedno dovolj časa za športne aktivnosti. Zanimivo je bilo, ko smo pri urah začele z gimnastiko. Gimnastika večini dijakinjam ni ravno pri srcu. Z uporabo orodij CoRT 1, so bile dijakinje zelo motivirane za delo. Gimnastiko so sprejele kot izziv in spoznale, da je pomemben napredek na osebni ravni, ki ga lahko dosežejo. Če se otrok loti učenja ali aktivnosti zaradi notranje motivacije, bo njegovo pridobljeno znanje dolgotrajnejše. (Lucariello idr., 2016)

Po prvih srečanjih z metodo CoRT so se dijakinje odzvale pozitivno in sprejele to kot nov izziv, popestritev ur, razbremenitev po napornem urniku. Sedaj so dijakinje že v 3. letniku, prva srečanja z metodo CoRT pa smo začele vaditi v 1. letniku. Zanimivo je bilo, da smo najprej vadile orodja za razmišljanje na oddaljenih primerih, v kasnejšem času epidemije pa smo jih lahko neposredno uporabile za organizacijo ur športne vzgoje na daljavo.

4.1, Primer uporabe orodja PNZ na oddaljenem (nenavadnem) primeru

Namenoma želimo predstaviti nenavaden primer, ker ravno ti spodbudijo razmišljanje izven obstoječih okvirjev. Ko se skupina navadi, da lahko izbrano orodje uporabi na konkretnem in realnem primeru, se hitro odpirajo sveže ideje.

Na našem 1. srečanju so dijakinje po predstavitvi orodja za razmišljanje naredile celovit PNZ za primer:

Zakon zahteva, da so vsi avtomobili rumene barve (tabela 1).

Odgovori (z uporabo orodja PNZ), ki so jih dijakinje navedle, so citirani dobesedno.

Tabela 1 PNZ – Zakon zahteva, da so vsi avtomobili rumene barve

Pozitivno:	Tovarne potrebujejo le eno barvo. Enakopravnost med ljudmi. Vzdušje na cestah bi bilo bolj pozitivno. Lažja odločitev pri izbiri barve. Bolj enotne cene avtomobilov. Rumena spodbuja razmišljanje. Več toplote, pozitive. Spominja nas na banane. Osrečitev ljubitelje rumene barve. Več srečnih zakoncev. Boljši med sosedski odnosi. Boljša vidljivost v temi. Ceste bi bile bolj estetske. Rumena vpija manj toplote. Manj nesreč. Zlitje z okoljem. Lažje bi bilo pobegniti policajem. Lepi satelitski posnetki. Namesto modri – rumeni planet.
Negativno:	Težko bi bilo prepoznati intervencijska vozila, avtobuse, taksije. Možnost izgube avta na parkiriščih. Naveličali bi se banan. Dolgčas na cesti. Sonce ne bi bilo več predstavnik rumene barve Oči bi nas bolele. Spori med ljudmi. Vrtoglavica zaradi barve. Manj idej za avtomobilska podjetja. Propad tovarn, ki izdelujejo barve.
Zanimivo:	Kdo bi si sploh izmislil takšen zakon? Kje je sploh smisel v tem? Zanimiv način kršenja človekovih pravic. Ali bi bila rumena barva enakopravna drugim? Kako dolgo bi trajalo, da bi se naveličali rumene barve? Kako bi to vplivalo na naše življenje? Zanimivo bi bilo, kako bi se ljudje oblačili, da bi vzbujali pozornost. Gledanje dokumentarcev, kako je bilo včasih. Postali bi svetovna turistična atrakcija. Kako bi se znašli ljudje, ki se s tem zakonom ne bi strinjali (protesti)? Zakaj ravno rumena barva?

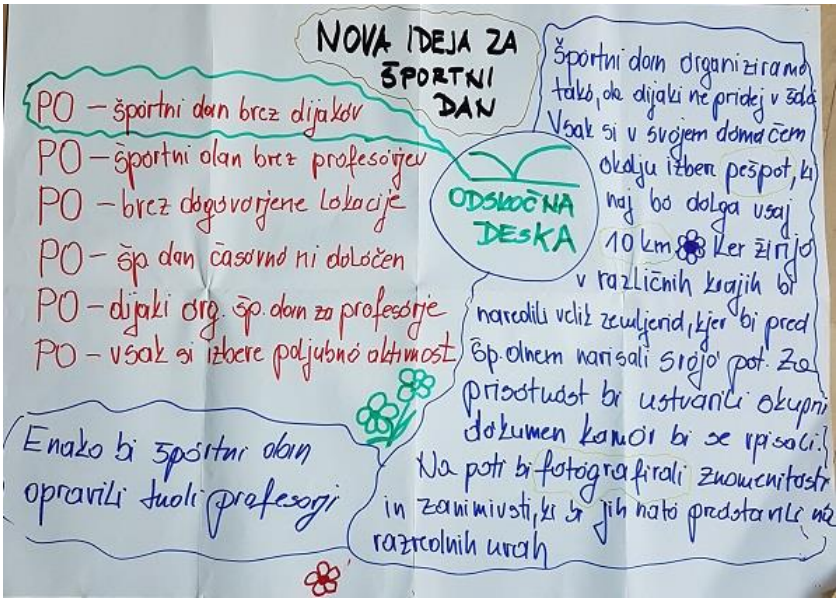
4.2, Primer uporabe orodja DA, NE, PO in Odskočne deske pred epidemijo

Iz CoRT 4 smo pred epidemijo naredile postopek DA, NE, PO z namenom, da najdemo novo idejo za športni dan. PO (provokacija) je umetna beseda, pomeni nov koncept, ko nakažemo, da delujemo izven sistema presojanja. Običajno presojamo ali je nekaj prav ali narobe, resnično ali neresnično, uporabno ali neuporabno, primerno ali neprimerno. V vsakdanjem jeziku uporabljamo izraze, kot so »morda, mogoče, nemara, morebiti, ne vem«, kadar nismo sposobni oceniti ali pa se odločimo, da ne bomo ocenjevali.

Za primer poglejmo humor, ki deluje izven sistema presojanja. Če nekdo začne pripovedovati zabavno zgodbico o medvedu, ki vozi avto, ga ne bomo ustavili in mu rekli, da ne verjamemo, da lahko medvedi vozijo avto. Pri humorju stvari ne ocenjujemo, ampak jih imamo za ideje. Enako velja za očitno fantazijo; nikoli se ne vprašamo, kakšen je natančen biološki opis Smrkete.

Ideja za športni dan (slika 1) je bila narejena pred epidemijo in nismo vedele, da jo bomo lahko že kmalu v prihodnosti uporabili. Kar je včasih morda nemogoče, se v naslednjem trenutku pokaže kot realno. PO: športni dan brez dijakov smo uporabile kot odskočno desko.

Nova ideja za športni dan je bila, da bi za vse dijake potekal v domačem okolju. Dijaki bi si v svoji okolici izbrali pot, ki bi jo prehodili. Ker živimo v različnih krajih, bi bile tudi poti zelo različne, kar je potrebno upoštevati pri načrtovanju. Seveda si takrat nismo mogle predstavljati, da bo nastopila epidemija. To, kar se nam je zdelo pred časom nemogoče, je postala resnica in naša sedanjost.



Slika 1: Orodje DA, NE, PO in Odskočna deska.

4.3, Primer uporabe orodja PNZ za vrednotenje dela na daljavo

Orodje PNZ za vrednotenje dela na daljavo smo uporabile dvakrat. Prvič septembra 2020 in naslednjič januarja 2021, torej med drugim valom epidemije. Zanimivo je bilo, da so bili odgovori dijakinj od 1. – 4. letnika zelo podobni, čeprav je vsaka dijakinja naredila PNZ zase (tabela 2). To je bila zelo dobra povratna informacija o našem preteklem delu, ki nam je ponudila tudi veliko uporabnih iztočnic za delo v prihodnosti. Zelo pomembno je bilo, da smo dobili nov zagon in motivacijo, ki smo jo prav gotovo vsi zelo potrebovali. S pomočjo odgovorov so se posamezne ure oblikovale in so bile učinkovitejše za vse dijakinje, kar se je odražalo v njihovi odzivnosti in pripravljenosti za aktivno sodelovanje. Ugotovile smo, da smo se še bolj povezale.

Odgovori (z uporabo orodja PNZ), ki so jih dijakinje navedle, so citirani dobesedno.

Tabela 2: PNZ za vrednotenje dela na daljavo

Kaj je bilo pozitivno pri delu na daljavo?	Nikoli nisem pod stresom. Same si izbiramo kako in kdaj telovadimo. Prekinemo celodnevno sedenje za računalnikom. Interakcija s profesorico (pozitivne misli, slike). Lahko delam stvari, ki so mi bližje. Dlje časa sem lahko v naravi. Zaupanje s strani profesorice. Dobra organizacija pouka. Večja samostojnost in oblikovanje osebnosti. Zelo dobra komunikacija s profesorico. Vesela in pozitivna sporočila ter trud, ki ga vloži v delo. Popestritev tedna z različnimi gibalnimi akcijami. Rekreacija mi zbistri možgane. Lahko si prilagodim čas vadbe (podaljšam ali pa skrajšam, če je še nisem osvojila). Nisem omejena na 45 min in točno določeno uro. Nekatere športne dejavnosti in sprehode lahko opravim skupaj z družinskimi člani. Velikokrat tudi meditiram. Lahko grem na sprehod, da se skoncentriram za naslednjo uro. Če sem se prejšnji dan morala veliko učiti, lahko zaspim med to uro. Več se gibamo. Delo je vseeno nekako usmerjeno, ne pa začrtano. Je edina ura med poukom, ko se lahko sprostimo in ne sedimo za računalnikom, se razmigamo, kar pa je tudi po mojem mnenju pomen športne vzgoje. Lahko pošljemo slike, kaj smo počele in se v pogovorih spodbujamo. Izbira aktivnosti, ki jih imamo možnost izvajati doma. Se spodbujamo s sporočili in dobimo motivacijo ter nov zagon. Jaz telovadim popoldan in ne med uro športne vzgoje. Motivacija za športno aktivnost, kljub težkim razmeram. Spremljanje sošolk in njihove športne aktivnosti, kar pomaga pri ohranjanju stikov, povezanosti razreda in dvigu motivacije.
Kaj je bilo negativno pri delu na daljavo?	Včasih pomankanje motivacije. Večinoma individualne aktivnosti. Pomanjkanje športnih rekvizitov in družbe. Ni ekipnega duha. Telovadiš in hodiš na sprehode sam. Neutemeljene negativne kritike našega načina dela s strani ostalih profesorjev. Težko izvajam vaje v stanovanje. V primeru slabega vremena, se mi včasih ne da iti ven. Mogoče nimaš toliko motivacije do športa, kot bi jo imel v šoli. Manjka nam stik s sošolkami in profesorji. Ne dobimo takojšnje povratne informacije med izvajanjem aktivnosti. Zaradi sedenja za računalnikom imamo manj kondicije. Ne vidimo se v živo in nismo skupaj. Pogrešam naša druženje med uro športne vzgoje. Nimamo pravega prostora ali pripomočkov za vadbo.
Kaj je bilo zanimivo pri delu na daljavo?	Odkrivanje novih vadb in načinov telovadbe. Vidimo, kaj počnejo druge in nam to daje navdih. Več časa za pohodništvo, ki v prejšnjih letih ni bilo tako »zastopano«. Bolje se razumem z družino in njimi preživim aktivni prosti čas. Lahko se grem sankat in gradim snežake. Lahko opazujem naravo in kako se spreminja svetloba. Da so pritožbe kar se tiče športne vzgoje, ko nas je večina dijakov/dijakinj prepričanih, da so te ure popolnoma ustrezne trenutni situaciji. Lokacije, ki so nam blizu in jih prej nismo tolikokrat obiskali, so sedaj naša vsakodnevna destinacija. Občudovanje domačega kraja. Vidimo kakšne aktivnosti izvajajo druge in tako dobimo nove ideje. Veliko več časa sem zunaj. Spet sem se naučila obževati naravo. Pouk športne vzgoje brez video

	konference. Srečaš koga na sprehodu, ker se sprehajaš ob istem času. Vse bolj sem začela ceniti naravo. Zanimivo se mi zdi, da je narava bolj zelena kot po navadi. Uporabimo domišljijo pri iskanju športnih pripomočkov. Prepričamo tudi člane družine da se razmigajo z nami. Med sprehodom lahko pokličemo prijateljico, babico, dedka. Ker ni druženja, se več posvečamo sebi.

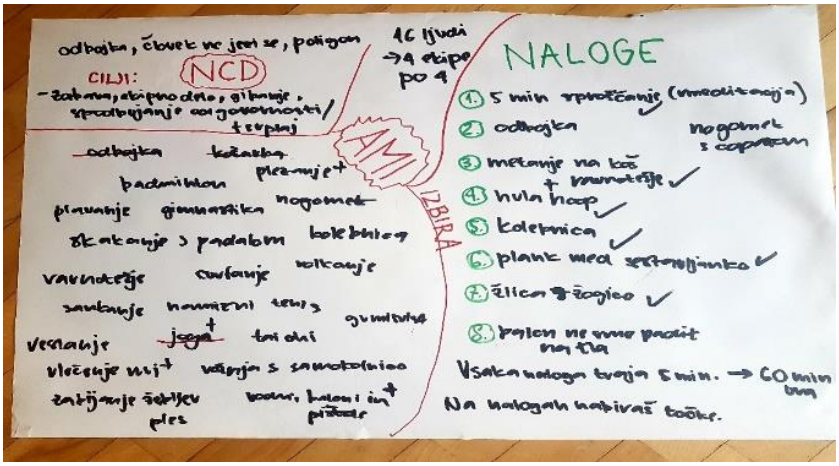
V reviji Vzgoja, marec 2021 so v rubriki V žarišču, Kriza – kje najdemo moč in upanje predstavljeni odgovori petošolcev, dijakov in študentov na vprašanje, kaj je bilo med epidemijo pozitivno, spodbudno, kaj jim je bilo všeč. Odgovori so podobni napisanim v tabeli 1, na primer: všeč mi je, da si lahko sama razporedim čas, zdi se mi pozitivno, da veliko časa preživim s družino, postali smo še bolj povezani, lahko grem na daljši sprehod.

4.4, Primeri uporabe orodij CoRT, ki smo jih uporabile po epidemiji

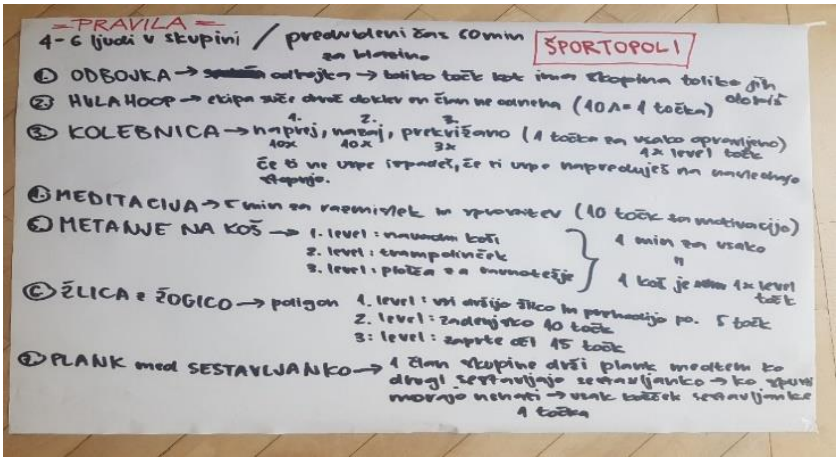
1. primer: Dijakinje so imele nalogo, da oblikujejo novo ekipno igro, ki bo edinstvena za njihov razred. V nalogi so združile orodji za razmišljanje AMI – alternative, možnosti, izbira in NCD – namen, cilji, dosežki (slika 2).

V nadaljevanju so dijakinje napisale pravila za razredno igro in jo poimenovale ŠPORTOPOLI (slika 3). Ime igre izhaja iz besede monopoli, ki je bila na začetku izbrana kot naključni vložek.

Dijakinje so skozi oblikovanje igre pokazale veliko pripravljenost in sodelovanje. Takšne naloge imajo dodatno vrednost, ker zelo dobro vplivajo na skupinsko dinamiko razreda, kar je dobrodošlo po dolgotrajnem delu na daljavo.

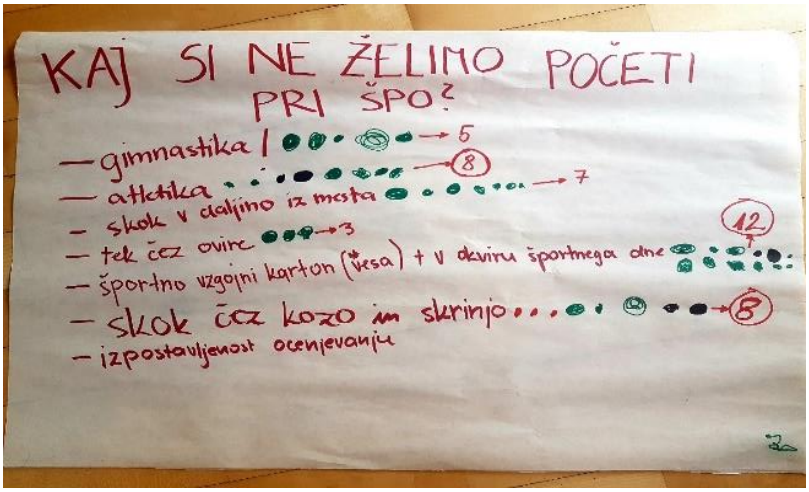


Slika 2: Uporaba orodij AMI in NCD



Slika 3: Športopoli in pravila igre.

2. primer: Pri uri športne vzgoje so dijakinje imele možnost, da izberejo vsebine, ki jih ne želijo izvajati. Na plakat so napisale nekaj aktivnosti. Med vsemi aktivnostmi so nato izbrale tri, ki jih najmanj marajo in so izbrano aktivnost označile. Uporabile so orodje AMI (slika 4). Aktivnosti, ki jih ne želijo izvajati pri urah, bomo v nadaljevanju poskusile približati na drugačen način.



Slika 4: Uporaba orodja AMI.

5. Zaključek

Velikokrat se vprašamo, kaj je sodobno poučevanje… Morda je to ravno obratno besedi sodobno, ki asociira na sodobno tehnologijo, medije, tekmovalnost, vertikalno naravnanost, individualnost … Po večletnem delu v šoli se verjetno vsi srečujemo z vprašanjem, kaj lahko spremenimo, da ohranimo lastno motivacijo za delo in hkrati to delimo z dijaki. Motivacija je bistvena za napredek. Kreativno razmišljanje osvobaja, zabava in osrečuje … Zakaj le-tega ne bi ponudili v šolah? Izkušnje in znanja, pridobljena v procesu izobraževanja programa CoRT, so omogočila ustvariti način, kako izvajati pouk športne vzgoje na daljavo. Pomembno je bilo ohraniti pristen stik z dijakinjami, jih motivirati za delo, ki bo prilagojeno njihovim različnim življenjskim razmeram doma. Z dobro medsebojno komunikacijo nam je to uspelo.

Menim, da lahko del ur športne vzgoje namenimo poučevanju kreativnega razmišljanja. Športne aktivnosti lahko tako še bolj približamo mladim, da jih sprejmejo in izvajajo skozi celo življenje, kar je navsezadnje eden od osnovnih ciljev športne vzgoje.

6. Literatura

Buechner, C. (2020). Pridobljeno s https://gradecam.com/2018/07/30-inspirational-quotes-for-teachers/

De Bono, E. (2021). *Lateralno razmišljanje*. Ljubljana: UMNA s.p

De Bono, E. (2018). *Paralerno razmišljanje*. Ljubljana: Mladinska knjiga založba d.d.

Lucariello, J. M., Juriševič, M., Petek, T. (2016). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole.* URN: NBN:SI:DOC – C3FJKKTG from http://www.dlib.si.

Mulej. N. / *Kreativni razvoj in učinkovito sodelovanje* [internet]. [citirano 30.9.2021] Dostopno na naslovu: https://www.nastjamulej.com/nastja-mulej/

Seminarsko gradivo *Razmišljanje CoRT 1 Navodila učeteljem Širina*(prevod iz gradiva: Edward de Bono's CoRT THINKING)

Seminarsko gradivo *Razmišljanje CoRT 4 Navodila učiteljem Kreativnost*(prevod iz gradiva: Edward de Bono's CoRT THINKING)

Šinkovec, (2021). *V žarišču. Vzgoja*, 13/1(89), 7, 14, 20

Kratka predstavitev avtorice

Bernarda Jug je profesorica športne vzgoje, ki že 28 let poučuje na I. gimnaziji v Celju. Rada opravlja svoj poklic in pri pouku išče načine, kako mlade spodbuditi k zdravemu življenjskemu slogu. Je koordinatorica, mentorica in vodja odprav v Mednarodnem programu za mlade MEPI.

V

COMMUNICATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI



I ravnatelji doživljavaju nasilje na svom radnom mjestu

Principals also Experience Violence in their Workplace

Vesna Bilić[a] i Marijana Dragoslavić[b]

[a] *Učiteljski fakultet u Zagrebu*
vesna.bilic@ufzg.unizg.hr

[b] *Osnovna škola Maria Martinolića*
marijana.dragoslavic1@skole.hr

Sažetak

U svome radu ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova susreću se s brojnim izazovima, a nerijetko i neprihvatljivim ponašanjima različitih osoba s kojima su u kontaktu. Cilj je ovoga istraživanja ispitati izloženost ravnatelja osnovnih škola nasilju i zlostavljanju kolega te roditelja učenika. U istraživanju su sudjelovala 483 ravnatelja (M=134, Ž=349) iz različitih makroregija Republike Hrvatske. Za prikupljanje podataka korištene su *Skala uznemiravanja na radnom mjestu* i *Skala nasilja roditelja učenika prema ravnateljima*. Rezultati istraživanja pokazuju da je najveći broj ravnatelja izložen pojedinačnim nasilnim incidentima kolega (91,72 %) i roditelja učenika (83,64 %), ali izloženi su i zlostavljanju, što je od svojih kolega doživjelo 4,5 %, a od roditelja 0,83 % ravnatelja. Ravnatelji općenito, a osobito oni s više radnog iskustva i iz urbanih mjesta, najčešće su izloženi relacijskom i verbalnom nasilju. Stručna usavršavanja u području komunikacije i upravljanja kriznim situacijama te jasni protokoli postupanja izdvajaju se kao bitne smjernice poboljšanja položaja ravnatelja.

Ključne riječi: kolege, nasilje, ravnatelji, roditelji, škola.

Abstract

In their work, the principals of educational institutions encounter numerous challenges, and often unacceptable behaviours of various persons with whom they are in contact. The aim of this research is to examine the exposure of primary school principals to violence and harassment by colleagues and parents of students. In this research participated 483 principals (M=134, F=349) from different macro-regions of the Republic of Croatia. The *Workplace Harassment Scale* and the *Student Parent Violence Against Principals Scale* were used to collect data. The results show that the largest number of principals are exposed to individual violent incidents of colleagues (91,72 %) and parents of students (83,64 %), but they are also exposed to abuse, which 4,5 % of principals experienced from their colleagues and 0,83 % from parents of students. Principals in general, and those with more work experience and from urban areas in particular, are most often exposed to relational and verbal violence. Professional training in the field of communication and crisis management and clear protocols of action stand out as important guidelines for improving the position of directors.

Keywords: colleagues, parents, principals, school, violence.

1. Uvod

Iako nasilju u odgojno-obrazovnim ustanovama nije mjesto, ono se tamo udomaćilo i postaje sve ozbiljniji problem. Kad se govori o ovom fenomenu najčešće pomislimo na vršnjačko nasilje. Međutim, drugi oblici, kao što je nasilje učenika i njihovih roditelja prema učiteljima, ali i nasilje među samim učiteljima, nisu dovoljno prepoznati ni istraživani. Nešto više pažnje je izazvalo nasilje među kolegama koji su u istoj hijerarhijskoj razini (horizontalno nasilje) te nasilje ravnatelja prema učiteljima i drugim djelatnicima (vertikalno silazno nasilje). Donedavna je teško bilo zamisliti da će i ravnatelji, kao osobe koje imaju legitimnu moć, doživljavati nasilje u svojim školama. Na žalost vremena se mijenjaju pa su i ravnatelji često žrtve nasilja učitelja kojima su nadređeni, ali i roditelja učenika.

U odgojno-obrazovnim ustanovama ravnatelji mogu doživjeti: a) pojedinačne nasilne incidenti ili mogu biti b) učestalo izloženi nasilju, odnosno zlostavljanju. Kad se govori o zlostavljanju na radnom mjestu najčešće se misli na zlonamjerno, uporno ponavljano (najmanje jednom tjedno) ili kontinuirano ponašanje koje traje određeno vrijeme (najmanje šest mjeseci), a zasniva se na razlici u moći. Cilj je takvog ponašanja nanošenje osobne, socijalne i profesionalne štete žrtvi koja se ne može sama obraniti (Bilić, 2016; Laklija i Janković, 2010). Ova ponašanja mogu uključivati otvorene, izravne oblike (fizičke ili verbalne napade i prijetnje) iako se češće koriste prikriveni, neizravni, sofisticirani oblici (ogovaranje, tračanje i sl.) različitog intenziteta kao i njihove kombinacije. Što se više koristi tehnologija sve je prisutnije i nasilje prema ravnateljima u virtualnome svijetu. Neki autori navode da su pojedinci na rukovodećim pozicijama češće žrtve ovog oblika nasilja od ostalih zaposlenika (Branch, Ramsay, Shallcross, Hedges i Barker, 2018). Iako se u svim definicijama nasilja ističe ponavljanje i dugotrajnost, potrebno je reći da se i samo jedan događaj, primjerice verbalni ili fizički napad, zbog kojega žrtva osjeća bol ili dugotrajni strah, može odrediti kao nasilje na radnom mjestu.

Neravnoteža moći bitna je definicijska komponenta zlostavljanja na radnom mjestu. Kad je riječ o nasilju nad ravnateljima obično se percipira da oni imaju moć pa prema tome ne bi ni mogli biti žrtve nasilja, što je velika zabluda. Zbog toga je i ovaj fenomen potpuno pogrešno shvaćen, a ravnatelji se često percipiraju kao nasilnici (Branch, Ramsay i Barker, 2013). Nastupanje ravnatelja s pozicije moći ili zloupotreba moći može izazvati reakciju onih koji nisu zadovoljni njegovim odgovorom i ponašanjem (učitelji i roditelji učenika) pa se oni međusobno povezuju, udružuju s namjerom da uzvrate nasiljem. Najčešće se međusobno povezuju povrijeđeni učitelji, ali se udružuju i s nezadovoljnim roditeljima, kao što se roditelji međusobno povezuju, a potom i jedni i drugi traže i podršku izvana, primjerice od prosvjetnih ili lokalnih vlasti koje su nadređene ravnatelju. Koristeći moć stvorenu neformalnim povezivanjem, a ponekad i informacijsku moć, uz podršku vanjskih, utjecajnih struktura, stvaraju svoju bazu moći, što podiže nasilje na drugu razinu. Drugim riječima, mijenja se odnos moći, odnosno dolazi do neravnoteže između počinitelja i žrtve. Na taj način oni stvaraju alternativnu, neformalnu moć i mogu u nezavidnu situaciju dovesti ravnatelja i ozbiljno potkopati njegovu legitimnu moć (Branch i sur., 2018). Branch, Ramsay i Barker (2013) ističu da se neformalni izvori moći ne smiju podcjenjivati, a smatraju da moćne neformalne mreže snažno doprinose širenju nasilja, osobito ako vjeruju da ih podržavaju izravno ili svojom

šutnjom drugi učitelji ili roditelji, što djeluje ohrabrujuće za nastavak nasilja. Pojedinci se rijetko usude konfrontirati s osobama na vlasti, ali umreženi imaju novu snagu, akumuliranu moć i veće izglede za pobjedu, a teže da one na vlasti podrede sebi. Naravno da se ravnatelji mogu i osvetiti čime preuzimaju ulogu počinitelja-žrtve i produžavaju ciklus nasilja i negativnih odnosa u školi.

Nemogućnost žrtve da se sama obrani, također je važan kriterij u određivanju nasilja na radnom mjestu. Neprekidno negativno ponašanje prema ravnateljima i sve jasnija percepcija da je moć ravnatelja ugrožena iscrpljuje njihove sposobnosti da se sami obrane (Branch i sur., 2013). Osobito mogu biti iscrpljeni lažnim optužbama da su oni nekoga zlostavljali pa ravnatelji navode da su u takvim situacijama imali osjećaj nemoći u sebi (Branch, 2008).

Eskalirajuća priroda nasilja, intenzitet napada i negativni učinci povećavaju se s vremenom i rezultiraju sve višom razinom disfunkcionalnosti (Branch, 2008). Zlostavljanje obično počinje lagano i suptilno, ignoriranjem ravnatelja, uskraćivanjem informacija, perfidnim ponašanjem, ogovaranjem, prikrivenim pritužbama, do otvorenih prijetnji, optužbi, zastrašivanja, ometanja rada dok se ne postigne cilj, a često je to i smjena ravnatelja. Kod žrtve se u početku javljaju blage teškoće koje prerastaju, eskaliraju u vrlo ozbiljne probleme i snažno se reflektiraju na funkcioniranje ravnatelja.

Doživljeno sustavno zlostavljanje na sličan način utječe na ravnatelje kao i na druge žrtve. Među posljedicama doživljenog nasilja kod žrtva se uočavaju psihosomatske teškoće (nesanice, glavobolje, probavni poremećaji i sl.), a kasnije i ozbiljni problemi mentalnog zdravlja, (anksioznost, depresija i sl.) (Einarsen i Nielsen, 2015; Fahie i Devine, 2014). Zbog nasilja u školi narušavaju se normalne socijalne i profesionalne interakcije, a to ima duboke implikacije za sve zaposlene (Fahie i Devine, 2014) te se reflektira i na reputaciju i uspješnost škole, ali i uspjeh i dobrobit učenika (Buonomo, Fiorilli, Romano i Benevene 2020).

Prema svemu navedenom nasilje i zlostavljanje na radnom mjestu ipak se razlikuju od sličnih kontraproduktivnih ponašanja kao što je nepristojno ponašanje, neuljudnost, uznemiravanje ili diskriminacija (Caponecchia, Branch i Murray, 2020). Dakle, nasilje prema nadređenima pojavljuje se kao prepoznatljiv fenomen u kategoriji nasilja i ima jedinstvene značajke (Branch i sur., 2018).

Nasilje na radnom mjestu ne može se promatrati samo kao problem u odnosu nasilnik - žrtva, riječ je o puno složenijem fenomenu. Kao konceptualni okvir u objašnjenju koristi se ekološki model koji ima korijene u Bronfenbrennerovoj (1997) teoriji ekoloških sustava, a mnogi ga koriste za objašnjenje različitih složenih problema. Tako Johnson (2011) u svom ekološkom modelu nasilja na radnom mjestu navodi da su često izvori ovog problema neriješeni sukobi ili borba za moć unutar radne organizacije pa onda i škole. Na razini mikrosustava važne su osobine žrtve te jednog ili više mogućih počinitelja. I dok se žrtve često opisuju kao uspješne i korektne, suprotno tome počinitelji su raznolika skupina, a zajednička im je sklonost pokazivanju narcističkog ponosa, težnje za dominacijom, osvetoljubivosti, ljubomore, zavisti i tendencije da krivnju i ljutnju prebacuju na druge. Na razini mezosustva i egzosustava, ili neposredne radne okoline, uočava se prisutnost visokih razina tračeva, ogovaranja, neprijateljstva, slabe međusobne podrške i sl. Nasilje prema ravnateljima može proizlaziti iz

tolerancije nasilja općenito, unutarnjih sukoba, konkurentnosti i rivalstva, visoko konfliktnih odnosa koji dugo egzistiraju u školama (Branch i sur., 2018). Sve to rezultira i nižim zadovoljstvom poslom, smanjenom učinkovitosti i predanosti radu kako ravnatelja tako i učitelja, a što u konačnici ometa i brigu o učenicima. Ne manje važan je i makrosustav, odnosno društvene i kulturne norme ponašanja te zakoni koji reguliraju nasilje (Branch i sur., 2013). Pri tome važnu ulogu ima i pozicija ravnatelja i učitelja u društvu, koja se nerijetko promatra preko njihovih loših primanja. Sve navedeno utječe na stvaranje uvjeta povoljnih za nasilje, ali i zlostavljanje ravnatelja, kao i drugih djelatnika škole.

U nastavku će se analizirati specifičnosti: a) nasilja učitelja prema ravnateljima i b) nasilja roditelja učenika prema ravnateljima

1.1 Različiti oblici vertikalnog nasilja kolega kojima su izloženi ravnatelji

Malo je podataka o tome koliko su često ravnatelji žrtve nasilja učitelja i drugih djelatnika škole. U jednom od rijetkih istraživanja (Buonomo i sur., 2020) u kojem je sudjelovalo 1665 ravnatelja talijanskih škola, utvrđeno je da je 54,8 % ravnateljica i 49 % ravnatelja, tijekom te školske godine bilo je izloženo različitim oblicima nasilja, a najčešće neugodnom zadirkivanju učitelja. Svakako ravnatelji mogu doživjeti nasilje i od drugih djelatnika škole, a kad se podređene osobe nasilno ponašaju prema nadređenima, govori se o obrnutom vertikalnom ili uzlaznom vertikalnom nasilju ili zlostavljanju (Zapf, Einarsen, Hoel i Vartia, 2020). Politika utječe na rad ravnatelja definirajući njihove dužnosti i odgovornosti. Vrlo često se nadređeni ljudi iz lokalnih i prosvjetnih institucija ponašaju neprijateljski i nedobronamjerno prema podređenim ravnateljima, a u takvim slučajevima je riječ o *vertikalnom silaznom nasilju ili zlostavljanju* (Laklija i Janković, 2010; Zapf i sur, 2020). Moguće je da ravnatelji doživljavaju nasilje i od podređenih i njima nadređenih osoba.

U literaturi se navodi da su osobe ženskog spola i novi ljudi na rukovodećim pozicijama češće žrtve ovog oblika nasilja (Björklund i sur., 2019; Buonomo i sur., 2020). U osobitom su riziku ravnatelji koji na tu poziciju dolaze iz drugih škola ili koji se percipiraju kao drugačiji (Rosner, 2018). Nasilju može pogodovati i kad uloge i odgovornosti ravnatelja i učitelja ili drugih djelatnika, ponajprije u stručnim službama, nisu jasno definirane ili se njihovi poslovi kolidiraju (Björklund i sur., 2019). Organizacija posla i uvođenje različitih promjena u školi česti su čimbenici rizika za nasilje prema ravnateljima. Ponekad ravnatelji iz objektivnih razloga (nedostatak materijalnih sredstava) ne mogu udovoljiti traženjima svih učitelja, pa se oni koji dobiju pozitivan odgovor ravnatelja smatraju privilegiranim „miljenicima“, a oni koji su nezadovoljni intenzivno rade protiv ravnatelja. U školama su to česti razlozi za napetost, nekorektne odnose pa i horizontalno i uzlazno vertikalno nasilje. Tako ravnatelji zbog prirode svog posla, osobito zbog kontroliranja i ocjenjivanja rada učitelja i sl. mogu postati žrtve nasilja. U školama je posebno napeto u fazama različitih promjena, kad zbog nedovoljnog broja upisanih učenika ili različitih reformskih zahvata, dolazi do smanjenja obima posla, zbog čega se kod učitelja javlja strah i neizvjesnost. Iako ravnatelj najčešće i nije za to odgovoran učitelji ga percipiraju kao krivca za nastalu situaciju. Slično je i kad ravnatelji zastupaju uvođenje, na višim razinama dogovorenih, promjena ili se zalažu za novu izvedbu i više standarde, a koje

kod učitelja izazivaju nezadovoljstvo i otpor pa reagiraju odbijanjem, suprotstavljanjem i negodovanjem, pa i nasiljem. Dakle, zbog nezadovoljstva uvođenjem različitih novina u radu i sl., ravnatelji su prvi na udaru i izloženi kritikama, bijesu učitelja. Učitelji znaju kriviti ravnatelje za sve ono što smatraju lošim u školama (Rosner, 2018).

Različite obrazovne, pedagoške i socijalne promjene utjecale su na promjene propisa i očekivanja (roditelja, vlasti i sl.) te dovele do povećanja složenosti, intenziteta i odgovornosti u radu ravnatelja (Wang, Pollock i Hauseman, 2018). Zbog prevelikog opterećenja i umora ravnatelji mogu neprimjerno reagirati na učitelje, a potom i očekivati njihov sličan odgovor. Ravnatelj nije jedan od mnogih učitelja, iako dolazi iz njihovih redova, on je sam, često zbog prirode svog posla suprotstavljen većini (odlučuje o zaduženjima, kontrolira različite aspekte rada učitelja i sl.). Ravnatelji se često osjećaju duboko usamljeni, a u literaturi se čak govori o njihovoj profesionalnoj izolaciji (Buonomo i sur., 2020). Izolirani položaj ravnatelja unutar školske hijerarhije i slaba podrška suradnika mogući su čimbenici rizika za nasilje (Buonomo i sur., 2020).

2. Nasilje roditelja učenika prema ravnateljima

Roditelji se obično obraćaju ravnateljima kada se u školi dogodi neki ozbiljan problem povezan s njihovim djetetom, najčešće zbog loših ocjena ili nekog neprimjerenog ponašanja prema drugim učenicima i učiteljima. U takvim su situacijama roditelji izrazito subjektivni, postaju vrlo emocionalni i spremni su učiniti gotovo sve kako bi „istjerati pravdu" za njihovo dijete iako to što čine možda uopće ne koristi, već još više šteti djetetu.

S druge strane, i ravnateljima je dobrobit pojedinog djeteta, ali i sve ostale djece u školi, najvažnija. Iako oni vrlo često niti nemaju izravnu ulogu u izvornome sukobu, interakcije s neprijateljskim ili agresivnim roditeljima jedan je od najtežih zadataka s kojim se suočavaju. Nažalost, o ovoj se temi iznimno rijetko govori, ali se nasilje roditelja prema ravnateljima zaista događa i to puno češće nego što se misli. U istraživanju provedenom među 669 ravnatelja i njihovih zamjenika na Floridi 60 % ispitanika, najmanje dva puta tijekom školske godine, doživjelo je psovanje i vikanje roditelja, 70 % ravnatelja lažno su optuženi od strane roditelja, a 79 % u tri ili više navrata primilo je prijetnje od roditelja da će kontaktirati „druga tijela", odnosno odvjetnike, školski odbor i sl. (Jaksec, 2005). U spomenutom istraživanju, kojeg su proveli Buonomo i sur. (2020), 40 % ravnatelja doživjelo je nasilne prijetnje roditelja učenika.

Unatoč tome što škole nikada neće moći u potpunosti zadovoljiti sve potrebe i zahtjeve roditelja važno je identificirati razloge njihovog neprihvatljivog ponašanja. Neki od njih povezani su sa stresom i neizvjesnosti na poslu, različitim financijskim problemima, slučajevima obiteljskog nasilja, nestabilnim obiteljskim okružjem, prijašnjim negativnim iskustvima sa školom, stavovima školskog osoblja (najčešće učitelja), roditeljskom mentalnom nestabilnosti pa čak i strahom od gubitka kontrole nad djetetom (Jaksec, 2005). Ovome svakako treba pridodati roditeljsku neinformiranost o školskim aktivnostima i programima, nepovjerenje i nepoštovanje prema školi kao instituciji te nedostatak jasnih protokola i zakona koji uređuju što roditelji smiju, a što ne smiju raditi u školi te kakve su posljedice nepridržavanja

tih odredbi. Čini se kako ni nedavne izmjene Kaznenog zakona, prema kojima djelatnici u sustavu odgoja i obrazovanja dobivaju status službene osobe, tome nisu doprinijele. Naime, u posljednje vrijeme svjedočimo brojnim medijskim napisima o upadima roditelja u škole zbog neslaganja s preporukama za suzbijanje širenja bolesti uzrokovane COVID-19 virusom.

Neriješene frustracije roditelja često se pretvaraju u ljutnju, a granica između ljutnje i agresivnosti vrlo je tanka pa oni reagiraju neprimjereno prema ravnateljima iako ravnatelji nisu odgovorni za takvo njihovo stanje. Povezani u različitim privatnim i javnim virtualnim grupama roditelji se međusobno osnažuju pa čak i planiraju napade na ravnatelje i druge djelatnike škola. Nerijetko u takvim situacijama angažiraju i odvjetnike, čime dodatno ističu svoju moć te nastoje zastrašiti ravnatelje. Nedovoljno zaštićeni ravnatelji tada popuštaju pritiscima te ispunjavaju, često nerealne, zahtjeve roditelja.

2.1 Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja ispitati izloženost ravnatelja osnovnih škola nasilju kolega te roditelja učenika.

2.2 Zadaci istraživanja

1. Utvrditi razlike među ravnateljima u doživljavanju nasilja kolega s obzirom na spol, dob, duljinu radnog staža te mjesto gdje se škola nalazi.
2. Utvrditi razlike među ravnateljima u doživljavanju nasilja roditelja učenika s obzirom na spol, dob, duljinu radnog staža te mjesto gdje se škola nalazi.

2.3 Sudionici

U ovome istraživanju sudjelovala su ukupno 483 osnovnoškolska ravnatelja iz različitih makroregija Republike Hrvatske, odnosno sjeverne, središnje, istočne, primorske i dalmatinske makroregije. Prema podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja, na službene e-mail adrese svih ravnatelja osnovnih školskih (N=919) upućena je anketa, koju su popunila 483 (28 % muških; 72 % ženskih) ravnatelja, a time je ukupno obuhvaćeno 52,56 % pripadnika referentne populacije. Više od 80 % (N=388) ispitanih ravnatelja u dobi je od 45 i više godina, dok ih 18 % (N=95) ima između 36 i 45 godina života. Kada je riječ o završenom stupnju obrazovanja, najveći broj ravnatelja, odnosno njih 92,5 % (N=447) ima visoku stručnu spremu, 7 % ravnatelja imaju završeni magisteriji ili doktorat znanosti, a samo dvoje imaju završenu višu stručnu spremu. S obzirom na duljinu ravnateljskog radnog staža, ispitanici su podijeljeni u dvije skupine, odnosno one koji imaju do 10 godina iskustva i one koji imaju 11 i više godina staža na tome radnom mjestu. U okviru tih dviju kategorija 55,7 % (N=269) ispitanika funkciju ravnatelja obnaša u prvom ili drugom mandatu, odnosno ima do 10 godina radnog iskustva, a 44,3 % (N=214) na toj su poziciji 11 i više godina. Obzirom na vrstu naselja u kojima se nalazi škola, 54 % (N=261) ravnatelja radi u urbanim, a 46 % (N=222) u ruralnim sredinama.

2.4 Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom dvomjesečnog perioda, od sredine travnja do sredine lipnja 2021. godine, na način da je svim ravnateljima poslan poziv za sudjelovanje u istraživačkome projektu, ukratko im je predstavljena tema i objašnjenja svrha istraživanja te dostavljena poveznica za online anketni upitnik. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno te je postojala mogućnost odustajanja od daljnjeg sudjelovanja ukoliko se to želi učiniti. Ispitanicima je zagarantirana anonimnost i povjerljivost prikupljenih odgovora. Za popunjavanje ankete u prosjeku im je trebalo dvadeset minuta.

2.5 Instrumenti

1. ***Upitnik sociodemografskih varijabla*** sadržava pitanja o spolu, dobi, stupanju obrazovanja, duljini staža na radnom mjestu ravnatelja škole te urbaniziranosti naselja u kojemu se nalazi škola (urbano ili ruralno).

2. ***Skala uznemiravanja na radnom mjestu*** **(**Russo, Milić, Knežević, Mulić i Mustajbegović, 2008) namijenjena je mjerenju doživljavanja mobbinga na radnome mjestu. Skala se sastoji od 22 čestice (npr. *Ignorirani ste, isključeni i izolirani iz zbivanja*.), a ispitanici na skali od četiri stupnja (od 0=nikada do 3=više puta tjedno) procjenjuju koliko su često doživjeli tvrdnjama opisana ponašanja, pri čemu viši rezultat indicira višu izloženost neprihvatljivom ponašanju kolega. Provjerena je i pouzdanost te skale te Cronbach α iznosi 0,924.

3. ***Skala nasilja roditelja učenika prema ravnateljima*** (Bilić, 2016) namijenjena je mjerenju doživljavanja nasilja od strane roditelja učenika. Skala se sastoji od 19 čestica kojima se ispituje izloženost ravnatelja različitim neprihvatljivim ponašanjima roditelja (npr. *Koliko su često roditelji učenika širili lažne glasine o Vama?*). Ispitanici na skali od četiri stupnja (od 0=nikada do 3=više puta tjedno) procjenjuju koliko su često doživjeli tvrdnjama opisana ponašanja, pri čemu viši rezultat indicira višu izloženost toj vrsti nasilja. Provjerena je i pouzdanost te skale te Cronbach α iznosi 0,896.

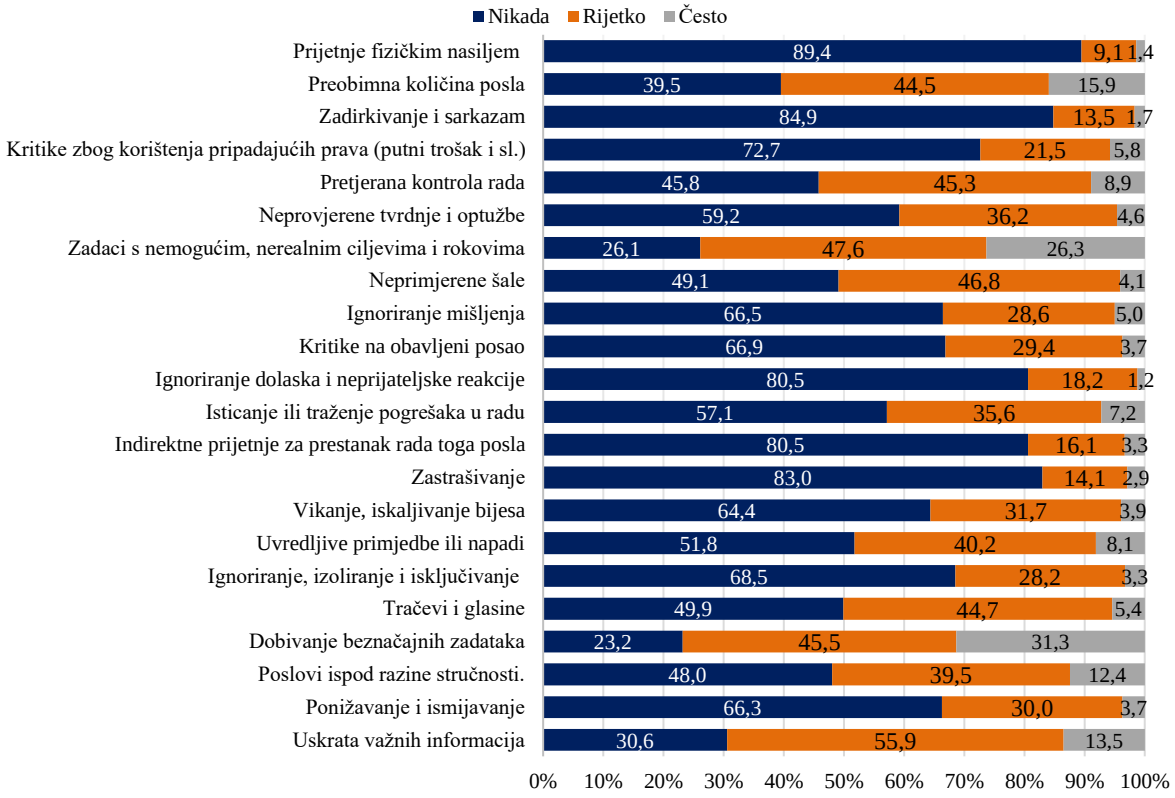
3. Rezultati

U skladu s ciljem i zadacima ovoga istraživanja najprije će biti predstavljeni osnovni deskriptivni pokazatelji korištenih skala, a rezultati su prikazani u tablici 1.

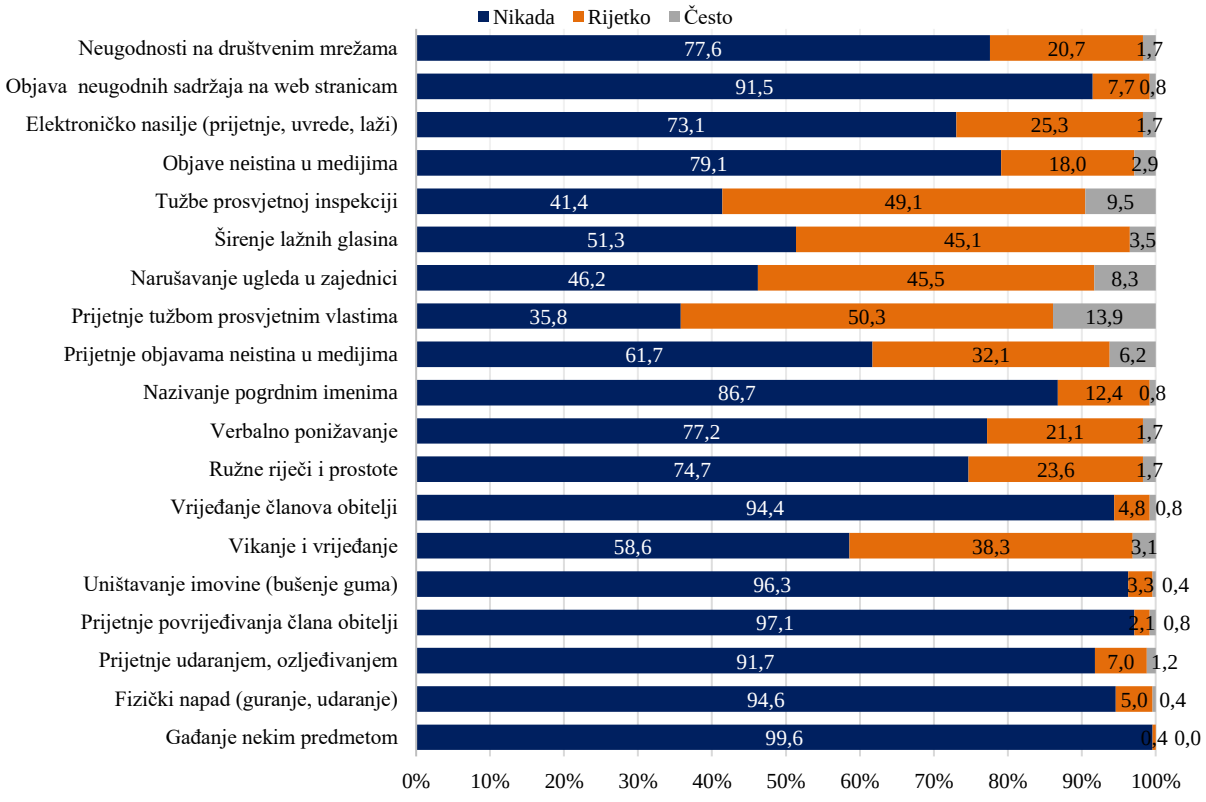
Tablica 1. *Deskriptivna statistika korištenih skala*

	N	M	SD	Skewness	Kurtosis	Min	Maks
Doživljeno nasilje kolega	483	11,04	8,67	1.516	3.807	0	54
Doživljeno nasilje roditelja učenika	483	5,44	5,48	3.151	19.783	0	51

Kao što je iz ukupnih prosječnih vrijednosti vidljivo ravnatelji su u njihovom radu relativno rijetko izloženi nasilju kolega (M=11,04; SD=8,67) i roditelja učenika (M=5,44; SD=5,48). Budući da među njima postoje oni koji nikada nisu doživjeli neprihvatljivo ponašanje kolega i roditelja te oni koji su takva ponašanja doživjeli rijetko ili često odlučili smo ispitanike svrstati u tri skupine. U okviru te tri kategorije najveći broj ispitanika, njih čak 91,72 %, tijekom ravnateljskog staža samo su jednom, odnosno rijetko doživjeli nasilne incidente od kolega. Za razliku od njih 4,55 % ravnatelja je učestalo izloženo nasilju, odnosno zlostavljanju kolega, a 3,73 % nikada nisu doživjeli nikakav oblik nasilja kolega. U svojoj ravnateljskoj karijeri 83,64 % ispitanih ravnatelja samo su jedan put bili izloženi nasilju roditelja, a svega 4 ravnatelja (0,83 %) izjavilo je kako su često izloženi nasilju ili zlostavljanju roditelja učenika, dok 15,53 % (N=75) nikada nije doživjelo takvo što. Na grafikonu 1 prikazani su deskriptivni pokazatelji za sve tvrdnje kojima se ispituje učestalost doživljavanja nasilja kolega na radnome mjestu iz kojih je vidljivo kako su ravnatelji najčešće izloženi vertikalnom nasilju, odnosno zlostavljanju od strane njima nadređenih službi u nadležnom Ministarstvu te regionalnoj i lokalnoj samoupravi. Iako se nasilje događa rjeđe od zlostavljanja, ono ipak vrlo negativno utječe na sva područja života i rada. U tom smislu najveći je broj ravnatelja barem jednom doživio uskraćivanje važnih informacija vezanih za posao, zatim šale na svoj račun te širenje glasina i tračeva o sebi u kolektivu. Kada je riječ o doživljenom nasilju roditelja učenika na priloženom grafikonu 2 vidljivo je da su prijetnje tužbama prosvjetnoj inspekciji te podizanje takvih tužbi najčešći oblici zlostavljanja ravnatelja od strane roditelja učenika. Što se tiče različitih oblika nasilja, najveći broj ravnatelja izložen je relacijskom i verbalnom nasilju, odnosno vrijeđanju, vikanju, širenju lažnih glasina te prijetnjama objava neistina u medijima ukoliko ne učine nešto što roditelj želi.



Grafikon 1. *Učestalost doživljavanja pojedinih oblika uznemiravanja na radnome mjestu*



Graf 2: *Učestalost doživljavanja pojedinih oblika nasilja roditelja učenika*

Nadalje je prikazano razlikuju li se ravnatelji u doživljavanju nasilja kolega i roditelja ovisno o spolu, dobi, duljini ravnateljskog staža te mjestu gdje se nalazi škola u kojoj rade.

4. Razlike u doživljavanju nasilja kolega

Kako bismo provjerili razlikuju li se ravnatelji u doživljenom nasilju kolega ovisno o spolu, duljini ravnateljskog staža te mjestu gdje se nalazi škola proveden je T-test, dok je za utvrđivanje razlika ovisno o dobi, provedena jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Prema rezultatima prikazanima u tablici 2 vidimo da se ravnatelji ovisno o spolu i duljini staža na toj funkciji međusobno ne razlikuju u doživljenom nasilju kolega, dok je statistički značajna razlika utvrđena ovisno o tome nalazi li se škola u kojoj rade u ruralnoj ili urbanoj sredini. Pri tome su ravnatelji u ruralnim sredinama manje izloženi neprihvatljivom ponašanju kolega, nego ravnatelji čije su škole smještene u urbanim nasiljima. ($M_{ruralno}$=9,64, SD=7,117; M_{urbano}=12,23, SD=9,656; t(471,780 =-3,390, p=.001). Kako bismo ispitali razlike među ravnateljima ovisno o dobi, najprije smo ih svrstali u tri skupine, odnosno one koji imaju do 45 godina života, zatim one koji imaju od 46 do 55 godina te ravnatelje u dobi od 56 i više godina. Provedenim analizama statistički značajne razlike nisu utvrđene (F(2, 243.842)=2,896, p=.057) iako ravnatelji u dobi 46 - 55 godina, za razliku od mlađih i starijih kolega, najrjeđe doživljavaju nasilje učitelja i drugih zaposlenika škole.

Tablica 2. *Razlike po spolu, duljini staža na funkciji ravnatelja te mjestu gdje se nalazi škola u doživljenom nasilju kolega*

Doživljeno nasilje kolega	N	M	SD
ukupno			
muški	134	11,14	8,687
ženski	349	11,00	8,678
t (481) = ,157, p = .875			
duljina staža na funkciji ravnatelja			
do 10 godina	269	11,55	9,080
11 i više godine	214	10,40	8,104
t (481) = 1,458, p = .146			
mjesto gdje se nalazi škola			
ruralno	222	9,64	7,117
urbano	261	12,23	9,656
t (471,780) = -3,390, p = .001			

5. Razlike u doživljavanju nasilja roditelja učenika

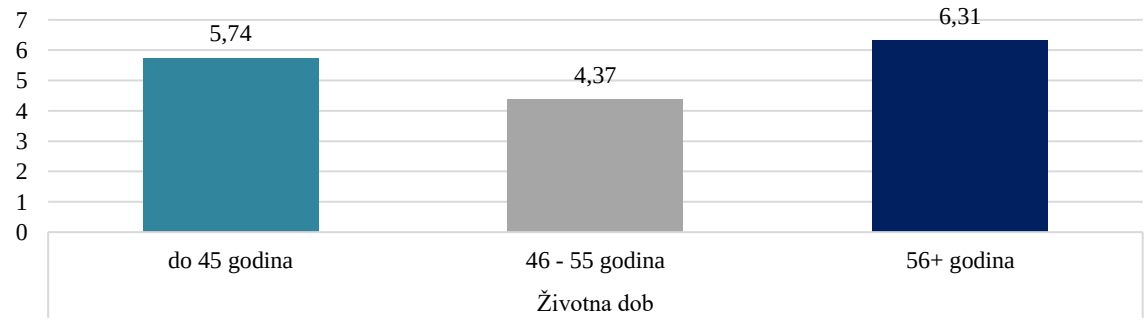
Kako bismo provjerili razlikuju li se ravnatelji u doživljenom nasilju roditelja ovisno o spolu, duljini ravnateljskog staža te mjestu gdje se nalazi škola također je proveden T-test, dok je za utvrđivanje razlika ovisno o dobi, provedena jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Prema rezultatima prikazanima u tablici 3 vidimo da se ravnatelji ovisno o spolu međusobno ne razlikuju u doživljenom nasilju roditelja učenika, dok je statistički značajna razlika utvrđena

među ravnateljima ovisno o duljini ravnateljskog staža te ovisno o tome nalazi li se škola u kojoj rade u ruralnoj ili urbanoj sredini. Pri tome su ravnatelji s duljim radnim stažem češće izloženi nasilju roditelja, nego njihovi kolege s manje iskustva ($M_{do\ 10\ godina\ staža}$=4,803, SD=4,746; $M_{11\ i\ više\ godina\ staža}$=6,234, SD=6,206; *t*(481)=-2,870, p=.004). Kada je riječ o mjestu gdje se nalazi škola, ravnatelji u ruralnim sredinama manje su izloženi nasilju roditelja učenika, nego ravnatelji čije su škole smještene u urbanim nasiljima. ($M_{ruralno}$=4,027, SD=3,805; M_{urbano}=6,636, SD=6,345; *t*(434,872)=-5,569, p=.000).

Tablica 3. *Razlike po spolu, duljini staža na funkciji ravnatelja te mjestu gdje se nalazi škola u doživljenom nasilju roditelja učenika*

Doživljeno nasilje roditelja učenika	N	M	SD
ukupno			
muški	134	5,097	4,022
ženski	349	5,567	5,948
t (354,568) = -,998, *p* = .319			
duljina staža na funkciji ravnatelja			
do 10 godina	269	4,803	4,746
11 i više godine	214	6,234	6,206
t (481) = -2,870, p = .004			
mjesto gdje se nalazi škola			
ruralno	222	4,027	3,805
urbano	261	6,636	6,345
t (434,872) = -5,569, p = .000			

Vezano za razlike ovisno o dobi ravnatelja utvrđene su statistički značajne razlike (F(2, 375.349)=9.014, p=.002) u ukupnom doživljavanju nasilja roditelja, a post-hoc analizom (provedena Games-Howell testom) specifične razlike pronađene su između ravnatelja srednje (46 do 55 godina) i starije (56 i više godina) životne dobi. Pri tome su stariji ravnatelji (M=6,31) statistički značajno češće izloženi takvim neprihvatljivim ponašanjima roditelja, nego njihovi kolege srednje životne dobi (M=4,37) (Graf 3).



Grafikon 3. *Razlika u doživljavanju nasilja roditelja ovisno o dobi ravnatelja*

6. Rasprava

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da je veliki broj ravnatelja osnovnih škola izložen pojedinačnim nasilnim incidentima svojih kolega, ali i roditelja učenika. Da nasilje nad ravnateljima nije rijetkost upozoravaju i drugi istraživači (Buonomo i sur., 2020; Jaksec, 2005). Iako se rezultati razlikuju zbog mjernih instrumenta i odabranog intervala (tijekom jedne školske godine, tijekom ravnateljskog staža), oni ukazuju na ozbiljnost ovog problema koji od pojedinačnih incidenta može prerasti u zlostavljanje. Kao i u drugim oblicima nasilja, i ravnatelji su najmanje izloženi fizičkom nasilju kolega i roditelja učenika jer se pretpostavlja da se ovi vidljivi oblici napada mogu jednostavno dokazati i sankcionirati pa ih počinitelji različitih oblika nasilja izbjegavaju. Od oblika nasilja učitelja prema ravnateljima zanimljivo je da su dominantne nedobrohotne šale, zadirkivanje i sarkazam odnosno „nasilje zamotano u celofan“, zatim širenje tračeva i sličnih, naoko benignih ponašanja. Uvodno smo napomenuli da nasilje ima tendenciju eskaliranja pa ravnatelji od svojih podređenih doživljavaju i uvredljive primjedbe i napade na sebe i obitelj, ponižavani su, ističu se njihove pogreške, stalno ih se kritizira i sl. Takva ponašanja ako se dogode i samo jednom nanose ozbiljnu štetu svakoj žrtvi pa tako i ravnateljima. Kad je riječ o zlostavljanju učitelja prema ravnateljima ponavlja se sličan obrazac, učestalo se ističu pogreške ravnatelja što dodatno potiče ogovaranje pa i ignoriranje i sl. Zanimljivo je da ravnatelji češće kao neprimjerene oblike nasilja percipiraju ponašanja nadređenih osoba, a ističu izloženost obimnom poslu koji ne mogu obaviti , pretjeranu kontrolu, uskratu informacija važnih za posao i sl. Prijetnje tužbama prosvjetnim vlastima i podizanje takvih tužbi, zatim prijetnje objavama neistina u medijima, ciljano narušavanje ugleda i širenje lažnih glasina te vrijeđanje i vikanje najčešći su oblici nasilja, ali i zlostavljanja ravnatelja od strane roditelja učenika. Rezultati ovog istraživanja sugeriraju da su ravnatelji na svom radnom mjestu izloženi različitim oblicima vertikalnog silaznog i uzlaznog nasilja i zlostavljanja, što njihovu poziciju dodatno otežava.

S obzirom na sociodemografske karakteristike utvrdili smo da se ravnatelji izloženi nasilju kolega ne razlikuju prema spolu i duljini ravnateljskog staža. Ovi nalazi ne korespondiraju s rezultatima ranijih istraživanja (Buonomo i sur., 2020), a što se može pripisati različitim mjernim instrumentima. Nadalje, rezultati ovog istraživanja pokazuju da su ravnatelji škola smještenih u ruralnim sredinama manje izloženi neprihvatljivom ponašanju kolega, nego ravnatelji čije su škole smještene u urbanim nasiljima. Ovaj rezultat je sasvim očekivan jer u manjim, seoskim sredinama još uvijek se više poštuje autoritet ravnatelja, ali i učitelji nemaju puno mogućnosti za promjenu posla pa se nastoje ne zamjeriti osobama na poziciji moći. S druge strane, nasilje se općenito percipira kao urbani fenomen.

Nasilju roditelja učenika podjednako su često izloženi ravnatelji oba spola, no s obzirom na dob, duljinu ravnateljskog staža i mjesto gdje se nalazi škola među njima postoje razlike. Utvrđeno je da su nasilju roditelja češće izloženi stariji i iskusniji ravnatelj što je donekle i očekivano jer su oni u svome životnom i radnom vijeku imali i više prilika susresti se s takvim roditeljima. Vezano za mjesto gdje se nalazi škola, nasilju roditelja češće su izloženi ravnatelji škola u urbanim, nego u ruralnim mjestima. Ovakav je rezultat moguće objasniti time da ravnatelji u ruralnim školama, zbog relativno malog broja učenika, imaju više prilika osobno upoznati njihove roditelje, saslušati ih, s njima izgraditi odnos povjerenja, razumijevanja i

međusobnog poštovanja pa se rjeđe događaju različite incidentne situacije. Osim toga, stanovnici manjih mjesta često su više međusobno povezani jer imaju zajednički interes, a to je unaprjeđenje kvalitete života u zajednici na svim razinama.

Iako ravnatelje još uvijek štiti pozicija moći ipak profesionalna osamljenost, preopterećenost, nedovoljna podrška lokalne i prosvjetne vlasti te kolega često ih dovodi u poziciju žrtva nasilja na radnom mjestu (Branch i sur., 2013).

7. Zaključak

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da su ravnatelji škola izloženi različitim oblicima nasilja kolega i roditelja učenika, a nasilje bilo koje vrste posve je neprihvatljivo i nedopustivo, stoga se patnja ni jedne osobe ne smije zanemariti. Utvrđeno je da ravnatelji na svom radnom mjestu najčešće doživljavaju indirektne oblike nasilja, dok od izravnih oblika najčešće doživljavaju verbalne napade, a najmanje fizičko nasilje.

Budući da nema dovoljno istraživanja o nasilju nad ravnateljima, sistematiziranje teorijskih spoznaja o oblicima i čimbenicima rizika za uzlazno i silazno vertikalno nasilje kolega prema ravnateljima te nasilje roditelja učenika prema ravnateljima, važan je doprinos ovog rada. Uz to rezultati empirijskog istraživanja pružaju nam uvid u prevalenciju i socio-demografske čimbenike rizika ovog prešućivanog problema u školama.

8. Literatura

Bilić, V. (2016). Odnosi među nastavnicima. U V. Bilić i S. Bašić (ur.) *Odnosi u školi – prilozi za pedagogiju odnosa* (str. 136-180). Zagreb: Učiteljski fakultet.

Björklund, C., Hellman, T., Jensen, I., Åkerblom, C. i Björk Brämberg, E. (2019). Workplace bullying as experienced by managers and how they cope: a qualitative study of Swedish managers. *International journal of environmental research and public health*, *16*(23), 2-15. https://doi.org/10.3390/ijerph16234693

Branch, S. (2008). You say tomatoe and I say tomato: Can we differentiate between workplace bullying and other counterproductive behaviours. *International Journal of Organisational Behaviour*, *13*(2), 4-17.

Branch, S., Ramsay, S. i Barker, M. (2013). Workplace bullying, mobbing and general harassment: A review. *International Journal of Management Reviews*, *15*(3), 280-299. https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2012.00339.x

Branch S., Ramsay S., Shallcross L., Hedges A. i Barker M. (2018) Bosses Get Bullied Too: Exploring Upwards Bullying to Learn More About Workplace Bullying. U D'Cruz P. i sur. (ur.) *Pathways of Job-related Negative Behaviour. Handbooks of Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment*, vol 2. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6173-8_11-1

Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja.* Beograd: zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Buonomo, I., Fiorilli, C., Romano, L., i Benevene, P. (2020). The Roles of Work-Life Conflict and Gender in the Relationship between Workplace Bullying and Personal Burnout. A Study on Italian

School Principals. *International journal of environmental research and public health*, *17*(23), 8745. https://doi.org/10.3390/ijerph17238745

Caponecchia, C., Branch, S., i Murray, J. P. (2020). Development of a Taxonomy of Workplace Bullying Intervention Types: Informing Research Directions and Supporting Organizational Decision Making. *Group & Organization Management*, *45*(1), 103–133. https://doi.org/10.1177/1059601118820966

Einarsen, S. i Nielsen, M. B. (2015). Workplace bullying as an antecedent of mental health problems: a five-year prospective and representative study. *International archives of occupational and environmental health*, *88*(2), 131-142. https://doi.org/10.1007/s00420-014-0944-7

Fahie, D. i Devine, D. (2014). The impact of workplace bullying on primary school teachers and principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 235-252.

Jaksec, M. C. (2005) *The difficult parent: an educator's guide to handling aggressive behavior.* London: Corwin Press.

Johnson, S. L. (2011). An ecological model of workplace bullying: a guide for intervention and research. *Nursing forum*, 46 (2), 55-63. https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2011.00213.x

Laklija, M. i Janković, J. (2010). Mobbing osobni, obiteljski i radni problem i njegova prevencija. *Kriminologija i socijalna integracija*, 18(1), 65-74. https://hrcak.srce.hr/57984

Rosner, S. (2018). Upward bullying in education; what the research is telling us. *Education Today*, 18(4), 30-33.

Russo, A., Milić, R., Knežević, B., Mulić, R. i Mustajbegović, J. (2008). Harassment in workplace among school teachers: Development of a survey. *Croatian Medical Journal*, 49(4), 545-552. https://hrcak.srce.hr/29268

Wang, F., Pollock, K. E. i Hauseman, C. (2018). School principals' job satisfaction: The effects of work intensification. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 73-90.

Zapf, D., Escartin, J., Scheppa-Lahyani, M., Einarsen, S. V., Hoel, H. i Vartia, M. (2020). Empirical findings on prevalence and risk groups of bullying in the workplace. In In Einarsen, S. V., Hoel, H., Zapf, D. i Cooper, C. L. (Eds.). *Bullying and harassment in the workplace* (pp. 105-162). CRC Press

O autoricama

prof. dr. sc. Vesna Bilić redovita je profesorica na Sveučilištu u Zagrebu. Profesor je pedagogije, a bavi se istraživanjem različitih aspekta nasilja u školama (među učenicima, među učiteljima i sl.). Objavila desetak knjiga i više desetaka znanstvenih radova.

dr. sc. Marijana Dragoslavić zaposlena je u Osnovnoj školi Marija Marinolića gdje radi kao učiteljica razredne nastave. Bavi se istraživanjem različitih aspekata nasilja u školama te odnosa među učenicima, među učiteljima i sl. Autorica je više stručnih i znanstvenih radova te dodatnih materijala za nastavu Matematike u nižim razredima osnovne škole.

Mogućnosti prevencije neprihvatljivih ponašanja u mlađoj školskoj dobi

Prevention Possibilities of Unacceptable Behavior in Younger School Age

Smiljana Zrilić,
Karmen Travirka Marčina
Violeta Valjan Vukić

Sveučilišta u Zadru
szrilic@unizd.hr, kmarcina@unizd.hr, vvukic@unizd.hr

Sažetak

Brojni stručni i znanstveni radovi istražuju područje poremećaja u ponašanju adolescenata i mladih, ali su rijetka istraživanja koja obuhvaćaju neprimjerena i neprihvatljiva ponašanja djece u mlađoj dobi. A, istraživanje i prevencija ovog fenomena značajno je glede sprječavanja nastanka ozbiljnijih oblika neprihvatljivih ponašanja koji u odraslijoj dobi poprimaju drugačije manifestacije i trajanje, štetni su za dijete i okolinu, a nazivamo ih poremećaji u ponašanju. Broja neprihvatljiva ponašanja djece mlađe dobi kao što su agresivnost, neposlušnost ili povlačenje, nemarnost i neodgovornost prema školskim obvezama, te nametljivost i/ili izoliranje glavne su prepreke kvalitetnih socijalnih odnosa, a time i razvoju socijalne kompetencije. Značajnu ulogu u prevenciji neprihvatljivih ponašanja ima obitelj. Interes roditelja u školskoj dobi usmjeren je u najvećoj mjeri (ili isključivo) na školski akademski uspjeh djece, dok zainteresiranost za cjeloviti razvoj njihove osobnosti iz brojnih razloga izostaje.
Važno je pravilno organizirati djetetovo slobodno vrijeme kako bi se ostvario pravilan i kvalitetan razvoj. Stoga treba naglasiti i važnost izvannastavnih aktivnosti u školi, kao i izvanškolskih koje mogu uvelike preventivno djelovati na pojavnost neprihvatljivih ponašanja.
Školsko okruženje nudi velike mogućnosti podupiranja pozitivnih razvojnih procesa i dostizanja razvojnih zadataka i ishoda značajnih za uključivanje djece u svakodnevni život. Prevenciju mogu modificirati i učiteljski stil poučavanja, njegove socijalne i stručne kompetencije Prevencija se temelji na razvijanju prednosti, kreiranju pozitivnih okruženja, smanjivanju rizika te politici i zakonskoj regulativi. Prema tomu, škole trebaju biti dio okruženja u kome se realiziraju pozitivni ishodi odgoja i obrazovanja. U radu će se prikazati rezultati nekih istraživanja koji istražuju preventivne varijable pojavnosti i manifestacija neprihvatljivih ponašanja u mlađoj školskoj dobi, kao što su odgojni stil, uključenost u izvannastavne aktivnosti, kompetencije učitelja i dr.

Ključne riječi: izvannastavne aktivnosti, kompetencije učitelja, neprihvatljiva ponašanja učenika u nižim razredima, roditeljski odgojni stil**.**

Summary

Numerous expert and scientific studies have researched the field of unacceptable behavior in adolescents and youth but rare are the researches that cover inappropriate and unacceptable behavior in younger school age children. The research and prevention of this phenomenon is significant in terms of preventing the occurrence of more serious forms of unacceptable behavior that in adulthood takes on different manifestations and duration, and is harmful to the child and the environment, and we call this behavioral disorder. The number of unacceptable behaviors of young children such as aggression, disobedience or withdrawal, negligence and irresponsibility towards school obligations, and

intrusiveness and / or isolation are the main obstacles to quality social relations, and thus the development of social competence. A significant role in the prevention of unacceptable behavior is that of the family. The interest of parents in school age is mostly directed (or exclusively) to the academic success of their children, while the interest in the complete development of their characteristics is lacking due to numerous reasons.
It is important to organize appropriately the child's leisure time in order to realize a proper and quality development. Therefore, the importance of extracurricular activities in school must be pointed out as well as out of school activities which can greatly act as a prevention of unacceptable behavior.
The school environment offers great opportunities to support positive development processes and achieve development tasks and outcomes important for the inclusion of children in everyday life.. Prevention can be modified also by the teachers' style of teaching, their social and expert competencies. Prevention is based on developing advantages, creating positive environments, reducing risks, and on policies and legislation. Therefore, schools should be a part of the environment in which positive outcomes of upbringing and education are realized. The work will show the results of some researches that research preventive variable phenomena and the manifestation of unacceptable behavior in younger school age such as the style of upbringing, inclusion in extracurricular activities, teacher competencies and other.

Key words: extracurricular activities, parents' upbringing style, teacher competencies, unacceptable behavior of lower grade students.

1. Uvod

Djeca su od najranije dobi izložena brojnim **rizičnim čimbenicima** za razvoj neprihvatljivih i neprimjerenih oblika ponašanja. Disfunkcionalne obitelji, neadekvatan roditeljski odgojni stil i nekvalitetna komunikacija u obitelji, kao i prezaposlenost roditelja snažno utječu na ponašanje djece, i često su predstavljaju rizične čimbenike. Dodamo li k tomu pretjerano „konzumiranje“ računalnih igara i izloženost dokolici , postaje jasno koliko je uloga odgojitelja i učitelja važna. Njihove stručne, ali i socijalne kompetencije u funkciji su preventivnog djelovanja i snažno pridonose sprječavanju nastanka nekih ozbiljnijih poremećaja u ponašanju u odraslijoj dobi.

Neki **rizični čimbenici** koji se očituju u školskom kontekstu su: niska očekivanja, slaba usmjerenost na učenje, zaostajanje u školi i loše ocjene. Očitovanje ranih akademskih neuspjeha izaziva kasnije veće teškoće u učenju, ali i na području ponašanja i socijalnog funkcioniranja. Uzroci neprihvatljivih ponašanja u školskoj sredini značajno su povezani i sa strahom od škole, osjećajem nekompetentnosti za školu, tendencijom izbjegavanja nastave, nezadovoljstvom u izboru škole i percepcijom neprimjerenih ponašanja učitelja (Uzelac, Matijević, 2003). U višim razredima osnovne škole na takva ponašanja učitelja učenici mogu reagirati neposluhom, laganjem, ali i agresijom. Djelovanje suvremenog učitelja mora biti usmjereno u pravcu pomaganja učeniku, dogovaranja, organizacije, poticanja, savjetovanja i ohrabrenja (Previšić, 2003).

Brojni se radovi i istraživanja bave poremećajima u ponašanju adolescenata i mladih, ali mali broj njih obuhvaćaju neprimjerena i neprihvatljiva ponašanja djece u mlađoj dobi. Istraživanje ovog fenomena značajno je glede sprječavanja nastanka ozbiljnijih oblika neprihvatljivih ponašanja koji u odraslijoj dobi poprimaju drugačije manifestacije i trajanje, štetni su za dijete i okolinu, a nazivamo ih poremećaji u ponašanju. No, valja naglasiti kako nije ispravno definirati neke obrasce dječjeg ponašanja kao poremećaje. Jer, kada govorimo o vrtićkoj i/ili mlađoj osnovnoškolskoj populaciji, zbog razmjerno niske kronološke dobi djece

primjerenije je koristiti termin **neprihvatljiva ponašanja**. Prepoznavanje ovakvih ponašanja djelotvorna je aktivnost u funkciji prevencije razvoja poremećaja u ponašanju.

U ranoj i predškolskoj, kao i mlađoj školskoj dobi je o poremećajima u ponašanju teško govoriti zbog izuzetne dinamičnosti razvoja djece. Moguće je uočiti ponašanja koja odstupaju od ponašanja druge djece iste dobi. Neka takva ponašanja mogu biti kratkotrajna, kao što su potištenost, povučenost i manifestiraju se samo u nekim situacijama i nepoznatim socijalnim kontekstima. Ipak, neka su i dugotrajnija, javljaju se svakodnevno i potrebno im je posvetiti posebnu pozornost. Nisu rijetki slučajevi kako neka neprihvatljiva ponašanja imaju svoje manifestacije u vrtiću i školi, a u obiteljskom okruženju nisu primijećena. Ona također zaslužuju posebnu pozornost, prvenstveno odgojitelja i učitelja, te roditelja. Jer, to je uvijek upozorenje roditeljima da promijene svoj pristup prema djetetu u obiteljskom okruženju. Ovakva ponašanja indikator su dječjeg nezadovoljstva ili problema koji nastaju zbog neprilagođenosti i nesnalaženja u odnosima s vršnjacima. Neprihvatljiva ponašanja djece mlađe dobi poput udaranja, guranja, vrištanja, neposlušnosti ili povlačenja i izoliranja, glavne su prepreke razvoju socijalne kompetencije i kvalitetnih socijalnih odnosa.

Najčešće neprihvatljiva ponašanja dijelimo na aktivne (eksternalizirane), pretežno agresivne ili impulzivne, te na pasivne (internalizirane) forme. No, treba istaknuti kako se pasivni oblici rjeđe uočavaju i učitelji im ne pridaju veliku pozornost, jer su takvi učenici nenametljivi i ne ometaju nastavu. Ali, njihovo ponašanje može imati dalekosežne posljedice na socio-emocionalni razvoj od eksternaliziranih oblika, na koje okolina reagira znatno ranije.

Utvrđeno je da pored rizičnih faktora postoje i drugi faktori koji su protuteža postojećim rizicima, te djeluju u pravcu stvaranja uvjeta za pravilan odnos prema školi. Time pridonose smanjenju vjerojatnoće javljanja i ponavljanja. To su **protektivni faktori ili faktori zaštite** na kojima se temelji prevencija. Protektivni faktori ne podrazumijevaju samo odsustvo rizičnih faktora. Jer, kad govorimo o neprihvatljivim ponašanjima teško možemo reći da rizični faktori ne postoje, počevši od individualnih, utjecaja vršnjaka u školskom i širem socijalnom kontekstu, te nekih obiteljskih varijabli. U svakoj školi ima učenika koji su skloni agresiji, neopravdano izostaju, žive u disfunkcionalnim obiteljima i sl., te je njihov loš primjer jedan od faktora rizika, a izloženi su mu i ostali učenici. Protektivni faktori kao protuteža rizičnim faktorima, ostvaruju zaštitu od negativnih posljedica rizika. Iako protektivni faktori ne mogu u potpunosti neutralizirati negativne efekte rizičnih faktora, oni ih modificiraju ili smanjuju. Kako bi škola bila podržavajuće okruženje važno je njeno usmjeravanje na nekoliko područja djelovanja: vođenje škole, akademska postignuća, disciplinski standardi, uključivanje svih djelatnika i učenika te suradnja unutar i izvan škole.

2. Rizični i zaštitni čimbenici neprihvatljivih ponašanja učenika

U području istraživanja kako neprihvatljivih ponašanja, tako i poremećaja u ponašanju znanstvenici su pokušali doći do odgovora zašto neki pojedinci, unatoč činjenici da se razvijaju u stresnom i rizičnom okruženju, ne manifestiraju neprihvatljiva ponašanja, dok ih drugi koji odrastaju u istim ili sličnim uvjetima manifestiraju. Istraživanja u tom području upućivala su na činjenicu da postoje rizični čimbenici koji su prethodili i znatnije utjecali na živote

pojedinaca (Bašić 2000). Rizične čimbenike neki autori definiraju kao „bilo koji utjecaji koji povećavaju vjerojatnost prvog pojavljivanja poremećaja, napredovanja prema vrlo ozbiljnom stanja te podržavanju problematičnih uvjeta“ (Coie i suradnici, 1993, prema Kirby i Fraser, 1997, sve prema Bašić, 2001). Ovi čimbenici predstavljaju vjerojatnost, odnosno sigurnost za razvoj budućih problema, dok ih neki autori smatraju prediktorima vjerojatnosti za kasnije prekršaje.

Rizične čimbenike neki autori (Williams, Ayers, Artur, 1997) shvaćaju kao karakteristike koje se češće javljaju kod onih mladih koji razvijaju i pokazuju različite oblike poremećaja u ponašanju te ih dijele na:

- genetske ili biološke čimbenike rizika (perinatalna trauma, neurotoksičnost u trudnoći, alkohol i droga);
- individualne i vršnjačke (misli o delikventnom ponašanju, povezanost s delikventnim vršnjacima, utjecaj vršnjaka);
- rizične čimbenike povezane sa školom (školski neuspjeh, nisko akademsko postignuće, problemi s disciplinom, nedostatna privrženost školi);
- rizične čimbenike u obitelji (problemi u obitelji, obiteljski konflikti, povijest visokorizičnog ponašanja u obitelji, neadekvatna ponašanja roditelja kao modela);
- rizične čimbenike u zajednici (kronično nasilje u zajednici, siromaštvo).

Bašić (2009) rizične čimbenike percipira kao one „koji kod djeteta i/ili u njegovoj okolini povećavaju vjerojatnost za uključivanje u negativna ili antisocijalna ponašanja“, te ističe kako ih Hawkins i suradnici (2002) vežu uz rizične čimbenike u zajednici, obiteljske rizične čimbenike, rizične čimbenike u školi te individualno-vršnjačke čimbenike. Biglan i suradnici (2004) tvrde da su rizični čimbenici povezani i jedan drugoga izazivaju, odnosno u slučaju kada postoji jedan rizični čimbenik, može se očekivati i postojanje drugih. Loeher i Stouthamer-Loeber (prema Ajduković, 2000) navode neke rizične čimbenike koje pronalazimo u različitim obiteljima, a odnose se na:

- zanemarujuće obitelji u kojima je slab nadzor roditelja i malo vremena provedeno s djecom;
- konfliktne obitelji u kojima su prisutne stalne svađe i sukobi, nasilno ponašanje i odbacivanje;
- devijantne obitelji čiji roditelji su agresivni, skloni delikventnom ponašanju;
- kaotične obitelji u kojima se ne poznaju granice, slaba je komunikacija i dogovor, te nizak socio-ekonomski status.

Razlog zašto neka djeca ne razviju neprihvatljiva ponašanja, unatoč činjenici što su odrasla u visokorizičnim uvjetima ili su bili izloženi stresnim događajima, pojašnjava se nekim karakteristikama njihove osobnosti koje su posjedovali u odnosu na druge i/ ili potporom koju su dobili iz okruženja. Te karakteristike predstavljaju *otpornike* i nazivaju se zaštitni čimbenici ili čimbenici zaštite.

Pollard i suradnici **zaštitne čimbenike** definiraju kao „one koji posreduju ili usporavaju učinke izloženosti rizičnim čimbenicima i smanjuju incidencije problema ponašanja“ (Pollard, Hawkinsa i Artur, 1999, prema Bašić, 2009, 178). Veća zastupljenost zaštitnih čimbenika umanjuje rizik za pojavu neprihvatljivih ponašanja. Naime, oni su **zaštitne čimbenike** koji bitno utječu na prevenciju nastanka i razvoja kako neprihvatljivih ponašanja, a poslije i poremećaja u ponašanju i delikvencije kod djece i adolescenata, objedinili iz više istraživanja i svrstali u sljedeće skupine:

- genski ili biološki - ženski spol, viši IQ;
- individualni i vršnjački – otpornost, pozitivan temperament, zdrava vjerovanja, sposobnost za prilagođavanje i oporavak, prosocijalna orjentacija-uživanje u socijalnoj interakciji, prosocijalne grupe vršnjaka, samodisciplina i socijalne vještine;
- povezani sa obitelji – jaka povezanost s roditeljima, dogovori u obitelji, obitelj i podržavajuća obiteljska klima/obiteljska potpora;
- povezani sa školom – akademsko postignuće;
- povezani sa zajednicom - snažan vanjski sustav podrške koji jača napore za sučeljavanje s rizicima i stresorima.

Za koncept rizičnih i zaštitnih čimbenika, naglašava Bašić (2009), važno je istaknuti da niti jedan čimbenik rizika, sam po sebi, nije odgovoran za različita rizična ponašanja djece i adolescenata. Ista autorica naglašava kako se zapravo radi o kompleksnoj interakciji velikog broja lančano povezanih akcija i reakcija čimbenika rizika i zaštite.

Pristupi usmjereni na razvoj djece i mladih, ističu da je ključ prevencije u izgradnji individualne kompetentnosti. Snažno podupiranje urednog razvoja i jakih strana djece i zadaća je društva, točnije škole kao odgojno-obrazovne institucije te ostalih institucija vezanih uz zabavu, sport i slobodno vrijeme. Rizični i zaštitni čimbenici „ne proizlaze iz djece kao takve, nego iz njihove okoline, ponajprije roditelja i ostalih značajnih drugih koji imaju presudan utjecaj na zadovoljavanje djetetovih potreba“ (Janković, 2006).

Uz koncept rizičnih, a osobito zaštitnih čimbenika, vezuje se **koncept otpornosti**, koji se temelji na teorijskim postavkama teorije socijalnog učenja, kognitivno-bihevioralnoj teoriji i teoriji ostvarenja zdravlja. Naglašeno je prethodno kako koncept rizičnih i zaštitnih čimbenika samo djelomično pojašnjava zašto neka djeca koji su izloženi riziku razvijaju poremećaj ponašanja, a druga ne. Za Walsha (1998 prema Ajduković, 2000) opornost znači „*imati kapaciteta odbiti se* od loših događaja te postati osnaženiji i kreativniji u korištenju tehnika odupiranja negativnim iskustvima“. Ajduković (2000) ističe kako je grupa autora (Loesel 1992, Loesel i sur., 1992 i 1996) metaanalizom relevantnih istraživanja u tom području utvrdila i detaljno opisala značajne činitelje u razvoju otpornosti. To su: stabilan emocionalni odnos s bar jednim roditeljem ili drugom značajnom osobom, socijalna podrška unutar i izvan obitelji, emocionalno pozitivna , otvorena i podržavajuća klima u školi, dostupnost socijalnih modela koji potiču konstruktivno suočavanje, ravnoteža između zahtijeva za postignućem, kognitivna kompetentnost, obilježja temperamenta koja pridonose djelotvornom suočavanju,

doživljaj osobne djelotvornosti koji odgovara pozitivnom samopoimanju i samopouzdanju, aktivno suočavanje sa stresorima i osjećaj smisla strukture i značenja tijekom osobnog razvoja.

Važno je istaknuti i Rutterovo (1992, prema Bašić) mišljenje prema kome otpornost treba shvatiti kao aktivan proces, a ne kao puko identificiranje statičnih čimbenika. Jačanje unutarnjih snaga, kod djece, pomaže im da se nauče uspješno suočavati i svladavati izazove koji su pred njima. Dakle, otpornost predstavlja sposobnost kako bi se susrelo sa izazovom (Baldwin i sur.,1993). Učinak otpornosti, najviše dolazi do izražaja u stresnim i nepovoljnim situacijama, a predstavlja odgovor pojedinca na te okolnosti, odnosno njegove načine suočavanja s njima. Razvoj otpornosti pojedinca može biti potpomognut pozitivnim roditeljstvom ili potporom iz šireg socijalnog okruženja. Za razvoj otpornosti odgovorna su tri međusobno povezana područja: socijalna okolina, obiteljska okolina i osobne vrijednosti, odnosno karakteristike pojedinca (Bašić, 2009).

Škole i školska okruženja predstavljaju posebna područja primjene prevencijskih programa utemeljenih na konceptu otpornosti. Prema *International Resilience* projektu otpornost se ostvaruje kada učitelji pružaju djeci obilje prilika za razvijanje i uvježbavanje ponašanja povezanih s otpornošću, tijekom dnevnih školskih aktivnosti (Bašić, 2009).

Koncept razvojnih prednosti nastao je iz promišljanja znanstvenika o potrebi ulaganja u razvojne ishode i pozitivan razvoj djece, te prevenciju poremećaja u ponašanju. *Addresing Barriers to Learning* (1999, prema Bašić, 2009) kao razvojne ishode navodi akademsko postignuće, zdrava i sigurna ponašanja, socijalno-emocionalno funkcioniranje, komunikaciju, karakter, vrijednosti, samodisciplina, uloge odrasle dobi, te kontinuiranu želju za oplemenjivanjem života. Dva su ključna elementa koja pospješuju zdrav razvoj djece, brižno okruženje i podupiranje cjelokupnog razvoja. Istraživanja potvrđuju kako nepovoljni razvojni uvjeti i siromašno okruženje umanjuju mogućnost za zadovoljavanje razvojnih potreba djece i pozitivnih razvojnih ishoda. Koncept razvojnih prednosti sačinjen je od područja *vanjskih i unutarnjih prednosti* (Bašić, Ferić, Kranželić, 2001; Lebedina Manzoni, 2001; Kranželić Tavra i Lebedina Manzoni, 2003). *Vanjske razvojne prednosti* realiziraju se uz potporu ljudi unutar socijalnog konteksta u kojem djeca i adolescenti odrastaju uz interakciju s brižnim i odgovornim odraslima. Ovo područje čini; *potpora* - odražava način na koji su djeca voljena, priznata i prihvaćena ne samo u obitelji nego i u drugim socijalnim okruženjima*; osnaživanje* - ključna razvojna potreba djeteta da se osjeća sigurno i cijenjeno u svojoj okolini*; granice i očekivanja* - skup su jasnih poruka (pravila, nadzor) o adekvatnim ponašanjima u socijalnom kontekstu*; konstruktivno korištenje vremena* - čitav niz načina provođenja vremena za djecu i adolescente u dobro organiziranoj i zdravoj zajednici. *Unutarnje razvojne prednosti* pomažu djeci i adolescentima izabrati pozitivne i zdrave načine ponašanja. U ovu skupinu spadaju; *predanost učenju* - razvijanje unutarnje intelektualne znatiželje i vještine za stjecanjem novih znanja važnih za uspjeh u školi; *pozitivne vrijednosti* - povezane s ponašanjima djece i adolescenata *(briga za druge, poštenje, odgovornost); socijalna kompetentnost* - skup osobnih i interpersonalnih vještina koje djeca i adolescenti trebaju u procesu odrastanja (empatija, kontrola ponašanja); *pozitivan identitet* - pozitivan odnos prema sebi, sliku o sebi, osjećaj smisla i pozitivnih stajališta za budućnost.

Koncept pozitivnog razvoja rezultat je niza studija koje su pokazale kako su isti čimbenici (individualni, obiteljski, školski ili iz zajednice) najčešći prediktori i pozitivnih i negativnih razvojnih ishoda. Razvoj snažnih veza sa *zdravim* odraslim osobama, kao i svakodnevno uključivanje u pozitivne aktivnosti, čimbenici su koji mogu prevenirati javljanje problema. Pozitivan razvoj podrazumijeva poboljšavanje opće dobrobiti djece, kako bi im se pomoglo u zdravom rastu i razvoju. Catalano i suradnici (2004) smatraju kako koncept pozitivnog razvoja ima niz odlika koje su upotrijebljene u brojnim programima prevencije. Te odlike su: promoviranje pozitivnih veza, podupiranje otpornosti, promocija socijalnih, emocionalnih, kognitivnih, ponašajnih i moralnih kompetencija, podupiranje samoodređenja, podupiranje duhovnosti, podupiranje samoučinkovitosti, podupiranje pozitivnog identiteta, podupiranje vjerovanja u budućnost, briga za prepoznavanje pozitivnih ponašanja i prilika za prosocijalna uključivanja, podupiranje prosocijalnih normi.

Howell (2003, prema Bašić, 2009) iznosi kako prema Nacionalnom vijeću za znanost i Institutu za medicinu u SAD-u postoji nekoliko glavnih, osobnih i socijalnih, prednosti koje pospješuju pozitivan razvoj. Pozitivan razvoj dosegnut je ako postoji:

- *Smisao za kompetentnost* koji je određen vjerovanjem pojedinca u vlastite mogućnosti. Ovaj smisao razvija se kroz iskustava u školskom okruženju, obitelji ili lokalnoj zajednici. Bavljenje sportom i umjetnošću, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, hobiji, aktivnosti religioznog sadržaja, rad u klubovima u zajednici pružaju djeci i adolescentima priliku da razviju smisao za kompetentnost.
- *Osjećaj povezanosti s drugim ljudima i društvom* jedan je od važnih prediktora pozitivnog razvoja djece i adolescenata. Pojedinci koji imaju jak osjećaj povezanost s roditeljima, manje su uključeni u antisocijalna i rizična ponašanja ponašanja, a djeca povezana sa školom imaju bolja akademska postignuća. Povezanost s vršnjacima također osnažuje pozitivan razvoj ukoliko je poštovanje međusobno i uzajamno.
- *Vjerovanje u vlastitu kontrolu tjekom različitih životnih prilika* djeca i adolescenti imaju kada odrasli konzistentno odgovaraju na prosocijalna ponašanja pozitivnim sankcijama, a na negativna ponašanja negativnim sankcijama.
- *Stabilan identitet* veže se uz pozitivne interpersonalne, stabilno psihičko stanje i ponašanje. Preduvjeti stabilnog razvoja stabilnog identiteta stvaraju se kada se mladi mogu uključiti u lokalnu zajednicu, kada od bliskih osoba primaju otporu za buduće ciljeve, te kada imaju mogućnosti pokazati i razviti vlastito stajalište o obitelji.

Koncept pozitivnog razvoja posebno je usmjeren na interakcije pojedica i okoline, a ključni element zdravog razvoja predstavlja povezanost djece s važnim osobama iz okruženja. Za podupiranje cjelovitog razvoja potrebno je brižno okruženje. Škola djeluje kao podupiruće okruženje za pozitivan razvoj ukoliko u njoj postoji podržavajuće ozračje, akademski naglasak i usmjerenost na učenje, jasni disciplinski standardi, razvijanje osobne odgovornosti, postojanje prilika i motivacije za trajnu uključenost u proces učenja, suradnja i povezanost u školi i izvan nje, sigurno fizičko okruženje. Zdravo i pozitivno razvijeno dijete, tijekom razvoja, pokazuje kompetentnost, samopovjerenje, sposobnost za stvaranje odnosa, karakter suosjećanje, doprinos (Kranželić-Tavra, 2002).

Koncept promocije mentalnog zdravlja jedan je od pristupa prevencije poremećaja u ponašanju**.** Mentalno zdravlje je „stanje dobrobiti u kojem osoba realizira svoje sposobnosti, može se suočiti s normalnim životnim stresovima, radi produktivno i na svoje zadovoljstvo te može pridonijeti svojoj zajednici“ (WHO, 2001, prema Herrman, Saxena, Moodie, 2004, sve prema Bašić, 2009, 222). Takvo je zdravlje izvorište koje pojedincu omogućava da realizaciju intelektualnih i emocionalnih potencijala, te ispunjavanje svoje uloge u socijalnom, školskom i radnom okruženju. Mentalno je zdravlje utjelovljenje je socijalne, emocionalne i duhovne dobrobiti. Fizičko, mentalno i socijalno funkcioniranje međusobno ovisni i niti jedno od njih ne djeluje zasebno smatra Sartorius (1990, prema Herrman, Saxena, Moodie, 2004, sve prema Bašić, 2009, 222). Pozitivno se mentalno zdravlje prepoznaje se kod pojedinca u osjećaju sreće, tj. stanjem pozitivnih emocija, osobnošću koja uključuje samopoštovanje te otpornost koja pretpostavlja kapacitete za suočavanje sa nepovoljnim situacijama. Također na mentalno zdravlje pojedinca osim bioloških, psiholoških, socijalnih i brojnih drugih čimbenika, utječu individualni čimbenici, socijalna potpora i interakcija, socijalne strukture te kulturne vrijednosti.

3. Razine i modeli prevencije mogućnosti prevencije – modeli podrške

Sve učestalije manifestacije različitih oblika neprihvatljivih ponašanja djece u ranoj životnoj dobi, nameće potrebu izučavanja pedagoških metoda i postupaka za uspješno preveniranje raznih oblika poremećaja u ponašanju. *The Wisconsin Department of Public Instruction* prevenciju definira kao „proces koji ljudima pruža mogućnosti (pomoć i potporu) potrebne za suočavanje sa stresnim životnim uvjetima i potrebama, kako bi izbjegli ponašanja koja bi mogla dovesti do negativnih psihosocijalnih ili socijalnih posljedica. To su:

- poticanje znanja, kompetencija i vještina,
- poticanje samopoštovanja i samopouzdanja,
- poticanje vještina nošenja sa životnim situacijama
- poticanje sustava potpore u okruženju obitelji, škole, radnog mjesta i zajednice,
- poticanje zdravog okruženja u zajednici“ (Bašić, 2009).

Prevencija neprihvatljivih ponašanja predstavlja primjenu raznih (pedagoških) metoda i postupaka kojima se nastoji spriječiti pojava iskazivanja raznih oblika poremećaja u ponašanju te tretmanski djelovati na one koji već iskazuju poremećaje (Opić, 2007). Međutim, nekoliko je važnih elemenata i polaznih osnova u pojmu prevencije bez obzira na njene aspekte. Radi se o intervencijama, postupcima i kontinuiranom, dugotrajnom i sustavnom djelovanju u cilju otklanjanja, poništavanja ili kompenziranja djelovanja rizičnih čimbenika, te implementiranju, razvijanju i ojačavanju zaštitnih čimbenika kako bi se spriječio nastanak i razvoj određenih poremećaja, bolesti ili neželjenih pojava (Bašić, 2009). Najpoznatija i najstarija podjela prevencije je ona prema kojoj se dijeli na tri razine: primarnu, sekundarnu i tercijarnu, čiji pregled je dala Bašić (1995) prezentirajući je u obliku prevencijske piramide.

Prva razina predstavlja *primarnu prevenciju,* koja se odnosi na ulaganje u kvalitetu življenja, a njen cilj je usmjerenost na aktivnost prije nego što se problem pojavi. U tom smislu ulaganje u djecu, njihovo mentalno zdravlje, obitelj i općenito u unaprjeđenje kvalitete života i zdravlja odnosi se na primarnu razinu prevencije. Primarna prevencija odnosi se na intervencije s populacijom urednog razvoja, a za cilj ima preusmjeravanje pojavljivanja problema (Durlak, 1995). Ona uključuje vrtiće, škole, obitelj, razne klubove, sportske organizacije, glazbene institucije i zajednicu. Ukoliko se na ovoj razini prevencije pravovremeno i adekvatno djeluje, sprječavaju se putevi pojave neprihvatljivih ponašanja, a time i razvoja poremećaja u ponašanju. Druga, *sekundarna,* razina prevencije odnosi se na ulaganje u specifične programe pomoći djeci koja već počinju manifestirati neke oblike neprihvatljivih ponašanja, tj. podrazumijeva intervencije za vrijeme ranog razvoja teškoća. U ovu razinu prevencije uključeni su centri za socijalnu skrb, savjetovališta, centri za psihološku medicinu, školski stručni timovi i dr. Treća razina, predstavlja *tercijarnu prevenciju*, a odnosi se na ulaganje u specifične programe, odnosno rehabilitacijske programe i tretmane za pojedine izdvojene skupine populacije kod kojih se radi o već izraženom poremećaju. Ova razina prevencije obuhvaća djecu viših razreda osnovne škole, te srednjoškolce, a uključuje tretmane u terapeutskim zajednicama ili domovima za odgoj.

3.1 Zaštitni i preventivni čimbenici u školskom okruženju

Uz obitelj, najprirodnije okruženje za razvoj i funkcioniranje je školsko okruženje. U današnje se vrijeme škola susreće s velikim izazovima u odgoju i obrazovanju. U istraživanju (Markić, 2021) ispitana je pojavnost i manifestacija različitih oblika neprihvatljivih ponašanja učenika nižih razreda osnovne škole. Rezultati su pokazali da verbalna agresivnost manifestira čak 29,7% ispitanika. Fizička agresivnost je manje prisutna nego verbalna (16,2%). Razmaženost kao manifestacija neprihvatljivog ponašanja je također prisutna, u nekim situacijama 14,9%, a u 4% slučajeva je uvijek prisutna. Prkos i neposluh pokazuje 2,7% ispitanika. U manjim postocima prisutno je laganje, te povučenost. Pored razvijanja akademskih znanja i vještina, škole imaju zadaću rješavanja brojnih problema u ponašanju, te u socijalnim interakcijama. One imaju značajnu ulogu u prevenciji. Stoga ne čudi kako je 74% svih objavljenih prevencijskih studija, koje su za cilj imale utjecati na ponašanja, bilo usmjereno na školu (Durlak, 1995).

Kako bi se smanjio rizik i spriječio razvoj poremećaja u ponašanju, potrebno je još u ranoj dobi promicati pozitivan razvoj kod djece[17]. Predškolsko i školsko okruženje nudi velike mogućnosti podupiranja pozitivnih razvojnih procesa i dostizanja razvojnih zadataka i ishoda značajnih za uključivanje djece i adolescenata u svakodnevni život. Prevencija se temelji na razvijanju prednosti, kreiranju pozitivnih okruženja, smanjivanju rizika te politici i zakonskoj regulativi. Prema tomu, predškolske ustanove i škole trebaju biti dio okruženja u kome se realizira zadaća pozitivnog razvoja. Kako škola ima veći udio u poticanju pozitivnog razvoja i

[17] Wenar (2003) tvrdi kako bi se već u predškolskim ustanovama trebali provoditi cjeloviti razvojni programi usmjereni prema razvoju djetetovih sposobnosti, njegovom iskazivanju i samopotvrđivanju, osvješćivanju dobrih strana i onoga u čemu je dijete uspješno, jačanju samopouzdanja i samopoštovanja, osamostaljivanju, iskazivanju i razvijanju interesa i moći, slobodnoj inicijativi i neovisnosti.

prevenciji neprihvatljivih ponašanja proizlazi iz brojnih zaštitnih čimbenika koji se u njoj nalaze i omogućavaju kao akademsko postignuće, iskustvo uspjeha u školi, aktivno sudjelovanje obrazovnom procesu, druženje s prosocijalnim grupama vršnjaka, podržavajuće ozračje, jasni standardi ponašanja, povezanost sa školom. Uspješne škole snažno utječu na živote djece, takva škola nudi izazove ali je poticajna i podržavajuća okolina. Promoviraju li naše škole više zaštitne čimbenike ili su u njenom okruženju više prisutni rizični čimbenici koji se nedovoljno preveniraju, ostaje za procijeniti na temelju sljedećih navoda. Kao najvažniji rizični čimbenici povezani sa školom ističu se:

- školski i akademski neuspjeh, niske ocjene, izostajanje iz škole;
- slaba predanost obrazovnim ciljevima i povezanost sa školom;
- problemi s disciplinom, te rano i uporno antisocijalno ponašanje;
- nisko samopoštovanje;
- slabe veze s vršnjacima;
- agresivno ponašanje (Drayfoos, 1997; Williams, Ayers, Artur, 1997; Christiansen, Christiansen, 1997).

Istaknuta je uloga škole kao jednog od najbitnijih čimbenika pozitivnog razvoja i prevencije rizičnih i ponašajnih poremećaja kod djece. Kako bi škola bila podržavajuće okruženje važno je njeno usmjeravanje na nekoliko područja djelovanja. To su: vođenje škole, akademska postignuća, disciplinski standardi, uključivanje svih djelatnika i učenika te suradnja unutar i izvan škole (Durlak, 1995; Kranželić-Tavra, 2002 i 2003).

Vođenje škole podrazumijeva pozitivno, snažno i kvalitetno vodstvo; pozitivno školsko ozračje, te jasne procedure promatranja, modificiranja i evaluacije programa i školske politike. Akademska se postignuća odnose na usmjerenost na učenje odnosno predanost obrazovnim ciljevima; osjećaj smisla i vrijednosni sustav koji naglašava akademske standarde, međusobnu suradnju svih djelatnika i pozitivne odnose učenika i učitelja; visoka očekivanja i predanost koju učitelji iskazuju prema akademskom uspjehu svih učenika, te briga i potpora za intelektualni i osobni razvoj učenika. Disciplinski standardi trebaju biti dosljedno, pravedno i čvrsto postavljeni; učenici trebaju biti motivirani i nagrađivani za akademska postignuća na temelju jasnog sustava nagrađivanja. Uključivanje svih djelatnika i učenika podrazumijeva njihovo aktivno uključivanje u rad škole, osim toga trebaju postojati prilike i motivacija za trajnu uključenost svih učenika i učitelja u proces učenja; također među svim sudionicima treba promovirati razvoj socijalne i emocionalne kompetentnosti i osobne odgovornosti. Suradnja unutar i izvan škole odnosi se na povezanost i suradnju u tim okvirima, uključivanje roditelje u funkcioniranje škole, uključivanje obitelji i zajednice u rad škole i stvaranje sigurnog fizičkog, dobro održavanog i pozitivnog okruženja.

Važno je naglasiti da prevencija u školi ne predstavlja izoliranu kurikulumsku intervenciju nego implementaciju sveobuhvatne strategije, pri čemu svaka razina intervencije ima svoje mjesto i omogućava djelotvornost (Bašić, 2009). U tom smislu svoju ulogu na razini primarnog preventivnog djelovanja važnu ulogu ima organizacija i provedba izvannastavnih aktivnosti.

Prevencija neprihvatljivih ponašanja u školskom okruženju promatra se na razini šire zajednice, na razini škole, razreda i učenika/pojedinca. Za programe vezane uz školu bitne su prema Drayfoosu (1995) tri koncepcije: *programi u školi* - oni koji se provode u samoj školskoj zgradi; *programi povezani sa školom* - koji su smješteni u blizini škole a suradnici su iz škole ili s njom surađuju; *programi u zajednici* - koji školi pružaju potrebnu potporu.

Preventivne aktivnosti usmjerene na razinu škole i razreda, prema istraživanjima, rezultiraju pozitivnim ishodima. Prevencija na razini razreda ima za cilj unaprijediti socijalne i kognitivne vještine rješavanja problema i regulaciju emocija, kako bi ih se primjenjivalo u stvarnim životnim okolnostima. Pristupi na razini škole odnose se na intervencije s ciljem modificiranja školskog okruženja kako bi se zadovoljile razvojne potrebe učenika. Uz navedene razine preventivnih aktivnosti i fizičko okruženje škole, važnu ulogu imaju i učitelji, odnosno njihova znanja i vještine.

Svakako je značajno ojačati preventive faktore u školi, a posebice bismo izdvojili kompetencije učitelja, suradnju s roditeljima, te uključenost u izvannastavne aktivnosti za koje brojna istraživanja pokazuju da su u značajna preventiva nastanku neprihvatljivih ponašanja.

4. Kompetencije učitelja u prevenciji neprihvatljivih ponašanja učenika

Kompetencije učitelja su važne za uspješno preventivno djelovanje u odnosu na pojavnost neprihvatljivih ponašanja. Pedagoška prevencija stavlja naglasak na stručne suradnike, no i na učitelja koji mora posjedovati kompetencije nužne za prevenciju. Učitelji ipak najbolje poznaju svoje učenike, kao i njihove navike, potrebe i želje jer provode najviše vremena s njima. Oni svojim ponašanjem utječu na učenike, ali i izrađuju etičke temelje, a učenici prema njima iskazuju veliku razinu povjerenja. Učitelji su dominantni u prevenciji poremećaja u ponašanju, a stručni suradnici su samo pomoć. Suradnja s roditeljima i razgovor s učenicima je neizbježna aktivnost u prevenciji.

Često su učitelji nespremni u odgoju i obrazovanju učenika s neprihvatljivim ponašanjima jer izostaje planirali program podrške tim učenicima. Uspješne škole imaju razvijen način pristupanja učenicima u situacijama kada učenik manifestira neprihvatljiva ponašanja, kao i sustav djelovanja u rješavanju problema. U realizaciji programa važne su stručne, ali i individualne kompetentnosti poput socijalne, ponašajne, kognitivne i emocionalne. Intervencije slijede potrebe djece u suradnji s roditeljima, te ostalim sudionicama u zajednici (Ferić, Kranželić, Tavra, 2001).

Važna je uloga učitelja u podupiranju zdravog razvoja djece, a to je da učitelj bude pozitivan model. Učitelj ne smije biti samo prenositelj znanja, već i pozitivna osoba u koju djeca imaju povjerenja. Zaštitni čimbenici koji vode pozitivnog razvoju djeteta povezani su sa karakteristikama osobnosti i okruženja, a kao zaštita se ističe socijalna, emocionalna i kognitivna kompetentnost, te kvalitetni odnosi u školi, privrženost školi, predanost učenju i podršci školske okoline.

Rizični i zaštitni čimbenici su temelji na kojima se grade programi prevencije poremećaja u ponašanju i rane intervencije ako postoje veliki rizici za poremećaje u ponašanju. Jačaju se

individualne kompetentnosti sto rezultira pozitivnom razvoju. Rizični čimbenici trebaju biti pod kontrolom poput ranog agresivnog ponašanja, loši odnosi sa vršnjacima i dr. Škola treba pružiti prilike djeci da aktivno sudjeluju u vlastitom obrazovanju i škola treba podupirati dijete. Škola je mjesto gdje se određena ponašanja koja su donesena iz obitelji potkrepljuju, razvijaju, te djeca uče nove oblike ponašanja. Tijekom razvoja brojni čimbenici utječu pozitivno ili negativno na dijete, a razvojni ishodi ovise o količini, vrsti i kvaliteti zaštitnih čimbenika.

Prediktori neprihvatljivih ponašanja u školi mogu biti vezani za akademski neuspjeh, ali i loše odnose s vršnjacima. Rani problemi s prilagodbom isto igraju važnu ulogu (teško prethodno životno iskustvo, negativan stav i otpor prema školi, nesposobnost suočavanja sa školskim zahtjevima i dr.). Problemi adaptacije uključuju povučena ponašanja, nezainteresiranost za školu, te anksioznost. Važan faktor u prevenciji je školsko i razredno ozračje.

Pravovremenom osiguravanju intervencije i podrške, prethodi rano utvrđivanje problema u ponašanju. Učitelji/ce primarnog obrazovanja, kao prvi čimbenici ranog otkrivanja učenikova problema u ponašanju, često prema brojnim istraživanjima smatraju se nestručnima i nedovoljno spremnima pristupati ranim intervencijama problema u ponašanju. Školama i učiteljima potrebna odgovarajuća potpora, kako bi se mogle donositi pravovaljane, informirane odluke o prevalenciji problema u ponašanju učenika osnovnih škola. Kako bi se to ostvarilo, potrebno je utvrditi učestalost i oblike poremećaja u ponašanju kod učenika, u što ranijem vremenskom periodu.

Škola se smatra povoljnim mjestom provedbe raznih preventivnih programa. U školskom okruženju djeca i mladi mogu saznati točne i pravovaljane informacije o škodljivosti određena ponašanja po njih samih, ali i njihove okoline. Time im se otvara mogućnost donošenja ispravnih i odgovornih odluka tj. manje se usmjeravaju rizičnim ponašanjima. Programi bi trebali biti interaktivni, osmišljeni u duhu suvremenog doba i novih tehnika poučavanja kako bi zaokupili pažnju učenika, a time i poticali njihov suradnički odnos. Pedagoška prevencija usmjerena je i na slobodno vrijeme učenika, njegove izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Ono bi se trebalo provoditi na društveno prihvatljiv i koristan način, a ujedno je i snažan protektivni faktor prevencije poremećaja u ponašanju. Djecu i mlade treba naučiti kako kvalitetno provoditi slobodno vrijeme, kako će sami sebi stvoriti sadržajno i pozitivno društveno ozračje. Škola u tome igra veliku ulogu, jer svojim poticajnim izvannastavnim aktivnostima pridonosi promicanju kvalitetno provođenog slobodnog vremena (Meščić-Blažević, 2007).

5. Preventivni aspekti izvannastavnih aktivnosti

Izvannastavne aktivnosti postale su značajan dio školskog života i zapravo ih smatramo nadogradnjom odgojno-obrazovnog procesa čime učenici proširuju interese, znanja i iskustva, ali isto tako stječu nove vještine i sposobnosti. Vrlo važno mjesto čini i razmjena iskustva s vršnjacima, otkrivanje novih talenata i kvalitetno provođenje slobodnog vremena. Ukoliko su vođene kompetentnim voditeljima, ponajviše su to učitelji, one pomažu i u izgradnji vlastitih stavova i mišljenja učenika. Rezultati nekih istraživanja ukazali su otkrivanje i razvitak

učenikovih talenata sudjelovanjem u izvannastavnim aktivnostima (Antovska i Kostov, 2016). No, možemo zaključiti da se u suvremenom dobu izvannastavnim aktivnostima ne pridaje dosta pažnje, prvenstveno kroz raznolikost programa, a učenicima često neki vanjski podražaji predstavljaju veći oblik zadovoljstva (Ivančič i Sabo, 2012).

Upravo takvo pribjegavanje neorganiziranom slobodnom vremenu pridonosi razvijanju poremećaja u ponašanju djece i mladih. Škola, kao ustanova u kojoj bi se trebale provoditi pedagoško-socijalne aktivnosti, često zanemaruje važnost istih nakon završetka temljene školske nastave. Nesmislena, neorganizirana i nekompetenta provođenost izvannastavnih aktivnosti izaziva učenicima dosadu i otuđenje iz programa takvih aktivnosti. Time pribjegavaju pronalaženju novih načina ispunjena slobodnog vremena, a vrlo često su to ponašanja bez određenog društvenog nadzora, što je pogodno tlo nastajanju poremećaja u ponašanju. Svakodnevna izloženost neradu, neorganiziranosti, utjecaju vršnjaka, medija i šire zajednice dovodi do teškoća i neuspjeha u socijalnom kontekstu, koje kasnije postaju ozbiljan društveni problem. Agresivnost, povučenost, anksioznost i depresija, samo su neki od znakova nedovoljne podrške okoline, uključenosti u preventivne programe škole i zajednice, koje je moguće ublažiti uključenošću u izvannastavne aktivnosti škole (Zrilić i Košta, 2009).

Sve učestaliji razni oblici poremećaja u ponašanju zahtijevaju i inovativne strategije prevencije istih. Osim pravovremenog otkrivanja i djelovanja učitelja/ice primarnog obrazovanja, izvannastavne aktivnosti pokazale su se kao jedan od preventivnih programa poremećaja u ponašanju koje škola može ponuditi, a utječu na pozitivan razvoj učenikove osobnosti.

Izvannastavne aktivnosti uz izbornu nastavu, dodatnu, dopunsku i projektnu nastavu, čini područje djelovanja škole koje se utvrđuje školskim kurikulumom. Time se nudi velika mogućnost prilagodbe strukture izvananstavnih aktivnosti zahtjevima i interesima učenika i šire zajednice. Tako se učenicima nude brojne mogućnosti ispunjavanja slobodnog vremena izvannastavnim aktivnostima (Martinčević, 2010.) One trebaju biti što raznovrsnije i ukoliko učenici ne iskazuju dovoljan interes za određenom aktivnošću, ona se izdvaja iz školskog kurikuluma i uvrštavaju se nove aktivnosti za kojima je iskazan veći interes i želje učenika, a u skladu je s mogućnostima škole za njenu provedbu. Time se izbjegava monotonija i ponavljanje istih sadržaja tijekom niza godina, a koji je učenicima već postao „zasitan“. Valjan Vukić (2016a) nalazi relativno nizak postotak uključenosti učenika u izvannastavne aktivnosti koje organizira škola, za razliku od izvanškolskih aktivnosti koje organiziraju i provode različiti klubovi i društva iz lokalnog okruženja. No, istraživanje iste autorice potvrđuje kako učenici koji sudjeluju u radu izvannastavnih i/ili izvanškolskih aktivnosti ostvaruju zadovoljavajuće odnose s učiteljem/voditeljem aktivnosti jer to među ostalim osoba od koje nauče puno, koja ih poštuje, potiče na izražavanje vlastitog mišljenja, brine o njihovim osjećajima i uzor im je u radu i ponašanju. Ponašanje učitelja važan je preventivno pedagoški čimbenik, jer učenici prema uzoru na učitelja i sami manifestiraju slične ili identične obrasce ponašanja. Ali procjena zadovoljstva odnosom s vršnjacima s kojima provode slobodno vrijeme u okviru izvannastavnih ili izvanškolskih aktivnosti, u istraživanju je također visoka što potvrđuje snažan prijateljstva i prihvaćenosti kod ispitanika. Hazan i suradnici (1991, prema Nekić, 2005) također potvrđuju da prijatelji predstavljaju snažan izvor emocionalne podrške. Istraživanja

pokazuju kako učenici koji sudjeluju u radu izvannastavnih aktivnosti procjenjuju visoko svoju socijalnu samoefikasnost, zašto znači da su na temelju dosadašnjih iskustava u socijalnim interakcijama imali zadovoljavajući uspjeh. Na temelju dosadašnjih iskustava i povjerenja u vlastite sposobnosti procjenjuju da će u novim i situacijama također biti uspješni. Iza ove procjene stoji osjećaj socijalne kompetentnosti koju su učenici stekli tijekom vremena u pozitivnom okruženju (Valjan Vukić, 2016b).

Izvannastavnim aktivnostima želi se potaknuti poboljšanje kvalitete života učenika, zadovoljavajući njihove potrebe i interese te razvijajući kreativnost i maštu. Osim oblikovanja slobodnog vremena, učenici stječu radne navike, odgovornost, razvijaju socijalne i komunikacijske vještine, pozitivne vršnjačke odnose, uče brizi o zdravlju, razvijanju i iskazivanju pozitvnih emocija što doprinosi sprječavanju rizičnih čimbenika poremećaja u ponašanju (Mlinarević i Brust, 2009).

5.1 Uloga roditelja u prevenciji neprihvatljivih ponašanja

Roditelj mora skrbiti i biti angažiran u razvoju djeteta. Roditelji će prevenirati stvaranju poremećaja u ponašanju obrazovanjem, i to odrasle populacije i realiziranih roditelja. Važno je obrazovanje za život u kojem svaki pojedinac upravlja svojim životom na odgovoran i svrhovit način. Takvo obrazovanje doprinosi razvoju dobre slike o samome sebi i razumijevanju životnih ulogu, pa tako i roditeljske. Jasna slika o sebi je važan preduvjet za formiranje kvalitetnih odnosa s drugima. Kvalitetan roditeljski suodnos potječe od jasnog uvjerenje tko su, što su, te zašto žive. Važno je da roditelj razumije sebe kao osobu te da posjeduje znanja, vještine i sposobnosti kako bi znalo pravilno pristupiti djetetu. Roditelji moraju emocionalno doživljavati svoje dijete. Roditelj treba poznavati razvojne tendencije, razumijevati razvojni tijek i dobne mogućnosti djeteta. Bitna je i suradnja s odgojno obrazovnim ustanovama. “Odgojno obrazovne ustanove moguć su i potreban poticatelj razvoja kompetentnog roditeljstva” (Ljubetić, 2007). One podržavaju uključeno roditeljstvo autoritativnog tipa. Razni programi obrazovanja roditelja uključuju zadatke poput ojačavanja roditeljskih vještina koje su potrebne za sudjelovanje u igri i interakciji, pomaganje roditeljima u snalaženju s dječjim ponašanjem koji su vezani uz dnevnu rutinu i dr. Važna uloga odgojnih institucija je i mogućnost personaliziranog pristupa roditelju ovisno o njegovim karakteristikama, značajkama djeteta i obitelji.

Markić (2021) je provela istraživanje kako roditeljski stil odgoja utječe na pojavnost neprihvatljivih ponašanja. Autoritaran, popustljiv i zanemareni odgojni stil roditelja u pozitivnoj je korelaciji s neprihvatljivim ponašanjem njihove djece, za razliku od autoritativnog ili demokratskog odgojnog stila koji se pokazao kao snažni zaštitni čimbenik. Kvalitetan razvoj djece uvjetuje autoritativan odgojni stil koji je popraćen jednakom dozom ljubavi i nadzora.

U pogledu povezanost roditeljskog odgojnog stila koji se manifestira kroz stavove roditelja prema školskim ocjenama i poremećaja u ponašanju najviše problema u ponašanju povezano je s autoritarnim odgojnim stilom. Što se tiče povezanosti roditeljskog odgojnog stila koji se manifestira kroz komunikaciju prilikom rješavanja pogrešaka koje djeca čine s poremećajima u ponašanju, pokazalo se da je ponovno najviše problema u ponašanju povezano s korištenjem

autoritarnom odgojnog stila. Vrlo slični rezultati dobiveni su i kada se promatra povezanost roditeljskog odgojnog stila koji se manifestira kroz svakodnevnu komunikaciju roditelja s djecom unutar obitelji i poremećaja u ponašanju gdje je najviše problema u ponašanju povezano s autoritarnim odgojnim stilom, ali i s popustljivim odgojnim stilom.

6. Zaključak

U razvoju pojedinca najosjetljivije radoblje predstavlja ono u kojemu se pojedinac nalazi u tranziciji iz obiteljskog u institucionalno okruženje, odnosno, prijelaz iz djetinjstva u mladenaštvo. Razdoblje je to u kojemu osoba nije potpuno razvila vlastiti identitet. Razvojne kao i teorije prevencije poremećaja u ponašanju ističu, kako u postizanju pozitivnih razvojnih rezultata za učenika, značajnu ulogu ima utjecaj čimbenika iz užeg i šireg okruženja, uspostava zadovoljavajućih odnosa između pojedinca i okruženja, te kulturne norme i vrijednosti društva (Brofenbrenner, 1979; Bandura, 1986; Jackobs i Cleveland, 1999, prema Bašić, 2009). Poticanje zdravog razvoja učenika u podržavajućem školskom okruženju kroz različite preventivne aktivnosti, u koje se ubraja i organiziran izvannastavni rad, učinkovit je put prevencije poremećaja u ponašanju (Dryfoos,1997; Catalano i sur., 2002). Sudjelovanjem u izvannastavnim i/ili izvanškolskim aktivnostima učenici sadržajno koriste slobodno vrijeme, uspostavljaju kvalitetne socijalne odnose s vršnjacima i učiteljima, te učvršćuju vezu sa školom što reducira vjerojatnost pojave neprihvatljivih ponašanja ili poremećaja u ponašanju.

Sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima, učenicima također otvara mogućnost za uspostavu kvalitetnih socijalnih odnosa i otvorene suradnje među učenicima i učiteljima (Valjan Vukić, 2016a), čime se „učvršćuje“ veza učenika sa školom, te preventivo djeluje na pojavu poremećaja u ponašanju (Maddox, Prinz, Ronald, 2003). Učitelj ima važnu ulogu u uređenju konteksta u unutar kojeg se odvijaju socijalne interakcije među učenicima. Stoga socijalno kompetentan učitelj sudjeluje u kreiranju pozitivno radnog ozračja, promiče toleranciju, razumijevanje, partnerstvo, suradnju, kooperativnost, kompromis, jednakost, uvažavan. U kontekstu izvannastavnog rada u školi prihvaćenost u grupi vršnjaka se pokazala kao dobar prediktor kasnijeg mentalnog zdravlja (Robins i Rutter, 1990; Kupersmidt i Patterson, 1991; Boivan i sur., 1994, prema: Ladd, 2005), pa je dobro, pored preventivnog djelovanja u redovnoj nastavi, poticati pozitivno ozračje među učenicima i u izvannastavnim aktivnostima. Pozitivna slika o sebi, u prvom redu se formira, u obitelji kao i sustav vrijednosti. Utoliko je značajno da obitelj adekvatno iskoristi svoju ulogu kroz razvoj samopoštovanja kod djece i adolescenata, čime na primarnoj razini preventivno djeluje na pojavu neprihvatljivih ponašanja. U razvoju samopoštovanja, važno je omogućiti uvažavanje ličnosti djeteta i njegovog mišljenja, ravnopravan razgovor, nenametljive savjete, dosljednost roditelja, njihovo međusobno slaganje i umjerenost u kontroli. Najsigurniji način stvaranja visokog samopoštovanja su roditelji koji i sami imaju visoko samopoštovanje i predstavljaju model svojoj djeci. Jedan od preduvjeta cjelovitog razvoja djeteta, međusobnog prihvaćanja u grupama djece te konstruktivnog rješavanja sukoba upravo je afirmacija tj. potvrđivanje vlastite vrijednosti. Osobe s pozitivnom slikom o sebi i visokim samopoštovanjem koriste pozitivne načine rješavanja životnih problema, tvrde Dacey i Kenny (1994). To umanjuje vjerojatnost da

će razviti poremećaje poput anksioznosti, depresije, delikvencije i poremećaja hranjenja nego mladi ljudi s negativnom slikom o sebi i niskim samopoštovanjem.

7. Literatura

Ajduković, M. (2000): Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. U: Bašić, J.; Janković, J.: Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. Zagreb. Povjerenstvo Vlade RH.

Antovska, A. i Kostov, B. (2016). Teachers, students and extra curricula ractivities in primary education. International journal of cognitive research in science, engineering and education, 4(1), 49-54.

Antovska, A. i Kostov, B. (2016). Teachers, students and extra curricula ractivities in primary education. International journal of cognitive research in science, engineering and education, 4(1), 49-54.

Bašić, J, Ferić, M., Kranželić (2001) Od primarne prevencije do ranih intervencija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Bašić, J. (1995) Obitelj, rano otkrivanje i preveniranje poremećaja u ponašanju djece i mladeži. Društvena istraživanja, 4 (4-5), 563-574.

Bašić, J. (2001): Lokalna zajednica u prevenciji poremećaja u ponašanju: određenje i teorijski pristupi. U: Janković, J., Bašić, J. (ur.) Prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih u lokalnoj zajednici. Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, (33-47).

Bašić, J. (2009) Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Zagreb: Školska knjiga.

Bašić, J. (2009) Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Zagreb: Školska knjiga.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, A. M., Lonczak, H. S., Hawkins,J. D. (2002) Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. Prevention and Treatment 5 (15). http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050015a.html

Dacey, J., Kenny, M. (1994) Adolescent development. Dubuque: C. Brown Communications Inc.

Drayfoos, J.G. (1990) Adolescent at risk: Prevalence and Prevention. New York: Oxford University Press.

Drayfoos, J.G. (1997) The Prevalence and problem Behaviors: Implication for Programs. In: Weissberg, R.P., Gullota, T.P., Hampton, R.L., Rayan, B.A., Adams, G.R. (eds.) Enhancing Childrens Wellness. Healty Children 2010., Sage Publications, 17-46.

Durlak, J.A. (1995) School-Based Prevention Programs for Children and adolescents. Tousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Ivančič, I. i Sabo, J. (2012). Izvannastavne aktivnosti i njihov utjecaj na učenikovo slobodno vrijeme. Ekvilibrij – Časopis studenata pedagogije Hrvatske, 1(1), 1-10.

Ivančič, I. i Sabo, J. (2012). Izvannastavne aktivnosti i njihov utjecaj na učenikovo slobodno vrijeme. Ekvilibrij – Časopis studenata pedagogije Hrvatske, 1(1), 1-10.

Janković, J. (2006) Nacionalna strategija prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih za razdoblje od 2009. do 2012. godine.

Kranželić Tavra, V., Lebedina-Manzoni, M. (2003) Doživljaj uvjeta odrastanja kao moguća zaštita u razvoju poremećaja u ponašanju, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39, 1, 33-47.

Ladd, G. W. (2005) Children's peer relations and social competence: A century of progress. New Haven and London, Yale University Press.

Lebedina Manzoni, M. (2007) Vrijednosti za odgoj i samoodgoj. Dijete i društvo, (9)2, 367-383.

Ljubetić, M (2007): Biti kompetentan roditelj. Mali profesor. Zagreb.

Maddox, S. J., Prinz, Ronald, J. (2003) School Bonding in Children and Adolescents:Conceptualization, Assessment and Associated Variables Clinical Child and Family Psychology Review 6(1),31-49.

Maglić, I. (2021): Izvannastavne aktivnosti u funkciji sprječavanja poremećaja u ponašanju. Neobjavljen diplomski rad, Sveučilište u Zadru.

Markić, T. (2021): Utjecaj obiteljskog ozračja na pojavnost poremećaja u ponašanju učenika mlađe školske dobi neobjavljeni diplomski rad, Sveučilište u Zadru.

Martinčević, J. (2010.) Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole. Život i škola, 56(24), 19-34.

Meščić-Blažević, Lj. (2007.) Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata. Pedagogijska istraživanja, 4 (2), 301-308.

Mlinarević, V., Brust, M. (2009) Kvaliteta provedbe školskih izvannastavnih aktivnosti. U: U službi darovitih, zbornik, I. međunarodna konferencija o radu s darovima, Vida, J., Varju Potrebić, T. (ur.), str. 29-32.

Nekić, M. (2005) Socijalna i emocionalna usamljenost u adolescenciji: uloga osobina ličnosti, privrženosti, socijalnih zaliha i socijalnih strategija. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Opić, S. (2007) Poremećaji u ponašanju učenika osnovne škole: pojava, uzroci, oblici i pedagoška prevencija. Neobjavljena doktorska disertacija. Filozofski fakultet u Zagrebu.

Opić, S., Jurjević-Lozančić, A. (2008.) Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. Odgojne znanosti, 10 (1), 181-194.

Uzelac, S., Matijević, M. (2003): Samoiskazi učenika srednjih škola o njihovu izostajanju s nastave. U: Vrgoč, H. (ur.): Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva. Zbornik radova Sabora pedagoga hrvatske. Zagreb: HPKZ, (392-399).

Valjan Vukić, V. (2016a) Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika - višestruke perspektive. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65 (1), 33-57.

Valjan Vukić (2016b), „The appraisal of self-efficacy feeling in pupils (not) participating in the work of extracurricular and out-of-school activities", Technics Technologies Education Management, Journal of society for development of teaching and business processes in new net environment in B&H, vol, 11, no.1, 82-90.

Wiliams, J., H., Ayers, D. C., Artur, W. M. (1997): Risk and Protective Factors In Development of Delinquency and Conduct Disorders. Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Percpective. NASW Press, 140-170.

Zrilić, S., Košta, T. (2009.) Učitelj - kreator izvannastavnih aktivnosti. Magistra Iadertina, 4 (4), 159-170.

Kratko predstavljanje autora

Prof.dr.sc. SMILJANA ZRILIĆ rođena je u Zadru, gdje je nakon gimnazije završila studij predškolskog odgoja, studij razredne nastave i Visoku učiteljsku školu. Nakon toga, 2004. godine završava poslijediplomski magistarski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Na istom fakultetu je i doktorirala, 2007. godine.

Prof.dr.sc. Smiljana Zrilić redovita je profesorica na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, gdje predaje kolegije: Inkluzijski odgoj i obrazovanje, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Specifične teškoće učenja, Poremećaji u ponašanju djece rane i predškolske dobi, te Daroviti učenici. Područja znanstvenog interesa su joj inkluzija i odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama. Napisala je oko stotinu znanstvenih i stručnih radova i sveučilišni priručnik „Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole“, te sveučilišni udžbenik u koautorstvu „Integralan pristup darovitosti – perspektiva u odgoju i obrazovanju“. Izlagala je na više od 50 znanstvenih i stručnih skupova, kako u zemlji tako i u inozemstvu. Bila je suradnica na dva znanstvena projekta.

Kao članica Hrvatskog pedagogijskog društva bila je u organizacijskom odboru nekoliko susreta pedagoga na državnoj i lokalnoj razini, te jedna od urednica zbornika radova s Drugog kongresa pedagoga. Kao pročelnica Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja organizirala je dvije konferencije, te bila glavna urednica dvaju zbornika radova proizišlih s tih konferencija: Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika i Indentitet i različitost u odgoju i obrazovanju.

Osim znanstvenih radova piše i stručne vezane za rani i predškolski odgoj. Napisala je slikovnicu za djecu predškolske dobi „U šumi žive, pogodi im ime“. Predsjednica je Upravnog vijeća Dječjeg vrtića Radost u Zadru, te članica Kazališnog vijeća Kazališta lutaka u Zadru.

Usavršavala se koz Erasmus program na učiteljskim fakultetima u Belgiji (Gent), Portugalu (Beja), te Mađarskoj (Šopron). Članica je europske asocijacije učiteljskih fakulteta Kastalia, te je sudjelovala na njihovim konferencijama u Beji, Rigi, Kopenhagenu i Debrecinu.

Inicirala je i kontinuirano vodi skoro dvadeset godina suradnju Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja i Hrvatske osnovne škole u Serdahelu (Mađarska), gdje studenti učiteljskog studija hospitiraju u sklopu metodičke prakse. Također, surađuje s hrvatskom dopunskom školom u Salzburgu gdje je održala predavanja učiteljima i roditeljima.

Bila je mentor na izradi više od stotinu diplomskih i završnih radova, članica povjerenstva za obranu jednog magistarskog rada na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, te dva doktorska rada. Predaje na doktorskom studiju pedagogije Sveučilišta u Zadru, mentor je dvojici doktoranada. Bila je gost predavač na doktorskom studiju pedagogije Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Predaje na Odjelu za nastavničke studije u Gospiću, te na Pedagoškom fakultetu Univerze v Mariboru.

Članica je uredništva časopisa: Magistra Iaderina, Školski vjesnik, te Život i škola. Za iste je napravila preko stotinu recenzija znanstvenih i stručnih radova. Recenzirala je nekoliko slikovnica za djecu s posebnim potrebama, jednu znanstvenu knjigu, jedan sveučilišni priručnik, tri zbornika radova s međunarodnih konferencija, jednu monografiju, jedan studijski, te jedan specijalistički program.

Karmen Travirka Marčina rođena je 1969. godine u Osijeku. Osnovnu školu i gimnaziju završila u Zadru. Godine 1995. diplomirala na Filozofskom fakultetu u Zadru, Sveučilišta u Splitu, te stekla zvanje diplomiranog povjesničara umjetnosti i profesora latinskog jezika i rimske književnosti. Od 1996. do 2005. radila kao kustos u Galeriji umjetnina Narodnog muzeja u Zadru.1997. položila sam stručni ispit muzejske struke i stekla muzejsko stručno zvanje kustosa.

Tijekom kustoskog rada, povjerena joj je na čuvanje i obradu zbirka od oko 30 000 negativa čuvenog zadarskog fotografa Ante Brkana. Kroz rad na zbirci uspješno surađivala sa samim autorom, Antom Brkanom, sve do njegove smrti 2004. Prvi put obrađeni dio zbirke predstavljen je javnosti 2003. na izložbi pod nazivom „Ante Brkan – 40 portreta“. Uz 24 samostalne izložbe koje je kao kustos organizirala, ponovo je pokrenula 2000. g. zadarski Salon mladih koji se zbog niza okolnosti nije održavao još od 1989., i to kao bienalnu smotru mladih zadarskih fotografa što je rezultiralo velikim odazivom i uspjehom. 2004. bila je organizator manifestacije 17. međunarodnog trijenala „Čovjek i more“ gdje je bila i autor koncepcije jedne od pet izložbi u okviru trijenala.

2006. godine bila je autor retrospektivne izložbe fotografija Jose Špralje u organizaciji Galerije umjetnina NMZ-a. Kroz svoj muzejsko-galerijski rad, veliku pažnju poklanjala je i pedagoškom aspektu muzejske djelatnosti te je u suradnji s Društvom pedagoga sudjelovala u organizaciji „Školskog likovnog salona“, i kao članica Županijskog povjerenstva za provođenje Županijske smotre u *Art designu* srednjih škola Zadarske županije.

Tijekom svog rada kao kustos napisala je 12 stručnih članaka.

Od akademske godine 1997./1998. radila kao vanjski stručni suradnik na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja djece predškolske dobi Sveučilišta u Zadru na kolegijima *Likovna kultura* i *Likovne kulture s metodikom.*

Od 2005. radila kao asistent na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece Sveučilišta u Zadru.

2012. izabrana je u zvanje predavača na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. Predaje kolegije *Likovna kultura, Likovna metodika u integriranom kurikulumu I i II, Vizualna pismenost, Vizualne komunikacije, Dječje likovno stvaralaštvo i Dječja likovnost i muzej* na Odsjeku za rani i predškolski odgoj,

Likovnu kulturu i Umjetnost u kontekstu povijesti I i II na Odsjeku za učitelje i *Metodiku nastave povijesti umjetnosti* na Odjelu za povijest umjetnosti. Autor je 13 stručnih radova, izlagala je na 11 znanstvenih i stručnih skupova u Hrvatskoj i inozemstvu.

Doc. dr. sc. Violeta Valjan Vukić diplomirala je pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Zadru. Radila je kao pedagog u vrtiću, osnovnoj i srednjoj školi, te đačkom domu. Od 2006. godine zaposlena je na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilišta u Zadru. Akademski stupanj doktorice znanosti iz područja društvenih znanosti, polja pedagogije stekla je 2013. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu obranom doktorske disertacije naslova *Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika kao preventivni faktor poremećaja u ponašanju*. Izlaže je na međunarodnim i domaćim znanstveno-stručnim skupovima i konferencijama, surađuje na znanstveno-istraživačkim projektima, te publicira znanstvene i stručne članke. U okviru programa Erasmus+ u svojstvu predavača 2014. godine boravila na *St. Nicholas Montessori Collegeu u Dublinu.* U znanstvenom i nastavnom radu posvećena je, među ostalim, alternativnim pedagoškim konceptima, pedagogiji slobodnog vremena, školskoj pedagogiji i pedagoškom vođenju i upravljanju.

Javna ozaveščenost o delu logopeda in surdopedagoga

Public Awareness of the Role of Speech and Language Therapist and Teacher of the Deaf and Hard of Hearing

Jerneja Novšak Brce[1], Glorija Jugović[2], Damjana Kogovšek[1]

[1] *Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*
[2] *Zdravstveni dom Domžale*
jerneja.novsak@pef.uni-lj.si; jugovic.glorija@gmail.com; damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si

Povzetek

Logopedija je znanstvena disciplina, ki proučuje človeško komunikacijo in z njo povezane motnje v najširšem pomenu. Proučuje razvoj, procese in motnje komunikacije, govora in jezika ter tudi hranjenja in požiranja (ASHA, 2016; ESLA, 1997). Surdopedagogika je specialno-rehabilitacijska disciplina, katere naloga je vzgoja, izobraževanje in usposabljanje oseb z gluhoto in naglušnostjo (Jakopič in Savić, 1986; Surdopedagogija, b.d.). Logopedsko-surdopedagoško delo se nanaša predvsem na preprečevanje, (re)habilitacijo in ugotavljanje prisotnosti komunikacijskih motenj, njihovih vzrokov in posledic.
Z raziskavo smo želeli opisati in primerjati javno ozaveščenost strokovne javnosti in javno ozaveščenost laične javnosti o delu logopeda-surdopedagoga.
Vzorec je zajemal 455 oseb; 224 predstavnikov strokovne javnosti (katerih poklic je soroden poklicu logopeda-surdopedagoga in so zaposleni na področju zdravstva in/ali vzgoje in izobraževanja in/ali socialnega varstva) in 231 predstavnikov laične javnosti (vsi ostali). Udeleženci raziskave so izpolnili spletni vprašalnik o javni ozaveščenosti o logopediji in surdopedagogiki ter delu logopeda-surdopedagoga.
Raziskava je pokazala, da so predstavniki strokovne javnosti bolj ozaveščeni o vseh področjih, ki smo jih preverjali (logopedija in surdopedagogika, delo logopeda-surdopedagoga, izobraževanje in delovna mesta logopedov-surdopedagogov in zgodnja logopedsko-surdopedagoška obravnava), kot predstavniki laične javnosti.

Ključne besede: delo logopeda in surdopedagoga, javna ozaveščenost, laična javnost, logoped in surdopedagog, strokovna javnost.

Abstract

Speech therapy is a scientific discipline that studies human communication and related disorders in the broadest sense. It studies the development, processes and disorders of communication, speech and language, as well as feeding and swallowing (ASHA, 2016; ESLA, 1997). Surdopedagogy is a special rehabilitation discipline whose task is the upbringing, education and training of people with deafness and hard of hearing (Jakopič and Savić, 1986; Surdopedagogy, b.d.). Speech therapy and surdopedagogy work refers primarily to the prevention, (re) habilitation and detection of the presence of communication disorders, their causes and consequences.
The aim of the research was to describe and compare the level of awareness of the professional and lay public about speech-language therapy and surdopedagogy as well as the work of an SLT-EDhh.
Our sample consisted of 455 people; 224 of those were representatives of the professional public (whose professions are related to the profession of an SLT – EDhh and are employed in the field of health and/or education and/or social care) and 231 of those were representatives of the lay public (all others). The participants in the research filled in an online questionnaire on public awareness about speech-language therapy and surdopedagogy as well as the work of an SLT – EDhh.

The research showed higher awareness in representatives of the professional public in all studied areas (speech-language therapy and surdopedagogy, the work of an SLT-EDhh, education and workplaces of an SLT-EDhh as well as early speech-language and surdopedagogical treatment), compared to the representatives of the lay public.

Keywords: professional and lay public, public awareness, speech-language therapist – educator of the deaf and hard of hearing, the role of speech and language therapist and teacher of the deaf and hard of hearing.

1. Logopedija in surdopedagogika

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je logopedija opredeljena kot veda o govornih motnjah in njihovem odpravljanju, zdravljenju (Logopedija, 2014). Po opredelitvi European Speech Language Association – ESLA (2013) je logopedija interdisciplinarna znanstvena disciplina, specifično področje raziskovanja, pa tudi avtonomen in unikaten poklic, ki se uresničuje skozi prakso. Poklic logopeda je pravno urejen na nacionalnih ravneh v mnogo državah po Evropi in zunaj nje (Kogovšek, 2014). Logopedija kot znanstvena disciplina predstavlja presečišče medicinskih, jezikovnih, izobraževalnih in psiholoških znanstvenih disciplin. Logopedija proučuje človeško komunikacijo in z njo povezane motnje v najširšem pomenu. Komunikacija obsega vse procese, povezane z razumevanjem in tvorjenjem ustnega in pisnega jezika, ter različne oblike neverbalne komunikacije (DlogS, 2020a; ESLA, 1997; Ozbič idr., 2007). Logopedijo zanimajo vsi gradniki jezika: glas (fonologija, prozodija), beseda (leksika), stavek (slovnica) in besedilo, vključno z vsebino (semantika), besediščem in uporabo jezika (pragmatika) (ESLA, 2013). Govorno-jezikovne motnje (v nadaljevanju: GJM) so motnje, povezane z govorom, jezikom, poslušanjem, razumevanjem, branjem, pisanjem, socialnimi veščinami, produkcijo glasu itd. Pomemben del logopedije je tudi proučevanje hranjenja in požiranja. Logopedija torej proučuje razvoj, procese in motnje komunikacije, govora, jezika, hranjenja in požiranja. Osredotoča se na etiologijo, ocenjevanje (pregledovanje, prepoznavanje, ocenjevanje in diagnosticiranje) in intervencijo (ozaveščanje, preventivno delovanje, svetovanje, odpravljanje, posvetovanje, upravljanje, (re)habilitacijo in izobraževanje) komunikacijskih motenj kot tudi motenj hranjenja in požiranja (DlogS, 2020a; ESLA, 1990). American Speech-Language-Hearing Association – ASHA (2016) k temu dodaja še pravni vidik logopedije, edukacijo in administracijo. Dodaja tudi možnost pojavljanja omenjenih motenj tekom celotnega življenjskega obdobja, od novorojenčkov do starostnikov.

Logoped je strokovnjak za logopedijo (Logoped, 2014). V etičnem kodeksu logopedov Slovenije iz leta 1995 je logoped opredeljen kot: *»[…] profesionalni nosilec procesa habilitacije in rehabilitacije oseb z motnjami govora in vseh jezikovnih modalitet. Program svoje dejavnosti ustvarja s pomočjo logopedske preventive, diagnostike, logopedskega tretmana in protetike, v okviru zdravstvenega varstva, vzgoje in izobraževanja, socialnega varstva, samostojnih dejavnosti in v sodelovanju z drugimi strokovnimi sodelavci* (Prosnik in Marušič, 1995).*«* Ta opredelitev do danes ni bila spremenjena. Logoped je popolnoma kompetenten za preprečevanje, ocenjevanje, odpravljanje in znanstveno raziskovanje človeške komunikacije in z njo povezanih motenj. V večini držav logoped lahko samostojno diagnosticira in izvaja terapijo za osebe z GJM in z motnjami hranjenja in požiranja (ASHA, 2016). Kljub temu da je ocenjevanje komunikacijskih motenj pri posamezniku kompleksen proces, ki pogosto zahteva timski pristop, je logoped avtonomen in lahko postavi diagnozo na podlagi testiranja in kliničnega opazovanja ter oblikuje hipoteze o poteku in trajanju terapije. Naloga logopeda je, da pri posamezniku doseže najbolj optimalen in samostojen način komunikacije oz. poišče učinkovit in varen način hranjenja in požiranja glede na

posameznikovo socialno, izobraževalno in delovno okolje ter da posamezniku pomaga pri ponovni vključitvi vanje. Logoped sodeluje z družino in širšim okoljem, v katerega je vpet posameznik, in z njimi ustvarja okolje za optimalno komunikacijo in/ali hranjenje in požiranje (ESLA, 1997; Ozbič idr., 2007). Resnost in težavnost GJM ni odvisna samo od objektivne ocene logopeda, pač pa tudi od posameznika, njegovega doživljanja motnje in njegovega okolja (Ozbič idr., 2007).

Surdopedagogika združuje znanje s področja vzgoje in izobraževanja kot tudi znanje s področja rehabilitacije gluhote in naglušnosti, tj. učenja in razvoja slišanja in poslušanja, komunikacije, branja in pisanja, govorno-jezikovnega razvoja (v nadaljevanju: GJR) in psihosocialnega svetovanja otroku z gluhoto ali naglušnostjo ter njegovim staršem (Department of Education and Science of Russian Federation, 2005, v Bezriadina idr., 2006).

SSKJ navaja, da je surdopedagog strokovnjak za surdopedagogiko (Surdopedagog, 2014), ki je definirana kot specialna pedagogika za slušno prizadete (Surdopedagogika, 2014). Naloga surdopedagogike je vzgoja, izobraževanje in usposabljanje oseb z gluhoto ali naglušnostjo, pa tudi (re)habilitacija oseb z gluhoto in naglušnostjo, pri čemer upošteva zakonitosti skrbi za osebe z gluhoto in naglušnostjo v odvisnosti od socialnih in pravnih sistemov, v katere je vpeta. Surdopedagogika proučuje učenje govora in jezika kot sredstva za pridobivanje znanja in razvija specifične metode, postopke, pripomočke, uporabne za poučevanje oseb z gluhoto in naglušnostjo. Poleg tega razvija cilje in vsebino surdopedagoškega izobraževanja ter različne organizacijske oblike dela med poukom (Jakopič in Savić, 1986; Surdopedagogija, b.d.).

Surdopedagog je učitelj oseb z gluhoto in naglušnostjo, ki ima znanje s področja pedagogike in medicine. Njegovo delo obsega preventivno, rehabilitacijsko in terapevtsko delo na vseh stopnjah in oblikah vzgoje, izobraževanja in usposabljanja oseb z gluhoto in naglušnostjo. Naloga surdopedagoga je razvijanje optimalnega GJR, razvoja poslušanja ali optimalnega načina poslušanja in komunikacije osebe z gluhoto ali naglušnostjo (ASHA, 2018; Bezriadina idr., 2006; Hernja idr., 2010; Marciniak-Firadza, 2019). Surdopedagog glede na individualne potrebe otroka z izgubo sluha prilagaja otrokovo rehabilitacijo ter vzgojo in izobraževanje, pri čemer izdela program dela (individualni, individualizirani), letni načrt dela in priprave na delo z otrokom. Med delom uporablja različna didaktična sredstva, svoje izdelane pripomočke, sodobne elektroakustične aparate in druge tehnične pripomočke, ki prispevajo k rehabilitaciji osebe z izgubo sluha. Vodi tudi predpisano dokumentacijo o svojem delu in posameznikovem razvoju ter napredku in sodeluje pri pripravi učno-vzgojnih načrtov. Surdopedagog deluje interdisciplinarno: povezuje se s strokovnjaki z drugih področij in z zunanjimi ustanovami, ki so vključene v rehabilitacijo in/ali vzgojo in izobraževanje osebe z gluhoto ali naglušnostjo. Surdopedagog pomaga osebi z gluhoto ali naglušnostjo pri prilagajanju na življenje z izgubo sluha (Schow in Nerbonne, 2002). Surdopedagog skrbi za svoj profesionalni in osebni razvoj, kar vključuje pridobivanje novega znanja, spremljanje novosti na področju rehabilitacije, vzgoje in izobraževanja oseb z gluhoto ali naglušnostjo, udeležbo na različnih predavanjih, sodelovanje na strokovnih srečanjih, v komisijah idr. Njegova naloga je ozaveščanje javnosti in posredovanje pridobljenih informacij s področja surdopedagogike strokovnjakom z drugih področij, staršem, sorodnikom idr.

Marciniak-Firadza (2019) poleg že omenjene vloge surdopedagoga poudarja še raziskovalno delo in vlogo surdopedagoga v diagnostičnem in terapevtskem procesu obravnave otroka z gluhoto ali naglušnostjo s pedagoškega vidika (ne pa tudi z medicinskega vidika – avdiologije). V tuji literaturi zasledimo še druge izraze za surdopedagoga, npr. *teacher of deaf and hard of hearing, educator of deaf, teacher of persons who are hard of hearing …*

Tudi pri nas se je naziv za logopeda-surdopedagoga skozi zgodovino spreminjal. Razlog za to je predvsem različna umeščenost logopedije in surdopedagogike v akademskem okolju. Izobraževanje za logopede-surdopedagoge se je pri nas sprva odvijalo v okviru študija defektologije (danes specialne in rehabilitacijske pedagogike), zato je bil pridobljen naziv logopedov-surdopedagogov *defektolog za osebe z motnjami sluha in govora*; od leta 2010 je študij logopedije in surdopedagogike (v nadaljevanju: LOGO-SURDO) v Sloveniji samostojen študijski program (Košir in Kogovšek, 2005; Ozbič idr., 2007). Po končanem drugostopenjskem študijskem programu LOGO-SURDO študent_ka pridobi naziv magister_ica profesor_ica logopedije in surdopedagogike, zato bomo v nadaljevanju pri naslavljanju poklica logopeda in surdopedagoga uporabljali izraz *logoped-surdopedagog*.

Kot zapisano se logoped-surdopedagog ukvarja s področjem motenj komunikacije, govora in jezika, zato v nadaljevanju sledi kratka opredelitev motenj komunikacije, govora in jezika.

ASHA (1993) opisuje komunikacijske motnje kot nezmožnost sprejemanja, pošiljanja, obdelave in razumevanja konceptov v besednem, nebesednem ali grafično-simbolnem sistemu. Motnje se lahko pojavijo na ravni sluha, jezika in/ali govora v blagi, srednji ali težji obliki. Glede na to, kdaj v življenju se pojavijo, ločimo razvojne in pridobljene motnje komunikacije. Razvojne motnje se pojavijo v času govorno-jezikovnega razvoja, medtem ko se pridobljene motnje komunikacije pojavijo kasneje v življenju bodisi kot primarne ali sekundarne posledice bolezenskega stanja. Različne motnje v komunikaciji se pri posameznikih pojavljajo ločeno ali v najrazličnejših kombinacijah. Pri posamezniku torej lahko zaznamo le jezikovne motnje ali pa kombinacijo govornih in jezikovnih motenj.

Jezikovne motnje (ASHA, 1993, 2016) predstavljajo motnje v razumevanju in/ali uporabi govorjenega, pisnega jezika oz. drugega simbolnega sistema komunikacije, npr. znakovnega jezika. Jezikovne motnje delimo na ekspresivne jezikovne motnje, pri katerih imajo osebe težave pri izražanju oz. uporabi jezika, in na receptivne jezikovne motnje, pri katerih imajo osebe težave z razumevanjem jezikovno izraženega sporočila. Ekspresivna in receptivna jezikovna motnja se lahko pojavljata ločeno ali v kombinaciji (Rosenbaum in Simon, 2016). Jezikovne motnje vplivajo na obliko (fonologija, morfologija, sintaksa), vsebino (semantika) in/ali funkcijo (pragmatika) jezika. Med jezikovne motnje uvrščamo tudi motnje pred-jezikovne komunikacije in paralingvistične komunikacije (ASHA, 2016).

Govorne motnje so motnje tvorjenja govora, nepravilna izgovarjava posameznih glasov ali skupine glasov, motnje v produkciji govora in motnje fluentnosti govora, kar se odraža v zmanjšani razumljivosti govora (Rosenbaum in Simon, 2016). Avtorji (ASHA, 1993; Bishop in Norbury, 2008; Rosenbaum in Simon, 2016) govorne motnje delijo v tri skupine: motnje govorjenih glasov (artikulacijske motnje, fonološke motnje, dizartrija, apraksija), glasovne motnje (npr. afonija, disfonija, netipična produkcija glasu, motnje v višini, glasnosti, resonanci, trajanju glasu itn.) in motnje fluentnosti (npr. jecljanje in brbotanje).

Motnje sluha razdelimo v dve skupini (ASHA, 1993): gluhota in naglušnost. Gluhota pomeni popolno izgubo sposobnosti slišanja na enem ali obeh ušesih; na ravni 81 dB ali več, povprečno na frekvencah 500, 1000, 2000 in 4000 Hz. Naglušnost pomeni popolno ali delno izgubo sposobnosti slišanja na enem ali obeh ušesih; na ravni 26 dB ali več, povprečno na frekvencah 500, 1000, 2000 in 4000 Hz (World Health Organization, 2020). Gluhota ali naglušnost vplivata na posameznikov razvoj, razumevanje, tvorjenje in/ali ohranjanje govora in/ali jezika. Težave se pojavljajo pri zaznavanju, prepoznavanju, razlikovanju, razumevanju in dojemanju slušnih informacij (ASHA, 1993).

2. Ozaveščenost javnosti o delu logopeda-surdopedagoga

Boljša javna ozaveščenost vpliva na bolj pozitiven odnos javnosti do oseb s komunikacijskimi motnjami oz. motnjami hranjenja in požiranja ter posledično na izboljšanje njihove kvalitete življenja (Chu idr., 2019). Mahmoud idr. (2014) navajajo, da javna ozaveščenost vpliva tudi na časovno komponento dostopa do logopedsko-surdopedagoške obravnave; boljša kot je javna ozaveščenost, hitrejši je dostop do logopedsko-surdopedagoške obravnave. ASHA (2013) k temu dodaja, da je logopedsko-surdopedagoška obravnava v tem primeru učinkovitejša in traja krajši čas, poleg tega pa je tudi finančno ugodnejša.

V Sloveniji še ni bila narejena poglobljena raziskava, ki bi opisala, kakšna je ozaveščenost javnosti o logopediji in surdopedagogiki ter delu logopeda-surdopedagoga. V projektu COST Action IS1406, v katerem je sodelovala tudi Pedagoška fakulteta UL in Katedra za LOGO-SURDO, so opravili prve raziskave o ozaveščenosti o jezikovnih motnjah. Čamernik (2020) je ugotovitve zapisala v svojem magistrskem delu. Ugotovila je, da je stopnja javne ozaveščenosti o jezikovnih motnjah v Sloveniji vprašljiva; respondenti so izraz *jezikovna motnja* poznali, vendar pa ga niso ustrezno opredelili. V nadaljevanju bomo zato predstavili zaključke nekaterih tujih raziskav, ki so proučevale ozaveščenost javnosti o logopediji in delu logopeda.

V raziskavi javne ozaveščenosti o logopedih sta Killary in Lass (1981, v Ferguson, 2008) izprašala 200 ljudi, med katerimi jih je 54 % prepoznalo, da logoped (*speech pathologist* oz. *speech therapist*) kot strokovnjak dela z osebami z govorno-jezikovnimi motnjami, nihče pa ni prepoznal strokovnega združenja, ki jih povezuje. Podobno telefonsko raziskavo so izvedli tudi Parsons idr. (1983, v Ferguson, 2008). Izprašali so 400 Avstralcev, in čeprav 41 % respondentov ni znalo imenovati poklica, ki nudi terapijo za osebe z govorno-jezikovnimi ali komunikacijskimi motnjami, je kar 83 % respondentov odgovorilo, da so že slišali za termin logoped (*speech therapist*, *speech pathologist* in *speech clinician*). To torej pomeni, da je prepoznavanje izraza logoped precej boljše od dejanskega razumevanja narave logopedskega dela. Podobno je potrdila tudi avstralska raziskava Survey Report On General Public Perceptions On Speech Pathology And Its Meaning (1995, v Ferguson, 2008), v kateri tretjina (N = 300) respondentov ni vedela, s čim se ukvarja logopedija.

Nadalje so javno ozaveščenost o logopediji raziskovali Breadner idr. (1987). Raziskava je bila prvič izvedena leta 1980 v nakupovalnem centru v Ontariu (N = 264) in ponovljena leta 1985 (N = 252). Primarni namen je bil raziskati javno ozaveščenost o logopediji, logopedu in komunikacijskih motnjah. Sekundarni cilj raziskav je bil povečati radovednost in ozaveščenost o komunikacijskih motnjah, logopediji kot stroki in povečati ozaveščenost o možnih logopedskih obravnavah na lokalnem območju. Rezultati raziskave so pokazali, da je logopedija precej neznan izraz. V stiku z logopedom so že bili večinoma ljudje z univerzitetno izobrazbo, iz višjega socialno-ekonomskega statusa in s pedagoškim ali zdravstvenim poklicem. Največ informacij so prejeli iz revij, televizije in časopisov. Večina respondentov, ki je poznala poklic logopeda, je znala našteti vsaj eno mesto, kjer je zaposlen logoped. Zanimiv je podatek, da kar polovica respondentov meni, da za obisk logopeda ne potrebuje napotitve s strani osebnega zdravnika. Za to avtorice navajajo dva možna vzroka: posamezniki ne želijo govoriti o komunikacijskih motnjah z osebnim zdravnikom in osebni zdravniki pogosto niso dovolj ozaveščeni o komunikacijskih motnjah in oseb posledično sploh ne napotijo na pregled k logopedu. Respondenti so logopeda največkrat povezali z artikulacijskimi motnjami in motnjami fluentnosti, kar kaže na nepoznavanje širokega spektra motenj, ki so domena logopeda. Malo ljudi je vedelo, da logoped dela tudi z novorojenčki, medtem ko so najbolj prepoznali delo z osnovnošolci. Raziskava je pokazala, da javnost slabo pozna tipični in atipični GJR otrok, pa tudi simptome govorno-jezikovnega zaostanka, glasovnih motenj in motenj

fluentnosti. Med populacijo, s katero dela logoped, so ljudje poznali osebe: z motnjo v duševnem razvoju, z razcepom neba, z afazijo, z alaringealnim govorom ter osebe, ki jecljajo. Raziskovalke so zaključile, da je javna ozaveščenost o logopediji slaba na več področjih. Rezultati so se razlikovali glede na spol in poklic respondentov. Kot slabše ozaveščeni so se pokazali moški in osebe, ki niso zaposlene v zdravstvu oz. vzgoji in izobraževanju. Avtorice navajajo, da je javna ozaveščenost slabša od zaželene in kot taka ne prispeva dovolj k razvoju poklica in učinkovitemu zagotavljanju obravnav osebam s komunikacijskimi motnjami.

Lesser in Hassip (1986) sta v raziskavi ugotavljali, kakšno je znanje in mnenje o logopediji pri učiteljih, zdravnikih in medicinskih sestrah ter kakšno je znanje in mnenje o logopediji pri študentih teh smeri. Ugotovili sta, da so bili učitelji, tako zaposleni kot študentje, najslabše ozaveščeni o več vidikih logopedije, med drugim o naravi dela, delovnemu okolju in različnih komunikacijskih motnjah. Posledično sta zaključili, da bi morali v izobraževanje za učitelje vključiti več informacij o logopediji.

Isti vprašalnik kot Breadner idr. (1987) v Londonu, Ontario, so leta 2014 uporabili Mahmoud idr. v Jordanu. Dobili so podobne rezultate kot kanadski raziskovalci. Tudi tu so se statistično značilne razlike pokazale glede na spol, izobrazbo, poklic in prisotnost oz. odsotnost otrok v družini. Ženske so izkazale večjo ozaveščenost o logopediji in delovnih mestih logopedov. Respondenti z otroki in tisti z višjo izobrazbo so večkrat obiskali logopeda ali poznajo koga, ki je obiskal logopeda. Najpomembnejši vpliv na ozaveščenost ima poklic. Zaposleni v zdravstvu ali vzgoji in izobraževanju namreč bolje poznajo logopedijo, so bili večkrat v stiku z logopedom, bolje poznajo populacijo, s katero delajo logopedi in delovno okolje logopedov. Le 2,7 % respondentov je pravilno prepoznalo vsa našteta delovna okolja logopedov. Slabo so prepoznali logopedsko delo z novorojenčki in starostniki. Med komunikacijskimi motnjami so respondenti slabše prepoznali govorno-jezikovni zaostanek, glasovne motnje in disleksijo, bolj prepoznane so bile motnje fluentnosti in artikulacijske motnje. Avtorice so zaključile, da je javna ozaveščenost o logopediji, delu logopedov in komunikacijskih motnjah šibka.

Tudi večina najnovejših raziskav ne prihaja iz našega kulturnega okolja. V Maleziji so med drugim raziskovali odnos javnosti do logopedije (Chu idr., 2019). Ugotovitve so pokazale, da je več kot polovica respondentov pokazala zmerno znanje o komunikacijskih motnjah in visoko znanje o logopediji. Tudi v tej raziskavi se je pokazalo, da poklic vpliva na znanje o logopediji, saj so zaposleni v zdravstvu, kjer je logoped zaposlen, dosegli bistveno višje rezultate v primerjavi z drugimi poklici. Mahmoud idr. (2014) ugotavljajo da zobozdravniki jordanskega združenja izkazujejo nezadovoljivo znanje GJR in GJM, v nasprotju s tem pa večina priznava pomembno vlogo logopeda v zdravstvenem strokovnem timu.

Ozaveščenost javnosti o delu logopeda je na Hrvaškem v diplomskem delu raziskala in opisala Pribanić (2017). Rezultati so pokazali, da so tako laiki kot strokovni delavci v zdravstvenih in vzgojno-izobraževalnih ustanovah dobro ozaveščeni o logopedskem delu. Obe skupini respondentov sta pokazali največjo ozaveščenost o komunikacijskih motnjah, najmanjšo pa o razvojnih mejnikih komunikacije, govora in jezika oz. o zgodnji logopedski intervenciji. Pokazalo se je, da na poznavanje logopedskega dela vplivajo predhodne izkušnje z logopedi in nižja starost respondentov. Pri primerjavi javne ozaveščenosti o logopediji med strokovnjaki in laiki je ugotovila, da strokovnjaki niso statistično značilno bolj ozaveščeni o logopediji kot laiki.

Raziskav o javni ozaveščenosti o surdopedagogiki in delu surdopedagogov je zelo malo. Med sodobnejšimi raziskavami smo zasledili raziskavo (Joubert idr., 2017), v kateri so avtorji raziskovali javno ozaveščenost ruralnih območij Južne Afrike o avdiologiji in avdioloških storitvah. Avdiologi so v tem primeru zdravstveni delavci, ki ocenjujejo, diagnosticirajo in

rehabilitirajo motnje sluha in ravnotežja. Vprašalnik se je osredotočal na ozaveščenost o poklicu avdiologov, znanje o sluhu, izgubi in zdravju sluha. Rezultati so pokazali, da je bilo s poklicem avdiologa seznanjenih 14 % respondentov. 87 % respondentov meni, da je ocena sluha pomembna, le 5 % pa je že obiskalo avdiologa. Večina respondentov se zaveda, da lahko ušesne poškodbe in prekomerna izpostavljenost hrupu povzročijo izgubo sluha. Prav tako večina zmotno meni, da je potrebno ves čas čistiti sluhovod in za to uporabljati vatirane pripomočke. Raziskovalci so zaključili, da je ozaveščenost ruralne javnosti Južne Afrike o avdiologiji in avdioloških storitvah nizka.

Omenjene raziskave kažejo, da je splošna javna ozaveščenost o logopediji in surdopedagogiki kot tudi o delu logopedov-surdopedagogov precej nizka. Kakorkoli, rezultatov predstavljenih raziskav ne moremo posplošiti, saj so bile raziskave izvedene na precej majhnih vzorcih in večinoma (z izjemo slovenske in hrvaške raziskave) v drugačnih kulturnih okoliščinah v primerjavi s Slovenijo. Poleg tega moramo upoštevati tudi časovno komponento, saj je od nekaterih raziskav minilo precej časa in je verjetno ozaveščenost javnosti danes drugačna. Javna ozaveščenost o logopediji in surdopedagogiki ter delu logopeda-surdopedagoga je pomembna ne samo za umestitev stroke in poklica v družbo, pač pa tudi za boljše prepoznavanje narave dela logopedov-surdopedagogov, kar posledično vpliva na hitrejšo zgodnjo logopedsko-surdopedagoško intervencijo in ozaveščenost o tem, kdaj se obrniti po logopedsko-surdopedagoško pomoč, kje se logoped-surdopedagog nahaja in kako dostopati do logopedsko-surdopedagoških obravnav.

3. Cilj raziskave

Cilj prispevka je primerjati podatke o ozaveščenosti laične in strokovne javnosti o delu logopeda-surdopedagoga.

4. Raziskovalno vprašanje

Ali se laična in strokovna javnost razlikujeta v ozaveščenosti o delu logopeda-surdopedagoga?

5. Metoda in raziskovalni pristop

Pri raziskovanju smo uporabili deskriptivno in kavzalno – neeksperimentalno raziskovalno metodo. Kot raziskovalni pristop smo uporabili kvantitativno raziskavo.

5.1. Vzorec

Vzorec predstavlja 455 oseb iz Slovenije. Respondenti so v raziskavi sodelovali prostovoljno. Edini pogoj za sodelovanje je bil, da respondenti niso bili neposredno povezani z logopedijo in surdopedagogiko (izvzeti so bili študenti logopedije in surdopedagogike ter logopedi-surdopedagogi). Način vzorčenja je priložnostni, saj je bil vzorec pridobljen preko povezave, deljene na osebnem profilu na družabnem omrežju Facebook.

Vzorec je razdeljen na strokovno in laično javnost. Strokovno javnost tako sestavlja slaba polovica (49,2 %) respondentov, zaposlenih na logopediji in surdopedagogiki sorodnih

delovnih mestih v zdravstveni, vzgojno-izobraževalni in/ali socialno-varstveni dejavnosti. Laično javnost sestavlja dobra polovica respondentov (50,8 %), ki so zaposleni na drugih področjih dela ali na delovnem mestu znotraj treh omenjenih dejavnosti, pri čemer delovno mesto ni sorodno logopediji in surdopedagogiki.

5.2. Merski instrumentarij

Podatke smo pridobili s pomočjo vprašalnika o delu logopeda-surdopedagoga, ki je bil zasnovan na podlagi strokovne znanstvene literature in dosedanjih že omenjenih raziskav. Pri razvijanju in sestavljanju vprašalnika, ki ustreza ciljem naše raziskave, smo se zgledovali po hrvaški raziskovalki Pribanić (2017), ki je podoben vprašalnik o delu logopedov sestavila v okviru svojega diplomskega dela. Vprašalnik vsebuje 64 zaprtih vprašanj, 2 odprti vprašanji in 3 kombinirana vprašanja. Za namen tega prispevka smo uporabili 38 postavk, ki se nanašajo na ozaveščenost o logopediji in surdopedagogiki in poznavanje dela logopeda-surdopedagoga.

5.3. Opis postopka zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo na spletu. Povezavo do vprašalnika na spletni strani www.1ka.si smo posredovali na družbenih omrežjih. Sodelovanje v raziskavi je bilo za vse respondente prostovoljno in anonimno. Pri raziskovanju smo upoštevali etični kodeks raziskovanja. Povezave do vprašalnika so bile aktivne od 31. 7. 2020 do 20. 9. 2020.

5.4. Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s programom SPSS. Rezultate smo ovrednotili, opisali in prikazali s preglednicami ter grafi.

6. Rezultati in razprava

V Preglednici 1 smo predstavili frekvenčno porazdelitev odgovorov pri sedmih postavkah, ki obravnavajo delo logopedov-suropedagogov. Respondenti so se opredeljevali do pravilnosti trditev o delu logopedov-surdopedagogov. Pri vsaki od sedmih trditev so navedli, ali trditev drži ali ne (odgovora »da« in »ne«) oz. so izbrali odgovor »ne vem«.

Preglednica 1*: Frekvenčna porazdelitev odgovorov (z možnostjo odgovora »ne vem«) na posamezne trditve, ki preverjajo poznavanje dela logopeda-surdopedagoga*

	Vsi (n = 455)		Strokovna javnost (n = 224)		Laična javnost (n = 231)	
	f	f %	f	f %	f	f %
Logoped-surdopedagog oceni sluh. (N)						
Pravilen odgovor	178	39,1%	91	40,6%	87	37,7%
Nepravilen odgovor	155	34,1%	87	38,8%	68	29,4%
Ne vem	122	26,8%	46	20,5%	76	32,9%
Logoped-surdopedagog postavi diagnozo. (P)						
Pravilen odgovor	286	62,9%	145	64,7%	141	61,0%

Nepravilen odgovor	83	18,2%	46	20,5%	37	16,0%
Ne vem	86	18,9%	33	14,7%	53	22,9%
Nadaljevanje…	Vsi (n = 455)		Strokovna javnost (n = 224)		Laična javnost (n = 231)	
	f	f %	f	f %	f	f %
Logoped-surdopedagog svetuje staršem o učenju hranjenja pri otrocih. (P)						
Pravilen odgovor	110	24,2%	76	33,9%	34	14,7%
Nepravilen odgovor	259	56,9%	109	48,7%	150	64,9%
Ne vem	86	18,9%	39	17,4%	47	20,3%
Logoped-surdopedagog se ukvarja izključno z govornimi napakami. (N)						
Pravilen odgovor	264	58,0%	156	69,6%	108	46,8%
Nepravilen odgovor	118	25,9%	42	18,8%	76	32,9%
Ne vem	73	16,0%	26	11,6%	47	20,3%
Logoped-surdopedagog svetuje vzgojiteljem, učiteljem. (P)						
Pravilen odgovor	303	66,6%	173	77,2%	130	56,3%
Nepravilen odgovor	83	18,2%	31	13,8%	52	22,5%
Ne vem	69	15,2%	20	8,9%	49	21,2%
Logoped-surdopedagog sodeluje pri pripravi individualiziranega programa. (P)						
Pravilen odgovor	394	86,6%	209	93,3%	185	80,1%
Nepravilen odgovor	8	1,8%	2	0,9%	6	2,6%
Ne vem	53	11,6%	13	5,8%	40	17,3%
Logopedsko-surdopedagoške obravnave obiskujejo izključno otroci. (N)						
Pravilen odgovor	396	87,0%	204	91,1%	192	83,1%
Nepravilen odgovor	12	2,6%	4	1,8%	8	3,5%
Ne vem	47	10,3%	16	7,1%	31	13,4%

Opomba: P = pravilna trditev; N = napačna trditev.

Do trditve »Logoped-surdopedagog oceni sluh«, se je pravilno opredelilo 39,1 % respondentov. Med njimi je bilo več predstavnikov strokovne javnosti (40,6 %) kot predstavnikov laične javnosti (37,7 %). Hkrati so se predstavniki strokovne javnosti v večji meri napačno opredelili do trditve (38,8 %) kot predstavniki laične javnosti (29,4 %). Dobra četrtina (26,8 %) respondentov se do pravilnosti trditve ni opredelila, pri čemer je delež takih višji med predstavniki laične javnosti (32,9 %), v primerjavi s predstavniki strokovne javnosti (20,5 %).

Da je trditev »Logoped-surdopedagog postavi diagnozo« pravilna, je prepoznalo 62,9 % respondentov. Pravilno se je do trditve opredelilo le nekoliko več predstavnikov strokovne javnosti (64,7 %) kot predstavnikov laične javnosti (61,0 %). Med napačnimi odgovori je delež predstavnikov strokovne javnosti (20,5 %) večji od deleža predstavnikov laične javnosti (16,0 %). Delež neopredeljenih respondentov je večji med predstavniki laične javnosti (22,9 %) (glej Preglednica 1).

Za preostale trditve tega sklopa velja, da so se predstavniki strokovne javnosti v primerjavi s predstavniki laične javnosti v večji meri do trditev opredeljevali pravilno. Hkrati je med predstavniki laične javnosti delež tistih, ki so se do trditve napačno opredelili oz. se niso znali opredeliti, višji, kot med predstavniki strokovne javnosti (glej Preglednica 1).

Da je trditev »Logoped-surdopedagog svetuje staršem o učenju hranjenja pri otrocih« pravilna, je prepoznala slaba četrtina (24,2 %) respondentov. Kot tako je trditev prepoznalo več predstavnikov strokovne javnosti (33,9 %) kot predstavnikov laične javnosti (14,7 %).

Da je trditev »Logoped-surdopedagog se ukvarja izključno z govornimi napakami« napačna, je prepoznala dobra polovica (58,0 %) vprašanih. Kot tako je trditev prepoznalo več predstavnikov strokovne javnosti (69,6 %) kot predstavnikov laične javnosti (46,8 %).

Da je trditev »Logoped-surdopedagog svetuje vzgojiteljem, učiteljem« pravilna, sta prepoznali dve tretjini (66,6 %) vprašanih. Kot tako je trditev prepoznalo več predstavnikov strokovne javnosti (77,2 %) kot predstavnikov laične javnosti (56,3 %).

Da je trditev »Logoped-surdopedagog sodeluje pri pripravi individualiziranega programa« pravilna, je prepoznalo 86,6 % respondentov. Kot tako je trditev prepoznalo več predstavnikov strokovne javnosti (93,3 %) kot predstavnikov laične javnosti (80,1 %).

Rezultat zgornjih dveh trditev je lahko posledica tega, da je večina respondentov strokovne javnosti pedagogov, zaposlenih v vzgojno-izobraževalni dejavnosti, in so v preteklosti morda že sodelovali v strokovni skupini, katere član je bil tudi logoped-surdopedagog, ali pa vsaj poznajo tak primer iz svojega delovnega okolja. Laična javnost je s tem verjetno manj seznanjena in poznavanje dela logopeda-surdopedagoga v šolstvu morda izhaja zgolj iz osebne izkušnje (otrok s posebnimi potrebami) ali izkušnje znancev, prijateljev.

Da je trditev »Logopedsko-surdopedagoške obravnave obiskujejo izključno otroci« napačna, je prepoznalo 87,0 % vprašanih. Kot tako je trditev prepoznalo več predstavnikov strokovne javnosti (91,1 %) kot predstavnikov laične javnosti (83,1 %).

Nadalje so se respondenti opredeljevali do pravilnosti 8 trditev, ki se nanašajo na delo logopeda-surdopedagoga, pri čemer jim odgovor »ne vem« ni bil ponujen, zato so v primeru, da odgovora niso poznali, pri odgovarjanju verjetno ugibali. Frekvenčna porazdelitev pravilnih in napačnih opredelitev je predstavljena v Preglednici 2.

Preglednica 2: *Frekvenčna porazdelitev odgovorov (brez možnosti odgovora »ne vem«) na posamezne trditve, ki preverjajo poznavanje dela logopeda-surdopedagoga*

	Vsi (n = 455)		Strokovna javnost (n = 224)		Laična javnost (n = 231)	
	f	f %	f	f %	f	f %
Logoped-surdopedagog načrtuje in izvaja strokovne raziskave. (P)						
Pravilen odgovor	274	60,2 %	137	61,2 %	137	59,3 %
Nepravilen odgovor	181	39,8 %	87	38,8 %	94	40,7 %
Logoped-surdopedagog preveri poslušanje s pomočjo slušnih pripomočkov. (P)						
Pravilen odgovor	209	45,9 %	113	50,4 %	96	41,6 %
Nepravilen odgovor	246	54,1 %	111	49,6 %	135	58,4 %
Logoped-surdopedagog izvaja vaje poslušanja. (P)						
Pravilen odgovor	322	70,8 %	182	81,3 %	140	60,6 %
Nepravilen odgovor	133	29,2 %	42	18,8 %	91	39,4 %
Logoped-surdopedagog izvaja dihalne vaje. (P)						
Pravilen odgovor	207	45,5 %	129	57,6 %	78	33,8 %
Nepravilen odgovor	248	54,5 %	95	42,4 %	153	66,2 %

Logoped-surdopedagog izvaja ritmične in glasbene stimulacije. (P)						
Pravilen odgovor	242	53,2 %	135	60,3 %	107	46,3 %
Nepravilen odgovor	213	46,8 %	89	39,7 %	124	53,7 %
Logoped-surdopedagog izboljša sluh osebe z gluhoto ali naglušnostjo. (N)						
Pravilen odgovor	398	87,5 %	198	88,4 %	200	86,6 %
Nepravilen odgovor	57	12,5 %	26	11,6 %	31	13,4 %
Logoped-surdopedagog oceni intelektualne sposobnosti. (N)						
Pravilen odgovor	390	85,7 %	199	88,8 %	191	82,7 %
Nepravilen odgovor	65	14,3 %	25	11,2 %	40	17,3 %
Logopedsko-surdopedagoške obravnave obiskujejo osebe z gluhoto ali naglušnostjo. (P)						
Pravilen odgovor	209	45,9 %	125	55,8 %	84	36,4 %
Nepravilen odgovor	246	54,1 %	99	44,2 %	147	63,6 %

Opomba: P = pravilna trditev; N = napačna trditev.

Največ vprašanim (več kot štirim petinam) je poznano, da logoped-surdopedagog ni strokovni profil, ki bi izboljšal sluh osebe z gluhoto ali naglušnostjo (87,5 %) in ocenjeval intelektualne sposobnosti (85,7 %). Med predstavniki strokovne in laične javnosti glede tega ni bistvenih razlik.

Da logoped-surdopedagog izvaja vaje poslušanja, je poznano dobrim 70 % respondentom; v večji meri je to poznano predstavnikom strokovne javnosti (81,3 %) kot predstavnikom laične javnosti (60,6 %).

Trditev, da logoped-surdopedagog načrtuje in izvaja strokovne raziskave, je kot pravilno prepoznalo 60,2 % vprašanih.

Le nekaj več kot polovici respondentom (53,2 %) je poznano, da logoped-surdopedagog izvaja ritmične in glasbene stimulacije, več predstavnikom strokovne javnosti (60,3 %) kot laične javnosti (46,3 %).

Nekaj manj kot polovica respondentov je kot pravilne prepoznala trditve, da logoped-surdopedagog preveri poslušanje s pomočjo slušnih pripomočkov in izvaja dihalne vaje ter da logopedsko-surdopedagoške obravnave obiskujejo osebe z gluhoto ali naglušnostjo. Slabše prepoznavanje izrazov *surdopedagogika, surdopedagog* in z njima povezanih tematik bi morda lahko pripisali temu, da so se osebe z gluhoto ali naglušnostjo v preteklosti izobraževale v ločenih (tj. ne rednih) vzgojno-izobraževalnih ustanovah in javnost ni imela takšnega vpogleda v kulturo Gluhih. Danes obstajajo številni tehnični pripomočki (npr. polžkov vsadek, slušni aparat idr.), ki omogočajo osebi z gluhoto ali naglušnostjo vstop v svet slišečih in s tem vzgojo in izobraževanje v rednih oddelkih vrtcev ali osnovnih šol, s čimer se slišeči in gluhi svet prepletata bolj, kot sta se nekoč. Seveda tudi danes obstaja tudi kultura Gluhih, a je ta številčno skromna. Trditve je kot pravilne prepoznalo več predstavnikov strokovne javnosti.

Zanimalo nas je tudi poznavanje področij, s katerimi se ukvarja logoped-surdopedagog. Respondenti so med devetimi navedenimi področji izbirali tiste, za katere menijo, da se logoped-surdopedagog z njimi ukvarja. Na voljo je bila tudi možnost izbire odgovora »ne vem«. Med devetimi navedenimi področji jih je sedem takih, na katerih logoped-surdopedagog deluje. V Preglednici 3 je predstavljena frekvenčna porazdelitev pravilnih opredelitev, tj. deleži tistih, ki so obkrožili področje, s katerim se logoped-surdopedagog ukvarja oz. niso obkrožili področja, s katerim se ne ukvarja.

Preglednica 3: *Frekvenčna porazdelitev odgovorov pri posameznih postavkah, ki preverjajo poznavanje področij, s katerimi se ukvarja logoped-surdopedagog*

Logoped-surdopedagog se ukvarja s/z:	Odgovor je:	Vsi (n = 455)		Strokovna javnost (n = 224)		Laična javnost (n = 231)	
		f	f %	f	f %	f	f %
komunikacijskimi motnjami	P	359	78,9 %	181	80,8 %	178	77,1 %
čustveno-vedenjskimi motnjami	N	32	7,0 %	8	3,6 %	24	10,4 %
govorno-jezikovnimi motnjami	P	437	96,0 %	219	97,8 %	218	94,4 %
glasovnimi motnjami	P	371	81,5 %	190	84,8 %	181	78,4 %
gluhoto in naglušnostjo	P	245	53,8 %	146	65,2 %	99	42,9 %
duševnimi boleznimi in osebnostnimi motnjami	N	19	4,2 %	8	3,6 %	11	4,8 %
motnjami centralnega slušnega procesiranja	P	185	40,7 %	120	53,6 %	65	28,1 %
motnjami hranjenja in požiranja	P	106	23,3 %	78	34,8 %	28	12,1 %
vzpostavljanjem nadomestnih načinov komunikacije	P	263	57,8 %	155	69,2 %	108	46,8 %
ne vem		7	1,5 %	0	0,0 %	7	3,0 %

Opomba: P = pravilen odgovor; N = napačen odgovor.

Med navedenimi področji, s katerimi se ukvarja logoped-surdopedagog, so vprašanim najbolj poznane GJM (96,0 %), pa tudi glasovne (81,5 %) in komunikacijske (78,8 %) motnje. Da se logoped-surdopedagog ukvarja z gluhoto in naglušnostjo, je poznano nekaj več kot polovici respondentov (53,8 %), pri čemer je to znano bistveno več predstavnikom strokovne (65,2 %) kot laične javnosti (42,9 %) (glej Preglednica 3). Najmanj poznane so motnje hranjenja in požiranja (23,3 %). Rezultat ne preseneča, saj gre za zelo specifično področje delovanja logopeda-surdopedagoga, s čimer se v Sloveniji ukvarja malo logopedov-surdopedagogov (specialistov klinične logopedije), hkrati pa to dognanje kaže, da bomo morali v prihodnje bolj ozaveščati o tem področju dela logopedov-surdopedagogov.

Izmed devetih navedenih področij dela, med katerimi jih je sedem takih, s katerimi se logoped-surdopedagog dejansko ukvarja, so predstavniki strokovne javnosti v povprečju pravilno prepoznali 6,8 področja dela, predstavniki laične javnosti pa v povprečju 5,6 področja dela.

Več kot tri četrtine predstavnikov strokovne javnosti (77,7 %) je prepoznalo dve tretjini (66,7 % oz. so se pravilno opredelili do vsaj 6 postavk od možnih 9) področij dela, s katerimi se ukvarja logoped-surdopedagog, medtem ko je takih med laično javnostjo dobra polovica (51,9 %).

Ob predpostavki, da pravilnost opredelitve[18] do vsaj 7 področij dela logopeda-surdopedagoga nakazuje višjo stopnjo ozaveščenosti o področjih dela logopeda-surdopedagoga, lahko rečemo, da visoko stopnjo ozaveščenosti dosega 59,4 % predstavnikov strokovne javnosti in le 29,0 % predstavnikov laične javnosti. Nizko stopnjo ozaveščenosti (do 3 pravilne opredelitve) dosega 10,0 % predstavnikov laične javnosti in 3,6 % predstavnikov strokovne javnosti, medtem ko srednjo stopnjo ozaveščenosti (med 4 in 6 pravilne opredelitve)

[18] Kot pravilno opredelitev smo upoštevali vsak označen pravilen odgovor (tj. področje dela, s katerim se logoped-surdopedagog ukvarja) in vsak neoznačen nepravilen odgovor (tj. področje dela, s katerim se logoped-surdopedagog ne ukvarja).

dosega 37,0 % predstavnikov strokovne javnosti in 61,0 % predstavnikov laične javnosti (glej Preglednica 3).

Preglednica 4 prikazuje poznavanje različnih populacij, s katerimi dela logoped-surdopedagog. Respondenti so med osmimi navedenimi populacijami, s katerimi se logoped-surdopedagog pri svojem delu dejansko srečuje, izbirali tiste, za katere menijo, da se logoped-surdopedagog z njimi ukvarja. Na voljo je bila tudi možnost izbire odgovora »ne vem«. V Preglednici 4 je predstavljena frekvenčna porazdelitev pravilnih opredelitev, tj. deleži tistih, ki so izbrali posamezno populacijo, s katero se logoped-surdopedagog pri svojem delu ukvarja.

Preglednica 4: *Frekvenčna porazdelitev odgovorov pri posameznih postavkah, ki preverjajo poznavanje različnih populacij, s katerimi se logoped-surdopedagog srečuje pri svojem delu*

Logoped-surdopedagog dela z osebami s/z:	Odgovor je:	Vsi (n = 455)		Strokovna javnost (n = 224)		Laična javnost (n = 231)	
		f	f %	f	f %	f	f %
avtističnimi motnjami	P	208	45,7 %	113	50,4 %	95	41,1 %
motnjo v duševnem razvoju	P	139	30,5 %	82	36,6 %	57	24,7 %
težavami v razumevanju	P	334	73,4 %	177	79,0 %	157	68,0 %
razcepom neba	P	287	63,1 %	179	79,9 %	108	46,8 %
nosljajočim govorom	P	383	84,2 %	201	89,7 %	182	78,8 %
afazijo	P	159	34,9 %	114	50,9 %	45	19,5 %
motnjami požiranja	P	160	35,2 %	120	53,6 %	40	17,3 %
jecljanjem	P	419	92,1 %	216	96,4 %	203	87,9 %
ne vem		13	2,9 %	1	0,4 %	12	5,2 %

Opomba: P = pravilen odgovor.

Med navedenimi populacijami je respondentom najbolj poznano delo z osebami, ki jecljajo (92,1 %), pa tudi z osebami, ki imajo težave z nosljajočim govorom (84,2 %) in težavami v razumevanju (73,4 %). V manjši meri je vprašanim poznano, da se logoped-surdopedagog ukvarja z osebami z motnjo v duševnem razvoju (30,5 %), z osebami z afazijo (34,9 %) in z osebami z motnjami požiranja (35,2 %). Javnosti je manj poznano delo logopeda-surdopedagoga z osebami s kompleksnejšimi motnjami, ki zahtevajo bolj poglobljeno in celostno obravnavo pri različnih strokovnjakih. Ta večinoma poteka v specialističnih ambulantah na sekundarni ali terciarni ravni zdravstvene dejavnosti (ali v vzgojno-izobraževalnih ustanovah s posebnim programom), kjer je zaposlenih manj logopedov-surdopedagogov kot na primarni ravni zdravstvene dejavnosti. Možno je, da je na rezultate vplivalo tudi nerazumevanje strokovnih izrazov (npr. afazija, motnja centralnega slušnega procesiranja idr.) in posledično potreb, ki jih populacija oseb z omenjenimi motnjami, zdravstvenimi stanji, potrebuje.

Iz izračunanega povprečja pravilnih opredelitev do navedenih populacij, s katerimi dela logoped-surdopedagog, za strokovno in laično javnost sklepamo, da so z omenjenimi populacijami v povprečju nekoliko bolj seznanjeni predstavniki strokovne javnosti (povprečje znaša 5,4) kot predstavniki laične javnosti (povprečje znaša 3,8).

Ob predpostavki, da pravilnost opredelitve do vsaj 6 motenj nakazuje višjo stopnjo ozaveščenosti o populacijah, s katerimi se ukvarja logoped-surdopedagog, lahko rečemo, da visoko stopnjo ozaveščenosti dosega 45,1 % predstavnikov strokovne javnosti in le 18,6 % predstavnikov laične javnosti. Nizko stopnjo ozaveščenosti (do 2 pravilni opredelitvi) dosega 25,1 % predstavnikov laične javnosti in 6,7 % predstavnikov strokovne javnosti, medtem ko

srednjo stopnjo ozaveščenosti (med 3 in 5 pravilnih opredelitev) dosega 48,2 % predstavnikov strokovne javnosti in 56,3 % predstavnikov laične javnosti.

Predstavniki strokovne in laične javnosti se sicer v največji meri razlikujejo glede poznavanje dela logopeda-surdopedagoga z osebami z motnjami požiranja, afazijo in razcepom neba, kar je poznano bistveno večjemu deležu strokovne kot laične javnosti.

Nadalje smo preverjali, kako je javnost seznanjena z logopedsko-surdopedagoško obravnavo v različnih življenjskih obdobjih. V Preglednici 5 je predstavljena frekvenčna porazdelitev pravilnih opredelitev, tj. deleži tistih, ki so izbrali posamezno skupino, ki je lahko deležna logopedsko-surdopedagoške obravnave. Respondenti so med 6 navedenimi skupinami oseb izbirali tiste, za katere menijo, da so lahko vključene v logopedsko-surdopedagoško obravnavo, na voljo je bila tudi možnost izbire odgovora »ne vem«.

Preglednica 5: *Frekvenčna porazdelitev odgovorov pri posameznih postavkah, ki preverjajo poznavanje oseb v različnih življenjskih obdobjih, ki jih obravnava logoped-surdopedagog*

Logopedsko-surdopedagoške storitve se nudijo:	Odgovor je:	Vsi (n = 455)		Strokovna javnost (n = 224)		Laična javnost (n = 231)	
		f	f %	f	f %	f	f %
novorojenčkom	P	83	18,2 %	51	22,8 %	32	13,9 %
predšolskim otrokom	P	439	96,5 %	221	98,7 %	218	94,4 %
šolskim otrokom	P	441	96,9 %	223	99,6 %	218	94,4 %
mladostnikom	P	379	83,3 %	195	87,1 %	184	79,7 %
odraslim	P	326	71,6 %	174	77,7 %	152	65,8 %
starostnikom	P	233	51,2 %	136	60,7 %	97	42,0 %
ne vem		8	1,8 %	1	0,4 %	7	3,0 %

Opomba: P = pravilen odgovor.

Respondentom je v največji meri poznano, da se logopedsko-surdopedagoške storitve nudijo šolskim (96,9 %) in predšolskim (96,5 %) otrokom, pa tudi mladostnikom (83,3 %). Najmanj je vprašanim poznano, da se logopedsko-surdopedagoške storitve nudijo novorojenčkom (18,2 %) (glej Preglednica 5).

Predstavniki strokovne javnosti (M = 4,5) so v povprečju izkazali boljše poznavanje oseb v različnih življenjskih obdobjih, ki se jim nudijo logopedsko-surdopedagoške storitve, kot predstavniki laične javnosti (M = 3,9) (glej Preglednica 5).

Delo logopeda-surdopedagoga je zelo raznoliko. Logoped-surdopedagog se pri svojem delu srečuje z motnjami komunikacije, tj. z govornimi motnjami (motnjami artikulacije, fluentnosti in glasovnimi motnje), z jezikovnimi motnjami (s spremembami v obliki, vsebini in/ali funkciji jezika), z motnjami sluha (z gluhoto in naglušnostjo) in motnjami centralnega slušnega procesiranja (ASHA, 1993; 2016). Respondentom v raziskavi so najbolj poznane: GJM (96,0 %), kar se sklada z nekaterimi tujimi raziskavami (Breadner idr., 1987; Mahmoud idr., 2014; Pribanić, 2017); sledijo jim glasovne motnje (81,5 %), kar je sicer skladno z raziskavo Pribanić (2017), a v nasprotju z raziskavo Mahmoud idr. (2014), iz katere sledi, da javnost glasovnih motenj ne pozna. Rezultat, da javnost najbolj pozna GJM, ne preseneča, saj GJM pogosto omenjamo, ko javnosti predstavljamo delo logopeda-surdopedagoga. Morda se razlog za najboljše poznavanje GJM in glasovnih motenj skriva v tem, da so to motnje, ki so navzven najbolj opazne, npr. motnje artikulacije, motnje fluentnosti, hripavost, nosljanje idr.; te motnje slišimo, včasih tudi vidimo (npr. motnje artikulacije). Nekatere motnje (npr. afazija, MCSP idr.) nazivamo z bolj strokovnimi izrazi, ki so javnosti verjetno manj razumljivi, znani, in jih zato

ne prepoznavajo v povezavi z logopedom-surdopedagogom. Gluhoto in naglušnost je kot domeno logopedov-surdopedagogov prepoznala le dobra polovica respondentov (53,8 %), to, da logopedsko-surdopedagoške obravnave obiskujejo tudi osebe z gluhoto in naglušnostjo, pa še nekoliko manj (45,9 %). Tudi področje hranjenja in požiranja je javnosti v povezavi z logopedi-surdopedagogi slabo poznano (23,3 %). Primerljiv delež (24,2 %) respondentov ve, da logoped-surdopedagog svetuje staršem o učenju hranjenja. *Surdopedagogika* in *surdopedagog* sta javnosti manj znana izraza. V praksi se pri nas za logopede-surdopedagoge večinoma uporablja zgolj izraz *logoped*, zato nas pogosto doleti vprašanje, kdo je surdopedagog, in presenečenje ob razlagi, da smo *logopedi* pravzaprav *logopedi-surdopedagogi*, usposobljeni za delo z osebami z motnjami komunikacije, govora in jezika kot tudi za delo z osebami z motnjami hranjenja in požiranja oz. z gluhoto ali naglušnostjo. Povprečno so respondenti prepoznali 6,2 od 9 naštetih motenj, kar je primerljivo z rezultati raziskave Survey Report On General Public Perceptions On Speech Pathology And Its Meaning (1995, v Ferguson, 2008). Logopedsko-surdopedagoško delo se nanaša predvsem na: preprečevanje, (re)habilitacijo, ugotavljanje prisotnosti motenj, njihovih vzrokov in posledic, svetovanje, raziskovalno delo (kar je v naši raziskavi prepoznalo 60,2 % vprašanih) in osebni strokovni razvoj (ASHA, 2007; DlogS, 2020a; ESLA, 1997; Prosnik in Marušič, 1995).

Naštete motnje se lahko pojavijo primarno ali kot posledica drugih bolezni tekom celotnega življenja (ASHA, 2007). Respondenti naše raziskave vedo, da logoped-surdopedagog dela z osebami, ki jecljajo (92,1 %), kar je pokazala tudi raziskava Breadner idr. (1987), in z osebami z nosljajočim govorom (84,2 %). Respondenti manj poznajo delo z osebami z motnjo v duševnem razvoju (30,5 %), z osebami z afazijo (34,9 %) in z osebami z motnjami požiranja (35,2 %), kar je v nasprotju z navedbami iz tujine (prav tam). Afazija, motnje požiranja, motnja v duševnem razvoju idr. so posledica zahtevnejših zdravstvenih, celo bolezenskih stanj. V tujini so logopedi večinoma zaposleni v zdravstveni dejavnosti, medtem ko so pri nas zaposleni na treh področjih: zdravstvenem, vzgojno-izobraževalnem in socialno-varstvenem. Glede na to morda tuja javnost bolje pozna zdravstvena stanja in/ali bolezni, pri katerih se primarno ali sekundarno pojavijo motnje, s katerimi se ukvarja logoped-surdopedagog.

Velja izpostaviti, da je respondentom najbolj poznano delo s (pred)šolskimi otroki, najmanj pa jim je poznano, da se logopedsko-surdopedagoške obravnave nudijo tudi novorojenčkom (18,2 %) in starostnikom (51,2 %). Dobljeni rezultati so možen odraz trenutne razporeditve delovnih mest logopedov-surdopedagogov v Sloveniji; največ logopedov-surdopedagogov je namreč zaposlenih v ZGNL, CSGM in CKSG, v katerih poleg zdravstvenih enot in mobilne službe delujejo tudi vzgojno-izobraževalni programi za (pred)šolske otroke in mladostnike z GJM in/ali z gluhoto ali naglušnostjo, medtem ko porodnišnice in domovi starejših občanov nimajo zaposlenih logopedov. Rezultati se skladajo s tujimi raziskavami (Breadner idr., 1987; Mahmoud idr., 2014; Pribanić, 2017).

66,6 % vprašanih ve, da logoped-surdopedagog sodeluje z drugimi strokovnimi profili, in 86,6 % vprašanih ve, da logoped-surdopedagog kot član strokovne skupine sodeluje pri pripravi individualiziranih programov za (pred)šolske otroke, kar navaja tudi literatura (Hernja idr., 2010). Respondenti so se pravilno opredelili tudi do trditev, da logoped-surdopedagog lahko postavi diagnozo (62,9 %) in ne more izboljšati sluha osebe z gluhoto ali naglušnostjo (87,5 %). Večina (85,7 %) pravilno meni, da logoped-surdopedagog ne ocenjuje intelektualnih sposobnosti, kar je sicer naloga psihologa. Da logoped-surdopedagog ne more oceniti sluha, je prepoznalo le 39,1 % vprašanih. Sluh lahko oceni le logoped-surdopedagog, ki ima dodatno znanje s področja avdiologije. Logopedi-surdopedagogi pri svojem delu uporabljajo različne metode in tehnike. Največ respondentov (70,8 %) je prepoznalo vaje poslušanja, bistveno manj pa glasbeno-ritmične stimulacije (53,2 %), poslušanje s pomočjo slušnih pripomočkov (45,9 %) in vaje dihanja (45,5 %). V literaturi zasledimo, da glasbeno-ritmične stimulacije sicer

vplivajo na izboljšanje motoričnih, govornih in jezikovnih veščin, in so še posebej učinkovite pri osebah z avtističnimi motnjami in pri osebah z izgubo sluha (Bharathi idr., 2019; Hidalgo idr., 2017). Vaje dihanja logoped-surdopedagog izvaja, ko pride do motenj v koordinaciji dihanja in govora oz. požiranja, do česar pogosto pride pri osebah z nevrološkimi boleznimi (Herrmann idr., 2008), z motnjami požiranja in glasovnimi motnjami (Lewandowski in Gillespie, 2016). Ker v tem primeru praviloma govorimo o odrasli populaciji, v povezavi s katero smo ugotovili, da je delo logopeda-surdopedagoga javnosti manj poznano, ne preseneča, da so tudi vaje dihanja javnosti manj poznane, čeprav so za govor zelo pomembne.

Predstavniki strokovne javnosti so izkazali boljše poznavanje področja dela logopeda-surdopedagoga kot predstavniki laične javnosti, saj je delež pravilnih odgovorov strokovne javnosti višji od deleža pravilnih odgovorov laične javnosti na kar 36 postavkah tega vsebinskega sklopa od 38 možnih oz. je delež pravilnih odgovorov strokovne javnosti višji od deleža pravilnih odgovorov laične javnosti na kar 94,7 % postavk iz tega vsebinskega sklopa.

7. Zaključek

Tuje raziskave o javni ozaveščenosti kažejo, da je javnost slabo ozaveščena o logopediji in delu logopedov, komunikacijskih motnjah, dostopu do (zgodnjih) logopedskih obravnav in GJR otrok (Breadner idr., 1987; Killary in Lass, 1981 v Ferguson, 2008; Mahmond idr., 2014; Parsons, Bowman in Iacono, 1983 v Ferguson, 2008; Survey Report On General Public Perceptions On Speech Pathology And Its Meaning, 1995 v Ferguson, 2008). Nekatere raziskave poročajo o boljši javni ozaveščenosti predstavnikov strokovne javnosti, zaposlenih na področju zdravstva ter vzgoje in izobraževanja (Breadner idr. 1987; Lesser in Hassip, 1986; Mahmoud idr., 2014; Chu idr., 2019).

V prispevku smo raziskali javno ozaveščenost o delu logopeda-surdopedagoga. Zanimalo nas je, ali se strokovna in laična javnost razlikujeta v ozaveščenosti.

Ugotovili smo, da je strokovna javnost na večini postavk (94,7 %) pokazala boljšo javno ozaveščenost o logopeda-surdopedagoga kot laična javnost. Na podlagi tega sklepamo, da je strokovna javnost bolje ozaveščena, kar je skladno z nekaterim tujimi raziskavami (Breadner idr., 1987; Chu idr., 2019; Lesser in Hassip, 1986; Killary in Lass, 1981 v Ferguson, 2008; Mahmoud idr., 2014; Mahmond idr., 2014; Parsons idr., 1983 v Ferguson, 2008; Survey Report On General Public Perceptions On Speech Pathology And Its Meaning, 1995 v Ferguson, 2008). Predstavniki strokovne javnosti so se namreč v večji meri pravilno opredelili do večjega deleža postavk raziskave v primerjavi z laično javnostjo.

Gre za prvo poglobljeno raziskavo javne ozaveščenosti o delu logopeda-surdopedagoga in primerjavo javne ozaveščenosti strokovnjakov in laikov pri nas. Ugotovitev, da strokovnjaki izkazujejo boljšo ozaveščenost kot laiki je glede na izsledke tujih raziskav pričakovana. Zaskrbljujoče pa je, da so se tudi predstavniki strokovne javnosti do posameznih vprašanj/postavk ustrezno opredelili v precej nizkih deležih, kar lahko pomembno (negativno) vpliva na pravočasen dostop do logopedsko-surdopedagoške obravnave.

Javna ozaveščenost je pomembna za razvoj logopedije in surdopedagogike kot znanstvenih disciplin, za pravočasno prepoznavanje zaostanka oz. motenj v GJR otrok in posledično pravočasen dostop do (zgodnje) logopedsko-surdopedagoške obravnave.

8. Literatura

ASHA. (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. https://www.asha.org/policy/RP1993-00208/

ASHA. (2007). *Guidelines for Speech-Language Pathologists Providing Swallowing and Feeding Services in Schools*. https://dx.doi.org/10.1044/policy.GL2007-00276

ASHA. (2016). *Scope of practice in speech-language pathology* [Scope of Practice]. https://www.asha.org/uploadedFiles/SP2016-00343.pdf

Bezriadina, N., McNamara, T. L. in Prendergast, S. G. (2006). Proffesional standards in Russia fort he Practice of Audiology. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, 33,* 172–181. https://pubs.asha.org/doi/pdf/10.1044/cicsd_33_F_172

Bharathi, G., Jayaramayya, K., Balasubramanian, V. in Vellingiri, B. (2019). The Potential Role Of Rhythmic Entrainment and Music Therapy Intervention For Individuals With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Exercise Rehabilitation, 15(2),* 180–186. https://dx.doi.org/10.12965%2Fjer.1836578.289

Bishop, D. in Norbury, C. (2008). Speech and Language Disorders. V M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor in A. Thapar (ur.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (str. 782–801). Oxford: Wiley-Blackwell. https://www.slideshare.net/deevybishop/speech-lang-disbishnorburytxtbook

Breadner, B. W., Warr-Leeper, G. A. in Husband S. J. (1987). A Study Of Public Awareness Of Speech-Language Pathology: Then And Now. *Human Communication Canada, 11*(2), 5–15. https://cjslpa.ca/files/1987_HumComm_Vol_11/No_02_1-60/Breadner_Warr-Leeper_Husband_HumComm_1987.pdf

Chu, S. Y., Tang, K. P., McConnell, G., Mohd Rasdi, H. F. in Yuen M. C. (2019). Public perspectives on communication disorders and profession of speech-language pathology. *Speech, Language and Hearing, 22*(3), 172–182. https://doi.org/10.1080/2050571X.2019.1570705

Čamernik, T. (2020). *Javna ozaveščenost o jezikovnih motnjah v Sloveniji* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Društvo logopedov Slovenije – DlogS (2020a). *Kaj je logopedija?* http://dlogs.si/logopedija/podrocja-dela/

ESLA. (1997). *Professional Profile of the Speech and Language Therapist.* https://cplol.eu/documents/official-documents/professional-profile/146-professional-profile/file.html

ESLA. (2013). *NetQues Project Report Speech and Language Therapy Education in Europe*. https://cplol.eu/documents/netques/919-netques-project-report-slt-education-in-europe/file.html

Ferguson, A. (2008). Public Awareness of the Speech-Language Pathology Profession. V A. Ferguson (ur.), *Expert Practice: A Critical Discourse* (180–183). https://books.google.si/books?id=nDE7CQAAQBAJ&lpg=PA179&ots=R2i1Efrh6a&dq=lesser%20hassip%20speech&hl=sl&pg=PA179#v=onepage&q=lesser%20hassip%20speech&f=false

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

Herrmann, D., Katz, R., Piliavsky, S. in Rice, S. (2008). Efficacy of breathing exercises and relaxation techniques for patients with neurological disorders. https://www.asha.org/Events/convention/handouts/2008/2216_Katz_Rachael/

Hidalgo, C., Falk, S. in Schön, D. (2017). *Speak on time! Effects of a musical rhythmic training on children with hearing loss*. https://doi.org/10.1016/j.heares.2017.05.006

Jakopič, B. in Savič, L. (1986). *Pota do besede*. Ljubljana : Zavod za usposabljanje slušno in govorno prizadetih.

Joubert, K., Sebothoma, B. in Kgare, K. S. (2017). Public awareness of audiology, hearing and hearing health in the Limpopo Province, South Africa. *South African Journal of Communication Disorders, 64*(1), a557. https://doi.org/10.4102/sajcd.v64i1.557

Kogovšek, D. (2014). Projekt NetQues in standard kakovosti izobraževanja logopedov. V B. Korošec in V. Marot (ur.), *Sodobna logopedija med teorijo in prakso: zbornik prispevkov, 4. kongres logopedov Slovenije, 13.–15. 11. 2014.* Maribor: Društvo logopedov Slovenije.

Košir, S. in Kogovšek, D. (2005). Teorija in praksa z roko v roki pri oblikovanju študijskega programa specialne in rehabilitacijske pedagogike smer surdopedagogika – logopedija. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 96-102). Univerza v Ljubljani, pedagoška fakulteta.

Logopedija. (2014). V *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2. dopolnjena in deloma prenovljena izd.). https://fran.si/133/sskj2-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika-2/4491734/logopedija?View=1&Query=logopedija

Lesser, R. in Hassip, S. (1986). Knowledge and opinions of speech therapy in teachers, doctors and nurses. *Child Care Health and Development , 12*(4), 235–49. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1986.tb00503.x

Lewandowski, A. in Gillespie, A. (2016). The Relationship Between Voice and Breathing in the Assessment and Treatment of Voice Disorders. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups 1*(3), 94. https://doi.org/10.1044/persp1.SIG3.94

Mahmoud, H. N., Aljazi, A. in Alkhamra, R. (2014). A Study of Public Awareness of Speech–Language Pathology in Amman. *College Student Journal, 48*(3), 495–510. https://www.researchgate.net/publication/272351900_A_Study_of_Public_Awareness_of_Speech-Language_Pathology_in_Amman

Marciniak-Firadza, R. (2019). Competencies Of A Deaf Educator And Deaf Speech Language Therapist In The Diagnostic And Therapeutic Process Of A Child With Hearing Impairment. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, (25), 297–331. Poznań : Adam Mickiewicz University Press. https://doi.org/10.14746/ikps.2019.25.13

Ozbič, M., Kogovšek, D. in Košir, S. (2007). Študij logopedije v Sloveniji in Evropi – ali so potrebe zadoščene? V T. Devjak, P. Zgaga (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II* (str. 176-191). Univerza v Ljubljani, pedagoška fakulteta.

Pribanić, D. (2017). *Informiranost javnosti o logopedskoj djelatnosti* (Diplomsko delo, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet). https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:386744

Prosnik, B. in Marušič, N. (1995). *Etični kodeks in strokovni standardi logopedov Slovenije*. Maribor : Center za sluh in govor.

Rosenbaum, S. in Simon, P. (2016). *Speech and Language Disorders in Children: Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program*. Washington: National Academies Press. https://doi.org/10.17226/21872

Schow L. R., Nerbonne, A.M. (2002). Introduction to Audiologic Rehabilitation. Boston: Allyn and Bacon.

Surdopedagog. (2014). V *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2. dopolnjena in deloma prenovljena izd.). https://fran.si/133/sskj2-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika-2/4536420/surdopedagog?View=1&Query=surdopedagog

Surdopedagogika. (2014). V *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2. dopolnjena in deloma prenovljena izd.). https://fran.si/133/sskj2-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika-2/4536421/surdopedagogika?FilteredDictionaryIds=133&View=1&Query=surdopedagogika

World Health Organization. (2020). *Facts about deafness*. https://www.who.int/pbd/deafness/facts/en

Kratka predstavitev avtoric

As. dr. Jerneja Novšak Brce je profesorica defektologije, logopedinja in surdopedagoginja. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je zaposlena kot asistentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Glorija Jugović je magistrica profesorica logopedije in surdopedagogike, zaposlena v Zdravstvenem domu Domžale.

Doc. dr. Damjana Kogovšek je profesorica defektologije za osebe z motnjo sluha in govora. Kot docentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na Oddelku specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Telerehabilitacija na področju logopedije in surdopedagogike

Telerehabilitation at Speech-Language Pathology

Damjana Kogovšek[1], Anja Lukman[2], Jerneja Novšak Brce[1]

[1] *Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*
[2] *Osnovna šola dr. Ljudevita Pivka, Ptuj*
damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si; anja.lukman@t-2.si; jerneja.novsak@pef.uni-lj.si

Povzetek

Nove tehnologije prinašajo nove načine dela tudi v (re)habilitaciji govorno-jezikovnih motenj. Narašča število oseb, ki potrebuje pomoč logopeda-surdopedagoga, vendar ta pogosto ni dostopen. Telerehabilitacija (v nadaljevanju TLR) preko informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT) omogoča dostop do večjega števila ljudi, prav tako lahko nudimo TLR storitve osebam, ki so oddaljene ali iz kakršnih drugih razlogov ne morejo obiskovati klasične logopedske terapije v živo. Kljub naraščanju uporabe TLR v tujini, pa obstaja v slovenskem prostoru zelo malo literature in raziskav na to temo, čeprav se je v zadnjih dveh letih tudi v Sloveniji praksa na področju telerehabilitacije v logopediji in surdopedagogiki, zaradi prisotnosti COVID-19, pomembno spremenila. Cilj našega prispevka je opredeliti telerahabilitacijo ter predstaviti njeno uporabo na različnih področjih, ki jih pokriva logopedija in surdopedagogika, kar predstavlja pomembno osnovo za še bolj razširjeno uporabo telerehabilitacije v slovenskem prostoru, saj ravno s spoznanji o uporabi telerahabilitacije pri obravnavi različnih govorno-jezikovnih motenj po svetu, pripomoremo k boljši ozaveščenosti strokovnjakov in širše javnosti ter vplivamo na morebitna nadaljnja raziskovanja, razvoj in uporabo v Sloveniji.

Ključne besede: logopedija in surdopedagogika, telerehabilitacija na področju logopedije in surdopedagogike, uporaba in izvajanje telerehabilitacije, telerehabilitacija.

Abstract

New technologies also bring new ways of working in the (re)habilitation of speech and language disorders. There is a growing number of people who need the help of a speech therapist, but this is often not available. Telerehabilitation (TLR) through information and communication technology (ICT) provides access to a larger number of people, we can also offer TLR services to people who are remote or for some other reason cannot attend traditional speech therapy live. Despite the growing use of TLR abroad, there is very little literature and research on this topic in Slovenia, although in the last two years the practice in the field of telerehabilitation in speech therapy and surdopedagogy has changed significantly due to the presence of COVID-19.
The aim of our paper is to define telerehabilitation and present its use in various fields covered by speech therapy and surdopedagogy, which is an important basis for even more widespread use of telerehabilitation in Slovenia. With the knowledge about the use of telerehabilitation in the treatment of various speech and language disorders around the world we contribute to better awareness of experts and the general public and influence possible further research, development and use of telerehabilitation in Slovenia.

Keywords: speech and language therapy and surdopedagogy, telerehabilitation, telerehabilitation in the field of speech and language therapy and surdopedagogy, use and implementation of telerehabilitation.

1. Opredelitev telerehabilitacije (TLR)

»TLR je zagotavljanje rehabilitacijskih storitev na daljavo z uporabo informacijskih in telekomunikacijskih tehnologij, pri čemer sta ponudnik storitve in njen uporabnik med seboj krajevno in/ali časovno ločena.« (Burger in Rudel, 2013).

Cherney in van Vuuren (2012) definirata TLR kot zagotavljanje rehabilitacijskih in habilitacijskih storitev na daljavo preko IKT, ki vključuje ocenjevanje, spremljanje, preventivo, intervencijo, supervizijo, izobraževanje, posvet in svetovanje.

Uporablja se za ocenjevanje in zdravljenje različnih komunikacijskih motenj (artikulacijskih, jezikovnih, glasovnih, kognitivnih, motenj fluentnosti, avtističnega spektra, požiranja in dizartrij) ter nudenje surdopedagoških storitev (avdiometrijo, testiranje govora v hrupu, video otoskopija, slušne presejalne teste, slušno rehabilitacijo ipd.) (ASHA, 2019).

V literaturi zaradi nepoenotene uporabe terminov najdemo različna poimenovanja, kot so telepraksa (ang. *telepractice*), teleterapija (ang. *teletherapy*), telemedicina (ang. *telemedicine*) itd. V Sloveniji pogosteje uporabljamo termina telemedicina oz. telezdravje (Burger in Rudel, 2013).

Da bi se izognili napačnim interpretacijam, da se te storitve uporabljajo le na področju skrbi za zdravje, je ASHA (2019) v uporabo sprejela termin telepraksa (ang. *telepractice*) (ASHA, 2019). Telepraksa (ang. *telepractice*) je izraz, ki se uporablja za opis uporabe IKT kot sredstva za izvajanje logopedskih storitev na daljavo, vendar vključuje tudi nezdravstvene ustanove, kot so vrtci, šola ali socialna okolja (Plantak Vukovac idr., 2015). Omogoča nudenje in izmenjavo profesionalnih storitev na daljavo (povezave strokovnjak–klient ali strokovnjak–strokovnjak z namenom ocenjevanja, intervence in/ali svetovanja) (ASHA, 2019).

2. Izvajanje telerehabilitacije na področju logopedije in surdopedagogike

Napredek nevroznanosti v zadnjih desetletjih – predvsem spoznanja o razumevanju delovanja možganov in njihovi nevroplastičnosti, je v logopedsko obravnavo prinesel nove načine dela. Vse to pomeni pomembno gonilo sprememb v izvajanju logopedske terapije (Theodoros, 2012).

Logopedija je vodilna veda v povezavi z uporabo TLR, saj njeni začetki segajo v 70. leta prejšnjega stoletja – preko telefona in materialov za terapijo, ki so poslani po pošti (Theodoros, 2014; Plantak Vukovac idr., 2015).

Področje uporabe sodobnih tehnoloških pripomočkov je zapleteno, saj se srečujemo z različnimi področji, ki se nenehno spreminjajo, dopolnjujejo in razvijajo, npr. naraščajoče možnosti uporabe računalniških programov za obravnavo afazij, razvoj in širjenje telekomunikacijskih možnosti in razvijanje idej o navideznih strokovnjakih – logopedih (Žemva, 2009).

Uporaba IKT v logopedski obravnavi lahko zelo izboljša delo in dostopnost logopedskih storitev več ljudem v stiski. Obstaja širok spekter tehnologij, ki se lahko uporabljajo za izvajanje TLR (Plantak Vukovac idr., 2015).

Številni dokazi potrjujejo korist IKT v povezavi z logopedsko terapijo. Tehnologija, ki se uporablja v logopediji, se lahko razteza od preprostih, kot so elektronska pošta in fotografije, ki se izmenjujejo med logopedom in pacientom, do bolj zapletenih, kot je uporaba

videokonferenčnih sistemov za komunikacijo v realnem času ali do strokovnih sistemov za diagnostično ocenjevanje (Plantak Vukovac idr., 2015).

Za izvajanje TLR logopedi-surdopedagogi uporabljajo različne programe, programske opreme in tehnologije: telefon (stacionarni in mobilni), digitalno snemanje slike in zvoka s pametnim telefonom, elektronska pošta, mobilna sporočila (SMS), videokonferenčna orodja (namenska videokonferenčna omrežja, brezplačne spletne storitve, televizija, kamera z visoko ločljivostjo, povezovalni multimedijski videokonferenčni sistemi) in interaktivne spletne strani (Theodoros, b. d.).

Tehnologije so podprte s številnimi vrstami aplikacij in informacijskimi sistemi ter jih je mogoče razvrstiti v tri delovna področja logopeda-surdopedagoga:

- IKT za ocenjevanje in diagnozo (spletna sodelovalna okolja in ekspertni sistemi),
- IKT za terapije (posebne programske aplikacije, aplikacije za igre, komunikacijska programska oprema, kot je Skype, programska oprema za urejanje medijev, kot je Audacity, sistem za e-učenje, mobilne aplikacije);
- IKT za organizacijo dela (specializirane spletne strani za logopede-surdopedagoge in kliente, forumi, socialna omrežja, spletne storitve za izobraževanje in usposabljanje logopedov-surdopedagogov, sisteme za beleženje evidenc klienta za oceno in povratno informacijo o terapiji, sisteme za shranjevanje dokumentacije, terapevtsko administracijo, plačilo in urnik) (Plantak Vukovac idr., 2015).

Dinamična narava komunikacije in reševanja problemov pogosto zahteva sinhrono komunikacijo oziroma komunikacijo v živo, še posebej pri ocenjevanju in terapiji komunikacijskih motenj. Študije so dokazale, da je nudenje logopedskih storitev preko videotelekonference (ang. *Video Teleconferencing*) izvedljiva in učinkovita metoda terapije na daljavo (Mashima in Doarn, 2008).

Za izvajanje TLR morajo strokovnjaki obvladati dodatna specifična znanja in veščine za izvajanje storitev na daljavo. Pomembno je, da znajo izbrati primerne postopke ocenjevanja in intervencij ter jih prilagoditi glede na razpoložljivo tehnologijo. Ob tem je treba upoštevati bolnika in njegove motnje. Zaradi odsotnosti fizičnega stika mora strokovnjak znati prilagoditi terapevtske metode in materiale tako, da bo dosegel pozitivne rezultate (ASHA, 2019).

Pomembno je, da logopedi-surdopedagogi poznajo ustrezno tehnologijo za izvajanje TLR in razumejo načine delovanja tehnologij in uporabo v praksi. Določeni klinični instrumenti in tehnologija potrebujejo umerjanje in vzdrževanje, zato morajo vedeti, kako z njimi pravilno ravnati. Znati morajo izbrati in uporabiti primerne postopke za ocenjevanje in terapijo glede na razpoložljivo tehnologijo z upoštevanjem bolnikovih motenj. Dovzetni morajo biti za kulturne in jezikovne spremenljivke, ki vplivajo na identifikacijo, ocenjevanje, terapijo in management komunikacijskih motenj pri bolnikih. Znati morajo primerno usposobiti osebje, ki pomaga pri delu na daljavo. Prav tako morajo biti seznanjeni z obstoječimi orodji in metodami za primerno in učinkovito izvajanje storitev ter merjenje rezultatov. Voditi morajo ustrezno dokumentacijo o srečanjih in soglasjih za uporabo TLR. Morajo biti seznanjeni in upoštevati obstoječa pravila etičnega kodeksa (varnost in zasebnost podatkov, povračilo stroškov, strokovna usposobljenost). Za ustrezno in pravočasno diagnostiko ter nadaljnje terapevtske storitve mora logoped-surdopedagog sodelovati z drugimi specialisti (ASHA, 2019).

Logopedi-surdopedagogi nudijo storitve TLR bolnikom z afazijo, dizartrijo, apraksijo, kognitivno-komunikacijskimi motnjami in demenco, travmatičnimi možganskimi poškodbami, Parkinsonovo boleznijo, cerebralno paralizo in mulitplo sklerozo (Mashima in Doarn, 2008). V

TLR so lahko vključeni tako odrasli kot otroci z različnimi poškodbami, boleznimi, zaostalostjo ali nepravilnostmi v razvoju (Burger in Rudel, 2013). TLR ni primeren način terapije za vsakega bolnika (Coufal idr., 2018).

Pri izbiri kandidatov za TLR moramo upoštevati posameznikovo kulturo, stopnjo izobrazbe in starost. Upoštevati moramo tudi fizične in senzorne značilnosti, kot so natančnost sluha in vida, zmožnost sedenja pred računalnikom in zmožnost videti materiale na računalniškem monitorju ter ročne spretnosti za upravljanje tipkovnice. Upoštevati moramo tudi posameznikove kognitivne, vedenjske in/ali motivacijske značilnosti, npr. stopnja kognitivnega funkcioniranja, sposobnost vzdrževanja pozornosti in sedenja pred kamero ter zmožnost zmanjšanja nehotnega gibanja, zmožnost slediti navodilom in ravnati z opremo za zagotavljanje dobre ločljivosti slike. Upoštevati moramo tudi željo bolnika in družinskega člana oz. skrbnika po TLR. Pomembne so tudi komunikacijske značilnosti kandidata, ki mora razumeti terapevta, biti pismen, upoštevati pa moramo tudi kulturne in jezikovne posebnosti ter v primeru gluhote preveriti, ali ima kandidat dostop do tolmača. Hkrati ne smemo pozabiti preveriti, ali ima klient dostop do tehnologije in kako vešč je v njeni uporabi ter ali je okolje primerno za izvajanje TLR (tiha soba, v kateri je minimalno število motečih elementov ter sposobnost klienta in/ali pomočnika za sledenje navodilom pri odpravljanju motenj oz. napak pri tehnologiji in prenosu). Pomembno je tudi, kakšna je pripravljenost klienta in družinskega člana/skrbnika za sodelovanje in pomoč pri terapiji na daljavo (ASHA, 2019).

Pomemben dejavnik, ki ga moramo upoštevati pri vzpostavljanju TLR, je obstoj omrežne infrastrukture, preko katere se klient in pacient povezujeta. Kakovost slike in zvoka mora biti dobra za sledenje kliničnim postopkom, pri čemer je ključna dobra omrežna povezava (ASHA, 2019).

K opremi, ki jo potrebujemo za izvajanje TLR sodijo kakovostna spletna kamera; dovolj zmogljiva omrežna povezava; ethernet kabel; osvetlitev prostora; slušalke z mikrofonom; kamera za dokumente (ang. *Document Camera*); varna spletna platforma (npr. Zoom, Theraplatform, Infinite conferencing, SKYPE for Business) (Manning, b. d.).

Pri načrtovanju TLR moramo biti pozorni tudi na značilnosti okolja. Da dosežemo optimalni položaj klienta, materialov za testiranje in terapijo, zaslona, kamere, se moramo prej dobro pripraviti in načrtovati postavitev. Klientu moramo zagotoviti varnost, udobnost, zaupanje in zasebnost. Ko izbiramo prostor, moramo prav tako biti pozorni na dizajn, osvetlitev in izbiro primernega pohištva, da zagotovimo najboljšo kakovost prenosa slike in zvoka. Tako pri strokovnjaku kot klientu moramo čim bolj zmanjšati hrup iz okolja in morebitne moteče dejavnike (ASHA, 2019).

V TLR je pomembno, da tako otroci kot odrasli med terapijo na daljavo sodelujejo in so angažirani. Odrasli lahko najprej ob uporabi tehnologije postanejo nervozni, prestrašeni. Pred prvo terapijo lahko terapevt s klientom izvede poskusno terapijo, kjer jim lahko pojasni, kako bo potekalo delo na daljavo in skuša z njimi ustvariti odnos, v katerem se dobro počutijo (ASHA, 2020).

Ker se storitve zagotavljajo v uporabnikovem okolju funkcioniranja, se pričakuje, da bodo vključeni tudi komunikacijski partnerji. Terapevti v TLR poročajo, da so komunikacijski partnerji najpogosteje skrbniki (59 %), e-pomočniki (48 %), drugi (30 %), otroci (19 %), zakonci (17 %) in stari starši (15 %). Drugi komunikacijski partnerji so tudi starši, učitelji, sodelavci, asistenti in sošolci. E-pomočnik je fizično prisoten ob bolniku. Terapevt je dolžan ustrezno usposobiti e-pomočnika. Ta je lahko pomočnik učitelja, medicinski tehnik, študent, pomočnik logopeda, družinski član itd. Telerehabilitatorji poročajo, da e-pomočnika največ potrebujejo za pomoč s tehnologijo (85 %), posplošitev na novo naučenih vedenj (73 %),

prakticiranje na novo naučenega vedenja (67 %), pri domačih nalogah (58 %), neposredni intervenciji (30 %) in za pomoč pri oceni (26 %) (Grillo, 2019).

3. Raziskave na področju telerehabilitacije v logopediji in surdopedagogiki

Prve misli in ideje o TLR in zdravstvenih storitvah na daljavo segajo že daleč v zgodovino, prvi članki so začeli izhajati v devetdesetih letih 20. stoletja (Hailey idr., 2011, v Burger idr., 2015).

Čeprav je bil dostop do storitev glavni razlog za razvoj TLR, je vse več dokazov, ki podpirajo predpostavko, da tovrsten način zagotavljanja storitev izboljša kakovost dela, oskrbe in nazadnje tudi življenja (McCue, Fairman, in Pramuka, 2010, Winters in Winters, 2004, v Theodoros, 2012).

Zlasti v zadnjih petih letih se uporaba TLR storitev v logopediji in surdopedagogiki sunkovito povečuje. Molini-Avejonas, Rondon-Melo, de la Higuera Amato, Samelli (2015) so pregledali obstoječe raziskave in naredili sistematični pregled, v katerem so ugotovili, da so Združene države Amerike tiste, ki imajo največji delež objavljenih raziskav na tem področju (32.03%), nato jim sledi Avstralija (29.12%). Največ raziskav se osredotoča na področje sluha (32.1%), nato govora (19.4%), jezika (16.5%), glasu (8.7%), požiranja (5.8%), več področij (13.6%) in drugo (3.9%).

Raziskave na področju TLR v logopediji so bile v zadnjih dveh desetletjih v večini opravljene znotraj zdravstva. Trenutno so raziskave znotraj izobraževalnega sektorja zelo omejene (Theodoros, 2012).

Pregledane študije na splošno poročajo o trdnih dokazih o primerljivosti obravnav na daljavo z obravnavami v živo, kar nakazuje na to, da je TLR možno opravljati preko interneta (Theodoros, 2014).

Kanada, Grčija, Irska, Japonska, Anglija in Švedska opravljajo številne študije, kako bi preko TLR izvajali diagnostiko, ocenjevanje, zdravljenje in rehabilitacijo bolnikom s komunikacijskimi motnjami in motnjami požiranja, kateri nimajo dostopa do tovrstnih storitev v živo (Mashima in Doarn, 2008).

Medtem ko številne študije navajajo prednosti TLR v logopediji v razvitih evropskih državah, ZDA in Avstraliji, Plantak Vukovac idr. (2015) ugotavljajo, da na Hrvaškem ali v kateri drugi zahodno-balkanski državi ni nobenih dokazov o uporabi TLR s pomočjo IKT, obstajajo pa določene aplikacije za beleženje bolnikovih podatkov in nekatera logopedska diagnostična orodja, ki potrjujejo napredek države v vključenosti v določene logopedske trende nudenja storitev na daljavo.

Dosedanje raziskave na področju TLR so zajele večino komunikacijskih motenj pri otrocih in odraslih (nevrološke komunikacijske motnje, glasovne motnje, jecljanje, artikulacijske motnje, jezikovne motnje, motnje branja in pisanja) (Theodoros, 2012).

Z novimi raziskavami narašča število dokazov o izvedljivosti, veljavnosti in zanesljivosti izvajanja logopedskih storitev na daljavo. Theodoros (2014) povzema raziskavo, ki zajema večje komunikacijske motnje pri odraslih in pri otrocih, vključno z nevrogenimi komunikacijskimi motnjami (afazija, dizartrija, apraksija), glasovnimi motnjami, jecljanjem, artikulacijskimi motnjami, jezikovnimi motnjami, motnjami branja in pisanja, motnjami požiranja ter komunikacijskimi motnjami po laringektomiji. Pregledane študije na splošno poročajo o trdnih dokazih primerljivosti obravnav na daljavo z obravnavami v živo, kar

nakazuje na to, da je TLR možno opravljati preko interneta. Prikazujejo pomembne rezultate in kažejo potrebo po uporabi storitev TLR za potrebe obravnav otrok s komunikacijskimi težavami v Avstraliji.

TLR logopedi uporabljajo pri osebah z dizartrijo, afazijo, apraksijo govora in disfagijo (Ward idr., 2014; van Vuuren, 2012; v Burger idr., 2015) za ocenjevanje težav in terapijo (Constantinescu, 2010; Hill idr., 2009; Ward idr., 2014; van Vuuren, 2012; v Burger idr., 2015). Z izjemo bolnikov z zelo hudimi težavami, poročajo o zelo zanesljivem ocenjevanju v primerjavi z ocenjevanjem v živo (Burger idr., 2015). Raziskave poročajo o tehničnih omejitvah, saj se pojavljajo motnje med videokonferencami (Keck in Doarn, 2014; Burger idr., 2015).

Malo študij poroča o cenovnih prednostih (Burger idr., 2015). Po več pregledanih raziskavah so raziskovalci spoznali, da več kot polovica (51 %) poroča o doseganju pomembne ravni kakovosti. Enak delež navaja klinično pomembno izboljšanje, vendar pa kljub spodbudnim rezultatom avtorji poročajo, da so potrebne še dodatne raziskave za dokazovanje učinkovitosti 62 % TLR aplikacij. Nadaljnje raziskave priporočajo za 23 % pregledanih raziskav. Raziskave o TLR raziskujejo potrebne tehnične rešitve in klinično uporabo. V slednji raziskujejo predvsem ocenjevanje in obravnavo oseb, zadovoljstvo, kot tudi ceno (Hailey idr., 2011, v Burger idr., 2015). Le malo je bilo do sedaj raziskanega glede stroškovne učinkovitosti. Ekonomske lastnosti TLR so v današnjem svetu ključnega pomena in zahtevajo dodatne analize (Theodoros, 2010, v Theodoros, 2012).

Mashima in Doarn (2008) pojasnjujeta, da odsotnost klinika ne vpliva na učinkovitost rehabilitacije. Kot manj optimalno so kliniki ocenili uporabo TLR sistemov, ki temeljijo na manj zahtevni tehnologiji, saj je z njimi težko oceniti določene karakteristike govora, kot so nazalnost, resonanca, vizualna percepcija oromotornih gibov in anatomskih struktur.

V raziskavi (ASHA, 2002, v Mashima in Doarn, 2008) je večina klinikov (71 %) poročalo, da niso dobili povrnjenih stroškov za TLR storitve. Strokovnjaki na tem področju si prizadevajo k čim večjemu deležu povračila stroškov.

V raziskavi (Tucker, 2012), v kateri je sodelovalo 170 logopedov-surdopedagogov, zaposlenih v šolstvu, poročajo, da imajo logopedi-surdopedagogi, ki so že imeli izkušnje z rehabilitacijo, večji interes za uporabo tovrstnih storitev tudi v prihodnosti. V zvezi z uporabo TLR so bolj skeptični strokovnjaki, ki je še niso uporabili. Prav tako so večji interes pokazali mlajši logopedi-surdopedagogi.

Raziskave, v katerih je strokovnjake zanimalo zadovoljstvo klientov s TLR (25 % vseh študij), so pokazale pozitivne rezultate (Theodoros, 2012).

Tudi zadovoljstvo terapevtov je ključnega pomena pri širjenju uporabe in sprejemanju TLR. S pozitivnimi odzivi pacientov je veliko logopedov-surdopedagogov vpeljalo tehnologijo v vsakdanjo prakso, kljub priznanju, da so bili pred tem skeptični glede njene uporabe (Mashima in Doarn, 2008).

3.1 Telerehabilitacija nevroloških motenj komunikacije

Dizartirja je nevromuskulaturna motnja govora, ki se kaže v moteni moči in tonusu mišic, ki so vpletene v govor. Pri govorjenju je lahko motena hitrost, obseg ter stalnost in natančnost gibov, govoril, ki so potrebni za govorno dihanje, fonacijo in artikulacijo (Duffy, 2013, v Marot, Jelenc in Korošec, 2018). Otroško dizartrijo delimo na prirojeno – bolezensko stanje je prisotno že ob rojstvu (npr. cerebralna paraliza), in pridobljeno – bolezensko stanje je posledica

bolezni ali poškodbe (npr. možganska krvavitev, tumor itd.). Pojavi se v otroštvu, do 15. leta (Thornes, 2018, v Marot, Jelenc in Korošec, 2018) Otroci in odrasli se razlikujejo glede na vzrok za nastanek dizartrične motnje (Morgan, 2010, v Marot, Jelenc in Korošec, 2018).

Afazija se pojavi pri 33 % ljudi, ki jih prizadene kap (Bradley idr., 2012, v Theodoros, 2014), medtem ko so govorno-jezikovne motnje prisotne pri 89 % ljudi s Parkinsonovo boleznijo (Hartelius in Svensson, 1994, v Theodoros, 2014). Od 50 do 78 % ljudi, ki jih je prizadela kap, 84 % ljudi s Parkinsonovo boleznijo in nazadnje 100 % starejših ljudi z demenco, bo na določeni stopnji bolezni imelo motnje požiranja (Kalf idr., 2012, v Theodoros, 2014).

Z obravnavami, ki temeljijo na tehnologiji, lahko izvajamo terapijo, ki temelji na dokazih stroke ter zahteva delo po intenzivnem protokolu nevrorehabilitacije po travmatski poškodbi glave, kapi, Parkinsonove bolezni, saj omogoča lažje in pogostejše stike s terapevtom (Bach-y-Rita, 2000, v Theodoros, 2014). Primeri tega so vidni pri uporabi tehnologije pri terapiji afazije (Cherney, Holland in Cole, 2008, v Theodoros, 2014) in zdravljenju Parkinsonove bolezni (Constantinescu idr., 2011, v Theodoros, 2014).

Weidner in Lowman (2020) sta pregledala 31 študij o izvajanju TLR pri odraslih (presejalni testi, ocene in terapije). Pregledane študije so pokazale izvedljivost, učinkovitost, diagnostično natančnost in neinferiornost različnih govorno-jezikovnih motenj pri odraslih, vključno s kronično afazijo, Parkinsonovo boleznijo, disfagijo in primarno progresivno afazijo.

Največ raziskav o bolnikih z nevrološkimi poškodbami je o bolnikih po možganski kapi. Raziskovalci opišejo TLR kot obetajočo metodo za boljše zdravstveno stanje in podporo bližnjim. Pacienti želijo pomoč predvsem pri težavah s spominom, pozornostjo, reševanjem problemov in pri dnevnih dejavnostih (Rogante idr., 2010, v Burger idr., 2015).

Leta 1987 so raziskovalci na kliniki Mayo izvedli študijo, v kateri so nudili TLR storitve bolnikom s komunikacijskimi motnjami (dizartrijo, apraksijo in kognitivno oškodovanostjo). Zaključili so, da je TLR ustrezen medij za izvajanje storitev za premagovanje govorno-jezikovnih težav, ki je zanesljivo natančen pri odkrivanju različnih nevrogenih in psihogenih govornih motenj (Mashima in Doarn, 2008).

Raziskovalci v Vastbottenu na Švedskem poročajo o pozitivnih rezultatih in visokem zadovoljstvu z interaktivnimi »shrani-in-pošlji« (ang. *»store-and-forward«*) logopedskimi storitvami za odrasle z afazijo (Mashima in Doarn, 2008).

Podobno so predstavili študijo v Avstraliji, kjer so raziskovali možnost terapije govornih motenj (dizartije) na daljavo pri 19 pacientih. Rezultati so pokazali, da je TLR z ustreznimi prilagoditvami tehnologije in protokolov za delo primeren in ustrezen način obravnave tovrstnih motenj (Mashima in Doarn, 2008).

Raziskovalec na Centru za raziskovanje zdravja in invalidnosti v Nacionalni rehabilitacijski bolnišnici je izvedel raziskavo s 24 bolniki, ki so okrevali po kapi. Preko videokonference je opravil oceno funkcionalne komunikacije. Rezultati so bili primerljivi z oceno, ki je bila pridobljena v živo (Mashima in Doarn, 2008).

Raziskovalna enota na univerzi Queensland (Avstralija) je opravila več raziskav o TLR nevroloških motenj komunikacije pri odraslih. V raziskavi je sodelovalo 40 bolnikov z dizartijo, 32 bolnikov z afazijo, 11 bolnikov z apraksijo in 61 bolnikov s Parkinsonovo boleznijo. TLR je potekalo v laboratoriju preko multimedijskega videokonferenčnega sistema na prilagojenem računalniku. Hkrati so z obravnavo preko računalnika potekale tudi obravnave v živo. Ugotovitve teh študij so pokazale dobro do zelo dobro ujemanje med obravnavami v živo in na daljavo. Znotraj raziskav so rezultati pokazali visoko zadovoljstvo uporabnikov (80 %). Kljub

nekaterim tehničnim težavam so študije pokazale, da je preko TLR moč doseči veljavne in zanesljive rezultate v terapiji dizartirje, apraksije in afazije (Constantinescu in drugi, 2010b, v Theodoros, 2012).

V Nacionalni rehabilitacijski bolnišnici v Washingtonu so preko TLR (računalnika) izvedli oceno jezikovnih zmožnosti pri 40 bolnikih po kapi in travmatski poškodbi glave. Raziskovalci niso našli pomembnih razlik v uspešnosti pripovedovanja zgodb med obravnavami v živo in na daljavo (z upoštevanjem let, spola, tehnološke usposobljenosti, izobrazbe) (Brennan idr., 2004; Georgeadis idr., 2004, v Theodoros, 2012).

Kliniki v Raziskovalnem centru za rehabilitacijsko inženirstvo za TLR v Nacionalni rehabilitacijski bolnišnici so ugotovili, da starost, izobrazba, izkušnje s tehnologijo in spol bistveno ne vplivajo na razliko med uspešnostjo bolnikov po možganski poškodbi na standardiziranem ocenjevanju govora in jezika v primerjavi z ocenjevanjem v živo. Simptomi, ki so povezani z možgansko kapjo (slaba pozornost, močno oslabljeno razumevanje, slabši vid in motorika), lahko negativno vplivajo na sodelovanje bolnika v TLR. Če so na voljo družinski člani ali skrbniki, da zagotovijo pomoč, je TLR v udobju doma najprimernejši način izvajanja obravnav (Mashima in Doarn, 2008).

Primer dobre prakse je uporaba IKT za rehabilitacijo oseb z afazijo preko projekta »ICT-AAC« ali Kompetenčna mreža IKT za inovativne storitve za osebe s kompleksnimi komunikacijskimi potrebami (ang. *ICT Competence Network for Inovative Services for Persons with Complex Communication Needs*) (Frey Škrinjar idr., 2012, v Konjevod, 2019). Namen študije je bil preučiti učinkovitost uporabe IKT v terapiji ljudi z afazijo. V mnogih državah je uporaba IKT v terapiji pogosta, s to raziskavo pa so dejstvo želeli potrditi tudi na Hrvaškem. Primerjali so napredek pri poimenovanju, branju in razumevanju pred terapijo in po njej z uporabo IKT pri dvema osebama z afazijo. Logopedska terapija z IKT je potekala enajst tednov, enkrat na teden po 45 minut. Uporabili so namizni in prenosni računalnik v kombinaciji s tradicionalnimi pristopi. Aplikacije, ki so jih pri tem uporabili in so bile ustvarjene v sklopu projekta »ICT-ACC«, so: Komunikator, e-Galerija Senior in Glaskalica. Uporaba IKT v terapiji ljudi z afazijo je privedla do izboljšanja sposobnosti poimenovanja, pisanja, branja, razumevanja in višjih jezikovnih funkcij. Rezultati te raziskave, kot tudi predhodne, spodbujajo razvoj in pomen nadaljnjega razvoja računalniških programov in mobilnih aplikacij v hrvaškem jeziku (Kuhar idr., 2016, v Konjevod, 2019).

3.2 Telerehabilitacija glasovnih motenj

Vsaka neugodna sprememba v glasu, ki jo zaznavamo s sluhom, predstavlja glasovno motnjo. Pojem »disfonija« opisuje vse vrste glasovnih motenj: odstopanja višine, glasnosti, kakovosti glasu, ritma ali prozodičnih elementov. V slovenskem prostoru pogosto enačimo pojem »disfonija« in »hripavost«, za katerega je značilno le odstopanje v kakovosti glasu (Hočevar-Boltežar, 2010).

Glasovne motnje razdelimo na organske in funkcionalne. Pri organskih motnjah otorinolaringološki pregled pokaže okvaro strukture, ki je vzrok hripavosti. Med organske glasovne motnje štejemo benigne hiperplastične epitelijske lezije na glasilkah, vnetja grla, poškodbe grla, živčno-mišične okvare in malignome grla (Hočevar-Boltežar, 2010). Glasovno motnjo označimo kot funkcionalno takrat, ko nastane zaradi prekomerne, napačne rabe oz. zlorabe vokalnega aparata, brez vidnih anatomskih in funkcionalnih posebnosti (Hočevar-Boltežar, 2010).

Organske in neorganske glasovne motnje so med seboj tesno prepletene, saj zaradi funkcionalne motnje lahko nastane organska (npr. vozliči, polip na glasilkah). Vsaka organska sprememba, ki vpliva na pravilno nihanje glasilk, povzroča kompenzatorne manevre bolnika, ki z njimi skuša izboljšati svoj glas in pri tem nepravilno aktivira grlne mišice ter s tem povzroča funkcionalno glasovno motnjo (Hočevar-Boltežar, 2010).

V primerjavi z odraslimi se glasovne motnje pri otrocih pojavljajo pri razvijajočem in spreminjajočem se vokalnem traktu. Ker pri otroku glasilka še ni docela razvita, je grlo bolj občutljivo za obremenitve in so zato glasovne motnje pri otrocih toliko bolj pogoste. Prevalenca glasovnih motenj pri odraslih je približno 3–9 %. Zaradi opisanih posebnosti so različni tudi vzroki, diagnostični postopki in zdravljenje (Hočevar-Boltežar, 2010).

Študije o TLR glasovnih motenj se osredotočajo predvsem na bolnike s Parkinsonovo boleznijo, vozlički, mišično disfonijo ali druge glasovne motnje. Rezultati niso pokazali bistvenih razlik med klasično terapijo in terapijo na daljavo. Če povzamemo, obstajajo dokazi, ki podpirajo uporabo TLR kot uspešnega načina zagotavljanja storitev na daljavo – ocene, preventive in terapije glasovnih motenj (Tindall, Huebner, Stemple in Kleinert, 2008; Howell, Tripoliti in Pring, 2009; Constantinescu idr., 2011, v Grillo, 2019).

Mashima idr. (2003, v Theodoros, 2012) poročajo o raziskavi, v kateri je sodelovalo 23 udeležencev, ki so bili deležni glasovne terapije preko videokonferenčnega sistema z integrirano programsko opremo za analizo govora. Rezultati so bili primerljivi z rezultati 28 oseb z glasovno motnjo, ki so bili obravnavani na tradicionalen način (v živo). V tej študiji je bila začetna in končna ocena stanja izvedena v živo.

3.3 Telerehabilitacija motenj fluentnosti

Mednarodna klasifikacija bolezni (ICD-10) opredeljuje jecljanje s kodo F98.5 kot vedenjsko in čustveno motnjo. Definicija pravi: »Jecljanje je govor, ki je karakteriziran s pogostimi ponavljanji in podaljševanji glasov, zlogov ali besed, ali s pogostimi oklevanji, premori, kar ovira ritmičen tok govorjenja. Kot motnja naj bi bilo jecljanje opredeljeno le takrat, kadar je njegova jakost tako močna, da opazno/izrazito ovira fluentnost govora.« (WHO, 2020).

Študije, ki so raziskovale terapije glasovnih motenj in jecljanja, zagotavljajo trdne dokaze o izvedljivosti in veljavnosti zagotavljanja tovrstnih storitev na daljavo – preko TLR. V Centru za raziskovanje jecljanja v Sydneyju (Avstralija) so razvili aplikacije za terapijo jecljanja pri odraslih in otrocih. Izvedli so študijo terapije po Lindcombe programu preko telefona za 5 otrok med drugim in petim letom. Rezultati so bili pozitivni za 4 od 5 sodelujočih (Wilson idr., 2004; Theodoros, 2012).

Carey idr. (2010, v Theodoros, 2012) je izvedla študijo terapije po programu Camperdown. 20 sodelujočih je prejemalo terapijo preko telefona, preostalih 20 pa v živo. Niso zabeležili statistično ali klinično pomembnih razlik med dvema skupinama takoj po obravnavi ter 6 in 12 mesecev pozneje. Logoped je za skupino, ki je bila deležna terapije preko TLR, potreboval veliko manj časa.

Dve študiji sta raziskali učinke TLR po Lindcombe programu za mlajše otroke, ki jecljajo, in njihove družine (Lewis, Packman, Onslow, Simpson in Jones, 2008; Wilson, Onslow, in Lincoln, 2004, v Grogan-Johnson idr., 2013). Rezultati so pokazali, da je izvajanje terapije na daljavo enako učinkovito kot izvajanje v živo za otroke, ki so oddaljeni in kjer terapija v živo ni možna.

TLR je še posebej primerna za terapijo jecljanja, saj po navadi v državi obstaja par specializiranih centrov, ki so za velik del pacientov oddaljeni, prav tako pa je rehabilitacija dolgotrajna in zahteva pogoste obravnave in spremljanje. Lindcombe program za zgodnjo intervencijo otrok, ki jecljajo, je učinkovit, vendar pa otroci na oddaljenih območjih pogosto nimajo možnosti dostopa. Ker terapija temelji na vodenju staršev (s strani logopeda-surdopedagoga), je storitve možno nuditi na daljavo. Večina raziskav je pokazala pozitivne rezultate. Uporabljali so nezahtevno tehnologijo (telefon, elektronsko pošto, avdioposnetke in videoposnetke) (Mashima in Doarn, 2008).

V študiji, ki jo opisujejo Grohan-Johnson idr. (2013), poročajo o dokazani učinkovitosti TLR pri 6 osnovnošolcih in mladostnikih. Terapije so potekale 6 mesecev preko interaktivnih videokonferenc. Tekočnost govora se je izboljšala in vzdrževala med obravnavami. Tako so zaključili, da je terapija jecljanja pri osnovnošolcih in mladostnikih lahko uspešna preko TLR.

Tudi v Kanadi so izvedli terapijo jecljanja z mladostniki. Rezultati so pozitivni in potrjujejo nudenje storitev preko interaktivne videokonference kot učinkovite in primerne za vse udeležene v raziskavi (Mashima in Doarn, 2008).

3.4 Telerehabilitacija govorno-jezikovnih motenj

Govorno-jezikovne motnje so vse motnje, ki v dovolj veliki meri ovirajo oblikovanje pojmov, njihovih simbolov, njihovo uresničevanje in razpoznavanje. Kot motnje jih označimo takrat, ko odklon vsebine in zvočnega učinka vzbudi pozornost poslušalca, moti medsebojno sporazumevanje ali neugodno vpliva na govornika in poslušalca (Hočevar Boltežar, 2010).

Govorne motnje se v primerjavi z drugimi motnjami v govorno-jezikovni komunikaciji, pojavljajo zelo pogosto. Glede na podatke (Skahan, Watson in Lof, 2007; Dodd, 2005, v Marot, Jelenc in Korošec, 2018), je več kot 70 % logopedskih obravnav usmerjenih v terapijo govornih motenj.

Otroci in mladostniki z govorno-jezikovnimi motnjami imajo zmanjšane zmožnosti usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije in vplivajo na vsakodnevno sporazumevanje in učenje. Glede na govorno-jezikovne motnje razlikujemo otroke z lažjimi, zmernimi, težjimi in težkimi govorno-jezikovnimi motnjami (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

ASHA (ASHA, 2018, v Marot, Jelenc in Korošec, 2018) navaja, da so govorne motnje prisotne pri 10 do 15 % predšolskih in 6 % šolskih otrok. Pri šoloobveznih otrocih brez jasnih genetskih in nevrofizioloških bolezni se jezikovne motnje pojavljajo pri približno 2–3 %, govorne motnje pa pri 3–6 % (Feldman, 2005, v Jelenc, Bitenc, Marot, 2018).

Pilotna študija v Avstraliji dokazuje uspešnost TLR otrok z govorno-jezikovnimi motnjami preko videokonferenčne tehnologije. V Združenem kraljestvu uporabljajo terapevti videokonferenčne sisteme za nudenje logopedskih storitev v javnih šolah. V Belfastu nudijo storitve TLR v vrtcu in na domu. »Teleobiski« (ang. *televisits*) omogočajo staršu aktivnejše sodelovanje v obravnavi svojega otroka in tudi nudijo boljši vpogled v otrokov komunikacijski razvoj, ko ga opazuje v vrtcu. Navedene raziskave potrjujejo TLR kot veljavno možnost za otroke s posebnimi potrebami in so lahko tudi kot pomoč oziroma dodatna podpora pri nudenju logopedskih storitev v šolah (Mashima in Doarn, 2008).

Na splošno dokazi govorijo o primerljivosti TLR šolskih otrok z govornimi motnjami (dislalijo) s terapijo v živo. Otroci so dosegli podoben pozitivni napredek ne glede na način

nudenja storitev (Bernie, 2008, v Coufal idr., 2019; Grogan-Johnson idr., 2013). V šolskem okolju je bilo lažje implementirati storitve TLR, saj sta bila potrebna tehnološka oprema in osebje že dostopna, nekaj tehnoloških izzivov, ki so se pojavili, pa so zlahka odpravili (Grogan-Johnson idr., 2013, v Bernie, 2019). Udeleženci so bili zadovoljni s TLR. Kljub temu so se pojavile težave pri sodelovanju z učitelji in izvedbo terapije v naravnem okolju – v učilnici, kar vzbuja vprašanja o njeni uporabi v tipičnih šolskih okoljih (Grogan-Johnson idr., 2011, v Bernie, 2019).

Obsežnejša študija zajema 34 udeležencev z diagnozo motnje artikulacije, jezika in/ali tekočnosti govora, starih med 4 in 12 let. 17 udeležencev je bilo deležnih klasične terapije, kateri je sledila TLR. Druga skupina je obratno najprej sodelovala pri TLR, kasneje pa pri terapiji v živo. Logopedska obravnava je štiri mesece potekala v živo in preko TLR. Raziskovalci so ugotovili, da je videokonferenca kot oblika terapije zanesljiva, učinkovita in primerljiva s klasično obliko terapije (Grogan-Johnson idr., 2010, v Coufal idr., 2018).

Dve študiji sta raziskovali učinkovitost obeh terapij (v živo in na daljavo) pri otrocih z govorno motnjo. Obravnave po načrtovanih ciljih v individualnem programu dela so potekale ali v živo ali na daljavo. Obe sta se izkazali kot primerljivi oziroma približno enako učinkoviti (Grogan-Johnson idr. 2011, v Coufal idr., 2018).

V naslednji študiji so preučevali oceno govora 20 otrok (med četrtim in devetim letom), ki je potekala na daljavo (Waite, 2010, v Theodoros, 2012). Na splošno je bilo dokazano veliko ujemanje med rezultati ocen v živo in preko spleta (utrjevanje pravilne izreke glasov znotraj ene besede, razumljivost govora, motorika govoril, glasovno zavedanje, natančnost transkripcije, diagnostika, stopnja motnje). Raziskava je potrdila veljavnost in zanesljivost obravnave artikulacijskih motenj pri otrocih preko spleta.

V drugi raziskavi so Waite idr. (2010a, v Theodoros, 2012) poročali o oceni jezikovnih sposobnosti 25 otrok, starih med pet in devet let, ki je sočasno potekala na daljavo in v živo s pomočjo preizkusa CELF-4 (ang. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals 4th Edition*). Rezultati niso pokazali nobenih pomembnih razlik med obravnavami v živo in na daljavo.

Naslednja študija je z uporabo enake tehnologije in metodologije raziskovala veljavnost in zanesljivost obravnave pismenosti na daljavo. V raziskavi je sodelovalo 20 otrok, starih med osem in trinajst let. Izvedli so oceno pismenosti, glaskovanja in branja. Rezultati so bili tudi tukaj pozitivni in so pokazali dobro ujemanje za vse parametre (Waite idr., 2010b, v Theodoros, 2012).

Manjša, neobjavljena raziskava poroča o izvedljivosti terapije opismenjevanja osmih otrok med osmim in devetim letom starosti, pri katerih so zaznali težave z glasovnim dekodiranem in enkodiranjem. Pokazal se je pomemben napredek na več področjih opismenjevanja. Zadovoljstvo staršev in udeležencev glede na vprašanja v zvezi s kakovostjo videokonference, enostavnostjo uporabe, zaupanjem v rezultate in splošnim zadovoljstvom obravnav na daljavo je bilo pozitivno (Waite, 2010, v Theodoros, 2012).

V študiji, ki so jo izvedli Grogan-Johnson in drugi (2013), so primerjali napredek otrok, ki so obiskovali logopedsko terapijo v živo in na daljavo. V raziskavo je bilo vključenih 14 otrok, starih od šest do deset let, ki so imeli artikulacijske motnje. Obravnave so potekale dvakrat tedensko po 30 minut tekom pettedenskega poletnega programa. Otroci v obeh skupinah so pokazali podoben napredek na govornem področju. Po končani intervenciji so naredili še končno oceno s pomočjo standardiziranega ocenjevalnega lista in oceno poslušalca o produkciji besede. Rezultati niso pokazali nobenih statistično pomembnih razlik med obema načinoma nudenja terapije. Rezultati te študije podpirajo uporabo TLR v terapiji artikulacijskih motenj.

V pilotno študijo sta Houge in Geier (2009, v Grogan-Johnson idr., 2013) vključila 61 mladostnikov z motnjo branja. Terapije so potekale preko videokonference. Mladostniki so glede na rezultate standardiziranih testov branja pokazali statistično pomemben napredek.

Grogan-Johnson idr. (2010, v Grogan-Johnson idr., 2013) so ugotovili, da so osnovnošolski otroci z artikulacijskimi težavami pokazali podoben napredek pri TLR kot pri klasični terapiji. V nadaljnji študiji, ki so jo izvedli (Grogan-Johnson idr., 2011, v Grogan-Johnson idr., 2013), so primerjali rezultate 13 osnovnošolcev, ki so bili vključeni v terapijo preko računalnika in v živo. Oboji so pokazali pomemben napredek na področju izreke.

3.5 Telerehabilitacija motenj požiranja

Motnje požiranja so pogosto povezane z glasovnimi in govornimi motnjami ter motnjami dihanja. Vzrok je lahko organska sprememba ali funkcionalna motnja (motena senzibiliteta in/ali motorične sposobnosti). Med lokalne vzroke za motnje požiranja štejemo slabo zobovje, vnetje sluznice ustne votline in žrela zaradi obsevanja, tumorje, strukturne defekte ipd. Do motenj požiranja pa lahko pride tudi zaradi nevroloških vzrokov – bolezen možganske skorje in možganskega debla (npr. možganska kap, multipla skleroza, Parkinsonova bolezen, Alzheimerjeva bolezen, poškodbe glave), bolezni možganskih živcev, bolezni motorične ploščice, bolezni mišic (Hočevar-Boltežar, 2010).

Tveganje obolevanj za okužbami dihal in hospitalizacij zaradi motenj požiranja je veliko. Večji dostop do logopedskih storitev za starejše ljudi (ocenjevanje, pravočasno posredovanje) bo zmanjšal tveganje za dodatne zaplete, ki bi nastali kot posledica nevarnega požiranja (Gray idr., 2008, v Theodoros, 2014).

Logopedske obravnave (ocenjevanje in terapija oseb s komunikacijskimi motnjami in motnjami požiranja) vključujejo predvsem avdio-vizualne interakcije. Tako je uporaba TLR primerna za obravnavo tovrstnih motenj, saj je mogoče potrebne informacije za terapijo prenesti na daljavo. Zmožnost uporabe TLR v logopediji je zelo široka in je primeren način za obravnavo večine komunikacijskih motenj in motenj požiranja (Theodoros, 2014).

Raziskave so podprle uporabo TLR v terapiji motenj požiranja in obravnavi pacientov po laringektomiji. Čeprav je možno preko TLR pomagati osebam s komunikacijskimi motnjami, si morda težje predstavljamo, da na daljavo izvajamo terapijo z osebami z motnjo požiranja ali temi, ki so prestali operativne posege na glavi in vratu (laringektomirani). Vendarle pa več študij nasprotuje tem tradicionalnim pogledom na možnost uporabe TLR. Myers (2005, v Theodoros, 2012) poroča o uspešni uporabi videokonference za zagotavljanje rehabilitacije govora enemu pacientu po laringektomiji in psihosocialno podporo drugemu po kemoterapiji. Oba pacienta živita na podeželju. Poleg obravnav so preko videokonferenc potekala tudi izobraževanja za družino in manj izkušene strokovnjake, ki so delali s pacientom. V primeru tretjega pacienta je bila videokonferenca izvedena z namenom izobraževanja lokalne medicinske sestre in sorodnika o vstavljanju in odstranjevanju govorne proteze (Theodoros, 2012).

Raziskovalci so izvedli laboratorijsko študijo na daljavo z namenom ocene motorike govoril, požiranja in komunikacijskega stanja pacienta, ki je okreval po laringektomiji. Preko prilagojenega videokonferenčnega sistema je bilo v obravnavo vključenih 20 pacientov, ki so bili hkrati tudi obravnavani v živo. Rezultati so pokazali več kot 80 % ujemanje vseh spremenljivk v primerjavi obravnav v živo in na daljavo (Ward idr., 2007, v Theodoros, 2012).

Sharma idr. (2011, v Theodoros, 2012) so izvedli študijo z 10 simuliranimi bolniki z motnjo požiranja (od lažje do težke). Vsak »bolnik« je bil istočasno obravnavan na daljavo in v živo. Obravnave so potekale z uporabo kliničnega protokola za ocenjevanje požiranja, ki so ga prilagodili tako, da je ga bilo možno izvesti preko spleta oz. na daljavo. Ocena je zahtevala pomoč asistenta na bolnikovi strani. Rezultati so pokazali visoko do odlično ujemanje med obravnavami v živo in na daljavo (Theodoros, 2012).

Po vzoru opisane študije so Ward idr. (2011, v Theodoros, 2012) raziskovali veljavnosti obravnave na daljavo pri 40 pacientih z motnjo požiranja. Rezultati so pokazali visoko ujemanje med obravnavo v živo in na daljavo za ocenjevanje motorike govoril (83–100 %), preizkušanje hrane in tekočin (75–100 %), diagnostiko in priporočila (75–100 %).

Do sedaj je bil opisan le en videofluoroskopski pregled požiranja na daljavo oz. preko interneta. Perlman in Witthawaskul (2003, v Theodoros, 2012) sta s pomočjo računalnika, ki je vezan na fluoroskop, pošiljala video signale na drugi računalnik. Video signali so bili uspešno preneseni s 3 do 5-sekundnim zamikom.

3.6 Telerehabilitacija oseb z izgubo sluha

Obstaja več različnih definicij izgube sluha (v nadaljevanju uporabljamo pojma izguba in okvara sluha). Svetovna zdravstvena organizacija (ang. *World Health Organization)* v Mednarodni klasifikaciji okvar, prizadetosti in oviranosti ICD – 10 definira kot gluhe osebe tiste, ki imajo povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hertzov na nivoju 91 dB ali več. Zraven spada popolna izguba sluha in zelo težka izguba sluha (več kot 91 dB). Kot naglušne osebe definiramo tiste, ki imajo povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hertzov na nivoju od 26 do 90 dB. Sem uvrščamo težko izgubo sluha od 71 do 90 dB, zmerno težko izgubo sluha od 56 do 70 dB, zmerno okvaro sluha od 41 do 55 dB ter blago okvaro sluha od 26 do 40 dB (WHO, 2020).

Naglušni otroci so otroci z lažjo izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 26 do 40 dB), z zmerno izgubo sluha (od 41 do 60 dB) in s težko izgubo sluha (od 61 do 90 dB). Kot gluhi otroci so opredeljeni otroci z najtežjo izgubo sluha (od 91 do 110 dB) in otroci s popolno izgubo sluha (nad 110 dB) (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

Računalniki zagotavljajo vizualno okolje in tako postanejo privlačni za otroke z izgubo sluha. So izjemno koristni v učenju abstraktnih pojmov ali nalog, s katerimi se ni srečal v resničnem življenju. Naloge lahko prikažemo veliko preprosteje, hitreje in bolje, otrokovo zanimanje je večje zaradi številnih animacij in simulacij (Sarmasik idr., 2009, v Konjevod, 2019).

Devet študij (na odraslih in otrocih) je raziskovalo izvedljivost in učinkovitost izvajanja testiranja sluha ali diagnostiko preko TLR. Rezultati so pokazali zelo visoko ujemanje učinkovitosti med TLR in obravnavami v živo (Edwards, Stredler-Brown in Houston, 2012).

V sedmih študijah so primerjali uporabo avdioloških diagnostičnih postopkov v živo in preko TLR. Pri šestih raziskavah rezultati niso pokazali bistvenih razlik med krajem in načinom izvajanja testiranj sluha (Edwards, Stredler-Brown in Houston, 2012).

Swanepoel in Hall (2010, v Houston, Behl in Zeckzer Walters, 2020) sta po analizi strokovne literature TLR v avdiologiji ugotovila, da so presejalni testi, diagnostika in obravnava izvedljivi in zanesljivi za bolnike vseh starosti. Istega mnenja sta tudi Cohn in Cason (2012, v Houston,

Behl in Zeckzer Walters, 2015), ki potrjujeta, da se številne avdiološke storitve lahko nudijo na daljavo preko TLR.

Ferrari in Bernardez-Braga (2009, v Edwards, Stredler-Brown in Houston, 2012) sta preverjala zmožnost umeritve slušnega aparata na daljavo in v živo. Rezultati so pokazali klinično sprejemljivo variabilnost, rezultati pa so bili primerljivi v obeh pogojih testiranja

Teleavdiologija ali zagotavljanje storitev avdiološke diagnostike in obravnave preko TLR omogoča pravočasno nudenje tovrstnih storitev dojenčkom, ki le-te potrebujejo in iz različnih razlogov ne morejo na pregled v živo (npr. velika krajevna oddaljenost ipd.) (Edwards, Stredler-Brown in Houston, 2012).

4. Prednosti telerehabilitacije

Ena izmed največjih prednosti TLR je njena dostopnost. Klient se lahko na daljavo poveže s strokovnjakom, ki ga potrebuje glede na specifiko njenih težav. Potreben je le dostop do računalnika in internetna povezava, tako se lahko klient in terapevt povežeta v udobju klientovega doma, šole, pisarne ipd. Ta prednost omogoča klientom dostop do rehabilitacijskih storitev, ne da bi morali skrbeti za prevoz, vreme ali promet. Učinkovitost zagotavljanja storitev na daljavo se kaže v prihranku časa, saj terapija traja natanko npr. 45 minut, brez dodatnih časovnih izgub za potovanje, zastoje v prometu, vremenske razmere ipd. (Children's Health Fund, 2016, v Ben-Aharon, 2019).

Pozitivna plat TLR je zagotavljanje storitev v bolnikovem okolju, v katerem živi, dela, se igra (Grillo, 2019).

TLR omogoča povezovanje strokovnjaka s specifičnimi kliničnimi znanji in klienta, ne glede na to, kako oddaljena sta (npr. najstnik v Utahu lahko sodeluje s kvalificiranim terapevtom v Gruziji) (ASHA, 2019, v Ben-Aharon, 2019).

Digitalna narava tega terapevtskega procesa je še posebej privlačna za kliente vseh starosti. Večina mladih odraslih je zaradi narave in izpostavljenosti tehnologiji z njo dobro seznanjena, vendar tudi starejši uživajo v prenosni in interaktivni strukturi TLR (Ben-Aharon, 2019).

Na splošno TLR omogoča logopedu-surdopedagogu optimizacijo časa, intenzivnost in zaporedje obravnav, kontinuirano obravnavo in olajša lastno načrtovanje dela (Plantak Vukovac idr., 2015).

Z obravnavami na daljavo lahko tako boljše optimiziramo čas, intenzivnost in zaporedje intervencij, ki vodijo k boljši prevalenci različnih govorno-jezikovnih oziroma komunikacijskih motenj v logopediji (Theodoros, 2014).

5. Izzivi telerehabilitacije

TLR še je zmeraj dokaj nov model izvajanja logopedske terapije in obstaja še veliko vprašanj o tej metodi. Eden od ključnih izzivov je nadzor dejavnikov, kot so naključno vključevanje oseb v obravnavo v živo in na daljavo, ohranjanje ustrezne kakovosti videa tekom videokonferenc in zagotavljanje zanesljivosti (Grogan-Johnson idr., 2013).

Na sistem TLR delujejo številni dejavniki, saj ta poteka znotraj kompleksnega in dinamičnega okolja. Ovire, ki se sicer med državami razlikujejo, lahko razdelimo na strukturne,

ki so najbolj kritične in kompleksne, saj mednje uvrščamo tudi ovire pri uveljavljanju celotnega sistema TLR, kot so npr. pomanjkljivo sodelovanje vseh vpletenih v posameznih storitvah, problemi s financiranjem, pomanjkljivi poslovni modeli, standardi, strokovna usposabljanja, zakonodajne ovire za razvoj trga, pomanjkanje politične volje, iniciative, podpore, pomanjkljivi dokazi o učinkovitosti in stroškovnih prednostih storitev. Avtor slednje izpostavi kot izjemno pomembne, saj trdi, da storitve TLR splošno ne bodo sprejete, če ne bodo dokazano stroškovno ugodnejše kot klasične obravnave v živo. TLR storitve v logopediji in surdopedagogiki v Sloveniji niso sistematično in pravno formalno vključene v zdravstveni sistem, zato je onemogočena rutinska uporaba storitev na daljavo (izdajanje dovoljenj, akreditacija in registracija telemedicinskih storitev, povračila stroškov itd.). Tehnične ovire, kot so težave pri delovanju različnih naprav, ki temeljijo na IKT, dostopnost naprav in storitev ter njihova prijaznost do uporabnikov – zanesljivost opreme in kakovosti posnetka, so ključnega pomena, saj je v primeru nezanesljivosti in nezmogljivosti naprave lahko zdravljenje neuspešno, prav tako vsi posamezniki nimajo enakega dostopa do IKT, podpornih tehnologij in njihove uporabe. TLR se sooča tudi z etičnimi ovirami. Pravica do zasebnosti in varovanja osebnih podatkov sta ranljivejši, saj potekajo srečanja preko IKT in lahko hitreje pride do zlorabe podatkov, prav tako pa je v tem primeru težje določiti odgovornega – tj. celotna ustanova, zdravnik, informacijsko podjetje, ki ima v lasti določen program ipd. Nova vprašanja odgovornosti bi se morda odprla v primeru, da bi klient podpisal vnaprej pripravljeno soglasje, kjer bi soglašal, da je seznanjen s postopkom, tveganji in posledicami zdravljenja. Tretje osebe (npr. tehnično osebje) še dodatno ogrožajo pravico do zasebnosti klienta. Zaradi odsotnosti osebnega stika je tako lahko tudi zmanjšano zaupanje v zdravnika (logopeda) in samo zdravljenje. Ovire so tudi psihološke in pravne, saj nimajo vsi enakega sprejemanja do obravnav na daljavo (sodelovanje, skrb za dokumentacijo ipd.) (Primožič, 2011).

Burger in Rudel (2013) ugotavljata, da strokovnjake pri načrtovanju rehabilitacije pacienta v domačem okolju pred izziv postavlja predvsem prostorska oddaljenost ponudnika in uporabnika TLR storitve. Soočajo se z organizacijskimi, logističnimi in tehničnimi zahtevami, saj izvajalec in uporabnik storitev nista na enem mestu, med njima je krajevna razdalja, ki jo premagujeta s pomočjo IKT (širokopasovni dostop, spletna povezava, elektronska izmenjava informacij). Za vsakega pacienta je treba individualno načrtovati rehabilitacijski program, ki mora biti v skladu s potrebami pacienta in možnostmi za izvedbo.

Tudi raziskovalci na kliniki Mayo (Mashima in Doarn, 2008) v študiji navajajo izzive, s katerimi se soočajo logopedi-surdopedagogi pri prvih izkušnjah z nudenjem storitev na daljavo. Na področju diagnostike in ocenjevanja navajajo nezmožnost ocene mišične moči in mišično skeletne napetosti ter nezmožnost fizičnega manipuliranja govornih struktur, kar lahko privede do pomanjkljivih informacij pri bolnikih z motorično govorno motnjo. Na področju diagnostike in anamneze izpostavljajo, da je pri bolnikih s psihološkimi govornimi motnjami zelo težko pridobivanje podatkov o njihovi zgodovini. Na področju terapije pa se pri bolnikih s pomembnim jezikovnim ali kognitivnim zaostankom lahko pojavijo težave z razumevanjem interaktivnega procesa preko tehnologije, npr. monitorja.

6. Razvoj telerehabilitacije v prihodnosti

S povečevanjem števila študij, ki podpirajo načela nevroplastičnosti, se bodo logopedi-surdopedagogi morali soočiti z izzivi in spremeniti sedanje pristope tako, da bodo v skladu z napredkom nevroznanosti in tehnologije, tj. bolj kot kaj počnemo, bo prihajalo v ospredje, kako to počnemo. Storitve na kontinuumu oskrbe otrok in odraslih s kroničnimi komunikacijskimi motnjami bodo zahtevale novosti in raznolikost, da bodo učinkovite in trajne. Zato bo treba

uvajati nove načine izvajanja terapevtskih metod, ki bodo spodbujali nevroplastičnost, optimizacijo rehabilitacije in razvojnega procesa ter bodo stroškovno učinkoviti (Theodoros, 2012).

Za mnoge logopede-surdopedagoge je interakcija v živo, t. i. »zlati standard« oskrbe, ki je ni mogoče nadomestiti. Povečanja dokazov, ki potrjujejo uspešnost TLR, ni možno spregledati. Pomembno je, da terapevti razmislijo o zmožnostih bolnikov, da se vključijo v nove protokole in tehnologijo. Pojavlja se pomislek terapevtov o zmožnosti uporabe tehnologije s strani bolnikov. Glede na raziskave se je izkazalo, da so bolniki zelo zainteresirani za nove metode dela, ki temeljijo na dokazih. Prav gotovo bodo morali logopedi-surdopedagogi v prihodnjih letih biti pogumni in vztrajni pri uvajanju sprememb v terapijo. V veliko pomoč jim bodo raziskave, ki govorijo v prid TLR. Pomembno je tudi, da se že bodoči logopedi-surdopedagogi med študijem seznanijo s tovrstnimi spoznanji in zgodaj začnejo uvajati IKT v terapijo. Še vedno obstajajo izzivi, kot so povrnitev stroškov TLR, dostopnost tehnologije, povezljivost na določenih območjih (Theodoros, 2012).

Cilj v prihodnosti je uvesti TLR v storitve zdravstvenega sistema. Z razvojem tehnologije se nenehno izboljšujejo tudi programske opreme, ki zagotavljajo vedno večjo varnost osebnih podatkov. Dodatne raziskave so še potrebne, da bi definirali strokovne standarde in določili klinične protokole s tehnološkimi specifikacijami (npr. kompresija, ločljivost in kakovost prenosa slike in videa), da bi zagotovili kakovost diagnostičnih in terapevtskih procesov ter ciljev. Z vzpostavitvijo smernic in standardov lahko pripomoremo k nadaljnjemu raziskovanju (Mashima in Doarn, 2008).

Z naraščajočimi dokazi, ki podpirajo veljavnost TLR, in z naglim razvojem tehnologije ter povezljivosti bo ta način rehabilitacije verjetno v prihodnosti postal del običajne prakse. Zmožnost uporabe spleta in drugih aplikacij za spodbujanje komunikacije, nudenje nadomestne/dopolnilne komunikacije bo lahko močno spremenila klasičen način dela logopedov-surdopedagogov. Uporaba IKT bo spremenila dejavnosti, ki temeljijo na svinčniku in papirju ter jih preoblikovala v bolj fleksibilne možnosti. Integracija tehnologije v terapijo je neizogibna (Theodoros, 2012).

7. Zaključek

Cilj prispevka je bil predstaviti različne vidike uporabe TLR na področju logopedije in surdopedagogike. Ker je v Sloveniji malo raziskav na temo TLR na področju logopedije in surdopedagogike želimo v času, ki nas je zaradi epidemije Covid-19, pahnil v uporabo različnih tehnologij in dela na daljavo, osvetliti to področje in spodbuditi stroko k nadaljnjemu raziskovanju. Smiselno bi bilo podrobneje preučiti razloge za (ne)uporabo TLR in IKT v terapiji govorno-jezikovnih motenj. Tako v Sloveniji kot tudi po svetu bi morali natančneje opredeliti celoten sistem nudenja TLR storitev.

Z naraščajočimi raziskavami, ki govorijo v prid uporabe TLR v (re)habilitaciji govorno-jezikovnih motenj, bi morali podrobneje preučiti možnosti njene uporabe in jo, če ne že v celoti, vsaj delno vnašati v terapijo govorno-jezikovnih motenj. Kot smo ugotovili z pregledom literature, ima TLR številne prednosti, vendar se hkrati sooča tudi z izzivi, na katere moramo biti še posebej pozorni pri vzpostavljanju TLR sistema. Glede na neurejenost področja pridobivanja licence za delo na daljavo, bi se najprej morali dotakniti tega področja. Prav tako je velika potreba po organizaciji izobraževanj in vzpostavljanju smernic za učinkovito, uspešno in nenazadnje kakovostno TLR na področju logopedije in surdopedagogike. Zgolj dobra

seznanjenost strokovnih delavcev in staršev o TLR lahko pomembno pripomore k povečani uporabi in širjenju.

TLR se je izkazala kot pozitivna v času epidemije covid-19, kjer smo se morali hitro in učinkovito spopasti s težavami zaradi nezmožnosti izvajanja (re)habilitacije v živo. Prav gotovo so se mnogi strokovni delavci znašli pred dilemo, kako se sploh lotiti dela na daljavo. Situacija nas je prisilila k dopolnitvi tehniškega znanja za izvajanje TLR, ki se bo v prihodnosti v določenih primerih obdržala tudi v primeru možnosti srečanja v živo.

8. Literatura

ASHA (American Speech-Language-Hearing Association). (2019). *Telepractice.* https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589934956&section=Overview

American Speech-Language-Hearing Association (18. 03. 2020). *5 Steps to Get Started in Telepractice.* https://leader.pubs.asha.org/do/10.1044/5-few-steps-to-get-started-in-telepractice/full/

American Speech-Language-Hearing Association (03. 05. 2020). *ASHA COVID-19 Survey Results.* https://www.asha.org/siteassets/uploadedfiles/COVID-19-Tracker-Survey-May-2020.pdf

Ben-Aharon, A. (15. 08. 2019). *A Practical Guide to Establishing an Online Speech Therapy Private Practice.* https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/2019_PERS-SIG18-2018-0022

Bernie, E. (2019). *Critical Review: What is the efficacy of a telepractice service delivery model when compared to traditional on-site therapy for school-aged children receiving speech sound intervention (SSI)?* https://www.semanticscholar.org/paper/Critical-Review%3A-What-is-the-efficacy-of-a-service-Bernie/b49f41daaef0e31d7af240dff83254c0c29adcad

Burger, H., Goljar, N. in Rudel, D. (2015). Telerehabilitacija – možnost rehabilitacije na primarni ravni. *Rehabilitacija*, 14, 11–16. https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-J6C7JJ2O/ae15ca80-4c55-4205-873b-71cfeb2782de/PDF

Burger, H in Rudel, D. (2013). Telerehabilitacija v celostni rehabilitaciji pacientov. *Rehabilitacija,* 12, 104–111. http://ibmi.mf.uni-lj.si/rehabilitacija/vsebina/Rehabilitacija_2013_S1_p104-111.pdf

Cherney, L. R. in van Vuuren, S. (2012). Telerehabilitation, Virtual Therapist, and Acquired Neurologic Speech and Language Disorders. *Semin Speech Lang*, 33, 243–257. http://europepmc.org/articles/PMC3691350

Coufal, K., Perham, D., Jakubowitz M., Howell, C., in Reyes J. (2018). Comparin Traditional Service Delivery and Telepractice for Speech Sound Production Using a Functional Outcome Measure. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27, 82–90. http://eds.b.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=972c090d-3297-46de-a7a2-a06ab983b0cd%40sessionmgr103

Edwards, M., Stredler-Brown, A. in Houston, K. T. (2012). Expanding Use of Telepractice in Speech-Language Pathology and Audiology. *The Volta review*, 112(3), 227–242. https://www.agbell.org/Portals/26/VoltaReview/112-3.pdf

Grillo (08. 02. 2019). *Voice telepractice.* https://asha.figshare.com/articles/Voice_telepractice_Grillo_2019_/7645286

Grogan-Johnson, S., Schmidt A. M., Schenker, J., Alvares, R., Rowan, L. E. in Taylor, J. (2013). A Comparison of Speech Sound Intervention Delivered by Telepractice and Side-by-side Service Delivery Models. *Communication Disorders Quarterly*, 34(4), 210–220.

Hočevar Boltežar, I. (2010). *Fiziologija in patologija glasu ter izbrana poglavja iz patologije govora.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Houston K. T., Behl D. in Zechzer Walters, K. (2015). Using Telepractice to Improve Outcomes for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing and Their Families. http://www.infanthearing.org/ehdi-ebook/2015_ebook/23-Chapter23UsingTelepractice2015.pdf

Jelenc, N., Bitenc, Č. in Marot, V. (2018). Težave na področju govorno-jezikovne komunikacije pri šolskih otrocih ter uporaba spletnih in mobilnih orodij. *Rehabilitacija,* 17(2), 35–43. https://ibmi.mf.uni-lj.si/rehabilitacija/vsebina/Rehabilitacija_2018_No2_p35-43.pdf

Keck, C. S. in Doarn, C. R. (2014). Telehealth technology applications in speech-language pathology. *Telemedicine and e-Health,* 20 (7), 653-659. http://doi.org/10.1089/tmj.2013.0295

Konjevod M. (2019). *Informacijsko-komunikacijske tehnologije u rehabilitaciji djece s oštećenjem sluha. [Diplomsko delo, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet]. Knjižnica Filozofskog fakulteta.* http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11404/1/Diplomski%20rad-Konjevod%20_2_.pdf

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015). N. Vovk-Ornik (ur.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf

Manning, D. (b. d.). *Best Practices in Teletherapy.* https://chatwithus.org/wp-content/uploads/2019/12/Best-Practices-in-Teletherapy-.pdf

Marot, V., Jelenc, N. in Korošec, B. (2018). Govorne motnje v otroštvu: razvrščanje govornih motenj pri slovenskih otrocih. *Rehabilitacija,* 7 (2), 50-58. http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-H5B7H8TT/895e14a9-cf5e-435d-add5-755f873cdaca/PDF

Mashima, P. A. in Doarn, C. R. (2008). Overview of Telehealth Activities in Speech-Langugae Pathology. *Telemedicine and e-HEALTH,* 14, 1101-1117. http://www.infanthearing.org/ti-guide/docs/Mashima_Doern_Review.pdf

Molini-Avejonas, D. R., Rondon-Melo, S., de la Higuera Amato, C. A., Samelli, A. G. (2015). A systematic review of the use of telehealth in speech, language and hearing sciences. *Journal of Telemedicine and Telecare,* 21, 367–376. http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1357633X15583215

Plantak Vukovac, D., Novosel-Herceg, T. in Orehovački, T. (2015). Users' Needs in Telehealth Speech-Language Pathology Services. *24th International Conference on Information Systems Development*, 1–12. https://bib.irb.hr/datoteka/767432.ISD2015_Users_needs_in_SLP_services_FINAL_corr.pdf

Primožič, Z. (2011). *Ovire za razvoj in uporabo podpornih tehnologij za starejše v Sloveniji. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede]. Dela FDV.* http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska_dela_2/pdfs/mb22_primozic-zala.pdf

Theodoros, D. (b. d.) Telepractice in speech-language pathology: a new era in service delivery. https://www.asha.org/Events/convention/handouts/2011/Theodoros/

Theodoros, D. (2012). A new era in speech-language pathology practice: Innovation and diversification. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 189–199. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22563895

Theodoros, D. (2014). Improving Access to Speech Pathology Services via Telehealth. https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj_3fTkoZnYAhWSKlAKHYNODm0QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.aph.gov.au%2FDocumentStore.ashx%3Fid%3D5188284d-97f9-43fd-ac7e-6703aee48152%26subId%3D205928&usg=AOvVaw2hs5HSM6otwdzXUUY4KFZl

Tucker, J. K. (2012). Perspectives of Speech-Language Pathologists on the Use of Telepractice in Schools: The Qualitative View. *International Journal of Telerehabilitation,* 4, 47–58. https://www.researchgate.net/publication/274671475_Perspectives_of_Speech-Language_Pathologists_on_the_Use_of_Telepractice_in_Schools_The_Qualitative_View

WHO (2020). https://www.who.int

Weidner, K. in Lowman, J. (2020). Telepractice for Adult Speech-Language Pathology Services: A Systematic Review. Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, 5, 326–338. https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2019_PERSP-19-00146

Žemva, N. (2009). Iskanje izgubljenega govora. *Rehabilitacija*, 8 (1), 67–70. https://ibmi.mf.uni-lj.si/rehabilitacija/vsebina/Rehabilitacija_2009_S1_p067-070.pdf

Kratka predstavitev avtoric

Doc. dr. Damjana Kogovšek je profesorica defektologije za osebe z motnjo sluha in govora. Kot docentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na Oddelku specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Anja Lukman je magistrica profesorica logopedije in surdopedagogike zaposlena v Osnovni šoli dr. Ljudevita Pivka, Ptuj.

As. dr. Jerneja Novšak Brce je profesorica defektologije, logopedinja in surdopedagoginja. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je zaposlena kot asistentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Dejavniki tveganja za nastanek čustvenih in vedenjskih težav in sociometrični status učenca s čustveno vedenjskimi težavami v razredu

Risk Factors for the Development of Emotional and Behavioural Problems and the Sociometric Status of a Student with Emotional and Behavioural Problems in the Classroom

Anja Valenčić Štembergar

Osnovna šola Jelšane
valen.anja@gmail.com

Povzetek

Osrednji namen raziskave je bil ugotoviti, kakšen je socialni položaj otroka s čustvenimi in vedenjskimi težavami[19] ter s čim se povezuje. Zanimalo nas je, ali družinski dejavniki ter osebnostne lastnosti otroka vplivajo na otrokov socialni položaj v skupini. V ta namen smo v teoretičnem delu obravnavali socialni položaj otroka v razredu in osebnostne lastnosti posameznih sociometričnih struktur. Podrobneje smo pregledali tudi vzroke za nastanek čustvenih in vedenjskih težav. Z raziskavo v empiričnem delu smo želeli ugotoviti, ali je socialni položaj otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami neugoden ter s čim se povezuje. V drugem razredu osnovne šole (v katerem je otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami) smo izvedli sociometrično preizkušnjo s pozitivnim in negativnim kriterijem. Na ta način smo identificirali socialni položaj otroka s ČVT v razredu. Razredno učiteljico in pedagoginjo smo intervjuvali z namenom, da dobimo podatke o otrokovih osebnostnih lastnostih in družini. Rezultati so pokazali na neugoden socialni položaj otroka s ČVT v razredu, saj med ostalimi učenci velja za zavrnjenega. Poleg tega sklepamo, da se otrokove osebnostne lastnosti in družinski dejavniki povezujejo z njegovim položajem v razredu.

Ključne besede: dejavniki socialnega položaja, otrok s ČVT, socialni položaj otroka s ČVT.

Abstract

The main purpose of our research was to find out what the social position of a child with emotional and behavioural problems is and what it is related to. We were interested in whether familial factors and personality traits of the child affect their social position in the group. For this purpose, we discussed the social position of the child in the classroom and the personality traits of individual sociometric structures in the theoretical part. We also examined the causes of emotional and behavioural problems in more detail research. Through empirical work, we wanted to determine whether the social position of a child with emotional and behavioural disorders is unfavourable and what it is associated with. We performed a sociometric test with positive and negative criteria in the second grade of a primary school (in which a child with emotional and behavioural problems is present). We identified the social position of the child with EBP in the classroom this way. We interviewed the class teacher and the pedagogue in order to obtain information about the personality traits and family of the child. The results showed an unfavourable social position of the child with EBP in the classroom, as they are considered rejected among other students. In addition, we conclude that the personality traits and familial factors of the child are related to their position in the classroom.
6

Key words: children with EBP, factors of social position, social position of a child with EBP.

[19] V nadaljevanju ČVT.

1. Uvod

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami težko navežejo stik z vrstniki, ker jim manjkajo osnovne socialne spretnosti za pridobivanje prijateljev (Lewis, 1986, v Kobolt 2011). Iz tega sklepamo, da otroci s ČVT v skupini zasedajo neugoden socialni položaj. Socialna nesprejetost otroka oziroma neugoden socialni položaj negativno vpliva na stopnjo storilnostne motivacije in raven aspiracije, kar se posledično povezuje z učno neuspešnostjo v šoli; zmanjšuje občutek čustvene varnosti in se povezuje s stopnjo otrokovega samovrednotenja; zmanjšuje otrokovo samopodobo ter neugodno vpliva na mnoga druga področja (Pečjak in Košir, 2002). Ob navedenem se nam zastavljata vprašanji, ali otrokov socialni položaj (sklepamo na zavrnjenost otroka) še dodatno slabi participacijo otroka s ČVT v socialnem okolju ter posledično tudi pridobivanje osnovnih socialnih spretnosti in ali že značilnosti otroka s ČVT nakazujejo na slabšo socialno sprejetost otroka v šoli in v odraslem življenju. Znano je namreč, da ima otrok s ČVT slabši učni uspeh, nižjo samopodobo, nižje usvojene socialne spretnosti in veščine kot normativni otroci. Ali socialni položaj še dodatno vpliva na neugodne karakteristike otroka? Predpostavljamo, da oba faktorja (značilnosti in socialni položaj otroka) so vplivata na socialni razvoj in neugodno participacijo otroka v življenju nasploh.

2. Osrednji del

2.1. Socialni položaj otroka v razredu

Psihosocialni položaj učenca v skupini se kaže kot stopnja socialne sprejetosti s strani sošolcev. Določen je s posameznikovo socialno kompetentnostjo, katere komponenta je tudi socialna sprejetost, ki vključuje prilagojeno vedenje in socialne spretnosti (Merrell, 1999, v Pečjak in Košir 2002). Otrokov socialni položaj v skupini določajo osebnostne in vedenjske značilnosti, družinski in šolski dejavniki. Ti določajo, ali bo otrok v skupini razvrščen med naslednje skupine otrok (Zupančič, Gril in Kavčič, 2001):

- priljubljene (so sociabilni, prijateljski in sodelovalni ter uspešnejše rešujejo socialne probleme in se učinkovito pogajajo z vrstniki),
- zavrnjene.

Zavrnjeni otroci kažejo višjo stopnjo agresivnosti, izražajo več umika in so manj sociabilni kot povprečni otroci (Newcomb idr., 1993, v Pečjak in Košir, 2002). Nekatere raziskave kažejo, da se višja stopnja agresivnosti kaže le pri zavrnjenih dečkih, deklice pa naj bi bile nagnjene k umiku in anksioznosti (Williams in Gilmour, 1994, v Pečjak in Košir, 2002). Zavrnjeni otroci imajo nižje kognitivne sposobnosti, izražajo višjo stopnjo anksioznosti in depresivnosti kot povprečni otroci (Newcomb idr., 1993, v Pečjak in Košir, 2002), imajo nižje rezultate na akademskem področju in pogosteje izpadejo iz izobraževalnega sistema (Ollenick idr., 1992, v Pečjak in Košir, 2002). Zavrnjen otrok se pogosteje odzove impulzivno (Frentz idr., 1991, v Pečjak in Košir, 2002), je bolj hiperaktiven, ima nižjo samopodobo na vseh področjih, je manj fizično privlačen, urejen in prijeten (Jackson in Bracken 1998, v Pečjak in Košir, 2002) kot otroci drugih sociometričnih skupin. Za zavrnjene otroke je tudi značilno, da so bolj čustveno labilni, odvisni od avtoritete, so bolj anksiozni, imajo nizko samopodobo in so v skupini pogosto prostorsko izolirani (Petillon 1978, v Pečjak in Košir, 2002).

- kontroverzni (uporabljajo agresivnost za doseganje svojega položaja v skupini),
- prezrti (izražajo kognitivno manj zrele načine in egocentričnost govora, so inhibirani in plahi).

2.1.1. Pomembnost proučevanja socialnega položaja otroka s ČVT

Normalno je, da si vsi želimo biti sprejeti in spoštovani, saj nam to vliva samospoštovanje, povečuje samozavest in ugodno vpliva na naše počutje ter na našo potrebo po sprejetosti in pripadnosti. Naše mnenje je, da otroci s ČVT to še posebej občutijo in potrebujejo. Zaradi svojih težav so že tako manj uspešni na različnih področjih življenja in bi jim neugoden socialni položaj lahko pot do normalnega poteka življenja še otežil. Slednje je treba raziskovati, saj so različni raziskovalci ugotovili, da neugoden socialni položaj (zavračanje in prezrtost) negativno vpliva na različna področja razvoja in dejavnosti.

Ugotavljajo, da je socialno nesprejet otrok v šoli pogosteje učno manj uspešen kot otroci drugih sociometričnih skupin (Petillon, 1978, v Pečjak in Košir, 2002). Težave v odnosih z drugimi otroki se negativno povezujejo s stopnjo storilnostne motivacije in ravnjo aspiracije, kar se posledično povezuje z učno neuspešnostjo v šoli. Tak otrok je med drugimi otroki nesprejet, kar zmanjšuje občutek čustvene varnosti in se povezuje s stopnjo otrokovega samovrednotenja. Poleg tega imajo tudi manj možnosti za sodelovanje z drugimi otroki, kar povzroči nerealistično zaznavanje socialnega okolja in tako vodi k nadaljnjim težavam v vedenju. Zavrnjen otrok ima manj možnosti za razvijanje empatije in posledično tudi manj možnosti, da se v odnosu do drugih otrok vede kot enakovredni partner. Prav tako ima manj možnosti za učenje reševanja konfliktov. Socialna sprejetost se povezuje tudi z otrokovo samopodobo, saj obstaja visoka pozitivna povezanost med samooceno priljubljenosti in samozaupanjem (prav tam).

Socialni položaj otroka napovedujejo različni dejavniki v otrokovem okolju, ki se med seboj prepletajo. Ravno tako ti dejavniki določajo otrokovo vedenje, ki pa je pomemben dejavnik otrokovega socialnega položaja. V nadaljevanju smo zato opisali dejavnike, ki se povezujejo z otrokovim vedenjem (s ČVT) in posredno določajo otrokov socialni položaj.

2.2. Dejavniki otrokovega socialnega položaja v povezavi z razlogi za ČVT otrok

2.2.1. Družinski dejavniki kot razlog za čustvene in vedenjske motnje

Družina in družinski dejavniki pomembno vplivajo tako na vedenje otroka kot tudi na otrokov socialni položaj v skupini. Najprej omenjamo stil vodenja oz. stil vzgoje kot dejavnik otrokovega vedenja. Starši uporabljajo različne stile vodenja. Med temi poznamo avtoritarno vodenje, ki je osnovano na podrejanju. Pri tem stilu vzgoje so zahteve odraslih vedno v ospredju, od otrok pa se pričakuje, da jih bodo izpolnjevali. Starši pri postavljanju zahtev ne upoštevajo otrokove starosti, zrelosti, sposobnosti, želja in posebnosti otroka. Otroci, ki se prepustijo temu vzgojnemu stilu, začnejo prevzemati vedno manj odgovornosti za svoje ravnanje, saj za vse poskrbijo in vse uredijo drugi. To vodenje otroka postane omejujoče, ker je v ospredju zadovoljevanje potreb odraslega. Otrok se bo že zgodaj začel upirati, začel bo uporabljati podoben stil vodenja (poskušal si bo podrediti druge), ali pa bo postal pretirano prilagodljiv. Poleg avtoritarnega poznamo tudi popustljivo vodenje otroka. Otroku je dopuščeno skoraj vse. Tudi, ko starši postavijo določeno mejo in zahtevo, jo otroci brez sankcij kršijo in jo spreminjajo skladno z njihovimi potrebami. Tak otrok potreb drugih ne bo pripravljen upoštevati, ampak bo omejen zgolj s svojimi. Posledica tega vzgojnega stila je lahko pretirana razvajenost, nesocialnost in celo antisocialnost (Lewin, Lippitton in Whiton, 1970, v Vec, 2011). Goldner-Vukov (1988, v Vec, 2011) omenja tudi kaotični stil vodenja, v katerem ni nobene stalnice, otrok nima prave orientacije, kaj lahko počne in česa ne. Nekaj, kar je v določenem trenutku dovoljeno, je lahko že v drugem strogo kaznovano. Posledica takega vzgojnega stila je, da otrok poskuša sam najti neko usmeritev in stalnost. Včasih na način, da

se zateka v bolezen; včasih z motečim ali disocialnim vedenjem ipd. Nekateri avtorji omenjajo tudi brezbrižni ali nevpleteni stil vodenja, za katerega je značilno, da starši ne znajo vzpostaviti čustvenega odnosa z otrokom. Otrok bo ob takem vodenju sam uravnaval svoje vedenje (ki je za ostale soudeležence moteče) (Vec, 2011). Poleg teh poznamo tudi demokratični stil vodenja, ki temeljni na dogovarjanju in ne podrejanju. Tudi ta stil vodenja lahko izzove moteče vedenje, zlasti v situacijah, ko otroci tega stila niso navajeni (prav tam). Poleg vzgojnega stila pa na otrokovo vedenje ter socialni položaj vpliva tudi stopnja starševske izobrazbe. Ta prispeva h kakovosti otrokovega fizičnega okolja v družini in k vključevanju otroka v spodbudne dejavnosti. To je povezano z otrokovim socialnim prilagajanjem, uspehom in spoznavnim razvojem. Študije kažejo (Yeung, Linver in Brooks-Gunn, 2002, Zupančič in Kavčič, 2007), da lahko mame z višjo stopnjo izobrazbe otrokom ponudijo bolj kakovostno fizično okolje, jih vključujejo v spodbudne dejavnosti in izkusijo manj čustvenega distresa kot mame z nižjo izobrazbo.[20]

2.2.2. Osebnostne značilnosti kot napovednik otrokovega socialnega položaja v skupini

Normalno je, da otrokove osebnostne značilnosti in temperament vplivajo na otrokov odnos z vrstniki ter posledično tudi na otrokov socialni položaj v skupini. Raziskovalci namreč ugotavljajo, da visoka raven negativnega čustvovanja in nizka raven vztrajanja pozornosti napovedujeta nizko socialno kompetentnost že pri mlajših otrocih (Belsky, idr., 2001). Otrok, ki je nagnjen k negativnemu čustvovanju, je manj priljubljen med otroki kot drugi vrstniki. Tak otrok se neugodno in močno odziva na dogodke, stvari in ljudi, ima nizko sposobnost samouravnavanja pozornosti ter omejene socialne spretnosti (Eisenberg idr., 1995). Nizka otrokova obvladljivost v zgodnjem otroštvu, negativno čustvovanje in nizka sposobnost uravnavanja pozornosti, čustev ter vedenja se specifično povezujejo s kasnejšimi težavami pozunanjenja (Rothbart in Bates, 1998; Eisenberg idr., 2000, v Zupančič in Kavčič, 2007).

Omenjene so lastnosti, ki se povezujejo s socialnim položajem otroka v skupini. V nadaljevanju smo analizirali osebnostne značilnosti otrok s ČVT.

V raziskavi Vahida in Harwooda (1998, v Kobolt, 2011) v katero so bili vključeni učenci, ki kažejo čustvene in vedenjske težave, so ugotovili, da so najpogosteje oblike vedenja, ki se pojavljajo pri njih:

- Odsotnost, raztresenost, brezdelje, nasprotovanje, iskanje pozornosti,
- Kaotičnost, otročjost, nerodnost, trma, strah pred testi, čezmerna kritičnost,
- Hiperaktivnost, nezrelost, anksioznost, zbijanje šal, težave s spominom, obsesivno vedenje,
- Nesramno vedenje, kratka koncentracija, govorne težave.

Drugi avtorji ugotavljajo, da je značilnost otrok, ki se neprilagojeno vedejo, njihova impulzivnost. Poleg tega sodobne raziskave duševnih funkcij pri otrocih ugotavljajo zvišan prag za vzburjenje (Olweus, 1987, v Tomori, 2000). Ti otroci so tudi bolj ekstravertirani, kar pomeni, da so mnogo bolj naravnani na akcijo in zunanja dogajanja, kot pa v svoj lastni notranji svet (Tomori, 2000).

[20] Krajnčan (2010) je v raziskavi, v katero so bili vključeni otroci, ki so uporabniki vzgojnih zavodov po Sloveniji ugotovil, da imajo otroci iz tega vzorca slabše socialno-ekonomsko družinsko ozadje (družine, nakopičene s težavami, slabe stanovanjske razmere, slabi dohodki). Zanimiv je tudi podatek o stopnji izobrazbe, saj večina staršev otrok iz vzorca nima dokončane osnovne šole ali ima končano poklicno srednjo šolo.

Z vidika psiholoških lastnosti imajo ti otroci zelo nezadovoljivo samopodobo in nizko raven samospoštovanja. Prav tako imajo veliko potrebo po sprejetosti v skupini vrstnikov. So tudi slabše socialno zreli, kar povzroči tudi nesposobnost prevzemanja odgovornosti za svoje vedenje (Tomori, 2000).

Ugotavljamo, da so značilnosti otrok s ČVZ (impulzivnost, agresivnost, nižje kognitivne sposobnosti, nižja samopodoba …) tudi značilnosti zavrnjenih otrok.

2.2.3. Šola in vrstniki

Šola je merilo uspešnosti. Svoj neuspeh otroci pripisujejo lastni nekompetentnosti. Z zmanjševanjem uspeha nastaja skupina otrok, ki čuti pomanjkanje zaupanja staršev ter nižje samozaupanje in zaupanje v druge. Ti otroci so tudi manj uspešni pri preživljanju prostega časa in ne kompenzirajo učinkov šolskega neuspeha (Krajnčar, 2010).

Poleg dejavnikov, ki so povezani s šolo, imajo v svetu negotovosti mladih veliko vlogo tudi vrstniki. Vrstniška kultura ponuja in utrjuje socialne ter kulturne povezave med mladimi. Otroci s ČVT so pogosto v konfliktu s šolo in vrstniki, imajo negativen odnos do šole ter so osamljeni in izolirani od prijateljev (prav tam).

Že zaradi teh lastnosti otrok s ČVT bi jih lahko ostali otroci in vrstniki zavračali, kar posledično še poslabša otrokovo vedenje v šoli ter neugodno vpliva na otrokovo osebnost. Prav zaradi tega se nam zdi pomembno, da učiteljica v rednih šolah uporablja metode, ki bi te otroke vključevale v skupino otrok.

3. Empirični del: Sociometrični položaj učenca v razredu

3.1. Namen in hipoteze

Osrednji namen raziskave je bil ugotoviti, kakšen je socialni položaj otroka s ČVT v razredu ter kaj so možni vzroki za ta položaj. Zanimalo nas je, ali družinski dejavniki in osebnostne lastnosti otroka vplivajo na otrokov socialni položaj v skupini.

Predvidevali smo, da bo otrok s ČVT v skupini zavrnjen s strani sošolcev, da otrok M6 kaže osebnostne značilnosti, ki so značilne za zavrnjene otroke, in da so družinski dejavniki otroka M6 neugodni, kar se povezuje z otrokovimi ČVT ter socialnim položajem.

3.1. Metoda

Vzorec

Raziskovanje je temeljilo na neslučajnostnem, namenskem vzorcu drugega razreda osnovne šole. V razredu je 16 učencev, med katerimi je 56,25% deklic ter 43,75% dečkov. V raziskavi smo se osredotočili na dečka s ČVT. V raziskavo smo vključili tudi njegovo razredno učiteljico ter pedagoginjo.

Pripomočki

Za zbiranje empiričnih podatkov smo uporabili kvantitativno tehniko sociometrične preizkušnje z dvodimenzionalnim sociometričnim klasifikacijskim sistemom ter kvalitativno tehniko strukturiranega intervjuja za učiteljico ter pedagoginjo.

S sociometrično preizkušnjo ugotavljamo socialno sprejetost posameznika v skupini, povezanost med posameznimi člani skupine in stopnjo povezanosti celotne skupine (Pečjak in Košir, 2002). Pri ugotavljanju smo uporabili pozitivni in negativni kriterij (dvodimenzionalni sociometrični klasifikacijski sistem) z namenom, da smo lahko otroka uvrstili v eno izmed petih skupin (priljubljen, zavrnjen, prezrt, kontroverzen ali povprečen) (Jackson in Bracken, 1998; Newcomb idr., 1993, v Pečjak in Košir, 2002).

Po opravljenih meritvah izdelamo sociogram skupine, s pomočjo katerega lahko identificiramo osamljene otroke, ki ne dobijo nobene vzajemne izbire (Pečaj in Košir, 2002).

Intervju za učiteljico in pedagoginjo je bil sestavljen iz dveh vprašanj, in sicer o osebnostnih lastnostih otroka (tudi konkreten primer, ki posamezno osebnostno lastnost opisuje) ter o otrokovi družini.

Postopek

Za izvedbo sociometrične preizkušnje smo vsem sošolcem otroka s ČVT postavili dva sklopa vprašanj, ki so se nanašala na konkretni vidik življenja v šoli (druženje). Vprašanja so zajemala pozitivni kriterij (naštej tri sošolce, s katerimi se najraje družiš) in negativni kriterij (s katerimi od sošolcev se najmanj rad družiš). Po meritvah smo naredili sociomatriko in za otroka M6 določili socialno preferenčnost ter socialni vpliv. Na podlagi tega smo ga razvrstili v sociometrično skupino. Socialne odnose v razredu smo predstavili tudi s pomočjo sociograma pozitivnih izbir z namenom, da bi lahko osnovali smernice za primernejšo priključitev otroka M6 v razred. S strukturiranim intervjujem smo pridobili podatke o otrokovih osebnostnih lastnostih in o otrokovi družini ter to povezali z otrokovim socialnim položajem v razredu.

3.2. Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate raziskave, ki smo jo opravili, da bi ugotovili, kakšen je socialni položaj otroka s ČVT v razredu in kateri so možni vzroki za ta položaj. Zanimalo nas je, ali družinski dejavniki in osebnostne lastnosti otroka vplivajo na otrokov socialni položaj v skupini.

Najprej smo na podlagi sociometrične preizkušnje izračunali in določili socialni položaj učencev v razredu.

Tabela 7: Sociometrični položaji otrok v skupini.

Socialni položaj otroka	**Oznaka otroka**
ZAVRNJENI	1. 8D
	2. 2M
	3. 6M
PRILJUBLJENI	1. 2D
	2. 5M
KONTROVERZNI	1. 3M
	2. 4D
POVPREČNI	1. 1D
	2. 3D
	3. 5D
	4. 6D
	5. 7D
	6. 9D
	7. 1M
	8. 4M
	9. 7M
Opombe: Deklice imajo zraven svoje zaporedne številke črko D in dečki M.	

Iz tabele je razvidno (Tabela 1), da je obravnavi deček s ČVT v skupini zavrnjen. Na podlagi sociomatrike pozitivnih izbir (Tabela 2) smo ugotovili, da niti eden od otrok ni izbral dečka M6 za skupno druženje. Poleg tega na podlagi sociomatrike negativnih izbir (Tabela 3) ugotavljamo, da je se z dečkom M6 ne mara družiti kar 13 otrok od 16. V osmih primerih so ga otroci uvrstili na prvo mesto, kar pomeni, da se z njim najbolj ne marajo družiti. Rezultati naše raziskave se ujemajo s ugotovitvijo Lewisa (1986, v Kobolt, 2011), da otroci s ČVT težko navežejo stike z vrstniki, ker jim manjkajo socialne spretnosti za pridobivanje prijateljev. S tem tudi sprejmemo našo prvo postavljeno hipotezo, da je obravnavani otrok M6 v razredu zavrnjen s strani sošolcev.

Tabela 8: Sociomatrika pozitivnih izbir.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Oznaka otroka		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
1	D1		3				1	2									
2	D2				2			3									
3	D3				1	2											
4	D4		1	3		2											
5	D5			1	3												2
6	D6	2	1							3							
7	D7	1	2														
8	D8	3				2				1							
9	D9	1	2												3		
10	M1												1	3	2		
11	M2						3								2		1
12	M3										1			2	3		

13	M4										3		2		1		
14	M5												2	1			3
15	M6												3	1	2		
16	M7					3						1			2		
Vsota izbir		4	5	2	3	3	3	2	0	2	2	1	4	4	7	0	3
Vsota vzajemnih izbir		2	2	2	3	2	1	2	0	0	2	1	3	3	3	0	3
Vzajemne izbire so označene z modro																	

Tabela 9: Sociomatrika negativnih izbir.

Oznaka otroka		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
1	D1								2							1	3
2	D2											3				1	2
3	D3								1		3					2	
4	D4								1			3				2	
5	D5								1				3			2	
6	D6				2							3				1	
7	D7				3				2							1	
8	D8												3	2		1	
9	D9								2			3				1	
10	M1								1			2				3	
11	M2															1	
12	M3				3				1								
13	M4					3			2								
14	M5								1							2	
15	M6						1		3								
16	M7				2				3							1	
Vsota izbir		0	0	1	3	1	1	0	12	0	1	9	3	2	0	13	2

Zaradi zavrnjenosti otroka M6 s strani sošolcev nas je zanimalo, ali se njegove osebnostne značilnosti povezujejo z njegovim socialnim položajem v razredu. Podatke o otrokovih osebnostnih lastnostih smo pridobili od razredne učiteljice otroka M6 ter pedagoginje, ki veliko sodeluje z njim. V nadaljevanju smo navedli opise osebnostnih lastnosti otroka M6 ter konkreten primer vedenja, ki sta nama jih posredovali razredna učiteljica in pedagoginja.

Učiteljica je otroka M6 opisala kot:

- nepotrpežljivega (npr. Ob malici ne more pričakati, da jo dobi.),
- uporniškega in prepirljivega/neobvladljiv (npr. Prepira se s sošolci zaradi nepomembnih stvari in ne odneha.),
- čustveno nestabilnega/občutljivost na besede drugih, se ne more nadzorovati (npr. Hitro se užali in ponori.),
- nesamozavestnega (npr. Za različne naloge se ne čuti kompetentnega.),
- težko razume stvari, je odvisen od pomoči …

Pedagoginja je otroka M6 opisala kot:

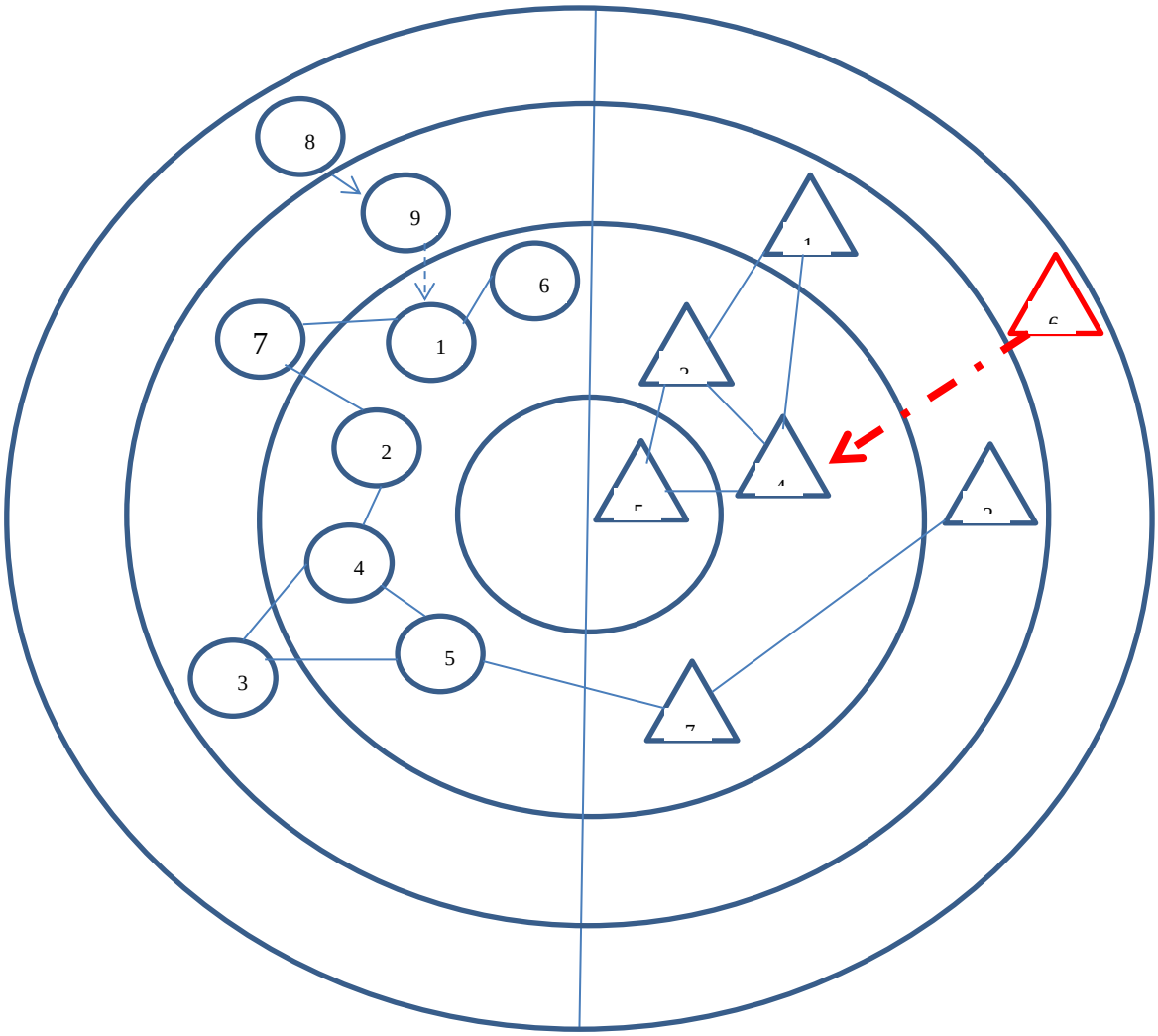
- nesamozavestnega (npr. Strah ga je novih izzivov in ob nalogah noče sodelovati.),
- impulzivnega in agresivnega (npr. Tepe ostale otroke brez razloga.),
- nasprotovalnega (npr. Nasprotuje stvarem brez razloga in vztraja pri tem.),
- otročjega (npr. Smeji se brez razloga in govori šale, ko to ni primerno, in se smeji zelo naglas, da moti druge.),
- glasnega (npr. Kriči in govori, ko to ni primerno, samo da privleče pozornost drugih.),
- ima slab učni uspeh in za tega je treba vložiti veliko truda, saj težko razume stvari in nima pomoči doma.

Učiteljica in pedagoginja sta otroka opisali z značilnostmi, ki so značilne za zavrnjene otroke in otroke s ČVT. Ugotavljajo, da zavrnjeni otroci kažejo višjo stopnjo agresivnosti, izražajo več umika in so manj sociabilni kot povprečni otroci, imajo nižje kognitivne sposobnosti, izražajo višjo stopnjo anksioznosti in depresivnosti kot povprečni otroci (Newcomb idr., 1993, v Pečjak in Košir, 2002). Zavrnjen otrok pogosteje reagira impulzivno (Frentz idr., 1991, v Pečjak in Košir, 2002) in ima nižjo samopodobo na vseh področjih (Jackson in Bracken, 1998; Pečjak in Košir, 2002). Navedeno je značilno tudi za otroka M6. S tem sprejmemo predpostavljeno hipotezo, da osebnostne lastnosti otroka M6 določajo njegov socialni položaj oziroma zavrnjenost v razredu. Poleg tega sta ga učiteljica in pedagoginja opisali z značilnostmi otrok s ČVT.

V nadaljevanju nas je zanimalo še, kakšno je otrokovo družinsko okolje. Pedagoginja in učiteljica sta odgovorili, da se družina bori s finančno stisko, saj sta oba starša proizvodna delavca in delata čez cel dan. Popoldne, ko sta starša v službi, je otrok s starejšo sestro. Oba starša imata zaključeno osnovno šolo. Poleg tega morata preživeti tri šolske otroke. V preteklosti je bil oče alkoholik, ampak se je baje ozdravil. V družini je bilo z očetove strani prisotno tudi fizično in psihično nasilje. Mama otroka je izredno popustljiva in otrokom ne zna pomagati. Velikokrat jim postavi nemogoče zahteve ter pri njih obupa. Stvari dela namesto otrok. Otrok M6 zato ne čuti nobene odgovornosti in v primeru, da pozabi domačo nalogo, reče, da ga je mama pozabila spomniti.

Navedeni opisi otrokovega družinskega okolja bi utegnili biti razlog za otrokove ČVT in posledično vzrok za otrokovo zavrnjenost v razredu. Dosedanje ugotovitve raziskave Krajnčana (2006), ki je je pokazala, da imajo otroci, ki so uporabniki vzgojnih zavodov po Sloveniji, slabše socialno-ekonomsko družinsko ozadje (družine, nakopičene s težavami, slabe stanovanjske razmere, slabi dohodki), bi lahko povezali z družinskim ozadjem otroka M6. Poleg tega imata starša otroka M6 zaključeno le osnovno šolo in posledično nizko plačo, zato otroku ne moreta ponuditi kakovostnega fizičnega okolja, saj ga v obšolske dejavnosti lahko vključita le v manjši meri. Podobno so pokazali tudi rezultati študije, (Yeung idr., 2002, v Zupančič in Kavčič 2007), da lahko mame z višjo stopnjo izobrazbe otrokom ponudijo kakovostnejše fizično okolje, jih vključujejo v spodbudne dejavnosti in izkusijo manj čustvenega distresa kot mame z nižjo izobrazbo. S tem sprejmemo zadnjo postavljeno hipotezo, da se družinski dejavniki otroka M6 povezujejo z otrokovimi ČVT in posledično s socialnim položajem otroka.

V nadaljevanju smo socialne odnose v razredu predstavili tudi grafično, s pomočjo sociograma pozitivnih izbir. Slednjega smo naredili z namenom analize socialnih odnosov in oblikovanja smernic za vključevanje otroka s ČVT (M6) v skupino.



Slika 40: Sociogram pozitivnih izbir

Iz sociograma je razvidno, da je otrok M6 kot svojo prvo izbiro otroka, s katerim se najraje druži, izbral otroka M4. Otroka M6 bi tako morala učiteljica aktivno vključevati k otrokom, ki tvorijo kvadrat (M5, M4, M3 in M2). Z načrtovanim vključevanjem otroka k tej strukturi bi učiteljica zagotovila otrokovo udeležbo v razredu ter zadovoljila otrokovo potrebo po pripadnosti in sprejetosti. Dečka M3 in M4 sta tudi edina otroka, ki nista izbrala otroka M6 pri vprašanju, s kom se najmanj rad družiš (Tabela 2). Priložnost in kontekst za vključevanje otroka k tej strukturi je torej zelo ugodna.

4. Zaključek

Z raziskavo smo prišli do pomembnih ugotovitev in tudi do potrditve ugotovitev nekaterih dosedanjih raziskav, ki so bila opravljene na področju otrok s ČVT. Ugotovili smo, da je otrok s ČVT v razredu med 16 otroki zavrnjen. Ob vprašanju pri pozitivnem kriteriju, ki smo ga postavili otrokom – s kom v razredu se najraje druži – ni niti eden od otrok izbral otroka s ČVT. Pri negativnem kriteriju (S kom v razredu se najmanj rad družiš?) pa je otroka s ČVT izbralo kar 13 otrok. Rezultat nas ni presenetil, saj že same značilnosti otrok s ČVT kažejo na neugoden socialni položaj v skupini oziroma v razredu.

Zanimalo nas je tudi, ali se otrokove osebnostne lastnosti in družinski dejavniki povezujejo z otrokovim neugodnim socialnim položajem. Sklepamo, da se, saj obravnavani otrok prihaja iz neugodnega družinskega okolja (nasilje, ekonomska stiska, 3 otroci, neprimeren vzgojni stil staršev) in tudi otrokove osebnostne značilnosti so tipične za zavrnjene otroke.

Ob izdelavi sociograma smo ugotovili, da je obravnavani otrok v razredu osamljen (nima nobenega prijatelja). Vprašanje, ki si ga postavljamo, je, ali razredna učiteljica naredi kaj, kar bi pomagalo otroku, da bi se normalno vključil med sošolce in tako izpolnjeval svojo potrebo po pripadnosti. Poleg tega je obravnavani otrok pri vprašanju, s kom se najraje druži, izbral otroka, ki ga ob vprašanju, s kom se najmanj rad druži, ni izbral. Učiteljica bi tako lahko otroka poskušala vključiti v to skupino.

Iz izkušenj lahko povemo, da je obravnavani otrok že na videz izključen iz skupine. Ob malici in kosilu je vedno sam ali v družbi pedagoginje. Nismo prepričani niti v strokovnost omenjene, saj z otrokom v precejšnji meri le rešuje domače naloge, mu pomaga pri učenju. Koliko postori za otrokovo participacijo med ostalimi otroki, pa postavljamo pod vprašaj.

5. Literatura

Belsky, J., L. Friedman, S. in Hsieh, K. (2001). Testing a Core Emotion-Regulation Prediction: Does Early Attentional Peristence Moderate the Effect of Infant Negative Emotionality on Later Development? *Child Development,* 72 (1), 123–133.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M. in Karbin, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitidual study. *Child development,* 72, 1112–1134.

Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika,* 15(2), 153 – 157.

Krajnčan, M. (2010). Otroci in mladostniki v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah in mladinskih domovih. V Krajnčan, M. in Miklavžin, P. (ur.), *Zdravje Mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami* (33-57). Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.

Pečjak, S. in Košir K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme.* Ljubljana: Filozofska fakulteta

Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletniškem prestopništvu. V Šelih, A. (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje* (89-113). Ljubljana: Bonex.

Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika, 15(2), 125 – 153.*

Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev.* Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). Socialno vedenje in sociometrični položaj predšolskih otrok. *Psihološka obzorja*, 10(2), 67–88.

Kratka predstavitev avtorja

Anja Valenčić Štembergar, rojena 20. 1. 1991, je po izobrazbi diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok ter magistrica profesorica inkluzivne pedagogike. Zaključuje doktorski študijski program Zgodnje učenje.

Trenutno je zaposlena kot svetovalna delavka na OSNOVNI ŠOLI JELŠANE. Del svoje kariere je preživela v ZGNL kot vzgojiteljica gluhih in naglušnih otrok.

Mnenje učiteljev o pomenu čustvene inteligence

Teachers' Opinion on the Importance of the Emotional Intelligence

Vesna Eržen

Šolski center Škofja Loka
vesna.erzen@scsl.si

Povzetek

Prispevek predstavlja koncept čustvene inteligence v okviru vzgojno izobraževalnega sistema. Opredeljena so različna področja čustvene inteligence, ki se odražajo kot različne spretnosti in veščine, kot so na primer empatija, samozavedanje, samoregulacija, samo motivacija in socialne veščine. Opisani so pozitivni učinki, ki jih prinaša osebnostna rast in posameznikov napredek na področju čustvene inteligence. Prispevek podaja nekatera izhodišča oziroma razmišljanja o smotrnosti poučevanja čustvene inteligentnosti v okviru vzgojno-izobraževalnih programov, predvsem v okviru osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. Ta izhodišča so podkrepljena s primeri dobrih praks iz tujine.
V okviru empiričnega dela prispevka so predstavljeni rezultati anketnega vprašalnika, ki je bil namenjen učiteljem. S pomočjo vprašalnika se preverja, kaj menijo učitelji o področju čustvene inteligentnosti in kako smotrna bi se jim zdela vpeljava poučevanja tega področja v redni šolski program. Prispevek podaja ugotovitve poznavanja področja čustvene inteligence s strani učiteljev in kako pogosto učitelji pri svojih učencih opažajo odzive, ki kažejo na čustveno inteligentnost. Poleg tega so podane ugotovitve o tem, kako pomembna se zdi učiteljem čustvena inteligenca pri opravljanju njihovega dela in ali učitelji menijo, da bi sami potrebovali več znanja in podpore s tega področja. Podani so tudi rezultati samoocene učiteljev o tem, kako pogosto za učitelje držijo posamezna načela, ki odražajo posameznikovo čustveno inteligenco.

Ključne besede: čustvena inteligenca v šoli, merjenje čustvene inteligence, mnenje učiteljev, pozitivni učinki čustvene inteligence, veščine čustvene inteligence.

Abstract

The paper presents the concept of emotional intelligence within the educational system. Different areas of emotional intelligence are defined, which are reflected as different skills and abilities, such as empathy, self-awareness, self-regulation, self-motivation and social skills. The positive effects of personal growth and individual progress in the field of emotional intelligence are described. The article gives some starting points or reflections on the expediency of teaching emotional intelligence in the framework of educational programs, especially in the framework of primary and secondary education. These starting points are supported by examples of good practice from abroad.
The empirical part of the paper presents the results of a questionnaire intended for teachers. The questionnaire is used to check what teachers think about the field of emotional intelligence and how appropriate it would be for them to introduce the teaching of this field into the regular school curriculum. The paper presents the findings of teachers' knowledge of the emotional intelligence and how often teachers notice responses in their students that indicate emotional intelligence. In addition, findings are made on how important emotional intelligence seems to teachers in performing their work and whether teachers feel that they themselves would need more knowledge in this area. The results of teachers' self-assessment of how often individual principles that reflect an emotional intelligence are held for teachers are also given.

Key words: emotional intelligence in school, emotional intelligence skills, measuring emotional intelligence, positive effects of emotional intelligence, teachers' opinion.

1. Uvod

Za uspeh in zadovoljstvo, bodisi na osebnem bodisi na poslovnem področju, je pomembna več kot le akademska nadarjenost (angl. Intelligence Quotient – IQ). Koncept inteligentnosti se je v drugi polovici prejšnjega stoletja postopoma razširjal; poleg prvotnih kategorij (matematičnih, logičnih, jezikovnih) so ji postopoma dodajali še nove kategorije, med katerimi je tudi kategorija čustvenih spretnosti in veščin.

Danes se vse bolj zavedamo dejstva, da pridobljeno znanje, šolske ocene in nazivi ne morejo v celoti predvideti, kako dobro bodo ljudje opravljali svoje delo in kako uspešni bodo v življenju. Živimo v času, ko dosežki na akademskem področju niso več edino merilo kariernega uspeha. Spretnosti na socialnem področju, zmožnost prilagajanja, želja po učenju, samozavedanje, samozavest, samo motiviranost, samokontrola, iskrenost, poštenost, empatija ipd. so veščine oziroma kvalitete, ki bistveno pripomorejo k zadovoljstvu, tako v poklicnem kot v zasebnem življenju. Naštete veščine spadajo v področje čustvene inteligence (angl. *Emotional Intelligence* – EI*).*

Učitelji pri svojem delu opažajo vedenja, ki kažejo na pomanjkanje veščin s področja EI. To se kaže v negativnih odzivih v zahtevnejših situacijah. V ovirah učenci pogosto vidijo grožnje namesto priložnosti. Opaziti je tudi nizko stopnjo samo motivacije, pa tudi naveličanost in nizko željo po učenju, usvajanju novega znanja. Izkazalo se je tudi, da imajo učenci precej težav z razmišljanjem o sebi (Lajmsner Paklec, 2020). Seveda učitelji opažajo tudi svetle plati in nasprotne vidike opisanega, a pogosto se zdi, da imajo mladi v sebi veliko več potenciala za osebnostni napredek in rast ter posledično boljše zadovoljstvo v šoli.

Rezultati raziskave (Bahat, 2019) kažejo, da imajo učitelji pri nas v Sloveniji dobro razvite veščine EI, ne glede na to ali se jih poslužujejo z zavedanjem ali pa jih pri svojem delu uporabljajo nezavedno. Dodatno pa je namen raziskave predstavljene v tem prispevku preveriti, kaj menijo učitelji o vpeljavi vsebin s področja EI v redni šolski program. Podane so ugotovitve o tem, koliko učitelji poznajo koncepte s področja EI, kako pogosto pri svojih učencih opažajo načela EI, ali menijo, da bi bilo potrebno več časa in pozornosti nameniti temu področju in ali ocenjujejo, da bi na tem področju potrebovali več znanja.

Prispevek je razdeljen na dva dela: prvi se nanaša na teoretična izhodišča in razmišljanja o področju EI, drugi del pa podaja rezultate anketnega vprašalnika in njihovo interpretacijo. V zaključnem delu prispevka pa je podanih nekaj smernic o možnostih nadgradnje in nadaljnjega strokovnega dela na tem področju.

2. Koncept čustvene inteligence

2.1 Razvoj koncepta čustvene inteligence

Besedno zvezo »čustvena inteligenca« je prvič uporabil Michael Beldoch leta 1964. Nato se je koncept znova pojavil leta 1966 v delu avtorja B. Leunerja z naslovom »Čustvena inteligentnost in emancipacija«.

Leta 1983 je Howard Gardner predstavil teorijo mnogoterih inteligentnosti. V svojem delu kritizira klasično pojmovanje inteligentnosti kot enovite sposobnosti, pri čemer izhaja iz domneve, da imamo ljudje več različnih inteligentnosti. Inteligentnost definira kot »sposobnost reševanja problemov ali ustvarjanja produktov, ki so pomembni v neki kulturi ali skupnosti«. Poleg logično-matematične, jezikovne, telesno-gibalne, glasbene in prostorske inteligentnosti opredeljuje tudi interpersonalno (medosebno) in intrapersonalno (znotraj osebno) inteligentnost. Interpersonalna inteligentnost se nanaša na razumevanje namere, motivacijo in želje drugih, medtem ko se intrapersonalna inteligentnost nanaša na razumevanje samega sebe. Obe vrsti inteligentnosti pa sta tesno povezani s konceptom EI.

Ameriška psihologa John Mayer in Peter Salovey (1993) sta v svojem delu predpostavila, da na inteligentno iznajdljivost v različnih življenjskih situacijah v večji meri vplivajo čustva kot le sistematično procesiranje podatkov. EI sta definirala kot vrsto socialne inteligentnosti, ki se nanaša na sposobnost zaznavanja lastnih čustev in čustev drugih, njihovo razumevanje in uporabo teh informacij za usmerjanje mišljenja in vedenjskih odzivov.

Do leta 1995 se je koncept EI pojavil še nekajkrat s strani različnih avtorjev, a največji razmah se je zgodil z delom Daniela Golmana (1995) z naslovom »*Čustvena inteligenca*«. Kljub veliki popularnosti omenjenega dela, so se s časoma pojavile določene kritike, ki se nanašajo predvsem na omejene možnosti znanstvenega pristopa k merjenju te vrste inteligentnosti.

Po letu 2000 se je pojavilo veliko avtorjev, ki opredeljujejo pojem EI. Splošno uveljavljena definicija pojmuje EI kot sposobnost prepoznavanja in jasnega identificiranja občutkov in čustev – tako svojih kot tujih. Je sposobnost razumevanja in sposobnost nadzorovanja in uporabe čustev za izražanje misli in izvajanje dejanj. Pri tem je pomembno, da vedenjski odzivi podpirajo osebnostno rast in ne škodujejo drugim ljudem. Čustvena pismenost zahteva povezavo med čustvi in razumom. Ne gre za nekaj prirojenega. Podobno, kot se naučimo brati, pisati in računati, se lahko naučimo tudi čustvene pismenosti. Čustvena pismenost ne pomeni le, da znamo poimenovati čustva, ki se pojavljajo, temveč tudi da se jih upamo občutiti in prepoznati, kaj nam razkrivajo, pri čemer smo osredotočeni, na situacije, ki ta čustva obujajo. Na ta način se lahko naučimo prepoznavati njihove skrite pomene. Pri EI gre za spretnost, ki se je moramo izučiti, če želimo dvigniti raven naše čustvene inteligentnosti, za kar pa sta potrebna čas in trud. Za vsako novo spretnost potrebujemo vajo in potrpljenje. (Wilks, 2009)

2.2 Merjenje čustvene inteligence

Ugotavljanje posameznikove EI je kompleksno. Gre za to, da ni nekega znanstveno potrjenega principa, ki bi omogočal eksakten in enovit pristop k merjenju EI, kot je to denimo pri ugotavljanju akademske nadarjenosti (npr. IQ testi). S tega vidika mnogi EI ne priznavajo enakovredno drugim vrstam nadarjenosti, ki jih psihologija kot veda obravnava. Ni jasnih in znanstveno potrjenih določil in smernic pri ugotavljanju oziroma merjenju in interpretiranju EI. EI ne moremo meriti enako kot merimo IQ, saj ni genetsko pogojena in se ne razvija le v zgodnjem otroštvu. V nasprotju s posameznikovo akademsko nadarjenostjo, ki se po najstniških letih skoraj ne spreminja, se spretnosti s področja EI razvijajo skozi vse življenje. Učimo se je predvsem iz vsakodnevnih izkušenj. Težje jo je realno izmeriti, saj je odvisna od mnogih dejavnikov, med katerimi je potrebno poleg izkušenj upoštevati tudi posameznikovo počutje in pogled na svet.

Kljub opisanemu obstajajo nekateri načini ugotavljanja EI. Eden izmed njih temelji na uporabi vprašalnikov, ki navajajo določene situacije in nekatere odzive na te situacije. Vprašani

izbira, kateri odzivi veljajo zanj. Ti odzivi kažejo na nivo EI pri posamezniku. Nekateri preprosti testi navajajo določene trditve, testirani pa izbira, v kolikšni meri te trditve veljajo zanj. Tovrstni način merjenja EI je uporabljen tudi v tem prispevku.

Avtorja Simmons (2000) govorita o merjenju EI na podlagi doseženih točk v kategorijah različnih dejavnikov, kot so: čustvena energija, čustvena napetost, optimizem, samospoštovanje, predanost delu, želja po spremembi in osebnostni rasti, pogum, strpnost, obzirnost, odločnost in samo uveljavitev. Visoka stopnja za razliko od nižje stopnje vrednosti teh dejavnikov pri posamezniku kaže na višjo stopnjo EI. (Longar, 2009)

Nekateri hitri testi, ki merijo čustveno pismenost, se izvajajo tako, da posameznik v treh minutah zapiše čim več besed, ki izražajo čustva. Pri tem se predpostavlja, da imajo čustveni inteligentni posamezniki bolj bogat besedni zaklad s področja čustvovanja. 30 ali več besed kaže na visok nivo EI, rezultat med 20 in 30 besed kaže na neko povprečje, manj kot 10 besed pa bi pomenilo nizek nivo EI. Tak pristop ne odraža enakovrednih rezultatov v različnih jezikovnih okoljih. V angleščini na primer obstaja veliko več izrazov za opis čustvenih stanj, kot jih poznamo v slovenščini.

2.3 Področja čustvene inteligentnosti

Wilksova (2009) po Golmanu povzema pet področij EI:

- **Prepoznavanje lastnih čustev (angl. Self-Awareness)**

To je sposobnost, da znamo prepoznati svoja čustva in jih ne zanikamo tudi, če so za nas neprijetna. Na primer, da si priznamo, če smo zavistni, tudi če to ni v skladu z lastno predstavo o sebi in nam je to neprijetno priznati. Drug tipičen primer je, da ne potlačimo svoje jeze, ker se le ta lahko najhitreje izrazi na fizični ravni (glavobol, povišan tlak …). Pomembno je tudi, da znamo prepoznati čim širšo paleto čustev, ki se v nas porajajo.

- **Obvladovanje čustev (angl. Self-Regulation)**

Gre za sposobnost obvladovanja čustev, potem ko smo sprejeli njihov obstoj (ko jih nismo zanikali). Gre za to, da se naučimo umiriti samega sebe, ko so zadeve naporne oziroma v zahtevnejših situacijah (subjektivno gledano). Na primer v primeru depresivnega počutja, se ne kaznujemo, temveč vemo, da je čas, da si namenimo skrbno pozornost (kopel, masaža, dobra knjiga, sprehod v naravi …), kar je potrebno, da občutimo, kako skrbimo zase in se cenimo.

- **Motiviranje samega sebe (angl. Self Motivation)**

Beseda motivacija (tudi beseda emocija) ima latinski koren – *movere,* kar pomeni premikati se. Čustva nas lahko bodisi motivirajo bodisi zavirajo. Vsaka pot k dosežku zahteva neke vrste odpovedi oziroma samoobvladovanja. To pomeni, da se moramo naučiti iti po poti, ki je prava, za doseganje nekih rezultatov, pogosto pa ta pot (vsaj v začetni fazi) ni hkrati tudi prijetna (zahteva določene odpovedi, da se naučimo svoje čustvene potrebe postaviti za nekaj časa na stranski tir). Zahteva začasen »izstop iz cone varnosti in udobja«. Da bi bili učinkoviti, se moramo naučiti, kako se motivirati in biti mentor samemu sebi.

- **Prepoznavanje čustev drugih oseb (angl. Empathy)**

Ko se naučimo prepoznavati in ravnati s svojimi lastnimi čustvi, lažje zaznavamo in se vživljamo v čustva drugih. To je pomembno, saj tako lahko čutimo z drugimi, sočustvujemo. Gre za empatijo. Nekateri se že rodijo z večjo sposobnostjo vživljanja v druge, vendar je to sposobnost mogoče tudi razvijati.

- **Sposobnost odnosov (socialne spretnosti, angl. Social Skills)**

Prepoznavanje čustev drugih nas vodi v njihovo razumevanje in razlago njihovih reakcij. To je zelo pomembno na različnih socialnih področjih (v družini, na delovnem mestu …). Omogoča nam, da druge motiviramo, jih učinkovito vodimo in delamo v uspešnih timih. Togotnost v medosebnih odnosih znamo nadomestiti s spontanostjo in sproščenostjo. Naučimo se sprejemati sebe in druge. To je zelo pomembno tudi za vzgojo in za povezanost v družini. Socialne spretnosti se kažejo v različnih življenjskih situacijah. Na primer, ko se zgodi, da se nekdo jezljivo vede in je oster z besedami. V takšnih primerih je pogost podoben odziv osebe (jeza, ostre besede ali drugi obrambni mehanizmi …), proti kateri so besede uperjene. Socialna spretnost pa se pokaže pri ljudeh, ki zmorejo v takšnih situacijah ostati mirni, ker se zavedajo, da jeza drugega ne govori o njih samih, pove pa lahko veliko o osebi, od katere prihaja. Ta spoznanja nas lahko čustveno razbremenijo in bistveno vplivajo na naša nadaljnja vedenja.

Wilksova (2009) v svojem delu »*Inteligentna čustva«* opisanim petim področjem dodaja še eno področje EI. Gre za **preoblikovanje čustev**, ki se nanaša na osebno preobrazbo, ki zmore spremeniti življenje, če razumemo svoja čustva. Avtorica navaja, da ima vsako čustvo tudi svoje nasprotno čustvo (lahko tudi več nasprotnih čustev). Na primer depresijo je možno preoblikovati v koristno jezo, obup v vedenjsko upanje, osamljenost v povezovanje z drugimi, zavist v odkrivanje lastnih potencialov. Na ta način si je možno izboljšati kakovost življenja.

2.4 Pozitivni učinki čustvene inteligentnosti

Koristi EI so precejšnje. Kažejo se tako v zasebni, kot tudi v javni sferi. Potrjujejo jih številne znanstvene raziskave. Navedemo lahko nekaj primerov. Čustveno inteligentni posamezniki:

- v stresnih situacijah ne reagirajo nagonsko in niso podvrženi impulzivnemu vedenju;
- so pri delodajalcih zelo zaželen kader, saj uspešneje vodijo sebe in druge hkrati pa so tudi boljši timski delavci;
- živijo bolj srečno in izpolnjeno življenje, saj niso neprestano obremenjeni z negativnimi mislimi, strahovi ipd, temveč znajo osmisliti in razvozlati sporočila, ki stojijo v ozadju;
- imajo boljše medosebne odnose;
- kažejo manj odstopanja od socialnih norm in manj socialno neželenega vedenja;
- imajo boljšo samopodobo;
- so bolje sprejeti pri drugih; smatrajo jih kot bolj prijetne, spretne v socialnih veščinah, empatične in sočutne;
- imajo boljše družinske in intimne odnose;
- dosegajo višje dosežke na akademskem in kariernem področju;
- imajo kvalitetnejše odnose na delovnem mestu in boljše sposobnosti pogajanja…

2.5 Čustvena inteligentnost v šoli

Podobno kot tehnik čuječnosti, o kateri se veliko piše in govori v zadnjem desetletju, se je tudi veščin s področja EI mogoče izučiti oziroma jih razvijati. Lahko se naučimo biti inteligentni glede naših čustev in to inteligentnost uporabiti v vsakdanjih situacijah.

Glede na pozitivne učinke, ki jih v življenje vsakega posameznika prinaša poznavanje in uporaba veščin EI, se postavlja vprašanje, zakaj se teh veščin in spretnosti ne bi učili že v šoli; podobno kot se učimo branja, pisanja, računanja … Gre za vprašanje smotrnosti vpeljave EI kot samostojnega predmeta v okvir rednega pouka znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov, predvsem v okviru osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja.

Vsekakor je družina tista primarna enota, v kateri se smatra, da se bo otrok naučil prvin EI. Vendar se je pri tem potrebno zavedati, da je razpon čustvene inteligentnosti pri starših, ki otroke vzgajajo, zelo velik. Hkrati se družine spopadajo z različnimi življenjskimi situacijami in dejavniki, ki lahko pri otroku bodisi spodbudijo razvoj EI ali jo zatrejo. Čustveni vzorci prehajajo tudi iz roda v rod. Nekatere družine spodbujajo izražanje čustev druge ne. Kot navaja Wilksova (2009) zelo pogosto otrokom na primer dovolimo izražati potrtost, jeze pa ne.

EI pri posamezniku se odraža v usvajanju številnih spretnosti in veščin, kot so na primer: pozitivni pristopi k reševanju konfliktov, pazljivo poslušanje, ko drugi govorijo, pozitivni samogovor, visoka stopnja samo motivacije, sočustvovanje, izražanje čustev na primeren (in nežaljiv) način, želja po učenju … Vse našteto so veščine, ki jih danes marsikatero uspešno podjetje (poleg strokovne usposobljenosti) visoko ceni in upošteva pri oblikovanju svojih kadrov. Ljudje, ki znajo dobro delati in sodelovati z drugimi, ki so vztrajni, samo motivirani in ustvarjalni imajo večje možnosti za zaposlitev v takšnih podjetjih. Vse več delodajalcev se namreč dobro zaveda koristi visokega nivoja EI pri svojih zaposlenih. Vendar mnogi delodajalci (tudi pri nas) poročajo, da je težko dobiti zaposlene, ki imajo dobro razvite te veščine. To je le še dodaten razlog, ki kaže na potrebo po tem, da bi bilo smotrno dati večji poudarek področju EI v okviru vzgojno-izobraževalnih ustanov. V tujini lahko zasledimo kar nekaj dobrih praks s tega področja.

Avtorici Jessica Alexander in Iben Sandahl (2014) v knjigi z naslovom *Danski način starševstva* (angl. *Danish Way of Parenting*) razlagata značilnosti vzgoje otrok na Danskem in navajata razloge za bolj izpolnjeno življenje, ki ga pripisujejo Dancem. Ravno ti veljajo za najsrečnejši narod na svetu. Na Danskem obstaja že v okviru predšolske vzgoje obvezen nacionalen program, ki se nanaša na vzgojo in učenje veščin in spretnosti EI. Otroke učijo prepoznavanja čustev, tako lastnih, kot tudi čustev drugih. V okviru šolstva se otroke od šestega do šestnajstega leta starosti sistematično uči empatije, reševanja problemov, samo-nadzora itd. Učenje veščin EI je pomemben del Danskega šolskega kurikuluma. Predmetu je namenja ena šolska ura na teden. Otroci se skozi vsa leta šolanja učijo čustvene pismenosti. Prav tako se tekom šolanja naučijo, da je smiselno tekmovati le s samim seboj, da cilj ni v preseganju drugih (v smislu biti boljši), ampak sprejeti odgovornost pomagati manj nadarjenim. V šoli se učijo komunikacijskih veščin, timskega dela ter mnogih drugih veščin EI.

V Ameriki so na nekaterih šolah poskusno izvajali program družbenega in čustvenega učenja (ang. Social and Emotional Learning Program – SEL). V program se je vključilo več sto šol. Spremljali so potek programa in analizirali rezultate, ki so pokazali:

- Več kot 50% študentov je izboljšalo svoj učni uspeh.
- Izključitev iz šol je upadla za 44 %.
- 63% učencev je izboljšalo svoje vedenje.

Rezultati številnih priznanih znanstvenih raziskav in meta analiz (Weissberg, Durlak, 2011) so pokazali podoben obseg pozitivnih učinkov izvajanja programa SEL. Program se izvaja na vedno večjem številu Ameriških šol. Izkazalo se je, da se učenje veščin EI pri mladih odraža v boljšem uspehu tako na akademskem področju, kot tudi na področju medosebnih odnosov. Vpliva na izboljšanje samopodobe in na splošno doživljanje večjega zadovoljstva.

Opisana primera bi morala spodbuditi k resnemu razmišljanju o vpeljavi (večjega obsega) vsebin s področja EI v vzgojno-izobraževalni sistem pri nas. Slediti tem smernicam in mladim (učencem in dijakom) ponuditi kvalitetno izobrazbo tudi na tem področju se zdi smiselno in potrebno. Trenutno v okviru učnega načrta pri nas ni predmeta, ki bi učence sistematično učil o veščinah EI, zato so učitelji, ki se zavedajo svojega vzgojnega vpliva in ki jim je mar, kako inteligentni so učenci glede svojih čustev, prepuščeni bolj ali manj sami sebi. Sami morajo najti načine, kako »med vrsticami« v okviru predmeta, ki ga poučujejo, učencem predajati tudi načela, ki bi okrepila njihovo poznavanje veščin EI.

3. Empirični del

3.1 Opredelitev problema raziskovanja

Učitelji različnih vzgojno-izobraževalnih ustanov, osnovnih in srednjih šol (poklicnih in gimnazij) so v okviru anketnega vprašalnika odgovarjali na naslednja raziskovalna vprašanja v zvezi z EI pri učiteljih in učencih:

1. Kje učitelj poučuje?
2. Kako dobro učitelji poznajo posamezna področja EI?
3. Kako pogosto učitelji opažajo načela EI pri svojih učencih?
4. Ali bi bilo potrebno po njihovem mnenju v šolah nameniti več časa in pozornosti poučevanju učencev o načelih EI?
5. Kako pomembno se učiteljem zdi poznavanje in uporaba veščin EI pri njihovem delu?
6. Se učiteljem zdi, da bi jim prav prišla dodatna znanja/ izobraževanja na področju EI?
7. Navedite še podatke o spolu in starosti.

3.2 Hipoteze

H1: Učitelji, ki so v celoti rešili anketo, poučujejo v osnovnih in srednjih šolah v približno enakem deležu.

H2: Učitelji večinoma poznajo področja EI.

H3: Učitelji pri svojem delu ne opažajo pogosto, da bi se učenci odzivali v skladu z načeli EI.

H4: Učitelji večinoma menijo, da bi bilo v šolah potrebno več pozornosti nameniti poučevanju učencev o načelih EI.

H5: Učiteljem se večinoma zdi pomembno, da pri svojem delu poznajo in uporabljajo veščine EI.

H6: Učitelji se večinoma strinjajo, da bi pri svojem delu potrebovali še dodatna znanja s področja EI.

H7: Učitelji se pogosto odzivajo v skladu z načeli EI.

H8: Med učitelji prevladujejo učiteljice v starostni kategoriji med 30 do 40 let.

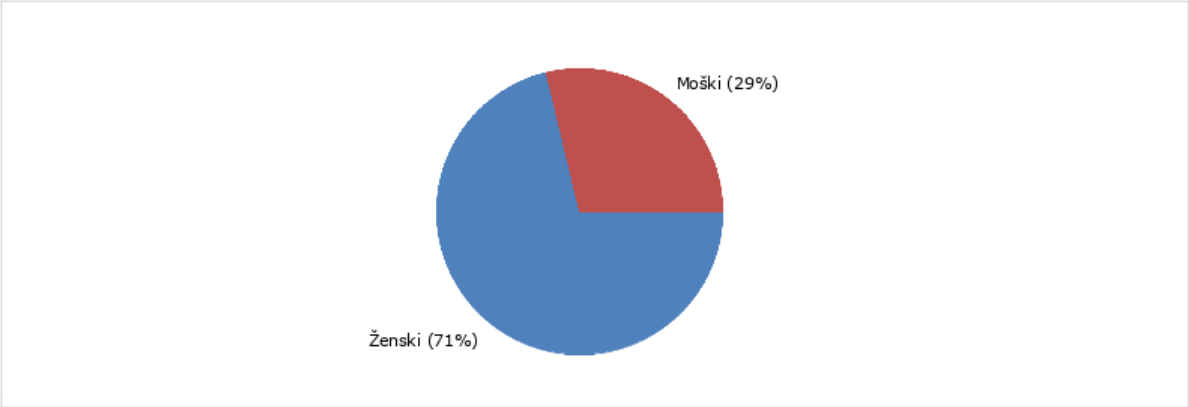
3.3 Metoda

Za preučevanje nekaterih vprašanj s področja EI je bila uporabljena deskriptivna oziroma opisna metoda, ki temelji na opazovanju drugih oziroma na ekstraspekciji.

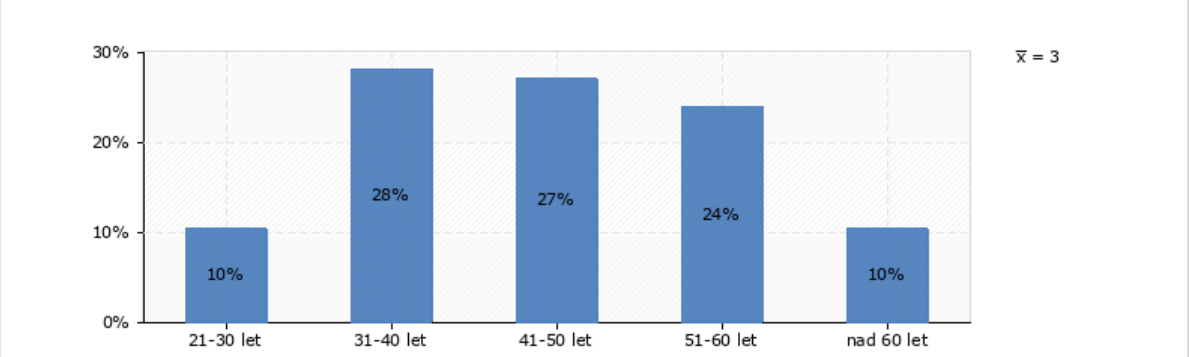
3.4 Vzorec

Cilj je bil v anketo vključiti učitelje vseh starostnih kategorij. V ta namen je bilo zasnovanih pet starostnih kategorij, in sicer: od 21 do 30 let, od 31 do 40 let, od 41 do 50 let, od 51 do 60 let in nad 60 let. Rezultati, ki so prikazani na sliki 1 in 2, potrjujejo postavljeno hipotezo, ki predvideva, da je večji delež anketiranih ženskega spola in da je anketo izpolnilo največ anketiranih v starostni kategoriji od 31 do 40 let.

Rezultati lahko kažejo bodisi na to, da je že po strukturi učiteljev prevladujejo ženske v tej starostni kategoriji, lahko pa bi tudi nakazovali, da je med ženskami in v tej starostni kategoriji največ zanimanja za področje EI in morda z njo povezane želje po osebnostni rasti.

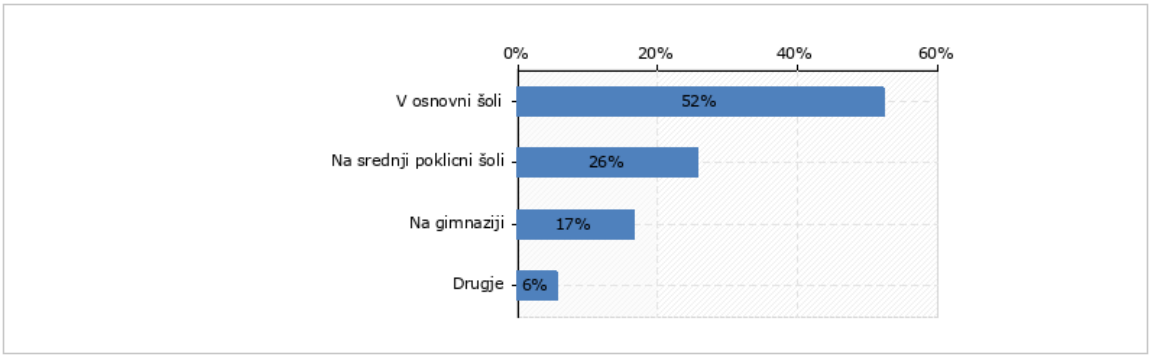


Slika 1: Spol anketiranih



Slika 2: Starost anketiranih

Na sliki 3 je graf, ki prikazuje, kje so anketirani zaposleni. Večina anketiranih je zaposlenih v osnovni šoli (52 %), 26% anketiranih je zaposlenih na srednji poklicni šoli, 17 % jih je zaposlenih na gimnaziji in 6% drugje. V vprašalniku je bila predvidna tudi možnost, da bi anketo lahko rešili tudi učitelji, ki ne poučujejo le na srednjih in osnovnih šolah, temveč drugje, v specifičnih ustanovah, npr. v pediatričnih bolnišnicah ipd.



Slika 3: Zaposlitev anketiranih učiteljev

3.5 Pripomoček in postopek zbiranja podatkov

Vprašalnik je bil strukturiran s pomočjo spletnega orodja za anketiranje, imenovanega 1ka, ki je priznano orodje za izvedbo metode kvantitativnega raziskovanja – spletno anketiranje. Računalniško podprto spletno anketiranje poteka tako, da respondenti izpolnjujejo anketo preko spletnega mesta, ki je posebej zasnovano za ta namen. Za zbiranje podatkov je bil uporabljen vprašalnik zaprtega tipa ter številčne ocenjevalne lestvice.

Raziskava je bila izvedena s pomočjo anonimnega spletnega vprašalnika in posredovana naključno izbranim ravnateljem srednjih poklicnih šol, gimnazij in osnovnih šol v Sloveniji. Cilj je bil zbrati vzorec, ki bi zajemal vsaj 100 v celoti rešenih vprašalnikov. Vprašanja so bila formulirana na osnovi zaprtega tipa, kar pomeni, da so anketirani učitelji izbirali med vnaprej podanimi možnimi odgovori. Anketo je rešilo skupno 110 učiteljev, pri čemer jih je 98 anketo rešilo v celoti, 12 pa jih je anketo izpolnilo delno. Po kliku na nagovor je 79 respondentov prekinilo reševanje ankete.

Spletne ankete je bila naslovljena kot »Čustvena inteligenca«. Naslov se je izpisal na zaslonu takoj po kliku na spletno povezavo, ki jo je dobil učitelj po elektronski pošti. Nagovor spletne ankete je bil zapisan takoj pod naslovom in se je glasil: »Anketa je namenjena učiteljem. Reševanje ankete vam bo vzelo manj kot 5 minut. Prosim, če s klikom na »Naslednja stran« pričnete z izpolnjevanjem kratke ankete.« Celotni vprašalnik je v prilogi.

Obdelava podatkov in njihov slikovni (grafični) prikaz je bil izveden s pomočjo spletnega orodja 1ka. Spletno orodje poleg kreiranja vprašalnikov v obliki spletnih anket omogoča tudi zbiranje in obdelavo pridobljenih podatkov. Podpira različne možnosti za lažjo interpretacijo pridobljenih rezultatov.

4. Rezultati in interpretacija

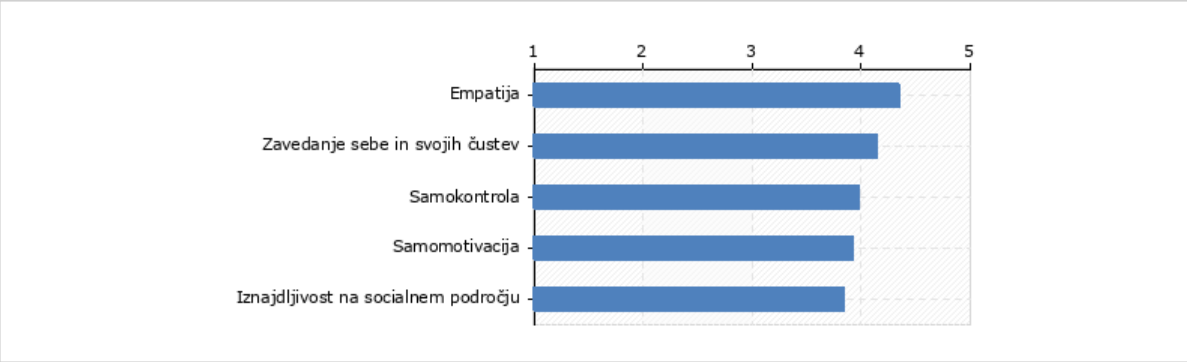
4.1 Področje zaposlitve učiteljev

Vprašanje je bilo zastavljeno z namenom ugotavljanja, ali se mnenja učiteljev glede smotrnosti poučevanja učencev o načelih EI razhajajo glede na to, kje učitelji poučujejo (na osnovni šoli, srednji poklicni šoli ali gimnaziji). Rezultati v zvezi s tem so prikazani in interpretirani v poglavju »*Mnenje učiteljev o poučevanju učencev o čustveni inteligentnosti*«.

4.2 Poznavanje načel čustvene inteligentnosti pri učiteljih

Naslednje anketno vprašanje se glasilo *»Ocenite, kako dobro poznate posamezna področja čustvene inteligence, pri čemer 1 pomeni nepoznavanje, 5 pa zelo dobro poznavanje področja.«* To vprašanje se je nanašalo na poznavanje posameznih področij EI. Kot je že bilo omenjeno v teoretičnem delu prispevka, je EI razdeljena na posamezna področja, in sicer: empatija, zavedanje lastnih čustev, samokontrola, samo motivacija in področje odnosov z drugimi.

Namen anketnega vprašanja je bil ugotoviti, kako anketirani sami ocenjujejo poznavanje posameznih področij. Rezultati so pokazali, da učitelji ocenjujejo, da dobro poznajo posamezna področja EI. Kot je razvidno iz grafa na sliki 4, najbolje poznajo področje empatije, sledi zavedanje lastnih čustev, samokontrola, samo motivacija, in kot zadnje področje odnosov z drugimi.



Slika 4: Samo-ocena učiteljev glede poznavanja posameznih področij čustvene inteligentnosti

Rezultati kažejo, da učitelji ocenjujejo, da zelo dobro poznajo posamezna področja EI. Vseeno je potrebna pri interpretaciji teh rezultatov določena mera distance. Vedeti, da na primer samo-motivacija pomeni, da znamo sami sebe motivirati, ni enako, kot poznati različne načine, kako sebe motivirati, da delujemo skladno s svojimi potenciali v različnih situacijah. Vsako od naštetih področij je precej široko; mogoče ga je poznati z vidika, da vemo, za kaj gre, ali z vidika visokega nivoja EI, pri čemer je med enim in drugim vidikom precejšnja razlika. Namen tega vprašanja ni bil le vpogled v to, kako dobro učitelji poznajo področja EI, temveč je bil tudi anketiranim podati informacijo o tem, katera so pravzaprav področja EI.

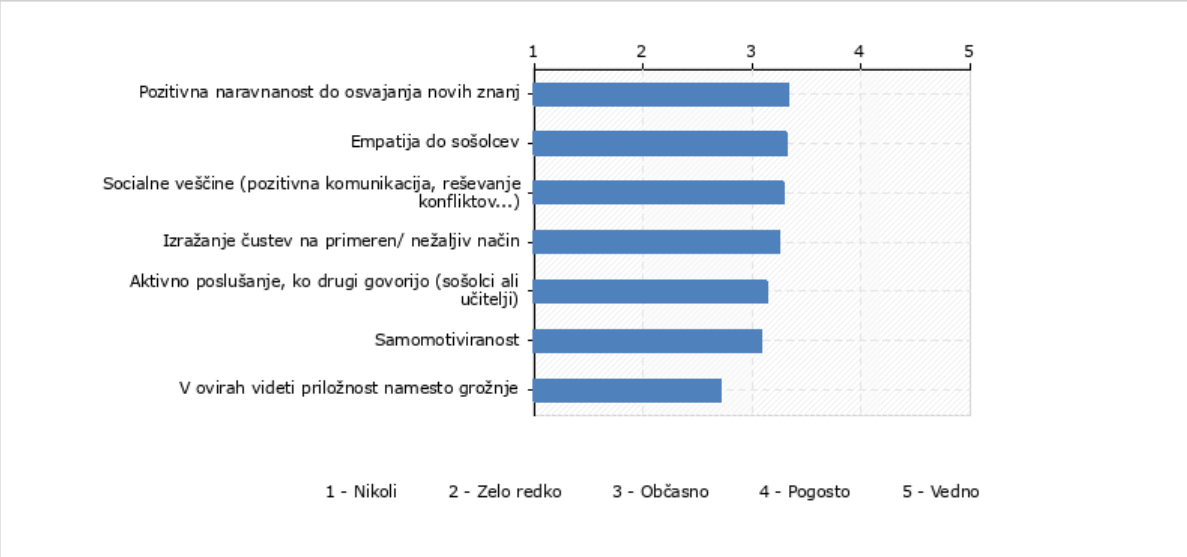
Kljub dobri samooceni učiteljev o poznavanju področij EI je med posameznimi področji najslabše ocenjena iznajdljivost na socialnem področju, kar bi lahko morda nakazovalo, da gre za področje, kjer bi učitelji potrebovali več podpore za napredek in rast.

4.3 Izražanje načel čustvene inteligentnosti pri učencih

Naslednje vprašanje se je glasilo: *»V nadaljevanju je naštetih nekaj načel čustvene inteligence. Ocenite, kako pogosto jih opažate pri svojih učencih.«* Rezultati so prikazani na sliki 5. Izbranih je bilo 8 načel ali vedenj, ki kažejo na višji nivo EI pri učencih. Z vidika pogostosti učitelji najpogosteje pri učencih opazijo pozitivno naravnanost do usvajanja novih znanj. Z majhno razliko pa po vrstnem redu sledijo naslednja opažanja učiteljev pri učencih in dijakih: empatija do sošolcev, socialne veščine (pozitivna komunikacija, reševanje konfliktov …), izražanje čustev na primeren in do drugih nežaljiv način, zmožnost aktivno prisluhniti

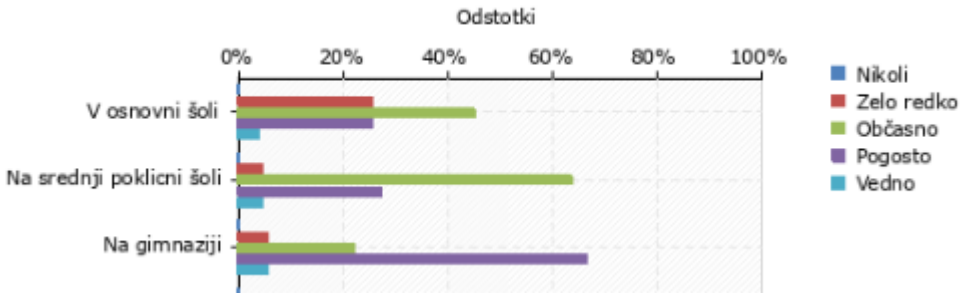
drugim (sošolcem in učiteljem), samo-motivacija ter v ovirah videti priložnost za rast in napredek, ne pa grožnje.

Rezultati kažejo na to, da omenjena vedenja učitelji pri učencih opažajo občasno. Vsekakor bi si želeli, da bi učitelji tovrstna vedenja pri učencih opažali bolj pogosto. Iz dobljenih rezultatov bi lahko tudi zaključili, da je na tem področju še nekaj potenciala za napredek pri učencih. Predvsem bi bilo učence potrebno opogumiti v situacijah, ko naletijo na različne ovire. Hipotezo, ki predvideva, da učitelji pri svojem delu ne opažajo pogosto, da bi se učenci odzivali v skladu z načeli EI, lahko potrdimo.

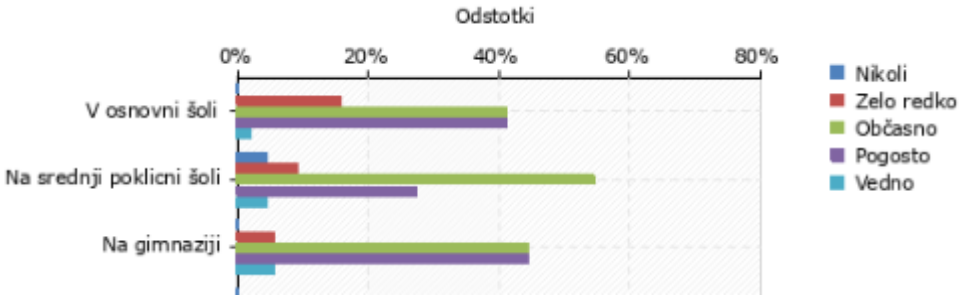


Slika 5: Ocena učiteljev o uporabi načel EI pri učencih

V nadaljevanju se je s pomočjo analize pridobljenih podatkov preverjalo, ali se glede veščin EI pri učencih kažejo razlike med učenci osnovne šole, srednje šole in gimnazije. Rezultati kažejo, da učitelji zaposleni na osnovnih šolah redkeje pri svojih učencih opažajo vse naštete veščine EI v primerjavi z učitelji zaposlenimi na srednjih poklicnih šolah in gimnazijah. Bolj izrazita razlika se kaže glede socialnih veščin, ki jih učitelji na gimnazijah pogosteje zaznavajo pri svojih učencih v primerjavi z učitelji zaposlenimi na srednjih poklicnih in osnovnih šolah (slika 6). Podobno se kaže glede izražanja čustev učencev na primeren, nežaljiv način (slika 7).



Slika 6: Kako učitelji ocenjujejo socialne veščine pri učencih

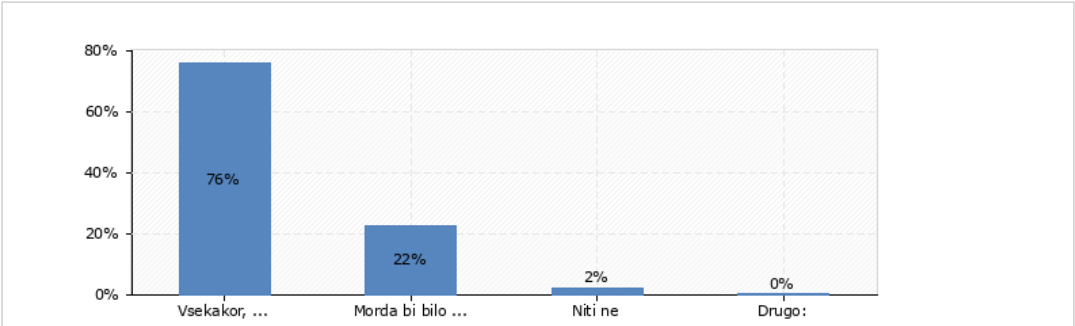


Slika 7: Pozitivna naravnanost učencev do osvajanja novih znanj po oceni učiteljev

V ovirah videti grožnjo in ne priložnosti lahko povezujemo tudi z vprašanjem samopodobe pri učencih. Če je le ta zgrajena občutku uspešnosti oziroma so njen temelj posameznikovi dosežki in uspehi, bo posameznikova samopodoba v mnogih življenjskih situacijah resno ogrožena. To bi lahko povezali z družbenim problemom. V naši družbi je uspeh zelo cenjen, kar je nezavedno vtkano tudi v vzgojo otrok. Na primer mnogi odrasli, ki niso zaključili visokošolske izobrazbe, doživljajo na tem področju občutke manjvrednosti. Kot, da bi bilo to pomembno merilo njihove osebnosti. Otroke pogosto pohvalimo za njihov uspeh (za dosežene rezultate) in jih kaznujemo (predvsem nezavedno) za neuspeh (na primer s tem, da jim odtegnemo ljubeč odnos oziroma potrditev njihove osebnosti). Nezavedno jim privzgajamo strah pred neuspehom. Da bi prepoznali te vzorce in jih spremenili, je potrebno veliko truda vložiti v samozavedanje in opazovanje lastnih odzivov. Šele potem je možno prepoznati negativne vzorce vzgoje in jih preobraziti. To pomeni videti in prepoznati trud, ki ga učenec vlaga v nek cilj in pogum, s katerim se loteva novih izzivov kot kvaliteto in zaželeno veščino. Strmeti je potrebno k temu, da se potrdi otrokovo osebnost ne pa dosežene šolske uspehe. Pomagati otrokom ozavestiti njihovo edinstvenost in potenciale, da bi znali na tem graditi svojo samopodobo. Ko denimo otrok ozavesti svoj pogum pri soočanju z novimi izzivi, bo ovire začel zaznavati v povsem drugi luči.

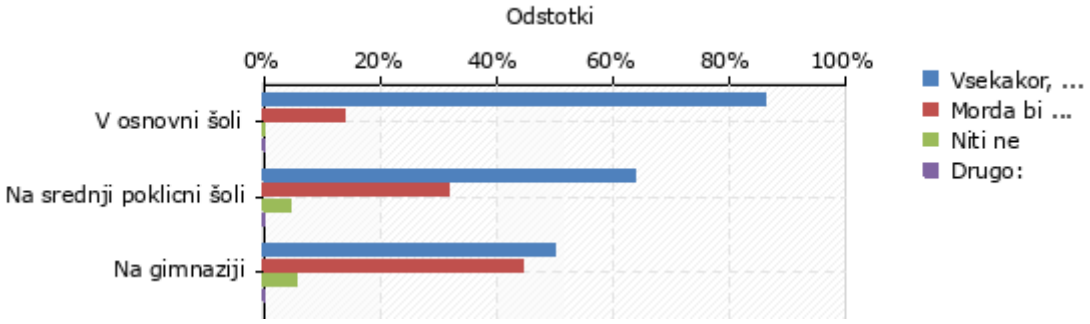
4.4 Mnenje učiteljev o poučevanju učencev o čustveni inteligentnosti

Naslednje vprašanje zaprtega tipa se je glasilo: »*Se vam zdi, da bi bilo treba v šolah nameniti več časa in pozornosti poučevanju učencev o načelih čustvene inteligence*?« Rezultati analize kažejo (slika 8), da več kot tri četrtine (76 %) vprašanih učiteljev meni, da bi bilo smiselno in potrebno v šolah nameniti več časa in pozornosti poučevanju učencev o načelih EI, 22 % jih meni, da bi bilo morda potrebno več časa nameniti temu, le 2 % vprašanih pa meni, da to niti ni potrebno. Rezultati tako potrjujejo hipotezo, ki predvideva, da večina učiteljev meni, da bi bilo v šolah potrebno več pozornosti nameniti poučevanju učencev o načelih EI.



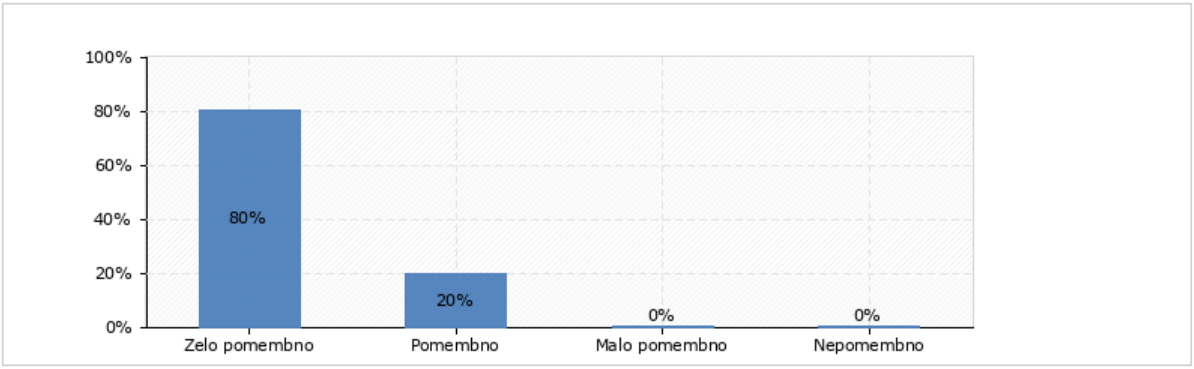
Slika 8: Mnenje učiteljev glede poučevanja EI v šolah

V zvezi s tem vprašanjem se je preverjalo tudi, ali se morda mnenja učiteljev razlikujejo glede na to, kje učitelji poučujejo (na osnovni šoli, srednji poklicni šoli ali gimnaziji). Rezultati kažejo, da znatno višji odstotek učiteljev (86 %), ki poučujejo na osnovni šoli v primerjavi s tistimi, ki poučujejo na srednjih poklicnih šolah in gimnazijah, meni, da bi bilo potrebno več časa in pozornosti nameniti poučevanju veščin EI. 64 % zaposlenih učiteljev na poklicnih šolah in 50 % zaposlenih na gimnazijah jih meni, da bi bilo to vsekakor potrebno. Nasprotno le 5 % zaposlenih na poklicnih šolah in 6 % zaposlenih na gimnazijah meni, da to niti ne bi bilo potrebno, medtem ko nihče od vprašanih učiteljev zaposlenih na osnovnih šolah ni izbral te možnosti odgovora. Rezultati so prikazani sliki 9.



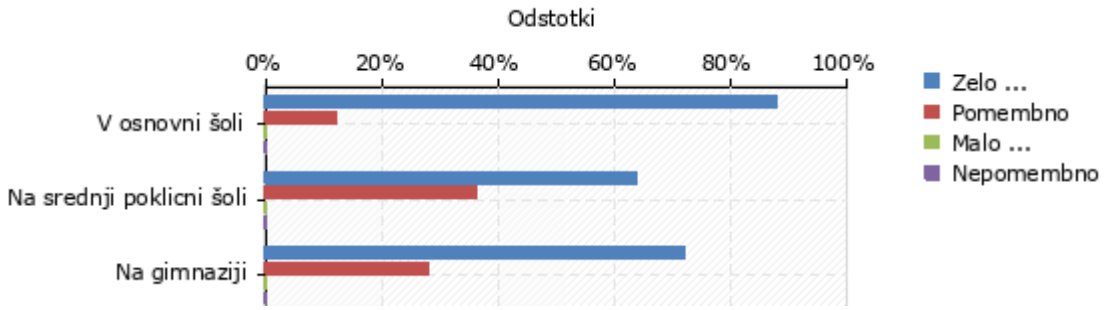
Slika 9: Mnenje učiteljev glede poučevanja EI v šolah v odvisnosti od zaposlitve

V nadaljevanju je sledilo vprašanje: »*Kako pomembno se vam zdi poznavanje in uporaba veščin čustvene inteligence pri vašem delu?*« Kot kaže graf na sliki 10, 80 % učiteljev meni, da zelo pomembno, 20 % jih meni, da je pomembno in nihče izmed vprašanih ni odgovoril, da se mu to ne zdi pomembno. Kot se za učitelje predvideva in je pričakovano rezultati potrjujejo hipotezo, ki predvideva, da se učiteljem zdi pomembno, da pri svojem delu poznajo in uporabljajo veščine EI.



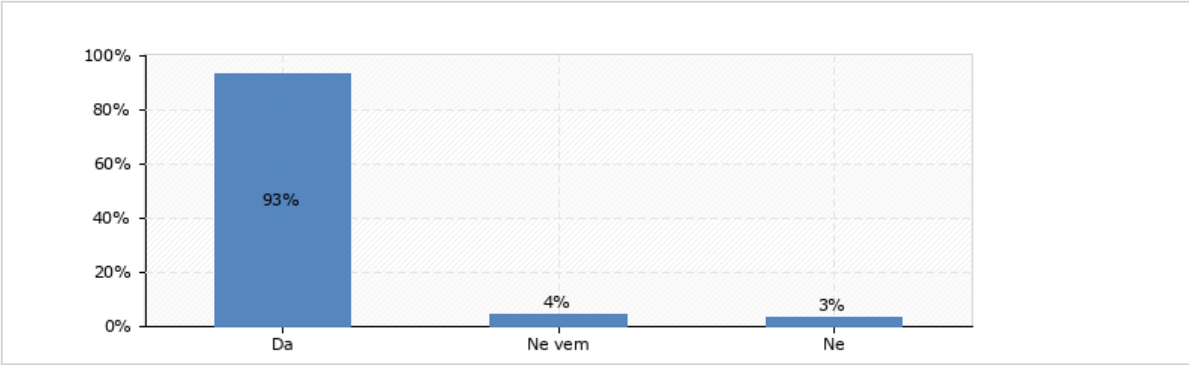
Slika 10: Mnenje učiteljev glede pomembnosti poznavanja in uporabe veščin EI

Slika 11 prikazuje mnenje učiteljev glede pomembnosti poznavanja in uporabe veščin EI pri njihovem delu v odvisnosti od tega, kje so zaposleni (v osnovni, na srednji šoli ali v gimnaziji). Podobno kot pri prejšnjem vprašanju so tudi pri tem vprašanju učitelji, ki poučujejo v osnovnih šolah, v višjem deležu (88 %), v primerjavi z učitelji, ki poučujejo na srednjih šolah (64 %) in gimnazijah (72 %), odgovorili, da se jim zdi to zelo pomembno.



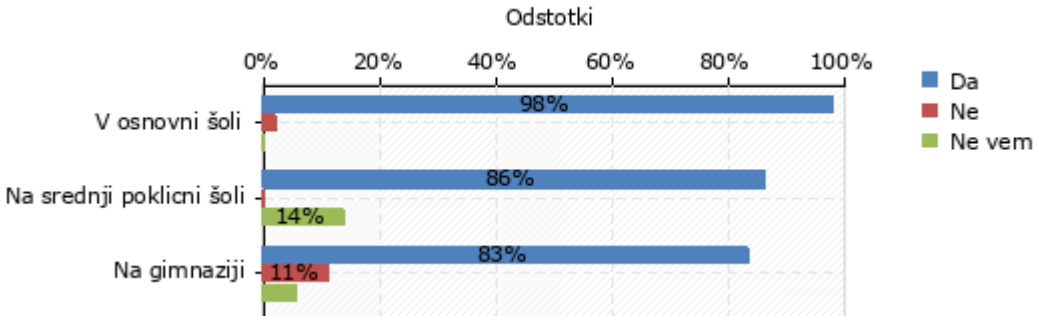
Slika 11: Mnenje učiteljev glede pomembnosti poznavanja in uporabe veščin EI pri njihovem delu v odvisnosti od zaposlitve

Na vprašanje »*Se vam zdi, da bi vam kot učitelju prav prišla dodatna znanja/ izobraževanja na področju čustvene inteligence*?« je 93% učiteljev odgovorilo pritrdilno, 4% učiteljev je izbralo možnost ne vem, le 3 % učiteljev pa meni, da dodatnih znanj s tega področja ne potrebujejo. Graf z rezultati je prikazan na sliki 12. Rezultati potrjujejo postavljeno hipotezo, ki predvideva, da se učitelji večinoma strinjajo, da bi pri svojem delu potrebovali še dodatna znanja s področja EI.



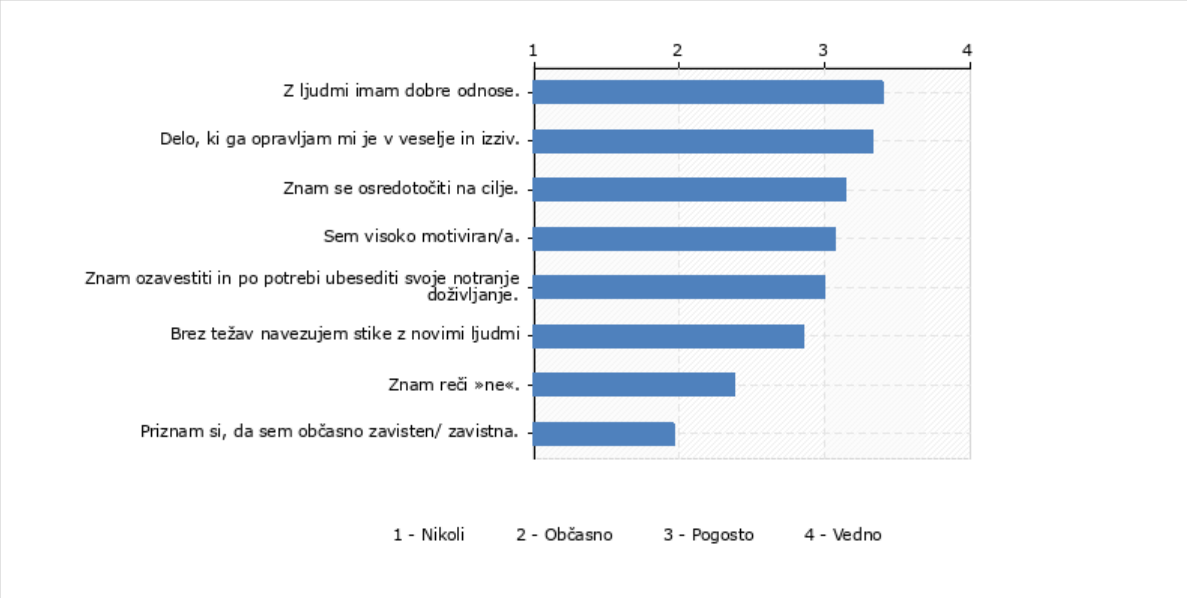
Slika 12: Mnenje učiteljev glede potrebe po dodatnih znanjih s področja EI

Primerjava mnenj učiteljev glede potrebe po dodatnih znanjih s področja EI v odvisnosti od tega, kje so učitelji zaposleni, kaže, da ima velika večina učiteljev zaposlenih v osnovnih šolah (98 %) potrebo po dodatnih znanjih s tega področja. Podobno, a kljub temu v nekoliko nižjem deležu, pa na to kažejo tudi odgovori učiteljev zaposlenih na srednjih poklicnih šolah (86 %) in gimnazijah (83 %). Rezultati so prikazani na sliki 13.



Slika 13: Mnenje učiteljev glede potrebe po dodatnih znanjih s področja EI v odvisnosti od zaposlitve

Zadnje anketno vprašanje se je nanašalo na ugotavljanje EI pri učiteljih. Izbranih je bilo nekaj trditev, učitelji pa so odgovarjali, v kolikšni meri te trditve držijo za njih. Na sliki 14 so prikazane trditve in kako pogosto so učitelji izbrali, da te trditve držijo za njih. Navedene trditve, ki pri posamezniku držijo pogosto ali vedno (gre bolj za ideal, kot za pričakovan rezultat) kažejo na visok nivo EI. Nasprotno pa izbire redko oziroma nikoli, kažejo na nižji nivo EI oziroma na večje možnosti za posameznikovo osebnostno rast na tem področju. Izbrane so bile trditve, ki se zdijo pomembne pri učiteljevem delu, z izjemo zadnje trditve, ki se nanaša na čustvo zavisti.



Slika 14: Ugotavljanje čustvene inteligence učiteljev

Učitelji so pri vseh trditvah (razen pri zadnjih dveh) v povprečju izbrali možnost »pogosto«, kar kaže na visok nivo EI pri učiteljih in potrjuje rezultate podobne raziskave pri nas (Bahat, 2019). Hkrati rezultati potrjujejo postavljeno hipotezo, da se učitelji pogosto odzivajo v skladu za načeli EI. V povprečju učitelji ocenjujejo, da imajo z ljudmi pogosto dobre odnose, da jim je delo, ki ga opravljajo pogosto v izziv in veselje, da se znajo pogosto osredotočiti na cilje, da so pogosto visoko motivirani, da znajo pogosto ozavestiti in po potrebi ubesediti svoje notranje doživljanje. V nekoliko manjši meri, a še vedno pogosto vprašani učitelji znajo in zmorejo navezovati stike z novimi ljudmi.

Rezultati kažejo, da učitelji v zahtevnejših situacijah (subjektivno gledano) težje postavijo mejo sebi v prid in manj pogosto rečejo »ne« določenim zahtevam. Zavedati se je potrebno, da vedno ko nečemu rečemo »da« hkrati nečemu drugemu rečemo »ne«. Primer bi bila situacija, ko se učitelju, ki je polno zaposlen in že sodeluje v nekaterih projektih, ponudi dobra priložnost, da sodeluje v dodatnem projektu. V primeru, da učitelj sprejme (reče »da«) to zanj pomeni dodatno delo, dodaten čas, ko se odpove svojemu času (reče »ne« svojemu prostemu času). Gre za vprašanje iskanja pravega ravnotežja v življenju, ki pripomore k posameznikovi celovitosti, fizičnemu in duševnemu zdravju. Poznati sebe, svoje omejitve in se znati preventivno izogniti prevelikim zahtevam na delovnem mestu, ki lahko v vodijo tudi v izgorelost, je pomemben vidik EI. Dati prednost lastni celovitosti pred željo po dokazovanju. Preobremenjen učitelj težko kvalitetno opravlja svoje delo. Rezultati tako nakazujejo na področje, kjer bi bilo morda smiselno dodatno podpreti oziroma izobraziti učitelje.

Trditev »*Priznam si, da sem občasno zavisten/ zavistna*« je bila podana z namenom

ugotavljanja odnosa učiteljev do zavisti kot čustva. Odraz posameznikove EI se kaže v prepoznavanju lastnih čustev in v odločitvah, kako se bomo na posamezno čustvo odzvali. Na primer zavedanje, da za jezo pogosto tiči žalost, izguba ali prikrajšanost za nekaj, je lahko pomemben korak k razbremenitvi notranje napetosti. Pomembno je, da kot odrasli, čustveno zreli posamezniki, znamo to prepoznati in si pomagati. Podobno kot velja za jezo in druga čustva, tudi zavist kot čustvo prinaša pomembne informacije o nas samih. Zavist kot čustvo ima v naši družbi izredno negativno konotacijo. Pogosto lahko slišimo od drugih, da ne prenesejo zavisti, s čimer želijo povedati, da ne prenesejo tega, da jim drugi nekaj zavidajo in se pri tem vedejo nevoščljivo. Vendar pa, če smo odkriti sami s seboj, lahko prepoznamo v svojem življenju situacije, ko občutimo čustvo zavisti. To samo po sebi ni slabo, vendar se večina ljudi zaradi negativnega vrednotenja zavisti kot čustva in nepoznavanja njegove pomembnosti, ustraši ali pa občuti sram. Potlačenje čustva zavisti je pogosta reakcija mnogih. Bolj pogosto kot to čustvo potlačimo, večkrat se pojavi. Zavist je vztrajna, ker nam govori, kaj je za nas (kot edinstveno osebo) pomembno, na katerih področjih lahko še napredujemo, kje je v nas še dovolj potenciala za napredek in rast. Tega ni dobo prezreti. Zavist se vedno pojavlja na področjih, ki so za nas pomembna in ki krepijo našo edinstvenost. Zato ima vsak posameznik različni spekter situacij, kjer lahko nastopi čustvo zavisti. Z drugimi besedami, vsak zavida nekaj drugega. Tudi kadar zavidamo najbolj pogoste stvari, na primer fizično lepoto, materialno imetje in podobno, lahko raziščemo, kaj nam to čustvo govori o nas samih in kaj lahko storimo zase za napredek na nekem področju. V tem primeru zavisti ne potlačimo, ampak čustvo preoblikujemo sebi v prid. Zavist kot čustvo se še močneje odraža v situacijah, ko zavidamo talente, spretnosti ali značajske lastnosti. Torej ni nič narobe s tem, če občasno začutimo zavist, si jo priznamo in poskusimo ugotoviti, kaj nam to čustvo govori o nas samih. Zmotno je prepričanje, da je zavist kot čustvo uperjena v druge. Velja ravno nasprotno. Zavist (pa tudi vsa ostala naša čustva) je vedno uperjena v nas same in nas uči nekaj o nas samih. Ko se tega čustva zavedamo in ga znamo brez sramu in strahu prepoznati v sebi, ga lažje prepoznamo tudi v drugih. Takrat vemo, da zavist drugih ni usmerjena proti nam (smo tudi zmožni z njimi sočustvovati), temveč jim lahko pomagamo prepoznati področja, ki so za njih pomembna.

Rezultati kažejo da si večina učiteljev le občasno prizna zavist kot čustvo. Želeli bi, da bi učitelji tako dobro poznali ozadje zavisti kot čustva, da bi pogosteje izbrali možnost, da si pogosto ali vedno priznajo, kadar (četudi le zelo redko ali občasno) občutijo zavist. To možnost je izbralo zelo malo učiteljev. Nasprotno pa je zelo veliko učiteljev izbralo možnost, da si tega ne priznajo nikoli. Pri tem bi morda nekateri trdili, da nikoli ne občutijo zavisti. Vendar je v praksi to zelo redko. Precej bolj pogosto gre za zanikanje in potlačitev tega čustva. Vsi namreč vsaj občasno občutimo to čustvo. Kljub rezultatom, ki kažejo na razmeroma visok EI pri učiteljih, večina učiteljev zanika, da bi bili občasno zavistni in bi si to upali priznati. Razlog bi lahko iskali v nepoznavanju oziroma v pomanjkljivi čustveni pismenosti, ko ne gre le za osnovna čustva (strah, jeza, veselje, žalost). To kaže, da obstajajo področja EI, kjer bi potrebovali (tudi kot družba) več znanja in zavedanja.

5. Zaključek

Cilj raziskovalne naloge je bil preveriti mnenje učiteljev o pomenu EI. Pri tem nas je najbolj zanimalo, kako smotrna se zdi učiteljem vpeljava vsebin s področja EI v šole. Rezultati močno nakazujejo na potrebo in smotrnost vpeljave vsebin EI v okvir rednega pouka v osnovnih in srednjih šolah. V zelo visokem deležu so takšnega mnenja učitelji zaposleni v osnovnih šolah. Podobno se je izkazalo glede pomembnosti poznavanja EI učiteljev pri njihovem delu. Kar 93% vseh učiteljev meni, da bi sami potrebovali oziroma želeli več znanj s tega področja.

Glede na pridobljene rezultate bi bilo potrebno učitelje (še posebno zaposlene v osnovnih šolah) spodbuditi k izobraževanju na področju EI. Preobremenjenost učiteljev je lahko eden izmed razlogov, zakaj je temu tako. V zadnjih letih se zelo poudarja učiteljevo delo »na papirju«. Navadili smo se na pomembnost birokracije, na ustrezno zapolnjen drugi in tretji steber, medtem pa kvaliteta dela z učenci v razredu upada. Prav tovrstne pritožbe je v tem času žal vse pogosteje slišati iz ust učiteljev.

Za vpeljavo vsebin s področja EI v redni šolski program na področju javnega osnovnega in srednješolskega izobraževanja bi bilo smiselno rezultate podpreti še z dodatnimi domačimi raziskovalnimi nalogami. Hkrati bi se morali upreti tudi na številne tuje znanstvene raziskave s tega področja zadnjih 20 let, ki kažejo močno v prid vpeljavi EI v šolski program. Prav tako se je mogoče upreti na številne primere tujih dobrih praks. Preveriti, poiskati in opisati bi bilo smiselno tudi primere dobrih praks poučevanja veščin EI v zasebnih šolah v Sloveniji. Razmisliti bi bilo potrebno o možnostih in konkretnih korakih, ki bi pripomogli k dvigu zavesti o pomembnosti tega področja. K spremembam bi veliko lahko pripomogli ravnatelji, ki bi se jim predstavila pomembnost področja EI in bi lahko zaposlene učitelje spodbujali in jim omogočali izobraževanja s tega področja. Večji poudarek temu področju bi bilo možno dati tudi v okviru obveznih izbirnih vsebin in interesnih dejavnosti.

Ker gre pri EI za veščine, ki se jih je mogoče priučiti, je na tem področju zagotovo še precej potenciala za izboljšave, ki bi jih bilo mogoče vpeljati tudi v naše šole. Ni dovolj, da se veščin EI enkrat naučimo in se potem s tem področjem ne ukvarjamo več. Nasprotno gre za sprotno vseživljenjsko delo, rast in učenje z namenom, da bi vedno znova znali osmisliti svoje bivanje in se radostili življenja z vsem (lepim in težkim), kar le-to prinaša.

6. Viri in literatura

Bahat, B. (2019). Vpliv čustvene inteligence na učiteljevo delo. Prispevek predstavljen na *9. mednarodni konferenci EDUvision 2019*. Prispevek pridobljen s http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik_prispevkov_EDUvision_2019_SLO.pdf

Durlak, J., Weissberg, R., Taylor, D., Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, January/February 2011, Vo. 82, Nu. 1, 405–432. Pridobljeno s: file:///C:/Users/vesna.erzen/Downloads/Durlak-Weissbergetal-ChildDevelopmentMeta-Analysis%20(1).pdf

Lajmsner Paklec, T. (2020). Delavnice za spodbujanje pozitivne samopodobe učencev.

Prispevek predstavljen na *10. mednarodni konferenci EDUvision 2020*. Prispevek pridobljen s http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2020.pdf

Longar, M. *Vloga čustvene inteligentnosti pri vodenju timov* (Diplomsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, 2009. Pridobljeno s http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/longar-mateja.pdf

Mayer, J.D., Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442. Pridobljeno s https://eclass.teicrete.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993- libre.pdf

Novak, T. *Pomen čustvene inteligence pri vodenju* (Diplomsko delo). Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede, Kranj, 2009. http://www.cek.ef.uni-lj.si/UPES/dolzan1307.pdf

Študija organizacije OECD. *Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success.* 2020. Pridobljeno s https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf

Wilks, F.: »*Inteligentna čustva*«, založba Ganeš, 2009.

Žagar, Drago. *Psihologija za učitelje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Center za pedagoško izobraževanje, Ljubljana 2009.

Kratka predstavitev avtorice

Vesna Eržen je zaposlena kot učiteljica strokovnih predmetov s področja mehatronike na Šolskem centru Škofja Loka. Po končani gimnaziji je študij nadaljevala na Visoki šoli za varnostne vede. Kasneje pa se je iz družboslovnih ved preusmerila v področje naravoslovja in se po končanem študiju varnostnih ved vpisala na Fakulteto za elektrotehniko Univerze v Ljubljani. Po pridobljenem nazivu univ. dipl. ing. elektrotehnike je bila nekaj časa zaposlena kot asistentka v Laboratoriju za optiko na Fakulteti za elektrotehniko. Kasneje pa je postala učiteljica na srednji šoli za strojništvo in si pridobila še pedagoško-andragoško izobrazbo. Pri svojem delu išče pozitivne pristope k poučevanju, pri čemer daje v ospredje učenje s pomočjo reševanja problemov.

Vpliv ljubezni na življenje mladostnikov

The Impact of Love on Adolescents Lives

Tatjana Vene

Šolski center Novo mesto
tatjana.vene@sc-nm.si

Povzetek

Ljudje smo družbena bitja, ki želimo biti ljubljeni in ljubiti. Prava ljubezen med mladostniki je drugačna od starševske ali prijateljske. To mladostniki dobro vedo, ker jih ob čustvu zaljubljenosti spremlja drugačen, močan občutek, ki ga druge oblike ljubezni ne poznajo. Ljubezen nam v času mladostništva daje občutek sreče in nas izpopolnjuje.
V članku iščemo odgovore na vprašanja, kako pojem ljubezni razumejo mladostniki, kako čustvo vpliva na njihova življenja in odkriti pomen, ki ga mladostniki pripisujejo ljubezni. V raziskavi je sodeloval 101 dijak, od tega je bilo 62 moških in 39 žensk.
Podatki, pridobljeni z anketnim vprašalnikom, nam kažejo rezultate, da ima večina mladostnikov že izkušnje s prvo zaljubljenostjo med 14. in 17. letom starosti. Za zveze se pa večina mladostnikov še ni odločila, ker menijo, da še ni primeren čas zanje. Zaželena pričakovanja v ljubezni in partnerskih odnosih, ki jih zaznajo mladostniki pa so zaupanje in prijateljstvo. Z raziskavo ugotavljamo, da mladostniki pojem ljubezen razumejo kot sodelovanje med partnerjema in da se zaradi zmede hormonov težje učijo. Največje ovire v ljubezni mladostnikov pa predstavljajo laži, izgovori in nespoštovanje.

Ključne besede: čustvo, ljubezen, mladostniki, vrednota, zaljubljenost.

Abstract

We humans are social beings, who want to be loved and also love others. True love between adolescents is different from parental or friendly love. Adolescents know this well, because when they fell in love, they are accompanied by a different, strong feeling, that other forms of love do not know. Love gives us a sense of happiness during adolescence and perfects us.
In this article we seek answers to questions, about how adolescents understand the concept of love, how emotions affects their lives and discover the meaning that adolescents attach to love. 101 students participated in the study, of which 62 were boys and 39 girls.
The data, obtained from the survey questionnaire, show us the results, that most adolescents already have experience with first infatuation between the ages of 14 and 17. However, most young people have not yet decided on relationships, because they believe, that time is not yet right for them. Desired expectations in love and partnerships, perceived by adolescents, are trust and friendship. The research finds, that adolescents understand the concept of "love" as cooperation between partners and that due to the confusion of hormones, adolescents find harder to learn. Lies, excuses and disrespect are the biggest obstacles in the love of young people.

Keywords: adolescents, emotion, infatuation, love, value.

1. Uvod

V času, ko je potekalo šolanje na daljavo, smo opazili, da so dijaki radi spregovorili o ljubezni in zaljubljenosti, zato smo se odločili, da z vprašalnikom ugotovimo, kako zaljubljenost vpliva na kakovost življenja mladostnikov.

Področja ljubezni so široka, od tega, da nekoga ljubimo ali pa nam je le všeč, do ugajanja in zaljubljenosti. Problem članka predstavljajo iskanja tistih pozitivnih občutij, ki jih zaznajo mladostniki in ovire, na katere naletijo v obdobju, ko so zaljubljeni. Lahko rečemo, da ima ljubezen v mladosti posameznika več odtenkov, več tipov in oblik. V ospredje bomo postavili mladostnike in njihove izkušnje z ljubeznijo, kaj jim predstavlja ovire, katere vrednote so jim najbolj pomembne in kako pojem ljubezen sploh razumejo.

Predmet raziskovanja je vpliv zaljubljenosti na učenje, ovire v partnerski zvezi, pomembne vrednote v odnosih ter razumevanje pojma ljubezni na splošno. S preučevanjem čustva ljubezni ugotavljamo tudi ovire in slabosti v delovanju mladostnika, ki jih predstavlja to močno razvito čustvo do partnerja v času mladostništva.

Namen raziskovanja je predstaviti pojem ljubezni med mladostniki, ki predstavlja pomembno vodilo obnašanja v družbi in odkriti pomen, ki ga mladostniki pripisujejo ljubezni.

2. Pregled literature in teoretična izhodišča

2.1 Pojem mladostnik (adolescent)

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2019a) je pojem adolescent opisan kot nekdo, ki je v dobi med puberteto in zrelostjo, mladostnik.

Žagar (2009) opisuje delitev razvojnih obdobij na prehodu med otroštvom in odraslostjo na tri obdobja, in sicer zgodnja adolescenca, ki traja med 10. in 14. letom, srednja adolescenca, med 14. in 17. letom in pozna adolescenca, med 17. in 22. letom starosti.

Različne raziskave, ki proučujejo razlike med spoloma kažejo na ugotovitve, da se v obdobju srednje adolescence hitra rast za dekleta konča, pri fantih pa še ne. Tisti fantje, ki so dozoreli zgodaj, so samozavestnejši. Vidna znamenja spolnega dozorevanja v tem obdobju imajo močan vpliv na mladostnike. (Žagar, 2009)

V obdobju pozne adolescence pa večinoma mladostnikov fizično dozori. Pojavlja se močna skrb za zunanji videz. V tem obdobju mnogo mladostnikov postane spolno aktivnih. Glede odnosov med spoloma so pa vendarle zbegani. Dekleta se bojijo za svoje prijateljske vezi, saj mladostnice iščejo predvsem zaupanje, ko fantje prijatelje izbirajo na osnovi interesov. (Žagar, 2009)

Ugotovitve kažejo, da dekleta dozorijo hitreje od fantov. Njihovi prvi ljubezenski občutki se torej rodijo nekoliko prej, kot pri fantih. To se zgodi nekako v začetku pubertete, oziroma s prvo menstruacijo. Nekatera dekleta se tako lahko zaljubijo že pri 12 ali 13 letih, fantje pa približno pri 14 ali 15 letih. Težko je reči, kdaj je najstnik zrel za ljubezen. Povprečno pa lahko rečemo, da naj bi se to zgodilo okrog 16. ali 17. leta. (Žagar, 2009)

Kot navaja Vičič (2016) se morata mladostnik in mladostnica soočiti z nekaterimi najpomembnejšimi razvojnimi nalogami, in sicer: ustvariti drugačne in zrelejše odnose z vrstniki, oblikovati žensko ali moško vlogo, sprejemati in učinkovito uporabljati lastno telo, doseči in oblikovati čustvene neodvisnosti od staršev, oblikovati lastno hierarhijo vrednot in

etičnih načel, pripravljati se na poklic in odgovorno vlogo v družbi, pripravljati se na zakon in družinsko življenje.

Glede na različne razvojne naloge mladostniki pridobivajo ogromno novih izkušenj, predvsem glede odnosov med paroma in soočanjem s prvim čustvom, ki se iz prijateljstva razvije v ljubezen.

2.2 Pojem ljubezen

Pri pregledu literature ugotavljamo, da je pojem ljubezen težko opredeliti, ker na ljudeh sproža občutke in romantična razmišljanja. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2019a) je ljubezen opredeljena kot močno čustvo naklonjenosti do osebe drugega spola. Nekateri avtorji svoje pojmovanje opredelijo na primeru globokih čustev. Ljubezen se lahko razvije tudi iz prijateljstva ali celo iz konflikta med osebama.

Trobisch (1994) pravi: »Ko gre za ljubezen, ni lahko biti dovolj pameten. Dokler gre vse gladko in opojno, je lahko ljubiti partnerja. Šele krizno obdobje pokaže, kako pristna je ljubezen. Takrat moramo dokazati, če smo sposobni ljubiti partnerja v njegovi drugačnosti, če smo zmožni dojeti njegove življenjske potrebe ali celo sprejeti potrebne odpovedi.«

Ko prebiramo literaturo o pojmu ljubezni, ugotavljamo, da gre za pozitivno čustvo. Kot navajajo avtorji Sanders, Myers, Lacy in Leitgeb (1999), večina čustev ni problematičnih, vendar si je dobro zapomniti nekatere stvari. Izredno dobro počutje nas lahko zanese, da postanemo raztreseni ali neprevidni. Ne dopustimo, da nas čustva do nekoga preveč zapeljujejo in zameglijo našo presojo. Ne pustimo se prepričati v stvari, ki bi jih kasneje obžaloval. Alkohol in droge nam ne bodo omogočile in povečale občutka sreče. V resnici so lahko negativni učinki alkohola ali drog pogubni. Zapomnimo si, da se vsi ljudje ne počutijo tako dobro, kot mi! Ne pozabimo tudi na občutke drugih.

Kaj se dogaja v našem telesu, da nam ljubezen in zaljubljenost povzročata tako močne telesne in čustvene senzacije? V telesu se sprošča dopamin, ali energetski hormon. Ko se sprosti dopamin se počutimo energično, veselo in navdušeno. Dopamin sproži fokusno orientirano obnašanje, kar pomeni, da se osredotočimo na eno stvar, ki postane središče našega delovanja. Hkrati se izloča tudi oksitocin, ki je hormon intimnosti in sproščenosti. Adrenalin in noradrenalin se sproščata v obdobju zaljubljenosti in jih občutimo kot metuljčke v trebuhu.

Življenje je sestavljeno iz različnih izkušenj v ljubezni. Pomembno je, da se naučimo sprejemati različne občutke, tako dobre, kot slabe.

2.3 Pojem zaljubljenost

Vsak človek označuje ljubezen kot močno čustvo, ki je različno močno v življenjskih obdobjih. Vse izkušnje, ki jih pridobivamo skozi življenje spreminjajo in dopolnjujejo podobo o ljubezni, partnerstvu, zaljubljenosti. Težko je definirati stanje, kdaj smo zaljubljeni in kdaj ljubimo. Težko dolgo ohranjamo zaljubljenost. Vendar, zakaj se zaljubljamo?

Odgovor lahko dobimo, če se soočimo z Maslowo hierarhijo potreb.

Ameriški psiholog Maslow je desetletja preučeval potrebe človeka. Temeljna značilnost njegove teorija je trditev, da nezadovoljene potrebe človeka vplivajo na njegovo obnašanje. Če

poznamo človekove potrebe, lahko usmerjamo njegovo delovanje. Maslow je razvrstil potrebe človeka v hierarhijo potreb. Ko so zadovoljene potrebe nižje stopnje, se pojavi potreba po zadovoljevanju potreb višje stopnje. Najosnovnejše, fiziološke potrebe so potrebe po kisiku, hrani, vodi. Ravno nezadovoljstvo teh potreb najtežje prenašamo in občutek pomanjkanja se močno odraža. Ko zadovoljimo fiziološke potrebe, se začnejo pojavljati potrebe po višji stopnji, kot je potreba po varnosti, ljubezni in pripadnosti, spoštovanju in samouresničenju. Maslow je potrebe uvrstil v hierarhijo. (Musek in Pečjak, 2001)

Odgovor, zakaj se zaljubljamo, smo poiskali v Maslowi hierarhiji potreb, saj je potreba po ljubezni takoj za potrebo po varnosti. Nahaja se zelo nizko po hierarhični lestvici, zato težimo po njeni zadovoljitvi. Šele po tem, ko imamo zadovoljeno potrebo po ljubezni, pripadnosti, se pojavi potreba po spoštovanju in samouresničenju. Cafutova (2008) ugotavlja, da: »s psihološkega vidika vsak posameznik v sebi nosi ideal osebe nasprotnega spola. In ko do neke osebe začutimo, da je ravno ona tista, ki predstavlja naš ideal, se vanjo zaljubimo. Takrat nismo zaljubljeni v osebo, temveč v našo predstavo o njej. Šele kasneje, ko ta zaljubljenost začne plahneti, se partnerja začneta spoznavati, kakšna v resnici sta.«

Raziskava v pomembnosti posameznih vrednot v zvezi je pokazala, da so med spoloma določene vrednote enakovredne. Pri ženskah je najpomembnejša vrednota ljubezen, pri moških pa zvestoba. (Cafuta, 2008)

2. 4 Zaljubljenost med mladostniki

Zaljubljenost je predpogoj za razvoj ljubezni. Pogosto jo opisujemo z metuljčki v trebuhu, popolno srečo in poznavanjem idealne osebe. Za zaljubljenost je značilno slabo poznavanje drugega, s katerim stopamo v odnos. Te osebe ne zaznavamo takšne, kot v resnici je, ampak takšno, kot si mi predstavljamo da je. Zaljubljenost predstavlja začetno fazo seznanjanja z drugo osebo in lahko traja od nekaj dni do nekaj mesecev. Do prenehanja zaljubljenosti pride, ko postanejo razlike med našo predstavo o drugi osebi in dejanskim stanjem vse pogostejše in večje. Lahko bi rekli, da takrat spregledamo in vidimo drugo osebo takšno, kot v resnici je. Prav takšna, s prednostmi in pomanjkljivostmi, nam je lahko še vedno všeč ali pa zaznamo več slabega kot dobrega in si ne želimo nadaljevati odnosa. Če se zgodi prvo, nas to vodi v ljubezen.

Različni avtorji se strinjajo, da zaljubljenost ni trajna. Ugotavljajo, da po spoznavanju preide zveza na intimnost in s časom izgublja svojo vznemirjenost, ki se spremeni v razočaranje in dolgčas. Rijavec in Miljoković (2002) ugotavljata: »da je bila partnerska zveza med moškim in žensko vse skupaj le napaka in da v resnici nista našla prave osebe – in skušata začeti znova. Lahko pa kljub temu ostaneta skupaj, vendar razočarana in prepričana, da ljubezni v resnici sploh ni. Po izkušnjah mladih ugotavljamo, da se veliko zvez začne z velikimi upi in pričakovanji ter konča z bolečim razočaranjem. Ampak zakaj je temu tako?«

Zaljubljenost se največkrat zgodi na prvi pogled. Človek opazuje svoje telesne znake in kar naenkrat ugotovi, da se je v osebo zaljubil, ker se nasprotna oseba po svojih telesnih in značajskih lastnosti ujema z njegovimi ideali o idealnem partnerju.

Marsikateri mladostnik se zaleti v odnos, ne da bi upošteval opozorila, kot so: ne hitite, malo bolje se spoznajta ali nekaj časa najprej samo živita skupaj (Rijavec in Miljković, 2002). Zaradi zaljubljenosti imajo vtis, da svojega partnerja dobro poznajo, ne zavedajo pa se, da v resnici poznajo le svoj ideal o njem.

Najpomembneje pri tem pa je, da najstnik ostane najstnik. To pomeni, da ima lahko punco oziroma fanta in spolne odnose, vendar pa ni pametno, da bi s to osebo že živel in se šel nekakšno družinsko življenje. (Žagar, 2009)

Odnos, ki iz zaljubljenosti preide v globljo fazo odnosa z drugo osebo, preide v pravo ljubezen. Do tega preide takrat, ko se začne ideal posameznika ujemati s to osebo.

Iz začetne neodločnosti, zadrege in pretirane občutljivosti se postopoma oblikujejo vedno bolj izbirna razmerja. Fant in dekle se vse določneje osredotočita okoli ene osebe nasprotnega spola in ji poklanjata posebno pozornost. Prva ljubezen je preveč idealizirana, preveč je same zagledanosti v telesno in duševno lepoto, da bi bila to že zrela ljubezen (Kralj in Peterca, 1994). Ko začne zaljubljenost popuščati, sta fant in dekle lahko razočarana. Pokažejo se resnične lastnosti osebe, le-te pa ne dosegajo pričakovanj zaljubljene osebe.

3. Empirični del

3.1 Opis vzorca raziskave

V raziskavi je sodelovalo 101 dijak. Od tega je bilo 39 žensk in 62 moških. V anketi je sodelovalo 46 % mladostnikov, starih 17 let, 26 % mladostnikov, starih 16 let in 18 let in 2 % mladostnikov, starih 19 let.

3.2 Opis merskega instrumenta

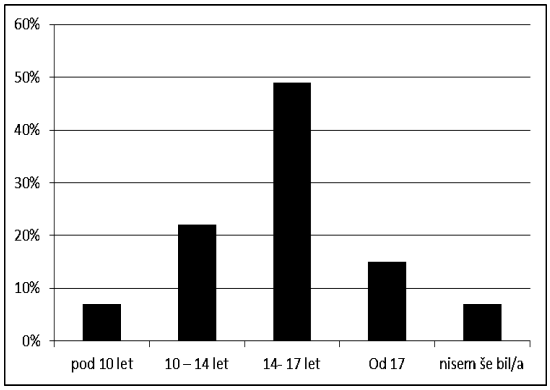
Za empirični del naloge smo uporabili anketni vprašalnik, ki se nanaša na mladostniško ljubezen ter njihove izkušnje z njo. Anketni vprašalnik je avtorsko delo, dijakom je bil posredovan v elektronski obliki. Namenjen je bil zbiranju informacij o mladostniških ljubeznih. Na podlagi vprašalnika je zasnovana kvantitativna raziskava. Anketni vprašalnik je vseboval vprašanja zaprtega tipa z vnaprej podanimi odgovori in odprtega tipa, ko anketiranci svoje mnenje in odgovor podajo sami.

Namen vprašanj je v tem, da anketiranci premislijo o prvih izkušnjah z ljubeznijo, pričakovanih vrednotah v ljubezni in ovire, s katerimi se soočajo. Zagotovljena je bila anonimnost odgovor anketirancev.

Po opravljenem anketiranju smo zbrali podatke, jih grafično uredili in podali ugotovitve.

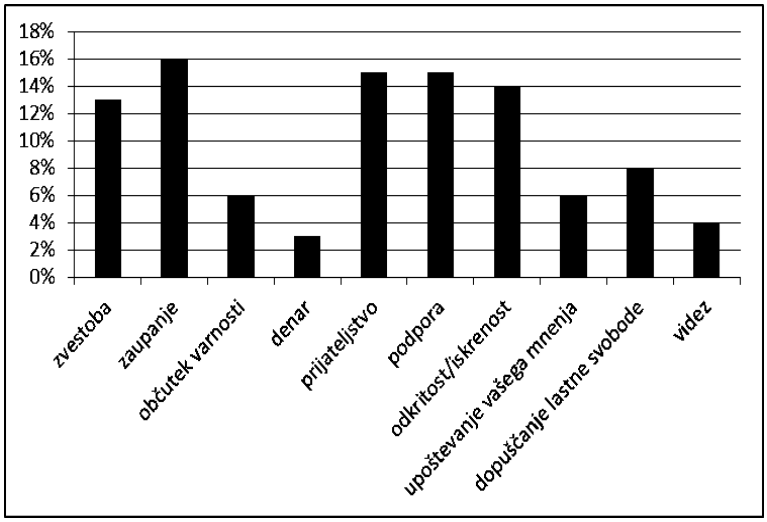
3.3 Ugotovitve

Analizirali smo odgovore 101 dijaka, od tega je 62 moških (61 %) in 39 žensk (39 %).



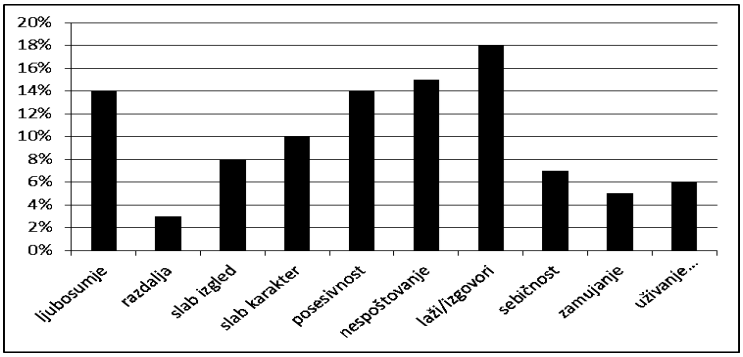
Slika 1: Prva zaljubljenost

Slika 1 prikazuje, da je bilo kar 49 % anketirancev prvič zaljubljenih med 14. in 17. letom, 22 % vseh med 10. in 14. letom, 15 % od 17. leta, 7 % anketirancev je občutilo prvo zaljubljenost pod 10. leti starosti, 7 % anketirancev pa je priznalo, da do sedaj še niso bili zaljubljeni.



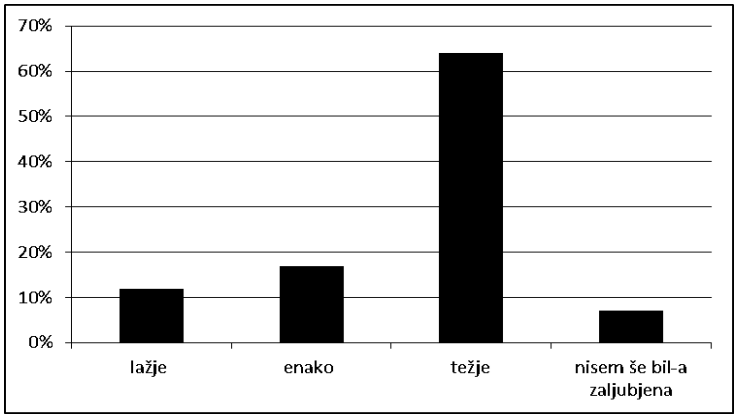
Slika 2: 10 pričakovanj, ki so zaželene v ljubezni in partnerskih zvezah po pomembnosti od 1-10

Slika 2 prikazuje odgovore anketirancev, ki so kot najbolj zaželena pričakovanja v ljubezni in partnerskih zvezah zaznali zaupanje (16 %), prijateljstvo (15 %), podporo (15 %), odkritost in iskrenost (14 %) in zvestobo (13 %). Kot najmanj pomembna pričakovanja v ljubezni in partnerskih zvezah pa dopuščanje lastne svobode (8 %), občutek varnosti (6 %), upoštevanje mnenja partnerja (6 %), videz (4 %) in denar (3 %).



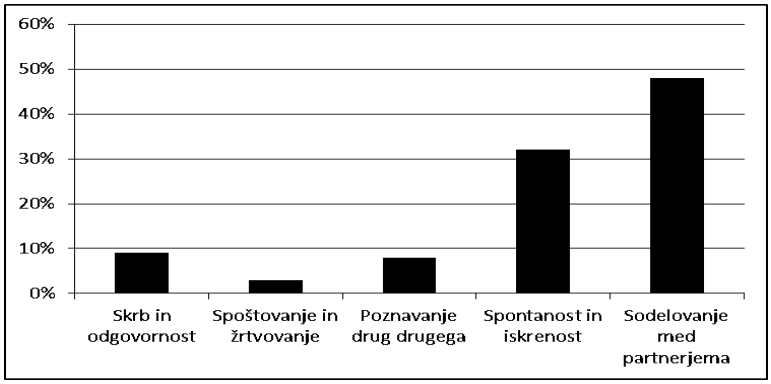
Slika 3: največje ovire v ljubezni mladostnikov po pomembnosti od 1-10

Slika 3 prikazuje največje ovire v ljubezni mladostnikov, ki so jih zaznali naši anketiranci. Po pomembnosti si sledijo: laži/izgovori (18 %), nespoštovanje (15 %), posesivnost (14 %), ljubosumje (14 %), slab karakter (10 %), slab izgled (8 %), sebičnost (7 %), uživanje alkohola/drog/kajenje (6 %) in razdalja (3 %).



Slika 4: Ko sem zaljubljena se učim…

Iz slike 4 lahko razberemo, da se večina anketirancev (kar 64%) težje uči, ko so zaljubljeni. 17 % anketirancev se uči enako, 12 % lažje, 7 % anketirancev pa še ni bila zaljubljenih, zato ne morejo opredeliti izkušnje.



Slika 5.: Opis pojma ljubezen

Na sliki 5 vidimo, da je kar 48 % anketirancev pojem ljubezen opredelilo kot sodelovanje med partnerjema, 32 % anketirancem ljubezen predstavlja spontanost in iskrenost, 9 % anketirancev vidi ljubezen v skrbi in odgovornosti do partnerja, poznavanje drug drugega je zaznalo 8 % anketirancev, 3 % anketirancev pa je pojem »ljubezen« zaznalo kot spoštovanje in žrtvovanje.

3.4 Interpretacija odgovorov ankete

Rezultati kažejo, da so anketiranci zaznali čustvo zaljubljenosti, nekateri pa so bili ali so v vezi. Mladostniki, ki imajo izkušnje z zaljubljenostjo in vezo imajo nekatera pričakovanja, ki so v razmerju zaželena. Opažajo, da se morajo v času zaljubljenosti in zvez soočati tudi z marsikatero oviro.

Po mnenju psihologa Žagarja so najprimernejša leta za iskanje nesebične in večne ljubezni leta po 19. letu starosti. Na podlagi rezultatov o starosti prve zaljubljenosti med mladostniki, pridemo do ugotovitve, da so anketiranci zaznali metuljčke v trebuhu v letih od 14. do 17. let. V našem vzorcu prevladuje moška populacija, zato ugotavljamo, da so fantje dozoreli kasneje, kot dekleta, ki se po raziskavah in podatkih različnih avtorjev zaljubljajo prej, in sicer med 12. in 13 letom. Po navedbah spoznanj psihologa Žagarja, da se povprečno prva zaljubljenost zgodi med 16. in 17. letom, kar ugotavljamo tudi z našo raziskavo. Na podlagi rezultatov lahko sklepamo, da je večina mladostnikov starih od 14 do 17 let že bilo zaljubljeni in v zvezi.

Čustvo ljubezen je opredeljeno kot močno, globoko čustvo naklonjenosti do druge osebe. Med zaljubljenostjo se mladostniki težje učijo. S sproščanjem nekaterih hormonov, kot so dopamin, oksitocin, adrenalin in noradrenalin, se mladostniki počutijo navdušeno, veselo, sproščeno in čutijo metuljčke v trebuhi, zato se lahko osredotočijo zgolj na eno stvar, ki predstavlja središče njihovega sveta. To je ljubljena oseba in ne obveznosti, ki se pojavljajo vsak dan. V raziskavi je 64 % anketiranih mladostnikov priznalo, da se med zaljubljenostjo težko učijo.

Z raziskavo smo izvedeli kaj predstavlja največjo oviro v ljubezni mladostnikov. Za razpad zveze so v največji meri krive laži, izgovori, nespoštovanje, ljubosumje, posesivnost. Ugotavljamo, da je za razmerje zelo nevarna obsesivna ljubezen, ki pripelje do ovir, kot sta ljubosumje in posesivnost. Rezultati naše raziskave kažejo prisotnost obsesivne ljubezni med mladostniki. V teh primerih je ljubezen sredstvo za razreševanje težav, ki jih imajo posamezniki. Mladostnikom največjo oviro v zvezi predstavljajo laži in izgovori.

Raziskava o pomembnosti posameznih vrednot v zvezi je pokazala, da so mladostniki zaznali vrednoto zaupanja, prijateljstva, podpore, iskrenosti, zvestobe, kot najpomembnejše vrednote. Tudi na podlagi spoznanj drugih avtorjev lahko trdimo, da so med spoloma te vrednote enakovredne. Pri dekletih se ljubezen največkrat razvije iz zaupanja, prijateljstva, pri fantih pa iz zvestobe. Zaupanje je tisto, ki se razvije iz pravega prijateljstva in pravo prijateljstvo je tisto, ki je potrebno za iskreno in odkrito življenje v zvezi. Spoznanja različnih avtorjev je potrdila tudi naša raziskava. Najbolj pričakovano v ljubezni in partnerski zvezi je zaupanje, saj se je kar 16 % vseh anketirancev opredelilo zanj.

Po mnenju anketirancev je sodelovanje med partnerjema najtesneje povezano s pojmom ljubezen. Odločitev lahko razložimo in pojasnimo z Maslowo hierarhijo potreb. Potreba po ljubezni, ki se nahaja nizko po hierarhični lestvici potreb, je močno povezana s sodelovanjem med partnerjema. Lahko bi sodelovanje med partnerjema povezali z še nižjo potrebo po lestvici, to je varnost. Ob primerjavi rezultatov ankete o najbolj želenih pričakovanjih v ljubezni in

opredelitvi pojma ljubezni, z upoštevanjem spoznanj drugih avtorjev, ki pravijo, da je ženskam najpomembnejša vrednota ljubezen, pri moških pa zvestoba, ugotavljamo, da so se anketiranci z opredelitvijo ljubezni kot sodelovanje med partnerjema, dotaknili vrednote ljubezni in zvestobe. Večina mladostnikov opisuje pojem ljubezen kot sodelovanje med partnerjema.

4. Zaključek

Z raziskavo smo ugotovili, s katerimi različnimi tipi ljubezni se srečujejo mladostniki, poiskali smo ovire, na katere naletijo v odnosu in kako mladostniki razumejo pojem ljubezen. Ugotovili smo, kdaj so bili mladostniki prvič zaljubljeni ter kdaj prvič v zvezi. Poiskali smo odgovore o tem, kako zaljubljenost vpliva na njihovo učenje, preverili, kakšna pričakovanja imajo v ljubezni in partnerski zvezi in kako mladostniki opisujejo pojem ljubezen.

Ugotovitve raziskave avtorice Cafutove kažejo, da je bilo že večina mladostnikov starih od 14 do 17 let že zaljubljenih. Spoznanja drugih raziskav ravno tako kažejo, da se povprečno prva zaljubljenost zgodi med 16. in 17. letom.

Na podlagi ugotovitev Muska, Pečjaka in naše raziskave ugotavljamo, da se mladostniki zaradi zaljubljenosti težje učijo. Zmeda hormonov, ki jih navajajo širša spoznanja drugih avtorjev sproža osredotočanje zgolj na ljubljeno osebo. Od tu pa vzrok, da se težje skoncentrirajo na druge aktivnosti, še posebej na učenje.

Za večino mladostnikov največjo oviro v zvezi predstavljajo ljubosumje, laži in izgovori. Anketiranci so kot najbolj izrazite ovire navedli še nespoštovanje, ljubosumje in posesivnost. Stari Grki so že opozarjali na nevarnosti in pasti obsesivne ljubezni. Rezultati ankete prikazujejo prisotnost obsesivne ljubezni med mladostniki, kar predstavlja veliko oviro.

Najbolj pričakovana vrednota v ljubezni in partnerskih odnosih po mnenju mladostnikov je zaupanje. S spoznanji drugih avtorjev ugotavljamo, da so vrednote med spoloma enakovredne, kar je spodbudno. Ljubezen, ki temelji na zaupanju, se razvije iz pravega prijateljstva in lahko predstavlja začetek nesebične in večne ljubezni.

Večina mladostnikov je pojem ljubezen tesno povezala s sodelovanjem med partnerjema. Potreba po ljubezni se nahaja nizko po hierarhični lestvici potreb. Je močno povezana s sodelovanjem med partnerjema, zato so jo mladostniki zaznali kot potrebo, pri kateri nezadovoljstvo težje prebrodimo, kot pri drugih.

Med samim delom smo ugotovili, da bi bilo smiselno zbrane podatke med seboj primerjati na različne načine, na primer po spolu in ugotavljati odnose med njimi. S temi predlogi za izboljšavo se porajajo nova vprašanja, kot na primer, koliko časa je trajala prva zveza, vendar ugotavljamo, da ima opravljena raziskava vseeno neko uporabno vrednost v povezavi ljubezen-mladostniki.

Mladostniki so znali prvo zaljubljenost zelo natančno opredeliti z leti. Ko pa smo v raziskavi spraševali po trajnejših zvezah, torej po nesebični ljubezni, se je večina mladostnikov opredelilo, da niso v zvezi, oziroma ljubezni še niso zaznani kot dolgoročno zvezo. Morda bi bil vzorec s starejšimi mladostniki primernejši za odgovor na to vprašanje, saj se mladostniki, ki so vključeni v vzorec sedaj ukvarjajo z obveznostmi šolanja. Napotki psihologov so, da najstnik ostane najstnik. To pomeni, da ima lahko punco oziroma fanta, ni pa najbolje, da bi s to osebo že živel in se šel nekakšno družinsko življenje.

Čeprav smo se ukvarjali s prijetnim čustvom, ugotavljamo, da je raziskovanje na temo ljubezni in zaljubljenosti med mladostniki zelo zahtevno, saj terja kar nekaj znanja in potrpežljivosti. Naj ljubezen spremlja vse ljudi na vsakem koraku, saj predstavlja gonilno silo našega delovanja.

5. Literatura

Cafuta, T. (2008). *Mladi in partnerstvo* (Raziskovalna naloga, Šolski center Celje). Pridobljeno s https://www.knjiznica-celje.si/raziskovalne/4200805068.pdf

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2019a). *Slovar slovenskega knjižnega jezika – ljubezen.* Pridobljeno s http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=ljubezen

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2019b). *Slovar slovenskega knjižnega jezika – adolescenca.* Pridobljeno s http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=adolescent&hs=1

Kralj, V. in Peterca, N. (1994). *Mladostnik- ljubezen- učenje.* Ljubljana: Srednja ekonomska šola.

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

Rijavec, M. in Miljoković, D. (2002). *Srce & ljubezen: psihologija ljubezni*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Sanders, P., Myers, S., Lacy, M., Leitgeb, S. (1999). *Ljubezen, sovraštvo in druga čustva*. Ljubljana: DZS.

Trobisch, W. (1994). *Ljubezen je čustvo, ki se ga moramo učiti.* Ljubljana: Župnijski urad Ljubljana-Dravlje.

Vičič, A. (2016). *Psihološke karakteristike mladostnikov*. Pridobljeno s http://www.kosarkarski-trenerji.com/ftp/trener/psihologija/Vicic_psiholoske%20znacilnosti%20mladostnikov.pdf

Žagar, D. (2009). *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorja

Tatjana Vene, mag. menedž. kak, je zaposlena na Šolskem centru Novo mesto. Kot učiteljica poučuje teoretične predmete v poklicnem, srednjem strokovnem , poklicno- tehniškem izobraževanju in programih izobraževanja odraslih in kot predavateljica na višješolskih strokovnih programih. Je avtorica in soavtorica strokovnih člankov in mentorica študentom pri izdelavah diplomskih nalog. Skrbi za stalno strokovno izpopolnjevanje.

Izvorna družina in drugi dejavniki, povezani z zadovoljstvom pri delu – načrtovanje raziskave

Family-of-origin and other Factors Related to Job Satisfaction – Research Planning

Nina Čelešnik Kozamernik

Center IRIS
Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne
nina.celesnik@center-iris.si

Povzetek

V načrtovani raziskavi se bomo posvetili vprašanju značilnosti izvornih družin učiteljev otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP), in sicer avtonomnosti in intimnosti kot dveh ključni značilnosti zdrave družine in njuno povezanost s samospoštovanjem, z zadovoljstvom s partnerskim odnosom, z življenjem, s stili navezanosti, z zadovoljstvom pri delu ter z doživljanjem konflikta med delom in družino in pridobili mnenja učiteljev OPP, kaj bi se moralo spremeniti, da bi doživljali manjši konflikt med delom in družino. Namen raziskave je ugotoviti kako obremenjeni so učitelji OPP in če je katera skupina teh učiteljev bolj/manj obremenjena ter preveriti, kako bi bilo smiselno učitelje OPP razbremeniti, jim pomagati pri izgrajevanju samospoštovanja, ponuditi zakonsko in družinsko terapijo kot pomoč pri reševanju težav, povezanih s stanjem v izvorni družini, s stili navezanosti, partnerskim odnosom in z zadovoljstvom z življenjem, hkrati pa jim pomagati pri ozaveščanju meja med delom in družino.

Ključne besede: avtonomnost, intimnost, izvorna družina, konflikt med delom in družino, učitelji otrok s posebnimi potrebami, zadovoljstvo pri delu.

Abstract

The planned research will focus on the characteristics of the families-of-origin of teachers of children with special needs, namely autonomy and intimacy as two key characteristics of a healthy family and their connection with self-esteem, satisfaction with relationship, life, attachment styles, job satisfaction and by experiencing conflict between work and family and gaining the opinions of teachers on what should be changed in order to experience less conflict between work and family. The purpose of the research is to find out how burdened teachers are and if any group of these teachers is more/less burdened and to help teachers to build self-esteem, offer marriage and family therapy to help solve problems related to the situation in the original family, with attachment styles, partnerships and life satisfaction, while helping them to raise awareness of the boundaries between work and family.

Key words: autonomy, conflict between work and family, family-of-origin, intimacy, job satisfaction, teachers of children with special needs.

1. Uvod

Mednarodne primerjalne študije kažejo, da učitelji otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju učitelji OPP) doživljajo večji stres kot njihovi kolegi, ki delajo v običajnem šolskem sistemu, kar ima lahko tudi negativne posledice za zdravje teh učiteljev; so v večji nevarnosti za psihične stiske in duševne motnje ter večkrat zapustijo svoj poklic, kar ima lahko zelo negativne posledice na učence in ustanovo, kjer so zaposleni. Raziskovalci svetujejo, da bi morali raziskati dejavnike tveganja pri učiteljih OPP, ki bi utegnili vplivati na njihov stres in delovanje na delovnem mestu. Ker vzorci regulacije čustev in stresa iz izvornih družin igrajo pomembno vlogo v posameznikovem odraslem življenju, smo se odločili izvesti raziskavo in s kvantitativno študijo raziskati značilnosti izvornih družin učiteljev OPP, in sicer avtonomnost in intimnost kot dveh ključnih značilnosti zdrave družine in njuno povezanost s samospoštovanjem, z zadovoljstvom s partnerskim odnosom, z življenjem, s stili navezanosti, z zadovoljstvom pri delu ter z doživljanjem konflikta med delom in družino. V kvalitativnem delu študije bomo izvedli analizo vsebine odgovorov na odprta vprašanja glede mnenja učiteljev OPP, kaj bi se moralo spremeniti, da bi doživljali manjši konflikt med delom in družino.

Zanima nas v kolikšni meri izvorna družina vpliva na učitelje OPP in kakšni so predlogi učiteljev za manjše doživljanje konflikta med delom in družino.

Pričakujemo, da bomo v nalogi ugotovili pomembne povezave med značilnostmi izvorne družine in samospoštovanjem, stilom navezanosti, zadovoljstvom s partnerskim odnosom, z življenjem in pri delu ter s konfliktom med delom in družino pri učiteljih OPP. Obenem želimo preveriti, kako bi bilo smiselno učitelje OPP razbremeniti, jim pomagati pri izgrajevanju samospoštovanja, ponuditi zakonsko in družinsko terapijo kot pomoč pri reševanju težav, povezanih s stanjem v izvorni družini, s stili navezanosti, partnerskim odnosom in z zadovoljstvom z življenjem, hkrati pa jim pomagati pri ozaveščanju meja med delom in družino.

2. Namen dela, cilji, hipoteze, raziskovalni vprašanji

Namen dela je raziskati oblike povezanosti med značilnostmi primarne družine in posameznimi dejavniki, ki prispevajo k zadovoljstvu pri delu in h konfliktu med delom in družino pri učiteljih OPP, ugotoviti, kateri učitelji OPP v Sloveniji doživljajo večji konflikt med delom in družino in primerjati rezultate med posameznimi skupinami učiteljev OPP, ki učijo v prilagojenih programih glede na ustanovo, kjer so zaposleni, glede na spol in delovno dobo.

Cilji naloge:

- predstaviti in analizirati rezultate dosedanjih raziskav o učiteljevem samospoštovanju, stilih navezanosti, zadovoljstvu s partnerskim odnosom in z življenjem, zadovoljstvu pri delu in o konfliktu med delom in družino,
- preveriti povezanost med značilnostmi izvorne družine in dojemanjem samospoštovanja, stilom navezanosti, zadovoljstvom s partnerskim odnosom in zadovoljstvom z življenjem in pri delu pri učiteljih OPP,
- raziskati, kateri učitelji OPP v Sloveniji doživljajo konflikt med delom in družino in kako je ta konflikt povezan z značilnostmi izvorne družine, s samospoštovanjem, z

zadovoljstvom s partnerskim odnosom, z življenjem, s stilom navezanosti, z zadovoljstvom pri delu,

- primerjati rezultate zadovoljstva pri delu in konflikta med delom in družino med posameznimi skupinami učiteljev OPP, ki učijo v prilagojenih programih, glede na ustanovo, kjer so zaposleni, glede na spol in delovno dobo učiteljev,
- ugotoviti, katera spremenljivka pojasni največji delež spremembe pri doživljanju zadovoljstva pri delu in konflikta delo/družina pri učiteljih OPP,
- ugotoviti, kaj učitelji OPP menijo, da bi se moralo spremeniti, da bi se konflikt med delom in družino zmanjšal.

Hipoteze:

- H1: Med učiteljevim samospoštovanjem, zadovoljstvom s partnerskim odnosom in z življenjem ter varnim stilom navezanosti na eni strani in zadovoljstvom pri delu na drugi strani obstaja statistično pomembna pozitivna korelacija.
- H2: Med zadovoljstvom pri delu in konfliktom med delom in družino obstaja statistično pomembna negativna korelacija.
- H3: Avtonomnost in intimnost v izvorni družini sta statistično pomembno povezani z dojemanjem samospoštovanja, s stili navezanosti, z zadovoljstvom s partnerskim odnosom in zadovoljstvom z življenjem in pri delu ter s konfliktom med delom in družino.
- H4: Ženske doživljajo večji konflikt med delom in družino kot moški.
- H5: Učitelji OPP z manj kot 5 ali več kot 20 let delovne dobe so z delom bolj zadovoljni kot njihovi kolegi srednjih let.
- H6: V Sloveniji največji konflikt med delom in družino doživljajo učitelji slepih in slabovidnih otrok.

Raziskovalni vprašanji:

RA1: Kaj učitelji OPP menijo, da bi se moralo spremeniti, da bi se konflikt med delom in družino zmanjšal?

RA2: Katera spremenljivka pojasni največji delež spremembe pri doživljanju zadovoljstva pri delu in konflikta delo/družina pri učiteljih OPP?

3. Utemeljitev za raziskavo

Tropova, Myrberg in Johansson (2021) pišejo, da je pomanjkanje učiteljev mednarodni problem in da bi morali zadovoljstvu učiteljev z delom nameniti večjo pozornost, saj le-to učitelje obdrži na delovnem mestu, hkrati pa pomembno vpliva na dobro počutje učiteljev in učencev, na splošno kohezijo šol (Ingersoll, 2001; Ingersoll in Smith, 2004) in izboljšuje status učiteljskega poklica.

Iz opravljenih raziskav (npr. Boštjan, 2012; Kramolc, 2013; Bogataj Ivančič, 2014; Košir idr., 2014; Krnjak, 2014; Jenko, 2015; Dovečar, 2016; Šimonka, 2016; Strniša, 2017; Mulec, 2018; Schmidt in Densa, 2019) predvidevamo, da je del populacije učiteljev OPP, ki poučujejo v prilagojenih programih, bolj ranljiv kot učitelji v rednih osnovnih šolah (kljub temu, da naj bi imeli učitelji, ki poučujejo v prilagojenih programih, za to ustrezna znanja, delo z učenci s posebnimi potrebami od učiteljev zahteva drugačno interakcijo, veliko je prilagajanja, zahteva se timski pristop, zahteva se poglobljeno poznavanje otrokovega funkcioniranja (Avramidis idr., 2000, Avramidis in Norwich, 2002, Končar in Jerkovič, 2009)) in se bodo zato pri njih povezave med stanjem v izvorni družini, samospoštovanjem, navezanostjo, zadovoljstvom s partnerskim odnosom, življenjem z zadovoljstvom pri delu najbolj močno pokazale. Posledično pričakujemo tudi velik konflikt med delom in družino.

Učitelji OPP, ki poučujejo v prilagojenih programih, se lahko srečujejo s slepimi, slabovidnimi, gluhimi, naglušnimi otroki, otroki z motnjo avtističnega spektra, otroki s čustveno-vedenjskimi težavami, otroki z motnjo v duševnem razvoju ... Bistvene razlike med učitelji OPP, ki poučujejo v prilagojenih programih, in učitelji OPP, ki poučujejo v rednih osnovnih šolah, so naslednje: učitelji OPP v prilagojenih programih imajo v razredu prav vse učence s posebnimi potrebami; mnogi učitelji delo opravljajo na več lokacijah, ker kot mobilni učitelji skrbijo za podporo učiteljem na običajnih osnovnih šolah, ki imajo vključene OPP, oboji pa imajo enako število pedagoških ur. Da je delo učiteljev OPP, ki poučujejo v prilagojenih programih, zahtevnejše, predvideva tudi zakon, saj le-ti prejmejo dodatek pri plači za izvajanje prilagojenega programa in več dni letnega dopusta.

Ker v Sloveniji obstaja le ena ustanova, ki skrbi za slepe in slabovidne otroke in mladino, pomeni, da morajo tam zaposleni skrbeti za podporo otrokom, mladostnikom in strokovnim delavcem na običajnih šolah iz vse Slovenije, pri čemer imajo enako število pedagoških ur kot njihovi kolegi na drugih ustanovah. Slednji delo opravljajo le na eni ustanovi, učitelji, ki skrbijo za slepe in slabovidne, pa lahko tudi na več kot 15, zato sklepamo, da največji konflikt med delom in družino doživljajo ravno ti učitelji.

Beltman, Mansfield in Price (2011, 185) so opozorili na dejstvo, da bi morali učitelji pri svojem delu biti zadovoljni in ne zgolj preživeti, zato tudi Ainsworth in Oldfield (2019, 119) opozarjata, da ni pomembno, da učitelje obvarujemo zgolj pred izgorelostjo, pač pa, da so učitelji pri svojem delu zdravi in zadovoljni.

Delo, poklic in zaposlitev so med najpomembnejšimi sestavinami življenja nasploh in so pomembno povezani z življenjem v družini. Zadovoljstvo pri delu je bistven del kakovosti življenja. Ljudje, ki so zadovoljni z delom, so bolj zdravi, duševno in telesno (Raber in Dyck, 1992, 28; Humphreys, 2002, 96; Panatik idr., 2011; Stansfeld idr., 2011; Matkovič in Žibert, 2013; Ainsworth in Oldfield, 2019, 124), živijo dlje (Johnson, 2014, 31–38). Nezadovoljstvo pri delu pa se odrazi tudi v družinskem življenju posameznika (vpliv na zakon, družinske odnose, na zadovoljstvo s partnerjem in z družino) (Musek, 1995, 165; Carrol idr., 2013, Johnson, 2014, 31–38; Fallahnejad in Mollahoseiny, 2016, 187–193) in na organizaciji, kjer je posameznik zaposlen (zmanjšanje produktivnosti, predanosti, zadovoljstva pri delu, povečajo se odsotnosti z dela in fluktuacija delovne sile) (Ahmad in Ahmed, 2008).

Splošno zadovoljstvo vpliva tako na zadovoljstvo z življenjem kot tudi na zadovoljstvo s specifičnimi področji življenja, zato Žager Kocjan in Avsec (2014, 32, 33) posameznikovo zaznavo lastne vrednosti povezujeta z oceno kakovosti posameznikovih odnosov in s tem tudi z oceno zadovoljstva s temi odnosi. Znano je, da obstaja pozitivna povezanost med samospoštovanjem na eni strani ter srečo, prijetnimi občutki, boljšim fizičnim zdravjem in dolgoživostjo na drugi strani (Baumeister idr., 2003). Ljudje z visokim samospoštovanjem so

redko depresivni, tudi če se jim zgodijo stresne situacije ali travmatični dogodki, pri delu so uspešni in v skupini se počutijo zaželene. Na drugi strani je Dovečarjeva (2016) ugotovila, da imajo učitelji OPP slabo samopodobo. Ugotovljena je bila (Kuruku in Aloho, 2018, 12191) visoka povezanost med tipi osebnosti in zadovoljstvom v zakonu in med tipi osebnosti in zadovoljstvom s spolnostjo, zato bi lahko sklepali, da se bo pokazala povezanost med stili navezanosti in zadovoljstvom pri delu. V raziskavi (Oshio, Inoue in Tsutsumi, 2017, 36–42) so ugotovili, da nezadovoljstvo pri delu vpliva tudi na težave, povezane z delom in družino. V primeru, da so ženske v konfliktu med delom in družino, se pri njih pojavi nezadovoljstvo pri delu, doživljanje starševskega stresa in pojav psiholoških simptomov, povezanih s stresom, medtem ko se pri moških pojavi nezadovoljstvo z zakonom, starševski stres in pojav fizičnih in psihičnih simptomov, povezanih s stresom (Kinnunen, Geurts in Mauno, 2004). Če na družino gledamo kot na sistem, je močan, stabilen, srečen zakon ključ do tega, da člani družine postanejo močni, uspešni, srečni in zdravi posamezniki (Benzies in Mychasiuk, 2008). Humphreys (2002, 97) navaja, da je za odnos med partnerjema in družino pomembno, da se starši cenijo, saj to pomeni samostojne, mirne in osebnostno izpolnjene posameznike, ki laže izoblikujejo učinkovit partnerski odnos in lažje poskrbijo za dobre odnose v družini. Sklepamo, da zaradi dobrega stanja v izvorni družini učitelji OPP, ki učijo v prilagojenih programih, oblikujejo tudi dobre odnose v delovnem okolju, so s seboj, svojimi partnerji, z življenjem in delom, ki ga opravljajo, bolj zadovoljni.

Kiel idr. (2016) so v Nemčiji na vzorcu bodočih učiteljev OPP preučevali, kako se pri njih kaže nevarnost za razvoj disfunkcionalnih vedenj (avtomatične misli in neprilagojeni perfekcionizem, ki se kaže kot sram, samokritičnost in težave v duševnem zdravju (Bento idr., 2020) pri soočanju s stresom, kajti s tem je povezan primeren odziv na stres, in ugotovili, da se spodnje ravni disfunkcionalnih vedenj (z izjemo perfekcionizma) pojavijo skupaj z večjim pričakovanjem samoučinkovitosti (ki je tudi velik varovalni dejavnik (Kiel idr., 2016, 206)). Bodoči učitelji otrok z duševno motnjo kažejo visoko stopnjo internalizacije neuspeha in odvisnosti. Tudi bodoči učitelji otrok s čustveno-vedenjsko motnjo kažejo visoko tveganje za disfunkcionalno vedenje in s tem neučinkovito spopadanje s stresom. Če želimo posameznikom pri zmanjševanju stresa pomagati, je nujno prepoznati faktorje, ki povzročajo stres (Pariarh in Mahmood, 2016, 11–23), kar bomo skušali v naši raziskavi s povezavo primarne družine in posameznih dejavnikov z zadovoljstvom pri delu in s konfliktom med delom in družino pri učiteljih OPP tudi preučiti.

Carlson in Kacmar (2000, 1031–1054) pišeta, da so vrednote posameznika znotraj različnih življenjskih vlog zelo pomembne za posameznikovo dojemanje ravnovesja med delovnim in zasebnim življenjem. Pišeta, da so se raziskovalci začeli zavedati pomena povezave posameznikove individualnosti in dela, zato se priporoča raziskave teh povezav (Kanter, 1977; Korman in Korman, 1980; Lindsay in Knox, 1984; Rice idr., 1985; Pryor, 1987; Gutek, Searle in Klepa, 1991; Hepburn in Barling, 1996). Kafetsios in Loumakou (2007, 74) prav tako kot Carlson in Frone (2003), poudarjata, da psihološki vidik in vidik obnašanja na vlogo ravnovesja med delom in zasebnim življenjem še ni bil preiskan in ni razumljen v zadostni meri, zato smo se v naši raziskavi odločili, da skušamo raziskati, kako je stanje v izvorni družini, samospoštovanje, stil navezanosti, zadovoljstvo s partnerskim odnosom in zadovoljstvo z življenjem povezano z zadovoljstvom pri delu.

Velika prednost načrtovane raziskave je v tem, da podobna raziskava po naših podatkih in po študiju literature (iskanje literature preko Academic Search Complete, PubMed, digitalne knjižnice Slovenije, PsychInfo, mrežnik NUK, Google Scholar) še ni bila izvedena, zato bo naša raziskava dodaten doprinos znanosti.

4. Zasnova raziskave, opis vzorca in metod, analiza rezultatov

Opis preiskovanega gradiva in zasnova raziskave

Anketo bomo poslali na 9 vzgojnih zavodov, 3 zavode za gluhe in naglušne, 1 zavod za slepe in slabovidne ter 2 zavoda za gibalno ovirane otroke in mladostnike, kjer delajo učitelji OPP v prilagojenih programih (predšolska vzgoja, osnovna in srednja šola), preko spletne strani 1ka (https://www.1ka.si/).

Opis vzorca

Raziskovali bomo specifično populacijo učiteljev OPP, ki učijo v prilagojenih programih z vidika povezanosti primarne družine, samospoštovanja, navezanosti, zadovoljstva s partnerskim odnosom, z življenjem in delom ter konflikt med delom in družino. Glede na majhno količino raziskav, ki bi preučevale le učitelje OPP v prilagojenih programih, sklepamo, da se stroka premalo zaveda visoko obremenilnih situacij, s katerimi se dnevno soočajo učitelji OPP, ki učijo v prilagojenih programih, zato bi bila lahko naša raziskava doprinos k znanosti in dvigu ozaveščanja stanja teh učiteljev, hkrati pa bi s preučevanjem povezanosti med primarno družino in ostalimi dejavniki z zadovoljstvom pri delu in s konfliktom med delom in družino pri učiteljih OPP poudarili pomen primarne družine, predvsem avtonomnosti in intimnosti kot dveh ključnih značilnosti zdrave družine (Hovestadt, 1985, 288; Čačinovič Vogrinčič, 1992, 397; De Vries idr., 2002; Marjanovič Umek in Zupanič, 2004; Repič, 2006, 116; Martinšek, 2012, 357).

Podrobnejši opis uporabljenih metod

Vprašalnik bo sestavljen iz splošnih demografskih podatkov in spodaj navedenih merskih pripomočkov:

- Vprašalnik o izvorni (primarni) družini (FOS, ang. Family of origin scale; avtorji: Hovestadt, Anderson, Piercy, Cochran, Fine, 1985);
- Enopostavčna mera samospoštovanja (SISE, ang. Single-Item Self-Esteem Scale; avtorji Robins, Hendin in Trzesniewski, 2001);
- Vprašalnik zadovoljstva z življenjem (LISAT 9, ang. The Life Satisfaction Questionnaire; avtorji Boonstra, Reneman, Stewart, Balk, 2012);
- Vprašalnik medosebnih odnosov (RQ, ang. The Relationship Questionnaire, avtorja Bartholomew in Horowitz, 1991);
- Vprašalnik učiteljevega zadovoljstva pri delu, 1. del (ang. Teacher Job Satisfaction Questionnaire, 1. del: General Job Satisfaction, avtor Oranje, 2001);
- Vprašalnik Konflikta med delom in družino (WFCS, ang. Work-Family Conflict Scale, avtorji Carlson, Kacmar in Williams, 2000);
- Marn (2014, 94) je v svoji raziskavi ugotovila, da bi zaradi vprašalnika, kjer učitelji ocenjujejo svoje zadovoljstvo pri delu, lahko prišlo do dajanja socialno zaželenih odgovorov, zato smo se odločili, da to pomanjkljivost v naši raziskavi odpravimo in vključimo vprašalnik Test socialne zaželenosti (ang. Social Desirability Scale, avtorja Strahan in Gerbasi, 1972).

Z metodo analize vsebine (ang. content analysis) bomo po korakih izvedli kvalitativno študijo (RA1), in sicer bomo dodali še vprašanje: »Kaj menite, da bi se moralo spremeniti, da bi vi doživljali manjši konflikt med delom in družino?« Sledilo bo določanje enot za analizo in kategorij, ki bodo vnaprej definirane (manjše število pedagoških ur, več strokovnih delavcev na en razred, več izobraževanj ...) in oblikovanje novih kategorij (glede na odgovore pod točko drugo). Analiza vsebine bo omogočila kategorizirati podatke. Udeleženci bodo na vprašanja odgovarjali pisno, kar nam bo omogočalo natančno analizo odgovorov. Predvidevamo, da bo prišlo do zasičenosti informacij.

Analiza rezultatov

S pomočjo SPSS-programa bomo, poleg opisne statistike, ugotavljali statistično pomembnost povezave med avtonomnostjo in intimnostjo v izvorni družini, samospoštovanjem, stilom navezanosti, zadovoljstvom z življenjem in v partnerskih odnosih ter zadovoljstvom učiteljev pri delu (H3). Ugotavljali bomo tudi, ali je s konfliktom povezano zadovoljstvo pri delu (H2) ter kateri dejavniki so povezani z zadovoljstvom pri delu (H1). kateri zaposleni (glede na ustanovo) doživljajo največji konflikt (H6). Prav tako bomo preverili, ali obstaja razlika med spoloma glede zadovoljstva pri delu in doživljanja konflikta med delom in družino (H4) ter ali obstaja razlika glede na dolžino delovne dobe v povezavi z zadovoljstvom pri delu in doživljanju konflikta med delom in družino (H5). V kolikor bosta merjeni spremenljivki ordinalni in normalno razporejeni, bomo uporabili Spearmanov korelacijski koeficient, v nasprotnem primeru pa Kendallov korelacijski koeficient. Za preverjanje razlik med skupinama bomo uporabili t-test za neodvisne vzorce ali ustrezne neparametrične teste. Izvedli bomo tudi večkratno/multiplo regresijsko analizo, ko bomo skušali ugotoviti, na podlagi katere neodvisne lahko napovemo odvisno spremenljivko (RA2).

5. Pričakovani rezultati

Pričakujemo, da bomo v nalogi ugotovili povezavo med stanjem v izvorni družini, oceno samospoštovanja, stilom navezanosti, zadovoljstvom z življenjem in v partnerskih odnosih in z zadovoljstvom učiteljev OPP v prilagojenih programih pri delu. Pričakujemo tudi, da bomo ugotovili, da učitelji OPP v Sloveniji (ženske v večji meri kot moški) doživljajo konflikt med delom in družino in da so ženske z delom bolj zadovoljne. Pričakujemo tudi, da bomo ugotovili, da so mlajši in starejši učitelji OPP z delom bolj zadovoljni kot njihovi kolegi v srednjih letih. Pozitivne rezultate pričakujemo tudi zaradi preliminarne pilotne študije, ki smo jo izvedli med 3. 5. 2021 in 13. 5. 2021, ko smo preko privatnih povezav na 10 elektronskih naslovov učiteljev poslali vprašalnik.

V raziskavi želimo rezultate natančneje preveriti, utrditi povezave na vzorcu učiteljev OPP v prilagojenih programih v Republiki Sloveniji in razširiti razmišljanje, ali bi bilo smiselno učitelje OPP razbremeniti, jim pomagati pri izgrajevanju samospoštovanja, ponuditi zakonsko in družinsko terapijo kot pomoč pri reševanju težav, povezanih s stanjem v izvorni družini, s stili navezanosti, partnerskim življenjem in z zadovoljstvom z življenjem, hkrati pa jim pomagati pri ozaveščanju meja med delom in družino. Prispevati želimo k večjemu zadovoljstvu učiteljev OPP, ki učijo v prilagojenih programih pri delu, saj to posredno vpliva na njihove družine, partnerske odnose, zadovoljstvo z življenjem, hkrati pa pomembno vpliva na učence, ki jih ti učitelji učijo, na njihovo motivacijo za delo in učne dosežke, še več, vpliva tudi na to, da učitelji OPP v učiteljskem poklicu vztrajajo. V primeru potrditve hipotez bi bilo z rezultati nujno seznaniti fakultete, kjer se bodoči učitelji OPP izobražujejo, in sistematično delati na tem, da bi bili učitelji OPP, ki učijo v prilagojenih programih, zadovoljnejši; kar

pomeni, da bi morali elemente za dvig soočanja s stanjem v izvorni družini, s samospoštovanjem, s pomenom varne navezanosti, z boljšim odnosom do partnerstva, zadovoljstva z življenjem vnesti v učni načrt in s tem prispevati k vzgoji zadovoljnejših posameznikov in posledično družbe.

6. Viri in literatura

Ainsworth, S., Oldfield, J. 2019. Quantifying teacher resilience: Context matters. Teaching and Teacher Education, 82, 117–128.

Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. 2000. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. Teaching and teacher education, 16(3), 277–293.

Avramidis, E., Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. European journal of special needs education, 17(2), 129–147.

Baumeister, R., Campbell, J., Kreueger, J, Vohs, K. 2003. Does high selfesteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. Psychological Science in the Public interest, 4, 1–44.

Beltman, S., Mansfield, C., Price, A. 2011. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. Educational research review, 6(3), 185–207.

Bento, C., Pereira, A. T., Azevedo, J., Saraiva, J., Flett, G. L., Hewitt, P. L., Macedo, A. 2020. Development and Validation of a Short Form of the Child–Adolescent Perfectionism Scale. Journal of Psychoeducational Assessment, 38(1), 26–36.

Boonstra, A. M., M. F. Reneman, R. E. Stewart in G. A. Balk. 2012. Life satisfaction questionnaire (Lisat-9): reliability and validity for patients with acquired brain injury. International Journal of Rehabilitation Research 35, št. 2: 153–160.

Carlson, D. S., Kacmar, K.M. in Williams, L. J. 2000. Construction and Initial Validation of a multidimensional Measure of Work-Family Conflict, Journal of Vocational Behavior, 56 (2), 249–276.

Fallahnejad, T. in F. S. Sabagh Mollahoseiny. 2016. Relationship between Job Satisfaction and Marital Satisfaction among Nurses with Rotating Working Shift: A two year study conducted in Hospitals Affiliated with Alborz University of Medical Sciences. International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences, št. 5:187–193.

Frone, M. R. 2003. Work-family Balance. V: Campbell Quick in Tetrick Le (Ur.) Handbook of occupational Health Psychology, 1. izd., 143–162. Washington, DC: American Psychological Association.

Griffin, D., Bartholomew, K. 1994. Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 67, 430–445.

Gutek, B. A., Searle, S., Klepa, L. 1991. Rational versus gender role explanations for work-family conflict. Journal of applied psychology, 76(4), 560.

Hepburn, C. G., Barling, J. 1996. Eldercare responsibilities, interrole conflict, and employee absence: A daily study. Journal of Occupational Health Psychology, 1(3), 311.

Hovestadt, A. J., Anderson, W. T., Piercy, F. P., Cochran, S. W., Fine, M. 1985. A family-of-origin scale. Journal of Marital and Family Therapy, 11(3), 287–297.

Humphreys, B. R. 2002. Alternative measures of competitive balance in sports leagues. Journal of sports economics, 3(2), 133-148.

Ingersoll, R. M. 2001. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. American educational research journal, 38(3), 499–534.

Ingersoll, R. M., Smith, T. M. 2004. The wrong solution to the teacher shortage. Educational Leadership, 60(8), 30–33.

Kafetsios, K., Loumakou, M. 2007. A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. International Journal of Work Organisation and Emotion, 2(1), 71–87.

Kanter, R. M. 1977. Some effects of proportions on group life. In The gender gap in psychotherapy (53–78). Springer, Boston, MA.

Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., Braun, A., Weiß, S. 2016. How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalisation. European Journal of Special Needs Education, 31(2), 202–219.

Kinnunen, U., Geurts, S., Mauno, S. 2004. Work-to-family conflict and its relationship with satisfaction and well-being: A one-year longitudinal study on gender differences. Work & Stress, 18(1), 1–22.

Končar, M., Jerkovič, I. Z. 2009. Izvajalci vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Specialna in Rehabilitacijska Pedagogika, 69.

Košir, K., Licardo, M., Tement, S., in Habe, K. 2014. Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. Psihološka obzorja, 23, 110–124.

Kuruku, E., Aloho, D. M. 2018. Influence of personality type on marital and sexual satisfaction among married couples in Makurdi metropolis, Benue state, Nigeria. Gender and Behaviour, 16(3), 12190–12199.

Life Satisfaction Questionnaire (LISAT-9). 2020. https://scireproject.com/outcome-measures/outcome-measure-tool/life-satisfaction-questionnaire-lisat-9-lisat-11/#1467983894080-2c29ca8d-88af

Lindsay, P., Knox, W. E. 1984. Continuity and change in work values among young adults: A longitudinal study. American Journal of Sociology, 89(4), 918–931.

Martinšek, J. 2012. Vstopanje šole v sodelovalen odnos s starši. Socialna pedagogika, 16(4), 355–371.

Norberg, M. M., Wetterneck, C. T., Woods, D. W., Conelea, C. A. 2007. Oshio, T., Inoue, A., Tsutsumi, A. 2017. Examining the mediating effect of work-to-family conflict on the associations between job stressors and employee psychological distress: a prospective cohort study. BMJ open, 7(8), e015608.

Panatik, S. A. B., Badri, S. K. Z., Rajab, A., Rahman, H. A., Shah, I. M. 2011. The impact of work family conflict on psychological well-being among school teachers in Malaysia. Procedia-social and behavioral sciences, 29, 1500–1507.

Repič, T. 2006. Avtonomija in intimnost v družini kot dejavnika tveganja za spolno zlorabo. Psihološka obzorja, 15(1), 111–125.

Reynolds, W. M. 1982. Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. Journal of clinical psychology, 38(1), 119-125.

Rijavec Klobučar, N. 2010. Učenje v partnerskih odnosih na prehodu v starševstvo: doktorska disertacija. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Robins, R. W., H. M. Hendin in K. H. Trzesniewski. 2001. Single-Item Self-Esteem Scale. https://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/Self_Measures_for_Self-Esteem_SINGLE-ITEM_SELF-ESTEEM.pdf

Schmidt, M., in Densa, J. 2019. Stress of teachers who teach the pupils with special needs in inclusive education. Journal of intellectual disability research. USA: WILEY. Vol. 63, No. 7, 774–774.

Schumm, W. R., L. A. Paff-Bergen, R. C. Hatch, F. C. Obiorah, J. M. Copeland, L. D. Meens in M. A. Bugaighis. 1986. Concurrent and discriminant validity of the Kansas Marital Satisfaction Scale. Journal of Marriage and the Family, št. 2:48:381–387.

Vieira, J. M., Lopez, F. G., Matos, P. M. 2014. Further validation of work–family conflict and work–family enrichment scales among Portuguese working parents. Journal of Career Assessment, 22(2), 329–344.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Nina Čelešnik Kozamernik je v Centru IRIS (Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne) zaposlena od leta 2006. Je učiteljica razrednega pouka in angleščine za 1. in 2. triletje, ima opravljeno defektološko dokvalifikacijo, magistrirala je s področja razrednega pouka, doktorat pa opravlja na Teološki fakulteti, smer zakonska in družinska terapija. Trenutno poučuje na razredni stopnji, v oddelkih za slepe in slabovidne otroke in v oddelkih za otroke z motnjo avtističnega spektra. Od februarja 2018 je Nina certificirana presojevalka skotopičnega sindroma po metodi Irlen in testiranja redno opravlja v sklopu dejavnosti Centra IRIS. Ninina najvišja vrednota pri delu je maksimalno dobro za otroke, življenjsko vodilo pa prilagodljivost: »Nikoli ne pozabi kako je biti na drugi strani (katedra, okenca, stranišča, sejne sobe ...) in življenje bo lepše ... za vse.«

Šola lepega vedenja

School of Good Behavior

Alenka Domanjko Rožanc

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

Povzetek

Lepo vedenje in življenje v skladu s temeljnimi človeškimi vrednotami je del našega vsakdana, doma in v šoli. Da se naučimo pravil lepega vedenja in jih znamo upoštevati, so potrebni čas, trud in vztrajanje. Bonton in vrednote je treba otrokom izkustveno predstaviti že v predšolskem obdobju. Otroci so ogledalo svojih staršev. Šola danes, naj bo osnovna ali srednja, bi morala bila šola lepega vedenja. V sodobni družbi, ki vpliva na domala vsa področja, večkrat trči ob ovire tudi lepo vedenje. V članku je v ospredju bonton v šoli in pravila lepega vedenja, predvsem pa ponazoritev, kako naj k temu pristopi pedagoški delavec. Njegov naloga je namreč dandanes na tem področju izredno pomembna in vse prej kot lahka. Ob tesnem sodelovanju vseh članov, otrok, staršev in pedagoških delavcev, je potrebno graditi odnose in razmerja, ki bodo temeljila na vrednotah, te pa bodo mlade generacije oblikovale v samozavestne, samostojne in spoštljive posameznike.

Ključne besede: bonton, lepo vedenje, pedagoški delavci, pravila, starši, vrednote.

Abstract

Good behaviour and living in accordance with fundamental human values is part of our daily lives, at home and at school. We need time, effort and perseverance in order to learn the rules of good behaviour. Etiquette and values should be presented to children experientially in the preschool period. Children are the mirror of their parents. The school today, be it primary or secondary, should be a school of good behaviour. In modern society, which influences the domestic area, good behaviour often encounters obstacles. In this article, we will shed light on school etiquette and the rules of good behaviour, and above all, illustrate how a pedagogical worker should approach this. His task is, in fact, extremely important in this field today and far from easy. With the close cooperation of all members, children, parents and teachers, it is necessary to build relationships based on values, which will shape the young generations into self-confident, independent and respectful individuals.

Key words: etiquette, good behaviour, parents, rules, teachers, values.

1. Uvod

Danes, ko je svet poln negotovosti in postlan z vsakodnevnimi negativnimi novicami, stojijo družbeni odnosi na zelo trhlih nogah, s čimer je povezano tudi lepo vedenje in bonton. Osnov lepega vedenja se mora naučiti vsakdo, ne glede na nadarjenost in spretnost (Škorjanc, v Golenač, 2019). Šola skuša ob starših vzgojiti socializirane otroke, ki bodo imeli etične in moralne vrednote. Otroci so ogledalo svojih staršev in ostalih odraslih oseb. Prav zato je slabo

vedenje otroka lahko tudi posledica posnemanja odrasle osebe, kar močno vpliva na tega otroka. Učitelji pri učencih poudarjajo iskrenost, poštenost, samozavest, pogum, prijaznost in druge pozitivne lastnosti. Le če bodo tako starši kot učitelji živeli in delali kot njihovi otroci oz. učenci, bo vzgoja lepega vedenja našla pravo mesto. Družina je tista, ki otroku zapečati vrednote, pravila in tudi bonton. Zdi se, da se tisto, kar je glede obnašanja temeljnega, ohranja. Vsi smo že slišali fraze, kot npr.: "Po njegovem obnašanju se vidi, da je iz dobre družine," ali "Kako lepo vzgojen otrok!" (Martín, 2015). V praksi se to velikokrat uresničuje. A pristopiti je potrebno na pravilen način.

Na življenje v družbi se otroci pripravljajo tudi na najrazličnejših družinskih aktivnostih: pri mizi, na družinskih srečanjih, izletih, kulturnih ogledih … To so priložnosti, ko lahko otroci pripovedujejo o najrazličnejših stvareh in ko lahko starši hkrati izrečejo primerno pripombo ali jim pokažejo kriterij glede določenega načina obnašanja. S tem se naučijo pravilnega izražanja, primerne udeležbe v pogovoru ali čakanja, da mu damo besedo, spodobnosti glede oblačenja, naučijo se govoriti brez povzdigovanja glasu in vpitja in se navadijo, da poslušajo in ne prekinjajo toka pogovora, da ne vsiljujejo svojih pogledov ali svojih zahtev … Vse to je del življenja v družbi. *»Tega pa se otroci naučijo doma, ko vidijo, kako njihovi starši vedno ravnajo elegantno in obzirno. Ni isto, če gremo na svečano večerjo ali če smo s prijatelji ali v intimnosti družine; ...//«* (Martín, 2015).

Jasno je, da geslo "vse je sprejemljivo" ne ustreza realnosti. *»... Olikanost nam kaže nekaj, brez česar ni mogoče živeti v družbi, uči nas biti človeški, omikani,«* pravi Martín (2015) in izpostavi vrline ustrežljivosti, priljudnosti, dostojnosti. Njihova posebnost je v tem, da bi brez njih sožitje med ljudmi postalo neprijetno.

2. Šola lepega vedenja

Prijaznost, spoštljivost in prevzemanje odgovornosti so naša glavna vodila v medsebojnih odnosih. Trudimo se, da z vsemi gojimo dobre odnose in si med seboj pomagamo. Spore rešujemo na miren način. Učenci pazijo na primerno vedenje in govorjenje, znajo pozdraviti, se zahvaliti, se opravičiti ter ne uporabljajo kletvic in neprimernih izrazov (Koritnik, 2016).

Ob lepem vedenju velikokrat pomislimo na ustrezno obnašanje za mizo. Običajno smo za mizo v družbi z nekom in smo na trnih, ali se bodo otroci lepo obnašali ali ne. V šoli staršev ni ob otrocih in si zato morda privoščijo več, a se pedagoški delavci trudijo in si prizadevajo za bonton vseh otrok. Pa vendarle je šola lepega vedenja še nekoliko več kot to.

Vsekakor danes starši vzgajajo drugače kot pred 50 leti – enako niti ne morejo, saj je družba doživela velike spremembe, kar se močno odraža tudi pri vzgoji. Psihologinja Bertoncljeva (2015) pravi, da so glavni razlogi za nepoznavanje osnovnih manir lepega vedenja starši, ki bi morali vedno biti vzgled otrokom, in dodaja, da izgovorov pri desetletnikih ni več: *"Petletnik se še uči, desetletnik pa že ve, kaj se spodobi in kaj ne."*

Kako naj starši pravilno pristopijo k usvajanju pravil in navajanju na lepo vedenje? Psihologinja Plahutnikova (2020) pojasnjuje: *//.. Od otroka zahtevajmo odgovornost, ne pričakujmo pa popolnosti. To nikakor ne pomeni, da minimaliziramo probleme ali neželena vedenja, temveč da se korekcije lotimo s trezno in z mirno glavo. Če otrok odrašča v družini, v kateri se veselijo sončnega dne, pa tudi dežja (saj se lahko skače po lužah), če ima ob sebi starša, ki sta pozitivno naravnana in ne iščeta pri ljudeh le napak, bo v takega človeka odrastel tudi sam.«*

Martín (2015) omenja, da se veliko priložnosti za vzgojo kaže v podrobnostih: “Hvaležna ti bom, če greš po sol.” — “Si si umil roke pred kosilom?” — “Drži se pokonci in ne imej prekrižanih nog pri jedi.” — “Lahko pomagaš svojemu bratu pripraviti (ali pospraviti) mizo?” — “Kruha ne mečemo proč.” — “Primi vilice, kot je treba.” — “Reži meso na majhne koščke in ne govori s polnimi usti.” — “Ne jemo samo s trebuhom, ampak tudi z glavo, in pojemo vse, kar smo si naložili, pa naj nam bo všeč ali ne.” — “Juho nosimo k ustom, ne usta h krožniku.” — “Obriši se pred pitjem in ne delaj hrupa.” — “Ne pij s komolcem na mizi.”

»Starši, bodite za vzgled tudi tako, da si sami vzamete čas za umirjen obrok za mizo, z ugasnjeno televizijo in daleč vstran od telefona, tablice ali računalnika.//« (Siol, 2015)

2.1 Vikanje, pozdravljanje, spoštovanje starejših

Besede pozdravljanja, zahvale, opravičevanja, vljudnosti so danes iz ust otrok velikokrat preredko slišane oz. jih je potrebno nanje venomer opozarjati. Podobno je z vikanjem. *// ... »Opažam, da vikanje izginja iz sveta mlajših. Vsaj v takšni obliki, kot smo starejše vikali včasih. Ko sem bila sama otrok, sem vse starejše vikala, vključno z učitelji v šoli. Na to so nas navajali vsi odrasli in sploh nisi pomislil, da bi lahko bilo drugače,//«* je prepričana Ana Bertoncelj, psihoterapevtka, ki se dnevno ukvarja z odnosi med ljudmi in tudi sama opaža, da osnove olike med mladimi izgubljajo veljavo (Siol.net, 4. 11. 2015).

Vikanje je danes postalo bolj izjema kot pravilo. Ob pedagoškem delu nas je zmedlo spoznanje, da (izpustimo prvošolce) drugo-, tretje- in celo četrtošolci učiteljev ne vikajo. Ko smo jim poskušali razložiti, zakaj je to pomembno, se je zdelo, da za to slišijo prvič. Otroci se z vikanjem srečajo ob vstopu v šolo, zagotovo pa bi se morali že prej. Težje je namreč usvojiti delno že naučene vzorce, pa čeprav gre za 5- in 6-letnike. Starši bi morali otrokom razložiti, v katerih primerih uporabljamo vikanje in kakšen je njegov namen. Pomembno ob vsem tem je, da otroke nenehno opozarjamo in popravljamo, da to čimprej usvojijo in jim vikanje »pride pod kožo«.

Tudi pozdravljanje je ena od šibkejših točk bontona, a jim gre »lažje iz ust« kot vikanje. V manjših krajih oz. vaseh je običajno, da pozdravljamo mimoidoče, saj se ljudje tam bolje poznajo in so si bližje kot v večjih mestih. Dr. Bertoncljeva (2015) na tem mestu poudarja, da je težava v tem, da otroci danes ne pozdravljajo več niti tistih, ki jih poznajo. *»//... Menim, da tukaj svojo vlogo odigrajo predvsem starši, zato bi morali otroka že od malega učiti pozdravljanja in odzdravljanja tako znancev in prijateljev kot tistih malo manj znanih sosedov, ki jih občasno srečujemo na stopnišču bloka. //«*

Spoštovanje starejših: k temu danes veliko pripomorejo medgeneracijske dejavnosti, tudi prostovoljne. Otroci se morajo naučiti spoštovati starejše tako z vikanjem kot z razumevanjem njihove starosti. Sicer je spoštovanje starejših, šibkejših in vseh živih bitij ena od osnov, ki bi jo moral v zgodnji mladosti prevzeti vsak izmed nas. Empatija in pripravljenost pomagati sta temeljni vrednoti, ki bi ju mogli razvijati v vsakodnevnih vrstniških srečanjih.

2.2 HOP (hvala, oprosti, prosim)

Gre za večkrat poimenovane »čarobne besede«, ki jih moramo danes pri mladih poudarjati večkrat kot kdajkoli prej. Nanje je potrebno otroke opozarjati že od prvega leta naprej. Tako bo malček zelo hitro spoznal, kam in kdaj jih je treba umestiti v pogovoru. Otroka učimo, ga popravljamo in opominjamo. Najprej to poteka skozi igro, s čimer se otrokom približamo in nas na ta način posnemajo. Vse glavne prvine lepega obnašanja lahko naučimo skozi igre vlog.

Psihoterapevtka Ana Bertoncelj (2015) svetuje, kako lahko z nekaj domišljije in ustvarjalnosti otroka navadimo lepega bontona:

- Otroku lahko preberemo tudi kakšno knjigo, ki na zabaven način prikaže, kako želimo, da se otroci obnašajo v določenih situacijah.
- Doma mu lahko pripravimo lutkovno predstavo in mu na zabaven način pokažemo, kaj je bonton.

Pravila se tekom desetletij spreminjajo. Včasih novi vzorci vedenja bolj stvarno prizadevajo kakovost življenja drugega, npr. prepuščanje sedeža v avtobusu. *»Nekoč smo se čudili, se razburjali, če mlad človek ni prepustil sedeža starcu. Danes se čudimo in hvalimo mladega človeka, ki vstane,«* pravi Mikuš Toševa (2014). Prosocialno vedenje ni več pravilo, temveč izjema. Podobno je v šoli: čuta za medsebojno pomoč je vse manj. *»Nekoč je bilo nenapisano pravilo, da so dobri učenci pomagali slabim – s pošiljanjem »plonk ceglcev«, prišepetavanjem, sposojanjem zvezkov in ne nazadnje s prostovoljno pomočjo pri učenju,«* še dodaja Mikuš Toševa. Danes si učenci pomagajo med seboj, a brez učiteljeve spodbude enostavno ne gre. Samoiniciativnosti je vse manj, otroci so zelo vodeni in bodo nekaj storili le, če jim bo to povedano/ukazano.

Kot že večkrat poudarjeno, bomo kot starši in vzgojitelji najbolj uspešni takrat, če se bomo potrudili, da bomo otroku z lastnim vedenjem dnevno pokazali, kaj je dopustno in kaj ne. Šele takrat bo te navade sprejel za svoje. Mlajši otroci predvsem posnemajo, določena vedenja pa lahko prevzamejo tudi s taktičnimi in zelo uspešnim metodami, ki jih lahko odrasli uvedemo v različnih okoliščinah in jih prilagodimo tako starosti kot značaju svojega otroka.

Navodila za lepo vedenje niso sodobni trend, ampak segajo nekaj stoletij nazaj v zgodovino. Faksimile bontona iz leta 1929 z naslovom *Stori to*, ki jo je izdala Jugoslovanska Orlovska zveza, vsebujejo navodila za lepo vedenje, ki veljajo še danes. Prva tri se glasijo tako:

1. Mladi človek se lepo vede, ker tako ugaja drugim, sebi pa pridobi spoštovanje.
2. Lepo se moramo vesti tudi, kadar smo sami: ker ima lepo vedenje veliko vrednost za red v duši; in ker mora lepo vedenje človeku preiti v stalno navado.
3. Telo naše mora biti vedno snažno: da si varujemo zdravje, da nismo nevšečni ljudem, ki se jim nesnaga studi in jim je duh umazanega telesa zoprn.

3. Vrednote in morala

Vrednote so pojmovanja in prepričanja o stvareh, ki nam pomenijo življenjska vodila, smernice ciljev in načel našega ravnanja. Kot takšne so tudi osnova etike in morale (Wikipedija, 2021). Vrednote so zelo občutljivo področje; so osebne in obenem družbene. So pravica in tudi velika dolžnost. Doživljamo in čutimo jih kot nekaj, kar je nedotakljivo, a hkrati so podrejene širšim družbenim interesom. Socialna interakcija, do katere v šolah prihaja, je ena temeljnih dejavnikov oblikovanja vrednot pri človeku. Dnevno smo izpostavljeni mnogim »ponudbam« vrednot: poštenje, pravičnost, odgovornost, solidarnost, človečnost, ki so v sodobni družbi vse manj očitne in v javnosti malo slišne. Obstajajo še krščanske vrednote in alternativne vrednote upora.

3.1 Družina

Raziskovalno dokazan je vpliv šole na socialno vedenje. Etos šole gotovo sooblikuje otrokovo občutljivost za druge, človeško in socialno odgovornost, pripravljenost in sposobnost pomagati. Ko govorimo o vzgoji, o socializaciji, vedno na prvem mestu poudarjamo pomen družine. V večini družin vzgoja za človečnost še deluje. Nekatere družine se držijo načel pomagati drugim oz. poudarjajo vrednote solidarnosti, človečnosti. Spet druge želijo svojim otrokom omogočiti čim višji status in prihodke, zato omenjene vrednote niso na prvem mestu. Med obema skupinama družin so še tiste vmesne, ki morda potrebujejo le kanček spodbude in lahko razmišljanje o medčloveških odnosih in skrbi za drugega močno vplivajo nanje. Vsekakor bi bilo vredno bolj vzpodbujati starše k učenju človečnosti svojih otrok.

Dolžnost vsakega starša je, da svojega otroka nauči bontona oziroma osnovnih pravil lepega obnašanja. Lepe manire in kulturno obnašanje je nekaj, kar veliko pove o človeku in je ključna stvar, ki se je naučimo ob odraščanju pri svojih starših. *»Ob tem pa velja opozoriti, da se v sodobni družbi vpliv družine na vzgojo manjša, veča se vpliv vrednot, s katerimi se otrok srečuje v zunajdružinski stvarnosti in s katerimi je bombardiran prek medijev in spleta.«* (Mikuš Toš, 2014)

3.2 Šola

Za družino drugi najpomembnejši prostor socializacije je šola. Osnovni bonton v šoli bi moral biti vodilo vsem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Čeprav tudi za šolo velja, da je vpeta v družbena dogajanja, imajo učitelji veliko možnosti vplivanja na medsebojne odnose, vedenje učencev in na ustvarjanje razredne klime, ki vzpodbuja prosocialno vedenje.

Vzgojnih ciljev ni mogoče uresničevati ločeno od pouka. Učitelji prenašajo vrednote učencem tudi s svojim pristopom k pouku. Učenci namreč podobno kot starše posnemajo tudi učitelje in od njih prevzemajo vrednote. Prav zato je biti učitelj ter prenašati znanje drugim zahtevna in odgovorna naloga. Šola kot celota pomembno sooblikuje polje vrednot mlade generacije. Po vzgojni pomembnosti se uvršča takoj za družino, zato bi bonton v šoli morali še pogosteje vnašati v vsebine vsakodnevnega učenja.

Zelo koristna pot vzpodbujanja in udejanjanja prosocialnega vedenja otrok in mladih je prostovoljno delo, ki je organizirano v okviru šolske institucije. Gre za socialno učenje skozi delovanje in izkušnjo. Mladi prostovoljci prepoznavajo vrednost altruističnega vedenja za druge in za sebe ter pridobivajo vrednote človečnosti.

Sodobna pedagoška literatura priporoča uvedbo socialnega in emocionalnega učenja in s tem razvoj emocionalne inteligentnosti. Slednje napoveduje uspešnost in dobro počutje, ki ga je mogoče obogatiti s komponentami altruističnih vrednot in socialne odgovornosti.

Učenci in dijaki naj bi zelo dobro poznali temeljna pravila medosebnih stikov, voditi bi jih morala načela temeljnih vrednot in bi se obenem morali zavedati, v kolikšni meri vpliva poznavanje pravil lepega vedenja na njihovo samozavest in lažje doseganje zastavljenih ciljev.

Pedagogi pravijo, da mnogi problemi v šolah izhajajo iz socialnih in emocionalnih disfunkcij otrok. Ob tem opozarjajo, da v procesu socializacije otrok v šoli manjka komponenta socialnega in emocionalnega učenja. Pokazalo se je, da je v šolah, ki vključujejo v kurikulum tudi socialno in emocionalno učenje, manj nasilja, več samospoštovanja pri učencih, izboljšana je kakovost pomoči drugemu, obstaja večja osebna odgovornost za reševanje konfliktov med vrstniki.

4. Pravila lepega vedenja (primer iz prakse)

Pri pedagoškem delu se v razredu srečujemo z učenci prve in zadnje triade. Ob rednih vsebinah v pouk vseskozi vključujemo tudi pravila lepega vedenja. Le nenehno opozarjanje nanje privede do ozaveščanja. Zanimivo je spremljati njihovo sprejemanje pravil in ozaveščanje tekom devetih let šolanja.

Prvošolčki so tisti, ki se še pravil učijo, zato jih je potrebno venomer opozarjati in ponavljati pravila obnašanja. Res je, da zanje ne slišijo prvič in so jih deloma že osvojili v predšolskem obdobju, a se v šoli stopnja nadgrajuje. Tako v prvem pa tudi v drugem in tretjem razredu so v ospredju besede HOP (hvala, oprosti, prosim), prav tako pozdravljanje. Opažamo, da na slednje odgovorijo le, če oseba, ki pozdravi, to izgovori glasneje in zelo razločno. Običajno pozdrav vrnejo po drugi ali tretji ponovitvi.

Drugo pomembno opažanje je vikanje pedagoških delavcev oz. nasploh starejših oseb. Za slednje (nekateri) učenci v prvih treh razredih slišijo prvič in je potrebno začeti »iz dna«. Ne razumejo, kaj pomeni vikanje, sploh prvošolci, zato jih k temu navajamo in popravljamo pri vsaki njihovi izjavi. Le tako jim bo vikanje postalo vsakdanje. Podobno je z drugo- in tretješolci, četrtošolci pa delno že vedo, kaj pomeni vikanje in se nekateri hitro popravijo pri izgovorjavi, spet tretje je potrebno pogosto spomniti na to obliko.

Nekoliko drugače je v višjih razredih, na predmetni stopnji. Šestošolci so zopet tisti, kjer je potrebna »ponovitev snovi« in venomer ponavljanje pravil, ki jih že poznajo. Osmo- in devetošolci osnove pravil lepega obnašanja v glavnem poznajo, pa vendarle opozorila niso nikoli dovolj.

Šibka točka v današnji šoli je spoštovanje učitelja, predvsem ob vstopu v razred. Ko učitelj (ali celo dva) vstopi v razred, se zdi, da to otrokom ne predstavlja nobene spremembe, ko se morajo iz pogovora in igre med odmorom sesti nazaj v klop, utihniti in se zbrati. Ker ni te prve reakcije, posledično tudi ni pozdrava učitelja in tako mora biti učitelj tisti, ki prvi pozdravi in jih dodatno še opozori, da se pričenja učna ura. Še 20 let nazaj s(m)o učenci ob prihodu učitelja v razred utihnili, vstali, ne da bi kdo na to mogel posebej opozarjati.

4.1 Analiza odgovorov

Za vpogled v poznavanje pravil smo med šestošolce (20), osmošolce (11) in devetošolce (12) v septembru 2021 razdelili lističe s pravili lepega vedenja (S. L., 2020). Vrnjenih smo dobili 35 odgovorov od 43 razdeljenih lističev. Mnogi so jih predse dobili na prvi šolski dan pri razredni uri, ki je ta dan običajno nekoliko daljša. Sprva so jih morali prebrati, nato pa izbrati njim 3 najljubša pravila, jih opisati in dodati primer (kdaj, v kateri situaciji se tako obnašajo). Zapisati so morali tudi, katero pravilo po njihovem mnenju v šoli najmanj upoštevajo.

1. Lepo vedenje je zelo pomembno, saj tako tudi izkazujemo spoštovanje do starejših oseb.
2. Pomembno je vsak dan uporabljati “zlate” besede, kot so hvala, prosim, ni za kaj, oprostite …
3. Lepo obnašanje za mizo in med obrokom je ključno pravilo bontona.
4. Nikoli ne prekini starejše osebe, medtem ko se pogovarja z nekom drugim.
5. Nikoli ne smeš komentirati videza osebe, razen če boš povedal nekaj lepega oziroma pozitivnega.

6. Pomembno se je naučiti, kako na primeren način dati kompliment drugi osebi.
7. Vedno je treba pomagati tistemu, ki potrebuje pomoč, še posebej, če je tista oseba nemočna in šibkejša.
8. Naučiti se moraš, kako pravilno predstaviti sebe in druge.
9. Zavedati se je treba svoje pozitivne govorice svojega telesa in jo pravilno pokazati.
10. Med pogovorom je treba s sočlovekom vzpostaviti očesni stik.
11. Odrasle osebe ne smemo klicati po imenu, razen če ta oseba ni tega sama zahtevala.
12. Vedno je treba najprej potrkati na vrata, preden jih odpremo.
13. Vedno se je treba vljudno javiti na telefon.
14. Ne sme se kazati s prstom.
15. Med zehanjem ali kihanjem si je treba vedno pokriti usta.

Po prejetih odgovorih je analiza in pregled odgovorov pokazal, da so učencem najljubša oz. blizu pravila naslednja:

- (2.) Pomembno je vsak dan uporabljati "zlate" besede, kot so hvala, prosim, ni za kaj, oprostite …; (15 odgovorov)
- (10.) Med pogovorom je treba s sočlovekom vzpostaviti očesni stik; (10 odgovorov)
- (12.) Vedno je treba najprej potrkati na vrata, preden jih odpremo. (9 odgovorov)

Izbrani odgovori so nas zelo spodbudili, saj naš nenehen trud za vzgojo o lepem vedenju vendarle kaže sadove. Uporaba besed HOP (hvala, oprosti, prosim) je tako mnogim učencem postala zelo poznana oz. samoumevna. To so potrdili z razlagami: »To so čarobne besede, ker če nekomu rečeš »Lep dan«, mu polepšaš dan.« ali »Vsak dan moramo uporabljati zlate besede, saj pri tem pokažemo, da osebo spoštujemo.« ali »To so zelo lepe besede, ki jih ne smemo pozabiti.« ali »Z njimi pokažemo prijaznost do osebe, ki nam nekaj podari, te pohvali …« ali »Zlate besede za polepšan dan.«

Drugo najpogostejše pravilo je vzpostavitev očesnega stika. Slednji je zelo pomemben, saj z njim pokažemo oz. od sogovornikov prejemamo več kot le izrečene besede. Očesni stik izraža veliko mero empatije, je odraz človeškosti. Učenci so torej spoznali, da gledanje v tla oz. kamorkoli drugam, razen v osebo ne, ne vodi nikamor. To je njihova dobra popotnica za razvijanje kulture komunikacije. V razlage so zapisali: »Če vzpostavimo očesni stik z nekom, smo bolj zbrani in več poslušamo.« ali »Zato, da oseba ve, da jo poslušaš.« ali »Sočloveka moramo gledati v oči in se vljudno pogovarjati.« ali »Ko se z nekom pogovarjamo, ga gledamo v oči.«

Tretje izbrano pravilo izhaja iz vsakdanje prakse učencev. Kadarkoli kdo vstopi v razred, je potrebno potrkati – to je pravilo, ki se ga naučimo že v predšolskem obdobju, zato postane zelo hitro uzaveščeno in ga tudi ponotranjijo. »Če zamudiš, potrkaš in se opravičiš.« ali »Odprem vrata, ampak najprej potrkam.« ali »Vedno moramo potrkati, da drugi vedo, da nekdo pride v razred.« ali »S potrkanjem na vrata lahko opozorimo ljudi v prostoru, da bomo vstopili.« ali »To pravilo uporabimo iz spoštovanja, če npr. zamudimo k pouku.«

Učenci so razmišljali tudi o tem, katero pravilo po njihovem mnenju najmanj uporabljajo oz. bi ga morali bolj upoštevati. Med naštetimi je prevladovalo (6) pravilo 14. Ne sme se kazati s prstom. Zapisali so: »Večkrat pozabim, da ne smem kazati s prstom.« ali »Ne sme se kazati s

prstom, posebej na učitelja.« ali »Na javnih mestih ne smeš kazati na ljudi.« ali »Ne kažemo s prstom na ljudi.«

Povzeli smo tudi misli, ki so jih učenci zapisali ob posameznih pravilih: »Lepo vedenje je pomembno, da lahko nekoga osrečiš.« ali »Upoštevanje pravil bontona pri mizi mora biti nekaj samoumevnega. Naše obnašanje lahko vpliva tudi na druge ljudi. Spodobi se, da ne kričimo, se ne bašemo s hrano.« ali »Pomembno se je vljudno obnašati.« ali »Spoštovanje starejših oseb je pomembno. Pa ne samo starejših, vseh ljudi. Tudi nam ni prijetno, če nam kdo skoči v besedo in nas med pogovori ne prekinja.« ali »Vsaka oseba ima na sebi nekaj pozitivnega in negativnega, tako da preden hočeš kakšen komentar, se vprašaj, če imaš ti kaj takega.« Med prejetimi odgovori izstopa listič, kjer je v spodnjem delu, namenjenem zapisu razlage, napisano z velikimi tiskanimi črkami: »VSEPOVSOD SE MORAJO UPOŠTEVATI VSA PRAVILA.« Odgovor, ki da misliti.

Analiza izbranih pravil lepega vedenja med šesto-, osmo- in devetošolci je pokazala razmeroma dobro poznavanje oz. lepo obnašanje otrok in mladostnikov, kar so argumentirali tudi s svojimi besedami. Zavedanje, da je lepo in kulturno vedenje devetošolcu nekaj vsakdanjega, je spodbudno za pedagoške delavce, otrokove starše, najprej pa seveda za otroka samega. Pedagoškemu delavcu dá to še posebej vedeti, da je strah in osuplost nad vedenjem otrok v prvem razredu povsem običajna in da se v devetih letih šolanja marsikaj spremeni – veliko tudi z vlaganjem učiteljevega dela, truda in napora v usvajanje pravil. Učitelj bo pri delu še uspešnejši, če bo dajal učencem vzgled oz. se bo tudi sam tako vedel, kot bi se naj učenci. Abraham Lincoln je zapisal, da je »*samo en način, kako vzgojiti otroka tako, da bo krenil po pravi poti. In sicer, da tudi sami hodite po tej poti.«*

5. Zaključek

Pravila lepega vedenja niso zavezujoča za nikogar, postajajo pa vse pomembnejše vrline in veščine kulturnih posameznikov. Vse hitrejši življenjski tempo, čigar posledice občutijo tudi najmlajši, in naše raznolike vloge v življenju, zahtevajo, da se znamo ljudje lepo vesti. Nujno je poznavanje bontona in oblikovanje socialnih vrednot (Lečnik Očko, 2021).

Ob družini so vrtci in šole najpomembnejši prostori, kjer poteka socializacija. Vzgojitelji, učitelji, profesorji in preostali pedagoški delavci predstavljajo vzor, po katerem se zgledujejo otroci in najstniki. Imajo veliko možnosti vplivanja na medsebojne odnose in njihovo vedenje. Lepo, moralno vedenje in poudarek na temeljnih vrednotah se morata poudarjati na vseh nivojih. Ni več vprašanje, ali naša družba potrebuje ozaveščanje o moralni vzgoji in vrednotah, temveč kdaj, kje in kako (Lečnik Očko, 2021).

S svojim obnašanjem človek pove veliko o sebi. Namen učenja pravil lepega vedenja je ustvarjanje prijaznih odnosov in medsebojnega spoštovanja. Prav zaradi tega je potrebno otroke spodbujati k vsakdanji uporabi bontona, k upoštevanju napisanih in nenapisanih pravil.

6. Literatura

(b. a.) Siol.net, Trendi, Ustvarimo boljši svet (2015). *Hvala, prosim … kako si? Kam je šel otrokov bonton?* Pridobljeno s: https://siol.net/trendi/ustvarimo-boljsi-svet/hvala-prosim-kako-si-kam-je-sel-otrokov-bonton-395789 (25. 8. 2021)

Golenač, J. (2019). *Uporaba bontona med mladostniki*. Diplomsko delo. Maribor, Univerza v Mariboru.

Koritnik, U. (2016). *Razumevanje in interpretacija družbenih pravil pri prvošolcih. Diplomsko delo*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani

Lečnik Očko, Simona. Lumia, Akademija vrednot. https://akademijavrednot.si/ (27. 8. 2021)

Martín, J. M. (2015). *Lepo vedenje.* Opus dei. Pridobljeno s: https://opusdei.org/sl-si/document/lepo-vedenje/ (25. 8. 2021)

Mikuš Kos, A. (2014). *Razmišljanje starega človeka o vzgoji mladih.* Delo, Sobotna priloga (8. 8. 2014). Pridobljeno s: https://old.delo.si/zgodbe/sobotnapriloga/razmisljanja-starega-cloveka-o-vzgoji-mladih.html (26. 8. 2021)

Plahutnik, T. (2020). *Otroci so naše ogledalo.* Zmajček, *št. 58, letnik 26, april 2020. Pridobljeno s:* https://www.zmajcek.net/otroci-so-nase-ogledalo/ (25. 8. 2021)

Pregl, S. (1993). *Počesane muhe ali zelo zapleten priročnik o lepem vedenju*. Ljubljana, Založba Mladinska knjiga.

S. L. (2020), https://zenska.hudo.com/zdravje/vzgoja-in-starsevstvo/15-pravil-lepega-obnasanja-ki-bi-jih-moral-vsak-stars-nauciti-svojega-otroka/ (27. 8. 2021)

Stori to: navodilo za lepo vedenje. Faksimile bontona iz leta 1929. Ljubljana: Jugoslovanska Orlovska zveza.

Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page (3. 9. 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.

Tehnike in metode za razvoj empatije in sočutja

Techniques and Methods for Empathy and Compassion Developement

Iris Polutnik

OŠ narodnega heroja Rajka Hrastnik, podružnična šola Dol pri Hrastniku
iris.polutnik@gmail.com

Povzetek

Ogledalo, ki nam ga nastavlja okolje, določa, kdo postajamo. Ob pomoči drugih, ki nam to (po)kažejo, se učimo, kaj čutimo in na splošno, kdo smo. Tako so odnosi pomemben del človekovega vsakdana, zato je poleg intelektualnega razvoja pomemben tudi čustveni in socialni razvoj posameznika. Odnos učitelj–učenec vpliva tudi na to, kako so učenci sami vključeni v svet okoli sebe. Z opazovanjem dojemajo, kako odnosi delujejo, zato je blagostanje učiteljev in učencev še kako pomembno. V prispevku raziskujemo čustveno pismenost, kako oblikujemo svojo identiteto, pomembnost empatije in sočutja ter njune razlike. Dodane so tudi praktične smernice za krepitev uvajanja empatije in čuječnosti v šolske klopi.

Ključne besede: čuječnost v šolskih klopeh, empatija, poučevanje empatije, skrb zase, sočutje.

Abstract

The mirror which the environment sets before us determines who we become. We learn what we feel and who we are in general with the help of others who reveal it to us. Thus, interactions are a vital part of people's everyday life; therefore, one's intellectual development is also important alongside emotional and social development. The teacher-student relationship also influences how students themselves are involved in the world around them. They perceive how relationships work via observation. Thus, the well-being of teachers and students is of utmost importance. The article explores emotional literacy, how our identities are formed, the importance of empathy and differences therein. The article also offers practical guidelines for strengthening the introduction of empathy and mindfulness into the school environment.

Key Words: compassion, empathy, mindfulness in the school environment, self-care, teaching empathy.

1. Uvod

Živimo v času, ki ga obvladujejo besede, kot so stres, pritisk, tekmovalnost, cinizem, strah, depresija, tesnobnost, pogoltnost, stalna pripravljenost, bolezni. Zato je še bolj pomembno, da naredimo prostor za svojo celovitost – si vzamemo čas in priložnost za sproščanje ter poglobitev vase. Globalna opažanja namreč kažejo, da naš planet čakajo obsežne in nujne družbene spremembe. Že od nekdaj namreč obstajajo močni pritiski na posameznika in mlajšo generacijo, ta trend pa se bo v prihodnosti kot kaže še povečal. Zato je nujno, da si med seboj pomagamo ter da postane spoštovanje življenja in njegovih procesov naša največja prioriteta.

Članek tako govori o ljubezni, nežnosti, sočutju, empatiji, čuječnosti in odnosih – najvitalnejšem človeškem vedenju, ter o izkustvenih metodah in vajah, ki krepijo te kompetence, saj je brez teh značilnosti življenje prazno, pa čeprav živimo v udobnih stanovanjih in smo popolnoma zdravi. Kljub temu da vse to vemo, namenjamo ljubečemu vedenju izjemno malo časa (Buscaglia, 2013, Juul 2017).

Da bi se naučili živeti s samim sabo in z drugimi ter jih ljubiti, bom izpostavila razlike med empatijo ter sočutjem, te pa bodo podkrepljene s praktičnimi vajami, ki jih lahko izvajamo doma ali v razredu z namenom doseganja notranje umirjenosti.

2. Identiteta in odnos do sebe

Ko govorimo o odnosih, pogosto omejujemo svoje razmišljanje na najbolj omejeno skupino, to je na moškega in žensko v predzakonski ali zakonski zvezi. Zanemarjamo neskončno število drugih možnih odnosov, ki so v našem življenju enako dinamični in pomembni, kot so oče–sin–mati–hči–bratranci–strici–tete–sodelavci–prijatelji in še mnogo drugih (Buscaglia, 2013). Še bolj pa pozabljamo na najpomembnejši odnos, ki imamo v življenju – to je primarni odnos, ki ga imamo s sabo in do sebe. Ta je pogosto prezrt, saj se veliko lažje posvečamo odnosom, ki jih imamo z drugimi in do drugih. Čeprav je ta neposredno ves čas prisoten, ga po navadi opazimo šele v trenutkih osebnega poraza, ko smo izpraznjeni, v občutkih nemoči, izčrpanosti in duševne bolečine. Da bi ti trenutki postali trenutki vitalnosti, je potrebna zbranost in prepoznavanje pomanjkanja skrbi zase oz. neuravnoteženega odnosa do sebe. Tedaj je pomembno, da se iz pozornosti osebnega poraza porodi ljubeča pozornost, ki jo usmerimo k sebi s sočutnim razumevanjem in toplino ter s pripravljenostjo in predanostjo, da poskrbimo zase (Kožuh, 2018).

Gnothi Seauton – spoznaj samega sebe. Grško vodilo, ki je bilo zapisano nad vrati Apolonovega svetišča, kjer je svečenica Pitija slovela po zagonetnih prerokbah. Vse od časov, ko so se ljudje v iskanju pomoči zgrinjali k delfskem oraklju, nismo nikoli prenehali iskati notranjega bistva.

To hlastanje razkriva nenavaden paradoks: na eni strani se vztrajno prepričujemo, da naš »jaz« vedno je in bo obstajal; hkrati pa potrebujemo nekoga drugega, po možnosti specialista, ki bi razkril, kaj je tisto, kar nas »resnično« dela takšne, kot smo. Pa čeprav smo svečenice in preroke zamenjali s psihologi, nevroznanstveniki, se zdi, da nam njihovi odgovori ne prinašajo trajnega zadoščenja (Verhaeghe, 2016).

Verhaeghe (2016) v svoji knjigi *Identiteta* navaja, da naša identiteta ni neko nespremenljivo jedro, ki bi bilo skrito v globinah naše biti, temveč je prej zbirka predstav in prepričanj, ki jih je zunanji svet vpisal v naša telesa. Pri identiteti gre bolj za *postati* kot za *biti*, in to je proces, ki se začne takoj po rojstvu. Pravi, da je naša identiteta od samega začetka stvar ravnotežja med

silnicami: razcepljeni smo med težnjo po zlitju z drugimi in nujo po oddaljevanju od njih. V prvem procesu namreč prevzemamo sporočila drugih, tako pozitivna (»Ti si tako priden.«) kot negativna (»Tako si počasen!«) na način, da postanejo del naše identitete. Dobesedno se enačimo z njimi. Vendar pa v nasprotju s tem poteka drug proces – želja po ločenosti (separaciji), po oddaljevanju od drugih, po upiranju in odklanjanju njihovih sporočil. To potrebo po nasprotovanju spremlja strah, da se nam bo druga oseba preveč približala, nam zlezla pod kožo in se nas polastila. Ta strah pred vdorom – dobesedno pred »predrtjem«, je obrat od primarne separacijske tesnobe, ko smo želeli biti drugemu kar najbolj blizu.

Verhaeghe (2016) opredeljuje, da je ločevanje od drugih in iskanje avtonomije za našo identiteto prav toliko pomembno kot identifikacija, saj nam omogoča, da skozi nasprotovanje razvijamo svojo individualnost – ta pa se prične že zelo zgodaj, že pri drugem letu starosti, ko malčki začnejo s prvimi poskusi uveljavljanja svoje volje.

Seveda pa ta proces lahko poteka le takrat, ko imajo naši bližnji do nas ljubeč odnos. Samega sebe se zavedamo skozi pogled drugega. Posledično lahko tako samo otrok, ki ima podporo okolja in s tem trdne temelje, na katerih bo lahko gradil, odraste v stabilnega posameznika.

3. Empatija in sočutje

Beseda empatija se je skozi zgodovino do danes pojavljala v različnih pomenskih okvirih. Pogostokrat so različne definicije empatije nejasne in preveč abstraktne, da bi jo lahko opredelili enoznačno.

S pojmom empatija so se ukvarjale različne znanosti, največkrat filozofija in behavioristično orientirane znanosti v družboslovju, med njimi v večjem obsegu psihologija. O pomenu občutja drugega in razumevanju drugega so govorili že antični (npr. Aristotel) in krščanski filozofi (npr. Avguštin, Laktancij, Tomaž Akvinski), kasneje škotski moralni filozofi (npr. Hume, Smith), estetiki (npr. Vischer, Lipps – prvi uporabi pojem »Einfühlung« – vživljanje) ter fenomenologi (npr. Husserl, Steinova). Filozofija in psihologija sta si glede empatije sorodni. Kot mnogi psihologi (in tudi psihoanalitiki ter psihoterapevti, npr. Freud, Kohut, Rogers) večina filozofov s pojmom »empatija« označuje stanje, ki pomeni zavedanje in razumevanje notranjega stanja drugega (Simonič, 2010).

Simonič (2014) navaja sodobne avtorje (Baron-Cohen, 2003; Guttman, 2000; Lachmann, 2008; van der Mark, 2001), ki empatijo opredeljujejo kot sposobnost posameznika, da se postavi na mesto drugega, pri čemer zazna in razume oz. se vživi v občutja in misli druge osebe, vendar se z njo ne poistoveti. Empatija je po tem pojmovanju nekaj, kar se nam dogaja v obliki predstave, vendar je hkrati izkušnja drugega.

Kontradiktornost se pojavi že pri Edith Stein, ki je v svoji doktorski disertaciji iz leta 1917, naslovljeni Problemi empatije *(nem. Zum Problem der Einfuhung)*, empatijo opredelila kot našo lastno izkušnjo doživljanja drugega (Stein, 1989, v Simonič, 2010).

Simoničeva (2010) nadaljuje, da je empatija zavedanje in deljenje čustev ter misli z drugo osebo. To omogoča opazovalcu videti stanje tako, kakor ga vidi druga oseba. Četudi to zveni nekoliko nevtralno, pri empatiji ne gre le za hladno preračunljivo predvidevanje tega, kaj misli ali čuti drugi, saj se prava empatičnost pojavi v rahločutni interakciji z drugo osebo, v kateri je mogoče s prepoznavanjem (zlasti čustvenega) ozračja tega odnosa razumeti drugo osebo, predvideti njeno vedenje in se z njo tudi povezati (Baron-Cohen, 2003).

Kompleksnost pojma empatija je prisotna tudi zaradi njene narave in strukture. Mnenje avtorjev se razlikuje zlasti glede dveh komponent, in sicer glede odnosa med spoznavnim (kognitivnim) in afektivnim vidikom empatije. Nekateri (npr. Theodor Reik) so empatijo opredeljevali predvsem kot afektivni pojav, ki v ospredje postavlja enakost čustvenega doživljanja obeh udeležencev, medtem ko so drugi (npr. George Herbert Mead, Carl Rogers) empatijo opredeljevali kot spoznavni (kognitivni) proces, ki temelji na razumskem in intelektualnem razumevanju izkušnje druge osebe. Sprva so ta dva vidika obravnavali ločeno, postopoma pa se je izoblikovalo prepričanje, ki velja tudi danes, da empatija ni samo spoznavni ali afektivni proces, temveč da sta v njej zastopana oba vidika (Tangeny in Dearing, 2002). Velikokrat je med tema vidikoma zelo težko potegniti ločnico, saj sta med seboj zelo povezana in prepletena (Simonič, 2014).

Če povzamemo, bi lahko empatijo opredelili kot sposobnost vživeti se v čutenje in mišljenje druge osebe. Pri tem se postavimo na mesto nekoga drugega in tako pridobimo vpogled v notranje znanje.

Velikokrat empatijo omenjamo v zvezi s sočutjem, ljubeznijo, skrbjo za druge, altruizmom in socialnim razumevanjem. Ko govorimo o empatiji in sočutju, govorimo o dveh različnih procesih, ki ju ne smemo zamenjevati med seboj. Tako pri empatiji kot pri sočutju se v opazovalcu prebudijo občutja, ki se nanašajo na občutja druge osebe, vendar pa je primarni namen empatije razumevanje osebe, medtem ko je sočutje osredotočeno na skrb za dobro počutje druge osebe (Clark, 2007). Temeljna razlika med empatijo in sočutjem je v tem, da je empatija sposobnost razumevanja čustev in misli druge osebe ter njenega položaja, pri tem pa nas ne skrbi za drugega, medtem ko predstavlja sočutje, ki izhaja iz empatije, skrb in tudi motiviranost za dobro počutje drugega (Cordes in Schubert, 2007, v Simonič, 2014).

Sočutje je redko predstavljeno kot posamezno čustvo ali kognitivni proces (Tirch idr., 2014). Opredelitve sočutja običajno predlagajo, da je sestavljeno iz več procesov, za katere so značilni čuječna pozornost, zavedanje trpljenja, razumevanje in občutek za trpljenje in njegove vzroke ter motivacija za odprtost za trpljenje z namenom oziroma željo ublažitve le-tega (Tirch idr., 2014 v Brčvak in Dragar, b. d.).

3.1 Sočutje do sebe

Pogosto se zgodi, da se ljudje, kadar izkusijo negativne dogodke, obravnavajo bolj kruto in neprijazno, kot bi v podobnih okoliščinah obravnavali njim pomembne osebe, kar je škodljivo za njihovo psihično zdravje. Seveda to ne velja za vse posameznike. Neff in drugi dokazujejo, da sočutje do sebe v času stiske deluje kot prilagoditvena strategija uravnavanja čustev, ki spreminja negativna čustva in ustvarja bolj pozitivna čustva.

Dragošič (2018) v svoji nalogi s pomočjo drugih avtorjev in strokovnjakov dokazuje, da je sočutje do sebe sočutje, ki je usmerjeno navznoter. Pri tem sočutje do sebe vključuje odprtje do zavedanja lastnega trpljenja, hkrati pa tudi prijaznost in skrbnost do sebe. Pri tem vključuje še razumevanje, neobsojajoč odnos do lastnih neuspehov in nepravilnosti z zavedanjem, da so lastne izkušnje del skupne človeške izkušnje. Posameznik, ki je sočuten do sebe, je zmožen prepoznati, da vsi ljudje delajo napake.

Sočutje do sebe je Neff (2003) definirala kot sposobnost zdravega načina povezovanja s seboj, ki pa je sestavljena iz treh komponent, ki se med seboj povezujejo ter prekrivajo.

Te osnovne komponente so:

a) prijaznost do sebe v nasprotju s samo-obsojanjem;

b) skupna človeška izkušnja v nasprotju z izolacijo;

c) čuječnost v nasprotju s pretirano identifikacijo.

Prijaznost do sebe se kaže v tem, da namesto kritičnosti in obsojanja ravnamo s sabo skrbno, prijazno, odpuščajoče ter da smo do sebe razumevajoči. Pri tem uporabljamo mehak in podporen čustveni ton, s katerim sprejmemo dejstvo, da smo nepopolni in se neusmiljeno ne kritiziramo. Druga komponenta vključuje prepoznavanje tega, da vsi ljudje delajo napake in se na nek način počutijo neustrezne. Ljudje se pogosto čutijo izolirane od drugih, kadar razmišljajo o osebnih napakah ali težkih časih, kot da je to nekakšen nenormalen neuspeh, slabost ali stiska. Zato je bistveno, da se posameznik, ki trpi, čuti povezanega z drugimi, namesto tega, da bi se izoliral od drugih (Brčvak in Dragar, b. d., Dragošič, 2018).

4. Čuječnost

Čuječnost, kot tretjo komponento, opredeljujemo kot nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. Gre za uravnoteženo stanje zavedanja, ki se izogiba ekstremom previsoke identifikacije in disociacije in pomeni jasno videnje ter sprejemanje miselnih in čustvenih fenomenov, ko se ti pojavijo. Jopling (2000) navaja, da čuječnost, ki vključuje neobsojajoč in nenavezan pogled na izkušnje, zmanjša samokritičnost in poviša razumevanje sebe, kar neposredno poveča prijaznost do sebe. Poleg tega uravnoteženo zavzemanje perspektive čuječnosti neposredno zmanjša egocentrizem, s čimer poveča občutke medosebne povezanosti. Egocentrizem namreč povzroča občutke izolacije in ločenosti od preostalega človeštva (Elkind, 1967).

Černetič (2016) pravi, da s decentracijo, ko posameznik v določenem smislu izstopi iz svojega trenutnega doživljanja, spremeni samo naravo tega doživljanja (Safran in Segal, 1990, cit. Po Shapiro idr., 2006 v Černetič, 2016). Čustva in misli, ki jih oseba poimenuje in objektivno opazuje, izgubijo veliko svoje moči za povzročanje neugodja in zmede.

5. Čuječnost kot osnova empatije in sočutja – čuječ učitelj, čuječi otroci

Čuječnost je temeljna sestavina človekovega zavedanja in duševna sposobnost, ki jo lahko razvijamo in krepimo na številne načine. Hkrati besedi čuječnost in empatija pomenita tudi nabor vaj in tehnik, s katerimi to zavedanje razvijamo in krepimo (Bajt, 2016, Juul, 2017).

Ker je šola prostor, kjer otroci in mladostniki preživijo velik del svojega vsakdana, je poleg razvoja intelektualnih sposobnosti nujen še **čustveni in socialni razvoj posameznika**. Kot pravi Bajt (2016) otroci z uporabo čuječnosti stremijo k različnim strategijam in s tem skrbijo za naslednji doprinos: izboljšanje pozornosti/fokusa, večji občutek mirnosti, zmanjšano doživljanje stresa in tesnobnosti, zmanjšanje impulzivnosti, povečanega samozavedanja, bolj spretnega odzivanja na težka, neprijetna občutja, večjo empatijo in razumevanje drugih ter boljše razreševanje konfliktov. Čuječnost pripomore k razvoju kognitivnih, izvedbenih in izvršilnih funkcij (Greenberg in Harris, 2011; Mindful Schools, 2016; Waere, 2012, Zenner idr., 2014, Zoogman idr., 2015 v Bajt, 2016).

Poučevanje poteka na več različnih načinov, tudi preko **posnemanja**, zato je poučevanje več kot le prenos znanja na učence in izmenjava kognitivnih informacij med udeleženimi. V odnosih se za otroka razvijajo pomembne odnosne veščine, kot so dobro komuniciranje in poslušanje, tolmačenje obrazne mimike, razumevanje nebesedne komunikacije, deljenje ipd. Duševno blagostanje učencev se kaže tudi v kakovosti odnosov s pomembnimi odraslimi

osebami, med katere štejemo tudi učitelje. S tem razvijajo tudi modele o tem, kako so sami vključeni v svet okoli sebe in kako odnosi delujejo. »Različne odnosne izkušnje ustvarijo v otrokovih možganih nevronske poti, ki določajo, kako bo učenec tvoril odnose skozi celo življenje« (Siegel in Payne Bryson, 2013 v Bajt, 2016).

»Krepitev duševnega blagostanja učiteljev je pomembna tudi z vidika nevroznanosti: znano je namreč, da **v odnosih medsebojno zrcalimo vedenjske namene in čustvena stanja** (odsevamo druge in drugi odsevajo nas)« (Bajt, 2016, str. 69).

Odrasli moramo otroku zagotoviti, da bo skozi življenje uporabljal vsa **čutila**. Prav čutila mu bodo pomagala pri spoznavanju narave, pri naboru izkušenj na vseh področjih razvoja (spoznavnem, čustvenem, socialnem, telesnem in gibalnem) ter doživljanju različnih življenjskih situacij. Da bi bil pri tem uspešen, mora najprej zaznati svoje telo, krepiti zavedanje lastnega doživljanja, spodbuditi zavedanje telesnih zaznav, misli in čustev. Spoznati in naučiti se mora, kako se spoprijemati z neprijetnimi občutji in razpoloženjskimi stanji. Krepiti in okrepiti mora pozornost, vztrajnost in koncentracijo, kar mu bo omogočalo boljše delovanje v šoli in življenju nasploh. Pomembno je, da se nauči načinov in strategij za uravnavanje čustev, ki pripomorejo k čustvenem ravnovesju, in s tem pripomore k skrbi zase ter k razvoju empatije (Štupnikar, Pintar, Murovec in Veselič, 2012 v Srakar, 2018).

6. Uvajanje empatije v šolske klopi

Juul (2017) v svoji knjigi *Empatija – pot do sebe in do drugega* navaja, da lahko empatijo izboljšamo z vajo. Empatijo opredeljuje kot prijateljstvo, prijaznost, zmožnost vživljanja v druge in razumevanje v vsakdanjem življenju, ki se kaže v kakovosti, globini in intenzivnosti medosebnih odnosov. Kot predpogoj za empatijo in sočutje potrebujemo ozaveščen stik s samim sabo, svojimi občutki, mislimi in čustvi, to pa lahko dosežemo s čuječnostjo. Čim globlji je stik s samim sabo, tem globlje in bolj kakovostno je naše razumevanje drugih ljudi.

Čustva – npr. jeza, ponos, zmagoslavje, zavist – izvirajo iz trebuha ali iz okolice sončnega pleteža. Otrok jih razvije sočasno z govorom in se nanašajo predvsem na občutke omejenosti in poželenja. So jezikovno-emocionalno orodje, s katerim se ljudje ogradijo od drugih, se primerjajo z njimi ali se jim približujejo. Prav tako kot govorica so tudi čustva nujna in potrebna. Da bi globlje razumeli soljudi ali sledili svojemu nadaljnjemu razvoju, je zato potrebno, da se čustveni kaos v nas poleže. Empatična čustva, kot so radost, žalost, sočutje, zaupanje in ljubezen delujejo kot mostovi, medtem ko nekatera druga čustva delujejo kot filtri. Ti so koristni, saj nas varujejo pred nevarnostmi, a vendar obstaja možnost, da se sprevržejo v obrambne mehanizme, ki jih je težko obvladovati. Vse to pa lahko vodi do globoke osamljenosti, ki v sodobnem času narašča. Otroci zato potrebujejo podporo pri naravnem procesu zorenja, tako da pridobijo tiste spretnosti, ki jih bodo potrebovali kot člani sodobne družbe, zato je približevanje notranjemu bistvu nujno. Namreč bolj kot je otrok v stiku s sabo, toliko lažje se uči, s tem pa bolj harmonično odrašča in se razvija.

Juul (2017) v svojem delu navaja vaje za razvoj in krepitev empatije. V knjigi so predstavljene vaje, ki ustvarjajo poseben notranji prostor, v katerem lahko začutimo svoje telo, dihanje, empatična čustva in zaznave; so prostor zavesti, v katerem se pravzaprav izvaja naše celotno življenje. Občutek celovitosti, ki ga pri tem pridobimo, široko odpira poti do naših najbolj skritih globin, ki jih lahko začutimo, ko jih poslušamo – ta kraj pa je poimenoval *modrost srca*.

Modrost srca Juul (2017) deli na pet komponent:

1. Ozaveščanje in zavedanje telesa – »sprehod po telesu«, gibanje
2. Ozaveščanje dihanja – različne tehnike dihanja
3. Ozaveščanje srca – praksa hvaležnosti, zaupanja
4. Ozaveščanje lastne ustvarjalnosti – s pomočjo risbe, petja, plesa
5. Ozaveščanje toka zavesti – opazovanje notranjosti

6.1 Primeri vaj za razvijanje čuječnosti in empatije

Vaje so izbrane iz različne literature in osebne prakse.

Ozaveščanje in zavedanje telesa

- Pregled telesa: učenci naj opazujejo občutke v kolenu, v ramenih, predstavljajo si lahko izraz na obrazu (otrokom je zanimivo, če se pregled telesa ne izvaja po vrsti, ampak tako, da preusmerjamo pozornost različno po telesu).
- Skeniranje: učenci se osredotočijo na svojo kožo in potujejo z usmerjeno pozornostjo kot z radarskim žarkom po telesu od spodaj navzgor. Z žarkom »preskenirajo« vsa območja in preverijo, ali so enakomerno sproščena in dovolj prepojena z življenjsko energijo.

Ozaveščanje dihanja

- Dihanje s trebuhom/s prepono: učenci naj položijo roke na trebuh in opazujejo gibanje – pri vdihu se trebuh razširi navzven, pri izdihu se skrči navznoter.
- Opazovanje diha: opazovanje, kje se dihanje najbolj opazi oz. je najbolj izrazito v tistem trenutku – ali je to v nosu, v grlu, v prsnem košu – dihanje prinaša mirnost, kamor se lahko vedno vrnejo; kakšno je dihanje: hitro, počasno, plitko, globoko.

Ozaveščanje srca

- Učenci najdejo varen kraj v telesu: najdejo mir in tišino v telesu – vizualizacija: prostor, kjer jim je lepo, opazujejo, kaj počnejo, koga vidijo – tu je lepo, toplo, varno, mirno, vedno se lahko vrnejo v ta kraj, ko to potrebujejo.
- Merjenje utripa: učenci položijo roko na tisti del telesa, kjer čutijo utrip, štejejo število utripov, prepoznavajo intenziteto utripa.
- Opazovanje občutkov srca: kako bije, srce da ljubezen, vendar včasih prejme bolečino, a nič ne more poškodovati srca; vizualizacija – predstavljajo si srce kot omaro: gredo noter, razgledujejo se, tu so dobrodošli – vse je mirno.
- Ljubeča naklonjenost do sebe in drugih: učenci najprej pošiljajo lepe želje sebi *(Da bi bila zdrava, srečna, na varnem ipd.)* in nato dobremu prijatelju, »nevtralni« osebi, naporni osebi, postopoma vsemu svetu.
- Prijazna dejanja: učenci sestavijo seznam dejanj, ki se jim zdijo prijazna ali ljubeča ali s katerimi bi komu lahko pomagali (npr. pred šolo posadijo cvetlice, poberejo smeti,

pomagajo sošolcu, pomagajo mami ipd.), pri tem pa naj se osredotočijo in razmislijo, kako se ob tem počutijo.

– Srčnost: učenci naj se udobno namestijo, zaprejo oči, pozornost usmerijo na srce in si predstavljajo, da nekaj časa počasi dihajo s srcem, nato naredijo premor – takrat naj prakticirajo hvaležnost oz. se spomnijo občutka, ko so imeli koga radi oz. so bili skrbni, osredotočeni naj bodo na srce.

Ozaveščanje lastne ustvarjalnosti

– Likovno ustvarjanje, glasba in ples tradicionalno spadajo med najbolj znane dejavnosti, s katerimi najdemo pot do sebe in svoj lastni jaz; med dejavnostjo za nekaj trenutkov prenehajo s svojim početjem, pozornost se preusmeri na dihanje, učenci poskušajo ugotoviti, od kod prihajajo izbira barv/gibanje …

Ozaveščanje toka zavesti

– Opazovanje misli: misli se pogostokrat vsiljujejo – morda misli uhajajo k današnjemu počutju, zgodbam o tem, kaj se ti je zgodilo, spremljajo te različni občutki – da si imel prav, morda žalostne misli. Poslušaj te misli, opazuj jih kot oblake na nebu; kako se počutiš ob tem, misli pridejo, ostanejo, potem pa gredo, vedno znova in znova. Kakšne so te misli – dogodki od danes, včeraj, so to načrti, skrbi – ne rabiš narediti vsega, kar ti narekujejo, nimajo vedno prav. Kadar te preplavijo in ti ni všeč, lahko položiš roke na trebuh in opazuješ, kako se trebuh premika – ni ti potrebno narediti ničesar, samo opazuj trebuh, tam ni misli, samo mir in tišina – skrbi gredo stran, ostaja le dih.

– Odkrivanje premorov v toku zavesti: igro predstavimo kot igro zasledovanja, učenci naj iščejo vmesni prostor med mislimi; ko opazijo misli, jim sledijo, počakajo, da izzveni – premor v toku zavesti.

Povezovanje petih temeljnih kompetenc

– Opazovanje občutkov v telesu: srbečica, vznemirjenost, toplina, mraz, kako se počutiš v trenutku – pospremi občutke s prijaznostjo, občutkom nameni prijazno pozornost, saj je vse v redu.

– Neprijetna čustva: učitelj vodi učence – ne glede na to, kako se počutiš, ne odrini tega stran, ampak jim posveti pozornost, takšno prijazno, ki jo dobiš od prijatelja; poimenuj občutke – strah me je, žalosten sem, jezen sem; ni nujno, da jim daš ime – preveri, kakšno je tvoje dihanje: to pogostokrat pove, kako se počutiš. Začuti celo telo – kakšni so občutki, ničesar ne rabiš spreminjat, samo opazi, kaj je tam – opaziš zategnjenost – z radovednostjo preveri, kakšna je, vedno mine. Vsi imajo takšne občutke, nisi sam.

– Zavestno dotikanje – masaža: učenci se v parih masirajo, lahko samo dlan, lahko hrbet …

– Usmerjanje pozornosti na telo med gibanjem.

– Vizualizacija različnih scenarijev: na plaži, opazovanje morja (ali je razburkano, mirno, kakšne valove opaziš – kako se počutiš ob tem), plaže, predmetov na plaži, gore, slapa,

mavrice ipd. ter hkratno opazovanje telesnih občutkov in čustev, razvijanje radovednosti, opazovanja.

- Sedeti pri miru: možnost sedenja pri miru, poravnano telo/hrbtenica, v primeru premika – opazovanje giba rok, nog, prstov ipd.
- Opazovanje zvokov: občutki ob zvokih – prijetni, neprijetni, frustrirajoči; pozornost na sestavo zvoka – od kod prihaja, visok, nizek ton, ponavljanje zaporedja.

7. Zaključek

Avtentičnost, pomembnost in trajnostna naravnanost v zunanjem, vidnem svetu, izhajata iz notranje vednosti o tem, kaj je pomembno – kaj je pomembno zame, za moje življenje – tako pomembno, da sem za to pripravljen prevzeti svoj delež soodgovornosti? Zato je potreben proces notranjega umirjanja. To nam lahko uspe, če se zavedamo svojih naravnih zmožnosti in jih izurimo: zavest, srce, telo, dihanje ter zmožnost, da se odpremo novemu – ustvarjalnost.

Ključno je, da se (iz)urimo v čustveni pismenosti, saj nam ta omogoča, da se zavedamo, katera čustva doživljamo in kaj nam sporočajo. Omogoča nam tudi, da jih izrazimo na način, ki je primeren in učinkovit. Da bodo otroci lahko uspešno delovali v novih, nepredvidljivih in kompleksnih okoliščinah, bodo za to potrebovali širok spekter kognitivnih in metakognitivnih veščin (npr. kritično razmišljanje, ustvarjalno razmišljanje, učenje učenja in samokontrolo), socialnih veščin, čustvene inteligence (npr. empatija, samoučinkovitost, sodelovanje) ter praktičnih in fizičnih veščin (npr. uporaba novih informacij in uporaba sodobnih naprav za sporazumevanje). To so namreč kompetence, ki so bile izpostavljene v dokumentu Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj *The Future of Education and Skills – Education 2030: The Future we Want (2018)* ter so zapisane kot vizija in cilj izobraževanja v naslednjih letih. Le takšni posamezniki bodo spoštovali in cenili ideje, perspektive in vrednote drugih, pripravljeni bodo na morebitne poraze in na vztrajanje na poti k cilju kljub oviram. Na poti do ciljev ne bodo skrbeli zgolj zase in za svoj dohodek, temveč bodo pripravljeni prevzeti odgovornost v skrbi za dobrobit družine, prijateljev, skupnosti in celotnega sveta.

Kot učitelji jim moramo pomagati, jih opozoriti na bistveno in jih podpreti pri procesih vzpostavljanja medčloveških odnosov ter jih naučiti temeljnih zakonitosti empatije, ki je bistvena za sodobno družbo. Človek svojemu bližnjemu si lahko le toliko, kolikor se zavedaš človečnosti v sebi. Če pa izgubiš stik in spoštovanje do drugih ljudi, ga boš prej ali slej izgubil tudi do samega sebe.

8. Viri in literatura

Bajt, M., Žugman, K., Cerar, K. (2016). Projekt Čuječnost v šolah – naši začetki. Društvo za razvijanje čuječnosti. V Orel., M. (ur.), *Mednarodna konferenca MINDfulness 2016 »Bodite čuječni, poučujte čuječno, poučujte čuječnost«* (str. 67–74). Ljubljana: EDUvision.

Brčvak, R., Dragar, R. (b. d.). Sočutje v terapiji sprejemanja in predanosti. Pridobljeno s https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/download/158/254/4048-1?inline=1

Burdic, 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.

Colarič, P. (2018). Čuječnost v šolskih klopeh. V Jurjevič., S., Orel., M. (ur.), *Mednarodna konferenca EDUvision 2018 »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«* (str. 1596–1603). Ljubljana: EDUvision.

Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. Psihološka obzorja, 14 (2), 73–92. Pridobljeno s https://www.cujecnost.org/wp-content/uploads/2016/08/cernetic2005.pdf

Černetič, M. (2016). Mehanizmi delovanja čuječnosti: Primer anksioznosti. *Kairos,* 10, 3–4. Pridobljeno s https://www.potnaprej.si/gradiva/cernetic_cujecnost_mehanizmi.pdf

Černetič, M. (2017). Struktura konstrukta čuječnosti: zavedanje doživljanja in sprejemanje doživljanja. *Psihološka obzorja*, 26, 41–51. doi: 10.20419/2017.26.465

Dragošič., D. (2018). *Vloga zasebnega samozavedanja v odnosu med sočutjem do sebe in psihičnim blagostanjem.* (Magistrsko delo, Filozofska fakulteta Maribor). Pridobljeno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=129767

Kabat-Zinn, J. (2013): *Full Catastrophe Living. Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness.* New York: Bantam Books Trade Paperbacks.

Kožuh, P. (2018). *Izkustveni vidiki sočutja do sebe.* (Magistrsko delo, Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici). Pridobljeno s https://arhiv.fuds.si/sites/default/files/magistrsko_delo-uh.pdf

Juul, J. (2017). *Empatija: pot do sebe in drugega.* Radovljica: Didakta.

Ricard, M. (10. 12. 2020). *The Difference Between Empathy and Compassion.* [Video]. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=ebJTV5kTIU0

Rok, A. (2013). *Empatija, navezanost in narcizem v pozni moderni.* (Diplomsko delo, Filozofska fakulteta Ljubljana). Pridobljeno s http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska_dela_1/pdfs/mb11_rok-andreja.pdf

Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and identity, 2, 85–101.

Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. Human Development, 52, 211–214.

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

Simonič, B. (2014). Psihoterapija kot možnost razvoja empatije v odraslosti. Andragoška spoznanja, 20 (4), 63–76. doi: http://dx.doi.org/10.4312/as.20.4.63-76. Pridobljeno s https://core.ac.uk/download/pdf/294836921.pdf

Segal., V, Williams, M., Teasdale., J. (2013)., *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression, Secon Edition.* New York: The Guilford Press.

Snel, E., (2013). *Sitting Like A Frog. Mindfulness Exercises for Kids (and Their Parents).* Boston: Shambala Publications, Inc.

Srakar, K. (2018). S čutili do čuječnosti. V Jurjevič., S., Orel., M. (ur.), *Mednarodna konferenca EDUvision 2018 »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«* (str. 1596–1603). Ljubljana: EDUvision.

Ule, M. (2002). Razlike, ki delajo razlike: življenjski stili, individualizacija in spremembe identitetnih struktur. *Družboslovne razprave,* XVIII, 39: 75–86. Udk: 316.728. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-1ZEBBPI9/f388d81e-d454-4c77-a814-506582539224/PDF

Ušlakar, M., (2018). Stres in psihološko obvladovanje stresa. Ljubljana: IPSA.

Verhaeghe, P. (2016). *Identiteta.* Mengeš: Ciceron.

Voglar Sojar, (B). Čustvena inteligentnost in učenje učenja. V Jurjevič., S., Orel., M. (ur.), *Mednarodna konferenca EDUvision 2018 »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«* (str. 1231–1245). Ljubljana: EDUvision.

Kratka predstavitev avtorice

Iris Polutnik je profesorica razrednega pouka z opravljenim študijskim modulom za zgodnje poučevanje tujega jezika angleščine. Trenutno poučuje TJA na razredni stopnji na OŠ NHR Hrastnik in na podružnični šoli Dol pri Hrastniku. Velik del svoje karierne poti je opravila v tujini. Zanimajo jo medkulturni odnosi, medkulturno povezovanje. Nenehno se izobražuje na različnih področjih, išče načine za funkcionalno poučevanje/učenje jezika in ostalih spretnosti, je tudi zagovornica zdravega načina življenja – v prostem času se ukvarja s plesom in alpinizmom. Kot članica se udejstvuje v Društvu za razvijanje čuječnosti, poleg osnovnega tečaja čuječnosti (IPSA) je v omenjenem društvu opravila tudi nadaljevalni tečaj čuječnosti in Napredni trening za učitelje čuječnosti (1. stopnje, IPSA), redno se udeležuje tudi odmikov v tišini.

Častna skavtska

Cross my Heart and Hope to Die

Valentina Batagelj

OŠ Frana Erjavca Nova Gorica
valentina.batagelj@os-franaerjavca.si

Povzetek

Pojem integritete v povezavi z razvojem empatije, učenjem posledic lastnih dejanj in dojemanjem sebe kot svoje besede je v kontekstu vzgojno-izobraževalnega procesa učiteljem velikokrat neznanka. Nasprotno je na šolskih hodnikih med učitelji pogosto moč slišati, da učenci dandanes mislijo samo nase, da niso odgovorni, jim ni mar za druge in za svoja dejanja. Ne zavedamo se, da so učenci pri razvijanju empatije in iskanje rešitev velikokrat brez pravih orodij in kolikšen vir moči, še posebno kot razredniku, daje poznavanje teh pojmov, predvsem pri učencih, ki imajo težave z motivacijo, jim manjka spodbuda od doma ali so vedenjsko moteči. Eden od krovnih ciljev pri teh učencih je uporaba tehnologije vzpostavitve integritete in dojemanje samih sebe kot svoje besede, vključno z učiteljem, ki sam služi kot zgled.
Prispevek v prvem delu razjasni pojem integritete, nato pa predstavi tehnologijo vzpostavitve integritete. Predstavljeni so konkretni primeri in ključne ugotovitve, zakaj je raba tehnologije vzpostavitve integritete koristna za učenje odgovornosti, empatije in iskanja rešitev. Ta tehnologija vsebuje štiri korake vzpostavitve integritete. V prvem koraku učenec pogleda kakšna je njegova zgodba o dani situaciji, v drugem koraku se osredotoči na prelomljeno obljubo, v tretjem na posledice prelomljene obljube zanj in okolico, v zadnjem koraku pa ustvari novo obljubo in akcijo. Ko sledimo tem štirim korakom vzpostavitve integritete, to vodi do razvijanja empatije in iskanja rešitev, posameznik je opolnomočen, slišan, brez obsojanja in morale. Na tak način posameznik krepi lastno samopodobo in loči med tem, da je z njim nekaj narobe, in tem, da išče ustrezne akcije in postane odgovoren član družbe.

Ključne besede: delujočnost, empatija, integriteta, odgovornost, posledice prelomljene obljube, vzpostavitev integritete.

Abstract

The concept of integrity in connection with developing empathy, the consequences of one's actions and the perception of oneself as one's word is often unfamiliar within the educational process. On the contrary, the teachers are often heard saying that the students nowadays think only about themselves, are not responsible and do not care about others than themselves. We are not aware that the students often do not have the tools for developing empathy and finding the right solution, and what source of power, especially as a form teacher, knowing these terms represents, especially with students who lack motivation, support from home or with behaviourally disruptive students. One of the main goals with such students is using restoring integrity technology and perceiving oneself as one's world, which also includes the teacher, who serves as a model.
In the first part, the article presents the concept of integrity and the technology of restoring integrity. With concrete examples, it offers key findings why using this technology is beneficial for teaching responsibility, empathy, and finding a solution. This technology offers four steps of restoring integrity. The first step is looking at the story the student has about the current situation, the second step is looking at the broken promise. The third step in looking at the consequences of the broken promise on the student and the people around him. The last step is creating a new promise and action. Following these four steps of restoring integrity leads to the development of empathy and the search for solutions. The

individual is empowered, heard, without being judged, and without the use of morality. This way, the individual builds on the self-worth and can see the difference between something being wrong with oneself to searching for the right action and becoming a responsible representative of the society.

Keywords: consequences of a broken promise, empathy, integrity, responsibility, restoring integrity, workability.

1. Uvod

Kot razredniki velikokrat naletimo na posameznike, ki nekaj obljubijo, vendar to dokaj hitro pozabijo, pa naj bo to pisanje domače naloge, prinašanje šolskih potrebščin, športne opreme, motenje pouka z neustreznimi pripombami, porivanje sošolcev po hodniku, laži in podobno. Eden od krovnih ciljev razrednih ur, ki se mu posvečamo na OŠ Frana Erjavca, je bila uporaba tehnologije vzpostavitve integritete, ki jo je razvilo podjetje Landmark Group, s ciljem razvijanja empatije in odgovornih posameznikov, ob katerih se ostali učenci šole kot tudi širša družba, ki jih obkroža, dobro počuti. Vključeni so bili predvsem posamezniki, ki so imeli težavo z motivacijo do šolskega dela.

Da najdemo delujočnost, je ključno, da sledimo štirim korakom. Pomembno je, da je ob vzpostavitvi integritete prisoten vsaj eden od staršev, zato so ti vedno vabljeni k pogovoru z učencem. Juul in Jensen (2009) izpostavita, da morajo starši svoje otroke skupaj z nami, pedagoškimi institucijami, naučiti, kako lahko razvijajo in krepijo osebno integriteto ter notranjo odgovornost, da se bodo lahko znašli v resničnem svetu.

Kot prvo najprej pogledamo, kakšna je bila dana beseda in kakšna prelomljena obljuba. V drugem koraku se osredotočimo na posledico za osebo, ki je besedo dala. Ko učenec prelomi besedo, to učitelje, starše ali sošolce pogosto vodi k sklepanju, da osebi ni mar, vendar je to daleč od resnice. S tem, ko učenec pogleda posledice, pogosto prvič sam vidi, kako se je ob prelomljeni besedi počutil. Vsi, ki so okrog njega, lahko – verjetno prvič – slišijo, kaj ta oseba doživlja. V tretjem koraku oseba pogleda, kakšen je vpliv prelomljene obljube na okolico in s tem krepi empatijo in odgovornost, ki jo ima vsak od nas do drugih. V zadnjem, četrtem koraku se vrnemo k prelomljeni besedi in pogledamo, kaj lahko naslednjič, ko bomo v podobnem položaju, naredimo, da do nastale situacije ne pride več. Zavedati se moramo, da se tu pot za nekatere posameznike konča, medtem ko v bolj kompleksnih primerih pogosto rešitev, ki so jo videli kot zanje uspešno, še ne ustreza. S tem ni nič narobe. Pomembno je namreč, da pojem integritete ločimo od pojma morale, saj ta nima nič z integriteto. V primeru, da rešitev še ni bila ustrezna, to samo vodi v ponovitev vseh štirih korakov in iskanje nove rešitve. Za mlajše učence je priporočljivo, da si novo obljubo in rešitev zapišejo, si po potrebi določijo datum, do katerega bodo to naredili, in si list zalepijo na vidno mesto.

Prispevek bo na kratko orisal tehnologijo vzpostavitve integritete. Predstavil bo tudi konkretne primere z individualne pogovorne ure in ponudil nekaj ključnih ugotovitev, zakaj je raba tehnologije vzpostavitve integritete koristna za učenje empatije, odgovornosti in iskanje rešitev.

Opisana dognanja in razlikovanja so del izobraževanj, ki sem se jih udeležila v organizaciji podjetja za osebnosti in profesionalni trening in razvoj Landmark Group; Landmark Forum, Advanced Course, ILP (Introduction Leader's Programme) in Communication Courses.

2. Kaj je integriteta?

Izvor besede »integriteta« v latinski besedi *integritas, integer* pomeni celost, skladnost in čistost (Audi in Murphy, 2006; Fitsimmons, 2008; Paine, 2005; Palanski in Yammarino, 2007; Petrick in Quinn, 2000; Worden, 2003). Audi in Murphy (2006) dodata, da lahko v povezavi s človekom govorimo o integralnosti njegovih osebnih značilnosti, v povezavi z njegovim ravnanjem pa o popolnosti dejanj. Aristotel je menil, da pri slabem človeku obstaja nesoglasje med tem, kar je treba storiti, in tistim, kar stori; dober človek pa to, kar mora storiti, tudi stori (2002, str. 287–288). Poimenovanje integritete se v zadnjih letih prepleta tudi s poštenostjo, zaupanjem (Palanski in Yammarino, 2007). Nekateri avtorji, kot je Paine (2005, str. 247–249), trdijo, da je integriteta opredeljena kot moralna vestnost, moralna odgovornost, moralna obveza ter moralna skladnost. Podjetje Landmark Group znotraj sedemmesečnega programa za uvodne voditelje ILP (Introduction Leader's Programme) spodbuja udeležence k odkrivanju, kaj je integriteta, vendar gre tu korak dlje in koncept morale popolnoma ločuje od integritete.

Osebna integriteta je najpogosteje razumljena kot skladnost med besedami in dejanji (Brown, 2006; Paine, 2005; Palanski in Yammarino, 2007; Worden, 2003). Oxfordov slovar filozofije integriteto v najbolj preprostem pomenu besede definira kot sinonim za poštenost in harmonijo posameznika, ki sebe zaznava kot nekoga, čigar življenje brez integritete bi izgubilo harmonijo ali pa bi bilo onečaščeno zaradi početja različnih stvari (Blackburn, 2008). Pomembno je zavedanje, da integriteta ni nekaj, kar je prav ali narobe. Podjetje Landmark Group poimenuje to, da nekaj določimo kot pravilno ali nepravilno, »a racket« in stoji za tem, da ni teža v tem, da je nekaj prav ali narobe, marveč v tem, da iščemo nekaj, kar deluje, za kar uporablja pojem delujočnost (ang. workability).

3. Tehnologija vzpostavitve integritete

Manich (2016) povabi, da si oglejmo integriteto kot celost, skladnost in čistost, in jo primerja s kolesom. V sredini ima le-ta os, ki povezuje zunanji rob s pomočjo špic. Ali bo kolo delovalo, če je kateri od teh elementov polomljen ali poškodovan, na primer, če je zračnica prazna? Kolo bo vijugalo in vožnja bo težja. Če je v našem življenju integriteta prisotna, če smo svoja beseda in naredimo tisto, kar smo rekli, da bomo, to prinaša integriteto in delujočnost v naša življenja, z drugimi besedami, kolo vozi brez težav. Ko smo na primer na vrsti, da imamo govorni nastop in je naše ime vpisano v tabelo in ta govorni nastop opravimo, smo svoja beseda. Ko na tak način delujemo v življenju, začnemo poslušati in gledati sami sebe kot nekoga, ki je svoja beseda, kot nekoga, ki naredi tisto, kar reče, da bo, ki je zanesljiv. To lahko imenujemo integriteta.

Delujočnost dosežemo, ko spoštujemo našo besedo kot to, kdo smo. Kako to izgleda v praksi? Mnogokrat se odločimo ali obljubimo nekaj novega, da bomo na primer zgodaj vstali, telovadili, se naučili novega jezika, poklicali nekoga ali prebrali knjigo. Kako pogosto to naredimo in tudi vztrajamo? Začetni zagon pogosto mine in naše zaobljube so pozabljene. Ko nismo več naša beseda, izgubimo delujočnost in s tem našo integriteto.

Predstavljajte si moč, ki jo dobimo, ko dosežemo tisto, kar si zastavimo in spoštujemo našo besedo vedno, ko spregovorimo. Kaj nam prepreči, da ne spoštujemo svoje besede? Ko prelomimo besedo, redko vidimo širšo sliko posledic, ki jih to prinaša, in ne dojamemo, kakšen vpliv ima to na ostale in končno, kako to vpliva na nas. Integriteta je to, da spoštujemo svojo besedo, da naredimo to, kar rečemo, da bomo, in da to naredimo do določenega roka. Vendar pa v svetu, v katerem živimo, z vsem, kar si želimo imeti in doživeti, ne gre drugače, kot da

skoraj nikoli nimamo integritete, pa če to priznamo ali ne. Ker pa integritete ne dojemamo moralno, kot nekaj, kar je prav ali narobe, imamo na voljo tehnologijo vzpostavljanja integritete.

Za primer vzemimo odločitev, da se bomo vsak dan zbujali ob petih zjutraj in telovadili. Za to povemo tudi partnerju in svojim otrokom. Pripravimo si budilko, ki ob petih zazvoni. Ker pa je zunaj temno, dežuje in nas zebe, v postelji pa nam je toplo in udobno, se odločimo, da bomo spali še pol ure in da vstanemo ob pol šestih. Na koncu vstanemo ob šestih in izgubimo čas za telovadbo, saj moramo v službo. S tem izgubimo delujočnost in moč in končno tudi našo integriteto. Tu so štirje koraki, kako vzpostavimo integriteto.

3.1. Zgodba, prelomljena obljuba

Dr. Joe DiMaggio, voditelj Landmark Foruma in nekdanji možganski kirurg, razloži pojem zgodba kot vse, kar upoštevamo kot izgovor, vse, kar si ustvarimo v mislih, kot na primer, da je danes premrzlo, saj je šele prvi dan, lahko začnemo jutri in podobno. Zgodba je vedno v preteklosti, medtem ko smo ta trenutek, ko vzpostavljamo integriteto, prisotni v sedanjosti, kjer ni ničesar. Že to, da smo pozorni, da je zgodba v preteklosti in da smo v tem trenutku v sedanjosti, kjer ni ničesar, predstavlja pomembno ločnico. S tem, ko ustvarimo čist, prazen in tih prostor, lahko pogledamo, kaj se dejansko dogaja v sedanjosti. Vedno gledamo brez občutka strahu, obžalovanja, krivde, sramu, krivice, zaskrbljenosti ali skrbi o prihodnosti.

Ob priznanju svoje prelomljene obljube in besede sprejmemo dejstvo in odgovornost.

3.2. Posledice za posameznika

Naslednji pomemben korak je, da počistimo vse posledice s tem, da pogledamo, kakšen je vpliv na nas, ker smo prelomili svojo besedo. V tem primeru gre za možnost, da smo fit, zdravi, da se počutimo srečni, ponosni, polni energije, poslušamo sebe kot svojo besedo, dojemamo se kot uspešne, kot nekdo, ki ima življene pod kontrolo, in ne obratno, smo tisti, ki ustvarjamo življenje, in ne nekdo, ki je žrtev okoliščin, kar nam prinaša moč.

3.3. Posledice za okolico

V tretjem koraku pogledamo, kakšen je vpliv naše besede ali obljube na okolico. V našem primeru smo o naši odločitvi obvestili tudi partnerja in otroka. Posledica na njih je, da vas verjetno ne poslušajo več kot nekoga, ki se drži tega, kar reče, da bo naredil, kot osebo, ki je svoja beseda. Če je teh prelomljenih besed ali obljub že več iz preteklosti, je to samo še dokaz več, da ste nekdo, ki samo obljublja, neodgovorno meče besede naokrog in se ne drži obljubljenega. To lahko služi kot zgled, da tudi žena in otroci ne dojemajo sami sebe kot nekoga, ki je vreden, da je oseba, ob katerem so ostali podprti, da uresničujejo svoje cilje. Vsej družini starš služi kot zgled, zato se mogoče tudi družina ne bo odločila za zdrav način življenja in posledično ne bo tako fit, zdrava in polna energije.

3.4. Nova obljuba in akcija

V zadnjem koraku ustvarimo novo obljubo. Imamo tri možnosti. Lahko obljubimo znova ali preprosto povemo, da tega ne želimo več narediti, saj vidimo, da v tem ni delujočnosti, da je bila sama zamisel dobra, medtem ko dejanska realizacija ni. Ko obljubljamo znova, je

pomembno, da ustvarimo strukturo s tem, da analiziramo, kaj se je zgodilo, da se nekaj ni uresničilo. V zgornjem primeru je to, da oseba ni pomislila na posledice in je raje uživala v postelji. Nato določimo novo akcijo, da preprečimo, da se to spet ponovi. Mogoče bomo naslednje jutro budilko postavili nekaj metrov proč od postelje. Če je partner tisti, ki se lažje zbudi ob jutranjih urah, ga lahko vključimo, da se zbudimo skupaj in skupaj telovadimo ali gremo skupaj tekat. Integriteta torej pomeni delujočnost.

4. Vzpostavitev integritete v razredu

Dekan pedagoške fakultete v Ljubljani Janez Vogrinc (2020) je v članku spletne strani EDUS-INFO z naslovom »Za krepitev integritete v šolah je pomemben predvsem osebni zgled« poudaril, da je teme, povezane z integriteto, treba vključiti v pouk na didaktično ustrezen način. Kot možnost je naštel pogovor, projektno in skupinsko delo ter izdelovanje plakatov. Izpostavil je tudi pomen podpore staršev na roditeljskih sestankih ali individualnih pogovornih urah. V praksi je bolje, da se individualne pogovorne ure izvajajo ob spremstvu učencev. Starši namreč pogosto dobronamerno ugibajo in sklepajo o svojem otroku, ne da bi se pogovorili z njim. Poglejmo primer učenke, ki je doma staršem ugovarjala, se lagala glede domačih nalog in ocen. Ker so ji ocene začele upadati, se je mama najavila na individualno pogovorno uro. Povabljena je bila tudi učenka. Začeli smo s tehnologijo vzpostavljanja integritete na področju laži. Ves pogovor je tekel brez obsojanja, morale, obtoževanja. Najprej smo pogledali v to, če je staršem kaj obljubila oz. kaj se od nje pričakuje. Čeprav se o tem niso nikoli pogovarjali kot o nečem, kar velja v njihovi družini, je učenka prišla do ugotovitve, da ne želi, da se v družini laže in da je prekršila dogovor. Že ta del je družini odprl nov prostor, saj se niso nikoli pogovarjali o tem, kakšne dogovore imajo znotraj družine. V drugem koraku je pogledala na posledice nase. Čeprav je na zunaj izgledalo, kot da ji ni mar, je prvič ubesedila, kako se je počutila v tem času, ko je vedela, da ne govori resnice; bila je nemirna, napeta, ni se mogla sprostiti, ni spala, bila je razočarana, jezna, izogibala se je staršem in situaciji. Ni poslušala sama sebe kot nekoga, ki je vreden zaupanja. Šele po teh stavkih sta obe z mamo videli, da je deklici mar. V drugem koraku je pogledala, kakšen je vpliv na okolico. Najprej je bila nekaj časa tiho, saj je prvič premišljevala o tem, da imajo njena dejanja vpliv na druge. Povedala je, da je vpliv na starše to, da so izgubili zaupanje vanjo, da bo trajalo nekaj časa, da se dokaže in ji bodo spet verjeli, mama in oče sta bila vidno razočarana, bila sta zaskrbljena, tudi onadva nista mogla spati, v službi nista bila tako učinkovita, kot bi bila drugače, njun prosti čas sta namenila reševanju teh težav namesto čemu drugemu. Na koncu smo pogledali v akcijo, ki bi omogočila delujočnost v prihodnosti. Deklica se je najprej opravičila. Ko je vzpostavljala integriteto na področju pisanja nalog, smo ugotovili, da ima težavo z organizacijo, da nima nikjer napisanega urnika, pogosto je knjige puščala v šolski omarici, zato jih doma ni imela za pisanje domačih nalog, poleg tega si nikoli ni obkrožila nalog, ki so bile za domačo nalogo, ali si kam zapisala, kaj je za nalogo, misleč, da si bo že zapomnila. V četrtem koraku je določila akcije; da si bo prepisala urnik in ga imela v peresnici, nosila domov knjige, si obkrožala naloge in si zapisala, kaj je pri kakšnem predmetu za nalogo. Vse to je vodilo do tega, da se ji ni bilo več treba lagati. Pomembno je, da si akcije, ki jih nekdo določi kot rešitev, časovno opredeli, na primer, da si bo urnik prepisala v roku dveh dni.

Taki pogovori nosijo veliko težo pri razvijanju empatije in odgovornosti. Ključna napaka, ki jo lahko tu naredimo, je, da smo po takem pogovoru navdušeni, v praksi pa se izkaže, da deklica naredi vse, samo urnika ne prepiše v določenemu roku. To je še posebno pri učencih z vedenjskimi in učnimi težavami pomembno poudariti, da ni pomembna akcija sama po sebi. Posameznike je treba opolnomočiti, da je najbolj pomembno, da v trenutku, ko vidimo, da se nekaj ne bo moglo uresničiti (ker si deklica recimo ni sposodila v šoli urnika od nekoga drugega,

na spletu pa ga ni našla), o tem obvesti vse vključene in poišče novo obljubo. Pri tem gre spet skozi celoten proces vzpostavljanja integritete: pogleda, kakšne so posledice nanjo in na ljudi okrog nje in spet išče akcijo, ki prinese delujočnost. Pomembno je, da mi kot učitelji in starši ne izgubimo poslušanja za otroka in ga spodbujamo, saj ta spodbuda, zaupanje in to, da ne obsojamo prinese dolgoročno dobre rezultate na področju razvijanja integritete, empatije, odgovornosti in iskanja rešitev.

5. Zaključek

Miha Lovšin z urada za razvoj in kakovost izobraževanja in predsednik Komisije za preprečevanje korupcije Robert Šumi (2020) sta v članku spletne strani EDUS-INFO poudarila pomen osebnega zgleda učitelja. Kot je pojasnil Lovšin, je pomembno, da učitelj ravna zgledno tudi izven šolskih prostorov. V praksi je za krepitev integritete učinkovit prav zgled. Sicer pa je integriteta v teoriji ideal, naloga vsakega posebej pa je, da se temu idealu približuje. »Ko bomo razumeli pojem družbene odgovornosti in integritete v družbenem sistemu, bomo naredili zelo velik korak pri razvoju empatije in integritete,« je v članku dodal glavni inšpektor na Inšpektoratu RS za šolstvo in šport Simon Slokan.

5.1. Bistvene ugotovitve

Uporaba tehnologije vzpostavitve integritete v štirih korakih se je izkazala kot uspešna pri sodelovanju z učenci, zato jo velja uporabljati in o njej govoriti, da postane dostopna čim večjemu številu učiteljev in učencev. Poglejmo primer, ko se z učencem dogovorimo, da bo nekaj naredi in na to pozabi, mu za to zmanjka časa ali pa si premisli. Štirje koraki vzpostavitve integritete podprejo tako učenca, da sam vidi kakšno zgodbo ima o nastali situaciji, kakšne so posledice prelomljene obljube zanj in okolico, pogleda katere akcije niso delovale, pa naj bo to npr. samo to, da ima preveč stvari in da si obljub ne zapiše. To spremeni tudi pogled učitelja na učenca, saj skozi pogovor vidimo, da je učencu mar. Čas, ki si ga vzamemo za pogovor bo zagotovo pustil pozitivne vtise pri učencu, saj nas bo dojemal kot osebo, ki mu prisluhne, ga sliši in razume. Vse to spodbuja učence pri vzgoji v odgovornega in empatičnega posameznika.

5.2. Kaj ostaja izziv?

Predvsem učitelji predmetne stopnje poučujemo večje število učencev. Ob prehajanju iz razreda v razred ne ostane dovolj časa za daljše pogovore z učencem, vzpostavljanje integritete pa zahteva čas vsaj ene šolske ure. Tehnologija vzpostavljanja integritete pride v poštev predvsem razredniku ali ob sestankih delovne skupine za posamezne učence.

5.3. Kako bo to vplivalo na delo v prihodnosti?

Tehnologija vzpostavljanja integritete mora ostati del pogovorov z učenci v prihodnosti, sploh z učenci s čustvenimi težavami, primanjkljaji na posameznih področjih in vedenjsko motečimi učenci, saj omogoča varno okolje, kjer ni prisotno moraliziranje in kritiziranje učenca in v pogovoru ni prostora, v katerem se učenec počuti, kot da je z njim narobe. Nasprotno lahko učenec, mogoče tudi prvič vidi, da so njegove akcije in ne njegova osebnost tiste, ki omogočajo doseganje nekega cilja oziroma tega, da uresniči svojo besedo in da z njim ni nič narobe.

6. Literatura

Audi, Robert in E. Murphy, Patrick. (2006). The many faces of integrity. *Business Ethics Quartetly* 16 (1): 3–21.

Brown, Marvin T. (2006). Corporate Integrity and Public Interest: A Rational Approach to Business Ethics and Leadership: *Journal of Business Ethics* 66: 11–18.

Fitsimmons, Gary. (2008). The foundational standard: integrity. *The Bottom Line: Managing Library Finances* 21 (1): 24–26.

Juul, Jesper in Jensen, Helle. (2009). Od poslušnosti do odgovornosti. Ljubljana: Didakta.

Manish, Joharle. (2016). Understanding & Restoring Our Integrity. Pridobljeno s https://www.linkedin.com/pulse/understanding-restoring-your-integrity-manish-joharle

Paine, Lynn Sharp. (2005). Integrity. *The Blackwell Encyclopedia of Management ć second edition,* 247-249. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Palanski, E. Michael in J. Yammarino, Francis. (2007). Integrity and Leadership: Clearing the Conceptual Confusion. *European Management Journal* 25 (3): 171–184.

Petrick, Joseph A. in F. Quinn, John. (2000). The Integrity Capacity Construct and Moral Progress in Business. *Journal of Buniness Ethics* 23: 3–18.

Worden, Skip. (2003). The Role of Integrity as a Mediator in Strategic Leadership: A Recipe for Reputational Capital. *Journal of Business Ethics* 46: 31–44).

Za krepitev integritete v šolah je pomemben predvsem osebni zgled. (b.d). http://www.edusinfo.si/medijsko-sredisce/dnevne-novice/275691

Kratka predstavitev avtorice

Valentina Batagelj je profesorica angleškega jezika na OŠ Frana Erjavca Nova Gorica. Predana je temu, da so učenci slišani, vključeni v proces učenja in opolnomočeni pri doseganju ciljev.

Tabor socialnih veščin – dobra popotnica za življenje

Good Skills for Life

Petra Paradiž

OŠ Venclja Perka Domžale
petra.paradiz@gmail.com

Povzetek

Učenje socialnih veščin je eno izmed pomembnih področij v mladostniškem obdobju, saj ustvarja podlago za zadovoljno življenje posameznika v družbi. Socialnih veščin se mladi lahko učijo marsikje – v ožji in širši družini, znotraj oddelčne skupnosti, v različnih vrstniških skupinah, na izvenšolskih dejavnostih, v društvih … Zaradi različnih socialnih vzrokov obstaja možnost, da mladostniki nimajo okolja, v katerem bi pridobili socialne veščine. Ravno tukaj smo pedagoški delavci tisti, ki lahko opazimo, kaj učenci potrebujejo ter koga lahko z veščinami še bolj kakovostno opremimo – da postanejo »svetilniki« in pozitivni navduševalci za druge sovrstnike. Osvojene socialne veščine v mladostniškem obdobju imajo ključno vlogo za dobro socialno opremljenost ter za bolj aktivno in polno doživljanje sveta okoli sebe. Poleg tega posameznika naučijo, da namenja večjo skrb sebi in svojemu življenju ter da stremi k bolj kakovostnemu življenju v prihodnosti. Na naši šoli že vrsto let izvajamo tabore socialnih veščin, kjer učence treniramo v socialnih spretnostih, ki jih bodo v svojem življenju zagotovo potrebovali. V prispevku je predstavljen koncept našega vikend tabora.

Ključne besede: družbeno življenje, kakovostno življenje, mladostnik, socialna opremljenost, socialne veščine, socialni trening, življenjske veščine.

Abstract

The acquisition of social skills is a very important sphere during adolescence, as it lays the foundations for an individual to live happily in society. Social skills are acquired in various circumstances - in the family of origin and extended family, in the class community, in various peer groups, in extracurricular activities, in communities of interest, etc. For various reasons, there is a possibility that young people do not live in an environment that would help them acquire social competences. Educational professionals are there to identify what students need and what individuals might need good guidance to become a "beacon" and have a positive impact on society. The social skills acquired in adolescence are crucial for good social preparation, active and full acceptance of the life around. They also teach individuals to focus on themselves in life and strive for a quality life for the future. In our school, we have been preparing social skills camps for several years. We train our students in social skills that will be crucial in their lives. The concept of such a weekend camp is presented in the following article.

Key words: adolescent, learning for life, quality of life, social skills, social equipment, social life, social skills training.

1. Uvod

Čas, v katerem živimo, terja od posameznika vedno večjo udeleženost, angažiranost in kakovostno delovanje na najrazličnejših področjih. Vloge, ki jih človek prevzema znotraj svoje življenjskega okolja, so vedno bolj kompleksne, od posameznika zahtevajo veliko znanja in izkušenj, ki jih je potrebno pridobivati skozi vse življenje. Zaželeno je, da se kot mladi ljudje z njimi opremimo že v zgodnejši fazi življenja. Zaradi zahtevnega in storilnostnega trga delovne sile ter stresnih in konfliktnih situacij v vsakdanjem življenju smo ljudje nenehno na prepihu, da se prilagajamo, se nenehno izobražujemo, izpopolnjujemo ter smo pripravljeni na hitre spremembe, ki nam morda ne ugajajo. Zaradi teh dejstev in drvečega načina življenja si moramo ljudje danes vzeti čas zase, za svojo osebnostno rast, duševni mir ter energetsko stabilnost. Sistematično delo na sebi in na vsestranskem razvoju svoje osebnosti zahteva od človeka disciplino, načrtnost, premagovanje ritma životarjenja, ki ga sama po sebi vsiljuje siva vsakdanjost. Hkrati je res tudi to, da je kljub številnim podpornim socialnim sistemom, ki jih razvijajo zahodne demokracije, to področje prepuščeno vsakemu posamezniku in njegovi iznajdljivosti, predvsem pa osveščenosti in stopnji samozavedanja (Metelko Lisec, 2004).

2. Socialne veščine

Splošna definicija opredeljuje socialne veščine kot pomoč ljudem za doseganje bolj kakovostnega življenja z namenom, da bi posvetili večjo skrb sebi in svojemu življenju (Hopson, Scally, 1981). Socialne večine so veščine, ki jih razvije posameznik pri sebi, kažejo pa se v odnosih z drugimi. So nekaj, kar se dogaja med človekom in socialnim okoljem, v katerem živi. Govorimo o doživljanju sveta okoli sebe, drugih ljudi in samih sebe v tem svetu; o vzpostavljanju odnosov v tem svetu, oblikovanju sistemov prepričanj, vrednost, stališč, orientacij do sveta in ljudi okoli sebe, o sprejemanju vlog v socialnem svetu, sprejemanju in razvijanju identitete (Ule, 2004).

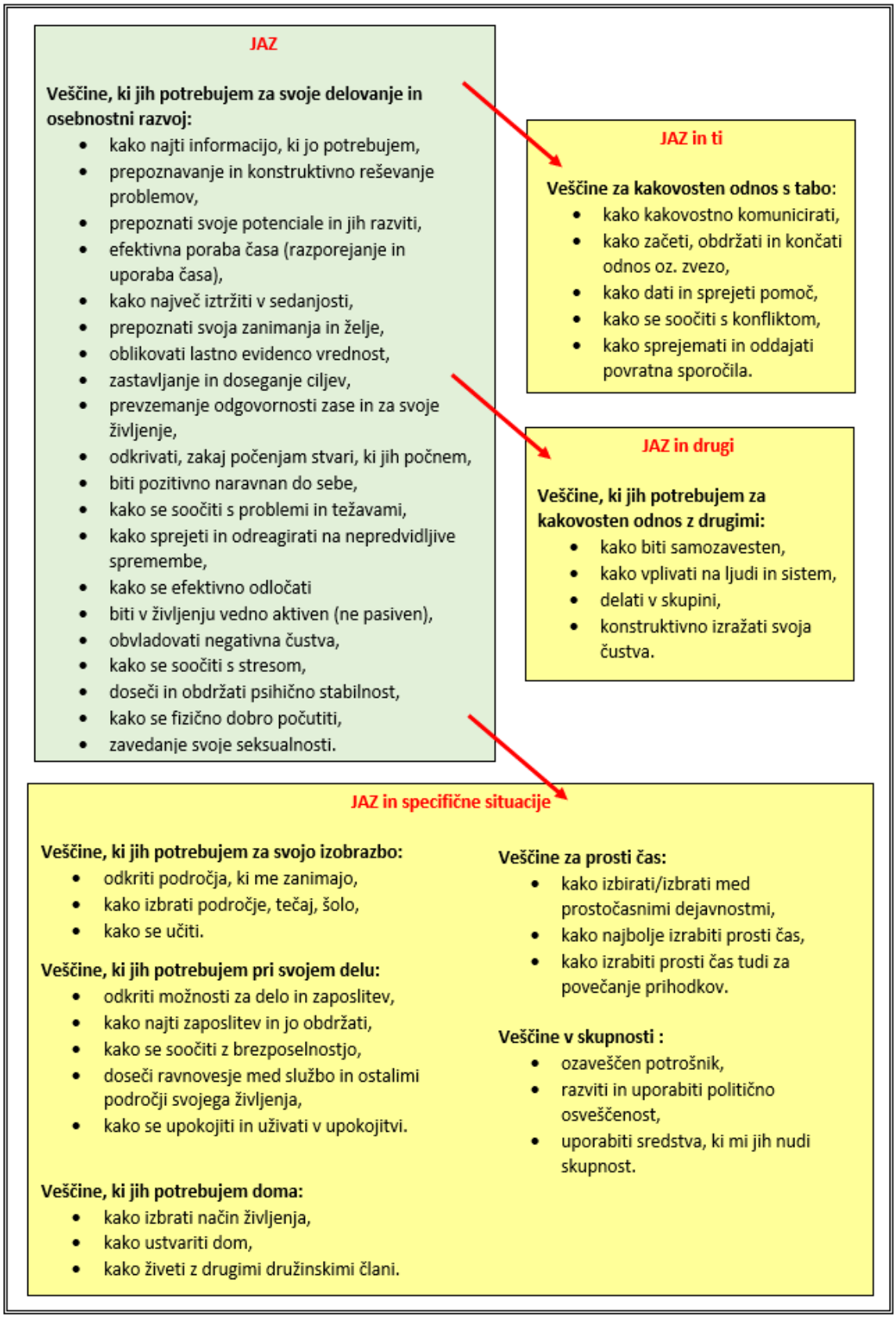
Socialne veščine so veščine, ki se dogajajo na treh ravneh*:*

- na osebnem nivoju (te posameznik potrebuje za graditev samopodobe, reševanje lastnih težav in izražanje svojih zamisli),
- na nivoju odnosov (pogajanje in sodelovanje, sklepanje kompromisov, gradnja in vzdrževanje lastnih socialnih mrež) ter
- na nivoju širše družbe (občutljivost za druge, prispevanje k dobrobiti države).

Trening socialnih veščin je treniranje že osvojenih veščin in učenje oziroma treniranje novih veščin, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju. Gre za učenje tistih veščin, ki jih človek lahko uporabi pri razreševanju osebnih težav (Rozman, 2006). Tovrstni treningi v veliki meri pomenijo preventivno dejavnost, ki ima za cilj socialno in življenjsko usposabljanje (Dekleva, 1996).

Hopson in Scally (1982) definirata življenjske veščine kot tiste, ki so potrebne za to, da lahko človek odgovorno skrbi zase in za svoje življenje. Razdeljene so na štiri temeljna področja: jaz, jaz in ti, jaz in drugi ter jaz in specifične situacije, ki se nanašajo na izobraževanje, delo, dom, prosti čas in skupnost. Veščine so napisane za najširši krog povprečne mladostniške populacije in kot take niso v celoti potrebne vsem. Vsak posameznik se lahko znotraj svojih potreb in že osvojenih veščin ter znotraj sistema, v katerega so veščine vgrajene, sam odloči, katera znanja in spretnosti še potrebuje. Veščine so podrobneje predstavljene v Tabeli 1.

Tabela 1: Predstavitev življenjskih veščin



4. Tabor socialnih veščin

Na tabor povabimo učence od 7. do 9. razreda, ki sodelujejo otroškem parlamentu ter še nekaj posameznikov, ki so socialno močni, zreli in so aktivni v skupnosti učencev šole. Namen tabora je v tem, da posameznike, ki jih vidimo kot povezovalne in socialno zrelejše v razredu, še dodatno opremimo z veščinami, ki naj bi jih neposredno prenesli v svoj matični oddelek.

Cilji tabora socialnih veščin so sledeči:

- širitev mreže poznanstev znotraj skupine (povezovanje, spoznavanje),
- sprejemanje različnih mnenj,
- soočanje s seboj v različnih situacijah (toleranca, nasprotujoča si mnenja ...),
- spoznavanje veščin za boljše delovanje v vsakdanjem življenju,
- konstruktivno reševanje konfliktov,
- prevzemanje odgovornosti (znotraj skupine in do sebe),
- spoznavanje drugačnega okolja in učenje zunaj standardnih šolskih prostorov,
- spodbujanje komunikacije (jasni odgovori, postavljanje vprašanj …),
- soočenje z morebitnimi krizami na taboru,
- učenci osvojene veščine prenesejo (v določeni meri) v svoj matični oddelek,
- učenci se spoznajo z debato,
- učenci skrbijo sami zase, skrbijo za red in čistočo v domu.

Program tabora socialnih veščin je vnaprej natančno definiran, razviden je iz Tabele 2.

Tabela 2: Program in urnik tabora

PETEK		SOBOTA		NEDELJA	
		7.30 8.15	vstajanje zajtrk	7.30 8.15	vstajanje zajtrk
šola	Pouk po urniku.	8.30 – 10.30 11.00 – 13.00	**DELAVNICA** MOJA MAJICA + DRAŽBA **ODMOR** **DELAVNICA** Dražba.	8.45 – 12.30 12.45	DEBATA (argumentacija): »Ekonomski razvoj je bolj pomemben kot zaščita naravnega okolja«. **ODMOR** Evalvacija tabora. Zaključek.
13.30	Odhod iz Domžal.	13.15	Kosilo.	13.15	Kosilo.
15.30	Prihod, namestitev po sobah.	14.00 – 15.30	Športno popoldne (odbojka, namizni tenis, sprehod do obale).	13.45	Odhod domov.
16.15 - 17.00	Dogovori, pravila, spoznavanje.	16.00 – 18.00	**DELAVNICA** Moja vloga spreminja svet, Aktivna participacija.	16.00 Prihod v Domžale.	
18.00	Sprehod do Pirana.	18.40	večerja		
18.40	Večerja.	19.30 FILMSKI VEČER: **Film Greta** (Namen: za debato v nedeljo + sprejemanje drugačnosti, avtizem.)			
19.45	**DELAVNICA** Povezovalne aktivnosti.				

Tabor se razlikuje od navadnega šolskega dela v vsebinskem in metodičnem delu:

- Izvajanje tabora je umaknjeno od običajnega šolskega in družinskega okolja, kar daje učencem možnost, da so bolj sproščeni.
- Tabor ni usmerjen v pridobivanje znanja, ampak temelji na izkustvenem in doživljajskem učenju.
- Osnovni princip dela so delavnice in interakcijske igre, ki ustvarjajo dobro atmosfero in prek katerih se lahko tudi o težjih stvareh razmišlja sproščeno in bolj kreativno.
- Interakcijske igre omogočajo, da učenci vključijo vse segmente svojega doživljanja – misli in čustva, radovednost, kreativnost ter potrebo po igri in druženju.
- Delo v skupini omogoča otrokom aktivno sodelovanje.
- Princip dela na taboru je, da se spodbuja komunikacija med vsemi člani skupine.
- Delo v delavnici se konča s povratno informacijo, ki daje učencem možnost, da povedo, kaj je tisto, kar so doživeli in kako so se pri tem počutili.

V nadaljevanju so navedene dinamične in povezovalne igre, ki so uporabljene na taboru socialnih veščin.

4.1 Predstavitev z imeni

Ker se učenci med seboj bolj ali manj poznajo, se brez besed v krogu razvrstijo po abecedi začetnic imen (Slika 1). V primeru, da se člani skupine med seboj še ne poznajo, vsak najprej glasno pove svoje ime, nato sledi razvrščanje po abecedi. Preverimo abecedno zaporedje imen.



Slika 1: Spoznavanje

4.2 Resnica in laž

Udeleženci se posedejo v krog. Nato si mora vsak zamislit tri trditve, dve od treh morata biti resnični, ena pa naj bo neresnična. Nato po lastni izbiri ali žrebu izberemo udeleženca, ki skupini pove svoje trditve. Ostali udeleženci se morajo vsak zase odločiti, kateri dve trditvi sta

resnični in katera ni (to lahko storijo tako, da s prsti pokažejo številko nepravilne trditve). Posameznik pridobi točko na podlagi tega, koliko resničnih trditev je ugotovil (Otrin, 2017).

4.3 Predstavljanje s predmeti

Mentor skupine že vnaprej pripravi vsaj 20 vsakdanjih predmetov, ki jih nato položi na tla na sredino kroga. Naloga članov skupine je, da vsak vzame en predmet in ga na nek način poveže s seboj. S pomočjo tega predmeta mora učenec povedati nekaj o sebi.

4.4 Zapletanje in razpletanje z rokami

Učence razdelimo v dve ali tri skupine. Po navodilu zaprejo oči, se primejo za roke in se skušajo odvozlati. Med aktivnostjo se ves čas držijo za roke.

4.5 Gibalni telefon

Udeleženci se razdelijo v skupine. Skupina stoji v koloni. Prvi v koloni je obrnjen k vodji, ostali so obrnjeni v drugo smer (s hrbtom proti prvemu). Vodja zašepeta nek stavek prvemu v koloni, ta stavek prevede v pantomimo in ga pokaže drugemu v koloni, ki se na znak prvega obrne proti njemu. Nato drugi sporočilo v pantomimi prenese tretjemu in tako naprej. Zadnji v koloni mora sporočilo oz. stavek povedati na glas (ga ugotovi na osnovi pantomime).

4.6 Moja pika

Cilj dejavnosti je doživljanje izkušnje pripadanja oziroma izključenosti iz skupine. Vodja skupine naroči članom skupine, naj zaprejo oči in počakajo, da jim na čelo nariše (ali nalepi) barvno piko različnih barv. Mentor vsak kot prostora (med aktivnostjo) označi z drugo barvo in tako dobimo barvne kote. Člane skupine vodja pozove, naj med seboj ne govorijo o barvah, ampak na znak (pisk piščalke) odprejo oči in so tiho. Njihova naloga je, da vsak poišče svojo skupino in z njo odide v ustrezen barvni kot. Razvrščajo se v popolni tišini, lahko pa se med seboj sporazumevajo kako drugače. Enemu (ali dvema članoma) lahko narišemo piko, ki nima svojega kota in tudi ne ustreza nobeni od skupin. Preprosto rečemo, naj poiščejo svojo skupino in najdejo skupen kot.

Razgovor po dejavnosti:

- Kaj se je v skupini dogajalo po pisku?
- Kakšen je bil občutek, ko so našli svojo skupino?
- Kaj pa tisti, ki ni sodil nikamor. Kakšen je bil občutek?
- Je morda katera skupina vendarle sprejela tiste, ki niso imeli ustreznega znaka? Zakaj?
- Kaj so doživeli kot namen igre?

4.7 Moje življenje na toaletnem papirju

Za izvedbo dejavnosti potrebujemo rolico toaletnega papirja. Učence razvrstimo v krog. V krog pošljemo rolico toaletnega papirja z navodilom, da si vsak vzame toliko lističev, kot jih potrebuje, želi, hoče, ... Ko imajo lističe vsi, mora vsak povedati toliko stvari o sebi, kolikor lističev ima.

4.8 Slepi matematiki

Cilj aktivnosti je razvijanje komunikacije in sodelovanja. Za izvedbo dejavnosti potrebujemo 20 m mornarske vrvi, rutice za oči. Udeleženci primejo vrv in stojijo v krogu, zaprejo oči ali jim jih zavežemo. Njihova naloga je, da sestavijo kvadrat, enakostranični trikotnik ali kakšen drug lik. Skupina mora iz celotne dolžine vrvi narediti, kolikor je mogoče natančen lik. Udeleženci med igro ne smejo spustiti vrvi iz rok. Skupaj se morajo odločiti, kdaj so nalogo končali. Takrat lahko pogledajo.

4.9 Kaj bi bil, če bi bil ...

Barva, gospodinjski predmet, zelenjava, žival, avto, knjiga, sadež, zgradba …Sledi diskusija: Zakaj si izbral ravno to …?

4.10 Kdo je pod odejo?

Pripomoček, ki ga potrebujemo, je odeja. Udeleženci se prosto gibljejo po prostoru (lahko po ritmu bobna ali po glasbi …). Ko glasba ugasne, se nehajo premikati, počepnejo in zamižijo. Vodja enega od učencev pokrije z odejo. Ko vpraša »Kdo je pod odejo?«, vsi odprejo oči in ugotavljajo, kdo je skrit.

4.11 Zašij majico

Cilj aktivnosti je povezovanje. Za izvedbo dejavnosti potrebujemo vrv za vsako skupino. Udeležence razdelimo v dve skupini. Naloga vsakega igralca v skupini je, da vrv napelje skozi svoj rokav leve in desne roke ter jo poda naslednjemu iz skupine itd. Skupina, ki prva opravi nalogo, zmaga.

4.12 Risanje majic z nalepkami

Cilji aktivnosti so krepitev samozaznavanja, sampodobe in povezovanje. Za začetek se učenci razdelijo v pare. Vsak dobi svoj plakat (list formata A2). V paru obrišejo drug drugega na plakat (Slika 2). Nato vsak nariše sebe na majico. Svojo majico oblikuje tako, da nanjo nariše nekaj svojega: svoj simbol, najljubšo stvar, izrek, pregovor, kar ga definira … ter napiše svoje ime. Estetska vrednost slike ni pomembna. Svoje podobe postavimo na sredino kroga ali prilepimo na steno. Učenci si jih ogledajo. V nadaljevanju vsak udeleženec dobi (najmanj) 5

nalepk. Naloga vsakega udeleženca je, da na nalepke napiše značilnost nekoga iz skupine (nekoga, za kogar se mu zdi, da bi mu lahko kaj sporočil) in mu bo to nalepko podaril. Lahko se podpiše, če želi. Razdeliti mora vseh pet nalepk, lahko tudi več. Nalepke učenci lepijo na majico (Slika 3).

Po ogledu slik sledi razgovor:

- Ali nas je kaj presenetilo?
- Bi radi kaj vprašali?
- Kako se počutimo z nalepkami, ki smo jih dobili od sovrstnikov?
- So nalepke pozitivne ali negativne?
- So bile nalepke tudi mišljene pozitivno?
- Kako je z negativnimi nalepkami?
- Kako lahko izkušnjo povežemo z vsakdanjim življenjem?
- Ali lahko označevanje posameznikov povežemo z družbenimi razmerami?



Slika 2: Obrisovanje majic (sodelovanje)



Slika 3: Končane majice na razstavi

4.13 Dražba

Udeležencem najprej predstavimo pravila dražbe (Slika 4). Vsak udeleženec prejme svojo denarnico, v kateri ima določeno vsoto denarja. Vsak učenec lahko na dražbi kupuje katerekoli predmete (Tabela 3) in kolikor predmetov želi (za denar, ki ga prejel). Predmeti se prodajajo po principu »kdo da več«. Dražba se konča, ko so prodani vsi predmeti. Predmeti, ki se kupujejo na dražbi, so predmeti, ki jih potrebujem danes, da bom lahko živel prihodnost, kot si jo želim. Področja predmetov na dražbi so: samovrednotenje, samospoštovanje, kakšen človek želim postati (kreacija sebe za prihodnost), zavzemanje stališč, moja participacija, lastna aktivizacija.

Tabela 3: Seznam predmetov, ki jih prodajamo na dražbi

1. Uresničil bom svoj največji potencial. 2. Vsak dan se z veseljem vračam domov. 3. Popolna varnost. 4. Ljudje me bodo spoštovali zaradi stvari, ki jih naredim. 5. Ko bom plesal, bodo vsi mislili, da plešem najlepše. 6. Angleščino bom znal tako dobro, da me bodo občudovali. 7. Nihče ne bo vtikal nosu v moje osebne zadeve. 8. Vsak, ki ga bom srečal, me bo spoštoval. 9. Z znanjem bom soodločal pri pomembnih stvareh v mojem okolju. 10. Objemi in poljubi. 11. Nekdo me bo imel tako rad, kot ga imam jaz danes. 12. Vsi me bodo sprejemali takšnega kot sem. 13. Nakup knjig v neomejeni vrednosti. 14. Neomejena sposobnost razumevanja fizike. 15. Vsak dan novo znanje o nečem. 16. Vsak ima možnost svojega . 17. Popolno sprejemanje za ves teden. 18. Možnost odločanja o zame pomembnih stvareh.	19. Učenje. 20. Čas. 21. Trud. 22. Branje. 23. Zadovoljstvo. 24. Napredek. 25. Ustvarjalnost. 26. Čista voda vsepovsod. 27. Delo v skupini. 28. Sodelovanje. 29. Spanje. 30. Zdrava hrana. 31. Svež zrak. 32. Počitnice 33. Zdravje. 34. Volja. 35. Šest komplimentov.

Razgovor po dejavnosti:

- Kakšna se vam je zdela aktivnost? Počutje?
- Za kateri predmet ste plačali največ denarja? Zakaj ravno ta predmet?
- Kateri od predmetov vam je bil popolnoma nezanimiv?
- Kako je predmet pomemben za vašo prihodnost? Kako razmišljate o prihodnosti?
- Kje je vaša vloga danes, kje enkrat v prihodnosti?



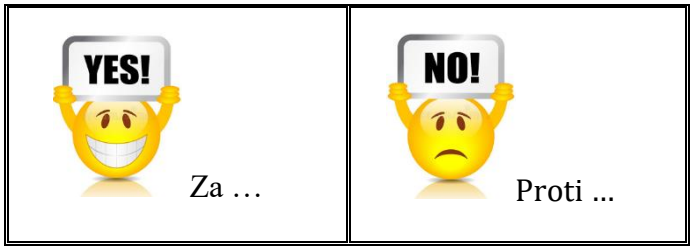
Slika 4: Seznam predmetov so si učenci pred nakupovanjem ogledali

4.14 Debata

Izobraževalna debata je uravnoteženo strukturiran komunikacijski dogodek o pomembni temi, v kateri se soočita dve (lahko tudi več) nasprotujočih si strani in poskušata prepričati publiko/sodnike. Vsaka stran v debati, najpogosteje sta dve (ena, ki trditev zagovarja in druga, ki jo zavrača), imata enako možnost, da predstavita stališča. Vsaka debata ima naprej določeno debatno trditev, o kateri se debatira, kar omogoča, da je razprava bolj osredotočena na določen problem, kot je to običajno pri neformalnem pogovoru. Ena stran predstavi argumente, ki

trditev zagovarjajo, druga strani predstavlja argumente, ki trditev zavračajo ali/in zavračajo argumente zagovorniške strani. Vsaka skupina predstavlja različne poglede, drugačne argumente in izhaja iz različnih predpostavk. Obe ekipi tudi zavračata argumente nasprotne strani. Tako debaterji natančno analizirajo argumente nasprotne strani, iščejo napake v sklepanju, predstavljajo drugačne podpore, podatke … Uporabljajo različne tehnike argumentacije in logike (Skrt, 2008). Debata razvija kritično mišljenje in uči komunikacijske veščine. Učenci morajo biti v debati pripravljeni, da zagovarjajo svoje argumente, analizirajo in kritično ovrednotijo argumenta nasprotne strani, branijo svoj argument, prav to dejstvo pa jih vodi k kritičnemu mišljenju.

Mladi, ki so dobro seznanjeni z argumenti in razumejo snov, o kateri bodo govorili, so bolj samozavestni. Debata uči tudi, da ostaneš miren/a tudi takrat, ko izgleda, da se vse podira, hkrati pa razvija ostale tehnike prepričevanja (moč besed, različne govorne taktike, organizacijo govora …). Debaterji začnejo prepoznavati tudi negativne posledice manipulativne moči tehnik prepričevanja, ki jih pogosto zasledimo v političnih govorih (Skrt, 2013). Učencem smo pred začetkom razložili pravila debate (Slika 5). Naša debatna trditev je bila: »***Ekonomski razvoj je bolj pomemben kot zaščita naravnega okolja***«.



Slika 5: Debatna trditev mora omogočati tako argumente za kot proti

Tabela 4: Sestava govora



Z učenci smo spregovorili tudi o tem, kako se pripraviti na debato ter jih poučili o sestavi govora (Tabeli 4 in 5 ter Slika 6).

1. UVOD

- Definiramo pojme (s tem opredelimo, o čem bo debata tekla).

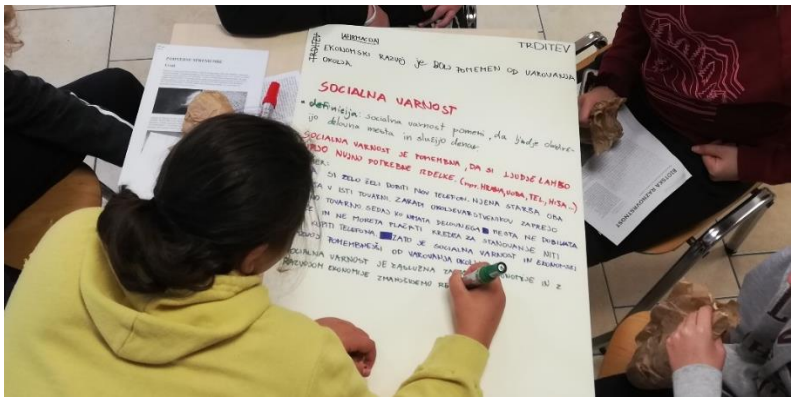
- Izpostavimo problem: »Naša zagovorniška skupina meni, da je okolje največja …”
- Povemo idejo: »Menimo, da bi morali ...”

2. JEDRO (predstavljajo ga argumenti)
- Naslov argumenta: »Ekonomski razvoj bi morali zmanjšati za …”.
- Sklepanje (zato ker …): “Zato, ker škoduje naravi…”.
- Potrditev (dejstva, statistika): » Kar je potrjeno v raziskavi in smo videli na primeru …”.

3. ZAKLJUČEK
- Povzetek zagovor argumentov.
- »Kot smo dejali ..., zato vas opozarjamo … «

Tabela 5: Pomoč pri sestavljanju dobrega argumenta

Sestava argumenta	
1. Povej o čem boš govoril/a (UVOD). 2. Govori (RAZDELAŠ ARGUMENT). 3. Povej o čem si govoril/ (ZAKLJUČEK)	1. Kaj je problem? 2. Kdo so vpleteni? 3. Kaj predlagamo? 4. Zakaj tako mislimo? 5. Kaj bomo s tem dosegli?



Slika 6: Sestavljanje argumentov

Poznamo več debatnih formatov. Spodaj je predstavljen eden izmed preprostejših, ki smo ga uporabili na taboru, in sicer »ena na ena z vprašanji iz publike« (Tabela 6).

Tabela 6: Eden izmed debatnih formatov

Zagovorniški govorec predstavi svoj konstruktivni govor: razloge, ki podpirajo debatno trditev.	1 minuta
Negacijski govorec predstavi svoj konstruktivni govor: razloge, ki nasprotujejo debatni trditvi.	1 minuta
Publika sprašuje.	5 minut
Zagovorniški govorec zavrne argumente, ki jih je predstavil negacijski govorec, in okrepi svoje razloge.	1 minuta
Negacijski govorec zavrne argumente, ki jih je predstavil zagovorniški govorec, in okrepi svoje razloge.	1 minuta

4.15 Zaključek debate

Učenci so s pomočjo filma (ogledali so si ga večer pred debato) ter zaradi dejstva, da jim je okoljska problematika precej blizu, znali dobro postaviti argumente za oba pola debate.
Na koncu debate smo izbrali zmagovalno ekipo, ki je bolje argumentirala svojo stran, ki jo je morala zagovarjati. Zmagovalec ni bil pomemben – bolj je bilo pomembno dejstvo, da so nekateri debatirali prvič in da so pridobili novo izkušnjo. To je bila odlična vaja, še posebej za tiste, ki bi se po naravi svojega razmišljanja postavili na drugo stran. Namen tabora je tudi, da se vključi čim več ekoloških vsebin, saj si kot šola prizadevamo varovati okolje z dejanji, ki jih zmoremo (ločevanje odpadkov, trajnostno delovanje, ugašanje luči, uporaba zavržene embalaže pri TIT in NTE, sodelovanje v projektu Ekošola, manj embalaže pri šolskih malicah …). Eden izmed odličnih načinov ozaveščanja mladih so filmske vsebine, ki vključuje okoljske probleme. Film o Greti je bil odličen prikaz, kaj lahko posameznik stori (nič, malo, veliko ali pa ogromno). Posledično Greta nagovarja in navdihuje mlade, da se splača truditi in da vsak korak šteje. Tudi debato smo razvili v to smer, da smo poudarili, kako so ekološke vsebine pomembne in da je prav, da se o njih govori na glas. S takim načinom bomo vsaj malo pripomogli k varovanju okolja tudi na globalni ravni.

4.16 Ogled filma

Švedska najstnica Greta Thunberg (Slika 7) je s svojo »šolsko stavko za okolje« praktično čez noč postala najslavnejša okoljska aktivistka na svetu. Njena uporniška gesta se je namreč hitro prelila v množično svetovno gibanje, kar je dekle pri okoljevarstvenem boju popeljalo do velikih javnih nastopov in srečanj z vodilnimi svetovnimi politiki. Greta Thunberg dandanes ni več običajna najstnica, ampak je v zadnjih letih s svojim aktivizmom postala prepoznavna medijska oseba. Mediji in družbena omrežja nam redno predstavljajo njene podobe, njene citate, še pogosteje pa bežne novice in sodbe o njej. Pred ogledom filma smo povedali samo nekaj dejstev o Greti (starost, aktivizem in od kod prihaja). Dotaknili smo se tudi njene diagnoze avtizma in učence spodbudili, da že med filmom razmišljajo, ali je njena zdravstvena posebnost

v boju proti podnebnim spremembah lahko celo prednost. Vse ostalo smo prepustili diskusiji, saj učencev nismo hoteli preveč ukalupiti v svoje razmišljanje. Učenci so se udobno namestili in si ogledali film v sproščenem vzdušju.



Slika 7: Greta Thunberg

Izhodišča za razgovor po filmu:

- Kako bi po vsem tem odgovoril/a na vprašanje, kdo je Greta? Kakšna je?
- Na podlagi česa si si ustvaril/a mnenje o njej?
- Na kakšen način je Greta posneta v uvodnem prizoru na jadrnici?
- Kako bi jo lahko opisali v tem prizoru (predvsem v njenem odnosu do okolice)?
- Kaj nam lahko sporoča snemanje skozi vrata iz drugega prostora?
- Meniš, da se je Greta ves čas zavedala, da je snemana?
- Zakaj si je režiser za uvodni prizor izbral ravno tega, ki Greto prikazuje sredi morja na njeni zahtevni poti čez Atlantik?
- Kako je videti Greta v prizorih, ko protestno sedi ob švedskem parlamentu?
- Kako je Greta videti v primerjavi z ljudmi, ki hodijo mimo nje?
- Kako se na njeno protestiranje odzove večina mimoidočih? Jo sploh opazijo?
- Na kakšen način Greta izstopa?
- V katerih prizorih se zdi, da je Greta osamljena?
- Imaš kakšno podobnost z Greto? Se tudi ti zavzemaš za …?

4.17 Evalvacija tabora

Učenci so zadnji dan tabora strnili svoje misli in povedali, da so se imeli lepo, doživeli veliko novega ter, da so hvaležni, ker so se tabora udeležili. Zanimivo je, da se nihče ni pritoževal nad hrano, zaščitnimi maskami in vetrom (ki ga je bilo precej). Tudi me mentorice smo bile polne vtisov, saj tovrsten format tabora (kljub utrujenosti) da zelo veliko. Na koncu in vmes je videti iskrive oči in moč čutiti, da so otroci sproščeni, da še vedno znajo razmišljati širše, se znajo izražati, sodelovati med seboj ter se držati pravil. To se zgodi le, če jih pedagogi na pravi način vzpodbudimo, jih poslušamo ter z njimi spoštljivo ravnamo.

5. Zaključek

Posameznik na taboru pridobi izkušnjo delovanja in aktivnega sodelovanja v skupini, občutek odgovornosti zase in košček prepotrebne samozavesti itd. Mentorji presekamo vsakdanjo rutino poučevanja, kar je odlično za poučevanje sicer, za odnose doma ter na delovnem mestu. Otroci nas veliko naučijo, če smo na to pripravljeni. Sproščena mladina se pokaže v čisto drugačni luči in je v tej poziciji bolj učljiva, kar je za format delavnic odlično. Pokažejo pa se tudi kakšne stiske, ki jih imajo mladostniki in tabor ponuja odlično mesto, da se o njih pogovorimo. Zaželeno je, da udeleženci vsaj delček izkustev iz tabora prenesejo v svoj matični razred in pomagajo pri ustvarjanju pozitivne klime v razredu. V primeru, da tem učencem v šoli aktivno pomagajo še razredniki, si lahko obetamo, da se bo vsaj nekaj treningov socialnih veščin izvedlo tudi v šoli in s tem bo doprinos tabora še večji. Še bomo šli – zagotovo.

6. Literatura

Dekleva, B. (ur.) (1996). Nove vrste vzgojnih ukrepov za mladoletnike. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Hopson, B. in Scally, M. (1981). Lifeskills teaching. Berkshire: McGraw-Hill Book Company.

Metelko Lisec T. (2004). Socialne veščine - orodje za večjo socialno uspešnost. Socialna pedagogika (Ljubljana), letnik 8, številka 1, str. 97-112.

Otrin G., Obaha Brodnjak S.,Hojnik M. in Veber M. (2017). Psihosocialne interaktivne igre za otroke in mladino: zbirka iger za učitelje, pedagoge, vzgojitelje, trenerje, animatorje, socialne in mladinske delavce. Ljubljana: Salve (Zbirka Mladinska knjižnica).

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

Skrt B. (2008). Debata za enake možnosti: izobraževalni priročnik. Ljubljana: Za in proti, zavod za kulturo dialoga (Zbirka Za in proti; št. 2).

Skrt B., Šerc A. (2013). Misliti in govoriti boljši svet. Ljubljana: Za in proti, zavod za kulturo dialoga.

Ule, M. (2004). Socialna psihologija, Psihologija vsakdanjega življenja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kratka predstavitev avtorice

Petra Paradiž je učiteljica matematike in tehnike na OŠ Venclja Perka v Domžalah. Velik izziv ji predstavljajo novi načini in metode predajanja znanja, s katerimi želi učencem približati matematiko. Vedno išče nove poti do znanja s poudarkom na sproščenem pristopu. 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. Redno sodeluje na šolskih taborih, kjer učence učijo socialnih veščin.

PRILOGA 1

Čustvena inteligentnost

Anketa je namenjena učiteljem. Reševanje ankete vam bo vzelo manj kot 5 minut. Prosim, če s klikom na Naslednja stran pričnete z izpolnjevanjem kratke ankete.

Q1 - Kje poučujete?

- ◯ V osnovni šoli
- ◯ Na srednji poklicni šoli
- ◯ Na gimnaziji
- ◯ Drugje

Q2 - Ocenite, kako dobro poznate posamezna področja čustvene inteligence, pri čemer 1 pomeni nepoznavanje, 5 pa zelo dobro poznavanje področja.

	1	2	3	4	5
Zavedanje sebe in svojih čustev	◯	◯	◯	◯	◯
Samokontrola	◯	◯	◯	◯	◯
Samomotivacija	◯	◯	◯	◯	◯
Empatija	◯	◯	◯	◯	◯
Iznajdljivost na socialnem področju	◯	◯	◯	◯	◯

Q3 - V nadaljevanju je naštetih nekaj načel čustvene inteligence. Ocenite, kako pogosto jih opažate pri svojih učencih.

	Nikoli	Zelo redko	Občasno	Pogosto	Vedno
Empatija do sošolcev	◯	◯	◯	◯	◯
Samomotiviranost	◯	◯	◯	◯	◯
Aktivno poslušanje, ko drugi govorijo (sošolci ali učitelji)	◯	◯	◯	◯	◯
Izražanje čustev na primeren/ nežaljiv način	◯	◯	◯	◯	◯
V ovirah videti priložnost namesto grožnje	◯	◯	◯	◯	◯
Pozitivna naravnanost do osvajanja novih znanj	◯	◯	◯	◯	◯
Socialne veščine (pozitivna komunikacija, reševanje konfliktov...)	◯	◯	◯	◯	◯

Q4 - Se vam zdi, da bi bilo treba v šolah nameniti več časa in pozornosti poučevanju učencev o načelih čustvene inteligence?

- ◯ Vsekakor, skozi celotno obdobje šolanja
- ◯ Morda bi bilo smiselno temu področju nameniti nekoliko več pozornosti
- ◯ Niti ne
- ◯ Drugo:

Q5 - Kako pomembno se vam zdi poznavanje in uporaba veščin čustvene inteligence pri vašem delu?

◯ Zelo pomembno
◯ Pomembno
◯ Malo pomembno
◯ Nepomembno

Q6 - Se vam zdi, da bi vam kot učitelju prav prišla dodatna znanja/ izobraževanja na področju čustvene inteligence?

◯ Da
◯ Ne
◯ Ne vem

Q7 - Navedenih je nekaj trditev. Pri vsaki trditvi označite, kar najbolj drži za vas.

	Nikoli	Občasno	Pogosto	Vedno
Z ljudmi imam dobre odnose.	◯	◯	◯	◯
Sem visoko motiviran/a.	◯	◯	◯	◯
Znam reči »ne«.	◯	◯	◯	◯
Znam se osredotočiti na cilje.	◯	◯	◯	◯
Priznam si, da sem občasno zavisten/ zavistna.	◯	◯	◯	◯
Brez težav navezujem stike z novimi ljudmi	◯	◯	◯	◯
Delo, ki ga opravljam mi je v veselje in izziv.	◯	◯	◯	◯
Znam ozavestiti in po potrebi ubesediti svoje notranje doživljanje.	◯	◯	◯	◯

Q8 - Spol

◯ Ženski
◯ Moški

Q9 - Starost

◯ 21-30 let
◯ 31-40 let
◯ 41-50 let
◯ 51-60 let
◯ nad 60 let

Učiteljice učencem nismo »mame«

Teachers are not “Mums” to Students

Darja Štrekelj

OŠ Koroški jeklarji Ravne na Koroškem
darja.strekelj@guest.arnes.si

Povzetek

Provokativen naslov prispevka želi spodbuditi razmišljanje o pomenu učitelja v otrokovem življenju. Vloga primarne družine je za otroka najpomembnejša in nenadomestljiva. Veliko se jih že v zgodnjem otroštvu vključi v vrtec, vsi pa nekoliko kasneje v šolo. Pomen vzgojiteljev in učiteljev v otrokovem življenju je velik. Med vlogama matere oz. staršev in učiteljice oz. pedagoških delavcev je seveda veliko razlik, mogoče pa je potegniti tudi mnogo vzporednic. Tako doma kot v šoli je poznavanje, razumevanje in sprejemanje otroka ključno. Hkrati je dobro, če ta na svoji koži občuti tudi manjše razočaranje, krivice in konflikte z vrstniki, saj ga preveč zaščitniška vzgoja oropa izkušenj, s katerimi se uči predvidevati posledice svojega ravnanja in komunikacije. Usklajenost ciljev in pristopov med domom in šolo je bistvena za otrokov razvoj na vseh ravneh. Matere so prve »učiteljice« otrok, učiteljice pa ob začetku šolanja pogosto prave »šolske mame« učencem pri zadovoljevanju potreb za dobro počutje v fiziološkem in čustvenem smislu. Prijaznost ima mnogo pozitivnih učinkov, prav tako strpen in pozoren pristop. Pri vzgoji, otrokovi osebni rasti in krepitvi socialnih veščin so nam lahko v veliko pomoč zgodbe in pravljice s svojo sporočilno močjo.

Ključne besede: čustva, mati, odnosi, učiteljica, vedenje, vzgoja, zgodbe.

Abstract

Provocative title of the article tries to encourage thinking about the meaning of teacher in child’s life. The role of primary family is the most important and irreplaceable for the child. Many children go to kindergarten in their early age, but all of them later go to school. The importance of kindergarten teachers and teachers at school is significant in child’s life. There are many differences between the role of mother or parents and the role of teacher or educators, however many parallels can also be drawn. Both, at home and at school, knowing, understanding and accepting the child is crucial. At the same time it is good for the child to feel minor disappointments, injustices and peer conflicts, because overprotective upbringing can rob of experiences, which learn the child to predict the consequences of behaviour and communication. Coherence of goals and approaches between home and school is essential for the development of children at all levels. Mothers are the first "teachers" of children, and at the beginning of school teachers often become "school mums" to students in meeting the needs for well-being in physiological and emotional sense. Kindness has many positive effects, as well as tolerant and thoughtful approach. Stories and fairy tales with their powerful message are very helpful in upbringing, personal growth of the child and strengthening of social skills.

Key words: behaviour, emotions, mother, relationships, stories, teacher, upbringing.

1. Uvod

Trditev v naslovu je bila izrečena na enem izmed spletnih srečanj učiteljev prve triade. Najbrž bi mnogi učitelji s temi besedami svoje bližnje in sodelavce (milo rečeno) presenetili. Na izrečeno se udeleženci srečanja nismo odzvali. Nihče trditve ni komentiral ali podal pobude, da se tako krepka izjava pojasni. Ob tem pa so se verjetno marsikomu vendarle porodila vprašanja: Ali so besede presenetile tudi druge? Se jim morda ni dalo razpravljati v počitniški popoldan, ali pa so se z izrečenim preprosto strinjali? Od vseh treh možnosti je zadnja še najmanj všečna. Ampak, vsak ima pravico do lastnega mnenja.

In zakaj lahko taka izjava nekomu povzroči toliko nelagodja? Ker se v trenutku kot milni mehurček razpočijo vsa priznanja staršev, izrečena v obliki božajočih in blagodejnih besed po napornem dnevu ali šolskem letu: »Hvala, ker kot mamica skrbite za naše otroke!« ali: »Vi ste pa res kot druga mama našim otrokom!«. To razumemo kot priznanje in zahvalo, saj smo tudi učiteljice matere in se zavedamo, kako je oddati otroke v svet in kako hvaležne smo, ko vemo, da so naši otroci drugje slišani in sprejeti. Ob vsem zapisanem v učnih načrtih in letnih ter urnih pripravah vsak učitelj s svojo osebnostjo in odnosom do učencev ter s tem ustvarjeno razredno klimo pripravi prijetno učno okolje ali pa mu to ne uspe. Gre za okolje, kjer se bodo otroci počutili dobro in kjer bodo zadovoljene njihove potrebe. V prvi vrsti čisto osnovne, fiziološke, ob teh pa tudi tiste po varnosti, ljubezni, pripadnosti, spoštovanju, moči, svobodi in doprinosu. Odnos matere do otrok lahko v marsičem primerjamo z odnosom učiteljice do učencev. Tako kot je pomembno, da matere svoje otroke ljubimo – pravilno ljubimo, je prav, da imamo tudi učiteljice otroke rade – pravilno rade. Tako kot je pomemben odnos med materjo in otrokom, da se ta razvija v zdravo osebnost, je za pravilen razvoj učenca pomemben kakovosten odnos z učiteljem.

V prispevku sta pogosto uporabljena izraza mati (in skladno z naslovom njegova pogovorna različica mama) ter učiteljica, prvo se nanaša na starše, torej očeta in mater oz. skrbnike, drugo pa na učitelje oz. pedagoške delavce.

2. Mati – »učiteljica«, učiteljica – »mati«

Pomen največkrat izrečene besede »mama« je jasen. Vsi jo imamo, brez nje nas ne bi bilo. Lahko jih je tudi več. Idealna? Nihče ne potrebuje idealne, potrebujemo dobre matere. Nihče ne potrebuje idealne učiteljice, potrebujemo dobre učiteljice. Mater, ki se tudi moti in opraviči. In učiteljico, ki se moti in zna opravičiti. Mati je otrokova prva učiteljica, saj se ta začne učiti v trenutku, ko se rodi. V knjigi Vsak otrok hodi v šolo je navedeno: »Vsaka spodbuda, pa naj bo na razumskem ali čustvenem področju, ki jo otrok od rojstva naprej doživlja, je priprava na izobrazbo v najširšem smislu.« (Strojin, Mikuš Kos in sodelavke, 1991, str. 22). Tudi vse spodbude na razumskem ali čustvenem področju, ki jih učenci doživljajo v šoli, so priprava na nadaljnje učenje in na življenje. Avtorica knjige Srčni učitelj pravi: »Mar ne bi bila ogromna naložba v prihodnost, če bi se meja med šolo in vsakdanjim življenjem brisala in bi se eno in drugo globoko prepletalo?« (Košmrl, 2019, str. 133).

Veliko otrok pred vstopom v šolo obiskuje vrtec, a je pričetek šolanja velik mejnik za celo družino. Učitelji, ki delamo z najmlajšimi šolarji, to še posebej občutimo. Marja Strojin piše: »Vsak otrok hodi v šolo. Čisto vsak. Eni po gladki, ravni poti, drugi po ozki in vijugasti, brez kamnov pa ni nobene. In prav je tako. Toda med kamni so razlike, v velikosti in v tem, kako pogosto so nasuti. Prav tako med otroki: nekaterim je kamenček v zabavo, ovira, ob kateri se preizkušajo, drugim pa skala pod katero omagajo. Šole, ki bi nastlala ravno pravšnje kamne za

vsakogar, ni in je ne bo.« (Strojin idr., 1991, str. 9). Ob premagovanju »kamenčkov« je usklajena podpora staršev in učiteljev zelo pomembna. Naše vloge se prepletajo pri doseganju učnih ciljev, dobrih učnih navad, motiviranju za delo in osebni rasti otroka v smislu krepitve zdrave samopodobe in samozavesti.

Jasno je, da sta vlogi matere in učiteljice dve. Razmerje in odnos do otrok sta v obeh vlogah različna, pa hkrati tudi podobna. Brezpogojna ljubezen naj bi bila materina, profesionalni pristop pa učiteljev. A tudi družinska vzgoja mora vključevati mnogo razumskih odločitev in učitelji brez srčne naklonjenosti do otrok v šoli nimajo kaj iskati. V odnosu do lastnih otrok gre seveda za nekoliko drugačen čustveni odnos, kot ga imamo do svojih učencev, čeprav pogosto rečemo in čutimo, da jih imamo radi kot svoje.

Učitelji v šolo pogosto prinašamo stvari od doma. To so razna gradiva in materiali, s katerimi osmišljamo ali bogatimo pouk. Ko smo se z družino nekega nedeljskega popoldneva potepali po bližnji gori, je pritekel k meni sin z lepimi macesnovimi vejicami, polnimi belkastih lišajev, ki sem jih običajno pobirala za novoletno ustvarjanje, rekoč: »Glej, te pa lahko neseš tvojim otrokom!« Še preden sem se zahvalila, sem ga popravila, da so moji otroci on, njegova sestra in brat. A kaj, ko nam učiteljem doma, po službi, tolikokrat uide: »Z mojimi otroki smo danes …« K sreči otroci mnogih učiteljic vedo, da se v srcu ljubezen ne deli, ampak množi, in da je zaradi naklonjenosti šolskim otrokom za njih ne bo nič manj.

Biti v vlogi matere ali učiteljice res ni isto. K sreči smo obdane z veliko ljubezni na obeh straneh in ravno zaradi te neprecenljive energije, ki se pretaka, je učiteljski poklic za mnoge še vedno najlepši. Vendar pa vlogi le nista tako zelo različni.

3. »Matere« in »učiteljice« z roko v roki – za dobrobit otrok gre

Če bi poskušali opredeliti podobo dobre matere, bi bil naš seznam dolg, tako bi bilo tudi, če bi opisovali podobo dobre učiteljice. Dobro je, da se zna mati vživeti v svojega otroka, mu zna prisluhniti in se ga trudi razumeti. Vse to naj bi znale tudi učiteljice. Povezujejo nas iste želje v dobrobit otrok. Dobro je, da mati od otroka pričakuje in zahteva, da sam naredi, kar zmore, in da z njim ustvarja varno navezanost. Tako naj bi ravnala tudi učiteljica v šoli. Prav tako naj bi se obe odzivali na otrokove signale in potrebe, spremljali njegov napredek, ga podpirali pri prizadevanjih za osamosvojitev, mu postavljali jasne meje in pravila, mu jih primerno pojasnili ali jih celo oblikovali skupaj z njim. Pri slednjem ne gre za popuščanje ali preveč demokratičnosti. Če otrok mejo razume, jo bo lahko ponotranjil in upošteval.

Kaj storiti, če otrok kljub temu ne uboga, prestopa meje in ob tem celo spravlja v nevarnost sebe in druge? S tem se starši in učitelji srečujemo ves čas in žal nam tako vedenje jemlje ogromno energije, moči in včasih, žal, tudi volje. Kako ravnati? Poti je veliko. Doma si lahko privoščimo tudi kaj manj zglednega, kar mogoče v trenutku zaleže, dolgoročno pa velikokrat ne. A kaj, ko nimamo vedno na razpolago dovolj časa in »super moči«, da bi ponovno pojasnjevali. V šoli velikokrat posežemo po metodi dražljaja in odziva. Sullo (1999) pravi, da prav rutinsko uporabljamo njene prijeme.

Včasih so rekli, da je šola otrokov drugi dom. Glede na to, koliko časa nekateri preživijo v njej, je ta frazem več kot upravičen. Zato je še toliko pomembneje, da v tem času krepijo pozitivno samopodobo in samozaupanje ter gradijo prijateljske medosebne odnose. Prava mera zahtev, pričakovanj in zaščite je pomembna za ustrezen osebnostni razvoj. Ob tem pa ne smemo pozabiti na prijaznost, ki je ena najmočnejših človeških lastnosti. »Prijaznost do sebe in do drugih tolaži, zdravi in vam pomaga, da postanete bolj trdni in odprti, tudi takrat, ko postane

težko.« (Snel, 2019, str. 113). Učiteljev prijazen pristop ob izzivih in negotovostih otroke opogumlja, ob vedenjskih težavah pa pomirja in preusmerja. Otroke z raznimi aktivnostmi in predvsem zgledom učimo prijaznosti. Dobro pa jih je naučiti tudi ozaveščanja lastnih neprijaznih dejanj. Poglejmo primer: Učenci so si pri matematiki v 1. razredu izdelali zapestnice za utrjevanje pojmov levo in desno. Nosili so jih na desni roki (darilo, desno). Kasneje smo jih uporabili za vajo čuječnosti. Otroci so dobili navodilo, naj si vsakič, ko mislijo, da so bili neprijazni ali neprijetni do vrstnikov, premaknejo zapestnico na drugo zapestje. Ko bodo popravili vedenje, naj jo vrnejo na desno roko.

Otrok se mora kaliti v odnosih, del njegovega življenja morajo biti tudi negativne izkušnje in konflikti, da razvije mehanizme, ki mu bodo služili kot opora oz. orodje za razreševanje vsakodnevnih izzivov in zahtev v življenju. Mnogi otroci na zelo neprimeren način izražajo potrebo po moči. Pri tej potrebi ne gre za oblast nad drugimi. »Vsebuje spoznanje in priznanje, da sta moja oseba in moje početje pomembna.« (Sullo, 1999, str. 33). Blagodejna moč iskrene pohvale je za tešenje potrebe po moči ključna. Vsekakor pa moramo otroke naučiti tudi, da se znajo pohvaliti sami. Pri tem ne gre za razvijanje nekritične samovšečnosti, temveč za odkrivanje lastnih odlik in zmožnosti. Potreba po ljubezni je ena temeljnih potreb vsakega človeka, z njo se že rodimo. »Naš cilj je pomagati vsem otrokom, s katerimi imamo opraviti, da si bodo lahko tešili to potrebo po ljubezni – vsaj v času, ko so naša skrb, pa najsi je to v šoli ali doma« (Sullo, 1999, str. 33).

4. Matere in učiteljice si želimo pravilnega vedenja in sožitja med otroki

Prepiri med sorojenci so ena temnejših strani materinstva. Neprimerno vedenje otrok in njihovo neupoštevanje pravil mnogim materam zamajeta tla pod nogami ob zadregi, lastni frustraciji, celo jezi na otroka. Včasih podvomijo v pravilnost vzgojnih pristopov, kljub prizadevanjem in trudu, da bi bil otrok priljuden, prijazen in da bi se vedel v skladu s pravili in normami.

Tudi šolski vsakdan je včasih prepleten s prepiri, suvanjem, preklinjanjem, ščipanjem, z nagajanjem, žaljivim govorjenjem, izzivanjem, udarci in še s čim. Želimo si, da bi bili otroci spoštljivi, prijazni, strpni in prizanesljivi drug do drugega. Kljub pogostim in skrbno načrtovanim dejavnostim, namenjenim povezovanju vrstnikov in ozaveščanju pomena pravilnega vedenja, se nam včasih zdi, da so vsa naša prizadevanja zaman. Velikokrat gre pri tem za neobvladovanje osnovnih komunikacijskih veščin, ki jih privzgajamo otroku v domačem ali v institucionalnem okolju, pri stikih z vrstniki. Mnogokrat je konflikt posledica tega, da si otrok želi pozornosti, ali pa gre morda za izražanje stiske oz. zadovoljevanje katere od potreb (po varnosti, priznanju, uveljavljanju, moči …).

Nekateri otroci neradi delijo materino ljubezen s sorojenci, prav tako nekateri neradi delijo pozornost in naklonjenost učiteljice z vrstniki. Pri tem gre najbrž za omajan občutek varnosti. Lažje nam je, če otrokovo vedenje razumemo, čeprav ga ne odobravamo. Ne glede na vzrok so ti konflikti stresni za otroka, okolico in učitelja oz. starše. Odrasli smo v teh situacijah tisti, ki mu pomagamo poiskati druge načine zadovoljevanja potrebe. Starši v domačem okolju in učitelji v šoli smo tisti, ki se lahko približamo otroku in s pomočjo vprašanj ubesedimo dogajanje, njegovo občutenje ter čustva. S tem mu pomagamo, da se bo razumel in kasneje izbral drugačno obliko izražanja ali reakcij na dogajanje. Kratki ukazi in ukrepi bi bili v mnogih situacijah morebiti še učinkovitejši; žal so včasih nujni. Dolgoročno gledano pa bomo s spoznavanjem otrokovega mišljenja in prepoznavanjem njegovih potreb trajneje prekinili

ustaljene vzorce in ga naučili samonadzora, samodiscipline in odgovornega odločanja o njegovih odzivih. Pri tem so nam lahko v izdatno oporo otroška književna dela.

5. Neprecenljiva sporočilna moč pravljic in zgodb

5.1 Prva pravila in Muca Copatarica

O pomenu branja je bilo že veliko napisanega. Dejstvo je, da je za pogosto in učinkovito branje pomembna želja po tem početju. Starši imajo pri tem z zgodnjim in pogostim branjem svojemu otroku neprecenljivo vlogo. Najzgodnejši užitki ob knjigi niso literarno-estetska doživetja, so le nežni stiki z materjo, ugodje, umirjenost in njen božajoči glas, ki ga otok zaznava že v trebuhu. S prvimi knjigami se sreča, še preden mu zrastejo prvi zobje. Ko mu ti pričnejo izpadati, je že v šoli in pred izzivom, da bere sam. Umetnostna besedila so pogosto vir modrosti, ki pustijo vtis, in prinašajo globoke moralne nauke, četudi jih ne izpostavljamo in ne izrekamo na glas.





Slika 1, 2, 3: Naše muce Copatarice

Pri oblikovanju prvih pravil nam je lahko v pomoč zgodba o muci Copatarici, ki nerednim otrokom odnese copatke. Pri osmišljanju vzgojnega momenta se izognemo njegovi neposredni ubeseditvi. Izpostaviti velja dejstvo, da je muca do otrok prijazna, kljub temu da ji ni všeč njihova nerednost. Pove jim celo, da jim bo za zimo sešila nove copatke, saj iskreno načrtujejo izboljšanje svojega vedenja. Po branju lahko vsak otrok izdela lutko - muco Copatarico, ki ga bo doma spomnila na pospravljanje in na to, da naj skrbi za svoje stvari (slike 1, 2, 3).

5.2 Načrtovanje vedenja pod bršljanom

Mamka Bršljanka je nemška pravljica, ki se obravnava v 1. razredu. Vsebinsko sovpada z medpredmetnim ciljnim načrtovanjem tem o medosebnih odnosih. Pravljica pripoveduje o dveh sestricah, ki sta bolni materi v gozdu nabirali gozdne jagode. Pri tem ju je zmotila zelena ženička in ju prosila za nekaj sadežev. Deklici sta ji radodarno želeli dati vse. Vzela jih je le nekaj in jima v zahvalo dala dve cvetlici. Ob tem jima je naročila, naj ju vsako jutro zalivata s svežo vodo in naj se ne prepirata med seboj. Deklici sta sledili njenim nasvetom. Nekega dne pa sta legli hudo sprti. Naslednje jutro sta bili cvetlici črni. Žal jima je bilo in njune solze so tekle po cvetovih. Pod solzami sta cvetlici zopet postali takšni, kot sta bili prejšnji večer.

Po branju, povzemanju in analizi besedila z otroki izkušnje deklic prenašamo v njihov svet. Pri tej starosti otroci že izrazijo in ubesedijo svoja občutja in povedo, da se po prepirih ne počutijo dobro, da jim je težko pri srcu. V nadaljnjih urah se z igro vlog učimo reševati spore z dialogom, strpnim pristopom, prijaznostjo in vživljanjem v druge. Otroci pri poglabljanju

doživetja razmišljajo, ali poznajo še koga, ki bi potreboval zdravilo zoper prepirljivost. Tako v razred postavimo bršljan in pod njim »načrtovalnico« ali prostor za premislek in načrtovanje pravilnega vedenja (slika 4). Ker pride do prepira prav v vsakem domu, otroci posadijo vsak svojo vejico bršljana in ga odnesejo domov (slike 5, 6, 7). Tako jih bo ta spomnil na deklici in Mamko Bršljanko ter na to, da se lahko o vsem pogovorimo.



Slika 4: »Načrtovalnica« vedenja pod bršljanom







Slike 5, 6, 7: Učenci so posadili vsak svoj bršljan

Ker spada bršljan v skupino neužitnih rastlin, je potrebno nekaj previdnosti in opozoril. Dobro je, da ga postavimo nekoliko višje, da se ga otroci spontano ne dotikajo. Povemo jim, da jagode in listi niso užitni. Pred sajenjem si otroci, ki imajo pogoste alergične reakcije, nadenejo rokavice. Priporočimo jim, naj ga doma postavijo na balkon ali na zunanjo polico okna, saj je odporen na mraz.

Otroke učiti pravilnega vedenja in discipline je vse prej kot lahko. Tistega, ki se ne vede pravilno, je najlažje okarati. Robert A. Sullo (1999) pravi, da s tem dosežemo kratkotrajno, po bližnjici pridobljeno ustrezno vedenje, saj se na kazni in nagrade, če se jih ne poslužujemo pogosto, otroci dobro odzivajo. Dolgoročno dobiti tisto, kar si v resnici želimo z vzgojo, pa bomo dosegli tako, da bomo otroku pomagali načrtovati ustreznejše vedenje in ga prepričali, da je sam izbral določeno vedenje, zato je zanj odgovoren. Kako torej ravnati, da bi otrok opustil vedenje, ki ni primerno in skladno s pravili, kulturno ali pa je morebiti celo nevarno? Nekatere teorije vzgoje staršem ob neprimernem vedenju za otroka priporočajo t. i. minute za razmislek. Tudi v šoli mu damo prostor za umiritev in razmislek o vedenju. Po premisleku je potreben pogovor in nato dejanja. Vendar ne le v smislu opravičevanja, risanja, pisanja in podobnih dejavnosti, namenjenih prizadetim vrstnikom, temveč v smislu analize vedenja ter načrtovanja tega v bodoče, skladno s starostjo in zrelostjo otroka.

V knjigi Učite jih sreče avtor navaja: »Otroci, pri katerih je manj verjetno, da bi si oblikovali že utirjene vedenjske vzorce, se lahko hitro naučijo boljšega izbiranja, če so le deležni dobrega pouka v tem.« (Sullo, 1999, str. 17). Svojo teorijo pojasnjuje z razlago, da bo z nagrajevanjem neko vedenje postalo pogostejše, s kaznovanjem pa bi lahko dosegli zmanjšanje pogostnosti nekega vedenja. Vendar ne smemo prezreti, da gre pri tem za zunanji dejavnik in prav tako motivacijo. Za pravo, trajno in zavestno pravilno odločanje in delovanje otroka je potrebna notranja motivacija in spoznanje, da so se za svoja dejanja in ravnanje odločili sami, saj »kontrolna teorija«, ki jo predstavlja in opisuje Sullo (1999), temelji na svobodi in odgovornosti.

5.3 Uživanje in učenje s psičkom Pafijem

Polonca Kovač je pisateljica, ki se je zaradi neposredne, slikovite in zabavne izrazne moči otrokom zelo približala. Njene hudomušne pripovedi v knjigi Težave in sporočila psička Pafija nasmejejo otroke in odrasle. In kdo je Pafi? Je svojeglav, občutljiv in razvajen psiček, ki je prišel živet na kmetijo. Pravzaprav ni prišel, ampak ga je kmet prinesel v nahrbtniku, saj je njegova gospa Rozinka hudo zbolela. K sreči ji je prav takrat kmet pripeljal drva in dejal: »Na naši kmetiji je vse polno živali, en lisast psiček gor ali pa dol.« In psička, ki se je imel za nekaj posebnega, saj je do takrat jedel le banane in kurja bedrca, počel je lahko, kar je hotel, skakal po postelji med svežimi rjuhami in kavču, pred spanjem ga je bilo treba praskati za ušesom in je bil največ, kar je imela srčno dobra gospa Rozinka, je to, da bo postal še »eden izmed mnogih« na kmetiji, hudo grizlo. Kaj kmalu se sooči s spoznanjem, da če živiš na kmetiji, kjer je vse polno živali, nikoli nisi eden in edini in je treba shajati z vsemi. Kmet mu je iz desk zbil pasjo utico, vrgel vanjo nekaj slame in staro vrečo, gospodinja pa mu je prinesla mleko in mu ga nalila v lončeno skledico. Čeprav tam niso bile polikane sveže rjuhe in ne kurja bedrca in banane, je bil zadovoljen, saj je bil samostojen in na svojem, kar je krasen občutek za mladega psička.

Podobnost s »človeškimi Pafiji« ni zgolj naključje. Polonca Kovač je knjigi na pot zapisala, da so vse na svetu odnosi. »Nadvse razburljivo je opazovati odnose med ljudmi, še bolj razburljivo pa postane, če razmišljaš o svojem odnosu do ljudi. Zakaj me nekdo kar na lepem nadere? In zakaj je drugi nestrpen in tretji kar preveč prijazen? Kakšen delež imam pri tem sam?« (Kovač, 1986, str. 62). O vsem tem pripovedujejo zgodbe o Pafiju. In to ni lisast psiček, preudarni Štefan ni prašiček, vsevedni vol ni vol, strpni in zaupljivi Icek ni teliček, gospodovalna Kunigunda ni krava, samovšečna Margareta ni mačka in tako naprej. Liki iz zgodbe smo ljudje, živali so le prispodobe, da so zgodbe zabavnejše. Pafi se v zgodbicah upira, jezi, prilagaja, prepira, se zaljubi, tudi grdo obnaša, zlaže, kljubuje, postavlja zase, celi razočaranja, sklepa iskrena prijateljstva, pomaga in se skozi izkušnje, ki niso vedno le prijetne, socializira in zori, kar je nazorno prikazano tudi v ilustracijah Marjana Mančka (slike 8, 9, 10, 11). Po branju zgodb in pogovorih o vsebini otroci razmišljajo, pojasnjujejo in vrednotijo vedenje živali. V njihovem ravnanju prepoznavajo tudi svoje odzivanje na svet in dogajanje okoli sebe, prepoznavajo svoja čustva in se učijo strpne in prijazne komunikacije.



Slike 8, 9, 10, 11: Pafijeva pot od razvajenčka do zrelega psa ni bila lahka (ilustracije M. Mančka)

Bogdan Žorž (2002), ki je podrobno raziskal fenomen razvajenosti, v knjigi Razvajenost, rak sodobne vzgoje navaja, da otrok za zdravo odraščanje potrebuje tudi razočaranje, krivice in nerazumevanje. Učitelji pri svojem delu pogosto srečujemo čezmerno zaščitniške starše, ki otrokova dejanja in čustva pripisujejo sebi. Večino stvari, tudi opraviti domače naloge ali rešiti konflikte med vrstniki, želijo narediti namesto otroka, včasih celo za ceno spora z drugimi starši.

6. Zaključek ali matere in učiteljice si želimo, da bi bili otroci srečni

Veliko učiteljic z veseljem sprejema vlogo »šolske mame«. Svojim učencem želimo vse to, kar jim želijo njihove matere, in v šolskem okolju jim želimo predstavljati vse tisto, kar otroku predstavlja dobro mater. Želimo jim biti zgled in opora. Težimo k vzpostavljanju varne navezanosti, ob kateri bi se učenci počutil slišane in sprejete, zato je pomembno, da v odnosu z njimi izkazujemo toplino, dostopnost, sodelovanje, skrb in občutljivost. Dobro je, da otrok razvije zaupanje v učitelja, saj bo tako v odnosu tudi bolj spoštljiv, iskren in odprt. Če se odzovemo na otrokove potrebe, predvsem na tiste po varnosti, moči, ljubezni, sprejetosti in doprinosu, bo ta zadovoljen, motiviran in skladno s svojimi zmožnostmi in sposobnostmi tudi uspešen. Ob tem bo razvijal zdravo in realno samozavest in samopodobo v stiku s sabo, ne lažne in precenjene podobe razvajenčka.

V premislek in spodbudo učiteljem in staršem pa še besede Haima Ginotta, navedene v knjigi Julie Duckworth Mala knjiga vrednot, ki izpostavljajo naš izbor, našo svobodo in odgovornost: »Kot učitelj imam neizmerno moč, da lahko otroku napravim življenje nesrečno ali radostno. Lahko sem mučilno orodje ali instrument inspiracije. Lahko ponižujem ali razveseljujem, ranim ali zdravim. V vseh okoliščinah moj odziv odloča, ali se bo kriza zaostrila ali presahnila: ali bo otrok učlovečen ali razčlovečen.« (Duckworth, 2011, str. 17).

7. Literatura

Brenkova, K. (1999). *Mamka Bršljanka.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Duckworth, J. (2011). *Mala knjiga vrednot.* Ljubljana: Karantanija.

Košmrl, S. (2019). *Srčni učitelj.* Trbovlje: 5ka.

Kovač, P. (1986). *Težave in sporočila psička Pafija.* Ljubljana: Borec.

Peroci, E. (1979). *Muca Copatarica.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba.* Celje: Zavod Gaia planet.

Strojin, M., Mikuš Kos, A. in sodelavke (1991). *Vsak otrok hodi v šolo.* Murska Sobota: Pomurska založba.

Sullo, R. A. (1999). *Učite jih sreče*. Radovljica: TOP Regionalni izobraževalni center Radovljica.

Žorž, B. (2002). *Razvajenost rak sodobne družbe*. Celje: Mohorjeva družba.

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.

Sodobne metode in oblike dela z vedenjsko izstopajočimi učenci in vloga angleščine v času digitalizacije

Effective Teaching Strategies for Students with Emotional and Behavioural Disorders and the Role of English Language in Context of Digitalization

Indira Činč

VIZ Frana Milčinskega, Smlednik
indira.cinc@viz-smlednik.si

Povzetek

V članku so predstavljeni izzivi, ki so stalnica pri delu v vzgojno-izobraževalnih zavodih. V ustanovo so nameščeni učenci z različnimi splošnimi težavami, učenci s specifičnimi učnimi težavami, učenci z motnjami vedenja in čustvovanja skratka učenci, ki sodijo v ranljivejšo skupino učencev. Delo v zavodu je strukturirano tako, da se sledi otrokovim potrebam, ki se jih skuša v največji meri zagotoviti in uresničiti. Našteto je nekaj osnovnih elementov in veščin, ki so se pokazale kot uspešne ter na katere morajo biti pedagoški delavci še posebej pozorni. Tudi razvoj IKT močno vpliva na razvoj otroka. Za razliko od prejšnjih generacij so otroci 21. stoletja aktivni uporabniki novih tehnologij. Istočasno prihaja do »vdora« angleščine v vse sfere življenja. Učitelji angleščine so postavljeni pred izzive, kako usmerjati učence v čimbolj varno uporabo spleta in na ta način širiti obzorja in besedni zaklad, istočasno pa korigirati »internetno« angleščino s poudarkom na knjižnem jeziku in slovnici. Vključitev digitalne tehnologije v kurikulum je neizogibna, posledično se funkcija učitelja z digitalizacijo spreminja. Primarni cilj je bil in ostal opolnomočiti otroke, da znajo poiskati verodostojne informacije, da postanejo samostojni in pripravljeni na življenje zunaj zavodov.

Ključne besede: digitalizacija, otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, tuji jezik.

Abstract

The following article aims to present i.e. emphasize the challenges teachers are facing in Juvenile Educational Institutions working with children with emotional and behavioural disorders. The children in our institution suffer from many different kinds of disorders such as anxiety disorders, bipolar disorder, conduct disorder, eating disorders like anorexia nervosa, obsessive-compulsive disorder (OCD) and psychotic disorders. In short, it is these children that are the most vulnerable. As with other conditions that require special education, teaching students with emotional and behavioural disorders calls for a positive structured environment that satisfies children's needs and tries to support growth, fosters self-esteem and rewards desirable behaviour. Some basic skills that have been proved to be successful are mentioned in this article. It is to these skills that teachers and educators should pay extra attention. The development of ICT has a strong impact on our students. At the same time the use of the English language is taking a bigger role in their lives. Children in the 21st century are avid users of technology - more so than past generations. Consequently, English is becoming inevitable in their everyday lives. This rise in use has led to much attention on English teachers as to how they should teach the skills children will need in this new technological environment. These will include directing

or redirecting pupils towards the safe use of the internet as well as correcting their use of slang whilst emphasizing the use of literary language and the proper use of grammar. It's obvious that the inclusion of ICT is inevitable therefore the role of the teacher is changing. However, providing our children with emotional and behavioural support was and still is our main concern. Our aim is for them to be able to find and recognize reliable information that will help them to become independent and prepare them for living outside of an institution.

Key words: children with behavioural and emotional disorders in Juvenile Educational Institutions, digitalization, foreign language.

1. Uvod

Delo z učenci in mladostniki z motnjami vedenja in čustvovanja, ki jih štejemo v ranljivejšo skupino, je vselej polno izzivov. Praviloma so manj motivirani za šolsko delo, zato so pri njih zelo pomembne strategije, struktura, metode in oblike dela, ki se z razvojem tehnologije nenehno spreminjajo. Današnjim generacijam, rojenim v svetu digitalnega za učenje ne zadostuje več le učbenik in beseda, ampak za učenje potrebujejo digitalno podporo. V takšnem z digitalnim prežetem okolju učitelj mora biti pri delu kreativen in inovativen, saj le tako učence vključi v učni proces, usmerjen k učencu. Do izraza prihaja učiteljev pedagoški stil v kombinaciji z novo tehnologijo (Levy, 2000) . Očitno je, da so učenci vešči vseh možnih socialnih omrežij, imajo pa ogromen primanjkljaj pri pisanju dokumentov, urejanju besedil in preglednic, izdelavi plakatov, referatov, predstavitev in podobno. Naučiti se morajo izbrati prave informacije v poplavi vseh, ki so jim na spletu dostopne, učitelji pa lahko odigrajo pomembno vlogo s preusmerjanjem ka verodostojnim in koristnim virom informacij.

2. Otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami

Strokovni delavci vpleteni v vzgojno-izobraževalni proces doživljamo največje stiske, kadar se soočimo s problematiko otrok s težjimi čustveno-vedenjskimi motnjami. Takšni otroci niso zmožni opraviti šolskega dela, ne sledijo pouku in navodilom ali jih ne upoštevajo, izzivajo učitelja, preizkušajo meje, nagajajo sošolcem, proizvajajo različne moteče glasove, se sprehajajo po razredu. Ko so opozorjeni oziroma deležni kritike njihovega vedenja in se jim postavijo meje in zahteve, praviloma pride do hudih čustvenih izbruhov z agresivnim vedenjem (preklinjanje, brcanje, uničevanje inventarja). Tudi nevarnosti resnejših poškodb odraslih ali drugih učencev niso izključene. Avtomatično je takšen učenec šolsko neuspešen. Na osnovi izkušenj lahko trdimo, da so učenci, katerih razvoj in odraščanje poteka ob določenih dejavnikih tveganja, za neuspeh v šoli še posebej ranljivi. Le-ta še bolj ogroža njihovo samospoštovanje in samopodobo.

Izobraževanje in usposabljanje otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami se v številnih dokumentih navaja kot ena od prednostnih nalog (npr.: v Konvenciji o otrokovih pravicah, 1989). Takšni otroci in mladostniki ne smejo biti diskriminirani pri izobraževanju, ker to pogojuje njihovo socialno izključevanje. Pogosteje kot njihovi vrstniki ostajajo neizobraženi in posledično izključeni, na socialnem obrobju.

Zastavlja se vprašanje, kako jih motivirati, socializirati in pripraviti do tega, da sodelujejo v šolskem procesu in dosežejo določeno raven znanja ter uspešno zaključijo izobraževanje.

Šolski neuspeh je velika ovira pri ozaveščanju otroka. Neuspešnost se ponavadi opredeljuje precej ozko – z nizkimi ocenami, slabimi rezultati na preizkusih znanja, z izstopi iz šole. Velikokrat se mogoče ne upošteva, da številni učenci delujejo pod svojimi zmožnostmi, izgubljajo učno motivacijo in samozavest, posledično dosegajo premalo trajno ali kakovostno znanje. Učitelji velikokrat vzroke učne neuspešnosti iščejo v pomanjkljivostih, ki jih posamezen učenec prinese v šolo.

Vsekakor je dejstvo, da šolski neuspeh ni le problem otrok. Če otrok ne bo izdelal letnika ali bo moral predčasno zapustiti šolo, mu grozi stigmatizacija, socialna izključenost in negotova prihodnost (Tomori, 2002). Raziskovalni podatki kažejo, da je strah pred neuspehom v šoli eno od najtežjih bremen, povezanih s šolo. Ta strah bremeni ne le otroke s podpovprečnimi šolskimi ocenami. Po raziskavi Centra za socialno psihologijo, kar 30 odstotkov odličnjakov in odličnjakinj odgovarja, da je strah pred neuspehom tudi zanje zelo velik osebni problem.

V vzgojno-izobraževalnem zavodu delamo z otroki, pri katerih so že prisotni določeni rizični dejavniki, ki v marsikaterem primeru le povečajo intenzivnost učnih težav. Učni neuspeh se praviloma širi na druga področja, ki pripeljejo do psihosocialnih motenj. Pri učencih, katerih primarni problem so bile izrazite čustvene ali vedenjske motnje, je bilo potrebno najprej zmanjšati čustveno napetost in delati na ohranitvi ravnovesja ter pridobivanju zaupanja.

Velikokrat smo bili v dilemi in precepu, ali šolski neuspeh posameznega učenca lahko doživljamo osebno. Pouk tujega jezika poskušamo zasnovati tako, da ni usmerjen le v prenašanje znanja v frontalni obliki ampak vselej iščemo bolj raznolike oblike in metode dela, da omogočimo doseganje čim širšega obsega ciljev (kakovostnega znanja, globljega razumevanja, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja) čim večjemu številu učencev.

3. Metode in oblike dela

Kot učitelji tujega jezika v vzgojno-izobraževalnem zavodu se srečujemo s celo vrsto ovir pri delu z otroci z motnjami vedenja in čustvovanja. Če se naštejejo le nekatere: nezmožnost osredotočenja, vztrajanja, nezmožnost organizacije lastnega dela in mišljenja, težave pri povezovanju informacij, nižje verbalne in bralne sposobnosti, nizka motivacija na splošno, kompetentnosti, psihosocialne težave, nezmožnost premagovanja težav in obvladovanja neugodnih občutkov.

Stopnja prilagajanja metod in oblik dela v praksi se je razlikovala od ene do druge skupine otrok. Na splošno je prilagajanje metod in oblik dela, ki jih je deležen otrok z določenimi težavami odvisna od učiteljevih stališč, strokovne usposobljenosti učitelja, klime v šoli. Pozitivna šolska klima in pozitiven odnos med učencem in učiteljem je eden od pomembnejših elementov uspeha. Učitelji s pozitivnimi stališči do otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami opažajo že minimalen otrokov napredek, prepoznajo otrokova močna področja in njihove težave, iščejo rešitve in spodbujajo otroke, da so se pripravljeni truditi (Mercer in Mercer, 1989).

Veščine, ki so se pokazale kot uspešne pri obvladovanju razreda:

- Konkretna navodila, očesni stik, vzbuditi pri učencih pozornost;
- Preprosta sporočila na začetku pouka, uporaba prve osebe množine (govorim o nas, mi bomo delali itd), pogosta uporaba imen;

- Povezovanje vsebine z interesi in doživljanjem mladih, izmenjava aktivnosti in učnih stilov;
- Poskušati odpraviti motnjo že v nastajanju, kritika naj bi bila kratka in sicer kritika dejanja ne storilcev;
- Opomini in opozorila na štiri oči so skoraj vedno učinkovitejši kot glasno in javno »obračunavanje«.

Izpostavljenih je bilo šest elementov, na katere mora biti pedagoški delavec/učitelj pozoren v odnosu z otrokom.

1. Usmerjen mora biti na naloge in osebo v odnosu. Poudarek je na pomenu medsebojne komunikacije, aktivne udeleženosti obeh, odnos v katerem se obe osebi vidita, poslušata in razumeta.
2. Za dober odnos je potreben simetričen odnos, v katerem učitelj kot pedagoški delavec ne izpostavlja svoje nadrejenosti, temveč stremi k temu, da sta v odnosu čim bolj enakovredna.
3. Učitelj mora postaviti realne cilje in naloge prilagoditi otrokovim zmožnostim in sposobnostim tj, od otroka zahtevati pravo mero odgovornosti ter skrbeti za odnos.
4. Prevzemanje in dajanje odgovornosti – sčasoma vedno manj odgovornosti prevzema učitelj in vedno več učenec.
5. Doseči pravo razmerje med angažiranostjo učitelja in samostojnostjo učenca.
6. Doseči realno in zdravo razmerje med bližino in distanco.

Na začetku šolskega leta vključimo učence v načrtovanje: najprej jih seznamimo s tem, kaj moramo predelati, okvirno povemo časovne roke in potem se skupaj menimo, kako bomo preverjali in ocenjevali znanje, kaj je tisto, »kar šteje« (povemo, da bosta delo in angažiranost enako vplivala na oceno), v učbeniku pregledamo teme in se pogovorimo, o tem, kaj je kateremu od učencev zanimivo, kaj pa se jim zdi dolgočasno. Na ta način so že na začetku vključeni v debato o delu, ki nas čaka. Pridobimo zaupanje učencev, ključen pa je tudi dogovor, da bomo učitelji ocenjevali in iskali znanje in ne neznanje. Potem nas čaka še dolga pot za prehodit.

Zakonsko opredeljena učna pomoč za otroke z različnimi učnimi težavami (Zakon o osnovni šoli, 1996) je dovolj učinkovita le za otroke z lažjimi učnimi težavami in za nekatere otroke z zmernimi učnimi težavami, nikakor pa predvidene oblike učne pomoči ne bodo omogočile učinkovitega izobraževanja vsem otrokom z izrazitimi splošnimi ali specifičnimi učnimi težavami. Na primer, Strmčnik (1987) navaja petdeset odsotno učinkovitost dopolnilnega pouka, ki je primerna oblika učne pomoči le za otroke z lažjimi učnimi težavami.

4. Angleščina v vzgojno-izobraževalnih zavodih v času digitalizacije

Učenje in usvajanje tujega jezika je zahteven in dolgotrajen proces, ki traja mesece ali celo leta. Brez motivacije in samodiscipline lahko posameznik hitro obupa. V vzgojno-izobraževalnem zavodu se učitelji nenehno soočamo prav s takšnimi problemi. Če se k vedenjskim in čustvenim težavam »pridruži« še morebiti disleksija ali podobna težava, takrat imamo učitelji pred sabo resničen izziv.

Pridobivati besedišče, uriti razumevanje in poslušanje, razumeti jezikovne strukture, krepiti medkulturno znanje, pridobivati samozavest, znanje in dobre rezultate in se pri vsem tem še soočati s strahovi, dilemami in frustracijami učencev – to je resničen izziv.

Digitalizacija je povzročila spremembe na vseh področjih našega življenja. Mladi odraščajo s spreminjajočo se digitalno tehnologijo in jo sprejemajo kot nekaj vsakdanjega. Da bi v tem modernem digitalno naravnanem okolju učitelj dosegel cilje in bil učinkovit, mora biti pri delu kreativen in inovativen, saj bo le tako učenca aktivno vključil v učni proces, usmerjen k učencu. Današnjim generacijam, rojenim v svetu digitalnega, za učenje ne zadostuje več le učbenik ali beseda, ampak za učenje potrebujejo digitalno podporo. Funkcija učitelja se počasi spreminja, se dinamizira in redefinira.Poleg posredovanja znanja je nujno pritegniti učence k aktivnemu sodelovanju, jih spodbujati pri samostojnem iskanju informacij zunaj razreda, učiti jih in usmerjati k povezovanju informacij in kritičnemu mišljenju. Tako kot na drugih šolah so tudi otroci v vzgojno-izobraževalnih zavodih populacija, ki ima visoko razvite spretnosti pri uporabi modernih tehnologij, vendar se dogajajo tudi zlorabe le-teh. Moderne tehnologije so močno komunikacijsko orodje in področje, ki je mladim blizu le, da je treba delovati previdno, usmerjati in razvijati kritično mišljenje.

Tudi velika večina naših učencev se zaveda, da se z znanjem angleščine odpirajo internetna vrata v svet. Cilji učiteljev so seveda razvijati vse štiri jezikovne spretnosti in istočasno uriti besedišče in slovnico. Pisno sporočanje, razvijanje in urjenje govornih spretnosti in izgovorjave ter intonacije v stavku, ki seveda prepleta besedišče in slovnične zgradbe – naloge morajo biti izziv, ki se dotakne jezika z vseh strani. Čim več je kanalov, skozi katere jezik prihaja do učenca hitreje in bolj učinkovito se uči. Upoštevati je treba tudi pozabljanje, kot del učenja. To pomeni, da je vsebine treba utrjevati dokler se ne ponotranjijo.

V kontekstu vsakdanjega življenja in rabe interneta (bodisi s ciljem iskanja informacij ali igranja igric) naši učenci menijo, da je njihovo znanje angleščine zadostno. Ko so v razredu soočeni s preverjanjem in / ali ocenjevanjem znanja se situacija kaže v drugačni luči.

Kaj pravzaprav pomeni »znati tuji jezik«? Odgovor je odvisen od posameznika in njegovih potreb. Za tiste, ki se želijo naučiti osnovnih fraz sporazumevanja, vprašati za pot, pozdraviti, naročiti hrano v restavraciji oziroma se znajti v življenjski situaciji v tujem okolju, so drugačni kriteriji. V šolskem okolju imamo učni načrt, ki ga moramo predelati in znanje usvojiti. Tu je učitelj neodtujljiv člen učnega procesa in ključni deležnik, ki s svojim znanjem dopolnjuje, usmerja in vodi učenca skozi predpisani učni načrt. Nekoč sta učbenik in delovni zvezek bila ključna pripomočka v fazi učenja. Zgodila se je sprememba in digitalizacija je povzročila preobrat tudi na področju poučevanja. Od učitelja se seveda pričakuje da ji bo kos.

V današnjih časih so učilnice seveda opremljene z računalniki. Odvisno od trenutne dinamike v razredu, poskušamo večino tem podkrepiti z audio in video posnetki. Na računalniku si ogledamo zgodbe v angleščini (povezane z obravnavano temo), pravljice, poiščemo geografsko-zgodovinske podatke, pogovarjamo se o sodobni zgodovini človeštva. Otrokom je treba ponuditi dinamičen pouk, preusmerjati pozornost, koristno izkoristiti čas in jih zaposliti. Le na ta način se ne ukvarjajo s sabo in svojimi frustracijami. Velikokrat poslušamo glasbo po izboru učencev (angleških izvajalcev) z angleškimi podnapisi. Po poslušanju se pogovarjamo o besedilu (lyrics) in sporočilnosti besedila. Poiščemo kvize na določeno temo (Weather, Food, Family, Clothes, Countries & Nationalities, Flags ipd) in jih rešujemo. Zelo priročne so tudi on-line slovnične vaje, pravilne rešitve se pobarvajo z zeleno, kar jih še posebej razveseli. Skratka, ponuja se cel nabor možnosti, če se jih pravilno izkoristi.

Ko govorimo o digitalizaciji našega sveta, bi na tej točki omenili, da v zavodu imamo tudi učence, ki so resno zasvojeni z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Pod pretvezo iskanja informacij povezanih s šolskim delom raziskujejo tudi dvomljive spletne strani ali ure in ure igrajo igrice, ki jih popolnoma prevzamejo. Vsebine, ki jih ponuja splet, so večinoma v

angleškem jeziku. Če želijo razvozlati vsebine, ki jih zanimajo se zapletajo v »internetno« angleščino, ki postaja jezik mladih in njihovega vsakdanjika. Odpira se vprašanje, kaj in koliko ponuja internet.

Učenci nam velikokrat povedo, da se s tujci preko spleta pogovarjajo v angleščini. Ko začnemo spraševati po podrobnostih, ugotovimo, da gre za igrice, ki jih igrajo z naključnimi udeleženci. Komunikacija je v tem primeru večinoma omejena na vsebino igre, pravila ter ugotovitve: koliko točk, kdo je izgubil in kdo zmagal. Isti učenci, ki se tako hvalijo, da se s tujci pogovarjajo v angleščini, ne obvladajo osnovnih jezikovnih struktur in celo imajo slabše ocene.

Omenjeno zlasti pride do izraza pri govornih nastopih pri pouku angleščine. Preverjanje in ocenjevanje tujejezikovnega znanja in sporazumevalnih zmožnosti in spretnosti je vse prej kot lahka naloga, s katero se učitelji tujega jezika srečujejo vsakodnevno. Procesi učenja, poučevanja in vrednotenja ali ocenjevanja morajo biti med seboj dobro usklajeni.Poznavanje enega vodi v načrtovanje in izvajanje drugega. Pričakovanja v zvezi govornimi nastopi morajo biti usklajena z realnostjo. Vsekakor se v skladu z učnim načrtom (Učni načrt, 2016) pričakuje, da učenec v govoru uporablja konkretno, v šolskih okoliščinah pogosto rabljeno besedišče, preproste slovnične strukture, enostavčne ali večstavčne povedi, osnovna vezniška sredstva (and, because, but, although), v govoru upošteva osnovna pravila medkulturnega sporazumevanja, primerna njegovemu/njenemu kognitivnemu in jezikovnemu razvoju. Po učnem načrtu je osrednji cilj učenja angleščine doseganje celostne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno komunikacijo ali, z drugimi besedami, usposobiti učenca za okoliščinam ustrezno vsebinsko govorno in pisno sporočanje in sporazumevanje v tem jeziku. Govorni nastop »razkrije« veliko, je neke vrste ogledalo učenca. Pri pripravi le-tega se na naši šoli najprej dogovarjamo o izbiri tem, ki naj bi bile povezane z vsebinami iz učbenika. Nabor tem razširimo tako, da so privlačne za učence. Učenci naj bi samostojno oblikovali besedilo svojega govornega nastopa. Pogosto jim pomagamo ali damo še dodatno gradivo, iz katerega naj bi izluščili bistvo. Poudarimo, da je ob predstavitvi teme pomembno tudi obvladanje retoričnih spretnosti (glasen in razločen govor, drža, odnos do občinstva ipd.). Organizacija besedila naj bi bila v smiselni in slikovni obliki. Spodbujamo iskanje informacij ali slikovnega gradiva na spletu, dogovorimo se, da ne prepisujejo vsebin s spleta in, da vsebino govornega nastopa oddajo v obliki plakata ali referata in sicer v rokopisu. Nekaterim učencem je to kreativen izziv, nekateri pa z veliko težavo pripravijo vsebino, ki jo bodo predstavili, s še večjo težavo pa predstavijo to vsebino pred razredom. Učenci so seveda seznanjeni tudi s kriteriji ocenjevanja.

Pomembno je, da ob zaključku dobijo učenci povratno informacijo, ki mora biti pozitivno naravnana, usmerjena na učenčevo znanje, hkrati pa naj bi bila spodbuda za napredek in izboljšanje pri nadaljnih prizadevanjih v procesu učenja. Ocena in ustna informacija sta sporočili učencu, kaj so pomanjkljivosti, kaj lahko izboljša in katere so morebitne šibke točke v zvezi izvedbo govornega nastopa.

Vključitev digitalne vzgoje v kurikulum je neizogibna. Naša naloga naj bi bila, da učence medijsko opismenimo, da bodo znali ločiti realen svet od izmišljenega, virtualnega. Funkcija učitelja se z digitalizacijo izobraževanja spreminja oziroma dinamizira. Tega se vsi zavedamo. Uporaba novih tehnologij in aplikacij pa pomeni pravzaprav kompromis med tradicionalnim (učbenik in delovni zvezek) in modernim.

Zavodski otroci so še posebej zahtevna populacija. Poleg znanja, ki jim ga skušamo posredovati, je vzgojni moment enako pomemben pri delu z našimi učenci. Vsekakor so ključnega pomena pri realizaciji in izvedbi vzgojno-pedagoškega procesa v vzgojno-izobraževalnih zavodih težnje k upoštevanju zavodskih načel (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Kranjčan, 2004): načelo timskega dela, načelo individualizacije, načelo pozitivne vzgojne usmerjenosti, načelo aktivne vloge in soodgovornosti otroka ali mladostnika v procesu lastnega razvoja, načelo kompenzacije razvojnih primanjkljajev in vrzeli, načelo

kontinuiranega vzgojno-izobraževalnega procesa, načelo sodelovanja z družino ter načelo inkluzije, integracije in normalizacije.

5. Zaključek

Menimo, da je uvedba IKT opismenjevanja učencev nujna v osnovnošolskem programu zavodov. Današnje generacije učencev imajo visoko razvite spretnosti pri uporabi modernih tehnologij, posebno pozornost je treba nameniti slabostim, pomanjkljivostim in pastem, ki prežijo na vsakem koraku. Namen je izobraziti generacijo, ki je rojena v svetu digitalnega, od učitelja se pričakuje, da bo temu kos. Upoštevati je treba številne primanjkljaje, zlasti pri učencih z motnjami vedenja in čustvovanja, kar je še dodaten izziv. Zdi se, da trenutno ni enotnih strategij dela, ki se lahko uporabijo za vse in povsod. Izkušnje vseh so vir informacij, ki jih moramo deliti, da bi postali še bolj učinkoviti v vzgojno-izobraževalnem procesu.

6. Literatura

Konvencija o otrokovih pravicah (1989), https://www.gov.si › MZZ › clovekove-pravice

Levy, P. (2000) *Cyberculture*. Minnesotta: University of Minnesotta Press.

Mercer, C.D., Mercer, A.R. (1989) *Teaching students with learning problems*, Columbus OH, Merrill Publishing Company.

Strmčnik,F.(1987) *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije. Ljubljana.

Škoflek, I.,Selšek, M., Ravnikar, F., Brezničar, S., in Kranjčan, A. (2004). *Vzgojni program*.

Tomori, M. (2002) *Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj* in Bergant, K., & Musek Lešnik, K,. *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti (2002).

Učni načrt.Angleščina (prenovljeni UN 2016/2017). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/**prenovljeni**.

Zakon o osnovni šoli. Uradni list Republike Slovenije. Št. 12 – 29.11.1996. https://www.uradni-list.si

Kratka predstavitev avtorice

Indira Činč je profesorica angleščine in orientalistike, zaposlena v Vzgojno-izobraževalnem Zavodu Frana Milčinskega, Smlednik od leta 2008. Trinajstletne izkušnje dela in poučevanja tujega jezika v zavodu je strnila v prispevku, pri čemer se je dotaknila nenehno spreminjajoče se dinamike in zahtev delovnega procesa. K razmisleku o sedanjosti in prihodnosti jo je pritegnila vsesplošna digitalizacija družbe in razvoj informacijsko komunikacijske tehnologije, s katero so prežete vse sfere našega vsakdana.

S formativnim spremljanjem spodbujamo veščini sodelovanja in komunikacije

Promoting Cooperation and Commucation Skills through Formative Assessment

Klaudija Skerbinšek

Osnovna šola Sveti Jurij
klaudija.skerbinsek@ossvj.si

Povzetek

Biti učitelj, ki se prilagaja današnjim generacijam, ki so drugačne kot še pred dvajsetimi leti, pomeni, da moramo nenehno vnašati nove oblike dela, izboljšati didaktiko poučevanja in kakovost dosežkov. Z željo po spremembi učnega procesa smo v poučevanje implementirali formativno spremljanje, ki je usmerjeno v učenca. Pomeni, da pri pouku ni v središču učitelj, ampak učenec, ki aktivno in samostojno, ob vodenju učitelja ter pomoči vrstnikov, sodeluje na poti do zastavljenega cilja in s tem soustvarja pouk. Pri tem pa krepimo pomembni veščini sodelovanja in komunikacije, ki sta bili in sta še danes pomembni ne le za posameznika, ampak celo za razvoj civilizacije. V strokovnem prispevku na primeru iz prakse prikažemo, na kakšen način smo krepili veščini sodelovanja in komunikacije pri obravnavi učnega sklopa pri tujem jeziku - nemščini. Primer prikazuje, da z ustreznimi in sodobnimi oblikami dela lahko dvignemo učne dosežke in kakovost znanja. Izkazalo se je, da so bili učenci tudi veliko bolj motivirani za šolsko delo. Ob koncu obravnave učnega sklopa smo ugotovili, da nismo bili uspešni zgolj pri doseganju učnih ciljev. S spodbujanjem k sodelovanju in komunikaciji smo izboljšali tudi medosebne odnose v razredu. Krepitev omenjenih kompetenc pa je pomembna za prihodnost in življenje učencev.

Ključne besede: formativno spremljanje, komunikacija, motivacija, sodelovanje, tuji jezik.

Abstract

Being a teacher for today's generations, which is different from those of 20 years ago, means that one must constantly introduce new teaching methods, improve the didactics of teaching and the quality of achievement. In order to improve the learning process, we have implemented formative, student - centred assessment in our teaching. It means that the focus is not on the teacher, but on the learner, who actively participates in process to achieve learning aims. The learner is independent, with the guidance of the teacher and the helps of classmates, one cooperates and co - creates the lesson. We boost the important skills of cooperation and communication that are not important only for an individual person but for our entire civilization. In this paper it is described how we implemented and boosted cooperation and communication skills at new learning set at German as a foreign language. The example shows that appropriate and modern ways of teaching can raise learning standard and the quality of learning. It also showed that students were much more motivated to do their school work. At the end of the learning set we can conclude that we were not successful only at achieving our aims. By encouraging cooperation and communication, we have also improved interpersonal relations in the classroom. Strengthening these competences is important for their future and their lives.

Keywords: communication, cooperation, foreign language, formative assessment, motivation.

1. Uvod

Inovativni pouk je proces, ki temelji na ustvarjanju učnih priložnosti, kjer je v ospredju dejavnost učenca. Za uvajanje inovativnega pouka je pomembna usmerjenost k inovacijam, ki terjajo nove pristope in oblike. Pomeni, da se oddaljimo od udobnega območja preverjenega in preizkušenega.

Zapisano je vodilo tudi na naši šoli. S tem namenom smo si za letošnje šolsko leto v okviru razvojnega načrta šole zadali, da bo ena izmed prednostnih nalog prav inovativna pedagoška praksa. V ospredju je formativno spremljanje, na področju katerega imamo že kar nekaj izkušenj. V letih 2015-2018 smo sodelovali v mednarodnem projektu ATS 2020, v okviru katerega smo se preizkušali v formativnem spremljanju prečnih oz. transverzalnih veščin. Med danimi veščinami smo se odločili prav za sodelovanje in komunikacijo, ki se nam zdita ključni za uspeh učencev.

V strokovnem prispevku najprej osvetlimo pojem formativnega spremljanja oz. spodbujanje razvoja veščin sodelovanja in komuniciranja s formativnim spremljanjem. Zatem na primeru prikažemo, kako smo le-to udejanili v praksi.

2. Formativno spremljanje veščin sodelovanja in komunikacije

Učitelji se nemalokrat sprašujemo, ali smo dovolj učinkoviti pri podajanju znanja, ali smo pri tem uspešni, ali so učenci motivirani za delo, so aktivni udeleženci pouka ali zgolj čakajo na odrešilni zvonec. Z željo, da slednje ne bi bil del naše prakse oz. izkušenj, nenehno iščemo nove pristope, metode in oblike dela, poskušamo izboljšati didaktiko poučevanja in s tem kakovost dosežkov.

Z jasnim ciljem po spremembi učnega procesa smo se leta 2015 odločili za mednarodni projekt ATS 2020, katerega temeljni izziv je bil raziskati odgovor na vprašanje, kako naj pri poučevanju svojega predmeta spodbujamo, spremljamo in vrednotimo razvoj prečnih veščin. Naučili smo se veliko več kot zgolj implementirati formativno spremljanje v vzgojno-izobraževalni proces. Pridobili smo si še ogromno znanja, kako s formativnim spremljanjem spodbujamo razvoj veščin sodelovanja in komuniciranja. Pri tem smo uporabljali razvojni elektronski listovnik Mahara. V okviru projekta smo si lahko izbrali veščine, ki smo jih spodbujali. Med danimi, kot so npr. kritično mišljenje, znanstveno raziskovanje, delo z viri, smo se odločili za sodelovanje in komunikacijo. Prepričani smo namreč, da sta sodelovanje in komunikacija ključna za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa ter kakovosti dosežkov.

Sodelovanje in komunikacija spadata med veščini, ki sta bili v vsej človeški zgodovini nepogrešljivi. Med seboj se prepletata, sta soodvisni. Veščini nista prisotni in pomembni le v posameznikovem vsakdanu, ampak tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu, kajti z njima posameznik izraža svoje spretnosti in sposobnosti na vseh drugih področjih njegovega funkcioniranja v ožjem in širšem okolju. Pomembni sta tudi za izgradnjo odnosov v skupinah, v katere je vključen. Če sta omenjeni veščini dobro razviti, lahko celo kompenziramo morebitne primanjkljaje na drugih področjih oz. pri drugih kompetencah (Štraser, 2018).

Učiteljeva prizadevanja o tem, da bo pri svojih učencih spodbujal in spremljal omenjeni veščini, zahtevajo določeno znanje, ki smo si ga med drugim pridobili iz zapisa avtoric Bevc in Štraser. Omenjeni avtorici podajata smernice za razvijanje veščin sodelovanja in komuniciranja. Predlogi so, da pri učencih najprej ozavestimo, kaj je učinkovito sodelovanje in

komuniciranje. Med drugim naj učenci glede na lastne komunikacije in sodelovanja ozavestijo svoja močna in šibka področja ter oblikujejo cilje, ki jih želijo doseči pri razvoju teh veščin. V nadaljevanju mora učitelj izbrati vprašalnik oz. drug instrument, s katerim učence usmerja (Bevc in Štraser, 2018).

Potrebno je oblikovati kriterije za dobro sodelovanje in komuniciranje ter načrtovati aktivnosti in naloge, s katerimi učenci lastno in vrstniško komuniciranje ter sodelovanje glede na dogovorjene kriterije tudi vrednotijo. Komunikacija je uspešna le, če zastavljene cilje tudi dosegamo (Ožbolt, 2011). Učitelj mora pri pouku načrtovati priložnosti, pri katerih se lahko učenci učijo reflektirati izvedene aktivnosti. Nenazadnje je potreben tudi načrt aktivnosti za sprotno spremljanje razvijanja in svoj napredek na področju teh veščin. Obe veščini je potrebno razvijati čim pogosteje. Pri vsaki učni uri naj se, če se le da, nanaša ena aktivnost na sodelovanje in komuniciranje (Clarke, 2008).

Občasno to sicer ni možno, a kljub vsemu se nam zdi pomembno, da ju skupaj z učenci razvijamo, spremljamo njun napredek in učence opremimo za njihovo prihodnost. Aktivnosti pa se niso zaključile s projektom, ampak z njimi nadaljujemo še danes. S tem namenom smo v tem šolskem letu kot prednostno nalogo razvojnega načrta izbrali inovativno pedagoško prakso, v okviru katere v prvi vrsti izvajamo formativno spremljanje.

Pri formativnem spremljanju se poslužujemo modela, uporabljenega že v okviru projekta. Model je prikazan na sliki 1 in vključuje ugotavljanje predznanja, pojasnjevanje namenov učenja z načrtovanjem osebnih učnih ciljev glede na skupne cilje ter analizo vpliva kriterijev uspeha, ki izhajajo iz učnih ciljev, načrtovanje strategij za uspešno in učinkovito doseganje učnih ciljev, zbiranje dokazov o doseganju učnih ciljev ter (samo)evalvacijo uspešnosti učenja in znanja učencev in posledično uspešnost učiteljevega poučevanja. Evalvacija omogoča vpogled v stopnjo doseganja učnih ciljev učencu, ki na podlagi tega načrtuje, kako izboljšati učenje. Učitelju pa omogoča razmislek o učinkoviti in uspešni podpori učencev na poti do kakovostnega učenja in znanja predmeta (Brodnik, 2018).



Slika 1: Model formativnega spremljanja

Pri temah oz. tematskih sklopih, ki to dopuščajo, po opisanih korakih izvajamo formativno spremljanje. Vendar pa določene teme, tematski sklopi ali tudi čas ne dopuščajo, da bi izvedli vse navedene korake. Zato smo se odločili, da v teh primerih poudarek namenimo korakom ugotavljanja/aktiviranja predznanja ter samovrednotenju oz. vrstniškemu vrednotenju v obliki

kritičnega prijateljevanja med učenci. Pri obeh korakih pa je ustrezno sodelovanje in primerno komuniciranje ključnega pomena.

3. Prikaz na primeru iz prakse pri tujem jeziku nemščine

Smo ena izmed redkih šol, ki poučujemo nemščino kot prvi tuji jezik. Razlog za to je bližina naše nemškogovoreče sosede Avstrije. Naša šola se nahaja v občini Rogašovci, ki leži ob avstrijski meji.

V zadnjih letih se je nabralo kar nekaj primerov, kako s formativnim spremljanjem spodbujamo veščini sodelovanja in komuniciranja pri predmetu nemščina. V nadaljevanju po korakih formativnega spremljanja predstavljamo primer le-tega pri obravnavi sklopa poklici oz. kaj želim postati po poklicu, pri čemer je vsebinski del v ozadju, v ospredju pa primeri spodbujanja sodelovanja in komunikacije.

3.1 Primer spodbujanja sodelovanja in komuniciranja s formativnim spremljanjem na tematskem sklopu »Kaj želim postati po poklicu?«

Učenci navodila za delo prejmejo v okolju Mahara (slika 2). Navodila so zapisana po korakih formativnega spremljanja tako, da v središču pouka ni učitelj, ampak učenec, ki aktivno in samostojno, ob vodenju učitelja ter pomoči vrstnikov, sodeluje na poti do zastavljenega cilja in s tem soustvarja pouk.

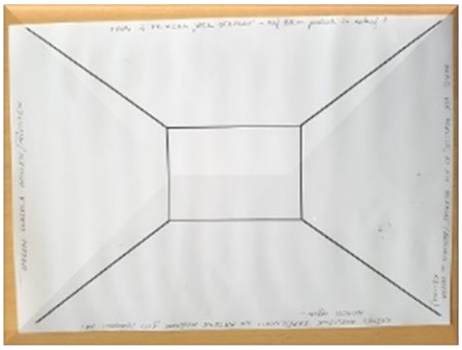


Slika 2: Navodila za delo v Mahari

V prvem koraku, kjer ugotavljajo oz. aktivirajo svoje predznanje na temo, so učenci delali po skupinah. Prisluhnili so opisu poklica, zatem pa v skupini ugotavljali, kateri poklic je bil opisan. Svoj odgovor so zapisali na dodeljen listič, s pomočjo projekcije pa pregledali pravilnost rešitve.

Naslednja aktivnost prvega koraka formativnega spremljanja je bilo samostojno oblikovanje opisa poklica po lastni izbiri. Svoj opis so predstavili svojemu sosedu, ki je iz opisa skušal ugotoviti opisan poklic. Oblikovan opis je zahteval povratno informacijo, katerega si podata. Pri tem izhajata iz tega, ali je bil opis zasnovan razumljivo/so bili podatki uporabni za ugotovitev poklica.

Podstavek znanja, prikazan na sliki 3, je bil razrezan na posamezne dele. Učenci po skupinah še vedno ugotavljajo svoje predznanje. Vsak član izžreba en del. Na vsakem delu je zapisana naloga. Izžreban del oz. nalogo rešijo. Po reševanju skupaj pregledajo zapise, jih dopolnijo/popravijo ter na list na mizi zapišejo pričakovano temo naslednjih šolskih ur.

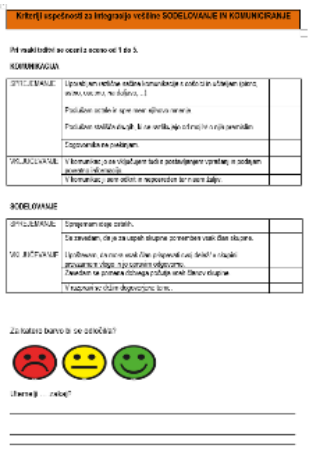


Slika 3: Podstavek znanja

Učenci v parih razmišljajo o veščini sodelovanja in komunikacije. Razmišljajo o tem, kaj za njih pomenita sodelovanje in komunikacija, kaj povezujejo z omenjeno veščino in katere značilnosti/dejanja prispevajo k dobremu sodelovanju in komunikaciji. Po razgovoru v parih vsak zapiše vsaj tri dejavnosti, ki prispevajo k dobri komunikaciji in sodelovanju.

V zaključni fazi učitelj ustno poda povratno informacijo, vezano na delo (sodelovanje/komunikacija) v skupini/v parih ter na vsebino (ustreznost opisa poklicev/rešene naloge s podstavkom znanja). Povratna informacija učitelja mora opisati čim več vidikov kakovosti dosežka oz. znanja, podana mora biti pravočasno, v tem primeru v zaključku koraka ugotavljanja predznanja, ne ob koncu obravnave tematskega sklopa. Povratna informacija mora biti jasna, da učenec razume kako dobro je izkazal svoje znanje ter kaj natančno mora še izboljšati. Učitelj mora biti pri tem pozoren, da povratna informacija ne zveni kot kritika, ampak kot primerna/rahločutna izjava, ki učencu nudi uvid v njegovo znanje. To pa lahko stori tako, da najprej izpostavi pozitivne vidike izkazanega znanja, nato pa še analizo pomanjkljivosti, ki mora biti izražena z občutkom, brez oštevanja in omenjanja osebnostnih značilnosti učenca, nenapadalno, pa vendarle zavzeto.

Učenci imajo skorajda največ težav pri postavljanju ciljev in kriterijev uspešnosti, ki predstavljajo drugi korak formativnega spremljanja. Zaradi tega je smiselno, da prejmejo smernice, ki jih pri tej dejavnosti vodijo in usmerjajo (slika 4). Pri ciljih, vezanih na razvoj veščine sodelovanja in komuniciranja, se v parih pogovorijo, na kaj morajo biti še posebej pozorni, da lahko v zaključku dela ocenimo, da sta bila komunikacija in sodelovanje »dobra«. Razmislijo tudi o tem, kaj za njih pomeni »dobra« komunikacija.


Kriterij uspešnosti za integracijo veščine SODELOVANJE IN KOMUNICIRANJE

Pri vsaki trditvi se oceni s oceno od 1 do 3.

KOMUNIKACIJA

SPOZNAVANJE	Upoštevam veščine aktivne komunikacije z ostalimi in izkažem pozno, empatično, ne-kritično, ...	
	Postavljam vprašanja in sprejemam različna mnenja.	
	Postavljam vprašanja, ki ne vodijo v izključevanje in ne-sprejemanje.	
	Odgovarjam na postavljena.	
VKLJUČEVANJE	V komunikaciji se vključujem tudi s postavljanjem vprašanj, s podajam svojih mnenj in idej.	
	V komunikaciji, ki ni odziven, s nepovedanim ali mirnim tonom.	

SODELOVANJE

SPOZNAVANJE	Spremljam svoje znanje.	
	Se zavedam, da je za uspeh skupine pomembno vsak član skupine.	
VKLJUČEVANJE	Upoštevam, izvajam vsak svoj prispevek pri delu in razdelo	
	Zavedam se pomena različnih pristopov med člani skupine	
	V razpravi ne dajem dogovorjene ideje.	

Za katero barvo bi se odločili?

Utemelji ... zakaj?

Slika 4: Kriterij uspešnosti za veščini sodelovanje in komunikacija

Pri zbiranju dokazov o učenju učenci razmislijo, kaj želijo postati po poklicu ter na to vprašanje odgovorijo. Zapisan odgovor izmenjajo s svojim sosedom. Pri tem učenci vodijo dialog. Zapis dopolnijo in ga pregledajo ter si podajo povratno informacijo. Sledi opis sanjskega poklica. Pri tem jih usmerjajo vprašanja. Učenci opis svojega sanjskega poklica predstavijo sošolcem. Predstavitev poteka v slogu okrogle mize. Posedejo se v krog ter si pozorno prisluhnejo.

Po izpeljani aktivnosti sledi podaja povratne informacije po skupinah. Učenci pri tem uporabijo metodo 2 zvezdici + 1 želja. Pri oblikovanju povratne informacije so pozorni na to, da le-ta vključuje informacijo o tem, ali je moj sošolec-ka odgovoril-a na vsa vprašanja, je pri zapisu upošteval/a slovnične kategorije ter ali je navedel-la uporabljene vire.

Povratni informaciji sledi še samorefleksija o opravljenem delu. Razmišljajo o tem, kaj jim je uspelo, kaj so se naučili, kaj jim je bilo težko ter za katere dele so mnenja, da jim ni uspelo. Razmišljanje se ne nanaša zgolj na vsebinski del, ampak tudi na veščino sodelovanja in komunikacije. Učenci se pri tem opirajo na dodeljen začetek povedi: Uspelo mi je …, Naučil-a sem se …, Težko je bilo …, Ni mi uspelo …

Povedi niso zajele zgolj vsebinskega dela, ampak tudi razmišljanje o napredku v veščini sodelovanja in komunikacije.

3.2 Druge dejavnosti za spodbujanje sodelovanja in komunikacije

Nabor dejavnosti, s katerimi pri pouku lahko spodbujamo sodelovanje in komuniciranje, je zelo širok. Pri pouku nemščine se najpogosteje poslužujemo naslednjih.

Podstavek znanja je univerzalno orodje za priklic znanja, ki je primerno predvsem v začetnem koraku – pri ugotavljanju predznanja. Orodje je prilagojeno potrebam poučevanja nemščine. Objavljen je bil v gradivu projekta ATS 2020 z naslovom Orodja za formativno spremljanje prečnih veščin (slika 5). Pri uporabi podstavka znanja učence razdelimo v skupine s štirimi člani. Vsaka skupina prejme podstavek znanja. Učenci se v skupini morajo dogovoriti, kdo bo pričel z dejavnostjo. Tisti, ki začne, v prvi okvirček zapiše vse asociacije na določeno/obravnavano temo. Ko z zapisom zaključi, list zaokroži. Naslednji učenec v drug okvirček zapiše svoje asociacije, nato naslednji in še zadnji. Učenci morajo paziti, da se zapisi ne ponavljajo. Po zapisu asociacij se v skupini pogovorijo in svoj podstavek po potrebi še dopolnijo.



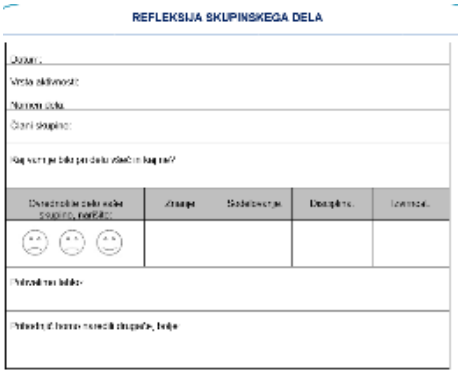
Slika 5: Prirejen podstavek znanja

Naslednja dejavnost učence spodbudi k razmišljanju o tem na kakšen način so sodelovali. Z dejavnostjo se jih ozavesti kako, delujejo v skupinah, kje so njihova močna področja in kje morajo svoje delovanje še spremeniti/nadgraditi. Učenci pri tem potrebujejo usmerjanje oz. se jim podajo smernice, ki vključujejo trditve. V ta namen se jim lahko pripravi ocenjevalni list, ki je prikazan na sliki 6. S pomočjo ocenjevalnega lista se v skupini na posameznih področjih njihovega delovanja ocenijo. Smernice vključujejo, kakšna je bila njihova vključenost v skupino, so poslušali drug drugega, so bili strpni do mnenj ostalih članov v skupini itn. V zaključku ocenjevanja v parih svojo odločitev pri vsaki trditvi utemeljijo. Pari si med seboj dajejo nasvete, kaj narediti, da se pri posamezni trditvi lahko izboljšajo.



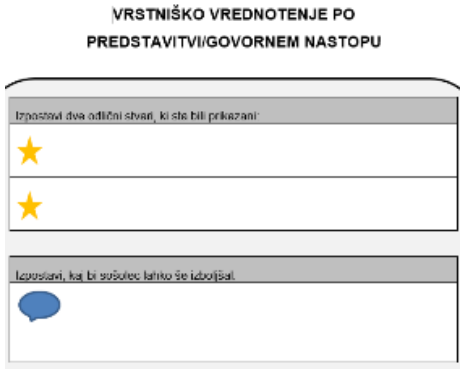
Slika 6: Ocenjevalni list o sodelovanju

Uspešnost skupinskega dela lahko vrednotimo na različne načine. Medtem ko prejšnja različica na podlagi smernic zelo olajša vrednotenje, se lahko poslužimo tudi refleksije skupinskega dela, pri čemer spodbudimo učence k razmišljanju. Pri tem ne podamo konkretnih smernic, ampak zgolj področja, kot so znanje, disciplina, sodelovanje, izvirnost. Učenci pa na podlagi tega samostojno zapišejo, kakšno je bilo delovanje na posameznem področju, kaj je bilo pohvalno in kaj bi v prihodnje naredili drugače, boljše (slika 7).



Slika 7: Refleksija skupinskega dela

Pri tujem jeziku se pogostokrat srečujemo z govornimi nastopi. Govorni nastop, če ni drugače določeno, je individualno delo. Sodelovanje in komunikacija nastopita predvsem v zaključnem delu, ko učencu podamo povratno informacijo. V to dejavnost vključimo tudi ostale učence, ki svojemu sošolcu/sošolki podajo mnenje o govornem nastopu oz. predstavitvi. Pri tem izpostavijo dve odlični stvari, ki sta bili prikazani, obenem pa se izpostavi tudi, kaj bi lahko govorec še izboljšal (slika 8).



Slika 8: Vrstniško vrednotenje predstavitve ali govornega nastopa

Ena od oblik, ki med učenci spodbuja sodelovanje in komuniciranje, izhaja iz samorefleksije. Učenec izpolni predlogo, poimenovano Moj načrt učenja, prikazano na sliki 9. Le-ta vključuje smernice, ki učenca spodbudijo k razmišljanju o svojem učenju in pridobljenem znanju v okviru obravnavanega tematskega sklopa. Po izpolnjenem vprašalniku, ki od učenca med drugim zahteva razmišljanje o svojem napredku, kje bi potreboval pomoč, kakšni so njegovi cilji za nadaljnje učenje, kako bi to znanje lahko uporabil pri drugih predmetih, v življenju, v bodočem poklicu, sledi kritično prijateljevanje. Učenci drug drugemu pregledajo izpolnjeni vprašalnik in na osnovi kriterija učitelja svojemu sošolcu podajo povratno informacijo ter predloge za izboljšavo.



Slika 9: Moj načrt učenja

Pogostokrat v pouk vnašamo tudi dejavnosti, ki se nanašajo na kritično prijateljevanje glede branja. Pri pouku nemščine učenci veliko znanja in besedišča pridobijo pri delu z besedili. Primerno branje je pogostokrat izziv, še posebej v zgodnejšem obdobju usvajanja tujega jezika. V ta namen imamo izdelan kriterij uspešnosti, ki povzema, kdaj je bilo branje uspešno. Učenci vedo, da morajo brati s primerno glasnostjo, razločno, doživeto, pri tem upoštevati ločila in posebnosti v nemški pisavi/izgovorjavi. Nenazadnje pa, da iz prebranega izluščijo bistvo vsebine. Izdelan kriterij uspešnosti učencem pomaga oz. jih usmerja pri kritičnem prijateljevanju (slika 10).



Slika 10: Kriterij uspešnosti branja

4. Zaključek

V času pouka na daljavo sta ustrezno sodelovanje in primerno komuniciranje utrpela veliko škode. Komuniciranje po socialnih omrežjih je najverjetneje eden izmed razlogov, da posamezniki ne razlikujejo med tem, kaj je nekomu primerno povedati in česa ne. Ugotavljamo namreč, da so se učenci po odprtju šol pogosto posluževali neprimernih izrazov, bili tudi verbalno, celo grobo verbalno nasilni in nestrpni drug do drugega.

Zaradi zapisanih ugotovitev je pomembno, da smo v vzgojno-izobraževalnih zavodih pozorni na to in učence ozaveščamo ter jih učimo strpnega, ustreznega sodelovanja in primernega komuniciranja. Če pri tem uporabljamo sodobne didaktične pristope, toliko boljše.

Uporabljene oblike dela so pokazale, da imajo učenci večjo motivacijo za delo in za učne dosežke, če lahko sami prevzamejo vlogo usmerjevalca lastnega učenja. Učitelj pa mora pri načrtovanju procesa zagotoviti dejavnosti, ki omogočajo, da učenec prevzame odgovornost nad lastnim učenjem. Izkazalo se je tudi, da so dobri in slabi učenci bolj enakovredni, kajti tempo učenja je prilagojen. Kljub vsemu pa se najdejo posamezniki, ki se pri skupinskem delu poskušajo »potuhniti«. Zato pa je pomembno, da medsebojno ustrezno sodelujejo in si primerno razdelijo vloge. Vse dejavnosti pa se odvijajo pod budnim opazovanjem učitelja, ki usmerja, podpira in preverja razumevanje učencev.

Tovrstna oblika dela daje procesu povsem drugo kakovost, vendar pa zahteva ogromno časa za izpeljavo. Še posebej v samem začetku, ko učenci v obliki dela še niso tako vešči. Pogostokrat se učitelji zaradi tega zatečejo k tradicionalnim oblikam dela, kar pa ni prav. Implementacija drugačnih didaktičnih pristopov je proces, ki zahteva svoj čas, vidni dosežki in učinki pa se poplačajo. Izkušnje namreč kažejo, da se učenci, kadar so aktivno udeleženi v proces, učijo raje, več in bolje. Velika prednost je, da omogočajo priložnosti za sodelovanje pri pouku ter razvijanju kompetenc, pomembnih za življenje in delo v 21. stoletju. Zaradi zapisanih ugotovitev bomo na naši šoli s to obliko dela nadaljevali.

5. Literatura

Brodnik, V. (2018). *Formativno spremljanje in vrednotenje znanja in učenja.* Pridobljeno s Formativno spremljanje in vrednotenje znanja in učenja – Portal Jazon (arnes.si)

Clarke, S. (2008). *Active learning through formative assessment.* London. Hodder Education.

Ožbolt, K. (2011). *Komunikacija in medosebni odnosi* (Diplomsko delo). B&B Višja strokovna šola, Kranj.

Rupnik Vec, T. in Polšak, A. (2018). *Orodja za spremljanje prečnih veščin.* Pridobljeno s ATS2020_Orodja za FS precnih vescin_DIGITALNO (zrss.si)

Štraser, N. in Bevc, V. (2018). *Spodbujanje razvoja veščin sodelovanja in komuniciranja s formativnim spremljanjem*. Pridobljeno s ATS2020_FS sodelovanje in komuniciranje DIGITALNO (zrss.si)

Kratka predstavitev avtorja

Klaudija Skerbinšek je po izobrazbi profesorica nemščine. Na Osnovni šoli Sveti Jurij šestnajsto leto poučuje nemščino kot prvi tuji jezik. Pri svojem delu se velikokrat preizkuša v različnih sodobnih didaktičnih pristopih. Od leta 2015 se največkrat poslužuje formativnega spremljanja in na tem področju poglablja svoja znanja.

Vloga razrednika pri oblikovanju odgovornega in uspešnega dijaka

The Role of the Class Teacher in Shaping a Responsible and Successful Student

Manuela Morvai

ŠC Nova Gorica
manuela002@gmail.com

Povzetek

Razrednik je duša oddelka, ki vodi razred s pozitivno energijo, z odgovornostjo in zaupanja vrednim odnosom ter vzajemnim spoštovanjem. Pomembno vpliva na razvoj in uspeh svojih dijakov s spodbudno motivacijo in z razrednimi pravili, ki jih postavi v prvem tednu pouka. Razrednik je mentor, vodnik, motivator in vir navdiha. Na dijake vpliva z lastnim vzorom, vodenjem s srcem in dušo. V prispevku avtorica na podlagi svojih izkušenj in dognanj pojasnjuje, da razredniki pomembno vplivajo na razvoj odgovornega in uspešnega dijka. V ospredje postavlja razrednikovo energijo, spodbudno motivacijo, odgovornost, zaupanje pri reševanju problemov, spodbujanje timskega dela in razvoj veščin komuniciranja.

Ključne besede: izkušnje, odgovornost, razredna pravila, razrednik, šola, učitelj, vodnik.

Abstract

The class teacher is the soul of the class, leading the class in positive energy, with responsibility and trustworthy relationships and mutual respect. He/she significantly influences the development and success of its students with encouraging motivation and with the class rules he/she sets in the first week of class. The class teacher is a mentor, guide, motivator and source of inspiration. He/she influences students with his/her own example, guidance with heart and soul. In the article, the author explains, based on her experience and findings, that class teachers have a significant influence in the development of a responsible and successful student. Article brings to the fore the teacher's energy, encouraging motivation, responsibility, confidence in problem solving, encouraging teamwork and developing communication skills.

Keywords: class rules, class teacher, experience, guide, responsibility, school, teacher.

1. Uvod

Učitelj razrednik je vodja oddelka in od njega je odvisno, kako bodo dijaki soustvarjali oddelčno klimo.

Okolje v razredu bi lahko opisali kot ekosistem, ki temelji na štirih spremenljivkah: fizičnem okolju, organizacijskih vidikih, značilnosti učitelja in značilnosti dijakov (Moss, 1979).

Pri vodenju razreda je potrebno ustvariti pozitivno vzdušje, ki pa ni le učiteljevo dejanje, saj na to pomembno vpliva tudi interakcija med dijaki. Pozitivne interakcije med dijaki in njihovimi vrstniki pripomorejo k osebni potrditvi in čustveni podpori, pomagajo pri reševanju

težav, razvoju perspektivnosti in empatije, ki spodbujajo k sodelovanju, prosocialnemu in neagresivnemu vedenju dijaka (Wentzell, Rusell in Baker, 2014).

Žarkovič Adlešičeva (2000, str. 67) pravi, da je razredništvo vloga, ki bi jo lahko primerjali s starševstvom, in to ne zaradi vzgojne funkcije, temveč tudi, ker slej kot prej doleti vsakega učitelja. Avtorica omenja, da ni nihče za to vlogo posebno pripravljen.

Danes živimo v drugačni družbi kot nekoč, kar se kaže tudi kot sprememba v odnosih znotraj šolskega sistema. Imamo veliko dostopne literature o razredništvu, a smo kot mladi učitelji velikokrat prepuščeni sami sebi. Zato moramo stremeti k sodobnim pristopom novih generacij in če želimo biti uspešni, moramo skupaj z dijaki postaviti pravila za dobro vzdušje v razredu. To pa bo temeljilo na zaupanju, spoštovanju, varnosti in odgovornosti.

2. Razredništvo

Razrednik ima kot duša oddelka odgovorno vlogo pri doseganju posameznikovega uspeha in oddelka kot celote. Uspeh zagotavlja demokratično vodenje oddelka. Pri tem mora biti razrednik komunikativen, odkrit, namensko mora usmerjati skupne dejavnosti in sistematično motivirati dijake za vse učne predmete v izobraževalnem procesu (Kovačič, 2010).

Renata Strmec (2014, str. 70) navaja, da takrat, ko razrednik prevzame razred, ta postane "njegov". To pomeni, da razrednik prevzame nase določeno odgovornost. Od njega je torej odvisno, kako bo razred deloval kot skupina, kakšna pravila bodo v tem razredu. Razrednik postane vodja razreda, dijaki pa sooblikujejo skupna pravila. Uspešnost in zadovoljstvo dijakov sta odvisna tudi od načina vodenja. Razrednik lahko razred vodi hladno, trdo, prevzema vso odgovornost nase, ukazuje (avtokratski vodja), lahko pa z dijki sodeluje, jih spodbuja pri delu in rešuje težave skupaj z njimi, deli z njimi ideje (demokratični vodja) ali pa dijke povsem prepusti samim sebi, ne prevzema nikakršne odgovornosti za naloge, ne oblikuje razreda kot skupine in ne daje pobud (permisivni vodja).

Dober razrednik je po mnenju razrednikov v raziskavi Pušnikove in drugih (2000, str. 17) strokoven, razgledan, nazoren, natančen, izviren, iznajdljiv, razumevajoč, strpen, komunikativen, ljubezniv, sproščen, pravičen, pošten in urejen. Slab razrednik pa ne mara otrok in poklica, nima strokovnega in pedagoško-psihološkega znanja, ni empatičen, toleranten, kritičen, dosleden, je nestrpen, nepravičen, ciničen, površen, grob, ponižuje, ignorira in se posmehuje.

"Raziskave kažejo, da kakovost učiteljev pomembno in pozitivno vpliva na dosežke dijakov, ter da je to eden najpomembnejših dejavnikov šolskega okolja, ki vpliva na uspešnost dijakov. Vplivi učiteljev so veliko večji kot vplivi šolske organizacije, vodenja šole ali finančnih razmer." (Valenčič Zuljan et al., 2011, str. 11).

3. Praktični primer: Vloga razrednika iz izkušenj

Avtorica članka deset let poučuje na Srednji zdravstveni šoli v Novi Gorici. Kot pedagoška delavka je letos zaključila drugo generacijo v vlogi razrednika. Prvo generacijo je vodila kot sorazredničarka. Ta vloga ji ni bila všeč. Tudi zato razred ni bil povezan na način, kot si je sama želela. Z omenjenim razredom je bilo veliko dela. Neopravičeni izostanki, nespoštljivi odnosi, težavnost vodenja, razdiralnost razreda, neustrezno vedenje … Skrbno je zapisovala napake, poiskala vzroke, da bi bila pri naslednji generaciji boljša in učinkovitejša razredničarka. Z drugo

generacijo je doživela lepo izkušnjo. To je bil razred, s katerim so skupaj rasli. Bila je njihov zagovornik, spodbujevalec, poslušalec in tako, kot so ji rekli, njihova druga mama, zato so se razvili v odgovorne in uspešne dijake. Učenci so svojo hvaležnost za razvoj, mentoričin trud izkazali s posebnim posvetilom (priloga 1) in pozornostjo (slika 1).

V naslednjih vrsticah so podrobneje pojasnjena dognanja avtorice, ki jih je pridobila kot razredničarka.

3.1. ENERGIJA

Vstop v razred je bil vedno z nasmeškom in dobrim razpoloženjem. Ta pozitivna energija je razvedrila dijake in izboljšala njihovo razpoloženje. Pred začetkom razredne ure, ki so jo izvajali enkrat tedensko, so prebrali dobro misel. Ta je bila uvod v učno uro in pozitiven začetek dneva.

3.2. SPODBUDA IN MOTIVACIJA

Dijaki so kljub neuspehom ves čas šolanja bili deležni razredničarkine spodbude. S stavki »Verjamem v vas. Zmorete. Vse bo v redu,« so dijaki bili motivirani za boljši učni uspeh. Če so dijaki motivirani, dosegajo boljše rezultate. Učitelj ima pomembno vlogo pri motivaciji dijakov in krepitvi njihove samopodobe v najbolj ranljivih letih. Ustrezna učiteljeva spodbuda ter pohvala sta ključni, da se dijak v šolskem prostoru počuti varnega, zadovoljnega, sprejetega in uspešnega.

3.3. ODGOVORNOST IN AKTIVNOST

Šola je dijakov drugi dom. Dijaki preživijo pomemben del svojega življenja v šoli. Večina vseživljenjskega učenja se odvija pri učitelju. Razredniki pomagajo dijakom razviti občutek odgovornosti. Sodelovanje z dijaki in njihovimi starši pomembno vpliva na razvoj odgovornosti dijaka do sebe in drugih. Dijaki bodo pri učenju uspešnejši, če bodo odgovorni, aktivni pri pouku in če bodo razvili pozititiven odnos do sebe in drugih. Odgovornost dijaka pomeni nadzor nad njegovim življenjem.

3.4. KOMUNIKACIJA S STARŠI VPLIVA NA UČENJE DIJAKOV

Pozitivna komunikacija staršev in zaposlenih v šoli je pomembna za dijake. Dober odnos s starši je potrebno vzpostaviti takoj na začetku šolskega leta. Na vsakem roditeljskem sestanku je avtorica staršem predstavila svoje cilje in pričakovanja do dijakov. Starše je prosila, da tudi oni storijo enako. Ker so se roditeljskih sestankov udeležili le starši uspešnejših dijakov, so bili manjkajoči starši povabljeni na individualno pogovorno uro. Med pogovornimi urami so bili vodeni pisni zaznamki in datumi obiskov. Če je v razredu prihajalo do učnih ali vedenjskih problemov (z določenimi dijaki), so bili starši o tem nemudoma obveščeni. V nasprotnem primeru bi se lahko nerešena nesoglasja razvila v večje težave. Ugotovljeno je bilo, da sodelovanje s starši krepi uspešnost dijaka.

3.5. ZAUPANJE

Zaupanje je temelj odnosa. Avtorica članka meni, da je zaupanje najpomembnejši element odnosa, ki jih mora učitelj zgraditi z dijaki. Zaupanje je začela graditi v trenutku, ko so njeni dijaki vstopili v učilnico. Pogovore o zaupanju je redno vodila in si tako zagotovila zdrave odnose skozi vsa štiri leta. Bila je potrpežljiva. Zadnjih deset minut ure je vedno posvetila dijakom in njihovim tegobam. Ko jim je prisluhnila, so odpirali svoja srca. Z empatijo jim je

pokazala, da niso sami s svojimi težavami. Dovolila jim je, da so jo spoznali in ji tako lažje zaupali. Ustvarjanje zaupanja v razredu je bilo bistveno za njen uspeh in uspeh njenih dijakov. Povezali so se v celoto.

3.6. OBLIKOVANJE SKUPNIH PRAVIL V RAZREDU

Na prvi razredni uri so si vsi skupaj postavili razredna pravila, ki so jih upoštevali vsa štiri leta, do konca šolanja. Pri prvi generaciji dijakov razrednih pravil niso določili, kar se je pozneje pokazalo kot nekakovostno delo razreda, nesprejemljivo vedenje dijakov, povečanje konfliktov v razredu, kršenje šolskih pravil, … Pri drugi generaciji so to napako razredničarka popravila in po koncu šolanja se je izkazalo, da so bili avtoričini dijaki najboljša generacija v letniku. S pravili so dosegli medsebojno spoštovanje, odgovornost, doslednost, slišanost in varnost. Pripravili so kratek seznam pravil, ki so bila ravno prav splošna in široka, da se nihče ni počutil ujetega, ampak prav nasprotno, varnega. Če bi bila pravila pretirana in nesmiselna, bi bila verjetno pozabljena.

10 pravil razreda:

1) Spoštujemo sebe in druge.
2) Uporabljamo prijazne besede. Bodimo prijazni do sebe in drugih. Do drugih bodi prijazen tako, kot si želiš, da bi bili drugi prijazni do tebe.
3) Poslušamo učitelja, odrasle osebe, sošolce in druge.
4) Če želimo govoriti/odgovoriti, dvignemo roko.
5) Vedno govorimo resnico in ne goljufamo.
6) Zaupnost (kar govorimo pri razrednih urah, ostane v razredu).
7) Upoštevamo šolska pravila (zamude, mobiteli, hrana in pijača…).
8) Brez posmehovanja.
9) Če imamo vprašanje, težavo, prosimo za pomoč.
10) Sprejemamo drugačnost.

Pravila in navedene izkušnje so pri avtoričinih urah obrodile sadove. Njen pristop in način dela sta se izkazala za uspešnega, kar so prepoznali tudi nekateri drugi učitelji. Avtoričina dognanja so vključili v svoje delo v drugih oddelkih.

4. Zaključek

V prispevku je avtorica želela predstaviti primer dobre prakse, ki jo je pridobila kot razredničarka v drugi generaciji. Njena dognanja, ki jih je spoznala v času vodenja dijakov so, da imajo razredniki pomembno vlogo, s katero vplivajo na življenje svojih dijakov. Od njih je odvisna kakovost pouka. Če se razrednik ne poveže z dijaki in svoje delo opravlja nedosledno in nestrokovno ter je do dijakov nestrpen, netoleranten ali celo ponižujoč, učenci razvijejo odpor do šole, se ne želijo učiti, razvijajo negativen odnos do sebe in drugih. Če pa bo razrednik strokovno podkovan, ljubezniv, energičen, sproščen, razumevajoč in pošten, ter svoje delo opravljal z veliko odgovornostjo in srcem se bo to pokazalo v uspehu dijakov, ki bodo z zanosom razvijali svoje talente. Učitelj je več kot le človek, ki stoji v učilnici in predava snov dijakom. Dober učitelj prinese pozitivno spremembo v življenje svojega dijaka tako, da ga

usmerja na pravo pot in ga podpira v trenutkih, ko to najbolj potrebuje. Če bomo določene vzorce in pravila ponavljali dovolj dolgo in bili ob tem kot razredniki jasni in dosledni, se bodo dijaki na to navadili in nam sledili.

Tako se bodo tudi dijaki počutili vredne, cenjene in spoštovane.

Skrivnost dobrega poučevanja je spoštovanje učencev.

Ralph Waldo Emerson



Slika 1:Zahvala dijakov., Foto: osebni arhiv Manuela Morvai

Priloga 1: *Posvetilo avtoričinih dijakov*

"Kje naj sploh začnemo ... Prej kot razredničarka ste nam bila kot mama. Že od prvega dne ste pustila lep vtis na nas, takoj smo začutili vašo toplino in vedeli, da bo naša srednja šola najlepše poglavje celega življenja. Po vaši zaslugi smo to, kar smo, najboljši razred, ki je vstopil na to šolo. Že od samega začetka smo podirali vse možne rekorde. Vedno ste bila neizmerno ponosna na nas ter nas spodbujala pri doseganju naših ciljev. Naše razredne ure smo kvalitetno porabili, da smo se spoznali med seboj. V naših očeh ste znala prebrati, da je nekaj narobe in vedno ste bila pripravljena na pogovor z nami. Za nas ste si vzela čas od jutra do večera, vedno kadar smo vas potrebovali. Že od samega začetka ste nas učila, da naše probleme v šoli rešujemo, kar se da samostojno. Ko se nam je zataknilo, ste nam takoj pritekla na pomoč in uredila, kar smo potrebovali. Z vami smo si olajšali dušo, tekle so nam tudi solze, ampak vaš objem nas je vedno potolažil. Vaš prvi cilj kot profesorica je bil, da nas naučite najboljše, kar zmorete in da nas zelo dobro pripravite na maturo. Vaš glavni cilj kot razredničarka pa je bil, da iz nas potegnete največ dobrega, kar se le da in da postanemo najboljša verzija sebe. In vsi mi lahko rečemo, da vam je to uspelo, drugače sedaj ne bi stali tukaj tako enotni in povezani.

Hvala vam še enkrat za vse!"

Vaše čebelice

5. Literatura

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik*: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje Oddelčnih skupnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kovačič, E. (2010). Razrednik – ključ uspješne komunikacije. *Pogled kroz prozor, 2010*. Pridobljeno s https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2010/08/30/razrednik-%E2%80%93-kljuc-uspjesne-komunikacije/

Moss, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy inplications.* San Francisco: Jossey-Bass.

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

Strmec R. (2014). Vloga razrednika v luči sprememb v šolstvu in družbi. *Vzgoja in izobraževanje, letnik 45, številka 1/2, str. 70.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-27HVCBXW/4be9cd7d-4c91-424a-a8ea-bb77534a25eb/PDF

Valenčič Zuljan, M. (2001). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Žarkovič Adlešič, B. (2000). *Delo z razredom*. V: Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. Razrednik v osnovni in srednji šoli. (str. 61-249). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Wentzel, K., Rusell in Baker, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. V M. Furlong, R. Gilman in E. Huebner, *Handbook of positive psichology in schools* (str. 260-270). New York: Routledge.

Kratka predstavitev avtorja

Manuela Morvai poučuje na Srednji zdravstveni šoli v Novi Gorici. Po poklicu je diplomirana medicinska sestra z desetletnimi izkušnjami na področju zdravstva. Na ŠC Nova Gorica poučuje že deset let. Delo s pacienti in dijaki je njeno največje poslanstvo. V prostem času se najraje ukvarja s športom.

Ure oddelčne skupnosti nekoliko drugače

Class Meetings in a Different Way

Katarina Čamernik

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
katarina.camernik@zgnl.si

Povzetek

Namen prispevka je pokazati, da tudi pri urah oddelčne skupnosti lahko krepimo učenčevo samozavest, čustveno inteligenco, socialne veščine, komunikacijo. Učencem smo želeli privzgojiti večji občutek pripadnosti in ozavestiti pomen dobrih medsebojnih odnosov in prijateljskih vezi. To smo storili tako, da so učenci popeljali razred po poteh, kjer živijo, predstavili svoje hobije, pokazali hišne ljubljenčke. Z vsakega izleta s starši so prinašali slike ter predstavljali videno na urah oddelčne skupnosti. Učenci so postali bolj strpni, bolj odprti in bolj pripravljeni sprejemati drugačnost. Učencem so bile takšne ure zelo všeč, saj so se bolje spoznali in povezali med seboj.

Ključne besede: Čustvena inteligenca, povezovanje, prijateljstvo, učenci s posebnimi potrebami, ure oddelčne skupnosti.

Abstract

The aim of this paper is to show that even in class meetings we can strengthen students' self-confidence, emotional intelligence, social skills, communication. We wanted to encourage our students to a greater sense of belonging and to raise awareness of the importance of good interpersonal relationships and friendships. We did this by having the students themselves take the class along the paths where they live, present their hobbies, and show their pets. The students brought pictures from each trip with their parents, and presented what they saw at our class meetings. We found that the students became more tolerant, more open, and more willing to accept diversity. The students liked such classes very much, as they got to know each other better and connected with each other.

*Keywords: E*motional intelligence, networking, friendship, students with special needs, class meetings.

1. Uvod

Pogovori o utrujenosti in izčrpanosti, težavnih otrocih, ki jim ni mar za šolo in znanje, kaj šele za širši družbeni prostor ali domovino, so lastni vsakemu šolskemu kolektivu. Lahko bi rekli, da so učenci iz generacije v generacijo bolj naporni, a dejstvo je, da je tovrstna opredelitev težave učiteljem vse prej kot v ponos. Pod pojmom »naporen« se namreč skrivajo različni pedagoški pomeni: »želim si več«, »ne razumem te«, »naveličan sem«, »sovražim šolo«, ki nakazujejo posameznikove težave, za katere je treba iskati rešitve znotraj oddelčne skupnosti. Izobraževanje naj bi temeljilo na avtentičnem učenju vseh udeležencev učnega procesa, začenši z učiteljem, ki ima v vzgojno-izobraževalnem procesu ključno vlogo. S svojim delovanjem lahko namreč ustvari pogoje, da bodo učenci začutili potrebo in željo po vrednotah ter vseživljenjskem učenju že v osnovnošolskem obdobju. Če je osnovni namen šolanja učenje oziroma pridobivanje znanja, potem naj se spremembe začnejo pri procesu učenja. Šola naj

ustvari pogoje, ko bo lahko posameznik znanje pojmoval kot vrednoto, učenje pa kot »sistematičen proces, ki ga ima pod nadzorom« (Juriševič, 2012, 13).

Učitelj je oseba, ki ima dobro strokovno znanje z določenega področja ter ga zna učencu na primeren način podati. Seveda pri učitelju ne gre zanemariti tudi dobrih značajskih lastnosti ter pozitivnega odnosa do življenja. Snov in metode mora prilagoditi vsem kulturnim, ekonomskim, socialnim in jezikovnim posebnostim razreda. Najpomembnejše delo vsakega učitelja je pripraviti učence na življenje, v katerem bodo znali jasno zagovarjati svoje stališče, bodo kritični, ustvarjalni, usmerjeni v prihodnost, pa tudi empatični in čustveno inteligentni.

Kako lahko pomagamo učencem, ki so tako različni med seboj, vsak s svojo specifiko in primankljajem (ali več primankljaji)? Tako, da ne pridigamo mi. Da ne rešujemo iz tedna v teden samo konflikte, temveč ponudimo učencem možnost, da se predstavijo v drugačni luči, so slišani, se odprejo. Učenci posledično lažje sprejemajo drugačnost in primankljaje sošolcev, ko jih bolj spoznajo in razumejo. Torej jih vodimo po poti sprejemanja drugačnosti, Učenci pa tako postanejo bolj odprti in bolj empatični.

2. Čustvena inteligenca

Vsi si želimo, da bi bili srečni, vendar pa je beseda sreča precej zmuzljive narave. Nekateri jo povezujejo z uspehom, drugi z zadovoljstvom, dobrim življenjem, blagostanjem. Ko govorimo o čustveni inteligenci, jo povezujemo z odnosi – iskrenimi, zdravimi, globokimi odnosi, ki nas osrečujejo in bogatijo naše življenje. Vsi smo že slišali, da je čustvena inteligenca za uspešno in zadovoljno življenje bolj pomembna kot splošna inteligenca, zato je tudi za učitelje pomembno, da učence naučijo postati čustveno inteligentne osebe. Dobra novica je, da se otroci od oseb, ki imajo razvito čustveno inteligenco, tega avtomatično naučijo. Slaba novica pa je, da starši, ki imajo čustvene inteligence malo, težje razumejo, kako se njihov otrok počuti in zakaj je tako, in imajo težave pri čustvenem uglaševanju z njim. Morda včasih nehote prezrejo, da je otrok razburjen, jezen ali žalosten, ali pa ga ne vzamejo resno. S tem sporočajo svojemu otroku, da njegova čustva niso pomembna in ga učijo, naj jih ignorira. Čustveno prezrti otroci se srečujejo z vrsto izzivov, med drugim s pomanjkanjem čustvene inteligence. Ko odrastejo, se pogosto spopadajo z občutki krivde, praznine, pretirano samokritiko in splošnim pomanjkanjem veselja do življenja. Zagotovo noben ljubeč starš ne želi svojemu otroku opisanega scenarija. Vendar je tako, da je starševanje verjetno najbolj zakomplicirana služba v življenju in tudi najbolj razmišljujoči starši na svoje otroke prenesejo svoje lastne prednosti in slabosti. Temu se lahko nekoliko izognemo tako, da tudi učitelji pripomoremo k razvoju otroka in zavestno razvijamo učenčevo (pa tudi svojo) čustveno inteligenco. Pomagali smo si tremi psihoterapevtskimi nasveti za razvijanje otrokove čustvene inteligence.

2.1 Bodimo pozorni

Prepoznati je potrebno učenčevo pravo naravo: kaj mu je všeč, kaj mu ni, kaj ga razjezi, česa ga je strah, kaj mu predstavlja težavo? Naša opazovanja moramo sporočiti učencu na način, ki ne sodi ali kritizira. Učenec se bo videl skozi naše oči in začutil, kako ga poznamo. Ko bo videl svoj odsev v naših očeh, bo lahko zgradil zaupanje vase in se lažje spopadal z življenjskimi izzivi.

2.2 Začutimo čustveno povezavo z učencem

Potruditi se moramo začutiti to, kar čuti naš učenec, pa če se z njegovimi občutki strinjamo ali ne. Ko bomo začutili njegovo čustvo, bo naš učenec začutil povezavo z nami. Prek našega zgleda se bo naučil empatije in zato imel v življenju bolj zdrave odnose s svojo okolico.

2.3 Odgovorimo na učenčevo čustveno potrebo

Ne smemo soditi njegovih občutkov, ali so pravilni ali nepravilni. Poiskati moramo vir teh občutkov, pomagati mu jih moramo poimenovati, ukvarjati se moramo s tem, kar čuti. Na ta način bo razvijal zdrav odnos do lastnih občutkov. Lažje bo razumel, kar čuti, to poimenoval in predelal.

Ne gre za to, da smo popolni v upoštevanju danih namigov, temveč za to, da vložimo napor. Učencu s tem, da poskušamo razumeti in občutiti to, kar občuti on, pa četudi nam ne uspeva popolnoma, pošiljamo močno sporočilo: **njegova čustva so za nas pomembna**. In naš učenec bo slišal: **TI SI POMEMBEN (Deu Bajt, 2021).**

3. Opis učencev v oddelku

V razredu je 10 učencev (4 deklice in 6 dečkov). Vsi imajo določene primanjkljaje. Nekateri imajo blažje oblike (govorno-jezikovne motnje, dolgotrajno bolan otrok), drugi npr. avtistično motnjo, ki na svoj način hromi in krha odnose v razredu, en deček ima Tourettov sindrom, ki je spet popolnoma poseben izziv za celoten razred, tukaj mislimo tako na učitelje kot na učence.

3.1 Motnja avtističnetga spektra (MAS)

Vedeti moramo, da niti dva otroka nista enaka, četudi imata oba motnjo avtističnega spektra. Vendar ne glede na različne značilnosti imajo vsi otroci z motnjo avtističnega spektra naslednje skupne značilnosti: slabše socialne zmožnosti, slabše govorne in komunikacijske značilnosti, omejene interese in ponavljajoče aktivnosti (Hunbury, 2015).

3.2 Tourettov sindrom (TS)

Touretteov sindrom (TS) je nevrološka motnja, za katero so značilni nekontrolirani, nehoteni, ponavljajoči se gibi in nekontrolirani glasovni zvoki, ki jih imenujemo tiki. V nekaterih redkih in težjih primerih lahko ti tiki vključujejo tudi neprimerne besede ali fraze. Osebe s tiki lahko le za kratek čas nadzorujejo svoje tike. Če gre za situacije, ko želijo tike zadržati (nastop, šola), bodo tiki ob sprostitvi (prihodu domov) izbruhnili v vsej svoji veličini. Zadrževanje tika lahko primerjamo z zadrževanjem kihanja, ki ga težko zadržimo dalj časa. Sčasoma pride do točke, ko tik »uide« nadzoru. Tiki se poslabšajo v stresnih situacijah in izboljšajo, če je oseba vključena v dejavnost, ki ji je všeč in kjer se dobro počuti.

V oddelku je deček z MAS, ki ga zmoti najmanjši šum, deklica, ki neprestano govori o svojih interesih, hobijih, ko ji popustijo živci, in vrže vse po tleh, če ji npr. pade na tla svinčnik. Potem je tu še deček s tiki, ki preklinja in udarja po mizi. Mavrica različnih osebnosti s specifičnimi primankljaji je prav poseben izziv tako za razred kot za učitelje, ki poučujemo v oddelku.

4. Ure oddelčne skupnosti

Učenci prihajajo iz različnih okolij, različnih koncev Slovenije, zato smo želeli kljub velikim razlikam spodbuditi njihovo empatijo, njihovo povezanost in pripadnost na urah oddelčne skupnosti, kjer imamo najbolj proste roke glede učnih vsebin. Učenci so se glede na okolja, kjer živijo, in svoje interese s tem, ko so jih predstavljali pred razredom, naučili nastopanja, retorike, svoje življenje so približali tudi sošolcem. Tako smo marsikaj spoznali, odkrili, tudi solzo izpustili, se kregali in se tudi povezali.

Pri urah oddelčne skupnosti so učenci 8. razreda v prilagojenem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom predstavljali svoja doživetja, ki so jih izkušali z družino in prijatelji, predstavljali hobije, hišne ljubljenčke. Te predstavitve so bile popolnoma prostovoljne. Ampak potrebno je bilo nekaj pogumnih učencev, ki so potem spodbudili še ostale, ki so ob tem dobili željo, da tudi oni predstavijo nekaj svojega in njim ljubega.

Primeri:

- Deklica Nina z MAS, ki rada riše, je predstavila svoj interes do ladij (predvsem jo fascinira Titanik) in narisala prečudovito sliko Titanika, ki sedaj visi v razredu na steni.
- Deček Mark s Tourettovim sindromom, ki je bil na začetku v hudem konfliktu z deklico Nino, saj so jo njegovi tiki (udarci po mizi) strašili in je posledično tudi ona norela, se je s pomočjo teh predstavitev bolje predstavil svojim sošolcem, predvsem omenjeni sošolki, s katero sta se povezala ravno zaradi skupnega hobija in likovne nadarjenosti in neizmernega veselja do risanja. Ko je deček predstavljal svoje barve in tehnike risanja, ki ga veselijo, in povedal, da ga to pomirja in ima ob tem manj tikov, so vsi začeli gledati nanj drugače. Postali so bolj spoštljivi tudi do njegovih tikov. Prav tako tudi njegov lev krasi steno v razredu.
- Deklica Maja, ki se ves čas slini in nerazločno govori, se je predstavila s pomočjo power point prezentacije. Predstavila je svojo ljubezen do Francije in plesa. Pokazala je slike s potovanja s starši in slike z obiska pri sorodnikih. Tudi slinjenje in nerazločno govorjenje je ob slikah postalo manj moteče.
- Dva dečka, ki gojita zanimanje za gasilce sta predstavila svojo gasilsko postajo, kaj počnejo gasilci, kako potekajo gasilske vaje, kaj vse znajo in zmorejo gasilci in njihova mobilna sredstva.
- Miren in tih deček je predstavil svojega mačka, za katerega pravi, da je kot pravi Garfield – požrešen in zaspan.

Učenci so predstavili veliko svojih doživetij in talentov . Drug drugega so spoznali v drugačni, bolj pristni luči. Učenci so se vedno bolj odpirali in z veseljem predstavljali, kar jih veseli.

5. Zaključek

Učenci so uživali v urah oddelčne skupnosti tako v svoji predstavitvi kot v predstavitvah sošolcev. Drug o drugem so spoznali veliko več, kot bi spoznali sicer, brez takšnih ur. Sami so prišli do spoznanja, da si ne upajo spoznati sošolcev, tudi zaradi njihove drugačnosti na prvi

pogled. Povedali so, da jih je strah pristopiti, se odpreti, ker se bojijo, da bodo zavrnjeni, odrinjeni, kot so bili na starih – rednih šolah, kjer so bili v stiski in se počutili izločene, napadene. Tako pa so spoznali, da imajo vsi svoje hobije, zanimanja, družine, prijatelje in da so si v bistvu zelo podobni. Povedo, da sedaj, ko so bolj povezani, raje hodijo v šolo in se bolj veselijo srečanja s sošolci. Še vedno imajo konflikte v razredu, ampak jih rešujejo bolj odraslo. Popoldne se pokličejo po telefonu, se opravičijo, postalo jim je mar za medsebojne odnose. Tudi v šoli pristopijo k sošolcu in se opravičijo za svoje početje. Pred tem so ves čas nosili svoje težave učiteljem, sedaj redko kaj nesejo naprej. Postali so bolj odgovorni, samostojni, zadovoljni in samozavesti. Ne čakajo, da bo nekdo rešil in uredil težavo namesto njih, ampak iščejo rešitve. Sprejemajo drugačnost.

Kot je bilo že zapisano, želijo si biti slišani. Radi vidijo, da učitelji pokažejo zanimanje za njihova občutja, interese in predvsem to, da imajo občutek, da so učiteljem pomembni, da jim slednji ponudijo priložnosti, da pokažejo svoja močna področja, kjer so uspešni.

6. Literatura

Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu.* Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

Deu Bajt, A. (2021). *Otroci in čustvena inteligenca: psihoterapevtska orodja za starše*. Pridobljeno s: http://www.psihoterapija-bajt.si/kaj-je-psihoterapija/otroci-in-custvena-inteligenca-psihoterapevtska-orodja-za-starse/.

Hunbury, M. (2015). *Educating Pupils with Autistic Spectrum Disorders*. A practical guide. London. Thousands Oaks, New delhi: Paul Chapman Publishing.

Hartman, M. (2017). *Tiki pri otrocih in mladostnikih.* Pridobljeno s: https://www.siclj.si/wp-content/uploads/2017/08/svetovalna_sluzba-priporocila_tiki-tourett-17.pdf.

Kratka predstavitev avtorja

Katarina Čamernik je profesorica matematike, zaposlena na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, kjer poučuje matematiko, in sicer učence od 7. do 9. razreda v prilagojenem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom osnovnošolskega izobraževanja. Poučevanje učencev s posebnimi potrebami ji predstavlja poseben izziv.

Vsebina kakovostnega odnosa med vzgojiteljem in mladostnikom

The Content of Quality Relationship between the Educator and the Youngster

Karmen Mihelčič

Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora
karmen.mihelcic@yahoo.com

Povzetek

Prispevek se loteva obravnave mladostnikov, ki so nastanjeni v Strokovnem centru Višnja Gora. Zaradi sprememb v zakonodaji v center prihajajo tudi polnoletni, kar od strokovnih delavcev zahteva večjo prožnost. Do zdaj smo med drugimi pristopi uporabljali tudi uveljavljeni tradicionalni pristop, ki je dolgotrajen in poglobljen ter ga bomo v prispevku odkrivali prek relacijske terapije, s pomočjo katere se lahko oblikuje odnos, ki povzroči notranje spremembe v mladostniku. Prispevek med drugim prikazuje celico mati – otrok, v kateri so temelji navezanosti, ki odločilno vplivajo na poznejše življenje. Ustavljamo se tudi v dobi najstništva, ko pridobljene oblike navezanosti vztrajajo in dobivajo nov obraz. V tem obdobju v ospredje vstopajo druge pomembne osebe in odprejo možnost novih stilov navezanosti pa tudi možnosti razrešitve konflikta. Hkrati se s spremembami v sodobni družbi spoprijemamo tudi s tem, da je opisani proces obravnave predolg vsaj za tiste, ki iz obdobja najstništva počasi izstopajo, a so hkrati nameščeni v strokovni center. V ta namen avtorica v prispevku ob bok relacijski teoriji postavi k rešitvi usmerjeno psihoterapijo, ki je trenutno sveža žemljica in zato še nepreizkušena. Kljub temu je že na prvi pogled kot osvežilna fronta, ki mogoče napoveduje preoblikovanje dozdajšnjih pristopov v odnosu med vzgojitelji in mladostniki.

Ključne besede: mladostništvo, navezanost, relacijska teorija, k rešitvi usmerjena psihoterapija.

Abstract

The article in front of us deals with the care of youngsters placed in the Professional centre Višnja Gora. Due to legal changes young adults are placed into the centre, which demands more flexibility from professional workers. Up till now different approaches alongside with the traditional approach have been used, the latter being long lasting and in-depth and will be revealed with the help of relations theory, with the help of which a relationship for causing internal changes in the youngster can be formed. The article will demonstrate the mother-child cell, which includes foundations of attachment which significantly influence later life. We will observe the adolescence period where acquired forms of attachment persist and form a new face. During this period different significant others come into foreground and open possibilities for new forms of attachments and also possibilities for the resolution of conflict. Together with the changes in the modern society we also face the fact that described process of care is too long at least for those who are slowly leaving the period of adolescence but are at the same time placed in the professional centre. For this reason the author parallels relations theory with solution focused psychotherapy, which is at the moment fresh from the oven and yet untested. Nevertheless, it seems, at first glance, as a breath of fresh air, which may predict reformulation of existing approaches in the relationship between educators and youngsters.

Keywords: adolescence, attachment, relations theory, solution focused psychotherapy.

1. Uvod

V Strokovnem centru Višnja Gora (SC VG) so vključeni mladostniki z namenom pridobiti srednješolsko izobrazbo v programih, ki so ponujeni, in svojo mladost preživeti tako, da bodo lahko vstopali v kakovostne odnose. Pri poskusih pomoči, da bi mladostnik dosegel zastavljene cilje, se pokaže, da nepremostljive ovire izhajajo iz okolja, v katerem je mlada oseba odraščala. Prispevek s pomočjo strokovne literature odkriva, kje in kaj je tisto bistveno, kjer se je zalomilo. Namen je tudi poiskati poti, ki vodijo iz zagate ali včasih kar travmatične izkušnje mladostnikovega neprimernega ali odklonilnega vedenja. Cilj profesionalnega dela v SC VG je pri mladi osebi doseči pomembno razliko v vzorcih vedenja in čustvovanja. Mladostnika je treba pripeljati do te mere zaupanja, da bo v prihodnje vzpostavljal globoke in trajne odnose. Strokovni delavci že dolgo vedo, da je ključ, ki odpira vrata ogroženim mladim v svet, v katerem je neomejeno število izbir in življenjskih stilov, odnos med njima.

Z vključevanjem v program vedno starejših mladostnikov, po novem so med njimi tudi polnoletni (v nadaljevanju: starejši mladostniki), se poraja novo vprašanje, ali imajo strokovni delavci z njimi sploh dovolj časa, da se njihovih ovir lotevajo terapevtsko poglobljeno. Vprašanje, kako jim v čim krajšem času pomagati iz zagate, v kateri so se znašli, postaja nov izziv strokovnega centra. Ravno tako je izziv vprašanje, kakšen naj bo odnos med mladostnikom in vzgojiteljem v tovrstni situaciji. Starost mladostnikov se v našem zavodu viša tudi z uvedbo družinskih sodišč, ki omogočajo vključenost oseb v obravnavo centra do njihovega 23. leta starosti, v posebnih primerih pa tudi do 26. leta. Zadnje poraja neželen učinek tako imenovane hospitalizacije mladostnikov, saj po dolgoletni vključenosti v intenzivno obravnavo posameznik ne zmore optimalnega delovanja v okolju zunaj zavoda. Kako prekiniti dolgotrajno intenzivno obravnavo, postaja še en izziv, s katerim se bodo strokovni centri morali spoprijeti.

Odgovor se mogoče ponuja v delu *K rešitvi usmerjena psihoterapija*, v katerem avtorja Berg in Miller (2020) podata nekaj smernic, kako hitro in učinkovito doseči cilje. Terapija je usmerjena v sedanjost in prihodnost, kar je na prvi pogled v nasprotju z že omenjeno relacijsko terapijo, ki za razumevanje težav poseže v najzgodnejše otroštvo. Zaradi evropskega znanstvenega izročila, ki ne dovoli velikega posploševanja in stremljenja le k rešitvam pri obravnavi, se bo strokovni članek v prvi vrsti naslonil na relacijsko teorijo. Ta nazorno pokaže razvoj varne navezanosti, če so razvojne podlage ugodne, ter nevarne navezanosti, če so okoliščine odraščanja neugodne, in sicer v obdobju otroštva pa tudi mladostništva. Vprašanje, ki se tu zastavlja, je, ali lahko nevarno navezanost iz obdobja otroštva s pomočjo odnosa v obdobju mladostništva spremenimo v ugodno navezanost. V zadnjem delu pa je na ogled nekaj izhodišč k rešitvi usmerjene psihoterapije. Zastavlja se tudi vprašanje, kako starejšim mladostnikom, nastanjenim v SC, ki so vključeni v obstoječ program vzgoje in izobraževanja, v čim krajšem mogočem času pomagati iz zagate.

Po relacijski teoriji se v celici mati – otrok dogaja naslednje: »/č/lovek išče stik, odnos in za ta stik je pripravljen razviti katero koli simptomatiko, samo da ne bi ostal popolnoma sam /…/« (Kompan Erzar, 2001, str. 11), kar nakazuje, da je razvoj v tej celici lahko tudi neugoden. S temi mislimi je napovedan vstop v prvo poglavje.

2. Varna in nevarna navezanost

V družini se začneta *čustveni sistem odnosov,* iz katerega izide posameznik, in sistem, ki določa *odnose posameznika v sedanjosti*. Odnosi in njihova simptomatika vedno znova vzpostavljajo nov sistem v odnosih, ki pa v svojem jedru ponavlja dinamiko primarnega sistema (Kompan Erzar, 2001). Kaj se torej dogaja v primarnih družinskih odnosih, da postane zaznamujoče za vse življenje?

Teorija navezanosti odgovarja na zgornje vprašanje, da je iskanje bližine in stika posledica delovanja samostojnega motivacijskega sistema, katerega glavni namen je povečati možnosti preživetja. Lahko se zgodi, da je pot do odnosov, v katerih lahko pride do varne navezave na soljudi, dolga in naporna. V tem primeru človek ponotranji, da je svet nevaren, da ljudje ne bodo priskočili na pomoč, da jim ne gre zaupati. Seveda to ni dejstvo, ampak z vidika navezanosti usedlina preteklih negativnih izkušenj. »Samo v medosebnih odnosih, v katerih prevladujejo iskrenost, varnost in zaupanje, lahko posameznik razvije paleto čustvenih vsebin in odzivov, s pomočjo katerih bo usmerjal in osmislil svoje življenje. Čustvena povezanost umirja strah in daje varnost, dela nas odporne, vzdržljive in fleksibilne, krepi občutek sposobnosti in učinkovitosti ter ne nazadnje ljubljenosti« (Erzar, Kopan Erzar, 2011, str. 4). Temeljna razlika nastane med tem, ali dajejo varnost otroku starši ali pa mora varnost otrok poiskati sam, ker imajo starši dovolj skrbi s tem, kako poiskati varnost zase. V prvem primeru gre za *varno navezanost,* v drugem primeru pa za *nevarno ali obrnjeno navezanost,* v kateri otrok poskrbi zase in daje na prvem mestu varnost staršem in šele nato sebi. Ob koncu drugega leta starosti se v otroku izoblikuje trajni model navezanosti.

Ainsworthova (prav tam) je izdelala metodo in jo poimenovala *preizkus s tujo situacijo,* s katero je ugotavljala kakovost odnosa med materjo in otrokom. Metoda poteka v obliki prihodov in odhodov matere ter otroku tuje osebe v sobo, v kateri se igra. Način, kako se otrok odziva ob materinem prihodu in kako raziskuje okolico v njeni odsotnosti, kaže na *kakovost navezanosti* med njima. Na podlagi te preproste metode je Ainsworthova prepoznala tri oblike navezanosti: *varno* (*secure*), kamor spada večina otrok, ter *izogibajočo (avoidant)* in *rezistentno/ambivalentno* (*resistent/ambivalent*), ki sta nevarni obliki. Tem oblikam je raziskovalka Main (prav tam) dodala še četrto, v katero spadajo otroci, ki nimajo nobene prepoznavne strategije za ravnanje ob ločitvi od matere. Poimenovala jo je *dezorganizirana navezanost*. Razumevanje odklonilnega in sovražnega vedenja pri posvojenem otroku gre z roko v roki z opisanimi modeli navezanosti, katerega namen je odgnati kakršno koli pomoč. Lahko se popolnoma prilagodijo novemu okolju, novim vrstnikom, zahtevam ter pričakovanjem šole in družbe, kljub temu pa ostajajo v sebi negotovi glede odnosov in novih stikov. Pozneje v življenju vsak stik z odraslim doživljajo kot polje spopada, v katerem bo nekdo uničen, zavržen in zlorabljen. In nič drugače ni, ko so vključeni v vzgojo in izobraževanje v Višnji Gori. Zato morajo biti vsi strokovni delavci v odnosu z njimi izjemno potrpežljivi in rahločutni.

Za potrebe strokovnega delovanja v SC VG se postavlja vprašanje, ali se nevarna navezanost, ki je nastala v obdobju drugega leta starosti in v odnosu s primarnim skrbnikom, to je po navadi z mamo, lahko pozneje – v obdobju najstništva – spremeni.

3. Varna in nevarna navezanost v mladostništvu

Znano je, da je obdobje mladostništva v sodobni družbi izjemno obremenjeno z najrazličnejšimi pričakovanji. Forget (2002) govori o tem, da se v 19. stoletju pojavi pojem

adolescenca in postane predmet znanstvenega raziskovanja z namenom razumeti in obvladati mladostno kriminaliteto, ki se razvija v velikih mestih, ter obravnavati neuspeh v šoli. V 20. stoletju je daljše obdobje šolanja nujno zaradi specializacije, ki je potrebna v proizvodnem procesu. Kapitalistična logika vodi v vedno hitrejši razvoj potrošništva, adolescenca pa postaja ciljna skupina. Obdobje mladostništva je poleg zunanjih zahtev obremenjeno tudi z notranjo psihično strukturo, ki jo v tokratnem prispevku zasledujemo skozi perspektivo relacijske teorije.

Teorija navezanosti (Erzar, Kopan Erzar, 2011) pravi, da se oblike navezanosti v obdobju med 10. in 18. letom starosti bistveno razlikujejo od navezovalnega vedenja v otroštvu. Na eni strani ga zaznamuje postopna *slabitev navezanosti na starše*, kolikor ta omejuje avtonomijo in samostojni odhod v svet, na drugi strani pa ohranitev in celo *poglobitev odnosa s starši*, ki mladostniku še vedno dajejo varnost. Izza mladostniškega uporništva se skrivajo globoke navezovalne potrebe, le da so prikrite z globoko izraženo jezo, zavračanjem pomoči in stika. Mladostnik znotraj sebe odraža dve strani, pri čemer prva stran (aktualni odnosi) stopa v ospredje, medtem ko druga stran (dolgoročni odnos varnosti s starši) stopa v ozadje, toda le zato, ker postaja del ponotranjenih trajnih značilnosti mladostnikovega modela. Odnosi z vrstniki bodo postali vir intime, vir dolgotrajnega partnerstva in prijateljstva, osnovna socialna mreža, prostor uresničevanja navezovalnih potreb in vir socialne moči.

Ob nakopičenem občutju jeze in nemoči v nevarno navezanih odnosih nesporazum predstavlja nevarnost, da bo nefunkcionalna jeza ušla nadzoru in porušila odnos. Že ob majhnem povečanju jeze se obe strani pripravita na obračun, v katerem vse visi na nitki in se lahko zgodi najhujše. Negotovi starši imajo premalo sposobnosti vztrajanja in premalo čustvene fleksibilnosti, da bi poiskali stik z mladostnikom. *Odklonilno navezani* mladostniki so glede odnosa s starši najmanj samostojni izmed vseh klasifikacijskih skupin in hkrati najmanj povezani z njimi. Umik, ki je značilen zanje, postane v tem obdobju nepremostljiva ovira za aktivno preoblikovanje odnosa s starši, ki so med vsemi skupinami staršev najmanj odzivni do otrok.

Tesnobni stil navezanosti odpira vrata motnjam razpoloženja. Te so: depresija, mladostniško samomorilno vedenje, zloraba snovi, nasilje, delikvenca. Tesnobni stil predpostavlja, da se otrok ukvarja z odnosom z materjo in razmišlja o njem, medtem ko se mladostnik z odklonilnim stilom ne odziva na materine poskuse vzpostavitve stika in nadzora. Deviantno vedenje predstavlja mladostnikov klic na pomoč, ki vsebuje upanje, da bodo starši na ta klic ustrezno odgovorili. *Tesnobni stil* otrokovo pozornost preusmerja na starše in zato ne spodbuja razvoja lastnih sposobnosti za uravnavanje negativnih afektov, in ker ne spodbuja učenja in posnemanja, daje ta stil otroku malo priložnosti, da se regulacije nauči od okolice. Kakovost vrstniških odnosov, ki v mladostništvu dobijo čedalje večjo pomembnost, je v jedru odvisna od mladostnikove strukture navezanosti. Varna navezanost omogoča fleksibilno razmišljanje in hitro odzivanje na vrstniške odnose, medtem ko obrambno izključevanje informacij vodi v popačeno dojemanje, negativna pričakovanja in v neusklajeno odzivanje. Odklonilno vedenje odvrača vrstnike, ki bi v tem obdobju lahko postali mladostnikovi tesni prijatelji. Nevarno navezane mladostnike njihovi prijatelji ocenjujejo kot sovražne in nedružabne. V zavodu se ti mladostniki srečajo, in ker imajo podobne bolečine, lahko hitro postanejo prijatelji. So pa tudi posamezniki, katerih bolečina je pregloboka, to je ob dezorientirani navezanosti, da bi lahko navezali stik z drugimi nevarno navezanimi sovrstniki (prav tam).

Mladostništvo samo po sebi ne prinese razrešitve nevarne navezanosti, ki se je zgodila v zgodnjem otroštvu. Za razrešitev stiske, ki izhaja iz nevarne navezanosti, bo treba poiskati obliko pomoči, ki bo dala mladostniku možnost, da svoje stiske ob suverenem strokovnem delavcu razreši.

4. Terapija

Na koncu predora je vedno luč in tudi relacijska teorija jo vključuje, čeprav je težko dostopna in zahteva izjemno delo ter sočasno doživljanje vzajemnega afekta pri terapevtu in tudi pacientu. »Toda odpravljanje posledic nevarne navezanosti terja več kot le odpravljanje neustreznega in neprimernega vedenja; največkrat tudi prijazna skrb in sočutje do otroka, ki bi morala zadoščati drugim otrokom, tem otrokom ne zadoščata, ker ne moreta preglasiti temeljne čustvene razglašenosti« (Erzar, Kopan Erzar, 2011, str. 33). Navezovanje je sicer odprt proces, v katerem so hierarhično urejeni različni stili ali tipi navezanosti, ki vplivajo drug na drugega. Najpomembnejše mesto v tej hierarhiji imajo zgodnji stili navezanosti na starše. S časom se lahko tem stilom pridružijo mladostniški in odrasli stili pridobljene varne navezanosti.

Za Kompan Erzar (2001) je nujno, da se terapevt identificira s pacientom in da sliši čustva pacienta. Sprememba v terapiji se zgodi samo v primerih, ko terapevt s svojimi čustvi omogoči pacientu, da zaživi svoj pravi jaz. Terapevt z intenzivnostjo in globino odnosa rahlja svojo kontrolo, ni pameten in pristno reagira mimo pravil poklicne nevtralnosti; takrat se pacient sprosti, saj vidi, da je tudi analitik samo človek, ki se je ob njem lahko sprostil in pristno reagiral. Pacient si namreč najbolj želi pristnosti in iskrenosti. Analitik mora biti sposoben svoje paciente sovražiti skladno z njihovim vedenjem in jim to tudi ob pravem času iskreno povedati. Tako se bo pacient spoprijel z lastnimi vsebinami in odkril svoj pravi jaz, tj. jaz, ki je jezen, ki sovraži in ki je bil po krivici zapostavljen in ni smel obstajati. Analitik s takšno držo postane dovolj dobra mati za svoje paciente. Nikakor ne sme nastati, na kar opozarja Masson (2016) v svojem delu Zablode psihoanalize, neenak položaj med pacientom in terapevtom. Njegov citat gre takole: »Če pacienti terapevtu povedo nekaj, kar se ne ujema z njegovimi teorijami, bo to treba prilagoditi tako, da se bo ujemalo s teorijo. Zaradi lastnih interesov se terapevti pretvarjajo, da imajo znanje, ki ga v resnici nimajo. Terapevti poskušajo svoja lastna stališča vsiliti svojim pacientom. Najrajši zagovarjajo predpostavke, s katerimi ohranjajo svoj status v psihoterapevtski stroki, na primer, da je vsakdo odgovoren za svoje življenjske okoliščine« (prav tam, str. 309).

Kopan Erzar (2001) pa nadaljuje v občutljivejšem stilu, kot je bila še pred nekaj desetletji ustaljena praksa, na katero je opozoril Masson, da mora analitik omogočiti pacientu, da doživi iskren odgovor na svoja lastna čustva, besede in dejanja in mu dati pogum za spoprijemanje z resnico. Pravi jaz se lahko razvija samo v prostoru, ki je med samostojnostjo in odvisnostjo, v okolju, ki je varno, in to je okolje igre. Psihoterapija se namreč odvija tam, kjer se prekrivata dve področji igranja, pacientovo in analitikovo. Zadnje spominja na predpostavko po Berg in Miller (2020) v delu K rešitvi usmerjena psihoterapija, ki se glasi, da kompas ravnamo po klientih: »Če potisnemo teorije in pravila na stran ter prisluhnemo tožbam posamezne klientke, prestopimo iz drže izvedenca ali učitelja v vlogo učenca ali vajenca. Ko spoznavamo, kako na svojevrsten način dojema stisko, ki jo je pripeljala k nam, je naša vedoželjnost v prid tudi klientki« (prav tam, str. 42). S tem citatom vstopamo v zadnje poglavje, ki je namenjeno k rešitvi usmerjeni psihoterapiji.

5. K rešitvi usmerjena psihoterapija

Opis terapije, ki je pred nami, je za naš prostor in s tem za evropsko tradicijo novost. V sebi nosi izrazit prizvok ameriške tradicije obravnavanja problemov ali življenjskih situacij, ki so dostopni v nekaj korakih. Kakor koli, glede na osvetlitev nekaterih izzivov iz uvoda, ki so

vključevanje starejših mladostnikov, pa je smiselno, da svojo pozornost namenimo tudi tovrstnim pristopom. Starejši mladostniki, ki se vključujejo v SC, morajo v kratkem času nadomestiti izgubljeno oz. zamujeno, saj je nesmiselno, da ostanejo v intenzivni obravnavi z nastanitvijo do svojega 23. leta ali še dlje skupaj z najstniki. Čim prej jih je treba vključiti nazaj v primarno okolje oz. okolje, v katerem imajo lastno socialno mrežo. Vprašanje iz uvoda se tu ponovno postavlja, in sicer kako mladim v čim krajšem času pomagati iz zagate.

Berg in Miller (prav tam) pri opisovanju pristopa pravita, da je kratkotrajna obravnava postala pravilo psihoterapevtske prakse. Raziskave učinkov zdravljenja celo kažejo, da je kratkotrajna obravnava enako učinkovita v primerjavi s tradicionalno, dolgotrajno terapijo. Pri k rešitvi usmerjenem pristopu se redko zgodi, da bi skušali razkriti, kako je do problemov prišlo. Zadovoljijo se z uporabnikovim pogledom. K rešitvi usmerjena terapija se loti odkrivanja rešitev takoj, zato je eno poglavitnih načel *varčnost in preprostost,* ki pomeni, da se je treba oprijeti najpreprostejših predpostavk in strategij, kompleksnost pa se dodaja, če je potrebno. Mladostnikov opis zadostuje, nato pa se izbere najpreprostejšo in najmanj vsiljivo obliko zdravljenja. Za korenite spremembe so velikokrat dovolj že majhne intervencije, s katerimi mladostnika usmerimo k pravim korakom pri doseganju želenih ciljev. K rešitvi usmerjen pristop gradi tudi na načelu, da je *spreminjanje* tako neločljiv del življenja, da ko enkrat pri sebi spremeniš majhen del, se vzporedno spremenijo tudi drugi deli osebnosti. Značilna je tudi izrazita *usmerjenost v sedanjost in prihodnost*; glavni cilj terapije zato ni poglabljanje v preteklost, ampak pomoč, da bi se bolje znašli v sedanjosti in prihodnosti. Postopek razgovora je celo zasnovan tako, da odvrača pozornost od preteklosti in problema, ter je usmerjen k prihodnosti in rešitvi. *Sodelovanje* je še eno pomembno načelo k rešitvi usmerjenega pristopa in pomeni delati skupaj drug z drugim. »Da bi bil terapevtski odnos resnično sodelovalen, mora torej ne le klientka delati s terapevtko, ampak tudi terapevtka s klientko« (prav tam, str. 53).

Osrednja filozofija omenjenega pristopa je, da ne popravljaj, kar ni pokvarjeno. Ko ugotoviš, kaj deluje, počni tega še več, ter ko ne deluje, tega ne ponavljaj, stori kaj drugega. V večini primerov so mladostniki v strokovni center vključeni neprostovoljno, zato se lahko hitro zgodi, da vzgojitelje začnejo mladostnikovi problemi bolj vznemirjati kot njega samega. Da ne bi obupali nad mladostniki in da bi obravnava ostala učinkovita, je nujno *spreminjanje lastnega pogleda* o tem, da so cilji zastavljeni po meri uporabnika. Skladno s filozofijo pristopa je, da se mladostniku pokaže, da mu je vzgojitelj *iskreno naklonjen,* nato pa je treba odkriti, *kaj je pomembno za mladostnika*. Prav je, da se z mladostniki tudi *sočustvuje,* ker jim ni lahko. Z njihovega zornega kota skušajo drugi njihovo življenje krmariti po svoje, zato je *razumevanje mladostnikovega cilja* ključno, ravno tako kot sočustvovanje z njim. Dobro oblikovani cilji skupaj z mladostniki so danes nujni pri vzgojnem delu z njimi. Tudi k rešitvi usmerjena terapija poudarja, da morajo biti cilji oblikovani skladno z uporabnikom: »Ključno je tudi to, da terapevtka resnično posluša ‚kaj klient govori, in ničesar ne predpostavlja. Tega preprostega in osnovnega načela zdravorazumske terapije pa se v praksi ni lahko držati, saj so terapevtke pogosto nekaj korakov pred klienti in presojajo o tem, kaj je zanje najbolje. /…/ Če skrbno prisluhnemo temu, *kaj želi klient*, in ne vsiljujemo lastnih želja, bo uspešen konec zdravljenja zagotovljen« (prav tam, str. 203). Pozornost in občutljivost do vseh mladostnikov v SC VG sta nujna tudi zato, ker so pogosto v obravnavo vključeni neprostovoljno. V tem primeru pedagogi in terapevti ne naletijo na eno izmed človeških značilnosti, kot jo je poimenoval v tem prispevku že omenjeni in citirani avtor Masson (2016, str. 33), ki govori o potrebi »/…/ po iskanju nekoga, ki je močnejši, modrejši, boljši, srečnejši in nas lahko vodi«. Pri obravnavi v SC VG na to

okoliščino ne more računati, vsaj ne takoj ob sprejemu mladostnika v obravnavo, zato je treba priti do uporabnikov na drugačen način.

Tako na primer pomembno vlogo k rešitvi usmerjen pristop pripisuje vprašanjem, ki jih terapevt postavlja uporabniku in ki so: »/…/ zastavljena z nejevernim ali občudujočim pogledom, imajo izjemno moč, da klientu krepijo občutek, da zmore marsikaj« (Berg, Miller, 2020, str. 212). Takšno je vprašanje, *kako vam je uspelo*; to krepi moč posameznika. Podobno vprašanje, *kaj še*, pomaga odkrivati lastne vire moči, ki so bili do zdaj neznani. Takšnih vprašanj je ogromno in si jih zainteresirani lahko ogledajo v izvirniku. Pomembna je tudi *osuplost,* ko uporabnik navaja, kako se je spoprijel s problemom. Na tem mestu se pregled drugega pristopa končuje, čeprav bi se dalo še pisati. Kar se je dalo razbrati iz zapisanega, se v strnjeni obliki nahaja v zaključku.

6. Zaključek

Iz prvega dela prispevka lahko sklenemo, da na otroka ves čas vplivajo trenutni odnosi navezanosti. »Očitno so nekateri deli vedenjskega sistema navezanosti stalno odprti za trenutne vplive« (Erzar, Kompan Erzar, 2011, str. 136). To je dobra novica in zato je odgovor na vprašanje, ali je mogoče v mladostništvu nevarno navezanost spremeniti, pritrdilen. Za dosego tega cilja je po teoriji navezanosti potreben tankočuten odnos z mlado osebo; z njo je treba vstopiti v intenzivno izmenjavo afektov in biti kot strokovni delavec predvsem iskren in pristen v lastnih čustvih do nje. Na tem mestu je treba strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju, ki se srečujejo z najranljivejšo populacijo, dati upanje, predvsem pa pogum, da pri svojem še tako zahtevnem delu vztrajajo.

Glede na sodobne potrebe obravnave mladostnikov bo treba obstoječo postopno in poglobljeno obravnavo prilagoditi trenutnim potrebam. Kot možnost smo si ogledali k rešitvi usmerjeno psihoterapijo, ki v praksi SC VG še ni imela priložnosti, da se implementira in razvije, saj imamo starejše mladostnike, ki k nam ravno prihajajo ali pa so to postali pred kratkim in se njihovo prebivanje v SC še ni končalo in ne kaže, da se v kratkem bo. Vsekakor pa so navedene smernice ne le osvežitev obstoječih pristopov, ampak se ponujajo kot neizbežna popotnica spreminjanju paradigme v glavah strokovnih delavcev ali drugače: »Tradicionalni pristop k zdravljenju preprosto ne more več zadovoljiti vse bolj raznolike skupine ljudi, ki danes potrebuje in išče pomoč. Če imamo na voljo še druge pristope, ki skromne možnosti zdravljenja uporabljajo učinkoviteje, je naša dolžnost, da jih ponudimo tistim, ki jih potrebujejo« (Berg in Miller, 2020, str. 28).

Prispevek je prepletel dva pristopa, in sicer k rešitvi usmerjeno psihoterapijo in relacijsko teorijo. Oba strokovnemu delavcu ponujata možnost izbire pri tem, kako se bo odnosa z mladostnikom kot temeljnega orodja vzgoje lotil – k rešitvi usmerjeno ali poglobljeno. Mogoče pa bo ubral prepletanje obeh pristopov in s tem ohranil v sodobnem času še kako prepotrebno prožnost.

7. Literatura

Berg, I. K., in Miller, S. D. (2020). *K rešitvi usmerjena psihoterapija. Kako pomagati zasvojenim z alkoholom*. Ljubljana: UMco: SFU (zbirka Preobrazba).

Erzar, T., in Kompan Erzar, K. (2011). *Teorija navezanosti*. Celje: Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.

Forget, J. M. (2002). *Poti adolescence*. Ljubljana: Oka Otroška knjiga.

Kompan Erzar, K. (2001). *Odkritje odnosa*. Ljubljana: Brat Frančišek: Frančiškanski družinski inštitut.

Masson, J. (2016). *Zablode psihoterapije*. Ljubljana: UMco.

Kratka predstavitev avtorice

Karmen Mihelčič je univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja. Zaposlena je v Strokovnem centru Višnja Gora kot vzgojiteljica mladostnikom, ki so lahko tudi polnoletni in so nastanjeni v vzgojni skupini.

Anksioznost pri otrocih in mladostnikih in izkušnje s Cool kids programom za spoprijemanje z anksioznostjo

Anxiety in Children and Adolescents and Experience with the Cool Kids Anxiety Program

Tadeja Batagelj

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor
tadeja.batagelj@guest.arnes.si

Povzetek

Anksioznost je normalno in pričakovano stanje, ki se pojavi, ko je posameznik soočen z nevarnostjo. Kadar resnične nevarnosti ni, pa se lahko anksioznost pojavi kot posledica nerealističnih misli, prepričanj in predstav. Kadar so strahovi zelo intenzivni, trajajo v naslednja razvojna obdobja in pomembno ovirajo posameznika v vsakodnevnem funkcioniranju, lahko govorimo o anksiozni motnji. Če le ta ni zdravljena ustrezno in pravočasno, se simptomi sčasoma stopnjujejo in vedno bolj vplivajo na kvaliteto posameznikovega življenja in življenja njegove družine. V članku so na kratko predstavljene anksiozne motnje pri otrocih in mladostnikih ter vedenjsko kognitivna terapija kot učinkovit in z dokazi podprt način soočanja z anksioznostjo. Omenjeni so nekateri programi, ki izhajajo iz vedenjsko kognitivne terapije. Natančneje je predstavljen program Cool Kids in izkušnje pri izvajanju programa na Svetovalnem centru Maribor.

Ključne besede: Anksioznost, Cool Kids, mladostniki, otroci.

Abstract

Anxiety is a normal and expected condition that occurs when an individual is faced with danger. When there are no real dangers, however, anxiety can arise as a result of unrealistic thoughts, beliefs, and perceptions. When the fears are very intense, last in the next developmental period and during them hinder individuals in their daily activities, we can talk about anxiety disorder. If it is not treated properly and in a timely manner, the symptoms escalate over time and increasingly affect the quality of one's life and the lives of his or her families. The article briefly presents anxiety disorders in children and adolescents and behavioral cognitive therapy as an effective and evidence-based way to deal with anxiety. Some programs derived from behavioral cognitive therapy are mentioned. The Cool Kids program and experience in implementing the program at the Maribor Counseling Center are presented in more detail.

Keywords: Adolescents, anxiety, children, Cool Kids.

1. Uvod

Anksioznost je poleg učnih težav najpogostejša vstopna pritožba otrok in mladostnikov, ki se vključujejo v obravnave na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Maribor. Če motnja ni zdravljena, se simptomi sčasoma stopnjujejo in vedno bolj vplivajo na kvaliteto otrokovega oziroma mladostnikovega življenja in življenja njegove družine. V članku bo predstavljena problematika anksioznosti med otroki in mladostniki. Eden od z dokazi podprtih načinov za pomoč otrokom in mladostnikom z anksioznimi motnjami, ki bo natančneje predstavljen v članku, je Cool Kids program. Gre za program, ki dokazano pomembno doprinese k pozitivnim izidom na področju duševnega zdravja in kvalitete življenja. Program temelji na vedenjsko kognitivni terapiji in je od leta 2021 uveden tudi v slovenski prostor.

2. Anksiozne motnje pri otrocih in mladostnikih

Strahovi so del običajnega otroškega razvoja. Renko Dobnik (2020) navaja, da kar devetdeset odstotkov otrok od 2. do 14. leta doživi vsaj enega od strahov. Strahovi se glede na razvojno stopnjo spreminjajo v vsebini in intenzivnosti, nekateri pa so univerzalni in se pojavljajo pri vseh ljudeh (na primer strah pred boleznijo ali pred tem, da bi se bližnjim kaj zgodilo). Pri mlajših otrocih je pričakovan strah pred temo, ločitvijo od staršev in strah pred malimi živalmi. Kasneje prepoznavamo strah pred zobozdravnikom in nevihtami, strah pred situacijami, v katerimi smo ocenjevani in socialnimi situacijami, se praviloma pojavljajo od adolescence naprej. Nekateri tipični razvojni strahovi so prikazani v Tabeli 1.

Tabela 1: *Nekateri tipični razvojni strahovi (Renko Dobnik, 2020)*

Strah	Starost
Ločitev od staršev	12 – 18 mesecev
Grmenje in nevihte	2 – 4 leta
Smrt	4 – 5 let
Bacili, naravne katastrofe in pošasti	5 – 7 let
Ocenjevanje ali zavrnitev s strani vrstnikov	12 – 18 let

Dekleta pogosteje poročajo o strahovih kot fantje, vendar je pri tem potrebno upoštevati možnost, da fantje zaradi pričakovanj okolja ne navajajo toliko strahov, čeprav jih morda doživljajo. Na pojav strahov pri otroku vplivajo tudi drugi dejavniki, kot so na primer temperament in pretekle izkušnje.

Strahovi so normalen in običajen del odraščanja vsakega posameznika in vsak strah pri otroku ne izpolnjuje diagnostičnih meril za anksiozno motnjo. Anksiozna motnja se od strahu loči po tem, da so strahovi pri njej intenzivnejši, trajajo v naslednja razvojna obdobja in pomembno ovirajo posameznika v vsakodnevnem funkcioniranju.

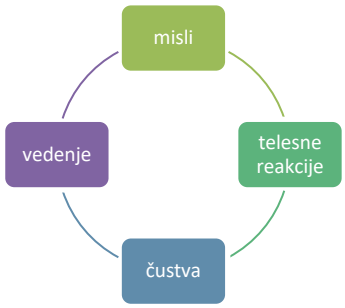
Slovenski podatki o duševnem zdravju otrok in mladostnikov kažejo, da je v obdobju od leta 2008 do leta 2015 poraslo število oz. stopnja zunajbolnišničnih obravnav na primarni in sekundarni ravni zdravstvenega varstva zaradi diagnoz anksioznih motenj. Porast je blažji med mlajšimi otroki in mladostniki, velik pa med starejšimi, 15 do 19 let starimi mladostniki. Stopnja zunajbolnišničnih obravnav s končno diagnozo anksioznih motenj v obdobju od leta 2008 do leta 2015 med 15- do 19-letniki naraste kar za 3,8-krat (NIJZ, 2018).

Depresija in anksioznost ne sodita le med najpogostejše duševne motnje, ampak tudi med najbolj razširjene zdravstvene težave na splošno (WHO, 2004). V otroštvu in mladostništvu

vplivata na posameznikov razvoj, socialne odnose in akademsko uspešnost, zato imata pomembne posledice tudi pozneje v odraslosti, npr. slabše zaposlitvene možnosti, težave v medosebnih odnosih, duševne težave (Rao idr., 2007). Renko Dobnik (2020) ugotavlja, da sta ustrezno poznavanje razširjenosti depresije in anksioznih motenj med otroki in mladostniki ter njihovo zgodnje prepoznavanje in učinkovita obravnava – skupaj z aktivnostmi preventive in promocije pozitivnega duševnega zdravja –zato strateškega pomena za kakovostno življenje in razvoj ljudi, posledično pa tudi za gospodarsko stabilnost družbe.

3. Vedenjsko kognitivna terapija kot z dokazi podprt način soočanja z anksioznostjo

Obravnava anksioznosti z vidika kognitivno vedenjske perspektive predpostavlja, da je anksioznost normalno in pričakovano čustvo, pri katerem lahko jasno prepoznavamo fiziološke, vedenjske in kognitivne komponente (Albano in Kendall, 2002). Slika 1 prikazuje poenostavljen model anksioznosti. Misli sprožijo čustva, ki se izrazijo v telesnih, somatskih reakcijah in ki vplivajo na vedenjske reakcije, ki povratno utrdijo nerealistične misli.



Slika 1: Model anksioznosti iz kognitivno vedenjske perspektive

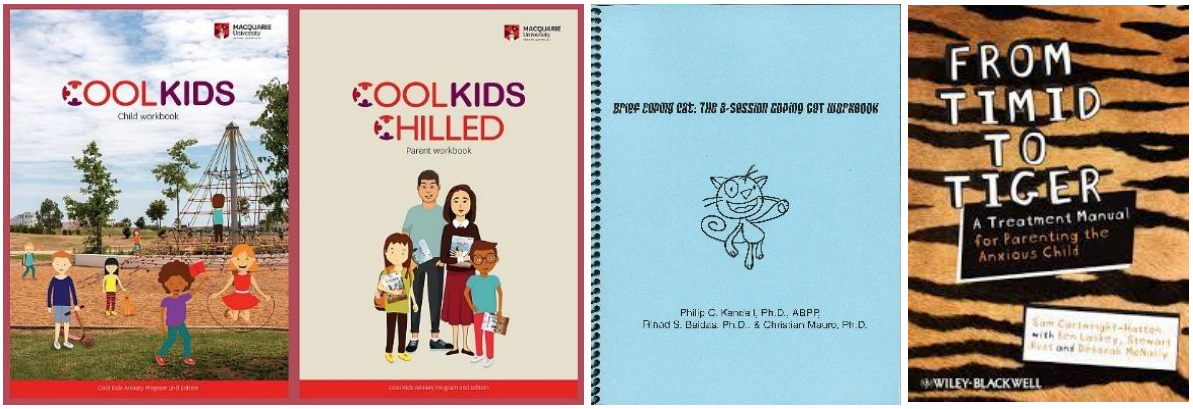
Anksioznost ima v svoji adaptivni obliki varovalno funkcijo – posameznika pripravi na nevarnost in spodbudi prilagoditvena vedenja v izogib stresu ali negativnim izkušnjam. Fiziološko vzburjenje (aktivacija avtonomnega živčnega sistema) pripravi posameznika na reakcijo »boj ali beg«. Kognitivna komponenta vključuje zoženje pozornosti na nevarnost, kar spremljajo specifične misli in predstave. Temu sledi vedenjska reakcija, ki prepreči negativni izid situacije.

Vedenjsko kognitivna obravnava anksioznosti vključuje po Albano in Kendall (2002) pet glavnih komponent:

- psihoedukacija – vključuje informacije o anksiozni motnji in dražljaju, ki pri posamezniku sproža anksioznost,
- trening veščin za uravnavanje somatskih reakcij – usmerjene so na vzburjenje avtonomnega živčnega sistema in povezane fiziološke reakcije,
- kognitivna restrukturacija – gre za identifikacijo nerealističnih misli in spodbujanje realističnega razmišljanja,
- izpostavljanje – vključuje postopno, sistematično in kontrolirano izpostavljanje zastrašujočim situacijam,
- preprečevanje relapsa – usmerjeno na utrjevanje in generalizacijo pridobljenih znanj in veščin z namenom preprečevanja poslabšanja.

Vedenjsko kognitivna terapija je učinkovita metoda obravnave anksioznih motenj, ki za cilj nima odprave anksioznosti, temveč naučiti otroka in mladostnika veščin, s katerimi bo anksioznost lažje prenašal in obvladal. Renko Dobnik (2020) navaja raziskavo Reinecke, Dattilio in Freeman, ki poročajo, »da kar 55-60% otrok, ki so končali terapijo, ne dosega več diagnostičnih meril za anksioznost« (str. 4). Čeprav je psihoterapija usmerjena na otroke in mladostnike in na delo z njihovimi mislimi, čustvi in vedenjem, je potrebno in smiselno upoštevati tudi njihovo širšo življenjsko situacijo. Otrokovi starši ali skrbniki imajo pomembno vlogo pri nastanku in vzdrževanju njegove anksioznosti, zato imajo pomembno vlogo tudi v terapiji.

Obstaja več programov, namenjenih individualnemu ali skupinskemu delu z otroki in mladostniki z anksioznimi motnjami (slika 2). Bolj razširjena in z dokazi podprta sta programa *Coping Cat* (Kendall, Choudhury, Hudson in Webb, 2002) in *Cool Kids* (Rapee, 2000). Medtem, ko je *Coping Cat* program usmerjen na otroke in mladostnike, program *Cool Kids* vključuje tudi svetovanje staršem. Obstajajo tudi programi, ki so usmerjeni zgolj v delo s starši. Eden od takih programov je program *From timid to tiger* (Cartwright-Hatton, Laskey, Rust in McNally, 2010), namenjen staršem otrok starih od 3 – 9 let.



Slika 2: Primeri programov, namenjenih individualnemu ali skupinskemu delu z otroki in mladostniki z anksioznimi motnjami.

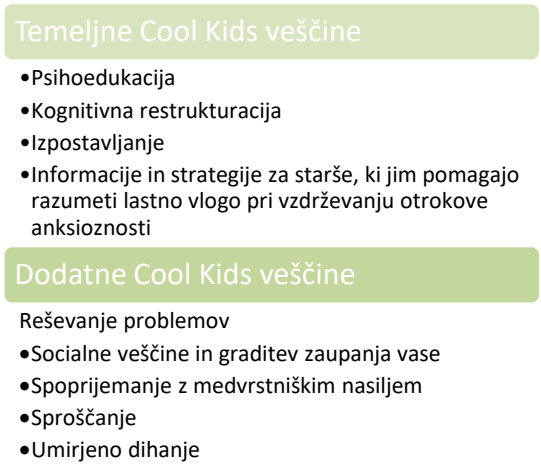
4. Cool Kids program za pomoč pri spoprijemanju z anksioznostjo

Program Cool Kids poteka na Univerzi Macquarie (Sydney) že od leta 1993. Gre za strukturiran, najmanj 12 tedenski program, sestavljen iz 10. srečanj, ki so namenjena lažjemu obvladovanju anksioznosti. Program je namenjen otrokom in mladostnikom starim od 7-17 let in njihovim staršem. Poteka lahko individualno ali skupinsko, v različnih okoljih (klinično ali šolsko okolje). Obstaja več različic programa, namenjenih različnim težavam in populacijam ter načinom izvajanja.

Glavne vsebine, ki jih program pokriva so:

- učenje o čustvih in anksioznosti,
- učenje bolj realističnega razmišljanja,
- kako biti starši anksioznemu otroku,
- lestvice napredka – premagovanje anksioznosti preko soočanja z anksioznostjo,
- druge veščine, kot so izboljšanje samozavesti ali učenje reševanja problemov.

Poudarek na srečanjih je poleg psihoedukacije namenjen vaji praktičnih veščin za obvladovanje anksioznosti. Trening posameznih veščin poteka na srečanju, nato pa imajo otroci in mladostniki cel teden nalogo, da posamezno veščino vadijo doma. Na sliki 3 so navedene temeljne Cool Kids veščine, ki so obravnavane v programu, in dodatne veščine, ki se jih izbere glede na potrebe posameznega otroka, mladostnika ali skupine.



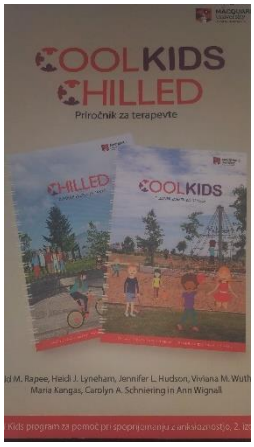
Slika 3: Temeljne in dodatne Cool Kids veščine

Program temelji na vedenjsko kognitivni terapiji in je bil med prvimi, ki je predvideval aktivno udeležbo staršev. Kasneje je to postala splošna praksa, ki se je razširila v večino programov. Pri mlajših otrocih so starši prisotni na vsakem srečanju, pri mladostnikih, ki se programa praviloma udeležujejo sami, pa so za starše predvidena tri individualna srečanja.

4.1 Cool Kids program v Sloveniji

Program je razširjen po celem svetu in se izvaja v 24 državah. Za izvajanje programa je potrebna akreditacija. Akreditirajo se lahko posamezniki, ki imajo poleg osnovne izobrazbe ustrezne smeri (psihologija, svetovanje ali podobno) opravljeno tudi izobraževanje iz vedenjsko-kognitivne terapije. Nosilec programa v Sloveniji je Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, v sklopu projekta pa so za izvajanje programa akreditirani strokovnjaki iz štirih partnerskih ustanov (Svetovalni center Ljubljana, Svetovalni center Maribor, Zdravstveni dom Ljubljana in Zdravstveni dom Velenje). Projekt sofinancira Ministrstvo za zdravje. V okviru projekta so bila v slovenščino prevedena vsa potrebna gradiva (priročnik za terapevte ter delovni zvezki za otroke, mladostnike in starše).

Program Cool Kids temelji na vedenjsko-kognitivni terapiji in se usmerja v učenje praktičnih spretnosti za obvladovanje anksioznosti. Kot pomoč pri učenju veščin vsak udeleženec prejme svoj delovni zvezek (Slika 4), delovni zvezek prejmejo tudi starši.



Slika 4: Gradiva za program Cool Kids v slovenskem jeziku.

4.2 Učinkovitost programa Cool Kids

Študije kažejo, da gre za učinkovit program in da se »pri otrocih in mladostnikih ob zaključku programa opažajo pomembni pozitivni izidi na področju duševnega zdravja in izboljšanja na področju kvalitete življenja. Od 60-77% otrok in mladostnikov, ki so pred vključitvijo v program imeli katero od diagnoz anksiozne motnje, po zaključku kriterijev za diagnozo ne izpolnjujejo več« (www.coolkids.si).

Pomembni učinki programa, o katerih poročajo udeleženci, so zmanjšana anksioznost, večja prisotnost v šoli, boljši akademski dosežki, samozaupanje, več prijateljev in vključevanje v izvenšolske aktivnosti, manj zaskrbljenosti, sramežljivosti, strahov in stresa v družini (Rapee idr. 2019).

Spremembe v izraženosti simptomov in spremembe pri doseganju diagnostičnih kriterijev so trajale še najmanj eno leto po zaključku obravnave, kar prikazuje slika 5.



Slika 5: Spremembe v izraženosti simptomov in spremembe pri doseganju diagnostičnih kriterijev po zaključku programa Cool Kids (Rapee idr, 2020).

4.3 Izkušnje z izvajanjem programa Cool Kids na Svetovalnem centru Maribor

Na Svetovalnem centru Maribor so za izvajanje programa Cool Kids akreditirani trije psihologi. Zaradi omejitev, povezanih z epidemijo koronavirusa, je bil program izvajan le v individualni obliki. V program je bilo od februarja do junija vključenih pet posameznikov in njihovih družin. Evalvacija programa poteka v okviru projekta skupno za vse vključene ustanove, zato statistični podatki o uspešnosti programa še niso na voljo, so pa vsi do sedaj

vključeni otroci, mladostniki in njihovi starši poročali o pomembnem izboljšanju počutja. Posebej so izpostavili manj tesnobe v situacijah, ki so jim v preteklosti povzročale anksioznost, manj izogibanja oziroma pogostejše izpostavljanje. Starši so poročali o tem, da hitreje prepoznajo pasti, v katere se lahko ujamejo (dajanje zagotovil, prehitro posredovanje in dopuščanje izogibanja). Med dodatnimi veščinami za spoprijemanje z anksioznostjo so kot posebej dobrodošle izpostavili tehnike sproščanja.

5. Zaključek

Anksioznost je ena izmed najpogostejših duševnih motenj med otroki in mladostniki, v času epidemije koronavirusa pa je zaznati dodaten porast tovrstnih težav. Ker anksioznost pomembno vpliva na dosežke in kvaliteto življenja otrok, mladostnikov in njihovih družin, jo je pomembno pravočasno odkriti in ustrezno obravnavati na z dokazi podprte načine. V članku so predstavljene anksiozne motnje pri otrocih in mladostnikih in program Cool Kids, ki se v študijah izkazuje kot učinkovit program za pomoč pri spoprijemanju z anksioznostjo. Tudi udeleženci programa Cool Kids na Svetovalnem centru Maribor poročajo, da so po udeležbi občutili več sproščenosti v situacijah, ki so jih predhodno zaznavali kot ogrožajoče, prepoznali so pomen izpostavljanja in omejili izogibanje. Starši so poročali o prepoznavanju pasti, ki so prispevale k vzdrževanju anksioznosti pri njihovih otrocih. Poleg temeljnih veščin, ki so psihoedukacija, izpostavljanje in kognitivna restrukturacija, so kot učinkovite prepoznavali tudi dodatne veščine, predvsem tehnike sproščanja. Predstavljene informacije lahko služijo kot pomembna informacija učiteljem in svetovalnim delavcem na šolah, ki se srečujejo z učenci z anksioznostjo in razmišljajo o možnih oblikah pomoči in nadaljnjih napotitvah v zunanje strokovne ustanove.

Program Cool Kids se bo tako v Sloveniji kot na Svetovalnem centru Maribor izvajal tudi v prihodnje. Z namenom zajeti in podpreti čim večje število otrokom in mladostnikov pri spoprijemanju z anksioznostjo, so se jeseni 2021 začele tudi skupinske obravnave. Po zaključenem projektu se načrtuje priprava na usposabljanje in akreditacijo šolskih svetovalnih delavcev za izvajanje programa v šolskem okolju. Načrtuje se tudi priprava na priredbo in uvajanje novih modulov programa za otroke in mladostnike s specifičnimi značilnostmi (na primer za otroke in mladostnike z motnjo avtističnega spektra).

6. Literatura

Albano, M. A. in Kendall, P. C. (2002). Cognitive behavioural therapy for children and adolescents with anxiety disorders: clinical research advances. *International Review of Psychiatry, 14*, 129-134.

Cool Kids Slovenije. Pridobljeno s: www.coolkids.si.

Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji (2018). Pridobljeno s: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/dusevno_zdravje_otrok_in_mladostnikov_v_sloveniji_19_10_18.pdf

Rao, A. P., Beidel, D. C., Turner, S. M., Ammerman, R. T., Crosby, L. E. in Sallee, F. R. (2007). Social anxiety disrorder in childhood and adolescence: Desciptive psychopathology. *Behaviour Research and Therapy, 45*, 1181-1191. Pridobljeno s: http://www.sciencedirect.com.

Rapee, R. M., Lyneham, H. J. , Hudson, J. L., Wutrich, V. M., Kangas, M., Schniering, C. A. in Wignall, A. (2019). Program za pomoč pri spoprijemanju z anksioznostjo Cool Kids, 2. izdaja. Sydney: Centre for Emotional Health, Macquarie University.

Rapee, R. M. idr. (2020). COOL Kids, chilled: priročnik za terapevte. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

Renko Dobnik B. (2020). Anksiozne motnje pri otrocih in mladostnikih. *Psihološka obzorja, 29*, 1-8.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Tadeja Batagelj je univerzitetna diplomirana psihologinja. Diplomirala in magistrirala je na Oddelku za psihologijo Univerze v Ljubljani. Trenutno je vključena v supervizijsko stopnjo izobraževanja iz kognitivno-vedenjske terapije. Zaposlena je na Svetovalnem centru Maribor, kjer se srečuje predvsem z otroki in mladostniki z učnimi in čustvenimi težavami in njihovimi starši ter predava staršem in strokovnim delavcem šol in vrtcev. Je akreditirana izvajalka programov Cool Kids in Neverjetna leta. Je članica komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.

Tesnoba izbire pri kariernem odločanju mladih in prepoznavanje multitalentov

Anxiety of Choice in Career Decision-making of Young People and Recognition of Multitalents

Tina Mlakar

Gimnazija Moste
tina.mlakar3@guest.arnes.si

Povzetek

Psihološki vpliv izbire je presenetljiv, saj se ljudje ob povečani izbiri ne počutijo bolj svobodni, kot bi sprva predvidevali, temveč tesnobni in zaradi prevelike izbire postanejo tako nesposobni odločanja, da obstanejo. Za razumevanje teh odzivov bomo predstavili delovanje možganov, ter vpliv ideologije izbire. To navezujemo na izobraževanje in vlogo svetovanja, ter težave mladih pri izbiri nadaljnjega študija ali poklica. Skozi razumevanje kariernih profilov predlagamo prepoznavanje multitalentov kot visoko zaposljivih profilov na nestabilnem sodobnem trgu dela, s katerim se soočajo mladi. Izpostavimo tudi štiri glavne modele unikatnih kariernih poti, ki so za multitalente bolj primerne saj zagotovijo raznolikost, ki jo multitalenti nujno potrebujejo za ohranjanje notranjega zadovoljstva. Takšni pristopi naj bi pripomogli k zmanjšanju občutenja tesnobe in hkrati negovanje talentov in skrb za lastno zaposljivost.

Ključne besede: izbira, karierne odločitve, karierni profili, multitalenti, svetovanje, tesnoba, zaposljivost.

Abstract

The psychological impact of choice is surprising, as people with increased choice do not feel free as they initially thought, but anxious and become incapable of making decisions among too many cohices. To understand these responses, we will look into the functioning of the brain and the impact of the ideology of choice. We connect this to education and the role of counseling, as well as the difficulties of young people in choosing further studies or a profession. Through the understanding of career profiles, we propose the recognition of multitalents as highly employable profiles in the unstable modern labor market that young people will face. We also highlight the main four models of unique career paths that are more suitable for multitalents as they provide the diversity that multitalents desperately need to maintain inner satisfaction. These approaches are supposed to help reduce feelings of anxiety while nurturing talent and caring for one's own employability.

Keywords: anxiety, career decisions, career profiles, choice, counseling, employability, multitalents.

1. Uvod

Življenje je sestavljeno iz trenutkov odločanja. Odločitev za odločitvijo, čeprav v splošnem ne pripisujemo vsem enakega nivoja pomembnosti in zato nekaterih trenutkov odločanja niti ne opazimo. Izbira je stalnica in velikokrat prinaša vse prej kot navdušenost in občutenje svobode. To smo opazili ne samo v osebnem življenju temveč tudi pri delu. V šolstvu lahko ta

opažanja zrcalimo na izobraževalni sistem in mladino, ki je vanj vpeta, to pa ne pomeni, da je paradoks izbire omejen le na šolski okvir.

Veliko mladih ne ve, kaj je njihova idealna izbira. Ne vedo kaj bi izbrali in kar je huje, to jim jemlje voljo. Ne vedeti je naraven pojav. Kot je ugotavljal že Sokrat, je pravo védenje zavedanje lastnega neznanja, kar pa je tudi izhodišče za samospoznavanje. Problem se poraja, ko pojav »ne vedeti« izgubi raziskovalni duh in se pojavi občutenje brezizhodnosti. Ko se sposobni mladi ljudje, ki pa zase mislijo, da so veliko manj sposobni, na podlagi samokritike ustavijo pred izbirami, kar je neke vrste samosabotaža. Naj ob tem dodam, da obstanek in nezmožnost odločanja navajam le kot dejstva in ne kot sposobnost ali nesposobnost posameznika. Vcepljena namišljena prihodnost idealizirane sreče in popolnega izida posameznika razžira. To povečuje element dvoma in obstanek se nazadnje odseva in razprši skozi celotno prizmo življenja. To bomo povezali z delom svetovalca in kariernega načrtovanja. Sprašujemo se namreč, kako usmerjati mlade v takšnem ideološkem aparatu države, da v merah zdravega razuma podvomijo v to isto ideologijo, da bi lažje sprejemali odločitve, prepoznali svoje potenciale ter poiskali zadovoljstvo v svojem delu in življenju.

2. Možgani

Naši odzivi se zgodijo iz možganov, ki jih v grobem delimo na tri dele: racionalni, sesalski in plazilski možgani. Avtonomni živčni sistem je, kot že ime namiguje, avtomatski, njegova izvirna naloga je bila od nekdaj preživetje. Porges (2004) podaja razlago, kako naš živčni sistem konstantno skenira okolico in spremlja dogajanja. Te zaznave pošilja avtomatsko možganom. Temu rečemo nevrocepcija in na podlagi te možgani sprožijo odziv glede na to kako varni ali nevarni so dražljaji iz okolja. Plazilski možgani so programirani, da v kakršnikoli nevarnosti sprožajo odzive, ki še danes močno oblikujejo naše odzivanje. Boj ali beg je odziv možganov v situacijah, ki jih zaznavajo kot nevarne. Primer takega odzivanja so umik, agresija in občutenje tesnobe. Zamrznitev ali otopelost je odziv kadar po nevrocepciji pride do interpretiranja dražljajev kot življenjsko nevarnih. Takrat kot plazilci zamrznemo. To je odziv na travme in se zgodi avtomatsko in neprostovoljno, torej ga ne moremo nadzorovati.

Ti načini odzivanja so torej različni poskusi obvarovanja, kadar se v možganih sproži alarm nevarnosti. Res, da danes ljudje nismo vsakodnevno izpostavljeni smrtnim nevarnostim, kljub temu pa se odzivni impulz zgodi iz plazilskega dela možganov, ki je še vedno »programiran« na enak način, kot če bi živeli v divjini, iskali hrano, bežali itd … Ta kratek pregled odzivov možganov je namenjen lažjemu razumevanju odziva ljudi, ko so dejavniki izbire povezani z občutki tesnobe in nezmožnosti reagiranja.

3. Tesnoba izbire

V knjigi Izbira (Salecl, 2011) nam avtorica predstavi konkretne dejavnike izbire, ki jih razdelimo v štiri glavne skupine, ki so med sabo tesno povezane: ideja idealne izbire, tveganje izgube, vsiljena izbira in izbiranje skozi oči drugih. Ker je izbira povezana s tveganjem, lahko izzove odziv tesnobe ali pa zamrznitev. Vsaka izbira namreč vključuje izgubo ostalih možnosti. Pri odločanju smo tudi pod nevidnim nadzorom, ki se dogaja v podzavesti, saj izbiramo tudi glede na to, kaj si bodo drugi mislili o naši odločitvi, ali pa pri tem povzemamo identitete drugih, ki jih imamo za vzor. Idealna izbira izhaja iz kapitalizma, ki svoje ideologije ne razprši samo na potrošništvo temveč na celotno percepcijo življenja. Kajti v nas vceplja vero, da bomo dosegli srečo in sprejemanje šele, ko izberemo idealno službo, idealnega partnerja itn.

Kapitalizem nam oglašuje ideologijo »selfmade« človeka, kar dobesedno pomeni »vsak se lahko sam naredi«. Renata Salecl v svoji knjigi pravi: »Dandanes postati selfmade ni tako preprosto. Mladi moški ali ženska v razvitem svetu ne ubirata preprosto premočrtne poti navzgor po družbeni in gospodarski lestvici/…/ Njuna misija postane samoizumljanje.« (Salecl, 2011, str. 23). To na dolgi rok rahlja psiho posameznika, saj prikrito namiguje, da če se nisi naredil sam, si tudi sam kriv za to in je verjetno nekaj s tabo narobe. Na ta način se fokus obrne od družbeno pomembnih sprememb v individualne spremembe. In ker vsi hočemo izbrati najbolj idealno izmed poplave možnosti, ker želimo najboljši iztržek življenja, smo nekako prisiljeni, da moramo izbrati tako, da dosežemo ideal. V tem smislu izbira le ni tako svobodna temveč »izsiljena«.

Včasih možnost izbire pomeni še korak v neznano in s tem torej izgubo navidezne varnosti. Sedaj razumemo, zakaj se ji posameznik izogiba in se rajši »oklepa gotovosti tudi za ceno ujetosti v bedo« (Salecl, 2011, str. 100). Zaradi vseh teh dejavnikov prihaja do trkov znotraj posameznika, zato je izbira za ljudi postala travmatična.

4. Karierne izbire

Beseda kariera izhaja iz italijanske besede carriera za ‘pot, tek’, ki izhaja iz latinske besede carraria kar pomeni ‘kolovoz’ (Snoj, 2015). Kariera se je včasih predvsem navezovala na poklicno pot. Danes kariera ni več pojmovana kot vertikalno prehajanje in gradnja poklicne poti, saj prepleta posameznikovo osebno življenje, mišljenje in stališča, delo, hobije in družbeno aktivnost. »Kariera vedno bolj predstavlja posameznikovo celotno življenjsko pot, ne le pot na področju dela. Označuje posameznikovo tranzicijsko, dinamično in fleksibilno napredovanje v različne smeri, odvisno od sprememb v okolju.« (Zavod RS za zaposlovanje, 2020, str. 3). Karierni razvoj lahko poteka samostojno ali s pomočjo svetovalca in je proces, skozi katerega posameznik izdeluje načrt za svojo izobraževalno, delovno in osebno pot. Odločanje pa se dogaja znotraj procesa razvoja, ki vodi v karierno izbiro. Odločitev zajema področja opravljanja poklica, izobraževanja, podjetništva in osebnega življenja. (Kohont idr., 2011, str.22). Vsak se sreča z odločanjem o izbiri poklica ali šole. Ponekod na te izbire vplivajo starši, sicer pa se posameznik lahko samostojno odloča, lahko pa se obrne na svetovalca. Danes poznamo različne oblike usmerjanja kot so svetovanje, karierno načrtovanje in t. i. »coaching«, ki je v zadnjih letih v porastu. V nadaljevanju bomo z besedo »svetovalec« zajemali vse tiste, ki v različnih situacijah prevzemajo to vlogo v komunikaciji z mladimi v obdobju srednje šole, to so torej pedagoški delavci šole.

5. Sodobni trg dela

Glavni dejavniki sprememb na trgu dela so globalizacija, avtomatizacija, IKT in migracije. Spremembe so že tukaj in so nepovratne. Nekatere nove oblike dela, ki so se v EU pojavile po letu 2000 (Eurofound, 2020): delitev zaposlenih, delitev dela, prekarno delo, delo preko platform, IKT mobilno delo, sodelovalno delo[21].

[21] angl. izrazi: employee sharing, job sharing, casual work, plaform work, ICT based mobile work, collaborative employement.

5.1 Kompetence za prihodnost

Dejstvo in resnica je, da ne poznamo poklicev prihodnosti. To in pa nove oblike dela, dodatno brišejo otipljivost stabilnosti in varnosti, s tem pa je zopet povezana izguba in tesnoba. Hkrati za nove oblike dela potrebujemo nov in širši nabor kompetenc, s katerimi bi lahko opravljali različna dela z več področij.

»Delodajalci od kandidatov zahtevajo vedno več drugih spretnosti in znanj, ki se ne navezujejo le na posameznikovo strokovno usposobljenost v okviru izbrane stroke. Prihodnji iskalci zaposlitve bodo morali vedeti, kako se učinkovito prilagajati spremembam v okolju, biti sposobni večkrat v življenju uspešno zamenjati službo ali poklic, biti zmožni načrtovanja in ravnanja v skladu s spreminjajočimi se poklicnimi priložnostmi, razvijati tehnične in socialne spretnosti ter hkrati razumeti kako in zakaj se dobljene spretnosti lahko uporabijo.« (Zavod RS za zaposlovanje, 2020, str. 8)

Kot primer navajamo zaposlovalno politiko rastočega Google-a, ki danes velja za vzor kreativnega podjetja: »najmanj pomembna stvar, ki jo iščemo je to ali oseba dejansko karkoli ve o delu, za katerega kandidira.« (Bock, 2015, v Baer, 2015). Torej ne iščejo akademikov s specifičnimi znanji, kajti takšni bodo le ponavljali ene in iste rešitve. Pri Google-u povedo iskreno, da ne vedo kako se bo njihova korporacija razvijala, zato rajši zaposlijo nekoga s splošnim znanjem, ki je radoveden in se je pripravljen učiti, saj takšni ljudje bolj verjetno pridejo do inovativnih rešitev (prav tam).

5.2 Zaposlitev ali zaposljivost

Danes zaposlitev spreminja obliko in ni več stabilna tako kot včasih. To omenja znana karierna svetovalka Daniela Brečko: »nihče več ne ponuja varnosti zaposlitve, zato pa se je toliko bolj začel uveljavljati izraz zaposljivost kot oznaka za nekoga, ki je ves čas konkurenčen na trgu dela.« (Brečko, 2020). Enako navaja že priročnik Načrtovanje in vodenje kariere (Ažman idr., 2005, str. 13). Zato je danes »ključna lastnost posameznika skrb za lastno zaposljivost.« (ZRSZ, 2020, str. 9) Ostale pomembne lastnosti so še: prilagodljivost na spremembe, sposobnost timskega dela, sprejemanje medosebnih razlik in multikulturnost, vseživljenjsko učenje.

6. Šola za sodobni trg dela in svetovanje za prihodnost

6.1 Tesnoba izbiranja šolanja in poklica

Omenili smo različne oblike svetovanja, ki pa večinoma temeljijo na »selfmade« miselnosti. Le kakšen vpliv povzroči, če mlad človek verjame, da je vse v njegovem življenju, tudi (ne)uspeh, posledica njegovih odločitev?

V nadaljevanju raziskujemo odgovor na slednje vprašanje znotraj šolskega okvirja. Kot primer smo vzeli Načrtovanje in vodenje kariere (Ažman idr., 2005). Priročnik opisuje izdelavo akcijskega načrta s katero naj svetovalec pomaga učencu, da si ustvari karierni načrt, kot nekakšen zemljevid kateremu bo sledil in zagotovo dosegel uspeh. Vsebuje tudi navodila in naloge, kako naj bi svetovalec aktiviral učenca in ga pripeljal do odločitve. Pri tem izpostavi, da je eden od ciljev, da učenec »prevzema odgovornost za posledice odločitev«. Prav tako poudari, naj svetovalec učencu pojasni, da je »izbor pravega poklicnega cilja odločilen za življenjsko srečo« in »da je odločanje spretnost.« (Ažman idr., 2005, str. 84).

Torej predstavljajmo si takšen dialog med učencem in svetovalcem, ki se ravna po zgornjih navodilih. Tu prepoznamo tri dejavnike, ki izzovejo tesnobo: posledica odločitve, ki vključuje možnost izgube, ideja idealne izbire in nujnost odločanja za uspeh. Ob upoštevanju razlage preteklih poglavij sklepamo, da učenca že uvod v odločanje postavi v položaj tesnobe, saj mu nalaga ogromno težo pomena izbire, idealov in občutenja krivde, ker nima celostnega védenja, kaj ga pelje do ideala niti spretnosti odločanja. Ker pa ga ob vsem tem sistem sili v izbiro in odločitev, se v možganih sproži zaznavanje nevarnosti, zato preklopijo v boj, beg ali zamrznitev. Pri kariernem načrtovanju je zato smiselno upoštevati psihične pojave, ki jih prinaša kapitalizem in izbira. Poleg tega bi pri načrtovanju lahko vzeli v razmislek še naslednje pojave. »Pogosto študijski programi, ki študente šolajo za določen poklic, ne dohajajo sprememb, ki se v njih dogajajo.« (Ažman idr., 2005, str. 13). V luči ugotavljanja kateri so poklici prihodnosti je začelo šolstvo poudarjati znanstvene, tehnične in matematične discipline. Tak kurikulum so v ZDA[22] povzeli v skovanki STEM[23] (Robinson, Aronica, 2018). Tudi to je na nek način vsiljena izbira, saj se pričakuje, da bodo mladi delali v smeri pridobivanja kompetenc teh specifičnih področij. V ostale discipline, na primer umetnost, pa se ne vlaga enako, zato velja, da se zanjo ni dobro odločati. Tak sistem izobraževanja močno kritizira Sir Ken Robinson (prav tam), učitelj, pisatelj in raziskovalec glasno opozarja, da šolstvo ubija kreativnost. Na drugi strani pa vsi delodajalci danes v opisu željenega kandidata pišejo, da se zahteva: sposobnost kreativnega mišljenja, inovativnost, interdisciplinarnost, sodelovalnost, prilagodljivost in iznajdljivost.

Ob koncu tega poglavja omenimo še načrtovanje kariere kot bistveno drugotno stanje (BDS). Jon Elster opisuje BDS stanja kot tista, »ki jih nujno zgrešimo, kadar jih postavimo za neposreden cilj našega delovanja« (2000, v Salecl, 2010, str. 163). V tem pogledu se tudi kariere za doseg cilja uspešnosti ne da načrtovati. Ali drugače povedano »karierno odločanje ni le racionalen proces. V večini primerov gre za procese, ki vključujejo veliko intuitivnega odločanja, pri čemer ni nujno, da se posameznik te intuitivnosti zaveda. Proces odločanja pogosto zajema veliko kreativnega razmišljanja.« (Zavod RS za zaposlovanje, 2020, str. 5).

6.2 Dva karierna profila: specialisti in generalisti

Obstajajo ljudje, ki natančno vedo kam se bodo usmerili na svoji karierni poti, te imenujemo specialisti (Wapnick, 2018, str.7). Karierna pot specialista je ožje usmerjena in načrtovana v tej smeri in točno vedo kaj želijo raziskovati in so zadovoljni, da izberejo svojo smer, da se specializirajo. Vendar nismo vsi specialisti. Ljudje smo različni in veliko je takšnih, ki ne vedo točno ali pa približno vedo, pa si temu ne upajo slediti iz različnih razlogov. Kljub temu pa svet zahteva, da izbiramo kot specialisti, da se usmerimo v eno stvar in smo v tej najboljši. Kaj pa tisti, ki so spretni in uspešni na dveh ali več področjih? Nekateri ljudje so zelo radovedni, saj se ne ustavijo pri eni stvari, ampak kar naprej raziskujejo nova področja, ki jih navdihujejo. To so ljudje, ki imajo mnogo interesov in kreativnih projektov, ki dobro poznajo veliko področij in imajo zato širok nabor znanja, niso pa specialisti. Svetovno znani karierni svetovalci za te tipe ljudi uporabljajo naslednje izraze: generalist, multipotencialist, skener, polimat, renesančna oseba, deklica za vse (angl. fraza »Jack of all trades«) (povzeto po Wapnick, 2018, str.8). Ti ljudje imajo neverjetne zmožnosti akumuliranja znanja in sintezo različnih področij za razvoj

[22] Naj le omenim, kot dodaten pritisk izbire študija v ZDA, finančni zalogaj, ki ga v večini slovenskega šolstva (še) ni.

[23] Akronim za »Science, Technology, Engineering and Mathematics«. Menda se sedaj dela na tem, da se skovanka spremeni v STEAM, kjer A[23] stoji za predstavnost vseh kreativnih in umetniških področij (Robinson, Aronica, 2018).

inovacij, ki jih lahko izgubijo, če jih silimo v izbiro ene poti. Zato je pomembno, da jim dopuščamo takšno delovanje, ki se sklada z njihovo naravo.

6.3 Prepoznavanje generalistov kot multitalentov

Spoznali smo generaliste, ki so naravnani obratno kot specialisti in jih zanima mnogo področij, zato bi morali v šolah nanje gledati z vidika potencialov oz. talentov. Zato jih bomo dalje imenovali multitalenti. Multitalenti ne bodo zmogli determinirati ene specialne poti in jim bo pritisk takšne izbire povzročal tesnobo. Ne zato, ker ne bi imeli interesov, temveč zato, ker jih imajo veliko. Emiliy Wapnick (2018), pisateljica in karierna svetovalka govori o tem, kako klasičen način kariernega načrtovanja povzroča tesnobo pri multitalentih in zanje ni primeren. O tem je tudi napisala knjigo, kjer predlaga nove karierne nasvete, prikrojene za multitalente. Wapnick opisuje (prav tam) ključne kvalitete multitalentov, ki dokazujejo, da mulitatlenti niso povprečneži[24]: sinteza idej, zmožnost hitrega učenja, prilagodljivost, sodelovalno delo in zmožnost povezovanja posameznikov v tim. Zato so multitalenti lahko zelo dobri pri vodenju in so neke vrste vezni člen, saj imajo sposobnost razumevanja specialistov in povezovanja interdisciplinarnih ekip. Na ta način se najboljše inovacije zgodijo, kadar imamo na projektu oba tipa ljudi, specialiste in multitalente. Multitalenti imajo mnogo interesov, zato so vajeni biti začetniki in so vedno pripravljeni na učenje novih stvari. Zato so izjemno prilagodljivi. Vse naštete sposobnosti pa so danes pomembne kompetence, ki jih iščejo vsi delodajalci.

Dejstvo je, da se bodo takšni ljudje, kadar so soočeni s prisilo izbire, velikokrat odzvali z umikanjem, pokazali bodo navzven nesposobnost odločanja in bodo morda napačno interpretirani kot izgubljeni ali nezainteresirani, saj bo njihov odgovor pogosto »ne vem kaj bi« ali »ne vem kaj naj izberem«. Zaradi tega bodo na žalost razvili občutenje tesnobe, krivde, samokritike in dvom, da so sploh v čem sposobni. V realnosti pa so morda sposobni multitalenti, kar pomeni, da je ena izbira v nasprotju z njihovo naravo.

7. Svetovalec kot most k prepoznavanju sposobnosti multitalentov in izbiri unikatne karierne poti

Starši, babice in dedki majhne otroke sprašujejo »kaj boš, ko boš velik« ampak dobljenih odgovorov kot npr. »pilot, astronavt, vozil bom tovornjake itd.« ne jemljejo preveč resno. Kasneje se to vprašanje »kaj boš v življenju počel« obrne v resno vprašanje in pojavi se pritisk resnega odgovora in izbire. Svetovalec lahko obrne klasično vprašanje na ta način, da spodbuja družbeni doprinos, npr. »s čim bi rad/želel/lahko prispeval družbi in okolju«. S tem ne namiguje, da je zaželena le ena prava izbira, ampak pusti bolj odprte možnosti, hkrati pa obrača razmišljanje na način, ki omogoča družbene spremembe. Ob tem se mi zdi dobro dodati, kar Saleclova dodaja v novejšem govoru, kjer pravi, da se je pri raziskovanju izbir naučila to, da je prenehala jemati izbire preveč resno, saj niso racionalne, ker so pogojene s podzavestnim. Predlaga tudi, naj gremo preko individualne izbire v družbene izbire. Da izbiro lahko izkoristimo tako, da premislimo, v kakšni bodoči družbi bi radi živeli v prihodnosti.

Za zmanjšanje tesnobe je smiselno svetovanje, ki ovrže idejo idealne izbire in primerjave in bo služilo dobro tako specialistom kot multitalentom: »več zadovoljstva najdejo tisti, ki iščejo nekaj, kar je dovolj dobro, in ne nekaj, kar je izjemno dobro. Ko torej zmanjšamo naše zahteve, ko se manj oziramo na to, kaj imajo drugi, in ko se ne ukvarjamo nenehno s tem, da moramo

[24] Nič ni narobe s povprečnostjo, vendar se danes razume kot da tisti, ki niso specialisti, nimajo nič za prispevati svetu in je zato povprečnost dobila negativno konotacijo.

svojo izbiro popraviti z novo, doživimo večje zadovoljstvo kot tedaj, ko nenehno iščemo nekaj boljšega oziroma, ko se kar naprej sprašujemo, ali morda nismo izbrali napačne stvari.« (Salecl, 2010, str. 14). To zahteva spremembo ponotranjene paradigme, ki nam jo družba (in šolstvo) vceplja. Zato naj svetovalec spodbuja mlade, naj izhajajo iz notranjih vrednot s krepitvijo samozavesti brez primerjanja z drugimi. Mlade naj se usmerja tako, da se jim pomaga odpirati oči in razumeti, da ni potrebe, da stavijo celotno življenje na izid ene odločitve, saj si s tem ustvarijo hud psihični pritisk. Sploh za multitalente je pomembno prepoznavanje svobode v tem, da tudi, če izberejo smer študija ali delo, lahko hkrati razvijajo več interesov, s sintezo teh pa bodo podprli unikaten karierni razvoj in pridobili visoko zaposljivost.

Klasično karierno svetovanje pozablja na človeško potrebo po raznolikosti (Wapnick, 2017, str. 51). Kompetence, ki jih danes zahtevajo delodajalci niso več zelo specifično usmerjene, ampak so vse širše in odprte ali pa zahtevajo kombinacijo nabora specialnih in širokih kompetenc. Zato je smiselno spodbujanje sodelovanja specialistov in multitalentov že v šolskem okvirju. Kajti ni pomembno samo strokovno znanje, ki smo ga pridobili, temveč hkrati tudi splošno poznavanje ostalih področij, ki nam lahko pomaga pri uspešnem reševanju strokovnih nalog. Brečko izpostavlja, da je pomemben del kariernega načrtovanja ravno odkrivanje lastnih talentov in pri tem ima svetovalec lahko pomembno vlogo. »Učenje o sebi nikoli ne more potekati v zaprtem prostoru, temveč v socialni interakciji z drugimi ljudmi in skozi aktivnosti, ki jih počnemo v življenju. Učenje o sebi ni nikoli zares končano, bolj kot smo vpeti v okolje in več vlog kot igramo v življenju, več vidikov sebe odkrivamo.« (Brečko, 2020)

Torej danes delo svetovalca na nek način zajema delo iskalca talentov in pripomore pri odkrivanju možnih poti za tiste, ki ne vedo ali ne znajo izbrati in jih nauči kako sami prepoznajo lastne sposobnosti na več področjih. Svetovalec naj multitalentom predstavi njihove kvalitete. S tem jih razbremenijo, saj prenehajo oblikovati svoje karierno načrtovanje in delovanje po načelih, ki delujejo za specialiste in se ljubeče sprejmejo kot generalisti, potencialisti, multitalenti ali katerikoli izraz jim je ljubši.

7.1 Modeli unikatnih kariernih poti

Wapnick v svoji knjigi (2017) izriše štiri glavne modele, ki najbolje delujejo za multitalente. Model »Skupni objem« je interdisciplinarno prepletanje interesov. Če si posameznik poišče delo ali ustanovi podjetje kjer lahko deluje v različnih vlogah, pri tem pa menjaje uporablja nabor veščin, mu to zagotavlja raznolikost in veselje. Model »Vzporedni pristop« pomeni dva ali več ločenih zaposlitev ali projektov, ki med sabo niso kaj dosti povezani, še vedno pa zagotavljajo raznolikost, ki jo potrebujejo (na primer grafični oblikovalec in popoldan joga učitelj). Tretji model »Einstein pristop« predlaga, da si multitalent izbere stabilno zaposlitev, ki mu omogoča varnost, na ta način pa mu ostane dovolj energije, da ob tem brez finančnih skrbi postavlja podjetje ali raziskuje več področij in morda (ni pa nujno) kasneje opusti stabilno službo. Model »Feniks« je bolj primeren za tiste, ki so po naravi sekvenčni multitalenti. Na primer štiri do šest let delujejo na enem področju, ko zadevo obvladajo do mere, da jim ni več v izziv, popolnoma spremenijo smer. Lahko se prekvalificirajo ali začnejo razvijati svoj hobi v zaslužek, morda še vedno uporabljajo nekatere veščine od prej, vendar v novi smeri (to so podjetniki, ki danes začnejo podjetje, nato prodajo in začnejo novo podjetje; ali pa IT-jevec, ki po desetih letih doštudira in postane fizioterapevt). Obstaja še hibridni model, ki je mešanica omenjenih pristopov, saj ni nujno, da se multitalent zvrsti znotraj opisanih modelov.

8. Zaključek

Ugotovljeno je bilo, da idealna izbira ne obstaja, za nekatere pa je ta koncept celo destruktiven, saj povzroča v možganih odziv tesnobe in zamrznitve, ko pride do točke odločanja in s tem onemogoča posameznika, da bi nadaljeval v smeri lastnih interesov in izbral izobraževanje ali delo. Družba in trg dela se spreminjata, zato se morajo spreminjati in prilagajati tudi modeli kariernega načrtovanja in svetovanja, tako, da ne bodo več povzročali tesnobe temveč odkrivali potenciale. Poskušali smo najti nekatere usmeritve za nadaljnje delo pri delu z mladostniki na prehodu iz srednje šole. Namen svetovalca je torej, da pripomore k vzgoji, ki razvija samostojno uravnoteženo kritično mišljenje, ki mu pomaga krmariti svojo kariero skozi kapitalistično idejo idealne izbire tudi na sodobnem trgu dela. Pomembno je torej, da svetovalec pozna vpliv izbire in tistih, ki so naravno radovedni multitalenti, ne sili v odločanje skozi karierno načrtovanje in izbiro enega področja ampak jim predstavi delovanje multitalentov ter unikatne karierne poti. Svetovalec naj poskusi razumeti in dognati kaj se skriva za odgovorom »ne vem kaj bi«, ki je pri mladostnikih vse bolj pogost. Svetovalec naj prepozna specialiste in multitalente in vsem enako spodbudno vliva samozaupanje pri nadaljevanju šole, poklica ali več vzporednih interesov in prepoznavanju lastnih talentov kot pozitivnih, saj je to nujno za razvoj kompetenc in zaposljivosti v prihodnosti. S tem lahko pripomoremo k zmanjšanju tesnobe in povečanju kreativnosti ter spodbujamo vseživljenjsko radovednost. Še posebej izpostavljamo knjigo How to be Everything (Wapnick, 2017), ki natančno razdela profil multitalentov, ki jih danes trg dela nujno rabi in možne karierne poti, ki jih lahko vzpostavijo z raznolikimi veščinami. V šolskem okviru so zelo dobrodošli različni krožki in delavnice, ki negujejo to vsestransko radovednost, vendar nastopijo omejitve. Kljub izredni ponudbi šol nimamo prijema, da bodo dejavnosti zares pritegnile tiste, ki bi lahko odkrili potencial. Prav tako so šolski delavci omejeni s časom zato težko vsakega posameznika spoznajo v globino, da bi ga lahko spodbudili v pravo smer. Tudi v splošnem je šolski sistem usmerjen v pridobivanje čim boljših ocen in ne v odkrivanje potencialov, torej bi bila potrebna celostna sprememba in večja fleksibilnost izobraževanja, ter izbiranja predmetov.

9. Literatura

Ažman, T., Beltram, M., Butkovec Gačnik Z., Frančeškin, V., Petrovič, A., Rostohar, G., Rupar, B. (2005) *Načrtovanje in vodenje kariere. Priročnik za poklicno orientacijo v srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Baer, D. (2015). 13 qualities Google looks for in job candidates. Pridobljeno s https://www.businessinsider.com/what-google-looks-for-in-employees-2015-4

Brečko, D. (2020). *Načrtujte kariero s srcem*. Pridobljeno s https://www.hrm-revija.si/nacrtujte-kariero-s-srcem

Eurofound. (2020). New Forms of Employment. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Pridobljeno 27. 4. 2020, https://www.eurofound.europa.eu/topic/new-forms-of-employment

Kohont, A. idr. (2011). Terminološki slovarček karierne orientacije 2011. Pridobljeno s https://www.ess.gov.si/_files/3594/terminoloski_slovar.pdf

Porges, S.W. (2004). *Zero to three. 24*(5), 19-24. Neuroception: A subconscious System for Detecting Threats and Safety. Pridobljeno s https://static1.squarespace.com/static/5c1d025fb27e390a78569537/t/5ccdff181905f41dbcb689e3/1557004058168/Neuroception.pdf

Robinson, K., Aronica, L. (2018). *You, Your Child, and School. Navigate Your Way to the Best Education*. London: Penguin Audio.

Salecl, R. (2010). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krtina.

Salecl, R. (2011). *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Snoj, M. (2015) Slovenski etimološki slovar. Pridobljeno s https://fran.si/193/marko-snoj-slovenski-etimoloski-slovar/4287373/karira?FilteredDictionaryIds=193&View=1&Query=kariera

Wapnick, E. (2018). *How to be everything*. New York: HarperCollins Publishers.

Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. (2020) Kariera se ustvari, ne zgodi. Pridobljeno s https://www.ess.gov.si/_files/4337/kariera_se_ustvari_ne_zgodi.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Tina Mlakar je diplomirana bibliotekarka zaposlena v šolstvu. Njeno delo je pred kratkim zajemalo tudi karierno orientacijo, sedaj pa je zaposlena kot knjižničarka na Gimnaziji Moste. Ob tem zelo rada poučuje tudi jogo in meditacijo, zvočne terapije, ustvarja, pleše, šiva, peče pite in radovedno raziskuje človeško psihologijo in načine odzivanja ljudi v situacijah. Za iskanje kreativnih rešitev se ji zdi ključno prepletanje znanj s področij, ki se sprva sploh ne zdijo sorodna.

Preprečevanje nasilja med vrstniki v šoli

Prevention of Peer Violence at School

Mojca Kline

Osnovna šola Franca Lešnika – Vuka, Slivnica pri Mariboru
mojca.kline@gmail.com

Povzetek

Nasilje med vrstniki postaja vse pogostejši problem v šolah. Pojavlja se na vsaki šoli, če si ga le »upamo« videti. Bistvo nasilja med vrstniki je v tem, da povzročitelji nasilja, navadno agresivni, impulzivni in telesno močnejši učenci, trpinčijo žrtve, navadno šibkejše, mirne in osamljene učence. Žaljenje, brcanje, obrekovanje, ustrahovanje in otipavanje so le nekatere izmed oblik nasilja, ki se pojavljajo med vrstniki.
V šoli se učitelji vsak dan trudimo zaznavati nasilje med učenci, še posebej med odmori in po pouku na avtobusni postaji, saj se zavedamo, da se največ nasilja dogaja prav takrat. Veliko k nasilju pripomorejo tudi socialna omrežja, razne fotografije in posnetki, katere učenci posnamejo izven pouka, in nato hote ali nehote zaokrožijo med učenci istega razreda ali celo med učenci več razredov. Čeprav se takšne stvari dogajajo popoldan in izven šolskega okoliša, učenci te probleme rešujejo v šoli, pogosto tudi z nasiljem.
Učitelji učence ozaveščamo o različnih oblikah nasilja in jih od njega odvračamo. Z njimi se o tem pogovarjamo na razrednih urah, na dnevih dejavnosti, tudi med poukom različnih predmetov. Tudi učitelji se ves čas izobražujemo, da znamo ob pojavu nasilja prepoznati žrtev in jo ustrezno zaščititi ter ustrezno ukrepati. V proces reševanja konfliktov vključujemo šolsko in vrstniško mediacijo, kjer tretja, nevtralna oseba sprtima učencema pomaga priti do rešitve, ki bo sprejemljiva za obe.

Ključne besede: mediacija, medvrstniško nasilje, nasilnež, šola, žrtev.

Abstract

Peer violence is becoming an increasingly common problem in schools. It shows up at every school if we just want to see it. The essence of peer violence is that perpetrators of violence, usually aggressive, impulsive and physically stronger students, torture victims, usually weaker, calmer and lonely students. Insulting, kicking, slandering, intimidating and groping are just some of the forms of violence that occur among peers.
At school, teachers try to perceive violence among students every day, especially during breaks and after class at the bus station, as we are aware that most violence happens at that time. Social networks, various photos and recordings that students take outside of class and then intentionally or unintentionally round up among students in the same class or even among students in several classes, also contribute a lot to violence. Although such things happen in the afternoons and outside the school district, students solve these problems at school, often through violence.
Teachers make students aware of various forms of violence and discourage them from doing so. We talk about this with them in class meetings, on activity days, even during the lessons of various subjects. Teachers are also constantly educating themselves so that we can recognize the victim in the event of violence and protect them accordingly and take appropriate action. We include school and peer mediation in the conflict resolution process, where a third, neutral person helps the conflicting students to come up with a solution that will be acceptable to both.

Key words: mediation, peer violence, perpetrator, school, victim.

1. Uvod

Nasilje v šolah postaja vse pogostejši problem. S prispevkom smo želeli opozoriti na pojav nasilja med učenci na na vseh šolah, saj je to tema, o kateri se še vedno premalo govori. Želimo, da bi učitelji prepoznali vse oblike nasilja, značilnosti nasilnežev in žrtev in da bi znali ob pojavu nasilja ustrezno ukrepati.

Na šoli se vsakodnevno pojavljajo različne oblike nasilja. Čeprav gre po mnenju marsikoga »le« za zafrkavanje ali otroško jemanje stvari, se je potrebno zavedati, da so tudi taka dejanja pravzaprav nasilje.

Za učenca, ki ga sošolci dan za dnem zafrkavajo in mu govorijo neprijetne besede, šola ni več kraj, kamor bi rad zahajal in kjer bi se počutil varnega. Zato je naša naloga poleg poučevanja tudi skrb za njihovo dobro in varno počutje. Opažamo, da se največ nasilja dogaja ravno takrat, ko so učenci sami (pred poukom, med odmori, po pouku), in na lokacijah, kjer je manj nadzora (na straniščih, avtobusni postaji). Z namenom preprečevanja nasilja smo začeli izvajati redna dežurstva na »kritičnih« lokacijah in ob »kritičnem« času, saj se zavedamo, da je naša naloga nasilje opaziti, ukrepati in ravnati tako, da se le-to ne bo več ponavljalo.

2. Medvrstniško nasilje

Obstaja več definicij medvrstniškega nasilja, ki se med avtorji nekoliko razlikujejo. Habbe (2000) navaja, da lahko o nasilju med vrstniki govorimo takrat, kadar učenec ali skupina učencev drugemu učencu govori neprijetne ali nespodobne besede, ga zafrkava, brca, tepe, mu uničuje oblačila ali šolske potrebščine, ga obrekuje in izloča iz družbe vrstnikov, zaklene v garderobo ali učilnico, zaradi česar učenec trpi in se ne more braniti.

Olweus (1995) govori o medvrstniškem nasilju med učenci, kadar je nek učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem, ki jih je povzročil njegov vrstnik ali skupina učencev.

Vsem opredelitvam medvrstniškega nasilja je skupno sledeče (Pečjak, 2014):

- gre za nasilje, ki je ponavljajoče in se lahko dogaja dlje časa;
- ima namen škodovati drugemu;
- ima različne pojavne oblike (verbalno, psihično ali fizično ...);
- vključuje neravnovesje moči med žrtvijo in napadalcem;
- je pogosto skrito avtoriteti v šoli (učiteljem);
- nasilneži ne pričakujejo, da bodo razkriti in da bodo trpeli posledice za svoja dejanja;
- nasilneže je pogosto strah nasilnih dejanj drugih;
- za žrtve ima tako nasilje fizične in psihične posledice;
- nasilje deluje kot grožnja tudi na opazovalce nasilja.

Strokovnjaki ločijo več vrst nasilja. Pečjak (2014) med verbalno nasilje, ki se v šoli pojavlja najpogosteje, uvršča žaljivke in zmerljivke, razširjanje laži, neresnične govorice. Med fizično nasilje, ki vključuje uporabo fizične sile in tudi grožnje o fizični sili, uvršča brcanje, pretepanje, boksanje, klofutanje … (Pečjak, 2014)

Med psihično nasilje, ki je najbolj prikrita oblika nasilja in se navadno dogaja za hrbtom žrtve, Habbe (2000) uvršča izločanje, osamitev, grožnje, … Med ekonomsko nasilje se uvrša izsiljevanje. (Habbe, 2000)

V sodobnem času se pojavlja telefonsko ali internetno izsiljevanje ali cyberbullying* (klicanje, sporočila, slike itd.).

V nasilje so navadno vpleteni nasilneži, žrtve in opazovalci.

Nasilneži imajo bolj pozitivna stališča do nasilja in uporabe nasilnih sredstev kot tisti, ki niso nasilni. Zanje so značilne nagle vročekrvne reakcije ter želja po obvladovanju drugega. Dečki nasilneži so telesno močnejši od drugih, še posebej od žrtev, in imajo dobro razvite vodstvene spretnosti ter so iznajdljivi v vsakem položaju. Deklice niso tako izstopajoče in uporabljajo bolj potuhnjene oblike nadlegovanja, npr. obrekovanje, manipuliranje, izolacijo. Zelo rade pretiravajo, se hvalijo, vpijejo in dominirajo nad vrstnicami, nekatere tudi nad vrstniki (Pušnik, 2000).

Žrtve so navadno telesno šibkejše, Pri njih pogosto opazimo, da so previdne, občutljive in mirne. Da je nekaj narobe oziroma da so žrtev nasilja, izrazijo z jokom, jezo in umikom. Imajo nizko stopnjo samospoštovanja, zdi se jim, da niso uspešne, počutijo se ponižane, neprivlačne, zapuščene in osamljene (Divjak, Celcar, 2004).

Opazovalci so tisti otroci oz. učenci, ki vrstniško nasilje le opazujejo in vanj ne posegajo, drugi se žrtvam smejijo in s tem dajejo podporo nasilnežu, tretji pa skušajo žrtve potolažiti ali jo celo braniti pred nasilnim vrstnikom. Opazovalci ne izražajo nobenih oblik agresivnosti (Pušnik, 2000).

3. Kako preprečiti nasilje?

Različne šole ubirajo različne strategije za preprečevanje nasilja. Na naši šoli smo uvedli stalna dežurstva, med katerimi učitelji spremljamo vedenje učencev med glavnimi odmori, pred in po poukom, v času kosila in na avtobusni postaji, ko učenci čakajo na avtobus. Čeprav dežurstva za učitelje poleg vseh drugih obveznosti predstavljajo še dodatno obremenitev, so se izkazala za učinkovita. V primerjavi s preteklimi leti, ko smo izvajali manj dežurstev, je hujših oblik nasilja med učenci opaziti manj.

Zavedamo se, da nasilje učencem povzroča veliko trpljenja in psihološko škodo. Prav zaradi tega je zelo pomembno, da v takih primerih učenci vedo, da lahko zmeraj poiščejo pomoč odrasle osebe oz. osebe, ki ji zaupajo, ki njim bo prisluhnila (starši, učitelji, prijatelji), in da skupaj poiščejo rešitev. Prav tako se učitelji zavedamo, da učencem ni vedno lahko priznati, da so v šoli žrtev nasilja in da jih sošolci ne marajo. Obstaja veliko učencev (Mikuš Kos, 1991), ki skrivajo resnico o tem, da jih vrstniki odklanjajo, neradi govorijo o tem, kaj se v resnici dogaja, kot da bi bilo to zanje sramotno.

Kadar do nasilja vseeno pride, se z učenci vedno najprej pogovorimo. Kadar posredovanje učitelja ali razrednika ne pripomore k rešitvi nasilja, razrednik v postopek vključi še svetovalno službo in starše. Kadar je potrebno, damo nasilnežu možnost, da svojo škodo (tudi moralno), ki jo je povzročil žrtvi, popravi. V primeru restitucije mora nasilnež sam pripraviti načrt, kako bo storjeno popravil, na njegovo željo mu lahko pri tem pomaga svetovalna služba ali razrednik.

Za reševanje problemov uporabljamo tudi mediacijo. Mediacija je »proces, v katerem udeleženci s pomočjo tretje nevtralne oz. nepristranske osebe skozi pogovor izpostavijo sporna vprašanja z namenom oblikovanja možnosti, preverjanja alternativ in oblikovanja

sporazumnega dogovora, ki bo zadovoljil potrebe vseh udeležencev« (Prgić, 2010, str. 34). Je pospeševalen proces, pri katerem tretja nevtralna stran posreduje med dvema ali več udeleženci, ki so v sporu, ne posega v njegovo vsebino, kot tudi ne sprejema nikakršnih odločitev namesto sprtih udeležencev. (Prgič, 2010)

Z učenci se na temo nasilja pogovarjamo na razrednih urah, dnevih dejavnosti, tudi med poukom različnih predmetov.

4. Primer nasilja iz prakse

K pisanju prispevka nas je spodbudil dogodek v šoli, ko je ena izmed učenk vsa nesrečna stopila do razredničarke, in povedala, da jo sošolci za njenim hrbtom ogovarjajo, žalijo, zasmehujejo in da so si preko aplikacije Viber ustvarili skupino, v kateri si o njej pišejo. V šoli, na kateri poučujemo, je raba mobilnih telefonov prepovedana. Dogodek, katerega nam je opisala deklica, se je zgodil v popoldanskem času.

Kljub temu, da se dogodek ni zgodil neposredno v šoli, smo morali ukrepati. Posledice nasilja dekličinih sošolcev so bile vidno opazne na deklici. Deklica, ki sicer ustreza vsem »kriterijem« opisa žrtve, je bila nesrečna, ponižana. Ni razumela, zakaj bi o njej njeni sošolci, prijatelji, pisali takšne stvari.

Na razredni uri smo se odkrito pogovorili. Deklica je sošolcem povedala, kako je izvedela, kaj se dogaja za njenim hrbtom in kako se zaradi tega počuti. Sošolci so jo mirno poslušali, na njihovih obrazih je bilo zaznati, da so začutili njeno trpljenje, ki so ji ga povzročili. Za učence je na naslednji razredni uri pedagoginja pripravila delavnice na temo nasilja, prav tako smo na to temo organizirali dan dejavnosti. O dogodku so se učenci doma pogovorili tudi s starši.

5. Zaključek

Našim učencem želimo zagotoviti varno in spodbudno šolsko okolje, v katerem se bodo počutili sprejete in varne in bodo dosegali čim boljše dosežke v skladu s svojimi zmožnostmi. Učence ozaveščamo o različnih oblikah nasilja, počutju žrtve in jih od njega odvračamo. Z njimi se o tem pogovarjamo na razrednih urah, na dnevih dejavnosti, tudi med poukom različnih predmetov. Proti nasilju delujemo preventivno tudi v sodelovanju z zunanjimi institucijami in društvi, starši, sodelujemo v projektu Stop nasilju, v katerega vključujemo vse učence predmetne stopnje.

Učitelji se vsakodnevno trudimo preprečiti vse oblike nasilja, še posebej smo pozorni med odmori, pred in po pouku, saj se takrat dogaja največ nasilja. Odkar smo vzpostavili redna dežurstva učiteljev na »kritičnih« lokacijah (stranišča, hodniki, jedilnica, avtobusna postaja) in ob »kritičnem« času, se je količina nasilnih dejanj zmanjšala. Kadar zaznamo nasilje, učitelji ne pogledamo stran, temveč vedno takoj ustrezno ukrepamo, se z učenci pogovorimo, po potrebi obvestimo starše, vključimo svetovalno službo ali vzgojno ukrepamo.

Učence spodbujamo k strpnosti in razumevanju drugačnosti ter jih ozaveščamo o negativnih posledicah nasilja. Kadar imajo težave, jim prisluhnemo in pomagamo. S svojim ravnanjem vplivamo na preprečevanje blažjih oblik nasilnega vedenja in posledično zmanjšujemo tveganje za pojav hujših oblik nasilja. Zavedamo se, da je preventivno delovanje ključnega pomena, da bo v prihodnje nasilnih dejanj čim manj.

6. Viri in literatura

Divjak, P. in Celcar, A. (2004). *Vrstniško nasilje v šolah*. Seminarska naloga. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.

Habbe, J. (2000). *Nasilje in varnost otrok v šolah: nasveti za ravnatelje, učitelje, starše in vse, ki skrbijo za varnost v osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Lisac & Lisac.

Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Prgić, J. (2010). Šolska in vrstniška mediacija: vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Pušnik, M. (2000). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Predstavitev avtorice:

Mojca Kline, profesorica angleščine in pedagogike, je zaposlena kot učiteljica angleščine in dodatne strokovne pomoči na OŠ Franca Lešnika – Vuka v Slivnici pri Mariboru. V svoji pedagoški praksi uporablja različne poti do usvajanja učnih vsebin, učence pa ves čas spodbuja k ustvarjalnemu in kritičnemu razmišljanju.

Stres = živeti na avtopilotu x pomanjkanje sposobnosti spoprijemanja z obremenitvami

Stress = Living on Autopilot x Lack of Ability to Cope with Stressful Situations

Petra Havaj Kuharič

OŠ Franca Lešnika – Vuka Slivnica pri Mariboru
petra.havaj@gmail.com

Povzetek

Stres je sestavni del našega življenja, če nam je to všeč ali ne. Je posledica naših odnosov z nenehno spreminjajočim se okoljem, ki se mu moramo prilagajati. V zadnjih desetletjih so se okrepile tudi raziskave s področja poklicnega stresa. Raziskave kažejo, da poklic učitelja spada med tri najbolj stresne poklice. V prispevku so podrobneje predstavljene tri tehnike spoprijemanja s stresom: dihalne vaje, trening čuječnostne meditacije in vaje za zdravo hrbtenico. Naj bodo v pomoč tudi drugim učiteljem pri spopadanju s stresom na delovnem mestu.

Ključne besede: avtopilot, stres, stres na delovnem mestu, tehnike obvladovanja stresa, učitelji.

Abstract

Stress is part of our life whether we like it or not. It is the consequence of our relationship with constantly changing environment, to which we all have to adjust. In the last decades there are quite a lot of research about job stress. Research show that teaching is one of the most stressful jobs. The article presents three techniques for coping with stress: breathing exercises, mindfulness-based stress reduction and exercises for healthy spine. Hopefully afore mentioned exercises will help other teachers as well when dealing with stress at work.

Keywords: autopilot, stress, stress at work, techniques for coping with stress, teachers.

Čerokiji imajo legendo, ki se prenaša iz roda v rod. Nekoč je ded svojemu vnuku zaupal življenjsko resnico. V duši vsakega človeka poteka boj, podoben silovitemu spopadu med dvema volkovoma. V duši vsakega med nami. Vsak dan. En volk predstavlja zlo, bes, zavist, ljubosumnost, obžalovanje, pohlep, ošabnost, samopomilovanje, krivdo, greh, jezo, občutek manjvrednosti, laž, lažni ponos, sebičnost … Drugi pa predstavlja dobro, tisto, kar prinaša užitek – mir, ljubezen, upanje, vedrino, ponižnost, prijaznost, dobroto, darežljivost, resnico, sočutje in vero. Vnuk se je za nekaj trenutkov zamislil. Vse svoje misli je usmeril v globino dedkovih besed in ga nato vprašal: »Kateri volk na koncu zmaga?« Dedek je odgovoril z nasmeškom na starem obrazu: »Vedno zmaga tisti, ki ga hraniš …«

(Crnkić, 2018)

1. Uvod

Sodobna družba je prežeta s stresom in z njegovimi posledicami se sooča ves svet. Življenje se zdi bolj naglo, negotovo, nejasno, kompleksno, in dražljajev, ki odvračajo našo pozornost, je ogromno. Vse to poveča občutek odtujenosti in pomanjkanje stika s seboj in drugimi. Lastno življenje se nam zdi bolj površno in monotono. Beži mimo nas, dokler nas telo in um ne opozorita nase. Moč in usodnost opozorila sta navadno premo sorazmerna z nezavedanjem, zanemarjanjem ter neuslišanimi klici telesa in uma po počitku, negi in pristnih človeških stikih (Križaj, 2019).

Kljub temu, da je delo z otroki prijetno in izpolnjujoče, je poklic učitelja eden izmed najbolj obremenjujočih in stresnih. Doživljanje stresa je pogosto povezano z zahtevnimi delovnimi razmerami (delo z velikim številom otrok, delo z zahtevnejšimi učenci, delo s starši, časovna preobremenitev …). Ni presenetljivo, da se tudi najbolj predani vzgojitelji/učitelji srečujejo s pogostim doživljanjem stresa in celo z izgorelostjo (Bajt, 2019). Zanimanje za tehnike obvladovanja stresa je vse večje, saj čezmeren stres vodi v bolezen.

S tehnikami za premagovanje stresa sem se srečala relativno pozno, šele sredi tridesetih let. In še danes se moram vsak dan znova ustaviti, opomniti, spomniti, spustiti, odpustiti, prepustiti, sprejeti, potrpeti, se umiriti, zadihati … Moja pot je bila polna ovinkov, teka na mestu, vzponov, padcev, umikov, navdihov, spoznanj, razočaranj, izmenjujočih se obdobij zmede in obdobij jasnosti. Podobno kot Robert Križaj, avtor knjige Čuječnost: trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju, sem tudi jaz spoznala, da je (bilo) objektivnih razlogov za stres dovolj, pa vendar je (bilo) pri vsem skupaj pomembno tudi moje dojemanje dogajanja – pogosto sem si trpljenje ustvarjala kar sama (še vedno se učim). S tehnikami, ki so v nadaljevanju predstavljene, sem sprejela nekaj pomembnih odločitev in se uspešno znebila nekaterih bremen iz preteklosti. Naj napisano usmeri na pot raziskovanja tudi vas.

2. Stres

2.1 Kaj je stres?

Definicija stresa se nenehno razvija, načeloma pa je stres način, s katerim se telo odziva na spremembe v okolju. Ločimo med pozitivnim stresom (imenovanim tudi *eustress*) in negativnim stresom t. i. *distress*, ki povzroči neprijetne občutke. Slednjemu se bom v nadaljevanju podrobneje posvetila.

Stres občutimo, ko ocenimo, da neki stresor (zahteve, pred katere smo vsak dan postavljeni) za nas pomeni potencialno grožnjo, za katero menimo, da ji ne bomo kos (Križaj, 2019). Stresorji so lahko zunanji (okolica) ali notranji (misli, čustva, občutki). Le-ti so v manjši meri potrebni za motivacijo, delovanje in občutke aktivacije. Če jih je premalo ali jih ni, lahko občutimo dolgčas. Zaradi prevelikih in dolgotrajnih pritiskov pa stresni odziv postane kroničen in takrat lahko resno ogroža naše telesno zdravje. Povezujejo ga celo z nekaterimi glavnimi povzročitelji smrti: srčnimi obolenji, rakom, bolezni pljuč, nesrečami, cirozo jeter in samomorom. Stres tudi vodi v bolezni kot so depresija, anksiozna motnja in izgorelost. Prav tako zmanjša sposobnost nenasilne in kakovostne komunikacije (poslušanja in govorjenja), dolgoročno ustvari odtujenost in poslabša odnose doma in v službi. Ogrozi lahko tudi ustvarjalnost, natančnost produktivnost, veselje do dela (prav tam).

2.2 Prepoznavanje opozorilnih znakov in simptomov

Opozorilni znaki in simptomi se lahko kažejo na štirih nivojih: kognitivni, fizični, čustveni in vedenjski simptomi in znaki (Podjed, 2013).

Kognitivni simptomi in znaki zajemajo težave s spominom, nesposobnost koncentracije, slabo presojo, negativni pogled na stvari, tesnobne misli in stalno zaskrbljenost. Fizični simptomi in znaki pa so bolečine, zaprtost ali diareja, omotičnost, izguba interesa za spolnost, pogosti prehladi, hiter srčni utrip. Čustveni simptomi in znaki se nanašajo na nihanje razpoloženja, razdražljivost, nezmožnost biti sproščen, občutek preobremenjenosti, depresijo ali splošno nesrečnost. Vedenjski simptomi in znaki se kažejo kot motnje hranjenja, motnje spanja, samoosamitev, odlašanje, zanemarjanje obveznosti, zloraba alkohola in drog ter nervozne navade.

Ko možgani prepoznajo neko dogajanje (zunaj ali znotraj nas) telesa kot potencialno nevarno ali škodljivo, hipotalamus prek hipofize spodbudi nadledvični žlezi, da zvečata izločanje hormonov. Ti sprožijo niz dogajanj in sprememb v bitju srca, delovanju uma, krvnem tlaku, kemični strukturi in kroženju krvi. Telo se pripravi na »boj ali beg«. Če je takšnih situacij preveč ali so preveč intenzivne, pride najprej do sindroma splošne prilagoditve, v končni fazi pa do izgorelosti (prav tam).

2.3 Stres na delovnem mestu

Delovno mesto predstavlja pomemben del posameznikovega življenja, saj predstavlja približno tretjino življenja odraslih ljudi. Kadar stres nastane kot posledica negativnih dejavnikov, značilnih za določen poklic, govorimo o poklicnem stresu (Slivar, 2013). Stres na delovnem mestu izhaja iz psihosocialnih tveganj kot so slabo načrtovanje, organizacija in vodenje dela. Evropska agencija za zdravje in varnost pri delu navaja nekaj primerov delovnih razmer, ki vodijo do psihosocialnih tveganj, te pa posledično v stres. To so čezmerna delovna obremenitev, nasprotujoče si zahteve in nerazjasnjene vloge, nesodelovanje pri sprejemanju odločitev, ki vplivajo na delavca, in pomanjkanje vpliva na način opravljanja dela, slabo vodene organizacijske spremembe, negotovost zaposlitve, neučinkovito komuniciranje, pomanjkanje podpore vodstva ali sodelavcev ter tudi psihično in spolno nadlegovanje (Evropska agencija za zdravje in varnost pri delu, b. d.).

2.4 Poklicni stres pri učiteljih

Večina raziskovalcev poklicnega stresa uvršča učiteljski poklic celo med tri najbolj stresne poklice (Gold in Roth v Slivar, 2011). To je potrdila tudi obširna (25.000 delavcev različnih poklicev) študija angleških raziskovalcev. Na lestvici poklicev zavzema drugo mesto glede slabega telesnega zdravja in slabega psihičnega počutja, ter šesto mesto glede delovnega zadovoljstva.

Za učiteljski poklic so značilne naslednje psihofizične obremenitve: pouk zahteva aktivno angažiranje celotne osebnosti, visoka stopnja koncentracije med poukom, visoka čustvena obremenjenost in hkrati čustveni odzivi, ki jih učitelj ne more izraziti povsem sproščeno in hrupno okolje. Nove družbene razmere postavljajo učitelja v nove vloge, ki jim je lahko kos le z novimi znanji in kompetencami. Glavne spremembe, na katere se mora učitelj odzvati, so porast heterogenosti v razredu (učenci različnih narodnosti, ver, kultur, jezikov, begunci, učenci s posebnimi potrebami itd.). Učitelj postaja vse bolj organizator ustreznega učnega okolja,

usmerjevalec in spodbujevalec učnega procesa, uvaja več sodelovanja, aktivnejših oblik dela in timsko delo. Njegova vloga ni več omejena samo na razred, aktivno mora sodelovati s celotnim kolektivom. Prav tako šola deluje kot odprto učno okolje, vzpostavlja sodelovanje s starši, lokalno skupnostjo in drugimi institucijami (prav tam). Nepogrešljiv del učnega procesa je tudi informacijsko-komunikacijska tehnologija, še posebej v času pouka na daljavo.

Depolli (1999 v Slivar 2011) je na vzorcu 118 slovenskih osnovnošolskih učiteljev s pomočjo vprašalnika odkrila sedem dejavnikov učiteljevega stresa:

- delovna preobremenjenost (časovna stiska, veliko število časovnih rokov v kombinaciji s preveliko količino delovnih nalog);
- nedisciplinirano st učencev;
- zahtevana samostojnost pri izvedbi učnega procesa;
- zahtevana kompleksnost dela;
- pomanjkljiva socialna podpora na delovnem mestu;
- nezadovoljstvo s poklicnim statusom in
- kognitivni, emocionalni in vedenjski primanjkljaji učencev.

Poleg omenjenih t. i. zunanjih vzrokov stresa se v različnih raziskavah vedno bolj poudarjajo tudi notranji vzroki stresa pri učiteljih. Gre za vzroke, ki omogočajo oz. spodbujajo pojavljanje in delovanje stresa in izhajajo iz naših misli (subjektivna interpretacija dogodkov).

Slivar (prav tam) še opozarja, da ni prevladujočega vzroka stresa, teh je veliko, med seboj pa se razlikujejo in spreminjajo glede na kontekst in čas, v katerem se pojavljajo.

Iz omenjenih razlogov je pomembno preventivno ukrepanje, ki je usmerjeno na zmanjševanje negativnih učinkov stresa oz. v njegovo odpravljanje. Ti ukrepi bi morali biti usmerjeni v a) stresorje, b) odgovore na stres in c) različne posledice delovanja stresa (prav tam).

3. Identificiranje izvora stresa

Specialni pedagogi smo navajeni oceniti trenutno funkcioniranje učenca pri urah dodatne strokovne pomoči, pogovor z učitelji in starši pa nam omogoči boljše razumevanje učenčevega dela pri pouku in doma. Le s celostnim pristopom lahko načrtujemo cilje, ki jih zapišemo v individualizirani program in učencu pomagam napredovati. Celostni pristop je priporočljivo ubrati tudi takrat, ko se spopadamo s stresnimi situacijami in se podamo na pot raziskovanja in razumevanja sebe, v upanju, da izboljšamo svoje življenje.

Vprašalnik glede nevarnosti izgorelosti pove, ali ste delovno izčrpani ali morda kandidat za izgorelost. Dostopen je na spletni strani Inštituta za razvoj človeških virov.

Holmes-Rahe test stresorjev pa sestavlja seznam stresnih dogodkov v življenju posameznika in njegovo stopnjo prilagajanja. Po mnenju avtorjev testa se mora posameznik znati prilagoditi okoliščinam, ki so zmotile njegov ritem življenja in se mora posvetiti obvladovanju posamezne situacije. Dostopen je na spletni strani Inštituta za produktivnost.

Nekaj trditev iz Vprašalnika o stresu (Youngs, 2001):

I. Soočanje s spremembami		
Vedno nova pravila, predpisi in določila zahtevajo od mene neprestano spreminjanje in prilagajanje.	DA	NE
Če želim zadovoljiti različnim potrebam učencev, moram uporabljati vedno nove metode poučevanja in spoznavati nove načine usmerjanja vedenja.	DA	NE
Dodatne zadolžitve (npr. organizacija dnevov dejavnosti, sestanki, projekti) ovirajo mojo dnevno rutino in družinsko življenje.	DA	NE
II. Medosebni odnosi		
Moji odnosi s sodelavci niso najboljši.	DA	NE
S sodelavci bolj tekmujemo kot sodelujemo.	DA	NE
Moj slog poučevanja ne odgovarja potrebam in pričakovanjem mojih učencev in vodstva.	DA	NE
III. Jasnost vlog		
Včasih ne vem, ali je moja glavna naloga poučevanje ali discipliniranje.	DA	NE
Ne vem, ali naj se pri delu osredotočim le na učni načrt ali naj se prilagajam zahtevam in potrebam učencev.	DA	NE
Čutim, da sem preveč usposobljen, zato v delu ne najdem dovolj izzivov.	DA	NE
IV. Soočanje z zahtevami dela		
Imam preveč odgovornosti.	DA	NE
Svoje delo pogosto zaključujem ponoči ali med počitnicami.	DA	NE
Če se med delovnim časom spočijem, mi to vzbudi občutek krivde.	DA	NE
V. Pritiski organizacije		
Struktura šolskega dela je zelo toga.	DA	NE
Pri uresničevanju svojih lastnih zamisli za ustvarjalno izboljšanje učnih pogojev imam pogosto zvezane roke.	DA	NE
Pri svojem delu vidim malo možnosti in spodbud za napredovanje.	DA	NE
VI. Delovno okolje		
V mojem razredu je preveč učencev.	DA	NE
V razredu je mnogo hrupa in nereda.	DA	NE
Učilnica je blizu jedilnice, kjer je vedno veliko ljudi, hrup moti moje delo in delo učencev.	DA	NE

4. Tehnike za premagovanje stresa

4.1 Dihalne vaje: Tehnika 4 7 8

Dihalne vaje lahko telo ponovno uravnovesijo in prevzamejo nadzor nad stresnimi odzivi zaradi katerih zvečer ne moremo zaspati.

Tehnika dihanja 4-7-8 je vzorec dihanja, ki ga je razvil dr. Andrew Weil. Temelji na starodavni jogijski tehniki, imenovani pranajama. Osebi, ki jo izvaja, pomaga, da pridobi nadzor nad svojim dihanjem. Tehnika dihanja pomaga prevzeti nadzor nad dihanjem in doseči globoko sproščenost. Ko dih zadržujemo točno določen čas, se pljuča napolnijo s kisikom, ki nato kroži po celem telesu, to pa pripelje do sproščujočega učinka.

Vaja poteka tako, da se udobno uležemo in povsem sprostimo. Ko se pripravljamo, konico jezika položimo na nebo, takoj za zgornjimi zobmi. Korake izvajamo v enem dihalnem ciklu:

1. Najprej pustimo, da se ustnice razdelijo, izdih poteka skozi usta.
2. Nato zapremo ustnice in nemo vdihnemo skozi nos, pri tem štejemo do štiri.
3. Nato sedem sekund zadržimo sapo.
4. Za osem sekund naredimo še en izdih iz ust.

Ko ponovno vdihnemo, začnemo nov dihalni cikel. Priporoča se, da vajo ponovimo vsaj štirikrat (Svet zdravja, b. d.).

Znane so še tudi druge tehnike dihanja (npr. dihanje s trebušno prepono in globoko dihanje), ki so prav tako primerne za sproščanje.

4.2 MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction)

MBSR je program za zmanjševanje stresa, zasnovan na čuječnosti (Križaj, 2019). Bistvo MBSR je intenziven trening čuječnostne meditacije v različnih oblikah, ki vključuje tudi jogo, skupinsko dinamiko in obvezno delo doma. Program tudi uči, kako naučeno prenesti v vsakdanjik in tako razvijati drugačno, bolj zavestno življenje. Program obsega osem tedenskih srečanj po dve uri in po ter celodnevno srečanje med šestim in sedmim srečanjem.

V nadaljevanju je predstavljena vaja *Čuječi premor*. Namen vaje je, da večkrat na dan za kratek čas izključimo avtopilota in ozavestimo doživljanje ter počutje. Iz glave se premaknemo v telo, od početja, razmišljanja, analiziranja in konceptualizacije k čutilom, k neposredni izkušnji sedanjega trenutka. Ta kratka, a zelo uporabna vaja na hitro povrne energijo, zbistri misli in ko lahko delamo kadarkoli čez dan. Avtor knjige jo poimenuje kar minuta zame. Če vajo izvajamo večkrat na dan, lahko z njo močno izboljšamo pozornost, okrepimo zaznavanje morebitnih stresnih reakcij, jih prekinemo ter se bolj zavestno odzovemo na morebitne stresne okoliščine.

Vaja izvedemo v štirih korakih:

1. **Nazaj v zdaj** Ustavimo se. Če kaj počnemo, prenehamo. Premaknemo pozornost v telo.
2. **Radovednost in sprejemanje** Kaj je trenutno živo za nas? Kakšni telesni občutki so prisotni in kje? Sprejmemo dejstvo, da so prisotni. Raziskujemo jih brez presojanja, prav tako misli in čustva, če jih zaznamo.
3. **Dih kot sidro** Začutimo dihanje v telesu. Nekaj časa vračamo pozornost nanj ali k zvokom, če nam je osredotočanje na dih nelagodno. Ničesar ne spreminjamo.
4. **Svež pogled** Nazadnje razširimo zavedanje na telo kot celoto. Čez čas pa tudi prek meja telesa, k temu, kar je zunaj nas, k okolici. Ozavestimo zvoke, vonje in druge čutne zaznave. Nežno odpremo oči in s svežim umom stopimo v stik z okolico.

Vaja pomaga ločiti med zavedanjem »tukaj in zdaj« in avtopilotom. Križaj (prav tam) opozori, da usmerjanje pozornosti za kratek čas ni težko. Veliko težje je daljše in stabilno ohranjanje čuječega zavedanja oz. prenos le-tega v naše vsakdanje življenje do te mere, da zavedanje postane način življenja.

4.3 Vadba za zdravo hrbtenico in lepo telesno držo

Karkoli počnemo, nas sili h gibanju naprej – sedeče delo, delo pred računalnikom ali na telefonu, branje ipd. To pomeni, da je glava nagnjena naprej in navzdol, s čimer hrbtenico še dodatno obremenjujemo. Spremeni se njena ukrivljenost, s tem pa tudi ravnovesje. Tem vsakodnevnim obremenitvam smo izpostavljeni vsi odrasli, saj sedeč življenjski slog postaja prevladujoč način življenja. Obstaja povezava med bolečinami v ledvenem delu hrbtenice in stresnimi situacijami, zato je odločitev, da analiziramo svojo telesno držo, se seznanimo z ergonomskimi prilagoditvami delovnega okolja ter začnemo redno izvajati vaje, ki pripomorejo k odpravljanju bolečin v hrbtenici, na mestu.

5. Zaključek

Obvladovanje stresa je pomembno za kakovostno življenje. In če drži pregovor *bolje pozno kot nikoli*, potem je prav, da smo pripravljeni raziskovati in ugotoviti, katere tehnike nam odgovarjajo takrat, ko jih najbolj potrebujemo. V prispevku so predstavljene le tri, jih je pa veliko in še vedno se to področje raziskuje. S stresom pa se ne srečujemo le odrasli ampak tudi učenci, zato je smiselno znanje s tega področja predati tudi našim učencem. Na to temo pa morda v prihodnosti nastane nov prispevek.

6. Literatura in viri

Bajt, M. (2019). Spoprijemanje s stresom: Kako si lahko pomagamo in dobro poskrbimo zase. *Vzgoja*. XXI/3 (83), 23-24.

Crnkić, K. (2018). *Pazi, katerega volka hraniš: knjiga o življenju in sreči avtorja uspešnice 7 skrivnosti uspeha.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Evropska agencija za varnost pri delu (b. d.). *Psihosocialna tveganja in stres na delovnem mestu.* Pridobljeno s http://osha.europa.eu/sl/themes/psychosocial-risks-and-stress

Inštitut za produktivnost. (b. d.). *Holmes-Rahe test stresorjev*. Pridobljeno s https://www.produktivnost.si/holmes-rahe-test-stresorjev/

Inštitut za razvoj človeških virov. (b. d.). *Testirajte se*. Pridobljeno s http://www.burnout.si/testirajte-se-sai

Križaj, R. (2019). *Čuječnost: trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Podjed, K. (2013). Kako prepoznati svoj stres. *Didakta*, XXII (162), 45-46.

Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju: obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik: knjiga za ravnatelje in učiteljeo obvladovanju stresa na ravni šole in na ravni posameznika.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Slivar, B. (2011). Poklicni stres pri učiteljih. *Vzgoja in izobraževanje*, XLII (4), 8-16.

Svet zdravja (b. d.). *Kaj je dihalna tehnika 4-7-8?* Pridobljeno s 4-7-8 DIHANJE: KAKO DELUJE, KAKO TO STORITI IN ŠE VEČ - WELLNESS - 2021 (svetzdravlja.org)

Youngs, B. B. (2001). *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje: priročnik za uspešnejše odzivanje na stres.* Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorja

mag. Petra Havaj Kuharič je specialna in rehabilitacijska pedagoginja na osnovni šoli. Najbolj ponosna je na naslednje tri dosežke: kot zunanja sodelavka je vrsto let sodelovala s Pedagoško fakulteto v Mariboru, prejela je nagrado za najboljši časopis (2012), ki ga je podelilo Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije in z učenci so dosegli 2. mesto na TV kvizu Male sive celice.

Kako opremiti učence z načini umirjanja v današnjem svetu

Dealing with Stress in Today's World and Teaching Pupils Various Stress Relieving Techniques

Irena Klukej

Osnovna šola Tržišče
irena.klukej@gmail.com

Povzetek

Šolski knjižničarji lahko pri svojem delu na različne načine obdelamo skupaj z učenci teme, ki jih zanimajo. V članku je predstavljena izvedba dogodka noč v šolski knjižnici s temo Kako opremiti učence z načini umirjanja v današnjem svetu. Ugotavljamo, da so učenci pogosto v stiski, saj doživljajo pritiske z vseh strani in si ne znajo pomagati. Dogodek je bil načrtovan in izveden v sodelovanju s svetovalno delavko. V uvodnem delu smo predstavili, kaj je stres. Ugotovljeno je bilo, kje ga učenci največkrat doživljajo. V osrednjem delu pa so učenci v delavnicah odkrivali, kako se odzivajo na stres, izvajali smo razne sprostitvene tehnike, iskali svoje močne lastnosti in skupaj s »super junaki« reševali probleme. Vmes so imeli čas za druženje in večerjo, prespali pa smo v šoli. Učencem je tak način učenja zelo všeč, saj je vse veliko bolj sproščeno in neformalno. Na noč v knjižnici se prijavijo tudi tisti učenci, ki jim je najbolj všeč druženje in spanje v šoli in poslušajo o temah, o katerih sicer ne bi. Nekaterim tema ni bila zanimiva, so pa vseeno spoznali načine sproščanja, ki jim bodo morda nekoč koristili.

Ključne besede: čuječnost, noč v knjižnici, samopodoba, sprostitvene tehnike, šolska knjižnica, učenci.

Abstract

It is the job of a school librarian to discuss different themes and subjects the pupils are most interested in, so we decided to have a special workshop entitled “Dealing with stress in today's world and teaching pupils various stress relieving techniques”. During the last couple of years, we had noticed that several our pupils felt increasingly stressed and that they were not really equipped to deal with it at such an early age, so our school counsellor was asked to participate in the workshop. The workshop started by explaining what stress really is and identifying when and where pupils feel most stressed. In the main part of our workshop, we put pupils in different groups, where they described different types of stress and their responses to it. They also performed various stress relieving techniques and identified their own “strong areas”. Implementing their “Super-heroes” characters they successfully dealt with all the stressful situations and solved their stress-related problems. During the activities they had plenty of time to interact and socialize. Pupils really enjoyed this workshop, because it was much more relaxed and informal compared to their “normal” schoolwork. Although some of the pupils did not find all the activities interesting, they nevertheless enjoyed learning different types of stress release techniques.

Keywords: “a night at the library”, pupils, school library, self-image, stress release techniques, wakefulness.

1. Uvod

Učitelji pri pouku mnogokrat opazimo stisko učencev, ko od njih vsi nekaj pričakujemo. Otroštvo je danes veliko bolj stresno, kot je bilo včasih, saj na učence ne vplivajo samo šola, vrstniki in starši, ampak vse bolj tudi družabna omrežja, trenutna situacija z epidemijo in šolanjem od doma. Od njih nenehno nekaj zahtevamo. Nekateri učenci se v tem svetu znajdejo bolje, se znajo prilagoditi in ustrezno odreagirati, drugi pa so pri tem neuspešni. Že v osnovni šoli je potrebno učence opremiti z nekaterimi prijemi, s katerimi si bodo lahko pomagali, ko bodo nemirni, ko ne bodo mogli zaspati, ko jih bo strah, ko bodo žalostni … Noč v šolski knjižnici na temo Kako opremiti učence z načini umirjanja je bila prava priložnost s spoznavanjem tovrstnih tematik, saj smo učence naučili nekaj tehnik, s katerimi si bodo lahko pomagali. V pomoč pri izvedbi delavnic je bila udeležba na nekaj seminarjih na temo, kako pomagati učencem z anksiozno in panično motnjo in kako lahko čuječnost vpliva na učni uspeh. Pridobljeno znanje je bilo nadgrajeno še dodatno z literaturo in vajami, ki pomagajo umiriti telo.

2. Stres in tehnike sproščanja

2.1 Stres

Stres je nekaj, kar človeka spremlja že od nekdaj. Omogočal mu je, da je preživel, saj se je njegovo telo ob stresni situaciji pripravilo na boj ali beg. Nekateri ljudje stresne situacije dojemajo kot nekaj negativnega in to lahko vodi v različne težave, celo bolezni. Spet drugi pa v stresnih situacijah vidijo vzpodbudo v življenju.

Prvič so besedo stres uporabili v 17. stoletju. Beseda izvira iz latinščine in pomeni napetost, pritisk oz. silo, ki deluje na določeno površino. V medicino je izraz prinesel Hans Selye leta 1949, ki je iskal povezave med hipofizo in nadledvično žlezo Zanj je stres telesno prilagajanje novim okoliščinam oz. stereotipni, nespecifični odgovor na dražljaje, ki motijo osebno ravnovesje (Jeriček Klanšček, 2015).

Danes obstaja več definicij stresa. Večinoma stres definirajo kot fiziološki, psihološki in vedenjski odgovor posameznika, ki se poskuša prilagoditi in privaditi potencialno škodljivim ali ogrožajočim dejavnikom, ki se imenujejo stresorji. Stresor je dogodek, situacija, oseba ali predmet, ki ga posameznik doživi kot stresni element in zamaje njegovo ravnovesje, posledica pa je stresna reakcija. Običajno delimo stresorje na:

- notranje – npr. žalost, strah, skrbi, občutek nemoči, pomanjkanje kisika in
- zunanje – npr. spraševanje, preizkusi znanja, gost promet, zgodnje vstajanje (Jeriček Klanšček, 2015).

Vendar pa odrasli niso edini, ki doživljajo stres. Tudi otroci in mladostniki ga, saj njihov način življenja postaja vedno bolj podoben odraslim. Vse bolj so obremenjeni, prav tako so visoka pričakovanja staršev in okolice. Veliko pa pripomorejo tudi družabna omrežja. Po nekaterih raziskavah so pri otrocih v ZDA za več kot 90 odstotkov obiskov pri zdravniku krive zdravstvene težave, povezane s stresom. Ugotovili so tudi, da so nekateri otroci za stres bolj občutljivi kot drugi. Njihovo zdravje pa se je zelo izboljšalo, če so se naučili tehnik obvladovanja stresa (Witkin, 2000). Prav tako so ugotovili, da stres oslabi imunski sistem.

Mednarodne raziskave HBSC iz leta 2006 kažejo, da imajo tudi slovenski starši visoka pričakovanja. Kar 97 % otrok je odgovorilo, da jih starši spodbujajo, naj v šoli delajo dobro, 94

% otrok pa pravi, da so jim starši pripravljeni pomagati, če imajo težave v šoli. Ta podatek nam lahko pove, da imajo otroci podporo pri svojem šolskem delu, po drugi strani pa lahko pretirano spodbujanje kaže tudi na veliko ambicioznost staršev, ki jo otroci in mladostniki lahko doživljajo kot velik pritisk in obremenitev. Podrobnejša analiza pokaže, da je med tistimi, ki občutijo stres statistično več deklet kot fantov (Jeriček Klanšček, 2015).

Zaradi tega je zelo pomembno razumevanje sveta mladih in tega, kaj doživljajo kot stisko. Šola je v tem obdobju eden od ključnih področij njihovega življenja, ki pomembneje vpliva na njihovo počutje, zato je zelo pomembno, kako jo doživljajo. Po drugi strani pa je tudi naloga šole, da opremijo učence s tehnikami, ki jim lahko pomagajo pri premagovanju teh stisk.

2.2 Sprostitvene tehnike

Telo, ki je pod stresom, ne deluje dobro (padec odpornosti, razvoj fizičnih in psihičnih bolezni, zmanjšanje intelektualne sposobnosti, slabo počutje, utrujenost, nemotiviranost …). Zato je pomembno, da znamo prepoznati stres in poznamo tehnike, ki ga omilijo ali pa celo preprečijo. Spoprijemanje s stresom pomeni, da znamo živeti uravnoteženo, da uspešno rešujemo svoje težave, dobro načrtujemo svoj čas, se znamo sprostiti, umiriti, smo pozitivno naravnani in zadovoljni. Nekega univerzalnega recepta, kako to narediti, ni. Obstajajo različne tehnike za ravnanje v stresnih situacijah, ki jih lahko predstavimo učencem. Vendar pa jih moramo tudi naučiti, kako pridejo v stik s sabo, kako izražajo lastno počutje, misli, kako si okrepijo samopodobo. Otrok, ki zna prepoznati, kaj se mu dogaja, in zna to tudi izraziti, bo lahko prepoznal tudi, kdaj je v stresu in kako se kaže pri njem (Jeriček Klanšček, 2015). V nadaljevanju predstavljam nekaj tehnik sproščanja.

2.2.1 Dihanje

Vaja naj bo kratka, pred njo odpremo okna in vrata …

- 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.
- 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.
- Vdihnemo, se iztegnemo navzgor čim više, skušamo sklatiti kakšno zvezdo, nato gremo z izdihom navzdol (Jeriček Klanšček, 2015).

2.2.2 Tehnika trebušnega dihanja

Udobno se namestimo na svojih stolih (ali na tleh). Naj bo čim bolj udobno, vendar še vedno zravnano sedimo.

- Udobno se namestimo. Položimo roko na svoj trebuh točno pod rebra.
- Počasi in globoko vdihnemo skozi nos, zrak potisnemo tako globoko, kot le moremo. Če dihamo trebušno, se naša roka dvigne. Prsi se med tem le narahlo dvignejo.
- Medtem ko skozi nos globoko vdihnemo, zadržimo sapo za trenutek in nato počasi izdihnemo skozi usta.

– Naredimo 10 počasnih, trebušnih vdihov in izdihov. Dihanje naj bo mirno in enakomerno, brez hitrih vdihov in enkratnih izdihov. Dihanje se upočasni, če si med dihanjem pomagamo s štetjem. Med vdihom v mislih počasi štejemo do 4 (1-2-3-4), enako med izdihom (Žunko Vogrinc, 2021).

2.2.3 Progresivna mišična relaksacija

Udobno se namestimo (lahko sedimo ali ležimo, če je to mogoče), zapremo oči in 5 sekund napenjamo posamezne mišične skupine, nato jih sproščamo od 10 do 15 sekund. Navadno začnemo pri dlaneh, nato roke, ramena, čelo, oči, ustnice, cel obraz, vrat, prsi, trebuh, bedra, noge, stopala. Vajo lahko povežemo tudi z dihanjem (Jeriček Klanšček, 2015).

2.2.4 Čuječnost

Ena od načinov sproščanja je zavedanje svojih dejanj in njihovo usmerjanje. Temu pravimo tudi čuječnost. Z vadbo čuječnosti se lahko življenje otrok in najstnikov bistveno izboljša, pridobijo več socialnih spretnosti, večjo samozavest, večjo sposobnost za usmerjanje pozornosti, manjši strah pred izpiti … (Burdick, 2019).

Vaje so primerne od petega leta dalje, z njimi se posamezniki umirijo in izboljšajo koncentracijo. Čuječnost ni oblika terapije, lahko pa ima terapevtske učinke, saj otrokom nudi različne načine, kako se spopasti z velikimi težavami (Snel, 2019). Nekaj primerov vaj čuječnosti:

1. Čuječe dihanje – pozornost usmerimo na dihanje in zavedanje dihanja. Otroci si pri tej vaji naučijo nadzorovati svoj dih in ga spremljajo.
2. Čuječe spremljanje zunanje okolice – učencem pokažemo sliko predmetov, nato na list napišejo vse predmete, ki se jih spomnijo.
3. Čuječnost pri poslušanju zvokov – učencem predvajamo različne zvoke, npr. alarm na telefonu, šolski zvonec, oglašanje živali … Učenci napišejo zvoke, ki so jih slišali (Jeriček Klanšček, 2015).

2.2.5 Vodena imaginacija

Vodena imaginacija je tehnika mentalnega predstavljanja z vsemi čutili. Pri tej tehniki je pomembno, da v učencu vzbudimo občutek varnosti, pri tem lahko predvajamo tiho sproščujočo glasbo (Žunko Vogrinc, 2021).

3. Noč v šolski knjižnici

Šolska knjižnica je prostor, kamor učenci radi zahajajo in se počutijo varne, zato smo izpeljali delavnice na to temo kot noč v šolski knjižnici. Na dogodek so bili povabljeni učenci določene starostne skupine. Ti so se udeležili različnih delavnic, ki pa niso povezane samo s knjigami in knjižnico. Ker se to dogaja popoldne in proti večeru, po opravljenih delavnicah skupaj naredimo večerjo, pred spanjem pa si ogledamo še kakšen film na temo, ki smo jo obravnavali. V spalnih vrečah in na blazinah nato prespimo v knjižnici. Učenci so ta dogodek zelo lepo sprejeli.

Tokrat se je na dejavnost prijavilo 18 učencev in učenk tretje triade. V šolo so prišli v petek popoldne ob peti uri. Pri izvedbi je pomagala svetovalna delavka. Na začetku smo predstavili temo in cilje. Povedali smo, da bodo izvedeli, kaj sploh je stres in kako vpliva na naše telo, kako prepoznamo znake stresa, naučili se bomo različnih načinov za spoprijemanje s stresom, kako se sproščati in kako izvajati vaje čuječnosti. Za uvod so morali na list napisati, kaj jih spravlja v stresno situacijo, kdaj jim je nelagodno, težko. V Grafu 1 je prikazano, da učencem največ stresa predstavlja šola oziroma ocenjevanje, govorni nastop, kros. En učenec ni vedel, kaj zanj predstavlja stres. O tem smo se pogovorili, povedali so, da so z odgovorom šola, mislili predvsem ocenjevanje.

Graf 1: *Prikaz dogodkov, ki za učence predstavljajo stres.*



Po tej vaji smo na kratek in enostaven način razložili, kaj je stres, kako do stresa pride in da nismo vsi ljudje enaki in da različni ljudje na podobne situacije reagirajo različno. Prav tako smo razložili, da obstajajo načini, kako se izognemo stresnim situacijam, in načini umirjanja, če se znajdemo v le-teh.

Učence smo nato razdelili v dve skupini in vsaka skupina je imela različne delavnice. Vmes smo naredili večerjo, nato sta se skupini zamenjali.

3.1 Prva skupina

Na stres smo bolj odporni tudi, če dobro poznamo sebe, smo bolj samozavestni in v kritičnih situacijah znamo uporabiti svoje »super moči«.

V prvem delu delavnice so učenci opisovali sebe in svoje prijatelje. Na list papirja so obrisali svoje roke. Nato so iz kupa napisanih osebnostnih lastnosti izvlekli štiri in iz teh izbrali tisto, ki za njih najbolj velja (Slika 1). To so ponovili še štirikrat, tako da so napolnili prste ene roke s petimi osebnostnimi lastnostmi, ki veljajo za njih. V drugem krogu so se zbrali v manjše skupine (od 3 do 5 članov) ter ponovili vajo z vlečenjem osebnostnih lastnosti še zanje. Zbrali so toliko kartic, kot je članov skupine, ter vsakemu dali tisto lastnost, ki mu najbolj pristoji (ena je bila za joker karto). Vsak učenec je tako zapolnil svojih 10 prstov z najmanj 10 lastnostmi,

ki ga opisujejo (Slika 2). Da smo vajo še nadgradili, so se učenci razdelili v pare, zamenjali liste in drug drugemu opisali, kdaj vidijo svoj par kot pogumnega, uspešnega, šaljivega, vztrajnega, preprostega … Učenci so bili konec vaje videti zelo zadovoljni.





Sliki 1 in 2: Učenci delajo obris roke in izbirajo osebnostne lastnosti, ki veljajo za njih.

V drugem delu so se igrali namizno igro s super junaki. Dobili so kartice s super junaki, vsakega s svojo super močjo (poštenost, ljubezen, socialna inteligentnost, igrivost …). Vsak učenec je izžrebal svojega, nato pa so se v duhu tega super junaka odzivali na situacije, zapisane na drugih listkih. Tisti super junak, ki je imel najboljšo rešitev za zapisano težavo, je pridobil točko. Kdor je na koncu zbral največ točk, je dobil nagrado. Z učenci smo se na koncu še na kratko pogovorili, da imamo vsi zbrane v sebi super moči, kot so ljubezen, upanje, prijaznost, le da jih vedno ne uporabimo, ker nanje pozabimo.

3.2. Druga skupina

V drugi skupini so imeli nekaj različnih vaj. Pri prvi vaji smo preverjali, kako stres vpliva na telo. Učenci so povedali, kje v telesu čutijo, da so pod stresom. Na delovni list, kjer so okoli narisanega človeka imeli napisane možne telesne odzive na stresno situacijo, so obkrožili in pobarvali tiste dele telesa, kjer občutijo telesni odziv. Ugotovili so, da se celotno telo odziva na stresne situacije.

Sledila je vaja imenovana kip. Učenci so se razdelili na dve skupini. Vsaka je izbrala »kiparja«, ki je oblikoval kip stres. Pri tej vaji je bilo kljub resni temi veliko smeha. Prva skupina je imela temo oživljanje ponesrečenca Slika 3), drugi pa nasilje v družini (Slika 4). Ko smo govorili o občutkih, ki so jih imeli med vajo, je večina učenk in učencev povedala, da so bili sproščeni, en učenec pa je povedal, da ni bil sproščen, ker ga je bilo strah, če se bodo spomnili, kaj prikazati, ko pa so našli rešitev, je tudi on postal bolj sproščen.




Sliki 3 in 4: Predstavitev kipov. Slika 3 prikazuje oživljanje, Slika 4 pa družinsko nasilje.

Naslednje vaje so bile namenjene tehnikam sproščanja. Učenci so izvedeli nekaj o sprostitvenih tehnikah. Skupaj smo jih tudi izvedli. Na začetku je bilo malo smeha in nelagodja, nato pa so se sprostili in umirili. Izvajali smo dihalne vaje, trebušno dihanje, progresivno mišično relaksacijo, opravili nekaj vaj čuječnosti ter na koncu vodeno imaginacijo, ki je bila učencem najbolj všeč. Pri tej vaji so si učenci predstavljali topel poletni dan, ko ležijo na travi ter gledajo nebo, ki je modro, na nebu so bili tudi beli puhasti oblaki … Učenci so se zelo sprostili, nekateri so celo dejali, da bi lahko zaspali, saj je bila že pozna ura.

4. Zaključek

Zaradi načina življenja, pričakovanj, družabnih omrežij, šole tudi učenci pogosto prihajajo v stresne situacije. Tega se nekateri niti ne zavedajo. Pomembno je, da se učenci že v šoli srečajo z vsebinami, ki jim lahko olajšajo življenje, kot so npr. tehnike sproščanja. Šola bi morala najti čas tudi za take teme, pa ga pogosto zmanjka zaradi prenatrpanega urnika. Tu kot šolska knjižničarka najdem možnost za izobraževanje otrok za življenje.

Otroci doživljajo največ stresa zaradi šole, predvsem ocenjevanja. Njihovi najpogostejši telesni znaki so slabost, hitro dihanje, pomanjkanje apetita, ki bi se prav lahko ob daljšem ponavljanju razvili v bolezni. V času izvajanja delavnic je bilo veliko deklet zadržanih, ker so fantje bili »frajerski« in so govorili, da nimajo nekih težav. Kasneje je bilo iz evalvacijskih listov moč razbrati, da jim je bila tema všeč in da se jim zdi pomembno, da se naučijo tehnik sproščanja oziroma kako se spopadati s stresom, saj ga pogosto doživljajo, kar potrjuje tudi začetna raziskava. Skoraj vsi učenci pa so bili mnenja, da bi morali tehnike sproščanja poznati vsi učenci.

Samo enkraten dogodek ni dovolj, da učenci ozavestijo nekaj kot potrebo oz. pomoč za obvladovanja stresa. Tako bi morali tehnike sproščanja ponavljati večkrat, morda pri razrednih urah ali pred ocenjevanjem. Predvsem pa bi bilo potrebno ozavestiti tudi učitelje, da si vzamejo čas in pred poukom ali pa, ko je razred nemiren, na kratko izvedejo kakšno vajo. Na tak način bi tako prišle te vaje učencem bolj v podzavest.

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.

Jeriček Klanšček, H. (2015). *Ko učenca strese stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj: priročnik za učitelje in svetovalne delavce.* Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba: vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše).* Celje: Zavod Gaia planet.

Witkin, G. (2000). *Brez napetosti v nov dan*. Radovljica: Didakta.

Žunko-Vogrinc, S. (2021). *Spodbujanje razvoja socialnih veščin [Elektronski vir]: delavnice*. Maribor: Osnovna šola Gustava Šiliha.

Kratka predstavitev avtorja

Irena Klukej, šolska knjižničarka in učiteljica zgodovine in domovinske in državljanske vzgoje ter etike. Pri pouku uporablja različne pristope poučevanja in zna prisluhniti učencem. Zelo dobro pozna stiske otrok, saj jih srečuje tudi v šolski knjižnici, kjer ji zaupajo svoje težave. V ta namen se je tudi začela izobraževati na področju osebnostnega razvoja.

Srečen učitelj – učenec še bolj

Happy Teacher - an even Happier Student

Maja Štembergar Prosen

Osnovna šola Rudolfa Ukoviča Podgrad
maja.prosen@gmail.com

Povzetek

Pozitivno izobraževanje izziva tradicionalno izobraževalno paradigmo po vsem svetu; njegov cilj je spodbujati blaginjo in srečo v celostni perspektivi v razredu in zunaj njega, mladim pa zagotoviti znanje in življenjske spretnosti za uspeh v njihovem sedanjem in prihodnjem življenju. Ta sodobni izobraževalni pristop temelji na pozitivni psihologiji, ki je znanstvena študija človekovega razcveta in optimalnega delovanja ter se osredotoča na prednosti in vrline, ki posameznikom, skupnostim in organizacijam omogočajo uspeh.
Prispevek obravnava osnove pozitivne psihologije in obvladovanja stresa v razredu na vseh ravneh, predstavi praktične primere v šolstvu za regulacijo stresa ter se osredotoči na čuječnost kot priložnost za treniranje svojega uma, doseganje sprostitve, ciljev in povečanje stopnje samozavedanja. Opiše dve delavnici, ki sta se izvajali na obravnavane teme z učenci 9. razreda ter njihovo mnenje in osebno izkušnjo izvajalke. Izkazalo se je, da s temi pristopi dosežemo pristne odnose z učenci in postavimo temelje za regulacijo stresa in čuječnosti, ki je eden od osrednjih in skupnih dejavnikov osebnostnega razvoja.

Ključne besede: pozitivna psihologija, regulacija, stres, učenci, učitelji.

Abstract

Positive education challenges traditional education paradigm around the world. Its aim is to stimulate welfare and happiness in the integral perspective both in classroom and outside of it, provide young people with knowledge and life skills to succeed in their present and future life. This modern educational approach is based on positive psychology which is a scientific study of human development and optimal activity. It also focuses on advantages and virtues that enable success to individuals, organizations and communities.
The article discusses the basics of positive psychology and stress control in classroom on all levels. It presents practical examples in education for regularity stress and focuses on vigilance as an opportunity to train one's mind, achieve relaxation, achieve goals and an increase in the level of self-awareness. The paper describes two workshops that have been conducted on the topics discussed with the 9th class students and it presents their opinion and the personal experience of the teacher. It turns out that with these approaches genuine relationships with the students can be established and the foundations are laid for the regulation of stress and for mindfulness, which is one of the central and common factors of personality development.

Keywords: positive psychology, regulation, stress, students, teachers.

1. Uvod

Vprašanje »Kaj je to dobro življenje?« se je večkrat pojavilo v lastnem razmišljanju. V iskanju odgovora/odgovorov smo se udeležili večdnevnega izobraževanja v tujini v sklopu projekta mobilnosti učiteljev Erasmus+ KA2 z naslovom *Happy Schools: Positive Education for Well-Being and Life-Skills Development* – Srečna šola: Pozitivno izobraževanje za dobro počutje in razvoj življenjsko pomembnih veščin. Tečaj nas je seznanil z osnovami pozitivne psihologije, predstavil najpomembnejše mednarodne teorije in nam predstavil pristope in tehnike pozitivnega izobraževanja ter nas podučil, kako učence navajati na stres, na samo regulacijo stresa ter obrazložil, kako lahko čuječnost vpliva na naše zavedanje samega sebe.

Eden temeljnih ciljev izobraževanja je učenje za življenje, se pravi, da morajo učenci pridobiti tudi sposobnosti za uporabo pridobljenega znanja v vseh življenjskih situacijah. Z zavedanjem tega smo pridobljeno znanje uporabili v razredu za urjenje pozitivnega razmišljanja, obvladovanja strahu in treme ter prepoznavanja morebitnih stisk, ki se pojavijo v času šolanja med učenci. Z učenci smo se učili reguliranja stresa – to vedenje jim bo nedvomno prišlo prav, ne samo v adolescenci, temveč tudi v prihodnje. Prav tako menimo, da je prav, da se že v osnovni šoli srečajo z izrazom čuječnost, saj se z njo naučijo preusmeriti pozornost na trenutno izkušnjo z zavedanjem svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega sveta.

2. Pozitivna psihologija - rdeča nit v šolstvu?

Pozitivna psihologija je ena od najpomembnejših raziskovalnih in uporabnih smeri v sodobni psihologiji. Na eni strani ustvarja nova spoznanja o pomenu pozitivnih vidikov življenja za kakovost življenja in duševno ter telesno zdravje; na drugi strani pa razvija metode in strategije za krepitev življenjskih veščin in izboljšanje kakovosti življenja. Pozitivna psihologija raziskuje torej človekove vire in moči. Odkriva, kako človek razvija ustvarjalnost, pogum, zanos, upanje, pozitivna čustva, pozitivna prepričanja, duhovnost, optimizem in še bi lahko naštevali. V središču pozornosti pozitivne psihologije so svetle plati človekove osebnosti. Glavno vprašanje pozitivne psihologije je, kako prispevati h kakovosti posameznikovega življenja na vseh ravneh (Chalvin, 2004).

Pozitivni psihološki vidiki življenja so tako pomembni, da jih ne moremo in ne smemo pojasnjevati zgolj kot odsotnost psiholoških stisk, problemov, težav in motenj.

Kot učitelji moramo učencem pomagati, da bodo znali čim bolj poglobljeno razmišljati o pojavih okoli sebe, da bodo celoviteje razumeli soljudi, okolico in nenazadnje sebe – da bodo usposobljeni zavzeti se za reševanje perečih osebnih, medosebnih in življenjskih problemov. Vloga učitelja je v današnjem svetu spremenjena – ni več le prenašalec znanja, temveč je potrebno tudi poglobljeno razumevanje učnega procesa in obvladovanje metod, ki tako kakovostno učenje spodbujajo.

3. Učitelji regulatorji stresa

Pedagogi se soočamo s čustvi zadovoljstva, intenzivne sreče kot tudi skrajnega obupa. O dinamiki odnosov nas sistematično ne učijo na naši poklicni poti, tako da sta velikokrat empatičnost in prilagodljivost tisti vrednoti, ki ju dober učitelj mora imeti. Ob prepoznavanju in zavedanju nezavednih vzorcev se vedno znova sprašujemo, ali obstaja čudežno zdravilo, ki

kljub vplivom preteklosti lahko pomaga in omogoča rast v nadaljnjih odnosih. Ponotranjene vzorce navezanosti učenci ponotranjijo v primarnih družinah in le ti vplivajo na to, kako vstopajo v odnose in kako bolj ali manj učinkovito sporočajo, česa si želijo, česa jih je strah, kaj jih jezi, po čem hrepenijo itd. Predvsem neprijetna čustva so tista, katera mnogokrat izkazujejo na izkrivljen način, kar posledično vodi v konflikt.

Zavedati se moramo, da je vsak učenec svet zase, zatorej je neizpodbitno dejstvo, da vsakdo doživi slabo izkušnjo na drugačen način. Pomembno pa je, da se kot učitelji vedno zavedamo, da psihološke rane niso nenavadne in da ob tovrstnih izkušnjah učenec razvija svojo notranjo moč za spoprijemanje s slabimi izkušnjami. Notranjo moč pa lahko ustrezno razvije le ob kompetentnem odraslem, saj le z ustreznimi odzivi krepi to moč do te mere, da lahko v prihodnosti dobro obvladuje različne življenjske situacije.

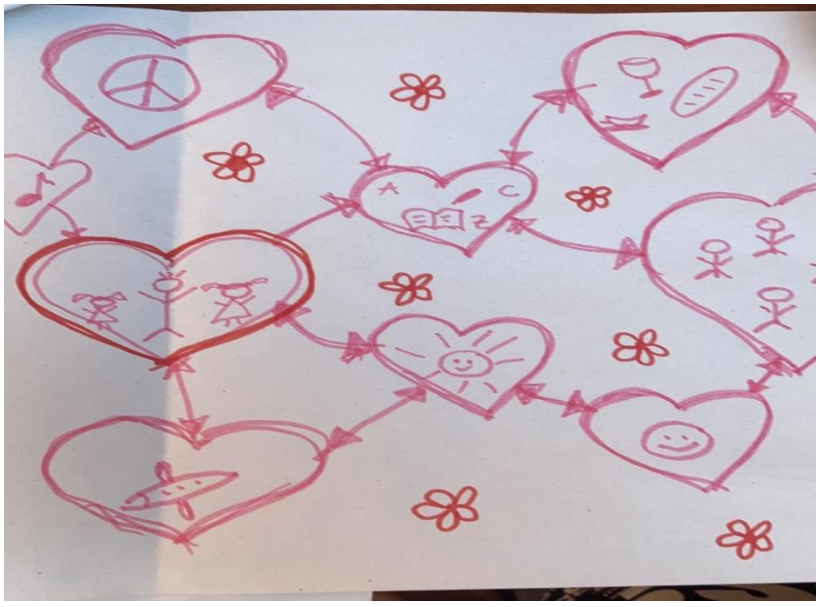
Stres je naravna fiziološka in psihološka reakcija na različne življenjske okoliščine. V času, v katerem živimo, se ne moremo izogniti stresu ne v domačem okolju, ne v učilnicah. Odziv na stres je odvisen od osebe do osebe, vendar vedno tako, da nas telo želi zaščititi. Stres je postal stalnica, saj okolica od nas zahteva stalno pripravljenost oz. vedno več.

Tudi v vzgojno-izobraževanih zavodih je stres še kako prisoten. Učenci se srečujejo z različnimi vrstami stresa. Prvi, biološki, vpliva na psihološki sistem in lahko poruši ravnovesje. Npr. učenec ni jedel zajtrka, šolska malica mu ni bila všeč, zato mu kruli v trebuhu. Na ta način se ravnovesje v telesu poruši in učenec doživlja to kot prevelik napor, ki ga lahko pripelje do občutenja npr. močnega strahu. V tem primeru ni nič narobe, če učitelj ponudi sadje ali nenazadnje koščck sladkega. Stres nadomesti občutek sitosti, pa četudi za krajši čas. Učenec je tako začasno pomirjen in lahko funkcionira pri pouku dokler ne dobi svojega obroka.

Ob biološkem stresu se pojavi tudi emocionalni. Gre za različno intenziteto čutenja in tudi takrat, ko je učenec izredno vesel, pride v telo previsoka koncentracija stresa in bo potreboval učitelja, da bo lahko ta stres reguliral. Vsa čustva so zato, da se mi po njih znamo ravnati, so naš notranji kompas in je pomembno, da znamo ob njih pravilno odreagirati. Različna intenziteta občutenja vpliva na različno količino stresa. Kot učitelj je zelo pomembno, da prepoznamo učenca, ki se sooča s stresom. Za začetek je potrebno pozorno opazovanje, sledi pogovor, nato reagiranje.

Na temo emocionalnega stresa smo v razredu, pri razredni uri, izvedli delavnico z naslovom *Pomembno mi je …* Sodelovali so učenci devetega razreda. Delavnica je imela poudarek na občutenju, kolegialnosti in povezanosti učencev. Vsakdo je imel 45 min časa, da ustvari svojo sliko s stvarmi, pojmi, bitji …, ki jim pomenijo največ v življenju. S tem smo hoteli ustvariti skupno sliko razreda in jo zaključiti z mislijo, da čeprav so drugačni, jih v življenju združuje neka podobnost. Zanimivo je bilo opazovati njihovo razmišljanje o tem, kaj jim sploh je pomembno.

Za začetek so navajali materialne stvari, kot so telefon, računalnik, tablica … nato pa so le začeli s skicami družin, bratov/sester, ljubezni, narave … Na koncu smo naredili skupni plakat vseh pomembnosti, ki so skupne celotnemu razredu in ga izobesili na vidno mesto. Plakat (slika 1) predstavlja tudi sožitje vseh učencev tega razreda. Zaključili smo, da je samo življenje dragoceno, da pa je minljivo in da je potrebno ceniti vsak trenutek, ki ga preživimo z družino, prijatelji …, da spoštujemo zdravje, dobrote in razvijamo vrednote, ki nas in našo okolico osrečujejo.



Slika 1: Plakat učencev 9.razreda
Vir: lasten, september 2021

Poseben nivo stresa je socialni stres, oziroma prosocialni stres, ki je navadno povezan z nezmožnostjo spoprijeti se s stresom drugega, da učenec nima razvitih socialnih veščin. To predvidevamo, ko jih opazujemo, kako lažejo, ko se delajo nevedne, se izmikajo nalogam itd. Možnost je, da učenec ni sposoben regulacije stresa na tej socialni ravni. Tem učencem je težko ločiti prav od narobe, deliti, govoriti resnico … ti učenci ne potrebujejo kazni, ampak pomoč pri zniževanju stresa, saj imajo izredno razvito empatijo in izredno čutijo stres drugega – stres sošolca, staršev, vrstnikov … in če je ta stres premočan, odreagirajo agresivno, uporniško oz. z nesprejemljivim vedenjem. Ta stres pravilno znižujemo le, če dobro poznamo učenca. Zavedati se moramo njihovih dobrih lastnosti in jih znati »vnovčiti«.

Kognitivni stres se zgodi takrat, ko se močno trudimo nekaj razumeti, ampak ne razumemo. Nastajajo slaba prepričanja o sebi, o svojih zmogljivostih, samem znanju … kar sproži nezmožnost uravnavanja stresa v našem telesu. Konkretno: učenec se zelo trudi razumeti, dojeti učno snov, vendar mu trenutne zmožnosti ne omogočajo doseči zastavljenega cilja, npr. dobre ocene. Po večkratnih poskusih obupa. Učitelj ne sme sprejeti njegovega zavračanja, temveč ga mora spodbujati k nadaljevanju obravnavanja učne snovi. Mu pokazati korake učenja, ki so zanj najbolj primerni, mu pripraviti program dela za lažjo organiziranost, mu posvetiti čas … Ko bo učenec občutil pomoč, bo poleg hvaležnosti občutil še pomembnost in bo lažje in temeljiteje pristopil k stvari.

Poleg staršev smo učitelji izredno pomembni regulatorji stresa. Za vzpostavitev brezstresnega okolja v razredu je pomembno, da učitelj večkrat vzpostavi očesni stik, uporablja nežen in mehak ton glasu, zna potolažiti učenca, ko je v stresu, prizna svoje napake, zna postaviti meje vedenju in ima realna pričakovanja od učencev. Osnovnošolski učenci imajo zelo odprto psiho in vse tisto, kar »stresemo« v učenca, učenec pogoltne in hrani v sebi. Le pravi pristopi krepijo notranjo moč učenca.

3.1 Samokontrola / samoregulacija in čuječnost

Učitelji se velikokrat vprašamo, zakaj so učenci tako neučakani, zakaj odgovarjajo vse povprek, ne čakajo v vrsti, prehitevajo dogodke … kljub temu da vedo, da to ni prav. Tu govorimo o notranji moči, o samoregulaciji oz. o notranji energiji, ki se sprosti, da lahko učenec zdrži neko frustracijo, da jo lahko sprocesira. Učenec, ki tega nima, je neprestano nemiren, nagajiv, neposlušen … in izziv za učitelja je najti pot do zavedanja, da je potrebno ogromno energije za izvajanje tako zahtevnih korakov zanje, kot je primerno vedenje. Strpnost, poslušnost, nepopustljivost, prilagodljivost … so vrednote, ki jih moramo v čim večji meri uporabljati.

Pri soočenju z negativno izkušnjo učitelji večkrat delujemo v smislu v redu bo, minilo bo. Na ta način lahko le travmatiziramo in rana učenca je še večja, saj nima zadostne količine energije, da določen stres v sebi predela. Ko naši možgani začutijo stres, telo začne proizvajati ogromno energijo. Le to povzroča težavo, saj je energije preveč, kot bi jo potrebovali. Ker je ne izpustimo iz sebe, se v nas zaklene in takrat govorimo o travmi, o tem, da učenec ni bil sposoben predelati neprijetno izkušnjo. Če učenca pozorno opazujemo, opazimo povišan srčni utrip, razbijanje srca, mišice so aktivirane in pozornost je povišana. V takšnih situacijah se njihov pogled spremeni v tako imenovani tunelski pogled in ob tem pogledu njihovi možgani zaznavajo okolico popolnoma drugače. Prav tako je njihov dih hitrejši in plitkejši. Takrat je verbalno izražanje oteženo, razmišljanje izklopljeno, zato ni primeren čas za zasliševanje učenca o dogodku, ki je povzročil njegovo stisko.

Če je učenec izpostavljen preintenzivnem negativnemu dražljaju potem je imunski sistem zavrt in s tem oslabljen, zato imamo veliko učencev, ki reagirajo psihosomatsko – z glavoboli, vročinami, bruhanjem, driskanjem … ti učenci ne zmorejo procesirati odvečnega stresa. Na vse to moramo biti izredno pozorni in se vsaki težavi posvetiti maksimalno. V največji meri bomo učencu pomagali s tem, da najprej reguliramo sebe. To pomeni, da smo mirni, kar se le da, saj na ta način privabimo učenca, da se priklopi v socialni del, v odnos. Zanimivo je, da se lahko pojavi tudi smeh, saj si preko vokalizacije trudi pridobiti energijo za uravnavanje stresa. Tako srbi za regulacijo stresa na biološki ravni. Večkrat ni narobe, če učenca spodbujamo k intenzivnemu kričanju, miganju, jokanju …, saj bo s temi načini neprijetno izkušnjo lažje obdelal. Dejstvo je, da učenec za ohranjanje energijske zaloge za uravnavanje stresa potrebuje pomoč odraslega, ki ta mehanizem razume. Šele ko imamo učitelji mobilizirano energijo za procesiranje svojega stresa, lahko učimo, kako naj učenec mobilizira to energijo v sebi.

Največ šteje odnos in naša prisotnost z učencem - ne glede na razpoložljive dobrine in dejavnosti, ki jih izvajamo. O tem veliko govorijo strokovnjaki, ki poudarjajo pomen čuječnosti (angl. mindfulness). Čuječnost je nepresojajoče zavedanje vsega, kar se dogaja znotraj in zunaj nas. Gre za polno prisotnost v sedanjem trenutku, "tukaj in zdaj", ki jo spremlja sprejemanje, radovednost in radost. Čuječnost je sposobnost, ki je dostopna vsem, vendar pa nas način življenja v sodobni družbi odvrača od polnega zavedanja trenutka, zato se moramo čuječnosti znova naučiti. S pomočjo čuječnosti lahko dokazano učinkovito premagujemo vsakodnevni stres in se tako lažje soočamo z izzivi vsakdana (Šimenc, 2021). Čuječnosti se lahko naučimo z nekaj vajami. Pri učencih – otrocih so te vaje bolj učinkovite in dolgoročne kot pri odraslih. Učenec lahko z njimi začne sprejemati sebe, spremljati misli in čustva ter se nanje tudi ustrezno odzvati.

Pri razredni uri smo z devetošolci izvajali delavnico *Osredotočanje in sprejemanje intenzivnih občutkov v telesu,* saj smo hoteli, da učenci izkusijo doseg mirnosti, dobro počutje, da se ob stresnih situacijah znajo samostojno umiriti in prisluhniti telesu … Delavnico smo izvajali v prostoru – razredu, kjer smo predhodno umaknili vse moteče dejavnike. Pripravili smo blazine in mirno glasbo. Z mirnim glasom smo udeležence usmerjali s ciljem, da vajo opravijo v raziskovalnem duhu. Za besedilo se je uporabilo besedilo izvajalke vaj pri Društvu za razvijanje čuječnosti. Zanimivo je bilo opazovati učence, kako so iz začetnega začudenja nad delavnico preusmerili misli vase in se posvetili slišanemu glasu. Ko se je dejavnost zaključevala, je bilo ozračje mirno, sproščeno … vsi so ostali na svojih mestih in hoteli nadaljevati z vodeno vadbo. Mirnost, sodelovanje in zanimanje so bili le začetni pokazatelji, da je bila delavnica uspešna. Učenci so izrazili željo, da bi se ponovno udeležili podobnih delavnic, zato smo sklenili, da nadaljujemo z rednim izvajanjem prakse čuječnosti, saj pomaga vzgojiti dolgoročno in globoko izkušnjo mirnosti, dobrega počutja in višjega vrednotenja samega sebe, vključno z zmanjšanjem stresa, tesnobe in depresivnosti (Černetič, 2005).

4. Zaključek

Pozitivna psihologija si ne dela utvar, da lahko odpravi manj prijetne plati človeškega življenja in doživljanja: lahko pa naredi veliko za to, da s(m)o ljudje bolj srečni, bolj zadovoljni, bolj optimistični in bolje opremljeni za soočanje z manj prijetnimi dogodki in občutki, ko se zgodijo – in jih lažje premagujemo.

Včasih se nam zdi naše šolstvo izgubljeno in brez navdiha in pedagoški poklic je doživel velike spremembe in prinesel mnoga razočaranja. Učenci so večkrat predrzni, prezirljivi in polni samih sebe. Dejavniki kot so svoboda izražanja, podaljševanje šolanja in vpliv, ki ga imajo v šoli starši učencev, povečujejo možnosti za nastanek konfliktov. Vse to zahteva premislek in praktično pripravo.

Večdnevni tečaj z naslovom *Happy Schools: Positive Education for Well-Being and Life-Skills Development* – Srečna šola: Pozitivno izobraževanje za dobro počutje in razvoj življenjsko pomembnih veščin me je seznanil z osnovami pozitivne psihologije, predstavil najpomembnejše mednarodne teorije in mi predstavil pristope in tehnike pozitivnega izobraževanja ter me podučil, kako učence navajati na stres, na samo regulacijo stresa ter obrazložil, kako lahko čuječnost vpliva na naše zavedanje samega sebe.

Delavnice, ki smo jih na obravnavano temo izvajali z učenci, so se izkazale za izredno dobrodošle ne samo med njimi, temveč so se podobnih prijemov lotili tudi drugi zaposleni na šoli. Čuječnost in regulacija stresa sta dve srčni veščini, ki nedvomno nimata starostne omejitve in sodita med šolske klopi. In ja, učitelj je regulator stresa.

5. Literatura in viri

Chalvin, M. (2004). *Kako preprečiti konflikte*. Radovljica: Didakta.

Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, 14, 73–92.

Huzjan, L. (2019). *Spopadanje učiteljev s stresom s pomočjo čuječnosti* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Koper.

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

Šimenc, M. (2021). *Čuječnost pod lučmi vsakdanjika*. Ljubljana: Salve.

Tančič Grum, A. (2012). *Obvladovanje stresa in depresije skozi čuječnost. Gradivo za izvajanje vaj doma*. Koper: Slovenski center za raziskovanje samomora, Inštitut Andrej Marušič, Univerza na Primorskem.

Kratka predstavitev avtorja

Maja Štembergar Prosen je učiteljica predmetnega pouka in učiteljica v podaljšanem bivanju na Osnovni šoli Rudolfa Ukoviča Podgrad, kjer je vključena v različne projekte. Je tudi mentorica prostovoljstva na šoli in izvajalka programa Začetna integracija tujcev. Ves čas se izobražuje, išče nova znanja in spoznanja ter jih vnaša v svoje delo, v katerem nedvomno uživa.

Narišimo zentangle

Let's Draw a Zentangle

Špela Grum

Šolski center Ljubljana, Srednja lesarska šola
spela.drmota@gmail.com

Povzetek

V hitrem tempu življenja je pomembno, da se človek zna ustaviti in umiriti na njemu prijeten način. Risanje preprostih risb, zentanglov, je odlična sprostitvena tehnika, ki jo lahko uporabimo v zasebnem ali šolskem okolju. Takega ustvarjanja se lahko loti vsak ne glede na starost, spol ali likovni talent. V tujini je ta tehnika bolj poznana kot pri nas, zato je namen prispevka predstaviti, kako korak po korak narišemo risbo, na katero je avtor na koncu upravičeno ponosen. Najlepše pri risanju zentanglov je, da napake ne obstajajo, rišemo lahko skorajda kjerkoli, vse kar potrebujemo, sta svinčnik in papir.
Prispevek primerja risanje zentanglov z ostalimi meditativnimi tehnikami risanja, opiše, kakšni so pozitivni učinki takšnega likovnega ustvarjanja in predstavi praktičen primer uporabe te metode v srednješolskem prostoru. Prispevek ponuja idejo, ki jo v razredu lahko uporabi vsak učitelj, ne glede na to, na kateri stopnji oziroma katero predmetno področje poučuje.

Ključne besede: čuječnost, meditativno risanje, srednja šola, vzorci, zentangle

Abstract

In the fast pace of life it is important that a person knows how to stop and calm down in a way that suits him best. Making simple drawings, zentangles, is a great relaxation technique that can be used in a private or school environment. Such creativity can be undertaken by anyone, regardless of age, gender or artistic talent. Abroad, this technique is better known than in our country, so the purpose of this article is to present how to make a drawing step by step, which the author is rightly proud of in the end. The best thing about drawing zentangles is that there are no mistakes, we can draw almost anywhere, all we need is a pencil and paper.
The paper compares the drawing of zentangles with other meditative drawing techniques, describes the positive effects of such artistic creativity and presents a practical example of the use of this method in the high school environment. The paper offers an idea that can be used in the classroom by any teacher, regardless of the level or subject area they teach.

Key words: mindfulness, meditative drawing, secondary school, patterns, zentangle

1. Uvod

Sodobni človek je prisiljen v hiter način življenja, če mu je to všeč ali ne. Posledično se srečujemo z izgorelostjo, razdražljivostjo, težko najdemo notranji mir in se spopadamo s slabim občutkom, da nismo dovolj učinkoviti. Obkroženi smo z različnimi dražljaji, ki otežujejo našo osredotočenost na cilj, od nas se pričakuje hitra odzivnost, za katero bi se kdaj morali vprašati, če je res nujno potrebna. Zahodna civilizacija je izrazito storilno naravnana, vse manj je posluha za ustvarjalnost in prevečkrat gledamo nanjo kot na igračkanje ali otročarijo. V takšnem svetu

mora vsak posameznik najti način, kako se umiriti. Vsak na svoj način išče lepoto življenja, ki osmišlja naš obstoj. Velik vpliv na življenje mladih ima šolsko okolje, kjer se pretežno ukvarjamo s podajanjem znanja, vzgojo in socializacijo, bolj malo časa pa nam ostane za drobne stvari, ki se morda na prvi pogled zdijo nesmiselne ali neuporabne, vendar so lahko zelo dobrodošel odklop v neusmiljeno hitrem in hrupnem svetu.

V srednješolskem prostoru je malo časa odmerjenega za kreativnost, ker je kurikul zasičen z drugimi cilji, ki jih moramo doseči. Učitelji na prednostni seznam postavljamo izrazito merljive cilje, zato največkrat zmanjka časa za tiste veščine, ki niso strogo povezane s predmetnim področjem. Avtorice Kataloga znanja prvi tuji jezik – angleščina/nemščina (Andrin, Kozar, Rehberger, Volčanšek, Zakošek, 2011) so pod drugimi ključnimi zmožnostmi navedle tudi estetsko zmožnost, s katero dijak razvija lastne estetske zmožnosti na poklicnem področju in za izdelavo šolskih gradiv. Estetska zmožnost navadno ni prioritetni cilj pri pouku tujega jezika, ni pa prav, da jo zapostavljamo. Tehnika risanja zentanglov, ki jo bomo predstavili v nadaljevanju prispevka, na prvi pogled nima nikakršne zveze s poukom tujega jezika, lahko pa je marsikateremu dijaku nujno potreben odklop od digitalnega sveta. Pomembno je poudariti, da si mora učitelj upati odstopiti od predmetnih učnih ciljev in se podati na področja, ki spodbujajo osebnostno rast, čuječnost in ustvarjalnost. Včasih »šola za življenje« pušča bolj trajne sledi kot vsa druga modrost in znanost predmetnega področja.

Namen prispevka je predstaviti, kako nas lahko risanje zentanglov umiri in ponovno zbudi otroka v nas. Pripravi nas do tega, da začnemo opazovati podrobnosti in vzorce, ki se pojavljajo v naravi. Zentangle lahko riše vsak ne glede na starost, spol ali likovno nadarjenost. Rišemo lahko v prostem času ali v razredu in na tak način spodbujamo ustvarjalnost, se umirimo in odklopimo od raznovrstnih elektronskih naprav. Prispevek opiše osnove risanja zentanglov, povzame dognanja raziskave ameriške univerze, opiše osebno izkušnjo in predstavi odziv dijakov na risanje zentanglov na srednji strokovni šoli.

2. Kaj je zentangle?

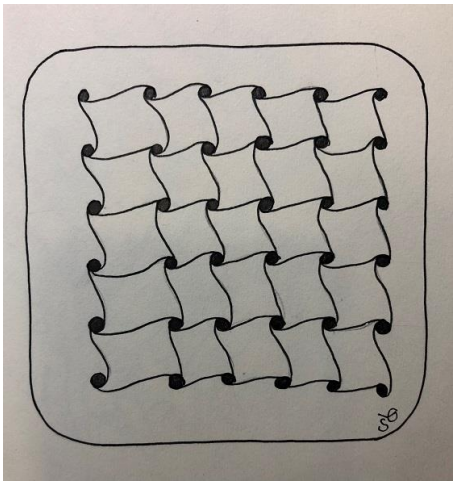
Zentangle je abstraktna risba v kvadratnem (9 x 9 cm) ali krožnem prostoru (premer 11,5 cm) in je sestavljena iz ponavljajočih se vzorcev. Zloženka *zentangle* je sestavljena iz besed *zen* (po SSKJ »smer v budizmu, razširjena zlasti na Japonskem, ki uči tehniko samoobvladovanja in notranje sprostitve«) in *tangle* (ang. prepletati, zavozlati). Ta oblika meditativnega risanja se je pojavila leta 2005 v Združenih državah Amerike in je hitro osvojila ljudi vseh starosti. Za risanje zentanglov ne potrebujemo veliko pripomočkov in posebnih umetniških sposobnosti. Prav vsak se lahko nauči teh tehnik risanja, ki spodbujajo ustvarjalnost in hkrati pomirjajo, sproščajo in zabavajo. Posamezne poteze vodijo v vzorce, ki lahko ustvarijo osupljivo kompleksno grafiko s 3D-učinkom.

Risanje zentanglov ne smemo enačiti s čečkanjem (ang. doodling). Helen South (2018) povzema, da čečkamo iz dolgočasja, najpogosteje na robove zvezkov, medtem ko zentangle rišemo pazljivo, budno in osredotočeni na vzorec. Gre za nasprotujoči si obliki ustvarjanja; čečkanje nastane, ko smo miselno osredotočeni na neko drugo dejavnost, zentangle pa rišemo zavestno in miselno usmerjeni na cilj, ki smo si ga zastavili. Zadnjih nekaj let so v Sloveniji postale priljubljene mandale in pobarvanke, s katerimi dosegamo podobne meditativne cilje kot pri risanju zentanglov. Glavna razlika med temi ustvarjalnimi dejavnostmi je, da so mandale in pobarvanke barvite, zentangle pa je risba v črno beli tehniki. Mandale in pobarvanke lahko kupimo natisnjene in jih samo pobarvamo, zentangle pa ustvarimo popolnoma sami. Mnoge ljudi pri ustvarjanju hromi strah pred napakami, pri risanju zentanglov pa napak ni. Poteza, ki jo na prvo žogo dojamemo kot napako, je priložnost, da ustvarimo nekaj drugega, kot smo si v

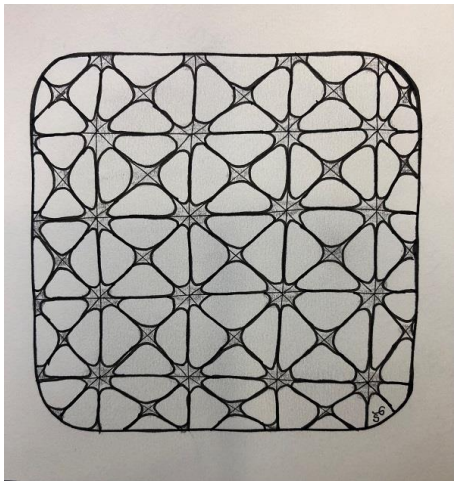
začetku zamislili. To zavedanje osvobaja, opogumlja in vodi k drugačnemu načinu razmišljanja in dojemanja življenja.

Mnogo ljudi meni, da niso kreativni, in se zato sploh ne loti ustvarjalnega dela. Sodobna družba spodbuja in daje prednost oziroma večjo veljavo logičnemu načinu razmišljanja in tako povprečen odraščajoč človek počasi zanemari razvoj desne polovice možganov, ki spodbuja kreativnost, intuicijo in domišljijo. Za uravnoteženo življenje je treba razvijati obe polovici možganov in risanje zentanglov je eden od preprostih načinov, ki se ga lahko loti prav vsak. Beate Winkler (2016) poleg že omenjenih prednosti risanja zentanglov našteje še druge dobre razloge, zaradi katerih je vredno prijeti svinčnik v roke. Takšna oblika ustvarjanja lahko pri ljudeh med drugim zmanjšuje stres, izboljša koordinacijo očesa in roke, spodbuja notranji mir, uri zavedanje in osredotočenost, izboljšuje osredotočenje, znižuje krvni tlak, pomaga uspavati, spodbuja podrobno dojemanje okolja in ustvarja občutek zadovoljstva ob pogledu na risbo, ki jo ustvariš.

Beate Winkler v knjigi *The Great Zentangle Book* predstavi 101 zentangle, od najbolj enostavnega do zelo kompleksnega. Korak za korakom nas vodi od prve do zadnje poteze in z vztrajnostjo pridemo do prijetnih rezultatov. Na sliki 1 je preprost zentangle, ki ga ustvarimo s kombinacijo dveh različnih potez, slika 2 pa prikazuje malenkost bolj kompleksen zentangle, za katerega si moramo vzeti nekaj več časa. Ogromno idej za prepletanje črt lahko najdemo tudi na spletu, naša domišljija pa nas nato lahko odpelje kamorkoli želimo.



Slika 1: zentangle št. 36 »Cadent«



Slika 2: zentangle št. 68 »Nzeppel«

Iz povzetka raziskave Meredith Yuhas in Allyson Cooper (2012), ki je temeljila na vzorcu 1362 udeležencev, lahko med drugim razberemo, da je velika večina (96,6 %) ustvarjalk zentanglov žensk, kar 39,3 % v starostni skupini od 50 do 59 let. Glavni cilj njihovega ustvarjanja je krepitev čuječnosti; največ vprašanih se te aktivnosti poslužuje dvakrat ali trikrat na teden; njihovo risanje traja od 30 do 60 minut. Sodelujoči v raziskavi so med pozitivnimi učinki risanja zentanglov našteli ustvarjalnost, umiritev, osredotočenost, čuječnost in sprostitev.

Zentangle lahko sestoji iz enega ponavljajočega se vzorca (monotangle) ali iz poljubne kombinacije vzorcev. Vzorci so očarljivi detajli naravnega sveta, pomislimo na čebelje satje, koruzni storž, leopardove pike, zebrine črte ali cvet sončnice. Žal veliko ljudi hodi mimo njih in jih sploh ne opazi. Ian Stewart (2017) pravi, da v rastlinskem kraljestvu prevladujejo nekateri

zelo značilni vzorci, na primer v cvetovih rož so bolj ali manj identični listi simetrično razporejeni okoli sredinskega pestiča. Simetrija pomaga ustvari učinek urejenosti, organiziranosti in vsa ta opažanja lahko s svinčnikom prenesemo v zentangle risbe.

3. Zentangle doma

Kdor se ljubiteljsko ukvarja z risanjem, kaligrafijo, ilustracijo inicialk bo pri iskanju navdiha na spletu hitro naletel na risbe, ki so kombinacija različnih domišljijskih vzorcev. Risbe so privlačne tudi zaradi 3D-učinka in dajo občutek, da bi jih lahko narisal tudi sam. Na tržišču je nekaj knjižnega gradiva, preko katerega se lahko spustimo v svet prepletanja vzorcev, tisti bolj ambiciozni se lahko udeležijo tudi delavnic (v živo ali preko spleta) in tako pridobijo tudi licenco CTZ (Certified Zentangle Teacher). Prodati vam bodo skušali tudi papirnate ploščice predpisanih dimenzij, pisala, radirke in šilčke. Imeti vse to je mamljivo in dobrodošlo, vendar se da doseči pozitivne cilje risanja zentanglov tudi brez vsega tega.

Kje najti čas za nekaj, kar se bo večini zdelo bolj ali manj nesmiselno, morda celo otročje početje? Risanja se lahko lotite med poslušanjem večernih poročil; če imate otroke in jih želite odmakniti od elektronskih naprav, lahko predlagate, da boste skupaj ustvarili zanimive risbe. Primer dobre prakse prikazujeta sliki 3 in 4, ki sta nastali v počitniškem času. Avtorica tega bolj kompleksnega zentangla je enajstletna deklica, ki se je v poletni vročini zamotila z risanjem oziroma prepletanjem vzorcev in najlepše pri tem je bilo, kako ponosna je bila na svoj izdelek. Čas, ki ga tako preživite, je naložba za prihodnost in dobre medsebojne odnose, saj risanje ni tako zahtevno, da vmes ne bi mogli klepetati o vsakdanjih stvareh. Radi rečemo, da na dopustu veliko beremo, a morda bi bilo enkrat vredno poskusiti s seboj vzeti tudi nekaj preprostega pisarniškega materiala in branje kombinirati z risanjem. Zagotovo boste nagrajeni s toplim občutkom zadovoljstva, ko boste pogledali zentangle, ki ste ga ustvarili v hladni senci. Za ustvarjalne ljudi ni meja, vse omejitve so v naših glavah.



Slika 3: risanje s pomočjo navodil



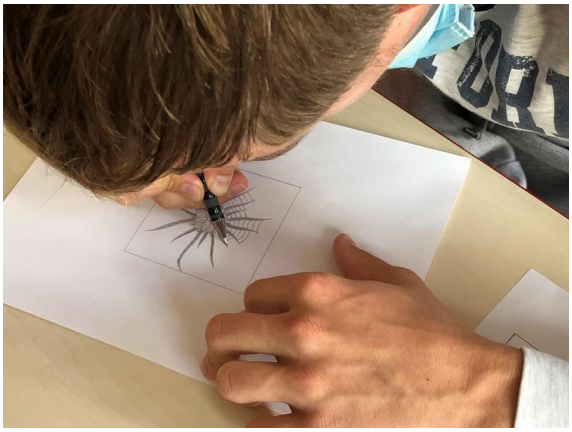
Slika 4: kombinacija različnih vzorcev

4. Zentangle v šoli

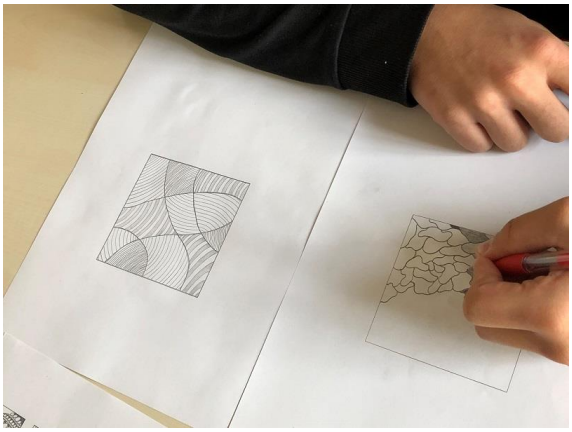
Šolski prostor je primarno namenjen usvajanju znanja iz različnih področij in prav je, da se učitelji držimo katalogov znanj in učnih načrtov. Pri pouku tujega jezika na srednji strokovni šoli dijaki preživijo z učiteljem v povprečju okoli 105 šolskih ur v šolskem letu. V tem časovnem okvirju se vedno lahko najde ura ali dve, s katero bi si učitelj dovolil odmakniti od

vseh predmetnih ciljev in dijakom predstavil nekaj, kar ni neposredno vezano na predmet, ki ga poučuje.

Risanje zentanglov smo pri pouku tujega jezika na Srednji lesarski šoli Ljubljana predstavili dijakom različnih starosti (15–19 let) ob različnih priložnostih. V 1. letniku smo zadnji dve uri pred zaključkom pouka predstavili tehniko risanja in njen namen, nato pa so se dijaki lotili dela. Večina je lepo sprejela izziv, nastalo je nekaj lepih risb, seveda pa so se v razredu našli posamezniki, ki se jim je ta aktivnost zdela nesmiselna in dolgočasna. Veliko boljši odziv je bil med starejšimi dijaki (zaključni letniki), kjer smo za risanje zentanglov porabili dve šolski uri. Ko je po načrtu dela prišel čas za ustno ocenjevanje znanja, so dijaki, ki niso bili ocenjevani, dobili nalogo, da narišejo zentangle po vzorcu ali po svoji domišljiji. Slika 5 prikazuje, kako dijak zaključnega letnika riše domišljijski zentangle. Pri risanju se ni oprl na predlogo, kot je to storil dijak na sliki 6. Zentangle na šesti sliki je v osnovi nastal po predlogi, dijak pa je nato spremenil le posamezne detajle. Brez upiranja so sprejeli nalogo in zopet se je nabralo nekaj lepih risb. Na vprašanje, kakšna se jim je zdela ta naloga, so nekateri odgovorili, da imajo veliko raje takšno risanje kot običajno reševanje nalog, s katerim profesorji običajno utišamo in zaposlimo dijake med ustnim ocenjevanjem. Povzamemo lahko, da se tudi starejši otroci radi vračajo k stvarem, ki jih na prvo žogo pripisujemo le mlajšim, treba jih je le pravilno nagovoriti in jim dati priložnost. Manj verjetno je, da se bodo takšne dejavnosti lotili sami doma, zato je pomembno, da si v šoli upamo vzeti čas tudi za takšne dejavnosti.



Slika 5: domišljijski zentangle



Slika 6: risanje zentangla po predlogi

Omenimo še, da bodoči mizarji in lesarski tehniki skozi cel izobraževalni proces na šoli veliko rišejo raznorazne načrte in skice, zato jim risanje s prosto roko ni predstavljalo novosti. Med odmori veliko rišejo za strokovne predmete, tudi med poukom koga »zasačimo«, da vleče zadnje poteze za dokončanje načrta. Morda se čutijo na tem področju suverene, risanje jim je blizu in verjetno tudi zaradi vsega naštetega ni bilo velikega upora in pritoževanja, ko so izvedeli, da bodo tudi pri pouku angleščine risali. Izdelke dijakov bomo razstavili na šolskem hodniku, saj bo to prijetna popestritev šolskega prostora, poleg tega je dijakom všeč, če so njihovi izdelki razstavljeni.

Učitelju vedno koristi, da ima na zalogi ideje, kako zaposliti dijake, odvrniti njihovo pozornost od telefonov, smiselno preživeti razredno uro ali pa ideje za reševanje situacije, ko mora hitro in nenapovedano nadomestiti kolega v razredu. Risanje zentanglov je odlična dejavnost, ki jo z dijaki vseh starosti lahko uporabimo res kadarkoli. Morda na tak način

spodbudimo njihovo ustvarjalnost, osvetlimo lepoto detajlov, ki so okoli nas, ali pa jih le odvrnemo od hitrih dražljajev, ki so jih deležni preko mobilnih naprav.

5. Sklepna misel

Risanje zentanglov je v Sloveniji dokaj nepoznana tehnika meditativnega risanja, med ljudmi so bolj poznane in tržene mandale in pobarvanke. Ko rišemo zentangle, se sami odločimo, kakšne vzorce bomo uporabili, posebne (3D) učinke pa lahko dosegamo s senčenjem, debelino črte in ponavljanjem. Ker risanje zahteva določeno mero pozornosti, s to tehniko urimo zbranost, odmislimo ostale vsakodnevne težave, umirimo dihanje in krepimo ustvarjalnost. Zaradi preprostosti risanja in pozitivnih učinkov je ta meditativna risarska tehnika primerna za ljudi vseh starosti in je dobrodošla ideja za učitelje, ki se pri svojem delu srečujejo z nemirnimi otroki. Otroci in starejši smo pod pritiskom hitrih dražljajev, ki zahtevajo našo pozornost, in več kot dobrodošlo je, da se ljudje vseh starosti znajo umiriti in najti pravo ravnovesje.

Prav je, da otroke v šoli spodbujamo k zavedanju, da se je treba znati kdaj ustaviti in odklopiti od hitrega sveta. Risanje ni spretnost, ki jo spodbujamo le pri likovnem pouku ali pri strokovno-teoretičnih predmetih, lahko jo razvijamo prav pri vsakem predmetu. Spodbujajmo otroke, da okrasijo naslove zapiskov, izdelajo slike za voščilnice, okrasijo vitrine šolskih hodnikov. Ne smemo zanemarjati estetske zmožnosti, ravno nasprotno – spodbujati bi jo morali na vsakem koraku. Če bomo poudarjali in otrokom pokazali, da se lepota sveta okoli nas skriva v drobnih detajlih, potem imamo boljše možnosti, da se bodo mladi prej začeli zavedati lepote in smisla življenja.

6. Literatura

Andrin, A., Kozar, H., Rehberger, S., Volčanšek, S., Zakošek, M. U. (2011). Katalog znanja - prvi tuji jezik – angleščina / nemščina. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

South, H. (2018).What's the Difference Between a 'Doodle' and a 'Zentangle'? Pridobljeno s https://www.thesprucecrafts.com/doodles-and-zentangles-1122983

Stewart, I. (2017). *The beauty of numbers in nature.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Winkler, B. (2016). *The Great Zentangle Book*. Beverly, MA: Quarry Books.

Yuhas, M., Cooper, A. (2012). Zentangle® Use Survey. Pridobljeno s http://ww2.usj.edu/PDF/zentangle-survey-results.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Špela Grum je profesorica angleškega jezika na Srednji lesarski šoli Ljubljana, s poučevanjem se ukvarja že skoraj dvajset let. V pouk angleškega jezika vključuje različne metode dela, saj želi s tem približati angleščino dijakom, ki velikokrat niso naklonjeni učenju tujega jezika. Pri delu kombinirano uporablja sodobno tehnologijo in klasične pristope poučevanja jezikov. Glavni cilji njenega dela z dijaki so razvijanje komunikacijskih kompetenc, spodbujanje kritičnega razmišljanja, ustvarjalnosti, širjenje splošne razgledanosti ter vzgoja v poštene in odgovorne ljudi.

Pravilna drža in dihanje pri otroškem petju

Body Posture and Breathing at Singing in a Classroom

Nadja Janežič

Zavod sv. Stanislava, Osnovna šola Alojzija Šuštarja
nadja.janezic@stanislav.si

Povzetek

Učenci prve triade dvakrat tedensko po 30 minut obiskujejo predmet pevski zbor. Ure so sestavljene iz vaj za sproščanje, pravilne drže, dihanja, razvijanja in krepitve pozornosti pri izvajanju vaj, pravilne uporabe glasu pri govoru in petju. Te veščine usvajajo z rednimi vajami, saj morajo učenci dobro poznati vaje, spoznati svoje telo, ga opazovati in nadzorovati. Vaje je potrebno izvajati redno in natančno. Potrebno jih je negovati in obnavljati, saj so pomembne za celostni razvoj človeka in jih lahko uporabljamo vse življenje. V prispevku je opisano, kako vodim učence na poti zaznavanja in izvajanja pravilne drže pri pouku petja, kako pravilno dihati, saj je dihanje pomembno pri uporabi glasu pri govorjenju in petju.

Ključne besede: dihanje, petje, poslušanje, pozornost, pravilna drža telesa.

Abstract

The 1st triad pupils twice a week for 30 minutes attend the choir subject. Classes consist of exercises for relaxation, proper posture, breathing, developing and strengthening attention in performing exercises, proper use of voice in speaking and singing. Pupils need to get to know exercises and their body to observe and control it. Exercises should be performed regularly and accurately. They need to be nurtured and restored, as they are important for the holistic development of a person and can be used for a lifetime. In the article it is described how to guide pupils on the path of perceiving and performing proper posture in class, how breathing is important in using the voice when speaking and singing.

Keywords: attention, breathing, listening, proper posture, singing,

1. Uvod

Osnovna šola Alojzija Šuštarja je edina šola v Sloveniji, kjer imajo učenci 1. triade predmet pevski zbor. Zbor imajo dvakrat tedensko po trideset minut s profesorico glasbe z znanjem solopetja in veliko zborovskimi izkušnjami. Vsaka pevska ura se začne s sproščanjem telesa, ki je človekov inštrument. Potem sledijo dihalne vaje, saj je dober dih pomemben pri petju, da lahko na zdrav način pojemo, da je naše telo sproščeno in naše misli osredotočene na naš glas, da naravno zveni. Medtem lahko opazujemo svoje telo in poslušamo zvoke, ki nastajajo. Pomembne so tudi ritmične vaje in vaje za glas, kot tudi vaje za pravilen govor in vaje za pravilno petje. Ves čas pa je zelo pomembno, da se pevci poslušajo, prisluhnejo svojemu glasu, glasu sošolca in zvokom celotnega razreda.

2. Različne vaje za pravilno držo in dihanje

Ure zborovskega petja v prvi triadi potekajo tako, da po uvodnem pevskem pozdravu poskrbimo za pripravo našega inštrumenta – to je naše telo. Telo je odličen inštrument, ki se odziva na čustva, kot so šok, napetost, strah ali sreča, na spodbudne misli ali glavo polno skrbi. Naše telo zazna vse te signale. Pomembno pa je, da se na njih ustrezno odzovemo. Tu si pomagamo s čuječnostjo, saj nas uči, kako se premakniti izven glave v telo (Eline Snel, 2013).

V nadaljevanju so opisane vaje, ki jih otroci prve triade izvajajo pri urah zbora.

2.1. Vaje za sproščanje

2.1.1. Vaja sprostitve napetosti v ramenskem obroču

Sprostijo napetost v ramenskem obroču s kroženjem nazaj. S to vajo odprejo prsni koš, da je dihanje bolj kvalitetno. Kadar učenci med petjem pri vdihu dvigujejo rame, naredijo še naslednjo vajo.

2.1.2. Vaja z izdihom

Rame otroci dvignejo sunkovito kvišku, po možnosti do ušes, in jih spustijo navzdol. Včasih dodamo ob izdihu slišni »hu«. Vajo večkrat ponovijo. Ramena lahko zadržijo dvignjene tudi dlje časa. Ob sprostitvi začutijo sproščenost ramen.

2.1.3. Vaja za sprostitev vratu

Z naslednjo vajo sprostijo vrat. Glavo z desno roko nežno potisnejo na desno stran in nato zamenjajo roki ter z levo roko nežno potisnejo glavo na levo stran. Vmes sproščeno, tiho dihajo. Ob vsakem izdihu čutijo, kako se rama bolj sprosti. Nato nagnejo glavo še nazaj za nekaj trenutkov in nato brado potisnejo k prsim.

2.1.4. Vaja s predklonom

Iz tega položaja nadaljujejo počasi v predklon. Predstavljajo si, da je glava zelo težka in jo vleče k tlom. Med spuščanjem v predklon sprostijo še roke in nato nekaj časa pustijo, da se roke

in glava nežno pozibavajo in sproščajo ter posledično tudi spuščajo. Nato se umirijo in z izdihom počasi postavljajo hrbtenico v pokončen položaj vsako vretence posebej. Ko postavimo hrbtenico pokonci, so roke ob telesu in na koncu dvignejo še glavo v pokončen položaj.

2.1.5. Vaja nevihta

Pri naslednji vaji tapkajo celo telo. Vaja je nadgrajena v zvočni prikaz nevihte, kar je učencem veliko bolj všeč. Na začetku počasi udarjajo s prsti ene roke po pesti druge roke. Nato stopnjujejo tempo. Zatem ponazorijo dež z izmeničnim udarjanjem obeh rok po prsnem košu. Udarjajo hitreje, z rokami pa preidejo postopoma do stegen, ker je začela padati toča. Med točo pa na znak učenci skočijo in tako ponazorijo grom. Nadaljujejo s posnemanjem toče, torej s hitrim udarjanjem po stegnih, vmes pa dam znak za 2 in nato še 3 zaporedne grome. Nato preidejo z rokami do prsnega koša in še do udarjanja po pesti. Preidejo na tleskanje in druge zvoke, ki jih oblikujejo z ustnicami in spominjajo na dežne kaplje. Potem so povabljeni, da kdor zna žvižgati, oponaša ptičje petje.

2.1.6. Dihalne vaje

Pri petju je dihanje zelo pomembno. Pedagoginja glasbe in dihanja Cardasova (1989) piše, kako je pomembno, da se zavedajo svojega diha. Učenci opazujejo svoje dihanje že med začetnimi vajami za sproščanje telesa. Za opazovanje svojega diha morajo biti zelo zbrani in osredotočeni nase. Običajno je to učencem nekaj novega in potrebujejo nekaj časa, da se na to privadijo.

2.1.7. Vaja pretegovanja in zehanja

Pomembna vaja je pretegovanje in zehanje. Pretegovanje je sproščujoče, pri zehanju pa sprostimo izdih. To je najnaravnejša oblika globokega dihanja, kjer se ne pretegnejo le obrazne mišice, ustna, nosna in žrelna votlina, temveč vsi dihalni prostori v telesu, vse do medeničnega dna (Cardas, 1989).

2.1.8. Vaja opazovanja diha v stoječem položaju

Svoj dih učenci opazujejo v stoječem položaju, z obema nogama trdno in stabilno na tleh, noge so v širini bokov. Tu si predstavljajo, da so drevo. Noge so trdno na tleh s celim stopalom in si predstavljajo, da iz stopal rastejo korenine. Pri zgornjem delu telesa pa si predstavljajo, da so drevo in da ves čas rastejo.

Pri tej dihalni vaji z gibanjem in zvokom oponašajo drevo v vetru. Roke pa predstavljajo veje. Močnejši kot je veter, bolj se veje nagibajo na različne strani, pri tem je izdih na ššššš močnejši in na trenutke sunkovit. Pri nežni sapici pa so gibi rok in telesa od pasu navzgor manjši in nežnejši, izdih na ssss pa je tišji in daljši. Stopala in noge še vedno predstavljajo korenine in deblo drevesa, ki ostane trdno na tleh.

2.1.9. Vaja posnemanja pasjega sopenja

S to vajo si krepijo prepono in s tem dihanje. V knjigi Dihanje (Cardas, 1989) je vaja opisana na način, da stojijo kot pri prejšnjih vajah, z obema nogama trdno in stabilno na tleh, noge so v širini bokov, roki pa položijo na predel popka. Usta so nekoliko razprta in poskušajo preprosto posnemati pasje sopenje. Učenci si običajno pomagajo tako, da jezik rahlo potisnejo ven. Pri tej vaji nastane impulz in se začne z izdihom v trebušni votlini, ne da bi pri tem sodelovala ramenski in prsni predel. Na začetku jo izvajamo bolj počasi, z vajami pa lahko hitreje posnemajo pasje sopihanje. Sopenje postopno pospešujejo, ko se v vaji počutijo zanesljivo in ugodno. Nikoli pa se ne sope predolgo, da ne pride do hiperventilacije. Pri učencih je zelo pogosto opaziti premikanje ramen. Takrat se usmerijo v počasnejše izvajanje vaje, da lažje nadzorujejo predel popka in sprostijo ramenski obroč.

2.1.10. Vaja oponašanja kače

Roka predstavlja gibanje kače, ki ga ozvočijo s konzonantom s. Za sprehajanje kače uporabijo dolg, enakomeren sssss, za jezno kačo pa ostrejši, krajši in sunkovit sss.

2.1.11. Vaja kratkih in sunkovitih izdihov

Kratke in sunkovite izdihe izvajamo na različne nezveneče konzonante, kot so s, š, h, k, t, p. Pri pouku zbora jih izvajajo tako, da jih učenci v ritmu ponavljajo za učiteljico. Pri tem so pozorni na gibanje trebuha.

2.1.12. Kombinirana vaja

Naslednja vaja združuje obe prejšnji. Pulzirajoči izdihi so kratki ostri izdihi, ki trenirajo mišice, vključene v izdihovanje. Nanje lahko gledajo kot na pihanje. Trebuh se vboči navznoter. Občutek imajo, kot da mišice potiskajo popek globlje v telo kot kadarkoli prej. Pretvarjajo se, da upihujejo vrsto svečk na veliki torti na drugi strani mize. Med izvajanjem so pozorni na tri stvari: brez premikanja hrbta, pozornost je usmerjena na izpihovanje zraka, gibanje trebušnih mišic in izdih sta usklajena. Vbočitev trebuha navznoter se mora zgoditi ob natančno istem trenutku kot »upihnjenje svečk« (Belisa, 2016).

S to vajo se krepi trebušna prepona. To je ploščata kupolasta mišica, ki deli prsni koš in trebušno votlino. Je naša glavna mišica, ki ob pravilni uporabi omogoča globoko in učinkovito dihanje.

2.1.13. Pravilna drža

Pri petju pa ni pomembna samo pravilna drža, medtem ko stojijo, ampak tudi ko sedijo.

Na začetku z desne in leve potisnejo obe roki pod zadnjični polovici. Poleg velike zadnjične mišice levo in desno razločno čutijo drobni trdi sedni kosti. V prenesenem smislu sta korenini, iz katerih se gradi navzgor pokončna drža med sedenjem. Najprej se morajo zavedati svojih sednih kosti, zato ju v tesnem stiku z obema rokama premikajo sem in tja in sukajo na stran, naprej in nazaj.

Ko jih začutijo, potegnejo roke izpod zadnjice in jih skušajo ponovno začutiti. Bogatejši za to izkušnjo sedijo zdaj spredaj na robu stola. Koleni, razkrečeni za širino bokov, morata biti malo nižje kakor medenica, stopali, v enaki razdalji vsaksebi kakor koleni, morata biti v stiku s tlemi. Roki položijo na sredo stegna, nikakor pa ne na kolenih, kajti to bi povzročilo napetost na ramah, v tilniku in okoli hrbtenice. Glava sproščeno počiva na vzravnanem tilniku, tako da brada ne moli naprej in navzgor, temveč je zravnana s ključnico, kakor da bi nosili krono. V razredu lahko uporabijo knjigo in jo položijo na glavo.

Ta drža je poimenovana tudi faraonska drža. K pravilnemu sedenju spada načelno tudi »ozemljitev« v nogah. Zato se najprej zavedajmo svojih nog, ki nas nosijo vse življenje (Cardas, 1989).

2.1.14. Ogrevanje glasilk

Dewhurst-Maddockova (1993) dokazuje, da poznavanje delovanja in obvladovanja sproščanja glasu koristita telesnemu zdravju, umskemu in čustvenemu stanju ter videzu; hkrati krepita samozavest in izboljšujeta sposobnost sporazumevanja. Učenje obvladovanja glasu je izvrstno urjenje v samozavedanju ter bistven del umetnosti poslušanja. Način, kako uporabljati svoj glas, veliko pove o celotnem bitju. Glas temelji na dihanju.

To dosežemo z vajami, kjer oponašamo male živali, npr. mucke, kužke, ptičke, krave …

2.1.15. Vaja oponašanja različno visokih zvokov

Ogrevanje glasilk začnejo z oponašanjem različno visokih zvokov. Oponašajo živali (kače, čebele, ptički, majhni mucki, majhni piščančki) in druge zvoke (sirena, vrisk, pozdrav,…). Tu pričakujejo višje zvoke od njihove običajne višine pri govoru. Pri teh vajah je pomembno, da se učenci ne naprezajo pri govorjenju in petju. Pri petju to dosežejo tako, da pojejo v glavni resonanci. Ta glas je višji, mehkejši in polno zveneč.

2.1.16. Vaja z mrmranjem

Vaja z mrmranjem je še ena govorno-pevska vaja. Običajno mrmrajo, kadar so zadovoljni. S to vajo raziskujejo odbiti zvok v zračnih votlinah lastnega telesa (Dewhurst-Maddock, 1993). Pri tej vaji spreminjajo zvok s spuščanjem brade in spreminjanjem prostora v ustni votlini ter tudi spreminjanja prostora v nosni votlini. Ta vaja je otrokom smešna, saj nastanejo zanimivi zvoki.

2.1.17. Vaja z melodičnimi vzorci

Nadaljujejo z melodičnimi vzorci, ki jih natančno ponavljajo za učiteljico. Vzorci so med seboj različni. Ta vaja je za mlajše učence zahtevna, saj od njih zahteva osredotočenost na način izvajanja vaje z glasom. Zato se jo lahko nadgradi z miselno aktivnostjo in z dodajanjem gibov. Ta vaja ima več stopenj.

I. Učenci ponavljajo ritmično-melodične vzorce z besedilom in gibom, ki opisujejo lastnosti vzorca. Npr: pojemo tiho, pojemo glasno, pojemo navzgor, pojemo navzdol (do, re, mi, fa, so … in obratno), pojemo visoko (visok ton), pojemo nizko (nizek ton),

pojemo še nižje ali višje, skočimo gor, skočimo dol (zapojemo npr. fa, do in obratno), lezemo gor ali lezemo dol (pojemo cele in poltone).

II. Učiteljica poje melodične vzorčke na nevtralen zlog, npr. na. Učenci ponovijo melodijo in dodajo ustrezno besedilo ter ustrezen gib z rokami. Pri tej vaji morajo dobro poslušati in razmišljati, saj morajo prepoznati smer melodije, v katero se gibljejo, ali pa ostanejo na istem tonu, dodati vzorcu besedilo in ustrezen gib rok. To vajo delamo vsi skupaj.

III. Vaje iz II. stopnje delajo učenci v manjših skupinah in nato še posamezno.

2.1.18. Vaja izvajanja pesmi na določen zlog

Izvajanje znane pesmi na določen zlog npr. no, ni, ti, ma ... Pri tej vaji smo pozorni, da pojejo ritmično in melodično usklajeno. To vajo izvajajo večkrat, na različne zloge in vsakič pol tona višje. Tako tudi slišijo, v kateri tonaliteti razred najlepše zveni.

2.2. Vaje za pozornost

2.2.1. Vaja za urjenje poslušanja

Enostavna vaja za urjenje poslušanja, saj poslušanje določenega zvoka brez takojšnjega označevanja povečuje zmožnosti, da zares poslušajo. Pri tej vaji otroci zaprejo oči, da se lažje osredotočijo na zvoke, in učiteljica sprašuje: Kakšne zvoke lahko slišiš v tem trenutku? Ali so to visoki ali nizki toni, glasni, tihi, mrmranje ali brenčanje? Ali lahko zaznaš ritem? So ti zvoki pred ali za teboj? Daleč stran ali blizu? So zunaj tebe? Ali pa jih morda slišiš znotraj sebe? (Snell, 2013.)

2.2.2. Vaja za krepitev mišice pozornosti pri poslušanju

Krepitev mišice pozornosti pri poslušanju sošolcev — pri pevskem zboru so to nastopi sošolcev solistično ali v komornih skupinah. Pri poslušanju se umirijo in se osredotočijo na nastop sošolca, na njegovo izvedbo in na svoje občutke ob poslušanju.

2.2.3. Vaja glasno-tiho

Učenci imajo zelo radi kitične pesmi, popestrijo pa jih tako, da nekatere pojemo tišje, druge glasneje skladno z vsebino in po dogovoru med zborovodkinjo in pevci. Med elementi interpretacije uporabljajo tudi poudarke določenih besed in ritardando na koncu pesmi. Učenci pojejo pesem v manjših skupinah in tudi posamezno. Tu imajo pomembno nalogo poslušalci, da potem vrednotijo izvedbo, po merilih katere smo prej določili (glasni in tišji del, ter poudarjene besede). Poleg usvajanja različnih pevskih in slušnih veščin je ob vsem tem zelo pomembna pozornost učenca.

2.2.4. Vaja dirigent

Pojejo katerokoli znano pesem. Učitelj ali učenec je dirigent, ki stoji pred zborom. Vsi pevci ga morajo gledati. Dirigent da vzmah za začetek pesmi in dirigira. Pevci pojejo pesem. Ko dirigent položi prst na usta, znak za tišino, takrat pevci pojejo pesem neslišno. Z glasnim oz.

slišnim petjem nadaljujejo, ko dirigent umakne prst z ustnic in ne vidijo znaka za tišino. Vajo lahko nadgradijo, tako da pri neslišnem petju ne izgovarjajo besedila, ampak pojejo v mislih. Ta del zahteva zelo dobro poznavanje pesmi in odlično zbranost pevca.

3. Zaključek

V treh letih se s takšnim načinom dela celoten razred razvije v zelo ubran razredni zbor, hkrati pa se razvija tudi glasbeni posluh. Takšen, da se s tretješolskim zborom vsako leto lahko udeležimo revije pevskih zborov in smo od strokovnega spremljevalca vedno deležni odlične ocene in pohval.

Želja je, da bi te veščine uporabljali in obnavljali tudi pri drugih predmetih in dejavnostih, ko učenci sedijo in poslušajo, ali ko so izpostavljeni pred sošolci in se morajo izkazati z razločno izgovorjavo in dovolj glasnim branjem ali pripovedovanjem.

O pravilni drži in dihanju ter sproščanju telesa pri petju obstaja veliko literature in primerov iz prakse. Dobro bi bilo, da bi učenci te vaje uporabljali v vsakdanjem življenju, saj bi s tem veliko pripomogli k bolj zdravi družbi, v kateri živimo.

Dihalne vaje so tudi skrivnost športnega uspeha — tako za prostočasneže kot profesionalce. S krepitvijo mišic lahko pridemo dovolj hitro do dovolj zraka, vendar moramo dihalne mišice trenirati posebej (McKeown, 2015). Pri vseh vajah pa je pomembno, da jih delamo natančno, da smo pri tem zbrani, osredotočeni, pozorni na svoje telo, občutke in zvoke okoli nas. Vaje so blizu otrokom in njihovemu svetu domišljije in z njimi lahko usvojijo veščine, ki jih bodo spremljale na njihovi poti v odraslost.

4. Literatura

Cardas, E. (1989). *Dihanje.* Ljubljana: Cankarjeva založba.

Dewhurst-Maddock, O. (1993): *Zdravilna moč glasbe in zvoka.* Ljubljana: Tangram.

McKeown, P. (2015), Hudovernik Tadeja. *Dober dih: S pravilnim dihanjem do zdravja, moči in vitkosti.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Snell, E. (2013), Ropas Mateja. *Sedeti pri miru kot žaba.* Celje: Zavod Gaia planet.

Vranich, B. (2016), Žontar Eva. *Dihajte: Preprost revolucionarni 14-dnevni program za izboljšanje miselnega in telesnega zdravja.* Ljubljana: Založba BP.

Predstavitev avtorice

Nadja Janežič je profesorica glasbe, diplomirala je na Akademiji za glasbo v Ljubljani. Po končanem študiju je začela s poučevanjem glasbe in pevskih zborov na osnovni šoli. Že deset let poučuje v Zavodu sv. Stanislava na Osnovni šoli Alojzija Šuštarja. Na šoli poučuje predmet pevski zbor v prvih treh razredih, kjer se osredotoča na podajanje znanja o pravilni rabi glasu in lepem petju. Poučuje tudi glasbeno umetnost v ostalih razredih osnovne šole ter vodi šolski mladinski pevski zbor. Znanje o petju in vodenju zborov je pridobivala na različnih zborovodskih in solopevskih seminarjih ter z vodenjem različnih pevskih zborov, med drugim tudi s projektnim zborom Slovenski otroški zbor. Z zbori se udeležuje regijskih, državnih in mednarodnih tekmovanj ter dosega zlata in srebrna priznanja, z mladinskim zborom pa so posneli tudi zgoščenko. Sodeluje tudi z JSKD in je strokovna spremljevalka revij otroških in mladinskih pevskih zborov. Svoje znanje o petju otrok pa predaja tudi vzgojiteljicam v različnih vrtcih.

V njihovih čevljih

In their Shoes

Vesna Badjuk Kunaver

Šolski center Novo mesto
vesna.badjuk@sc-nm.si

Povzetek

Na Srednji strojni šoli Novo mesto je približno deset odstotkov dijakov s posebnimi potrebami. Tri četrtine dijakov s posebnimi potrebami ima v odločbi o usmeritvi predpisano dodatno strokovno pomoč, večina v obliki učne pomoči, manjšina pa tudi v obliki pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir in motenj. Dodatno strokovno pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir in motenj na naši šoli izvajajo socialni pedagogi, pedagogi in psihologi. Zanimalo nas je, kako drugod izvajajo to vrsto pomoči, vendar smo v strokovni literaturi in na spletu našli predvsem pravne in organizacijske vidike, ne pa vsebinskih. Pri načrtovanju pomoči si pomagamo s strokovnim mnenjem in krajšo anamnezo. Pomoč načrtujemo na naslednjih področjih: razvoj pozitivne samopodobe, razvijanje čustvene inteligence, reševanje problemov, razvoj komunikacijskih spretnosti, spoprijemanje s stresom, pomoč pri učenju učenja, odločanje, postavljanje ciljev, prepoznavanje lastnih vrednot ... Pri načrtovanju dela si pomagamo z raznimi preventivnimi programi, ki pa jih je potrebno prilagoditi za individualno delo. Osnova za delo je sprejemajoč, spoštljiv in zaupljiv odnos, ki ga vzpostavimo z dijakom.

Ključne besede: čustvena inteligenca, dijaki s posebnimi potrebami, dodatna strokovna pomoč, pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir in motenj, postavljanje ciljev, reševanje problemov, samopodoba.

Abstract

About 10 percent of all students who attend the Secondary School of Mechanical Engineering Novo mesto are students with special needs. Three quarters of these students have additional assistance prescribed in the decision on orientation, the majority being in the form of teaching assistance and the minority also in the form of assistance in overcoming deficits, obstacles and disruptive behaviour. Additional professional help to overcome deficits, obstacles and disruptive behaviour can be carried out by social educators, pedagogues and psychologists. We were interested in finding out how others provide and perform such type of additional professional help. However, professional literature and online sources mainly offer legal and organisational aspects rather than practical ones. When planning additional assistance, we take into consideration the expert opinion and short anamnesis. The areas of the assistance that we focus on are development of positive self-image, emotional intelligence and communication skills, problem-solving, stress coping mechanisms, decision making, goal setting, recognition of one's own values, helping with learning to learn etc. Our work relies on various prevention programs, however they need to be adapted for each individual. The very basis for such work is an accepting, respectful and trustful relationship that we establish with each student.

Keywords: additional professional help, assistance in overcoming barriers and disabilities, emotional intelligence, goal setting, problem solving, self-image, students with disabilities.

1. Predstavitev šole in otrok s posebnimi potrebami na šoli

Srednja strojna šola je ena izmed petih šol Šolskega centra Novo mesto, katere korenine segajo skoraj 140 let nazaj. Šola je v tem času doživela vrsto sprememb, vseskozi pa je izobraževala kakovosten kader za potrebe gospodarstva ali za nadaljnji študij. V šolskem letu 2020/2021 je bilo na šoli 599 dijakov, v 28-ih oddelkih, in sicer v programu: srednjega poklicnega izobraževanja 12 oddelkov, srednjega strokovnega izobraževanja – strojni tehnik 9 oddelkov, poklicno-tehniškega izobraževanja – strojni tehnik 2 oddelka in poklicno-tehniškega izobraževanja – avtoservisni tehnik 2 oddelka ter 2 oddelka nižjega poklicnega izobraževanja, pomočnik v tehnoloških procesih. Velik odstotek naših dijakov, ki so zaključili srednje strokovno ali poklicno-tehniško izobraževanje, se vpiše tudi na višje in visoke šole.

V letošnjem šolskem letu je imelo 59 dijakov odločbo o usmeritvi, 45 dijakov je imelo z odločbo o usmeritvi predpisano dodatno strokovno pomoč, prilagoditve in pripomočke, 14 dijakov pa je imelo predpisane samo prilagoditve in pripomočke. Dijaki, ki imajo odločbo, obiskujejo vse nivoje izobraževanja, od nižje poklicne šole do srednjega poklicnega in strokovnega ter poklicno-tehniškega izobraževanja. 40 jih ima primanjkljaje na posameznih področjih učenja, 11 jih ima več motenj, 3 dijaki imajo lažjo motnjo v duševnem razvoju, en dijak ima govorno jezikovne motnje, en dijak pa motnje avtističnega spektra.

2. Predstavitev dodatne strokovne pomoči

V pravilniku o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami piše, da se dodatna strokovna pomoč izvaja za otroke s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja kot:

- pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj,
- svetovalna storitev ali
- učna pomoč.

Dodatno strokovno pomoč, ki je namenjena premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj, izvajamo socialni pedagogi, pedagogi in psihologi. Osnovni cilj pomoči je iskanje otrokovih močnih področij in zagotovitev optimalnih pogojev za njihov celostni osebnostni razvoj na način, da bodo posledice primanjkljajev na posameznih področjih čim manjše. Lahko bi rekli, da ima rehabilitacijsko funkcijo (Opara, 2005).

Rehabilitacijska funkcija pomeni:

reedukacijo – vzpodbujanje in razvijanje procesov in funkcij; kompenzacijo – pomeni, da jih naučimo določenih funkcij, procesov in nalog, ki jih posameznik zaradi ovir ali drugih motenj ni mogel opravljati ali pa jih ni opravljal v celoti; rehabilitacijo – v ožjem pomenu besede pomeni, pripraviti otroka s posebnimi potrebami do tega, da bo zmogel živeti s svojimi ovirami in omejitvami. Svoje življenje naj bi si organiziral v skladu s svojimi možnostmi. Sprejemanje lastne realnosti ni vedno preprosto. Zlasti v nekaterih obdobjih, na primer puberteti, je lahko zelo burno in za te otroke tudi težavno. Didaktično funkcijo dodatne pomoči – pomeni zagotavljanje pomoči pri učenju. Določene oblike učne pomoči potrebujejo vsi otroci s posebnimi potrebami, odkriti pa je potrebno, po kateri poti ter s katerimi prilagoditvami in pripomočki se posameznik najbolje uči. Osnove za to odkrijemo v predhodni rehabilitacijski fazi. Učne težave se razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težjih, prav tako tudi pomoči od

manjših do večjih prilagoditev. Različni pristopi za poučevanje in pomoč za premagovanje ovir in primanjkljajev se medsebojno prepletajo in so potrebni za vse otroke s posebnimi potrebami. Poleg prepoznavanja močnih učenčevih področij je pozornost usmerjena v odkrivanje varovalnih dejavnikov in interesov. Ker vsebinsko o izvajanju dodatne strokovne pomoči, ki je namenjena premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj, nismo zasledili, smo se odločili, da poskušamo zapisati, katera področja lahko s pomočjo podpiramo. Abraham Maslow trdi, da so zdravi medsebojni odnosi in visoka stopnja samozaupanja osnova vsake vrste učenja. (Po Weare, Grey, 2010). Otroci s posebnimi potrebami imajo zaradi nekaterih svojih značilnosti, kot so npr. težave s pozornostjo, komunikacijo in počasnejšim socialnim in čustvenim dozorevanjem, več težav v psihosocialnem delovanju in posledično tudi z učenjem. Pogosto imajo težave pri razumevanju socialnih situacij in odzivanju nanje, pogosteje so osamljeni, depresivni, anksiozni, lahko imajo nizko samopodobo ipd. (Obid, 2015). Pri načrtovanju pomoči si najprej pomagamo s strokovnim mnenjem in krajšo anamnezo. Pomoč načrtujemo na naslednjih področjih: razvoj pozitivne samopodobe, razvijanje čustvene inteligence, reševanje problemov, razvoj komunikacijskih spretnosti, spoprijemanje s stresom, pomoč pri učenju učenja, odločanje, postavljanje ciljev, prepoznavanje lastnih vrednot ipd. Pri načrtovanju dela si pomagamo z raznimi preventivnimi programi, ki pa jih je potrebno prilagoditi za individualno delo.

a) Postavljanje ciljev

Za doživljanje pozitivnega občutka lastne vrednosti je pomembno, da si postavljamo cilje in si prizadevamo za njihovo uresničitev. Cilji nas motivirajo, usmerjajo naše vedenje k stvarem, ki se nam zdijo vredne in koristne. Cilji morajo biti specifični, merljivi, dosegljivi, realni in časovno določeni. Z dijakom se učimo, kako postavljati cilje, ki ustrezajo kriterijem dobrega postavljanja cilja, opredeliti možne težave na poti doseganja cilja idr. (Tacol, 2011).

b) Razvoj pozitivne samopodobe

Samopodoba je eno temeljnih področij osebnosti. Zajema celoto predstav, mnenj, stališč, ki jih imamo o sebi, vrednost, ki si jo pripisujemo, odnos do samega sebe. Samopodoba se razvija postopoma. Na njeno oblikovanje vplivajo razvojni dejavniki, naše izkušnje s samim seboj in z okoljem ter predvsem naša ocena, kako nas vidijo in vrednotijo drugi. (po Weare, Grey, 2010). Za razvijanje pozitivne samopodobe z dijakom izvajamo vaje, kjer dijak ozavesti svoje pozitivne lastnosti.

c) Razvoj čustvene inteligence

Z vajami poskušamo dijake naučiti, katera čustva doživljajo, kako jih sprejemati, razumeti in jih izraziti na način, da pri tem ne prizadenemo drugih, hkrati pa jih opozorimo tudi na spoštovanje čustev drugih ljudi in uravnavanje svojega vedenja temu. Za razvijanje čustvene inteligence uporabljamo učne liste z različnimi čustvenimi izrazi, ki jih mora dijak prepoznati, spomniti se morajo dogodkov, ko so občutili kakšna čustva, interpretacijo različnih fotografij za ugotavljanje čustev ipd. Opozorimo jih tudi, da se čustva kažejo tudi neverbalno in tudi to preizkusimo. Poskušamo se tudi naučiti, kako lahko ostanejo mirni v frustrirajočih situacijah.

č) Reševanje problemov

Običajno je veliko lažje drugim svetovati, kako reagirati v določeni problemski situaciji, kot se s takšno situacijo soočiti, če se sami znajdemo v njej. Ravno zato ljudje radi iščejo rešitev problema, tako da povprašajo za nasvet druge. **Iskanje podpore je eden od zelo smiselnih načinov reševanja.** Velikokrat smo v problemski situaciji tako vpeti v situacijo, da imamo okrnjen uvid v možnost rešitve. Težko se disociiramo in spravimo v nevtralen položaj ter iz tega položaja ocenimo problem in predvidimo njegove rešitve. Še posebej težko je v situacijah,

na katere so vezana še močna čustva. Čeprav je smiselno za nasvet povprašati prijatelje, družino, strokovnjake ali ljudi, ki so nam blizu, ne smemo pozabiti, da končne odločitve sprejemamo sami. Na podlagi zgodbice, ki opisuje problem nekega dijaka, na primer z negativno oceno, poskušamo preiti 7 korakov reševanja problemov: 1. Prepoznavanje problema, 2. Iskanje čim več možnih rešitev, 3. Izbiranje smiselnih, dobrih rešitev, 4. Presojanje posledic, 5. Izbiranje rešitve, 6. Uresničevanje rešitve, 7. Ugotavljanje, ali me je rešitev pripeljala do rešitve problema. (Tacol, 2011). Tak način reševanja problemov poskušamo uporabiti tudi za reševanje kakšnega njegovega problema.

d) Razvoj komunikacijskih spretnosti

Spretnost učinkovitega komuniciranja je eden najpomembnejših dejavnikov za uspeh. Uspešna komunikacija v poslovnem in zasebnem svetu v veliki meri vpliva na človekovo osebno srečo in zadovoljstvo. Sposobnost dobrega komuniciranja ni dana sama po sebi, temveč je veščina, ki jo je treba razvijati in dopolnjevati. (Lapornik, 2017). Z vajami vadimo jasno in spoštljivo komunikacijo, aktivno poslušanje, kazanje interesa za povedano, pomen in moč povratne informacije, vzdrževanje komunikacije ipd.

e) Spoprijemanje s stresom

Obdobje odraščanja je zaradi telesnih, duševnih in drugih sprememb že samo po sebi zahtevno in stresno. Mladostnik se poleg tega nenehno sooča z novimi zahtevami in pričakovanji, obveznostmi, ki mu jih nalaga njegova neposredna okolica. Nekateri posamezniki se v tem burnem obdobju znajdejo bolje, se prilagodijo in učinkovito odzivajo, drugi pa so pri tem manj uspešni ali celo neuspešni. (Jeriček, 2007). Z dijaki ugotavljamo, kaj je za njih stres, kaj jim povzroča stres, na kakšen način lahko zmanjšajo vpliv stresa, o zdravih in nezdravih načinih soočanja s stresom idr.

f) Učenje učenja

V okviru vseživljenjskega učenja moramo dijake usposobiti tudi ali pa predvsem za to, da se bodo v različnih učnih okoljih znali učiti. Učenje učenja je postalo ena od ključnih kompetenc, ki jo sestavljajo odnos do učenja, veščine učenja in znanje. Znanje zajema širno področje védenja o svetu okoli nas, učenje učenja pa poudarja tudi znanje o samem sebi kot učencu. (Ažman, 2008). Učenje učenja spodbujamo z uporabo različnih metod, ki jih uporabimo na konkretnem gradivu in na ta način se dijaki učijo tako metodo učenja kot učno snov. Ugotavljamo tudi njihove učne navade, zaznavni stil, načrtujemo učenje, preizkušamo različne mnemotehnike, miselne vzorce ipd.

g) Odločanje

V različnih življenjskih situacijah se odločamo, kako se bomo nanje odzvali, kaj bomo naredili. Od nas je odvisno, katero od možnih vedenj bomo izbrali. Izbira je naša, prav tako tudi odgovornost za posledice našega ravnanja. Zavedanje odgovornosti nas usmerja, da se vedemo tako, kot je za nas v določeni situaciji najprimernejše, pa tudi dobro za druge ljudi. Odgovorno vedenje prispeva k občutju učinkovitosti in k samospoštovanju. (Tacol, 2011). Za odločanje naredimo vajo, kjer dijaki tehtajo svoje pravice nasproti odgovornosti do drugih, in vajo, kjer ugotavljajo, kakšne so njihove odgovornosti v šoli, doma, zakaj je potrebno pred odločanjem razmisliti o posledicah svojih dejanj ipd.

h) Prepoznavanje lastnih vrednot

Vrednote usmerjajo naše življenje. Musek (2000) vrednote označi kot relativno trajna poimenovanja s cilji in pojavi, ki jih visoko cenimo, ki usmerjajo naše interese in vedenja ter

jih zaradi tega poimenujemo življenjska vodila. Ne le, da vplivajo na naše odločitve, vplivajo tudi na naše opredelitve in so pomembne zlasti pri dolgoročnih življenjskih usmeritvah. Vrednote uporabljamo kot merila izbir, ocenjevanj dejanj in dogodkov in jih opredelimo kot temeljna prepričanja o tem, kaj je dobro. Razumemo jih kot standarde, ki vključujejo poštenost, integriteto, sočutje, pogum, odgovornost, čast, domoljubje in spoštovanje. Vrednote so vodila, po katerih uravnavamo življenje in odnose z drugimi. Lahko jih uporabimo za motivacijo ali vodila za odločanje. Z vajo raziščemo njihove vrednote, vrednote njihovih pomembnih drugih, vrednote, po katerih živijo in bi želeli živeti.

3. Zaključek

Predstavljeni program predstavlja izhodišče za delo z dijaki s posebnimi potrebami, osnova za delo pa je sprejemajoč, spoštljiv in zaupljiv odnos, ki ga vzpostavimo z dijakom. Zelo pomembno je, da dijaku prisluhnemo z empatijo, da se v pogovoru usmerimo vanj, mu izražamo čustveno podporo. Pomembno je, da se počuti varnega, da ima možnost izražati svoje mnenje, občutke, brez strahu pred kritiko ali razkrivanjem skrivnosti. Na ta način se spoznamo ali kot pravi stara indijanska modrost »Če hočeš resnično razumeti drugega človeka, moraš najprej prehoditi miljo v njegovih mokasinih. Vendar tega ne moreš narediti, če najprej ne sezuješ svojih."

4. Literatura

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.

Jeriček, A. (2007). *Ko učenca strese stres in kaj lahko pri tem stori učitelj; priročnik za učitelje in svetovalne delavce.* Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja, pridobljeno https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/ko_ucenca_strese_stres.pdf

Lapornik, K., Pistotnik, M., Trebušak, P. (2017) *Učinkovita komunikacija – korak do sočloveka in uspeha*, Združenje izobraževalnih in svetovalnih središč Slovenije, pridobljeno

Musek J.,(2000). *Nova psihološka teorija vrednot*, Educy, Ljubljana.

Obid, M. (2015). *Razvijanje socialnih spretnosti v razredih z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, (magistrsko delo).* Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta, pridobljeno s http://pefprints.pef.uni- lj.si/3140/1/MAGISTRSKA_NALOGA_MOBID_15092015.pdf

Opara, B. (2009). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Centerkontura.

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči,(2013). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana. pridobljeno www.pisrs.si › Pis.web › pregledPredpisa,

Tacol, A. (2011). *10 korakov do boljše samopodobe: priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom: delavnice za mladostnike.* Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.

Weare, K., Gray, G. (2010). *Izboljševanje duševnega zdravja v Evropski mreži zdravih šol Priročnik za učitelje in druge, ki delajo z mladimi.* Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Predstavitev avtorice

Vesna Badjuk Kunaver je po poklicu univerzitetna diplomirana psihologinja. Že vrsto let je zaposlena na Srednji strojni šoli Šolskega centra Novo mesto kot svetovalna delavka. V zadnjem času dela predvsem kot koordinatorica za otroke s posebnimi potrebami, izvaja pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir in motenj ter poučuje psihologijo v programih strojni tehnik in tehnik mehatronike.

Pozitivna samopodoba dijakov s posebnimi potrebami – kako do nje?

Positive Self-Image of Students with Special Needs – How to Achieve that?

Marjeta Klevže

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
marjeta.klevze@zgnl.si

Povzetek

Dijaki srednje šole Zavoda za gluhe in naglušne so vsi mladostniki s posebnimi potrebami. Večina se jih (poleg svoje motnje) spopada tudi z nizko oz. slabo samopodobo, ki temelji na slabih izkušnjah z okolico (starši, vrstniki, učitelji). Naša ideja je zato prispevati k pozitivni samopodobi teh dijakov, in sicer prek vključevanja v dejavnosti, za katere se sami sebi morda ne zdijo primerni oz. sposobni. Namen je zaceliti t. i. stare rane in tako oblikovati pozitivno/boljšo samopodobo, s tem pa tudi vplivati na dijakovo osebnostno rast ter izboljšati njihove čustvene in socialne veščine. Naš končni cilj so torej mladi ljudje s pozitivno samopodobo. A kako do tega cilja? Pri vključevanju dijakov v različne šolske dejavnosti, kot so npr. šolske proslave in različna tekmovanja, je najprej potreben individualni pristop k vsakemu posamezniku (glede na motnjo, značaj), pri samih dejavnostih pa je poudarek na izkustvenem in sodelovalnem učenju. Predpogoj za doseganje postavljenega cilja pa je vsekakor spodbudno/varno šolsko okolje, za katerega si moramo prizadevati vsi zaposleni. Na naš zavod torej prihajajo dijaki z močno ranjeno/šibko samopodobo, zaradi spodbudne šolske klime in vloženega truda vseh deležnikov (dijakov, učiteljev, staršev, svetovalne službe, vodstva) pa jih večina odhaja z mnogo boljšim zavedanjem lastne vrednosti in pa vedenjem, da je pozitivna samopodoba nekaj, za kar se bodo morali tudi kasneje (po zaključku izobraževanja) truditi še naprej.

Ključne besede: individualni pristop, izkustveno učenje, posebne potrebe, samopodoba, spodbudno učno okolje, sodelovalno učenje.

Abstract

The students of the secondary school of the Ljubljana School for the Deaf are all young people with special needs. Most of them (in addition to their disorder) also deal with low / poor self-esteem based on previous unpleasant experience in their environments (parents, peers, teachers). Our idea is to contribute to the positive self-image of these students, namely by engaging them in activities for which they may not find themselves suitable or capable. The purpose is to heal “old wounds” and form a positive / better self-image, thereby also influencing the student's personal growth and improving their emotional and social skills. The final goal is forming young people with a positive self-image. But the question here is how? When involving students in various school activities, such as e.g. school celebrations and various competitions, an individual approach to each student (depending on their disorder, character) is needed first. In the activities themselves the emphasis should be on experiential and collaborative learning. A prerequisite for achieving the set goal is a stimulating / safe school environment, for which all employees must strive for. Students with severely wounded / weak self-esteem are coming into our institution, and due to the encouraging school climate and the efforts of all stakeholders (students, teachers, parents, student counselor, management), most of them are leaving with a much better awareness of their own value and the knowledge that a positive self-image is something they will have to continue to strive for further on in their lives.

Keywords: cooperating learning, experiential learning, individual approach, self-image, special needs education, stimulating learning environment.

1. Uvod

Dijaki se lahko na srednjo šolo Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana (ZGNL) vpišejo le, če gre za dijake s posebnimi potrebami oz. če imajo odločbo s strani Zavoda za šolstvo. Če so se v preteklosti k nam vpisovali le gluhi in naglušni dijaki, kasneje pa tudi dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami, temu dandanes ni več tako. Pri vpisanih dijakih je vsako leto več dijakov z avtizmom (s težavami na področju komunikacije) oz. celo dijakov z več motnjami.

Nekateri dijaki že imajo izkušnje s šolanjem v specializirani ustanovi, saj prihajajo iz naše (zavodske) osnovne šole ali pa iz podobnih šolskih centrov v Mariboru in Portorožu. Večina pa jih prihaja iz rednih osnovnih šol ali celo po neuspešnem letu ali dveh iz rednih srednjih šol in se k nam vpisujejo zato, ker ugotavljajo, da jim bolj ustreza manjše število dijakov v oddelku in pa še bolj individualiziran pristop učiteljev in ostalih šolskih delavcev.

Pri vseh mladostnikih, ki prihajajo k nam, opažamo težave s nizko samopodobo, toda te so po navadi precej večje pri tistih, ki se vpisujejo na zavod iz redne osnovne šole ali zaradi neuspešne inkluzije/integracije iz redne srednje šole. Ti zadnji »prihajajo k nam v veliki stiski in nemoči. V tem času namreč razvijejo še dodatne čustveno-vedenjske motnje, praviloma imajo izoblikovano negativno samopodobo in so brez motivacije za učenje /…/« (Lenart Bregar, 2019).

Poleg učne uspešnosti in pridobljenega spričevala o zaključenem srednješolskem izobraževanju je zato naš glavni cilj tudi izboljšanje oz. izoblikovanje (pozitivne) samopodobe naših dijakov. Brez nje bodo kljub doseženi izobrazbi težko zaposljivi in zadovoljni posamezniki.

2. Samopodoba

Šola ima na področje čustvenega in osebnostnega razvoja še posebno velik vpliv, zato je njena zelo pomembna naloga, da pomaga učencu, »da oblikuje realistično mnenje o sebi in svojih sposobnostih … « (Marentič Požarnik, 2000). Dejstvo, da so dijaki z odločbo, na naše dijake različno vpliva. Velika večina temu dokumentu pripisuje precejšnjo moč in zaradi njega ter posledičnih odzivov okolice sklepajo, da so nesposobni za učenje, nepomembni, nevredni prijateljev, celo neumni. Nekaj jih je, ki se natančno zavedajo svojih pomanjkljivosti oz. težav, zavedajo se tudi, da so le-te posledica njihove motnje, in so zadovoljni ter samozavestni, ko opažajo, da te težave uspešno premagujejo. Večina teh prihaja iz specializiranih osnovnih šol (Ljubljana, Maribor, Portorož). Se pa najde tudi kak mladostnik, ki se precenjuje. Zaradi prilagoditev, ki jih ima, je uspešen, zato zmotno misli, da dejansko nima kakih večjih težav.

Samopodoba je »splet pojmov, predstav, sodb, prepričanj o sebi, kot jih »vidi« oz. zaznava jaz« (Musek, 1992). Nanjo vpliva neprestan proces samovrednotenja, v katerem se tudi na osnovi mnenj staršev, učiteljev, vrstnikov vrednotim in primerjam z drugimi (prav tam).

Mladostnika »pozitivna pričakovanja, ki se uresničijo skozi pozitivne izkušnje, vodijo k bolj optimističnemu gledanju na sebe in svet okoli sebe« (Musek Lešnik, 2008), torej k boljši oz. pozitivni samopodobi. Po Youngsovi (2000) obstaja šest prvin samopodobe, na katere lahko

vplivamo: občutek fizične varnosti, občutek čustvene varnosti, občutek identitete, občutek pripadnosti, občutek kompetentnosti in občutek pripadnosti.

Občutek identitete je na nek način občutek zaupanja vase/občutek uspešnosti, da človek ve, kdo je in česa je sposoben. Gradimo ga lahko le prek premagovanja težav, saj vsak naš uspeh utrjuje pozitivno samopodobo in krepi samozavest. »Otroci, ki razvijajo občutek uspešnosti, lažje premagujejo stresne situacije, ne dvomijo o sebi, imajo veliko prijateljev, so pripravljeni pomagati, imajo cilj, so zadovoljni. Imajo odlične možnosti, da uspešno načrtujejo prihodnost in sledijo svojim ciljem.« (Youngs, 2000)

Naša srednja šola z domom lahko z oblikovanjem spodbudnega/varnega učnega okolja pozitivno vpliva na vse prej našteto. Zato tudi iščemo različne dejavnosti in prepoznavamo dijake, ki bi bili pri njih lahko uspešni.

3. Spodbudno oz. varno učno okolje in individualni pristop

Spodbudno oz. varno učno okolje (pozitivna šolska klima) je predpogoj za uspešno učenje/poučevanje in osebnostni razvoj učencev/dijakov. Če želimo ustvariti ugodno učno okolje, ki spodbuja razvoj zdrave otrokove samopodobe, je potrebno poskrbeti za: »otroku prijetno in varno okolje (fizično in psihosocialno okolje), sprejemajoče okolje (spoštovanje otroka kot enkratne osebnosti), spodbudno okolje (usmerjeno na oblikovanje ugodnih prvih učnih izkušenj)« (Juriševič, 1999). Med podporne dejavnike, ki jih skušajo zagotoviti šole, pa spadajo: različne igre in ostale dejavnosti (preventivni vpliv na samopodobo ali ob zaznavanju neugodno oblikovane samopodobe), različni programi na šoli ali zunaj nje in različne oblike individualnega svetovanja (svetovalna služba, zunanje institucije). (prav tam)

Avtorica tega prispevka se še posebej posveča kulturnim dejavnostim na šoli, kot so oblikovanje in vodenje (mentorstvo) »dramske skupine« za nastop na šolskih proslavah ali Državnem tekmovanju iz poznavanja življenja in dela Josipa Jurčiča ter organizacija šolskega Tekmovanja iz slovenščine za Cankarjevo priznanje in mentorstvo sodelujočim dijakom.

Večina dijakov v 1. letniku nima relevantnih izkušenj z javnim nastopanjem ali pa ga zaradi svoje motnje celo zavrača, zato je na tem mestu potrebno še posebej poudariti individualni pristop učitelja/mentorja. Najprej je potrebno mladostnika čim bolj celostno spoznati, prepoznati njegova močna področja in predvsem z njim zgraditi dober odnos. Šele zatem ga lahko previdno povabimo k dejavnosti, za katero domnevamo, da bi bil pri njej lahko uspešen. Rogers (1983) navaja osebnostne lastnosti učitelja/mentorja, ki vplivajo na psihosocialno ozračje učenja: pristnost (je tak, kakršen je), brezpogojna naklonjenost in zaupanje učencem ter empatično razumevanje in sprejemanje učenca takega, kot je. Avtorica prispevka se najde v vseh treh.

4. Izkustveno in sodelovalno učenje

Učenci oz. dijaki naj bi bili »učeča se skupnost«, ne pa skupina med seboj izoliranih ali celo tekmovalno/sovražno nastrojenih posameznikov. (Barentič Požarnik, 2000)

Pri dejavnostih, katerim se avtorica članka najbolj posveča, se trudi za uporabo izkustvenega in sodelovalnega učenja. Pri prvem gre za sodobnejši pristop k poučevanju, saj gre za povezavo med teoretičnim ter praktičnim delom, ki zato učečim omogoča obliko učinkovitejšega dojemanja in spoznanja. (Selinšek, 2012) Če se na primer želimo naučiti javnega nastopanja,

ni dovolj, da samo spremljamo nekoga, ki nam stvar razlaga in morda pokaže, ampak moramo dejansko sami javno nastopiti. Šele tako bomo lahko uzavestili poprej podano teorijo, si jo zapomnili in kasneje v življenju še kdaj uporabili.

Izkustveno učenje v današnjem času pomaga pridobivati lastnosti, ki bodo ljudem potrebne v prihodnosti. Med te lastnosti lahko prištejemo: občutljivost za sebe in druge, sposobnost prilagajanja na nove okoliščine, sposobnost komunikacije in sodelovanja, osebna avtonomija, zmožnost celovitega dojemanja. Gre za zmožnost znajdenja v nepredvidljivih, kompleksnih socialnih situacijah, za katerega ni enega vnaprej opredeljenega pravilnega odgovora oz. rešitve. (Marentič Požarnik, 1992) Vse našteto so lastnosti, ki jih potrebujemo vsi, še toliko bolj pa mladostniki s posebnimi potrebami.

Sodelovalno učenje pa »predstavlja sodobno učno prakso oziroma obliko učenja v majhnih skupinah, v katerih poskušajo študenti doseči zastavljeni cilj (npr. rešiti problem, opraviti predpisano aktivnost, se poglobiti v obravnavano vsebino predavanj/vaj)«. Pri tem »vsak član skupine zavzema svojo vlogo, je odgovoren za lastno učenje, hkrati pa pomaga ostalim članom skupine, da dosegajo čim boljše učne rezultate.« Člani skupine si medsebojno pomagajo, »ker jim je mar za skupino, obenem pa skupina pomembno prispeva k oblikovanju njihove samoidentitete«. (Center za podporo poučevanja UM, 2020)

5. Praktični primeri

Sledi nekaj konkretnih, praktičnih primerov, ki dokazujejo, da je prek navedenih dejavnikov možno izboljšati oz. oblikovati pozitivno samopodobo pri dijakih z različnimi posebnimi potrebami.

5.1 Šolske proslave

Sodelovanje na šolskih proslavah je ob ustrezni spodbudi lahko primerno za dijake z različnimi motnjami. Tako sem v zadnjih desetih letih doživela, da je mladostnica s selektivnim mutizmom v paru s sošolko/prijateljico vodila eno od šolskih proslav, na več proslavah pa je sodelovala samostojno z recitacijami.

Več dijakov z disleksijo se je opogumilo in priključilo »dramski skupini«, kjer so prevzeli vloge z manj teksta, saj jih je bilo strah, da se ga bodo narobe naučili ali zamenjali kake glasove. Uživali so v tem, da so del skupine, da so uspešni na svoj način.

Velik uspeh/napredek je dosegel tudi dijak z motnjo fluentnosti (jecljanjem), ki v 1. in 2. letniku šolanja pri nas ni želel niti slišati, da bi postal del kake dramske skupine, niti kot statist. V zaključku šolanja pa je postal celo soavtor točke, v kateri je s sošolci/prijatelji tudi nastopil. Da na nastopu ni jecljal, je uporabljal tehniko imitiranja – izbral si je nek poznan radijski lik iz svojega okolja (Primorska) in ga glasovno imitiral.

Tudi naši gluhi dijaki radi nastopajo, vendar se pri tem neradi mešajo s slišečimi. Zato obstajajo tudi t. i. gluhe dramske skupine, ki so zelo uspešne tudi zunaj zavoda. Zelo pomembna je tudi poezija gluhih – »najbolj slikovita zvrst gledališča gluhih«, kjer »umetnik s svojo močno izrazno kretnjo, mimiko in gibom telesa kot magnet privlači poglede in gledalca napelje, da razmišlja in pusti čustvom prosto pot. Kretnje niso dogovorjene, temveč so odraz naravnega giba, ki izhaja iz misli.« (Kordiš, 2013)

Svojevrstno presenečenje na šolskih in drugih prireditvah so pri nas postali dijaki z avtizmom. Nekateri enostavno kar zablestijo, lahko kot voditelji prireditve, sovoditelji z lastnimi humornimi vložki, izvajalci poezije gluhih ter tudi kot enakovredni člani dramske skupine. Pri tem jim je v pomoč njihov izvrsten spomin in pa želja po priznanju in pripadnosti.

5.2 Tekmovanja

V zadnjih treh letih so dijaki Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana na različnih tekmovanjih doživeli kar nekaj uspehov.

Že vrsto let se udeležujejo Državnega tekmovanja v poznavanju življenja in dela Josipa Jurčiča. Tekmovanje vsako leto organizira Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora, na njem pa lahko sodelujejo le učenci in dijaki s posebnimi potrebami, ki se šolajo izven rednih šol. Tekmovanje je ob premagovanju Jurčičeve pešpoti sestavljeno iz dramatizacije odlomka enega izmed Jurčičevih del (npr. humoreska Kozlovska sodba v Višnji Gori), poznavanja okoliških rastlin in nekaj spretnostnih nalog (npr. streljanje z lokom). Leta 2019 so tekmovalno (dramsko) skupino sestavljali dijaki iz več različnih letnikov in poklicnih usmeritev, trije z govorno-jezikovno motnjo in štirje z avtistično motnjo.

Mentorica/avtorica članka je na začetku skrbno razmislila, koga bo povabila v tekmovalno skupino, in sicer glede na osebnostne lastnosti dijakov in njihove poprejšnje izkušnje z javnim nastopanjem. Nobeden od povabljenih dijakov povabila ni odklonil, čeprav niso natančno vedeli, za kakšno priložnost gre. V dramsko skupino so se zbrali predvsem zaradi pričakovanega druženja in dobrega odnosa z mentorico. Ko so na pripravah izvedeli, za kaj gre, so pričakovali, da bodo dobili nek suhoparen dramski tekst, ki se ga bodo naučili na pamet, nekajkrat povadili in upali na najboljše. Toda najprej so izvedeli, da gre za odlomek iz humoreske, spoznali njeno vsebino in se tudi nasmejali. Potem so imeli čas razmisliti, iz česa se je pisatelj ponorčeval, iz česa bi se lahko ponorčeval v današnjih časih. Sledilo je skupno odločanje o zaključku dramskega besedila, kjer so dijaki nadgradili Jurčičevo delo z norčevanjem iz današnjih televizijskih kvizov (o kozlovi usodi je ljudstvo glasovalo prek mobilnih telefonov). Imeli so tudi možnost izbire zvočnega signala. Na samih vajah niso dobili natančnih navodil, kako naj bi njihov lik izgledal, ampak so ga imeli možnost sami razviti. Kar so se naučili, so imeli takoj možnost preizkusiti v praksi, najprej na državnem tekmovanju pred manjšim občinstvom, kasneje pa malce spremenjeno in še bolj dodelano (uvedba lika novinarke, ki senzacionalistično napove vklop na sodišče – kritika senzacionalizma v medijih) pred celotno šolo na zaključni šolski proslavi. Med samim ustvarjalnim procesom so med seboj izdatno sodelovali, si pomagali z nasveti, nastajala so in se utrjevala prijateljstva. Za nameček pa so na tekmovanju še zmagali pri dramatizaciji, pri ostalih nalogah pa tudi pristali med prvimi tremi ali štirimi, tako da so skupno osvojili prvo mesto. Zadovoljstvo med dijaki je bilo nepopisno.

Zaradi komunikacijskih težav (gluhota, naglušnost, govorno-jezikovne motnje) naših dijakov se srednja šola Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana v preteklosti ni udeleževala Tekmovanja iz slovenščine za Cankarjevo priznanje. Pred dvema letoma (2019/2020) pa je avtorica članka k sodelovanju povabila kar cel razred srednjega strokovnega izobraževanja. To so bili dijaki, ki niso imeli toliko težav z branjem daljših besedil, bili so vedoželjni, nekateri tudi malce ambiciozni. Zelo jih je zanimala tudi znanstvena fantastika, zato se je zdel Štoparski vodič po galaksiji (predpisano tekmovalno čtivo) nekaj, kar jih bo opogumilo za sodelovanje. Z branjem so začeli vsi, toda na koncu se je za sodelovanje odločil le eden od dijakov, in sicer dijak z avtizmom oz. več motnjami. Priključilo se mu je še eno dekle z avtizmom iz višjega letnika; ko je za dogajanje izvedel še eden od dijakov iz srednjega poklicnega programa, ki je

za naše razmere nenavadno oboževal slovenščino, se je oblikovala skupina treh dijakov, ki so na koncu prvič v zgodovini šole tekmovali v znanju slovenščine in vsi trije prejeli bronasto Cankarjevo priznanje. Ponos in zadovoljstvo sta bila neizmerna. Lansko šolsko leto smo se znova udeležili tekmovanja. Dijak z avtizmom (opogumljen zaradi prejšnjega uspeha) se je lotil Rožanca (Ljubezen) in Jančarja (Galjot) ter osvojil bronasto in srebrno Cankarjevo priznanje. Tudi tekmovalka s srednjega poklicnega programa je uspešno predelala Lainščka (prozo in poezijo) in osvojila bronasto Cankarjevo priznanje.

6. Zaključek

Za pozitivno samopodobo in posledično uspešnost naših dijakov/mladostnikov je bistveno spodbudno/varno učno okolje, ki ga sestavljajo tako vodstvo kot učitelji, vzgojitelji, svetovalni delavci in celotna dijaška skupnost. Če se dijaki z odločbo na rednih osnovnih in srednjih šolah počutijo stigmatizirane, nerazumljene, osamljene, temu pri nas ni več tako. Znajdejo se v okolju, kjer sošolci precej natančno poznajo njihove občutke, delavci srednje šole pa se vsi po vrsti trudijo za dober medsebojni odnos in dosledno upoštevanje njihovih individualnih prilagoditev. Dijaki se zato lahko sprostijo in dejansko začnejo delati na svojih močnih področjih, pozitivni samopodobi.

Res je, da predstavljene dejavnosti niso primerne čisto za vse posameznike, saj se nekateri v nobenem primeru nočejo kakorkoli javno izpostavljati pa tudi branje neprilagojenih tekstov je za marsikoga znanstvena fantastika. Zato je odlično, da so na šoli zaposleni različni profili učiteljev, ki lahko različnim dijakom ponudijo različne dejavnosti (športne, programerske, slaščičarske, fotografske itd.).

7. Literatura

Center za podporo poučevanja UM (2020): *Strokovna podlaga za sodelovalno učenje*. Pridobljeno s: https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Osnutek%20strokovne%20podlage_Sodelovalno%20ucenje_NELE.pdf

Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kordiš, N. (2013). *Gledališki festival gluhih Slovenije v Grosupljem*. Pridobljeno s: https://www.mojaobcina.si/grosuplje/novice/gledaliski-festival-gluhih-slovenije-v-grosupljem.html

Lenart Bregar, B. (2019). Inkluzija – da, a ne za vsakega dijaka. *VII. mednarodna znanstvena konferenca Izzivi in težave sodobne družbe.* [Elektronski vir]. Rakičan: RIS Dvorec.

Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika, 43*(1-2), 1-16.

Marentič Požarnik, B. (2008). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Musek, J. (1992). Struktura jaza in samopodobe. *Anthropos, 24*(3-4), 59-79.

Musek Lešnik, K. (2008). *Lestvica samopodobe – družina in družinski odnosi*. Ljubljana: IPSOS.

Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn from the 80's*. New York: MacMillan.

Selinšek, J. (2012). Z izkustvenim učenjem do sprememb: kako do sprememb. *Strokovna revija za ravnanje ljudi pri delu, 10*(49), 30-34.

Youngs, B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe. Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih*. Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorice

Marjeta Klevže je profesorica slovenščine in španščine, zaposlena na srednji šoli Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana. Poučuje slovenščino v vseh srednješolskih programih (nižjem poklicnem, srednjem poklicnem, poklicno-tehniškem, srednjem strokovnem). Je tudi razredničarka. Skupaj z dijaki redno sodeluje na šolskih in izvenšolskih kulturnih prireditvah. Pri dijakih rada odkriva njihov skriti potencial, njihova močna področja in jim pomaga, da le-ta pridejo na plan.

Vzpostavljanje odnosa z mladostniki z motnjo avtističnega spektra

Building Rapport with Adolescents with Autism Spectrum Disorder

Marjeta Čampa

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
marjeta.campa@zgnl.si

Povzetek

Mladostniki z motnjo avtističnega spektra imajo primanjkljaje na področju socialne komunikacije in socialne interakcije ter omejene, ponavljajoče se vzorce vedenja, interesov in aktivnosti. Zaradi narave njihove motnje je za učitelje lahko velik izziv, kako vzpostavljati dobre odnose za učinkovito poučevanje. Pri tem jim lahko pomagajo različne tehnike iz nevrolingvističnega programiranja, predvsem tehnika strateške komunikacije, ki jo sestavljajo naslednje faze: kalibriranje, spremljanje, dober stik, nebesedno vodenje in besedno vodenje. Prispevek opiše, kako lahko učitelji z uporabo tehnike strateške komunikacije učinkoviteje vzpostavljajo odnose tudi z mladostniki z motnjo avtističnega spektra. Prav tako izpostavi posebnosti, kje morajo biti učitelji pri vzpostavljanju stika z njimi še posebej pozorni.

Ključne besede: motnja avtističnega spektra, nevrolingvistično programiranje, strateška komunikacija, učinkovito poučevanje, vzpostavljanje odnosa.

Abstract

Adolescents with autism spectrum disorder have deficits in social communication and social interaction as well as limited, repetitive patterns of behaviour, interests, and activities. Due to the nature of their disorder, how to establish good rapport for effective teaching can be a major challenge for their teachers. They can find help in various techniques from neurolinguistic programming, especially the technique of strategic communication, which consist of the following stages: calibrating, pacing, rapport, leading, leading. The article describes how teachers can use the technique of strategic communication to more effectively establish rapport with adolescents with autism spectrum disorder. It also highlights the specifics where teachers need to be especially careful when building rapport with them.

Key words: autism spectrum disorder, building rapport, effective teaching, neurolinguistic programming, strategic communication.

1. Uvod

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana ima v svojem imenu zgolj gluhe in naglušne, kar ne odraža dejanske slike otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, ki se na Zavodu izobražujejo. V zadnjih letih se namreč močno zvišuje število otrok in mladostnikov z motnjo avtističnega spektra. Prav tako pa ne manjkajo mladostniki s čustveno-vedenjskimi motnjami, z lažjo duševno motnjo, z dolgotrajno boleznijo in govorno-jezikovnimi motnjami.

Pri vzpostavljanju osnovnih odnosov in začetne komunikacije z učitelji so mladostniki z motnjo avtističnega spektra (v nadaljevanju MAS) še poseben izziv. MAS je namreč zelo kompleksna razvojna motnja z nevro-biološko osnovo. Diagnostični in statistični priročnik

duševnih bolezni, DSM-5 (2013), jo uvršča med nevro-razvojne motnje z dvema specifičnima diagnostičnima kriterijem:

1. Primanjkljaji na področju socialne komunikacije in socialne interakcije
2. Omejeni, ponavljajoči se vzorci vedenja, interesov in aktivnosti

Pomembne točke, ki jih izpostavlja DSM-5 (2013) glede MAS, pa so še: simptomi morajo biti prisotni v zgodnjem razvojnem obdobju; simptomi povzročajo klinično pomembne okvare na socialnem, poklicnem ali drugih pomembnih področjih trenutnega delovanja; teh motenj ni bolje razložiti z motnjami v duševnem razvoju ali globalno razvojno zamudo.

Ker imajo mladostniki z MAS primanjkljaje prav na področjih socialne komunikacije, socialne interakcije in splošne vedenjske prožnosti, to od učitelja zahteva veliko energije in znanja, da je zmožen najprej vzpostavljati dobre odnose in potem voditi izobraževalni proces. Vzpostavljanje učinkovite komunikacije v vzgojno-izobraževalnem procesu je namreč ključnega pomena. Sama beseda komunikacija je »statičen samostalnik, v resnici pa je cikel ali zanka, ki povezuje vsaj dva človeka« (O'Connor in Seymour, 1996, str. 39). Komunikacija zato vključuje zaznavanje in sprejemanje odziva sogovornika, na katerega znova odgovarjamo. To zahteva svojo pozornost in nenehno prilagajanje na obeh straneh komunikacijske zanke. Mladostnikom z MAS pa to večkrat predstavlja hud stres, če ne že nepremostljiv izziv.

Za učitelja je pomembno, da dobro razume, da je MAS celoten spekter motenj, mladostnik pa je lahko kjerkoli na tem spektru. Prav zaradi različnosti posameznikov z MAS, se včasih zdi, da učitelji potrebujejo dodatna znanja in veščine, da lahko te mladostnike učinkovito poučujejo in vodijo druge procese znotraj vzgojno-izobraževalnega dela.

2. Nevrolingvistično programiranje in strateška komunikacija

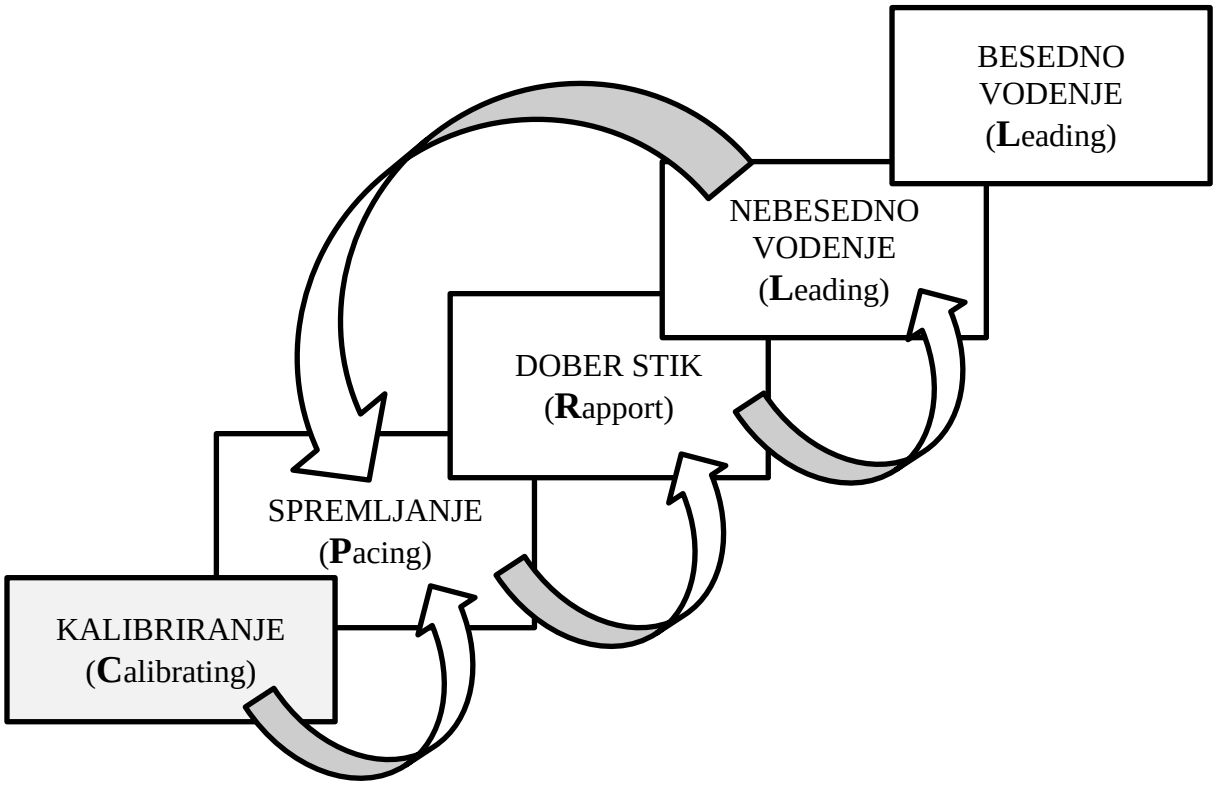
Metoda nevrolingvističnega programiranja (v nadaljevanju NLP) se lahko uporablja v različnih situacijah. V poslovnem svetu lahko s to metodo vzpostavljamo in vzdržujemo dobre medsebojne odnose, zaposlene motiviramo za bolj učinkovito delo, razvijamo pogajalske in prodajne veščine itd. Pri poučevanju pa ta ista metoda lahko pripomore k učinkovitejši komunikaciji učitelja z dijaki, k boljši motivaciji in k iskanju ustreznejših učnih strategij za posameznega dijaka. Prav tako metoda lahko pomaga pri razreševanju različnih konfliktov in pri različnih oblikah osebnega svetovanja.

Sam termin NLP ima tri dele, ki natančno pomenijo naslednje (Potočnik in Dragovič, 2008, 1. modul):

- **Nevro:** Se nanaša na človekove možgane in živčni sistem. To so notranje poti njegovih petih čutov, s katerimi vidi, sliši, čuti, okuša, voha in tako osmišlja svoje izkušnje. Bolj se človek zaveda teh procesov in kako le-ti vplivajo na njegovo delovanje, bolj je fleksibilen.
- **Lingvistično:** Se nanaša na človekovo sposobnost in način uporabe jezika, ki je osnovno orodje mišljenja in delovanja. Kako določene besede in fraze zrcalijo človekove notranje svetove in kako to vpliva na njegove predstave in odnose z zunanjim svetom. Sem spadajo tudi: drža, geste in navade, ki razkrivajo človekova prepričanja in miselne procese.
- **Programiranje:** Se nanaša na notranje procese, po katerih človek živi. Prepoznavanje in razumevanje le-teh človeku omogoča, da svoje misli, občutke in dejanja lahko spremeni in

jih tako organizira drugače, bolj učinkovito. Gre torej za učenje novih strategij, ki človeku omogočajo več izbir.

Ena od strategij znotraj NLP je strateška komunikacija ali strategija PRLL (Pacing - spremljanje, Rapport - dober stik, Leading - nebesedno vodenje, Leading - besedno vodenje). Strategija kot taka učitelju lahko stalno ozavešča, kaj vse so nujno potrebni koraki, preden lahko učinkovito podaja snov, kar spada pod besedno vodenje. To ponazarja Slika 1.



Slika 1: *Strateška komunikacija ali strategija PRLL*
Vir: Potočnik in Dragovič, 2008, 1. modul

Dober stik je temelj vsake učinkovite komunikacije in se med sogovorniki največkrat zgodi nezavedno in spontano. Pri dobrem stiku ne gre zgolj za besede, ampak predvsem za uporabo telesa in glasu. Z lahkoto je opaziti, »da si ljudje, ki so vzpostavili dober stik, poskušajo slediti in uskladiti držo, kretnje in stik z očmi« (O'Connor in Seymour, 1996, str. 44). Ustvarjeno je zaupanje, medsebojno sprejemanje in spoštovanje. Zavedanje, kdaj je učitelj v dobrem stiku in kdaj ne, je za vzpostavljanje dobrih odnosov z dijaki z različnimi posebnimi potrebami izrednega pomena. Zato se je smiselno uriti v spretnosti vzpostavljanja dobrega stika in se učiti kalibriranja in spremljanja, ki sta predstopnji dobrega stika, kot jasno prikazuje Slika 1.

Kalibriranje je izraz, ki se znotraj NLP veliko uporablja in pomeni »prepoznavanje besednih in nebesednih znakov določene osebe in prepoznavanje razlik med njimi, na osnovi česar sprejmemo čutno informacijo o osebi« (Mladenović, 2018, str. 31). Gre torej za prepoznavanje notranjega stanja dijaka, pri čemer je zelo pomembna učiteljeva čutna ostrina, ki je njegova zmožnost uporabe vseh petih čutnih kanalov: vizualni, avditivni, kinestetični, olfaktorni, gustatorni. Pri kalibriranju je zelo pomembno, da učitelj zgolj za zaznavanje investira dovolj časa in energije, saj v tej fazi še ne gre za interpretacijo. To je faza intenzivnega spoznavanja

dijaka in njegovih posebnosti, saj mora biti pozoren na njegovo telesno držo, mimiko, kretnje, dihanje, jezikovne vzorce, intonacijo, tempo, jakost govora, splošno funkcioniranje v določenem prostoru itd.

Po vhodnem kalibriranju je učitelj usposobljen za interpretacijo glede na prejšnjo izkušnjo. Če je učiteljev cilj dober stik, je njegova naslednja stopnja spremljanje. Tu gre za zavestno zrcaljenje in posnemanje dijakove govorice telesa, načina govora, dihanja itd. O'Connor in Seymour (1996, str. 44) opozarjata, da je potrebno razumeti, da: »Prilagajanje ni oponašanje, opazno, pretirano in nekritično posnemanje kretenj nekoga drugega, ki ga običajno pojmujemo kot nekaj žaljivega.« Zato se je z osebo varneje zrcaliti tako, da uporabljamo drugačne gibe ali druge kanale. Vznemirjeni dijakovi hoji gor in dol bi se učitelj na primer lahko prilagodil tako, da vznemirjeno lista knjigo. Na tak način bi ustvaril zaupanje in empatičnost, ki sta nujni za vzpostavitev pravega vzdušja.

Šele po vzpostavljenem dobrem stiku je čas za vodenje. Kot kaže Slika 1, je vodenje najprej nebesedno. To pomeni, da se proces nadaljuje »od našega nebesednega zrcaljenja sogovornika do sogovornikovega zrcaljenja naše nebesedne komunikacije« (Potočnik in Dragovič, 1. modul). V našem primeru bi bilo to lahko učiteljevo počasnejše listanje knjige, čemur bi se tudi vznemirjeni dijak prilagodil v gibanju in dihanju. Če se to ne zgodi, se mora učitelj vrniti na fazo spremljanja, kot kaže Slika 1, saj se dober stik med njima ni vzpostavil. V takem primeru bi bilo popolnoma neučinkovito preiti na besedno vodenje, ki ga dijak ne bi bil zmožen sprejeti. Za besedno razlago stališč, mnenj ali diskusijo je čas šele, ko učitelj dijaka lahko vodi nebesedno.

3. Strateška komunikacija v kontekstu motnje avtističnega spektra

Ker je komunikacija in socialna interakcija za osebe z MAS še poseben izziv, v nadaljevanju obravnavamo posamezne vidike spektra v povezavi z vzpostavljanjem dobrega stika.

3.1 Primanjkljaji na področju socialne komunikacije in socialne interakcije

a. Primanjkljaj na področju socialno-emocionalne izmenjave (od nerodnega pristopanja v pogovor, težav z vzdrževanjem pogovora, težav s sporočanjem o svojih čustvih, interesih, do popolne nezmožnosti začeti ali odzvati se v komunikacijskih izmenjavah)

Učitelj, ki se zaveda tega vidika spektra, bo pri interpretaciji vedenja na začetku izredno previden. Za kalibriranje si bo vzel veliko časa, saj se zaveda, da večkrat ne more računati na to, da bo dijak z MAS zmožen verbalno izraziti, kako se počuti. Zato je učitelj dijakov z MAS veliko bolj uspešen, če je zmožen učinkovito prepoznavati dijakova notranja stanja. Tu gre za učiteljevo čutno ostrino. Tako pomaga dijaku, da se v prihodnje uči bolje izražati svoja notranja stanja in na njih ustreznejše reagirati. Če učitelj opazi, da je dijak ves iz sebe šele takrat, ko se zgodi izbruh, je prepozno za ustrezno preventivno ukrepanje. Pred izbruhom ali hudim vznemirjenjem se največkrat pokažejo drugi znaki, npr. stiskanje pesti, vrtenje na stolu, značilna kretnja, hoja itd., ki se jih učitelj s svojo čutno ostrino lahko nauči prepoznavati. Nekateri znaki so komaj opazni, drugi pa so res nedvoumni, kot je na primer značilna hoja vznemirjenega dijaka, ki se opazi celo z druge strani igrišča.

b. Primanjkljaj na področju neverbalne komunikacije v socialni interakciji (od slabo integrirane verbalne in neverbalne komunikacije do nenormalnosti pri očesnem stiku in

telesni govorici ali primanjkljaj pri razumevanju in uporabi gest do popolne odsotnosti obrazne mimike in neverbalne komunikacije)

Če je bistvo strateške komunikacije vzpostavljanje dobrega stika na ravni neverbalne komunikacije, lahko učitelja ta vidik spektra kar malo prestraši, saj lahko večkrat izpade, da je dijak odsoten in popolnoma v svojem svetu. Ključ je spet najprej kalibriranje in spremljanje. Učitelj ne sili dijaka k očesnemu stiku, če ga dijak ne zmore. Daje mu dovolj prostora in se s telesom direktno ne obrača k njemu, če zazna, da dijak to doživlja kot napad. Podobno je z ravnjo pogovora, saj je večkrat prav neverjetno, kako se dober stik ustvari zgolj, če se učitelj z dijakom telesno spusti na isto raven pa čeprav z varne razdalje. Večkrat se je varneje pogovarjati, če se učitelj pomakne ob bok, še posebej, če se z dijakom pogovarja na hodniku. Vse to zelo pripomore k temu, da se dijak pusti besedno voditi.

c. Primanjkljaj na področju razvijanja, vzdrževanja in razumevanja odnosov (od težav pri prilagajanju vedenja različnim socialnim kontekstom do težav pri domišljijskih igrah ali vzpostavljanju prijateljstva, do popolnega nezanimanja za vrstnike)

Vzpostavljanje odnosa z učiteljem je zgolj mali delček znotraj vseh odnosov. Dijak z MAS se mora naučiti in ponotranjiti še številne druge odnose s svojimi sošolci, se prilagajati novim učnim okoljem in aktivnostim, ki so mu popolnoma tuje. Velik izziv je tudi, če so v istem razredu še dijaki s čustveno-vedenjskimi motnjami, ki zahtevajo popolnoma drugačno pedagoško obravnavo, hkrati pa odprto kažejo zelo odklonilen odnos do dijakov z MAS, kar zna biti tudi žaljivo.

Pa vendar se tudi v tem kontekstu učitelj lahko dijakom z MAS prilagodi. Delo na daljavo je jasno pokazalo, da so dijaki z MAS pri komunikaciji postali pogumnejši. Varnost in predvidljivost domačega okolja skupaj z odsotnostjo drugih oseb je bila za njih idealna situacija, da jih je veliko pri šolskem delu zablestelo. Jasno se je pokazalo, da veliko boljše komunicirajo preko računalnika in celo podelijo osebne izkušnje, česar učitelj v razredu ne doživi pogosto. Izkušnja dela na daljavo je odprla nova zavedanja dijakovih močnih področij in novih mogočih načinov, ki jih lahko učitelj uporabi tudi med kontaktnimi urami v razredu. To bi bile lahko aktivnosti najprej na telefonih ali računalnikih. Šele ko bi na tak način osvojili nove vsebine, bi jih učitelj postavil v kontekst socialnih odnosov v razredu.

3.2 Omejeni, ponavljajoči se vzorci vedenja, interesov in aktivnosti

a. Stereotipni ali ponavljajoči se gibi, nenavadna raba predmetov ali govora (postavljanje predmetov v vrsto, metanje, vrtenje, eholalija, idiosinkratične fraze)

Glede na strateško komunikacijo, naj bi se učitelj prilagajal sogovorniku, da ustvari dober stik. Pravi izziv pri tem predstavljajo dijaki z MAS, saj bi bilo za učitelja povsem nenaravno, da bi ponavljal njihove gibe, ki so navzven zelo okorni in nespretni. Še posebej nevarno bi bilo tako početje, če so v razredu še dijaki z drugimi posebnimi potrebami. Dijaki z MAS slabše nadzorujejo svoje telo, ker enostavno nimajo občutka, »kje se noge in roke držijo telesa« (Klančar v Higašida, 2017, str. 178). Svoje okornosti se večinoma zavedajo, pa nanjo kljub temu ne morejo reagirati, kar jih večinoma spravlja v še večjo stisko. Zato učitelj potrebuje nekaj dodatnega znanja, da zmore na prvi pogled neopazno navzkrižno zrcaliti. Nespreten gib roke lahko učitelj spremlja z gibom dlani, celotno gibanje telesa zgolj z razporeditvijo telesne teže. Prav tako bi bilo nenaravno oponašati zvoke in fraze, lahko pa učitelj spremlja ton in ritem. Močan način vzpostavljanja dobrega stika je tudi način dihanja ali prilagajanje ritma govora.

Pri vsem tem je bistveno, da se učitelj dijaka z MAS nikoli ne dotakne. Dotik jim slabo kontrolo lastnega gibanja in koordinacije lastnih gibov še dodatno paralizira in večkrat popolnoma poruši notranji svet.

b. Vztrajanje pri ohranjanju istega, neprožnost rutin ali obredni vzorci verbalnega in neverbalnega vedenja (velik stres pri majhnih spremembah, težave pri spremembi aktivnosti, rigidni miselni vzorci, pozdravni rituali, potreba iti vedno po isti poti ali jesti isto hrano vsak dan)

Poznavanje rutine in obrednih vzorcev je za učitelja bistvenega pomena, saj z upoštevanjem le-teh učitelj že ustvarja okolje, kjer se bo lahko zgodilo nadaljnje besedno vodenje. Dijaki z MAS to enostavno potrebujejo, da lahko ohranijo svoj notranji mir, ker jih rutina pomirja. Če učitelj to razume in ponotranji, mu ne bo težko investirati dovolj časa, ko je potrebno normalizirati kakršnekoli spremembe, saj se spremembe tudi v zelo kontroliranih okoljih dogajajo pogosto. Metode, ki jih v tem kontekstu predlaga NLP so res številne. Čeprav nobena ne garantira uspeha, učitelju daje nabor tehnik, ki jih lahko uporabi, z njimi eksperimentira in jih prilagaja glede na razred in individualne potrebe. Navedemo le nekatere, ki jih našteje in razloži Beveer (2011, str. 14–17): Spremenite »prenehaj« v »nadaljuj«; ponudite učinkovite izbire; izvabite »Da!«, pridružite se jim pri dejavnosti, izbrskajte koristen pomen itd. Na tak način učitelj dijake vodi, da se lažje na novo orientirajo in morda celo bolj avtomatizirajo kak čutni refleks.

c. Zelo omejeni, fiksirani interesi, ki odstopajo v intenziteti in fokusu (velika navezanost ali pretirana zainteresiranost za nenavadne predmete, pretirano omejeni interesi, ki vztrajajo dolgo časa)

V kontekstu strateške komunikacije bi se fiksni interesi lahko razumeli zgolj kot začetek vsake druge aktivnosti. Aktivnost učitelj spremlja, ustvari dober stik in nadalje nebesedno in besedno vodi. Za to je, seveda, potreben čas, ki ga v klasični 45-minutni šolski uri učitelj nima, zato na tak način znotraj ustaljenega sistema ne more individualizirati pouka. Lahko pa na kak drug način izkoristi specifičnost interesov: afiniteto do igranja računalniških igric izkoristi za učenje tujih jezikov preko različnih aplikacij; stalno omenjanje nenavadnih predmetov vključi v svoj pouk znotraj tematike, ki jo obravnava.

d. Hiper- ali hipo-senzitivnost na senzorne dražljaje ali nenavadno zanimanje za nekatere senzorne dražljaje iz okolja (dozdevna neobčutljivost na bolečino, temperaturo, preobčutljivost na določene zvoke ali teksture, pretirano ovohavanje in dotikanje predmetov, navdušenje nad lučmi ali premikajočimi se predmeti)

V tem kontekstu se dijaki med seboj zelo razlikujejo. Tudi to je vidik spektra, kjer dijakom zelo pomaga učiteljeva čutna ostrina. Le tako lahko zazna, za katere dražljaje ali za katero kombinacijo dražljajev gre. Zgodi se lahko, da zgolj zaradi vonja v prostoru, dijak ne bo vstopil v razred, ali pa zaradi barve papirja ne bo zmogel prebrati teksta. Poplava dražljajev lahko rezultira v napadu panike ali pa da se nekako sesedejo sami vase in otopijo. Učiteljeva naloga je pozornost, sprotno učenje in modifikacija učnega procesa. Tako lahko dijake vnaprej opozori, naj si pokrijejo ušesa ali zaprejo oči, če v okolju sledi prevelik dražljaj teh dveh čutil.

Ko govorimo o senzornih dražljajih, gre za pet primarnih čutnih kanalov, kot uči tudi NLP. To so vizualni, avditivni, kinestetični, olfaktorni in gustatorni kanal. Ko učitelj obravnava dijake z MAS pa mora biti pozoren še na dva čutilna sistema: proprioceptivnega in ravnotežnega ali vestibularnega. Klančar (v Higašida, 2017, str. 179) razloži, da nam prvi »sporoča, kje imamo kakšen del telesa in v kakšnem razmerju so njegovi deli med seboj, drugi

pa se odraža v občutku za ravnotežje«. Pri teh dveh sistemih gre torej za avtomatično čutenje telesa in zmožnost gibanja le-tega v različnih smereh. Učitelj se mora zavedati, da slabša percepcija v kombinaciji z oteženim gibanjem zelo poveča možnost poškodbe.

4. Zaključek

Učitelji, ki delajo z mladostniki z različnimi posebnimi potrebami, po navadi za vzpostavljanje osnovnih odnosov za učinkovito delo potrebujejo več časa in energije. To še posebej drži za delo z mladostniki z motnjo avtističnega spektra, saj je prav narava njihove motnje v tem, da so šibki v socialni komunikaciji in socialni interakciji. Zato je investicija časa in energije za začetno vzpostavljanje odnosov nujna.

Pri iskanju načinov za vzpostavljanje dobrega stika lahko učitelj črpa iz cele palete virov. Eden od takih virov je tudi NLP. Jasno pa je, da za delo z mladostniki z MAS ni enoznačnih in hitrih rešitev. Vse tehnike mora učitelj preizkusiti sam in jih dnevno prilagajati glede na individualne potrebe mladostnikov. Zato lahko osebnost učitelja, ki aktivno in zavestno gradi odnose z mladostniki z MAS, veliko pripomore k vzpostavljanju dobrih odnosov za miren potek pouka.

5. Literatura

Beever, S. (2011). *Srečni otroci, srečni mi: uporaba NLP-ja za izvabljanje najboljšega iz sebe in naših otrok.* Ljubljana: Karantanija.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. – 5th *ed.* (2013). Arlington, VA: American Psychiatric Association. Pridobljeno s https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf

Higašida, N. (2017). *Zakaj skačem: glas dečka iz tišine avtizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Mladenović, D. (2018). *Algoritem za uspeh: nevrolingvistično programiranje.* Žalec: Sledi.

O'Connor, J. in Seymour, J. (1996). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: uvod v nevrolingvistično programiranje.* Žalec: Sledi.

Potočnik, B. in Dragovič, T. (2008). *NLP Praktik: 1-6 Modul.* (interno gradivo). Ljubljana: Glotta Nova.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Marjeta Čampa je profesorica angleškega jezika in univerzitetna diplomirana japonologinja. Znanstveni magisterij je zaključila na Ekonomski fakulteti v Ljubljani. Zanimajo jo različne vrste pristopov vodenja, izobraževanja, vpeljevanje mehkih veščin in razvoj socialnih kompetenc. Zadnjih nekaj let je kot profesorica angleščine zaposlena na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana.

Razvijanje učnih navad pri učencu z avtizmom v OPB-ju

Developing Student Learning Habits with Autism in After School Care

dr. Vesna Markelj

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

Povzetek

Avtizem je opredeljen kot vseživljenjska razvojna motnja, ki prizadene možgane pri procesiranju informacij in se odraža v drugačnem zaznavanju sveta, mišljenju ter komunikaciji z okolico. Otroci z avtističnimi motnjami so v skladu z Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) vključeni v skupino oseb s posebnimi potrebami. Posledično se posamezniki z visoko funkcionalnim avtizmom najpogosteje šolajo v rednih šolah. Strokovni delavci, ki delamo z omenjenimi otroki, se srečujemo z nemalo težavami pri pristopih in načinih dela v vsakdanji pedagoški praksi. V prispevku je prikazan primer dobre prakse vključenosti učenca z avtizmom v oddelek podaljšanega bivanja. Namen prispevka je prikazati aktivnosti pomoči in podpore učencu z avtizmom, ki je obiskoval 3. razred osnovne šole, pri razvijanju učnih navad. Predstavljenih je osem aktivnosti, ki so bile usmerjene v razvijanje učnih navad pri učencu z avtizmom v oddelku podaljšanega bivanja. Prav tako bo podana evalvacija na podlagi kvalitativnih opažanj učenčevega funkcioniranja v času podaljšanega bivanja, ki kažejo, da je bil opažen napredek pri učencu pri razvijanju učnih navad.

Ključne besede: avtizem, oddelek podaljšanega bivanja, redna osnovna šola, učne navade.

Abstract

Autism is defined as a lifelong developmental disorder that affects the brain in processing information and is reflected in a different perception of the world, thinking and communication with the environment. According to the Orientation of Children with Special Needs Act (ZUOPP-1), children with autistic disorders are included in the group of persons with special needs. As a result, individuals with highly functional autism are most likely to attend regular schools. Professionals who work with these children face a number of difficulties in their approaches and methods of work in everyday pedagogical practice. The paper presents an example of good practice of including a student with autism in the after school care. The purpose of this paper is to show the activities of helping and supporting a student with autism who attended the 3rd grade of primary school to develop learning habits. Eight activities are presented, which were aimed at developing learning habits in a student with autism in the after school care. An evaluation will also be given on the basis of qualitative observations of the student's functioning during the after school care, which show that progress has been observed in the student in developing learning habits.

Keywords: autism, after school care, mainstream primary school, learning habits.

1. Uvod

»Avtizem je opredeljen kot razvojna motnja, ki pomembno vpliva na posameznikovo komunikacijo, povezovanje z drugimi in na razumevanje sveta« (Strokovni center za avtizem, 2021). Osebe z avtizmom se vedejo drugače kot "nevrotipični" ljudje (osebe, pri katerih se mišljenje, čustvovanje in vedenje razvijajo tako kot pri večini). Njihovo vedenje je pogosto podobno tistemu, ki ga v nekaterih ekstremnih situacijah kažejo vsi ljudje. Vzroke za takšno vedenje lahko najdemo v drugačnem delovanju možganov, ki se odraža v drugačnem zaznavanju sveta, mišljenju in komunikaciji z okolico. Pri otroku se odraža na vseh področjih razvoja, tj. senzomotoričnem, govornem, spoznavnem, socialnem in čustvenem. Navadno vpliva tudi na učno uspešnost, samostojnost, doseganje neodvisnosti in na vključevanje v družbeno življenje. »Avtizem ni bolezen. Je drugačen način, kako biti človek. Otroci z avtizmom niso bolni, v razvoju napredujejo kot vsi drugi« (Prizant, 2015, str. 4). Prizant (2015) posledično poudarja, da otrok z avtizmom ni potrebno spreminjati ali popravljati, potrebno jih je razumeti.

Osebe z avtizmom imajo mnogo skupnih značilnosti, hkrati pa so med njimi velike razlike v pojavnosti in intenzivnosti. Nekateri potrebujejo več podpore na določenem področju, drugi manj (Jurišić, 2016). Osebe z avtizmom običajno potrebujejo podporo na treh glavnih področjih, ta so: težave s komunikacijo (verbalno in neverbalno), težave s socialno interakcijo in razumevanjem ter težave na področju fleksibilnosti mišljenja (Whitaker, 2011). Hannah (2018) navaja nekaj težav, s katerimi se otroci, ki imajo avtizem, lahko soočajo v šoli: slabo razumevanje povedanega, slabo razvita sposobnost poslušanja in pozornosti, učenje na pamet, ne da bi razumeli, kaj so se naučili, pomanjkanje zavedanja drugih in vpliva na druge s svojimi dejanji, kazanje tesnobe s težko obvladljivim vedenjem, vztrajanje pri opravljanju stvari na določen način, vzpostavljanje rutin, razburjenje, kadar storijo napako sami, ali pa jo stori kdo drug, slabša sposobnost vključiti se v igro, razumeti pravila igre, kričanje v razredu.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), ki je stopil v veljavo 1. 9. 2013, v skupino oseb s posebnimi potrebami vključuje tudi otroke z avtističnimi motnjami (ZUOPP-1, 2011), pred tem pa so bili večinoma usmerjeni kot dolgotrajno bolni, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, učenci z govorno-jezikovnimi motnjami ali kot otroci z motnjami v duševnem razvoju (Macedoni-Lukšič idr., 2009). Tako se »posamezniki z visoko funkcionalnim avtizmom (se) najpogosteje šolajo v rednih šolah, saj imajo vsaj povprečne intelektualne sposobnosti in dobre govorno-jezikovne spretnosti« (Metlika, 2018, str. 91). Integracija otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole poteka s pomočjo dodatne strokovne pomoči in prilagoditve procesa vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami v skupni šoli (Opara, 2015). Žagar (2012) pravi, da so ključ do uspeha v sistemu izobraževanja otrok z avtizmom prilagojeni učni programi in učne metode, ki lahko izboljšajo otrokovo sposobnost učenja, komuniciranja in vzpostavljanja stikov z okoljem. Dejstvo pa je, da se strokovni delavci, ki delajo z omenjenimi otroki, srečujejo z nemalo težavami pri pristopih in načinih dela v vsakdanji pedagoški praksi. Poseben izziv predstavlja pedagoško delo z avtističnim učencem v oddelku podaljšanega bivanja.

V prispevku je prikazan primer dobre prakse vključenosti učenca z avtizmom v oddelek podaljšanega bivanja. Namen prispevka je prikazati aktivnosti pomoči in podpore učencu z avtizmom, ki je obiskoval 3. razred osnovne šole, pri razvijanju učnih navad v oddelku podaljšanega bivanja. Na podlagi individualiziranega programa podpore in pomoči smo oblikovali aktivnosti, ki so bile usmerjene v razvijanje učnih navad. Predstavljenih bo osem aktivnosti, ki so se izvajale z učencem z avtizmom v oddelku podaljšanega bivanja. Prav tako

bo podana evalvacija na podlagi kvalitativnih opažanj učenčevega funkcioniranja v času podaljšanega bivanja, ki kažejo, da je bil opažen napredek pri učencu pri razvijanju učnih navad.

2. Učenec z avtizmom v oddelku podaljšanega bivanja

Učenec je v šoli izkazoval dobre učne dosežke, vendar učnih navad ni imel ustrezno razvitih. Navodil za domačo nalogo navadno ni zapisoval. Težave je imel pri načrtovanju učenja in domačih nalog (kako se lotiti dela, kaj narediti najprej, kaj je bistveno ipd.). Kljub učenju različnih učnih strategij je bil še vedno popolnoma nesamostojen pri samostojnem učenju. Domačih nalog se je lotil le v primeru usmerjanja in spodbujanja s strani učiteljice. Posledično velikokrat domače naloge ni zaključil v OPB-ju in mu je ostajala za doma. Nerad je bral in pisal. Tudi motivacija za branje in pisanje je bila šibka. Je pa zelo rad čas preživljal v knjižnici in listal knjige (enciklopedije, knjige o vesolju …). Učenec je imel primanjkljaje na področju organizacijskih spretnosti. Potrebna je bila pomoč pri urejanju šolske torbe in peresnice. Tudi njegov delovni prostor (šolska miza) je bil večinoma neurejen. Velikokrat je svoje sošolce v času samostojnega učenja zmotil s svojim neprimernim vedenjem. Svojih neprijetnih čustev, ki so se pojavljala zaradi frustracij, ki jih je doživljal predvsem v času delanja domače naloge, ni znal izražati na primeren način. Ob situacijah, ko je neprimerno reagiral in imel čustvene izbruhe, ni vedel, kako naj se umiri.

Na podlagi ugotovitev o učencu, pogovoru z razredničarko in učiteljico dodatne strokovne pomoči smo za učenca pripravili aktivnosti pomoči v OPB-ju. Z aktivnostmi je bilo želeno, da bi se izboljšalo učenčevo delo predvsem v času samostojnega učenja in da bi te aktivnosti imele tudi vpliv na širše področje učenčevega funkcioniranja v OPB-ju (zmanjšanje neprimernega vedenja).

1. aktivnost: *ZAPISOVANJE DOMAČE NALOGE*

Zelo pomembna aktivnost za razvijanju učnih navad je bila vpeljava zvezka za zapisovanje domačih nalog. Starše učenca smo z razredničarko prosili, da mu priskrbijo zvezek za domače naloge. Z učencem smo se nato dogovorili, da je to zvezek, ki bo na njegovi mizi čisto vsako uro, ko bodo v razredu. Pojasnili smo mu, da je njegova naloga, da se pri vsaki šolski uri sam spomni in zapiše navodila za domačo nalogo (dan, datum, predmet in navodilo za domačo nalogo). S pomočjo koledarja in urnika je zapisal dneve, datume in predmete posameznega dne. Po poročanju razredničarke je imel učenec težave z zapisovanjem domače naloge, ko ni bilo treba napisati samo števila strani in nalog, ampak sestavljeno navodilo. Večkrat je tudi po posamezni učni uri pozabil zapisati, kaj je za domačo nalogo. V takšnem primeru mu je pomagala razredničarka.

2. aktivnost: *UREJENA TORBA IN PERESNICA*

Dogovorili smo se, da učenec po zaključku pouka, tj. pred začetkom podaljšanega bivanja, s pomočjo korakov za urejanje uredi šolsko torbo in peresnico. Korake za urejanje je imel zapisane na posebnem kartončku, ki smo ga plastificirali. Tako si je lahko učenec v posameznem dnevu v tednu označeval že opravljene korake. Urejanje šolske torbe je po korakih izgledalo tako, da je moral učenec najprej vse stvari zložiti iz torbe, smeti vreči v koš, medtem ko je učne pripomočke na svoji mizi zložil po predmetih. Sledil je korak, ko je s pomočjo zvezka domačih nalog na šolski mizi pustil pripomočke, ki jih je potreboval, ostale je po vrsti zložil v torbo. Po korakih je učenec uredil peresnico tako, da je le-to najprej pripravil, nato ošilil barvice in jih zložil v peresnico ter ošilil svinčnike in jih zložil v peresnico. Sledil je korak urejanja

flomastrov, nalivnega peresa, ostalih pisal, radirke, šilčka. Na koncu je peresnico položil na svoje mesto na šolsko mizo (slika 1).



Slika 1: Urejen delovni prostor, 2020.

3. aktivnost: *UREJENA ŠOLSKA MIZA*

Učencu smo na njegovi šolski mizi z barvnim lepilnim trakom označili prostor za peresnico in šolske pripomočke, ki jih je potreboval za domačo nalogo. Prav tako je imel učenec ob svoji šolski mizi označen prostor, kamor je položil svojo šolsko torbo. Tako je bila njegova vsakodnevna zadolžitev, da je šolska torba na tem označenem mestu ob njegovi mizi. Ob opori barvnega lepilnega traku je na mizo pred pričetkom podaljšanega bivanja zložil zvezke, delovne zvezke in učbenike, ki jih je potreboval za domačo nalogo tistega dne (slika 1).

4. aktivnost: *DOMAČE NALOGE V ČASU SAMOSTOJNEGA UČENJA V OPB-ju*

Večini učencev pomaga pri delanju domače naloge rutina. Tako smo učencu pripravili korake za opravljanje domačih nalog v času samostojnega učenja v OPB-ju. Tudi te korake je imel zapisane na posebnem kartončku, ki smo ga plastificirali. Najprej je učenec odprl zvezek, kamor je zapisoval navodila za domačo nalogo. Nato je preveril, ali je ob barvni lepilni trak na šolski mizi zložil zvezke, delovne zvezke in učbenike, ki jih je potreboval za domačo nalogo. V naslednjih korakih je učenec vzel pripomočke za domačo nalogo prvega predmeta in poiskal stran, kjer bo domačo nalogo delal. Sledil je korak, ki ga je učenec pogosto hote izpustil, t. j., da prebere navodilo naloge od začetka do konca, šele nato pa prične z reševanjem naloge.

Največ težav je učenec imel z besedilnimi nalogami. Posledično smo učencu pripravili kartonček s koraki, kako se spopasti z besedilnimi nalogami. Pri reševanju besedilnih nalog si je učenec pomagal z naslednjimi koraki: (1) preberi navodilo naloge od začetka do konca, (2) podčrtaj ključne besede in izpiši podatke, (3) predstavi nalogo: obnovi jo s svojimi besedami, ilustriraj jo ... (4) reši nalogo, (5) ponovno preberi vprašanje naloge in razmisli, ali je rešitev smiselna ter (6) oblikuj odgovor.

5. aktivnost: *Z RAKETO PO VESOLJU BRANJA*

Učenec je zelo rad obiskoval knjižnico. Tam je namreč imel varen kotiček. Tudi z gospo knjižničarko sta se dobro razumela in ji je zelo rad pomagal pri njenem delu. Knjige, ki si jih je izposojal, je predvsem listal, si ogledoval fotografije in skice, nerad pa je bral. Zaradi odpora do glasnega branja smo učencu ponudili bralni list: *Z raketo se vsak dan odpravi na pot po vesolju*. Dogovorili smo se, da si v knjižnici enkrat tedensko izbere knjigo po lastni želji, vsak dan pa glasno prebere del zgodbe, in sicer 10 minut (lahko s presledki). V učilnici OPB-ja smo našli kotiček, kjer je učenec sproščeno bral v položaju, ki mu je ustrezal. Vsak dan, ko je branje opravil, je lahko na bralnem listu pobarval zvezdico in ko je »pristal« na planetu, si je lahko izbral igro, ki smo se jo igrali vsi skupaj v OPB-ju v času sprostitvenih dejavnosti. Največkrat je izbral igro spomin.

6. aktivnost: *DVIGNEM ROKO, KO ŽELIM GOVORITI*

Ker je učenec večkrat motil druge učence, ko so delali domačo nalogo, in govoril v času samostojnega učenja, smo oblikovali kartončka: "NE KLEPETAM" in "DVIGNEM ROKO". Ko je učenec pričel klepetati in motiti ostale učence v času samostojnega učenja, smo brez komentiranja dvignili kartonček "NE KLEPETAM". Na takšen način, ki ni bil moteč za ostale, smo ga opomnili na neprimerno vedenje. S kartončkom "DVIGNEM ROKO" smo učenca opomnili na dvigovanje roke in da je potrebno počakati, da mu je beseda dodeljena, kadar želi kaj povedati oziroma vprašati.

7. aktivnost: *KARTICA "ZASILNI IZHOD"*

Učenec se je v času samostojnega učenja tudi večkrat razburjal, predvsem takrat, ko je imel težave z nalogami. Dogovorili smo se, da ko začuti, da ne zmore več (zaradi razburjenosti, žalosti, utrujenosti …), lahko uporabi kartonček "ZASILNI IZHOD", ki ga je imel na svoji mizi. Ko je to upošteval, se je lahko za 5 minut odstranil in odšel v mirni kotiček, ki mu je bil dodeljen v učilnici OPB-ja. Dogovorili smo se, da lahko to možnost uporabi le dvakrat v času samostojnega učenja.

8. aktivnost: *UMIRJENOST JE POT DO USPEHA*

V času samostojnega učenja zaradi frustracij, ki jih je doživljal ob tem, je učenec imel velikokrat čustvene izbruhe. Ker ni vedel, kako se umiriti v takšnih situacijah, smo ga seznanili z različnimi preprostimi pripomočki, vajami in tehnikami sproščanja. Na mizi je imel ves čas mehko masažno žogico. Uporabljal jo je za to, da se je zamotil oziroma pomiril, tako da jo je stiskal v rokah oziroma z njo na podlago »risal« različne elemente. Vpeljali smo tudi kartonček s koraki za umirjanje, ki ga je imel na svoji mizi. Kadar je prišlo do izbruha, smo mu le pokazali kartonček in mu v mirnem tonu po vrsti povedali korake. Pri koraku počasnega in globokega dihanja si je učenec pomagal s Hobermanovo kroglo (ang. *Hoberman sphere*). Gre za kroglo, ki se lahko s škarjastim delovanjem sklepov zloži na delček svoje običajne velikosti. Posledično je zelo primerna za ponazoritev poteka dihanja. Učenec je kroglo držal pred trebuhom in jo razširil, ko je globoko vdihnil, ko je počasi izdihnil, pa je kroglo skrčil (slika 2).



Slika 2: Kartonček s koraki za umirjanje.

3. Zaključek

V času izvajanja prikazanih strategij oziroma aktivnosti pomoči in podpore učencu z avtizmom pri razvijanju učnih navad v oddelku podaljšanega bivanja v fazi samostojnega učenja je bil opazen očiten napredek. Učenec si je pogosteje zapisal v zvezek navodila za domačo nalogo (še vedno pa je bila potrebna pomoč razredničarke) in pripravil pripomočke, ki jih je potreboval za samostojno učenje v OPB-ju. Njegovi pripomočki (peresnica, šolska torba) in delovni prostor so bili velikokrat urejeni. Upošteval je meje barvnega lepilnega traku na šolski mizi in mesto, kamor je moral postaviti svojo šolsko torbo.

Domačo nalogo je opravil pogosteje kot pred izvajanjem aktivnosti pomoči v OPB-ju, vendar še vedno pogosto ni bila opravljena v celoti v času samostojnega učenja. Prav tako učenec še vedno ni znal naloge reševati sistematično. Težave je imel predvsem pri besedilnih nalogah in pri nalogah, ki so imele daljša navodila. Pri takšnih nalogah se je hitro izgubil, posledično mu je pozornost padla in sledilo je negativno reagiranje. Je pa pri samostojnem učenju vztrajal dalj časa, zlasti takrat, ko so bile upoštevane njegove želje. Prav tako je navodilom večkrat bolje sledil in svoj prostor v razredu je zapuščal manjkrat. Tudi pri branju je vztrajal dlje časa. Pri opravljanju domačih nalog in branju je tudi manjkrat prihajalo do upiranja.

Učenca so nenapovedane spremembe še vedno vznemirile in takoj je izrazil stisko. Vendar je bilo izbruhov manj, saj je vse pogosteje uporabljal tehnike sproščanja – najraje si je pomagal s Hobermanovo kroglo. V primeru večje stiske pa je uporabil kartico »zasilni izhod« in se umaknil v kotiček v razredu. Občasno je še vedno prekinjal aktivnosti drugih, predvsem v času samostojnega učenja. Kljub njegovemu večkrat neprimernemu vedenju so ga vrstniki večinoma sprejemali. Z njegovimi sošolci smo se namreč večkrat pogovarjali in izvajali socialne vaje o primernih načinih sprejemanja drugačnosti.

4. Literatura

Hannah, L. (2018). *Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih*. Mengeš: Svetovalnica za avtizem.

Jurišić, B. D. (2016). *Otroci z avtizmom- Priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca Ljubljana.

Macedoni-Lukšič, M., Jurišić, D. B., Rovšek, M., Melanšek, V., Potočnik Dajčman, N., Bužan, V., … Davidovič Primožič, B. (2009). *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroavtističnimi motnjami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.

Metlika, N. (2018). Učenec z avtizmom v redni osnovni šoli. V *Zbornik prispevkov konference "Avtizem v Sloveniji – kje smo leta 2018?", Maribor, 11. april 2018* (str. 91). Maribor: Center za sluh in govor Maribor – Strokovni center za avtizem. Pridobljeno s https://www.csgm-avtizem.si/wp-content/uploads/2018/10/ZBORNIK-KONFERENCE-Avtizem-v-Sloveniji-kje-smo-leta-2018.pdf

Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

Prizant, B. (2015). *Uniquely Human. A Different Way of Seeing Autism*. New York: Simon and Schuster.

Strokovni center za avtizem. (2021). Center za sluh in govor Maribor. Pridobljeno s https://www.csgm-avtizem.si/avtizem

Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Whitaker, P. (2011). *Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka*. Ljubljana: Center za avtizem.

Kratka predstavitev avtorja

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

Igra je pot: pot do učenja za otroke z motnjami avtističnega spektra

Play As a Path: A Learning Path for Children with Autistic Spectrum Disorders

Maja Odar

Osnovna šola Antona Janše Radovljica
maja.odar@os-antonajanse.si

Povzetek

Igra je brezmejna, spontana, ustvarjalna, domišljijska aktivnost. Igra postavlja temelje otrokovemu razvoju na vseh področjih življenja. Igra je učenje. Igra je otrokovo življenje. A kljub temu ni vedno samoumevna in preprosta. Ob poučevanju otrok z motnjami avtističnega spektra v Posebnem programu vzgoje in izobraževanja, ki nam dan za dnem postavljajo nove izzive, ugotavljamo, kako zelo zahtevna je v resnici igra, če je želimo nekoga naučiti. S sledenjem potrebam otrok ter stalnim iskanjem priložnosti in možnosti v obdobju ki ga trenutno živimo, smo našli način igre in učenja s pomočjo glasbeno-didaktičnih iger, veliko časa pa preživimo tudi ob igri v gozdu. Oboje je postalo temelj našega dela – temelj za učenje igre in temelj za to, da igra postaja naše ključno orodje za učenje.

Ključne besede: glasbeno-didaktične igre, gozd, igra, motnje avtističnega spektra, narava, učenje.

Abstract

Play can be seen as a limitless, spontaneous, imaginary activity. Play sets the grounding stone for the child's development in all areas of life. Play represents learning. Play is everything for a child. Nonetheless, play cannot be always taken for granted and being simple. Whilst teaching children with autistic spectrum disorders in the Special Program of Childhood Education, which brings us new challenges on a daily basis, we realized how important play really is – provided we would like to teach someone how to play. Observing children's needs and constantly searching for both opportunities and possibilities in the era, which we are currently living in, led us to a discovery that play and learning can be combined via didactic games including singing. A lot of time is also spent outside playing in the forest. This led to establishing of our working activities core principles – the basis for play and realizing that play is becoming a key means for learning.

Keywords: autistic spectrum disorders, forest, learning, musical didactic games, nature, play.

1. Uvod

Obdobje, v katerem trenutno živimo, pred vse učitelje, posebno pa tudi specialne in rehabilitacijske pedagoge, postavlja mnogo dilem, tudi težav in ovir, hkrati pa pred nas postavlja izziv. Izziv je, ali lahko kljub vsemu kljubujemo situaciji in iz nje poskušamo zase in za svoje učence pridobiti največ, morda še več kot prej?

Še posebej izzivov polno je bilo (in še vedno je) to obdobje tudi za otroke s posebnimi potrebami. Mi se bomo v našem članku usmerili na otroke z motnjami avtističnega spektra (v nadaljevanju besedila »otroci z MAS«), pri katerih so specifike nasploh še bolj izrazite. Po eni

strani jih želimo učiti socialnih stikov, spodbujamo jih za druženje in sodelovanje, poskušamo tisoč in eno metodo, prek katere bi vsakodnevno življenje lažje steklo. A druga plat nam narekuje, da naj vzdržujejo socialno distanco, naj se držijo vsak zase …

Igro imamo vsi radi, v svoje poučevanje jo vključujemo že od samega začetka, vseeno pa nam je ta čas in delo z otroki z MAS dalo novih izzivov in s tem nove motivacije za raziskovanje in preizkušanje. Tako kot veliko področij je tudi področje igre pri otrocih z MAS nekoliko specifično področje, na katerem je prav tako potrebno delati strukturirano. V nadaljevanju najprej predstavljamo samo igro ter njen razvoj. Temu sledijo značilnosti igre otrok z MAS, v nadaljevanju pa se osredotočamo na opisovanje naše prakse in načina dela z otroki. Na koncu izpostavimo tudi nekatere rezultate slednjega.

2. Igra in razvoj otroka

Igra je brezmejna aktivnost, skozi katero se pokažejo otrokov kognitivni, socialni, emocionalni in gibalni razvoj. Igra pooseblja domišljijo in tudi realnost, igra je preteklost, sedanjost in tudi prihodnost (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001). Igra koordinira učenje, saj se skoznjo ves čas prepletajo otrokove predstave, izkušnje in upoštevanje pravil. Otrokom igra predstavlja varno okolje, znotraj katerega se prav v vsakem trenutku nečesa učijo. In ne učijo se le enega, tekom igre in različnih vrst učenja ob njej se otrokom ves čas v možganih spontano ustvarjajo mreže (prav tam), slednje pa so najpomembnejše pri celostnem razvoju.

Igro lahko v nekaj besedah opišemo in povemo, da je to kompleksna dejavnost, ki se odvija spontano. Igra večinoma vključuje ustvarjalnost tistega, ki se igra. Navadno je notranje motivirana in prijetna. Pojavlja se v vseh življenjskih obdobjih, največ pa so je (in je morajo biti) deležni otroci, saj zanje predstavlja neprecenljive izkušnje, pri katerih sam rezultat največkrat ni pomemben (Čas in Krajnc, 2015). Ne glede na to, da ima igra načeloma določene svoje osnovne »zakonitosti«, ob opazovanju otrok različnih starosti, lahko vidimo, da se igre med seboj razlikujejo. Po klasifikacijah in opredelitvah igre različnih avtorjev, ugotovimo, da je najpogostejši in najoprijemljivejši kriterij za razlikovanje vsebina igre in razvoja stopnja otroka, ki se igro igra. Je pa pri tem pomembno poudariti, da se stopnje in aktivnosti med seboj prepletajo in povezujejo, elementi iger pa se ponavljajo, dopolnjujejo ali spreminjajo. Nanje ne moremo nikoli gledati ločeno, saj je to, kot smo že pisali, spontan proces poln ustvarjalnosti ter prepletanja.

Glede na razvojni vidik tako delimo sosledje razvoja igre pri otroku na naslednje stopnje:

Funkcijsko zaznavna gibalna igra, za katero je značilno spoznavanje in izvajanje novih gibalnih, čutnih in zaznavnih izkušenj, ki se skozi igro neprestano ponavljajo in dajejo temelj razvoju ter napredku. Igra otrokom predstavlja zanimivo aktivnost, ker jim vedno nove gibalne in senzorne izkušnje v tem trenutku predstavljajo vedno nov izziv. Govorimo o igrah kot so: izvajanje različnih osnovnih gibalnih vzorcev (plazenje, lazenje, plezanje, tek, poskakovanje …), zaznava predmetov po različnih senzornih poteh, finomotorične aktivnosti (od preprostih do kompleksnejših). Zanimanje za to vrsto igre s pridobivanjem izkušenj in napredovanjem v razvoju postopoma izzveni oz. se združi z izvajanjem drugih dejavnosti, v smislu igre pa pridejo v ospredje druge, kompleksnejše in bolj strukturirane igre (Čas in Krajnc, 2015). Vsekakor je opisana funkcijska (zaznavno gibalna) igra razvojno za otroke najpomembnejša, česar se odrasli pogosto ne zavedajo, saj te vrste igre ne zaznavajo kot igro, ker zanjo ne potrebujejo posebnih igrač. Glavno vodilo te vrste igre je, da je otroku njegova prva igrača lastno telo. Ko otroka začne zanimati bližje okolje, postanejo zanimivi tudi povsem običajni predmeti, ki jih

vključi v svojo igro, še vedno pa so to le pripomočki za nadaljnje raziskovanje funkcijske igre (Marjanovič Umek in Kavčič, 2001).

Ustvarjalna igra, ki zahteva že kompleksnejše vzorce gibanja in mišljenja ter razvitejše finomotorične spretnosti. Pod ustvarjalno igro spada konstrukcijska igra, risanje, pisanje, različne aktivnosti, ki zahtevajo druge ročne spretnosti, prav tako pa pod ustvarjalno igro uvrščamo tudi dramatizacijo, petje in ples. Vse našteto od otroka že zahteva določeno mero načrtovanja in predvidevanja (prav tam).

Dojemalna igra, pri kateri otrok za namen igre posluša, opazuje, posnema in kasneje tudi bere. Vse pridobljene informacije in predhodne izkušnje prepleta v domišljijski in ustvarjalni igri. Pri igri sledi navodilom, glasovno opisuje kar počne, tekom igre se ozira na soigralca ter z njim komunicira (prav tam).

Naslednja razvojna faza igre je **simbolna igra**, zanjo je značilno, da si otrok že zna predstavljati situacije, dogodke, vključene elemente … za te že začne uporabljati simbole. Za simbolno igro je značilen odmik od realnosti, otrok si zmore predstavljati nekaj, kar obstaja in tudi nekaj, kar sploh ne obstaja. Zmore se pretvarjati, si domišljati in to spretno uporabiti pri svoji igri ter tudi v igri z vrstniki (Čas in Krajnc, 2015).

Kot zadnja pa se začne pojavljati **igra s pravili**, slednja je potem tudi najpogostejša za druga življenjska obdobja (otroštvo, mladostništvo in odrasla doba). Med igre s pravili spadajo predvsem didaktične, športne in družabne igre. Zelo pomemben vidik tovrstne igre je regulacija socialnih odnosov (Marjanovič Umek in Kavčič, 2001).

3. Motnje avtističnega spektra

Značilnosti MAS se pri otrocih pokažejo že v zgodnjem otroštvu in imajo pomemben vpliv na njihovo socialno, izobraževalno področje in druga področja vsakdanjega delovanja. Predvsem prvo od navedenih – socialno področje –, je tisto, glede na razvitost katerega, se motnje avtističnega spektra opredeljujejo. Pomembno odstopanje od sicer pričakovane razvojne stopnje na področju socialne komunikacije pomeni znak za opredelitev motnje (kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj za otroke s posebnimi potrebami, 2015). Trenutno uveljavljen termin je opredeljen kot nevrobiološko pogojena razvojna motnja za katero so v osnovi značilne:

- motnje socialne interakcije,
- motnje komunikacije,
- motnje imaginacije (smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjo avtističnega spektra – MAS, 2009).

Od naštetega se bomo najprej usmerili na komunikacijo, ki je ključnega pomena za človekov vsakdan. Nanjo pa bomo pogledali z vidika posameznikov z MAS. Komunikacija pri njih poteka na dva načina, verbalno in neverbalno. Neverbalna komunikacija je podpora verbalni. Pri otrocih z MAS se kažejo odstopanja tako pri prvi kot tudi pri drugi. V prvih letih otrokovega življenja se komunikacijske sposobnosti prekrivajo s sposobnostmi socialne interakcije in z igro (Hannah, 2009). Tu nastopi naš ključni vidik, ki se mu posvečamo v nadaljevanju – igra, njen razvoj in predvsem njen pomen pri razvoju otroka z MAS.

4. Učenje igre in učenje prek igre otroka z MAS

Za otoke z MAS, kot povzema M. Poženel (2011) velja, da spontano smiselne igre ne razvijejo, lahko pa jo do neke mere, korak za korakom, razvijejo prek sistematičnega učenja in predvsem načrtovanja odrasle osebe. Zanje značilna igra je ponavljajoča se in stereotipna manipulacija z določenimi predmeti ali deli predmetov. Simbolna igra se ne razvija spontano. Prevladuje funkcijska igra, pri kateri gre večinoma za prej opisano ravnanje s predmeti. Pogosto se otroci z MAS vključujejo tudi v konstrukcijsko igro, pri kateri lahko pozornost vzdržujejo dalj časa. Ob vseh značilnostih moramo še posebej izpostaviti eno, in sicer socialno plat igre. Zelo pogosto se otroci z MAS ne znajo igrati z drugimi otroki in za to niti ne izkazujejo interesa. Najbolj jim ustreza igra, pri kateri ni potrebno vzpostavljati socialne interakcije z drugimi. Zaradi vsega navedenega Hannah L. (2009) poudarja, da je učenje igranja eden izmed pomembnejših pristopov učenja. Za otroke z MAS je namreč značilno omejeno zanimanje za igro, prav tako se upirajo vključitvi odraslega v igro. Zato je na začetku najbolj pomembna vzpostavitev prijetnega in varnega odnosa, na podlagi katerega bo otrok z MAS imel željo po sodelovanju z odraslo osebo. Šele nato se lahko prične z učenjem novih veščin. Pomemben dejavnik in pristop pri zgodnjem učenju je interaktivna igra. Ta oblika dela prispeva k razvoju socialnih interakcij, igralnih veščin in pomembno vpliva tudi na razvoj komunikacijskih sposobnosti. Interaktivne igre lahko potekajo na različne načine, v različnih oblikah in okoljih. Tako lahko v ta namen uporabimo raznovrstne gibalne igre z različnimi oblikami gibanja. Uporabljamo načine gibanja, ki spodbujajo vzpostavljanje očesnega stika, uporabo besed, govora in podobno. Za razvijanje komunikacijskih sposobnosti lahko v okviru interaktivnih iger uporabimo tudi različne igre posnemanja ali petje pesmic. Pri interaktivnih igrah je za njihovo učinkovitost potrebno upoštevati predvsem, da izhajamo iz otrokovih interesov in potreb ter da pri igri uporabljamo otroku zanimive igrače ali druge predmete.

Glede na vse navedeno v nadaljevanju predstavljamo nekatere strategije učenja igre oz. učenja prek igre, ki jih izvajamo v skupini otrok z MAS na 2. stopnji Posebnega programa vzgoje in izobraževanja. »Igrivo učenje«, ki ga prek nekaterih metod opisujemo v nadaljevanju, poskušamo izvajati skozi raznorazne aktivnosti, ki so blizu najprej nam – saj samo če smo mi pristni in iskreni, to doživeto lahko izkusijo tudi otroci. Igra je igra – in prisiljena, nepristna igra ni igra, ampak je dolžnost in obveza. Neskončne možnosti so ena od najdragocenejših karakteristik igre – vsak učitelj si lahko izmisli nekaj svojega, nekaj, kar njemu ustreza in če ustreza njemu, bo pristen in če bo pristen, bodo to v največji meri doživeli tudi otroci. Velik navdih za pripravo aktivnosti in še več vključevanja igre v učenje smo dobili na strukturiranem tečaju Smart Teachers Play More na Islandiji, ki smo se ga udeležili v sklopu programa Erasmus+. Sproščenost, pristnost, igrivost, petje in gibanje so temelji na katerih stojijo dobro premišljene in didaktično podprte aktivnosti, ki se zdijo kot igra – ampak niso samo to, so tudi in predvsem učenje.

4.1 Glasbeno-didaktične igre

Za otroke privlačne, kratke in zanimive dejavnosti, ki jih lahko izvajamo na veliko različnih načinov. V našem primeru jih izvajamo kot tematske tedenske napovednike obravnavanih vsebin. Glasbeno-didaktične igre so strukturirane k ciljem usmerjene dejavnosti, ki imajo velik vpliv na vzpostavljanje in ohranjanje usmerjene pozornosti, slušno zaznavanje in prepoznavanje. Ugoden vpliv imajo na memoriranje, pri otrocih z MAS pa je glasbeno področje še posebej izpostavljeno, saj je po eni strani domišljijska (simbolna), zanje zahtevna umetnost, po drugi strani pa sistematičen ritmični vzorec, ki se lahko velikokrat ponovi. Eden od vzrokov, zakaj se z glasbo še posebej lahko približamo otrokom z MAS in jih pritegnemo k aktivnemu

sodelovanju, je izpeljan iz eholalije, ki je značilna za njihov govor. Pri petju je slednje (sočasno ponavljanje govora) zaželeno – torej se otrokom prilagodimo mi in ne oni nam (tako kot to v komunikaciji sicer večinoma želimo).

Pri tematskem načrtovanju poučevanja iščemo poznane otroške pesmi, velikokrat pa nam bolj ustreza, da pesmim priredimo svoja izmišljena enostavna besedila. Predvsem se poslužujemo pesmi, katerih besedilo in ritmi se veliko ponavljajo. K petju dodajamo tudi gibanje in nekatere druge zvočno-taktilne elemente. Vedno imamo pripravljene tudi vizualne opore (prikazane na Slikah 1 in 2), ki učencem (predvsem neverbalnim) omogočijo lažje razumevanje, memoriranje ter priklic besedila pesmi. Uvodni aktivnosti sledijo še nekatere druge, vezane nanjo. V sklopu vedno načrtujemo tudi vsaj eno skupinsko aktivnost (igro), kjer se otroci začenjajo privajati na sledenje pravilom igre, poleg tega pa razvijajo tudi preproste socialne veščine (opazovanje in poslušanje drugega, čakanje na vrsto). Igra Spomin (iskanje parov) je predstavljena na Sliki 1. Material, ki ga pripravimo za dodatne aktivnosti poskušamo pripraviti na čim bolj trajnosten in ekološki način.



Slika 41: Pesmica »Živali Jeseni« (M. Voglar) s slikovnimi oporami. Slikovne opore smo po zaključenem petju uporabili za družabno igro »Spomin«.



Slika 42: Pesmica »Kolesa na avtu« z vizualnimi oporami na kartončkih.

4.2 Igra v gozdu

Časi, v katerih trenutno živimo, pred učitelje postavljajo ogromno izzivov in izzivi vedno pomenijo dobro – če jih kot take vzamemo. Odhajanje z otroki v gozd je zagotovo ena izmed aktivnosti, ki jo imamo mi, prav tako pa tudi otroci, najraje. To obdobje nam je dalo darilo, ki se mu reče narava, odhajanje vanjo, poslušanje nje in sebe, opazovanje, spremljanje … Prejšnji časi so vse prehitro hiteli, gozd pa se je zdel tako daleč – od šole in učnega načrta. V zadnjih dveh letih se je to spremenilo. Druženja z drugimi vrstniki smo omejili, na drugi strani pa spoznali, kaj vse nam lahko da gozd. Ne samo gibalne izkušnje, pač pa tudi okolje za igro, ustvarjanje in predvsem učenje. Kamorkoli pogledamo, se lahko nekaj naučimo. Gozd še posebej odgovarja otrokom z MAS, saj pomirja in daje občutek večje svobode, po drugi strani pa ponuja tudi ogromno vsakodnevnih senzornih dražljajev, ki jih v učilnici ne moremo pripraviti, otroci pa ne doživeti. Tudi v gozdu aktivnosti za otroke z MAS pripravljamo na sistematičen način in tematsko povezano z vsebinami, ki jih obravnavamo v razredu. Več pa je v gozdu lahko prepuščenega naključjem, saj nikoli zagotovo ne vemo, kaj pričakovati od gozda in od otrok ter njihovih odzivov.

Gozd je brezmejen prostor, ki otrokom naravno ponuja veliko izzivov za njihova čutila. Omogoča pa nam tudi, da si ga poustvarimo v učilnici. Iz gozda večkrat prinesemo materiale v razred in jih nato uporabimo kot didaktični pripomoček ali pa rekvizit za gibanje, lahko tudi kot sredstvo ustvarjanja pri likovni vzgoji. Gozd in vse gozdno nam pri delu ponuja neomejeno možnosti idej tako za mlajše, kot tudi za starejše otroke. Omogoča nam pripravo manj ali bolj strukturiranih dejavnosti, ki jih prilagajamo od učenca do učenca, od skupine do skupine. Na fotografijah v nadaljevanju so predstavljene nekatere bolj (Slika 6) in druge manj (Slike 3, 4 in 5) strukturirane aktivnosti, ki jih izvajamo z učenci (različnih starosti) v gozdu.

Prek izkušenj in preteklih let poučevanja otrok z MAS ugotavljamo velike premike in napredke. Od fizične opore in vodenja pri praktično vsaki aktivnosti se korak za korakom pride do točke, ko se učenci sami angažirajo in vključujejo v gozdne aktivnosti ter tudi njihovo načrtovanje. Predvsem pa se nam zdi dragoceno dejstvo, da znajo biti skupaj s svojimi sošolci, da se med seboj opazujejo in predvsem, da tako pri igri kot tudi pri delu (in učenju) vse bolj sodelujejo.



Slika 43: Ustvarjalna igra v gozdu tematsko vezana na prehod od poletja k jeseni.



Slika 44: Rezultat ustvarjalne igre v gozdu mlajših otrok z MAS.



Slika 45: Starejši učenci prek igre v gozdu pridobivajo matematične izkušnje merjenja, ocenjevanja dolžine, predvsem pa sodelovanja



Slika 46: Starejši učenci z MAS so sami (preko sistematičnih navodil) pripravili pripomočke za aktivnosti v gozdu.

4.3 Prosta igra

Za konec pa bi ob vseh teh strukturirano načrtovanih aktivnostih, ki stremijo k igri in učenju, poudarila tudi pomen proste neusmerjene igre – igre brez načrtovanih ciljev in dejavnosti. Pri otrocih z MAS je slednja na začetku izziv, saj ne vedo – česa se lotiti, kako se tega lotiti, kako se vključiti … A kljub vsemu naštetemu je tudi zanje pomembno, da jim pri prosti igri damo čas, da raziskujejo in da so aktivni. Dobro je, da je mesto kjer se lahko prosto igrajo, večkrat isto, pa naj bo to v učilnici ali pa v gozdu, pomembno je namreč, da se v danem okolju počutijo sproščene in varne, saj to postavlja temelj novemu raziskovanju, igri in učenju. Predvsem pri mlajših otrocih z MAS je tudi pri prosti igri vloga učitelja zelo pomembna, saj usmerja vedenje – preusmerja nezaželeno in spodbuja zaželeno. Prav tako pa je čar proste igre tudi v tem, da učitelju ponudi prostor za opazovanje otrok – iz opazovanja njihovih interesov, značilnosti igre ter vzpostavljanja socialnih stikov lahko zgradimo prav to, kar otroci najbolj potrebujejo in za kar so najbolj dovzetni. In to, to je najbolj kvalitetno učenje, učenje blizu otroka, njegovih želja, potreb ter zmožnosti.

5. Zaključek

Naj zaključimo z naslednjimi besedami:

»Če se veliko igraš, ko si majhen, odneseš v odraslost zaklade, ki te bogatijo vse življenje.«
(A. Lindgren)

Izkušnje, ponujanje izkušenj je največ, kar lahko otrokom damo kot popotnico za življenje, pa naj bo to na kateremkoli področju. Pri tem ne smejo biti spregledani niti otroci s posebnimi potrebami. Še posebno oni potrebujejo izkušnje in priložnosti za čim več izkustvenega učenja. Igra je v zgodnjem življenjskem obdobju posameznika temelj, na katerem se gradi vse, kar preko let pride. Igra je tista, na podlagi katere otroci delajo prve korake, vzpostavljajo socialne odnose in s časom krepijo vse zahtevnejše in vse kompleksnejše spretnosti. Ni pa vedno igra samoumevna, smiselne igre se je velikokrat potrebno tudi naučiti. To še posebej velja za otroke z MAS. Njihova značilna igra navzven izgleda povsem drugače kot igra značilna za vse ostale otroke. A tudi njihova igra je igra – igra, ki jo lahko preusmerimo in izkoristimo za učenje in delo z otrokom. V našem opisanem primeru se igra začne v gozdu in s petjem. Otroci prek pesmi v razredu ali pa občutka svobode v gozdu lažje zberejo svojo pozornost, sledijo aktivnostim in se odprejo za učenje. Tekom procesa ves čas otroke opazujemo, spremljamo njihove majhne korake naprej in morebitne korake nazaj. Vsi so za nas pomembni, zanje pa še bolj, saj z njimi gredo po poti naprej – naprej proti igri, učenju in življenju.

6. Viri in literatura

Čas, M. in Krajnc, M. (2015). *Otroška razigranka.* Velenje: Modart.

Hannah, L. (2009). *Učenje mlajših otrok z motnjo avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih.* Maribor: Center Društvo za avtizem.

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjklajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015). Ljubljana: ZRSŠ. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf

Marjanovič Umek, L. in Kavčič, T. (2001). Igra dojenčka in malčka. V Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). *Psihologija otroške igre: Od rojstva do vstopa v šolo.* (str. 47–64) Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2001). Teorije otroške igre. V V Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). *Psihologija otroške igre: Od rojstva do vstopa v šolo.* (str. 1–25) Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Poženel, M. (2011). *Igra otrok z avtizmom v predšolskem obdobju.* (Diplomsko delo, Univerza na Primorskem: Pedagoška fakulteta Koper). Pridobljeno s: file:///C:/Users/majao/Downloads/Pozenel_Marusa_2011.pdf

Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjo avtističnega spektra – MAS. (2009). Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vrtci/Smernice_predsolski_MAS.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Maja Odar mag. prof. specialne in rehabilitacijske pedagogike. Zaposlena je na OŠ Antona Janše v Radovljici, kjer je svoje izkušnje najprej nekaj let nabirala v nižjih razredih prilagojenega osnovnošolskega programa z nižjim izobrazbenim standardom, zadnja leta pa poučuje učence v Posebnem programu. Poseben izziv in motivacijo za delo ji predstavljajo otroci z MAS, na področju česar se tudi dodatno izobražuje. V stalnem raziskovanju strokovnega področja se je poleg klasičnega dela začela usmerjati predvsem k alternativnim metodam poučevanja, ki se ji v praksi z otroki izkazujejo za zelo uspešne.

Lutka kot motivacjsko sredstvo pri delu z otroki s spektrom avtističnih motenj (MAS)

Puppet as a Motivational Means when Working with Children with Autism Spectrum Disorders (ASDs)

Suzana Grah

Center za sluh in govor Maribor
suzana.grah@csgm.si

Povzetek

V prispevku bomo predstavili zanimiv didaktični pripomoček, ki na otroke deluje in vpliva celostno, jih na poseben način pritegne, zabava in hkrati uči. Govorimo o lutki, ki jo učitelj kot pripomoček uporablja pri vsakodnevnih dejavnostih in pripomore k lažjemu razumevanju učnih vsebin, utrjevanju znanja, pomaga pri komunikaciji, socializaciji in reševanju konfliktov.
V prispevku predstavimo tudi obliko proste igre otrok z lutko kakor tudi pripravo na lutkovno predstavo in igranje prizorov po književni predlogi.
Dejavnosti smo izvedli v kombiniranem oddelku prvega in drugega razreda z otroki, ki so opredeljeni kot otroci z avtističnimi motnjami. Primanjkljaji, ki opredeljujejo življenje in delo otrok z avtističnimi motnjami, imajo pri organizaciji pouka ključno vlogo. Zato pouk organiziramo tako, da je velik poudarek na učenju socialnih in komunikacijskih veščin, na razvoju govora in komunikacije, na čustvenem razvoju in razvoju motorike. Nekatere od teh veščin se bodo spontano razvijale ob igri vlog z lutko.
Opažamo, da je uporaba lutke pri pouku nadvse dragocena pedagoška tehnika, ki pomaga učitelju iskati in spodbujati otrokovo individualnost in ustvarjalnost ter omogoča otroku, da pokaže vse svoje sposobnosti.

Ključne besede: avtizem, izdelava lutk, igra z lutkami, lutkovna predstava.

Abstract

In this article, we will present an interesting didactic tool that works and influences children holistically, attracts them in a special way, entertains them and teaches them at the same time. We are talking about a puppet, which the teacher uses as an aid in everyday activities and helps to facilitate the understanding of learning content, consolidate knowledge, help in communication, socialization and conflict resolution. The article also presents the form of children's free play with a puppet, as well as preparation for a puppet show and playing scenes based on a literary proposal.
The activities were carried out in a combined department of the first and second grade with children who are defined as children with autistic disorders. Deficiencies that define the lives and work of children with autistic disorders play a key role in the organization of lessons. That is why we organize lessons in such a way that there is a great emphasis on learning social and communication skills, on the development of speech and communication, on emotional development and the development of motor skills. Some of these skills will develop spontaneously while playing a role with a puppet.
We notice that the use of a puppet in the classroom is an extremely valuable pedagogical technique that helps the teacher to seek and encourage the child's individuality and creativity and allows the child to show all his abilities.

Key words: autism, puppet making, puppet play, puppet show.

1. Uvod

Korošec (2002) pravi, da bi ob uresničevanju ciljev iz učnega načrta moral/-a učitelj/-ica najti čas tudi za dejavnosti, ob katerih bodo otroci spoznavali, da so razlike med ljudmi prednost in bogastvo. Naučiti se spoštovati in sprejemati druge, ne glede na razlike, ne glede na drugačnost.

Kako naj učitelj »prebere stiske otrok in kako naj jim pomaga? Na kakšen način naj osvesti druge otroke o pravici biti drugačen? Eden od načinov pridobivanja takih izkušenj in posredovanja lastnih čustev in mnenj je igra z lutko in različne socialne igre. Izhajamo iz dejstva, da je lutka odličen medij za komunikacijo med pedagoškim delavcem in otrokom in med otroki samimi. Kot posrednik v komunikaciji lutka izboljša medsebojne odnose in sprošča vzdušje v skupini. Kot močno simbolno sredstvo nudi otroku možnost izražanja čustev, sproščanja konfliktov in v simbolnih situacijah sporočanje lastnega videnja realnega sveta. Pedagoškemu delavcu pa so lutke v pomoč pri lažjem razumevanju otroka, prepoznavanju njegovih čustev in težav in pri hitrejšem in zanimivejšem doseganju ciljev učnega načrta (Korošec, 2002). Učitelj bo skozi lutkovne aktivnosti odkril nagnjenja in posebne talente v vsakem posamezniku (Majaron, 2002).

Uporaba lutke v vzgojnem procesu lahko opazno prispeva k bolj humanemu in manj stresnemu vključevanju otroka v socializacijske procese na prehodu iz obdobja igre k učenju, k vključevanju v skupinsko delo, delo dvojic. Uporaba lutke pri pouku pomaga razbiti še vedno najpogostejšo obliko frontalnega pouka (Majaron, 2002).

Učitelj se otroku s sporočanjem skozi lutko približa in pridobi njegovo zaupanje. Postane lutkar, pravljičar, ustvarjalec nečesa magičnega. Otroci takšnega učitelja vidijo kot osebo, ki prinaša v razred veselje, zadovoljstvo in vznemirjanje. Vzamejo ga za svojega, za človeka, s katerim lahko iskreno delijo veselje in žalost. S tem so zagotovljeni osnovni pogoji za nemoteno vzpostavljanje medsebojne komunikacije. To pa je seveda največ, kar si učitelj lahko želi (Korošec, 2002).

Pomembno je sprejeti otroka kot edinstveno osebnost, pri tem pa bo prav lutka rada pomagala graditi mostove od srca do srca (Majaron, 2002).

2. Motnje avtističnega spektra (MAS)

Avtizem je kompleksna pervezivna (vztrajajoča) razvojna motnja z nevrološko-biološko osnovo, ki se pojavi v otroštvu. Prisoten je pomemben primanjkljaj na področju socialne komunikacije in socialne interakcije ter ozko usmerjena in stereotipna vedenja, aktivnosti in interesi. Stopnja izraženosti je lahko blaga, zmerna ali težka. Ker obsega širok spekter motenj in vpliva na vsakega posameznika nekoliko drugače, govorimo o motnjah avtističnega spektra ali na kratko, MAS (Žunko Vogrinc, Šilc, Beljev in Pušnik, 2018).

Poučevanje otrok z MAS je poseben izziv, kjer se moramo posluževati raznih tehnik poučevanja. Pri tem je otrokom z MAS pri nabiranju izkušenj, komunikacijskih in socialnih veščin in razumevanju okolice igra z lutko način, ki je zanje primeren in pozitivno vpliva na otrokov razvoj in vedenje.

3. Lutka v roki učitelja

Z lutko se otrok sreča zelo zgodaj. Če ne prej, ko vstopi v vrtec. Lutka v roki vzgojitelja že prvi dan pomaga premagati ločitveni strah, saj se prijazno zanima za otrokovo igračo, ki ga spremlja v novo okolje. Prav tej lutki uspe urejati nesporazume, njej otrok zaupa svoje težave, skozi njo vzpostavlja simbolično komunikacijo z okoljem, lutka otroka vzpodbudi tudi k lastni ustvarjalnosti. Ta proces naj bi se nadaljeval tudi v osnovni šoli, tako bi otrok ne čutil učenja kot stresno nalogo, marveč kot igro z določenim ciljem (Majaron, 2000).

Ker je komunikacija preko posrednika manj stresna, smo za pridobivanje zaupanja do šolskega okolja ter za spontano razvijanje pogovora uporabili lutko že prvi dan, ko so otroci prišli v razred. Lutka – navihan, radoveden, živahen fant, z imenom Malvin.

Lutka je pokukala skozi vrata v učilnico, pozdravila učence, se jim predstavila in jim povedala, da bo predstavila tudi njihovo učiteljico. Poklicala me je v razred, skupaj sva vstopili in se sprehodili med otroki. Vsakega učenca je lutka vprašala po imenu, hvalila mnogo dobrih stvari in zastavila kakšno vprašanje. Od tega dne lutka učence, ki vstopajo v razred, vsako jutro prijazno pozdravi. Lutka nam popestri vsakodnevna dogajanja v razredu. Kadar med aktivnostjo lutke več ne potrebujem kot svoje pomočnice, me lutka prosi, ali se sme usesti na svoj prostor, od koder me pozorno posluša in je s svojim mirnim sedenjem dober zgled učencem.

Otroci lutki verjamejo, čeprav lutka oživi šele, kadar jo vzamem v roke in jo animiram s pogledom, gibom in glasom. Lutko se v razredu uporablja kot motivacijsko sredstvo pri realizaciji veliko učnih ciljev iz učnega načrta, kar pozitivno vpliva tudi pri socializaciji otrok, izražanju čustev, reševanju drobnih konfliktov in pri odkrivanju otrokovih »močnih« področij.

4. Potek priprav na lutkovno predstavo

4.1 Uvod v svet lutk

Da bi bil začetek šolskega leta čudovit, da bi se otroci počutili v skupino sprejeti, da bi zaznala otrokove občutke in potrebe ter da komunikacija steče, smo si kot obliko motivacije zamislili izdelavo lutk.

Lutke so otroci po svojih sposobnostih naredili po svoji želji iz pripravljenega materiala: kuhalnice, koščkov tkanine, koščkov volne, flomastra in lepila. Nudili smo jim le praktični del pomoči.

Ker so lutke imele še nedoločene karakterje, smo skozi voden razgovor kmalu izvedeli, kaj ali koga predstavlja določena lutka, kako ji je ime, kakšne lastnosti in značaj ima, kaj katera zna. Igra z lutko je temeljila na improvizaciji. Vsak otrok je po svojih sposobnostih odigral svojo vlogo doživeto.

Lutke imajo otroci vsakodnevno na razpolago shranjene v igralnem kotičku, da bodo še dolgo spodbujale njihovo domišljijo in pomagale pri graditvi otrokove samopodobe.

4.2 Od zgodbe h gledališču

Zdi se mi pomembno, da pri ustvarjanju izhajamo iz interesa otrok. Iz šolske knjižnice sem prinesla vrsto poučnih zgodbic, ki sem jih pri predmetu komunikacijske veščine predstavila s

kratkimi povzetki. Seveda je povzetke pripovedovala lutka. Odločili smo se za zgodbico o Mavrični ribici, saj jo večina otrok pozna in ker ima zgodba poučno vsebino.

V zgodbici je dober zgled Mavrična ribica, ki svoje največje zaklade (bleščeče luske) deli s prijatelji, kar je seveda nadvse plemenito dejanje. Tudi to, da druge ribe niso zamerljive in so pripravljene hitro pozabiti muhavost in neprijaznost Mavrične ribice, otrokom sporoča, da si prijatelji med seboj odpuščamo. Lahko pa bi to bila tudi zgodba o tem, kako težko je biti drugačen in kako težko drugi sprejmejo drugačnost (Mlakar Grandošek, 2014). Zgodbico smo popestrili tako, da smo v igro vključili tudi krvoločnega morskega psa, ki ni maral svetlikajočih lusk in je bil zadovoljen s svojim izgledom. Tako smo zgodbi dodali nov nauk in jo popestrili po svoje. Osnovna nit pa je vendarle ostala.

Z lutkovno predstavo so se otroci že srečali v lutkovnem gledališču. Tokrat so imeli priložnost, da sodelujejo v procesu nastajanja razredne lutkovne predstave.

Otroke smo spodbudili k razmišljanju, kako bi izdelali lutke. Ker so predlagali, da bi jih izrezali iz papirja, je to bilo izhodišče za izdelavo ploske lutke. Za začetnike so zelo primerne lutke na palici. Otrok lutko drži v eni roki in jo z nežnimi premiki »oživlja«. Podobe rib so narisali, pobarvali in jih izrezali. Ker spodbujam ekološki vidik, sem jim za izdelavo lusk ponudila odpadno svetlečo embalažo. Lutke so izdelali in pred njimi je bil nov izziv – kako lutko oživiti.

Ustvarjalne vaje so bile vedno sproščene, polne otroškega smeha, petja in občasnih konfliktnih situacij. Lutke v rokah učencev so zapele pesmico, ki so jo otroci poznali že od prej, kar jim je bistveno olajšalo izvedbo. Izvajali so hojo in gibanje z lutko v roki. Pri igri so uporabili tudi odkrito animacijo in se z lutko v roki sprehodili pred odrom.

Obvladovanje in usklajevanje lastnega telesa in lutke je bil za vse otroke velik izziv. Premikanju smo dodali glasbo in besedilo, za katero smo se dogovorili, da se lahko spreminja, vendar se mora ohraniti osnovna ideja zgodbe.

4.3 Predstava za sošolce

Lutkovno prestavo smo izvedli v času, ko so navodila zdravstvene stroke, ki so se nanašala na Covid-19, onemogočila prosto druženje na šoli in izven nje, ko smo bili vsak razred zase v svojem mehurčku. Odločili smo se, da predstavo izvedemo na prostem. Paravan smo improvizirali tako, da smo na prostem med dvema drevesoma zavezali vrv in nanjo pritrdili modro ponjavo, ki je ponazorila morje, kjer se vsa zgodba tudi dogaja. Nanjo pritrdili iz papirja izrezane morske trave, morsko dno in zalepili nekaj pravih školjk. Na tla pred ponjavo pa dali nekaj večjih kamnov. Pa je bil najlepši oder z najlepšo kuliso gotov.

Vznemirjenost pred nastopom se je čutila v skupini že teden prej. Hišnik nam je pomagal pripraviti oder, vsak je pripravil svojo lutko in se postavil na prostor, ki smo ga določili na vajah. Glasba je zaigrala in predstava se je pričela. Nagrada za trud malih lutkarjev je bil močan aplavz. Njihovi obrazi so ponosno »žareli«.

5. Zaključek

Z vsakodnevno uporabo lutke v vzgojno izobraževalnem procesu sem tudi jaz kot učiteljica postala vedno bolj kreativna, učencem sem oblikovala bolj spodbudno učno okolje in s pomočjo

lutke spremenila način poučevanja, ki je polno aktivnosti in ustvarjalnosti. Pokazalo se je, da otroci veliko bolj upoštevajo navodila, kadar jim jih posreduje lutka. S pomočjo lutke so se otroci dalj časa zadržali pri eni aktivnosti in ob tem je bilo videti, da jih to veseli. Da to dosežemo, je potrebno veliko ljubezni, strpnosti in znanja.

Trenutno ne obstaja »zdravilo« v medicinskem smislu, ki bi zdravilo avtizem. Vendar pa to ne pomeni, da ni mogoče ničesar storiti, da bi pomagali osebi z MAS. Avtizem ne sme biti ne za starše ne vzgojitelje in učitelje razlog, da otroka ne vzgajajo ali otroka nečesa ne naučijo. Vse se da, le poti so včasih malo bolj zavite, strme in dolgotrajne.

6. Viri in literatura

Korošec, H. (2002). *Neverbalna komunikacija in lutka.* V H. Korošec in E. Majaron (ur.), *Lutka iz vrtca v šolo* (str. 31–54). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Majaron, E. (2002). *Lutka pri oblikovanju mladega človeka.* V H. Korošec in E. Majaron (ur.), *Lutka iz vrtca v šolo* (str. 5–8). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žunko Vogrinc, S., Šilc, M., Beljev, N. in Pušnik, Z. (2018). *Učinkovito soustvarjanje učnega procesa z učenci s težavami na področju pozornosti in hiperaktivnosti – priročnik za učitelje*. Maribor: OŠ Gustav Šilih Maribor. Pridobljeno s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-O9APVIWB/?query=%27contributor%3D%C5%BDunko-Vogrinc%2C+Suzana%27&pageSize=25

Kratka predstavitev avtorice

Grah Suzana je zaposlena na Centru za sluh in govor Maribor kot učiteljica otrokom z avtističnimi motnjami v kombiniranem oddelku prvega in drugega razreda. Kot inkluzivni pedagog se trudi učiti tako učno snov v šoli kot učiti vedenja in komunikacije v različnih socialnih situacijah, jih učiti za življenje, jim nuditi ljubezen in občutek varnosti.

Stop izbruhom jeze, razumevanje avtista

Stop the Tantrums, Understand Autism

Tina Porenta

OŠ Davorina Jenka, Cerklje na Gorenjskem
tina_porenta@yahoo.com

Povzetek

Pri svojem strokovnem delu se srečujemo tudi z učenci s posebnimi potrebami, še posebej z otroki z motnjo avtističnega spektra. Med poučevanjem na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana v oddelkih prilagojenega programa z enakovrednim izobrazbenim standardom za osnovnošolske otroke s posebnimi potrebami, med katere spadajo tudi otroci z motnjo avtističnega spektra, smo spoznali, da s poznavanjem in razumevanjem teh otrok lahko rešimo marsikatero njihovo težavo. Pri tem bi izpostavili učenca z motnjo avtističnega spektra, ki je imel izrazite čustvene izbruhe jeze in ob tem izvajal nasilje do okolice. Začeli smo se povezovati in iskati rešitve, da bi učenec pri pouku lažje funkcioniral.

Ključne besede: jeza, nasilje, otroci z motnjo avtističnega spektra, strategije za izražanje jeze na socialno sprejemljiv način, značilnosti avtizma.

Abstract

In our professional work, we also encounter pupils with special educational needs, particularly children with autism spectrum disorders. While teaching at the Institute for the Deaf and Hard of Hearing Ljubljana in the departments of a customized program with an equivalent educational standard for primary school children with special educational needs, including children with autism spectrum disorders, we realized that knowing and understanding these children can solve many of their problems. In the process, we came across a pupil with autism spectrum disorder who had pronounced emotional tantrums and became violent towards those around him. The teachers began to interact and look for solutions that would make it easier for the pupil to function in the classroom.

Keywords: anger, autism, children with autism spectrum disorders, distress, strategies for non-violent expression of anger.

1. Uvod

Učence moramo zaznati v njihovi neponovljivosti in prepoznati njihova močna področja. Spodbujamo učinkovitost pri pouku, jih učimo za življenje in obenem pozitivno vplivamo na njihovo samopodobo, samozavest. Pri poučevanju so še poseben izziv učenci s posebnimi potrebami, v tem primeru učenci z motnjo avtističnega spektra. Tem učencem je potrebno posredovati čim več uporabnih znanj, ki jim bodo prišla prav po šolanju, za samostojno življenje. Ena od pomembnih veščin za otroka z motnjami avtističnega spektra je obvladovanje izbruha jeze. V našem primeru so se učencu nekateri običajni dogodki zdeli strašljivi ali pa so

ga močno razjezili, vendar ni znal vsega ubesediti in te jeze regulirati ali omiliti. Na primeru dobre prakse bomo pokazali, kaj vse je moral in zmogel narediti učenec na poti do izboljšanja ter kakšna je bila pri tem vloga sodelujočega učitelja.

2. Opredelitev otrok s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) navaja, da so otroci s posebnimi potrebami otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Vsi ti otroci potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Tudi 2. alineja 11. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredeljuje, da se lahko vsem tem otrokom s posebnimi potrebami prilagodi predmetnik, organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, način eksternega preverjanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka.

4. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami pravi, da »vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanja in na naslednjih ciljih in načelih: zagotavljanje največje koristi otroka, celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja, enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok, vključevanja staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov v postopek usmerjanja in oblike pomoči, individualiziranega pristopa, interdisciplinarnosti, ohranjanja ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja, čim prejšnje usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja, vertikalne prehodnosti in povezanosti programov, organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja, zagotavljanja ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka.«

2.1. Značilnosti otrok z motnjo avtističnega spektra

»Avtistične motnje so skupina razvojnih motenj, ki trajajo vse življenje in vplivajo na to, kako osebe z avtizmom komunicirajo z drugimi ter kakšen odnos imajo do drugih ljudi in sveta« (Jurišič, 2016).

Whitaker (2011) pravi, da imajo otroci z motnjami avtističnega spektra tri glavna področja razvoja, ki so opisani v nadaljevanju.

- Socialna interakcija in razumevanje

Nekateri otroci so brezbrižni do drugih ljudi, imajo radi samoto. Napori, da bi z njimi vzpostavili stik, jih vznemirijo. Nekateri otroci ne kažejo nobenega aktivnega truda, da bi vzpostavili interakcijo, vendar se odzovejo, če nekdo naredi prvi korak. Spet drugi pa so zelo zagreti za socialno interakcijo z drugimi. So vsiljivi, neprimerno predrzni ali preveč bahavi. Temeljne značilnosti so: uživanje v stiku z ljudmi, nerazumevanje čustev drugih ljudi, nerazumevanje odzivov drugih ljudi in nerazumevanje pravil v socialnih situacijah.

- Vidiki komunikacije – verbalne in neverbalne

Na tem področju so razlike pri otrocih v komunikacijskih veščinah in strategijah izjemno velike. Veliko otok (vsak četrti ali peti) morda nikoli ne bo razvilo govora ali ne bo preseglo faze ponavljanja besed in zvez, ki jih slišijo od drugih. Nekateri otroci z avtistično motnjo imajo težave tudi z neverbalno komunikacijo, vsi otroci z avtistično motnjo imajo določeno mero težav z razumevanjem komunikacije drugih. Temeljne značilnosti so neizražanje potreb, neraba jezika v socialnih situacijah, nerazumevanje jezika in komunikacije drugih ter dobesedno dojemanje.

- Fleksibilnost mišljenja

Pri tem gre za širšo motnjo prilagodljivosti in ustvarjalnosti mišljenja in vedenja. Otroke lahko navdušuje gledanje stvari pod določenim kotom, opazovanje vrtečih predmetov, luči, določene teksture, vonji ali zvoki. Nekateri otroci pa ustvarjajo občutke s svojimi ponavljajočimi gibi – vrtenje, mahanje, udarjanje. Težave s fleksibilnostjo mišljenja se kažejo tudi v rutinah, ritualih in odporu do spremembe. Rituali in rutine pomenijo način za zmanjševanje strahu.

3. Faze izbruha jeze

Whitaker (2011) je proučeval izbruhe jeze in slabe volje pri avtističnih otrocih ter opazil značilen podoben vzorec, ki ga je razdelil v 4 faze: sprožitvena faza, faza naraščanja, eksplozija in faza okrevanja. Pri vsaki fazi je navedel nekaj strategij, ki bi prišle prav pri razumevanju izbruhov jeze, kaj dejansko pomirja ter daje občutek nadzora pri avtistih. V različnih fazah so uporabljeni različni pristopi, učiteljeve prioritete in cilji pa se spreminjajo glede na razvoj dogajanj.

V sprožitveni fazi lahko težavo zajezimo zgodaj. Če je sprožilec izbruha jeze strah, moramo nujno rešiti vzrok. Če je sprožilec izbruha jeze otrokova zahteva, pa moramo učitelji pri svojih stališčih vztrajati. Ko se otrok pričenja razburjati, ga s pomočjo vizualnih pomagal in tehnik izražanja čustev (pisanje, opazovanje) izzovemo, da pove, kaj čuti, kaj mu ni všeč. Ena od tehnik bi bila tudi odvračanje pozornosti z nečim, kar ga resnično pritegne, ga pomiri. Učimo ga lahko tudi nadzorovati stresne situacije s pomočjo vaje ter razvijanjem jezikovnih veščin.

V fazi naraščanja ga lahko spomnimo na prihodnje prijetnejše dejavnosti. Spomnimo ga o poteku dejavnosti s pomočjo slikovnega urnika, ki služi za prenašanje sporočila, kot tudi za opominjanje na nagrado ali celo kazen. A vsa ta pravila lepega obnašanja mu je treba predstaviti že prej, v miru, ko otrok ni v izbruhu jeze. Če vse predhodne ideje otroku niso bile zanimanja vredne, potem je potrebno poizkusiti tudi s fizično bližino: s pozitivnim, kratkim in enostavnim navodilom, kaj naj učenec stori in ne, česa ni storil. Zavedajmo se, da je naš cilj otroka pomiriti in mu pomagati, zato je izrednega pomena tudi način govora (višina glasu, izraz, položaj, drža).

Med fazo naraščanja postajajo učenci vedno bolj razburjeni, zato potem lahko sledi eksplozija. Pogosto je sestavljena iz impulzivnega in agresivnega vedenja, ki je uperjeno do drugih ljudi ali reči v neposrednem okolju. Takrat je cilj ostalih prisotnih, da naredijo okolje čim varnejše. Fizično se posreduje le takrat, kadar obstaja nevarnost poškodbe otroka, drugih ali pa škode imetja.

Faza okrevanja vključuje dajanje prostora (čas brez kaznovanja, popravljanja škode, vračanje otroka nazaj v situacijo, ki je povzročila izbruh), da se bo otrok umiril. Potem skušamo

vpeljati nazaj staro strukturo, red in zahteve. S starejšimi otroki, ki so jezikovno sposobnejši, pa se pogovorimo o izgredu. Takšen pogovor ponudi koristne informacije o otrokovem doživljanju situacije, zavedanju lastnih občutkov in občutkov drugih, ki jih lahko uporabimo za preprečevanje izbruhov v prihodnosti.

4. Avtistični učenec in izbruhi jeze

Učenec Tomaž (ime je izmišljeno) je imel govorno-jezikovne motnje in motnje avtističnega spektra. Poučevali smo ga v 8. in 9. razredu osnovnošolskega izobraževanja v enakovrednem izobrazbenem standardu Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana. Na šoli se celostno obravnava gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovno motnjo in otroke z motnjo avtističnega spektra. Na zavod pa so usmerjeni tudi otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni otroci ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Tomaž je prijeten fant, ki je pri pouku rad sodeloval. Na socialnem področju je potreboval veliko usmerjanja in spodbud. V pogovoru in igri z vrstniki je hitro zapadel v stisko (ni bilo strukture, niso se upoštevala pravila …). Pozornost in koncentracija sta bili hitro odkrenljivi. Podaljšali sta se pri njemu ljubih temah in lastnih interesih (pogovor v angleškem jeziku in motorna vozila). Pri delu je potreboval veliko individualnega pristopa. Samopodoba je bila nizka. Raje se je držal bolj zase (npr. na igrišču, športnem dnevu se je družil le z nekaterimi sošolci), težko je vzpostavljal nove socialne stike. Bil je fizično šibkejši in ni bil uspešen pri športu. V skupini je težko na glas spregovoril o stvareh, ki so mu bile všeč, ki so ga motile itn. Kadar je spregovoril, je bilo to pogosto v zanj stresnih situacijah in afektu. Lažje se je pogovarjal individualno. Govor je bil še v zaostanku, vendar se je konstantno izboljševal. Težave na govornem področju so se kazale na oblikoslovni, besedotvorni in skladenjski ravni. Besedni zaklad je bil obsežen, samostojno je že bral besede. Grafomotorika je bila slabše razvita, potrebne so bile dodatne vaje in prilagoditve. Njegove ocene so bile povprečne. Odlično ocenjen je bil pri angleščini, zadostno ocenjen pa pri matematiki. Pri nalogah, za katere je menil, da so bile zanj pretežke, učitelja ni prosil za pomoč.

V okviru svojih zmožnosti se je privadil na dnevno rutino. V šoli je rad sodeloval, vendar je potreboval dobro in natančno strukturiran dan. Rad je imel pravila in red. Za lažje funkcioniranje je potreboval veliko strukture, dobro organiziranost in čim manj nepredvidljivih situacij. Potreboval je veliko ponavljanj in utrjevanj strategij, kako reševati probleme. Prav tako je potreboval pomoč pri organizaciji šolskega dela in domačih nalog ter pri organizaciji šolskih potrebščin in vzdrževanju reda. Pri učencu smo pogosto opažali zmedenost, ko ni vedel, kje se nahaja, kaj se dogaja in kaj sledi. Bil je zelo občutljiv na hrup, agresivnost okolice in stres v posameznih socialnih situacijah. Tako so se pojavljale negativne reakcije, ki jih bomo v nadaljevanju bolj natančno opisali in razdelali.

Njegovi izbruhi jeze so bili izredno moteči zanj in tudi za okolico (učitelje, sošolce, učence na šoli). Sklenili smo, da mu bomo pomagali, ga razumeli v tej situaciji in mu poizkušali stisko s pomočjo različnih pristopov omiliti.

»Na žalost se agresivnega vedenja ne da spremeniti v kratkem času, še posebej pri otrocih z omejenim izražanjem in komuniciranjem. Dve najpomembnejši stvari sta: mirno reagiranje in odkrivanje, kaj povzroča agresivno vedenje.« (Dickinson, Hannah, 2008, str. 51). Ti dve področji sta nam bili tudi vodilo k izboljšanju Tomaževih izbruhov jeze.

V nadaljevanju bomo opisali Tomaževe izbruhe po fazah ter kako smo mu pomagali.

4.1. Sprožitvena faza in faza naraščanja

Pri opazovanju Tomaža je bilo ti dve fazi težko ločiti, še posebej zato, ker nismo bili z njim ves dan, da bi ga lahko natančno opazovali. Vsaka informacija o Tomažu pa bi seveda bolje razjasnila njegovo počutje in s tem pripomogla k hitrejši pomoči. Tudi zato smo večkrat, brez Tomaževe vednosti, o njegovem počutju povprašali tudi njegovega sošolca, s katerim se je Tomaž največ družil.

Tomaža je vznemirilo, če se kdo ni držal pravil, reda in obveznosti. Ni prenesel medsebojnega žaljenja sošolcev, nepravičnosti do drugih. Pri učnih urah je Tomaža izredno motilo sošolčevo govorjenje. Sošolec, sicer najvplivnejši v Tomaževem razredu, je bil pri urah izredno moteč. Še posebej takrat, ko se je jezil nad vsemi nalogami, ki jih je moral pri uri opraviti. Tomažu se ni zdelo pravično, da se tako obnaša, nasprotuje učiteljem ter nalogam, ki jih je bilo potrebno opraviti. Tudi Tomaž ga je opozarjal v že kar malo jeznem tonu. Ker ga sošolec ni kaj dosti upošteval in je imel probleme s pozornostjo, je bil Tomaž vznemirjen in ga je lahko hitro zaneslo v fazo naraščanja. V tem primeru je šel moteči sošolec iz razreda v delovni kotiček, kjer je delal z asistentom. Včasih pa smo presodili, da je najbolje, da odstranimo iz razreda kar Tomaža, ki je lahko po navodilih učitelja v miru delal skupaj z asistentom v delovnem kotičku na hodniku. V zadnjem obdobju je bilo za Tomaža najbolje, če je lahko šel kar sredi učne ure boksati v vrečo. Boksarsko vrečo so fantje v tem razredu dali zašiti šivilji, ji povedali želje glede njene izdelave in jo sami potem tudi pritrdili na steno. Za njih je bil to mali projekt. V sobo za umirjanje, ki je imela vodno posteljo, blazine in zrcala, pa ni nikoli želel iti sam od sebe. V sprožitveni fazi in fazi naraščanja je lahko šel k šolski psihologinji, ki jo je bil vajen, da je lahko v miru ubesedil občutke, izrazil mnenje, ki ga pred celotnim razredom ni upal povedati. To rešitev je predlagal sam, ko je presodil, da bi to potreboval. Dogovorili smo se tudi, h kateri psihologinji gre, če prva ni dosegljiva. Nekajkrat smo mu poskušali dati slušalke, da bi med reševanjem vaj z minimalno glasnostjo poslušal umirjeno glasbo, ki bi ga pomirila. Ta način ga je le še bolj oviral pri delu.

Drugi sprožilec je bil hrup, ki ga je zmotil. Hrup je običajno povzročal kakšen učenec iz druge učilnice. Tomaž je gledal predse v mizo, začel pihati zrak iz ust, nekaj zagodel, lahko je tudi zakričal. V tem primeru smo poskušali Tomaža zamotiti z aktivnim vključevanjem v pouk.

Sklepamo, da je bilo pri matematiki več izbruhov tudi zato, ker Tomažu matematika ni bila ljuba in je imel slabše ocene.

Med učno uro smo opazili, da je njegova jeza med uro naraščala. Večkrat je zavpil ali pa bil tiho, ni pisal v zvezek in stremel predse. Učitelji smo se med seboj opozorili, če je imel Tomaž negativne reakcije pri preteklih učnih urah, da smo se lažje pripravili, kako bomo reagirali na njegov izbruh.

Zelo rad je imel vozila, traktorje, tovornjake … Poznal je vse njihove specifike: znamke, moč motorjev … Tako smo pri matematiki vrednotili tudi pozitivno vedenje. Pozitivna vedenja (zaporedno dviganje rok, samostojno pravilno rešena naloga …) smo nagradili z zbiranjem sličic traktorjev, tovornjakov in drugih motornih vozil. Lepil jih je z »ježkom« na svojo mizo. Ko je imel zbrana tri vozila, je dobil za nagrado nalepko posebnega vozila, ki ga je lahko obdržal in nalepil na svoje zvezke ali druge predmete. Včasih ga je ta pristop umiril in mu preusmeril misli.

4.2. Eksplozija

Dve pravili v tej fazi, ki smo se ju skušali držati pri Tomažu, sta bili, kot pravita Dickinson in Hannah (2008), da nismo obračali pozornosti na Tomaža, ko je imel izbruh jeze, in da smo mu jasno povedali, da ga razumemo, da je jezen. K uri matematike je včasih prišel z negativnimi občutki. Postal je glasen in vsak njemu moteč vzgib je sprožil najhujšo obliko jeze in agresije. Pogosto je slednje prešlo v nagel, nepričakovan bes in agresivnost (prevračanje miz, metanje stvari, ki so mu prišle pod roke itn). Nigašida (2017) pravi, da se v takem trenutku učenci z motnjo avtističnega spektra borijo z občutki, ki jih ne morejo ustrezno izraziti in ti občutki nemoči včasih peljejo v norost. Ob teh reakcijah so se ga vsi prisotni učenci bali. V takšni situaciji smo ostale učence umaknili iz razreda, učitelj pa je potek dogajanja prvih nekaj sekund opazoval od daleč. Učitelji smo želeli preprečiti tovrstno vedenje z odločnim in mirnim glasom: »Stop! Nekaj te je razburilo. Boks v boksarsko vrečo?« Tako smo čez nekaj minut njegovo agresijo z mirnim glasom preusmerili v boksanje v boksarsko vrečo, ki je visela v razredu. Nato smo poskušali z njim vzpostaviti stik z neočitajočim pogovorom. Redko je bilo potrebno poklicati asistenta, ki bi ga moral fizično omejiti po metodi team-teach, ki je varna in dovoljena, kadar učenec želi poškodovati sebe ali okolico.

Križnarjeva (2017) pravi, da so odzivi učiteljev in strokovnih delavcev v osnovni šoli ključnega pomena, saj bistveno vplivajo na pojavnost motenj vedenja. Odzivi lahko opisane primanjkljaje vzdržujejo ali celo poglabljajo, na drugi strani pa primernejši odzivi zmanjšujejo pojavnost manj primernih vedenjskih odzivov.

4.3. Faza umirjanja

Dickinson in Hannah (2008) pravita, da naj v tej fazi, ko izbruh mine, najprej pohvalimo in potolažimo otroka. Tomaž se je, po prevračanju stvari po učilnici in bruhanju močne jeze, umiril, usedel in gledal predse. Včasih je tudi govoril sam s seboj kar v angleščini. Potreboval je čas. Ko smo ga vprašali, kaj se je zgodilo, nam največkrat ni znal nič povedati. Bil je zmeden. Na našo prošnjo je vse razdejanje v svojem tempu pospravil. Če je komu od učencev poškodoval zvezek, svinčnik, smo na šoli zahtevali, da poravna škodo. Ko pa smo mu rekli, naj napiše, kaj se je zgodilo in kako se počuti, pa se je usedel in zapisal vsaj kakšen stavek. Po takem izbruhu je šel vedno na pogovor k psihologinji. Poskušal je predelati, kar se je zgodilo.

Rogič Ožek (2017) je ugotovila, da je velik izziv pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki, kot je Tomaž, vzpostaviti takšno komunikacijsko pot, ki bo otroku omogočila, da bo svojemu okolju sporočil, kaj se mu dogaja, kako stvari doživlja, kako razmišlja in kaj potrebuje. V vzpostavljeni izmenjavi se učenje lahko šele začne.

S psihologinjo sta poiskala način, kako najlažje izraziti čustva v danem trenutku: poiskal je sliko na internetu, da je pokazal, kako se počuti, včasih se je izrazil z lastno risbo, s pesmico ali pa tudi besedno, kaj ga je razburilo in kako bi lahko ravnal drugače. Pomagalo mu je, da je zapisal seznam reči, kako bi lahko naslednjič bolje odreagiral. Ko se je vrnil nazaj v učilnico, po eni uri, je bil takoj pripravljen sodelovati, saj je bilo potrebno ponovno vzpostaviti red in pravila učne ure. Med odmorom pa se je po navodilu psihologinje vsem vpletenim tudi s težavo in sramom opravičil.

5. Delo s celotnim razredom

Poleg individualnega pristopa smo izvajali učitelji, razrednik in šolska svetovalna služba med učnim procesom tudi preventivne dejavnosti s celotnim razredom. Učitelji smo bili pozorni, da so učenci dobili veliko pozitivnih vzpodbud za delo (pozitiven pristop, uporabne situacije iz vsakdanjega življenja, potrditve ob primernem, želenem vedenju) in za dobre medsebojne odnose (primeren odnos do vrstnikov ob zadržanju impulzivnih reakcij). Vsi učenci so imeli šolski dnevnik za spremljanje vedenja (pohvale, opombe) in šolskega dela, domačih nalog. To je bil dober način sodelovanja s starši. Učenci so se ob obisku psihologinje na razrednih urah učili socialnih veščin in čustvene inteligence: učenje razumevanja in izražanja čustev, prevzemanja odgovornosti za svoja čustva in za vedenje, ki iz njih izhaja. Prostovoljno pa so se učenci udeleževali srečanj enkrat tedensko z asistentko za učence z motnjo avtističnega spektra, kjer so se še dodatno urili v socialnih veščinah (igra vlog, pantomima, pogovori, vodeni skozi igro).

6. Zaključek

Učenca z motnjami avtističnega spektra smo želeli naučiti, da izraža jezo in vznemirjenost na socialno sprejemljiv (nenasilen) način. Vedeli smo, da je nasilno vedenje tega učenca njegova oblika komunikacije in da na drugačen način ni zmogel izraziti svojih težav, ki so bile povezane z nerazumevanjem sveta okoli njega. Program je bil za učenca Tomaža dobro načrtovan, učenec je napredoval v reguliranju svojih izpadov jeze. Morali smo čim prej opaziti znake, ki so kazali, da se učenec ni počutil dobro ali pa je sam pokazal na sliko. Če je bil samo razdražen, nemiren, je zapustil razred in se učil izven razreda ob prisotnosti asistenta. Če pa smo pri učencu opazili negativna čustva, pa je bilo glavno, da smo mu znali priti naproti in mu pomagali jezo izraziti na sprejemljiv, alternativen način: z odhodom v varen prostor, odstranitvijo sošolca (sprožilca izbruha) iz razreda, odhodom do psihologinje, boksanjem v boksarsko vrečo. Pri tem je bilo nujno, da smo opazili učenčevo dobro reakcijo in ga za to nagradili. Eno od pomagal, ki bi ga bilo smiselno uporabiti, bi lahko bil vizualni pripomoček za izražanje vznemirjenosti (znak stop). O značilnostih, funkcioniranju in odzivih na stresne situacije spremljanega učenca pa smo morali vedeti vsi pedagoški delavci na šoli, da smo bili v odzivih na njegove reakcije v osnovnih temeljih vzgoje enotni. To pa žal organizacijsko ali časovno ni bilo vedno izvedljivo.

Že po pol leta načrtnega dela z učencem Tomažem v 8. razredu smo opazili, da se je pri njegovi omilitvi izbruhov oz. hitrejšemu preprečevanju razdraženosti začela izboljševati tudi njegova motivacija za delo, razpoloženje in boljše pomnjenje snovi pri učni uri. A žal cilj, da bi Tomaž brez usmeritev znal sam primerno uravnavati svoja čustva, ob koncu 9. razreda še ni bil dosežen. Vse podatke in primere dobre prakse o dosedanjem delu s Tomažem smo predali naprej pedagoškim delavcem njegove bodoče srednje šole, da bodo z njim lahko nadaljevali delo v tej smeri.

Ugotavljamo, da je res prvi in zelo pomemben korak učitelja razumevanje značilnosti učenca z motnjo avtističnega spektra, kar omogoča kvalitetnejše poučevanje ter učinkoviteje načrtovano pot do učenčevega napredka, ki vodi naprej do njegovega osamosvajanja. Take ugotovitve in pozitivne izkušnje motivirajo pri nadaljnjem delu z učenci z motnjo avtističnega spektra.

7. Literatura

Dickinson, P., Hannah, L. (2008). *Lahko se obrne na bolje ali Kako se spopademo z vedenjskimi težavami pri majhnih otrocih z avtizmom:vodič za starše in skrbnike.* Maribor: Center Društvo za avtizem.

Higašida, N. (2017). *Zakaj skačem: glas dečka iz tišine avtizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Jurišič, B. D. (2016). *Otroci z avtizmom – priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca, 2016.

Križnar, Sandra (2019). *Poučevanje učencev z avtističnimi motnjami*. Vzgoja in izobraževanje, letnik 50, številka 1, str. 25–31.

Rogič Ožek, Simona (2016). *Umeščanje otrok z avtističnimi motnjami v slovenski šolski prostor*. Vzgoja in izobraževanje, letnik 47, številka 5/6, str. 5–10.

Whitaker, P. (2011). *Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka*. Ljubljana: Center za avtizem.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). Uradni list RS, št. 58/2011 (22. 7. 2011). Pridobljeno 15. 9. 2021 s spletne strani: https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714.

Kratka predstavitev avtorja

Tina Porenta je profesorica matematike in računalništva. Uči matematiko na OŠ Davorina Jenka v Cerkljah na Gorenjskem. Do nedavnega pa je dve leti učila matematiko in računalništvo na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana. Izkušnje poučevanja so se jo dotaknile in tudi vzpodbudile, da je napisala ta članek.

Oblikovanje globalne ocene dijaka s posebnimi potrebami

Creating a Global Assessment of a Student with Special Needs

Andreja Lamut Gazvoda

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
andreja.lamut.gazvoda@zgnl.si

Povzetek

Dijaki z avtistično motnjo, gluhi in naglušni dijaki ter dijaki z govorno jezikovno motnjo se lahko vključijo v izobraževanje na srednji šoli Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana. Po navadi imajo na določenih področjih primanjkljaje in zmanjšane prilagoditvene spretnosti. Zato se odločijo za vključitev v prilagojen izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom. To jim omogoča različne prilagoditve tekom šolanja in bolj individualno spremljanje. Nekateri izmed njih se odločijo tudi za nadaljevanje izobraževanja na različnih nivojih izobraževanja. Ravno zaradi omenjenih prilagoditev in individualnosti je pomembno, da dobro spoznamo dijaka na različnih področjih in tako ocenimo njegova močna in šibka področja. Za dijake s posebnimi potrebami oblikujemo individualiziran program. Pomembno je, da pregledamo različna področja, ki vplivajo na šolsko delo, samostojnost in uspešnost dijaka. S Prirejeno lestvico ocenjevanja prilagoditvenega vedenja za osebe z več primanjkljaji Abas II dobimo boljši vpogled v funkcioniranje posameznika, njegova močna in šibka področja. V prispevku predstavljamo možnost uporabe omenjene lestvice za potrebe globalne ocene dijaka v individualiziranem programu. Globalna ocena dijaka po navadi zajema šolsko področje, vedenje, čustvovanje, samostojnost in prosti čas dijaka. Na podlagi ocene močnih in šibkih področij dijaka oblikujemo cilje in prilagoditve, ki jim sledi dijak in vsi strokovni delavci. Individualiziran program naj izhaja iz realnih potreb dijaka. Sledenje ciljem nam omogoča spremljanje napredka dijaka.

Ključne besede: globalna ocena, individualiziran program, ocenjevalna lestvica, posebne potrebe, prilagoditve.

Abstract

Students with an autistic disorder, deaf and hard of hearing students and students with a speech and language disorder can join education at the secondary school of the Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana. They usually have deficits and reduced adaptive skills in certain areas. Therefore, they decide to be included in a customized educational program with an equivalent educational standard. This allows them different adjustments during schooling and more individual monitoring. Some of them also choose to continue their education at different levels of education. Precisely because of the mentioned adjustments and individuality, it is important to get to know the student well in different areas and thus assess his strengths and weaknesses. We design an individualized program for students with special needs. It is important to review the various areas that affect a student’s school work, independence, and performance. With the customized scale for assessing adaptive behavior Abbas II, we gain a better insight into an individual’s functioning, his or her strengths and weaknesses. In this paper, we present the possibility of using the mentioned scale for the needs of global student assessment in an individualized program. A student's global assessment typically covers the student's school area, behavior, emotions, independence, and leisure time. Based on the assessment of the student's strengths and weaknesses, we formulate goals and adjustments, which are followed by the student and all professionals. The individualized program should be based on the real needs of the student. Tracking goals allows us to monitor student progress.

Keywords: adjustments, assessment scale, global assessment, indivialized program, special needs.

1. Uvod

Z individualizacijo želimo pri dijakih v srednji šoli doseči največji možen napredek glede na motnje in primanjkljaje. Skupno poučevanje poskušamo prilagoditi individualnim potrebam in posebnostim posameznega dijaka.

Osebe s posebnimi potrebami so lahko aktivne v življenju. Še posebej pomembno je, kakšno okolje in zaposlitvene možnosti jim omogoča družba. Učenci, ki so vključeni v delo in pridobivajo delovne izkušnje, imajo lahko več možnosti tudi za nadaljnjo vključitev na trg delovne sile in socialno vključenost (Žgur, 2015).

2. Individualiziran program

Individualiziran program oblikujemo za vsakega dijaka s posebnimi potrebami. V njem opredelimo ustrezen izobraževalni program, usmerjamo in vodimo člane strokovne skupine in ocenjujemo dijakov napredek. Individualiziran program opredeljuje oceno dijakovega funkcioniranja na različnih področjih. V individualiziranem programu so tako zapisane dijakove potrebe, cilji in prilagoditve. V prvem delu oblikovanja individualiziranega program je najbolj pomembno preverjanje in ocenjevanje razvitosti funkcij. V globalni oceni ocenimo koliko in kako je posameznik razvit v določenih funkcijah (Končar, 2003). Pri tem nismo usmerjeni le na iskanje dijakovih težav, ampak tudi na dijakova močna področja. Dijak lahko z razvijanjem močnih področij zmanjša primanjkljaje oziroma z njimi kompenzira šibka področja.

Pri upoštevanju celovitega razvoja dijaka po navadi v globalni oceni ocenjujemo: znanje, izkušnje, funkcionalne spretnosti, veščine, tehnike, interese, motivacijo in vzgojne vrednote, stališča ter odnose. Kakovostna globalna ocena je odličen pripomoček in izhodišče za nadaljnje načrtovanje in oblikovanje individualiziranega programa. Pri načrtovanju ciljev in prilagoditev za posameznega dijaka izhajamo iz globalne ocene (Galeša, 1995).

3. Lestvica ocenjevanja prilagoditvenega vedenja za osebe z več primanjkljaji Abas II

Lestvica ocenjevanja prilagoditvenega vedenja za osebe z več primanjkljaji Abas II se pogosteje uporablja za vrednotenje oseb z MDR in razvojnimi motnjami. Ocenjuje prilagojeno vedenje pri posameznikih od rojstva do 89. leta. Lestvica zajema tudi vsakodnevne spretnosti posameznikov. Abas II vključuje pet ocenjevalnih različic, vsako za določeno vrsto in starost anketirancev. V našem primeru smo uporabili obrazec za odrasle (vključuje 239 postavk, ki se nanašajo na ocenjevanje oseb starih od 16 do 89 let).

Ocenjujemo 10 specifičnih področij prilagoditvenih zmožnosti, ki jih zaokrožimo v tri glavne kategorije:

- Konceptualna (komunikacija, funkcionalne akademske veščine, samostojnost).
- Socialna (prosti čas in socialne spretnosti).
- Praktična (vključevanje v širše okolje, življenje doma, zdravje in varnost, skrb za samega sebe, delo).

Smiselno je, da odrasli, ki so tega sposobni, različico izpolnijo tudi sami. Ocenjevalec na 4-stopenski lestvici označi ali in kako pogosto posameznik opravlja vsako dejavnost. Kadar

posameznikove sposobnosti prilagojenega vedenja ocenjuje več ocenjevalcev, lahko dobimo večji vpogled v oceno (Finc, 2011).

4. Predstavitev ustanove

Srednja šola Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana (v nadaljevanju ZGNL) ima prilagojen izobraževalni program z enakovrednim standardom. Progami na nivoju nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja so prilagojeni za gluhe in naglušne dijake ter dijake z govorno-jezikovnimi motnjami. Vedno več pa se v te programe vključujejo tudi dijaki z avtističnimi motnjami. Ena izmed najpomembnejših in najbolj značilnih prilagoditev je to, da je izobraževanje podaljšano za eno leto. V razredu je manjše število dijakov, kar omogoča bolj prilagojeno in individualno delo. V Domu Frana Grma ZGNL je tudi v vzgojnih skupinah manjše število dijakov. Tako je tudi vzgojno delo lahko bolj prilagojeno in usmerjeno individualno k posamezniku (Vpis in programi srednje šole ZGNL, b.d.). Vsako leto se v nižje poklicne programe vpišejo tudi dijaki, ki so opredeljeni z lažjo motnjo v duševnem razvoj in imajo še dodatne pridružene motnje. Večina od njih se kasneje zaposli na različnih področjih kot pomočniki v različnih poklicih. Nekateri posamezniki pa žal niso sposobni nadaljnjega samostojnega življenja in dela ter se vključijo v Socialno varstvene zavode ali Varstveno delovne centre.

5. Predstavitev dijaka

Dijak s posebnimi potrebami je v letošnjem šolskem letu vpisan v srednjo šolo ZGNL v 1. letnik prilagojenega izobraževalnega programa z enakovrednim izobrazbenim standardom nižjega poklicnega izobraževanja, obdelovalec lesa. Iz odločbe o usmeritvi in strokovnega mnenja razberemo, da je dijak star 16 let. Pred tem je obiskoval osnovno šolo ZGNL 9. šolsko leto. Tretje leto zapored je bil vključen v 7. razred z nižjim izobrazbenim standardom, ki ga je nato uspešno zaključil s popravnim izpitom iz matematike. Dijak je opredeljen kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju in otrok z lažjimi govorno jezikovnimi motnjami. Izhaja iz romskega socialno kulturnega okolja, je najstarejši od šestih otrok v družini. Za najmlajše prevzema posebno skrb, jih vozi k zdravniku, pobira iz vrtca, ipd., zaradi česar večkrat manjka pri pouku. V popoldanskem času večkrat poišče učno pomoč v bližnjem mladinskem centru.

Dijak ima v individualiziranem programu zapisane naslednje prilagoditve:

- Sedenje na prostoru, ki mu bo omogočal najboljšo osredotočenost na šolsko delo, v bližini učiteljev.
- Fotokopije zapiskov.
- Jasna in kratka navodila, vnaprej napovedane aktivnosti.
- Sprotno preverjanje razumevanja navodil in učne snovi.
- Po potrebi uporablja pripomočke: kalkulator in druga grafična ponazorila.
- Pomoč pri organizaciji šolskega dela in pri urejanju zapiskov.
- Podaljšan čas preverjanja in ocenjevanja znanja, po potrebi po delih.
- Po potrebi individualno ocenjevanje.

Tekom šolanja na daljavo, smo se z dijakom slišali vsak dan ali pa vsaj enkrat na teden, saj je potreboval veliko dodatnih spodbud in motivacije za šolsko delo. Velikokrat se je soočal tudi

s tehničnimi težavami. V tam času smo vzpostavili pozitiven odnos. Dijak je privolil v sodelovanje in izpolnjevanje lestvice Abbas II. Skupaj smo preleteli vprašanja in navodila. Nato smo se čez en teden zopet slišali. Dijak je imel pri nekaterih postavkah dodatna vprašanja oziroma dileme, na primer pri partnerstvu. Le te smo pregledali skupaj in dijak je dopolnil manjkajoče. Med tem pa smo se s pomočjo strokovnega mnenja Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in individualiziranega programa lotili izpolnjevanja lestvice. Vključili smo tudi svoje dosedanje izkušnje, ki smo jih pridobili pri delu z dijakom.

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate izpolnjevanja lestvice Abbas II. Podrobneje bomo predstavili predvsem tista področja, kjer smo z dijakom podali različne ocene na področjih.

Področja:

- Funkcionalne akademske veščine (števila, časovna operacija)

Z dijakom smo na tem področju podali enake ocene. Dijak ima osnovne kapacitete. Števila in časovne operacije niso dijakovo šibko področje, po drugi strani pa niti ni izpostavljeno kot močno.

- Komunikacija (Izražanje in razumevanje, pisanje, branje)

Dijak je spreten v komunikaciji in zna verbalizirati svoje želje in potrebe. Včasih pa se znajde v konfliktu z osebo, ker ne uporabi primerne komunikacije. Njegov govor je razumljiv. Več težav ima z oblikovanjem lastnih zapiskov, težje prepisuje in je počasen. Primerne so predvsem knjige, ki so oblikovane za lahko branje.

- Socialne spretnosti

Pri socialnih spretnostih pa smo z dijakom podali drugače ocene. Dijak je sebe ocenil bolj socialno spretnega. To lahko pripišemo tudi temu, da se dijak občasno v konfliktih še vedno ne zaveda dobro kaj je primerno in kaj ne. Velikokrat reagira preveč čustveno in impulzivno oziroma težje razume drugo stran ali pa sprejme drugačno mnenje.

- Partnerstvo

Predvsem pri navezovanju stikov in izražanju čustev, je dijak še vedno manj spreten. Nekaj od tega je pogojeno tudi z drugačno romsko kulturo, vrednotami in običaji. Dijak še vedno težko realno oceni svoja vedenja oziroma jim pripisuje manjšo vrednost kot odrasli okoli njega. Dijakovo izražanje čustev na primeren način je šibko področje.

- Samostojnost

Dijak je zelo samostojen. V svojem družinskem okolju mora velikokrat poskrbeti za svoje sorojence in osnovne naloge preživetja. Večkrat prevzame vlogo odraslega moškega oziroma očeta. V šoli tako velikokrat skrije, če česa ne razume, zmore ali je v stiski. V splošni anamnezi dijaka vidimo, da je poudarjena dijakova kultura okolja, ki ga pomembno determinira.

- Zdravje in varnost

Tukaj se je pokazal predvsem različen pogled na zdrav način življenja. Dijak se je že srečal s prepovedanimi substancami in večkrat hodi po družbenem robu. Tudi v šoli je pri delu s stroji v delavnici včasih prehiter in nepreviden. Vseeno pa dijak ne ocenjuje realno tega področja. Dijak tudi v domačem okolju nima pozitivnega zgleda za zdrav način življenja.

- Vključevanje v širše okolje (prostorska orientacija, uporaba različnih storitev in telefona, uporaba denarja in nakupovanje, varnost v širšem okolju)

Dijak se dobro orientira v prostoru in okolici. Večkrat poskrbi tudi za preživetje družine oziroma finančno preskrbljenost in se znajde v okolju. Opravlja nakupe v trgovini in pripravlja osnovne hladne obroke za mlajše sorojence.

- Življenja doma/v zavodu

Dijak je doma vajen osnovnih hišnih opravil in je pri njih tudi samostojen. Tudi v splošni anamnezi razberemo, da mora velikokrat poskrbeti za mlajše sorojence oziroma ima v družini pomembno vlogo. Vse to ga prevečkrat ovira pri šolskem delu, saj mu ne posveti dovolj časa in energije.

- Delo/zaposlitev

Dijak se še vedno ne zaveda popolnoma svojih šibkih delovnih navad, oziroma jim ne pripisuje velikega pomena. Ima težave z avtoriteto in težje sledi navodilom oziroma jih večkrat ne upošteva. Po drugi strani pa je zelo praktičen in sposoben delati z rokami. Velikokrat opravlja manjša vzdrževalna dela in prodaja stvari na bližnji tržnici. Ima delovne izkušnje.

- Prosti čas

Dijak si sam razporeja prosti čas in je zelo avtonomen. Doma nima posebnih omejitev. Žal pa velikokrat v prostem času izbira dejavnosti, ki niso dovoljene oziroma slabo vplivajo na njega in njegov razvoj ter samo šolsko delo. Dijak se je že srečal tudi s prepovedanimi substancami do katerih nima vedno realnega odnosa.

- Motorika

Dijakovo močno področje je šport. Tukaj si krepi samozavest in pozitivno samopodobo. Opažamo, da trenutno premalo spodbujamo dijaka h krepitvi njegovega močnega področja. Oziroma mu omogočamo premalo izkušenj, da bi s pomočjo športa vplival tudi na svoja šibka področja. Velik primanjkljaj pri tem vidimo tudi zaradi šolanja na daljavo, saj dijaku nismo mogli omogočati pristnih izkušenj v šoli oziroma mu nuditi varen prostor.

Glede na to, da je dijak kar dobro sodeloval pri izpolnjevanju vprašalnika in je imel kar realen pogled, bi lahko dijake več vključili tudi v samo oblikovanje IP. Z dijaki sodelujemo pri pripravi IP-ja najprej na predstavitvenem sestanku v začetku 1. letnika. Tam lahko predstavijo svoje predloge in pričakovanja. Vsakega dijaka nagovorimo, da se nam predstavi. Ter da razmisli o tem, kaj mu je pomagalo v osnovni šoli pri uspešnejšem delu in bi mu lahko pomagalo tudi še naprej v srednji šoli. Pomanjkljivost pa vidimo, da v nadaljevanju šolanja dijak ni več vključen v evalvacijo in oblikovanje IP-ja. Nekateri dijaki proti koncu šolanja postanejo že polnoletni, odgovorni in zreli. Zaradi tega bi lahko bolj pomembno sodelovali in pokazali svojo iniciativnost.

Na podlagi dela z dijakom v šoli in na daljavo lahko zaključimo, da ima dijak pri šolanju na daljavo še večje težave, oziroma pridejo njegova šibka področja še bolj v ospredje. Prav tako je opaziti nizko podporo družine in težek socialno ekonomski status družine. Za šolsko delo ima dijak nizko motivacijo in šibke delovne navade, kar ga močno ovira pri izpolnjevanju šolskih obveznosti. Ročne spretnosti ima dobro razvite, kar mu bo lahko pomagalo pri praktičnem delu. Prav tako že sedaj pridobiva neformalne delovne izkušnje.

6. Zaključek

V prispevku smo predstavili primer dijaka, s katerim veliko delamo tako individualno in skupinsko, saj se sooča z različnimi težavami, nizko motivacijo za šolsko delo in predvsem

šibkimi delovnimi navadami. S pomočjo lestvice ocenjevanja prilagoditvenega vedenja za osebe z več primanjkljaji Abas II, smo še podrobneje pregledali posamezna področja dijakovega funkcioniranja. Povzamemo lahko, da je pri oblikovanju globalne ocene dijaka s posebnimi potrebami pomembno, da ocenimo vsa področja funkcioniranja. Smiselno je, da v oceno vključimo tudi dijake, ki so tega sposobni. Tako lahko tudi individualiziran program oblikujemo s sodelovanjem dijaka in zmožnostjo, da sledi svojim ciljem in pozna prilagoditve, ki so za njegovo uspešnost smiselne.

7. Literatura

Finc, T. (2011). Primerjalna analiza stopnje prilagojenega vedenja glede na mesto bivanja odraslih oseb z zmernimi motnjami v duševnem razvoju (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Galeša, M. (1995). Specialna metodika individualizacije. Radovljica. Didakta.

Individualiziran program dijaka (interno gradivo).

Končar, M. (2003). Individualiziran program. Defektologica slovenica, 11, št. 3, str. 7-23.

Odločba o usmeritvi in strokovno mnenje Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami dijaka.

Vpis in programi srednje šole ZGNL (b.d.). Pridobljeno s http://srednja.zgnl.si/programi/.

Žgur, E. (2015). Zaposlitvena in socialna vključenost oseb z motnjami v duševnem razvoju. V: Devjak, T.(ur.). Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje. 1. izd. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, (417-437).

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Lamut Gazvoda je univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja. Na Zavodu za gluhe in naglušne je začela delati kot vzgojiteljica v dijaškem domu. Zadnja leta pa je zaposlena kot šolska svetovalna delavka in učiteljica dodatne strokovne pomoči na srednji šoli.

Skupno šolanje slišečih, gluhih in naglušnih

Joint Schooling of the Hearing, Deaf and Hard of Hearing

Tanja Tomšič

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
tanja.tomsic@guest.arnes.si

Povzetek

Za dijake s posebnimi potrebami je dandanes poskrbljeno. Tako si vsaj predstavljamo in hkrati upamo, da dovolj dobro. Nekateri gluhi in naglušni obiskujejo srednješolsko izobraževanje, spet drugi so všolani na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, ki ima v Sloveniji edini tudi srednješolski program zanje ter hkrati tudi za nekatere ostale dijake s pridruženimi motnjami. Ali sta integracija in inkluzija potrebni in predstavljata nekaj dobrega za šolajočega otroka? Kako ostali sošolci sprejmejo dijaka s posebnimi potrebami? V obliki ankete in intervjujev smo pridobili informacije o tem, ali so in kako so gluhi in naglušni sprejeti med slišečimi dijaki na eni izmed srednjih šol s srednjim strokovnim izobraževalnim programom. Zanimalo nas je tudi, kako se oboji počutijo in kako gluhi in naglušni zaznavajo svojo drugačnost med slišečimi.
Saj je res, da se vedno pojavljajo predsodki do drugačnosti. Žal ne samo med mladimi, sošolajočimi, ampak tudi med odraslimi, ki svoje pomisleke znajo prikriti z najrazličnejšimi izgovori. Slišati je razlage o težavnosti in drugačnem pouku in nujni notranji diferenciaciji, ki ni najboljša za ostale v razredih, še posebej za nadarjene. Izgovori! Morda tudi strah pred nepoznano drugačnostjo. Prav zato je nastal ta prispevek, ki osvetljuje nekatere prikrite vidike, mnenja naglušnih, gluhih in slišečih dijakov ter osvetljuje vsakodnevno situacijo v razredih, v katerih se šolajo hkrati slišeči in otroci s posebnimi potrebami, ki imajo večje ali manjše primanjkljaje sluha.

Ključne besede: gluhi dijaki, integracija, inkluzija, naglušni dijaki, sprejemanje drugačnosti, znakovni jezik.

Abstract

Students with special needs are in today's times taken care of. So at least we imagine and at the same time hope it is good enough. Some deaf and hard of hearing are attending secondary education, while others are educated at Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana (Institute for the Deaf and Hard of Hearing Ljubljana), which has the only high school program in Slovenia for them and at the same time for some other students with associated disabilities. Are integration and inclusion necessary and do they represent something good for the educating child? How do other classmates accept a student with special needs? In the form of a survey and interviews, we obtained information on whether and how deaf and hard of hearing people are accepted among hearing students at one of the high schools with a secondary technical education program. We were also interested in how they both feel and how the deaf and hard of hearing perceive their difference among the hearing.
It is true that there are always prejudices against otherness. Unfortunately, not only among young people, classmates, but also among adults, who know how to hide their concerns with a variety of excuses. There are explanations of the difficulty and different teaching and the necessary internal differentiation, which is not the best for the rest of the classes, especially for the gifted. Those are only excuses! Perhaps it is also the fear of the unknown otherness. That is why this article was created, which sheds light on some hidden aspects, opinions of deaf, hard of hearing and hearing students, and sheds light on the everyday situation in classrooms where both hearing and children with special needs have more or less hearing impairments.

Keywords: acceptance of difference, deaf students, hard of hearing students, integration, inclusion, sign language.

1. Uvod

Srednješolski strokovni izobraževalni program na Srednji strojni in kemijski šoli Ljubljana se izvaja s hkratno integracijo in inkluzijo zaradi naravnanosti šole, da sprejema v vrste dijakov tudi take z izrazitimi posebnimi potrebami. Namen našega zapisa je osvetliti vsakodnevno situacijo v razredih, v katerih se šolajo hkrati slišeči in otroci s posebnimi potrebami, ki imajo večje ali manjše primanjkljaje sluha. Njihova integriranost ne pomeni asimilacije, čeprav bi si to želeli vsi: v prvi vrsti dijaki s primanjkljaji sluha sami, njihovi bližnji prijatelji, starši in nenazadnje tudi profesorji, izobraževalci take populacije dijakov. Opravili smo anketo med dijaki vseh štirih letnikov programa strojništvo in intervjuje z gluhimi dijaki. Tako smo pridobili informacije o tem, ali so in kako so gluhi in naglušni sprejeti med slišečimi dijaki. Seveda nas je zanimalo, kako se oboji počutijo in kako gluhi in naglušni zaznavajo svojo drugačnost med slišečimi z namenom, da bi izobraževalci naravnali svoje znanje sposobnosti in seveda čuječnost k izboljšanju sedanje situacije, ki sicer ni zelo slaba, ni pa tudi najboljša, kar je mogoče prepoznati iz dobljenih odgovorov. Razen tega si želimo spodbuditi učitelje, da se ne bi počutili preobremenjene, ali s premalo znanja za delovanje v takšnih (lahko rečemo tudi: kombiniranih) razredih.

2. Gluhi in naglušni

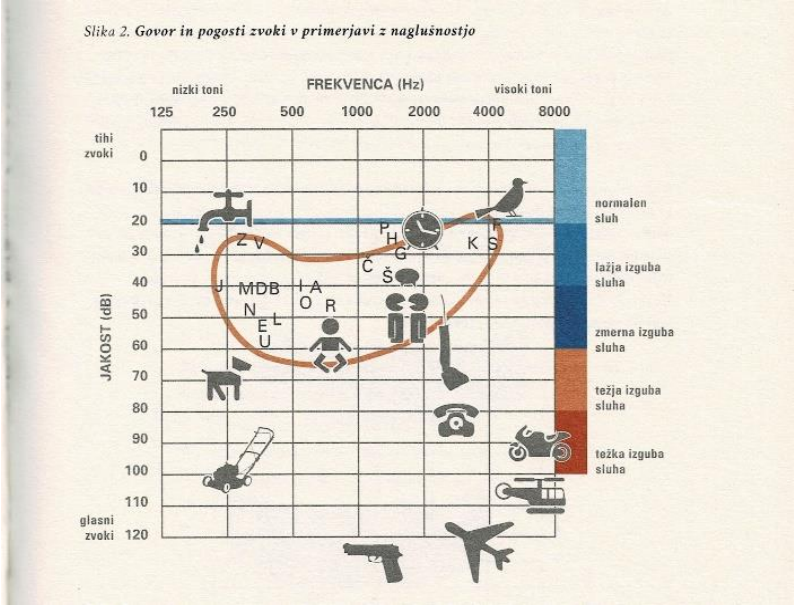
V slovenskem jeziku naletimo na izraza gluhota in gluhost. Slovar slovenskega knjižnega jezika gluhoto ali gluhost opisuje kot lastnost in stanje gluhega ter ju obravnava kot sinonima. Ta telesna težava je v svojem bistvu ena najtežjih invalidnosti. Gluho osebo opredeljuje izguba sluha na frekvencah 500 Hz, 1000 Hz in 2000 Hz povprečno na ravni 91 dB ali več. Zaradi okvare sluha imajo gluhe in težko naglušne osebe velike težave pri sporazumevanju in vključevanju v okolje, v katerem živijo, se izobražujejo, ustvarjajo, delajo ali preživljajo prosti čas, kar lahko vodi v različne oblike socialne izključenosti (Spletna stran Zveze gluhih in naglušnih Slovenije, n. d.).

Menimo, da javnost v bistvu zelo slabo pozna značilnosti in težave, ki spremljajo ljudi s slušnimi primanjkljaji. Zagotovo iz tega razloga prihaja ponekod do zavračanja in nerazumevanja, saj je značilno, da ne slišijo določenih frekvenc oziroma imajo težave z izgubo sluha od 31 % do 95 % (Spletna stran Zveze gluhih in naglušnih Slovenije, n. d.).

»Stopnje izgube sluha so naslednje:

- Lažja izguba sluha (26–40 DB) – Pri osebi je lahko prizadeto sporazumevanje in poslušanje govora. Govor sliši v razdalji do 8 metrov. Oseba je ovirana v orientaciji.
- Zmerna izguba sluha (41–55 DB) – Pri takšni osebi je lahko prizadeto sporazumevanje in poslušanje govora. Govor sliši v razdalji 5 metrov. Oseba z zmerno izgubo sluha je ovirana v orientaciji in finomotoriki.
- Težja izguba sluha (56–70 DB) – Pri osebi je prizadeto sporazumevanje, razumevanje govora in poslušanje govora. Govor sliši v razdalji do 1 metra. Oseba s težjo izgubo sluha je ovirana v orientaciji, pri finimotoriki in pri vključevanju v družbo.

- Težka izguba sluha (71–90 DB) – Pri osebi je prisotna prizadetost pri sporazumevanju, predvsem razumevanju in poslušanju govora. Govor sliši samo neposredno na uho. Pogosta je istočasna prizadetost vedenja, splošno prilagajanje vedenja ali prilagajanje vedenja okoliščinam, prizadetost pri pridobivanju znanja. Oseba je ovirana v orientaciji, finomotoriki in pri vključevanju v družbo.« (Bogataj, Pogačnik, 2020)



Slika 1: Govor in pogosti zvoki v primerjavi z naglušnostjo (Bogataj, Pogačnik, 2020)

Veliko ljudi za opisovanje gluhih uporablja izraz gluhonem, kar pa ni pravilno, saj večina gluhih zna govoriti, vendar neradi govorijo zaradi strahu, da bodo besede narobe izgovorili. Pri njih je posebej pomembno, da se z njimi pogovarjamo tudi z očesnim stikom, z mimiko obraza in natančno izgovorjavo. Če v pogovoru sodeluje tolmač, moramo kljub temu imeti očesni stik z gluho osebo in ne s tolmačem za znakovni jezik.

2.1 Znakovni jezik

Slovenski znakovni jezik (SZJ) je **jezik**, ki ga za medsebojno komunikacijo uporablja večina gluhih v Sloveniji. Ima svojo slovnico in besednjak ter je v tem povsem enakovreden drugim jezikom. Uradno se je 4. julija 2021 v Ustavo Republike Slovenije v novem 62.a členu dopolnila pravica do svobodne rabe in razvoja slovenskega znakovnega jezika. Po podatkih Zveze gluhih in naglušnih Slovenije ga uporablja okoli 1500 oseb. Gluhe osebe se v večini primerov pogovarjajo z znakovnim jezikom. Za osnovno komuniciranje ga uporabljajo tudi tiste naglušne osebe, ki so odraščale v okolju, v katerem je prav znakovni jezik prvi jezik: doma, v šoli, v ožjem prijateljskem krogu.

Gre za komunikacijsko sredstvo gluhih oseb in predstavlja njihovo sredstvo za sporazumevanje, ki temelji na rabi rok, mimike obraza, oči, ustnic in gibanja telesa. Vsakemu besednemu oziroma govornemu jeziku odgovarja en znakovni jezik, ki je neodvisen od govornega in se razvija znotraj skupnosti gluhih. Izrazno sredstvo tega jezika so kretnje in znaki in ne besede. Znakovni jezik ni le jezik gluhih oseb, saj ga uporabljajo tudi ljudje z okvarami sluha, osebe, ki v svojem ožjem družinskem krogu živijo z gluhimi, in tolmači, ki ta jezik tolmačijo. (Wikipedija, n. d.)

Kako to izgleda v razredu? Ob gluhem dijaku sedi tolmačka za znakovni jezik in mu s kretnjami, in obrazno mimiko razlaga snov. Če potrebuje dodatno pojasnilo učitelja, povpraša in nadaljuje z razlaganjem gluhemu. Pogosto je potrebna v razredu notranja diferenciacija z dodatnim delom za hitrejše in bolj nadarjene dijake, da pouk lepo teče.

2.2 Integracija in inkluzija

Razredi so posebne socialne enote, sestavljene iz posameznikov, ki vsak zase predstavljajo svoj svet. Učitelji jih ob osnovnem izobraževalnem namenu hkrati tudi povezujejo in posamezniki se tako ali drugače povezujejo med seboj. Integracija pomeni vključenost v socialno skupino in pripadnost neki socialni skupini. Socialna integracija pomeni spretnost in ustvarjanje emocionalnih vezi z vrstniki in s kolektivom. Socialna integracija pomeni možnost primerjanja, možnost pridobivanja pozitivnih povratnih informacij ter prispeva k večji uravnoteženosti in stabilnosti. Vse to prispeva k občutku sprejetosti, povezanosti, k občutku varnosti in enakopravnosti, predvsem pa enakovrednosti. (Povzeto po: Bogataj, Pogačnik, 2020) »Inkluzija nadomešča pojem integracija, ki se je v slovenskem šolskem prostoru že prijel. Z integracijo navadno mislimo prilagajanje posameznika (otroka s posebnimi potrebami) šolskemu okolju. Inkluzija naj bi dala večji poudarek na prilagajanje okolja, ne samo otrokom s posebnimi potrebami, ampak vsakemu otroku posebej.« (Cencič dr. Majda, Opara dr. Božidar, n. d.)

2.3 Sprejemanje drugačnosti

Vsekakor je namen, da bi na obstoječe stanje šolanja otrok s posebnimi potrebami gledali posebej čuječe in s sensibilnostjo, saj »inkluzija poskuša delovati v smeri spreminjanja kulture vzgojno-izobraževalne ustanove, da je vsak otrok dobrodošel in sprejet ali z besedami Oscarja Wilda, da so otroci v razredu kot cvetlice v šopku: vedno je eden med njimi odločen, da bo gledal v napačno smer, eden bo ovenel prej kot drugi, eden bo zažarel bolj kot preostali.« (Cencič dr. Majda, Opara dr. Božidar, n. d.)

Na spletni strani: SATI, centra za čuječnost in meditacijo, so zapisali: »Čuječnost je način posvečanja pozornosti – je stanje, ko smo globoko v stiku s sabo, svojim okoljem in drugimi, vsak trenutek. Je naravno stanje uma – osredotočeno, prisotno in zavestno.« Zato smo ob strokovni naravnanosti med razlaganjem vedno odprti še za socialno povezovanje in je prav, da imamo posluh za tiste posebnosti, ki oblikujejo vsakega izmed dijakov.

3. Raziskovalna metodologija in metode

Odločili smo se za izvedbo ankete med dijaki strojne smeri na Srednji strojni in kemijski šoli Ljubljana. Z njo smo hkrati opozorili dijake na prisotnost gluhih in naglušnih posameznikov na šoli. Preverjali smo, kaj vedo o problemih gluhih, koliko jih poznajo in kako se odzivajo ob gluhih in naglušnih.

1. S prvim vprašanjem smo želeli izvedeti, koliko dijaki sploh vedo o gluhih/naglušnih osebah.

2. Vprašali smo jih, na kaj pomislijo, ko vidijo človeka s polžkom/slušnim aparatom ali človeka, ki se pogovarja s kretanjem.

3. Vprašanje, če dijaki vedo, da imamo na naši šoli gluhe/naglušne dijake, je izkazalo, ali se dijaki zavedajo, da imamo na šoli gluhe/naglušne sodijake.

4. Vprašali smo jih, kakšen se jim je zdel gluh/naglušen dijak, ko so ga prvič srečali. Želeli smo, da zapišejo svoje vtise in mnenja.

5. Ker gluhi/naglušni dijaki slabše slišijo oz. ne slišijo, nas je zanimalo, če se ostali slišeči dijaki znajo sporazumevati z njimi.

6. Predvsem gluhi uporabljajo znakovni jezik, ki je za nas slišeče prava neznanka, zato smo želeli izvedeti, ali se slišeči dijaki znajo sporazumevati z gluho/naglušno osebo glede na to, da ne obvladajo znakovnega jezika.

7. Zaradi razlik v komunikaciji, dijaki ne vedo, kako naj se sporazumevajo z gluhim/naglušnim sodijakom, zato nas je zanimalo, kako pogosto se slišeči dijaki sporazumevajo z gluhim/naglušnim dijakom.

8. Gluhi/naglušni se sporazumevajo z znakovnim jezikom. Ker ga večina dijakov ne zna, smo se odločili vprašati še, ali bi se prijavili na tečaj slovenskega znakovnega jezika, da bi se potem lahko lažje sporazumeval z gluhim/naglušnim dijakom.

9. Zdelo se nam je, da dijake, ki slabše slišijo, izločajo iz družbe in jih imajo za manj vredne, ker niso taki kot vsi ostali. Zato smo v anketi dali tri mogoče odgovore (vedno, včasih in nikoli), da bi izvedeli, kako pogosto dijaki z gluhimi/naglušnimi ravnajo enako kot z ostalimi dijaki.

10. Ker je komunikacija z gluhim/naglušnim dijakom težja, smo hoteli izvedeti, če bi slišeči dijaki sprejeli v družbo gluhega/naglušnega sodijaka kljub težavam s komunikacijo. Dijaki so svojo odločitev tudi utemeljili, da smo lahko potem razbrali tudi razlog za sprejetje v družbo.

11. V razredih se občasno dogaja, da se poznajo samo v šoli, ko pa se srečajo sredi mesta, pa se sploh ne pozdravijo, zato nas je zanimalo, če bi se slišeči dijaki z gluhim/naglušnim dijakom družili tudi izven šole.

12. Ker se veliko dijakov ne zaveda, kakšno srečo imajo, da lahko slišijo, nas je zanimalo, kako bi se počutili, če bi bili na njihovem mestu (in ne bi nič slišali oziroma malo slišali).

13. Pri tem vprašanju nas je zanimalo, kakšni so občutki slišečih dijakov, ko na ulici srečajo gluhega/naglušnega dijaka.

14. Veliko ljudi misli, da imajo osebe, ki slabše slišijo, več težav z učenjem in sledenjem pouku, zato nas je zanimalo, kaj mislijo slišeči dijaki, koliko težav imajo z učenjem in sledenjem pouku gluhi/naglušni dijaki.

15. Nekateri mislijo, da so osebe zaradi slabega sluha oz. gluhote manj sposobne, zato smo slišeče dijake vprašali, kaj oni mislijo o tem, svoj odgovor pa so utemeljili še s svojimi besedami.

16. Ker obstajajo predsodki o gluhih/naglušnih osebah, nas je zanimalo, ali bi slišeči dijaki premagali te predsodke in pomagali gluhi/naglušni osebi, ki potrebuje pomoč, ali pa bi se raje obrnili stran in se delali, kot da se ni nič zgodilo.

Marsikateri odgovori so nas presenetili. Med temi naj omenimo, da veliko dijakov želi pristopiti h gluhemu sošolcu, vendar ne vedo, kako bi začeli pogovor, ali kako bi se sploh sporazumevali, saj jih večina ne zna uporabljati slovenskega znakovnega jezika. Veliko jih je tudi odgovorilo, da se osebi raje izognejo, saj jim je nerodno, ali pa ne morejo zbrati poguma, da bi pristopili.

4. Predstavitev primera

V vsaki generaciji je več gluhih/naglušnih dijakov. Eden izmed njih je kot maturant celo zaključeval zadnji letnik. Zelo je delaven in zelo zavzet, dobro motiviran. Sedel je vedno v prvi vrsti. Za zvočno sprejemanje je imel polžev vsadek. Prihajal je celo iz drugega jezikovnega okolja z drugačnim maternim jezikom in sta mu bila zato slovenski jezik in hkrati tudi slovenski znakovni jezik v resnici druga jezika, torej jezika okolja. Med poukom je ves čas z njim v razredu sedela tolmačka za slovenski znakovni jezik, ki mu je pomagala. Pojasnil je, da se mora dobro skoncentrirati na razlago profesorja, da lahko, če česa ne sliši, prebere z ustnic. Ker se zelo koncentrira na poslušanje, se kdaj zgodi, da mu ne uspe vsega napisati ali prepisati, zato vedno poskrbi, da sedi poleg sošolca, ki lepo piše in ima vedno vse prepisano, da lahko dopolni, kar je izpustil. Včasih mu je pri zapisih pomagala tolmačka, pogosto tudi učitelj. Zgodi se, da včasih česa ne razume, ali kaj narobe razume in potem le logično sklepa, kaj je oseba rekla. Misli, da z manjkanjem pri pouku vsak človek škodi samemu sebi. Poskuša biti zelo vesten in je tudi zelo samokritičen. V intervjuju je kot ostali gluhi dijaki govoril o dobri sprejetosti med sošolce in ostale šolajoče na šoli. Pravi, da v Sloveniji ni bilo težav s sprejemanjem, ampak bolj z razumevanjem jezika. Veliko več težav s sošolci je zaznati v osnovni šoli in pojasnjuje, da so mlajši otroci nerazumevajoči. Verjame, da ima človek, ki ne sliši, težave z vključitvijo v družbo. Ugotavlja, da je hrup velik problem, saj velikokrat ne sliši prijateljev, ker ima implant in hrupa ne more odstraniti. Pojasnjuje, da se sošolci bolj potrudijo s sporazumevanjem, ko tolmačke ni. Ker seveda ne poznajo znakovnega jezika, se je mogoče sporazumevati s pomočjo telefona, na katerem odprejo beležko, prek katere potem lahko potekajo pogovori.

5. Zaključek

Velika večina dijakov si tega, da bi bili gluhi ali naglušni, ne zna predstavljati oziroma o tem ne razmišlja in niti ne želi razmišljati. To, da slišijo, se jim zdi samoumevno. Mislijo, da imajo gluhi oz. naglušni veliko težav z razumevanjem snovi in sledenjem pouku. Čeprav lahko berejo in se iz tega veliko naučijo, še vedno večina slišečih misli, da gluhi in naglušni zaradi svojega primanjkljaja slabše razumevajo snov. Anketni odgovori pa so dokazali, da so gluhi/naglušni dijaki na Srednji strojni in kemijski šoli Ljubljana dobro sprejeti v družbo in da imajo pri pouku toliko pomoči, kolikor jo potrebujejo.

Na podlagi ugotovitev menimo, da bi bilo nujno potrebno osveščati in seznanjati z drugačnostjo in s težavami naglušnih in gluhih predvsem učence v osnovnih šolah. Seveda pa bi se morala tovrstna vzgoja nadaljevati tudi v srednješolskem izobraževanju, saj bi tako spremenili svoj odnos do gluhih tudi odrasli.

6. Viri in literatura

Bogataj, Petra, Pogačnik, Urška: *Socialna in učna integracija dijakov z izgubami sluha na Šolskem centru Ljubljana*. Raziskovalna naloga. Mentorica: Tanja Tomšič. Somentorica: Nataša Kordiš. Ljubljana, 2020.

Cencič dr. Majda, Opara dr. Božidar: Kaj je inkluzivna pedagogika? - Univerza na Primorskem - Pedagoška fakulteta (upr.si) (n. d.) Pridobljeno 29. 9. 2021s strani: https://www.pef.upr.si/info_tocka/zanimivosti/201105030839578 9/Kaj%20je%20inkluzivna%20pedagogika?/.

Čuječnost. (n. d.) *Kaj je čuječnost?* Pridobljeno 7. 8. 2021 iz: https://cujecnost.sati.si/cujecnost.

Gaber Korbar Veronika: *Spoznajmo gluhe*. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka, 2018.

Spletna stran Zveze gluhih in naglušnih Slovenije: http://zveza-gns.si/o-zvezi/o-gluhoti/ (Dostop: 26. 9. 2021).

Spletna stran Zveze gluhih in naglušnih Slovenije: http://zveza-gns.si/o-zvezi/o-naglusnosti/ (Dostop: 16. 9. 2021).

Wikipedija. (n. d.) Pridobljeno 16. 9.2021 iz: https://sl.m.wikipedia.org/wiki/Znakovni_jezik

Spletna stran Zveze gluhih in naglušnih Slovenije: http://zveza-gns.si/slovar-slovenskega-znakovnega-jezika/kaj-je-znakovni-jezik/ (Dostop: 16. 9. 2021).

Spletna stran Uradnega lista Slovenije: https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina (Dostop: 16. 9. 2021).

Kratka predstavitev avtorja

Tanja Tomšič je profesorica slovenskega jezika s književnostjo in predmetna učiteljica fizike in tehnične vzgoje. Poučuje že 37 let, od tega vrsto let na področju srednješolskega izobraževanja. Dela tudi kot presojevalka za skotopični sindrom. Od 1. 9. 2021 je zaposlena na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, do navedenega datuma pa je poučevala na Srednji strojni in kemijski šoli Ljubljana, nekaj let tudi v gimnazijskih programih. V začetku njenega dela v šolstvu je poučevala na Centru za sluh in govor Maribor. Težave, ki jih je zaznavala pri svojih dijakih, so jo vedno znova spodbujale k raziskovanju in k težnji, da jim pomaga.

VI

USE OF MODERN TECHNOLOGY IN EDUCATION

UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ PRI POUČEVANJU



Attitudes of Croatian Language Teachers and Foreign Language Teachers Toward the Application of Information and Communication Technologies in Teaching

Lidija Miočić

Juraj Baraković Primary School, Ražanac
lidijamiocic2@gmail.com

Josip Miletić

Department of Croatian Studies
University of Zadar
jmiletic@unizd.hr

Summary

This paper presents the results of a field research conducted to determine the attitudes of Croatian language teachers and foreign language teachers teaching students in the upper grades of primary school toward the frequency and motivation of the use of information and communication technologies in teaching. A total of 201 respondents participated in the research (Croatian language teachers N = 106, foreign language teachers N = 95). The results showed that Croatian language teachers use information and communication technologies more often in teaching and that there is no statistically significant difference in the motivation for the implementation of digital media in teaching between these two groups of respondents. There was no statistically significant difference in the frequency of the use of information and communication technologies and the motivation for its implementation with regard to the age of the respondents and the location of the school. The research results indicate the motivation of Croatian language teachers and foreign language teachers to use information and communication technologies in teaching, which grows proportionally with the perceived support provided by principals and professional associates in the education system.

Keywords: Croatian language teaching, foreign language teaching, information and communication technology, teaching, and learning.

1. Introduction

Modern teaching increasingly stresses the importance of developing general learning strategies, developing students' ability to independently manage the learning process, ability for self-evaluation and students' awareness of their own learning activities (Tot, 2010), placing the student at the center of the teaching process.

The research conducted among first-year ITE (Initial Teacher Education) students has led to a conclusion that students like to learn, if they actively participate in the learning process

because instead of sitting, listening and watching, they prefer research, discovery and various forms of experiential activities (Matijević, 2017).

Modern teaching also implies the use of various multimedia content. Many authors have researched the modern school and the use of information and communication technologies in teaching, and all agree that information and communication technology has a wide range of usability in teaching. However, it is the task of teachers to organize appropriate learning using media content, which largely depends on the teacher's motivation and competencies.

Topolovac, Rosić, and Pavlić (1998, as ctd. in Miletić and Vidović Schreiber 2019) point out numerous positive impacts of digital technology on teachers and students. Technology facilitates analysis and design of teaching material, it enables better student understanding, as well as design and implementation of quality teaching. It increases motivation for learning and success in schooling, enhances the ability of logical thinking and self-expression, develops fault-detection attitudes, increases metacognitive abilities, develops the sense of responsibility and cooperation.

Educational technology is constantly changing, depending on the development of pedagogical and other sciences. Bezić (2000) connects educational technology with the teacher's role in the process of education and the model of teacher education. He states that the teacher is the one who has knowledge and realizes this knowledge during schooling. The model of teacher education depends on educational technology and the author concludes that the model of teacher education in the future will take into account, among other factors, educational technology that has multimedia characteristics. In such a model of schooling, the teacher is not only an observer and a consumer of the existing technology and technological innovations created by innovators, but becomes an innovator herself/himself.

Teaching technology does not exclude the teacher from teaching, but only strengthens her/his role and competencies facilitating the receiving, adaptation and processing of information, while the learning process approaches the cognitive, psychomotor and affective-voluntary characteristics of students (Lavrnja, 2000).

The reform of education and the educational process enabled digitization of educational materials. If teachers want to effectively integrate modern technology into teaching, they need to have basic information literacy skills related to teacher competencies for the use of information and communication technologies at the user level as well as multimedia didactic competencies related to developed methods of working with information and communication technology in teaching (Vrkić Dimić, 2013).

The growth of the amount of digital educational material is conditioned by constant scientific and technological progress and has resulted in repositories – the collections of digital educational material that enable systematic management of the processes of publishing, accessing, and storing educational content (Banek Zorica, Lasić-Lazić and Špiranec, 2005).

Teachers are expected to work better and more effectively and investing in teachers and their education has become an important factor in our society (Silov, 2000). Teachers' attitudes toward the application of information and communication technologies in the educational

process and their motivation for the application of information and communication technologies are crucial for the effective functioning of the education system.

2. Attitudes of Croatian language teachers and foreign language teachers toward the application of information and communication technologies in teaching

According to Wozney, Venkatesh and Abrami (2006), motivation, as well as the implementation of information and communication technologies in teaching, are influenced by personal and demographic factors, the quality of professional development of teachers, curricular support, but also school equipment in general.

Research over the last twenty years has focused on the impact of technology on teaching and learning, teacher competencies, multimedia didactics, but more recently on the factors influencing the application of information and communication technologies in teaching as well as motivation and the frequency of use.

The research of the factors influencing the use of information and communication technologies in teaching has led to the conclusion that the lack of experience in teachers, the lack of supervision of students while using computers, insufficient equipment of schools, and insufficient finances have an important impact on the application of information and communication technologies, although the teachers have a positive attitude toward the application of information and communication technologies (Mumtaz, 2000).

In 1989, a study was conducted in American schools on a group of motivated teachers who frequently use information and communication technology in teaching (Sheingol and Hadley, 1990). The research was conducted in schools that had twice as many computers at their disposal as the then American average. The teachers were highly motivated, often used computers in teaching, and had the support of their surroundings. They were educated and used a variety of applications. Such highly motivated teachers estimated that their classes with the implementation of information and communication technologies in teaching are more student-directed; the student is at the center. They believe that key factors in the mentioned achievement are teachers' motivation and their commitment to their own development, school support, and access to various technologies.

According to Schulz, Isabwe and Reichert (2015), the inclusion of information and communication technology tools in teaching depends on their integration into the teaching process, i.e. the ease of their use, which in turn depends on the motivation, attitudes and competence of teachers.

According to Petko (2012), teachers have a positive opinion about the use of information and communication technologies in teaching, but do not use them often. This is to a great extent influenced by the poor equipment of classrooms and schools.

This situation has changed over time. Livazović and Sušević (2007, as ctd. in Miletić and Vidović Schreiber 2019) provide the results of the 2004 research conducted by the Center for Research and Development of the Social Research Institute. Namely, the research analyzed to

what extent class and subject teachers used digital technologies. They say that 60% of them rarely or never used computers, 50% of class teachers and 70% of subject teachers never went on the Internet, while 75% of class and subject teachers did not use e-mail.

Wozney et al. (2006) conclude that the implementation of information and communication technologies in teaching is a dynamic process that depends on the characteristics of teachers and school conditions.

A more recent study conducted by Matijević, Topolovčan and Rajić (2017) in Croatia examined the frequency of and motivation for the use of digital media in teaching and organizing constructivist teaching and examined the differences between primary and secondary school teachers. It was shown that teachers rarely or almost never use different types of digital media, although they have a positive motivation to use digital media in teaching.

The Croatian language is the most comprehensive subject of the Croatian education system, and the basic goal of teaching the Croatian language is to enable students to communicate in their mother tongue (Miočić, 2020), but also to help students master the contents of other subjects and get included in lifelong learning.

The results of the research indicated the need to change the way of teaching the Croatian language because students show a weaker motivation to learn that subject. The content is assessed as boring and incomprehensible, and one quarter of the surveyed Croatian language teachers are committed to the frontal-teaching system (Aladrović Slovaček and Pavličević-Franić, 2011 as ctd. in Miočić, 2020).

Milinović and Nemeth-Jajić (2011 as ctd. in Miletić and Vidović Schreiber 2019) notice numerous internal and external reasons for the application of information and communication technologies in teaching Croatian, especially in its subject area *Croatian language* (after the implementation of the educational reform *School for Life*, the subject area was named *language and communication*). The external reasons refer to the demands of information literacy, imposed upon by the modern information society, without which we cannot keep up with the times, while the internal reasons are determined by specific characteristics of modern grammar teaching or particular features of a certain subject area. They emphasize vividness, individuality and subjectivity in modern grammar teaching. They also emphasize the harmonization of the use of digital technologies in language teaching with the principles of Croatian language teaching, particularly apostrophizing the principle of content, textual and stylistic diversity, the principle of content competence, the principle of judgment, the principle of appropriateness and acceleration, the principle of creativity and the principle of being interesting. According to their estimation of the current IT equipment of our schools, traditional teaching, ICT (information and communication technology) teaching and mixed teaching, including compulsory, supplementary, elective or extracurricular activities, are the most suitable forms of teaching Croatian.

Miletić and Vidović Schreiber (2019) conducted a study aimed at determining the attitudes of Croatian language teachers and class teachers toward the application of information and communication technologies in education, especially in Croatian language teaching. The research results show that Croatian language teachers and class teachers do not give too much

importance to equipping the textbook kit with multimedia electronic teaching materials, whereupon the youngest respondents rank the importance of this standard the lowest. The youngest respondents do not see the importance of a quality digital and multimedia equipment and its relatedness with text, which actually contributes to the understanding the text itself. Particularly disturbing are the evaluations of technical requirements and standards of the youngest teachers of the Croatian language, for whom the requirement that a textbook kit includes quality manuals, tests, didactic material etc., which certainly include digital didactic materials, is less important than for their colleagues who teach Croatian. By contrast, the youngest respondents among the class teachers consider this standard more relevant than other groups of respondents. These findings refer to the need to raise the awareness of students of Croatian about the importance of quality teaching materials and aids in the preparation and realization of their lessons, especially when introducing digital didactic materials in teaching.

The possibilities of digital media in the organization of foreign languages classes, teaching and learning with the help of digital media were recently explored by Topolovčan and Velički (2017) who came to the conclusion that respondents (students of the Faculty of Teacher Education in Zagreb) consider the use of media in foreign language teaching extremely important.

It is known that language can be more easily mastered with multimedia content because it helps develop the skills of understanding, listening and speaking (Milanović and Radić Branisavljević, 2014).

3. Research problems

We defined the following research problems:

1. to examine the differences in the frequency of the use of information and communication technologies in teaching between Croatian language teachers and foreign language teachers.
2. to examine the differences in the motivation for the use of information and communication technologies in teaching between teachers of Croatian and foreign languages.
3. to examine the differences in the frequency of the use of information and communication technologies in teaching with regard to sociodemographic characteristics {respondents' age and type of school in which they work (rural/urban)}.
4. to examine the differences in the motivation for the use of information and communication technologies in teaching with regard to sociodemographic characteristics {respondents' age and type of school in which they work (rural/urban)}.
5. to examine whether there is a correlation between the frequency of the use of information and communication technologies in teaching and the motivation for the use of information and communication technologies.

6. to examine whether there is a correlation between the perceived incentive to use digital media and possessing certain digital media with the frequency of the use of information and communication technologies in teaching.

4. Hypotheses

We set the following research hypotheses:

H1. There is a statistically significant difference in the frequency of the use of information and communication technologies in teaching between Croatian language teachers and foreign language teachers.

H2. There is a statistically significant difference in the motivation for the use of information and communication technologies in teaching between Croatian language teachers and foreign language teachers.

H3. There are statistically significant differences in the frequency of the use of information and communication technologies in teaching with regard to sociodemographic determinants.

H3.1. Younger teachers use information and communication technology more often in teaching compared to older teachers.

H3.2. Teachers working in urban schools are more likely to use information and communication technologies in teaching than teachers working in rural schools.

H4. There is a statistically significant difference in the motivation to use information and communication technologies in teaching with regard to sociodemographic determinants.

H4.1. Younger teachers are more motivated to use information and communication technologies in teaching compared to older teachers.

H4.2. Teachers working in urban schools are more motivated to use information and communication technologies in teaching compared to teachers working in rural schools.

H5. Teachers who are more motivated to apply information and communication technologies in teaching also use information and communication technologies more in teaching.

H6. Teachers who perceive that they are more encouraged (by principals, professional associates and ETTA) to use digital media, who possess more individual digital media at home and whose school is better equipped, use information and communication technologies in teaching more.

5. Research methodology

5.1 Respondents

The respondents are teachers of the Croatian language, teachers of English and other foreign languages who teach these languages in primary schools located in different counties of the Republic of Croatia.

A total of 201 respondents participated in the study, including 187 women and 14 men. The respondents' age ranges from 23 to 64 years. The mean age was 40 years (M = 39.92, SD = 8.52), and the mean years of service amounted to 14 (M = 13.87, SD = 8.78) (Table 1). Out of the total number of respondents, 134 stated that they work in a school in urban area, 64 in a rural area, while two respondents indicated that they work in both types of school. Croatian is taught by 106 respondents, while 95 respondents teach some of the foreign languages (English, Italian or German) (Table 2).

Table 1. Descriptive statistics for the variables age and years of service

Variables	**N**	**M**	**SD**	**Min**	**Max**
Age	198	39.92	8.522	23	64
Years of service	199	13.89	8.778	0	45

Table 2. Descriptive statistics for the variables sex, school location, and school subject

Variables		**N**
Sex	M	14
	F	187
	Total	201
School location (urban or rural area)	Urban area	134
	Rural area	64
	Both	2
	Total	200
School subject (language)	Croatian	106
	English	44
	Italian	8
	German	13
	English and Italian	18
	English and German	10
	Italian and German	2
	Total	201

5.2 Research instruments

5.2.1 Sociodemographic questionnaire

The questionnaire was used to collect the sociodemographic data on age, sex (male/female), type of school in which teachers work (rural/urban), the subject being taught (Croatian / foreign language), the foreign language being taught (English / Italian / German language), years of service, and level of education.

5.2.2 Frequency of ICT use in education (Petko, 2012)

To examine the frequency of the use of information and communication technologies in teaching, we took items used in a questionnaire made by D. Petko, who conducted a study in Switzerland in 2012 and gave us the permission to use the items. The questionnaire was translated and used in Croatia in 2016 (Matijević, Rajić and Topolovčan, 2017). We examined the 12 items related to the use of the Internet in searching for information and other sources of knowledge, the use of word processing programs (e.g. Word), the use of programs for creating PowerPoint presentations, the use of Excel, the use of e-mail, the use of programs for creating webpages, the use of programs for creating videos, the use of graphic editing programs, the use of animation programs, the use of social networks, the use of conference programs, and the use of online platforms (e.g. Moodle). The teachers recorded the frequency of the use of certain digital media on a four-point Likert-type scale (1 - *never*, 2 - *rarely*, 3 - *often*, 4 - *very often*). The total score on the scale is obtained by summing all the items.

The scale of the frequency of the use of information and communication technologies in teaching has a satisfactory coefficient of internal reliability expressed by Cronbach alpha and amounts to 0.86. From the Table 3 it can be seen that removal of any of the items would lead to a decrease in Cronbach's alpha for the whole scale.

Table 3. Cronbach's alpha coefficient for the whole scale in case of removing individual items and Cronbach's alpha for the whole scale

	Cronbach alpha in case of removing individual items
Frequency1	0.846
Frequency2	0.849
Frequency3	0.857
Frequency4	0.856
Frequency5	0.851
Frequency6	0.846
Frequency7	0.847
Frequency8	0.854
Frequency9	0.856
Frequency10	0.860
Frequency11	0.854

Frequency12	0.858
	Cronbach alpha of the whole scale (N=12)
	0.863

5.2.3 A survey on school equipment, incentive to use the digital media in teaching, and possessing certain digital media at home

The data on the equipment of the school with certain digital media referred to computers, the Internet, computer programs, projectors, smartboards, and tablets. The equipment was assessed on a three-point scale (1 - *not equipped at all*, 2 - *somewhat equipped*, 3 - *fully equipped*) for each medium separately. The final result of this variable is the sum of all items.

The incentive to use digital media in teaching was examined with three Likert-type items of four degrees (ranging from 1 - *fully applicable to me* to 4 - *not fully applicable to me*). The items were as follows: "The principal encourages and supports me in the use of digital media in teaching", "Professional associates of the school (pedagogue, psychologist) encourage and support me in the use of digital media in teaching" and "During teaching staff meetings, I am being trained for the use of digital media in teaching" . The total result of this variable is the total sum of all items.

The data on the possessing certain digital media at home were expressed by teachers with the answers *Yes/No*, referring to having a computer, mobile phone, the Internet, smartphone, tablet, and a profile on social networks. The total score for this variable was obtained by summing the answers *Yes* (Yes = 1, No = 0).

5.2.4 Technology Implementation Questionnaire (TIQ) related to the motivation for the use of digital technology and media in teaching (Wozney, Venkatesh and Abrami, 2006)

With the permission of the authors Wozney, Venkatesh, and Abrami, who used it in 2006, the TIQ questionnaire was used to examine the motivation for the implementation of digital media in teaching. The questionnaire consists of three dimensions with a total of 33 manifest items related to the motivation to use digital media in teaching. The items were originally formed in a six-point Likert-type scale, but for the purposes of this study, we used a four-point scale modeled on the questionnaire used by the authors Topolovčan, Rajić, Matijević in the 2016 survey. The four-point scale ranged from 1 - *not fully applicable to me* to 4 - *fully applicable to me*. Each item began with "The use of digital media in teaching", and each of the 33 manifest items continued in its way.

The questionnaire consists of three dimensions: the value dimension, which contains fourteen manifest items relating to respondents' assessment of the values and benefits of digital media in teaching, the expectation dimension, which contains ten manifest items relating to teachers' expectations of how successful media implementation will be, and the investment dimension, which contains nine manifest items relating to the relationship between the difficulty of the task performed using the digital media and the investment of effort in that task. The total result in the questionnaire is obtained by summing all the items.

The suitability of the data for factor analysis was examined using the Kaiser-Meyer-Olkin sampling adequacy test and Bartlett's test of sphericity. The Kaiser-Meyer-Olkin test yielded a value higher than 0.8 (KMO = 0.885), indicating that the data are suitable for analysis (Kaiser, 1974). Bartlett's test of sphericity is statistically significant (X^2 = 2640.84; p<0.01), which confirms that the data meet the criteria for conducting factor analysis (Table 4).

Table 4. Kaiser-Meyer-Olkin test and Bartlett's test

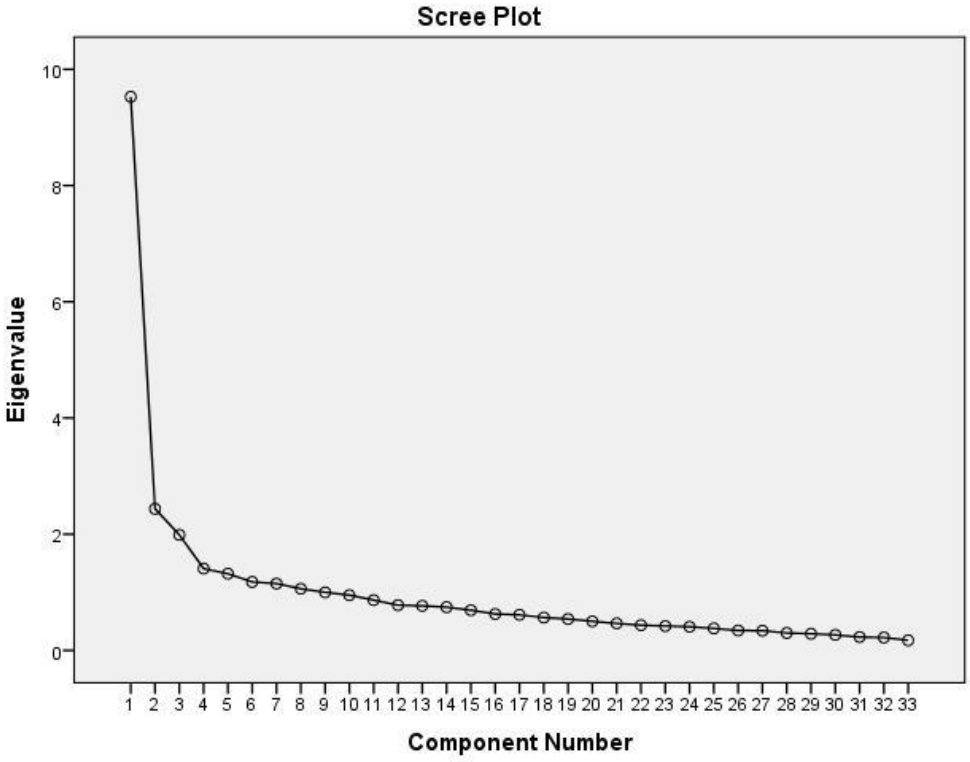
Kaiser-Meyer-Olkin test for sampling adequacy		0.885
Bartlett's test of sphericity	Chi-square average value	2640.84
	df	528
	p-value	0.000

The factor structure of the questionnaire was examined by the procedure of exploratory factor analysis by the principal component analysis (PCA). The Kaiser-Guttman factor extraction criterion was used, according to which only those factors with a characteristic root (eigenvalue) equal to and higher than 1 were retained. Thus, 9 factors were obtained that explain 63.86% of the total common variance (Table 5). The original 3-factor structure was not obtained in this way, but the scree-plot indicates possible 3 factors (Figure 1).

Table 5. Factor structure of the Digital Technology Implementation Questionnaire obtained by exploratory factor analysis

No.	Items	Component									h^2
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
22	Motivation22	0.755									0.648
21	Motivation21	0.747									0.729
18	Motivation18	0.744									0.715
26	Motivation26	0.728									0.643
12	Motivation12	0.717									0.661
4	Motivation4	0.693									0.612
1	Motivation1	0.691									0.519
7	Motivation7	0.690									0.663
8	Motivation8	0.671	-0.348								0.634
16	Motivation16	0.661							0.332		0.645
6	Motivation6	0.639				-0.303	0.315				0.664
27	Motivation27	0.624						0.352			0.696
10	Motivation10	0.620				-0.317	-0.322				0.737
5	Motivation5	0.608									0.620
24	Motivation24	0.567		-0.364							0.590
32	Motivation32	0.553				0.384					0.574
3	Motivation3	0.549								-0.305	0.531
20	Motivation20	0.543						-0.355			0.589
29	Motivation29	0.534			0.310						0.515
17	Motivation17	0.482			-0.437	0.313					0.668
19	Motivation19	0.477		0.317					-0.434		0.705
23	Motivation23	0.422	0.334	-0.369							0.552
11	Motivation11	0.329	0.591								0.653
30	Motivation30		0.569	0.351							0.603
28	Motivation28		0.465		0.390						0.598
15	Motivation15		0.444	0.432							0.602
9	Motivation9		0.370	0.309							0.575
31	Motivation31		-0.399	0.528							0.695
14	Motivation14			0.411	0.351						0.589
2	Motivation2	0.425			-0.343		0.469				0.730
25	Motivation25		0.372		-0.377			0.442	0.306		0.744
13	Motivation13		0.333					-0.385			0.583
33	Motivation33			0.447			0.302		0.306	0.486	0.791
Characteristic root		**9.53**	**2.44**	**1.99**	**1.41**	**1.32**	**1.18**	**1.15**	**1.06**	**1.00**	
Explained variance		**28.87**	**7.38**	**6.03**	**4.27**	**4.00**	**3.57**	**3.49**	**3.22**	**3.03**	

Figure 1. Scree-plot for 33 items of the Digital Technology Implementation Questionnaire



The exploratory was followed by the confirmatory factor analysis, performed with three default factors explaining 42.28% of the total common variance (Table 6). The obtained factor structure deviates from the original, therefore factors are formed according to the original structure. The original structure has 3 factors (subscales): the value subscale consisting of 14 items, the expectation subscale with 10 items, and the investment subscale with 9 items. The internal reliability of the factors thus obtained was checked by the Cronbach's alpha reliability coefficient, which showed high reliability for the value factor ($\alpha = 0.904$) and slightly lower reliability for the expectation factor ($\alpha = 0.640$) and the investment factor ($\alpha = 0.679$). The internal reliability coefficient for the whole scale is 0.905 (Table 7).

Table 6. The factor structure of the Digital Technology Implementation Questionnaire obtained by confirmatory factor analysis

No.	Items	Component			h^2
		1	2	3	
22	Motivation22	0.755			0.588
21	Motivation21	0.747			0.673
18	Motivation18	0.744			0.558
26	Motivation26	0.728			0.546
12	Motivation12	0.717			0.515
4	Motivation4	0.693			0.510
1	Motivation1	0.691			0.490

7	Motivation7	0.690			0.527
8	Motivation8	0.671	-0.348		0.572
16	Motivation16	0.661			0.482
6	Motivation6	0.639			0.447
27	Motivation27	0.624			0.407
10	Motivation10	0.620			0.447
5	Motivation5	0.608			0.470
24	Motivation24	0.567		-0.364	0.501
32	Motivation32	0.553			0.354
3	Motivation3	0.549			0.342
20	Motivation20	0.543			0.348
29	Motivation29	0.534			0.340
17	Motivation17	0.482			0.297
19	Motivation19	0.477		0.317	0.384
2	Motivation2	0.425			0.199
23	Motivation23	0.422	0.334	-0.369	0.426
11	Motivation11	0.329	0.591		0.542
30	Motivation30		0.569	0.351	0.484
28	Motivation28		0.465		0.308
15	Motivation15		0.444	0.432	0.429
25	Motivation25		0.372		0.188
9	Motivation9		0.370	0.309	0.289
13	Motivation13		0.333		0.246
31	Motivation31		-0.399	0.528	0.510
33	Motivation33			0.447	0.245
14	Motivation14			0.411	0.290
Characteristic root		**9.53**	**2.44**	**1.99**	
Explained variance		**28.87**	**7.38**	**6.03**	

Table 7. Cronbach alpha coefficients

	Cronbach alpha (α)	**Item no.**
Value dimension	0.904	14
Expectation dimension	0.640	10
Investment dimension	0.679	9
Whole motivation questionnaire	0.905	33

5.3 Research course

The research was conducted in five counties of the Republic of Croatia: Zadar County, Šibenik-Knin County, Split-Dalmatia County, Dubrovnik-Neretva County, and Zagreb County.

It was conducted on a random sample of respondents who were explained before the immediate survey that the research is voluntary and completely anonymous and that their answers are completely confidential and will be used exclusively for scientific purposes. The respondents were told that they can give up further completion of the questionnaire at any time and that the results of the research will be presented in groups in the form of average values.

6. Results analysis

The SPSS 23.0 program was used for data processing. Table 8 shows the descriptive statistics for the following variables: frequency of use of information and communication technologies in teaching, motivation for the implementation of digital media in teaching, incentive to use digital media in teaching, possessing certain digital media at home, and school equipment.

Table 8. Descriptive statistics for frequency, motivation, incentive, possession and equipment

	N	**Min**	**Max**	**M**	**SD**
Frequency_total	199	12	39	21.86	6.07
Motivation_total	197	40	124	96.09	12.56
Motivation_values	199	15	56	41.36	6.99
Motivation_expectation	199	13	39	29.27	3.72
Motivation_investment	197	12	34	25.42	3.73
Incentive_total	196	3	12	8.87	2.13
Possession_total	201	2	6	4.85	0.96
Equipment_total	201	6	18	12.52	0.67

The assumption of distribution normality was examined by the Kolmogorov-Smirnov test (Table 9).

Table 9. Testing distribution normality for the listed variables

	Kolmogorov-Smirnov test	
	Statistics	**p-value**
Incentive_total	0.130	0.000
Possession_total	0.210	0.000
Frequency_total	0.076	0.010
Motivation_total	0.051	0.200
Motivation_values	0.062	0.073
Motivation_expectation	0.097	0.000
Motivation_investment	0.081	0.004
Equipment_total	0.110	0.000

The p-value of the Kolmogorov-Smirnov test is significant ($p < 0.05$) for all variables except for the overall score on the scale *Motivation for the implementation of digital media in teaching* and for the subscale of values, therefore we conclude that these two variables are normally distributed, while others are not normally distributed. For this reason, we will use nonparametric tests in further analysis, except when it comes to the two variables.

H1.

The Mann-Whitney U-test examined whether Croatian language teachers and foreign language teachers differed with regard to the frequency of the use of information and communication technologies in teaching (Table 10 and Table 11).

Table 10. Ranking table of the frequency of use of information and communication technologies in teaching for the two tested groups (teachers of Croatian language and teachers of foreign language)

	Croatian or foreign language	**No. of respondents**	**Average rank**	**Rank sum**
Frequency_total	Croatian language teachers	105	108.53	11395.5
	foreign language teachers	94	90.47	8504.5

Table 11. Mann-Whitney U-test for the variable The frequency of using information and communication technologies in teaching with regard to the subject taught by the teacher (Croatian or foreign language)

	Frequency_total
Mann-Whitney U-test	4039.50
p-value	0.027

From the obtained data we can conclude that there is a statistically significant difference in the frequency of use of information and communication technologies in teaching with regard to the lecturer ($U = 4039.50$, $p = 0.027$), and from the ranking table we can read that Croatian language teachers use information and communication technologies more often in teaching compared to foreign language teachers.

H2.

The T-test for independent samples examined whether Croatian language teachers and foreign language teachers differ in terms of motivation for the implementation of digital media in teaching and in terms of the value factor. Prior to the t-test itself, a Levene's test for sample homogeneity was performed, which was not significant, meaning that looking at the table we focus on the t-test results for independent samples with the assumption of equal variance.

Table 12. An overview of the differences on the scale of motivation for the implementation of digital media in teaching for the two tested groups (Croatian language teachers and foreign language teachers)

		Levene's test for homogeneity of variance		**Average value of the variable within the groups**		**t-test for independent samples**	
		F	*p*	Croatian language teachers	foreign language teachers	t	*p-value*
Motivation_total	Assumption of equal variance	1.227	0.269	96.82	95.30	0.848	0.397
	Assumption of unequal variance					0.842	0.401
Motivation_value	Assumption of equal variance	2.574	0.110	41.44	41.27	0.164	0.870
	Assumption of unequal variance					0.162	0.871

The Mann-Whitney U-test was performed to check whether there is a statistically significant difference in the subscale of expectations and the subscale of investment with regard to the lecturer.

Table 13. Ranking table for the subscales of expectations and investment for the two tested groups (Croatian language teachers and foreign language teachers)

	Croatian or foreign language	**No. of respondents**	**Average rank**	**Rank sum**
Motivation_expectation	Croatian language teachers	105	106.48	11180
	foreign language teachers	94	92.77	8720
Motivation_investment	Croatian language teachers	103	100.79	10381.5
	foreign language teachers	94	97.04	9121.5

Table 14. Mann-Whitney U-test for the subscales of expectations and investment with regard to the subject taught by the teacher (Croatian or foreign language)

	Motivation_expectation	**Motivation_investment**
Mann-Whitney U	4255	4656
p-value	0.092	0.643

Based on the results of the t-test, we can conclude that there is no statistically significant difference in the motivation for the implementation of digital media in teaching between

Croatian language teachers (M = 96.82, SD = 11.62) and foreign language teachers (M = 95.3, SD = 13.54); t (195) = 0.848, p = 0.397 (Table 12). On the subscale of values, the t-test for independent samples showed that there was no statistically significant difference between Croatian language teachers and foreign language teachers (Table 12). The same results were obtained for the subscales of expectations and investment (Tables 13 and 14).

H3.1.

The Mann-Whitney U test was performed to examine the difference in the frequency of the use of information and communication technologies in teaching with regard to age.

Table 15. Ranking table of the frequency of the use of information and communication technologies in teaching for a group of teachers younger than 40 and for a group of teachers 40 years old and older

	Age	**No. of respondents**	**Average rank**	**Rank sum**
Frequency_total	younger than 40	98	94.81	9291
	40 years old and older	98	102.19	10015

Table 16. Mann-Whitney U-test for the frequency of the use of information and communication technologies in teaching with regard to age

	Frequency_total
Mann-Whitney U-test	4440.00
p-value	0.361

The obtained data show that there is no statistically significant difference in the frequency of use of information and communication technologies in teaching with regard to age (U = 4440.00, p = 0.361) (Tables 15 and 16). Spearman's correlation coefficient was also calculated, showing no statistically significant correlation between the frequency of the use of information and communication technologies in teaching and the age of teachers (r_s = 0.022, p = 0.755) (Table 17).

Table 17. Spearman correlation coefficient for teacher age and the frequency of use of information and communication technologies

			Frequency_total
Spearman's rho	**Age**	Correlation coefficient	0.022
		p-value	0.755

H3.2.

The Mann-Whitney U test examined the difference in the frequency of the use of information and communication technologies in teaching with regard to the location of the schools where teachers work.

Table 18. Ranking table of the frequency of the use of information and communication technologies in teaching with regard to urban and rural areas

	School location	No. of respondents	Average rank	Rank sum
Frequency_total	Urban area	132	100.70	13292.50
	Rural area	64	93.96	6013.50

Table 19. Mann-Whitney U-test for the variable frequency of use of information and communication technologies in teaching with regard to school location (urban or rural area)

	Frequency_total
Mann-Whitney U-test	3933.5
p-value	0.435

The obtained data show no statistically significant difference in the frequency of the use of information and communication technologies in teaching with regard to school location (U = 3933.50, p = 0.435) (Tables 18 and 19).

H4.1.

The effect of age on the motivation to use information and communication technologies in teaching was tested by the T-test for independent samples. In Table 20 we see that Levene's test for homogeneity of variance is not statistically significant for both variables (total score on motivation scale and score on subscale of values), therefore the value of t-test for independent samples with the assumption of equal variance is further taken into account.

Table 20. An overview of differences on the scale of motivation for the implementation of digital media in teaching and the subscale of values with regard to age group (younger than 40 years; 40 years old and older)

		Levene's test for homogeneity of variance		**Average value of the variable within the groups**		**t-test for independent samples**	
		F	*p*	age < 40	age ≥ 40	t	*p-value*
Motivation_ total	Assumption of equal variance	1.834	0.177	96.56	95.46	0.609	0.543
	Assumption of unequal variance					0.608	0.544
Motivation_ values	Assumption of equal variance	0.310	0.578	41.60	41.05	0.551	0.582
	Assumption of unequal variance					0.549	0.583

The Mann-Whitney U-test was performed to test the hypothesis that there is a statistically significant difference in the expectations subscale and the investment subscale with regard to age.

Table 21. Ranking table for the subscales of expectations and investment with regard to age

		No. of respondents	**Average rank**	**Rank sum**
Motivation_expectation	Age < 40	100	100.71	10070.50
	Age ≥ 40	96	96.20	9235.50
Motivation_investment	Age < 40	98	99.20	9721.50
	Age ≥ 40	96	95.77	9193.50

Table 22. Mann-Whitney U-test for the subscales of expectations and investment with regard to age

	Motivation_expectation	**Motivation_investment**
Mann-Whitney U	4579.5	4537.5
p-value	0.577	0.669

Based on the results obtained by t-test, we can conclude that there is no statistically significant difference in motivation for the implementation of digital media in teaching between the older age group of teachers (M = 95.46, SD = 13.99) and the younger age group (M = 96, 56, SD = 11.16); t (192) = -0.609, p = 0.543, and there is no statistically significant difference

with regard to age for the subscale of values (Table 20). From Tables 21 and 22 we can read that the Mann-Whitney U-test is not statistically significant for the subscales of expectations and investment, which means that there is no statistically significant difference with regard to age for these variables.

Spearman's correlation coefficient also did not show a statistically significant correlation between motivation for the implementation of digital media in teaching and age (r_s = -0.031, p = 0.664) (Table 23).

Table 23. Spearman's correlation coefficient for teachers' age and motivation

			Motivation_total
Spearman's rho	**Age**	Correlation coefficient	-0.031
		p-value	0.664

H4.2

To explore whether there is a difference in the motivation to use information and communication technologies in teaching with regard to the location where teachers work, a t-test for independent samples was performed. It can be seen from Table 20 that the statistical significance of Levene's test for homogeneity of variance is higher than 0.05, which means that the results of the t-test for independent samples with the assumption of equal variance are further taken into account.

Table 24. An overview of the differences on the scale of the motivation for the implementation of digital media in teaching with regard to the school location

		Levene's test for homogeneity of variance		**Average value of the variable within the groups**		**t-test for independent samples**	
		F	*p*	Urban area	Rural area	t	*p-value*
Motivation_total	Assumption of equal variance	0.883	0.349	96.34	95.19	0.596	0.552
	Assumption of unequal variance					0.616	0.539
Motivation_values	Assumption of equal variance	1.084	0.299	41.67	40.46	1.147	0.253
	Assumption of unequal variance					1.186	0.238

The Mann-Whitney U-test was performed to examine whether there is a statistically significant difference for the subscale of expectations and investment with regard to school location.

Table 25. Ranking table for subscales of expectations and investment with regard to school location

		No. of respondents	Average rank	Ranks sum
Motivation_expectation	Urban area	132	99.07	13077.5
	Rural area	64	97.32	6228.5
Motivation_investment	Urban area	130	97.37	12658.5
	Rural area	64	97.76	6256.5

Table 26. Mann-Whitney U-test for subscales of expectations and investment with regard to school location

	Motivation_expectation	Motivation_investment
Mann-Whitney U	4148.5	4143.5
p-value	0.839	0.964

The results of the conducted t-test showed that there is no statistically significant difference in the motivation for the implementation of digital media in teaching between teachers who teach in a school in an urban area (M = 96.34, SD = 12.93) and those who teach in a school located in a rural area (M = 95.19, SD = 11.74), t (192) = 0.596, p = 0.552 (Table 24). No statistically significant difference was obtained for the subscale of values either (Table 24). The Mann-Whitney U-test showed no statistically significant difference for the subscales of expectations and investment with regard to school location (Tables 25 and 26).

H5. and H6.

Spearman's correlation test was performed to examine the relationship between the frequency of use of information and communication technologies in teaching and the motivation for the application of information and communication technologies in teaching, perceived support (from principals, professional associates, and ETTA), possession of certain digital media at home, and school equipment.

Table 27. Spearman's coefficient of the correlation between the frequency of use of information and communication technologies in teaching and motivation, perceived support, possession of certain digital media at home, and school equipment

			Motivation_total	Perceived support (total)	Perceived support (principal)	Perceived support (professional associates)	Perceived support (ETTA)	Possession_total	Equipment_ total
Spearman's rho	**Frequency _total**	Correlation coefficient	0.092	0.282**	0.338**	0.212**	0.123	0.107	0.321**
		p-value	0.199	0.000	0.000	0.003	0.087	0.133	0.000

** The correlation is significant at the level 0.01

* The correlation is significant at the level 0.05

The results showed that there is a statistically significant correlation (although weak) between the frequency of use of information and communication technologies and perceived support from principals, professional associates and ETTA (r_s = 0.282, p <0.01). This means that with the growth of perceived support, the frequency of the use of information and communication technologies in teaching increases. Since the variable Perceived support is the sum of three questions (perceived support from the principal, professional associates in the school and ETTA), each question was analyzed separately and a significant correlation was obtained between the perceived support from the principal and the frequency of use (r_s = 0.338, p <0.01) as well as between the perceived support from professional associates and the frequency of use (r_s = 0.212, p = 0.003). This means that with the growth of perceived support from the principal, the frequency of the use of information and communication technologies in teaching increases, and the same applies to the perceived support from professional associates. No significant correlation was obtained (r_s = 0.123, p = 0.087) between perceived support from ETTA and the frequency of use of information and communication technologies in teaching. Spearman's correlation coefficient did not show a significant correlation between having certain digital media at home and the frequency of using information and communication technologies in teaching (r_s = 0.017, p = 0.133), nor between motivation and the frequency of using information and communication technologies in teaching (rs = 0.092, p = 0.199), while there is a significant correlation between school equipment and frequency (r_s = 0.321, p <0.01), which means that with better school equipment, the frequency of using information and communication technologies in teaching increases (Table 27).

7. Discussion

The paper examined the characteristics of the use of digital media from the point of view of Croatian language teachers and foreign language teachers teaching students in the upper grades of primary school in the Republic of Croatia.

Pović et al. (2015) point out that today's children master computer technology before they learn how to read and write, differing significantly from previous generations of students as they grow up in digital surrounding. Mostly, they use technology much more easily than their teachers, which certainly reflects on the process of education. Therefore, it is necessary to work on developing the digital competencies of their class and subject teachers.

The research results showed that Croatian language teachers use information and communication technologies in teaching more often than foreign language teachers, although teachers have at their disposal a large number of media content in foreign languages that are rarely translated into Croatian. Pović et al. (2015) state that, because of this, teachers who do not know foreign languages well enough are reluctant to use such content. Such results can be interpreted by the fact that not only English teachers who were surveyed in previous research participated in the survey, but also teachers of other foreign languages who may not have as much access to media content.

Differences in the frequency of and motivation for the use of information and communication technologies in teaching with regard to sociodemographic characteristics were examined because research has shown that the average teacher who uses technology in teaching is between 30 and 40 years old (Pović et al., 2015). Some previous studies have found that there is a statistically significant difference in the frequency of use of information and communication technologies between younger and older teachers (Krelja Kurelović, 2008) and that teachers with the most experience most negatively assess their basic computer skills and computer program skills (Matijević and others, 2017).

Previous research on assessing success expectations in the implementation of digital media has shown that teachers living in the city significantly more positively assess the expectations of success in the implementation of digital media, while equally assessing the values and benefits of implementing media in teaching and investing efforts in their use (Matijević et al. 2017).

The results showed no statistically significant difference in the frequency of the use of information and communication technologies and motivation for the use of information and communication technologies between teachers of Croatian and foreign languages with regard to sociodemographic determinants (age and school location).

Research on the factors influencing the use of information and communication technologies in teaching has shown that lack of experience in teachers, insufficient equipment of schools, and insufficient finances play an important role in the application of information and communication technologies (Mumtaz, 2000). Petko (2012) also states that the poor equipment of classrooms/schools has a great impact on the frequency of the use of information and communication technologies in teaching.

The results confirmed that there is a statistically significant relationship between the frequency of use of information and communication technologies and perceived support from principals, professional associates and ETTA, and that with the growth of perceived support the frequency of use of information and communication technologies in teaching increases. Analyzing each type of support separately, a significant correlation was not obtained only between ETTA support and the frequency of use of information and communication technologies in teaching.

The results did not show a significant correlation between the possession of certain digital media at home and the frequency of use of information and communication technologies in teaching, nor between motivation and the frequency of use, while there is a significant correlation between school equipment and the frequency of use of information and communication technologies. This confirmed the research (Wozney, Venkatesh, Abrami, 2006) which showed that the motivation and the implementation of information and communication technologies in teaching are influenced by the school equipment.

8. Conclusion

The advancement of technology and the arrival of new generations of students has revealed that changes in the way of teaching are necessary. Education reform has been launched, and emphasis has been placed, among other things, on the use of information and communication technologies in all school subjects.

If the teacher wants to achieve educational outcomes, she/he has a number of different teaching methods at her/his disposal. The importance of multimedia didactics is being increasingly discussed.

It has been shown that students to whom classes are presented in accordance with the principles of modern teaching have more positive attitudes toward the Croatian language as a school subject. Modern teaching includes the application of information and communication technologies in teaching, and the application of information and communication technologies in the teaching process has proven to be extremely important in learning foreign languages.

From the analysis of the results, we can conclude that Croatian language teachers and foreign language teachers are motivated to use information and communication technologies in teaching. The frequency of the use of information and communication technologies is growing with the perceived support from principals and professional associates, and in the following research it would be good to examine what specifically respondents consider to be support in order to apply the results in improving educational work in the future.

The survey was conducted among primary school teachers teaching students in upper grades, and in the future, a survey could be conducted among secondary school teachers, to examine the impact of digital media on the teaching of Croatian and foreign languages.

From the previous conclusions, it is clear that teachers are introducing changes in the way of teaching and the research results can be used by experts in creating the scenarios for teaching mother tongue and foreign languages.

9. References

Banek Zorica, M., Lasić-Lazić, J., and Špiranec, S. (2005). *Repozitoriji digitalnog obrazovnog materijala kao sastavnica kvalitete suvremenih koncepta obrazovanja.* Zagreb: Edupoint, <http://edupoint.carnet.hr>. Accessed 31 October, 2018.

Bezić, K. (2000). Tehnologija obrazovanja i školovanje učitelja. In V. Rosić. (Ed.), *Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija, Međunarodni znanstveni kolokvij Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija* (pp. 19-26). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Blažević, I.(2015). Suvremeni kurikul i kompetencijki profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, 6 (7),* (pp. 119-131). Split: Filozofski fakultet u Splitu.

Kaiser, H. (1974). An index of factor simplicity. *Psychometrika 39,* 31-36.

Knežević, Ž. V. (2017). *Savremeni trendovi u nastavi i učenju engleskog kao jezika struke u oblasti informacionih tehnologija.* (Doctoral thesis), <https://uvidok.rcub.bg.ac.rs>. Accessed 13 October, 2018.

Krelja Kurelović, E. (2008). The influence of Teachers` ICT culture on Teaching, In Čičin-Šain et al. (Eds.), *MIPRO 2008, Proceedings of the 31st International Convention Computers in Education* (pp. 75-78). Rijeka: MIPRO, 2008.

Lavrnja, I. (2000). Obrazovna tehnologija i mijenjanje uloge nastavnika. In V. Rosić. (Ed.), *Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija, Međunarodni znanstveni kolokvij Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija* (pp. 27-32). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Matijević, M. (2017). Na tragu didaktike nastave za net generacije. In M. Matijević (Ed.), *Nastava i škole za net generacije* (pp. 19-41). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Matijević, M. and Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika.* Zagreb: Školska knjiga.

Matijević, M., Rajić, V. and Topolovčan, T. (2017). *Konstruktivistička nastava. Teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Matijević, M., Rajić, V. and Topolovčan, T. (2017). Nastavničke procjene upotrebe digitalnih medija konstruktivističke nastave u primarnom i sekundarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education , 19 (2/2017),* 563-603.

Milanović, M. and Radić Branisavljević, M. (2014). Savremene tehnologije u nastavi stranih jezika. *Međunarodna naučna konferencija Univerziteta Singidunum Uticaj interneta na poslovanje u Srbiji i svetu* (pp. 500-504), <https://sinteza.singidunum.ac.rs>. Accessed 13 October 2018.

Miletić, J. and Vidović, T. T., Application of Digital Technologies in Teaching Croatian. In Đ. Nadrljanski and M. Nadrljanski, *Digital Environment and Education,* Redak, Split, 2019, pp. 167-185.

Milinović, A, Nemeth-Jajić, J, (2011) Informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi hrvatskoga jezika. In: Milat, J. (Ed.). *Digital technologies and new forms of learning*. Split: Faculty of Philosophy of Split, pp. 314-321.

Miočić, L. (2020). Izazovi multimedijske nastave hrvatskoga jezika. In Peko, A., Ivanuš Grmek, M. and Delcheva Dizdarevikj, J. (Eds.) *Didactic Challenges III. Didactic Retrospective and Perspective Where/How do we go from here?* Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, pp. 467-475.

Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education, 9*(3), 319-342.

Petko, D. (2012). Teacher`s pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the "will, skill, tool" model and integrating teacher`s constructivist orientation. *Computers & Education, 58,* 1351-1359.

Pović, T., Veleglavac, K., Čarapina, M., Jagušt, T. and Botički, I. (2015). Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. *Zbornik radova CUC: CUC 2015. Nove - Škole,* <https://radovi2015.cuccarnet.hr>. Accessed 16 January, 2019.

Silov, M. (2000). Razvoj, inovacije i tehnologija u školskom sustavu. In V. Rosić. (Ed.), *Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija, Međunarodni znanstveni kolokvij Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija* (pp. 40-47). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Schulz, R., Isabwe, G. M. and Reichert, F. (2017). Investigating Teachers Motivation to Use ICT Tools in Higher Education. U Picking i sur. (ur.), *2015 Internet Technologies and Applications (ITA)*. Grimstad: Department of Information and Communication Technology, <https://www.researchgate.net/publication/308496372>. Accessed 10 October, 2018.

Sheingold, K. and Hadley, M. (1990). Integrating Computers into Classroom Practice. New York: Center for Technology in Education, <https://www.eric.ed.gov>. Accessed 10 October, 2018.

Topolovac, V., Rosić, V., and Pavlić, M. (1998). Informacijska tehnologija i njen utjecaj na naobrazbu, *Informatologia,* 31 (1-2), Zagreb: Hrvatsko komunikološko društvo, pp. 26-28.

Topolovčan, T. and Velički, D. (2017). Net-generacija i učenje stranih jezika uz pomoć digitalnih medija. In M. Matijević (Ed.), *Nastava i škola za net-generacije* (pp. 173-191). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti, 12* (1(19)), 65-78.

Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina, 10* (1), 49-60.

Wozney, L., Venkatesh, V., and Abrami, P.C. (2006). Implementing computer technologies: Teacher`s perceptions and practice. *Journal of Technology and Teacher Education, 14*(1), 173-207.

About the authors

Lidija Miočić is a Croatian language and literature teacher with over fifteen years of experience working in education. She has been teaching Croatian at a primary school for ten years now, and is about to obtain her PhD in the field of Lifelong education and Education sciences at the Faculty of Teacher Education in Zagreb. At the moment she is working on her doctoral dissertation.

Josip Miletić was born on May 7, 1970 in Zadar. He graduated from the Department of Croatian Language and Literature at the Faculty of Philosophy in Zadar. He holds a scientific postgraduate master's degree in *Croatian Studies − Specialization in the Croatian Language* at the Faculty of Philosophy of the University of Zagreb. The title of his thesis is *The Changes in the Terminology in the New Croatian Criminal Legislation.* He also holds a master's degree in business economics postgraduate studies with a specialization in *Theory and Politics of Marketing* at the Faculty of Economics of the University of Zagreb. The title of this master thesis is *Specifics of Marketing Concept in Education,* and he obtained academic degree master of social sciences, field of economics. He defended his doctoral dissertation entitled *Adaptation of Croatian Language Teaching to Students of Secondary Schools of Commerce, Economics and Administrative Studies* at the Faculty of Philosophy of the University of Zagreb. He works at the Department of Croatian Studies of the University of Zadar. He has participated in the scientific projects *Croatian Legal Terminology*, *Dialectology of the Croatian Language* and *Oral and Literary Heritage of the Zadar Area*. He has taught at several departments of the University of Zadar. His courses at the Department of Croatian Studies include: *Introduction to the methodology of teaching Croatian language, Methodological basics of contemporary Croatian language teaching, Contemporary methodological basics of linguistic expression,* and *Speech quality*. Additionally, his course at the Department of Teacher and Preschool Teacher Education is *The history of standard Croatian language*, while at the Department of Economics

his courses include *Marketing*, *Marketing management* and *Brand management*, and finally the courses at the Department of Teacher Studies in Gospić include *Methodology of teaching Croatian language 1, Methodology of teaching Croatian language 2* and *Methodology of teaching Croatian language 3.* He is a member of the editorial board of the professional and scientific journal *Croatian: Journal for the Theory and Practice of Teaching Croatian Language, Literature, Spoken and Written Expression and Media Culture* (Croatian Philological Society) and a member of the editorial board of the scientific journal *Croatica et Slavica Iadertina* (Department of Croatian Studies and Department of Russian Studies of the University of Zadar) as well as editor-in-chief and member of several conference proceedings editorial boards. He is a member of the examination committee of the Education and Teacher Training Agency responsible for the evaluation of professional exams for teachers of the Croatian language. He has performed a number of public duties, including two terms as a member of the Zadar County Assembly, President of the Education and Culture Committee of the Zadar County Assembly and Deputy Prefect of Zadar County. He is a certified small business entrepreneurship consultant. He is the president of the Association for the Protection of Consumer Rights "Zadar Consumer" - Zadar. He has presented his papers in around fifty scientific conferences. He has published a number of scientific papers and reviews and peer-reviewed papers for scientific journals and conference proceedings. Areas of his scientific interest include the following: methodology of teaching Croatian language, Croatian business language, Croatian legal terminology, marketing and management in education, marketing in tourism, consumer rights protection.

Internet - nevarnosti za dijake na primeru nogometnega oddelka

The Internet - Threats for Students: Case Study of a Football Class

Renata Močnik

Gimnazija Šiška – dijaški dom
renata.mocnik@gimnazija-siska.si

Povzetek

Danes je informacijska tehnologija (IKT) nekaj, kar potrebujemo za »normalno življenje« vsak dan. Žal pa nam ta tehnologija lahko prinese tudi težave, ki se jih morda niti ne zavedamo. Prevelika uporaba računalnikov in druge IKT tehnologije lahko povzroči resne zdravstvene težave. Mladi, ki so glede tega manj izobraženi, uporabljajo internet bolj pogosto. Cilj našega projekta je bil ugotoviti, koliko časa preživijo za zasloni dijaki 1. letnika nogometnega oddelka dijaškega doma Gimnazije Šiška. Na osnovi informacij o njihovih zdravstvenih težavah (bolečine v ledvenem in / ali vratnem predelu hrbtenice in težave z očmi), bi jim lahko tekom bivanja v dijaškem domu ponudili zanimive programe, ki bi jih odvrnili od ekranov in preveč sedenja. Na ta način bi lahko spremenili tudi socialno klimo in počasi gradili močnejši tim. Na dolgi rok je mogoče pričakovati manj zdravstvenih težav, kar pomeni, da bodo dijaki lahko trenirali in študirali brez težav. Raziskava je pokazala, da dijaki niso dovolj seznanjeni z nevarnostmi, ki jih prinaša internet in da jih je večina v času dela na daljavo že čutila bolečine v hrbtenici in imela težave z očmi. Stanje se je spremenilo s prihodom v šolo. Težave v vratnem delu hrbtenice so se zmanjšale, v ledvenem delu pa povečale. Težave z očmi je imel samo še en dijak.

Ključne besede: dijaški dom, internet, nogometni oddelek, zdravje.

Abstract

There is an internet era now and information and communications technology (ICTs) is something we need for »normal life« every day. Unfortunately this technology could bring us troubles we are not aware off. We should keep in our mind that side effects of too much using computers and other ICT devices can cause serious problems in our body. Young people, who are less educated about possible side effect, use internet more. Our goal was to find out spending time on computers and self phones of the first grade students (15 years) who are all active participants in football class in students dormitory of Gymnasium Šiška. When we get information about possible threats on their health (as a lower back pain, upper back pain or problems with eyes), we could provide them interesting programs to push them away from monitors and sedentary behaviour. On this way we will change social atmosphere and slowly build a stronger team. On a long term students should have less problems with their health and could practice and study without any problems. The research shows us that our students don´t have enough information about threats of internet. Most of them have already had troubles with eyes and back pains during home-schooling. There is better situation with upper back pains these days in school, but worst with lower back pains. Only one student still has problems with his eyes.

Keywords: football class, health, internet, students dormitory.

1. Uvod

V današnjem času si življenje brez interneta težko predstavljamo. Uporabljamo ga doma za zabavo in pridobivanje informacij, na delovnem mestu in v šoli za potrebe izobraževanja in komuniciranja s šolo. Najpomembnejšo vlogo je v času pandemije odigral pri delu na daljavo.

Učenci, dijaki in študentje so »čez noč« vsi morali imeti dostop do interneta, odrasli so za potrebe profesionalnega dela lahko začeli delati od doma, ali pa so bili »prisiljeni«, da se naučijo novih programov in sodobnih načinov komuniciranja.

Šole in podjetja so s pomočjo lokalnih skupnosti pomagale otrokom pridobiti dostop do elektronskih naprav, marsikdo se je jezil zaradi slabega signala, ali pa ker signala sploh ni bilo. Vsi skupaj smo po začetniški nejevolji ugotovili, da je internet v današnjem času nepogrešljiv in da se brez njega skoraj ne da živeti. Mlajši otroci so se osnov dela na računalniku, tablici ali telefonu naučili nekaj let prej, starejši ljudje pa so ugotovili, da lahko določene zadeve (naročanje v zdravstvu in urejanje zadev preko javne uprave), ki so jih prej opravljali z osebnimi obiski, uredijo tudi s pomočjo interneta.

Glede na te ugotovitve se zdi, da je večina prebivalstva pridobila nova znanja, kar je poziven učinek za celotno družbo. Gledano dolgoročno in z ekonomskega vidika bi lahko posplošili, da bo družba bolj izobražena in posledično bi prav zaradi tega lahko zrastel tudi BDP države. Vendar pa moramo biti realni in na zadevo pogledati tudi z druge perspektive ter poiskati morebitne slabosti, ki bi jih lahko posamezniki in družba zaradi tega utrpeli.

V tem primeru ne gre za zanikanje pomembnosti pridobivanja novega znanja, temveč za to, da sposobnost uporabe računalnika in drugih elektronskih naprav, s pomočjo katerih lahko pridobivamo informacije s svetovnega spleta, žal še ne pomeni, da bomo samo zaradi te sposobnosti v resnici pametnejši in bomo na ta način lahko dosegli lagodnejše življenje ter kot posamezniki prispevali k večjemu razvoju družbe oziroma države.

Prav gotovo bi bilo priporočljivo, da bi se vsak posameznik seznanil ne samo s prednostmi, ampak tudi slabostmi interneta, s priložnostmi, ki jih prinaša internet in grožnjami, ki nas lahko prizadenejo.

2. Predmet in problem

Dejstvo je, da je internet danes nepogrešljiv. Raziskave kažejo, da imajo aktivnosti na spletu, ki se jim posvečajo posamezniki v prostem času, tudi pozitivne učinke, kot so npr. hitro učenje tujih jezikov, hitra odzivnost, gradnja socialnih mrež ipd. Ker se veliko govori o negativnih posledicah, se bomo poskušali osredotočiti na te in jih dolgoročno zmanjšati in preprečiti, da zaradi dolgotrajnega ponavljanja istih vedenjskih vzorcev ne bi prišlo do zdravstvenih težav ali zasvojenosti. Rozman (2007) zasvojenost definira kot kompleksno ravnanje, ko posameznik ve, da mu določeno vedenje škoduje, ne more pa ga prekiniti, ker bi doživel abstinenčno krizo. Kasneje Rozman (2013) ugotavlja, da so rizična skupina za zasvojenost z internetom mladostniki, ker si ne znajo postaviti mej.

Repa (2010) govori, da se posledice zasvojenost z internetom, pokažejo, ko zasvojenec zanemari eno od štirih kategorij, ki se odražajo na izobraževalnem nivoju (slabši učni uspeh), socialnem (zanemarjanje družine in prijateljev), poklicnem (zanemarjanje službenih obveznosti) in zdravstvenem nivoju (težave s hrbtenico, očmi, utrujenostjo, motenim spancem, nepravilno prehrano in nehigieno).

V dijaškem domu lahko ob upoštevanju kategorij, o katerih govori Repa (2010), dobro kontroliramo prve tri kategorije. Zelo pomembno in morda odločilno pa je zdravstveno stanje dijakov, ki lahko vpliva na učni in športni uspeh posameznika.

Merjenci v tej raziskavi so bili dijaki 1. letnika. 15 jih je obiskovalo program Gimnazije Šiška, 17 pa se je izobraževalo na Šolskem centru za pošto, ekonomijo in telekomunikacije. Vsi so bivali v dijaškem domu Gimnazije Šiška in so imeli kot nogometni razred skupne treninge. Prehrana dijakov je bila ves čas dobro načrtovana, raznolika in tudi kalorično preračunana glede na njihove potrebe. Vsakodnevno se je preverjala osebna higiena dijakov in higiena bivalnih prostorov.

Potencialne težave v dijaškem domu lahko nastanejo zaradi premalo spanja. Dostop do interneta po 22: uri za dijake ni mogoč, vendar pa ponoči ni mogoče nadzirati ali dijaki spijo ali preživljajo čas na svojih telefonih in internetu s pomočjo uporabe mobilnih podatkov. Zaradi premalo spanja lahko pride do težav v šoli, pojavi se lahko tudi utrujenost tekom dneva in dijaki zato niso sposobni učinkovito narediti svojih šolskih obveznosti in dobro trenirati.

3. Namen in cilji

Naš namen je bil ugotoviti realno sliko porabe časa dijakov 1. letnika nogometnega oddelka dijaškega doma Gimnazije Šiška (v nadaljevanju DD) na spletu in seznanjenosti dijakov z nevarnostmi interneta, da bi jim lahko potem pod vodstvom vzgojiteljev ponudili take programe, ki bi jim dale čim več informacij o pravilni in varni rabi interneta ter jih odvrnile od pretirane uporabe računalnikov in telefonov. Zaradi propagiranja zdravega načina življenja in ponudbe aktualnih tem, o katerih bi se pogovarjali skupaj, ne bi bilo potrebno vsakemu posebej iskati podobnih ali istih informacij na internetu. Na ta način bi lahko vplivali tudi na dinamiko skupine in razvili odnose, ki žal zaradi uporabe interneta mimogrede in vse prehitro izginjajo. Krajši čas sedenja in ležanja za zasloni bi pomenil manjšo verjetnost negativnega vpliva pretirane uporabe interneta na zdravje, saj zdravi dijaki lahko normalno hodijo v šolo in na treninge ter imajo tako optimalne pogoje za intelektualni in športni razvoj.

Glede na osnovni namen projekta smo določili 3 cilje:

1. S samooceno dijakov smo želeli ugotoviti, koliko časa preživijo na internetu med tednom, ko so v DD in koliko časa, ko so doma. Zanimalo nas je tudi, ali bi si v primeru, da ne bi bilo nobenih časovnih omejitev, želeli preživeti več časa za zasloni.
2. Ugotoviti smo želeli, kakšni so bili vplivi dela na daljavo na njihovo počutje (bolečine v hrbtenici, vratu in očeh) in kakšno je bilo njihovo počutje v septembru 2021, ko je pouk potekal v šoli.
3. Ugotoviti smo hoteli, ali so seznanjeni z nevarnostmi, ki jih prinaša internet.

4. Predpostavke

- Pri anketiranju dijakov splošnih oddelkov (2.f in 3.f) Gimnazije Šiška v času pouka a daljavo v šolskem letu 2020/21 smo ugotovili, da so zaradi preveč sedenja in ležanja nekateri dijaki čutili posledice v obliki bolečin v ledvenem in vratnem delu hrbtenice. Imeli so tudi težave z očmi in včasih glavobole.

- Dijaki so se zavedali, da so preveč časa preživeli za zasloni.

- Dijaki so se zavedali, da so premalo časa namenili spanju.

- Razvoj želenih mišičnih skupin so želeli doseči z nasveti preko spleta. Pri tem jih je oviralo nepoznavanje anatomije in delovanja mišičnih skupin, ki so jih želeli razviti. Pogosto so sledili programom, ki so imeli več ogledov in niso bili strokovno podkovani. Zaradi nepravilne izvedbe vaj bi lahko prišlo do poškodb. Zaradi vaj, ki niso namenjene razvoju mišičnih skupin, ki bi jih dijaki radi razvili, pa ni mogoče doseči želenih ciljev, kar privede do upada interesa za vadbo in posploševanje, da športna vadba nima učinka.

Glede na te ugotovitve lahko sklepamo, da se bo tudi pri dijakih 1. letnika nogometnega oddelka, pojavile podobne težave, zato je smiselno že v 1. letniku ugotoviti dejstva glede njihovih težav in jih ozavestiti o nevarnostih na spletu, do bodo kasneje v življenju sami kritično in pravilno izbirali informacije z interneta in ne bodo delali sami sebi škode.

5. Hipoteze

H01: Dijaki doma ne porabijo manj časa na internetu kot v dijaškem domu.

H02: Dijaki ne bi želeli preživeti več časa na internetu, tudi če za to ne bi bilo nobenih ovir.

H03: Pri pouku v šoli ni manj težav s hrbtenico, vratom in očmi kot doma.

H04: Večina dijakov ne zna našteti vsaj treh nevarnosti, ki jih prinaša nespametna uporaba interneta.

6. Metode

6.1. Vzorec merjencev

V raziskavo je bilo zajeto vseh 32 dijakov 1. letnika nogometnega oddelka, ki so bili v dijaški dom Gimnazije Šiška vpisani v šolskem letu 2021/2022. Anketiranje je bilo opravljeno v 4. tednu septembra 2021 (25 dijakov) in v 5. tednu za ostale, ki so bili v 4. tednu odsotni.

6.2. Opis izvedbe meritev

Dijakom smo razdelili vprašalnik po sobah. Anketo so izpolnjevali v sobi istočasno največ trije dijaki, ki se med sabo niso smeli pogovarjati, da ne bi vplivali na odgovore drugih. Vzgojiteljica je bila pri anketiranju ves čas prisotna. V primeru nerazumljivosti vprašanja, so dobili dodatna pojasnila. Dijaki so bili opozorjeni, da je njihova anketa anonimna in da se njihovih odgovorov ne bo posredovalo staršem, ker je edini cilj ugotoviti realno stanje skupine in potem v dijaškem domu v skladu s temi rezultati ponuditi programe, ki bi bili za njih koristni in zanimivi.

6.3. Metode obdelave podatkov

Opravljene so bile osnovne statistične analize.

Uporabili smo deskriptivni pristop in v okviru tega metodo deskripcije, komparativno metodo in metodo kompilacije. Poleg deskriptivnega pristopa smo uporabili tudi analitični pristop.

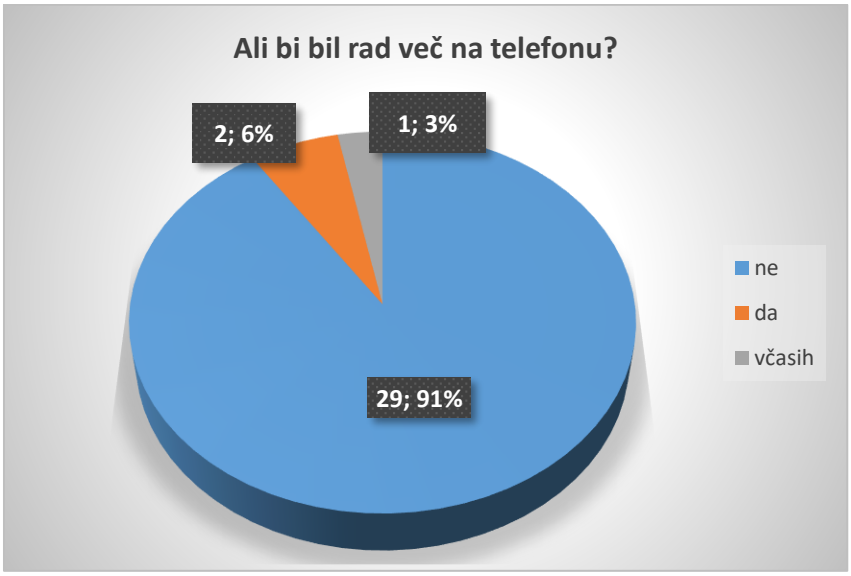
7. Rezultati in interpretacija

Rezultati si sledijo v skladu s postavljenimi cilji in hipotezami.

Tabela 1: Porabljen čas na internetu v DD in doma

ŠT. UR	DIJAŠKI DOM		DOMA	
	št. odgovorov	% odgovorov	št. odgovorov	% odgovorov
1 ura	4	12,50	4	12,50
2 uri	20	62,50	10	31,25
več kot 2 uri	7	21,88	18	56,25
< 1 ura	1	3,13	0	0,00

Iz Tabele 1 je razvidno, da je bil delež dijakov, ki je preživel na internetu 1 uro, v primeru, ko so bili dijaki doma ali v DD enak (12,5 %). Eden od dijakov v DD je internet uporabljal manj kot 1 uro. V DD je 62,5 % dijakov porabilo za internet 2 uri, ko so bili doma pa se delež teh zmanjšal na 31,3 %, hkrati pa se povečal delež tistih, ki so bili na internetu več kot 2 uri, in sicer iz 21,9 % na 56,3 %. Glede na to, da so imeli možnost odgovora, da porabijo doma 5 ur ali več, je treba opomniti, da se nobeden ni odločil za ta odgovor. Skupno so porabili doma več časa za internet kot v DD, zato hipotezo H01, ki pravi, da dijaki doma ne porabijo manj časa na internetu kot v DD, lahko potrdimo.



Slika 1: Neomejen čas porabe na internetu

Iz Slike 1 je razvidno, da večina (91 %) dijakov ne bi preživela več časa na internetu, tudi če za to ne bi bilo ovir. Dva dijaka sta odgovorila, da bi si to želela, 1 pa je dopisal včasih, čeprav je bila možnost odgovora samo da ali ne. Hipotezo H02, ki pravi, da dijaki ne bi želeli preživeti več časa na internetu, tudi če za to ne bi bilo nobenih ovir, lahko potrdimo.

Tabela 2: Bolečine v ledvenem delu hrbtenice

POGOSTOST BOLEČIN	POUK NA DALJAVO		ŠOLA	
	število odgovorov	% odgovorov	število odgovorov	% odgovorov
da, skoraj vsak dan	2	6,25	2	6,25
pogosto (1-2x / teden)	8	25,00	14	43,75
ne, nikoli	13	40,63	16	50,00
ne, spomnim se	9	28,13	0	0,00

Iz Tabele 2 je razvidno, da je bilo pri pouku na daljavo manj težav z bolečinami v ledvenem delu hrbtenice. Skoraj 69 % dijakov je odgovorilo, da težav niso imeli, ali pa se jih niso spomnili. Pri pouku v šoli je bila samo polovica dijakov brez težav. Delež tistih, ki so imeli težave skoraj vsak dan doma, je bil enak tudi v času pouka v šoli. Zelo se je povečal delež tistih, ki so imeli v šoli pogoste težave in sicer iz 25 % na 44 %.

Tabela 3: Bolečine v vratnem delu hrbtenice

POGOSTOST BOLEČIN	POUK NA DALJAVO		ŠOLA	
	število odgovorov	% odgovorov	število odgovorov	% odgovorov
da, skoraj vsak dan	3	9,38	0	0,00
pogosto (1-2x / teden)	8	25,00	5	15,63
ne, nikoli	16	50,00	27	84,38
ne spomnim se	5	15,63	0	0,00

Iz Tabele 3 je razvidno, da je bilo pri pouku v šoli manj težav z vratnim delom hrbtenice, kot jih je bilo doma. Pri pouku na daljavo je imela težave tretjina otrok, vsakodnevnih bolečin v času pouka v šoli ni imel nihče več, zmanjšal pa se je tudi delež otrok, ki so te bolečine čutili pogosto.

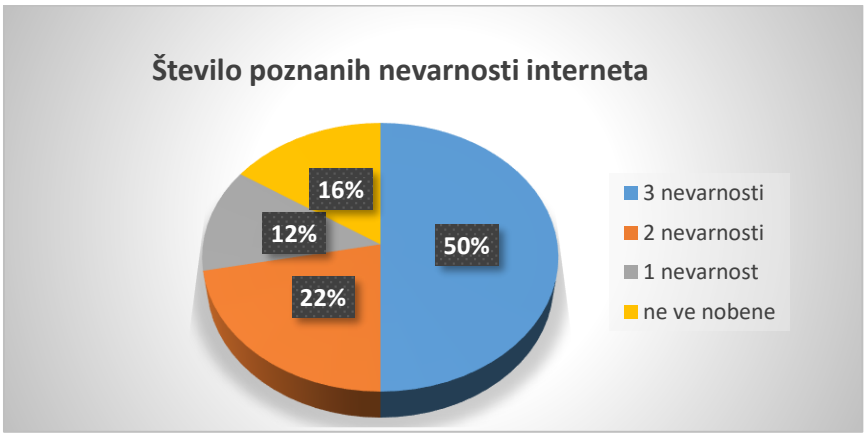
Tabela 4: Težave z očmi

POGOSTOST BOLEČIN	POUK NA DALJAVO		ŠOLA	
	število odgovorov	% odgovorov	število odgovorov	% odgovorov
da, skoraj vsak dan	0	0,00	0	0,00
pogosto (1-2x / teden)	12	37,50	1	3,13
ne, nikoli	15	46,88	31	96,88
ne spomnim se	5	15,63	0	0,00

Iz Tabele 4 je razvidno, da je pri pouku na daljavo več kot tretjina otrok imela težav z očmi. Stanje se je s prihodom v šolo precej izboljšalo, saj je samo še en dijak poročal o pogostih bolečinah v očeh.

Pri pouku v šoli so imeli dijaki manj težav z očmi in bolečinami v vratnem delu hrbtenice, več težav pa so imeli z bolečinami v ledvenem delu hrbtenice, zato hipoteze H03 ki pravi, da pri pouku v šoli ni manj težav s hrbtenico, vratom in očmi kot doma, ne moremo ne zavrniti ne potrditi v celoti. Dejstvo je, da sedenje za zasloni slabo vpliva na oči, prav tako je tudi vprašljivo kakšne delovne pogoje, so imeli dijaki za delo od doma. Iz pogovorov in opazovanja dijakov v DD med sedenjem za računalnikom in ležanjem, v času ko so na telefonu, je opaziti, da v večini

primerov zavzamejo položaj, ki zelo obremenjuje vratne mišice. Otroci tudi v večini primerov uporabljajo prenosne računalnike, ki otežujejo pravilno obremenitev vratnih mišic in mišic zgornjega dela hrbta.



Slika 2: Število poznanih nevarnosti zaradi nespametne uporabe interneta

Iz Slike 2 je razvidno, da je bila polovica dijakov sposobna našteti vsaj tri nevarnosti, ki jih lahko prinese nespametna uporaba interneta. Žal je bilo kar 28 % je takih, ki se je spomnilo samo ene nevarnosti, ali pa nobene. Hipoteze H04, ki pravi, da večina dijakov ne zna našteti vsaj treh nevarnosti, ki jih prinaša nespametna uporaba interneta, ne moremo ne sprejeti in niti ne zavrniti, saj je takih dijakov ravno polovica.

8. Zaključek

Internet je nekaj, brez česar danes ne gre več. Čas epidemije je pokazal, da življenje lahko teče dalje, čeprav delamo ali se izobražujemo od doma. Veliko se govori o negativnih učinkih dela od doma, prav gotovo pa je veliko delodajalcev ugotovilo, da je delo lahko opravljeno tudi, če delavci niso vsak dan v podjetju. Marsikje v tujini delo od doma brez težav poteka že vrsto let in pomeni manjše stroške za delodajalce ter hkrati večje zadovoljstvo zaposlenih, ki si čas dela prilagodijo glede na svoj ritem. V prihodnosti lahko pričakujemo še več dela na daljavo predvsem na področjih, ki zahtevajo sedeče delo za računalniki.

Glede na to, da se čas »Covid težav« še nekaj časa ne bo končal, je pričakovati, da bo tudi v bodoče veliko dijakov moralo pouku slediti od doma. Iz tega vidika je smiselno poznati težave, ki so jih otroci občutili na svojem zdravju v času pouka na daljavo in tudi težave, ki jih imajo v času pouka v šoli.

Naša raziskava je pokazala, da dijaki ne želijo preživeti več časa za zasloni, da so v času šolanja na daljavo imeli težave z očmi in predvsem z vratnim delom hrbtenice. Številne raziskave kažejo, da pri sedenju prihaja do nepravilnega položaja glave in hrbtenice, nagiba rok in položaja nog, kar dodatno obremenjuje hrbtenico in ustvarja napetosti v skeletno mišičnem sistemu. McGill (2007) je ugotovil, da so pritiski na hrbtenico večji v sedečem kot v stoječih položajih. Po njegovem mnenju pravilnega oziroma neškodljivega sedečega položaja sploh ni. V primeru, ko smo prisiljeni sedeti dlje časa pa svetuje, da pogosto menjamo položaje, da namesto dolgotrajnih pritiskov na eno samo točko, obremenjujejo različne predele mišično skeletnega tkiva. Tudi Zatsiorsky (1995) je ugotovil, da je najbolj optimalna obremenitev medvretenčnih ploščic med 3. in 4. ledvenim vretencem v stoječem položaju. V sedečem

položaju se obremenitve na hrbtenico povečajo. Zaradi preveč sedenja lahko pride do bolečin v ledvenem delu hrbtenice, kar se je izkazalo tudi v našem primeru. Dijaki 1. letnika so imeli pri pouku v šoli bistveno več ur sedečega položaja kot so ga imeli v osnovni šoli. V času šolanja na daljavo so sicer tudi veliko sedeli, vendar so bile marsikje skrajšane učne ure, otroci so lahko med poukom tudi vstajali in spreminjali položaje, nekateri pa so tudi ležali.

S prihodom v šolo so se težave z vratnim delom hrbtenice zmanjšale, prav tako tudi težave z očmi. Rezultati so pričakovani, saj dijaki DD v času pouka v šoli manj časa preživijo za ekrani, kar je pokazala tudi naša raziskava. Potrebno je vedeti, da prenosni računalniki, ki jih v današnjem času uporablja večina, ne omogočajo pravilnega položaja glave. Namesto da bi pogled usmerili naravnost v ekran, glavo nagnemo naprej in dol, telo pa usmerimo v smeri proti ekranu. Tak položaj po daljšem času povzroči bolečine mišic vratu, ramenskega obroča oziroma zgornjega dela hrbta in vratnega dela hrbtenice. Pri sedenju v šoli imajo dijaki zaradi pogleda proti tabli bolj pravilen položaj glave in tako čutijo manj bolečin v vratnem delu hrbtenice in mišicah zgornjega dela trupa.

Priporočila NIJZ glede sedečih vedenj za otroke in mladostnike so: omejevanje sedečih vedenj, čim pogostejše prekinjanje dolgotrajnega sedenja, omejevanje čezmernega sedenja v prostem času, omejevanje sedenja za ekrani do največ dve uri dnevno in omejevanje sedečega transporta (Zupančič-Tisovec in Remc, 2017). Kljub temu, da so dijaki nogometnega oddelka DD Gimnazije Šiška veliko bolj aktivni kot povprečna populacija in si ne želijo preživeti več časa za ekrani, se nam zdi pomembno, da poskrbimo za vse, ki čutijo težave zaradi preveč sedenja, tiste, ki teh težav še nimajo pa z različnimi programi odvrnemo od pretiranega sedenja. Ker se na spletu dnevno pojavljajo nove grožnje, je prav tako zelo pomembno, da se vse dijake pouči tudi o varni uporabi interneta.

9. Literatura

McGill, S. (2007). *Low back disorders: evidence-based prevention and rehabilitation.* Champaign: Human kinetics publishers.

Repa, J. (2010). *Zasvojenost z internetom.* Ljubljana: Salve d.o.o..

Rozman, S. (2007). *Peklenska gugalnica*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Rozman, S. (2013). *Umirjenost.* Ljubljana: Modrijan založba d.o.o..

Zatsiorsky, V.M. (1995). Science and Practise of Strength Training. Champaign: Human Kinetics Publishers.

Zupančič–Tisovec B., Remec, M. (2017). *Spodbujanje gibanja, zmanjševanje sedenja in ergonomska priporočila v šolskem okolju.* Pridobljeno s https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/skrb_za_zdravo_hrbtenico_nijz_remec.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Renata Močnik je svojo kariero začela kot učiteljica športne vzgoje na osnovni in v srednji šoli, potem pa je nadaljevala kot mlada raziskovalka na Fakulteti za šport, kjer je pridobila naziv doktorica kinezioloških znanosti. Po zaposlitvi na Centru za univerzitetni šport Univerze v Ljubljani, je deset let delala kot univerzitetna diplomirana ekonomistka v zasebnem sektorju. Trenutno je zaposlena v Dijaškem domu Gimnazije Šiška kot vzgojiteljica 1. letnika nogometašev. V zadnjem času je njeno interesno področje šport in zdravje.

Ocena in uporabniška izkušnja spletnih okolji Microsoft Teams in Xooltime

Rating and User Experience of Microsoft Teams and Xooltime Online Environments

Petra Čebulj Zajc

Osnovna šola 16. decembra Mojstrana, Osnovna šola Staneta Žagarja Lipnica
petra.cebulj@gmail.com

Povzetek

V prispevku smo s pomočjo vprašalnika analizirali, kako učitelji ocenjujejo uporabo posameznega spletnega okolja pri izobraževanju na daljavo. Spletni vprašalnik so rešili učitelji dveh osnovnih šol. Na eni so uporabljali spletno okolje Microsoft Teams, na drugi spletno okolje Xooltime. Predpostavljali smo, da bo zaradi daljše prisotnosti boljše ocenjeno prvo spletno okolje. A je rezultat ankete pokazal, da so bolj zadovoljni učitelji, ki so uporabljali drugo spletno okolje (Xooltime - 4,05, Microsoft Teams - 3,82). Izboljšanje spletnih okolji je pomembno za izboljšanje pouka na daljavo v prihodnosti.

Ključne besede: izobraževanje na daljavo, Microsoft Teams, osnovna šola, spletno okolje, Xooltime.

Abstract

We carried out the survey to see how school teachers rate the tools used for distance education. We prepared online survey, that was taken by teachers from two primary schools. One school decided to use Microsoft Teams, while other used Xooltime. We anticipated that Microsoft Teams would get better rating, since it is already well-established collaborative tool. However, the results show that users of Xooltime are in general more satisfied with it, since their average rating was 4.05 compared to 3.82 achieved by Microsoft Teams. Beside that, our survey showed that both tools should be improved to reach a teaching experience similar to teaching in class.

Keywords: distance education, Microsoft Teams, primary school, virtual teaching environment, Xooltime.

1. Uvod

Pouk se je v preteklih dveh letih za nekaj mesecev preselil na splet. Učilnice in zbornice so zamenjala spletna okolja in orodja, kjer se je izvajal pouk in sestajal učiteljski zbor. Za čim boljši potek je bilo potrebno poiskati spletno okolje za izvedbo pouka na daljavo. Le ta se med seboj precej razlikujejo.

Načini in pristopi poučevanja, ki so bili temelj napredka v 19. in 20 stoletju v današnjem času niso več dovolj, za prihodnost pa so sploh pomanjkljivi. Ko govorimo o sodobnih učnih okoljih, pogosto razmišljamo le o dveh komponentah: pedagoško/didaktičnih komponenti in komponenti, povezani z uporabo sodobnih tehnologij, ki jih imenujemo informacijsko-komunikacijska tehnologija – IKT. Prevečkrat pozabljamo, da sodobne učne metode dela zahtevajo tudi sodobna, prostorsko prilagojena učna okolja, torej prostor, ki bo omogočal in podpiral takšne oblike pouka (Flogie in Aberšek, 2019).

Informacijska tehnologija ima v izobraževanju ključno vlogo pri človekovem napredku. Izobraževanje se vse bolj povezuje s potrebami različnih učencev. Tehnološka pismenost je postala temeljna zahteva današnje družbe. Učenci jo danes v veliki meri pridobijo v času šolanja. Pogosto je danes postalo pridobivanje izobrazbe z informacijsko tehnologijo tako napredno, da so številne izobraževalne ustanove učno gradivo in predavanja prenesle na splet (Information Technology In Education: Impact, Significance And Requirements, 2021).

M. Burns (2011) izobraževanje na daljavo opisuje kot obliko izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima pa omogočajo različne vrste tehnologij.

Izobraževanje na daljavo je bolj praktično, saj ni odvisno od prostora izpeljave. Podprto je z inovativnimi učnimi metodami in pristopi ter omogoča lažjo dostopnost do novih in raznovrstnih nalog za učenje in utrjevanje (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020).

Poznamo dve vrsti komuniciranja, ki jo omogoča tehnologija pri izobraževanju na daljavo: sinhrono (sočasno) in asihrono (časovno neusklajeno) komunikacijo med učencem in učiteljem. Med asihrone uvrščamo elektronsko pošto, spletne strani, med sinhrone pa klepet ter okolja za več uporabnikov (sobe, virtualni prostori).
Posebne vrste tehnologija pa so hibrid med obema načinoma. To omogočajo različna spletna okolja kot so Moodle, Microsoft Teams in Xooltime. (Rupnik Vec idr., 2020).

Ta spletna okolja se imenujejo LMS (Learning Management System) in so digitalna orodja, ki omogočajo pripravo in predstavitev spletnega gradiva, sistem komunikacije, ocenjevanje znanja udeležencev in spremljanje udeležencev v učnem procesu (Bregar idr, 2020).

Obstajajo učitelji, ki poučujejo na dveh šolah. Na vsaki od njih so za izvedbo pouka na daljavo izbrali drugo spletno okolje. Med uporabo so opazili razliko med spletnimi okolji. Zato nas je zanimalo, kako posamezno spletno okolje ocenjujejo tisti učitelji, ki so med poučevanjem na daljavo imeli stik s samo enim od spletnih okolji. Kaj jim je bilo pri posameznem spletnem okolju všeč in še bolj pomembno kakšne pomanjkljivosti so zaznali med uporabo.

1.1 Hipotezi

H1: Ker je orodje Microsoft Teams prisotno že dlje časa, je bolj dodelano in s tem bolj ustreza učitelju.

H2: Če spletno okolje omogoča funkcije, ki pokrijejo 100% potreb za delo, bo zadovoljstvo učitelja višje.

Članek ima sledečo strukturo: v uvodu predstavimo problem in naše hipoteze, v drugem sklopu predstavimo uporabljene metode, čemur sledi najobsežnejši del z rezultati, zaključimo pa s predlogi za nadaljnje raziskovanje.

2. Metoda

Anketni vprašalnik smo pripravili in izdelali v avgustu 2021. Raziskavo smo izvedli v septembru 2021. Povezavo do spletnega vprašalnika smo posredovali vsem učiteljem na dveh osnovnih šolah preko spletne pošte.

2.1 Vzorec

Preučevani vzorec sestavlja 29 učiteljev iz dveh osnovnih šol. Eni so pri šolanju na daljavo uporabljalo spletno orodje Microsoft Teams, drugi pa Xooltime.

2. 2 Inštrumenti

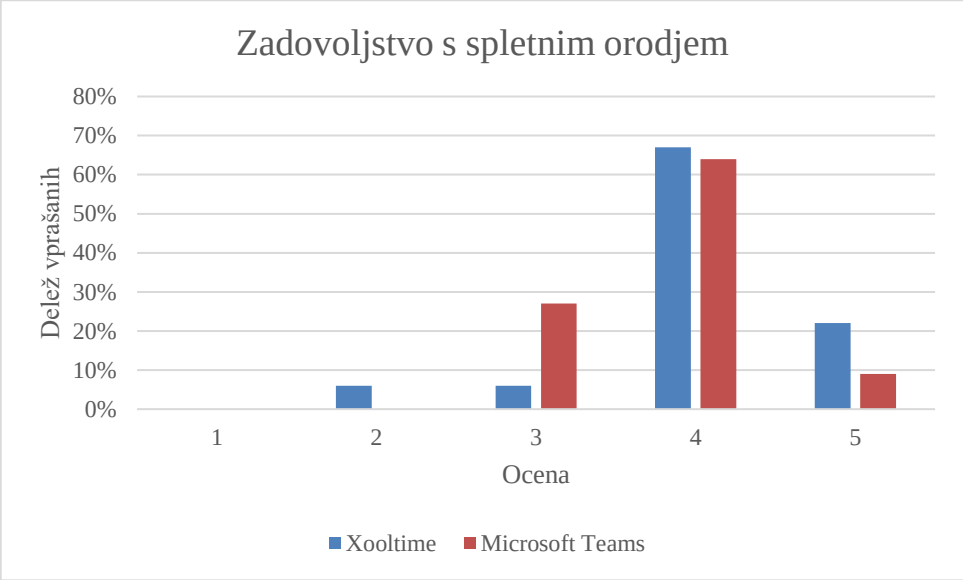
Pri raziskovanju smo uporabili spletni vprašalnik, ki obsega 21 vprašanj, ki se nanašajo na oceno učiteljev spletnega orodja in uporabniške izkušnje. Spletni vprašalnik je bil ustvarjen na spletni strani www.1ka.si

2. 3 Potek raziskave

Učiteljem je bila povezava do spletnega vprašalnika posredovan preko spletne pošte. Učitelji so jo rešili samostojno. Podatke smo analizirali z različnimi orodji (agregacija podatkov, povprečenje, primerjalna analiza, linearna regresija) in rezultate predstavili z grafi.

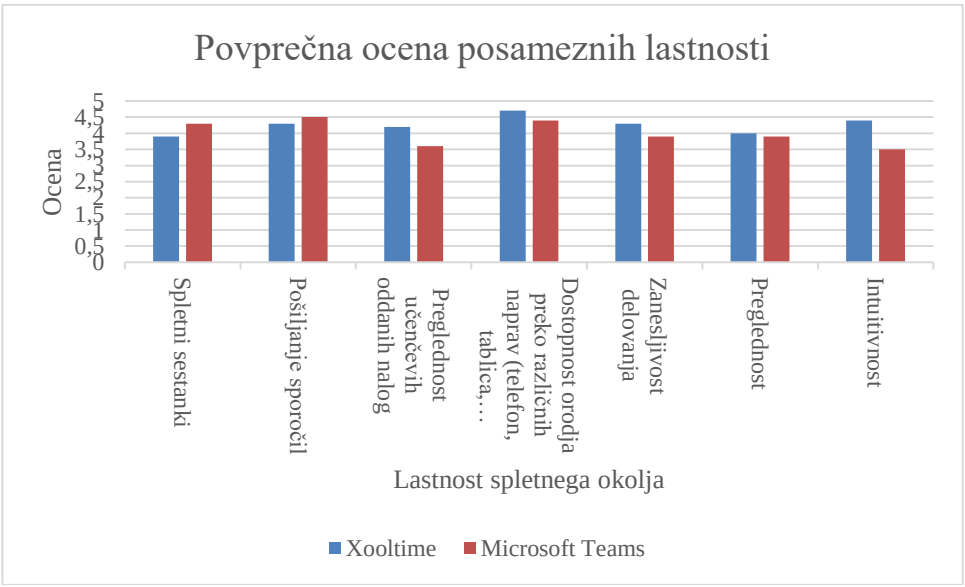
3. Rezultati

3. 1 Zadovoljstvo učiteljev s spletnim orodjem



Graf 5: Zadovoljstvo učiteljev s spletnim okoljem

Največ učiteljev je spletno okolje, ki so ga uporabljali ocenila z oceno 4, kar pomeni, da so učitelji s spletnim orodjem, ki so ga uporabljali zadovoljni. Nihče ni spletnega okolja ocenil z oceno 1. So pa učitelji, ki so pri delu uporabljali Xooltime v povprečju ocenili bolje (4,05) kot tisti, ki so uporabljali Microsoft Teams (3,82).



Graf 6:Ocena posameznih lastnosti

Učitelji, ki so uporabljali spletno okolje Xooltime so v primerjavi s tistimi, ki so uporabljali Microsoft Teams boljše ocenili večino lastnosti spletnega okolja. Lastnosti, kjer je odstopanje v oceni najvišje, sta »Intuitivnost« in »Preglednost učenčevih domačih nalog«. Boljše ocenjeni lastnosti Microsoft Teams sta »Spletni sestanki« in »Pošiljanje sporočil«.

Če izračunamo povprečne ocene okolij kot povprečne ocene posameznih lastnosti, ugotovimo, da je Xooltime dobil oceno 4,26, Microsoft Teams pa 4,01. V obeh primerih je ta ocena višja od splošne ocene, ki so jo dali v vprašanju pred tem. To nas napeljuje na razmislek, da učiteljem niso vse lastnosti enako pomembne. Vpliv posameznega smo preverili s pomočjo linearne regresije, ki je na danem vzorcu pokazala, da imata statistično pomemben vpliv na končno oceno zgolj lastnosti »Spletni sestanki« in »Zanesljivost delovanja«. Da bi lahko določili zanesljiv vpliv posameznih lastnosti, pa bi bilo potrebno narediti dodatne raziskave, kjer bi ocenjevali še po dodatnih parametrih, kar pa pade izven okvirja naše raziskave.

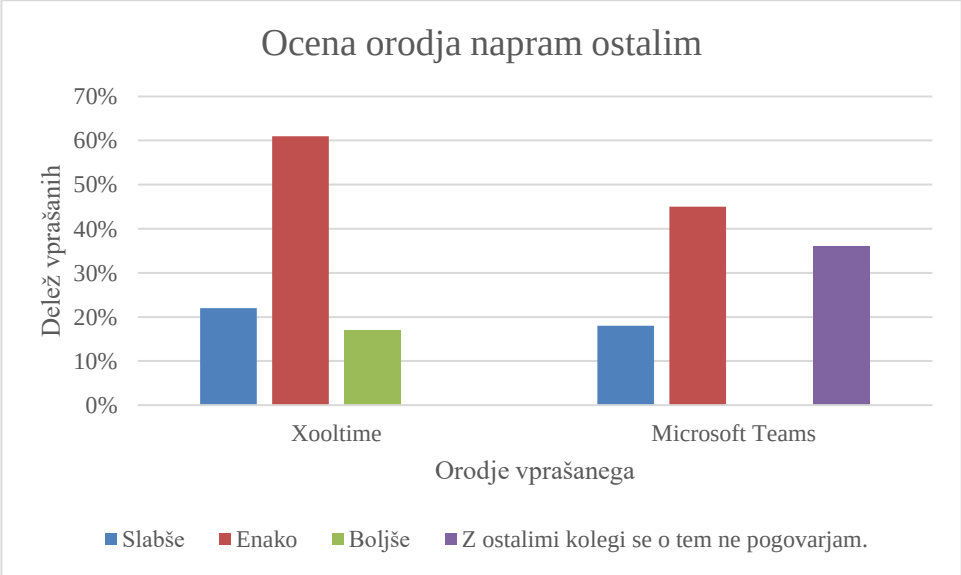
Poleg podanih kategorij iz prejšnjega vprašanja nas je zanimalo, kaj bi lahko vodilo do generalno boljših ocen.

Učitelji, ki so uporabljali spletno okolje Xooltime so v okolju pogrešali:

- bogatejši nabor tipov nalog/vprašanj, dodajanje fotografij ob vprašanjih,
- boljšo preglednost,
- možnost dodajanja nalog H5P in
- možnost brisanja že poslanih sporočil učencem.

Učitelji, ki so uporabljali spletno okolje Microsoft Teams so v okolju pogrešali:

- vpogled v aktivnost učencev - ugašanje kamer med deljenjem zaslona,
- funkcijo za pregled nalog v spletnem okolju,
- možnost popravljanje domačih nalog direktno na list učenca s pomočjo grafične tablice ter
- vidnost vseh udeležencev na spletnem srečanju.



Graf 7: Ocena okolja napram ostalim

Kljub temu da so obravnavani učitelji primarno uporabljali eno okolje, nas je zanimalo, če lahko ocenijo, kako dobro je spletno okolje, ki so ga uporabljali napram ostalim alternativam. 22 % učiteljev, ki je uporabljalo spletno okolje Xooltime meni, da je to okolje boljše napram spletnim okoljem, ki so jih uporabljali na drugih šolah. Podobno mnenje imajo tudi uporabniki MS Teams, saj jih 18 % meni, da imajo drugi slabša okolja.

Noben učitelj, ki je uporabljal okolje Microsoft Teams ne meni, da bi učitelji na drugih šolah uporabljali okolje, ki bi bilo boljše. Da so drugje uporabljali boljše spletno okolje, pa meni 17 % učiteljev, ki so uporabljali Xooltime.

Večina učiteljev pa meni, da je njihovo okolje primerljivo z drugimi okolji.

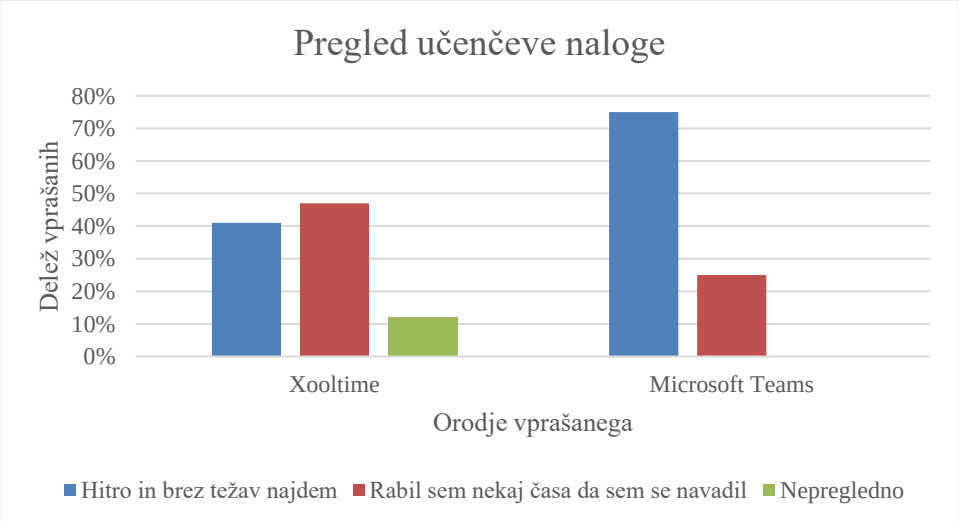
Rezultati tega vprašanja so zanimivi, če jih primerjamo s splošnimi ocenami okolij. Iz slednjih bi lahko sklepali, da je Microsoft Teams slabši od Xooltima, a sedaj že tukaj vidimo, da nihče od uporabnikov Microsoft Teamsa ne misli, da obstajajo boljše rešitve, medtem ko uporabniki Xooltima opažajo, da obstajajo boljše alternative. To nakazuje na to, da sama ocena orodja ni dovolj, da lahko zaključimo, kateri je boljši.

3.2. Zahtevnost uporabe

V tem sklopu obravnavamo, kako zahtevno je bilo izvajati določena opravila v posameznih okolji. Stopnjo zahtevnosti smo ocenili na treh nivojih z naslednjimi opisnimi vrednostmi:

1. »Hitro in brez težav najdem«, kar predstavlja najboljšo uporabniško izkušnjo,
2. »Rabil sem nekaj časa, da sem se navadil«, kar predstavlja sprejemljivo uporabniško izkušnjo, ki pa bi jo bilo mogoče izboljšati ter
3. »Nepregledno«, kar predstavlja stanje, ki bi ga bilo nujno popraviti.

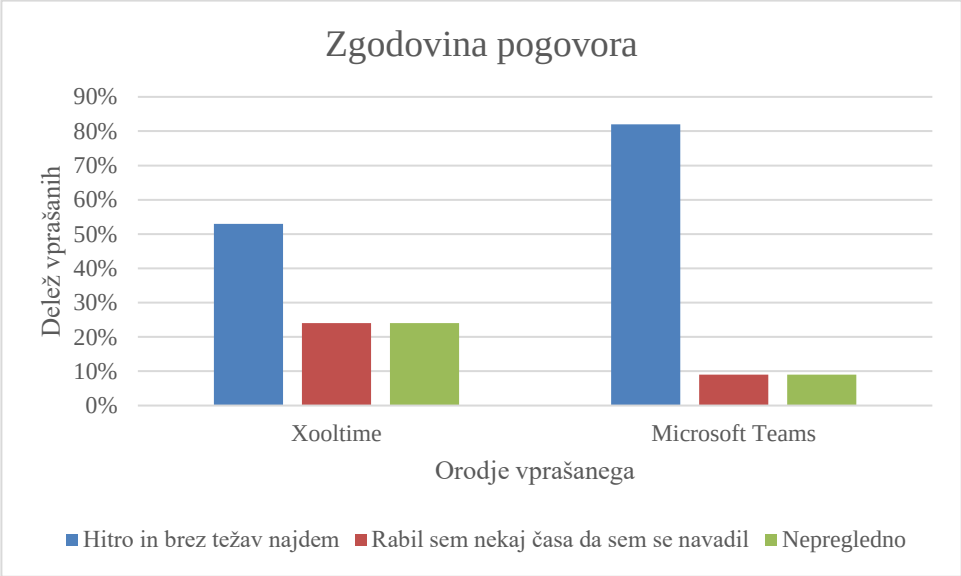
Vprašanje smo zastavili za tri, po našem mnenju najbolj pogosta, opravila in sicer pregled učenčeve naloge, iskanje po zgodovini pogovora in odkrivanje novih funkcij.



Graf 8:Kakšen je dostop do pregleda učenčeve naloge v okolju

Učitelji, ki so uporabljali spletno okolje Microsoft Teams so dostop in pregled učenčevih oddanih nalog ocenili bolje kot tisti, ki so uporabljali Xooltime, saj prav nihče tega dela okolja ni ocenil kot nepregledno (da je okolje za pregled nepregledno meni 12 % uporabnikov Xooltime).

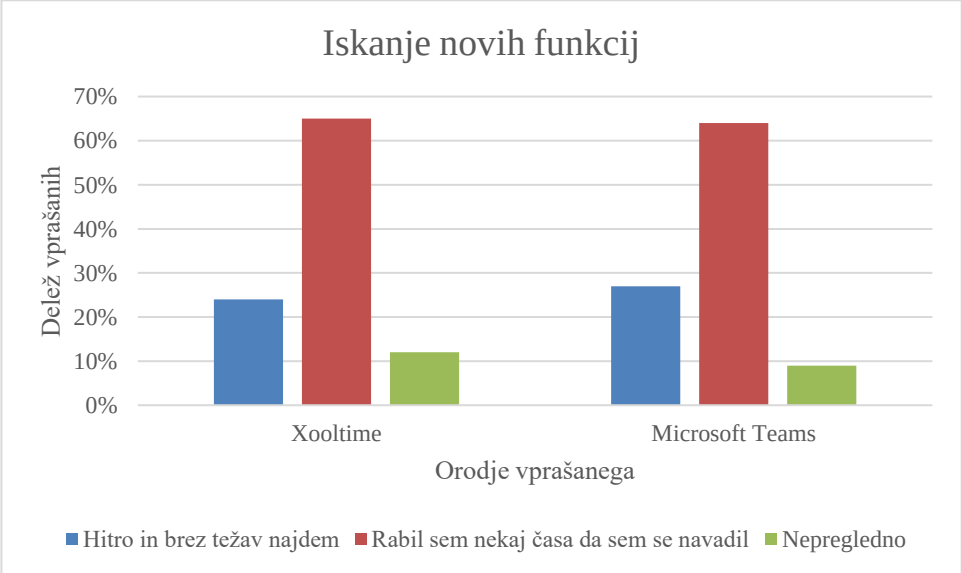
75 % učiteljev, ki so uporabljali Microsoft Teams je ocenila, da je pregled učenčevih nalog hiter in lahko dostopen. Da je pregled nalog hiter in dostopen, meni 41 % učiteljev, ki so uporabljali Xooltime.



Graf 9:Kakšen je dostop do zgodovine pogovora v okolju

Učitelji, ki so uporabljali spletno okolje Microsoft Teams so dostop do zgodovine pogovora v spletnem okolju ocenili boljše kot tisti, ki so uporabljali Xooltime. Za nepregledno je to lastnost ocenilo 9 % učiteljev, ki so uporabljali Microsoft Teams in 24 % tistih, ki so uporabljali Xooltime.

75 % učiteljev, ki so uporabljali Microsoft Teams je ocenila, da je pregled učenčevih nalog hiter in lahko dostopen. Da je pregled nalog hiter in dostopen, meni 41 % učiteljev, ki so uporabljali Xooltime.



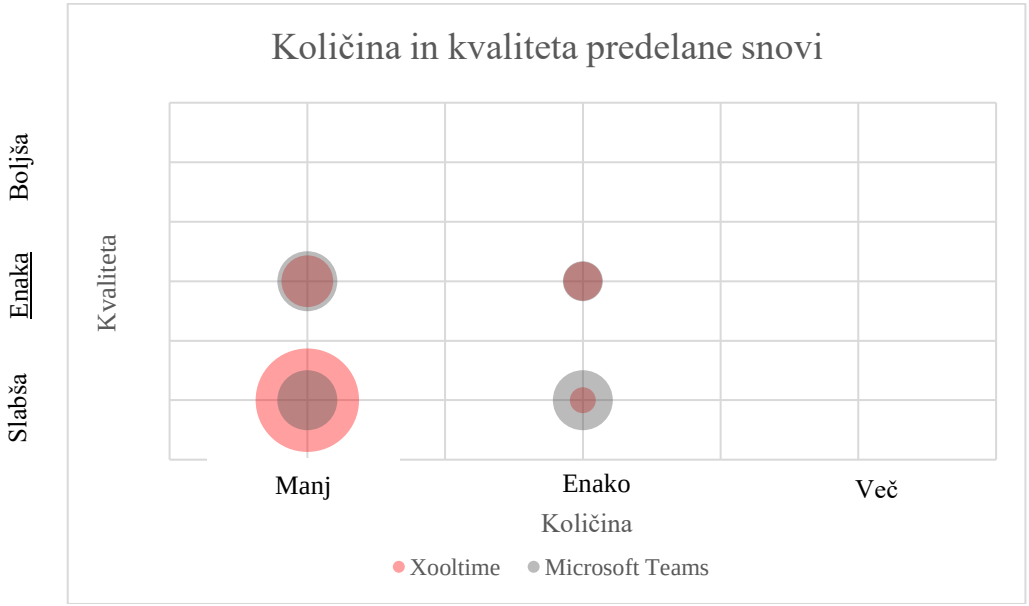
Graf 10:Kakšen je dostop do novih funkcij v okolju

Učitelji so iskanje novih funkcij pri obeh spletnih okoljih ocenili podobno. Za nepregledno je lastnost ocenilo 9 % učiteljev, ki so uporabljali Microsoft Teams in 12 % tistih, ki so uporabljali Xooltime. Kot hitro dostopno je lastnost ocenilo 27 % tistih, ki so uporabljali Microsoft Teams in 24 % tistih, ki so uporabljali Xooltime.

Glede na rezultate ugotavljamo, da so uporabniki Microsoft Teams okolje ocenili kot bolj preprosto za uporabo. Ta rezultat je v povezavi z rezultatom iz odseka o povprečni oceni presenetljiv, saj je Xooltime dobil višjo povprečno oceno. To si razlagamo s tem, da je bilo mogoče vprašanje o splošnem zadovoljstvu postavljeno prekmalu in se učitelji pri ocenjevanju niso poglabljali v potencialne pomanjkljivosti.

3.3 Predelana snov

Pri oceni uporabnosti spletnega okolja je pomembna tudi primerjava uporabnosti glede na klasičen način poučevanja, zato nas je zanimalo, koliko snovi so učitelji predelali in kakšne kvalitete je bila.



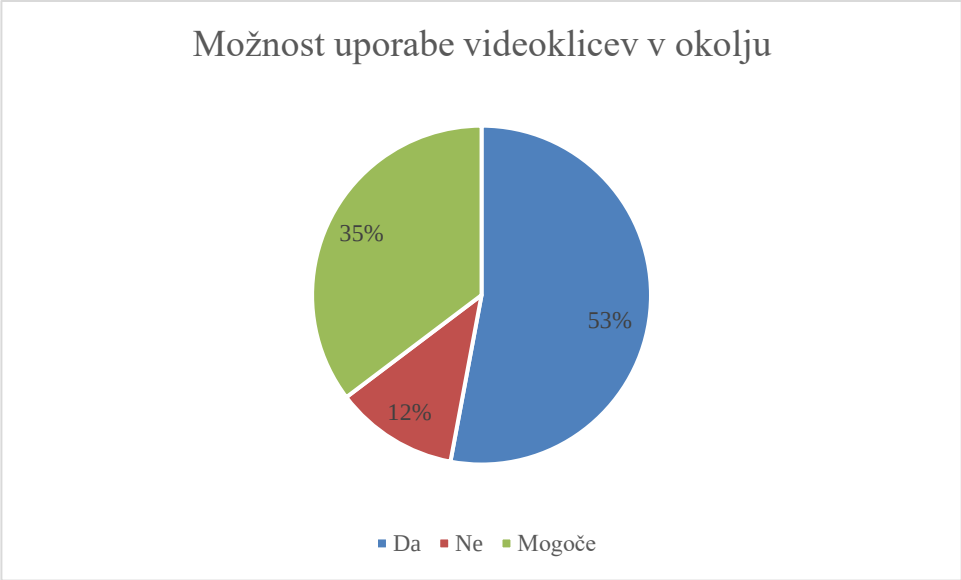
Graf 11: Količina in kvaliteta predelane snovi

Iz grafa vidimo, da so rezultati nagnjeni izrazito v negativno smer. Niti en učitelj ni ocenil, da bi prek spletnih orodij predelal več oziroma z višjo kvaliteto. Nasprotno večina učiteljev ocenjuje, da so predelali manj snovi, ki je istočasno slabše kvalitete. To je predvsem opazno pri uporabnikih Xooltima.

Tudi ta rezultat je v navzkrižju z rezultati iz začetnih odstavkov. Pričakovali bi, da so okolja, ki so ocenjena blizu 4 (na skali do 5), dovolj dobra, da lahko nadomestijo pouk v živo. Tukaj pa vidimo, da so učitelji bili z temi orodji manj učinkoviti. Možni razlagi sta dve – ali osnovna ocena ni realna, ali pa učiteljev preprosto ne moti, da so predelali manj.

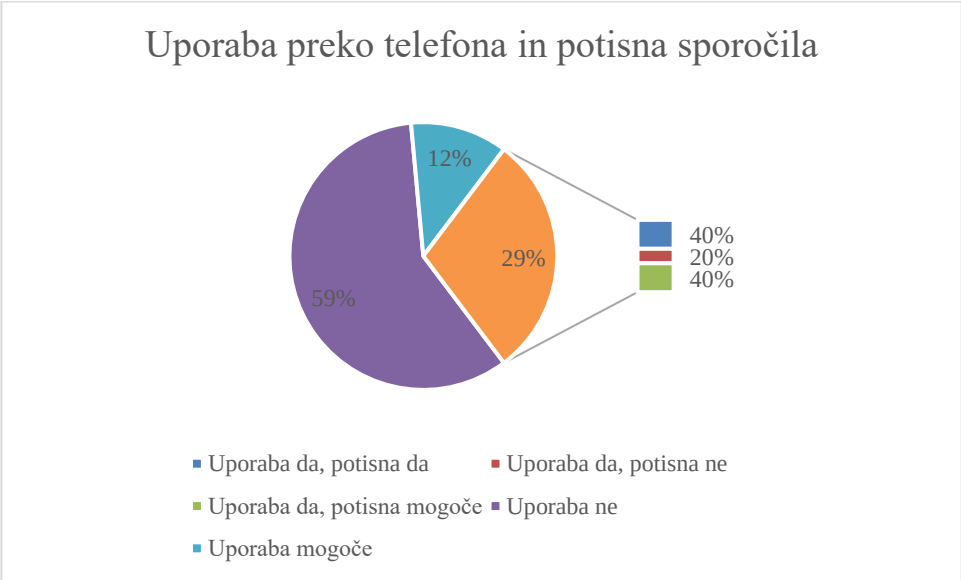
3.4 Lastnosti posameznega okolja

V tem odseku obravnavamo lastnosti, ki so značilne za posamezno okolje, tako da je na ta vprašanja odgovarjal le del vprašanih. Ker smo opazili, da ima okolje Xooltime določene pomanjkljivosti, smo učitelje vprašali, kaj si menijo o njih. Na drugi strani pa Microsoft Teams že ponuja nekaj več, tako da smo preverili, ali so te dodatne možnosti sploh izkoriščene.



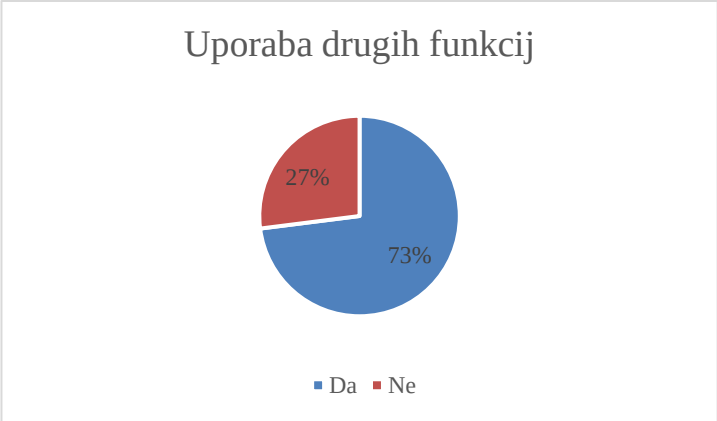
Graf 12:Omogočanje spletnih sestankov neposredno v okolju Xooltime

Spletno okolje Xooltime ne omogoča spletnih sestankov neposredno v okolju. Samo 12 % učiteljev meni, da omogočanje spletnih sestankov v okolju ne bi izboljšalo njihove uporabniške izkušnje. Več kot polovica (53 %) meni, da bi to pozitivno vplivalo na uporabniško izkušnjo.



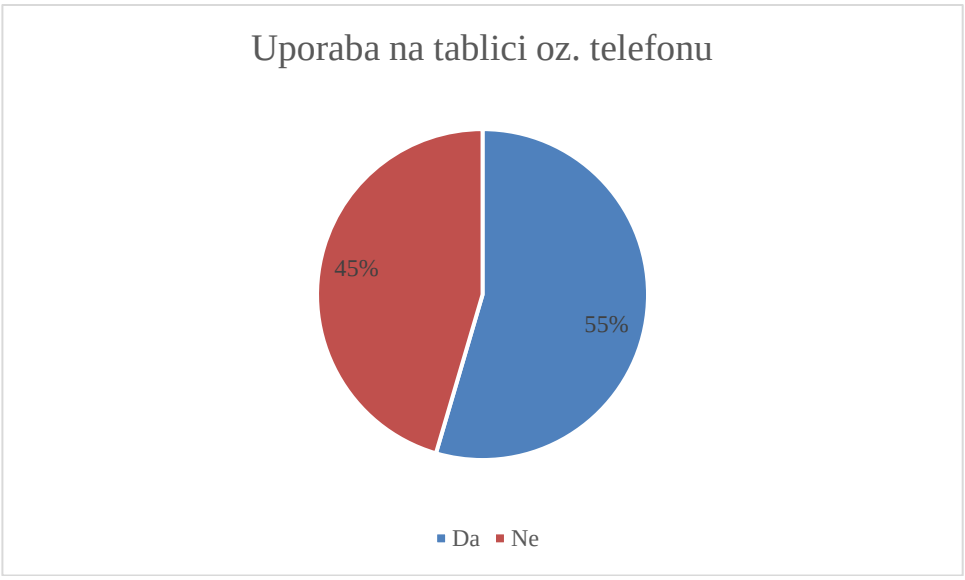
Graf 13: Uporaba Xooltime preko aplikacije in potisna sporočila

Le dobra četrtina (29 %) učiteljev bi si želela, da bi spletno okolje Xooltime imelo dostop tudi preko aplikacije za mobilni telefon. Od teh jih 60 % ne nasprotuje potisnim sporočilom aplikacije. 59 % ne želi uporabljati Xooltime preko aplikacije.



Graf 14: Uporaba drugih funkcij v okolju Microsoft Teams

73 % učiteljev je pri delu v spletnem okolju Microsoft Teams uporabljajo tudi druge funkcije, ki jih okolje ponuja. Tistih, ki jih niso uporabljali, so kot razlog navedli, da dodatnih funkcij pri delu niso potrebovali. Nihče kot razloga za neuporabo ni navedel, da ni vedel za obstoj dodatnih funkcij, oziroma da jih ni znal uporabiti.



Graf 15:Uporaba Microsoft Teams na telefonu oz. tabličnem računalniku

Dobra polovica (55 %) učiteljev je pri delu uporabljalo aplikacijo spletnega okolja Microsoft Teams za mobilni telefon ozirom tablični računalnik. Ta rezultat je povsem v skladu z rezultatom za Xooltime, kjer bi približno enak delež učiteljev uporabljalo aplikacijo, če bi le-ta obstajala.

3.5 Vplivi na končno oceno

Poleg že predstavljenih rezultatov, smo v anketi spraševali tudi po določenih navadah uporabnikov in njihovih demografskih lastnostih, da bi ugotovili, ali to vpliva na končno oceno.

Predpostavili smo, da je ocena linearno odvisna od teh faktorjev, tako da smo lahko z metodo linearne regresije določili, ali ima kateri od faktorjev statistično pomembno vrednost (za mejo smo določili p=0,05).

Naš začetni nabor neodvisnih spremenljivk je bil:

- uporabljeno okolje,
- načina podajanja snovi (predavanja/gradiva/mešano),
- ostali načini komunikacije s kolegi oziroma učenci (Elektronska pošta/E-asistent/Aplikacije za klepet/Telefonski klici/nič,
- starost,
- spol in
- vrsta pouka (razredni/predmetni).

Po vsaki iteraciji linearne regresije smo odstranili statistično nepomembne faktorje. Na koncu so ostale štiri spremenljivke s statistično pomembno vrednostjo in sicer:

- pogovor s kolegi prek e-asistenta,
- pogovor z učenci prek telefona,
- brez potrebe po dodatnih kanalih za pogovor z učenci ter
- poučevanje na razredni stopnji.

Vsak izmed teh parametrov je imel pozitivni vpliv na kočno oceno (glej Priloga 1), pri čemer je najbolj izstopal parameter »Brez potrebe po dodatnih kanalih za pogovor z učenci«, ki je imel več kot 2x večji vpliv kot parametra »Pogovor s kolegi prek e-asistenta« in »Poučevanje na razredni stopnji« ter več kot 50 % večji vpliv kot »Pogovor z učenci prek telefona«. Iz tega lahko sklepamo, da so učitelji, ki jim je okolje omogočalo, da za komunikacijo niso potrebovali dodatnih kanalov, tudi bolje ocenili samo okolje.

4. Zaključek

Ob analizi vprašalnika izgleda, da moramo prvo hipotezo, da je spletno orodje Microsoft Teams zaradi že daljše prisotnosti bolj dodelano in s tem bolj ustrezno učitelju zavrniti. Učitelji so boljše ocenili spletno okolje Xooltime kot Microsoft Teams. So pa med temi učitelji tudi taki, ki so ocenili, da se jim zdi, da obstajajo okolja, ki so boljša od njihovega za razliko od učiteljev, ki so uporabljali okolje Microsoft Teams, kjer takega mnenja nima nihče, njihova ocena okolja pa je vseeno nižja. Lahko so tudi bolj kritični do same uporabniške izkušnje, saj so bili predlogi kaj bi izboljšali pri spletnem okolju precej bolj konkretni kot pri učiteljih, ki so uporabljali Xooltime. Ob pogledu na ostala vprašanja pa se nam postavlja dvom, da ta ocena ni zadosten pokazatelj zadovoljstva.

Drugo hipotezo, da je zadovoljstvo učiteljev, ki jim ni bilo potrebno uporabljati drugih aplikacij večje lahko potrdimo. Učitelji, ki so podali višjo oceno spletnega okolja so za komunikacijo z učenci in sodelavci uporabljali precej manj drugih komunikacijskih orodij, saj so večino željene komunikacije lahko opravili s spletnim okoljem.

Tokratna raziskava je zajemala učitelje, ki so v večini uporabljali zgolj eno samo spletno okolje. Smiselno bi bilo preveriti kako posamezno okolje ocenjujejo tisti učitelji, ki so pri svojem delu uporabljali več spletnih okolji. Na ta način bi dobili vpogled katero okolje omogoča učitelju izvedbo najbolj kvalitetnega pouka na daljavo kar bi ob morebitnem ponovnem šolanju na daljavo omogočila učencem, da so deležni kvalitetnejšega pouka. Pri nadaljnji raziskavi bi bilo smiselno ohraniti prvo hipotezo tega članka. Spremeniti pa bi bilo treba številčne ocene, saj so nezanesljiv parameter, s kategoričnimi spremenljivkami.

5. Literatura

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

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

Flogie, A. in Aberšek, B. (2019). *Inovativna učna okolja-vloga IKT*. Maribor: Zavod Antona Martina Slomška. Pridobljeno s https://en.calameo.com/read/0058307531fae8501fad2

Information Technology In Education: Impact, Significance And Requirements. (2021). Pridobljeno s https://www.writeawriting.com/education/information-technology-in-education/

Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch. T., Ivanuš Grmek, M., Mithans, M., … Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije s covid-19 v Sloveniji*. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/IzobrazevanjeNaDaljavo_Dec2020/2/

Kratka predstavitev avtorja

Petra Čebulj Zajc je magistrica profesorica glasbene pedagogike. Zaposlena je kot učiteljica glasbene umetnosti na Osnovni šoli 16. decembra Mojstrana in Osnovni šoli Staneta Žagarja Lipnica. Dejavna je na področju glasbene gledališča – muzikala, ki ga rada vpeljuje tudi v delo v šoli.

Priloga 1

Rezultati linearne regresije

	Koeficient	*Standardna napaka*	*p-vrednost*
Izhodišče	2,59	0,39	0,00
E-asistent	0,67	0,24	0,01
Telefonski klici	0,86	0,32	0,01
Nisem uporabljal ničesar drugega	1,41	0,69	0,05
razredna stopnja	0,59	0,26	0,03

Priloga 2 – Anketni vprašalnik

Q1 - Katero spletno orodje ste uporabljali pri poučevanju na daljavo?

◯ Xooltime
◯ Microsoft Teams

Q2 - Kako ste zadovoljni s spletnim orodjem, ki ste ga uporabljali (1 - sploh nisem zadovoljen, 5 - zelo sem zadovoljen)?

◯ 1
◯ 2
◯ 3
◯ 4
◯ 5

Q3 - Ocenite posamezno funkcijo spletnega orodja, ki ste ga uporabljali (1 - nezadostno, 5 - odlično).

	1	2	3	4	5	Ne vem
Spletni sestanki	○	○	○	○	○	○
Pošiljanje sporočil	○	○	○	○	○	○
Preglednost učenčevih oddanih nalog	○	○	○	○	○	○
Dostopnost orodja preko različnih naprav (telefon, tablica, računalnik)	○	○	○	○	○	○
Zanesljivost delovanja	○	○	○	○	○	○
Preglednost	○	○	○	○	○	○
Intuitivnost	○	○	○	○	○	○

Q4 - Kaj pogrešate pri spletnem orodju, ki ste ga uporabljali?

_____

Q5 - Ali poznate oz. ste uporabljali še katera druga podobna spletna orodja?

	Ne poznam	Sem slišal/a	Sem slišal/a in poznam osnovo uporabe	Sem uporabljal/a
Moodle	○	○	○	○
Xooltime	○	○	○	○
Microsoft Teams	○	○	○	○
Drugo:	○	○	○	○

Q6 - Ob pogovoru s kolegi drugih šol se mi orodje, ki so ga uporabljali oni zdi

○ Slabše
○ Enako (imajo isto orodje)
○ Enako (imajo drugo orodje)
○ Boljše
○ Z ostalimi kolegi se o tem ne pogovarjam.

Q7 - S spletnim orodjem sem v primerjavi s poukom v šoli predelal
○ manj vsebine
○ enake vsebine
○ več vsebine

IF (1) Q7 = [1, 2, 3]

Q8 - ki je bila
○ enake kvalitete
○ slabše kvalitete
○ boljše kvalitete

Q9 - Kako zahteven je dostop do določenih vsebin v spletnem orodju, ki ste ga uporabljali?

Možnih je več odgovorov

	Hitro in brez težav najdem	Rabil sem nekaj časa da sem se navadil	Nepregledno
Pregled učenčeve oddane naloge	☐	☐	☐
Zgodovina pogovora z učencem/učenci	☐	☐	☐
Iskanje novih funkcij	☐	☐	☐

(2) Q1 = [1]

Q10 - Video klic je možen samo z uporabo dodatne aplikacije (npr. Zoom). Bi bila uporabniška izkušnja boljša in lažja, če bi samo spletno orodje omogočalo video klice?
○ Da
○ Ne
○ Mogoče

IF (2) Q1 = [1]

Q11 - Bi želeli to spletno orodje uporabljati v obliki aplikacije za mobilni telefon oziroma tablico?
○ Da
○ Ne
○ Ne vem

IF (3) Q11 = [1] (Da)

Q12 - Bi želeli, da vam aplikacija ponuja potisna sporočila?
○ Da
○ Ne
○ Ne vem

IF (4) Q1 = [2]

Q13 - Ali ste uporabljali druge aplikacije, ki jih ponuja Teams?
○ Da
○ Ne

IF (5) Q13 = [2] (Ne)

Q14 - Zakaj ne?
○ Ni potrebe
○ Nisem znal
○ Nisem rabil
○ Nisem vedel
○ Drugo:

IF (4) Q1 = [2]

Q15 - Ste uporabljali Microsoft Teams aplikacijo na telefonu oz.na tablici?
○ Da
○ Ne

Q16 - Na kakšen način ste podajali snov učencem?
○ Večinoma v živo
○ Delno v živo, delno z objavo gradiv
○ Večinoma z objavo gradiv

Q17 - Katere druge kanale/orodja ste uporabljali pri komunikaciji z učenci?
Možnih je več odgovorov
☐ Elektronska pošta
☐ E-asistent
☐ Aplikacije za klepet (viber, whatsapp, skype ipd.)
☐ Telefonski klici
☐ Nisem uporabljal ničesar drugega
☐ Drugo:

Q18 - Katere druge kanale/orodja ste uporabljali pri komunikaciji s sodelavci?
Možnih je več odgovorov
☐ Elektronska pošta
☐ E-asistent
☐ Aplikacije za klepet (viber, whatsapp, skype ipd.)
☐ Telefonski klici
☐ Nisem uporabljal ničesar drugega
☐ Drugo:

Q19 - Vaša starost
○ Do 25 let
○ Od 26 do 35 let
○ Od 36 do 45 let
○ Od 46 do 55 let
○ Več kot 56 let

Q20 - Spol
○ Moški
○ Ženski

Q21 - Poučujem na
○ razredni stopnji
○ predmetni stopnji

Uporaba odzivnih sistemov med udeleženci izobraževanja

Audience Response Systems in Education

Adrijana Kresnik Kočev

Prometna šola Maribor, Višja prometna šola
adrijana.kresnik@vpsmb.eu

Povzetek

Z razglasitvijo epidemije in izobraževanjem na daljavo so se izvajalci izobraževalnega procesa soočali s številnimi izzivi. Eden izmed glavnih izzivov je bil zagotovo kakovostna izvedba izobraževalnega procesa, torej kako pripraviti pedagoški proces zanimiv za udeležence in hkrati omogočiti aktivno sodelovanje vsem udeležencem. Možnosti za spodbujanje aktivne udeležbe udeležencev izobraževanja je sicer več, v članku se bomo omejili na spletne platforme, ki omogočajo predvsem anonimno vključevanje udeležencev med izvajanjem ter prikazovanje in zbiranje odzivov udeležencev izobraževanja. V članku so predstavljene osnovne značilnosti izbranih spletnih platform: AhaSlides, Slido in Kahoot!. Izvedena je bila tudi anketa o uporabi platform med pedagoškim procesom pri študentih. V anketi smo ugotovili, da so takšne platforme zelo zaželene in koristne za ponavljaje in diskusijo o izbrani tematiki.

Ključne besede: ankete, izobraževanje, odzivni sistemi udeležencev v izobraževanju.

Abstract

With the declaration of the epidemic and distance education, providers of the educational process have faced several challenges. One of the main challenges was certainly implementation of quality the educational process, i.e. how to prepare a pedagogical process interesting for the participants and at the same time enable active participation of all participants. There are several possibilities for encouraging the active participation of participants, in this article we will limit ourselves to online platforms, which enable the anonymous involvement of participants during implementation and the display and collection of responses from participants. The article presents the basic features of selected web platforms AhaSlides, Slido and Kahoot!. A survey was also conducted on the use of platforms during the pedagogical process among students. In the survey, we found that such platforms are highly desirable and useful for repetition and discussion on a chosen topic.

Keywords: Audience Response System, education, surveys.

1. Uvod

Odzivni sistem udeležencev izobraževanja (angl. Audience Response System, krajše ARS) so naprave in aplikacije, ki udeležencem omogočajo interakcijo med izvajalcem dogodka oz. izvajalcem pedagoškega procesa. V članku se bomo omejili na aplikacije v terciarnem izobraževanju. Takšne aplikacije omogočajo izvajalcu pedagoškega procesa učinkovit način zastavljanja vprašanja poslušalcem in zbiranje digitalnih odgovorov. Sodelujoči za uporabo ARS potrebujejo napravo (na primer pametni telefon, računalnik ali tablico), da lahko izberejo ali navedejo odgovor. Ne glede na način izvedbe dogodka, torej ali bo dogodek potekal na daljavo, v predavalnici ali kombinacija obojega, lahko ARS pomaga pri vključevanju

poslušalcev pri oceni njihovega razumevanja vsebine dogodka oz. pedagoškega procesa. Z ARS torej lahko povabimo poslušalce, da se odzovejo na pozive med predavanjem, posamezno dejavnostjo v predavalnici ali omogočamo diskusije za obravnavano področje (Columbia University, b.d.). Primer sistema ARS je prikazan na spodnji sliki.



Slika 47: *Odzivni sistem občinstva s pomočjo aplikacije Slido*
Vir: https://crystalinteractive.net/crystal-interactive-partners-audience-engagement-app-slido/

Če se omejimo na predavanja v terciarnem izobraževanju, so študije pokazale, da lahko izvajalci dogodka z ARS povečajo število študentov, ki sodelujejo v predavalnici. Zanimiva je tudi ugotovitev, da študenti dejavnosti, ki jih podpirajo te tehnologije, dojemajo kot vpliv na njihovo angažiranje in učenje, ARS pa lahko privede do večjega sodelovanja in učenja. Z ARS lahko enakovredno sodelujejo vsi študenti in ne le študenti z več predhodnimi izkušnjami na obravnavanem področju in bolj ekstrovertirani študenti. Tako imajo vsi študenti »glas« in priložnost, da individualno razmišljajo in odgovarjajo na vprašanja, ki jih postavlja izvajalec pedagoškega procesa. Za razliko od tradicionalnih ročnih ali spletnih anket oz. utrjevanj znanja lahko ARS predvsem zaradi anonimnosti spodbuja sodelovanje študentov, ki se sicer manj odzivajo na glas, in tistih, ki se bojijo, da bi pred vrstniki podali napačne odgovore. ARS zagotavlja podatke o tem, kaj študenti vedo in česa ne. Izvajalci pedagoškega procesa lahko te informacije uporabijo za spreminjanje predavanj v realnem času in zagotavljanje pravočasnih povratnih informacij, ki so pomembne za učenje študentov. Pri odzivu na vprašanja s pomočjo ARS-a lahko študenti in izvajalci pedagoškega procesa takoj pridejo do povratnih informacij in s tem lahko (Columbia University, b.d.):

- zagotovijo boljši občutek o trenutnem znanju študentov,
- študentom se zagotovi možnosti, da zastavljajo vprašanja in pojasnijo gradivo, ki se ga poučuje.

Podobno ugotavljajo tudi Barua, Baloch, Das, Gubbiyappa in Murthy (2016), da študije, objavljene v zadnjem desetletju, kažejo, da ima lahko uporaba ARS v predavalnici pomemben in pozitiven vpliv na učenje študentov (Barua, Baloch, Das, Gubbiyappa in Murthy, 2016). Tudi Rose (2019) navaja, da se študenti, ki interaktivno sodelujejo pri pouku, bolje naučijo gradiva, dlje obdržijo koncepte in jih lahko učinkoviteje uporabljajo kot pa študenti, ki jih ne (Rose, 2019).

2. Uporaba odzivnih sistemov med pedagoškim procesom

Eden od načinov za hitro in učinkovito vključevanje študentov v to, kar so se pravkar naučili ali kako razmišljajo o temi, ki bo v nadaljevanju obravnavana, je zagotovo ARC, ki pozitivno vpliva na povečanje kognitivne funkcije študentov.

Uporaba ARC omogoča številne prednosti, kot na primer (CourseArc, b.d.):

- vzbuditi radovednost študentov o temi, s katero se bodo ukvarjali;
- vzpostavitev domnev, ki jih je mogoče potem ovreči ali potrditi;
- spodbuditi študente, da aktivno razmislijo o tem, kar so se pravkar naučili, preden se odzovejo na ARS;
- ustvarjanje kritičnega razmišljanja in razprave v predavalnici o vsebini vprašanj in njihovih rezultatih;
- podzavestno ustvarjanje pogojev, da se spomini na temo premaknejo iz kratkoročnega, v delovni in nazadnje v dolgoročni spomin.

Pomemben element pri uporabi ARS je tudi čas, torej kdaj se med pedagoškim procesom zastavijo vprašanja. Na splošno veljajo naslednja priporočila (CourseArc, b.d.):

- preden se študenti učijo nove lekcije: za izzivanje radovednosti, preizkušanje njihovega že obstoječega znanja, domnev;
- vmesna lekcija: kot opomnik na vsebino, ki so se jo pravkar učili, in preizkus njihove sposobnosti, da uporabijo predhodno znanje;
- na koncu lekcije: preizkusiti njihov kratkoročni spomin, okrepiti znanje in jih pripraviti na prihajajoče lekcije.

Uvedba ARS vnaša v pedagoški proces kar nekaj izzivov za izvajalca študijskega procesa. Med te izzive zagotovo spadajo (Rose, 2019):

- potreben je dodaten čas za učenje in nastavitev ARS-tehnologije;
- potreben je dodaten čas za izvajalca izobraževalnega procesa za oblikovanje učinkovitih vprašanj, ki so usklajena s predvidenimi učnimi rezultati;
- zagotavljanje ustreznega obsega vprašanj;
- časovni razpored vključevanja ARS med predavanji in vajami;
- v primeru napačno razumljene snovi morajo izvajalci pedagoškega procesa prilagoditi sloge poučevanja ali najti učinkovitejše načine za boljše razumevanje snovi.

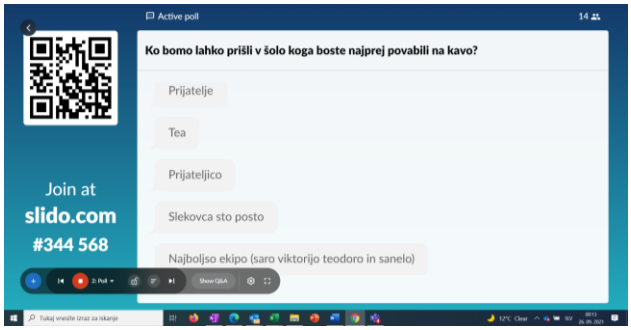
Rose (2019) tudi navaja, da lahko zahteva uvedba ARS-tehnologije v izobraževalnem procesu za izvajalca študijskega procesa veliko fleksibilnosti in morda tudi potrebo po spremembah v sami izvedbi študijskega procesa, ki ima lahko za posledico kognitivno preobremenitev. Prav tako je potrebno izpostaviti, da je vključevanje teh mobilnih tehnologij v učni načrt subjektivno in da vsi izvajalci izobraževalnega procesa ne bodo odprti za uvedbo ARS. Izvajalce izobraževalnega procesa, ki morda niso seznanjeni s tehnologijami in se ne bodo želeli učiti ali vključiti teh orodij, lahko študenti negativno oz. slabše ocenijo v primerjavi z drugimi predmeti. Študenti bi lahko te izvajalce izobraževalnega procesa dojemali kot predavatelje, ki ne bi bili odprti za pomoč svojim študentom. Težave pa so lahko tudi pri uporabi

mobilnih naprav, če jih šola ne zagotavlja, saj nekateri študenti morda nimajo pametnih telefonov ali tabličnih računalnikov (Rose, 2019).

2.1 Aplikacije za odzivni sistem občinstva

Aplikacije, ki zagotavljajo ARS, so postale v zadnjem obdobju zelo popularne. Na množičnost uporabe je zagotovo vplivala tudi epidemija in dejstvo, da se je izobraževalni proces odvijal na daljavo. ARS-platform je veliko, v nadaljevanju bomo predstavili le tri izbrane.

1. **Slido** je platforma za prikazovanje in zbiranje odziva občinstva in je namenjen za sestanke v živo ali na daljavo, dogodke in izobraževanje. Slido omogoča, da se udeležence vključi v ankete v živo, da izvajalcu izobraževanja udeleženci postavljajo vprašanja, rešujejo kvize in ustvarjajo oblačke besed (word clouds), kot je prikazano na spodnji sliki (Inkubator40, b.d.).



Slika 48: *Primer uporabe platforme Slido*

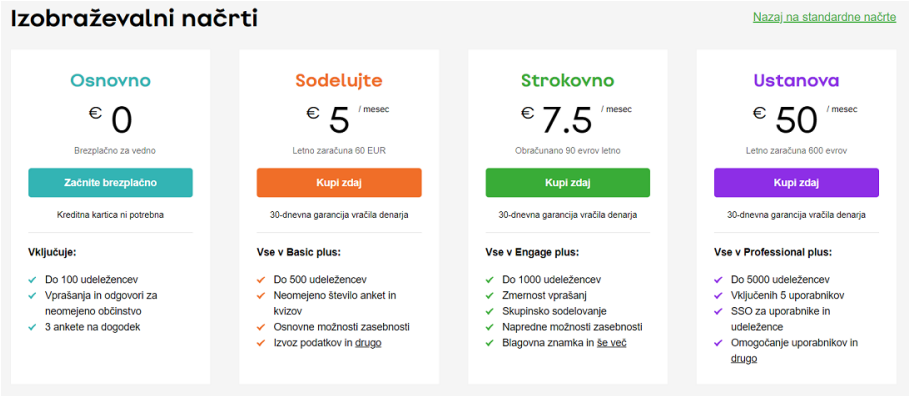
Predavatelji lahko nastavijo dogodek Slido v manj kot minuti. Udeleženci se pridružijo pogovoru s preprosto koda dogodka in QR-kodo (Slido, b.d.), ki je prikazana na spodnji sliki. Koda in QR-koda sta vidni na levi strani ekrana tudi pri vprašanjih, kot je prikazano na zgornji sliki.



Slika 49: *Vstopna koda za sodelovanje s pomočjo platforme Slido*

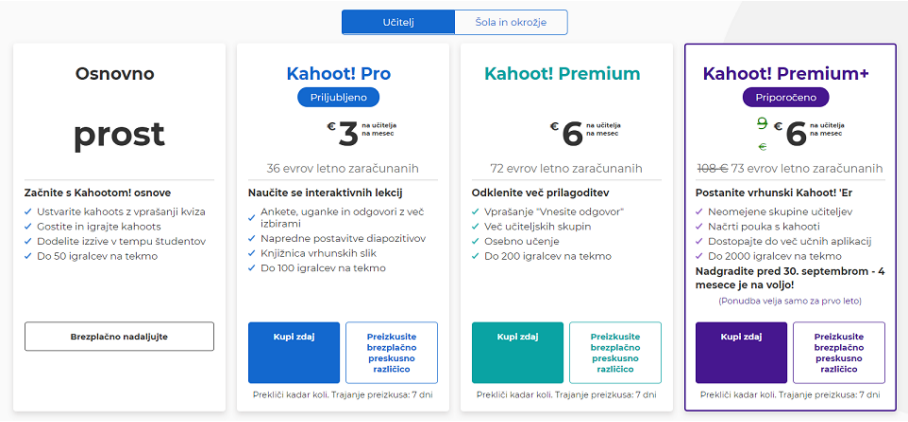
Strošek uporabe platforme Slido je odvisen od številnih dejavnikov, kot je število zastavljenih vprašanj, število udeležencev dogodka in tudi od tega, ali želimo podatke izvoziti ter ali uporabnik organizira enkratni dogodek ali pa bo platformo uporabljal letno. Brezplačno lahko zastavimo do 3 vprašanja na dogodek, medtem ko nam lahko udeleženci zastavijo neomejeno število vprašanj; na takšnem dogodku lahko sodeluje do 100 udeležencev. Strošek enkratne uporabe se giblje med 0 in 499 €, medtem ko letni strošek znaša med 0 in 1800 €.

Slido omogoča tudi popuste za uporabo v izobraževalne namene, vendar lahko pri brezplačni različici zastavimo zgolj 3 vprašanja, kot je razvidno iz spodnje slike (Slido, b.d.)



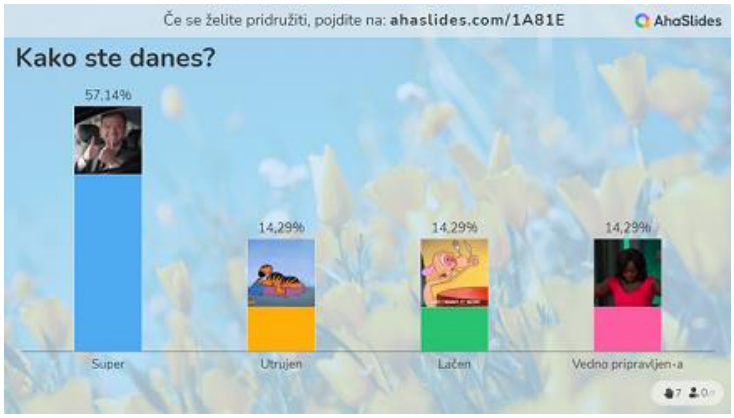
Slika 50: *Strošek uporabe platforme Slido za izobraževalne namene*
Vir: https://www.sli.do/pricing?plan=edu

2. **Kahoot!** je spletna platforma, ki služi kot pripomoček za popestritev učenja v obliki kviza, pridobivanju povratnih informacij s strani udeležencev dogodka ipd. Za izvedbo izobraževalnega procesa se potrebujeta vsaj dve elektronski napravi (računalnik, pametni telefon, tablica). Ena od naprav bo kviz izvajala, druge naprave pa bodo odgovarjale na vprašanja. Za igranje kviza se ni potrebno registrirati (Ministrstvo za javno upravo, 2020). Udeleženci se vključijo v spletno aktivnost s pomočjo kode, podobno kot Slido. Prednost platforme Kahoot! je, da lahko uporabnik plačljive možnosti brezplačno preizkusi. Strošek uporabe platforme Kahoot! je prikazan na spodnji sliki (Kahoot, b.d.).



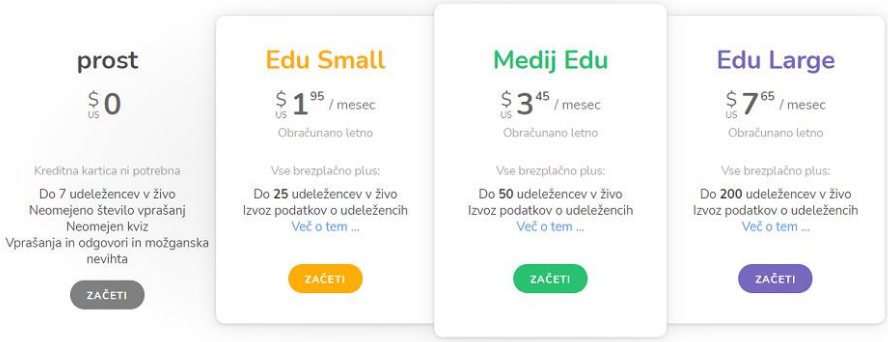
Slika 51: *Strošek uporabe platforme Kahoot! za izobraževalne namene*
Vir: https://kahoot.com/schools/plans/

3. AhaSlides je platforma, ki je po samem namenu zelo podobna platformi Slido. Omogoča številne možnosti oblikovanja že v brezplačni verziji, kot je prikazano na sliki spodaj. Udeleženci se lahko prav tako pridružijo pogovoru s preprosto kodo dogodka, povezavo do dogodka ali QR-kode (AhaSlides b.d.).



Slika 52: *Primer platforme AhaSlides v brezplačni verziji*

Tudi AhaSlides omogoča popuste za uporabo v izobraževalne namene, vendar lahko pri brezplačni različici sodeluje le 7 udeležencev, ki jim zastavimo neomejeno število vprašanj. To je tudi ena izmed glavnih slabosti predstavljene platforme. Strošek uporabe platforme AhaSlides je prikazan na spodnji sliki (AhaSlides, b.d.)



Slika 53: *Strošek uporabe platforme AhaSlides za izobraževalne namene*
Vir: https://ahaslides.com/pricing/

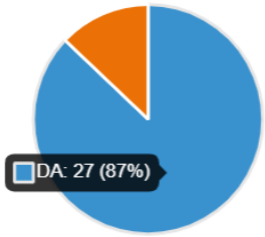
2.1 Anketa o uporabnosti platforme Slido za ponavljanje vsebin

Za ponavljanje vsebin s pomočjo ARS je bila izbrana platforma Slido, saj je ta platforma v brezplačni varianti na začetku leta 2021 še omogočala zastaviti 5 vprašanj na dogodek, danes omogoča zgolj 3. Platforma omogoča tudi integracijo z Microsoft Teams, ki jo uporabljamo na Prometni šoli Maribor.

V času epidemije so študenti po izvedbi izbranega predmeta v programu Logistično inženirstvo izpolnili anketo o uporabnosti platforme Slide za ponavljanje predelanih vsebin. V anketi je sodelovalo 31 študentov 2. letnika. Študenti so anketo oz. t. i. obrazec izpolnili v aplikaciji Forms.

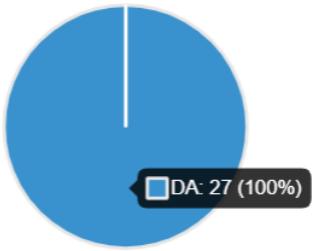
Na vprašanje, ali so sodelovali pri ponavljanju snovi s pomočjo Slido, jih je 87 % odgovorilo, da so sodelovali pri ponavljanju vsebin s pomočjo Slido, medtem ko jih 13 % pri ponavljanju s pomočjo Slido ni sodelovalo. Udeleženci se prijavijo v sodelovanje anonimno, tako izvajalec pedagoškega procesa ni seznanjen s tem, kdo sodeluje in kdo ne. Študenti, ki ne sodelujejo, prav tako slišijo vprašanja, pravilne odgovore in diskusijo. V primeru, da se pri študiju na daljavo dogaja, da del študentov, ki so se vključili v spletno izobraževanje, ne sodeluje pri

ponavljanju s pomočjo Slido, se lahko kot prvo vprašanje postavi vprašanje »Kdo je danes z nami?« in se na tak način preveri, kdo sodeluje in kdo ne.



Slika 54: *Sodelujoči pri ponavljanju snovi s pomočjo Slido*

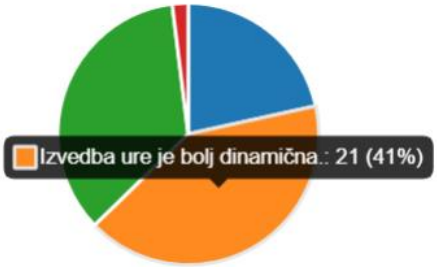
Na naslednja vprašanja je odgovarjalo 27 študentov, torej tisti, ki so sodelovali v platformi Slido. Na vprašanje, ali menite, da je uporaba platforme Slido učinkovit način ponavljanja snovi, so vsi študenti odgovorili z da.



Slika 55: *Slido – učinkovit način ponavljanja snovi*

Na vprašanje, kaj je študentom pri uporabi platforme Slido najbolj všeč, so študentje odgovorili sledeče:

- trditev, da lahko uporabljajo mobilni telefon, je prejela 22 %;
- trditev, da je izvedba ure bolj dinamična, je prejela 41 %;
- trditev, da izvem, česar ne znam oz. nisem najbolje razumel/-a, je prejela 35 %;
- pod drugo je en študent/-ka odgovoril/-a, da je bil študijski proces pri TOT najbolj zanimiv, kar predstavlja 2 %.



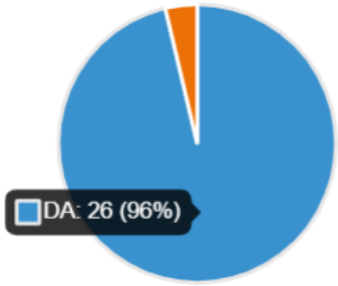
Slika 56: *Pozitivne značilnosti platforme Slido*

Na vprašanje, kako bi ocenili uporabo platforme Slido med študijskim procesom, so študenti platformo ocenili s 4,74 na lestvici od 1 do 5, pri čemer je bila 1 najnižja ocena, 5 najvišja ocena.

Na naslednje vprašanje, ali menijo, da bi morali uporabljati platformo Slido tudi pri izvedbi študijskega procesa v predavalnici, so vsi študenti odgovorili z da, torej vsi študenti menijo, da

se uporaba platforme Slido ohrani tudi pri izvedbi študijskega procesa v predavalnici in ne samo na daljavo.

Na zadnje vprašanje, ali študentje menijo, da je platforma Slido vplivala na njihovo znanje, je 96 % študentov prepričanih, da je vplivala.



Slika 57: *Pozitivne značilnosti platforme Slido*

3. Zaključek

Za zagotavljanje kakovostne izvedbe študijskega procesa je ključno sodelovanje študentov, vendar ne samo ekstrovertiranih, ampak tudi introvertiranih študentov. Platforme, ki omogočajo ARS, so eden izmed najboljših načinov, da se omogoči sodelovanje vsem študentom, tudi takšnim, ki se iz najrazličnejših razlogov ne želijo izpostavljati. Takšne platforme so pomembne za izvajalca izobraževanja predvsem zato, da lahko takoj pridobi povratno informacijo, katere vsebine študenti znajo in za katere so potrebne še dodatne razlage. Ugotovili smo, da je takšne platforme najbolje uporabiti:

- preden se obravnavajo nove vsebine za izzivanje radovednosti, preizkušanje njihovega že obstoječega znanja, domnev;
- med študijsko uro kot opomnik na vsebino, ki so se jo pravkar učili, in preizkus njihove sposobnosti, da uporabljajo predhodno znanje;
- na koncu predavanja kot preizkus njihovega kratkoročnega spomina, da se okrepi znanje in jih pripravimo na prihajajoče vsebine.

V članku smo predstavili tri ARS platforme, in sicer AhaSlides, Slido in Kahoot!. Za uporabnika je sistem sodelovanja podoben, saj se študenti anonimno vključijo s pomočjo kode ali QR-kode. Komentarji in rezultati so vidni takoj, kar je atraktivno za študente in hkrati zelo pomembna informacija za predavatelja. Potrebno pa je izpostaviti, da vzpostavitev ARS od izvajalca študijskega procesa zahteva veliko mero fleksibilnosti in dodatno delo za vzpostavitev delovanja platforme, sestavljanje vprašanj in integracijo ARS v izobraževalni proces.

Med razglašeno epidemijo, ko je študijski proces potekal na daljavo, je bila izvedena anketa o uporabi platforme Slido v izobraževalne namene. Slido se je med študijskim procesom uporabljal za spodbujanje sodelovanja in ponavljanje snovi. Ugotovili smo, da se vsi študenti (100 %) strinjajo, da je Slido učinkovit sistem za ponavljanje vsebin. Kar 96 % študentov meni, da je imel Slido pozitivni vpliv na njihovo znanje. Platformo Slido so študentje ocenili z oceno 4,74 na lestvici od 1 do 5. Vpliv na oceno Slido je zagotovo imelo tudi dejstvo, da je bila na enem predavanju uporabljena platforma AhaSlides, ki je vizualno lepša, vendar je lahko v živo sodelovalo le 7 študentov, saj je bila testirana brezplačna verzija platforme. Če platforma AhaSlides ne bi bila uporabljena, menim, da bi Slido prejel še višjo oceno. Študentom je bil Slido všeč, ker je izvedba ure bolj dinamična (ta trditev je prejela 41 % glasov), ker študenti

prejmejo povratno informacijo o razumevanju snovi (ta trditev je prejela 35 %) ter tudi zato, ker lahko pri tem uporabljajo mobilni telefon (22 %). Študenti tudi predlagajo, da se platforma Slido ohrani pri predavanjih.

Tehnologije, metode in načini poučevanja se spreminjajo, tako nas v prihodnosti čakajo še številni izzivi. V študijskem letu 2021/2022 bo platforma Slido redno uporabljena tudi v predavalnici, tako bomo že lahko merili sprejetost platforme Slido med študenti.

4. Literatura

AhaSlides. (b.d.). Pridobljeno s https://ahaslides.com/pricing/

Barua, A., Baloch, H. Z., Das, B., Gubbiyappa, K. S. in Murthy, V. (2016). Effectiveness of flipped classroom with Poll Everywhere as a teaching-learning method for pharmacy students. *The Indian Journal of Pharmacology*, *48*(1), 41–46. Pridobljeno s https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5178054/

Columbia University (b.d.). Pridobljeno s https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/teaching-with-technology/tech-resources/ars/

CourseArc. (b.d.). Pridobljeno s https://www.coursearc.com/how-to-increase-student-engagement-using-polls-and-surveys/

Inkubator40. (b.d.). Pridobljeno s https://inkubator40.si/slido/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=slido

Kahoot!. (b.d.). Pridobljeno s https://kahoot.com/schools/plans/

Ministrstvo za javno upravo. (2020). Pridobljeno s https://ua.gov.si/media/1617/ua-kahoot.pdf

Rose, S. (2019). Exploring the impact of in-class polling tools on student engagement in higher education. Power R. (ur.), *Technology and the Curriculum: Summer 2019*, *1*(1). 308-325. Pridobljeno s https://techandcurr2019.pressbooks.com/chapter/polling-tools-and-engagement/

Slido. (b.d.). Pridobljeno s https://www.sli.do/pricing?plan=edu

Kratka predstavitev avtorice

Adrijana Kresnik Kočev je magistrirala na Fakulteti za gradbeništvo, prometno inženirstvo in arhitekturo Univerze v Mariboru s področja prometnega inženirstva. Zaposlena je na Višji prometni šoli Maribor kot predavateljica strokovnih predmetov.

Umjetna inteligencija u osnovnoškolskom obrazovanju - izazovi i mogućnosti

Artificial Intelligence in Primary Education - Challenges and Possibilities

Ivana Ružić, Siniša Stričak

I. osnovna škola Čakovec
ivana.ruzic@skole.hr, sinisa.stricak@skole.hr

Sažetak

"ARTIE: Umjetna inteligencija u osnovnoškolskom obrazovanju - izazovi i mogućnosti novog doba: razvoj kurikuluma, priručnika za učitelje i obrazovnih materijala za učenike u osnovnoškolskom obrazovanju" je dvogodišnje međunarodno strateško partnerstvo triju škola i dviju neprofitnih organizacija koje usko surađuju s obrazovnim sustavom, pružaju podršku i sudjeluju u razvoju obrazovnih materijala: I. osnovna škola Čakovec (CRO), Agrupamento de Escolas do Barreiro (PT), I Spoleczna Szkola Podstawowa im. Unii Europejskiej w Zamosciu (PL), Hrvatski robotički savez (CRO) i Nefinia (NE). U današnjem svepovezanom svijetu umjetna inteligencija vitalna je kompetencija, posebno za djecu i mlade. Djeca i mladi moraju razumjeti što se nalazi iza zaslona njihovih pametnih uređaja, kako se umjetna inteligencija može (ispravno i pogrešno) koristiti, na koje načine djeluju društveni mediji i sl. Digitalizacija mijenja načine na koji ljudi uče, stvaraju i rade, mijenja potrebe za različitim novim vještinama na tržištu rada. Tržište rada bori se s velikim nedostatkom stručnjaka na području umjetne inteligencije. Partnerske organizacije primijetile su da obrazovni sustavi njihovih zemalja još uvijek nisu razvili sveobuhvatne obrazovne materijale primjenjive za učenike u osnovnoškolskom obrazovanju. Zajedničkim znanjem, vještinama i iskustvom navedenih partnera pokrenuto je međunarodno strateško partnerstvo financirano sredstvima Europske komisije (skraćenog imena ARTIE) koje uključuje relevantne ciljeve usko povezane s politikom Europske komisije: podrška kvalitetnom obrazovanju, razvoj digitalnih vještina, poticanje inovacija i digitalnih kompetencija u svim obrazovnim ustanovama, stvaranje i dijeljenje otvorenih obrazovnih sadržaja i primjera dobre prakse.

Ključne besede: digitalne vještine; kurikulum; metodički priručnici, obrazovni sadržaji; osnovnoškolsko obrazovanje; umjetna inteligencija.

Abstract

"ARTIE: Artificial intelligence in primary education - challenges and possibilities of the new age: development of the curriculum, teachers' handbooks and educational materials for students in primary schools" is a two-year international strategic partnership between three schools and two non-profit organizations, which cooperate closely with the educational system, support and take part in the development of educational materials: I. osnovna škola Čakovec (CRO), Agrupamento de Escolas do Barreiro (PT), I Spoleczna Szkola Podstawowa im. Unii Europejskiej w Zamosciu (PL), Hrvatski robotički savez (CRO) i Nefinia (NE). Nowadays we live in an interconnected world, whose vital component is artificial intelligence, especially for children and the youth. Children and adolescents have to be able to understand what technology lies behind their smart devices and how artificial intelligence can be (properly and improperly) used as well as how social media functions. The process of digitalization changes the way in which people learn, create and work, it changes the need for different skills in the labor market. The labor market is faced with a shortage of experts in the field of artificial intelligence. The partner organizations have noticed that the educational systems of their countries still

haven't developed comprehensive educational materials that can be implemented for students in primary education. By sharing knowledge, skills and experience, the mentioned partners have started an international strategic partnership financed by the means of European Commission (abbreviated to ARTIE), which incorporates relevant goals narrowly connected to the politics of the European Commission: support of quality education, development of digital skills, promotion of innovations and digital competencies in all educational institutions, creation and sharing of educational content and positive examples from practice.

Keywords: artificial intelligence, curriculum, digital skills, educational content, primary methodological handbooks, education.

1. Uvod

Davno su prošla vremena posjeta knjižnicama radi fotokopiranja nekoliko stranica iz različitih enciklopedija i drugih tiskanih izvora znanja za potrebe školskih projekata, istraživanja, prezentacija i sl. Zahvaljujući generaciji koja je odrasla s tehnologijom nadohvat ruke, suvremeni učenici žive u svijetu u kojem se obrazovanje promijenilo i gdje im je internet primarni izvor zabave i informacija.

Dostupnost pametnih tehnologija poput interaktivnih ploča, robota, 3D tehnologije, proširene i virtualne stvarnost, mijenja načine učenja i poučavanja. To je neizbježno. Kako se tehnologija nastavlja razvijati, tako se mijenjaju i načini na koji učimo. Brzi napredak informacijsko komunikacijske tehnologije, poput umjetne inteligencije i robotike, utjecao je na sve industrije, uključujući obrazovanje.

Umjetna inteligencija (UI) podrazumijeva simulaciju ljudske inteligencije u strojevima koji su programirani da razmišljaju poput ljudi i oponašaju njihove postupke. Pojam umjetne inteligencije može se primijeniti na bilo koji stroj koji pokazuje osobine povezane s ljudskim umom, poput učenja i rješavanja problema. Idealna karakteristika umjetne inteligencije je sposobnost racionalizacije i poduzimanja radnji koje imaju najveću vjerojatnost za postizanje određenog cilja. Podskup umjetne inteligencije je strojno učenje, koje se odnosi na koncept od kojeg računalni programi mogu automatski učiti i prilagođavati se novim podacima, a da im ljudi ne pomažu. Tehnike dubokog učenja omogućuju ovo automatsko učenje apsorpcijom ogromnih količina nestrukturiranih podataka kao što su tekst, slike ili video.

Prema Izvješću EK o utjecaju umjetne inteligencije, interneta stvari i robotike na sigurnost i odgovornost (2021), umjetna inteligencija, internet stvari i robotika stvorit će nove prilike i koristi za naše društvo [1].

Nedavno izvješće IBM-a, i Poslovnog foruma za visoko obrazovanje pokazuje da se broj radnih mjesta koje zahtijevaju vještine analize podataka i analitike povećao s 364.000 na 2.720.000 u 2020. godini. To znači da je jaz između ponude i potražnje ljudi s potrebnim znanjima i vještinama iz područja umjetne inteligencije sve veći, a jedno izvješće predstavlja svjetsku bazu od 300 000 stručnjaka za umjetnu inteligenciju, ali i s milijunima dostupnih prilika za zapošljavanje, što rezultira još većim plaćama za stručnjake iz ovog područja. Ako se nadamo iskoristiti puni potencijal umjetne inteligencije za sve, naš fokus trebao bi biti na ranom upoznavanju i uvođenju umjetne inteligencije u sustav obrazovanja djece i korištenju umjetne inteligencije u učionici.

U današnjem svepovezanom svijetu digitalne kompetencije su vitalne kompetencije, posebno za djecu i mlade. Djeca i mladi moraju razumjeti što se krije iza njihova zaslona pametnih telefona, kako se umjetna inteligencija može koristiti i kako funkcioniraju društveni

mediji. Digitalizacija također mijenja način na koji ljudi rade i koje im vještine trebaju na tržištu rada i u svakodnevnom životu. Potražnja za stručnjacima iz područja informacijsko komunikacijske tehnologije kontinuirano raste i mnogi današnji učenici i studenti radit će na poslovima koji još ne postoje. Učenjem o umjetnoj inteligenciji, aktivnim korištenjem umjetne inteligencije u obrazovanju, stvaranjem uz pomoć informacijsko komunikacijske tehnologije učenici poboljšavaju vještine programiranja i računalnog razmišljanja, uče rješavati složene probleme i grade solidnu osnovu za daljnje obrazovanje u disciplinama povezanim s tehnologijom.

Tehnološke promjene i promjene na tržištu rada transformiraju potražnju za vještinama brže nego ikad prije. Više od 65% učenika radit će na poslovima koji danas i ne postoje. Osigurati digitalno kvalificiranu radnu snagu ili digitalno obrazovati šire stanovništvo, presudno je za stvaranje jedinstvenog digitalnog tržišta u Europi, za stvaranje i osiguranje mnogobrojnih prilika i mogućnosti, konkurentnosti i inkluzivnog digitalnog društva.

Trenutno, međutim, 44% europskih građana nema razvijene osnovne digitalne vještine. Nedostaje i 37% raznovrsnih stručnjaka s razvijenim digitalnim vještinama u svim segmentima na tržištu rada: u poljoprivredi, bankarskom sektoru, industrijskoj proizvodnji itd. Europi također nedostaju kvalificirani informacijsko komunikacijski stručnjaci koji bi popunili sve veći broj slobodnih radnih mjesta u svim sektorima ekonomije.

Ključno područje za rješavanje navedenih problema jest potreba za modernizacijom naših sustava obrazovanja i osposobljavanja, koji trenutno dovoljno dobro ne pripremaju mlade ljude za digitalnu ekonomiju i digitalno društvo, pristup cjeloživotnom učenju tako da ljudi mogu prilagođavati svoje vještine tijekom cijelog svog života, u bilo kojem trenutku kad se takva potreba javi.

Svjetski ekonomski forum procjenjuje da će do 2022. godine velik dio tvrtki usvojiti tehnologije poput strojnog učenja, te stoga snažno potiče vlade i obrazovanje da se usredotoče na brzo podizanje obrazovanja i vještina, s naglaskom na STEM (znanost, tehnologija, inženjerstvo i matematika) i nekognitivne soft vještine, kako bi se udovoljilo ovoj nadolazećoj potrebi.

Microsoftova nedavna studija pokazuje da će do 2030. godine studenti do završetka studija morati svladati dva aspekta ovog novog svijeta:

- znati koristiti tehnologiju koja se neprestano mijenja, poput umjetne inteligencije, robotike i programiranje i
- naučiti raditi i surađivati s drugim ljudima u timu kako bi učinkovito rješavali zadane probleme.

Priprema učenika za rad s tehnologijom umjetne inteligencije može započeti rano. Kako se većina djece već u ranoj školskoj dobi koristi digitalnom tehnologijom, podučavanje o najnovijoj tehnologiji i korištenje iste osigurava razvoj vještina koje će djeci i mladima trebati za napredak na tržištu rada i budućim poslovima. Uključivanjem umjetne inteligencije u obrazovanje u budućnosti osigurava bolju pripremljenost djece i mladih za suočavanje s danas nepoznatim izazovima na budućem tržištu rada i na budućim poslovima.

2. Kontekst uvođenja umjetne inteligencije u osnovnoškolsko obrazovanje

Zašto su računalne znanosti, umjetna inteligencija, robotika računalno razmišljanje i programiranje pismenosti budućnosti? Informacijsko komunikacijska tehnologija je zabavna i

kreativna! Čovječanstvo je od svojih prvih dana stvaralo pomoću gline, kamena, opeke, papira i sl. Danas također stvaramo, ali danas stvaramo digitalnim alatima, stvaramo programskim kodom. Najnovija tehnologija osnažuje! Ona svima nama omogućuje mnogo više od konzumiranja digitalnih sadržaja; omogućuje nam da sami ili u timu stvaramo programskim kodom, stvaramo digitalnim alatima i svoje stvaralaštvo možemo učiniti dostupnim milijunima ljudi kako bi poboljšali kvalitetu življenja. Mi možemo stvoriti različite društvene usluge i programe, računalne igre ili možemo upravljati računalom ili robotom. Izuzetno je važno razumijevanje svijeta. Sve je više stvari povezano. Shvaćanje onoga što se događa iza zaslona omogućuje nam da bolje razumijemo svijet.

Koristi od pouzdane umjetne inteligencije mogu biti višestruke, na primjer bolja zdravstvena zaštita, sigurniji i čišći promet, učinkovitija proizvodnja te jeftinija i održivija energija. EU pristup umjetnoj inteligenciji ohrabrit će ljude da prihvate te tehnologije, a poduzeća potaknuti da ih razvijaju što je jasno istaknuto u dokumetima Europske komisije o prioritetima za razdoblje od 2019. do 2024. (2021) [2].

Umjetna inteligencija uči programiranje, robotiku, računalno razmišljanje, rješavanje problema, kreativnost, kritičko rasuđivanje, analitičko razmišljanje i timski rad. Danas 90% radnih mjesta traži osobe s digitalnim vještinama, što također uključuje umjetnu inteligenciju, robotiku i programiranje. Umjetna inteligencija vjerojatno je pokretačka tehnološka snaga prve polovice ovoga stoljeća i transformirat će gotovo svaku industriju, ako ne i ljudska nastojanja u cjelini.

Sadašnji i budući održivi gospodarski rast i društvena dobrobit Europe sve se više oslanjaju na vrijednost koja proizlazi iz podataka. Umjetna inteligencija jedno je od najvažnijih područja za podatkovno gospodarstvo, što je istaknuto u Bijeloj knjizi o umjetnoj inteligenciji – Europskom pristupu izvrsnosti i izgradnji povjerenja (2021).[3].

Prema podacima objavljenim o umjetnoj inteligenciji u EU, slika 1 prikazuje financijska sredstva koja Europska unija trenutno usmjerava na istraživanje i razvoj inovacija u području umjetne inteligencije, planirana financijska ulaganja u narednom desetljeću s konačnim ciljem da se na području Europske unije prozivodi najmanje 25% robota kako za primjenu u industriji tako i za primjenu pametnih uređaja u kućanstvu i kao pomoć za obavljanje raznovrsnih poslova i zadataka pojedinaca.



Slika 1. *Podaci o umjetnoj inteligenciji u EU (2021) [4]*

Tvrtke i vlade širom svijeta ulažu ogromne svote novaca u vrlo širok niz implementacija umjetne inteligencije u sve aspekte djelovanja, a deseci novoosnovanih poduzeća financiraju se u iznosima od milijardi eura. Bilo bi naivno misliti da umjetna inteligencija neće imati utjecaja na obrazovanje.

Ovo međunarodno partnerstvo svojim intelektualnim rezultatima pokušava pružiti ravnotežu između stvarnosti, istinskog potencijala i divlje ekstrapolacije. Svaka nova tehnologija prolazi kroz razdoblje intenzivnog rasta ugleda i očekivanja, nakon čega slijedi nagli pad jer ne ispunjava očekivanja, nakon čega dolazi do sporijeg rasta kako se tehnologija razvija i integrira u naš život.

Europsko društvo postaje multikulturno i unatoč velikim razlikama u svojoj povijesti raznolikosti i službenom odgovoru na različitost, susreće se sa sličnim izazovima. Jedan od tih izazova je osigurati digitalno zrelo društvo, s vrlo dobro razvijenim brzo rastućim digitalnim vještinama, obrazovanjem koje će osigurati potrebe budućih poslova i pridonijeti razvoju bolje i odgovornije budućnosti s obzirom na kulturne orijentacije, religije, socijalni i ekonomski status, ili čak dob, seksualnu orijentaciju itd.

Međunarodno partnerstvo osigurava:

- složen pristup i međunarodni karakter u rješavanju problema nedostatka sveobuhvatnih obrazovnih materijala o umjetnoj inteligenciji,
- obrazovne materijale, scenarije poučavanja i primjere dobre prakse naučene u drugim partnerskim zemljama kao katalizator za rješavanje problema u lokalnom, nacionalnom i međunarodnom kontekstu.

Ciljevi zajedničkog rada jesu:

- razvoj sveobuhvatnog kurikuluma koji će učenicima u osnovnom obrazovanju omogućiti rano stjecanje znanja i vještina za razvijanje budućih digitalnih kompetencija,
- razvoj metodičkih priručnika, nastavnih planova, primjera dobre prakse koji će potaknuti učitelje na podučavanje najnovije i brzo mijenjajuće tehnologije,
- stvaranje međunarodne mreže učitelja koji surađuju i razmjena iskustava
- razmijeniti iskustva i primjere dobre prakse na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini s učiteljima iz različitih škola, lokalnih vlasti i stvarateljima politika,
- pružiti inovativne obrazovne sadržaje iz područja robotike i umjetne inteligencije, produbiti znanja i vještine, povećati zanimanje za poslove budućnosti.

Kako bi postigao ovaj cilj, međunarodno partnerstvo u projektu ARTIE uključuje sljedeće radne postupke:

- istražiti trenutne resurse, alate, politike i primjere najbolje prakse,
- stvoriti novi kurikulum, smjernice i preporuke za škole,
- pružiti smjernice, preporuke i resurse obrazovnoj zajednici,
- osmisliti i preporučiti specifičnu i inovativnu metodologiju za rješavanje identificiranih potreba na temelju poučavanja i učenja umjetne inteligencije,
- provesti pilot radionice i aktivnosti u školama s različitim ciljnim skupinama za testiranje, vrednovanje, potvrđivanje i širenje metodologije i resursa,
- osigurati diseminaciju svakog rezultata svakoj ciljnoj skupini kako bi se povećala upotreba i umnožavanje rezultata, kao i utjecaj i održivost projekta.

3. Inovativnost u obrazovnom sustavu

Projekt ARTIE inovativan je jer će se baviti specifičnim potrebama u obrazovnom sustavu, promovira vrlo važne i brzo rastuće potrebe na tržištu rada i pruža podršku učiteljima u trenutnom kontekstu. Europska komisija iznosi europski pristup umjetnoj inteligenciji i robotici. Bavi se tehnološkim, etičkim, pravnim i socijalno-ekonomskim aspektima za jačanje istraživačkih i industrijskih kapaciteta EU-a i stavljanje umjetne inteligencije u službu europskih građana i gospodarstva.

Umjetna inteligencija postala je područje od strateškog značaja i ključni pokretač gospodarskog razvoja. Ona može donijeti rješenja za mnoge društvene izazove od liječenja bolesti do smanjenja utjecaja na okoliš. Međutim, socijalno-ekonomski, pravni i etički utjecaji moraju se pažljivo riješiti. Nužno je udružiti snage u Europskoj uniji kako bismo u prvom planu osigurali tehnološku revoluciju, konkurentnost i oblikovali uvjete za njezin razvoj i uporabu (osiguravajući poštivanje europskih vrijednosti).



Slika 2. *Razvoj vještina programiranja i računalnog razmišljanja programiranjem robota*

Rijetki su primjeri gdje učitelji i učenici zajedno rade na projektima praktične umjetne inteligencije. Komplementarnost vidimo u činjenici da se robotika u praksi sve više oslanja na umjetnu inteligenciju i povezuje s obrazovnim predmetima. Najveće postignuće ovog projekta bit će suradnja učitelja koji će iskustvo stečeno u praktičnom sadržaju na učinkovit i zanimljiv način prenijeti na svoje učenike. Najbolji primjer jesu Lego roboti koji omogućuju rješavanje različitih misija iz stvarnog života, primjerice promet. Slika 2 prikazuje robote Lego Sike Prime i Lego Mindstorms koje su učenici konstruirali i programirali kako bi uz pomoć senzora očitali uvjete na prometnici i temeljem očitanih vrijednosti, ostvarili određenu misiju. Projekt je inovativan i zato što će:

- uvesti i testirati inovativne metode poučavanja STEM predmeta, robotike i vještina umjetne inteligencije (inovativan multidisciplinarni pristup usmjeren na međusobno povezivanje),
- iskoristiti najnovije tehnološke inovacije i alate za rješavanje svakodnevnih problema koristeći se vještinama programiranja,

- naglasiti zajedničko rješavanje problema kao učinkovit alat za kreativno razmišljanje i metodologiju usmjerenu na učenika,
- koristiti učenje temeljeno na rješavanju problema (PBL) i tako omogućiti aktivno učenje, bolje razumijevanje i zadržavanje znanja
- ciljna skupina su mladi i tinejdžeri (10-15 godina) za koje je obrazovanje o umjetnoj inteligenciji isprepleteno sa znanstvenim tečajevima nešto novo i nedostupno u okviru redovnog školski programi,
- organizirati učitelje koji će naučiti kako ovu ideju primijeniti u praksi,
- naučiti učenike kako kreativno rješavati probleme koristeći novostečeno iskustvo,
- educirati mlade o korištenju robotike, programiranja i umjetne inteligencije što će ih potaknuti da koriste svoje znanstvene vještine u praksi i dijele svoja praktična znanja kroz različite kanale,
- poboljšati kvalitetu i europsku dimenziju poučavanja i osposobljavanja,
- poduzeti odgovarajuće preventivne pedagoške mjere: mijenjamo stavove prije nego što se naprave pogreške
- promovirati STEM i poslovne ideje povezane s robotikom i umjetnom inteligencijom uskom suradnjom s lokalnim institucijama i obrazovnim centrima,
- potaknuti kreativno razmišljanje.



Slika 3. *Snježna oluja - rješavanje stvarnog problema pomoću robota*

Slika 3 prikazuje mapu koja simulira promet u zimskim uvjetima. Ovisno o očitanim uvjetima, robot čisti snijeg s prometnice, dostavlja sol na sabirno mjesto itd.

Navedene metode uključuju kombiniranje različitih područja učenja, razvijanje istraživačkih i komunikacijskih vještina, rješavanje problema na kreativan način, suradnju unutar i izvan nje učionica, razvijanje dubokog razumijevanja znanja o sadržaju, sudjelovanje u javnom stvaranju i poboljšanju ideja i znanja. Mladi su prilično osjetljivi na STEM i robotska pitanja, ali im nedostaje umjetne inteligencije i iskustva, znanja ili sposobnosti za provođenje teorije u praksi.

3. Zaključak

U današnjem svepovezanom svijetu umjetna inteligencija je vitalna kompetencija, posebno za djecu i mlade. Digitalizacija mijenja način na koji ljudi uče, rade i koje vještine su potrebne na tržištu rada. Tržište rada ima veliki nedostatak stručnjaka u području umjetne inteligencije i općenito dobro razvijenih digitalnih vještina.

Partnerske organizacije primijetile su da obrazovni sustav još uvijek nije razvio sveobuhvatne obrazovne resurse za učenike u osnovnim i srednjim školama i samo nekoliko entuzijastičnih učitelja samoinicijativno podučava učenike o umjetnoj inteligenciji. Projekt ARTIE iznosi niz relevantnih ciljeva politika Europske komisije, koji i dalje vrijede više nego ikad što uključuje: podršku za visokokvalitetno obrazovanje, poboljšanje njegove relevantnosti, razvijane digitalnih vještina Europljana, poticanje inovacija i digitalnih kompetencija u svim obrazovnim institucijama i otvaranje obrazovnih sustava.

Metodološki pristup projekta ARTIE temelji se na multidisciplinarnom pristupu, učenju usmjerenom na rješavanju problema, kako bi se pronašla rješenja i poboljšanja praktični problema iz stvarnog života ljudi, suradničkom rješavanju problema kao učinkovitom alatu za kreativno razmišljanje i metodologiju usmjerenu na učenika.

8. Literatura

Izvješće EK o utjecaju umjetne inteligencije, interneta stvari i robotike na sigurnost i odgovornost (2021). Pristupljeno 3. listopada 2021. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?qid=1593079180383&uri=CELEX%3A52020DC0064>

Povjerenje i izvrsnost za umjetnu inteligenciju (2021). Pristupljeno 5. listopada 2021. <https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/excellence-trust-artificial-intelligence_hr>

BIJELA KNJIGA o umjetnoj inteligenciji – Europski pristup izvrsnosti i izgradnji povjerenja (2021). Pristupljeno 3. listopada 2021. <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/commission-white-paper-artificial-intelligence-feb2020_hr.pdf>

Podaci o umjetnoj inteligenciji u EU (2021). Pristupljeno 4. listopada 2021. <https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/excellence-trust-artificial-intelligence_hr#podaci-o-umjetnoj-inteligenciji-i-eu-u>

Kratka predstavitev avtorja

Ivana Ružić, diplomirala na Fakultetu organizacije i informatike u Varaždinu i stekla zvanje diplomirani informatičar. Zaposlena na radnom mjestu učiteljice informatike u I. osnovnoj školi Čakovec, napredovala u zvanje učitelja savjetnika. Suautor udžbenika, digitalnih obrazovnih materijala i metodičkih priručnika za nastavu informatike. Autori i suautor mnogobrojnih stručnih radova. Voditelj međunarodnih projekata u ustanovi. Doktorand na Fakultetu organizacije i informatike u Varaždinu.

Siniša Stričak, diplomirao na Kineziološkom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i stekao zvanje profesor tjelesno zdravstvene kulture te trener plivanja. Zaposlen na mjesto učitelja tjelesno zdravstvene kulture u l. OŠ Čakovec. posljednjih šest godina vrši dužnost ravnatelja l. OŠ Čakovec te je napredovao u zvanje ravnatelj mentor. Za svoj rad u školskoj godini 2019/2020. nagrađen je od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja kao jedan od najboljih odgojno - obrazovnih djelatnika. Aktivno sudjeluje u međunarodnim projektima u ustanovi. Aktivan je u udruzi Plesni klub Livi te Klub navijačica Livi čiji je i predsjednik. Predsjednik je Hrvatskog navijačkog i pom pon plesnog saveza. Bio je član Boarda European Cheerleading Association te International Federation Cheerleading.

Interaktivna spletna orodja kot motivacija za učenje na daljavo

An Interactive Online Tools as Motivation for Distance Learning

Matejka Hrovat

I. OŠ Celje
matejka.hrovat@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku so predstavljena spletna orodja Wordwall, Nearpod in Quizizz, s pomočjo katerih lahko popestrimo pouk bodisi v šoli bodisi na daljavo. Z njimi lažje motiviramo učence za opravljanje šolskega dela in učenja. Ob uporabi le-teh so učenci lahko samostojnejši in sami raziščejo določeno učno vsebino ali pa opravijo ponavljanje in utrjevanje znanja na zanimiv, njim bolj domač način (video igre). Podanih je tudi nekaj prednosti in omejitev uporabe pri pouku. Pri vsakem spletnem orodju je predstavljen tudi praktičen primer uporabe pri pouku na daljavo. Predstavljeno je tudi spletno orodje Mecabricks, v katerem lahko na 3D način sestavljamo različne modele iz LEGO kock. Podan je tudi primer uporabe pri projektu FIRST LEGO League.

Ključne besede: delo na daljavo, interaktivnost, interaktivna spletna orodja, motivacija, računalnik, telefon.

Abstract

In this article online tools Wordwall, Nearpod and Quizizz are presented, which can be used for diversification of lessons either at school or with distance learning. With them we can easily motivate the students for school work and studying. Using the mentioned online tools students can be more independent and can do research of a certain teaching contents on their own or carry out revision and testing of their knowledge in an interesting, familiar way for them (video games). Some advantages and also limitations of the online tools are also introduced. For each online tool a practical example for distance learning is given. An online tool Mecabricks is also presented, which can be used for 3D constructing of different models made of LEGO bricks. An example of usage of the FIRST LEGO League is presented as well.

Keywords: computer, distance learning, interactivity, interactive online tools, motivation, phone.

1. Uvod

Že v času klasičnega pouka v učilnici je dostikrat zelo težko motivirati učence za učenje in opravljanje šolskega dela. V času pouka na daljavo pa je to postal še poseben izziv za učitelje. Učenci so namreč v domačem okolju še manj motivirani in zainteresirani za učenje, saj imajo doma premalo spodbud in nadzora tako učiteljev kot tudi staršev. Prav tako je okoli njih veliko motilcev, ki jim odvračajo motivacijo in koncentracijo za učenje. Dostikrat so šolsko delo, domače naloge in druge zadolžitve opravili hitro, površno ali pa jih sploh niso opravili. Prav tako so se tudi zelo težko motivirali za delo, za opravljanje domačih nalog ter učenje. V času pouka na daljavo je bilo tudi manj preverjanj in ocenjevanj znanj.

Tudi pri delu v svojem razredu sem opazila največji problem pri motiviranosti učencev za učenje in šolsko delo. Marsikateri učenec se je poskušal »skriti« in ni opravljal svojih zadolžitev. Zato sem začela iskati rešitve, kako učence motivirati za delo in jim pripraviti pouk na daljavo zanimivejši. Udeležila sem se tudi nekaj izobraževanj na to temo in tam našla potrebne informacije ter interaktivna spletna orodja, ki sem jih kasneje večkrat uporabila za motiviranje učencev.

»Spletna učna okolja omogočajo upravljanje, distribucijo, nadzor in razvoj e-učnih vsebin. To so orodja za predstavitev vsebin, orodja za izdelavo nalog, orodja za ocenjevanje in preverjanje, orodja za administracijo in upravljanje ter komunikacijska orodja« (Bratina, 2008).

V prispevku je na praktičnih primerih predstavljenih nekaj interaktivnih spletnih orodij.

2. Interaktivna spletna orodja

2.1 Spletno orodje WORDWALL

Wordwall je enostavno spletno orodje, ki omogoča izdelavo različnih interaktivnih gradiv, kot so iskanje parov, kvizi, križanke, različne igre, iskanje besed, labirinti in drugo (Wordwall, 2021). Nalogo ustvariš enkrat, nato pa lahko kreiraš več različnih elementov. Slabost tega spletnega orodja je omejitev na 5 gradiv, ki jih lahko ustvariš v brezplačni različici. Omogoča pa tudi uporabo različnih prispevkov ostalih udeležencev v skupnosti Wordwall.

2.2 Primer uporabe Wordwalla pri pouku

Predstavljen je primer spletnega orodja Wordwall pri pouku naravoslovja in tehnike v 5. razredu osnovne šole. Po obravnavi učne enote Živa bitja, okolje in Sonce je bilo predvideno ponavljanje in utrjevanje te vsebine. Ura ponavljanja in utrjevanja je potekala na daljavo, učenci pa so igro opravili samostojno preko povezave, ki je bila predhodno deljena v spletni učilnici. Kot pripomoček so uporabili računalnike, mobilne telefone ali tablične računalnike.

V spletnem orodju Wordwall je bila ustvarjena interaktivna igra labirint, kjer so morali učenci poiskati pravilni odgovor izmed štirih ponujenih odgovorov. S pomočjo kurzorja levo, desno, gor in dol so se pomikali v labirintu. Ob tem pa so morali paziti, da jih niso »pojedli bacili«. Če so izbrali pravi odgovor, jim je program označil odgovor s kljukico in pripisal točko. Ob koncu igre, torej ob odgovorjenih vseh vprašanjih, so dobili seštevek pravilnih in seštevek napačnih odgovorov. S tem so dobili tudi povratno informacijo o usvojenem znanju.

V zaključku učne ure je sledila evalvacija njihovega dela, v kateri so predstavili svojo uspešnost reševanja labirinta ter svoja občutja in mnenja o uporabi spletnega orodja ter načina ponavljanja in utrjevanja znanja. Njihova povratna informacija je bila pozitivna, za delo so bili veliko bolj motivirani kot pri klasičnem kvizu ali reševanju učnih listov.

2.3 Spletno orodje NEARPOD

Orodje Nearpod omogoča ustvarjanje interaktivnih predstavitev, ki jih lahko predvajamo v živo ali si jih učenci ogledajo kasneje neodvisno od časa in kraja, preko predhodno deljene povezave (Nearpod, 2021). V predstavitev se lahko dodajajo različni vsebinski elementi, kot so že ustvarjene predstavitve v PowerPoint-u, PDF dokumenti, audio- in videoposnetki, vsebine

iz spleta, simulacije, 3D objekti, virtualni obiski krajev, naloge Time to Climb ipd. Vključimo lahko tudi nekatere aktivnosti, kot so vprašanja odprtega tipa, kvizi, sodelovalne table, risanje, izpolnjevanje manjkajočih besed, ankete, različne igre, kot so spomin, iskanje parov ipd. V brezplačni različici se lahko vključi največ 40 učencev. Pri uvozu predstavitev pa smo omejeni z 100 MB prostora. Spletno orodje ima možnost ustvarjanja svoje predstavitve ali uporabo že pripravljene predstavitve v zbirki, ki jo lahko poljubno oblikujemo.

Učitelj lahko ves čas spremlja napredek učencev in njihove odgovore. Odgovore lahko deli z učenci, pri čemer lahko skrije identiteto posameznega udeleženca. Eden izmed načinov spremljanja učenčevega napredka in razumevanja učne snovi je tudi naloga/igra Time to Climb. Učenci odgovarjajo na vprašanja in s pravilnim odgovorom napredujejo po hribu navzgor oz. ob napačnem odgovoru nazadujejo po hribu navzdol.

2.4 Primer uporabe Nearpoda pri pouku

Predstavljena je učna ura obravnave nove učne snovi Triglavski narodni park pri družbi v 5. razredu pri pouku na daljavo. Učenci so se s pomočjo računalnika, telefona ali tabličnega računalnika s pomočjo kode in v naprej deljene spletne povezave priključili k prezentaciji, ki je potekala v živo.

V uvodu je bila podana razlaga nove učne snovi s pomočjo PowerPoint predstavitve, ki je bila vnaprej pripravljena. V drugem delu je učence čakala kratka naloga iskanja parov, kjer so morali povezati pravilne slike alpskih pokrajin s pravilnim zapisom.

V nadaljevanju so učenci reševali nalogo vstavljanja besed. Ponujeni so bili različni pojmi, ki so jih morali pravilno vstaviti v besedilo. Ko so vstavili vse besede, so lahko preverili pravilnost reševanja. Ob tem so takoj dobili povratno informacijo o pravilnosti svojih odgovorov. Prav tako pa so se odgovori prikazali tudi učitelju, ki je s tem spremljal razumevanje učne snovi.

V zaključku predstavitve pa so opravili nalogo Time to Climb, ki so jo vsi učenci opravljali hkrati. Njihove identitete so bile zakrite, nad figurami so bile zapisane le številke. S pomočjo kratkega kviza so se učenci s pravilnimi odgovori povzpeli na vrh hriba. Nekateri izmed njih so za osvojitev vrha potrebovali precej več časa kot drugi.

Zopet je v zaključku učne ure sledil pregled njihovega dela. Podali so tudi svoja mnenja o takšnem načinu dela ter o uporabi spletnega orodja Nearpod. Zopet so bili zelo navdušeni nad takšnim načinom dela. Predvsem jih je navdušila naloga Time to Climb. Odzivi na spletno orodje Nearpod so bili pozitivni. Učenci pa so povedali, da so bili za delo veliko bolj motivirani kot pri klasični izvedbi ure na daljavo.

2.5 Spletno orodje QUIZIZZ

S pomočjo brezplačnega spletnega orodja Quizizz lahko ustvarjamo kvize in interaktivne predstavitve (Quizizz, 2021). Pred uporabo se je potrebno na spletni stani registrirati, nato pa lahko začnemo uporabljati gradiva. Uporabimo lahko že obstoječe PowerPoint predstavitve, ki pa morajo biti za uvoz shranjene kot PDF dokumenti. V kvize lahko dodajamo slike, v interaktivne predstavitve pa lahko dodamo strani z vprašanji. Ustvarimo lahko več tipov vprašanj, in sicer vprašanja izbirnega tipa, kratek odgovor, esejski tip vprašanja, glasovanje.

Kviz lahko delimo z učenci v živo ali pa ga pripravimo in ga učenci rešujejo sami. Za vsakega učenca imamo zabeležene povratne informacije o pravilnosti in uspešnosti rešenega kviza. Učenci lahko do kviza dostopajo tudi anonimno. V tem primeru so rezultati zabeleženi anonimno. Ob koncu odgovarjanja na vprašanja se jim na zaslonu prikaže število pravilnih in nepravilnih odgovorov. Kviz lahko rešujejo za ponavljanje, tako se jim vprašanja, na katera so napačno odgovorili, med reševanjem kviza večkrat pojavijo.

2.6 Primer uporabe Quizizza pri pouku

Predstavljen je primer spletnega orodja Quizizz pri obravnavi nove učne snovi Prehranjevalni spleti v 5. razredu naravoslovja in tehnike pri pouku na daljavo. Učenci so s pomočjo telefona, računalnika ali tabličnega računalnika dostopali do kviza preko vnaprej deljene povezave.

V predhodni učni uri so učenci spoznali prehranjevalno verigo in posamezne člene le-te ter njihove naloge in odvisnost drug od drugega. Kot uvodno motivacijo v novo učno snov so učenci rešili kviz, ki se je navezoval na ponovitev snovi iz prejšnje učne ure, saj je bila obnovitev učne snovi o prehranjevalni verigi zelo pomembna za razumevanje nove učne snovi o prehranjevalnih spletih. Kviz je bil voden v živo, ob reševanju pa so učenci dobili tudi povratno informacijo o pravilnosti svojih odgovorov. Prav tako je informacijo o razumevanju učne snovi dobil tudi učitelj.

Preden so začeli spoznavati novo učno snov, so skupaj z učiteljem naredili evalvacijo svojih odgovorov. Pogovorili so se tudi o napačnih odgovorih in o njihovih popravkih. Učenci so kviz rešili le enkrat in niso imeli možnosti ponovnega odgovarjanja na vprašanja, pri katerih so se zmotili.

Kvizu je sledila obravnava nove učne snovi, ki je potekala preko še enega spletnega orodja Canva. To je spletno okolje, kjer lahko ustvarimo predstavitve, gradiva za družabna omrežja, glasila, kartice, plakate, kolaže, brošure, pisma itd. (Canva, 2021). V tem primeru je bila ustvarjena predstavitev z razlago nove učne snovi.

Za zaključek učne ure so učenci preko spletnega orodja Quizizz rešili še en kviz, ki je preverjal njihovo razumevanje nove učne snovi.

2-7 Spletno orodje MECABRICKS

Mecabricks je spletna platforma, kjer lahko navdušenci lego kock v 3D programu sestavljajo različne modele iz najrazličnejših gradnikov lego kock (Mecabricks, 2021).

Uporaba spletnega orodja Mecabricks je brezplačna. Prav tako se vanjo ni potrebno vpisati. Ob uporabi in izdelavi modelov brez vpisa se model ob izhodu iz spletnega okolja izbriše. V primeru prijave v spletno okolje pa se vsa ustvarjena dela uporabnika shranijo in jih lahko gradi in oblikuje naprej ob naslednji prijavi.

2.8 Primer uporabe Mecabricks pri First Lego League (FLL)

Tako kot je pouk potekal na daljavo, je na daljavo potekal tudi projekt FLL (First Lego League). »*FIRST* LEGO liga je **vzgojno-izobraževalni in raziskovalni program**, vsako leto nov izziv – projekt, ki opremlja otroke in mlade z znanji in kompetencami za 21. stol., seznanja

jih z znanostjo in tehnologijo, spodbuja samoiniciativnost, podjetnost, ustvarjalnost, timsko delo ... in se zaključi s turnirji, festivali« (First Lego League, 2021).

V projekt je bilo vključenih 6 učencev iz 5. razreda. Med poukom na daljavo smo se dobivali enkrat tedensko. Pri uri smo razvijali nove ideje, modele itd. V začetku pouka na daljavo so učenci gradili modele z dejanskimi lego kockami, ki so jih nato fotografirali in fotografije pripeli v spletno učilnico. Kasneje pa smo začeli graditi modele v spletnem okolju Mecabricks.

Srečanja so se začela s pogovorom, z iskanjem rešitev za obstoječi problem tiste ure. Po pogovoru in diskusiji so učenci s pomočjo računalnika v spletnem orodju Mecabricks sestavili vsak svoj model, ki so ga z delitvijo zaslona preko videokonference ZOOM pokazali in predstavili ostalim članom ekipe. Slike nastalih modelov so shranili in jih uporabili kasneje, ko je pouk zopet potekal v šoli in so zgradili dejanski model rešitve izziva.

Z uporabo tega spletnega okolja se je učencem povečala motivacija za delo in ustvarjalnost. Med sestavljanjem so si izmenjavali ideje, si nudili medsebojno pomoč, skupaj reševali probleme. Modeli, sestavljeni na ta način, so postali bolj zanimivi in uporabni, saj so lahko uporabili tudi lego gradnike, ki jih doma niso imeli. Učenci so bili nad spletnim orodjem Mecabricks navdušeni in so tudi v prostem času za zabavo večkrat sestavljali lego kocke.

3. Zaključek

V prispevku so predstavljena interaktivna spletna orodja, ki so nam lahko v veliko pomoč pri dvigovanju nivoja motivacije pri učencih pri pouku na daljavo in v šoli. Kadar je učenec motiviran, je učenje uspešnejše in kakovostnejše. Ob ponudbi različnih interaktivnih spletnih orodij imajo učitelji možnost motiviranja učencev na različne načine, uporabijo jih lahko pri pouku na daljavo ali v šoli. Vsako izmed ponujenih spletnih orodij ima svoje prednosti in slabosti, učitelj pa naj uporabi tistega, ki mu bo v danem trenutku najbolje pomagal pri uresničevanju zastavljenih ciljev.

Pomembno je kombiniranje različnih pedagoških pristopov z namenom doseganja optimalnih učnih rezultatov ter kombiniranje različnih spletnih tehnologij za doseganje učnih ciljev (Radovan, 2020).

Tudi sedaj, ko se je pouk vrnil v šole, uporabljam predstavljena spletna orodja pri motiviranju učencev za učenje in doseganju učnih ciljev. Pri tem prilagajam uporabo računalnika oz. izjemoma tudi telefona pri izvedbi posameznih učnih ur. Določene kvize pa rešujemo skupaj frontalno. Še naprej se bom posluževala te oblike motivacije, saj so učenci ob njej bolj motivirani. Prav tako bom še naprej iskala nove možnosti in oblike motiviranja učencev za učenje.

4. Viri in literatura

Bratina, T. (2008). *Učinkovitost uporabe multimedijskega e-gradiva v sistemu izobraževanja na daljavo.* Magistrska naloga, Filozofska fakulteta, Maribor. Pridobljeno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=8878.

Canva. (2021). Pridobljeno s https://www.canva.com/sl_si/.

First Lego League. (2021). Pridobljeno s http://www.fll.si/program/kaj-je-fll.

Mecabricks. (2021). Pridobljeno s https://www.mecabricks.com/.

Nearpod. (2021). Pridobljeno s https://nearpod.com/.

Quizizz. (2021). Pridobljeno s https://quizizz.com/.

Radovan, M. (2020). *Kombinirano izobraževanje in orodja za podporo izobraževanju na daljavo*. [PowerPoint] Pridobljeno s https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/09/Priloga-2.pdf.

Wordwall. (2021). Pridobljeno s https://wordwall.net/about.

Kratka predstavitev avtorja

Matejka Hrovat je profesorica razrednega pouka. Poučuje 5. razred na I. OŠ Celje. Sodeluje v vzgojno-izobraževalnem in raziskovalnem programu First Lego Leauge Explore (FLL raziskovalci).

Uporaba Google Arts & Culture pri pouku

Use of Google Arts & Culture in Lessons

Marko Drobne

OŠ Rodica, Domžale
marko.drobne@guest.arnes.si

Povzetek

Spletno okolje Google Arts & Culture ponuja sodobne možnosti poučevanja o kulturi in umetnosti. V prispevku je predstavljen opis spletnega okolja ter značilnosti poučevanja v njem, uporabo nekaterih digitalnih orodij, prednosti dela in omejitve, nova spoznanja in ugotovitve pri delu v tem spletnem okolju ter praktične primere uporabe pri samem pouku. Spletno okolje Google Arts & Culture predstavlja tudi nove možnosti uporabe digitalnih orodij in zbirko gradiv za poučevanje o umetnosti in kulturi, ki olajša pripravo takšnih vsebin, ni pa povsem prilagojeno za šolsko okolje, zlasti pri ustvarjanju lastnih priprav. Omogoča večje možnosti za vnos vsebin o kulturi in umetnosti znotraj učnih ciljev in vsebin pri posameznih predmetih. Hkrati je primeren spletni vmesnik, ko želimo učiti, se naučiti in vzgajati ob vsebinah o kulturi in umetnosti.

Ključne besede: kultura, praktični primeri, sodobni načini poučevanja, spletno okolje, umetnost.

Abstract

Google Arts & Culture offers modern ways of teaching about culture and art. A description of this online environment and the characteristics of teaching in it, the use of some digital tools, the benefits and limitations of working in this environment, new insights into teaching and examples of lessons in this online environment are presented in this article. Google Arts & Culture presents new digital possibilities for teaching about art and culture. It includes a collection of teaching materials about art and culture that facilitates the preparation of such content; however, it is not completely adapted to the school environment, especially in terms of creating own teaching lessons. It provides greater input options for all content about culture and art within the learning objectives and the content of individual subjects. At the same time, it is a suitable online interface that we use for teaching, learning and educating about culture and art.

Keywords: art, culture, modern teaching methods, online environment, practical examples.

1. Uvod

Učitelji poučujejo o umetnosti, kulturi, zgodovini, dediščini, običajih, identiteti in značilnostih narodov ter drugih oblikah človekovega ustvarjanja pri večini predmetov v šoli. Obravnava takšnih vsebin je poudarjena tudi v zapisanih ciljih učnih načrtov. Vendar je ugotovljeno, da so pri predmetih poučevanja večkrat povezani s specifičnimi cilji znotraj predmetov in da je premalo vsebin ali povezav vezanih na ožje in tudi širše znanje o kulturi in umetnosti. S tem so učenci prikrajšani za nekatere medpredmetne vsebine in znanja, ki poudarjajo značilnosti kulture in tudi umetnosti v povezavi z vsebinami predmeta. Zato je bilo potrebno poiskati ustrezne vire, gradiva in metode dela, ki omogočajo vnos takšnih vsebin, ki

predstavljajo nekatere značilnosti umetnosti in kulture. Takšne možnosti ponuja spletno okolje Google Arts & Culture.

Spletno okolje Google Arts & Culture predstavlja zbirko obsežnih gradiv, katere cilj je učenje o umetnosti in kulturi, ter dostop do teh gradiv, ki se lahko uporabijo s sodobnimi metodami in oblikami dela pri samem pouku. Ena izmed odločitev za uporabo novega spletnega okolja pri pouku so bile podobne zasnove dela, ki so bile prisotne v zaključeni Googlovi storitvi. To je bila spletna platforma Google Expeditions, ki je na podoben način omogočila spoznavanje kulture in umetnosti določenega naroda ali države, predvsem z virtualnimi obiski muzejev, znamenitosti in kulturnih ustanov. Ker pa je platforma prenehala delovati, so nekatere osnovne prvine prenesli tudi v Google Arts & Culture, tako da začetno delo v novem spletnem okolju ni predstavljalo večjih težav.

V prispevku je najprej opisano samo spletno okolje Google Arts & Culture ter predvsem možnosti dela v njem. Predstavljene so prednosti dela v tem novem spletnem okolju, nekatera orodja in možnosti uporabe digitalnih tehnologij pri samem pouku ter nekatere omejitve spletnega okolja. V drugem delu so predstavljeni praktični primeri uporabe pri samem pouku. Predstavljeni primeri so bili realizirani v okviru predmetov geografija in domovinska in državljanska kultura ter etika v različnih oddelkih. V zadnjem delu so zapisana nova spoznanja in ugotovitve tudi glede na začetni problem, analizo dela pri pouku in ugotovitve na osnovi povratnih informacij učencev. Na koncu prispevka so izpostavljeni nekateri izzivi, ki bodo oblikovali nadaljnje delo v spletnem okolju.

2. O spletnem okolju Google Arts & Culture

Google Arts & Culture je spletno okolje, ki vsebuje zbirko različnih fotografij, posnetkov in gradiv različnih umetniških del, kulturnih artefaktov, zgodovinskih zbirk in starih predmetov z vsega sveta. Sami ustvarjalci spletnega okolja trdijo, da je njihovo poslanstvo s skupnimi močmi ohraniti in prenesti svetovno umetnost in kulturo na splet, tako da bo dostopna vsem in povsod (About Google Arts, 2021). Takšno spletno okolje ponuja tudi nove možnosti analize in raziskovanja kulture in umetnosti z različnimi digitalnimi orodji in gradivi. Poleg opazovanja in pregledovanja različnih umetnin je spletno okolje namenjeno tudi poučevanju o umetnosti, kulturi, kulinariki, šegah, običajih, preteklih dogajanjih in predmetih, krajih in njihovih znamenitostih, tako da povezuje različna področja človekovega ustvarjanja.

V ta namen so na spletni strani Google Arts & Culture dostopne tudi vnaprej pripravljene učne priprave za različne šolske predmete ali strokovna področja. Zbirka dnevnih priprav in različnih dejavnosti obsega gradivo z umetniškimi deli, ki so jih pridobili v sodelovanju z več kot 2000 muzeji in kulturnimi ustanovami ter organizacijami. Prav tako si je možno ogledati virtualne muzejske zbirke ter nekatere aktualne spletne razstave. Sodelujejo s kulturnimi ustanovami in umetniki po vsem svetu. Prav tako si je možno ogledati zbirke nekaterih slovenskih muzejev, ki pa so dostopne v manjšem obsegu.

Mentor lahko izbere teme, vsebine in gradivo glede na različne kategorije, in sicer:

- po umetnikih, medijih, obdobjih, osebnostih ali zgodovinskih dogodkih;
- po krajih;
- po predmetnih področjih, na primer geografija, biologija;
- po časovnih obdobjih;

- glede na izbor barv;
- po različnih zbirkah, ki so v ponudbi muzejev ali drugih kulturnih ustanov;
- po priljubljenih temah in s tem tematskih sklopih, na primer oljno slikanje, gradovi, pop art, fotografija in druge teme.

Podobnost zasnove platforme s platformo Google Expeditions, ki je prenehala delovati aprila 2021, je v tem, da si je možno ogledati določene kulturne znamenitosti in kraje s pomočjo Googlovih zemljevidov in uličnih pogledov.

Prav tako je prednost spletnega okolja tudi v tehnoloških zmožnostih uporabe digitalnih fotografij in gradiv, ki jih lahko ponuja takšno okolje na spletu. Možno je povečati velikost umetniških del in si jih podrobneje ogledati z mikroskopskim pogledom. Veliko fotografij je zato dostopnih v visoki resoluciji. Prav tako je omogočen virtualni sprehod po nekaterih muzejskih zbirkah ali sledenju vodenim ogledom umetniških del. Podprte so nekatere možnosti umetniškega ustvarjanja, tako da se lahko na primer pretvorijo lastne risbe v različne digitalne umetniške sloge. Nove možnosti raziskovanja umetnosti pa med drugim omogočajo, da se lastno fotografijo primerja in analizira po barvi ter se najdejo podobnosti v zgodovini umetnosti.

Zanimive so tudi nekatere dodatne storitve in možnosti, ki jih ponuja to spletno okolje. Dostopno je tudi preko mobilne aplikacije Arts & Culture, ki deluje v okviru različnih operacijskih sistemov (Android, iOS, Apple). Možnost uporabe kamere na mobilnem telefonu z uporabo tehnologije obogatene resničnosti omogoča ogled umetniškega dela na primer kar v lastni dnevni sobi. Mobilna aplikacija ima tudi zanimivo storitev, kjer se lahko s pomočjo lastne osebne fotografije poiščejo podobnosti z drugimi portreti iz celotne razpoložljive zbirke Google Arts & Culture. Med drugim je lahko kriterij za iskanje podobnosti tudi razdalja med očesom in nosom. Poleg foto in video zgodb spletno okolje ponuja še druge možnosti uporabe, predvsem različne interaktivne naloge. Izbere se lahko znano umetniško delo in se ga pobarva. Prav tako se lahko zložijo deli umetniškega dela v celoto. S pomočjo križank je možnost spoznavanja in učenja o pojmih v povezavi z umetnostjo in kulturo. Google Woolaroo je spletna ali mobilna aplikacija, ki prepozna predmete ali različne uporabljene materiale na fotografiji in jih poimenuje ter prevede v različne jezike. Ko so izpisane prepoznane besede, je možnost poslušanja njihove izgovorjave. Senzorna platna omogočajo, da se nariše virtualna slika. Sled čopiča se nato spremeni v instrumentalno melodijo, tako da povezuje slikanje z glasbo. Pri ustvarjanju se lahko izberejo različna glasbila ali različne note.

3. Praktični primeri uporabe

V poglavju so predstavljene nekatere dejavnosti in oblike dela, uporabljene pri pouku z uporabo spletnega okolja Google Arts & Culture. Predstavljeni so primeri pri pouku geografije in domovinske in državljanske kulture ter etike. Pri vsaki predstavljeni uri ali dejavnosti so povzeti cilji učne ure in povezave s cilji, ki se navezujejo na učenje o kulturi ali umetnosti. V naslednjem poglavju pa je bolj podrobno predstavljeno vrednotenje dela izbranih dejavnosti ter nova spoznanja po opravljenih učnih urah.

3.1 Primeri pri pouku geografije

3.1.1 Kraški pojavi

Pri pouku geografije v 9. razredu morajo učenci znati opisati značilnosti reliefa dinarskokraških pokrajin Slovenije. Učenci morajo prav tako poznati pomen slovenske naravne in kulturne dediščine (Učni načrt. Geografija, 2011).

Na spletni strani ali preko mobilne aplikacije poiščejo sliko Franza Antona Steinberga iz leta 1774, ki prikazuje Cerkniško jezero (Fishing on Lake Cerknica, 2021). Najprej poiščejo muzej, kjer je slika razstavljena (v Narodnem muzeju v Ljubljani). Preko mobilne aplikacije si lahko ogledajo jezero v prikazani obliki obogatene resničnosti ali preko uličnega pogleda na spletni strani ter opišejo dejavnosti na sliki in pomen jezera. Fotografije in podatke o nekaterih drugih kraških pojavih v Sloveniji je možno poiskati v celotni zbirki Google Arts & Culture.

3.1.2 Spoznavanje značilnosti prebivalstva v Afriki

V 8. razredu pri geografiji morajo učenci znati opisati značilnosti poselitve in prebivalstva Severne Afrike. Hkrati morajo znati našteti prispevke Afrike v svetovno zakladnico razvoja človeštva (Program osnovna šola, Geografija, Učni načrt, 2011).

Učenci si ogledajo spletno razstavo v spletnem okolju Google Arts & Culture, ki prikazuje življenje Masajev v Keniji (The Maasai Community of Kenya, 2021). S pomočjo fotografij utrinkov vsakdanjega življenja, umetniških del in predmetov spoznajo značilnosti življenja ljudstev v Afriki ter povezujejo kulinariko s kulturo, umetnostjo in barvami. Na spletni strani si ogledajo še nekaj fotografij predmetov njihovega vsakdanjega življenja in sklepajo o načinu življenja glede na naravne in družbene razmere.

3.1.3 Spoznavanje kmetovanja v Srednji Ameriki

V 8. razredu pri geografiji morajo učenci znati našteti velike pokrajinske enote, jih med seboj primerjati in sklepati o možnostih za življenje ljudi v posameznih enotah. Pomemben cilj je, da spoznavajo potrebe po ohranjanju naravne in kulturne dediščine (Program osnovna šola, Geografija, Učni načrt, 2011).

Zanimiv del v zbirkah Google Arts & Culture so tematski sklopi, ki ponujajo različne vsebine ter različna spletna orodja in gradiva. Izbere se tematski sklop spoznavanje mehiške hrane (Mexican Food, 2021). Z interaktivnim zemljevidom kulturnih rastlin v Mehiki in tipičnih jedi učenci spoznajo razlike v pogojih in načinih kmetovanja v Mehiki. Učenci si ogledajo foto zgodbe zgodovinskih dejstev različnih kulturnih rastlin (na primer koruze) ter priprave nekaterih lokalnih in nacionalnih jedi.

Spoznavanje kulturnih rastlin v Srednji Ameriki se podkrepi z nalogo, pri kateri si učenci na spletni strani ogledajo virtualno mehiško kuhinjo in spoznajo biodiverziteto same države. Ogledajo si video pričevanja lokalnih kmetov, ki pripovedujejo svoje življenjske zgodbe, ali video predstavitve priprav tipičnih jedi lokalnih kuharskih mojstrov ali uličnih kuharjev.

3.2 Primeri uporabe pri pouku domovinske in državljanske kulture in etike

3.2.1 Hinduizem kot veliko verstvo sveta

Eden izmed splošnih ciljev pri pouku DKE v 7. razredu je, da učenci spoznajo značilnosti drugih velikih verstev sveta in jih primerjajo s krščansko vero ter spoznajo razlike med njimi. Pri tem morajo znati tudi poimenovati nekatere verske praznike (Program osnovna šola, Domovinska in državljanska kultura ter etika, Učni načrt, 2011).

Ogledajo si foto zgodbo o hinduističnem templju Swaminarayan Akshardham iz New Delhija v Indiji (Swaminarayan Akshardham, 2021). Ugotavljajo značilnosti hinduizma in prepoznajo nekatere simbole hinduizma, ki jih je možno prepoznati na zgradbi oziroma v njeni okolici. Potem si ogledajo foto zgodbo poljske katedrale in primerjajo značilnosti hinduističnega templja s katoliško sveto zgradbo.

S pomočjo različnih umetniških del, ki so v zbirki na spletni strani, spoznajo nekatere bogove. Iščejo podobnosti tudi z vidika pomena, prikaza in uporabljenih simbolov. Ogledajo si foto zgodbo Varanasija in spoznajo značilnosti obreda (Varanasi, 2021). Kasneje spoznajo še druge značilnosti hinduizma in jih primerjajo s krščansko vero.

3.2.2 Stereotipi in predsodki

Učenci spoznajo stereotipe in predsodke ter razvijajo kritičen odnos do njih. Hkrati spoznavajo pomen strpnosti in medsebojnega spoštovanja za kulturo sobivanja. Učenci spoznajo skupne značilnosti velikih svetovnih verstev in razlike med njimi (Program osnovna šola, Domovinska in državljanska kultura ter etika, Učni načrt, 2011).

Pri pouku učenci spoznajo nekatere stereotipe in oblike nestrpnosti z ogledom in analizo spletne razstave ter z virtualnim ogledom muzeja iz zbirke Google Arts & Culture. V okviru motivacijske dejavnosti si ogledajo spletno razstavo Wake Up Black Theater, ki jo organizira Hystorical Society of Pennsylvania, ki prikazuje nekatere stereotipe med črnskim in belopoltim prebivalstvom (Wake up Black Theater, 2021). V času učne ure spoznajo še nekatere druge oblike nestrpnosti. Spoznajo značilnosti nestrpnosti do Judov in simbole nestrpnosti z ogledom fotografij virtualne razstave Muzeja zgodovine Judov iz Varšave (POLIN Museum of the History of Polish Jews, 2021).

4. Analiza dela, nova spoznanja in izzivi

Kakovost gradiv in dobro pripravljene vodene razlage umetniških ali kulturnih del, ki so na voljo v spletnem okolju Google Arts & Culture, so spodbudile k uporabi več takšnih gradiv pri pouku. Sama priprava dejavnosti in nalog je zahtevala nekaj prilagoditev, saj so gradiva že vnaprej pripravljena in s tem niso izključno vezana na vsebine predmeta, vendar je bilo vsebine možno prilagoditi glede na splošne in tudi specifične cilje predmeta. Pri pripravi učnih ur so zagotovo možne povezave med učnimi cilji in cilji, vezanimi na učenje o umetnosti in kulturi, vendar so ti cilji večkrat vezani na posamezne tematske sklope ali krajše sklope pri obravnavi. Osnovni namen večje vključitve umetniških del ali vsebin z namenom bolj poglobljenega znanja o splošnih ali nekaterih bolj specifičnih vsebinah s področja kulture in umetnosti pri samem pouku je zagotovo dosežen. Slabost gradiv je, da so zapisi v angleškem jeziku, tako da je bilo treba razložiti nekatere strokovne ali druge izraze. Zagotovo pa skoraj avtomatični prevodi spletnih strani to olajšajo.

Večina gradiv spletnega okolja Google Arts & Culture je bila uporabljena v okviru motivacijskih dejavnosti, saj so bila gradiva prilagojena za krajše dejavnosti pri pouku. V naslednjih učnih pripravah so bili uporabljeni tudi določeni elementi gradiv za razlago nekaterih splošnih pojmov ali pri obravnavi dela učne snovi. Vrednotenja učnih ur pa so pokazala, da so uporabljena gradiva za samo motivacijo ali za popestritev pouka povsem ustrezna in da dosegajo namen večje motivacije. Foto galerije umetniških del ali razstav so organizirane na privlačen način, saj je sam prikaz zanimiv za učence, hkrati pa vsaka fotografija vsebuje bistvene podatke za razumevanje vsebine ali ozadja umetniškega sloga, življenja umetnika ali zgodovinskega dogodka.

Tematski sklopi, ki so v zbirki spletnega okolja, so bili uporabljeni predvsem pri daljših obravnavah. Popolnoma se jih da prilagoditi za različne dejavnosti pri pouku, od same motivacije za delo pri obravnavi učne snovi, za razlago ali obravnavo teme ter kot gradivo za dodatno razlago ali kot bolj poglobljena dejstva pri obravnavi.

Pri uporabljenih primerih so bila večinoma uporabljena vizualna gradiva in tudi nekaj slušnih gradiv. Zagotovo je to prednost takšnega spletnega okolja, omogočena pa je prav tako virtualna izkušnja, čeprav virtualni obisk dogodka, razstave ali ustanove ne more nadomestiti obiska v živo. Prednost spletnega okolja je tudi, da so gradiva na določeno temo ali tematski sklop podrobno opisana z veliko podpornega gradiva. Prav tako so vsa gradiva zbrana na enem mestu, tako da večjih potreb po drugih spletnih povezavah ali virih nisem imel.

V oddelkih, kjer so bila uporabljena gradiva spletnega okolja Google Arts & Culture, so bile izvedene ankete o mnenjih učencev. Namen anket je bil ugotoviti, ali so gradiva ustrezna in ali so učenci pridobili kakšna nova spoznanja o kulturni dediščini ali umetniških delih. Rezultat mnenj so zbrani v tabeli 1.

Tabela 1: Rezultati mnenj o delu v spletnem okolju Google Arts & Culture (lasten vir)

Vprašanje	Da	Ne	Drugo
Ali so bila gradiva zanimiva?	94 %	5 %	1 %
Ali ti je bilo delo v spletnem okolju všeč?	92 %	7 %	1 %
Ali ti je bilo delo z digitalnimi orodji všeč?	97 %	3 %	0 %
Ali so bile fotografije umetniških del še posebej zanimive?	88 %	10 %	2 %
Ali si spoznal/-a nove vsebine o kulturi, umetnosti, dediščini, značilnostih države, naroda ipd.?	88 %	7 %	5 %
Ali si izvedel/-a več o kulturi, umetnosti, dediščini, značilnostih države, naroda ipd.?	90 %	8 %	2 %
Ali meniš, da si se več naučil/-a?	87 %	9 %	3 %
Ali si želiš podobnega dela v prihodnje?	94 %	5 %	1 %

Odgovori opravljene ankete (tabela 1) kažejo, da so dejavnosti z uporabo digitalnih gradiv v vizualnem spletnem okolju zanimive in privlačne za učence in tudi to, da so bili zelo motivirani pri samem delu. Vizualna predstavitev vsebin je bila pozitivno sprejeta, prav tako delo v novem okolju in z nekaterimi novimi digitalnimi orodji. Učenci ugotavljajo, da so spoznali nove vsebine o umetnosti, kulturi, zgodovini, dediščini in podobnih vsebinah ter da so se več naučili o tovrstnih vsebinah. Osnovni namen uporabe spletnega okolja je bil tudi dosežen, saj so pridobili dodatna znanja o kulturi in umetnosti pri posameznih vsebinah.

4.1 Izzivi

V prihodnje bo dodatna uporaba in vključitev gradiv in orodij spletnega okolja Google Arts & Culture v sam pouk, saj je še dosti vsebin in tematskih sklopov neraziskanih. Izziv predstavlja tudi vprašanje, kako se lotiti celostne obravnave in pridobivanja znanj o umetnosti in kulturi, ki so še vedno v povezavi z učnimi cilji predmeta in omogočajo s tem še večjo medpredmetno povezovanje.

Spletno okolje je možno uporabiti tudi pri vsebinah seminarskih nalog učencev pri geografiji, ko pišejo o zanimivostih držav. Kot vir gradiv lahko učenci uporabljajo spletno okolje z namenom opisa umetniškega dela ali kulturne značilnosti izbrane države. Izziv v prihodnje predstavlja tudi vprašanje, kako vključiti celotno zbirko spletnega okolja kot ustrezno učno gradivo ali zbirko vsebin za širšo uporabo kot vir gradiv.

5. Zaključek

Spletno okolje Google Arts & Culture je primerno spletno in digitalno okolje z različnimi orodji, ki omogočajo sodobne aktivnosti v okviru različnih predmetov pri poučevanju o osnovnih principih umetnosti in kulture in še dodatno podkrepijo ta osnovna znanja.

Prednost spletnega okolja je predvsem v uporabi različnih gradiv glede na izbrane tematske sklope ter v uporabi novih orodij pri samem pouku, ki še približajo umetnost, kulturo in digitalno tehnologijo učencem. Omejitve se kažejo v tem, da spletno okolje, ki je sicer učno okolje, ni povsem prilagojeno za šolsko delo, saj so priprave danih zbirk dokaj splošne, zagotovo pa se prilagodijo učnim ciljem posameznih predmetov. Prednost je tudi v tem, da so teme dobro raziskane in podprte, tako da je na voljo veliko virov za pripravo učnih dejavnosti. Podpora slovenskemu jeziku in slovenski kulturi ter umetnosti še ni tako izrazita, zato to področje zahteva nadaljnji razvoj.

Odziv učencev pri delu v spletnem okolju ali z mobilno aplikacijo je pozitiven, tudi odzivi na obravnavo in povezavo vsebin umetnosti in kulture v povezavi z obravnavanimi temami pri predmetih so pozitivni. Takšni rezultati so spodbuda za nadaljnjo uporabo tovrstnih vsebin in gradiv pri samem pouku.

Izziv v prihodnje se kaže v celostni obravnavi tem umetnosti in kulture v povezavi z doseganjem ciljev predmeta. Prav tako je treba raziskati povezave tem in gradiv z obravnavanimi temami predmeta. Treba je še določiti izbor gradiv iz celotne zbirke, dostopne v spletnem okolju v smislu učnega vira, ki jih lahko učenci uporabljajo čim bolj kakovostno in sistematično glede na izbrano vsebino ali učno dejavnost.

6. Literatura in viri

About Google Arts (2021). Pridobljeno s https://about.artsandculture.google.com/

Fishing on Lake Cerknica (2021). Pridobljeno s https://artsandculture.google.com/asset/fishing-on-lake-cerknica-franz-anton- steinberg/RgEIDWgNPhtFig

Mexican Food (2021). Pridobljeno s https://artsandculture.google.com/project/mexican-food

POLIN Museum of the History of Polish Jews (2021). Pridobljeno shttps://artsandculture.google.com/partner/the-museum-of-the-history-of-polish-jews-jewish-museum-warsaw

Program osnovna šola, Domovinska in državljanska kultura ter etika, Učni načrt, Ljubljana, (2011). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_DDE_OS.pdf

Program osnovna šola, Geografija, Učni načrt, Ljubljana, (2011). Pridobljeno shttps://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_geografija.pdf

Swaminarayan Akshardham (2021). Pridobljeno s https://artsandculture.google.com/story/cQXRe4g07uplJQ

The Maasai Community of Kenya (2021). Pridobljeno s https://artsandculture.google.com/exhibit/the-maasai-community-of-kenya/2ALSBRpBomHaLQ

Varanasi (2021). Pridobljeno s https://artsandculture.google.com/exhibit/varanasi/5wJCmspQUGinLw

Wake up Black Theater (2021). Pridobljeno s https://artsandculture.google.com/exhibit/wake-up-black-theater/gQLi8Ti4g3c3Jw

Kratka predstavitev avtorja

Marko Drobne je profesor geografije, francoščine, pedagogike in diplomirani anglist. Poučuje geografijo, državljansko in domovinsko kulturo ter etiko in francoščino od 7. do 9. razreda na OŠ Rodica v Domžalah, sodeluje pri mednarodnih projektih. Izobraževal se je na področju uporabe mobilnih aplikacij pri pouku v tujini. Pri pouku že več let uporablja različne mobilne aplikacije, v zadnjem času pa predvsem digitalna orodja za delo na daljavo.

Pouk in uporaba ipadov

Learning and Using Ipads

Andreja Markuta

OŠ Franceta Prešerna Kranj
andreja.markuta@sfpkr.si

Povzetek

Sodobna družba ima danes vse večje zahteve po uporabi in vključevanju informacijske tehnologije v vsa področja našega življenja, celo v šolah. Šole so v zadnjih dveh desetletjih doživele velike spremembe v izobraževanju. Danes si modernega dela v šoli brez IKT sploh ne moremo predstavljati. Omogoča nam zagotavljanje optimalnih pogojev za izvajanje lekcij in razvoj spretnosti in kompetenc, ki so ključne za uspešno delovanje posameznika v 21. stoletju. Osnovna šola Franceta Prešerna Kranj je zelo dobro opremljena za izvajanje sodobnega učnega procesa, saj imamo široko paleto raznolikih IKT. V tem članku bo opisano, zakaj je dobro uporabljati IKT v razredu, kakšni so učinki uporabe IKT, ter podani praktični primeri uporabe tabličnih računalnikov v razredu.

Ključne besede: IKT, razvoj spretnosti, sodobni učni proces, tablični računalnik, uporaba tabličnih računalnikov.

Abstract

Nowadays modern society has greater demands on the use and integration of Information communication technology (later ICT) in all areas of our lives, even in schools. Schools have experienced major changes in education in the last two decades. Today, we can't even imagine modern work at school without ICT. It enables us to provide optimal conditions for the exercise of lessons and develop skills and competencies that are crucial for the successful functioning of the individual in the 21st century. France Prešern Primary school in Kranj is very well equipped to implement the modern learning process, since we have a wide range of diverse ICT. In this issue, it is described why it is good to use ICT in class and what are the effects of ICT use, and given practical examples of the use of Tablet PCs in class.

*Keywords***:** ICT, modern learning process, skills development, tablet PCs, use of Tablet PCs.

1. Uvod

V drugi polovici 20. stoletja smo bili priča hitremu razvoju tehnologije. Ljudje, ki so se rojevali v času druge svetovne vojne, so se morali v kratkem času prilagoditi neverjetnim napredkom v tehnologiji. Kot otroci so prvič uzrli barvni ekran televizije, kasneje so lahko kupili cenovno dostopne mikroračunalnike ter se na sprehodu pogovarjali po telefonu. Danes pa poznamo tudi pametne telefone, ki so mnogo bolj napredni kot tisti prvotni. Določeni so imeli velike težave s prilagajanjem vsej tej tehnologiji, nekateri pa tudi ne in so šli v korak s časom.

Z razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije se je spremenila družba, naša življenja in tudi načini sporazumevanja. Vse te spremembe pa se odražajo tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu. Uporaba digitalnih medijev ima velik vpliv na pridobivanje novih informacij, na načine učenja in ustvarja potrebe po uporabi novih didaktičnih pripomočkov pri pouku.

Tudi na naši šoli poteka projekt Inovativna pedagogika 1:1, ki želi v proces pouka vključiti uporabo tabličnih računalnikov. Namen projekta je premišljena in celovita uporaba orodij, storitev in prenosnih naprav, ki podpirajo sodelovalno delo, dostop do izobraževalnih virov, spremljanje napredka in vrednotenje miselnih procesov. Glavni namen je, da učitelj lahko predstavi različne možnosti ustvarjanja učnih priložnosti in sodobnih didaktičnih pristopov, kot so problemsko učenje, projektno delo itd. Seveda je pomembno, da na ta način učencem omogočamo aktivno vlogo pri pouku in jih učimo za življenje, ki bo vsekakor tehnološko pestro.

2. Izobraževanje in tehnologija

Med učila danes lahko štejemo učna sredstva, ki so vir novih informacij. Učila preučujejo učenci sami ali pa s pomočjo učitelja.

Z učnimi pripomočki rokujejo učenci in jih potrebujejo za učenje v šoli in tudi doma, to so pisala, ravnila, papirji, učbeniki itd.

Učni mediji so poleg učitelja še učbeniki, šolski računalniki, tablični računalniki, saj opravljajo nalogo v učnem procesu. Učitelj z njihovo pomočjo učence motivira, popestri pouk in ponazori obravnavano učno vsebino. (Bambič, 2009)

2.1 Zgodovina uvajanja tehnologije v izobraževanju

Včasih je poučevanje potekalo s pomočjo komunikacije med učenci in učiteljem. Ko so uvedli obvezno šolanje za vse, se je le-to spremenilo. V eni učilnici je učil en učitelj, učencev pa je bilo mnogo več. Komunikacija je tako postala enosmerna. Učitelj je predaval, učenec poslušal. V 19. stoletju so v izobraževanje začeli uvajati učbenike in knjige, tako učitelj ni bil več najpomembnejši vir znanja.

Kasneje so učenci lahko lahko preko TV spremljali različne procese in si lažje predstavljali stvari, ki si jih prej niso mogli. (Rosić, 2005)

Kmalu se je pojavila velika potreba po vključevanju IKT v izobraževanje, predvsem zaradi poklicnega usmerjanja bodočih strokovnjakov. Trg nam danes poleg računalnikov trenutno ponuja tudi tablične računalnike, pametne telefone, interaktivne table in sisteme za osebne odzive.

2.2 Učinek uporabe tehnologije v izobraževanju

Pomembno je, da učitelji poznamo razmerja med tehnologijo in vsebino, med tehnologijo in didaktiko ter razmerje med vsebino in didaktiko, saj le tako lahko tehnologijo uspešno vpeljemo v izobraževanje.

Moderni učitelji se moramo dobro zavedati, kako lahko določeno tehnologijo uporabljamo pri spoznavanju novih vsebin in kako lahko s pomočjo določene tehnologije podpremo didaktični pristop in predvsem olajšamo učencem učenje določenih vsebin.

Učitelj bi moral imeti znanje, ki povezuje pedagoško znanje, tehnološko znanje in vsebine, ki jih poučuje. (Polly, 2010)

Učitelje k uporabi tehnologije pri pouku najbolj spodbudi njihovo osebno znanje, spretnosti ter prepričanja, da sam dobro obvlada tehnologijo in tudi snov, ki jo bodo učenci s pomočjo tehnologije predelali. Seveda učitelje spodbuja tudi vodstvo šole in motivacija učencev.

Iz lastnih izkušenj lahko povem, da tehnologija poveča zanimanje za učno vsebino, pouk je bolj produktiven, snov pa ob interaktivnem prikazu učencem bolj zanimiva.

3. Informacijska tehnologija pri pouku in inovativen pouk

Uvajanje IKT pripomočkov k pouku spremeni položaj učečega iz pasivne v aktivno vlogo. IKT postavlja ustvarjalen in inovativen položaj učenca pri pouku v ospredje ter povsem nov položaj učitelja, ki z uporabo IKT pri pouku pridobi več časa za individualiziran pristop in vzgojo učencev. Omogoča boljšo realizacijo ciljev in učencem širšo paleto informacij ter svobodno izbiro, hkrati pa spodbuja, da iz množice podatkov, učenec izbere informacije, ki so zanj pomembne. (Bilić, 2011)

Z uporabo informacijske tehnologije pa v šolo vpeljemo tudi inovativni pouk. To je proces, ki temelji na:

- ustvarjanju učnih priložnosti, ki postavljajo učence v aktivno vlogo in v središče učnega procesa;
- razvijanju kompetenc, pomembnih za življenje;
- smiselni in učinkoviti rabi tehnologije.

Pomemben učinek, ki ga pričakujemo od uvajanja inovativnega pouka, so tudi pozitivni psiho-socialni vplivi, torej izboljšan odnos učencev do šole, pouka in znanja v najširšem smislu. Aktivnost učencev znotraj pouka prepoznavamo kot nujno za uspešen izobraževalni proces. Učenci se tako učijo več in bolje, kadar so aktivno udeleženi v proces, prejmejo razumljivo in pravočasno povratno informacijo ter se učijo sodelovalno. (Flogie)

3.1 Uporaba tabličnih računalnikov pri pouku

Tablični računalniki so zelo priročni za uporabo pri pouku in zaradi svoje vsestranskosti postajajo ključni del učnih procesov v razvitih državah. Madan (2011) je povzel šest bistvenih razlogov za uporabo tabličnih računalnikov pri pouku:

- so najboljši za prikaz besedil, vsebujejo tudi avdio in video posnetke;
- razredi so pripravljeni za tablične računalnike, saj so učenci zaradi pametnih telefonov seznanjeni z uporabo zaslonov na dotik;
- ustrezajo življenjskemu slogu učencev, saj so lahki in priročni ter imajo baterije z daljšo življenjsko dobo;
- imajo konkurenčno programsko opremo in se primerjajo z osebnimi računalniki;

- zelo dobro se združujejo z izobraževalno IKT tehnologijo;
- so čedalje bolj dostopni.

S pomočjo tabličnih računalnikov učenci sami spoznavajo, usvajajo in razvijajo sposobnosti za samostojno izobraževanje. Ob podpori in vodenju učitelja, ki jih informira, usmerja, spodbuja, podpira, posluša in daje jasna navodila ter konec koncev tudi postavlja meje, učenci sami rešujejo probleme in so odgovorni za svoja dejanja. Učenci se tako učijo iz lastnih napak, učitelj pa jim podaja pozitivne povratne informacije in jim pomaga s komentarji.

Tablični računalniki pa so zelo priročni tudi pri utrjevanju pridobljenega znanja. Učno snov lahko učenci utrjujejo s pomočjo spletnih aktivnosti ali pa s kvizi, ki jih za učence pripravi učitelj.

4. Primeri praktične uporabe tabličnega računalnika pri pouku

Tablične računalnike sem začela uporabljati najprej v svojem matičnem razredu, kjer sem bila razrednik. Takrat so vsi učenci s pomočjo šole kupili tudi lastne tablične računalnike, ki so jih imeli v lasti in so jih stalno nosili v šolo. Na tablicah so lahko igrali igrice in se pogovarjali, vendar šele po narejeni domači nalogi. Te tablice se niso dobro obnesle, saj so se stalno kvarile. Nato pa sem odšla na porodniški dopust. Po porodniški sem se pridružila projektu Pedagogika 1:1 in pri pouku začela uporabljati tablične računalnike.

4.1 Nova snov

Najprej sem tablične računalnike začela uporabljati pri pouku tehnike in tehnologije, saj je bilo učencem zelo zanimivo, da so podatke o materialih in lastnostih materialov lahko iskali sami s pomočjo interneta. Tablične računalnike sem šele kasneje uvedla k pouku matematike, saj sem imela prej veliko zadržkov. Sem mnenja, da mora učitelj snov res dobro znati, preden učence spusti na svetovni splet, kjer brskajo po različnih informacijah.

Pri matematiki učenci občasno uporabljajo tablične računalnike pri uvajanju nove snovi. Te ure izgledajo tako, da najprej skupaj povemo, kaj se bo med uro delalo, nato pa učenci, razdeljeni v skupine, s pomočjo spleta iščejo informacije in si jih lahko zapisujejo v zvezek ali pa si pomagajo pri reševanju učnega lista, ki jim je v pomoč. Tablični računalniki so zelo uporabni pri nekaterih postopkih, npr. risanje s šestilom, načrtovanje kotov itd., saj so ti postopki na internetu zelo dobro predstavljeni z animacijami ali pa s filmi.

Učenci dobro obvladajo svetovni splet in znajo informacije zelo hitro poiskati, vendar pa ne znajo izluščiti bistva in hitro zaidejo ter v zvezke zapisujejo nepomembne reči, kar jih je tudi zelo hitro preveč.

4.2 Cilji in kriteriji uspešnosti

Ker sem v zadnjem letu tudi del projekta Formativno spremljanje, veliko ur posvetim temu načinu poučevanja. Zato se trudim učence seznaniti s cilji snovi in skupaj z njimi izpeljati kriterije uspešnosti, s katerimi si učenci lahko pomagajo pri učenju doma, saj točno vedo, kaj pride v poštev pri ocenjevanju in kaj morajo obvladati za dobre ocene. Če kriterije uspešnosti zapisujemo pred novo snovjo, to najlažje storimo s pomočjo tabličnih računalnikov in programa mentimeter. Najprej učencem cilje iz učnega načrta predvajam na tablo, nato pa jih s pomočjo

mentimetra po svojih besedah zapišemo še v zvezke. V naprej v programu sestavim vprašanja, nato pa učenci v tablične računalnike vpišejo kodo in na vprašanje odgovorijo. Njihovi odgovori se takoj izpišejo v programu mentimeter, ki ga imamo odprtega na učiteljevem računalniku, sliko pa predvajamo preko projektorja na tablo. Tako takoj vidimo, kaj učenci odgovarjajo in se o odgovorih lahko sproti pogovarjamo ter na koncu ideje zapišemo tudi v zvezek.

4.3 Utrjevanje snovi

Tablični računalniki so zelo priročni za uporabo pri preverjanju, koliko so se učenci neke snovi naučili. V ta namen uporabljam program Kahoot. V programu v naprej sestavimo kviz z različnimi vrstami vprašanj, učenci pa potem med uro kviz rešujejo. Seveda je za učence zelo vzpodbudno to, da se na koncu na tabli, spet s pomočjo projektorja in učiteljevega računalnika, izpišejo rezultati. Torej vrstni red učencev ter koliko točk je kdo dosegel. Poleg tega pa učenci na koncu reševanja kviza tudi preverijo, kje in kakšne napake so storili.

5. Pametni telefoni pri pouku

Zadnje čase se pri pouku poslužujem tudi uporabe pametnih telefonov. Včasih mi prenašanje in polnjenje tablic povzroča velike preglavice, zato se vedno bolj pogosto odločam, da pri pouku uporabljamo pametne telefone. Učenci so nad tem navdušeni, saj jim to še ni v navadi. Če želim, da imajo telefone vsi s seboj, to povem v naprej in jih opozorim. Velikokrat pa se to spomnimo kar tekom snovi. Učenci uporabljajo telefon namesto računala, včasih pa tudi kaj pobrskajo po internetu. Tukaj se hitro lahko pojavijo težave. Telefoni so manjši in je brskanje po internetu nekoliko oteženo, vsi učenci še nimajo šolskega wi-fi omrežja in potem to traja nekoliko dlje. Največjo težavo pri uporabi pametnih telefonov pa zaenkrat vidim v pomanjkanju zaupanja. Učencem enostavno še ne zaupam toliko, da bi lahko rekla, da ne bodo med uro zašli na facebook, instagram ali pa poslali kakšno sliko preko sporočila. Zato so te ure zaenkrat še redke, ko pa so, izvajam strogi nadzor in hitim sem ter tja po razredu.

6. Zaključek

Opazimo, da se učenci iz leta v leto bolj spreminjajo in postajajo samosvoji ter ne sledijo več učiteljem kot ovce. Učitelji moramo zato vedno bolj razmišljati v smeri novosti ter kako pouk narediti nam lažji, učencem pa ga približati in narediti bolj zanimivega. Ker moramo biti danes v koraku s časom, je v sodoben pouk potrebno vpeljati tudi vso tehnologijo, ki jo imamo na šoli na razpolago. Mladi odraščajo ob računalnikih in pametnih računalnikih, zato jim moramo učitelji dati možnost, da pametne naprave vidijo tako kot jih vidimo mi: torej, da tehnologija ni le za zabavo, ampak je hkrati lahko tudi poučna in zelo zabavna. Učenci pri pouku velikokrat izrazijo željo po uporabi različne tehnologije in uporabo kvizov, ki jih učitelj pripravi vnaprej. Menim, da moramo učitelji to motiviranost učencev izkoristiti in pouk prilagoditi njim v tej meri, da bo za njih privlačen, hkrati pa bodo od njega odnesli kar največ. Torej bodo z uporabo tehnologije postali odgovorni, samostojni in pa tudi bolj kritični do uporabe interneta in informacij, ki jih na internetu najdejo.

7. Literatura

Bambič, N. (2009). Uporaba izobraževalne tehnologije pri pouku v osnovnih šolah (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Bilić, V. (2011). Učenje prek spleta: vztrajnost, potreba po spoznavanju in samoučinkovitost internetne generacije pri pridobivanju znanja. Sodobna pedagogika, 62 (129).

Flogie, A. Inovativna šola, Zavod Antona Martina Slomška. Pridobljeno s https://www.inovativna-sola.si/inovativni-pouk/, dne 1.2.2020

Madan, V. (2011). Naj se razvoj za android tablice začne: honeycomb preview sdk. Pridobljeno s https://tehnik.telekom.si/novice/android-3-0-tablice-honeycomb-preview-sdk, dne 1.2.2020.

Polly, D., Mims, C., Shepherd Craig E. in Inan F. (2010). Evidence of impact. Transforming teacher education with preparing tomorrows teachers to teach with technology (PT3) grants. Teaching Education, 26/2010, 863–870.

Rosić, V. (2005). Izobraževalna tehnologija in socializacija učencev. Pedagoška obzorja, 2/2005, 61–68.

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Markuta je učiteljica in je diplomirana profesorica matematike in tehnike na Osnovni šoli Franceta Prešerna Kranj. Na šoli matematiko in tehniko poučuje že 8 let. V zadnjih dveh letih se je začela izobraževati na področju formativnega spremljanja in ga uvajati k pouku matematike, zanimajo pa jo tudi programi, ki jih uporabljajo pri pouku na daljavo, ter uporaba IKT pri pouku.

IKT-kompetence učiteljev in učencev

ICT Competences of Teachers and Pupils

Janja Ribič

I. OŠ Celje
janja.ribic@iosce.si

Povzetek

Danes si učnih ur v šolah ne moremo več predstavljati brez uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Pomen IKT-kompetenc se je še toliko bolj pokazal v času pouka na daljavo. Takrat so tako učitelji kot tudi učenci pridobili dodatne kompetence in znanja o uporabi novih tehnologij. Članek predstavlja, katere kompetence mora imeti sodobni učitelj in kako so si učitelji v času pouka na daljavo pridobili nova znanja o informacijsko-komunikacijski tehnologiji. Nato predstavi še kompetence učencev, ki so jih pridobili v času pouka na daljavo.

Ključne besede: IKT, IKT-kompetence, pouk na daljavo, učenci, učitelji.

Abstract

Today, we can no longer imagine school lessons without the use of information and communication technology (ICT). The importance of ICT competences became even more evident during distance learning. At that time, both teachers and pupils gained additional competences and knowledge about the use of new technologies. The article presents the competences of a modern teacher and how teachers acquired new knowledge about information and communication technology during distance learning. It also presents the competences that pupils have acquired during distance learning.

Keywords: distance learning, ICT, ICT competences, pupils, teachers.

1. Uvod

Sodobni pouk v osnovni šoli je popolnoma drugačen, kot smo ga bili vajeni pred dvajsetimi leti. V osnovni šoli si pouka dandanes ne znamo več predstavljati brez uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije. Tudi današnji učenci se razlikujejo od tistih, ki so v šolskih klopeh sedeli pred dvajsetimi leti. Že ko otroci prvič prestopijo osnovnošolski prag, so v veliki večini opremljeni z določenimi digitalnimi znanji, saj so že pred vstopom v šolo izpostavljeni računalnikom, mobilnim telefonom, tablicam ipd. Starši se večkrat pošalijo, da je njihov otrok prej znal poiskati igro na pametnem telefonu, kot je sploh začel govoriti.

Učitelj, ki poučuje v sodobnem času, torej nikakor ne more mimo uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, pa naj poučuje v 1. ali v 9. razredu. Učiteljeva naloga je, da razvija svoje digitalne kompetence, hkrati pa spodbuja razvoj digitalnih kompetenc svojih učencev. Učitelj se mora dobro opremiti z znanji o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije in razmisliti o tem, kaj od te tehnologije naj vključi v svoje učne ure, s kakšnim namenom jo vključuje in v kakšnem obsegu. Učiteljev namen mora vedno biti, da novo tehnologijo uporabi za motiviranje učencev in za pomoč učencem pri uspešnem doseganju ciljev učnih predmetov.

V nadaljevanju članka so predstavljene kompetence (oziroma e-kompetence), ki jih mora imeti sodobni učitelj, nato pa je predstavljeno, kako smo učitelji nadgrajevali svoje poznavanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v času pouka na daljavo in kako smo poznavanje rabe novih tehnologij vpeljali v pouk, s čimer smo pripomogli tudi k razvoju kompetenc učencev.

2. IKT-kompetence učiteljev

Današnji sodobni učitelj mora poleg vseh ostalih znanj poznati tudi rabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (s kratico IKT), ki zajema različna tehnološka orodja za komunikacijo, ustvarjanje, širjenje, hranjenje in upravljanje z informacijami. Poimenovanj IKT-pismenosti je več, nekateri govorijo o digitalni pismenosti, informacijski pismenosti ali računalniški pismenosti.

Osnovna znanja v IKT predstavljajo uporaba računalnikov za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, izmenjavo informacij in tudi za komunikacijo in sodelovanje v skupnih omrežjih po internetu. Hkrati lahko k osnovnim znanjem v IKT prištejemo tudi poznavanje rabe glavnih računalniških aplikacij, kot so obdelava besedila, razpredelnice, zbirke podatkov, shranjevanje in upravljanje podatkov, komunikacija s pomočjo e-medijev (e-pošte) ter razumevanje možnosti in potencialnih nevarnosti, ki jih s sabo prinaša internet (Kreuh in Brečko, 2011).

Zakrajšek (2016) piše, da digitalna pismenost in digitalne kompetence sodijo na področje uporabe novih tehnologij in se z razvojem teh tehnologij tudi same spreminjajo. Predstavljajo ključne vseživljenjske kompetence, ki vključujejo varno in kritično uporabo tehnologij tako pri delu kot tudi v vsakdanjem življenju, temeljijo pa na osnovnih znanjih uporabe programske opreme, naprav in omrežij.

V nadaljevanju je predstavljenih šest temeljnih zmožnosti oziroma e-kompetenc učitelja (Kreuh in Brečko, 2011):

- poznavanje in zmožnost kritične uporabe IKT (učitelj je seznanjen s strojno in didaktično programsko opremo in jo zna uporabljati pri delu v šoli in pri pouku; učitelj kritično presoja njeno didaktično vrednost in jo smiselno vključuje v svoje delo in pouk ter nudi učencem podporo pri usvajanju novih znanj in zmožnosti);
- zmožnost komunikacije in sodelovanja na daljavo (učitelj uporablja ustrezno tehnologijo in virtualna okolja za komunikacijo in sodelovalno delo pri pouku, kar mu služi kot podpora za usvajanje novih znanj; s pomočjo IKT vzpostavlja komunikacijo in sodelovanje med učenci, starši in širšo skupnostjo, da bi spodbujal večjo aktivnost učencev in samostojno učenje; učencem pomaga pri sodelovanju za reševanje problemov, ustvarjanje, raziskovanje);
- zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja, vrednotenja oziroma kritične presoje podatkov, informacij in konceptov (učitelj pozna ter uporablja svetovni splet kot vir podatkov in informacij ter to vključuje v pouk pri usvajanju novih znanj v obliki projektnega dela ali problemsko naravnanega pouka; na ta način učitelj učencem pomaga, da usvajajo zmožnost iskanja, zbiranja, uporabe in vrednotenja zbranih informacij; učitelj na ta način vpliva na kognitivni razvoj učencev);
- varna raba in upoštevanje pravnih in etičnih načel uporabe ter objave informacij (učitelj je ozaveščen o morebitnih nevarnostih in zlorabah pri uporabi spletnih ali mobilnih

tehnologij; učitelj zna prepoznati področja in dogajanja v šoli in okolju, ki zahtevajo pozornost, če želimo zagotoviti varnost na spletu; učitelj pozna načine, kako pri pouku učence učiti o varovanju osebnih podatkov);

- izdelava, ustvarjanje, posodabljanje, objava izdelkov oziroma gradiv (učitelj zna izdelati, oblikovati ali posodobiti e-gradiva in ostale dejavnosti, s katerimi omogoči učencem pri pouku sodelovalno delo (na daljavo), reševanje problemov, raziskovanje, ustvarjanje; učencem zna pomagati ustvarjati multimedijska sporočila in jih objavljati v okviru svojega projektnega dela za sporočanje ali sporazumevanje z okoljem; učitelj pozna avtorske pravice objavljanja izdelkov);
- zmožnost načrtovanja, izvedbe, evalvacije pouka (poučevanja ter učenja) z uporabo IKT (učitelj uporablja IKT za lastno strokovno izpopolnjevanje in pedagoško delo, načrtuje pouk z uporabo IKT, skupaj z učenci razvija strategije za samovrednotenje znanja in zmožnosti, spremljanje lastnega napredka, vrednotenje znanja; učencem pomaga pri postavljanju in uporabi kriterijev za vrednotenje znanja in zmožnosti, s katerimi lahko nato ocenijo razumevanje ključnih konceptov).

V slovenščino je bil preveden dokument Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev (Redecker, 2018), ki je zasnovan z namenom, da bi spodbudili razvoj digitalnih kompetenc državljanov ter inovacij v izobraževanju. Okvir vključuje in opisuje 22 osnovnih kompetenc izobraževalcev, te pa so razporejene v 6 področij:

- področje 1 se nanaša na širše strokovno okolje, vključuje pa rabo digitalnih tehnologij v strokovnem komuniciranju s sodelavci, starši, učenci ter drugimi udeleženci tako za lasten strokovni razvoj kot za skupno dobro celotne organizacije;
- področje 2 vključuje kompetence, ki so potrebne za učinkovito in odgovorno uporabo, izdelovanje in deljenje digitalnih virov za učenje;
- področje 3 je namenjeno upravljanju in organizaciji rabe digitalnih tehnologij pri poučevanju in učenju;
- področje 4 vključuje rabo digitalnih strategij za izboljšanje vrednotenja;
- področje 5 se osredotoča na potencial digitalnih tehnologij za v učenca usmerjene strategije poučevanja in učenja;
- področje 6 predstavlja specifične pedagoške kompetence za pomoč učencem pri doseganju digitalnih kompetenc.

Okvir vključuje tudi model napredovanja, na ta način pa lahko izobraževalci ocenijo in razvijejo svoje digitalne kompetence. Opisuje 6 različnih ravni razvoja. Prvi dve ravni se imenujeta začetna raven (A1) in raven raziskovanja (A2). Na teh dveh ravneh izobraževalci usvojijo nove informacije in razvijejo osnovne digitalne prakse. Naslednji dve ravni se imenujeta raven vključevanja (B1) in raven strokovnosti (B2). Tukaj izobraževalci uporabijo, razširijo ter strukturirajo svoje digitalne prakse. Na najvišjih ravneh, in sicer na ravni vodenja (C1) in ravni pobudništva (C2), izobraževalci svoje znanje prenesejo drugim, hkrati kritično presojajo obstoječe prakse in razvijajo nove.

Kacjan (2019) ugotavlja, da IKT-kompetence bodočih učiteljev in tudi številnih učiteljev praktikov niso na želenem nivoju. Razlogov je več. Pri nekaterih učiteljih gre za pomanjkljivo

obvladovanje IKT-pripomočkov. Učitelj, ki želi postati tehnično primerno izobražen učitelj v današnji (digitalni) dobi, mora pokazati lasten interes za dodatno izobraževanje. Drugi razlog je lahko tudi v lastnih izkušnjah s šolskim poukom, ko so bili učitelji še sami v šolskih klopeh, kjer IKT še ni bila prisotna v tej meri, kot je prisotna zdaj. Pomemben vpliv imajo tudi tisti učitelji, ki morda učitelje začetnike oziroma študente na praksi v šoli takoj zatrejo, ko želijo v pouk vključiti digitalni svet. Eden izmed razlogov pa je lahko tudi zavestno zavračanje IKT-pripomočkov.

3. Razvijanje IKT-kompetenc učiteljev v času pouka na daljavo

Šolski leti 2019/2020 in 2020/2021 sta bili v zgodovini slovenskega šolskega dela prelomni. Pouk je v teh dveh letih precej časa (v šolskem letu 2019/2020 osem tednov za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, za ostale razrede še dlje; v šolskem letu 2020/2021 deset tednov za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, za ostale razrede še dlje) potekal na daljavo, ne pa v učilnicah.

Zaprtja šol v šolskem letu 2019/2020 nihče ni pričakoval, zato nanj tudi nismo mogli biti pripravljeni. Učitelji smo se v izjemno kratkem času morali potruditi in poiskati načine, kako se bomo lahko sporazumevali z učenci na daljavo in kako bomo lahko dosegli, da bodo učenci kljub spremenjenim razmeram lahko dosegli cilje, zastavljene v učnih načrtih. Šole so pouk na daljavo v tem letu izvajale na različne načine.

Na naši šoli smo učitelji vseh predmetov učno snov in navodila za delo zbrali v skupnem dokumentu (vsak razred je imel svoj dokument), ta dokument pa je predstavljal osnovo za učenčevo samostojno delo v posameznem tednu pouka na daljavo. Vsak teden med vikendom smo za naslednji teden pouka na daljavo na spletni strani šole objavili nov dokument za vsak razred. Učenci so torej enkrat tedensko dobivali navodila za delo, hkrati so (po navodilih iz dokumenta) morali učiteljem kot povratno informacijo pošiljati fotografije svojega dela na e-naslov. Na ta način smo učitelji lahko videli, ali so učenci usvojili določene cilje posameznega predmeta. Že ta način dela je od učiteljev (pa tudi učencev in staršev) zahteval več poznavanja IKT, kot smo bili navajeni prej.

V času prvega zaprtja šol in po vrnitvi v šolo v šolskem letu 2019/2020 smo začeli dajati večji poudarek izobraževanju učiteljev za razvijanje e-kompetenc. Na naši šoli je računalničar pripravljal izobraževanja, s katerimi smo učitelji začeli še bolj razvijati svoje e-kompetence. Pripravil je izobraževanja glede videokonferenčnih sistemov in urejanja spletnih učilnic. Poleg videokonferenčnih izobraževanj je v spletno okolje naložil tudi krajše vodiče v obliki videoposnetkov, s katerimi smo si lahko učitelji pomagali pri urejanju spletnih učilnic. Učitelji smo si posledično znali urediti svoje spletne učilnice, vanje naložiti različne datoteke, pripraviti interaktivne vaje za učence s pomočjo spletnih strani, ki so ponujale izdelavo takih aktivnosti. Hkrati smo bili vešči uporabe videokonferenčnih sistemov. Z izobraževanji smo na šoli nadaljevali tudi na začetku šolskega leta 2020/2021, saj smo želeli biti bolje pripravljeni na še eno morebitno zaprtje šol.

Razlika med našim delom v času prvega in drugega zaprtja šol je bila ogromna. V višjih razredih je v času drugega zaprtja šol (to je bilo v šolskem letu 2020/2021) večina učnih ur potekala v obliki videokonferenc (od šestega do devetega razreda skoraj vse ure), gradivo in navodila za domače naloge pa smo učitelji objavljali tudi v spletnih učilnicah, ki smo jih znali primerno pripraviti in urediti za pouk na daljavo. Videokonference so občutno pripomogle k temu, da smo pouk na daljavo čim bolj približali pouku v učilnicah. Učitelji smo lahko takoj dobili povratno informacijo o tem, ali učenci snov razumejo ali ne. Poleg tega smo lahko njihov napredek spremljali tudi v spletnih učilnicah, kamor so učenci oddajali domače naloge. Pri

učencih nižjih razredov smo učitelji veliko učnih ur posneli s pomočjo raznih programov, nato pa videoposnetke naložili na splet, da so si jih lahko učenci ogledali s pomočjo staršev. Pripravljali smo jim tudi interaktivne naloge (kviz, spomin ipd.), s katerimi so na zabaven način utrjevali svoje znanje.

Tudi po vrnitvi v šolo se učitelji večkrat poslužujemo uporabe digitalnih pripomočkov, še vedno uporabljamo spletne učilnice (za dodatne vsebine, zanimivosti, nadgradnjo snovi, dodatne naloge), govorilne ure izvajamo v videokonferenčnih sistemih ipd.

4. IKT-kompetence učencev in razvijanje kompetenc učencev v času pouka na daljavo

Učni načrti predmetov v osnovni šoli vsebujejo pri poglavju *Didaktična priporočila* tudi podpoglavje *Informacijska tehnologija*. V tem podpoglavju so navedene zmožnosti, ki jih lahko učenci pri posameznih predmetih pridobivajo s pomočjo uporabe informacijske tehnologije. V nadaljevanju je naveden primer učnega načrta za angleščino. V njem piše, da učenje s pomočjo sodobne tehnologije učence zelo motivira, zato je priporočeno, da je takšno delo usmerjeno v hitrejše in kakovostno doseganje ciljev pouka angleščine. Z uporabo IKT pri pouku angleščine učitelji spodbujamo učenčeve zmožnosti iskanja, zbiranja, obdelovanja in vrednotenja podatkov in informacij, komuniciranja in sodelovanja na daljavo, izdelave in objave gradiv ter varne rabe IKT. Pri učencih na ta način spodbujamo zmožnost sporazumevanja v tujem jeziku, tako da znajo v tujem jeziku komunicirati po e-pošti, socialnih omrežjih in blogih. Hkrati spodbujamo tudi njihovo splošno razgledanost in razvijanje medkulturne zmožnosti, besedno, glasovno in vizualno ustvarjalnost učencev ter sodelovalno ustvarjanje znanja. Avtorice učnega načrta poudarjajo, da je vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v pouk smiselno le takrat, ko ta prispeva k lažjemu razumevanju učnih vsebin, ohranjanju motivacije za učenje in izboljšanju učnih dosežkov učencev (Andrin, Eržen, Kogoj in Lesničar, 2016).

Učni načrti torej že v osnovi predvidevajo, da si učenci v osnovni šoli krepijo svoje IKT-kompetence. Še toliko bolj pa je to prišlo do izraza v času pouka na daljavo. Učenci so se naučili uporabljati spletne učilnice, pripraviti in po e-pošti poslati posnetek zaslona oziroma ga naložiti v spletno učilnico, poslati fotografije svojih nalog po e-pošti oziroma jih naložiti v spletno učilnico, znali so se prijaviti v videokonferenčno okolje in uporabljati različne funkcije v njem. Hkrati so večkrat snov utrjevali tudi s pomočjo spletnih interaktivnih nalog, ki smo jih pripravili učitelji. Naučili so se pošiljati ustrezna e-sporočila učiteljem. Učitelji smo jih s pomočjo pripravljenih videoposnetkov želeli motivirati, da bi lažje usvojili zastavljene cilje. Usvojena znanja uporabe IKT učenci s pridom uporabljajo tudi zdaj, ko pouk poteka v šolah.

5. Zaključek

Učitelj današnjega časa si ne more predstavljati poučevanja brez uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije. V času pouka na daljavo pa je bil primoran pridobiti še veliko novih znanj o uporabi IKT, da je lahko kvalitetno izvajal pouk na daljavo. Pomembno je, da učitelj tudi pri svojem nadaljnjem delu krepi svoje IKT-kompetence, saj lahko z njimi uspešneje motivira učence in jim pomaga, da lažje razumejo snov, hkrati pa jih spodbuja k temu, da sami pridobivajo nove kompetence. Učitelj naj pri pouku v šoli vključuje dovolj IKT, vendar naj bo vključevanje smiselno in izvedeno tako, da bo učencem v korist. Pouk v sodobni šoli zahteva tudi sodobnega učitelja, ki je vešč uporabe novih tehnologij. Ob razvijanju novih tehnologij se bo moral učitelj ves čas izpopolnjevati v njihovem poznavanju in uporabi.

6. Literatura

Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B. in Lesničar, B. (2016). *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_anglescina.pdf.

Kacjan, B. (2019). Priporočila za uporabo IKT pri pouku tujega jezika nemščina. V A. Lipovec, M. Krašna in I. Pesek (ur.), *Izzivi in dileme osmišljene uporabe IKT pri pouku* (str. 173–179). Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Pridobljeno s https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/402.

Kreuh, N., in Brečko, B. (2011). *Izhodišča standarda e-kompetentni učitelj, ravnatelj in računalnikar*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/E-solstvo-izhodisca/.

Redecker, C. (2018). *Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev: DigCompEdu.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/DigCopEdu/.

Zakrajšek, S. (2016). *Nujne spremembe v osnovni šoli zaradi sodobnih tehnologij.* Ljubljana: Biteks.

Kratka predstavitev avtorja

Janja Ribič je magistrica profesorica slovenščine in magistrica profesorica angleščine. Opravila je študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine. Na I. OŠ Celje poučuje slovenščino in angleščino.

VII

ROUND TABLE 1

Education between Past and Present: Innovation and Common European Cultural Roots

OKROGLA MIZA 1

Izobraževanje med preteklostjo in sedanjostjo: inovacije in skupne evropske kulturne korenine



OKROGLA MIZA
Izobraževanje med preteklostjo in sedanjostjo: inovacije in skupne evropske kulturne korenine

ROUND TABLE
Education between Past and Present: Innovation and Common European Cultural Roots

Sodelovali so predavatelji in učitelji iz naslednjih držav:

Italija, Češka, Poljska, Francija, Grčija, Litva in Španija.

In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries:

Italy, Czech Republic, Poland, France, Greece, Lithuania and Spain.



Erika Gerardini
(JUMP Training Academy Soverato, Italija)



Edita Roberts
Velvery school, Češka



Kinga Gołdanowska
(*Primary School Smarts School in Zakręt, Poljska)*



Valérie Decant
(Vocational High School Gambetta, Bourgoin Jallieu, Francija)



Aspasia Mylona
(EPAL, Nafpaktou, Grčija)



Laura Palivonienė
("Romuvos" Progymnasium, Šiauliai, Litva)



Edita Puzarienė
(“Romuvos" Progymnasium, Šiauliai, Litva)



M Carmen Francés Montañés
(IES Mar de Alborán, Estepona, Španija)

FINAL PROGRAM

Moderator
Mrs Erika Gerardini, JUMP Training Academy (JUMP Training Academy – JUMP Gioventù in riSalto association) - Soverato (Italy)
Opening speech
"*Innovation: the good balance between digital revolution and the need of a new emotional pedagogy in education*"

Speakers

Mrs Edita Roberts, School International Affairs Coordinator and a Teacher at Velvary School (Czech Republic)
"*Personal touch for the positive attitude in a classroom*"

Mrs Kinga Gołdanowska
Primary School SMART SCHOOL in Zakręt (Poland)
"*Detectives of European Cultures and Languages*"

Mrs Valérie Decant and Mrs Aspasia Mylona
Vocational High School Gambetta, Bourgoin Jallieu (France)
1st Vocational High School (EPAL) Nafpaktou (Greece)
"*LOCAVORISM, Act now for the planet by consuming locally*"

Mrs Laura Palivonienė and Mrs Edita Puzarienė
"Romuvos" Progymnasium, Šiauliai (Lithuania)
"*Computational Thinking Revolution through STREAM*"

Mrs M Carmen Francés Montañés
IES Mar de Alborán, Estepona (Spain)
"*The school as a model for mentoring students with creativity and innovation: the Estepona mentors team in action and the Erasmus opportunities*"

Innovation: the Good Balance between Digital Revolution and the Need of a New Emotional Pedagogy in Education

Erika Gerardini

JUMP Training Academy - JUMP Gioventù in riSalto Association, Italy

About the author

Erika graduated in Foreign Languages at the University of Parma (Italy) in 2005; since before the end of her studies she started to work on European projects in the field of education. In Rome for the AFSAI (Associazione per la Formazione, gli Scambi e le Attività Interculturali) one of the oldest organizations organizing intercultural exchanges and training. During that period until 2008 Erika learned how to write successful EU projects and how to develop them connecting people and different organizations. In 2008 Erika founded in Rome AIM Agency for Interculture and Mobility, an NGO working in the development of EU projects for youths and schools. From 2008 until 2014 Erika worked as organizational secretary inside the EPS of Rome, the European Public Space managed by the Italian Representation of the European Commission and the Italian Office of the European Parliament. During this period Erika started to train teachers on EU topics, on European Citizenship, on EU programs of funding, such as the actual Erasmus. Erika collaborated with schools, universities and any types of organizations improving her competences with a broader spectrum.

In 2014 in Rome she met Pietro Curatola while working on a European project. She decided to move to Soverato and work with him in JUMP, an association developing training for teachers and implementing EU projects. In the last 6 years JUMP welcomed around 600 teachers from all over Europe and it was founded the JUMP Training Academy offering courses on the most innovative topics. In specific Erika can train on innovation and use of digital tools in teaching, EU citizenship and Emotional Pedagogy.

Personal Touch for the Positive Attitude in a Classroom

Edita Roberts

Primary School Velvary, the Czech Republic

Summary

Primary school Velvary is a primary school located about 35 km north-west of Prague. We educate children from the age of 5 (preliminary class) up to the age of 15 years. Our school plays an important role in the community and has a close relationship with the town council and the public. Our School was recently awarded the title „Fair School "for its excellent approach to students and their parents, special needs children, and for creating a positive school atmosphere. Our teachers are open minded people who are willing to learn new technologies and therefore our school works a lot with digital technologies, 3-D printers, tablets, Ipads, graphic pads, smart boards and various online programmes such as Genial.ly, Canva, LearningApps, Padlet and others, to name a few.

Our school would like to be a part of a network of innovative, outcomes - focused schools around the globe. We would like provide excellence in education, and to be leading the way for education transformation within our community and regions.

As well as paying attention to the technological development of our students and staff, we also concentrate on educating our children to be thoughtful, considerate, and to know the moral values upon which our society is built.

We believe that Personalised Teaching and Positive Mindset are the core values for every child's development. We are creating a positive learning environment for our students and help them to visualise a positive outcome from their learning. Students themselves must become the key factor in their own learning. Each child has its own potential and our role as teachers we need to find each of their potential. We use tools to help us – Lumio by Smart Suite Online helps us with individualisation and also allows students to express their own ideas, feelings and opinions.

The covid pandemic seems to have enormous impact on the mental health of our whole society and children are the most vulnerable ones. Especially those with not supportive and strong family background. The school is often the only place where children can feel save and find support.

The ongoing pandemic has evoked huge difficulties in children's lives. It destabilised their families that has had a further effect on their education, their mental health, it destroyed their psychological as well as physical development. We are looking for ways to help these children. We are seeking further education of the teachers and teacher's assistants, changes in the national curriculum, greater implementation of creative subject into their education. We would like to create safe environment for our children based on cooperation with their parents and other subjects that are important in their education (our town, the local library, museum, music school etc). We understand that it is possible to teach even the concrete subject in a creative way (i.e. drama classes), that we could use digital technology in teaching creative thinking for children not to be simply consumers but to find a balance in outdoor and digital education. We see that these approaches are broadly accepted in other countries and we would like to learn how and in what impact from them.

We are also welcoming teachers from other schools under the Erasmus + projects for job shadowing and to learn from each other.

About the author

A passionate global educator with 10 years of experience working with children as a teacher. She is experienced in project management on an international level, bilingual, hardworking, and dedicated to make the world a better place.

Edita graduated in Cultural and Social Anthropology and Archaeology in the university of Western Bohemia. In addition to her academic work, she spent time working in a refugee camp in Montenegro after the war in the former Yugoslavia, as well as conducting field research with the eastern Slovakian Roma community. She also worked extensively as an interpreter for Barnardo's - the U.K.'s largest children's charity - during her 6 years of living in Cardiff, Wales.

She currently teaches in a medium sized school in the region of central Bohemia, and cooperates with the Czech Philharmonic on a project called "Music to Schools", and also with a non-profit organisation - PostBellum - which documents the memories of witnesses of important historical events of the 20th century. She is an Ambassador for a digital educational tool called Lumio (by Smart Learning Suite Online) and together with her kids in the 5th grade, tests the possibilities of blended learning for the Ministry of Education in order to find out whether it could be implemented into the national curriculum.

The School as a Model for mentoring students with Creativity and Innovation: the Estepona Mentors Team in Action and the Erasmus Opportunities

M Carmen Francés Montañés

IES Mar de Alborán, Estepona. Málaga. Spain.

Summary

IES Mar de Alborán is a comprehensive secondary and vocational training centre located in Estepona, Malaga, which offers a wide range of education from ESO to post-compulsory and adult education. Mari Carmen Francés, it´s European projects coordinator, will explain how we started participating in Erasmus+ since its establishment, in Higher Education, with the 2014 ECHE, participating in KA102, KA103 mobility actions in Vocational training and more recently in KA101 and KA104 teacher training projects, as well as innovation associations, such as KA219, KA229 and KA201 projects. We have also received 2021-27 ECHE and School Accreditations for the new E+Programme.

We will see how we have gradually coordinated a team of Erasmus collaborators and mentors, who are encouraging participation and establishing an attitude of openness and interest in sharing experiences with other people, institutions and cultures. This strategic line is included in our Educational Project. Our main objective is to complete and improve the training of our students and teachers in order to strengthen their linguistic competences in foreign languages as well as their social, intercultural and professional skills through motivating and creative experiences.

In this process we have set up an Erasmus organisation structure and we have also drawn up strategic documents which define our Internationalisation plan within our Educational project. We will see examples of our main school objectives and how we implement them through all our programmes and cross curricular educational projects run by our Department of coexistence, our school library, our multidisciplinary education schemes, galas, video creation projects, our thematic weeks or our charity events.

The following are some of the target areas in which we are working:

1. Promoting the European and global dimension of education.
2. Improving linguistic competence in foreign languages.
3. Use of ICT and new technologies for collaborative learning.
4. Improving coexistence and attention to diversity.
5. Work by key competences.
6. Improvement of professional teaching competence and collaborative work.

Erasmus+ Participation

IES Mar de Alborán has participated in Erasmus+ since its origin in Higher Education, being awarded the ECHE in its 1st call and participating in student mobility actions since then, first managed by the regional government, Junta de Andalucía, and in 2015-16 we made our debut in the KA-103 Programme in the United Kingdom and began to collaborate with our Swedish

partner, receiving teachers and students of baccalaureate and internships in companies. In the 2016-17 academic year, 9 student mobilities and 5 teacher mobilities were carried out to Sweden, Ireland and the UK. In 2017-18 there were 7 student and 4 teacher mobilities to Sweden and Ireland, and in 2018-19 there were 6 student mobilities plus 3 long-term Pro mobilities, all with excellent results. In 2019-20 we were only able to carry out 1 student mobility and for the first time we received two experts to train our CCFF students and teaching staff.

Given the broad scope of these programmes in the school's Vocational training programmes, in 2018 we started to work in Erasmus in the School sector and in 2019 we started with Adults. We started the participation in KA2 with our Swedish partner, which had extensive experience in Erasmus projects, having participated in 2 macro KA229 projects related to the integration of STEM content and new technologies of robotic drones and minesweepers (ICAROS and DEMETER projects) with partners in France, Germany, Greece and Croatia... On the other hand, we decided to start a KA101 European training project to dynamise secondary school teachers attending 3 structured courses and a job-shadowing experience in Italy, Belgium and Finland. In this way we have managed to raise awareness of Erasmus+, motivate in Internationalisation and involve all educational levels of the school in European experiences. In 2018 we embarked on coordinating our own KA229 with a new Slovenian partner (EuRoB+G), working fully with lower school students in an inclusive robotics project to break gender barriers in this field. Finally, the KA229 project that we have started in 2020, with a Romanian coordinator and partners in Italy, Turkey, Lithuania and Portugal, is of a more humanistic nature and of great current importance, dealing with manipulation in social networks.

Today we are consolidating a very heterogeneous network of partners throughout the EU with complementary profiles; we have also been participating in eTwinning platform projects for 3 years. In addition, the foreign language departments have been organising language immersion stays outside the Erasmus programme in France and the UK for the last 8 years. Finally, since 2018 we have been organising a cultural exchange with our Slovenian partner, who has vast experience in this type of exchange, encouraging us to continue this type of mobility and to share their experience in our new KA121 project.

So far, participation in Erasmus+ has been very positive; it has been a boost and a change of attitude towards collaboration with Europe. Europass documentation is being integrated into the curriculum. There is also a growing interest among students and teachers in improving English language competence. We have updated on the management and monitoring of the Erasmus+ programmes, we have discussed and agreed on the procedures to be followed. We have drawn up all the school management and coordination documentation with sections and annexes that regulate the functioning of the Erasmus+ programmes in school, including modifications in the Management Project, in the Educational Project, in the Training Plan and in the Evaluation and Improvement Plan. But, above all, we have made TEAMWORK our main way to work within our school and our network of partners and collaborators.

We have also established stronger links with our partners and many other institutions. Moreover, the final evaluations of all participants, students, teachers, companies and partners abroad have been very positive. From these experiences the participating teaching staff have achieved an improvement of their professional competences and lifelong soft skills such as ;communication, teamwork, problem-solving. time management, decision-making and organizational skills. but above all, we have managed to increase their motivation and involvement in European projects.

About the author

PhD in English Philology by Granada University (1989), with extensive English language immersion experiences in UK; livIng and attending school in London from 7 to 11 years of age, attending the School of Modern Languages of Newcastle Upon Tyne University under an ERASMUS grant, working as a Language assistant and Teacher of Spanish as a Foreign Language in Rotherham.Mari Carmen has also worked as a freelance translator and interpreter in Medicine, Economics, I.T., Visual Arts, Mechanics, Sports and Literary translation-poetry and prose.

Since 1991 Mari Carmen is a fully qualified Teacher of English as a Foreign language in Spain, experienced in teaching all levels of secondary education, she has also been involved in different long run management roles, as head of the English department for 10 years, Member of the Governing School Board, and former head of studies at her current school, a large comprehensive school with vocational studies in ICT, Business management and Electronics. Mari Carmen is currently running the internationalisation projects in all the educational levels of IES Mar de Alborán. She has always been interested in developing the curriculum from a holistic point of view, participating in multiple projects of Further Education, Innovation and in-service training activities with teacher training organizations, specialising in curriculum development, methodology, class management, catering for diversity and enhancing motivation and creativity in Secondary ESL classrooms.

Since 2013 Mari Carmen started organising student mobilities in the EU with her vocational students in the Business Administration sector, applying for accreditations and gradually setting up the organisational infrastructure, documentation and the human team to promote Erasmus+ and the international dimension of the school where she has been working for 20 years. Since 2015, drafting out the ECHE, she has been leading a project which is gradually involving the different sectors of secondary education, from lower compulsory school to post compulsory academic, VET, Higher VET and adults working on the improvement of soft skills for life as well as foreign language and specific professional skills. Therefore, Mari Carmen has a varied experience in setting up and managing different kinds of KA1 and KA2 Erasmus projects.

Kinga Gołdanowska

Primary School SMART SCHOOL in Zakręt, Poland

About the author

Master's Studies 1995-2000, Higher School of Pedagogy of the Society of Common Knowledge, Faculty of Social Sciences, faculty: Pedagogy, specialization: Administrative and Political Education. Graduated with Rector's award.

Postgraduate Studies 2008-2009,A. Gieysztor University of Humanities in Pułtusk.
Field of study: Elementary education (preschool and early school) with pedagogical therapy.

Certified Mindfulness meditation teacher CPD Certification Service 2021

Professional experience:

1999-2000 Inspector Education and Health Team – Warsaw- Wilanów Municipality local government. Supervision of educational institutions, education budget management, organization of cultural events.

2000-2005 Co-founder of "Wilanów Youth Club" on behalf of the local government and running the music section for young people there.

2001-2009 Scientific and didactic assistant at the Higher School of Pedagogy WSP TWP in Warsaw, participation in EU projects at the university, in particular "Creative Humanist". Guest lectures for students of pedagogy at WSP TWP in Lublin and Olsztyn, Poland.

2003-2008 Co-owner and Managing Director, creator of brand, substantive concept and PR for "Przy lesie" kindergarten network in Warsaw.

2009-2015 Organizer, co-owner and brand creator of bilingual kindergartens and nursery "OUR PRESCHOOL" in Sulejówek and Warsaw.

Co-coordinator of 2 successful projects financed from the EU funds for a total amount of around 340.000 EURO, and 3 Erasmus + projects for around 100.000 EURO

2015-present, Co-owner and co-creator of the brand and educational concept of SMART SCHOOL bilingual kindergartens and schools in Warsaw. Headmaster of Smart School and Kindergarten in Warsaw 2015-2019, Consultant of Smart School bilingual teaching organization and pedagogical innovations in Zamość, from March 2021 Headmaster of SMART SCHOOL in Zamość

2015-present: Cooperation with the Faculty of Pedagogy of University in Warsaw and the University of Salamanca,(Spain) in terms of conducting internships for Polish and foreign students of these universities. Conducting methodological study visits of UW students as part of the school of practice.

2015- present: Member of the "Bilinguis" Association, organizing and leading and evaluating National Conventions of Bilingual Schools.

2014- present: collaborating with the Universal Bilingualism Program as a trainer and R&D program worker with Adam Mickiewicz University in Poznan, Poland

2015- present: Regional Coordinator of the Project "Bilingual Children" participation in conferences and conventions, conducting trainings for teachers ; 7 years of experience in conducting trainings, conferences, lectures for teachers, parents and school directors.

2013-2019: conducting trainings for over 300 pre-school education teachers in the scope of the "Bilingual Children" programme. Warsaw, Konstancin- Jeziorna, Halinów, Celestynów, Piastów, Poznań.

2020: a complex Erasmus+ project for Smart School staff training in the field of CLIL bilingual education, a student mobility programme POWER and a project for accreditation of schools in Warsaw and Zamość in the field of ERASMUS + programme for the years 20201-2027.

Author of various publications on pedagogy, education, bilingualism, guest of "Radio Kolor" and "Radio Kids" in interviews and live broadcasts.

Deeply interested in contemporary changes in pedagogy and metology of teaching, involved in implementing new methods of J. Hattie's visible learning, CLIL, classroom management, peer- learning, educational coaching, student-focused classroom, Finnish education.

Passionate about the history of European languages, their metalinguistic background, noticeable changes and mutual influences throughout the multicultural history of Europe and its civilizational roots.

She follows pedagogical innovations in the world and wants to work for changing the education system in Poland. She is an advocate of education based on the principles ordered from the general to the specific, on holistic and process of teaching. She is an advocate of bilingual and multilingual education from birth through the entire schooling process.

Particularly important for her is the sphere of ethical, aesthetic and artistic education of the young generation, as well as the education based on meta-knowledge and self-awareness of a young person. These aims are included in the 3-year program of her own original educational lessons which she has been realizing for 6 years at the Smart School.

She writes poems and stories for children.

Valérie Decant

Vocational High School Gambetta - Bourgoin Jallieu France

About the author

After a few years working in a clothes shop, she has been working as a teacher since 2000. She got a Master of education science, and a University Diploma in teens' psychology. She teaches sales, retails and business and works with students from 15 to 18.

eTwinning ambassador, she is strongly involved in international and collaborative projects. She likes topics about nature, environment and tourism. She is currently involved in a Erasmus project called Green Globetrotters. She also likes creativity and innovation ; her motto : Think out of the box. She works as a teacher trainer as well in the field of well-being at school and relationship with students.

Aspasia Mylona

1st Vocational High School (EPAL) Nafpaktou, Greece

About the author

Graduated as a dietitian - nutritionist in 1990. MSc on Nutrition in Health and Disease, by the faculty of medicine of university of Thessaly. Specialist Certification of obesity professional education (Scope) – International Association for the Study of Obesity (IASO) in 2010.

Self employed dietitian (1990-2007), teacher (2007-now). The last years working at 1st Vocational School of Nafpaktos (EPAL), and Laboratory center (EK) Nafpaktou at the Agriculture, Food, and Environment department.

An eTwinning ambassador implementing both eTwinning and Erasmus+ projects. She is currently coordinating for EK Nafpaktou an Erasmus + project entitled 'Eat Smart Save Your land', and acts as partner with EPAL Nafpaktou to another one entitled "All disease begins in the gut'.

Having as moto: 'The mind isn't a vessel to be filled but a fire to be kindled', promotes innovative teaching and learning activities and encourages students to develop 21st century skills, life skills, and broaden their horizons.

Lecturer and editor of various dietetic and educational topics.

- *Mylona A (1997). Nutrition policy in Greece. 3rd Pan-European symposium of medical students, Heraklion 11-13 / 4/1997.*
- *Giogaraki Thalia, Mylona Aspasia (1997). Polo sport woman eating habits. 3rd Macedonian Conference on Nutrition & Dietetics, Thessaloniki 16-17 / 5/1997. (full paper)*
- *Mylona A (2004). Exploring students' thinking and knowledge about the information contained in food packaging. 6th Macedonian Nutrition Conference, Thessaloniki 19-21 / 11/2004.*
- *Mylona A, Kogiopoulou Th (2009): Investigation of students' thinking and knowledge about nutrition and their correlation with their eating behavior. 2nd Intensive Adolescent Medicine Seminar, Athens 20-22 / 3/2009. Also presented to the 18th European Congress on Obesity (ECO2011), Istanbul, Turkey 25-28/5/2011*

- *Kogiopoulou Ti, Mylona A (2009): Detection of conceptual problems and cognitive gaps of high school students and the need for health education programs on the subject of nutrition. 2nd Intensive Seminar of Adolescent Medicine, Athens 20-22 / 3/2009.*
- *Mylona A., Karaoulanis S., Tsiouri I., Bonotis K. (2017): Investigation of the existence of a correlation between the adherence to the Mediterranean diet and the stress of examinations in high school students. 10th Intensive Seminar of Adolescent Medicine, Athens, 17-18/3/2017*
- *Avramopoulos A., Anastasiadou A. Mylona A. (2018) The utilization of Web Exploration-Webquest in the framework of the program "English For Hospitality-EN4HOSTS "Strategic partnership ERASMUS + KA2. 3rd Panhellenic Educational Conference" TEACHING ROUTES AT TODAY'S SCHOOL ", Patra, 5-7 / 10/2018*
- *Mylona A., Avramopoulos A, Anastasiadou A, Avlonitis Ch, Konstantopoulou V, Mandellou M, Poulaka E. (2018) Application of the CLIL method in the "English for Hospitality" (En4Hosts) Erasmus + KA2 program. 4th International Conference for its Promotion Educational Innovation, Larissa, 12,13,14 / 10/2018*
- *Mylona A. (2019) Workshop on: "The application of the CLIL method using WebQuest: An example of utilization in the program" English For Hospitality-EN4HOSTS "strategic partnership ERASMUS + KA2 ", 5th International Conference for the Promotion of Educational Innovation, Larissa, 11,12,13 / 10/2019*
- *Mylona A, Mandellou M, Anastasiadou A, Avlonitis Ch. (2019) Cooperation for innovation and Exchange of Good Practices KA201 - Strategic collaborations for school education: English For Hospitality-EN4HOSTS ", 5th International Conference for the Promotion of Educational Innovation, Larissa, 11,12,13 / 10/2019*
- *Aspasia Mylona,Vasiliki Bezaiti & Pesic Gordana (2021) A STEM approach utilizing ICT and Educational Robotics: Quality control on fruit and vegetable preparative processing, Panhellenic and International Conference "STE(A)M educators and education"*

Publications:

- *Milona A, Kogiopoulou T (2009) Investigation of students' thoughts and knowledge on the subject of nutrition and cross-correlation with their alimentary behavior. Obesitologia Hungarica,Journal of Hungarian Society for the study of Obesity, 2009; (10) Supplementum 1 ; S1-S76. Also published in Obesity reviews volume12 Supplement 1 MAY 2011.*
- *Kogiopoulou T, Milona A (2009) Detection of students' conceptual and cognitive problems on the subject of nutrition and the necessity of health educational programmes at the schools. Obesitologia Hungarica, Journal of Hungarian Society for the study of Obesity, 2009; (10) Supplementum 1 ; S1-S76.*
- *Milona A, Karaoulanis S, Tsiouri I, Bonotis K,(2017) Investigation on the existence of eating disorders and differences to eating habits, in students aged 15-18 years old in the city of Nafpaktos, in resting conditions and in exams period. Internal Medicine, Vnitr Lek 2017; 63(9,supplement 2):2579.*

One of the editors of "English for tourism and gastronomy industry: Training curriculum", EDITURA "GEORGE TOFAN" SUCEAVA, 2019 _intellectual output designed throughout the two years of the project Erasmus+ KA201 English for hospitality - EN4HOSTS, 2017 - 2019 Project number: 2017-1-RO01-KA201-037159. That project was awarded the European Innovative Teaching Award 2021 in Romania, and European Language Label Award both in Romania and Greece.

Laura Palivonienė

"Romuvos" Progymnasium, Šiauliai, Lithuania

About the author

Master of Social Sciences (Education), an innovative primary school teacher at Šiauliai "Romuvos" Progymnasium. She applies educational innovations, actively participates in project activities, in the process of ICT education, chairs the school's primary education methodological group, and is a member of the Šiauliai Primary School Methodological Circle Council.Laura is a participant in international conferences, preparing papers on the use of digital tools and ICT in the educational process. She is a lecturer at various seminars and lectures on the implementation of the basics of computational thinking and programming, sharing her experience gained abroad with teachers in the country.

Edita Puzarienė

"Romuvos" Progymnasium, Šiauliai, Lithuania

About the author

Master of Science in Education, English language teacher, methodologist, head of the primary education department of Šiauliai "Romuva" Progymnasium, one of the founders of the association "Career Code", "Teacher of the Year 2010" in Siauliai, winner of the Siauliai competition "Super Teacher", editor of the book "English Conversations and Vocabulary", translator and editor of the systematic English language course book "English Systematic Learning Course", lecturer of various seminars on innovative education and ICT implementation, speaker on future education. Edita has 20 years of experience in the educational sector that empowered her to analyse it from the inner approach, to notify what could be changed and renewed. She seeks to inspire people to look at many of the processes in education from a 'think outside the box' perspective. Her goal is to lead teachers to the innovation way, to bring happiness to the pupils they teach and to inspire people for a change. Her passion is to do seminars about novelties because it is the time to bring education to the next level.

VIII

ROUND TABLE 2

Sharing Examples of Different International Projects (Erasmus, eTwinning, etc.), Collaboration and their Benefits for Teaching Process and Personal Development

OKROGLA MIZA 2

Izmenjava primerov različnih mednarodnih projektov (Erasmus, eTwinning itd.), sodelovanje in njihove prednosti za učni proces in osebni razvoj



OKROGLA MIZA
Izmenjava primerov različnih mednarodnih projektov (Erasmus, eTwinning itd.), sodelovanje in njihove prednosti za učni proces in osebni razvoj

ROUND TABLE
Sharing Examples of Different International Projects (Erasmus, eTwinning, etc.), Collaboration and their Benefits for Teaching Process and Personal Development

Sodelovali so predavatelji in učitelji iz naslednjih držav:

Slovenija, Hrvaška, Poljska, Litva, Turčija, Romunija, Nizozemska, Grčija in Madžarska.

In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries:

Slovenia, Croatia, Poland, Lithuania, Turkey, Romania, the Netherlands, Greece and Hungary.



Tina Šetina
Zavod Sv. Stanislava, Ljubljana



Jasmina Gojčič
Osnovna šola Dobrna, Slovenija



Silvija Pećanac Bačić
High school Vela Luka, Korčula, Hrvaška



Anita Lasić
Don Mihovil Pavlinović Primary school, Podgora, Hrvaška



Monika Stawska
Zespół Szkół w Dobrzejewicach, Poljska



Rasa Piežienė
Siauliu r. svietimo pagalbos tarnyba, Litva



Vilma Bagdonienė
Siauliu r. svietimo pagalbos tarnyba, Litva



Dovilė Navickaitė
Siauliu r. svietimo pagalbos tarnyba, Litva



Lia-Svetlana Anca
Gymnasium Buda School, Romunija



Iulia Cotin Pătraşcu
"Titu Maiorescu" Elementary School in Iaşi, Romunija



Froukje van den Berg *Samenwerkingsverband Passend Onderwijs Lelystad Dronten, Nizozemska*



Athanasios Angeioplastis
2nd High school of Serres, Grčija



Eleni Mponti
EEEK Dramas, Grčija



Adrienne Ott
Vaci SZC Petzelt Jozsef Technikum es Szakkozepiskola Szentendre, Madžarska



Zoi Xenidi
1st EPAL of Chrysoupolis, Grčija



Maria Kapetanaki
Primary school and drama teacher, Grčija



Katarina Vodopivec Kolar
Osnovna šola Venclja Perka, Slovenija

Sharing Examples of Different International Projects (Erasmus, Etwinning, etc.), Collaboration and their Benefits for Teaching Process and Personal Development

FINAL PROGRAM

Moderator: Tina Šetina
St. Stanislav Institution, Ljubljana, Slovenia

Speakers

Jasmina Gojčič
Primary school in Dobrna, Slovenia
eTwinning project: My Christmas Your Christmas

Silvija Pećanac Bačić
High school Vela Luka, Korčula, Croatia
ERASMUS+ Ka1: Chasing Innovation to Boost motivation
KA229: The Unifying Power of Arts
KA229: Innovative eTwinners Can Do More

Anita Lasić
Don Mihovil Pavlinović Primary school, Podgora, Croatia
Erasmus+ Ka2: Approaching Better Teaching

Monika Stawska
Zespół Szkół w Dobrzejewicach, Poland
Erasmus + KA1 project: 4Cs – 21st century skills in everyday teaching

Rasa Piežienė, Vilma Bagdonienė, Dovilė Navickaitė
Siauliu r. svietimo pagalbos tarnyba, Lithuania
Erasmus +, KA1 project The Development of Social and Emotional Competencies: a Guarantee of Professional and Personal Success

Ümit KAÇIRA
Kadirli Science School, Turkey
Learning and Teaching with digital tools in Education

Lia-Svetlana Anca
Gymnasium Buda School, Romania
Erasmus KA101: A chance for everyone

Iulia Cotin Pătraşcu
"Titu Maiorescu" Elementary School in Iaşi, Romania
Erasmus+: Be happy, be calm, be prepared!

Froukje van den Berg
Samenwerkingsverband Passend Onderwijs Lelystad Dronten, the Netherlands
Project: Partnership for supports teachers and children with special needs

Athanasios Angeioplastis
2nd High school of Serres, Greece
&
Eleni Mponti
EEEK Dramas, Greece
Project: Renewable energy resources

Adrienne Ott
Vaci SZC Petzelt Jozsef Technikum es Szakkozepiskola Szentendre, Hungary
Presenting various European programs

Zoi Xenidi
1st EPAL of Chrysoupolis, Greece
Entrepreneurial education and study the practices applied at European level to provide students with skills to deal with their own business

Maria Kapetanaki
Primary school teacher, Greece
Erasmus+ programme as postgraduate student for internship: Drama in Education

Katarina Vodopivec Kolar
Vencelj Perko Primary school, Domžale, Slovenia
Erasmus +, KA1 project: Developing competences for better integration of migrant pupils and behaviourally troubled chidren

eTwinning Project: My Christmas Your Christmas

Jasmina Gojčič
Osnovna šola Dobrna

Abstract

Foreign language teaching in the 21st century requires the teacher to use innovative approaches and methods of work. Students must not only acquire language skills, but also gain key competences needed for both the learning and personal development of an individual. By taking part in international projects, we strengthen the desire to learn foreign languages, while at the same time international cooperation enhances the quality of education and the openness of the education system.

To learn foreign languages students need contacts with peers from abroad and authentic communication. International projects help us develop key competences for lifelong learning, such as communication in foreign languages, digital or computer literacy, multilingualism, active citizenship, cultural awareness and interpersonal skills.

I have been a part of the eTwinning community for schools in Europe since 2010.

eTwinning portal helps us to communicate, collaborate, develop projects and share ideas with different partner schools around Europe. It enables collaboration among teachers, students, parents and schools.

The main aim of our project My Christmas- Your Christmas was to get to know how Christmas was celebrated in other European countries. 11 partner schools from 8 European countries (Poland, Czech Republic, Portugal, Croatia, France, Italy, Turkey and Romania) set the goals and activities together. One of the goals was to develop students' computer literacy so we used different digital tools to create and collaborate. Students introduced themselves in English by using Google Slides, they created Powerpoint presentations of their country, hometown and school. Since the central theme was Christmas students learnt Jingle Bells song in English and Slovene and then sent videos to other partner schools. By creating, writing and sending Christmas cards we remembered some old customs and it was a great experience to receive Christmas cards from other countries. In the end the common e-book with traditional Christmas dishes was created. Teachers involved in the project collaborated and met online several times to finalize the tasks and exchange opinions.

Our project was recognized locally, nationally and Europe-wide. We were awarded with the Quality Label and Pupil Quality Label for our good work. The European Quality Label is a second mark of success and indicates that the project has reached a certain European standard. Receiving all those awards meant a great motivation not only for students but for teachers participating in the project as well.

Taking part in eTwinning projects results in various positive effects, such as

- Improvement of foreign language
- Motivation to learn about new countries, their customs
- Better flexibility and adaptibility
- Respect and tolerance of other cultures
- Improvement of ICT knowledge
- Development of teamwork, accepting responsibility
- Collaboration among teachers –better interpersonal relationship , personal and professional development

The article thus presents international projects as a means of gaining valuable experience which helps students face the challenges of modern times.

Introduction of the Author

Jasmina Gojčič *is a teacher of English and German and has been teaching English and German at a small Slovenian primary school for 17 years.*
She is aware of the importance of lifelong learning and therefore she tends to improve her personal and professional development by attending various international conferences, webinars and seminars. She has taken part in a lot of eTwinning international projects because she is convinced that students need to collaborate with peers from abroad to broaden their horizon, develop digital literacy and raise cultural awareness. She is using different teaching approaches to motivate her students to learn foreign languages in the best possible way.

ERASMUS+ Ka1: Chasing Innovation to Boost Motivation
KA229: The Unifying Power of Arts
KA229: Innovative eTwinners can Do More

Silvija Pećanac Bačić
High school Vela Luka, Korčula, Croatia

Summary

I have been involved in international projects since 2013 not only because I love travelling and exploring different countries but because at some point in my teaching career I concluded that I started working in a dead-end job and that international projects like EU projects could give some zest to my career. International projects led to international cooperation and thus I received multiple benefits for teaching and I improved my personal development skills.

I started with Youth in Action programme projects in 2013, I have also been involved in student exchanges, continued with Erasmus + projects in 2017 and I am still involved in international projects. I plan to briefly present the projects I participated in and highlight those which I truly benefitted from as a teacher (KA1 Chasing Innovation to Boost Motivation-job shadowing in high school in Finland, Student exchange in Wisbech in England) as well as those which helped my personal development growth (Youth in Action, project Local action-Global reaction, Galyateto, Hungary, 2. 2013 TRAINING COURSE ON OUTDOOR EDUCATION WITH YOUNG PEOPLE – ASHA Centre, Flaxley, United Kingdom, 3. 2014, project Nature-Nurture, Faaborg, Denmark, Erasmus + KA229 The Unifying Power of Arts (project coordinator), KA229 Innovative eTwinners Can Do More).

International projects foster greater social inclusion, aim to cooperation between schools and teachers, or citizens of EU in general. Multiculturality erases all barriers and prejudices. Young people get more opportunities, especially youth from a remote island like ours. Informal learning in projects helps grow confidence in young people, especially when communicating in English. As an active project user I meet colleagues and widen personal and professional network, I invest in my knowledge and competences which is equally important for an individual and for schools or organizations, as well as for society in general.

The projects I have been involved in:

(YOUTH IN ACTION (group leader): 1. 2013, project Local action-Global reaction, Galyateto, Hungary, 2. 2013 TRAINING COURSE ON OUTDOOR EDUCATION WITH YOUNG PEOPLE – ASHA Centre, Flaxley, United Kingdom, 3. 2014, project Nature-Nurture, Faaborg, Denmark;

STUDENT EXCHANGE in Wisbech, England in 2017;

ERASMUS+ :KA1 Chasing Innovation to Boost motivation (project coordinator), KA229 The Unifying Power of Arts (project coordinator), KA229 Innovative eTwinners Can Do More (actively involved as a member of project team).

About the author

Silvija Pećanac Bačić *has been teaching English language for 16 years at high school Vela Luka on the island of Korčula in Croatia.*

Erasmus+ Ka2: Approaching Better Teaching

Anita Lasić
Don Mihovil Pavlinović Primary school, Podgora, Croatia

Summary

Approaching Better Teaching is the title of the Erasmus+ KA2 project that I am presenting. Participating schools are from Sweden, Poland, Hungary and Croatia. The Swedish, Polish and Croatian partners are veterans in Erasmus+, whilst the Hungarian school is a newcomer. The project was initiated in September 2018 and was meant to last for two years, but was extended due to COVID-19 pandemic. This presentation is a dissemination activity.

The project has concentrated on two teaching approaches: teacher-centred and student-centred ones. The main reason we initiated this project was the fact that the partners apply traditionally different approaches in their teaching. We wanted to figure out what the most suitable and effective ratio between the two was as well as to learn from each other. The Swedish teachers have embraced the newer, student-centred version and put more emphasis and autonomy on their students. The Croatian, Polish and Hungarian teachers are traditionally more inclined to the teacher-centred approach.

We have chosen three main subject areas to work on: language learning, STEM and artistic/practical subjects. This gave us the opportunity to find out the different teaching methods and practices within the subject fields.

During four staff training events, teachers had a chance to compare, discuss, develop, test and implement innovative methods and practices in order to take the best from both approaches. Teachers also had the opportunity to critically reflect on their own teaching practices and to develop professionally. The result is the broadened repertoire of teaching methods, techniques and activities resulting in the more motivating learning environment within our schools.

The short-term exchange of groups of students was cancelled due to COVID-19 pandemic. However, we organized a virtual meeting using Microsoft Teams platform. This gave us the golden opportunity to improve our students' and teachers' digital competences. Although it was a challenge, we managed to do it very successfully.

This project was an excellent way to improve our teaching, to develop professionally and as a person, to enhance our motivation to teach as well as students' motivation to learn. We have not come up with the exact number/percentage as concerns the ratio between the two approaches. It depends on many factors. However, we have learned a lot from each other, reflected on our own teaching practices and become better teachers.

About the author

Anita Lasić *is currently working in Primary School don Mihovil Pavlinović in Podgora, Croatia. She has been teaching English and Italian for 27 years. She is the leader of the school Erasmus+ Team. Her school has been participating in international projects since 2008.*

Erasmus + KA1 Project: 4Cs – 21st Century Skills in Everyday Teaching

Monika Stawska
Zespół Szkół w Dobrzejewicach, Poland

Summary

THE AIM

The main aim of the project is the development of the 4Cs – competences of the future (communication, collaboration, critical thinking, creativity) among students and teachers.

ACTIONS TO ACHIEVE THE AIM

There is a series of actions introduced such as: auto-analysis and self-development of the participants, job shadowing in partner schools, courses abroad with the opportunity of exchanging experience with the teachers from other countries and getting to know the culture of the country, sharing experience and knowledge, drafting & developing lesson/class/workshop plans, didactic materials as well as running lessons/classes/workshops based on the aforementioned materials, cooperation of students & teachers, implementing those elements into the school work. All the actions are regularly evaluated at every stage of the project, and the results of the evaluation will be taken into consideration while planning next actions. Consequently - during the project - the 4Cs will be strengthened mainly among the participants and the cooperating students, but also among the students taking part in the lessons/classes/workshops and actions taken as a results of student-teacher cooperation.

In the further perspective the developed methods & materials will be disseminated among the teachers, which will result in implementing them in the school work. Achieving satisfying scores in knowledge, we want to emphasize the development of 4Cs educating children and teenagers holistically: not only giving knowledge, but helping develop competences as well. All of that in the school which society is communicative, creative, able to think critically & collaborate. While planning all the activities we had invited teachers willing to develop the school and themselves in the aforementioned areas.

PARTICIPANTS

The participants are the teachers of various subjects (humanistics, languages, science, artistic) at different educational levels (starting from Grade 1 of primary school and finishing at upper-secondary school), teachers supporting students' development (speech therapists, therapists), librarian, management, coordinators of volunteers and students' union. Thanks to this diversity we have the possibility to optimise the range of our activities and the number of students we will reach.

About the author

Monika Stawska, Poland
teacher in Zespół Szkół w Dobrzejewicach (Poland)
lecturer in Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu (Poland)

Erasmus +, KA1 Project: The Development of Social and Emotional Competencies: a Guarantee of Professional and Personal Success

Rasa Piežienė, Vilma Bagdonienė, Dovilė Navickaitė
Siauliai district Department of Education Assistance, Lithuania

Summary

Project „The Development of Social and Emotional Competencies: a Guarantee of Professional and Personal Success“ („Erasmus+“ Nr. 2020-1-LT01-KA104-077640)

The idea of the project “The Development of Social and Emotional Competencies: a Guarantee of Professional and Personal Success“ is oriented towards a goal declared in Lithuanian advancement strategy „Lithuania 2030“ – to create a smart happy, open, solidary, autonomous and politically mature society. Public discourse analysis results showed that the awareness of social-emotional development and self-education is still minimal in adult Lithuanians. There are no nation-wide programs for development of adult social-emotional competencies. In addition, studies performed in other European countries showed that the leaders of institutions can lack nonmandatory communication skills, even though they are „the base of democracy and societal prosperity“ (Pagliaro, 2011).

This project’s main goal – to promote the development of social-emotional competencies in adults of Siauliai and Joniskis Municipality districts. The main tasks of this project:

1. To develop foreign language understanding and communication skills of the Consortium members’ staff.
2. To deepen adult education politics representatives’ (Siauliai district’s municipality’s administration specialists) and adult educators’ (Joniskis District Education Center and Siauliai District Educational Aid Office) theoretical knowledge of social-emotional competencies and emotional sturdiness in adults.
3. To use knowledge and skills gained during mobile activities in development and execution of „Adult Social-Emotional Competencies Development Programme“ in Siauliai and Joniskis Municipalities’ districts.
4. To derive and present „Department Community’s Professional and Personal Advancement Model“ in five Siauliai and Joniskis Municipalities’ education departments.
5. To form a positive outlook towards the development of adult social-emotional competencies in Siauliai and Joniskis Municipalities’ district departments.

The participants of the project are representatives of adult educational politics and adults’ educators (namely the applicant organization - Siauliai county educational aid office, Consortium members - Siauliai District Administration’s Education and Sports Department and Joniskis District Educational Center). Planned activities: - Training courses for staff of

Consortium institutions. This includes 2 mobilities (Croatia, Italy) with an estimated participant count of 20. - Informing the public about the project's goals, activities and results. - Social-emotional competency, emotional sturdiness development in most vulnerable adults (senior members of society, unemployed people, lower-income earners). - Social-emotional competency, emotional sturdiness development in community members of Municipalities' educational institutions (pedagogues, non-educator staff, scholars' parents, local community members). Training course organized for Municipalities' Educational Institutions: „Evaluation of Educational institution's Staff Activity and Professional, Personal Development Encouragement Model". We are expecting that the latter activity will guarantee the project results: social-emotional competencies developed by institutions' communities will help to develop a favourable microclimate in these communities.

About the authors

Rasa Piežienė – director of Siauliu r. svietimo pagalbos tarnyba
Vilma Bagdonienė – deputy director
Dovilė Navickaitė – methodologist

Learning and Teaching with Digital Tools in Education

Ümit Kaçira
Kadirli Science School, Turkey

Summary

Our project, which aims to improve digital skills among students, is based on digital competence, one of the eight main competences proposed by the European Parliament and the Council for lifelong learning. Digital competence includes the safe and critical use of Information Society Technology (IST) for business, entertainment and communication. This is supported by basic skills. ICT: The use of computers to receive, evaluate, store, produce, present and exchange information and to communicate and participate in collaboration networks over the internet. (Commission proposal for a Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning COM(2005)548 final)

Short description of the organization

Our school is located near the city center. Our students come from middle class homes and our area is a new developing area. At school, we have 16 classrooms , three science labs which are physics, chemistery and biology. It offers three different branches- Science, Mathmatics / Literature and ICT Lab. All the classes and Labs are equipped with a new smart board, which is different from standart form everybody knows. This is the the newest technology. It is a high school and top school based on national exam after secondary school (aged 14-18). Students have to take an exam to study here. We have about 430 students and 25 teachers excluding caretakers. In addition to this, Some students from villages stay at the dormitory as full board. We have a technology class which is used for multi-purpose such as surfing internet during the break time, seeing a documantary, showing the slight, etc. We teach the students WEB2.0 and coding.

About the author

Ümit Kaçıra *is a teacher & EU Project Cordinator.* ***Workplace Name****: Şehit Muhammet Mustafa Karabörk Fen Lisesi (High School). We are running Erasmus project callled : Learning and Teaching with digital tools in Education.(2021-2023)*

Erasmus KA101: A Chance for Everyone

Lia-Svetlana Anca
Gymnasium Buda School, Romania

Summary

Secondary School is situated in the village of Buda Buda, Buzau, on the border between Moldova and Muntenia, a mountain village, at 25 km from the nearest town, faced with the lack of jobs and lackof opportunities. Most students are disadvantaged: from unemployed families, one or both parents are abroad, belonging to national minorities or the Roma, or from socially assisted (guaranteed minimum income). Our school has no experience in mobility and European cooperation.

The development strategy of the school unit is carried out for a period of four years including priorities, targets, resources and deadlines to be met these objectives and expected results. These priorities / targets have included strategics and those covering the domain. So, we intend to increase the quality of the educational process by reconsidering the management of both the school staff and the classroom; to develop the European dimension of school by implementing projects and local partnerships, national and European implemented by teachers trained in this area through mobility and cooperation activities at European Goals:

1. training all teachers for inclusive education and to use innovative methods teaching and learning related to those used in the European area to ensure student motivation and improve the quality of education at secondary school in Buda to 2022.
2. Integration constantly in teaching and learning of modern teaching methods to stimulate student motivation for learning by at least 50% of teachers in school over four years
3. Decrease with 10% the percentage of absences, reduction dropout at a rate of 2-3% in each year of the project in Gymnasium school Buda and growth with a 5% annual Exam passing students with special education needs and students from disadvantaged backgrounds
4. implementation at least one educational project aiming at inclusive education, in partnership with schools in Europe annually at the school level Buda will be involved all students disadvantaged and learning difficulties.

Therefore, staff training is required to obtain the following skills necessary to achieve the objectives: the implementation of a wide variety of international activities that may be undertaken in collaboration with partner schools, evaluating international activities and the European dimension in the curriculum; dissemination activities and outcomes and enhancing intercultural awareness.

Impact:

- of six teachers in the target group: Career Summary on managerial skills development, improved teaching and methodical; more creativity in teaching lessons; interest in courses and European partnerships; professional development in the workplace and in other roles at county / national (methodologists, trainers, mentors);

- of students: absenteeism decrease, with 10% and reducing dropout at a rate of 2-3% in the first year of the plan to reduce absenteeism and dropout rate.

About the author

Lia-Svetlana Anca *is a teacher working in Școala Gimnazială Buda, Romania.*

Erasmus+: Be Happy, Be Calm, Be Prepared!

Iulia Cotin Pătraşcu
"Titu Maiorescu" Elementary School in Iaşi, Romania

Summary

ERASMUS +

General Objectives:

To identify the participants' needs;
To identify the needs of the institution from the point of view of the people interviewed;
To identify the level of interest, the degree of involvement and trust of the teachers towards European projects, before getting the financing.

Specific Objectives:

1. To increase by 10% the number of pupils who feel safe at school, by implementing bullying prevention techniques and mindfulness techniques meant to improve interpersonal relationships - with the participation of 4 teachers in a 7-day course for the prevention of bullying at school;
2. To decrease by 5% the number of pupils with low behavioural scores with the participation of 3 teachers in a 6-day course to learn techniques for educational time management and school leadership;
3. To increase by 7% the number of parents involved in school and extracurricular activities with the participation of 3 teachers in a7-day educational management and school leadership;
4. To improve wellness in 10% of teachers with the participation of 6 teachers in a 6-day two-flux team-building course;
5. To increase by 15% the number of hours and subjects where the new techniques are employed, with the participation of 3 teachers in a 7-day course on the use of new technologies.

The objectives are in agreement with national and European priorities on bullying, wellness, developing social skills, and social inclusion in the school environment.

The participants will learn how to prevent agressive behaviour and what behaviour to adopt if they happen. They will learn new techniques to improve relationships. Teachers will be challenged to think positively and conflict solving activities so as to motivate students to accept their mates and embrace diversity.

"Outdoor" learning. Teachers and staff team building – working together and build cooperation projects" is a 6-day course in Soverato, Italy with a success-oriented group dynamics.

The project titled "Bringing wellness into the classroom" offered a course that approached, as its main topics: Outdoor learning; Teachers and staff team building - working together and building cooperation projects.

Overall, the course activities and the course providers managed to create a warm, friendly atmosphere and so provide us with a pleasant experience. The information given was not necessarily new to me, but it was offered in a relaxed, casual manner, while at the same time concentrated and concise. With Italians, the focus is generally on refined, exquisite taste and politeness.

During my mobility period I felt as if on a short vacation, visiting amazing, impressive ancient sites; with my fellow participants we talked about the value and risks of outdoor activities, we practised a little bit, but mainly we described a great number of outdoor games. Last but not least, we meditated on the experiences, feelings, emotions and fears that make us who we are, as human beings.

In what the knowledge gathered is concerned, I can say the course facilitated my learning about this little known part of Italy, this holiday little village on the shores of the Ionic Sea, which is just starting to be repopulated by young, enterprising families who work hard to promote the area and develop agriculture and fishing.

As far as skills and competences are concerned, I've developed my listening and communication skills, I learned to connect to myself and the people close to me. I realised I cannot control everything, but that there are some things I can control. For instance, I have no control over the weather, the behaviour of others or their opinions, but I have control over what I believe, say, do and the choices I make.

I learned to concentrate more on the things in my control and those I can impact during outdoor activities, and also to do everything with pleasure and a good, positive attitude. Children don't learn what their teacher says, they learn who their teacher is.

About the author

Iulia Cotin Pătraşcu *is a primary school teacher at "Titu Maiorescu" Elementary School in Iaşi, Romania.*

Project: Partnership for Supports Teachers and Children with Special Needs

Froukje van den Berg
Samenwerkingsverband Passend Onderwijs Lelystad Dronten, the Netherlands

Partnership consists 11 school boards and 56 schools in Lelystad en Dronten (two places in the centre of the Netherlands, in the region called Flevoland).

Every primary school in the Netherlands, wether it's a regular school or a school for children with special educational needs, is connected to a Partnership. In 2019 the Netherlands counted 77 Partnerships in Primary Education, all under the supervision of the Inspectorate for Primary Education.

Each Partnership consists of a number of primary schools and schools for special primary education. The Partnership writes a support plan every four years in which they describe how they will use the money for the extra support.

The Partnership I work for supports teachers and children who need more than basic support.

Two years ago, when the COVID started and we were not allowed to visit the schools, we put our heads together and started thinking about a new plan for a more effective approach.

Until then we were mainly working with individual children in a separate room at the school.

What we really wanted was to support the teacher so that he/she would better understand the student with an extra layer of support and better match their educational needs.

And this is the result of many work meetings.





About the author

Froukje van den Berg *works as a special needs teacher for a Partnership. This Partnership consists of 11 school boards and 56 schools in Lelystad en Dronten (two places in the centre of the Netherlands, in the region called Flevoland).*

Project: Renewable Energy Resources

Athanasios Angeioplastis
2nd High school of Serres, Greece

Eleni Mponti
EEEK Dramas, Greece

Summary

CONTEXT/BACKGROUND OF THE PROJECT

Our project emerged from the need of the partner schools to educate young people about renewable energy resources. It is a major issue as dependence on fossil fuels. Natural resources is one of the biggest problems the world is facing today. As school is the basis the future society, it must bring its contribution to solving this major issue.

Today's students are very much interested in technology but not all of them understand where the energy for their technology comes from. They don't know the effects the production of this energy has on the environment.

Some of them don't even care about this problem. Therefore, the main goal of our project was to raise awareness, to experiment and to use various renewable energy sources in schools. Our students must learn where energy comes from, the production costs, the effects the production process has on the environment and the solutions to obtain energy with a negligible impact on the environment.

OBJECTIVES OF OUR PROJECT

In terms of objectives, our project focused on:

- examining alternative energy sources according to their return time, greenhouse gas emissions and electricity generation cost indicators
- examining the share of energy sources in electricity production and energy dependency for the European Union
- promoting investments in renewable energy sources to reduce this dependency
- supporting and promoting the development of renewable resources
- extending the knowledge and understanding of the phenomena
- developing the capacity to explore/investigate reality
- developing analytical and problem-solving skills
- raising interest in achievements and discoveries in sciences
- increasing motivation for information and scientific documentation
- developing care for one's own, others and environment
- developing tolerance towards the opinions of others

- cultivating responsiveness and flexibility for the application of knowledge in everyday life
- raising awareness and involvement in issues of global interest
- developing 21st century skills, such as creativity and innovation, critical thinking, communication and collaboration, flexibility and adaptability, initiative and autonomy, productivity leadership and responsibility
- developing ICT and communication in foreign languages, social and trans-cultural skills

Our project united six schools from France (coordinator), Turkey, Spain, Greece and Lithuania.

DESCRIPTION OF ACTIVITIES

There was a wide range of activities, designed in such a manner to lead to the achievement of project objectives:

- project presentations in the various institutions
- creation of logo and slogan, website, eTwinning - Facebook page
- field trips
- seminars/open lessons on renewable energy with experts
- advertising campaigns
- interviews
- building a power generator powered by renewable energy sources
- creation of energy conservation guide, project magazine, materials, methodological resource book, etc.

METHODOLOGY

We provided training for students in the field of renewable energy sources through project activities, using various educational methods, involving appropriate didactic resources. In the meantime, we also provided training for teachers interested in the topic, enrolling in the continuous training process that focuses on teaching / learning / evaluation strategies in order to change opinions and attitudes of learners. During the project, the parents and the local community were permanently involved in activities.

RESULTS AND IMPACT

In terms of results and impact, we aimed at developing the skills and competencies of teachers and students in the field of renewable energy sources, of investigating/exploring the reality, critical thinking, problem solving; 21st century skills; ICT and communication skills; social and trans-cultural skills, as well as raising their interest and motivation for studying sciences and developing curiosity and respect for nature; becoming tolerant towards the opinions of others and more responsible when it comes to the application of knowledge in everyday life; becoming more involved in solving global issues.

LONGER-TERM BENEFITS

We developed and implemented an optional course, in order to promote and widen the knowledge of students on the topic and to lead to the use of renewable energy in everyday life.

Presenting Various European Programs

Adrienne Ott
Vaci SZC Petzelt Jozsef Technikum es Szakkozepiskola Szentendre, Hungary

Summary

Our institute is a technical and vocational secondary school located in Szentendre, 15 km from the capital city Budapest.

Our students learn different branches of hospitality, namely they learn to be chefs, confectioners, waiters, shop-assistants, but there is opportunity to get a trade in electrician and car body ironer professions.

I am an English teacher at the school, and I have been organising mobilities for students and teachers, and also job-shadowing trainings under Erasmus+ projects for several years.

Our institution is the only vocational training institution in the Pilis-Danube Bend region that offers vocational training opportunities for the young people of the region. The trainings offered by the school are adapted to the needs of the labour market. We train students in sectors of catering, tourism and commerce. In adult education the range of training is further broadened and flexibly adapted to the demand in the world of work. The basic tasks of the school include programs, such as catch-up program called “Dobbantó and Műhely”, orientation training, vocational training and technical training. In our institution it follows from the basic tasks to be performed that in addition to the development of disadvantaged students with learning barriers we must also pay attention to the care of our talents. We provide an accepting, supportive and encouraging atmosphere for this diverse pedagogical work. The pedagogical value added to the teaching and educational work, the diverse and innovative teaching methods not only help the students with special needs to catch up, but also support the well-able, gifted students in the development of talent. The institution’s creative and innovative community provide high-level professional training and educational work by completing teaching with European content and transferring pragmatic, lifelike knowledge to students. Vocational training in our school is supported by external internships, prestigious companies and enterprises: Four Seasons Hotel, Aquincum Hotel, Esztergom - Szent Adalbert Event Centre, Thermal Hotel Visegrád, Auchan, Tesco-Globál Supermarkets, Spar Supermarket, Drogerie Markt. We supplement the daily educational routine with the opportunities provided by external professional and non-governmental organizations, as well as domestic and European applications. VEKOP applications support the prevention of drop-outs, Határtalanul! and Rákóczi Szövetség programs ensure contact with Hungarians stranded abroad, supporting the idea of national cohesion, with the CULT_TURA program we pay attention to domestic values and visit literary and historical monuments. We have also been running various European programs for almost twenty years. The number of people educated in our school consists of 250 full-time and 80 adult students, who are taught and trained by 35 full-time instructors and 8 part-time teachers. Their work is assisted by a technical staff of 14 people.



About the author

Adrienne Ott *is an English teacher at the school Váci SZC Petzelt József Technikum és Szakképző Iskola, Szentendre, Hungary. She has been organising mobilities for students and teachers, and also job-shadowing trainings under Erasmus+ projects for several years.*

Entrepreneurial Education and Study the Practices Applied at European Level to Provide Students with Skills to Deal with their own Business

Zoi Xenidi
1st EPAL of Chrysoupolis, Greece

Summary

Our school supports about 300 students 15 to 18 years old. The specialties that students can study are: Electricians – Electronics, Mechanics, Building specialists, Computing specialists, Office workers, Agronomists, Health workers.

I would like to present the last Erasmus+ project that I took place the previous summer. The subject of the seminar was related to entrepreneurship and it took place in Soverato, Italy from 23 to 29 of August. We participated three teachers from our school to this project.

The main objective was to acquire knowledge and skills to handle issues connected to entrepreneurial education and study the practices applied at European level to provide students with skills to deal with their own business and succeed.

The specific objectives are:

- to reduce the unemployment of young people, isolation and marginalization of graduates with economic difficulties and unemployment;
- to gain experience in the design and implementation of a European program;
- to make use of acquaintances and experiences for future collaborations.

We experienced touching reality and approaching in concrete persons and environments. This training helped us to improve communication and language skills, focusing on the topic of interest as main content. We also learned more about Erasmus Plus, the EU guidelines to improve the level of educational systems in Europe and the key competences for lifelong learning according to the new EU communication to the Member States.

We improved our English language competence in dealing with new topics like entrepreneurship and students' potential upgrade which are now fundamental in the new era of all European schools. Teachers have to be communicators and good English speakers, mentors and coaches for their students and motivators. Business English is part of those competences useful for both teachers and students, involved in the vocational sector and creating a bridge between school and the labour market.

About the author

Zoi Xenidi *is teaching Physics at a Vocational School at Chrysoupoli, a small town at North Greece.*

Erasmus+ Programme as Postgraduate Student for Internship: Drama in Education

Maria Kapetanaki
Primary school and drama teacher, Greece

Summary

One and a half years ago, I participated at Erasmus+ programme as postgraduate student for internship. I was sent by the University of Cyprus where I was doing my master in Drama in Education. It was my 4th participation in that programme and I chose –after Slovakia and Slovenia- to come to the Netherlands. During my 3-month internship, I was working in a private primary school as drama teacher and assistant English teacher. I was involved in activities with the kindergarten students as well as primary ones.

My lesson plans were including body movement and expression activities, relaxation and observation games, development of the expression of the body, creative movement etc. My main interest was to develop my skills at the field of drama and more specifically at being an animator and offering the students a safe environment where they can develop themselves holistically (emotional, cognitive, kinesthetic). Although it was a very short period of time, I managed to improve myself personally and professionally through my engagement with the students. Our cooperation thrived and led to a theatre production of an adaptation of *Christmas Story*, by Charles Dickens and of *The Selfish Giant*, by Oscar Wilde.

Erasmus+ programme gave me the chance to develop myself as an educator and as a person. It was through Erasmus+ programme when I first had the chance to work with students using drama techniques in Slovenia and I tried to evolve my techniques in a totally new environment in the Netherlands, with students that had never being involved in such a way with the educator and fellow students before. This experience ended having found me more confident about myself and the methods I am using for, as well as the effect they have on the students. This experience created the urge to me to explore my chances of professional growth in this country and learn Dutch, so that I can engage with the students in a deeper level in their own mother language. I am happy to have succeeded it after one and a half years and I recommend all the different types of Erasmus+ programmes to all the teachers who are exciting about learning another aspect of themselves and discover more and more inner strengths.

About the author

Maria Kapetanaki *is a primary school and drama teacher, currently working at a day-care centre organisation in the Netherlands where she is also applying drama activities/workshops.*

Erasmus +, KA1 Project: Developing Competences for Better Integration of Migrant Pupils and Behaviourally Troubled Chidren

Katarina Vodopivec Kolar
Osnovna šola Venclja Perka, Domžale, Slovenija

Summary

Our project is a KA101 staff mobility project.

Our teaching staff is in need of additional competences in the quest of facing the increasing number of foreign students. We need to acquire new skills, ideas and ways of helping the students in order to promote social and cultural inclusion. A lot of attention is also given to students with behavioural and emotional difficulties. In spite of all the preventive and disciplinary measures implemented during lessons and other activities, we have been noticing increase in unwanted behaviours and the disciplinary measures associated with them.

Teachers need additional competences for dealing with students with prominent behavioural difficulties. We need to devise new ways of dealing with future generations of students. The options include learning meditation, mindfulness practice, kinaesthetic activities, games as well as the motivation to participate in international projects.

The 16 participants expect professional as well as personal growth especially with regard to experiencing different learning environments and didactic approaches for working with foreign students and those with behavioural issues. This specifically means greater tolerance, equality, respect and the long-term encouragement of cooperation and creativity. We also expect to achieve greater insight into our own practices and get constructive criticism of our own work from teachers abroad. Another important competence achieved by individuals taking part in the teacher mobility is increased ability of communicating in English which can create a solid foundation for our school's further international participation. The most important aspect of the project are, of course, the students, whose didactic and methodical quality of classes will be greatly enhanced by the school's participation in the project.

Until November 2021, we have completed 6 mobilities - one to Iceland where our English teacher participated in the Smart Teachers Play more course. Our Slovenian teacher has travelled to Greece to gain more knowledge about drama in the classroom. Our principal, assistant principal and a first grade teacher improved their English skills in Croatia. A fifth grade teacher took a course on bullying prevention. The whole teaching staff benefits as the participants of the mobility activity report on their acquired knowledge at our staff meetings. 10 more teachers will travel to Malta, Spain, Portugal and France to learn about different aspects of helping migrants and pupils with behavioural problems.

IX

ROUND TABLE 3

Use of ICT in Teaching

OKROGLA MIZA 3

Uporaba IKT pri poučevanju



OKROGLA MIZA
Uporaba IKT pri poučevanju

ROUND TABLE
Use of ICT in Teaching

Sodelovali so predavatelji in učitelji iz Hrvaške.

In the Round Table participated speakers and teachers from Croatia.



doc. dr. sc. Matija Varga
Sveučilište Sjever, Koprivnica, Hrvaška



Siniša Stričak
I. Osnovna škola Čakovec – Ravnatelj, Hrvaška



Dražen Ružić
I. Osnovna škola Čakovec, Hrvaška



Mr. sc. Vladimir Križaić
Međimursko Veleučilište u Čakovcu, Hrvaška



Dr. sc. Petar Križnar
Graditeljska škola Čakovec, Hrvaška



Miljenko Blažeka
Gimnazija Josipa Slavenskog Čakovec, Hrvaška



Ružica Mlinarić
Srednja škola Dugo Selo, Hrvaška



Antonija Jurčić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvaška

Koja je tajna uspješnog vođenja l. OŠ Čakovec kao jedne od najuspješnijih škola u Republici Hrvatskoj kad je riječ o primjeni IKT-a

Siniša Stričak

l. OŠ Čakovec
sinisa.stricak@skole.hr

Sažetak

U ovom radu napravit ću presjek razvoja i primjene informacijske i komunikacijske tehnologije u l. OŠ Čakovec od 2014. do 2021. godine. Prikazat ću kako smo u proteklih sedam godina stigli od digitalno neosviještene do digitalno zrele škole i tako postali jedna od najuspješnijih škola u RH kad je riječ o primjeni informacijske i komunikacijske tehnologije.

Ključne riječi: l. osnovna škola Čakovec, digitalna zrelost, e-Škola, informacijska i komunikacijska tehnologija, obrazovanje, Škola za život.

1. Uvod

Poboljšavanje ključnih kompetencija buduće mlade radne snage uključuje i poznavanje informacijske pismenosti. Pripremanje učitelja i stručnih suradnika za primjenu informacijske i komunikacijske tehnologije (u daljnjem tekstu: IKT) ključno je jer upravo oni imaju značajnu ulogu u pomaganju učeniku u usvajanju i razvoju znanja i vještina iz IKT-a koje će mu biti potrebne kasnije u životu. Uvođenje IKT-a u nastavni proces osuvremenjuje nastavni proces te potpomaže usmjeravanje poučavanja na učenika. Nastava usmjerena na učenike pospješuje razvoj pojedinca te utječe na njegovo kritičko promišljanje i prepoznavanje osobnoga postignuća. Učenici, zahvaljujući IKT-u, mogu u svojoj školi iskusiti virtualnu suradnju s vršnjacima iz različitih kulturnih i civilizacijskih krugova, upoznati njihovu kulturu, navike i tradiciju. Pravilno usmjerenom komunikacijom u digitalnome okružju mogu naučiti rješavati sukobe i nesporazume te tako unaprijediti svoje interkulturne i komunikacijske vještine koje su važne za život i djelovanje u umreženome društvu današnjice.

2. Detektiranje stanja primjene IKT-a u l. OŠ Čakovec

Na samom početku pristupio sam analizi i utvrđivanju postojećeg stanja primjene IKT-a u l. osnovnoj školi Čakovec prema sljedećim odrednicama:

- INFRASTRUKTURA : Oprema i mreža – donekle zadovoljavajuća
- RAZVOJ DIGITALNIH KOMPETENCIJA - edukacija učitelja i ostalih – slaba
- DIGITALNE TEHNOLOGIJE U UČENJU I POUČAVANJU - slabo
- PLANIRANJE, UPRAVLJANJE, VOĐENJE – nikakvo
- DIGITALNA KULTURA - nikakva
- E-MATICA , AAI identitet, webmail, web stranica škole, informatička učionica – postoji

Od strane MZOS i Carneta uvedena je E-Matica, svi učenici, učitelji i stručni suradnici dobili su službeni AAI identitet (skole.hr). Škola ima svoju aktivnu web stranicu prema Carnet-ovom predlošku, postoji informatička učionica s 24 stolna računala koja su povezana na žičani Internet.

3. Akcija

Nakon analize i utvrđivanja postojećeg stanja, u suradnji sa stručnim aktivom informatike i tehničke kulture, napravljen je Strateški plan razvoja i primjene IKT-a u l. OŠ Čakovec. Glavni ciljevi su:

- E-dnevnik primijeniti od školske godine 2014/2015., kroz testni period educirati učitelje na primjenu e-dnevnika
- Veća aktivnost na web stranicama škole i međusobna komuniciranje učitelja, stručnih suradnika kroz službeni webmail
- Infrastruktura:
  - Oprema – što bolje opremiti školu s IKT opremom (uz pomoć roditelja kupljene 4 interaktivne ploče, uz pomoć osnivača nabavljeno 40 tableta za razrednike, računala u zbornicu i po razrednim odjelima
  - Mreža - uspostaviti wi-fi mrežu
- Prijava za Carnet-ov Pilot projekt e-škole

4. e-škole

Puni naziv projekta jest "**e-Škole: Uspostava sustava razvoja digitalno zrelih škola (pilot projekt)"**. Skraćeni naziv projekta jest pilot projekt e-Škole.

Pilot projekt e-Škole dio je šireg programa e-Škole, stoga ih je potrebno međusobno razlikovati. Program e-Škole provodi se kroz više projekata informatizacije školskog sustava, u razdoblju od 2015. do 2022. godine. Program se sastoji od pilot projekta čija je provedba započela 2015. godine i traje do 2018. te druge faze projekta čija se provedba planira u razdoblju od 2018. do 2022. godine, a koja će počivati na rezultatima pilot projekta.

Nositelj projekta je Hrvatska akademska i istraživačka mreža - CARNET. Mjerodavno tijelo koje je nadležno CARNET-u je Ministarstvo znanosti i obrazovanja kojemu je nadležna Vlada Republike Hrvatske (u daljnjem tekstu: RH).

Osnovni cilj je da škole u RH budu što bliže statusu digitalno zrele škole. U digitalno zrelim školama adekvatna uporaba IKT-a doprinosi:

- učinkovitom i transparentnom upravljanju školom
- razvoju digitalno kompetentnih nastavnika spremnijih za primjenu inovacija u vlastitim pedagoškim praksama
- razvoju digitalno kompetentnih učenika spremnijih za nastavak školovanja i konkurentnijima na tržištu rada

l. OŠ Čakovec odabrana je među 13. osnovnih škola u RH u prvu fazu pilot projekta e-Škole te je tako stekla prednost nad ostalim školama na putu prema digitalnoj zrelosti škola. Definirano je 5 područja digitalne zrelosti škole:

- INFRASTRUKTURA : Oprema i mreža
- RAZVOJ DIGITALNIH KOMPETENCIJA - Edukacija učitelja i ostalih
- DIGITALNE TEHNOLOGIJE U UČENJU I POUČAVANJU
- PLANIRANJE, UPRAVLJANJE, VOĐENJE
- DIGITALNA KULTURA

Na samom početku pristupilo se na razvoju infrastrukture, zatim na razvoju digitalnih kompetencija a nakon toga i na ostala područja digitalne zrelosti škole. Nakon godinu dana provedbe pilot projekta e-Škole pristupilo se samovrednovanju i vanjskom vrednovanju digitalne zrelosti naše škole. Rezultati su pokazali da je naša škola na razini Digitalne početnice(2). U svibnju 2020. pristupilo se drugom samovrednovanju digitalne zrelosti škole gdje je naša škola postigla razinu Digitalno zrele škole(5). Razinu digitalno zrele škole (5) u tom trenutku ostvarile su samo dvije škole u RH.

5. Kurikularna reforma "Škola za život"

"Škola za život" naziv je eksperimentalnog programa čiji je nositelj Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Cjelovita kurikularna reforma započela je u školskoj godini 2018/19. uvođenjem informatike kao obaveznog predmeta u V. i Vl. razred osnovne škole. Kroz projekt Škole za život škole su između ostalog opremljene i IKT opremom, te su za učitelje, stručne suradnike i ravnatelje održane brojne edukacije. Svi učitelji i stručni suradnici dobili su laptop za osobnu upotrebu, svi učenici predmetne nastave dobili su tablet za osobnu upotrebu a učenici razredne nastave dobili su jedan tablet na 4 učenika. Cjelovita kurikularna reforma znatno je pridonijela razvoju IKT-a u našoj školi pogotovo što se tiče opreme za učenike i učitelje.

6. Ostali projekti

Učenici i učitelji l. OŠ Čakovec uspješno sudjeluju i postižu vrijedne rezultati u različitim projektima i natjecanjima kao što su:

- DABAR
- AI (umjetna inteligencija)
- ERASMUS+
- ROBOTIČKA OLIMPIJADA
- LEGO LIGA
- MAT LIGA
- SUDOKU

Na taj način doprinose razvoju i primjeni IKT-a u svojoj školi te prepoznatljivosti l. OŠ Čakovec u RH

7. Suradnja

l. OŠ Čakovec u razvoju i primjeni IKT-a surađuje s mnogim institucijama:

- FAKULTET ORGANIZACIJE I INFORMATIKE - Varaždin
- UČITELJSKI FAKULTET SVEUČILIŠTA U ZAGREBU ODSJEK ČAKOVEC
- ALGEBRA
- TEHNIČKO INOVACIJSKI CENTAR ČAKOVEC
- ŠKOLSKA KNJIGA
- ROBOTIČKI SAVEZ
- Itreiner
- APPLE
- MICROSOFT HRVATSKA
- ERASMUS+ PARTNERI

8. Zaključak

U obrazovnome okružju informacijska i komunikacijska tehnologija postaje sredstvo koje obogaćuje i omogućava različita iskustva učenja. Učenicima je podrška za samostalno, svjesno, kreativno i odgovorno učenje i ostvarivanje odgojno-obrazovnih očekivanja. Služeći se tehnologijom, samostalno ili uz podršku učitelja i roditelja, odlučuju gdje će, kada i na koji način učiti, što uvelike doprinosi razvijanju osjećaja odgovornosti, doživljaja vlastitoga integriteta i digitalnoga identiteta. Pravilna uporaba IKT-a jedan je od preduvjeta za djelotvorno sudjelovanje i odlučivanje u digitalnome dobu. Poučavanje i učenje potpomognuto računalima i drugim digitalnim uređajima, smješteno u stvarnim, ali i virtualnim učionicama i računalnim oblacima, uvelike doprinosi razvijanju digitalne, informacijske, računalne i medijske pismenosti djece i mladih koje su važne za život i djelovanje u umreženome društvu današnjice i u budućnosti.

l. OŠ Čakovec prepoznala je važnost razvoja i primjene IKT-a kako bi se nastavni proces poboljšao i bio u skladu s vremenom. Svjesni toga da se informacijske i komunikacijske tehnologije stalno mijenjaju moramo biti spremni na konstantnu edukaciju učitelja i stručnih suradnika kako bismo naše učenike pripremili na zahtjeve budućnosti. Stoga će l. OŠ Čakovec i dalje ulagati u razvoj i primjenu IKT-a u školi, te tako biti lider među osnovnim školama u primjeni IKT-a.

Kratka bilješka o autoru

***Siniša Stričak**, diplomirani kineziolog, od 2015. ravnatelj je l. osnovne škole Čakovec. Kao ravnatelj škole uključen je u mnoštvo projekata na gradskom, županijskom i državnom nivou. Aktivno sudjeluje u Erasmus+ projektima koji su na međunarodnom nivou. Posjetio je i razmjenjivao iskustva sa školama u Italiji, Španjolskoj, Portugalu, Rumunjskoj, Poljskoj, Estoniji, Mađarskoj i Finskoj. Sudjelovao je na mnoštvo edukacija za podizanje nivoa digitalnih kompeticija te rukovođenja škole u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, Carneta, Algebre i iTreinera. 2021. godine dobio je certifikat o završenom AI tečaju. U Školskim godinama 2019/20. i 2020/21. dobitnik je nagrade Ministarstva*

znanosti i obrazovanja za jednog od najboljeg odgojno obrazovnog djelatnika u RH. 2021. godine napredovao u zvanje ravnatelj mentor.

Uz rad u školi aktivno rad u udruzi Plesni klub Livi kao plesni instruktor na podizanju plesne kulture djece i građana. Predsjednik je Hrvatskog navijačkog i pom pon plesnog saveza gdje aktivno sudjeluje u promociji i popularizaciji cheer plesa u RH. Bio je član boarda European Cheerleading Association te član borda International Federation of Cheerleading.

Školske knjižnice u doba kriznih situacija

Dražen Ružić

III. OŠ Čakovec
drazen.ruzic1@skole.hr

Sažetak

Rad prikazuje usluge školske knjižnice u vrijeme epidemije uzrokovane kovidom, a koje se odnose na vrijeme kad je školska knjižnica bila otvorena za korisnike te na vrijeme kad je ista bila zatvorena za korisnike.

Ključne riječi: COVID-19, epidemiološke mjere, informacije, krizna situacija, online usluge, smjernice, školska knjižnica.

1. Uvod

U trenutku zatvaranja školske knjižnice za korisnike ona se prilagodila svojim uslugama korisnicima u otežanim uvjetima rada putem korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije na način da su dio svoga rada prebacile u virtualni svijet.

Školski knjižničari u virtualnom svijetu svojom su kreativnošću korisnicima predstavili različite sadržaje kojima su nastojali zadovoljiti potrebe svojih korisnika kod kojih se povećalo zanimanje za digitalne sadržaje i usluge putem interneta. Istovremeno bili su stalna pomoć i podrška svojim korisnicima u kreiranju novih sadržaja kao i upotrebi nastavnih materijala uz poštivanje autorskih prava na mrežnim stranicama škole.

2. Virtualni rad školske knjižnice

Unatoč nagloj promjeni koja je dovela do zatvaranja obrazovnih ustanova, u vrlo kratkom vremenu putem edukacija i suradnje koja je dovela do objedinjenja gotovo svih virtualnih školskih knjižnica na jednoj zajedničkoj platformi, školski knjižničari svoje online usluge i sadržaje učinili su ne samo dostupnima već i inovativnima i zanimljivima svojim korisnicima.

Školski knjižničari našli su se usred epidemije pred izazovima koje do tada nisu susretali: praćenje nastave i podrška učiteljima i učenicima putem platforma poput Microsfot Teamsa i Zooma; stručna usavršavanja putem Loomena, online Županijskih stručnih vijeća i webinara; uređivanje mrežnih stranica virtualne školske knjižnice; izrada digitalnih obrazovnih sadržaja: snimanje videolekcija; upućivanje korisnika na različite elektronske izvore; ponuda novih izvora informacija (e-časopisi, e-lektira, mrežni alati itd.); potpora odgojno-obrazovnom procesu putem osiguranja građe za učenje i poučavanje; poštivanje autorskih prava i zaštita podataka u nastavi na daljinu; upućivanje korisnika na otvorene obrazovne sadržaje; prisjećanje korisnika na odgovornu upotrebu interneta i na elektronsku sigurnost (sprječavanje govora mržnje, čuvanje osobnih podataka, sprječavanje širenja govora mržnje itd.); izrada vlastitih digitalnih sadržaja; organiziranje tematskih izložbi na mrežnim stranicama škole; prikupljanje

i organizacija poveznica na izvore ostalih knjižnica s obrazovnim i zabavnim sadržajima namijenjenima korisnicima itd.

U svome radu susretali su se i s raznim izazovima i teškoćama poput nemogućnosti obrade fizičkih poslova u trenutcima zatvaranja odgojno-obrazovnih institucija i prijelaza na online nastavu, manje neposrednog rada s korisnicima, neodržavanja socijalnih kontakata poput druženja s korisnicima, pojava psihološkog pritiska izazvanog epidemijom, pojava određene neizvjesnosti kod korisnika uzrokovane otkazivanjem brojnih planiranih aktivnosti itd.

Vrijeme online rada dovelo je i do nekih prednosti u radu školskih knjižničara poput više individualnog usavršavanja vlastitim istraživanjima, razvoja digitalnih vještina, dijeljenja primjera dobre prakse, učenje s drugima i od drugih, organiziranje aktivnosti za poticanje čitanja („Čitanjem do zvijezda“) i tematskih izložbi na mrežnim stranicama škole itd.

3. Protokol rada školske knjižnice u vrijeme epidemije

Nakon povratka učenika u školu, školski knjižničari su u sklopu protokola rada školske knjižnice: trebali ograničiti broj korisnika u knjižnici (2-5 učenika); uvesti razrednu posudbu lektirnih naslova; organizirati pojedinačni rad u knjižnici (korištenje referentne i stručne građe); obvezno korištenje zaštitne maske i dezinfekcija ruku; dezinfekcija knjiga nakon vraćanja u knjižnicu; obvezno istaknute upute i preporuke za pridržavanje pravila u knjižnici; prozračivanje prostora knjižnice više puta tijekom radnog vremena itd.

Na početku epidemije školski knjižničari izradili su smjernice za rad školske knjižnice koje su temeljili na Standardu za školske knjižničare i kojima su svoje korisnike upoznali sa svojim novim načinom rada, primjerice: korisnici vraćaju građu u različito vrijeme kako bi se spriječio kontakt između učenika iz različitih razreda; korisnici ulaze u prostor knjižnice „jedan po jedan“ uz poštivanje propisanog fizičkog razmaka; vraćena građa stavlja se u plastičnu košaricu ili kutiju za povrat knjiga gdje se zadržava 72 sata ili dezinficira i tada se vraća nakon 24 sata karantene na police; korisnici ne ulaze u prostor s knjižnom građu već knjižničar donosi i izdaje građu itd.

4. Zaključak

Epidemija je pokazala da su školske knjižnice sposobne ne samo da se prilagode kriznim situacijama već da su i sposobne uspješno provoditi svoje usluge koje su zahtijevale poštivanje epidemioloških mjera i online usluge koje nisu zahtijevale fizičko prisustvo korisnika u školskoj knjižnici.

Kratka bilješka o autoru

Dražen Ružić *radi u III. OŠ Čakovec, gdje je zaposlen na radnom mjestu stručnog suradnika školskog knjižničara. Posljednjih nekoliko godina voditelj je Županijskog stručnog vijeća školskih knjižničara osnovnih i srednjih škola Međimurske županije. Posebno je angažiran na mjestu voditelja nacionalnog projekta za poticanje i promociju kulture čitanja „Čitanjem do zvijezda“ koji se provodi u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske, te među pripadnicima hrvatske manjine u Republici Srbiji. Međimursku narodnu baštinu i njezino čuvanje provodi kroz projekt „Ruža međimurska“. Kao stručni suradnik sudjeluje na stručnim skupovima za školske knjižničare kao sudionik ili predavač.*

Od STEAM do STEAMS

Vladimir Križaić[1]

Polytechnic of Međimurje in Čakovec
[1] vladimir.krizaic@mev.hr

Sažetak

Prije 40 godina prof. Rex govorio je: Tko zna tehnologiju znat će programirati. Malo neshvatljivo, ali istinito. Dok je nekad imiđ bio učenje stranog jezika danas je nužnost učenje softverskog jezika. Dokaz se pronalazi koristeći Erazmus razmjenu profesora sa izraelskim glavnim sveučilištem nazvanog po njihovom prvom predsjedniku tj. osnivaću novog Izraela dr. Benn Gurionu u nekadašnjoj pustinji Negev. Željom za robotikom dolazi se do profesora Doleva koji samo pred 3 godine stvara mi susret sa AI pitanjem. Funkcioniranje novih znanstvenih institucija je u simulacijama odnosno Digital Twin sustavima koji se temelje na znanosti, tehnologiji, inžinjerstvu, umjetnosti i matematici (eng. Science, Technology, Engineering, the Arts and Math, - STEAM) te danas softveru što ćini STEAMS te postaje glavno načelo poučavanja.

Općenito o autoru

***Vladimir Križaić**, magistar graditeljskih znanosti s dvadeset godina u praksi u građevinskim i softverskim tvrtkama te preko 10 godina u obrazovnim institucijama Republike Hrvatske. Trenutno viši predavač na MEV veleučilištu u Čakovcu i nastavnik u Građevinskoj školi Čakovec. Također izvanredni student na doktorskom studiju na Građevinskom fakultetu u Zagrebu. Skilss kometencije matematika, kombinatorika, softwer, tehnologija i organizacija odnosno menadžment poslovnih sustava.*

Nove tehnologije u keramici

Petar Križnar

Graditeljska škola Čakovec

Sažetak

Keramika u registru likovnih umjetnost kao grana primijenjene umjetnosti doživljava svoj razvoj u 20. stoljeću, kada su nastale prve keramičke škole u kojima su dostignute i prikazane glavne karakteristike materijala. Glavni akter postaje umjetnik koji savjesno i marljivo u sebi otkriva najprije potrebu, a potom i želju za umjetničkim govorom. Stječući visokokvalitetne vještine i nova umjetnička znanja u novonastalim školama tog doba, umjetnik se kasnije upućuje u druga europska središtima da bi postao stručnjak za keramiku. Time se postepeno nameće nova umjetnost koja djeluje kao sloboda, a uklanja prevladavajući "Weltkunst" kojemu je bila zadaća da oslobodi i ujedini "jezik umjetnosti". Avangardne tendencije počele su se razvijati već početkom pedesetih i šezdesetih godina prošlog stoljeća. Uvođenjem slobode umjetničkog stvaralaštva omogućena je vrlo bogata umjetnička produkcija u keramici. S "novim dostignućima" narod se nagrađuje na području likovne umjetnosti. Pojavljuju se nove generacije predstavnika keramičara - umjetnika gdje materijal prezentiraju u njegovom najboljem obliku.

Glavni materijal u keramici je glina, bila ona porculan, crvena ili bijela, oni su glavni radni materijal u eksperimentiranju umjetničke keramike ili u njenoj masovnoj proizvodnji. Mnogi niz serija keramičkih radova inspirirana je funkcionalnošću kao izvorna bit keramičke umjetnosti - posuđe i predmeti za pohranu. U njima se sve češće razmatra mogućnost kontrasta površine izvana i iznutra te funkcionalnosti i nefunkcionalnosti. U umjetničkoj keramici mogu se koristiti alati i tehnike iz masovne proizvodnje. Na primjer, različiti oblici kalupa ili najnovija dostignuća kao što je 3D tisak, u dekoraciji sitotisak, digitalni tisak ili neka druga industrijska

U prošlosti su fotografije na keramici bile poznate s nadgrobnih spomenika. Danas nam razvoj tehnologije pridonosi komercijalnoj distribuciji keramičkih proizvoda koji su najčešće ukrašeni s fotografijama. Tako izvedena keramička površina najprepoznatljivija je širokoj publici kao suvenir. Procesi koji se odvijaju u području umjetničke keramike, miješanja keramike i fotografije dovode do zanimljivih rezultata. Upravo su to predmeti različitih oblika na kojima su spojene fotografije, a rezultiraju bogatom građom suvremenih tema, različitim kulturnim identitetima, društvenim i političkim pitanja koja su za tumačenje. Fotografija bila ona obrađena ili neobrađena ulazi kao izražajno sredstvo u keramici, u trend ispreplitanja, asimilacije i interakcije različitih materijala i umjetničkih medija koji se odvijaju diljem svijeta. Keramika ukrašena fotografijom postaje nositelj informacija. Tako je stvoren kompleks simbola koji omogućuje interpretacije, višestruke veze koje nastaju između slike i forme.

Upotreba IKT u nastavi

Miljenko Blažeka

Gimnazija Josipa Slavenskog Čakovec

Sažetak

Puno se priča i istražuje u području upotrebe informacijsko komunikacijske tehnologije u nastavi. U ovim izazovnim vremenima nastavu bez IKT-a ne možemo niti zamisliti. Konstantno se prebacujemo iz rada uživo na rad na daljinu ili smo najčešće u nekom hibridnom modelu u kojem je većina učenika uživo na satu, a nekolicina, koja je u samoizolaciji, prati nastavu od doma. IKT nam je sve to omogućio. Ono što se definitivno poboljšalo je komunikacija, tj. brzina i dostupnost informacija koje sada kolaju, barem kod nas, istovremeno kroz više kanala: Virtualna zbornica u Microsoft Teamsima, službeni školski mail, Viber grupa. To jest prednost, ali ujedno i mana ako si ne ograničimo radno vrijeme pa odgovaramo na poruke 24 sata na dan. Drugo poboljšanje je dijeljenje materijala kako između kolega, tako i s učenicima. Online nastava nas je sve prisilila da se uhvatimo u koštac s raznim alatima od video konferencijskih alata do izrade kvizova, prezentacija, videa i simulacija. Poseban je izazov provesti vrednovanje naučenog na daljinu i to u predmetima koji iziskuju puno računanja i posebnih znakova koje većina dostupnih alata niti ne podržava. Ako neki alat podržava npr. LaTeX za pisanje matematičkog teksta, onda je problem učenicima jer ne znaju naredbe i predugo bi trajalo sve pisati na računalu.

Međutim, ja bih se ovdje osvrnuo na neki drugi aspekt primjene IKT-a, a to je na gemifikaciju i učenje temeljeno na igri. Gemifikacija znači uvođenje elemenata igre u kontekst koji nije igra. Na primjer, ako koristimo bodove kao neposredan pozitivan poticaj za izvršene radnje ili značke kao vizualne prikaze postignuća tijekom igre ili trake napretka koje koristimo za trenutni prikaz statusa igrača ili razine kao dijelove igre sa specifičnim ciljevima. Učenje temeljeno na igri podrazumijeva usvajanje novih spoznaja, tj. ishoda učenja, kroz igru. Gemifikacijom i učenjem temeljenom na igri povećavamo aktivnost učenika i motivaciju, razvijamo kreativnost, rješavanje problema, kritičko razmišljanje, timski rad i ostale vještine 21. stoljeća.

Postoje jednostavni web alati koji nam mogu pomoći u osmišljavanju takvih aktivnosti. Ne treba imati programersko znanje i mogu se iskoristiti u mnogim predmetima. Jedan takav je Blooket (www.blooket.com) koji sam isprobao s učenicima i na matematici i na informatici. Dizajniran je tako da vi unesete set pitanja na kojima možete igrati razne modove. Mojim su učenicima najzanimljiviji Crypto Hack i Battle Royale. U Crypto Hacku učenici na početku igre biraju lozinku između nekoliko ponuđenih i zatim odgovaraju na pitanja. Ukoliko točno odgovore dobivaju određeni iznos kriptovalute te mogu otvarati džokere s kojima si ili poduplaju novce ili dobivaju mogućnost hakiranja, tj. odgonetavanja lozinki suigrača te uzimanja dijela njihovih kriptovaluta. U Battle Royale modu svaki učenik započne igru s određenim brojem života. Nasumično se određuju parovi učenika koji će se međusobno boriti tako da što prije točno odgovore na postavljeno pitanje. Onaj tko je sporiji ili netočno odgovorio, gubi život te se u novoj rundi opet nasumično biraju novi parovi tako dugo dok ne ostane jedan pobjednik. U svim su modovima pa tako i u tom određeni džokeri kojima učenici

jedni drugima mogu zbijati šale, npr. zaokrenuti ekran i slično. To im je posebno zabavno i atmosfera na satu je, blago rečeno, živahna. Ako želite razbuditi učenike, odigrajte jednu takvu igru s njima. Može se vremenski ograničiti i to sam najčešće koristio, npr. na 5 minuta. Nažalost, ne možete ovaj alat koristiti za vrednovanje jer mjesto na ljestvici ovisi ne samo o znanju već i o sreći i domišljatosti. Međutim, za ponavljanje gradiva na zabavan način, za poticanje natjecateljskog duha i podizanje atmosfere je idealan. Drugi alat koji bih preporučio je Deck Toys (https://deck.toys/). U njemu možete napraviti aktivnost za cijeli sat pa i više. Dizajnirano je kao karta na koju vi stavljate razne aktivnosti od videa i prezentacija do kvizova, a učenici se kreću po toj karti putevima koje ste vi zadali. Isti set pitanja se može na razne načine više puta iskoristiti kroz razne igre. Idealno je za uvođenje novih pojmova na zabavan način ili za izradu digitalnih Escape Roomova. Osim ovoga alata Escape Room se može jednostavno napraviti i pomoću svima dostupnih Google obrazaca i mnogih uputa na Internetu.

Da zaključim: donedavno je za implementaciju učenja kroz igru u nastavu bilo potrebno programersko znanje, no danas se lako mogu naći jednostavni web alati kojima možemo realizirati svoje ideje i prilagoditi se novim generacijama učenika.

Kratka bilješka o autoru

***Miljenko Blažeka**, profesor savjetnik; diplomirao na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu; nastavnik matematike i informatike u Gimnaziji Josipa Slavenskog Čakovec; voditelj Županijskog stručnog vijeća nastavnika informatike Međimurske županije; dopredsjednik Međimurskog informatičkog kluba; predsjednik Nadzornog odbora Hrvatskog saveza informatičara; predsjednik Nadzornog odbora udruge Mladi informatički stručnjaci; mentor učenicima na državnim natjecanjima iz matematike i informatike; voditelj radionica u sklopu više projekata financiranih od strane Grada Čakovca, Međimurske županije, Ministarstva znanosti i obrazovanja te EU fondova.*

Ružica Mlinarić

Srednja škola Dugo Selo

Sažetak

- Predstavljanje škole
- Odabir platforme za online nastavu u Srednjoj školi Dugo Selo
- Prednosti i nedostaci Yammer i MS Teams platforme
- Edmodo u nastavi informatičke grupe predmeta

Kratka bilješka o autoru

Ružica Mlinarić, *mag. Informatike, radi u Srednjoj školi Dugo Selo.*

X

ROUND TABLE 4

Sustainable Education, Sustainable Development Goals and Collaboration between Countries

OKROGLA MIZA 4

Trajnostno izobraževanje, cilji trajnostnega razvoja in sodelovanje med državami



OKROGLA MIZA 4
Trajnostno izobraževanje, cilji trajnostnega razvoja in sodelovanje med državami

ROUND TABLE 4
Sustainable Education, Sustainable Development Goals and Collaboration between Countries

Sodelovali so predavatelji in učitelji iz naslednjih držav:
Španija, Andora, Argentina, Čile in Dominikanska rep.

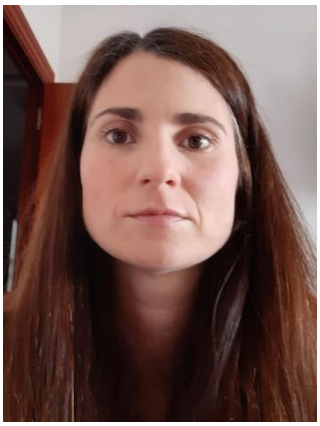
In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries:
Spain, Andorra, Argentina, Chile and Dominican republic.



dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Španija



Francisco Javier Redondas
Secondary School of Candás, Španija



Vanesa Baños Martínez
University of Burgos, Španija



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



dr. Izaskun Mitxitorena
Informal Science Education, Španija



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



Laura Beatriz Oliveira Rodrigues
UPV postgraduate student



Paula Urrutia
Colegio Polivalente Santa María, Čile



Anna Saperas Casanovas
Agora Internacional, Andora



Sonia Rodriguez Cano
University of Burgos, Španija



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



Carlos Rodrigo Quirós
Ábaco School, Madrid, Španija

Sustainable Education, Sustainable Development Goals and Collaboration Between Countries

Miguel Ángel Queiruga Dios

University of Burgos
maqueiruga@ubu.es

Abstract

The World Commission on Environment and Development's "Our Common Future" report outlined a "Global Agenda for Change" with a view to proposing environmental strategies for achieving sustainable development in 2000 and beyond. . Subsequently (September 2000), the Millennium Development Goals were set; eight goals around reducing extreme poverty. Its final report highlights the achievements made, however, it states that "*the work has not been completed and should continue*…". In September 2015, the UN General Assembly ratified the 2030 Agenda for Sustainable Development. However, one third of the time taken to achieve the SDGs has elapsed. The SDG Report 2020 does not reflect an optimistic picture: the COVID-19 crisis hinders the progress of the SDGs by precisely affecting the poorest people and the most vulnerable groups.

In view of the scenario described, the situation is not at all flattering. Although many actions have been taken to alleviate or improve situations (poverty, environment, equality, etc.), a situation of non-compliance with agendas is evident. While it is true that many projects and programs are currently being developed at European level that aim to raise awareness of sustainability in all social and economic sectors, these actions are likely to lead to medium or long-term results. In this sense, one could mention the boom that citizen science initiatives are taking, due, as indicated, to European programs (for the most part). These citizen initiatives allow us to work on achieving the SDGs, and, transferred to the educational context, allow students (or citizens) to acquire sustainability skills through experience and reflection. The key, in my view, is therefore the implementation in schools of an Education for Sustainable Development, which provides values, knowledge, skills and competences for a sustainable life and participation in society (The Bonn declaration, UNESCO, 2009). But real sustainable education needs to be implemented, which will bring about changes in student behavior.



Picture 1: Outline of the Sustainable Development Goals. United Nations, https://www.un.org/.

On the other hand, as indicated, the situation caused by COVID-19, while it is clear that it highlights the importance of achieving the SDGs, will cause many of the indicators to fall to very low levels. As we can see in the daily news, poverty is increasing in our country, as well as the quality of work, social welfare and, in general, increasing inequalities (also gender). These problems are exacerbated around the globe, as indicated in the above-mentioned ODS report (2020). It should also be noted that, like any crisis, it represents an opportunity for learning, so that, once overcome and analyzed, it could serve as a turning point in the current situation of planetary deterioration and other problems.

In conclusion, we must think that in this uncertain situation it is more important than ever to strengthen education in all aspects. Encourage the development of skills in students and inclusion. The way to address this is through active methodologies in contexts that address sustainability issues, real world issues. In this sense, it is necessary to create connections, not only between disciplines, but between cross-border educational communities. This will allow us to look for joint solutions, realistic and robust, to face the uncertain future.

Introduction of the Author

Miguel Ángel *has a degree in Physics from the University of Salamanca and he is Doctor in Physics Teaching from the University of Burgos. Linked to European projects: Scientix, Erasmus+, Europeana, PLATON, STEM Alliance and EU Code Week Leading Teacher. Coordinator of many projects with students creating team content, encouraging participation and problem solving; offering his students the possibility of obtaining different experiences based on effort and essential in society; effort that has led many of the teams of students and teachers to obtain awards and distinctions in national and international educational competitions, in addition to the publication of several books and journals. He has received an "Profesor Aciertas" recognition (COSCE) and the Global Teacher Awards international recognition.*

Erasmus+ Project around Sustainability

Javier Redondas

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

Abstract

The Erasmus+ KA-229 project entitled “My sustainable way of life” started in September 2019 with 4 partner schools from Finland, Greece, Germany and Spain. The project was interrupted due to the sanitary situation and has been extended until next year.

One or the main topics of the project is climate change. Because this phenomenum is changing our environment, the sustainable way of life has become an important goal that needs much more deeper approach than we have had at our schools so far. It is the teacher’s role to teach the importance of the changes and the solutions in many different areas of the life. Climate change is also a problem that concerns the whole world and it must also be solved together with different nations. As a school of basic education we have to give to our students basic skills and key competence to build a sustainable future and participate and involve them to the decision making of the society. We need to give students competence to solve problems in multicultural working groups, the idea of solving problems, which considers of Europe, together and the experience that even one person can have influence. This will help our future citizens to solve global problems as climate change. Internationalization, strengthening European identity and the experience of using languages in real life is very important, too. Youth are activating against climate change all over Europe and demanding decision makers to act before it is too late. With this project "My sustainable way of life" we promote connecting young people and empower them to act against the climate change. We want to give to young Europeans several ways to minimize climate change and ways to act in a democratic way.

In the first learning, teaching and training activity week the teachers of the participating schools have gathered together to exchange and develop good practices for our biennal project. The teachers have got to know conflict management in international projects and several tools to develop basic skills of the students. Next the students have concentratee on the questions of climate change and on the different effects in different parts of Europe. Drama has been used as a learning tool. The climate change is a threat for the amount of snow in the north, becaude lack of snow will seriously harm animals and plants survival during the winter. In the first topic students did snow research in Finland and they reported the results to the national database Talviseuranta. The database has been used in scientific reserarch later.

In the next section we will study questions of energy and transportation as a part of climate change and a part of sustainable way of life. Students deepen their knowledge about energy questions in each country, the similarities and differences and the possibilities of green energy. Students will learn about carbon footprint and study different ways to travel in Europe. Students will also organize a campaign for better traffic solutions in Spain.

Next we will discuss about circulatory life and what kind of possibilities there are for it in each country. The ethical and egologial questions of consuming, especially clothes will be taken a closer look and students will made a counter advertisement against mass consuming. The

needs and desires will be discussed and different sides of redusing, reusing and recycling will be talked and emphasized. Students will organize a fashion show in Germany by using the second hand clothes they have chosen.

Finally we will take a closer look for the food production and food consuming. The objective of this activity is to point out the meaning of sustainably produced food. Students will make a short video of their local food of their own country.

The project supports the internationalization of the students and also their families as they act as a host family. The effects are monitored during the project several times with qualitative and quantitave methods. The long term effects of our project is seen in the development of the skills of our students who participated in the project, but we will also wait for larger effects to the whole school communities: we hope that each school community will be aware of the climate change and learn new practices to encourage students to participate acting against climate change.

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). One of his aspirations as teacher is to increase the student's motivation by using hands-on experiences and international collaborative projects. Javier is teacher trainer, Scientix ambassador and has coordinated different Erasmus+ and other international projects.

Non-formal Education: A Successful Experience from a Transnational Perspective

Vanesa Baños Martínez

University of Burgos, Spain
vbanos@ubu.es

Abstract

In 1992 a cultural and transnational association "The Association of the Peoples' Festival of Europe" was founded. Every year, at the initiative of one of the fifteen national associations, the rest of the international delegations are invited to participate in a cultural and sporting event organized by the host city called European People Festival (EPF). The associated countries are: Belgium, Denmark, Finland, France, Germany, Hungary, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Poland, Portugal, Spain and the United Kingdom. In the associations there are all kind of people, seeking for an intergenerational approach that enriches not only the association but the community development. The associations work thanks to the commitment and active role of each and every one of its affiliates in a disinterested and voluntary way because they understand that its aims, that are, the projection towards Europe, the inclusion of all citizens, and the interest in sports practice based on fair play and cultural performaces, are worthwhile goals.

The project is more than the associations as every single country works with multiple sport clubs, cultural associations and different type of volunteers. They are aware of the importance of sport and culture at any age, regardless of gender and believe in a society for all ages; cooperation is the word that defines the project. It concretely addresses the European policies in the field of sport as this an innovative practice with people all around Europe (rural or small communities) involved voluntarily in a project that promotes European values such as equality, democracy, multilingualism, solidarity, and which looks for a healthy way of life.

The transnational association has got a Constitution, there are a consensual technical rules (both documents are continuously updated) and a complete dossier of minutes. So, all the associations have the same needs, for example: to get closer to Europe, participate in an annual sport event or to bring international opportunities to all their members. Every time a country organizes the EPF the following goals are shared by all members:

- Generate opportunities to approach to Europe for European citizens from small and eminently rural cities, through intergenerational and mixed teams, to promote their social inclusion through sport complemented by cultural activities.
- Encourage practices that deepen the commitment to tolerance, solidarity and fair play, essentially through sports.
- Promote actions that result in the improvement of coexistence between citizens of different territories, languages, cultures and living conditions through sport, so that they serve to banish xenophobic, fanatical or intransigent practices.

- Contribute to the creation of networks that facilitate the connection between the participants in the different activities planned and achieve a true feeling of European citizenship through active participation.
- Produce a greater European interest in the community where the activity is carried out, so that the EPF serves for citizens to become involved in volunteer actions.

These goals are related to the development of a greater knowledge of the European partners, to leaving the own borders and offering a life experience that favors mind opening or the possibility of practicing multiple linguistic and social skills. All of the aforementioned could not be achieved with a similar but national project. The fact of being able to leave the own country every year for sports or culture practice offers participants security to undertake, with their own means and knowledge, future challenges based on experiences that give them autonomy and reduce prejudices and stereotypes considerably.

The added value is that the transnational association works to overcome the barriers of distance, age, social conventions and clichés in an effort to create a Europe of citizens, in which all people feel the same desire for unity without having to give up their differences. Many key competences for lifelong learning, essential to citizens for personal fulfilment, a healthy and sustainable lifestyle, active citizenship or social inclusion, such as, multilingual, citizenship or cultural awareness and expression are developed through this project.

To sum up, education is a broad term that encompasses many non-formal actions and experiences that must be taken into account if we really want a sustainable education.

Introduction of the Author

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

Dr. Izaskun Mitxitorena

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

Abstract

As its definition states: sutainable education develops the knowledge, skils, values, and world-views necessary for people to act in ways that contribute to more sustainable patterns living.

Therefore, in order to work it through non-formal education we just need to choose one of the main goals of sustainable development and analyse it and explore it through different activities. There is no need for any special approach.

One example is the approach called Bioblitz. It is a really interesting approach to study and develop skills about climate action, life below water and life on land (three of the main goals for sustainable development elected by the United Nations). A Bioblitz encourages a relationship between the natural and human communities of a given area. Citizens work alongside scientists to learn about the biological diversity of local natural spaces, gaining skills and knowledge and develop a stronger connection to their home environment.

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.

Alejandra Pachamé

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

Abstract

The pandemic, among other things, accelerated the times of changes that were urgent in the education system. We are in areas with many shortcomings, where virtual education was made impossible by the lack of internet, cell phones and computers. Teachers had to reinvent ourselves to ensure that students have access to a minimum of didactic resources, where possible. Once bubble classes were resumed, mixed and face-to-face classes finally, we found students with many emotional ups and downs, students dejected by the context and in many cases lost. Today we must accompany and guide not only at the pedagogical-didactic level but also emotionally and affectively. It is we as teachers, who in the first place must develop the skills that we intend students to acquire, since we not only have to design and plan, but we must be creative so as not to fall into repetition, in exposure and return to classical educational practices.

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 travel, should they acquire skills that allow them to face the world we travel, Will it be necessary to develop other skills? Maybe reverse them? Perhaps we should focus in this time in addition to STEAM competitions, those that promote tolerance to change, resilience, creativity. The world changes and education must be transformed, we cannot allow students not to acquire skills, we must develop them without excuses, put our creativity at stake, leave our comfort zone and provide tools that collaborate in the citizen formation of individuals who can face situations of constant, abrupt and without any stability changes. Undoubtedly, we faced many obstacles, which left us with many questions that we must solve in immediacy. Hopefully we rise to the occasion and act accordingly, it is time to do and resolve.

Introduction of the Author

***Alejandra Pachamé**, Estudent 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.*

Relevant Aspect of Sustainable Inclusive Education: ERASMUS+ FORDYSVAR

Sonia Rodríguez-Cano

University of Burgos, Spain
srcano@ubu.es

Abstract

Dyslexia is a specific learning disorder, included within the neurodevelopmental disorders, which is persistent, specific and manifests itself in different contexts and cultures. Its prevalence worldwide is estimated to be between 5% and 15%. However, this learning disability is manageable by intervention through remedial and adaptive therapy. In this regard, recent approaches are being made from the field of technology, finding several advantages as they generate greater motivation, allow interactivity, provide immediate feedback and contribute to the improvement of skills related to visual processing and working memory. The ERASMUS+ Project Fostering Inclusive Learning for children with Dyslexia in Europe by providing easy-touse Virtual and/or Augmented Reality tools and guidelines, whose acronym is FORDYS-VAR. This project provides an innovative and technological approach to the treatment of Dyslexia in school children. For its development it is led by the University of Burgos in collaboration with four European partners: Eugenia Medea Scientific Institute of Italy, Dyslexia Association of Romania, ARSOFT, a company specialised in Virtual Reality and Augmented Reality applications and K-Veloce, a consultancy specialised in Research, Development and Innovation.

The main objective of FORDYS-VAR is to provide an opportunity to improve learning for people with dyslexia through technology, specifically Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR). The introduction of these technologies into the assessment and intervention process can become a key element in improving the effectiveness of learning and enhancing their learning experience. The transnational approach of this project is necessary because Dyslexia occurs in all languages. For this reason, a European consortium has been created and the project activities have been designed and are being developed, taking into account three different European countries: Italy, Romania and Spain.

More information: https://fordysvar.eu/

Introduction of the Author

Pedagogue and Doctor of Educational Sciences from the University of Burgos. Specialist in early childhood education, with more than 18 years of teaching practice.Currently, professor in the Department of Didactics and School Organization at the University of Burgos It is part of the Education, Inclusion and Technology Research Group (EDINTEC). Founder and president of the ASIRE Education Association and director of the educational project Teaming Day! and coordinator of the European FORDYSVAR project. Her main lines of work and research include neuroeducation, attention to diversity and emerging technologies in learning difficulties and creativity.

Twitter: @soniarocano1

Cármen Diez Calzada

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

Abstract

Today I present an eco-social initiative in the Spanish state, and the GSO 2021 Thrive, international project related with eco-social initiative with Spain participation.

The climate emergency is a fact. Spain reacts and the Ministry of Education prepares a specific curriculum to address this reality from the classroom. And around 150 professionals from all over the Spanish State, grouped in Teachers for Future, have prepared throughout this year 2021 a package of contributions to the development of the Law, LOMLOE, in the Curriculum Proposal document for an eco-social education in the face of the climate emergency (see end docs).

The objective of this work is for it to be taken into consideration by government agents to add sustainability proposals to the new LOMLOE curriculum that is currently being prepared in Spain. An eco-social curriculum that addresses the universal needs in the face of the climate emergency. The teachers proposal includes an international dimension of proposals, implementation and put into practice in, and positions the European Schoolnet, Scientix Community, International Projects and resources as benchmarks for teacher training and classroom projects.

How has it been worked the teachers proposal? A call for participation in January 2021; division into work groups of different areas for each of the chapters of the refered document, a strict weekly work schedule, and sharing on Saturdays between February and May, an extraordinary compliance, and a final product. In June 2021 it is presented to the Ministry of Education (prior contacted in February 2020). A short referent. Seven chapters, 81 contents distributed in all levels (and organized according to annex one).

My working group highlight, between countries around the world, the teaching materials from Finland and the ihe curricular guidelines of Brazil to front facing climate change. You can contact me to expand this information.

And chapter on teacher training developing proposals and makes and an international analysis of educational curricula. The importance of being experiential in the reality of the centers, significant with successful experiences and replication in matters of sustainability and climate is highlighted. A practical approach is proposed for training in addressing challenges of the 21st century, and being an active part in implementing mitigation and adaptation strategies to climate change. Training proposal includes incorporating the international dimension of climate emergency treatment proposals within the framework of networks, European Schoolnet, and Communities such as Scientix Community and the implementation of their specific projects and materials.

I end up referencing the Global Science Opera project, GSO. A project which universally addresses. Countries around the planet make the creation and realization of Universal Opera on a common subject. The product is GSO of each edition. In successive editions focus on

Ecosystem Restoration areas that we must recover (Village on the Moon_2017, One Ocean_2019, Energyze_2020, Thrivee_2021).

Last Saturday, November 20, the GSO 2021 THRIVE premiered. More than 20 participating countries will make either a little theatrical scene, a dance, compose music, or make artwork with a sub-topic of the main theme. They can participate in compilations like the Global Science Opera choir or the Global Dance Mob or the Eco-art Gallery; or they can make their own unique scene. In which A Coruña stars in the Spanish Thrive scene. A group of citizens demands for Mother Earth the cleaning of waste and the recovery of species from the forests, estuaries and beaches, the natural area of the Camino de Santiago, witness to the pilgrimage and cultural exchange in Europe since the 12th century .

References

Curriculum proposal for eco-social education in the face of the climate emergency.

Contribution to development LOMLOE 2021, ISBN: 978-84-09-30180-5 https://teachersforfuturespain.org/propuesta-curriculo/

Global Science Opera Thrive, 2021. https://globalscienceopera.com/thrive/ (Spain scene 0:51 min).

LOMLOE Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación de 2006. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3





Introduction of the Author

Cármen Diez Calzada*, 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). INTEF online training team.*

Carlos Rodrigo Quirós

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

Abstract

Some years ago, I organized a project to connect students from Lodwar (Kenya) to students in Madrid. I was living in Lodwar town at that moment, so it was easy to organize it. Instead of writing letters child to child, we decided to write class to class. It was a great opportunity to know how daily life is in both places: schools, homes, traditional games, songs, … Even before the SDG were proposed, all students were working on many of them.

Opposite to what many teachers thought at that moment, it was really enriching in both directions. I still think it is a nice project to do between countries, especially those very different because of any condition: cultural, economic, climatic, and so on.

Many exchange experiences can be done (or even project-service plans) but, in my opinion, making sure they maintain both directions, not placing any above the other. I would like to repeat this experience with the same schools, adapting it to the SDG. I leave you here some ideas to work on:

- Importance of water and energy in our daily live, ways to make it sustainable.
- How to live without plastic bags (Kenya banned plastic bags several years ago).
- Repair and reuse.
- Home sustainable energy production
- Value of education, how students themselves worth the importance of education.
- How weather has changed on each side, asking elders as source of information.

Introduction of the Author

Carlos Rodrigo Quirós *is a 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."*

XI

ROUND TABLE 5

Literacy ... What are we doing wrong?

OKROGLA MIZA 5

Pismenost ... Kaj delamo narobe?



OKROGLA MIZA
Pismenost ... Kaj delamo narobe?

ROUND TABLE
Literacy ... What are we doing wrong?

Sodelovali so predavatelji in učitelji iz naslednjih držav:
Španija, Grčija, Turčija, Francija in Romunija.

In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries:
Spain, Greece, Turkey, France and Romania.



dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Španija



Rania Lampou
Greek Ministry of Education & Religious Afffairs, Greek Astronomy & Space Company, Grčija



Hatice Kirmaci
Korkmaz Yigit Anatolian High School, Istanbul, Turčija



María Diez Ojeda
Universidad de Burgos, Španija



María Montaña Cardenal Domínguez
Universidad de Extremadura, Španija



Aswini Prabhakaran
University of Burgundy, Francija



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



Ana Maria Gayol Gonzalez
University of Vigo, Španija



Alejandro González Gómez
IES Hipólito Ruiz López of Belorado, Španija



Marian Queiruga Dios
Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, Španija



José María Díaz Fuentes
Colegio salesiano "Santo Domingo Savio" de Úbeda, Španija



Dolores Alicia Queiruga Dios
University of La Rioja, Španija

Welcome to the Literacy ... What are we doing wrong?

Miguel Ángel Queiruga Dios

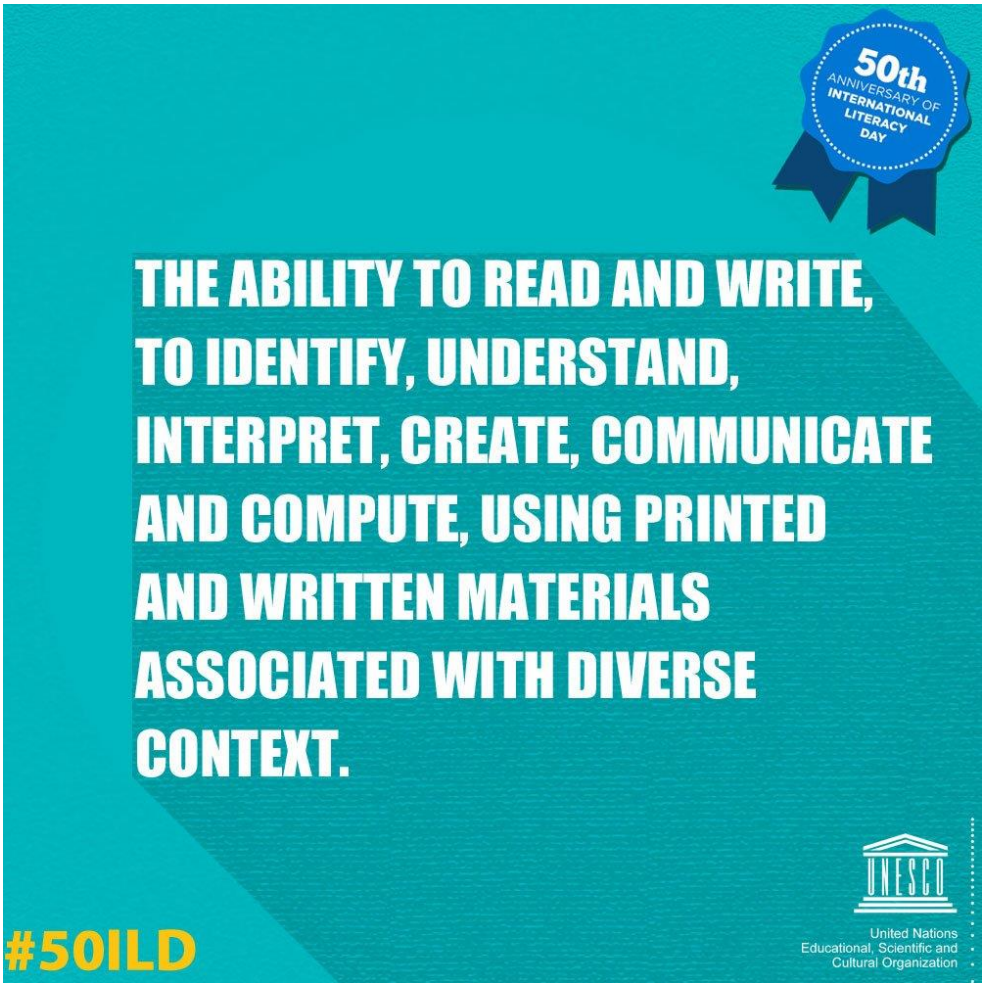
University of Burgos
maqueiruga@ubu.es

Abstract

One of the common goals of all education systems is to achieve student literacy. Literacy allows students to address relevant issues that require the management of the knowledge and skills they have learned. This includes not only the knowledge of conceptual content, but the students must develop their skills, which allow to create connections between that knowledge and transfer them to action, shaping proposals and solutions, but also actively participating in the solution of the real world problems.

Defining a concept as literacy is very complex, as this concept is constantly changing and depends on its social, cultural and political contexts. In addition, the breadth of learning and knowledge means that the word "literacy" is used metaphorically for concepts such as science literacy, digital literacy, and technology literacy, many of which are interconnected, and literacy in one area helps development and improvement. of that in others. That is, we can discuss digital technologies and their potential to enrich and develop global skills that facilitate the creation of learning environments that allow learning to take place in connection with the real world and at the same time facilitate the inclusion of students with learning difficulties. Given the changes that are taking place due to technological developments, it is more appropriate to talk about new dimensions of literacy than new literacy; the type of literacy needed in the 21st century is media-based, digital and multimodal.

This applies to both the humanities and the scientific fields. The development of students' skills will connect all their knowledge for the search for solutions and to develop in professional and social life. And, once again, with an informed opinion that will allow active participation in decisions that affect society.



Picture 1: Unesco definition of literacy. https://en.unesco.org.

However, formal education commonly conveys conceptual knowledge that is already formulated and does not allow students to develop all dimensions of literacy, let alone create connections between them. With this teaching model, students cannot, in general, use information in a procedural way or discover the values that must be inherent and that are part of the development of literacy.

In conclusion, we can say that literacy is manifested through the applied use of skills or competencies that students acquire during their school life and, later, throughout their lives as citizens integrated into the society of the 21st century. In addition, formal education is responsible for achieving universal literacy. Therefore, formal education must be connected to the real and ever-changing world, through the use of active methodologies and inclusive approaches. It must also allow the development of students' critical thinking by fostering their values, attitudes and creating contexts for reflection. This will create responsible citizens to build a sustainable world, rather than just people with qualifications. In this sense, new educational approaches are emerging and can be moved to the classroom to achieve student literacy. Some of these approaches can be: STEM interactive approach, STEAM Education, Learning and Service projects, citizen science projects, etc., always under a sustainable context.

References

Queiruga-Dios, M. Á., López-Iñesta, E., Diez-Ojeda, M., Sáiz-Manzanares, M. C., & Vazquez Dorrio, J. B. (2020). Citizen science for scientific literacy and the attainment of sustainable development goals in formal education. *Sustainability, 12*(10), 4283.

Introduction of the Author

Miguel Ángel *has a degree in Physics from the University of Salamanca and he is Doctor in Physics Teaching from the University of Burgos. Linked to European projects: Scientix, Erasmus+, Europeana, PLATON, STEM Alliance and EU Code Week Leading Teacher. Coordinator of many projects with students creating team content, encouraging participation and problem solving; offering his students the possibility of obtaining different experiences based on effort and essential in society; effort that has led many of the teams of students and teachers to obtain awards and distinctions in national and international educational competitions, in addition to the publication of several books and journals. He has received an "Profesor Aciertas" recognition (COSCE) and the Global Teacher Awards international recognition.*

Innovative Approaches to STEAM Education

Rania Lampou

Global Educator, STEM Instructor, Greek Ministry of Education & Religious Afffairs,
Greek Astronomy & Space Company
rania.lampou@gmail.com

Abstract

This presentation explored the importance of STEAM education in the curriculum of the Fourth and Fifth Industrial Revolution. As the economy shifts to more knowledge-intensive industries, we must meet existing demand for skills and develop the skills of those who will drive future technological change. A competitive STEM base skills is vital to our future. STEM projects focus on inquiry and student-led investigations through open-ended real problems and hands-on activities. By combining STEM education with art-infused instruction (STEAM), educators foster the role of creativity and innovation in STEM. Furthermore, this presentation introduced innovative teaching practices of STEM methodology. Finally, several multi-award winning STEAM projects applied in various fields such as physics, astronomy and language teaching were presented.

During this lecture, I had the chance to present my participation in ″Playing with protons″, a science education program that encourages the implementation of STEAM projects and is organized by the CMS experiment, one of CERN's Large Hadron Collider (LHC) experiments. It is a pioneering CERN project that teaches basic concepts of physics and particle physics to primary school students. The fundamental idea of the program is that the concepts of modern physics and science in general, can be taught through play-based processes and methods. The aim of the program is to familiarize teachers with modern physics so that they can successfully transfer their experience and knowledge to both their students and their colleagues. My students in nearly all primary school grades were involved in various creative activities. In particular, students performed artistic activities, constructions and general explorations of objects. They simulated physics experiments; they created collages and digital presentations for natural scientists. In addition, they depicted the CMS detector in multiple ways, using a variety of materials and techniques, including wood, collages, Lego, three-dimensional printing, and organizing an art exhibition at CMS, etc. In addition, during the projects, students used a variety of digital tools that transformed teaching into an attractive and dynamic process.

The instructional design of the applied program was based on a mixed model that integrates elements from various learning theories and methodological approaches. In particular, the principles of the Inquiry teaching model, of constructivism and cooperative learning along with four leading approaches−Project Based Learning, Problem-Based Learning, Inquiry-based learning and Challenge-Based Learning–and the 5E Model of Instruction −*engage, explore, explain, elaborate, evaluate*− were utilized.

Introduction of the Author

Rania Lampou *is multi-award winning Global Educator, STEM instructor, ICT teacher trainer, neuroeducation researcher, founder of many international STEM projects based on SDGs, author of scientific books for kids, global peace ambassador. Currently, she is a STEM instructor at the Greek Astronomy and Space Company (Annex of Salamis) and she is also working at the Greek Ministry of Education & Religious Affairs, at the Directorate of Educational Technology and Innovation where she writes STE(A)M projects for Greek schools.*

Hatice Kirmaci

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

Abstract

Teaching and learning should be structured very well so that "curious individuals who can learn, use what they learn, and have advanced problem- solving skills" can be raised. Auditory and visual tools are so important in terms of ensuring that learning is permanent. Thus, education technologies should be use in classes.

Physics is one of the most difficult lesson for students. Students need to be able to interpret, have knowledge, and imagine. It can be difficult to meet this in the classroom. That's why I have made some educational approaches so that students can more understand by seeing and experiencing. I did some physics lesson animations on Adobeflash programme . I uploded these animations in my page in Youtube . I use the animations in my lesson whenever I need them.

Owing to these animations, the students were able to grasp the subjects (such as photoelectric effect, X-rays, Waves) that they had difficulty in comprehending more easily.Also ,my students learnt how to make their animations and 3D materials. They displayed their works in some conferences in EU. In other work ,my school participated in an Erasmus project name of «Compass Project». In this project, Bayreuth University (Germany) created some physics lesson modules. I translated these modules to Turkish then I implied the modules in my physics lesson. And I organised some courses about these modules for physics teachers and students in Turkey. Also, we organised some competitions about these project for students all over the Europe. Owing to these moduls, my students understood the physics lesson units very easly.

In my last work, I did some lesson plans in Geogebra. I implied these plans in my lessons. My students have learnt physics lesson more easly owing to Geogebra.

Introduction of the Author

***Hatice Kirmaci**, 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*

Mª Montaña Cardenal Dominguez

Universidad de Extremadura, Spain
mmcardenald@gmail.com

Abstract

Actually it is important to use the cooperative learning for improve the team, we use it in order to work in project-based learning. We work in different groups and the members of the groups never can be the same, because we want that student be able to work with anyone, with this way of working, they learn about cooperative work, because the receive the same grade regardless the work they have done.

Sometimes, some groups complain about their classmates, but that is not our business, they have to solve the problem and talk with the partners of the group to solve it. In the cooperative learning all the members are involve in the work but if one of them fall, all the groups will have to raise it. This learning is important in all of the ways of life, I use it in the University with the future teacher and in the primary school, and it is very different in both cases, for example in the primary school, children know very well what they have to do, they work together and if someone does nothing, all the members of the group remember him or her the rules and the ways to do the best for the team, the teacher, in that case, is just an observer, children solve the problem.

Whereas in the university the students look for the teacher to solve all the problems, but our rules are clear, we do not know nothing about the project and the problems, we only propose an activity and they have to solve it.

In that way the communicative competence is the most important for that type of learning, because they have to communicate with the partners, and they have to had a good communication.

In the low levels, this kind of work are easier to improve the communicative learning and cooperative work, but in high levels are difficult, for that reason we try to teach this learning to the future teachers in order that they use it in their classes.

Introduction of the Author

Mª Montaña Cardenal Dominguez *is a 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.*

Elena Matroana Hreciuc

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

Abstract

Heisenberg's uncertainty principle, which says that we can never know exactly what the position and momentum of an object is, has become a universal metaphor. Macrosocial transformations are marked by seemingly predictable phenomena that produce paradigm changes, with effects that multiply stressors. Thus, the adaptability and continuous resilience of microgroups receive strong individual accents. It can be considered that each individuality receives, at a certain moment, characteristics of a person with special needs. Based on these findings, which I obtained together with a group of colleagues and the psychologist - school counselor, we concluded that the "mainstream" learning that have been practiced in our school and it is still practiced, and certainly in other public schools in my country is one that no longer corresponds to the principle from which I started this word. We promoted the idea of an innovative collaborative project, combining the ideas, knowledge and skills of teachers, regardless of professional specificity with that of students, regardless of age to help them to be more confident in their learning according to their own abilities. The aim of the project "In Creanga's yard" is to provide a collaborative environment with versatile tools, which will develop also resilience and adaptability to learning needs in various contexts. The "school yard" is divided into six open-spaces - Astro-space, Robo-space, Science-space, Rythms-space, Design-space, Joy-space This spaces are ready to be used permanently by collaborators both offline (six day of every week, 2 hours daily) and online (open 24 hours),. The objective of each open-space aim at individualizing learning based on the development of skills accepted as formators of a complete personality, ready to integrate into the society of the future - responsibility and adaptability, communication, creativity and intellectual curiosity, systemic thinking, media skills, self-training , social responsability. Each week has a challenge, which is voted on from the proposed ones. This week's "Create a Logo" is. The logo should be a problem they want to solve. It will be used as a topic of collaborative discussion in the space that the student / teacher considers appropriate. The students proved to be interested, enthusiastic about the project. At the end of this week we will have the first results, which we will discuss in JOY - space. Each week will be recorded in a virtual book with media and testimonials, which will be promoted on the project blog (under construction). We are all confident in an effective and beneficial collaboration, both for students and teachers. Of course we want to expand the project and collaborate with other schools, institutions, people, interested companies.

Introduction of the Author

***Elena Matroana Hreciuc**, Teacher of ICT and Programming at Secondary School Ion Creanga (Şcoala 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.*

What is it like to work in the training of students with autism spectrum disorder?

Alejandro González Gómez

IES Comuneros de Castilla, Burgos, Spain
alexvidalgg@gmail.com

Abstract

Knowing how to work with students with autism spectrum disorder is an increasingly relevant skill in our training as teachers, especially in subjects that require group work, collaborative work or project work. Whether we are aware of it or not, it is certain that we all have had students with ASD in the classroom. If so, we would find students who seem unable to understand the simplest instructions when we speak to them amidst the noise and the movement of their classmates, even though they have demonstrated their intelligence before.

The student with ASD faces enormous difficulties understanding new concepts, seems insecure, unmotivated, anxious, even avoidant. This kind of student usually prefers to work only the subjects that he already masters. When asked in class, he may have a mental block or may respond with phrases apparently unrelated to the question, like he had not understand it. If the problem is early detected, the teacher can implement some useful strategies from which all students can benefit, such as meticulous planning of classwork, assigning clear roles in group assignments, or making instructions explicit avoiding ambiguous expressions. These strategies take additional time in lesson planning but yield undeniable benefits for all students. However, it is usual that, in addition to this planning work, the student with ASD requires personalized attention during class to try to solve any unforeseen event. It often happens that the student with autism is stuck in a previous task, either because they have not understood its process or because it takes him longer to solve it than their peers. This personalized attention demands time usually we do not have. But not rescuing the student at this point can unleash a chain of negative experiences that convince him that the difficulty of the subject is insurmountable.

However, the same student, if the appropriate supports are provided, when we deal with him individually, away from peers and distracting stimuli, seems relaxed, resourceful, eager to have fun and learn, honest, responsible, and holder of an unconventional way of thinking which can be refreshing. Of course, not all students with Asperger are like this; Each one is different and has his own personality. But there is a constant: the relief they feel, all the stress that disappears, when we put the means to make their world manageable, understandable, when we provide them with an orderly environment and personalized attention. Always, this leads to improvements in their quality of life and in their academic performance, as well as a greater understanding among the rest of the students, a greater knowledge of what diversity implies.

Introduction of the Author

Alejandro González, *Graduated in Civil Engineering, is professor of Industrial Technology at the "Comuneros de Castilla" high school in Burgos. Since 2015, he provides educational support to students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Autism Burgos association, as well as the implementation*

of STEM projects aimed at the development of these students. These projects have been twice awarded with the Aciertas recognitions, granted by the Confederation of Scientific Societies of Spain (COSCE). In 2021 he obtained a third Aciertas recognition for his work with high school students.

Marián Queiruga-Dios

Universidad Francisco de Vitoria, Pozuelo de Alarcón, Madrid, Spain
marian.queiruga@ufv.es

Abstract

There is currently a great development of innovation in all educational fields. To make students develop soft and transversal skills, several proposals are used. One of these proposals is service-learning (SL).

Several definitions can be found related to SL. It is considered a pedagogical methodology, an experiential educational practice, and a community service that combines learning with social activities, with the goal of improving the reality. Moreover, it considers who receives the service as a central element.

Service-learning helps students to be motivated by their studies and to develop their personal and social competencies and skills during their studies at the university level. Some of the competences developed with SL activities are sense of responsibility, self-efficacy, professional skills, and outside-of-the-classroom skills.

Service-learning is considered as an experience-based learning system, in which students engage in activities that address human and community needs together with specific topics from their degrees. Thus, SL is an educational application of educational principles and concepts through real-life community and service-based projects. Several different projects such are to build a bridge, K-12 outreach projects at a museum, a drinking water filter, an automotive safety for high-school students, etc., are some examples of service-learning project. They cover different projects, from domestic projects dealing with issues in a local community to large-scale international projects in developing countries.

Students from all degrees at the Universidad Francisco Vitoria participate in service-learning projects. As part of a mandatory subject, they choose the project and the place where they want to attend. Several associations and community services offer opportunities to collaborate. With their participation in SL activities students develop skills and competences that are not part of their degree's curricula, and, at the same time, they help the community, so service-learning projects contribute to the literacy of students.

Introduction of the Author

Marian Queiruga-Dios *teaches at the Universidad Francisco de Vitoria. She is a member of the Accompaniment Institute, which main goal is to attend students following a mentoring programme. She participates in several innovation projects to motivate students and make them to develop out-of-classes skills that will be useful for their future careers.*

José María Díaz Fuentes

Colegio salesiano "Santo Domingo Savio" de Úbeda, Spain
josemaria.diazfuentes@gmail.com

Abstract

From my point of view, as a Physics, Chemistry and Technology teacher for many years, I think I have learned to build some integrated units that I use to share every year with my students. Although textbooks are a good guide for teachers and students, I think that in the most of occasions they have to be used in a more creative and global way. In my school, in one of these integrated unit, we discuss about the production of electrical energy, at this moment we are living. We all know that our society is today heavily dependent on fossil fuels. There are many social and economic aspects around this way of proceeding, which is becoming less and less healthy for our planet and for everyone.

Before joining to any opinion published in networks, it is necessary to understand, it is necessary to know all the facets that affect each of the forms of energy production. I think that giving our students a simple outline of available energies, even if you teach their strengths and weaknesses, is not enough at all. I think it is important that they know, for example, how oil, or natural gas and coal were formed in very ancient stages of the earth's history. It is convenient that they know how these materials are extracted from the subsoil, and also know, that they will not be available forever.

It is interesting that the students know the processes that are carried out in a refinery for example, to obtain a huge variety of chemical products and the utility they have for our society. And it is vital that they know the scope of environmental deterioration that each process entails.

What are we doing up to this point? We are linking aspects of geology, engineering, chemistry and the environment, so we are making – I think - a good, reasonable, deep and interdisciplinary lesson. Along the same line in our analysis, we can also talk about conventional nuclear energy, what is, its true origin, which means talking about stellar evolution in astrophysics (very exciting, I can assure you), and then, we must talk about its risks and security with calm and good judgment. We must talk about the hope in future research about nuclear fusion energy, much cleaner than the previous one, and encourage students to study scientific careers. I have started this humble presentation talking about classical energies that are considered dirty, it is true, but they are the ones that we are using the most today and, sincerely, I think we need to take a break in our way of life.

It is very important to know other forms of energy production, other energies more clean and environmentally friendly. We all know them, they are hydroelectric, wind, solar photovoltaic, solar thermal, geothermal energies plus other energies associated with movements of water masses in the sea. We also take them into account, and we need to study their details. I do not want to extend this explanation, but I would want to add that my students love being able to have a very broad vision of all these concepts and understand the problem we are facing. I am sure that we can solve it with a good dose of knowledge and a great sense of dialogue by all the agents involved. The time we are living is not easy, but we need to transmit to our student’s confidence and hope, a real hope.

Among many, what aspects do you consider achieving meaningful student learning?

I have always verified, that when you get your students involved in an attractive project, they react with an open mind and a desire to learn and do it in an excellent way. I mean when they consider it as a big project, those projects that even invite them to go outside of school even during non-school hours, when they really share knowledge and try new methods without a predetermined schedule. Students love to participate in science fairs in our town, at the Science Park in Granada, in Science in Action in Spain, Catch a Star at European level and they love even some of my new lesson built after a MOOC offered by the European Schoolnet in Brussels.

Introduction of the Author

José María Díaz Fuentes *has graduated in Physical Sciences in the specialty of Theoretical Physics and Diploma of Advanced Studies in Educational Sciences from the University of Granada. Teaching experience of 30 years in Baccalaureate and Secondary Education, at the Salesian school Santo Domingo Savio de Úbeda, in STEM disciplines. Awarded numerous times for Science in Action (medal of honor), Science on Stage, INTA (National Institute of Aerospace Technology), EAAE (European Association for Astronomy Education), Prince of Asturias Foundation, CEPAN (National Center for the Study of Atomic Particles and Astroparticles), CERN (Geneva), University of Buenos Aires and the Andalusia-Granada Science Park. Global Teacher Award 2020 international recognition. Linked to European projects: he Is Scientix Ambassador (European Schoolnet project for the European Commission for Innovation and Research), Erasmus +, Europeana, eTwinning Ambasador and EU Code Week Leading Teacher.*

Dolores Queiruga

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

Abstract

Some companies have said that they can't find young candidate with abilities as communication, team work, creativity, adaptation, organization or decision-making ability, that is, soft-skills.

Our students can speak throw a screen during some hours, but they have some difficulties in the communication.

They can work in group, but they can´t work in team. Usually, when they have to do a group work, they divide the work. Some of them make one part, and another one, the other part. That means: they know only their part of the work, but nothing about the rest. That is not a team work.

They are constantly receiving information and they are doing several things at the same time. Therefore, they have difficult to pay attention a long time.

So, what can we do? We can't change their habits or customs, we can't compete with the speed of information they have, but we can try to help them to learn, we can try to make our class more dynamic. So, they don´t go to class to hear us, but they go to class to work. Maybe with games, dynamics, conversations…but we must try their minds are in class.

I haven't the perfect answer that resolve it, but I can share with you some activity, that I make in class.

- To improve the Communication: We make pair dynamics, groups dynamics. For example: they must tall in pairs about one theme (for example: something funny). But during the conversation, one of them look at the mobile, look at the wall, or said no, no, no, I don´t agree. How do you feel then? It is better when the other pay attention to you, isn´t it?.

- To improve their teamwork: I propose them to solve an activity in which, each of them has some information that other need.

- To improve their Creativity: Creativity techniques are great for teamwork. For example: Brainstorming. It seems simple, but it is really very complicated, because we are not used to accepting the ideas of others, we better love to criticize them. And we don´t give all our ideas, because they can be criticized.

- To improve their Empathy: I use the book: The seven habits of the efficient people and I try to put into practice. For example: The habit “to be proactive”. How can we be proactive? What can we do for our society here, now, we? what can we do?

As last reflection, we must consider that they need a motivation and a learning in this kind of skills. In any subjects, we can do this type of activities and dynamics.

Introduction of the Author

Dolores Queiruga *completed her PhD at the Technical University of Braunschweig (Germany) in 2005. From 2006 to 2010, she has been professor at the University of Salamanca and from 2010 to the present, she is professor at the University of La Rioja. She teaches subjects related to the human and social factor of Companies. The research he has carried out is related to the environmental and social responsibility of the Companies, as well as the management of Non-Profit Organizations.*

XII

ROUND TABLE 6

Curriculum Reform in the Republic of Croatia

OKROGLA MIZA 6

Kurikularna reforma v Republiki Hrvaški



OKROGLA MIZA
Kurikularna reforma v Republiki Hrvaški

ROUND TABLE
Curriculum Reform in the Republic of Croatia

*Sodelovali so predavatelji, profesorji in učitelji iz **Hrvaške**.*

*In the Round Table participated speakers, professors and teachers from **Croatia**.*



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



dr. sc. Josip Miletić
Odjel za kroatistiku
Sveučilišta u Zadru, Hrvaška



Dragocjenka Bilović
Osnovna škola Zrinskih i
Frankopana Otočac, Hrvaška



Mia Bilović Peitel
Osnovna škola Zrinskih i
Frankopana Otočac, Hrvaška



Mirela Berlančić
Prosvjetno-kulturni centar Mađara
u RH, Osijek, Hrvaška



Silvana Crljen
Osnovna škola Pirovac, Hrvatska



Elvis Čavić
Gimnazija Jurja Barakovića, Zadar, Hrvaška



Gordana Knez
Osnovna škola Murter, Hrvatska



Lidija Miočić
Osnovna škola Jurja Barakovića, Ražanac, Hrvaška



Sanja Mrkić
Poljoprivredna, prehrambena i veterinarska škola Stanka Ožanića, Zadar, Hrvaška



Orijana Paus
Pazinski kolegij - klasična gimnazija Pazin s pravom javnosti, Hrvatska



Kristina Varda
Pazinski kolegij – klasična gimnazija s pravom javnosti Pazin, Hrvaška



Anita Vrkić
Osnovna škola Pirovac, Hrvaška

OKRUGLI STOL
Kurikulska reforma u Republici Hrvatskoj

ROUND TABLE
Curriculum Reform in the Republic of Croatia

Moderatori okruglog stola:

1. izv. prof. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić
   Sveučilište u Zadru
2. izv. prof. dr. sc. Josip Miletić
   Sveučilište u Zadru

Sudionici:

1. Dragocjenka Bilović
   Osnovna škola Zrinskih i Frankopana Otočac
2. Mia Bilović Peitel
   Osnovna škola Zrinskih i Frankopana Otočac
3. Mirela Berlančić
   Prosvjetno-kulturni centar Mađara u RH Osijek
4. Silvana Crljen
   Osnovna škola Pirovac
5. Elvis Čavić
   Gimnazija Jurja Barakovića Zadar
6. Gordana Knez
   Osnovna škola Murterski skoji
7. Lidija Miočić
   Osnovna škola Jurja Barakovića Ražanac
8. Sanja Mrkić
   Poljoprivredna, prehrambena i veterinarska škola Stanka Ožanića Zadar
9. Orijana Paus
   Pazinski kolegij – klasična gimnazija s pravom javnosti Pazin
10. Kristina Varda
    Pazinski kolegij – klasična gimnazija s pravom javnosti Pazin
11. Anita Vrkić
    Osnovna škola Pirovac

Okrugli stol:
Kurikulska reforma u Republici Hrvatskoj

Kurikulska reforma u odgojno-obrazovnom sustavu u Republici Hrvatskoj provodi se već nekoliko godina. Svoja iskustva stečena u odgojno-obrazovnim ustanovama u kojima rade iznesli su i o njima razgovarali sudionici okrugloga stola pod naslovom ***Kurikulska reforma u Republici Hrvatskoj***: Dragocjenka Bilović, Mia Bilović Peitel, Mirela Berlančić, Silvana Crljen, Elvis Čavić, Gordana Knez, Lidija Miočić, Sanja Mrkić, Orijana Paus, Kristina Varda i Anita Vrkić. Moderatori okrugloga stola su bili Jasminka Brala-Mudrovčić i Josip Miletić. U razgovoru i izmijeni iskustava sudjelovali su i brojni sudionici međunarodne konferencije *EDUvision 2021*.

Nakon uvodnih riječi Jasminke Brala-Mudrovčić o ovoj tematici i nuđenja slike jednog sustavnoga i cjelovitoga promišljanja o kurikulskoj reformi u Republici Hrvatskoj, Josip Miletić je govorio o preduvjetima koji su otvorili mogućnost reforme obrazovanja temeljene na teoriji kurikula. Progovorio je o promjenama koje kurikulski pristup donosi u hrvatski obrazovni sustav, kako mijenja način rada svih njegovih dionika (učitelja, učenika, roditelja, stručnih službi) te kako se reflektira na hrvatsko društvo u cjelini. Je li obrazovna vertikala od predškolskog obrazovanja, osnovne škole, srednje škole do sveučilišta odgovorila izazovima koje je reforma pred nju postavila, pitanje je na koje će Josip Miletić kao vrsni sveučilišni profesor metodike nastojati odgovoriti.

Dragocjenka Bilović je u svome zanimljivom izlaganju ustvrdila da je vrijedno potaknuti pitanja za refleksiju uspješnosti reforme s obzirom da je kurikulski pristup ušao u četvrtu godinu poučavanja i postavila je pitanje jesmo li ostvarili postavljeni cilj - korisnije i smislenije obrazovanje koje će unapređenjem vještina i znanja učenicima koristiti u životu. Nadalje, istaknula je da je vrlo važno razvijanje svijesti kod učenika da uče za znanje, a ne za ocjenu, tj. da prate svoje kognitivne procese spoznajom da postoji nešto što ne znaju, a trebali bi ili željeli znati. Ako učitelj prepozna radoznalost kao želju za znanjem učinkovitost implementacije ostvarit će se u vrednovanju.

Da je reforma školstva bila nužna, složila se i Mija Bilović Peitel, istaknuvši cilj reforme - korisnije i smislenije obrazovanje koje će unapređenjem vještina i znanja učenicima koristiti u životu. U fokusu kurikulske reforme nalazi se učenik, a učitelj nastavne metode usmjerava na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda na način koji najbolje odgovara učenicima tako da budu savjesni i inovativni, i uz put se moraju nositi s velikom administracijom, prostornom skučenošću, neadekvatnom opremom i drugim izazovima. Osim toga, kurikulskom reformom IKT tehnologija ušla je u svakodnevan nastavni proces. IKT tehnologijom koja je učenicima vrlo bliska u svkodnevnom životu, vrlo je lako izazvati pažnju i pozitivan stav prema radu, ali treba odmjeriti koliko je to zapravo dobro pa je i ljudski faktor učitelja u cijelom procesu jako bitan.

Da se najviše profitiralo u radu s IKT alatima pripremajući se za reformu i radeći na njoj, istaknula je i Mirela Berlančić, naglasivši kako nijedan dionik odgojno-obrazovnog procesa nije ostao zakinut za informacije jer su logistiku pružila sva nadležna tijela: Ministarstvo

znanosti i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje, Međužupanijska i Županijska stručna vijeća. No, uvijek se podrazumijevalo i podrazumijeva mnogo samostalnog rada i pripremanja (jer reforma još traje).

Da bismo bez te logistike, potpore i stručne podrške bili zarobljenici vlastitog posla na jedno duže vrijeme, složio se i Elvis Čavić iznoseći svoja pozitivna iskustva i istaknuvši da je kurikulum postao znanstveno polazište svih promjena u sustavu i kao takav odrazio se na sve razine i predmete u odgojno-obrazovnom procesu.

U izlaganja se se konstruktivno uključivali i ostali sudionici okrugloga stola kao i većina sudionika konferencije koji su se priključili, ali zbog zanimljivosti teme i ograničenosti vremenom nisu se uspjela do kraja razjasniti sva zaplanirana pitanja o reformi koju provode učitelji i za koju je, kao i za ubrzani razvoj društva znanja, njihovo obrazovanje imperativ. Nisu se u potpunosti sagledale nove strategije, programi, sadržaji, metode i oblici rada. No, kako su svi sudionici okrugloga stola spremni doskočiti svim nailazećim problemima koji se pojavljuju u ovim pokušajima osuvremenjenja sustava odgoja i obrazovanja tako su spremni nastaviti s radom nekom drugom prilikom za novo-starim okruglim stolom i razmijeniti svoja znanja i iskustva u svrhu poboljšanja obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj.

Moderatori okruglog stola:
Izv. prof. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić
Izv. prof. dr. sc. Josip Miletić

Round table:

Curriculum Reform in the Republic of Croatia

Curriculum reform has been implemented for several years in the Croatian education system. Participants in the round table entitled *Curriculum Reform in the Republic of Croatia* included Dragocjenka Bilović, Mia Bilović Peitel, Mirela Berlančić, Silvana Crljen, Elvis Čavić, Gordana Knez, Lidija Miočić, Sanja Mrkić, Orijana Paus, Kristina Varda, and Anita Vrkić. They presented and discussed their experiences gained in the educational institutions where they work. The round table moderators were Jasminka Brala-Mudrovčić and Josip Miletić. Many participants in the *EDUvision 2021* international conference also participated in the discussion and exchange of experiences.

After Jasminka Brala-Mudrovčić introduced this topic and offered a systematic and comprehensive reflection on the curriculum reform in Croatia, Josip Miletić spoke about the preconditions that opened the possibility of curriculum theory-based education reform. He referred to the changes that the curriculum approach brings to the Croatian education system, how it changes the work of all its stakeholders (teachers, students, parents, expert staff), and how it reflects on Croatian society as a whole. Whether the educational vertical from pre-school, primary school, secondary school to university has responded to the challenges posed by the reform is a question that Josip Miletić, as an experienced university professor of methodology, will try to answer.

In her interesting presentation, Dragocjenka Bilović stated this is the fourth year since the introduction of the curriculum approach in our schools and concluded it is worthwhile to encourage asking questions related to reflection on the success of the reform. She asked whether we have achieved the set goal – a more useful and meaningful education that will benefit students in life by improving their skills and knowledge. Furthermore, she pointed out it is very important to develop student awareness that they learn for knowledge, not for grade, i.e. to encourage them to monitor their cognitive processes by realizing that there is something they do not know but should or would like to know. If the teacher recognizes curiosity as a desire for knowledge, the effectiveness of the implementation will be achieved in the evaluation

Mija Bilović Peitel also agreed that school reform was necessary, emphasizing the goal of the reform – a more useful and meaningful education that will benefit students in life by improving their skills and knowledge. The curriculum reform is student-centered, while the teacher directs the teaching methods to achieve educational outcomes in the way that best suits students making them conscientious and innovative. At the same time, the teacher deals with many administration issues, space-related constraints, inadequate equipment, and other challenges. In addition, the curriculum reform enabled ICT technology to enter the everyday teaching process. Students find ICT technology useful in their everyday life, thus it is very easy to attract their attention and establish a positive work attitude. Since it is necessary to determine the true benefit of this, the human factor of teachers is essential in the whole process.

Mirela Berlančić also pointed out that while preparing for the reform and working in the reform, most benefits were seen in the use of ICT tools. She emphasized no stakeholder in the

educational process was left deprived of information, because logistics were provided by all competent bodies: Ministry of Science and Education. Agency for Education, Inter-County and County Expert Councils. Yet the reform has implied a lot of independent work and preparation (the reform is still ongoing).

Elvis Čavić agreed that without this logistics, encouragement, and professional support, we would be prisoners of our job for a long time. He referred to his positive reform-related experience claiming that curriculum has become the scientific starting point for all changes in the system. As such, it has reflected on all levels and subjects in the educational process.

Other round table participants were constructively involved in the presentations, as well as most of the conference participants who joined, but due to the interesting topic and time constraints, all planned reform-related issues were not fully clarified. The reform is implemented by the teachers and their education is an imperative for the accelerated development of the knowledge society. New strategies, programs, contents, methods, and forms of work have not been fully considered. However, all round table participants are ready to address all the problems that arise in these attempts to modernize the education system. Consequently, they are ready to continue working on another occasion at the new-old round table and share their knowledge and experiences to improve the education system in the Republic of Croatia.

Round table moderators:
Jasminka Brala-Mudrovčić, PhD, Assistant Professor
Josip Miletić, PhD, Associate Professor

Jasminka Brala-Mudrovčić

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru, Hrvatska
jmudrovcic@unizd.hr

Sažetak

Sama riječ *kurikul* izaziva različite asocijacije i razmišljanja o nizu planiranih postupaka s ciljem stjecanja kompetencija pojedinca – učenika sudionika u obrazovnom procesu, a u što su uključeni: ciljevi, ishodi učenja, sadržaj i metode rada, oblici učenja, vrednovanje i sl. Kurikulom, kao jedinstvenim dokumentom u Republici Hrvatskoj, povezane su sve razine odgojno-obrazovnoga procesa, a svi dijelovi dokumenta čine jedinstvenu cjelinu pa se stoga i čitaju u kontekstu međusobne povezanosti i uvjetovanosti. Svrha učenja i poučavanja uvijek je istaknuta, kao i znanstvene i stručne smjernice te načela na kojima se oni temelje. Zanimljivo je promatrati koja sve znanja, vještine, stavove i vrijednosti koje su se kod učenika razvijali od samoga početka školovanja donose završeni srednjoškolci na fakultet i mogu li se izvesti kakvi zaključci u smislu preporuka o uvođenju još nekih promjena u obrazovni sustav, predmet je ovoga izlaganja.

Summary

The word *curriculum* provokes different associations and thoughts about a series of planned procedures to acquire competencies of the individuals – the students participating in the educational process. This includes: goals, learning outcomes, content, and methods of work, forms of learning, evaluation, etc. In the curriculum, as a unique document in the Republic of Croatia, all levels of the educational process are connected, all parts of the document forming a whole. They are therefore read in the context of being mutually related and mutually conditioned. The purpose of learning and teaching is always emphasized, as well as scientific and professional guidelines and underlying principles. It is interesting to observe the knowledge, skills, attitudes, and values that students have acquired from the beginning of their education and that they, as high school graduates, bring to college. Thus the topic of this presentation is whether any conclusions can be drawn in terms of recommendations for further changes in the education system.

Kratka bilješka o autoru

Jasminka Brala-Mudrovčić *studirala je na Filozofskom fakultetu u Zadru gdje je diplomirala Hrvatski jezik i književnost i Organizaciju kulturnih djelatnosti. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu je magistrirala i doktorirala. Radila je 12 godina kao profesorica hrvatskoga jezika na Općoj gimnaziji u Gospiću. Bila je voditeljica Županijskoga stručnog vijeća profesora hrvatskoga jezika za srednje škole. Promovirana je u profesoricu mentoricu, a sudjelovala je i u brojnim projektima koje je pokrenula Agencija za odgoj i obrazovanje. Gostovala je kao predavačica na skupovima voditelja županijskih stručnih vijeća. Od 2011. djelatnica je Sveučilišta u Zadru. U znanstveno zvanje znanstvene suradnice za područje humanističkih znanosti – polje filologije izabrana je 2015. godine, a u znanstveno-nastavno zvanje docentice i na radno mjesto docentice 2016. godine. Izvodila je do sada sveučilišnu nastavu iz sljedećih kolegija: Jezične komunikacije, Hrvatski jezik 1 i 2, Lektira u razrednoj nastavi, Pisano stvaralaštvo, Norme hrvatskoga standardnoga jezika, Hrvatska usmena književnost... Bila je zamjenica*

predsjednice Organizacijskog odbora za znanstveno-stručni skup s međunarodnim sudjelovanjem koji je održan 2015. godine na Odjelu za nastavničke studije u Gospiću te je urednica zbornika sa toga skupa, sudjeluje u Organizacijskom i Programskom odboru znanstveno-stručnih skupova Dani Ante i Šime Starčevića. Aktivno sudjeluje na znanstveno-stručnim skupovima u zemlji i inozemstvu, autorica je znanstvene monografije Putevima hedonizma (Komediografski rad Milana Begovića), niza poglavlja u raznorodnim knjigama te znanstvenih i stručnih radova. Za knjigu Lika i velebitsko primorje u hrvatskoj književnosti, koju je priredila u suautorstvu, dobitnica je Srebrene povelje Matice hrvatske za 2017. godinu. Bavi se književno-teorijskim proučavanjem hrvatske književnosti i jezika.

About the author

Jasminka Brala-Mudrovčić *studied at the Faculty of Philosophy in Zadar, where she graduated in Croatian language and literature and Organization of cultural activities. She received her master's and doctoral degrees at the Faculty of Philosophy in Zagreb. She worked for 12 years as a Croatian language teacher at the Gospić Grammar School with General Program. She was the head of the Expert Council for Croatian Language Teachers for Secondary Schools in the County. She has been promoted to professor mentor and has participated in numerous projects initiated by the Education and Teacher Training Agency. She was a guest presenter at the meetings of expert council heads. In 2011 she got employed by the University of Zadar. She was granted a scientific title of a research associate for the area of humanities – field of philology in 2015, and in 2016 she was granted a scientific and teaching title as well as a work position of an assistant professor. Until present, she has been teaching the following university courses: Language communication, Croatian language 1 and 2, Book report in class teaching, Creative writing, Norms of the standard Croatian language, Croatian oral literature... She was a vice-president of the Organization board of scientific and professional meeting with international participation held in 2015 at the Department of Teacher Studies in Gospić. She also edited the collection of papers presented at the meeting. She is a member of Organizational and Program Board of scientific and professional meetings entitled Dani Ante i Šime Starčevića. She is an active participant in scientific and professional meetings in Croatia and abroad. Additionally, she is the author of the scientific monograph Putevima hedonizma (Komediografski rad Milana Begovića), as well as of a series of chapters in various books and scientific and professional papers. In 2017, she was awarded a Silver charter by Matrix Croatica for the co-authored book Lika i velebitsko primorje u hrvatskoj književnosti. Her field of research is literary theory of the Croatian literature and language.*

Josip Miletić

Odjel za kroatistiku Sveučilišta u Zadru, Hrvatska
jmiletic@unizd.hr

Sažetak

Dokumenti Cjelovite kurikulske reforme plebiscitarno su usvojeni u Hrvatskom saboru. Objavom Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje otvara se mogućnost reforme obrazovanja temeljene na teoriji kurikula. Osim reduciranja nastavnih sadržaja i uvođenja suvremenih djela u nastavni program, reforma donosi najviše promjena u metodičko-didaktičkom području. Tematski pristup dobiva prednost nad dosadašnjim povijesnim, kronološkim izlaganjem činjenica. Afirmiraju se novi i reafirmiraju neki stari metodički sustavi, metode, oblici i načini rada, poput problemskog učenja, istraživačke nastave, projektne nastave, nastave temeljene na učenikovom iskustvu, multimedijske nastave, individualiziranog pristupa učeniku, interdisciplinarnog pristupa i slično. Hrvatski obrazovni sustav dosada je doživio brojne neuspješne pokušaje reformi. Nameće se logično pitanje koliko su navedene promjene stvarno, a ne samo deklarativno implementirane u hrvatske škole. Koje sve novine donose učenicima, a koje učiteljima? S kojim se problemima suočavaju i kako ih najlakše prevladati? Cilj je rasprave promišljati o promjenama koje kurikulski pristup donosi u hrvatski obrazovni sustav, kako mijenja način rada svih njegovih dionika (učitelja, učenika, roditelja, stručnih službi) te kako se reflektira na hrvatsko društvo u cjelini. Je li obrazovna vertikala od predškolskog obrazovanja, osnovne škole, srednje škole do sveučilišta odgovorila izazovima koje je reforma pred nju postavila?

Summary

The documents related to the Comprehensive Curriculum Reform were adopted in a plebiscite in the Croatian Parliament. The publication of the National Framework Curriculum for Preschool Education and General Compulsory and Secondary Education opens the possibility of education reform based on curriculum theory. In addition to reducing teaching content and introducing contemporary literary works into the curriculum, the reform brings the most changes in the area of teaching methodology and didactics. Theme-based approach takes precedence over the previous historical, chronological presentation of facts. New methodological systems have been affirmed, while certain old systems, methods, forms and ways of working have been reaffirmed, including problem-based, research-based, and project-based learning as well as learning based on student experience, multimedia learning, individualized approach to student, interdisciplinary approach etc. The Croatian education system has so far experienced a number of unsuccessful reform attempts. A logical question arises as to how much these changes have been practically, and not just declaratively implemented in Croatian schools. Which novelties do they bring to students, and which ones to

teachers? What problems do they face and what is the easiest way to overcome them? The aim of the discussion is to reflect on the changes brought by the curricular approach to the Croatian education system, to think how it changes the way of working for all its stakeholders (teachers, students, parents, expert staff) and how it reflects on Croatian society as a whole. Has the education vertical from pre-school, primary school, secondary school to university responded to the challenges posed by the reform?

Kratka bilješka o autoru

Josip Miletić *rođen je 7. svibnja 1970. godine u Zadru. Diplomirao je na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost na Filozofskome fakultetu u Zadru. Magistrirao je na znanstvenome poslijediplomskom studiju Kroatistika – smjer hrvatski jezik na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu radom Promjene nazivlja u novom hrvatskom kaznenom zakonodavstvu. Magistrirao je i na znanstvenome poslijediplomskom studiju iz poslovne ekonomije Teorija i politika marketinga na Ekonomskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, obranivši znanstveni magistarski rad Specifičnosti marketinške koncepcije u obrazovanju te stekao akademski stupanj magistar društvenih znanosti polje ekonomija. Na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu obranio je doktorski rad Prilagođenost nastave hrvatskoga jezika učenicima srednjih trgovačkih, ekonomskih i upravnih škola. Zaposlen je na Odjelu za kroatistiku Sveučilišta u Zadru. Surađivao je na znanstvenim projektima Hrvatsko pravno nazivlje, Dijalektologija hrvatskog jezika i Usmeno-književna baština zadarskog područja. Izvodio je ili izvodi nastavu na više odjela Sveučilišta u Zadru – Odjelu za kroatistiku: Uvod u metodiku nastave hrvatskoga jezika, Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskoga jezika, Suvremene metodičke osnove jezičnoga izražavanja i Osnove govorništva, Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece: Povijest hrvatskoga standardnog jezika, Odjelu za ekonomiju: Marketing, Marketing menadžment i Upravljanje markom, Odjelu za nastavničke studije u Gospiću: Metodika hrvatskog jezika 1, Metodika hrvatskog jezika 2 i Metodika hrvatskog jezika 3. Član je uredništva stručnoga i znanstvenoga časopisa Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture (Hrvatsko filološko društvo) i član uredništva znanstvenoga časopisa Croatica et Slavica Iadertina (Odjel za kroatistiku i Odjel za rusistiku Sveučilišta u Zadru) te glavni urednik i član više uredništva zbornika znanstvenih radova. Član je ispitnih povjerenstava Agencije za odgoj i obrazovanje za polaganje stručnoga ispita učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika. Obnašao je niz javnih dužnosti, među ostalim, u dva mandata bio je vijećnik Županijske skupštine Zadarske županije, predsjednik Odbora za školstvo i kulturu Županijske skupštine Zadarske županije te zamjenik župana Zadarske županije. Certificirani je savjetnik poduzetništva u malome gospodarstvu. Predsjednik je Udruge za zaštitu prava potrošača „Zadarski potrošač“ – Zadar. Sudjelovao je i izlagao na pedesetak znanstvenih skupova. Objavio je niz znanstvenih radova i prikaza te recenzirao radove za znanstvene časopise i zbornike znanstvenih radova. Područja njegova znanstvenoga interesa su: metodika nastave hrvatskoga jezika, hrvatski poslovni jezik, hrvatsko pravno nazivlje, marketing i menadžment u obrazovanju, marketing u turizmu, zaštita prava potrošača.*

About the author

Josip Miletić *was born on May 7, 1970 in Zadar. He graduated from the Department of Croatian Language and Literature at the Faculty of Philosophy in Zadar. He holds a scientific postgraduate master's degree in Croatian Studies − Specialization in the Croatian Language at the Faculty of Philosophy of the University of Zagreb. The title of his thesis is The Changes in the Terminology in the New Croatian Criminal Legislation. He also holds a master's degree in business economics postgraduate studies with a specialization in Theory and Politics of Marketing at the Faculty of Economics of the University of Zagreb. The title of this master thesis is Specifics of Marketing Concept in Education, and he obtained academic degree master of social sciences, field of economics. He defended his doctoral dissertation entitled Adaptation of Croatian Language Teaching to Students of Secondary Schools of Commerce, Economics and Administrative Studies at the Faculty of Philosophy*

of the University of Zagreb. He works at the Department of Croatian Studies of the University of Zadar. He has participated in the scientific projects Croatian Legal Terminology, Dialectology of the Croatian Language and Oral and Literary Heritage of the Zadar Area. He has taught at several departments of the University of Zadar. His courses at the Department of Croatian Studies include: Introduction to the methodology of teaching Croatian language, Methodological basics of contemporary Croatian language teaching, Contemporary methodological basics of linguistic expression, and Speech quality. Additionally, his course at the Department of Teacher and Preschool Teacher Education is The history of standard Croatian language, while at the Department of Economics his courses include Marketing, Marketing management and Brand management, and finally the courses at the Department of Teacher Studies in Gospić include Methodology of teaching Croatian language 1, Methodology of teaching Croatian language 2 and Methodology of teaching Croatian language 3. He is a member of the editorial board of the professional and scientific journal Croatian: Journal for the Theory and Practice of Teaching Croatian Language, Literature, Spoken and Written Expression and Media Culture (Croatian Philological Society) and a member of the editorial board of the scientific journal Croatica et Slavica Iadertina (Department of Croatian Studies and Department of Russian Studies of the University of Zadar) as well as editor-in-chief and member of several conference proceedings editorial boards. He is a member of the examination committee of the Education and Teacher Training Agency responsible for the evaluation of professional exams for teachers of the Croatian language. He has performed a number of public duties, including two terms as a member of the Zadar County Assembly, President of the Education and Culture Committee of the Zadar County Assembly and Deputy Prefect of Zadar County. He is a certified small business entrepreneurship consultant. He is the president of the Association for the Protection of Consumer Rights "Zadar Consumer" - Zadar. He has presented his papers in around fifty scientific conferences. He has published a number of scientific papers and reviews and peer-reviewed papers for scientific journals and conference proceedings. Areas of his scientific interest include the following: methodology of teaching Croatian language, Croatian business language, Croatian legal terminology, marketing and management in education, marketing in tourism, consumer rights protection.

Dragocjenka Bilović

Osnovna škola Zrinskih i Frankopana Otočac, Hrvatska
dragocjenka.bilovic@yahoo.com

Sažetak

S obzirom da je kurikulski pristup ušao u četvrtu godinu poučavanja čime je obuhvaćen cjelokupan uzrast osnovne škole, vrijedno je potaknuti pitanja za refleksiju uspješnosti.

Imajući u vidu cjeloživotni proces koji se sustavno usvaja višegodišnjom praksom, za očekivati je da rezultati promjena budi vidljivi odmakom vremena. Kako su se u fokusu učenja snašli učenici, a kako autonomni učitelji, pitanje je za polazne analize uspješnosti savladavanja strategija učenja i postizanje očekivanih ishoda znanja.

Za učitelje je novina kurikulsko planiranje prema odgojno-obrazovnim ishodima koje zahtijeva pomno iščitavanje dokumenata, pripremanje potrebne dokumentacije i samostalnu prosudbu koji će put do ostvarivanja ishoda najbolje odgovarati učenicima.

Za učenike, aktivno učenje predstavlja izazov. Uporišta za usvajanje ishoda znanja struktuirana na različitim aktivnostima pobuđuju pažnju i interes učenika te razvijaju vještine i sposobnosti. No učitelj se stalno propitkuje koje strategije i vještine je potrebno razvijati kod učenika kako bi znanje bilo učinkovito. S obzirom na nastavne sadržaje može li se osigurati dovoljno vremena i prilika za učestalo uvježbavanje kako bi se učenici mogli samostalno koristiti stečenim znanjem u novim situacijama?

Učitelj kreira aktivnosti i metode za koje smatra da imaju najbolji učinak u razumijevanju procesa učenja što bi se trebalo evidentirati u procesu vrednovanja. U vrednovanju naučenoga reflektira se jesu li se učenici u igrolikim aktivnostima samo zabavljali ili su ostvarili cilj tj. usvojili predviđene ishode.

Smatram da je vrlo važno razvijanje svijesti kod učenika da uče za znanje, a ne za ocjenu, tj. da prate svoje kognitivne procese spoznajom da postoji nešto što ne znaju, a trebali bi ili željeli znati. Ako učitelj prepozna radoznalost kao želju za znanjem učinkovitost implementacije ostvarit će se u vrednovanju.

Summary

This is the fourth year since the introduction of the curriculum approach in our schools, in all primary school grades. Thus it is worthwhile to encourage asking questions related to reflection on the success of such an approach.

Since this is a lifelong process that is systematically adopted through many years of practice, it can be expected that the results of the change will be visible over time. How the students are coping with being in the center of learning and how do autonomous teachers are coping with this situation – those are the questions for the initial analyzes of the success of mastering learning strategies and achieving the expected knowledge outcomes.

For teachers, the novelty is outcome-based curriculum planning, which requires careful reading of documents, preparation of the necessary documentation, and independent choice of the best path to achieving the outcomes for students.

For students, active learning is a challenge. The bases for the adoption of knowledge outcomes structured on various activities arouse student attention and interest and develop their skills and abilities. However, the teachers are constantly questioning themselves with regard to the strategies and skills which need to be developed in students to make their knowledge effective. Regarding the teaching content, can sufficient time and opportunities be provided for frequent practice so that students can independently use the acquired knowledge in new situations?

Teachers create activities and methods that for them have the best effect in understanding the learning process, which should be recorded during the evaluation. The evaluation of what has been learned reveals whether the students only had fun in play-based activities, or achieved the goal, i.e. adopted the predefined outcomes.

I think it is very important to develop student awareness that they learn for knowledge, not for grade, i.e. to encourage them to monitor their cognitive processes by realizing that there is something they do not know but should or would like to know. If the teacher recognizes curiosity as a desire for knowledge, the effectiveness of the implementation will be achieved in the evaluation.

Kratka bilješka o autoru

Dragocjenka Bilović *rođena je 2.10.1957. U Otočcu je završila osnovnu školu i gimnaziju, a studij Kroatistike i Komparativnu književnost na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. U Osnovnoj školi Zrinskih i Frankopana Otočac ostvarila je 35 godina radnog staža kao učitelj hrvatskoga jezika. Obnaša dužnost županijskog voditelja, promovirana je u trajno zvanje učitelja savjetnika. Surađuje s ustanovama kulturnoga karaktera, posebno u području jezika i dijalektologije. Dobitnica je niza priznanja za izvannastavni rad i stručno usavršavanje na svim razinama.*

About the author

Dragocjenka Bilović *was born on October 2, 1957. She finished primary school and grammar school in Otočac, after which she studied Croatian Language and Comparative Literature at the Faculty of Philosophy in Zagreb. She has worked at the Zrinski i Frankopani Primary School in Otočac for 35 years as a Croatian language teacher. She is the head of the County's expert council and was promoted to the position of tenured teacher advisor. She collaborates with cultural institutions, especially in the field of language and dialectology. On many occasions, she obtained recognition for her extracurricular work and professional development at all levels.*

Mia Bilović Peitel

Osnovna škola Zrinskih i Frankopana Otočac, Hrvatska
mia.bilovic-peitel@skole.hr

Sažetak

Kurikulska reforma u Republici Hrvatskoj provodi se već nekoliko godina. Započela je eksperimentalno u 74 škole (koje su se same prijavile), a potom je uvedena u sve škole. Cilj reforme je korisnije i smislenije obrazovanje koje će unapređenjem vještina i znanja učenicima koristiti u životu. U fokusu kurikulske reforme je učenik, a učitelj nastavne metode usmjerava na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda na način koji najbolje odgovara učenicima. Unatoč tome što je učitelj u velikoj mjeri autonoman, nailazi se na razne prepreke. Budući da nema strogog okvira, već se sve svodi na slobodu učitelja, postoje i oni učitelji koji ne žele mijenjati svoje navike, principe i metode rada. Učitelji koji su savjesni i inovativni, nose se s velikom administracijom, prostornom skučenošću, neadekvatnom opremom i drugim izazovima. Osim toga, kurikulskom reformom IKT tehnologija ušla je u svakodnevan nastavni proces. IKT tehnologijom koja je učenicima vrlo bliska u svkodnevnom životu, vrlo je lako izazvati pažnju i pozitivan stav prema radu, ali treba odmjeriti koliko je to zapravo dobro. Učenici svakodnevno IKT tehnologiju koriste za komuniciranje, zabavu i učenje, a to je jako puno vremena provedenog pred ekranima. Učenici vole dinamično učenje pa im se sviđa svaki novi princip rada u kojem oni i ne shvaćaju da zapravo uče. Vole istraživati, samostalno dolaziti do zaključaka i samoprocjenjivati se. Uz obrazovni vrlo je bitan ljudski faktor učitelja jer učenici to prepoznaju. Kurikulska reforma je nužna i poželjna. Nisam pobornik isključivosti tako da ne mogu reći da je prije ove reforme sve bilo dobro/loše. Svaki sustav promjena ima svoje prednosti i nedostatke. Žao mi je što nema načina za usporedbu sposobnosti i znanja u Školi za život s prijašnjim načinom obrazovanja. Vrijeme će pokazati svoje, a na nama učiteljima je velika odgovornost da damo sve od sebe kako bismo svoje učenike što bolje naučili vještinama potrebnim u životu.

Summary

Curriculum reform has been implemented in Croatia for several years. It had started as an experiment in 74 schools (on their own initiative), and afterwards has been implemented in all schools. The aim of the reform process is to offer students more pragmatic and meaningful education which they will use throught their life. The student is in the centre of curriculum reform and the teacher is there to direct the educational outcomes to the best interest of the students. Inspite of the fact that the teacher is mostly autnomuous, there are many obstacles in the process. Given that there is no structured frame of reference, in other words everything comes down to teachers authonomy, there are teachers who are unwilling to change their habits, principles and methods. Conscientious and innovative teachers have to deal with too much admistration, lack of space, inadequate technical support and many other challenges. Besides all previously mentioned, ICT Technology has entered the everyday teaching process. ICT Technology is closely connected to students' everyday life which makes it very easy to use it in order to get students' attention and positive attitude towards the educational process. However, one must be careful to decide how much of it to use. Students use ICT in their everyday life to engage in social activities, have fun or learn, which makes up for a lot of time spent in front of the screen. Students like dinamic learning so they accept new teaching methods which allow

them to gain knowledge without making an effort. They like to explore, come to new conclusions on their own and self evaluate. They appreciate the teacher both in the realm of his/her educational skills and as a credible person and acknowledge it. Curiculum reform is both necessary and desirable. Inclusion is important so I'm not prone to say that eveything before the reform is neither good nor bad. Every change in the existing system has its difficulties and advantages.Unfortunately, there is no way to compare knowledge and skills provided by The school of life and the previously existing educational system. It will take time and it is on us teachers to take the responsibility and give our bests to teach students the necessary life skills.

Kratka bilješka o autoru

Mia Bilović Peitel *rođena je 31.10.1983. u Otočcu. Osnovnu školu i gimnaziju završila je u rodnom gradu, a studij Kroatistike na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Zaposlena je u Osnovnoj školi Zrinskih i Frankopana Otočac na poslovima učiteljice hrvatskoga jezika s 12 godina radnog staža. Ističe se u radu s naprednim učenicima, polučila je zapažene rezultate i uspjehe na raznim natjecanjima. Redovito se stručno usavršava i pridonosi funkcionalnoj ulozi razvoja školstva.*

About the author

Mia Bilović Peitel *was born on October 31, 1983 in Otočac. She finished primary school and grammar school in her hometown, and studied Croatian Language at the Faculty of Philosophy in Rijeka. She is employed at the Zrinski i Frankopani Primary School as a Croatian language teacher with 12 years of work experience. She excels in working with advanced learners and has achieved notable results and success in various competitions. She regularly participates in professional training and contributes to the functional role of school development.*

Mirela Berlančić

Prosvjetno-kulturni centar Mađara u RH, Osijek, Hrvatska
mirela.berlancic@gmail.com

Sažetak

U sustavu odgoja i obrazovanja radim već 26 godina te sam kurikulsku reformu dočekala s velikim zanimanjem i podrškom. Shvaćajući neizbježnost kurikulske promjene, sustavno sam pratila sve novitete i informacije. Kao nastavnica predmeta Hrvatski jezik uključila sam se u sustav Loomen, virtualne učionice Škole za život. Radeći na ovoj platformi, koja mi se svidjela jer je poticala individualan rad i vrijeme, stekla sam prijeko potrebna znanja, vještine i kompetencije. U fokusu rada bilo je i svladavanje novog nazivlja, bilježenja, metoda rada, vrednovanja, predmetnih područja te međupredmetnih tema. Kako bi se provela kurikulska reforma, logistiku su pružila nadležna tijela: Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje, Međužupanijska i Županijska stručna vijeća. Nijedan dionik odgojno-obrazovnog procesa nije ostao zakinut za informacije, samo se podrazumijevalo i podrazumijeva mnogo samostalnog rada i pripremanja (jer reforma još traje). Gledajući kurikulum vlastitog predmeta, sviđa mi se orijentiranost na razvoj i stjecanje komunikacijskih kompetencija, jezičnih znanja i pismenosti, razumijevanje književnosti, kritičkog odnosa prema nizu pojava u društvenome i poslovnom životu. Pripremajući se za reformu i radeći u reformi, najviše se profitiralo u radu s IKT alatima. Analizirajući samo matičnu ustanovu, uočljivo je stopostotno ovladavanje različitim računalnim programima, sustavima, platformama… Jedino što bih mogla istaknuti kao zasad neprimjenjiv dio reforme, jest pozicioniranje nastavnika kao isključivog moderatora u nastavnom procesu. Funkcija nastavnika je, što je dokazalo i učenje na daljinu, moćna i neophodna. Nastavnikovu živu riječ i objašnjenja nitko ne može zamijeniti i nadoknaditi.

Summary

I have been working in the education system for 26 years and I welcomed the curriculum reform with great interest and support. I believe that the reform should had been initiated a long time ago and responded to the demands and needs of modern stakeholders in education. Realizing the inevitability of changes in the curriculum, I systematically followed all the news and information. As a Croatian language teacher, I joined the Loomen system, the virtual classroom of the School for Life. I liked working on this platform because it encourages individual work and time, and it helped me gain much-needed knowledge, skills, and competencies. The focus of our work was also mastering new terminology, recording, teaching methods, evaluation, subject areas, and interdisciplinary topics. In the curriculum reform implementation, logistical support was provided by the competent authorities: Ministry of Science and Education, Education and Teacher Training Agency, Inter-County and County Expert Councils. No stakeholder in the educational process was left deprived of information, yet the reform has implied a lot of independent work and preparation (the reform is still ongoing). As for the curriculum of the subject I teach, I like it being oriented toward the development and acquisition of communication competencies, language skills and literacy, understanding of literature, a critical attitude toward a number of phenomena in social and business life. While preparing for the reform and working in the reform, most benefit was seen in the use of ICT tools. When it comes to my home institution, one can notice a one hundred

percent mastery of various computer programs, systems, platforms… The only thing I could point out as currently inapplicable part of the reform is positioning the teacher as the sole moderator in the teaching process. The function of the teacher is, as proved by distance learning, powerful and necessary. No one can replace and compensate for the teacher's living word and explanations.

Kratka bilješka o autoru

Mirela Berlančić *rođena je 18. veljače 1972. u Osijeku. U rodnom gradu Osijeku završila je osnovno, srednjoškolsko i fakultetsko obrazovanje. Godine 1995. diplomirala je na tadašnjem Pedagoškom fakultetu te stekla akademsku titulu profesorice hrvatskog jezika i književnosti. Zaposlena je na neodređeno radno vrijeme u Prosvjetno-kulturnom centru Mađara u RH, Osijek. U matičnoj instituciji predaje predmet Hrvatski jezik i ima 25 godina radnog staža. Nekoliko godina radila je kao vanjski suradnik Pedagoškog fakulteta u Osijeku, kolegij Dječja književnost (1997.-2002). Sustavno se educira na svim Županijskim i Međužupanijskim vijećima nastavnika hrvatskog jezika te Županijskim i Državnim stručnim vijećima za Građanski odgoj i obrazovanje i srodne međupredmetne teme. Već sedam godina obnaša dužnost voditeljice Županijskog stručnog vijeća za Građanski odgoj i obrazovanje i srodne međupredmetne teme za osnovne škole Osječko-baranjske županije. Godine 2017. sudjelovala je na međunarodnom seminaru iz područja Građanskog odgoja i obrazovanja (The South East Europe Summer Academy 2017, Training of teacher trainers for democracy and human rights at school in cooperation with the Ministry of Education and the Bureau for Educational Services, Montenegro the European Wergeland Centre and the Council of Europe, Cetinje, Montenegro, 16-21 September 2017 (departure 22). Sustavno radi na usavršavanju znanja, sposobnosti i vještina iz područja Građanskog odgoja i obrazovanja, a primarni interesi fokusirani su na Projekt građanin, jedan od modula Građanskog odgoja i obrazovanja. Godinama se uspješno bavi filmskom umjetnošću, a za svoj je rad dobila i Povelju zahvalnosti Zajednice tehničke kulture Grada Osijeka. Aktivno govori engleski jezik, a uči i mađarski. Sudjelovala je na inozemnom stručnom usavršavanju (seminar Creativity and Learning, Malta, 17.-23-10. 2011.). Ima razvijene društvene vještine i organizacijske sposobnosti, a u slobodno vrijeme bavi se unaprjeđivanjem medijske kulture i pisanjem scenarija.*

About the author

Mirela Berlančić *was born on February 18, 1972 in Osijek. She completed her primary, secondary and university education in her hometown of Osijek. In 1995, she graduated from the then Teacher Training College and obtained the academic title of teacher of Croatian language and literature. She is permanently employed by the Hungarian Educational and Cultural Center in the Republic of Croatia, Osijek. She teaches Croatian at her home institution and has 25 years of work experience. For several years she worked as an external associate at the Teacher Training College in Osijek, teaching Children's Literature (1997-2002). She is systematically educated at all County and Inter-County Councils of Croatian Language Teachers, as well as County and State Expert Councils for Civic Education and related cross-curricular topics. For seven years she has been the head of the County Expert Council for Civic Education and related cross-curricular topics for primary schools in Osijek-Baranja County. In 2017, she participated in an international seminar in the field of Civic Education (The South East Europe Summer Academy 2017, Training of teacher trainers for democracy and human rights at school in cooperation with the Ministry of Education and the Bureau for Educational Services, Montenegro the European Wergeland Center and the Council of Europe, Cetinje, Montenegro, 16-21 September 2017 (departure 22)). She systematically works on improving her knowledge, abilities and skills in the field of Civic Education, primarily focusing on the Citizen Project, one of the modules of Civic Education. She has been engaged in film art for years, and with success as she was awarded the Charter of Gratitude by the Association of Technical Culture of the City of Osijek. She actively speaks English and learns Hungarian. She participated in a professional training abroad (Malta, October 17-23, 2011). She has developed social and organizational skills, and in her free time she engages in activities for advancing media culture and writes screenplays.*

Silvana Crljen

Osnovna škola Pirovac, Hrvatska
silvana.crljen@skole.hr

Sažetak

Odgojno-obrazovni sustav kroz svoje je postojanje višekratno "proživljavao" različite reforme. Upravo se u hrvatskim školama uvodi nova reforma s **kurikulskim pristupom,** čije je primarno obilježje usmjerenost prema **učeničkim kompetencijama** i **ishodima učenja**, a ne, kao i do sada, prema sadržajima. S obzirom na modernizaciju društva i promjene koje donosi, vezano za tržište rada, način života, a u konačnici i za promjene u ponašanju kod generacija koje dolaze, neupitna je logičnost i važnost kurikularne reforme. Koliko će se ona kvalitetno provesti, najviše ovisi o nama – učiteljima, pogotovo što joj je jedna od osnovnih smjernica osiguravanje **veće autonomije učitelja** u izboru sadržaja, metoda i oblika rada. Kako sam (kao učiteljica razredne nastave) ove školske godine dobila prvaše s kojima sam ušla u reformu, pokušat ću "iz prve ruke" dati neke konkretne primjere iz prakse. Isto tako ću, na temelju višegodišnjeg učiteljskog iskustva, donijeti određene zaključke u svezi reforme i poučavanja.

Glavna promjena koju reforma donosi je stavljanje fokusa na sam proces učenja (**učiti kako učiti**, manje učenja činjenica) i razvoj učeničkih kompetencija poput **rješavanja problema**. Jedna od najkonkretnijih promjena u osnovnoj školi je prebacivanje svladavanja pisanih slova iz prvog u drugi razred. Svakako pozdravljam ovu promjenu i već uočavam njezin pozitivni učinak. S učenicima se obrađuje i vježba čitanje i pisanje velikih i malih tiskanih slova, što znači da je poučavanje i dalje usmjereno na ostvarivanje ishoda vezanih za početnu nastavu čitanja i pisanja, koja je temeljno nastavno područje kurikuluma **Hrvatskoga jezika** u primarnom obrazovanju. S druge strane, ostaje dovoljno vremena i prostora za ostale nastavne sadržaje. Pritom prvenstveno mislim na detaljnije interpretacije književno-umjetničkih tekstova, kroz koje se učenike uključuje u aktivno slušanje, govornu komunikaciju, čitanje s razumijevanjem i stvaralački rad. Istaknula bih i važnost školske knjižnice kao mjesta gdje se razvijaju čitateljske navike i širi informacijska pismenost. Činjenica je da djeca danas manje čitaju u odnosu na prije, što se može zaključiti iz prosječno siromašnijeg dječjeg leksika te sve većih poteškoća učenika u jezičnom izražavanju. Stoga je bitno što kvalitetnije uključiti knjižničare u reformu. Osobno sam, vezano za razred koji sada vodim, sebi zadala kao jedan od najvažnijih ciljeva upravo poticanje i razvijanje ljubavi prema čitanju. Često na nastavi svojim učenicima čitam pažljivo odabrane priče, bajke i pjesme, a oni ih sa sve većim zanimanjem slušaju te uz moju pomoć i interpretiraju.

U kurikulu **Likovne kulture** sviđa mi se način na koji su koncipirane domene. Uz stvaralački proces, koji je osnova poučavanja ovog nastavnog predmeta (domena Stvaralaštvo i produktivnost), djecu se uči formiranju argumentiranih stavova o likovnim djelima i vizualnoj okolini i potiče se njihovo aktivno sudjelovanje u umjetničkim događajima (domena Doživljaj i kritički stav). Uči ih se i razumijevanju likovne umjetnosti kao jednog od načina komuniciranja s okolinom te razvijanju svijesti o raznolikosti kulturnih baština i identiteta (domena Umjetnost u kontekstu). Na temelju opažanja, iskustava i novih spoznaja, učenici 1. razreda već mogu vrednovati svoje/vršnjačke likovne radove, a uz pomoć učitelja i uočavati likovna rješenja na reprodukcijama poznatijih umjetničkih djela.

Kurikulska ideologija, okrenuta prema učeniku te njegovom rastu i razvoju idealna je podloga za bilo koju vrstu umjetničkog obrazovanja, pa tako i glazbenoga. Ona donosi spontano i prirodno učenje, kreativnost i razigranu atmosferu. **Glazbena kultura** vrlo se uspješno korelira s ostalim nastavnim područjima (glazba je, sama po sebi, interdisciplinarna).

U 1. odgojno-obrazovnom ciklusu (1. i 2. razred OŠ) domene A (Slušanje i upoznavanje glazbe) i B (Izražavanje glazbom i uz glazbu) podjednako su zastupljene, a ishodi domene C (Glazba u kontekstu) ostvaruju se u okviru spomenutih dviju domena. Pažnja se usmjerava na zbližavanje učenika s glazbom kroz emocionalno, a kasnije i aktivno slušanje različitih glazbenih djela (klasičnih, tradicijskih, popularnih…) te sudjelovanje učenika u glazbenim aktivnostima (izvođenje brojalica i dječjih pjesama, glazbene igre, melodijske i ritamske improvizacije, plesne koreografije…). Kako bi se to sve uspješno realiziralo, potrebno je posjedovati glazbene kompetencije, što je ponekad problem – nemaju svi učitelji dodatno glazbeno obrazovanje, o čemu bi se trebalo razmišljati na učiteljskim studijima. Srećom, pohađala sam glazbenu školu, sviram klavir (imam u učionici klavijature) te s ljubavlju prenosim stečena znanja i vještine svojim učenicima. Učiteljima na ovom području pomaže i digitalna tehnologija (slušanje glazbe preko nosača zvuka, gledanje glazbenih video spotova, koncerata, plesnih točaka i sl.).

Na nastavi **Matematike** učenike od najranije dobi možemo poučavati uspješnom rješavanju problema te kako jedan problem riješiti na više načina – jednadžbom, uvođenjem piktograma iIi tablica za prikaz podataka, metodom pokušaja i pogrešaka… Sviđa mi se što se u 1. razred ponovo uveo pojam skupa, preko kojeg učenici lakše svladavaju razumijevanje količinske vrijednosti brojeva. Udžbenici su pregledni, slikoviti, sa nizom primjera... U svakom slučaju, kurikulski pristup ovom nastavnom području omogućava kod djece brži razvoj interesa za stjecanjem matematičkih znanja.

U interdisciplinarnom predmetu **Priroda i društvo** (prirodoslovno, društveno-humanističko i tehničko-informatičko područje), važnu ulogu ima Istraživački pristup – metodički pristup koji pridonosi razvijanju učeničkih vještina koje će kasnije moći primjenjivati i u svakodnevnom životu (kreativnost, promatranje, uspoređivanje, razvrstavanje, analiziranje, generaliziranje i slično). Odlično se može primijeniti i u nastavi Matematike, ali i u ostalim područjima. Bitno ga je dobro isplanirati – u primarnom obrazovanju uvodi se postupno, primjereno učeničkoj dobi i mogućnostima. Djeca su po prirodi znatiželjna i rado sudjeluju u istraživačkim aktivnostima, pogotovo ako se sadržaj preklapa s njihovim osobnim afinitetima. Dakle, potiču se sve vrste aktivnosti u kojima učenik može na temelju zornog prikaza i iskustvene spoznaje donositi zaključke o svijetu koji ga okružuje.

Natavni predmet **Tjelesna i zdravstvena kultura** važan je čimbenik nastavnog procesa, osobito u današnje vrijeme, kada je sve veći broj djece izložen sjedilačkom načinu života (gledanje filmova i serija, pretraživanje interneta, uporaba pametnih telefona, igranje računalnih igara…). Kurikulski pristup nastavi TZK ogleda se u njezinom planiranju i vrednovanju – usmjeren je na autonomnost pri izboru sadržaja, čime se više uvažavaju učenikove motoričke sposobnosti, znanja i vještine. Ishodi i vrednovanje su jasno postavljeni – točno se zna što se od učenika očekuje, a praćenjem učenikovih postignuća dobivamo povratnu informaciju koja nas usmjerava prema što boljim rezulatima u radu s učenicima. Kao i kod ostalih predmeta, i ovdje možemo koristiti digitalne tehnologije, ovaj put u svrhu poticanja djece na kontinuiranu tjelesnu aktivnost te na razvijanje interesa za sport i, općenito, zdrav način života (gledanje izvedbi različitih tjelesnih vježbi, vrhunskih sportskih dostignuća, emisija o zdravoj prehrani i sl.).

Za sve nastavne predmete i međupredmetne teme kurikulski pristup uvodi veliku promjenu u načinu vrednovanja, ocjenjivanja i izvještavanja o postignućima učenika, u smjeru

vrednovanja koje je integrirano u sam proces učenja. Temeljem razrađenih i jasno određenih kriterija razvijenosti i usvojenosti odgojno – obrazovnih ishoda, **kriterijsko vrednovanje** osigurava veću objektivnost te je konkretna povratna informacija učenicima, roditeljima, ali i samim učiteljima.

Smatram kako je upravo proces vrednovanja najveća vrijednost kurikulskog pristupa. Još konkretnije, istaknula bih proces učeničkog samovrednovanja – učenici će znati i promišljati o čemu uče, detektirat će u čemu su dobri, a što trebaju još popraviti. Naravno, uz dobrog učitelja. Jer, bez obzira na različite reforme, svaki kreativni učitelj koji vjeruje u svoje kompetencije ionako će tematski planirati, samostalno birati metode i strategije poučavanja, zajedno sa svojim učenicima istraživati, stvarati…

Kompetencijski profil suvremenog učitelja mora biti raznolik, ukoliko želi kvalitetno svladati zadaće koje je pred njega postavila kurikularna reforma. Zato je važno da se kontinuirano usavršava, s naglaskom na umjetnička područja, računalne kompetencije, ali i na rad s djecom s posebnim potrebama.

Na kraju, s reformom ili bez nje, veseli spoznaja kako dugogodišnji učitelj još uvijek može biti entuzijast i kreativac s trenucima nadahnuća. Zato vjerujem da je biti učitelj - privilegija.

.

Summary

Through its existence, the educational system has repeatedly experienced various reforms. It is in Croatian schools that a new reform with a curricular approach is being introduced, the primary feature of which is the focus on student competencies and learning outcomes, and not, as before, on content. Given the modernization of society and the changes it brings, related to the labor market, lifestyle, and ultimately to the changes in behavior of future generations, the logic and importance of curricular reform is unquestionable. How well it will be implemented depends mostly on us - teachers, especially since one of its basic guidelines is to ensure greater autonomy of teachers in the choice of content, methods and forms of work. As I (as a primary school teacher) got the first-graders with whom I entered the reform this school year, I will try to give “first hand” some concrete examples from practice. I will also, based on my many years of teaching experience, draw certain conclusions regarding reform and teaching.

The main change that the reform brings is putting the focus on the learning process itself (learning how to learn, less learning facts) and developing student competencies like problem solving. One of the most concrete changes in primary school is the shift of mastering written letters from first to second grade. I certainly welcome this change and am already noticing its positive effect. Students are trained and practiced reading and writing uppercase and lowercase letters, which means that teaching is still focused on achieving outcomes related to the initial teaching of reading and writing, which is a fundamental teaching area of the **Croatian language** curriculum in primary education. On the other hand, there is enough time and space left for other teaching contents. I’m primarily thinking of more detailed interpretations of literary and artistic texts, through which students are involved in active listening, verbal communication, reading comprehension and creative work. I would also like to emphasize the importance of the school library as a place where reading habits are developed and information literacy is spread.The fact is that children today read less than before, which can be deduced from the average poorer children’s vocabulary and the increasing difficulties of students in language expression. Therefore, it is important to involve librarians in the reform as well as possible. Personally, in relation to the class I now lead, I have set myself as one of the most important goals precisely to encourage and develop a love of reading.I often read carefully selected

stories, fairy tales and songs to my students in class, and they listen to them with increasing interest and, with my help, interpret them.

In the **Art Culture** curriculum, I like the way domains are conceived. In addition to the creative process, which is the basis of teaching this subject (domain Creativity and Productivity), children are taught to form reasoned attitudes about works of art and visual environment and encourage their active participation in artistic events (domain Experience and critical attitude). They are also taught to understand fine arts as one of the ways to communicate with the environment and to develop awareness of the diversity of cultural heritage and identity (the domain Art in Context). Based on observations, experiences and new knowledge, 1st grade students can already evaluate their/peer art works, and with the help of teachers, notice art solutions on reproductions of well-known works of art. Curricular ideology, oriented towards the student and his growth and development is an ideal basis for any type of art education, including music. It brings spontaneous and natural learning, creativity and a playful atmosphere. **Music culture** is very successfully correlated with other teaching areas (music is, in itself, interdisciplinary).

In the 1st educational cycle (1st and 2nd grade of primary school) domains A (Listening to and getting to know music) and B (Expressing with music and with music) are equally represented, and the outcomes of domain C (Music in context) are achieved within of the two domains mentioned. Attention is focused on bringing students closer to music through emotional and later active listening to various musical works (classical, traditional, popular…) and student participation in musical activities (performing counters and children's songs, musical games, melodic and rhythmic improvisation, dance choreography …). In order to realize all this successfully, it is necessary to have musical competencies, which is sometimes a problem - not all teachers have additional music education, which should be considered in teacher education. Fortunately, I attended music school, I play the piano (I have keyboards in the classroom) and I lovingly pass on the acquired knowledge and skills to my students. Teachers in this area are also helped by digital technology (listening to music via sound carriers, watching music videos, concerts, dance points, etc.). In the teaching of **Mathematics**, we can teach students from an early age to successfully solve problems and how to solve a problem in several ways - by equation, introduction of pictograms or tables for data display, trial and error… I like that the concept of set through which students more easily master the understanding of the quantitative value of numbers. The textbooks are clear, pictorial, with a number of examples ... In any case, the curricular approach to this teaching area enables children to develop a faster interest in acquiring mathematical knowledge.

In the interdisciplinary subject **Nature and Society** (natural sciences, social sciences and humanities), an important role is played by the Research Approach - a methodological approach that contributes to the development of student's skills that can later be applied in everyday life (creativity, observation, comparison, classification, analysis, generalization and the like). It can be perfectly applied in the teaching of Mathematics, but also in other areas. It is important to plan it well - in primary education it is introduced gradually, appropriate to the student's age and abilities. Children are naturally curious and happy to participate in research activities, especially if the content overlaps with their personal affinities. Thus, all types of activities are encouraged in which the student can draw conclusions about the world around him on the basis of visual representation and experiential cognition. The subject **Physical and Health Culture** is an important factor in the teaching process, especially nowadays, when an increasing number of children are exposed to a sedentary lifestyle (watching movies and series, browsing the Internet, using smartphones, playing computer games...). The curricular approach to teaching PE is reflected in its planning and evaluation - it is focused on autonomy in the choice of content, which is more respectful of the student's motor skills, knowledge and skills. Outcomes

and evaluation are clearly set - we know exactly what is expected of students, and by monitoring student achievement we get feedback that directs us to the best possible results in working with students. As with other subjects, we can use digital technologies here, this time to encourage children to continuous physical activity and to develop an interest in sports and, in general, a healthy lifestyle (watching performances of various physical exercises, top sports achievements, shows on healthy diet, etc.). For all subjects and cross-curricular topics, the curriculum approach introduces a major change in the way of evaluation, assessment and reporting on student achievement, in the direction of evaluation that is integrated into the learning process itself. Based on elaborated and clearly defined criteria for the development and adoption of educational outcomes, the criterion evaluation ensures greater objectivity and is concrete feedback to students, parents, but also to the teachers themselves.

I believe that the evaluation process is the greatest value of the curricular approach. More specifically, I would highlight the process of student self-evaluation - students will know and reflect on what they are learning, will detect what they are good at, and what still needs to be improved. Of course, with a good teacher, because, regardless of various reforms, every creative teacher who believes in their competencies will plan thematically, independently choose methods and teaching strategies, together with their students to research, create… The competency profile of a modern teacher must be diverse if he wants to master the tasks which was put before him by curricular reform. That is why it's important to continuously improve, with an emphasis on artistic areas, computer competencies, but also to work with children with special needs. In the end, with or without reform, it is gratifying to realize that a longtime teacher can still be enthusiastic and creative with moments of inspiration. That is why I believe that being a teacher is a privilege.

Kratka bilješka o autoru

Silvana Crljen *je rođena 22.travnja 1967. u Njemačkoj (Frankfurt am Main). Radi kao učiteljica razredne nastave 27 godina u OŠ Pirovac. 2014. god. promovirana je u učitelja mentora, a 2019. u učitelja savjetnika. Njene kompetencije vezane su za nastavne predmete koje predaje, s naglaskom na umjetnička područja (glazba, književnost). Uz svoj primarni posao, bavi se skladanjem i pisanjem pjesama za djecu, ali i odrasle. Bila je voditelj glazbeno-scenskog projekta Naša glazbena priča (2015. - 2020.). U tom razdoblju uglazbila je dvadesetak autorskih dječjih pjesama koje su članovi Glazbene grupe, čiji je voditelj u sklopu izvannastavnih aktivnosti, izvodili na različitim priredbama i koncertima. Snimljeno je i 8 glazbenih video spotova u Pirovcu, Šibeniku (Tvrđava sv. Mihovila) i Zagrebu (Zrinjevac i Tomislavac).*

About the author

Silvana Crljen *was born on April 22, 1967 in Germany (Frankfurt am Main). She has been working as a primary school teacher for 27 years at the Pirovac Elementary School. She was promoted to teacher mentor, and in 2019 to teacher counselor. Her competencies are related to the subjects she teaches, with an emphasis on art areas (music, literature). In addition to her primary job, she composes and writes songs for children as well as adults. She was the leader of the music and stage project Our Music Story (2015. - 2020). In that period, she set to music about twenty original children's songs that members of the Music Group, whose leader is part of extracurricular activities, performed at various events and concerts. 8 music videos were recorded in Pirovac, Šibenik (Fortress of St. Michael) and Zagreb (Zrinjevac and Tomislavac).*

Elvis Čavić

Gimnazija Jurja Barakovića, Zadar, Hrvatska
elviscavic@gmail.com

Sažetak

Moja iskustva vezana za kurikulsku reformu u odgojno-obrazovnom procesu su pozitivna. Kurikulum je postao znanstveno polazište svih promjena u sustavu. Kao takav odrazio se na sve razine i predmete u odgojno-obrazovnom procesu. U nastavi predmeta Povijest kurikulum je donio novitete i prijeko potrebnu modernizaciju. Naglasak je konačno stavljen na konceptualnu i proceduralnu dimenziju, stavljajući ih s faktografijom na jednaku poziciju. Od samog početka aktivno sam se uključio u reformu odgojno-obrazovnog procesa. Prošao sam mnogobrojne edukacije koje je provodila Agencija za odgoj i obrazovanje kao nadležno tijelo Ministarstva znanosti i obrazovanja. Konkretnu i pravodobnu podršku pružila su mi i Županijska stručna vijeća za Povijest koja su u središtu svog rada imala reformu. Višemjesečna edukacija organizirala se u Školi za život, odnosno platformi Loomen čije su virtualne učionice poslužile kao izvrstan reformski segment (teorijska i praktična razina). Educiranje u Loomenu zahtijevalo je mnogo individualnog rada te ovladavanje IKT alatima. Ponekad je dolazilo do opterećenosti zbog rokova i javne izloženosti. Ovladavanje sadržajima nagrađivalo se virtualnim značkama koje su nekima postali jedini orijentir. Smatram da je stručno usavršavanje bilo iznimno važno, a jedinu pogrešku vidim u postavljanju vremenskih okvira za rješavanje zadataka na platformi Loomen.

Kurikulska reforma u predmetu Povijest nosi i teret različitih narativa što je u odnosu na druge kurikule otežavalo posao i operativnu jasnoću. Razrađivale su se i operacionalizirale teme i nastavne jedinice do razine nastavnog sata na temelju primjera dobre prakse. Međutim, ono što je bila otegotna okolnosti je količina novih sadržaja koja su bila iznimno naporna te su u prvi trenutak stvarala i određenu konfuziju kod nastavnika.

Protekom vremena znatno su olakšani i poboljšani operativni primjeri, odnosno pripreme za nastavni sat. Ovdje su u tom smislu najvažniju ulogu odigrala Međužupanijska i Županijska stručna vijeća za Povijest koja su preuzela kolegijalnu i konzultantsku funkciju. Znatnu pomoć i smjernice u prvoj godini provođenja reforme u školi pomogle su izdavačke kuće sa svojim razrađenim GIK-ovima, temama, nastavim jedinicama, prezentacijama i dodatnim digitalnim sadržajima. Bez ove logistike, potpore i stručne podrške bili bismo zarobljenici vlastitog posla na jedno duže vrijeme.

Summary

My experiences related to the curriculum reform in Croatian education are positive. The curriculum has become the scientific starting point for all changes in the system. As such, it has reflected on all levels and subjects in the educational process. In the school subject History, the curriculum brought novelties and much-needed modernization. Emphasis was finally placed on the conceptual and procedural dimensions, placing them with factography on an equal footing. From the very beginning, I have been actively involved in the reform. I took part in many

trainings organized by the Education and Teacher Training Agency as the competent body of the Ministry of Science and Education. Concrete and timely support was also provided by the County Expert Councils for History, which focused on the reform. The education lasted for several months and was organized within the School for Life, i.e. on the Loomen platform, whose virtual classrooms served as an excellent reform segment (at theoretical and practical level). Education on the Loomen platform required a lot of individual work and mastery of ICT tools. Sometimes we felt overloaded due to deadlines and public exposure. Mastering the content was rewarded with virtual badges that became the only landmark for some. I think that professional development was extremely important, and the only mistake I noticed was setting time limits for tasks on Loomen.

The curriculum reform in the subject of History also carries the burden of different narratives, which, compared to other curricula, made our work and operational clarity more difficult. Topics and teaching units up to the level of the lesson were developed and operationalized based on good practice examples. However, the aggravating circumstance was the amount of new content that was extremely exhausting and at first created certain confusion among teachers.

Over time, operational examples, i.e. lesson preparations, have been significantly facilitated and improved. Here, the most important role was played by the Inter-County and County Expert Councils for History, which took the collegial and consultative function. Significant help and guidance in the first year of the school reform were provided by publishing houses with their elaborated annual curricula, topics, teaching units, presentations, and additional digital content. Without this logistics, encouragement, and professional support, we would be prisoners of our job for a long time.

Kratka bilješka o autoru

Elvis Čavić *rođen je u Zadru 24. svibnja 1973. U rodnom gradu završio je osnovnu i srednju školu te 1993. godine na tadašnjem Filozofskom fakultetu upisao studij povijesti i filozofije. Studij je završio 1998. godine stekavši diplomu profesora povijesti i filozofije. Iste godine upisao je poslijediplomski studij hrvatske povijesti novoga vijeka (devetnaesto i dvadeseto stoljeće) na Odsjeku za povijest Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Nakon što je ispunio sve studijske obveze, pod mentorstvom akademika Nikše Stančića izradio je magistarski rad pod naslovom "Gospodarstvo Zadarskog okružja u razdoblju neoapsolutizma od 1852. do 1860. godine" koji sam obranio 15. prosinca 2006. g. Magistarski rad nastao je kao rezultat dvogodišnjeg istraživanja u Državnom arhivu u Zadru. Istraživanje je proveo potpuno samostalno, bez ikakve financijske i druge podrške, usporedno radeći kao srednjoškolski nastavnik u Gračacu. Od rujna 2000. godine zaposlen je u Srednjoj školi u Gračacu gdje predaje povijest i etiku. U istoj školi u dva navrata je biran za vršitelja dužnosti ravnatelja na razdoblje od 6 mjeseci. Imenovan je voditeljem Županijskog stručnog vijeća nastavnika povijesti Zadarske županije (srednjih škola) 2009. godine. U razdoblju od 2009. do 2013. godine bio je član školskih odbora Pomorske škole Zadar i Gimnazije Jurja Barakovića. 2016. izabran je za ravnatelja OŠ Petra Zoranića u Maslenici. Od 2017. godine predaje povijest u Gimnaziji Jurja Barakovića u Zadru. Do sada je napisao jedan znanstveni članak koji je objavljen u Historijskom zborniku 2010. godine. Aktivno se služi engleskim jezikom i uobičajenim računalnim programima.*

About the author

Elvis Čavić *was born in Zadar on May 24, 1973. He finished primary and secondary school in his hometown, and in 1993 he enrolled in the study program of history and philosophy at the then Faculty of Philosophy. He finished his studies in 1998 obtaining a degree in history and philosophy. In the same year, he enrolled in the postgraduate study program of Croatian modern history (nineteenth and*

twentieth centuries) at the Department of History of the Faculty of Philosophy, University of Zagreb. After fulfilling all his study obligations, under the mentorship of academician Nikša Stančić, he wrote a master's thesis entitled "Economy of the Zadar Region in the Period of Neo-absolutism from 1852 to 1860", which was defended on December 15, 2006. The master's thesis was a result of two years of research at the State Archive in Zadar. He conducted the research completely independently, without any financial or other support, working in parallel as a high school teacher in Gračac. Since September 2000, he has been employed at Gračac High School, where he teaches history and ethics. In the same school he was twice elected an acting principal for a period of 6 months. He was appointed the head of the Expert Council of History Teachers of Zadar County (for secondary schools) in 2009. In the period from 2009 to 2013, he was a member of the school boards of Zadar Maritime School and Juraj Baraković Grammar School. In 2016, he became the principal of Petar Zoranić Primary School in Maslenica. Since 2017, he has been teaching history at Juraj Baraković Grammar School in Zadar. Until present, he has written one scientific article that was published in Historijski zbornik in 2010. He actively uses English and standard computer programs.

Gordana Knez

Osnovna škola Murter, Hrvatska
gordeknez@gmail.com

Sažetak

Tijekom dugogodišnjeg rada u osnovnoj školi te u neobaveznom razgovoru s kolegama u zbornici dolazim do svima znanoga zaključka da se generacije učenika iz godine u godinu mijenjaju. Često uspoređujem svoj početak rada i te prve generacije s današnjim učenicima. Prije se više čitalo i pisalo, brže i lakše zapamćivalo, pjesmice se kao od šale učile napamet, a danas djeci sve to predstavlja problem. Zašto je to tako i što je uzrok tome možemo pronaći u svim domenama društvenih promjena, a jedna od najbitnijih jest digitalizacija. Upravo zbog tih promjena i školstvo je moralo pronaći novi suvremeniji i djeci prihvatljiviji način rada što je dovelo do kurikulske reforme.

Krenulo se s rasterećenjem školskoga gradiva. Slušalo se učenike i roditelje i o nepotrebnom bubanju definicija napamet, a težište je stavljeno na odgojno-obrazovne ishode, tj. ono što očekujemo da učenici nauče u pojedinoj godini učenja. Kao završni cilj učenici bi trebali biti obogaćeni određenim znanjima, vještinama, stavovima i vrijednostima nužnima za daljnje školovanje, život i rad (škola za život). Kurikulom se predviđaju i međupredmetne teme te na taj način potiču učenike da stečeno znanje primjenjuju u cjelosti u svakodnevnom životu. Različitim mjesečnim, kreativnim projektima potiče se učenike na stvaralačko izražavanje te kritičko razmišljanje. U nastavni proces postupno se sve više uvode i digitalni sadržaji, ali u tome ne treba pretjerivati. Težište se stavlja na stjecanje čitateljskih navika i kulture te se uveo slobodan izbor tekstova za čitanje.

Uvele su se tri dimenzije vrednovanja, vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenoga. Povremeno se može rabiti vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje kojim razvijamo kritički odnos prema sebi i svojoj okolini. Težište je stavljeno na formativno (vrednovanje za učenje i kao učenje), a ne sumativno vrednovanje, tj. formativnim vrednovanjem u e-dnevnik upisujemo bilješku o učeničkom napretku i kako unaprijediti buduće učenje. Glavna manjkavost ovakva načina upravo je u tome što i djeca i roditelji samo kao krajnju ocjenu usvojenosti nastavnih sadržaja gledaju brojčanu ocjenu. Njima je formativno vrednovanje manje vrijedno iako daje najbitnije informacije o učenikovom učenju. Teško se možemo riješiti prijašnjeg sustava koji je kao jedino vrednovanje imao brojčanu ocjenu. U razgovoru s učenicima dolazim do zaključka da im je bitna samo ocjena jer im se samo matematički brojčani prosjek ocjena i gleda za upis u srednju školu.

Rasterećenje je u određenim segmentima školstva bilo neophodno, ali javlja se sve više nezadovoljstva među učiteljima koji u tom rasterećenju vide sve manje i manje znanja i vještina koje su učenici trebali savladati na prijašnjim razinama poučavanja, a nisu.

Summary

During many years of work in primary school and in casual conversation with colleagues in the teachers' room, I've come to the well-known conclusion that generations of students change from year to year. I often compare my early work and my first generations to today's students. In the past, students read and wrote more, the memorized things easier and faster, songs were

memorized as a joke, and today all this is a problem for children. Why this is so and what is the cause of it can be found in all domains of social change, and one of the most important is digitalization. Precisely because of these changes, the school system had to find a new, more modern and child-friendly way of working, which led to curricular reform.

It started with the unloading of school materials. Students and parents were also listened to about the unnecessary drumming of definitions by heart, and the emphasis was placed on educational outcomes, ie what we expect students to learn in a particular year of study. As a final goal, students should be enriched with certain knowledge, skills, attitudes and values necessary for further education, life and work (school for life). The curriculum also envisages cross-curricular topics, thus encouraging students to apply the acquired knowledge in its entirety in everyday life. Through various monthly, creative projects, students are encouraged to express themselves creatively and think critically. Digital content is gradually being introduced into the teaching process, but this should not be exaggerated. The focus is on acquiring reading habits and culture, and a free choice of texts to read has been introduced.

Three dimensions of evaluation were introduced, evaluation for learning, evaluation as learning and evaluation of what has been learned. Occasionally, peer evaluation and self-evaluation can be used to develop a critical attitude towards ourselves and our environment. The focus is on formative (evaluation for learning and as learning), and not summative evaluation, ie with formative evaluation we write a note in the e-diary about student progress and how to improve future learning. The main disadvantage of this method is that both children and parents only see the numerical grade as the final assessment of the adoption of teaching content. For them, formative evaluation is less valuable, although it provides the most important information about the student's learning. It is difficult to get rid of the previous system, which had a numerical grade as the only evaluation. In the conversation with the students, I come to the conclusion that only the grade is important to them because only the mathematical numerical average of the grades is considered for enrollment in high school.

Relief was necessary in certain segments of schooling, but there is growing dissatisfaction among teachers who see in this relief less and less knowledge and skills that students should have mastered at previous levels of teaching, and they have not.

Kratka bilješka o autoru

Gordana Knez *živi u Biogradu na Moru i od 2012. god. radi kao učiteljica Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi u Murteru. U poslu rabi znanje iz različitih višednevnih radionica koje je pohađala:*

- *Teorija izbora u školi: Put ka kvalitetnoj školi - školi bez prisile, Knin, 2001.*
- *Škola medijske kulture; Trakošćan, 2002.g., 2003.g., 2004.g., 2005.g.*

Budući da je vodila školsku filmsku družinu (završila je radionice kamere, snimanja, montaže, igranog i dokumentarnog filma) na otoku Obonjanu, u sklopu dječjeg ljetnog kampa Eklata, vodila je dvotjednu filmsku radionicu. Tijekom nekoliko godina bila je i urednica školskog časopisa Školji. Kao mentorica sudjelovala je na šest državnih natjecanja u poznavanju hrvatskoga jezika. Kao mentorica sudjelovala je na pet državnih smotri LiDraNo i to u to u literarnom, novinarskom i dramsko-scenskom izričaju. Kao mentorica sudjelovala je dvije godine za redom na natječaju Moja prva knjiga. Ima 22 godine radnog staža kao učiteljica hrvatskoga jezika u osnovnoj školi, a od 2012. godine ima status mentora.

About the author

Gordana Knez *has lived in Biograd na Moru since 2012. She teaches Croatian language at the Primary school in Murter. In her work, she uses additional knowledge gathered during several workshops she has attended:*

- *Theory of choice in school: The path to a quality school - a school without coercion, Knin, 2001.*
- *School of Media Culture; Trakošćan, 2002., 2003., 2004., 2005.*

Having already led a school film team (she's completed workshops in camera, filming, editing, feature and documentary film), she has also led a two-week film workshop on the island of Obonjan, as a part of the Eklata, children's summer camp. She has also edited the school magazine Škoji for several years. As a mentor, she has participated in six national competitions in Croatian language competence. As a mentor, she has also taken part in five national LiDraNo festivals in literary, journalistic and drama expression. As a mentor, she has participated in the My First Book, competition for two years in a row. She has 22 years of work experience as a Croatian language teacher in primary school, and since 2012 she has had the status of a mentor.

Lidija Miočić

Osnovna škola Jurja Barakovića, Ražanac, Hrvatska
lidijamiocic2@gmail.com

Sažetak

Novine koje je kurikularna reforma donijela jesu načini planiranja i izvođenja nastave te vrednovanje učenika. Učiteljima je pružena autonomija kod planiranja i izvođenja nastave. Reforma je osmišljena kako bi poticala kreativnost učitelja i učenika. Donijela je novinu i u vidu administrativnog rasterećenja. Naglasak je stavljen na pripremanje nastave, a obrazac dnevne pripreme više nije strogo propisan. Ipak, sama priprema nastavnika za sat iziskuje više angažmana jer je potrebno osmisliti zanimljiv i poticajan sat s različitim aktivnostima u kojima će učenik samostalno, istraživanjem i kritičkim razmišljanjem doći do rješenja. Naglasak je na istraživačkoj i problemskoj nastavi. Nastavniku u pripremanju pomažu brojni digitalni sadržaji kojima se nastoji osuvremeniti nastavni proces i učiniti ga bližim net-generaciji. Sve više nastavnika osmišljava i vlastite digitalne materijale, a informacijsko-komunikacijska tehnologija na nastavi služi ostvarivanju određenih ishoda.

Možda najveći izazov kurikularne reforme predstavlja vrednovanje, a to su pokazali i rezultati vrednovanja eksperimentalnog programa „Škola za život“ (2018/2019) koji su upućivali na potrebu za educiranjem nastavnika u tom području.

U nastavi Hrvatskoga jezika novina su i izborna djela za cjelovito čitanje i tematski pristup za razliku od dosadašnjeg kronološkog pristupa.

U svakom slučaju, reforma obrazovanja bila je nužna, a nastava prilagođena učenicima net-generacije u fokus stavlja i kompetencije samih nastavnika.

Nacionalni okvirni kurikuli polaze od kompetencijskog pristupa na koji se nadovezuju ishodi te na taj način daju uvid u kompetencije koje učitelj treba razviti.

Obrazovanje nastavnika imperativ je za ubrzani razvoj društva znanja. Promjene u odgoju i obrazovanju iziskuju neprekidno preispitivanje postojećih i promišljanje novih strategija, programa, sadržaja, metoda i oblika rada. Učinkovitost odgoja i obrazovanja pa i provedba same reforme ovise upravo o kvaliteti nastavnika te je osnovni zadatak obrazovnih vlasti ulaganje u njihov stalan profesionalni razvoj.

Summary

The novelties brought by the curriculum reform include the ways of planning and conducting classes and student evaluation. Teachers have been given autonomy in planning and conducting classes. The reform has been designed to encourage teacher and student creativity. The novelty can also be seen in the form of administrative relief. Special emphasis is placed on the preparation of classes, and the lesson plans are no longer strictly prescribed. However, class preparation requires more engagement because it is necessary to design an interesting and stimulating lesson with different activities in which the student will come to a solution independently, through research and critical thinking. Here, research-based and problem-based learning are highlighted. Many digital contents help teachers to prepare lessons, thus trying to modernize the teaching process and make it closer to the Net generation. A growing number of

teachers are designing their own digital materials, and information and communication technology in the classroom serves to achieve certain outcomes.

Perhaps the biggest challenge of the curriculum reform is evaluation, as shown by the results of the evaluation of the experimental program "School for Life" (2018/2019), indicating the need to educate teachers in this area.

Elective school readings including whole texts and theme-based approach are also new in teaching the Croatian language, in contrast to the previous chronological approach.

In any case, education reform was necessary, and the teaching adapted to the students of the Net generation focuses on teacher competencies as well.

National framework curricula start from the competency-based approach, related to outcomes, thus providing insight into the competencies that teachers need to develop.

Teacher education is an imperative for the accelerated development of the knowledge society. Changes in education require a constant re-examination of the existing and rethinking of the new strategies, programs, content, methods, and forms of work. The effectiveness of education and even the implementation of the reform itself depend on teacher quality. Therefore, the basic task of the education authorities is to invest in teachers' continuous professional development.

Kratka bilješka o autoru

Lidija Miočić *je profesorica hrvatskoga jezika i književnosti. Ima petnaestogodišnje iskustvo rada u obrazovanju. Deset godina radi kao učiteljica hrvatskoga jezika u osnovnoj školi u Hrvatskoj. Doktorandica je na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu na doktorskom studiju Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti. Obranila je doktorsku temu i trenutno radi na izradi doktorske disertacije.*

About the author

Lidija Miočić *is a Croatian language and literature teacher with over fifteen years of experience working in education. She has been teaching Croatian at a primary school for ten years now, and is about to obtain her PhD in the field of Lifelong education and Education sciences at the Faculty of Teacher Education in Zagreb. At the moment she is working on her doctoral dissertation.*

Sanja Mrkić

Poljoprivredna, prehrambena i veterinarska škola Stanka Ožanića, Zadar
sanja.mrkic44@gmail.com

Sažetak

Dolazim iz srednje strukovne Poljoprivredne, prehrambene i veterinarske škole Stanka Ožanića koja obrazuje učenike u sektoru poljoprivrede, prehrane i veterine. Četverogodišnja zanimanja su: polj. tehničar - opći, polj. tehničar - fitofarmaceut, prehrambeni tehničar, tehničar nutricionist, veterinarski tehničar, a trogodišnja zanimanja su: pekar, cvjećar, vrtlar i mesar.

Iako još uvijek strukovna zanimanja nisu obuhvaćena sustavom kurikuluma, obrazovanje naših četverogodišnjih programa je kvalitetna nadopuna postojećem sustavu obrazovanja u poljoprivredi, prehrani i veterini.

Obrazovni program je koncipiran na način da objedinjuje područje ekopoljoprivrede s područjem tradicionalnog ugostiteljsva i turizma. Kod učenika se potiče osobni, kreativni razvoj, spremnost na cjeloživotno učenje. Učenike, razvijanjem specifičnih znanja i vještina, osposobljujemo **za ekološku proizvodnju** povrća, voća, vinove loze, za obradu tla, zaštitu i njegu biljaka, hortikulturna uređenja, usvajanje znanja o općim karakteristikama domaćih životinja, hranidbom i njegom životinja i slično.

U današnje vrijeme kad je, nažalost, zatrovana atmosfera, kontaminirana voda, tlo; kad je industrijalizacija (i globalizacija) desegla vrhunac, potrebno je vratiti se korijenima; ponovno uspostaviti zdrave temelje za proizvodnju hrane. Na taj način osiguravamo dugovječniju, zdraviju i kvalitetniju budućnost. Riječ je o djelatnostima koje su vrlo dobro razvijene u susjednim državama – potiče se razvijanje gospodarstva (i kontinentalnog i primorskog) uz već uhodanu turističku djelatnost.

Život diktira i nameće svojevrsnu užurbanost, očekuje se postizanje brzih rezultata i instant rješenja. **Ishodi (ciljevi**) kao osnovna zadaća kurikuluma su sljedeći: **upoznati** učenike s mogućnostima koje im se pružaju, **omogućiti** potrebna znanja i vještine, **osposobiti** učenike za proizvodnju vlastitih proizvoda, **plasirati** ekološki prihvatljiv, ukusan i zdrav (nutricionistički prihvatljiv) proizvod.

Sve navedene sastavnice vrijedno obavljaju naši učenici pod stručnim vodstvom nastavnika strukovnih zanimanja.

Summary

I come from the Stanko Ožanić Agricultural, Food, and Veterinary School, which is a secondary vocational school educating students in the agriculture, food, and veterinary sector. The four-year program qualifies students for the following occupations: agricultural technician – general field, agricultural technician – phytopharmacist, food technician, nutrition technician, veterinary technician. After attending the three-year programs, students obtain one of the following occupations: baker, florist, gardener, and butcher.

Although vocational occupations are still not covered by the curriculum system, the education according to our four-year programs is a quality complement to the existing system of education in agriculture, nutrition, and veterinary medicine.

The educational program is designed to combine the field of eco-agriculture with the field of traditional hospitality and tourism. Students are encouraged to develop on a personal and creative level, being ready for lifelong learning. By developing specific knowledge and skills, we train students for **ecological production** of vegetables, fruits, vines, as well las for tillage, plant protection and care, horticultural landscaping, acquisition of knowledge about the general characteristics of domestic animals, feeding and care of animals, etc.

Nowadays, when, unfortunately, the atmosphere is poisoned, water and soil are contaminated, with industrialization (and globalization) reaching its peak, it is necessary to return to the roots and to re-establish a healthy foundation for food production. In this way, we ensure a longer, healthier, and better future. These activities are very well developed in neighboring countries – they encourage the development of the economy (both continental and coastal) in addition to the already well-established tourism industry.

Life dictates and imposes a kind of haste, fast results and instant solutions are expected. **Outcomes (goals)** as the main task of the curriculum are as follows: to **acquaint** students with the offered opportunities, to **provide** the necessary knowledge and skills, to **train** students to produce their own products, to **launch** environmentally friendly, tasty, and healthy (nutritionally acceptable) product.

All of the above components are diligently performed by our students under the expert guidance of vocational teachers.

Kratka bilješka o autoru

Sanja Mrkić *profesorica je hrvatskog jezika i književnosti. Rođena je u Vrgorcu, 21. veljače 1978. godine. Diplomirala je na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Zadru.*
U sustavu obrazovanja radi devet godina od kojih četiri s učenicima s poteškoćama (nakon završene edukacije za osobnog pomoćnika u nastavi u okviru projekta Škola puna mogućnosti), a šest godina u Poljoprivrednoj, prehrambenoj i veterinarskoj školi Stanka Ožanića u Zadru.
Sudjeluje u radu nastavnih i izvannastavnih aktivnosti; voditeljica je dramske i recitatorske sekcije, sudjeluje u školskim projektima koji zahtijevaju prezentacije i voditeljski angažman.

About the author

Sanja Mrkić *is a teacher of Croatian language and literature. She was born in Vrgorac on February 21, 1978. She graduated from the Department of Croatian Language and Literature at the Faculty of Philosophy in Zadar. She has been working in the education sector for nine years, including four years with students with disabilities (after completing training courses for personal teaching assistant within the project School full of opportunities), and six years at Stanko Ožanić Agricultural, Food Processing and Veterinary School in Zadar.*
She is engaged in teaching and extracurricular activities; she organizes drama and recitation classes and participates in school projects that require presentations and leader's engagement.

Orijana Paus

Pazinski kolegij - klasična gimnazija Pazin s pravom javnosti, Hrvatska
orijana.paus@gmail.com

Sažetak

Kurikulska reforma pod nazivom Škola za život eksperimentalno je uvedena u neke od hrvatskih škola. Pazinski kolegij - klasična gimnazija nije bio dio toga eksperimenta, ali svi su nastavnici bili svjesni kako će uskoro i sami postati dio reforme. Slijedile su brojne edukacije nastavnika i sljedeće je školske godine reforma ušla i u Pazinski kolegij. Na državnoj su razini donesene odluke o okvirnim kurikulima pojedinih predmeta, koje prate udžbenici različitih izdavača. Procesa evaluacije eksperimentalnoga programa gotovo i nije bilo pa se tek sada, u hodu, javljaju brojne poteškoće u svezi s izradom GIK-ova, vrednovanjem, pojedinim sadržajima, predmetnim područjima, ostvarivanjem ishoda i sl. Realizaciju kurikulske reforme dodatno otežava pandemija koronavirusa pa je kvalitetna evaluacija i sadašnjega stanja dodatno usporena.

U kurikulu je Hrvatskoga jezika odbačen dosadašnji kronološki pristup u području Književnost i stvaralaštvo, a u području Jezik i komunikacija pristup jezičnim disciplinama više nije od fonologije do leksikologije, 1. – 4. r., već su ti sadržaji prilično raštrkani u različitim razredima. Uvedeno je i novo nastavno područje, Kultura i mediji, za koji većina nastavnika u srednjim školama nije dovoljno educirana.

Kako bi učenici mogli ostvariti zadane ishode unutar predmetnih područja, pred nastavnika su stavljeni brojni izazovi organiziranih i samostalnih stručnih usavršavanja, s posebnim osvrtom na uporabu digitalnih alata. Veliku je ulogu u toj edukaciji odradila Webučionica, projekt učiteljice Sandre Vuk, ali i drugi skupovi koji su zbog online okruženja dostupniji široj populaciji.

Osim toga, velik je naglasak stavljen na projektnu nastavu pa se brojni ishodi ostvaruju i u ovom obliku nastave. Projektna je nastava vrlo zahtjevna i za nastavnika i za učenika. Potrebnu ju je vrlo dobro isplanirati, organizirati, pratiti i vrednovati. Osim projektne nastave, reforma potiče i istraživačko učenje i rješavanje problema.

U sveopćoj globalizaciji, nadalje, sadašnji kurikul omogućuje i širu primjenu načela zavičajnosti. Pazinski kolegij od svoga osnutka njeguje zavičajnu nastavu, a odnedavno je Istarska županija tu nastavu i institucionalizirala. Naravno da je i Pazinski kolegij svake godine uključen, različitim temama, u realizaciju ovoga županijskoga projekta. Njegovanje se zavičajnosti ostvaruje u korelaciji različitih predmeta i školske knjižnice, a nositelji su projekta predmetni nastavnici i školska knjižničarka. Zavičajna je nastava najčešće dio projekta Lijepom Našom kojemu je cilj upoznavanje, njegovanje i otkrivanje povijesnih, geografskih, jezičnih, kulturnih i inih vrednota naše domovine, ali je na prvom mjestu, prema načelu zavičajnosti, pristup zavičaju, Istri.

Jasno je kako je reforma školstva bila nužna. No, same pripreme i evaluacije eksperimentalnoga razdoblja nisu omogućile dovoljno kvalitetnu realizaciju cjelovite reforme. Unatoč tomu, ona je ostvarila i hvalevrijedne pomake u hrvatskom obrazovnom sustavu.

Summary

The curriculum reform entitled School for Life has been experimentally introduced in some of the Croatian schools. The Pazin College – Classical Grammar School was not part of that experiment, but all teachers knew that they would soon become part of the reform. After many teacher trainings, in the following school year the reform was introduced in the Pazin College as well. At the state level, decisions have been made on the framework curricula of individual subjects, which are followed by textbooks from various publishers. The evaluation of the experimental program was almost non-existent, so only now as we go along, we see a number of difficulties related to designing annual school curricula, evaluation, subject contents, subject areas, achieving outcomes, etc. The implementation of the curriculum reform is further complicated by the coronavirus pandemic, which slows down the quality evaluation of the current situation.

The Croatian language curriculum rejects the previous chronological approach in the subject area of Literature and Creativity, and in the area of Language and Communication the approach to language disciplines is no longer from phonology to lexicology, 1st – 4th grade, but these contents are quite scattered in different classes. A new subject area, Culture and Media, has also been introduced, for which most secondary school teachers are not sufficiently educated.

In order for students to achieve the defined outcomes within the subject areas, the teacher is faced with a number of challenges while attending both organized and independent teacher trainings related to professional development, with special emphasis on the use of digital tools. A great role in this education was played by the Webučionica, a project designed by the teacher Sandra Vuk, but also other meetings that are more accessible to the general population due to the online environment.

In addition, great emphasis is placed on project learning, therefore many outcomes are achieved in this form of instruction as well. Project learning is very demanding for both teachers and students. It needs to be very well planned, organized, monitored and evaluated. In addition to project learning, the reform also encourages research learning and problem solving.

Furthermore, in the time of general globalization, the current curriculum enables a wider application of the homeland principle. Since its beginnings, the Pazin College has paid attention to homeland-based learning, and recently the County of Istria has institutionalized this form of instruction. Of course, every year the Pazin College is involved, with various topics, in the implementation of this county project. The homeland principle is realized in the correlation of different subjects and the school library, and the project holders are the subject teachers and the school librarian. Homeland-based learning is most often part of the Lijepa Naša project, which aims to introduce, nurture and discover the historical, geographical, linguistic, cultural, and other values of our homeland, putting in the first place, according to the homeland principle, the approach to our Istrian homeland.

It is clear that school reform was necessary. However, the preparations and evaluations of the experimental period alone did not enable the implementation of a comprehensive reform of sufficient quality. Despite this, the reform has made commendable strides in the Croatian education system.

Kratka bilješka o autoru

Orijana Paus *28 godina nastavnica je Hrvatskoga jezika u Pazinskom kolegiju - klasičnoj gimnaziji. Tijekom radnoga vijeka, osim redovne nastave, vodila je i različite izvannastavne aktivnosti, kao što su radijska, literarno-novinarska i recitatorska skupina. Lektorirala je i recenzirala brojne knjige, a*

recenzent je i udžbenika. Već je više godina voditeljica Županijskoga stručnoga vijeća nastavnika Hrvatskoga jezika u Istarskoj županiji i profesor je savjetnik. Zajedno sa svojim učenicima dobila je više pohvala i nagrada na domaćim i međunarodnim natjecanjima. U novije vrijeme posebno se bavi suradnjom Pazinskoga kolegija i hrvatskih škola u inozemstvu pod nazivom Hrvatsko srce, čiji je projekt osmislila. Surađuje s različitim kulturnim institucijama u gradu Pazinu i Istarskoj županiji.

About the author

Orijana Paus *has been teaching Croatian at the Pazin College – Classical Grammar School for 28 years. In addition to regular classes, she has organized various extracurricular activities, including radio group, reading and journalism group, and reciting group. She has proofread and reviewed a number of books, and she is also a textbook reviewer. For several years, she has been the head of the Expert Council of Croatian Language Teachers in the County of Istria, and she is a teacher advisor. Together with her students, she received several praises and awards in the country and at international competitions. Recently, she has been mainly working on the cooperation between the Pazin College and Croatian schools abroad under the name Croatian Heart, which is also the name of the project she designed. She cooperates with various cultural institutions in the city of Pazin and the County of Istria.*

Kristina Varda

Pazinski kolegij – klasična gimnazija s pravom javnosti Pazin, Hrvatska
pkkg.knjiznica@yahoo.com

Sažetak

O ključnim trenutcima u nastojanjima oko poboljšanja i osuvremenjivanja sustava odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj već je mnogo rečeno – od Plana razvoja sustava odgoja i obrazovanja preko HNOS-a i NOK-a pa sve do Škole za život. Svim navedenim pokušalo se osuvremeniti sustav odgoja i obrazovanja, koji je tradicionalno bio usmjeren isključivo na sadržaje. Koliko je svaki od tih pokušaja bio uspješan, pokazuju novi pokušaji. Trenutno smo u Školi za život koja je donijela nove zbunjene učenike, ali i nastavnike, zahvaljujući brzopletoj implementaciji u sustav, npr. neki su se učenici tek u 3. razredu srednje škole prvi put susreli s najnovijom reformom dok su neki od 1. razreda u njoj, tako da se preklapaju sadržaji i nastavne teme, čemu su mogli doskočiti jedino mudri i domišljati nastavnici planirajući unaprijed ono što bi ih, u protivnom, moglo iznenaditi u radu. Srećom, takvih nastavnika kod nas ne nedostaje.

Kad je u pitanju knjižnično-informacijsko-medijski odgoj i obrazovanje, i tu je situacija poprilično zbunjujuća. Dok u osnovnim školama postoji kakav-takav kurikul za knjižnice, srednje škole opet su prepuštene same sebi. Dok traju rasprave o tome zašto nema kurikula za knjižnice srednjih škola (pitanje je gdje ih uopće ubaciti s obzirom na broj nastavnih sati za učenike tjedno – govorim o učenicima gimnazija čija se satnica tjedno penje do 40 školskih sati), neki knjižničari upravo u nepostojanju kurikula vide svoju prednost. Ta prednost znači nekakvu slobodu u planiranju rada knjižničara, naravno, uz pretpostavku kreativnosti.

Konkretno, knjižničari srednjih škola – strukovnih i gimnazijskih – mogu svoj put pronaći, za početak, u sedam ponuđenih kurikula za međupredmetne teme: Uporaba IKT-a, Građanski odgoj i obrazovanje, Osobni i socijalni razvoj, Učiti kako učiti, Zdravlje, Održivi razvoj i Poduzetništvo. Naravno, najviše knjižničara svoj je put našlo u temama Učiti kako učiti i Uporaba IKT-a, no i ostale su međupredmetne teme često put na koji knjižničari mogu biti izravan dio odgojno-obrazovnog rada, posebno u suradnji s predmetnim profesorima, koja može rezultirati vrlo uspješnim ishodima za učenike. Osobno, kao knjižničarki i prof. hrvatskog jezika, prirodna mi je suradnja u školi s prof. Hrvatskog jezika, ali i Povijesti, stranih jezika, umjetnosti… Knjižničari svojim kompetencijama često mogu biti vrlo koristan i posebno informiran suradnik predmetnim nastavnicima u ostvarivanju nastavnih sati iz gotovo svih predmeta.

Budući da predloženi Godišnji izvedbeni kurikuli u sebi sadrže međupredmetne teme, smatram da su upravo one način i put kako se srednjoškolski knjižničari mogu uklopiti u današnji sustav odgoja i obrazovanja, uz pretpostavku i otvorenosti predmetnih nastavnika za suradnju.

Kao srednjoškolska knjižničarka koja vodi i fakultativnu nastavu Dramski odgoj u tom spoju vidim sretnu okolnost, koja svakako može rezultirati bogatijom i raznovrsnijom „ponudom“ sadržaja. Sadržaji se mogu i birati upravo prema sposobnostima i preferencijama učenika koji pohađaju Dramski odgoj, tim više što to nisu svi učenici nego upravo oni kojima je to vlastiti izbor.

Kurikul za fakultativnu nastavu Dramski odgoj službeno je uveden od školske 2020./2021. godine. Sadrži tri domene: Dramska kultura (podrazumijeva dramsku i općenito kulturnu

pismenost), Dramsko stvaralaštvo (dramsko stvaranje i izvođenje) i Dramsko izražavanje (osobni i socijalni razvoj). Učenik koji je izabrao fakultativnu nastavu Dramski odgoj dramskim izražavanjem osvješćuje svoju osobnost i razvija pozitivnu sliku o sebi, razvija svoje potencijale, upravlja svojim emocijama i ponašanjem, oblikuje i iskazuje osobne stavove i uvjerenja te razvija empatiju i kritičku svijest. Ovako razrađen jedan od ishoda – Učenik primjenjuje dramske aktivnosti za osvješćivanje i razvoj svoje osobnosti i potencijala – već jasno ukazuje na to koliko dramski odgoj može pomoći u formiranju ličnosti učenika i jačanju njegovih komunikacijskih, socijalnih i građanskih kompetencija te njegove kulturne svijesti i izražavanja.

Summary

Much has already been said about the key moments in the efforts to improve and modernize the education system in Croatia – from the Plan for the Development of the Education System through the Croatian National Education Standard (CNES) and the National Framework Curriculum (NFQ) to the School for Life. All of the above presented an attempt to modernize the education system, which has traditionally been exclusively content-based. The success of these attempts is shown in the fact that there were constantly new attempts. We are currently taking part in the School for Life, which resulted in confusing new students, but also teachers, thanks to the hasty implementation in the system. For example, some high school students only in the third grade first encountered the latest reform, while others have been a part of it since the first grade, therefore the contents and topics overlap, which could only be overcome by wise and resourceful teachers' planning in advance so as not to be surprised in their work. Fortunately, we do not lack such teachers.

When it comes to library-information-media education, the situation is quite confusing as well. While there is some kind of curriculum for libraries in primary schools, secondary schools are again left to their own devices. There are discussions about why there are no curricula for high school libraries (the question is where to insert them at all given the number of classes for students per week – I am talking about grammar school students who spend up to 40 school hours in school weekly), yet some librarians see an advantage in not having the curricula. This advantage means some freedom in planning the work of librarians, of course, with the assumption of creativity.

In particular, librarians of secondary schools – vocational and grammar schools – can initially find their way in seven offered curricula for cross-curricular topics: Use of ICT, Citizenship Education, Personal and Social Development, Learning to Learn, Health, Sustainable Development, and Entrepreneurship. Of course, most librarians have found their way in the topics Learning to Learn and the Use of ICT, but other cross-curricular topics are often a way for librarians to take direct part in educational work, especially in collaboration with subject teachers, which can result in very successful outcomes for students. Personally, as a librarian and a teacher of Croatian, it is natural for me to work together with other teachers of Croatian, but also teachers of History, foreign languages, Art… Librarians with their competencies can often be very useful and especially informed associates to subject teachers in the realization of their lessons in almost all subjects.

Since the proposed Annual Curricula include cross-curricular topics, I believe that they are exactly the way high school librarians can fit into today's system of education, with the assumption of openness of subject teachers to collaboration.

As a high school librarian who also conducts optional classes in Drama Education, I see a happy coincidence in this connection, which can certainly result in a richer and more diverse

"offer" of the school content. The content can be chosen according to the abilities and preferences of students who attend Drama Education classes, especially since such classes do not include all students but precisely those who chose them themselves.

The curriculum for optional classes in Drama Education was officially introduced from the school year 2020/2021. It contains three domains: Drama Culture (implies drama and cultural literacy in general), Drama Creation (drama creation and performance), and Dramatic Expression (personal and social development). The students who choose the optional course Drama Education through dramatic expression raise awareness of their personality and develop a positive image of themselves, develop their potential, manage their emotions and behavior, shape and express personal attitudes and beliefs, and develop empathy and critical awareness. One of the outcomes elaborated in this way – "The students apply drama-related activities to raise awareness and develop their personality and potential" – already clearly indicates how much drama education can help in forming student personality and strengthening their communication, social and civic competencies, and cultural awareness and expression.

Kratka bilješka o autoru

Kristina Varda *je zvanjem profesor hrvatskog jezika i književnosti te diplomirani bibliotekar, na radnom mjestu stručnog suradnika knjižničara 16 godina, prije čega je radila kao profesor Hrvatskog jezika pet godina u više osnovnih i srednjih škola. Osim knjižničnog, informacijskog i medijskog obrazovanja, Kristina vodi radijsku skupinu na kojoj učenici snimaju emisije koje se redovito emitiraju na županijskoj radiopostaji (Radio Istra), predaje Dramski odgoj kao fakultativni predmet te vodi radionice kreativnog pisanja i organizira susrete s domaćim i inozemnim književnicima. U zvanju je stručnog suradnika savjetnika, što je zaslužila angažiranim radom s učenicima i čestim sudjelovanjem na državnim smotrama LiDraNo s članovima radijske skupine, te kao voditelj i sudionik brojnih kulturnih i javnih aktivnosti u školi i lokalnoj zajednici, surađujući s Gradskom knjižnicom u Pazinu i Puli te Udrugom slijepih Istre. Također dugogodišnja je lektorica brojnih knjiga, znanstvenih zbornika i članaka, časopisa te ostalih publikacija.*

About the author

Kristina is a teacher of Croatian language and literature and a graduate librarian, and has been working as a professional associate librarian for 16 years, before which she had worked as a teacher of Croatian language for five years in several primary and secondary schools. In addition to librarianship, information and media education, Kristina leads a radio group where students record shows that are regularly broadcast on the county radio station (Radio Istria), she teaches Drama Education as an optional subject, holds creative writing workshops, and organizes meetings with local and foreign writers. She is an expert associate advisor, which she earned by working with students and frequently participating in national LiDraNo competitions with members of the school radio group, and leading and participating in many cultural and public activities in schools and the local community, collaborating with the City Library in Pazin and Pula and the Association of the Blind of Istria County. She has been also working as a proofreader of books, conference proceedings, scientific articles, journals and other publications for many years.

Anita Vrkić

Osnovna škola Pirovac, Hrvatska
anita.vrkic7@gmail.com

Sažetak

Nedavno sam na televiziji čula da su učitelji Hrvatskoga jezika oduvijek mislili kako su njihovi učenici nepismeni (Hm, je li i moja profesorica tako mislila o meni?) Sada sam s druge strane učionice, ali nerijetko to isto mislim o svojim učenicima. Dobro, u moje se vrijeme više čitalo i rječnik nam je u odnosu na današnje generacije bio bogatiji. Više smo razgovarali i slušali se međusobno, ali smo informatički bili nepismeni. Na svu sreću, u životu su me pratili učitelji Hrvatskoga jezika koji od mene nisu tražili bubetanje definicija bez razumijevanja. Tražili su od mene da nova znanja pronalazim u tekstovima (rad na tekstu) i da stvaram vlastite primjere. Njihovu poučavanju iz 20. stoljeća ostala sam i ja vjerna od početka. Dakle, kurikulski pristup u poučavanju nije posve nov izum. Učenje s primjerima postoji odavno (i sada se sjećam koju sam metaforu u petome osnovne ispalila kao iz puške). Odavno sam shvatila da će učenici pomiješati simbiozu (Priroda) i sibilarizaciju (Hrvatski jezik) i da ćete dobiti neku čudnu definiciju samo zato što oba pojma počinju slovom s.

Kako je i najavila, kurikulska je reforma provela rasterećenje učenika (mislim na svoj predmet). Dala je veću slobodu učiteljima u kreiranju nastave (iako nas nije rasteretila piskaranja). Dobar je dio nastavnog sadržaja izostavljen, a neki su sadržaji prebačeni iz jednog u drugi razred. Ovdje prvenstveno mislim na gramatičke i pravopisne sadržaje. Stavljen je naglasak na primjenu stečenoga znanja. U nastavi komunikacije primjerice novost je držanje javnih govora (čemu se učenici ne raduju pretjerano, ali shvaćaju važnost) ili planirane rasprave za okruglim stolom ili u parlaonici. U nastavi književnosti uz čitanje s razumijevanjem književnih vrsta učenici upoznavaju neknjiževne tekstove koje uspoređuju s književnim tekstovima. Svaki od triju elementa vrednovanja (komunikacija i jezik, književnost i stvaralaštvo te medijska kultura) ima svoje ishode i podishode, a tu su i međupredmetne teme. Svim učiteljima novost su pojmovi formativno i sumativno vrednovanje. Sumativno vrednovanje odnosi se na brojčanu ocjenu, a formativno vrednovanje dajemo u obliku bilježaka koje proizlazi iz vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje. Vrednovanje za učenje odnosi se primjerice na davanje učeničkih informacija o rezultatima rada, opažanju i praćenju učenikovih aktivnosti, zalaganja i ponašanja tijekom učenja. Usuđujem se reći, ništa posebno novoga jer smo i prije bilježili svoja zapažanja, ali smo to zvali opisnim praćenjem. Novost su samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje (u sklopu vrednovanja kao učenje) koje učenici najčešće provode ispunjavajući liste za samoprocjenu svojega ili procjenu tuđega rada u kojemu se traži kritičnost i objektivnost. Ponekad je najteže naći vremena za popunjavanje lista.

Kurikulsku reformu provode učitelji. Bez njih sve zapisano ne donosi puno ako samo ostaje na papiru. Nastava je živ proces. Iako su djeca uvijek djeca, danas učitelj uvažava razmišljanja svojih učenika (jer ih uči da kritički promišljaju), makar se i ne slagao.

Summary

I have recently heard on TV that Croatian teachers have always thought of their students as illiterate. (I wonder if my Croatian teacher thought the same of me?) I am on the other side of the classroom now, but that is exactly what I often think of my students. To be honest, my generation used to read more books, therefore our vocabulary was richer back then. We

communicated more and listened to each other, but on the other hand , we were IT ignorant. I consider myself lucky due to the fact that I always had Croatian teachers who did not ask for merely memorizing facts, without understanding. I was asked to find new knowledge inside a text and to create and produce my own examples. I have remained loyal to their 20 th century teaching till this day. Hence, curriculum approach to teaching is not completely a new concept. Learning with examples has always existed (I can remember clearly the metaphor I used in the fifth grade). I realized a long time ago that there will be a mix up between symbiosis (Science) and sibilation (Croatian) merely because both words start in letter s. As a result you get a strange definition.

As it was announced, the curriculum reform has conducted the disburdening of the pupils (it refers to the subject I teach). It has brought more freedom in lesson creating (although it has not liberated us, the teachers, from endless scribbling). A great part of lessons has been cut out and some of the lesson content has been transferred to another grade. I refer to grammar and spelling content. The accent has been put to acquired knowledge and to usage of that knowledge. For instance, in lessons about communication, a new layer is public speech (where students are not welcoming but nevertheless, they comprehend its importance). Furthermore, planned discussion or „parlaonica". During literature lessons, along with reading comprehension, students get acquainted with non literary texts. Each of the three evaluation elements (communication and language, literature and creativity and media culture) has its own results and subresults. There are also crosscurricular themes. All the teachers find formal assessment and summative assessment as novel. Summative assessment refers to the grade itself while formal assessment refers to written description that arises from assessment for learning and assessment as learning. Assessment for learning refers to, for example, giving students information about the results of their work, perception and monitoring of students activities , commitment and behaviour during learning. I dare to state that there is nothing especially novel since we have always recorded our own perception, but we used to name it descriptive monitoring. The new type of assessment is peer assessment and self assessment (as part of assessment as learning). The pupils conduct the assessment by filling in the self assessment or peer assessment form. Objectivity and critical thinking is required. It is sometimes very difficult to find time to fill in the forms.

The curricular reform is conducted by teachers. All that is recorded is not significant if only on paper. Teaching is a living process. Children, being themselves, the teacher is always trying to appreciate the pupils' opinion (because he teaches them about critical thinking), although the teacher,himself, sometimes disagrees.

Kratka bilješka o autoru

Anita Vrkić *radi kao učiteljica Hrvatskoga jezika 24 godine. Trenutno radi u Osnovnoj školi Pirovac. Zbog zapaženoga nastavnoga i izvannastavnoga rada napredovala je u zvanje učitelja mentora. S učenicima često sudjeluje na županijskim i državnim natjecanjima (dramskim, literarnim i novinarskim). Pokrenula je i uređivala nekoliko školskih listova.*

About the author

Anita Vrkić *has been working as a Croatian language teacher for 24 years and is currently working in Pirovac Elementary school. Due to acknowledgements concerning curricular and extracurricular work, she has been promoted to teacher-mentor. Very often takes part in county and state competitions (literary and journalistic). She has set up and edited several school magazines.*

XIII

ROUND TABLE 7

Presenting Erasmus KA2: Short films for School and Europe

OKROGLA MIZA 7

Predstavitev projekta Erasmus KA2: Kratki filmi za šolo in Evropo



OKROGLA MIZA 7
Predstavitev projekta Erasmus KA2:
Kratki filmi za šolo in Evropo

ROUND TABLE 7
Presenting Erasmus KA2: Short films for School and Europe

Sodelovali so predavatelji in učitelji iz naslednjih držav:
Portugalska, Litva, Belgija, Italija in Slovenija.

In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries:
Portugal, Lithuania, Belgium, Italy and Slovenia.



Marko Majce, moderator
Srednja šola Domžale, Slovenija



Mónica Carneiro
Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó, Portugalska



Kristina Procenko
Pažinimo Licėjus, Litva



Joren Van Roy
Campus Fenix, Grimbergen, Belgija



Maria Grazia Lupo
Istituto di Istruzione Superiore Niccolò Machiavelli, Italija



Angelo Urgo
Istituto di Istruzione Superiore Niccolò Machiavelli, Italija



Katarina Vodopivec Kolar
Osnovna šola Venclja Perka, Slovenija

Presenting Erasmus KA2:
Short films for School and Europe

Abstract

Six schools from Belgium, Italy, Lithuania, Portugal and Slovenia have joined in the project which aims at improving digital skills and literacy with the means of producing short films. With the rapid development of digital technology and their societal implications, we observe the falling behind of the schools and the teachers. Schools are being equipped with new digital devices, but they need time and knowledge to adapt. Through this project, we address technical, cultural and didactical issues in the area of film making in the lessons.

The main objective in this project is to strengthen the pupils' ICT SKILLS FOR FILM-MAKING. This includes also making short films for lessons, for European idea and social issues, and to learn about prominent short films. The pupils will work on social and multicultural issues in their project films; they will raise their SOCIAL AND MULTICULTURAL AWARENESS. Parallel to both objectives above, we will pursue the objective of FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE. The pupils and teachers will use English for the communication and in the products. Altogether, we will take some efforts to develop CREATIVITY & CRITICAL THINKING with our pupils while producing media contents.

In the core activities, there will be 130 pupils, 14-18 years old, some of them with fewer opportunities; at least 24 teachers (4 from each school) will be involved in mobilities or working in project teams in the school with subjects English, ICT, social sciences and others. Indirectly affected by the project will be 1200 pupils, involved in the local activities or hosting, and at least 60 teachers, involved in local training courses, activities and hosting.

Five countries in the project will hold 5 pupils' exchanges and one initial teachers' meeting. In the teachers meeting (C1) we will learn about media literacy and film making, technically and didactically; management of the project will be discussed. The first pupils' exchange (C2) is about short film. The pupils will learn about the genre short film, about its production. They will develop scripts and put them into life. They will get known with some of the prominent short films of the country (as well as in other exchanges). In C3, the pupils, in international teams, will develop a short film, related to specific school subject. In C4, the pupils will reflect on the EU. In several workshops, they will learn about the European idea and try to include it into their existing knowledge and beliefs. In C5, the pupils will learn about producing cartoon with computer software. They will try to develop cartoons in the field of Citizenship Education, addressing social issues related to Europe. In the last exchange (C6), they will exchange the views on Europe, in the discussion in in some of their products, and will review their past work. They will discuss the problem of advertising and the visibility of the European idea.

Results and impact: Pupils: better English level, skills regarding film making, critical thinking and creative techniques of producing media content; higher awareness of social issues and multiculturalism; better team abilities, negotiation skills and organisational skills. Teachers: knowledge on different school systems and schooling approaches; increased usage and deployment of digital tools in the classroom, better English knowledge and their multicultural skills. Some desired products are: TwinSpace of the project, with materials and didactical guidelines; short introduction to the history of short film in every country; technical and didactical guidelines on several topics of producing short films; a set of teaching/learning materials 'Short films in the classroom'; at least 25 didactic short films and short animated films

for a specific topic in one school subject; short film on Europe; filmed story about one social issue from every partner school; the project website; 6 fliers. 7. Longer term benefits: Teachers will include and produce more films in the lessons. More eTwinnig or similar projects in the partner schools. Institutions will gain important insights into European schooling and become member of European community. Through internationalization, they will change their existing school culture, for being more open for 21st century skills.

XIV

ROUND TABLE 8

The Role of ICT in Education

OKROGLA MIZA 8

Pomen IKT v izobraževanju



OKROGLA MIZA 8
Pomen IKT v izobraževanju

ROUND TABLE 8
The Role of ICT in Education

Sodelovali so predavatelji in učitelji iz Hrvaške, vodja okrogle mize je bila dr. Ana Logar.

In the Round Table participated speakers and teachers from Croatia. The round table leader was Ana Logar, PhD.



dr. Ana Logar
Osnovna šola Metlika, Slovenija



Antonija Milić
Gimnazija Vukovar



Davor Šijanović
Gimnazija Vukovar



Dragan Sabljak
Gimnazija i strukovna škola Bernardina Frankopana



Maja Sokač
Gimnazija Karlovac



Sanja Pavlović Šijanović
Gimnazija Vukovar



Helena Jajčević
Tehnička škola Karlovac



Diana Selman
OŠ Turanj, Karlovac



dr. sc. Snježana Smerdel
Sveučilište u Splitu

dr. sc. Snježana Smerdel
Sveučilište u Splitu

Sažetak

Osmišljeni nastavni materijali lako se ugrađuju u virtualno okruženje za učenje tako da im učenici mogu jednostavno pristupati, rješavati kviz za samoprovjeru znanja i dobivati povratne informacije. Pri izradi kvalitetnih e-materijala potrebno je koristiti preporuke za smanjenje kognitivnog opterećenja s obzirom na ciljnu skupinu učenika, nastavni plan i program, predviđene ishode učenja i nastavne metode rada.

Istraživanje primjene e-materijala za predučenje u nastavi kemije u hrvatskim srednjim školama provedeno je s ciljem utvrđivanja učinkovitog načina njihove izrade kao i implementacije u stvarne nastavne situacije. Učinkovitost implementacije mjerena je razmatranjem razlike u postignućima učenika eksperimentalne i kontrolne skupine na završnom i retencijskom ispitu znanja. Statistički značajna razlika u korist eksperimentalne skupine u oba testiranja ukazala je na pozitivan utjecaj poučavanja uz primjenu e-materijala za predučenje na usvojenost znanja i trajnost usvojenog znanja učenika. Isto tako, prema dobivenim rezultatima učenici su bili zadovoljni primjenom e-materijala i načinom dobivanja povratnih informacija kao i povećanim razumijevanjem novog nastavnog gradiva.

Kratka bilješka o autoru

dr. sc. Snježana Smerdel *je doktorica obrazovnih znanosti s velikim radnim iskustvom u srednjoškolskoj nastavi, trenutno zaposlena u Ministarstvu znanosti i obrazovanja. Istraživačke interese usmjerila je na metode poučavanja i učenja te na primjenu informacijske i komunikacijske tehnologije u obrazovanju.*

Diana Selman
OŠ Turanj, Karlovac

Sažetak

Digitalna tehnologija postala je svakodnevica u radu hrvatskih učitelja. Tome je pridonijela i digitalizacija škola (e Dnevnik), online stručna usavršavanja te prelazak na online nastavu tijekom pandemije COVIDa. Da bi njezina primjena bila uspješna zahtjeva od učitelja česte edukacije o novostima u digitalnim alatima te detaljnu pripremu za nastavu kako bi što uspješnije integrirao digitalne sadržaje u nastavni proces.

Digitalnu tehnologiju primjenjujem u nastavi svakodnevno koristeći digitalne udžbenike na platformi IZZI ili učenicima primjerene igre u aplikacijama npr.(wordwall, bookwidget...). Učenicima je digitalno okruženje prirodno pa sve ponuđene sadržaje prihvaćaju s lakoćom.

Tijekom pandemije COVIDA iskušala sam veći broj digitalnih alata koje primjenjujem u radu. Pri tome pazim da oni ne preuzmu nastavni proces već budu dio kojim će učenicima nastavu učiniti zanimljivom.

U izlaganju govorit ću o svom iskustvu u korištenju digitalne tehnologije u nastavi u razredu ali i za vrijeme online nastave.

Kratka bilješka o autoru

Diana Selman *je učiteljica razredne nastave u zvanju savjetnika. Radi u Osnovnoj školi Turanj u Karlovcu, trenutno u 2. razredu. Voditeljica je Županijskog stručnog vijeća za razrednu nastavu Karlovačke županije.*

Helena Jajčević

Tehnička škola Karlovac

Sažetak

Upotrebu IKT-a u nastavi smatram neizostavnim dijelom poučavanja stranog jezika. Budući da je glavnina sadržaja na Internetu upravo na engleskom jeziku, mladi su, s obzirom na vrijeme koje tamo provode, izloženi jeziku više nego ikada, a veza između izloženosti stranom jeziku i uspjehu pri njegovom učenju je neupitna. Međutim, važno je s njima naučiti kako ispravno koristiti programe i aplikacije kojima se najčešće služe, primjerice Google prevoditelj ili Grammarly, kako bi iz njih izvukli najviše i izbjegli potencijalne zamke. No ono što učenike iz mog iskustva najviše veseli jest uvođenje malo natjecateljskog duha u obliku kvizova. Vole izrađivati Kahoot! kvizove, pogotovo ako pobjednike očekuje neka simbolična nagrada. Kao meni najdražu aktivnost izdvojila bih izradu vijesti uz pomoć predložaka u Microsoft Office-u ili aplikaciji Canva. U vrijeme kada smo izloženi velikoj količini loših vijesti, učenici su imali priliku izraditi za sebe savršenu vijest koju bi voljeli vidjeti u novinama. Uz pomoć aplikacija, njihove vijesti dobile su i profesionalni izgled, a ostali učenici dobili su priliku vidjeti što njihove kolege iz razreda zanima i što im je važno.

Kratka bilješka o autoru

Helena Jajčević *je po zanimanju profesorica engleskog jezika i književnosti i španjolskog jezika i književnosti. Diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 2008. godine. Predaje engleski jezik na Tehničkoj školi u Karlovcu, učenicima četverogodišnjih tehničkih programa i trogodišnjih industrijsko-obrtničkih programa. U radu joj je uz poučavanje jezika iznimno važno i razvijanje ostalih vještina kod učenika koje će im pomoći pri daljnjem školovanju, u radu i životu, onih interpersonalnih. 2021. godine je napredovala u zvanje mentora.*

Sanja Pavlović Šijanović
Gimnazija Vukovar

Sažetak

Nastavni proces, njegovo osmišljavanje i provođenje predstavljaju izniman izazov svakom nastavniku. Cilj je dobro osmisliti aktivnost koja će se temeljiti na ideji prirodnog učenja kroz međupredmetnu integriranost, a putem kojim će učenici biti aktivno uključeni u rješavanje problema pri čemu će moći osloboditi svoje kreativne potencijale. e-Škole scenariji poučavanja učenicima osiguravaju aktivniji odnos prema učenju što pozitivno utječe i na kvalitetu usvojenih znanja i vještina, ali i općenito stavova prema učenju. Jezgroviti, sistematični i interaktivni scenariji omogućuju dinamičnu izmjenu aktivnosti putem koje učenici odabiru i pronalaze prikladne izvore, podatke i informacije te stvaraju i dijele svoja rješenja kroz digitalne kreacije vodeći se načelom sigurnosti. Odabir odgovarajućeg scenarija provodi se putem CARNetovog Edutorija prema postavljenim kriterijima. Škola je mjesto gdje učenici moraju moći razvijati svoje kreativne potencijale u pozitivnoj, međusobno ohrabrujućoj i poticajnoj povezanosti razredne i školske klime. Drugačiji, kreativniji i izazovniji odnos prema sadržajima i aktivnostima, učenicima osigurava kontinuirani razvoj aktivnog odnosa prema učenju. Scenariji poučavanja i popratni interaktivni sadržaji zavrjeđuju biti neizostavan dio suvremene nastave i modernog obrazovanja budući nam je zadatak svakodnevno graditi školu okrenutu učeniku u kojoj učenici kontinuirano podižu kvalitetu usvojenih znanja i vještina. Primjer iz prakse: https://bit.ly/Primjena_scenarija_poucavanja

Ovaj dio je za razumijevanje budući se radi o mom primjeru iz vlastite prakse:

- Kroz razgovor predstavila bi primjer primjene scenarija u nastavi
- Primjer je iz online nastave i sadrži alate koje smo koristili:
  zoom – kratko stvaranje problemske situacije kroz pitanje Jeste li ikad ostali bez važnih podataka sa svog računala ili mobitela?
- Video zapis za istraživanje teme -personalizirani pristup
- Interaktivni sadržaj za učenike - za razumijevanje i samovrednovanje (Drag and Drop zadatci)
- Digitalni sadržaji – razrada teme (zajednički radni dokument Word – OneDrive)
- Razumijevanje i evaluacija- Tricider
- Dodatni sadržaji – Canva i Lino.it

Kratka bilješka o autoru

Sanja *je rođena Vukovarka. Ratna zbivanja odvela su ju u Varaždin gdje je provela 10 godina a tijekom svog srednjoškolskog i visokog obrazovanja, bavila se humanitarnim radom volontirajući u sklopu Crvenog križa te i je i danas povjerenik Crvenog križa i svoje slobodno vrijeme provodi u organizaciji brojnih humanitarnih aktivnosti. Već 20 godina radi u Gimnaziji Vukovar kao profesorica informatike.*

Maja Sokač
Gimnazija Karlovac

Sažetak

U projektu izrade Rječnika žargona karlovačkih i dugoreških srednjoškolaca sudjelovali su učenici Tehničke škole Karlovac, Srednje škola Duga Resa te četvero nastavnika. Cilj je projekta bio prikupiti korpus žargona, sastaviti sinonimni niz žargona i standardnih inačica te stvoriti tiskanu, ali i digitalnu inačicu rječnika. U početnoj fazi projekta – prikupljanju korpusa korišteno je nekoliko digitalnih alata. Učenici su zapisivali primjere žargona na Lino ploči koja je bila dostupna svim učenicima i nastavnicima. Prikupljeni se korpus kopirao u Wordov dokument koji je zajednički podijeljen sa svim nastavnicima koji su taj korpus analizirali, a dijeljenje zajedničkoga dokumenta ubrzao je proces izrade dvaju rječnika. U izradi tiskane verzije sudjelovali su učenici Srednje škole Duga Resa smjera Grafički dizajner koji su svoja teorijska znanja mogli primijeniti u praksi, a upoznali su se i s leksikografskim radom. Važna je i digitalna inačica koja je izrađena u digitalnome alatu Book Creator. Rad u spomenutom digitalnom alatu ima višestruke prednosti: na jednoj e-knjizi može raditi više osoba istovremeno, popis žargona se iznova može modificirati (brisati, nadopunjavati), a nastala e-knjiga jednostavna je za dijeljenje s učenicima, nastavnicima i zainteresiranom javnosti. Ovaj je rječnik vrijedan doprinos sociolingvističkim istraživanjima hrvatskoga standardnoga jezika.

Kratka bilješka o autoru

Maja Sokač *je profesorica hrvatskoga jezika u Gimnaziji Karlovac. U sklopu I-nastave već dvije godine izrađuje videolekcije, a rado se uključuje i u druge projekte. U svome radu naglasak stavlja na poticanje kritičkoga mišljenja i suradnju s lokalnom zajednicom.*

Dragan Sabljak
Gimnazija i strukovna škola Bernardina Frankopana

Sažetak

U izlaganju će težište biti na vlastitim iskustvima koja sam stekao kao nastavnik informatike i administratora informacijskog sustava škole u procesu uvođenja IKT-a u nastavu, s posebnim osvrtom na projekte eŠkole i CLIL-robotika. Predstavljanjem ovih dvaju projekata omogućit će se uvid u sve izazove s kojim se možemo susresti pri uvođenju IKT-a u školu i nastavni proces. Projekt eŠkole je CARNet-ov projekt cjelovite informatizacije poslovnih i nastavnih procesa u školama u RH. Kroz ovaj projekt izgrađuje se aktivna i pasivna mrežna infrastruktura u školama kao i edukacija nastavnika za korištenje IKT-a u nastavu. Kroz projekt eŠkole Gimnazija i strukovna škola Bernardina Frankopana je od „digitalne početnice“ postala „digitalno zrela škola“. Projekt CLIL-robotike je projekt koji sam osmislio u suradnji s Geraldom Hühnerom, Sunčicom Sabljak i Bojanom Grbom, a cilj mu je da učenici uče o robotici na stranom jeziku, da programiraju robote na njemačkome jeziku, te da uče o praktičnoj primjeni znanja jezika i robotike u rješavanju aktualnih i potencijalnih problema važnih za održivi razvoj i procese automatizacije.

Kratka bilješka o autoru

Dragan Sabljak *nastavnik informatike i administrator svega što ima korisničko ime i lozinku u Gimnaziji i strukovnoj školi Bernardina Frankopana, Ogulin.“*

Davor Šijanović
Gimnazija Vukovar

Sažetak

Budući da se životno i radno okruženje mijenja iz dana u dan, potrebno je osvijestiti važnost cjeloživotnog učenja. Smatram da je sustavno uvođenje IKT-a i visokih tehnologija u proces poučavanja, izvannastavnih aktivnosti i izrade digitalnih obrazovnih sadržaja jedna od temeljnih aktivnosti kojima se može unaprijediti cjelokupni obrazovni sustav. Sudjelovanjem u CARNET-ovom projektu e-škole stekli smo brojna poznanstava, ostvarili hvalevrijedne suradnje na području RH i izvan nje. Kao srednjoškolci nastavili smo sudjelovati u brojnim aktivnostima, uglavnom u projektima koji uključuju Arduino i IoT koje ću ovom prigodom i predstaviti. Više o našem najnagrađivanijem projektu možete saznati na poveznici: https://create.arduino.cc/projecthub/dsijanovic/smart-city-of-vukovar-our-view-of-smart-living-00101b . Iskustvo koje smo stekli kroz brojne projekte otvorilo nam je nove vidike te smo na taj način željeli poslati poruku učenicima i mladim ljudima da bez obzira na početne izgovore poput manjka iskustva, podrške i znanja, malog mjesta i škole, početnog straha od poraza, neuspjeha i konkurencije, budu odvažni i ustrajni u savladavanju prepreka i dožive ih kao dodatnu motivaciju iz koje će crpiti snagu za onaj prvi korak u nepoznato i nepredvidivo, jer najvažnije su volja i ideja. Dobra ideja pokreće promjene a ljudi sa idejama su oni koji mijenjaju svijet i čine ga boljim mjestom za život.

Kratka bilješka o autoru

***Davor Šijanović**, profesor tjelesne i zdravstvene kulture u Gimnaziji Vukovar. Ima 30 godina radnog iskustva u struci, od toga, 7 godina u SAD-u, a ostale 23 godine kao djelatnik Gimnazije Vukovar. Voli koristiti najnovije i inovativne tehnologije uključujući robotiku, IoT, programiranje i "open source" elektroničke komponente kao što su Arduino, Raspberry Pi i slično, implementirajući ih u brojne STEM projekte, što mi daje dodatnu motivaciju, entuzijazam I mogućnosti usmjeravanja učenika u korak s izazovima 21. stoljeća. Trenutno, intenzivno se usavršava u korištenju tehnologije 3D printanja.*

Milić Antonija
Gimnazija Vukovar

Sažetak

Svakodnevno u nastavi kemije, osim praktičnog rada i izvorne stvarnosti, koristim različite digitalne alate kojima unaprjeđujem nastavni proces, ali i podižem razinu kreativnosti i motivacije učenika. Digitalne alate koje kontinuirano koristim su Canva, Edpuzzle, Mentimeter, Chemix, Kahoot, Socrative i Yammer, a trenutno smo u postupku upoznavanja s digitalnim alatom Beaker. Svakodnevno se putem e-Laboratorija upoznajem s novim digitalnim alatima kako bih unaprijedila primjenu IKT-a te ostvarila istu razinu zainteresiranosti i motiviranosti učenika kao i na početku nastavne godine.

U sklopu provođenja obrnute učionice koristim digitalni alat Edpuzzle kako bih potaknula učenike na aktivnije i pozornije obrađivanje nastavnih sadržaja, a time i aktivnije sudjelovanje u nastavi. Digitalni alat Canva koristim u sklopu izrade brošura i postera, a Mentimeter u sklopu vrednovanja kao učenje. Chemix digitalni alat koristim prilikom jednostavnog crtanja aparature zadanog pokusa, a ukoliko želim provesti vrednovanje za učenje te provjeriti razinu postignuća učenika, koristim digitalne alate Kahoot i Socrative. Platformu Yammer, unatoč tome što ne provodimo nastavu putem modela C, svakodnevno koristim za razmjenu znanja i ideja te za jednostavniju komunikaciju s učenicima. Nastava temeljena na aktivnostima učenika vrlo je produktivna ako se učenike potakne da analiziraju rezultate svojih aktivnosti, uspješno donose zaključke te im se nude načini kako će znanje primijeniti u svakodnevnom životu. Budući da je suvremena nastava temelj za ostvarivanje ciljeva odgoja i obrazovanja za održivi razvoj i cjeloživotnog učenja, primjereni odabir nastavnih metoda i strategija treba i to omogućiti. Zadatak suvremene nastave je osposobiti učenika kako učiti, znati i činiti te živjeti u skladu s promjenama i odgovoriti novim izazovima, a ti se opći ciljevi trebaju ugraditi u odgojno-obrazovni proces od najranijeg djetinjstva. Sve se navedeno vrlo uspješno ostvaruje putem različitih digitalnih alata i primjenom IKT-a u nastavi.

Kratka bilješka o autoru

***Antonija Milić**, prof. biologije i kemije, a prof.savjetnik iz kemije. Zaposlena je u Gimnaziji Vukovar. Osim redovite nastave, voditeljica je eko škole te vodi i sudjeluje u raznim međunarodnim provjektima.*

Mednarodna konferenca EDUvision

» Novi izzivi današnjega časa - priložnosti za vključevanje inovativnih rešitev v izobraževanje 21. stoletja «

Zbornik prispevkov

